

Niels Knolle

Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrerausbildung

Qualitative Studie zu den Ergebnissen der Planung und Implementation von neuen Studiengängen nach Maßgabe des Bologna-Prozesses an dreizehn Universitäten und Musikhochschulen der Bundesrepublik Deutschland

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen die Ergebnisse einer Erhebung des gegenwärtigen Stands des Prozesses der Transformation der herkömmlichen musikpädagogischen Studiengänge der Musiklehrerausbildung in die neuen Bachelor/Master-Studiengänge nach Maßgabe der europaweit gültigen Vorgaben der Bologna-Reform. Dieser Reform-Prozess, durch die sogenannte Bologna-Erklärung der 29 europäischen Bildungsminister vom Juni 1999 erstmals ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt, sollte, so war es ursprünglich geplant, im Jahr 2010 europaweit abgeschlossen sein, tatsächlich aber dürfte dieses ehrgeizige Ziel in kaum einem Land Europas im kommenden Jahr erreicht worden sein.

Der Bologna-Prozess ist nach einer Phase der bildungspolitischen Willensbildung – heruntergebrochen vom europäischen Raum auf die einzelnen Länder und in der Bundesrepublik Deutschland schließlich auf die föderal verfassten Bundesländer – vor etwa acht Jahren in den einzelnen Hochschulen mit der Verpflichtung, die bildungsökonomisch begründeten Strukturvorgaben (Clausen 2005) in praktisch wirksame curriculare Reformen umzusetzen, ‚angekommen‘. An einer Reihe von Universitäten ist der Bologna-Prozess inzwischen zumindest auf der Ebene der Fertigstellung der Studiengangsdokumente auch für den Bereich der musikpädagogischen Lehrerausbildung bereits abgeschlossen, wenngleich es noch kaum Studierende gibt, die ihr Bachelor-Master-Studium vollständig durchlaufen haben. An vielen Musikhochschulen hat er gerade erst begonnen oder steht unmittelbar vor dem Planungsstart.

Da ein Großteil der ‚bologna-reformierten‘ Studiengänge inzwischen in Form von Studien- und Prüfungsordnungen etc. dokumentiert ist, wäre es denkbar gewesen, die Untersuchung methodisch als Dokumentenanalyse durchzuführen etwa mit dem Ziel, eine Vergleiche ermöglichende Synopse der Inhalte, Zeitbudgets und Ziele der einbezogenen Studiengänge zu erarbeiten als Basis einer ‚objektiven‘ Bestandsaufnahme des Reformprozesses. Ein solcher Ansatz hätte aber erstens zur Folge, dass das an den Musikhochschulen in den vergangenen zwei Jahren sich entwickelnde Problemverständnis zur Einführung und vor allem zur Ausgestaltung der künstlerischen Ausbildung in den musikbezogenen Vermittlungsberufen, soweit es nicht bereits in formalisierten Dokumenten seinen Niederschlag gefunden hat, keine angemessene Berücksichtigung in den vergleichenden Analysen hätte finden können. Und zweitens: nicht weniger gewichtig erscheint mir die Überlegung, dass sich in den herangezogenen papiernen bzw. virtuellen Dokumenten in erster Linie die konzeptionellen Zielvorgaben und Organisationsmerkmale der Curricula widerspiegeln – die reale Praxis der Studiengänge aber ist mindestens ebenso gekennzeichnet durch den subjektiven Faktor der Einstellungen, Erwartungen, Befürchtungen, Interessen und Erfahrungen derjenigen, die als Planerinnen (1), Lehrende und Studierende in diesem Reformfeld agieren.

Mein untersuchungsleitendes Erkenntnisinteresse ist daher gerichtet auf die Ermittlung und Interpretation des ‚subjektiven‘ Faktors dieses Reformprozesses, d.h. auf die Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen

der Musikpädagoginnen, die in den Hochschulen an der Planung und Implementation der neuen Studiengänge beteiligt sind, auf ihre bildungspolitischen Orientierungen, die vermutlichen Veränderungen ihres musikpädagogischen Selbstverständnisses sowie im Rückblick auf ihre persönlichen Erfahrungen bei der Durchführung der Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Studienberatungen. Die vorliegende Studie zielt daher nicht auf die Formulierung einer intersubjektiv oder gar objektiv gültigen Beschreibung des gegenwärtigen Standes des Bologna-Prozesses für den Bereich der Musiklehrerausbildung, angesichts der Subjektivität auf beiden Seiten – Interviewer wie Interviewte – wäre das auch nicht erreichbar. Ich möchte vielmehr mit dieser Studie dazu beitragen, eine konsistente, für weiterführende Veränderung offene Sichtweise dieses Transformationsprozesses voranzutreiben, die für die bundesdeutsche Musikpädagogik als hinreichend repräsentativ angesehen werden kann, die sich aber ihrer Vorläufigkeit bewusst ist.

Die hier vorgenommene Fokussierung auf den ‚subjektiven Faktor‘ des Reformprozesses impliziert, dass die Analysen und Interpretationen der Befunde zum Reformprozess sich nicht allein auf ‚Bologna‘ beschränken dürfen. Zwei Aspekte sind hier von Bedeutung: Die Hochschullehrerinnen und ihre Teams haben wesentliche und vermutlich prägende Erfahrungen zu Studiengangsreformen in der Musiklehrerausbildung bereits vor ‚Bologna‘ gesammelt und zu bildungspolitischen Positionierungen verarbeitet, die sie nun in den sog. Bologna-Prozess als subjektive Theorien (2) einbringen und ggf. auch modifizieren. Und Vergleichbares gilt auch für den Bologna-Prozess selbst: Die Erscheinungsformen und Auswirkungen seiner Umsetzung an den jeweiligen Institutionen lassen sich nur erfassen, wenn der musikpädagogische Kontext, in dem der Bologna-Prozess stattfindet, einbezogen wird. So gesehen stellt die Rede vom ‚Bologna-Prozess‘ eine Verkürzung des Verständnisses dieses Reformprozesses dar. Die formelhafte Griffigkeit dieser Bezeichnung mag zwar für den öffentlichen Diskurs akzeptabel sein, sie lässt aber leicht übersehen, dass die positiven wie auch die problematischen Aspekte dieses Prozesses nur angemessen analysiert und bewertet werden können, wenn man ihn als Prozess der Transformation von den bisherigen ‚alten‘ Studiengängen in die ‚neuen‘ Bachelor-Master-Studiengänge begreift. Wenn also im Folgenden nicht mehr primär vom Bologna-Prozess die Rede ist, sondern von einem Transformationsprozess als dem Übergang vom ‚alten‘ zum ‚neuen‘ Ausbildungssystem, dann ist darin mitgedacht, dass die Ergebnisse dieser Studie die Ergebnisse von kritischen Vergleichen darstellen, die die an dem Prozess beteiligten Subjekte auf der Basis ihrer eigenen persönlichen Erwartungen und Erfahrungen gezogen haben.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Darstellung von Konzeption und Erkenntniszuwachs der Studie folgende Gliederung:

- A Musikpädagogischer Kontext: Reformansätze in der Musikpädagogik in den neunziger Jahren und nach der Jahrhundertwende
- B Bachelor-Master-Studiengänge: bildungspolitische Begründungen bzw. Zielsetzungen für den Bereich der Lehrerausbildung
- C Musikpädagogische Stellungnahmen in der Zeit von 2001 bis 2004 zu den Rahmenvorgaben und Begründungen für die Studiengangstruktur der Bachelor-Master-Studiengänge
- D Konzeption der Untersuchung zum gegenwärtigen Stand des Transformationsprozesses 2009
- E Zusammenfassung der Ergebnisse der Leitfaden-Interviews
- F Auswertung der Ergebnisse und Überlegungen zu einer Weiterentwicklung des Transformationsprozesses in der Musiklehrerausbildung



» A Musikpädagogischer Kontext: Reformansätze in der Musikpädagogik in den neunziger Jahren und nach der Jahrhundertwende

Etwas zuspitzend lässt sich feststellen, dass die Erkenntnis der Notwendigkeit einer grundlegenden Reform des Musikunterrichts sowohl seine kulturellen Inhalte als auch seine methodischen Ansätze betreffend sich bereits durch die ganze zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts hinzieht, wenngleich auch mit teils sehr unterschiedlichen, einander gar ausschließenden Begründungen und Zielsetzungen. Zu nennen sind hier die ideologiekritischen Analysen von Adorno in den fünfziger Jahren zur Musischen Bildung, daran anschließend Michael Alts Konzeption einer am ‚musikalischen Kunstwerk orientierten Didaktik der Musik‘, welche Ende der sechziger Jahre die musikwissenschaftliche Wende im konzeptionellen Selbstverständnis des Musikunterrichts eingeleitet hat, sodann der (im doppelten Sinne avantgardistische) Versuch der ‚Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik‘ (Fuchs, Frisius, Günther u.a.) Anfang der siebziger Jahre, mit dem Lehrwerk „Sequenzen“ ausgehend von der Neuen Musik den Musikunterricht radikal zu erneuern mit einem Ansatz, der anstelle des klassifizierenden Werkverständnisses den hörenden Zugang zu Musik vermittelt durch die Analyse ihrer musikbezogenen Parameter in den Mittelpunkt stellte. Und schließlich ist zu nennen die in den achtziger Jahren erstmals von V. Schütz im Blick auf die Rock- und Popmusik konkretisierte Entwicklung von didaktischen Konzepten, die auf die kulturellen Erfahrungen und Interessen junger Menschen im Umgang mit Musik bezogen sind, sie aus ihrem Handlungskontexten heraus zu verstehen suchen und sie als Subjekte eigenverantworteten Lernens ernst nehmen (Knolle 2006).

Wenn diese für die Hand der Musiklehrkräfte konzipierten didaktischen Konzepte in Gestalt von Musiklehrwerken und Aufsätzen bzw. Monografien langfristig zu einer Reform des Musikunterrichts führen sollen, bedarf es einer Musiklehrerausbildung, die diese Reformansätze nicht nur als Gegenstände der Seminarbildung aufgreift, sondern sich selbst hinsichtlich ihrer Ziele, Themenfelder und Methoden reformiert, und so zum Motor der Innovation in der Musikpädagogik wird. Solche Bemühungen um eine Neuorientierung der Musiklehrerausbildung hat es in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik durchaus gegeben, erwähnt sei hier der Oldenburger Modellversuch zur einphasigen, integrierten Lehrerausbildung, der mit seiner grundsätzlich gesellschaftswissenschaftlichen Ausrichtung, der Verknüpfung der ersten (wissenschaftlichen) und zweiten (berufspraxisorientierten) Phase und der durchgehenden Einführung des Projektstudiums bereits einige Elemente der gegenwärtigen Studiengangsreform aufwies. So umfasste die Oldenburger Ausbildung der Musiklehrkräfte verpflichtende Arbeitsfelder wie ‚Apparative Musikpraxis‘ (mit dem Ziel, musikbezogene Medienkompetenz zu vermitteln), der Instrumentalunterricht hatte auch zum Improvisieren und der Gestaltung experimenteller Musik anzuleiten, Populäre Musik war nicht nur Gegenstand des Klassenmusizieren sondern auch Ausgangs- und Zielpunkt gesellschaftskritischer Analysen, und die Praxislehrerinnen der umliegenden Schulen waren mit ihren Stundendeputaten in die Kurse des Projektstudiums ebenso integriert wie die Hochschullehrerinnen mit ihren Studierenden praktische Versuche zum Unterrichten in den kooperierenden Schulen im Rahmen der Unterrichtsforschung durchführten. Nicht nur, dass der Oldenburger Modellversuch lediglich Modellversuch war und von der Landesregierung in den achtziger Jahren aufgrund politischer Inkompatibilität mit anderen Lehrerausbildungskonzepten fallengelassen wurde, das zunehmend nachlassende Interesse der Schülerinnen zumindest in den Gymnasien an dem zumeist auf ein historisch geschlossenes Wertesystem orientierten Gegenstandskanon hat die Legitimationskrise des Musikunterrichts (und mit ihm der Musikpädagogik wie auch der Musikwissenschaft) mit dem Ende der neunziger Jahre auch für die Öffentlichkeit deutlich werden lassen.

Diese Legitimationskrise (man könnte auch sagen: die Krise des Selbstverständnisses der bundesdeutschen Musikpädagogik) spiegelt sich in der selbstkritischen Feststellung des Deutschen Musikrats in seinem Memorandum zur Situation der Ausbildung für musikpädagogische Berufe, dass die „heutigen Ausbildungskonzepte immer noch einseitig Grundvorstellungen des 19. Jahrhunderts verlängern und angesichts des gesell-

schaftlichen und kulturellen Wandels nicht mehr hinreichen“ (DMR 2000). Die mit Sorge um den Erhalt der musikalischen Bildung vorgetragene Forderung nach einer Neuausrichtung der Ausbildungsinstitutionen wird begründet mit Hinweisen auf die „Globalisierung ökonomischer und kultureller Prozesse“, die zu einem „Wandel der individuellen und sozialen Realität von Kindern und Jugendlichen“ geführt haben, und auf die „mediengeprägte Kulturlandschaft, die wesentliche Veränderungen des musikalisch-ästhetischen Handelns der Menschen zur Folge hat“. Seine Empfehlungen für eine grundlegende Revision der musikpädagogischen Ausbildungsgänge konzentriert der Musikrat auf zwei grundlegende Forderungen, nämlich 1) nach einem expliziten Berufsbezug der Ausbildung, die sich an den gewandelten Berufsfeldern auszurichten hat, und damit korrespondierend 2) nach einem durchgängigen Primat des Vermittlungsaspekts in allen Bereichen der Musikausbildung. Berufsfeldorientierung und pädagogische Kompetenz: beide Forderungen stehen für einen Paradigmenwechsel, zumal sie ergänzt werden durch die Forderung nach einer stärkeren Einbindung der kulturellen Erscheinungen der Gegenwart in die Ausbildung.

Zwei Jahre später hat der Deutsche Musikrat in seinem „Entwurf für eine Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter“, den er im Auftrag des Unterausschusses Lehrerbildung der KMK erarbeitet hat, diese Reformposition noch einmal nachdrücklich bekräftigt, indem er fordert, dass die „Lehrangebote an den Hochschulen ... den gewandelten Erfordernissen von Unterricht und Erziehung Rechnung tragen [sollen], um die ‚Schulrelevanz‘ des Studiums der Musik zu sichern. ... Sie [die Lehrerausbildung für das Fach Musik] muss in ihren Vermittlungsprozessen die Berufswirklichkeit, die pädagogischen Erfahrungen der Studierenden und ihre Selbstreflexion berücksichtigen.“ Die Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (im Folgenden KMK) hat diese Rahmenvereinbarung später – allerdings mit gewissen Veränderungen – als Beschluss übernommen (KMK 2003a).

» B Bachelor-Master-Studiengänge: bildungspolitische Begründungen bzw. Zielsetzungen für den Bereich der Lehrerausbildung

Die Kritik des Deutschen Musikrats an dem dysfunktionalen Erscheinungsbild der musikpädagogischen Ausbildungsgänge und die aus ihr entwickelten Vorschläge für eine grundlegende Neuausrichtung insbesondere der Musiklehrerausbildung orientieren sich an den Anforderungen, die sich aus dem kulturellen Wandel der „individuellen und sozialen Realitäten der Kinder und Jugendlichen und ihrer musikalisch-ästhetische Orientierung“ und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung musikbezogenen Handelns im Blick auf die bundesdeutsche Musikkultur-Szene ergeben. „Der Musikunterricht in der Schule muss als Pflichtfach im Sinne der Persönlichkeitsbildung und Erziehung verstanden werden. Er gehört konstitutiv zur allgemeinen Bildung ...“ (DMR 2002 / KMK 2003a).

Während der Deutsche Musikrat auf einer ‚nationalen‘ Ebene kultureller Bildung in Deutschland argumentiert, ist der sog. Bologna-Prozess von Beginn an transnational ausgerichtet. Gestartet in den frühen neunziger Jahren mit einer Reihe von vorbereitenden Konferenzen im europäischen Raum, verabschieden im April 1997 die UNESCO und der Council of Europe in Lissabon das sog. Lissabon-Abkommen „Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region“, und im Juni 1999 beschließen die europäischen Bildungsminister die sog. Bologna-Erklärung mit dem Ziel der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums bis zum Jahre 2010 (eine ausführliche Darstellung hierzu findet sich bei Clausen 2005). Diese Bologna-Erklärung hat in der Folge dann in den einzelnen Ländern der europäischen Teilnehmerstaaten und so auch in der Bundesrepublik Deutschland zu einer Reihe von wegweisenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz (im Folgenden: HRK) geführt, die zunehmend detaillierter bis etwa 2006 die Planungsprozesse in den bundesdeutschen Hochschulen mit Präzisierungen, Vorgaben, Richtlinien und Verordnungen für die Ausgestaltung der künftigen Bachelor-Master-Studiengänge

determiniert und strukturiert haben. Als zentrale Dokumente für diesen Prozess seien hier folgende Veröffentlichungen genannt:

- > KMK (2000b): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.
- > KMK (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.
- > KMK (2003b): 10 Thesen zur Bachelor- und Master-Struktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.
- > KMK (2005a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.04.2005.
- > KMK (2005b): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.

Die Dokumente (3) enthalten jeweils Hinweise und Festlegungen zu bestimmten Aspekten des Bologna-Prozesses, sie ergänzen einander, schreiben bestimmte Aspekte differenzierend fort und können daher in ihrer Summe als Integral der bildungspolitischen Beschlüsse der Kultusminister zur Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge an bundesdeutschen Hochschulen angesehen werden. Im Blick auf das forschungsleitende Interesse der vorliegenden Studie, die Ergebnisse der Planung und Implementation von Bachelor-Master-Studiengängen in der Musiklehrerausbildung im Spiegel der Meinungsbildung einer repräsentativen Gruppe von Musikpädagoginnen zu evaluieren, erscheint es mir nicht als erforderlich, diesen Prozess der bildungspolitischen Meinungsbildung jeweils an den einzelnen Dokumenten zu verfolgen, vielmehr sollen die Essentials der Begründungen und Zielvorgaben in den Verordnungen und Beschlüssen in zehn Kernpunkten zusammengefasst und erläutert werden. Sie dienen dann abschließend als Referenzkriterien bei der Diskussion der Ergebnisse der Leitfaden-Interviews und der Formulierung von weiterführenden fachpolitischen Überlegungen für die Musiklehrerausbildung.

1 Verkürzung der Studienzeiten und Steigerung der Effizienz des Studiensystems

Bereits 1997 hat die HRK angesichts der im Verhältnis zur Lebensarbeitszeit zu langen Dauer der Hochschulausbildung in Deutschland und des im Vergleich mit den europäischen Nachbarstaaten hohen Durchschnittsalters deutscher Hochschulabsolventen die Empfehlung ausgesprochen, mit der Einführung von Leistungspunkt-Systemen, studienbegleitenden Prüfungen und einer Modularisierung der Studiengänge eine Verkürzung der realen Studienzeiten zu erreichen (HRK 1997). Diesem Votum hat sich die KMK im gleichen Jahr angeschlossen, auch sie sieht hierin „Instrumentarien ..., mit denen ein Beitrag zur Modernisierung und Steigerung der Effizienz des deutschen Studiensystems und zur Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden geleistet wird“ (KMK 2000b).

Für die Regelstudienzeiten der Bachelor- und Masterstudiengänge wird festgelegt, dass sie mindestens drei und höchstens vier Jahre für die Bachelor-/Bakkalaureusstudiengänge betragen und mindestens ein und höchstens zwei Jahre für die Masterstudiengänge, die Gesamtregelstudienzeit darf höchstens fünf Jahre dauern (KMK 2001).

2005 hat die KMK ländergemeinsame Strukturvorgaben beschlossen, die in Ergänzung der vorherigen Beschlüsse Abweichungen von diesen Regelstudienzeiten für die (Kunst- und) Musikhochschulen zulassen, indem in „den künstlerischen Kernfächern ... ausnahmsweise auch [eine] Gesamtregelstudienzeit von bis zu sechs Jahren“ zulässig ist, wobei an den Musikhochschulen zu den künstlerischen Kernfächern insbesondere die Fächer Gesang, Komposition und Dirigieren sowie die Instrumentalusbildung zählen, die Zuordnung eines Faches zu den künstlerischen Kernfächern sich aus dem Profil der Hochschulen ergibt und in Abstimmung zwischen der Hochschule und dem Wissenschaftsressort festgelegt wird (KMK 2005a).

2 Polyvalenz des Bachelor-Studiengangs

Während sich die KMK in ihren Beschlüssen auf formale Klärungen und Vorgaben zu den Strukturen der Bachelor-Master-Studiengänge beschränkt, hat sich die HRK auch mit Fragen der fachwissenschaftlichen Ausrichtung der Studiengänge auseinandergesetzt und sie in einem umfangreichen Grundsatzpapier im Februar 2006 als Empfehlungen veröffentlicht. Sie weist darauf hin, dass der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss nicht nur sich darauf beschränken darf, Zugangsvoraussetzung für den nachfolgenden Master-Studiengang zu sein, sondern auch Orientierungen und berufsqualifizierende Optionen für außerschulische Berufsfelder anbieten können muss. „Polyvalenz wird deshalb von der HRK umfassend verstanden, nicht nur als Flexibilität und Offenheit zwischen den Lehramtsausbildungsgängen, sondern auch als Anschlussfähigkeit an andere Berufsfelder als das Lehramt sowie auch als Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master“ (HRK 2006).

3 Modularisierung der Studiengänge

Im Interesse der Modernisierung und der Steigerung der Effizienz des deutschen Studiensystems soll grundsätzlich „der jeweilige Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet“ sein. „Die Einführung von Modulen und Leistungspunkten gewährleistet die kalkulierbare Akkumulation...“ von Prüfungs- und Studienleistungen (KMK 2000b).

„Die Beschreibung der Module soll den Studierenden eine zuverlässige Information über Studienverlauf, Inhalte, qualitative und quantitative Anforderungen und Einbindung in das Gesamtkonzept des Studienganges bzw. das Verhältnis zu anderen angebotenen Modulen bieten.“ (KMK 2000b)

4 Begrenzung auf vorgegebene Arbeitszeitbelastung (workload) durch Zuordnung von Leistungspunkten

Bei der Beschreibung der Module ist zusätzlich zu den Inhalten, Qualifikationszielen, Lehrformen etc. der Arbeitsaufwand durch die Zuordnung von Leistungspunkten auszuweisen. Die Leistungspunkte stellen ein zeitorientiertes Maß für die Arbeitsbelastung der Studierenden dar, sie umfassen den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für „die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika. In der Regel werden pro Studienjahr 60 Leistungspunkte vergeben, d.h. 30 pro Semester. ... Für einen Leistungspunkt [wird] eine Arbeitsbelastung (workload) des Studierenden im Präsenz- und Selbststudium von 30 Stunden angenommen. Die gesamte Arbeitsbelastung darf im Semester einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 900 Stunden oder im Studienjahr 1800 Stunden nicht überschreiten“ (KMK 2000b).

5 Modulabschluss durch obligatorische Prüfung

Die „Einführung studienbegleitender Prüfungen ermöglicht eine unmittelbare Erfolgskontrolle und eine flexiblere Studiengestaltung und führt insgesamt zu einer Entlastung der Studierenden“. „Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden.“ (KMK 2000b).

6 Individuelle Gestaltung des Studiums

Die Einführung von Modulen und Leistungspunkten gewährleistet die kalkulierbare Akkumulation und „ermöglicht die individuelle Gestaltung des Studiums bei gleichbleibender Inanspruchnahme der Kapazitäten“, sie ist eine wesentliche Voraussetzung für eine flexible und offene Studiengangsgestaltung (KMK 2000b).

7 Leichter Transfer von Prüfungsleistungen – Steigerung der Mobilität

Die gestufte Studienstruktur „gewährleistet internationale Anschlussfähigkeit und damit Mobilität der Studierenden und internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen“ (KMK 2003b) aufgrund der kalkulierbaren Akkumulation und eines leichteren Transfers von Prüfungs- und Studienleistungen (KMK 2000b).

8 Wissenschaftliche Studieninhalte – Herausbildung von Kompetenzen

Bachelor-Studiengänge werden grundsätzlich mit der Anfertigung einer Bachelorarbeit abgeschlossen, mit der die Fähigkeit nachgewiesen wird, ein Problem aus dem jeweiligen Fach selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten (KMK 2001).

Für den Zugang zum Höheren Dienst ist ein Master-Abschluss erforderlich. Das Studium muss in besonderer Weise auf die Herausbildung intellektueller und sozialer Kompetenzen seitens der Studierenden ausgerichtet sein durch

- > „Vermittlung von abstraktem, analytischem über den Einzelfall hinausgehendem und vernetztem Denken,
 - > Vermittlung der Fähigkeit, sich schnell methodisch und systematisch in Neues, Unbekanntes einzuarbeiten,
 - > Förderung von Selbständigkeit, Kreativität, Offenheit und Pluralität, Förderung von Kommunikationsfähigkeit (Streit-, Diskussions-, Diskursorientiertheit von Studiengängen, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur selbständigen Urteilsbildung, dialektisches Denken)“ (KMK 2002).
-

9 Bachelor als Regelabschluss eines Hochschulstudiums für die Mehrzahl der Studierenden

In ihren „10 Thesen zur Bachelor-Master-Struktur in Deutschland“ (KMK 2003b) hat die KMK beschlossen, dass der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums ist und „damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung“ führt. Er setzt ein eigenständiges Profil voraus, „das durch die innerhalb der Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss.“

Bachelorabschlüsse – unabhängig davon, ob sie an einer Fachhochschule oder einer Universität erworben wurden – sind dem gehobenen Dienst zuzuordnen. Masterabschlüsse eröffnen den Zugang zum höheren Dienst (KMK 2000a).

Der Zugang zu dem an den Bachelor-Abschluss ggf. sich anschließenden Master-Studium „soll zudem von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden“, die die Hochschulen in eigener Zuständigkeit festlegen und die sich im Wesentlichen auf „Anforderungen an die mit dem ersten Abschluss erworbene fachlich-inhaltliche Qualifikation sowie ggf. den Nachweis einer Mindestnote ...“ beziehen (KMK, BMBF 2006).

Bachelor-Abschlüsse qualifizieren nicht für das Lehramt an Gymnasien. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen hat daher 2001 präzisierend festgelegt, dass für den Eintritt in den Schuldienst (erst) ein darauf aufbauendes Master-Studium qualifiziert, das erziehungswissenschaftlich und berufsspezifisch ausgerichtet ist (NRW 2001). In den folgenden Jahren haben weitere Bundesländer für die Lehrerausbildung gestufte Studienstrukturen eingeführt, sodass ab 2005 als Voraussetzung für die Zulassung zum Lehramt nunmehr der Bachelor-Abschluss sowie ein nachfolgender Master-Abschluss nachzuweisen sind.

10 Bachelor-Studiengang führt zur Berufsqualifikation

Die Strukturvorgaben der KMK schreiben fest, dass „der Bachelor-/Bakkalaureus ... ein eigenständiger berufsqualifizierender Abschluss“ ist, da er zur ersten Berufseinmündung führen soll, muss sein zur Ausübung eines Berufes qualifizierendes Profil „in der vorgesehenen Regelstudienzeit deutlich werden“. Die Regelstudienzeit beträgt für Bachelor-Studiengänge mindestens drei und höchstens vier Jahre. Der Master mit einer Regelstudienzeit von mindestens ein und höchstens zwei Jahren stellt einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluss, bei den Studiengängen der Lehrerausbildung in einem zweiten Unterrichtsfach, dar. Die Gesamtregelstudienzeit für Bachelor-Master-Studiengänge beträgt höchstens fünf Jahre (KMK 2001).

» C Musikpädagogische Stellungnahmen in der Zeit von 2001 bis 2004 zu den Rahmenvorgaben und Begründungen für die Studiengangsstruktur der Bachelor-Master-Studiengänge

Während sich KMK und HRK im Kontext der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums für eine Reform der *Studiengangsstrukturen* einsetzen, die bildungsökonomisch mit den Hinweisen auf Effizienz, Studienzeitverkürzung und Flexibilität begründet ist, steht im Fokus der vom Deutschen Musikrat geforderten Reform (der Ausbildung für musikpädagogische Berufe) eine kulturelle und pädagogische Neuausrichtung der *Studiengangsinhalte*.

Wenngleich unterschiedlich motiviert und begründet, müssen diese Perspektiven der bundesdeutschen Bildungspolitik und des Deutschen Musikrats nicht in einem Konkurrenzverhältnis oder gar Widerspruch zueinander stehen. Da sie nahezu zeitgleich entwickelt worden sind, ließe sich ebenso gut erwarten, dass die Bemühungen um Strukturreformen einerseits und Inhaltsreformen andererseits in einem übergreifenden Prozess der Synergie zusammenfinden, bedürfen doch die ‚Strukturen‘ der sinnstiftenden ‚Inhalte‘ wie umgekehrt die ‚Inhalte‘ der rahmengebenden ‚Strukturen‘. Um dieser Überlegung nachzugehen, werde ich im Folgenden kurz skizzieren, wie sich Anfang des Jahrzehnts ‚Bologna‘ in ersten Stellungnahmen der Musikpädagogik widerspiegelt bzw. reflektiert worden ist.

Zwar noch nicht in ausformulierten und veröffentlichten Aufsätzen nachlesbar, so gab es doch 2001 und mehr noch 2002 in den musikpädagogischen Fachverbänden und Gremien eine zunehmend engagierte Diskussion zu den sich abzeichnenden Bologna-Beschlüssen der Bildungspolitik, die im Herbst 2001 auf einer Tagung der BFG Musikpädagogik zum Thema ‚Zukunftsfähigkeit der Musikpädagogik - Modularisierung der Studienorganisation nach dem European Credit Transfer System‘ und im Januar 2003 auf einer Tagung der AG Schulmusik der Musikhochschulen in Hamburg sowie in einer Beschlussvorlage der Arbeitsgruppe Bachelor-Master-Studiengänge Musik in der Lehrerbildung für die AG Schulmusik im Mai 2003 (Brenk u.a. 2003) (4) zu einer Reihe von öffentlichkeitswirksamen Stellungnahmen geführt hat.

Überwiegend positiv wird in diesen frühen Diskussionsbeiträgen gesehen, dass

- > von den Bologna-Beschlüssen auch in der Musikpädagogik ein starker Impuls zur Evaluation und Reform der Musiklehrerbildung ausgeht und der Kritik am Status quo ante der neunziger Jahre nunmehr innovative Perspektiven der Problemlösung in Aussicht stellt;
- > die für unverzichtbar gehaltene Studienzeit der Studierenden nicht mehr fast ausschließlich aus dem inhaltlichen Selbstverständnis der einzelnen Teilfächer (z.B. Kontrapunktlehre) bestimmt wird, sondern auf der Basis einer realistischen Anrechnung der tatsächlichen Lernzeit im Blick auf eine insgesamt zur Verfügung stehende Lernzeit für das Studium zugemessen wird. Dieser Paradigmenwechsel vom Lehraufwandsdenken zum Lernaufwandsdenken für die Studierenden (Brenk u.a. 2003) wird aufgrund des Zwangs zur zeitbasierten realistischen Bewertung als heilsam wahrgenommen und erzeugt über einen schärferen Legitimationsdruck der einzelnen Teilfächer eine deutlichere Selbstwahrnehmung bezüglich ihrer Funktionen und Resultate im Kontext des Gesamtstudiums;
- > mit der Orientierung der Inhalte und Funktionen der Bachelor-Studiengänge auf ‚Polyvalenz‘ die Professionalisierung der Lehrkräfte nicht mehr allein auf das öffentliche Schulsystem hin ausgerichtet ist, sondern auf die grundständige Professionalisierung für musikbezogene Tätigkeiten auch außerhalb staatlicher Institutionen. Es wird angenommen, dass eine solche ‚polyvalente‘ Professionalisierung in übergreifenden, multifunktionalen Studienfeldern wesentlich flexiblere Berufsbiografien auf Seiten der so qualifizierten Studierenden ermöglicht.

Skepsis wird geäußert im Blick auf

- > die Frage, ob der Bachelor-Abschluss in einem polyvalent ausgelegten Studienangebot nach sechs Semestern eine fachlich ausreichende Berufsqualifikation für das Lehramt Musik sowie für ein weiteres Unterrichtsfach darstellen kann. Angesichts der vorgesehenen quantitativen und qualitativen Ressourcen wird daher unter den neuen Rahmenbedingungen von Bachelor- und Master-Studiengängen ein Einfachstudium Schulmusik für alle Schulstufen empfohlen (Brenk u.a. 2003);
- > den Umstand, dass angesichts der knappen Personalsituation an den Hochschulen und der enggesetzten Zeiträume die Planung und Einführung der neuen konsekutiven Studiengänge von den vorhandenen Strukturen und Inhalten ausgeht (bottom up) anstelle einer grundlegenden Neubestimmung der künftigen Berufsfelder und der sich aus ihnen ergebenden Ausbildungsfunktionen (top down). Es wird befürchtet, dass die kommenden Reformen insofern nur im Rahmen einer status-quo-bestimmten Binnenlogik stattfinden bzw. der Übergang von herkömmlichen Konstruktionen zu Bachelor-Master-Konstruktionen lediglich zu einem semantischen Austausch von Begrifflichkeiten im Sinne einer Prosa des ‚Wünschenswerten‘ führt;

- > die Gefahr, dass die von der KMK vorgegebenen Strukturmerkmale für die Modularisierung und die Zuordnung von Leistungspunkten eine Fixierung von Studieninhalten der Module zur Folge hat und dadurch die Lehrfreiheit eingeschränkt wird, weil bestimmte Module bzw. Modulveranstaltungen obligatorisch in jedem Semester vorgehalten werden müssen;
- > die Vorgabe der KMK, die reale Arbeitsbelastung der Studierenden auch für den Bereich des Instrumentalunterrichts und der mit ihm verbundenen Übezeiten für die Studierenden im vollen Umfang bei der Zuordnungen von (zeitbasierten) Leistungspunkten zu erfassen, weil dann für das unverzichtbare Üben auf dem Instrument nur völlig unzureichende Zeitkontingente zur Verfügung stehen (Knolle 2003b);
- > den absehbaren hohen Zeit- und Administrationsbedarf für die Durchführung, Auswertung und Ergebnisdokumentation der als Abschluss eines jeden Moduls durchzuführenden Modulprüfungen, wenn die hochschulinternen Prüfungseinrichtungen nicht im Interesse ihrer Leistungsfähigkeit personell aufgestockt werden.

Sowohl die positiven wie auch die negativen Hoffnungen bzw. Befürchtungen in der bundesdeutschen musikpädagogischen Diskussion in der Zeit zwischen 2001 und 2004 können natürlich nur als Projektion von mehr oder minder begründeten Vermutungen in die Reformzukunft verstanden werden, denn konkrete Erfahrungen zur Praxis von Bachelor-Master-Studiengängen konnten zu diesem frühen Zeitpunkt in der Musiklehrerausbildung noch nicht vorliegen. Wie aber schon eingangs beschrieben kann man davon ausgehen, dass diese persönlichen Einschätzungen der beteiligten Musikpädagoginnen bezüglich der Chancen und Probleme bei der dann einsetzenden Planung und Implementation der Bachelor-Master-Studiengänge eine gewisse Rolle gespielt haben.

» D Konzeption der Untersuchung zum gegenwärtigen Stand des Transformationsprozesses 2009

a Vorüberlegungen zum methodischen Ansatz

Ich habe eingangs darauf hingewiesen, dass mein untersuchungsleitendes Erkenntnisinteresse gerichtet ist auf die Ermittlung und Interpretation des ‚subjektiven‘ Faktors dieses Reformprozesses, d.h. auf die Erwartungen, Befürchtungen und Erfahrungen der Musikpädagoginnen, die in den Hochschulen an der Planung und Implementation der neuen Studiengänge beteiligt sind. Das Forschungsfeld dieser Untersuchung lässt sich somit umschreiben als der durch ‚Bologna‘ angestoßene Transformationsprozess, in dem Musikpädagoginnen einerseits handelnde Subjekte sind, andererseits sich aber erleben als Objekte von extern veranlassten Prozessen (Bildungsbehörden, Hochschulleitungen etc.).

Ich habe mich entschieden, für die Untersuchung dieses ‚subjektiven‘ Faktors die qualitative Methode des offenen Leitfadeninterviews, also die Befragung einer Reihe von musikpädagogischen Expertinnen, zu verwenden. Die Befragungen zielen auf die ‚Rekonstruktion subjektiver Theorien‘, die sich die Interviewpartnerinnen machen, um in ihrem Aktionsfeld entscheidungs- und handlungsfähig zu sein. Sie sind als Musikpädagoginnen von besonderem Interesse, weil sie über einen komplexen Wissensstand zum Thema der Untersuchung verfügen. Dieser Wissensstand enthält explizit verfügbare Annahmen, die die Interviewpartnerin spontan auf offene Fragen äußern kann, und implizite Annahmen, für deren Artikulation sie durch methodische Hilfen unterstützt werden sollte (Flick 2009, S. 203). Mit ‚Theorie‘ ist hier gemeint ein subjektives, gleichwohl fachlich begründetes Verständnis von Zusammenhängen, Ursachen für Entwicklungen und auch Perspektiven für zu ergreifende Maßnahmen mit dem Ziel einer Problemlösung. Die befragten Musikpädagoginnen fungieren

hierbei als ‚Expertinnen‘ für ein bestimmtes Handlungsfeld. Das Interesse an ihnen gilt nicht den Personen als solchen, sondern ihrer Expertise als Repräsentantinnen einer Gruppe von Personen, die in diesem Handlungsfeld tätig sind (Flick S. 214).

Das setzt auf der Seite des Befragenden eine ebenfalls entfaltete Expertise voraus, teils, um angemessene, thematisch relevante Fragestellungen entwickeln und in die Befragung einbringen zu können, teils, um auch die impliziten subjektiven Annahmen und Haltungen der Befragten erfassen und benennen zu können. Da ich, Niels Knolle, selbst als Musikpädagoge in diesem Forschungsfeld tätig bin, habe ich diese Studie zum Transformationsprozess als ‚professioneller Fremder‘ (Flick, S. 148) planen und durchführen können. Professionell insofern, als ich vertraut bin mit den Usancen, Situationen, Institutionen und Strukturen der Szene der Musiklehrerausbildung und ihrer Reform, als Fremder insofern, als mir die konkreten Verhältnisse und Gegebenheiten an den ‚fremden‘ Universitäten und Musikhochschulen nicht vertraut sind und insofern die ‚forschende Neugier‘ durchaus als glaubhaft angenommen werden kann. Abgesehen davon, dass wissenschaftliches Erkenntnisinteresse grundsätzlich immer auf die Ermittlung von objektivierbaren Sachverhalten gerichtet ist, muss aber in Betracht gezogen werden, dass in dem hier zur Diskussion stehenden Forschungsfeld das subjektive Interesse des Forschers an den Ergebnissen, hier also mein eigenes, im Blick auf die mögliche Bestätigung von früheren Annahmen etwa zur Dynamik von Reformprozessen und ihrer bildungspolitischen Begründung bzw. Rechtfertigung zu einer Beeinträchtigung der geforderten Objektivität führen kann. So war mir bei der Konzeption der Fragestellungen für das Leitfadeninterview und auch der Durchführung der Interviews bewusst, dass möglicherweise den Gesprächspartnerinnen mein wissenschaftliches Interesse an den Fragestellungen auch als ein persönliches, ideologisches Interesse von mir erscheinen könnte, als ein Interesse also, das als parteilich im Feld der musikpädagogischen Akteure angesehen werden kann vor dem Hintergrund einer von mir als sozialkritisch verstandenen Musikpädagogik in der Lehrerausbildung.

In Anlehnung an die methodischen Annahmen der Grounded Theory habe ich zu Beginn der Entwicklung der thematischen Felder für das Leitfadeninterview keine Hypothesen formuliert, deren Bestätigung oder Widerlegung dann die Auswertung der Befragungsergebnisse hätte dominieren können, wenngleich ich mich natürlich bei der Formulierung der Fragen für das Interview auch von eigenen Vorannahmen und Erfahrungen habe leiten lassen (die ggf. auch hätten zu Hypothesen verdichtet werden können). Vielmehr haben die Leitfadeninterviews zunehmend den Charakter eines leitfadenorientierten gemeinsamen Gesprächs im Sinne einer problembezogenen Erörterung bekommen, in dessen Verlauf auch ich selbst zu weiterführenden Überlegungen bzw. Einsichten gelangt bin, die ich dann als Frage oder Stimulus wieder zur Diskussion gestellt habe.

Die weiter unten im Kapitel E zusammengefassten Ergebnisse der Leitfadeninterviews sind also in manchen Aspekten das Ergebnis eines gemeinsamen Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesses, der über den Verlauf der vierzehn Interviews in manchen Aspekten zu einer erkennbaren ‚Sättigung‘ im Sinne der Grounded Theory geführt hat. Insofern, als die befragten Musikpädagoginnen fast durchweg seit vielen Jahren mit mir in einem mehr oder minder engen musikpädagogisch-bildungspolitischen Meinungs- und Planungsaustausch stehen, die Anschauungen zu den Grundfragen der Musikpädagogik und der Musiklehrerausbildung also gegenseitig bekannt sind, können die Ergebnisse der Studie als Kumulation eines gemeinsamen, übergreifenden Sets eines ‚vorherrschenden‘ bildungspolitischen Selbstverständnisses der bundesdeutschen Musikpädagogik verstanden werden – nicht zuletzt deshalb, weil die Mehrzahl der Befragten meinungsbildende und einflussrelevante Positionen in wichtigen musikpädagogischen Verbänden bekleidet haben oder gegenwärtig bekleiden.

b In die Untersuchung einbezogene Institutionen und Personen. Ablauf der Datenerhebung

Ursprünglich habe ich beabsichtigt, zwanzig Interviews durchzuführen, jeweils zur Hälfte mit Musikpädagoginnen an Universitäten und an Musikhochschulen, um so eine hinreichend repräsentative Datenbasis zu gewinnen. Erste Anfragen bei den Kolleginnen im Januar 2009 ließen aber schnell erkennen, dass an den Musikhochschulen im Bereich der Musiklehrerausbildung vielerorts gerade erst der Prozess der Planung der künftigen Bachelor-Master-Studiengänge begonnen hatte, sodass ich mich entschlossen habe, in die Interviews nur diejenigen Musikhochschulen einzubeziehen, an denen der Planungs- und Implementationsprozess bereits soweit vorangeschritten war, dass in den Interviews relevante und differenzierte Aussagen im Umfeld meines Forschungsinteresses zu erwarten waren. Da sich zudem im Verlauf der ersten zehn Interviews (im Zeitraum Januar bis März 2009) abzeichnete, dass der Zugewinn an Differenzierungen und Varianzen in den Aussagen der Befragten in der Folge der Interviews (aufgrund weitreichender Übereinstimmung in den musikpädagogischen Positionen) immer geringer wurde und keine zusätzlichen ‚Daten‘ mehr gefunden werden konnten, mit deren Hilfe weitere Aspekte zugänglich werden würden, habe ich mich im Mai entschlossen, zusätzlich zu den bis zu diesem Zeitpunkt abgeschlossenen vierzehn Interviews (acht an Universitäten, sechs an Musikhochschulen) keine weiteren Interviews durchzuführen. Die Interviews wurden teils face to face vor Ort und teils telefonisch durchgeführt, sie wurden digital aufgezeichnet und dauerten im Schnitt 90 bis 120 Minuten. Folgende Musikpädagoginnen haben an den Interviews teilgenommen:

1	19.1.2009	Universität Oldenburg	Axel Weidenfeld
2	22.1.2009	Universität Potsdam	Birgit Jank
3	6.2.2009	Universität Bielefeld	Bernd Clausen
4	6.2.2009	Musikhochschule Würzburg	Bernd Clausen
5	12.2.2009	Universität Braunschweig	Rainer Schmitt
6	17.2.2009	Universität Münster	Norbert Schläbitz
7	2.3.2009	Universität Regensburg	Bernhard Hofmann
8	6.3.2009	Universität Halle	Georg Maas
9	9.3.2009	Musikhochschule Saarbrücken	Christian Rolle
10	12.3.2009	Musikhochschule Köln	Heinz Geuen
11	13.3.2009	Musikhochschule Hannover	Hans Bäßler
12	16.3.2009	Musikhochschule München	Ulrich Schäfer-Lembeck
13	17.3.2009	Universität Oldenburg	Wolfgang M. Stroh
14	20.3.2009	Musikhochschule Würzburg	Thomas Münch
15	2.5.2009	Musikhochschule Mannheim	Werner Jank



.....

c Dimensionen und Fragestellungen der Leitfaden-Interviews

BASISDATEN

- 1 Interview mit: _____ am:
- 2 Hochschule: Universität oder Musikhochschule oder Pädagogische Hochschule?
- 3 Studiengänge: nur Bachelor oder Bachelor + Master? Wie viele Studierende zur Zeit?
- 4 Bezeichnung bzw. inhaltliche Ausrichtung der Master-Studiengänge?
- 5 Schularten: Studiengänge für Grundschule oder / und Sekundarstufe 1 oder / und Gymnasium?
- 6 Wie viele Professuren im Fach Musik - musikpädagogische und musikwissenschaftliche?
- 7 Sind die aktuellen Studien- bzw. Modulordnungen etc. im Internet veröffentlicht? Unter welcher Adresse?

ERWARTUNGEN & HOFFNUNGEN DER LEHRENDEN IM ZUSAMMENHANG MIT DEM BOLOGNA-PROZESS

- 8 Seit wann läuft an Ihrem Institut der Transformationsprozess?
Welche Erwartungen, Befürchtungen & Hoffnungen haben Sie ursprünglich, also bevor Sie praktisch in den Transformationsprozess an Ihrer Hochschule eingestiegen sind, mit der anstehenden Reform verbunden?
- 9 Haben Sie und Ihre KollegInnen den Transformationsprozess
 - a eher als eine Chance für Reformen und Innovation verstanden?
 - b eher als Pflicht, der man notwendigerweise zu folgen hat?

PROZESS DER TRANSFORMATION DER HERKÖMMLICHEN MUSIKSTUDIENGÄNGE IN BACHELOR/MASTER STUDIENGÄNGE

- 10 Wie sind Sie bei der Entwicklung der Bachelor und Master Studiengänge vorgegangen?
 - a eher pragmatisch: die Kompetenzen der Lehrenden und die vorhandenen Studienschwerpunkte als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Inhalte und Reihenfolge der Module
 - b eher theoretisch: Aus einer Berufsfeldanalyse abgeleitet Anforderungen und Angebote und daraus Konkretisierung der Modul Inhalte und ihre Evaluation
- 11 Haben Sie sich bei der Planung und Durchführung des Transformationsprozesses Informationen aus einschlägigen Veröffentlichungen oder Tipps bei bereits erfahreneren KollegInnen anderer Hochschulen geholt?
Waren diese Informationen bzw. Tipps für die Situation an Ihrem Institut anwendbar?
- 12 Kam es Ihnen bei dem Transformationsprozess eher darauf an,
 - a Studieninhalte und Organisationsformen, die sich bewährt haben, auch unter den Bedingungen von ‚Bologna‘ zu erhalten?
 - b die Modularisierung der Studieninhalte dazu zu nutzen, neue Ausbildungsfelder und Arbeitsweisen in das Schulmusikstudium einzubringen?
- 13 Hat sich Ihr Selbstverständnis bzw. haben sich Ihre Arbeitsschwerpunkte als Hochschullehrender im Verlauf des Transformationsprozesses verändert?
 - a Aspekt Forschung
 - b Aspekt Selbstverwaltung (Prüfungsorganisation, Gremien, Mittelbeschaffung etc.)
 - c Aspekt Kontakt zu den Studierenden
 - d Aspekt berufsfeldorientierte Lehre
 - e Aspekt Prüfungs- und Bewertungspraxis

MERKMALE DER AN IHREM INSTITUT EINGEFÜHRTEN BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGE IM BEREICH DER MUSIKLEHRERAUSBILDUNG

- 14 Werden für das Studienangebot Gebühren pro Semester erhoben? Ggf. für die Erteilung von Instrumentalunterricht?

Zeitliche Studierbarkeit der Studiengänge im Bereich Musik

- 15 Für wie umfangreich schätzen Sie die Arbeitszeit der Studierenden pro Woche / im Semester für das Fach Musik im Verhältnis zu dem herkömmlichen Schulmusikstudium ein?
- Welchen (gefühlten) Anteil hat die musikpraktische Ausbildung am Bachelor Studiengang Musik?
 - Werden die für das Üben auf dem Instrument benötigten Stunden pro Woche vollständig bei der Berechnung der zur Verfügung stehenden Leistungspunkte berücksichtigt?
- 16 Wie schätzen Sie die Vereinbarkeit der zeitlichen Beanspruchung durch das Studium mit der Notwendigkeit (für eine größere Zahl von Studierenden), Geld hinzuverdienen für die Finanzierung des Studiums, ein?

Berufsqualifizierung im Bachelor-Studiengang Musik

- 17 Handelt es sich um einen polyvalenten Bachelor-Studiengang für Musik, in dessen Rahmen auch ein Abschluss für das Lehramt Musik gemacht werden kann? Polyvalenz als ‚eierlegende Wollmilchsau‘ oder Profilbildung?
- 18 Welche im Blick auf Musikunterricht berufsqualifizierenden Anteile weist dieser Bachelor-Studiengang auf?
- 19 Auf welche Weise haben die Studierenden unterrichtspraktischen Kontakt mit realem Musikunterricht in der Schule? Hospitation / eigenes Unterrichten?
- 20 Können die Studierenden zum Abschluss ihres Bachelor-Studiums der Schulmusik als hinreichend qualifiziert gelten, eigenverantwortlich Musikunterricht an weiterführenden Schulen geben zu können? Sind sie im Vergleich zur herkömmlichen Ausbildung besser, gleich oder schlechter qualifiziert? Woran ließe sich das festmachen?

EINDRÜCKE UND ERFAHRUNGEN IM RÜCKBLICK AUF DIE BISLANG REALISIERTEN SEMESTER DER NEUEN STUDIENGÄNGE

... im Blick auf die Studierenden

- 21 Für wie viele Semester halten sich die Studierenden die Entscheidung offen, für welchen Schwerpunkt sie in einem polyvalenten Studiengang Musik schließlich sich entscheiden?
- 22 Wie hoch schätzen Sie die Quote der Studierenden ein, die ihr Musikstudium vorzeitig aufgeben?
- Welche Gründe vermuten Sie hinter diesen Abbrüchen?
 - Hat sich Ihrem Eindruck nach die Anzahl der Studienabbrüche gegenüber den herkömmlichen Studiengängen erhöht oder erniedrigt?
- 23 Wenn Studierende ihren Bachelor bereits abgeschlossen haben: wie hoch ist der Prozentsatz derjenigen,
- die danach einen Master-Studiengang absolvieren?
 - die danach in das studierte Berufsfeld (z.B. MusiklehrerIn) gegangen sind?

- 24 Der Bologna-Prozess ist bildungspolitisch u.a. damit begründet worden, dass es den Studierenden leichter gemacht werden sollte, den Studienort im Interesse der Internationalisierung zu wechseln. Ist dies Ihrer Erfahrung nach tatsächlich eingetreten?
Wissen Sie von Studierenden Ihres Instituts, die im Sinne des Bologna-Prozesses ihren Studienort gewechselt haben?
- 25 In der Vergangenheit ist die überkommene Musiklehrerausbildung immer wieder kritisiert worden wegen ihres unzureichenden Bezugs zur Praxis des Unterrichts in der Schule.
Hat an Ihrer Hochschule die Einführung des Bachelor Master Studiums zu einer Verbesserung des Berufspraxisbezugs geführt? Inwiefern? Und wenn nicht, warum nicht?
- 26 Am Rande von Seminaren bzw. in der Studienberatung kommt es ja immer wieder zu Gesprächen mit Studierenden über die Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess. Wie sehen Ihrer Meinung nach die Studierenden diesen Prozess?
- 27 Wenn Sie einmal die Studierenden von ‚früher‘ (also aus der Zeit der herkömmlichen Musiklehrerausbildung mit Staatsexamen bzw. Magisterstudiengang) mit den ‚heutigen‘ Studierenden vergleichen:
a sind Unterschiede bzw. Veränderungen hinsichtlich der kulturellen Vorkenntnisse zu beobachten?
b studieren die Studierenden jetzt zielstrebig (z.B. aus Geldgründen) oder/und effektiver (z.B. weil sie den ergebnisorientierten Strukturvorgaben folgen)?
c engagieren die Studierenden von heute sich für die Selbstbestimmtheit des Studiums – seien es die Themen und Fragestellungen oder/und die Methoden der Ergebnisfindung?
d gibt es noch weitere Folgen für das Studierverhalten – z.B. Nachlassen der Kontinuität der Mitarbeit in Ensembles bzw. in Projekten?

... im Blick auf Sie selbst

- 28 Welche Erfahrungen haben Sie gemacht mit der Anforderung, zum Betrieb in den herkömmlichen Studiengängen die neuen Bachelor-Studiengänge parallel entwickeln zu müssen bzw. die Master-Studiengänge parallel zu den gerade anlaufenden Bachelor-Studiengängen?
- 29 Sehen Sie es als eine potenzielle Gefahr an, dass im Interesse eines Erfolgs der gerade anlaufenden Bachelor-Studiengänge zu viele zeitliche und materielle Ressourcen in diese Studiengänge eingespeist werden, die dann für die folgenden Master-Studiengänge nicht mehr ausreichend zur Verfügung stehen?
a z.B. die Anzahl der benötigten Lehrveranstaltungen
b und damit zusammenhängend die Finanzierung der zusätzlichen Lehraufträge
- 30 Wenn Sie einmal den typischen Verlauf eines Semesters für sich selbst betrachten: Wie viel % der Zeit verausgaben Sie für Selbstverwaltung, wie viel % für Forschung und Publikationen und wie viel % für Vorbereitung und Durchführung von Seminaren incl. Prüfungen?
Hat sich diese Relation im Vergleich zu früher verändert? Inwiefern?

... im Blick auf die Studieninhalte

- 31 Wie stehen Sie zu der mitunter geäußerten Kritik,
a dass die Modulprüfungen zu sehr auf einfach abfragbares Faktenwissen, gegenstandsbezogenes Verfahrenskönnen (learning to the test in Schule und Hochschule) bezogen sind?
b dass die in den Studienplänen fixierten Module insofern, als sie von Studienjahr zu Studienjahr wieder angeboten werden müssen, hinsichtlich ihrer Inhalte Gefahr laufen, mehr oder minder identisch wiederholt zu werden?

- 32 Wenn man sich die Erläuterungen bzw. Begründungen für die vielfältigen Reformvorschläge zur Musiklehrerausbildung der Vergangenheit durchsieht, findet man unter anderen immer wieder die Forderung, den angehenden Musiklehrkräften Kompetenzen des strategischen Denkens, des selbstorganisierten Lernens, der Teamfähigkeit im Rahmen von Projekten, der Wahrnehmung von Verantwortung zu vermitteln.
Hat die Modularisierung des Studiums dazu beitragen können, diese Forderungen zu realisieren?
- 33 Halten Sie die mitunter geäußerte Kritik, das heutige Studium nach den Bachelor- und Master-Vorgaben sei zu sehr verschult, für gerechtfertigt?
- Welche Auswirkungen haben die obligatorischen Prüfungen/Klausuren zum Abschluss eines Moduls auf das Lernverhalten der Studierenden?
 - Lassen die studienbegleitenden Prüfungen vom ersten Semester an eine frühe Rückmeldung auf die Eignung für das Studienfach zu?
- 34 Ergibt sich aus Ihrer Sicht ein Gegensatz aus der geforderten Planungssicherheit für die Studierenden hinsichtlich der Modulhalte und der Zeitpunkte ihrer Realisierung einerseits und andererseits ihrer wünschenswerten Flexibilität, Situationsbezogenheit und Variabilität?

» E Zusammenfassung der Ergebnisse der Leitfaden-Interviews

BASISDATEN – STAND DES TRANSFORMATIONSPROZESSES AN DEN HOCHSCHULEN

Frage 8: Beginn des Transformationsprozesses

- > An einigen Universitäten der Bundesländer Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg sind die Planungsarbeiten bereits 2001 im Rahmen von Modellversuchen gestartet worden, in der Regel aber eher in den Jahren 2003 und 2004. An den Musikhochschulen haben die Planungen überwiegend in den Jahren 2005 und 2006 begonnen, so dass der Studienbeginn in den transformierten Studiengängen erst 2007 oder auch erst in diesem Jahr aufgenommen werden konnte. (5)

Fragen 3+4+5: Anzahl der Studierenden; Bachelor-Master Studiengänge; Schularten

- > Für die neuen Studiengänge an den Universitäten und Musikhochschulen sind überwiegend zwischen 40 und 60 Studierende im Bachelor pro Jahr immatrikuliert, in einigen großen Universitäten bis zu 80 Studierende, in kleinen Universitäten auch nur 20 Studierende.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Implementation der neuen Lehramtsstudiengänge an den Universitäten und Musikhochschulen unterschiedlich vorangeschritten sind, so dass die Kapazitäten bei den kleinen Institutionen, insbesondere an den Musikhochschulen, durch die noch vorhandenen herkömmlichen Studiengänge beschränkt sind.

- > Während die Universitäten bereits ab 2003 die neuen Studiengänge eingeführt haben, gab es hingegen an den Musikhochschulen über längere Zeit Versuche der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen, die Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge in der Künstlerischen Ausbildung wie auch der Musiklehrerausbildung zu vermeiden. Diese Versuche sind zwar gescheitert, gleichwohl ist es den Musikhochschulen gelungen, für die Dauer der Studiengänge (und damit der Leistungspunkte) eine Sonderregelung zu erreichen. Insgesamt ergibt sich damit für die Situation des Transformations-

prozesses gegenwärtig ein erheblicher Unterschied im Stand der Umsetzung der Studiengangsreform: Während viele Universitäten bereits Studierende in ihren Master-Studiengängen haben, wird nur ein Teil der Musikhochschulen erst in diesem Jahr bzw. 2010 Studierende in ihre konsekutiven Bachelor-Master-Studiengänge aufnehmen; in Bayern aber bleibt es bei Studiengängen mit Staatsexamen plus Modulprüfungen.

Konkret bedeutet dies, dass zur Zeit vier unterschiedliche Arten von Studiengängen der Musiklehrerausbildung existieren:

- a auslaufende Studiengänge der ‚alten‘ Lehrerausbildung mit Zwischenprüfung und Erstem Staatsexamen
- b Studiengänge modularisiert und mit Leistungspunkten versehen, aber mit formalem Abschluss Erstes Staatsexamen (also nicht Bachelor plus Master), so z.B. in Bayern
- c Bachelor-Studiengänge, die mit einem berufsqualifizierenden Examen abgeschlossen werden (Berlin)
- d konsekutive Studiengänge, in denen nach dem Bachelor-Studium ein Master-Studium (in einem weiteren Unterrichtsfach) studiert werden muss, so z.B. Niedersachsen.

Fragen 6+7: Anzahl der musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Professuren

- > Die Anzahl und die Denomination der Professuren ist für den Transformationsprozess insofern von großer Bedeutung, als mit diesen beiden Daten die qualitativen und die quantitativen Ressourcen des jeweiligen Studienorts für den Bereich der Musiklehrerausbildung festgelegt sind. In qualitativer Hinsicht, weil von der Zahl der Professuren und ihrer Denomination anhängig ist, wie breit ein Studiengang hinsichtlich seiner thematischen Schwerpunkte im Zusammenhang mit den Arbeitsschwerpunkten der Stelleninhaber ausgelegt sein kann; in quantitativer Hinsicht, weil die Zahl der Professuren (und der Mitarbeiterstellen) in Verbindungen mit den Jahrgangsstärken der Studierenden für das Betreuungsverhältnis und damit für einen wesentlichen Parameter der Intensität und Effektivität des Studienverlaufs von entscheidender Bedeutung ist.
- > Auf den ersten Blick zeigt sich bei den Universitäten und Musikhochschulen für den Bereich der musikpädagogischen bzw. –didaktischen Lehrerausbildung ein ausgeglichenes Bild, denn mit 29 Professuren in 13 Institutionen errechnen sich pro Hochschulort gut zwei Professuren. Vergleichbare, geringfügig höhere Werte finden sich auch für den musikwissenschaftlichen Bereich. Bei durchschnittlich 50 Studierenden pro Studienjahrgang lassen sich insofern durchaus akzeptable Studienbedingungen für die Studierenden hinsichtlich der Seminargrößen und der persönlichen Betreuung durch die Lehrenden annehmen.

In den Interviews wurde allerdings immer wieder darauf hingewiesen, dass diese Zahlen nur bedingt die tatsächlichen Ressourcen der Institutionen erkennen lassen, denn an den Musikhochschulen stehen in der Regel die Lehrdeputate der musikwissenschaftlichen Professuren nicht nur den Studierenden der Musiklehrerausbildung zur Verfügung, sondern werden auch für die Künstlerische Diplom- bzw. Konzertausbildung eingesetzt. Und an manchen Musikhochschulen findet die musikwissenschaftliche Ausbildung an der Universität des gleichen Hochschulortes statt, die dortigen musikwissenschaftlichen Professorinnen fungieren also als ‚Dienstleister‘ für die Musiklehrerausbildung an der Musikhochschule mit all den Problemen, die sich daraus für die Kommunikation und Kooperation zwischen den beiden Institutionen ergeben (können).

Grundsätzlich sind natürlich auch die Künstlerischen Professuren (etwa für Komposition, Arrangement, Ensembleleitung, Instrumentalunterricht etc.) bei der Ermittlung der Ressourcen zu berücksichtigen. An den Universitäten finden sich nur in Ausnahmefällen solche Professuren, die musikpraktische Ausbil-

derung wird dort durchweg durch die Künstlerischen Mitarbeiterinnen oder aber durch Lehrbeauftragte durchgeführt. An den Musikhochschulen sind die Künstlerischen Professuren in der Regel den künstlerischen Fächern (Diplom- und Konzertexamensstudiengänge) zugeordnet, gleichwohl decken sie je nach temporärem Bedarf auch Ausbildungsaufgaben in der sog. Schulmusik ab.

- > Die oben genannten Durchschnittswerte indes täuschen darüber hinweg, dass den gut ausgestatteten ‚großen‘ Studiengängen mit sechs oder gar zwölf musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Professuren eben auch solche gegenüber stehen, die nur über zwei Professuren oder nur eine einzige (!) verfügen. Es liegt auf der Hand, dass bei allem reformerischen Engagement der an dem Transformationsprozess beteiligten Kolleginnen an diesen Hochschulen nicht nur der Planungs- und Implementationsprozess als solcher, sondern auch die thematische Breite und methodische Vielfalt der Studienangebote aufgrund der von den hauptamtlichen Professorinnen vertretenen Arbeitsfelder limitiert sein muss.

ERWARTUNGEN DER PLANER & TEAMS IM VORFELD DES TRANSFORMATIONSPROZESSES

Fragen 8+9: Ursprüngliche Hoffnungen & Befürchtungen vor dem Einstieg in den Transformationsprozess, eher Chance oder eher Pflicht?

> *Hoffnungen bzw. positive Erwartungen*

Nahezu alle Kolleginnen verbinden mit dem anstehenden Transformationsprozess die Erwartung, zumindest aber die Hoffnung, dass er eine Chance darstellen möge, vor dem Hintergrund des bisherigen Status quo die Musiklehrerausbildung nunmehr in ihren Inhalten und Strukturen neu gestalten zu können. Die in Aussicht stehende Reform wird wahrgenommen als positive Herausforderung, die bisherigen kritischen Erfahrungen produktiv zu verarbeiten im Sinne einer curricularen Selbstbestimmung der fachlichen Zukunft des eigenen Studiengangs, zugleich aber auch als Anlass, in den notwendigen Planungsgesprächen mit den Kolleginnen der anderen musikbezogenen Ausbildungsbereiche das Selbstverständnis der Musiklehrerausbildung offensiver zu kommunizieren.

Möglicherweise vor dem Hintergrund der oben bereits angesprochenen Legitimationskrise der Musikpädagogik bzw. des von ihr verantworteten Musikunterrichts spiegelt sich in den Interviews eine bemerkenswerte Aufbruchsstimmung zu Beginn des Transformationsprozesses, weil die Kolleginnen erwarten, dass es möglich sein werde, die vorläufigen Reformnotwendigkeiten nunmehr in die curriculare Praxis umsetzen zu können: Zum Beispiel die Stärkung der fachdidaktischen Ausbildung und ihres Praxisbezugs, die Vernetzung mit anderen Fächern und außeruniversitären Institutionen, mehr Transparenz und Kompabilität der Studieninhalte und –abschlüsse mit der Hoffnung, dass der Übergang von Hochschule zu Hochschule erleichtert werde, und nicht zuletzt die Erwartung, dass die Berücksichtigung des workload zu einer realistischen Einschätzung des Studienaufwands führen und so die bisherige Überfrachtung des Studiums reduzieren werde.

> *Skepsis & Befürchtungen*

In diese Aufbruchsstimmung angesichts der in Aussicht stehenden Reformchancen mischen sich aber auch Sorgen und Befürchtungen, die teils sich aus den Gegebenheiten der Studiengänge an den jeweiligen Institutionen begründen und teils im Blick auf die bereits bekannt gewordene Theorie des Bologna-Prozesses vor dem Hintergrund des föderalistisch verursachten bildungspolitischen Babylons der Bundesländer formuliert werden. So wird zu einem sehr frühen Zeitpunkt – 2001 – an einer Universität die Teilnahme am Transformationsprozess strikt abgelehnt, wenn auch vergeblich, weil die Zielvorgabe der Bologna-Theorie, dass die Bachelor-Studiengänge grundsätzlich zu einem berufsqualifizierender Abschluss führen und damit zu einer ersten Berufseinmündung, die Gefahr bedeute, dass es künftig halb

ausgebildete Musiklehrer mit Bachelor-Examen gibt, für die kein Markt existiert, weil das sechssemestrige Bachelor-Studium kein anspruchsvolles wissenschaftlich begründetes Studium ersetzen kann und statt dessen die Errungenschaften eines wissenschaftlich orientierten, reflektierenden Musikstudiums verloren gehen.

Skepsis bzw. Misstrauen wird seitens einer anderen Universität dem Bologna-Prozess auch entgegengebracht im Blick auf seinen europaweiten Anspruch, im Sinne eines Top-Down-Verfahrens bis in die curricularen Details hinein alles transparent und allgemeingültig regeln zu können mit der Gefahr, dass mit der Formalisierung manche der durchaus sinnvollen herkömmlichen Essentials der Musiklehrerausbildung zerstört werden.

Neben diesen sehr grundsätzlich akzentuierten kritischen Statements finden sich in nahezu sämtlichen Interviews Befürchtungen, dass die Bachelor-Master-Vorgaben zu einer sehr starren Struktur des Studiums mit einer allzu kleingliedrigen Fixierung der Modulhalte und damit zu einem Verlust von Flexibilität in der Weiterentwicklung der Studieninhalte führen könnte. Auch die erwartete erhebliche Zunahme der Prüfungsvorgänge wird mit der Sorge verbunden, dass die damit einhergehende Bürokratisierung zusätzliche Belastungen für die Institute bedeuten werde und sie dann ihnen ohne entsprechende Unterstützung durch Prüfungsämter ausgeliefert sein würden (vgl. dazu Kapitel C).

> *Chance oder Pflicht?*

Bei aller Skepsis gegenüber den strukturellen Veränderungen, die zu erwarten sind, stehen die Kolleginnen dem Transformationsprozess grundsätzlich eher positiv erwartungsvoll gegenüber, auch wenn sie die Mitarbeit bei der Umsetzung ihrer Studiengänge in die Modulstruktur mit zugeordneten Leistungspunkten schon aufgrund der fremdbestimmten Anweisung durch das übergeordnete Ministerium zunächst nur als Pflicht, der man nachzukommen hat, verstanden haben.

Die Bewertung des anstehenden Transformationsprozesses seitens der Kolleginnen hängt dabei stark davon ab, wie sie ihre bisherigen musikpädagogischen Studiengänge einschätzen und welche Erfahrungen sie in der Vergangenheit mit Reformen im Bereich der Musiklehrerausbildung gemacht haben.

In denjenigen Institutionen, die bereits in den neunziger Jahren ihre Musiklehrerausbildung aufgrund ihrer personellen Ressourcen (bzw. dem Reforminteresse einzelner Kolleginnen) im Rahmen der bestehenden Ordnungen haben reformieren können (umfassender Praxisbezug durch Kooperation mit Schulen; interdisziplinäre Projekte aufgrund der Kooperation von Musikpädagoginnen, Musikwissenschaftlerinnen und Musikerinnen etc.), wird der anstehende Transformationsprozess entweder als drohender Verlust von innovativen inhaltlichen Errungenschaften angesehen oder aber als Strukturhülle, in die man die bereits verwirklichten Reformbestandteile werde einfügen können. Seitens der anderen Institutionen, deren Kollegien sich zuvor nicht veranlasst gesehen oder aber nicht die Möglichkeit gehabt haben, studienganginterne Innovationen oder gar Reformen durchzuführen, wird die bildungspolitisch verordnete Durchführung des Bologna-Prozesses zunächst als Anstoß wahrgenommen, die bisherige Musiklehrerausbildung (auch der eigenen Institution) zu überdenken und darüber mit den Kolleginnen der anderen Musikausbildungsbereiche ins Gespräch zu kommen und überkommene Denk- und Legitimationsstrukturen aufzubrechen.

Die Einschätzungen der Kolleginnen sind zusätzlich davon geprägt, ob sie zu einem frühen Zeitpunkt in den Transformationsprozess eingestiegen sind und positive Hoffnungen mit dem Prozess verbunden haben, die dann aber vom tatsächlichen Verlauf zunehmend relativiert bzw. enttäuscht werden bis hin zu gegenwärtig eher negativen Formulierungen, oder aber ob sie erst spät zu einem Zeitpunkt eingestiegen

sind, als sie von den Problemen bereits wissen und sich daher für die Planung und Implementation vorgenommen haben, es ‚besser zu machen‘. Diese Späteinsteigerinnen kommen dann gegenwärtig nicht zu so negativen Einschätzungen – möglicherweise, weil die Hoffnungen noch nicht für den eigenen Bereich widerlegt worden sind.

- › Dass der Transformationsprozess bei den meisten Kolleginnen nicht nur entweder als ‚Chance‘ oder als ‚Pflicht‘ gesehen wird, sondern als ‚Pflicht, in der (zunehmend) auch eine Chance erkennbar‘ wird, zeigt sich auch in dem Interview mit der Vertreterin jener Institution, die zunächst den Transformationsprozess als ‚aufoktroierte Pflicht gegen den Willen des Fachs‘ gesehen, dann aber eben diese Pflicht als Anstoß erfahren hat, ‚die überkommenen Inhalte, die in den vergangenen 15 Jahren überhaupt nicht mehr zur Debatte gestanden hatten, neu zu überdenken‘ und so zu positiven ‚innovativen‘ Ergänzungen‘ zu kommen.
- › Zum Zeitpunkt der Durchführung der Leitfadeninterviews im Frühjahr 2009 hatten alle Gesprächspartnerinnen eine mehr oder minder explizite Meinung zu den Chancen und Problemen, die der Transformationsprozess für sie und ihre Institution mit sich gebracht hat bzw. noch bringen würde. Die einzelnen Antworten waren also bestimmt von den eigenen ‚erlebten‘ Erfahrungen mit dem Planungs- und Implementationsprozess und von den in Diskussionen ‚gehörten‘ bzw. in der Literatur ‚erlesenen‘ Erfahrungen anderer. Vor diesem Hintergrund ist daher nicht auszuschließen, dass die jeweiligen Äußerungen im Rückblick auf die ursprünglichen Erwartungen bzw. Befürchtungen sich entweder entschärft haben, weil die zunächst vermuteten Auswirkungen in der Zwischenzeit nicht eingetreten sind, bzw. verschärft haben, weil die während des Transformationsprozesses bis hin in die Gegenwart gemachten Erfahrungen die Befürchtungen z.B. hinsichtlich der Bürokratisierung nunmehr bestätigt haben.

PROZESS DER TRANSFORMATION

- › Sowohl im Vorfeld als auch im Verlauf des Transformationsprozesses geht es in den Kollegien nicht nur um die Erörterung der Notwendigkeit und der curricularen Potenziale der anstehenden Reform, also um die Strukturen und Inhalte der Studiengänge, sondern mehr oder minder verdeckt auch um die Wahrung der eigenen fachlichen und persönlichen Interessen. Das ist insofern verständlich, als die anstehenden Entscheidungen über Inhalte, Zeitbudgets, Prüfungsrelevanz etc. von allen Beteiligten, ob sie nun an den Planungen beteiligt sind oder nicht, zugleich auch als Entscheidungen über die Verteilung von Ressourcen und den Zugang zu ihnen erlebt werden: mithin als Entscheidungen über persönliche Besitzstände und die Wertigkeit der eigenen Tätigkeit. Derjenige, der in der Gefahr steht, dass sein Ausbildungsangebot ‚Kontrapunktlehre‘ im Zuge der Neufassung des Modulinhalts ‚Musiklehre‘ von einer selbständigen Pflichtveranstaltung zu einem fakultativ belegbaren Zusatzangebot ohne Vergabe von Leistungspunkten ‚reformiert‘ werden soll, wird sich gegen eine solche ‚Reform‘ wenden, weil sie seinem fachlichen Selbstverständnis widerspricht. Und zumindest bei den Lehrbeauftragten und den Kolleginnen mit Zeitverträgen zugleich geht es darum, den eigenen Arbeitsplatz zu sichern.
- › Damit wird der Transformationsprozess, je deutlicher er zu einer Neubewertung und Veränderung der bisherigen Studieninhalte und –strukturen führt, von den Kollegien als latentes Konfliktfeld erlebt. Dieses Konfliktfeld soll im Folgenden kurz umschrieben werden:
 - Mit einer Ausnahme waren alle von mir befragten Vertreterinnen der Lehramtsstudiengänge Musikpädagoginnen, die aufgrund ihrer formalen Stellung in ihrer Institution als Studiengangssprecherin, Institutsleiterin, Bologna-Beauftragte etc. über eine faktische Definitionsmacht im Rahmen des

Transformationsprozesses verfügen. Vor diesem Hintergrund erscheint es als bemerkenswert, dass nahezu die Hälfte der Interviewpartnerinnen im Gespräch anmerkten, dass sie selbst eine andere, positiv abweichende Meinung von dem Transformationsprozess hatten als die Kolleginnen in ihrem fachlichen Umfeld.

Aus dieser Beobachtung ließe sich folgende Hypothese ableiten: Je mehr jemand als Entscheidungsträgerin über Definitionsmacht verfügt, sozusagen Subjekt der anstehenden Entscheidungsprozesse ist, desto eher wird sie motiviert sein, insbesondere die positiven Chancen des Transformationsprozesses zu sehen, weil man für sich selbst erwartet, etwas verwirklichen zu können, was man schon immer gewollt hat (und man von den negativen Nebenwirkungen wie Bedeutungsverlust durch Verlust von Lehrveranstaltungen etc. nicht betroffen ist). Und komplementär: Je mehr man auf einer untergeordneten Stelle positioniert ist (sich also als Objekt eines von außen verordneten Prozesses erlebt) und daher glaubt, die anstehenden Veränderungen nicht beeinflussen zu können, desto mehr wird man dazu neigen, diese Veränderungen als problematisch oder als überflüssig anzusehen, um den befürchteten Nebenwirkungen zu entgehen.

- So wurde in den Interviews von den Befragten insbesondere der Musikhochschulen darauf hingewiesen, dass an diesen Institutionen insbesondere von den künstlerischen Kolleginnen der Transformationsprozess weder gewünscht noch vollzogen wird, sie vielmehr versuchen, die anstehenden Veränderungen zu ignorieren in der Hoffnung, der Transformationsprozess möge an ihnen vorübergehen, ohne dass sich etwas wirklich ändert. Hier steht nicht ein Hierarchie-Problem im Mittelpunkt, sondern angesichts der erwarteten Strukturveränderungen insbesondere in den Bereichen der künstlerischen Ausbildung die drohende Infragestellung eines fachpolitisch überkommenen Selbstverständnisses, die zu einer tiefen Verunsicherung und Abwehrhaltung bei den Betroffenen führt.

Denn schon die Notwendigkeit, im Zuge der Einführung von zeitbasierten Leistungspunkten auch für den Instrumentalunterricht in der Musiklehrausbildung zu einer realistischen Einschätzung des workload, also der für das Üben zu veranschlagenden Arbeitszeit, zu gelangen und damit faktisch zu einer Einschränkung des Überangebots an Instrumentalunterricht, verlangt von den künstlerischen Professorinnen und Instrumentallehrkräften, eine neue, an den Funktionen und Tätigkeitsmerkmalen der späteren Musiklehrerinnen orientierte curriculare Perspektive und damit eine ungewohnte Perspektive auf den Gesamtstudiengang einzunehmen. Eine Anforderung, die in den Kollegien teilweise zu sehr schmerzhaften Auseinandersetzungen und enormen Spannungen geführt hat, zumal es in den Kollegien oftmals kein Know-how gibt, diese Entscheidungsprozesse sachlich und sozial einvernehmlich zu regeln in einem – wie es in einem Interview heißt – „Haifischbecken der persönlichen Eitelkeiten und Wichtigkeiten“.

Frage 10: Eher pragmatische oder eher theoretisch fundierte Vorgehensweise?

- > Bei der Beantwortung der Frage, wie sie bei der Entwicklung der Bachelor und Master Studiengänge vorgegangen sind, konnten sich die Befragten in dem polaren Spannungsfeld zweier Antwortvorgaben positionieren:
 - a eine eher pragmatische Vorgehensweise: die Kompetenzen der Lehrenden und die vorhandenen Studienschwerpunkte werden als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Inhalte und Reihenfolge der Module genommen und
 - b eine eher theoretische Vorgehensweise: aus einer Berufsfeldanalyse werden Anforderungen an eine reformierte Musiklehrausbildung abgeleitet, die dann als Kriterien fungieren für die Bestimmung

und konkrete Ausformulierung der Modulinhalte und –strukturen.

Die meisten Befragten schätzen ihre Vorgehensweise und die ihres Teams in erster Linie als pragmatisch ein. Zur Begründung weisen sie darauf hin, dass angesichts des in der Regel enormen Zeitdrucks für die Festlegung der Module und der Studienstrukturen (Modulordnungen, Prüfungsordnungen, Studienordnungen etc.) keine Zeit für eine eigentlich wünschenswerte Berufsfeldanalyse gewesen sei. Zudem haben die teilweise sehr strikten Anweisungen der Ministerien, sich an den bestehenden Prüfungsordnungen für das Staatsexamen zu orientieren, sowie in manchen Fällen auch die Vorgaben der jeweiligen Hochschulleitungen für die Ausgestaltung der Bachelor-Studiengänge, nämlich im Interesse der bildungspolitisch angestrebten Polyvalenz keine explizit didaktischen Veranstaltungen vorzusehen, eine umfassende Berufsfeldanalyse als obsolet erscheinen lassen. Eine weitere Begründung für das überwiegend als pragmatisch verstandene Vorgehen weist auf eine ‚strategische‘ Überlegung hin, dass man nämlich in bestimmten Ausbildungsfeldern mit dem vorhandenen Personal und seinen Kompetenzen später die neuen Studiengänge werde gemeinsam betreiben müssen und es insofern notwendig sei, die Akzeptanz und Mitwirkung der Kollegien nicht durch eine zu theoretisch bleibende Berufsfeldanalyse zu gefährden.

- › Diese pragmatische Ausrichtung bedeutet nun aber nicht, dass die Befragten und ihre Teams nicht auch sich von ihren oben geschriebenen Hoffnungen auf einen Reformschub durch den Transformationsprozess haben leiten lassen, zumal ja die Bologna-Dokumente eine verstärkte Ausrichtung der Studiengänge auf die angestrebte Berufsqualifikation einfordern. So haben insbesondere die Musikhochschulen bei ihren Planungen den Kontakt zu MusiklehrerInnen und zu Fach- bzw. Seminarleitern hergestellt, um deren Expertise bezüglich der beruflichen Anforderungen in den Planungsprozess einzubringen.

Frage 11: Informationen aus einschlägigen Veröffentlichungen oder Tipps bei bereits erfahreneren Kolleginnen anderer Hochschulen bei der Planung und Durchführung des Transformationsprozesses?

- › Abgesehen von denjenigen Institutionen, die sehr früh mit der Planung der Bachelor-Master-Studiengänge begonnen haben (Universitäten Oldenburg, Braunschweig und Potsdam) und deren Planungsteams daher keine Möglichkeit hatten, auf Dokumente oder schriftliche Berichte für den Bereich der Musiklehrerausbildung zurückzugreifen, haben durchweg alle befragten Kolleginnen die Berichte zu den Tagungen der ›BFG Musikpädagogik‹ und der ›Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen‹ sowie der ›AG Schulmusik‹ der Musikhochschulen genutzt, um sich zunächst über Verfahren, mögliche inhaltliche Ausrichtungen wie auch erste Erfahrungen mit der Konzeption von Modulen und der Erfassung des workload nach dem ECTS zu informieren. Diejenigen Kolleginnen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt mit der Planung begonnen haben, konnten dann auch die bereits vorliegenden Bachelor-Master-Ordnungen für ihre Überlegungen verarbeiten.

Wenngleich auch von allen Beteiligten dieser schriftliche bzw. mündliche Informationsaustausch als ausgesprochen nützlich empfunden worden ist, so wird doch in den Interviews immer wieder hervorgehoben, dass diese Informationen und Materialien nur einen begrenzten Gebrauchswert besitzen konnten, weil die konkreten und teils sehr speziellen Bedingungen der Studiengänge ‚vor Ort‘ aufgrund der sehr unterschiedlichen Ressourcen und konzeptionellen Selbstverständnisse eine direkte Übertragung der Modulstrukturen als nicht wünschenswert bzw. als nicht möglich erscheinen ließen. So bestand der eigentliche Wert dieses Austausches in der konzeptionellen Anregung für die Planung, in dem Anstoß zur Reflektion der eigenen curricularen Entscheidungen und als Warnhinweis auf mögliche Fehlentwicklungen (Gefahr der Überregulierung zu Lasten von Wahlfreiheit und Entfaltung der eigenen Kompetenzen; Gefahr der Überlastung, wenn jedes Modul mit einer schriftlichen Klausurprüfung abgeschlossen werden soll).

Frage 12: Ziel des Transformationsprozesses: bewährte Studieninhalte etc. zu erhalten und/oder neue Ausbildungsfelder und Arbeitsweisen in das Schulmusikstudium einzubringen?

- > Ich habe oben darauf hingewiesen, dass das überwiegend pragmatische Vorgehen der Kollegien sich auch aus der Einsicht begründet, dass man bei der anstehenden Reform im Blick auf das Konfliktpotenzial der Verteilungskämpfe auch Kompromisse, die von allen getragen werden können, eingehen müsse. Es überrascht daher nicht, wenn die Befragten nahezu ausnahmslos antworten, dass es ihnen bei dem Transformationsprozess darauf ankam, Studieninhalte und Organisationsformen, die sich bewährt haben, auch unter den Bedingungen von ‚Bologna‘ zu erhalten, wenngleich sie auch versuchen wollten, das, was sie als problematisch erkannt haben, zu verändern. Dabei ist nicht immer klar (auch in den Kollegien nicht), was denn das Bewährte des ‚Bewährten‘ ausmacht, inwiefern es sich tatsächlich bewährt hat – weil es etwa bereits zu einem Besitzstand oder zu einer Konvention geworden ist, oder weil es den fachlichen Partikularinteressen entspricht, oder weil die vielen Kolleginnen aus den künstlerischen Bereichen für musikpädagogische Innovationen möglicherweise nicht so aufgeschlossen sind und daher an dem Bewährten festhalten wollen, auch wenn es mit einem neuen Türschild am Modul versehen werden muss, wie eine der Befragten kritisch anmerkt?
- > Die bildungspolitischen Vorgaben für den Bologna-Prozess fordern dazu auf, im Interesse von Effizienz, Berufsbezug, Studienzeitverkürzung etc. über die Modularisierung und die Vergaben von Leistungspunkten die Inhalte und Strukturen der Studiengänge zu reformieren. Auch wenn der Spielraum für Veränderungen als eng wahrgenommen wird (Vorgaben durch das Staatsexamen, Regularien des Bologna-Protokolls, Kompromisse mit den künstlerischen Kolleginnen), so bemühen sich doch die Kolleginnen, die Offenheit des Transformationsprozesses dazu zu nutzen, neue Ausbildungsfelder wie z.B. Medienpraxis und Populäre Musik, vernetzte Lehr- und Lernformen wie Projektarbeit, innovative Prüfungsformen wie die Portfoliodokumentation von Studienleistungen, interdisziplinäre Ansätze der Kooperation mit Kolleginnen anderer Schulfächer sowie insgesamt einen stärkeren Bezug zur späteren Berufspraxis als Musiklehrer in die Bachelor-Master-Studiengänge einzubringen.

.....

MERKMALE DER BACHELOR-MASTER-STUDIENGÄNGE IM BEREICH DER MUSIKLEHRERAUSBILDUNG

Fragen 15+16: Umfang der Arbeitszeit der Studierenden für das Fach Musik im Verhältnis zu dem herkömmlichen Schulmusikstudium; Geldverdienen für die Finanzierung des Studiums

Die im Folgenden zusammengefasst dargestellten Antworten der Lehrenden können selbstverständlich nicht als objektive Angaben zu dem Umfang der Arbeitszeit der Studierenden pro Woche bzw. Semester gelten, dazu müssten die Studierenden selbst befragt werden, und das Sample müsste dann repräsentativ sein. Und eine weitere Einschränkung der Reichweite dieser Antworten ergibt sich daraus, dass an den Universitäten zwar die Bachelor-Studiengänge in der Musiklehrausbildung meist bereits im zweiten oder dritten Studienjahr laufen, Master-Studiengänge indes nur vereinzelt. An den Musikhochschulen jedoch befinden sich erst wenige Bachelor-Studiengänge im ersten oder zweiten Studienjahr. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Ergebnisse der Interviews in erster Linie die Situation zu Beginn des Studiums widerspiegeln und dies auch lediglich auf der Basis von Eindrücken der Lehrenden aus den Gesprächen mit ihren Studierenden. Wenn also die Ergebnisse objektiv nicht wirklich belastbar sind etwa im Blick auf etwaige Konsequenzen für die Gestaltung der Studienzeiten, so können sie doch als bedenkenswerte Indikatoren für eine spätere umfassendere Evaluation der Bachelor-Master-Studiengänge in der Musiklehrausbildung verstanden werden.

- > Der zeitliche Umfang des bisherigen Schulmusikstudiums ist im Urteil aller Beteiligten immer schon grenzwertig gewesen, sechzig und mehr Stunden pro Woche und das fast über das ganze Jahr stellen

für die Studierenden in den Lehramtsstudiengängen eine enorme Belastung dar. Auch die Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge mit ihrer Deckelung der verfügbaren zeitbasierten Leistungspunkt-Vergaben hat nach dem Eindruck der befragten Lehrenden nicht zu einer wirklichen Entlastung der Studierenden hinsichtlich ihrer Wochen- bzw. Semesterarbeitszeit geführt. Die Ursache dafür liegt in den Anforderungen in den musikpraktischen Fächern, auf die zwar ‚auf dem Papier‘ der Modulordnungen bzw. Studienordnungen bei den Universitäten nur 30 bis 40 % und bei den Musikhochschulen immerhin 60 bis 80 % der Studienzeit in den Bachelor-Studiengängen entfallen, für die aber in der ‚gefühlten‘ und wohl auch ‚gelebten‘ Realität deutlich mehr Zeit ausgegeben wird. Das wird verständlich, wenn bis auf eine Ausnahme alle Befragten auf die Frage, ob die für das Üben auf dem Instrument benötigten Stunden pro Woche vollständig bei der Berechnung der zur Verfügung stehenden Leistungspunkte berücksichtigt werden, eindeutig mit „Nein“ antworten, weil eine realistische Verrechnung der Übezeiten auch nur für den Instrumentalunterricht nicht möglich sei, wenn man nicht die Hälfte der anderen Studieninhalte streichen wollte. Es zeigt sich hier, dass das Bologna-System der Leistungspunkte auf ein Musikstudium nicht in aller Konsequenz angewandt werden kann und hier aus Sicht der Kolleginnen ein Überarbeitungsbedarf besteht. Die oben erwähnte Ausnahme an einer der Musikhochschulen kann hier nicht wirklich als Gegenbeleg gelten, denn an dieser Hochschule umfasst der Bachelor-Studiengang statt sechs nunmehr acht Semester und im nachfolgenden Master-Studiengang erhalten die Studierenden keinerlei künstlerisch-praktische Unterrichtsstunden mehr.

Insgesamt ist aber hier zu bedenken, dass diese Ergebnisse auf studentischer wie auch lehrender Seite auf sehr subjektiven Eindrücken basieren. Wenn nach wie vor (und vor allem an den Musikhochschulen) junge Menschen ein Musikstudium wählen, um sich in diesem Studium – wie es einer der Befragten formuliert hat – „musikalisch zu verwirklichen“, dann nehmen sie offenkundig die zusätzlichen Arbeitszeiten für das Üben als unvermeidlich hin, auch wenn diese nicht in Leistungspunkten abgegolten werden können. Zwar wird seitens der Studierenden die zeitliche Verdichtung des Bachelor-Studiums als zusätzlicher Stressfaktor erlebt, die typischerweise hohe Motivation für das Musikstudium aber und die vielfach fast ‚familiäre‘ Situation an den Instituten lassen diese objektiv große Zeitbelastung als subjektiv erträglich erscheinen.

- > Vor dem Hintergrund der hohen zeitlichen Beanspruchung durch das Schulmusikstudium stellt für eine größere Zahl von Studierenden die Notwendigkeit, Geld hinzuverdienen für die Finanzierung des Studiums (fast an allen Institutionen sind Studiengebühren in Höhe von 500 € fällig zusätzlich zu den sonstigen Semesterunkosten), ein gravierendes Problem dar. Die faktische Lösung dieses Problems kann nach Einschätzung der befragten Lehrenden nicht zufriedenstellen, wenn sie entweder darin besteht, dass (zumindest an den Musikhochschulen) eine „gut betuchte Klientel studiert“ und somit die hohen Kosten zu einer sozialen Auslese führen, die für einen zeitgemäßen Musikunterricht kontraproduktiv ist, oder aber die Studierenden gezwungen sind, parallel zum Studium zusätzlich Nebenjobs anzunehmen und so dem Risiko ausgesetzt sind, weil sie nicht an allen zeitfixierten Lehrveranstaltungen teilnehmen können, nicht in der Regelstudienzeit des Bachelor zu einem Abschluss zu kommen. Die Schärfe dieser Problematik relativiert sich aber etwas, weil zumindest für die im Studium fortgeschrittenen Studierenden in den größeren Standorten die Möglichkeit besteht, gleichsam in praktischer Ergänzung der Studieninhalte sich durch das Erteilen von Instrumentalunterricht, das Auftreten in Klubs, das Schreiben von Noten und Partituren oder das Arrangieren von Songs zusätzlich Geld hinzuverdienen.

Fragen 17 bis 20 + 25: Berufsqualifikation der Studierenden; Berufspraxisbezug der Ausbildung; Polyvalenz des Bachelor-Studiengangs

Im Juni 2003 hat die KMK in ihren zehn Thesen festgelegt, dass der Bachelor „als erster berufsqualifizierender Abschluss ... der Regelabschluss eines Hochschulstudiums [ist] und damit ... für die Mehrzahl der Studierenden

zu einer ersten Berufseinmündung [führt]. Als Regelabschluss eines Hochschulstudiums setzt der Bachelor ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil voraus, das durch die innerhalb der Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss.“ Das Land Nordrhein-Westfalen hat zwar schon 2001 hierzu eine für die Lehrerausbildung wesentliche Einschränkung gemacht, dass nämlich dieser erste berufsqualifizierende Abschluss nur für Berufsfelder außerhalb des Lehramts gelten soll (NRW MFWS 2001). Für die Planung der Bachelor-Master-Studiengänge in den anderen Bundesländern aber war diese Festlegung verpflichtend und ist erst mit dem Beschluss der KMK vom Sommer 2005, für den Bereich der Lehrerausbildung es den Bundesländern freizustellen, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleiben soll oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt, aufgehoben worden.

- > Dieser späte Positionswechsel in der Kultusbürokratie hat für die Institutionen, in denen schon früh der Transformationsprozess begonnen hatte, erhebliche Irritationen verursacht, weil die Planung eines Bachelor-Studiengangs, der polyvalent ausgelegt ist und nach sechs Semestern auch für die Lehramtsstudierenden zu einer abgeschlossenen Berufsqualifikation führen soll, sich erheblich unterscheiden muss von einem konsekutiven Studiengang in der Lehrerausbildung, in dem nach dem Bachelor der unterrichtsbezogene fachliche Master ggf. für ein weiteres Schulfach folgt.

Diese dadurch verursachte widersprüchliche Situation in der Musiklehrerausbildung spiegelt sich denn auch in den Antworten der Kolleginnen. So sind auf der einen Seite zu einem frühen Zeitpunkt an zwei Universitäten Bachelor-Studiengänge >Vermittlung von Musik< entwickelt worden, die explizit polyvalent ausgelegt sind und keinen Abschluss für ein Lehramt aufweisen, dafür aber auf eine Reihe von außerschulischen Berufsfeldern orientieren. Ihnen stehen etwas später entwickelt Studiengänge gegenüber, die konsekutiv angelegt und in denen die musikpädagogischen Studienbereiche in beiden Stufen konsequent durchgehend enthalten sind, inhaltlich jedoch auf jegliche Polyvalenz verzichten. Und dann gibt es auch musikpädagogische Studiengänge, die lediglich modularisiert und mit Leistungspunkten versehen sind, aber weder zu Bachelor- und Master-Abschlüssen führen noch in ihrer inhaltlichen Auslegung polyvalent sind. Diese lediglich in ihrer formalen Struktur reformierten Studiengänge bilden die Mehrheit und finden sich überwiegend an den später mit ihrer Planung gestarteten Musikhochschulen.

- > Für die befragten Lehrenden, vor allem aber für die Studierenden an diesen Institutionen bedeutet diese unklare Lage der Musiklehrerausbildung an deutschen Hochschulen, dass sie, sofern sie in der frühen Phase des Transformationsprozesses geplant bzw. schon studiert haben, sich um den Ertrag ihrer Planungs- bzw. Studienarbeit gebracht sehen, wenn sich schon nach kurzer Zeit zeigt, dass bei den strikt polyvalent angelegten Bachelor-Studiengängen der Schulbezug zu kurz kommt, der Zugang zu schulfernen Berufsfeldern diffus bleibt und es für die Studierenden unklar bleibt, wozu der Bachelor-Abschluss gut sein soll. Aber auch die Studierenden etwa an den Musikhochschulen, die erst später mit ihrem Schulmusikstudium begonnen haben, sind von dieser höchst uneinheitlichen Situation in der Schulmusik an deutschen Hochschulen betroffen, weil durch sie ein Wechsel von Hochschule zu Hochschule, von Studiengang zu Studiengang weitgehend verhindert wird.
- > Dennoch wird von den Befragten die bildungspolitisch begründete Idee eines polyvalent angelegten Studienaufbaus grundsätzlich befürwortet. Denn zum einen ist gerade in den gymnasialen Studiengängen zu Beginn der Studienzeit vielen Studierenden nicht klar, wie ihr angestrebtes Berufsfeld später tatsächlich beschaffen sein wird, auch wenn sie sich in der Eignungsprüfung eigentlich für das Lehramt entschieden haben. Die Berührung mit Studieninhalten, die den Blick auf außerschulische Vermittlungsfelder wie z.B. Medien, Musikschulen richten, kann dann durchaus für die berufliche Selbstfindung und Positionierung von Bedeutung sein. An einigen Hochschulen haben sich daher die Befragten dafür eingesetzt, auch innerhalb eines nicht polyvalent angelegten konsekutiven Studiengangs in die Module Auf

gaben und Fragestellungen einzubringen, die eine Vernetzung oder Kooperation mit außerschulischen Institutionen voraussetzen etwa im Blick auf die Konzepte der Ganztagschule.

- › Dass die KMK mit ihrem ergänzenden Beschluss vom Sommer 2005, es den Ländern freizustellen, ob sie an dem berufsqualifizierenden Abschluss des Bachelor auch für die Lehrerausbildung festhalten wollen oder nicht, eine drohende Gefahr abwenden musste, dass nämlich die angehenden Musiklehrkräfte mit lediglich sechs Semestern und damit angesichts der heutigen Anforderungen an den Beruf der Musiklehrkraft völlig unterqualifiziert in den Schuldienst gehen könnten, wird in den Ergebnissen der Befragungen überaus deutlich (nur das Land Berlin stellt Musiklehrkräfte mit Bachelor-Abschluss ein, allerdings mit reduziertem Gehalt). Alle Befragten haben auf die Frage, ob die Studierenden zum Abschluss ihres Bachelor-Studiums der Schulmusik als hinreichend qualifiziert anzusehen sind, eigenverantwortlich Musikunterricht an weiterführenden Schulen geben zu können, mit einem eindeutigen „Nein“ geantwortet. Sofern allerdings es sich bei dem Studiengang um einen konsekutiven, nicht strikt polyvalenten Studiengang handelt, stellen sie fest, dass der von den Bologna-Vorgaben eingeforderte stärkere Berufspraxisbezug des Studiums tendenziell zu einer Verbesserung der Ausbildung für den Lehrerberuf geführt hat, weil Anzahl, zeitlicher Umfang und die Gewichtung der berufsorientierten Praktika zugenommen haben und dadurch die Studierenden sich intensiver mit ihrer Berufsmotivation auseinandersetzen.

EINDRÜCKE UND ERFAHRUNGEN IM RÜCKBLICK AUF DIE BISLANG REALISIERTEN SEMESTER DER NEUEN STUDIENGÄNGE

... im Blick auf sich selbst als Lehrende

Fragen 13+30: Veränderungen der persönlichen Arbeitsschwerpunkte bzw. des Selbstverständnisses als Hochschullehrerin; Verausgabung der Zeitbudgets der Hochschullehrerinnen

Der Transformationsprozess dauert, nimmt man alle Phasen von der ersten Planung bis zur Evaluation nach Ende eines vollständigen Durchlaufs der Bachelor-Master-Studiengänge zusammen, ca. acht bis neun Jahre. Bezogen auf die Zeitspanne einer typischen Hochschullehrertätigkeit von durchschnittlich 35 Jahren entfällt also auf die Teilnahme an dem Transformationsprozess ein Viertel, genug Zeit also, sich unter dem Eindruck von Erfahrungen im Rahmen des Transformationsprozesses in seinem Selbstverständnis hinsichtlich der Teilnahme an der Selbstverwaltung, des persönlichen Engagements für Forschung, des beratenden Umgangs mit Studierenden und auch der kritischen Einschätzung der Bedeutung von Prüfungen zu verändern.

- › *Aspekt Forschung und Publikationstätigkeit.* Es gibt nur wenige Professorinnen der Musikpädagogik, die Drittmittel- bzw. Auftragsforschung betreiben, teils, weil nur selten für musikpädagogische Forschungsvorhaben Drittmittel zur Verfügung gestellt werden, teils, weil insbesondere an den Musikhochschulen die Deputatsverpflichtungen zu wenig Zeit für selbständige Forschung lassen, teils weil die geringe Anzahl der musikpädagogischen Professuren in den meisten Institutionen angesichts der Fülle der Aufgaben in der Lehre und der Selbstverwaltung eigentliche Forschungsarbeit kaum erlaubt. Wenn daher die überwiegende Zahl der befragten Kolleginnen darauf hinweist, dass der Transformationsprozess keinen Einfluss auf den Umfang der Forschungstätigkeit hat, dann deshalb, weil sie auch schon zuvor im anspruchsvollen Sinn nicht zu eigener Forschung gekommen sind. Zählt man zur Forschung in einem erweiterten Verständnis auch die Publikationstätigkeit hinzu, immerhin trägt sie nicht unerheblich zur Innovation der Musikpädagogik bei, dann wird auch hier in den Befragungen deutlich, dass viele der Kolleginnen infolge der zeitlichen Belastungen durch den Transformationsprozess sich stark eingeschränkt sehen, Fachaufsätze zu erarbeiten und zu veröffentlichen.

Auf der inhaltlichen Ebene sind zwei einander entgegengesetzte Beobachtungen in den Befragungsergebnissen festzuhalten: als positiv erscheint, dass eine Reihe von Kolleginnen im Zuge des Engagements für den Transformationsprozess ihr Problemverständnis für die Notwendigkeit z.B. von Lehr- und Lernforschung in Schule und Hochschule in ihrem Selbstverständnis geschärft und sich so einen neuen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt entwickelt haben. Als problematisch wird gesehen, dass die Möglichkeiten zum forschenden Lehren und Lernen in der Zusammenarbeit mit den Studierenden mit der neuen Modulstruktur und der Verdichtung des Studiums stark eingeschränkt worden sind.

Auf die Frage, wie viel Prozent der Zeit im typischen Verlauf eines Semesters auf Publikationstätigkeit (unter Einschluss von Forschung) entfallen, antworten an den Universitäten wie auch Musikhochschulen die Kolleginnen, das seien ca. 20 % oder weniger (mit Ausnahme einer Spitzennennung von 50%).

- › *Aspekt Selbstverwaltung.* Die Belastungen durch die planerische Tätigkeit im Rahmen des Transformationsprozesses, mehr aber noch durch die enorme Ausweitung der Prüfungsvorgänge und die hiermit zusammenhängende Administration bei unverändert unzureichender Kapazität der Sekretariate und der Prüfungsämter haben in gravierender Weise zugenommen und werden teilweise als grenzwertig erlebt, zumal eine Reihe der zusätzlichen administrativen Aufgaben Grundlagenkenntnisse in Verwaltungs-jura erfordern, über die die Kolleginnen nicht verfügen. Gab es vor dem Einstieg in den Transformationsprozess noch ein positives Verständnis der akademischen Selbstverwaltung, weil gerade in den ‚kleinen‘ Instituten beachtliche inhaltliche und organisatorische Freiräume zu gestalten waren, so wird jetzt unter dem Eindruck des Transformationsprozesses Selbstverwaltung als formale Fremdbestimmung und Verschwendung von Zeit- und Qualifikationsressourcen (die C4-Professorin als Selbstsekretärin) erlebt.

Auf die Frage, wie viel Prozent der Zeit auf die akademische Selbstverwaltung entfallen, antworten die Kolleginnen an den Universitäten, das seien ca. 40 %, an den Musikhochschulen wird dieser Wert mit 50 % angegeben.

Selbst wenn man einberechnet, dass in dem Wert für die akademische Selbstverwaltung mit ca. 40 bis 50 % natürlich auch die Arbeit in Gremien und Kommissionen enthalten ist, die auf die Klärung und Entscheidung von wissenschaftlich bedeutsamen oder bzw. und studiengangsrelevanten strukturellen Fragen gerichtet ist, deutet sich doch in diesem hohen Prozentsatz an, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Zeit, die für Forschung oder Lehre zur Verfügung stehen könnte (müsste), für Arbeiten in der Administration (Haushaltsführung, Prüfungsdokumentation, Vertragslegung etc.) von Hochschullehrenden verausgabt werden (müssen), die dafür im fachlichen Sinne nicht ausgebildet, dafür aber deutlich überbezahlt sind.

- › *Aspekt Prüfungspraxis und Lehre.* In der Planungsphase haben die meisten Befragten die im Bologna-Prozess geforderte Zerschlagung des Prüfungsblocks am Ende des Studiums zugunsten der studienbegleitenden Prüfungen begrüßt, ließen sich doch dadurch Terminprobleme durch Verlagerung lösen und die Prüfungsinhalte enger mit den Seminarverläufen und –inhalten vernetzen. Mit zunehmender praktischer Erfahrung in den bereits laufenden Bachelor-Studiengängen differenziert sich aber bei den Befragten die Einschätzung der Prüfungs- und Bewertungspraxis. Als positiv beurteilen sie, dass die Vernetzung von Modulkursen und Prüfungen eine ganz neue Prüfungspraxis ermöglicht, wenn z.B. musikpraktische Produktionen oder Ergebnisse von schriftlichen Befragungen in einem Projektportfolio gemeinsam mit anderen Studierenden als Prüfungsleistung anerkannt werden können. Deutliche Kritik gilt aber einer Reihe von Nebeneffekten, die sich aus der erheblich gesteigerten Zahl der studienbegleitenden Prüfungsvorgänge ergeben: So wird beobachtet, dass bei denjenigen Kolleginnen, die sehr viele Prüfungsvorgänge zu absolvieren haben, sich eine gewisse Gleichgültigkeit bei der Erteilung der Einheitsnote „Gut“ einstellt

als Resignation vor der Quantität – ein aussagefähiges Feedback zur Prüfungsleistung den Studierenden kann dann nicht mehr gegeben werden. Die administrative Vorgabe, dass Hausarbeiten nur noch eine Länge von zehn Seiten haben sollen, führt – so wird befürchtet – zu einer Nivellierung der Prüfungsanforderungen, auch die Abschlussarbeit am Ende des Bachelor-Studiums entspricht dann nicht mehr dem Qualitätsanspruch eines wissenschaftlichen Studiums. Und schließlich beobachten die Befragten einen schon länger andauernden Prozess, dass die Vorbereitung der Studierenden auf die vielen studienbegleitenden, d.h. seminarbegleitenden Prüfungen immer kurzfristiger stattfindet und sich stark auf die formale Wissensaneignung im Rückgriff auf die Modulhalte beschränkt und so den Horizont für ein übergreifendes, nachhaltiges Denken, das über die Woche der Prüfung hinausreicht, verkümmern lässt. Die ständige Benotung in den Modulen mit Auswirkung auf die Endzensur korrumpiert die intrinsische Motivation.

- › Auf die Frage, wie viel Prozent der Zeit im typischen Verlauf eines Semesters auf die Lehre entfallen, antworten die Kolleginnen an den Universitäten, das seien ca. 40 %, an den Musikhochschulen ca. 30 %.

... im Blick auf die Studierenden

Frage 22: Zur Quote der Studierenden, die ihr Musikstudium vorzeitig aufgeben

Das HIS (Hochschulinformationssystem Hannover) hat für den Absolventenjahrgang 2006 an den deutschen Hochschulen, das sind die Studienanfängerinnen der Jahre 2000 bis 2004, mit einer Quote von 30% einen überraschend hohen Studienabbruch ermittelt. Die Gründe sehen die Autoren neben den unvermeidlichen Anfangs- und Umstellungsschwierigkeiten, mit den sich die Studierenden konfrontiert sahen, in „fehlenden Orientierungen, nebulösen Studienmotivationen, uneingelösten Erwartungen, mangelnden Berufsvorstellungen und schwierigen Arbeitsmarktlagen“. Sie weisen allerdings auch auf positive Aspekte dieser Abbrüche hin, dass nämlich die Studierenden aufgrund der stringenteren Studienstruktur sich in ihrem Studienverlauf besser positionieren können und so möglicherweise auch falsche Studienentscheidungen durch Wahl eines geeigneteren Studiengangs korrigieren können (Heublein/Schmelzer/Sommer 2008).

- › Empirische Zahlen zum Abbruch des Schulmusikstudiums an deutschen Hochschulen liegen bislang nicht vor. Gleichwohl lassen die Antworten der Kolleginnen zur Frage, wie hoch sie die Quote der Studierenden einschätzen, die ihr Musikstudium vorzeitig aufgeben und welche Gründe hinter diesen Abbrüchen liegen könnten, einen deutlichen Trend erkennen: In den größeren Institutionen mit vielen Studierenden liegt die Quote bezogen auf die gesamte Studienzeit bei geschätzten 10 bis 15 % eines Jahrgangs, bei den kleineren Institutionen bei 0 bis 5 %. Das überrascht nur auf den ersten Blick, denn in der Musiklehrerausbildung ist zum einen die Motivation zum Musikstudium, wie oben ausgeführt, ausgesprochen hoch, und zum anderen werden durch die obligatorische Eignungsprüfung diejenigen, die aufgrund einer unzureichenden Basisqualifikation sonst im Verlauf des Studiums zu scheitern drohen und dann ihr Studium aufgeben, bereits vor Aufnahme des Studiums ‚herausgefiltert‘. Diejenigen Studierenden, die nun aber dennoch im Verlauf des Studiums abbrechen, tun dies – so der Eindruck der Lehrenden – überwiegend aus persönlichen Gründen, genannt werden äußere Umstände wie Schwangerschaft und Geburt, Heirat und damit verbundener Statuswechsel sowie der Wechsel in die Professionalität der Musikerlaufbahn z.B. in einer Tanzband. Als bemerkenswert mag aber erscheinen, dass seitens der Kolleginnen von den Musikhochschulen zusätzlich auch ‚musikpädagogische‘ Gründe genannt werden, nämlich die Einsicht in die mangelnde Eignung für einen pädagogischen Beruf oder die Erkenntnis der Studierenden, dass sie sich aus falschen, nämlich nur musikalischen Gründen für den Lehrerberuf entschieden haben, oder dass die Studierenden der Schulmusik sich haben ‚abwerben‘ lassen durch das Angebot eines künstlerischen Studiums in einer Konzertklasse.

Frage 24: Studienortwechsel national und international?

- > Der Bologna-Prozess ist bildungspolitisch u.a. damit begründet worden, dass es den Studierenden leichter gemacht werden solle, den Studienort im Interesse der Internationalisierung zu wechseln. In den letzten Jahren wird nun offensichtlich, dass es keine Zunahme der Studienortswechsel innerhalb Europas gegeben hat, vielmehr hat die Zahl der Teilnehmerinnen an dem Erasmus-Programm deutlich abgenommen (Helbig 2009). Als Gründe werden dafür allenthalben genannt die Inkompatibilität der Studiengänge und Module im europäischen Raum, die zu Schwierigkeiten bei der Anerkennung der zu transferierenden Studienleistungen führt, dann die zeitliche Verdichtung der Studiengänge, die es kaum zulässt, auf die Belegung eines nur in einem bestimmten Semester angebotenen Moduls zugunsten eines Auslandsaufenthalts zu verzichten, und nicht zuletzt die hohen Kosten für die Finanzierung des Studienaufenthalts im Ausland.

- > Für den Bereich der Lehrerausbildung kann man im Blick auf diese problematischen Befunde einwenden, dass Lehramtsstudierende, wenn sie nicht gerade als Unterrichtsfach eine Fremdsprache gewählt haben, von einem Auslandsstudium in fachlicher Hinsicht keinen großen Nutzen zu erwarten haben. Anders als bei den Studierenden in den künstlerischen Studiengängen an den Musikhochschulen, die von einem Auslandsstudium stark profitieren, macht es auch für die Studierenden der Schulmusik keinen Sinn, für ein oder zwei Semester an eine ausländische Hochschule zu wechseln, schon weil die dortige Musiklehrerausbildung auf ein in der Regel völlig anderes Schulsystem mit andersartigem Musikunterricht bezogen ist.

Als ausgesprochen bedenklich muss dann aber erscheinen, dass auch innerhalb der Bundesrepublik Deutschland und sogar innerhalb der einzelnen Bundesländer nach Einschätzung der befragten Kolleginnen ein Studienortwechsel für die Studierenden auch der Schulmusik nahezu unmöglich ist. Bedenklich schon deswegen, weil gegenwärtig die Bundesländer aufgrund des notorischen Mangels an Musiklehrerinnen aufgrund zu geringer Ausbildungskapazitäten zunehmend dazu übergegangen sind, fertig ausgebildete Musiklehrkräfte auf dem Bildungsmarkt sich gegenseitig abzuwerben, auch wenn diese unter teils völlig andersartigen Studienbedingungen in einem ‚fremden‘ Bundesland ausgebildet worden sind. Die Gründe, die von den Kolleginnen genannt werden, gleichen denen, die einen Wechsel im internationalen Raum verhindern: inkompatible Inhalte und Größen der Module, Zeitfenster für bestimmte Praktika, unterschiedliche Ausbildungsschwerpunkte, nicht vereinbare Zuordnung von Punktzahlen zu bestimmten Leistungsbereichen, usw..

Frage 13: Kontakte der Studierenden zu den Lehrenden

Traditionell ist aufgrund der kleinen Studierendenzahlen im Vergleich zu den großen Massenfächern in den Universitäten der inhaltliche und auch persönliche Austausch zwischen den Lehrenden und den Studierenden in den Musikstudiengängen recht intensiv, man kennt einander und erlebt die gemeinsame Arbeit als gegenseitig befruchtend. Zu erwarten wäre, dass sich an diesem Verhältnis auch unter den Bedingungen des Transformationsprozesses nichts wirklich ändert, denn die Studiengänge sind zahlenmäßig ja nicht größer geworden. Und doch berichten alle Befragten von einem gravierenden, wenn auch schleichenden Prozess der Formalisierung dieser Kontakte, der sich bis in die Veränderung des kommunikativen Selbstverständnisses der Beteiligten auswirkt. Ging es ‚vor Bologna‘ neben der Studienberatung häufig auch um die Erörterung von Sinnfragen zum Studium oder zum späteren Berufsfeld, um Fragen zur eigenen Performanz in Seminaren bei Referaten, so verlagert sich nun das Interesse auf Fragen und Probleme zur Organisation des Studiums an sich bzw. des eigenen Studienwegs. Die Gespräche zwischen Lehrenden und Studierenden haben jetzt angesichts eines als noch fremdartig empfundenen Prozessregelwerks den Charakter einer gemeinsamen Selbstvergewisserung, wie die ‚neuen Bachelor-Strukturen‘ funktionieren. Später dann stehen überwiegend Beratungen zur Frage, wie man möglichst effektiv die notwendigen Modulscheine bzw. Leistungspunkte erwerben kann,

im Mittelpunkt des Interesses mit der Folge, dass viele der Befragten nunmehr das Verhältnis zu den Studierenden als unpersönlicher und formaler und sich selbst als ‚Funktionäre‘ erleben.

Frage 26: Meinungen der Studierenden zum Transformationsprozess

Wie schon an anderer Stelle in den Antworten deutlich geworden ist, besteht aufgrund der kleinen Studierendenzahlen und – so ist zu ergänzen – aufgrund der vielfältigen gemeinsamen musikpraktischen Aktivitäten in den Instituten ein enges kommunikatives Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Studierenden. Ging es in Frage 13 eher darum, zu klären, wie die Kolleginnen die Auswirkungen des Transformationsprozesses auf Quantität und Qualität des Kontaktes zu den Studierenden wahrnehmen, so stehen nun die Erfahrungen der Studierenden mit dem Bologna-Prozess selbst im Fokus.

- > Wie auch schon bei einigen anderen Fragen spiegelt sich in den Antworten der Kolleginnen zu den Meinungen der Studierenden, in welchem Stadium der Implementation sich die neuen Studiengänge befinden: Dort wo der Transformationsprozess schon weit vorangeschritten ist, überwiegen die kritischen Einwände aufgrund der sehr konkret erlebten Probleme der Studienorganisation, denn die Studierenden in den höheren Semestern kennen auch noch aus ihrem Studienbeginn den Vergleich zu den alten herkömmlichen Studiengängen aus den Gesprächen mit den ‚damaligen‘ Kommilitoninnen. Viele von ihnen sahen sich missbraucht als Versuchskaninchen für eine noch nicht ausgegorene Studiengangsplanung (z.B. die illusorische Vorgabe, alle Pflichtveranstaltungen des ersten Semesters auch im ersten Semester absolvieren zu müssen) und haben die mitunter nicht eingehaltenen Zusagen etwa zur Anrechenbarkeit von Modulen als Zumutung erlebt. Befinden sich hingegen die Studierenden noch im ersten oder zweiten Studienjahr, so ist für sie ‚Bologna‘ kein wirkliches Thema, weil sie keinen Vergleich mehr zu herkömmlichen Studienbedingungen herstellen können, aber mancherlei Parallelen zur Situation in der gymnasialen Oberstufe vorfinden, die ihnen die Eingewöhnung in das Bachelor-Studium erleichtern.

Unbeschadet dieser Differenzierung zieht sich als roter Faden durch alle Antworten die Klage über die Kompliziertheit der Studienregeln und den das Studium begleitenden Stress, weil Fehler im Zeitmanagement nur schwer zu korrigieren sind und die Studierenden in den großen Fächern an den Universitäten häufig zu den gewünschten bzw. erforderlichen Zeiten nicht in die notwendigen Veranstaltungen hineinkommen und dadurch auch in ihrem Studienfach Musik von Zeitproblemen betroffen sind. Viele Studierende beklagen zudem, durch den Transformationsprozess stärker gegängelt zu werden aufgrund der als ‚Regulierungswut‘ wahrgenommenen Modulvorgaben und der mit ihr einhergehenden Einengung von inhaltsbezogener Wahlfreiheit und zeitlicher Selbstbestimmung.

In einem überraschenden Gegensatz dazu steht die Beobachtung der Kolleginnen, dass trotz aller Klagen die Studierenden mit viel Pragmatismus und auch mit einer gewissen Gelassenheit („so ist es jetzt und das ziehe ich durch“) letztlich die reformierten Studienordnungen als selbstverständlich hinnehmen oder gar die detaillierten Verlaufspläne als entlastende Erleichterung für die eigene Entscheidungsfindung nachfragen, während sie die inhaltlichen Modulbeschreibungen eher weniger zur Kenntnis nehmen. Mag auch die Formulierung einer Kollegin („Freiheit erleben sie als Unsicherheit. Ideal für sie wäre es, wenn sie zum Studienbeginn einen genauen Stundenplan bekommen würden“) überspitzt sein, als bedenkenswert erscheint sie schon.

Frage 27: Vergleich der Studierenden von ‚früher‘ und ‚heute‘

- a Unterschiede bzw. Veränderungen hinsichtlich der kulturellen Vorkenntnisse
Zunächst ist vorzubemerkend, dass in bezug auf die Veränderungen hinsichtlich der kulturellen Vorkenntnisse der Studierenden der Unterschied zwischen ‚früher‘ und ‚heute‘ nicht daran festgemacht werden kann, ob die Studierenden sich noch in einem herkömmlichen Studiengang oder bereits in einem re-

formierten Bachelor-Master-Studiengang befinden. Der hier gemeinte zeitliche Unterschied ist eher der einer ganzen Studierendengeneration, so verstanden aber sind die beobachteten Veränderungen durchaus gravierend.

Übereinstimmend stellen die Kolleginnen fest, dass bei den heutigen Studierenden das Allgemeinwissen im Bereich der historischen Musik hinsichtlich der Werk- und Literaturkenntnisse sehr viel geringer geworden ist, weil an den Schulen der Musikunterricht nicht mehr im alten Umfang angeboten wird mit der Folge, dass die Schere zwischen den ‚wirklich guten‘ Studierenden und der großen Anzahl von „Uninformierten“, wie es eine der Kolleginnen zuspitzend formuliert hat, deutlich auseinander gegangen ist. Wenn vereinzelt angemerkt wird, dass auch das intellektuelle Niveau der heutigen Studierenden zurückgegangen sei, mag das auch damit erklärt werden können, dass die eigenständigen Anliegen, Interessen und Fragestellungen der Studierenden im Kontext der verschulter Struktur der reformierten Studiengänge für beide Seiten, die Lehrenden wie auch sie selbst, nicht mehr im zeitlich freien Diskurs der Seminare befriedigend zur Geltung kommen können, dass vielmehr beiderseits die zielorientierte effektive Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen im Vordergrund steht.

Diesem Verlust an Kompetenz im Bereich der ‚Klassischen Bildung‘ (im doppelten Sinn) steht aber aus Sicht der Kolleginnen ein deutlicher Gewinn an kulturellen Erfahrungen im Bereich der Populären Musik gegenüber, die Studierenden bringen einen kulturell bzw. idiomatischen reichen Fundus an Erfahrungen mit und verfügen hier auch über vielseitigere musikpraktische Fähigkeiten. Gewinn und Verlust bezüglich der kulturellen Kompetenz werden von den Kolleginnen keineswegs gegeneinander verrechnet, vielmehr gehen sie davon aus, dass dieser kulturelle Wandel in erster Linie ein gesellschaftlicher Wandel ist, der in der Musikpädagogik der letzten Jahrzehnte zunehmend deutlich zum Tragen gekommen ist und nun sich in den Orientierungen der Studierenden (und auch mancher Lehrenden) widerspiegelt.

- b Zielstrebigeres bzw. effektiveres Studieren unter den Bedingungen von Bologna ?
Aus bildungspolitischer Sicht hat die Frage, ob die Studierenden jetzt zielstrebig oder/und effektiver studieren, vordergründig ein eindeutig positives Ergebnis gebracht. Ausnahmslos stellen die Kolleginnen fest, dass die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen sehr stark darauf fixiert sind, schnell durch das Studium zu kommen, teils, weil die finanzielle Belastung sie dazu zwingt, teils, weil sie damit die Erwartung verbinden, dann bessere Berufschancen nach dem Studium zu haben, immer aber, weil sie sich von den als rigide erlebten Strukturvorgaben der reformierten Studiengänge dazu gezwungen sehen. Das Ziel allerdings, nach dem die Studierenden streben, ist weniger die eigene berufsorientierte Qualifikation, sondern in erster Linie möglichst schnell und ohne Umwege durchs Studium zu kommen. Es bleibt aber zu fragen, ob die Schnelligkeit bzw. Kürze des Studiums ein akzeptabler Indikator für die Effektivität einer berufsqualifizierenden Ausbildung sein kann.
- c Das wünschenswerte Engagement der Studierenden für die Selbstbestimmtheit ihres Studienwegs bricht sich allerdings schnell an den konkret erlebten Bedingungen des reformierten Studiums, und so differieren die Antworten der Kolleginnen auf die hier gestellte Frage (engagieren die Studierenden von heute sich für die Selbstbestimmtheit des Studiums – seien es die Themen und Fragestellungen oder/und die Methoden der Ergebnisfindung?) nur in Nuancen. Übereinstimmung besteht darin, dass ein solches Engagement auf Grund der verschulter Strukturen und der knappen Zeit, die eine offene, selbstbestimmte Entfaltung des entdeckenden, gar forschenden Lernens weitgehend verhindern, wenn überhaupt, dann nur in besonderen Arbeitszusammenhängen wie Projekten oder Erkundungspraktika möglich sind. Orientiert an der Optimierung des Aufwand-Nutzen-Verhältnisses scheint die Mehrzahl der Studierenden an einer solchen Selbstbestimmtheit angesichts des externen Zeitdrucks auch nicht weiter interessiert zu sein, ihnen ist es wichtiger, dass der Lehrende mehr in den Vordergrund tritt, ih-

nen Zusammenfassungen gibt und ihnen sagt, was gelernt werden soll („das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis wie aus alten Ost-Zeiten“), zumal an den Musikhochschulen (und nicht auch an den Universitäten? NK) der größere Anteil von Studierenden primär am künstlerischen Musikmachen interessiert ist.

- d Der Preis für die Zielstrebigkeit des oben beschriebenen Studierens besteht offenkundig darin, dass das Engagement der Studierenden für Kurse bzw. Angebote innerhalb des Studiums oder parallel dazu unter den Bedingungen von Bologna nachgelassen hat mit der Folge, dass die Mitarbeit in zusätzlichen Ensembles oder Vorhaben erheblich leidet. An einigen wenigen Institutionen wird dieser Effekt zwar nicht beobachtet, weil das Angebot an mit Leistungspunkten ausgestatteten Kursen, in denen persönlichere musikbezogene Interessen und Bedürfnisse befriedigt werden können, sehr breit ist und der Zeitdruck aufgrund der finanziellen Belastung nicht so existenziell ist, weil die Studierenden aus privilegierten Elternhäusern kommen. An der Mehrzahl der Institutionen indes stellt die nachlassende Kontinuität der Mitarbeit in Ensembles bzw. in Projekten ein mehr oder minder großes Problem dar, weil sich auch Pflichtensembles aufgrund der zeitlichen Parzellierung des Studiums nur noch schwer besetzen lassen oder Ensembles wie Chor und Bigband lediglich ein Semester besucht werden, weil es nur einen einzigen Leistungspunkt gibt (bzw. geben kann).

... im Blick auf die Studieninhalte

Frage 31: Module und Modulprüfungen

a *Learning to the test?*

In vielen Disziplinen an den Universitäten, namentlich in Medizin und Jura und tendenziell in den geisteswissenschaftlichen Massenfächern, wird seitens der Studierenden wie auch der Lehrenden kritisiert, dass die auf die Bewältigung einer großen Zahl von Prüfungsvorgängen angelegten Examina zu sehr auf einfach abfragbares Faktenwissen sowie gegenstandsbezogenes Verfahrenskönnen angelegt sind. In den herkömmlichen Studiengängen der Musikpädagogik mit ihrer vergleichsweise geringen Anzahl von Endprüfungen und den kleinen Gruppengrößen bei stark individualisierten Kommunikationssituationen in den Prüfungen ist diese Kritik, wenn überhaupt, dann nur im Blick auf bestimmte Personenkonstellationen berechtigt gewesen. Mit der Implementation der Bachelor-Master-Studiengänge indes muss nun aber auch in der Musiklehrerausbildung eine Großzahl von Prüfungen durchgeführt werden, so dass die Frage auf der Hand liegt, wie dort die Kolleginnen den Prüfungsprozess einschätzen.

Unabhängig, ob die Kolleginnen an einer Universität oder einer Musikhochschule arbeiten, die Einschätzungen stimmen darin überein, dass die Reduktion des Prüfungsvorgangs (egal ob mündliche Prüfung oder Klausur) auf abfragbares Wissen als prüfungsmethodisch nicht akzeptabel bzw. nicht wünschenswert angesehen wird. Die Gefahr, dass dennoch Prüfungen dieser Art stattfinden, ergibt sich ihrer Erfahrung nach dann, wenn zu viele Prüfungen von Einzelnen durchgeführt werden müssen und der Prüfer daher gezwungen ist, die Komplexität der Vorbereitung und Durchführung der Prüfung zu reduzieren oder aber die von der Prüfungsordnung für die einzelne mündliche Prüfung zugemessene Zeit so kurz ist, dass sich anspruchsvollere dialogische Prüfungen nicht realisieren lassen (13 Minuten pro Prüfungsthema). Grundsätzlich aber gehen die Kolleginnen davon aus, dass die in der Frage formulierte Kritik nicht berechtigt sei, weil die reformierten Prüfungsordnungen bzw. Studienordnungen den Kolleginnen die notwendigen Freiheiten für die Gestaltung der Prüfungen und ihrer Inhalte geben und insofern der kritische Vorwurf diejenigen trifft, die ihn äußern, weil es in der eigenen Hand liegt, wie man die Prüfungen durchführt.

b *Von Jahr zu Jahr Module mehr oder minder identisch wiederholt?*

Was die Gefahr betrifft, dass die in den Studienplänen fixierten Module insofern, als sie von Studienjahr zu Studienjahr wieder angeboten werden müssen, mit ihren Inhalten und Methoden mehr oder minder identisch wiederholt werden, stellt sich das Bild nahezu umgekehrt dar: Die meisten Kolleginnen sehen diese Gefahr als gravierend an („katastrophal“), nur eine Kollegin hält diese Kritik für ein „falsches curriculares Verständnis von Modulen“. Dieser Widerspruch relativiert sich jedoch dann, wenn der in der Frageformulierung gebrauchte weiche Begriff von ‚Gefahr‘ zugrunde gelegt wird: Gefahren, die bestehen, müssen nicht zwingend eintreten. Dann nämlich nicht, wenn zum einen die Modulbeschreibungen die vorhandenen Freiräume für flexibel gehaltene Formulierungen ausnutzen, nicht zuletzt auch, um thematische Akzentverlagerungen z.B. aufgrund von Neuberufungen oder überhaupt inhaltliche und methodische Weiterentwicklungen in der Musikpädagogik berücksichtigen zu können. Und zum anderen wird darauf hingewiesen, dass es auch von den Lehrenden selbst abhängt, inwieweit sie bereit sind (oder zeitlich in der Lage sind), bestehende thematische Rahmen von Jahr zu Jahr mit Hilfe von veränderten methodischen Zugängen und alternativen thematischen Materialien für die Studierenden (und auch sich selbst !) von Neuem attraktiv zu machen.

Frage 32: Kompetenzvermittlung angesichts der Modularisierung des Studiums?

- > In den Erläuterungen bzw. Begründungen für die vielfältigen Reformvorschläge zur Musiklehrerausbildung im Kontext des Bologna-Prozesses findet sich die Forderung, den angehenden MusiklehrerInnen Kompetenzen des strategischen Denkens, des selbstorganisierten Lernens, der Teamfähigkeit im Rahmen von Projekten, der Wahrnehmung von Verantwortung zu vermitteln. Auf die Frage, ob die Modularisierung des Studiums dazu hat beitragen können, diese Forderungen zu realisieren, antworten die Kolleginnen überwiegend, dass dies ganz wesentlich davon abhängig sei, wie viel Freiraum die Planer der Bachelor-Master-Studiengänge für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Module den Lehrenden bereitgestellt haben und in welchem Maße die Lehrenden diese Freiräume dann zusammen mit den Studierenden nutzen. In den Antworten wird aber dennoch deutlich, dass die Realisierung dieser Forderung nach anwendungsorientierter Kompetenzvermittlung angesichts der teils rigiden Strukturvorgaben der Ministerien bzw. Rektorate (ablesbar an der Verschulung der Studiengänge, den engen Zeitfenstern, die kaum noch Kurse über zwei Semester ermöglichen, in denen komplexere und umfassendere Arbeitsfelder selbstbestimmt bearbeitet werden könnten) unter den konkreten Bedingungen der Studienpraxis an den Hochschulen nur in eingeschränkter Weise möglich ist.

Angesichts des Befundes, dass häufig die Lehr-Lern-Praxen an den Hochschulen nur auf die musikbezogenen Inhalte orientiert sind und die sozialen Prozesse, die dabei in den Seminaren (und auch im Musikunterricht !) ablaufen sowie die Vermittlungsformen nicht als solche auf ihre Implikationen und Auswirkungen reflektiert werden, wird man der Feststellung einer der Kolleginnen, dass es an Fortbildung der Lehrenden im Blick auf Lehrmethoden fehlt, die zu einer Realisierung der oben genannten Forderungen führen könnte, nur zustimmen können.

Frage 33: Bachelor-Master-Studiengänge verschult?

- > Im Verlauf der Interviews und auch in bisherigen Überlegungen zur Auswertung der Interviewergebnisse ist immer wieder auf die angebliche bzw. tatsächliche Verschulung der Bachelor-Master-Studiengänge der Musiklehrerausbildung hingewiesen worden, auf eine Auswirkung der Studienreform also, die die Strukturmerkmale des Studiums an die der gymnasialen Oberstufe angleichen lässt. Für die Studierenden, so berichten die Kolleginnen, bieten diese ‚verschulten‘ Strukturvorgaben wie ein Geländer an der Karrieretreppe zur Berufsqualifikation den Studierenden Sicherheit, Orientierung und damit Zufriedenheit, dieses Strukturgeländer aber – so die Kritik der Kolleginnen – hindere sie daran, eigene Wege zur wissenschaftlichen, künstlerischen und pädagogischen Identität zu suchen und erfolgreich zu begehen.

Bei der Einschätzung der Verschulung der Studiengänge zeigt sich in den Befragungen auch hier wieder, dass an denjenigen Institutionen, die früh mit der Planung und Implementation begonnen hatten, dieser Effekt, obwohl ‚hausgemacht‘, schärfer kritisiert wird, weil man aufgrund der rigiden Vorgaben zwar die Gefahren, die sich daraus ergeben, gesehen hat, ihnen aber nicht hat wirklich entgegengetreten können. An den Musikhochschulen wird diese Gefahr ebenso gesehen. Da hier die später in die Planung gekommenen Studiengänge zwar modularisiert und mit Leistungspunkten ausgestattet sind, nicht aber der konsekutiven Bachelor-Master-Struktur zu entsprechen haben, weisen die Kolleginnen für ihre Studiengänge darauf hin, dass man im Blick auf die Erfahrung aus den anderen Studiengängen sich bemüht habe, diesem Effekt entgegenzusteuern.

- > Gleichwohl bleibt aber die Frage, wie viel ‚Verschulung‘ sein muss, wenn – darüber besteht weitgehend Einigkeit – das herkömmliche Studium sozusagen zu wenig leitende Strukturen für die Studiengestaltung aufgewiesen hat. Und schwieriger noch zu beantworten: Wie vieler Strukturvorgaben bedarf es für die zwar wenigen, aber leistungsstarken intrinsisch motivierten Studierenden, die sich einen eigenen Weg durch die Qualifikationsangebote der Studiengänge bahnen wollen, und wie viel Strukturvorgaben sind für die vielen Studierenden erforderlich, die – wie eine Kollegin formuliert hat – „darauf aus sind, pragmatisch und apolitisch schnell durchzustudieren“, und daher das Interesse haben, die dafür benötigten Informationen und Vorentscheidungen in zuverlässiger Form vorgelegt zu bekommen? Und schließlich: Gab es in bestimmten Musikausbildungsbereichen (wie Musiklehre und –theorie, im Instrumentalunterricht, in den Überblicksvorlesungen zur Musikgeschichte I bis IV) nicht auch früher schon verschulte Strukturen?

» F Auswertung der Ergebnisse und Überlegungen zu einer Weiterentwicklung des Transformationsprozesses in der Musiklehrerausbildung

a Bezugnahme zu den zehn Referenzkriterien

Ist nun der Transformationsprozess bzw. aus der Sicht der Bildungspolitik der Bologna-Prozess eine ‚Erfolgsstory‘, wie die Einen, oder ist er bereits gescheitert, wie die Anderen meinen? Immerhin soll ja dieser Prozess im kommenden Jahr 2010 abgeschlossen sein. Selbst wenn seine realen Auswirkungen auf die nachfolgende Berufspraxis der Ausgebildeten erst in einigen Jahren erfasst und untersucht werden können, die vorliegenden Ergebnisse der Interviews lassen durchaus eine vorläufige Einschätzung von ‚Erfolg‘ und ‚Nichterfolg‘ der Reform zu, wenn hier auch in erster Linie für den Bereich der Musiklehrerausbildung. Im vorigen Kapitel standen im Kontext der jeweiligen Interviewfragen einzelne, eher konkrete Aspekte im Mittelpunkt, nun sollen diese Ergebnisse ausgewertet werden im Blick auf die in Kapitel B in zehn Kernpunkten als Referenzkriterien zusammengefassten Essentials der Bologna-Reform.

1 Verkürzung der Studienzeiten und Steigerung der Effizienz des Studiensystems?

Betrachtet man die Studiengänge an den Universitäten und den Fachhochschulen, in denen die Studierenden auf Tätigkeiten in der Industrie, der Wirtschaft oder als Selbständige vorbereitet werden, so hat die Einführung des Bachelor mit seiner Dauer von drei oder maximal vier Jahren zu einer Verkürzung der Studienzzeit gegenüber den herkömmlichen Diplom- bzw. Magisterstudiengängen geführt. Diese Feststellung gilt aber nur dann, wenn die Mehrheit der Studierenden auch tatsächlich mit dem Bachelor-Abschluss die Hochschulen verlässt – politisch angestrebt ist, dass nur jede Dritte mit Bachelor-Abschluss anschließend in einen Master-Studiengang überwechseln kann. Unabhängig hiervon verkürzt sich die durchschnittliche Studienzzeit infolge der verhältnismäßig hohen Abbrecherquote in den ersten

Semestern des Bachelor-Studiums, deren Ursache darin gesehen wird, dass die stringente Struktur der Studiengänge den Studierenden zu einer frühen Positionierung hinsichtlich ihrer Studienmotivation und –erfolgsaussicht (Heublein/Schmelzer/Sommer 2008) verhilft.

Im Bereich der Lehrerausbildung und hier speziell der Musiklehrerausbildung ist es aber nicht zu einer Studienzeitverkürzung gekommen: Seit 2005 ist in den meisten Bundesländern festgelegt, dass erst der Master-Abschluss nach fünf Jahren zu einer Berufsqualifikation führt. Man kann diese Sonderregelung im Interesse der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte an Schulen für positiv halten, würde doch der Bachelor-Abschluss allein lediglich für eine Ausbildung zur sog. Ein-Fach-Lehrkraft taugen (Brenk u.a. 2003), sie steht aber im Widerspruch zu den Bologna-Strukturvorgaben.

Indes, nicht nur eine Verkürzung der Studienzeiten und damit die Verweildauer der Studierenden im ‚Ausbildungsbetrieb Hochschule‘ als solche führt – betriebswirtschaftlich gesehen – zu einer Steigerung der Effizienz des Studiensystems, die Effizienz des Systems wird zusätzlich durch drei weitere Faktoren gesteigert, nämlich

- 1) durch die *Verdichtung und Verschulung* der Ausbildung, auch der Musiklehrerausbildung, die gesichert wird durch ein straffes Zeitmanagement innerhalb der Studienpläne und bei den Studierenden zu einem abschlusszielorientierten Studienverhalten führt;
- 2) durch die *Konzentration* der Studieninhalte unter dem Zielaspekt der anwendungsoptimierten Vermittlung von Wissen und Kompetenzen;
- 3) durch die zeitliche und inhaltliche Fixierung der Module in den Studienplänen mit der Folge, dass sie von Studienjahr zu Studienjahr mit ihren Inhalten und Methoden mehr oder minder identisch wiederholt werden (*outputorientierte Rationalisierung*).

Während die Auswirkungen dieser drei Faktoren auf die Systemeffizienz unmittelbar, zumindest aber zeitnah zu beobachten sind, trifft dies auf einen weiteren, für die Effizienz mittelbar relevanten Faktor nur langfristig zu. Wie die Befragungen der Kolleginnen gezeigt haben, werden die zeitlichen Ressourcen der Lehrenden in einem viel größeren Maß als früher verausgabt durch die zusätzlichen, umfangreichen Aufgaben der Administration und der Modulprüfungen. Zwar mindert sich die Effizienz des Systems, wenn erhebliche Teile des Zeitbudgets der Professorinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen für Sekretariatsaufgaben ‚ausgegeben‘ werden anstelle von qualifikationstypischen Tätigkeiten. Die aus den Befragungsergebnissen ablesbare Beobachtung indes, dass die Beteiligung der Lehrenden in den Lehrerausbildungs-Studiengängen (und so auch in der Musiklehrerausbildung) an Forschungsvorhaben tendenziell zurückgeht, lässt befürchten, dass die schon in der Diskussion befindlichen Vorschläge, auf der einen Seite sog. Professuren für die Lehre und Ausbildung an den Hochschulen (oder gar nur noch an den Fachhochschulen!) und auf der anderen Seite reine Forschungsprofessuren mit geringem Lehrdeputat einzurichten, auch im Blick auf die Systemeffizienz in absehbarer Zeit realisiert werden werden. (6) Die Einrichtung solcher Lehr- und Ausbildungsprofessuren dürfte zur Folge haben, dass das Renomé dieser Professuren in einer Situation, in der Exzellenz der Hochschulen nur noch an der ‚Höhe‘ der Forschungsleuchttürme festgemacht wird, stetig nachlassen wird und schließlich zu einer ‚negativen‘ Berufsauswahl führt. Langfristig wird sich dann ein System von Drei-Klassen-Professuren auf der Basis von Gratifikationen herausbilden, insofern als die deutlich herabgesetzten Gehälter der W-Professuren nur von denjenigen Professorinnen auf Leistungsbasis ‚verbessert‘ werden können, denen es aufgrund ihres Arbeitsbereichs möglich ist, Drittmittel aus der Industrie (höchste Leistungsklasse) oder Mittel aus Ministerien und Verbänden (mittlere Leistungsklasse) zusätzlich zu erlangen. Dies aber ist für diejenigen,

die in erster Linie in der Lehrerausbildung bzw. in philologischen Fächern (wie Musikwissenschaft oder Musikpädagogik) arbeiten, durchweg nicht möglich – aus Zeitgründen nicht, und eben auch nicht aus inhaltlichen Gründen.

Eine solche absehbare Entwicklung muss nicht zu einer Beeinträchtigung des Ausbildungssystems in Sinne von Bologna führen, vielmehr dürfte unter dem Aspekt der Effizienz eingesetzter Haushaltsmittel das Gegenteil der Fall sein: Lehrprofessuren verbleiben in ihrer Entlohnung auf den Standards des W-Besoldungsniveaus bei gleichzeitiger Erhöhung der Lehrdeputate und sie könnten auch in Dozenturen überführt werden, deren geringere Qualifikationsansprüche dann nochmals zu einer Verringerung der Entlohnung als W1-Stellen Anlass geben würde.

2 Polyvalenz des Bachelor-Studiengangs?

In den Befragungen der Musikpädagoginnen ist deutlich geworden, dass bei aller Kritik an den widersprüchlichen Vorgaben bezüglich der Polyvalenz der Studiengänge in der Frühphase des Transformationsprozesses die Forderung nach einer polyvalenten Ausrichtung der Musikausbildung durchaus positiv gesehen wird, weil sie der Differenzierung des Berufsfeldes ‚Musik‘ in vermittelnde, lehrende, reproduzierende und produzierende Berufe Rechnung trägt und Polyvalenz von den Studierenden auch nachgefragt wird.

Dennoch ist festzustellen, dass es überwiegend nicht gelungen ist, diese Forderung in der Studiengangswirklichkeit umzusetzen. Ein Grund für das Scheitern dieses Reformessentials liegt darin, dass die Mehrheit der Bundesländer im Interesse der Zugriffsmöglichkeit auf die Prüfungsinhalte der Fächer in der Lehrerausbildung durchgesetzt haben, dass erhebliche Anteile dieser Prüfungsinhalte sich an den Vorgaben der Prüfungsordnungen für das Staatsexamen zu orientieren haben und angesichts der zeitlichen Verdichtung der Studiengänge die geforderte Polyvalenz dann nicht mehr konsequent umgesetzt werden kann. Ein weiterer Grund besteht darin, dass in den Studiengängen der Musiklehrerausbildung, in denen lediglich eine oder zwei Professuren vorhanden sind, Polyvalenz unter dem Aspekt verfügbarer Expertise für die Vielfalt musikbezogener Berufsfelder bzw. vorhandener Ressourcen für interdisziplinäre Kooperationen nicht angemessen zu verwirklichen ist.

3 Modularisierung der Studiengänge?

Im Sommer 2009 sind nahezu alle Studiengänge an den Hochschulen der Bundesrepublik modularisiert – in diesem Punkt ist der Reformprozess tatsächlich erfolgreich. Die Befürchtungen der befragten Musikpädagoginnen, dass die Bachelor-Master-Vorgaben zu einer sehr starren Struktur des Studiums mit einer allzu kleingliedrigen Fixierung der Modulhalte und damit zu einem Verlust von Flexibilität in der Weiterentwicklung der Studieninhalte führen könnte, sind zwar nicht von der Hand zu weisen. (7) Sie stellen aber nicht das Grundprinzip der Modularisierung in Frage, sondern verweisen auf die Problematik der inhaltlichen, zeitlichen und formalen Ausgestaltung der Module. Positiv ist festzuhalten, dass die Einführung der Module mit ihrer öffentlich zugänglichen Beschreibung im Internet bzw. in den Studiendokumenten erstmals zu einer bislang nicht erreichten Transparenz der Studiengangsinhalte und –abläufe geführt haben.

4 Begrenzung auf vorgegebene Arbeitszeitbelastung (workload) durch Zuordnung von Leistungspunkten?

Die Einführung von Leistungspunkten als Maß des Zeitaufwands für die Arbeitsbelastung durch die Aneignung des Lehrstoffs und die Teilnahme an Prüfungen hat ohne Zweifel aufgrund der Deckelung der den Studiengängen zur Verfügung stehenden Leistungspunkte auf der Angebotsseite zu einem erheblichen (aber positiv zu wertenden) Legitimationsdruck für die Konzeption der Studieninhalte geführt

und gewährleistet auf der Nachfrageseite „die kalkulierbare Akkumulation...“ von Prüfungs- und Studienleistungen (KMK 2000b). Nicht zu klären ist an dieser Stelle, inwieweit diese auf Verkürzung der Studienzeiten und Steigerung der Effizienz zielende Begrenzung des workload in den Studiengängen der Hochschulen tatsächlich durchgesetzt werden können (8) – für den Bereich der Musikausbildung und speziell der Musiklehrerausbildung ist eine solche Begrenzung aus fachlich zwingenden Gründen nicht möglich. Da es sich hier um einen Sonderfall handelt, wird man hier aber nicht von einem Scheitern in der Umsetzung dieses Reformessentials sprechen können.

5 Modulabschluss durch obligatorische Prüfung?

Die Einführung studienbegleitender Prüfungen und hier speziell als Abschluss eines jeden Moduls hatte die KMK mit der Erwartung begründet, dass dies zu einer Entlastung der Studierenden führen werde (KMK 2000b), hatte doch die Erfahrung bezüglich der herkömmlichen Studiengänge gezeigt, dass z.B. in der Lehrerausbildung der Prüfungsblock am Ende des Studiums mit seinen mündlichen und schriftlichen Prüfungen in zwei Unterrichtsfächern sowie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften für die Studierenden einen erheblichen Stress darstellt.

Mussten sich die Studierenden in der Musiklehrerausbildung bislang in der Zwischenprüfung sowie dem Staatsexamen jeweils zwei wissenschaftlichen Prüfungen (Musikwissenschaft und Musikpädagogik) sowie ca. fünf musikpraktischen Prüfungen (Klausuren, Vorspiele, Dirigate etc.) unterziehen, so sind dies aus diesen ca. 14 Prüfungen eines gesamten Studiums im Unterrichtsfach Musik nun zwei bis drei Modul-Prüfungen in jedem Semester geworden. Und da jede dieser Modulprüfungen von Gewicht ist für das Ergebnis des Bachelor-Studiums, das mit seiner Note über den Zugang zum Master-Studium entscheidet, bzw. für die Benotung des Master-Abschlusses selbst, ist aus dem früheren Stress der das Studium beendenden Examensprüfung nun der Stress eines jeden einzelnen Semesters geworden.

Führt die zeitliche Verdichtung des Studiums für viele Studierende, die nicht aus einem ‚gut betuchten‘ Elternhaus kommen, zu finanziell bedingten existenziellen Problemen, so verursacht nun der semester- bzw. modulbegleitende Stress nach Beobachtungen des Deutschen Studentenwerks bei einem erheblichen Teil der Studierenden gravierende Probleme aufgrund depressiver Verstimmungen, Prüfungsängsten und der Arbeitsorganisation, wie die sprunghaft gestiegene Inanspruchnahme der psychologischen Beratungsstellen für die Studierenden an den deutschen Hochschulen zeigt.

Die in den Interviews durchgängig geäußerte Befürchtung im Vorfeld des Transformationsprozesses, die erwartete erhebliche Zunahme der Prüfungsvorgänge werde mit der damit einhergehenden Bürokratisierung zusätzliche Belastungen für die Institute bedeuten und – weil die personalen Ressourcen der Prüfungsämter vermutlich nicht entsprechend aufgestockt werden würden - zu einer erheblichen zusätzlichen zeitlichen Belastung der prüfenden Lehrenden führen, ist nunmehr zur Realität geworden, an den Hochschulen generell (9) wie auch in der Musiklehrerausbildung.

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich ab, dass die von der KMK beschlossene Reformvorgabe, dass Module „grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen“ werden (KMK 2000b), im Kern als reformbedürftig angesehen und durch eine Regelung ersetzt werden sollte, die aus diesem Grundsatz eine Kann-Regelung macht.

6 Individuelle Gestaltung des Studiums?

Mit der Einführung von Modulen und Leistungspunkten war von der KMK nicht nur eine Entlastung der Studierenden erwartet worden, sondern auch die Annahme verbunden, dass die studienbegleitende Akkumulation von Leistungspunkten aus den Modulen eine „individuelle Gestaltung des Studiums“ ermög-

lichen werde (KMK 2000b). Neun Jahre später erweist sich, dass in der Realität der Studienbedingungen nicht nur der Musiklehrausbildung sich auch diese Annahme als falsch erwiesen hat, weil die in den strikten Strukturvorgaben begründete Verschulung von Inhalten und Zeitabläufen der Studiengänge die Studierenden (und auch die Lehrenden) weitgehend zu Objekten von Planfestlegungen macht und ihnen die Möglichkeit nimmt, Subjekte ihrer eigenen Planung von Inhalten und Zeitpunkten zu sein.

7 Leichter Transfer von Prüfungsleistungen - Steigerung der Mobilität?

Wie schon in Kapitel E dargestellt, hat die Zahl der Teilnehmerinnen an dem Erasmus-Programm entgegen den bildungspolitischen Erwartungen deutlich abgenommen, und auch im Bereich der Musiklehrausbildung haben die befragten Kolleginnen darauf hingewiesen, dass ein Studienortwechsel für die Studierenden der Schulmusik nahezu unmöglich ist. Damit ist eines der essentiellen Reformziele, nämlich über die Detailliertheit der Modulbeschreibungen und der ihnen zugeordneten Leistungspunkte Inhalte und Leistungsansprüche transparent zu machen und auf diese Weise ‚akkumulierte‘ Leistungen im Interesse der Mobilitätssteigerung transferierbar zu machen, gescheitert. Gerade diese an sich positiv zu bewertende Transparenz des persönlichen Leistungsstands (im sog. transcript auf records) und der dahinter stehenden Inhalte und Zeitabläufe der qualifizierenden Studiengänge machen für mobilitätsinteressierte Studierende wie auch die aufnehmenden Institutionen erkennbar, dass - wie kaum anders zu erwarten - von Hochschule zu Hochschule, von Bundesland zu Bundesland von europäischem Land zu europäischem Land eben diese Inhalte und Zeitabläufe mit ihren straffen Fixierungen und inhaltlichen wie zeitlichen Inkompatibilitäten jeglichen Standortwechsel behindern oder auch unmöglich machen, zumal der Zeitdruck des Fertigwerden-Müssens für die Studierenden immer gravierender geworden ist. Die an manchen Hochschulen von Studiendekanen empfohlene ‚großzügige‘ Durchführung der Verfahren zur Anerkennung von ‚außen‘ erworbenen Leistungen kann vor diesem Hintergrund nur als Indikator für das Scheitern dieses Reformziels gelesen werden.

8 Wissenschaftliche Studieninhalte – Herausbildung von Kompetenzen?

In den Profilanforderungen der Wirtschaft für junge Nachwuchskräfte aus den Universitäten und Fachhochschulen werden typischerweise Softskills wie Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Selbstmanagement, Einsatzbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit genannt, im Kern entsprechen sie den Kriterien, die die KMK (KMK 2000) für den Zugang zum Höheren Dienst (A13; Lehrkraft an Realschulen oder an Gymnasien) festgelegt hat (siehe Kapitel B). Demgegenüber wird in den Interviews deutlich, dass die Verdichtung von Zeitabläufen und Studieninhalten, die Fixierung von Modulthemen und Bearbeitungsmethoden, das fortwährende Abprüfen des modulabschließenden Erfolgs etc. den Studierenden wie den Lehrenden durchweg zu wenig Freiräume lässt, erkenntnisgenerierende Eigeninitiativen und forschendes Lernen in den Studienweg einzubringen. Studierende, die in einem einzigen Studienfach pro Semester drei oder mehr Modulprüfungen zu bestehen haben, sehen sich unter dem Diktat der Zeitökonomie gezwungen, für das Bestehen des jeweils nächsten Tests mit kurzfristiger Zielperspektive zu arbeiten (learning to the test). Nachhaltige Selbstqualifikation kann sich so kaum entfalten, die Studierenden akkumulieren vielmehr schnell verflachendes Wissen.

9 Bachelor als Regelabschluss eines Hochschulstudiums für die Mehrzahl der Studierenden?

Wie schon oben ausgeführt, haben die Bildungsministerien der meisten Bundesländer im Blick auf die Qualifikationsansprüche des Lehrerberufs erkennen müssen, dass der Bachelor in der Regel nicht den Abschluss einer gelingenden Lehrerausbildung darzustellen vermag, weil die Fülle der zu vermittelnden Inhalte in zwei Schulfächern den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen sprengt und zudem lauffahrrichtliche Notwendigkeiten im gymnasialen Bereich nur durch einen konsekutiven Studiengang mit Master-Abschluss befriedigt werden können.

10 Bachelor Studiengang führt zur Berufsqualifikation?

In einem Zweifachstudium der Lehrerausbildung kann, darüber sind sich alle befragten Kolleginnen einig und inzwischen auch die Bildungsministerien, der Bachelor-Abschluss nach sechs Semestern in keiner Weise ‚berufsqualifizierend‘ sein, schon gar nicht, wenn der Bachelor-Studiengang im Bezug auf außerschulische Berufsfelder ‚polyvalent‘ sein soll. Dass aber mit dem anfänglichen Versuch der planenden Institutionen, diesen Anspruch auf Berufsqualifikation auch in der Lehrerausbildung einzulösen, der vom Deutschen Musikrat geforderte Bezug zu der Berufswirklichkeit in den Schulen in die Curricula der Musiklehrerausbildung wieder verstärkt Einzug gehalten hat, sollte nicht übersehen werden.

b Zusammenfassung und Ausblick

Die Fragen, die sich hinsichtlich der Einschätzung der Ergebnisse des Reformprozesses stellen, können bzw. konnten im Rahmen dieser Studie nur auf der Basis der subjektiven Wahrnehmungen der befragten Lehrenden diskutiert werden. Gewiss würde eine Einbeziehung auch der Studierenden in die Befragung die Objektivität und Zuverlässigkeit der Ergebnisse zur Evaluation des Transformationsprozesses erheblich steigern, jedenfalls dann, wenn alle Studierenden der jeweiligen Studiengänge (schriftlich) hätten befragt werden können. Aber auch damit wäre nur die Basis der subjektiven Wahrnehmungen erweitert worden, denn auch die Antworten der Studierenden könnten nur deren Eindrücke und Erfahrungen widerspiegeln. Eine wirkliche Evaluation des Transformationsprozesses müsste aber an der Realität der (späteren) Berufspraxis der ausgebildeten Lehrkräfte ansetzen, an der Frage also, welche Kompetenzen der Studiengang den Studierenden hat vermitteln können und ob diese Kompetenzen den Erfordernissen der Tätigkeit in dem Berufsfeld entsprechen und zu einem gelingenden Unterricht führen. Indes, allein schon in die Beschreibung und erst recht in die Erfassung eines ‚gelingenden‘ Unterrichts gehen so viele Faktoren ein, dass die Realisierung einer Evaluation in diesem Sinne nur im Rahmen eines umfassenden Forschungsprojekts über einen längeren Zeitraum denkbar wäre. Ganz abgesehen davon, dass das ‚Gelingen‘ des gelungenen Unterrichts ja nur sehr bedingt auf die zuvor absolvierte Lehrerausbildung zurückgeführt werden könnte.

Gleichwohl, die Auswertung der vorliegenden Ergebnisse der Befragungen im Blick auf die eingangs genannten zehn Referenzkriterien zeigt, dass der Transformationsprozess keineswegs eine Erfolgsstory darstellt, aber auch nicht als grundsätzlich gescheitert anzusehen ist. Vielmehr erweist sich, dass so manche seitens der Bildungspolitik gut begründbare Theorie der Struktur- und Zielvorgaben sich in der Praxis der Planung und Realisation an den realen Bedingungen ‚vor Ort‘ bricht und brechen muss. Damit ist weder die ‚Bologna-Theorie‘ als Handlungsvorgabe für den Transformationsprozess widerlegt noch darf die Praxis dieses Prozesses als nicht veränderlich weil unausweichlich behauptet werden. Vielmehr gilt, in der Sprache des Fußballs gesagt: Nach der Reform ist vor der Reform.

Zunächst einmal ist positiv festzuhalten, dass der Transformationsprozess für die beteiligten Hochschulen und Lehrenden zu einer grundlegenden Standortbestimmung der eigenen Ausbildungspraxis und ihrer curricularen sowie materiellen Ressourcen geführt hat und damit zu einer zuvor so nicht vorhandenen kritischen Bewusstheit für die Strukturen der Ausbildung, der Relevanz ihrer Inhalte und des Anspruchs auf nachhaltige Verwertbarkeit im jeweiligen Berufsfeld. Dieses Potenzial eines reformorientierten Denkens und Handelns ist in den Interviews an vielerlei Zusammenhängen immer wieder deutlich geworden, es materialisiert sich in dem bis in die Studien- und Modulordnungen zu verfolgenden Bemühen, den vom Deutschen Musikrat geforderten Bezug zur Berufswirklichkeit des Musikunterrichts in die Reform der Ausbildungsinhalte einzubringen.

Andererseits sind einige der oben zusammengetragenen Problempunkte der Umsetzung des Transformationsprozesses schon zu einem frühen Zeitpunkt der Planung erkennbar gewesen, etwa die Tendenz zur Verschulung der Studiengänge, oder die mit der hohen Zahl von Modulprüfungen einhergehende Belastung der Studiengänge durch Administration und Prüfungsdurchführung, dann die im Bereich der Musiklehrerausbildung nicht realisierbaren Vorgaben für den workload und schließlich die Gefahr der Reduktion der Ausbildungsinhalte auf jene Arbeitsfelder, die die an den jeweiligen Institutionen tätigen Lehrenden aufgrund ihrer zeitlichen Ressourcen und Qualifikationsschwerpunkte real in verantwortlicher Weise zu betreuen vermögen. Weitere Problempunkte sind dann im Verlauf des Studienbetriebs selbst aufgetreten, etwa die Benachteiligung jener Studierenden, die während des Studiums mit zusätzlichen Jobs ihren Studien-Lebensunterhalt sichern müssen, dies aber nicht mit den rigiden Zeitvorgaben des Studiums vereinbaren können, oder die weitgehende Inkompatibilität der Studieninhalte und –modulabschlüsse, die die gewünschte Mobilität international und auch national oder regional behindert, und nicht zuletzt ist zu nennen der schleichende Qualitätsverlust einer Ausbildung, die mit ihren starren Strukturen der Individualisierung der Professionalisierungswege wie auch der Entwicklung eines vernetzten Denkens (und wissenschaftlichen Handelns) weitgehend entgegensteht.

Im Vergleich zu den anderen Staaten Europas ist in der Bundesrepublik Deutschland der Transformationsprozess auf typische Weise ‚deutsch‘ umgesetzt worden, nämlich ausgesprochen vorgabengetreu und eifertig und das auch noch in sechzehn mehr oder minder unterschiedlichen Ausgestaltungen. Da bedarf es einer erheblichen bildungspolitischen Gelassenheit einerseits und andererseits der bildungspolitischen Entschlossenheit, den gewachsenen Problemdruck aufgrund der Fehlentwicklungen zum Anlass einer Korrektur des Transformationsprozesses zu nehmen. Gewiss hat die Bundesministerin für Bildung und Forschung Annette Schavan recht, wenn sie, konfrontiert mit dem Bildungsstreik der Schülerinnen und Studierenden im Juni dieses Sommers 2009 anlässlich der Situation des Bildungssektors in Deutschland, darauf hinweist, dass Deutschland Teil des europäischen Bildungsraums sei und diesen, und damit auch den Bologna-Prozess, nicht einfach verlassen könne. Wenn sie aber in einer Pressemitteilung des BMBF vom 18. März 2009 erklären lässt: „Die Umstellung greift, die Umsetzung des Bologna-Prozesses gewinnt an Fahrt. Für die deutschen Hochschulen ist das ein Gewinn, denn der Bologna-Prozess ist ein wichtiger Beitrag zu ihrer Internationalisierung und bietet darüber hinaus die Chance, die Studienstruktur grundlegend zu reformieren“, dann stellt sich die Frage, ob der verharmlosende Verweis auf die zunehmende Zahl von Bachelor-Master-Studiengängen und die in ihnen liegende Chance (! NK) ein angemessenes Verständnis des Ergebnisses von nunmehr zehn Jahren ‚Bologna-Prozess‘ sein kann.

Denn was wäre zu tun? Worauf müsste eine Reform der Reform angelegt sein? Für die Musiklehrerausbildung (und sc. die Lehrerausbildung insgesamt) sind folgende Punkte zu nennen:

- 1) Die hauptamtlichen Personalressourcen der Studiengänge sind auf das erforderliche Maß hin zu erweitern mit dem Ziel, die thematische Breite der Ausbildung zumindest in den fachlichen Kernbereichen kompetent sicherzustellen und für die Studierenden eine angemessene Lehrbetreuung zu gewährleisten. Das kann auch bedeuten, dass Studiengänge, die nur über eine oder zwei Professuren (Musikwissenschaft und Musikpädagogik) verfügen, zu größeren Ausbildungseinheiten zusammengelegt werden.
- 2) Die Prüfungsordnungen für das Staatsexamen, soweit sie für die inhaltliche und zeitliche Ausgestaltung der Module, Modulprüfungen und Studienpläne von Relevanz sind, müssen auf die Ansprüche des geforderten Berufsbezugs hin überarbeitet bzw. mit den Modul-Prüfungsordnungen harmonisiert werden.

- 3) Solange es nicht gelingt, die einschlägigen Verordnungen der sechzehn beteiligten Bundesländer entweder zu vereinheitlichen oder in die zentrale Verfügungsgewalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu überführen, um den Transfer von Leistungen im Interesse der Mobilität der Studierenden zu erleichtern, sollte die Beschreibung der Module und ihrer Stellung im Studienverlaufsplan durch Reduzierung ihrer Detailliertheit eine größere Offenheit bekommen im Interesse der Flexibilisierung von Lehr- und Lernprozessen und ihren Inhalten.
- 4) Die Zuordnung von Leistungspunkten sollte globaler vorgenommen werden können, die akkumulierten Leistungspunkte sollten im Blick auf ihre Funktion bzw. Bedeutung für den Qualifikationsprozess mit einem Gewichtungsfaktor versehen werden (können), so dass sie nicht mehr nur für einen fiktiven Zeitaufwand des workload stehen.
- 5) Die Anzahl der Modulprüfungen ist im Blick auf Funktion und Bedeutung der jeweiligen Module zu überprüfen und ggf. zu reduzieren.

Die hier geforderten Maßnahmen verursachen an einigen Stellen zusätzliche Geldausgaben; angesichts der Tatsache, dass der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt in den vergangenen Jahren zwar geringfügig nominal gestiegen ist, prozentual aber deutlich abgenommen hat, kann man hinsichtlich der Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln für die immer wieder angekündigte ‚Bildungsoffensive‘ (Schavan) skeptisch sein. Man möchte sich da wünschen, dass auch der Bildungssektor in vergleichbarer Weise wie die großen Banken von den politischen Entscheidungsträgerinnen als ‚systemrelevant‘ angesehen werden würden im Blick auf die Zukunftsfähigkeit des ‚Standorts Deutschland‘.

Anmerkungen

- (1) Im Interesse der sprachlichen Vereinfachung habe ich durchgängig die weibliche Sprachform gewählt, es ist selbstverständlich immer auch die männliche Sprachform mitgemeint.
- (2) Mit ‚Theorie‘ ist hier gemeint ein subjektives, gleichwohl fachlich begründetes Verständnis von Zusammenhängen, Ursachen für Entwicklungen als auch Perspektiven für zu ergreifende Maßnahmen mit dem Ziel einer Problemlösung.
- (3) Diese Dokumente wie auch weitere sind von der Hochschulrektorenkonferenz in einer Folge von drei Readern für die Hand der Planungsteams veröffentlicht worden unter folgender Bezeichnung:
HRK (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004.
HRK (Hrsg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007.
HRK (Hrsg.) (2008a): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. HRK Bologna-Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008.
- (4) Mitglieder der Arbeitsgruppe waren: Markus Brenk, Birgit Jank, Renate Kafurke, Hermann Josef Kaiser, Niels Knolle und Raimund Vogels.
- (5) Dazu auch: HRK 2008b
„Nachdem die Kultusministerkonferenz 2005 die Strukturvorgaben für die künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen ergänzt hat, schlägt sich die Studienreform an diesem Hochschultyp in einem kräftigen Anstieg der Bachelor- und Masterstudiengänge um 100 % auf nunmehr 208 nieder. Inzwischen führen rund 28 % der Studienangebote an Kunst- und Musikhochschulen zu den neuen Abschlüssen. In der Lehrerbildung führt die Mehrzahl der Länder eine gestufte Studienstruktur ein, nachdem Alternativen zum Staatsexamen als eigenständiger Prüfung entwickelt wurden. ...

In der Lehrerbildung haben sich mit Ausnahme des Saarlandes und Sachsen-Anhalts alle Länder grundsätzlich für eine Einführung einer gestuften Studienstruktur ausgesprochen. In Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen werden Bachelor- und Masterstudiengänge allerdings nur in begrenzter Anzahl angeboten, sei es als Pilotversuche, sei es begrenzt auf einen Schultyp (insbesondere berufsbildende Schulen) oder eine Hochschule (Universität Erfurt in Thüringen). Die Länder Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sind auf dem Weg zur flächendeckenden Umstellung. Vollständig umgestellt haben bereits Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein. Im Wintersemester 2008/2009 werden 768 Bachelorstudiengänge angeboten, die über einen späteren Masterstudiengang zum Lehramt befähigen.“

- (6) Vergleiche auch Münch (2009): „Die Lehrprofessur, deren Deputat sich kaum noch von dem an Fachhochschulen üblichen Volumen unterscheiden wird, dürfte von der Ergänzungskategorie zum Normalfall werden, während intensiver forschende Professoren sich über eine Verringerung der Stundenzahl freuen dürfen, die sie mit der Lehre verbringen.“ S. 72.
- (7) „Die Beschreibung eines Moduls soll mindestens enthalten: a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls, b) Lehrformen, c) Voraussetzungen für die Teilnahme, d) Verwendbarkeit des Moduls, e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, f) Leistungspunkte und Noten, g) Häufigkeit des Angebots von Modulen, h) Arbeitsaufwand, i) Dauer der Module“ (KMK 2000b).
- (8) Dass es bei der Durchführung dieser Planungsvorgabe zu Willkürlichkeiten kommen kann, wenn z.B. an einer der Universitäten durch die Verwaltung vorgegeben wird, dass die Anzahl der Leistungspunkte in allen Modulen durch 5 teilbar sein muss im Interesse der Erfassbarkeit durch ein übergeordnetes Erfassungsprogramm, mag den unvermeidbaren Anfangsschwierigkeiten eines jeden Reformprozesses geschuldet sein.
- (9) Nach Aussage der Dezernentin für studentische und akademische Angelegenheiten an der Universität Oldenburg hat sich an dieser Universität die Anzahl der Prüfungen in den vergangenen fünf Jahren auf das Fünffache erhöht. Nordwest-Zeitung Oldenburg. 29.7.2009.

Quellen

HRK (1997): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschließung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997.

DMR (2000): Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe, vorgelegt vom Bundesfachausschuss Musikpädagogik des Deutschen Musikrates, verabschiedet vom Präsidium des Deutschen Musikrats am 12. Februar 2000.

KMK (2000a): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000.

KMK (2000b): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.

KMK (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.

NRW (2001): Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter.

DMR (2002): Entwurf für eine Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter. Erarbeitet im Auftrag des Unterausschusses Lehrerbildung der KMK. Siehe KMK (2003a)

KMK (2002): Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.

Franz Niermann (2003): ECTS und die Frage nach der Modularisierung der Studienorganisation. – In: BFG kontakt 3. S. 28 – 37.

Niels Knolle (2003a) (Hrsg.): Zur Zukunftsfähigkeit der bundesdeutschen Musikpädagogik. ECTS und Modularisierung. BFG-Tagung Peseckendorf 2001. BFG kontakt 3.

Niels Knolle (2003b): ECTS und Modularisierung am Beispiel des Magdeburger Studiengangs Musik. Impulse für Transparenz und Innovation oder Verpflichtung zum Führen eines europaweiten Musik-Klassenbuchs? – In: BFG kontakt 3. S. 38 – 53.

Niels Knolle (2003c): Musikunterricht im Zeichen von PISA. – In: Musik und Bildung. 1. S. 68 – 70.

Markus Brenk, Birgit Jank, Renate Kafurke, Hermann Josef Kaiser, Niels Knolle, Raimund Vogels (2003): Bachelor-Master-Studiengänge Musik in der Lehrerbildung. Arbeitsbericht für AG Schulmusik der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen. – In: BFG kontakt 3. S. 126 – 146.

Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Vorgestellt am 04. Juli 2003 in Berlin.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen: Leske + Budrich.

KMK (2003a): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2003.

KMK (2003b): 10 Thesen zur Bachelor- und Master-Struktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.

HRK (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004.

KMK (2005a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.04.2005.

KMK (2005b): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.

Bernd Clausen (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge in der Musikausbildung an Wissenschaftlichen und Künstlerischen Hochschulen. Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats. <http://themen.miz.org/bildungausbildung/clausen.php>

Christoph Richter (Hrsg.) (2006): BA-/MA-Reform in der Musiklehrerbildung. – Diskussion Musikpädagogik. 29.

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

Ursula Brandstätter (2006): Studienplanreform – Utopie und Realität. Erfahrungen an der Universität der Künste Berlin. – In: Diskussion Musikpädagogik. 29. S. 13 – 17.

Heinz Geuen, Christine Stöger (2006): Steuerungselemente für die Gestaltung eines Lehramtsstudiums – ein Werkstattbericht. – In: Diskussion Musikpädagogik. 29. S. 18 – 24.

HRK (2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006.

KMK, BMBF (2006): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland und Nationaler Aktionsplan zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen.

HRK (Hrsg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007.

Ulrich Heublein, Robert Schmelzer, Dieter Sommer (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. – Hochschulinformationssystem HIS.

HRK (Hrsg.) (2008a): Bologna-Reader III. FAQs - Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. HRK Bologna-Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008.

HRK (2008b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2008/2009. – Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2008.

Richard Münch (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten, Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. – Frankfurt /Main: Suhrkamp.

Felix Helbig (2009): Erkaltes Fernweh. Das Austauschprogramm ‚Erasmus‘ stockt; mit dem Bologna-Prozess und seinen bürokratischen Hürden ist den Studenten die Lust aufs Ausland vergangen. – Frankfurter Rundschau. 3. April.

Anselm Strauss (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. – München: Fink.

Barney Glaser, Anselm Strauss (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage. – Bern: Huber.

Uwe Flick (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. – Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.