# polifonia
## HANDBUCH

# PERSPEKTIVEN ZU STUDIENGÄNGEN FÜR DEN ZWEITEN ZYKLUS DER MUSIKHOCHSCHULBILDUNG

'POLIFONIA' ARBEITSGRUPPE ZU KÜNSTLERISCHER FORSCHUNG IN DER MUSIKHOCHSCHULBILDUNG

polifonia

# HANDBUCH

## PERSPEKTIVEN ZU STUDIENGÄNGEN FÜR DEN ZWEITEN ZYKLUS DER MUSIKHOCHSCHULBILDUNG

WWW.POLIFONIA.EU

AEC

Lifelong Learning Programme

Koninklijk Conservatorium Royal Conservatoire

'POLIFONIA' ARBEITSGRUPPE ZU KÜNSTLERISCHER FORSCHUNG IN DER MUSIKHOCHSCHULBILDUNG

polifonia

Oktober 2014
Design: Daniela Tomaz
Übersetzung: Ursula Volkmann
Korrekturlesen: Stefan Gies

ISBN 978-2-9601378-5-9

HAFTUNGSAUSSCHLUSS:

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Lifelong Learning Programme

**ABKÜRZUNGEN** **07**

**VORWORT** **08**
Projektkontext 08
„Polifonia"-Arbeitsgruppe zu Künstlerischer Forschung in der Musikhochschulbildung 08

**INHALT DES HANDBUCHS UND KAPITELZUSAMMENFASSUNGEN** **10**

**ABSCHNITT EINS: HAUPTTEIL – PRÄSENTATION DER ARGUMENTE** **15**
Einleitung: Der zweite Zyklus – Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben;
Brücke zum dritten Zyklus

1 Das Handbuch – Leserschaft Und Zweck 23

2 Eine Ideale Sichtweise Der Entwicklung Eines/Einer Studierenden An Einer Musikhochschule 31

3 Studierende, Ihre Erwartungen Und Die Förderung Von Talenten Für Die Zukunft 43

4 Grundlagen Für Den Dritten Zyklus Und Für Den Beruf? 49

5 Ansätze Und Hilfsmittel 63

6 Die „Polifonia"-Dublin-Deskriptoren, Lernergebnisse Und Aufbau Des Curriculums 74

7 Schlussfolgerungen 90

**ABSCHNITT ZWEI: FALLSTUDIEN – AUFZEIGEN DER ARGUMENTE** **92**
Forschung und Praxis in Masterstudiengängen

8 Forschungsfragen Und Der Forschungsprozess In Einem Masterstudiengang. 93
*Koninklijk Conservatorium Den Haag, Niederlande*

9 Die Wissbegierige, Unternehmerische Und Reflektierte Einstellung Im Studiengang Master Of Music. 102
*Prins Claus Conservatorium, Hanze Hogeschool, Groningen*

10 Ausbildung In Praxisorientierter Forschung An Einer Musikhochschule In Australien. 107
*Der M.mus Am Queensland Conservatorium Der Griffith University In Brisbane, Australien*

11 Master-Nach-Master Im Fach Musik: Eine Brücke Ins Berufsleben. 124
*Luca - Campus Lemmens, Leuven, Belgien*

12 Das Masterprogramm In Sonologie – Eine Spezialisierte Fallstudie. 129
*Koninklijk Conservatorium Den Haag, Niederlande*

13 Gedanken Zur Gestaltung Eines Mastercurriculums Mit Der Spezialisierung Orchestermusikerin (Streicherinnen). 134
*Die Musikakademie "Karol Lipiński" In Breslau, Polen*

14 Ein Aktuelles Curriculum Für Ein Masterstudium Für Orchesterinstrumente. 143
*Sibelius-Akatemia, Helsinki, Finnland*

15 Dokumentation Von In Entwicklung Befindlicher Darbietung – Integriertes Lernen Im Konzertbezogenen Unterricht. 149
*Royal Conservatoire Of Scotland, Glasgow, Schottland*

16 Fortbildung Im Bereich Forschung Für Lehrende Als Katalysator Für Berufliche Und Institutionelle Weiterentwicklung – Eine Fallstudie. 153
*Prins Claus Conservatorium, Hanze Hogeschool, Groningen, Niederlande*

## ABKÜRZUNGEN

| | |
|---|---|
| **AEC** | Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen |
| **DMA** | Doktors der Musik |
| **ELIA** | European League of Institutes of the Arts |
| **EPARM** | Europäischen Plattform für künstlerische Musikforschung |
| **MHB** | Musikhochschulbildung |
| **LLP** | Programm für Lebenslanges Lernen |
| **SAR** | Society for Artistic Research |

## VORWORT

### PROJEKTKONTEXT

Seit seiner Gründung im Jahr 2004 hat sich das ERASMUS-Netzwerk für Musik „Polifonia“ [1] proaktiv mit Fragen der europäischen Hochschulpolitik (wie etwa Mobilität, Forschung, Qualitätssicherung und Akkreditierung, Zulassung und Evaluierung, Verbindung zur Berufswelt etc.) aus der Perspektive der Musikhochschulbildung (MHB) auseinandergesetzt. Dank der konstanten Bereitstellung hochwertiger Arbeitserzeugnisse konnte das Bewusstsein für diese Fragen innerhalb der Branche geschärft werden, was wiederum die Umsetzung dieser Arbeitsergebnisse auf nationaler und institutioneller Ebene erleichtert hat. Aus Sicht der allgemeinen Hochschulbildung wird „Polifonia“ oft als bewährtes Beispiel dafür genannt, was durch eine fachspezifische und europaweite Herangehensweise an die Modernisierungsagenda, initiiert durch die Bologna-Erklärung und mittlerweile in die „Europa 2020“-Strategie eingebettet, erreicht werden kann.

Das „Polifonia“-Projekt, gefördert durch das ERASMUS-Netzwerk-Programm der Europäischen Union [2], ist das bislang größte europäische Projekt zur professionellen Musikausbildung. Der erste Projektzyklus lief von 2004-2007, der zweite von 2007-2010 und der dritte, vom Koninklijk Conservatorium Den Haag und der Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) gemeinsam koordiniert, von 2011-2014. In diesen letzten Zyklus waren ExpertInnen von 55 auf dem Gebiet der Musikhochschulbildung und des Musikberufs aktiven Institutionen aus 26 europäischen und 4 außereuropäischen Ländern eingebunden.

Das Gesamtziel des ERASMUS-Netzwerks für Musik „Polifonia“ besteht darin, Innovation in der europäischen Musikhochschulbildung zu fördern und die Qualität, Attraktivität und Zugänglichkeit der Musikhochschulbildung durch Kooperation auf europäischer Ebene zu verbessern.

### „POLIFONIA“-ARBEITSGRUPPE ZU KÜNSTLERISCHER FORSCHUNG IN DER MUSIKHOCHSCHULBILDUNG

Die „Polifonia“-Arbeitsgruppe zu Künstlerischer Forschung in der Musikhochschulbildung (MHB) trägt zur Modernisierungsagenda der europäischen Hochschulbildung im MHB-Sektor bei, indem sie sich auf die Rolle der Forschung – und insbesondere auf die künstlerische Forschung – an Musikhochschulen konzentriert. Nach der allgemeinen Bestandsaufnahme zur Rolle der Forschung in der Musikhochschulbildung, die im vorangegangenen „Polifonia“-Zyklus durchgeführt wurde und viele verschiedene Herangehensweisen an Forschung im gesamten Sektor zutage brachte, legt die Arbeitsgruppe mit der künstlerischen Forschung den Schwerpunkt auf einen dieser Ansätze, der naturgemäß eng mit der künstlerischen und musikalischen Praxis verbunden ist.

Insbesondere untersucht die Arbeitsgruppe, wie künstlerische Forschung so effizient wie möglich in die Curricula von Musikhochschulen aufgenommen werden kann. Zweifellos kommt dies im dritten Zyklus, in dem künstlerische Doktorate in Musik immer größere Verbreitung finden, vollständig zum Ausdruck. Doch dafür müssen die Studierenden dazu ermutigt werden, bestimmte Denkweisen und die Verbindung dieser Denkweisen mit ihrer künstlerischen Praxis früherer Studienzyklen – besonders des zweiten Zyklus bzw. Masterniveaus – anzunehmen.

Die Arbeitsgruppe verfolgt diese Idee in drei Tätigkeitsbereichen: der jährlichen Europäischen Plattform für künstlerische Musikforschung (EPARM), wo sich sowohl Studierende des Master- als auch des Promotionsstudiengangs unter den PräsentatorInnen befinden; einer Datenbank zu Forschungsprojekten von Studierenden auf Master- und Doktoratsniveau; und in diesem Handbuch, das Perspektiven zu Studiengängen für den zweiten Zyklus der Musikhochschulbildung bietet.

[1] Für weitere Informationen über das „Polifonia“-Projekt besuchen Sie bitte die entsprechende Website www.polifonia.eu.

[2] Die akademischen Erasmus-Netzwerke wurden durch das Programm für Lebenslanges Lernen (LLP) der Europäischen Kommission, dem von 2007-2014 laufenden europäischen Förderprogramm für allgemeine und berufliche Bildung, unterstützt. Durch die akademischen Erasmus-Netzwerke sollten europäische Kooperation und Innovation in fachspezifischen Bereichen gefördert werden. Für weitere Informationen zu diesem Förderprogramm besuchen Sie die Website http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_networks_en.php

Wie im Untertitel des einleitenden Kapitels (Seite 8) angedeutet, besteht die wichtigste Perspektive laut Meinung der Arbeitsgruppe darin, dass derartige Studiengänge sowohl eine Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben als auch eine Brücke zum dritten Zyklus bieten können.

Dieses Handbuch ist das Ergebnis der gemeinsamen Anstrengungen aller Mitglieder der Arbeitsgruppe, wobei jedes Mitglied entweder ursprüngliches Material, Feedback zu Textentwürfen Entwurfsmaterial oder beides beigetragen hat. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe werden nachfolgend aufgeführt. In Abschnitt zwei, in dem externe Beiträge für Fallstudien herangezogen wurden, werden jene AutorInnen, die persönlich erwähnt werden wollten, am Ende der jeweiligen Fallstudie genannt.

Die Mitglieder der „Polifonia"-Arbeitsgruppe:

- Mirjam Boggasch – Hochschule für Musik Karlsruhe, Karlsruhe, Deutschland
- Henk Borgdorff – Koninklijk Conservatorium Den Haag, Niederlande, Repräsentant der Society for Artistic Research (SAR), Bern
- Philippe Brandeis – Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Paris, Paris, Frankreich
- Stephen Broad – Royal Conservatoire of Scotland, Glasgow, Schottland
- Rubén López Cano – Escola Superior de Musica de Catalunya (ESMUC), Barcelona, Spanien
- Jeremy Cox – Europäischer Musikhochschulverband (AEC), Brüssel, Belgien
- Peter Dejans (Vorsitzender) – Orpheus Instituut, Gent, Belgien
- Sean Ferguson – McGill University Schulich School of Music, Montreal, Kanada
- Tuire Kuusi – Sibelius-Akatemia, Universität der Künste, Helsinki, Finnland
- Lina Navickaite – Litauische Akademie für Musik und Theater, Vilnius, Litauen
- Huib Schippers – Griffith University Brisbane, Brisbane, Australien

## INHALT DES HANDBUCHS UND KAPITELZUSAMMENFASSUNGEN

### ABSCHNITT EINS: HAUPTTEIL – PRÄSENTATION DER ARGUMENTE

#### EINLEITUNG: DER ZWEITE ZYKLUS – EINSTIEGSMÖGLICHKEIT IN DAS BERUFSLEBEN; BRÜCKE ZUM DRITTEN ZYKLUS

Festlegen des Kontexts:

- Warum steht der zweite Zyklus im Mittelpunkt der Untersuchungen einer Arbeitsgruppe zu künstlerischer Forschung?
- Die Bologna-Reformen und die beiden Studienzyklen
    - Wie sich die Musikhochschulbildung dem Bologna-Muster für Bachelor-/Masterstudiengänge angepasst hat
- Die zusätzliche Herausforderung des dritten Zyklus: Ist die Vorbereitung in den vorhandenen Lehrplänen des ersten und zweiten Zyklus dort, wo er neu eingeführt wurde, angemessen? Wenn bereits vorhanden, stellt er eine geeignete Endphase des Studiums für die besten Musikschaffenden, die ihre Ausbildung an Musikhochschulen absolvieren, dar?
- Die derzeitige Lage
    - Wege jenseits des zweiten Zyklus für die erfolgreichsten Studierenden
- Eine Möglichkeit zur Neubewertung: Ist das, was für die Vorbereitung auf den dritten Zyklus günstig ist, ebenso förderlich für die Entwicklung von flexiblen, selbstbewussten und schöpferischen professionellen MusikerInnen?
    - „Transzyklische“ Denkweise
- Der Schlüssel liegt im zweiten Zyklus

#### 1. DAS HANDBUCH – LESERSCHAFT UND ZWECK

Ein Leitfaden für eine Zeit der Überprüfungen und Zweitprüfungen

- WER sollte diesen Leitfaden lesen? Führungspersonal und Curriculum-EntwicklerInnen, Lehrende, Studierende – wobei alle auf verschiedenen Ebenen lesen
- WOZU noch ein Handbuch erstellen? Gewinn für die Disziplin und eine Verbindung zur Praxis aufstrebender NachwuchskünstlerInnen
    - Über „nur das Nötigste“ hinauswachsen
- WIE sollten LeserInnen diesen Leitfaden lesen?
    - Als Vorlage für Ansätze für das Lernen im zweiten Zyklus
    - Als Quelle für Beispiele bewährter Praxis in Lehrplänen für den zweiten Zyklus
    - Als Leitfaden mit einem Standpunkt
    - Als Anregung für eine integrierte Denkweise bei der Entwicklung von Studienprogrammen für den dritten Zyklus
    - Als frische Sichtweise auf bereits Bestehendes; Aspekte der bereits bestehenden Praxis auf neue

Weise hervorheben (wie sieht der Standpunkt des/der Studierenden in Bezug auf das Erreichen des Endes eines Masterstudiengangs aus?)

- Zeigen, dass die Entwicklung eines reflektierten Ansatzes äußerst wünschenswert innerhalb der Musikhochschullandschaft im Allgemeinen ist
- Die Einführung des Konzepts einer „forschungsorientierten Ausrichtung", jedoch unter Vermeidung einer zu eng gefassten, verbindlichen Bedeutung für die zweite Zyklusebene

- Die Anerkennung der richtungsweisenden Dimension dieses Handbuchs

## 2. EINE IDEALE SICHTWEISE DER ENTWICKLUNG EINES/EINER STUDIERENDEN AN EINER MUSIKHOCHSCHULE

Dieses Kapitel stellt eine ideale Sichtweise der Entwicklung von Studierenden in Form erfundener Antworten zweier fiktiver Studierender, Lukas und Sofia, auf folgende Fragen dar:

**Teil eins: Der umfassendere Prozess – Ein/e MusikerIn werden**

- *„Wenn Sie auf Ihre bisherige Gesamtentwicklung zurückblicken, erscheint Ihnen diese wie ein kontinuierlicher Prozess? Wie wichtig war dabei Ihr Studium an der Musikhochschule? Und gab es eine klare Abgrenzung zwischen den verschiedenen ‚Zyklen' Ihres Studiums?"*
- *„Die Formulierung eines Kriteriums für die Entwicklung bei der Arbeit auf höchstem Niveau lautet wie folgt: die progressive Entwicklung vom Erwerb von Wissen und Fertigkeiten durch deren Anwendung zu deren Produktion. Was halten Sie von dieser Formulierung?"*
- *„Wenn Sie auf die Art und Weise zurückblicken, wie Sie Ihr Studium absolviert haben, erkennen Sie die Absicht, dass die Entwicklung im Laufe der Zyklen eine Bewegung vom Allgemeinen zum Spezifischen in Bezug auf Tiefe und gleichzeitig die Entwicklung der Fähigkeit umfasst, Folgerungen aus dem Spezifischen für unterschiedlichste Situationen zu ziehen?"*

**Teil zwei: Reflexion in der Praxis**

- *„Wie wichtig ist die Fähigkeit zur Reflexion in der Entwicklung zum/zur MusikerIn – inwiefern wurde Reflexion z. B. im Unterrichtsraum praktiziert?"*
- *„Manche Personen berichten von einem Aha-Moment der Offenbarung – haben Sie so einen Moment erlebt, und in welcher Beziehung steht er zu dem, was Sie heute machen?"*

**Teil drei: Forschung in der Praxis**

- *„Verwenden Sie verschiedene Methoden zum Sammeln von Informationen – Forschungsmethoden, wenn Sie so möchten? Wie wechseln Sie von der Praxis zu den Quellen und von den Quellen in die Praxis?"*
- *„Ist die musikalische Praxis Ihrer Meinung nach von Natur aus interdisziplinär? In welcher Beziehung steht sie zu anderen Disziplinen – egal ob ‚nah' oder ‚fern'?"*

## 3. STUDIERENDE, IHRE ERWARTUNGEN UND DIE FÖRDERUNG VON TALENTEN FÜR DIE ZUKUNFT

- Die Erwartungen, die Studierende zu Beginn ihrer Musikhochschulbildung haben; wie und warum verändern sich diese im Laufe des Studiums?

- Lücken zwischen dem institutionellen Leben und der Arbeitswelt
- Wie fassen Studierende die Bedeutung verschiedener Fächer auf, während sie noch an der Musikhochschule sind, und wie danach?
- Wie Studierende ihr an der Musikhochschule erworbenes Wissen in ihr Berufsleben übertragen und auf relevante Weise umsetzen
- Beschäftigungsfähigkeit und unternehmerisches Denken
- Die künstlerische und professionelle Identität von Studierenden und wie mithilfe von Reflexion zwischen diesen vermittelt werden kann
- Betrachtung des Coaching-Prozesses als eine Art gemeinsame Forschungspraxis, in der die Reflexion zur Gewohnheit wird
- Erfassen, Bewahren und Vermitteln dieser Reflexion: das Erlebnis für verschiedene Personen übertragbar machen

4. GRUNDLAGEN FÜR DEN DRITTEN ZYKLUS UND FÜR DEN BERUF?

- Verschiedene Welten miteinander in Einklang bringen: eine Frage des Kompromisses oder die Suche nach dem Besten aus beiden Welten?
- Gesunder Menschenverstand, Reflexion und kritisches Denken: Lernen, Lehren und das Leben eines Künstlers/einer Künstlerin führen. Nochmals auf das Thema der Reflexion und des kritischen Denkens zurückkommen und die Konsequenzen für die Bereitstellung von Masterstudiengängen untersuchen, wie:
    - Entwickeln der Fähigkeit zum Verständnis der Anwendbarkeit seiner eigenen Situation auf die Situation anderer
    - Wege, um über Musik zu schreiben – wie man Gedanken in Ideen und Ideen in Text umwandelt
    - Der Versuch, eigene Erlebnisse auf irgendeine Art zu übertragen – auf sprachliche oder auf andere Weise
    - Kohärente und klare Argumentationsstrukturen entwickeln, dabei jedoch sein künstlerisches „Ich“ im Mittelpunkt dieser Argumente halten
    - Erkennen und verstehen, dass Anschauungen nicht absolut sind, sondern auf neue Informationen reagieren
    - In der Lage sein, Ideologien kritisch gegenüberzustehen – gegenüber seinen eigenen als auch den Ideologien anderer
    - Bewertung all dieser Aspekte
    - Reflexion und kritisches Denken in der Praxis anwenden
    - Wie erschaffen wir den „Raum“, in dem sich die grundlegenden musikalischen Instinkte der Studierenden zu einem differenzierteren musikalischen Diskurs entwickeln können?
    - Wissen, wo sich Informationen befinden und wie man Zugang dazu erhält
- Bildungserfahrungen aus eigenen Antworten entstehen lassen; wird die Erfahrung von Studierenden in

der Unterrichtssituation geschätzt, kann dies zu einer guten forschungsorientierten Ausrichtung für Studierende – und Lehrende – führen.

- Forschungsorientierte Aktivitäten müssen nicht immer unter dem offiziellen Begriff „Forschung" geführt werden. Wir müssen Wege finden, um andere gedankenvolle, forschende und analytische Arbeit anzurechnen.
- Künstlerische Forschung kann ihre eigenen Anforderungen für eine kritische Denkweise haben

5. ANSÄTZE UND HILFSMITTEL

- Die drei Grundelemente eines ausbalancierten Masterstudiengangs: Beherrschung von Technik und Ausdruck, Reflexionsfähigkeit und kritische Fertigkeiten
- Kritisches Zuhören als grundlegende kritische und künstlerische Fertigkeit – Klänge in bewusster Absicht hören; Klängen sowie Worten zuhören und sie hinterfragen
- Wie man ein/e kritische/r ZuhörerIn wird
- Wie man kritisches Denken anwendet, ohne dabei seine künstlerische Identität zu untergraben
- Strategien für Lehrende
- Strategien für Studierende
- Die Bedeutung proaktiven Handelns seitens Studierender; wie sich Studierende gegenseitig zu neuen Denkansätzen bewegen können

6. DIE „POLIFONIA"-/DUBLIN-DESKRIPTOREN, LERNERGEBNISSE UND AUFBAU DES CURRICULUMS

- Die institutionelle Sicht auf die Förderung von Reflexion und kritischem Denken
- Die „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren für den zweiten Studienzyklus: die Förderung einer berufsbezogenen oder einer forschungsorientierten Ausrichtung – oder beides
- Die AEC-/„Polifonia"-Lernergebnisse: detaillierte Wiederholung des Prozesses
- Hinzufügen des Elements der Verflechtung
- Die Einbindung von HauptfachdozentInnen in die Forschungsprojekte von Studierenden und deren Betreuung
- Beispiele aus Fallstudien zur Untermauerung
- Die Anwendung einer „Kompetenz-Matrix", um den integrativen Ansatz im gesamten Curriculum zu verankern
- Die Bedeutung der Koordinierung von Assessments mit dem Inhalt des Curriculums

7. SCHLUSSFOLGERUNGEN

- Argumentation für die Kombination der Aufgaben Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben und Brücke zum dritten Zyklus
- Die vier Voraussetzungen dafür

- Die entscheidende Rolle des zweiten Zyklus innerhalb der drei Studienzyklen – erster, zweiter und dritter Zyklus
- Die Verwendung von Mechanismen zur Qualitätsverbesserung für die Entwicklung dieser Grundsätze in der Praxis
- Blick in die Zukunft – wie eine Generation von AbsolventInnen, die in diesen Grundsätzen ausgebildet ist, zur weiteren Entwicklung beitragen kann, wenn sie als Lehrende zurückkehrt

## ABSCHNITT ZWEI: FALLSTUDIEN – AUFZEIGEN DER ARGUMENTE

### Forschung und Praxis in Masterstudiengängen

8. Forschungsfragen und der Forschungsprozess in einem Masterstudiengang. Koninklijk Conservatorium Den Haag, Niederlande

9. Die wissbegierige, unternehmerische und reflektierte Einstellung im Studiengang Master of Music. Prins Claus Conservatorium, Hanze Hogeschool, Groningen

10. Ausbildung in praxisorientierter Forschung an einer Musikhochschule in Australien. Der M.Mus am Queensland Conservatorium der Griffith University in Brisbane, Australien

### Spezialisierte Masterstudiengänge und ihr Verhältnis zur Forschung

11. Master-nach-Master im Fach Musik: eine Brücke ins Berufsleben. LUCA - Campus Lemmens, Leuven, Belgien

12. Das Masterprogramm in Sonologie – eine spezialisierte Fallstudie. Koninklijk Conservatorium Den Haag, Niederlande

13. Gedanken zur Gestaltung eines Mastercurriculums mit der Spezialisierung OrchestermusikerIn (StreicherInnen). Die Musikakademie „Karol Lipiński“ in Breslau, Polen

14. Ein aktuelles Curriculum für ein Masterstudium für Orchesterinstrumente. Sibelius-Akatemia, Helsinki, Finnland

### Innovative Ansätze auf der Ebene von Fachbereichen und Institutionen

15. Dokumentation von in Entwicklung befindlicher Darbietung – Integriertes Lernen im konzertbezogenen Unterricht. Royal Conservatoire of Scotland, Glasgow, Schottland

16. Fortbildung im Bereich Forschung für Lehrende als Katalysator für berufliche und institutionelle Weiterentwicklung – eine Fallstudie. Prins Claus Conservatorium, Hanze Hogeschool, Groningen, Niederlande

## ABSCHNITT EINS: HAUPTTEIL – PRÄSENTATION DER ARGUMENTE

### EINLEITUNG: DER ZWEITE ZYKLUS – EINSTIEGSMÖGLICHKEIT IN DAS BERUFSLEBEN; BRÜCKE ZUM DRITTEN ZYKLUS

Zusammenfassung:

Diese Einleitung legt den Kontext fest:

1. Warum steht der zweite Zyklus im Mittelpunkt der Untersuchungen einer Arbeitsgruppe zu künstlerischer Forschung?
2. Die Bologna-Reformen und die beiden Studienzyklen
   - Wie sich die Musikhochschulbildung dem Bologna-Muster für Bachelor-/Masterstudiengänge angepasst hat
3. Die zusätzliche Herausforderung des dritten Zyklus: Ist die Vorbereitung in den vorhandenen Lehrplänen des ersten und zweiten Zyklus dort, wo er neu eingeführt wurde, angemessen? Wenn bereits vorhanden, stellt er eine geeignete Endphase des Studiums für die besten Musikschaffenden, die ihre Ausbildung an Musikhochschulen absolvieren, dar?
4. Die derzeitige Lage
   - Wege jenseits des zweiten Zyklus für Musikstudierende, die das Potenzial zu „senkrechtstartenden" Musikschaffenden haben
5. Eine Möglichkeit zur Neubewertung: Ist das, was für die Vorbereitung auf den dritten Zyklus günstig ist, ebenso förderlich für die Entwicklung von flexiblen, selbstbewussten und schöpferischen professionellen Musikschaffenden?
   - „Transzyklische" Denkweise
6. Der Schlüssel liegt im zweiten Zyklus

### 1. Warum der zweite Zyklus?

Dieses Handbuch wurde von der Arbeitsgruppe zu Künstlerischer Forschung in der Musik als Teil der zwischen 2011 und 2014 ausgeführten Aktivitäten innerhalb des „Polifonia"-Projektes erstellt. Auf den ersten Blick mag es merkwürdig erscheinen, dass diese Gruppe den zweiten Zyklus als Gegenstand ihrer Studie ausgewählt hat, ist es doch wahrscheinlicher, dass künstlerische Forschung im dritten Zyklus stattfindet. Eine frühere Ausgabe von „Polifonia" (2004-7) brachte jedoch bereits die Produktion eines Handbuchs mit dem Titel *Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung* [1] hervor; das Aufgabengebiet der neuen Gruppe baute mit der Betrachtung des dritten Zyklus aus einer Perspektive, die beleuchtet, wie Studierende an europäischen Musikhochschulen derzeit für den Zugang zum dritten Zyklus vorbereitet werden, darauf auf. Per Definition bedeutete dies die genaue Betrachtung der Kompetenzen, über die Studierende erwartungsgemäß mit Ende des zweiten Zyklus verfügen sollen.

Die Wahl des Schwerpunkts der „Polifonia"-Arbeitsgruppe wurde nicht isoliert getroffen. Die Signifikanz der Stärkung

[1] AEC-„Polifonia"-Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus 2004-7. *Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung* AEC Publikationen, 2007

der Verbindungen zwischen dem zweiten und dritten Zyklus ist auf europäischer Ebene anerkannt und wird im Bukarester Kommuniqué von 2012 als ein Bereich genannt, dem besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist: „Neben der Doktorandenausbildung sind hochwertige Programme im zweiten Studienzyklus eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Verbindung von Lehre, Lernen und Forschung." [2] Darüber hinaus stellt die 2012 gegründete Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus der Bologna Follow-up Group (BFuG) ebenfalls die Bedeutsamkeit der Formulierung von „Politikvorschlägen zur Verbesserung des Übergangs zwischen dem zweiten und dritten Zyklus mit der Absicht, die Verbindung zwischen Bildung und Forschung zu stärken" [3] , fest.

In jeder Disziplin müssen die drei Zyklen der Hochschulbildung sowohl als in sich geschlossene eigenständige Lerneinheiten als auch als kohärente Kette funktionieren, die sich potenziell über den gesamten Verlauf des Studiums bis hin zur Promotion oder einem gleichwertigen Grad (acht Jahre oder mehr ab Studienbeginn) erstrecken. Dies bedeutet, dass sowohl der erste als auch der zweite Zyklus (Bachelor und Master) gleich gut als jeweiliger Endpunkt funktionieren müssen – für einige Studierende als Studienende, für andere als Sprungbrett zur nächsten Ebene des Studiums. Heutzutage verfolgen viele Studierende ihre Ausbildung an der Hochschule bis zum Ende des zweiten Zyklus (obwohl einige ihr Studium zwischen den beiden Zyklen unterbrechen, um Berufserfahrung zu sammeln); im Gegensatz dazu bleibt die Anzahl an Studierenden, die ihre Ausbildung bis in den dritten Zyklus verfolgen, nach wie vor relativ niedrig.

Folglich betrachten die meisten Studierenden, die den zweiten Zyklus in Angriff nehmen, diesen als die letzte Phase ihrer Hochschulbildung (oder zumindest als Ende ihres Vollzeit-Hochschulstudiums, das üblicherweise Anfang 20 absolviert wird); die Vollständigkeit des zweiten Zyklus hinsichtlich der Vorbereitung für ihren jeweils gewählten Beruf ist somit bei der Erstellung von Curricula für den zweiten Zyklus in den Vordergrund zu stellen. Trotzdem ist es unerlässlich, dass für die kleine und dennoch wichtige Minderheit jener Studierender, die auch den dritten Zyklus ihres Studiums absolvieren, die Kontinuität ihrer Lernerfahrung zu erkennen ist und sie das Gefühl haben, dank des Studienprogramminhalts ihres zweiten Zyklus zumindest für die Grundlagen, auf denen ihr weiterführendes Studium aufbaut, gewappnet zu sein.

Die oben beschriebene Situation betrifft alle Disziplinen und nicht nur die Musikhochschulbildung (MHB). Die MHB ist nicht nur diesen konkurrierenden Anforderungen in Bezug auf Studierende, die ihr Studium entweder abschließen oder weiterführen, unterworfen, sondern weist daraus entstehende Spannungen außerdem stärker auf als viele andere Disziplinen. Dafür gibt es mehrere Gründe, deren Ursachen teilweise im Fachgebiet selbst liegen und teilweise in Verbindung mit der ganz eigenen Art der Entwicklung der MHB in Europa in den letzten 10 bis 15 Jahren stehen. Dieses Handbuch zielt darauf ab, Institutionen bei der Bewältigung von aus diesen Spannungen entstehenden Konflikten zu unterstützen; doch zuerst wird untersucht, warum diese in der MHB und anderen kunstbezogenen Disziplinen verstärkt vorkommen.

## 2. Die Bologna-Reformen und die beiden Studienzyklen

Die Bologna-Erklärung von 1999 hatte bedeutende Konsequenzen für alle Disziplinen der Hochschulbildung, besonders auf dem europäischen Festland, wo – anders als im Vereinigten Königreich – das Muster mit zwei Studienzyklen, Bachelor/Master, nicht die Norm war, und entsprechend den Anforderungen der Bologna-Reformen die Strukturierung der fünf- bis siebenjährigen Lernphase, aber vor allem deren Aufteilung, grundlegend überdacht werden musste. Jedoch stellte sich bei den meisten Disziplinen zumindest nicht die Frage, ob sie der Hochschulbildungslandschaft angehörten oder nicht und somit diesen Reformen unterlagen; bei Musik und anderen kunstbezogenen Disziplinen ging dies nicht immer eindeutig hervor. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf institutioneller Ebene waren besonders für Musikhochschulen in südeuropäischen Ländern tief gehend und unvermittelt spürbar. Dies lag daran, dass durch die Lenkung der Aufmerksamkeit

[2] Bukarester Kommuniqué: „Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren", 2012, S. 3 www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf

[3] Hier übersetzt aus: Bologna Follow-up Group Working Group on the Third Cycle, statement of purpose, www.ehea.info/work-group-details.aspx?wkgroupId=22

auf eine eindeutige Abgrenzung zwischen der Hochschulbildung und der Bildung auf anderen Ebenen – zuvor eine „Grauzone", mit einer an vielen Musikhochschulen relativ unklar definierten Struktur – durch die Bologna-Erklärung einigen Ausbildungseinrichtungen im Bereich Musik der Ausschluss aus dem Hochschulbildungssektor zu drohen schien.

Aus diesem Grund forderten die Mitglieder aus südeuropäischen Ländern beim 1999 in Bukarest abgehaltenen Jahreskongress der *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)* eine Dringlichkeitsdebatte zur damals erst kürzlich formulierten Bologna-Erklärung und deren Auswirkungen. Als unmittelbare Reaktion auf diese anfänglichen Bedenken gab die AEC nach dem Kongress eine Erklärung heraus, in der, wie nachfolgend ersichtlich, der Schwerpunkt speziell auf dem Zugang sowohl zum ersten als auch zweiten Zyklus (der dritte wird nicht einmal erwähnt, da auch in der ursprünglichen Bologna-Erklärung nicht darauf Bezug genommen wird) und auf der Notwendigkeit der Anerkennung der weitgehenden Gleichstellung von Musikhochschulen in südeuropäischen Ländern mit ihren nördlicher gelegenen Äquivalenten liegt: [4]

**Die AEC-Erklärung (1999)**

1. Die AEC akzeptiert das in der Bologna-Erklärung dargestellte Prinzip eines europaweiten Systems für höhere Ausbildung. Dieses soll sich im wesentlichen auf zwei – national individuelle – Hauptzyklen stützen: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate).
2. Der Verband begrüßt das Prinzip, das auf den wichtigen Erfahrungen der Mitgliedsinstitutionen aus vielen europäischen Ländern und Regionen basiert: Die Lehrpläne von Instrumental-, Vokal- und Kompositionsstudiengängen auf Hochschulniveau können bzw. müssen den beiden oben genannten Studienabschnitten angeglichen werden.
3. Der Verband befindet für das optimale Funktionieren höherer Musikausbildung in Europa als unverzichtbar, daß ein reibungsloser Austausch bzw. Hochschulwechsel zwischen sämtlichen Mitgliedsinstitutionen, zwischen denen bereits eine weitgehende Anerkennung und Anpassung besteht, während dieser beiden Studienabschnitte möglich ist. In diesem Zusammenhang fordert der Verband die zügige Anerkennung durch Länder wie Spanien, Portugal, Italien und Griechenland, daß die praktischen Musikstudien diesen beiden Zyklen angeglichen werden.
4. Der Verband würde sich freuen, wenn er den verschiedenen Ländern und ihren Bildungsministerien die Erfahrungswerte seiner Mitglieder zur Verfügung stellen dürfte in Hinblick auf die Bewertung und qualitative Garantie von Lehrplänen im ersten und zweiten Studienabschnitt.

*Diese Erklärung wurde von der Generalversammlung der AEC am 8. November 1999 – G. Enescu Concert Hall – Universitatea de Muzica Bucuresti – in Bukarest/Rumänien bewilligt.*

Sogar für jene, deren Eignung für den ersten Zyklus nicht in Gefahr war, war die Teilnahme an einer höheren Ebene keinesfalls gewährleistet, und, zumindest am Anfang schien die Aussicht auf jedwede Aktivitäten in Verbindung mit

[4] „Auswirkung der Bologna-Erklärung auf die professionelle Musikausbildung in Europa. Projekt-Newsletter Nr. 1", S. 2: www.aec-music.eu/userfiles/File/bologna-newsletter-i-de.pdf. Die AEC-Erklärung (1999)

dem dritten Zyklus für alle bis auf einige Institutionen, die zu den wenigen Glücklichen zählten, die bereits zuvor auf dieser Ebene aktiv waren, vollkommen außer Frage zu stehen. Als Ganzes gesehen stellten diese Auswirkungen die Musikhochschulen vor eine immense Herausforderung, denn diese wollten im Prinzip einfach auf dem Status quo weitermachen, ihre traditionellen Unterrichtsmethoden beibehalten und dieselben berufsorientierten Qualifikationen und Titel verleihen, die – zumindest nach außen hin – dem Sektor in der Ausbildung aufeinanderfolgender Generationen von MusikerInnen vom 19. bis Ende des 20. Jahrhunderts gute Dienste erwiesen hatten. Die Aufgabe der AEC bestand darin, einen Mittelweg zwischen der Bewahrung der Musikhochschulen vor jenen Aspekten des Bologna-Prozesses zu finden, die mit den besonderen Charakteristika der MHB nicht gut vereinbar waren, und der Ermutigung ihrer Mitglieder, sich konstruktiv auf jene Aspekte einzulassen, die sich auf das Fachgebiet durchaus positiv auswirken könnten.

In der Praxis wurde das Zugangsrecht für den ersten Zyklus – zumindest für Musikhochschulen, die den Ansprüchen der aktiven Mitgliedschaft der AEC entsprachen – rasch festgelegt und ist nun beinah allgemein gewährleistet, obwohl in einigen Ländern nach wie vor die Frage bestehen bleibt, ob Musikhochschulen das Recht zusteht, Studierenden, die diesen Zyklus erfolgreich absolviert haben, einen Bachelorabschluss zu verleihen. Darüber hinaus wurde auch die Eignung zur Teilnahme am zweiten sowie am ersten Zyklus den meisten Musikhochschulen im Großteil der europäischen Länder zuerkannt, zumindest jenen, die auf der höheren Ebene tätig waren, auf der es zweistufige regionale und nationale Systeme gibt. Dieser Fortschritt brachte jedoch auch den Druck mit sich, die allgemeinen Charakteristika und die Dauer der beiden Zyklen anzugleichen, da deren Umsetzung in allen Disziplinen vorgesehen war.

*Wie sich die Musikhochschulbildung dem Bologna-Muster für Bachelor-/Masterstudiengänge angepasst hat:*

Viele nationale Bildungsministerien beschlossen die Dauer der Studiengänge für die ersten und zweiten Zyklen für ihre jeweiligen Länder zügig. Üblicherweise deckten diese einen Zeitraum von fünf Jahren ab, wobei die Aufteilung zwischen dem Bachelor- und Masterstudiengang entweder auf 4 + 1 oder 3 + 2 Jahre festgelegt wurde. Keine davon ist ideal für die MHB. Innerhalb der Betroffenen herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass die Ausbildungszeit für einen Bachelorabschluss nach nur drei Jahren nicht für einen Einstieg in das Berufsleben als MusikerIn ausreicht; deshalb muss ein darauf folgendes zweijähriges Masterstudium zumindest am Beginn in dieselbe Richtung gehen. Umgekehrt kann in einem Masterstudiengang mit der Dauer von einem Jahr nicht viel mehr erreicht werden, als den im vierjährigen Bachelorstudiengang erworbenen Lern- und Unterrichtsmustern noch den letzten Schliff zu geben.

Sogar in Ländern, in denen Musikhochschulen das Glück hatten, ihre Bachelor- und Masterstudiengänge innerhalb einer Studienzeit von sechs Jahren (4 + 2) einrichten zu können, führte dies nicht immer zu einer klaren Abgrenzung zwischen den Charakteristika beider Zyklen. Verglichen mit der vorherigen Situation, in der Studierende häufig bis zu sieben oder acht Jahre ohne Unterbrechung studierten, bevor sie als für das Berufsleben bereit angesehen wurden, erweckte jedes dieser Muster zwangsläufig den Eindruck einer Einschränkung. Die Tendenz zur Bewahrung eines längeren Studienverlaufs ohne Unterbrechung durch die Erhaltung desselben Lehrmusters durch beide Zyklen hindurch, besonders im Kernbereich des Einzelunterrichts, war in der MHB weitverbreitet, besonders in jenen Ländern, für die das Konzept mit dieser Art von Einschnitt zwischen Bachelor- und Masterstudiengang mit jeweils unterschiedlichen Lern- und Lehrmethoden auf jeder Seite der Unterteilung nicht in ihren nationalen Traditionen verankert war.

Sich bei der Erstellung der Studienprogramme nur auf „das Nötigste“ zu beschränken, damit diese den Paradigmen des Bachelor-/Masterkonzepts entsprechen, hat es den Musikhochschulen im Großen und Ganzen ermöglicht, Stressfaktoren und schwierige Situationen, die sich aus dieser noch nie da gewesenen Veränderung auf institutioneller Ebene ergaben, ohne größere interne Zerwürfnisse mit ihren eher konservativ eingestellten Lehrenden zu überstehen. Dies hatte jedoch auch eine Reform der Lehrpläne zur Folge, die eher bruchstückhaft in Einzelschritten erfolgte, wobei Herausforderungen auf Ebene des jeweiligen Zyklus sequentiell und großteils isoliert voneinander in Angriff genommen wurden. Darüber hinaus erforderte dies häufig größere Innovationen bei jenen Elementen des Lehrplans, die allgemein als Unterstützung des Hauptstudienbereichs angesehen wurden – wie beispielsweise die weitverbreitete Einführung

von dissertationsähnlichen Projekten in den Masterstudiengängen –, als beim eigentlichen Hauptstudium. Schließlich bedeutet dies – vor allem für dieses Handbuch – dass Institutionen, die begonnen haben, sich mit dem dritten Zyklus auseinanderzusetzen, dabei großteils auf den Grundlagen des ersten und zweiten Zyklus aufbauen, die nicht dafür vorgesehen waren, diesen zusätzlichen Aufbau zu unterstützen. „Nur das Nötigste" könnte sich also in diesem Kontext angesichts der Herausforderungen des neuen Zyklus als „gerade zu wenig" herausstellen.

### 3. Die zusätzliche Herausforderung des dritten Zyklus

Die oben zitierte AEC-Erklärung von 1999 war das erste mehrerer von der AEC in den ersten zehn Jahren des Bologna-Prozesses herausgegebener Dokumente, darunter einige gemeinsam mit dem Europäischen Bündnis von Kunstinstituten (European League of Institutes of the Arts, ELIA) koordinierte – die Organisation, welche die hochschulische Ausbildung in den bildenden und darstellenden Künsten repräsentiert und deshalb die fachspezifische Repräsentation des Musikbereichs der AEC in diesem Sektor ergänzt. Im Berliner Kommuniqué wurden Doktoratsstudien und die Förderung junger WissenschaftlerInnen zum Diskurs des Bologna-Prozesses hinzugefügt. Eine entscheidende gemeinsame Erklärung von AEC und ELIA aus dem Jahr 2007 zeigt, dass sich das betreffende Gebiet bei kunstbezogenen Disziplinen in der Hochschulbildung zu diesem Zeitpunkt ausgedehnt hatte und nicht nur alle drei Zyklen, sondern auch weiter gefasste Fragen der künstlerischen Entwicklung, Forschung und deren Äquivalente umfasste. Die ersten zwei Punkte dieser Erklärung sind die beiden wichtigsten in dieser Hinsicht:

**Gemeinsames Positionspapier der Association Européenne des Conservatoires (AEC) und der European League of Institutes for the Arts (ELIA) (2007)**

**=HIN ZU STARKEN KREATIVEN KÜNSTLERISCHEN DISZIPLINEN IN EUROPA=**

[abschließende Feststellung]

Von diesen erfolgreichen Entwicklungen ausgehend fordern wir die Minister auf:

1. Die hochschulische Ausbildung in den Künsten und in der Musik im ersten, zweiten und dritten Studienzyklus in allen Bologna-Staaten anzuerkennen und die fortbestehenden Probleme in den Staaten, in denen der zweite und/oder dritte Zyklus in unseren Fachbereichen noch nicht etabliert ist, zu lösen.
2. Zu erkennen und anzuerkennen, dass die künstlerische Entwicklung und Forschung in der hochschulischen Kunst- und Musikausbildung gleichrangig neben der anderer Disziplinen der hochschulischen Ausbildung steht und einen vollwertigen Beitrag zur europäischen Forschungslandschaft leistet.
3. Weiterhin großen Wert auf kulturelle Vielfalt und künstlerische Praxis zu legen und gleichzeitig die Notwendigkeit größerer Transparenz und Klarheit der entsprechenden Qualifikationen als Plattform für einen stärkeren, ganzheitlicheren europäischen Hochschulraum anzuerkennen.
4. In den nächsten Schritten des Bologna-Prozesses einen fachspezifischeren Ansatz zu wählen und so die Umsetzung der Bologna-Prinzipien auf allen institutionellen Ebenen sicherzustellen. In der Folge für 2008-2009 die Organisation eines offiziellen Bologna-Seminars zur hochschulischen Kunst- und Musikausbildung in Zusammenarbeit mit den relevanten europäischen Verbänden zu erwägen.
5. Die im Bereich der Qualitätssicherung und -verbesserung entwickelte Fachkenntnis anzuerkennen und zu nutzen.
6. Von den für die Etablierung der sektoralen und nationalen Qualifikationsrahmen entwickelten Instrumenten (Deskriptoren, Lernergebnisse, Kompetenzen etc.) Gebrauch zu machen.

7. Mit Nachdruck in eine moderne, gut ausgestattete hochschulische Ausbildung in den Künsten und der Musik zu investieren, um so ihre einzigartigen Qualitäten in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft und Wirtschaft zu bewahren und weiterzuentwickeln.

Neben seiner Bezugnahme auf alle drei und nicht nur auf die ersten beiden Zyklen besteht das zweite Hauptunterscheidungsmerkmal des AEC-ELIA-Positionspapiers von 2007 zur Erklärung aus dem Jahr 1999 in der zweiten Klausel, der Aufforderung an die Minister: „Zu erkennen und anzuerkennen, dass die künstlerische Entwicklung und Forschung in der hochschulischen Kunst- und Musikausbildung gleichrangig neben der anderer Disziplinen der hochschulischen Ausbildung steht und einen vollwertigen Beitrag zur europäischen Forschungslandschaft leistet." Dies zeigt, wie sich der hauptsächlich betroffene Bereich an europäischen Musik- und Kunsthochschulen zu diesem Zeitpunkt auf die Forschung verlagert hatte – ob nun in einem dritten Zyklus oder in größerem Umfang.

Das neue Problem bestand hauptsächlich darin, überhaupt als legitime Zentren für derartige Aktivitäten anerkannt zu werden. Es gab jedoch ein wichtiges Nebenziel, das einerseits darin bestand, sich gegen eine Anpassung an wissenschaftliche Paradigmen auf diesem Gebiet zu wehren, und andererseits darin, zu vermeiden, als Praktizierende einer Art minderwertiger und „fragwürdiger" Gattung wissenschaftlicher Aktivität gewertet zu werden. Auf Seiten der Musikhochschulen bedeutete dies, dass die dort praktizierte Forschung eine qualitativ hochwertige künstlerische Komponente aufweisen musste – oder, im äußersten Falle, die qualitativ hochwertige künstlerische Praxis als eigenständige und eine der Forschung an Universitäten vollkommen ebenbürtige Aktivität anerkannt werden musste. Dies bedeutete, dass sie sich nicht nur um die Aufnahme in den exklusiven Kreis forschungsaktiver Hochschuleinrichtungen bewarben, sondern dass sie außerdem um die Akzeptanz eines vollständig neuen Paradigmas für derartige Aktivitäten kämpften.

authors stated that: 'There should be as few spatial and psychological hurdles as possible between the areas of teaching, performing and composing and researching'. [5]

## 4. Die derzeitige Lage

Sogar heute, acht Jahre nach dem AEC-ELIA-Positionspapier, sind Muster für Studienprogramme im dritten Zyklus und offiziell anerkannte Forschungsaktivitäten in Musikhochschulen in ganz Europa nach wie vor nicht konsistent und weisen mehrere Unregelmäßigkeiten zwischen dem, was sich in manchen Ländern durchgesetzt hat und in anderen immer noch unerreichbar scheint, auf. Sogar jene Institutionen, die nun über Studiengänge in allen drei Zyklen verfügen, sind nicht automatisch frei von Spannungen, wenn es um den Übergang vom zweiten in den dritten Zyklus geht. Die für die Zulassung zu Studiengängen des dritten Zyklus erforderlichen Kompetenzen decken sich nicht genau mit jenen, die man von AbsolventInnen des zweiten Zyklus erwartet. So kommt es, dass es sich bei Studierenden, die höchstwahrscheinlich für den dritten Zyklus zugelassen werden, nicht zwangsläufig um jene handelt, die im zweiten Zyklus durch besondere Erfolge hervorstachen.

*Wege jenseits des zweiten Zyklus für Studierende, die das Potenzial zu „senkrechtstartenden" Musikschaffenden haben*

Während der letzte Punkt an sich nicht unbedingt ein Problem darstellt, gibt das Phänomen, dass jene Studierenden im Masterstudiengang, die offensichtlich über das größte praktische Talent verfügen, häufig nicht in der Lage sind, die Zugangskriterien für den dritten Zyklus zu erfüllen, sehr wohl Anlass zur Sorge, sowohl für die Studierenden selbst als auch für ihre LehrerInnen. Hierbei handelt es sich um jene Studierenden, die früher innerhalb der Musikhochschule gerne

[5] Siehe AEC-Website, www.aec-music.eu/about-aec/work--policies/policy-papers. AEC-Positionspapier „Hin zu starken kreativen künstlerischen Disziplinen in Europa".

so lange wie möglich gesehen worden wären. Sie hätten von der Zeit und der relativ großen Freiheit profitiert, die sie für den Feinschliff ihres Könnens, und – nach Absprache mit ihren LehrerInnen – für die Wahl des perfekten Zeitpunkts für ihren Einstieg in das Berufsleben benötigt hätten. An der modernen europäischen Musikhochschule mit umgesetzten Bologna-Reformen müssen Studierende entweder auf Strategien wie Semesterwiederholungen oder die Wahl eines zweiten, anderen Masterstudiengangs zurückgreifen, oder ihnen bleibt nichts anderes übrig, als die Musikhochschule nach der maximalen Anzahl von sechs Studienjahren zu verlassen.

Eine Möglichkeit, dieses Problem anzugehen, könnte in der Liberalisierung der Anforderungen für den dritten Studienzyklus dahingehend liegen, dass auf dieser Ebene Raum für Studienprogramme geschaffen wird, die in besserem Einklang mit den Fähigkeiten und Bildungswünschen hochtalentierter Musikschaffender stehen, die sich auf die Perfektion ihrer künstlerischen Praxis konzentrieren. In diesem Ansatz liegen jedoch offensichtliche Gefahren, da dabei das Risiko besteht, noch Öl ins Feuer der Vorurteile jener zu gießen, die der Meinung sind, dass die an Musikhochschulen praktizierte Unterrichtsart nicht für Bildungsebenen über dem zweiten Zyklus geeignet ist und dort insgeheim versucht wird, die historisch anspruchsvollen intellektuellen Herausforderungen des dritten Zyklus stark zu vereinfachen. Sogar das Phänomen des in Nordamerika bestehenden Doktors der Musik (Doctor of Musical Arts, DMA) – obwohl nicht gänzlich ohne tatsächliche Erfolgsaspekte – zeigt, wie hierarchische Vorurteile innerhalb einer genannten Zyklusebene entstehen können, wobei der akademische Grad des Doktortitels „PhD" (Doctor of Philosophy) als Maß aller Dinge gehandelt wird und berufsorientierte Doktorate, wie der DMA, von vielen eher skeptisch betrachtet werden.

Zum Teil liegt darin die Ursache dafür, dass Studienprogramme für den dritten Zyklus [6] in der Art des DMA an europäischen Musikhochschulen bis jetzt generell nicht Fuß fassen konnten. Einige ein- bis zweijährige praxisorientierte Programme, die unter dem Namen „Artist Diploma" oder ähnlichen Benennungen laufen, sind vor Kurzem entstanden. Dabei handelt es sich, gemessen an deren Zeitpunkt und festgelegten künstlerischen Standards, nachweislich um Aufbaustudien nach dem zweiten Zyklus (post-2nd Cycle); auf das gesamte Kompetenzspektrum gesehen, entsprechen sie jedoch nicht in allen Punkten ihrer Ausbildung einem Studiengang im dritten Zyklus. Derartige Programme können zwar ihren Platz in der Hochschullandschaft finden, aber dabei ist wichtig, dass diese nicht mit vollwertigen Promotionsstudiengängen verwechselt werden – weder in den Köpfen ihrer VerfechterInnen noch ihrer KritikerInnen.

## 5. Eine Möglichkeit zur Neubewertung

Der umgekehrte Ansatz besteht in der Untersuchung, inwiefern im ersten und zweiten Zyklus Änderungen vorgenommen werden können, um die Kompetenzen aller Studierenden, die das Ende dieser beiden Zyklen erreichen, auf eine Art zu fördern, die einem höheren Anteil unter ihnen den Übergang in den dritten Studienzyklus ermöglicht und diesen somit auch für einige der Talentiertesten unter ihnen attraktiv macht. Hier kommt die Bedeutung der Ermutigung und des Unterrichts von Musikhochschulstudierenden auf der Ebene bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und bis zum zweiten Abschluss (taught postgraduate) in Bezug auf die Beherrschung der für den dritten Studienzyklus erforderlichen Gedankenprozesse und Methoden zur Geltung. Diese Vorgehensweise mit dem ausschließlichen Ziel umzusetzen, dass dadurch mehr Studierende für den Übergang in den dritten Zyklus befähigt werden, stellt jedoch keine hinreichende Rechtfertigung dar; es muss ein stichhaltiges Argument für deren günstige Auswirkung auf alle Studierenden gefunden werden.

Aus diesem Grund müssen die aus den ursprünglichen Umsetzungsmustern der Bologna-Reformen durch die Musikhochschulen entstandenen Altlasten in Angriff genommen werden. Trotz der wohlklingenden Phrasen, wie sie aktuell in den Studienführern und auf den Webseiten vieler Musikhochschulen zu finden sind, wurde die allgemeine Kohärenz der Zyklen – in dem Sinn, dass sie jeweils aus sich gegenseitig ergänzenden Komponenten bestehen und die einzelnen Zyklen jeweils aufeinander aufbauen, der Schritt von einem zum nächsten jedoch sorgfältiger Planung unterliegt

[6] Siehe zum Beispiel das vom CNSMD de Lyon angebotene Artist Diploma, unter www.cnsmd-lyon.fr.

– nur selten Thema einer wirklich umfassenden Überprüfung des gesamten Studiengangportfolios der Institutionen.

*„Transzyklische" Denkweise*

In einer kleinen Anzahl von Institutionen, in denen die für eine Ebene erforderlichen Veränderungen, die aus dieser Denkweise hervorgehen, als direkte Konsequenz auf einer anderen umgesetzt werden, fasst diese „transzyklische" Überprüfung langsam Fuß [7]. Diese werden von zunehmender Bedeutung sein, wenn Musikhochschulen – als ein ganzer Sektor – tatsächlich den Schritt in Richtung einer Aktivität in allen drei Zyklen machen, die realistisch dauerhaft bestehen kann. Dort, wo Überprüfungen dieser Art veranlasst wurden, ist die Begleiterscheinung einer Rückkehr zu den Grundlagen, die den Kernauftrag dieser Institution und der Lern- und Lehrmethoden betreffen, durch die dies auf den gesamten Lehrplan ausgeweitet wird, zu begrüßen. Dieser Bereich erfordert jedoch noch viel Arbeit, wenn Musikhochschulen die im *Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung* von der AEC aus dem Jahr 2007 beschriebenen Empfehlungen verwirklichen sollen. Die AutorInnen dieses Handbuchs stellten Folgendes fest: „Es sollte zwischen den Unterrichts-, Aufführungs-, Kompositions- und Forschungsabteilungen so wenig räumliche und psychologische Hürden wie möglich geben." [8]

## 6. Der Schlüssel liegt im zweiten Zyklus

Besonders in den Studiengängen im zweiten Zyklus liegt ein wichtiger Schlüssel zur Lösung dafür, wie alle Zyklen und Programme – Bachelor, Master und Doktorat – kohärent und in einem logischen Steigerungsverlauf gestaltet werden können. Für jene Studierenden, die alle drei Zyklen absolvieren, wird der Masterstudiengang entscheidend sein: die Art, wie sie in diesem Studiengang mit neuen Herausforderungen im Vergleich zum Bachelorstudiengang konfrontiert und sie gleichzeitig darauf vorbereitet werden, den sogar noch größeren Herausforderungen, die sie im Promotionsstudiengang erwarten, indem sie die Welt der unterrichteten Studierenden verlassen und in jene des/der autonom Lernenden und Forschenden eintreten, mit Gelassenheit entgegenzutreten. Bei Gestaltung, Vermittlung und „Bildungsethos" im Masterstudiengang alles richtig zu machen, ist der wohl wichtigste Aspekt für Musikhochschulen, damit sie gewährleisten können, ihren Studierenden eine angemessene Berufsausbildung zu bieten und gleichzeitig, wenn nach einzelstaatlichem Recht hierzu befugt, als Zentren für hochschulische Bildung mit einer legitimen Rolle in allen drei Zyklen der Hochschulbildung zu fungieren.

Auf dieser Überzeugung basierend erstellte die „Polifonia"-Arbeitsgruppe das aktuelle Handbuch; in der Hoffnung, dass es zum richtigen Zeitpunkt erscheinen wird, um die vielen Institutionen zu erreichen, die Bilanz aus der Erfahrung mit ihren bisherigen Studienprogrammen im Bologna-Muster ziehen, und zu dem viele unter ihnen möglicherweise gerade im Begriff sind, ihr Studienangebot um den dritten Zyklus zu erweitern. Eine Besonderheit dieses Handbuchs liegt in den Fallstudien, die nicht ausschließlich den Erfahrungen der Mitglieder der Hauptarbeitsgruppe entstammen, sondern die aller Mitglieder der AEC einbeziehen, die gebeten wurden, sich mit Beiträgen zu beteiligen, die dann in Peer-Reviews begutachtet wurden. Die Gruppe hofft, dass dies dem Handbuch eine wertvolle und ein weitgefächertes Sprektrum abdeckende Vielfalt verleiht und dadurch ein repräsentatives Bild der innovativeren Schritte vermittelt werden kann, die derzeit in ganz Europa unternommen werden, um Studiengänge für den zweiten Zyklus zu erstellen, die sowohl als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben als auch als Brücke zum dritten Zyklus fungieren.

[7] Siehe zum Beispiel den neuen institutionsweiten Lehrplan vom Royal Conservatoire of Scotland (ehem. Royal Scottish Academy of Music & Drama) www.rcs.ac.uk, der nach einem zweijährigen Projekt für die Lehrplanüberarbeitung, an dem Lehrende, Studierende und AdministratorInnen sowohl im Musik- als auch im Schauspielbereich beteiligt waren, im Studienjahr 2012/2013 eingeführt wurde.

[8] AEC-„Polifonia"-Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus 2004-7. Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung AEC Publikationen, 2007. S. 30.

## 1. DAS HANDBUCH – LESERSCHAFT UND ZWECK

Zusammenfassung:

1. Ein Leitfaden für eine Zeit der Überprüfungen und Zweitprüfungen
2. WER sollte diesen Leitfaden lesen? Führungspersonal und Curriculum-EntwicklerInnen, Lehrende, Studierende – wobei alle auf verschiedenen Ebenen lesen
3. WOZU noch ein Handbuch erstellen? Gewinn für die Disziplin und eine Verbindung zur Praxis aufstrebender NachwuchskünstlerInnen
   - Über „nur das Nötigste" hinauswachsen
4. WIE sollten LeserInnen diesen Leitfaden lesen?
   - Als Vorlage für Ansätze für das Lernen im zweiten Zyklus
   - Als Quelle für Beispiele bewährter Praxis in Lehrplänen für den zweiten Zyklus
   - Als Leitfaden mit einem Standpunkt
   - Als Anregung für eine integrierte Denkweise bei der Entwicklung von Studienprogrammen für den dritten Zyklus
   - Als frische Sichtweise auf bereits Bestehendes; Aspekte der bereits bestehenden Praxis auf neue Weise hervorheben (wie sieht der Standpunkt des Studierenden in Bezug auf das Erreichen des Endes des Masterstudiengangs aus?)
   - Zeigen, dass die Entwicklung eines reflektierten Ansatzes äußerst wünschenswert innerhalb der Musikhochschullandschaft im Allgemeinen ist
   - Die Einführung des Konzepts einer „forschungsorientierten Ausrichtung", jedoch unter Vermeidung einer zu eng gefassten, verbindlichen Bedeutung für die zweite Zyklusebene
   - Die Anerkennung der richtungsweisenden Dimension dieses Handbuchs

### 1. Ein Leitfaden für eine Zeit der Überprüfungen und Zweitprüfungen

Wie in der Einleitung erwähnt, erreichen viele Musikhochschulen in ganz Europa, die mit dem ersten aus dem Bologna-Prozess resultierenden Maßnahmenpaket überarbeitete Lehrpläne eingeführt haben, nun die Phase der ersten Überprüfung und Neubewertung dieser Lehrpläne. Manchmal wird dies von den Institutionen selbst vorangetrieben, da sie den Überprüfungs- und Verbesserungsbedarf an der zuvor geleisteten Arbeit erkennen; manchmal geschieht dies aufgrund eines von außerhalb auferlegten Akkreditierungszyklus oder sonstiger Qualitätssicherungsmaßnahmen. In vielen Fällen, da die ersten Reformen eher Zyklus für Zyklus umgesetzt wurden, bietet dies die erste Gelegenheit, die gesamte Reihe von Studiengängen zu beleuchten und nicht nur zu betrachten, wie gut jeder Zyklus unabhängig von den anderen funktioniert, sondern wie sie alle gemeinsam funktionieren. Und selbstverständlich kann in manchen Fällen der Anlass für eine derzeit stattfindende allgemeine Überprüfung in der Absicht der Institutionen liegen, ihre Aktivitäten auf höhere Zyklen, insbesondere den dritten Zyklus, auszuweiten, und in ihren Bestrebungen, dabei den kohärenten Steigerungsverlauf zwischen bestehenden Studienprogrammen zu gewährleisten.

Die „Polifonia"-Arbeitsgruppe ist der Ansicht, dass dieses Handbuch für alle oben beschriebenen Situationen Informationen und Hilfestellungen zu bieten hat, die sowohl zeitgerecht als auch hilfreich sind. Die unterschiedlichen Institutionen und

die unterschiedlichen Personen, die jeweils in diesen Institutionen tätig sind, werden diesem Handbuch Verschiedenes abgewinnen. Es bleibt jedoch zu hoffen, dass alle Betroffenen hierin Unterstützung für den Schwerpunkt und die Optimierung der Strukturierung von Lehr- und Lernmethoden finden können, um den verschiedenen Bedürfnissen und Ambitionen Studierender in der Musikhochschulbildung zu entsprechen.

## 2. Wer sollte diesen Leitfaden lesen?

Der Inhalt dieses Handbuchs richtet sich an alle Institutionen mit laufenden Studiengängen für den zweiten Zyklus in der Musikhochschulbildung. Dies ist besonders für jene Institutionen von Relevanz, die im Begriff sind, Studiengänge für den dritten Zyklus einzuführen oder zu überprüfen und sicherstellen möchten, dass ihre Studierenden durch das in ihrem bisherigen Studium, insbesondere im zweiten Zyklus, Erlernte über eine gute Vorbereitung für diese Studiengänge verfügen. Sogar jene Institutionen, die nach wie vor nur im ersten und zweiten Zyklus angesiedelt sind, können enorme Vorteile aus der Überlegung ziehen, wie gut die von ihnen im zweiten Zyklus bereitgestellten Studienprogramme – neben deren Schwerpunkt, Studierende in ihrer Entwicklung zu vielseitigen, ganzheitlichen und für die Berufswelt bereiten AbsolventInnen zu unterstützen – Studierende auf das Studium im dritten Zyklus vorbereiten. Einerseits kann sich eine Institution, die ihre Studienprogramme für mögliche Programmentwicklungen in der Zukunft rüstet, die Überarbeitung ihres gesamten Lehrplans zu einem späteren Zeitpunkt ersparen; und andererseits ist es wahrscheinlich, dass aus dem Masterstudiengang einer Institution, die auf der Ebene des dritten Zyklus sogar selbst gar nicht aktiv ist, AbsolventInnen hervorgehen, die danach einen Promotionsstudiengang an einer anderen Institution absolvieren möchten und von einem zweiten Zyklus profitieren werden, der ihren Übergang in den dritten Zyklus so reibungslos und logisch wie möglich gestaltet.

*Führungspersonal und Curriculum-EntwicklerInnen*

Die Gruppe hofft, dass dieses Handbuch für so viele innerhalb der jeweiligen Institutionen arbeitenden und studierenden Einzelpersonen wie möglich relevant ist. Einerseits kann es für das Führungspersonal und weitere Personen in strategischen Verantwortungsbereichen innerhalb der Institutionen von Interesse sein, weil es einen bestimmten strategischen Ansatz für die Lehrplanentwicklung aller Zyklen der Hochschulbildung bietet. Unabhängig davon, ob in Bezug auf ihre eigene institutionelle Situation mit den Vorschlägen der AutorInnen Übereinstimmung herrscht oder nicht, sollte das Handbuch zumindest Anlass zur Reflexion darüber geben, warum und in welche Richtung sich der Lehrplan ihrer Institution aktuell entwickelt.

Andererseits sollten auf einer nächsten Stufe jene, die direkt für die Entwicklung und Umsetzung der Lehrpläne verantwortlich sind, Denkanstöße für die Prinzipien hinter derartigen Entwicklungsmaßnahmen und, besonders in den Fallstudien, praktische Vorschläge finden, die bei der Auseinandersetzung damit zu beachten sind. Die Gruppe vertritt die Ansicht, dass die Unterstützung dieses Personenkreises sowohl durch Ideen als auch durch Beispiele wichtig ist; häufig gerät ihre Arbeit unter Druck und leidet unter Einschränkungen – finanzielle Kürzungen oder Entscheidungen des Ministeriums –, die sie in ihrer Freiheit beschränken, die Prioritäten so zu setzen, dass sie dem entsprechen, was ihrer Meinung nach im besten Interesse der Studierenden liegt. MusikhochschulmitarbeiterInnen in diesen Rollen und Verantwortungsbereichen können von dem Gefühl, dass sie im Rahmen eines Bildungskonzepts arbeiten, das sie mit ähnlich gesinnten KollegInnen in ganz Europa verbindet, nur profitieren.

*Lehrende*

Betrachten wir als Nächstes die Lehrenden, besonders LehrerInnen im Instrumental- und Gesangsbereich, die ihren Fachunterricht im von den Curriculum-EntwicklerInnen ersonnenen Rahmen durchführen müssen. Diese Personen

finden häufig größeren Gefallen an der praktischen Seite ihres Unterrichts als an Theorievorlesungen rund um das Fach; sie verfolgen den Qualitätsanspruch ihres Unterrichts lieber durch ihr Handeln und nicht unbedingt durch die theoretische Auseinandersetzung. Nichtsdestoweniger interessieren sich immer mehr Lehrende für die Theorien und Prinzipien, die ihrem jeweiligen praktischen Unterricht zugrunde liegen. Einige unter ihnen entwickeln dieses Interesse selbständig und ausschließlich für ihre persönliche Bereicherung; andere hegen möglicherweise den Wunsch, ihren praktischen Unterricht mit der entsprechenden Theorie zu untermauern und ihre Qualifikationen durch formellere Studien zu erweitern. In manchen Fällen entwickelt sich der Erwerb entsprechender Qualifikationen zum Kriterium für den Einstieg als Lehrperson an Musikhochschulen.

Die Arbeitsgruppe hofft, für die in all diesen Situationen befindlichen MusikhochschulmitarbeiterInnen mit diesem Handbuch nützliches Material für die Stimulation der Unterrichtspraxis der Lehrenden zu liefern und diese bei der Entwicklung eines frischen Blickwinkels auf ihre Arbeit zu unterstützen. Dies gilt besonders für Fragen dazu, wie die besten Aspekte des MeisterIn-/SchülerIn-Modells von Musikhochschulen mit der Notwendigkeit der Förderung einer sich weiterentwickelnden Eigenständigkeit der Studierenden auf ihrem Weg durch die Zyklen der Hochschulbildung vereinbart werden kann. Auf diese Aspekte wird in den Kapiteln vier und fünf näher eingegangen.

*Studierende*

Folglich wird Musikhochschulstudierenden heutzutage immer stärker bewusst, dass ein Musikhochschulstudium mehr bietet als nur den Einzelunterricht mit ihren LehrerInnen, auch wenn dieser stets ein zentraler Bestandteil davon bleiben wird. Sie verstehen die Bedeutung des gesamten Lehrplans für ihre Entwicklung und erkennen, dass es an ihnen und ihrer eigenen, einzigartigen Interaktion mit all diesen Elementen liegt, ihre Bildungserfahrung zu formen. Obwohl sie ihre Motivation, wie seit eh und je, aus dem Musizieren ziehen, verspüren sie ein ausgeprägtes Verlangen danach, ihre Chancen für ein erfolgreiches Absolvieren der verschiedenen Ausbildungsebenen zu maximieren sowie den richtigen Moment für ihren Berufseinstieg zu finden. In vielen Institutionen sind Studierende heute in Kommissionen für die Überwachung der Curricula vertreten und können sogar direkt in die Überprüfungsprozesse der Lehrpläne involviert sein, nicht nur als Quelle für „KundInnen"-Feedback, sondern als aktive TeilnehmerInnen im kreativen Prozess der Lehrplanentwicklung. Besonders für jene, die sich auf diese Weise engagieren, sollte ein Handbuch wie dieses von besonderem Interesse und praktischem Nutzen sein.

## 3. Wozu noch ein Handbuch erstellen?

In den vergangenen zehn Jahren hat die AEC eine umfassende Reihe von Handbüchern zu verschiedensten Themen in Verbindung mit Verbesserungen im Bereich der Musikhochschulbildung zusammengestellt. Handbücher sind zu einem bewährten und weithin anerkannten Element der von der AEC für ihre Mitglieder angebotenen Dienstleistungen geworden. Sie schwanken in Länge und Komplexität, aber sie alle versuchen, sich mit wichtigen Themen, mit denen sich Musikhochschulen konfrontiert sehen, auf eine Weise auseinanderzusetzen, die Ideen und Philosophien mit pragmatischen Ratschlägen und Beispielen verbindet. Durch die Verbindung des „Warum" mit dem „Wie" dieser Themen versuchen diese Handbücher einen Rahmen aus Gedanken und Praxis zu bieten, mit dem LeserInnen entweder vollkommen oder teilweise übereinstimmen oder auf den sie auf andere, für sie jeweils geeignete Weise reagieren können.

Im Falle dieses speziellen Leitfadens hat die Gruppe bereits bestehenden Handbüchern und der Frage, wie sich eine neue Ausgabe in ihre Reihen einfügen könnte, besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Ein Musterbeispiel dafür ist das bereits bestehende AEC-Handbuch mit dem Titel *Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung*[1] , das

[1] AEC-„Polifonia"-Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus 2004-7. *Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung* AEC-Publikationen, 2007

bereits in der Einleitung erwähnt wurde. Dieser 2007 erstellte Leitfaden legt einige Schlüsselprinzipien für die Entwicklung und Ausführung von Studiengängen für den dritten Zyklus dar, von denen der Großteil auch heute noch im selben Maße zutreffend ist wie zum Zeitpunkt ihrer Verfassung. Was sich jedoch seither verändert hat, ist das Nachfragevolumen nach Studienangeboten auf der dritten Zyklusebene sowie die Anzahl der Institutionen, die bestrebt sind, diese Nachfrage durch die Entwicklung entsprechender Studienprogramme zu befriedigen. Alle Anzeichen lassen darauf schließen, dass sich dieses Wachstum der Nachfrage fortsetzen wird, wodurch die Ergänzung des ursprünglichen Leitfadens durch diese aktuelle Version zunehmend an Bedeutung gewinnt. Richtete sich der frühere Leitfaden hauptsächlich an ein kleines Publikum ausgewählter Pioniere für den dritten Zyklus, zielt die aktuelle Version darauf ab, alle Institutionen bei der Umstellung auf ein Muster der Musikhochschulausbildung zu unterstützen, das zunehmend auf der Erwartungshaltung basiert, der Unterricht der besten jungen MusikerInnen solle diesen zumindest prinzipiell die Möglichkeit bieten, ein Studium in allen drei Zyklen zu absolvieren.

*Über „nur das Nötigste" hinauswachsen*

Wie der Untertitel dieses Handbuchs andeutet – und wie bereits klar aus der Einleitung hervorging –, stellt die derzeitige Entwicklung der Lage eine Chance dar, den Charakter und die Funktion des zweiten Zyklus in der MHB neu zu bewerten. Mit der Erstellung des Handbuchs zu diesem Zeitpunkt hofft die Arbeitsgruppe, die positiven Aspekte dieser Herausforderung hervorzuheben und der Botschaft, dass der Ansatz gemäß dem Motto „nur das Nötigste" in Bezug auf die Reform der Lehrpläne nicht mehr ausreicht, mehr Gewicht zu verleihen. Ganz im Gegenteil dazu wird hier ein kreativer Umgang mit der Lehrplanentwicklung auf grundlegender Ebene sowie die Untersuchung von Wegen befürwortet, die nicht nur der Weiterentwicklung des Fachgebiets der Musikhochschulbildung dienen, sondern auch als Mittel zur Stärkung der Verbindung zwischen der MHB und der Praxis aufstrebender NachwuchskünstlerInnen eingesetzt werden können. Obwohl dies ein ehrgeiziges Ziel ist, muss es auf jeden Fall der von den Musikhochschulen angestrebte Standard sein, wenn diese eine fortdauernde Relevanz innerhalb des Bildungs- und Kulturbereichs unter Beweis stellen sollen.

## 4. WIE sollten LeserInnen diesen Leitfaden lesen?

Wie einige andere AEC-Handbücher besteht auch dieses aus zwei Teilen: im ersten Abschnitt werden Ideen und Argumente dargelegt und im zweiten Beispiele der aktuellen Praxis aus dem gesamten Sektor aufgeführt. Am Beginn jedes Kapitels und jeder Fallstudie befindet sich ein Feld mit einer Zusammenfassung des Kapitel- oder Fallstudieninhalts. Diese Elemente bedeuten, dass das Handbuch sowohl von Anfang bis Ende durchgelesen oder auch nur ein Blick hineingeworfen und bei der Lektüre der Schwerpunkt ausschließlich auf jene Themen oder Beispiele gelegt werden kann, die für den/die LeserIn von besonderem Interesse sind. Die „Polifonia"-Arbeitsgruppe hofft, damit den Nutzen dieses Handbuchs noch zu verstärken und, nach einer ersten allgemeinen Lektüre, damit vor allem eine Hilfe für die gezielte Wiederverwendung bei der Suche nach Antworten für verschiedenste spezielle Situationen bereitzustellen.

*Ein Leitfaden mit einem Standpunkt*

Wie bereits bekannt, hat die Gruppe ihre eigenen Ansichten dazu, was bei der Entwicklung und Strukturierung von Studiengängen für den zweiten Zyklus mehr oder weniger wünschenswert ist. Der erste Teil des Handbuchs präsentiert die Denkweise hinter diesen Ansichten und versucht, diese durch einen kohärenten Argumentationsfaden zu stützen. Es ist jedoch wichtig, dass die LeserInnen dieses Handbuchs nicht das Gefühl haben, es wäre für sie nur von Nutzen, wenn sie die darin vorgestellten Anschauungen teilen. Sie können gerne hinterfragen, abwägen und dargelegte Anschauungen ablehnen, wenn sie möchten. Sogar in diesem Fall hat das Handbuch seinen Zweck im Sinne einer Gedankenstimulation

und Anregung einer Debatte erfüllt. Es ist unerlässlich, dass wir alle weiterhin hinterfragen, warum wir unsere Studienprogramme auf eine bestimmte Weise entwickeln und ausführen, und dass wir dem Gedanken weiterhin offen gegenüberstehen, dass auch wenn etwas früher als die beste Lösung erachtet wurde, dem jetzt nicht mehr so sein muss, da sowohl die Hochschulbildung als auch der Musikerberuf selbst auf Veränderungen der Gesellschaft reagieren.

Auch wenn das Handbuch einen bestimmen Ansatz für das Lernen im zweiten Zyklus vorbringt, bietet es mehr als nur eine Vorlage, um dies zu erreichen. Für die Institutionen ist es besonders wichtig, ihre jeweils eigenen Wege zu finden, auch wenn diese am Ende zu ähnlichen Zielen führen. Eine kritische Denkweise hinsichtlich der Lehrplanentwicklung soll nicht zu größerer Einheitlichkeit, sondern – ganz im Gegenteil – zu größerer Vielfalt führen, da jede Institution ihre eigene einzigartige Interpretation gemeinsamer Ideale erarbeitet und ihren jeweiligen Umständen anpasst. Um dies zu unterstützen, zielen die für dieses Handbuch ausgewählten Fallstudien darauf ab, eine Reihe von Beispielen interessanter und, hoffentlich, guter Praxis für Lehrpläne im zweiten Zyklus zu liefern. Sie zeigen, dass die Innovation im gesamten europäischen Raum viele verschiedene Gesichter hat und jedes davon seine eigene Lektion für uns bereithält.

*Integration der Studienzyklen der Hochschulbildung*

Die Gruppe hofft vor allem, dass die LeserInnen dieses Handbuch als Impulsgeber für eine integrierte Denkweise bei der Studiengangentwicklung und besonders bei der Erweiterung des Studiengangportfolios einer Hochschule um den dritten Zyklus nutzen können. Da für viele Institutionen die ursprüngliche Herausforderung der Bologna-Reformen in der Unterteilung eines zuvor kontinuierlichen Ausbildungsverlaufs in Zyklen lag, stand die Integration nicht unbedingt im Mittelpunkt ihrer Überlegungen zu einer Lehrplanentwicklung mit mehreren Zyklen. Und doch hatten und haben Integration und Abgrenzung im Konzept mit den drei Zyklen der Hochschulbildung stets denselben Stellenwert.

Vielleicht besteht der schwierigere Aspekt in diesem Kontext darin, dass es bei der Integration einer zyklusbasierten Struktur nicht um Einheitlichkeit geht; es geht darum, dass mit jedem Zyklus eine Schwelle zu einer neuen Lernphase überschritten wird. Ungeachtet dessen, wie groß die neue Herausforderung ist, die jeder Zyklus mit sich bringt, er sollte stets das Gefühl einer logischen Weiterentwicklung von seinem Vorgänger vermitteln – und genau an diesem Punkt kommt die Integration ins Spiel. Wenn überhaupt, dann erwecken Masterstudiengänge häufig den Eindruck einer unzureichenden Abgrenzung zu den ihnen jeweils vorangegangenen Bachelorstudien, wohingegen Promotionsstudiengänge an Musikhochschulen manchmal beinah vom breiteren Lernumfeld abgeschnitten scheinen, allein auf dem Gipfel, auf dem sie scheinbar thronen. Die Gruppe ist der Ansicht, dass ein integrativer Ansatz bei der Lehrplanentwicklung für den zweiten Zyklus eine Lösung für diese beiden Tendenzen bieten kann, und somit nicht nur Studierenden, die ein Doktoratsstudium beginnen, sondern allen Studierenden zugutekommt – unabhängig vom jeweiligen Zyklus, in dem sie sich gerade befinden.

*Eine frische Sichtweise auf bereits Bestehendes*

Eine der Aufgaben des „Polifonia"-Projektes umfasste die Bestandsaufnahme in Bezug auf Studiengänge des zweiten Zyklus, die bereits bewusst versuchten, ein Gleichgewicht zwischen den Anforderungen des Berufs und jenen, die Studierende für die Zulassung zu einem Promotionsstudiengang benötigen, herzustellen. In der Anfangsphase des Projektes wurde ein Fragebogen an eine Reihe von Hochschulen ausgesendet, um deren Antworten auf Fragen über die Beschaffenheit und Funktion ihrer Studienprogramme für den zweiten Zyklus zu erhalten. Dabei wurde das Augenmerk auf Qualität und nicht zu sehr auf Quantität gelegt, mit dem Ziel, Antworten zu eruieren, die Aspekte der bereits bestehenden Praxis auf neue Weise hervorheben. Der Fokus lag dabei auf der Art, wie die beschriebenen Beispiele die Ziele der Studierenden widerspiegelten, und nicht so sehr auf den Sorgen ihrer LehrerInnen oder der StudiengangentwicklerInnen. Während die Bewertung des von einer Hochschule bereitgestellten Studienangebots auf der Basis, ob es den Wünschen und Erwartungen der Studierenden entspricht, nicht immer ein umfassendes Bild vermittelt (es muss immer Raum für das

Unerwartete bleiben), ist es dennoch wichtig und schlüssig, Studierenden im Masterstudiengang und dem, was sie ihrer eigenen Auffassung nach einem Kurs abgewinnen, Aufmerksamkeit zu schenken.

*Der Standpunkt des/der Studierenden*

Studierende, die in den zweiten Studienzyklus übergehen, haben eine drei- bis vierjährige Musikhochschulausbildung absolviert; planen sie weitere 12 bis 24 Monate für ihre Ausbildung an der Musikhochschule ein, treffen sie eine fundierte Entscheidung und kalkulieren die Vorteile ein, die diese ihrer Meinung nach mit sich bringen wird; einerseits bestätigen sie, dass sie für sich eine berufliche Zukunft im Musikbereich sehen, aber sie zeigen außerdem eine Bereitschaft, mehr Zeit und Geld zu investieren, um sicherzustellen, dass wenn die Zeit für ihren Einstieg in das Berufsleben gekommen ist, sie über die erforderlichen Kompetenzen und die notwendige Erfahrung verfügen; offensichtlich schätzen sie ihre bisherige an der Musikhochschule erhaltene Ausbildung und möchten diese weiterführen, und sie beschäftigen sich damit, was nach der Masterebene des Studiums kommen könnte – der Einstieg ins Berufsleben oder weiterführende Studien in Form eines Doktorats oder eines anderen Forschungstitels.

Ein „studierendenzentrierter" Ansatz hilft uns dabei, anzuerkennen, dass Studierende auf Masterebene über die entsprechende Eigenständigkeit und Fähigkeit zur Planung ihrer Zukunft verfügen (genau genommen sollten wir derartige Eigenschaften sogar von ihnen erwarten und sie bei deren Entwicklung im ersten Studienzyklus unterstützen). Unsere Lehrpläne müssen ihre Ziele widerspiegeln und flexibel genug sein, um sich diesen sich ändernden Zielen anzupassen. In diesem Kontext stellt die Tatsache, dass eine steigende Anzahl an Studierenden ein Doktoratsstudium in Betracht zieht, eine wesentliche Veränderung dieser Ziele dar.

Um diese Studierendenzentriertheit zum Ausdruck zu bringen, wurde in Kapitel zwei der unorthodoxe Ansatz eines imaginären Interviews mit zwei fiktiven Studierenden für die Präsentation der wichtigsten aus den Fragebögen gewonnenen Erkenntnisse gewählt. Ihre unterschiedlichen Perspektiven zeigen, auf welch vielfältige Weise Studierende jeweils den Punkt erreichen, an dem sie für das Berufsleben oder für weiterführende Studien bereit sind; doch die zugrunde liegenden Gemeinsamkeiten ihrer Meinungen entsprechen einer genauen Wiedergabe des Konsenses, der sich aus den Angaben in den Fragebögen herauskristallisiert hat. In Kapitel drei folgt ergänzend zu Kapitel zwei eine kurze Untersuchung von Teilen der Forschung, die von anderen Gruppen und Einzelpersonen durchgeführt wurde, und durch die die Ergebnisse des Projektfragebogens entweder bestätigt oder näher bestimmt werden oder, in manchen Fällen, in Widerspruch dazu stehen.

*Ein reflektierter Ansatz*

Wenn Studierende nun mehr als zuvor über ihre Studienwahl und darüber nachdenken, wie diese ihnen bestmöglich zu beruflichem Erfolg verhelfen kann, liegt dies ganz einfach daran, dass die Reflexion für sie immer mehr zu einer Gewohnheit wird. Wir sollten sie dazu ermutigen, Reflexion bei all ihren Aktivitäten, und vor allem beim Musizieren selbst, zu praktizieren. Reflexion in der Praxis ist kein neues Konzept in der Musikhochschulbildung, aber es ist auf jeden Fall ein wichtiger Eckpfeiler der in diesem Handbuch vorgestellten Beiträge und liegt im Fokus von Kapitel vier. „Der/die kritische MusikerIn" ist ein weiteres, verwandtes, Konzept und wird unter anderem in Kapitel vier diskutiert, jedoch in Kapitel fünf in Form des kritischen Zuhörens näher beleuchtet.

Durch die Verwendung dieser Begriffe versuchen die AutorInnen hervorzuheben, auf welche Art sie verschiedene Einstellungen, Ansätze und Kontexte definieren, in denen die scheinbar in Widerspruch zueinander stehenden Anforderungen, die erforderlich sind, um ein/e für die Berufswelt bereite/r MusikerIn zu werden und um die akademische Leiter zu erklimmen, aufeinander abgestimmt werden können. Es wird versucht, mit diesem Handbuch aufzuzeigen, dass die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und der Fähigkeit zu kritischem Denken äußerst wünschenswert innerhalb

der Musikhochschullandschaft im Allgemeinen ist; es wird jedoch auch überlegt, was geschieht, wenn die schwer definierbare, aber überaus wichtige Grenze erreicht wird, an der Reflexion und kritisches Hinterfragen konsequent und zweckmäßig in den Gedanken und der Praxis des Musikers/der Musikerin verankert sind und sich als eine zu Recht als forschungsorientierte Ausrichtung bezeichnete manifestieren.

*Eine forschungsorientierte Ausrichtung*

Das Konzept „Forschung", ganz zu schweigen vom spezifischeren und umstrittenen Konzept der „künstlerischen Forschung", in eine Diskussion über Studiengänge für den zweiten Zyklus einzubringen – die Arbeitsgruppe ist sich der Gefahren, die dieses Wort umgeben, sehr bewusst. Allzu oft wird dieser Begriff verwendet, um folgende Bereiche voneinander abzutrennen und gegenseitig auszuschließen: Promotions- von Masterstudiengang; wissenschaftliche Disziplinen von künstlerischen und geisteswissenschaftlichen; Musikwissenschaft von praxisorientierten Untersuchungen. Zum Teil wird es aus genau diesem Grund in diesem Handbuch häufig in Verbindung mit dem Wort „Ausrichtung" verwendet.

Die Idee hinter der Phrase „forschungsorientierte Ausrichtung" ist, dass sie eine Denkweise beschreiben soll, eine Art des Handelns und vor allem einen Denken-beim-Handeln-Ansatz, der das Verlangen mehr zu lernen und mehr zu erfahren, mit der Bereitschaft, dieses Verlangen mit Einsatz, Sorgfalt und Konsistenz zu stillen, kombiniert. Führt eine forschungsorientierte Ausrichtung dazu, dass sich ein/e junge/r MusikerIn dafür entscheidet, tatsächliche Forschung zu betreiben – entsprechend der einen oder anderen Lehrmeinung – ist dies ein, doch bei Weitem nicht das einzige erfolgreiche Resultat der Aneignung einer derartigen Ausrichtung.

Sogar dort, wo im Handbuch spezifischer auf tatsächliche Forschung eingegangen wird, ist es wichtig zu vermeiden, dies als zu eng gefasste, verbindliche Bedeutung zu interpretieren. Besonders auf der zweiten Zyklusebene sollte das Thema Forschung offen und in Bezug auf das Wesen der Forschungstätigkeit umfassend angegangen und gleichzeitig darauf geachtet werden, deren Qualität durch angemessene Sorgfalt sicherzustellen. In Kapitel zwei wird Bezug auf den Aha-Moment genommen – die plötzliche Eingebung, die Studierenden vollkommen neue Horizonte hinsichtlich ihrer Ansichten über ihre eigene musikalische Aktivität eröffnet. Gelingt es, die Intensität eines solchen Moments durch Ermutigung zu verstärken, kann dies durchaus einen Wendepunkt im Verständnis der Studierenden darstellen, der sie in Richtung einer forschungsorientierten Ausrichtung und womöglich zu einer Tätigkeit direkt in der Forschung führen kann.

*Die richtungsweisende Dimension*

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass dieses Handbuch eine wichtige richtungsweisende Dimension hat Die Arbeitsgruppe teilt die Ansicht, dass die Musikhochschulbildung ein Ort der Integration der häufig nebeneinanderher laufenden Bereiche der Musiktheorie und der musikalischen Praxis sowie der Entstehung einer Praxis, die durch Theorie genauer beleuchtet, und einer Theorie, die durch die Praxis belebt wird, sein könnte. Die einerseits für den/die BerufsmusikerIn erforderlichen musikalischen, persönlichen und intellektuellen Fertigkeiten und jene des/der künstlerischen ForscherIn im Promotionsstudiengang können sehr unterschiedlich erscheinen. Während der/die angehende ForscherIn der Entwicklung von verschiedenen Forschungshaltungen und -fertigkeiten Zeit widmen muss, braucht der/die in Ausbildung befindliche Darbietende zusätzliche Zeit, um seine/ihre persönliche künstlerische Praxis zu vertiefen und zu bereichern. Forschung und professionelle Konzerttätigkeit scheinen zwei unterschiedliche Welten zu sein, die für unterschiedliche Ziele und Fertigkeiten stehen, unterschiedlichen Traditionen folgen und unterschiedliche Leistungen feiern. Das Hauptargument gegen einen integrierten Ansatz könnte somit lauten, dass dadurch der Fokus einer vermeintlichen „ExpertInnen"-Ausbildung entweder zu einer abgeschwächten Form der Konzerttätigkeit oder einer abgeschwächten Form der Forschung führen könnte.

Und doch scheinen bei unserer Untersuchung die scheinbaren Gegensätze der jeweiligen Wirklichkeit der aktuellen Berufswelt und des aufblühenden Felds der künstlerischen Forschung dahinzuschmelzen. Einerseits verlangt die künstlerische Forschung eine künstlerische Praxis, deren Niveau hoch genug ist, um einen signifikanten und originellen Beitrag zu unserem Verständnis zu leisten, und diese Praxis fußt wahrscheinlich auf vielen Jahren der Ausbildung, Übung und Reflexion. Andererseits birgt das Berufsleben von heute enorme Herausforderungen für aufstrebende NachwuchskünstlerInnen, denn es fordert eine ausgereifte Beherrschung von Technik und Ausdruck eines Instruments oder der Stimme, doch dies reicht häufig nicht für eine erfolgreiche und dauerhafte Berufslaufbahn als MusikerIn aus. In Kapitel sechs wird durch die Rückkehr zu wichtigen, in früheren Ausgaben von „Polifonia" („Polifonia/Dublin-Deskriptoren" und „AEC/‚Polifonia'-Lernergebnisse") entwickelten Hilfsmitteln die Vereinbarkeit vermeintlicher Gegensätze mithilfe einer systematischen Abwägung, welche Aspekte dieser Hilfsmittel nur für das Berufsleben, welche nur für weiterführende Studien und welche für beide relevant sind, demonstriert. Die daraus gezogene Schlussfolgerung besagt, dass die überwiegende Mehrheit für beide Bereiche relevant ist.

Musikstudierende, die im heutigen Bildungs- und Berufsklima kurz vor dem Beginn eines Masterstudiengangs stehen, sind sich sowohl der scheinbaren Gegensätze als auch der Art und Weise bewusst, wie diese in der heutigen Praxis zu verblassen beginnen. Sie fühlen sich möglicherweise entweder eindeutig zum forschungsorientierten Weg in Richtung weiterführender Studien oder zur Perfektionierung ihrer praktischen Fertigkeiten hingezogen, bevor sie sich in das Berufsleben stürzen. Es kommt jedoch zunehmend vor, dass sie darum bemüht sind, jede dieser beruflichen Laufbahnen zu erforschen oder sogar eine einschlagen, die Elemente aus beiden Richtungen vereint. Das Handbuch wurde für jene Studierenden, Lehrenden, LehrplanentwicklerInnen und Führungskräfte an Musikhochschulen geschrieben, die ihre Institutionen zu Orten machen möchten, an denen diese Vielzahl von Ambitionen gedeihen kann. Es fußt auf der Überzeugung der Gruppe, dass Lehrpläne für den zweiten Zyklus sehr wohl so entwickelt werden können, dass die oben erwähnte Integration von Theorie und Praxis konkrete Formen annehmen kann, durch die alle Studierenden ihren jeweils eigenen Weg für die bestmögliche Nutzung ihres Talents und für die Entwicklung kritischen Verständnisses finden und Vorteile aus beiden Bereichen ziehen können.

## 2. EINE IDEALE SICHTWEISE DER ENTWICKLUNG EINES/EINER STUDIERENDEN AN EINER MUSIKHOCHSCHULE

Zusammenfassung:

Dieses Kapitel stellt eine idealisierte Sichtweise der Entwicklung von Studierenden in Form erfundener Antworten zweier fiktiver Studierender, Lukas und Sofia, auf folgende Fragen dar:

**1. Teil eins: Der umfassendere Prozess – Ein/e MusikerIn werden**

- *„Wenn Sie auf Ihre bisherige Gesamtentwicklung zurückblicken, erscheint Ihnen diese wie ein kontinuierlicher Prozess? Wie wichtig war dabei Ihr Studium an der Musikhochschule? Und gab es eine klare Abgrenzung zwischen den verschiedenen ‚Zyklen' Ihres Studiums?"*
- *„Die Formulierung eines Kriteriums für die Entwicklung bei der Arbeit auf höchster Ebene lautet wie folgt: die progressive Entwicklung vom Erwerb von Wissen und Fertigkeiten durch deren Anwendung zu deren Produktion. Was halten Sie von dieser Formulierung?"*
- *„Wenn Sie auf die Art und Weise zurückblicken, wie Sie Ihr Studium absolviert haben, erkennen Sie die Absicht, dass die Entwicklung im Laufe der Zyklen eine Bewegung vom Allgemeinen zum Spezifischen in Bezug auf Tiefe, und gleichzeitig die Entwicklung der Fähigkeit umfasst, Folgerungen aus dem Spezifischen für unterschiedlichste Situationen zu ziehen?"*

**2. Teil zwei: Reflexion in der Praxis**

- *„Wie wichtig ist die Fähigkeit zur Reflexion in der Entwicklung zum/zur MusikerIn – inwiefern wurde Reflexion z. B. im Unterrichtsraum praktiziert?"*
- *„Manche Personen berichten von einem Aha-Moment der Offenbarung – haben Sie so einen Moment erlebt, und in welcher Beziehung steht er zu dem, was Sie heute machen?"*

**3. Teil drei: Forschung in der Praxis**

- *„Verwenden Sie verschiedene Methoden zum Sammeln von Informationen – Forschungsmethoden, wenn Sie so möchten? Wie wechseln Sie von der Praxis zu den Quellen und von den Quellen in die Praxis?"*
- *„Ist die musikalische Praxis Ihrer Meinung nach von Natur aus interdisziplinär? In welcher Beziehung steht sie zu anderen Disziplinen – egal ob ‚nah' oder ‚fern'?"*

### Einleitung

Während der zweite Zyklus bzw. der Masterabschluss und die Entwicklung ganz bestimmter Fertigkeiten und Einstellungen währenddessen im Mittelpunkt dieses Handbuchs stehen, ist klar, dass die Aufteilung der Lernerfahrung der Studierenden in eindeutig definierte Zyklen zumindest teilweise nicht mehr als eine bloße Konvention ist. In manchen Ländern besteht diese Konvention seit Langem; in anderen stellte deren Annahme eine der größten durch den Bologna-Prozess erforderlichen Veränderungen dar.

Trotz der Unterscheidungsmerkmale, die wir jedem Zyklus zuordnen, können Studierende in der Musikhochschulbildung (MHB) eine künstlerische und intellektuelle Entwicklung in einem kontinuierlichen und durchgehenden Bogen erfahren,

angefangen vom Bachelorabschluss bis (möglicherweise) hin zum Doktorat. Und, auf noch längere Sicht, sieht der/die MusikerIn letztlich seine/ihre gesamte MHB-Erfahrung als nur eine bestimmte intensive Phase eines größeren Entwicklungsprozesses, der unter Umständen bereits in der frühen Kindheit begonnen hat und sich in aufeinanderfolgenden Zyklen künstlerischen Wachstums sein/ihr ganzes Leben hindurch fortsetzen wird.

Die Entwicklung eines wahren Musikers/einer wahren Musikerin kann nicht fein säuberlich in genau definierte Etappen unterteilt werden – es handelt sich um einen individuellen Prozess, in dem jede einzelne Person zu einem spezifischen Zeitpunkt bestimmte Fertigkeiten und musikalische Erkenntnisse erlangt. In diesem Kapitel erarbeiten wir die Grundlagen für einige der in späteren Kapiteln behandelten Argumente mithilfe der Durchführung eines auf unseren eigenen Erfahrungen als Lehrende zahlreicher Studierender basierenden „Gedankenexperiments" zu, im engeren Sinne, Antworten, die wir in einem Fragebogen erhalten haben, der eine Reihe von Fragen enthielt, die den hier vorgestellten sehr ähnlich sind. Der Fragebogen wurde an Institutionen verteilt und jeweils von der für die Studiengänge des zweiten Zyklus verantwortlichen Person beantwortet. Daher vereinten die Antworten, die wir erhielten, bereits die Meinungen und Vorstellungen von den Studierenden und den MitarbeiterInnen der Institution. Anstatt der konventionelleren, und zweifelsohne „wissenschaftlicheren", Methode der Berichterstattung zu den Ergebnissen haben wir uns für eine fantasievollere Art der Schilderung entschieden, auf die sich die individuellen Erfahrungen der Studierenden in den von den Hochschulen erhaltenen Antworten widerspiegeln könnten. Wir werden uns zwei junge MusikerInnen vorstellen, die beide auf ihre Art erfolgreich sind; beide vermitteln uns durch ihre jeweiligen Geschichten ihr eigenes Bild, das jedoch mit dem Bild des/der jeweils anderen zusammenhängt, davon, was Musikhochschulbildung aus der Perspektive eines/einer Studierenden sein kann. Indem wir ihnen eine Reihe von Fragen in Bezug auf ihre eigene erfundene Entwicklung stellen, werden wir versuchen, zu zeigen, wie die in diesem Handbuch vorgebrachten Ansichten in Beziehung zu der erlebten Erfahrung von MusikerInnen während und nach ihrem Studium stehen könnten.

Warum wählen wir diesen Ansatz? Teilweise, weil er uns erlaubt, die Kernaussage dieses Handbuchs zu untermauern – dass der zweite Zyklus sehr wohl sowohl als Brücke zum Beruf als auch als Vorbereitung auf die Forschung im Promotionsstudiengang fungieren kann –, aber er dient außerdem unserer eigenen Erinnerung daran, dass Diskussionen zum zweiten Zyklus – oder sonstigen Aspekten der MHB – nicht auf einer abstrakten Ebene geführt werden können; letztlich müssen sie eine authentische Verbindung zu den Lernerfahrungen der Studierenden bilden – kurz gesagt: Sie müssen studierendenzentriert sein.

Unsere beiden fiktiven MusikerInnen sind Lukas, ein Pianist, der gerade dabei ist, sein Doktoratsstudium abzuschließen, und Sofia, eine junge professionelle Cellistin mit einer spannenden, doch anspruchsvollen und fordernden Portfoliokarriere. Wir werden uns auf die Schlüsselerlebnisse in der Entwicklung von Lukas und Sofia als vielseitige, unabhängige und einfallsreiche KünstlerInnen konzentrieren, indem wir ihnen eine Reihe von Fragen stellen, die sie selbst interpretieren und „in eigenen Worten" beantworten. Wie wir sehen werden, unterscheiden sich die beiden sehr stark voneinander und beantworten die von uns gestellten Fragen sehr unterschiedlich. Trotzdem sind bei beiden Schlüsselerlebnisse festzustellen, die ihre Laufbahn maßgeblich beeinflusst haben.

Ihre biografischen Erzählungen entstammen der kombinierten Vorstellungskraft und den Erfahrungen der AutorInnen und basieren nicht auf konkreten Einzelfällen. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die AutorInnen für jeden Lukas und jede Sofia auf zahlreiche andere Studierende getroffen sind, die deutlich weniger in der Lage dazu waren, auf eine so gut verständliche und wohl überlegte Art über ihre Lernerfahrungen zu sprechen bzw. diesbezüglich über eine entsprechende geistige Haltung verfügten! Wir hoffen jedoch, dass vielleicht ein bisschen Fiktion paradoxerweise dabei hilft, einige der Ergebnisse unseres qualitativen Fragebogens und der später in diesem Handbuch dargelegten Argumente konkreter und „wirklicher" werden zu lassen.

## 1. Teil eins: Der umfassendere Prozess – Ein/e MusikerIn werden

> „Wenn Sie auf Ihre bisherige Gesamtentwicklung zurückblicken, erscheint Ihnen diese wie ein kontinuierlicher Prozess? Wie wichtig war dabei Ihr Studium an der Musikhochschule? Und gab es eine klare Abgrenzung zwischen den verschiedenen ‚Zyklen' Ihres Studiums?"

LUKAS

„Wenn Sie mich fragen, ob ich meine Entwicklung als kontinuierlichen Prozess betrachte, dann: Ja, das tue ich. Ich meine, ich war immer der, der im Übungsraum an der Weiterentwicklung seiner Technik und seiner Fähigkeit, etwas Interessantes mit der Musik zu machen, gearbeitet hat. Aber ich habe auch das Gefühl, dass für mich der Besuch einer Musikhochschule, um dort meinen Bachelorabschluss zu machen, sehr wohl einen wirklich großen Schritt dargestellt hat. Sehen Sie, ich komme aus einer kleinen Stadt, und dort war ich sozusagen ein ziemlicher Star. Es ist nicht besonders schwer, ein großer Fisch in einem kleinen Teich zu sein, nicht wahr? Ich hatte immer geplant, mein Studium ernsthaft weiterzuführen, aber als die Zeit gekommen war, beschloss ich, mich wirklich dafür ins Zeug zu legen, und aus diesem Grund habe ich mich an der Musikhochschule beworben. Das war ein ziemlich großer Schritt für mich. Ein neuer Lehrer, eine neue Stadt – ein neues Land! Also, ja, meine Entscheidung für die Musikhochschulbildung war ein ziemlich dramatischer Schritt für mich. Es war zweifelsohne eine sehr große Veränderung.

Ganz besonders, glaube ich, war die Erkenntnis, dass ich gute musikalische Instinkte hatte, aber meine Technik nicht gut genug war, um sie meiner Vorstellung entsprechend umzusetzen – das war schwer, aber etwas, das ich beinahe unmittelbar nach meiner Ankunft in der Musikhochschule erkannte, als ich sah, auf welchem Niveau dort gearbeitet wurde. Aber [mein Lehrer] hat mich extrem unterstützt – er war großartig – und half mir dabei, meine Technik zu verändern und umzulernen, ohne dabei meine Instinkte zu verlieren, denen es wohl zu verdanken war, dass ich es überhaupt an die Musikhochschule geschafft hatte.

Was mir schon auffällt, wenn ich zurückblicke, ist, dass der Schritt zum Masterstudiengang nicht so eine große Veränderung dargestellt hat. Ich blieb an der Musikhochschule und habe sogar [meinen Lehrer] behalten, was in vielerlei Hinsicht bedeutete, dass es in Wirklichkeit einfach in dieselbe Richtung weiterging. Natürlich versucht man immer, sein Repertoire zu erweitern, und man wird sich seiner selbst als Musiker mehr bewusst, aber die äußeren Faktoren blieben für mich mehr oder weniger dieselben – ich würde lügen, wenn ich sagte, dass der Schritt zum Masterstudiengang sich wie eine großer Wechsel der Gangart angefühlt hätte."

SOFIA

„Das ist interessant, denn für mich war es genau umgekehrt. Ich meine, ja, ich finde auch, dass es in Wirklichkeit ein einziger langer (sehr langer) Prozess ist, aber für mich war der Beginn eines Bachelorstudiengangs überhaupt keine große Sache. Ich war bereits während meiner Schulzeit als Jungstudentin an der Musikhochschule, also schien es mir nur logisch, dort weiterzumachen und bei meiner Lehrerin und meinem Netzwerk aus Freunden und Kommilitonen zu bleiben. Viele von uns haben das so gemacht. Was für mich von viel größerer Bedeutung war, war der Abschied von meiner Lehrerin am Ende des dritten Jahres – sie hatte einen Job in den USA angenommen und die Stadt verlassen.

Wenn ich ehrlich bin, war das eine ganz schön beängstigende Zeit für mich, da dies ein Jahr vor meinem Abschlusskonzert für den Bachelor passierte! Vielleicht wäre es einfacher gewesen, wenn ich schon früher den Lehrer gewechselt hätte, aber ich muss sagen, dass dieser Lehrerwechsel ein viel einschneidenderes

Ereignis war, als der Beginn des Bachelorstudiums. Ich habe mich mit dem neuen Lehrer nicht wirklich gut verstanden, obwohl schwer zu sagen ist, warum dem so war, denn er war ein großartiger Musiker und ehrlich gesagt auch als Mensch ganz okay. Vielleicht war das auch nur so, weil ich nicht wirklich wechseln wollte?

Jedenfalls hatte ich gerade mit all dem zu kämpfen, als ich mich für den Masterstudiengang bewarb, und es befand sich gerade alles irgendwie in der Schwebe, und da dachte ich... tja, ich dachte: Dann kann ich ja gleich für eine wirkliche Veränderung sorgen. Also habe ich mich an [einer neuen Musikhochschule] beworben, wurde angenommen, hab meinen Mut zusammengenommen und den Ort verlassen, der bis dahin gewissermaßen mein ganzes Leben gewesen war. Und der Masterstudiengang an der neuen Musikhochschule hat sich wirklich ganz anders angefühlt – ich meine, man verfolgte einen komplett anderen Ansatz."

„Die Formulierung eines Kriteriums für die Entwicklung bei der Arbeit auf höchster Ebene lautet wie folgt: die progressive Entwicklung vom Erwerb von Wissen und Fertigkeiten durch deren Anwendung zu deren Produktion. Was halten Sie von dieser Formulierung?"

SOFIA

„Das ist so interessant. Als ich Jungstudentin an der Musikhochschule war, habe ich riesige Mengen des Repertoires dort regelrecht ‚verschlungen'. Ich war klug, schätze ich, und eine gute Lernerin; und meine Lehrerin fütterte mich einfach mit großen Mengen Musik. Ich bin ihr dafür so dankbar, weil ich dadurch wirklich einen erstaunlich großen Bereich abdecken konnte: tonnenweise Stücke ohne Begleitung, Duette mit Klavier und eine ganze Menge Cellokonzerte. Ich kann nicht glauben, dass ich so viele Noten gelernt habe! Ich war einfach so motiviert und ... und wollte unbedingt alles lernen, was ich in die Hände bekommen konnte. Und das setzte sich mehr oder weniger so fort, bis meine Lehrerin in die Staaten ging.

Als ich mit dem Masterstudium an der Musikhochschule begann, hatte man dort dieses tolle System, bei dem man Lehrer für ein bestimmtes Repertoire zugeteilt bekommen hat, anstatt der Zuteilung von nur einem Lehrer pro Student. Damals dachte ich, das ist ja verrückt, um ehrlich zu sein, aber es war wirklich interessant, weil man dadurch seltsamerweise gezwungen war, selber Verbindungen zwischen verschiedenen Musikrichtungen herzustellen – nicht nur im Sinne der technischen Lösung oder was weiß ich, sondern auch bei den Grundlagen. Bis dahin war mir nie wirklich bewusst geworden, wie viel man einbringt, wenn man ein neues Stück lernt.

Ganz besonders denke ich da an die Arbeit mit einem Lehrer, der sich auf Neue Musik spezialisiert hatte, die mir klarmachte, dass ich dabei war, mich zu einer wirklich unabhängigen Musikerin zu entwickeln. Er gab mir immer irgendein neues Stück – vielleicht etwas von einem der Kompositionsstudierenden – und ich meinte zu ihm: ‚Ich weiß nicht, was ich damit anfangen soll.', aber dann begann ich, all die Verbindungen zu den anderen Sachen, die ich gespielt hatte, zu erkennen, und mir wurde klar, wie ich all das einsetzen konnte, um aus diesem Stück, das niemand zuvor gespielt hatte, etwas Lohnenswertes zu machen."

LUKAS

„Ich bin nicht sicher. Mein erster Lehrer, das war noch in meiner Heimatstadt, war nicht wirklich so ein toller Klavierlehrer, aber er war unglaublich gut darin, mir Musik im Allgemeinen näher zu bringen. Er nahm mich zu meinem ersten Orchesterkonzert mit, und er gab mir, im wahrsten Sinne des Wortes, Hunderte Aufnahmen zum Anhören (er hatte eine erstaunliche Sammlung von Aufnahmen), und er hat dafür gesorgt,

dass ich Duette spielte und die Geigenschüler seiner Frau begleitete. Ich schätze, er hat mich im Grunde, ob nun bewusst oder nicht, zu einem Musiker gemacht – im weitesten Sinne. Seine Stärke lag nicht in den praktischen Grundlagen der Klaviertechnik, aber er hat mir auf jeden Fall etwas anderes mitgegeben.

Das Musikstudium an der Hochschule war ziemlich hart – es war ein langer Kampf, bis ich mit meiner Technik die Anforderungen erfüllte, und ich muss sagen, dass es sich zumindest in den ersten paar Jahren so angefühlt hat, als ob das alles gewesen wäre, was ich gemacht habe. Wenn ich zurückblicke, bin ich sehr froh, dass ich so hart gearbeitet habe, und ich bin stolz auf meine Fertigkeiten – mein Handwerk, wenn Sie so möchten – aber zu der Zeit war es eben sehr hart. Ich glaube, ich bekam erst gegen Ende des Bachelorstudiums (oder war es bereits im Masterstudiengang?) wieder langsam das Gefühl, dass alles wieder ein Ganzes ergab, dass ich in der Lage war, meine neuen Fertigkeiten einzusetzen – und zwar richtig –, um wieder ein wenig von meinem alten ‚Ich' zu zeigen.

Natürlich, beim Unterfangen, einen Promotionsstudiengang zu absolvieren, bin ich mir des Versuchs, Wissen und Fertigkeiten zu ‚produzieren' sehr bewusst... Ich bin mir nicht sicher, ob mir Ihre Formulierung dieser Frage gefällt – es klingt dadurch so, als wäre es etwas, das man einfach ‚einschalten' oder wie einen Wasserhahn aufdrehen kann, und für mich ist es viel schwerer als das. Ich meine, in meinem Doktoratsstudium hatte ich oft monatelang das Gefühl, dass rein gar nichts voranging. Bis zum entscheidenden Durchbruch ist es oft ein ewiger Kampf.

Ich schätze aber, dass die Grundvoraussetzung des Doktorats darin besteht, dass es – am Ende – sehr wohl zu etwas führt. Mein Abgabetermin rückt bedrohlich nahe, und ich werde es schaffen, aber irgendwie habe ich immer noch das Gefühl, als würde ich meinen Weg in all dem immer noch suchen. Ich frage mich, ob dieses Gefühl jemals wirklich verschwinden wird..."

„Wenn Sie auf die Art und Weise zurückblicken, wie Sie Ihr Studium absolviert haben, erkennen Sie die Absicht, dass die Entwicklung im Laufe der Zyklen eine Bewegung vom Allgemeinen zum Spezifischen in Bezug auf Tiefe, und gleichzeitig die Entwicklung der Fähigkeit umfasst, Folgerungen aus dem Spezifischen für unterschiedlichste Situationen zu ziehen?"

SOFIA

„Das ist eine schwierige Frage. Eine Bewegung vom Allgemeinen zum Spezifischen? Das trifft aus meiner Sicht auf jeden Fall zu, denn, wie ich schon sagte, ich habe als Teenager einfach so schnell ein so großes Repertoire aufgebaut, dass ich, als ich im zweiten Jahr des Masterstudiengangs war und über mein Abschlusskonzert dafür nachdachte, wieder zu einigen Stücken aus dem Repertoire zurückkehrte, das ich im wahrsten Sinne des Wortes Jahre zuvor einstudiert hatte. Aber ich hatte mich so sehr verändert, und mir schien, die Musik hatte sich ebenso stark verändert. Die Musik barg so viele Details, eine solche Tiefe an... Möglichkeiten, die ich zuvor nicht gesehen oder vielleicht einfach nicht verstanden hatte. Ich hatte nun eine viel spezifischere, konzentriertere und intimere Beziehung zur Musik. Es ist schwer zu beschreiben, aber während man als Musikerin wächst, sieht man sogar in der einfachsten Phrase immer mehr Möglichkeiten. Die Herausforderungen wachsen – aber deine Fähigkeit, mit diesen Herausforderungen umzugehen, wächst ebenso. Ich schätze, das ist der Grund, warum Menschen so etwas machen!

Bei ‚Folgerungen aus dem Spezifischen ziehen' bin ich mir nicht so sicher, aber ich habe meine Erfahrung mit Neuer Musik bereits zuvor erwähnt, und das erinnert mich an etwas anderes, das wichtig sein könnte. In meinem Masterstudiengang habe ich ganz schön viel Neue Musik gespielt. Es handelte sich

hauptsächlich um Kompositionen von Studierenden, und das war in Ordnung so, aber mir fiel immer auf, dass die Kompositionsstudierenden ganz versessen darauf waren, dir zu sagen, was du als Interpretin zu tun hattest – manchmal schrieben sie wirklich dumme Sachen dazu, scheinbar ohne jede Rücksicht darauf, ob das überhaupt möglich war. Nun ja, nach meinem Masterabschluss arbeitete ich den Sommer über für eine Art Musiktheater-Gruppe und war Teil der Tournee-Produktion eines Werkes von einem führenden Komponisten. Der Komponist besuchte die letzten paar Proben, und ich hatte sehr viele Fragen an ihn – wollte er es so oder so, bevorzugte er dies oder das? Ich war erstaunt, dass es ihm scheinbar egal war. Oder zumindest schien er sich mehr dafür zu interessieren, was meiner Meinung nach funktionierte.

Das war ein ganz besonderer Moment für mich, weil er mich dazu brachte, gründlich darüber nachzudenken, wie ich zu einigen der anderen Musikarten stand, die ich spielte. Ich meine, uns wird beigebracht, die Intentionen des Komponisten zu respektieren, qualitativ hochwertige Noten zu verwenden und all das, und doch will der Komponist – wie der von dem erwähnten Projekt – uns seine Ideen vielleicht gar nicht zu sehr aufzwingen? Ich weiß nicht, aber das ist auf jeden Fall ein Erlebnis, das mir in Erinnerung geblieben ist."

LUKAS

„Da bin ich mir jetzt nicht sicher. Ja, ich finde, dass man durch seine Weiterentwicklung als Musiker auch mehr Tiefgang bei der Arbeit entwickelt. Aber bei der Bewegung vom ‚Allgemeinen' zum ‚Spezifischen' bin ich mir nicht so sicher. Wenn man vier oder fünf Stunden am Tag an ein paar Phrasen arbeitet und versucht, eine ordentliche Darbietung vorzubereiten, fühlt sich alles ziemlich ‚spezifisch' an! Die Dinge entwickeln sich im Laufe der Zeit meiner Meinung nach vielleicht insofern zum Spezifischen, als dass man nicht anders kann, als in gewissen Dingen so etwas wie ein Experte zu werden. Ich meine, ich glaube nicht daran, mich auf ein bestimmtes Repertoire oder eine bestimmte Epoche zu beschränken, aber es passiert, dass man bestimmten Erfahrungen irgendwie etwas Besonderes abgewinnt, und diese Erlebnisse bleiben einem in Erinnerung. An meiner Musikhochschule wurde während meines Masterstudiums übers Wochenende einmal eine Art Festival zu Ehren von Anton Webern veranstaltet, und natürlich kann man all seine Werke in ungefähr drei Stunden durchspielen, also schafften wir im Laufe des Festivals so gut wie alle, und ich habe sehr viel dafür gespielt. Die Sachen sind nicht ohne, aber ich fand die Details unglaublich interessant und wie sie dich... dazu zwingen, sie zu bewältigen und außerdem wirklich etwas aus der Musik zu machen. Seit damals bin ich wohl unbeabsichtigterweise so etwas wie ein Spezialist für die Zweite Wiener Schule geworden.

Ich fand einige der Klänge aus dem Kontrapunkt von Webern wirklich interessant, und meiner Ansicht nach besteht hier eine Verbindung zum zweiten Teil Ihrer Frage – eine Verbindung zwischen Sachen herstellen – denn ungefähr zur Zeit des Webern-Festivals arbeitete ich an diesem winzigen Adagio von Mozart – h-Moll – in der Tonfolge beinahe Webernsch', würde ich sagen, und schrecklich einfach. Es gab eine bestimmte Stelle in diesem Stück, für die ich einfach nicht die richtige Klangfarbe finden konnte – das regte mich wirklich auf. Ich hatte wirklich damit zu kämpfen. Und irgendwie fand ich schließlich den Klang – besser gesagt ich fand den Weg zum Klang –, den ich bereits für die Begleitung eines Webern-Liedes für das Festival brauchte. Ich habe keine Ahnung, wie das wirklich passiert ist, aber irgendetwas hat sich irgendwie... kurzgeschlossen, und darin lag die Antwort. Also eigentlich: Ja, ich glaube, es gibt diesen Weg der Übertragung von Erkenntnissen von einem Ort an einen anderen."

Die unterschiedlichen Erfahrungen von Lukas und Sofia zeigen, dass entscheidende „Wechsel der Gangart" in den Lernerfahrungen der Studierenden ebenso wahrscheinlich aufgrund persönlicher Umstände wie aufgrund der Einführung der drei Zyklen von Bologna entstehen können. Sie legen außerdem (treffenderweise) nahe, dass die meisten dieser Veränderungen und Wechsel hinsichtlich der Erkenntnisse zum jeweiligen Zeitpunkt nicht wirklich bewusst wahrgenommen

werden, sondern diese eher erst im Nachhinein in Erscheinung treten. Sowohl Lukas als auch Sofia ist der Einfachheit halber gut verständlich, aber wir haben versucht, zu zeigen, dass ihre Antworten ihrer jeweiligen musikalischen Praxis und ihren jeweiligen Erfahrungen entstammen und sie am Ende auf jeweils unterschiedliche Weise eine Art Struktur in ihrer musikalischen Ausbildung erkennen. Für beide entstand dies aus einer Mischung aus institutionellen Strukturen (beispielsweise Sofias Erfahrung, je nach Repertoire von einer anderen Lehrperson unterrichtet zu werden) und „Unfällen" in ihrer persönlichen Vergangenheit (wie der Abschied von Sofias Lehrerin, als diese in die USA zog). In beiden Fällen scheinen unsere zwei fiktiven Studierenden einen Weg gefunden zu haben, den Geschehnissen etwas Positives abzugewinnen. Wenn wir dies nun auf die „reale" Musikhochschulsituation übertragen, ist dies auf jeden Fall eine der Fähigkeiten, zu der die Studierenden im Masterstudiengang aufgrund der Vorteile, die sie daraus entweder für ihr Berufsleben oder ihr weiterführendes Studium ziehen können, ermutigt werden sollten.

## 2. Teil zwei: Reflexion in der Praxis

> „Wie wichtig ist die Fähigkeit zur Reflexion in der Entwicklung zum/zur MusikerIn – inwiefern wurde Reflexion z. B. im Unterrichtsraum praktiziert?"

LUKAS

„Du liebe Zeit – ich muss sagen, dass es Bestandteil unseres Bachelorstudiums war, ein Tagebuch zu schreiben, in dem wir Reflexionen anstellen mussten, und das habe ich einfach gehasst – ich habe es zutiefst gehasst! Ich fand die ganze Sache einfach total bescheuert. Vielleicht sagt das auch etwas darüber aus, wo ich mich damals als Mensch befand, aber das war einfach nichts für mich. Aber tut mir leid – in Ihrer Frage geht es um die Fähigkeit zur Reflexion, und wenn ich über diese Fähigkeit so nachdenke, stelle ich jetzt fest, dass mein Lehrer es damals ziemlich genial angestellt hat, als er unsere Arbeitsbeziehung um das Element der Reflexion erweiterte. Was er genau gemacht hat, ist ziemlich schwer zu beschreiben, aber ich schätze, im Wesentlichen ging es darum, dass er mir keine... Antworten gab. Ich weiß, das klingt verrückt, aber ich denke, er hat es ziemlich geschickt vermieden, mir eine Standard-Lösung für all meine technischen Probleme zu geben. Es war nicht einfach – ich meine, es hätte um Vieles einfacher sein können, wenn ich einen von den Lehrern gehabt hätte, die einfach ‚ihr Ding durchziehen', aber so einen hatte ich nicht – und jetzt, da ich selber ganz schön viel unterrichte, erkenne ich, wie schwer es für ihn gewesen sein muss, eben dieser Arbeitsweise zu widerstehen. Ich meine, er hat mir wirklich das Gefühl gegeben, dass wir beide auf einer Art Reise zur Entdeckung meiner Klaviertechnik waren. Er war offensichtlich ein richtiger Experte, aber anstatt... mir zu sagen, wie ich meine Technik zu korrigieren habe, war es so, als hätte er mir dabei geholfen, meine neue zu finden.

Wenn ich so darüber nachdenke, dann muss ich sagen, dass sogar mein Klavierlehrer aus meiner Heimatstadt eine ziemlich schlaue Art hatte, um – na ja, vielleicht nicht wirklich Reflexion – eine Art von Aufgeschlossenheit in seinen Unterricht einzubauen. Eines seiner berühmten Mottos beim Unterrichten lautete: Übe es auf beide Arten! Das muss auf den Notenblättern der meisten Musikstücke, die ich bei ihm gelernt habe, irgendwo geschrieben stehen... Er wollte immer von mir wissen, wie es meiner Meinung nach ‚gehen sollte', und dann gab er mir immer seine Version – aber ich musste es ‚auf beide Arten üben' und erst später entscheiden, auf welche ich mich festlegen wollte. Manchmal war das wirklich ziemlich schwierig, aber ich denke, ich habe dadurch eine andere Denkweise in Bezug auf Musik und meine musikalischen Vorstellungen erlernt.

Wissen Sie, bei dem Wort ‚Reflexion' muss ich immer an diese schrecklichen Tagebücher in meinem Bachelorstudium denken, aber natürlich steckt viel mehr dahinter."

SOFIA

„Ach, ich habe es immer geliebt, mir Notizen zu machen – Notizen machen ist bei mir beinahe zwanghaft! Bei meiner allerersten Lehrerin musste ich ein Übungstagebuch führen, und das mache ich heute noch immer – aber jetzt sind die Notizen natürlich viel ausschweifender. Als Jungstudentin habe ich mir immer notiert, was ich gemacht hatte, und Fragen aufgeschrieben, die ich meiner Lehrerin stellen wollte – genau so, wie meine Lehrerin es mir aufgetragen hatte – aber jetzt sind meine Notizen freier formuliert. Ich will auf keinen Fall, dass irgendjemand diese Notizen liest – sie sind wirklich sehr persönlich – aber sie erweisen sich als wirklich nützlich, wenn ich den Überblick darüber behalten will, wo ich mit meiner Arbeit stehe: was habe ich mir angehört, Ideen von Personen, Ideen für Programme. Ich schätze, das ist bei mir vielleicht ein bisschen zwanghaft, aber das ist mir egal. Seit ungefähr fünf Jahren mache ich mir digitale Notizen, d. h. auf meinem Tablet und meinem Telefon, und das ist sogar noch besser, weil man besser suchen kann und alles viel leichter zugänglich ist. Bei gewissen Sachen bin ich noch ein bisschen in der Steinzeit, aber ich finde es großartig, wie mir die Technologie dabei helfen kann, einen Überblick über mein Leben zu behalten – und es sogar zu dokumentieren. Das ist von einem praktischen Standpunkt aus wichtig, wenn man so viel zu tun hat, wie ich.

Ich finde es interessant, dass Sie nach Reflexion in der Praxis im Unterrichtsraum fragen ... Hätte ich nicht eine bestimmte Erfahrung in meinem vierten Jahr im Bachelorstudium gemacht, nachdem meine Lehrerin ausgewandert war, dann würde ich, glaube ich, gar nicht verstehen, warum Sie das fragen. Wissen Sie, bis zu dem Zeitpunkt, als meine Lehrerin fortging, hatte sie mich sieben Jahre lang unterrichtet (Ist das nicht erstaunlich?), und der Abschied von ihr hat mir beinah das Herz gebrochen. Wie ich bereits sagte, hing mein Entschluss, die Hochschule für mein Masterstudium zu wechseln, eng mit ihrer Auswanderung zusammen. Aber damals wurde mir dort für dieses Jahr ein neuer Lehrer zugeteilt, und ich musste damit zurechtkommen und weitermachen. Und wie ich schon sagte, er war toll – ein großartiger Musiker und im Grunde ein netter Mensch – aber da gab es diesen einen Vorfall... also, vielleicht hat mir das geholfen, zu verstehen, was an meiner ersten Lehrerin so besonders war, und vielleicht auch, um zu erkennen, dass sie wirklich das war, was wir heute als reflektierte Lehrperson bezeichnen.

Ich erinnere mich gar nicht mehr daran, was genau das Problem war, aber irgendwann schauten wir uns das Konzert von Saint-Saëns an, und ich schlug eine bestimmte Phrasierung vor, und er sagte im Grunde: ‚Nein, es geht so.' Und ich versuchte ihm zu erklären, dass ich dachte, es könnte auch so gehen, wie ich das vorgeschlagen hatte, und sein Argument lautete im Grunde: ‚Nein, ich bin der Experte, und es geht so.' Es war gar keine so große Sache, und um ehrlich zu sein, er hatte wahrscheinlich recht, aber irgendetwas an diesem Moment machte mir klar, wie offen meine vorherige Lehrerin meinen Vorstellungen und Intuitionen gegenüber gewesen war. Irgendwie nahm sie mich ernst, obwohl ich nur ein Kind war. Und er konnte das einfach nicht, obwohl er sonst auf vielerlei Weise absolut genial war. Also glaube ich, zu verstehen, warum diese Frage hier gestellt wird."

„Manche Personen berichten von einem Aha-Moment der Offenbarung – haben Sie so einen Moment erlebt, und in welcher Beziehung steht er zu dem, was Sie heute machen?"

SOFIA

„Also, zuerst wäre es wahrscheinlich hilfreich zu erwähnen, was ich heute mache. Ich bin Cellistin – was sonst – und in den vergangenen paar Jahren habe ich mir durch die Arbeit in zwei unterschiedlichen Bereichen eine interessante Karriere aufgebaut. Ich arbeite sehr viel im Bereich der Neuen Musik – Solokonzerte und viel mit kleinen Ensembles – mit wirklich vielseitigem Material, kurzen Probenperioden und häufig ziemlich intensiv. Gleichzeitig bin ich Mitglied einer interdisziplinären Gruppe für darstellende Künste, die mit Schulen und anderen Gruppen zusammenarbeitet, um Stücke zu erarbeiten, die jungen Stimmen die Möglichkeit gibt, sich Gehör zu verschaffen. Manchmal unterrichte ich ein bisschen im Rahmen eines ‚Community'-Projekts im Stadtzentrum, und ich habe auch einige Privatschüler. Ich bin damit Teil einer ziemlich bunten Mischung – sehr stimulierend, aber auch ziemlich anspruchsvoll, sowohl musikalisch als auch hinsichtlich des Abwägens konkurrierender Anforderungen.

Also... in Ihrer Frage ging es um einen Aha-Moment, und ich muss sagen, es fällt mir schwer, hier einen festzumachen. Ich habe meine Erfahrungen mit Neuer Musik in meinem Masterstudium und unmittelbar danach bereits erwähnt, und ich denke, sie waren wirklich wichtig. Aber da gibt es etwas noch Grundlegenderes, das irgendwann zwischen dem Abschied von meiner ersten Lehrerin und dem Ende meines Masterstudiums geschehen ist. Es war eine Art Erkenntnis meiner eigenen... Macht ist nicht das richtige Wort, aber vielleicht trifft es Potenzial ganz gut – meines eigenen Potenzials, etwas anderes zu vermitteln, etwas vollkommen Persönliches und etwas, das widerspiegelt, wie ich die Welt sehe.

Und das untermauert heute wirklich alles, was ich tue – bei der Neuen Musik ist es meine Leidenschaft, Neuem ‚einen Sinn zu geben', aber dasselbe Gefühl bekomme ich auch bei meiner Arbeit mit der Gruppe – und bei meiner Arbeit im städtischen ‚Community'-Projekt. Obwohl dies alles völlig verschiedene Teilbereiche meines Lebens sind, fühle ich mich in jedem einzelnen wie eine Art Repräsentantin oder Fürsprecherin. Auf gewisse Weise habe ich dem Standard-Repertoire, das für mich in meiner Jugend das A und O war, den Rücken gekehrt; es war keine bewusste Entscheidung, und ich mag diese Welt nach wie vor sehr gern, aber irgendwie musste mich mein eigener Pfad woanders hinführen. Mit sich verändernden Erfahrungen verändert sich auch die Gesamtperspektive als Künstlerin – tja, würde das nicht geschehen, gäbe es nicht viel Hoffnung für das Künstlerleben, nicht wahr?"

LUKAS

„Ich hatte auf jeden Fall so einen Aha-Moment – vielleicht sogar gleich mehrere! Es war einer dieser Aha-Momente, der mich auf den Weg des Doktorats gebracht hat, an dem ich seit den letzten paar Jahren arbeite, und ich erinnere mich haargenau daran. Es war mein erstes Jahr im Masterstudium, und ich arbeitete an Beethovens Sonate Op. 31 Nr. 2 – und obwohl ich mit der Henle-Ausgabe arbeitete, habe ich mir überlegt, alle Versionen, die wir in der Bibliothek der Musikhochschule hatten, durchzugehen. Es gab keinen besonderen Grund dafür, aber ich hab mir einfach gedacht, es würde... Spaß machen zu sehen, wie schlecht sie sind, und um herauszufinden, ob vielleicht irgendwo interessante Fingersätze zu finden sind.

Ich sah mir eine alte Ausgabe von Schirmer an, die voller zusätzlicher Hinweise war – Fingersätze, Anweisungen für den Einsatz der Pedale, Fußnoten – alles Mögliche. Und natürlich hatte ich gelernt, so etwas mit viel Skepsis zu betrachten – ‚arbeiten Sie stets mit den bestmöglichen Noten' – , aber ich fand die Kommentare so interessant, dass ich mich gar nicht mehr davon losreißen konnte. Es lag gar nicht daran, dass dies alles Dinge waren, die ich in meiner eigenen Darbietung umsetzen wollen würde, sondern eher daran, dass mir klar wurde, dass ich aus den Noten eine zusätzliche Stimme ‚hörte' – die Stimme des Herausgebers. Und obwohl die Vorstellungen dieses speziellen Herausgebers häufig veraltet waren, waren sie keineswegs blödsinnig: Es stellte sich heraus, dass sie von Hans von Bülow stammten! Irgendwie ist mir damals durch diese alten Ausgaben und mit der ‚kritischen Distanz' zeitgenössischer Augen klar

geworden, dass es möglich wäre, an einer vollkommen neuen Konversation über die Musik, durch die Musik, teilzunehmen. Jetzt klingt das alles so offensichtlich, aber für mich war das damals ein Aha-Moment, und das ist eigentlich der Grund, warum ich meinen Doktor mache!“

Um es noch einmal zu betonen: Rein oberflächlich mag die jeweilige Reaktion von Lukas und Sofia sehr unterschiedlich erscheinen – z. B. seine Abneigung beim Gedanken an Reflexion wegen seiner Erfahrung im Bachelorstudiengang verglichen mit ihrer beinah zwanghaften Vorliebe dafür, Reflexion zu praktizieren –, aber ihre jeweilige zugrundeliegende Wahrnehmung ist, dass Reflexion derzeit sehr wohl eine Rolle in ihrem Leben im Bereich der Musik spielt. Der Bericht von Lukas, wie ihm ein beinah beiläufiges und zufälliges Stöbern in den Ausgaben von Beethovens Sonaten in der Hochschulbibliothek die Idee für sein Doktoratsstudium gab, ist zwar fiktiv, aber er zeigt, wie fachlicher Wissensdurst zu einem wissenschaftlichen Projekt erblühen kann. Welchen Weg er auch nach seinem Masterabschluss eingeschlagen hätte, er hätte mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit wertvolle Erkenntnisse aus dieser durch eigenes Interesse motivierten und außerplanmäßig absolvierten Übung des Vergleichs der Ausgaben gewonnen. Studierende im Masterstudiengang zu dieser Art von Initiative und proaktivem Handeln zu ermutigen, sollte auf jeden Fall Teil der Formulierung der Hochschule sein, was es bedeutet, eine Entwicklung durchgemacht zu haben, die über den ersten Zyklus hinausgeht.

## 3. Teil drei: Forschung in der Praxis

„Verwenden Sie verschiedene Methoden zum Sammeln von Informationen – Forschungsmethoden, wenn Sie so möchten? Wie wechseln Sie von der Praxis zu den Quellen und von den Quellen in die Praxis?“

SOFIA

„Ich bin mir nicht ganz sicher, was Sie mit Forschungsmethoden meinen. Meinen Sie damit das Einlesen in die Hintergrundliteratur, wenn ich an einem neuen Stück arbeite? Oder Vorbereitungsarbeit in der Art der Themeneinführungen, die wir zu Beginn eines ‚Community’-Projekts machen – Sie wissen schon, etwas über die beteiligten Gemeinschaften in Erfahrung bringen, was ist ihnen wichtig, was sind die großen Problembereiche... ? Um ehrlich zu sein, glaube ich nicht, dass es sich hierbei wirklich um Forschung handelt – ich meine, ich sammle Informationen, ich bringe gewisse Sachen in Erfahrung, aber das sind alles Sachen, die bereits ‚da draußen’ sind und gefunden werden können. Für mich bedeutet der Begriff ‚Forschung’ etwas anderes.

Eigentlich würde ich sagen, dass die Arbeit, die ich im Zuge der Vorbereitungen für die erste Darbietung eines Solo-Stücks leiste, eher auf das Konzept ‚Forschung’ zutrifft als das ‚Sammeln von Informationen’ für, sagen wir, ein ‚Community’-Projekt. Wenn ich mit neuen Noten arbeite – vielleicht auch noch mit dem Komponisten oder der Komponistin –, ist das wie Neuland, oder zumindest ist das der Fall, wenn das Stück etwas Interessantes zu sagen hat! Dann habe ich das Gefühl, einen Ort zu betreten, an dem noch nie zuvor jemand gewesen ist. Wenn ich nun etwas Nützliches an diesem neuen Ort erreichen möchte, muss ich dahinterkommen, wie ich mit der Musik etwas Wertvolles erschaffen oder... in der Musik etwas Wertvolles finden kann. Ich muss dazu verstehen, in welcher Beziehung sie zu anderer Musik steht, und wie sie den Schritt ins... Ungewisse macht. Es ist schwer, darüber zu sprechen, aber ich denke, das ist der Bereich, in dem sich meine ‚Forschung’ – wenn ich das so nennen darf – abspielt. Aber ich bin mir nicht ganz sicher, ob Sie das meinen?

Und wenn Sie dann nach dem Wechsel von der Praxis zu den Quellen und so fragen, ergibt es aus musikalischer Sicht meiner Meinung nach viel mehr Sinn, wenn ich da an die... Konversation denke, die ich mit neuen Noten führe. Beim ersten Durchgang ‚versteht' man sich natürlich nicht, und so entwickelt man mit der Zeit ein Verständnis dafür; Sie ‚stellen' den Noten gewissermaßen ‚Fragen', wenn Sie mit ihnen experimentieren, und versuchen herauszufinden, was dahintersteckt. Die ‚Antworten', die man bekommt – tja, manchmal ergeben sie Sinn, manchmal nicht! Aber dieser Prozess findet nicht in einer Art Blase statt – also, man hat diese ganze Erfahrung und all diese Fertigkeiten, die man sich über die Jahre so angeeignet hat, und indem man versucht, in der Musik einen Sinn zu sehen, setzt man sie auch in eine Art Kontext, schätze ich. Und natürlich geht das manchmal wirklich schnell, und manchmal dauert es – na ja, vielleicht Jahre.

Ich verstehe nicht ganz, wie dieser Prozess funktioniert, also könnten Sie vielleicht sagen, dass ich meine eigene ‚Forschungsmethode' nicht wirklich verstehe; aber für mich bedeutet es, am Rande dessen zu arbeiten, was wir kennen und wissen, und dafür sollte der Begriff ‚Forschung' meiner Meinung nach stehen."

LUKAS

„Nun ja, das ist natürlich meine tägliche Arbeit im Promotionsstudiengang – verstehen, wie wir von den Konzertausgaben der Vergangenheit lernen können, um heute unsere Reaktion auf die Musik zu vertiefen und zu bereichern, während sie dargeboten – und natürlich gefühlt und gelebt – wird. Ich verwende also eine ganze Reihe von Forschungsmethoden, die aus Disziplinen wie der Musikwissenschaft, Musikgeschichte oder Soziologie kommen, und ich bringe sie in meine Praxis als Pianist ein. Für mich besteht der aufregende Teil nicht darin, eine Art ‚Museum' von Stilen zu schaffen, sondern eher darin, all dies für nachdenkende Musiker und Musikerinnen, die ihren Interpretationsprozess bereichern möchten, zugänglich zu machen: der Prozess der Neubearbeitung spielt in dem Argument, das ich in meiner Forschung erörtere, eine zentrale Rolle, und der ständige Austausch zwischen der Quelle und dem kreativen Prozess ist entscheidend. Ich möchte Forschersein und Musikersein nicht voneinander getrennt halten – für mich ist das ein und dasselbe –, aber ich würde sagen, dass dieser Prozess genau das ist, was mich als Musiker ‚nährt'. In nicht allzu ferner Zukunft werde ich das Doktorat abgeschlossen haben, aber dieser Prozess des Dialoges wird sich ewig fortsetzen.

Ich glaube, im Grunde ist das ohnehin etwas, was alle Musiker und Musikerinnen machen – ich habe einfach in meinem Promotionsstudiengang die Möglichkeit, dies in konzentrierterer und expliziterer Form zu praktizieren."

„Ist die musikalische Praxis Ihrer Meinung nach von Natur aus interdisziplinär? In welcher Beziehung steht sie zu anderen Disziplinen – egal ob ‚nah' oder ‚fern'?"

LUKAS

„Ich glaube, dass ich mir durch ein Doktoratsstudium in künstlerischer Forschung dieser Fragen ganz besonders bewusst geworden bin. Ich meine, besonders in meinem Bachelorstudium war ich oft irritiert von der akademischen Arbeit, die wir so machen mussten – besonders die Geschichte – , mir war klar, dass es an sich ganz interessant war (also, manchmal zumindest... !), und mir war auch klar, dass es schon eine ‚gute Sache' ist, wenn man etwas über die allgemeine Geschichte der Musik weiß, die wir spielen, aber mir war der wahre Grund, warum wir das ganze Zeug lernen mussten, ziemlich unklar.

Was ich allerdings schon seltsam finde, ist die Distanz, die ich zwischen meiner eigenen Arbeit und der Arbeit einiger Akademiker aus der Musikwissenschaft wahrnehme – die ‚Disziplin', von der man meinen

möchte, sie wäre der musikalischen Praxis am nächsten. Es gibt viel ziemlich abstrakte Musikwissenschaft, und ich wundere mich manchmal über deren Verbindung zu, nun ja, richtiger Musik eben. Natürlich geht es vielleicht gar nicht darum, und so denke ich mir heute manchmal, es liegt an mir, als Forscher zu versuchen, diese Verbindungen von der musikalischen Seite her herzustellen – oder zumindest sicherzustellen, dass es nichts Wichtiges gibt, das ich vergessen habe...

Ich interessiere mich immer mehr für alles, was meine künstlerische Praxis berührt, egal aus welchem Gebiet es kommt, und mir scheint, dass die musikalische Praxis – und die künstlerische Forschung in der Musik – ein breites Spektrum an dem, was (vielleicht auch unglücklicherweise) als ‚Disziplin' bezeichnet wird, berührt und davon berührt wird. Und ich sollte vielleicht dazu sagen, dass ich damit sowohl ‚Disziplinen' aus etablierteren Forschungsbereichen als auch ‚Disziplinen' aus anderen künstlerischen Bereichen meine. Bei der Forschung in und durch die Praxis geht es meiner Meinung nach hauptsächlich darum, Verbindungen herzustellen."

SOFIA

„Zunehmend ist das der Fall, ja. Denn heutzutage ist immer mehr Arbeit zumindest auf die ein oder andere Weise interdisziplinär, ob es sich dabei nun um die Arbeit mit anderen Künstlern und Künstlerinnen handelt oder ob es darum geht, Musik in neue Kontexte zu setzen, oder um die Entwicklung neuer Publikumsarten. Und ich weiß, man könnte sagen, dass dies jetzt nur ein Spiegelbild der Art von Arbeit ist, die ich zufällig mache, aber wenn ich mich so umschaue, sehe ich, wie diese Arbeit zunehmend an Bedeutung gewinnt, ungeachtet jemandes beruflicher Ausrichtung als Musikerin.

Es gibt derzeit viele Orchester, die für ihre Arbeit im Zuge des sogenannten sozialen Engagements nicht ihre regulären Mitglieder, sondern eine andere Gruppe von Musikern und Musikerinnen einsetzen und ihre Stammkräfte in deren traditionellen Rollen belassen. Aber ich kann mir nicht vorstellen, dass das auch in Zukunft so bleiben wird – mit immer knapperen Budgets und der breiter gefächerten Ausbildung, die Musiker heutzutage erhalten, wird es nicht lange dauern, bis man von Orchestermusikern erwartet, auf verschiedene Arten zu kommunizieren und mit verschiedenen Menschen zu arbeiten – um eben diesen interdisziplinären Aspekt abzudecken. Das ist zumindest meine Meinung.

Ich habe keine Ahnung, welche Art von Arbeit ich in 30 Jahren machen werde, wissen Sie, und ich glaube, jeder, der das von sich behauptet, macht sich etwas vor. Im Grunde genommen weiß ich nicht einmal, was ich in fünf Jahren machen werde! Ich brauche also diese Fähigkeit, um mit verschiedenen Menschen, die die Welt auf unterschiedliche Weise sehen, arbeiten zu können; ich muss neuen Anschauungen, unabhängig davon, aus welchen Bereichen sie kommen, offen gegenüberstehen; ich muss meine künstlerische... Nahrung aus allen möglichen Bereichen beziehen. Das ist eine Fähigkeit aus dem Überlebenstraining für das Leben als Künstlerin, aber es ist auch ein Grund dafür, warum das alles so viel Spaß macht. Wer weiß, woher der nächste Auftritt kommen wird?"

Weder im Alltag von Lukas noch von Sofia stehen Worte wie „Forschung" und „interdisziplinär" zwangsweise im Mittelpunkt ihrer Überlegungen – sogar jetzt, da Lukas sich im Promotionsstudiengang befindet, gibt er an, dass er „[...] Forschersein und Musikersein nicht voneinander getrennt halten [möchte]". Zwar tun sie dies auf unterschiedliche Weise, aber es erkennen beide die Relevanz dieser Begriffe, und ihre Antworten deuten beinah an, dass sie sie für die Bezeichnung bestimmter Aspekte ihrer Praxis hilfreich finden. Beide sehen Möglichkeiten in der Arbeit mit einem forschungsorientierten Ansatz und einer Offenheit gegenüber interdisziplinären Verbindungen. Sie erkennen die Unsicherheiten und die Herausforderungen in ihrer beruflichen Zukunft, aber man merkt, dass sie über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen, um sich anzupassen und Erfolg zu haben – ob nun in der beruflichen oder der akademischen Welt. Moderne Masterstudiengänge, die sowohl als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben als auch als Brücke zum dritten Zyklus konzipiert wurden, sollten darauf abzielen, genau diese Fähigkeiten bei all ihren Studierenden zu fördern.

## 3. STUDIERENDE, IHRE ERWARTUNGEN UND DIE FÖRDERUNG VON TALENTEN FÜR DIE ZUKUNFT

Zusammenfassung:

1. Die Erwartungen, die Studierende zu Beginn Ihrer Musikhochschulbildung haben; wie und warum verändern sich diese im Laufe des Studiums?
2. Lücken zwischen dem institutionellen Leben und der Arbeitswelt
3. Wie fassen Studierende die Bedeutung verschiedener Fächer auf, während sie noch an der Musikhochschule sind, und wie danach?
4. Wie Studierende ihr an der Musikhochschule erworbenes Wissen in ihr Berufsleben übertragen und auf relevante Weise umsetzen
5. Beschäftigungsfähigkeit und unternehmerisches Denken
6. Die künstlerische und professionelle Identität von Studierenden und wie mithilfe von Reflexion zwischen diesen vermittelt werden kann
7. Betrachtung des Coaching-Prozesses als eine Art gemeinsame Forschungspraxis, in der die Reflexion zur Gewohnheit wird
8. Erfassen, Bewahren und Vermitteln dieser Reflexion: das Erlebnis für verschiedene Personen übertragbar machen

Im vorangegangenen Kapitel haben wir die Sichtweisen zweier fiktiver Studierender zu ihren Erfahrungen an der Musikhochschule gehört, und wie diese ihnen bei ihrer Entwicklung und ihrem Weg zur Berufsmusikerin, im Fall von Sofia, und zum Doktorat, im Fall von Lukas, geholfen bzw. sie behindert haben. Nun wenden wir uns einer Untersuchung der Ergebnisse wissenschaftlicher Studien über die Erwartungen von Studierenden, wie diese Erwartungen sich im Laufe ihres Studiums ändern und in welchem Ausmaß sie durch ihre anschließende Berufserfahrung erfüllt oder nicht erfüllt werden, zu. Erfüllen derzeitige Lehrpläne von Musikhochschulen, speziell jene für den zweiten Zyklus, diese Erwartungen? Vermitteln sie, umgekehrt, Studierenden hinsichtlich ihrer Träume genug Realismus; und könnte ein Lehrplan für den zweiten Zyklus, der auf die Förderung einer reflektierten Geisteshaltung abzielt, dabei helfen, diese beiden Ziele miteinander in Einklang zu bringen?

Es gibt reichlich aktuelle Literatur im Hinblick auf die Verbindung zwischen den Erwartungen (oder Ambitionen) der Studierenden und ihrer Zukunft als professionelle MusikerInnen (siehe, z. B. Bennett 2007; Bork 2010; Gembris 2014; Gembris & Langner 2005; Hager & Johnsson 2009; Huhtanen 2004). In diesen Studien werden die jeweiligen Lehrpläne der Studierenden meist ebenfalls diskutiert und Verbesserungsvorschläge vorgebracht. In diesem Kapitel werden wir zuerst Bezug auf einige der Studien und auf von uns erfasste Daten (erfasst Anfang 2014 von der Hochschule für Musik Karlsruhe, der Litauischen Akademie für Musik und Theater und der Sibelius-Akademie, Helsinki) nehmen. Mithilfe dieser Daten werden wir die Erwartungen von Studierenden während des Studiums und spätere Gedanken zu ihrem Berufsleben in einem Vergleich gegenüberstellen.

Als Nächstes diskutieren wir die möglichen Auswirkungen eines erfolgreichen Umgangs mit diesen Erwartungen der Integration einer Forschungskomponente in den künstlerischen Arbeitsalltag von Studierenden an einer Hochschule. Mit Forschungskomponente meinen wir eine Dimension der Reflexion, Artikulation und Argumentation in Bezug auf die künstlerische Praxis – nicht zwangsläufig die formelle Berichterstattung oder Veröffentlichung des Ergebnisses dieser Reflexionen. Durch die Erweiterung des Lehrplans um eine Forschungskomponente wäre es unserer Ansicht nach

Studierenden möglich, ihr Verständnis für folgende Aspekte zu verbessern: für ihre Zielsetzungen und den Grund dafür, wie sie diese Ziele erreichen können; dafür, wie sich diese Ziele weiterentwickeln können; und dafür, dass sie jederzeit das Ausmaß erkennen können, in dem sie sich weiter in Richtung ihrer Ziele entwickeln.

Die analysierte Literatur weist auf zahlreiche Lücken zwischen den Erwartungen der Studierenden und der Realität ihrer ersten Jahre im Arbeitsleben hin. Doch scheinbar empfinden nicht alle Studierenden diese Lücke. Unsere eigenen Daten haben gezeigt, dass einige Studierende wussten, worauf sie hinarbeiteten, und diesbezüglich realistische Erwartungen hatten. So stellte Huhtanen – die mehrere KlavierlehrerInnen interviewte – fest, dass die Befragten im Laufe ihres Studiums bereits viele unterschiedliche Identitäten als PianistInnen hatten; einige TeilnehmerInnen wussten bereits zu Beginn ihres Studiums, dass sie KlavierlehrerIn werden wollten, wohingegen andere den Wunsch hatten, z. B. KammermusikerIn oder SolopianistIn zu werden. Dennoch gibt Huhtanen an, dass, wenn ein Identitätswandel vom/von der darbietenden KünstlerIn zum/zur LehrerIn stattfindet, dies generell erst nach dem Studienabschluss der Betroffenen eintritt, was darauf hindeutet, dass sie beim Aufbau ihrer jeweiligen neuen Identitäten jeweils auf sich gestellt waren (Huhtanen 2004, S. 104–105). Bennett, die die Berufslaufbahn von InstrumentalmusikerInnen durch die Erforschung der Realität der beruflichen Praxis untersucht hat, stellte fest, dass Studierende während ihrer Erstausbildung und ihrer ersten Praxiserfahrungen dazu tendierten, sich entsprechend ihrem jeweiligen instrumentalen Spezialgebiet zu identifizieren. Eine weiter gefasste Selbstdefinition als „MusikerIn“ entstand erst, als sie ihre berufliche Praxis um zusätzliche Rollen erweitert hatten (Bennett 2007, S. 188).

Bennetts TeilnehmerInnen wurden unter anderem gefragt, welche Änderungen sie gerne bei ihrer Ausbildung und beim Unterricht gesehen hätten. Die Antworten der TeilnehmerInnen griffen zahlreiche Themen auf: die drei meist genannten Lehrplanbereiche (jeder von ihnen wurde von über 15 % der TeilnehmerInnen angesprochen) waren die Einbindung a) einer berufsorientierten Ausbildung und Erfahrung in der Branche; b) von Instrumentalpädagogik; und c) eine Vermittlung von unternehmerischen Fähigkeiten. In den Interviews von Bennett betonten die TeilnehmerInnen, dass Studierenden ihr Potenzial für das Erreichen ihrer Ziele bewusst gemacht werden sollte und sie ihr Studium entsprechend planen sollten. Sie zog den Schluss, dass auf künstlerischer Darbietung basierende Ausbildung und entsprechender Unterricht in klassischer Musik AbsolventInnen nicht zuverlässig mit den für das Erreichen einer dauerhaften und erfolgreichen Berufslaufbahn erforderlichen Fähigkeiten ausstattet (Bennett 2007, S. 184, 187).

An der Studie von Gembris & Langner nahmen 418 AbsolventInnen der künstlerischen Ausbildung an deutschen Musikhochschulen teil. Sie wurden aufgefordert, für eine/n MusikerIn notwendige Fertigkeiten und Fähigkeiten aufzulisten, die schon während des Studiums hätten erlernt werden müssen bzw. im Studium leider nicht vermittelt wurden. Die TeilnehmerInnen nannten vier Hauptbereiche: a) künstlerisch-praktische Kompetenzen (z. B. Orchesterstimmenspiel, Anpassung im Orchester), b) pädagogische Fähigkeiten (z. B. Methodik, Gruppenunterricht) c) unternehmerische Fertigkeiten (Selbstvermarktung, Akquise und Organisation von Konzerten) und d) persönlichkeitsbezogene Fertigkeiten (z. B. Stressbewältigung, Selbständigkeit) (Gembris 2014, S. 3; Gembris & Langner 2005, S. 75).

In ihrer Doktorarbeit warf Bork (2010) zwei wesentliche Forschungsfragen auf: „Welche Schlüsselkompetenzen brauchen MusikerInnen auf dem Arbeitsmarkt?“, und: „Kann die universitäre Ausbildung diese Kompetenzen vermitteln?“ (Bork 2010, S. 22). Die Teilnehmergruppe bestand aus 40 österreichischen AbsolventInnen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Eine große Anzahl der kritischen Bewertungen der TeilnehmerInnen wies darauf hin, dass persönliche Ideale (wie z. B. gemeinsam zu musizieren oder sich selbst und anderen durch das Musizieren Freude zu bereiten) im Laufe ihres Studiums nicht ausreichend aufgegriffen wurden. Aus ihren Antworten ging außerdem hervor, dass Neben- bzw. Begleitfächer vielfach mit derart drastischen Begriffen wie dürftig, lästig oder uninspirierend konnotiert wurden – hauptsächlich weil sie nicht in Verbindung mit dem Spielen/Darbieten von Musik unterrichtet wurden (Bork 2010, S. 200, 344). Laut Bork besteht das Hauptziel von jungen Studierenden zu Beginn ihres Studiums darin, auf höchstem Niveau zu musizieren. Die Studierenden betrachten ihr eigenes Studium als praktischen Unterricht und nicht zu sehr als Verpflichtung zum humboldtschen „Sich-Bilden“ an der und für die Musik (Bork 2010, S. 115). Zu einem späteren

Zeitpunkt, wenn sie im Berufsleben stehen, räumen die Studierenden jedoch ein, sehr wohl daran interessiert zu sein, in die Tiefen der Musik einzutauchen und ein breit gefächertes Wissen über Musiktheorie und Musikwissenschaft zu entwickeln. Sie geben außerdem an, die metaphorische „Brücke" im Lehrplan vermisst zu haben, die ihnen dabei hätte helfen können, ihre Interessen bereits an der Universität auf andere Bereiche auszuweiten (Bork 2010, S. 206).

Als bevorzugte Lösung schlägt Bennett vor, dass Musikhochschulen einen Reformprozess für Lehrpläne, mit dem Ziel der Erweiterung des Verständnisses der verschiedenen beruflichen Felder, in denen MusikerInnen tätig sein könnten, einleiten. Sie weist darauf hin, dass Studierende dazu ermutigt werden müssen, sich des intrinsischen und extrinsischen Gewinns wenn eine berufliche Laufbahn angestrebt wird, die verschiedene Rollen und Interessen verbindet, bewusst zu werden. (Bennett 2007, S. 187). Bork hingegen fordert neue Unterrichtsansätze, um die engstirnigen Haltungen der Studierenden, „dass [...] Musik machen einfach Musik machen war und sonst nichts" zu erweitern, und verweist auf das Prinzip des entdeckenden Lehrens und Lernens von Christoph Richter (Bork 2010, S. 206). Auf ähnliche Weise stellen Hager & Johnsson (2009, S. 1) das Problem des Übergangs dar und geben an, dass manche Institutionen und Lehrende nach wie vor die konventionelle Ansicht vertreten, dass Studierende durch engagiertes Studieren lernen und das Erlernte danach instinktiv übertragen, wenn sie in das Berufsleben eintreten. Ihrer Ansicht nach erfolgt die Übertragung nicht automatisch und muss als so genannte „Metafertigkeit" eigens erlernt werden. Auch Bennett betonte den Vorschlag, die Übertragung erlernter Fähigkeiten mithilfe von Untersuchungsmethoden und Reflexion in der Praxis zu unterrichten, und empfiehlt die Einrichtung eines Lernumfelds, in dem dies gefördert wird. Sie schlägt außerdem individuelle Lernkonten und handlungsorientiertes Lernen als Strategien für die Lehrplanreform vor. (Bennett 2007, S. 187).

Der Großteil der zehn Anregungen von Gembris bezieht sich auf Beschäftigungsfähigkeit und freiberufliche Tätigkeit, und er empfiehlt Portfolio-Arbeit, Mentoring und lebenslanges Lernen, um die professionelle Identität von Studierenden aufzubauen. Er rät außerdem zur Entwicklung von Studiengängen und Lehrplänen, die speziell für freiberuflich tätige MusikerInnen konzipiert sind (Gembris, 2014, S. 23–26). Hager & Johnsson, (2009) führen ein Beispiel dafür an, wie wir OrchestermusikerInnen unterrichten könnten. Der Schwerpunkt ihrer Studie liegt auf einem Kooperationsprojekt zwischen einem Musikinstitut und einem Symphonieorchester. Dieses umfasste den Unterricht von Orchesterstellen und praxisbezogenes Lernen durch von den MentorInnen betreute Unterrichtseinheiten im Symphonieorchester. Genau wie dieses „Praktikumsmodell" beschäftigen sich auch zwei Fallstudien im zweiten Abschnitt dieses Handbuchs mit der Entwicklung eines gesamten, speziell für den Unterricht von OrchestermusikerInnen konzipierten Curriculums.

Beschäftigungsfähigkeit und deren Verbindung zu unternehmerischem Denken ist ein neuer und schnell wachsender Bereich. Unsere eigenen Daten zeigen, dass sich die Sorgen Studierender hinsichtlich ihrer Zukunft erheblich unterscheiden. Einige Studierende gaben während ihres Studiums an: „Es bleibt nicht viel Platz für Gedanken an das, was nach dem Abschluss passieren könnte." Manche behaupteten sogar, dass Studierende „in einer Blase leben, wenn sie an der Universität sind" oder dass sie „mehr an ihre künstlerische, technische Entwicklung denken [als an ihre berufliche Zukunft]". Andererseits gibt es einige Studierende, „die bereits seit ihrem ersten Studienjahr arbeiten". Die befragten OrchesterinstrumentalistInnen waren sich der für die Orchesterarbeit erforderlichen Kompetenzen bewusst und betonten beispielsweise „die Fähigkeit, schnell auf die Art, wie jedes Orchester spielt, zu reagieren und seine eigene Spielweise entsprechend anzupassen". Ebenso hoben sie die Bedeutung von Probespielen als Einstiegsmöglichkeit für eine Stelle in einem Orchester hervor und gaben an, dass das „Probespielen besser und realitätsnäher geübt werden sollte [im Rahmen des Lehrplans]". Einige Studierende waren der Meinung, dass Lehrende im Allgemeinen „diesen Teil der musikalischen Ausbildung zu wenig berücksichtigen".

Um beim Thema der InstrumentalistInnen zu bleiben – Bennett fordert Institutionen dazu auf, ihre Studierenden mit dem Umfeld vertraut zu machen, in dem sie eines Tages arbeiten werden (Bennett 2007, S. 188). Dieselbe Herausforderung ging auch aus unseren eigenen Daten hervor: „Studierende sollten die Möglichkeit haben, zu erleben, wie ein Berufsorchester funktioniert." Die unternehmerische Denkweise, die sich auf ein weiter gefasstes Konzept als auf die bloße Orientierung hin zur Beschäftigungsfähigkeit bezieht, umfasst die Förderung aktiver Maßnahmen vonseiten der Studierenden, um ihre

eigenen Wege zu finden, damit sie in dieser Welt als MusikerInnen überleben können. Dies bezieht sich auf eine Reihe von fachlichen Kompetenzen (Hard Skills) und sozialen Kompetenzen (Soft Skills), die den Studierenden und Lehrenden dabei helfen werden, ihr Bewusstsein für die Bedeutung karriereförderndender Maßnahmen zu erhöhen, und dabei, einen proaktiven Ansatz zu beruflicher Integration zu entwickeln (Nordplusmusic o.J.; siehe auch Majoring in Music, o.J. und von der „Polifonia"-Gruppe für „Ausbildung zum Unternehmertum" ausgeführte Arbeit, 2011-14). MusikerInnen, die einen unternehmerischen Ansatz verfolgen, müssen energisch sein und mit dem Eingehen von Risiken umgehen können, aber dies bedeutet nicht, dass sie nicht auch reflektiert und auf ihre eigene Art sogar „ForscherInnen" für neue Möglichkeiten sein können.

Die Idee, eine Forschungskomponente mit künstlerischen Studien zu verbinden, könnte einen möglichen Weg darstellen, um das Bewusstsein von Studierenden hinsichtlich ihrer eigenen Ziele zu erhöhen und ihnen bei der Erstellung eines persönlichen Studienplans zu helfen, durch den diese Ziele erreicht werden könnten. Während ihres Studiums sollten alle Studierenden Fragen folgender Art stellen: Was möchte ich mit meinem (künstlerischen oder sonstigen) Studium und mit dem Üben und Darbieten bestimmter Musikstücke erreichen? Wie übe ich, und warum mache ich es auf diese Weise? Was muss ich wissen, um meine Ziele zu erreichen, und woher beziehe ich dieses Wissen? Inwiefern waren Übungsprozess, Darbietungstätigkeiten und die Arbeit in den Kursen hilfreich? Welche Art von Feedback habe ich von meinen Lehrpersonen erhalten, und wie hat sich dies auf meine Denkweise ausgewirkt? Welche Art von Arbeit stelle ich mir vor, in Zukunft zu machen, und wie soll ich mein Studium dafür auslegen? Sollte ich meine Zielsetzungen ändern, und wenn ja, warum und wie? Etc., etc.

Die Methoden für die Entwicklung dieses selbstbestimmten und forschungsorientierten Ansatzes können das Ermutigen zu Reflexion und kritischem Denken sowie zu einer positiven Einstellung gegenüber dem Stellen von Fragen und dem Hinterfragen von bestehendem Wissen umfassen. Von diesem Ansatz könnten Studierende enorm profitieren, da dieser sie sowohl beim Aufbau ihrer künstlerischen als auch ihrer beruflichen Identitäten unterstützen könnte. Dies könnte es den Studierenden außerdem ermöglichen, sich selbst als einen bestimmten Typ MusikerIn zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort vorzustellen, jedoch nicht zwangsweise als jemanden, der seine gesamte Berufslaufbahn in dieser einen Stelle verbringt. Zusätzlich könnte dies die Studierenden dabei unterstützen, ihre künstlerischen Fertigkeiten weiterzuentwickeln, nachdem sie ihr Studium abgeschlossen haben und ihr Leben als unabhängige Einzelpersonen außerhalb der stützenden Struktur der Bildungsumgebung bestreiten müssen. Das Niederschreiben von Zielen, Fragen und möglichen Lösungen sowie jeglicher Diskussionen zu entwicklungsrelevanten Aspekten in Bezug auf das künstlerische Projekt könnte außerdem als Dokumentationsquelle für eine mögliche Veröffentlichung und Weitergabe der Ergebnisse, die effektiv erreicht werden, dienen.

Unser eigenes Material wies große Abweichungen in Bezug auf das Verständnis unter Studierenden im Masterstudiengang hinsichtlich der Erweiterung um die Komponente der Reflexion und inwieweit dies ihre künstlerischen Anstrengungen voranbringen könnte, auf. Während einige Studierende an „der Vorstellung, in der Lage zu sein, [...] die Musik zum Thema einer intensiven Diskussion zu machen, nicht nur wissenschaftlich" interessiert waren, bezweifelten andere hingegen, dass die „Reflexion für irgendjemanden außer der betroffenen Person von Interesse sein könnte. Wer außer mir und vielleicht meinem Berater oder meiner Beraterin und der Lehrperson meines Hauptfachs hat das Recht, meine Schwächen zu kennen?" Manchmal stand das Repertoire der Studierenden „nicht in Zusammenhang mit einer absichtlich eingeschlagenen Richtung oder technischen Möglichkeiten, sondern einfach mit persönlichen Vorlieben und persönlichem Geschmack." Die Komponente der Reflexion wurde jedoch als hilfreich in Bezug auf die Erstellung eines individuellen Studienplans betrachtet: „Die Reflexion sollte durch Berichte über die besuchten Kurse, die dem/der StudienberaterIn zu übergeben sind und danach für die Entscheidungsfindung hinsichtlich der einzuschlagenden Richtung zurate gezogen werden, institutionalisiert werden." Einige Studierende gingen einen Schritt weiter und beharrten darauf, dass Reflexion „schriftlich und in wissenschaftlicher Form erfolgen sollte, damit MusikerInnen das wissenschaftliche Arbeiten lernen und zugleich üben, wie man ein Argument durch Zitate untermauert etc. Dies lernen Studierende an anderen Hochschulen standardmäßig im ersten Semester."

Unser Material wies darauf hin, dass Lehrende eine potenziell große Rolle dabei spielen, die reflektierte Denkweise bei Studierenden zu initiieren. Die TeilnehmerInnen befürchteten, dass „der Schwerpunkt zu sehr auf das Spielen von Solostücken gelegt wird, was, in den meisten Fällen, den Studierenden nicht ermöglichen wird, ihren Lebensunterhalt zu verdienen." Ihrer Meinung nach besteht die Rolle der Lehrperson darin, „den Horizont der Studierenden zu erweitern, ihnen Musik näherzubringen, der sie weniger nahestehen, damit der Aufbau ihrer künstlerischen Identität zu einer bewusst und gezielt getroffenen Entscheidung wird." Außerdem „wussten die Studierenden nicht unbedingt, wann die Ebene wahrer Professionalität im [Instrumental-]Spiel erreicht ist." Die Lehrperson kann die Studierenden bitten, „ihr eigenes Verständnis [auszudrücken] oder dieses klar beim Spielen zu demonstrieren", und sie dazu ermutigen, Reflexionen zu ihren eigenen Vorstellungen anzustellen und diese zu präsentieren, „ansonsten werden MusikhochschulabsolventInnen noch nicht wissen, wie man selbstständig denkt, [und] sie werden nach wie vor Hilfe von anderen erwarten." Im Idealfall kann der Coaching-Prozess durch die Lehrenden für das jeweilige Hauptfach(-instrument) der Studierenden sowie durch andere betroffene Lehrpersonen zu einer Art „gemeinsamen Forschungspraxis" werden, in der Reflexion für alle Beteiligten zur Gewohnheit wird.

Bei guter Planung und flexibler Ausführung kann die Forschungskomponente Studierenden im gesamten Verlauf ihres Studiums helfen. Alle Lehrenden sollten sich daran beteiligen, und die Institutionen sollten ganz bewusst diese Komponente in vielen verschiedenen Kursen im Rahmen des Lehrplans einbinden. Die Studierenden sollten zu einer reflektierten Denkweise ermutigt werden und dazu, das Niederschreiben ihrer eigenen Reflexionen zu einer Gewohnheit werden zu lassen. Wird diese schriftliche Arbeit auf solide Weise systematisch und methodisch dargelegt, könnte dies zu Material führen, das dazu geeignet sein könnte, als Doktorarbeit veröffentlicht zu werden; aber sogar eine weniger ehrgeizige schriftliche Arbeit könnte als Lerntagebuch als Grundlage für Berichte dienen oder für Präsentationen im Zuge eines Seminars eingesetzt werden. Auf diese Weise könnten die angestellten Überlegungen erfasst, bewahrt und vermittelt und die Erfahrung somit übertragbar gemacht werden. Diese Übertragbarkeit ist unerlässlich, obwohl die Bedeutung der Vermittlung dessen, was Studierende als MusikerInnen erlernen, nicht zur Folge haben sollte, dass diese dazu gezwungen werden, wie traditionelle akademische WissenschaftlerInnen zu schreiben. Es kann gut sein, dass neue Kommunikationsformen und -stile entwickelt werden müssen. Diese können Kompromisslösungen zwischen bestehenden Gattungen beinhalten, aber sie könnten ebenso neue und spannende Möglichkeiten bieten. Im nächsten Kapitel wird darauf näher eingegangen.

Sowohl in den Ergebnissen dieses Kapitels als auch in den imaginären Interviews mit zwei fiktiven Studierenden im Kapitel davor tauchen Reflexion und Reflexion in der Praxis immer wieder als Schlüssel zu jener Art von Brückenbildung auf, mit der sich dieses Handbuch befasst. Doch was unter diesen Begriffen verstanden wird, hat sich ebenfalls als ziemlich „verschwommen" und je nach deren Verwendung als potenziell positiv oder negativ herausgestellt. Im nächsten Kapitel wird deshalb auch versucht, sich eingehender mit den Vorstellungen rund um Reflexion und Reflexion in der Praxis zu befassen, um klarzustellen, was sie bedeuten und wie sie in Verbindung mit kritischem Denken in und durch die Musik nicht nur das Lernen, sondern auch das Unterrichten an Musikhochschulen verändern könnten.

Quellenangaben:


- Bork, Magdalena (2010). Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst . Mainz: Schott.
- Bennett, Dawn (2007). Utopia for Music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined? [Utopia für MusikhochschulabsolventInnen im Bereich der musikalischen Darbietung. Ist es erreichbar, und wie sollte es definiert werden?] British Journal of Music Education, DOI: 10.1017/S0265051707007383
- Gembris, Heiner (2014). Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung. Vortrag zur

Zukunftskonferenz Musikhochschulen, Mannheim, 15.2. 2014. (www.zukunftskonferenz-musikhochschulen-bw.de/fileadmin/_musikHS/pdf/Gembris_Vortrag_Mannheim.pdf)

- Gembris, Heiner & Langner, Daina (2005). Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern. Augsburg: Wißner.
- Hager, Paul & Johnsson, Mary C. (2009). Learning to become a professional orchestral musician: Going beyond skill and technique [Lernen, MusikerIn in einem Berufsorchester zu werden: Mehr als Fertigkeiten und Technik.]. Journal of Vocational Education and Training, 61, 103–118.
- Huhtanen, Kaija (2004). Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä [Eine Klavierspielerin wird zur Klavierlehrerin. Erzählungen, die den Erfahrungen von Frauen Bedeutung verleihen.]. Studia Musica 22 Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Nordplusmusic (o.J.). Website für eine unternehmerische Denkweise. (www.nordplusmusic.net/index.php?id=340) (eingesehen am 17.6. 2014)
- Majoring in Music (o.J.). Website zu unternehmerischem Denken im Musikbereich.

## 4. GRUNDLAGEN FÜR DEN DRITTEN ZYKLUS UND FÜR DEN BERUF?

Zusammenfassung:

1. Verschiedene Welten miteinander in Einklang bringen: Kompromiss oder Ideal?
2. Gesunder Menschenverstand, Reflexion und kritisches Denken: Lernen, Lehren und das Leben eines Künstlers/einer Künstlerin führen. Nochmals auf das Thema der Reflexion und des kritischen Denkens zurückkommen und die Konsequenzen für die Bereitstellung von Masterstudiengängen untersuchen, wie:
    - Entwickeln der Fähigkeit zum Verständnis der Anwendbarkeit seiner eigenen Situation auf die Situation anderer
    - Wege, um über Musik zu schreiben – wie man Gedanken in Ideen und Ideen in Text umwandelt
    - Der Versuch, eigene Erlebnisse auf irgendeine Art zu übertragen – auf sprachliche oder auf andere Weise
    - Kohärente und klare Argumentationsstrukturen entwickeln, dabei jedoch sein künstlerisches „Ich“ im Mittelpunkt dieser Argumente halten
    - Erkennen und verstehen, dass Anschauungen nicht absolut sind, sondern auf neue Informationen reagieren
    - In der Lage sein, Ideologien kritisch gegenüberzustehen – gegenüber seinen eigenen als auch jenen anderer
    - Bewertung all dieser Aspekte
    - Reflexion und kritisches Denken in der Praxis anwenden
    - Wie erschaffen wir den „Raum“, in dem sich die grundlegenden musikalischen Instinkte der Studierenden zu einem differenzierteren musikalischen Diskurs entwickeln können?
    - Wissen, wo sich Informationen befinden und wie man Zugang dazu erhält
3. Bildungserfahrungen aus eigenen Antworten entstehen lassen; wird die Erfahrung von Studierenden in der Unterrichtssituation geschätzt, kann dies zu einer guten forschungsorientierten Ausrichtung für Studierende und Lehrende führen.
4. Forschungsorientierte Aktivitäten müssen nicht immer unter dem offiziellen Begriff „Forschung“ geführt werden. Wir müssen Wege finden, um andere gedankenvolle, forschende und analytische Arbeit anzurechnen
5. Künstlerische Forschung kann ihre eigenen Anforderungen für eine kritische Denkweise haben

### 1. Verschiedene Welten miteinander in Einklang bringen: Kompromiss oder Ideal?

Im vorherigen Kapitel wurde nahegelegt, dass Vorteile aus der Ermutigung von Studierenden zu mehr Selbstkritik und Reflexion gewonnen werden können. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit mit einer Form von Dokumentation und/oder Kommunikation verbunden sein müssen, damit ihre

Effizienz optimal genutzt werden kann. Gleichzeitig wurde angemerkt, dass es wichtig ist, dies nicht als Zwang dafür zu sehen, dabei die Form des traditionellen akademischen Diskurses einhalten zu müssen, bei dem der Schwerpunkt auf dem geschriebenen Wort und Objektivität sowie einem scheinbar distanzierten „wissenschaftlichen" Standpunkt liegt. Die Lösung scheint also irgendwo in der Mitte zu liegen – wobei MusikerInnen sich bemühen, beim Niederschreiben ihrer Reflexionen genauer und gewissenhafter zu arbeiten und dabei die Form der Berichterstattung sowie das entsprechende „Sprachregister" einzuhalten, dieses aber dahingehend anpassen, dass es vom Gefühl her näher am natürlichen Kommunikationsstil eines Künstlers/einer Künstlerin hinsichtlich seiner bzw. ihrer Kunst liegt.

Wo und wie kann dieser Mittelweg gefunden werden? In diesem Kapitel wird versucht, dieser schwierigen Frage auf den Grund zu gehen. Die darin festgelegten Strategien bringen unweigerlich so manchen Kompromiss mit sich. Es wird jedoch auch eine Situation angestrebt, die das „Beste aus beiden Welten" vereint. Das Argument lautet, dass ein besseres Selbstverständnis und die Fähigkeit, dieses Selbstverständnis anderen besser zu vermitteln, den MusikerInnen auch dabei helfen könnte, sich als MusikerInnen zu entwickeln. Umgekehrt könnte die Entwicklung eines Diskurses, der nicht allzu eng an wissenschaftliche Konventionen gebunden ist, hinsichtlich dessen, was in den Köpfen der MusikerInnen beim Musizieren tatsächlich vorgeht, sogar aufschlussreicher sein.

Diese Suche nach einem idealen Kompromiss zwischen zwei Welten in Bezug auf Sprache und Kommunikation spiegelt zweifellos die übergeordnete Behauptung dieses Handbuchs als Ganzes wider, die besagt, dass Studienprogramme für den zweiten Zyklus an Musikhochschulen sehr wohl die zwei Zielsetzungen der Vorbereitung der Musikstudierenden auf das moderne Berufsleben einerseits, und des Aufbaus eines Fundaments für ein Doktoratsstudium andererseits, verfolgen können. In diesem Kapitel begeben wir uns auf eine Reise durch die Sprache und den Gedankenprozess, die von Musikstudierenden im Masterstudiengang angestrebt werden könnten, und wir beginnen unsere Reise mit deren Verwurzelung im gesunden Menschenverstand und beschließen sie mit der Berücksichtigung, wie dabei auf der höchsten Entwicklungsstufe Überschneidungen mit jener Art von Worten und Gedanken entstehen können, die die Welt der Forschung beleben.

Fortgeschrittene künstlerische Fertigkeiten stellen das gemeinsame Fundament für den Beruf und die künstlerische Forschung dar – Erfolge auf dem einen oder anderen dieser beiden Wege basieren auf diesen Fertigkeiten. Dasselbe trifft möglicherweise weniger offensichtlich auf die Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zu kritischem Denken und kommunikative Kompetenzen zu, aber in diesem Kapitel wird versucht zu zeigen, wie auch sie beide Tätigkeitsbereiche unterstützen.

## 2. Gesunder Menschenverstand, Reflexion und kritisches Denken: Lernen, Lehren und das Leben eines Künstlers/einer Künstlerin führen

**Gesunder Menschenverstand:** Warum verfolgen Studierende ein weiterführendes Studium im zweiten Zyklus? Natürlich werden sich die genauen Antworten von StudentIn zu StudentIn stark voneinander unterscheiden, aber auf einer grundlegenden Ebene bestätigt die Entscheidung, einen zweiten Studienzyklus in Angriff zu nehmen, das Verlangen nach Weiterentwicklung. In den zwei Jahren, die ein Masterstudiengang einer Musikhochschule normalerweise umfasst, erwarten Studierende, ihre künstlerischen Fertigkeiten zu perfektionieren und zu vertiefen und sie möglicherweise um neue zu ergänzen, die ihr Leistungsspektrum und ihre fachliche Vielseitigkeit erweitern.

Einige werden eine klare Vorstellung von ihrer jeweiligen Laufbahn und ihren persönlichen Zielsetzungen haben – möglicherweise eine bestimmte Rolle (z. B. in einem Orchester) oder in einem bestimmten Arbeitsfeld (z. B. Community Music) – andere ziehen vielleicht bereits ein weiterführendes Studium im dritten Zyklus in Betracht. Für jede/n Studierende/n mit einem klaren Ziel vor Augen wird es eine/n andere/n geben, dessen/deren Ambitionen und Verständnis der verfügbaren Möglichkeiten noch dabei sind, sich zu entwickeln. Der Schlüssel für das Erkennen eines bereits klar definierten Ziels oder die Entdeckung der wahren Natur der eigenen Ambitionen durch weiterführende Studien stellt ein

Verständnis der eigenen Fertigkeiten und Stärken sowie der Fähigkeit, diese in Beziehung mit einem breiteren Umfeld zu setzen, dar. Ungeachtet der Gründe, die Studierende für die Inangriffnahme weiterführender Studien haben, und ungeachtet der jeweiligen Spezialgebiete derartiger Studiengänge müssen Masterstudiengänge dieses Wachstumspotenzial fördern.

**Nochmals auf das Thema der Reflexion und des kritischen Denkens zurückkommen:** „Reflexion" und „kritisches Denken" sind in der Musikhochschulbildung zu derart abgedroschenen Begriffen geworden, dass sie einen Teil ihrer Deutlichkeit eingebüßt haben und gewiss viel häufiger auf sie Bezug genommen wird, als sie auf einer tiefer gehenden Ebene praktiziert werden. Wenn wir nun auf das Thema der Reflexion zurückkommen und dabei einiges an „Ballast" rund um das Wort vermeiden wollten, könnten wir uns auf die Formulierung von Peter Renshaw in Form einer einfachen Frage stützen: „Warum mache ich das, was ich mache?" [1]

Diese Frage kann Antworten auf vielen verschiedenen Ebenen zur Folge haben, von banalen und großteils wertlosen („weil meine Lehrerin es mir aufgetragen hat", „weil mir das gefällt") bis hin zu jenen, die die elementarsten Motivationsgründe für das jeweilige Dasein als MusikerIn in dieser Welt erforschen und ausdrücken. Diese potenzielle Tiefgründigkeit sollten wir um ein grenzenloses Spektrum an Kontexten erweitern, die den Rahmen für diese Frage bilden können – beispielsweise durch die Frage zu einem bestimmten Fingersatz für eine bestimmte Stelle oder durch die Frage nach einer Beschreibung der Ambitionen für die gesamte Karriere. Während das Wort selbst in der Tat abgenützt sein mag, müssen wir uns an die potenzielle Macht und Bedeutung, die im Entwicklungsprozess eines gehaltvollen und tief gehenden Selbstverständnisses liegen, erinnern.

Beinahe ebenso abgenützt wie der Begriff „Reflexion" ist das Konzept des kritischen Denkens – doch auch in diesem Fall lohnt es sich, nochmals darauf zurückzukommen. An Musikhochschulen gilt das „kritische Denken" möglicherweise als Ergebnis der Nebenfächer der Studierenden, das hauptsächlich im „akademischen" Teil des Studiums entwickelt und vertieft wird und den praktischen Unterricht der Studierenden abrundet. Wir werfen einen Blick auf das kritische Denken und versuchen, dadurch zu erforschen, wie das kritische Denken in und durch die musikalische Praxis funktionieren könnte.

Das Bewertungsverfahren ist sicherlich ein Teil davon, aber die Auswirkungen sind sowohl weitreichender als auch tief gehender. Eine fundierte Bewertung – ob nun bei einer Darbietung, einer theoretischen Argumentation oder bei einer kreativen Erkenntnis – fußt auf einer korrekten Positionierung der zu bewertenden Sache innerhalb eines mehrdimensionalen Spektrums angemessener Vergleichswerte. Obwohl dies nach einer übermäßig komplizierten Beschreibung des Prozesses klingt, wird die Praxis eher vertraut sein. So kann die Darbietung eines/einer Studierenden der Fuge in a-Moll aus *Das Wohltemperierte Klavier Band I* möglicherweise auf sehr verschiedene Weise bewertet werden: in Bezug auf Darbietungen anderer Studierender, die sich auf demselben Studienniveau befinden und dasselbe oder ähnliches Repertoire darbieten; in Bezug auf alle zuvor erlebten Darbietungen derselben Fuge; in Bezug auf die Geschichte der Darbietungen dieses Repertoires am Klavier; in Bezug auf die anderen Darbietungen des/der Studierenden; und vielleicht in Bezug auf vorgegebene Bewertungskriterien, sofern die Darbietung Teil einer formellen Prüfung ist.

All diese Bewertungen finden gleichzeitig und ohne gegenseitige Abtrennung statt, und je nach PrüferIn kann ihnen mehr oder weniger Gewicht verliehen werden, bewusst oder unbewusst. Gleichzeitig wird diese neue Darbietung der Fuge – ungeachtet der Leistung – ihren Platz in den kritischen Referenzrahmen des Prüfers/der Prüferin für künftige Bewertungen einnehmen.

Eine erweiterte Sichtweise von kritischem Denken in und durch die musikalische Praxis tritt also in enge Verbindung mit der Vorstellung der Referenzrahmen eines Künstlers/einer Künstlerin und deren ständiger Umbildung angesichts neuer Erfahrungen. Wir könnten „kritisches Denken" im Bereich Musik in der Tat durch dessen Beschreibung als einen Prozess,

[1] Siehe zum Beispiel Peter Renshaw, Lifelong Learning for Musicians: The Place of Mentoring. www.hanze.nl/home/International/Research/Research+Group+in+Lifelong+Learning+in+Music+and+the+Arts/Publications/Mentoring.htm (eingesehen am 8. Januar 2012).

bei dem die relativen Werte bestimmter musikalischer Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Fertigkeiten unablässig in Bezug auf andere neu ausgerichtet und neu positioniert werden, zusammenfassen. Kritisches Denken ist somit der Schlüssel dazu, wie wir als KünstlerInnen die sich ständig verändernde Welt verstehen und darauf reagieren.

**Die Beziehung zwischen Reflexion und kritischem Denken:** In seinem Buch *The Reflective Practitioner* (etwa: „Der reflektierte Praktiker"), der locus classicus von Reflexion in der Praxis, stellt Donald Schön nützliche Begriffe zur Bezeichnung verschiedener Aspekte des Reflexionsprozesses bereit: reflection-on-action (etwa: Reflexion über eine Handlung) bezieht sich auf die bewusste, explizite Reflexion, die typischerweise nach einer bestimmten Handlung oder Erfahrung angestellt wird; reflection-in-action (etwa: Reflexion beim Handeln) bezieht sich auf die weniger greifbaren Reflexionskompetenzen in der Praxis auf höchstem Niveau [2].

Es ist diese zweite und weniger einfach zugängliche Form der Reflexion, die Schön als charakteristisch für die wahrlich meisterhafte Reflexion in der Praxis beschreibt – die Qualität, die dieser Art von Praxis die Fortsetzung der Vertiefung und somit das Erreichen von Verbesserungen in immer größerem Maße erlaubt. Doch hier könnte ebenfalls eine Verbindung mit unserer Vorstellung von kritischem Denken in und durch die musikalische Praxis ersichtlich sein – denn wenn diese Auffassung des kritischen Denkens auf der ständigen Überprüfung unseres Weltverständnisses basiert, steht sie, für einen Praktiker/eine Praktikerin, in enger Verbindung zu Schöns *reflection-in-action.*

Durch das erneute Aufgreifen der Reflexion, des kritischen Denkens und des Entwicklungsprozesses einer künstlerischen Praxis auf Expertenniveau muss darauf hingewiesen werden, dass die beiden Konzepte „Reflexion" und „kritisches Denken" weit davon entfernt sind, unabhängig voneinander zu sein, sondern eng miteinander verbunden sind. Die gründliche Reflexion einer Einzelperson hinsichtlich ihrer künstlerischen Laufbahn (*„reflection-on-action"*) beeinflusst ihre Entwicklung einer kritischen Perspektive, die wiederum (durch *„reflection-in-action"*) die sich entwickelnde musikalische Persönlichkeit prägt; grundlegende musikalische Instinkte entwickeln sich zu einer komplexeren und vielseitigeren Fachkenntnis weiter. Werden sie auf einer ausreichend tief gehenden Ebene praktiziert, haben Reflexion und kritisches Denken das Potenzial, in einem unendlichen Zyklus künstlerischen und intellektuellen Wachstums zu interagieren und MusikerInnen einerseits dabei zu helfen, sich auf einzigartige Weise zu begreifenden Individuen zu entwickeln, und andererseits, dabei ein noch größeres Verständnis hinsichtlich der musikalischen Praxis zugänglich zu machen.

Diese grundlegende Verbindung untermauert unser Argument, dass Masterstudiengänge, die Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit zu kritischem Denken in und durch die musikalische Praxis wirklich fördern, MusikerInnen bei ihrer Entwicklung als MusikerInnen helfen und einen Diskurs rund um die musikalische Praxis ermöglichen werden, der näher an der Realität des Musizierens liegt.

Wir behaupten, dass die Entwicklung eines hohen Niveaus hinsichtlich dieser Fertigkeiten – der Reflexionsfähigkeit und der Fähigkeit zu kritischem Denken – mit einer Reihe von zusätzlichen Kompetenzen, die sowohl bei MusikerInnen, die etwas zu sagen haben, als auch bei aufstrebenden künstlerisch Forschenden wünschenswert sein könnten, in Zusammenhang steht und diese fördert. Umgekehrt könnte die Suche nach Strategien zur Entwicklung dieser zusätzlichen Kompetenzen Hinweise darauf liefern, wie wir die Kernkompetenzen der Reflexion und des kritischen Denkens bestmöglich entwickeln könnten. Wir werden diese nun nacheinander erkunden.

*Entwickeln der Fähigkeit zum Verständnis der Anwendbarkeit seiner eigenen Situation auf die Situation anderer*

Die Fähigkeit, sich zwischen verschiedenen Kontexten zu bewegen und Wissen aus der Praxis eines Bereichs für neue und unbekannte Probleme anzuwenden, wird häufig als Hauptmerkmal dieser Art von Fertigkeiten auf höherem Niveau, die von Studierenden im Masterstudiengang erwartet werden, festgelegt. Der erste Schritt bei der Entwicklung dieser

[2] Donald Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983), 50

Fertigkeiten liegt auf jeden Fall in der Fähigkeit, die Beziehung zwischen der eigenen Situation und der Situation anderer zu verstehen. Reflexion und kritisches Denken stellen hier eindeutig wichtige Instrumente dar: ein so umfassendes Verständnis der eigenen Situation wie möglich entwickeln, kombiniert mit der Fähigkeit, dies in neue Kontexte zu setzen.

Die Entwicklung der Fähigkeit zu verstehen, in welcher Beziehung ein Kontext zu einem anderen steht, kann durch das Ermutigen der Studierenden, ihre sich entwickelnden Reflexionen und ihre kritischen Ausrichtungen zu teilen, gelingen. Studierende brauchen ein sicheres Umfeld, in dem sie sich miteinander und mit ihren Lehrpersonen auf respektvolle und anspruchsvolle Weise austauschen können; in dem Fragen (besonders öffentliche Fragen) gefördert und auf einer Basis aus Respekt für die Entwicklung einer kritischen Perspektive vonseiten der Studierenden untersucht werden. Aufrichtigkeit und Aufgeschlossenheit innerhalb klar definierter Grenzen und Erwartungen stellen beinahe Grundvoraussetzungen für diese Art des Teilens eines sich entwickelnden Verständnisses dar, das die/den Studierende/n unweigerlich in eine Lage versetzt, in der er/sie potenziell verwundbar ist. Viele der typischen pädagogischen Konzepte der Musikhochschule sind im Grunde voller Potenzial für die Entwicklung der Fähigkeit von Studierenden, ihre Erfahrungen mit anderen in Verbindung zu bringen: ein sorgfältig geleiteter Unterricht in künstlerischer Darbietung ist ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, vorausgesetzt der/die leitende MusikerIn ist in der Lage, die richtigen Bedingungen für einen echten Dialog zwischen den darbietenden Studierenden, ihren KommilitonInnen und ihrer eigenen Fachkenntnis oder ihren eigenen Erfahrungen zu schaffen. Andere Standarderfahrungen einer Musikhochschulausbildung sind vielleicht weniger aufgeschlossen gegenüber der Entwicklung dieser Kompetenzen – der traditionell gestaltete Meisterkurs, bei dem häufig die Erkenntnisse des Gastkünstlers/der Gastkünstlerin gefeiert werden, diese jedoch mehr oder weniger als Monolog vorgetragen werden, könnte als Beispiel einer Praxis dienen, die in dieser Hinsicht nicht besonders hilfreich ist.

*Wege, um über Musik zu schreiben – wie man Gedanken in Ideen und Ideen in Text umwandelt*

Die Unmöglichkeit des Erfassens einer Erfahrung aus der musikalischen Praxis in vollem Umfang hebt den Wert des Versuchs der Wiedergabe dieser Erfahrung auf die ein oder andere Weise nicht auf, und dieser Versuch erfolgt häufig schriftlich:

> *Dynamisch ist dieses kleine Vorspiel durchweg pianissimo, aber innerhalb dieses Pianissimos muß ein leichtes Ansteigen oder Anschwellen und ein darauffolgendes Absinken des Tons zu hören sein. Es ist ein Bogen – steigend und fallend; es ist der sanfteste aller Bogen, in dem sich ein Akkord dem anderen anschließt. So beschränkt ist der Raum, so gering der Unterschied zwischen dem leisesten und dem am wenigsten leisen Ton, daß alles verdorben ist, wenn der höchste Punkt des Bogens nur um einen Bruchteil überschritten wird. Wenn auch jeder der Akkorde seinem Nachbar verwandt und verbunden ist, hat doch jeder ein anderes Gewicht, und der Unterschied beträgt nicht mehr als eine Feder. Man muß sich beim Üben des Liedes selbst sehr kritisch zuhören. Man experimentiert. Man spielt so, daß man jedem Akkord einen gleichmäßigen und sanften Druck verleiht und der Ton weder steigt noch fällt – alles pianissimo. Dann versucht man das kaum merkbare crescendo und diminuendo zu machen, das in Wirklichkeit nötig ist, um dieser Phrase Form und Sinn zu verleihen. Wenn das Verhältnis aber nicht stimmte – wenn man übertrieben hat –, so beginnt man nochmals. Jetzt tönen einem die Akkorde verschwommen, die Pedalgebung ist fehlerhaft, ein Akkord dringt in den anderen ein, anstatt daß sie, ohne verschmiert zu sein, sanft ineinander übergehen. Daran arbeitet man. Nun hat man das pianissimo herausbekommen, beginnt aber zu merken, daß die Akkorde keinen Charakter haben – sie sind bleiern und die ganze Phrase wirkt leblos. Also versucht man nun ganz zart zu experimentieren und gibt dem obersten Finger der rechten Hand eine Spur mehr Gewicht. Jetzt ist die oberste Note vorherrschend und singt deutlich über den tieferen Noten. Das ist zuviel, und man versucht es nochmals; dabei achtet man darauf, daß alle inneren Harmonien sowie die Baßoktaven deutlich hörbar sind – wenn auch noch so leise – und daß der Oberton, für den der eine Finger verantwortlich ist – es kann, je nach Art des Akkords der dritte, vierte oder fünfte Finger sein –, so zart herausgehoben wird, daß kein Zuhörer bemerkt, wie der*

*Spieler dieser Note mehr Nachdruck verleiht. Das ist sein Geheimnis* [3].

Dieses wunderbare Beispiel stammt aus Gerald Moores Erinnerungen an das Leben als Klavierbegleiter, Bin ich zu laut?, aus dem Kapitel mit dem Titel „Meine Arbeit". Obwohl es sehr sorgfältig für die Veröffentlichung aufbereitet wurde, ist es in den Reflexionsprozessen verwurzelt, die sich quasi spontan aus dem Übungsprozess in der Praxis ergeben: Es beginnt in einer realen, gelebten Erfahrung der wiederholten Experimente und Beurteilungen, die in einer musikalischen Handlung zusammenlaufen; dann verwendet es das Medium der Schrift, um sie zu beschreiben und zu überprüfen, sie mit dem Vorteil der „Standbild"-Funktion der schriftlichen Aufzeichnung zu einer Betrachtung des Prozesses der Vorbereitung einer offenbar einfachen Passage umzuwandeln. Das Ergebnis ist ein elegantes Prosastück, welches das Präsens für eine sehr phänomenologische Schreibweise verwendet, um die hypnotisierende Eigenschaft eines faszinierenden Prozesses nachzustellen.

*Der Versuch, eigene Erlebnisse auf irgendeine Art zu übertragen – auf sprachliche oder auf andere Weise*

Viele Studiengänge an Musikhochschulen beinhalten eine Art von Berichterstattung der persönlichen Reflexion (ein Tagebuch oder Themenheft) als Anforderung des Studiengangs. Diese sind meist textbasiert (obwohl manche Institutionen Audio- und/oder Videoaufnahmen verwenden) – und sie sollen sozusagen stellvertretend die Bewertung der Reflexionsfähigkeit und Selbsteinschätzung ermöglichen. Verschiedene Referenzrahmen könnten zur Anwendung kommen – beispielsweise die Reflexion über die Erfahrung der Arbeit an einem einzigen Stück oder Reflexionen über die Gesamtentwicklung eines/einer Studierenden – doch unabhängig von der genauen Art der Übung besteht das Ziel normalerweise darin, die persönliche Erfahrung in ein Format zu übertragen, das eine Überprüfung und Selbstanalyse ermöglicht.

Man könnte sich leicht zu der Annahme verleiten lassen, dass die Reflexion unweigerlich durch die Anforderungen der Verschriftlichung (die, trotz allem, eine sehr bestimmte Fertigkeit darstellt, die nicht oft mit instrumentalen oder gesanglichen Fähigkeiten einhergeht) verfälscht wird. Die Leichtigkeit, mit der digitale Medien heutzutage bearbeitet werden können, ebnet jedoch den Weg für andere Ansätze hinsichtlich der Reflexion. Auf der DVD-Rom Around a Rondo demonstriert Stephen Emmerson, wie effektiv dies durch die Integration von „Videotagebuch"-Reflexionen mit Videoaufzeichnungen seiner sich entwickelnden Darbietungen und vieler anderer Elemente in einem reichhaltigen und sorgfältig mit Querverweisen versehenen Mosaik sein kann, das auf elegante Weise den tief gehenden und manchmal schwierigen Prozess der Vorbereitung einer Darbietung von Mozarts Rondo a-Moll KV 511 enthüllt. [4]

Dieses Beispiel ist außerdem eine Erinnerung an die Vernetzung verschiedener Arten persönlichen musikalischen Diskurses – Emmerson dokumentiert seinen Prozess mithilfe von kommentierten Noten, Aufnahmen in verschiedenen Phasen des Feinschliffs (u. a. – kühner Weise – seine erste Darbietung vor dem Beginn des Vorbereitungsprozesses), „Videotagebuch"-Elementen, reflektierten und traditionelleren musikwissenschaftlichen Werken. Obwohl das Projekt eine zusammengefasste Filmversion umfasst, die es dem/der ZuschauerIn erlaubt, eine direkte „Linie" durch das Werk zu verfolgen, liegt die Freude an der Art der Materialpräsentation darin, dass „der/die LeserIn" (sofern dies der richtige Begriff ist) die Vernetzung zwischen diesen verschiedenen Arten des musikalischen Arbeitens auf nicht lineare Weise entdeckt. Das Format lässt die komplexe Weise deutlich erkennen, auf die sich musikalische Erkenntnisse an der Klaviatur zu eigenen Forschungslinien entwickeln, die verbalisiert und verschriftlicht werden können und (aufgrund ihrer Dokumentation) danach zu weiteren Erkenntnissen führen und die weiterführende Verbesserung der Darbietung und die Vorstellungen, die diese umgeben, unterstützen.

[3] Moore, Gerald, Bin ich zu laut? Erinnerungen eines Begleiters (Kassel: Bärenreiter [u. a.], 1979), 177-78.

[4] Stephen Emmerson mit Angela Turner, Around a Rondo: Behind the Performance: Preparing Mozart's Rondo in A minor, K.511 for Performance on the Fortepiano (Brisbane: Griffiths University, 2006).

Indem er demonstriert, wie effektiv digitale Medien eingesetzt werden können, um Reflexion (und das Teilen von Reflexionen) zu erleichtern, zeigt das Beispiel von Emmerson, dass das geschriebene Wort beim Versuch einer Art Übertragung seiner eigenen Erfahrungen keine Monopolstellung haben muss. Er erinnert uns außerdem daran, dass die grundlegende Handlung der Reflexion unabhängig von den Mitteln ist, durch die sie aufgezeichnet oder geteilt wird.

Around a Rondo weist ein weiteres Merkmal auf, das erwähnt werden sollte – das Bestreben von Emmerson, sein sich entwickelndes Verständnis zu vermitteln, scheint sich reflexartig einzustellen und seine Interpretation bei der Darbietung zu prägen und zu vertiefen; gleichzeitig liefert es ein nachhaltiges Argument über die Interpretation. Dies ist eine Forschungsarbeit, die deutlich demonstriert, dass Forschung und künstlerische Erfordernisse nicht nur nebeneinander bestehen können, sondern sich sogar gegenseitig stützen und einander fördern.

*Kohärente und klare Argumentationsstrukturen entwickeln, dabei jedoch sein künstlerisches „Ich" im Mittelpunkt dieser Argumente halten*

*Around a Rondo* erlaubte Stephen Emmerson genau das – die Entwicklung einer kohärenten Argumentationsstruktur zur Interpretation, welche die Musik und sein künstlerisches „Ich" im Mittelpunkt hielt. Bei der Darbietung kann der/die Darbietende sich mitreißend ausdrücken, aber es liegt in der Natur einer Aufführung, dass nicht einfach mehrere Interpretationen, alternative Standpunkte oder diskursive Argumente ausgedrückt werden können.

Glenn Gould liefert in seinen Überlegungen zum künstlerischen Potenzial der Studiobearbeitung ein Beispiel dafür, wie reflection-on-action das Tor zu neuen künstlerischen Erkenntnissen öffnen kann, und wie das Schreiben über Erfahrungen einen Teil eines größeren Arguments bilden kann. Hier diskutiert er, wie in der Nachbearbeitung eine zufriedenstellende Endversion der Fuge in a-Moll aus „Das Wohltemperierte Klavier I" aus zwei unterschiedlichen Aufnahmen erschaffen wird:

> *Jeder Take hatte in der Behandlung des aus einunddreißig Tönen bestehenden Themas der Fuge eine andere Phrasierung benutzt – eine Lizenz, die völlig mit den improvisatorischen Möglichkeiten des Barockstils vereinbar ist. Take 6 war feierlich, mit Legato und auf recht pompöse Weise mit ihm umgegangen, während in Take 8 das Fugenthema vorwiegend durch Staccato gestaltet war, was zu einem Gesamteindruck von Übermütigkeit führte. Nun, die Fuge in a-Moll ist Verdichtungen von Strettos und anderen Kunstgriffen der Imitation auf engstem Raum ergeben, so daß die Behandlung des Themas die Atmosphäre der gesamten Fuge bestimmt. Nach höchst nüchterner Überlegung kam man überein, daß weder der teutonischen Strenge von Take 6 noch dem nicht gerechtfertigten Jubel von Take 8 gestattet werden konnte, unsere besten Gedanken zu dieser Fuge darzustellen. An diesem Punkt fiel jemandem auf, daß trotz der beträchtlichen Charakterunterschiede zwischen ihnen beide Takes mit beinahe identischem Tempo eingespielt waren (ein recht ungewöhnlicher Umstand allerdings, da das vorherrschende Tempo fast immer das Resultat der Phrasierung ist), und es wurde beschlossen, dies zum Vorteil zu wenden, indem man eine Einspielung schuf, die abwechselnd aus Take 6 und 8 bestehen sollte. ... Erzielt worden war eine Aufführung dieser besonderen Fuge, die bei weitem allem überlegen war, was wir zu der Zeit im Studio hätten tun können* [5]

Auf einer Ebene beschreibt Gould einfach den Ursprung seiner Studio-Endversion dieser Fuge – und dies an sich ist bereits aufschlussreich, nicht zuletzt aufgrund der Enthüllung der experimentellen Interpretationsansätze, die eindeutig ein Kernstück seiner Studiopraxis darstellten. Gleichzeitig entsteht aus dieser Passage ein größeres Argument hinsichtlich des künstlerischen Potenzials dessen, was Gould (im Titel des Essays, aus dem dieser Auszug stammt) als „großartige Verbindung" bezeichnet. Die Tonbearbeitung ist keinesfalls mit einer Art von Mogelei – akustischer Airbrushtechnik –

[5] Hrsg. Tim Page, Vom Konzertsaal zum Tonstudio. Schriften zur Musik II. (München: Piper, 1987), 139-140

gleichzusetzen, und so argumentiert Gould, dass sie einem Werk eine zusätzliche kreative Dimension verleihen kann, die es dem/der KünstlerIn erlaubt, seine/ihre „besten Gedanken" zur Musik zu erreichen und diese danach zu präsentieren. Einmal mehr gehen künstlerische Aufwertung und das, was wir jetzt als künstlerische Forschung bezeichnen würden, Hand in Hand, und die Reflexion stellt dabei das Bindeglied, das sie vereint, dar.

*Erkennen und verstehen, dass Anschauungen nicht absolut sind, sondern auf neue Informationen reagieren*

Oben haben wir unserer Vorstellung von kritischem Denken im Bereich Musik durch dessen Beschreibung als einen Prozess, bei dem die relativen Werte bestimmter musikalischer Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Fertigkeiten unablässig in Bezug auf andere neu ausgerichtet und neu positioniert werden, zusammengefasst.

Die Vorstellung, dass die größten KünstlerInnen niemals damit aufhören, Fragen zu stellen, ist vertraute. Einerseits sind ihre Vorstellungen (ihre Darbietungen oder Kompositionen) ihrer Natur nach in sich vollständig und emphatisch, bilden eine ästhetische Einheit und sind schließlich fesselnd. Und doch bleiben diese individuellen Vorstellungen gleichzeitig nur Statusberichte einer größeren Reise, deren Ziel nie ganz erreicht wird – dies bestätigen beispielsweise die wiederholt „vollständigen" Aufnahmen von KünstlerInnen wie Herbert von Karajan (seine drei Zyklen von Beethoven-Sinfonien z. B.) oder Rosalyn Tureck (ihre sieben Aufnahmen von Bachs Goldberg-Variationen).

Diese Idealvorstellung der kritischen Denkweise eines Musikers/einer Musikerin weist natürliche Begleiterscheinungen auf. Sie impliziert ein ausgereiftes Verständnis der provisorischen Natur unserer musikalischen Vorstellungen, Erkenntnisse und Fertigkeiten, des Prozesses der Interpretation und Neuinterpretation, des Erschaffens und Überarbeitens.

Es ist allgemein bekannt, dass Promotionsstudiengänge eine spezielle Geisteshaltung erfordern, die häufig als „forschungsorientierte Ausrichtung" bezeichnet wird, und die es Forschenden erlaubt, entschlossene Schritte in Richtung neuer Erkenntnisse zu unternehmen und diese Schritte und diese Erkenntnisse einem breit gefächerten Publikum klar verständlich zu vermitteln. Was jedoch weniger offensichtlich ist, ist das Ausmaß, in dem das Erlangen dieser Fertigkeiten AbsolventInnen des Masterstudiengangs auf eine Karriere als BerufsmusikerIn vorbereitet.

Vor einem Absolventen/einer Absolventin eines typischen zweijährigen Masterstudiengangs liegt möglicherweise eine Berufslaufbahn als MusikerIn, die sich über vierzig oder mehr Jahre erstrecken kann. Indem wir ihn/sie bei der Vorbereitung auf diesen Berufsweg unterstützen, gibt es wenige Behauptungen, die wir mit irgendeiner Art von Sicherheit über die Natur der Arbeit, die sie im Laufe dieses Zeitraums machen werden, aufstellen können. Wir brauchen nur vierzig Jahre zurückdenken – z. B. an die Situation im Jahre 1975 – um zu erkennen, wie tief die entsprechenden Veränderungen im künstlerischen und kulturellen Leben wahrscheinlich in der Zukunft sein werden. MusikerInnen werden für ihre bislang ungeahnten Rollen eine Reihe von Fertigkeiten ständig lernen und neu lernen müssen, und ihre jeweilige Kompetenz, auf diesen sich ständig verändernden Kontext zu reagieren, wird ihre beste Versicherung gegen Unsicherheiten im Berufsleben darstellen. Diese Kompetenz wird sie außerdem in die stärkste Position bringen, um als KünstlerInnen, FürsprecherInnen und BürgerInnen in dieser Welt einen Beitrag zu leisten.

*In der Lage sein, Ideologien kritisch gegenüberzustehen – gegenüber seinen eigenen als auch jenen anderer*

Kritisches Denken stellt außerdem eine Herausforderung für die Verbreitung dar, einfach durch die Geltendmachung musikalischer und intellektueller Ideologien, da es laut Definition ununterbrochen Vorstellungen untergräbt, die die Herausforderung ablehnen („Sie spielen es auf Ihre Weise; ich spiele es auf Bachs Weise."[6] ). Auf einer grundlegenderen Ebene ermöglicht es dem/der KünstlerIn eine kritische Haltung gegenüber Ideologien – möglicherweise nicht anerkannte

[6] Wanda Landowska von ihrer Schülerin Denise Restout zugeschrieben. Laut Restout äußerte Landowska 1941 diese Bemerkung gegenüber Pablo Casals. Hier übersetzt aus: http://glenngould.org/mail/archives/f_minor/msg01400.html (eingesehen am 12. Februar 2015).

Denkschemas und Handlungen, die das Potenzial für echte Kreativität einschränken können.

Als Individuum mit einer einzigartigen Wahrnehmungsgabe hat der/die kritische MusikerIn das Potenzial, der Zwangsjacke vorgefasster Vorstellungen zu entkommen – ungeachtet dessen, ob es sich hierbei um seine/ihre eigenen, die von einer Lehrperson oder „Schule" überlieferten oder die durch den vorherrschenden politischen Diskurs verbreiteten handelt. Kritisches Denken ist der „Fabrikproduktion" musikalischer Techniker abträglich, und so wie das bereits oben angesprochene Bewusstsein bezüglich der provisorischen Natur des Verständnisses die beste Versicherung gegen Ungewissheit in der Berufswelt ist, so ist die Fähigkeit, Ideologien kritisch gegenüber zu stehen, die beste Verteidigung eines Berufsmusikers/einer Berufsmusikerin gegen jegliche Form der künstlerischen Einschränkung.

*Bewertung all dieser Aspekte*

Wenn die Entwicklung sicherer Kompetenzen hinsichtlich kritischen Denkens sowie der Reflexion so wichtig ist, wie wir nahelegen, dann ist die Forderung, dass unsere Masterstudiengänge bewerten sollten, ob Studierende am Ende ihres Studiums über diese Kapazitäten verfügen, ebenso wichtig. Deren Bewertung stellt ziemlich große Herausforderungen dar – Herausforderungen, die wir mit unseren Fallstudien in Abschnitt zwei anzusprechen hoffen. Es ist jedoch wichtig, hier anzuführen, dass das Gesamtziel – die Entwicklung eines/einer ausgereiften, wissbegierigen, für die Herausforderungen der Berufswelt oder die Sorgfalt der wissenschaftlichen Forschung bereiten Künstlers/Künstlerin – sich stets von den möglicherweise von den Institutionen eingesetzten Strategien für die Bewertung des Lernerfolgs unterscheiden wird. Auf dieselbe Art und Weise, wie nur wenige behaupten würden, dass (z. B.) ein 45-minütiges Solokonzert als mehr als in gröbstem Maße stellvertretend für die Bewertung der Kunstfertigkeit eines Musikers/einer Musikerin insgesamt angesehen werden kann, so wird auch unser Mittel zur Bewertung einer breiteren kritischen Musikerpersönlichkeit pragmatisch und wahrscheinlich unvollständig sein. Es ist deshalb vielleicht von Bedeutung, sowohl bei der Lehrplanentwicklung als auch hinsichtlich der Erfahrung der Studierenden auf einer breiteren Basis, dass dieser Pragmatismus eingeräumt wird, damit die Bewertungsmethode nicht mit dem zugrunde liegenden Ziel, für das sie stellvertretend steht, verwechselt wird.

Die Reflexionstagebücher, die von einigen Institutionen für die Bewertung der Reflexionsfähigkeit eingesetzt werden, sind ein gutes Beispiel dafür, dass die Bewertungsmaßnahme das Potenzial hat, die tatsächliche Praxis zu verdecken. Das Klischee von Tagebüchern, die sich Studierende in den letzten paar Tagen vor dem Abgabetermin „ausdenken" und dabei bis spät in die Nacht hinein arbeiten, um die Aufgabe zu erledigen, ist wohlbegründet. Bei einem Ansatz wie diesem ist nicht nur ein qualitativ hochwertiges Endergebnis äußerst unwahrscheinlich, er ist außerdem beinah nachteilig für eine solide Entwicklung der Fähigkeiten, die mit dieser Aufgabe eigentlich bewertet werden sollen. Genauso wie man nicht für ein Konzert „pauken" kann, um fehlende Übungstage wettzumachen, indem man in den letzten Tagen vor dem Auftritt fieberhaft übt, kann man ebenso wenig erwarten, diese Kompetenzen der Reflexion und des kritischen Denkens durch eine einzige summative Bewertungsaufgabe, die im allerletzten Moment erledigt wird, zu entwickeln.

Obwohl diesen Aufgaben zweifelsohne eine wertvolle Komponente zuzuschreiben ist, werden sie aufgrund ihrer Natur als schriftliche Arbeit für jemand anders (in diesem Fall für die Lehrperson und/oder den/die PrüferIn) empfunden – genauso wie das Beispiel von Gerald Moore darauf abzielte, die faszinierende Komplexität von sogar einfachster Musik einem allgemeinen Publikum zu vermitteln. Obwohl die schriftliche Wiedergabe für manche eine nützliche Fertigkeit – und eine für einen Studiengang der Reflexionsfähigkeit als bewertetes Lernergebnis nennt, erforderliche – darstellen kann, liegt möglicherweise eine Gefahr in der Vorstellung, dass Reflexion immer in einem Rahmen und auf eine Art (und auf einem gewissen Niveau) präsentiert werden muss, die für die Verwertbarkeit durch andere geeignet ist. Es wäre vielleicht ein guter Rat, die Studierenden dazu aufzufordern, für sich selbst neue Wege für die Bewahrung ihrer erlebten Erfahrungen zu finden – in Formen, die sie persönlich als nützlich erachten; mit einer Genauigkeit, die den Anforderungen, die sich ihnen in ihrer musikalischen Praxis stellen, ebenbürtig ist; ohne dabei einen oberflächlichen roten Faden für die Zufriedenstellung eines externen Lesers/einer externen Leserin einflechten zu müssen. Doch, um dies nochmals zu betonen, wenn die erfassten Überlegungen Teil einer Bewertung sein sollen, so schreibt der Pragmatismus vor, dass diese

zumindest bis zu einem gewissen Grad zuverlässig vermittelbar sein müssen.

*Reflexion und kritisches Denken in der Praxis anwenden*

Ein wichtiger Aspekt in Bezug auf Reflexion und kritisches Denken ist, dass beides aktive und sogar performative Handlungen sind in dem Sinn, dass sie erst durch ihre Darstellung real werden. Wie alles in der Praxis, braucht es auch hierfür viel praktische Übung.

Bei der Erstellung unserer Studienprogramme müssen wir diesen Aspekt der Reflexion und des kritischen Denkens berücksichtigen – wir müssen berücksichtigen, dass ihre Entwicklung Zeit und kontinuierliche Übung braucht, und dass es sich dabei nicht um etwas handelt, von dem wir erwarten können, dass Studierende es durch eine fein säuberlich gegliederte Aufgabe oder ein einziges Modul, das den Instrumentalunterricht im traditionellen MeisterIn-SchülerIn-Verhältnis ergänzt, auch nur auf eine ansatzweise sinnvolle Weise entwickeln können. Reflexion und kritisches Denken müssen sich somit durch jedes Element des gesamten Masterstudiengangs ziehen, vom individuellen Üben über den Unterricht in künstlerischer Darbietung bis hin zu Kammermusikproben – vielleicht könnten sie sogar als Herausforderung in den Meisterkurs und Orchesterproben integriert werden.

*Wie erschaffen wir den „Raum", in dem sich die grundlegenden musikalischen Instinkte der Studierenden zu einem differenzierteren musikalischen Diskurs entwickeln können?*

Ohne die Details zur Lehrplanentwicklung einiger Fallstudien in Abschnitt zwei vorwegzunehmen, können wir einige der Maßnahmen, die die Erstellung eines effektiveren „Raumes" zur Entwicklung eines differenzierteren musikalischen Diskurses unterstützen würden, aufgreifen.

- Explizite Förderung des kritischen und reflektierten Dialogs zwischen Studierenden und Lehrenden.
- Integration dieses Dialogs in alle Aspekte des Lehrplans, von allgemeinen bis hin zu speziellen für jeden Teil des Lehrplans festgelegten Zielen, darunter die Technik, Interpretation und die jeweilige Person betreffende Ziele im Einzelunterricht.
- Erarbeitung von „mit einem Gerüst versehenen" Ansätzen für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit und der Fähigkeit zu kritischem Denken mit einer klaren Richtung und Unterstützung in den Anfangsphasen, die nach und nach mit der Verbesserung dieser Fertigkeit und der steigenden Selbstbestimmung der Studierenden zurückgenommen wird.
- Anerkennen, dass die schriftliche Form, obwohl potenziell wichtig, bei der Entwicklung des musikalischen Diskurses keine Monopolstellung hat, und Suchen nach anderen Methoden, um die musikalische Praxis der Diskussion und dem Diskurs zu öffnen.
- Anerkennen, dass wir auch Möglichkeiten für uns selbst und unsere KollegInnen im Lehrerstab schaffen müssen, um unsere eigene Reflexionsfähigkeit und unsere Fähigkeit zu kritischem Denken weiterzuentwickeln.

*Wissen, wo sich Informationen befinden und wie man Zugang dazu erhält*

Ein angemessen kritischer Ansatz lebt von einem reichhaltigen Angebot an Daten, Erkenntnissen, Verständnissen und Interpretationen, auf die man zurückgreifen kann, und erfordert dieses auch. Reflexion und kritisches Denken in sämtlichen Bereichen unseres Unterrichts und unseres Lernens ernst zu nehmen, bringt zwei wichtige Konsequenzen hinsichtlich der Art, wie wir relevantes Wissen ermitteln und weitergeben, mit sich.

Erstens müssen wir sicherstellen, dass Studierende, Lehrende und Institutionen Wege finden, um die Ergebnisse ihrer Arbeit zu teilen, wenn diese von Bedeutung sind, damit andere künstlerisch Forschende, jetzt oder in Zukunft, einen Nutzen und Erkenntnisse daraus gewinnen können. Aus diesem Grund leitet die Arbeitsgruppe auch die Entwicklung einer Datenbank mit Projekten aus Master- und Promotionsstudiengängen, die an europäischen Musikhochschulen durchgeführt werden. Wir sind der Ansicht, dass diese Initiative uns bei der Verstärkung der Beständigkeit und Genauigkeit künstlerischer Forschung durch das Herstellen einer Verbindung zwischen gleichgesinnten Studierenden und deren Lehrenden und durch das Vermeiden doppelt ausgeführter Arbeiten oder der wiederholten Verfolgung nicht förderlicher Forschungslinien unterstützen wird. Bei einer erfolgreichen Umsetzung wird sie einen wertvollen Beitrag zur Etablierung der künstlerischen Forschung als Disziplin, die von gemeinsamem Verständnis und einem Bestand an künstlerischem Wissen untermauert ist, leisten.

Zweitens müssen wir ehrlich sein hinsichtlich der bestehenden und möglicherweise konventionellen Forschung in Bezug auf Repertoire, Praxis und gegenüber den von uns erforschten Vorstellungen sowie ihrem potenziellen Wert offen sein. Es besteht kein Zweifel, dass sich z. B. die Musikwissenschaft erkenntnistheoretisch von den Forschungsarten, die an vielen Musikhochschulen durchgeführt werden, unterscheidet; ebenso bringen Philosophie und Psychologie andere Arten von Erkenntnissen in die Welt der Musik als die künstlerische Forschung. Es reicht jedoch nicht aus, diese Erkenntnisse ausschließlich auf dieser Basis auszuschließen. Da wir einen differenzierteren musikalischen Diskurs fördern, müssen wir auch sicher sein, dass sich Studierende zumindest bewusst sind, dass es Arbeiten zu Musik gibt, die von WissenschaftlerInnen aus anderen Bereichen erstellt wurden, und dass sie wissen, wie man Zugang dazu erhält. Darüber hinaus müssen wir sie durch unsere Lehrpläne mit den grundlegenden Instrumenten ausstatten, damit sie sich im breiten Kontext ihrer Arbeit als MusikerInnen zurechtfinden.

### 3. Bildungserfahrungen aus eigenen Antworten entstehen lassen

Wenn ein kritischer und reflektierter Ansatz während des gesamten Studiums eines/einer Studierenden gefördert wird, dann werden die individuellen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden in jeglichem Bildungszusammenhang deutlich hervorgehoben. Wenn die Erfahrung von Studierenden in der Unterrichtssituation geschätzt wird, kann dies zu einer guten Forschungsausrichtung für Studierende und Lehrende führen. Und wenn dieser Ansatz authentisch in den Einzelunterricht, den wichtigsten Aspekt einer Musikhochschulausbildung, eingebettet werden sollte, wäre dies allein bereits ein wirkungsvoller Schlüssel zu einer guten forschungsorientierten Ausrichtung, ohne zusätzliche „Forschungskurse“ zu erfordern. Schön beschreibt diese Änderung der Einstellung seitens des/der Studierenden (oder „client“ [etwa: Kunde/Kundin] in der allgemeiner gehaltenen Sprache von Schön) darin, wenn sich die Beziehung mit der Lehrperson zu etwas entwickelt, das er als „reflective contract“ (etwa: reflektierter Vertrag) bezeichnet:

Traditioneller Vertrag

- Ich begebe mich in die Hände des Profis und erhalte dabei ein Gefühl der Sicherheit auf Vertrauensbasis.
- Ich habe das beruhigende Gefühl, mich in guten Händen zu wissen. Ich brauche mich nur an seinen Rat zu halten und alles wird gut.
- Ich bin froh, die Dienste der am besten geeigneten zur Verfügung stehenden Person in Anspruch nehmen zu können.

Reflektierter Vertrag

- Ich schließe mich dem Profi bei der Sinnfindung für meinen Fall an und bekomme dadurch das Gefühl einer verstärkten Einbeziehung und Handlung.
- Ich kann ein gewisses Maß an Kontrolle auf die Situation ausüben. Ich bin nicht vollkommen von ihm abhängig; er ist ebenso von Informationen und Handlungen abhängig, die nur von mir kommen können.
- Es gefällt mir, mein Urteil bezüglich seiner Kompetenz testen zu können. Ich genieße die spannenden Entdeckungen bezüglich seines Wissens, der Phänomene seiner Praxis und meiner selbst.

*In der linken Spalte werden die Behaglichkeit und die Gefahr dahinter dargestellt, wie ein Kind behandelt zu werden. In der rechten Spalte werden die Genugtuung dabei und das Verlangen danach dargestellt, ein/e aktive/r TeilnehmerIn in einem Prozess gemeinsamer Analysen zu werden.* [7]

Der reflektierte Vertrag erleichtert demnach eine stärkere forschungsorientierte Ausrichtung. Doch womöglich sind die künstlerischen und persönlichen Vorteile, für Studierende und Lehrende gleichermaßen, wichtiger: Wenn die individuellen kritischen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden treibende Kräfte für einen respektvollen Dialog wären und der endlose Prozess der Neuinterpretation im Instrumentalunterricht explizit anerkannt würde, würde dies unserer Meinung nach Studierenden nicht nur bei ihrer Entwicklung als einzigartige individuelle künstlerische Stimmen helfen, sondern außerdem die kontinuierliche künstlerische Reise der Lehrenden tiefer in die Bildungserfahrung einbinden.

Schön untersucht des Weiteren, wie sich die Rolle des Experten/der Expertin weiterentwickeln könnte, während er/sie Schritte in Richtung des Abschlusses eines „reflective contract" mit dem/der Studierenden unternimmt:

> *Wenn er Mitglied einer „bedeutenden" Berufsgruppe ist, der ein großes Maß an Autorität und Autonomie beigemessen wird, dann umfasst das Problem der Bewegung hin zu einem reflektierten Vertrag das Aufgeben seines ursprünglichen Autoritätsanspruchs und bei Interaktionen das Teilen der Kontrolle mit dem Kunden ... Während für gewöhnlich von ihm erwartet wird, die Rolle des Experten zu spielen, wird nun von ihm erwartet, von Zeit zu Zeit seine Unsicherheiten preiszugeben. Während für gewöhnlich von ihm erwartet wird, seine Fachkenntnis privat und mysteriös zu halten, wird nun von ihm erwartet, öffentlich über sein Praxiswissen zu reflektieren, sich der Konfrontation durch Kunden auszusetzen.*
>
> *Bei seiner Bewegung in Richtung neuer Kompetenzen gibt der Profi einige seiner vertrauten Quellen der Befriedigung auf und öffnet sich neuen. Er gibt die Anerkennung seiner nicht in Frage gestellten Autorität, die Freiheit, ohne Infragestellung seiner Kompetenz zu praktizieren, den Komfort relativer Unangreifbarkeit und die Genugtuung des entgegengebrachten Respekts auf. Die neuen Elemente der Befriedigung sind hauptsächlich jene, die aus der Entdeckung hervorgehen – von der Bedeutung seines Ratschlags für Kunden, von seinem Praxiswissen und von sich selbst.* [8]

[7] Hier übersetzt aus: Donald Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983), 302.

[8] Hier übersetzt aus: ebd., 298-9.

In anderen Worten liegen die Vorteile eines „reflective contract“ im Einzelunterricht nicht nur in der Entwicklung einer forschungsorientierten Ausrichtung seitens des/der Studierenden, sondern auch in einer forschungsorientierten Ausrichtung seitens der Lehrperson und einem viel größeren Potenzial für die kontinuierliche künstlerische Bereicherung der Lehrperson im Lehrprozess. Schön fasst seine Ansichten zum Gegensatz zwischen einem traditionellen „expert“ und einem erfahrenen „reflective practitioner“ (etwa: reflektierender Praktiker) wie folgt zusammen : [9]

Expert

- Ich begebe mich in die Hände des Profis und erhalte dabei ein Gefühl der Sicherheit auf Vertrauensbasis.
- Ich habe das beruhigende Gefühl, mich in guten Händen zu wissen. Ich brauche mich nur an seinen Rat zu halten und alles wird gut.
- Ich bin froh, die Dienste der am besten geeigneten zur Verfügung stehenden Person in Anspruch nehmen zu können.

Reflective Practitioner

- Ich schließe mich dem Profi bei der Sinnfindung für meinen Fall an und bekomme dadurch das Gefühl einer verstärkten Einbeziehung und Handlung.
- Ich kann ein gewisses Maß an Kontrolle auf die Situation ausüben. Ich bin nicht vollkommen von ihm abhängig; er ist ebenso von Informationen und Handlungen abhängig, die nur von mir kommen können.
- Es gefällt mir, mein Urteil bezüglich seiner Kompetenz testen zu können. Ich genieße die spannenden Entdeckungen bezüglich seines Wissens, der Phänomene seiner Praxis und meiner selbst.

### 4. Forschungsorientierte Aktivitäten müssen nicht immer unter dem offiziellen Begriff „Forschung“ geführt werden

Die gemeinsame forschungsorientierte Ausrichtung, die im Einzelunterricht laut Schöns Konzepts eines „reflective contract“ umgesetzt werden könnte, könnte potenziell alle Bereiche, die sich aus diesem zentralen Teil der Ausbildung eines Musikers/einer Musikerin ergeben, umfassen – und dies hebt womöglich die Vorstellung hervor, dass das sicherste Fundament für erfolgreiche künstlerische Forschung nicht zwangsweise wie traditionell gestaltete „wissenschaftliche“ Forschung auszusehen hat. Wir müssen Wege finden, um andere wohlüberlegte, forschende und analytische Arbeit anzurechnen.

Eine Haltung, die auf einem „reflective contract“ basiert, würde potenziell alle Aspekte des Einzelunterrichts betreffen. Wofür sind der/die Studierende und die Lehrperson im Rahmen eines „reflective contract“ in den folgenden Bereichen jeweils verantwortlich?

- Bei der Erforschung alternativer Interpretationsansätze?
- Bei der Suche nach Wegen, um verschiedene Lösungen für eine bestimmte technische Herausforderung abzuwägen?
- Bei der Bewertung der Vorteile verschiedener Ausgaben der einzustudierenden Musikstücke?
- Beim Experimentieren mit Repertoireauswahl und Programmgestaltung?

Alltägliche Fragen dieser Art nehmen dann Eigenschaften künstlerischer Forschung an, wenn sie als Entdeckungsprozess, den Studierende und Lehrende miteinander teilen, gehandhabt werden. Wie könnten wir mit der Anerkennung und Förderung solcher Prozesse bei der Gestaltung unserer Lehrpläne beginnen?

[9] Hier übersetzt aus: ebd., 300.

### 5. Künstlerische Forschung kann ihre eigenen Anforderungen für eine kritische Denkweise haben

Die Förderung einer Kultur der gemeinsamen Entdeckung im Gesamtverlauf unserer Studienprogramme kann durchaus zu einer gewissermaßen dringenden und wichtigen Angelegenheit werden, wenn wir sicherstellen sollen, dass künstlerische Forschung an Musikhochschulen erfolgreich gedeihen kann. In diesem Kapitel haben wir erörtert, dass Fertigkeiten des kritischen Denkens und der Reflexion eine gleichermaßen wichtige Rolle für aufstrebende NachwuchskünstlerInnen und ForscherInnen im Anfangsstadium ihrer Entwicklung spielen. Durch die Untersuchung des gegenwärtigen Zustands der künstlerischen Forschung könnten wir jedoch auch zu dem Schluss kommen, dass die Disziplin der künstlerischen Forschung, sofern sie ihr Potenzial für die genauere Beleuchtung und Ausweitung der musikalischen Praxis erreichen soll, mehr kritisch-bewusste und selbstreflektierte PraktikerInnen braucht, um an der Entwicklung eines Diskurses rund um die musikalische Praxis teilzunehmen, der eine größere Relevanz für künstlerische Fragen aufweist und tiefer aus der künstlerischen Erfahrung schöpft.

Der/Die erfolgreiche künstlerisch Forschende muss ein/e herausragende/r PraktikerIn sein, dessen/deren Fertigkeiten, Erfahrungen und Kenntnisse so weit reichen, dass er/sie einen neuen Beitrag zur Welt der Künste leisten kann. Gleichzeitig müssen die Eigenschaften der Reflexion und des kritischen Denkens als Schlüsselinstrumente für den Zugang zu diesem hohen Niveau der künstlerischen Praxis sowie für deren Kontextualisierung auf eine sehr hohe Entwicklungsstufe gebracht werden. Eines ohne das jeweils andere wird schlichtweg nicht ausreichen.

So kamen die Mitglieder der Arbeitsgruppe zu dem Schluss, dass ein Masterstudiengang, der berufliche Vorbereitung auf höchster Ebene mit einem gewissen Maß an forschungsorientierter Ausrichtung kombiniert, die, wie wir gesehen haben, Studierenden unabhängig von der Richtung, für die sie sich entscheiden, von Nutzen sein wird, keinen Kompromiss zwischen gegensätzlichen Welten, sondern ein Ideal darstellt, das von allen für dessen positive Auswirkungen angestrebt werden könnte. Wenn wir als Studierende, Lehrende und Verantwortliche für den Lehrplan an Musikhochschulen der künstlerischen Forschung mit Ernsthaftigkeit begegnen, dann müssen wir neue reflektierte und kritische Sorgfalt im gesamten Lehrplan umsetzen.

**Zusammenfassung**

Ein Masterstudiengang in der Musikhochschulbildung wird entwickelt, um folgende Punkte zu gewährleisten:

1. die Entwicklung fortgeschrittener Beherrschung von Technik und Ausdruck bei der musikalischen Darbietung oder der Komposition auf einem Niveau, aus dem eine individuelle Musikerpersönlichkeit hervorgehen kann – maßgebend für künstlerische Forschung und eine bedeutsame Karriere im Berufsleben.
2. die Vertiefung der Reflexionsfähigkeit, die es dem/der MusikerIn ermöglicht, immer weiter in sein/ihr eigenes Schaffen vorzudringen – eine Facette der Forschungsausrichtung und ein Mittel, um kontinuierlich persönliches Wachstum und Widerstandsfähigkeit zu fördern.
3. die Förderung kritischer Fertigkeiten, die es dem/der MusikerIn ermöglichen, auf dynamische Weise mit der Welt zu interagieren – maßgebend für eine/n künstlerische/n ForscherIn und für den/die MusikerIn, der/die in der Welt etwas bewegen will.
4. die Verankerung aller drei Fähigkeitsbereiche im gesamten Curriculum, sodass die Fähigkeiten des kritischen Denkens und der Reflexion im Rahmen des Hauptfachunterrichts entwickelt werden und sich „kontextbezogene Studien“ auf künstlerische Grundsätze stützen und diese explizit festigen.

## 5. ANSÄTZE UND HILFSMITTEL

Zusammenfassung:

1. Die drei Grundelemente eines ausbalancierten Masterstudiengangs: Beherrschung von Technik und Ausdruck, Reflexionsfähigkeit und kritische Fertigkeiten
2. Kritisches Zuhören als grundlegende kritische und künstlerische Fertigkeit – Klänge in bewusster Absicht hören; Klängen sowie Worten zuhören und sie hinterfragen
3. Wie man ein/e kritische/r ZuhörerIn wird
4. Wie man kritisches Denken anwendet, ohne dabei seine künstlerische Identität zu untergraben
5. Strategien für Lehrende
6. Strategien für Studierende
7. Die Bedeutung proaktiven Handelns seitens Studierender; wie sich Studierende gegenseitig zu neuen Denkansätzen bewegen können

### 1. Einleitung: die drei Grundelemente in Masterstudiengängen und ihre Abstimmung aufeinander

Aus der Zusammenfassung des vorherigen Kapitels gehen drei grundlegende Elemente eines Masterstudiengangs im Rahmen der Musikhochschulbildung hervor: die Entwicklung einer fortgeschrittenen Beherrschung von Technik und Ausdruck, die Vertiefung der Reflexionsfähigkeit und die Förderung kritischer Fertigkeiten. Das erste Element ist unumstritten und fest in der Musikhochschulbildung verankert. Es gilt als das zentrale Merkmal der Ausbildung über alle Zyklen hinweg. In diesem Handbuch wird wiederholt angeführt, dass dieses Element, vor allem im zweiten Studienzyklus und darüber hinaus, für sich allein zwar notwendig, jedoch nicht ausreichend ist. Reflexion und kritisches Vorgehen dienen dazu, der Beherrschung von Technik und Ausdruck eine Richtung und einen Sinn sowie die Möglichkeit der weiteren Entfaltung bei MusikerInnen über ihren professionellen Lebensweg hinweg zu geben.

Es wurde hervorgehoben, dass alle drei Elemente in sämtlichen Bereichen des Lehrplans umgesetzt werden müssen, sodass die Fähigkeiten des kritischen Denkens und der Reflexion im Rahmen des Hauptfachunterrichts entwickelt werden und sich „kontextbezogene Studien" explizit auf künstlerische Grundsätze stützten und diese festigen. Viele Musikhochschulen sind bestrebt, das Unterrichten begleitender oder kontextbezogener Studieninhalte als eine der künstlerischen Prioritäten sowohl für Studierende als auch für Lehrende festzulegen. Die Reaktionen seitens der Studierenden der in Kapitel drei beschriebenen Studie von Bork zeigen jedoch auf, dass derartige Bestrebungen von den Studierenden zum jeweiligen Zeitpunkt nicht immer anerkannt werden.

Die Situation ist noch weniger ausgereift, wenn es um die Förderung der Fertigkeit des kritischen Denkens und der Reflexion im Rahmen des Hauptfachunterrichts geht. Es ist möglicherweise angemessener zu sagen, dass im Falle einer Förderung dieser Fertigkeiten im Rahmen des Hauptfachunterrichts dies meist auf den/die jeweilige/n Lehrenden und seine/ihre persönliche Methodik zurückzuführen ist und nicht zwangsläufig einer für die gesamte Hochschule geltenden oder explizit formulierten institutionellen Politik zugeschrieben werden kann. Was können Personen in akademischen Führungspositionen an Musikhochschulen dahingehend tun? Kann sichergestellt werden, dass diese drei Elemente und ihre Integration auf allen Ebenen des institutionellen Denkens verankert sind?

Es entspricht wahrscheinlich den Tatsachen, dass bisher keine Institution diesem Ansatz vollends Rechnung trägt. Es gibt

jedoch Beispiele aus der gegenwärtigen Praxis, die aufzeigen, dass einige Musikhochschulen einzelne Hilfsmittel und Vorgehensweisen entwickelt haben, die, in kombinierter und koordinierter Form, als Grundlage für die Weiterentwicklung und Vertiefung der angestrebten Integration der beschriebenen Elemente dienen können. Dies wird durch einige Fallstudien im zweiten Abschnitt aufgezeigt. Die institutionelle Sichtweise darauf, wie diese Elemente durch Hilfsmittel wie Lernergebnisse kombiniert werden können, wird im nächsten Kapitel genauer erläutert. Nachstehend finden sich einige Überlegungen zu verschiedenen Ansätzen und Hilfsmitteln auf der Ebene der Lehrenden und Studierenden.

## 2. Kritisches Zuhören als grundlegende kritische und künstlerische Fertigkeit

Im vorherigen Kapitel wurde die Herangehensweise an die Vertiefung der Reflexionsfähigkeit und des kritischen Denkens der Studierenden genauer untersucht. In diesem Kapitel werden die Hilfsmittel und Ansätze beschrieben, die sich für MusikerInnen bei der Weiterentwicklung dieser Fertigkeiten als besonders zielführend erweisen können. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf „kritischem Zuhören". Kritisches Zuhören steht offenkundig im Zusammenhang mit kritischem Denken, muss jedoch auch davon abgegrenzt werden. Kritisches Zuhören kann sowohl seinen Anstoß durch kritisches Denken erhalten als auch selbst Anreiz zu kritischem Denken sein. Die möglicherweise treffendste Beschreibung in diesem Kontext ist die Handlung, die an der Schnittstelle zwischen kritischem Denken und dem akustischen Erleben von strukturiertem Klang entsteht. Das klingt, wie viele andere Ausdrücke, anfangs unproblematisch – warum sollte man unkritisch zuhören? Bei genauerem Hinsehen tritt eine Reihe von Aspekten in den Vordergrund, denen bei der Betrachtung der Herangehensweise von Studierenden und Lehrenden an den Prozess des Zuhörens im Laufe des Lehrens und Lernens und bei der Art und Weise, wie dies die Reflexion und das kritische Denken im Allgemeinen untermauern kann, Beachtung geschenkt werden muss.

Als Erstes muss zwischen hören und zuhören unterschieden werden. Die meisten MusikerInnen haben nach eigener Einschätzung „ein gutes Ohr" – einen präzisen Gehörsinn. Töne und Klänge haben vermutlich von Kindesbeinen an bei der Interaktion mit der Umgebung eine wichtige Rolle gespielt. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass MusikerInnen aufgrund ihrer Begabung über eine ausgeprägtere Fähigkeit des kritischen Zuhörens verfügen. Hören ist die physische Handlung, im Rahmen derer der Prozess und die Funktion des Wahrnehmens von Geräuschen ablaufen. Zuhören ist das Hören dieser Geräusche in bewusster Absicht. Daher handelt es sich beim Zuhören um eine Fertigkeit, die – genauso wie die im vorherigen Kapitel beschriebenen Fertigkeiten der Reflexion und des kritischen Denkens – durch gezieltes Arbeiten und Übung verbessert werden kann. Jedoch ist aufgrund der Tatsache, dass es sich hierbei um einen Vorgang handelt, der eine bewusste Absicht einschließt, Selektivität ein Teil des Prozesses. Wenn diese Selektivität bewusst erfolgt und wissentlich modifiziert werden kann, kann sie sich als ein wirkungsvolles Werkzeug erweisen. Sie kann jedoch auch ganz einfach auf Gewohnheit basieren – den eigenen Gewohnheiten oder den durch eine externe Quelle, beispielsweise durch den Einfluss eines/einer Lehrenden, vermittelten Gewohnheiten. Kritisches Zuhören beruht darauf, dass man sich der Gefahr der Gewohnheit und besonders der selektiven Auswahlentscheidungen bewusst ist, die man mit jedem Zuhören trifft.

Häufig wird Studierenden des Fachs Musik von ihren Lehrenden gesagt, worauf sie beim Zuhören achten müssen. Dies ist vor allem in der anfänglichen Ausbildung der Fall. Infolgedessen gewöhnen sie sich an diese externen Leitsätze für das Zuhören, und ihr Feingefühl als ZuhörerInnen bildet sich unter Umständen in ähnlicher Weise heraus wie das ihres Hauptfachdozenten/ihrer Hauptfachdozentin. Darüber hinaus können Studierende abhängig davon, welche Aspekte die zentralen Elemente der einzelnen Unterrichtseinheiten bilden, beispielsweise herausragende Fähigkeiten beim Erkennen von Intonationsfehlern entwickeln. Doch da sie sich darauf konzentrieren, wie eine Passage gespielt wird, sind sie sich folglich weniger unmittelbar dessen bewusst, was gespielt wird und warum – möglicherweise büßen sie sogar gewisse Nuancen ihrer bisherigen Zuhörfertigkeit ein.

Im optimalen Fall sorgen Lehrende dafür, dass ihr Unterricht im Zuhören sämtliche Bereiche umfasst. Sie hinterfragen die eigenen Gewohnheiten von Zeit zu Zeit bewusst und greifen gemäß dem Reflective Contract von Donald Schön die

einzigartigen Hörerkenntnisse und -erlebnisse jedes/jeder Studierenden instinktiv auf und fügen sie in den Unterricht ein, damit das Zuhören stets offen und von einem ungetrübten Blickwinkel aus erfolgen kann. Jedoch verfallen selbst in diesen Fällen die Zuhörfertigkeiten sowohl des/der Studierenden als auch des/der Lehrenden leicht gewohnheitsmäßigen Mustern, wenn ein/e Studierende/r sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang primär von demselben Dozenten/derselben Dozentin unterrichtet wird, da dieselben Elemente wiederholt selektiert und analysiert werden. Wie bei jeder Partnerschaft kann die beschwichtigende Kraft der Übereinstimmung zu einem Substitut für wahre kritische Interaktion werden. Es ist zu Beginn des zweiten Zyklus von entscheidender Bedeutung zu erwägen, ob dieses Muster durchbrochen werden soll und wie dies konstruktiv erfolgen kann.

Zuhören stellt nicht nur den Vorgang der Selektion dar, es handelt sich auch um einen Interaktionsprozess zwischen der Erwartung dahingehend, was nun gehört wird, und dem Klang, der tatsächlich an das Ohr dringt. Es ist weitgehend bekannt, dass eine starke Erwartungshaltung das Gehirn „täuschen" und die Vorstellung erzeugen kann, dass ein bestimmter Klang gehört wurde, obwohl dies gar nicht der Fall war. Es gibt ein gängiges Experiment, bei dem ein bekanntes Musikstück gespielt wird, wobei die Lautstärke allmählich reduziert und das „weiße Rauschen" (das Zischgeräusch aus allen hörbaren, gleichzeitig erklingenden Frequenzen) verstärkt wird. Die ProbandInnen sollen feststellen, wann die eigentliche Musik aufhört und nur noch das weiße Rauschen übrig bleibt. Im Regelfall sind sie der Meinung, dass sie die Klänge noch lange nach ihrem Verstummen heraushören. Ihr Gehirn „hört" buchstäblich die erwarteten Frequenzen aus dem gesamten Spektrum der im weißen Rauschen verfügbaren Frequenzen heraus. Man könnte sagen, dass „sie hören, was sie hören wollen".

Die Bildung eines kontextbezogenen Rahmens für das Gehörte ist bis zu einem gewissen Grad unvermeidbar und auch wünschenswert. Dies ermöglicht es uns zu verstehen, was gehört wurde, Informationslücken zu schließen und, im Falle einer Improvisation, nahezu gleichzeitig und in Echtzeit zuzuhören und zu reagieren. Ist unser antizipatorischer Referenzrahmen jedoch zu stark und wird er nicht durch ein selbstkritisches Bewusstsein eingegrenzt, kann er sich zu Voreingenommenheit entwickeln – der Rahmen ist derart unnachgiebig, dass der eigentliche Inhalt des Gehörten keine Veränderung des Rahmens bewirken kann. Wenngleich Zuhören zuvor als das Hören von Geräuschen in bewusster Absicht definiert worden ist, kann behauptet werden, dass Zuhören im eigentlichen Sinne des Wortes nicht mehr stattfindet, sobald sich die bewusste Absicht als Voreingenommenheit manifestiert. Bedauerlicherweise schlägt sich der Vorgang der „Professionalisierung" von Musikstudierenden über die Dauer ihrer Hochschulausbildung hinweg teilweise in der Vermittlung einer Art anerkannten Weisheit des Zuhörens von Fachkreisen nieder. Das kann zwar die Aufnahme der Studierenden in diese Kreise begünstigen, birgt jedoch die Gefahr, dass dies zulasten ihrer Fähigkeit, mit offenem Ohr und unvoreingenommen zu hören, geschieht.

Es gibt Meinungen, die besagen, dass sich das kritische Zuhören, wenn es in übereifriger Form Anwendung findet, abträglich auf die sich herausbildende künstlerische Identität von Studierenden auswirken kann. Wenn sich ein Teil des musikalischen Bewusstseins stets außerhalb des Zuhörers/der Zuhörerin befindet und „nach innen" blickt, kann sich dies als Hemmnis für Spontaneität und den unbefangenen künstlerischen Ausdruck, aus dem sich die „authentische" Stimme eines Musikers/einer Musikerin am ehesten entwickelt, erweisen – so die mögliche Argumentation. Es handelt sich hierbei um eine noch spezifischere Erscheinung der allgemeinen professionellen/akademischen Spannung, die in diesem Handbuch wiederholt als falsche Dichotomie erkannt wird. Natürlich ist nie garantiert, dass es nicht zu Rückschlägen kommt. Einige junge MusikerInnen sehen sich unter Umständen in ihrem künstlerischen Vorankommen gehemmt und sind demotiviert, wenn sie feststellen, dass die Entwicklung ihrer kritischen Fertigkeiten die ihres Könnens als InterpretInnen übersteigt. Im Großen und Ganzen – und vor allem in einem Stadium, in dem die Grundkenntnisse weitgehend gefestigt sind – sollte die Fähigkeit des aufmerksamen, offenen und flexiblen Zuhörens und des bewussten Einsetzens dieser drei Zuhörformen den künstlerischen Reifungsprozess fördern und ihn nicht hemmen.

Daher sollte ein Ansatz angestrebt werden, der es den Musikstudierenden ermöglicht, sachkundig, jedoch unvoreingenommen zuzuhören, sodass sie das Gehörte rasch erfassen und verstehen können, doch gleichzeitig stets

aufmerksam und offen für Überraschung, Faszination und Veränderung durch das Unvorhersehbare sind. Das ist im Grunde das Wesen des kritischen Zuhörens: zuhören auf eine fokussierte und aufmerksame, doch auch auf eine skeptische und vor allem gegenüber Voreingenommenheit – die eigene oder die anderer – gewappnete Art. Einige junge MusikerInnen praktizieren dies bereits vor ihrem Eintritt in eine Musikhochschule bis zu einem gewissen Grad. In diesem Fall muss zumindest dafür gesorgt werden, dass das nun folgende Studium diese Fähigkeit nicht schmälert. Wie beim Zuhören im Allgemeinen handelt es sich jedoch auch beim kritischen Zuhören um eine Fertigkeit, die durch gezieltes Arbeiten und Übung verbessert werden kann. Lehrpläne, die einen progressiven Ansatz dahingehend verfolgen, in welchem Ausmaß und mit welcher Tiefe diese Fertigkeit entwickelt werden kann, sorgen dafür, dass sich die Fertigkeiten der Studierenden in diesem Bereich gemeinsam mit ihrer Beherrschung von Technik und Ausdruck und ihrer Reflexionsfähigkeit herausbilden. Auf diese Art passen beide Aspekte in jedem Stadium zusammen.

### 3. Die Entwicklung der Gewohnheit des kritischen Zuhörens

Im Laufe der drei bis vier Jahre eines Bachelorstudiengangs kann ein/e einzelne/r HauptfachlehrerIn viel zur Entwicklung der Fertigkeit des kritischen Zuhörens beitragen. Wird den Studierenden beigebracht, mit einem höheren Maß an Sensibilität und Differenzierung im Hinblick auf ihr Instrument und dessen Repertoire zuzuhören, können Studierende fast sicher Zuhörfertigkeiten auf einem höheren und kritischeren Niveau entwickeln. Jedoch besteht in dieser Zeit auch die Gefahr, dass man zu engstirnig in die spezialisierte Welt des Hauptfachs eintaucht. Wie in Kapitel drei angeführt, neigen viele Studierende an Musikhochschulen dazu, sich ihrem musikalischen Fachbereich entsprechend zu identifizieren und erst ein breiter gefächertes Selbstbild als MusikerIn zu entwickeln, sobald sie zusätzliche Rollen in ihr professionelles Wirken aufnehmen (Bennett 2007, 188).

Es ist gängige Praxis, dass Studierende nur Meisterkurse für ihr Instrument besuchen und beim Zuhören der Darbietungen anderer – professioneller KünstlerInnen bei Live-Konzerten und auf Aufnahmen, der Lehrenden und KommilitonInnen – wiederum auf das eigene Instrument konzentrierte Grundsätze verfolgen. In diesem Stadium ihrer Entwicklung bestehen noch zahlreiche Ressourcen an neuem Repertoire und ungewohnten Darbietungen. Die Studierenden werden bei derartigen Zuhörerlebnissen immer wieder überrascht, und ihre Erwartungen werden in Frage gestellt, wodurch Aufmerksamkeit eine ständige Begleiterin ihrer kritischen Fertigkeiten bleibt. Irgendwann wird jedoch ein Punkt erreicht, an dem die Früchte, die dieser Ansatz trägt, weniger werden. Es ist wichtig, dass lange vor dem Erreichen dieser Schwelle überlegt wird, wie Studierende Musik mit ungetrübtem Blick und unvoreingenommen begegnen können. Es kann eine weitreichende und belebende Wirkung haben, Studierende dazu zu ermutigen, von Zeit zu Zeit Meisterkurse für andere Instrumente zu besuchen oder, noch besser, derartige Veranstaltungen bewusst instrumentenunspezifisch auszurichten.

Eine derartige Revitalisierung gibt es immer wieder in der Welt der Musik. Als das Spielen von Alter Musik auf historischen Instrumenten erstmals weite Verbreitung fand, hatte dies tiefgreifende Auswirkungen auf die gesamte musikalische Fachwelt. Beliebte Werke von Bach, Haydn, Mozart und Beethoven erhielten plötzlich einen völlig neuartigen akustischen Charakter, als ob es sich um neue und ungewohnte Stücke handeln würde. Es schieden sich die Geister daran, ob diese Klanghülle passte oder nicht, doch die neue Klangwelt und ihre Auswirkungen führten zu einem kritischen Diskurs in Fachkreisen. Die Nachwirkungen sind weiterhin deutlich spürbar, da auch jüngere Werke vermehrt diesem historischen Ansatz unterzogen werden.

Im Zuge der anhaltenden Diskussionen rückten einige musikalische Elemente, die sonst häufig als selbstverständlich erachtet werden, erneut in den Vordergrund – als Beispiele können verschiedene Stimmungen und der Einsatz von Vibrato genannt werden. In beiden Fällen ist möglicherweise die Tatsache, wie die auf historischen Ansätzen beruhenden Darbietungen MusikerInnen kritischer haben aufhorchen lassen, schlussendlich bedeutender als die Frage, ob eine bestimmte Stimmung oder eine gewisses Vibrato objektiv betrachtet für das jeweilige Werk am passendsten ist. Aus diesem Grund kann argumentiert werden, dass alle Musikstudierenden unabhängig davon, ob sie oder ihre LehrerInnen historischer Aufführungspraxis zugetan sind, sich irgendwann im Laufe ihrer Studienzeit mit dieser Klangwelt und ihrer

Nutzung historischer Informationen auseinandersetzen sollten, um dies in die Art ihrer Darbietung einfließen lassen zu können.

Der Ansatz, dass ein/e DozentIn einem/einer Studierenden erlaubt oder ihn/sie ermutigt, sich Einflüssen auszusetzen, die gegen seine/ihre eigenen Ansichten stehen, scheint im Widerspruch zu der regulären Dynamik zwischen MeisterIn und SchülerIn in einer Lernsituation zu stehen. Jedoch sollten Studierende, vor allem zum Zeitpunkt des Eintritts in den zweiten Studienzyklus, in der Lage sein, Input aus verschiedensten Quellen so gegeneinander abzuwägen, dass der Einfluss des Hauptfachdozenten/der Hauptfachdozentin zentral bleibt, jedoch gleichzeitig in ein zunehmend breitgefächertes Spektrum verschiedener Ansichten eingebettet wird. Dabei verschmelzen das kritische Zuhören und reflektiertes Vorgehen, da das Verarbeiten und Vergleichen von verschiedenen Hörerlebnissen ohne Reflexion keine Kohärenz ergeben kann.

## 4. Kritisches Zuhören in Worte fassen

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass Studierende lernen, ihre Hörerlebnisse in Worte zu fassen. Wenngleich einige Aspekte des kritischen Zuhörens vor allem auf der Welt reiner Klänge und weniger auf einem wortbasierten Umfeld gründen, stellt das Verbalisieren des Gehörten bzw. das Erlernen dieser Gewohnheit eine wichtige eigenständige Fähigkeit dar. Worte bleiben zwar mitunter hinter dem direkten und unmittelbaren Hörerlebnis zurück, können diesem jedoch Klarheit, Definition und Beständigkeit verleihen. Durch die Verbalisierung können Studierende ihre Hörerlebnisse kommunizieren und mit ihren HauptfachdozentInnen, anderen Lehrenden und KommilitonInnen besprechen.

Im Rahmen dieser Diskussionen lernen Studierende, das von ihnen Gehörte und dessen Einfluss auf sie überzeugend zu vermitteln. Im Idealfall führen die verbalen Interaktionen auch zu einer anderen Art des kritischen Zuhörens – einer Art, die sowohl auf Worten als auch auf Klängen fußt und die Verbindung zwischen diesen beiden Elementen stärkt. Jeder erlebt Musik auf eine einzigartige Art und Weise. Mit Übung kann die Lücke zwischen dem Hörerlebnis an sich und dessen Beschreibung mithilfe von Worten überbrückt werden. Die Realisierung dieses Ansatzes ist sowohl für den/die professionelle/n MusikerIn als auch für den/die KünstlerIn und ForscherIn im Bereich Musik von großer Bedeutung. Daher kann das kritische Zuhören ein wichtiger Eckpfeiler für die Entwicklung eines Ansatzes für den zweiten Studienzyklus sein, der diesen sowohl als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben als auch als Brücke zum dritten Zyklus sieht.

Nach den Ausführungen zu kritischem Zuhören, dessen Bedeutung und dem potenziellen Nutzen behandelt der Rest dieses Kapitels einige Ansätze und Hilfsmittel, die Lehrende und Studierende anwenden können, um kritisches Zuhören im Lernprozess weiter in den Vordergrund zu rücken.

## 5. Wie Lehrende kritisches Zuhören fördern können

Lehrende können auf viele verschiedene Arten die Fertigkeit des kritischen Zuhörens ihrer Studierenden fördern. Einige dieser Möglichkeiten sind simpel und werden mit großer Wahrscheinlichkeit von vielen DozentInnen umgesetzt. Andere sind hingegen etwas umstrittener und bedürfen mitunter einer Änderung der Grundeinstellung. Bei den genannten Vorschlägen wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, jedoch wird eine Reihe möglicher Handlungen thematisiert, die Lehrende dazu anregen sollen, ihre eigenen Ideen weiter voranzubringen.

- *Fordern Sie Studierende regelmäßig auf zu beschreiben, was sie hören, wenn sie selbst oder eine andere Person ein bestimmtes Stück oder eine bestimmte Passage spielen.* Dadurch wird sowohl der Prozess des kritischen Zuhörens gefestigt als auch die Fähigkeit der Studierenden, das kritisch Gehörte in Worte zu fassen, gefördert. Wird dies gewohnheitsmäßig in den Unterricht integriert, kann sich das für Lehrende auch als nützlicher Weg erweisen, um weiter davon wegzukommen, als „Ohr“ der Studierenden zu fungieren, und dafür vermehrt das proaktive Zuhören der Studierenden zu fördern. Sobald Studierende

ihrer Meinung Ausdruck verliehen haben, wirkt das Hinzufügen der Ansichten des/der Lehrenden als Einladung zum Dialog und nicht als Dämpfer für weitere Diskussionen.

- *Wenn der Großteil der Stunden als Einzelunterricht erfolgt, durchbrechen Sie dieses Muster immer wieder, indem Sie Gruppen mit mehreren Studierenden bilden und sie auffordern, sich gegenseitig beim Spielen kritisch zuzuhören und anschließend darüber zu diskutieren.* Dieses Lernen unter Gleichrangigen („Peer Learning") kann großen Nutzen nach sich ziehen, wobei alle Studierenden mit den „Grundregeln" der Interaktion einverstanden sein müssen – welches Maß an Ehrlichkeit ist angebracht, und wie kann man auf konstruktive Art und Weise kritisch sein. Wird diese Art des Unterrichts in die Praxis umgesetzt, kann die nächste Einzelstunde als hilfreiche „Nachbesprechung" der gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden.

- *Laden Sie Studierende des zweiten und dritten Zyklus ein, Kurse für und mit Studierenden aus dem ersten Zyklus zu besuchen* – entweder als BeobachterInnen, die mit ihrer Erfahrung die Diskussion mit Studierenden der unteren Semester anregen können, oder als TeilnehmerInnen, die das Gehörte direkt kommentieren können. Das kann sich sowohl für die fortgeschrittenen Studierenden als auch für jene im ersten Zyklus als nützlich erweisen. Masterstudierende und DoktorandInnen können dabei Aspekte ihrer anfänglichen Künstlerpersönlichkeit in den Studierenden der unteren Semester erkennen lernen und sich so ihrer eigenen Entwicklung bewusster werden. Umgekehrt erhalten Studierende des Bachelorstudiengangs einen Einblick in das Niveau, auf dem sie sich mitunter in ein paar Jahren wiederfinden werden. Anstelle der Zweierkonstellation zwischen einem/einer Lehrenden und einem/einer Studierenden, im Rahmen derer der Eindruck entstehen kann, dass die Meinung des/der Lehrenden etwas Absolutes und Unanfechtbares darstellt, tritt die Idee eines Entwicklungskontinuums, in dem sich alle Beteiligten – Lehrende wie Studierende – weiterentwickeln. Jede/r leistet seinen/ihren Beitrag entsprechend dem eigenen Entwicklungsstand. Gleichzeitig wird die Anschauung hervorgehoben, dass die musikalische Identität aller Beteiligten, so wie ihr Platz im beschriebenen Kontinuum, dynamisch ist und sich laufend weiterentwickelt.

- *Wenn seitens eines/einer Studierenden ein unbekanntes Stück für die Arbeit im Unterricht vorgeschlagen wird, bestärken Sie ihn/sie in dieser Absicht* – dies kann als Gelegenheit genutzt werden, um das Werk gemeinsam zu erforschen oder um einen Kollegen/eine Kollegin, der/die das entsprechende Repertoire besser kennt, einzubinden. Studierende, die auf eigene Initiative neues Repertoire heraussuchen, demonstrieren wertvolle Wissbegierde. In der anfänglichen Lernphase können Studierende vielleicht nicht immer einschätzen, welches Repertoire sich am besten für den Stand ihres technischen Könnens zu dem Zeitpunkt eignet. Dies sollte jedoch zur Zeit des Eintritts in den zweiten Studienzyklus nicht mehr von Belang sein. Außerdem sollte es keine Rolle mehr spielen, dass der/die Lehrende Gefahr läuft, den Eindruck eines/einer „Mitlernenden" und nicht der Quelle der Weisheit in Bezug auf das gegenständliche Werk zu erwecken. Das gemeinsame Arbeiten an unbekanntem Repertoire kann sich als wirkungsvoller Impuls für kritisches Zuhören erweisen. Gleichzeitig wird das Konzept des/der Lehrenden, der/die gemäß Donald Schön (wie in Kapitel drei beschrieben) vom „Experten" zum „reflektiererenden Praktiker" („Reflective Practitioner") wird, gefestigt. Dadurch bietet sich eine ideale Gelegenheit, um das „unvoreingenommene Ohr" zu schulen und zu bekräftigen, dass sich Meinungen zu Musik mit zunehmender Erfahrung ändern können.

  *Umgekehrt kann die Repertoireauswahl durch Studierende Anlass dazu geben, dass sie eine oder mehrere Unterrichtseinheiten bei einem Kollegen/einer Kollegin nehmen, der/die über mehr Interesse an und Kenntnis von dem betroffenen Bereich verfügt.* Zusätzlich zum aus dem Experteninput entstehenden Nutzen kann ein kurzzeitiger anderer Unterrichtsstil für Studierende äußerst lehrreich sein und ihre kritische

Wahrnehmung der unterschiedlichen Arten des Vermittelns von Wissen und Verständnis zwischen Lehrenden und Studierenden fördern („Sofia", eine der beiden in Kapitel zwei befragten fiktiven Studierenden, attestiert genau diesen Impuls, als sie in ihrem Masterstudium mit verschiedenen Lehrenden an unterschiedlichem Repertoire arbeitete). Durch das Aufnehmen der Lernansätze anderer Lehrender werden sich Studierende vermehrt dessen bewusst, wie diese Ansätze im Rahmen der bereits etablierten Beziehung mit dem Hauptfachdozenten/der Hauptfachdozentin vermittelt werden. Findet ein derartiger Austausch nur gelegentlich statt, realisieren KollegInnen diese Idee unter Umständen ohne eine formale Vereinbarung. Erweist sich dieses Konzept als erfolgreich, kann es zu längerfristigen Austauschvereinbarungen wie in den nachstehend beschriebenen kommen.

- *Ziehen Sie generell immer wieder gemeinsamen Unterricht oder Unterricht im Austausch in Betracht, wobei Studierende entweder in einer Art Symposium oder einzeln mit mehr als einem/einer Lehrenden arbeiten.* Hier gibt es eine Reihe von Möglichkeiten: zwei DozentInnen arbeiten mit einem/einer oder mehreren Studierenden (dabei besteht auch die Möglichkeit der gegenseitigen Beobachtung und eines gemeinsamen Lernprozesses und Austauschs von Feedback zwischen den Lehrenden); ein/eine Studierende/r wechselt zwischen mehreren Lehrenden (möglicherweise im Austausch mit einem/einer anderen Studierenden, sodass die Gesamtstundenanzahl der beteiligten DozentInnen ausgeglichen wird); oder ein/e DozentIn schickt die gesamte Klasse regelmäßig in einen Gruppenunterricht zu einem bestimmten Repertoire oder Ansatz zu einem Kollegen/einer Kollegin (beispielsweise um durch den Unterricht einen Einblick in historische Aufführungspraxis zu geben, der in das Spielen von Repertoire aus dem 18. Jahrhundert auf einem modernen Instrument eingebracht werden kann).

  Sämtliche Vereinbarungen erfordern Vertrauen und ein gutes Kommunikationsverhältnis zwischen den Lehrenden. Wenn dies als Voraussetzung besteht oder im Laufe der Umsetzung derartiger Konzepte entwickelt wird, kann sich aus einem Austausch insbesondere für fortgeschrittene Studierende ein großer Mehrwert ergeben, ohne dass der Status eines/einer der Lehrenden in irgendeiner Weise geschwächt wird. Abhängig von der jeweiligen Dimension kann es sich entweder um informelle, wechselseitige Vereinbarungen oder aber um Konzepte handeln, die allmählich der Kooperation und Unterstützung seitens der Institution bedürfen. In diesem Fall fungieren die Vereinbarungen als Übergang zu den nachstehend beschriebenen Konzepten.

- *Wurde eine passende gegenseitige Vereinbarung getroffen, bauen Sie diese zu einer erweiterten „Entsendung" eines/einer Studierenden zu einem Kollegen/einer Kollegin* im Austausch gegen einen Studierenden/eine Studierende von ihm/ihr aus – eine Art „interner Austausch". Eine Vereinbarung, die sich über mehr als ein oder zwei Unterrichtseinheiten erstreckt, muss natürlich in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen den DozentInnen stehen. Ein derartiger Ansatz kann viele Früchte tragen. Der/Die Lehrende und der/die Studierende haben Zeit, um bestimmte Aspekte ausführlich zu behandeln, sich mit längerem oder anspruchsvollerem Repertoire auseinanderzusetzen und nötigenfalls einige Aspekte der Interpretation des/der Studierenden herauszugreifen und für die Zukunft zu adaptieren. Gleichzeitig kann aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine interne Vereinbarung zwischen zwei etablierten KollegInnen handelt, auch während der gesamten Zeit der „Entsendung" des/der Studierenden ein enger Kontakt mit dem Hauptdozenten/der Hauptdozentin bestehen bleiben. Die am Austausch beteiligten Lehrenden und Studierenden bilden eine natürliche Gruppe von LernerInnen und MentorInnen, innerhalb der ein kritischer Diskurs entstehen kann.

- *Ermutigen Sie Studierende zusätzlich zu einem externen Austausch* und zeigen Sie Interesse dafür, von wem die Studierenden im Rahmen dieses Austauschs unterrichtet werden und woran sie arbeiten, anstatt nach ihrer Rückkehr einfach nur daran anzuknüpfen. Ein Austausch kann eine tiefgreifende Erfahrung

für Studierende sein, wenngleich manchmal keine wirkliche Verbindung zum längerfristigen Studium an der eigentlichen Institution besteht. Wird diese Verbindung hergestellt, kann der Wert eines Austauschs noch einmal beträchtlich gesteigert werden. Die Anrechnung des Austauschstudiums liegt dabei in der Verantwortung der jeweiligen Institution. Was jedoch den Lernprozess der Studierenden angeht, kann eine positive und anspornende Haltung gegenüber einem Austausch seitens des Hauptdozenten/der Hauptdozentin viel zur Integration kurzfristiger Eindrücke und Impulse in die allgemeine Entwicklung der Studierenden beitragen.

- *Lassen Sie die Studierenden nach dem Austausch ihre Erfahrungen beschreiben,* auch vor ihren KommilitonInnen. Es kann vorkommen, dass ein/eine HauptfachdozentIn zwar Interesse an der Erfahrung des/der Studierenden im Rahmen eines Austauschs zeigt, sich dies jedoch auf einige kurze Fragen dazu, wie es war, beschränkt, und anschließend gleich wieder mit dem „eigentlichen Unterricht" fortgefahren wird. Wenn dies zu einem umfassenderen und gehaltvolleren Feedback- und Nachbesprechungsprozess erweitert wird, kann der/die Studierende den bestmöglichen Nutzen aus seiner/ihrer Erfahrung ziehen, den Austausch verarbeiten und ihn in den Kontext des bisherigen und aktuellen Lernumfelds an seiner/ihrer Institution einbetten. Präsentationen vor der gesamten Klasse stellen eine gute Möglichkeit für diesen Prozess dar, von dem auch andere Studierende profitieren können. Es sollte sich dabei jedoch um keinen touristischen „Reisebericht" handeln, sondern vielmehr um den Versuch einer Analyse und des Vermittelns einiger wichtiger Aspekte des musikalisch neu Gelernten, idealerweise untermauert durch ein Vorspielen. Studierende, die eine solche Präsentation machen sollen, erproben nicht nur eine ganze Reihe nützlicher professioneller und akademischer Fertigkeiten; sie bekommen auch das Gefühl, dass ihr Austausch von ihrer Institution und ihrem Hauptfachdozenten/ihrer Hauptfachdozentin gewürdigt und anerkannt wird.

## 6. Wie Studierende ihre Fähigkeit des kritischen Zuhörens vertiefen können

Studierende sollten sich bereits im Bachelorstudium, in jedem Fall jedoch mit Beginn des Masterstudiums, in Bezug auf Lernimpulse nicht nur auf ihre LehrerInnen verlassen. Studierende müssen Eigenständigkeit und Selbstverantwortung entwickeln. Dies gilt vor allem für Bereiche wie das kritische Zuhören. Wie könnte man denn auch erwarten, dass eine andere Person die völlige pädagogische Verantwortung für die eigenen kritischen Fertigkeiten übernimmt? Als zunehmend autonome LernerInnen sollten Studierende des Masterstudiengangs aktiv nach Möglichkeiten suchen, um die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und zu verbessern. Diese sollten nicht im Widerspruch zu dem mit dem/der LehrerIn vereinbarten Lernplan stehen, jedoch besteht meist genügend Spielraum, um diesen zu ergänzen. Nachstehend finden sich einige Möglichkeiten für eigenständige Initiativen von Studierenden:

- Als Erstes muss ein Interesse an Musik im Allgemeinen, nicht nur an dem Repertoire des eigenen Hauptinstruments, bewahrt und gefördert werden. Für die meisten jungen MusikerInnen steht Musik an erster und ihr Instrument an zweiter Stelle. Die Herausforderungen, die die Arbeit mit dem eigenen Instrument mit sich bringt, können jedoch dazu führen, dass das breitere musikalische Bewusstsein und Interesse auf das Abstellgleis gerät. Dem kann entgegengewirkt werden, indem man bewusst immer wieder Musik auswählt, die man selbst nie spielen wird. Nicht zufällig weisen PianistInnen, die in ihrer Funktion als BegleiterInnen ständig in Kontakt mit dem Repertoire anderer Instrumente sind, eher und häufiger ein breiteres und tiefergehendes musikalisches Bewusstsein als andere MusikerInnen auf.

  Diese Übung des Heraustretens aus dem eigenen Repertoire kann zeitweise einfach frei gewählt werden und sogar opportunistisch sein, indem jede beliebige Gelegenheit zum Zuhören ergriffen wird. Jedoch entfaltet das kritische Zuhören bei bewussten Exkursen in andere Repertoirebereiche wahrscheinlich eine stärkere Wirkung. Es gibt beispielsweise viele Fälle, in denen ein/eine KomponistIn

nur ein Werk für ein bestimmtes Instrument geschrieben hat, dieses jedoch im Repertoire des jeweiligen Instrumentes im Laufe der Zeit eine wichtige Stellung eingenommen hat. Ohne aktives Bemühen kann es vorkommen, dass Studierende dieses Instruments nur das betreffende Werk kennen und über keinerlei Kenntnis des übrigen Schaffens des Komponisten/der Komponistin und der Art und Weise, wie sich das Werk in dieses Schaffen einfügt, verfügen. Der/Die Studierende hat mitunter das Gefühl, ein weitreichendes und tiefgehendes Verständnis des Werks zu besitzen – basierend auf den eigenen Studien, dem Input des/der Lehrenden und der Kenntnis der Interpretationstraditionen rund um das Werk. Diese Einflussquellen ermöglichen gewiss eine überzeugende Wiedergabe des Stücks, jedoch fehlt zweifellos eine kontextbezogene Dimension, die mithilfe einer umfassenderen Kenntnis des übrigen Schaffens des Komponisten/der Komponistin hinzugefügt werden kann. Wie viele KlarinettistInnen, die die späte Sonate für Klarinette von Francis Poulenc spielen, kennen beispielsweise seine Sonate für Oboe, die zu derselben Zeit geschrieben wurde und viele musikalische Gemeinsamkeiten aufweist?

Aus der Sicht des Komponisten/der Komponistin wird ein Werk immer im Zusammenhang mit den anderen Stücken, die er/sie zu der Zeit geschrieben hat, gesehen, unabhängig davon, ob das jeweilige Instrument der eigenen praktischen Erfahrung ähnelt oder relativ unbekannt ist, und unabhängig von dem Wissen über das Repertoire des jeweiligen Instruments etc. Wenn Studierende anderen Werken des Komponisten/der Komponistin kritisch zuhören, können sie weiter in seine/ihre Art zu denken vordringen. Wenngleich das „Vermitteln der Absicht des Komponisten/der Komponistin" problematischer ist, als man annehmen möchte, kann es nur hilfreich sein, wenn man in der Lage ist, ein Werk besser in den musikalischen Kontext des Komponisten/der Komponistin einzubetten.

- Es kann für Studierende sehr nützlich sein, außerhalb des Unterrichts wenig Umgang mit Studierenden desselben Hauptinstruments zu pflegen. Soziale Gruppen, die auf Instrumenten oder Instrumentenfamilien basieren, sind ein gängiges Erscheinungsbild an Musikhochschulen. Die Bildung dieser Gruppen ist ein natürliches Phänomen, da sie sich auf gemeinsame Interessen stützen. Dennoch besteht die Gefahr, dass sich Studierende von allem anderen, das nicht ihr Instrument, dessen Repertoire und Fachsimpelei dazu betrifft, abgrenzen. Musikhochschulen können hier unterstützend eingreifen, indem instrumentenübergreifende Vorspielseminare und Ähnliches angeboten werden. Die informelle Interaktion mit anderen InstrumentalistInnen oder zwischen InstrumentalistInnen und SängerInnen kann aber ebenfalls Einblicke in andere musikalische Welten und verschiedene Arten des Zuhörens eröffnen.

  Das Umfeld einer Musikhochschule eignet sich hervorragend, um diese Art der „interdisziplinären" Interaktion zu praktizieren. Das gesamte Spektrum der Instrumentenfamilien ist vorhanden, und alle agieren in unmittelbarer Nähe zueinander und im Rahmen spezieller Veranstaltungen für jeden Fachbereich. Im Regelfall gibt es keine Beschränkungen für den Besuch von (Lehr-) Veranstaltungen anderer Fachbereiche, und die in die Beteiligung und das Lernen im Rahmen dieses „Exkurses" investierte Zeit ist unter Umständen wertvoller als die eine oder andere zusätzliche Einzelübungsstunde.

  Es ist für diesen Zusatznutzen natürlich nicht unbedingt erforderlich, die eigene Abteilung zu verlassen. Wenige ViolinistInnen würden es in Erwägung ziehen, einen Meisterkurs für Cello zu besuchen. Gleiches gilt für FlötistInnen und Meisterkurse für Fagott. Doch ein Besuch einer solchen Veranstaltung kann insofern nützlich sein, als Vorurteile in Frage gestellt werden, was sich als wertvoller Stimulus für das kritische Zuhören erweisen kann. Wie immer geht es auch hier nicht nur darum, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit der eigenen Erfahrung zu erkennen, sondern ein besseres Verständnis davon zu bekommen, warum diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen. In den homogeneren Fachbereichen wie jenem für Tasteninstrumente werden alle Instrumentenarten – Klavier, Fortepiano, Cembalo und Orgel – traditionell eher als miteinander in Verbindung stehend betrachtet, nicht

zuletzt weil ein und dasselbe Repertoire häufig auf mehreren oder allen Instrumenten der Gruppe gespielt werden kann. Das ist möglicherweise einer der Gründe, warum für das in Abschnitt zwei des Handbuchs (Kapitel 15) beschriebene Aufnahme-, Evaluierungs- und Kritikprojekt „Dokumentation von in Entwicklung befindlicher Darbietung" der Fachbereich Tasteninstrumente ausgewählt wurde. Es wäre interessant zu wissen, ob dasselbe Schema mit dem gleichen Erfolg auf andere Abteilungen übertragbar ist.

- Die möglicherweise fruchtbarste Interaktion kann im Rahmen einer Zusammenarbeit von SängerInnen und InstrumentalistInnen entstehen. Aufgrund der institutionellen Struktur an Musikhochschulen sind die Abteilungen für Gesangs- und Instrumentalstudien häufig getrennt, weshalb auch die soziale Interaktion zwischen SängerInnen und anderen MusikerInnen eine ähnliche Abtrennung erfährt. Dies ist als Verlust anzusehen, da man sehr viel von den Stärken und Einschränkungen des jeweils anderen Bereichs, Gesang oder Instrumentalmusik, lernen kann.

  Für SängerInnen steht der Inhalt der Musik (fast) immer im Zusammenhang mit dem Text und somit mit einem speziellen semantischen Inhalt. Die offenkundige Bedeutung des Gesungenen ist vorgegeben, wenngleich die inhärente Bedeutung des musikalischen Elements diese verstärken, eine Art Kontrapunkt dazu schaffen oder sie sogar zerrütten kann. Demgegenüber haben es InstrumentalistInnen stets mit einer impliziten und daher subjektiven musikalischen Bedeutung zu tun (auch wenn ein Stück einen deskriptiven oder programmatischen Titel trägt). Für viele InstrumentalistInnen kann das in einem Überschneiden, mitunter sogar in einer Verwechslung, von Bedeutung und Gefühl resultieren. Es ist vergleichsweise einfacher, über die durch ein Instrumentalstück hervorgerufenen Emotionen zu sprechen als darüber, was es eigentlich aussagen sollte. Einige Lehrende greifen auf Metaphern als Sprachmittel zurück (Naturbilder, Stimmungsklischees aus Filmen etc.), damit es ihren Studierenden leichter fällt, einen Bezug zu dem aus der Sicht des/der Lehrenden richtigen emotionalen Standpunkt herzustellen, von dem aus ein bestimmtes Instrumentalstück gespielt werden soll. Diese Technik ist vor allem in der anfänglichen Studienzeit weit verbreitet, findet jedoch auch auf höherem Niveau bzw. in Meisterkursen Anwendung, wenn beispielsweise ein/eine GastdozentIn die emotionale Klangwelt, die den Studierenden zugänglich gemacht werden soll, schnell und anschaulich vermitteln will.

  GesangslehrerInnen bedienen sich ebenfalls häufig Metaphern. Dies dient jedoch meist als Hilfestellung für die Studierenden, um die physiologischen Vorgänge beim Singen „visualisieren" zu können. Für SängerInnen ist das „Instrument" das implizite und inhärente Element, während es für InstrumentalistInnen etwas Explizites und Greifbares mit eigenen technischen Komponenten wie Aufbau, Wartung und Reparatur darstellt.

  Es besteht ein enormes Dialogpotenzial über diese Kluft zwischen Gesang und Instrumentalem hinweg, das sich Themen wie Bedeutung, Gefühl und unserer Verwendung von Worten zur Beschreibung von etwas, das in Wahrheit auf keiner verbalen, sondern einer rein musikalischen Ebene beruht, annehmen kann. Die folgenden Ausführungen sind ein klassischer Fall, in dem das Warum der Gemeinsamkeiten und Unterschiede weitaus informativer ist als die bloße Tatsache, dass sie vorhanden sind. Wenn InstrumentalistInnen kritisch zuhören, wie ein/eine SängerIn Bedeutung vermittelt, kann das sehr wertvoll sein, auch wenn das Gelernte anschließend in umgemünzter Form angewandt werden muss. So können beispielsweise die Nuancen der Phrasierung, mit denen ein/eine SängerIn Syntax und Akzentuierung vermittelt, sowie die wörtliche Bedeutung des Textes verschiedene Strategien für eine ausgefeilte und wirkungsvolle instrumentale Phrasierung nahelegen. Auch Überlegungen zu Einschränkungen durch die Atmung, wenn das eigene Instrument vielleicht gar keine derartige Einschränkung aufweist, können zu wichtigen Erkenntnissen führen, die das eigene Spielen wieder mit der grundlegendsten Ebene von

Musik verknüpft.

Umgekehrt können SängerInnen viel von der Art lernen, wie InstrumentalistInnen bei ihrer musikalischen Linie mit reinem Klang arbeiten. Konsonanten sind in der Sprache entscheidend für die Bedeutung, jedoch abträglich für die Gesangslinie. Natürlich nimmt sich der Gesangsunterricht von Anfang an dieser Problematik an. Wenn jedoch SängerInnen InstrumentalistInnen dabei zuhören, wie sie versuchen, ihrer Linie eine „gesangliche" Dimension zu verleihen, kann das zu wertvollen Erkenntnissen dazu führen, wie sich eine Wortfolge in eine einzige musikalische Linie verschmelzen lässt.

- Studierende sollten nicht nur eigenständig und proaktiv agieren, sondern können auch einander neue Denkanstöße geben. Die bisher genannten Beispiele beziehen sich darauf, dass Studierende basierend auf den vielen Möglichkeiten eines Musikhochschulumfelds etwas „nehmen" können. Doch gleichzeitig „geben" Studierende auch im Rahmen dieser Aktivitäten: Sie vermitteln Ideen und nehmen gleichzeitig Ideen anderer auf; neue Ideen entstehen durch das Zusammenspiel mit anderen; und in allen Fällen werden zu jeder Zeit die Reflexionsfähigkeit und das kritische Urteilsvermögen aller Beteiligten gestärkt. All dies kann im Rahmen des informellen Musikhochschullebens geschehen. Die beschriebenen Aspekte können jedoch enorm gefestigt werden, wenn sie in die formelle Struktur integriert werden – beispielsweise durch eine Studierendenvertretung in offiziellen Kommissionen, durch die Einbindung von Studierenden in die Überprüfung und Überarbeitung von Lehrplänen und möglicherweise durch die Beteiligung von Studierenden an offiziellen Beurteilungen mithilfe gegenseitiger Evaluierungen (Peer Evaluation) und anderer Methoden. Wenn das Ziel lautet, Studierende als eigenständige und kreative DenkerInnen auszubilden, erscheint es logisch, dass der Nutzen aus den entsprechenden Prozessen bereits während der Studienzeit zum Tragen kommt und nicht nur dahingehend gesehen wird, wie er den Studierenden nach dem Musikhochschulabschluss zugutekommt. Die durch qualifizierte Studierende entstehenden neuen Denkansätze stellen eine der bedeutendsten Ressourcen für Musikhochschulen dar, die den Herausforderungen der gegenwärtigen Einstellungen zu Kultur und ihrem Wert in der Gesellschaft begegnen müssen.

Der Grundtenor der genannten Beispiele lautet, dass Musik auf einer Metaebene thematisiert wird – nicht nur als Stück für dieses oder jenes Instrument oder als Übung für Virtuosität oder Klangkontrolle, sondern als Phänomen, das all diese Elemente der Bereiche Repertoire, Technik und Klangerzeugung vereint und sie für einen höheren kommunikativen Zweck nutzt. Auf dieser höheren Ebene bleiben Unterschiede zwischen Fachbereichen bestehen, können sich jedoch im Hinblick auf übertragbare Erkenntnisse als wertvoll erweisen. Kritisches Zuhören im Rahmen der beschriebenen sowie anderer Techniken kann die Aufmerksamkeit von Musikstudierenden in Richtung dieser Metaebene lenken. Dabei entstehen wertvolle Einblicke sowohl für Studierende, die beabsichtigen, direkt nach dem Masterabschluss in das Berufsleben einzusteigen, als auch für ihre KommilitonInnen, die vor diesem Schritt ein weiteres, höheres Studienniveau anstreben. Wie aufgezeigt wurde, können Lehrende wie Studierende viel dafür tun, diesen Ansatz im Rahmen ihres eigenen Vorgehens zu optimieren. Das nächste Kapitel behandelt die Art und Weise, wie Musikhochschulen Hilfsmittel und Methoden im Zusammenhang mit den Hochschulreformen Anfang des 21. Jahrhunderts nutzen können, um ein Umfeld zu schaffen, das individuelle Initiativen fördert und unterstützt und sie in einen strukturierten Lehrplan und dessen Evaluierungsprozess integriert.

## 6. DIE „POLIFONIA"-DUBLIN-DESKRIPTOREN, LERNERGEBNISSE UND AUFBAU DES CURRICULUMS

Zusammenfassung:

1. Die institutionelle Sicht auf die Förderung von Reflexion und kritischem Denken
2. Die „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren für den zweiten Studienzyklus: die Förderung einer berufsbezogenen oder einer forschungsorientierten Ausrichtung – oder beides
3. Die AEC/„Polifonia"-Lernergebnisse: detaillierte Wiederholung des Prozesses
4. Hinzufügen des Elements der Verflechtung
5. Die Einbindung von HauptfachdozentInnen in die Forschungsprojekte von Studierenden und deren Betreuung
6. Beispiele aus Fallstudien zur Untermauerung
7. Die Anwendung einer „Kompetenz-Matrix", um den integrativen Ansatz im gesamten Curriculum zu verankern
8. Die Bedeutung der Koordinierung von Assessments mit dem Inhalt des Curriculums

Im vorherigen Kapitel wurde eine Reihe von Möglichkeiten angeführt, wie Lehrende und Studierende ihre bestehende Vorgehensweise und Praxis adaptieren können, sodass kritisches Zuhören gefördert und somit die Fertigkeiten des kritischen Denkens und der Reflexion im Lernprozess weiter gefestigt werden. Die meisten Ansätze bedürfen an und für sich keiner Anpassung des institutionellen Umfelds und der Philosophie der Hochschule, jedoch würden alle Seiten davon profitieren. Wenn sich eine Institution als Ganzes für den Ausbau der Komponenten des kritischen Vorgehens und der Reflexion in den Studienprogrammen ausspricht, impliziert dies den Prozess einer Überarbeitung und wahrscheinlich einschneidende Änderungen des Curriculums. Wie in der Einleitung angeführt, durchliefen zahlreiche Institutionen in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts infolge der Bologna-Reformen einen derartigen Prozess. Nichtsdestoweniger ist für viele die Überprüfung der Curricula aufgrund neuer Reformen auf nationaler Ebene oder aufgrund des wiederkehrenden Prüfzyklus erneut aktuell. Dieses Kapitel befasst sich damit, wie Institutionen ihren nächsten Prüfzyklus nutzen können, um eventuelle überhastete oder eher oberflächliche Reformen des ersten Zyklus nun systematischer durchzuarbeiten. Im Zuge dieses Prozesses sollen die verschiedenen Zyklen der Hochschulbildung nach Bologna auf integrierte Art und Weise betrachtet und ihre individuellen Merkmale vertieft werden.

Für die Umsetzung dieser ganzheitlicheren Aufgabe erweisen sich viele der Hilfsmittel aus den ersten Jahren der Bologna-Reformen auch heute von Bedeutung. Da diese den Institutionen seit geraumer Zeit vertraut sind, sollten sie inzwischen besser verstanden werden und bei der Erstellung und der Überprüfung von Lehrplänen vermehrt praktische Anwendung finden. Dieses Kapitel befasst sich daher mit dem zweiten Studienzyklus im Lichte der „Polifonia"-Deskriptoren und der AEC/„Polifonia"-Lernergebnisse. Dabei wird darauf eingegangen, wie sich eine durchdachte und umfassende Überarbeitung dieser Hilfsmittel für die Gestaltung von Curricula in Masterstudiengängen auswirken kann, die es zum Ziel haben, für professionelle MusikerInnen von morgen und die nächste Generation Musik praktizierender WissenschaftlerInnen von größtmöglicher Relevanz zu sein.

Unbeschadet der Vielfalt an Traditionen in den verschiedenen europäischen Ländern wurde sehr viel für die Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive der spezifischen Charakteristika der durch den Bologna-Prozess festgelegten drei Zyklen der Musikhochschulbildung getan. Die grundlegenden Aspekte dieser Arbeit wurden in den „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren für alle Zyklen zusammengefasst. Es handelt sich dabei, wie der Name sagt, um Interpretationen der

Dublin-Deskriptoren im Kontext der Musikhochschulbildung:

> *Die „Polifonia"/Dublin-Deskriptoren sind eine von der AEC initiierte Bearbeitung der mittlerweile wohlbekannten und weit verbreiteten Dublin-Deskriptoren, die eine allgemeine Beschreibung der drei Studienzyklen Bachelor – Master – Doktorat in der höheren Bildung quer durch sämtliche Studientypen und -fächer darstellen. Die „Polifonia"/Dublin-Deskriptoren unterstreichen den Begriff der künstlerischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie des Kunstverständnisses und sollen unter anderem erläutern, wie die drei Musikstudienzyklen miteinander zusammenhängen und wie ersichtlich wird, dass ein Zyklus auf den anderen beiden aufbaut. […] [Während] der erste Zyklus auf die Aneignung praktischer und theoretischer Kompetenzen des Studierenden und der zweite Zyklus auf die Befähigung, diese Kompetenzen in unterschiedliche berufliche Situationen zu integrieren und anzuwenden, ausgerichtet ist, [widmet] sich der dritte Zyklus hauptsächlich der Fähigkeit des Studierenden [...], neues Wissen und Fertigkeiten zu erzeugen.* [1]

Die zwei Ziele für den zweiten Studienzyklus gemäß diesem Handbuch sind die vertiefende Ausbildung von KonzertmusikerInnen (d. h. der zweite Zyklus als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben) und die Vorbereitung für künstlerische Forschung im dritten Zyklus. Würden diese zwei Ziele im Widerspruch stehen, würde eine Analyse der Deskriptoren für den zweiten Zyklus das mit Sicherheit aufzeigen. Das Bild in der Praxis sieht jedoch ganz anders aus – alle Deskriptoren weisen demonstrativ beide Ziele auf. Die nachstehende Tabelle gibt an, ob die einzelnen „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren als für nur ein Ziel oder für beide Ziele des zweiten Studienzyklus geltend gesehen werden können:

| **Die „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren für Studienabschlüsse des zweiten Zyklus in der Musikhochschulbildung** | **Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben** | **Brücke zum dritten Zyklus** | **Beides** |
|---|---|---|---|
| **Qualifikationen für den Abschluss des zweiten Zyklus in der Musikhochschulbildung werden an Studierende verliehen, die:** | | | |
| 1. Fähigkeiten, Wissen und künstlerisches Verstehen auf dem Musikgebiet demonstriert haben; diese Elemente bauen auf den üblicherweise mit dem ersten Zyklusniveau assoziierten auf und vertiefen und/oder verbessern diese; sie liefern eine Basis oder Möglichkeit für Originalität beim Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen im praktischen und/oder kreativen Bereich, häufig in einem Forschungskontext; | | | • |
| 2. ihre Fähigkeiten, ihr Wissen, ihr künstlerisches Verständnis sowie ihre Problemlösungsfähigkeiten in neuen oder unvertrauten Zusammenhängen innerhalb breiter (oder multidisziplinärer) Kontexte in Bezug auf ihr Studienfach anwenden können; | | | • |
| 3. die Fähigkeit im praktischen und/oder kreativen Bereich besitzen, Wissen zu integrieren, mit Komplexität umzugehen und auf der Basis unvollständiger oder begrenzter Informationen Urteile zu formulieren, und diese Urteile mit Überlegungen zu künstlerischen und, soweit relevant, mit Überlegungen zur sozialen und ethischen Verantwortung zu verbinden; | | | • |

[1] AEC-„Polifonia"-Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus 2004-7. *Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung* AEC-Publikationen, www.aec-music.eu/media/publications, 2007

| Die „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren für Studienabschlüsse des zweiten Zyklus in der Musikhochschulbildung | Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben | Brücke zum dritten Zyklus | Beides |
|---|---|---|---|
| 4. ihre Schlussfolgerungen und/oder künstlerischen Entscheidungen sowie das Wissen und die Prinzipien, die ihnen zugrunde liegen, klar und eindeutig kommunizieren können, sowohl an ExpertInnen wie auch an Laien; | | | • |
| 5. über Lernstrategien sowie praktische/kreative Fähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen, ihre Studien größtenteils selbstbestimmt und autonom fortzusetzen. | | | • |

Die „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren sind relativ weit gefasst, weshalb es wichtig ist, die angeführte Tabelle um die detaillierten AEC/„Polifonia"-Lernergebnisse, die auf jeden grundlegenden Deskriptor aufbauen, zu ergänzen. Die Ergebnisse für alle drei Zyklen sind folgendermaßen unterteilt: praktische (auf Fertigkeiten basierende) Ergebnisse, theoretische (auf Wissen basierende) Ergebnisse und allgemeine Ergebnisse. Diese werden für den zweiten Zyklus nachfolgend kurz in umgekehrter Reihenfolge behandelt.

Die allgemeinen Ergebnisse werden in folgende vier Bereiche unterteilt: Selbstständigkeit, psychologisches Verständnis, kritisches Bewusstsein und Kommunikationsfertigkeiten [2] . Daraus zeichnet sich ein Bild eines Absolventen/einer Absolventin des zweiten Zyklus, der/die über eine eigenständige Vision sowie über die Fähigkeit verfügt, das eigene Verständnis der Welt, das sich auf ein tiefgehendes kritisches Bewusstsein der Komplexität des menschlichen Daseins stützt, selbstsicher zu kommunizieren. Dies ist mit Sicherheit ein attraktives Bild der Qualitäten, die ein/eine InterpretIn, der/die etwas zu sagen hat, aufweisen soll – MusikerInnen, die die Berufswelt prägen. Doch wie sich gezeigt hat, umrahmt dies auch die Einstellungen und Fertigkeiten des angehenden künstlerischen Forschers/der angehenden künstlerischen ForscherIn, der/die einen entscheidenden und innovativen Beitrag zu unserem musikalischen Verständnis leisten kann. Folglich dient dieser Rahmen auch als Vorbereitung für den dritten Studienzyklus.

Nicht zufällig passen die allgemeinen Ergebnisse gut zu den zwei angeführten Szenarien, da sie per definitionem weitgehend anwendbar und übertragbar sein sollen. Wie sieht es hingegen mit den übrigen Ergebnissen aus? Die theoretischen (auf Wissen basierenden) Ergebnisse konzentrieren sich auf Kenntnis und Verständnis von Repertoire und musikalischem Material sowie Kontextverständnis und (falls zutreffend) Improvisationsfertigkeiten und pädagogische Fertigkeiten – immer im Zusammenhang mit ihrer praktischen Anwendung. Dieser Ergebnisbereich soll die Verbindungen zwischen Theorie und Praxis explizit und transparent machen: Ein umfangreiches Wissen des relevanten Repertoires sowie der Strukturen und Muster von musikalischem Material ist erforderlich, damit AbsolventInnen „ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen auszudrücken" vermögen. Demgegenüber kann die Kenntnis musikalischer Stile und verschiedener Aufführungstraditionen unmittelbar mit ästhetisch zufriedenstellenden Programmen verknüpft werden. Dieser Ansatz, der Theorie und Praxis in ein bereicherndes Zusammenspiel bringt, unterstreicht sowohl das für professionelle MusikerInnen unserer Zeit nötige kritische Bewusstsein als auch das Ausmaß, in dem Musikforschung in der Praxis verankert sein kann (und sein soll) und dort Ausdruck findet.

Der letzte Bereich umfasst die praktischen Ergebnisse, die wiederum in künstlerischen Ausdruck („auf hohem professionellem Niveau") sowie in eine Reihe anderer Fertigkeiten wie Repertoire, Ensemblespiel, Übe- und

[2] Aus diesem Grund erscheinen wahrscheinlich die allgemeinen Ergebnisse dem Wortlaut der ursprünglichen Dublin-Deskriptoren am ähnlichsten.

Probentechniken, Lese- und Hörfertigkeiten, kreatives Potential und Fertigkeiten in der Bearbeitung unterteilt werden. Es handelt sich hierbei eindeutig um Schlüsselqualifikationen für professionelle KonzertmusikerInnen. Wenn jedoch künstlerische Forschung als Forschung, in der „der/die KünstlerIn den Unterschied ausmacht" gesehen wird, sind diese Kompetenzen folglich für angehende künstlerische ForscherInnen nicht weniger wichtig. Dabei nehmen die Fertigkeiten im Bereich „Öffentlicher Auftritt" eine besonders wichtige Stellung ein. Im Ergebnis wird von den Studierenden mit Vollendung ihres Studiums erwartet, „dass sie in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen für die Verbindung zwischen Kontext, Publikum und musikalischem Material, indem sie ihre musikalischen Vorstellungen flüssig und selbstsicher in einer Vielzahl verschiedener Auftrittssituationen vermitteln".

Wie zuvor bei den Deskriptoren kann anhand der folgenden Tabelle aufgezeigt werden, dass der Großteil der Lernergebnisse des zweiten Studienzyklus beide Ziele umfasst:

| **Lernergebnisse für den zweiten Studienzyklus** | **Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben** | **Brücke zum dritten Zyklus** | **Beides** |
|---|---|---|---|
| **Praktische (auf Fertigkeiten basierende) Ergebnisse** | | | |
| Künstlerischer Ausdruck | | | |
| • Von Studierenden wird erwartet, dass sie als voll entwickelte Persönlichkeiten aus ihrem Studium hervorgehen und ihre entsprechenden Fähigkeiten soweit entwickelt haben, dass sie in der Lage sind, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen auf hohem professionellem Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken. | • | (•) | |
| Repertoire | | | |
| • Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie ihre Erfahrung mit repräsentativen Werken des Repertoires ihres musikalischen Studienbereichs ausgebaut haben, entweder durch eine Erweiterung und/oder in Form einer Vertiefung auf einem bestimmten Spezialgebiet. | | | • |
| • Von den Studierenden wird erwartet, dass sie sich sicher in einer Reihe verschiedener Stile bewegen und/oder in einer bestimmten Stilrichtung eine starke individuelle Ausprägung entwickelt haben. | | | • |
| Ensemblespiel | | | |
| • Von Studierenden, die sich als Teil ihres zweiten Studienzyklus mit Ensemblespiel befasst haben, wird erwartet, dass sie am Ende ihres Studiums dazu in der Lage sind, eine führende Rolle in einem Ensemble zu übernehmen. | • | (•) | |
| Übe- und Probentechniken, Lese- und Hörfertigkeiten, kreatives Potential und Fertigkeiten in der Bearbeitung | | | |

| Lernergebnisse für den zweiten Studienzyklus | Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben | Brücke zum dritten Zyklus | Beides |
|---|---|---|---|
| • Gewöhnlich setzen Curricula des zweiten Zyklus voraus, dass die Studierenden diese Fertigkeiten bereits erworben haben. Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie eventuelle Schwächen aufgearbeitet haben. Durch eigenständiges Arbeiten sollen sie ausreichende Fähigkeiten entwickelt haben, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken. | • | (•) | |
| Verbale Ausdrucksfähigkeit | | | |
| • Wo erforderlich, wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, ihre verbale Ausdrucksfähigkeit in umfangreicheren schriftlichen oder mündlichen Präsentationen unter Beweis zu stellen. | | | • |
| Öffentlicher Auftritt | | | |
| • Mit der Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen für die Verbindung zwischen Kontext, Publikum und musikalischem Material, indem sie ihre musikalischen Vorstellungen flüssig und selbstsicher in einer Vielzahl verschiedener Auftrittssituationen vermitteln. | | | • |
| Improvisationsfertigkeiten | | | |
| • Am Ende des zweiten Studienzyklus wird von den Studierenden erwartet, dass sie auf hohem Niveau flüssig improvisieren können, wenn die Improvisation für den Bereich ihrer Spezialisierung relevant ist. | • | (•) | |
| Pädagogische Fertigkeiten (wo zutreffend) | | | |
| • Sofern Studierende im ersten oder zweiten Studienzyklus eine grundlegende pädagogische Ausbildung erhalten, wird von ihnen erwartet, dass sie in der Lage sind, Musik auf unterschiedlichen Niveaus zu unterrichten. Wenn Pädagogik im zweiten Studienzyklus als eine Fortsetzung der Kurse im ersten Zyklus gelehrt wird, erwartet man von den Studierenden üblicherweise, dass sie bereits unter Beweis gestellt haben, mit theoretischen und praktischen Anwendungen pädagogischer Theorien auf einem hohen Niveau umgehen zu können. | • | (•) | |
| **Theoretische (auf Wissen basierende) Ergebnisse** | | | |
| Kenntnis und Verständnis von Repertoire und musikalischem Material | | | |

| Lernergebnisse für den zweiten Studienzyklus | Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben | Brücke zum dritten Zyklus | Beides |
|---|---|---|---|
| • Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie durch tiefgehendes individuelles Forschen und Studieren eine umfassende Kenntnis des Repertoires ihres musikalischen Studienbereichs erworben haben. | | | • |
| • Von den Studierenden wird erwartet, dass sie in der Lage sind, ihr Wissen über die allgemeinen Elemente und Organisationsmuster von musikalischem Material anzuwenden, um ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen auszudrücken. | | | • |
| Kontextverständnis und Hintergrundwissen | | | |
| • Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie ihr Kontextwissen erweitert und selbständig ausgebaut haben, wie es gemäß ihrer Spezialisierung von Bedeutung ist. | | | • |
| • Aufbauend auf der Kenntnis musikalischer Stile und der jeweils zugehörigen Aufführungspraxis wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, Programme zusammenzustellen, zu präsentieren und vorzuführen, die in sich schlüssig und für eine breite Vielfalt an Aufführungskontexten geeignet sind. | | | • |
| • Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie ein vertieftes Verständnis der Zusammenhänge zwischen ihren theoretischen und praktischen Studien erworben haben und ein Gespür dafür besitzen, wie sie dieses Wissen dazu benutzen können, ihre eigene künstlerische Entwicklung zu stärken. | | | • |
| • Von den Studierenden wird erwartet, dass sie umfassende Kenntnisse über den Musikberuf besitzen. | • | | |
| Improvisationsfertigkeiten | | | |
| • Sofern Improvisation für die Spezialisierung relevant ist, wird von den Studierenden mit Vollendung des zweiten Studienzyklus erwartet, dass sie profunde Kenntnis von Improvisationsmustern besitzen, die sie genug verinnerlicht haben, um sie frei und in unterschiedlichen Kontexten anwenden zu können. | • | (•) | |
| Pädagogische Fertigkeiten (wo zutreffend) | | | |
| • Sofern im ersten oder im zweiten Studienzyklus eine pädagogische Grundausbildung erfolgte, wird von den Studierenden erwartet, dass sie mit den wichtigsten pädagogischen Konzepten und Praktiken vertraut sind, insbesondere was die Musikerziehung anbelangt; | • | | |

| Lernergebnisse für den zweiten Studienzyklus | Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben | Brücke zum dritten Zyklus | Beides |
|---|---|---|---|
| • Wenn Pädagogik im zweiten Studienzyklus als eine Fortsetzung der Kurse im ersten Zyklus gelehrt wird, erwartet man von den Studierenden, dass sie ein vertieftes Verständnis pädagogischer Theorien auf einem hohen Niveau besitzen. | • | (•) | |
| **Allgemeine Ergebnisse** | | | |
| Selbstständigkeit | | | |
| • Aufbauend auf den im ersten Zyklus erworbenen Fertigkeiten wird von den Studierenden erwartet, dass sie vollkommen eigenständig lernen können und fähig sind, ihr Wissen zu erweitern und Aufgaben in organisierter Art und Weise zu lösen, die | | | |
| • erweitert und komplex | | | • |
| • vertraut oder auch neu | | | • |
| • vom Informationsgehalt her unvollständig oder eingeschränkt sein können | | | • |
| Psychologisches Verständnis | | | |
| • Aufbauend auf den im ersten Zyklus erworbenen Fertigkeiten wird von Studierenden erwartet, dass sie selbstsicher und erfahren darin geworden sind, ihr psychologisches Verständnis in vielfältigen Situationen anzuwenden. | | | • |
| Kritisches Bewusstsein | | | |
| • Aufbauend auf den im ersten Zyklus erworbenen Fertigkeiten wird von den Studierenden erwartet, dass sie ihr kritisches Bewusstsein voll verinnerlicht haben. | | | • |
| Kommunikationsfertigkeiten | | | |
| • Aufbauend auf den im ersten Zyklus erworbenen Fertigkeiten wird von den Studierenden erwartet, dass sie vertraut mit und erfahren in ihren kommunikativen und sozialen Fertigkeiten sind, eingeschlossen die Fähigkeit | | | |
| • Projekte oder Aktivitäten zu initiieren und mit anderen daran zu arbeiten | | | • |
| • Führungsqualitäten, Teamfähigkeit, Verhandlungsgeschick und Organisationsfähigkeit zu beweisen | | | • |
| • sich gemeinsam mit anderen Individuen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu integrieren | | | • |
| • komplexe Arbeiten in verständlicher Weise zu präsentieren. | | | • |

Die Verwendung der AEC/„Polifonia"-Lernergebnisse als Bezugspunkte für die Erstellung eines neuen Curriculums für den Masterstudiengang ist eindeutig ein Schritt in Richtung des einheitlichen Ansatzes, den dieses Handbuch anstrebt. Jedoch gibt es einen entscheidenden Aspekt des in Kapitel vier angeführten dreiteiligen Modells von Kunstfertigkeit, kritischem Denken und Reflexion, der in diesen Ergebnissen nur indirekt zum Ausdruck kommt – die Verflechtung dieser drei Elemente in einem gemeinsamen Attribut, das als „kritisches musikalisches Können" bezeichnet werden kann. Die Lernergebnisse teilen den Prozess des Lernens aus praktischen Gründen sowie aus Gründen der Klarheit in drei übergeordnete Kategorien. Bei der Anwendung auf die Lehrpläne muss jedoch darauf geachtet werden, wie diese Elemente wieder zusammengeführt und in den Lernprozess der Studierenden integriert werden können.

Zur Erfüllung der Anforderungen des Bologna-Prozesses an die fortgeschrittenen Studiengänge haben viele (wenn nicht alle) Musikhochschulen in Europa als pragmatischen Schritt ihre bestehenden Studiengänge um bestimmte Kurskomponenten und Bestimmungen für die Beurteilung erweitert, um den Elementen der Reflexion und des kritischen Vorgehens der „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren und deren Entwicklung Rechnung zu tragen. Dies geschah meist anhand der zuvor angeführten „Formel". Derartige Elemente wurden dabei eher als Ergänzung zum traditionellen Konzept mit Einzelstunden mit einem Fachbereichsdozenten/einer Fachbereichsdozentin, Meisterkursen und Ensemblearbeit gesehen. In einigen Fällen schloss dieses Vorgehen musikwissenschaftliche oder andere „wissenschaftliche" Studien als Vorbereitung für eine Dissertation ein. Andere Ansätze forderten von Studierenden des Masterstudiengangs, anhand eines Übungsheftes oder eines anderen zur Beurteilung vorzulegenden Dokuments über ihre Studien zu reflektieren.

Während diese Zusatzanforderungen den Musikstudien auf diesem Niveau einige neuartige Dimensionen verleihen konnten und sich sicherlich für die Vertiefung der Fertigkeiten von AbsolventInnen des Masterstudiengangs als nützlich erwiesen haben, fehlte eine entscheidende Komponente – als Hinzufügung an das Hauptstudienprogramm waren sie im Allgemeinen nicht zureichend in den Hauptprozess, die Herausbildung von MusikerInnen, integriert. Die Kernkomponenten der Programme – der Hauptfachunterricht – und der größte Einfluss im Leben von Studierenden – der/die DozentIn des Hauptfachs – blieben von diesen Entwicklungen weitgehend isoliert, was häufig dazu führte, dass diese gut gemeinten Initiativen am Rande des eigentlichen Lernprozesses von Studierenden verblassten.

Da im Zuge der ersten Welle der Bologna-Reformen sehr viel erreicht werden musste, war diese Einschränkung weitgehend entschuldbar und möglicherweise auch unvermeidbar. Inzwischen sind das Bologna-Modell der drei Zyklen in der Hochschulbildung und die im Rahmen des Reformprozesses entwickelten Werkzeuge wie Lernergebnisse, Kreditpunkte etc. Teil des Arbeitsumfelds von Musikhochschulen geworden, weshalb der angesprochene Ansatz des „Anheftens" weniger Daseinsberechtigung hat. Daher müssen die „Polifonia"-/Dublin-Deskriptoren und die AEC/„Polifonia"-Lernergebnisse im Zuge der Entwicklung eines relevanten Ansatzes für die Lehrplanüberarbeitung und die Gestaltung der Studienprogramme im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts um eine zusätzliche Anforderung erweitert werden – es sollen neue Wege gefunden werden, um die Fähigkeit der Reflexion sowie die kritischen Fertigkeiten im gesamten Curriculum zu integrieren und alle an der Entwicklung von Studierenden Beteiligten in den Prozess einzubinden – insbesondere die HauptfachdozentInnen, die in dieser Entwicklung eine überaus entscheidende Rolle spielen.

Die folgende schematische Darstellung eines Curriculums des zweiten Studienzyklus soll die Ergebnisse des zuvor beschriebenen Ansatzes des „Anheftens", der häufig in Studienprogrammen zu finden ist, die unmittelbar auf die Bologna-Reformen folgend erstellt wurden, hinsichtlich der Förderung der Reflexionsfähigkeit, des kritischen Denkens und der Eigenständigkeit von Studierenden aufzeigen:

> *In jedem Bereich des Curriculums soll der/die Studierende eine andere Funktionsweise umsetzen. Infolgedessen sind diese Funktionsweisen nicht miteinander austauschbar, und es wird lediglich ein Minimum an Eigenständigkeit und individueller Entscheidungsfähigkeit mit den grundlegenden, praktisch orientierten Elementen des Lehrplans verbunden.*

| Hauptstudiengebiet | Ensemblespiel | Forschungsprojekt | Wahlfächer Wahlfächer (mit professioneller Ausrichtung) |
|---|---|---|---|
| Der/Die Studierende agiert unter der Leitung des/der Lehrenden. Es gibt Dialoge und Diskussionen, die jedoch im Allgemeinen auf der Annahme beruhen, dass die Meinung des/der Lehrenden maßgebend ist. | Bei geleiteten Ensembles muss den Anweisungen des Leiters/der Leiterin gefolgt werden, und es besteht nur sehr wenig Spielraum für kritisches Hinterfragen.<br>Kammerensembles werden im Allgemeinen geleitet, wenngleich im Zuge von Diskussionen innerhalb des Ensembles die Fähigkeit, Argumente zu strukturieren und zu formulieren, entwickelt werden kann. | Der/Die Studierende ist aufgefordert, eigenständig zu denken und die Techniken der auf Fakten gestützten Argumentation, eigenverantwortlichen Projektplanung und wissenschaftlichen Dokumentation anzuwenden. | Der/Die Studierende kann aufgefordert sein, Techniken wie das Führen eines Reflexionstagebuchs anzuwenden, um Aspekte seiner/ihrer Übung und Entwicklung zu dokumentieren und die eigenen Stärken und Schwächen zu analysieren. |

Vor dem Hintergrund eines derartigen Curriculums wird von Studierenden abwechselnd erwartet, auf verschiedene maßgebende Meinungen zu reagieren, über Meinungen mit KommilitonInnen diskutieren und objektiv und systematisch denken zu können sowie empfänglich für die eigenen Empfindungen im Rahmen des Urteilsbildungsprozesses zu sein. Diese Fähigkeiten sind zweifellos nützlich. Bei einem solchen Lehrplan werden sie jedoch lediglich im Rahmen der persönlichen Erfahrung der Studierenden auf eine gewisse Art integriert und auch dann ohne eine zugrundeliegende Überlegung, warum eine Funktionsweise in einer bestimmten Situation angemessen ist, in einer anderen hingegen nicht. Im Ergebnis führt dies wahrscheinlich zu einer Fragmentierung anstelle einer Integration der praktischen Realität der Studierenden. Darüber hinaus wird das Potenzial des gegenseitigen Durchdringens der einzelnen Funktionsweisen – ein entscheidender Aspekt, wenn es um die Entwicklung dieser Fähigkeiten bei reiferen künstlerischen Forschenden geht – im besten Fall zu wenig genutzt und im schlechtesten Fall unterdrückt.

Stattdessen kann ein Curriculum wie das folgende in Betracht gezogen werden:

> *Alle an sämtlichen Bereichen des Curriculums beteiligten MitarbeiterInnen agieren auf integrierte Art und Weise, um Studierende des zweiten Zyklus zu fördern, sodass sie als „voll entwickelte Persönlichkeiten aus ihrem Studium hervorgehen und ihre entsprechenden Fähigkeiten soweit entwickelt haben, dass sie in der Lage sind, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen auf hohem professionellem Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken“*
>
> *(AEC/„Polifonia“-Lernergebnis).*

| Hauptstudiengebiet | Ensemblespiel | Forschungsprojekt | Wahlfächer (mit professioneller Ausrichtung) |
|---|---|---|---|
| Der/Die Studierende und der/die Lehrende ergründen und erkunden gemeinsam, wobei letztere/r die eigene Erfahrung einbringt und die vergleichsweise ungetrübten Wahrnehmungen des/der Studierenden einen relevanten Beitrag zur Diskussion leisten. Der/Die Studierende ist aufgefordert, Verantwortung für die Planung jedes Schritts des Lernprozesses, betreut durch den/die Lehrende/n, zu übernehmen. | In geleiteten Ensembles wird dem/der Studierenden eine Mentoring-Rolle gegenüber weniger fortgeschrittenen Studierenden zugeschrieben, und er/sie darf Proben mit Stimmgruppen leiten.<br>Bei Kammerensembles wird den Mitwirkenden ein hohes Maß an Eigenständigkeit zugesprochen, wobei der Input seitens des Betreuers/der Betreuerin erst erfolgt, wenn die Darbietungen bereits gefestigt sind. | Der/Die Studierende ist einerseits aufgerufen, eigenständig zu denken und die Techniken der auf Fakten gestützten Argumentation, eigenverantwortlichen Projektplanung und wissenschaftlichen Dokumentation anzuwenden, und wird andererseits aktiv gefordert, diese Techniken in allen Bereichen des Studiums zur Anwendung zu bringen. | Der/Die Studierende kann aufgefordert sein, Techniken wie das Führen eines Reflexionstagebuchs anzuwenden, um Aspekte seiner/ihrer Übung und Entwicklung zu dokumentieren und die eigenen Stärken und Schwächen zu analysieren, erhält jedoch explizite Unterstützung bei der Integration und Koordinierung dieser Techniken durch objektivere und wissenschaftlicher ausgerichtete Ansätze. |

Studierende des zweiten Zyklus, die zwei Jahre lang in einem derartigen Umfeld agieren, verfügen wahrscheinlich nach dieser Zeit über ein besseres Verständnis davon, wie die einzelnen Funktionsweisen miteinander in Verbindung stehen und wie sie in verschiedenen Situationen flexibel und angemessen angewendet werden können. Darüber hinaus können Studierende wahrscheinlich mit mehr Selbstsicherheit persönliche Empfindungen in akademische und fachtheoretische Situationen einbringen und umgekehrt die Sprache der kritischen Argumentation bei praktischen Themen in einem Lern-/Probenumfeld sicher anwenden. Kurzum haben sich Studierende somit zu künstlerischen Forschenden im Anfangsstadium entwickelt.

Im Falle des Forschungsprojekts aus dem angeführten Diagramm gibt es eine sehr gute Möglichkeit, damit der/die Studierende „aktiv gefordert [wird], diese Techniken in allen Bereichen des Studiums zur Anwendung zu bringen“. Dies ist die Förderung der Kenntnis des studentischen Forschungsprojekts seitens des Hauptfachdozenten/der Hauptfachdozentin und idealerweise dessen/deren aktiven Beteiligung daran. Im Großen und Ganzen gibt es drei Möglichkeiten, um den Hauptfachdozenten/die Hauptfachdozentin verstärkt einzubinden: 1.) Er/Sie arbeitet zwar mit dem Repertoire des Projekts, ist aber ansonsten nicht direkt an der Forschung beteiligt. 2.) Er/Sie ist Mitglied des Betreuerstabs, dem auch eine Fachkraft angehört, die die Forschung beaufsichtigt und mit der der/die HauptfachdozentIn in Kontakt steht; letztere/r verweist jedoch bei sämtlichen Aspekten des Forschungsthemas auf diese Person. 3.) Er/Sie kann auch als BetreuerIn des studentischen Forschungsprojekts fungieren. Bei der ersten Option besteht die Gefahr einer teilweisen oder dürftigen Vernetzung der Forschungsaktivität und der künstlerischen Praxis des/der Studierenden. In diesem Fall

muss alles dafür getan werden, um die Kommunikation zwischen dem/der BetreuerIn und dem Hauptfachdozenten/der Hauptfachdozentin zu erleichtern.

Es ist sehr wichtig, dass die Ergebnisse der künstlerischen Forschung zu den Lehrenden der Instrumentalstudien durchdringen, sodass diese Resultate einen sichtbaren Einfluss auf den Unterricht haben können. Die zweite Option stellt in mehrfacher Hinsicht die idealste Situation dar, birgt mitunter jedoch praktische Herausforderungen wie die Verfügbarkeit adäquater institutioneller Ressourcen, im Rahmen derer die Zeit für Besprechungen des Betreuerstabs vorhanden ist. Die dritte Option stellt ebenfalls ein überaus erstrebenswertes Szenario dar. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die HauptfachdozentInnen in künstlerischer Forschung höchst versiert sind. Aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine relativ junge Disziplin handelt, ist dies in vielen Musikhochschulen in Europa noch keine Selbstverständlichkeit. Die letzte Fallstudie in Abschnitt zwei, Fortbildung im Bereich Forschung für Lehrende als Katalysator für professionelle und institutionelle Weiterentwicklung – Fallstudie: Prins Claus Conservatorium, Hanze Hogeschool, Groningen, zeigt auf, wie eine Institution eine bedeutende Initiative umsetzt, die längerfristig zu einer höheren Anzahl an Lehrenden von Hauptinstrumentalstudien führen kann, die eine – oder sogar die alleinige – Führungsrolle bei der Betreuung von Forschungsprojekten übernehmen können.

Das abschließende Ziel ist es, die Integration von Praxis und Forschung auf Ebene der institutionellen Struktur zu verankern, indem Kommunikationskanäle formalisiert werden und alle MitarbeiterInnen über das gesamte Curriculum hinweg dieses Ziel anvisieren. Die MitarbeiterInnen sollen zusammenarbeiten, um es Studierenden des zweiten Zyklus zu ermöglichen, als „voll entwickelte Persönlichkeiten aus ihrem Studium hervor[zu]gehen und ihre entsprechenden Fähigkeiten soweit entwickelt [zu] haben, dass sie in der Lage sind, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen auf hohem professionellem Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken".

Verschiedene Ansätze im praktischen Unterricht können transformierende Auswirkungen auf die Integration von Forschung haben; die Förderung des Dialogs und eines Diskurses zwischen Lehrenden ist hier von entscheidender Bedeutung. Dies kann durch Unterricht im Team oder, wie zuvor angeführt, im Rahmen gemeinsamer Betreuungsgremien erfolgen. Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, um MitarbeiterInnen über das gesamte Curriculum hinweg durch das Beobachten und Lernen von der Forschung und Praxis von KollegInnen mit deren Arbeit in Kontakt zu bringen. Dazu gehören informelle Treffen, Seminare, Workshops und andere ähnliche Optionen. Diese Art der Interaktion kann auch stattfinden, wenn Forschungsprojekte kein Teil des Lehrplans sind. Institutionelle Initiativen dieser Art können die Ansätze für Lehrende aus Kapitel fünf ergänzen.

Die angeführte Fallstudie des Prins Claus Conservatorium im niederländischen Groningen zeigt ein durchdachtes und praktisches Beispiel auf, wie professionelle Weiterbildung von Lehrenden diesen Prozess unterstützen kann. Nach der kürzlich erfolgten Einführung des Studiengangs Master of Music hat das Konservatorium einen Kurs für HauptfachdozentInnen eingerichtet, um in der gesamten Institution eine „forschende Grundhaltung" zu fördern. Es wurde stark darauf geachtet, dass sich diese Weiterbildung nach Möglichkeit auf die bisherigen Erfahrungen der Lehrenden mit der Betreuung von Forschung stützt. Eine Serie mit drei Seminaren, für die die Beteiligten entlohnt wurden, entwickelte sich stetig von relativ informellen persönlichen Berichten über die eigenen Vorgehensweisen und Ideen in Richtung ausgefeilter Präsentationen der Forschungspraxis und letztlich zur Entwicklung eines Hilfsmittels für die Ausarbeitung schriftlicher Forschungsanträge. Die für die Kursgestaltung Verantwortlichen nahmen große Rücksicht auf die Perspektive der Lehrenden, für die diese Konzepte zum Teil vielleicht unbekannt waren oder sogar bedrohlich wirkten. Den Abschluss der Fallstudie des Prins Claus Conservatorium bildeten eine Evaluierung des Gesamterfolgs des Kurses, ein Beispiel für TeilnehmerInnen-Feedback in Erzählform sowie Überlegungen zu potenziellen zukünftigen Ausrichtungen.

Eine der größten Herausforderungen bei der Gestaltung eines Curriculums für den Masterstudiengang liegt darin, wie das Curriculum selbst sowohl die Relevanz der „Forschungskurse" für die praktische Ausbildung von Studierenden sowie die Relevanz der praktischen Ausbildung für die Kursarbeit fördern kann. Wie die in Abschnitt zwei des Handbuchs angeführte Fallstudie des Koninklijk Conservatorium in Den Haag aufzeigt, kann ein Forschungsprojekt, das mit der

Erfahrung von Studierenden im Rahmen ihrer „akademischen" Kurse und ihrem praktischen, auf künstlerische Darbietung ausgerichteten Unterricht direkt in Verbindung steht, hierbei nützlich sein. Die Fallstudie zeigt ein Beispiel eines Lehrplans für den Masterstudiengang auf, der Forschung auf integrative Art und Weise im gesamten Studienprogramm verankert. Dabei ist das Forschungsprojekt ein zentraler Bestandteil, dessen Thema während des Aufnahmeverfahrens von den Studierenden eingereicht wird. Dieses Projekt dient als Schwerpunkt und Bezugspunkt für die Studierenden auf dem Weg ihrer zweijährigen Studienzeit, auf dem sie von einem/einer persönlichen ForschungsbetreuerIn begleitet und von dem Master-Team des Konservatoriums beobachtet werden, das den Fortschritt gemeinsam mit externen GastprüferInnen sowie studentischen GutachterInnen evaluiert.

Die Ergebnisse der Forschungsprojekte von Masterstudierenden in Den Haag sind flexibel definiert und reichen von einem Forschungspapier oder Forschungsbericht bis hin zu einer Abhandlung mit einer mündlichen Präsentation, möglicherweise ergänzt durch audiovisuelle Projektion, Audio-/Videobeispiele oder eine Live-Darbietung. Im Falle eines Forschungsberichts wird ebenfalls ein abschließendes Produkt der Forschung, beispielsweise eine Transkription, eine Aufnahme oder eine eigene Komposition, beigefügt. Ein innovatives Hilfsmittel für Studierende des Masterstudiengangs am Koninklijk Conservatorium in Den Haag ist das KC Research Portal des online verfügbaren Research Catalogue. Das Portal dient als Ressource für Planung, Archivierung und Dokumentation, mit deren Hilfe schriftliche Texte direkt mit verschiedenen Medienmaterialien wie Audio-, Video- und Bildinhalten kombiniert werden können.

Ein potenzieller Weg zur Integration künstlerischer Forschung in das Curriculum eines Masterstudiengangs, den es generell zu vermeiden gilt, ist das Aufnehmen von Kursen zu allgemeinen Forschungsmethoden in den Lehrplan eines künstlerisch ausgerichteten Masterstudiengangs. Methoden und Kurse sollten bedarfsorientiert sein und idealerweise eine starke Verbindung zum Forschungsprojekt des/der Studierenden aufweisen. Wenn beispielsweise ein/e Studierende/r Interviews für seine/ihre Forschung verwenden möchte, sollte eine Vertiefung der entsprechenden Methodik einen Teil seiner/ihrer Studien bilden. Wenn ein Forschungsprojekt das zentrale Element eines Masterprogramms ausmacht, trägt dies unterstützend zum Fokus und zu der klaren Auslegung anderer Elemente des Curriculums bei, wie das Beispiel der Hochschule in Den Haag aufzeigt.

Ist hingegen ein Forschungsprojekt nicht Teil des Lehrplans des zweiten Studienzyklus, ist das eindeutige Vorhandensein eines Forschungsansatzes über das gesamte Studienprogramm hinweg dennoch möglich und wichtig. In diesem Fall können die Ansätze und Hilfsmittel aus dem vorherigen Kapitel eine entscheidende Rolle spielen. Insbesondere kann ein Schwerpunkt auf kritischem Zuhören des Gespielten bzw. des Gesungenen sowie des Gesagten zu einem verstärkten Bewusstsein der verschiedenen Möglichkeiten, wie kritisches Denken die Interpretation bereichern kann, führen. Denselben Nutzen kann Interdisziplinarität aufgrund des Kontakts mit anderen Sichtweisen auf die grundlegenden Aspekte der künstlerischen Praxis eines/einer Studierenden bringen. Wir wollen vor allem die Bedeutung proaktiven Handelns seitens der Studierenden von Masterstudiengängen sowie ihrer Zusammenarbeit mit den Lehrenden und anderen Studierenden mit dem Ziel, neue Denkweisen zu eröffnen, hervorheben.

Eine wertvolle Ressource für die Erstellung oder Überarbeitung eines Curriculums des zweiten Zyklus und für die dafür Verantwortlichen ist das *AEC-Handbuch zur Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der höheren Musikausbildung* (2007) [3]. Kapitel vier dieser Publikation befasst sich mit der Verwendung von Lernergebnissen bei der Gestaltung von Curricula und beinhaltet ein überaus nützliches Hilfsmittel für die ErstellerInnen von Curricula: die Kompetenz-Matrix. Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um eine Tabelle, in der auf einer Achse Elemente des Curriculums (beispielsweise Hauptfach, Kammermusik, Orchester, Geschichte, Theorie/Analyse, Gehörbildung, Berufsvorbereitung) und auf der anderen Achse die Lernergebnisse aufgelistet werden. Dann werden die Zellen, an denen sich zwei Bereiche überschneiden, angekreuzt, wenn das jeweilige Element des Curriculums mit dem entsprechenden Lernergebnis übereinstimmt. So kann sichergestellt werden, dass die Elemente des Lehrplans alle Lernergebnisse abdecken, oder es

[3] AEC-„Polifonia"-Tuning-Arbeitsgruppe 2004-7. *Handbuch zur Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der höheren Musikausbildung.* AEC-Publikationen, 2007

können die nötigen Anpassungen vorgenommen werden, sollte dies nicht der Fall sein.

| **1. Zyklus**<br>**Praktische Ergebnisse** | **Elemente des Curriculums** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hauptfach | Kammer-musik | Orchester | Geschichte | Theorie/Analyse | Gehör-bildung | Berufsvor-bereitung |
| Künstlerischer Ausdruck | | | | | | | |
| • Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, eigene künstlerische Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, und dass sie über das notwendige Ausdrucksvermögen verfügen. | • | • | | | | | |
| Repertoire | | | | | | | |
| • Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie repräsentative Werke des Repertoires ihres musikalischen Studienbereichs einstudiert und aufgeführt haben. | • | • | • | • | | | |
| • Im Verlauf des Studiums sollten sie mit verschiedenen und angemessenen Stilen in Berührung gekommen sein. | • | • | • | | | | |
| Ensemblespiel | | | | | | | |
| • Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, in der Lage zu sein, in Ensembles zu interagieren, die in Größe und Stil variieren können. | | • | • | | | | • |
| Übe- und Probentechniken, Lese- und Hörfertigkeiten, kreatives Potential und Fertigkeiten in der Bearbeitung | | | | | | | |
| *Übe- und Probentechniken*<br>• Bei Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie effektive Übe- und Probetechniken erlernt haben, die sie dazu befähigen, im Selbststudium Fortschritte zu erzielen.<br>• Im Laufe ihres Studiums wird von ihnen erwartet, dass sie Techniken und Haltungen verinnerlicht haben, die sie dazu befähigen, ihren Körper effizient und gesund einzusetzen. | • | • | • | | | | |
| | • | | | | | | • |
| *Fertigkeiten im Vom-Blatt-Lesen*<br>• Mit der Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie die entsprechenden Fertigkeiten erlangt haben, um notierte musikalische Strukturen, Materialien und Ideen zu übertragen und zu kommunizieren. | • | • | • | | • | • | |

| 1. Zyklus<br>Praktische Ergebnisse | Elemente des Curriculums | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hauptfach | Kammer-musik | Orchester | Geschichte | Theorie/Analyse | Gehör-bildung | Berufsvor-bereitung |
| *Hörfertigkeiten, kreatives Potential und Fertigkeiten in der Bearbeitung*<br>• Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie in der Lage sind, musikalisches Material hörend wiederzuerkennen, auswendig zu lernen und zu bearbeiten.<br>• Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie die entsprechenden Fertigkeiten erlangt haben, um in praktischen Situationen Musik zu komponieren und kreativ zu bearbeiten. | • | • | • | | • | • | |
| | (•)<br>kom-ponis-ten | | | | • | • | |

Ein guter Weg zur Unterstützung dieses Prozesses ist die Einbindung der Lernergebnisse in das Prüfungs- und Beurteilungsverfahren. Beispielsweise kann die aufgezeigte Integration von Theorie und Praxis bei künstlerischen Forschungsprojekten Teil der Evaluierung des/der jeweiligen Studierenden sein. Häufig stellen Musikhochschulen den Mitgliedern von Prüfungskommissionen ein Beurteilungsraster zur Verfügung, anhand dessen die Leistung der Studierenden aus verschiedenen Perspektiven bewertet werden kann. Kommen die AEC/„Polifonia"-Lernergebnisse nicht nur bei der Gestaltung von Curricula des Masterstudiengangs, sondern auch bei der Erstellung von Beurteilungskriterien für die Ergebnisse der künstlerischen Forschung von Masterstudierenden zur Anwendung, kann eine noch stärkere Verflechtung von Theorie und Praxis erzielt werden. Die Bekanntgabe dieser Kriterien sowohl an Studierende als auch an PrüferInnen trägt maßgeblich zur vertieften Integration und Bewusstseinsbildung bei allen Beteiligten bei.

Eine weitere Publikation der AEC, das *Handbuch Zulassung und Assessment in der Musikhochschulbildung* (2010), befasst sich eingehend mit der Verwendung von Lernergebnissen beim Prüfungs- und Beurteilungsverfahren. [4] Wenngleich Redundanz mit dieser Publikation vermieden werden soll, erscheint es wichtig, hier die bedeutendsten Punkte, insbesondere aus Kapitel drei, „Assessment als Maß des Lernens", erneut herauszugreifen. In diesem Kapitel wird empfohlen, bestimmte Assessments Lernergebnissen zuzuordnen, sowohl einzeln – wenn gewisse Ergebnisse unter Umständen nicht vorhanden sind, beispielsweise bei einer Konzertprüfung – als auch in gemeinsamer Form, wobei eine Tabelle erstellt werden soll, aus der hervorgeht, welche Lernergebnisse im Rahmen welcher Assessments evaluiert werden, sodass schließlich alle Lernergebnisse abgedeckt sind. Dazu zählen beispielsweise die Beurteilung von Darbietungen, mündlichen Präsentationen, schriftlichen Dokumentationen, Medienmaterialien etc. Darüber hinaus wird im Handbuch betont, dass ein Assessment etwas Positives sein soll, das eher Erfolg als Versagen misst. Außerdem soll ein Gleichgewicht zwischen der Formulierung quantifizierbarer Lernergebnisse und dem Finden von Messmethoden, die sich für Studierende eher natürlich als künstlich anfühlen, erzielt werden.

Wie auch dieses Handbuch enthält das *Handbuch Zulassung und Assessment in der Musikhochschulbildung* eine Reihe von Fallstudien. Die dritte Fallstudie ist besonders relevant für die hier geführte Diskussion. Sie trägt den Titel „Integrierte Anwendung der Lernergebnisse für die Formulierung der Lernziele, der Studieninhalte, der Prüfungstermine und

[4] AEC-„Polifonia"-Bologna-Arbeitsgruppe 2007-10. *Handbuch Zulassung und Assessment in der Musikhochschulbildung*. AEC-Publikationen, www.aec-music.eu/media/publications, 2010

Beurteilungskriterien für einen Masterstudiengang“. Dort wird unter anderem die Erstellung einer Beurteilungsmatrix bzw. einer entsprechenden Vorlage beschrieben. Dabei „erinnert der vorgegebene Aufbau der Beurteilung sowohl die Jurymitglieder als auch den Studenten daran, auf welche Aspekte des Vortrags eingegangen werden muss, um sicherzustellen, dass die Lernergebnisse des Studiengangs als geprüft und nachgewiesen angesehen werden können“. Eine Grafik auf Seite 110 des Handbuchs listet folgende fünf Bereiche auf: AEC/Polifonia-Lernergebnisse, Qualifizierungs- und Lernziele des „Master of Music”, Kursinhalt, Assessment und Assessment-Kriterien. Die Spalten der einzelnen Bereiche beinhalten genaue Angaben für eine bestimmte Assessment-Situation in einem Masterstudiengang – ein Konzert – und ordnet mittels Abkürzungen angeführte Lernergebnisse den anderen Spalten, vor allem den Assessment-Kriterien, zu. In diesem Fall beziehen sich die entsprechenden Ergebnisse auf die praktischen [P] (auf Fertigkeiten basierenden) Ergebnisse im zweiten Zyklus.

**(P1) Künstlerische Ausdrucksfähigkeit**

(P1.1) Von Studierenden wird erwartet, dass sie als voll entwickelte Persönlichkeiten aus ihrem Studium hervorgehen und ihre entsprechenden Fähigkeiten so weit entwickelt haben, dass sie in der Lage sind, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen auf hohem professionellem Niveau zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken

**(P2) Repertoire**

(P2.1) Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie ihre Erfahrung mit repräsentativen Werken des Repertoires ihres musikalischen Studienbereichs ausgebaut haben, entweder durch eine Erweiterung und/oder in Form einer Vertiefung auf einem bestimmten Spezialgebiet

(P2.2) Von den Studierenden wird erwartet, dass sie sich sicher in einer Reihe verschiedener Stile bewegen und/oder in einer bestimmten Stilrichtung eine starke individuelle Ausprägung entwickelt haben

**(P3) Ensemblespiel**

(P3.1) Von Studierenden, die sich als Teil ihres zweiten Studienzyklus mit Ensemblespiel befasst haben, wird erwartet, dass sie am Ende ihres Studiums dazu in der Lage sind, eine führende Rolle in einem Ensemble zu übernehmen

**(P4) Übe- und Probentechniken, Lese- und Hörfertigkeiten, kreatives Potenzial und Fertigkeiten in der Bearbeitung**

(P4.1) Gewöhnlich setzen Curricula des zweiten Zyklus voraus, dass die Studierenden diese Fertigkeiten bereits erworben haben. Mit Vollendung ihres Studiums wird von den Studierenden erwartet, dass sie eventuelle Schwächen aufgearbeitet haben. Durch eigenständiges Arbeiten sollen sie ausreichende Fähigkeiten entwickelt haben, ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen zu entwickeln, zu realisieren und auszudrücken.

Diese Lernergebnisse werden dann den von den Jurymitgliedern verwendeten Assessment-Kriterien folgendermaßen zugeordnet:

*„Der Masterstudent präsentiert sein Können in Form eines Konzerts. Das Konzertprogramm muss bestimmte Anforderungen hinsichtlich der Länge, des Schwierigkeitsgrades, der erzielten Fortschritte seit vorherigen Prüfungen, der einbezogenen Stilrichtungen/Musikgattungen und der Organisation und Präsentation des Konzertes erfüllen."*

Beurteilungskriterien:

A. Professionelle Fähigkeiten

- technisches Können [P1.1; P2.1; P2.2;. P4.1]
- professionelle Praxis [P1.1; P2.1;P2.1; P3.1; P4.1]
- Bühnenauftritt [P4.1]

B. Interpretationsfähigkeiten

- musikalischer Ausdruck (Kunstfertigkeit) [P1.1; P2,2; P4.1]
- persönliche Vision (Originalität) [P1.1; P2.2; P4.1.]

Das angeführte Beispiel soll der Veranschaulichung dienen und hat keinen präskriptiven Charakter. Die Lernergebnisse und Beurteilungskriterien der einzelnen Hochschulen spiegeln den jeweils lokalen Kontext und die Ziele der jeweiligen Institution wider. Genauere Informationen zu diesem Thema sind im *Handbuch Zulassung und Assessment in der Musikhochschulbildung* zu finden.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die AEC/„Polifonia"-Lernergebnisse zum Zeitpunkt des Drucks dieses Handbuchs selbst einer baldigen Überprüfung unterzogen werden. Ebenso wie die Studienprogramme, die dadurch unterstützt und weiterentwickelt werden sollen, sind die Lernergebnisse dynamisch und müssen an veränderliche Umstände angepasst werden. Ein Faktor, der sich wahrscheinlich nicht ändern wird – und wenn dies der Fall sein sollte, wird er wahrscheinlich lediglich im Lichte der allgemeinen Entwicklungen in der Hochschulbildung gestärkt –, ist der Ansatz, der die berufsbezogenen und die akademischen Aspekte des Curriculums vernetzt. Die Arbeitsgruppe ist der Meinung, dass immer noch sehr viel ungenütztes Potenzial hinsichtlich der Anwendung der Lernergebnisse und anderer Hilfsmittel besteht, mit denen die Entwicklung von Curricula für den zweiten Studienzyklus, die sowohl als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben als auch als Brücke zum dritten Zyklus dienen, unterstützt werden kann.

## 7. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zusammenfassung:

1. Argumentation für die Kombination der Aufgaben Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben und Brücke zum dritten Zyklus
2. Die vier Voraussetzungen dafür
3. Die entscheidende Rolle des zweiten Zyklus innerhalb der drei Studienzyklen – erster, zweiter und dritter Zyklus
4. Die Verwendung von Mechanismen zur Qualitätsverbesserung für die Entwicklung dieser Grundsätze in der Praxis
5. Blick in die Zukunft – wie eine Generation von AbsolventInnen, die in diesen Grundsätzen ausgebildet ist, zur weiteren Entwicklung beitragen kann, wenn sie als Lehrende zurückkehrt

Im Licht der bisherigen Kapitel hoffen wir aufgezeigt zu haben, dass das Ideal der Kombination einer berufsbezogenen und einer forschungsorientierten Ausrichtung bei einem Masterabschluss in der Musikhochschulausbildung sowohl möglich als auch erstrebenswert ist. Der Schlüssel zum Erfolg dieser Aufgabe liegt darin, den Schwerpunkt auf Attribute zu legen, die beide Bereiche unterstützen. Auf diese Art kann ein Masterstudiengang in der Musikhochschulbildung entwickelt werden, der – gemäß dem abschließenden Wortlaut aus Kapitel vier – Folgendes umfasst:

- **die Entwicklung fortgeschrittener Beherrschung von Technik und Ausdruck** bei der musikalischen Darbietung oder der Komposition auf einem Niveau, aus dem eine individuelle Musikerpersönlichkeit hervorgehen kann – maßgebend für künstlerische Forschung und eine bedeutsame Karriere im Berufsleben.
- **die Vertiefung der Reflexionsfähigkeit,** die es dem/der MusikerIn ermöglicht, immer weiter in sein/ihr eigenes Schaffen vorzudringen – eine Facette der Forschungsausrichtung und ein Mittel, um kontinuierlich persönliches Wachstum und Belastbarkeit zu fördern.
- **die Förderung kritischer Fertigkeiten**, die es dem/der MusikerIn ermöglichen, auf dynamische Weise mit der Welt zu interagieren – maßgebend für eine/n künstlerische/n ForscherIn und für den/die MusikerIn, der/die in der Welt etwas bewegen will.
- **die Verankerung aller drei Fähigkeitsbereiche im gesamten Curriculum**, sodass die Fähigkeiten des kritischen Denkens und der Reflexion im Rahmen des Hauptfachunterrichts entwickelt werden und sich „kontextbezogene Studien" auf künstlerische Grundsätze stützen und diese explizit festigen.

Es wäre beim Schaffen eines derartigen Lernumfelds auch wichtig, die grundlegenden Unterschiede hinsichtlich des erforderlichen Ansatzes zwischen dem ersten und dem zweiten Zyklus zu berücksichtigen – ein Thema, auf das sich dieses Handbuch im Vergleich zum Verhältnis zwischen dem zweiten und dem dritten Zyklus weniger konzentriert. Es gibt gewisse Aspekte bei der Verankerung eines ausgereiften und potenziell forschungsorientierten Ansatzes, die unter Umständen nur auf der Ebene des zweiten Zyklus zur Gänze realisiert werden können. An vielen Musikhochschulen führten und führen gut gemeinte Versuche, Studierende dazu zu ermuntern, über ihre künstlerischen Vorgehensweisen und Entscheidungen zu reflektieren, mitunter zu dem Phänomen: „Ich mache es so, weil es mir so gefällt." Man kann bezweifeln, ob dies im Vergleich zu der Einstellung „Ich mache es so, weil mein Lehrer gesagt hat, dass ich es so

machen soll“ wirklich ein Fortschritt ist. Es braucht Zeit und umsichtiges Anleiten, um die subjektiven Antworten und Reaktionen eines/einer Studierenden in ein Netz besser durchdachter Begründungen auf eine Art einzufügen, die es ermöglicht, dass instinktive Präferenzen mithilfe von Belegen und Argumentation getestet – und entweder bestätigt oder entkräftet – werden können. Studierende finden sich oft in einer Situation wieder, in der sie diese Fertigkeiten zwar im Rahmen lehrplanmäßiger Aktivitäten beherrschen, die in sicherem Abstand zu ihrem eigenen kreativen Schaffen stehen – herkömmliche Essays über die Werke von KomponistInnen, analytische Studien etc. –, die komplexere Herausforderung jedoch darin besteht, diese Techniken anzuwenden, wenn man sich mit den eigenen Empfindungen und Präferenzen als KünstlerIn auseinandersetzen muss.

Abschließend möchten wir zu mehr ganzheitlichen Ansätzen bei der Überprüfung und Überarbeitung von Curricula von Musikhochschulen aufrufen – Ansätzen, die sich allmählich in einigen abgelegenen Orten der europäischen Musikhochschullandschaft zeigen. Obwohl viele Institutionen zurzeit ein hohes Maß an „Review-Müdigkeit“ verspüren und möglicherweise nur zu gerne erneute Überprüfungen bis zum nächsten Zyklus extern gestellter Aufgaben verschieben würden, bietet sich in unserem Verständnis eine wichtige Gelegenheit zur Verbesserung. Bleibt diese ungenutzt, kann das zu zusätzlichem Druck auf Musikhochschulen führen, ihre kostenaufwändigen Praktiken überzeugender zu rechtfertigen als sich einfach auf Traditionen zu berufen. Wenn wir aufzeigen können, dass jeder Zyklus der Musikhochschulbildung genau durchdacht ist, sowohl für sich alleine als auch im Verhältnis zu dem Vorgänger- und dem Nachfolgezyklus, und dass wir wirklich die fachspezifischen und die allgemeinen Fähigkeiten der Studierenden auf eine Art herausbilden, die zu einer besseren Anwendbarkeit im Berufsfeld der Musik sowie anderen Bereichen führt, dann können wir die grundlegenden Ambitionen des Musikhochschulsektors effektiver verteidigen. Die AEC bietet ihren Mitgliedern seit einigen Jahren die Möglichkeit eines Qualitätsverbesserungsverfahrens, im Rahmen dessen Institutionen auf die Dienste von Peer-GutachterInnen zurückzugreifen können. Am Ende dieses Prozesses wird von internationalen ExpertInnen der entsprechenden musikalischen Fachbereiche ein Gutachten erstellt, das Empfehlungen für weitere Verbesserungen beinhaltet. Dieser freiwillige Prozess gehört inzwischen zu den Diensten, die von der unabhängigen, im Oktober 2014 gegründeten Stiftung für Qualitätsverbesserung und Akkreditierung in der Musikhochschulbildung, MusiQuE (Music Quality Enhancement), angeboten werden. Er könnte sich als wertvolle Ergänzung zu den intern lancierten ganzheitlichen Maßnahmen zur Überprüfung des Curriculums erweisen und zur Verbreitung guter Praktiken beitragen.

Wie aufzuzeigen versucht wurde, können dank der Ausbildung von Studierenden des Masterstudiengangs an Musikhochschulen in der Beherrschung von Gedankenprozessen und Methoden, die mit einem Forschungsansatz einhergehen, und der Förderung dieser Kompetenz offenere, vielseitigere und entwicklungsfähigere MusikerInnen hervorgehen, unabhängig von dem Zeitpunkt, an dem sie die Hochschule verlassen und in das Berufsleben einsteigen. Als Schluss dieser Argumentation soll hinzugefügt werden, dass MusikerInnen, die getreu den in diesem Handbuch angeführten Grundsätzen ausgebildet werden, im Falle einer Rückkehr an die Musikhochschule als Lehrende wahrscheinlich in ihrer Rolle innerhalb des Curriculums und bei der Verbindung ihrer Arbeit im Rahmen des Hauptfachunterrichts mit dieser übergeordneten Perspektive weniger befangen sind als Lehrende heute. Während der Grundsatz der getreuen Weitergabe musikalischer Traditionen von einer Generation an die nächste mit großer Wahrscheinlichkeit weiterhin ein zentrales Element der Lehrtätigkeit an Musikhochschulen bleiben wird, ist es dennoch möglich, dass der Zustrom einer neuen Generation reflektierter MusikhochschuldozentInnen diesen Aspekt ergänzen und ausgleichen kann – mit dem Konzept einer evolutionären Entwicklung und einer Unterrichtskultur, die flexibel auf die neuen Herausforderungen jeder musikalischen Generation reagiert.

## ABSCHNITT ZWEI: FALLSTUDIEN – AUFZEIGEN DER ARGUMENTE

Im zweiten Abschnitt dieses Handbuchs werden neun Fallstudien beschrieben. Jede Studie zeigt ein Beispiel institutioneller Praktiken auf, die auf die eine oder andere Art für die grundlegenden Themen und Argumente aus Abschnitt eins relevant sind.

Im Jahr 2013 wurde ein Aufruf gestartet, um Fallstudien aus einem möglichst breiten Feld einzuholen. Die wichtigsten Kapitel aus Abschnitt eins des Handbuchs waren zu dem Zeitpunkt bereits fertiggestellt und wurden den Institutionen, die eine Fallstudie einreichen wollten, zugesandt, sodass diese den Kontext, in den ihr Praxisbeispiel eingebettet werden würde, einschätzen konnten.

Die Beiträge wurden von der Arbeitsgruppe geprüft und mit Kommentaren und Empfehlungen versehen. Alle eingereichten Fallstudien erwiesen sich als geeignet für die Aufnahme in das Handbuch, wenngleich von Fall zu Fall ein unterschiedliches Maß an Änderungen erforderlich war.

Insgesamt wurden sieben Beiträge von externen Institutionen zur Verfügung gestellt. In zwei Fällen stellte ein und dieselbe Institution zwei Fallstudien bereit. Zwei weitere Studien von Mitgliedern der Arbeitsgruppe vervollständigen die Gesamtzahl der Fallstudien in diesem Handbuch. Diese zwei Studien wurden demselben Prüf- und Änderungsverfahren unterzogen wie die externen Beiträge.

Die neun Fallstudien des Handbuchs stammen von Institutionen aus fünf europäischen Ländern – Belgien, Finnland, den Niederlanden, Polen und Schottland – sowie einer australischen Institution. Die Fallstudie aus Australien zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit der Situation in Europa auf, was äußerst aufschlussreich ist. Die Arbeitsgruppe ist für das Interesse seitens der externen Institutionen und für ihr Engagement bei der Einreichung, Überprüfung und Überarbeitung sehr dankbar.

Die neun Fallstudien wurden in drei Kategorien unterteilt: Forschung und Praxis in Masterstudiengängen; spezialisierte Masterstudiengänge und ihr Verhältnis zum Forschungsethos; innovative Ansätze auf der Ebene von Fachbereichen und Institutionen.

### FORSCHUNG UND PRAXIS IN MASTERSTUDIENGÄNGEN

Die ersten drei Fallstudien beschreiben jeweils einen Masterstudiengang, der in den letzten Jahren entwickelt wurde und bewusst zum Ziel hat, Forschung und Praxis zu verbinden. Zwei Fallstudien wurden in den Niederlanden und eine in Brisbane, Australien, durchgeführt.

Alle drei Beispiele weisen dieselbe Grundüberzeugung auf, die auch mit der dieses Handbuchs übereinstimmt: Werden Masterstudierende zu besseren Forschenden ausgebildet, können sie auch bessere MusikerInnen sein. Über diesen Aspekt hinaus zeigen sich Unterschiede bei den Ansätzen: Die erste Fallstudie konzentriert sich darauf, wie die Disziplin des Festlegens einer Forschungsfrage und deren anschließende systematische Ergründung und Beantwortung den Studien im zweiten Zyklus Struktur und einen Fokus geben kann. Die zweite Studie bringt die Aspekte von Wissbegierde und Reflexion einer forschungsorientierten Einstellung mit den Anforderungen hinsichtlich Kreativität und Einfallsreichtum des unternehmerischen Ethos in Verbindung. Das deutet darauf hin, dass die vollständigste Form der Ausbildung und Entwicklung von MusikerInnen stattfindet, wenn alle Aspekte verbunden werden. Die dritte Fallstudie beschreibt die Entwicklung des „M.Mus"-Studiengangs der Institution im Detail, bettet diesen in den Kontext des Bachelor- und Promotionsstudiums ein und verwendet detailliertes Feedback von Studierenden des Studiengangs, um ein anschauliches Bild dessen zu zeichnen, wie der Studiengang auf die sehr spezielle nationale Situation und die allgemeinen Herausforderungen für MusikerInnen auf ihrem Weg zu einer globalen Profession reagiert.

## 8. FORSCHUNGSFRAGEN UND DER FORSCHUNGSPROZESS IN EINEM MASTERSTUDIENGANG. KONINKLIJK CONSERVATORIUM DEN HAAG, NIEDERLANDE

Zusammenfassung::

1. Der Studiengang „Master of Music“
2. Das Verhältnis von Master zu Bachelor und PhD
3. Aufnahmeverfahren
4. Das Curriculum
5. Betreuungssystem
6. Beispiele studentischer Forschungsprojekte
7. Assessment
8. Lehrende des Studiengangs
9. Das KC Research Portal: der online verfügbare Research Catalogue

### 1. Der Studiengang „Master of Music“

Das Koninklijk Conservatorium bietet einen „Master of Music“-Studiengang (M.Mus) für Personen an, die fähig sind, eine bedeutende Rolle im Berufsfeld der Musik auf nationaler und internationaler Ebene einzunehmen. Studierende des M.Mus-Studiengangs durchlaufen eine Entwicklung bis zum höchstmöglichen Niveau, arbeiten gemeinsam an praktischen Projekten und Produktionen, betreiben Forschung (entsprechend des persönlichen Profils jedes/jeder Studierenden) und teilen Informationen über den Fortschritt ihrer Forschung und Ergebnisse mit ihren KommilitonInnen und interessierten Fachkräften. Das Koninklijk Conservatorium ist der Meinung, dass unsere AbsolventInnen dank Forschung als eigenständige „reflektierende PraktikerInnen“ agieren, die einen herausragenden Beitrag zur Praxis in der Welt der Musik und dem dazugehörigen Diskurs leisten können.

Der M.Mus-Studiengang am Koninklijk Conservatorium dauert zwei Jahre und umfasst eine breite Palette verschiedener AbsolventInnen-Profile und Spezialisierungen. Studierende des Masterstudiengangs können aus einem ca. zehn Jahrhunderte umfassenden Repertoire auswählen, das von Kompositionen aus dem Mittelalter bis hin zu Neuer Musik, von historischer Aufführungspraxis und dem Spielen auf authentischen Instrumenten bis hin zu digitalen Medien, von Repertoire aus der Klassik und Romantik bis hin zu Jazz, elektronischer Musik und dem Bau neuer Instrumente reicht.

Die grundlegenden Aktivitäten des Studiengangs basieren auf einer Kombination aus Lehr-, Forschungs- und Produktionstätigkeit. Der Masterstudiengang hat es zum Ziel, begabte Studierende bestmöglich auf eine Karriere als MusikerInnen – sei es in Komposition, Improvisation oder Konzertfach – vorzubereiten. Für einige Studierende dient der M.Mus-Studiengang als gezielte Vorbereitung auf ein praxisorientiertes Promotionsstudium. Für alle Masterstudierenden gilt, dass Forschung in Verbindung mit dem Hauptfach zusätzlich zu umfassendem Unterricht im jeweiligen Fachbereich der Studierenden einen der Hauptbestandteile des Curriculums bildet.

Im Rahmen des M.Mus-Studiengangs wird eine Reihe von Spezialisierungen angeboten: Orchester, neues Publikum und innovative Praxis, Musiktheater, künstlerische Forschung, Kunst und Wissenschaft, Musikpädagogik, Musiktheorie und der National Master in Orchesterdirigieren.

Die Studierendenschaft am Koninklijk Conservatorium spiegelt den multinationalen Charakter der heutigen Welt der Musik wider. Studierende aus aller Welt bewerben sich für das Masterstudium und werden am Konservatorium aufgenommen. Die AbsolventInnen zum Frühjahr 2014 kommen unter anderem aus folgenden Ländern: Türkei, Spanien, Griechenland, Deutschland, Korea, Japan, Russland, Polen, Israel, den Niederlanden, Ungarn, Kanada, den USA, Brasilien und Ghana.

## 2. Das Verhältnis von Master zu Bachelor und PhD

Das Curriculum des Bachelorstudiengangs enthält Elemente, die die Studierenden auf die Forschung im Masterstudium vorbereiten. Die Studierenden werden in Verbindung mit den Kursen in Musiktheorie und dem Hauptfach in grundlegenden akademischen Kompetenzen wie Schreiben, genaues Lesen sowie Argumentations- und Präsentationsfertigkeiten ausgebildet. Dies findet im Rahmen einer konstanten Lernkurve über die vier Jahre des Bachelorstudiums hinweg statt. Im letzten Jahr ihres Bachelorstudiums schreiben die Studierenden eine umfassende „Programmmitteilung", in der beispielsweise die Gründe für ihre Repertoireauswahl bei der Abschlussprüfung erläutert werden.

Wenn Studierende den Masterstudiengang abgeschlossen haben und die Abschlusspräsentation ihrer künstlerischen Forschung ein zureichendes akademisches Niveau aufweist, können sie einen PhD-Abschluss in Zusammenarbeit mit der Universität Leiden (Academy for the Creative and Performing Arts of the Humanities) anstreben. Die Academy for the Creative and Performing Arts of the Humanities ist eine gemeinsame Initiative der Universität Leiden und der Universität der Künste in Den Haag. Die Akademie befasst sich mit der Schnittstelle zwischen Kunst und Wissenschaft. Dadurch bietet sich Studierenden, Lehrenden und anderen Forschenden in Leiden und Den Haag, die die Grenzen ihres Wissens und Könnens erweitern wollen, eine einzigartige Perspektive. Das Koninklijk Conservatorium arbeitet auch im Rahmen des Promotionsstudiums für praxisorientierte Forschung in Musik, docARTES , koordiniert vom Orpheus Institute in Gent, mit anderen Musikhochschulen zusammen.

## 3. Aufnahmeverfahren

Students must pass an entrance exam before they enter the Master programme. The exam comprises the following elements:

1. einer „guten" Bewertung (= 8 oder höher als Note) für die künstlerische Darbietung oder die Kompositionen bei der Bachelorprüfung bzw. bei einer separaten Aufnahmeprüfung für das Masterstudium für externe Studierende;
2. einem realistischen Plan für das Studium, dem sogenannten „Masterplan", einschließlich eines Forschungsantrags/Forschungsvorhabens;
3. Studierende, die bisher nicht am Koninklijk Conservatorium studiert haben, müssen sich während eines Aufnahmegesprächs zudem überzeugend präsentieren und ihr Wissen und ihre Motivation für das ausgewählte Studium und die dazugehörigen Elemente des Curriculums demonstrieren sowie klar darlegen, dass sie sich der Anzahl und Intensität der Kurse der folgenden zwei Jahre bewusst sind und sie gewillt sind, ihren Studien genügend Zeit zu widmen.

## 4. Das Curriculum

Das Curriculum für den M.Mus besteht aus folgenden drei Komponenten:

1. Hauptfach/Hauptinstrument

2. Professionelle Praxis einschließlich Aktivitäten, die vom Career Development Office organisiert werden, zusätzlich zu von Studierenden organisierten Aktivitäten
3. Forschung

Die Forschungskomponente des Studienprogramms soll die Kenntnis der musikalischen Praxis seitens der Studierenden und ihren Einblick in diesen Bereich vertiefen, ihre Fähigkeit, künstlerische oder technische Herausforderungen zu analysieren und zu bewältigen, verbessern und sie bei der bewussten Auswahl eines eigenen künstlerischen Konzepts auf Grundlage historischer und zeitgenössischer Informationen unterstützen. Die Forschungsergebnisse können auch die Kenntnis der MusikerInnen des professionellen Umfelds durch die Analyse der „Welt um sie herum" sowie der eigenen Chancen und Möglichkeiten vertiefen. Zudem lernen MusikerInnen durch Forschung sich selbst sowie ihre Talente, Fertigkeiten und Interessen besser kennen.

Die folgenden Pflichtmodule werden angeboten, um die Studierenden mit den nötigen Hilfsmitteln und Kompetenzen für ihre Forschungstätigkeit auszustatten:

A. Einführung in die kunstbezogene Forschung

Eine Vorlesungsreihe, die sich mit den verschiedenen Arten von Forschung befasst und Studierenden die Möglichkeit bietet herauszufinden, welche Art von Forschung sich für sie am besten eignet, und den Studierenden die unterschiedlichen Methoden der Dokumentation und Präsentation ihrer Forschung näherbringt.

B. Master-Wahlfächer

Im Rahmen des M.Mus-Studiengangs am Koninklijk Conservatorium können die Studierenden aus über 30 Wahlfächern, von Analyse und Darbietung bis hin zu Musik-Multimedia, auswählen. Diese Seminar- und Workshop-Reihe umfasst eine breite Palette musikalischer Themenbereiche und soll Studierenden die praktischen Aspekte einer wissbegierigen Grundeinstellung zu vielen verschiedenen Themen, die für ihre künstlerische und intellektuelle Entwicklung relevant sind, aufzeigen. Die Studierenden sind angehalten, ein Wahlfach zu wählen, das nicht direkt in Verbindung mit ihrem Hauptfachinstrument oder ihrem Forschungsprojekt steht.

C. Das Forschungsprojekt

Im Rahmen des Forschungsprojekts spezialisieren sich die Studierenden des Masterstudiengangs in ihrem jeweiligen Studiengebiet. Die Forschung im Masterprogramm kann viele verschiedene Bereiche umfassen – von Interpretation (wissensbasierte Darbietung), Komposition und Konstruktion (zum Beispiel Instrumentenbau) bis hin zu Experimentieren, kultureller/kritischer Reflexion und/oder Forschung im Bereich Didaktik oder Pädagogik. Die Themengebiete stehen normalerweise in direktem Bezug zum Hauptfach und sind sowohl für die künstlerische als auch die intellektuelle Weiterentwicklung sowie für die Entwicklung des jeweiligen Studiengebiets wichtig.

D. Der Master Circle

Der Master Circle ist ein KommilitonInnen-Forum, das aus Studierenden des ersten und des zweiten Jahres des Masterstudiengangs mit ähnlichen Hauptfachstudien besteht und entweder von einem/einer FachbereichsleiterIn oder von einem unserer ForschungsbetreuerInnen geleitet wird. Im Rahmen ihrer Versammlungen werden die Masterpläne und Forschungsvorhaben der Studierenden im ersten Jahr sowie die laufende Arbeit der Studierenden des zweiten Studienjahres in der Gruppe evaluiert und besprochen. GastdozentInnen, ReferentInnen aus der Berufswelt und Alumni-VertreterInnen der Musikhochschule

werden eingeladen, um sich an den Diskussionen zu beteiligen und den Studierenden andere Perspektiven hinsichtlich künstlerischer Forschung aufzuzeigen. Die Studierenden erhalten auch die wertvolle Gelegenheit, ihre Abschluss-Masterpräsentation vorher in einem sicheren Rahmen zu präsentieren. Im Hinblick auf dieses Ziel finden auch Besprechungen mit dem Schwerpunkt auf der Kunst des Präsentierens statt. Die einzigartige Zusammensetzung macht unsere Master Circles zu einem Nährboden für die Entwicklung der Forschungsprojekte der Studierenden und bietet die Möglichkeit, miteinander über künstlerische Forschung zu diskutieren und sich gegenseitig in verschiedenen Phasen der Studien und der Entwicklung der Forschungsidee zu unterstützen.

## 5. Betreuungssystem

Das Curriculum sieht vor, dass jeder/jedem Studierenden des Masterstudiengangs ein/e persönliche/r ForschungsbetreuerIn zugeteilt wird, der ihn/sie von Beginn des Studiums im ersten Jahr bis hin zur Forschungspräsentation im März des zweiten Studienjahres begleitet. Der/Die ForschungsbetreuerIn wird aus einem Pool von Lehrenden ausgewählt, zu deren Aufgaben auch Coaching zählt. Darüber hinaus können sich die Studierenden außerhalb dieses Pools eine/n BetreuerIn aussuchen, mit dem sie gemeinsam mit dem/der ihnen zugeteilten BetreuerIn für einen Teil der Zeit zusammenarbeiten. Die ForschungsbetreuerInnen sollen Studierende bei ihrer Forschung motivieren, sie inspirieren und anleiten. Sie sollen die ihnen zugewiesenen Studierenden bei der Aufbereitung ihrer Abschlusspräsentation unterstützen, beispielsweise durch das Organisieren einer Testpräsentation, und engen Kontakt mit ihnen halten, Besprechungstermine zur Evaluierung des Fortschritts vereinbaren, Fristen berücksichtigen und die Studierenden bei deren Einhaltung unterstützen.

## 6. Examples of Individual Student Research Projects

**Name des Studierenden:** Mario García Cortizo

**Hauptfach:** Klassisches und zeitgenössisches Schlagzeug

**ForschungsbetreuerInnen:** Anna Scott und Richard Barrett

**Titel der Forschung:** *Proposing Live Electronics as an Alternative to Larger Performance Set-Ups (Live-Elektronik als mögliche Alternative zu größeren Auftritts-Set-ups)*

**Forschungsfrage:** *Wie kann Live-Elektronik dazu führen, dass weniger Ausstattung gebraucht und die Effizienz der InterpretInnen gesteigert wird?*

**Forschungsprozess:** *Nachdem ich mein Forschungsthema gewählt hatte, begann ich, verschiedenste Informationsmaterialen über das historische Verhältnis zwischen Kunst und KünstlerInnen während schwerer sozialer Krisen und Finanzkrisen im 20. Jahrhundert zu lesen und zu sammeln. Dazu gehörten Bücher, Websites, Artikel in Journalen und Magazinen sowie Ausstellungsmaterialien in Museen.*

*In praktischer Hinsicht habe ich im ersten Jahr des Forschungsprozesses hauptsächlich verschiedene Dinge ausprobiert, indem ich sowohl im Rahmen von Improvisationen als auch von Konzertmusik mit Live-Elektronik experimentiert habe. Im zweiten Jahr habe ich ein neues Werk in Auftrag gegeben, das Schlagzeug- und Live-Elektronikelemente, gespielt von Siamak Anvari, einem Studierenden des Fachs Komposition, beinhaltet. Ich werde auch die erst zweite Person sein, die das Werk 150pF „for body capacitance and amplification system" von Hugo Morales spielt. Bei diesem Stück kommt ein von mir selbstgebautes Instrument zum Einsatz, das aus vier Anschlussbuchsen, die in ein Vierkanalsystem geschleust werden, besteht. Zusätzlich realisiere ich für dieses Programm eine Reduktion von Frederic Rzewskis „Coming Together" für einen Musiker und eine Schauspielerin.*

**Zusammenfassung der Ergebnisse:** *Dieser Text zeigt verschiedene Ansätze auf, die aus Einschränkungen hervorgehen, denen KünstlerInnen in Krisenzeiten gegenüberstehen: wenn sich Kreativität auf eine sehr bezeichnende Art entwickeln muss, um weiterhin Werke und Auftritte hervorzubringen – Kunst, die jeden unabhängig von Kultur, Politik, Alter oder anderen Faktoren bereichert. Aus diesen Einschränkungen heraus sind für KünstlerInnen viele neue Instrumente, Technologien und Techniken entstanden – Mittel, mit denen KomponistInnen und InterpretInnen neue Sprachen und Rahmenwerke für die Bearbeitung verschiedensten Materials erschaffen konnten und können.*

*Es ist sehr wichtig hervorzuheben, dass die Verwendung von nicht konventionellen Instrumenten und Live-Elektronik in Zeiten der Einschränkung in Betracht gezogen werden kann. Jedoch müssen wir nicht einfach nur deshalb, weil eine Einschränkung besteht, darauf zurückgreifen, sondern können dies vielmehr im Rahmen eines laufenden Forschungsprozesses tun, der uns als Teil einer speziellen kreativen Lösung zu diesen Ressourcen führt.*

*Nach der Analyse der praktischen Beispiele dieser Forschung und dem Experimentieren mit diesen Beispielen kann der Schluss gezogen werden, dass Live-Elektronik und nicht konventionelle Instrumente in der Tat eine Alternative für größere Auftritts-Set-ups sind – nicht nur in wirtschaftlich schlechten Zeiten, sondern auch aus Gründen der geschmacklichen Präferenz.*

**Name der Studierenden:** Eva Lymenstull

**Hauptfach:** Barockcello

**Forschungsbetreuer:** Johannes Boer

**Titel der Forschung:** *Chordal Continuo Realization on the Violoncello: A look at the practice of chordal accompaniment by cellists over the course of two centuries, with a focus on recitative accompaniment practices between 1774 and 1832 (Aussetzung des Generalbasses auf dem Violoncello: Ein Blick auf die Praktiken der Akkordbegleitung von CellistInnen über zwei Jahrhunderte hinweg mit dem Schwerpunkt auf den Arten der Rezitativbegleitung zwischen 1774 und 1832)*

**Forschungsfrage:** *Wie sah die Praxis der Generalbassaussetzung durch CellistInnen im achtzehnten Jahrhundert aus? Welche historischen Vorzüge bestehen, in welchen Kontexten kam diese Praxis zur Anwendung, und wie klingt diese Generalbassaussetzung bei einem Auftritt?*

**Forschungsprozess:** *Zu Beginn des Forschungsprojekts hatte ich gehofft, historische Belege einer Spielart zu finden, die mir eine neue Möglichkeit der Aussetzung des Basso continuo in der Musik des Hochbarock aus dem achtzehnten Jahrhundert aufzeigen würde. Nach vielen Stunden in Bibliotheken und der Korrespondenz mit anderen CellistInnen und MusikerInnen zu diesem Thema sowie Besuchen der Bibliotheken in Bologna und Madrid stellte ich fest, dass sich mein Forschungsthema leicht geändert hatte. Das, wonach ich gesucht hatte – einen unbestreitbaren Beleg der Praxis der Generalbassaussetzung durch CellistInnen im Barock – existiert nicht. Stattdessen fand ich viele interessante Argumente für und gegen diese Idee sowie einen soliden Nachweis einer Tradition der Generalbassaussetzung auf dem Cello – jedoch viel später als ursprünglich gedacht.*

**Zusammenfassung der Ergebnisse:** *Das Cello wurde seit den Anfängen des Generalbasses bis zum frühen neunzehnten Jahrhunderts als Continuo-Instrument verwendet. Außer dem Einsatz des Cellos als einstimmiges Continuo-Instrument gibt es Belege dafür, dass einige CellistInnen den Generalbass durch mehrstimmige Akkordbegleitungen ausgesetzt haben. Es gibt aus der Zeit zwischen 1657 und 1834 Berichte von Konzerten, bei denen CellistInnen den ausgesetzten Generalbass spielten, wenngleich äußerst sporadisch. Trotz der Argumente einer Reihe von WissenschaftlerInnen und InterpretInnen, dass die Aussetzung des Generalbasses durch CellistInnen im achtzehnten Jahrhundert weit verbreitet war, gibt es nicht genügend und vielfach unwesentliche Nachweise dafür, dass diese Praxis vor 1774 gängig war. Es wurden jedoch zwischen 1774 und 1834 mehrere Abhandlungen publiziert, die klare und detaillierte Anweisungen, einschließlich Beispielen für die Generalbassaussetzung auf dem Cello bei Secco-Rezitativen in der Oper, geben. Die Verwendung dieser Praxis zu der Zeit gibt interessanten Aufschluss über die Rolle des Cellos, die Entwicklung der Cello-Technik sowie die für diese Art der Begleitung erforderliche Virtuosität. Im Rahmen der Präsentation werden unter anderem die verschiedenen Seiten der Debatte über die Arten der Generalbassaussetzung im Barock besprochen, Beispiele der akkordischen Rezitativ-Techniken, die in den untersuchten Abhandlungen angeführt sind, von mir und meinen KollegInnen live dargeboten sowie PowerPoint-Folien gezeigt.*

Anmerkung: Während der Großteil der Studierenden des M.Mus-Studiengangs seinem Forschungsthema gemäß der ursprünglichen Forschungsfrage treu bleibt, kann sich der Prozess rund um den „Plan“ im ersten Studiensemester natürlich entwickeln und verändern, insbesondere im Zuge des Kurses Einführung in die Forschung, des Wahlfachs und des Austauschs mit dem/der ForschungbetreuerIn. Jedoch sind die Studierenden angehalten, nach dem zweiten Semester ihres ersten Studienjahres keine großen Änderungen mehr an ihrem Forschungsthema vorzunehmen, um ihr Forschungsprojekt innerhalb des vorgegebenen Zeitfensters zum Abschluss bringen zu können.

## 7. Assessment

Im zweiten Semester ihres zweiten Studienjahres müssen Studierende des Masterstudiengangs ihre Forschung präsentieren, nachdem sie ein passendes Präsentations- und Dokumentationsformat gewählt haben. Die Präsentation erfolgt vor einer ExpertInnenkommission im Rahmen des „Master Research Symposiums“. Das Koninklijk Conservatorium ist in der glücklichen Lage, auf einen großen Pool internationaler PrüferInnen aus aller Welt zurückgreifen zu können, die im März nach Den Haag reisen, um als Jurymitglied bei der Abschluss-Masterpräsentation unserer Studierenden zu fungieren. Dank diesem einzigartigen Umfeld können unsere Studierenden ihre Präsentation vor einer Jury herausragender Fachleute im Bereich künstlerischer Forschung machen, und unsere BetreuerInnen und das Masterteam haben die Möglichkeit, verschiedene Aspekte der künstlerischen Forschung zu besprechen, die wir dann in das nächste Studienjahr einbringen

können.

Zusätzlich zu den externen GastprüferInnen hat das Masterteam der Musikhochschule in den letzten beiden Jahren eine Gruppe ausgewählter Studierender des ersten Studienjahres eingesetzt, die sich für die Teilnahme an der Prüfungskommission ihrer KommilitonInnen aus dem zweiten Jahr interessieren oder davon profitieren würden. Dies ist einerseits eine wertvolle Erfahrung für die mitwirkenden Studierenden, kann aber andererseits auch uns eine einzigartige Sichtweise auf die Beurteilung der künstlerischen Forschungsprojekte unserer Studierenden von der anderen Seite des Prüfungstisches aus aufzeigen!

Wenngleich das letztendlich gewählte Präsentations- und Dokumentationsformat entsprechend der Art der Forschung, deren Ergebnissen und den Hauptfachstudien der einzelnen Studierenden stark variieren kann, muss Kohärenz zwischen dem Forschungsthema und der aus der Forschung hervorgehenden Dokumentation und Präsentation bestehen. Die abschließende Dokumentation der Forschungsergebnisse kann als Forschungspapier, als Forschungsbericht oder als Abschlussarbeit erfolgen.

Forschungspapier:

Studierende, die ihre Forschungsergebnisse in Form eines Papers dokumentieren möchten (Richtwert für die Wortanzahl: 5.000 bis 7.000 Wörter), müssen eine 30-minütige Präsentation über ihre Forschung machen, in der ein Aspekt der Forschung mithilfe von audiovisueller Projektion, Audio-/Videobeispielen oder einer Live-Darbietung hervorgehoben wird.

Forschungsbericht:

Studierende, die ihre Forschungsergebnisse in Form eines Forschungsberichts dokumentieren möchten (Richtwert für die Wortanzahl: 2.000 bis 5.000 Wörter) müssen dem ein konkretes abschließendes Forschungsprodukt wie eine Transkription, eine Aufnahme oder eine neue Komposition hinzufügen. Außerdem ist eine 45-minütige Präsentation erforderlich.

Abschlussarbeit:

Studierende, die nach ihrem Masterstudium ein PhD-Studium anstreben, sind angehalten, eine Abschlussarbeit als Dokumentation ihrer Forschungsergebnisse (Richtwert für die Wortanzahl: 8.000 bis 25.000 Wörter) zu schreiben. Studierende, die dieses Format wählen, müssen eine 30-minütige Präsentation über ihre Forschung halten, gefolgt von einer mündlichen Prüfung, in deren Rahmen sie das Thema und die Ergebnisse ihrer Forschung verteidigen müssen.

Bei der Beurteilung des Forschungsprojekts im Masterstudiengang kommen folgende Kriterien zur Anwendung:

1. Relevanz:

- Künstlerische Entwicklung

*Ist die Forschung für die künstlerische Entwicklung des/der Studierenden relevant?*

- Weiterer Kontext

*Ist die Forschung für andere, z. B. andere Studierende, MusikerInnen, das Berufsfeld oder die Musikwelt im Allgemeinen relevant?*

2. Projektaufbau und Projektinhalt:

- Fragen, Themen, Problemstellungen

*Sind die Forschungsfragen, Themen oder Problemstellungen gut formuliert bzw. gegliedert? In welchem Bezug stehen sie zum Hauptstudiengebiet des/der Studierenden?*

- Kontextualisierung

*Ist die Verbindung der Forschung zum neuesten (künstlerischen, historischen, kulturellen, theoretischen) Stand des jeweiligen Forschungsfeldes und der Tätigkeiten anderer in diesem Bereich klar?*

- Methoden

*Sind die ausgewählten Methoden für die Bearbeitung der Fragen, Themen oder Problemstellungen angemessen? Wie wird musikalische Praxis als Methode angewandt?*

- Neues Wissen, Erkenntnisse, Erfahrungen, Techniken und/oder Utensilien

*Zeigt die Forschung etwas auf, das wir noch nicht wussten, verstanden, erlebt oder zur Verfügung hatten?*

- Prozess

*Wird der Forschungsprozess ausreichend beschrieben oder auf eine andere Art zureichend kommuniziert?*

- Ergebnis

*Ist das Verhältnis zwischen dem Forschungsprozess und dem (künstlerischen) Ergebnis der Forschung zufriedenstellend?*

3. Argumentation, Dokumentation, Präsentation:

- Begründung und Schreibweise

*Liefert die Forschung eindeutige Argumente oder Behauptungen, und in welchem Verhältnis steht die Verwendung von Worten/Text im Vergleich zu nicht wort-/textbasierten, z. B. künstlerischen, Materialien?*

- Dokumentation, Publikation und Verbreitung

*Stützen die Dokumentation und die Publikation der Forschung die Behauptung der Forschung? Wie werden hier die wort-/textbasierten und die nicht wort-/textbasierten Elemente miteinander verflochten?*

- Informationen, Quellen, Verweise, Sprache

*Sind die Informationen korrekt, erfolgte die Handhabung von Quellen und Verweisen richtig, und ist das verwendete Englisch akzeptabel?*

- Öffentliche Präsentation

*Ist die mündliche und öffentliche Präsentation der Forschung gut strukturiert und überzeugend? Ist der Status der künstlerischen Arbeit in der Präsentation klar?*

## 8. Lehrende des Studiengangs

Zu den Lehrenden des M.Mus-Studiengangs zählen renommierte KonzertmusikerInnen aus allen musikalischen Bereichen, künstlerische Forschende sowie Lehrende aus dem Gebiet der Musiktheorie. Diese breite Palette verschiedener DozentInnen spiegelt die multidisziplinäre Welt der Musik heute wider und gibt den Studierenden des Studiengangs

die Gelegenheit, ihr künstlerisches Wissen dank dem direkten Kontakt mit den aktivsten Fachleuten der Disziplin zu erweitern. Die ForschungsbetreuerInnen, die LeiterInnen der Master Circles und die DozentInnen der Wahlfächer stammten im Studienjahr 2013/2014 aus den Fachbereichen Alte Musik, Klassik, Jazz, Komposition und Gesang.

### 9. Das KC Research Portal: der online verfügbare Research Catalogue

Sämtliche Studierende des Masterstudiengangs verwenden das online verfügbare Forschungsportal, das KC Research Portal, für die Konzeption und Formulierung ihres Forschungsantrags, ihre laufende Arbeit, die Kommunikation mit dem/der BetreuerIn und die abschließende Dokumentation des Forschungsprojekts. Das Portal greift auf den **Research Catalogue** der *Society for Artistic Research* zu, eine frei zugängliche internationale Datenbank für die Dokumentation und Publikation künstlerischer Forschung (siehe: www.researchcatalogue.net). Diese Plattform ermöglicht das Kombinieren verschiedener Materialien und Medienformate (Audiodateien, Bilder, Videos, Textinhalte). Durch die Nutzung des Research Catalogue sowohl als Archiv, Publikations- und Präsentationsplattform als auch als gemeinsamen Online-Arbeitsraum können Studierende das richtige Maß zwischen Schreiben und praktischem Arbeiten, d. h. das nötige Gleichgewicht zwischen der Verwendung von Text und anderen, nonverbalen Arten der Kommunikation ihrer Forschung finden. Dieses bahnbrechende Instrument stellt für alle MusikerInnen, die ihre Forschung dokumentieren und kommunizieren wollen, eine wertvolle Ressource dar. Das Koninklijk Conservatorium ist die erste Musikhochschule, die den Research Catalogue als institutionelles Portal und institutionelle Plattform für Archivierung und Zusammenarbeit nutzt.

## 9. DIE WISSBEGIERIGE, UNTERNEHMERISCHE UND REFLEKTIERTE EINSTELLUNG IM STUDIENGANG MASTER OF MUSIC. PRINS CLAUS CONSERVATORIUM, HANZE HOGESCHOOL, GRONINGEN

Zusammenfassung:

1. Hintergrund und Grundgedanken des Studiengangs
2. Übersicht über den Studiengang
3. Die Forschungsausrichtung des Studiengangs
4. Reflexionen über die ersten Erfahrungen
5. Der Master als Achse zwischen Bachelor und Doktorat?

### 1. Hintergrund und Grundgedanken des Studiengangs

Das Prins Claus Conservatorium ist eine von neun Musikhochschulen in den Niederlanden. Es bedient den Norden der Niederlande mit Musikhochschulbildung, zieht jedoch Studierende aus dem gesamten Land sowie aus vielen anderen Ländern an – circa 40 Prozent der Studierenden kommen aus dem Ausland. Einschließlich der Vorbereitungskurse studieren rund 400 Personen in den Bachelor- und Masterprogrammen der Musikhochschule.

Das Prins Claus Conservatorium bietet seit 2011 einen neuen und im niederländischen Kontext einzigartige [1] Masterstudiengang an, den Master of Music (MoM). Der MoM-Studiengang besteht aus fünf verschiedenen Studienzweigen: Klassische Musik, Jazz (im Rahmen des einzigartigen Programms „New York Comes to Groningen" studieren die AnwärterInnen auf den Masterabschluss gemeinsam mit niederländischen und führenden JazzmusikerInnen aus New York und verbringen verpflichtend ein Semester in New York und der Jazzszene vor Ort), neues Publikum und innovative Praxis (ein gemeinsames Studienprogramm mit dem Königlichen Konservatorium Den Haag, der Kunstakademie Island und der Königlichen Musikhochschule Stockholm), Lernen und Lehren im Instrumentalbereich und Blasorchesterdirigieren.

Der MoM wurde vor dem Hintergrund der dynamischen und sich rasch wandelnden professionellen Musiklandschaft in den Niederlanden, Europa und vielen anderen Teilen der Welt konzipiert. Diese Veränderungen sowie deren Auswirkungen auf Musikhochschulen wurden im Laufe der letzten zehn Jahre von der an das Prins Claus Conservatorium angeschlossenen Forschungsgruppe Lifelong Learning in Music unter der Leitung von Prof. Rineke Smilde umfassend untersucht und beschrieben. In ihrer einflussreichen Arbeit „Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography" (2009) porträtiert Prof. Smilde erfolgreiche MusikerInnen von heute als künstlerisch motivierte, weitgehend interessierte, wissbegierige, äußerst flexible und unternehmerisch denkende professionell Tätige, deren Karrieren am besten als „Portfoliokarrieren" beschrieben werden können: Sie gehen im Rahmen ihres musikalischen Berufs vielen verschiedenen Tätigkeiten nach – nacheinander, aber häufig auch parallel.

Die aus diesem und vielen anderen Forschungsprojekten der letzten Jahrzehnte hervorgehenden Auswirkungen auf die Ausbildung an Musikhochschulen sind äußerst weitreichend. Innerhalb der AEC werden diese Veränderungen manchmal als Sprung vom neunzehnten Jahrhundert direkt ins einundzwanzigste Jahrhundert bezeichnet. Tatsächlich bedarf die MeisterIn/SchülerIn-Beziehung, auf der die Ausbildung an Musikhochschulen traditionsgemäß beruhte, einer Umstrukturierung – einer Umstrukturierung, die die Stärken dieses Modells beibehält, es jedoch mehr an die Bedingungen des 21. Jahrhunderts anpasst. Einer der Schlüsselaspekte bei dieser Neuausrichtung der Ausbildung an Musikhochschulen

[1] Alle anderen Master in Fachbereichen für künstlerische Darbietung an niederländischen Musikhochschulen sind von der niederländischen Akkreditierungsbehörde offiziell unter dem Namen „Master Muziek" registriert. Der Master der Musikhochschule in Groningen ist aufgrund seines einzigartigen Charakters separat unter dem Namen „Master of Music" eingetragen.

ist die Abkehr vom Lehren in Richtung Lernen, vom Zentralismus der Lehrenden in Richtung eines auf die Studierenden ausgerichteten Ansatzes und von einem festgelegten Curriculum in Richtung eines flexibleren Lehrplans.

## 2. Übersicht über den Studiengang

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Entwicklungen hat das Prins Claus Conservatorium seinen „Master of Music"-Studiengang auf zwei grundlegenden Prinzipien aufgebaut:

- MusikerInnen für das 21. Jahrhundert auszubilden heißt nicht nur, ausgezeichnete MusikerInnen in Bezug auf musikalisches Handwerk und Kunstfertigkeit auszubilden, sondern sie auch mit einer wissbegierigen, unternehmerischen und reflektierten Grundeinstellung auszustatten;
- Die Ausbildung von MusikerInnen des 21. Jahrhunderts erfordert, dass Musikhochschulen Studierende zu den „Ingenieuren" ihrer eigenen Ausbildung machen, sodass sie für eine Portfoliokarriere in einer sich stets wandelnden musikalischen Landschaft vorbereitet sind, in der lebenslanges Lernen und die entsprechende Einstellung ein Muss sind.

Der erste Grundsatz führte im Ergebnis zu einem Studiengang, in dem drei Säulen zum Tragen kommen. Im Zentrum steht natürlich das musikalische Können – das Ziel des MoM-Studiengangs ist es, herausragende MusikerInnen auf höchstmöglichem Niveau auszubilden. Eine zweite Säule ist der Unternehmergeist, im Rahmen dessen die Studierenden nicht nur ausgezeichnete, sondern auch unternehmerisch ausgerichtete MusikerInnen werden sollen – MusikerInnen, die für sich neue Chancen entdecken und eröffnen, die nach neuen Techniken und neuem Repertoire, aber auch nach neuem Publikum, neuen Auftrittsorten, neuen Verbindungen mit anderen künstlerischen Disziplinen sowie anderen Bereichen der Gesellschaft streben.

Wie die zweite Säule ist auch die dritte eine Stütze des zentralen Elements des musikalischen Könnens: die Säule der Forschung, im Rahmen derer die Studierenden eine wissbegierige Grundhaltung entwickeln, indem sie lernen, ihre eigenen Fragen zu formulieren und diese strukturiert zu beantworten. Unsere bisherige Erfahrung hat gezeigt, dass die Elemente des Unternehmergeistes und der Wissbegierde nicht nur in direktem Bezug zum zentralen Element des musikalischen Könnens stehen, sondern dass diese beiden Komponenten in vielen Fällen auch in direktem Bezug zueinander stehen und einander stärken. Alle drei Ausrichtungen – musikalisches Können, Unternehmergeist und Forschung – fördern eine reflektierte Grundeinstellung der Studierenden. Diese Komponente der Reflexion wird durch ein Mentoring-Programm untermauert, im Zuge dessen die Studierenden aufgefordert sind, ihre eigene Entwicklung auf reflektierte Art und Weise zu beobachten. Diese drei Säulen verbinden sich am Ende des Studiengangs im sogenannten „professionellen Integrationsprojekt". Dieses kann als „erweiterte Abschlussprüfung" beschrieben werden – eine Masterpräsentation, bei der die Studierenden sich nicht nur als die MusikerInnen, die sie im Laufe des MoM-Studiums geworden sind, zeigen, sondern auch demonstrieren, wie ihr musikalisches Können durch ihre unternehmerischen und wissbegierigen Kompetenzen gestützt und dadurch in eine engere Verbindung mit ihrer zukünftigen Karriere in der Arbeitswelt gebracht wird.

Der zweite angeführte Grundsatz resultiert in einer eindeutigen Studierenden-Zentrierung des Studiengangs. Zu Beginn des MoM-Studiums erklären wir den Studierenden, dass ein großer Unterschied zwischen einem Bachelorstudium und dem Masterstudium in Groningen besteht. Bei Bachelorstudien gibt die Musikhochschule zu einem weiten Teil vor, was zu tun ist. Bei unserem MoM-Studiengang hingegen stellen die Studierenden ihre eigenen Überlegungen dazu an, was sie machen wollen, und die Musikhochschule fördert weiteres Nachsinnen über die Pläne der Studierenden und deren Umsetzung.

Vor diesem Hintergrund besteht die Aufnahmeprüfung nicht nur aus einem Vorspielen bzw. -singen, sondern auch aus einer Diskussion des von dem/der Studierenden vorbereiteten „Studienplans", in dem erläutert wird, warum er/sie in

Groningen studierenden möchte, was er/sie für den Studiengang mitbringt, welches Repertoire oder welche Themen für ihn/sie interessant sind, mit wem er/sie studieren möchte, welche Fächer er/sie vorhat zu wählen, welche andere Institute er/sie zu Lernzwecken besuchen möchte etc. Der Studienplan wird bei der Aufnahmeprüfung gemeinsam mit dem/der Studierenden besprochen, um festzustellen, ob eine grundlegende unternehmerische, wissbegierige und reflektierte Einstellung vorhanden ist – eine Einstellung, die für das MoM-Studium in Groningen unbedingt erforderlich ist.

### 3. Die Forschungsausrichtung des Studiengangs

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Forschungsausrichtung des MoM-Studiengangs. Die unterstützende Komponente der Forschung erhält in Form eines Kurses Gestalt: praxisorientierte Forschung (Practice Based Research, PBR). Dieser Kurs erstreckt sich über alle vier Semester des MoM-Studiums. Das Ziel des Kurses ist es, jede/n Studierende/n bei seinem/ihrem persönlichen Forschungsprojekt zu unterstützen – einem Projekt, das eng mit seiner/ihrer Identität als MusikerIn und (daher) mit dem persönlichen Studienplan verknüpft sein muss.

Im Rahmen des Kurses im ersten Semester formulieren alle Studierenden ein individuelles Forschungsvorhaben auf Grundlage des eigenen Studienplans, der zuvor einen Teil ihrer Zulassung zum MoM-Studium bildete. Im zweiten, dritten und vierten Semester besteht der PBR-Kurs aus individuellem Coaching jedes/jeder Studierenden während seiner/ihrer Forschungstätigkeit sowie aus der Unterstützung beim Aufbereiten des Forschungsberichts und der Forschungspräsentation als Teil der Abschluss-Masterpräsentation der Studierenden.

Der PBR-Kurs besteht aus drei Elementen:

- *Methodikseminare*. Eine kurze Reihe im ersten Semester, bestehend aus vier einführenden Seminaren zur Methodik in der Forschung, die sich für die Studierenden bei der Formulierung ihres Forschungsantrags als hilfreich erweisen sollen. Die Studierenden werden in den Seminaren in Definitionen von Forschung, Forschungsgebieten und Forschungsfragen, Arten der Forschung und Forschungsdesign sowie Forschungsmethoden unterrichtet, sodass sie auf strukturierte Art und Weise an ihr persönliches Forschungsprojekt und dessen Rahmenherangehen. Unterstützend zu den Seminaren gibt es einen Online Research Coach, der auf der Website der Forschungsgruppe Lifelong Learning in Music (www.lifelonglearninginmusic.org) verfügbar ist;
- *Persönliches Coaching*. Jedem/Jeder Studierenden stehen zwei ForschungsbetreuerInnen zur Verfügung: ein/e BetreuerIn für den Forschungsinhalt und ein/e für die Forschungsmethoden. Der/Die BetreuerIn für den Forschungsinhalt gibt Input zum musikalischen Inhalt der Forschung, verweist auf vorhandene Fachliteratur, Aufnahmen und ExpertInnen des jeweiligen Felds, stellt kritische Fragen und öffnet dem/der Studierenden neue Wege. Der/Die BetreuerIn für Forschungsmethoden gibt Input zum Forschungsdesign, zu den Forschungsmethoden, der Datenerhebung und Datenanalyse sowie der Präsentation der Ergebnisse;
- *Peer Review*. Im Rahmen des Master Circles [2] präsentieren die Studierenden einander ihre Forschung unter der Anleitung eines Leiters/einer Leiterin des Master Circles (derzeit eine/r der BetreuerInnen für Forschungsmethoden). Sie lernen einerseits voneinander und andererseits das Kommentieren der Forschungsprojekte und Präsentationen der anderen Studierenden sowie das Präsentieren, Erläutern, Verteidigen und Modifizieren des eigenen Forschungsprojekts.

Die Gestaltung des PBR-Kurses hängt zur Gänze von den einzelnen Forschungsprojekten der Studierenden ab. Wir bieten bewusst keine allgemeinen Methodikkurse, beispielsweise zu Interviewführung, statistischer Analyse oder künstlerischer Forschung, für alle an. Stattdessen halten wir den „Lehrinhalt" des PBR-Kurses

[2] Ein Begriff, den wir von unseren KollegInnen des Koninklijk Conservatorium Den Haag übernommen haben.

sehr begrenzt und verweisen bei Wissen und Kompetenzen, beispielsweise zu Interviewtechniken, auf das persönliche Coaching, sodass Wissen und Kompetenzen „gerade zur richtigen Zeit" vermittelt werden und für die/den einzelne/n Studierende/n von Bedeutung sind.

## 4. Reflexionen über die ersten Erfahrungen

Die ersten drei Jahre des MoM-Modells haben natürlich eine Reihe von Fragen und Anliegen aufgeworfen. Diese zur Gänze anzuführen würde den Rahmen dieser Fallstudie sprengen. Daher beschränke ich mich auf vier Beobachtungen.

Die erste Beobachtung zeigt auf, dass sich Studierende wie auch MitarbeiterInnen an diesen radikalen, personalisierten und praxisorientierten Forschungsansatz gewöhnen müssen. Studierende beginnen das Masterstudium häufig mit der Anschauung (oftmals basierend auf ihren Erfahrungen aus der bisherigen Ausbildung), dass das Forschen im Allgemeinen von ihrer Identität als MusikerInnen losgelöst ist und vielmehr das Lesen von Literatur und korrektem Zitieren nach APA-Standard oder vielleicht sogar das Tragen von weißen Mänteln in Labors bedeutet und sie davon ablenkt, wofür sie eigentlich hier sind: um noch bessere MusikerInnen zu werden. Einige MitarbeiterInnen teilen diese Ansicht. Sobald jedoch Studierenden und MitarbeiterInnen unsere Auffassung dessen, was Forschung an Musikhochschulen eigentlich bedeutet, klar ist, wird dies akzeptiert und wirkt nicht mehr als Belastung. Dies erfordert jedoch einiges an Einsatz von mir als Kursleiter sowie von den BetreuerInnen für Forschungsmethodik. Hier kommt es zu einer interessanten Umkehr: Man könnte meinen, dass BetreuerInnen für Forschungsmethodik als „Patrouillen" für Methodik fungieren und ihre Studierenden einschränken. Jedoch besteht die Aufgabe der BetreuerInnen in der ersten Phase vielmehr darin, die Studierenden von ihren Vorurteilen und vorgefassten Meinungen zum Thema Forschung zu befreien – sie sollen die möglichen Grenzen einer wissbegierigen und reflektierten Grundeinstellung, und daher von Forschung, in einem Musikhochschulumfeld erweitern und nicht enger fassen.

Die zweite Beobachtung steht in Zusammenhang mit der ersten und betrifft die Rolle des Schreibens im Kurs zu praxisorientierter Forschung. Wir sind der Überzeugung, dass Forschung zu kommunizierbaren Ergebnissen führen soll, um einen Austausch neuer Ideen zu ermöglichen. Allerdings nehmen wir eine gewisse Spannung wahr, wenn es um die Kommunikation in Schriftform geht. Viele unserer Studierenden sind gute SchreiberInnen, einige davon vielleicht sogar ausgezeichnete. Andere haben hingegen weniger Talent für das Schreiben, für das Zu-Papier-Bringen einer kohärenten Geschichte über ihre Forschung. Das heißt jedoch nicht, dass sie nicht zu den reflektierten PraktikerInnen werden, zu denen wir sie ausbilden wollen. Einige Studierende drücken ihre Gedanken besser in mündlicher als in schriftlicher Form aus, und einige Gedanken können auch viel effektiver mit Bildern und Tönen als in Textform kommuniziert werden. Wenngleich wir wohl auch weiterhin von unseren Studierenden verlangen werden, sich und ihre Forschung in schriftlichen Texten auszudrücken, und wir weiterhin die allseits bekannten Qualitätskriterien für das Schreiben formulieren werden, gehen wir davon aus, dass eine gewisse Nachsicht bei der Beurteilung des Schreibstils bei einigen Studierenden angebracht ist. Schließlich bilden wir im „Master-of-Music"-Studiengang keine AutorInnen, sondern wissbegierige, unternehmerisch orientierte und reflektierte MusikerInnen aus.

Meine dritte Beobachtung betrifft die Themengebiete der Forschung und die Arten der Forschung, die die Studierenden wählen. Das Prins Claus Conservatorium weist eine „ökumenische" Einstellung gegenüber dem Wesen der Forschung an einer Musikhochschule auf. Jegliche Forschung, von der MusikerInnen profitieren können, ist für uns interessant: Bei uns gibt es Forschung „über", „für", „in" und „durch" Musik, und wir sehen keine Notwendigkeit, uns ausschließlich auf künstlerische Forschung zu konzentrieren, die als Forschung bestehend aus den musikalischen Prozessen, die professionelle MusikerInnen durchlaufen, definiert ist. Unsere Studierenden wählen auch eine breite Palette verschiedener Forschungsthemen, Forschungsfragen und darauf folgenden Forschungsarten und Forschungsdesigns: Einige entscheiden sich für die zuvor beschriebene Art der künstlerischen Forschung (insbesondere Studierende, die mit Komposition zu tun haben), andere wiederum strukturieren ihre Forschungsprojekte als unserer Bezeichnung nach „reflektierte Praktikerforschung", und wieder andere wählen Forschungsprojekte zu Projektplanung oder Pädagogik, führen historische

bzw. musikwissenschaftliche Untersuchungen, die ihre Spielpraxis prägen, oder Evaluierungen ihrer Zuhörerschaft durch. Es liegt auf der Hand, dass die Grundidee der Betrachtung der eigenen musikalischen Aktivitäten als eine Art „implizite Forschung" für viele unserer Studierenden äußerst attraktiv ist. Dies gilt jedoch nicht für alle Studierenden, und das ist in Ordnung. Solange ihre Forschung eng mit ihrer Persönlichkeit als MusikerInnen und ihren Vorstellungen hinsichtlich ihrer zukünftigen Karriere verknüpft ist, bestärken wir sie darin, ihrer persönlichen Forschungsfrage nachzugehen.

Das führt unmittelbar zu einer vierten Beobachtung, die die Aus- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen betrifft. Um den Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden zu können, brauchen wir MitarbeiterInnen, die sie in praxisorientierten Forschungsangelegenheiten unterstützen können. Im Hinblick auf die großen Bandbreite verschiedener Projekte unserer Studierenden brauchen wir eine ähnlich große Bandbreite an Fachkompetenz innerhalb der Institution. Dazu kommt die Tatsache, dass eine formale Ausbildung in Forschung bis vor Kurzem an den meisten Musikhochschulen und damit auch bei der Ausbildung des Großteils unserer MitarbeiterInnen nicht zu finden war. Diese zwei Faktoren machen es offenkundig, dass ein Fortbildungsprogramm für unsere MitarbeiterInnen zum Thema Forschung zu unseren Prioritäten der nächsten Jahre zählt. Wir haben dieses Jahr einen verpflichtenden Einführungskurs für alle am Conservatorium tätigen Lehrenden zum Thema Forschung an der Musikhochschule eingeführt (siehe Fallstudie aus Kapitel sechzehn) und fördern darüber hinaus Lehrende, die einen Master- oder PhD-Abschluss machen. Die Verteilung der Fachgebiete und Themenbereiche dieser Master- und PhD-Ausrichtungen ist ein entscheidender Aspekt – wir benötigen in Zukunft eine breite Palette verschiedener Forschungskompetenzen, und daher geht es nicht nur darum, wie viele Lehrende einen Master- bzw. PhD-Abschluss haben, sondern auch in welchen Bereichen.

### 5. Der Master als Achse zwischen Bachelor und Doktorat?

Zum Abschluss dieser kurzen Fallstudie möchte ich einige Überlegungen zum Verhältnis zwischen dem MoM-Studiengang und dem ersten sowie dem dritten Zyklus der Musikhochschulbildung anstellen. Das Prins Claus Conservatorium bietet ein Bachelorstudium in Musik an, und unsere Arbeit am Masterstudiengang hat unsere Sichtweise auf den Bachelor stark beeinflusst. Wir sind derzeit mit einer Umstrukturierung der Bachelor-Curricula und in diesem Zusammenhang mit einer Überarbeitung des Forschungsinhalts des Bachelorstudiums befasst. Forschung ist im Bachelor derzeit „verborgen", und wir wollen diesen Aspekt sichtbarer machen, ohne dabei die Verbindung zum musikalischen Können abzutrennen – denn diese Verbindung stellt das wichtigste Motiv für unsere Forschung an der Musikhochschule dar. Idealerweise sollen aus dem Bachelorstudiengang Studierende hervorgehen, die nach ihrem Abschluss in der Lage sind, zum Zeitpunkt des Eintritts in das Masterstudium, und nicht erst nach dem ersten Semester, einen Forschungsantrag für den Master zu formulieren.

Was den dritten Studienzyklus betrifft, befinden sich unsere Ideen noch in *statu nascendi.* Im Allgemeinen stellen wir fest, dass sich wenige unserer Studierenden für einen streng akademischen PhD-Abschluss interessieren. Ein eher „musikalisch" ausgerichteter PhD wie der beispielsweise von der Universität Leiden in Zusammenarbeit mit dem Orpheus Institute angebotene Abschluss oder ein DMus – ein akademischer Grad, der in der niederländischen Forschungslandschaft nicht zu finden ist – befinden sich definitiv innerhalb der Reichweite einiger unserer Studierenden. Aus diesem Grund überlegen wir, als Option zusätzliche Forschungsmodule im Rahmen des MoM-Studiums einzuführen. Dadurch sollen Studierende, die sich für Forschung interessieren, auf einen eventuellen PhD- oder DMus-Abschluss im späteren Verlauf ihres Werdegangs vorbereitet werden – ein Ziel, das, wie ich hoffe, in Zukunft in einigen der persönlichen Studienpläne unserer Studierenden zu finden sein wird.

*Autor: Evert Bisschop Boele*

## 10. AUSBILDUNG IN PRAXISORIENTIERTER FORSCHUNG AN EINER MUSIKHOCHSCHULE IN AUSTRALIEN – DER M.MUS AM QUEENSLAND CONSERVATORIUM DER GRIFFITH UNIVERSITY IN BRISBANE, AUSTRALIEN

Zusammenfassung:


1. Einleitung – der australische Kontext
2. Der bildungspolitische Rahmen
   - Ausbildung in berufsbezogener Forschung
   - Forschungsausbildung auf Bachelorebene
3. Das Queensland Conservatorium heute
4. Methoden
   - Warum ein Forschungsstudium in Musik?
   - Das Einordnen praxisorientierter Forschung – „von außen nach innen“
   - Das Einordnen praxisorientierter Forschung – „von innen nach außen“
   - Das praxisorientierte Kontinuum
   - Die Merkmale des zweiten und dritten Zyklus
   - Gemeinsamkeiten
5. Diskussion und Schlussfolgerungen
6. Quellenangaben
7. Anhang: TeilnehmerInnenprofile des Master of Music


### 1. Einleitung – der australische Kontext

Dieses Kapitel erläutert die Charakteristika der Forschungsausbildung an einer australischen Musikhochschule im Allgemeinen und befasst sich anschließend mit dem Master of Music (M.Mus). Dafür untersuchen wir eine Reihe studentischer Erfahrungen, die aus dem aktuellen Dialog sowie bisherigen Publikationen entnommen wurden, in denen sich die Autoren umfassend mit dem Thema Forschung, dem Aufbau einer Forschungskultur sowie der Ausbildung in Forschung befasst haben. [3] Kurz zusammengefasst behandeln diese Publikationen die Entwicklung einer Kultur am Queensland Conservatorium – sie konzentrieren sich auf eine maßgebliche Auswahl und untersuchen dazu praxisorientierte Forschungsergebnisse und geben Kurzdarstellungen und Beispiele zu deren Veranschaulichung.

Die offizielle Definition von Forschung lautet in Australien:

> *[...] die Generierung von neuem Wissen und/oder die Nutzung von bestehendem Wissen auf eine neue und kreative Art, um neue Konzepte, Methoden und Auffassungen hervorzubringen. Dazu könnte eine Synthese und Analyse bisheriger Forschung in dem Ausmaß, in dem sie neu und kreativ ist, zählen.* [4]

[3] Vgl. Draper & Harrison, 2011; Harrison, 2013; Draper & Harrison 2013; Draper & Cunio, 2013

[4] Hier übersetzt aus: ARC, 2008, S. 1

Die Aufgabe der Musikhochschule ist es daher, Studierende dabei zu unterstützen, Praxis explizit, sichtbar und mitteilbar zu machen (Borgdorff, 2009) – über eine Interaktion zwischen Ideen und Nachweisen, durch Argumentation kommuniziert (Newberry, 2010). In diesem Sinne unterscheidet sich praxisorientierte Forschung nicht wesentlich von anderen „traditionellen" Formen. Wir sind jedoch auch der Meinung, dass ein wenig Geschichte wichtig ist, um das Entstehen dieser Kultur zu kommunizieren und anderen dabei zu helfen, nicht nur das Ziel, sondern den Weg selbst zu verstehen. Im Zuge der laufenden Reformagenda in der australischen Hochschulbildung haben sich aufgrund lokaler Gegebenheiten im Laufe der Zeit eine Reihe einzigartiger Merkmale herausgebildet. Diese sollen im Folgenden genauer erläutert werden.

## 2. Der bildungspolitische Rahmen

Nach den sogenannten „Dawkins"-Reformen der australischen Regierung (DEET, 1998) wurden Ende der 1980er-Jahre berufsbildende Institutionen mit Universitäten zusammengeschlossen. Folglich wurde verifizierbare Forschungsaktivität im Bereich der kreativen Künste gefordert, weshalb eine Reihe von Gleichwertigkeitsbestrebungen und -prüfungen unternommen wurde, die vom Strand Report (1998) bis hin zum Rahmenwerk Excellence in Research for Australia (ERA, 2014) reichten. Die aus Letzterem hervorgehenden Anforderungen für eine Berichterstattung im Dreijahresrhythmus gelten seit 2009. Als eine der bedeutendsten Folgen dieser Fusionierung fordern australische Universitäten seither üblicherweise nachweisbare Forschungsaktivitäten als einen Bestandteil einer akademischen Vollzeitbeschäftigung. Hier soll hervorgehoben werden, dass eine derartige Rechenschaftspflicht für AkademikerInnen der kreativen Künste früher zum Tragen kam als für die Forschungsausbildung auf Hochschulniveau im Bereich kreativer Künste, was die nachfolgenden Entwicklungen prägte.

*Ausbildung in berufsbezogener Forschung*

Die Universitäten waren zudem angehalten, Studien/Abschlüsse als Angebot weiterführender Ausbildungen in professionellen Bereichen einzuführen, im Rahmen derer Projekte in praktischen Situationen angewandt und an der berufsbezogenen Praxis orientiert sein sollten (AHEC, 1989). Das stimmte mit „einer zunehmenden Ernüchterung über ein Modell der reinen Forschung" überein, „das der Wahrnehmung nach AbsolventInnen hervorbrachte, die über nicht genügend Wissen und Orientierungssinn verfügten, um im Berufsleben erfolgreich zu sein, und über Fälle, in denen die Studiengänge mehr den Bedürfnissen der Universitäten als jenen der Gesellschaft nachkamen". [5] Die Disziplinen Pädagogik, Recht und Gesundheits- und Krankenpflege schlugen diesen Weg schnell ein, und Musik folgte etwas später nach der Jahrtausendwende (Draper & Harrison, 2011; Blom, Bennett & Wright, 2011).

Anfangs lag mehr Gewicht auf Aspekten der musikalischen Darbietung, und das Lesen und Schreiben über Musik erhielten weniger Aufmerksamkeit (Duffy 2013; Roennfeldt, 2012). Doch trotz der Herausforderungen (Schippers, 2007) kam es allmählich zu einer zunehmenden Integration von Komponenten und Perspektiven (wie nachfolgend genauer angeführt). Multi-exegetische Formate bei Forschungsstudien (Research Degrees) der letzten Zeit symbolisieren inzwischen die aktuellen Ansätze (siehe Anhang 2) in ähnlicher Weise wie die Berufsfelder Kunst, Design, Film und Popularkultur, die es gewohnt sind, Arbeiten verschiedener und/oder nicht linearer Medien zu produzieren und die von unterschiedlichen Perspektiven, öffentlich wie auch akademisch, untersucht werden können

*Forschungsausbildung auf Bachelorebene*

Auf dem Weg zu einer derartigen Kombination aus Intellekt und Kunst darf ein weiterer bezeichnender Aspekt der Hochschulreformen in Australien nicht unerwähnt bleiben. Der übliche Weg zu einem PhD-Abschluss führt über eine

[5]

spezielle „Honours"-Abschlussarbeit im an das dreijährige Bachelorstudium angehängte vierte „Honours"-Jahr (Kiley, Boud, Cantwell & Manathunga, 2009). Durch diesen Mechanismus entstand ein „Pipeline"-Effekt, und gleichzeitig wurde die Aussicht auf Erfolg beim PhD erhöht. Dies ist kein unwesentlicher Faktor in der australischen Landschaft, in der die von der Regierung finanzierten Plätze für Higher Degree Research (HDR) eng an die Berichtspflicht der Institutionen und erfolgreiche Abschlüsse geknüpft sind:

> *[...] Forschung im grundständigen [undergraduate] Studium ist zu einer Notwendigkeit für forschungsintensive Universitäten geworden. Das hängt mit einer höheren Quote bei Forschung im postgradualen Studium zusammen [...] und legt nahe, dass die PhD-Abschlussquoten unter Studierenden, die im grundständigen Studium Forschung betrieben haben, doppelt so hoch sind..*[6]

Herausragende AbsolventInnen des Honours-Studienjahres können sich üblicherweise um Stipendien und den direkten Eintritt in das PhD-Studium bewerben und so den Masterzyklus zur Gänze umgehen. Letzterer kann unter Umständen von den Universitäten auf die Gleichwertigkeit mit dem Honours-Abschluss geprüft werden (das wurde zu einem gewissen Grad durch eine Vielzahl nicht forschungsbezogener Master hervorgerufen). Aus Platzgründen wird auf eine weitere Erläuterung des Honours-Phänomens in diesem Kapitel verzichtet. Dieser Kontext prägt jedoch zu einem Teil unsere Überlegungen (genauso wie die Anmerkungen der Befragten) rund um ein ideales Bild der Forschungsausbildungslandschaft und insbesondere hinsichtlich eines „Durchsickereffekts" zu den Curricula des grundständigen Studiums (Draper & Hitchcock, 2013).

### 3. The Queensland Conservatorium Today

Das 1957 als unabhängige Institution eingerichtete Queensland Conservatorium wurde 1991 zu einem College der Griffith University (QCGU). Daraufhin wurde 1999 ein Master of Music by Research eingeführt, wobei jedoch anfangs noch eine gewisse Trennung zwischen Darbietung/Unterrichtseinheiten und Abschlussarbeit/Betreuung, wie zuvor beschrieben, bestand. Im Jahr 2003 wurde ein Forschungszentrum am Konservatorium, das Queensland Conservatorium Research Centre (QCRC), mit einem Schwerpunkt auf Forschung des Lehrkörpers eingerichtet. Doch erst mit der Einführung des Doctor of Musical Arts (DMA) im Jahr 2005 fassten praxisorientierte Forschungsformate allmählich wirklich Fuß. Für die Zulassung zum DMA-Studium müssen die BewerberInnen mindestens fünf Jahre professionelle Erfahrung vorweisen können, vorzugsweise mit einer formalen Forschungsausbildung. Jedoch hat das praktische musikalische Können üblicherweise mehr Gewicht als Zulassungsvoraussetzung.

Die Einführung des DMA erwies sich als bedeutsam (Draper & Harrison, 2011). Im Laufe der darauffolgenden Jahre regte dies nicht nur eine Neuausrichtung des Masterstudiums an, sondern beeinflusste auch die Profile M.Phil und PhD. Dies zeigt sich in den fluktuierenden Zahlen, insbesondere zwischen 2006 und 2009 (siehe Abbildung 1), die viele der Verhandlungen und/oder der sich wandelnden Präferenzen der Studierenden zu der Zeit widerspiegeln.

[6] Hier übersetzt aus: Willison & O'Regan, 2007, S. 393

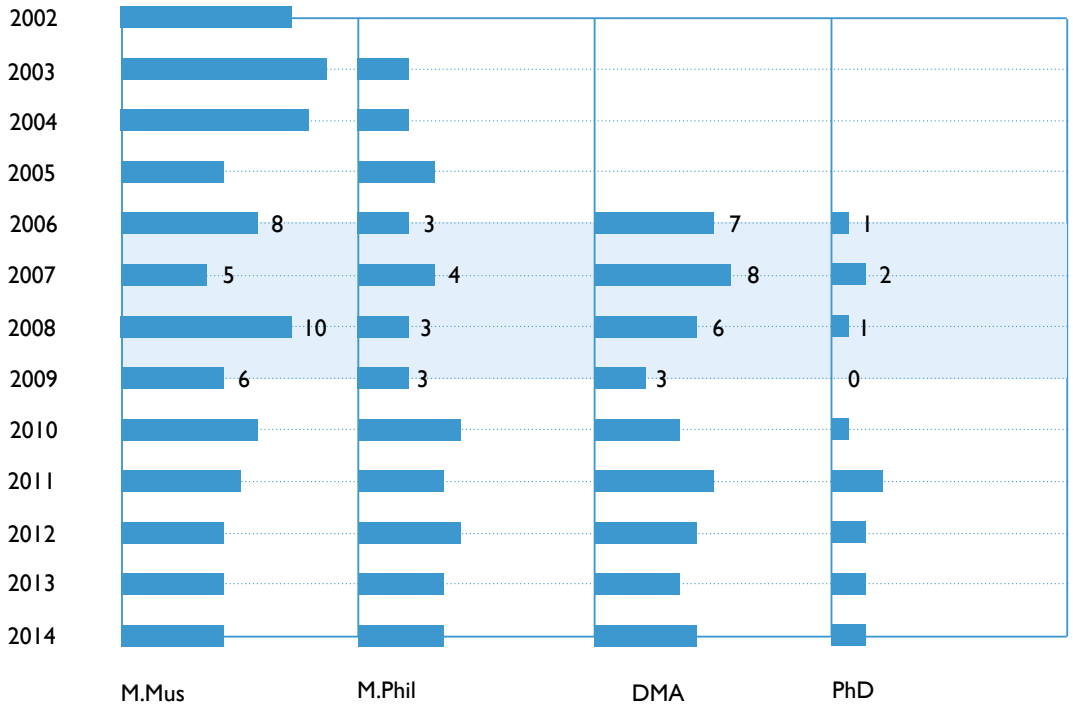


Abbildung 1: *Higher Research Degrees* – Studienbeginn, 2002 bis 2014

Bis heute gibt es am Queensland Conservatorium alle vier Studiengänge, weniger aufgrund der Themengebiete als vielmehr aufgrund von vorhergehenden Forschungsausbildungen im Falle des M.Phil und des PhD. Der M.Mus- und der DMA-Studiengang beinhalten diesbezüglich anfangs Lehrveranstaltungen zu Methodologie und Schreiben. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Fallstudie machten HDR-Studierende mehr als 12 % der am Queensland Conservatorium eingeschriebenen Personen aus, wobei sich die Zahl im Laufe der letzten 10 Jahre verdreifacht hat, wie Abbildung 2 zeigt.:

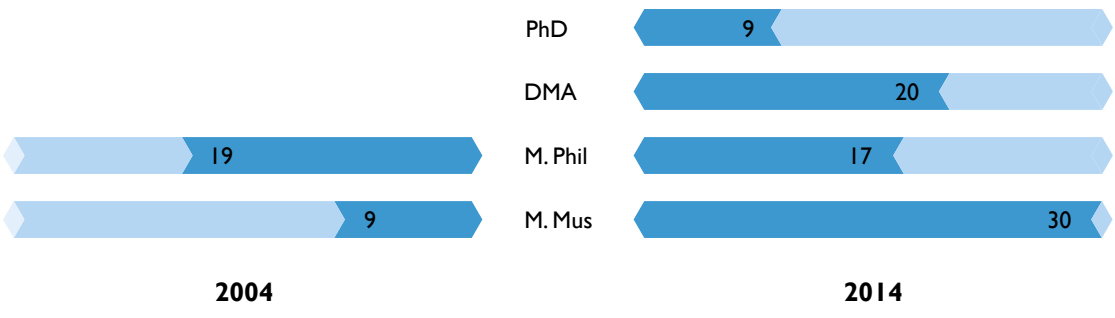


Abbildung 2: *Higher Research Degrees* – Fortsetzung, 2004 und 2014

Ein Aspekt, den die Statistik weniger deutlich aufzeigt, ist eine lebhafte Forschungskultur, die sich in den letzten Jahren entwickelt hat. Diese ist durch Studierende und AkademikerInnen gekennzeichnet, die nach neuen Ansätzen streben, Strukturen zur Förderung von Ergebnissen und Beteiligung einrichten und zu Verbesserungszwecken laufend reflektieren (Harrison, 2012) – derzeit ausgestattet mit speziellen Ressourcen wie regelmäßigen HDR-Kolloquien, IKT, dem nötigen Equipment, Veranstaltungsorten und einem starken Bewusstsein einer eigenverantwortlichen und engagierten Studierendenschaft im Bereich Forschung. Die Forschungsgemeinschaft ist teilweise aufgrund von externen Einflüssen, infolge derer Universitäten vermehrt Forschung und Studierende der Forschung fördern mussten und müssen,

gewachsen. Die gestiegenen Studierendenzahlen und die höhere Beteiligung führten zu Druck auf menschliche und physische Ressourcen und sorgten gleichzeitig für das Entstehen einer maßgeblichen Menge, die von der Universität und darüber hinaus als beispielhaft gesehen wird.

Einer der Katalysatoren für diese Veränderung ist der Studiengang, mit dem sich dieses Kapitel befasst: der M.Mus. Hier kommt es zu einer interessanten Variante im Vergleich zu der bisher beschriebenen Form: Während DMA-AnwärterInnen meist umherreisen, „abwesende" Studierende sind und/oder vielbeschäftigt ihrer musikalischen Portfoliokarriere in ganz Australien und über die Landesgrenzen hinaus nachgehen, sind ihre M.Mus-KollegInnen eher am Campus zu finden und leisten aus dieser Sicht einen wertvollen Beitrag zur kritischen Masse, zu Forschungsforen, der Teilnahme an Komitees, musikalischen Auftritten etc. und prägen so wiederum die Studienkultur auf Doktorats- wie auch auf der grundständigen Ebene.

AbsolventInnen des M.Mus-Studiums produzieren Ergebnisse eher durch alternative Einreichungsformate (einschließlich Multimedia), was möglicherweise auf eine reflexive Kultur, die verschiedene Formen von Betreuung, Abgabeformaten und Endprodukten erlaubt, zurückzuführen ist. Vor Kurzem wurde der Spielraum für Forschung im Rahmen des M.Mus-Studiengangs beträchtlich erweitert: von den eher traditionellen ViolinistInnen und PianistInnen hin zu jenen, die verschiedenste Fächer wie (sudanesisches) Pfeifen, Tontechnik, Tango, Popmusik und Elektronik wählen. Im Nachfolgenden erläutern wir unsere Interaktion mit dem M.Mus-Studiengang (und teilweise seinen Schwesterstudiengängen) anhand des nachstehend beschriebenen Materials.

## 4. Methoden

Als generellen Ausgangspunkt greifen wir auf Reflexionen und Reaktionen auf bisherige wissenschaftliche Publikationen und Präsentationen, Lehrkörper-Evaluierungen aus den Jahren 2008 bis 2013 sowie von der Universität zur Verfügung gestellte Forschungsdaten zu MitarbeiterInnen und Studierenden zurück. Somit kommen verschiedene Methoden kombiniert (Creswell, 2003) zur Anwendung. Mithilfe einer konstanten Vergleichsmethode wurde eine Datenanalyse durchgeführt (Glaser, 1993). Die sich herausbildenden Themen wurden mithilfe von Notizen, Besprechungen und E-Mail-Korrespondenz vertieft.

Als Quelle der aktuellsten Datenerhebung dieses Kapitels dienten ein an Studierende und AbsolventInnen des M.Mus-Studiums ergangener Fragebogen und ein Diskussionspapier. Die Antworten sind mit den Initialen der TeilnehmerInnen versehen. Die vollständigen Profile einschließlich Links zu den Abschlussarbeiten, beruflichen Websites und eines Auszugs der musikalischen Leistungen sind im Anhang zu finden. Fünf Fragen spiegeln das Hauptanliegen des AEC-Handbuchs, Master-Studiengänge als „Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben" und/oder „Brücke zum dritten Zyklus" zu verstehen, wider. Im Rahmen der sechsten Frage sollten Anmerkungen zu den „Polifonia"/Dublin-Deskriptoren der AEC für Master- und Promotionsstudiengänge gegeben werden. Es bestand auch die Möglichkeit der offenen Beantwortung der Fragen. Alle Fragen werden nun nacheinander behandelt und im Bedarfsfall durch Erkenntnisse aus unseren früheren Publikationen ergänzt. Insgesamt möchten wir nach Möglichkeit die Stimmen der Studierenden für sich sprechen lassen.

*Warum ein Forschungsstudium in Musik?*

> *Musikgruppen, Konzerthallen und Film-Tonstudios fordern keine formalen Qualifikationen, nur die nötige Kompetenz. Warum würden Sie ein weiterführendes Forschungsstudium (Higher Degree Research) machen? Wo führt Sie das hin?*

Es gab insgesamt bezeichnende Parallelen zu anderen Studien sowohl auf der Ebene des Doktorats (Draper & Harrison, 2011) als auch des Undergraduate with Honours (Draper & Hitchcock, 2013). Auf den ersten Blick hat es den Anschein, dass die Idee von praxisorientierter Forschung als zentraler Anziehungspunkt dient, als Erkenntnis, dass Folgendes ermöglicht wird:

- *Das Klären und Kontextualisieren von bestehendem Wissen und die Erweiterung meines persönlichen Wissens ... Das Verstehen des Wesens musikalischen Wissens und dessen Beziehung zu anderen Wissensformen. (TW).*
- *... Dank der Ausbildung und Erkenntnisse, die ich durch Forschung gewonnen habe, verfüge ich nun über Fertigkeiten, die zur Neuausrichtung des Berufsprofils beigetragen haben ... durch die Fähigkeit, in schriftlicher (und nicht unbedingt in musikalischer) Form zu kommunizieren ... Die Entwicklung dieser Fertigkeiten hat es mir ermöglicht, Chancen und Ressourcen zu erschließen, von denen ich zuvor nichts wusste (AB).*
- *... Die Idee, dass meine eigene Praxis als Forschungsthema dienen oder selbst Forschung SEIN könnte, war völlig neu und genau das hat mich zum DMA motiviert (Draper & Harrison, 2011, S. 5).*
- *... Bis zum letzten Semester des Undergraduate-Studiums hatten sie kein weiterführendes Studium in Betracht gezogen. Der Hauptgrund für dieses Umdenken lag in der Erkenntnis ... dass ein kreativer Fokus möglich und sogar wünschenswert ist (Draper & Hitchcock, 2013, S. 3).*

Ein Aspekt, der hieraus hervorgeht und unserer Meinung nach äußerst wichtig ist, ist das damit verbundene Thema der Ressourcen und einer Praxis-Community bzw. einer „Forschungskultur" – zum Beispiel:

- *Zum Teil bestand meine Motivation für ein HDR-Studium darin, Zugang zu fachspezifischen Ressourcen einer Universität zu erhalten ... wertvolle persönliche Zeit mit erfahrenen Mentoren ... kostenloser Zugang zu den Aufnahmestudios der Universität ... ein Forum für sinnvolle Dialoge mit anderen HDR-Studierenden, die auch meine BerufskollegInnen sind. Es wäre schwierig bis unmöglich gewesen, Zugang zu diesen Ressourcen zu erhalten, hätte ich nicht einen HDR-Abschluss angestrebt. (YS).*
- *Es unterscheidet sich nicht völlig von der Mitgliedschaft in einer Musikgruppe. Die unterschiedlichen Sichtweisen schaffen mehr Klarheit als Verwirrung, und wenn es Widersprüche gibt, bestärkt mich das darin, mich auf meine eigene Meinung zu konzentrieren. Ich habe die Beiträge bisher als sehr klar und hilfreich empfunden und habe das Gefühl, über eine weitgehend unterstützte Eigenständigkeit zu verfügen (Draper & Harrison, 2011, S. 8).*
- *...Als Teil dieser Kultur ist man gezwungen, nicht nur aus praktischer, sondern auch aus intellektueller Sicht, ein klein wenig kritischer dahingehend zu sein, warum man das macht und ob es überhaupt von Belang ist. Man holt viel mehr heraus, wenn man in diesem Umfeld agiert, weil man so viel zielgerichteter darauf ist, was man produziert. (Draper & Hitchcock, 2013, S. 3).*

*Das Einordnen praxisorientierter Forschung – „von außen nach innen"*

> *Wie könnte man zwischen Ihrer Praxis und Ihrer Forschung unterscheiden – in Ihrem persönlichen Leben, bei Ihren beruflichen Aktivitäten? Sind Sie der Meinung, dass sich die Forschungsprogramme an Ihrer Universität authentisch auf berufliche Perspektiven beziehen? Inwiefern bzw. inwiefern nicht?*

Viele Ergebnisse stimmen weitgehend mit der Forschung von Bennett (2010) und zu weiten Teilen mit informellen Beobachtungen lokaler Bestrebungen im Bereich künstlerischer Forschung der letzten Jahre überein:

- *Als Musiker sind wir, glaube ich, alle Forschende, ohne sich vielleicht dessen bewusst zu sein. Wir verlieben uns in Musik und gehen dem den Rest unseres Lebens nach, finden Wege, um durch minutiöses Zuhören und Analysieren, das Aufbauen einer soliden Technik und die Zusammenarbeit mit anderen noch kreativere Interpreten und Komponisten zu werden ... Also ja, das Forschungsprogramm der Universität hat es mir ermöglicht, mich authentisch auf (meine) beruflichen Perspektiven zu beziehen (AB).*
- *Ein Studium, das meine professionelle Praxis mit meiner Forschung effektiv und vergleichsweise frei verbindet ... ein Fluss zwischen den zwei Bereichen meiner Karriere, und einer prägt laufend den jeweils anderen. Mir ist klar geworden, dass meine berufliche Praxis als Saxofonistin und als Forscherin nicht etwas Getrenntes ist, sondern als Einheit meine Identität in der Branche bildet (ED).*
- *Ich unterscheide überhaupt nicht zwischen künstlerischer Praxis und [praxisorientierter Forschung]. Ich habe bei der Forschungsausbildung bald festgestellt, dass meine Praxis ganz einfach als Forschung kontextualisiert werden kann. Das heißt, Ziele und Methoden wurden formuliert, und es wurden basierend auf Ergebnissen Reflexionen angestellt und Anpassungen vorgenommen. Meine eigene Lösung sowohl auf Master- als auch auf PhD-Ebene ist es, Produkte in Textform als Ethnografie der Praxis zu sehen, wodurch sich Erkenntnisse zu individueller Kreativität und zwischenmenschlicher Interaktion entwickeln können (TW).*

Eine M.Mus-Absolventin führte einen weiteren Aspekt an:

- *Seit meinem Masterabschluss habe ich über meine Praxis nicht mehr auf so formelle Art [schriftlich] reflektiert. Das ist ein grundlegender Unterschied zwischen meiner Berufspraxis und meiner Forschung. Ich reflektiere zeitweise über meine Praxis ... aber ich versuche, diese Reflexionen nicht zu tiefgreifend zu interpretieren oder analysieren, da ich der Meinung bin, dass das meinem künstlerischen Schaffen nicht zugutekommt (YS).*

Dieser Aspekt wurde in letzter Zeit mehrere Male auf verschiedene Arten thematisiert. „Die Musik weiß, dass man sie betrachtet" – das ist eine Art, es auszudrücken (Draper, 2014), und sie signalisiert einige der Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Methoden oder Detailgenauigkeit, die die Praxis stören. Man kann fairerweise sagen, dass dieses Dilemma eher in den anfänglichen Jahren bestand (2006 bis 2009), da der Schwerpunkt zu Anfang auf Forschungsfragen, Literatur und Forschungsmethoden lag, die im Vorfeld der eigentlichen künstlerischen Praxis feststehen mussten (Draper & Cunio, 2013). In letzter Zeit haben sich Ergebnisse häufig als interaktive Zusammenfügung der Elemente erwiesen, beispielsweise wenn „Methode" im späteren Projektverlauf zu einer wichtigen „Erkenntnis" wird. Es hat den Anschein, dass aufgrund der kritischen Masse und der Diskussionen darüber, was langfristig funktioniert, Studierendennetzwerke in dieser Hinsicht eine der bedeutendsten Ressourcen darstellen:

- *Ehrlich gesagt, habe ich mehr Feedback von Kommilitonen als von Lehrenden erhalten ... Ich persönlich bin sehr dankbar, diese Möglichkeit gehabt zu haben, bevor man [externen] Zuhörern gegenübersteht ... Einige der schwierigsten Fragen zu meiner Präsentation kamen von [studentischen] Zuhörern am Con in den ersten zwei Semestern des DMA-Studiums (Draper & Harrison, 2011, S. 9).*

*Das Einordnen praxisorientierter Forschung – „von innen nach außen"*

> Inwiefern leistet umgekehrt Ihre Forschungsausbildung an der Universität einen Beitrag zu Ihrer beruflichen Tätigkeit? Auf welche Art hat das den „Einstieg in das Berufsleben" gefördert?

Nach vorhergehenden methodischen Fragen ist TW bei einigen Kommentaren etwas vorsichtig:

- *Forschung fließt auf vielerlei Arten in die Gestaltung künstlerischer Arbeit ein und beeinflusst möglicherweise*

> *auch die Auswahl von Projekten – basierend darauf, ob sie als Forschung eingeordnet werden können (obwohl die bevorzugt ausgewählte künstlerische Arbeit eher Arbeit ist, die meiner Ansicht nach den größten kreativen Nutzen bringt und nicht auf pragmatischen Überlegungen zu Forschungsergebnissen beruht). Die Forschungsausbildung hat sich auf jeden Fall auf meine Praxis ausgewirkt, sich jedoch nicht als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben erwiesen und auch meine Fertigkeiten nicht unbedingt verbessert, die sich mehr oder weniger hätten weiterentwickeln können, wenn ich meine Zeit nicht auf die Ausbildung selbst verwendet hätte (TW).*

Das bedeutet, dass sich praktisches musikalisches Können wundervoll weiterentwickeln kann, wie es seit Jahrtausenden der Fall ist – ohne den Einfluss des (unter Umständen ablenkenden) Schreibens einer Abschlussarbeit. Jedoch werden gleichzeitig andere Elemente angeführt, die möglicherweise im Zusammenhang mit sich rasch wandelnden Kontexten hinsichtlich moderner Kommunikation und Rechenschaftspflicht, in die Musik eingebettet ist, stehen. Zum Beispiel:

- *Die Forschungsausbildung hat mir ein besseres Verständnis der Struktur von Institutionen, Universitäten, der Regierung, dem Verhältnis zwischen Finanzierung und Forschung sowie der Möglichkeiten, wie künstlerische Forschung einen Teil einer akademischen Laufbahn bilden kann, gegeben. Dazu gehört es, künstlerische Produkte beitragen zu können, die, manchmal auf mehrere Arten, als Forschungsergebnisse erachtet werden können (TW).*
- *Meine Forschung ... hat unmittelbaren Einfluss auf Entscheidungen, die ich als sich weiterentwickelnde Interpretin treffe. Die Schlüsse, die ich allmählich ziehe ... in Bezug auf digitales Musikmachen, Karrierewege, künstlerische Beziehungen beeinflussen allesamt die täglichen Entscheidungen, die ich als Interpretin treffe und die letzten Endes der musikalischen Gemeinschaft, der ich angehöre, zugutekommen könnten (ED).*
- *Anfangs war ich sehr skeptisch gegenüber dem Verfassen eines akademischen Dokuments, in dem ich mich als Musiker mitteilen soll. Ich musste aber bald feststellen, dass ich nicht in der Lage war, meine Berufspraxis mündlich oder schriftlich zu kommunizieren. Dadurch habe ich erkannt, wie wichtig es ist, auf eine formellere Art und Weise anderen etwas mitteilen zu können (AB).*

Das Konzept von „Portfoliokarrieren“ (Bartleet, Bennett, Bridgestock, Draper, Harrison, & Schippers, 2013) und dessen Folgen sind in Australien klar erkennbar. Wie zuvor angedeutet, wäre es wünschenswert, dass HDR-Studierende mehr Zeit am Campus verbringen. Viele sind jedoch vielbeschäftigt, müssen beruflich an anderen Orten sein und sehen sich dabei mit dem Problem der Weitläufigkeit Australiens konfrontiert – mit der enormen Größe des Landes sowie der Distanz zum Rest der Welt, wohin einige regelmäßig reisen müssen. Es ist relativ unwahrscheinlich, dass ein/eine MusikerIn in Australien seinen/ihren Lebensunterhalt verdienen kann, wenn er/sie mit nur „einem Bogen“ ausgerüstet ist. Notwendigerweise muss er/sie mehrere Qualifikationen vorweisen können und lernen, bei vielen verschiedenen Gelegenheiten äußerst geschäftstüchtig zu sein (Draper, 2000, S. 204–207). Ausgereifte Kommunikationsfertigkeiten sind diesbezüglich ein entscheidender Aspekt, wie die TeilnehmerInnen auf unterschiedliche Art beschrieben haben.

*Das praxisorientierte Kontinuum*

> *Welche Aspekte bisheriger Studien (Bachelor, Honours, Master) bereiten Ihrer Meinung nach am besten auf ein weiterführendes Doktorat vor? Gibt es auch Aspekte aus der Berufspraxis, die hier hilfreich wären? Oder ist ein Forschungsmaster der einzige Weg zum Doktorat?*

Was die Zulassungsvoraussetzungen für ein DMA-Studium anbelangt, scheint eine Unterbrechung zwischen den „Zyklen“

als sinnvoll erachtet zu werden. Alle Befragten weisen jedoch ausdrücklich auf den Kontext ihres Bachelorstudiums hin:

- *Die Lehrveranstaltungen haben mich mit einigen Fertigkeiten einschließlich Grundlagen in Schreiben und Zitieren ausgestattet, von mir jedoch nicht wirklich neue Ideen, Forschung und Beobachtungen gefordert. Ich hatte auch eine lange [zeitliche] Unterbrechung zwischen meinem Bachelorabschluss und meinem Forschungsstudium. Ich glaube, dass das für den Erfolg meines Forschungsstudiums entscheidend war. Ich hatte persönliche Berufserfahrung aus der Praxis, womit ich meine Forschung verbinden konnte (AB).*
- *In meinem Fall war ein Honours-Abschluss [als viertes Bachelor-Studienjahr] das Sprungbrett zum HDR-Studium. Vor meinem Honours-Abschluss wusste ich so gut wie gar nichts über die Möglichkeiten musikalischer Forschung und deren Integration in die Berufspraxis (ED).*
- *Ich begann mein Forschungsmasterstudium nach drei Jahren beruflicher Tätigkeit (der ein vierjähriges Studium vorausging) und würde sagen, dass alles, was ich über Forschung gelernt habe, direkt aus meinem Masterstudium stammt – insbesondere aus den Pflichtkursen zu Grundlagen der Forschung, Forschungsethik etc. sowie der Interaktion mit meinen Betreuern. Ich würde mich aufgrund meiner Erfahrung aus dem zweijährigen Forschungsmasterstudium für ein Promotionsstudium in der Zukunft bereit fühlen (YS).*

Darüber hinaus scheinen die Befragten dem Konzept eines Kontinuums vs. subtile „Phasen" zuzustimmen und führen erneut das Thema der persönlichen künstlerischen Erforschung als entscheidenden Aspekt an:

- *Meine Erfahrung zeigt auch, dass das Lesen der richtigen Unterlagen – Diskurse, Erkenntnistheorie, Methodik, jeweils den spezifischen Studien angemessen – fast wichtiger ist und dass der in die Erstellung von Leselisten investierte Aufwand Vorteile haben kann. Ich habe in meinem Fall im PhD-Studium keine zusätzlichen Forschungskurse belegt und mich auf meine Ausbildung im Masterstudium und meine eigenen Untersuchungen, ergänzt durch Kolloquien, wissenschaftliche Treffen [Journal Club] und Schreibgruppen, gestützt (TW).*

Diese Elemente und Erkenntnisse über wahrgenommene Unterschiede bezüglich des „Zyklen"-Konzepts werden nachfolgend genauer behandelt.

*Die Merkmale des zweiten und dritten Zyklus*

> *Geben Sie im Anschluss an die bisherigen Fragen bitte an, wo Sie die wesentlichsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu den AEC-„Polifonia"/Dublin-Deskriptoren für das Master- und Promotionsstudium sehen. .*[7]

Keine/r der Befragten bezog sich auf die offenbar strikten Abweichungen der Charakteristika wie gefragt. Das kann zu einem gewissen Maß mit dem häufig zitierten Honours-Abschluss als Ausgangspunkt für den Einstieg in das Berufsleben, mit einer folgenden Unterbrechung vor einem weiterführenden HDR-Studium, zu tun haben.

- *Meinen Beobachtungen des [HDR]-Kolloquiums [am QCGU] zufolge schien es keinen großen Unterschied zwischen Master und Doktorat mit Ausnahme des Projektumfangs (Dauer und Länge der Forschung) zu geben. Ich glaubte, dass mein Projekt problemlos zu einer Doktorarbeit hätte erweitert werden können. Das ist jedoch nur eine Vermutung, da ich noch nicht zum dritten Zyklus vorgedrungen bin. Ich glaube, dass in den meisten Fällen die Qualifikationen des zweiten Zyklus als Einstiegsmöglichkeit sowohl in das Berufsleben als*

[7] Anmerkung: Wie der Name sagt, basieren diese Deskriptoren auf den allgemeiner formulierten „Dublin-Deskriptoren" und spiegeln daher eine europaweite Auffassung der Unterscheidung zwischen Master- und Promotionsstudium wider.

*auch in den dritten Zyklus relevant sind (AB).*

- *Ich war überrascht zu sehen, dass die [„Polifonia"/Dublin-Deskriptoren] die Vielfältigkeit weiterführender Studien zu sehr zu quantifizieren versuchen. In meinem Fall war mein Master ein sehr ähnliches Projekt und brachte neues Wissen in mein PhD-Studium ein. Im Hinblick darauf frage ich mich, ob es überhaupt hineingepasst hätte, wenn man es mit der Beschreibung des zweiten Zyklus vergleicht (ED).*

YS und TW führen weiter aus:

- *Ich habe einen M.Mus- und keinen Doktorabschluss und würde sagen, dass einige der Kriterien für den dritten Zyklus definitiv zu den Anforderungen meines Studiums und meiner Forschung zählten. Beispielsweise das Konzipieren, Strukturieren, Umsetzen und Modifizieren eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses, das Leisten eines neuen Beitrags zur bestehenden Arbeit und die Kommunikation mit anderen Akademikern über den eigenen Fachbereich (YS).*
- *Der wesentliche Unterschied zwischen dem zweiten und dem dritten Zyklus ist aus meiner Sicht die Fähigkeit, die Literatur zusammenzufassen und abzuhandeln. Ich kann mir nicht vorstellen, dass musikalisches Können mit einem der Zyklen korreliert (insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, dass ich Instrumentalunterricht im Masterstudium erhielt), vor allem da viele HDR-Studierende (die spielen) bereits Fertigkeiten auf professionellem Niveau mitbringen.*
- *Es ist das inhärente Verständnis von Forschung, Diskurs und Positionierung, das sich von einem Zyklus zum nächsten entwickelt. Was die Frage angeht, wie ein Masterstudiengang zum Beruf beiträgt, würde ich sagen, dass er reflektierte Praktiker hervorbringt – jene, die eher innovative Projekte ins Leben rufen, leiten und finanzieren, mithilfe kritischer Reflexion, dem Wissen über Finanzierung und Verfassen von Förderungsanträgen sowie Selbstsicherheit beim Präsentieren von Konzepten gegenüber Partnern. Ich bin nicht mit der Idee einverstanden, dass die Zyklen mit Originalität bei der Konzeption in Verbindung gebracht werden, wohl eher mit der Fähigkeit, Bedeutung in vielen verschiedenen Settings zu kommunizieren (TW).*

*Gemeinsamkeiten*

> *Sind Sie der Ansicht, dass es Gemeinsamkeiten zwischen dem Musikberuf und weiterführenden Studien gibt, die hier aufgeführt werden sollten? Welche paramusikalischen Fertigkeiten sind beispielsweise Ihrer Meinung nach sowohl für die berufliche Tätigkeit als auch die Arbeit im Rahmen eines Doktorats entscheidend?*

Parallel zum Hauptzweck dieser und der vorhergehenden Frage erachten wir es als hilfreich, dass der Großteil, wenn nicht alle der vorher genannten Themen auf die eine oder andere Art hier wiederholt werden. Es hat den Anschein, dass diese beiden Fragen vieles anregten, und wir werden diese Elemente in unseren abschließenden Anmerkungen wieder aufgreifen.

- *Ich habe festgestellt, dass Entschlossenheit, Ambition, Zeitmanagement und Organisationsfähigkeiten, die allesamt in den heutigen Karrieren in klassischer Musik zu finden sind, wichtige Eigenschaften für den Abschluss eines weiterführenden Studiums sind. Meine Ausbildung zur klassischen Musikerin hat mir dabei geholfen, das HDR-Studium zu gestalten und alle Herausforderungen zu bewältigen. Ich bin der Meinung, dass praktizierende Musiker und Forschende letzten Endes viele Charaktereigenschaften gemeinsam haben und dass dies beim Abschluss eines weiterführenden Studiums sowie bei der Ausbildung zum Wissenschaftler hilfreich ist (ED).*

- *Die Fähigkeit, über Praxis in verschiedenen Domänen sprechen und schreiben zu können – der Gesellschaft als Ganzes, Forschung, Lernen – scheint eine unabdingbare Eigenschaft für Portfoliomusiker zu sein, wenngleich unter Umständen nur für eine bestimmte Art von Portfoliomusikern – jene, die Projekte initiieren und/oder leiten. Die Kenntnis finanzieller Strukturen, der Regierung, der Unternehmerwelt, der universitären Beziehungen und Finanzierungsmöglichkeiten (TW).*
- *Ich glaube, dass die meisten Musiker, die ihr Instrument oder die kreative Praxis relativ gut oder ausgezeichnet beherrschen, drei Eigenschaften gemeinsam haben: Disziplin, Leidenschaft und den Impuls, nach einer tieferen Bedeutung zu suchen. Viele Musiker, ob eher kreativ oder technisch veranlagt, sind laufend bestrebt, an der Oberfläche ihres Bewusstseins zu kratzen, um ihre Arbeit auf ein ausgezeichnetes oder tiefgründiges Niveau zu bringen. Ich sehe eine Parallele zwischen dieser Einstellung und der für ein Doktorat erforderlichen Einstellung. Ich selbst habe kein Doktorat gemacht, doch ich habe bei Personen, die eine Promotion anstreben, eine Eigenschaft festgestellt: ein höchst präzises und wissbegieriges Wesen – jeder Aspekt der Forschung wird hinterfragt, die eigene Sichtweise und Voreingenommenheit werden in Frage gestellt und Vermutungen vermieden. Ich will damit nicht sagen, dass man diese Fähigkeit im musikalischen Beruf lernt und sie dann bei der Arbeit im Rahmen des Promotionsstudiums anwendet. Ich möchte lediglich auf einen ähnlichen Ansatz bei herausragendem musikalischen Können und wissenschaftlicher Präzision hinweisen (YS).*

## 5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Während sich die Einführung des Queensland Conservatorium Research Centre (QCRC) im Jahr 2003 sowie des DMA-Studiengangs im Jahr 2005 in vielerlei Hinsicht als Wendepunkt erwiesen hat, können sich StudienbewerberInnen nach wie vor für einen der vier Forschungsstudiengänge am Queensland Conservatorium der Griffith University (QCGU) entsprechend ihrer akademischen Empfehlung, der Eignung und bisherigen Erfahrung (unter eingehender Berücksichtigung der beruflichen und akademischen Leistungen) einschreiben. Der Master ist im australischen Kontext nicht länger der finale Abschluss, wie es einst vielleicht der Fall war, vergleichsweise zwischen 1999 und 2005 (siehe Abbildung 1). Viele wählen heute den Weg des DMA- oder des PhD-Studiums (siehe Abbildung 2) und/oder verwenden den Master nach Möglichkeit als „Projektnachweis" für den Einstieg und Abschluss eines Promotionsstudiums. Die vorhandenen Daten weisen auch auf eine häufige Erwägung von Portfoliokarrieren hin (Bartleet et al., 2013), und nur wenige streben eine akademische Karriere als alleiniges Ziel an (Harrison & Draper, 2013). Viele nennen musikalische Darbietung, Komposition, Unterrichten und Forschung als ihre Ambitionen – häufig zu gleichen Teilen. Daher dient der M.Mus am QCGU sowohl als Einstiegsmöglichkeit in das Berufsleben als auch als Brücke zum dritten Zyklus.

Studierende von HDR-Studiengängen haben Anrecht auf wöchentlichen Präsenzunterricht mit praktischen Stunden, akademischer Einzelbetreuung und im Falle des M.Mus und des DMA klassenbasierte Lehrveranstaltungen für neue KandidatInnen. Bei Letzteren spielen inzwischen Online-Tools eine wichtige Rolle als begleitende und unterstützende Hilfsmittel für HDR-Kolloquien und HDR-Kurse – insbesondere für vielbeschäftigte und reisende professionelle MusikerInnen. Darüber hinaus scheint vor dem Hintergrund der kritischen Masse eine äußerst interaktive studentische Forschungskultur die wichtigste Eigenschaft des QCGU zu sein – eine Eigenschaft, die weitgehender beachtet und anderenorts vermehrt kommuniziert werden könnte.

Ein weiterer offenkundiger Aspekt ist der dynamische Charakter der Schnittstelle zwischen Praxis/Forschung/Praxis. Das heißt, wenn Forschung auf Praxis basiert, fließt dies in weiterer Folge wieder in die Praxis ein und entwickelt diese während und nach dem Studium weiter. Die Beteiligten sehen den zweiten Studienzyklus meist als Möglichkeit, ihr praktisches musikalisches Können anzuregen, ihre Kompetenzen aufzuwerten (zu einem geringeren Maß) und in manchen Fällen als Weg zu weiterführenden Studien und/oder für berufliche Weiterentwicklung. Während die Frage bezüglich Umfang/Tiefe/Anwendungsbereich in den AEC-Deskriptoren für den zweiten Zyklus nicht offenkundig aufscheint, geht sie aus den Anmerkungen zum M.Mus am QCGU sehr wohl hervor: Es herrschte allgemeine Übereinstimmung darüber,

dass die Idee von „fortgeschrittener Beherrschung“ sowohl auf den zweiten als auch den dritten Zyklus gleichermaßen zutreffen kann und dass der zweite Zyklus als staatlich finanziertes Forschungsstudium der Wahrnehmung zufolge einen Beitrag zur Generierung von neuem Wissens leistet.

Dementsprechend sind wir der Meinung, dass die Einzigartigkeit des geografischen und demografischen Kontexts in Australien in dieser Studie nicht unterschätzt werden darf: HDR-MusikerInnen bewältigen gleichzeitig Herausforderungen hinsichtlich Distanz, interdisziplinärer Kommunikation und der Notwendigkeit von Vielfalt im Rahmen einer Portfoliokarriere versus eine nur auf Darbietung fokussierte oder akademische Laufbahn, wie es in HDR-Programmen der Vergangenheit der Fall war. Die aktuellen Neuausrichtungen der Studiengänge am QCGU verbessern weiterhin die durchlässigen Grenzen zwischen den vier angebotenen HDR-Studiengängen und schenken gleichzeitig den Auswirkungen auf die Ausbildung im Bachelor with Honours sowie praxisorientierter reflektierter Arbeit in den Curricula der grundständigen Studien mehr Beachtung.

*Autoren: Paul Draper und Scott Harrison*

## 6. Quellenangaben


- AHEC (Australian Higher Education Council). (1989). *Australian graduate studies and higher degrees [Aufbaustudien und weiterführende Studien in Australien]*. National Board of Employment, Education and Training, Canberra: AGPS.

- ARC (Australian Research Council). (2008). ERA indicator descriptors [ERA-Indikator-Deskriptoren]. Australian Government, Canberra: AGPS.

- Bartleet, B., Bennett, D., Bridgestock, R., Draper, P., Harrison, S. & Schippers, H. (2013). Preparing for portfolio careers in Australian music [Die Vorbereitung auf Portfoliokarrieren in Musik in Australien]. *The Australian Journal of Music Education*, 2012(1), 32–41.

- Bennett, D. (2010). The doctoral journey from passion to PhD [Die Promotionsreise von Leidenschaft zum PhD]. In D. Forrest (Ed.), *Journeying: Reflections on doctoral studies by Australian music educators [Reisen: Reflexionen über Promotionsstudien von Musiklehrenden in Australien*] (S. 20-32). Melbourne: Australian Scholarly Publishing.

- Borgdorff, H. (2009). Artistic research within the fields of science [Künstlerische Forschung in wissenschaftlichen Bereichen]. *Sensuous Knowledge*, 6. Bergen: Bergen National Academy of the Arts.

- Blom, D., Bennett, D. & Wright, D. (2011). How artists working in academia view artistic practice as research: Implications for tertiary music education [Wie akademisch tätige KünstlerInnen Praxis als Forschung sehen: Auswirkungen auf die Ausbildung in Musik im tertiären Bildungssektor]. I*nternational Journal of Music Education*, 29(4), 359-373.

- Creswell, J.W. (2003). Research design: *Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*

*[Forschungsdesign: qualitative, quantitative Ansätze und Ansätze mit verschiedenen Methoden]*. London: Sage.

- DEET (Department of Education, Employment and Training). (1988). H*igher education: A policy statement* ('the white paper') [*Hochschulbildung: eine Grundsatzerklärung* („das Weißbuch")]. Canberra: Australian Government. Verfügbar unter http://catalogue.nla.gov.au/Record/455837

- Draper, P. (2014). On critical listening, musicianship and the art of record production [Über kritisches Zuhören, musikalisches Können und die Kunst der Produktion von Aufnahmen]. *The Journal of the Art of Record Production*, 8. [online]. Verfügbar unter http://arpjournal.com/2630/on-critical-listening-musicianship-and-the-art-of-record-production

- Draper, P. (2000). *New learning: The challenge of flexible delivery in higher education [Neues Lernen: die Herausforderung flexibler Umsetzung in der Hochschulbildung*]. Doctor of Education Dissertation [Dissertation für die Erlangung des Doctor of Education]. Brisbane: Queensland University of Technology. Verfügbar unter http://eprints.qut.edu.au/36625

- Draper, P. & Cunio, K. (2013). 'The 'little r' in artistic research training [Das „kleine f" in der Ausbildung in künstlerischer Forschung]. In S. Harrison (Ed.). *Research and research education in music performance and pedagogy [Forschung und Forschungsausbildung in musikalischer Darbietung und Musikpädagogik*] (S. 105-117). London: Springer.

- Draper, P. & Harrison, S. (2011). Through the eye of a needle: The emergence of a practice-led doctorate in music [Durch ein Nadelöhr: die Entwicklung eines praxisorientierten Doktorats in Musik]. *The British Journal of Music Education*, 28(1), 87-102.

- Draper, P. & Harrison, S. (2010). Reflecting on reflection in action: Supervising practice-based doctorates in music [Reflexionen über Reflexion in Aktion: die Betreuung praxisbezogener Doktorate in Musik]. In *Proceedings of The 29th International Society for Music Education (ISME) World Conference* [*Konferenzband der 29. Weltkonferenz der International Society for Music Education (ISME)*], 1.–6. August 2010, Peking, China.

- Draper, P. & Hitchcock, M. (2013). Between practice and research: The Honours undergraduate experience at an Australian conservatorium [Zwischen Praxis und Forschung: das grundständige Honours-Studium an einem australischen Konservatorium]. In *Proceedings of Edulearn 13, 5th International Conference on Education and New Learning Technologies [Konferenzband von Edulearn 13, der 5. internationalen Konferenz zu Bildung und neuen Lerntechnologien],* 1.-3. Juli, Barcelona, Spanien. Verfügbar unter http://library.iated.org/view/DRAPER2013BET

- Duffy, C. (2013). Negotiating with tradition: Curriculum reform and institutional transition in a conservatoire [Der Umgang mit Tradition: Curriculumreformen und institutionelle Übergänge an einer

Musikhochschule]. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 169-180.

- ERA (2014). Excellence for Research in Australia [Exzellenz in Forschung in Australien]. Canberra: Australian Research Council, Australian Government. Verfügbar unter www.arc.gov.au/era

- Glaser, B. (1993). *Basics of grounded theory analysis* [Die Grundlagen der Grounded-Theory-Analyse]. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Harrison, S. (2013). Finding the balance: Creativity and text-based approaches in research and research training programmes [Das Gleichgewicht finden: Kreativität und textbasierte Ansätze in Forschung und Forschungsausbildungsprogrammen]. In Burnard, P. (Ed) *Developing Creativities in Higher Music Education [Die Entwicklung von Kreativität in der Musikhochschulausbildung]* (S. 306 – 317). London: Routledge.
- Harrison, S. & Draper, P. (2013). Evolving an artistic research culture in music: An analysis of an Australian study in an international context [Die Entwicklung einer künstlerischen Forschungskultur in Musik: eine Analyse einer australischen Studie in einem internationalen Kontext]. In S. Harrison (Ed.). *Research and research education in music performance and pedagogy [Forschung und Forschungsausbildung in musikalischer Darbietung und Musikpädagogik]* (S. 9-25). London: Springer.
-
- Kiley, M., Boud, D., Cantwell, R. & Manathunga, C. (2009). *The role of honours in contemporary Australian higher education [Die Rolle des Honours-Studiums in der modernen australischen Hochschulbildung]*. Studie im Auftrag des Australian Learning and Teaching Council Strawberry Hills, NSW: Australian Learning & Teaching Council. Verfügbar unter www.aushons.anu.edu.au

- Newbury, D. (2010). Research training in the creative arts and design [Forschungsausbildung in den kreativen Künsten und Design]. In M. Biggs and H. Karlsson (Eds.), T*he Research Companion to Research in The Arts [Der Forschungsbegleiter für Forschung in Kunst]*, (S. 368–387). Oxon, UK: Routledge.

- Roennfeldt, P. (2012) *Northern Lyrebird: The contribution to Queensland's music by its conservatorium 1957-2007 [Der Northern Lyrebird: der Beitrag zur Musik von Queensland von seinem Konservatorium 1957-2007],* Brisbane: Australian Academic Press.

- Schippers, H. (2007). The marriage of art and academia: Challenges and opportunities for music research in practice-based environments [Das Bündnis von Kunst und der akademischen Welt: Herausforderungen und Chancen für musikalische Forschung in praxisbezogenen Umgebungen]. *Dutch Journal of Music Theory*, 12(1), 34-40.

- Strand, D. (1998). *Research in the creative arts [Forschung in den kreativen Künsten]*. Ein im Rahmen des Evaluation and Investigations Programme des Department of Education, Employment, Training and Youth Affairs finanzierter Bericht. Commonwealth of Australia, Canberra.

- Willison, J. & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers [Allgemein bekannt, allgemein unbekannt, völlig unbekannt: ein Rahmenwerk für Studierende auf Ihrem Weg, Forschende zu werden]. *Higher Education Research & Development,* 26 (4), 393-409.


## 7. Appendix: Participant Master of Music Profiles

- **Andrew Butt** (AB). Andrew, führender Jazzlehrer und Interpret, hat einen Master of Music absolviert und erwägt gegenwärtig, seine Promotion in Musik anzugehen.

  (2012). *Exploring the delivery of jazz education: Ensemble performance in a Queensland high school (Erforschung des Jazz-Unterrichts: Ensemble-Spiel an einer Oberstufe in Queensland)*. Masterabschlussarbeit in Musik. Brisbane: Griffith University. Verfügbar unter www29.griffith.edu.au/draper/hdrs/Butt_MMus_dissertation_final.pdf

  (2013). Stipendiat des Churchill Fellowship. Details verfügbar unter www.jazzqueensland.com/index.php?option=com_content&view=article&id=3097:andrew-butt-awarded-2013-churchill-fellowship&catid=93&Itemid=406

  Berufliche Webseite verfügbar unter: www.andrewbuttmusic.com

  Auf YouTube verfügbar unter: www.youtube.com/user/AndrewButtjazz

- **Emma di Marco (ED).** Emma absolvierte einen Bachelor of Music with Honours. Im Anschluss daran begann sie ein Masterstudium, das sie nach 9 Monaten in eine Doktorarbeit umwandeln konnte.

  (2013–). (laufende Promotion). *Classical saxophone performance in Australia and the career development of artists in this field (Konzertpraxis Klassisches Saxophon in Australien und die Karriereentwicklung von KünstlerInnen in diesem Bereich*). Brisbane: Griffith University.

  Forschungs-Webseite: https://griffith.academia.edu/EmmaDiMarco

  Berufliche Webseite: www.emmadimarco.com

- **Youka Snell (YS)**. In Berlin tätige Populärmusikerin. Youka schloss ein vierjähriges grundständiges Studium (ohne Honours) ab, widmete sich einige Jahre nur dem Arbeitsleben und verfolgt nun ihren M.Mus mit einem Schwerpunkt auf Musiktechnologie und Popsong-Komposition.

  (2011). *Exploring individuality and musicianship through recording studio-based song writing (Erforschung von Individualität und musikalischem Können durch Aufnehmen von studio-basiertem Song-Writing)*. Master-of-Music-Abschlussarbeit. Brisbane: Griffith University. Verfügbar unter www29.griffith.edu.au/draper/hdrs/Snell_MMus_dissertation_final.pdf

  Berufliches Profil verfügbar unter: http://youkasnell.com

- **Toby Wren (TW)**. Toby ist Komponist und Gitarrist und derzeit mit seiner Promotion befasst. Toby

hat die arnatische (klassische südindische) Musik erforscht und dafür zwei Forschungsreisen nach Indien unternommen und Unterricht bei mehreren Großmeistern der Karnatischen Musik genommen. Seine Masterforschungsarbeit (2009) untersucht den Einfluss von Karnatischer Musik auf seine eigenen Kompositionen und Improvisationspraktiken. Zwei Konzerte, ein Vortrag mit Vorführung und eine als Weblog gestaltete Abschlussarbeit gingen daraus hervor. Tobys Doktorarbeit befasst sich mit kritischer Theorie und Methodologie für Hybridmusik und liefert eine Ethnographie der Konzertserie „Kühe am Strand" (2011) sowie die CD-Aufnahme „Reich und berühmt" (2012).

(2012–). (laufende Promotion). Brisbane: Queensland Conservatorium, Griffith University.

(2009). T*he Carnatic jazz experiment: The influence of Carnatic music on my composition and improvisation practice (Das karnatische Jazz-Experiment: Der Einfluss von Karnatischer Musik auf meine Kompositionen und Improvisationspraktiken.)* Master-of-Muic-Abschlussarbeit. Brisbane: Griffith University. Verfügbar unter http://carnaticjazzexperiment.com

Berufliches Profil verfügbar unter: www.tobywren.com/tobywren.com/Home.html

## SPEZIALISIERTE MASTERSTUDIENGÄNGE UND IHR VERHÄLTNIS ZUR FORSCHUNG

Kapitel elf bis vierzehn stellen Beispiele von Masterstudiengängen mit sehr spezifischen Eigenheiten vor. Es ist interessant zu sehen, wie jeder einzelne Studiengang seine Besonderheiten mit den Anforderungen der allgemeinen Gestaltungsprinzipien von Masterstudiengängen in Einklang bringt. Trotz ihrer unterschiedlichen und hochspezifischen Ziele spiegeln alle vier Fallstudien auf ihre jeweilig eigene Weise das Anliegen wider, ein Gleichgewicht zwischen praxisbasierten und forschungsbasierten Elementen herzustellen, worin die Grundthematik dieses Handbuchs besteht.

Kapitel elf beschreibt einen ungewöhnlichen – jedoch nicht völlig einzigartigen – Masterstudiengang, der nach einem zuvor abgeschlossenen Master belegt werden kann. Der „Master-nach-Master" ist eine Antwort auf ein spezifisches, praktisches und immer wiederkehrendes Problem im zweiten Zyklus der Musikhochschulbildung: nur eine geringe Zahl von MasterstudienabsolventInnen in Musik haben das Potential und/oder den Wunsch zu promovieren, und dennoch erweisen sich die drei bis vier Jahre der Bachelorausbildung plus zwei Jahre Masterstudium (insbesondere bei den Instrumenten mit dem umfangreichsten Repertoire) für die Erlangung umfassender künstlerischer Meisterschaft als unzureichend. Die Master-nach-Master-Lösung birgt nun ihre eigenen Probleme: Sie erfordert einen Studiengang, der auf einem vorhergehenden aufbaut und gleichzeitig denselben Rang wie dieser im EQF-Rahmen einnimmt. Diskutabel ist außerdem, dass der Studiengang eine Philosophie vertritt, die von derjenigen des Handbuchs beträchtlich abweicht (diese besagt, dass es möglich ist, im zwei Jahre dauernden Masterstudiengang berufliche Vorbereitung mit Reflexionsentwicklung unter einen Hut zu bringen). Doch wie unorthodox die Lösung auch sein mag, stellt der Studiengang eine sorgsam durchdachte Lösung für ein sehr verbreitetes Problem dar.

Kapitel zwölf präsentiert den Fall eines Musik-Masters in Sonologie. Dieses hochspezialisierte Fach, das in den ersten Absätzen der Fallstudie erklärt wird, erfordert auch ein gleichermaßen spezialisiertes Studienprogramm. Sowohl die kreativen als auch die technologischen Aspekte des Studiengangs erzeugen natürliche Affinitäten mit dem Forschungsethos; und tatsächlich stellt der Autor an einer Stelle fest, dass die von Studierenden im Rahmen des Studiengangs unternommenen Projekte in ihrer Qualität, wenn nicht sogar im Umfang, Doktorarbeiten ähneln. Gewiss, die Anforderungen an einen solchen Studiengang, sowohl Einstiegsmöglichkeit in den Beruf wie auch Übergang zum dritten Studienzyklus zu sein, mögen vielleicht geringer sein als die eines allgemeineren Masterstudiengangs, zumal die beruflichen und die forschungsbezogenen Gemeinschaften in der Sonologie ziemlich eng miteinander verflochten sind. Dies ist ein interessanter Aspekt bei der Auseinandersetzung mit Studienganggestaltung und -entwicklung auf Masterebene. Es sei darauf hingewiesen, dass die wissenschaftlichen Disziplinen viele Beispiele für Masterstudiengänge aufweisen, die sich auf einen viel engeren und spezialisierteren Fachbereich begrenzen als die Bachelorprogramme, auf denen sie in aller Regel aufbauen.

Kapitel dreizehn und vierzehn bilden ein Vertiefungsduo; das erste erörtert die Merkmale, die in einen Masterstudiengang für die Spezialisierung von OrchestermusikerInnen aufgenommen werden könnten, während das zweite einen ebensolchen, durch eine andere Institution entwickelten Studiengang beschreibt. Nebeneinandergestellt zeigen sie, wie sich zwei auf das gleiche Ziel hinwirkende Institutionen in den von ihnen eruierten Lösungsansätzen ähneln. Beide Studiengänge sprechen ein Paradox an: auf den ersten Blick führt ihr Unterrichtsangebot später in ein höchst fremdbestimmtes berufliches Umfeld mit relativ geringem Entfaltungspotenzial für Autonomie; und demgegenüber steht zugleich der Versuch sicherzustellen, dass die StudiengangabsolventInnen über die gleichen Wesenszüge reflektierten und kritischen Denkens verfügen wie ihre Kommilitonen in den Bereichen Solo- und Kammermusik. Auf ihre jeweilige Art veranschaulichen beide sehr glaubhaft, warum die Entwicklung dieser Wesenszüge genauso relevant für MusikerInnen ist, die eine Beschäftigung im Orchester anstreben, wie für alle anderen MusikerInnen auch.

## 11. MASTER-NACH-MASTER IM FACH MUSIK: EINE BRÜCKE INS BERUFSLEBEN. LUCA - CAMPUS LEMMENS, LEUVEN, BELGIEN

Zusammenfassung:

1. Einleitung – das Konzept und seine Begründung
2. Zulassungsvoraussetzungen
3. Künstlerische Komponente des Curriculums und Podiumserfahrung
4. Forschungskomponente des Curriculums
5. Studienprogramm
6. Nach dem Studiengang

### 1. Einleitung - das Konzept und seine Begründung

Die Bezeichnung „Master after Master" (MaM) vermag die LeserInnen leicht in Verwirrung zu bringen. Ein Masterstudiengang ist ein Studiengang im zweiten Zyklus. Infolgedessen ist ein MaM ein Studiengang im zweiten Zyklus, den man erst nach Abschluss eines vorhergehenden Studiengangs im zweiten Zyklus belegen kann. Den LeserInnen erscheint möglicherweise naheliegend, dass der zweite Master in einem anderen Fach zu absolvieren ist als der erste. Dem ist allerdings nicht so. Um einen MaM am LUCA - Campus Lemmens beispielsweise in Klavier beginnen zu können, muss der/die Betroffene bereits einen ersten Masterabschluss in Klavier erlangt haben.

An dieser Stelle bedarf es einer Erläuterung. Es ist heutzutage nicht einfach für MasterabsolventInnen des Konzertfachs, Entscheidungen für ihren Weg nach dem Studienabschluss zu fällen. Das künstlerische und technische Niveau, das ihnen für die Arbeit als MusikerInnen abverlangt wird, ist so hoch, dass weiterer Instrumentalunterricht beinahe immer vonnöten ist. Darüber hinaus bürdet die übervölkerte Musikwelt ihren KünstlerInnen einen gewissen Originalitätszwang auf, ebenso wie dynamisch fortzuentwickelnde Kommunikationskompetenzen, damit sie die ihrem Schaffen zugrundeliegenden Ideen angemessen erläutern und verteidigen können.

Generell besteht das Ziel eines Studiengangs im dritten Zyklus darin, das Reflexionspotenzial und das künstlerische Niveau von MusikerInnen zu bestmöglicher Blüte zu bringen. Allerdings haben wir beobachtet, dass unsere Studierenden häufig von den akademischen Anforderungen einer künstlerischen Promotion eingeschüchtert werden. Sogar solche, die ausgezeichnete Masterarbeiten hervorgebracht haben, befürchten oft, dass die Beanspruchung durch ein Promotionsprogramm ihre Entwicklung als KonzertmusikerInnen verlangsamen würde. Obwohl unsere Hochschule ein Promotionsprogramm in künstlerischen Fächern anbietet, das den Studierenden die Entwicklung ihrer künstlerischen wie auch ihrer forschungsbezogenen Fertigkeiten ermöglicht, sind gewisse tief verwurzelte Überzeugungen schwer zu überwinden. In die Denkweise vieler Studierender (und Lehrender) ist die Vorstellung, dass musikalisches Können nur durch ein Forschungscurriculum bereichert werden kann, bislang nur mühsam vermittelbar. In der Folge schließt man allzu gern a priori einen Studiengang im dritten Zyklus als möglichen weiteren Weg aus. Für die Studierenden ist dies von Nachteil, denn sie schränken ihre ohnehin bereits eingeengte Bandbreite an Beschäftigungsmöglichkeiten noch weiter ein; und nicht weniger für die Hochschule, die potentiell interessante KandidatInnen für ihr Promotionsprogramm verliert. Diese Wahrnehmung hat zum Angebot eines MaM-Abschlusses in Musik am LUCA - Campus Lemmens angeregt.

Das MaM-Programm ist ein Zweijahres-Studiengang im zweiten Zyklus. Es bietet hervorragenden postgradualen Studierenden intensiven Instrumentalunterricht, berufliche Erfahrung und ein maßgeschneidertes Forschungscurriculum.

Sie sollen sowohl aufs Berufsleben wie auch auf ein potentielles Studium im dritten Zyklus vorbereitet werden. Der Studiengang ist in zwei Spezialisierungen untergliedert: solistische und kammermusikalische Ausbildung.

## 2. Zulassungsvoraussetzungen

Um jedem/jeder einzelnen Studierenden intensiven Instrumentalunterricht, berufliche Erfahrung und ein maßgeschneidertes Forschungsprogramm zu garantieren, nimmt das MaM-Programm maximal 10 Studierende auf (alle Fachrichtungen und Jahrgänge zusammengenommen). KandidatInnen für den Studiengang sollten nicht nur über einen Masterabschluss verfügen, sondern auch eine Aufnahmeprüfung ablegen. Letztere besteht aus einer Darbietung und einem Gespräch. Die Darbietung wird von einer Jury, bestehend aus institutionsfremden und in keiner Weise mit den KandidatInnen verbundenen ProfimusikerInnen, bewertet. Das Gespräch führen in künstlerischen Fächern promovierte KollegInnen zu dem Zweck durch, das Potential der KandidatInnen als künstlerisch basierte ForscherInnen zu ermessen.

Es ist wichtig zu unterstreichen, dass wir, obwohl die Forschungskomponente des Studiengangs als gleichwertig mit der künstlerischen zu verstehen ist, den KandidatInnen nicht abverlangen, im Rahmen ihrer Aufnahmeprüfung ein Forschungsprojekt vorzustellen. Unsere Auswahl basiert vor allem auf ihrem künstlerischen Niveau. Diese Verfahrensweise hat zwei Gründe. Erstens müssen wir die höchste künstlerische Qualität aufbieten, zumal Veranstalter unsere Studierenden in ihre Konzertsaison einplanen. Zweitens haben wir beobachtet, dass hervorragende MusikerInnen oft nur deswegen ein Forschungscurriculum meiden, weil sie schlichtweg zu wenig Kenntnis davon haben, was künstlerische Forschung faktisch ist, und nicht etwa wegen eines Mangels an Kompetenz oder Interesse. Wir würden schon vorweg den Verlust vieler wertvoller KünstlerInnen riskieren, wenn wir bereits zu Beginn einen Forschungsvorschlag einforderten. Stattdessen ziehen wir es vor, die KandidatInnen mit einem hochentwickelten künstlerischen Curriculum zu locken und lieber ihr Potenzial als künstlerische ForscherInnen denn ihre Leistungen auf diesem Gebiet zu prüfen, um sie daraufhin im Rahmen des Studiengangs zu ForscherInnen auszubilden, die den akademischen Standards entsprechen.

## 3. Die künstlerische Komponente des Curriculums und Bühnenerfahrung

Die künstlerische Komponente unterscheidet sich nicht erheblich von der eines gewöhnlichen Mastercurriculums. Die Studierenden werden von einem/einer InstrumentallehrerIn individuell betreut und besuchen Meisterkurse von international renommierten InterpretInnen. Im Laufe der zwei Jahre müssen sie mindestens drei je 90-minütige Konzertvorträge vorbereiten. Ein Teil des Repertoires muss eng mit der Forschungskomponente des Curriculums verknüpft sein.

Ein maßgeblicher Teil der künstlerischen Komponente des MaM ist die Podiumserfahrung. Die Studierenden bestreiten die letzten zwei Konzertvorträge im Rahmen der laufenden Konzertsaison inner- und außerhalb der Hochschule. Eine Jury besucht und bewertet diese zwei Konzerte, die faktisch Prüfungen sind. Wir entwickeln aktuell ein Netzwerk aus Konzertveranstaltern, das uns ermöglicht, unseren Studierenden eine Präsentationsplattform zu bieten und gleichzeitig für unser Ausbildungsangebot zu werben.

## 4. Die Forschungskomponente des Curriculums

Die zentrale Figur der MaM-Forschungskomponente ist der/die in einem künstlerischen Fach promovierte ForschungsbetreuerIn. Da die Forschungskomponente in die künstlerische integriert ist, sollten die künstlerische und die forschungsbezogene Betreuung idealerweise in Personalunion erfolgen. Sollte dies nicht möglich sein (z. B. weil der/die künstlerische BetreuerIn nicht über die erforderliche Forschungserfahrung verfügt), wird erwartet, dass der/die künstlerische und der/die forschungsbezogene BetreuerIn das Curriculum des/der Studierenden gemeinsam festlegen und begleiten.

Der/Die ForschungsbetreuerIn muss zuallererst die Ausgangskompetenzen und -fertigkeiten des/der Studierenden einschätzen. Daraufhin muss er/sie unter Berücksichtigung der Interessen und des Repertoires des/der Studierenden ein maßgeschneidertes Curriculum anlegen. Dies beinhaltet: Gestaltung und Entwicklung eines Forschungsprojektes, die Kontextualisierung des Forschungsprojektes durch ein Curriculum, das der/die Studierende befolgen muss (z. B. spezielle Vorlesungen, Seminare, Universitätskurse, Konferenzen, Meisterkurse etc.), um die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, und das Erstellen der Forschungsergebnisse in einer angemessenen Präsentationsform.

Ein Forschungsprojekt muss eine klare Formulierung der Forschungsfrage, eine Beschreibung des aktuellen Forschungsstands, die angewandte Forschungsmethode und die Ergebnisse beinhalten. Es muss enge Bezüge zum künstlerischen Curriculum des/der Studierenden aufweisen. Auf welche Art die Forschungspräsentation erfolgt, bleibt dem/der Studierenden und seinem/ihrem BetreuerIn überlassen. Wir sind überzeugt, dass künstlerische Forschung oftmals Präsentationsformen benötigt, die über die traditionelle schriftliche Abschlussarbeit hinausgehen. Wir verlangen ein Minimum von 15000 Wörtern. Diese können Bestandteil einer interaktiven DVD, einer Webseite, eines Dossiers, mehrerer zusammenhängender Artikel, eines Essays etc. sein.

Mit MaM-Forschung geht die Erwartung einher, dass sie weiter entwickelt, fundierter und näher an den Standards von Forschung im dritten Zyklus ist, als dies in traditionellen Masterstudiengängen der Fall ist. Sie braucht allerdings nicht die Originalität und Neuartigkeit zu haben, die man von einem Promotionsprojekt erwartet. MaM-Forschung lässt sich als eingehende Untersuchung eines künstlerischen Problems erachten, dem der/die Studierende im Laufe seiner/ihrer künstlerischen Praxis begegnet ist. Im Idealfall wird sie einen guten Ausgangspunkt für die Entwicklung eines zukünftigen Promotionsprojekts bilden.

## 5. Studienprogramm

Erstes Jahr

- 1. Konzert
- Forschungsantrag
- Forschungsbericht
- „Into research"-Modul (in Zusammenarbeit mit Master after Master Transmedia, LUCA - Campus Sint-Lukas)

Zweites Jahr

- 2. Konzert
- 3. Konzert
- Forschungsergebnis

Wie aus dem Studienprogramm oben ersichtlich ist, werden die künstlerischen und die forschungsbezogenen Komponenten eines studentischen Curriculums im Laufe der zweijährigen Studiendauer kontinuierlich bewertet. Der/Die Studierende gibt am Ende des ersten akademischen Jahres (d. h. im Juni) ein erstes Konzert, ein zweites im ersten Semester des zweiten akademischen Jahres (normalerweise September-Dezember) und ein letztes im Laufe des zweiten Semesters. Wie weiter oben erklärt, richten sich die genauen Termine der letzten beiden Konzerte nach den Konzertveranstaltern,

die diese Konzerte in ihre Saison integrieren.

Die Forschungskomponente wird zweimal im ersten Jahr (Forschungsantrag und Forschungsbericht) und einmal im zweiten Jahr (Forschungsergebnis) bewertet. In den ersten drei Monaten des Studiengangs treffen sich der/die Studierende und seine/ihre ForschungsbetreuerIn mehrfach und arbeiten gemeinsam am Forschungsantrag. Parallel dazu kann der/die ForschungsbetreuerIn den Hintergrund der Studierenden einschätzen und ein maßgeschneidertes Curriculum entwerfen. Ein Forschungsantrag wird von den BetreuerInnen sämtlicher Studierender und mindestens einer nicht am Programm beteiligten und in einem künstlerischen Fach promovierten Person bewertet. Diese Bewertung bietet den Studierenden die Gelegenheit, Feedback zur geplanten Arbeit einzuholen, und den BetreuerInnen, ihre Meinungen auszutauschen, wodurch sie ihre Beratungsqualitäten verbessern können.

Ein Pflichtteil des Forschungscurriculums für Studierende im ersten Jahr ist das „Into research"-Modul: ein achtstündiges Seminar, das sich in einzelne Sitzungen aufteilt und von ProfessorInnen der Abteilung „Transmedia" unserer Kunsthochschule abgehalten wird. Den Schwerpunkt bilden technische Aspekte der künstlerischen Forschung wie Schreiben, Präsentieren, Quellensuche usw. Die Entscheidung für die Zusammenarbeit mit einer anderen Abteilung beruht auf zwei Gründen. Der erste ist praktischer Natur: das MaM-Programm in Transmedia organisiert dieses Seminar schon seit vielen Jahren für seine eigenen Studierenden. Der zweite besteht darin, dass Musikstudierende, oft in ihren Übungsräumen isoliert, vom Kontakt mit KünstlerInnen aus anderen Disziplinen profitieren werden.

Am Ende des ersten Jahres liefern die Studierenden und ihre BetreuerInnen ihre Berichte zur geleisteten Forschungsarbeit. Deren Beurteilung unterliegt den gleichen Modalitäten wie der Forschungsantrag und ist unverzichtbarer Bestandteil des Curriculums. Tatsächlich ist dies die letzte Gelegenheit für Beurteilung und Feedback im Vorfeld der Masterprüfung. Probleme und Schwachpunkte müssen also zu diesem Zeitpunkt aufgedeckt sein.

Das zweite Jahr des MaM richtet sich ganz auf das Erstellen und die Präsentation des künstlerischen und forschungsbezogenen Ergebnisses.

Das künstlerische Ergebnis tritt in Form von zwei Konzerten innerhalb laufender Konzertsaisons in Erscheinung. Von allen Studierenden wird erwartet, dass sie das Programmheft verfassen und das Konzert durch mündliche Präsentationen bereichern. Der Text und die Einführungen sollen an ein geübtes Konzertpublikum gerichtet sein. Sie sollten allerdings auch Bezüge zum studentischen Forschungsprojekt aufweisen. So lässt sich der bestehende Graben zwischen künstlerischer Forschung und dem Publikum verringern, während wir zugleich die Studierenden dazu ermutigen, ihre Forschungsarbeit einem größeren Kreis von Menschen zugänglich und verständlich zu machen.

Das Forschungsergebnis wird am Ende des Jahres durch die BetreuerInnen des/der Studierenden und mindestens drei externe ExpertInnen für künstlerische Forschung bewertet. Wie oben erwähnt, liegt die Entscheidung über die Form des Ergebnisses bei den Studierenden. Unsere einzigen Auflagen bestehen in einem Mindestumfang von 15000 Wörtern und einer zusammenhängenden und sinnvoll strukturierten Forschungsarbeit. Wir empfehlen unseren Studierenden dringend, mediale Wege zu beschreiten, die über die traditionelle schriftliche Arbeit hinausgehen. Wir sind tatsächlich davon überzeugt, dass die Erkenntnisse künstlerischer Forschung häufig nur durch die richtige Kombination von Worten, Klängen und/oder Bildern zu ihrem vollen Ausdruck finden können.

### 6. Nach dem Programm

Am Ende des Programms sind sich die Studierenden über zwei Realitäten bewusster geworden: jene der Konzertpraxis ebenso wie jene der künstlerischen Forschung. Sie erkennen, dass sich diese zwei Welten keinesfalls gegenseitig ausschließen. Im Gegenteil kann künstlerische Forschung die Konzertpraxis bereichern, und Konzertpraxis kann Einblick in ein künstlerisches Problem geben, der auf anderem Weg nur schwierig, wenn nicht unmöglich, zu erlangen wäre. Natürlich ist das simultane Beschreiten beider Karrierewege äußerst fordernd. In Anbetracht der sehr begrenzten

Zahl an Beschäftigungschancen in beiden Bereichen wäre die Entscheidung für nur einen der beiden Wege allerdings das Gleiche, wie beim Roulette alles auf eine Zahl zu setzen, mit sogar noch weniger Aussichten auf Erfolg. Mittels dieses Studiengangs stimulieren wir junge MusikerInnen, ihr absolut Bestes als InterpretInnen wie auch als künstlerische ForscherInnen zu geben. Wir ermutigen sie zur Teilnahme an internationalen Wettbewerben und zugleich zur Präsentation ihrer Forschungsergebnisse auf Konferenzen und in Zeitschriften. Wir unterstützen sie dabei, dem Publikum etwas Originelles darzubieten, es auf fundierte Forschungsarbeit zu stützen und souverän zu präsentieren. Einige unserer Studierenden werden sich für einen Studiengang im dritten Zyklus entscheiden, andere werden es bevorzugen, sich auf eine Konzertkarriere zu konzentrieren, und wieder andere werden beide Ziele zu verfolgen versuchen. Unser Ansinnen ist es, dass sie alle eine berufliche Praxis verfolgen werden, in der musikalische Darbietung und Forschung niemals aufhören, einander zu beeinflussen.

*Autor: Alessandro Cervino*

## 12. DAS MASTERPROGRAMM IN SONOLOGIE – EINE SPEZIALISIERTE FALLSTUDIE. KONINKLIJK CONSERVATORIUM DEN HAAG, NIEDERLANDE

Zusammenfassung:

1. Einleitung - Das Institut für Sonologie
2. Studienprogramme und Forschung in Sonologie
3. Aufnahmeverfahren
4. Fächer und studentische Profile
5. Betreuung und andere Aktivitäten
6. Assessment
7. Anschließende Destinationen von Studierenden
8. Quellenangabe

### 1. Einleitung – Das Institut für Sonologie

Für jegliche Auseinandersetzung mit dem Masterprogramm am Institut für Sonologie ist eine Beschreibung der Wesensart des Instituts und seiner Beziehung zum Rest des Koninklijk Conservatorium Den Haag von Bedeutung. Die erste Frage, die viele über Sonologie stellen könnten, lautet: Was ist das eigentlich? Zwei mögliche Antworten auf eine solche Frage könnten beleuchten, was die Sonologie von den anderen Fachbereichen an der Hochschule unterscheidet.

Die erste Antwort könnte in der Historie des Instituts zu orten sein, das aus den elektronischen Musikstudios der Philips Forschungslaboratorien in den 1950er Jahren hervorging und seinen gegenwärtigen Namen 1967 durch die Anbindung an die Universität Utrecht erhielt. Schließlich wurde das Institut 1986 ins Koninklijk Conservatorium integriert (Tazelaar 2013, Einleitung). Es war eines der ersten elektronischen Musikzentren der Welt mit der Anschaffung eines eigenen Computers (1971) und war über seine gesamte Geschichte hinweg der Innovationsvorreiter in Technologie, Komposition und Aufführung von elektroakustischer Musik; dieses Merkmal trägt es kontinuierlich weiter mit der Teilnahme an der Entwicklung des Klangprojektionssystems Wave Field Synthesis (WFS), der Software-Umgebung AC Toolbox für algorithmische Komposition und anderer fortlaufender Forschungsbereiche. Zugleich gehört dem Institut auch eins der aufwändigsten spannungsgesteuerten (analogen) Studios der Welt, das seit den 1960er Jahren konstant in Betrieb gehalten und modernisiert wurde, was dem Band zwischen Sonologie und dem Geist von Kontinuität und Entwicklung durch die rapide sich verändernde Geschichte der elektroakustischen Musik Geltung verschafft.

Das Institut hat der Fusion von technischen und ästhetischen Ideen in der Musik stets besondere Beachtung geschenkt – insbesondere, doch nicht exklusiv, im Kontext der elektroakustischen Musik –, und dieser Schwerpunkt spiegelt sich in der Struktur aller seiner drei Ausbildungsprogramme wider. In Sonologie gibt es nicht nur Bachelor- und Masterstudiengänge, sondern auch einen einjährigen internationalen Studiengang, in dessen Rahmen die ganze Bandbreite der am Institut gelehrten Themengebiete behandelt wird; viele Studierende haben diesen als eine Art Grundlagenstudium auf ihrem Weg zum Master genutzt, z. B. wenn sie eine gewisse Kompetenz in der Computerprogrammierung und/oder allgemeiner Musiktechnologie entwickeln müssen, bevor sie ihr Foschungsprojekt in Angriff nehmen können.

Eine zweite Antwort auf die Frage „Was ist Sonologie?“ könnte andererseits auch nahelegen, dass man gar keine klare Antwort formulieren kann, denn was der Sonologie ihren Charakter und ihre Signifikanz gibt, ist die Gruppe der Menschen (Lehrkörper und Studierende, besonders Masterstudierende), die ihre kreative Forschungsgemeinschaft bildet.

Während sich dieser Charakter mit dem Lauf der Zeit ausformt, verkörpert er auch ein markantes Kontinuitätsmoment, was teilweise der Tatsache geschuldet ist, dass die meisten Mitglieder des Lehrkörpers seit langem und in verschiedenen Eigenschaften mit dem Institut verbunden sind und einige von ihnen sogar selbst Sonologie-Studierende waren. Der Lehrkörper besteht hauptsächlich aus Fachleuten einer oder mehrerer Bereiche wie Komposition, Konzertpraxis, Programmieren und wissenschaftliche Forschung, die gemeinsam ein weites Spektrum künstlerischer und theoretischer Schwerpunkte abdecken.

Beide oben dargereichten Antworten wirken sich natürlich auf Struktur und Inhalt des vom Institut für Sonologie angebotenen Masterprogramms aus. Außerdem bilden sie einen unverzichtbaren Kontext für die folgenden Ausführungen.

## 2. Studienprogramme und Forschung in Sonologie

Im Fachbereich Sonologie werden zwei Masterstudiengänge angeboten, die jeweils zwei Jahre (Vollzeit) dauern: der Sonologie-Master (Sonology M.Mus) und, seit 2011, der Master für Instrumente und Schnittstellen (Instruments and Interfaces M.Mus) in Verbindung mit dem STEIM (Studio für elektro-instrumentale Musik) in Amsterdam, mit dem der Fachbereich Sonologie eine langjährige Partnerschaft pflegt. Schwerpunkt des „Instruments and Interfaces M.Mus" sind Design und Konstruktion von Hard- und/oder Software für die Live-Aufführung von elektroakustischer Musik. Zeit und Aktivitäten der Studierenden sind theoretisch mehr oder weniger zu gleichen Teilen zwischen den beiden Institutionen aufgeteilt, obgleich in der Praxis hier unter den Studierenden markante Unterschiede aufkommen. Die meisten der folgenden Kommentare gelten für beide Studiengänge, wenngleich sie in erster Linie die Belange des länger etablierten „Sonology M.Mus" betreffen. Für die Zukunft bestehen Pläne für einen Doppelabschluss in Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Berlin, womit Studierenden ein M.Mus (Master of Music) und ein M.Sc (Master of Science) als Abschluss angeboten werden soll.

Am Institut für Sonologie steht das Element der Forschung generell mehr im Zentrum als in anderen Fachbereichen der Musikhochschule, bedingt durch die in der Einleitung weiter oben genannten Gründe. Betont wird hier das Konzept einer „künstlerischen Forschung", bei der Wissensbildung und künstlerisches Schöpfertum als einander ergänzende und fördernde Komponenten betrachtet werden; ein Ansatz, der deutlich durch die hervorstechenden technologischen Aspekte in der Arbeit vieler Studierender begünstigt wird.

## 3. Aufnahmeverfahren

Das Aufnahmeverfahren für die Sonologie-Masterstudiengänge beginnt mit der Einreichung eines Forschungsvorhabens zusammen mit einem Portfolio früherer Arbeiten und, sofern möglich, einem Gespräch (manche dieser Gespräche wurden, wenn es den KandidatInnen nicht möglich war, persönlich zu erscheinen, per Skype geführt). Der Antrag soll eine mehr oder weniger detaillierte Abhandlung darüber enthalten, wie die KandidatInnen ihre zwei Jahre in Sonologie zu verbringen beabsichtigen, obschon selbstverständlich der tatsächliche Verlauf ihrer Arbeit ab dem Zeitpunkt ihrer Aufnahme unter der Betreuung ihrer MentorInnen auch ganz andere Richtungen einschlagen kann. Was in der Bewerbungsphase beurteilt wird, ist die Fähigkeit, ein realistisches Arbeitsprogramm zu konzipieren und abzustecken, das einem Gleichgewicht zwischen Originalität und Anspruch einerseits sowie den praktischen Einschränkungen von Zeit und Ressourcen andererseits Rechnung trägt.

Jedes Jahr kommen mehrere Studierende direkt vom Sonologie-Bachelorstudiengang oder, wie bereits erwähnt, vom einjährigen Sonologie-Kurs. Der „Sonology B.Mus" enthält ebenfalls eine maßgebliche Forschungskomponente mit einer kurzen Diplomarbeit als Teil der Abschlussprüfung, was einen möglichst glatten Übergang von einem Studiengang zum anderen erleichtern soll. Die Ausbildungshintergründe von Sonologie-Masterstudierenden sind breitgefächert; dazu gehören natürlich Komposition, aber auch klassische Konzertpraxis (und andere Bereiche künstlerischer

Darbietung), visuelle Künste, Musikwissenschaften, Instrumentenbau sowie verschiedene nichtmusikalische, meist mit Computerwissenschaften verknüpfte Disziplinen. Üblicherweise gibt es sieben Sonologie-Masterstudierende pro Jahrgang. Gegenwärtig werden diese um zwei oder drei Studierende aus dem Studiengang für Instrumente und Schnittstellen erweitert, der, wie erwähnt, erst seit kurzem Bestand hat. Zahlreiche Nationalitäten sind vertreten – aktuelle Sonologie-Studierende kommen aus Argentinien, Belgien, Brasilien, China, der Tschechischen Republik, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, dem Iran, Israel, Italien, Japan, Korea, Litauen, den Niederlanden, Polen, Puerto Rico, Spanien, UK, den USA und der Türkei.

## 4. Fächer und studentische Profile

Während bei Sonologie die Betonung auf der Komposition und/oder Aufführung von elektroakustischer Musik liegt, hat die Forschung im Kontext des Sonologie-Masters vielerlei Gestalt unter den betreuten Themengebieten angenommen: Programmieren, Komposition, Aufführung, Improvisation, Hardwarekonstruktion, Musikwissenschaft und neuere Musikgeschichte, Klangkunst, Installationen usw. In Anbetracht der Art der von den meisten Sonologie-Studierenden angestrengten Kreativarbeit ist es im Allgemeinen nicht allzu schwierig, ihre kreativen Projekte innerhalb eines künstlerischen Forschungsrahmens zu entwerfen und ihren Abschlussarbeiten eine Struktur zu geben, die eine Verbindung schafft zwischen dem Anliegen einer breiteren Anwendbarkeit einerseits und ihrer kreativen Arbeit andererseits. Eine Auswahl an Sonologie-Masterabschlussarbeiten sowie Einführungen von aktuellen Masterstudierenden zu ihrer laufenden Forschungsarbeit sind auf der Sonologie-Webseite (www.sonology.com) frei erhältlich. Die folgenden vier Beispiele mögen einen Eindruck der facettenreichen Ausrichtungen von Forschung im Rahmen eines Sonologie-Masterstudiengangs geben und veranschaulichen, wie Forschung und künstlerische Komponenten miteinander verflochten sind:

- Bjarni Gunnarsson ist ein isländischer Komponist und machte seinen Abschluss 2012. Ausgebildet in Computerprogrammierung konzentrierte er seine Forschung auf die Entwicklung einer Softwareumgebung für die Generierung von Klangmaterial und Strukturen für elektroakustische Musik sowie die Vorführung dieser Umgebung in Form von elektroakustischen Computerkompositionen und Live-Darbietung. Seine Abschlussarbeit mit dem Titel *Processes and Potentials: composing through objects, networks and interactions (Prozesse und Potentiale: Komponieren anhand von Objekten, Netzwerken und Interaktionen)* liefert sowohl eine Erläuterung des theoretischen Hintergrunds seiner Arbeit wie auch ihrer Realisierung in Form von Programmierung und Musik. Ab September 2014 wird er sich als Nachfolger des im Sommer 2014 in den Ruhestand getretenen Paul Berg dem Lehrkörper für Sonologie anschließen und den Programmierunterricht übernehmen.
- Sara Pinheiro machte ihren Abschluss ebenfalls 2012. Sie ist eine portugiesische Sounddesignerin aus der Filmbranche, die es zur Sonologie verschlagen hat, da sie ihrem Interesse an „Klanggeschichten" nachgehen und dieses vertiefen möchte, indem sie Narrativität durch das Medium Klang erforscht. Ihre Abschlussarbeit, *Sound Intermittences (Klangunterbrechungen)*, untersucht theoretische und philosophische Merkmale dieses Themas zwecks Entwicklung einer Theorie der Klangnarration und Praxis des „Field Recording"; dazu gehört außerdem ein ganzes Portfolio an Kompositionen, in denen sie Aufnahmetechnik und Verräumlichung auf mannigfaltig innovative Art und Weise nutzt (u. a. werden ZuhörerInnen mit unterschiedlichen Klangschichten simultan per Kopfhörer und Lautsprecher konfrontiert).
- Patrick Valiquet machte seinen Abschluss 2010. Er ist ein kanadischer Musikwissenschaftler, der ursprünglich mit Forschung zur Klang-Raum-Beziehung und ihrer Nutzung durch KomponistInnen befasst war mit besonderem Bezug auf das „Wave Field Synthese"-System, für das er auch ein eigenes Stück komponierte. Im Laufe der zwei Jahre verlagerte sich sein Forschungsfokus allerdings auf Karlheinz Stockhausens elektroakustisches Stück Gesang der Jünglinge von 1956, dessen raumeffektive Aspekte,

wie er entdeckte, im vergangenen halben Jahrhundert verschleiert oder fehlinterpretiert worden sind. Der Titel seiner Abschlussarbeit lautete schließlich *The Spatialization of Gesang der Jünglinge in practice and theory: technical, contextual and aesthetic investigations (Die Raumbezogenheit von Gesang der Jünglinge in Praxis und Theorie: technische, kontextuelle und ästhetische Nachforschungen)*, ein voll und ganz überzeugendes Werk echter Musikwissenschaft.

- Ekkehard Windrich machte seinen Abschluss 2013. Er ist ein deutscher Geiger mit umfassender Erfahrung in der Aufführung zeitgenössischer Musik als Mitglied des Kammerensembles Neue Musik Berlin. Sein Forschungsthema war hingegen nicht mit seinem Violinspiel verknüpft, sondern mündete in einer Abschlussarbeit mit dem Titel *Detroit Techno – The Aesthetics of Music without Stage and Performance (Detroit Techno – Musikästhetik ohne Bühne und Auftritt)* nebst einer Reihe von Kompositionen (teilweise mit ihm als Interpreten), die einen höchst originellen Ansatz in der Anwendung einer experimentellen Tanzmusikästhetik im technologischen Kontext des spannungsbetriebenen Studios sowie im ästhetischen Kontext der Ideen von John Cage und Dick Raaijmakers aufweisen.
- Ekkehard Windrich und Sara Pinheiro waren zudem in das Sonology Electroacoustic Ensemble eingegliedert, jeweils mit Violine und Live-Soundmixing, so dass ihre Ideen auch zur technischen und ästhetischen Entwicklung der Gruppe beitrugen; dies wird als Beispiel dafür erwähnt, wie sich die Identität von Sonologie durch das Engagement von Studierenden in mehr als ihren ureigenen Projekten und Belangen entfaltet und ausbreitet.

Es gilt zu bemerken, dass sich die vier oben genannten Masterabschlussarbeiten (und nicht nur diese) auf einem Niveau bewegen, das man eher mit promotionsrelevanter Forschung in Verbindung bringt; der Autor dieser Zeilen bedauert es häufig, dass solche Forschungsprojekte von der Zweijahres-Norm des Masters kleingehalten werden, während so manche doch leicht die erste Hälfte einer Promotionsarbeit ausmachen könnten. Andererseits ist bekannt, dass das Musik-Masterprogramm in sich selbst abgeschlossen sein soll, und während es eine vorbereitende Funktion für Studierende mit Perspektive auf Promotion haben kann, nutzen viele AbsolventInnen diesen Titel stattdessen lieber als einen Ausgangspunkt für ein Arbeitsleben als freischaffende KünstlerInnen, eventuell durchaus mit Verbindungen zu technischen Bereichen wie Sounddesign für Theater, Webseiten oder Computerspiele.

## 5. Betreuung und andere Aktivitäten

Das Betreuungssystem für Sonologie-Masterstudierende ist relativ flexibel. Jede/r StudentIn wählt sich eine/n MentorIn, der/die für die Betreuung, und, bei Bedarf, für die Beratung hinsichtlich der Gesamtentwicklung des Projekts zuständig ist; allerdings werden die Studierenden auch dazu ermutigt, reguläre Einzelberatung von anderen Mitgliedern des Lehrkörpers einzuholen, sofern sie diese benötigen. Wie bereits erwähnt, ist der Autor vor allem mit Master-Beaufsichtigung betraut und trifft die meisten der gegenwärtigen Master-Studierenden im Laufe einer Woche pro Monat für jeweils eine oder zwei Stunden im Rahmen einer Art Kompositionsunterricht.

Weitere Aktivitäten von Master-Studierenden umfassen das Präsentieren und Besuchen von zweiwöchigen Forschungsseminaren und wöchentlicher Kolloquien (die auch allen anderen Sonologie-Studierenden offenstehen) sowie die Nutzung des Sonologie-Studios. Ferner sollen die Master-Studierenden an den vom Institut an der Musikhochschule organisierten Konzerten mitwirken (6 pro Jahr, ausgenommen Festivals und Prüfungskonzerte); sie tun dies als KomponistInnen, InterpretInnen und als technisches Personal (Unterricht in Tontechnik wird allen Sonologie-Studierenden in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Klangkunst der Musikhochschule geboten). Zusätzlich organisiert der Fachbereich Sonologie fast jedes Jahr ein fünftägiges Festival-Symposium, das sich insbesondere der Arbeit aktueller wie ehemaliger Master-Studierender widmet. Zum Beispiel umfasste das Xenakis-Festival 2012 fast dessen sämtliche elektroakustische Kompositionen und daneben noch eine Auswahl seiner Instrumentalstücke, aufgeführt durch aktuelle

und ehemalige Studierende, sowie Arbeiten von angehenden KomponistInnen des Fachbereichs Sonologie. 2013 folgte *Composing Spaces: Spatial Music from Gabrieli to the 21st Century (Räume komponieren: Raumbezogene Musik von Gabrieli bis ins 21. Jahrhundert),* das eine ähnlich breite Auswahl an Werken mit Schwerpunkt raumbezogene Klangprojektion in Zusammenarbeit mit der Groupe de Recherches Musicales (GRM, Paris), der Technischen Universität Berlin, der Game of Life Foundation und dem Spatial Information Architecture Laboratory (SIAL) aus Melbourne (Australien) präsentierte.

## 6. Assessment

Neben dem regulären Kontakt mit ihren MentorInnen werden Sonologie-Masterstudierende am Ende des ersten Jahres zunächst anhand einer mündlichen Prüfung, in der sie den aktuellen Stand ihrer Arbeit und das Inhaltsverzeichnis ihrer anvisierten Abschlussarbeit präsentieren, bewertet; die abschließende Bewertung erfolgt am Ende des zweiten Jahres mit einer Kombination aus mündlicher Prüfung, Einreichung der Abschlussarbeit und Konzertdarbietung.

Für eine Sonologie-Masterabschlussarbeit existieren keine Umfangsrichtwerte, doch im Allgemeinen handelt es sich um etwa 80 Seiten. Man kann sie in Englisch oder Niederländisch einreichen, wobei sich die Mehrheit der niederländischen Studierenden ebenfalls für die Abfassung in Englisch entscheidet. Der Umstand, dass Englisch nicht die Muttersprache der meisten KandidatInnen ist, lässt die sprachliche Qualität der Abschlussarbeiten sehr vielfältig ausfallen. Natürlich ist es im Rahmen eines auf zwei Jahre angelegten Studienprogramms normalerweise nicht praktikabel, dass Sonologie-Abschlussarbeiten so tiefgehend und gründlich redigiert werden, wie man dies bei einer Doktorarbeit erwarten würde.

Die (öffentliche) Konzertdarbietung soll im Allgemeinen etwa 45 Minuten dauern und darf aus Musikwiedergabe mithilfe von festen Datenträgern, Live-Aufführungen, Klanginstallationen oder einer Kombination davon bestehen.

Die mündliche Abschlussprüfung, die normalerweise einen Tag nach der Konzertdarbietung des/der Studierenden stattfindet, dauert etwa eine Stunde und wird von einer Prüfungskommission, bestehend aus (normalerweise) sieben Mitgliedern einschließlich mindestens eines externen Prüfers/einer externen Prüferin, abgenommen.

## 7. Anschließende Destinationen von Studierenden

Ein relativ hoher Anteil erfolgreicher Sonologie-MasterabsolventInnen tritt in der Folge Promotionsstudien an diversen Universitäten an, darunter Stanford University, Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), Queen's University (Belfast), University of Washington (Seattle), Universität für Musik und Darstellende Kunst (Graz), University of Huddersfield, University of Birmingham, University of Sheffield, Universidad Nacional Autonoma de Mexico, Universiteit Leiden, Erasmus Universiteit Rotterdam, Universidad de Salamanca, Universidade do Porto, Brunel University, University of Bangor, University of Victoria und Oxford University.

Der Autor betreut Studierende im docARTES-Programm des Orpheus-Instituts in Gent sowie im Promotionsprogramm der Universität von Leiden, an der sich auch mehrere ehemalige Sonologie-Masterstudierende befinden.

## 8. Quellenangabe

Tazelaar, Kees, 2013. *On the Threshold of Beauty. Philips and the Origins of Electronic Music in the Netherlands 1925-1965. [An der Schwelle zur Schönheit. Philips und die Ursprünge der Elektronischen Musik in den Niederlanden 1925-1965.]* Rotterdam: V2_Publishing.

# 13. GEDANKEN ZUR GESTALTUNG EINES MASTERCURRICULUMS MIT DER SPEZIALISIERUNG ORCHESTERMUSIKERIN (STREICHERINNEN). DIE MUSIKAKADEMIE „KAROL LIPIŃSKI“ IN BRESLAU, POLEN

Zusammenfassung:

1. Einleitung
2. Einzelunterricht Hauptinstrument
   - Das Beste aus dem Einzelunterricht machen und Zeit sparen für andere Kurse des Curriculums
   - Themenauswahl für Sondervorlesungen
3. Hauptprogramm
4. Kammerensemble
   - Bedeutung von Kammermusikkompetenzen für wirkungsvolles Orchesterspiel
5. Orchesterprojekte: Oper, Symphonieorchester, Kammerorchester
   - Symphonieorchester
   - Kammerorchester
   - Oper
6. Praktische Kenntnis des Orchesterrepertoires
   - Einzelbetreuung für die Darbietung von Orchesterstellen und Vorbereitung auf Probespiele
   - Stimmgruppenproben: professionelle Erarbeitung einer Orchesterstimme
   - Zusammenarbeit mit dem Fachbereich „Dirigieren“: Grundlagen des DirigentInnenhandwerks
7. Prävention gegen Beschäftigungsschwierigkeiten von InstrumentalistInnen
8. Wahlfächer und Wahlpflichtfächer
9. Modul Musikpädagogik
10. Diplom-Anforderungen
11. Schlussfolgerung

## 1. Einleitung

Heutzutage sind sich viele Musikhochschulen der Notwendigkeit bewusst, eine Spezialisierung in Orchesterspiel anzubieten, wobei das Masterstudium sicherlich die beste Plattform hierfür bietet. Weniger Übereinstimmung besteht in dem Punkt, wie man eine solche Spezialisierung attraktiv und angemessen anspruchsvoll für ein Studium im zweiten Zyklus und der tatsächlichen Entwicklung der Studierenden zu reflektierten MusikerInnen zuträglich macht. Im traditionellen Curriculum bewirkt die dem Studium des Hauptinstruments beigemessene Bedeutung eine Unterbewertung der Nebenstudien, was die Haltung und folglich auch die Leistungen der Studierenden in diesen Fächern untergräbt, ganz zu schweigen von den allgemeineren Kursen, die für ihre mentale Öffnung als unabhängige DenkerInnen und potentielle AbsolventInnen von Studiengängen im dritten Zyklus hilfreich sein könnten.

Es gibt also zwei Ziele hinter der Einrichtung eines effizienten Orchesterlehrplans auf Masterebene. Erstens sollte dies

technisch kompetente und flexible InstrumentalistInnen hervorbringen, die sich des Zusammenspiels der musikalischen Elemente bewusst sind, die aufkommen, wenn ein großes Ensemble zusammenarbeitet, und die über praktische Kenntnisse des Orchesterkernrepertoires, Interesse an neuen Stilen, Genres und Ansätzen beim Musizieren sowie die Fähigkeit, ihre Kreativität in kollektives Musizieren zu integrieren, verfügen. Zweitens sollte es herausfordernde Aufgaben definieren, die den Studierenden bewusstes und achtsames Handeln abverlangen und ihre eigentliche Motivation, Kreativität und persönliche Entwicklung vorantreiben.

Das Hervorbringen der richtigen Arten von MusikhochschulabsolventInnen in Orchesterspiel könnte sich nicht nur auf die Qualität zukünftiger Orchester, sondern auch auf die Zukunft des Musikberufs als Ganzes auswirken. Der/Die MusikerIn der Zukunft muss in der Lage sein, neue Musik, neue Besetzungen und neue Aufführungskontexte zu analysieren und zu assimilieren; diese Kompetenzen könnten potenziell durch eine Fokussierung auf Orchesterspiel entwickelt werden.

So ist das endgültige Anliegen, das die zwei oben definierten Ziele gemeinsam haben, das, was man als „professionelle Kreativität" bezeichnen könnte, erreichbar anhand der Ausbildung phantasievoller Profis, mit den Mitteln ausgestattet, um über die eigenen Grenzen und die der Umgebung hinauszuwachsen.

## 2. Einzelunterricht Hauptinstrument

*Das Beste aus dem Einzelunterricht machen und Zeit sparen für andere Kurse des Curriculums*

Wenn wir die besonderen Kompetenzen von OrchestermusikerInnen definieren, dürfen wir nicht vergessen, dass die Hauptstärke jeglicher InstrumentalistInnen in der Beherrschung ihres jeweiligen Instrumentes liegt. Wie kostspielig es auch sein mag, das Einzelunterrichtsmodell ist vermutlich immer noch die effizienteste Lernmethode, um ein Instrument zu spielen, insbesondere auf einem fortgeschrittenen Niveau, auf dem die ausgewogene Entwicklung der technischen, mentalen und künstlerischen Komponenten in einer persönlichen Auseinandersetzung behandelt werden kann, und auf Weisen, die die einzigartige musikalische Intelligenz der Studierenden stimulieren.

Von wesentlicher Bedeutung dabei ist, dass die unersetzliche künstlerische Persönlichkeit der Lehrenden sich nicht einfach übertragen lässt; sie kann die Lernenden nur inspirieren. In welchem Ausmaß kann das Unterrichten des Handwerks aus dieser künstlerischen Inspiration Gewinn schöpfen? Einerseits können die Lehrenden beinahe spontan im Unterricht mit den Lernenden interagieren; sie können sie mit einer sich frei ausgestaltenden Mischung aus Beratung und Wissensfundus, ausstatten, was beim später folgenden Üben weiter untersucht und erfasst wird. Gewissenhaft Studierende werden zu Maßnahmen greifen, um das Erfahrene nach dem Unterricht zu verinnerlichen. Andererseits können Lehrende die Arbeit für die Studierenden übernehmen, indem sie vorgefertigte „Entdeckungen" über die Art der Darbietung und die Struktur der betreffenden Musik vorlegen, anstatt diese zu inspirieren, am Gedankengang des Lehrenden selbst teilzuhaben.

In Meisterklassen, wo die technischen Herausforderungen in der Regel bereits bezwungen sind, kümmert man sich oft gezielt um die musikalische Struktur. Bei diesen Veranstaltungen können BeobachterInnen, die nicht direkt in die Umsetzung der Anregungen des/der Lehrenden involviert sind, durchaus in einer besseren Lage sein, um die Unterrichtsbotschaft aufzunehmen als die direkt involvierten Studierenden. Eine solch vorteilhafte Situation könnte man auch innerhalb eines Musikhochschulcurriculums austesten, indem ein Teil des Einzelunterrichts in offener Kursform stattfände. Wissen vor einer größeren Zuhörerschaft explizit zu machen, kann unter Studierenden eine formale oder auch spontane Diskussion über Fragen anregen, die sich auf musikanalytische Themen bis hin zu technischen Lösungen und Darbietungskompetenzen beziehen.

Der offene Unterricht liefert eine Gelegenheit zu kritischem Denken, bei dem die Erfahrung anderer als Ausgangspunkt dient, aus der die Betroffenen schließlich Schlussfolgerungen für sich selbst ziehen. Allerdings sollte der Unterricht teilweise auch in vertraulicher Atmosphäre stattfinden, zumal das Beherrschen eines Instruments in einiger Hinsicht ein sehr persönlicher Prozess ist und Studierende ein Recht darauf haben sollten, manche Themen vertraulich zu behandeln.

Das Aufnehmen des offenen Unterrichts könnte dazu dienen, an den behandelten Themen besser dranzubleiben und eingehend zu analysieren, wie Studierende vor Publikum auftreten.

*Themenauswahl für Sondervorlesungen*

Es gibt viele Themen, die man aus dem Einzelunterricht extrahieren könnte, um sie in Sonderkursen anzubringen, wenngleich manche Lehrende sie als inhärenten Bestandteil des Unterrichts in künstlerischer Darbietung ansehen. Manche werden nur deswegen im Rahmen des Unterrichts im Hauptinstrument behandelt, weil es schon immer so gewesen ist. Hier sind einige genannt, denen eine explizitere Benennung und eine separate Behandlung zuträglich wäre:

- Korrektes Aufwärmen, Entspannen und andere Routinetechniken;
- Lampenfieber, Gesundheit und Wohlbefinden von MusikerInnen;
- Körperbewusstseinstechniken (Feldenkrais-Methode, Alexander-Technik);
- die Methodik des Spielens oder des Unterrichtens;
- Ausformen des musikalischen Gedächtnisses;
- effektives Üben, einschließlich der Planung von Zeitfenstern für besondere Aufgaben oder Umstände;
- Pflege des Musikinstruments;
- Lesen und Schreiben von Partituren.

Das Bestimmen und Ansprechen solcher Themen in durch ExpertInnen geleiteten Sonderkursen, Seminaren und Workshops – eingedenk ihrer Qualität als manchmal gerade erst im Entstehen begriffenen Wissenschaftsgebiete – kann das studentische Interesse an interdisziplinärer Forschung in den mannigfaltigen Gefilden ihres Berufes erwecken.

## 3. Hauptprogramm

Es ist schwer vorstellbar, dass im wettbewerbsreichen Berufsfeld Musik die Aufnahme in ein Orchester nicht von den Ergebnissen eines individuellen Probespiels abhinge. Doch außer der besonderen musikalischen Persönlichkeit, der Ausdauer und dem verlässlichen Gedächtnis ist ein Unterschied zwischen dem/der SolokünstlerIn und dem/der OrchestermusikerIn, dass letztere/r sich künftig nicht mit einem breiten Solo-Repertoire zu befassen hat. Deshalb vermag eine sorgsame Programmplanung mit repräsentativen Stücken – unter Berücksichtigung, aber nicht in Überlappung mit den Spezifika des Solospiels während der Studienphase – Freiraum schaffen für das Behandeln von ausgesprochenen Orchesterthemen, von denen einige wiederum nur teilweise eine Auseinandersetzung im Einzelunterricht erfordern.

## 4. Kammerensemble

*Die Bedeutung von Kammermusik-Kompetenzen für wirkungsvolles Orchesterspiel*

In der Geschichte des Kollektivspiels hat zu einer bestimmten Zeit die einzelne Orchesterstimme aufgehört, die InstrumentalistInnen mit ausreichend Information über das große Ganze der jeweils betroffenen Musik zu versorgen, um einfach nach Gehör spielend kohärent zusammenzuwirken. Die Kunst des Orchesterspiels liegt also darin, auf den Dirigierstab zu vertrauen – oder im Mut, auf dessen Verlässlichkeit zu bauen – und dabei gleichzeitig die Wachsamkeit, Flexibilität und Sensibilität des Kammermusizierens beizubehalten, wo immer sie anwendbar seien. Typische, durch Kammermusikpraxis erworbene Fähigkeiten wie Führen, Begleiten und Verbinden bieten auch eine feste Grundlage für das Verständnis der Kunst des Harmonierens und der kreativen Projektion der eigenen Stimme im orchestralen Kontext.

Folglich wären wöchentlich stattfindende und betreute Kammermusiktermine eine enorm relevante Komponente im Orchestercurriculum. Und in der Tat beginnen einige Orchester damit, das Format Kammerensemble als Teil ihres Probespielprozesses zu nutzen, weil es etwas über jene Fähigkeiten verraten kann, und über musikalische Wachsamkeit, Flexibilität und Sensibilität der KandidatInnen.

Das Kammerensemble ist ein Medium, das zu einer fragenden Haltung in der Disziplin des Musizierens anregt. In erheblichem Ausmaß kombiniert es die Analyse und die Synthese, wie sie in jeglicher Form von Forschung gebräuchlich sind. Das Arbeiten an der Gesamtpartitur, das Erkennen der eigenen Rolle innerhalb der musikalischen Textur und das Hören des diese Rolle umspielenden Musikkontextes, all dies entwickelt die analytische Herangehensweise der InterpretInnen in Verbindung mit ihrem Synthese-Verständnis des Stücks als Ganzes. Kollektive Entscheidungen darüber, wie ein Stück zu spielen sei, erreicht man gewöhnlich erst durch Diskussion und Argumentationsaustausch zur Interpretation. Die gleichen Prozesse treffen vielleicht nicht im Orchesterkontext zu, aber dem/der OrchestermusikerIn kann das Verständnis, wie sich Interpretationen durch Interaktion entfalten, dabei helfen, sich als Teil des schöpferischen Prozesses zu empfinden, selbst wenn man ganz klar an die Werkskonzeption des Dirigenten/der Dirigentin herangeführt wird.

Es ist bekanntlich unmöglich für OrchestermusikerInnen und DirigentInnen, ohne einander zu funktionieren; daher erscheint es vielleicht eher verwunderlich, dass sie generell völlig getrennt voneinander ausgebildet werden. Also könnten die ersten Proben von Studierenden zu Streicher- oder Bläserquintetten als Gelegenheit zur Zusammenarbeit mit Dirigierstudierenden, die hierbei die ersten Erfahrungen in interaktivem Dirigieren sammeln könnten, genutzt werden. Idealerweise müssten solche Proben von den Lehrenden beider Gruppen, der DirigentInnen und der KammermusikerInnen, betreut werden, so dass die InstrumentalistInnen mit grundlegenden Kenntnissen zum Dirigieren ausgestattet werden, während der/die DirigentIn Kommentare zu Bogenstrichen und -führung, Artikulierung, Klangfarbe etc. erhält.

Proben mit gemeinsamem Repertoire für Studierende des Fachs Dirigieren und des Fachs künstlerische Darbietung, betreut von einem/einer DirigierlehrerIn, könnte einem ähnlichen Zweck dienen. Solche gemeinsamen Proben eröffnen neue Perspektiven für anregende Fragestellungen, und sie vermeiden die unkritische Übernahme von obskuren Traditionen und Mythen des Orchesterberufs.

## 5. Orchesterprojekte: Oper, Symphonieorchester, Kammerorchester

*Symphonieorchester*

An einer Musikhochschule hat jede Fakultät ihr eigenes Interesse hinsichtlich des Studierendenorchesters. Für die instrumentalen Fachbereiche dient das Orchester, abhängig vom jeweiligen Instrument, als Begleitung fürs Prüfungskonzert, wenn KommilitonInnen ihren Abschluss machen, oder als Gelegenheiten, Erfahrung im Orchesterrepertoire zu gewinnen. Für den Fachbereich Dirigieren ist der Zugang zum Orchester ein nötiges Werkzeug für den Unterricht seiner Studierenden. KomponistInnen stehen Schlange für Möglichkeiten, ihre Musik zur Aufführung zu bringen, während die Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Gesang und dem Hochschulchor die Programmgestaltung lieber in Richtung Oper und Oratorium lenken mag. Der kumulative Effekt davon ist die Vervielfachung der Aufführungen weit über das pädagogische Optimum hinaus. Zu guter Letzt ist natürlich auch keine akademische Feier denkbar ohne den Glanz einer Orchesterdarbietung!

Nicht alle diese Aufgaben treffen die tatsächlich didaktischen Prämissen für die Programmplanung von studierendenzentriertem, repräsentativem Repertoire, aber manchmal können sie doch gekoppelt werden. Auch wenn es einer der Belange eines Orchesterlehrplans ist, dem/der Studierenden die größtmögliche Palette des Kernrepertoires nahezubringen, wird es doch eher eine Auswahl dieses Repertoires sein als das Gros, dem die Studierenden begegnen werden. Es ist daher wichtig, dass Studierende dazu ermutigt werden, bei jeder Darbietungserfahrung diejenigen stilistischen und sonstigen Lehren abzuleiten, die sich auch auf andere, ähnliche Arbeiten anwenden lassen. Dies wird sie in Zukunft in die Lage versetzen, sich bislang unbekannte Werke schnell und effizient anzueignen. Tatsächlich ist die rasche

Aneignung neuen Repertoires eine der gefragtesten Orchesterkompetenzen.

Es ist außerdem wichtig, dass Studierende Ermutigung und Anleitung darin erhalten, wie man an die Strukturen einer zeitgenössischen Partitur herangeht. Der künftige Musikertypus muss imstande sein, nicht nur die Anforderungen Neuer Musik zu meistern, sondern auch mit den neuen Rollen umzugehen, die diese Musik den Orchestermitgliedern zuweist. Daher könnte pro Jahr eines der Projekte des Studierendenorchesters der zeitgenössischen Musik gewidmet sein.

Die Erwartungen des Dirigierunterrichts kann man durch eine Reihe von komplementären Stimmgruppenproben, Repertoire-Proben oder durch das Dirigieren der Kammerensembles erfüllen, vorausgesetzt dass die Dirigierlehrenden diese Proben betreuen und dass die MusikerInnen somit auch einige Kenntnisse des Dirigierhandwerks aufschnappen. Eines der Tabus, die noch darauf warten, gebrochen zu werden, sind die Modi der Zusammenarbeit von DirigentIn und Orchester.

Darüber hinaus inspirieren orchestrale Umfelder die Modernisierung des Curriculums durch solche Initiativen wie „Orchester-Akademien" und „Seite-an-Seite-Sitzungen", bei denen Studierende innerhalb ihrer jeweiligen Stimmgruppe an den Proben eines Profiorchesters teilnehmen. Wenn solche Kooperation aus institutionellen Gründen nicht möglich erscheint, lässt es sich auch andersherum lösen: diejenigen Hochschullehrenden, die einem Orchester angehören, könnten gelegentlich bei Proben eines Studierendenorchesters mitmachen.

*Kammerorchester*

Das Kammerorchester ist wohl das angemessenste Medium für die Vermittlung einer reichen Stilvielfalt an die Studierenden. Es ist auch der Gegenpart des Holz- bzw. Blechbläserensembles zur Erforschung der Mechanismen orchestraler Harmonie innerhalb der Stimmgruppe. Ein Kammerorchester ist auch ein nützliches Medium für die Erforschung der Prinzipien der Historischen Aufführungspraxis (Historically Informed Performance - HIP), die von technischen Fragen bis hin zu stilistischen und ästhetischen reicht. Die in der HIP verankerten Herangehensweisen werden heute oft beim Repertoire des 19. und frühen 20. Jahrhunderts angewandt. Dabei ist die Mischung der Stilformen in phantasievollen und aufregenden Kombinationen symptomatisch für die heutige volksnahe Kultur. Sensibilität in Stilfragen bietet hoffentlich den Schlüssel, um den Wert dieser Trends zu verstehen. Die Fähigkeit zur Unterscheidung eines Stils und zur Begründung seiner Relevanz für besondere künstlerische Aktivität verlangt von Studierenden, dass sie ihre Sensibilität durch Wissen vertiefen und durch reflektierte Studien weiterentwickeln, wodurch sie mit unschätzbaren Werkzeugen und Kompetenzen für ihre künftige professionelle Kreativität ausgerüstet werden.

*Oper*

Orchesterstellen aus Opern fehlen oft im akademischen Ansatz der Anleitung zur symphonischen Darbietung, und so sind sie auch in den Ausgaben mit ausgewählten Orchesterstellen nur wenig zu finden (wobei Kammermusikliteratur nahezu inexistent ist). Und doch zeigt ein Blick auf den FIM-Bericht 2009: von insgesamt 164 weltweit einbezogenen Orchestern waren 58% mit einem Opernhaus oder Theater verbunden. 71% waren mit Opern, 37% mit Ballettmusik befasst. [1] Ob sich dieses Verhältnis fortsetzen wird, ist offen; hinsichtlich der Erwartungen an Lernergebnisse sollte man konsequenterweise annehmen, dass etwa die Hälfte der professionellen orchestralen Aktivität dem Opernrepertoire gewidmet ist.

[1] Kate McBain, „FIM International Survey on Orchestras", S.10 & 12. Fédération Internationale des Musiciens, April 2008. www.fim-musicians.com/pdf/fim_orch_survey_2008.pdf (eingesehen am 20. August 2009)

### 6. Praktische Kenntnis des Orchesterrepertoires

*Einzelbetreuung für die Darbietung von Orchesterstellen und Vorbereitung auf Probespiele*

Ausgaben mit ausgewählten Orchesterstellen sind von unschätzbarem Wert in der Vorbereitungsphase auf ein Probespiel, da sie eine repräsentative Auswahl von Beispielen technischer Schwierigkeiten des Durchschnittsrepertoires liefern, die sich ansonsten nur schwierig aus Orchesterstimmen extrahieren ließen. Aber die Stellen, deren technische Komplexität im Allgemeinen einiges Üben verlangt, betreffen nur einen Teil des Orchesterbetriebs.

Die Hauptbeschwerde über Neulinge im Orchesterberuf betrifft ihre Unkenntnis – auch im passiven Sinne – des Orchesterrepertoires. Nicht ein Mangel an technischem Können, sondern die Ignoranz hinsichtlich der Bedeutung einer Orchesterstelle im Kontext des ganzen Musikstücks stört die Mitglieder einer Probespielkommission. Also empfehlen die entsprechenden Fachleute, sich Aufnahmen anzuhören; nicht nur, um Interpretationen zu vergleichen, sondern auch, damit Studierende kritisches Denken entwickeln und in den Orchesterstücken die Stilelemente und musikalischen Idiome der großen Meister erkennen und diese in Bezug zu ihrem eigenen musikalischen Praxiswissen in nicht-orchestralen Genres setzen; dies macht deutlich, wie wichtig die allgemeine Musikkenntnis der Studierenden für die Bedürfnisse ihrer Orchesterkompetenzen ist.

Der nächste Schritt könnte Partitur-Analyse und Forschung zu den historischen Umständen der Entstehung eines Werkes sein. Was für SolistInnen unumgänglich ist – die Erforschung ihres eigenen Hauptrepertoires – sollte auch einen Teil des Lehrplans von Orchesterstudierenden ausmachen. Der systematische Fortschritt einer solchen Studie kann im Laufe des Unterrichts kontrolliert und beim Probespiel von der Prüfungskommission angesprochen werden.

Mit den Partituren ausgestattet, würden die MusikerInnen die Gelegenheit bekommen, die Komplexität des Partiturlesens zu erfassen, und bei Interesse bekämen sie auch eine Grundlageneinführung in die Techniken des Partiturlesens. In vielen Fällen würde dies in zukünftigen Arbeiten dabei helfen, die orchestralen Texturen zu identifizieren und die Strukturen der vorliegenden Musik auch über die einzelne Orchesterstimme hinaus zu verstehen. Insbesondere die Neue Musik von morgen kann per definitionem heute nicht existieren und folglich nicht gelehrt werden; daher wird der Umgang mit der Orchestermusik von morgen eher Fähigkeiten und Verständnis hinsichtlich orchestraler Mechanismen als Repertoirekenntnis verlangen.

Wenn Studierende für jedes einzelne Orchesterprojekt zum Probespiel antreten müssten, würden sie die Probespielsituation mindestens einmal pro Semester erfahren. Vorher bräuchten sie Coaching, einzeln oder in Stimmgruppen.

*Stimmgruppenproben: professionelle Erarbeitung einer Orchesterstimme*

Wenn jedes Orchestermitglied die Fähigkeiten, das Wissen, und besonders die Auffassungsgabe hätte, die von einem Solisten/einer Solistin einer Stimmgruppe verlangt werden, könnten viele Bemerkungen des Stimmführers/der Stimmführerin und des Dirigenten/der Dirigentin vorweggenommen werden. Detailgenauigkeit trotz der zu spielenden Musikmenge, das Bemühen um untergeordneten Gruppenzusammenhalt und der Gewinn aus dem Synergieeffekt von Klangqualität und Textur sollten gelehrt werden, ebenso wie das Erforschen der Auswirkung unterschiedlicher Bogenführung des Orchesters. Darüber hinaus erscheinen Stimmgruppenproben als gute Gelegenheiten, um Orchesterstrategien für Fingersätze zu untersuchen, einschließlich der Erörterung von effektiver Notation. Die Elemente des „Vom-Blatt-Spielens" können ebenso behandelt werden, etwa durch das Erfassen der Struktur eines Satzes, sowie anderer Elemente mentalen Übens.

*Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Dirigieren: Grundlagen des DirigentInnenhandwerks*

Wie im Fall der anfänglichen Kammermusikproben könnte im Fachbereich Künstlerische Darbietung ein Kurs für

grundlegende Dirigiertechniken in den Orchesterlehrplan in Form einer Repertoireprobe verankert werden; geleitet von Dirigierstudierenden, die dabei von einem/einer Dirigierlehrenden betreut werden.

### 7. Prävention vor Beschäftigungsschwierigkeiten von InstrumentalistInnen

Gemeinhin schätzt man das beste Alter, in dem ein/e KonzertmusikerIn in der Blüte seiner/ihrer Möglichkeiten steht, bei 35 ein, also lange vor dem Ruhestand. Überdies handelt es sich beim Konzertieren um eine hochsensible Profession, schnell durch Unfälle und Krankheiten beeinträchtigt, die bei anderen Tätigkeiten nur unerhebliche Wirkung hätten. Im Verantwortungsbereich der Musikhochschule sollte die Bereitstellung und Förderung des Arbeitsumfeld-Modells liegen, ebenso wie die interdisziplinäre Forschung zu Gesundheit und Wohlbefinden von MusikerInnen.

Anders als die oft lähmende Auftrittsangst berührt das professionelle „Burnout" sehr selten die Gedankenwelt von Studierenden an der Schwelle zu ihrer künstlerischen Laufbahn. Unterrichtstechniken, die nicht nur Strategien gegen Lampenfieber, sondern auch Modelle zur effizienten Einteilung des persönlichen künstlerischen Potentials liefern, sollten Studierenden helfen, ihren eigenen Weg zu Ausgeglichenheit und einem gesunden Geist und Körper für die Dauer ihres Berufslebens zu finden.

Schlechtes Sehen ist einer der Faktoren, die die Leistung älterer MusikerInnen beeinträchtigen; wenn sie mit einem schlechten Notenbild oder schlechtem Licht konfrontiert werden, kommt das Problem erst richtig zur Geltung und zur Verschlimmerung. Wie im Fall von Sehproblemen können nur wenige Maßnahmen ergriffen werden, um das Hörvermögen der MusikerInnen zu schützen, darunter am wirkungsvollsten die Begrenzung der Blechbläserlautstärke. Die nötigen Maßnahmen zur Eindämmung dieser Risiken sind nur dann möglich, wenn der Schutz der Gesundheit in sämtlichen musikalischen Umfeldern gut verwurzelt ist, beginnend mit den eigenen Standards der Musikhochschule.

Unter dem Titel „Der/Die fitte MusikerIn" alternieren in diesem Modul ausgewählte Disziplinen eines Sportclubs oder Fitness-Studios mit historischem Tanz; darin werden auch angemessene Aufwärmungs- und Entspannungstechniken behandelt.

Beschäftigungsprobleme können nicht verhindert werden; doch ihre Auswirkungen können durch bewusste und konstante Präventions- und Schutzmaßnahmen geschmälert werden. Die Kultur von Gesundheit und Wohlbefindens einschließlich der Methoden effizienten Übens und Probens sowie die Bekanntmachung von empfehlenswerten Sportaktivitäten und athletischen Praktiken im Kontext des täglichen Übens auf dem Instrument sollte Teil eines gewissenhaft erstellten Curriculums sein.

### 8. Wahlfächer und Wahlpflichtfächer

Im Hinblick auf die Anfälligkeit für Beschäftigungsschwierigkeiten und den Wettbewerbscharakter des künstlerischen Musikberufs sollten Wahlfächer und Wahlpflichtfächer teilweise so angelegt sein, dass sie AbsolventInnen einen leichten Wechsel ermöglichen, und sie in die Lage versetzen, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse einem anderen Musikbereich zuzuwenden, gegebenenfalls dem Unterrichten oder dem Musikmanagement. Außerdem sollten die Alumni in der Lage sein, ihre Kompetenzen den Anforderungen ihres sich verändernden Arbeitsmarkts entsprechend flexibel anzupassen.

Der Musikmarkt entwickelt sich womöglich schneller als die Hochschulen, die die Studierenden auf ihn vorbereiten. AbsolventInnen, die stark in Analyse und Synthese bezüglich der theoretischen und praktischen Aspekte ihres Berufs sind, sollten diese Lücke schließen helfen.

Je weiter das Spektrum an Wahlfächern, desto stärker wird die Anregung für weitere individuelle Untersuchung verschiedener Themen und für interdisziplinäre Forschung ausfallen. Diese Kurse sollten die Studierenden mit Basiswissen und -werkzeugen versorgen und hoffentlich deren Neugier anstacheln, eigenständig mehr herauszufinden im Verlauf ihres

lebenslangen Lernens. Mit diesem Ziel vor Augen sollten diese Kurse vor allem in Form von interaktiven Seminaren und Workshops gestaltet werden.

### 9. Modul Musikpädagogik

Musikpädagogik ist eine ganz eigene komplexe Domäne und von umfassender Bedeutung für die allgemeine Qualität der musikalischen Darbietungen einer Nation. Gleichwohl erscheint es angebracht, OrchestermusikerInnen mit diesem Wissen auszustatten, und dies aus folgenden Gründen:

- Die Lehrtechniken können sich als nützlich für die zunehmend populären „Outreach & Education"-Programme von Orchestern herausstellen;
- im Fall eines frühen Rückzugs aus der Öffentlichkeit könnte der/die KonzertmusikerIn die pädagogische Tätigkeit wählen, um seinen/ihren Lebensunterhalt zu verdienen;
- musikpädagogisches Wissen kann das Bewusstsein von Studierenden und ihre Reflexion über die eigene Darbietung substantiell schärfen und sich auch dem/der gereiften KonzertmusikerIn als wertvoller Bezug zur Berufspraxis erweisen;
- die meisten Studierenden wollen künstlerische Musikdarbietung studieren, während die meisten Arbeitsstellen im Bildungsbereich liegen; die Lehrpläne von Musikhochschulen sollten pädagogische Aktivitäten fördern und legitimieren;
- auch die absoluten SpitzenkünstlerInnen geben manchmal Meisterklassen.

### 10. Diplomanforderungen

Davon ausgehend, dass alle obenstehenden Elemente im Curriculum vertreten sind, könnten die folgenden Elemente den Bewertungsrahmen schaffen:

1. Konzert, einschließlich eines Solokonzerts mit Orchester oder eines großen virtuosen Stücks
2. Konzert für Kammerensemble
3. Orchesterprobespiel

Diese drei Konzertreifetests sollten einen Eindruck von den Darbietungskompetenzen des Prüflings vermitteln, etwa technisches Können, Tonqualität, Führungskompetenz, harmonierendes Verbinden, rhythmische Sensibilität, Tempo bzw. Intonation, die Fähigkeit, den musikalischen Kontext aus der Orchesterstimme zu erschließen sowie praktische Kenntnisse von repräsentativem Orchesterrepertoire.

4. Masterabschlussarbeit

Aus der Sicht der InstrumentalistInnen repräsentiert der Orchesterkanon das unerforschte Gelände für die interpretatorische Analyse einer Stimme im Kontext der Partitur oder ihres technischen Inhalts und ihrer Schwierigkeit. Nach der Erprobung im Laufe der Studien sollte künstlerische Forschung in Bezug auf ein bestimmtes Stück des Orchesterrepertoires von der Unabhängigkeit der graduierenden Studierenden und ihrer Fähigkeit zu reflektierter Erforschung der Theorie und Praxis des Orchesterrepertoires sowie seiner Proben und Aufführung zeugen.

## 5. Schlussfolgerung

Um ein Curriculum wie das beschriebene in seiner Gesamtheit umzusetzen, müssten auch Fragen wie Kosten und die Versorgung durch andere Ressourcen in Betracht gezogen werden. Trotz allem zeigt aber das Ersinnen eines idealen Lehrplans für OrchestermusikerInnen, dass auf Masterebene sogar ein hochspezialisiertes und massiv durchgeplantes Studienprogramm auch die Entwicklung der Autonomie der Studierenden und ihrer Fähigkeiten zu Reflexion und kritischem Denken berücksichtigen kann. AbsolventInnen eines derartigen Curriculums wären gut vorbereitet auf den Orchesterberuf, hätten aber gleichzeitig Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen erworben, die auch für ein Studium im dritten Zyklus von größter Relevanz wären.

*Autorin: Maria Brzuchowska*

## 14. EIN AKTUELLES CURRICULUM FÜR EIN MASTERSTUDIUM FÜR ORCHESTERINSTRUMENTE. SIBELIUS-AKATEMIA, HELSINKI, FINNLAND

Zusammenfassung:

1. Einleitung
2. Hauptinstrument
3. Orchesterspiel
4. Ensemblespiel und Kammermusik
5. Das Wohlergehen der Studierenden
6. Pädagogische und berufsbezogene Fertigkeiten
7. Musikgeschichte, Musiktheorie, Hörfertigkeiten, Sprachunterricht und Kurse im Bereich Forschung
8. Zusammenfassung

### 1. Einleitung

Diese Fallstudie legt ein Beispiel eines aktuellen Curriculums für Orchesterinstrumente dar. Abbildung 1 zeigt das gesamte Curriculum, den Inhalt des Bachelor- sowie des Masterstudiums und die Anzahl der ECTS-Punkte pro Modul auf. Wie daraus hervorgeht, sind einige Module mit einer Mindestanzahl an ECTS-Punkten versehen, wobei die Studierenden innerhalb des Moduls Wahlmöglichkeiten haben. So sind Musiktheorie und Hörfertigkeiten beispielsweise verpflichtende Bestandteile, für die insgesamt 24 ECTS-Punkte vorzuweisen sind. Der Inhalt kann jedoch individuell aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammengestellt werden.

Dieser Ansatz zeigt die Wichtigkeit dessen auf, den Studierenden in einem notwendigerweise sehr strukturierten und intensiven Studium Eigenständigkeit und Wahlfreiheit zu geben. Das mögliche Paradox der Ausbildung von Studierenden als funktionierende „Zahnräder der Maschine" eines Orchesters und gleichzeitig als selbstbestimmte Einzelpersonen mit einer forschungsorientierten und reflektierten Sichtweise wird durch die Art der Strukturierung des Studiums implizit thematisiert, insbesondere da Raum für individuell angepasste Programme basierend auf den jährlichen Vereinbarungen zwischen Studierenden und ihren LehrerInnen und MentorInnen besteht.

Der Inhalt des Mastercurriculums wird nachfolgend im Detail und mit dem Schwerpunkt auf Instrumental- und Orchesterpraxis beschrieben. Alle Kursbeschreibungen sind auf der Webseite der Universität der Künste, Helsinki, www.uniarts.fi, unter Sibelius-Akatemia zu finden.

### 2. Hauptinstrument

Der Großteil der Arbeit der Studierenden zielt auf die Beherrschung des eigenen Hauptinstruments, entweder für Solospiel, Mitwirken in einem Orchester oder das Spielen in einem Kammerensemble, ab. Die Studien des Hauptinstruments basieren auf einer Vereinbarung zwischen dem/der Studierenden und dem/der Lehrenden über die jährlichen Studienziele. Dazu gehört eine benotete Darbietung in jedem Semester, wobei der Erfolg bei einer derartigen Prüfung als Qualifikation für die weiteren Studien gilt. Im Laufe des Studiums erwerben die Studierenden:

- die für die Darbietung künstlerischer Arbeit nötigen Fertigkeiten

- die Qualifikation für die Konzertprüfung des Master of Music Level A
- die Beherrschung der erforderlichen Spieltechnik
- Kenntnisse über die wichtigsten Stile und Interpretationsmöglichkeiten ihres Instruments

Es gibt auch Kurse in kreativer *Improvisation, Aufführungspraktiken zeitgenössischer Musik und Produktion zeitgenössischer Musik*. Die erste Lehrveranstaltung ergänzt die Fertigkeiten der Studierenden in klassischer Musik, indem sie an die freie Interpretation von Musik und das Spielen ohne vorgegebene Noten herangeführt werden. Die Studierenden lernen zudem, die Bedeutung von Gruppendynamik zu verstehen und problemlos in einer Gruppe zu funktionieren, Emotionen und Bilder während des Spielens einzusetzen sowie sich auf die anderen SpielerInnen zu konzentrieren und deren Ideen zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Die beiden anderen Bereiche haben es zum Ziel, den Studierenden spezielle Instrumentaltechniken, mikrotonale und elektroakustische Musik, grafische Notation und Merkmale des Schreibens moderner Musik näherzubringen.

| **Orchestral Instruments** | |
|---|---|
| **Bachelor of Music \| 180 ECTS-Punkte** | **Master of Music \| 150 ECTS Punkte** |
| **Hauptfach: Instrument, mindestens 90 ECTS-Punkte**<br><br>Hauptinstrument<br>Sonstige mögliche Studien zu Instrumenten<br>Ensemblespiel oder Kammermusik<br>Orchester, mindestens 18 ECTS-Punkte<br>Demonstration des Könnens (inkl. Abschluss-Essay) 10 ECTS-Punkte<br>Abschluss-Essay<br><br>**Nebenfächer, mindestens 40 ECTS-Punkte**<br>Musiktheorie und Hörfertigkeiten, mindestens 24 ECTS-Punkte<br>Musikgeschichte, mindestens 9 ECTS-Punkte<br>Pädagogik<br>Studienplanung<br><br>**Sprachunterricht 8 ECTS-Punkte**<br>Zweite nationale Sprache<br>Fremdsprache<br><br>**Wahlpflichtfächer, mindestens 10 ECTS-Punkte** | **Hauptfach: Instrument, mindestens 100 ECTS-Punkte**<br><br>Studien zum Instrument<br>Ensemblespiel oder Kammermusik<br>Orchester, mindestens 8 ECTS-Punkte<br>Demonstration des Könnens (inkl. Abschluss-Essay) 20 ECTS-Punkte<br><br>**Theoriefächer und forschungsbezogene und schriftliche Fertigkeiten, mindestens 9 ECTS-Punkte**<br><br>**Wahlpflichtfächer, mindestens 30 ECTS-Punkte** |

Abbildung 1. Inhalt des Bachelor- und Masterstudiums an der Sibelius-Akatemia

### 3. Orchesterspiel

Ein weiterer Großteil der Studien besteht aus Orchesterspiel, praktischem Wissen über das Orchesterrepertoire und Stimmgruppenproben. Die Studierenden können in Opern, Symphonieorchestern, Blasorchestern sowie Ensembles zeitgenössischer Musik und darüber hinaus im Probenorchester für die DirigentInnenausbildung mitwirken. Im Rahmen der Studien zu Orchesterspiel:

- werden die Studierenden weitgehend mit Orchesterarbeit vertraut gemacht
- demonstrieren die Studierenden Wissen und Kenntnis der wichtigsten Epochen von Orchestermusik
- werden die Studierenden auf die Arbeit als ProfimusikerInnen in einem Orchester vorbereitet

Zum praktischen Wissen über das Orchesterrepertoire zählen das Vom-Blatt-Spielen und Orchesterliteratur. Dabei wird Folgendes gefördert:

- die Entwicklung der Notationslesefertigkeiten
- die Kenntnis von bedeutender Orchesterliteratur und der technischen Probleme von Orchestermusik unterschiedlicher Stile
- die Entwicklung von professionellen Fertigkeiten für Orchesterarbeit

Darüber hinaus können die Studierenden gemäß ihrem Hauptinstrument Kurse in Orchesterliteratur (Holzblasinstrumente, Blechblasinstrumente, Stimmgruppenproben) belegen. Alle drei Lehrveranstaltungen dienen dem Ziel, den Studierenden die für ihre Instrumentengruppe relevante Orchesterliteratur sowie Stilperioden und die wichtigsten Werke näherzubringen und sie mit der Fähigkeit auszustatten, Probleme der Intonation und der Ausgeglichenheit bzw. des Ausgleichens zu bewältigen.

Insbesondere für StreicherInnen gibt es zusätzliche Kurse im Bereich *Training for acting as the principal of strings / playing parts (Ausbildung für Solo-StreicherInnen / Spielen von Orchesterstellen)* und *Training for acting as the leader of strings (Ausbildung für StimmführerInnen bzw. VorspielerInnen von Streichergruppen)*. Es wird ein Probespiel für Studierende, die diese Kurse belegen möchten, organisiert. Die Kurse haben jedoch relativ ähnliche Ziele: Studierende sollen mit den Aufgaben eines Konzertmeisters/einer Konzertmeisterin, eines Solo-Streichers/einer Solo-Streicherin oder eines Tutti-Streichers/einer Tutti-Streicherin vertraut gemacht werden, und der Umstieg in das Arbeitsleben und das Lernen durch die eigene Arbeit sollen erleichtert werden. Außerdem sollen die Studierenden leitende Aufgaben und Verantwortung für die Gruppe übernehmen lernen. Dieses Modul konzentriert sich auf wichtiges Orchesterrepertoire. Im Rahmen der Kurse lernen die Studierenden:

- als KonzertmeisterIn/SolistIn/StimmführerIn in einem Orchester zu fungieren
- die grundlegenden Faktoren kennen, die das Ensemblespiel beeinflussen
- die nötigen Fähigkeiten, um Probleme beim Ensemblespiel zu lösen
- die nötigen Fähigkeiten, um solistische Aufgaben in unterschiedlichen Stilen zu übernehmen

Die Studierenden können auch die Lehrveranstaltung *Koordinierung einer Orchesterstimmgruppe* besuchen, im Rahmen derer ihre Notationslesefähigkeiten (in Bezug auf spezifische Orchesterstellen) verbessert und ihnen die wichtigste Orchesterliteratur sowie technische Probleme von Orchestermusik unterschiedlicher Stile nähergebracht werden. Die Studierenden entwickeln darüber hinaus die ganze Zeit über ihre professionellen Fertigkeiten hinsichtlich Orchesterarbeit weiter. Ensemblespiel ist eine weitere Lehrveranstaltung mit dem Schwerpunkt auf Orchesterarbeit und dem Mitwirken in einem Ensemble. Die Lehrveranstaltung Probespielübung bereitet die Studierenden auf Probespiele vor und macht sie mit Probespielpraktiken für professionelle Orchester und dem bei Probespielen verwendeten Repertoire bekannt.

### 4. Ensemblespiel und Kammermusik

Das Curriculum der Sibelius-Akatemia beinhaltet verschiedene Kurse zu Ensemblespiel und Kammermusik, darunter Ensemblespiel von Musik aus dem Barock bis hin zu modernster Musik von heute. Das Ziel der Ensemblearbeit ist es, den Studierenden das Repertoire von Kammermusik und verschiedene Aufführungspraktiken näherzubringen und sie dabei zu unterstützen, Fertigkeiten für das Spielen in einem Ensemble zu erwerben. Ein weiteres Ziel liegt darin, die Studierenden mit den nötigen Fähigkeiten für das unabhängige Spielen von Kammermusik sowie für Projektmanagement und Teamwork auszustatten.

### 5. Das Wohlergehen der Studierenden

Der Lehrplan beinhaltet außerdem Kurse, die auf das Wohlergehen der Studierenden abzielen. Unter dem Titel *Body and Health (Körper und Gesundheit)* können die Studierenden z. B. *Alexander Technique (Alexander-Technik)*, *Body Mapping, Pilates, Physical Education (Sportunterricht)* oder *Feldenkrais (Training nach der Feldenkraismethode)* und *Prevention of musical instrument performers' occupational disorders (Vorbeugung von berufsbedingten Erkrankungen von InstrumentalistInnen)* auswählen. All diese Kurse zielen darauf ab, das Verständnis der Studierenden für ihren eigenen Körper und seine Funktionen zu verbessern, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, Studierende bei der Vermeidung von stressbedingten gesundheitlichen Beeinträchtigungen und bei der Freisetzung Entfesselung des Klangpotenzials ihres jeweiligen Instruments zu unterstützen. Einige Kurse werden für die verschiedenen Instrumentengruppen gesondert angeboten, um sich auf die Herausforderungen der jeweiligen Instrumente zu konzentrieren.

### 6. Pädagogische und berufsbezogene Fertigkeiten

Der Lehrplan der Sibelius-Akatemia beinhaltet Kurse zu Instrumentalpädagogik (zwei Ebenen), eine Vorlesungsreihe zu Instrumentalpädagogik und eine Vorlesungsreihe zu allgemeiner Pädagogik. Auf der ersten Ebene erwerben die Studierenden die für das Unterrichten von AnfängerInnen erforderlichen Kompetenzen und das Wissen zu Unterrichtsmaterialien und -methoden. Auf der zweiten Ebene wird ihr Verständnis für Pädagogik vertieft, und es werden besondere Kompetenzen für das Unterrichten ihres eigenen Instruments vermittelt. Sie werden außerdem mit Lernpsychologie sowie mit Techniken für Mentaltraining vertraut gemacht und in Fragen der Motivation und des Selbstwertgefühls geschult.

Zu den berufsbezogenen Fertigkeiten zählen *Mentoring, Employment opportunities for a musician (Beschäftigungsmöglichkeiten für MusikerInnen)* und *Job placement (Praktikum)*. Im Rahmen des Mentoring-Programms haben Studierende der Sibelius-Akatemia die Möglichkeit, mit einer erfahrenen Person aus der Arbeitswelt zu interagieren. Die MentorInnen in diesem Programm sind Alumni der Sibelius-Akatemia, und das Ziel des Programms besteht in der Vorbereitung der Studierenden auf den Studienabschluss und die Arbeitswelt. Der Kurs ermutigt Studierende zum Aufbau eines eigenen Netzwerks, zur Planung ihrer beruflichen Laufbahn mithilfe von Einblicken in die Arbeitswelt, zum Ausdruck ihrer individuellen Gedanken und Bedürfnisse, zur Reflexion mit dem/der MentorIn hinsichtlich ihrer Strategien und zum Erlernen von Problemlösungsstrategien und -methoden mithilfe von Feedback.

Das Modul *Employment Opportunities* ist für alle Studierenden der Sibelius-Akatemia vorgesehen und stellt Informationen zu Beschäftigungsmöglichkeiten jetzt und in Zukunft bereit. Der Kurs umfasst drei jeweils eigenständige Abschnitte: 1) Finanzen, Gesetz und Steuer, 2) Marketing und Produktion und 3) Anstellung und Unternehmertum. Während eines Praktikums werden die Studierenden in das Berufsleben eingeführt. Man vermittelt ihnen Fähigkeiten, die sie beim Erkennen ihres Lernbedarfs und der Richtung, die sie in ihrem Studium einschlagen sollten, unterstützen. Die Länge dieser Praktika beträgt ein bis drei Monate, und sie werden zu einem individuell vereinbarten Zeitpunkt absolviert.

## 7. Musikgeschichte, Musiktheorie, Hörfertigkeiten, Sprachunterricht und Kurse im Bereich Forschung

Alle Studierenden müssen Kurse in Musikgeschichte belegen, sie können dabei jedoch aus einer Vielzahl an Optionen auswählen. Musiktheorie und Hörfertigkeiten beginnen immer auf dem Niveau, das der/die Studierende zu Beginn seines/ihres Studiums hat. Der Sprachunterricht beinhaltet Schwedisch und zumindest eine Fremdsprache, und die Studierenden können dabei aus einer Vielfalt an Sprachen auswählen. Die Kurse im Bereich Forschung umfassen Vorlesungen, Seminare und Einzelunterricht, die allesamt darauf abzielen, den schriftlichen Ausdruck und die Erfahrung der Studierenden in der Erforschung künstlerischer, wissenschaftlicher und berufsbezogener Fragen der musikalischen Darbietung zu verbessern. Die Studierenden verfassen entweder eine kleines offizielles Dokument oder, wenn sie möchten, eine Abschlussarbeit. Wenn sie sich für die *Abschlussarbeit* entscheiden, werden sie auch dazu aufgefordert, einen Forschungsplan zu präsentieren, Forschungsfragen zu formulieren, Quellen durchzuarbeiten, eine Methode auszuwählen, eine Studie durchzuführen und einen Bericht zu verfassen.

Eine besondere Brücke für einen Instrumentalisten/eine Instrumentalistin von der Masterebene zum dritten Zyklus im künstlerisch ausgerichteten Studiengang der Sibelius-Akatemia besteht in der Abschlussarbeit in Verbindung mit dem Kurs *Preparatory Doctoral project (Vorbereitendes Projekt für den Promotionsstudiengang).* Letzteres zielt darauf ab, die/den Studierende/n mit den verschiedenen Phasen der Vorbereitung auf ein Konzert vertraut zu machen. Im Rahmen des Kurses bereitet der/die Studierende ein anspruchsvolles Konzertprogramm oder eine Kombination aus Programmen aus einem gesamten akademischen Jahr vor. Die Programme können Solodarbietungen, Kammermusik oder ein Konzert für Solo-Instrument und Orchester umfassen. Zusätzlich haben Studierende, die sich für ein weiterführendes Studium im dritten Zyklus interessieren, die Möglichkeit, im letzten Jahr ihres Masterstudiengangs Kurse des Promotionsstudiengangs der Akademie zu besuchen.

## 8. Zusammenfassung

Insgesamt umfasst der Lehrplan für Orchesterinstrumente der Sibelius-Akatemia eine große Anzahl an Kursen, aus denen Studierende ihren Interessen entsprechend auswählen können. Wie in Abbildung 1 dargestellt, sind manche Teile Pflicht und andere stehen zur Wahl, doch, wie bereits erwähnt, besteht der verpflichtende Aspekt in der Mindestanzahl an ECTS-Punkten, nicht in bestimmten Kursen, die als verpflichtend angegeben werden. Studierende müssen einen individuellen Studienplan erstellen, in dem die Module des Studiengangs sowie das Vorlesungsverzeichnis jedes Semesters erfasst werden. Die Studierenden werden in jedem Jahr von TutorInnen/LehrerInnen, Studienplanbeauftragten und FachbereichsleiterInnen bei der Erstellung, Aktualisierung und Änderung ihres Studienplans betreut. Auf diese Weise kann jede/r Studierende die beste Kombination aus Kursen für das Erreichen seiner/ihrer persönlichen Ziele ermitteln.

*Autorin: Tuire Kuusi*

## INNOVATIVE ANSÄTZE AUF DER EBENE VON FACHBEREICHEN UND INSTITUTIONEN

Der Untersuchungsrahmen der beiden letzten Fallstudien reicht über Masterstudiengänge und deren Curricula hinaus, wenngleich ihre Relevanz für derartige Studiengänge ungemindert bleibt. In Kapitel fünfzehn wird die Einrichtung einer Initiative auf Fachbereichsebene beschrieben. Hier beteiligen sich alle Studierenden des Fachbereichs Tasteninstrumente des Royal Conservatoire of Scotland an einem System für Aufnahme und Archivierung von Darbietungen, das der anschließenden Überprüfung, Analyse und gegenseitigen Kritik dienen soll. Da dieses Projekt sämtliche Studierende des ersten, zweiten und dritten Studienzyklus betrifft, wird es nicht speziell mit Studierenden auf Masterebene in Verbindung gebracht. Tatsächlich kommt diese Fallstudie zu dem Schluss, dass vielleicht eher das Ethos des Fachbereichs als das Niveau, auf dem das Projekt Anwendung findet, für den Erfolg oder Misserfolg des Experiments entscheidend war.

Nichtsdestotrotz lassen sich daraus ein paar Rückschlüsse in Bezug auf den zweiten Studienzyklus ziehen. Erstens: Dadurch, dass sich die Studierenden daran gewöhnen, dass ihre „in Entwicklung befindlichen" Darbietungen während des ersten Studienzyklus aufgezeichnet und archiviert werden, können diejenigen unter ihnen, die ihr Studium im zweiten Zyklus fortsetzen, ihre Arbeit auf dieser Studienebene mit gestärktem Selbstvertrauen angehen. Dieses Selbstvertrauen wird sich dann wahrscheinlich sehr schnell auf die neuen Studierenden übertragen, die für ihr Studium im zweiten Zyklus erstmalig an die Institution kommen. Zweitens: Als Werkzeug kann das System auf mehreren Ebenen angewendet werden; Bachelorstudierende werden es wahrscheinlich nicht auf dieselbe Weise nutzen wie ihre Master- oder PromotionskommilitonInnen. Sinnvollerweise kann man es daher dem Niveau des/der Studierenden flexibel anpassen. Die einzige Frage, die sich in diesem Zusammenhang vielleicht stellt, ist die, ob die Studierenden von ihrem Fachbereich bewusst angeleitet werden sollten, wenn sie die Anwendungsart ihrem Studienniveau entsprechend modifizieren und weiterentwickeln.

In gewissem Sinne geht Kapitel sechzehn noch weiter über Masterstudiengänge hinaus, insofern als hier das Augenmerk von den Studierenden auf die Lehrenden gelenkt wird. Allerdings befassen sich die Lehrkräfte in dieser Fallstudie unter anderem deswegen mit Forschungsfortbildung, damit sie besser für ihre Rolle als BetreuerInnen von Studierenden in Masterstudiengängen vorbereitet sind, d. h. auch dieses Kapitel ist für den zweiten Studienzyklus letztlich von größter Relevanz.

An mehreren Stellen dieses Handbuchs wurde betont, es sei unbedingt darauf zu achten, dass die empfohlenen Haltungen und Herangehensweisen auf das gesamte Curriculum und nicht nur auf die akademischeren Nebenfächer angewendet würden. Eine Initiative wie diese kann von größter Bedeutung sein, wenn es darum geht, eine derartig ausgewogene und umfassende Umsetzung zu bewirken. Die Fallstudie beleuchtet einige der Herausforderungen und weniger erfolgreichen Aspekte der erstmaligen Durchführung dieses Programms für Forschungsfortbildung. Nichtsdestotrotz lautet die generelle Botschaft dieser Fallstudie, dass sich das Experiment lohnt und einen gewissen Wandel bei den Lehrkräften bewirken könnte, sowohl was ihr Engagement für die Institution anbelangt, wie auch in Bezug auf ihre eigene Karriereentwicklung.

## 15. DOKUMENTATION VON IN ENTWICKLUNG BEFINDLICHER DARBIETUNG – INTEGRIERTES LERNEN IM KONZERTBEZOGENEN UNTERRICHT. ROYAL CONSERVATOIRE OF SCOTLAND, GLASGOW, SCHOTTLAND

Zusammenfassung:

1. Einleitung – das „Mahara"-Archiv
2. Studentische Perspektiven
3. Rückschlüsse – Ethos des Fachbereichs

### 1. Einleitung – das „Mahara"-Archiv

In der Musikhochschulbildung scheinen sich Traditionen in Bezug auf Struktur, Ansatz und Pädagogik sehr langsam weiterzuentwickeln, und in den meisten Musikhochschulen sind diese Traditionen häufig die hauptsächliche Wirkkraft, durch die Studierende ihre Erfahrungen bilden; ihre Ausbildung besteht im Wesentlichen aus Einzelunterricht, künstlerischer Darbietung, Orchesterproben sowie ergänzenden Tutorenstunden und Vorlesungen. Diese Fallstudie untersucht eine kleine, aber nachhaltige Innovation in der Praxis, die vom Fachbereich „Keyboard and Collaborative Piano" des Royal Conservatoire of Scotland entwickelt wurde.

Seit November 2010 wurden in diesem Fachbereich beinahe sämtliche Unterrichtsstunden in künstlerischer Darbietung, Konzerte, Wettbewerbe sowie durch GastkünstlerInnen gegebene Meisterkurse auf Video aufgezeichnet. Die in fester Kameraeinstellung gedrehten Videos sind meistens unbearbeitet und werden auf einer passwortgeschützten und von der Musikhochschule betriebenen Website namens Mahara veröffentlicht. So können sich die Studierenden die Videos ansehen, Reflexionen zu ihren Darbietungen posten und die Darbietungen ihrer KommilitonInnen kommentieren; ferner können sie zusätzliche Videos aus externen Quellen wie etwa YouTube gegenüberstellen und gemeinsam nutzen. Den Online-Raum teilen sich die etwa 70 Klavierstudierenden und ihre DozentInnen; anderen ist der Zugang verwehrt, sofern sie nicht die ausdrückliche Erlaubnis dazu haben.

Seit 2010 wurden rund **130 Veranstaltungen** auf diese Weise dokumentiert und archiviert; darin enthalten sind mehr als **250 Darbietungen** von Studierenden unterschiedlicher Ausbildungsphasen. Die Studierenden haben durch das Mahara-Archiv Zugang zu allen bislang dokumentierten Darbietungen.

Diese Innovation wirft interessante Fragen auf: Bei dem archivierten Material handelt es sich in vielen Fällen um in *Entwicklung befindliche* Darbietung, d. h. um unfertige Arbeit. Sollten wir den Ausbildungsprozess von angehenden KonzertmusikerInnen dokumentieren? Welcher Nutzen entsteht hieraus für den Lernprozess – und birgt dies irgendwelche Risiken? Wie wirkt sich der Blick der Videokamera auf diese sehr traditionellen Formen von künstlerischer Konzertausbildung aus, und welche Veränderungen gehen damit einher?

Die vorliegende Fallstudie gibt die Ergebnisse einer Reihe von Pilotfokusgruppen wieder, die in Vorbereitung einer umfassenden Untersuchung dieser Innovation durchgeführt wurden. D. h. es handelt sich um eine Vorstudie, weswegen wir uns hier darauf beschränken, nur eine Auswahl an Überlegungen darzulegen, die von den TeilnehmerInnen der Fokusgruppen in Bezug auf ihre Erfahrung durch die Teilnahme an dieser Initiative angestellt wurden.

Neun Studierende des Fachbereichs Tasteninstrumente nahmen an einer der jeweils dreistündigen Fokusgruppensitzungen teil. Die TeilnehmerInnen repräsentierten eine zufällige Auswahl (diejenigen, die zu den gegebenen Zeiten anwesend sein konnten), die Studierende aus unterschiedlichen Entwicklungsphasen, sowohl aus dem ersten wie aus dem zweiten Studienzyklus, umfasste. Es wurde ein Leitfaden mit Fragen eingesetzt, und die Diskussionen wurden für zukünftige Analysezwecke mithilfe eines Tonträgers aufgenommen.

## 2. Studentische Perspektiven

Welche Themen kamen also in diesen Diskussionen auf? Das eindrucksvollste Ergebnis war die überwältigende Begeisterung der Studierenden für diesen neuen Ansatz. Obschon unterschiedliche Ansichten in Bezug auf operative Details zur Sprache kamen, waren sich die Studierenden, die an den Fokusgruppen teilgenommen hatten, absolut einig darüber, dass sich das Dokumentieren ihrer in Entwicklung befindlichen Darbietung auf ihre Entwicklung insgesamt positiv ausgewirkt hatte. Tatsächlich nahmen einige von ihnen eine geradezu missionarische Haltung ein, indem sie – voller Stolz über ihre (wie sie meinten) Vorreiterrolle in dieser neuen Herangehensweise – den ihnen aus diesem Prozess entstandenen Nutzen erläuterten und veranschaulichten. Manche behaupteten, dass Studierende anderer Fachbereiche mit gewissem Neid auf sie schauten („‚Ihr habt's so gut!' sagen sie"), und zwei TeilnehmerInnen behaupteten sogar, das Mahara-Projekt habe in gewisser Weise dazu beigetragen, dass sie das Royal Conservatoire of Scotland für ihr Studium ausgewählt hätten.

Auf die Frage hin, wie sich das Vor-Augen-Führen der eigenen Darbietung per Video auf den Lernprozess ausgewirkt habe, diskutierten die TeilnehmerInnen den Nutzen der Vergegenständlichung, der mit der Videodokumentation einhergeht: „Man kann sich leicht in der eigenen Perspektive festfahren beim Klavierspielen", sagte ein Teilnehmer. „Du wirst zum Publikum", sagte ein anderer. „Du fragst Dich selbst – warum hab ich das so gespielt?", sagte ein dritter Student. Letztlich „bist Du netter mit Dir selbst", meinten weitere TeilnehmerInnen, und trotzdem „selbstkritischer".

Konkrete Beispiele dafür, was man daraus gelernt hatte, umfassten „Aha"-Momente, in denen Studierende zum ersten Mal Dinge begriffen, die von einem/einer LehrerIn zwar bereits behandelt, von den Studierenden jedoch noch nicht voll verstanden worden waren. Eine Studentin erläuterte, wie sich ihre Methode bei der Tragfähigkeit geändert hatte, nachdem sie das Video ihrer Darbietung im Hauptsaal der Musikhochschule gesehen hatte; eine andere Studentin erzählte (in diesem Zusammenhang) wiederum, wie sehr sich ihre Fähigkeit, feine Unterschiede in den Klangfarben zu vermitteln, verbessert hatte, nachdem ihr durch die Aufnahme klar geworden war, dass das, was sie für subtiles Spiel gehalten hatte, eher langweilig und farblos rüberkam. In den Diskussionen der Fokusgruppe kamen viele Beispiele zur Sprache, die deutlich machten, wie der Dokumentationsprozess das Lernen durch das Prinzip „Sag's mir nicht, sondern zeig's mir" unterstützt hatte. Die Studierenden waren der Meinung, dass die Möglichkeit, Darbietungen wiederholt ansehen zu können, „das Lernen beschleunigt". „Man müsste eine Menge Konzerte geben, um dasselbe Lernergebnis zu erreichen".

Eine Studentin lieferte das Beispiel einer eigenen Erfahrung, die sie als besonders wertvoll empfand: ein Meisterkurs mit Steven Osborne zu Messiaens *Vingt Regards* war derart detailreich, dass es ihr unmöglich war, alles, was er gesagt hatte, aufzunehmen. (Hinzu kam hier auch ein sprachliches Problem, zumal Englisch nicht die Muttersprache der Studentin ist.). Ein paar Wochen später, sah sie sich das Video noch einmal an und beschloss, den Unterricht vollständig niederzuschreiben, um diese Erfahrung so tief wie möglich zu verinnerlichen.

Das stetig wachsende Darbietungsarchiv wurde auf unterschiedliche Weise von den verschiedenen TeilnehmerInnen eingesehen. Manche Studierende berichteten, dass sie im Laufe ihres Studiums gegebene Darbietungen regelmäßig ansahen und großen Nutzen aus dem ersichtlich gemachten Fortschritt zogen (eine andere Nutzungsart des Prinzips „Sag's mir nicht, sondern zeig's mir"). Manche verwendeten ausgewählte Aufnahmen für Werbematerial, wohingegen sich andere ihre früheren Aufnahmen nach dem ersten Ansehen und Kommentieren kaum ein zweites Mal ansahen.

Die TeilnehmerInnen berichteten auch von anderen Arten, das Archiv zu nutzen – beispielsweise zur Erforschung potentiellen Repertoires, oder um eine archivierte Unterrichtsstunde eines ehemaligen Studierenden, der sich mit dem gleichen Unterrichtsmaterial befasst hatte, anzusehen. Eine Studentin erzählte, dass sie sich oft die Darbietung eines bestimmten Konzertes durch eine Kommilitonin ansah – „einfach zum Vergnügen".

Wie empfanden die TeilnehmerInnen die Gegenwart der Kamera und die Tatsache, dass ihre Darbietung mit allen Fehlern und Schwächen aufbewahrt und mit den Mitgliedern ihres Fachbereichs geteilt werden würde? Die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, an ihre ersten dokumentierten Darbietungen zurückzudenken: die meisten berichteten von erheblichem

Unbehagen in Gegenwart der Kamera und dass sie vor allem die Nähe und das „gnadenlos auf sie gerichtete Auge“ der Kamera sehr stark spürten während ihrer Darbietung. „Ich fühlte mich nackt“, sagte ein Teilnehmer. Jemand anderes kommentierte, dass es ohne Dokumentation „keinen handfesten Beweis dafür gibt, dass Du Dich lächerlich machst“. „Die Jury sieht das Gesamterscheinungsbild, die Kamera sieht alles“, sagte ein Student aus einem höheren Semester. Eine weitere fortgeschrittene Studentin erläuterte ihr gespanntes Verhältnis zur Archivierung von Live-Darbietungen: „Unsere Kunst ist die Kunst des Augenblicks – was die Leute erinnern“, und stellte dies der unbarmherzigen Beobachtung durch das Kameraobjektiv gegenüber.

Obgleich der Behaglichkeitsgrad bezüglich der Kamera bei Studierenden unterschiedlich ausfiel, äußerte keiner von ihnen ausgesprochenes Unbehagen nach den allerersten Erfahrungen. Generell wurde die entsprechende „Erhöhung des Einsatzes“ die mit dem Wissen um die Aufbewahrung der Darbietung im Archiv einhergeht, als gering betrachtet, zumal das Vorspiel bzw. Vorsingen, unabhängig von seiner Dokumentation, bereits eine wichtige Gelegenheit für die TeilnehmerInnen darstellt. (Ein Student verwies auf das Beispiel eines Meisterkurses mit Leon Fleisher. In diesem Kontext wurde die Gegenwart der Kamera als unbedeutend erachtet in Anbetracht der Herausforderung, vor Fleisher zu spielen!).

Man könnte darüber besorgt sein, dass das Dokumentieren und Archivieren von in Entwicklung befindlicher Darbietung Experimentierlust und den frühen Austausch über laufende Arbeit unterdrückt. Die Fokusgruppen stellten in ihren Diskussionen über die Präsenz der Kamera und den Archivierungsprozess allgemeine Überlegungen darüber an, wann es am hilfreichsten ist, sich über die eigene Arbeit auszutauschen, woraufhin mehrere TeilnehmerInnen zugaben, dass sie sich aufgrund der Präsenz der Kamera zweimal überlegten, ob sie für eine Darbietung bereit seien. Dennoch waren sich die TeilnehmerInnen der Fokusgruppe vollkommen im Klaren über den Zweck der Dokumentation und ihrer Ausrichtung auf den Lernprozess der Studierenden. Ein Student bemerkte hierzu, dass „die Aufnahme wirklich sinnvoll ist, wenn das Stück noch nicht überzeugend ist – sie hilft, die eigenen musikalischen Vorstellungen zu entwickeln“. Andere Kommentare verwiesen auf tiefergreifende Einstellungsänderungen: der Prozess „hilft, weil man die eigenen Fehler akzeptieren muss.“.

Was ist mit der Möglichkeit, über die Videos zu reflektieren und sie zu kommentieren? Von den Studierenden wird verlangt, über ihre eigenen Darbietungen zu reflektieren und sich zu der Arbeit ihrer KommilitonInnen zu äußern – dies gehört zum Bewertungsprozess ihrer Arbeit. Die TeilnehmerInnen waren etwas im Zweifel über den Wert dieser Reflexionen und Kommentare und hatten eher das Gefühl, dass diese Reflexion unnötig sei („Ich weiß schon, was los war“). Andere wiesen auf eine wichtige komplementäre Funktion schriftlicher Reflexion in Zusammenhang mit Darbietung hin – „Wenn Du auf der Bühne stehst, hast Du kein Mitspracherecht – Mahara verleiht Dir dieses Mitspracherecht.“ Dies könnte besonders wichtig sein als Ausgleich dazu, dass man sich über noch in Entwicklung befindliche Darbietungen austauscht. Der Diskussion um den verpflichtenden Kommentar über die Darbietung anderer war zu entnehmen, dass nur wenige Studierende diese Pflicht ernst nahmen und ihre Kommentare häufig erst kurz vor Ablauf der gegebenen Frist abgaben. Allerdings wurden in derselben Diskussion ein paar wichtige Überlegungen zu diesem Prozess aufgedeckt. Beispielsweise bemerkte ein Teilnehmer, dass „die Kommentare die unterschiedlichen subjektiven Ansichten über die Darbietung hervorheben – es geht nicht nur um einen Standpunkt – es ist offener“. Außerdem wurden wesentliche Wahrnehmungen über das Ethos des Fachbereichs Tasteninstrumente offengelegt.

### 3. Rückschlüsse: Ethos des Fachbereichs

Die TeilnehmerInnen aller drei Gruppen, die zu diesen Vorbesprechungen beigetragen hatten, waren darum bemüht, das gemeinschaftliche, kollegiale Ethos, das der Nutzung von Dokumentation und Archivierung zugrunde liegt, zu unterstreichen. „Alle haben eine lernwillige Haltung dazu“, sagte einer der TeilnehmerInnen. „Die Tatsache, dass Du eine Aufführung hast... ist in ihrer Anfangsphase keine große Sache“. Die online geposteten Kommentare sind „beinahe immer positiv“ – „man muss respektieren, dass die Person auf der Bühne stand, es ist schwierig, man muss das stets ausbalancieren und die Kommentare mit guten Absichten abgeben.“ „Wenn Du meinst, es hilft ohnehin nicht weiter, dann sag es auch nicht!”. Die TeilnehmerInnen waren sich in ihrer Ansicht über dieses Ethos nicht ganz einig – einer

befürchtete z. B., dass es böswillig sein könne, wenn man versucht, ein ganz und gar positives Feedback zu geben, allerdings erkannte er auch die erhebliche Gefahr an, die mit schonungsloser Ehrlichkeit einhergeht, und setzte dies in Bezug mit dem Lehrprozess.

Zweifellos ist diese Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung im Laufe der Zeit ganzheitlich kultiviert worden. Aber wie grundlegend dieses Ethos für den Erfolg der Initiative war, machten die Kommentare der TeilnehmerInnen deutlich – tatsächlich haben sie es ausdrücklich so gesagt: „Wenn unser Fachbereich nicht so wäre... hätte sie [die Initiative] weniger Erfolg gehabt".

*Autor: Stephen Broad*

## 16. FORTBILDUNG IM BEREICH FORSCHUNG FÜR LEHRENDE ALS KATALYSATOR FÜR BERUFLICHE UND INSTITUTIONELLE WEITERENTWICKLUNG – EINE FALLSTUDIE.

PRINS CLAUS CONSERVATORIUM, HANZE HOGESCHOOL, GRONINGEN, NIEDERLANDE

Zusammenfassung:

1. Einleitung
2. Institutioneller Hintergrund
3. Aufbau des Kurses
   - Die allgemeine Herausforderung
   - Aus der Vielfalt Nutzen ziehen durch Schwerpunktlegung auf den pragmatischen Aspekt
   - Ziele und kurze Beschreibung der Sitzungen (3 Sitzungen zu je ca. 3 Stunden)
4. Während des Kurses gesammelte Erfahrungen
   - Erste positive Indikatoren
   - Forschungsorientierte Diskussionsstränge, die sich herauskristallisiert haben
   - Beispiele spezifischer Forschungsthemen von Lehrenden
5. Rückblick: Erste Evaluierungen
   - Erforderliche Qualitäten von Fortbildungsbeauftragten
   - Anpassen der Sitzungen
   - Unterstützende Ressourcen
   - Vorbeugen von Widerstand
   - Nutzen für die einzelnen TeilnehmerInnen
   - Erfahrungen eines Teilnehmers
   - Anknüpfen an institutionelle Unterstützung und potentieller Nutzen für die Institution

### 1. Einleitung

Bei der Entwicklung eines Masterstudiengangs, der berufliche Relevanz mit der Vorbereitung auf ein mögliches Studium im dritten Zyklus kombinieren soll, gilt es, einiges zu berücksichtigen: Gestaltung und Inhalt des Lehrplans, Einrichtungen, Meinung der Beteiligten, Prüfungs- und Bewertungsverfahren, voraussichtlicher Zulauf von Studierenden etc. Was jedoch mindestens so wichtig ist wie die Berücksichtigung der genannten Punkte, ist sicherzustellen, dass die betroffenen Lehrkräfte intensiv in den Entwicklungsprozess eingebunden werden und, sofern möglich, sich ihre Tätigkeit an der Institution auf die meisten oder alle Bereiche, mit denen sich ihre StudentInnen befassen, erstreckt.

Ein weiterer, vielleicht noch sensiblerer, Aspekt hiervon ist, dass Lehrende, die sich bisher womöglich als alleinige Wissens- und Beratungsquelle ihrer StudentInnen betrachtet haben, diese Rolle durch proaktive Ermutigung ihrer StudentInnen zu allmählicher Unabhängigkeit und Autonomie ausgleichen müssen. Masterstudierende, die nicht gelernt haben, ihre

Meinungen selbstsicher zu vertreten und souverän auf Wissen aus vielgestaltigen Quellen zurückzugreifen, werden heutzutage im Beruf keinen Erfolg haben – geschweige denn im Umfeld eines dritten Studienzyklus.

Wenn Lehrende auch forschen – oder zumindest einen gewissen Forschungsethos in ihren eigenen künstlerischen Auseinandersetzungen an den Tag legen – wird es ihnen viel leichter fallen, ihre StudentInnen zu eigenständigem Lernen zu ermutigen. Es wird einfacher für sie sein, offene Fragen zu formulieren, anstatt geschlossene Lösungen zu liefern, und sie werden in der Lage sein, ihren eigenen künstlerischen Weg und die damit verbundenen Fragen als Teil ihrer Lehrausrüstung zu nutzen.

Aus all diesen Gründen erscheint es lohnenswert, die Idee der Forschungsfortbildung für Lehrkräfte im Rahmen eines modernen Ansatzes für Curriculumentwicklung zu prüfen. Außerdem birgt diese Idee natürlich das Potenzial für ein eigenständiges berufliches Weiterbildungsangebot. Daher hat das Prins Claus Conservatorium in Groningen ein Forschungsfortbildungsprogramm für seinen Lehrkörper eingeleitet, wie nachfolgend beschrieben.

## 2. Institutioneller Hintergrund

Das Prins Claus Conservatorium (PCC) in Groningen bietet einen relativ neuen Masterstudiengang in Musik an. In diesem „Master of Music" ist die musikalische Praxis der Studierenden eng mit der Aneignung einer unternehmerischen und wissbegierigen (Forschungs-)Haltung verknüpft. Die forschende Grundhaltung wird durch das Angebot eines praxisbezogenen Forschungskurses für Studierende gefördert [eine Beschreibung dieses Studiengangs ist in Kapitel neun enthalten].

Die Musikhochschule erkannte, dass sich die Zuständigkeit für die Forschungskomponente des Masters nicht auf eine begrenzte Anzahl fachlich höchst qualifizierter Lehrkräfte beschränken sollte, sondern idealerweise sämtliche in den Master of Music involvierte Lehrende (und letztlich der gesamte Lehrkörper der Musikhochschule) zumindest über ein elementares Verständnis der Bedeutung von forschender Grundhaltung und praxisbezogener Forschung im Musikberuf verfügen und somit ihre StudentInnen in diesem Bereich ermutigen und ihnen Gelegenheit zu gemeinsamer Auseinandersetzung bieten sollten. Dies entspricht der allgemeinen Politik der Hanze Hogeschool (der das PCC angehört), die besagt, dass sämtliche Lehrkräfte der Universität eine Basis-Forschungsqualifikation erlangen sollten. Die Hanze Hogeschool hat einen allgemeinen Kurs für ihren Lehrkörper entwickelt, der zu dieser formalen Qualifikation führt. Das PCC hat sich allerdings für die Möglichkeit entschieden, ihrem Lehrkörper eine musikspezifische Variante dieses Kurses anzubieten, zumal der allgemeine Kurs für den PCC-Lehrkörper – aktive MusikerInnen auf höchstem Niveau – inhaltlich zu einem großen Teil schwer in Beziehung zu setzen wäre; und umgekehrt wäre es für die LehrerInnen des allgemeinen Kurses schwer, an die implizite Forschungskomponente anzuknüpfen, die im Berufsleben von MusikerInnen zwar durchaus verankert ist, aber meistens nicht konkret berücksichtigt wird.

Die Hanze Hogeschool gestattete dem PCC, einen musikspezifischen Kurs einzurichten, und stellte großzügige Finanzmittel für seine Entwicklung und Ausführung zur Verfügung. Auf Führungsebene des PCC wurden folgende Grundsätze aufgestellt:

- Der Kurs wird direkt mit der beruflichen Praxis der einzelnen Lehrkräfte verknüpft;
- Sämtliche Lehrkräfte von Bachelor- und Masterstudiengängen, die noch keinen Masterabschluss mit einer expliziten Forschungskomponente [2] erlangt haben oder nicht im Begriff sind, ein entsprechendes

[2] Dies bedeutete, dass nur aktuellen AbsolventInnen des Masterstudiengangs von holländischen (und vielen internationalen) Musikhochschulen die elementaren Forschungskompetenzen anerkannt werden würden, zumal in zahlreichen Masterstudiengängen erst seit kurzem explizit auf Forschungsfähigkeiten geachtet wird. Natürlich sind beinahe alle PCC-Lehrkräfte auf einem musikspezifischen Master-Niveau oder darüber hinaus qualifiziert, aber die Verpflichtung zur Belegung dieses Kurses ergab sich nicht aus der Tatsache, ob der/die Betroffene über dieses Qualifikationsniveau verfügte oder nicht, sondern aus der vorhandenen oder nicht vorhandenen **expliziten Berücksichtigung von Forschung** in ihren jeweiligen Bildungslaufbahnen.

Studium zu absolvieren, werden zur Belegung dieses Kurses verpflichtet;

- Lehrkräfte dürfen angeben, dass sie den Kurs beispielsweise aufgrund ihrer minimalen Beschäftigung an der Musikhochschule nicht belegen möchten; von jeder in das Masterprogramm involvierten Lehrkraft wird allerdings erwartet, dass sie über elementare Forschungskompetenzen verfügt und somit diesen Kurses absolviert hat. Wer über keine Basis-Forschungsqualifikation verfügt, wird aus dem Lehrkörper des Master of Music [3];
- Die Lehrkräfte werden für die Stunden, die sie auf das Absolvieren des Kurses verwenden, bezahlt;
- Der Kurs wird aus einer begrenzten Anzahl von Sitzungen bestehen. Angesichts des hohen Anteils an Teilzeitlehrkräften werden die Sitzungen an drei verschiedenen Tagen zweimal täglich angeboten, um so vielen Lehrkräften wie möglich die Teilnahme zu gestatten;
- Der Kurs wird mit einer formalen Bewertung abgeschlossen, und nur im Falle einer positiven Bewertung wird ein Nachweis über grundlegende Forschungskompetenzen erlangt;
- Der Kurs wird – in enger Zusammenarbeit mit der Institutsleitung und Mitgliedern der PCC-Forschungsgruppe für lebenslanges Lernen in Musik – von einem/einer internationalen externen Experten/Expertin entwickelt und durchgeführt. Die Verpflichtung eines/einer externen Experten/Expertin wird dadurch begründet, dass dadurch eine gewisse Unabhängigkeit des Kurses in Bezug auf die Entscheidungsprozesse des PCC und der Hanze Hogeschool gewährleistet wird; außerdem lässt sich dadurch eine starke Verbindung zur internationalen, praxisbezogenen Musikforschungsgemeinschaft herstellen; und die Forschungspolitik des PCC erhält neues Input.

### 3. Aufbau des Kurses

*Die allgemeine Herausforderung*

Die Inangriffnahme von Forschungsfortbildung für Lehrende bedeutet vielfältige Herausforderungen für die/den Beauftragte/n eines solchen Fortbildungskurses, insbesondere wenn es sich um eine erhebliche Anzahl von Lehrkräften handelt – am PCC wurden etwa 70 Lehrende als KurskandidatInnen eingestuft. Die Gruppen der fortzubildenden Lehrkräfte stammten aus verschiedenen Bereichen der Institution und verfügten über breit gefächerte Fertigkeiten und Kenntnisse. Manche von ihnen hatten ein gewisses Verständnis davon, wie Recherche standardmäßig durchgeführt wird, während sich andere noch nie mit jeglicher Art von Forschung beschäftigt hatten – zumindest nicht im ausdrücklichen Sinne (auch wenn wir davon ausgehen, dass musikalische Praxis naturgemäß von Forschungselementen geprägt ist). Wie sollten diese Forschungskompetenzen also verstanden und am zweckmäßigsten entwickelt werden in Anbetracht der so unterschiedlichen Erfahrungen und Fachbereiche der betroffenen Gruppen?

*Aus der Vielfalt Nutzen ziehen durch Schwerpunktlegung auf den pragmatischen Aspekt*

Angesichts des sehr gemischten Charakters der Forschungsgruppen kamen bei der Entwicklung des Fortbildungsprogramms zwei Hauptfragen auf:

- Wie kann der Aspekt der fachbereichsübergreifenden Kommunikation mit bestmöglicher Wirkung für die Forschungsfortbildung genutzt werden?
- Wie kann der pragmatische Aspekt von Forschungsfortbildung während der Sitzungen in relevanter

[3] Und in Zukunft würden sie wahrscheinlich auch aus der Abschlussarbeit von Bachelorstudierenden und den damit zusammenhängenden Prüfungen ausgeschlossen werden.

Form gelehrt werden?

Bei der Konzeption des Forschungsansatzes wurden diese Fragen zum Testen und Evaluieren der Effektivität eingesetzt. Je klarer die Fragen beantwortet werden konnten, desto effektiver wurden die Sitzungen.

Es wurde beschlossen, dass die mit der Konzeption der Forschungsfortbildung Beauftragten jede/n einzelne/n TeilnehmerIn honorieren würden, indem sie bei der Ermittlung latenter Kenntnisse ansetzen würden, anstatt einen kollektiven Mangel hervorzuheben. MusikhochschuldozentInnen möchten lehren; die Honorierung ihrer vorhandenen Kenntnisse bedeutet somit eine starke Grundlage für die Entwicklung von Forschungsdenkweise. Dadurch kam jedoch eine knifflige Frage auf: Wie ist dies zu schaffen bei einer relativ hohen Anzahl von Teilzeitlehrkräften in Anbetracht ihrer oft überfüllten Terminkalender und ihrem Bedarf an Flexibilität?

Standardvorschriften und Anleitungen zum „wie" funktionieren in einem Musikhochschulumfeld nicht. Die Bedeutung von kunstbezogener Forschung ist für Kunstschaffende und KunstpädagogInnen davon abhängig, wie sich die entsprechenden Elemente in einer reflektierten Praxis manifestieren. Der Verweis auf den pragmatischen Aspekt und darauf, wie die Entwicklung eines Forschungsethos dem Musikschaffen dienen kann, sollte während der Fortbildungsprozesse einen Schwerpunkt bilden. In Anbetracht all dessen bestand für die Fortbildungsbeauftragte der beste Ansatz in diesem Kontext darin, Sitzungen zu konzipieren, in denen die Lehrkräfte ihre eigenen Vorstellungen von Forschungsarbeit kurz würden präsentieren können; dabei sollten sie sich auf die Fragen stützen, die im Laufe ihrer Tätigkeit aufgekommen waren. Mithilfe dieses „Rohmaterials" konnte die Fortbildungsbeauftragte ein Frage-und-Antwort-Verfahren anwenden, um dadurch die TeilnehmerInnen in die Lage zu versetzen, ihr eigenes Forschungsdenken zu „kuratieren" (auswählen, strukturieren und präsentieren). Sobald sich die TeilnehmerInnen in die Gruppen eingewöhnt hatten, konnten sie sich gegenseitig immer relevanteres und wirksameres Feedback geben.

Das Verständnis und die Beherrschung der fundamentalen Grundlagen reflektierter Praxis lassen sich vielleicht am besten erreichen durch das Aufdecken des Forschungskontexts, der in der Praxis jedes/r Einzelnen latent vorhanden ist. Ein gewisser Stolz und das Verlangen nach dieser Praxis wird das Erlernen dieser fundamentalen Grundlagen anfeuern.

*Ziele und kurze Beschreibung der Sitzungen (3 Sitzungen zu je ca. 3 Stunden)*

Die Ziele des Kurzlehrgangs waren:

- Bereitstellung von Informationen und Kompetenzen für die unterschiedlichen Arten von Forschung, die an Musikhochschulen und in deren Umfeld stattfinden
- Entwicklung von Ideen für eine gemeinsame „forschende Grundhaltung" und deren Verbreitung innerhalb der Institution
- Befähigung des Lehrkörpers zur Förderung und Weiterentwicklung dieser forschenden Grundhaltung unter den eigenen KollegInnen und Studierenden
- Eröffnung von Möglichkeiten für persönliche Entwicklung und lebenslanges Lernen – Selbstverwirklichung durch Forschungspraxis

Gesamtziel: die besten Voraussetzungen schaffen für die Entwicklung einer „forschenden Grundhaltung" am Prins Claus Conservatorium, sowohl auf individueller wie auf institutioneller Ebene.

Die drei Sitzungen waren wie folgt aufgebaut:

Sitzung 1: Erschließung des Materials: den Lehrenden wird bei der Schilderung ihrer eigenen Forschungspraktiken und -ideen aufmerksam zugehört; die Elemente, die innerhalb ihrer Arbeit „wirklicher" Forschungspraxis entsprechen, werden ermittelt; sie lernen, diese an sich zu honorieren.

Sitzung 2: Anhörung einer ausführlichen Darstellung zu grundlegender Forschungspraxis: den Lehrenden wird fünf Minuten Zeit gegeben für eine formale Präsentation, anschließend wird 20 Min. lang darüber diskutiert, so dass sie sich in der Artikulierung ihrer eigenen Forschung üben und einander produktives Feedback geben können.

Sitzung 3: Strukturierung von Forschungsanträgen: Unter Verwendung einer Vorlage sollen die Lehrkräfte lernen, ihre Forschungsvorhaben schriftlich zu formalisieren. Auch hier präsentiert jede Lehrkraft ihre laufende Arbeit, um daraufhin Feedback von der Gruppe zu erhalten.

Die begleitenden Kursunterlagen, die im Voraus ausgeteilt wurden, beinhalteten:

- Eine inhaltliche Kurzbeschreibung des Seminars (einschließlich eines Zeitplans für die jeweiligen Gruppen)
- Eine Reihe von Schriften und Fragen, um die TeilnehmerInnen in ihrer Selbstprüfung anzuleiten und die Forschungsaspekte ihrer eigenen Praxis zu ermitteln, zumal das Programm auf dem Potenzial der Praxis jedes/r Einzelnen gründet, um Forschungsarbeit zu generieren
- Beispiele für die Arten von schriftlicher Forschung, wie sie in der Musikhochschulbildung und in der Musikforschung üblich sind
- Eine Liste mit Online-Forschungsquellen, die nützliche Audio- und Video-Beispiele für Forschende an Musikhochschulen umfassen
- Eine Bibliographie mit Hinweisen für Ideen und Methoden zur Förderung von Forschung, Leseempfehlungen, Multimediamaterial etc.

Die Bewertung der Arbeit würde zwangsläufig in sehr „lockerer" Form stattfinden. Daher wurde beschlossen, dass die Arbeit während der Sitzungen den Entwurf eines formalen, schriftlichen Forschungsvorschlags umfassen würde, der bis Ende der Fortbildung abgeschlossen werden müsste – sowohl zur Überprüfung der Zielerreichung wie auch zur Datenerfassung durch MitarbeiterInnen der Institutionsverwaltung.

## 4. Während des Kurses gesammelte Erfahrungen

*Erste positive Indikatoren*

Durch den dreistufigen Ansatz beim Aufbau der Sitzungen wurde ein weites Spektrum an institutionellen Praktiken aufgedeckt, die bis dahin größtenteils innerhalb des (Einzel-)Unterrichtsraums verborgen geblieben waren. Im Allgemeinen waren sich die Mitglieder über die Bedeutung dieser Entwicklungsarbeit für das PCC – eine führende Institution in der Europäischen Union, in der die Mobilität von Lehrenden/Studierenden eine immer wichtigere Rolle spielt – bewusst. Manche Diskussionen zeugten von hohem Niveau analytischen Denkens. Manche gaben ihrer Freude Ausdruck, einfach in der Lage zu sein, mit KollegInnen, mit denen sie zuvor noch nicht zusammengearbeitet hatten, zu interagieren.

Die an den Sitzungen der Forschungsfortbildung teilnehmenden Gruppen setzten sich sowohl aus Lehrenden der Klassik- wie auch der Jazz-Abteilung zusammen. Lehrende aus unterschiedlichen Fachbereichen und mit unterschiedlichen Hintergründen und Praktiken setzten sich gemeinsam mit Forschungsfragen auseinander. Fragen und Fälle mit KollegInnen diskutieren zu können, die aufgrund ihrer Praktiken und Fächer unterschiedliche Ansätze verfolgen, bedeutete eine Bereicherung für die Gespräche und daraus gewonnenen Erkenntnisse. Das Entdecken gemeinsamer Interessen und Themenüberschneidungen unter KollegInnen aus unterschiedlichen Fachbereichen förderte Ideen für mögliche Kooperationen.

Die Gruppen waren unterschiedlich groß. In Gruppen von angemessener Größe (8 – 12 Personen) und mit einer

allgemein positiven Energie ergab sich eine ungezwungene Atmosphäre, in der die Lehrkräfte ihren eigenen Ideen darüber, wie sich ihre persönliche Praxis in eine objektivere Forschungspraxis umwandeln lässt, nachgingen. Die Gruppen wurden praktisch zu Peer-Forschungsgruppen im Anfangsstadium.

Das PCC hat mehr Zeit in die Entwicklung von Lehrplanschwerpunkten zum Erlernen von Forschung durch Studierende investiert als in diese Initiative für Lehrende. Es stellte sich heraus, dass Lehrende, die diese Prozesse kennengelernt hatten, nun begierig waren, sich selbst mit Forschung auseinanderzusetzen. Obgleich einige Lehrende es als zeitliche Belastung empfanden, diesen Kurs belegen zu müssen, und sich manche sogar aktiv dagegen wehrten, fühlten sich nicht wenige durch ihre Institution unterstützt, zumal man sich auf Führungsebene die Mühe gemacht hatte, ein maßgeschneidertes Programm für Musikforschung einzurichten. Anstatt zur Teilnahme an eine die gesamte (Hanze-)Universität umfassende Forschungsfortbildung verpflichtet zu werden, hatten die Lehrenden hier die Gelegenheit, zusammen mit ihren KollegInnen der Musikhochschule dieses maßgeschneiderte Musikforschungsprogramm zu absolvieren.

*Forschungsorientierte Diskussionsstränge, die sich herauskristallisiert haben*

Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurden allgemeine Themen angesprochen, die von vielen geteilt wurden. Sie können als mögliche Elemente eines zukünftigen institutionellen „Forschungsportfolios für Lehrende" betrachtet werden. Hier ein paar Beispiele für die betroffenen Themen:

- Untersuchungen dazu, wie sich ein „persönlicher musikalischer Klang" entwickelt (Pädagogik), wie dieser Klang musikalische Bedeutung vermitteln kann (kognitive Studien) und wie dies Argumente für die wesentliche Bedeutung der Musik im gesellschaftlichen Sinne stärken kann. Wie drückt sich Inspiration in Klang aus? Wie wird dies durch Unterricht gefördert?
- Erzeugen und Bewahren von musikalischem Interesse und Inspiration bei den Jüngsten
- Bedenken in Bezug auf die scheinbare Homogenisierung des Musizierens (der Eindruck unter vielen Lehrenden, dass „so viele InterpretInnen gleich klingen")
- Die Schnittstellen mit neuen Technologien, die einige Lehrende oft als unbequem empfinden, während ihnen bewusst ist, dass diese für Studierende völlig „normal" sind
- „Atmung" in der Musik als breit angelegtes Thema mit zahlreichen fachspezifischen Unterthemen wie beispielsweise die zwangsläufige Entwicklung dieses ganzen Bereichs für SängerInnen und BläserInnen und die möglichen musikalischen Einschränkungen von StreicherInnen oder TasteninstrumentalistInnen, die keinen ausgeprägten Sinn für „Atmung" haben. Dies führt zu interessanten Ideen über fachbereichsübergreifenden Teamunterricht.
- Wo ist das „Forschungsmoment" – das „Heureka"-Erlebnis – in der Musikpraxis, und wie können wir diese Momente in Forschungsprozesse und -projekte für unsere StudentInnen und uns selbst verwandeln?
- Welche Art von Sprache eignet sich am besten für das Artikulieren von Musikforschungsarbeit? Wie verbinden sich Worte und Musik z.B. in Masterprojekten in einer Form, die den musikalischen Inhalt „honoriert"?
- Wie helfen wir Studierenden, die analytische/theoretische Arbeit des Lehrplans mit der für eine Darbietung notwendigen Inspiration zu verknüpfen (d. h. wie lässt sich zeigen, dass Lerntheorie einen Teil des musikalischen Handwerks bildet, das wiederum untrennbar mit Musizieren verbunden ist?)? Wie vermitteln Lehrende den Sinn fürs Staunen in Bezug auf den musikalischen Kontext, und wie zeigen sie, dass dieser tief in der „Sache an sich" verankert ist?

- Wann wird implizierte Forschung zu expliziter Realität? (Man kann auch sagen „Wann wird sie zu Forschung?“, zumal Forschung keine Forschung ist, wenn sie nicht als solche vermittelt wird.)
- Melodie: Wie verstehen wir sie? (Diese Frage geht auf die Beanstandung zurück, dass der pädagogische Schwerpunkt im Allgemeinen auf der Harmonie liegt.)

*Beispiele spezifischer Forschungsthemen von Lehrenden*

- Ein (Klavier-) Begleiter, der Coaching dazu nutzt, spezifische technische Einschränkungen unter InstrumentalistInnen durch Stärkung der Vorstellungskraft zu überwinden
- Die Einführung von gesetzlich vorgeschriebenem „Gehörschutz“ und die vielen Fragen, die sich dadurch in Bezug darauf stellen, wie wir hören, wie wir mit musikalischem Ausdruck in Umgebungen arbeiten, in denen wir uns zum Schutz unseres Hörvermögens teilweise taub machen müssen, indem wir unsere Ohren zustopfen
- „Berührung“ – ihre Rolle in der musikalischen Kommunikation, angefangen bei der taktilen Beziehung des Interpreten/der Interpretin zum Instrument bis hin zu ihrer Auswirkung auf die Wahrnehmung des Publikums
- Der „Schauplatz“ der Darbietung, darin inbegriffen sowohl die konzertante Bühnenkunst im traditionellen Sinne wie auch die Frage, wie sich diese neuem Publikum entsprechend umwandeln lässt
- In Verbindung mit persönlicher Entwicklung und lebenslangem Lernen: Wie finden Studierende ihre maßgeschneiderte musikalische Laufbahn (mit den für Portfoliokarrieren typischen Kombinationen aus unterschiedlichen Arbeitssituationen), die ihnen das Gefühl von Erfüllung in ihrer Arbeit gibt?
- Das Beispiel (eines Dirigenten) der „Kommunikationsquadranten“ und wie die Metaphern, die man in einem Teil anwendet, schließlich sämtliche Aspekte durchdringen und bereichern können; deswegen ist es so wichtig, dass man unterschiedliche Arten von Kunstschaffen, von Konzerten (auch solchen, die nicht das eigene Instrument betreffen) und Denkweisen erlernt und erlebt
- Publikum und Kommunikation: im Allgemeinen tendiert man eher dazu, sich darüber Gedanken zu machen, was man dem Publikum präsentiert, dabei kann es auch hilfreich sein, bei der Realität des Publikums – oder noch zu erschließenden Publikums – anzusetzen, um die kulturelle Situation, in der man arbeitet, besser zu verstehen. (Wie IST die „wirkliche Welt“, in der Musik gehört wird?)
- Die Wahl der links- oder rechtshändigen Gitarre, sowohl in Bezug auf den Unterricht mit Kindern wie auch auf die persönliche Erkenntnis, sich trotz „ursprünglicher Linkshändigkeit“ für „Rechtshändigkeit zu entscheiden“
- Erforschung innovativer Formen von Anwaltschaft für klassische Musik, indem die Musik in ein „neues“ Umfeld gebracht wird, beispielsweise durch Studierende, die in ihrer Nachbarschaft als MusikerInnen wahrgenommen werden
- Testen verschiedener pädagogischer Ansätze in Bezug darauf, wie gut sie das Lernen in gemischten Gruppen, bestehend aus Studierenden mit unterschiedlichem Bildungshintergrund und Studienniveau, fördern
- Entwicklung einer Lehrmethode zur Steigerung des melodischen (horizontalen) Denkens von Jazz-Gitarre-Studierenden, deren Denkweise weitgehend in Bezug auf (vertikale) Akkord-/Tonleitertechniken ausgebildet ist

- Entwicklung einer Reihe von Fragen, die (Lied-)Kompositionsstudierenden hilft, vielfältige, ihnen akustisch noch unbekannte Musikstile und -genres schnell und grundlegend zu analysieren

## 5. Rückblick: Erste Evaluierungen

Nun, da der Kurs als Pilotprogramm stattgefunden hat, sind auf den Erfahrungen des Kursteams basierend vielfältige Überlegungen entstanden. Davon seien hier Folgende erwähnt:

*Erforderliche Qualitäten von Fortbildungsbeauftragten*

Angesichts derart unterschiedlichen Materials muss ein/e Fortbildungsbeauftragte/r erfahren, flexibel und in der Lage sein, sich das gegebene Material rasch anzugeignen, um in „Echtzeit" auf das Input reagieren zu können.

Zwischen den ersten und zweiten Sitzungen entwickelte das Kursteam einen strukturierten Fragenprozess, zumal dieser besonders hilfreich sein kann, wenn es darum geht, Lehrende dabei zu unterstützen, einen einheitlichen Modus für die Formalisierung von Fragen innerhalb der Gruppe zu finden. Aber in der Praxis funktionierte dies nicht: das Problem war, dass jeder Aspekt latenter Forschungspraxis seine spezifischen Eigenschaften hatte, denen in ebenso spezifischer Weise entsprochen werden musste.

Angesichts der Intensität dieses Prozesses, war es das beste, dass zwei Mitglieder des Projektteams gleichzeitig im Kursraum zugegen waren: die externe Fortbildungsbeauftragte und ein internes Mitglied des Kursteams. Für die Betroffenen kann es schwierig sein, die dreistündigen Workshops mit konstanter Energie durchzuführen. In Zukunft könnte es ratsam sein, dass der Unterricht im Team stattfindet, d. h. mit zwei oder mehr AusbilderInnen, die in den Sitzungen die ganze Zeit zugegen sind.

*Anpassen der Sitzungen*

Es kann sein, dass bei dieser Art von Arbeit bestimmte Persönlichkeiten die Gruppe dominieren; es ist sinnvoll, hier zu „choreographieren", indem an bestimmten Punkten Redezeit festgelegt wird. In diesem Sinne wurden in der zweiten Sitzung fünfminütige Präsentationen pro Person angesetzt.

Ebenso war es wichtig zu versuchen, den eher passiven TeilnehmerInnen durch gezielte Fragen mehr Antworten zu entlocken. Aus diesem Grund ist es wichtig, interne Mitglieder im Lehrteam zu haben, da sie diese Situationen aufgrund ihrer Vorkenntnisse über die involvierten Personen schneller erkennen können.

Ausschussgruppen können in bestimmten Situationen wünschenswert sein; dies wurde in den ersten Sitzungen jedoch nicht ausprobiert, obwohl das Kursteam diese Option durchaus in Betracht gezogen hatte. Dies hängt sehr von der Größe und Dynamik der Gruppe ab.

Gruppen arbeiten am besten, wenn sie ihren eigenen Inhalt erarbeiten, anstatt nur zuzuhören; in diesem Sinne sollten vorlesungsartige Präsentationen minimal gehalten und sinnvolle Vorgehensweisen innerhalb der Gruppe ermittelt werden. Ein erstes Beispiel geeigneter Praxis wurde allerdings von der Fortbildungsbeauftragten für die erste Sitzung vorbereitet, und weitere Beispiele wurden erörtert, sofern die Lehrenden dies wünschten.

Es ist wichtig, Online-Material zu besprechen; so wurde in den Sitzungen z. B. darüber diskutiert, wie man am Prins Claus Conservatorium auf das RILM (Répertoire International de Littérature Musicale) zugreifen kann. Nur wenige LehrerInnen kannten das RILM, und viele von ihnen empfanden es als äußerst wertvolle Information.

*Unterstützende Ressourcen*

Können Texte in dieser Art von Forschungsfortbildung wirksam eingesetzt werden? An einer Musikhochschule können Lehrende anerkanntermaßen meistens am besten mit konkreten Musikbeispielen arbeiten. Obwohl vor den Sitzungen Unterlagen mit unterschiedlichen Beispielen für Musikforschungspraxis zur Verfügung gestellt worden waren und das Präsentationsmaterial der Fortbildungsbeauftragten zu einem großen Teil daraus stammte, wäre es rückblickend vielleicht besser gewesen, KEINE Unterlagen herauszugeben, sondern stattdessen lieber einzelne Texte allmählich einzuführen, um die TeilnehmerInnen nicht durch den Erhalt einer Email mit umfangreichem Textmaterial abzuschrecken. Dennoch werden die Unterlagen hoffentlich als Referenzdokument nützlich sein, zumal die Lehrkräfte mittlerweile in der Lage sind, die Unterlagen in ihrer Essenz zu erfassen.

Auch die Idee einer Evaluierung in Form einer schriftlichen Arbeit, so „locker" diese auch gehandhabt sein mag, wurde von vielen mit Befremdung aufgenommen. Allenfalls bleibt ein Ungleichgewicht zwischen der Motivation seitens des Lehrkörpers und der Notwendigkeit seitens der Institution, die Fortbildungsergebnisse zu überprüfen, bestehen. Bei idealen finanziellen und zeitlichen Voraussetzungen ist praktische Arbeit als Leistungsnachweis wünschenswert, aber dies war aufgrund der Auflagen der PCC-Fortbildung nicht machbar. Auf jeden Fall bildet die Verwertung durch das Absolvieren schriftlicher Aufgaben einen wesentlichen Prüfstein in der Vermittlung der Realität von Forschungspraxis und kann daher als logischer Bestandteil eines Forschungskurses betrachtet werden.

*Vorbeugen von Widerstand*

Die Erfahrung zeigt, dass man einer unreflektierten Einstellung unter einer kleinen Minderheit von Lehrkräften, die sich durch Forschungsfortbildung nicht ändern lässt, zuvorkommen sollte. Dies betrifft die meisten, wenn nicht sogar alle Musikhochschulen. Die „neue Denkweise" muss proaktiv gefördert und belohnt werden, so dass sie von einer klaren Mehrheit des Lehrkörpers schließlich als „Norm" wahrgenommen wird. Idealerweise wird in einem bestimmten Stadium dieses Prozesses eine Art „Kipppunkt" in der Einstellung erreicht.

Manche kommen zu solchen Treffen mit einer ganzen Agenda an Kritikpunkten, die sich auf die institutionelle Studienganggestaltung insgesamt, allgemeine Bildungs- und Gesellschaftstrends etc. beziehen. Es ist sehr schwierig, mit diesen Situationen fertig zu werden, und am besten versucht man in solchen Fällen, die Aufmerksamkeit wieder auf das vorliegende Forschungsthema zurückzulenken.

In diesem Zusammenhang stößt man eventuell auf Kommunikationsprobleme. Da ein Großteil des Lehrkörpers möglicherweise nur wenige Stunden pro Woche an der betroffenen Musikhochschule unterrichtet, lesen, wie vielleicht nicht anders zu erwarten, manche Lehrkräfte ihre Emails nicht regelmäßig – worauf manche von ihnen geradezu stolz sind. Während sich ein Großunterfangen wie etwa ein institutionsübergreifender Forschungslehrgang dadurch sehr schwierig gestaltet, kann effektive Hilfe durch die institutionelle Führungsebene derartige Probleme meistens entschärfen.

Das Lehrpersonal zahlreicher europäischer und internationaler Kunsteinrichtungen ist durch die staatlichen Kürzungen des Kulturetats verständlicherweise traumatisiert und betrachtet diesen Umstand als persönliche Bedrohung. Dies kann sich in unproduktivem Verhalten manifestieren: Hilflosigkeit angesichts formaler Förderanträge, Widerwillen gegen jede Art von Wandel, Inflexibilität, Schuldgefühle etc. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass Forschungsfortbildung genau dahingehend wirken kann, dass Lehrenden der Übergang in Unterrichtsszenarien erleichtert wird, in denen ein Nachweis über formalisierte Forschungsfortbildung verlangt werden kann. Darüber hinaus kann sie als Katalysator für Karrieremöglichkeiten dienen und InstrumentallehrerInnen dabei helfen, ihr eigenes Forschungsprojekt voranzubringen.

Zum Teil besteht die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung also darin, manchen Lehrkräften handfeste Lösungen zu bieten, wenn sie diese Anpassungen in ihrem jeweiligen Leben auf äußerst konkrete Weise vornehmen. Auf den ersten Blick mag dies mehr nach persönlicher Entwicklung aussehen; tatsächlich aber ist die Entwicklung von Durchhaltevermögen

in Anbetracht von Veränderung ein notwendiger Bestandteil einer forschenden Grundhaltung.

*Nutzen für die einzelnen TeilnehmerInnen*

- Eröffnung neuer Perspektiven durch Betrachten der eigenen Musikpraxis durch das Vergrößerungsglas der Forschung.
- Erschließung persönlicher praxisbezogener Fragen und deren Entwicklung zu Forschungsfragen.
- Wissensaustausch mit KollegInnen unterschiedlicher Fachbereiche und ihr Heranziehen als „kritische FreundInnen".
- Gemeinsames Nutzen von Ansätzen und Ideen unter KollegInnen unterschiedlicher Fachbereiche und Provenienz, wodurch neue Einblicke in die persönliche und gemeinsame Praxis gewonnen werden.

*Erfahrungen eines Teilnehmers*

> *„Die Teilnahme am Forschungslehrgang gab mir die Gelegenheit, meinen Kollegen auf neue Weise zu begegnen. An den drei gemeinsamen Nachmittagen, in deren Verlauf wir über aktuelle Ereignisse aus unserem Beruf im Allgemeinen diskutierten und Themen aus unserer eigenen Praxis präsentierten, konnten wir neue Verbindungen unter Gruppenmitgliedern herstellen.*
>
> *In der Lage zu sein, Zeit auf das Debattieren über aktuelle politische Fragen in Bezug auf unsere Arbeit zu verwenden und dadurch die Ansichten meiner Kollegen kennenzulernen, hat mir bewusst gemacht, wie selten wir über diese wichtigen Themen miteinander diskutieren. Durch die Präsentation unserer Forschungsfragen konnte ich neue Einblicke in die Praktiken meiner Kollegen und insbesondere in die Inspirationsquellen ihrer Arbeit gewinnen. Obgleich die präsentierten Forschungsthemen auf sehr unterschiedliche und spezifische Praktiken zurückgingen, wurde deutlich, dass wir gemeinsame Themen haben, an denen wir zusammen arbeiten könnten.*
>
> *Für mich war die erste Sitzung, in der die Fortbildungsbeauftragte uns ein Forschungsbeispiel aus ihrer eigenen Praxis vorstellte, besonders inspirierend. Dieses Beispiel war hilfreich, weil das Forschungsthema sich nicht nur auf die berufliche Praxis bezog, sondern auch eindeutig mit der Biographie der Forscherin verknüpft war. Mir machte dieses Beispiel deutlich, wie eng Forschung mit Fragen aus meiner Tätigkeit als Musiker verknüpft ist und wie das Persönliche und das Berufliche eine untrennbare Einheit in unserem Leben als Musiker bilden."*

*Anknüpfen an institutionelle Unterstützung und potentieller institutioneller Nutzen*

Im Sinne ihrer Honorierung als Personen mit einem Recht auf Teilnahme an diesem Forschungsgebiet sollten die LehrerInnen für die Zeit ihrer Fortbildung bezahlt werden. Sofern die Geldmittel hierfür zur Verfügung stehen, sollte die Teilnahme verpflichtend sein. Trotzdem sollte die Planung aufgrund der Variablen im Leben von BerufsmusikerInnen unbedingt flexibel angelegt sein.

Führungskräfte und MitarbeiterInnen der Verwaltung müssen die Ausbildungsteams stark unterstützen, sowohl durch Hervorheben der Teilnahmepflicht wie auch durch ihre persönliche Anwesenheit während der Sitzungen. Ein zusätzlicher Nutzen hiervon ist, dass Führungskräfte wirklich etwas über die vielfältigen Forschungsmöglichkeiten ihrer Lehrkräfte erfahren können.

Kollektive Forschungslehrgänge für erfahrene MusikerInnen in einer Musikhochschulumgebung anzubieten, stellt ganz bestimmte Herausforderungen dar, kann jedoch auch als Sammelpunkt für tiefgreifende Erkenntnisse über das Wesen

einer Institution und ihre potentiellen Stärken für zukünftige Forschungsausrichtungen dienen. Am Anfang kann die Arbeit dadurch erleichtert werden, dass Externe für die Durchführung solcher Lehrgänge herangezogen werden. Sobald sich jedoch die institutionseigene Forschungskultur zur Förderung solcher Arbeit gut entwickelt hat, lässt sich dies intern lösen.

Wenn die grundlegende Fortbildung wahrhaftige Forschungsambitionen entfacht, sollte der Lehrkörper diesbezüglich längerfristig gefördert werden. Kurze Forschungsprojekte, Unterstützung bei weiterführenden Studien und Input für die strategische Bedeutung von Forschungsentwicklung können Lehrenden das Gefühl geben, dass sie in dieser Art von Arbeit ein Mitspracherecht haben. Die Institution muss sich der langfristigen Forschungsentwicklung ernsthaft verpflichten und nicht bloß auf äußeren, durch Validierungsprozesse verursachten Druck reagieren.

Von ausgesprochenen Teilzeitlehrkräften, die beispielsweise nur ein paar Stunden wöchentlich unterrichten, kann man schwer verlangen, dass sie sämtliche Ideen in Sachen Forschung berücksichtigen. Damit eine Forschungskultur gedeihen kann, müssen sich die Lehrkräfte in die institutionelle Kultur als Ganzes stark integriert fühlen.

Wie weiter oben bereits erwähnt, kristallisierten sich im Laufe der Sitzungen sehr schöne Beispiele für Forschungsentwicklung heraus; diese könnten zum Wohle der betroffenen Lehrkräfte wie auch als konkreter Nachweis dafür, wie eine forschende Grundhaltung ihren segensreichen Weg zurück in die Unterrichtskultur finden kann, auf institutioneller Ebene gefördert werden. Dadurch könnte schließlich eine institutionelle Forschungskultur zum Ausdruck gebracht werden, die auf den bereits vorhandenen Stärken des Prins Claus Conservatoriums aufbaut. Als Endergebnis all dessen könnte ein sehr beeindruckendes Forschungsoeuvre entstehen, für das es sich lohnen würde, auf ministerieller Ebene einzutreten; ferner könnten daraus fähige TeamleiterInnen und AntragstellerInnen für EU-Forschungsanträge hervorgehen.

Insgesamt erweisen sich die aus dem Lehrgang gewonnenen Informationen, neben ihrer vitalisierenden Wirkung für die Gruppenarbeit, als wertvoll für die langfristige Entwicklung der institutionellen Forschungskultur; durch die Formalisierung von Wissensaustausch, die Befähigung Einzelner, den Auf- und Ausbau von Forschungsteams sowie die Entfaltungsmöglichkeit, die der gesamten Institution durch die gemeinsame Entwicklung von Forschungsaktivität gegeben ist, entsteht Einzelnen wie auch der Institution wesentlicher Nutzen.

*AutorInnen: Darla Crispin, Tine Stolte und Evert Bisschop Boele*

polifonia

Das ERASMUS-Netzwerk für Musik „POLIFONIA" fördert Innovation in der europäischen Musikhochschulbildung (MHB) und unterstützt Institutionen bei der Verbesserung von Qualität und Relevanz der MHB durch Kooperation auf europäischer Ebene.

Dieses Handbuch untersucht Art, Zweck und Inhalt von MHB-Studiengängen im zweiten Zyklus, so wie sie aktuell existieren und in Bezug darauf, wie sie weiterentwickelt und verbessert werden können. In Anbetracht der Tatsache, dass künstlerische Doktorstudien in Musik hauptsächlich über diese Studiengänge erreicht werden, setzt sich dieses Handbuch mit der Frage auseinander, ob sie eine Forschungsausrichtung mit beruflicher Relevanz derart kombinieren können, dass beide Elemente gestärkt daraus hervorgehen. Fallstudien liefern aktuelle Beispiele zu innovativer Praxis in der europäischen MHB.

AEC
Lifelong Learning Programme
Kc Koninklijk Conservatorium Royal Conservatoire