

Jahrgang 2023, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Schmitt-Weidmann, K. (2023). Raus aus dem Elfenbeinturm! Gestaltung von Kultur und Gesellschaft als Aufgabenfeld und Bildungsmission von Musikhochschulen. *üben & musizieren.research*, 3, 1–22. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/schmitt-weidmann>

Raus aus dem Elfenbeinturm!

Gestaltung von Kultur und Gesellschaft als Aufgabenfeld und Bildungsmission von Musikhochschulen

Get out of ivory tower!

Dimensions of shaping culture and society as a mission in higher music education

Karolin Schmitt-Weidmann

Abstract

This article examines various key words of education discourses from an overarching as well as from a music perspective, i. e. transfer, lifelong learning, civic engagement, Third Mission, and public outreach. These prevalent concepts are discussed against the backdrop of higher-level discourses around the main issue of sustainability. With respect to music education, the following questions are illuminated from a multi-perspective view: What are the main implications of an “education for sustainable development” for music education? How can music culture contribute to shape the future? In what ways could music institutions pave the way for a future learning that is self-directed, individual, and collaborating, and which enables taking responsibility for oneself as well as for the community? In the tension field between instrumental and vocal training, civic engagement, and career perspectives, the article argues that transdisciplinarity and collaboration are the main instruments to face musical, vocational, social as well as personal demands and development at the same time for the sake of both individual as well as social transformation.

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden verschiedene Schlüsselbegriffe des Bildungsdiskurses sowohl aus einer übergreifenden als auch aus einer musikbezogenen Perspektive untersucht, z. B. Transfer, Lebenslanges Lernen, bürgerschaftliches Engagement, Third Mission und Öffentlichkeitsarbeit. Diese vorherrschenden Konzepte werden vor dem Hintergrund übergeordneter Diskurse rund um das Hauptthema der Nachhaltigkeit diskutiert. In Bezug auf die Musikausbildung werden die folgenden Fragen aus einer multiperspektivischen Sicht beleuchtet: Was sind die wesentlichen Implikationen einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für die Musikpädagogik? Wie kann Musikkultur zur Gestaltung der Zukunft beitragen? Wie können Musikinstitutionen den Weg für ein zukünftiges selbstgesteuertes, individuelles und kollaboratives Lernen ebnen, das die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft ermöglicht? Im Spannungsfeld zwischen Instrumental- und Gesangsausbildung, bürgerschaftlichem Engagement und Berufsperspektiven argumentiert der Artikel, dass Transdisziplinarität und Kollaboration die wichtigsten Instrumente sind, um sich musikalischen, beruflichen, sozialen und persönlichen Anforderungen und Entwicklungen gleichzeitig zu stellen, sowohl im Sinne des individuellen als auch des gesellschaftlichen Wandels.

In aktuellen Diskursen zur Lehr- und Lernentwicklung an Universitäten und Hochschulen gewinnen Konzepte hinsichtlich des Einbezugs außerhochschulischer Lehr- und Lernorte mehr und mehr an Aufmerksamkeit. Diese Konzepte drehen sich um Begriffe wie *Third Mission*, *Transfer*, *Public Outreach* und *Civic Engagement*, deren Protagonist*innen die Öffnung und Vernetzung hochschulischer Angebote mit der umgebenden Gesellschaft suchen. Der Grund dafür lässt sich in Nachhaltigkeitsdebatten finden, die spätestens seit der Gründung der UNESCO eine Tradition aufweisen und aufgrund der Zuspitzung gesellschaftlicher Krisen aktuell sehr intensiv geführt werden und Verbreitung finden (vgl. Elfert, 2018). Dabei durchzieht eine Reihe an Fragen die Diskussion, die weitreichende Implikationen auch für Musikhochschulen mit sich bringen, wie z. B.: Was sind die zentralen Anliegen einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und wie lassen sich deren Kerninhalte – wie insbesondere Verantwortung, Selbststeuerung, Lebenslanges Lernen, und Kollaboration – auf die Musiker*innenbildung übertragen? Können die sich daraus ergebenden Lehr- und Lernkonzepte Musiker*innen befähigen, die gesellschaftliche und kulturelle Zukunft mitzugestalten, sie für bewusstes Handeln in Bezug auf die eigene Person sensibilisieren und zu einem gelingenden Zusammenleben beitragen? Der vorliegende Beitrag möchte insbesondere vor dem Hintergrund des Nachhaltigkeitsdiskurses die Frage nach der Übertragbarkeit der diesem Diskurs inhärenten übergeordneten Bildungsziele auf das Lehren und Lernen an Musikhochschulen stellen. Dabei wird gezeigt werden, dass Formen intensiver Kollaborationen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten als Schlüssel zur Gestaltung von Kultur und Gesellschaft im Hinblick auf ein gelingendes Zusammenleben in der Zukunft auch im Bereich der Musiker*innenbildung weitreichende Potenziale bieten. Nach einer Einführung in das Begriffsfeld wird die Übertragung der in Nachhaltigkeitsdebatten formulierten Bildungsziele auf die Musiker*innenbildung thematisiert, bevor anhand eines neuen Wahlbereichskonzepts

für Bachelor-Studiengänge Potenziale und Implikationen für die Praxis diskutiert werden sollen.¹

1. Musikhochschulen auf dem Weg zu einer „Bildung für nachhaltige (musikalische) Entwicklung“?²

Der Begriff der Nachhaltigkeit hält aktuell vermehrt Einzug in übergeordnete bildungstheoretische wie auch musizierpädagogische Diskurse. Dies mag zunächst verwundern, da der über die Medien vermittelte, gemeinhin zunächst mit der Umweltbewegung und dem Klimaschutz assoziierte Begriff von Nachhaltigkeit auf den ersten Blick kaum Anknüpfungspunkte oder Schnittmengen mit dem Bereich der allgemeinen sowie der musikalischen Bildung aufzuweisen scheint. In einschlägigen Diskursen umfasst der Begriff der Nachhaltigkeit jedoch mehr als ausschließlich Aspekte des Umweltschutzes und des klimagerechten Wirtschaftens: Nachhaltigkeit basiert grundsätzlich auf einem Gleichgewichtszustand von ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten in Form eines ganzheitlichen Zukunftskonzepts (vgl. Pufé, 2017, S. 40 und 113). Dem am wenigsten prominenten Bereich des Sozialen kommt dabei im Vergleich zu den im öffentlichen Bewusstsein sehr präsenten Bereichen des Ökologischen (Umwelt, Klima, Ressourcenschonung, Nahrung) sowie einer gerechten Kapitalverteilung (Sach-, Wissens- und Humankapital, immaterielles Vermögen) ein gleichrangiger Stellenwert zu. Nachhaltige Entwicklung wird in diesem Zusammenhang auch als eine Art Polyfonie aus den vier gleichberechtigten Instrumenten des gesellschaftlichen Wandels – Technik, Ökonomie, Politik und Kultur – bezeichnet, wobei auf die besondere Rolle der kulturellen Dimension im Rahmen einer „großen Transformation“ oder „Zukunftskunst“ hingewiesen wird:

„Während vergangene Nachhaltigkeitsüberlegungen die technologische und ökonomische Dimension fokussieren und von dort aus die institutionelle Dimension und – wenn überhaupt – nur sehr eingeschränkt die kulturelle Dimension berücksichtigen, beginnt die Zukunftskunst mit der kulturellen Dimension, in der die Entwicklung zuallererst als kulturelle Leitidee ausgeflaggt wird. Gesellschaftliche Ideen, Werte und Normen sind die Grundlage einer großen Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung.“ (Hübscher, 2018, S. 155)

„Zukunftskunst“ oder „große Transformation“ mögen als gewaltige Worte empfunden werden, die sich in einen normativ geprägten Diskurs einfinden, welcher einer „qualitativen Bildung“ die zentrale Schlüsselfunktion zuweist – nicht nur für eine erfolgreiche Ausgestaltung des eigenen beruflichen und privaten Lebens, sondern auch für eine gesellschaftliche Mitwirkung und Mitverantwortung im globalen Rahmen (vgl. *Sustainable Development Goals* der UN, 2015; KMK & BMZ, 2016, S. 18f. und 51). Nachhaltige Entwicklung wird in diesem Sinne mit der zukunftsfähigen Entwicklung von Lebensqualität für alle Menschen in Verbindung gebracht (vgl. KMK & BMZ, 2016, S. 18). Ein Lebensstil, der nicht auf Wohlstand, sondern auf Wohlbefinden ausgerichtet wird, stellt den engen Zusammenhang der Begriffe „Glück“ und

¹ Dieser Beitrag fokussiert bewusst den Bereich der Musikhochschulen. Viele Ideen, Gedanken und Argumente lassen sich auf Musikschulen als Bildungsinstitutionen übertragen.

² Zum Begriff einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ siehe exemplarisch KMK & BMZ (2016).

„Nachhaltigkeit“ heraus: Das Streben nach subjektivem Wohlbefinden und Glück kann dabei als zentrales Leitmotiv und treibende Kraft für nachhaltige Entwicklung angesehen werden, wobei beide – nachhaltige Entwicklung und das Streben nach Glück – gleichermaßen auf die Zukunft ausgerichtet sind (vgl. Dallmer, 2020, S. 299). Die klassische Brundtland-Definition des Begriffs der Nachhaltigkeit aus dem Jahr 1987 bringt diese Zukunftsausrichtung zum Ausdruck, indem sie eine Beobachtung der Gegenwart aus der Perspektive einer offenen Zukunft nahelegt, um auf die Bewahrung zukünftiger Möglichkeiten hinzuweisen (vgl. Dickel, 2020, S. 33): „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (Brundtland-Definition, 1987)³ Genau wie der Begriff des Glücks ist der Begriff der Nachhaltigkeit ein auf die Zukunft gerichtetes Konzept, das in der Gegenwart wirksam werden soll (vgl. Neckel, 2018, S. 12) und zu dem „qualitative Bildung“ beizutragen vermag.

Diese Vision einer „großen Transformation“ setzt eine grundsätzlich optimistische Sichtweise auf die Veränderbarkeit von Systemen voraus, die jedoch im Falle von Musikhochschulen – als in hohem Maße traditionsverhafteten Einrichtungen – besondere Herausforderungen birgt. Vor dem Hintergrund der von Bourdieu konstatierten sozialen Vererbbarkeit von Ungleichheiten, die gegenwärtig immer mehr zunehmen und vor allem auf der unterschiedlichen Verteilung des sog. kulturellen Kapitals beruhen,⁴ dürfte es Musikhochschulen in absehbarer Zeit kaum gelingen, ihren elitären Charakter zugunsten einer ausgewogenen Verknüpfung von Exzellenz mit der Idee einer *Artistic Citizenship* (vgl. Elliott, 2016) zu überwinden. In Verbindung mit der Beobachtung, dass sich Musikhochschulen vorwiegend als Orte präsentieren, die sich im Vergleich zu beispielsweise allgemeinbildenden Schulen kaum auf die zunehmende kulturelle Heterogenität der Gesellschaft einstellen müssen, kann Entwicklung nur Schritt für Schritt in einer abgewogenen Balance zwischen Tradition und Innovation gelingen. Veränderungsprozesse scheinen hier in der Realität erst langsam über Generationen erfolgreich reifen zu können. Um eine kulturell-gesellschaftliche Verankerung von Musikhochschulen angesichts sich verschärfender sozialer Spaltungen in Zukunft nicht nur zu gewährleisten, sondern auch zu stärken, dürfen Initiativen der Öffnung nicht dazu dienen, Traditionen aufzugeben, sondern diese lebendig als gemeinsamen Prozess in der Mitte der Gesellschaft zu gestalten. Damit kommt Musiker*innen und Musikpädagog*innen die Verantwortung zu, einen Beitrag zur kreativen Mitgestaltung und Weiterentwicklung von Kultur im Spannungsfeld von Bewahren und Erneuern zu leisten und nachfolgenden Generationen dieses Verantwortungsbewusstsein zu vermitteln.

Die oben genannte Forderung nach der Implementierung einer „Qualitativen Bildung“ richtet sich an den in Bildungsdiskursen ausgiebig verhandelten Leitbildern aktueller Pädagogik aus:⁵ Als eines der höchsten pädagogischen Ideale kann in diesem Zusammenhang die Selbstständigkeit genannt werden, deren Legitimation sich aus der Annahme speist, dass Selbststeuerungsfähigkeiten des Lernens (in Abgrenzung zur Fremdsteuerung) dem pädago-

³ Zitiert nach https://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/historie/rio_plus20/index.html [Zugriff am 01.10.2022].

⁴ Siehe auch Lessing (2017, S. 9–14); Kuhlmann, 2008.

⁵ Siehe exemplarisch Webler (2005); HRK & DUK, 2009; KMK & BMZ (2016).

gischen Leitziel der Mündigkeit⁶ sowie Verantwortungsübernahme des Menschen entspricht (vgl. Kraft, 1999, S. 836). Vor diesem Hintergrund weisen die Kernziele einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. KMK & BMZ, 2016) eine enorme Schnittmenge nicht nur mit den Zielen der ästhetischen Bildung, sondern insbesondere auch mit aktuellen Musizierpädagogikdiskursen auf:⁷ Aspekte wie Persönlichkeitsentwicklung, Reflexionsvermögen, Transferfähigkeit, selbstgesteuertes Lernen als Grundlage Lebenslangen Lernens, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Solidarität, Achtsamkeit, Selbsterfahrung, Empathie, Resilienz, Leistungsfähigkeit und Perspektivenwechsel scheinen wie ein Tenor unterschiedliche Bildungsdiskurse zu durchziehen und können zudem – in einem übergeordneten Sinne – auch als Indikatoren einer „subjektiven Nachhaltigkeit“ begriffen werden, die der Entfaltung persönlicher Potenziale sowie der Regeneration individueller Ressourcen dienen (vgl. Neckel, 2018, S. 19). Die auf das einzelne Individuum gerichteten Aspekte der Lebensqualität, des Glücks oder der gelingenden Selbstverwirklichung werden seit der Antike jedoch nicht mit eigennützigem Selbstbestimmung, sondern mit dem Wohl aller in Verbindung gebracht:

„Wer wirklich für das Beste für sich selbst sorgt, sorgt eben damit auch für das Beste der Gemeinschaft. Die Aufgabe des Staats besteht [...] nicht darin, jeden Menschen sich selbst zu freier Selbstbestimmung zu überlassen und ihn lediglich durch Gesetze und Institutionen daran zu hindern, die Selbstbestimmung anderer zu beschädigen, sondern darin, allen Mitgliedern der Gemeinschaft die Möglichkeit zu bieten, ihre Vermögen und Fähigkeiten zu erproben und zu entwickeln – das ist vor allem eine Frage der Ausbildung und Bildung – und sie dadurch überhaupt erst zu wahrer Selbstbestimmung fähig zu machen.“ (Schmitt, 2010, S. 35f.)⁸

In diesem Sinne ist es nicht weiter verwunderlich, dass aktuelle Nachhaltigkeitsdiskurse Selbstbestimmung nicht als Gegenpart von Gemeinwohl, sondern beide Aspekte als sich gegenseitig befördernd und stützend auffassen. Dabei wird die enorme Relevanz von gesellschaftlichem Engagement als zentrales Standbein nachhaltigen Zusammenlebens herausgestellt (vgl. KMK & BMZ, 2016, S. 78).

Gegenwärtig vermögen Penzel zufolge nicht Revolutionen das gesellschaftliche Zusammenleben nachhaltig zu verändern. Viel entscheidender erscheint die Evolution des Bewusstseins, die sich in einzelnen Menschen vollzieht: „Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass der Bereich der Bildung heute nicht nur Impulse für die individuelle Entwicklung bietet, sondern viel weiterreichender auch Anstöße für neue, auf einer ganzheitlichen Lebensethik gründenden Formen des Zusammenlebens liefert.“ (Penzel, 2019, S. 63) Aus dieser Überzeugung heraus wurde „qualitative Bildung“, die eine „inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens für alle fördern“ möchte, in die Reihe der 17 *Sustainable Development Goals* der UN aus dem Jahr 2015 aufgenommen. Die UN fordert damit, bis 2030 sicherzustellen,

„dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“. (*Sustainable Development Goals* der UN, 2015)

⁶ Zum Begriff der Mündigkeit siehe weiterführend auch Hayward (2022).

⁷ Siehe exemplarisch Dartsch et. al. (2018); Doerne (2019); Gembris et. al. (2021); Waloschek & Gruhle (2022).

⁸ Siehe weiterführend auch Rapp & Wagner (2006).

In Ergänzung der internationalen Initiativen widmeten sich national auch die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) im Rahmen eines Projekts von 2004 bis 2015 dem Themenkomplex der Bildungsqualität, welche in einer Zeit großer globaler Herausforderungen als das Fundament zukunftsfähiger Entwicklung angesehen wird. Das übergeordnete Bildungsziel besteht dabei weniger in normativ zu vermittelnden Nachhaltigkeitsparadigmen, sondern in Lernprozessen, die sich insbesondere der Identitätsbildung, der Werteentwicklung und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel widmen. Der Wahrnehmungsöffnung für fremde und unbekannte Denkweisen und Wahrnehmungsmuster durch den unmittelbaren Kontakt zu außerschulischen oder außerhochschulischen Akteur*innen oder Betroffenen wird in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zugesprochen:

„Pädagogisches Ziel von Perspektivenwechsel im Kontext globaler Entwicklung ist die Erschließung bisher nicht vertrauter Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster. Er dient dem Verständnis und der Respektierung des Andersartigen bei gleichzeitiger Bewusstwerdung, Stärkung und Veränderung der eigenen Identität. Dies ist die Voraussetzung für Global Citizenship und die Übernahme von Mitverantwortung in der ‚Einen Welt‘, in der nicht nur Verständnis und Toleranz, sondern vor allem auch solidarisches Denken und Handeln sowie die Verteidigung von Grundwerten erforderlich sind, um [...] globale Herausforderungen zu bewältigen.“ (KMK & BMZ, 2016, S. 78)

In diesem Sinne soll Bildung einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen ihr Leben selbstverantwortlich gestalten und befähigt werden, „als Bürgerinnen und Bürger sowie Konsumenten und Produzenten eine nachhaltige Ausrichtung ihrer Gesellschaft zu befördern, wobei sie sich gleichzeitig [...] als Bürger Einer Welt begreifen (,global citizenship‘)“. (KMK & BMZ, 2016, S. 51) Analog zu diesen Ansätzen stellt auch die OECD Transformationskompetenzen, Verantwortungsübernahme, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Schaffung neuer Werte ins Zentrum ihres *Lernkompass 2030* (vgl. OECD, 2019, S. 42–49).⁹ In Bezug auf die zukünftige Ausrichtung kompetenzorientierter Lehre rückt vor diesem Hintergrund – wie beispielsweise in der Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung vom 24.11.2009 – der Begriff der *Third Mission* ins Rampenlicht, der im Folgenden näher erläutert wird.

2. *First – Second – Third Mission* als neue „One Mission“ der Musikhochschullehre

Auf der Grundlage des Hochschulrahmengesetzes, demzufolge Hochschulen als Einrichtungen der Gesellschaft und Kern des Wissenschaftssystems mit den drei Aufgabenfeldern Forschung,

⁹ Selbststeuerungskompetenzen werden dabei auch als Kernziel der Demokratiebildung angesehen. Siehe Klopsch & Sliwka (2020, S. 60); Reinhard (2004); Kenner & Lange (2018, S. 9–17). Die Demokratie mit Bildungswerten zu verbinden, basiert auf der Vorstellung von Demokratie als Form des Zusammenlebens (und nicht nur als Staats- und Regierungsform), in welcher die Partizipation der Bürger*innen, die Übernahme von Verantwortung für sich und für andere sowie demokratische Werte die Grundbasis darstellen. Vgl. Dewey (1993); Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., o. J.; Ruep (2017); Bossen & Tellisch (2020). Als zentrale Aufgabe von Hochschulen ist dieser Gedanke auch im Hochschulrahmengesetz (§§ 2 und 7) verankert.

Lehre und *Third Mission* betraut sind, stehen Lehranstalten grundsätzlich in der Verantwortung, zu einer zukunftsorientierten Entwicklung der Gesellschaft beizutragen (vgl. HRK & DUK, 2009). Diese ist in unserer heutigen Zeit unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit zu sehen, was in Deutschland neben der verfassungsrechtlichen Bestimmung als „Staatsziel“ (Artikel 20a GG) auch in den Hochschulgesetzen der Länder verankert ist.¹⁰ Während die beiden sogenannten ersten Missionen von Hochschulen – Forschung¹¹ und Lehre – bereits seit dem 19. Jahrhundert als Einheit betrachtet werden, kamen spätestens seit den 1980er Jahren zunehmend Rufe nach einer dritten Mission auf (vgl. Graf et al., 2021, S. 324). Obwohl diese eng mit den ersten beiden Missionen zusammenhängt und alle drei Missionen einander bedingen, hat der Begriff der sogenannten *Third Mission* Verbreitung gefunden. Diese unterteilt sich grundsätzlich in den Dienst an der Gesellschaft und die Einwirkung auf die Gesellschaft (vgl. Henning, 2018). *Third Mission* kann dabei jedoch weniger als ein neu hinzukommender Aufgabenbereich, sondern vielmehr als die Etablierung eines neuen Selbstverständnisses bzw. einer Berufung oder eines „dritten Sinns“ von Hochschulen angesehen werden (vgl. Graf et al., 2021, S. 324, hier mit Bezug auf Geulen, 2019).¹² Aufgrund der durch die Bezeichnung *Third Mission* suggerierten Hierarchie in eine erste, zweite und dritte Mission sowie der stetig wachsenden Bedeutung der *Third Mission* schlägt Schneidewind (2013) vor, die *Third Mission* zur ersten Mission zu erklären und eine stärkere *Third Mission*-Orientierung im Hochschulsystem zu fördern, was jedoch abermals eine eindeutige Trennung impliziert. Da jede Mission nur in einem gelebten Austausch mit den anderen Missionen gedeihen kann, schlage ich vor, alle Dimensionen zu einer „One Mission“ zusammenzuführen, sodass nicht die trennenden, sondern die verbindenden Aspekte der einzelnen Missionen sowie ihre enge gegenseitige Abhängigkeit in den Vordergrund gerückt werden.¹³

Im allgemeinen Gebrauch wird der Begriff der *Third Mission* definitorisch sehr allgemein gefasst. Als Sammelbegriff für Aktivitäten, welche außerhochschulische Akteur*innen einbeziehen, gesellschaftliche Entwicklungsinteressen und Bedarfe bedienen und dabei Ressourcen aus Forschung und Lehre nutzen, wurde dieser Begriff auch auf in ihren Intentionen vergleichbare außerschulische Aktivitäten der allgemeinbildenden Schulen übertragen: *Third Mission* bezieht sich somit auf den wechselseitigen Austausch zwischen einer Hochschule oder Schule und der Gesellschaft, welcher insbesondere auch Weiterbildung, Wissenstransfer,¹⁴

¹⁰ Als Beispiele nennt die HRK das Hamburgische Hochschulgesetz v. 18.07.2001 i.d.F. v. 26.05.2009 (GVBl. I Hamburg, 2009, 23, S. 160), § 3 (Gemeinsame Aufgaben der Hochschulen), Abs. 1 und das Berliner Hochschulgesetz v. 13.02.2003 i.d.F.v. 19.03.2009 (GVBl. Berlin 65.2009,6, S. 70ff.), § 4 (Aufgaben der Hochschulen), Abs. 1–2.

¹¹ Zu Dimensionen einer sehr weit gefassten Definition von Forschung sowie Beispielen von Forschung an Musikhochschulen, die neben wissenschaftlichen Fächern auch künstlerisch-wissenschaftliche Forschung miteinschließt, siehe AEC (2010). Zum Legitimationsanspruch künstlerisch-wissenschaftlicher Forschung als gleichwertige Forschung im Feld der Forschungsdisziplinen, siehe Borgdorff (2012/2022).

¹² Nach Barnett (2017) folgen Universitäten demnach in Zukunft weder dem Konzept einer Forschungsuniversität im Sinne eines „an sich“ bzw. allein der Wissenschaft dienend noch dem Konzept einer unternehmerischen Universität „für sich“ bzw. für den Selbsterhalt, sondern demjenigen der „ökologischen Universität“ im Sinne des „für andere“, welches offen zu der und für die Welt ist.

¹³ Zur Gefahr einer Schwächung der *Third Mission*, sofern sie in die ersten beiden Missionen eingegliedert wird, bei gleichzeitiger Notwendigkeit einer Aufgabe von Trennungen, siehe Kümmerl-Schnur et al. (2021, S. 119–122).

¹⁴ Siehe weiterführend Kümmerl-Schnur et al. (2021).

Praxisrelevanz und gesellschaftliches Engagement einschließt. Neben ökonomischen Wirkungsaspekten¹⁵ werden an Hochschulen dabei insbesondere auch nichtökonomische Konzepte wie *Civic Engagement*, *Community Outreach*, *Community Service* und *Service Learning* (siehe weiter unten) implementiert. In Bezug auf Musizierpädagogik und Musiker*innenbildung ist die Gestaltung von Transferräumen zwischen Musikhochschulen, Musikschulen und Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen auf der einen und Gesellschaft auf der anderen Seite bereits als zentraler künstlerischer Auftrag allen musikbezogenen öffentlichen Tätigkeiten und Ausdrucksformen inhärent und erwächst nicht zuletzt auch aus dem Gegenstand der Auseinandersetzung, der Musik selbst, die als interaktive menschliche Praxis zu jeder Zeit auf ihre Umgebung reagiert und in diese eingebettet ist (vgl. Bertram, 2014).

Die Gestaltung außerhochschulischer Bereiche als partizipative Interaktionsräume kann etablierte Rollenbilder ins Wanken bringen, indem ein Zusammenwirken und Verfolgen gemeinsamer Ziele auf Augenhöhe erforderlich wird, was folgende Formulierung eines Lehrenden ohne Namensnennung zum Ausdruck bringt, die auch auf allgemeinbildende Schulen und Musikschulen übertragen werden kann:

„Wir und die Studierenden müssen raus aus der Hochschule, Widerstände spüren, Sinn erfahren, realen Nutzen von disziplinärem Wissen erkennen und die Hochschule als Raum und Zeit nutzen, in der Reflexion und Austausch stattfindet, nicht mehr nur im akademischen Gefälle, in dem die einen Titel haben und Theorie beherrschen, sondern viel gleichgestellter, in dem alle Beteiligte Ideen haben.“ (zit. nach Künzel, 2019, S. 127)

Insbesondere dann, wenn solche außerhochschulische Aktivitäten mit sozialem Engagement verbunden werden, sich Menschen wertschätzend aufeinander einlassen und fremde Sichtweisen kennenlernen, kann kollektive Selbstwirksamkeit erfahren werden, welche eine transformative Kraft auf alle Beteiligten ausüben kann (vgl. Rosa, 2021, S. 735). Die Arbeit beispielsweise mit gesellschaftlich marginalisierten Gruppen fördert und fordert aufgrund des Aufeinanderprallens unterschiedlicher Welten Perspektivenwechsel, Horizonterweiterung und Akzeptanz, welche auch als demokratierelevante Kompetenzen angesehen werden: „Die dabei auftretenden Reibungen sind bildungswissenschaftlich wie auch demokratiepädagogisch gewollt. Nur wenn eigene Modelle ins Wanken kommen und unbekannte Situationen auftreten, können sich neue Inhalte mit Bekanntem verknüpfen und tiefgreifende Lernerfahrungen entstehen.“ (Klopsch & Sliwka, 2020)¹⁶ Ein Wissens- und Kompetenzerwerb (auch hinsichtlich der Beherrschung eines Instruments oder der Stimme) muss sich in diesem Zusammenhang keinesfalls der Gefahr einer Abwertung zugunsten außerhochschulischer Aktivitäten ausgesetzt sehen: Vielmehr sollen innerhalb institutioneller Mauern erworbene Kompetenzen in weitreichenden außerhochschulischen Kontexten transdisziplinär erweitert, ergänzt und in praktischer Anwendung erprobt werden, um nachhaltig verankert zu werden.¹⁷ Dabei werden übergeordnete Ziele verfolgt, die im weiten Kontext des „shift from teaching to learning“ anzusiedeln sind und nicht zuletzt auch traditionelle Lehrformen und Rollenbilder infrage stellen:

¹⁵ Zum Verhältnis von zweckfreier und nutzenorientierter Wissenschaft in Anknüpfung an Humboldt siehe Euler, (2005) sowie von Wolff-Metternich (2005).

¹⁶ Siehe weiterführend auch Reinhard (2004) und Kenner & Lange (2018).

¹⁷ Vgl. auch in diesem Zusammenhang den Begriff des „deeper learning“ u.a. bei Haag et al. (2017) und Sliwka et al. (2021).

„Hochschulen müssen mehr sein als Orte der Wissensvermittlung. Hochschulen und auch ihre räumlichen Gegebenheiten sind auf Wissensvermittlung und auf die Zertifizierung ausgerichtet. Hochschulen werden immer noch mehr als ‚Lehrorganisationen‘ ausgestaltet und wahrgenommen und weniger als Orte, die lern- und gemeinschaftsförderliche Umgebungen bereitstellen, die auch über die Grenzen der Hochschule hinauswirken. Hochschulen sollten unserer Ansicht nach Orte werden, die zum gemeinsamen Lernen einladen, an denen ‚vorgelebt‘ wird, wie produktiv zusammengearbeitet und an denen das Potenzial von Lehr- und Praxisgemeinschaften erlebt werden kann. Also Orte, die Lerngelegenheiten anbieten, in denen Lösungen für Probleme gefunden werden und (auch informelles) Wissen produziert und nicht nur formales Wissen in der Lehre reproduziert wird. [...] Sie sollten vielmehr offene Ermöglichungsräume bieten, in denen persönliche Interessen und Lernfreude entdeckt und entfaltet werden können.“ (Zinger & Bröker, 2020, S. 185)

Im Rahmen der auf die Gesellschaft einwirkenden Aktivitäten von Musikhochschulen auf der einen und der sozialen Erwartungen, die von der Gesellschaft auf der anderen Seite an die Musikhochschulen gestellt werden (vgl. Aretz, 2020, S. 20), dürfen Lehrende und Studierende zwar als Akteur*innen eines sozialen Wandels und sozialer Gerechtigkeit auftreten, aber keinesfalls als solche instrumentalisiert werden.¹⁸ Alle drei Missionen müssen somit hinsichtlich ihrer Zielsetzungen im Gleichgewicht gehalten werden (Aretz, 2020, S. 21), wobei gesellschaftliche und soziale Kompetenzen als positiver Zugewinn mitberücksichtigt werden, künstlerische Kernkompetenzen aber keinesfalls in den Hintergrund rücken bzw. als Mittel zum Zweck degradiert werden dürfen. Auf diese Weise kann die Musikhochschule der Zukunft aus ihren institutionellen Mauern bzw. ihrem Elfenbeinturm heraustreten und als Resonanzkörper der Gesellschaft fungieren, der mit anderen Resonanzkörpern im weiten gesellschaftlichen Resonanzraum in Schwingungen geraten kann und soll. Die Idee der Verknüpfung von fachlichem Wissen bzw. künstlerischen Fähigkeiten und praktischer Erfahrung mit gesellschaftlichem Engagement ist dabei nicht neu: Sie stammt u. a. aus der nordamerikanischen „experiential education“, die auf den Pädagogen und Philosophen John Dewey zurückgeht (vgl. Dewey, 1938).¹⁹ Diese steht ihrerseits in einem größeren Kontext des „Learning by doing“,²⁰ der von der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts aufgegriffen, weiterentwickelt und maßgeblich geprägt wurde und auch auf Überlegungen von Johann Comenius aus dem 17. Jahrhundert zurückgeht, die wiederum auf Ansätzen von Aristoteles basieren (vgl. Knoll, 2017; Freisleben-Teutscher, 2019, S. 198).

Vor dem Hintergrund dieser Tradition sowie einer verstärkten Hinwendung zu Lehr- und Lernkonzepten in den vergangenen Jahrzehnten, die einen Mehrwert für die (lokale) Gesellschaft und die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden bieten, hat die im englischsprachigen Raum schon länger bekannte Methode des *Service Learning* seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung und wachsende Beliebtheit an Hochschulen sowie allgemeinbildenden Schulen erfahren.²¹ Aufgrund der oben skizzierten Tendenzen ist dies nicht weiter verwunderlich, da *Service Learning* die Verknüpfung von

¹⁸ Siehe weiterführend Kümmerl-Schnur et al. (2021).

¹⁹ Siehe weiterführend auch Klopsch & Sliwka (2020, S. 57f.) sowie Giles & Eyer (1994).

²⁰ Vgl. auch das „Maker Movement“, welches von folgendem Grundsatz ausgeht: „[L]earning is an active process, in which people actively construct knowledge from their experience in the world. People don’t get ideas; they make them.“ (Donaldson, 2014) Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Begriff des „Design Thinking“. Siehe exemplarisch Lewrick (2018) und Kerguenne & Schaefer (2017).

²¹ Für ein Beispiel eines transdisziplinären Konzepts zu einer Kollaboration zwischen Musikwissenschaften, Musizierpraxis und Musizierpädagogik mit *Service Learning*-Anteil, siehe Schmitt-Weidmann (2021).

fachlichem Wissenszuwachs mit praktischen Anwendungsszenarien in Kooperation mit gemeinnützigen Partner*innen aus dem Vereinsleben, der Wohlfahrt und der Kultur beabsichtigt. Die weitreichenden Möglichkeiten, Synergieeffekte zwischen erworbenem theoretischen und konzeptionellen Wissen auf der einen und praktischen Erfahrungen auf der anderen Seite herzustellen, lassen *Service Learning* als ein Instrument zur sinnvollen Erweiterung bestehender Lehr- und Lernformen an allgemeinbildenden Schulen, Universitäten, Musikschulen sowie Musikhochschulen erscheinen, dessen wachsende Popularität auch das von der *Service-Learning-Community* initiierte „Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung e.V.“ sowie das „Netzwerk Lernen durch Engagement“ belegen. Indem Kontakte zwischen Akteur*innen aus verschiedenen (sozialen) Bereichen hergestellt und kritisches Bewusstsein, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel sowie Toleranz gefördert werden, wird – ähnlich zu anderen Bestrebungen, ehrenamtliches Engagement in (Hoch)Schulaktivitäten zu integrieren – *Service Learning* sogar die Fähigkeit zugesprochen, einen Beitrag zur Stabilisierung der Demokratie zu leisten (vgl. Klopsch & Sliwka, 2020). Die Idee, ehrenamtliches Engagement sowie die Übernahme zivilgesellschaftlicher Verantwortung zu einem wesentlichen Teil des Lehrens und Lernens zu machen, trägt dem gesellschaftspolitischen Anspruch einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Rechnung: Verantwortungsübernahme ist vor dem Hintergrund zunehmender weltweiter Ressourcenknappheit und Umweltprobleme sowie im Angesicht sozialer Disparitäten insbesondere in der vergangenen Dekade zu einem zentralen Kriterium avanciert, an dem sich zeitgenössische Projekte messen lassen müssen.

In seinen vielfältigen Gestalten lässt sich *Service Learning* mithilfe der folgenden Merkmale charakterisieren (vgl. Rosenkranz et al., 2020, S. 5), deren Übertragung auf Musikhochschulen keinerlei Grenze gesetzt ist und die in den vielfältigsten Community-Projekten bereits in der Praxis initiiert und gelebt werden (wenngleich der Aspekt der formalen Verankerung unter Punkt 5 bislang kaum erfolgt ist):

1. Anwendung von fachlich-künstlerischem Wissen für konkrete gesellschaftliche Bedarfe
2. Kooperation mit gemeinnützigen Stakeholdern der Zivilgesellschaft, v. a. aus der Kultur, dem Sport und der Wohlfahrt
3. Konkretes Tun – definierter Praxiseinsatz
4. Begleitete Reflexion
5. Einbettung in die curriculare Struktur der Studiengänge an Hochschulen

Neben der Befriedigung eines gesellschaftlichen Bedarfs, einem Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, dem Abbau von Stereotypen und einem nachhaltigen Lernzuwachs sowie der Verbesserung der institutionellen Kooperationen einer Musikhochschule kann die praxisnahe Anwendung von Expertisen in einem gemeinnützigen Kontext zudem einen nicht zu unterschätzenden Motivationsfaktor darstellen, welcher weit über ein Projekt hinauswirken und Bildungsbiografien prägen kann: „Der Umstand, dass schulische Erfolge im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung häufig dort zu erkennen sind, wo sie durch außerschulisches Engagement und damit verbundene eigene Erlebnisse und Erfahrungen ergänzt werden, entspricht der allgemeinen Feststellung, dass dauerhafte Engagement-Biografien überwiegend bereits im Jugendalter beginnen“ (KMK & BMZ, 2016, S. 21). Die

Methode des *Service Learning* vermag in diesem Sinne in besonderem Maße transformatorische Bildungsprozesse anzustoßen und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu befördern: „Beim *Service Learning* [...] geht es um komplexe Erfahrungen, die das Potential haben, Wissen, Fertigkeiten und Haltungen der Studierenden auf eine transformative Weise zu verändern und intrinsische Motivation auch durch die authentische Bedeutung des eigenen Tuns für die Mitgestaltung der Lebenswelt zu erzeugen“ (Klopsch & Sliwka, 2020, S. 59). Auch jenseits der *Service Learning*-Bewegung trifft man auf eine Vielzahl an verwandten Konzepten und Wortneuschöpfungen, die auf eine enge Verzahnung von institutionellem Lernen und außerhochschulischer Anwendung abzielen, wie beispielsweise das *Seamless Learning* (Looi et al., 2019). Zu dieser Familie zählen insbesondere auch Weiterbildungsangebote und -reihen seitens der Hochschulen, im Rahmen derer sich Hochschulen externen Interessent*innen-gruppen öffnen und diese in gemeinsame Lernsettings integrieren.²²

Der Fantasie in Bezug auf außerhochschulische Partner*innen, Orte, partizipative Räume und Zielgruppen ist keine Grenze gesetzt. Ideen können beispielsweise von generationsübergreifenden Wohneinrichtungen bis hin zu ganzen Stadtteilprojekten unter Einbezug möglichst vieler in einem Stadtteil ansässiger Vereine reichen, welche im letzten Fall gerade aufgrund ihrer Diversität, ihrer besonderen Interessen und Fähigkeiten aus ihrer Subkultur in einen kreativen Austausch mit anderen Gruppen eines Stadtteils treten können. Solche Projekte tragen nicht nur *Community-Based-Learning*-Ansätzen Rechnung, sondern können auch den Ausgangspunkt für *Community-Based Research* bilden, welcher im Bereich der Musik auch dazu genutzt wird, Kompositionen in einem Miteinander aus einer wie auch immer gearteten bzw. generierten *Community* und einer/einem bzw. mehreren professionellen Künstler*innen zu entwickeln. In diesem Kontext sind auch *Community Music*-Projekte²³ angesiedelt, die einen kontinuierlich wachsenden Stellenwert im kulturellen Leben einnehmen und als Berufsfeld für Musiker*innen bzw. Musizierpädagog*innen mehr und mehr an Bedeutung gewinnen. Aus diesem Grund geraten sie zunehmend auch in den Fokus von Musikhochschullehre, welche sich ihrer Rolle in der Vermittlung von sich stetig im Wandel befindlichen berufsfeldbezogenen Kompetenzen zunehmend mehr bewusst wird: „Die Tätigkeitsbereiche für Musikerinnen und Musiker diversifizieren sich zunehmend, eine Entwicklung, die in allen gesellschaftlichen Bereichen wahrzunehmen ist. Musiktherapie, Quereinstieg ins Lehramt, Kultursozialarbeit, Musikalisierungsprojekte und vieles andere mehr sind Bestandteile eines Arbeitsmarktes, der reichhaltig ist, aber auch ganz andere und zum Teil sogar neue Kompetenzen erfordert.“ (Grosse, 2022, S. 90)²⁴ Die finanziell-wirtschaftliche Attraktivität solcher Projekte – für die zahlreiche Fördermittelmöglichkeiten bestehen – ist dabei jedoch nur eine (wenngleich unter Umständen existenziell-notwenige) Facette, die im Idealfall hinter künstlerischen und gesellschaftlich-sozialen Beweggründen für Aktivitäten und Tätigkeiten in der Kulturszene

²² Als ein Beispiel kann das Detmolder Studienprogramm „Gemeinsam musizieren“ für Amateure im Rahmen der instrumentalpädagogischen Studiengänge genannt werden, das im Rahmen der Angebote des „Zentrums für Lebenslanges Lernen“ (L³) verwirklicht wurde, siehe Spiekermann (2021).

²³ Vgl. auch zum Begriff der *Community Music* sowie *Artistic Citizenship*: Kuppers & Robertson (2007); Higgins & Campbell (2010); Higgins (2012); Elliot et. al. (2016); Kuppers (2019); Rüdiger (2023); sowie das Themenheft „Community Music“ der Zeitschrift *üben & musizieren* 2022(5).

²⁴ Siehe weiterführend Bork (2010); Gembris (2014); Bertelsmann Stiftung (2019); Simon & Wroblewsky (2019); Dartsch & Wroblewsky (2020); Gembris et al. (2021, S. 5); Grosse et al. (2021).

sowie hinter dem Drang der transformativen Weiterentwicklung der eigenen künstlerischen und persönlichen Potenziale zurücksteht. Die derzeit beobachtbare allgemeine Begeisterung für *Community Music*-Projekte darf soziale nicht gegen künstlerische Zielsetzungen ausspielen: Auch wenn die *Community Music* – im Unterschied zu verwandten Projekten insbesondere aus dem Bereich der EMP – derzeit vorwiegend den Bereich der sozialen Arbeit fokussiert, so muss auch hier das künstlerische Tun zu jeder Zeit im Zentrum der Auseinandersetzung verbleiben. Im Hinblick auf ein gesellschaftlich verantwortliches Handeln stellt dies keinen Widerspruch dar, sondern gerade aus der Verbindung von Wirkungsfeldern der Musizierpraxis werden Wirkkräfte geschöpft und potenziert. Unter der Prämisse, die Kunst zu jeder Zeit im inneren Kern des Handelns zu behalten, lassen sich auch Möglichkeiten zur stärkeren Einbindung von *Community Music*-Ansätzen in die Musikhochschullehre nachvollziehen (vgl. Rüdiger, 2023).

Zusammenfassend lässt sich mit Bezug auf Musikhochschulen folgern, dass alle Musikhochschulmissionen, d. h. (künstlerische) Forschung, Lehre und *Third Mission* (mitsamt ihren diversen Ausgestaltungsformen), nur in enger Vernetzung gedeihen können, um einem umfassenden Bildungsauftrag gerecht werden zu können. Die Verknüpfung aller Missionen zu einer „One Mission“ von Musikhochschulen mithilfe fächerübergreifend-transdisziplinär angelegter Studienangebote mit außerhochschulischem gesellschaftlich-sozialen Impetus kann Studierende gemäß einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an Musikhochschulen dazu befähigen, einen Beitrag zu einem gelingenden Zusammenleben zu leisten. In diesem Sinne können Studierende und Absolvent*innen als Multiplikator*innen und „change agents“ eines übergreifenden kulturellen Auftrags in Erscheinung treten, der der Musik als einem in sich auch gesellschaftlich spannungs- und entwicklungsgeladenem Stoff gerecht zu werden vermag.

3. Möglichkeiten der curricularen Implementierung

Im Vergleich zu Studienordnungen an Universitäten bieten Musikhochschulcurricula bislang wenig Raum und Möglichkeiten für neue Entwürfe zu transdisziplinär und projektorientiert angelegten Angeboten. Aus diesem Grund basieren Pilotprojekte zumeist auf zusätzlichem Engagement einzelner Lehrender und Studierender – oftmals ohne Deputatsentlastung und Leistungspunktanerkennung. Um diese curricularen Fesseln aufzubrechen und zukünftig die notwendigen Freiheiten und Räume für eine innovative und flexible Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, versucht der hier abgebildete Vorschlag für einen neu anzulegenden Wahlbereich am Beispiel der HfM Detmold Möglichkeiten zur freien, kooperativen und transdisziplinären Ausgestaltung in vorhandene Curricula zu integrieren, ohne die traditionelle Tektonik der Musikhochschule auszuhebeln. Dieser beinhaltet drei Modulumöglichkeiten und ist wie folgt in die Gesamtstruktur eingebettet:

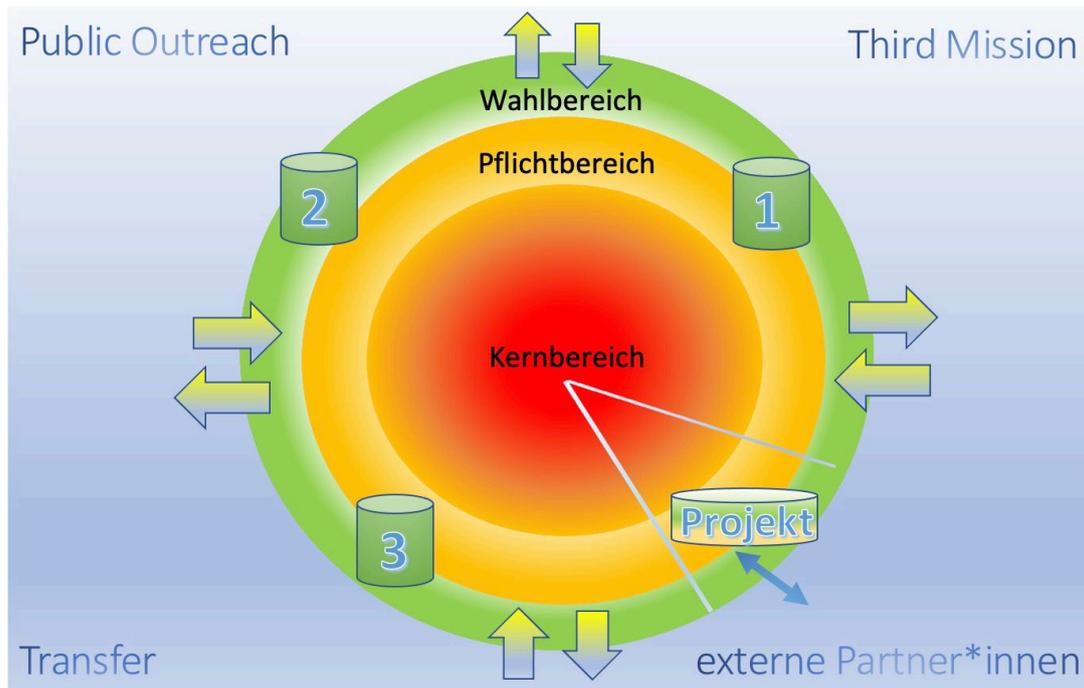


Abbildung 1: Einbettung des neuen Wahlbereichs in die Gesamtstruktur

Aus den folgenden drei Modulgeräßen sollen individuell, eigenverantwortlich und interessengetrieben 4 Module (je 12 LP?) zusammengestellt werden, insgesamt 48 LP?, inklusive Beratung/Austausch (Einzel-, Gruppen-, Peer-). Dieser Wahlbereich wird von einem/einer Koordinator*in begleitet

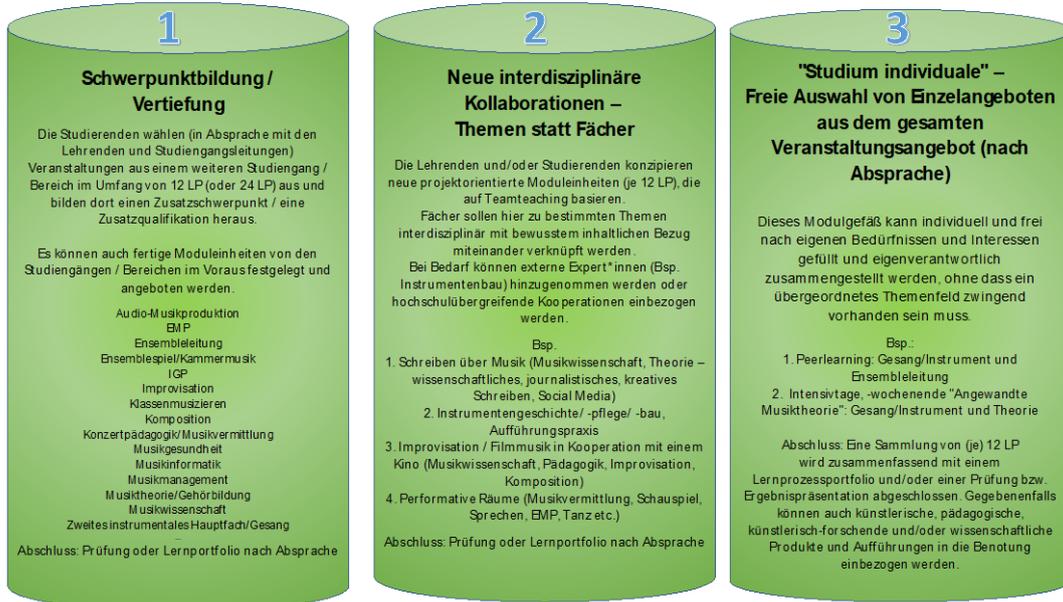


Abbildung 2: Vorschlag einer Neukonzeption des Wahlbereichs

- Indem die erste Modulumöglichkeit die bestehende Wahlfachstruktur der HfM Detmold fortführt und lediglich um weitere Auswahlmöglichkeiten erweitert, sollen auch weitestgehend separat organisierte Bereiche der HfM Detmold in engeren Austausch treten, als es bislang erfolgt.²⁵
- Das zweite Modul orientiert sich an aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskursen rund um die oben beschriebene Thematik und bietet unendliche Möglichkeiten zu transdisziplinärem²⁶ Lehren und Lernen mit *Public Outreach* und *Civic Engagement*.²⁷
- Das dritte Modul ist dem sogenannten „Studium Generale“ entlehnt, das einige Universitäten als Modul zur freien inhaltlichen Gestaltung zur Verfügung stellen.

Dieser Wahlbereich fokussiert die Gestaltung der individuellen Bildungsbiografie und die Entwicklung einer eigenen Künstler*innenpersönlichkeit auch jenseits von geradlinigen Wegen. Individuelle Transformationsprozesse werden dabei im Rahmen eines lebenslangen Lernens als Chance für offene Prozesse der künstlerischen, persönlichen und beruflichen Rollenfindung verstanden (vgl. Lessing 2021a, S. 83).²⁸ Gegenüber bisherigen Projektmodulen und Wahlmöglichkeiten eröffnet gerade die Kombination aus drei verschiedenen Modulen mit je unterschiedlichen Graden an Freiheit und Verantwortung eine persönliche Passung: Während Studierende mit dem Bedürfnis nach Struktur und Anleitung die Möglichkeit haben, in Modulbereich 1 einen vorgegebenen Schwerpunkt auszubilden, können Studierende mit einem hohen Gestaltungswillen der eigenen Lernbiografie diesen in den Modulbereichen 2 und 3 kreativ und verantwortungsbewusst ausleben. Dies kann nicht nur unterschiedlichen Persönlichkeiten, sondern auch Entwicklungsstadien innerhalb einer Bildungsbiografie – von Orientierungsbedürfnis bis hin zu Eigenverantwortungswillen – gerecht werden. Der Wahlbereich ist bewusst so angelegt, dass die vorhandenen Studiengangstrukturen nicht (sofort) grundlegend ausgehebelt werden. Vielmehr möchte dieser Wahlbereich eine selbstbestimmte, individuelle, neigungsgerechte und flexible Ausgestaltung des eigenen Studienweges anlegen, wobei die Hoffnung besteht, dass sich diese Tendenzen nach und nach auch in die inneren Pflichtbereiche fortsetzen (siehe Abbildung 1) bzw. dass bereits bestehende kooperative Initiativen im Pflicht- und Kernbereich gestärkt werden. Die größte Herausforderung wird in Zukunft darin bestehen, diesen Ansatz verwaltungstechnisch umzusetzen, wobei auch Konsequenzen auf bestehende Deputate (beispielsweise hinsichtlich besonders beliebter Wahlangebote) und erforderliche zusätzliche Lehr- sowie Verwaltungsressourcen zu erwarten sind.

²⁵ Derzeit bieten viele Studiengänge nur drei Wahlmöglichkeiten und keine Möglichkeiten, sich beispielsweise in den für die HfM Detmold einzigartigen Instituten für Tonmeister*innen und Musikinformatik Veranstaltungen anerkennen lassen zu können.

²⁶ Da Interdisziplinarität eine Polarität suggeriert, wird in einschlägiger Literatur häufig der Begriff einer die Disziplinen verbindenden Transdisziplinarität verwendet. Siehe auch die darüber hinausgehende Differenzierung zwischen Multi-, Trans-, Inter-, Cross- und Pluridisziplinarität bei Jungert (2013) sowie Menken & Keestra (2016).

²⁷ Inspiriert wurde dieses Modul auch von dem BA Gitarre an der HfM Freiburg, der die Idee, in Themen statt Fächern zu lehren und lernen, konsequent auf die gesamte Studienstruktur ausgeweitet hat. Siehe Lessing & Doerne (2019) sowie Doerne (2019, S. 220–223).

²⁸ Zu einer kritischen Instrumentalpädagogik siehe in diesem Zusammenhang auch Lessing (2021b).

4. Vernetzung und Kooperation als Schlüssel zu einer Bildung für Verantwortung

Die Umsetzung der zu Anfang skizzierten Forderungen prominenter Bildungsakteur*innen wie z. B. der Hochschulrektor*innen, Kultusminister*innen oder der UNESCO stellt mit Blick auf die kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Lehre an Musikhochschulen eine große Herausforderung dar. An Hochschulen im Allgemeinen scheinen – anders als ursprünglich beabsichtigt – insbesondere die Bologna-Reformen nicht als Raum für mehr Freiheit, sondern vielmehr als curriculare Fesseln empfunden zu werden (vgl. Webler, 2005). Vor diesem Hintergrund wird der Ruf laut, Studien (wieder) nach den Grundideen der Humboldt'schen Universitäten als Orte eines selbstgestalteten und selbstverantwortlichen Lernens frei und kreativ nach eigenen Interessen gestaltbar zu machen (vgl. ebd. sowie Spoun & Wunderlich, 2005). Die Förderung von dafür notwendigen sowie damit einhergehenden zentralen Schlüsselkompetenzen wie Eigeninitiative, Urteilsfähigkeit und Selbstverantwortung sowie den als „4K“ bekannten „Future Skills“ Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken scheint zunehmend in ihrer Verbindung mit fachlichen Kompetenzen Bedeutung zu erlangen.²⁹ Ihr hoher Wert legitimiert sich auch aus ihrem Nutzen, in einer sich rasant verändernden (Berufs-)Welt bestehen und zudem im oben beschriebenen Sinne einen Beitrag zur Gestaltung des zukünftigen Zusammenlebens in Gesellschaft und Kultur leisten zu können. Auch Musikschulen sind in diesem Sinne als Bildungsinstitutionen per se als Teil der mitzugestaltenden Kultursphäre anzusehen. Eine eingehende Betrachtung zu Potenzialen und Grenzen einer Übertragbarkeit der Kerngedanken einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie der „Third Mission“ auf den Bereich der Musikschulen eröffnet weitreichende Perspektiven für weitergehende Forschung und Entwicklung in Theorie und Praxis.

Insbesondere die Tendenz, lebenslanges Lernen nicht nur auf eine Steigerung der Leistung und ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit zu fokussieren, sondern Situationen des Lernens und ihre Voraussetzungen, selbstbestimmte Lernprozesse sowie die Anbindung kognitiver Fähigkeiten an soziale und emotionale Kompetenzen in den Fokus der Auseinandersetzung zu rücken, führt zu einer ganzheitlichen, umfassenderen Sicht auf das Lernen als lebenslangen Prozess (vgl. Alheit & Dausien, 2010, S. 720 und Gembris, 2021, S. 19). Die Kerninhalte dieses Diskurses stehen dabei in langer bildungstheoretischer Tradition. Die aktuell intensive Auseinandersetzung mit ihnen resultiert somit weniger aus fundamentalen bildungsphilosophischen Neuerungen. Vielmehr werden sie derzeit herangezogen, um eine Stärkung der Öffnung und Vernetzung unter verschiedenen Bildungs- und Kulturinstitutionen zu legitimieren, zu stärken und weiter zu befördern. Diese Tendenzen scheinen somit kongruent zu übergeordneten gesellschaftlichen Entwicklungen weg von Wachstumsorientierung und Reichweitenmaximierung und hin zur Gestaltung eines zukünftigen gelingenden Zusammenlebens. Vor diesem Hintergrund lässt sich die aktuelle Begeisterung für kollaborative und

²⁹ Die Arten der Vermittlung u. a. von Zusatzqualifikationen und Schlüsselkompetenzen bzw. überfachlichen Angeboten reichen von einer Integration in vorhandene Lehrveranstaltungen (integrativ) über Projekte und Weiterbildungsangebote bis hin zu Lehrangeboten im (Wahl-)Pflichtbereich (additiv oder kooperativ). Siehe weiterführend auch Thi (2020, S. 85–91). Integrative und kooperative Angebote und Strukturen stoßen dabei auf höheres Interesse als additive (vgl. Eggenesperger et al., 2019, S. 51).

vernetzende Konzepte verstehen und zur Weiterentwicklung nutzen. Diese Perspektive stellt statt Berufsfähigkeit eine allgemeine „Gesellschaftsfähigkeit“ ins Zentrum der Betrachtung. Musik bietet vielfältige Potenziale, in (aber auch jenseits) der professionellen Auseinandersetzung Inhalt und Quelle nie endender Lernprozesse zu werden bzw. zu bleiben. Die Stärkung der vernetzenden „One Mission“ von Musikhochschulen kann Resonanzräume mit und in der Gesellschaft erzeugen, die diese mitgestalten und Hochschulen nicht als Elfenbeinturm bewahren, sondern zu einem offenen und lebendig strahlenden Leuchtturm ausbauen. Lehrende an Musikhochschulen sollten deshalb daran arbeiten, mit den Worten von Moeck & van der Zander (2019, S. 108) „eine kultivierte, partizipative Bildungs- und Verantwortungsgesellschaft aufzubauen, in der sich jede und jeder seiner Gestaltungskraft bewusst ist. [...] Das individuelle Fragen nach der eigenen Rolle in der Welt bringt dabei Gesellschaften auch kollektiv voran.“

Literatur

- AEC (2010). *Forschende Musikhochschulen. Untersuchung, Innovation und Entwicklung künstlerischer Praxis in der Musikhochschulbildung*. Hg. von der Polifonia-Forschungsarbeitsgruppe. Verfügbar unter: <https://aec-music.eu/userfiles/File/de1b-aec-pocketbook-forschende-musikhochschulen.pdf> [Zugriff am 01.10.2022].
- Alheit, P. & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Trippelt & B. Schmidt (Hg.). *Handbuch Bildungsforschung* (S. 713–734). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aretz, H.-J. (2020). After Humboldt? Hochschule und Service Learning. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hg.). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 16–42). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Barnett, R. (2017). *The Ecological University. A Feasible Utopia*. London und New York: Routledge.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019). *Opernsänger mit Zukunft! Karriereaussichten für Nachwuchssänger im deutschen Kulturbetrieb – Analysen, Erfahrungen, Empfehlungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertram, G. W. (2014). *Kunst als menschliche Praxis – Eine Ästhetik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Verfügbar unter: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/32887> [Zugriff am 01.10.2022].
- Borgdorff, H. (2022). *Artistic research within the fields of science*. Verfügbar unter: <https://www.esmuc.cat/wp-content/uploads/2022/02/Artistic-research-within-the-fields-of-science-.pdf> [Zugriff am 01.10.2022].
- Bork, M. (2010). *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Mainz: Schott.
- Bossen, A. & Tellisch, C. (Hg.) (2020). *Demokratie – Teilhabe – Mündigkeit. Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung*. Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik 8. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Brundtland-Definition (1987), https://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/historie/rio_plus20/index.html [Zugriff am 01.10.2022].

- Dallmer, J. (2020). *Glück und Nachhaltigkeit. Subjektives Wohlbefinden als Leitmotiv für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld: transcript.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster und New York: Waxmann.
- Dartsch, M. & Wroblewsky, G. (2020). Wie geht es ihnen? Einblicke in eine Alumni-Studie des Netzwerks Musikhochschulen zum künstlerisch-pädagogischen Studium. *üben & musizieren*, 2020(5), 16–17.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (o. J.). Demokratiepädagogik für eine lebendige Demokratie. Verfügbar unter: <https://www.degede.de> [Zugriff am 01.10.2022].
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hg. von J. Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dickel, S. (2020). Soziologische Systemtheorie. Nachhaltigkeit als Bewahrung einer offenen Zukunft. In T. Barth & A. Henkel (Hg.). *10 Minuten Soziologie Nachhaltigkeit* (S. 33–46). Bielefeld: transcript.
- Doerne, A. (2019). *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*. Mainz: Schott.
- Donaldson, J. P. (2014). The Maker Movement and the Rebirth of Constructionism. Verfügbar unter: <https://hybridpedagogy.org/constructionism-reborn> [Zugriff am 01.10.2022].
- Eggensperger, P., Sandmeir, A. & Neumann, B. (2019). Blended Learning Szenarien unterstützen den *Shift from Teaching to Learning*. Einblicke in hochschuldidaktische Überlegungen für Learning at University 4.0. In U. Hanke (Hg.). *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft* (S. 45–63). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Elfert, Maren (2018): *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning. An Intellectual History*. London und New York: Routledge.
- Elliot, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (Hg.) (2016). *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. New York: Oxford University Press.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hg.). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt und New York: Campus.
- Freisleben-Teutscher, Christian F. (2019). Maker Spaces, didaktisch weitergedacht. In: Weißenböck, Josef / Gruber, Wolfgang / Freisleben-Teutscher, Christian F. / Haag, Johann (Hg.): *Gelernt wird, was geprüft wird, oder ...? Assessment in der Hochschule neu denken: Good Practices – Herausforderungen – Visionen*. Beiträge zum 8. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 17.10.2019, S. 197–208. Verfügbar unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/gelernt-wird-was-geprueft-wird> [Zugriff am 01.10.2022].
- Gembris, H. (2014). Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung. Vortrag zur Zukunftskonferenz Musikhochschulen. Symposium „Das Musikstudium im Kontext der beruflichen Perspektiven“. Unter Mitarbeit von Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, Zukunftskonferenz Musikhochschulen Baden-Württemberg, Universität Mannheim. Verfügbar unter: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Hochschulen/Zukunftskonferenz_Musikhochschulen/Zukunftskonferenz_1_Vortrag_Gembris.pdf [Zugriff am 01.10.2022].
- Gembris, H. (2021). Lebenslanges Lernen in der Musik. Eine Einführung. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hg.). *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 17–36). Münster: LIT.

- Gembris, H., Herbst, S., Menze, J., Krettenauer, T. (Hg.) (2021). *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Münster: LIT.
- Geulen, C. (2019). *Forschung, Lehre und Third Mission*. Verfügbar unter: <https://www.phft.de/forschung-lehre-und-third-mission> [Zugriff am 01.10.2022].
- Giles, D. E. & Eyler, J. (2022). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey. Towards a Theory of Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 150, 7–85. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150> [Zugriff am 01.10.2022].
- Graf, D., Schober, B., Jordan, G. & Spiel, C. (2021). Third Mission. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 323–332). Bielefeld: transcript.
- Grosse, T. (2022). Lernen lehren und Lehren lernen – Weiterbildung und lebenslanges Lernen in der Musik. In M. A. Waloschek & C. Gruhle (Hg.). *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster und New York: Waxmann.
- Grosse, T., Gembris, H. & Menze, J. (2021). Das Zentrum für Lebenslanges Lernen in der Musik (*L³ Musik*) der Hochschule für Musik Detmold. Neue Perspektiven für künstlerisch-pädagogische Entwicklung, Forschung, Wissenstransfer. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hg.). *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 91–106). Münster: LIT.
- Haag, J., Weißenböck, J., Gruber, W. & Freisleben-Teutscher, C. F. (Hg.) (2017). „*Deeper Learning – (wie) geht das?*“ Modelle und Best Practices für nachhaltiges Lernen im Hochschulbereich. Beiträge zum 6. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 19.10.2017. Brunn: ikon. Verfügbar unter: <http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/01/Tagungsband2017.pdf> [Zugriff am 01.10.2022].
- Hayward, K. (2022). *Musikalische Mündigkeit: Eine bestimmte Qualität im Erleben des eigenen Selbst beim Musizieren*. Münster: Waxmann.
- Henning, P. A. (2018). Hochschule 4.0: Vier Missionen für die Zukunft. In U. Dittler & C. Kreidl (Hg.): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer.
- Higgins, L. & Campbell, P. S. (2010). *Free to be Musical. Group Improvisation in Music*. Washington, DC: R&L Education.
- Higgins, L. (2012). *Community Music. In Theory and In Practice*. New York: Oxford University Press.
- HRK & DUK (2009). Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung> [Zugriff am 01.10.2022].
- Hübscher, M. C. (2018). Verhaltensökonomie, Zukunftskunst und beschränkte Rationalität. In T. Barth & A. Henkel (Hg.). *10 Minuten Soziologie Nachhaltigkeit* (S. 153–165). Bielefeld: transcript.
- Jungert, M. (Hg.) (2013). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kenner, S. & Lange, D. (2018). Einführung Citizenship Education. In Dies. (Hg.). *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 9–14). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kerguenne, A. & Schaefer, H. (2017). *Design Thinking: Die agile Innovations-Strategie*. Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2020). Service Learning als Beitrag zur Demokratiebildung. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hg.). *Service Learning an Hochschulen*.

- Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele (S. 57–60). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- KMK & BMZ (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004-2015*. Zusammengestellt und bearbeitet von J.-R. Schreiber & H. Siege. Bonn: Engagement Global gGmbH.
- Knoll, M. (2017). „Learning by doing“. Zur Genese eines pädagogischen Slogans. In H.-U. Grunder (Hg.). *Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über das ‚Valsche‘ in der Pädagogik* (S. 127–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/33379509/_Learning_by_doing_Zur_Genese_eines_pädagogischen_Slogans_2017_ [Zugriff am 01.10.2022].
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen: Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1999(6), S. 833–845. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5979/pdf/ZfPaed_1999_6_Kraft_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf [Zugriff am 01.10.2022].
- Kuhlmann, Carola (2008): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In E.U. Huster, J. Boeckh, H. Mogge-Grothjahn (Hg.) (2008). *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (S. 301-319). Wiesbaden: Springer.
- Kümmerl-Schnur, A., Mühleisen, S. & Hoffmeister, T. S. (Hg.) (2021). *Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* Bielefeld: transcript.
- Künzel, M. (2019). Next Generation: Lernen mit den Studierenden. In U. Hanke (Hg.). *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft* (S. 118–143). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuppers, P. (2019). *Community Performance. An Introduction*. London und New York: Routledge.
- Kuppers, P. & Robertson, G. (Hg.) (2007). *The Community Performance Reader*. London und New York: Routledge.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialechule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript.
- Lessing, W. (2021a). Lebenslanges Lernen als Aufgabe und Herausforderung für Musikhochschulen. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hg.) (2021). *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 69–90). Münster: LIT.
- Lessing, W. (2021b). *Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen?* In *üben&musizieren.research*. Verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2021_lessing [Zugriff am 08.02.2023]
- Lessing, W. (2022). Musikpädagogisches Handeln als Sinnangebot. Die ALMS feiert 50. Geburtstag: Wolfgang Lessing im Gespräch über Studienbedingungen und Inhalte. In *nmz* 7. Verfügbar unter: <https://www.nmz.de/artikel/musikpaedagogisches-handeln-als-sinnangebot> [Zugriff am 01.10.2022].
- Lessing, W. & Doerne, A. (2019). Die Organisation der gemeinsamen Party – Zum Transfer pädagogischen Wissens innerhalb einer Musikhochschule. In *nmz* 68(6). Verfügbar unter: <https://www.nmz.de/artikel/die-organisation-der-gemeinsamen-party> [Zugriff am 01.10.2022].
- Lewrick, M. (2018). *Design Thinking: Radikale Innovationen in einer digitalisierten Welt*. München: C. H. Beck.
- Looi, C.-K. / Wong, L.-H. / Glahn, C. / Cai, S. (Hg.) (2019). *Seamless learning. Perspectives, Challenges and Opportunities*. Wiesbaden: Springer.

- Menken, S. & Keestra, Ma. (2016). 4 Interdisciplinarity. In Dies. (Hg.). *An introduction to interdisciplinary research. Theory and practice* (S. 31–33). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Moeck, A. & van der Zander, R. (2019). Hochschulbildung – vom „Akademisierungswahn“ zum Raum für kritische Reflexion und offene Zukunftswerkstatt – ein neuer Blick auf die Hochschulbildung von morgen. In U. Hanke (Hg.) (2019). *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft* (S. 97–116). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neckel, S. (2018). Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Soziologische Perspektiven. In Ders., N. Besedovsky, M. Boddenberg, M. Hasenfranz, S. M. Pritz & T. Wiegand (Hg.): *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit* (S. 11–23). Bielefeld: transcript.
- OECD (2019). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf [Zugriff am 01.10.2022].
- Penzel, J. (Hg.) (2019). *Kunstpädagogik und Ökologie, Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis*. München: kopaed.
- Pufé, I. (2017). *Nachhaltigkeit*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Reinhard, S. (2004). *Demokratie-Kompetenzen*, hg. v. W. Edelstein und P. Fauser. Berlin: BLK. Verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf> [Zugriff am 01.10.2022].
- Rosa, H. (2021). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenkranz, D., Roderus, S. & Oberbeck, N. (Hg.) (2020). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rapp, C. & Wagner, T. (Hg.) (2006). *Wissen und Bildung in der antiken Philosophie*. Stuttgart: J.B.Metzler.
- Rüdiger, W. (2023). Kommunikative Musikalität – Konzert und Unterricht – Community Music. Hochschulausbildung in gesellschaftlicher Verantwortung. In Hubert Minkenberg (Hg.). *Listen to your Neighbourhood* (S. 50–74). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ruep, M. (2017). Bildung als Grundlage für ein demokratisches Gemeinwesen. In J. Zylka (Hg.). *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens* (S. 10–33). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmitt, A. (2010). Was hat das Gute mit der Politik zu tun? Über die Verbindung von individuellem Glück mit dem Wohl aller in griechischer Philosophie und Literatur. In M. Lotz, M. van der Minde & D. Weidmann (Hg.). *Von Platon bis zur Global Governance. Entwürfe für menschliches Zusammenleben* (S. 27–36). Marburg: Tectum Verlag.
- Schmitt-Weidmann, K. (2021). „Verantwortung hat der tragende Schatten von Freiheit zu sein.“ Überlegungen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse. In K.-H. Gerholz (Hg.). *Impulse zu Methoden in der deutschsprachigen Civic Engagement-Forschung, Proceedings der Arbeitsgruppe Forschung im Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung*. Verfügbar unter: https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2021/03/Proceedings_AGforschung_ImpulseMethoden.pdf [Zugriff am 01.10.2022].
- Schneidewind, U. (2013). „Die ‚Third Mission‘ zur ‚First Mission‘ machen?“ In: *die hochschule* 1/2016, S. 14–22. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/306011652_Die_Third_Mission_zur_First_Mission_machen [Zugriff am 19.08.2022]
- Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Simon, S. & Wroblewsky, G. (Hg.) (2019). Sänger*innen und ihr Übergang vom Studium in den Beruf. Ergebnisse der Alumnistudie des Netzwerk Musikhochschulen. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-musikhochschulen.de/wp-content/uploads/2019/04/Sangerinnen_Alumni_2018_Simon_Wroblewsky.pdf [Zugriff am 01.10.2022].
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Beigel, J. (2021). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Spiekermann, R. (2021). „Gemeinsam musizieren!“ Ein Detmolder Studienprogramm für Amateure im Rahmen der instrumentalpadagogischen Studiengänge als Beispiel für lebenslanges Lernen. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hg.). *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis* (S. 107–119). Berlin: LIT.
- Spoun, S. & Wunderlich, W. (Hg.) (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt & New York: Campus.
- Sustainable Development Goals der UN*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, deutsche Übersetzung des BMZ: http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/17_ziele/ziel_004_bildung/index.html [Zugriff am 01.10.2022].
- Thi, T. V. L. (2020). Schlüsselkompetenzen als Future Skills im digitalen Zeitalter: Herausforderungen und Forderungsansatze im Hochschulstudium. In B. Zinger, D. Vode & N. Oberbeck (Hg.). *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung* (S. 78–93). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- von Wolff-Metternich, B.-S. (2005). Zweckfreie und nutzenorientierte Wissenschaft. Zwei unvereinbare Aufgaben der Universität? In S. Spoun & W. Wunderlich (Hg.). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 401–409). Frankfurt & New York: Campus.
- Waloschek, M. A. & Gruhle, C. (Hg.) (2022). *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann
- Webler, W.-D. (2005). „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23, 22–34.
- Zinger, B. & Bröker, T. (2020). Das Lernen der Zukunft – Veränderung weiterdenken. In B. Zinger, D. Vode & N. Oberbeck (Hg.). *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung* (S. 176–192). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Karolin Schmitt-Weidmann

Hochschule für Musik Detmold

Neustadt 22

32756 Detmold

E-Mail: karolin.schmitt-weidmann@hfm-detmold.de

<https://karolinschmitt.wordpress.com>

Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrentwicklung an (Musik-) Hochschulen, Performativität, Neue Musik, Körperlichkeit, Interpretation- und Aufführungspraxis

Karolin Schmitt-Weidmann: Raus aus dem Elfenbeinturm!

Stichworte zur Verschlagwortung: *Third Mission, Transfer, Lehrentwicklung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lebenslanges Lernen*

Gutachter: Lukas Bugiel, Michael Dartsch, Matthias Handschick