



Karolin Schmitt-Weidmann

Musikhochschulen als Resonanzkörper der Gesellschaft

Spannungsfelder nutzen
Vernetzung leben
Transfer gestalten

wolke

Karolin Schmitt-Weidmann

Musikhochschulen als Resonanzkörper der Gesellschaft
Spannungsfelder nutzen – Vernetzung leben – Transfer gestalten

Karolin Schmitt-Weidmann

Musikhochschulen als Resonanzkörper der Gesellschaft

Spannungsfelder nutzen –
Vernetzung leben – Transfer gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Erstausgabe

© Karolin Schmitt-Weidmann

wolke verlag Hofheim, 2025

Satz und Umschlaggestaltung: friedwalt donner

Unter Verwendung eines Gemäldes von Sibylle Springer, *Vorhang – Studie*

© VG Bild-Kunst, Bonn 2025

ISBN 978-3-95593-165-0

www.wolke-verlag.de

Inhalt

Einführung in das Thema.....	7
1. Nachhaltigkeit – Bildung – Kunst: Ein Dreiklang für die Zukunft?	30
1.1 Wurzeln des Nachhaltigkeitsdiskurses: Lebenslanges Lernen als Utopie der UNESCO im globalen Zusammenhang nach 1945	36
1.2 Komponieren in gesellschaftlicher Verantwortung	43
1.3 Resonanz und Weltbeziehungen als Qualitätsparameter eines gelingenden Lebens	50
1.4 Zeit als Schlüsselbegriff ästhetischer Erfahrung	65
1.5 Kultur als kollektiver Gestaltungsprozess	77
1.6 Schlüsselereignisse als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse.....	83
1.7 Bildungsprozesse und Weltbeziehungen im Modus performativer, körperlicher und sozialer Resonanz.....	89
1.8 Lebenslanges Lernen im musikpädagogischen Diskurs	99
1.9 Hochschulen der Zukunft als Resonanzkörper der Gesellschaft.....	106
2. Spannungsfelder als Resonanzgeber: Potentiale für die Lehrentwicklung an Musikhochschulen	113
2.1 Musikhochschullehre zwischen Tradition und Innovation als doppelter Auftrag	116
2.2 Künstlerische Praxis in gesellschaftlicher Verantwortung: <i>First – Second – Third Mission</i> als neue „ <i>One Mission</i> “ der (Musik-)Hochschullehre	121
2.3 Lehren und Lernen zwischen instruktiven und konstruktiven Rollenverständnissen.....	127
2.4 Freiheit und Kontrolle in personalisierten Lernumgebungen und kollaborativen Lernkulturen – Visionen für das Lernen in der Zukunft	137
2.5 Feedback und Bewertung im Spiegel der Resonanz.....	148
3. Fazit: Die Musikhochschule der Zukunft	155
Literatur.....	171
Anhang: Fallbeispiele	
Vernetzungsformate an der HMDK Stuttgart und der HfM Detmold	201
1. <i>Make it! – together</i> : Ein Maker Space für die HMDK Stuttgart	202
2. „Talking“ – ein Labor interdisziplinären Lehrens und Lernens an der HfM Detmold und der HMDK Stuttgart	206
3. Musikschule und Musikhochschule als lernende Praxisgemeinschaft in Stuttgart	208
4. Mehrdimensional vernetzendes Konzertformat.....	210
5. Neukonzeption des Wahlbereichs der BA-Studiengänge an der HfM Detmold	222

meinen Kindern Fabian und Frederik

Einführung in das Thema

Spätestens seit den Bolognareformen (1999) und dem Qualitätspakt Lehre (2010) kommt dem Bereich der Lehrentwicklung an Universitäten und Hochschulen eine kontinuierlich wachsende Bedeutung zu. Eine nachhaltige Lehr- und Lernentwicklung erfordert dabei eine enge Verzahnung der Ebenen der Lernumgebungen, der Studienprogramme sowie der Studienorganisation (vgl. Zinger/Pitzer 2020, S. 17). Neben den bereits existierenden Bereichen der Lehre und der Verwaltung werden zunehmend mehr Stellen im sogenannten *Third Space*, der die Studiengangs- und Lehrentwicklung sowie das Qualitätsmanagement einschließt, eingerichtet, und Leitbilder formuliert, die der zukünftigen Lehr- und Studiengangsentwicklung als Referenzpunkt dienen sollen. In solchen Leitbildern von Universitäten und Hochschulen (vgl. auch S. 61-62 in diesem Band) wird beinahe flächendeckend die Bildung gesellschaftlich verantwortungsbewusster Gesamtpersönlichkeiten¹ ins Zentrum gestellt, welche als Studienziel zudem an exponierter Stelle im deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) verankert ist (vgl. §§ 2 und 7 HRG). In diesem Zusammenhang werden jedoch nicht selten zwischen einzelnen Hochschulakteur*innen, Tätigkeitsfeldern und auch Generationen deutliche Gräben zwischen der Wahrung von Traditionen und Gewohnheiten sowie dem Drang nach Innovation spürbar. Selbstreflexion, neue Weltzugangsformen aufgrund sich rasant wandelnder Umgebungen und damit einhergehende andauernde Prozessbereitschaft sind zentrale Begriffe, die Lehrentwicklung gleichsam bedingen und erfordern: Lehrentwicklung bedarf „eine[r] Selbstreflexion, die ein Umlernen und einen verändernden Weltzugang impliziert. Dadurch wird ‚Lehrqualität‘ nicht nur durch Soll-Ist-Vergleiche analog zu Prüfungen im Betriebsablauf, sondern durch eine Prozessqualität bestimmbar, die der Wissenschaft angemessen ist“ (Langemeyer 2020, S. 226).²

Die „Wissensexplosion“ und sinkende „Halbwertszeit“ des Wissens infolge von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen erfordert in vielen Studienbereichen eine schnelle und flexible Anpassung von Studieninhalten sowie eine weit über das Studium hinausgehende kontinuierliche Weiterbildung (vgl. Webler 2005, S. 22). Ein „Vorratslernen“ im Studium, welches lebenslange Beschäftigungsfähigkeit gewährleistet, ist auch in Musikberufsfeldern nicht mehr möglich. Die wachsende Vielschichtigkeit der Kulturszene mit wegfallenden (sicheren) und gleichzeitig ständig neu entstehenden und zu erschließenden Berufsfeldern erfordert zunehmend Portfoliokarrieren mit *Multiple Stream Income* (vgl. Schröder 2023). Diese werden durch die Wahl und Verbindung unterschiedlicher Tätigkeitsfelder und Einkommensquellen geprägt, welche nicht nur dem Lebensunterhalt dienen, sondern in welchen es auch gilt, eine eigene Künstler*innenpersönlichkeit herauszubilden, die weitaus facettenreichere Kompetenzen erfordert als Musikhochschulen

1 Zum Begriff „Persönlichkeit“, siehe S. 12-13 in diesem Band.

2 Siehe weiterführend auch Gerholz/Sloane 2016.

im Rahmen von einem oder zwei absolvierten Studiengängen überhaupt aufzubauen im Stande sind.

Eine sich dieser Tendenzen bewusste Lehrentwicklung birgt außerdem als Forschungsfeld der Hochschulen große Herausforderungen, da sie jenen sich selbst reproduzierenden (Macht-)Strukturen unterworfen ist, die durch ausdrücklich für ihren eigenen Erhalt ausgewählte Akteur*innen tagtäglich performativ hervorgebracht und gefestigt werden (vgl. auch Handschick 2023, S. 44):

„Lehrqualität‘ ist [...] ein gesellschaftlich umkämpfter Gegenstand. Ihn wissenschaftlich so zu behandeln, als läge er interessensneutral vor und als müsse er lediglich hinreichend vollständig und gegenstandsadäquat für die empirische Untersuchung modelliert werden, reicht nicht aus, schon allein, weil sich auch die Wissenschaftler*innen nicht außerhalb des fragwürdigen Praxisfeldes befinden. Sie sind Teil desselben und produzieren durch ihr Tun Strukturen und Machtverhältnisse mit, weshalb über diesen Zusammenhang in relationalen Begriffen und transformatorischen Praxiskonzepten zu reflektieren ist. Anders gesagt, müsste sich die Wissenschafts- und Hochschulforschung eigentlich selbst zum Objekt ihrer Forschung machen, allerdings nicht zu einem fixen, neutral vorliegenden, sondern zu einem historisch veränderlichen, zu dem man selbst eine aktive Beziehung unterhält [...]“ (Langemeyer 2020, S. 237; vgl. auch Schäffter 2017)

Eine Theorie lehrbezogenen Wandels muss sich dementsprechend laut Jenert (2020, S. 210) intensiv mit dem Spannungsverhältnis zwischen Lehre als Teil der akademischen Sphäre und Veränderungsmanagement als Teil der bürokratischen Sphäre befassen. Die mit dieser Aufgabe betretenen und neu geschaffenen Stellen der Akteur*innen des sogenannten *Third Space*, die weder nur der einen noch der anderen Sphäre angehören, ringen mit der Frage „wie es gelingen kann, lehrbezogene Veränderungen an Hochschulen für alle betroffenen Anspruchsgruppen sinnhaft erscheinen zu lassen“ (ibid.; vgl. auch Kezar 2013). Dabei geht es nicht nur um die Schaffung von Akzeptanz, sondern auch um die Etablierung diskursiver Räume (vgl. Gerholz/Sloane 2016), Mikrokulturen (vgl. Roxa/Martensson 2015) und dem Aufspüren funktionierender Akteur*innenkonstellationen (vgl. Müller 2016) bzw. situativ „passender“ Diskursgemeinschaften (vgl. Swales 1990, 2016 und Jenert 2020). Jenert (2020, S. 214) folgert daraus, dass Ansätze, die Lehrentwicklung als aktive Netzwerkarbeit auffassen, als vielversprechend zu erachten sind (vgl. auch Roxa et al. 2011 und van Waes et al. 2018). Im Rahmen einer solchen Netzwerkarbeit werden Ziele und Richtung lehrbezogener Gestaltungsprozesse erarbeitet und ausgehandelt, die sich nach und nach in übergreifenden Leitbildern niederschlagen, an bereits vorhandenen Leitbildern orientieren oder diese hinsichtlich der Grundwerte des Lehrens und Lernens weiterentwickeln und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten entwerfen (vgl. S. 61-62 in diesem Band).

In diesem nicht selten langwierigen und spannungsgeladenen Prozess bergen bestimmte Spannungsfelder besonders hohe Konflikt- und Diskussionspotentiale hinsichtlich der Ausrichtung des Lehrens und Lernens in der Zukunft. Laut Euler (2012) wurden zentrale Spannungsfelder zumeist nicht, wie oftmals angenommen, durch die Bologna-Reform hervorgebracht, sondern erst durch sie zu Tage gefördert und mitunter sogar

verstärkt. Welche Tendenzen seit der Bologna-Reform – i.e. ein Zu-Tage-bringen, eine Verstärkung oder eine Schaffung noch nicht dagewesener Probleme – im Einzelnen vorliegen, soll hier nicht weiter diskutiert werden. Vielmehr sollen zentrale Spannungsfelder des Lehrens und Lernens im besonderen Fall von Musikhochschulen beleuchtet, diese im Kontext übergeordneter und globaler Diskurse aus bildungsphilosophischen, soziologischen und kunsttheoretischen Perspektiven betrachtet, übergreifende Zusammenhänge aufgespürt und Implikationen für die Praxis an Musikhochschulen diskutiert werden.

Mit Blick auf die Veränderbarkeit von Systemen sehen sich Musikhochschulen in besonderem Maße mit der zunehmenden kulturellen Heterogenität der Gesellschaft konfrontiert. Vor dem Hintergrund der von Bourdieu (1987; siehe auch 1983) konstatierten sozialen Vererbbarkeit von Ungleichheiten, die insbesondere auf der unterschiedlichen Verteilung des sogenannten kulturellen Kapitals beruhen,³ wird zunehmend mehr Kritik an exkludierenden Mechanismen von Musikhochschulen laut: Während beispielsweise Buchborn (2019) fragt, *welche Musikerinnen und Musiker in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden können und welche nicht und dabei exkludierende Mechanismen anhand einer Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge aufzeigt*, betrachtet Handschick die „sozial exkludierende Funktion klassischer Musik in dem monumentalen Film-Epos Titanic“ (Cameron, 1997) und formuliert daraus Botchaften für eine inklusive Ästhetische Bildung. In Anlehnung an Bourdieu, dem zufolge soziale Subjekte einer Gesellschaft Klassifizierende sind, „die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren“ (Bourdieu 1987, S. 25), rücken die Menschen selbst in den Fokus. Neben dem sozialen Umfeld sind sie es, die „ihre jeweilige Gesellschaft Tag für Tag wieder aufführen und die sozialen Verhältnisse, in denen sie leben, sozusagen performativ erzeugen“ (Handschick 2023, S. 44): „Vereinfacht gesagt sind unsere Wahrnehmung der Welt und unser Verhalten nicht nur Resultat unserer sozialen Herkunft, sondern sie bringen die gesellschaftlichen Ordnungen, in denen wir leben, auch ständig wieder neu hervor. Vornehmlich geschieht dies in Situationen, in denen wir ästhetische Urteile abgeben, denn oftmals sagen diese Urteile mehr über uns selbst aus als über das ästhetische Objekt, über das wir sprechen.“ (Handschick 2023, S. 43)

Während Musikhochschulen die Hochkultur mitsamt ihren exkludierenden Tendenzen, ihren Werten, Konventionen und Traditionen somit bewahren und hervorbringen, wird künstlerische Exzellenz zunehmend aber auch mit der Idee einer *Artistic Citizenship* (vgl. Elliott 2016; Lessing 2023) in Verbindung gebracht, die Initiativen zur Öffnung der Hochkultur in eine breite gesellschaftliche Sphäre betreffen. Diese können als Stoßkräfte nutzbar gemacht werden, um Traditionen kreativ und lebendig als gemeinsamen Prozess in der Mitte der Gesellschaft zu gestalten. In diesem Sinne nehmen auch Gaunt et al. (2021) „Musicians as ‘Makers in Society’“ in den Blick und fordern für zukünftige Musikhochschullehre eine Synergie zwischen *Artistry* und *Citizenship* im Sinne eines „Moving forward: from competing priorities to ‘partnering values’“ (Gaunt et al. 2021, S. 4). Gaunt et al. führen dabei nicht nur einen Protagonisten der klassischen Hochkul-

3 Siehe auch Lessing, 2017, S. 9-14; Kuhlmann, 2008.

tur, den ehemaligen Präsidenten der New Yorker Juilliard School of Music, Joseph Polisi, sondern auch eine der erfolgreichsten Künstlerinnen der Massenkultur, Lady Gaga, an, um die Untrennbarkeit von Kunst und sozialem Engagement zu unterstreichen: „There should be no dividing line between artistic excellence and social consciousness“, konstatiert Polisi (2016, zitiert nach ebd.), während Lady Gaga Folgendes feststellt: „After over a decade of being in the industry, I really recognise my position that people are watching me. [...]. Now my mission is different, I have a responsibility to this whole world“ (Lady Gaga 2020, zitiert nach ebd.). Um eine kulturell-gesellschaftliche Verankerung von Musikhochschulen angesichts sich verschärfender sozialer Spaltungen in Zukunft nicht nur zu gewährleisten, sondern auch zu stärken – so ließe sich zusammenfassend formulieren –, 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 (vgl. Schmitt-Weidmann 2023b).

Der übergeordnete bildungsphilosophische Themenkomplex dieser Arbeit rund um die Frage, wie Lernen in der Zukunft gestaltet werden sollte, wird sehr ausgiebig erforscht: Flankiert von zahlreichen Symposien und internen wie auch öffentlichen Hochschulveranstaltungen erscheinen beinahe jeden Monat neue Monographien und Sammelbände sowie einschlägige Artikel in Fachzeitschriften zur Lehrentwicklung im Hochschulbereich, zum Transfer bzw. zu Konzepten des „Lernens in und für die Zukunft“ (siehe exemplarisch Webler 2005; Hanke 2019b; Ehlers 2020; Zinger 2020; Löffler 2021; Bishop 2022; Waloschek/Gruhle 2022; Philip/Schmohl 2023). Die darin vorgelegten Forschungsergebnisse – insbesondere aus den Disziplinen Philosophie, Soziologie, Kulturwissenschaften, Bildungswissenschaften und Musikpädagogik – drehen sich inhaltlich um Konzepte wie Nachhaltigkeit und Verantwortung (HRK/DUK 2009; KMK/BMZ 2016; Rosenkranz et al. 2020), Lebenslanges Lernen (Elfert 2018; Gembris et al. 2021), Resonanz und Weltbeziehung (Rosa/Endres 2016; Rosa 2021), ästhetische Erfahrung (Seel 2003; Gumbrecht 2004; Schmitt-Weidmann 2021a) und transformatorische Bildungsprozesse (Koller 2012; Bugiel 2021). Die genannten einschlägigen Diskurse präsentieren sich dabei vorwiegend in einer in sich abgeschlossenen Form. Eine Analyse und Zusammenführung von Schnittmengen und sich gegenseitig ergänzenden und befruchtenden Ansätzen und Ideen stellt im Bereich der Lehrentwicklung an Musikhochschulen bislang ein Desiderat dar. Mit dem Transfer auf die besonderen Bedürfnisse und Eigenheiten von Musikhochschulen wird dabei Neuland betreten mit dem Ziel, einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen an Musikhochschulen zu leisten. Aus einer mit meinem Erfahrungswissen angereicherten und daraus motivierten möglichst breiten und weitreichenden Literaturrecherche ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Wie muss neben der Berufsfeldorientierung vor dem Hintergrund allgemeiner und übergeordneter Forderungen und Leitideen Lehren und Lernen an Musikhochschulen hinsichtlich der Heranbildung verantwortungsvoller Gesamtpersönlichkeiten gestaltet sein, damit

diese in transdisziplinären⁴ Kontexten nicht nur die zukünftige Kulturszene, sondern auch das gesellschaftliche Zusammenleben kompetent und flexibel mitgestalten können?

Aus dieser Kernfrage ergeben sich weitere eng damit zusammenhängende Fragestellungen, die hier von einer Innenperspektive über externe Einflüsse und Vorbilder bis hin zu eher übergeordneten Leitgedanken angeordnet sind: In welchen Spannungsfeldern agieren Lernende und Lehrende an Musikhochschulen und wie lassen sich scheinbar unvereinbare Positionen in fein abgewogener Balance miteinander verbinden? Wie lassen sich die aktuell weit verbreiteten Konzepte Nachhaltigkeit und Verantwortung, Lebenslanges Lernen, Resonanz und Weltbeziehung, ästhetische Erfahrung und transformatorische Bildungsprozesse auf die Aus- und Neugestaltung des Lernens und Lehrens an Musikhochschulen anwenden und mit dem Ziel verbinden, den Kerninhalten einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“⁵ Rechnung zu tragen? Welche Missionen sollten Musikhochschulen im Angesicht des gesellschaftlichen Wandels und damit einhergehender aktueller Herausforderungen verfolgen und wie prägen diese ihren spezifischen Bildungsauftrag zwischen Tradition und Innovation bzw. zwischen Bewahren und Erneuern?

Erstes Seitenthema: Normativität und Nützlichkeit

Die der Arbeit zugrundeliegenden und vorwiegend normativ formulierten Perspektiven aus übergeordneten Bildungskontexten – wie den Bildungswissenschaften, der Soziologie, der Philosophie, den Kulturwissenschaften sowie spezifischen Diskursen innerhalb musikpädagogischer Reflexion und Forschung als auch der Lehrentwicklung an Universitäten und Hochschulen – stellten zunächst gewisse Herausforderungen an die methodische Herangehensweise und die Position der Forscherin. Eine Betrachtung normativ geprägter Diskurse mit dem Ziel Handlungsimpulse abzuleiten und zu entwickeln, muss sich selbst dem eigenen Verhältnis zur Problematik der Normativität in wissenschaftlicher Argumentation bewusst sein. Normative Argumentationsweisen erschienen insbesondere in den Erziehungswissenschaften lange wenig problembehaftet, unhinterfragt und weitgehend vertraut, widmen sich zahlreiche Schriften doch der Frage, was „guten“ Unterricht auszeichnet (siehe insbesondere Mayer 2016 und Ernst 2007). In den vergangenen Jahren hat das Thema „Normativität“ in der Philosophie, den Sozialwissenschaften und den Erziehungswissenschaften jedoch an Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Meseth et al. 2019, S. 5; siehe auch Stemmer 2008; Ahrens et al. 2011; Niedenzu 2012; Fuchs et al.

4 Da Interdisziplinarität eine Polarität suggeriert, wird in einschlägiger Literatur häufig der Begriff einer die Disziplinen verbindende Transdisziplinarität verwendet. Siehe auch die darüber hinaus gehende Differenzierung zwischen Multi-, Trans-, Inter-, Cross- und Pluridisziplinarität bei Jungert (2013) sowie Menken/Keestra (2016) und Philip/Schmohl (2023).

5 Zum Begriff einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, siehe exemplarisch KMK/BMZ, 2016.

2013; Rothhaar/Hähnel 2015; Keuchel/Zirfas 2022). Meseth et al. (2019) führen diese Aufmerksamkeit auf übergeordnete gesellschaftliche Entwicklungen zurück:

„Das Thema hat Konjunktur und steht ganz offensichtlich im Kontext neuer Ungewissheitserfahrungen. Tiefgreifende soziale, politische und wirtschaftliche Veränderungen deuten sich mit der sogenannten ‚Globalisierung‘ schon lange an. Alte politische Machtkonstellationen stehen zur Disposition, Flucht und Vertreibung, die gerechte Verteilung von Ressourcen, die Frage nach Zugehörigkeit in der postnationalen Konstellation, die das Nationale aufs Neue hervortreibt, praktische Fragen der Umsetzung von Inklusion, technische, rechtliche und moralische Rahmenbedingungen der Digitalisierung, Entwicklung der Biotechnologie und Horrorszenarien der ökologischen Forschung – all das sind und bleiben Dauerthemen nationaler und internationaler Politik, die auch in der Pädagogik Spuren hinterlassen. In Deutschland sind es – blickt man auf das Bildungssystem – die Diskussionen um Inklusion und Digitalisierung, um Bildungsgerechtigkeit oder um die Effektivität des Bildungssystems, in denen das Normativitätsproblem in der Spannung von Optimierungserwartung und ethischem Orientierungsbedürfnis eine je besondere Ausprägung erfährt. Politik und Öffentlichkeit, Schule, Eltern und Lehrpersonen verlangen nach Antworten. Sie suchen in unübersichtlichen Zeiten Lösungen für Probleme, die sich ihnen täglich stellen. Gesucht wird nach verbindlichen Normen und einem festen Grund, auf dem diese Normen stehen.“ (Meseth et. al. 2019, S. 5)

Die hier genannten „verbindlichen Normen“, die im Interesse aller Menschen formuliert werden und prinzipiell als universalisierbar gelten, werden auch als sogenannte „Metanormen“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 8). Als eine solche Metanorm kann das Konzept der Mündigkeit im Zusammenhang der Bildung von Persönlichkeit erachtet werden (vgl. ebd.), welches Bildungsdiskurse durchzieht, als übergeordnetes Bildungsziel unbestritten in Erscheinung tritt und als etablierter Konsens angesehen wird (vgl. auch mit Bezug auf die Musikpädagogik Hayward 2022): „Schwierig jedoch wird es, wenn dieser Konsens über die Gültigkeit eines universalistischen Arguments, der ja selbst wieder eine Norm enthält, begründet werden muss“ (ebd., S. 8) und damit einem tautologischen Begründungsschema obliegt. Die Pädagogik hat sich Meseth et al. (ebd.) selten mit den Begründungsproblemen von Metanormen, wie beispielsweise der Mündigkeit, befasst, „vielleicht auch deshalb, weil sie als Kind der (säkularisierten) Moderne ihr Fundament auf eben dieser Metanorm aufgebaut hat“ (ebd.). Eine Loslösung von Metanormen erscheint vor diesem Hintergrund kaum möglich, ohne dass die Pädagogik einen wesentlichen historischen und systematischen Grund ihrer Existenz auslöschen würde (vgl. ebd. sowie Kade 1999, S. 540), was schließlich ein Festhalten an Metanormen unvermeidlich macht.

Während Mündigkeit somit unbestreitbar ein erstrebenswertes pädagogisches Ziel darstellt und kaum als Gegenstand kritischer Infragestellung als solches taugt, kreisen die Fragen wissenschaftlicher (Musik-)Pädagogik darum, wie dieses Ziel praktisch erreicht werden kann und soll, sowie wer unter welchen Bedingungen und vor allem von wem als mündig bezeichnet werden kann (vgl. ebd.): „Wenn die jüngere und als unmündig verstandene Generation für einen aufgeklärten Diskurs noch nicht infrage kommt, wenn Kinder, die als ‚geistig behindert‘ bezeichnet werden und sich selbst ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ nennen, hierfür möglicherweise nie infrage kommen werden, dann tritt

das begründungstheoretische Problem der Pädagogik in aller Deutlichkeit hervor“ (ebd.; vgl. auch Zirfas 1998).⁶ Daraus ergibt sich unmittelbar die Frage, ob Erziehung im Allgemeinen (und Hochschullehre im Besonderen) als moralische Pflicht angesehen werden darf, „die die jeweils ältere Generationen den nachrückenden schulden“ (Meseth et al. 2019, S. 9, hier mit Hinweis auf Brumlik 2013, S. 3), was wiederum auch Fragen nach der Legitimität der eingesetzten Mittel offen zu Tage fördert: Während pädagogisches Handeln im Sinne der Mündigkeit wirken soll, kann es seine Effekte nicht kausal kontrollieren. Folgt aus dieser Unverfügbarkeit, pädagogische Eingriffe zu verstärken, die die Freiheit des Lernenden einschränken, um seine/ihre zukünftige Freiheit zu sichern? Oder folgt aus ihr, die Lernenden grundsätzlich als Persönlichkeiten anzusprechen und ihnen im Hier und Jetzt ein Mehr an Freiheit und Verantwortung – und damit an Unkontrollierbarkeit – zu gewähren? (vgl. Meseth et al. 2019 und Webler 2005) Inmitten des zudem auch maßgeblich von Hierarchien geprägten Spannungsfeldes zwischen einer grundsätzlichen Annahme von Unmündigkeit, Unreife und Schutzbedürftigkeit auf der einen und der Idee des Aufbaus von Eigenverantwortung, Selbststeuerungsfähigkeit und Freiheit im Lernprozess auf der anderen Seite, ringt die Bildungsphilosophie mit ihrer eigenen auch moralisch-ethisch gefärbten Positionierung. Diese Debatte beinhaltet nicht selten auch politische angehauchte Implikationen:

„Legitimieren sich pädagogische Eingriffe nur dann, wenn sie dem Eigenwert der Bildsamkeit des Subjektes zuträglich sind, oder auch, wenn sie im Dienste gesellschaftlicher Zwecksetzungen wie politische Integration oder wirtschaftlicher Nützlichkeit geschehen? Auf den Kontext Schule bezogen: Ob Lehrpersonen alleine im Dienste des bildsamen Subjektes oder als Agent des Staates agieren oder vielleicht doch beiden Seiten gerecht werden sollen, all das ist begründungstheoretisch nicht endgültig zu lösen, sondern auf kontingenzbegrenzende Wertentscheidungen angewiesen. Bis wann wird ein pädagogisches Ziel noch im Dienste des Subjekts verfolgt, ab wann wird es durch dieses Ziel zum Objekt äußerer Zwecke gemacht? Die Frage ist seit der Aufklärung virulent, gilt als ausdiskutiert, aber nicht als gelöst.“ (Meseth et al. 2019, S. 9)

Ähnliches ließe sich auch grundsätzlich für eine Wissenschaft sagen, die sich mit ihrer praktischen Anwendbarkeit, ihrer gesellschaftlichen Relevanz und Strahlkraft auseinandersetzt (vgl. Nasseh 2023):

6 Parallel dazu lassen sich in diesem Zusammenhang auch die von Elliot/Silverman (2016) entfalteten Überlegungen zur Entstehung von Persönlichkeit (*personhood*) anführen: In Bezug auf die Frage, wie Persönlichkeit entsteht, grenzen sich Elliott/Silverman von kriteriengeleiteten Sichtweisen ab, die beispielsweise *rationality*, *sentience*, *emotionality*, *self-awareness*, *moral agency*, *the ability to communicate* als Voraussetzung für Persönlichkeit ansehen. Kriteriengeleiteten Argumentation wird eine fehlende Schlüssigkeit dahingehend vorgeworfen, da ihr zufolge Neugeborene oder Menschen mit Handicaps nicht als Persönlichkeiten bezeichnet werden können und zudem eine Entwicklung von Persönlichkeit ausgeschlossen wäre. Den „criterialists“ entgeht – so der Vorwurf von Elliott/Silverman – eine ganz spezifische Eigenheit menschlicher Interaktion: „Diese besteht darin, dass Menschen, um *personhood* ausbilden zu können, immer schon als Persönlichkeiten angesprochen werden müssen; obgleich sie die Persönlichkeitskriterien (noch) nicht erfüllen, müssen sie so adressiert werden, als besäßen sie diese.“ (Lessing 2023, S. 25)

„Wer sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik beschäftigt, zitiert fast rituell – zumal als Soziologe – aus Max Webers berühmtem ‚Objektivitätsaufsatz‘ von 1904. Darin heißt es: ‚Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er *soll*, sondern nur, was er *kann* und – unter Umständen – was er *will*.‘ Weber formulierte damit keineswegs, wie eine restringierte Lesart es bisweilen nahelegt, so etwas wie ein Reinheitsgebot – er wusste wohl, dass persönliche Weltanschauungen, die Gewichtung von Argumenten, sogar die Konstruktion von Kausalitäten zu unterschiedlichen Einschätzungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern führen, die von den Werten und politischen Überzeugungen der Akteure geprägt sind, ohne dass diese beiden Seiten ineinander aufgehen würden. Die oft zitierten Sätze von Weber sind weniger die Beschreibung eines realen Verhältnisses, sondern eher eine Problemanzeige, die eben darauf verweist, wie wenig trivial das Verhältnis von Wissenschaft und Politik ist.“ (Nasseh 2023, S. 332)⁷

Die Differenz von Erwartung und Funktion im Zusammenhang mit einem ‚Wissens-transfer‘ von (musikpädagogischer) Forschung tritt als ein hochkomplexes Verhältnis in Erscheinung, welches mit den je eigenen Gesetzmäßigkeiten in Politik, Wissenschaft und Bildung ringt und die Normativität mit dem Anspruch an „Nützlichkeit“ von wissenschaftlichen Erkenntnissen – auch hinsichtlich von Bildungszielen – für die Gesellschaft verbindet. Im Zusammenhang der Betrachtung des „Normproblems“ (vgl. Meseth at al., S. 10f) der Pädagogik, der praktischen Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens und des Spannungsfelds von Wahrheit und Nützlichkeit wird auch ganz grundlegend und wiederkehrend daran erinnert,

„[...] dass Forschung nicht wertfrei zu haben sei, weil jede Forschung (normative) Interessen verfolgt und daher spezifische Fragen (nicht) stellt; weil in der empirisch-deskriptiven Beobachtung und Darstellung dessen, was ist, immer auch präskriptive Aussagen darüber enthalten sind, was sein soll; und schließlich auch, weil in die Interpretation des Beobachteten normative Einstellungen und Wertungen der Forschenden miteinfließen. [...] Auch ließe sich die Frage stellen, ob eine nicht-normative oder nicht pädagogische Beobachtung pädagogischer Phänomene – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Forderung nach der praktischen Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens einerseits sowie emanzipatorischer Aufklärung andererseits – überhaupt erstrebenswert ist. Das Thema der impliziten und expliziten Normativität empirischer Forschung gehört zu einem Grundproblem moderner Wissenschaft, die sich im Spannungsfeld von Wahrheit und Nützlichkeit verorten muss.“ (ebd., siehe auch Kaldewey 2013)

Eine Forschung, die sich nicht um sich selbst dreht, sondern auf konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis ausgerichtet ist, muss sich die Frage stellen, ob Wertfragen (im Rahmen ethischer Betrachtungen der Bildungsphilosophie) überhaupt ausgeschlossen werden sollten bzw. könnten: „Denn schon die Verwendung spezifischer Begriffe – man denke bspw. an Erziehung, Bildung, Lernen, Kompetenz [...] – erhebt (implizit) einen normativen Anspruch und lässt es problematisch erscheinen, von einer wertfreien erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sprechen.“ (Meseth at al., S. 10f) Kann diese

7 Die Frage nach der Relevanz von Wissenschaftskommunikation für die musikalische Bildung stellte jüngst auch Barth, 2023.

Schlussfolgerung schließlich als hinreichend für die Legitimierung sowohl einer normativen Basis als auch eines normativ geprägten Argumentationsgebäudes zählen? Bevor zu dieser Frage im vierten Seitenthema zurückgekehrt werden wird, erscheint es gewinnbringend, den Blick auf zwei weitere Seitenthemen zu lenken, i.e. die Betrachtung der *Travelling Concepts* bei Mieke Bal (2002) sowie methodische Überlegungen aus dem Bereich transdisziplinärer Forschung bei Bergmann/Jahn/Knobloch/Krohn/Pohl (2010).

Zweites Seitenthema: *Travelling Concepts* – mit normativer Einführung und Überleitung ins dritte Seitenthema

Anhand der Betrachtung einer langen Reihe an „wandernden“ Konzepten⁸ in den Geisteswissenschaften argumentiert Bal (2002, S. 21), dass die von ihr angeführten Fallstudien ein „methodological grounding of a different kind“ nahelegen. Dies resultiert aus der Beobachtung, dass Konzepte aufgrund ihres flexiblen, un abgeschlossenen Charakters und trotz ihrer zeitweiligen Unübersichtlichkeit produktive und bisweilen auch performative Potentiale bergen:

„Concepts are the tolls of intersubjectivity: they facilitate discussion on the basis of a common language. Mostly, they are considered abstract representations of an object. But, like all representations, they are neither simple nor adequate in themselves. They distort, unfix, and inflect the object. To say something is an image, metaphor, story, or what have you – that is, to use concepts to label something – is not a very useful act. Nor can the language of equation – ‘is’ – hide the interpretive choices being made. In fact, concepts are, or rather do, much more. If well thought through, they offer miniature theories, and in that guise, help in the analysis of objects, situations, states, and other theories. But because they are key to intersubjective understanding, more than anything they need to be explicit, clear, and defined. In this way, everyone can take them up and use them. This is not as easy as it sounds, because concepts are flexible: each is part of a framework, a systematic set of distinctions, not oppositions, that can sometimes be bracketed or even ignored, but that can never be transgressed or contradicted without serious damage to the analysis at hand. Concepts, often precisely those words outsiders consider jargon, can be tremendously productive. If explicit, clear, and defined, they can help to articulate an understanding, convey an interpretation, check an imagination-run-wild, or enable a discussion, on the basis of common terms and in the awareness of absences and exclusions. Seen in this light, concepts are not simply labels easily replaced by more common words.” (Bal 2002, S. 22f)

Konzepte als „embodiments of the cultural practices“ (Bal 2002, S. 21) sind somit un abgeschlossene Produkte vorausgehender und sie begleitender Diskurse innerhalb von be-

8 Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Übersetzung von „concept“ ins Deutsche zum einen als „Begriff“ und als „Konzept“ angemessen ist, wobei Bal ihr Verständnis von „concept“ wie folgt definiert und damit über einen allgemeinsprachlichen Gebrauch hinausgeht: „While concepts are products of philosophy and tools of analysis, they are also embodiments of the cultural practices we seek to understand through them. This circularity is perhaps best understood through the metaphor of travel – with a rough guide.“ Bal 2002, S. 21. Siehe auch die folgenden Ausführungen.

stimmten Gemeinschaften (welcher Art auch immer). In diesem Sinne lassen sich auch die für die vorliegende Arbeit betrachteten Konzepte wie „Nachhaltigkeit“, „Lebenslanges Lernen“, „qualitative Bildung“ und „Resonanz“ als unabgeschlossene Produkte innerhalb der sie auf ständig neue Weise hervorbringenden Diskursgemeinschaften verstehen. Sie können somit nicht als konstante und abschließend definierbare Begriffe nutzbar gemacht werden – vielmehr sind es gerade die unterschiedlichen Perspektiven, die diese Konzepte nicht nur lebendig halten, sondern sie bisweilen auch mit Spannungen aufladen. Konzepte werden dabei nicht nur in Interaktionen zwischen Menschen, sondern auch zwischen der/dem Forschenden und dem Forschungsgegenstand geformt (vgl. Bal 2002, S. 24). Bal schreibt Konzepten sogar – im Unterschied zu „gewöhnlichen“ Wörtern oder „Labels“ – in personifizierter Art und Weise eine Art eigene Agency zu: „[C]oncepts can become a third partner in the otherwise totally unverifiable and symbiotic interaction between critic and object.“ (Bal 2002, S. 23) Dabei sind sie niemals bloß deskriptiv, sondern programmatisch und normativ (ebd., S. 28) und taugen nicht als neutrales und objektives Forschungsfundament: „Concepts are not just tools. They raise the underlying issues of instrumentalism, realism, and nominalism, and the possibility of interaction between the analyst and the object. Precisely because they travel between ordinary words and condensed theories, concepts can trigger and facilitate reflection and debate on all levels of methodology in the humanities.“ (Bal 2002, S. 29) Konzepte sind von Diskursgemeinschaften geformt sowie von der/dem Forschenden individuell vorbesetzt und zudem flexibel, wandernd und sich stetig verändernd. „To understand, then, what our itinerary has consisted of, I would invoke the philosophers’ statement that concepts are centres of vibrations, each in itself and every one in relation to all the others; concepts resonate rather than cohere.“ (Bal 2002, S. 52) Konzepte sind demnach nicht gegeben, sondern werden erschaffen und stehen nie alleine, sondern in einem weitreichenden Netz mit anderen Konzepten (Bal 2002, S. 51). Vor diesem Hintergrund werden sie in der Forschung – wie auch in dieser Arbeit – weiterentwickelt und auf ihre praktische Nutzbarkeit in befragt. Besondere Potentiale entwickeln sie, wie bereits erwähnt, im Rahmen ihrer transdisziplinären Wanderungen. Der Inter- bzw. Transdisziplinarität – im Sinne einer Durchwanderung sowie infrastrukturellen Erschließung aneinandergrenzender Felder – kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, die jedoch methodische Herausforderungen mit sich bringt:

„In contrast, I believe that interdisciplinarity, precisely because it is under attack for its difficulty in maintaining methodological standards, can open new directions. Directions in which intellectual rather than administrative possibilities can be explored, and the search continues for a methodology flexible enough to facilitate experiment yet trustworthy in its intersubjectivity. In the first place, because it yields awareness of the limits of knowledge – and hence, of unlimited learning.“ (Bal 2002, S. 329)

Die hier ausgeführte Auseinandersetzung mit *Travelling Concepts* in ihrer gleichzeitig normativen als auch transdisziplinären Geprägtheit leitet somit unmittelbar in das folgende Seitenthema über.

Drittes Seitenthema: Orientierungspunkt „transdisziplinäre Forschungsmethoden“

Die bisherigen Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forschenden und Forschungsgegenstand legen die Auseinandersetzung mit der Frage nahe, welche Formen von methodologischen Herangehensweisen in multiperspektivischen transdisziplinären Forschungskontexten zur Anwendung kommen und inwiefern sich diese zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage eignen. Im Rahmen der Betrachtung der zumeist sehr fallbezogenen transdisziplinären methodischen Ansätze widmeten sich Bergmann et al. (2010) erstmalig der Analyse, Abstrahierung und Kompilierung von transdisziplinären Methoden. Transdisziplinarität ist in diesem Zusammenhang selbst nicht als Methode anzusehen, sondern stellt ein Forschungs- und Wissenschaftsprinzip dar (vgl. Bergmann et al. 2010, S. 9 und 11, hier mit Bezug auf Mittelstraß 2005).⁹ Im (insbesondere auch für musikpädagogische Fragestellungen höchst virulenten) Spannungsfeld zwischen Nützlichkeit, Anwendbarkeit, Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit wird transdisziplinäre Forschung wie folgt gefasst, wobei sie sich gerade über eine auch durchaus normativ geprägte Lösungsorientierung definiert:

„Transdisziplinäre Forschung geschieht an den Schnittstellen zwischen Gesellschaft und Wissenschaft, ist auf die Erforschung und Transformation bzw. Lösung gesellschaftlicher Probleme gerichtet, indem sie die Probleme und die gesellschaftlichen Akteure zu einem zentralen Bezugspunkt dieser Forschung macht und die wissenschaftlichen Mittel darauf bezieht und entsprechend weiterentwickelt. Die gegenwärtig sehr strapazierten Schlagworte von ‚Exzellenz und Nützlichkeit‘ von Forschung treffen auf gehaltvolle Weise auf den transdisziplinären Ansatz zu, denn transdisziplinäre wissenschaftliche Arbeit bedeutet das Verfolgen eines bestimmten epistemologischen Prinzips, indem zwei Pfade der Erkenntnisgewinnung gleichzeitig beschritten werden – der Pfad des Erforschens neuer Handlungsoptionen für Gesellschaftliche Probleme (*Praxispfad*) und der Pfad des Entwickelns interdisziplinärer Vorgehensweisen oder Methoden (*Wissenschaftspfad*), ohne die ein Verfolgen des Praxispfades nicht oder kaum möglich wäre. Anstelle der beiden Modebegriffe könnte man auch ganz einfach davon sprechen, dass Erträge hoher Qualität für das gesellschaftliche Problemfeld („nützlich“) und für die fachbezogene und/oder interdisziplinäre Wissenschaft („exzellent“) erarbeitet werden. Mit der Verknüpfung dieser beiden epistemischen Pfade bedeutet Transdisziplinarität für die Wissenschaft die Möglichkeit neuer Entwicklungen im Hinblick auf die Wissenserzeugung.“ (Bergmann et al. 2010, S. 10; siehe weiterführend auch Philip/Schmohl 2023)

Die Idee einer disziplinverbindenden Lösungsorientierung in wissenschaftlicher Forschung ist keinesfalls neu und wurde prominent bei Humboldt (vgl. Lanza/Ugolini 2022, S. 98) sowie für den Bereich der Altphilologie bereits im Jahr 1934 – auch unter Rückgriff auf antike Forschungsprinzipien im Zusammenhang der verbindenden Studien der *Septem Artes Liberales* – prägnant durch Pasquali (1934, S. XIV) wie folgt beschrieben

9 „Insofern ist Transdisziplinarität an sich selbstverständlich keine Methode, sie benötigt und entwickelt aber auf ihr spezifisches Vorgehen angepasste wissenschaftliche Methoden, die zu identifizieren, zu beschreiben und zu ordnen sinnvoll ist.“ (Bergmann et al. 2010, S. 11)

und aktiv betrieben: „I am convinced that, at least within the sciences of the spirit, there should not be disciplines with strict boundaries, ‘compartments’, *Fächer*, but only problems that often need to be resolved with methods coming from a number of different disciplines at the same time.”¹⁰

Der spezifische Grad an Normativität resultiert in diesem Zusammenhang nicht aus der Methode oder dem zugrundeliegenden Forschungsverständnis an sich, sondern aus der jeweiligen Formulierung der Problemstellung, die in transdisziplinärer Forschung aktuell vorwiegend gesellschaftlich motiviert ist und damit automatisch Wert- und Normfragen mit sich führt. Die für transdisziplinäre Forschung zentrale Lösungsorientierung definiert dabei auch die Wahl der beteiligten Disziplinen, die allein aus dem jeweiligen Potential heraus erfolgt, zu bestimmten mit einem Problem zusammenhängenden Lösungs- und Handlungsstrategien beitragen zu können:

„Werden hybride gesellschaftliche Probleme im transdisziplinären Forschungsprozess in wissenschaftlich bearbeitbare Fragestellungen übersetzt, so entsteht analog zur Problemfigur ein komplexes wissenschaftliches Gefüge aus verschiedenen Fächern/Disziplinen, die an der Forschungsaufgabe beteiligt werden müssen. Deren jeweilige Wissenspotentiale und darüber hinaus die Wissensbestände von Praxisakteuren, die in den Forschungsprozess einbezogen werden, um für die gesellschaftliche Praxis relevante Handlungsstrategien erarbeiten zu können, werden in einem die Forschungsarbeit ständig begleitenden Integrationsprozess miteinander verknüpft.“ (Bergmann et al. 2010, S. 10f)

Für die vorliegende Arbeit bedeutete dies, Disziplinen zu eruieren, die sich mit den zur Beantwortung der Forschungsfrage als zentral identifizierten Konzepten auseinandergesetzt haben, um diese retrospektiv in Eigenleistung in einen Dialog zu versetzen. Dabei wurde eine konzeptgeleitete Fokussierung auf die Disziplinen der Bildungs- und Kulturwissenschaften, Philosophie, der Komposition, der Soziologie, der Lehrentwicklung sowie der Musikpädagogik gewählt.

Transdisziplinäre Ansinnen entstehen originär aus dem Gewahrwerden der Distanz der Forscher*innenpersönlichkeit (als auch der disziplinären Forschungscommunity) zu den eigenen wissenschaftlichen Möglichkeiten, dem Erkennen disziplinärer Grenzen und dem Nachdenken über die Unterstützung, die aus anderen Fächern gewonnen werden kann (vgl. Bergmann et al. 2010, S. 34). Der gemeinsam gestaltete sogenannte „transdisziplinäre Integrationsprozess“ widmet sich sowohl der Umsetzbarkeit im Praxisfeld als auch der Pointierung der wissenschaftlichen Aussagen und ist demnach, wie bereits gesagt, in erster Linie ergebnisbezogen. Die Integrationsleistung besteht darin, aus den Einzelergebnissen eine gezielte, für die praktische Umsetzung relevante Auswahl zu treffen und Teilergebnisse zu einem innovativen Gesamtergebnis zu verknüpfen und zu verdichten (vgl. Bergmann et al. 2010, S. 37). Die einzelnen Spezialdisziplinen stellen somit Anteile eines benötigten Gesamtwissens bereit oder können es beschaffen. Dabei ergänzen sie einander wie die Passstücke eines Puzzles, wobei auch Überlappungen (Schnittmengen und Reibungen) und Lücken (Forschungsdesiderate) im Gesamtpuzzlebild sichtbar werden:

10 Mit „sciences of the spirit“ sind hier die modernen Geisteswissenschaften gemeint.

„Die Überlappungen werfen Verständigungsprobleme auf, weil hier verwandte Phänomene in unterschiedlichen Forschungsfeldern in teilweise unterschiedlichen Fachsprachen interpretiert werden. Die Lücken signalisieren dagegen Forschungsbedarf. [...] Die Hauptarbeit der integrativen Forschung besteht darin, das Gesamtproblem in spezialdisziplinär bearbeitbare Einzelaspekte zu zerlegen und eine konsistente Passung der Teillösungen zu gewährleisten.“ (Bergmann et al. 2010, S. 42)

Verständigungsproblemen wird mit der kollektiven Auseinandersetzung und gemeinsamer Definierung von sogenannten *Boundary Objects* – als gemeinsamer Nenner und verlässliche Verständigungsgrundlage – sowohl im Voraus als auch im Verlauf des Forschungsprozesses begegnet. Das Konzept der *Boundary Objects* oder Grenzobjekte stammt aus den Bereichen der *Science* und *Technology Studies* und wurde als ein analytisches Instrument „zum besseren Verständnis von Konzepttransfers sowie der besseren Kommunikation in inter- und transdisziplinären Forschungsbereichen“ entwickelt (vgl. Bergmann et al. 2010, S. 65, FN 11). Folgt man der nachstehenden Definition, weisen sie starke Parallelen zur Idee der *Travelling Concepts* bei Bal (2002) auf, die insbesondere in ihrer Unabgeschlossenheit, ihrer Flexibilität, ihrer Angehörigkeit zu und Prägung in unterschiedlichen „Welten“ liegen, zwischen denen sie wandern:

„Boundary objects are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual-site use. They may be abstract or concrete. They have different meanings in different social worlds, but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable means of translation. The creation and management of boundary objects is key in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds.“ (Star/Griesemer 1989, S. 393)

Nicht nur Begriffe und einzelne Konzepte, sondern auch normative Leitfragen oder Leitbilder (sowie komplexe Metanormgebilde) können als *Boundary Objects* fungieren. Im Rahmen der Methodenkompilation transdisziplinärer Forschung ist dies insbesondere bei der folgenden Methode der Fall, die gleichzeitig als Orientierungspunkt zur Beantwortung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung dient:

Unter dem Titel „Eine normative, integrative Leitfrage als Boundary Object“ beschreiben Bergmann et al. (2010, S. 111f) folgendes methodisches Vorgehen:

„Transdisziplinäre Forschungsvorhaben behandeln lebensweltliche Problemstellungen in der Regel mit dem Ziel, einen als problematisch erkannten Zustand zu verändern. Mit dieser Zielsetzung gehen oftmals normative Vorstellungen darüber einher, warum ein bestimmter Zielzustand als ‚besser‘ oder wünschenswert qualifiziert wird. In der Regel werden solche normativen Setzungen bereits mit dem Aufgreifen eines gesellschaftlichen Problems zumindest implizit mittransportiert. Daraus kann eine explizite, von allen Beteiligten gemeinsame getragene Leitfrage formuliert werden, die es ermöglicht, eine für alle Beteiligten anschlussfähige Forschungsstrategie zu konzipieren. Im Idealfall erlaubt eine solche Forschungsstrategie, dass durchweg alle zu untersuchenden Teilfragen fächerüber-

greifend, also stark integrativ bearbeitet werden können und nicht erst zu einem Zeitpunkt im Forschungsprozess zusammengeführt werden. Insofern kann das Formulieren einer normativen Leitfrage wie ein *Boundary Object* wirken, mit dem ein Zielzustand – gewissermaßen also ein Produkt – beschrieben und angestrebt wird. Das Aufgreifen gesellschaftlicher Problemlagen und ihrer Bearbeitung in transdisziplinären Forschungsvorhaben lassen sich ohne die Zielperspektive einer anzustrebenden Problemlösung kaum denken.“¹¹

Daraus kann für die vorliegende Herangehensweise Folgendes formuliert werden: Die aus Leitbildern abgeleitete vorliegende Forschungsfrage (bzw. Leitfrage) soll aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Disziplinen betrachtet werden und kann demnach als eine Art von *Boundary Object* gelten, das bestimmte zu identifizierende *Travelling Concepts* und (Meta-)Normen in sich trägt und mit sich führt. Auch wenn die Weiterentwicklung von Lehren und Lernen an Musikhochschulen kein breitenwirksames gesellschaftliches Problem darstellt, kann diese – insbesondere vor dem Hintergrund der Grundsätze einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (siehe Kapitel 1) – gesellschaftlich wirksame und kulturprägende Ansprüche verfolgen, die grundsätzlich nicht anders als normativ geprägt sein können. Im Unterschied zu der oben formulierten Herangehensweise, die sich auf interagierende Forschungsgruppenmitglieder bezieht, werden in dem vorliegenden Fall verschiedene disziplinäre Ansätze von einer Forschenden – quasi in Form einer Metastudie – zusammengeführt und hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf Musikhochschullehre verdichtet und befragt. Während in dem oben genannten transdisziplinären Ansatz potentiell auch der Weg sowie die Folgen der Veränderungen zum Gegenstand der Forschung avancieren und zugleich die Konsequenzen des Einsatzes von neuen Handlungsstrategien erforscht werden können, sollen hier zunächst die Grundlagen für ebendiese Folgeforschungen gelegt werden, welche sodann als Referenzquelle für weitere Forschungsarbeiten dienen können. Eine empirische „Überprüfung“ der hier verdichteten Implikationen steht somit noch aus.

Wenngleich die Diskursanalyse bei Bergmann et al. (2010) keine eigene Erwähnung findet, so weist auch diese Methode transdisziplinäre Züge auf. Die Betrachtung und Zusammenführung unterschiedlicher Einzeldiskurse scheint auf den ersten Blick einen Einbezug der Diskursanalyse nahezu legen, welche sich bei näherer Betrachtung jedoch als ungeeignet erweist. Der wichtigste Unterschied zu dem hier gewählten Weg liegt in seiner Lösungsorientierung. Insbesondere die „Kritische Diskursanalyse“ zielt nicht primär auf die Generierung von Konsequenzen aus ihren Ergebnissen und formuliert ihre Fragestellungen dementsprechend nicht lösungsorientiert. Vielmehr wird ein Nachvollzug der diskursiven Verschränkungen einzelner Diskursebenen ins Zentrum der Auseinandersetzung gestellt, wobei – im Unterschied zu der Herangehensweise der vorliegenden Arbeit – nicht nur der wissenschaftliche Diskurs (mit populärwissenschaftlichen und politischen Seitenblicken), sondern auch diskursive Ereignisse (und deren mediale Berichterstattung) und die Kommunikation in Diskursgemeinschaften hinsichtlich von Themen, Aussagen,

11 „Die Beschreibung der lebensweltlichen Problematik dient als Grundlage für die Entscheidung darüber, welche Problemaspekte mit welchen Mitteln und unter Beteiligung welcher Fächer bearbeitet werden sollen.“ Bergmann et al. 2010, S. 112.

Symbolen und Sprachverwendung u.a. betrachtet werden, die ihrerseits qualitativ-empirisch analysiert werden (vgl. Jäger 2015). In den in dieser Arbeit betrachteten Diskursen lässt sich hingegen gerade eine fehlende Diskursverschränkung beobachten, sodass eine Zusammenführung erst geleistet werden muss. Einzeldiskurse werden somit keiner (vorwiegend) sprachlichen Analyse unterzogen, wie es die kritische Diskursanalyse vornimmt. Vielmehr sollen sie im Sinne der oben beschriebenen transdisziplinären Ansätze hinsichtlich ihrer Lösungspotentiale befragt werden, um ihre jeweiligen möglichen Beiträge zu Gesamtlösungen zu ermitteln und zu verdichten.

Im Unterschied zur Diskursanalyse, die als Methode anerkannt ist und Verbreitung gefunden hat, muss man sich im Falle der oben vorgestellten Methode mit dem Titel „Eine normative, integrative Leitfrage als Boundary Object“ aus dem Bereich der transdisziplinären Forschung die Frage stellen, ob es sich hier um eine Methode oder vielmehr um ein Grundverständnis handelt. So erscheint sie – vor allem im Vergleich zu empirischen Methoden – wenig geeignet, ein methodisches Regelwerk zur Durchführung des Forschungsprozesses inklusive damit einhergehender fallbezogener Abweichungen, Weiterentwicklungen und Methodenkombinationen bereitzustellen. Vielmehr weist sie – trotz oder gerade auch aufgrund des Einbezugs empirischer Teilstudien – eine gewisse Nähe zu hermeneutischen Herangehensweisen auf, die sich dazu eignen, den Gang möglicher Forschungswege aufzuzeigen, was im folgenden vierten Seitenthema veranschaulicht wird.

Viertes Seitenthema: Methodologische Einflüsse aus der Hermeneutik

Während quantitativ und qualitativ empirisch orientierte Wissenschaften über ein umfangreiches Methodenrepertoire verfügen, gibt der Begriff der Hermeneutik im Zusammenhang mit Methodensammlungen Anlass zu Irritationen und Kopfzerbrechen (vgl. Clausen/Cvetko/Hörmann/Krause-Benz/Kruse-Weber 2020, S. 7). In historisch orientierten Wissenschaften, die hermeneutischen Grundsätzen folgen, werden Methoden oftmals stillschweigend angewendet und traditionell weder benannt noch offengelegt und reflektiert (ebd., S. 8). Offenbar scheint die Hermeneutik – weniger auf eine Methode, denn auf ein Grundverständnis hinzuweisen:

„Wer also den Begriff ‚Hermeneutik‘ in Forschungsmethodologien einführt, sollte sich bewusst sein, dass es um mehr geht als nur um diesen Begriff, nämlich um das Grundsatzverständnis von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit. Das allein schon zeigt, wie wenig ‚Hermeneutik‘ als Begriff für eine Forschungsmethode zulänglich im Rahmen historischer Studien ist, um sie in selbstverständlicher Weise neben etablierten empirischen Methoden aufzulisten.“ (ebd. S. 8f)

Niessen (1999, S. 61-66) folgend wird der Begriff der Hermeneutik in diesem Sinne zu- meist nicht als methodisches Regelwerk, sondern als Einstellung gegenüber dem Gegen- stand, als Reflexionshilfe, Zugangsweise und Haltung verstanden. Blickt man historisch etwas weiter zurück, kann beobachtet werden, dass sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts die Verwendung des Begriffs der Hermeneutik bereits als sehr vielgestaltig offenbart,

z. B. in Form einer Theorie, einer Methode, eines Prinzips, einer Haltung und vieles mehr (Clausen/Cvetko 2020, S. 18). Clausen/Cvetko/Hörmann (2020, S. 533) führen Ernst Fuchs im Zusammenhang der Begriffsprägung als zentrales Beispiel wie folgt ins Feld, der in seiner *Marburger Hermeneutik* konstatiert, dass Hermeneutik streng genommen keine Methodenlehre im technischen Sinne sei, „die einem beibringt, wie man es machen soll“. Vielmehr gehe sie ihrerseits auf das ein, was so etwas wie eine methodische Wissenschaft zuvor konstituierte: „Sie fragt nach dem *Bereich*, in welchem wissenschaftlich gearbeitet werden soll.“ (Fuchs 1968, S. 25, zitiert nach ebd.) Die wissenschaftliche Erkundung eines bestimmten „Bereiches“ scheint somit immer neue und eigene methodische Prozessgestaltungen zu bedingen. Clausen/Cvetko/Hörmann (2020, S. 535) zufolge legitimiert das Heranziehen des Begriffs Hermeneutik als Stellvertreterbegriff für eine Vielzahl von (unter Rückbezug auf die Philosophie) schwer fassbaren Verhältnissen noch nicht seine Verwendung in der wissenschaftlichen Musikpädagogik. „Oder pointierter formuliert: Gadammers Hermeneutik als Garant und Gewähr für Forschung mithin als akademische Absicherung erkenntnistheoretisch riskanter oder unsicherer Forschungsabsichten ins Feld zu führen, ist daher wenig dienlich.“ (ebd.) Die Autoren schlagen demnach vor, hermeneutische Zugangsweisen als „Reflexionshilfe“ in Form einer „Rechenschaft“ über das eigene Vorverständnis (vgl. Niessen 1999, S. 61-66) zu nutzen und das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein durch verschiedene methodische Operationen zu reflektieren, um auf dieser Basis die eigentliche Fragestellung zu adressieren.

Es scheint, als ob der Begriff der Hermeneutik nur noch als Hilfsbegriff im Rahmen metaphorischer Andeutungen legitimierbar sei, so z.B. als „hermeneutisches Gerüst“, „hermeneutischer Kontext“, „Schlüssel“ oder „Werkzeugkasten“ sowie „hermeneutische Anstrengungen“, „Instrumente“ oder „Brillen“. Am „luzidesten“ erweist er sich laut Clausen/Cvetko/Hörmann (2020, S. 537), sobald er (wie etwa in der Theologie oder in den Altertumswissenschaften) als Auslegungslehre aufgefasst wird, während er als Forschungsmethode ein „nebulöses“ Erscheinungsbild erlangt. Als Grund dafür führen Clausen/Cvetko/Hörmann (ebd.) die Tatsache an, dass „Forschungsmethoden in den gängigen Kompilationen in der Regel einen mehr oder weniger transparenten Gang eines Forschungsweges aufzeigen – ein Anspruch, den Hermeneutik, auch und gerade nach den hier zusammengetragenen Ergebnissen, gar nicht einlösen kann.“ Diese Beobachtung darf jedoch nicht dahingehend aufgefasst werden, dass Forschungswege grundsätzlich unflexibel und nach vordefinierten Regeln erfolgen müssen, um methodischen Qualitätskriterien zu genügen. Vielmehr geht es in hermeneutischer (wie auch zu einem gewissen Grad in nicht-hermeneutischer) Forschung um ein kreatives und stets bewusstes Spiel auf Nebenstraßen und Umwegen, die nicht immer geradlinig, aber umso reichhaltiger den Weg zum Ziel (als Teil der Ergebnisse) gestalten und befruchten.¹²

12 In Bezug auf die Gründung der Humboldt-Universität wird ebenfalls von dem Wert einer methodischen Offenheit gesprochen: „It was conceived firstly as a centre of ‚pure science‘, in the sense of its total autonomy and freedom from external pressure. Scientific research and didactic activity should march hand in hand, perfectly imbuing each other, so that one could never be perceived as separated from the other. Moreover, scientific research was understood to be an open field of investigation, with no pre-set methods or goals and thus standing in explicit contrast with school teaching, which instead

Auch im Zusammenhang der Bemühungen um Klärung des Vorverständnisses der Interpretierenden wird die Kreativität der Prozessgestaltung hervorgehoben und „die Hermeneutik eher als Haltung, denn als Anwendung verstanden [...], als Kunst nicht im handwerklichen Sinne, sondern im kreativen: der Prozess der Auslegung bleibt lebendig und das Verstehen prinzipiell unabgeschlossen.“ (Niessen 1999, S. 5) In diesem Zusammenhang scheint mittlerweile Einigkeit darüber zu bestehen, dass Forschung immer mit einem Vorverständnis des/der Forschenden behaftet ist, welches die kreative und jeweils persönliche Gestaltung des Forschungsprozesses ursächlich prägt. Daraus folgt, dass jegliche Form von Forschung immer grundsätzlich (wenn auch in unterschiedlichem Grad) hermeneutische Züge im gerade beschriebenen Sinne in sich trägt (vgl. Clausen/Cvetko/Hörmann 2020, S. 538). Die oftmals mit einer Zirkel- oder Spiralstruktur beschriebene dialektische Verstehensprozesse hermeneutischer Herangehensweisen (vgl. Gadamer 1960) sind wenig greif- und planbar und tragen dennoch (oder vielleicht gerade aufgrund ihrer Offenheit) wesentlich zu Ergebnis-, Sinn- und Bedeutungsgenerierungen bei.¹³ Da die anhaltende Polarisierung zwischen Empirie und Hermeneutik als nicht hilfreich erachtet wird (vgl. Clausen/Cvetko/Hörmann 2020, S. 536), widmet sich Ardila-Mantilla (2018, S. 109) mit Bezug auf Niessen (1999, S. 9) der Beschreibung eines gemeinsamen Bodens (wenngleich dieser auch wiederum auf gemeinhin gezogenen Unterscheidungen zwischen empirisch und nicht-empirisch bzw. empirisch und hermeneutisch fußt):

„Etwas teilen wir also alle, ob empirisch oder nicht-empirisch forschend: die Grenze der Erkenntnis, ein ‚heftig schwankender Boden‘, auf den sich alle unsere Aussagen stützen. Gewissheit über die Praxis zu erreichen, zu wissen, was in der Praxis wirklich – also ohne Zutun des/der Beobachtenden – passiert, ist leider nicht möglich. Aus diesem Grund stellt Objektivität kein Qualitätskriterium in der qualitativen Forschung dar. Sicherlich müssen ForscherInnen versuchen, das beobachtete Phänomen möglichst wenig durch unreflektierte Vor-Annahmen und Entscheidungen zu verfälschen. Niessen betont aber: ‚Das Kriterium für diese Entscheidungen kann dabei nicht Wahrheit sein, sondern nur Plausibilität‘. Das gilt für uns alle, hermeneutisch und empirisch-qualitativ forschende Menschen.“ (Ardila-Mantilla 2018, S. 109)

dealt with a self-contained and preordained knowledge. Together with these two principles (autonomy of science and unity of teaching and research), the third linchpin of the project was the universal ideal of humanity.“ (Lanza/Ugolini 2022, S. 98)

- 13 Clausen/Cvetko/Hörmann (2020, S. 543) weisen dabei auf das hohe Ansehen hermeneutisch generierten Wissens hin: „Eine etablierte Wissenschaft kann es kaum bei dem ersten Forschungsschritt (spontane Hypothese durch Vorwissen oder Einfühlen) belassen. Mittels einer ersten Hypothese kann der eigentliche Forschungsweg initiiert werden, indem in steigendem Maße belegbare und beweiskräftige Fakten hinzukommen und die Hypothese möglicherweise bestätigen oder aber zu neuen Hypothesen führen. Eine Art hermeneutischer Zirkel oder hermeneutische Spirale beschreibt dieses Wechselspiel im Forschungsprozess metaphorisch. Es findet sich in nahezu allen Fachdisziplinen, auch wenn es weder als ‚Hermeneutik‘ noch als ‚Hermeneutischer Zirkel‘ bezeichnet wird. Das so generierte Wissen hat ein hohes wissenschaftliches Prestige.“ Vgl. auch Scheunflug/Rau 2020.

Bei allen Gemeinsamkeiten werden jedoch in der Forschungsliteratur auch grundlegende Unterschiede benannt, die bis heute zu der Polarisierung zwischen Empirie und Hermeneutik beitragen und die Vogt (2017, S. 192) wie folgt beschreibt:

„In jeder anspruchsvollen musikpädagogischen Bildungstheorie bleibt ein Rest, der sich der empirischen Erforschung entzieht. Und jede anspruchsvolle musikpädagogische Bildungsforschung stößt auf einen empirischen Überschuss, von dem die Bildungstheorie bislang noch nichts ahnt. Beide Paradigmen sind daher dauerhaft aufeinander angewiesen, allerdings nicht unmittelbar: Da sie auf das Wissen der anderen Richtung in je eigener Weise und selektiv zugreifen, folgen beide in ihrer täglichen Arbeit zuallererst ihren besonderen Problemen, Standards, methodischen Ausrichtungen, d. h. sie kommunizieren nicht direkt miteinander, und es ist sogar zweifelhaft, ob sie tatsächlich voneinander lernen können. Was bleibt, ist allerdings die Hoffnung darauf, dass die Grenzen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sich als durchlässig erweisen und die Bereitschaft zum Gespräch oder mindestens zur wechselseitigen Kenntnisnahme erhalten bleibt.“ (Vogt 2017, S. 192)

Daraus folgt die für diese Arbeit relevante Frage, was die Hermeneutik von der Empirie lernen kann. Ardila-Mantilla (2018, S. 110) benennt unter Rückgriff auf Niessen und Richter (2011, S. 6f) drei Ebenen, die in Bezug auf die oben beschriebene transdisziplinäre Forschungsmethodik (welche eine Kombination aus empirischen und hermeneutischen Zugängen darstellt) wie folgt ergänzt werden können:

- Die Reflexion der Vorannahmen und die Offenlegung der einzelnen Forschungsschritte auf der ersten Ebene wird als Qualitätskriterium qualitativer Forschung angesehen, wobei – mit Verweis auf Steinke (2008, S. 324ff) – die Prinzipien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und die reflektierte Subjektivität des oder der Forschenden gelten (vgl. Ardila-Mantilla 2018, S. 110). Da die Forscher*innenpersönlichkeit nach dem dieser Arbeit inhärenten Grundverständnis – mit all ihren Vorannahmen – bereits ursächlich in die bedeutungsgenerierenden Argumentationsketten eingeschrieben ist und diese somit auch ihre eigene reflektierte Subjektivität aufscheinen lässt, ließe sich hermeneutische Forschung auch als dialektische Bedeutungssuche zwischen der Reflexion äußerer Gegenstände (zumeist Texte) und innerer Gedankengänge (kreativ-subjektive Weiterentwicklung) deuten. Diese verfolgt zu jeder Zeit den Anspruch, intersubjektiv nachvollziehbar sein zu können. In transdisziplinärer Forschung ergibt sich die Reflexion der eigenen Forscher*innenpersönlichkeit insbesondere aus der Bewusstwerdung der individuellen Prägung (und Begrenztheit) der eigenen Person und Fachdisziplin(en). Im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung und Betrachtung von *Travelling Concepts* oder der Definition von *Boundary Objects* werden subjektive Vorannahmen offengelegt und befragt und eine intersubjektive, in diesem Fall über disziplinäre Begrenzungen hinausreichende Nachvollziehbarkeit und Verständigungsgrundlage angestrebt.
- Die zweite Ebene betrifft die Relevanz bzw. den Praxisbezug, der sowohl hermeneutischer als auch nicht-hermeneutischer Forschung mangeln kann (vgl. ebd.). Für die Relevanz bzw. den Praxisbezug ist somit die Formulierung der Fragestellung bzw. der

These ausschlaggebend, welche wiederum – quasi nachgeordnet – eine besondere methodische Herangehensweise nahelegt. Transdisziplinäre Forschung widmet sich gezielt relevanten und praxisbezogenen Problemfeldern und Fragestellungen und weist daher einen Schwerpunkt auf Ebene zwei auf.

- Die dritte Ebene betrifft die Differenzierung zwischen Deskription und normativen Setzungen in Form der Erhebung von Forschungsergebnissen zu Handlungsanweisungen (vgl. ebd.). Deskription und normative Setzungen müssen laut Niessen (1999, S. 7) im Nachdenken differenziert werden, denn „die Reflexion ihres Verhältnisses erst erzeugt jenen Zuwachs an Erkenntnis, den Musikpädagogik als Wissenschaft m. E. hervorbringen sollte.“ Transdisziplinäre Forschung zeichnet sich gerade durch die Überführung von Deskription in normative Setzungen aus, indem sie einen Transfer in die Praxis mithilfe integrativer Leistung herzustellen versucht. Demnach ist sie auf der einen Seite aber auch in besonderem Maße gefährdet, deskriptive und normative Setzungen unreflektiert zu vermischen. Auf der anderen Seite bietet sie besondere Potentiale, im Rahmen einer differenzierten und reflektierten Auseinandersetzung Synergien herzustellen und praxisbezogene Forschung weiterzuentwickeln.

Verdichtung

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, unterschiedliche disziplinär geprägte Argumentationsweisen nicht nur in ihren spezifischen Kontexten zu verstehen, sondern auch zusammenzuführen, um daraus Potentiale und Folgen für die Lehrentwicklung an Musikhochschulen abzuleiten. Verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen innerhalb der Diskurse lassen sich dabei nicht selten auch auf spezifische institutionelle Kontexte und auf damit zusammenhängende Traditionen und gesellschaftliche Verankerungen zurückführen, die sich in ähnlichen oder unterschiedlichen Begriffsbestimmungen niederschlagen. Scheinbare Widersprüche der in andersgearteten Kontexten entstehenden Aussagen lassen sich in vielen Fällen durch genaue Analyse auflösen oder weiterentwickeln. Die performativen, wirklichkeitskonstituierenden Kräfte einzelner Diskurse werden somit in größere Zusammenhänge überführt und auf ihre Implikationen für das Lehren und Lernen an Musikhochschulen hin befragt, um übergeordnete Sinnstrukturen zu begreifen, zu interpretieren, zusammenzuführen und für Musikhochschulen fruchtbar machen zu können. Aufgrund der Praxisrelevanz, der Ergebnisorientierung sowie der Hinzuziehung unterschiedlicher disziplinärer Stimmen lässt sich der hier zugrundeliegenden Fragestellung mithilfe einer flexibel gestalteten Anwendung der transdisziplinären Methode im oben beschriebenen Sinne auf der Basis eines hermeneutischen Grundverständnisses begegnen. Wenngleich die Arbeit auf die Formulierung von Leitlinien (siehe Kapitel 3) abzielt, steht eine empirische Erforschung hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit noch aus. Die-

se legt eine Langzeitstudie beispielsweise unter Rückgriff auf die *Design Based Research Method* nach McKenney/Reeves (2019) nahe.

Das im Folgenden kurz umrissene dramaturgische Drehbuch der Arbeit erfolgt in einem bildungsphilosophischen Feld, das mit der Idee des „Studienziels Persönlichkeit“ in Verbindung steht, welches die Berufsfähigkeit ursächlich miteinschließt.¹⁴ Dieses Feld wird in seiner Komplexität und Unbegrenztheit dargestellt und nach vielen Seiten geöffnet. Die transdisziplinären Ein- und Ausblicke von Haupt- und Nebenwegen ereignen sich dabei weniger nach einer vordefinierten Systematik. Vielmehr entstehen Erkenntnisse in einem offenen und kreativen Suchprozess, der auch Nebenpfade auslotet und hinsichtlich ihrer Potentiale befragt, zu Lösungsvorschlägen beitragen zu können. Teilaspekte werden gesammelt, in eigener integrativer Anstrengung zusammengeführt und im Hinblick auf ihre Relevanz für die Praxis der Lehr- und Lernentwicklung von Musikhochschulen der Zukunft überprüft und verdichtet. Dabei ergibt sich die hier vorliegende Auswahl an Protagonist*innen und Disziplinen zum einen aus der einschlägigen (internationalen) Präsenz der Stimmen in Bezug zum Themenfeld und zum anderen aus der bereits erwähnten „In-Wert-Setzbarkeit“ (vgl. Bergmann et al. 2010, S. 37).

Im ersten Teil der Arbeit (*Nachhaltigkeit – Bildung – Kunst: Ein Dreiklang für die Zukunft?*) werden übergreifende Bildungstheorien, schwerpunktmäßig jedoch das Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorgestellt und mit aktuellen ästhetischen und musikpädagogischen Ansätzen vergleichend analysiert. Anhand des in diesem Zusammenhang zentralen Begriffes des Lebenslangen Lernens werden in Kapitel 1.1 (*Wurzeln des Diskurses: Lebenslanges Lernen als Utopie der UNESCO im globalen Zusammenhang nach 1945*) zunächst historische Wurzeln und Traditionslinien aktueller bildungstheoretischer Debatten sowie insbesondere deren Entwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Europa aufgezeigt, um den historischen Kontext nachvollziehbar zu machen. Folgt man dem Bild des Dreiklangs im Titel (*Nachhaltigkeit – Bildung – Kunst: Ein Dreiklang für die Zukunft?*), wird nach diesem historisch motiviertem Auftakt – im Zusammenhang mit den Begriffen Nachhaltigkeit und Bildung – die Kunst als weiterer Dreiklangston adressiert: In Kapitel 1.2 (*Komponieren in gesellschaftlicher Verantwortung*) werden Parallelen zur künstlerischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Verantwortung am Beispiel zweier Komponisten gezogen, welche exemplarisch für Entwicklungslinien der Neuen Musik ebenfalls seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stehen. Dabei wird gezeigt, dass bildungsphilosophische Auseinandersetzungen auf der einen und künstlerische Verarbeitungen von gesellschaftlichen Entwicklungen, Vorstellungen, Ideen und Visionen auf der anderen Seite Verwandtschaften aufweisen, die für das Verständnis der Entwicklung und Prägung von Konzepten im weiteren Verlauf der Beschäftigung relevant sind. Die nächsten Kapitel schlagen den Bogen von der Kunst zurück zu den Bildungsdebatten hinsichtlich der aus den historischen Wurzeln erwachsenen aktuellen Ausprägungen: Formen intensiver Auseinandersetzung mit der Welt, Weltaneignung bzw. Weltanverwandlung als

14 *Employability & Citizenship* werden hier als sich gegenseitig bedingende Einheit betrachtet und nicht als ideologisch gefärbte Gegenpole im Sinne von Leistungs- und Gewinnmaximierung versus humanistischen Idealen, siehe Kapitel 1.1.

Grundlage transformativer gesellschaftlicher Prozesse werden dabei zunächst aus soziologischer Perspektive betrachtet. Aufgrund der Beobachtung, dass in transdisziplinären Auseinandersetzungen und aktuellen Bildungsdiskursen der Begriff der Resonanz (wie auch im Titel dieser Arbeit) eine oftmals bemühte Metapher darstellt,¹⁵ wird diese Metapher in Kapitel 1.3 (*Resonanz und Weltbeziehungen als Qualitätsparameter eines gelingenden Lebens*) am Beispiel von Hartmut Rosas Resonanztheorie thematisiert. Der Begriff der Resonanz wird dabei vor dem Hintergrund seines normativen Charakters mit Blick auf das übergeordnete Bildungsziel eines „gelingenden Lebens“ diskutiert und kontextualisiert. Dabei stehen in diesem Kapitel performative und leibliche Weltbeziehungen im Zentrum der Auseinandersetzung, die notwendig sind, um daraus eine Betrachtung des für Resonanz zentralen Aspekts der Zeiterfahrung in Kapitel 1.4 (*Zeit als Schlüsselbegriff ästhetischer Erfahrung*) herzuleiten, dessen inhaltliche Parallelen zu den Begriffen des „Erscheinens“ bei Martin Seel und der „Präsenz“ bei Hans Ulrich Gumbrecht in Bezug auf ästhetische Erfahrungen herausgearbeitet werden. In Kapitel 1.5 (*Kultur als kollektiver Gestaltungsprozess*) wird der Blick auf den Begriff der Kultur geweitet. Ausgehend von den Aspekten kollaborativer Mitgestaltung, Transformation und Verantwortungsübernahme wird eine Betrachtung der Bereiche der Bildung und der Kunst unter dem Überbegriff der Kultur in Augenschein genommen mit dem Ziel, die besondere Bedeutung von Kollaborationen – auch für Entwicklungsprozesse an Musikhochschulen – vor Augen zu führen.

In den folgenden Kapiteln werden aktuell viel beachtete bildungstheoretische Überlegungen vergleichend zusammengeführt: In Kapitel 1.6 werden zunächst *Schlüsselereignisse als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse* beleuchtet, um diese in Kapitel 1.7 (*Bildungsprozesse und Weltbeziehungen im Modus performativer, körperlicher und sozialer Resonanz*) mit Ansätzen wie der „Pädagogik des Performativen“, der Resonanzpädagogik und den damit zusammenhängenden bildungstheoretisch relevanten Konzepten des Performativen, Körperlichen und Sozialen zusammenzuführen. Die bisherigen Überlegungen ermöglichen sodann in Kapitel 1.8 (*Lebenslanges Lernen im musikpädagogischen Diskurs*) eine eingehende Untersuchung des Ausgangskonzeptes aus Kapitel 1.1, i.e. Lebenslanges Lernen, indem ein Bogen von der Verwendung des Begriffs des Lebenslangen Lernens in der Musikpädagogik zu übergeordneten Bildungsdebatten gespannt wird. Aus den bis dahin eingeschlagenen und vorwiegend deskriptiv vorgestellten Pfaden, Seitenstraßen und Umwegen zur Eröffnung des weitaufgespannten Konzeptfeldes werden schließlich in Kapitel 1.9 (*Hochschulen der Zukunft als Resonanzkörper der Gesellschaft*) übergreifende Visionen hinsichtlich von Hochschulen der Zukunft im Allgemeinen und Musikhochschulen im Spezifischen hergeleitet und verdichtet. Nachhaltigkeit als Staatsziel (siehe HRK/DUK 2009), Transdisziplinarität, Vernetzung, Transfer, Flexibilität,

15 Folgende Beispiele ließen sich anführen: Laut Stark (2020, S. 93) tritt die Hochschule der Zukunft auf diese Weise aus ihrem Elfenbeinturm heraus und fungiert als Resonanzraum der Gesellschaft. Bal bezieht sich des Begriffes wie folgt (2002, S. 52): „To understand, then, what our itinerary has consisted of, I would invoke the philosophers’ statement that concepts are centres of vibrations, each in itself and every one in relation to all the others; concepts resonate rather than cohere.“

Gestaltungsfreiheit und Verantwortung kristallisieren sich als Schlüsselbegriffe für eine Weiterentwicklung und Ausgestaltung des Lehrens und Lernens heraus.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit (*Spannungsfelder als Resonanzgeber: Potentiale für die Lehrentwicklung an Musikhochschulen*) widmet sich sodann den spezifischen Spannungsfeldern des Lehrens und Lernens an Musikhochschulen, die im Rahmen der Musiker*innenbildung hervortreten. Da diese für die Umsetzung der Kerninhalte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Form der Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft nicht nur im kulturellen Bereich von besonderer Bedeutung und Relevanz zu sein scheinen, werden sie aus diesem Grund einer genauen Betrachtung unterzogen: Das in Kapitel 2.1 (*Musikhochschullehre zwischen Tradition und Innovation als doppelter Auftrag*) vorgestellte Begriffspaar Tradition und Innovation entpuppt sich weniger als Spannungsfeld, als vielmehr als sich gegenseitig bedingende Facetten des Auftrags von Musikhochschullehre, i.e. Persönlichkeiten heranzubilden, die aktiv an der Gestaltung der Kultur und Gesellschaft mitwirken. Die Diskussion der verschiedenen Missionen von Musikhochschulen in Kapitel 2.2 (*Künstlerische Praxis in gesellschaftlicher Verantwortung: First – Second – Third Mission als neue „One Mission“ der (Musik-)Hochschullehre*) offenbart, dass diese ebenfalls nur in Synergien sinnvoll werden können, indem sie sich in der Gestaltung von Transferräumen niederschlagen. Während es in den Kapiteln 2.1 und 2.2 somit nahezu liegt, in verbindenden Zusammenhängen zu denken, implizieren unterschiedliche Rollenverständnisse von Lehrenden und Lernenden in Kapitel 2.3 (*Lehren und Lernen zwischen instruktiven und konstruktiven Rollenverständnissen*) sowie Lernumgebungen und Lernkulturen in Kapitel 2.4 (*Freiheit und Kontrolle in personalisierten Lernumgebungen und kollaborativen Lernkulturen – Visionen für das Lernen in der Zukunft*) Pole, deren spannungsgeladene Zwischenräume weitreichende Potentiale für kreatives und virtuos Agieren in Lehr- und Lernprozessen bieten. Mit den insbesondere in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Resonanztheorie sehr kontrovers und ambivalent diskutierten Bereichen des Feedbacks und der Prüfungsformen wird der zweite Teil mit Kapitel 2.5 (*Feedback und Bewertung im Spiegel der Resonanz*) abgerundet. Zusammenfassend lässt sich in der Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern in Teil 2 feststellen, dass die Leitfiguren der Vernetzung und Kollaboration aktuelle Bildungsdiskurse wie ein grundlegender Tenor durchziehen.

Das Fazit (*Die Musikhochschule der Zukunft: Freiräume ermöglichen – nutzen – ausstrahlen lassen*) widmet sich der sich aus Kapitel 2 ergebenden Forderung nach einem kollaborativen fächer- und statusübergreifenden internen wie externen Zusammenwirken für eine Gestaltung und Weiterentwicklung des Lernens an Musikhochschulen in der Zukunft sowie des Lernens für die Zukunft der Kultur und der Gesellschaft. Im Zusammenhang mit zehn für Musikhochschulen relevanten Variationen des Kollaborativen werden abschließend drei Treiber für das Lehren und Lernen an Musikhochschulen der Zukunft identifiziert und vorgestellt, die sich als kondensiertes Substrat aus den Überlegungen der ersten beiden Teile ableiten und für zukünftige Weiterentwicklungen als Leitbilder genutzt werden können.

In diesem Rahmen möchte ich mich zunächst bei meinen Studierenden bedanken, die mich zu diesem Buch inspiriert haben. Des Weiteren möchte ich Wolfgang Tiemann, Prorektor für Studium und Lehre an der HfM Detmold, für den intensiven Austausch, die wertvollen Denkanstöße und Unterstützung im Rahmen der Zusammenarbeit im Bereich Studiengangsentwicklung an der HfM Detmold danken, die mir viele Anregungen gegeben haben, Hochschulentwicklung neu zu denken.

Besonderer Dank gilt der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst Stuttgart für die freundliche finanzielle Bezuschussung des Drucks sowie die umfassendende ideelle Unterstützung und Ermutigung, neue Ideen in die Tat umzusetzen und die in dieser Schrift präsentierten Ansätze in der Praxis weiterzuentwickeln.

Mein persönlicher Dank geht im Besonderen an meinen Ehemann Dirk Weidmann für den kontinuierlichen Austausch, kritische Reflektionen und Korrekturen, an meine Eltern für die vielfältige Unterstützung sowie an Milena Roder für die Endredaktion.

Da die vorliegende Arbeit in großen Teilen vor 2023 konzipiert und verfasst wurde, wurden einige neuere Entwicklungen und Veröffentlichungen nicht mehr berücksichtigt. Insbesondere der von rasanten Entwicklungen und Komplexität geprägte Bereich der KI fand keinen Eingang, da er einer eigenen Ausarbeitung bedarf, die noch aussteht. Ansätze und Vertiefungen dazu finden sich in Schmitt-Weidmann (2023d) sowie bei einem Symposium an der HMDK Stuttgart im November 2024.

1. Nachhaltigkeit – Bildung – Kunst: Ein Dreiklang für die Zukunft?

Die Bereiche der musikalischen Bildung und der Nachhaltigkeit scheinen auf den ersten Blick kaum Gemeinsamkeiten aufzuweisen, wird doch der Begriff der Nachhaltigkeit, der sich insbesondere über die Medien vermittelt, gemeinhin zunächst mit der Umweltbewegung und dem Klimaschutz assoziiert. In einschlägigen Diskursen impliziert der Begriff der Nachhaltigkeit jedoch grundsätzlich einen Gleichgewichtszustand (Homöostase) von ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten in Form eines ganzheitlichen Zukunftskonzepts (vgl. Pufé 2017, S. 40 und 113). Der drittgenannte Bereich des Sozialen wird dabei gleichrangig zu den prominenten Bereichen des Ökologischen (Umwelt, Klima, Ressourcenschonung, Nahrung) sowie einer gerechten ökonomischen Kapitalverteilung (Sach-, Wissens- und Humankapital, immaterielles Vermögen) angesehen. Uwe Schneidewind spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Zukunftskunst“: „Mit Zukunftskunst ist die Kompetenz gemeint, das Zusammenspiel von technologischen, ökonomischen, politisch-institutionellen und kulturellen Dynamiken in Prozessen der großen Transformation zu verstehen und sie für das Projekt einer nachhaltigen Entwicklung fruchtbar zu machen.“ (Schneidewind 2018, S. 32) Ähnlich zu Schneidewind interpretiert Hübscher nachhaltige Entwicklung selbst als eine Art Polyphonie aus den vier gleichberechtigten Instrumenten des gesellschaftlichen Wandels, i.e. Technik, Ökonomie, Politik und Kultur, wobei der kulturellen Dimension die tragende Rolle zukommt.

„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)

Im Rahmen dieses Nachhaltigkeitsbereichs des Sozialen und Kulturellen wird „qualitativer Bildung“ die zentrale Schlüsselfunktion für eine erfolgreiche Ausgestaltung des eigenen beruflichen und privaten Lebens sowie für eine gesellschaftliche Mitwirkung und Mitverantwortung im globalen Rahmen zugeschrieben (vgl. KMK/BMZ 2016, S. 18f und 51). Nachhaltige Entwicklung wird in diesem Sinne als zukunftsfähige Entwicklung von Lebensqualität für alle verstanden (vgl. *ibid.*, S. 18). Selbstständigkeit gilt in diesem Zusammenhang als eines der höchsten pädagogischen Ideale vor dem Hintergrund der Annahme, dass Selbststeuerungsfähigkeiten des Lernens (in Abgrenzung zur Fremdsteuerung) dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit¹⁶ sowie Verantwortungsübernahme des Menschen entspricht (vgl. Kraft 1999, S. 836). Mit Blick auf die zu fördernden Kompetenzbereiche weist eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

16 Zum Begriff der Mündigkeit siehe weiterführend auch Hayward 2022.

eine enorme Schnittmenge nicht nur zu ästhetischen Bildungszielen, sondern insbesondere auch zu aktuellen Musikpädagogikdiskursen auf: Aspekte wie Persönlichkeitsentwicklung, Reflexionsvermögen, Transferfähigkeit, selbstgesteuertes Lernen als Grundlage Lebenslangen Lernens, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Solidarität, Achtsamkeit, Selbsterfahrung, Empathie, Resilienz, Leistungsfähigkeit und Perspektivenwechsel können gleichzeitig mit dem Erlernen eines Instrumentes oder der Gesangsausbildung assoziiert und zudem in einem übergeordneten Sinne auch als Indikatoren einer „subjektiven Nachhaltigkeit“ begriffen werden, die dem Potenzial und der Regeneration individueller Ressourcen dienen sollen (vgl. Neckel 2018, S. 19). Mündigkeit fungiert somit als Metanorm (vgl. S. 12 in diesem Band), die wiederum in einem weitreichenden Netz weiterer disziplinübergreifenden Metanormen bzw. *Boundary Objects* (vgl. S. 19-21 in diesem Band) angesiedelt ist, zu denen die zuvor genannten Konzepte zählen.

Darüber hinaus betonen aktuelle Nachhaltigkeitsdiskurse fächerübergreifend die enorme Relevanz von gesellschaftlichem Engagement als ein zentrales Standbein nachhaltigen Zusammenlebens, das mit Merkmalen und Zielen des *Civic-Engagement*-Diskurses im Bildungsbereich übereinstimmt (vgl. KMK/BMZ, 2016, S. 78 und Adloff/Neckel 2020, S. 67): Ein Lebensstil, der nicht auf Wohlstand, sondern auf Wohlbefinden ausgerichtet wird, legt sogar die direkte Verknüpfung von Begriffen wie „Glück“ und „Nachhaltigkeit“ nahe (vgl. Dallmer 2020, S. 299). Das subjektive Wohlbefinden wird dabei als das Leitmotiv und die treibende Kraft für nachhaltige Entwicklung angesehen, wobei das Streben nach Glück genau wie das Streben nach nachhaltiger Entwicklung gleichermaßen auf die Zukunft ausgerichtet sind (vgl. *ibid.*, S. 299). Die klassische Brundtland-Definition aus dem Jahr 1987 bringt diese Zukunftsausrichtung zum Ausdruck, die eine Beobachtung der Gegenwart aus der Perspektive der (offenen) Zukunft impliziert und auf eine Bewahrung zukünftiger Möglichkeiten abzielt (vgl. Dickel 2020, S. 33). Diese lässt sich auch auf den Begriff des Glücks übertragen, welches gleichermaßen ein auf die Zukunft gerichtetes Konzept, das in der Gegenwart wirksam sein soll, darstellt: „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 in Hauff 1987, S. 47)

Über die zeitliche Dimension hinaus, die man auch als eine Generationengerechtigkeit fassen kann, impliziert nachhaltige Entwicklung in einer gegenwärtigen Situation auch das Streben nach globaler Gerechtigkeit „in der Verteilung und Entwicklung von Ressourcen, Wohlstand und Lebensqualität, so dass heutige Gesellschaften nicht auf Kosten zukünftiger Generationen leben und eine Region der Welt nicht auf Kosten anderer Weltregionen“ (HRK/DUK 2009) mit dem Ziel eine „solidarische und gerechte Weltgemeinschaft im Einklang mit dem Erdsystem“ (Adloff/Neckel 2020, S. 67) herzustellen. In der Nachfolge des „Brundtland-Berichts“ beschäftigt sich die weltweite Staatengemeinschaft im Rahmen einer Reihe an internationalen Konferenzen unter der Leitung der UN mit der Zielsetzung, Nachhaltigkeit in allen nationalen und internationalen Bereichen zu fördern und politisches Handeln daran auszurichten: Die „Agenda 21“ – auch bekannt als „Rio-Konferenz“ (1992) – gab den Anstoß zu intensiven öffentlichen Debatten zum Konzept der Nachhaltigkeit und zog vielfältige Aktionsprogramme auf nationaler Ebene

nach sich (vgl. *United Nations Conference on Environment and Development* 1992). Der „Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung“ in Johannesburg widmete sich sodann im Jahre 2002 im Rahmen der Fortschreibung der Aktionsprogramme auf der Basis einer Bilanzierung nationaler Aktivitäten dem Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeit und Bildung. Die UN veranlasste schließlich, den Zeitraum 2005 bis 2014 als „Welt-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen (vgl. *World Summit on Sustainable Development* 2002).

Für das Wohlbefinden der Menschen sind nach Auffassung der Glücksforschung insbesondere Aspekte ausschlaggebend, die nicht mit einer materialistischen Lebensweise zusammenhängen, wie beispielsweise soziale Kontakte, Sinn, Muße, Naturbezug, Spiel, Kultur und Kunst (vgl. Dallmer 2020, S. 300).¹⁷ Dies verweist auf die enorme Bedeutung des Bereichs der sozialen Entwicklung für eine übergeordnete, zukunftsfähige und nachhaltige Ausbildung von Lebensqualität. Der Bereich der sozialen Entwicklung, welcher mit Blick auf den Begriff der Nachhaltigkeit oftmals tendenziell vernachlässigt und unterschätzt wird, impliziert Prozesse und Phänomene wie gesellschaftliches Engagement, menschliche Beziehungen, Vertrauen, Netzwerke, Talent, Gemeinschaft, Rückhalt, Grundbedürfnisbefriedigung, Gerechtigkeit, Recht, gesellschaftliche Integration und Weiterentwicklung, Toleranz, Solidarität, Inklusion, Gemeinwohlorientierung, Lebensqualität, Frieden, Glück, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverwirklichung sowie hilfsbereites Miteinander: „Das Fremde nur mit den Begriffen des Eigenen wahrzunehmen, nimmt nicht nur die Möglichkeit, die Vielfalt der Weltgesellschaft zu erkennen und sich selbst besser zu verstehen, es ist auch der Ausgangspunkt für Unrecht.“ (KMK/BMZ 2016, S. 39) Vor dem hier skizzierten Hintergrund bildet, wie bereits erwähnt, das Konzept der qualitativen Bildung den Kern des Nachhaltigkeitskonzepts des Sozialen sowie die transformative Kraft für zukünftige Entwicklungen:

„Schwerwiegende Umweltveränderungen, wie die Gefahren der globalen Erwärmung, die Verknappung natürlicher Ressourcen und der Verlust an Biodiversität sowie das Ausmaß der weltweiten Armut, eine zunehmende Einschränkung politischer Rechte und ziviler Freiheiten in vielen Teilen der Welt, Kriege und Bedrohung durch Terrorismus sowie Risiken und Krisen der Finanzsysteme stellen uns vor politische, ökonomische, soziale und ökologische Herausforderungen. Sie führen zu einem verstärkten Bewusstsein, dass eine zukunftsfähige Globalisierung nur unter den Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung und einem neuen Wachstumsverständnis gestaltet werden kann. Die Weiterentwicklung des Rio-Prozesses für nachhaltige Entwicklung nach 2015 und dessen Zusammenführung mit den Folgeprogrammen großer UN-Projekte, wie den *Millennium-Entwicklungszielen* (MDGs), misst einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) wachsende Bedeutung bei. Durch die UNESCO wird in diesem Zusammenhang herausgestellt, dass es im Interesse aller ist, sicherzustellen, dass Bildungsqualität den Kern einer Post-2015-Entwicklungsagenda ausmacht, da sie die bedeutendste transformative Kraft für eine zukunftsfähige Entwicklung ist.“ (KMK/BMZ 2016, S. 21)

17 Jochen Dallmer leitet diese zentralen Elemente aus Glückstheorien seit der Antike ab. Vgl. auch Schmitt 2010, S. 27-36.

Laut Penzel vermögen gegenwärtig nicht Revolutionen das gesellschaftliche Zusammenleben nachhaltig zu verändern, sondern eine 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“ in die Reihe der 17 *Sustainable Development Goals* der UN aus dem Jahr 2015 aufgenommen, die eine „inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ möchte (*Sustainable Development Goals* der UN 2015). Die UN fordert damit bis 2030 sicherzustellen,

„[...] dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, global citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.“ (*Sustainable Development Goals* der UN 2015)

Dem Themenkomplex Bildungsqualität widmete sich in den Jahren 2004 bis 2015 auch ein gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Als Ergebnis dieses Projektes wurde ein „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorgelegt, der sich der Thematik aus interdisziplinären Perspektiven annähert (vgl. KMK/BMZ 2016, S. 16). Der darin vorgestellte fächerübergreifende und projektorientierte „Lernbereich Globale Entwicklung“ ist bestrebt Zusammenhänge zu außerschulischen Aktivitäten herzustellen sowie „grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für eine Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (ibid., S. 18-19) auszubilden. Das übergeordnete Bildungsziel besteht somit weniger in normativ zu verstehenden und inhaltlich zu vermittelnden Nachhaltigkeitsparadigmen, sondern in Lernprozessen, im Rahmen derer Kompetenzen erworben werden, die insbesondere Identitätsbildung, Werteentwicklung und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel miteinschließen. Der unmittelbare Kontakt zu außerschulischen oder außeruniversitären Akteur*innen oder Betroffenen soll die Augen für fremde und unbekannte Denkweisen und Wahrnehmungsmuster öffnen:

„Die Bedeutung des Perspektivenwechsels für den Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* liegt in der Öffnung von Wahrnehmungsfenstern für Andersartiges und der damit verbundenen Irritation sowie der gleichzeitig bewussteren Wahrnehmung eigener Denkweisen und Verhältnisse aus ungewohnter Perspektive. [...] 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 Bewusstmachung, 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.“ (ibid., S. 78)

Da der soziale/kulturelle Bereich in unserer heutigen digitalen Welt auch durch die Nutzung digitaler Medien und sozialer Netzwerke geprägt wird, liegt ein Schwerpunkt des hier entworfenen Lernbereichs auf dem Einsatz digitaler Medien (vgl. KMK/BMZ 2016, S. 18 und 47).¹⁸ Im Kontext der Globalisierung stellen Massenmedien inter- sowie transkulturelle Kommunikationsmöglichkeiten dar, welche vor dem Hintergrund eines verantwortungsvollen Umgangs dazu beitragen können, „Kultur- und Machtkonflikte zu vermeiden und nachhaltiger Entwicklung eine Chance zu geben. Dies gilt für den Medienbereich ebenso wie für den globalen Dialog der Religionen und die Bildung. Ihre gemeinsame Verantwortung ist es, die wachsende globale Kommunikation in ihrem Verständigungspotenzial zu stärken.“ (ibid., S. 40)

Analog zu den hier skizzierten Überlegungen der KMK und des BMZ aus dem Jahr 2016 fordert auch die *Global-Education-First-Initiative* des Generalsekretärs der Vereinten Nationen im Jahr 2012 global ausgerichtete Zielsetzungen, die mit den folgenden Forderungen einhergehen:

„Für Bildung ist es nicht ausreichend, Individuen hervorzubringen, die lesen, schreiben und rechnen können. Bildung muss transformativ sein und gemeinsame Werte ins Leben tragen. Sie muss eine aktive Fürsorge für die Welt und für die, mit der wir sie teilen, kultivieren. Bildung muss für die Beantwortung der großen Herausforderungen, vor denen wir stehen, Bedeutung haben. Technische Lösungen, politische Regulierung und Finanzinstrumente allein können eine nachhaltige Entwicklung nicht erreichen. Eine Transformation des Denkens und Handelns ist erforderlich. Bildung muss sich in vollem Umfang ihrer zentralen Aufgabe widmen, Menschen zu helfen, gerechte, friedliche, tolerante und inklusive Gesellschaften zu gestalten.“ (*Global-Education-First-Initiative* 2012, Übersetzung: KMK/BMZ 2016, S. 31)

Hier wird ein Bildungskonzept zugrunde gelegt, mit dem ein Beitrag dazu geleistet werden soll, dass Menschen ihr Leben selbstverantwortlich gestalten „und sie [dazu zu] befähigen, 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) Die OECD stellt in diesem Sinne die Transformationskompetenzen, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, den Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie die Schaffung neuer Werte ins Zentrum ihres „Lernkompass 2030“ (vgl. OECD 2019, S. 42-49; siehe auch *Inner Development Goals* 2021). Auf der Grundlage eines ganzheitlichen, die ganze Lebensspanne betreffenden Bildungsbegriffs widmen sich die Diskurse rund um eine Bildung

¹⁸ Vgl. auch zu Vor- und Nachteilen Schmitt-Weidmann 2023c.

für Nachhaltige Entwicklung – wie bereits angedeutet – insbesondere dem Konzept des Lebenslangen Lernens, das seinerseits auf einer langen Tradition und Entwicklung basiert.

1.1 Wurzeln des Diskurses: Lebenslanges Lernen als Utopie der UNESCO im globalen Zusammenhang nach 1945

Der Ursprung der Auseinandersetzung mit und jahrzehntelangen Propagierung von Lebenslangem Lernen seitens der UNESCO wurzelt in einem tiefen humanistischen und universellen Bildungsideal, welches sich mit marktorientierten Sichtweisen reibt:

„UNESCO’s General Conference assigned the Commission with the task of responding to the question, ‘What kind of education is needed for what kind of society in the future?’ (UNESCO 1994, S. 39) In responding to this question, the Commission consciously resorted to UNESCO’s tradition of universal humanism, as a counter perspective to the ‘market-oriented view of education’ (International Commission on Education for the Twenty-first Century 1995, S. 1).“ (Elfert 2018, S. 168)

Die hier implizierte Kritik an einem markt- bzw. leistungsorientierten Bildungsideal richtet sich gegen Strukturen, die das wirtschaftliche Wachstum über Aspekte wie Umwelt, Klima, gerechte Ressourcenverteilung und menschliches Wohlbefinden stellen. Leistungsorientierung steht dabei aus den folgenden Gründen grundsätzlich im Widerspruch zu den Idealen des Lebenslangen Lernens: Das Konzept des Lebenslangen Lernens der UNESCO wurde grundsätzlich im übergeordneten global-politischen Kontext ausgeformt und in diesen eingeordnet. Die UNESCO gründete Lebenslanges Lernen auf einer Auffassung von Bildung als einem universellen Menschenrecht: „It’s a dream of the whole humanity“ (Ravindra Dave, zitiert nach Elfert 2018, S. 1). Dieser pathetische humanistisch-motivierte Impetus scheint kaum mehr etwas mit den Gestalten des Lebenslangen Lernens zu tun zu haben, die man in aktueller Zeit vorfindet und die sich vorwiegend einer Steigerung der *Employability* und Leistungsfähigkeit widmen. Lebenslanges Lernen ist zu einem globalen Bildungsparadigma avanciert und mittlerweile aus kaum einem globalen, nationalen, regionalen oder lokalen Bildungsprogramm mehr wegzudenken (vgl. Elfert 2018, S. 1), was jedoch auch dazu führte, dass kaum mehr ein grundsätzlicher Konsens darüber zu erkennen ist, was dieses Konzept aktuell überhaupt ausmacht. Als *Travelling Concept* (vgl. mit Bezug auf Bal 2002, S. 15-16 in diesem Band) scheint es im Verlauf der Zeit auf seinen Reisen seine Konturen verloren zu haben.

Laut den Pionieren des Begriffs des Lebenslangen Lernens markiert das Konzept des Lebenslangen Lernens den Beginn einer Einführung eines Freiheitselementes in das Bildungsuniversum (vgl. Lengrand 1986, S. 9):

„For the UNESCO pioneers of the 1960s and 1970s, lifelong learning represented a humanistic and emancipatory approach that aims at bringing out the full potential of human beings and enabling them to shape their societies towards greater democratization and social justice.“ (Elfert 2018, S. 1)

Diese humanistische Vision, die auf Diskurse über eine neue Weltordnung in den Nachkriegsjahren zurückgeht und von der UNESCO insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren weitergetragen wurde, konkurrierte in der Geschichte des Konzeptes des Lebenslangen Lernens mit weiteren Ansichten, die Lebenslanges Lernen im Rahmen neoliberaler Wirtschaftsordnungen anwendeten und versuchten, es für diese Zwecke adaptierbar zu machen. Dabei wurde auch auf die Gefahren der Entfremdung von den Ursprungsgedanken hingewiesen, die sich aus Anpassung an eine Konsumgesellschaft ergeben (vgl. Faure et al. 1972, S. 103). Für den Neoliberalismus besteht das wichtigste Bildungsziel in dem Erwerb von Kompetenzen, die auf Profitmaximierung abzielen.¹⁹ Diese Sichtweise ist inkompatibel mit den Zielen der UNESCO-Gründer, die die „intrinsische“ Qualität von Bildung in der Förderung von Menschlichkeitspotentialen sowie der Würde des Menschen sehen und Bildung aus einer Menschenrechtsperspektive betrachteten (vgl. Elfert 2018, S. 9). Die Verbreitung marktorientierter Gesellschaftsformen führte somit zu einer Spannung, mit der die Organisation zu kämpfen hatte.²⁰ Die Debatte rund um das Thema Lebenslanges Lernen wird noch bis heute durch das Aufeinanderprallen diametral entgegengesetzter Sichtweisen auf Bildung geprägt: Auf der einen Seite existiert ein Bildungsbegriff, der darauf abzielt, die Gesellschaft weiterzuentwickeln, sich den großen Problemen der Epoche zu widmen und Vorschläge für zukünftiges Zusammenleben zu entwerfen. Diesem ist andererseits ein Bildungsbegriff gegenübergestellt, der darauf ausgelegt ist Menschen in vorhandene Strukturen einzugliedern, ihre Leistungsfähigkeit zu steigern und dabei riskiert sie schlimmstenfalls auszunutzen, zu manipulieren und zu kontrollieren, um die aktuelle Ordnung zu manifestieren (vgl. Sucholski 1979, S. 42).

Darüber hinaus ließ sich das Konzept, welches in westlichen Grundwerten eingebettet ist,²¹ zum Teil schwer in den außereuropäischen Raum und insbesondere in Entwicklungsländer exportieren, nicht zuletzt da es auf folgendem Grundsatz beruht: „A universal declaration of human rights would require an education that prepared individuals to ‚appreciate the moral consequences of [their] actions‘.“ (UNESCO, zitiert nach Elfert 2018, S. 53) Diese Prämisse würde jedoch einen humanistischen Kern voraussetzen, der sich jeglicher Diskriminierung aus rassistischen, nationalen oder anderen Rangordnungen widersetzt und aus diesem Grund beispielsweise Diktaturen und Gewaltherrschaften diametral entgegengesetzt steht. Der Versuch der weltweiten Verbreitung und Umsetzung

19 Auch im Zuge der Bologna-Reform lässt sich eine Umorientierung vom ursprünglichen Fokus auf Bildung und Persönlichkeit hin zu einer Ausbildung bzw. Zurichtung für Zwecke beobachten (vgl. Hanke et al. 2008, S. 65).

20 Vgl. zu einer eingehenden Auseinandersetzung zur Rolle des Lebenslangen Lernens innerhalb eines „struggle of ideologies“ bzw. einer „battle of ideas“ politischer Mächte seit 1945 Elfert 2018.

21 Elfert weist darauf hin, dass sich das Konzept grundsätzlich auf eine Vielzahl an Kulturen zurückführen lässt, wie beispielsweise indische, muslimische, jüdische und chinesische Kulturen, siehe Elfert 2018, S. 11. Besonders die für das antike Griechenland wichtige Idee der *Politeia* wird oftmals im Kontext der Auseinandersetzung der UNESCO mit Lebenslangem Lernen herangezogen: Auch wenn im antiken Griechenland nur der privilegierten Elite eine umfassende Bildung (mit Hilfe und auf Kosten der Sklaven) zugänglich war, strebte diese an, Menschen durch Bildung dazu zu befähigen, aktiv ihre *polis* mitzugestalten, was oftmals als Vorbild für Lebenslanges Lernen als Grundlage für gesellschaftliches Engagement benannt wird. Vgl. Faure et al. 1972 sowie zusammenfassend Elfert 2018, S. 114f.

einer derartig universellen und alle Nationen verbindenden Vision stellt die UNESCO und die UN bis heute vor unlösbare Herausforderungen, die in dem sogenannten „unity in diversity“-Ansatz mündeten. Dieser spricht der Bildung eine universale Botschaft zu, die zwar die Welt nicht zu einem vermag, aber nichtsdestotrotz versucht verschiedene Parteien in ihrer Diversität zusammenzubringen, „which means to accept the difference and to respect the other [...]“ (Delors 2004, S. 441, zitiert nach und übersetzt von Elfert 2018, S. 171). In diesem Sinne wird eine Weltgemeinschaft gefordert, in der eine „greater awareness of a common humanity, diversity and difference between people“ als ein Grund für „celebration and pride“ angesehen wird (UNESCO 1995, EDC-95/CONF.006/Annex I, S. 2).

Diese Idee rüttelte auch an traditionellen Strukturen westlicher Schulsysteme, welche auf einem autoritären Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis beruhen:

„Rather than being merely an educational strategy, *éducation permanente* represented more of a philosophy, which implied a critique of society, a call for democratization of education and a departure from the traditional ‚banking‘ model of education, based on a hierarchical teacher-student relationship. The concept was influenced by existentialist philosophy, in terms of its questioning of the established order, the focus on the ‚human condition‘ and the idea that human beings needed to take responsibility for their actions.“ (Elfert 2018, S. 203)

Hierarchien und Abhängigkeiten scheinen sich besonders dazu zu eignen, um zur Indoktrination und Reproduktion von sozialen und abstammungsbasierten Hierarchien missbraucht zu werden, die der Grundidee einer Bildung zur Humanität bei gleichzeitiger Entfaltung eigener individueller Potentiale entgegenstehen, für die die UNESCO einsteht:

„Our first problem is to survive. It is not a question of the survival of the fittest; either we survive together or we perish together. Survival requires that the countries of the world must learn to live together in peace. ‚Learn‘ is the operative word. Mutual respect, understanding, sympathy are qualities that are destroyed by ignorance and fostered by knowledge. In the field of international understanding, adult education in today’s divided world takes on a new importance.“ (UNESCO o. J., S. 11, zitiert nach Elfert 2018, S. 86)

Trotz dieser umfassenden Vision ist zu beobachten, dass, während das Schlagwort „Lebenslanges Lernen“ Einzug in beinahe alle bildungsbezogenen Texte, Ordnungen und Broschüren gefunden hat, es oftmals als leere Worthölse Verwendung findet, die ihre Bedeutung für die Gesellschaft bzw. ihren Utopiegedanken verloren hat (vgl. Elfert 2018, S. 10). Die Idee durch Verbindungen zwischen dem Recht auf Bildung und aktiver gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme Einfluss auf Entwicklungen zu nehmen, welche nationale Denkansätze transzendieren, eine globale Gemeinschaft fördern und damit zu einer Verbesserung internationaler Kommunikation und weltweiter Lebensverhältnisse beizutragen versucht, findet aktuell schließlich kaum mehr Erwähnung (vgl. *ibid.*, S. 58). Kritiker des Lebenslangen Lernens als Weiterbildungskonzept im Erwachsenenalter adressieren insbesondere die defizitorientierte Sicht auf moderne Bürger*innen, die hilflos

eigenen Selbstfindungsprozessen gegenüberzustehen scheinen und denen eine Pädagogisierung des Selbst im Rahmen übergeordneter Pädagogisierungstendenzen begegnen soll:

„Bei der Pädagogisierung des Nationalstaates geht es – ähnlich wie bei der Pädagogisierung sozialer Probleme – nicht nur um die Pädagogisierung der Nation und des Staates. Da der moderne Nationalstaat von der Loyalität seiner Bürger abhängt, war es von größter Bedeutung, dass die Bürger Teil der Logik des Nationalstaates wurden und damit anfangen, sich selbst in pädagogischen Kategorien zu denken. In den letzten zweihundert Jahren ist der Mensch zu einer Art ‚permanenten Baustelle‘ geworden, die sich selbst als ein perfektionsbedürftiges Subjekt wahrnimmt. Diese Denk- und Sprechweise über das Selbst liegt im Schnittpunkt zwischen Psychologie und Pädagogik.“ (Tröhler 2021, S. 63)²²

Selbst innerhalb der UNESCO stellt der Begriff des Lebenslangen Lernens und der damit zusammenhängende Bildungsdiskurs keine Konstante dar, sondern erfuhr eine Umorientierung von einem philosophischen Bildungsansatz der 1960er und 1970er Jahre zu der *Education for All* (EFA), die seit den 1990er Jahren in den Fokus der Auseinandersetzung rückte. Beide Ausrichtungen finden sich aktuell in dem *Sustainable Development Goal* „Qualitative Bildung“ wieder und treten im Rahmen des Nachhaltigkeitsdiskurses als zwei Facetten einer Medaille erneut ins Rampenlicht. Hinsichtlich der Zukunft der Idee des Lebenslangen Lernens bilanziert Elfert:

„Lifelong learning will continue to be an essential part of the ‘human condition.’ Although the arrangements of learning might change, along with societies, the economy and forms of labour, the main reason why people learn is to imagine what is possible, to imagine their future. The vision of the learning society advocated by the lifelong learning theorists [...] was shaped by their experience of the biggest crisis of mankind in modernity. They dreamt of a learning society as a place where human beings could thrive and live in dignity in a peaceful world. In our contemporary society, learning is touted for the sake of economic growth and profit-making. The consequences of these paradigms, catastrophic climate change, blatant inequality and wars, may force more and more people into learning for survival. [...] The main message that the story of lifelong learning in UNESCO holds for us is that of modernity’s hope that human beings can change their world for the better.“ (Elfert 2018, S. 236-237)

Die im Jahr 2020 gegründete „lifelong learning platform“ – ein Zusammenschluss von 42 europäischen Organisationen mit über 50.000 Institutionen und Verbänden, die sich dem Feld der Bildung bzw. Formen des formalen, non-formalen und informellen Lernens widmen – bestätigt das Wiederaufleben des Konzepts und seine Rollen im Rahmen von Nachhaltigkeitsdiskursen mit Blick auf die Gestaltung zukünftigen Zusammenlebens. Die Argumentation in dem Positionspapier dieser Plattform weist inhaltlich große

22 Brosziewski (2021, S. 156) verweist in diesem Zusammenhang auf die Konjunktur an gegenwärtigen „Selbst“-Kompositionen in Lehre und Didaktik, wie z.B. selbstkompetent, selbstwirksam, selbstständig, selbstunternnehmerisch, selbstgesteuert, selbstverständlich, selbstwertgefühl, selbstbestimmt, selbstorganisiert, selbstgeführt, selbstreguliert, selbstgemanagt, selbstdiagnostisch, selbstreflektiert, selbstverantwortlich oder selbstkontrolliert.

Ähnlichkeiten zu den Forderungen der UNESCO auf und stellt das folgende Zitat E.F. Schumachers in das Zentrum der Betrachtungen:

„The volume of education continues to increase, yet so do pollution, exhaustion of resources, and the danger of ecological catastrophe. If still more education is to save us, it would have to be education of a different kind: an education that takes us into the depth of things.“ (E. F. Schumacher, zitiert nach LLP 2020, S. 4)

Die UNESCO-Forscher*innen haben herausgestellt, dass die Aneignung von Wissen („learning to know“) nicht ausreicht, um zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können. Neben Anwendung, Problemlösefähigkeiten, kritischem Denken und Zusammenarbeit („learning to do“) spielen soziale und interkulturelle Kompetenzen, Eigenverantwortung und Selbstregulierung („learning to be“) eine Rolle, um durch Teamarbeit, politische, digitale sowie globale Kompetenzen schließlich das Erlernen des Zusammenlebens („learning to live together“) zu fördern (vgl. Scott 2015). Vor diesem bildungsphilosophischen Hintergrund stellt sich die Frage, welche Implikationen die Idee des lebenslangen Lernens für eine zukünftige Bildung beinhaltet: Müssen Bildungssysteme umgestaltet werden, um eine Bildung für die Zukunft zu ermöglichen? Systeme und Umfelder, wie beispielsweise Gebäudegestaltung und –ausstattung, können das Lernen prägen und Innovationsräume öffnen. Eine Garantie für eine gewinnbringende Weiterentwicklung sind sie jedoch nicht. Im ursprünglichen Sinne scheint somit in erster Linie weniger das Bildungssystem ausschlaggebend zu sein, welches im Zentrum der Auseinandersetzung seit den 1950er Jahren steht. Vielmehr rückt der „ganze“ Mensch – wie Maria Montessori 1951 vor dem *UNESCO Institute for Education* herausstellte (vgl. Montessori 1951, S. 33-34) – ins Zentrum der Betrachtungen. Lebenslange (Weiter-) Bildung sollte – so der Anspruch der UNESCO – schließlich Menschen dazu befähigen, totalitären Ideologien zu widerstehen und eine aktive Rolle in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zu übernehmen.

Diese Ziele gehen auf den Kontext deutscher Umerziehungsmaßnahmen sowie kriegs- und zugangsbedingter Bildungslücken zurück, die Menschen im Zuge der Vergangenheitsbewältigung dazu befähigen sollten, Wirtschaft und Gesellschaft nach demokratischen Prinzipien wiederaufzubauen. Zudem wurden sie durch den Wunsch nach der Beseitigung von kriegsbedingten Bildungsdefiziten angetrieben (vgl. Elfert 2018, S. 66 und 133; Nuissl/Przybylska 2014). Dies entwickelte sich schließlich jedoch zu der Tendenz, dass insbesondere die Erwachsenenbildung in einer Leistungsgesellschaft dazu instrumentalisiert wird, einen permanenten (Weiter-)Bildungszwang im Beruf aufzuerlegen, um Leistungen zu steigern, die vor allem der Profitmaximierung dienen und an gesellschaftlichen Aufstieg geknüpft werden: „Instead of empowering human beings to adapt to rapid changes in society and contributing to their freedom, lifelong education could potentially develop into a commodity or an oppressive force, putting ‘lifelong’ pres-

sure in human beings to learn for an agenda imposed on them.“ (ibid., S. 138)²³ Auch in aktueller musikpädagogischer Literatur wird der Begriff des Lebenslangen Lernens mit beruflichem und insbesondere wirtschaftlichem Erfolg in Verbindung gebracht (siehe Gembris 2021). Im Gegensatz dazu beinhaltet Lebenslanges Lernen im ursprünglichen Sinne auch nicht-formales und informelles Lernen,²⁴ welches intrinsisch motiviert ist. Faure et al. (1972, S. xxviii) umschreiben dies als „curiosity, the desire to understand, know and discover“. Dies betrifft nicht nur die Erwachsenenbildung, sondern das Kontinuum einer Bildungsbiographie ab der Geburt als „one of the deepest drives in human nature“ (Faure et al. 1972, S. xxviii):

„A broad, encompassing view of learning should aim to enable each individual to discover, unearth and enrich his or her creative potential, to reveal the treasure within each of us. This means going beyond an instrumental view of education, as a process one submits to in order to achieve specific aims (in terms of skills, capacities or economic potential), to one that emphasizes the development of the complete person, in short, *learning to be*.“ (Delors et al. 1996, S. 86)²⁵

Diese Grundeinstellung ließe sich wahrscheinlich in jedem Bildungssystem und insbesondere auch unabhängig von vorgegebenen Strukturen leben und lebendig füllen, wenngleich insbesondere gewährte Freiräume Potentiale zur kreativen Nutzung freisetzen können. In dieser Darstellung tritt eine enge Verbindung zwischen Kultur und Bildung zum Vorschein, die durch eine materialistische Richtung internationaler Markt- bzw. Profitorientierung mit ihren technologiegesteuerten Gesellschaften, der Konsum- und Vergnügungsindustrie, der Massenkultur und -medien gefährdet scheint: Die UNESCO beklagte 1993 eine Entfremdung von kulturellen Werten und Traditionen und propagierte Lebenslanges Lernen „as a means of strengthening the bond between education and culture“ (UNESCO 1993, S. 3), welches zu einem umfassenden Bildungsideal beiträgt, „which is lifelong and comprehensive, dignified a noble, but demanding.“ (Sucholski 1979, S. 36) In diesem Sinne muss Erwachsenenbildung, so das *UNESCO Institute for Education*, immer mit der Bildung im Kindesalter verknüpft sein, um eine nachhaltige Wirkung entfalten zu können (vgl. Elfert 2018, S. 71). Die Schulzeit wie auch ein anschließendes Studium bilden verhältnismäßig kurze Phasen im Prozess des Lebenslangen Lernens zwischen frühkindlichem Lernen und der Erwachsenenbildung bis ins hohe Alter. Neben dieser vertikalen Ebene über die gesamte Lebensspanne²⁶ betrifft Lebenslanges Lernen auch eine horizontale Ebene, die alle Aspekte individueller Lebensverläufe sowie

23 Siehe für weitere Kritikpunkte und Gefahren einer Instrumentalisierung des Konzepts des Lebenslangen Lernens Elfert 2018, S. 136-139.

24 Siehe weiterführend Veblen 2018. Zur Rolle informeller und formaler Lernkontexte im Rahmen geisteswissenschaftlicher Lernbiographien siehe weiterführend Wohne 2016.

25 Delors' Überlegungen basieren auf dem Viersäulenmodell – auch als Jacques-Delors-Modell bekannt: 1. Lernen zusammenzuleben; 2. Lernen Wissen zu erwerben; 3. Lernen zu handeln; 4. Lernen für das Leben, siehe weiter oben.

26 Siehe weiterführend auch Gembris 2006.

der sie umgebenden Gesellschaften betrifft (vgl. *ibid.*, S. 87). In anderen Worten impliziert Lebenslanges Lernen schließlich „a vertical dimension, horizontal dimension, and the depth dimension. It gives you direction. It gives you vision. But within that, you have to work“ (Ravindra Dave, zitiert nach Elfert 2018, S. 87).

Innerhalb dieses mehrdimensionalen Bildungskontinuums, welches formales, nicht-formales und informelles Lernen beinhaltet, spielen Kunst und Kultur in ihrer ganzen Vielfalt eine herausragende Rolle. Auseinandersetzungen mit der Kunst scheinen sich im besonderen Maße dazu zu eignen, die Weltverhältnisse der eignen Persönlichkeit zu ergründen und die eigene Rolle in der Gesellschaft zu reflektieren.²⁷ Im Sinne der UNESCO-Konvention verpflichtet sich in diesem Zusammenhang insbesondere die kulturelle Vielfalt nicht nur dem Schutz und der Förderung des kulturellen Erbes, der zeitgenössischen künstlerischen Ausdruckformen sowie anderer Herkunftskulturen, sondern wird auch als demokratierelevant und als eine Voraussetzung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt angesehen. Auf welche Weise sich Komponist*innen diesem Thema widmen und durch ihre Kunst versuchen, mehr oder weniger direkt gesellschaftliche Verantwortung einzufordern und zu einem Bewusstseinswechsel beizutragen, soll im Folgenden an ausgewählten Beispielen beleuchtet werden. Dabei werden Ähnlichkeiten zwischen bildungsphilosophischen und künstlerischen Perspektiven und Auseinandersetzungen sichtbar, die den Kern musikbezogener Studien – i.e. die Musik – nicht als abstrakten Gegenstand, sondern als Resultat des gesellschaftlichen Umfelds und Impulsgeber für Entwicklungsprozesse – auch für die Weiterentwicklung von Musikhochschullehre – erscheinen lässt.

27 Nach Michael Gielen haben Künstler*innen eine besondere Kraft, die Notwendigkeit zu Veränderungen im gesellschaftlichen Bereich auszudrücken: „*Kunst aber steht dagegen-, Musik steht dagegen: Sie ist eine Möglichkeit zu lernen!*“ (Gielen 2005, S. 340) Ob, wann und auf welche Weise Kunst wirklich einen auf gesellschaftliche Veränderungen angelegten Lern- bzw. Transformationsprozess anschieben kann, entzieht sich jeglicher Analyse und kann aber anhand des Begriffes des Schlüsselereignisses ansatzweise beschrieben werden (siehe Kapitel 1.6).

1.2 Komponieren in gesellschaftlicher Verantwortung

„Inmitten einer Welt, in der die einen absterben vor Überfluss, die anderen vor Hunger krepieren und der übrige Rest voller Hohnverachtung ausgerottet wird, inmitten einer Welt des Todes sind Signale zu rufen, Signale für das Wunder des Lebendigen. Komponieren, das ist wie Sistrum, jenes altägyptische Rasselidiophon, dessen Schüttelbewegung den Menschen vor Augen und Ohren führt, dass die todbedrohte Welt ständig aus ihrer Erstarrung aufgerüttelt werden muss.“ (Hespos, zitiert nach Schalz-Laurenze 1999, S. 27)

Dieses Zitat aus der Feder des Komponisten Hans-Joachim Hespos zeigt exemplarisch, mit welcher Wortgewalt Komponisten sich mitunter auch sprachlich zu Wort melden, um Weltbezüge und -verarbeitungen in ihrer Kunst zu reflektieren. Dabei kommt das altbekannte Phänomen zum Ausdruck, dass Kunst und Musik sich zu jeder Zeit in vielfältigen Ausgestaltungen aktuellen, zukünftigen oder zeitübergreifenden Problemen der sie umgebenden gesellschaftlichen Umwelt widmen. Es ist somit nicht verwunderlich, dass explizit auch Aspekte Eingang in künstlerische Verarbeitungen finden, die insbesondere in Nachhaltigkeitsdiskursen verhandelt werden. Auf die Frage nach seinen gesellschaftspolitischen Beweggründen verweist der Komponist Heinz Holliger beispielsweise auf die seiner Meinung nach fatale „Religion des Wachstums“, die er musikalisch verarbeitet, ohne direkte gesellschaftspolitische Bezüge herstellen zu wollen:

„Der einzige Maßstab, ob die Menschheit Erfolg hat, ist Wachstum. Und das ist das Tödlteste, was es gibt in den Zivilisationen. Das ist ein *circulus vitiosus* in immer mehr Schichten bis zum Kollaps. Die ganze Geschichte der Menschheit ist so: Dieses Akkumulieren von Energie, von Kapital. Die Bomben, die Waffen, die immer stärker werden. Den *Zauberlehrling* kann man zitieren: ‚Hat der alte Hexenmeister Sich doch einmal wegbegeben! Und nun sollen seine Geister Auch nach meinem Willen leben.‘ Dieses ‚nach eigenem Willen‘, dieses Aufbauen, das ist wie ein technischer Vorgang, ganz unerbittlich. Aber gleichzeitig kommt das Nichtvorhersehbare, die Ermüdung, die unregelmäßigen Herzschläge. Am Schluss auch das Überwältigt-Werden von dem, was man selber provoziert hat. Das könnte Oppenheimer sein mit der Atombombe. Es kann vieles sein, ich schreibe nie politische Musik, aber es ist schon ein bisschen ein gesellschaftliches Phänomen. In der Musik kann man nur versuchen ehrlich auszudrücken, was man für sich empfindet. Ich schreibe nicht Musik für die Gesellschaft, das ist mir völlig fremd. Aber ich bin froh, wenn ich irgendetwas herüberbringen kann.“ (Holliger, zitiert nach Schmitt-Weidmann 2021a, S. 330)²⁸

Dieses Statement weist auf das Bedürfnis vieler Komponist*innen und Kulturschaffender hin, mit ihrer eigenen Kunst oder im Rahmen gesellschaftlich-orientierter Projekte Wirkungen zu entfalten, die Parallelen zu Nachhaltigkeitsinitiativen aufweisen. Die in beiden gerade angeführten Zitaten mitschwingende Absicht der Aufrüttlung aus erstarrten

28 Mit den hier angesprochenen „unregelmäßigen Herzschlägen“ spielt Holliger an dieser Stelle auf sein Werk *Cardiophonie* für Oboe und drei Magnetophone (1971) (Mainz: Ars Viva Verlag, 1995) an, in dem er den menschlichen Herzschlag musikalisch verarbeitet hat.

Denkmustern wird gemeinhin als eine der wichtigsten Aufgaben Neuer Musik spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und – auch jenseits von politisch engagierter Musik – als ein zentrales Thema der westlich geprägten (Hoch-)Kultur der letzten Jahrhunderte angesehen (vgl. Kampe 2018, S. 200). Komponisten wie Hans-Joachim Hespos und Heinz Holliger bringen ihren gesellschaftskritischen Blick vorrangig durch ihre Musik zum Ausdruck, welche die Zuhörer zum Nachdenken über die Welt und sich selbst anregen sowie Löcher in die Routinen des Denkens und des Lebens wie auch in eine komplette Welt der Erklärungen und Gemeinplätze reißen möchte (vgl. Nagel 2006). Hespos formuliert dies wie folgt: „ich äußere mich musikalisch auf der höhe meiner zeit. nicht mit parolen, oder sozialpolitischen sprüchen, kein verbal-gelaber. ich muss es immer wieder verwandeln in musik.“ (Hespos 2018, zitiert nach Schmitt-Weidmann 2021a, S. 336) Dabei sollen keineswegs vorgefertigte Denkmuster implantiert werden, sondern es gilt durch die Wahrnehmung ungewohnter Sinnzusammenhänge dazu beizutragen, „geistiger unbewegtheit“, „ängstlicher bequemlichkeit“ und „massiver denkerstarrung“ entgegenzuwirken, um schließlich Freiräume zu gestalten und zu ermöglichen, „[...] damit etwas geschehen kann“. (Hespos 2000, S. 63) Durch eine Öffnung zu vielschichtigen und freien assoziativen Vernetzungen in Verbindung mit einer kreativen Eigenleistung des Publikums möchte Hespos im Idealfall „in allen bereichen, i.e. gruppe, familie, gewerkschaft, alltag, veranstalter, sender, politik, unternehmung“ (ibid., S. 63) gesellschaftliche und soziale Bewegung und Lebendigkeit provozieren (vgl. ibid., S. 71). Im Rahmen seines besonderen Verständnisses des Hörens fordert Hespos die Musiker*innen und das Publikum somit heraus, eine uneingeschränkte Bereitschaft mitzubringen, das im Notentext Notierte und auf der Bühne Aufgeführte „mitschöpferisch zu reflektieren.“ (ibid., S. 57-61) Damit richtet sich Hespos gezielt gegen einen vorwiegend konsumorientierten und unreflektierten Umgang mit Musik und greift den Topos des Hörens im Dienst einer kulturkritischen Aussage auf (vgl. Drees 2018, S. 157):

„die menschen können heute nicht mehr hören. sie hören auch nicht mehr zu. sie nehmen kaum noch wahr, leben isoliert aneinander vorbei, kriegen nichts mit. jeder ist offenbar am liebsten allein mit sich selbst. das draußen transportieren wir hauptsächlich über das hören nach innen. dieser prozess wird heute kaum mehr nachvollzogen. entweder wird mitgeschunkelt, mitgezappelt oder man knallt sich voll, innen mit drogen, außen mit blöddender musik. das hat mit hören nichts zu tun, das sind nur bewusstlose zuckungen, dumpfe gewohnheiten, gymnastische körperreflexe der sinnlosen art.“ (Hespos im Gespräch mit Reiser 2011, S. 13)

Die in Aufführungen von Hespos' Musik initiierten Störungszustände werden zu einem prägenden Element, da sie als widerständige körperliche Energien erfahrbar werden, welche Hespos zufolge der Kommunikation mit dem Publikum dienen (vgl. Drees 2018, S. 110f). In diesem Sinne sagt seine Musik „HALLO zu jedermann [...] HALLO in dem sinne von: hören sie es, [...] geraten wir in austausch/in aufregung ZU-ein-ander, [...] leben wir mit EinAnder?!“ (Hespos 2000, S. 72) Hespos begreift seine Kunst als eine Form des aktiven Widerstands und empfindet sich selbst „auch vom inhaltlichen [...] her als anstifter, als täter“ (Hespos im Gespräch mit Reiser 2011, S. 15), was sich insbesondere

auch in den interpretatorischen Herausforderungen, Forderungen, Überforderungen und Risiken zeigt.

Im Rahmen von Hespos' „zuMUTungen“ (Hespos im Gespräch mit Nonnenmann 2018, S. 46) werden gerade solche Energien freigesetzt, welche für den Interpreten in ihren Konsequenzen oft nicht kalkulierbar sind (vgl. Drees 2018, S. 168). Da die Musiker*innen hier mit Aufgaben konfrontiert werden, die weit von ihrem gewohnten Leistungsspektrum abweichen, können auf der Bühne Krisensituationen entstehen: „Gerade das Verhindern gewohnheitsmäßigen Agierens durch bestimmte, auf den Körper gerichtete Strategien dient der Schaffung von Konfliktsituationen, die einen Ausbruch aus dem Status quo oder andere adäquate Reaktionen herausfordern.“ (ibid., S. 168) Wenn drei Frauen beispielsweise schwere Klangscheppenmatten auf „scheinbar unendliche[n] Wege[n] von bedrückender Langsamkeit“ (Nauck 1999, S. 38) hinter sich herziehen müssen und sie aufgrund von Fußfesseln ständig stürzen oder ein*e Schlagzeuger*in sich mühsam über eine Stunde lang auf der Bühne aus einem beengten Stahltank schweißst, bevor er/sie vollkommen erschöpft zu seiner/ihrer eigentlichen Bestimmung am Instrument übergehen darf (*Seiltanz*, szenisches Abenteuer für Spezial-Ensemble 1982), ist eine musikalische Interpretation im traditionellen gestalterischen Sinne nicht mehr möglich. Vielmehr werden die Interpret*innen an ihre körperlichen Grenzen geführt und mit physischem Kontrollverlust konfrontiert. Auch im ersten Akt der Oper *itzo - h u x* hat Hespos die Herbeiführung des Schreckens ins Extrem geführt, indem er es darauf anlegt, im Publikum reale Panik auszulösen: Aufgrund abgestellter Ventilatoren sitzt das Publikum in schlechter Luft in aller Enge beieinander, wodurch Hitze, Schweiß und Beklemmung entstehen. Während es zunächst in den Ecken unvermutet zuckt und kracht, ereignet sich unvermittelt im hinteren Teil des Parketts ein „Waffenspuk von gespenstischer Turbulenz und so nahe an der Wirklichkeit wie ein ‚Attentat‘“ (Libretto zu *itzo - h u x* 1983, S. 5). Obwohl eine Explosion, Schreie und Maschinengewehrsalven in den musikalisch-künstlerischen Gesamtzusammenhang integriert sind, ereignen sie sich trotzdem scheinbar unvermittelt und überraschend. Das Entstehen realer Panik aufgrund des Zweifels, ob es sich hier um einen echten oder inszenierten Terrorangriff handelt, sowie das daraus resultierende Hin- und-Her-Gerissensein zwischen Fluchtbedürfnis und Kunsterfahrung führt das Publikum an die – wenn nicht gar jenseits der – Grenze der Belastbarkeit bzw. Tolerierbarkeit. Bei allen Versuchen Hespos', dem Publikum „auf den Leib zu rücken“ und Distanzierungsversuche zu unterbinden, sollen Zuhörer schließlich aufgeweckt und aus ihrer „geistigen Unbewegtheit“, „Bequemlichkeit“ sowie „massiven Denkerstarrung“ (Hespos 2000, S. 63) gerissen werden. Komponist*innen arbeiten somit nach Hespos

„[...] im absolut verbotsfreien Raum. Unser ‚Material‘ sind Freiheiten. Nur – und das ist offenbar völlig in Vergessenheit geraten – jedes Maß an Freiheit muss gepaart sein mit einem gleichen Maß an Verantwortung. Verantwortung hat der tragende Schatten von Freiheit zu sein. Auch unser Leben als begnadeter *homo sapiens*: Wenn es denn einen Sinn macht, dann ganz sicherlich den, vor allem Verantwortlichkeit zu praktizieren.“ (Hespos im Gespräch mit Nonnenmann 2018, S. 46)

Freiheit erfordert Verantwortung, weil sie Gefahren birgt, die alle Lebensbereiche durchziehen – und demnach auch in Bildungsprozessen virulent werden können –, was Macke et al. folgendermaßen umreißen:

„Freiheit tritt nur im Rudel auf – mit im Rudel sind als ständige Begleiter immer Ungewissheit, Unsicherheit, Zufall, Ambivalenz, Uneindeutigkeit, Unstimmigkeit, Chaos, Unordnung, Vielfalt, Spannungen, Konflikte, Widersprüche, Fragen, Zweifel, Überraschungen, Rätsel, Probleme, Anforderungen, Anstrengungen, Selbstüberwindung, Möglichkeiten, Hoffnungen, Wünsche, Erwartungen und so weiter. Das Rudel der Freiheit ist groß und nur schwer zu bändigen. Aber ohne sein Rudel ist Freiheit nicht zu haben. Wer also die Freiheit will, muss das Rudel in Kauf nehmen.“ (Macke et al. 2008, S. 310)

Der verantwortungsvolle Umgang mit gewährten Freiräumen ist demnach gleichermaßen in der Kunst, in der Bildung wie auch im Alltag erforderlich.

Nach Hans-Thies Lehmann markieren Aufführungen wie die gerade angesprochenen den Ort „der *Realen Versammlung*, an dem eine einzigartige Überschneidung von ästhetisch-organisiertem und alltäglich-realem Leben geschieht“, welche es ermöglicht, Aufführungssituationen als „Ganzheit aus evidenten und verborgenen kommunikativen Prozessen“ (Lehmann 1999, S. 13) zu betrachten. Kommunikative Prozesse in künstlerischen Praktiken auf der einen und alltäglichen Handlungen auf der anderen Seite inspirieren Künstler*innen insbesondere auch im Bereich der Performance-Kunst und angrenzenden Bereichen seit den 1950er Jahren vermehrt dazu, sich mit dem besonderen Verhältnis der alltäglichen Lebenswelt und der Kunst auseinanderzusetzen. Die Grenzbeziehungen zwischen Kunst und Alltag werden dabei jedoch nicht unbedingt aufgehoben, sondern vielmehr hinterfragt, durchweicht oder neu etabliert und durch diverse Integrationsmethoden gezielt in den Fokus der künstlerischen Auseinandersetzung gestellt. Das Nachdenken über die Frage, was Kunst ist bzw. wie sie sich definieren und vom Alltag abgrenzen lässt, ist wahrscheinlich so alt wie das menschliche Denken selbst und wird von unzähligen Faktoren geprägt, zu denen verschiedene Kulturkreise als auch subjektive Neigungen und individuelle Sozialisation und Disposition zählen. Jedem Kunstwerk scheint es zunächst vor allem einmal darum zu gehen, auf je eigene Weise „zu realisieren, was Kunst ist.“ (Bertram 2014, S. 156) Kunstdefinitionen ringen insbesondere mit dem Begriff der „ästhetischen Erfahrung“, der Gadamer zufolge „zu den unaufgeklärtesten Begriffen zu gehören [scheint], die wir besitzen.“ (Gadamer 1960, S. 352, vgl. Kapitel 1.4) Ästhetische Erfahrungen implizieren eine *ästhetische Qualität* der Erfahrung, welche beispielsweise eine bestimmte Intensität des Erlebens (vgl. Gumbrecht 2004, S. 120), das Hervorrufen von besonderen Schwellenerfahrungen (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 341) oder ein Transformationspotential (vgl. Bertram 2014, S. 156) bedeuten kann. Kunstobjekte werden oftmals über ihr Potenzial bestimmt, eine ästhetische Erfahrung hervorzurufen. Ästhetische Erfahrungen sind grundsätzlich jedoch einem weit größeren Bereich zuzuordnen als dem der Kunst, wie zum Beispiel der Natur, dem Design, dem Kunsthandwerk oder dem Sport. Erika Fischer-Lichte folgernte schließlich, dass ästhetische und nicht-ästhetische Erfahrungen gleichermaßen sowohl in künstlerischen als auch in nicht-künstlerischen Aufführungen oszillieren und sich daher kaum für Kunstdefinitionen eignen. Aus diesem

Grund entwarf Fischer-Lichte eine „Ästhetik des Performativen“, die für Kunstwerke wie auch für Nichtkunstwerke (beispielsweise aus den Bereichen Mode, Kosmetik, Werbung, Politik, Festkultur, Stadt- und Gartengestaltung) anwendbar sein möchte (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 317-318 und 332).

Der spezifische Weltbezug einer Musik – d.h. das, als was und in welchen Bezügen auf Nichtmusikalisches wir sie hören – hängt vom Körper als Grundlage jeglichen (nicht nur musikalischen) Agierens ab (vgl. Schmitt-Weidmann 2021a, S. 249). Kunst als menschliche Praxis (vgl. Bertram 2014) wird, wie auch die Praxis der alltäglichen Lebenswelt, von handelnden, interagierenden und wahrnehmenden Körpern gestaltet und erfahren. Bei jeder Wahrnehmung sind wir mit unserem Körper als einem sowohl multisensual-rezeptiven als auch -aktiven Körper involviert, weshalb der Musik ein latenter Weltbezug immer schon anhaftet (vgl. Wellmer 2009, S. 18). Werden allerdings lebensformende und lebenserhaltende Körperprozesse wie sportliche Aktivitäten (bspw. unter Einbezug von Springseilen als Geräuschgebern), Bewegungen, Körperreaktionen, Organtätigkeiten, Atem und Herzschlag sowie insbesondere deren Störung und Bedrohung zum Thema der Kunst, scheint es sich nicht mehr nur um einen latenten, sondern vielmehr um einen expliziten Weltbezug zu handeln. Dies zeigt sich in besonderer Weise in Heinz Holligers „(t)air(e)“ für Flöte solo, in dessen Verlauf körperliche Erstickungsprozesse zum Thema der Musik werden, die auch auf die immer stärkere Luftverschmutzung, die „Nichtmehratembarkeit“ der Luft sowie weitere körperfeindliche Entwicklungen in unserer Gesellschaft anspielen (vgl. Holliger in Rüdiger 1999, S. 166f). Im Verlauf der fünfzehnminütigen Aufführung ist es dem Flötisten/der Flötistin nicht erlaubt, auch nur einen einzigen natürlichen Atemzug zu nehmen: Alle Ein- und Ausatemprozesse sind vom Komponisten vordeterminiert und als Klangaktionen in den musikalischen Verlauf integriert. Ein Spiel „mit letztem Atem“ soll die Interpretin bzw. den Interpreten schließlich an ihre/seine physischen Grenzen führen, an denen sie/er gerade noch die Möglichkeit hat, das Stück zu Ende zu spielen, ohne zu kollabieren oder die eigene Gesundheit zu gefährden. Wie lange man imstande ist, die Luft anzuhalten, und welches Klangresultat eine darauffolgende Klangaktion hervorruft (wie zum Beispiel nach Luft zu schnappen oder geräuschvoll einzuatmen), obliegen oftmals nicht der eigenen Kontrolle (vgl. Schmitt-Weidmann 2015, S. 60-62; 2018, S. 59-63; 2021a, S. 193f). Der Körper wird dabei zum Akteur sowie zur eigentlichen Kontrollinstanz über die Klangprozesse des Werkes. Diese Unverfügbarkeit stellt die Interpretin bzw. den Interpreten von „(t)air(e)“ vor große Herausforderungen, da sie/er mit ihrem/seinem Körper als einem Instrument arbeiten muss, dessen Natur gebrochen und manipuliert wird. Im Rahmen von solchen Konzertereignissen werden körperliche Prozesse von den Musiker*innen schließlich nicht mehr nur dargestellt oder interpretiert, sondern müssen – ähnlich zu Hans-Joachim Hespos' Werken – unmittelbar auf der Bühne durchlebt werden. In diesem Zusammenhang wird eine Dimension zeitgenössischer Kunst angesprochen, die sich direkt auf das Leben der Beteiligten einlässt und ästhetische Erfahrungen als Schwellenerfahrungen begreift. Gerade die Integration und besondere Verarbeitung von Körperprozessen als künstlerisch-musikalisches Material öffnet Erfahrungsräume, in denen Schwellenüberschreitungen zwischen verschiedenen

Ordnungen und Wahrnehmungsausrichtungen vermehrt vollzogen werden können (vgl. Schmitt-Weidmann 2021a).

Für den Prozess der kunstbezogenen Wahrnehmung ist es nach Martin Seel letztendlich nicht entscheidend, welche Kräfte – das sinnliche Vernehmen, das imaginierende Vorstellen oder die reflektierende Besinnung – jeweils die Führung übernehmen: Entscheidend ist vielmehr, dass diese Kräfte auf die eine oder andere Weise zusammen und dabei über kurz oder lang in Bewegung geraten (vgl. Seel 2003, S. 176). Auf diese Weise werden Musikereignisse von allen Beteiligten mit den Worten Wolfgang Rüdigers als „ein gesteigertes Leben in all seinen Schichten“ erfahren, denn Musik kommt aus dem Leben, wirkt auf das Leben und hat Folgen für das Zusammenleben (vgl. Rüdiger 2014, S. 15). Die Betrachtung von Distanzauslotungen zwischen Musik und (all)täglicher Lebenswelt erklärt schließlich den besonderen gesellschaftlichen Anspruch einer Kunst, welche Verantwortung provozieren und die eigene Lebendigkeit als handelnder, interagierender und wahrnehmender Leibkörper vor Augen führen möchte. Kunst vermag zu einem verantwortungsbewussten Hören im folgenden Sinne beizutragen, das nicht nur das Hören von Musik betrifft, sondern in Form eines „Zuhörens“ grundsätzlich die Basis menschlichen Zusammenlebens in zukünftigen und an Nachhaltigkeitsidealen orientierten Gesellschaften bilden kann:

„man muss das hören lernen. mut haben zum hören, zum neuanderen hören. zuhören ist gesund. nicht das ohrstöpsel-hören, das macht krank! im alltag sagen wir manchmal, da ist jemand, der kann gut zuhören. und wir brauchen auch gerade in schwierigen lebenssituationen ein gegenüber, das uns zuhört. [...] sprechen und zuhören können ein heilvolles duett sein – und wie sehr kann man andererseits mit sprach- und hörverweigerung kränken, krank machen. [...] der kopf ist rund, die gedanken bewegen sich ständig in alle richtungen, und unser gehirn hat universe ausmaße, eine unendlichkeit, die sich bis ins hohe alter ständig erneuert. wenn man sich so seiner selbst bewusst wird, die ganze vielfalt in sich selbst entdeckt, das ist wahrnehmen der eigenen lebendigkeit. meine partituren sind anstöße für musiker und hörer, vielfältig lebendig zu bleiben.“ (Hespos im Gespräch mit Reiser 2011, S. 36)

Ein solches Hören in Form einer aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit der Musik als einem „Unruhestoff“ (vgl. Hespos im Gespräch mit Reiser 2011, S. 46) kann somit jeden, der sich auf sie einzulassen wagt, auch in eine wachsame Aufmerksamkeit für die Prozesse und Probleme unserer Gesellschaft versetzen, die als Voraussetzung für die eigene Verantwortung gegenüber unseren Mitmenschen und dem Handlungswillen zu positiven Veränderung im sozialen Miteinander unerlässlich ist. Der Konzertsaal – oder was immer ihn in Zukunft ersetzen wird – darf schließlich in den Worten des Komponisten Helmut Lachenmanns (2004, S. 34) nicht „als Ort der gesellschaftlichen Beweihräucherung oder Ausräucherung“ fungieren, sondern kann „als Ort der Diskussion, der aufgeklärten Auseinandersetzung der Gesellschaft mit sich selbst und ihren Tabus“ dienen. Kunst vermag in komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen in diesem Sinne Orientierung und Handlungsoptionen aufzuzeigen, die nicht auf vorgefertigten Denkmustern beruhen, sondern auf einer aktiven und verantwortungsvollen Auseinandersetzung jedes einzel-

nen Wahrnehmenden mit sich selbst und seiner Umwelt. Auch jenseits der Kunstsphäre werden Formen intensiver Auseinandersetzung mit der Welt, Weltaneignung bzw. Weltanverwandlung thematisiert und als Grundlage transformativer gesellschaftlicher Kräfte angesehen, was am Beispiel des Soziologen Hartmut Rosa im folgenden Kapitel aufgezeigt werden wird.

1.3 Resonanz und Weltbeziehungen als Qualitätsparameter eines gelingenden Lebens

Dem Begriff der Resonanz hat sich der Soziologe Hartmut Rosa eingehend gewidmet und eine Resonanztheorie entworfen, die auf einem Entwurf einer kritischen Theorie der spätmodernen Zeitlichkeit basiert.²⁹ Diese überschreibt Rosa mit den Begriffen der Beschleunigung und Entfremdung, welche er als destruktive Kräfte unserer westlichen Gesellschaften diagnostiziert und für die nicht – wie vielleicht zu erwarten wäre – Entschleunigung die Lösung sei, sondern vielmehr das Erleben von Resonanz: „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“ (Rosa 2021, S. 13)

Bevor die Resonanztheorie in Grundzügen skizziert werden wird, möchte ich mich kurz auf den ihr zugrundeliegenden Begriff der Beschleunigung konzentrieren, da dieser für das Verständnis von Rosas Ausführungen grundlegend ist. Beide Theorien, die Beschleunigungstheorie sowie die Resonanztheorie, widmen sich explizit auf deskriptive sowie normative Weise der Qualität des Lebens (vgl. *ibid.*, S. 747)³⁰ und bilden damit eine Parallele zu Nachhaltigkeitsdiskursen (vgl. auch Sommer 2019), in denen, wie bereits weiter oben beschrieben, ebenfalls Glück, Lebensqualität und eine Verbesserung des zukünftigen Zusammenlebens im Zentrum stehen (siehe Kapitel 1), welche mit grenzenlosen Steigerungstendenzen unvereinbar scheinen (vgl. *ibid.*, S. 23). Rosa weist unermüdlich darauf hin, dass kapitalistische Verteilungsverhältnisse nur in Gesellschaften legitimierbar erscheinen, die sich gegenüber der Frage nach dem guten Leben „blind und taub“ machen und die den Glauben verbreiten, eine schrankenlose Steigerung, eine private Akkumulation von Ressourcen sowie die Beschleunigung von Arbeitsprozessen seien bereits der Inbegriff des Wohlergehens (vgl. *ibid.*, S. 23). „Wenn wir die Struktur und Qualität unseres Lebens untersuchen wollen, sollten wir uns seinen Zeitstrukturen zuwenden.“ (Rosa 2019, S. 8) In Anlehnung an Hermann Lübbe und Reinhart Koselleck definiert Rosa soziale Beschleunigung „als eine *Steigerung der Verfallsraten der Verlässlichkeit von Erfahrungen und Erwartungen* und als die *Verkürzung der als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträume*“ (Rosa 2019, S. 24). Dieses Phänomen westlicher Gesellschaften lässt sich auch als „Gegenwartsschrumpfung“ bezeichnen, welche die Folge beschleunigter Innovationsraten ist (vgl. Lübbe 1998). Die durch technische Beschleunigung, Produktions- und Reproduktionshandlungen, Kommunikation und Transport freigesetzte Zeit sollte auf den ersten Blick gesehen logischerweise zu einem entschleunigten Lebenstempo oder zumindest zu Linderung von Zeitmangel führen. Vielmehr ist jedoch das Gegenteil der Fall:

29 In Rosas Terminologie wird die aktuelle Gesellschaft als „spätmodern“ bezeichnet und nicht – wie an vielen anderen Stellen – als post-modern. Rosa begründet diese Begriffswahl nicht weiter. Die Zuordnung der aktuellen Strukturen und Prozesse in eine zusammenhängende „moderne“ Entwicklung suggeriert jedoch eine Kontinuität, wohingehend der Begriff der „Post-Moderne“ die Moderne als abgeschlossen darzustellen scheint.

30 Siehe weiterführend auch Breyer et al. 2017, Peters/Schulz 2017 und Wils 2019.

Zeit scheint in modernen Gesellschaften immer knapper zu werden. Dieses Paradox verlangt nach Rosa nach einer soziologischen Erklärung (vgl. Rosa 2019, S. 30). In der Folge identifiziert Rosa folgende „externe“ Motoren der Beschleunigung:

1. Wettbewerb und Konkurrenzkampf sind in modernen Gesellschaften nach Rosa das in allen Sphären des sozialen Lebens vorherrschende Prinzip, welches von Rosa als *sozialer Motor* überschrieben wird. „Welche ‚Position‘ ein Individuum in der modernen Gesellschaft einnimmt, wird demnach nicht durch Geburt bestimmt und ist nicht das ganze (Erwachsenen-)Leben über stabil, sondern Gegenstand permanenter kompetitiver Aushandlung.“ (ibid., S. 37) An dieser Stelle sei angemerkt, dass Rosa eine gewisse Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit voraussetzt, die aktuell eher als Leitidee denn als Realität gelten kann, da es nicht allen Gesellschaftsgruppen in gleichem Maße möglich ist, an kompetitiven Aushandlungen mit dem Ziel der Positionsbestimmung oder sogar des gesellschaftlichen Aufstiegs teilzunehmen (vgl. Handschick 2023; Hopf 2023).
2. Darüber hinaus treibt auch der *kulturelle Motor* moderne Individuen an, der sich bei Rosa auf die Jenseitsvorstellung richtet: Die Abkehr von einer Vorstellung eines „höheren Lebens“ im Jenseits führt Rosa zufolge dazu, möglichst viele Optionen aus einer unendlichen Palette an Möglichkeiten auszukosten und das Lebenstempo zu beschleunigen, um die realisierbare Summe der Erfahrungen eines individuellen Lebens zu erhöhen (vgl. ibid., S. 39-41).

Insbesondere der erste hier genannte externe Motor scheint in Musiker*innenbiographien sehr prägend und wird zusätzlich dadurch befeuert, dass für die Ausübung von Musiker*innentätigkeiten bestimmte physiologische Fertigkeiten erforderlich sind, die mit zunehmendem Alter degenerieren und bereits im frühen Kindesalter erlernt werden müssen. Ein gewisser Beschleunigungszwang in Bezug auf Konkurrenzfähigkeit und aktive musikalische Erfahrungsmöglichkeiten scheint somit – auf das Lebensalter bezogen – eine Verlagerung nach vorne erforderlich zu machen. Diese Motoren werden zudem dadurch angefeuert, dass eine Weltposition, i.e. der Platz in der Ordnung der Welt, den ein Mensch einnimmt oder einnehmen kann, laut Rosa nicht (mehr) vorgegeben, sondern in einem dynamischen Konkurrenzgeschehen erst ermittelt wird. Wurde eine Position erlangt, muss diese ständig verteidigt und ausgebaut werden, was insbesondere auch auf Musiker*innenkarrieren zutrifft: „In der Spätmoderne bedeutet dies, dass diese Position sich performativ immer wieder verändern kann; sie wird nicht mehr in der Adoleszenz gefunden und dann über einen Lebenslauf hinweg gefestigt und entfaltet, wie noch in der klassischen Moderne, sondern sie ist von dynamischer Unsicherheit geprägt und muss immer wieder neu erkämpft, verteidigt oder gewechselt werden.“ (Rosa 2021, S. 520) Eine auf diese Weise konzeptualisierte und wahrgenommene (Sozial-)Welt bietet in Rosas Wahrnehmung wenig Resonanzflächen. Der Wettbewerb etabliert und institutionalisiert repulsive und indifferente Weltbeziehungen, insbesondere aufgrund der Beobachtung, dass Menschen mit anderen Menschen in den meisten Fällen nicht zugleich resonieren und konkurrieren können (vgl. ibid., S. 341). Der Konkurrenzkampf hat sich somit im

Verlauf der Moderne dahingehend selbst dynamisiert, da in der Spätmoderne nicht mehr um Lebenszeitpositionen, sondern um dynamische Performanzen konkurriert wird: „Die Allokationsordnung verändert ihre Gestalt nicht mehr mit dem generationalen Wandel, sondern in einem intra-generationalen Tempo“ (ibid., S. 687), wobei das moderne Subjekt Steigerungs- und Innovationsleistungen erbringt und mit seiner motivationalen und kreativen Energie das Steigerungsspiel der Moderne aufrechterhält (vgl. ibid., S. 691). Während der auf Beschleunigung basierende Kapitalismus sich ursprünglich auf die Überzeugung stützte, dass seine Produktivität und Stärke allen Individuen die Freiheit geben würde, individuelle Lebenspläne, Träume, Werte und Ziele zu verfolgen, stellt die Beschleunigung in der Spätmoderne in Rosas Augen dafür längst nicht mehr die Ressourcen bereit. Individuelle Lebenspläne, Träume, Werte und Ziele dienen vielmehr dazu, die Beschleunigungsmaschinerie am Laufen zu halten (vgl. Rosa 2019, S. 116-118). Der ständige performative Wettbewerb erzeugt für die Subjekte ein hohes Maß an Unsicherheit und eine ständige Angst zurückzufallen (vgl. ibid., S. 88), die Rosa mit dem Bild des Hinauflaufens auf nach unten fahrenden Rolltreppen beschrieben hat. Dabei ist es nicht die Gier nach mehr, sondern die Angst vor dem „Immer-weniger“ in Verbindung mit der Verheißung von Weltreichweitenvergrößerung, die das Steigerungsspiel aufrechterhält (Rosa 2020, S. 15):

„Ohne die Bereitschaft zur Veränderung der je eigenen beruflichen und familiären, religiösen und politischen, ehrenamtlichen und ästhetischen Position laufen Individuen stets Gefahr, ihren Platz in der Sozialordnung zu verlieren und einen gravierenden Ressourcen- und damit Weltreichweitenverlust hinnehmen zu müssen. Diese Form der spätmodernen Lebenswirklichkeit habe ich mit dem Bild der rutschenden Abhänge (*slippery slopes*) oder der Rolltreppen nach unten zu beschreiben versucht: Die Welt, in die wir uns gestellt finden, ist nicht einfach nur dynamisch, sondern sie befördert uns in jedem Moment gleichsam abwärts, so dass wir (immer schneller) nach oben laufen müssen, um unseren relativen Platz zu halten. [...] Die Position, die wir der Welt gegenüber und in der Welt einnehmen, hängt daher zu jedem Zeitpunkt von unserer (je aktuellen) *Performanz* ab. Die Kerneinsicht über das daraus resultierende Weltverhältnis [...] lautet daher, *dass wir immer schneller laufen müssen, um unseren Platz in der Welt zu halten.*“ (Rosa 2021, S. 691)³¹

Der Zwang zur permanenten Neuerfindung des Selbst und zur flexiblen Veränderung der je eigenen Weltposition scheint auch angehenden sowie ausübenden Musiker*innen sehr vertraut: Es lässt sich beobachten, dass der Konkurrenzkampf um Stellen und Aufträge stetig wächst (siehe u.a. Bork 2010; Gembris 2014; Bertelsmann Stiftung 2019; Simon/Wroblewsky 2019; Dartsch/Wroblewsky 2020) und von Teilnehmer*innen mehr und mehr verlangt „besonders“ zu sein und aufzufallen, um aus der Masse herauszustechen oder überhaupt sichtbar zu werden bzw. zu bleiben. Portfoliokarrieren in Form von ständig hinzukommenden Zwiebelnichten (AEC 2010a, S. 15 und Lessing 2021, S. 81), die sich Musiker*innen im Lauf der Zeit aneignen, um in vielfältigen Kontexten und Tätigkeitsfeldern ihr Berufsleben oftmals in ständiger flexibler Anpassung zu arrangieren,

31 In diesem Zusammenhang verweist Rosa (2021, S. 691) auch auf Bröckling 2007, Ehrenberg 2008 sowie Kling/Gerisch 2009.

können auch als eine negative Seite des lebenslangen Lernens in Form eines Weiterbildungszwanges angesehen werden, die weiter oben bereits angesprochen wurde (vgl. Kapitel 1.1). Wie es gelingt, inmitten eines sich beschleunigenden Dauerlaufs auf der herunterfahrenden Rolltreppe ein erfülltes (Berufs-)Leben zu gestalten, scheint nach Rosa in erster Linie nicht von Entschleunigungsmöglichkeiten, sondern von dem Ausprägen von Resonanzbeziehungen im Rahmen der eigenen alltäglichen Performanz abzuhängen. Das Erleben von Resonanz wird dabei als Metanorm (vgl. S. 12 in diesem Band) und in dieser Funktion als Voraussetzung für ein gelingendes Leben angesehen, wobei die Etablierung von Resonanzbeziehungen im folgenden Sinne maßgeblich ist: Resonanzbeziehungen können als Antwortbeziehungen bzw. Dialogbeziehung zwischen einem Subjekt und der Welt verstanden werden, ähnlich zu ihrem akustischen Vorbild (lat. *resonare* = widerhallen, ertönen): Das Phänomen der Resonanz kann nur entstehen, wenn zwei Resonanzkörper nicht verkoppelt sind, sondern wenn die Schwingung des einen Körpers die Eigenfrequenz des anderen anregt oder beide sich in wechselseitiger Anpassungsbewegung einschwingen, ohne dass eine mechanisch-lineare Reaktion erzwungen wird (vgl. Rosa 2021, S. 282f). Im Gegensatz zu einem Echo, welches nicht antwortet, sondern nur widerhallt (vgl. *ibid.*, S. 285f) wird im übertragenen Sinne eine Differenz erzeugt, die als solche erlebt wird und transformative Kräfte enthalten kann. Im Rahmen der damit einhergehenden Weltanverwandlung be- und verarbeitet ein Subjekt einen Stoff und verändert dabei sich selbst als auch den bearbeiteten Weltausschnitt (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 124). An dieser Stelle wird deutlich, dass das Bild der Resonanz bzw. Stimmgabel hinkt, da es in diesem Bild nicht zu einer Veränderung der Resonanzkörper kommen kann bzw. darf (vgl. weiterführend auch Müller-Brozovic 2019). „Anverwandlung“ meint bei Rosa eine bestimmte transformatorische Begegnung, die er folgendermaßen beschreibt: „Anverwandeln meint, sich einen Weltausschnitt, einen Stoff so anzueignen, dass man sich selbst dabei verwandelt. Das Subjekt be- und verarbeitet den Stoff und verändert dabei sich selbst ebenso wie den bearbeiteten Weltausschnitt. Im Gegensatz dazu bedeutet reines Aneignen nur, sich etwas einzuverleiben, es unter Kontrolle zu bringen oder verfügbar zu machen.“ (*ibid.*, S. 124) Gelingende Weltbeziehungen gehen in diesem Sinne über eine reine Aneignung von Welt hinaus und bedingen nach Rosa Glückserfahrungen sowie ein gutes Leben:

„Meine These ist, dass es im Leben auf die Qualität der *Weltbeziehung* ankommt, das heißt auf die Art und Weise, in der wir als Subjekte Welt erfahren und in der wir zur Welt Stellung nehmen [...]. Die zentrale Frage, was ein gutes von einem weniger guten Leben unterscheidet, lässt sich dann übersetzen in die Frage nach dem Unterschied zwischen gelingenden und misslingenden Weltbeziehungen.“ (Rosa 2021, S. 20)

Gelingende Weltbeziehungen beruhen auf offenen, lebendig vibrierenden, atmenden Resonanzachsen, „die die Welt tönend und farbig und das eigene Selbst bewegt, sensitiv, reich werden lassen“ (*ibid.*, S. 26).³² Ein gutes Leben zeichnet sich durch mehr als nur eine

32 Resonanzachsen werden nach Rosa folgendermaßen charakterisiert: „Resonanzachsen sind die stabilen Bezugsfelder, auf denen Subjekte immer wieder Resonanzerfahrungen machen. Jeder Mensch hat

bloße Ermöglichung einer möglichst hohen Summe von Glücksmomenten sowie der Minimierung von Unglückserfahrungen aus: „Es ist das Ergebnis einer Weltbeziehung, die durch die Etablierung und Erhaltung stabiler *Resonanzachsen* gekennzeichnet ist, welche es den Subjekten erlauben und ermöglichen, sich in einer antwortenden, entgegenkommenden Welt *getragen* oder sogar *geborgen* zu fühlen.“ (ibid., S. 59) Für unglückliche und im Extremfall depressive Menschen erscheint die Welt kahl, leer, tot, starr und taub: Die Resonanzachsen zwischen Selbst und Welt bleiben stumm, was einer Wüstenerfahrung gleichkommt (vgl. ibid., S. 59). Die Suche nach konstitutiven Resonanzoasen und das komplementäre Bestreben, Wüstenerfahrungen zu vermeiden, prägt in dieser Logik die Lebensführung. Insgesamt suggeriert diese Denkweise, dass jeder Mensch seines Glückes Schmied sei und ein „gutes Leben“ gestalten könne, was der Theorie eine gewisse elitäre Färbung gibt und ihre privilegierte Perspektive offenbart, wenngleich sicher auch im Angesicht von Krieg, Krankheit, Hunger, Vertreibung und Verlust das Erleben von Momenten der Resonanz nicht vollkommen ausgeschlossen ist.

Moderne Gesellschaften sind nach Rosa durch eine existentielle Grundangst vor einem umfassenden Resonanzverlust geprägt, da Resonanzverhältnisse das Bindeglied zwischen leiblichen und psychischen, emotionalen und kognitiven, evaluativen und sensorischen Weltbeziehungen bilden. Resonanzfähigkeit stellt somit die Voraussetzung dafür dar, dass wir Weltbeziehungen überhaupt eingehen können (vgl. ibid., S. 269). Subjekte suchen Resonanzen und möchten diese gleichermaßen nicht nur erfahren, sondern auch erzeugen (vgl. ibid., S. 270). Die jeweilige Weltbeziehung lässt sich dabei jedoch nicht über die Art der Tätigkeiten oder die Objektbereiche bestimmen, sondern allein über die passende Welthaltung und Welterfahrung. Ob es zur Ausbildung und Aufrechterhaltung konstitutiver Resonanzachsen kommt oder nicht, hängt Rosa zufolge erstens von körperlichen, biographischen, emotionalen, psychischen und sozialen Dispositionen des Subjekts, zweitens von der institutionellen, kulturellen und kontextuellen und physischen Konfiguration der jeweiligen Weltausschnitte und drittens von der Art der Beziehung zwischen diesen beiden ab.

„Selbst tendenziell lebensfeindliche Weltausschnitte wie eine Wüste, eine Schneelandschaft oder eine Tankstelle können unter bestimmten Bedingungen zu genuinen Resonanzoasen werden. Entfremdung im Sinne stummer, kalter, starrer oder scheiternder Weltbeziehungen ist dann das Ergebnis beschädigter Subjektivität, resonanzfeindlicher Sozial- und Objektkonfigurationen oder aber eines Missverhältnisses beziehungsweise eines fehlenden Passungsverhältnisses zwischen Subjekt und Weltausschnitt.“ (ibid., S. 35f; vgl. auch Rosa 2014)

Im sozialen Miteinander erzeugt und signalisiert Resonanz nach Rosa soziales Kapital, Interaktions- und Kooperationsverlangen sowie Sympathie- und Empathiefähigkeit. Auch Bildungsprozesse, durch welche sozial-kulturelles Kapital vermehrt wird, scheinen grund-

andere Resonanzachsen. [...] Die Resonanzachsen unterscheiden sich zwar von Subjekt zu Subjekt und auch von Kultur zu Kultur, haben aber im Leben eines Menschen eine relative Stabilität.“ (Rosa/Endres 2016, S. 126)

legend auf eine erfolgreiche Etablierung von Resonanzbeziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden sowie zwischen Lernenden und Gelerntem angewiesen zu sein: Nur dort, wo eine interaktive Anverwandlung von Weltausschnitten erfolgt, so ließe sich folgern, kann Bildung gelingen (siehe Kapitel 1.7).

Resonante Weltbeziehungen sind nach Rosa grundsätzlich unverfügbar und unterscheiden sich „substantiell von rein kausalen oder instrumentellen Wechselwirkungen dadurch, dass sie eben kein festes, deterministisches und nach dem Prinzip der lokalen Verursachung wirkendes Verhältnis bezeichnen, sondern auf der Idee eines wesenhaften inneren Berührens oder Entsprechens und eines wechselseitigen Reagierens im Sinne eines genuinen *Antwortens* beruhen.“ (ibid., S. 101) Aufgrund ihrer Unverfügbarkeit lässt sich Resonanz somit weder willentlich herbeiführen und kontrollieren noch von außen erkennen. Ob ein Mensch in einer bestimmten Situation eine Resonanzbeziehung aufbaut, lässt sich laut Rosa allenfalls an seinem Blick ablesen: „Im Blick eines Menschen offenbart sich dessen (momenthafte und grundsätzliche) Weltbeziehung.“ (ibid., S. 115)³³ Der Blick sowie weitere von außen weniger stark erkennbare Körperreaktionen weisen Resonanz als ein grundlegend leibliches Phänomen aus: „Die Welt ist das, was jedem Bewusstsein als vorgängig immer schon mitgegeben ist. Die Vorgängigkeit und Unhintergebarkeit einer Welt, auf die sich Subjektivität immer schon bezogen findet, ist dabei zuerst und zunächst eine *leibliche* [...]“ (ibid., S. 66) Eine Vorbedingung für ein gelingendes, resonantes Weltverhältnis besteht somit in einem resonanzsensiblen „leibseelischen“ Selbstverhältnis (vgl. ibid., S. 72). Der Leib-Körper (i.e. die Einheit aus dem Körper als Gegenstand der Welt und dem Leib als Teil des Subjekts, vgl. Waldenfels 2000) kann als „Medium“ oder „Vermittler“ zwischen dem (reflexiven) Selbst und der Welt erscheinen:

„Für eine Soziologie der Weltbeziehung bedeutet dies einerseits: keine Welt ohne Leib, aber auch kein Leib ohne Welt. Andererseits heißt es aber auch, dass der Körper das Organ oder Medium ist, mit dem die Wahrnehmung und das Erleben von Welt möglich wird, während er zugleich das Medium und Instrument ist, mittels dessen sich das Subjekt in der Welt zum Ausdruck bringen und handelnd Einfluss nehmen kann. (Passive) Welterfahrung und (aktive) Weltaneignung sind also gleichermaßen leiblich vermittelt. [...] Über den Körper schreibt sich die Welt in das Subjekt (verstanden als Einheit von Leib und reflexivem Selbst) ein, über ihn bringt sich das Subjekt in der Welt aber auch zum Ausdruck.“ (Rosa 2021, S. 145f; vgl. auch Waldenfels 2000, S. 210-264; Schmitt-Weidmann 2021a, S. 86-98)

33 Rosa weist darauf hin, dass „im erkennenden und fixierenden Blick auch eine Voraussetzung für die desengagierte und tendenziell *verdinglichende* Weltbeziehung [zu finden ist], die an der Wurzel des so überaus erfolgreichen und effizienten modernen Weltverhältnisses der *Beherrschung* und *Kontrolle* liegt. Ohne die Fähigkeit zur Einnahme einer solchen Blickhaltung wäre beispielsweise ein Chirurg niemals in der Lage, seine Arbeit zu tun. Darin zeigt sich einmal mehr, dass die Fähigkeit zur Resonanzunterdrückung eine essentielle Kulturtechnik per se nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern oftmals fundamental verbessert. Sie wird erst dort zum Problem, wo sie die Fähigkeit zur Ausbildung und/oder Aufrechterhaltung von Resonanzachsen beeinträchtigt oder wo sie sich so verselbständigt, dass der Blick auch dort ‚leer‘ bleibt, wo die Subjekte auf Resonanzbeziehungen angewiesen sind.“ (Rosa 2021, S. 122)

Ein nichtleiblicher Weltbezug ist demnach nicht denkbar (vgl. Rosa 2021, S. 146). Im Rahmen von Weltanverwandlungsprozessen erweist sich der Körper sowohl als Resonanzfläche als auch als Gestaltungsfläche (vgl. Rosa 2021, S. 147).

Wie ich an anderer Stelle am Beispiel ausgewählter Werke der Neuen Musik gezeigt habe (vgl. Schmitt-Weidmann 2021a), kann der Körper auch als Vermittler zwischen Kunst und (all)täglicher Lebenswelt fungieren, was diese Vorüberlegungen auch für die Musik als höchst relevant erscheinen lassen (vgl. auch Kapitel 1.2). Speziell der Musik weist Rosa ein besonderes Resonanzpotential zu, da in ihr existentielle Beziehungen zwischen Ich und Welt verhandelt werden, und vertritt die These,

„dass die eigentümliche Qualität der Musik darauf beruht, dass sie eine ganz spezifische Form der Weltbeziehung zu stiften in der Lage ist; eine solche nämlich, in der das Weltverhältnis als Ganzes spürbar und damit zugleich modulierbar und modifizierbar wird. In der Musik wird gewissermaßen die Beziehungsqualität *an sich* verwandelt, während Sprachen und Zeichensysteme immer nur je partikuläre Weltbeziehungen oder -ausschnitte thematisch werden lassen können.“ (Rosa 2021, S. 161)

Aufgrund ihrer Vieldeutigkeit, Ambiguität und Ambivalenz kann Musik auch als Beziehungskunst (vgl. Borchard 2022) verstanden werden, indem sie Beziehungen innerhalb der Musik selbst, zwischen Musizierenden und Instrument, unter Musizierenden, zu und unter Musikhörenden zu stiften vermag (vgl. Müller-Brozovic 2019). Da Musik nicht bloß etwas außerhalb unserer selbst ist, sondern als Schwingungen innerhalb des eigenen Körpers erfahrbar wird, hebt Musikerleben Rosa zufolge „die Trennung zwischen Selbst und Welt auf, indem es sie gleichsam in reine Beziehung verwandelt [...]“. (Rosa 2021, S. 162f) Inwiefern von einer Aufhebung von Trennungen oder eines Changierens und Oszillierens von Schwellen zwischen Selbst, Kunst und Welt gesprochen werden kann, habe ich an anderer Stelle eingehend thematisiert (siehe hierzu Schmitt-Weidmann 2021a, S. 13-59). In Rosas Terminologie ließe sich schließlich zusammenfassend sagen, dass Musikerleben – selbst wenn man der Idee „reiner Beziehung“ nicht folgt, sondern lieber von unterschiedlichen Schwellenbewegungen zwischen Selbst und Welt sprechen möchte – Resonanzbeziehungen ermöglichen und gemeinhin (und unabhängig von der Art der Musik) als Resonanzoase angesehen werden kann. Musikerleben kann jedoch die Herstellung leib-körperlicher Weltbeziehungen nicht garantieren: „Just dieselben Töne oder Schallwellen, welche uns heute zu Tränen zu rühren vermögen, entfalten schon morgen vielleicht nur noch eine schwache oder gar keine Resonanzwirkung mehr, wenn unsere Weltbeziehung dispositional durch andere Ereignisse belastet ist. Einmal mehr zeigt sich also auch hier, dass unsere Weltbeziehungen immer körperlich, emotional, psychisch und symbolisch vermittelt zugleich sind.“ (Rosa 2021, S. 163) Weltbeziehungen stellen somit ebenso das Ergebnis kultureller Weltbilder und sozialer Praktiken als auch individueller körperlicher und psychischer Dispositionen dar (vgl. *ibid.*, S. 186).

Kunst und Religion sind Rosa zufolge in modernen westlichen Gesellschaften als Resonanzsphären oder Resonanzoasen konzeptualisiert und werden mit Vorstellungen und Praktiken der „berührenden“ Wechselwirkung assoziiert, während Wissenschaft und Wirtschaft vorwiegend intentionalistische und verdinglichende Weltbeziehungen stiften

(vgl. *ibid.*, S. 217). Resonanz ist laut Rosa nicht zufällig eine musikalische Metapher (auf dessen Problematik bereits weiter oben hingewiesen wurde): „Musik [...] scheint dasjenige Medium zu sein, das die Modi, Transformationen und Intensitäten der Weltbeziehung *unmittelbar*, das heißt ohne kognitive Projektion oder Vermittlung, zum Ausdruck zu bringen vermag.“ (*ibid.*, S. 265) Mehr noch vertritt er die These, „dass in der Musik die (Welt-) Beziehungsqualität als solche verhandelt wird.“ Dabei

„wird verstehbar, welch eminent wichtige Funktion die Musik in der (modernen) Gesellschaft zu erfüllen vermag: Sie dient der Vergewisserung und potentiell der Korrektur unseres Weltverhältnisses, sie moderiert und modifiziert unsere Weltbeziehung, und sie stiftet sie immer wieder neu als ‚Urbeziehung‘ aus der Subjekt und Welt hervorgehen.“ (*ibid.*, S. 163f)

Im Rahmen einer Diskussion verschiedener Wissensformen beschreibt Bugiel – ähnlich zu Rosa (vgl. Kapitel 1.6) – ästhetisches Wissen folgendermaßen und verweist dabei auf die Parallelität von Kunst und Bildung im Hinblick auf Weltbeziehungsbildung, die in den folgenden Kapiteln (insbesondere in Kapitel 1.7) weiter thematisiert werden wird:

„Dieses Wissen ermöglicht eine Sinnstiftung oder -gewinnung, für die Ähnliches gilt wie für die Kunst: ‚Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern Kunst macht sichtbar‘, lautet dazu ein bekanntes Zitat Paul Klees. Auch Musik lässt sich nicht einfach als ein vorgefundener Gegenstand begreifen, den das Musikhören nachträglich lediglich modifiziert. Durch das Hören von Musik wird vielmehr etwas hörbar, von dem wir ohne dieses Hören nichts ahnen könnten: Welt. [...] Musikalisches Wissen als Wissen eines polythetischen Sinns im Medium des Klangs beziehungsweise als Wissen klanglichen Sinns ist damit ein eigenes zeiträumliches Wissen, ein Welt-Wissen.“ (Bugiel 2021, S. 118f)

Kaiser spricht dementsprechend auch von der Prämisse des ästhetischen Paradigmas, die besagt, dass Musik eine erlernbare „unersetzbare, durch kein anderes Medium zu gewinnende Erkenntnis und Erfahrung von unserer natürlichen und sozialen Umwelt“ (Kaiser 2005, S. 168) eröffnet.

Resonanzerfahrungen ereignen sich weder in der Musik noch in der alltäglichen Lebenswelt im Erleben reiner Harmonie, sondern dort, wo inmitten von Dissonanzen und Spannungen „die Welt plötzlich zu singen anhebt“ (Rosa 2021, S. 321). Damit scheint Rosa ein Verhältnis zu meinen, das Hespos – wie weiter oben bereits zitiert – folgendermaßen beschreibt: Musik sagt ihm zufolge „HALLO zu jedermann, [...] HALLO in dem sinne von: hören sie es, [...] geraten wir in austausch/in aufregung ZU-ein-ander, [...] leben wir mit EinAnder?“ (Hespos 2000, S. 72; vgl. S. 44 in diesem Band). Resonanz kann und darf kein Dauerzustand sein, denn die Welt kann nie im Ganzen anverwandelt und resonant gemacht werden (vgl. *ibid.*, S. 295): „Resonanz entsteht also niemals dort, wo alles ‚reine Harmonie‘ ist, und auch nicht aus der Abwesenheit von Entfremdung, sondern sie ist vielmehr gerade umgekehrt *das Aufblitzen der Hoffnung auf Anverwandlung und Antwort in einer schweigenden Welt.*“ (*ibid.*, S. 321) Aus diesem Grund setzen Resonanzbeziehungen Entfremdung und nichtresponsive Weltausschnitte ursächlich voraus, so dass sich das Verhältnis zwischen Resonanz und Entfremdung nicht als oppositionelles,

sondern letztlich nur als ein dialektisches begreifen lässt (vgl. *ibid.*, S. 315). In diesem Zusammenhang betont Rosa auch das transformatorische Potential von Resonanzerfahrungen: „Selbst und Welt können sich fortgesetzt verändern und doch in Resonanz bleiben, und mehr noch, es sind just Resonanzerfahrungen und -beziehungen, durch die sie sich wechselseitig (im Sinne einer *Anverwandlung*) transformieren.“ (*ibid.*, S. 312) Dieser transformatorische Impetus ist nicht nur für Bildungsprozesse zentral, sondern auch für künstlerische Schöpfungsprozesse, welche aus einem starken Resonanzbedürfnis resultieren können:

„Vor diesem Hintergrund mag es auch nicht überraschen, dass künstlerische oder philosophische und vielleicht auch *mystische* Formen der Anverwandlung von Welt häufig das Ergebnis schmerzhafter und tiefer biographischer Entfremdungs- beziehungsweise Repulsionserfahrungen sind: Komponisten, Schriftsteller, Philosophen und oft auch Soziologen [...] reagieren mit ihren Versuchen schöpferischer Etablierung und Artikulierung von Resonanzbeziehungen auf oftmals tiefgreifende und anhaltende Entfremdungserfahrungen in ihrer Schul- und Jugendzeit. Schöpferische Resonanz ist dann Ausdruck und Ergebnis eines Ringens um Weltanverwandlung [...].“ (*ibid.*, S. 324)

Im Rahmen der Theorie der Weltbeziehung beschreibt Resonanz einen Modus des „In-der-Welt-Seins“, wobei sich als Kernmoment die Idee formulieren lässt, dass sich die beiden Entitäten der Beziehung, Subjekt und Welt, „in einem schwingungsfähigen Medium (oder Resonanzraum) wechselseitig so berühren, dass sie als *aufeinander antwortend*, zugleich aber auch *mit eigener Stimme sprechend*, also ‚zurück-tönend‘ begriffen werden können.“ (*ibid.*, S. 285)

Ähnlich zu ästhetischen Erfahrungen kann auch Resonanz mit der Erfahrung von Intensität verbunden werden (vgl. *ibid.*, S. 288; siehe zu dieser Parallele auch Kapitel 1.4). Für eine qualitative Weltanverwandlung durch menschliche Praktiken, zu denen auch Bildungsprozesse, Kunst und Kultur zählen, ist darüber hinaus insbesondere die Fähigkeit und Möglichkeit zu Selbstwirksamkeitserleben zentral. In Anlehnung an Bandura (1993) weist Rosa darauf hin,

„dass es für die menschliche Handlungs- und Lernfähigkeit, aber darüber hinaus auch für das Eingehen und Aufrechterhalten sozialer Beziehungen und für die Lebenszufriedenheit insgesamt – und damit kurz: *für die Qualität der menschlichen Weltbeziehung* – entscheidend darauf ankommt, dass Subjekte sich zutrauen, Herausforderungen zu meistern, kontrolliert auf die Umwelt Einfluss nehmen und damit planvoll etwas bewirken können [...]. Menschen unterscheiden sich demnach insbesondere im Ausmaß, in dem sie sich zutrauen, Aufgaben zu erfüllen, Herausforderungen zu meistern und Ziele zu verwirklichen. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich dabei nach den vorliegenden Forschungsergebnissen positiv auf das Sozialverhalten, auf Lernerfolge, auf den Gesundheitszustand und die Lebenszufriedenheit insgesamt aus, während sich bei niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen die entsprechenden negativen Effekte beobachten lassen, darunter insbesondere auch ein vermehrter Rückzug ins Privatleben, verminderte Engagementbereitschaft und wachsende Unzufriedenheit. Auf diese Weise scheinen Selbstwirksamkeitserwartungen einen wichtigen Indikator für die Beurteilung oder Kritik der Qualität von Weltbeziehungen insgesamt zu liefern.“ (*ibid.*, S. 271f)

In diesem Sinne können insbesondere auch kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen soziale Resonanzbeziehungen befördern, welche auf wechselseitigem Antworten und Verstärken beruhen mit dem Ziel, gemeinsam weltwirksam werden zu können (vgl. *ibid.*, S. 275). Diese kollektive Energie kann auch in Teamteaching- und Peer-Learning-Settings zum Tragen kommen, wie weiter unten beschrieben werden wird (siehe Kapitel 2.3 und 2.4). Das von Rosa der Moderne zugeschriebene Autonomieverlangen lässt sich vor diesem Hintergrund jedoch nicht ohne Weiteres mit Selbstwirksamkeitserfahrungen vereinbaren: Rosa zufolge fokussiert der Autonomiebegriff einseitig das „Subjekt-Ende des Resonanzdrahtes“ (*ibid.*, S. 314).³⁴ Aus diesem Grund stellt das Autonomie- bzw. Selbstverwirklichungsverlangen der Moderne keinen Gegenentwurf für Entfremdungserfahrungen dar, sondern bildet vielmehr eine ihrer Ursachen, sofern Autonomiebestrebungen vorwiegend darauf abzielen, die Welt in Reichweite und unter Kontrolle zu bringen: „Dass Resonanz konstitutiv auf eine erfahrbare *Begrenzung von Autonomie* angewiesen bleibt, lässt sich autonomietheoretisch nicht einholen, es sein denn, man weitet den Autonomiebegriff so aus, dass er das Konzept der Selbstbestimmung transzendiert und sich damit gewissermaßen selbst ad absurdum führt: Was dann noch Selbstbestimmung oder Autonomie heißen kann, meint im Grunde Resonanz.“ (*ibid.*, S. 314) In Anlehnung an Peter Schulz und Dimitri Mader beschreibt Rosa in diesem Sinne das Verhältnis zwischen Resonanz und Autonomie als komplementäres: Resonanz als antwortende Weltbeziehung ist ohne Autonomie des Selbst genauso wenig denkbar wie genuine Selbstbestimmung ohne antwortende Welt (vgl. *ibid.*, S. 314f). Der entscheidende Punkt liegt abermals in der Etablierung von Antwortbeziehungen, im Rahmen derer auch der Autonomiebegriff betrachtet werden muss, sofern er Selbstwirksamkeit und Resonanz befördert möchte:

„Wenn wir zu etwas gezwungen werden, sind wir nicht selbstwirksam, und wenn wir daran gehindert werden, unsere eigene Stimme zu entfalten [...] sind wir überhaupt nicht resonanzfähig. Im Zustand der Fremdbestimmung oder Unterdrückung gleichen wir einer festgehaltenen Saite, die nicht schwingen kann. Eine Kritik der Resonanzverhältnisse zielt also notwendig auf Emanzipation und Autonomie. Allerdings, und das ist mein entscheidender Punkt, reicht diese freie Schwingungsfähigkeit als Kriterium für ein gutes Leben nicht aus. Resonanz ist eine zweiseitige *Beziehung*, ob sie gelingt, hängt auch von den begegnenden Weltverhältnissen selbst ab.“ (*ibid.*, S. 755)

Der hier sowie an vielen weiteren Stellen aufscheinende normative Charakter von Rosas Resonanztheorie, der in wissenschaftlichen Diskursen oft kritisiert wird (siehe u.a. Müller-Brozovic 2019), bildet – wie bereits erwähnt – eine Parallele zu den in Nachhaltigkeitsdiskursen formulierten Visionen eines zukünftigen gelingenden Zusammenlebens, wie beispielsweise die Auseinandersetzung der UNESCO mit Bildung und dem Begriff des

34 Den Begriff des Resonanzdrahtes nutzt Rosa, um folgendes Bild herzustellen: „Wenn sich eine Resonanzbeziehung einstellt oder ausbildet, beginnt der ‚Draht‘ zu glühen, die Augen leuchten. Dabei kommt es zu einer starken Wechselwirkung. Etwas ergreift uns und bewegt uns, wir haben einen Kontakt zu diesem anderen. Da bildet sich ein Draht zwischen Subjekt und Welt, der glühen und manchmal auch reißen kann.“ (Rosa/Endres 2016, S. 126)

Lebenslangen Lernens oder dem *Sustainable Development Goal 4* der Vereinten Nationen zeigt (siehe Kapitel 1).

„Resonanz soll mithin also den Maßstab für ein gelingendes Leben liefern, einen Maßstab, der es erlaubt, Lebensqualität nicht mehr nur indirekt an der Steigerung von materiellem Wohlstand, Optionen und Ressourcen, sondern direkt an der Qualität der Weltbeziehung zu messen. Ein gutes Leben ist dann eines, das reich an Resonanz Erfahrungen ist und über stabile Resonanzachsen verfügt.“ (ibid., S. 749)³⁵

Folgt man diesem normativen Anspruch, ergibt sich daraus die Frage, ob diese Kausalität sich auch auf Bildungsprozesse übertragen lässt. Kann Bildung nur dann gelingen, wenn sie reich an Resonanz Erfahrungen ist? Und kann Bildung vor diesem Hintergrund einen Beitrag zu einem „guten Leben“ bzw. „gelingenden Zusammenleben“ leisten? (vgl. auch Vogt 2002, S. 15) Dass diese Frage Inhalt heftiger ideologischer Debatten war und noch immer ist, zeigt die weiter oben umrissene Auseinandersetzung der UNESCO mit dem Begriff des Lebenslangen Lernens. Der Gedanke, dass Bildung nicht allein der wirtschaftlich motivierten Leistungssteigerung von Fachkräften jedweder Art dient, sondern einem gelingenden und glücklichen Leben in Verbindung mit einem Beitrag zu Kultur und Gesellschaft, der über die von Rosa kritisierte Steigerungslogik hinausgeht, geht bereits auf die antike Philosophie zurück und wurde seitdem kontinuierlich aufgegriffen.

Die Begriffe des Glücks, der Bildung, der gelingenden Selbstverwirklichung und des Wohls Aller sind in antiker Philosophie eng miteinander verbunden:

„Indem jeder seine Fähigkeiten erprobt und so durch Bildung findet, welche Entfaltung ihm am meisten gemäß und dadurch am lustvollsten ist, wird das Glück nicht zu einer kontingenten Augenblickserfahrung, sondern zum Ausdruck einer gelingenden Selbstverwirklichung, die den Anspruch, selbstbestimmt zu sein, überhaupt erst einlösen kann. Glück ist in diesem Sinn Ausdruck und unmittelbares Begleitphänomen der bestmöglichen Entfaltung der eignen Fähigkeiten eines Menschen. Diese Art der Verfolgung des eigenen Glücks ist kein Egoismus, der moralisch kritisiert werden könnte, ja er darf nicht kritisiert werden. Denn diese Form des Egoismus macht den Einzelnen zugleich zum bestmöglichen Mitglied seiner Gemeinschaft. [...] Wer wirklich für das Beste für sich selbst sorgt, sorgt eben damit auch für das Beste der Gemeinschaft. Die Aufgabe des Staats besteht in diesem Konzept 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. Diese Selbstbestimmung hat ihr Kriterium in der individuellen Glückserfahrung. Da niemand, wie Aristoteles sagt, unfreiwillig glücklich ist, liegt in dieser Form der Selbstbestimmung auch das eigentliche Kriterium der Freiheit der Bürger.“ (Schmitt 2010, S. 35f; siehe weiterführend auch Rapp/Wagner 2006)

35 Dies bedeutet jedoch keine grundsätzliche Ablehnung von Wohlstand: „Eine solide Kapitalausstattung wäre demnach nicht (nur) Ursache, sondern (auch) die Folge von Resonanzfähigkeit, die sich gleichsam als *evolutionärer Vorteil* erweisen kann.“ (Rosa 2021, S. 58)

Von Aristoteles ausgehend zeichnet Bartels (2018) ethische Konzeptionen eines guten Lebens hinsichtlich der Musikpädagogik u.a. an den Beispielen Martha C. Nussbaums und Wilhelm Schmids nach und identifiziert als Gelingensbedingungen eines guten Lebens – auch im Umgang mit Musik – die Wahlfreiheit, die Selbstgestaltung und die Gestaltung von Beziehungen. Diese Beobachtungen entsprechen Martin Seels Definition des guten Lebens als Kombination von gelingendem und glücklichen Leben: „Ein *gelingendes* Leben hat, wem es gelingt, ein auf ungezwungene Weise selbstbestimmtes Leben zu führen. Ein *glückliches* Leben hat, wem sich in einem selbstbestimmten Leben die wichtigsten eigenen Wünsche erfüllen.“ (Seel 1999, S. 127) Laut Seel (1999, S. 138-140) gehören die Dimensionen gelingender Arbeit, gelingender Interaktion, erfülltem Spiel und verweilender Betrachtung zu einem guten Leben. Vor dem Hintergrund der langen Tradition an normativen Bildungstheorien, die insbesondere um die Begriffe „Tugend“, „Moralität“, „Vernunft“ oder der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit) kreisen, weist Jürgen Vogt (2002) mit Bezug auf Dietrich Benner darauf hin, dass pädagogische Praxis als intergenerationelle Praxis „ständig zwischen dem Dual der Selbsterhaltung und einem ins Offene gestellte ‚Zu-sich-selbst-Verhalten‘ oszilliert.“ (Vogt 2002, S. 4). Den ein gutes Leben ausmachenden Aspekten der Möglichkeit zur Selbstbestimmung und der Chance auf Momente des Glücks ordnet Vogt (2002, S. 14) auch ästhetische Erfahrungen (vgl. Kapitel 1.4) zu, die mindestens als zu einem guten Leben zuträglich angesehen werden können und pädagogische Handlungen als zutiefst normativ geprägt ausweisen:

„Ästhetische Erfahrung behält ihren Selbstzweckcharakter gerade dadurch, dass sie einen ganz bestimmten Zweck hat, nämlich als ein wichtiger – wenn auch vielleicht nicht der wichtigste – Bestandteil eines ‚guten Lebens‘ zu fungieren. Und bei allen Skrupeln gegenüber allzu einfachen Formeln: Wozu sollte pädagogische Praxis als Teil menschlicher Gesamtpraxis denn eigentlich dienen, wenn nicht als Hilfestellung für alle Personen, die Möglichkeit zu einem solchen guten Leben offen zu halten, und diese Möglichkeit auch mit Inhalten anzureichern, zu denen u.a. gewiss auch die ästhetische Erfahrung zählt? [...] Pädagogische Institutionen wären danach zu kennzeichnen, inwieweit sie auf ganz unterschiedliche Art Situationen und Gelegenheiten bieten, einen Zugang zu Vollzugsformen des guten Lebens zu finden, der für ihre Klientel außerhalb dieser Institutionen so nicht gegeben ist. Der ‚pädagogische Code‘ wäre also umzucodieren von ‚Erziehung der jüngeren Generation durch die ältere‘ auf ‚Intergenerationale Unterstützung beim Vollzug eines guten Lebens.‘“ (Vogt 2002, S. 16f)

Ethische Konzeptionen mit Blick auf ein gelingendes Zusammenleben haben sich auch in Leitbildern von Universitäten und Hochschulen niedergeschlagen. Vergleicht man aktuelle Leitbilder von Musikhochschulen auf Internetpräsenzen, fallen übergeordnete Bildungsziele ins Auge, die die Heranbildung von weltoffenen und gesellschaftlich verantwortungsvollen Persönlichkeiten ins Zentrum ihres Bildungsauftrages stellen:³⁶ So positioniert sich beispielsweise die Hochschule Würzburg direkt mit der Überschrift

36 Siehe weiterführend auch Spoun/Wunderlich 2005

„Exzellenz in gesellschaftlicher Verantwortung“,³⁷ während zum Beispiel in Detmold das Studienangebot „der Förderung eines kritischen Verantwortungsbewusstseins der Studierenden sowie der Fähigkeit zur Weiterentwicklung und Stärkung ihrer Gesamtpersönlichkeit“³⁸ dient. Absolvent*innen der Musikhochschule Mannheim „sind darauf vorbereitet das Kulturleben einer demokratischen Gesellschaft in Spitze und Breite mitzugestalten.“³⁹ Weimarer „Absolvent*innen sind umfassend gebildete, autonom handelnde musikalische, pädagogische und wissenschaftliche Persönlichkeiten, die engagiert gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen“⁴⁰ und die Mitglieder der Hochschule Karlsruhe sehen sich

„in Verantwortung für unser Land und seine Zukunft, schätzen uns dabei glücklich, ein international gesuchter und renommierter Ausbildungsort zu sein. Wir stellen uns der Verantwortung, national und international konkurrenzfähige, eigenständige künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Persönlichkeiten zu bilden, die zugleich als weltoffene Persönlichkeiten bereit sind, gesellschaftlichen Herausforderungen selbstbewusst und kritisch-engagiert zu begegnen.“⁴¹

Ob die Ausübung oder Beschäftigung mit Musik in diesem Sinne in besonderem Maße zu einem „verantwortungsbewussten Handeln“ und damit zu einem gelingenden (Zusammen-)Leben beiträgt, lässt sich selbstredend nicht verallgemeinern geschweige denn garantieren. Dass sie aber als eine zentrale, vielleicht sogar als die wichtigste und nach und nach alle Alltagsbereiche durchdringende Resonanzsphäre der Moderne angesehen wird, in welcher Weltbeziehungen gesucht und auch (weiter-)entwickelt werden können (vgl. Rosa 2021, S. 473), würden sicher viele Teilnehmende der Kulturszene im Allgemeinen unterschreiben, was Rosa folgendermaßen erläutert:

„Tatsächlich bilden ‚Kunsttempel‘ die paradigmatischen, kultischen Räume der modernen Gesellschaft für ritualisierte Resonanzverfahren: In den Museen, Theatern und Konzertsälen, aber auch in den Kinos und an vergleichbaren Orten suchen und finden moderne Menschen immer wieder aufs Neue Momente der transformativen Erschütterung und Verflüssigung ihres Selbst- und Weltverhältnisses, des Berührt-, Bewegt- und Ergriffenwerdens. Dabei spielt es keine Rolle, ob wir es mit Kunstformen der Hoch- oder der Populärkultur zu tun haben. Dass die Anhänger der jeweils einen die Erfahrungen der anderen apriorisch zu diskreditieren geneigt sein mögen, bestätigt nur, dass die Ausbildung einer Resonanzbeziehung nicht von der Objektseite per se, sondern von der habituellen Passung zwischen Subjekt und Objekt beziehungsweise zwischen den beiden in Beziehung tretenden Entitäten abhängt – und dass sich kulturelle Praktiken nach wie vor für Distinktionskämpfe eignen. [...] Aber die Suche nach einer Erfahrung jenseits der bloßen Unterhaltung, in der man von einer fremden Kraft auf eine autoritative Weise angesprochen und durch diese Begegnung verwandelt wird, ist ein treibendes Moment auch noch in der Kulturindustrie; und das Bewusstsein, dass sich diese Erfahrungen eben nicht kontrolliert

37 <https://www.hfm-wuerzburg.de/ueber-uns/leitbild>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

38 <https://www.hfm-detmold.de/die-hochschule/leitbild/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

39 <https://www.muho-mannheim.de/frame.php?path=/wirueberuns>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

40 <https://www.hfm-weimar.de/ueber-uns/leitbild/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

41 <https://www.hfm-karlsruhe.de/hochschule/portrait/leitgedanken>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

herstellen und garantieren lassen, dass sie sich niemals zwangsläufig einstellen, dass sie nicht nur unverfügbar, sondern auch selten und unwahrscheinlich sind, ist vielleicht ein elementarer Aspekt der Attraktivität von Kunst.“ (ibid., S. 479)

Auch Künstler*innen sind nach Rosa umgeben von einer Sozialformation der Moderne, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie sich dynamisch zu stabilisieren vermag und auf eine systematische Vergrößerung der individuellen und kulturellen Weltreichweite zielt, wobei sich diese beiden Aspekte wechselseitig bedingen und verstärken. Mit dynamischer Stabilisierung meint Rosa, dass sich die Basisinstitutionen der Gesellschaft, i.e. die kapitalistische Organisation der Wirtschaft, die demokratisch-repräsentative Organisation der Politik, die forschungsorientierte Arbeit der Wissenschaft, die sozialstaatliche Organisation der Wohlfahrt sowie die Bildungsinstitutionen und der Kunstbetrieb, im „Modus der Steigerung“ reproduzieren und erhalten. Sie sind somit systematisch auf (ökonomisches) Wachstum, auf (technische und kulturelle) Beschleunigung, auf politische Aktivierung sowie auf beständige Innovationsleistungen angewiesen, um ihren Status quo und ihre Struktur zu stabilisieren:

„Dies führt im Ergebnis zu einer genuin eskalatorischen Tendenz, welche die Steigerungsraten in ihrer Substanz in vielen Bereichen (etwa in der Zunahme des Verkehrsaufkommens, im Verbrauch von Rohstoffen, in der Produktion von Gütern) über viele Dekaden hinweg nicht linear, sondern nahezu exponentiell anwachsen lässt. Eine moderne Gesellschaft, so lässt sich diese Einsicht in einem einzigen Bild zusammenfassen, ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich immerzu steigern und dynamisieren muss, um sich zu erhalten, dass ihre kinetische Energie notwendig steigt.“ (ibid., S. 518f)

Eine Gesellschaft gilt nach Rosa dann als modern, *„wenn sie sich nur (noch) dynamisch zu stabilisieren vermag, wenn sie also systematisch auf Wachstum, Innovationsverdichtung und Beschleunigung angewiesen ist, um ihre Struktur zu erhalten und zu reproduzieren.“* (ibid., S. 673) Innovationsstreben scheint parallel dazu auch die Musik der Moderne maßgeblich geprägt zu haben, wobei eine stetige Ausweitung – bspw. in Form von erweiternden Tendenzen der Klang- und Instrumentenbehandlung, Räumen, der Auslotung von Körpergrenzen sowie Genregrenzen sowie der Brechung mit Erwartungen, Traditionen und Konventionen – darauf ausgelegt ist, stetig Neues und Überraschendes zu produzieren. Der Wandel von einer Traditions- zu einer Innovationsorientierung bzw. von statisch-adaptiven zu dynamischen Fundamenten erfolgte – insbesondere auch in der Bildenden Kunst – parallel zu den Wissenschaften bereits seit der Gründung der Akademien im 17. Jahrhundert (vgl. auch Kapitel 2.1).

„Die höchste Autorität in epistemologischen und Wissensfragen gewinnen im 18. Jahrhundert die *Wissenschaften*, die nicht mehr traditionelles oder per Autorität gesetztes und überliefertes oder geoffenbartes Wissen *verwalten, sichern und tradieren*, sondern Wissen in immer neuen Forschungsprojekten und -programmen stetig erweitern und *neu schaffen*. Wissen wird damit zu etwas, das dynamisch geschaffen wird.“ (ibid., S. 681)

Das Streben nach Neuentdeckungen wurde somit zum Motor nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch künstlerischer Entwicklung. Moderne Wissenschaftler*innen und schaffende Künstler*innen beziehen ihre Autorität nicht mehr nur aus der Kenntnis der Tradition, sondern aus der (künstlerischen) Forschung und Weiterentwicklung bzw. der permanenten Erschließung von Neuland.

„Wissen ist nicht das, was von einer Generation zur nächsten möglichst rein weiterzugeben ist, sondern ein Bestand, der dynamisch anwächst und sich stetig verändert. Als Königsdisziplin gilt daher nicht mehr die *Lehre*, mithin die Tradierung gesicherten Wissens, sondern die *Forschung* und damit, in der hier verwendeten Terminologie: die Vergrößerung der wissenschaftlich-technischen Weltreichweite. Die frühmoderne Hoffnung, dass auf diese Weise doch wieder ein festes Universum des Wissens zu gewinnen sein könnte, dass eine letztgültige Wissensordnung als Ergebnis des dynamischen Forschungsprozesses entstehen könnte, ist mit dem weiteren Fortschreiten der Moderne der habitualisierten (konstruktivistischen) Auffassung gewichen, dass Wissenschaftler zu sein bedeutet, immer wieder die Perspektive zu wechseln, immer wieder neue Fragen zu stellen und neue Antworten zu erhalten. Der Forschungsprozess erscheint so als unabgeschlossen, seine Dynamik ist konstitutiv für das institutionelle System und die Operationsweise moderner Wissenschaft.“ (ibid., S. 681f)

Die oben angesprochene Analogie zwischen Wissenschaft und schaffenden Künstler*innen trifft nur in eingeschränkter Form auf Interpret*innen zu, die als „nachschaffende“ Künstler*innen insbesondere im Fall von nicht-aktueller Musik viel enger mit Traditionen verbunden sind und in deren Ausbildung die Vorstellung eines „Weitergebens“ von Meister*innen- an Schüler*innengenerationen nach wie vor vorherrschend ist. Nach und nach finden jedoch auch Ansätze künstlerischer Forschung Einzug in die Musikhochschullehre Deutschlands und damit auch ein erweitertes Selbstverständnis und eine Selbstpositionierung von Musiker*innen als Forschende.

Im Zusammenhang mit dem Streben nach Steigerung u.a. der wissenschaftlichen und technischen Reichweite beschreibt Rosa das paradoxe Phänomen, dass sich mit jeder Weltvergrößerung auch der Horizont des Unerreichbaren vergrößert:

„Die Welt weicht zurück. [...] Nicht anders verhält es sich im Blick auf die technische Verfügbarmachung von Welt. Droht diese in der Dimension des kollektiven Handelns [...] von der Beherrschung der Natur in deren Zerstörung oder, genauer: in die Zerstörung der Grundlagen des Reichweitenvergrößerungsprogramms umzuschlagen, erweist sich in der Perspektive individuellen Handelns, dass mit jeder (technischen) Vergrößerung der Weltreichweite auch der Horizont des Nichterreichbaren oder Nichtrealisierbaren anwächst.“ (ibid., S. 700f)

Die Welt als Ganzes ist somit im Zuge der Reichweitenvergrößerung für den modernen Menschen umso unverständlicher und unerreichbarer geworden (vgl. ibid., S. 702). Die zusammenhängenden Phänomene der Reichweitenvergrößerung, Beschleunigung und die Angst vor einem Resonanzverlust lassen sich insbesondere vor dem Hintergrund eines bislang noch nicht hinreichend thematisierten Parameters betrachten: der Zeit.

1.4 Zeit als Schlüsselbegriff ästhetischer Erfahrung

„Resonanz und Beschleunigung stehen schließlich aber auch deshalb in einem antagonistischen oder zumindest spannungsgeladenen Verhältnis, weil Resonanzerfahrungen grundsätzlich den Modus der Zeiterfahrung berühren und verändern. Indem sie [...] eine temporale Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft stiften und Zeit so vorübergehend ‚aufheben‘, transzendieren sie zumindest momenthaft die chronologische und lineare Zeiterfahrung und setzen den ressourcenorientierten Zeitumgang außer Kraft. Es ist unmöglich, in Resonanz zu sein und sich gleichzeitig zu wünschen, noch oder schon anderswo zu sein. Der Blick zur Uhr signalisiert daher stets eine Unterbrechung, wenn nicht das Ende der Resonanzerfahrung. Eine hochdynamische, von notorischer Zeitknappheit geprägte Welt prädestiniert daher zur dispositionalen Einnahme eines instrumentellen Weltverhältnisses und erschwert damit die Ausbildung von Resonanzbeziehungen.“ (Rosa 2021, S. 693)

Im Zuge des Beschleunigungsprozesses entfremden sich Menschen laut Rosa nicht nur von Dingen, Räumen, Zeiten und anderen Menschen, sondern auch von eigenen Erfahrungen und Erinnerungen und ihrem eigenen Körper. Während die Zeit schnell im atemlosen Erleben dahinzurasen scheint, schrumpft die Erinnerung – je schneller sie rennt, desto weniger Erinnerungsspuren vermag sie zu hinterlassen (vgl. Rosa 2019, S. 139f). Ein Überfluss an Erlebnissen, die wenig bis keine Erinnerungsspuren zurücklassen, drängen tiefer gehende Erfahrungen zurück, welche sich mit unserer Identität und Geschichte verbinden und für diese relevant werden, indem sie uns berühren und verändern und dabei tief ins Gedächtnis eingraben (vgl. *ibid.*, S. 139f, hier in Bezug auf Benjamin 1984 u.a.). Rosa beschreibt das moderne Leben in diesem Sinne als erlebnisreich und erfahrungsarm: Die Weltreichweite könne durch schnelle Transport- und Kommunikationsmittel erweitert werden, Resonanzerfahrungen ließen sich dagegen nicht steigern, akkumulieren, steuern oder erkaufen, auch wenn paradoxerweise gerade „die Hoffnung auf und das Verlangen nach Resonanz ein entscheidender motivationaler Motor für das Streben nach Reichweitenvergrößerung im Sinne der Ressourcenmaximierung“ (Rosa 2021, S. 619) sein kann. Der Versuch des Verfügbar- und Beherrschbarmachens von Resonanzwirkungen lässt sich insbesondere an Werbeversprechen der Konsumindustrie ablesen, welche Resonanz als verdinglicht, konsumierbar, kommerzialisierbar, kontrollierbar, verfügbar, messbar und vor allem käuflich darstellt (vgl. *ibid.*, S. 620).⁴² Aber auch über die Konsumindustrie hinaus haben spätmoderne Akteur*innen in den Augen Rosas längst erkannt,

„dass sie ein resonantes Verhältnis zu ihrem Körper und ihrer Psyche benötigen, um langfristig kreativ und leistungsfähig zu sein, und dass sie sich resonant um ihre Kollegen, Kunden oder Klienten kümmern müssen, um erfolgreich zu sein; und sie wissen, dass ihre Kinder Resonanz brauchen, um es zu werden. Die Hauptsorge und das Trachten der Eltern

42 Rosa weist in diesem Zusammenhang auf die Verwandtschaft seines Resonanzbegriffes mit dem der Aura bei Walter Benjamin hin (vgl. Rosa 2021, S. 555, siehe Benjamin 1963).

gilt heute in allen sogenannten entwickelten Gesellschaften der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder. Kaum sind diese geboren, setzt (zumindest, wenn sie den Mittel- oder Oberschichten angehören) eine geradezu erbarmungslose Förderung ihrer physischen, psychischen, musischen, kreativen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten ein [...]. Dabei geht es ihnen nicht darum, dem Kind die nötigen Ressourcen zu verschaffen, damit es resonanzfähig sein oder werden kann, sondern umgekehrt: Sie versuchen, resonante Eltern zu sein und den Kindern Resonanzfähigkeit beizubringen, damit sie erfolgreich den Kampf um Ressourcen und Weltreichweite aufnehmen und bestehen können, *damit sie ihren Platz in der Welt finden*. Die darin zum Ausdruck kommende Überzeugung macht noch einmal deutlich, wie stark sich das kulturelle Resonanzversprechen der Moderne mit deren struktureller Steigerungsorientierung amalgamiert hat.“ (ibid., S. 622f)

Der hier abermals aufscheinende Moment des „Mithalten-Könnens“ bzw. der Angst vor dem „Abgehängt-Werden“ ist demnach nicht nur in der Erziehung der Kinder durch die Eltern existent, sondern kann auch im Verlauf ganzer Bildungsbiographien zur prägenden Größe avancieren. Der Konkurrenzkampf um Jobs, Geld, Privilegien, Positionen, Freunde, Lebenspartner*innen, Status und Anerkennung erfordert *und* gefährdet zur gleichen Zeit die Resonanzfähigkeit von Individuen:

„Nur in den Bereichen, in denen Subjekte von einer Sache wirklich berührt und ergriffen werden, nur dort, wo sie sich selbst aufs Spiel setzen und zur Selbstverwandlung bereit sind, können sie wirklich innovative und herausragende Leistungen erbringen – das wissen Unternehmen wie Unternehmensberatungen; das wissen Schulen, Universitäten und Regierungen; und das wissen Individuen. Soziale und emotionale Resonanzfähigkeit fungiert dabei als Kapital im Konkurrenzkampf, und wie alle anderen Kapitalsorten scheint auch sie [...] durchaus ungleich verteilt zu sein.“ (ibid., S. 623)

Der gezielte Versuch einer Etablierung von Resonanzfenstern in einer der Resonanzerfahrung feindlich gegenüberstehenden Umgebung birgt Rosa zufolge die Gefahr, bloße Resonanzsimulationen vorzutäuschen, da Konkurrenzorientierung, Ressourcenakkumulation, Optimierungszwänge und Beschleunigung der Mensch-Welt-Interaktionen die strukturellen Voraussetzungen für gelingende Weltanverwandlung ursächlich untergraben. Die damit einhergehende Abnahme kollektiver Selbstwirksamkeitserfahrungen führt laut Rosa zu einer kulturellen Selbstwahrnehmung innerhalb eines Systems, das den Subjekten gleichgültig und oft genug feindlich gegenüberzustehen scheint (vgl. ibid., S. 629). Trotz dieser Erschwernisse können Resonanzbeziehungen – aufgrund ihrer Unverfügbarkeit und Unkontrollierbarkeit – niemals gänzlich verhindert werden. Sie können sich selbstverständlich auch an resonanzfeindlichen Orten oder im Rahmen ihrer Kommodifizierung ereignen:

„Es gibt schlicht keinen zureichenden theoretischen oder empirischen Grund anzunehmen, dass beispielsweise eine ästhetische Erfahrung – sagen wir eine Aufführung der *Winterreise* – nur deshalb keine echte Resonanz, keine Weltbegegnung ermöglichen kann, weil sie kommerziell angepriesen und verwertet wird und weil das Partizipationsrecht warenförmig erworben wurde. Unverfügbar bleibt die *Erfahrung* ja ganz unbeschadet ihrer Kommodifizierung: Wie jeder Konzertgänger, Theater- und Museumsbesucher, Schallplatten- oder Buchkäufer weiß, *kann* das erworbene Produkt bei ihm etwas auslösen oder auch *nicht*

– der bezahlte Preis spielt dabei nicht die entscheidende Rolle. [...] Selbst das, was als Resonanzsimulation beginnt, kann jederzeit in die spontane Herausbildung des vibrierenden Drahtes münden.“ (ibid., S. 625)

Ungeachtet einiger Kritik an Rosas sehr beschränkter Auswahl an Musikbeispielen und der damit zusammenhängenden Anbindung von Musik an positiv konnotierte Resonanz unter Vernachlässigung der ihr ebenfalls innewohnenden Irritationen und Widerständen (vgl. Kapitel 1), extrahiert Müller-Brozovic einige resonanztheoretische Grundlagen, die sie für den Bereich der Musikvermittlung fruchtbar zu machen versucht:

„Eine resonanzaffine Musikvermittlung will Musik hör- und erreichbar machen und mit einer Faszination für Musik eine musikalisch fundierte Beziehung stiften, die im dialogischen Prinzip unter den Beteiligten Selbstwirksamkeit ermöglicht, eine Transformation von allen Beteiligten begünstigt und dabei Musikerleben intensiviert und erweitert. Wenn sich dabei Resonanz ereignet, so ist dies ein Glücksfall, dem ein bisschen nachgeholfen wurde. Resonanz kann hingegen nicht versprochen werden, auch wenn dies in vielen Konzertankündigungen getan wird (auch ohne musikvermittlerische Absicht). Resonanz ist zweifelsohne eine musikalische Qualität, die jedoch nicht plan- oder messbar ist. Eine resonanzaffine Musikvermittlung grenzt sich von einem Audience Development und Musikmanagement ab, wenn Letztere als prioritäre Zielsetzung die Reichweite vergrößern wollen: mehr Publikum, mehr Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit, mehr finanzielle Unterstützung. Ist dieses Verfügbarmachen die einzige Haltung ohne Begeisterung und Interesse für die Menschen und ihre Tätigkeiten, ohne Dialog, Spielräume und Mut zum künstlerischen Risiko, werden von Managementseite im Gegenteil ohne Rücksprachemöglichkeit ein einzuhaltender Plan mit definiertem Prozess, überprüfbaren Zielen und erhofften Wirkungen verlangt, so kann sich Resonanz nur entfalten, wenn die beteiligten Personen sich davon nicht gängeln lassen, sondern sich voller Enthusiasmus und mit innerer Überzeugung in einem offenen Prozess aufeinander einlassen, Eigensinn, Selbstwirksamkeit und Schwierigkeiten zulassen und auf ein Ziel hinarbeiten, das sich im gemeinsamen Prozess herauskristallisiert. [...] Das Erkennen von Varianten, das Anerkennen von Vielfalt, aber auch der Möglichkeit des Scheiterns und der Entfremdung, entsprechen einem möglichen Umgang mit Unverfügbarkeit und bilden eine Voraussetzung für eine resonanzaffine Musikvermittlung.“ (Müller-Brozovic 2019, S. 7f)

Die bisherigen Überlegungen und Übertragungen legen, wie bereits mehrfach angedeutet, eine starke Nähe des Resonanzbegriffes zu demjenigen der ästhetischen Erfahrung nahe – ein Zusammenhang, den auch Rosa herstellt, ohne den Begriff der ästhetischen Erfahrung näher zu definieren. Folgt man der Definition Gumbrechts, der zufolge ästhetische Erfahrung als „Versunkenheit in konzentrierte Intensität“⁴³ im Hier-und-Jetzt beschrieben werden kann (Gumbrecht 2004, S. 124),⁴⁴ so liegt insbesondere hinsichtlich des Phänomens der Zeiterfahrung eine Parallele zur Resonanz vor: Der Begriff der Resonanz bedingt

43 Dieses von Gumbrecht vielfach genutzte Zitat geht ursprünglich auf eine Aussage des Sportlers Pablo Morales zurück, die besagt, dass er nicht loskomme von dem Gefühl der „Versunkenheit in fokussierte Intensität“, zitiert nach Gumbrecht 2004, 124.

44 Zu einer Diskussion einschlägiger Begriffsbestimmungen von ästhetischer Erfahrung, siehe Schmitt-Weidmann 2021a.

eine Erfahrung im Hier-und-Jetzt bzw. eine Erfahrung eines gelingenden Augenblicks, „in dem plötzlich meine Vergangenheit auf eine sinnvolle, auf eine spürbare Weise auf meine Zukunft bezogen ist, dass sich dazwischen etwas eröffnet. So etwas wie eine zeitliche Achse, die eine Art von sinnstiftendem Zusammenhang ergibt. Das sind die gelingenden Momente in meinem Leben, in denen ich mich plötzlich an etwas Vergangenes erinnere und daraus einen Blick für die Zukunft gewinne.“ (Rosa in Rosa/Endres 2016, S. 24) In Anlehnung an phänomenologisch ausgerichtete Argumentationen und den Überlegungen Hans-Ulrich Gumbrechts kann dieses Phänomen auch folgendermaßen beschrieben werden: Jeder Punkt gegenwärtigen Erlebens ist im Bewusstseinsstrom von einem Doppelhorizont umgeben, bestehend aus der *Retention* als dem erinnernden Nachhallen unmittelbar vorausgegangenen Erlebens und der *Protention* als der Vorwegnahme der unmittelbar bevorstehenden Gegenwart (vgl. Gumbrecht 2001, S. 51). Beide Zeithorizonte gelten dabei als anthropologisch konstante Strukturelemente des Bewusstseins, „denen der Vergangenheits- und Zukunfts-Horizont des Erlebens, Erfahrens und Handelns entsprechen soll, wobei ihr Verhältnis als in historisch spezifischer Weise ausgeprägt erscheint und zu den Grundstrukturen gesellschaftlicher Wissensbestände zählt.“ (ibid., vgl. auch Koselleck 1979) Die Tatsache, dass der Körper dem unmittelbaren Erleben jedoch nur in Gegenwartigkeit gegeben ist und vergangene und zukünftige Zustände des Körpers sich allein über die Erinnerung – also über das Bewusstsein – vergegenwärtigen lassen (Gumbrecht 2001, S. 52), unterstreicht abermals die bereits angesprochene Leibbezogenheit von ästhetischen Erfahrungen, welche Rosa auch für Resonanzerfahrungen feststellt (vgl. Rosa 2021, S. 146f).

Hinsichtlich „nach-moderner Zeitenräume“⁴⁵, im Rahmen derer sich ästhetische Erfahrungen als Sonderfall einer Zeiterfahrung ereignen, bemerkt Gumbrecht, dass die Gegenwart sich trotz einer „sich immer beschleunigenden Beschleunigung der Zeit“ (Gumbrecht 2012, S. 59; vgl. auch Klein 2004, S. 11f) in eine „*immer mehr amorphe Breite* [dehnt], womit am Ende das Gefühl eines Verlaufs der historischen Zeit dem Eindruck eines Stillstands weicht.“ (Gumbrecht 2012, S. 60, Hervorhebungen im Original) Anders als bei Rosa ist laut Gumbrecht die heutige Welterfahrung nicht von einer chronologisch-linearen und hochdynamischen Zeiterfahrung geprägt. Gumbrecht bezieht das Phänomen der Weltreichweitenvergrößerung vielmehr auf eine Ausdehnung der Gegenwart: Während zum einen aufgrund der technischen Reproduzierbarkeit von Vergangenen sich Gegenwarten mit vielfältigen Vergangenheiten füllen lassen, führt die Angst vor der Zukunft in unserer heutigen Gesellschaft dazu, dass wir die Gegenwart immer weiter ausdehnen, statt sie hinter uns zu lassen. Gumbrecht folgert daraus – im Gegensatz zu Rosas Konzept der Beschleunigung – dass die Zeit sich langsamer zu bewegen scheint, wenngleich dieser Eindruck paradoxerweise keinesfalls das Gefühl mit sich bringt, dass wir über mehr Zeit verfügen (vgl. ibid., S. 59). Beide Bewegungen, i.e. die Verschiebung der Zukunft und die Auffüllung der Gegenwart mit vielfältigen Vergangenheiten, „konvergieren in dem Eindruck, dass in der nach-modernen sozialen Zeit die Gegenwart breiter

45 Es ist anzunehmen, dass Gumbrecht mit „nach-modernen“ Zeiträumen diejenigen meint, die Rosa mit „spätmodern“ bezeichnet. Eine genaue Definition, die dies belegen könnte, fehlt in beiden Quellen.

wird (so breit, dass sie von keiner sich in Gegenwart transportierender Zukunft mehr zur Vergangenheit gemacht wird).“ (ibid., S. 59) Dieses als *posthistoire* bezeichnete Phänomen beschreibt Gumbrecht als ein Zusammenspiel von drei gegenwärtigen Veränderungstendenzen in den Strukturen unseres Alltags (vgl. Gumbrecht 1988, S. 914-918):

- Die „Ent-Zeitlichung“ von Wirklichkeit in Form einer Simultaneität verschiedener Zeitrichtungen und -rhythmen tritt an die Stelle der Linearität einer Zeit, was mit dem Ende des historischen Bewusstseins einhergeht.
- Die „Ent-Totalisierung“ verdrängt den Anschein einer Einheit des Weltbilds durch eine ständig wechselnde Vielzahl von Wirklichkeiten und Orten.
- Die „Entnaturalisierung“ in Form der Bedienung von Maschinen via zweidimensionaler Bildschirme löst mehr und mehr direkte Berührungen mit der Natur bzw. mit Materialien in räumlicher Tiefe ab.

Der hier beschriebene Wandel der Wahrnehmung und Gestaltung von Gegenwart in heutigen Gesellschaften, der auf den ersten Blick Rosas dynamischem Konzept spätmoderner Zeiterfahrung entgegenzustehen scheint, basiert bei näherer Betrachtung auf einer ähnlichen Beobachtung: Beschleunigung (bei Rosa) und Ausdehnung der Gegenwart (bei Gumbrecht) können insofern als zwei Seiten einer Medaille aufgefasst werden, da beide Konzepte intensiven Erfahrungen im Hier-und-Jetzt (selbst in Phasen der Erholung) kaum Raum geben und sich in der Aneinanderreihung von Erlebnisketten erschöpfen, was auch Auswirkungen auf den Alltag hat:

„In den postmodernen Lebenswelten mit ihren medialen Dauerinszenierungen ist so etwas wie Alltag nicht mehr vorgesehen, sind selbst die banalsten Verrichtungen zum Event gewendet. Je fragiler für immer größere Schichten Alltäglichkeit mit den darin eingelagerten, Sicherheit stiftenden Gewissheiten geworden ist, um so hemmungsloser präsentiert sich das, was einmal „Alltag“ hieß, als eine Kette von Konsumverheißungen und Erlebnis-Inszenierungen. Insofern trifft der Werbeslogan, mit dem ein überregional bekanntes Spaß-Bad um Kundschaft wirbt, schon recht genau den Geist der Zeit am Beginn des 21. Jahrhunderts – ‚Adieu, Alltag!‘“ (Wicke 2008, S. 2)

Je mehr der Alltag in den Routinen des Konsums zu erstarren scheint, desto weniger wird er selbst als solcher wahrgenommen, was Gerhard Schulze folgendermaßen darstellt: „Unter dem Druck des Imperativs ‚Erlebe dein Leben!‘ entsteht eine sich perpetuierende Handlungsdynamik, organisiert im Rahmen eines rasant wachsenden Erlebnismarktes, der kollektive Erlebnismuster beeinflusst und soziale Milieus als Erlebnismilieus prägt.“ (Schulze 2005, S. 21) Die alltägliche Lebenswelt kann auf diese Weise zur gleichen Zeit als rasant dahinrennend und trotzdem in einem statisch und sich kaum weiterentwickelnden Zustand – einem Rennen im Hamsterrad enger Termindichte – wahrgenommen werden. Beiden Aspekten liegt die Gemeinsamkeit zugrunde, dass sie kaum Raum für ästhetische Erfahrungen als einem Sich-Verlieren in intensiver Konzentration im Hier-und-Jetzt bieten.

In Bezug auf ästhetische Erfahrungen im allgemeinen und Kunsterfahrungen im Besonderen, kann die spezielle Qualität ästhetischer Erfahrungen in dem Aspekt der

körperlichen „Präsenz“ identifiziert werden, was hinsichtlich von Konzertaufführungen Folgendes bedeutet: „Körperliche Präsenz eines Akteurs, geistige Anspannungen, körperliche Vorgänge wie Atmungen und Körperaktionen und auch körperliche und psychische Belastungen dauern an, brauchen ihre Zeit, finden ihre Umgebung und strahlen in den Raum aus.“ (Houben 1996 S. 215) Die Zeitlichkeit einer Aufführung bedingt somit die Möglichkeit für das Erscheinen von Materialität in Form von Körperlichkeit und Lautlichkeit im Raum (vgl. Fischer-Lichte, S. 227). Raum und Zeit sind demnach innerhalb einer Aufführung eng aufeinander bezogen: Während der Raum zeitlich von im Raum sich ereignenden und sich ausbreitenden Aktionen durch vielschichtige Bezüge, Überlagerungen, Rhythmisierungen und Varianten strukturiert wird, wird die Zeit durch sich im Raum ausbreitende Aktionen verräumlicht. Die besondere Materialität einer Aufführung wird im zeitlichen Verlauf derselben hervor- und wieder zum Verschwinden gebracht. Sie stellt auf diese Weise ein emergentes⁴⁶ Phänomen dar, an dessen Hervorbringung einzelne Subjekte beteiligt sind, aber nie ganz über sie verfügen können. Diese besondere Zeiterfahrung der Aufführungskünste steht oftmals einem linearen Zeitempfinden entgegen und bringt ein eigenes Zeitkontinuum hervor.⁴⁷ Gumbrecht schlägt vor diesem Hintergrund schließlich die Produktion von Präsenz als ästhetischen Anziehungsimpetus vor (vgl. Gumbrecht 1999, S. 355; siehe auch Gumbrecht 2001).⁴⁸

Mit Bezug auf die sogenannte „Entzauberung der Welt im Zuge der Aufklärung“ findet laut Fischer-Lichte seit den 1960er Jahren eine „Wiederzauberung“ statt, die durch einen Verzicht auf Verstehensleistungen geprägt und an das Erscheinen von Präsenz geknüpft ist:

46 Der Begriff der „Emergenz“ meint unvorhersehbar und unmotiviert auftauchende Erscheinungen, denen jedoch durchaus nachträglich auch Plausibilität zugeschrieben werden kann. Vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 186; siehe auch Stephan 1999; Wägenbaur 2000; Krohn/Küppers 1992.

47 Siehe weiterführend auch Schmitt-Weidmann 2021a.

48 Diese ästhetisch-philosophische Betrachtung von „Präsenz“ in Zusammenhang mit der unmittelbaren Erfahrung von Kunst im „Hier-und-Jetzt“ weist einige Schnittmengen zu dem kognitionswissenschaftlichen Begriff der „Präsenzzeit“ auf. Die subjektive Wahrnehmung einer Präsenzzeit wird seitens der Kognitionswissenschaft und Psychologie mit zwischen drei und zwölf Sekunden angegeben und definiert als „the time interval, a few seconds in length, in which we experience the flow of events as being simultaneously available to perceptual or cognitive analysis.“ (Michon 1978, S. 90) Mögliche Zeitspannen einer Präsenzzeit hängen in diesem Zusammenhang zudem auch von mnemotechnischen Möglichkeiten ab, wobei bei der Memorierung beim ersten Hören von Melodietönen einer unbekannten Tonfolge von höchstens zehn Noten ausgegangen wird, was als eine Art von Präsenzerfahrung in (melodischer) Musik angesehen werden kann (vgl. Berz 1995, S. 354). Den Prozess einer Analyse der Wahrnehmung von Gegenwärtigem beschreibt J.A. Michon auf folgende Weise: „The contents of a present are simultaneously available and are as such continuously open for restructuring; that is, the information contained in it is open to revision under different cognitive (or at least higher order) interpretive hypotheses.“ (Michon 1978, S. 92) Auf diese Weise gehen in der Betonung des Augenblicks und der Konzentration auf die „Jetzt-Zeit“ „kompositorische Zielsetzungen, multisensoriale, kognitive und psychische Wahrnehmungsmechanismen in der Gegenwart und philosophische Vorstellungen des Gegenwärtigseins ineinander über“ (Brüstle 2013, S. 163), wobei die subjektive Erfahrung einer Präsenzzeit in Abhängigkeit der momentanen Situation signifikant schwanken kann.

„Der Zauber, welcher der Welt innewohnte, da sie als von Gott geschaffen galt, als durchwebt von unsichtbaren Kräften, die von IHM ausgingen und alles mit allem verknüpften, dieser Zauber ist seit den Tagen der Aufklärung unwiederbringlich dahin. Auch die Künste können ihn kaum wieder heraufbeschwören und zu neuem Leben erwecken. Mit seinem endgültigen Verlust haben wir uns abzufinden. An seine Stelle ist jedoch im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein neuer Zauber getreten, der, so überraschend dies auch klingen mag, als ein ‚direkter‘, wenn auch später Abkömmling der Aufklärung zu begreifen ist.“ (Fischer-Lichte 2004, 360).

Diesen Zauber beschreibt Fischer-Lichte mit Blick auf das Theater folgendermaßen:

„Wenn künstlerische und technische Mittel so eingesetzt werden, dass der Schauspieler als präsent und die Dinge als in Ekstase begriffen in Erscheinung treten, dass sie die Aufmerksamkeit des Zuschauers auf ihr phänomenales Sein lenken, ja es dieses phänomenale Sein ist, das auffällig wird, dann tritt im bzw. durch den Leib des Schauspielers und in den Dingen bzw. durch sie nicht etwas Anderes in Erscheinung, sondern sie selbst in ihrer flüchtigen Gegenwart. Die Schauspieler/Performer erzeugen Präsenz und zeigen sich den Zuschauern in dieser von ihnen erzeugten Präsenz. Indem Menschen und Dinge gegenwärtig, als sie selbst erscheinen, erscheint die Welt als verzaubert. Das heißt, Verzauberung entsteht im Kern aus der Selbstreferentialität, als Befreiung von Verstehensleistungen, als Enthüllung der ‚Eigenbedeutung‘ von Menschen und Dingen.“ (ibid., S. 325)

Diesen Zusammenhang umschreibt Gumbrecht in ähnlicher Weise mithilfe der Begriffe der Sinnkultur versus der Präsenzkultur. Die Spannung bzw. Oszillation zwischen Präsenz- und Sinneffekten stattet den Gegenstand des ästhetischen Erlebens mit einer Komponente provozierender Instabilität und Unruhe aus (vgl. Gumbrecht 2004, S. 128). Gumbrecht meidet dabei den Begriff der „Erfahrung“, da dieser in seiner Wahrnehmung traditionell mit Akten der Sinnzuschreibung in Verbindung gebracht wird und nutzt stattdessen vorwiegend die Bezeichnungen der „Momente der Intensität“, „die wir in den von uns bewohnten historisch und kulturell spezifischen Alltagswelten nicht finden können.“ (ibid., S. 120) Selbst wenn ästhetisches Erleben sich auch in Alltagssituationen oder nichtkünstlerischen Situationen ereignen kann, beobachtet Gumbrecht grundsätzlich eine Entfernung zwischen ästhetischem Erleben und den uns umgebenden Alltagswelten (ibid., S. 120). Die Sehnsucht nach und Faszination von ästhetischen Erfahrungen resultiert Gumbrecht zufolge (in Anlehnung an Jean-Luc Nancy) aus einem gewissen Sättigungsgrad an Sinnproduktion, welches er aus dem Gedanken ableitet, demzufolge es heute nichts gäbe, was ermüdender sei als die Erzeugung einer weiteren Bedeutungsnuance und die Produktion von nichts weiter als ein wenig mehr Sinn (vgl. ibid., S. 125f; siehe auch Nancy 1993, S. 6):

„Was uns hingegen in einer dermaßen mit Sinn gesättigten Welt fehlt und sich daher in unserer Kultur in ein primäres Objekt des (nicht völlig bewussten) Begehrens verwandelt, sind Phänomene und Eindrücke von Präsenz [...]. Und sehnen wir uns nicht gerade deshalb nach Präsenz – ist unser Wunsch nach Greifbarkeit nicht deshalb so stark –, weil unsere Alltagsumwelt beinahe unüberwindlich bewusstseinszentriert ist? Wir müssen nicht immer und endlos darüber nachdenken, was es sonst noch geben könnte, sondern wir scheinen

manchmal mit einer Schicht unseres Daseins Verbindung aufzunehmen, die einfach will, dass die Dinge dieser Welt in Hautnähe sind.“ (Gumbrecht 2004, S. 126)

Insbesondere im Rahmen der vorherrschenden „Repräsentationskultur“ bzw. „Sinnkultur“ unserer Gesellschaft, so Gumbrecht, „kommen Präsenzphänomene stets als ‚Präsenzeffekte‘ daher, denn sie werden notwendig von Wolken und Polstern des Sinns umgeben, umfassen und vielleicht sogar vermittelt. Für uns ist es überaus schwierig – wenn nicht gar unmöglich –, das ‚Deuten‘ zu unterlassen und *keinen* Versuch zu machen, jedem Blitz oder dem grellen kalifornischen Sonnenschein Sinn zuzuschreiben.“ (ibid., S. 127) Gegenstände oder Anlässe des ästhetischen Erlebens werden demnach durch ein Oszillieren zwischen Präsenzeffekten und Sinn- bzw. Repräsentationseffekten charakterisiert, wobei Gumbrecht dem Hören von Musik im Gegensatz zum Lesen literarischer Texte eine Dominanz der Präsenzdimension zuspricht. Martin Seel beschreibt diese oszillierende Bewegung der Wahrnehmung folgendermaßen:

„Jede erlebte Gegenwart ist – in Gumbrechts Worten – ‚Präsenz, durchsetzt mit Absenz‘. Weil das so ist, versorgt uns ästhetische Anschauung mit der Gewissheit des Ungewissen – mit dem teils beruhigenden, teils beunruhigenden Bewusstsein, dass im Hier und Jetzt unbestimmte – sowohl unbegriffene wie unbegreifliche – Möglichkeiten der Erfahrung und des Denkens liegen: und dass dies die Signatur historischer wie biographischer Gegenwarten ist. Das, so meine ich, ist der kulturelle Sinn ästhetischer Präsenz: einen Sinn, ein Gefühl, ein Bewusstsein für die Grenzen und Transformationen des Sinns zu gewinnen.“ (Seel 2003, S. 93; vgl. auch Gumbrecht 2001, S. 63-76)

Genau in einer solchen Bewegung „zwischen Verlust und Wiedergewinn theoretischer Kontrolle und Orientierung, die bei der Auseinandersetzung mit (fast?) jedem kulturellen Objekt vorkommen kann, solange sie sich unter Bedingungen geringen Zeitdrucks abspielt, d.h. ohne dass sofort eine ‚Lösung‘ oder eine ‚Antwort‘ erwartet würde“ (Gumbrecht 2004, S. 150), können sich Horizonte erweitern, in denen Gumbrecht auch ein für den pädagogischen Bereich immenses Potential sieht (vgl. ibid., S. 150).⁴⁹ Daraus lässt sich folgern, dass Bildungsprozesse grundsätzlich – genau wie ästhetische Erfahrungen – von einer Zeiterfahrung befördert werden, die sich losgelöst von Termindruck, terminierten Prüfungsphasen, festgelegten Lerncurricula und Leistungsorientierung scheinbar vor allem in Räumen zeitlicher Freiheit und unbelastet sowie unabhängig von äußeren Zwängen und starker Ergebnisorientierung einstellt. Für die Lehrentwicklung bedeutet dies, solche Freiräume in Studienordnungen anzulegen sowie Freiräume innerhalb von Lehrveranstaltung zu ermöglichen. Die sich dabei womöglich einstellenden Präsenz- und

49 Das oben beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Präsenz und Sinn hat Gumbrecht am Beispiel des Teamsports eingehender beschrieben. Die besondere „Schönheit“ bzw. ästhetische Anziehungskraft von Teamsportspielen, mit der der Sport die Begeisterung von Milliarden Zuschauern auf sich zu ziehen vermag, hat er dabei mithilfe des Begriffs der „Epiphanie“ beschrieben, der sich dadurch auszeichnet, dass das Spannungsverhältnis zwischen Präsenz und Sinn nie stabil gehalten werden kann, aus dem Nichts zu kommen scheint, sich räumlich artikuliert und als „Ereignis“ beschrieben werden kann (vgl. Gumbrecht 2004, S. 131-132). Diese Beobachtung stellt somit eine Parallele zum Begriff der Unverfügbarkeit bei Rosa und des Erscheinens bei Martin Seel dar.

Resonanz Erfahrungen, welche von Begeisterung, Neugierde und Hingabe charakterisiert sein können, bedürfen und befördern gleichzeitig Freiheit in Raum und Zeit, um gedeihen zu können.

Bezüglich der an das Hier-und-Jetzt gebundenen Resonanzfähigkeit, die Rosa auch als Voraussetzung für Höchstleistungen ansieht, geht er davon aus, dass diese nicht (nur) auf individuelle, sozialisatorische, psychologische oder genetische Dispositionen zurückzuführen ist: „Weltbeziehungen sind Korrelat, Voraussetzung und Ergebnis sozialer Formationen zugleich, sie sind kulturell, institutionell und strukturell konstituiert, so dass die Bandbreite ihrer je möglichen individuellen Variabilität notwendig historisch beschränkt bleibt.“ (Rosa 2021, S. 628f) Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass weder ein bestimmtes zeitliches, soziales und räumliches Umfeld noch ein Individuum allein Resonanzbeziehungen erzeugen kann, sondern dass diese sich gerade in einer optimalen Passung aller Koordinaten ereignen (ibid., S. 633). Raumqualitäten, die eigene leibliche Verfassung (aufgrund vorangegangener Erlebnisse am Tag etc.), die Erscheinung, Kleidung- und Haltungscodes, Physiognomie, Gestalt, Körpergerüche, der Klang der Stimme, der Habitus von Interaktionspartner*innen, der Interaktionskontext bzw. soziale Kontext, welcher vertraut oder fremd, sicher oder angstbehaftet erscheint, sowie kontextuelle Wechselwirkungen: All dies – um nur eine Auswahl an Faktoren zu nennen – nimmt Einfluss auf die dispositionale Resonanzbereitschaft und momentane Resonanzdisposition (vgl. ibid., S. 641-644). Der dispositionale Grundmodus der Weltbezogenheit ist zusätzlich durch vielerlei weitere Einflussbereiche geprägt, wie beispielsweise bestimmte Weltbilder, Überzeugungen, kulturelle Affiliationen, strukturelle Verortungen im sozialen Raum, sozial-räumliche Merkmale der Lebenswelt und deren Einfluss auf leibliche und emotionale Befindlichkeiten in Abhängigkeit von biographischen und soziokulturellen Erfahrungen und Verortungen (vgl. ibid., S. 645f). Insbesondere letztgenannter Aspekt lässt Resonanz als ein kulturell geprägtes und erlerntes Phänomen erscheinen, welches unter Umständen sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Ausprägungen aufweisen kann:

„Andere soziokulturelle Formationen verfügen, so lässt sich mit hoher Plausibilität vermuten, nicht nur über womöglich gänzlich andere Resonanzsensibilitäten, Resonanzpraktiken und damit verknüpfte Resonanzachsen, sondern auch über andere *Beziehungsformen*. [...] Die Weltbeziehungen anderer Kulturen, so steht zu vermuten, weisen andere Mischungsverhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Resonanz und Entfremdung ebenso wie zwischen Offenheit und Geschlossenheit in der Begegnung von Selbst und Welt auf; sie lassen sich gewiss nicht einfach entlang einer eindimensionalen Resonanzskala ordnen.“ (ibid., S. 633f)

Insbesondere im Hinblick auf Musikhochschulen mit ihrem hohen Anteil an internationalen Studierenden können unterschiedliche Resonanzkonzepte aufeinanderprallen. Neben kulturellen Prägungen können zudem u.a. auch Generationenkonzepte ins Ge-

wicht fallen, welche zu der Erstellung individueller Resonanzlandkarten beitragen (vgl. *ibid.*, S. 657).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die für Weltbegegnungen zentralen Aspekte der Leibbezogenheit, der zeitweisen Fokussierung auf das Hier-und-Jetzt und der Unverfügbarkeit zentral für die Begriffe der Resonanzbeziehungen bei Hartmut Rosa, des „Erscheinens“ als Brennpunkt ästhetischer Wahrnehmung bei Martin Seel (2003, 2007) und des Begriffs der ästhetischen Epiphanie sowie der Produktion von Präsenz bei Hans Ulrich Gumbrecht (1999, 2001, 2003) sind. Alle diese Konzepte lassen sich im Hinblick auf die übergeordnete Idee von Weltbegegnungen im Rahmen ästhetischer Erfahrungen wie folgt zu einer Art an gemeinsamen *Boundary Objects* (vgl. S. 19-21 in diesem Band) verbinden und nutzbar machen: Ästhetische Erfahrungen sind, wie bereits erwähnt, grundsätzlich nicht allein an die Erfahrung von Kunst gebunden (vgl. u.a. Schmitt-Weidmann 2021a, S. 15-29). Kunst wird jedoch ein besonderes Potential zugeschrieben, als Katalysator von ästhetischen Erfahrungen als auch von Präsenzerfahrungen zu fungieren: Während Gumbrecht ästhetische Erfahrung als Versunkenheit in konzentrierte Intensität im Hier-und-Jetzt beschreibt (Gumbrecht 2004, S. 124), knüpft Martin Seel ästhetische Wahrnehmung an eine besondere Art des „Erscheinens“: „Etwas um seines Erscheinens willen in seinem Erscheinen zu vernehmen – das ist der Brennpunkt der ästhetischen Wahrnehmung, auf den jeder ihrer Vollzüge ausgerichtet ist, wie sie ansonsten auch verlaufen mag.“ (Seel 2003, S. 49)⁵⁰ Ästhetische Wahrnehmung konzentriert sich demnach nach Seel

„auf das momentane Erscheinen der *Dinge*, aber ist stets zugleich eine Aufmerksamkeit für die Situation der *Wahrnehmung* ihres Erscheinens – und damit eine Rückbesinnung auf die unmittelbare *Gegenwart*, in der sie sich vollzieht. Die ästhetische Aufmerksamkeit für ein Geschehen der äußeren Welt ist so zugleich eine Aufmerksamkeit für uns selbst: für den Augenblick hier und jetzt. Ästhetische Aufmerksamkeit für Objekte der Kunst ist darüber hinaus häufig eine Aufmerksamkeit für Situationen, in denen wir nicht sind und niemals sein werden: für einen Augenblick jetzt und nie.“ (*ibid.*, S. 38f; vgl. auch Bohrer 1981 und 1994)

In bewusst erlebter Gegenwart treten Seel zufolge unerkannte und nicht ergriffene Möglichkeiten hervor, wobei ein Bewusstsein der eigenen Gegenwart nicht ohne ästhetisches Bewusstsein möglich ist, woraus Seel eine besondere Qualität der Weltbegegnung in ästhetischer Aufmerksamkeit herleitet:

„Das bloße Vorhandensein von Objekten einschließlich des bloßen Vorbeigehens von Ereignissen macht allein keine Gegenwart aus. Gegenwart ist ein offener – und darin unübersehbarer, unfasslicher und unbeherrschbarer – Horizont der spürenden, handelnden und erkennenden *Begegnung* mit Vorhandenem. Die Begegnung ist nicht als solche ästhetisch; die ästhetische Aufmerksamkeit stellt vielmehr einen *Modus* dieser Begegnung dar.“ (Seel 2003, S. 61f)

50 Martin Seel zufolge ist ästhetische Erfahrung kein Oberbegriff für ästhetische Reaktionen jedweder Art, sondern eine gesteigerte Form ästhetischer Wahrnehmung. Vgl. Seel 2003, S. 57.

Es kommt somit nicht darauf an, welche Wahrnehmungseigenschaften ein Gegenstand *hat*, sondern darauf, welche er wie im Hier und Jetzt *zeigt* und dabei von einem bestimmten Wahrnehmenden auf bestimmte Weise wahrgenommen wird. Auch Rosa unterstreicht eine besondere Rezeptionshaltung, i.e. die Bereitschaft, sich berühren zu lassen und staunen zu können, als Voraussetzung für eine Resonanzbegegnung mit ästhetischen Phänomenen (vgl. Rosa in Rosa/Endres 2016, S. 117). Mit Bezug auf Nietzsche stellt Seel heraus, dass in der Kunst Welten des empirischen Seins, des ästhetischen Scheins und des ekstatischen Erscheinens so aufeinandertreffen, dass der ästhetische Prozess als ein bewusstes Überschreiten der Grenzen der kulturellen Welt erfahren werden könne und damit auch eine besondere Form bzw. Qualität von Weltanverwandlung darzustellen scheint:

„Dieses Überschreiten aber hat wiederum nicht eine andere, höhere, wahrere Welt im Sinn, sondern allein die Lockerung der Bindungen an die historisch erschlossene Wirklichkeit, die ein Sichverlieren in der Anschauung jenes bleibenden Vergehens eröffnet, das wir Gegenwart nennen. Die von Nietzsche immer wieder umschriebene Erfahrung des Erscheinens ist eine dramatische Erfahrung der Gegenwart des eigenen Lebens. [...] Nicht zu wissen, wie alles eigentlich ist, sondern zu erleben, wie alles hier und jetzt – und nur hier und jetzt – erscheint, ist der äußerste Vollzug eines menschlichen Lebens. Nicht Sein, Erscheinen ist die Pointe des menschlichen Seins.“ (Seel 2007, S. 103-105)

Ästhetische Erfahrung fasst Seel als eine Form ästhetischer Wahrnehmung mit Ereignischarakter auf, welche nicht nur auf die Erfahrung von Kunst beschränkt ist: „Wo ein bestimmtes Vorkommnis in einem bestimmten biographischen oder historischen Augenblick auf eine bestimmte Weise bedeutsam wird“ (ibid., S. 59), spricht Seel von Ereignissen. Diese stellen Unterbrechungen des Kontinuums der biographischen und historischen Zeit dar:

„Sie sind Vorgänge, die nicht eingeordnet, aber ebenso wenig ignoriert werden können; sie erzeugen Risse in der gedeuteten Welt. Sie machen sich bemerkbar, indem sie zugleich das Bemerkte verändern. Sie sind Vorgänge, die in der Zeit ihres Geschehens nicht zu fassen sind. Indem sie etwas plötzlich und unausweichlich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken, sind sie ein Aufstand der Gegenwart gegen die übrige Zeit.“ (ibid.)

Ästhetische Erfahrungen offenbaren uns Seel zufolge, „dass in den bekannten Möglichkeiten Unmöglichkeiten und in den bekannten Unmöglichkeiten Möglichkeiten lauern“ (ibid., S. 59) und setzen somit eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Bereichen der alltäglichen Lebenswelt und denjenigen künstlerischer Darbietungsereignisse voraus, die die besondere Verschränkung beider Bereiche aufzeigt:

„Wer seine ästhetischen Erfahrungen nur im Bereich der Kunst macht, bekommt ebenfalls nicht genug mit, um die Erfahrungen zu machen, die nur hier vollzogen werden können. Wer von den Ereignissen der Welt – einschließlich ihrer ästhetischen Ereignisse – unbetroffen bleibt, wird im Erscheinen der Kunst kein Ereignis der Darbietung des Inderweltseins erkennen können. Die Erfahrung der Kunst zehrt von der Erfahrung außerhalb der Kunst – und hier gerade von ästhetischen Erfahrungen in den Räumen der Stadt und der Natur,

in denen die Koordinaten der Weltgewandtheit und des Weltvertrauens durcheinandergeraten.“ (ibid., S. 66, Hervorhebung im Original)

Präsentationen einer inszenierenden oder inszenierten Kunst stellen nicht nur vergehende Gegenwart dar – sie *sind* vergehende Gegenwart des menschlichen Lebens: „Ihr Verlauf *ist* das, was sie in und mit ihrem Verlauf zur Darbietung bringen – nämlich vergehende Gegenwart. Näher kann die Kunst, bei aller notwendigen Unterbrechung und Erschütterung des Lebens, dem Leben nicht kommen.“ (ibid., S. 66, Hervorhebung im Original)

Die gerade angeführten Überlegungen Seels, Gumbrechts und Rosas zum besonderen Verhältnis von Zeit und ästhetischer (Kunst-)Erfahrung weisen drei zentrale Parallelen zum Bildungsbegriff dergleichen Autoren auf, i.e. das Transformationspotential, die Unverfügbarkeit sowie die besondere Zeiterfahrung beider Bereiche. Ästhetische Erfahrungen sowie Bildungsprozesse lassen sich weder steuern noch kontrollieren und insbesondere nicht unter Zeitdruck herstellen. Sie ereignen sich in absoluter Fokussierung auf das Hier-und-Jetzt und können dabei Transformationen des Selbst herbeiführen. Genau durch diese Aspekte generiert sich ihre Anziehungskraft und ihre Faszination, sich auf das „Experiment“ der Selbsttransformation in Kunst- und Bildungskontexten einzulassen. Eine Betrachtung der Bereiche der Kunst und der Bildung unter dem Oberbegriff der Kultur wird – ausgehend von den Aspekten kollaborativer Mitgestaltung, Transformation und Verantwortungsübernahme – im folgenden Kapitel thematisiert, wobei die besondere Bedeutung von Kollaborationen – auch für Entwicklungsprozesse an Musikhochschulen – vor Augen geführt wird, bevor in Kapitel 1.6 der Begriff der Selbsttransformation in den Blick genommen werden wird.

1.5 Kultur als kollektiver Gestaltungsprozess

Der bereits angesprochene normative Anspruch des Resonanzkonzeptes beinhaltet im Zusammenhang mit einem gelingenden (Zusammen-)Leben auch eine Verantwortungsübernahme für sich und andere sowie ein moralisches Handeln im Sinne der Nachhaltigkeitsparadigmen (vgl. Rosa 2021, S. 717):

„An der ökologischen Krise und an unserer konstitutiven Unfähigkeit, *nachhaltig* zu leben, zeigt sich *Entfremdung* nicht nur hinsichtlich der Natur, sondern auch hinsichtlich der Resonanzsphäre der Geschichte. Die Frage der sogenannten Generationengerechtigkeit, die verlangt, dass wir auch den zukünftigen Generationen noch Ressourcen übriglassen, die ihnen ein gelingendes Leben ermöglichen, wird im aktuellen Diskurs fast immer als eine moralische Forderung formuliert. Wir sollen, wir müssen oder wir müssen zu Gunsten der Nachfahren verzichten, uns einschränken, bescheiden! Aber *warum* sollten wir das tun? Wer sich in seiner Existenz als abgetrennt von den vorangehenden und den zukünftigen Generationen erfährt, hat wenig Grund, sich von entsprechenden abstrakten Gerechtigkeitsprinzipien beeinflussen zu lassen. Wer aber den *Strom der Geschichte* durch sich hindurchziehen fühlt, wer sich mit den Vor- und Nachfahren responsiv so verbunden fühlt, dass sie ihn *etwas angehen*, der bedarf solcher Prinzipien zur Begründung nachhaltigen Handelns gar nicht; er erfährt materielle Einschränkung auch gar nicht als Einschränkung, sondern als Moment der Resonanzstiftung und damit als Element gelingenden Lebens.“ (ibid., S. 712f, Hervorhebungen im Original)

Vor dem Hintergrund dieses nachhaltigkeitsorientierten Bewusstseins identifiziert Rosa die Überwindung der Steigerungslogik und Veränderung der Weltbeziehung als die zentrale Herausforderung, vor der die Moderne heute steht (vgl. ibid., S. 723). Die Resonanztheorie schlägt dabei einen kulturellen Paradigmenwechsel vor, demzufolge nicht die Reichweite, sondern die Qualität der Weltbeziehung zum Maßstab politischen als auch individuellen Handelns werden soll: „Als Maßstab für Qualität wiederum kann und soll dann nicht mehr die Steigerung, sondern die Fähigkeit und Möglichkeit zur Etablierung und Aufrechterhaltung von Resonanzachsen dienen, während *Entfremdung* (auf der Seite der *Subjekte*) und *Verdinglichung* (auf der Seite der *Objekte*) als Seismographen der Kritik fungieren können.“ (ibid., S. 725, Hervorhebungen im Original) Die Überwindung sich selbst beschleunigender Steigerungszwänge zielt – insbesondere angesichts der Knappheit von Ressourcen oder dem Innovationsmangel in Schwellenländern – jedoch keinesfalls auf eine Rückkehr zu einer statischen, wachstums-, beschleunigungs- und innovationsfeindlichen Ökonomie: Der Nachhaltigkeitsdebatten entlehnte Begriff der „Postwachstumsgesellschaft“ bezeichnet Rosa zufolge

„mithin eine Sozialformation *jenseits des Modus dynamischer Stabilisierung*, die jederzeit *in der Lage* ist zu wachsen, zu beschleunigen oder Innovationen hervorzubringen, um den Status quo in eine gewünschte Richtung zu *verändern* (also etwa eine Knappheit oder ein auftretendes Problem zu überwinden), die aber nicht *zur Steigerung gezwungen* (oder ver-

dammt) ist, um den institutionellen Status quo *aufrechtzuerhalten* und sich strukturell zu reproduzieren.“ (ibid., S. 727, Hervorhebungen im Original)

Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die Resonanzqualität der Demokratie optimieren bzw. überhaupt erst herstellen? Welche politischen Gestaltungs- und vor allem Verständigungsinstrumente eignen sich für die Etablierung einer resonanzsensiblen Postwachstumsgesellschaft? Die Beantwortung dieser Fragen sieht Rosa als die größten Herausforderungen des anvisierten Transformationsprozesses an. Eindeutige Antworten lassen sich nicht am Reißbrett entwerfen und der Versuch, eine Blaupause für eine resonante Gesellschaft zu entwerfen, käme laut Rosa selbst einem Akt der Resonanzverdinglichung gleich (vgl. ibid., S. 732). Vielmehr gilt es ihm zufolge, nicht das Erobern und Kontrollieren von Welt, sondern ihr Vernehmbarmachen in den Fokus des Handelns zu rücken und den Modus politischen Handelns nicht von Motiven des Durchsetzens gegen andere und gegen die Welt, sondern von der Vision und Intention des kollektiven Gestaltens des Gemeinwesens zu bestimmen (vgl. ibid., S. 732) – eine Herangehensweise, die auch für die Lehrentwicklung und darüber hinaus für jegliche transformativen Prozesse als sinnhaft und nachhaltig erachtet werden kann. Ist die Atmosphäre im Kollegium sowie zwischen Lehrenden und Lernenden von Angst, Misserfolgserfahrungen und Konkurrenzkampf geprägt, lassen sich kaum nachhaltige und kollaborative Gesprächsformen und (trans-)disziplinäre Zusammenarbeit entwickeln und ausbauen, welche als zentrale Voraussetzung für transformative Prozesse angesehen werden (vgl. Kapitel 1 und 1.9). Wolfgang Lessing und Andreas Doerne sprechen in diesem Zusammenhang von der „Organisation der gemeinsamen Party“ (Lessing/Doerne 2019) und veranschaulichen dies am Beispiel des Austausches zwischen Instrumental- und Gesangspädagogik und künstlerischer Lehre: Hochschulische Strukturen neigen Lessing zufolge generell zu einer Trennung und Delegierung unterschiedlicher Aufgabenbereiche getreu dem Motto: „Künstler*innen machen Kunst, Pädagog*innen Pädagogik, Theoretiker*innen Theorie“. Auch wenn eine querschnittartige Verbindung dieser „Gewerke“ laut Lessing zwar immer wieder gewünscht wird, ist sie strukturell nicht vorgesehen und damit schwer umsetzbar. Außerdem scheint es – trotz nomineller Gleichstellung – eine gefühlte Hierarchie unter den Professoren*innen zu geben, dernach „die künstlerisch Lehrenden sich aufgrund ihrer instrumentalen bzw. sängerischen Leistungen ein besonderes Urteilsvermögen über die Beschaffenheit künstlerischer Lernprozesse zutrauen und die Beurteilungskompetenz ihrer künstlerisch-pädagogischen Kollegen/-innen, deren Expertise oftmals weniger direkt greifbar ist, tendenziell eher kritisch betrachten.“ (Lessing in ibid.) Als einen weiteren Grund, warum ein inhaltlicher Austausch mit der Instrumentalpädagogik an den Hochschulen oft nicht einmal als Denkmöglichkeit vorhanden war und ist, identifiziert Lessing den Umstand, dass „die Etablierung der IGP zu einem eigenständigen Studienfach vor allem den Grund hatte, die Employability der Studierenden sicherzustellen und kaum je mit dem Gedanken einer möglichen Bereicherung der künstlerischen Hochschullehre in Verbindung gebracht wurde“ (Lessing in ibid.). Welche Bedingungen müssten somit vorhanden sein, damit ein Wissenstransfer gelingen kann? Woher kommt die Bereitschaft, uns mit einem Wissen, das in einem fremden Kontext entstanden ist und geprägt wurde,

überhaupt auseinanderzusetzen? Lessing nähert sich der Beantwortung dieser Fragen aus lerntheoretischer Perspektive: Mit Piaget ließe sich sagen, dass Lernen grundsätzlich darin besteht, fremdes Wissen mit bereits bestehenden internen Schemata in Verbindung zu bringen, wobei ein internes Schema erweitert oder modifiziert werden kann (Akkommodation). Dies beschreibt zwar den Prozess, allerdings nicht den Anlass oder die Motivation, sich mit fremdem Wissen auseinanderzusetzen.⁵¹ Zu diesem Zweck verweist Lessing auf die „ökologische Wahrnehmungstheorie“ von James Gibson aus den 1970er Jahren, die davon ausgeht, dass Kognition nie allein „im Kopf“ eines Lernsubjekts stattfindet, sondern sich immer in einer Interaktion zwischen Mensch und Umwelt ereignet:

„Kognition findet nach Gibson in dem Moment statt, wo wir bloße äußere Informationen in an uns adressierte ‚Angebote‘ (affordances) umzuwandeln imstande sind. Das lässt sich bereits im Tierreich beobachten: ein kleiner Ast kann für einen Vogel eine Affordanz sein, weil er ihm die Möglichkeit signalisiert, dort Platz zu nehmen. Die Kognition, das heißt der Entschluss, diesen Ast als Aufenthaltsort zu nutzen, realisiert sich, weil sie mit einer konkreten Handlungsmöglichkeit verknüpft ist, die durch die Umwelt gegeben wird und im Verhaltensrepertoire des Vogels vordefiniert ist. Gibson würde sagen: Der Ast ist Teil der Kognition. Ein Wildschwein hingegen wird in diesem Ast kaum eine Affordanz erblicken können, deshalb wird seine Kognition grundsätzlich anders aussehen. Kognition ist also immer und grundsätzlich auf externe Werkzeuge angewiesen. Diese Werkzeuge enthalten nie reine Denk-, sondern immer auch Handlungsangebote (und seien es, wie etwa bei Schachspielern, Angebote für mentale Handlungen). Wo diese Handlungsangebote fehlen, wird auch keine Bereitschaft bestehen, sich fremdes Wissen anzueignen – ja dieses Wissen wird überhaupt nicht als Wissen, das heißt als etwas prinzipiell Aneignungsfähiges, in den Fokus gelangen.“ (Lessing in *ibid.*)

Affordanzen müssen jedoch nicht unbedingt bereits bekannte, im Verhaltensrepertoire verfügbare Werkzeuge sein, sondern können auch in Akten kreativer Umdeutung entstehen. Dies verdeutlicht Lessing anhand des Beispiels eines Partybesuchs, im Rahmen dessen ein Gast eine leere große Tortenplatte als Regenschutz zweckentfremdet. Die Tortenplatte stellt eine Affordanz dar, die zu einem kreativen Akt eines Transfers inspiriert. Der Kognitionsakt weist dabei zwei Bewegungsprozesse auf:

„Zum einen verändert sich meine Kognition durch die Tortenplatte, zum anderen verändert sich aber auch die Tortenplatte durch meine Kognition, denn sobald sie meinem Regenschutz dient, ist ihre ursprüngliche Funktion hinfällig geworden. Wir können – anders als dies von Piaget beschrieben wurde – daher sagen, dass ein Wissenstransfer notwendigerweise immer mehr ist als die bloße Umstellung (Akkommodation) einer mentalen Struktur: Vielmehr handelt es sich um eine Veränderung, die grundsätzlich in zwei Richtungen erfolgt, nämlich in eine interne und eine externe.“ (Lessing in *ibid.*)

Eine Übertragung dieses Gedankenganges auf instrumentalpädagogisches Wissen gestaltet sich als schwierig, da instrumentalpädagogisches Wissen „ein durch und durch ‚prak-

51 „Das Studium der Motivation beinhaltet die Suche nach (generellen) Prinzipien, die uns verstehen helfen, warum Menschen und Tiere Handlungen in jeweils spezifischen Situationen wählen, beginnen und aufrechterhalten.“ (Douglas G. Mook, zitiert nach Lessing 2016, S. 142)

tisches‘ (und das heißt auch: der Praxis bedürftiges) Wissen“ (Lessing in *ibid.*) ist. Wie jedes pädagogische Wissen muss es stets auf Kontexte übertragen werden und bleibt ohne kontinuierlich neue Transferleistungen abstrakt (vgl. Lessing in *ibid.*).

Grundsätzlich entstammt instrumentalpädagogisches Wissen aus der Sicht der künstlerischen Hochschullehre keinem ursprünglich fremden Kontext und scheint trotz seines identischen Gegenstandsfeldes, i.e. Musik, für manche künstlerisch Lehrende dennoch eine gewisse Fremdheit zu besitzen (vgl. Lessing in *ibid.*). Wissenstransfer – beispielsweise in Form einer Anwendung instrumentalpädagogischen Wissens und Handlungsmöglichkeiten auf die eigene Unterrichtspraxis künstlerisch Lehrender – wird zudem durch einen Mangel an raumzeitlichen Gelegenheiten in Musikhochschulstrukturen erschwert:

„Um im Beispiel zu bleiben: Es fehlt die Party, das heißt der verbindende Handlungskontext, in dem instrumentalpädagogisches Wissen als Affordanz in Erscheinung treten könnte. Daraus ergibt sich nun eine Relation, die man durchaus als fatal bezeichnen kann: Ohne eine verbindende und gemeinsame Situation, in der instrumentalpädagogisches Wissen als Affordanz für das eigene künstlerisch-pädagogische Handeln wahrgenommen werden könnte, droht dieses Wissen für einen künstlerisch Lehrenden schlicht und einfach nur ‚fremd‘ zu bleiben. Aber gerade diese Fremdheit wäre vielleicht ein beredtes, wenngleich indirektes Anzeichen für die Bedürftigkeit der künstlerischen Lehre. Pointiert und riskant formuliert: Je stärker eine Lernumgebung einer Veränderung bedarf, so schwieriger scheint es zu werden, die Werkzeuge zu nutzen, die eine Veränderung mit sich bringen könnten.“ (Lessing in *ibid.*)

Folgt man der Prämisse, dass Wissenstransfer eine Veränderung in zwei Richtungen mit sich bringt, hieße dies, dass auch umgekehrt die künstlerische Lehre für die Instrumentalpädagogik einen Fremdkörper darstellen kann. Vor diesem Hintergrund bedarf ein Austausch eines Kontextes, in dem jede Seite für die jeweils andere zur Affordanz werden kann:

„Dazu ist es notwendig, dass sich hochschulische Lehre ganz allgemein von dem Gedanken befreit, ihr Wissen in Form segmentierter Einzeldisziplinen zu vermitteln, die sich um ein imaginäres Zentrum gruppieren, dessen genaue Gestalt im Grunde niemand richtig kennt (obgleich manche Einzeldisziplinen in ihrem systematischen und kleinschrittigen Aufbau genau diese Kenntnis suggerieren!). Die erste Aufgabe eines gelingenden Wissenstransfers bestünde also, um im Bild zu bleiben, in der gemeinsamen Organisation der Party.“ (Lessing in *ibid.*)

Was hier mit der Organisation der gemeinsamen Party zwischen Hochschul-Disziplinen beschrieben wurde, kann auch in den außerhochschulischen Bereich erweitert werden und in diesen ausstrahlen. Daraus ließe sich die Forderung ableiten, interne und externe Beziehungen derartig miteinander zu verbinden, dass die sogenannte Party auf mehreren Ebenen im lebendigen Miteinander innerhalb der Hochschule als auch im Bereich der *Third Mission* gestaltet werden kann (siehe Kapitel 2.2). Hinsichtlich der Hochschullehre sind Beziehungen somit nicht auf Lehr-Lern-Aktivitäten oder kollegialen Austausch beschränkt, sondern implizieren auch insbesondere Interaktionen mit externen Akteur*innen. Der Bereich der *Third Mission* lenkt den Blick an dieser Stelle wieder zurück auf die

die Musikhochschulen umgebende sowie durchdringende Gesellschaft sowie auf Kultur als intergenerationale Aufgabe und fortwährenden Prozess. Musiker*innen auszubilden bedeutet vor diesem Hintergrund auch die Bildung von Resonanzkünstler*innen zu fördern, die in, mit und durch Musik einen Beitrag zu einem verantwortungsbewussten Zusammenleben leisten.⁵² Die in Teil 2 eröffneten Spannungsfelder bieten vielfältige Möglichkeiten, gemeinsam nach Resonanzpotentialen zu suchen, an Resonanzerfahrungen anzuknüpfen, diese weiterzutragen und Kultur aktiv mitzugestalten. Kultur wird dabei als ein Prozess in stetigem Wandel begriffen, welcher einen Doppelcharakter aufweist: Kultur setzt sich aus dem alltäglich zu Erarbeitenden als menschliche Aktivität und dem gesellschaftlich-geschichtlich Vorgefundenen als Objekthaftigkeit von Kultur zusammen (vgl. Soeffner 2011, S. 403-405). Demnach resultiert Kultur aus „der inneren und äußeren Arbeit von Generationen am und im alltäglichen Leben, an dessen Verfeinerung und Überhöhung einerseits, von den Aktivitäten und der ihnen zugrundeliegenden Einstellung andererseits.“ (ibid., S. 403f) Die Gestaltung als auch Gefährdung der alltäglichen sozialen Ordnung in westlichen Industrienationen wird von Interkulturalität, Individualisierung und Inselbildung beherrscht. Dabei weicht ein Konsens über gemeinsame kulturelle Normen mehr und mehr dem Konsens, dass es gemeinsame Normen kaum noch geben kann (vgl. ibid., S. 405). Moderne Industriestaaten bringen aufgrund ihrer Durchlässigkeit, Multikulturalität und Multiethnizität zwangsläufig ein Gefühl der Unsicherheit und Unübersichtlichkeit mit sich (vgl. ibid., S. 406). Der Vorstellung, dass Angehörige einer bestimmten Gruppe dieselbe Auffassung eines Alltages haben, widerspricht eine soziologische Betrachtung, die den Alltag als Konstrukt auffasst, welcher einem historischen und kulturellen Wandel und einer ständigen kreativen Individualisierung unterliegt (vgl. Michel de Certeau 1988, S. 60). Alltagswelten zeichnen sich in heterogenen, pluralistischen, multikulturellen und multiethnischen Industrienationen nach Soeffner

„[durch] die Konkurrenz unterschiedlicher Weltanschauungen auf den gegenwärtig beobachtbaren Märkten der Sinnentwürfe, die Zergliederung moderner Gesellschaften in Ghettos und Reservationen, die Formierung ‚überregionaler‘, bildungs- und schichtorientierter Lebensstil- und Geschmacksgruppierungen, und nicht zuletzt [durch] eine übernationale ‚Globalkultur‘ der Medien, Moden und Konsumgewohnheiten [aus]. Sie alle bringen Vielfalt, neue Bündnisse, überraschende Überschneidungen und Wahlverwandtschaften ebenso hervor wie Konkurrenz, Kampf und Antagonismen zwischen den symbolischen Formen, genauer: zwischen Gruppierungen, die sich über solche Formen interpretieren bzw. ein- und ausgrenzen.“ (ibid., S. 406)

52 Als Reaktion auf das Gefühl des Verlusts von Resonanzachsen in unserer Gesellschaft im Allgemeinen beobachtet Rosa auch Anfänge und Versuche einer Wiederbelebung dieser an vielen Orten und meint sie insbesondere dort zu erkennen, wo genuin kollektive Selbstwirksamkeit erfahren wird. Rosa nennt in diesem Zusammenhang die Entwicklung oder Erprobung von Umgangsweisen mit Flüchtlingen oder Hochbetagten, im Rahmen derer diese Personengruppen nicht zu stummen *Hilfeempfängern* oder *Versorgungsfällen* degradiert werden. Sofern sie „mit eigener Stimme sprechen und vernehmbar werden, kommt es zu genuinen intersubjektiven Begegnungen, welche eine transformative Kraft auf beide, Flüchtlinge und Einheimische, Alte und Junge entfalten.“ (Rosa 2021, S. 735)

Kultur und Alltagswelten prägen Kunst und Bildung und werden umgekehrt von Kunst und Bildung geformt. Ästhetische Erfahrungen, Resonanz- und Schlüsselerfahrungen stellen in den gerade umrissenen Lebenswelten eine wesentliche Facette menschlicher Praktiken dar, welche transformatorische Kräfte freisetzen können. Ob und auf welche Weise Kunsterfahrungen Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse werden können, lässt sich anhand einer Analogie zwischen dem Begriff der Resonanz und Schlüsselereignissen aufzeigen, was im folgenden Abschnitt gezeigt werden wird.

1.6 Schlüsselereignisse als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse

Im Rahmen seiner Theorie zu musikalischer Bildung als Transformationsprozess stellt Bugiel (2021) Schlüsselereignisse ins Zentrum der Betrachtungen. Unter Rückgriff auf Arbeiten insbesondere von Jürgen Vogt, Herrmann J. Kaiser, Hans Christoph Koller und Rainer Kokemoor liegt dieser Theorie die Annahme zugrunde, „dass die mit dem transformatorischen Bildungsbegriff gemeinte sprachlich und biographisch artikulierte, subjekt- und weltbezogene Wandlung im Unterschied zu Wilhelm von Humboldts Idee von Bildung nicht als ein natürliches Bestreben der Entfaltung menschlicher ‚Kräfte‘ oder ‚Anlagen‘ gedeutet wird [...]“ (Bugiel 2021, S. 16f) Transformatorische Bildungsprozesse werden dann notwendig, wenn unbekannte individuelle oder gesellschaftliche Problemlagen entstehen, denen man mit keinen vorhandenen Ordnungs- und Bearbeitungsstrategien zu begegnen imstande ist.⁵³ Auch musikalische Ereignisse können Reibungen bis hin zu Krisenerfahrungen herbeiführen, die nicht in bzw. durch bekannte Wahrnehmungskategorien eingeordnet und verarbeitet werden können, sondern Horizonte erweitern und Gewohnheiten infrage stellen, die auch tiefenpsychologische Strukturen betreffen können (vgl. Schmitt-Weidmann 2021a, S. 24, 93). Kunst vermag auf diese Weise Löcher in die Routinen des Denkens und des Lebens sowie in eine komplette Welt der Erklärungen und Gemeinplätze zu reißen (Nagel 2006, S. 179; vgl. auch Kapitel 1.2) und dabei nicht zuletzt auch Bildungsprozesse in Gang zu setzen. In Anlehnung an Koller und Vogt beschreibt Bugiel (2021, S. 17) Krisenerfahrung bzw. eine Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung existierende Welt- und Selbstverhältnisse nicht mehr auszureichen scheinen und eine Neu- oder Umorientierung der Welt- und Selbstsicht erforderlich wird, als eine Bedingung musikalischer Bildungsprozesse. Vor diesem Hintergrund lassen sich Schlüsselereignisse als Auslöser transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse deuten. Auch Rosa beschäftigt sich mit dem Begriff der Schlüsselereignisse, welche über episodische Erlebnisse, die Erinnerungsspuren („Souvenirs“) erfordern, um erinnert zu werden, hinausgehen und prägende Erfahrungen beinhalten, die sich mit unserer Identität

53 Vor dem Hintergrund einer handlungstheoretischen Herangehensweise fassen Hanke et al. (2008) den Begriff des didaktischen Handelns in Bezug auf die Hochschullehre wie folgt: „Wir möchten die höchst idiosynkratische Basis individuellen Handelns angemessen berücksichtigen und die Individualität und Subjektivität im gemeinsamen Handeln zur Grundlage didaktischen Handelns machen. Wir betrachten daher didaktisches Handeln als eine Form gemeinsamen Handelns, bei der die Beteiligten bereit sind, sich durch ihr gemeinsames Handeln als handelnde Subjekte zielorientiert zu verändern. [...] Während es beim gemeinsamen Handeln nur darum geht, die Handelnden als Subjekte ihres Handelns zu respektieren und ihnen entsprechend zu begegnen, geht es beim didaktischen Handeln also darum, dass sich die gemeinsam Handelnden als Subjekte ihres Handelns bewusst in Richtung der Ziele verändern. Die Lernenden sollen die subjektiv-individuelle Basis ihres Handelns und damit sich selbst als Subjekt ihres Handelns verändern. Dies macht es erforderlich, dass Lehrende so handeln, dass die Lernenden die angestrebten Kompetenzen als eigene Ziele akzeptieren und sie als eigenen Vorteil begreifen und annehmen können.“ (Hanke et. al. 2008, S. 56f)

tität und Geschichte derartig verbinden und für diese relevant werden, indem sie uns berühren und verändern und sich dabei tief ins Gedächtnis eingraben (vgl. Rosa 2019, S. 139f, hier mit Bezug auf Benjamin 1984 u.a.). Wie weiter oben beschrieben charakterisiert Rosa das moderne Leben in diesem Sinne als erlebnisreich und erfahrungsarm: Die Zeit scheint schnell im atemlosen Erleben dahinzurasen und schrumpft und verschwindet gleichzeitig in der Erinnerung – je schneller sie rennt, desto weniger Erinnerungsspuren vermag sie zu hinterlassen (vgl. Rosa 2019, S. 139f; siehe auch Kapitel 1.4).

Der Beschäftigung mit Musik kommt nicht bereits an sich schon eine bildende Wirkung zu. Rolle zufolge lässt sich der Auslöser musikalischer Bildung in ästhetischen Erfahrungen suchen: Musikalische Bildung findet demnach erst dann statt, „wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen“ (Rolle 1999, S. 5). Die Frage nach dem notwendigen Anlass musikalischer Bildungsprozesse ist damit jedoch noch nicht hinreichend geklärt (vgl. Bugiel 2021, S. 29), was insbesondere in Rolles Verständnis ästhetischer Erfahrung als vorwiegend kontemplative und imaginative Wahrnehmung liegt, welche nicht ausreicht, um das In-Gang-Kommen eines transformatorischen musikalischen Bildungsprozesses weder anzunehmen noch zu beschreiben. Rolle scheint dabei das Subjekt als Initiator des Bildungsprozesses anzusehen, das gewissermaßen um sich selbst kreist (vgl. Bugiel 2021, S. 29; vgl. zur Kritik an Rolles Theorie auch Brandstätter 2004, S. 68). Im Unterschied dazu schlägt Bugiel die Betrachtung musikalisch-akustischer Schlüsselereignisse vor, die er auf der Basis der musikalischen Bildungstheorien Vogts weiterentwickelt (vgl. Bugiel 2021, S. 30f). Im Gegensatz zu einem Bildungsbegriff der Moderne, der diese als Selbst-Bildung von einem autonomen und freien Subjekt ausgehend denkt, fordert Vogt für die Post-Moderne den Abschied „vom Subjekt als autonomen Zentrum der Welt, ohne damit den Begriff des Subjekts zugleich fröhlich preisgeben zu wollen“ (Vogt 2001, S. 292). Unter Rückgriff auf Bernhard Waldenfels' Begriff der Responsivität (2006) – an die im Übrigen auch Rosa anknüpft – versucht Vogt schließlich der vollen Wechselseitigkeit zwischen Selbst und Welt bzw. Selbst und Musik Geltung zu verschaffen und Bildung als antwortendes Geschehen zu begreifen, „das sich Hör-Ereignissen verdankt, die den Charakter von musikalisch-akustischen Schlüssel-Ereignissen besitzen: Eine Musik fällt mir auf, die ich noch nie, oder zumindest so noch nie gehört habe, für die keine neuronalen Bahnen vorgelegt, kein Schema formiert und keine Gesetzmäßigkeit kodifiziert sind.“ (Vogt 2011, S. 311) Der von Waldenfels geprägte Begriff des Musikalisch-Fremden weist somit eine paradoxe Struktur auf, da dieses sich einerseits nicht innerhalb gewohnter Verständnisrahmen oder Schemata verstehen oder dekodieren lässt und dennoch als Musik wahrgenommen wird. In anderen Worten ist „etwas für mich als Musik erfahrbar, indem es nicht (ganz) als Musik erfahren werden kann.“ (Bugiel 2021, S. 35). Mit Vogts Worten ließe sich dies folgendermaßen zusammenfassen:

„Das, was uns in einer Musik aufhorchen lässt, entzieht sich den musikalischen Codes, Typiken und Relevanzsystemen, weil es diese überhaupt erst ermöglicht. Das Hören von Musik ist daher kein ‚reines‘ Hören, das in der kosmologischen Gesamtordnung einer Sphärenharmonie seinen Halt hätte. Es ist aber auch nicht der souveräne Akt einer selektierenden Subjektivität, da diese gegenüber der Eindringlichkeit und der Anonymität des Akustischen immer auch wehrlos bleibt und bis zu einem gewissen Grade auch wehrlos bleiben muss,

da sonst gar keine Responsivität und damit auch gar keine musikalisch-ästhetische Erfahrung evoziert würde.“ (Vogt 2001, S. 274)

Die hier angesprochene „Wehrlosigkeit“ ließe sich auch mit dem Begriff der Unverfügbarkeit der Wahrnehmung beschreiben, die sich nie ganz unter Kontrolle bringen lässt und gerade in ihren überraschenden und sich-verselbstständigenden Wegen ästhetische Erfahrungen hervorruft (vgl. Schmitt-Weidmann 2021a, S. 90, 198). Irritationen durch Erfahrungen des Musikalisch-Fremden leiten jedoch nicht zwingend musikalische Bildungsprozesse herbei. Sie erscheinen zwar als notwendige, nicht aber als hinreichende Bedingung für das In-Gang-Kommen von Bildungsprozessen und bergen auch die Möglichkeit des Scheiterns, sofern das Eigene durch die Berührung mit dem Fremden unverändert bleibt (vgl. Vogt 2001, S. 310). Zu der Erfahrung des Musikalisch-Fremden muss demnach ein Antwortverhalten hinzukommen, das transformatorische Kräfte entwickelt (vgl. Bugiel 2021, S. 37). „Dabei geht es um einen Umgang mit musikalischer Fremdheit, der diese produktiv für sich nutzen kann, ohne sie als lediglich Anderes unter anderen, vergleichbaren Fällen abzutun oder an ihrer Intensität, wie im Falle von Traumata, zugrunde zu gehen.“ (Bugiel 2021, S. 37) Es muss sozusagen eine gewisse Passung vorhanden sein, da ein unterfordernder Anspruch als bloße Ausnahme abgetan werden kann und so gewohnte Erfahrungen bloß bestätigt, während ein überfordernder, unerfüllbarer Anspruch die Kapazitäten eines Subjekts überschreitet (vgl. *ibid.*, S. 76).

Das Konzept musikalischer Bildung als Antwortgeschehen begründet Vogt – in Anlehnung an Kaisers Begriff von Bildung als „Prozess der zunehmenden Selbstkonstitution eines Subjektes“ bzw. als heteronomen Prozess der (Neu-)Konstitution von Selbst und Welt – damit, dass sich Subjekte nur rückbezüglich auf etwas Anderes hin konstituieren können. Genau wie das Selbst kann auch Musik nicht unmittelbar gegeben sein:

„Auch Musik ist das Produkt einer Be-Antwortung im Hören. Erst dadurch kann etwas als *Musik* erklingen. [...] Nicht alles, was man hören kann, hört man auch als Musik. Aber ohne *etwas*, das man auch *als Musik* hören kann, gäbe es nichts zu hören. Mit anderen Worten ist auch beim Musikhören immer *etwas* Anderes als Musik beteiligt. Im dialogischen Modell von Waldenfels' entspricht dieses Andere einem *Frageanspruch*, den die Rede von musikalischer Bildung als *antwortendem* Geschehen impliziert“ (*ibid.*, S. 33, Hervorhebungen im Original).

Diese vorwiegend auf das Hören ausgerichtete Theorie kann auch auf das Schaffen und Aufführen von Musik übertragen werden und auch hier jeweils als interaktives Antwortgeschehen zwischen Subjekt und Welt bzw. Musik gedeutet werden. Die Vogts These zugrundeliegenden „Hör-Ereignisse [...], die den Charakter von musikalisch-akustischen Schlüssel-Ereignissen besitzen“ (Vogt 2001, S. 311), ließen sich demnach auf alle an Aufführungseignissen Beteiligten erweitern, die in unterschiedlichen Funktionen an diesen teilhaben und sie aus verschiedenen Blickwinkeln erleben. Musik kann demnach nicht nur als Betrachtungsgegenstand, sondern als menschliche Praxis angesehen werden, an der alle Teilnehmenden aktiv beteiligt sind (vgl. Small 1998; Bertram 2014; Kaiser 2018; Schmitt-Weidmann 2021a). Darüber hinaus können auch jenseits von Aufführun-

gen in der Auseinandersetzung mit Musik grundsätzlich Schlüsselereignisse entstehen, wie beispielsweise im Rahmen des häuslichen Hörens und Übens, einer Musikwissenschaftsvorlesung oder eines Musiktheorieseminars. Schlüsselereignisse sind somit nicht auf Konzertaufführungen beschränkt, sondern ereignen sich auch in formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten, wie ich weiter unten anhand des Konzeptes des lebenslangen Lernens verdeutlichen werde (vgl. Kapitel 1.8). Auch in konzertfernen Settings kann die Begegnung und Erfahrung des Musikalisch-Fremden zu einem Antwortverhalten führen, welches die von Bugiel mit Blick auf Hörerfahrungen in Konzerten vorgeschlagene graduelle Abstufung aufweisen kann:

„Graduell wäre dabei ein Antwortverhalten zu unterscheiden, das von kleineren Verformungen des musikbezogenen Selbst, einem ‚Dazu-Lernen‘ bis hin zu seiner Neukonstitution, einem transformatorischen Bildungsprozess oder einem ‚Um-Lernen‘ reicht. Erst im letzten Falle lassen sich die so beantworteten Hörereignisse als ‚Schlüsselereignisse‘ verstehen. Erst dann sind sie als Ereignisse beantwortet oder aufgefasst, die eine neue musikalische Welt erschließen konnten oder transformatorische musikalische Bildungsprozesse veranlasst haben.“ (Bugiel 2021, S. 37f)

Bugiel und Vogt beziehen sich im Rahmen ihrer Betrachtungen von Schlüsselereignissen als notwendige und hinreichende Bedingung für das Auslösen von (nicht nur) musikalischen Bildungsprozessen auf Waldenfels, der den Begriff wie folgt erläutert:

„Ereignisse, die sich nicht in einen bestehenden Kontext einordnen lassen, sondern selber Szenarien bilden und Geschichten auslösen, solche ‚Urstiftungen‘ [...] nennen wir Schlüsselereignisse. Es sind signifikante Ereignisse [...], überdeterminiert in dem, was sie an Sinnpotential anbieten. Sie sind zu unterscheiden von zufälligen Auslöseereignissen, die aus den geläufigen Bahnen herausreißen, ohne selber einen neuen Weg zu eröffnen. [...] Hierbei ist an biographische, intime und öffentliche Ereignisse zu denken, die das individuelle und kollektive Leben skandieren unterhalb der Schwelle einer sich wiederholenden Normalordnung.“ (Waldenfels 1987, S. 151)

In Anlehnung an Derrida spricht Bugiel in diesem Zusammenhang auch von Erfindungen, in denen Neues gefunden wird und durch die man sich als ein*e „Neue*r“ wiederfindet. Schlüsselereignisse sind demnach Erfindungen,

„durch die nicht nur Neues erfahren, sondern auch neu erfahren wird. Und für diese neue Erfindung von Welt und Selbst gilt die paradoxe Bedingung, dass sie als einzuschlagender Weg, als eine Sicht auf die Dinge und mich, als eine irgendwie zu wählende Möglichkeit von Erfahrung nicht zur Verfügung stehen. [...] Die Erfindung des Neuen lässt sich nur unter der Bedingung verstehen, dass etwas erfunden wird, was man nicht vorab suchen konnte.“ (Bugiel 2021, S. 40).

Die einzige Möglichkeit der Erfindung besteht nach Derrida schließlich in der Erfindung des Unmöglichen (vgl. Derrida 2003, S. 33). In diesem Sinne lassen sich auch Schlüsselereignisse als Auslöser unmöglicher Erfindungen verstehen, selbst wenn ihr Gegenstand sich nicht auf die Schöpfung bzw. Urheberschaft des wahrnehmenden Subjekts zurückführen

lässt. Schlüsselereignisse implizieren – wie bereits gesagt – ein kreatives Antworten auf etwas, das nicht zuvor bekannt oder bewusst ist und das – analog zu einem Widerfahrnis – durchgemacht wird, ohne dass man es antizipieren, planen, herstellen oder steuern könnte (vgl. Bugiel 2021, S. 44f in Anlehnung an Waldenfels). Erst im Antworten auf ein Widerfahrnis in Form eines Getroffenseins gewinnt das widerfahrende Etwas Realität für uns, während im Antworten das Subjekt des Widerfahrnisses sich zum Subjekt der Antwort wandelt (vgl. Bugiel 2021, S. 46).

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass transformatorische Bildungsprozesse dann ausgelöst werden, wenn ein Widerfahrnis kreativ beantwortet wurde und damit als Schlüsselereignis erfahrbar wird (vgl. *ibid.*, S. 49). Da musikalische Bildung jedoch unverfügbar bleibt, sich weder planen, herbeiführen, steuern noch verhindern lässt, kann sie nicht als Zieldimension von Musikunterricht und im übertragenden Sinn auch von Hochschullehre fassbar gemacht werden (vgl. *ibid.*, S. 50). Die Prognose von schulischen Musikunterrichtszielen ähnelt laut Markus Hirsch einer „Wette auf etwas, das geworden sein wird“ (Hirsch 2016, S. 35). Bugiel führt hierzu weiter aus:

„Wenn transformatorische Bildung aus den zuvor genannten Gründen aber weder plan- noch prognostizierbar ist, so ist es widersprüchlich, Bildung als Ziel von Musikunterricht in Erwägung zu ziehen. Auf Bildung zu wetten hätte zur Voraussetzung, weder den Einsatz noch das Ergebnis zu kennen. Und man könnte sich fragen, ob der gegenwärtige Musikunterricht als eine Art Wettbüro verstanden werden sollte, welches solche zwielichtigen Wetten annimmt. Zumindest eignet sich Bildung aus den genannten Gründen nicht als realistische Zieldimension musikdidaktischer Konzeptionen, die letztlich zur Orientierung des Lehrerhandelns entwickelt werden.“ (Bugiel 2021, S. 77)

Nach Vogt lassen sich lediglich ideale Ziele formulieren, die zwar anvisiert werden können, aber als didaktisch nicht verlässlich erscheinen (vgl. Vogt 2018, S. 177). Auslöser musikalischer Bildungsprozesse können schließlich nur retrospektiv als musikalische Fremderfahrung aus der Perspektive ihrer kreativen Beantwortung bestimmt werden, wie Bugiel herausstellt:

„Dies geschieht dann, wenn der Prozess transformatorischer Bildung durch die Integration des neuen musikalischen Wissens in eine kohärente Vorstellung von Selbst und Welt zu einem vorläufigen Abschluss kommt, jemand also ein musikalisches Welt- und Selbstverhältnis gewonnen hat, welches (a) sich mindestens zeigend artikulieren lässt und von dem der- oder diejenige (b) mindestens weiß, *dass* er oder sie im Besitz dessen ist. Dieses Welt- und Selbstverhältnis ist vermittelt durch eine Erzählung von Selbst beziehungsweise Identität [...]. Weil musikalische Schlüsselereignisse nur nachträglich als Auslöser musikalischer Bildungsprozesse bestimmt werden können und ihre Initiation nicht auf die Tätigkeit eines Subjekts oder einer anderen Instanz zurückzuführen ist, [können] transformatorische Bildungsprozesse nicht im Sinne einer intentionalen Handlung ‚ermöglicht‘, wohl aber begleitet werden“ (Bugiel 2021, S. 142).⁵⁴

54 Zur Bestimmung des Begriffs des ästhetischen bzw. musikalischen Wissens, siehe Bugiel 2021, S. 79-138.

Möglichkeiten zur Begleitung sowie begünstigende Faktoren für transformatorische Bildungsprozesse im Rahmen der Heranbildung verantwortungsvoller Musiker*innen- Persönlichkeiten werden – auch über musikalische Bildungsprozesse hinaus – im zweiten Teil dieser Arbeit weiterentwickelt. Diese scheinen eine Synergie performativer, körperlicher und sozialer Resonanz zu erfordern und zu befördern, die im folgenden Kapitel beleuchtet wird.

1.7 Bildungsprozesse und Weltbeziehungen im Modus performativer, körperlicher und sozialer Resonanz

Kunst und Musik widmen sich seit jeher in vielfältigen Ausgestaltungen aktuellen, zukünftigen oder zeitübergreifenden Problemen der sie umgebenden Welt. Künstlerische Ausdrucksformen können, wie in Kapitel 1.2 anhand ausgewählter Beispiele umrissen wurde, als Spiegel oder Brennglas aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen fungieren. Insbesondere im Rahmen der ästhetischen Bildung offenbaren künstlerische Handlungen eine erstaunlich große Schnittmenge mit den Inhalten, Methoden und Zielen des „Lernbereichs Globale Entwicklung“. Diese Schnittmenge impliziert prozessorientierte und oftmals fächerübergreifende sowie projektorientierte Herangehensweisen, die persönlichkeitsbildende Kompetenzen wie Reflexionsvermögen, Transferfähigkeit, selbstgesteuertes Lernen als Grundlage Lebenslangen Lernens, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Solidarität, Achtsamkeit, Empathie, Resilienz, Leistungsfähigkeit und insbesondere Perspektivenwechsel fördern. Die hier angesprochenen Topoi, welche einerseits mit ästhetischer Bildung in Verbindung gebracht werden, stehen andererseits auch als Indikatoren für eine „subjektive Nachhaltigkeit“, „die der Regenerativität und Potentialität individueller Ressourcen dienen sollen.“ (Neckel 2018, S. 19) Aufgrund dieser Ähnlichkeiten liegt eine Vernetzung des „Lernbereichs Globale Entwicklung“ mit dem Bereich der ästhetischen Bildung mit Blick auf die Förderung der vorstehend genannten Kompetenzen auf der Hand.

Bildungsästhetische Projekte jenseits des professionellen oder semiprofessionellen Bereichs erfordern grundsätzlich wenig bis keine künstlerischen Vorkenntnisse und richten sich im Unterschied zu professionellen Handlungen oftmals weniger auf ein präsentierbares Endresultat. Im Gegensatz zur Ergebnisorientierung stellt eine Prozessorientierung Selbsterfahrung und eigenverantwortliches Handeln in den Vordergrund. Selbststeuerungsprozesse sind mittlerweile zu einer zentralen Leitkategorie aktueller Pädagogik avanciert und werden bereits seit vielen Jahrzehnten in einschlägigen Diskursen lebendig diskutiert und weiterentwickelt (siehe exemplarisch Konrad/Traub 2017; Herold/Herold 2011; Weidmann 2022),⁵⁵ was auch die intensive Auseinandersetzung der UNESCO mit dem Thema belegt (siehe 1.1). Innerhalb komplexer Bildungsprozesse, beispielsweise im Kindesalter, ist künstlerisches Gestalten „kein eigenständiges Bildungsziel, kein

55 Selbstgesteuertes Lernen wird dabei auch als Kernziel der Demokratiebildung angesehen. Siehe Klopsch/Sliwka 2020, S. 60; Reinhard 2004, verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024; sowie 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 Aufgabe von Hochschulen ist dieser Gedanke auch im Hochschulrahmengesetz § 2 und 7 verankert.

Lerninhalt, sondern ein methodisches Mittel [...]. Es ist ein höchst vielschichtiges Vorgehen, das der Umsetzung verschiedenster Bildungsziele dient, in deren Zentrum die einzelnen Heranwachsenden mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen stehen.“ (Penzel 2010, S. 22) Im Rahmen solcher Überlegungen zur Rolle künstlerischer Handlungen in Bildungskontexten wurde auch der Begriff der „Performativen Pädagogik“ geprägt, der im Zuge der in den 1950er Jahren einsetzende performative Wende in den Künsten auch in die Pädagogik Einzug erhielt (siehe exemplarisch Oberhaus 2006; Wulf/Zirfas 2007; Pfeiffer 2012; Rittelmeyer 2014; Seumel 2015; Rüdiger 2018). „Performative Pädagogik“ impliziert nach Wulf und Zirfas soziale und pädagogische Prozesse, Interaktionen und Handlungsvollzüge, Körperlichkeit und Materialität von Gemeinschaften sowie Erziehungs- und Bildungssituationen (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 9f). Mit dem Ansatz einer „Performativen Pädagogik“ wurde schließlich versucht, auf grundlegende performative Tendenzen in unserer aktuellen Gesellschaft zu reagieren: Die Sichtweise, moderne Gesellschaften als Inszenierungsgesellschaften zu begreifen, in denen Menschen die sie umgebenden Lebensräume gestalten, inszenieren und als Bühne nutzen, um sich selbst zu positionieren und zu verwirklichen (vgl. Früchtel/Zimmermann 2001; siehe auch Kapitel 1.5) musste laut Wulf und Zirfas (2007, S. 10f) schließlich auch von der Pädagogik als einer Handlungswissenschaft berücksichtigt und miteinbezogen werden. Erziehungswirklichkeiten werden dabei weniger in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen analysiert. Vielmehr versucht die „Performative Pädagogik“ Bildung im Rahmen von künstlerischen oder alltäglichen Inszenierungen und Aufführungen zu betrachten. Der Begriff der ästhetischen Bildung wird somit um performative Elemente in körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Prozessen erweitert, die Menschen die Möglichkeit bieten, etwas von sich in Erscheinung zu bringen (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 18 und 30). Performative künstlerische Handlungen tragen in diesem Sinne zu der Entwicklung einer „performativen Kreativität“ bei, „deren Prinzipien und Strategien als (neue) Denk- und Handlungsmuster auch auf andere Lebensbereiche übertragbar sind.“ (Seumel 2015, S. 5) Auf diese Weise schlagen sie Brücken zwischen der Kunst und der alltäglichen Erfahrungswelt: Selbsterfahrung, Selbstbestimmung, Selbstaussdruck und Prozesshaftigkeit fordern den konventionellen Kunstbegriff heraus und transzendieren etablierte Grenzbeziehungen zwischen Kunst und der alltäglichen Lebenswelt.

Parallel zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie zu dem Bildungskonzept, das Rosa in seine Resonanztheorie einbettet, basiert auch der Ansatz einer performativen Pädagogik auf einem Begriff der Bildung, unter dem „in einer weitgehenden Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden [wird], die sowohl das Selbst als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft.“ (Früchtel/Zimmermann 2001, S. 11) Bildung richtet sich in diesem Sinne auf die Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es allen Beteiligten ermöglicht, selbst eigene Erziehungs- und Bildungsbedingungen sowie Selbst- und Weltverhältnisse zu gestalten (vgl. *ibid.*, S. 11). Bildungsprozesse werden somit weniger als kognitive und evaluative, sondern vielmehr als körperliche und soziale Vollzüge verstanden, die sich mit messbaren Qualifikationsprofilen kaum greifen lassen (vgl. *ibid.*, S. 12, 27-29). Ein bewusstes Erleben der Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Bewegungspotentiale des eigenen interagierenden Körpers gehört

heute unumstritten „zu den wichtigsten Kompetenzen, welche Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht als Teil einer nachhaltigen Bildung erlernen. Die mit zunehmendem Alter selbstgesteuerte Schulung körperlicher Fähigkeiten ist ein zentraler Bestandteil des elementaren Konzeptes der Selbstachtsamkeit und Selbstsorge von Heranwachsenden“ (Penzel 2019, S. 250), welches auch jenseits der Schule in frühkindlicher Entwicklung und bis ins hohe Alter ein zentrales Element jeder Bildungsbiographie darstellt.

An diesen Diskurs rund um die Begriffe Performanz – als in Anlehnung an Austin (1979) in einer konkreten Situation gezeigtes Verhalten –⁵⁶ und Kompetenz setzt die sogenannte „Resonanzpädagogik“ an, im Rahmen derer Endres die soziologischen Überlegungen von Rosa gemeinsam mit ihm auf die Pädagogik überträgt (Rosa/Endres 2016).⁵⁷ Endres leitet Resonanz aus den Begriffen Performanz und Kompetenz ab, wobei Kompetenzen im Modus der Performanz erlernt und evaluiert werden (ibid., S. 7). Nach Rosa und Endres reicht Kompetenzerwerb zur Welterschließung allein jedoch nicht aus:

„Kompetenz und Resonanz sind zwei ganz unterschiedliche Dinge. Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügen-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe. Resonanz dagegen meint, das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache. [...] Resonanz enthält ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit, das sie von Kompetenz unterscheidet. Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung von Welt: Ich verwandle mich dabei auch selbst.“ (Rosa in ibid., S. 78)

Überspitzt formuliert Rosa, dass Bildung nicht „die verdinglichende Vermittlung von stummen Kompetenzen, sondern das Sprechendmachen und die Anverwandlung von Weltausschnitten [...]“ (Rosa 2021, S. 760) beinhalten sollte, wobei er ein negativ konnotiertes Kompetenzverständnis zugrunde legt.⁵⁸ Rosa führt in diesem Zusammenhang das Beispiel der Gedichtinterpretation an:

„Die Kompetenz zu haben, ein Gedicht zu interpretieren, bedeutet, ich kann das Reimschema identifizieren, das Versmaß, den Rhythmus erkennen. Ich kann es einer Epoche zuordnen und die literarischen Topoi identifizieren. Ich kann damit virtuos umgehen, ohne

56 Siehe weiterführend Wirth 2002.

57 Siehe weiterführend auch Beljan 2019, Oberschmidt 2019 und Oberschmidt 2020.

58 In aktuellen Bildungsdiskursen werden vermehrt Definitionen des Kompetenz-Begriffes, wie beispielsweise diejenigen von Le Boterf (1998), Weinert (2001, S. 27 f) und Wilbers (2012) angeführt, die folgende Merkmale beinhalten: Die Bewältigung einer Handlungssituation, die dafür benötigten Ressourcen (kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse), die Bereitschaft diese Ressourcen zu mobilisieren und sie verantwortungsvoll zu nutzen (vgl. Hanke et al 2018, S. 66). Insbesondere der letztgenannte Aspekt der verantwortungsvollen Nutzung (Weinert 2001) geht dabei über den Kompetenzbegriff Rosas hinaus: Hanke et. al. (2008) leiten aus der lat. Herkunft „competere“ (zusammengreifen) und „competentia“ (das Zusammentreffen bzw. stimmig oder ausgewogen sein) die folgende Definition her: „Wir schlagen vor, dass eine Person dann, und nur dann, kompetent handelt, wenn sie in einer Handlungssituation, in der es im allgemeinen mehrere Handlungsoptionen gibt, in der Lage ist, ihr Können, Dürfen, Wollen und Sollen/Müssen als zentrale Aspekte ihres Handelns zu reflektieren und ihre Entscheidung für eine der Handlungsoptionen auf dieser Grundlage zu begründen.“ (Macke et al. 2008, S. 67) Siehe weiterführend zur Entwicklung des Kompetenzbegriffes Dartsch 2022.

dass mir dieses Gedicht etwas sagt, ohne dass es irgendetwas mit mir macht. Dann hätten wir es hier mit Kompetenz ohne jede Resonanz zu tun.“ (Rosa in *ibid.*, S. 79)

In Transformationsprozessen wird Rosa zufolge schließlich eine Form der Beziehung eingegangen, ein Resonanzraum betreten, in der bzw. dem man sich verändert, sich verwandelt (vgl. *ibid.*, S. 17). In Bezug auf die Schule hat Endres in diesem Zusammenhang auch auf eine gewisse Risikobereitschaft hingewiesen:

„[S]ich auf eine Resonanzbeziehung einzulassen [bedeutet] offen dafür zu sein, dass mir etwas Neues oder Anderes begegnet, wovon ich berührt, ergriffen oder bewegt werde, also zuzulassen, dadurch verändert zu werden. Und das geht immer auch mit einer gewissen Verletzlichkeit einher. Schule kann und soll einen Schutzraum dafür bilden.“ (*ibid.*, S. 18)

Resonanz bedarf einer Affizierung durch Faszination und einen Impuls, der mit einer Selbstwirksamkeitserwartung verbunden ist. In diesem Prozess ist auch ausdrücklich Raum für Widerstände in positiver Ausprägung: Erst in einer gewissen Reibung werden Menschen in ihren Grundsätzen herausgefordert und verändert, wohingegen in repulsiven Beziehungen, i.e. Weltbeziehungen, die vom Widersetzen geprägt werden, keine Resonanz erfolgen kann. Das Resonanzdreieck aus Lehrenden, Lernenden und dem Stoff ist ein Feld bedeutungsvoller Möglichkeiten und Herausforderungen (Rosa/Endres 2016, S. 46) und darf demnach nicht als Harmonie- oder Konsonanzdreieck verstanden werden, sondern wird maßgeblich auch von Dissonanzen geprägt, im Rahmen derer man sich wechselseitig irritieren darf und muss (Rosa in *ibid.*, S. 49; vgl. auch S. 57-58 in diesem Band):

„Der dialogische Prozess wird nicht durch Übereinstimmung in Gang gesetzt, sondern durch Irritationen. Ohne Momente des Fremdwerdens, des Widerspruchs und des Widerstands oder der Widerspenstigkeit, ebbt Resonanz langsam ab. [...] Momente des wechselseitigen Fremdwerdens, vielleicht sogar des Aufeinander-Losgehens sind notwendig, damit sich neue Resonanzen ausbilden können. [...] Also Widersprechen, Sich-Widersetzen, vielleicht sogar Aufschreien, das alles sind Momente des Berührt-worden-Seins. Und wenn das stetig ausbleibt, ist das ein Zeichen für fehlende Resonanz.“ (Rosa in *ibid.*, S. 52f)

In diesem Zusammenhang scheint eine spezifische Form des Berührens und Berührt-werdens erforderlich, die in ähnlicher Weise auch von Humboldt als ein beide Seiten transformierender Prozess beschrieben wurde, dessen Kernmomente die Berührung durch die Welt auf der einen und die Erfahrung wirksamen Eingreifens bzw. Selbstwirksamkeit auf der anderen Seite beinhaltet. Dieser bildende Wechselwirkungsprozess kommt laut Humboldt nur dort in Gang, wo Material und Subjekt in ein Widerspruch zulassendes Antwortverhältnis geraten (vgl. Rosa 2021, S. 412; unter Rückgriff auf Humboldt 1960, S. 237-239). Bildung in einem resonanztheoretisch verstandenen Sinn zielt somit weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern Weltbeziehungsbildung: „Worauf es ankommt, ist nicht die individualistisch-atomistische Selbstverfeinerung und auch nicht die desengagierte Weltbeherrschung, sondern die Eröffnung und Etablierung von Reso-

nanzachsen. *Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden müssen, sondern Fackeln, die es zu entzünden gilt.* Auch wenn unklar ist, wer der Urheber dieser Einsicht ist – Rabelais oder Heraklit –, sie ist richtig.“ (Rosa 2021, S. 408)⁵⁹

Kinder sind nach Rosa von Natur aus Resonanzwesen: „Es ist nicht so, dass man Resonanzfähigkeit erst einmal künstlich kulturell herstellen muss als Resonanztechnik, sondern Kinder, schon Babys und Säuglinge suchen diese Art der Beziehung.“ (Rosa in Rosa/Endres 2016, S. 31) Im Idealfall lassen sich Resonanzbeziehungen durch unstillbare Neugierde und Forscherdrang aufrechterhalten und weiterentwickeln und als Katalysator von Bildungsbiographien nutzen. Dabei ist insbesondere die Belebung der Resonanzachse zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen von zentraler Bedeutung. „Der Bildungsvorgang als Welterschließungsvorgang beginnt mit der Begeisterung des Lehrers, der quasi als erste Stimmgabel die Resonanzbereitschaft seiner Schüler weckt, so dass im Resonanzgeschehen zwischen Schüler und Lehrer der Stoff [...] zum Sprechen gebracht beziehungsweise zum Leben erweckt wird.“ (Rosa 2021, S. 412f) Trotz aller Unverfügbarkeit lassen sich Vertrauen, Offenheit, Angstfreiheit, wechselseitiges Erreichen sowie Übertragung bzw. Entwicklung gemeinsamer Begeisterung als Bedingungen für die Entstehung von Resonanz anführen, wobei der Stoff beiden Seiten als Feld von bedeutungsvollen Möglichkeiten und Herausforderungen erscheint (vgl. *ibid.*, S. 411-414; siehe auch Meyer 2016). Dabei werden Lernende jedoch in ihrer Andersartigkeit, in ihrer Alterität und womöglich sogar Fremdheit angenommen und aufkommende Reibungen nicht nur akzeptiert, sondern als zentraler Bestandteil der Resonanzbeziehung angesehen. Trotz einer möglicherweise kompletten Erfüllung dieser Gelingensbedingungen hängen Resonanzerfahrungen von einer situativen „Grundgestimmtheit“ ab, die sich letztlich nicht willentlich herstellen lässt:⁶⁰ „An manchen Tagen *spricht uns nichts und niemand an*, an anderen dagegen scheint uns die ganze Welt *entgegenzukommen*.“ (Rosa 2021, S. 414, Hervorhebungen im Original)

Die Rolle des/der Lehrenden darf vor diesem Hintergrund laut Rosa jedoch keineswegs auf die Funktion eines/einer Moderator*in und Mediator*in reduziert werden (vgl. auch Kapitel 2.3). Als Reaktion auf frontale, autoritäre Stoffvermittlung erfolgte ihm zufolge eine Überbetonung von Autonomie und Individualität, die in Bildungskonzepten mündeten, welche Lernen als vorwiegend eigenständigen, autonomen Prozess begreifen. „Resonanztheoretisch liegt dem die gewiss richtige Erkenntnis zugrunde, dass die Welt zu jedem Kind auf eine eigene und je andere Weise zu sprechen beginnt, dass materiale Resonanzen nicht in uniformierter und generalisierter Form zu wecken sind. Dies unterschätzt aber meines Erachtens die Bedeutung eines als erste Stimmgabel, das heißt als Inspirator und Impulsgeber, fungierenden Lehrers.“ (*ibid.*, S. 414f) Lehrende sind demnach

59 Vgl. auch in diesem Zusammenhang Herder zur Rolle des Lehrers: „Beim Lehrer wird's ein munterer Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in Mitte seiner Klasse auf alle und über alle sein, die ihn hören; denn Flamme steckt Flamme an, Gegenwart des Geistes erweckt Gegenwart des Geistes.“ (Herder 1978, S. 257)

60 Zum Begriff der „Stimmung“ vgl. Rosa 2021, S. 413f.

zwar nicht die Voraussetzung, aber einflussreiche Antriebsquellen eines Vibrierens von Resonanzachsen.

„Zugleich bildet der Lehrer in der Auseinandersetzung mit dem Stoff aber natürlich auch eine zentrale *Antwort- und Widerspruchsinstanz*, eine Reibungsfläche, und auf die Qualität der Antwortbeziehung kommt es in entscheidendem Maße an. Eine gute Lehrkraft fungiert deshalb nicht nur als erste, ‚inspirierende‘ Stimmgabel, sondern ist als zweite Stimmgabel, als ‚Rezeptor‘, auch in der Lage, feinfühlig auf die Bedürfnisse, Stimmungen und Interessen der Schüler zu reagieren.“ (ibid., S. 415f, Hervorhebung im Original)

Die von Rosa wiederholt beschriebene Widerspruchsinstanz oder Reibungsfläche als zentrales Moment von Resonanzprozessen, die eine Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung prägen kann, scheint Wolfgang Lessing nicht auszureichen, um einer unhintergehbaren Fremdheit des anderen als Grundbedingung für die Konstitution des Ichs als Subjekt im Sinne Waldenfels' gerecht zu werden (vgl. Lessing 2022, S. 9f). Bei näherer Betrachtung scheint sich die von Lessing formulierte Kritik vor allem an dem irreführenden Begriff der Anverwandlung aufzuhängen, welcher als Resultat von Irritation und Fremdheit in Lessings Wahrnehmung weniger überzeugt als derjenige der Resonanz, der Störelemente gleichsam miteinschließt.⁶¹ Die zentrale Frage, die auch Lessing aufwirft, ist dabei, ob Störelemente lediglich als Durchgangssituation fungieren, die einer störungsfreien Resonanz weichen, oder ob Resonanz und Störelemente als sich gegenseitig bedingende Einheit anzusehen sind. Für die Betrachtung von Musik und für Bildung lässt sich gleichermaßen beobachten, dass sich Resonanz auch als sehr reibungsvolle Erfahrung ereignen und als solche transformatorische Kräfte entwickeln kann. Vielleicht ließe sich dies anhand der Erfahrung einer Aufführung von „(t)air(e)“ für Flöte solo von Heinz Holliger veranschaulichen, in der Erstickungszustände nicht nur simuliert, sondern real auf der Bühne durchlebt werden und dabei nicht nur bei der/m Aufführenden existentielle Grundängste auszulösen vermag (vgl. auch Schmitt-Weidmann 2021a, S. 198f). Solche Aufführungen können Spannungen hervorzurufen, im Rahmen derer jede/r einzelne Wahrnehmende eigene Antwortbeziehungen entwickelt, die Resonanz als zutiefst erschütternd und mit beinahe existentiell zerstörerischer Wucht erlebbar werden lassen können, die indifferente Reaktionen unmöglich erscheinen lassen und repulsive Kräfte miteinzuschließen vermögen. Ob Repulsion vor diesem Hintergrund auch selbst als eine Form von Resonanz bzw. Weltanverwandlung oder als deren Widerpart zu verstehen ist, stellt er selbst im Anhang seiner Auseinandersetzung zur Diskussion (vgl. Rosa 2021, S. 742-747). Der Kern des Problems liegt dabei in der Definition von Repulsion und der damit einhergehenden grundlegenden Frage, ob diese Schwingungen eher verhindert oder erzeugt. In Rosas Verständnis betrifft Repulsion ein Weltverhältnis, das Beziehungen ausschließt

61 Anverwandlung meint bei Rosa im Unterschied zur umgangssprachlichen Nutzung dieses Begriffes eine bestimmte transformatorische Begegnung: „Anverwandeln meint, sich einen Weltausschnitt, einen Stoff so anzueignen, dass man sich selbst dabei verwandelt. Das Subjekt be- und verarbeitet den Stoff und verändert dabei sich selbst ebenso wie den bearbeiteten Weltausschnitt. Im Gegensatz dazu bedeutet reines Aneignen nur, sich etwas einzuverleiben, es unter Kontrolle zu bringen oder verfügbar zu machen.“ (Rosa/Endres 2016, S. 124)

und auf Widerstand, Abwehr, Verschließung, Zurückweisung und Feindschaft beruht. Störelemente, Fremdheit, Irritation, welche tiefe Beziehungen nicht nur zulassen, sondern sogar fördern und intensivieren, würden demnach nicht dem Bereich der Repulsion in Rosas Sinne angehören und vor diesem Hintergrund auch den Kritikpunkt Lessings schwächen. Für meine Auseinandersetzung mit der Resonanztheorie ist indessen die Vorstellung eines changierenden Antwortverhältnisses zentral, das verschiedene Formen an Irritationen beinhaltet, die in Bewegung geraten und sich auf immer neue Weise ereignen. „Zu den bildenden Aufgaben der Beschäftigung mit Musik gehört auch [...] danach zu fragen, was und wie die Musik (welcher Art und welchen Umgangs mit ihr auch immer) individuell-persönliche Beziehungen zu einem lebendigen Leben in der Welt anzubieten vermag.“ (Richter 2019, S. 1) Schwingungen zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Material müssen (und können) dabei grundsätzlich keine Gleichgestimmtheit⁶² voraussetzen, sondern auch eine sehr individuelle Unterschiedlichkeit aufweisen, aus der auch intrinsische Motivation erwachsen kann, die auf Resonanz aufbaut und diese gleichsam weiterbefördert (vgl. Lessing 2022, S. 9f). Harmonische (Welt-)Beziehungen setzten im Vergleich zu reibungsvollen Beziehungen bildungstheoretisch betrachtet ein womöglich geringeres Transformationspotential frei. In diesem Sinne ließe sich sagen, dass sich das Lehren und Lernen immer in einem Spannungsfeld zwischen resonanten, indifferenten und repulsiven Beziehungen abspielt und auf deren Eigendynamik angewiesen ist und damit Bildungs- und Lernprozesse charakterisiert (vgl. auch Beljan 2019). Das Akzeptieren von Fragilität und Vorläufigkeit, das Risiko des Verfehlens und die Anerkennung unhintergebar Fremderheit des anderen scheint somit zu einer besonderen (Beziehungs-) Qualität des Miteinanders führen zu können (vgl. Lessing 2022, S. 10). Wie und woraus in diesem Zusammenhang Motivation entstehen kann, beantwortet Lessing mithilfe einer Umkehrung der folgenden Definition Rosas: „Resonanz ist eine durch [...] intrinsische Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa 2021, S. 298). Lessing schlägt schließlich vor, intrinsische Motivation nicht als Voraussetzung bzw. Grundbedingung für Resonanz bzw. Responsivität zu begreifen. Vielmehr scheint intrinsische Motivation in Lessings Wahrnehmung umgekehrt aus Resonanz als ein Sich-Öffnen für das Wechselspiel von Anspruch und Response (im Sinne Waldenfelds), von Eigenem und Fremdem hervorzugehen (vgl. Lessing 2022, S. 10). Ich stimme beiden Argumentationsrichtungen zu und schlage vor, sie nicht als entgegengesetzte horizonta-

62 Rosas oft angeführten und in der Sekundärliteratur mehrfach kritisierten Bilder von sich aufeinander einschwingenden Stimmgabeln oder Metronomen erscheinen in diesem Sinne als nicht unproblematisch. Diesbezüglich vermag das folgende Zitat Klarheit zu verschaffen, dass es sich in Rosas Wahrnehmung keineswegs um einen reinen und harmonischen Auf-einander-Einschwingen handelt: „Das Gegenüber bleibt, solange die Resonanzbeziehung besteht, ein Anderes, ein Fremdes, ein sich immer auch Entziehendes und/oder Widersetzendes [...]. Resonanz ist damit keineswegs gleichzusetzen mit der Erfahrung ‚reiner Schönheit‘ oder ‚purer Harmonie‘: Der Gleichklang kann sehr wohl als Resonanz erfahren werden, aber nur vor dem Hintergrund ebenfalls erfahrender Differenz. Wenn zwei eigenständige und differente Stimmen sich vorübergehend treffen und zusammenfinden, kann das in der Tat eine überwältigende Form der Resonanzerfahrung hervorrufen, aber nur dann, wenn das Andere zugleich als (unverfügbares) Anderes bewusst bleibt.“ (Rosa 2020, S. 57)

le Bewegungen anzusehen, sondern als Kreislauf, den man an unterschiedlichen Stellen betreten und wieder verlassen kann. Resonanz, Selbstwirksamkeit, Transformation und intrinsische Motivation lassen sich so als gegenseitig bedingende und befördernde Einheit nutzbar machen.

Auch Hattie stellt die Bedeutung der Qualität der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung heraus (Hattie 2013; vgl. auch Meyer 2016; siehe auch Kapitel 2.3), die Rosa folgendermaßen in seine Resonanztheorie einordnet: „Mit Hatties Studie durchaus vereinbar ist jedoch auch die Möglichkeit, dass es gar nicht so sehr auf die dyadische Lehrer-Schüler-Beziehung selbst ankommt als vielmehr darauf, dass sich im Klassenzimmer insgesamt ein Resonanzgewebe ausbildet, an dem möglichst alle Anwesenden partizipieren können und in dem ‚vibrierender Stoff‘ verwandelt wird. Zentral wäre demnach die Bündelung der Aufmerksamkeit und der responsiven emotionalen Involviertheit, für die der Lehrer allerdings als kaum ersetzbarer Katalysator wirkt.“ (Rosa 2021, S. 416) Resonanzachsen öffnen sich dabei nach Rosa (2021, S. 417) am ehesten, wenn insbesondere von Seiten der Lehrenden auch unorthodoxe und überraschende Herangehensweisen an eine Materie zugelassen werden.

Hinsichtlich von Höchstleistungen und Exzellenz, die insbesondere an Musikhochschulen als zentrales Qualitätskriterium von Lehre angesehen werden (wie auch immer diese Begriffe im Einzelfall und nicht selten auf höchst subjektive Weise definiert werden),⁶³ sind nicht Begabung und Intelligenz, bzw. im auf die Musik übertragenen Sinne besonders günstige physische, psychisch-emotionale und kognitive Dispositionen, entscheidend, sondern Resonanzfähigkeit in Verbindung mit Selbstwirksamkeitserwartungen:

„Meine eigene jahrzehntelange Arbeit mit hochbegabten Jugendlichen hat mich zu der Überzeugung gebracht, dass das entscheidende Charakteristikum von Begabung nicht Intelligenz, sondern Resonanzfähigkeit ist: Wenn überhaupt durch etwas, dann zeichnen sich hochbegabte Jugendliche gegenüber anderen dadurch aus, dass sie fast allen Weltdingen [...] genuines Interesse entgegenbringen und dass sie zugleich davon überzeugt sind, dass sie diese Dinge zum Sprechen bringen können, dass sie sie in ein Antwortverhältnis zu bringen vermögen.“ (Rosa 2021, S. 418)

Daraus folgt, dass Schule wie Hochschule nicht automatisch dispositionale Resonanz aufweist, sondern sie lediglich begünstigen kann (vgl. *ibid.*, S. 418f). Insbesondere der für den Nachhaltigkeitsdiskurs zentrale Begriff des Perspektivwechsels kann dabei maßgeblich zu Resonanzbeziehungen beitragen, die beispielsweise im Rahmen von Feedbackprozessen gestaltet oder behindert werden können.⁶⁴ Nur in einem Resonanzraum, der von einer Balance aus Offenheit und Geschlossenheit (im Sinne eines Schutzraumes) geprägt ist,

63 Zur Problematik der Leistungsmessung und des Begriffs der Exzellenz in der Musiker*innenbildung, siehe *üben&musizieren* 1 (2018).

64 Als Feedback werden Informationen verstanden, die einzelne Akteur*innen (Lehrende, Peers) geben, welche sich auf Aspekte der Leistung oder des Verständnisses einer Person beziehen (vgl. Hattie/Timperly 2007, S. 102).

kann Feedback wirksam werden. Ein Feedbackprozess bewegt sich in beide Richtungen und muss sich um ein Geschehen drehen, das einen wechselseitigen Prozess impliziert:

„Man reflektiert gemeinsam über etwas Geleistetes oder Erfahrenes oder Erlebtes. Und damit das gelingt, muss vorher deutlich gemacht werden oder es muss zu spüren sein, dass man sich füreinander interessiert. Diese Grundinformation muss hergestellt sein, sonst wird der Feedbacknehmende gar nicht in die Lage versetzt, sich zu öffnen und das Feedback konstruktiv anzunehmen. Und deshalb muss der Feedbackgebende diese Bereitschaft der Offenheit, sich auf den anderen einzulassen aber auch durch dessen Augen zu sehen ganz deutlich signalisieren.“ (Rosa in Rosa/Endres 2016, S. 67)

Genauso wie wir Menschen tendenziell herabsetzen, die uns mit destruktiver Kritik missachten, werten wir Menschen, die uns mit Wertschätzung begegnen, auf.⁶⁵ Feedbackprozesse bergen aus diesem Grund immer auch eine Gefahr für Resonanzbeziehungen, da (verborgene) Ängste vor verletzender Kritik eine dispositionale Schließung herbeiführen und ein Verlassen des Resonanzmodus mit sich bringen können. In-Resonanz-Sein bedeutet demnach auch verletzlich sein (vgl. Rosa in *ibid.*, S. 69). Konstruktives Feedback bedingt wiederum umgekehrt die Herstellung eines Resonanzraumes, der ein Nährboden für gemeinsames Wachsen ist. Ist dieser nicht vorhanden, können keine Früchte wachsen, die wiederum mit positivem Feedback belohnt werden können. Aus diesem Grund erfordert jeder Lernprozess ein ursprüngliches Vertrauen in sein Gelingen, ohne welches sich weder Resonanz noch Selbstwirksamkeit ereignen können (vgl. Rosa in *ibid.*, S. 72). In diesem Prozess ist es zu jedem Zeitpunkt notwendig, sich gegenseitig als Persönlichkeiten anzusehen und anzusprechen (vgl. S. 12-13 in diesem Band).

Die grundsätzliche Tendenz, Studierende noch nicht als Persönlichkeiten anzusprechen, lässt sich aus festgeschriebene Studienverlaufsplänen ablesen, die Webler zufolge von einem negativen Menschenbild geleitet zu sein scheinen und eine Misstrauenserklärung gegen Studierende ausdrücken, denen eine positive Gestaltung ihres Studiums und Verantwortungsübernahme für ihren individuellen Kompetenzzuwachs (noch) nicht zugeutraut wird:

„Wenn ein positives Lernklima erst einmal zerstört ist [...], helfen (scheinbar) auch nur nicht diese Zwangsmittel. Hier ist die Lehrkompetenz gefordert, denn für Systemfehler des Bildungssystems dürfen nicht die jungen Studierenden büßen. Andererseits sind in verschulten, verregelten Studiengängen die Lernstrukturen rückständig: Studierende haben wenig Gelegenheit, selbstorganisiertes, selbstverantwortetes Lernen zu lernen; mit der hohen Zahl von Scheitern in konventionellen Veranstaltungen und Inhalten wird auf extrinsische Motivierung der Studierenden durch Außendruck gesetzt, nicht auf das Wecken von Interesse, Neugier, Leidenschaft als beste Basis selbstgesteuerten Lernens. Das allein aber trägt lebenslanges Lernen, führt zu Initiative und Selbständigkeit – nicht Druck und Kontrolle.“ (Webler 2005, S. 29f; siehe auch Kapitel 1.9)

65 Vgl. auch die damit korrespondierenden Erkenntnisse der Kommunikationspsychologie, zusammengefasst in Busch 2022.

Druck und Kontrolle entgegenstehende, auf Vertrauen basierende Resonanzbeziehungen lassen sich – wie bereits gesagt – nicht strategisch oder gezielt herstellen und steuern und in ihren Ergebnissen nicht vorhersagen.⁶⁶ Sie haben einen Moment des Unverfügbaren. „Es steckt die Idee dahinter, dass Resonanzen nicht immer gelingen, dass sie aber dort, wo sie gelingen, eine transformative Wirkung entfalten.“ (Rosa in Rosa/Endres 2016, S. 81f) Jedes Resonanzexperiment ist in diesem Sinne mit Risiken verbunden. Zudem ist es für Lehrende schwer zu erkennen, ob und wann sich Resonanz ereignet. Da Resonanz ein leibliches Phänomen ist und die Augen „das zentrale Resonanzorgan des Menschen“ (Rosa 2019, S. 360) darstellen, schlägt Rosa lediglich den „Leuchtende-Augen-Index“ zur Qualitätsmessung vor (Rosa/Endres 2016, S. 28), der jedoch ein weder verlässliches noch aussagekräftiges Zeichen für Resonanzprozesse darstellt und damit wenig befriedigend erscheint.

Zusammenfassend lässt sich beobachten, dass Ansätze wie die „Performative Pädagogik“, die Resonanzpädagogik sowie die Bildung für nachhaltige Entwicklung Bildungsprozesse als körperliche und soziale Vollzüge verstehen, die ein von frühkindlicher Entwicklung und bis ins hohe Alter zentrales Element jeder Bildungsbiographie darstellen und das Lebenslange Lernen prägen. Wie der Begriff des Lebenslangen Lernens entstand und als *Travelling Concept* (vgl. mit Bezug auf Bal 2002 S. 15-16 in diesem Band) unterschiedliche Ausprägungen erhalten hat, wurde bereits in Kapitel 1.1 gezeigt. Vor dem Hintergrund der multidimensionalen Betrachtungen rund um Bildungs- und Kunstbegriffe in den Kapiteln 1.2-1.7 soll nun im folgenden Kapitel zum Begriff des Lebenslangen Lernens zurückgekehrt werden, um diesen unter Rückgriff auf die bislang erfolgten Auseinandersetzungen in den zurückliegenden Kapiteln hinsichtlich seiner musikpädagogischen Relevanz zu beleuchten.

66 Dass dies auch eine Herausforderung im Rahmen des Instrumentalunterrichts darstellt, welcher durch vielerlei Erwartungen geprägt ist, die auch der Resonanz oftmals entgegenstehende Konkurrenz- und Leistungsgedanken einschließen, diskutiert – auch vor dem Hintergrund ökonomischer, institutioneller und kultureller Bezüge – Breitsprecher 2021, S. 173-205.

1.8 Lebenslanges Lernen im musikpädagogischen Diskurs

Der Begriff des Lebenslangen Lernens wird in musikpädagogischen Diskursen vorwiegend mit lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit verknüpft, die aber nicht mit der von der UNESCO kritisierten Steigerung wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit gleichgesetzt werden darf, scheinen Musiker*innen doch bereits allein durch ihre Berufswahl weniger auf ein möglichst hohes Einkommen abzielen als vielmehr auf eine große Selbstwirksamkeit, die sich in einer Vielfalt an künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Handlungsfeldern entwickeln kann. Finanziell-wirtschaftliche Attraktivität ist nur eine (wenngleich existentiell-notwenige) Facette, die im Idealfall hinter künstlerischen und gesellschaftlichen Beweggründen für bestimmte Tätigkeiten und Aktivitäten in der Kulturszene sowie hinter dem Drang der Weiterentwicklung der eigenen künstlerischen sowie persönlichen Potentiale zurücksteht. Das der Musik zugesprochene hohe Resonanzpotenzial kann dabei als Antriebsquelle angesehen werden. Als Künstler*in durch eigene Tätigkeiten Resonanz zu erfahren und gleichsam zu stiften und damit weltwirksam werden zu können, scheint sich oftmals schwer mit finanziell-wirtschaftlichen Maximierungstendenzen in Einklang bringen zu lassen.

Angesichts einer von beschleunigtem Wandel geprägten Gesellschaft sowie einer Vielzahl an heterogenen und komplexen Herausforderungen, die musikalische, didaktische, soziale und persönlichen Ebenen betreffen, scheinen Lebenslanges Lernen und Weiterbildung auch in vielfältigen musikalischen Arbeitsfeldern notwendiger denn je (vgl. Gembris et al. 2021 S. 5). Der Drang, „sich neue Welten zu erschließen, welcher uns dazu motiviert und treibt, uns neue Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen“ (Rosa 2020, S. 19), lässt sich vor dem Hintergrund von Rosas Beschleunigungstheorie nicht nur auf äußerliche, berufsfeldorientierte Beweggründe oder Zwänge zurückführen, sondern auch auf die intrinsische – wenngleich gesellschaftlich geprägte – Verheißung einer hohen Selbstwirksamkeitserfüllung. „Dabei geht es nicht nur darum, die professionellen Herausforderungen in verschiedenen Lebensphasen zu bewältigen, sondern auch um die Entdeckung und Nutzung von Ressourcen, die fachliche und persönliche Entwicklungsprozesse unterstützen können.“ (Gembris et al. 2021, S. 5) Musikhochschulen kommt somit in der Vermittlung sich stetig im Wandel befindlicher berufsfeldbezogener Kompetenzen eine veränderte Rolle zu: Auch Lernangebote für Zielgruppen vor, nach oder jenseits eines Musikstudiums erfahren eine stetig wachsende Bedeutung und Implementierung (vgl. Spiekermann 2021).⁶⁷

67 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 bzw. Strukturen stoßen dabei auf höheres Interesse als additive (vgl. Eggensperger et al. 2019, S. 51).

Einschlägige Studien weisen auf wesentliche Lücken und teils gravierende Diskrepanzen zwischen Ausbildung und Arbeitsmarktanforderungen hin (siehe u.a. Bork 2010; Gembris 2014; Bertelsmann Stiftung 2019; Simon/Wroblewsky 2019; Dartsch/Wroblewsky 2020). Laut Smilde muss ein Konzept des lebenslangen Lernens, welches Kompetenzen fördert, die für die Bewältigung eines professionellen Lebens als Musiker*in im Rahmen der immer prominenter werdenden „Portfolio-Karrieren“ jenseits rar gesäter Festanstellungen notwendig sind, bereits im Studium alle Ebenen der Ausbildung durchdringen, i.e. das Curriculum, die Lehre sowie Studierendeninitiativen (vgl. Smilde 2009 und 2012, S. 297; siehe auch Spiekermann 2021, S. 107f). Der Bedarf an anpassungsfähigen Kompetenzprofilen für sich wandelnde Arbeits- und Umweltbedingungen resultiert auch aus einer steigenden Nachfrage nach musikbezogenen Angeboten für alle Altersgruppen, „in denen die Beschäftigung mit Musik auch sinnstiftende Funktion übernimmt.“ (Grosse et al. 2021, S. 93; siehe auch Grosse 2022, S. 89f) Profilfindungsprozesse dürfen dabei Lessing zufolge zukünftig nicht als „Umwege“ erscheinen, sondern müssen als Regel angesehen und ermöglicht werden (vgl. Lessing 2021, S. 80). Insbesondere die Identifikation mit instrumental- und gesangspädagogischen Berufsbildern sollte nach der AEC weniger als Ergebnis von geradlinig-linearen Studienverläufen verstanden, sondern vielmehr durch individuelle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rollenbildern geprägt werden (vgl. AEC 2010a). Diverse „Häutungsprozesse“ würden demnach nicht als ein Aufgeben vergangener Entwürfe, sondern als Fähigkeit, ältere Rollenmodelle in neue Entwürfe zu integrieren (vgl. Lessing 2021, S. 80-82), empfunden werden. Der Findung der eigenen Künstler*innenpersönlichkeit sowie der Erschließung von Tätigkeitsfeldern steht der Vorstellung eines Musikstudiums als geradlinigem Weg von Punkt A nach B entgegen (vgl. *ibid.*, S. 80). Damit Transformationsprozesse nicht als Scheitern interpretiert bzw. stigmatisiert werden, müssen Lessing zufolge insbesondere Hauptfachunterrichtende biographieorientiertes Lernen begleiten und anvisierte Berufsbilder auch jenseits einer ausschließlichen Fokussierung auf eine solistische Laufbahn in fruchtbare Verbindung zu versetzen wissen: Der Hauptfachunterricht „müsste sich also nicht von starren Kompetenzschemata, sondern vom Gedanken eines offenen Prozesses der beruflichen Rollenfindung leiten lassen, in den er seine spezifischen Lernangebote einzupassen sucht.“ (*ibid.*, S. 83) Mit Blick auf die Musikhochschulausbildung schlussfolgert Lessing schließlich Folgendes:

„Wer im Studium die Erfahrung machen kann, dass derartige Transformationen nicht als Prozess des Scheiterns stigmatisiert, sondern als eine essentielle Notwendigkeit bei der Suche nach der eigenen Musiker*innen- und Musikidentität anerkannt und akzeptiert werden, hat exemplarisch erfahren, was lebenslanges Lernen bedeutet. Die Fähigkeit, neue Gegenstandsbereiche in die bisherige Lerngeschichte zu integrieren und somit die eigene Biografie als zentralen Bezugspunkt des Lernens zu begreifen, kann als eine, wenn nicht gar die Schlüsselqualifikation lebenslangen Lernens gelten. Inwieweit sich dieses Lernen, das mit Fug und Recht im Sinne der Europäischen Kommission ein „guiding principle“ darstellt, mit der strikten Kompetenzorientierung des Bologna-Prozesses verbinden lässt, ist

die vielleicht zentralste Aufgabe und Herausforderung, vor der der tertiäre Bildungsbereich insgesamt, insbesondere wohl aber die Musikhochschulen stehen.“ (ibid., S. 88)⁶⁸

Auch schon lange vor gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen, wie beispielsweise die im Zuge der Digitalisierung und Globalisierung erfolgten Beschleunigungstendenzen und ständig neuen Herausforderungen eines diversen Arbeitsmarktes, dem professionelle Musiker*innen in der heutigen Zeit begegnen müssen, formulierte bereits 1854 Robert Schumann in seinen „Musikalischen Haus- und Lebensregeln“ einen Grundsatz (nicht nur) musikalischen Lernens: „Es ist des Lernens kein Ende“ (Schumann 1854). Musikalisches Lernen wird somit als permanenter Prozess dargestellt, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt (vgl. auch Gembris 2021, S. 18). Vor dem Hintergrund erscheint es verwunderlich, dass Lebenslanges Lernen als bewusste Maxime oder musikpädagogisches Programm weder zur Zeit Robert Schumanns noch bis ins späte 20. Jahrhundert auf den Agenden der Instrumentalpädagogik stand (vgl. ibid., S. 19). Erst in den 1980er Jahren fand musikalisches Lernen im Erwachsenenalter Einzug in musikpädagogische Auseinandersetzungen. Musikalische Ausbildung gilt seitdem nicht mehr mit dem Ende der Jugend als abgeschlossen (vgl. u.a. Holtmeyer 1989; Eckart-Bäcker 1990, 1993, 2001).

Dass Lebenslanges Lernen auf vielfältige Weise definiert, von vorherrschenden Ideologien vereinnahmt und zum Teil auch zu einer leeren Worthülse verkommen ist, wurde bereits in Kapitel 1.1 dargelegt. Darüber hinaus finden sich auch Stimmen, die den Sinn und Nutzen des Begriffes an sich in Frage stellen: „*Lebenslanges Lernen* ist auch nach jahrzehntelanger Debatte noch immer ein diffuser Begriff. Es ist offensichtlich, dass wir ein Leben lang lernen. [...] [W]ir können nicht anders: Wir sind lebenslang Lernende.“ (Alheit und Dausien 2010, S. 713, Hervorhebung im Original) Diese Sichtweise ergibt sich aus der evolutionären, biologischen und kulturellen Notwendigkeit, sich an Umgebungen, Situationen und Anforderungen einer sich stetig verändernden Umwelt anzupassen (vgl. Hof 2009, S. 16). Die Tatsache, dass Menschen sich immer schon lernend über ihre gesamte Lebensspanne hinweg an Bedingungen angepasst haben, lässt den Grundgedanken Lebenslangen Lernens vor diesem Hintergrund als Banalität erscheinen (vgl. Harteis 2021, S. 40f). Ähnliches gilt für den Begriff des „selbstgesteuerten Lernens“, der als Kern Lebenslangen Lernens angesehen wird: „Lernen‘ kann gar nicht anders als ‚selbsttätig‘ und ‚selbstständig‘ erfolgen, weil nie ein Mensch für einen anderen Menschen lernen kann. Insofern ist der Begriff ‚selbstgesteuertes Lernen‘ so lange trivial, wie er nicht mit einer bestimmten, historisch sehr stabilen und gut verorteten Reformsemantik aufgeladen wird.“ (Miller/Oelkers 2021, S. 14; vgl. auch Kapitel 2.4)⁶⁹

68 Macke et al. zufolge haben sich die Entwicklungen der Bologna-Reform von dem Handlungspol Bildung und Persönlichkeit hin zu einer Ausbildung bzw. Zurichtung für Zwecke umorientiert: „Das Pendel der didaktischen Orientierung ist also vom Pol zweckfreier Bildung auf den Pol zweckgebundener Ausbildung umgeschlagen.“ (Macke et al. 2008, S. 65)

69 Was eine solche semantische Aufladung ausmachen kann, mutmaßen Reischmann sowie Miller/Oelkers wie folgt: „Vielleicht liegt seine Überzeugungskraft mit einer positiven Semantik von Freiheit, Demokratie, Selbstverwirklichung gerade in seiner viele Phantasien stimulierenden Unschärfe“

Was daraus folgt, dass Lernen gar nicht anders als selbsttätig und selbstständig erfolgen kann und damit grundsätzlich individuelles Handeln voraussetzt, fassen Macke et al. (2008, S. 58) wie folgt zusammen:

„Das bedeutet, dass die Ziele didaktischen Handelns, die internen Handlungsvoraussetzungen der Lernenden zu verändern, ohne das Handeln der Lernenden prinzipiell nicht erreichbar sind. Anders formuliert: Die spezielle Intentionalität didaktischen Handelns macht es unverzichtbar, dass Lernende als autonome Subjekte ‚mitspielen‘. Sie müssen bereit sein, die Handlungsziele, die Lehrende vorgeben, zu ihren eigenen Zielen zu machen. Das kann nur gelingen, wenn Lehrende ihre Lernende auch tatsächlich als Subjekte ihres Handelns ‚ins Spiel bringen‘: Lernende müssen bereit sein, die von ihnen erwarteten Veränderungen zu ihren eigenen Handlungszielen zu machen. Didaktisches Handeln als auf Veränderung der handelnden Subjekte zielendes gemeinsames Handeln erweist sich deshalb nicht nur als höchst komplex, sondern auch in seinem Ausgang als offen, weil die Lernenden als Subjekte ihres Handelns mit dem angebotenen Fachwissen autonom und höchst subjektiv umgehen müssen und auch werden.“

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Übergänge zwischen selbstgesteuertem und durch Hochschullehre angeleitetem Lernen als durchaus fließend, was auch in den Übergängen zwischen formalen, non-formalen und informellen Anteilen des Lebenslangen Lernens seine Fortsetzung findet.

Insbesondere die Tendenz, Lebenslanges Lernen nicht nur mit einer Steigerung der Leistung und Wettbewerbsfähigkeit in Verbindung zu bringen, sondern Situationen des Lernens und ihre Voraussetzungen, selbstbestimmte Lernprozesse, „Lernen lernen“ sowie die Anbindung kognitiver Fähigkeiten an soziale und emotionale Kompetenzen in den Fokus der Auseinandersetzung zu rücken, führte zu einer ganzheitlichen, umfassenderen Perspektive auf das Lebenslange Lernen (vgl. Alheit/Dausien 2010, S. 720 und Gembris 2021, S. 19), welche statt Berufsfähigkeit eine allgemeine „Gesellschaftsfähigkeit“ zum Ziel erhebt. Gerade Musik bietet in diesem Zusammenhang große Potentiale, Inhalt und Quelle nie endender Lernprozesse zu sein bzw. zu bleiben. Nicht nur die professionelle Auseinandersetzung mit Musik und Kultur fördert und erfordert ein Lernen, welches niemals zu einem Ende kommt.

„Ein gemeinsames zentrales Motiv oder Ziel der verschiedenen Formen musikalischen Lernens in der Lebenszeitperspektive ist die Entfaltung musikalischer Begabungen und die Entwicklung musikalischer Talente über die gesamte Dauer des Lebens. Dies kann einerseits zweckorientierte Gründe haben, beispielsweise die Steigerung musikalischer Leistungen, den Erwerb neuer Kompetenzen und Fähigkeiten mit dem Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit und Konkurrenzfähigkeit als professionelle Musikerin oder Musiker auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Andererseits kann die Entfaltung musikalischer Fähigkeiten über die Lebensspanne eher subjektbezogen sein, indem sie der Selbstverwirklichung, der Bildung, der Teilhabe an Musikkultur und der persönlichen Entwicklung dient. Diesen

(Reischmann 1997, S. 130). „Vielleicht ist es auch eine Faszination, die ein Idealbild erzeugt, das weder hinsichtlich der Praxis, noch der Theorie oder der Empirie belastbar standhält.“ (Miller/Oelkers 2021, S. 16).

Schwerpunkt finden wir insbesondere bei Amateurmusikerinnen und Amateurmusikern.“ (Gembris 2021, S. 21)

Auch wenn Lebenslanges Lernen in der Musik noch immer vorrangig mit Erwerbs- und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit verknüpft wird (vgl. exemplarisch *ibid.* sowie Harteis 2021, S. 37f), werden persönlichkeitsbildende Ziele, die insbesondere gesellschaftliche Verantwortung implizieren, keineswegs ausgeklammert. Beide Facetten kommen in der Definition Gembris’ – in Anlehnung an diejenige der Europäischen Union – zum Ausdruck, derzufolge Lebenslanges Lernen in der Musik *„alles Lernen während des gesamten Lebens [umfasst], das der Entfaltung musikbezogener Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen sowie der Verbesserung von musikbezogenem Wissen dient und im Rahmen von beschäftigungsbezogenen, persönlichen, sozialen bzw. bürgergesellschaftlichen Perspektiven erfolgt“* (Gembris 2021, S. 22, Hervorhebungen im Original; vgl. auch die Definition der Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 9).⁷⁰ Diese kompetenzorientierte Auslegung von Lebenslangem Lernen betont eine subjektzentrierte Seite. Als Aspekt musikalischer Bildungsprozesse, wie sie in den Kapiteln 1.1-1.7 dargestellt wurden, ließe sich Lebenslanges Lernen jedoch auch als kontinuierliches Antwortgeschehen zwischen Subjekt und Welt betrachten. Resonanz impliziert in diesem Prozess, dass das Subjekt als auch sein Gegenüber sich in der Begegnung dynamisch verändern, so dass beide Seiten sich fortwährend transformieren (Rosa 2020, S. 58). Die der Auseinandersetzung mit Musik innewohnende Unverfügbarkeit kann als ein Auslöser für musikalische Bildung und Lebenslanges Lernen angesehen werden, sofern sie zu einer (lebenslangen) Antwortbeziehung führt und dabei eine Transformation des Selbst und der Welt auslöst. Im Gegensatz zu der oben zitierten Definition, die eine vom Subjekt ausgehende Motivation für Lebenslanges Lernen suggeriert, kann postuliert werden, dass lebenslange Lernprozesse oftmals auf Schlüsselereignisse zurückgehen und auch solche auszulösen vermögen (vgl. Kapitel 1.6). Dabei sind Schlüsselereignisse nicht – wie in Bugiels Betrachtung – auf Hörereignisse im Rahmen von Konzertaufführungen beschränkt, sondern auch in weitreichenden Kontexten beispielsweise im Bereich des häuslichen Spielens anzutreffen, sofern es zu einem kreativen Antworten auf Fremderfahrungen kommt, die in Waldenfels’ Worten *„sich nicht in einen bestehenden Kontext einordnen lassen, sondern selber Szenerien bilden und Geschichten auslösen [...] die aus den geläufigen Bahnen herausreißen, ohne selber einen neuen Weg zu eröffnen.“* (Waldenfels 1987, S. 151) Es ist anzunehmen, dass Schlüsselereignisse nicht auf einen Schlag kreativ beantwortet und verarbeitet werden, sondern längere Lebenszeiträume in Anspruch nehmen.⁷¹ Die mit Schlüsselereignissen einhergehenden Bildungsprozesse stellen nach Koller zumeist keine einmaligen Vorgänge dar, sondern sind als langfristiges Geschehen aufzufassen, das sich im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklungen vollzieht (vgl. Koller 2012, S. 154). Dies würde auch das

70 Zum Begriff des „musikbezogenen Wissens“, siehe weiterführend Bugiel 2021.

71 Eine qualitativ-empirische Erforschung von Bildungsprozessen im Hinblick auf die Beantwortung von Schlüsselereignissen stellt bislang ein Forschungsdesiderat dar. Bugiel (2021, S. 160-165) schlägt in diesem Zusammenhang eine an musikalischer Bildungstheorie orientierte Biographieforschung vor.

Phänomen erklären, dass Musiker*innen im Verlauf ihrer Künstler*innenbiographien immer wieder zu bestimmten „Schlüsselwerken“ zurückkehren, was womöglich auf bereits von ihnen ausgelöste Schlüsselereignisse zurückgeht verbunden mit der Hoffnung, solche auf immer neue Weise zu erleben. Das damit einhergehende Gefühl einer „Halbverfügbarkeit“ – in Form einer partiellen und temporären Verfügbarkeit – als Bedingung für Resonanz erläutert Rosa anhand eines Zitats Igor Levits auf die Frage, ob er den überaus populären Satz der „Mondscheinsonate“ überhaupt noch hören könne:

„Ja. Ich habe die Sonate erst kürzlich gespielt. Je häufiger ich die Sonate spiele, je mehr ich damit arbeite, desto weniger verstehe ich sie, desto mehr entfernt sie sich von mir, desto glücklicher werde ich damit, und desto öfter will ich sie spielen. [...] Ich möchte nie sagen: Das habe ich verstanden, das Nächste, bitte. Das Ziel ist: Ich möchte immer wieder am Anfang ankommen.“ (Levit, zitiert nach Rosa 2020, S. 53)

Die hier ausgedrückte Verknüpfung zwischen einer Suchbewegung und Erfüllung eines Begehrens im Spielen und Hören, die durch eine Un- bzw. Halbverfügbarkeit geprägt ist, offenbart eine Facette von Kompetenz, die Rosa selbst an anderer Stelle nicht unter den Kompetenzbegriff fasst (siehe Rosa 2021, S. 760; vgl. S. 91-92 in diesem Band):

„Der Pianist entwickelt und verfeinert seine musikalische *Kompetenz* gleichsam, um die Sonate zum Sprechen zu bringen, um mit ihr in einen immer tieferen Dialog zu treten, und zwar so, dass beide Seiten immer wieder Neues zu sagen und zu antworten haben. Das ist eine gänzlich andere Form der Kompetenz als derjenige, der auf die sichere technische Beherrschung und Meisterung des Stücks abzielt – und damit auf seine technische Verfügbarkeit [...] und (kommerzielle) Nutzbarkeit [...]“ (Rosa 2020, S. 54, Hervorhebung im Original)

Musikalische Kompetenz in diesem Sinne als Transformationssuche zu begreifen, die Kunst als menschliche Praxis ausweist (vgl. Bertram 2014), impliziert einen lebenslangen Prozess, der niemals messbar, verfügbar und im Rahmen von Prüfungen festgestellt und allenfalls andeutungsweise von externen Beobachter*innen in eingeschränkten Zeitfeldern verfolgt und beurteilt werden kann.

Resonanz ist trotz aller Unverfügbarkeit jedoch kein Zufall, sondern beruht auf einem Begehren, das als dispositionale Voraussetzung für Resonanz angesehen werden kann. Wir können nichts begehren, von dem wir nicht wissen, dass es existiert und dass es unverfügbar ist. Völlige Verfügbarkeit hingegen erscheint uns als reizlos.

„Es [das Begehren, Anm. der Verf.] ist immer und unmittelbar im Spiel, wenn wir angerufen werden bzw. uns affizieren lassen, wir antworten darauf körperlich, emotional und mental und transformieren uns darin, wobei sich zugleich die Struktur des Begehrens stetig verwandelt und verschiebt. Dabei erfahren wir uns sehr wohl und natürlich als selbstwirksam und nicht einfach als Opfer unserer Begehrenen – aber ohne über sie einfach verfügen zu können. Es scheint sich damit in der Tat wie mit Igor Levit und der Mondscheinsonate zu verhalten: Wir entdecken immer wieder neue Seiten an uns selbst, wir antworten darauf, und indem wir uns besser kennenlernen und unsere eigenen Reaktionsweisen verstehen lernen, vertiefen sich vielleicht unsere Kompetenzen, aber wir werden mit uns niemals fertig. Von entscheidender Bedeutung scheint mir jedoch zu sein, dass die Unverfügbarkeit,

die in unserem Selbstverhältnis im Spiel ist, von uns selbst nicht als Zufall erfahren und begriffen wird, sondern als eine genuine *Antwortbeziehung*. [...] Um diese Energie zu verstehen, ist es von kardinaler Bedeutung, dass das Begehren stets selbst auf etwas Unverfügbares gerichtet ist: Wir begehren das, was wir (zumindest gerade) nicht haben – oder zumindest nicht ganz haben oder nicht ganz kontrollieren können. Für Igor Levit ist die Mondscheinsonate nur solange ‚begehrtenswert‘, wie sie sich ihm immer wieder entzieht und als fremd entgegentritt.“ (ibid., S. 117-119, Hervorhebung im Original)

Der Frage, inwiefern Musikhochschullehre Lebenslanges Lernen sowie Resonanzbeziehungen anstoßen sowie gesellschaftlich-verantwortungsvolles Handeln mit und durch Musik befördern kann, lässt sich nicht mit einer Reihe an allgemeingültigen Rezepten begnügen. Allerdings ließe sich sagen, dass ein Begehren im gerade beschriebenen Sinne gefördert und insbesondere schon im Rahmen des Studiums mit professionellen Tätigkeiten im außerhochschulischen Bereich verbunden werden kann, um einen nachhaltigen Beitrag zu einer verantwortungsbewussten und lebendigen Kulturszene zu leisten. In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, nicht nur immer wieder neu darüber nachzudenken, wie Hochschulen dazu beitragen können, dass Studierende in Zukunft künstlerisches, persönliches und gesellschaftlich-verantwortungsbewusstes Begehren in ein sich gegenseitig potenzierendes Verhältnis zu bringen bzw. zu halten im Stande sein werden, sondern sich auch des eigenen Bildungsauftrages und der Hochschulmissionen im gesamtgesellschaftlichen Gefüge bewusst zu sein. Wie diese seitens prominenter Bildungsakteur*innen gefasst werden, stellt das folgende Kapitel vor, bevor ein Transfer auf Musikhochschulen vorgenommen wird.

1.9 Hochschulen der Zukunft als Resonanzkörper der Gesellschaft

Forderungen nach einer Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Studiengangs- und Hochschulentwicklungsinitiativen kommen u.a. in der **Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung vom 24.11.2009 zum Ausdruck**.⁷² Auf der Grundlage, dass Hochschulen als Einrichtungen der Gesellschaft und Kern des Wissenschaftssystems mit den drei Aufgabenfeldern Forschung, Lehre und Dienstleistung (als ein Teil der sogenannten *Third Mission*, siehe Kapitel 2.2) anzusehen sind, stehen diese laut HRK/DUK (2009) grundsätzlich in der Verantwortung zu einer zukunftsorientierten Entwicklung der Gesellschaft beizutragen. Diese steht in unserer heutigen Zeit unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit, was in Deutschland neben der verfassungsrechtlichen Bestimmung als „Staatsziel“ (Artikel 20a GG) auch in den Hochschulgesetzen der Länder verankert ist.⁷³ In diesem Rahmen kommt den Hochschulen der HRK/DUK (2009) zufolge eine besondere Bedeutung zu, da diese Wandlungsprozesse in individuellen Orientierungen und Handlungsweisen zu initiieren und zu verankern im Stande sind:

„Die Hochschulen als Bildungsstätten für die zukünftigen Entscheidungsträger und als Zentren von Forschung haben hierbei eine besondere Verantwortung und spielen eine entscheidende Rolle: Sie legen Grundlagen, indem sie in Lehre und Studium Kenntnisse, Kompetenzen und Werte vermitteln und in der Forschung Wissen und Innovationen erzeugen, die für die Gestaltung nachhaltiger Entwicklung nötig sind. Dies sollte verbunden werden mit Programmen und Initiativen staatlicher und nichtstaatlicher Akteure auf nationaler und internationaler Ebene.“ (ibid.)

In diesem Zusammenhang wird vor allem der Internationalität der Hochschulen eine große Wirkungsmacht zugeschrieben: Hochschulen verfügen über ein Netz an internationalen Beziehungen und global gesehen über eine weltweite Infrastruktur, aufgrund derer sie imstande sind, einen besonderen Impetus hinsichtlich eines Beitrages zu nach-

72 Diese knüpfte zum einen an die Rektorenkonferenz aus dem Jahr 1994 an, im Rahmen derer Hochschulen aufgerufen wurden, sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren, sowie zum anderen an die Aufforderung der europäischen Bildungsminister an die Hochschulen anlässlich der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen im Mai 2005, welche besagt, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als Element bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraumes zu berücksichtigen sei. Siehe Entschließung der CRE zur Hochschul-Charta für nachhaltige Entwicklung des COPERNICUS-Programms, Genf, Mai 1994, www.eco-campus.net/Misc/copernicus_dt.pdf; The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, S. 4, www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024, Vgl. HRK/DUK 2009.

73 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 Berliner Hochschulgesetz v. 13.02.2003 i.d.F.v. 19.03.2009 (GVBl. Berlin 65.2009, 6, S. 70 ff.), § 4 (Aufgaben der Hochschulen), Abs. 1-2.

haltiger Entwicklung zu leisten, welcher sowohl die Bereiche Lehre und Studium, Forschung – insbesondere im Rahmen von internationalen Kooperationen und Projekten – sowie Dienstleistungen als auch institutionell-administrativen Arbeitsweisen betrifft. Hochschulen sind somit aufgerufen, neue Ansätze zu entwickeln und vorhandene weiter zu vertiefen, „um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem konstitutiven Element in allen Bereichen ihrer Tätigkeit zu entwickeln.“ (ibid.; vgl. auch Adomßent et al. 2008)

Neben dem Bereich der Internationalisierung wird zudem die herausragende Bedeutung von Inter- bzw. Transdisziplinarität herausgestellt: Um den komplexen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt Rechnung zu tragen, sollten laut HRK/DUK (2009) Forschung und Wissenstransfer wo immer möglich fachliche Spezialisierungen mit fächerübergreifenden interdisziplinären Perspektiven verbinden: „Individuell und in gesellschaftlichen Handlungsfeldern sind die globalen Probleme des menschlichen Zusammenlebens nur sinnvoll zu erforschen, wenn sich Erkenntnisse und Expertise in Geistes-, Wirtschafts-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften sowie Natur- und Technikwissenschaften stärker verbinden.“ (HRK/DUK 2009) Dies erfolgt mit dem übergeordneten Ziel, nicht nur in Lehre und Studium, sondern auch in der Weiterbildung Wissen und Kompetenzen der Studierenden zu fördern, „die es ihnen ermöglichen, die Probleme nachhaltiger Entwicklung in den interdisziplinären Zusammenhängen zu erkennen und zu beurteilen, um in ihren Disziplinen und beruflichen Arbeitszusammenhängen informiert und verantwortlich handeln zu können.“ (ibid.) Dabei wird es als erforderlich angesehen, Fach- und Spezialwissen mit kommunikativen Kompetenzen für partizipative Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse im Rahmen von fachübergreifend-interdisziplinär angelegten Studienangeboten zu verbinden. Interdisziplinarität zielt dabei nicht „auf eine schiere Addition der Erkenntnisse verschiedener Disziplinen, auch nicht auf einen billigen Ersatz für vormalige Universalwissenschaft, sondern auf die Bereitschaft, die eigenen Erkenntnisse einem höheren Druck auszusetzen, um deren Plausibilität und Geltungsbereich zu prüfen.“ (Thomä 2005, S. 65) Auch wenn anzunehmen ist, dass künstlerische Studienfächer in den gerade zitierten Aussagen nicht mitbedacht wurden, scheinen auch in diesen interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Projekte mit gesellschaftlicher Strahlkraft ebenso erforderlich, wobei diese mit Blick auf zukünftiges Zusammenleben weniger den wissenschaftlichen oder technischen Bereich voranbringen als vielmehr den im Nachhaltigkeitsdiskurs als ebenso wichtig erachteten sozial-kulturellen Bereich (siehe Kapitel 1). Auf der Basis einer umfassend ausgerichteten Orientierung am Leitbild der Nachhaltigkeit können Hochschulen laut HRK/DUK (2009) ihre Stellung als Zukunftswerkstätten für die gesellschaftliche Entwicklung unter Beweis stellen und weiter ausbauen. Die HRK wiederholte und betonte 2016 erneut wesentliche Kerninhalte der gerade zitierten Erklärung von 2009 und ergänzte diese hinsichtlich der Ausbildung von Multiplikator*innen oder „change agents“:

„Hochschulen bilden die Führungspersönlichkeiten, Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sowie Lehrkräfte von morgen aus. Über wissenschaftliches Fachwissen und die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt hinaus regen die Hochschulen zur Persönlichkeitsbildung an und fördern idealerweise gesellschaftliches Engagement. In diesem Sinne

sind insbesondere Studierende die „change agents“ der Gesellschaft von morgen. Damit können sie die Grundlagen für eine verbesserte Akzeptanz des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung in der Gesellschaft legen. Durch die Reflexion von Werten und die Vermittlung von Kompetenzen und Kenntnissen können sie die erforderlichen Wandlungsprozesse vorantreiben. [...] Die Hochschulen sind Zukunftswerkstätten der Gesellschaft. Sie können durch die Verbindung von Forschung und Lehre dazu beitragen, zukünftige Generationen bei der Bewältigung komplexer Herausforderungen in einer globalisierten Welt zu meistern (Grand Challenges). Sie stellen sich der Aufgabe, alle Hochschulangehörigen für eine Nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren und sie dafür zu gewinnen, einen Beitrag zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu leisten.“ (HRK 2016)

Wie lassen sich nun die vorangestellten Forderungen von prominenten Bildungsakteur*innen wie Hochschulrektor*innen, Kultusminister*innen oder der UNESCO im Hochschulalltag verwirklichen? Hochschulentwicklung lässt sich auf der einen Seite nur im Miteinander aller Beteiligten, der Hochschulleitung, den Lehrenden und Studierenden, der Verwaltung sowie den Angehörigen des *Third Space* gewinnbringend betreiben, denn jede neue und innovative Idee bleibt leblos, wenn sie nicht mit gemeinsamem Engagement und Begeisterung gefüllt wird. Auf der anderen Seite bieten unflexible Studienstrukturen oftmals wenig Raum für kreative neue und mit der Ordnung inkompatible Ideen. Daraus lässt sich folgern, dass die gemeinsame Erzeugung einer Stimmung zwischen Ordnungen und zeitgemäßer Lehre nötig ist, um vorhandene Potentiale bestmöglich kollektiv auszuschöpfen und die Erschließung neuer Horizonte zu ermöglichen. Anders als ursprünglich beabsichtigt, scheinen gerade die Bologna-Reformen nicht als Raum für mehr Freiheit, sondern vielmehr als curriculare Fesseln empfunden zu werden. Wolff-Dietrich Webler forderte vor diesem Hintergrund „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ (Webler 2005) und prangert die geringen Wahlmöglichkeiten aktueller Studierender an, die ihr Studium im Vergleich zu den Grundideen der Humboldtschen Universitäten als Orte eines selbstgestalteten und eigenverantwortlichen Studiums weniger frei und kreativ nach eigenen Interessen gestalten können. Unzählige Regelungen über Auswahl und Reihenfolge von Lehrveranstaltungen, die auch insbesondere an Massenuniversitäten erforderlich erschienen, haben Studierenden die Entscheidungen über ihr Studium mehr und mehr abgenommen bzw. ihnen ihr Studium entfremdet.

„Diese Entwicklung steht in krassem Gegensatz zu dem Ziel, Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die in unserer demokratischen Gesellschaft bestehen können, die also mit Eigeninitiative, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung für sich und das Gemeinwesen usw. ausgestattet sind. Wo im Studium kann das zuverlässig erworben werden? Der Blick auf verschulte Studiengänge zeigt reihenweise kontraproduktive Strukturen.“ (ibid., S. 28)

Die Annahme, dass Studierende grundsätzlich entscheidungsunfähig seien, ist Webler (2005) zufolge längst empirisch widerlegt. „Stattdessen muss es ein dringendes Ziel sein, sie entscheidungsfähig zu machen“ (ibid., S. 27; siehe weiterführend Schmitt-Weidmann 2023a) sowie unumgängliche Festlegungen transparent offenzulegen und zu rechtfertigen. Auch Hanke et al. (2008, S. 58f) betonen, dass institutionelle Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens in Hochschule und Weiterbildung die Beteiligten in ihrer Hand-

lungsautonomie einschränken: „Lehrende und Lernende müssen sich gemeinsam auf Zielvorstellungen einlassen, die ihnen aufgrund der Rahmenbedingungen institutionalisierten Lehrens und Lernens in einem gewissen Umfang verpflichtend vorgegeben sind.“ (Macke et al. 2008, S. 58) Trotz aller Fremdbestimmung kann Handlungsautonomie dadurch begünstigt werden, indem didaktisches Handeln umfassend begründet, transparent und nachvollziehbar gemacht wird und insbesondere authentisch erscheint (vgl. *ibid.*, S. 58): „Der Umgang von Subjekten miteinander unter der Perspektive, sich dabei als Person verändern zu sollen und zu wollen, wird begünstigt, wenn Lehrende authentisch handeln, also in Übereinstimmung mit ihren Wertvorstellungen, Überzeugungen, Einsichten und ihrem eigenen Erleben.“ (*ibid.*, S. 59) Dabei kann es gelingen, dass extern vorgegebene Ziele zu gemeinsamen Zielen avancieren, institutionelle Rahmenbedingungen in den Hintergrund der Wahrnehmung geraten und als potenzielle Störfaktoren abgeschwächt werden.

Webler stellt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des autonomen Lernens in einem Kontinuum Lebenslangen Lernens, das auf nicht zu stillender Neugierde beruht, heraus (Webler 2005, S. 22-24). Diese basiert auf zwei den Menschen zur Verfügung stehenden außerordentlich erfolgreichen Lernstrategien,

„die seit Hunderten von Jahren hervorragend funktionieren, ohne dass sie verbreitete Leitmodelle für Unterricht und akademische Lehre geworden wären: Das ist einerseits das *frühkindliche Lernen*, wobei das Kind nach eigenem Antrieb und eigenen Prioritäten überwiegend selbstorganisiert mehr und schneller lernt als jemals wieder in seinem Leben [...], andererseits das *wissenschaftliche Forschen* – unstreitig ebenfalls ein selbstorganisierter, äußerst motivierender und erfolgreicher Lernprozess.“ (*ibid.*, S. 22, Hervorhebungen im Original)

Daraus ergibt sich laut Webler (2005) die Forderung, die Universität bzw. Hochschule als ein Ort des Selbststudiums neu zu erfinden und modern zu gestalten. Dies impliziert Webler zufolge insbesondere problembezogene, projektbasierte Lehre. Hinsichtlich von Erstklässlern kritisiert er: „*Die Kinder werden überschüttet mit 1000 Antworten auf nie gestellte Fragen!*“ (*ibid.*, S. 23, Hervorhebungen im Original; vgl. auch Euler 2005, S. 258) Wenn die frühkindliche Neugierde bzw. der unbändige Frage- und Forscherdrang von einer Flut an Antworten auf nicht gestellte Fragen verdrängt wird, wird Kindern – und im übertragenen Sinn auch Studierenden – die Möglichkeit genommen eigene Fragen zu formulieren, bis sie im weiteren Entwicklungsprozess sogar ihre Fragelust verlieren können, was Webler (2005) zufolge zu mangelnder Motivation in Unterricht und akademischer Lehre führen kann. „Die Triebkraft der Neugier kann bestenfalls wieder gelernt werden, wenn das Grundstudium dies gezielt fördert.“, folgert Webler und fordert insbesondere mit Blick auf den Studieneintritt eine Phase, in der nicht die Lehrenden systematisch vorgeben, was und in welcher Reihenfolge Studierende zu lernen haben (vgl. Webler 2005, S. 24).⁷⁴ Strukturen, die an entfremdete Lernbedingungen in der Schul-

74 Siehe hinsichtlich von Studien zu einem Motivationsverlust in den ersten Semestern auch Vogt/Eube 2019 sowie Brutzer 2021.

bildung anknüpfen, fördern Webler zufolge hingegen ein abwartendes Konsumverhalten an Stelle von durch Neugier getriebene Eigeninitiative (vgl. *ibid.*, S. 27f). Zudem stehen sie Forschungsprozessen per se diametral entgegen: Forschungsfragen, Rätsel und Paradoxien scheinen zumeist ungeplant aufzutauchen, wecken Neugier und Faszination und führen zu Forschungsprojekten, im Rahmen derer erst passende Forschungsliteratur und der Forschungsstand erarbeitet wird, um daraus eigene Methoden auszuwählen oder zu entwickeln (vgl. *ibid.*, S. 25). Auch um auf Forschungstätigkeiten vorzubereiten, schlägt Webler vor, bereits ab der Studieneingangsphase Interessen der Studierenden aufzunehmen, an Vorwissen und Fragen differenziert anzuknüpfen, neue Fragen auszulösen und Perspektiven zur Beantwortung aufzuzeigen, sowie gezielt individuelle Lerntechniken und Methoden der Organisation von sich selbst tragender Gruppenarbeit zu entwickeln (vgl. *ibid.*, S. 26f).⁷⁵

Das Bedürfnis, Nebenfächer möglichst schnell abzuarbeiten, scheint unter Studienanfänger*innen weit verbreitet zu sein. Dabei wird oftmals erst mit einigem Abstand bewusst reflektiert, worin der eigentliche (persönliche) Nutzen eines vermeintlich zweit- oder dritrangigen Faches liegt. Viele Lerninhalte werden zudem erst zu einem Zeitpunkt benötigt, wenn sie aufgrund zunächst fehlender Anwendungsbezüge bereits beinahe in Vergessenheit geraten sind. Dieser Wunsch nach und die Tendenz zum „Vorratslernen“ systematisch aufbereiteter Lerninhalte (vgl. Webler 2005, S. 22) widerspricht dem rasanten und permanenten Wandel von Tätigkeitsfeldern, die die Individualisierung von Biographien mit vielfältigen Diskontinuitäten, die Pluralisierung der sozialen Milieus und Lebensstile sowie die ständige Fort- und Weiterbildung unumgänglich machen. Daraus generiert sich die Forderung nach „immer stärker individualisierte[m], selbstorganisierte[m] und selbstgesteuerte[m] Lernen in einem Kontext Lebenslangen Lernens, das seine Schwerpunkte je nach Bedarf neu setzt.“ (*ibid.*, S. 23; vgl. auch Kapitel 2.4) Slogans und Begriffsneuschöpfungen wie „More learning – less teaching“, „Shift from teaching to learning“, das Verständnis von Lehrenden als „facilitator“, „coach“, „Lernberater“, „Lernbegleiter“ oder „guide on the side“ an Stelle eines „sage in the stage“, „Lernpartner*in“ anstelle von „Schüler*in“, „Lernkultur“ oder „Input“ an Stelle von „Unterricht“, „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Gomez-Tutor 2007; vgl. auch Steidinger 2021, S. 98) und „Impulsdidaktik“ an Stelle von „Vermittlungsdidaktik“, „Gelingensnachweise“ an Stelle von „Lernkontrolle“, „Inputzimmer“ oder „Lernatelier“⁷⁶ anstelle von „Klassenzimmer“ stellen nur eine kleine Auswahl prominenter Bezeichnungen in aktuellen Bildungsdiskursen dar, die sich in die folgenden übergeordneten Gedanken Weblers einreihen lassen:

75 Diese Vorstellung, die sich in eine lange Reihe an pädagogischer Rhetorik zur Begründung konstruktivistischer Reformen sowie selbstgesteuertem Lernen einliedert, setzt in den scharf formulierten Worten Millers (2021) eine anthropologische Konzeption von idealen, intrinsisch motivierten, wissbegierigen und selbstgesteuerten, lebenslang lernen wollenden Kindern und Menschen voraus, „die unablässig zu lernen beseelt sind, würde sie die Schule nicht verderben“ (Miller 2021, S. 191). Dabei wird Miller zufolge eine gewisse in der Realität nicht vorhandene Homogenität insbesondere in Bezug auf die individuelle Lernbereitschaft vorausgesetzt (vgl. *ibid.*, S. 191), die für die oben beschriebenen Vorschläge unerlässlich wäre.

76 Siehe exemplarisch am Beispiel der Alemannenschule Wutöschingen Zykla 2017.

„Persönliche Bildung und die Fähigkeit zu einem gesellschaftlich nützlichen Leben können nur in einem Klima gedeihen, in dem die Studierenden möglichst autonome Subjekte ihrer eignen, selbst gestalteten und verantwortlichen Bildung und nicht abhängige Objekte eines ihnen fremden Systems sind, mehr oder weniger passive Objekte, an denen Ausbildung fremdgesteuert vollzogen wird. Das in letzter Zeit strapazierte Bild aus der Ökonomie, die Studierenden seien abwechselnd „Kunden“ oder gar „Produkte“ der Hochschule, ist vollends außer Stande, diese Bildungszusammenhänge auch nur zu erfassen [...].“ (Webler 2005, S. 28)

Diese Eindrücke legen nahe, dass verschiedene Phasen innerhalb der Studiengänge verschieden ausgerichtet werden sollten, um eine optimale Ausgewogenheit zwischen Neugier, Selbststudium, Kompetenzaufbau, Wissensvermittlung und Anwendungsmöglichkeiten flexibel und passgenau zu ermöglichen. Der folgende zweite Teil dieser Arbeit wird sich vor diesem Hintergrund Spannungsfeldern widmen, die im Rahmen der Musiker*innenbildung besonders hervortreten und die für die Umsetzung der Kerninhalte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Mitgestalten der Gegenwart und Zukunft nicht nur im kulturellen Bereich von besonderer Bedeutung und voll reibungsvoll-resonanzgebender Energie sind.

2 Spannungsfelder als Resonanzgeber: Potentiale für die Lehrentwicklung an Musikhochschulen

Aktuelle Bildungsdiskurse kreisen um eine Reihe an Konzepten, deren Dichotomien auf den ersten Blick unvereinbar erscheinen. Analysiert man jedoch die dahinterliegenden Argumentationsgrundlagen und Annahmen, erweisen sich viele Übergänge zwischen einander gegenüberstehenden Positionen als fließend. In diesem Spannungsgefüge kann eine Suche nach flexiblen, situationsangemessenen und teils virtuosen Umgangsformen mit einer Vielzahl an möglichen Ansätzen der Komplexität von Bildungsprozessen als Transformationsprozessen zumindest annähernd gerecht werden. Welche Besonderheiten Musikhochschulen aufweisen und welche Themen aus aktuellen Diskursen sich darin wiederfinden oder sich noch auf diese übertragen lassen (müssten), möchte ich im Folgenden anhand der Betrachtung ausgewählter Spannungsfelder eruieren. Diese Überlegungen werden jeweils auf ihren Bezug zur Resonanztheorie Hartmut Rosas hin befragt, die der Betrachtung von Spannungsfeldern in besonderem Maße angemessen erscheint: Resonanz setzt Widerstand und Spannung voraus und entfaltet sich nur in reibungsvollen und spannungsgeladenen Kontexten, weshalb der Begriff der Resonanz insbesondere mit Blick auf Spannungsfelder passend erscheint. Lehren und Lernen ereignet sich im resonanztheoretischen Sinne in einem Spannungsfeld zwischen resonanten, indifferenten und repulsiven Erfahrungen, die eine Eigendynamik aufweisen (vgl. Kapitel 1.7). Trotz ihrer Unverfügbarkeit können diese auf ihre Potentiale hin kritisch befragt werden, zu Resonanzkatalysatoren avancieren zu können. Dabei kann es keine allgemeingültigen Rezepte und Empfehlungen für gelingende Bildungsprozesse geben, da diese sich weder gezielt herstellen noch kontrollieren lassen, wie auch Miller folgendermaßen bemerkt: „Sämtliche Allgemeingültigkeitsansprüche von Modellen und Konzepten verfehlen den Kern einer öffentlichen Bildung, die über Zeiten und Orte hinweg komplexe Probleme zu lösen hat, die niemals als programmierte Routine vollzogen werden kann.“ (Miller 2021, S. 194) Mit Blick auf die Musikpädagogik argumentiert Bugiel in ähnlicher Weise:

„Auch die wissenschaftliche Musikpädagogik lässt sich dahingehend befragen, inwieweit sie sich als dazu berechtigt sehen kann, zum Beispiel Lehrenden zu sagen, was zu tun ist, und auch mit welchem Erfolg sie das bisher getan hat und/oder ob das von ihr überhaupt zu erwarten wäre. Nicht unbedingt bescheidener, aber nachhaltiger scheint mir hingegen der Anspruch, dass auch musikpädagogische Forschung – wie eine Erforschung auf ihrem eigenen Gebiet – gewohnte Arbeits- und Denkweisen erschüttert und zur Neubewertung und/oder Problematisierung bisheriger wissenschaftlicher wie praktischer Bemühungen beiträgt. Musikpädagogische Forschung hätte so auf ihre Weise an der (Un-)Möglichkeit der Bildung (eines Willens) von Musiklehrenden teil und damit an einem Prozess der Transformation und Neu-Erfindung, der sich weder philosophisch noch empirisch oder praktisch jemals ganz einholen lässt.“ (Bugiel 2021, S. 171)

Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund allgemein etablierte Widersprüche diskutiert und destruiert, um Lehrende und Lernende dazu zu animieren, Arbeits- und Denkweisen an Musikhochschulen zu hinter- und auf ihr Resonanzpotential hin zu befragen und Lehrentwicklung als stetigen Reflexions- und Veränderungsprozess zu begreifen, welcher niemals zur Ruhe kommen darf. Lehren und Lernen dulden keinen Stillstand, sondern erfordern konstruktive Unruhe, Staunen, Neugier und Begeisterung. So zitiert Künzel einen Lehrenden des Bereichs der Curriculumsentwicklung:

„Was heißt das für mich als Hochschullehrenden? Ich muss raus. Raus aus meiner Komfortzone, raus aus meiner Disziplin, raus aus meiner Gewissheit, dass ich Probleme und Lösungen kenne und rein ins aktuelle Forschungs-, Beratungs-, Entwicklungs- oder Problemlösegeschäft. [...] Ich muss lernen, mein Seminar muss lernen, ich muss mit meinem Seminar zur lernenden Organisation werden. [...] Und sie sollen lernen, jedes Jahr die Arbeit besser zu machen als im letzten Jahr, als ihre Vorgängerinnen und Vorgänger. Denn sie können nun auf eben diese Erfahrung bauen. Das heißt, sie gewöhnen sich an, Teil einer lernenden Organisation zu sein. Auch das gehört zur Idee des lebenslangen Lernens.“ (Künzel 2019, S. 120-122)

Lehre kann in diesem Sinne nur in einem offen gestalteten System florieren, das die Kreativität der einzelnen Lehrenden und Lernenden hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen unterstützt: „Denn die Strukturmaßnahmen von Bologna machen noch keine gute Lehre. Die ‚gute‘ Lehre wird von ‚guten‘ Lehrenden gemacht. Qualitätsentwicklung beginnt unten und muss oben unterstützt werden.“ (Blumschein 2019, S. 16; vgl. auch Busch 2018, S. 81f) Die folgende Aussage Blumscheins (2019, S. 17) wäre in diesem Sinne auch auf die künstlerische Hochschulbildung übertragbar:

„Hochschulen fördern mehr: Hier wird nicht nur in das Arbeitsfeld und den Wissensbereich einer Fachdisziplin und seiner Kultur eingeführt und damit verknüpft in die Methoden der jeweiligen fachbezogenen Erkenntnisgewinnung, sondern auch ein grundlegendes wissenschaftliches Erkenntnisverständnis gefördert. Absolvent/in/en erwerben also wissenschaftliche Kompetenzen für die Forschung bzw. das wissenschaftliche Arbeiten im jeweiligen Fach. Das ist das Kapital, mit dem wir sie in die andere Welt entlassen.“

Damit Studierende zu virtuellen Problemlösern werden und ihre Kreativität stärken und in der „anderen Welt“ nach dem Studium einsetzen können, sind letztlich nach Blumschein alle Kompetenzen – i.e. fachliche, methodische, persönliche und soziale – wichtig (vgl. *ibid.*, S. 18): „Die Zukunft gehört den Kreativen mit solidem Fachwissen.“ (*ibid.*, S. 20) Laut dem Direktor für Bildung und Kompetenzen der OECD, Andreas Schleicher (2017), ist es für die Umsetzung von Zukunftskompetenzen nicht damit getan, „mit unserem industriellen Bildungsmodell einfach von oben immer neu Dinge auf das Bildungssystem praktisch zusätzlich zu verlagern.“⁷⁷ Vielmehr geht es ihm zufolge darum, den Lehrenden und Lernenden in ihrem Arbeitsumfeld Perspektiven zu bieten, um kreativ

77 Schleicher (2017) verweist auf Studien, denen zufolge 72 % der Lehrkräfte ihre Arbeitsumgebung als innovationsfeindlich empfanden.

und innovativ arbeiten zu können. Wie man Kompetenzen fördern und entwickeln kann, hat nach seinem Verständnis sehr viel mit der Arbeitsorganisation, insbesondere mit Blick auf die darin enthaltenen Freiräume zu tun. „Der Lehrer als Lernender, das ist das Entscheidende für die Umsetzung von solchen Zukunftskompetenzen.“ (Schleicher 2017).

Kompetenzen bilden, wie ich im ersten Teil der Arbeit gezeigt habe, die Basis für Lebenslanges Lernen, Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie für Verantwortungsübernahme im Rahmen der Gestaltung von Kultur und Gesellschaft. Wie sich Chancen in vorhandenen Spannungsfeldern aufspüren, Schlüsselereignisse erkennen, Zukunftsperspektiven aufzeigen und Hochschulen als Resonanzkörper gestalten lassen, bleibt letztendlich ein niemals endendes und doch keinesfalls diffuses Unterfangen: Dieses kann sich an bestimmten Spannungs- und Energiefeldern orientieren, in deren Zentrum der Kern aller Auseinandersetzungen, die Musik, auch selbst als spannungsgeladen in Erscheinung tritt und lebendige Auseinandersetzungen fördert und erfordert.

2.1 Musikhochschullehre zwischen Tradition und Innovation als doppelter Auftrag

Seit der Gründung der Akademien im 17. Jahrhundert zeichnete sich ein Wandel von einer statisch-adaptiven Traditions- zu einer dynamischen Innovationsorientierung ab. Wissenschaften tradieren und verwalten seitdem nicht mehr von Autoritäten vorgegebenes und überliefertes Wissen. Vielmehr wird Wissen als dynamischer Prozess im Rahmen von immer neuen Forschungsprojekten und -programmen stetig erweitert und neu geschaffen (vgl. Rosa 2021, S. 681; siehe hierzu auch Kapitel 1.5). Auch die kompositorischen Entwicklungen werden seit dieser Zeit durch den Drang nach Neuentdeckungen angetrieben. Nicht allein die Kenntnis der Tradition, sondern eine (künstlerische) Erforschung bzw. permanente Neuerschließung von unbekannten Horizonten prägen und treiben die Wirkungskraft moderner Wissenschaftler*innen wie auch schaffender Künstler*innen an. Hinsichtlich sogenannter „nachschafter“ Künstler*innen verhält sich dies jedoch oftmals anders: Insbesondere ausführende Interpret*innen nicht-aktueller Musik scheinen in enger Verbundenheit mit Traditionen zu agieren. Die Vorstellung eines „Weitergebens“ von musikbezogenem Wissen durch Meister*innen an ihre Schüler*innen von Generation zu Generation prägt die Ausbildung von Musiker*innen seit hunderten von Jahren. Auch wenn mehr und mehr Ansätze künstlerischer Forschung (inklusive der Interpretationsforschung) Einzug in die Musikhochschullehre finden und das Selbstverständnis von Musiker*innen als Forschende neu erfinden, scheinen traditionelle Arbeitsmuster in Form eines Weitergebens von Wissen nach wie vor im instrumental und vokalen Hauptfachunterricht zu dominieren. Während sich der künstlerische Einzelunterricht in seinen Grundzügen scheinbar kaum gewandelt hat, haben sich die Berufsfelder, in denen Musiker*innen ihre Karrieren schon bereits vor, während und nach dem Studium bestreiten, sehr verändert. Die sich aus gesellschaftlichen Umbrüchen ergebenden Forderungen, sogenannte *Future Skills*⁷⁸ in Universitäten und Hochschulen einzubinden, stellen die Hochschul- und Lehrentwicklung insbesondere auch an Musikhochschulen vor große

78 Bei den sog. „4K-*Future Skills*“ handelt es sich beispielsweise um die vier als zentral angesehenen Elemente „Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration, Kommunikation“, die in einem größeren Rahmen des „Framework for the 21st Century Learning“ angesiedelt sind, vgl. *Partnership for 21st Century Skills* und Muuß-Merholz 2021 und Ehlers 2020. Zur Kritik an dem 4K-Ansatz, der einiger Autor*innen zufolge zu kurz greift, siehe Heymann 2021. Die 4K stehen im Zusammenhang mit dem Begriff des „deeper learning“, das Ansätze John Dewey weiterentwickelt. Zu dem Beherrschen fachlich-intellektueller Fähigkeiten (Mastery) sowie zu der kreativen Anwendung (Creativity) kommt dabei ein für die individuelle Lernbiographie prägendes vertiefendes Verständnis (Identity) hinzu. Zudem basiert „deeper learning“ auf einer Unterscheidung zwischen konzeptuellem Wissen, deklarativem Wissen, prozeduralem Wissen und metakognitivem Wissen. Zu den 4K, im Englischen auch 4C, werden mitunter zwei weitere Bereiche hinzugezählt (6C), i.e. character und citizenship. Siehe weiterführend Haag et al. 2017, Sliwka 2018, Ehlers 2020, Sliwka et al. 2021, Sachsse 2023, Weidmann 2023. Siehe für eine Übersicht von *Future Skills* im Rahmen der „*NextSkills*“-Studie Ehlers 2020, S. 62 sowie 124f. Siehe auch die Inner Development Goals 2021.

Herausforderungen: Digitale Kompetenzen, Selbstkompetenzen, soziale und interkulturelle Kompetenzen sowie Methodenkompetenzen sollen nicht nur zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch zur Befähigung zu gesellschaftlichem Engagement sowie zu einem gelingenden gemeinschaftlichen Leben in der Zukunft beitragen (vgl. Thi 2020, S. 80 sowie Ehlers 2020, S. 3f) und zudem eine freie Selbstentfaltung während des Studiums ermöglichen.⁷⁹ Als *Future Skills* werden Kompetenzen angesehen, „die es Individuen erlauben, in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden.“ (Ehlers 2020, S. 57) Vor diesem Hintergrund wird auch von einem „*Future Skills Turn*“ gesprochen, demnach die *Future Skills* zukünftig Fach- und Expert*innenwissen und -fähigkeiten sogar zurückdrängen könnten:

„*Future Skills* zu fördern bedeutet auch, ein Bildungssystem zu gestalten, welches die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger in die Lage versetzt, mit damit verbundenen Herausforderungen umzugehen und in der Gesellschaft für Kohärenz zu sorgen, Offenheit, Toleranz, ein Bewusstsein für Unterschiedlichkeit wertzuschätzen und gerade nicht, populistischen Erklärungen zu erliegen. Es wurde uns deutlich, dass die Frage, wie junge Leute für die Teilhabe an gesellschaftlichen Systemen und Prozessen befähigt werden, und wie wir Frieden, Bewahrung der Schöpfung und Gemeinschaft als Werte in einer zukünftigen Gesellschaft stärken können, zukünftig über die Relevanz unserer Hochschulen entscheiden. Dabei wird das heutige Fach- und Expert(inn)enwissen nur noch einen kleinen Teil darstellen, an dem sich zukünftige Generationen auf ihrer Suche nach Lösungen komplexer Probleme orientieren werden können. Sie werden von mehr angetrieben werden als von Karriere, einem guten Job und einem hohen Einkommen. Auch um das Wohl ihrer Freunde und Familien, ihrer Communities und des Planeten als Ganzem werden sie sich bemühen müssen. Mitgefühl, Achtsamkeit und Leidenschaft werden zu expliziten Bildungszielen der Hochschulen der Zukunft werden. Es wird darum gehen, Bildungskonzepte einzusetzen, die Lernende mit Kraft, Energie und Überzeugung ausstatten und mit der Fähigkeit, diese wertschätzend zu kommunizieren. Die Kompetenzen, die sie brauchen, müssen sie in die Lage versetzen, ihr eigenes Leben zu gestalten und zum guten Leben anderer beizutragen.“ (ibid., S. 3-4; vgl. auch Kapitel 1, 1.1, und 1.3)

Im Rahmen solcher Debatten wird auch Persönlichkeit als Studienziel und Bildungsauftrag in den Fokus gerückt, anhand derer Hochschulen sich in Zukunft scheinbar messen lassen müssen:

„Im zunehmend globalen Wettbewerb um begabte, motivierte und engagierte Studierende haben jene Universitäten, welche diese Förderung von Persönlichkeiten als Studienziel im Angebot haben, zweifellos Wettbewerbsvorteile. Denn nicht nur die Qualität von For-

79 *Future Skills* werden nach Ehlers in folgende aufeinander aufbauende Bestandteile gegliedert: 1. Ausbildung eines Verhältnisses zu sich selbst: Bildung und Lernen als Prozess der individuellen Weiterentwicklung und Selbstbildung, 2. Ausbildung eines Verhältnisses zu einem Objekt: Bildung als Prozess der Aneignung eines bestimmten Gegenstandes, Fachgebietes oder Wissensbestandes, 3. Ausbildung eines Verhältnisses zur Welt: Bildung als Prozess der Entwicklung der eigenen Position in einer Gemeinschaft (vgl. Ehlers 2020, S. 54f).

schung und Lehre als ‚Markenzeichen‘ ist auch von den persönlichen Fähigkeiten der Studierenden abhängig, sondern ebenso hängt die notwendige Steigerung der Entwicklungspotentiale einer konkurrenzfähigen Universität auch vom Berufs- und Lebenserfolg ihrer Absolventen und dem Rückfluss von deren Kenntnissen und Erfahrungen ab.“ (Spoun/Wunderlich 2005, S. 20f)

Nicht selten gelten diese Forderungen als schwer vereinbar mit der Idee eines kulturellen Auftrages und der Fortführung von Traditionen, die insbesondere auch für Musikhochschulen zentral sind. Persönliche Interessen, Freiheiten zu Schwerpunktsetzungen, sowie Eigenverantwortung konkurrieren in Musikstudien um zeitliche Ressourcen mit einem seit Jahrhunderten als selbstverständlich angesehenen umfangreichen Kanon von praktischen sowie theoretischen Lehrinhalten. Diese gehören trotz einer Verschiebung von der Ausbildung zu Universalmusiker*innen im Barock über das hochspezialisierte Virtuosen-tum in der Romantik bis hin zu breit gefächerten Portfoliokarrieren nach wie vor zum indiskutablen Lehrkanon. Ohne diese Entwicklungen an dieser Stelle weiter vertiefend zu analysieren, scheinen insbesondere eine Berufsfeldorientierung und ein Einbezug der *Future Skills* bzw. Schlüsselqualifikationen die Tendenz zur Überlastung von Curricula mit sich zu bringen.

In ihrem Buch mit dem Titel „Vom ‚Akademisierungswahn‘ zum Raum für kritische Reflexion und offene Zukunftswerkstatt“ monieren Moeck/van der Zander (2019) das Phänomen von vollen Lehrplänen und Leistungsdruck in Bezug auf universitäre Ausbildung:

„Vergleichsdruck, Effizienzdenken und volle Lehrpläne, die vorwiegend auf der Vermittlung von Fachwissen aufbauen, sorgen dafür, dass einzelne Studierende wenig Raum, Zeit und Ressourcen haben, sich aktiv mit sich selbst und der eigenen Zukunft auseinanderzusetzen. Dabei meint die Auseinandersetzung mit der Zukunft nicht das Planen von Karrierewegen sowie die Ansammlung von kurzlebigem Fachwissen, sondern eine Reflexion des Gegenwärtigen, die Entwicklung eines eigenen Wertesystems und einer eigenen Vision von einer präferierten Welt, in der jede und jeder Einzelne selbst leben möchte.“ (Moeck/van der Zander 2019, S. 104)

Nida-Rümelin (2014, S. 136) beklagt einen Abbau von Reflexion und Kritik an den Universitäten sowie eine Tendenz zur Umformung der Universitäten von Stätten des freien Geistes zu mittelständischen Unternehmen, die ängstlich auf die nationale und internationale Konkurrenz schießen. Der Konkurrenzkampf – insbesondere mit Blick auf die Platzierung der Absolvent*innen auf dem Berufsmarkt sowie Erfolge bei Wettbewerben – ist seit jeher auch ein prägendes Merkmal von Musikhochschulen und der Musiker*innenbildung insgesamt: Ohne dieses Konkurrenzdenken wären Wunderkindkarrieren wie die von Wolfgang Amadeus Mozart oder das Virtuosen-tum der Romantik nicht denkbar gewesen. Die aktuelle Tendenz zu breit gefächerten Portfoliokarrieren befördert eine Jagd nach Zertifikaten und Qualifikationen, welche Studierende zu Spezialist*innen im Ansammeln und Erlangen von Zertifikaten macht. Der damit einhergehende Konkurrenzdruck und Misserfolgsängste bergen die Gefahr, dass ein konstruktiver Diskurs, eine Reflexion und ein kritisches Hinterfragen sowie eine kreative Erarbeitung jenseits von

Zeitdruck in den Hintergrund geraten (vgl. Moeck/van der Zander, S. 104). Die Bologna-Reformen haben diese Tendenzen in der Wahrnehmung dieser Autorinnen weiter verstärkt, indem sie nach internationaler Anerkennung, Vergleichbarkeit, Fachkräfteausbildung und Berufsmarktausrichtung streben anstatt auf Persönlichkeitsentwicklung abzu zielen (vgl. *ibid.*, S. 105). Zeitgleich wenden sich Universitäten und Musikhochschulen vor diesem Hintergrund verstärkt dem Bereich der *Third Mission* zu (siehe Kapitel 2.2), der für Musiker*innen auch einen wesentlichen und gut subventionierten Bereich des Erwerbslebens darstellen kann. *Third Mission*-Projekte können demnach an Musikhochschulen sogar als Berufsqualifizierung angesehen werden, da sie auch jenseits des gesellschaftlichen Auftrages eine nicht zu vernachlässigende und teilweise umkämpfte Geldquelle ermöglichen können.

Ist es schließlich die Kernaufgabe der Hochschulen auf ein gelingendes Berufsleben inmitten von Konkurrenzkämpfen in Verbindung mit der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung vorzubereiten und müssen sie dabei womöglich ihr Selbstverständnis als spezialisierte Eliteförderungseinrichtungen aufgeben und sich im folgenden Sinne neu ausrichten?

„Eine Transformation der Hochschule setzt voraus, dass wir uns von bekannten Denkmustern lösen und offen für Neues sind, d. h. wir müssen mit einigen festgefahrenen Strukturen und etablierten Mustern brechen, damit die Hochschule sich vom Phänomen des Akademisierungswahns Stück für Stück in eine neue Richtung entwickeln kann. Was wäre, wenn wir Bildung statt als Mittel zum Zweck (z. B. für das Erreichen einer Karrierestufe) als eine individuelle Reise anerkennen würden, in der es viele Stationen und auch unterschiedlichste Wege gibt? Was wäre, wenn die Hochschule dabei nicht die Rolle der Ausbildungsstätte, Wissensinstitution oder Elite- und Fortschrittsschmiede zukommt, sondern ein unterstützender Raum für Reflexion und Resonanz ist, ein Spielfeld für die Zukunft und gesellschaftlicher Begegnungsraum, an dem gemeinsam für eine zukunftsfähige Welt im Einklang gearbeitet wird?“ (Moeck/van der Zander 2019, S. 107)

Eine Ablösung von der in unserer Gesellschaft nach wie vor vorherrschenden Leistungsorientierung erscheint vielleicht als eine schöne Idealvorstellung, birgt aber das Risiko, die für eine zukünftige Gestaltung von Gesellschaft und Kultur relevanten Elite- und Fortschrittsschmieden – auch im künstlerischen Bereich – abzuschwächen. Die in Anlehnung an Humboldt oft angebrachte Forderung, keine Fachkräfte, sondern Bürgerinnen und Bürger auszubilden, darf letztlich nicht als Argument für eine Entprofessionalisierung gedeutet werden, sondern setzt diese selbstverständlich voraus. Professionalität entsteht und offenbart sich dabei im Rahmen eines lebenslangen Prozesses, in dem sich Transformationen ereignen, die zu einer aktiven und bewussten Lebens- und Zukunftsgestaltung beitragen. In diesem Kontext lässt sich auch die Idee der reflektierenden Praktiker*innen anbringen, die ihre Handlungen sowie die Rahmenbedingungen des Handelns lebenslang weiterentwickeln und dabei theoretische Erkenntnisse aus der Praxis gewinnen und an der Praxis prüfen (vgl. Schön 1983; Busch 2018):

„Der reflektierende Praktiker baut sein Berufswissen anhand der kontinuierlichen Reflexion und Evaluation seiner persönlichen Erfahrungen auf und entwickelt so seine berufs-

bezogenen Fertigkeiten weiter. Dies geht einher mit dem Nachdenken über eigene Überzeugungen, Vorstellungen und Erwartungen, die oft als unbewusste subjektive Theorien das eigene Handeln leiten. Aus reflexiver Distanz sein Handeln betrachten, analysieren und verstehen, um es dann gegebenenfalls verändern bzw. seine Handlungsmöglichkeiten erweitern zu können – dies ist charakteristisch für das Bild vom Lehrer als reflektierenden Praktiker, an dem sich Hochschulpolitik und Hochschuldidaktik orientieren können.“ (Busch 2018, S. 73)

Im Sinne eines forschenden Lernens kann am Leitbild des/der reflektierenden Praktiker*in die Entwicklung von Lehrprofessionalität an Musikhochschulen ausgerichtet werden (vgl. Busch 2018, S. 70): „Das eigene Handeln wahrnehmen, sich in seinem eigenen Tun verunsichern lassen, vom vermeintlichen Normalfall abweichen und Handlungsalternativen entwickeln – diesen Prozess gilt es im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung anzustoßen.“ (ibid., S. 78)

Reflektierende Praktiker*innen agieren dabei selbstverständlich nicht isoliert, sondern in einem interaktiven Netzwerk des professionellen Austausches, welches zu einer partizipativen Bildungskultur im folgenden Sinne beizutragen vermag: „Wir sollten mithilfe der Hochschule deshalb daran arbeiten, 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.“ (Moeck/van der Zander 2019, S. 108) Die Frage sollte somit nicht sein, welche Lehrinhalte in Konkurrenz um die Verteilung von ECTS-Punkten konkurrieren, sondern wie ein gemeinsames Bewusstsein dafür geschaffen werden kann, dass verantwortungsbewusste Persönlichkeiten nur in einer Gemeinschaft zur Entfaltung gebracht werden können. Kollaborative Projekte können einen Rahmen dafür schaffen, disziplinäre und transdisziplinäre Exzellenz in neue Formen der Wissensproduktion als auch künstlerische Praxis einzubetten (vgl. Schneidewind 2016).

2.2 Künstlerische Praxis in gesellschaftlicher Verantwortung: *First – Second – Third Mission* als neue „One Mission“ der (Musik-) Hochschullehre⁸⁰

Während Forschung⁸¹ und Lehre seit dem 19. Jahrhundert als Einheit betrachtet werden, wurde spätestens seit den 1980er Jahren zunehmend eine dritte Mission von Hochschulen gefordert (vgl. Graf et al. 2021, S. 324), die jedoch eng mit den ersten beiden Missionen zusammenhängt, wobei alle drei Missionen einander bedingen. Diese sogenannte *Third Mission* unterteilt sich wiederum in den Dienst an der Gesellschaft und das Einwirken auf die Gesellschaft (Henning 2018). Laut Graf et al. (2021, S. 324, hier mit Bezug auf Geulen 2019) geht es bei der *Third Mission* nicht primär um einen neu hinzukommenden Aufgabenbereich, sondern vielmehr um die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses bzw. einer Berufung und eines dritten Sinns von Hochschulen.⁸² Vor dem Hintergrund ihrer wachsenden Bedeutung schlägt Schneidewind (2016) vor, die *Third Mission* zur ersten Mission zu erklären und fordert eine stärkere *Third Mission*-Orientierung im Hochschulsystem voranzutreiben. Graf et al. (2021, S. 232) weisen darauf hin, dass der Begriff der *Third Mission* sich definitorisch nur sehr allgemein fassen lässt und als Sammelbegriff für Aktivitäten verwendet wird, welche außerhochschulische Akteur*innen einbeziehen, gesellschaftliche Entwicklungsinteressen und Bedarfe bedienen und dabei Ressourcen aus Forschung und Lehre nutzen. *Third Mission* meint somit den wechselseitigen Austausch zwischen einer Hochschule und der Gesellschaft, welcher insbesondere auch Weiterbildung, Wissenstransfer,⁸³ Praxisrelevanz und gesellschaftliches Engagement beinhaltet und welchem neben ökonomischen Wirkungsaspekten⁸⁴ somit auch nichtökonomische Konzepte, wie *Civic Engagement*, *Community Outreach*, *Community Service* und *Service Learning* sowie Partizipation angehören. Aufgrund ihrer gegenseitigen Bedingtheit und der Notwendigkeit, alle drei Bereiche in Synergien zu versetzen, schlage ich vor alle Missionen zu einer übergeordneten *One Mission* zusammenzuführen, um ihrer engen Ab-

80 Siehe zusammenfassend auch Schmitt-Weidmann 2023a.

81 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 2010b. Zum Legitimationsanspruch künstlerisch-wissenschaftlicher Forschung als gleichwertige Forschung im Feld der Forschungsdisziplinen, siehe Borgdorff 2012 und 2022.

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

83 Siehe weiterführend Kümmerl-Schnur et al. 2021.

84 Zum Verhältnis von zweckfreier und nutzenorientierter Wissenschaft in Anknüpfung an Humboldt siehe Euler 2005 und zu einer eher polemischen Kritik Humboldts Wolff-Metternich 2005.

hängigkeit und Verbindung Rechnung zu tragen, wobei alle Missionen gleichberechtigt zusammenwirken.⁸⁵

Die Gestaltung von Transferräumen zwischen Hochschule und Gesellschaft bzw. professionellen Tätigkeiten und kulturell-gesellschaftlicher Wirksamkeit ist ursächlich bereits als zentraler künstlerischer Auftrag allen musikbezogenen Tätigkeiten inhärent und erwächst nicht zuletzt auch aus dem Gegenstand der Auseinandersetzung, der Musik, selbst. Die Gestaltung des außerhochschulischen Bereichs als Resonanzraum kann überdies etablierte Rollenbilder ins Wanken bringen, sofern ein Zusammenwirken und Verfolgen gemeinsamer Ziele auf Augenhöhe erfolgt (vgl. auch Kapitel 2.3):

„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 Beteiligten Ideen haben.“ (zit. nach Künzel 2019, S. 127)

Insbesondere dann, wenn künstlerische Aktivitäten mit sozialem Engagement verbunden werden, können sie als lebendige Resonanzachsen im Sinne Rosas erfahrbar werden. Sofern Menschen sich wertschätzend aufeinander einlassen, indem beispielsweise sozial benachteiligte Gruppen nicht zu stummen Hilfeempfängern oder Versorgungsfällen degradiert werden (vgl. Rosa 2021, S. 735), können fremde Sichtweisen kennen gelernt und genuin kollektive Selbstwirksamkeit erfahren werden (vgl. Kapitel 1.5). Sofern marginalisierte Gruppen laut Rosa mit eigener Stimme sprechen und vernehmbar werden, kann es zu intersubjektiven Begegnungen kommen, „welche eine transformative Kraft auf *beide*, Flüchtlinge und Einheimische, Alte und Junge entfalten.“ (Rosa 2021, S. 735). Die Arbeit mit gesellschaftlich benachteiligten Gruppen trägt gerade aufgrund des Aufeinanderprallens unterschiedlicher Welten zu Perspektivenwechsel, Horizonterweiterung und Akzeptanz bei. „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; vgl. auch Reinhard 2004 sowie Kenner/Lange 2018)

Eine Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung (auch hinsichtlich der Beherrschung eines Instrumentes oder der Stimme) muss sich in diesem Zusammenhang keinesfalls den Vorwurf der Abschwächung gefallen lassen. Vielmehr können diese in weitreichenden außerhochschulischen Kontexten transdisziplinär erweitert, ergänzt und in praktischer Anwendung erprobt werden, um sich nachhaltig zu verankern.⁸⁶ Dabei werden

85 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. 2020, S. 119-122.

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

übergeordnete Aufgaben und Ziele verfolgt, die im weiten Kontext des „shift from teaching to learning“ anzusiedeln sind:

„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 einen offenen Ermöglichungsraum bieten, in denen persönliche Interessen und Lernfreude entdeckt und entfaltet werden können.“ (Zinger/Bröker 2020, S. 185, Hervorhebung im Original)

Aus den gerade genannten Zielsetzungen legitimiert sich der Anspruch einer vernetzenden *One Mission*, die auch die Außenwirkung, Strahlkraft sowie die Interaktion einer Hochschule mit außerhochschulischen Bereichen impliziert: „[E]s geht dabei um Leistungen, die von der Hochschule in die Gesellschaft einwirken und umgekehrt um soziale Erwartungen, die von der Gesellschaft an die Hochschulen gestellt werden.“ (Aretz 2020, S. 20) Dabei dürfen Studierende jedoch nicht vorrangig als Akteur*innen sozialen Wandels und der sozialen Gerechtigkeit oder als Reformierende instrumentalisiert werden. Vielmehr gilt es, alle Missionen im Gleichgewicht zu halten (vgl. *ibid.*, S. 21), wobei gesellschaftliche und soziale Kompetenzen als positiver Zugewinn mitberücksichtigt werden. Auch wenn eine Hinwendung zu der Zivilgesellschaft ohnehin als integraler Bestandteil von Lehre und Forschung angesehen werden sollte (vgl. Roessler/Hachmeister 2015), möchte die *Third Mission* in besonderem Maße Verbindungen zwischen unterschiedlichen Disziplinen sowie zwischen Theorie und Praxis herstellen, die in die Gesellschaft ausstrahlen, was abermals das Zusammendenken aller Missionen als Einheit nahelegt. Laut Stark tritt die Hochschule der Zukunft auf diese Weise aus ihrem Elfenbeinturm heraus und fungiert als Resonanzraum der Gesellschaft (vgl. Stark 2020, S. 93). Im Unterschied zu Stark stelle ich mir die Hochschule vielmehr als Resonanzkörper vor, der im besten Fall mit anderen Resonanzkörpern im weiten Resonanzraum der Gesellschaft in Schwingungen geraten kann und möchte.

Die Idee einer Verbindung von fachlichem Wissen bzw. künstlerischen Tätigkeiten mit gesellschaftlichem Engagement als einem zentralen Bestandteil von Lehrveranstaltungen stammt aus der nordamerikanischen „experiential education“, die auf den Pädagogen und Philosophen John Dewey zurückgeht (vgl. Dewey 1938; siehe auch Klopsch/Sliwka 2020, S. 57f sowie Giles/Eyler 1994;). Diese steht in einem größeren Kontext des „Learning by doing“, ⁸⁷ der von den Reformpädagog*innen des 20. Jahrhunderts wie Montes-

87 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

sori, Freinet und Fröbel geprägt wurde und auf Überlegungen von Johann Comenius aus dem 17. Jahrhundert zurückgeht, die wiederum auf der Grundlage von Schriften des Aristoteles basieren (vgl. Knoll 2017; Freisleben-Teutscher 2019, S. 198). Aus der vermehrten Hinwendung der letzten Jahrzehnte zu Lehr-/ Lernkonzepten, welche einen Mehrwert für die (lokale) Gesellschaft und die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden bieten, hat die im englischsprachigen Raum schon länger bekannte Methode des *Service Learning* auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung gefunden.⁸⁸ Sie basiert auf der Kombination zwischen fachlichem Wissenszuwachs mit praktischen Anwendungsszenarien in Kooperation mit gemeinnützigen Partner*innen aus dem Vereinsleben, der Wohlfahrt und der Kultur. Aufgrund der weitreichenden Möglichkeiten, die sich durch Synergieeffekte zwischen erworbenem theoretischem und konzeptionellem Wissen auf der einen und praktischen Erfahrungen im außerhochschulischen Bereich auf der anderen Seite ergeben, bietet *Service Learning* ein Instrument zur sinnvollen Erweiterung bestehender Lehrformen, dessen wachsende Popularität auch das von der *Service-Learning-Community* initiierte „Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung e.V.“ belegt. Ähnlich zu ehrenamtlichem Engagement wird *Service Learning* sogar die Fähigkeit zugesprochen, einen Beitrag zur Stabilisierung der Demokratie zu leisten, wobei Kontakte zwischen Akteur*innen aus verschiedenen (sozialen) Bereichen hergestellt und kritisches Bewusstsein, Einfühlungsvermögen sowie Toleranz gefördert werden (vgl. Klopsch/Sliwka 2020). Ehrenamtliches Engagement sowie die Übernahme zivilgesellschaftlicher Verantwortung werden somit zu einem wesentlichen Teil des Lehrens und Lernens. Diese Idee ergänzt den gesellschaftspolitischen Anspruch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, der vor dem Hintergrund weltweit zunehmender Ressourcenknappheit und Umweltproblemen sowie im Angesicht sozialer Disparitäten insbesondere in der letzten Dekade zu einem zentralen Kriterium avanciert ist, an dem sich zeitgenössische Projekte messen lassen müssen.

Service Learning kann sehr vielfältige Gestalten annehmen, deren gemeinsamer Nenner die folgenden Merkmale darstellen (vgl. Rosenkranz 2020, S. 5):

1. Anwendung von fachlichem Wissen für konkrete gesellschaftliche Fragen
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

Auf diese Weise können Hochschulen auf einen gesellschaftlichen Bedarf direkt reagieren und gleichzeitig einen Beitrag zu einem umfassenden Bildungsauftrag leisten, der persönliche Effekte (Persönlichkeitsbildung), soziale Effekte (Abbau von Stereotypen), Lernef-

don't get ideas; they make them.“ (Donaldson 2014) Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Begriff des „design thinking“. Siehe hierzu exemplarisch Lewrick 2018 und Kerguenne/Schaefer 2017.

88 Ein transdisziplinäres Konzept zu einer Kollaboration zwischen Musikwissenschaften, Performance und Musikpädagogik mit *Service Learning*-Anteil habe ich in Schmitt-Weidmann 2021b vorgelegt.

fekte (Verbesserung der Nachhaltigkeit akademischen Lernens) sowie eine Verbesserung der institutionellen Beziehungen einer Hochschule umfasst (vgl. Aretz 2020, S. 22). Darüber hinaus kann die praxisnahe Anwendung der erlangten Expertisen in einem gemeinnützigen Kontext einen Motivationsmotor darstellen, welcher weit über ein Projekt hinauswirken kann, was auch Engagement-Biographien von Schüler*innen veranschaulichen: „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* ist somit transformatorischen Bildungsansätzen zuzuordnen, was im folgenden Zitat zum Ausdruck gebracht wird:

„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, wie beispielsweise das *Seamless Learning* (Looi et al. 2019), in deren Rahmen Elemente von Studienmodulen nicht nur untereinander, sondern auch mit der außerhochschulischen Lebenswelt der Studierenden verzahnt werden. Auch Weiterbildungsreihen, im Rahmen derer Hochschulen sich externen Interessent*innengruppen öffnen und diese in gemeinsame Lernsettings zusammen mit Studierenden integrieren, wie es beispielsweise im Zentrum für Lebenslanges Lernen in der Musik (L³ Musik) der Hochschule für Musik Detmold praktiziert wird, können alle Beteiligten nicht nur miteinander, sondern insbesondere auch voneinander lernen. Das gerade genannte Zentrum formierte sich auf der Basis folgender Überlegungen, die zum Ausdruck bringen, dass Exzellenz und Öffnung kein Widerspruch darstellen:

„Eine Bereitstellung größerer Ressourcen muss einhergehen mit dem Abbau von Barrieren, nicht nur strukturell und in Bezug auf die Rahmenbedingungen, sondern auch mit Blick auf das Selbstverständnis von Weiterbildung als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe, die auch in der akademischen Lehre einen größeren Stellenwert einnehmen muss als bisher. Hier gilt es unter anderem, zwischen Hochschulen und den Anbietern beruflicher Weiterbildung eine Balance zu schaffen. Weiterbildung ist dabei keine Einbahnstraße: Im Bereich der hochschulischen Lehrerfort- und Weiterbildung zeigt es sich beispielsweise besonders deutlich: Der Austausch zwischen Berufspraxis und grundständiger Lehre nutzt beiden Seiten, auch die Hochschule muss sich immer wieder vergewissern, dass ihr Angebot eine möglichst hohe Aktualität besitzt. Und wenn grundständig Studierende mit lebenserfahrenen Weiterbildungsteilnehmenden im selben Seminar sitzen, ist dies ein ebenso großer Gewinn für beide Seiten. Die Zeit ist reif für Weiterbildung in den Musikberufen, und gleichzeitig besteht darin auch die einmalige Chance, die gesellschaftliche Verantwortung der Künste vor die Tore der Elfenbeintürme zu tragen. Die künstlerische Exzellenz, denen sich die Musikhochschulen widmen, gedeiht im Schon- und Entwicklungsraum Hochschule bestens. Der Mutterboden der Künste aber ist und bleibt ihre Bedeutung für die Gesell-

schaft und hier wachsen die Herausforderungen – für genau diese Bedeutsamkeit gilt es zu werben und eine lebenslange Beschäftigung mit Musik als Grundlage menschlichen Seins zu erhalten.“ (Grosse et al. 2021, S. 95)

Zusammenfassend lässt sich folgern, dass alle Musikhochschulmissionen, (künstlerische) Forschung, Lehre und *Third Mission* (mitsamt ihrer diversen Ausgestaltungsformen), nur in enger Vernetzung gedeihen können, um einem umfassenden Bildungsauftrag gerecht zu werden. Die Verbindung aller Missionen zu einer *One Mission* mithilfe fächerübergreifend-transdisziplinär angelegter Studienangebote mit außerhochschulischem gesellschaftlich-sozialem Impetus kann Lernende gemäß einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an Musikhochschulen dazu befähigen, einen Beitrag zu einem gelingenden Zusammenleben in Kultur und Gesellschaft in der Zukunft zu leisten. Auf diese Weise können diese als Multiplikator*innen und „change agents“ eines übergreifenden kulturellen Auftrages in Erscheinung treten, der der Musik als einem in sich auch gesellschaftlich spannungs- und entwicklungsgeladenem Stoff gerecht zu werden vermag (vgl. Kapitel 1.9).

2.3 Lehren und Lernen zwischen instruktiven und konstruktiven Rollenverständnissen

Die hochschuldidaktische Forschung der letzten Jahrzehnte widmet sich vorwiegend der Unterscheidung zwischen instruktivistischen und konstruktivistischen Lehrkonzepten, deren Lernwirksamkeit vergleichend gemessen und gegeneinander aufgewogen wird (vgl. Metz-Göckel et al. 2012, S. 225). Dabei prallen diametral entgegengesetzte Rollenverständnisse von Lehrenden und Lernenden aufeinander: Ein „Sage on the stage“ als inspirierendes Vorbild bzw. Meister versus einem „Guide on the side“ als Lernbegleiter und Förderer von Eigenverantwortlichkeit, individuelle Autonomie versus Kollaborationen sowie fachliche Exzellenz versus transdisziplinärer Vernetzungen sind nur einige der sich daraus ergebenden Diskussionspolaritäten.⁸⁹ Lernende und Lehrende können in diesem Prozess nicht losgelöst voneinander, sondern nur als Gemeinschaft betrachtet werden, in der laut der Hochschulrektorenkonferenz (2008) alle Beteiligten Verantwortung übernehmen müssen: „Studierende sind Teil der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, sie gestalten diese mit und übernehmen vor diesem Hintergrund im Studiengang (Mit-)Verantwortung für das eigene Lernen.“ (HRK 2008; vgl. auch den Begriff der „Student-Agency/(Co-)Agency“ bei OECD 2019, S. 33-41) Was hier als Binsenweisheit daherkommt, erweist sich in der Praxis oftmals als Herausforderung, welche nicht zuletzt auch aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen als auch generationalen Sozialisationen erwächst.

In der aktuellen Hochschullandschaft treffen verschiedene Generationen aufeinander, die insbesondere hinsichtlich der Digitalisierung grundverschiedene Sozialisationen erfahren und Kompetenzen akkumuliert haben. Allein daraus ergibt sich ein Spannungsfeld aus vielfältigen und konvergierenden Erwartungsansprüchen: Studierenden als Angehörige der „Generation Z“⁹⁰ bzw. der *Digital Natives* wird oftmals eine im Vergleich zu vorausgehenden Generationen kürzere Aufmerksamkeitsspanne zugeschrieben, die aus der sie umgebenden medialen Dauerüberflutung von schnelllebigem Reizen resultieren mag (vgl. in diesem Zusammenhang auch Rosas Beschleunigungstheorie in Kapitel 1.4 sowie gesellschaftskritische Anmerkungen bei Hespos und Holliger in Kapitel 1.2). Mit dieser Reizüberflutung als auch der ständigen Verfügbarkeit von Informationen geht ein erhöhtes Bedürfnis nach Sicherheit und Struktur einher, das die Generation Z prägt. Aus diesen Gründen wünscht sich die aktuelle Studierendengeneration von der Hochschullehre ein hohes Maß an Methodenvielfalt, auch unter Einbezug digitaler Medien, abwechslungsreiche Gestaltungsmöglichkeiten seitens der Lehrenden, klare Arbeitsaufträge,

89 Zur besonderen Art von Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden im künstlerischen Einzelunterricht siehe Wroblewsky 2021.

90 Der Generation Z – auch teilweise als *Post-Millennials* bezeichnet – werden überwiegend die Geburtsjahrgänge 1997-2012 zugerechnet. Siehe Scholz 2014; Heiden 2020; Wunderlich 2021. Zur Problematik des Generationenbegriffes, siehe Schröder 2018 und 2023.

transparente Zielsetzungen und Struktur (vgl. Tavolato 2016, S. 146; Schmid et. al. 2019, S. 6; Heiden 2020, S. 114). Bei der Auswahl und Anordnung der Methoden kann die Lehrperson dieser Generation durch einen Wechsel zwischen rezeptiv-aufnehmenden und aktiv-expressiven Phasen gerecht werden:

„Dieser Wechsel wird durch das Bild vom Ein- und Ausatmen veranschaulicht: ‚Einatmen‘ steht für Phasen, in denen die Lernenden Dargebotenes zu verstehen suchen und sich bemühen, es in ihr bestehendes Wissen einzuordnen; ‚Ausatmen‘ steht für Phasen, in denen sie Gelegenheit erhalten, das Verstandene aktiv zu gebrauchen und darzustellen, was sie verstanden bzw. nicht verstanden haben, wo sie Fragen oder Zweifel haben oder unsicher sind.“ (Macke et al. 2008, S. 113)

Besonders schätzt die Generation Z die Authentizität von Lehrpersonen, die Begegnungen auf Augenhöhe, sowie die Ansprechbarkeit bei Fragen und Problemen (vgl. *ibid.*, S. 113). Um ein dementsprechend förderliches Lernklima zu schaffen, welches gleichzeitig den rasanten und komplexen Veränderungen der Gesellschaft und Berufswelt Rechnung trägt, ist es laut einer Vielzahl an Autor*innen erforderlich eine Balance zwischen Anleitung und Selbststeuerung zu finden und „die Freiheitsgrade zwischen Führen und Wachslernen sukzessive zu erhöhen“ (Arnold/Gomez-Tutor 2007, S. 95; vgl. auch Arnold 2007; Arnold/Pachner 2011, S. 299 sowie Heiden 2020, S. 118). Daraus leitet Heiden (2020, S. 117-119) Implikationen für die Lehre ab, welche auf einem pädagogischen Selbstverständnis beruhen, das lernendenorientiert ausgerichtet ist, die Lehrendenrolle als Lernberater*in bzw. Lernbegleiter*in versteht, digitale Tools unterstützend einsetzt, eigenverantwortlich gestaltete Peer-Learning-Angebote initiiert, eine vielfältige Feedbackkultur anregt und eine Methodenvielfalt einbezieht, in welcher bspw. konzentrationserfordernde Phasen zeitlich begrenzt gehalten werden und Zeit für Wiederholung, Umwälzung und Metareflexionen gegeben wird. Die hier aus den Bedürfnissen der Generation Z abgeleiteten Konsequenzen stehen in einem Kontext von weitreichenden Bildungsreformansätzen, die der Schweizer Schulentwickler Peter Frattton (Frattton/Würth 2011, S. 167) pointiert mithilfe einer Ablösung des „7-G-Unterrichts“ durch die „V-8-Begleitung“ zusammenfasst. Der „7-G-Unterricht“ basiert nach Frattton auf folgendem Szenario: „Alle gleichaltrigen Schüler haben beim gleichen Lehrer zum gleichen Zeitpunkt im gleichen Zimmer mit dem gleichen Lehrmittel das gleiche Ziel gleich gut zu erreichen.“ Diese altbekannte und nach wie vor in Schulen vorherrschende Gestaltung von Unterricht soll schließlich einer „V-8-Begleitung“ weichen, die auf folgendem Grundsatz beruht: „Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigsten Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten und mit vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen.“ (Frattton, zitiert nach Ruep 2017, S. 18)

Um Veränderungen im Schulunterricht und in der Hochschullehre bewirken zu können, müssen sich Lehrende oftmals zunächst von den eigenen auch bildungsbiographisch bedingten Gewohnheiten, Erfahrungsmustern, Modellen und Vorurteilen freimachen. Neue und ungewohnte Denkmuster können dabei auch als Angriff auf das eigene Rollenverständnis bzw. die manifestierte und unter Umständen auch liebgewonnene Position aufgefasst werden und gewisse (voreilige) Abwehrmechanismen hervorrufen. Dies führt

unweigerlich zu folgender Frage: Wie ändert sich die Funktion und Position von Lehrenden, wenn beispielsweise Freiarbeit nicht mehr bloß als Ergänzung zum Unterricht, sondern umgekehrt Unterricht als Ergänzung zur Freiarbeit aufgefasst wird? (vgl. Schöler/Schabinger 2017, S. 74) In diesem Fall nehmen Lehrende eine vorwiegend passive Rolle ein, indem sie die Lernumgebung vorbereiten und als Teil einer Lerngemeinschaft als verlässliche Ansprechpartner*innen und Lernbegleiter*innen fungieren (vgl. *ibid.*, S. 76). Lerngemeinschaften zwischen Lehrenden, Studierenden und externen Akteur*innen

„könnten das (kreative) Potenzial der Organisation Hochschule noch deutlich besser ausschöpfen. Die Entwicklung von Lehrenden hin zu Lernbegleiter*innen ist hier nur der Anfang. Vielmehr müssen sie sich vom Gedanken des bloßen Wissensträgers verabschieden. Das heißt, weniger Wissen und Gewissheit vermitteln, sondern aktuellen Forschungs-, Beratungs- und Entwicklungsaufgaben gemeinschaftlich nachgehen. Lehrende sollten sich dabei selbst als professionelle Lernende begreifen.“ (Zinger/Bröker 2020, S. 185)

Vor diesem Hintergrund legitimieren sich auch Forderungen nach kollegialem Austausch, Supervision (vgl. u.a. Buchinger 1998, 2007) sowie professionellen Lerngemeinschaften unter Lehrenden (vgl. u.a. Bosen/Rolff 2006), die dem Bild eines Lehrenden als ständig Weiterlernenden entsprechen und dies als Selbstverständnis der Lehrpersonen voraussetzen und für zukünftige Generationen vorbildhaft vorleben.⁹¹

Unstrittig ist in einem weiteren Gedankengang, dass Kooperationsfähigkeiten den Austausch von fachlichem und überfachlichem Wissen fördern und somit ein entscheidendes Qualitätsmerkmal von Lehre sowie ein Kompetenzmerkmal von Lehrpersonen darstellen (vgl. Paus/Jucks 2013, S. 127 sowie Bromme 1992). Die positiven Effekte von kollegialer Zusammenarbeit unter Lehrenden konnten laut Paus/Jucks in Bezug auf den Ausbau fachlicher und pädagogischer Kompetenzen, die Qualität des Unterrichts sowie das Lernen gezeigt werden, wobei Qualität von und Quantität an Kooperationen sogar als Indikatoren für die Güte von Schulen herangezogen werden (vgl. Paus/Jucks 2013, S. 127, hier mit Bezug auf Goddard et al. 2007; siehe auch Jang 1996; Shulman 1998 sowie Terhart/Klieme 2006). Mit Blick auf die Lehrer*innenausbildung formulieren Paus/Jucks das Anliegen, „eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Wirkweise und dem Erkenntnisgewinn kooperativer Arbeitsweisen bereits in der universitären Ausbildung zu stärken und diese folglich als selbstverständlichen Teilbereich der Lehrtätigkeit wahrnehmen zu können.“ (Paus/Jucks 2013, S. 127) Als Reflexionsformat schlagen sie reflexives Schreiben im Rahmen von Portfolios vor, die nicht nur von Studierenden, sondern (später) auch im Rahmen professioneller Lerngemeinschaften genutzt werden und als Grundlage für kollegialen Austausch dienen können (*ibid.*, S. 126). Zudem ließe sich auch mit Bade et al. (2018, S. 5) sagen, dass Reflexion über den Einzelnen hinausgeht und Impulse aus der Kommunikation und Beratung mit anderen aufgreift, was die Relevanz von kollegialem Austausch unterstreicht. Auf diese Weise können derzeit noch vergleichsweise ungewohnte Interaktionsmuster für zukünftige Lehrendengenerationen zum Selbstverständnis werden, indem Studierende, wie bereits angedeutet, selbst im Rahmen ihrer eigenen Lehr-

91 Siehe weiterführend auch Rüdiger 2020; Gruhle 2022a; Gruhle 2022b; Waloschek 2022a.

tätigkeiten oder anderen professionellen Aktivitäten ihre Teamfähigkeiten in berufliche und gesellschaftliche Zusammenhänge weitertragen und somit als Multiplikator*innen für gelingende Kollaborationen fungieren.⁹²

Kollaborationen zwischen Studierenden legitimieren sich zudem aus einem anderen Grund: Studien weisen darauf hin, dass Studierende, die im Stande sind, ihr Lernverhalten selbst zu regulieren und zu diesem Zweck angemessene Lernstrategien anwenden, erfolgreicher und zufriedener sind (vgl. Enders/Rothenbusch 2021, S. 92f; siehe auch Artelt/Lompscher 1996; Spörer/Brunstein 2005; Wild 2004 und 2005). Selbstreguliertes Lernen im Hochschulkontext gestaltet sich jedoch teilweise sehr anspruchsvoll: Studierende haben große Stoffmengen zu bewältigen, die über vergleichsweise lange Zeiträume bis zu einer Prüfung bewältigt werden müssen. Die Wahl passender Lernstrategien fällt vielen Studierenden schwer und viele erliegen oftmals der Versuchung, Lernaktivitäten aufgrund fehlender Motivation und Selbstregulierungsfähigkeiten zu prokrastinieren (vgl. Steel 2007; Schulmeister 2014; Janssen 2015; Enders/Weinzierl 2017; Gustavson/Miyake 2017). Während der vorlesungsfreien Zeit gibt es selten Feedback zum Lernfortschritt. Im Zuge der Tatsache, dass, wie bereits im Kapitel 1.1 gezeigt wurde, selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung für Lebenslanges Lernen im Rahmen globaler Bildungsziele angesehen wird, wurde die Förderung der studentischen Selbstregulation als Zielsetzung im Qualifikationsrahmen deutscher BA- und MA-Abschlüsse verankert (KMK 2005). Im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse verweisen Traub et al. (2021, S. 134) auf die aufgrund wachsender Komplexität und Umfang der Lernziele erforderliche Kooperation: Kooperative Strategien erleichtern grundsätzlich die Zielerreichung, welche als gemeinsame Verantwortung angesehen werden kann. Interaktionsprozesse haben im Sinne der sozial-konstruktiven Lerntheorie somit einen positiven Einfluss auf das Lernen (vgl. Traub 2021 und Konrad/Traub 2016).

Dies trifft selbstverständlich auch auf Lernprozesse der Lehrenden zu, die in engem Zusammenhang zur Lehrentwicklung und Studierqualität stehen: Während sich Lehrqualifikation auf die individuelle hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden mit dem Ziel der Reflexion und Weiterentwicklung richtet (beispielsweise durch Formate wie Workshops, Einzelberatung, Kollegiale Beratung und Lehrhospitation), dient Lehrentwicklung auf der Basis solcher Lehrqualifikation dem Ziel der verbesserten Studierqualität durch Studiengangs- und Modulentwicklung oder der Implementierung alternativer Prüfungsformate (vgl. Pitzer/Haubner 2020, S. 53f; vgl. auch Metzger et al. 2016, S. 243f): „Das Ziel ist also, durch wirksame hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen die Kontextbedingungen guter Lehre zu entwickeln und letztlich die Lehrqualität zu verbessern.“ (Pitzer/Haubner 2020, S. 54) Für die Etablierung einer grundlegend erforderlichen Gesprächs- und Feedbackkultur sind nicht nur kontinuierlich evaluierte und verbesserte hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote, sondern auch hochschulinterne sowie übergreifende Netzwerke notwendig (vgl. Pitzer/Haubner 2020, S. 54), die nicht zuletzt auch die Verwaltungsangehörigen und Studierenden miteinschließt. In diesem Sinne

92 Zum Begriff der Kollaboration siehe weiterführend Terkessidis 2018.

bietet es sich auch an, Evaluationsprozesse des Lernfortschritts kollaborativ zu gestalten. Schneider/Preckel (2017) haben gezeigt, dass eine ausschließlich summative Evaluierung am Ende der Lehrveranstaltung nicht ausreichend ist, sondern um eine formative Evaluierung zu Beginn und im Verlauf der Lehrveranstaltung ergänzt werden sollte. Insbesondere *student-peer-assessment* und *student-self-assessment* zeigen dabei die höchsten Effekte (Schneider/Preckel 2017). Bei der Ausgangsdiagnose zu Beginn des Seminars geht es dabei nicht um Selektion oder Prüfung, sondern darum, den Leistungsstand einzuschätzen, Wissenslücken aufzuspüren und diese durch gezielte Beratung und Empfehlungen zu ergänzenden Materialien, wie Online-Tutorials, Literatur etc. zu schließen und Stärken weiter auszubauen (siehe auch Kapitel 2.5).

Guten Absichten und kreativen Ideen zum Trotz beruhen Kollaborationen jedweder Art auf funktionierenden zwischenmenschlichen Beziehungen und einem gelingendem Sozialgeschehen in Gruppenprozessen. Menschen sind Terkessidis (2018, S. 66) zufolge anthropologisch gesehen bereits prinzipiell Kollaborateure:

„[Die] grundsätzliche Vergesellschaftung macht das Subjekt zu einem Wesen, dessen Form niemals festgelegt werden kann. Zu keinem Zeitpunkt ist es ganz es selbst, es geht aber auch nicht im Kollektiv auf. Sein Erleben ist nie bloß ‚innen‘, sondern immer sozial vermittelt. Daher muss das Subjekt als gesellschaftliches Wesen auch zwangsläufig ein Sensorium für Gerechtigkeit entwickeln, eine Ethik des Austausches, die wiederum selbst im Austausch entsteht. [...] Die Entfremdung, die Suche, die Kollaboration gehören zusammen und sind nie abgeschlossen.“ (Terkessidis 2018, S. 66f)

Rosa beschreibt die Prozesshaftigkeit von Kollaborationen im Rahmen seiner Resonanztheorie auf folgende Weise: Das hypostatische Moment der Verständigung (vgl. Habermas 1981) in intensiven Diskussionen begreift er als einen kollektiven Transformationsprozess

„ins Gemeinsame hin, der dadurch zustande kommt, dass sich die Teilnehmenden wechselseitig zu erreichen (und deshalb zu verändern) vermögen. Solche Resonanzmomente treten dort auf, wo sich plötzlich so etwas wie ein ‚Knistern‘ im Saal einstellt, wo sich träge Auseinandersetzungen und der Austausch von Argumenten in ein kollektives Geschehen verwandeln, bei dem sich die Anwesenden unmittelbar gemeint und angesprochen fühlen, bei dem für sie etwas *auf dem Spiel steht*. Gelingt hier Verständigung, gehen die Teilnehmenden geradezu verwandelt aus der Diskussion hervor – das aber ist ein ganz anderer Vorgang und ein anderes ‚Glück‘ als die Erfahrung, *sich durchgesetzt, seine Interessen verteidigt oder Recht bekommen zu haben*.“ (Rosa 2021, S. 334f, Hervorhebung im Original)

Insbesondere in Teamteaching- und Peer-Learning-Settings kann die kollektive Energie als „*shared expertise*“ oder „*shared creativity*“ (vgl. Ehlers 2020, S. 21) kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und -erfahrungen hervorrufen, die nicht nur soziale Resonanzbeziehungen, sondern auch Lernen befördern, welches auf wechselseitigem Antworten und Verstärken beruht und zudem das übergeordnete Ziel verfolgen kann gemeinsam weltwirksam werden zu können (vgl. Rosa 2021, S. 275).

Trotz einer weit verbreiteten Begeisterung für kollaboratives, projektbasiertes und/oder forschendes Lernen auf Augenhöhe, die die einschlägigen Diskurse durchzieht (sie-

he u.a. Euler 2005, Fehr/Goworr 2012), fordern kritische Stimmen, wie beispielsweise Langemeyer/Sch lindwein (2021, S. 26), das Qualitätsverständnis von einer dogmatischen oder zu eng gefassten Vorstellung zu befreien, dernach „innovative“ konstruktivistische Konzepte zu einer Qualitätsverbesserung beitragen, während „klassische“ Elemente, wie instruktive Grundlagenvermittlung, „per se in ein schlechteres Licht gerückt werden.“ (Langemeyer/Sch lindwein 2021, S. 26) Dies meint keinesfalls eine Ablehnung von innovativen Ansätzen und Rollenverständnissen, sondern lediglich eine Kritik gegenüber pauschaler Degradierung von traditionellen Methoden – welche in feiner Abstimmung mit anderen Methoden gerade auch zu einer Methodenvielfalt beitragen können. Es gilt somit scheinbar entgegenstehende Absichten in ein sich potenziell gegenseitig befruchtendes Verhältnis zu versetzen, wie Blumschein (2019, S. 19) am Beispiel der Rolle der Lehrperson nicht ohne Polemik fordert und dabei die Notwendigkeit von Kollaborationen abermals unterstreicht:

„Lernende *muss* man natürlich beim Kompetenzerwerb unterstützen. An dieser Stelle möchte ich gleich nochmal klarstellen, dass es natürlich vollkommender Humbug ist, zu behaupten, im Zeitalter der Kompetenzorientierung und des individualisierten oder kooperativen Lernens sei die Lehrperson nicht mehr gefragt oder dürfe keinen Frontalunterricht mehr abhalten. Dieses Gespinnst schwirrt in den Hochschulen in ähnlicher Weise wie in den Schulen umher. Durch die Kompetenzorientierung ist Wissen nicht weniger wert als früher, ganz im Gegenteil, heute ist es viel wichtiger denn je, denn Wissen ist ein individuelles Konstrukt, es wird meist kommunikativ entwickelt und transportiert. Salopp gesagt, hört die Lehre heute nicht mit Wissen auf, sondern fängt dann erst richtig an! Ich bin dafür, den Lehr- und Lernbegriff abzuschaffen. Man sollte vielleicht besser von Projektpartnern, Novizen, Expertencoaches und Projektgruppen sprechen. Kollaboration ist in jeder Organisation eine Grundlage [...]. Die Kompetenz erscheint in der Performanz. Demnach müssen Lernumgebungen – besonders an Hochschulen – als Kommunikationsräume geschaffen werden. [...] Dozierende müssen dafür ihr Selbstverständnis ändern, sie sollten sich eher als Seniorpartner/innen verstehen – und nicht als Lehrpersonen. Sie coachen, unterstützen und arbeiten mit. Sie gestalten die Fachkultur als Lernraum für alle.“ (ibid., S. 19, Hervorhebung im Original)

Auch die sich wachsender Beliebtheit erfreuenden Bezeichnungen des/der Lernbegleiter*in oder Coaches anstelle von Lehrenden kann schließlich kritisch hinterfragt werden, ohne dass die diesen Begriffen zugrundeliegenden veränderten Rollenverständnisse – als eine unter vielen möglichen Rollen – grundsätzlichen infrage gestellt werden würden. In diesem Sinne führt Schwab (2021) die Verwendung der Begriffe Lernbegleiter*in und Coach ad absurdum und befragt sie auf ihre Ursprungskontexte und mitschwingende Konnotationen, welche die Anwendung dieser Begriffe in Bildungsdiskursen fragwürdig erscheinen lässt:

„[...] Verkaufsslogans wie ‚das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht‘ oder ‚wir unterrichten Schüler, nicht Stoff‘ [werden] vorgebracht und ein romantischer Schleier um die Schule gelegt, der vorgibt, die Schule zu ‚entschulen‘ und dass Lernen ohne Lehren auskommt. So wird das Wort Lehrperson umgedichtet in Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter oder Coach, was einen Rollenwechsel bewirken soll und dem Beruf einen Anstrich

verleiht, der der vielseitigen und anspruchsvollen Tätigkeit als Lehrperson schlicht und ergreifend nicht würdig ist. Dass eine Lehrperson das Lernen der Schülerinnen und Schüler begleitet, versteht sich von selbst und ist eigentlich trivial, denn Lehren funktioniert nur, wenn auch jemand dabei lernt und bei seinem Lernen angeleitet und begleitet wird. Doch der Begriff Lernbegleiter suggeriert, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen lediglich begleitet werden müssen und sich weitgehend selbst organisieren – also keine Lehrperson brauchen, die sie in einem Fach lehrt, sondern sich eigenständig auf eine Art Entdeckungsreise begeben und dabei begleitet bzw. gecoacht werden. Der Begriff Coach hingegen ist schon wesentlich leistungsorientierter und leiht sich einen sportlichen und wirtschaftlichen Mantel. Genauer gesagt einen Deckmantel, denn Coaching im pädagogischen Sinn meint die Unterstützung beim Lösen von Problemen. Dabei gilt der Grundsatz, dass Probleme grundsätzlich ein individuelles Konstrukt sind und dementsprechend auch die passende Lösung nur selbst konstruiert werden kann. Der Coach im sportlichen Verständnis meint aber eher eine Führungspersönlichkeit, die Sportler über ihre Leistungsgrenzen hinaustreibt und, wie beispielsweise im Fußball, eine Mannschaft von Hochleistungssportlern anführt, deren Training organisiert und für deren Erfolge und Misserfolge mitverantwortlich ist. Doch wenn Coaches nicht dauerhaft die Mannschaft zu Topleistungen antreiben, werden sie sehr schnell entlassen, was in der Schule nur in Ausnahmefällen passiert.“ (Schwab 2021, S. 253)

Biesta meint in diesem Zusammenhang sogar eine Tendenz des „Verschwindens“ der Lehrperson als Fremdsteuerungselement und „Fremdkörper“ in selbstgesteuerten Lernprozessen wahrzunehmen und beklagt den damit einhergehenden Verlust einer Begegnung und Erfahrung des „Anderen“, die ihm zufolge wiederum wesentlich dazu beiträgt, eine Lebensform zu finden, die sich durch Verantwortung für sich und andere auszeichnet (Biesta 2017, vgl. auch Steidinger 2021). Ohne die „Stimme“ der Lehrenden seien, so Biesta, die Lernenden zwar bestens auf selbstgesteuertes und Lebenslanges Lernen vorbereitet, allerdings in rein funktionalistischer Weise ähnlich eines Staubsaugroboters (Biesta 2016). Bei allem Zweifel an dieser Form einseitig-polemischer Formulierungen lässt sich jedoch daraus der Versuch der Rettung der Lehrpersönlichkeit – auch als Vorbild und „Modell“ (vgl. Bandura 1979) – als einen nicht zu unterschätzenden Faktor des Lernens ablesen.

Wie bereits weiter oben in Kapitel 1.7 beschrieben, stellt auch Rosa die Bedeutung der Lehrpersönlichkeit als Katalysator von Resonanz im Rahmen von Bildungsprozessen heraus. Nur in einem Resonanzdreieck aus Lehrenden, Lernenden und dem Stoff als ein Feld bedeutungsvoller Möglichkeiten und Herausforderungen (Rosa/Endres 2016, S. 46), welches von positiver Reibungsenergie in einem gegenseitigen Antwortgeschehen geprägt wird, kann ein Resonanzgewebe entstehen, an dem möglichst alle Anwesenden partizipieren können und in dem „vibrierender Stoff“ verwandelt wird (vgl. Rosa 2021, S. 416; siehe auch Kapitel 1.7). Resonanzachsen öffnen sich dabei nach Rosa (2021, S. 417) am ehesten, wenn insbesondere von Seiten der Lehrenden auch unorthodoxe und überraschende Herangehensweisen an eine Materie zugelassen werden und demnach ein virtuoser Umgang mit Methodenwechsel erfolgt. Die Rolle der Lehrpersönlichkeit, der Einsatz von Methodenwechsel und die Ermöglichung sozialer Interaktionen in Lehrveranstaltungen werden auch in zahlreichen Studien als Erfolgsfaktoren für das Lernen identifiziert:

Schneider/Preckel (2017) untersuchten Daten aus den relevantesten 38 Metaanalysen zum akademischen Erfolg Studierender mit dem Ergebnis, dass soziale Interaktionen und die konkrete Umsetzung von Lehrmethoden in der Praxis sich entscheidend auf die Studienleistungen auswirkten. Der Lehrperson mit ihrem persönlichen Lehrkonzept wird dabei einer der dominierenden Einflussfaktoren des Studienerfolgs zugeschrieben (vgl. Ulrich 2016, S. 19). Auch Befragungen der Studierenden bestätigen dies und stellen neben den Materialien und den Inhalten den hohen Stellenwert der Vermittlung durch aktivierende und unterstützende Handlungen der Lehrpersonen heraus (Mirastschijski et al. 2017, S. 121 und Woll et al. 2020, S. 86f). Dabei ist zu beachten, dass Aktivierungselemente der Lernenden nicht zu einer Serie von wenig ertragreichen Unterhaltungen oder einer Art „Edutainment“ verkommen dürfen (vgl. Steiner 2021, S. 146). Umfassende Bildung kann Steiner zufolge nur erfolgen, wenn über längere Zeit hinweg kontinuierlich weiterschreitende sorgfältig geplante Aufbauprozesse in Interaktion mit Phasen dichter und intensiver Konsolidierung erfolgen (ibid.). Adäquates Feedback, Reflexionen zum Lernprozess, Hilfestellungen bei Nachfragen und Problemen, langfristige Konsolidierung und Integration der Lernergebnisse, sichtbare Lernerfolge und Einsichten in ihr Zustandekommen (vgl. Hattie/Yates 2014) werden in diesem Zusammenhang als häufige Desiderate erkannt und als wesentliche Voraussetzung für ein Gelingen von Lernprozessen identifiziert, wobei individuellen Gegebenheiten wie Lernfähigkeit, Leistungs- und Lernbereitschaft Rechnung getragen wird (vgl. Steiner 2021, S. 151f). Vor diesem Hintergrund kritisiert Steiner die einheitliche Degradierung der Lehrpersonen zu „Coaches“, was eine „pädagogische Artenvielfalt“ nachhaltig gefährdet (vgl. Steiner 2021, S. 152). In Rüdigers Begriff von Lehrenden als „Anwälte einer Freiheit zum Lernen“ (Rüdiger 2019, S. 16) kommt ihnen im Unterschied zu dem Begriff des Begleiters bzw. der Begleiterin wiederum eine vergleichsweise aktive Rolle zu, die konstruktivistischen Ansätzen entspricht ohne sich den Vorwurf gefallen lassen zu müssen, die Lehrpersönlichkeit überflüssig werden lassen zu wollen.

Zusätzlich fordert auch der immer stärker werdende Ruf nach einer Integration der Förderung von Schlüsselqualifikationen bzw. *Future Skills* (siehe Kapitel 2.1) traditionelle Rollenbilder von sehr spezifisch qualifizierten Expert*innen mit besonderer Schwerpunktausbildung in einem oder wenigen Bereichen heraus. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen stellt Lehrende vor zwei Herausforderungen: Einerseits handelt es sich bei überfachlichen Kompetenzen als Lerngegenstand um Inhalte, die Lehrende zwar vielleicht implizit beherrschen, aber oftmals nicht explizit reflektiert haben. Andererseits kann die Förderung von überfachlichen Kompetenzen nur mit aktivierender, praxisorientierter und aufgabenbezogener Lehre geleistet werden, mit der Lehrende in vielen Fällen im Rahmen ihrer eigenen Bildungsbiographie bislang wenig Erfahrung gesammelt haben (vgl. Eggensperger et al. 2019, S. 57). Die Arten der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen bzw. überfachlichen Angeboten sind aktuell sehr uneinheitlich und reichen von einer Integration in vorhandene Lehrveranstaltungen (integrativ) über Projekte und Weiterbildungsangebote bis hin zu Lehrangeboten im (Wahl-)Pflichtbereich (additiv oder koopera-

tiv).⁹³ Integrative und kooperative Angebote und Strukturen stoßen auf größeres Interesse als additive (vgl. *ibid.*, S. 51) und erfordern besondere Fähigkeiten von Lehrenden, die oftmals über ihren eigentlichen Expert*innenbereich hinaus gehen und ihrer Lehre einen erweiterten, persönlichkeitsformenden Auftrag zuordnen.

Reinhart von Gutzeit zufolge sind es nicht Strukturen und Studienpläne, sondern ein bestimmter „Typ“ von Persönlichkeiten, die die zukünftige Musikhochschullehre braucht:

„Hochschulstrukturen und Studienpläne sind wichtig für den Studienerfolg. Aber sie stehen oft auf geduldigem Papier. In ihrer Bedeutung für die Studierenden werden sie von einem anderen Thema weit übertroffen: von der Frage nach den Lehrenden. Wen engagiert die Hochschule, wie engagieren sich die Engagierten und wie ‚spielen sie zusammen‘? Das ist auch eine Frage der Strukturen, aber vor allem der menschlichen Qualitäten.“ (von Gutzeit 2013, S. 8)

Der Professionalisierungsprozess benötigt laut Zierer (2015, S. 21) demnach weniger erneute strukturelle Maßnahmen wie Studienreformen, die allein kaum wirksam werden können. Viel entscheidender als die Strukturen sind die Menschen, die diese zum Leben erwecken. (Vgl. *ibid.* und Busch 2018, S. 81) Insbesondere mit Blick auf den Bereich des künstlerischen Einzelunterrichts warnt von Gutzeit vor einer übermäßigen Zentrierung auf das eigene Ego, das ein Risikopotential für die Atmosphäre an künstlerischen Bildungsstätten birgt: „Von WissenschaftlerInnen wird erwartet, dass sie die verschiedenen möglichen Sichtweisen eines Problems kennen und darstellen können; KünstlerInnen profilieren sich oft mit einem Absolutheitsanspruch, grenzen andere Sichtweisen dezidiert aus und erwarten von ihren Schülern Gefolgschaft.“ (von Gutzeit 2013, S. 9) Jede*r künstlerisch Studierende sieht sich als Teil der Klasse eines bestimmten Lehrenden. Dass er auch in einen größeren Zusammenhang eingebunden ist und ob dieses Umfeld als inspirierend und bereichernd – oder im Sinne Rosas als resonanzermöglichend – oder als bedrohlich bzw. repulsiv empfunden wird, hängt von Gutzeit zufolge maßgeblich davon ab, ob Lehrende sich untereinander als Konkurrent*innen oder Kolleg*innen verstehen. Vor diesem Hintergrund ließe sich fragen, ob eine kollegiale Akzeptanz allein ausreicht, um Hochschulen als Resonanzkörper zu gestalten, oder ob es vielmehr kollegialen Austausch in Verbindung mit kreativ-innovativen Kollaborationen mit interner wie externer Strahlkraft bedarf, um Resonanzerfahrungen zu ermöglichen und Studierendenpersönlichkeiten nachhaltig zu prägen. Barbara Busch (2018) plädiert – orientiert am Leitbild des/der reflektierenden Praktiker*in –

„für einen Veränderungsprozess, der auf hochschulpolitischer Ebene bei Stellenausschreibungen und deren Besetzungen beginnt und auf hochschuldidaktischer Ebene den gesamten Studienalltag erfassen muss. Dieser Veränderungsprozess bedeutet die Überwindung des ‚Unterricht-ist-Privatsache-Syndroms‘. Es geht um Kooperation, nicht Isolation, denn *Selbst*professionalisierung ist auch ein Prozess kollegialer Kooperation.“ (Busch 2018, S. 81f)

93 Siehe weiterführend Thi 2020, S. 85-91.

Zusammenfassend lässt sich daraus ableiten, dass Lehrende in Zukunft mehr denn je zwischen unzähligen Erwartungen seitens diverser Studierender, Kolleg*innen, berufs-feldbezogener Veränderungen, struktureller Vorgaben und professionellem Wettbewerb ihre Position und Rolle nur als eine sich ständig praktisch-reflektierende, lernende, weiter-entwickelnde, situationsangemessen changierende und insbesondere als vielseitige Team-player begreifen können.

2.4 Freiheit und Kontrolle in personalisierten Lernumgebungen und kollaborativen Lernkulturen – Visionen für das Lernen in der Zukunft

Die Gestaltung personalisierter Lernumgebungen widmet sich den Möglichkeiten, einer diversen Studierendenschaft zu begegnen und jede einzelne Persönlichkeit mit all ihren Stärken und Schwächen zur möglichst freien Entfaltung bringen zu können. Individualisiertes Lernen wird zuvorderst mit der Ermöglichung und Förderung selbstgesteuerten Lernens in Verbindung gebracht. Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens geht auf einen jahrzehntelangen Diskurs zurück, der u.a. durch Ansätze wie denjenigen des schülerzentrierten Unterrichts bei Carl R. Rogers (1967, S. 273-313) aus den 1960er Jahren befeuert wurde und sich aktuell beispielsweise in Ideen für ein „Musizierlernhaus der Zukunft“ bei Doerne (2019) niederschlägt.⁹⁴ Nach Kraft (1999, S. 835f) zeichnet sich ein/e selbstständig Lernende/r im Idealfall durch Aktivität in Bezug auf folgende Aspekte des Lernens aus:

„Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, setzt sich Lernziele und macht sich Pläne, um diese auch zu erreichen, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung/Lehre zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozess, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen, verfügt über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen.“

Selbstregulierte Lernprozesse erfolgen nach einem zyklischen Prinzip aus Planungs-, Handlungs- und Selbstreflexionsphasen, die kontinuierlich an den Fortschritt angepasst werden müssen (vgl. McPherson 2016, S. 284f). Selbstreflexion basiert nach McPherson (2016) auf einem Vier-Stufen-Modell, das sich aus Beobachtung, Nachahmung, Selbstkontrolle und Selbstregulation zusammensetzt. Die beiden letztgenannten Elemente treten dann ein, wenn Lernende im Stande sind, Transferaufgaben auszuführen, Strategien

94 Während bei selbstgesteuertem Lernen auch der Lerngegenstand vom Lerner ausgewählt wird, werden bei selbstreguliertem Lernen die Lerninhalte und -aufgaben durch die Lehrenden vorgegeben (vgl. Loyens et al. 2008, S. 418, siehe auch Bastian/Merziger 2007; Levin/Arnold 2009; Brundstein/Spörer 2010). Selbstgesteuertes Lernen wird in einschlägiger Literatur jedoch meist synonym mit den Begriffen des selbstregulierten, selbstorganisierten oder selbstbestimmten Lernens verwendet (vgl. Konrad/Traub 2018) und als „eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ definiert (Konrad/Traub 2018, S. 8). Selbstorganisation wird auch als gesellschaftliches Leitprinzip angesehen, in Bezug auf jenes auch von einem „Drift to Self-Organisation“ gesprochen wird (vgl. Ehlers 2020, S. 128). Vergleiche in diesem Zusammenhang auch den Begriff des „Emergenten Lernens“ bei Pernold 2019. Aufgrund der Tatsache, dass die Übergänge zwischen selbstreguliertem und selbstgesteuertem Lernen fließend sind, wird auch in dieser Arbeit von einer klaren Trennung abgesehen.

selbstständig zu adaptieren und durch flexible Anpassung auf intrapersonelle und situative Bedingungen zu reagieren (vgl. *ibid.*, S. 299f). Ein zunehmender Aufbau von Selbststeuerungsanteilen in Lernprozessen bedeutet, dass die Verantwortung für das erfolgreiche Lernen immer mehr den Lernenden übertragen wird. Dies impliziert auch die Übernahme der Verantwortung für ein Scheitern oder mögliche Misserfolge, deren Bewältigung selbstverständlicher Teil des Unterrichts ist, an denen Schüler*innen wachsen können.⁹⁵

Selbstgesteuertes Lernen ist keinesfalls ein Selbstläufer: Studien weisen darauf hin, dass „reines rezeptives Lernen“ ebenso wenig Wirkung erzielt wie „reines entdeckendes Lernen“ (vgl. Dean/Kuhn 2007; vgl. auch Klahr/Nigam 2004 sowie zusammenfassend Steidinger 2021, S. 105f). Selbstverständlich kann ein „reines“ rezeptives oder entdeckendes Lernen niemals völlig losgelöst von seinem Gegenpart stattfinden, sodass anzunehmen ist, dass die vorstehend genannten Autor*innen von einer starken Betonung entweder der instruktivistischen auf der einen oder der konstruktivistischen Herangehensweise auf der anderen Seite ausgehen. Selbst in sehr konstruktivistisch orientierten sogenannten Labor- oder Reformschulen wird und kann nicht gänzlich auf „Inputs“ durch Lehrpersonen verzichtet werden, die eine schnelle Wissensvermittlung als Basis und Voraussetzung für selbstgesteuerte Lernphasen im Rahmen individueller Lernrouten gewährleisten. Auch die Grade der Messbarkeit von Lernzuwachs in individuell gestalteten Lernrouten erfolgen in schulischen Kontexten zumeist nicht für jeden einzelnen Lernenden nach individuell gestalteten Maßstäben, sondern nach einer von Gerhard Ziener vorgeschlagenen Dreiteilung in Mindeststandart (i.e. Basisanforderungen, Reproduktion), Regelstandart (i.e. Anwendung) und Expertenstandard (i.e. Transfer, Abstraktion) (vgl. Schöler/Schabinger 2017, S. 82). Solche Rahmungen möchten selbstgesteuertes Lernen zu einem gewissen Grad mess- und kontrollierbar machen, um einem ungezähmten „wildem“ (vgl. Röbbke/Ardila-Mantilla, 2009), struktur- und ziellosem oder chaotischem Lernen vorzubeugen, welches als ein autodidaktisches Phänomen im informellen Bereich durchaus seine Berechtigung hat, aber keinerlei institutionelle Förderung durch Schule oder Hochschulbildung bedarf, wenngleich gerade in der Interaktion zwischen informellem, nicht-formalem und formalem Lernen hohes Potential für nachhaltige Lernprozesse liegt. Während Miller/Oelkers (2021, S. 14; vgl. auch S. 101-102 in diesem Band) den Begriff des Selbstgesteuerten Lernens ad absurdum führen, indem sie darauf hinweisen, dass Lernen gar nicht anders als selbstständig erfolgen kann, da ein Mensch niemals für einen anderen Menschen lernen kann, impliziert dieser Begriff in der einschlägigen Literatur zumeist eine interaktive Mischform: „Selbstgesteuertes Lernen beinhaltet auch fremdgesteuerte Lernphasen sowie vorgegebene Lernziele und -inhalte. Um Lernenden das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu vermitteln, braucht es ergänzend dazu intensive Interaktionen.“ (Panzenböck/Scholz 2019, S. 95, hier in Anlehnung an Erpenbeck/Sauter 2013)

Interaktionen werden laut Panzenböck/Scholz in kreativen didaktischen Designs angelegt und gefördert, deren Notwendigkeit sich aus der Verknüpfung von „Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung durch selbstreguliertes Lernen mit technologiegestützten

95 Zum Umgang mit Fehlern im Instrumental- und Gesangsunterricht siehe weiterführend Kruse-Weber 2013 und 2015.

Bildungsmedien unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile“ (Panzenböck/Scholz 2019, S. 95) ergibt.⁹⁶ Die Gestaltung innovativer didaktischer Designs orientiert sich dabei an den Lernzyklen nach Kolb/Kolb (2013), die mit Bezug auf übergeordnete transformative und „begreifende“ Erfahrungen die Elemente „konkrete Erfahrung“, „reflektierende Beobachtung“, „abstrakte Konzeptionalisierung“ und „aktives Experimentieren“ beinhalten, an denen sich bestimmte Lernstile (hier mit besonderem Blick auf LMS-Lernumgebungen) ausrichten: Diese gliedern sich in

1. „Divergierer“ mit Schwerpunkt auf konkreten Erfahrungen, reflektierenden Beobachtungen und einer Vorliebe für Gruppeninteraktionen,
2. „Assimilierer“, die von abstrakter Konzeptualisierung zu reflektiver Beobachtung übergehen und detaillierte Ausführungen und Theorien bevorzugen,
3. „Konvergierer“, die von abstrakten Konzeptualisierungen ausgehen, aktives Experimentieren anvisieren und eine Vorliebe für anwendungsbezogene Aufgabenstellungen haben, sowie
4. „Akkomodierer“ mit Schwerpunkt auf aktives Experimentieren in Teamarbeit als Voraussetzung einer Erkenntnisgenerierung (vgl. auch Wilhelm-Weidner/Bergner 2018).

Selbstreguliertes Lernen weist dabei drei zentrale Komponenten auf, i.e. die kognitive, die motivationale und die metakognitive Komponente. Während die kognitive Komponente Informationsverarbeitung und Wissensgenerierung impliziert, betrifft die motivationale Dimension handlungsförderliche Attributionen zum Umgang mit Erfolgen, Misserfolgen sowie zur Sicherung des Lernerfolgs. Die metakognitive Komponente umschließt eine sich gegenseitig beeinflussende Planung und Selbstreflexion (vgl. Panzenböck/Scholz 2019, S. 95).

Vor dem Hintergrund dieses komplexen Gefüges an Komponenten und Einflussfaktoren lässt sich feststellen, dass sich nicht alle Lerninhalte, Themen und insbesondere Lerngruppenzusammensetzungen gleichermaßen für bestimmte Formen des Selbstgesteuerten Lernens eignen. Außerdem lässt sich beobachten, dass viele Erwachsene, falls sie die Wahl haben, einen geführten Unterricht bevorzugen, da dieser ihnen effizienter erscheint als selbstgesteuerte Lernprozesse (vgl. Steiner 2021, S. 153 und Vidal 2021, S. 244). Es kann somit nicht vorausgesetzt werden, dass Lernende selbstgesteuertes Lernen in jedem Fall präferieren, noch dass sie überhaupt im Stande sind, diese Lernform erfolgreich zu praktizieren. Dass Jugendliche aus Schulsystemen Spitzenergebnisse erzielen, die von Auswendiglernen und Leistungsdruck geprägt sind, ist mit der Vorstellung, die westliche Industrieländer dem selbstregulierten Lernen hinsichtlich des Lernerfolgs zuschreiben, außerdem kaum vereinbar (vgl. Berweger/Buschor 2021, S. 201). Ostasiatische

96 Zum Begriff des didaktischen Designs, siehe weiterführend Reinmann 2011. Dieses impliziert u.a. die Aspekte Lehr-Lernziele, Grundlagen und Grenzen der Vermittlung, Einsatz und Gestaltung von Inhalten (Sprache, Bild, dynamische und interaktive Formate), Möglichkeiten und Grenzen von Aktivierung (Gestaltung von Aufgaben zur Wissenseinübung, Wissenserschließung, Wissenstransformation und Wissensschaffung), Grundlagen und Grenzen von Betreuung (Feedback, Tutoring,) sowie äußere Faktoren (Raum, Zeit und Gruppengröße).

Lernprozesse zeichnen sich oftmals jedoch nicht durch stupides Pauken, sondern durch eine Kombination aus Memorieren und Verstehen aus, die über reines Auswendiglernen hinausgeht und eine Wissensbasis (und damit scheinbar auch eine Kompetenzbasis) aufzubauen im Stande ist, die es Schüler*innen ermöglicht, in vergleichenden Tests überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen (vgl. *ibid.*, S. 203). Berweger/Buschor ziehen daraus folgende Schlussfolgerung:

„Die ablehnende Haltung gegenüber expliziter Instruktion und die selbstverständliche Gleichsetzung von verstehendem Lernen mit stark schülerbestimmten Lehr-Lernarrangements und Unterrichtsformen (bspw. durch offene Aufgabenstellungen, entdeckenden und selbstgesteuerten Unterricht), die hohe Anforderungen an die Selbstregulation der Lernenden stellen, ist [...] nicht unproblematisch. Sie läuft Gefahr, die Bedeutung der Aneignung von Wissen für den Aufbau von Fähigkeiten und von Handlungskompetenz aus dem Blick zu verlieren.“ (*ibid.*, S. 206)

Diese Rehabilitierung instruktivistischer Lernformen beinhaltet jedoch keine Empfehlung zu einem geeigneten Verhältnis zwischen instruktivistischen und konstruktivistischen Anteilen in der Lehre, welches wiederum auch stark vom Bildungsalter, Vorwissen, Niveau sowie der Erfahrung mit Selbstlernmethoden abhängt:

„Erfolgreiches Lernen bei Personen, die Novizen sind in einem Themengebiet oder erst über wenig Expertise verfügen, sei am effektivsten mittels direkter Instruktion zu erreichen, weil dadurch die kognitive Auslastung nicht zusätzlich durch Anforderungen der Lehr-Lernmethode (bspw. Suchen einer geeigneten Problemstellung, Identifikation zentraler Begriffe) strapaziert würde.“ (*ibid.*, S. 207f)

Instruktion und Fremdsteuerung scheinen somit auf dem Weg hin zu einem selbstregulierten Lernen unerlässlich zu sein, wobei der Aufbau von Wissen und der Erwerb komplexer Kompetenzen nicht ohne Verstehen, Üben, Wiederholen, Automatisieren, Transferieren, und Differenzieren erfolgen kann, was anhaltende Motivation und Volition nicht nur voraussetzt (*ibid.*, S. 222, 225), sondern auch befördert. Instruktion und Konstruktion müssen demnach in keinem sich ausschließenden Verhältnis zueinanderstehen (vgl. Reichenbach 2014):

„Die Instruktion durch eine kompetente (Lehr-)Person soll die Konstruktion von Wissen und den Aufbau von Handlungskompetenz ermöglichen und unterstützen, und sie ist – bei einem qualitativ guten Unterricht, der Vorwissen aktiviert, Verstehensprozesse betont und weder unterfordert noch überfordert – hilfreich, um das Ausmaß an Selbstregulation beim Lernen zu reduzieren und damit die kognitiven Ressourcen, die für das ‚eigentliche Lernen‘ benötigt werden, zu entlasten.“ (Berweger/Buschor 2021, S. 208)

Die Methode des selbstregulierten Lernens bedarf somit besonderen Fähigkeiten, die gezielt vermittelt, aufgebaut und geübt werden müssen und intensive Vorerfahrungen und Vorkenntnisse erfordern (vgl. *ibid.*, S. 208, 218 sowie Weinert 2001 und Schmitz

2003, S. 223).⁹⁷ Das Ausmaß an geforderter Selbststeuerung muss sich dementsprechend dem Alter und Entwicklungsstand der Lernenden sowie den individuellen Ressourcen anpassen, wobei auch zwischenmenschliche Facetten, wie „Lernen am Modell“ (Bandura 1979),⁹⁸ soziale Zugehörigkeit sowie sozialer Vergleich eine Rolle für die Herausbildung von Interessen spielen (vgl. Berweiger/Buschor 2021, S. 222). In Bezug auf die Hochschullehre kann somit weder ein „richtiges“ allgemeingültiges Lehrkonzept festgelegt werden, das einer heterogenen Studierendenschaft gerecht wird, noch können Studiengangsstrukturen jemals eine für alle Studierenden optimale Ausgestaltung annehmen. Vor diesem Hintergrund schlagen Orr et al. (2019) vor, unterschiedliche Lernwege auch in Studienstrukturen anzulegen, die sie in folgende mit Spielzeugen betitelten Ansätzen einteilen und beschreiben:

– **„Tamagotchi“**: Hier dient das Studium – wie derzeit – der grundlegenden und umfassenden Vorbereitung auf die anschließende Erwerbstätigkeit, wodurch die Hochschule als ein geschlossenes Ökosystem fungiert, dass Studierende beim Absolvieren eines Studiengangs unterstützt und fördert. Dieses Modell ist besonders geeignet für Menschen, die (quasi) direkt von der Schule in die Hochschule übergehen.

– **„Jenga“**: Bei diesem Modell umfasst das „Erst“- Studium ein solides Fundament an Wissen und Kompetenzen und kann ggf. als verkürztes Studium erfolgen. Auf dieses Fundament wird im weiteren Lebenslauf immer weiter gebaut, und es wird stetig durch den*die Lernende*n (Studierende*n) durch neue Lernblöcke erweitert. Diese weiteren Blöcke werden durch verschiedene Bildungsanbieter zur Verfügung gestellt.

– **„Lego“**: Das Studium wird nicht mehr wie bisher als eine kompakte Einheit an einer Hochschule absolviert, sondern besteht aus individuell kombinierten Bausteinen unterschiedlicher Größe bei unterschiedlichen Bildungsanbietern. Die Lernenden selbst entscheiden, welche Lernphasen bzw. Lerneinheiten sie durchlaufen wollen. Die Aufgabe der Hochschule besteht neben der Bereitstellung der Lerneinheiten auch darin, die durchlaufenden Lernphasen in Form von Zertifikaten bzw. Zeugnissen formal anzuerkennen.

– **„Transformer“**: Die Studierenden in diesem Modell wechseln nicht direkt als Schulabgänger*innen an die Hochschule, sondern haben bereits eine eigene Berufsidentität und Lebenserfahrung erworben. Sie kommen später im Lebenslauf an die Hochschule, wo sie diese Lebenserfahrung auch in das Studium einbringen wollen. Sie brauchen ein flexibles Studium, das zwischen didaktischer Fremd- und Selbstbestimmung alterniert.“ (Orr et al. 2019, S. 14)

Diese vier Lernwege scheinen unterschiedliche Gewichtungen an Selbst- und Fremdsteuerung vorauszusetzen und einzufordern, die versuchen unterschiedlichen Altersgruppen, Lern- und Lebenserfahrungen, (Bildungs-)Biographien und Selbstwirksamkeitserwartun-

97 Wroblewsky (2021, S. 149) stellt heraus, dass sich auch die Rollenverhältnisse im Rahmen des künstlerischen Einzelunterrichts in einem Prozess entlang von einem behavioristischen, instruktivistischen Paradigma (Meister*in-Schüler*in), über das kognitivistische (Tutor) bis hin zum konstruktivistischen, performativen Paradigma (Lernbegleiter) entwickelt haben.

98 Nach Ardila-Mantilla et al. (2018, S. 179) gilt das „Lernen am Modell“ als eine der wesentlichen Methoden der Instrumentalpädagogik bzw. des künstlerischen Einzelunterrichts.

gen gerecht zu werden und dabei auch Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern, die sich aus einer individuellen Passung an instruktiven und konstruktiven Elementen ergeben.

Laut Weinert (1999, S. 29) wird die direkte Instruktion als „zweckmäßige Lehrstrategie zur Steuerung des systematischen Lernens“ fälschlicherweise oftmals mit zu Recht kritisierten Formen des Frontalunterrichts und „Paukunterrichts“ verwechselt. „Damit eine hohe Lernqualität erzielt wird, ist das Üben, Wiederholen und Automatisieren von Wissen, das den Aufbau differenzierter Kompetenzen ermöglicht, unverzichtbar. Das Auswendiglernen spielt hierbei als Lernstrategie eine wichtige Rolle, es ersetzt jedoch nicht das ‚verstehende Lernen‘, das dem Aufbau von lediglich trägem Wissen entgegenwirkt.“ (Berweger/Buschor 2021, S. 218)⁹⁹ Auch das Verfolgen fremdgesetzter Ziele, welches auf den ersten Blick eher mit Fremdsteuerung assoziiert wird, kann in hohem Maße selbstreguliert und intrinsisch motiviert erfolgen. Dies hängt Deci/Ryan (1993) zufolge davon ab, inwiefern sich Lernende mit den fremdgesetzten Zielen identifizieren, diese als persönlich wertvoll und wichtig erachtet und wie selbstbestimmt sie sich beim Verfolgen dieser Ziele erleben.¹⁰⁰ Die Fremdrelexion (Feedback der Lehrperson) sowie Selbstreflexionsanregungen müssen Berweger/Buschor (2021, S. 222) zufolge derartig gestaltet sein, dass die Identifikation mit dem Lernziel und die Zielverpflichtung (Commitment) gewährleistet werden. Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeitserwartung hängen dabei eng mit motivationalen Aspekten zusammen, die sich im Idealfall nicht (nur) in positiven oder negativen Konsequenzen äußern und an fremdbestimmten Anreizen und Leistungserwartungen bemessen (vgl. *ibid.*, S. 211 sowie Ryan/Deci 2000 und Bandura 1997). Selbstwirksamkeitserwartungen sagen somit

„[...] primär nichts über das Ausmaß an erlebter Fremd- oder Selbstbestimmung aus, sondern über die Erwartung, eine fremd- oder selbstgewählte Aufgabe oder Tätigkeit wirksam, aufgrund der eigenen (Handlungs-)Kompetenzen, bewältigen bzw. erfolgreich ausführen zu können. [...] Selbstwirksamkeitserwartungen allein sind allerdings keine hinreichende Bedingung für ein hohes Interesse; zusätzlich müssen daran geknüpfte Handlungskonsequenzen als positiv und erstrebenswert beurteilt und deren Auftreten als wahrscheinlich eingestuft werden. Das Erleben von Fremd- oder Selbstbestimmung sowie das Ausmaß der erwarteten Selbstwirksamkeit (als Antezedens von Motivation) sind somit auf die psychischen Grundlagen und die Qualität respektive auf die sozial-kognitiven Voraussetzungen von *Motivation* und damit auf einen Teilaspekt der (Selbst-)Regulation von Verhalten bezogen.“ (Berweger/Buschor 2021, S. 212)¹⁰¹

99 Auch die HRK (2014) betont, dass Wissensvermittlung und die Förderung kritischen Denkens die Bildung und insbesondere die Hochschulbildung prägen und Bildung demnach nicht auf Kompetenzen reduziert werden kann und darf. Kompetenzen stellen nur einen Aspekt der Hochschulbildung dar.

100 Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan haben Menschen drei Grundbedürfnisse: 1. Kompetenz und Wirksamkeit, 2. Autonomie, 3. sozialer Eingebundenheit (1993, 2000)

101 Zum Begriff der Motivation vergleiche auch Lessing 2022 und Kapitel 1.7.

Ein der Situation angemessenes ausgewogenes Verhältnis von erlebter Selbstbestimmung und akzeptierter bzw. anerkannter Fremdbestimmung ist demnach entscheidend für Lernprozesse jeglicher Art.

Im Diskurs des individualisierten Lernens wird ein weiterer Bereich seit einigen Jahrzehnten sehr lebendig diskutiert und in all seinen Facetten weiterentwickelt: der Einsatz digitaler Medien in Unterricht und Hochschullehre. Digitale Medien scheinen schließlich kaum mehr aus Diskussionen rund um die Gestaltung innovativer und individualisierter Lehr- und Lernsettings wegzudenken zu sein. Dabei befeuern sich technischer Fortschritt auf der einen und didaktische Einsatzmöglichkeiten auf der anderen Seite, wobei insbesondere *Blended Learning*-Konzepte hohe Beliebtheit genießen, welche digital unterstützte individuelle Lernrouten im asynchronem Selbst- oder Gruppenstudium mit interaktiven Präsenzformaten verbinden (vgl. u.a. Weidmann 2018).¹⁰² Die Erfahrungen in Bezug auf Lehren und Lernen mit digitalen Medien auf Distanz während der Corona-Pandemie machten Möglichkeiten für eine passgenaue Auswahl an Inhalten und Lerntempi in Verbindung mit der Freiheit, orts- und zeitunabhängig lernen zu können, sichtbar. Das Potenzial der Digitalisierung besteht laut dem Direktor für Bildung und Kompetenzen der OECD, Andreas Schleicher (2017), darin, dass das Lernen im Vordergrund steht und nicht die Institution. Lernen ist nicht mehr an das Gebäude und den Ort der Hochschule gebunden. Die digitale Welt hat Lernen entkoppelt und Inhalte überall zugänglich gemacht. „Der Einzelne kann entscheiden, wo er lernt, wann er lernt, wie er lernt, was er lernt. Heute sind Sie im Grunde König als Lernender. Die Universität nur einer der Bildungsanbieter.“ (Schleicher 2017) Digitale Transformation ist demnach kein Ziel an und für sich, sondern Anlass Hochschulprofile strategisch zu überdenken und zu schärfen: Als Ergebnis wird somit nicht eine Strategie für Digitalisierung, sondern eine Strategie für eine Hochschulbildung in einer digitalen Welt anvisiert (vgl. in Anlehnung an Schünemann/Budde 2018 Ehlers 2020, S. 184). In diesem Zusammenhang scheint das Ideal der Gemeinschaft der Studierenden und Lehrenden jenseits eines Hierarchiegefälles zwischen Wissensträger*innen und -empfänger*innen „mit dem Ziel, innovative Ansätze durch Diskurs hervorzubringen, nun wieder aufscheinen zu können – im gemeinsamen Diskurs Problemszenarien zu entwickeln und zu bearbeiten.“ (Ehlers 2020, S. 185f)¹⁰³ In diesem Sinne soll Digitalisierung nicht für Technisierung, sondern als Ermöglicher für didaktische Phantasie in der Lehre stehen (vgl. Hochschulforum Digitalisierung 2016).¹⁰⁴

In dieser auf den ersten Blick verlockend erscheinenden Maximierung von Freiheit, Selbststeuerung, Effizienz und Differenzierung im Rahmen digitaler Lehre sieht Hartmut

102 Als weitere digitale-basierte Lehrformate führt Hanke (2019a) – über Flipped oder Inverted Classroom hinaus – Forschendes Lernen, Service Learning, Working Out Loud, Design Thinking, Bloggen und die Arbeit mit Wikis an.

103 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die von George Siemens (2004) entwickelte Lerntheorie des Konnektivismus, der in seinen Prinzipien über die lerntheoretischen Ansätze des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus hinaus geht und die zunehmende Tendenz hin zu informellem, vernetztem und elektronisch gestütztem Lernen berücksichtigt (vgl. auch Ehlers 2020, S. 237).

104 Für konkrete Anregungen für digitales Lernen an Musikhochschulen siehe Ahner 2022; Heffter 2022; Heiden/Russo 2022; Maas/Rotsch 2022, Schmitt-Weidmann 2023d.

Rosa jedoch auch große Qualitätsverluste hinsichtlich eines Campuslebens, welches maßgeblich auch von einem Austausch in diversen zeitlichen wie auch örtlichen Zwischenräumen geprägt wird. Digitalisierung verspricht den kürzesten (i.e. zeiteffizientesten) Weg des Lernens u.a. durch den Wegfall von An- und Abreise. Nach Rosa vollzieht sich Lernen jedoch gerade auch um Präsenzveranstaltungen herum, i.e. auf und in diversen Umwegen. „Ohne Umwege in die Barbarei?“ (Rosa 2021b) lautet somit Rosas vorwurfsvolle Frage im Zusammenhang mit der Digitalisierung des Lernens. Diese grundsätzlich ablehnende Haltung Rosas gegenüber digitalen Medien speist sich aus der grundlegenden Annahme, dass ein nichtleiblicher Weltbezug undenkbar ist (vgl. Rosa 2021, S. 146). Spätmoderne Weltverhältnisse ereignen sich zum Teil nicht mehr als unmittelbare körperliche Beziehungen, weil sie zu einem großen Ausmaß medial vermittelt sind, was Rosa als großen Verlust für den Aufbau von Resonanzbeziehungen anzieht (vgl. *ibid.*, S. 151). Diese Position Rosas scheint eine der mestdiskutierten und -kritisierten Aspekte seiner Resonanztheorie zu sein: Müller-Brozovic beispielsweise betrachtet Digitalität und neue Medien nicht als Resonanzkiller, sondern als große Chance (und Herausforderung) für eine resonanzaffine Musikvermittlung (vgl. Müller-Brozovic 2019, S. 9). Dies setzt jedoch eine (in weiten Teilen der heutigen Gesellschaft vorhandene) Grundakzeptanz, wenn nicht sogar eine gewisse Begeisterung für digitale Medien voraus, die Rosa fremd zu sein scheint. Im Gegensatz zu Rosa sieht auch Schäffler (2019) große Resonanzpotentiale im Bereich der sozialen Netzwerke, die er folgendermaßen begründet:

„Die Möglichkeit, in den sozialen Netzwerken selbst aktiv zu werden, Inhalte zu produzieren, zu teilen, zu liken sowie zu disliken, zu tweeten und zu retweeten hat das Internet zu einem neuen Erfahrungsraum werden lassen, dessen Resonanzen bis heute gleichermaßen faszinieren wie erschrecken können. Vom Shitstorm bis zum Hype eines viral gewordenen Videos eines bis dato unbekannten Musikers lassen sich im Netz Resonanzphänomene in Form von Aufschaukelungsprozessen beobachten, bei denen ein einzelner User die Welt bewegen kann. Wenngleich – wie mittlerweile bekannt – sogenannte Trolle und Bots im Netz gezielt Stimmungen erzeugen, massenhaft Twitter-Meldungen absetzen, Videos auf YouTube posten und Facebook-Gruppen gründen, muss dennoch ein Resonanzpunkt einer Netzgemeinschaft getroffen werden und in den Bewertungssystemen derer, die es wahrnehmen, zu einer Art von Mitschwingen führen. In den traditionellen Medien reichen Präsenz und Aufmerksamkeit aus, um Informationen vom Sender an den Empfänger zu vermitteln. Man denke an bestimmte Sendezeiten im Fernsehen. Im Netz ist dagegen nicht nur jeder zum potenziellen Sender geworden. Es gilt darüber hinaus, die Bereitschaft zur Aktivität auszulösen, um Bedeutung zu erlangen. Sprich: das Web 2.0 ist in wesentlich höherem Maß auf Resonanz angewiesen als alle Medien zuvor. Der einzelne User erfährt dabei, dass Kommunikation ein Resonanzphänomen ist und mehr umfasst als das Senden und Empfangen von Informationen. Vielmehr geht es darum, ein Angebot ins Netz zu stellen, das möglichst resonanzfähig ist. Allein schon durch diese neue Medienqualität lässt sich das Bedürfnis erklären, das Phänomen der Resonanz verstehen und deuten zu wollen.“ (Schäffler 2019, S. 10)

Neben den Potentialen und Herausforderungen der Nutzung digitaler Medien im Unterricht und in der Hochschullehre, die Schäffler zufolge auch in diesen Zusammenhängen Resonanzräume öffnen können, stellt er zudem die weiterführende Frage, wie Kompo-

nist*innen auf den Resonanzraum Internet reagieren. Ohne an dieser Stelle vertiefend die künstlerischen Potentiale einer Verbindung von in Rosas Anschauung diametral entgegengesetzten Sphären – der Kunst als Resonanz- und der digitalen Sphäre als resonanzfeindliche Entfremdungszone – zu betrachten, so lassen sich in aktuellen Entwicklungen der Popmusik als auch Neuen Musik eine starke Hinwendung zu Neuen Medien und zum Internet als nicht nur künstlerischen Interaktions-, sondern auch Gestaltungsraum beobachten (vgl. insbesondere die Arbeiten von Alexander Schubert und Johannes Kreidler sowie partizipative Kunstprojekte einer Internetcommunity wie beispielsweise bei Lüneburg 2018), welche Grenzen aufzulösen scheinen, ohne den Körper auszuschließen (vgl. Harenberg/Weissberg 2010).

Die oben angesprochene digitale Resonanzaffinität resultiert aus dem Umstand, dass Rosas Resonanzbeziehungen auf sehr individuelle Weise und damit für einige Individuen auch in Bereichen, wie der digitalen Welt, entstehen können, die von anderen wiederum als grundsätzlich resonanzfeindlich empfunden werden. Die Gefahr einer Verwechslung von Resonanzeffekten und Resonanzsimulation mit Resonanzerfahrung im Sinne Rosas scheint jedoch in Bezug auf den digitalen Raum in vielen Fällen zumindest nicht unwahrscheinlich und hängt womöglich davon ab, inwieweit eine leibliche Affizierung als Voraussetzung „echter“ Resonanz erfolgt. Die Beantwortung der Frage, inwiefern Resonanzerfahrungen in den hier aufgezeigten digitalen Kontexten erfahrbar werden können und vergleichbar mit Resonanzerfahrungen im Sinne Rosas wären, würde eine umfangreiche empirische Forschung erfordern. Begeisterungswellen und gruppenspezifische Verbreitungsprozesse im digitalen Raum beispielsweise ließen sich in gewisser Hinsicht auch als eine Form der Weltbeziehung ansehen, auch wenn sie im Vergleich zur realen Welt anderen Aushandlungsprozessen, Rollenkonstruktionen und Interaktionsmustern unterliegen.

Aushandlungsprozesse, Rollenkonstruktionen und Interaktionsmuster müssen schließlich auch hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in der Lehre mitberücksichtigt werden, um Potentiale für das Lernen zur Entfaltung bringen zu können. Der Einsatz digitaler Elemente in Lehrveranstaltungen stellt keinen Selbstläufer dar und muss sich über seinen Mehrwert legitimieren: „Digitalisierung an sich generiert keinen didaktischen Mehrwert. Ob digitale Medien, ob synchron oder asynchron konzipiert, im Unterricht eingesetzt werden sollen, entscheidet sich daran, welche pädagogisch-didaktischen Funktionen sie zu erfüllen haben.“ (Miller/Oelkers 2021, S. 294f) Für die Akzeptanz und Verbreitung des Internets sind nach Hine (2015) drei Aspekte wesentlich, die Hine als Grundlage einer Ethnographie für das Internet anführt und die im übertragenen Sinn auch für den Einbezug digitaler Elemente in der Hochschullehre von hoher Bedeutung sind: Das Internet wird demnach von den drei „e“ „embedded“ (im Sinne einer Einbettung in die Kultur in Form von Medien, sozialen Netzwerken, sowie deren Rolle im Familienleben, Organisationen und Institutionen), „embodied“ (hinsichtlich der Generierung von Erfahrungen und Emotionen) und „everyday“ (als alltäglich umgebende Infrastruktur) charakterisiert. In einem Setting interaktiver, digitaler Lernbegleitung und -umgebung, „das sich an einer positiven Fehlerkultur und individualisierten Reflexionsprozessen ausrichtet, um beim Lehren und Lernen Ankerpunkte der Orientierung zu bieten“ (Schneider 2022, S. 49), können Studierende Schneider zufolge durch individualisierte

Begleitung in ihren Lernprozessen selbstbestimmt die Rolle der Rezipierenden verlassen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.¹⁰⁵

Neben der Gestaltung digitaler Lernumgebungen rücken mehr und mehr auch die Konzeptionen innovativer Lernräume in den Fokus, die beide Sphären zu vereinen versuchen: Offene und flexibel transformierbare Raumgestaltungen mit unterschiedlichen Sitzangeboten für verschiedene Gruppengrößen und Lernaktivitäten, flexibel kombinierbares Mobiliar, Bereitstellung von Kreativmaterialien, bearbeitbare Wandflächen, interaktive Bildschirme und multimediale Hard- und Software (vgl. Freisleben-Teutscher 2019, S. 202; Doerne 2019; OECD 2019) sind Ausstattungsmerkmale, die kreatives Lernen fördern und insbesondere den Bedürfnissen der „Generation Z“ in Bezug auf häufige Methodenwechsel gerecht werden können und zudem fließende Übergänge zwischen der digital basierten Weiterentwicklung von Materialien in Präsenz und dem Selbststudium ermöglichen. In diesem Sinne finden sich insbesondere in Bibliotheken und Reformschulen Beispiele für innovative Lernumgebungen (vgl. mit Bezug auf Nichols et al. 2016 Freisleben-Teutscher 2019, S. 202f; vgl. auch Fratton 2017, S. 29f), die als Vorbild für lerneffizient konzipierte Hochschulräume dienen können und weitreichende Potentiale für einen flexiblen und situationsangemessenen Methodenwechsel im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion bieten (siehe Fallbeispiel 1 im Anhang dieses Bandes).

Mit Blick auf das in diesem Kapitel von verschiedenen Perspektiven aus betrachtete Themenfeld der Lernumgebungen und -kulturen können zusammenfassend zwei Tendenzen herausgestellt werden: Die erste Tendenz verfolgt das übergeordnete Ziel, ein möglichst hohes Maß bzw. einen hohen Anteil an selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernstrategien und Lehr-Lernformen einzufordern und direkte Instruktion möglichst zu vermeiden. Die zweite Tendenz möchte die Vorteile von direkter Instruktion nutzen, damit möglichst wenig kognitive Ressourcen durch das Management von Selbstlernprozessen absorbiert werden, die dann wiederum für eine Umwälzung der Informationen genutzt werden können. Berweger/Buschor (2021, S. 208) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese kontrovers diskutierten Tendenzen die Notwendigkeit einer differenzierten (Neu-)Betrachtung der Begriffe Selbststeuerung und Selbstregulation erfordern, die nicht um ihrer selbst willen, sondern nur in einer Eingliederung in abwechslungsreich gestaltete Kontexte Sinnhaftigkeit erlangen können. Eine feste Positionierung der eigenen Lehre in diesem oszillierenden Spannungsfeld ist somit weder erforderlich noch überhaupt möglich, da sich je nach Inhalt, Lehrveranstaltungsformat, Kompetenzausrichtung, Gruppenzusammenstellung, individuellen Voraussetzungen und insbesondere Dynamiken zwischen Lernenden und Lehrenden im sozialen Miteinander Lernen bestmöglich nur durch situativ angemessener und variantenreicher Methodenauswahl vor dem Hintergrund übergeordneter (Semester-)Planungen ereignen kann. Daraus folgt, dass auch hinsichtlich des methodischen Designs und insbesondere der Lernformen eine weite

105 Vgl. auch das SAMR-Modell bei Puentedura (2012) und Romrell, et al. (2014). Siehe auch weiterführend zur Anwendung des SAMR-Modells im Musikhochschulkontext Schmitt-Weidmann/Hunger (2023).

Palette an Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung von Lernrouten im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Struktur bereitgestellt werden muss, um unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernstilen bestmöglich gerecht werden zu können und eine stetige Varianz und situationsangemessene Passung zu ermöglichen. Damit einher gehen geeignete Betreuungs-, Austausch- und kontinuierliche (Peer-)Feedbackmöglichkeiten, die den theoretischen und praktischen Gruppenunterricht als auch den künstlerischen Einzelunterricht gleichermaßen – wenn auch in unterschiedlicher Ausgestaltung – bereichern.

2.5 Feedback und Bewertung im Spiegel der Resonanz

Resonanz erscheint in Rosas Definition weder mit Leistungsdruck noch mit Prüfungssituationen grundsätzlich vereinbar. Während Unverfügbarkeit nicht nur ein Merkmal, sondern auch eine Qualität von Resonanzerfahrungen darstellt, möchten Prüflinge einer prüfungsimmanenten Unverfügbarkeit mit einer möglichst hohen Kontrollmaximierung vorbeugen, um Misserfolge zu vermeiden und Erfolge nicht dem Zufall zu überlassen:

„Das für Resonanzbeziehungen charakteristische Element der Unverfügbarkeit verlangt dagegen, sich auf Prozesse einzulassen, deren Eintritt unsicher ist und die darüber hinaus auch noch ergebnisoffen sind. Mit anderen Worten: Man weiß nicht, ob sich Resonanz ereignen wird, und noch viel weniger, was dabei herauskommen wird. Das kann sich keine Firma und keine Behörde leisten: Optimierung bedeutet, in kürzest möglicher Zeit das bestmögliche Ergebnis zu erreichen und dabei die Kontrolle über den Prozess zu behalten. Berechnen und Beherrschen sind die Grundmodi der Prozesssteuerung in Wirtschaft, Politik, Pflege, Bildung usw. Genaugenommen reicht schon das Kriterium des Zeit- und Kostendrucks, um das Problem zu verdeutlichen: Wer unter Zeitdruck zum Flughafen muss, darf sich auf kein Gespräch, keine Idee, keine Landschaft, keine Musik und keinen Menschen einlassen, die seinen Weg kreuzen, sonst verpasst er oder sie den Flieger. Wer eine Prüfung bestehen will, darf sich von nichts und niemanden ‚erreichen‘ lassen, keine Umwege nehmen, sich auf keinen Fall auf etwas einlassen, das sich zeitlich und inhaltlich nicht vorhersagen lässt. Wer Pflegedienste nach dem Minutentakt abrechnen muss, kann sich keine Interaktion mit den Gepflegten erlauben, die ergebnisoffen ist, und keine Universität darf Ausbildungsgänge anbieten, bei denen nicht klar ist, wie lange sie dauern und welche Kompetenzen dabei erworben werden. [...] *Der Output muss stimmen, und er muss zeitlich und inhaltlich berechenbar und beherrschbar sein*, das verlangt die institutionelle Logik dynamischer Stabilisierung.“ (Rosa 2020, S. 100f, Hervorhebung im Original)

Die von Rosa beschriebene, durch Prüfungsdruck, Zensuren und Zertifikate begünstigte, „Immunisierung gegenüber Resonanzregungen“ (Rosa 2021, S. 665) kann nicht ohne Weiteres auf künstlerische Abschlussprüfungen übertragen werden, in denen das paradoxe Phänomen vollzogen wird, gerade die Erzeugung von Resonanzerfahrungen im Rahmen der künstlerischen Darbietung zu einem bewertungsrelevanten Qualitätsmerkmal zu erheben. In künstlerischen Abschlussprüfungen wird erwartet, dass sich die/der zu Prüfende erreichen lässt, Resonanz erlebt und sich diese auf das Publikum sowie die Prüfungskommission überträgt. Dabei müssen immer auch Wagnisse und Risiken eingegangen werden, um künstlerische Höchstleistungen im Moment der (prüfungsrelevanten) Aufführung zu erzielen, die sich als emergente Phänomene auch trotz hervorragender Fähigkeiten und bestmöglicher Vorbereitung in Abhängigkeit von Raum, Zeit und physisch-psychischer Disposition ereignen.

Jenseits dieses für Musikstudierende wesentlichen Sonderfalls wird insbesondere hinsichtlich der Kompetenzförderung im Allgemeinen eine mangelnde Hingabe für eine Suche nach Resonanzerfahrung im Studienalltag beobachtet und nicht selten auch den

Studierenden selbst vorgeworfen. Dies wurzelt insbesondere in einer mehr oder weniger ausgeprägten Differenz zwischen individuellen Interessen und prüfungsrelevanten Inhalten, wobei fehlende Zeit- und Motivationsressourcen Lernen jenseits des prüfungsrelevanten Stoffes einschränken, was der Titel eines Sammelbandes „Gelernt wird, was geprüft wird, oder ...?“ zum Ausdruck bringt (vgl. Csanyi 2019, S. 21 und Weißenböck et al. 2019). Diesem Umstand begegnet der Planungsansatz des *Constructive Alignment* (vgl. Biggs/Tang 2011),¹⁰⁶ dem zufolge Lernziele und Kompetenzen, aussagekräftige Prüfungsformen sowie darauf ausgerichtete bewusst eingesetzte Lernaktivitäten geplant und aufeinander abgestimmt werden. Nach diesem Ansatz stellt sich weniger die Frage, ob das gelernt wird, was geprüft wird, sondern diejenige, ob das geprüft wird, was gelernt werden soll (Wyss 2019, S. 31). Der eigene Anspruch an die Zielsetzungen der Lehre sollte sich Macke et al. (2008, S. 144) zufolge in den Prüfungsmodalitäten widerspiegeln. Die Prüfung bestimmt, wie die Lehre bei den Lernenden ankommt sowie wie diese von Lernenden gesehen wird: „Die Wechselwirkungen zwischen Lehren und Prüfen können daher nicht hoch genug angesetzt werden.“ (Macke et al. 2008, S. 144) Die Prüfung ist demzufolge inhaltlich wie auch hinsichtlich ihres Formats so zu gestalten, dass sie genau prüft, ob die angestrebten Kompetenzen erfolgreich erworben wurden:

„Dabei prüft sie ausschließlich die durch die Lehre angestrebten Kompetenzen (die Frage von Studierenden, ob ein Aspekt ‚klausurrelevant‘ ist oder nicht, sollte in kompetenzorientierter Lehre, die sich dem Constructive Alignment verpflichtet fühlt, deshalb weitgehend hinfällig werden).“ (Macke et al. 2008, S. 92)

Neben allen Vorteilen, die Transparenz und damit klare Vorhersehbarkeit von Prüfungsanforderungen mit sich bringt, birgt die mit der seit der Jahrtausendwende bereits ab der Grundschulbildung etablierten Kompetenzorientierung einhergehende detaillierte Offenlegung von Prüfungsanforderungen auch die Gefahr einer Abschwächung der Selbstkompetenz in Bezug auf Selbstverantwortung und Selbstmanagement. Der Unverfügbarkeit von Prüfungssituationen (insbesondere im theoretischen und wissenschaftlichen Bereich) wird im Voraus weitestgehend vorgebeugt und versucht, sie möglichst unter Kontrolle zu bringen, wobei die Verantwortung für die Antizipierung von Prüfungsinhalten und die Lernorganisation im Verlauf eines Vorbereitungsprozesses den Lernenden weitestgehend entzogen wird. Dies kann zu einer Reduktion von freiem, „wildem“ Lernen (vgl. Röbbke/Ardila-Mantilla 2009) jenseits der engen Fokussierung auf im Voraus bekannte Prüfungsinhalte führen, welches jedoch gerade aufgrund seiner Ungezügelmtheit eine besondere Resonanzaffinität besitzt. Wichtig erscheint vor diesem Hintergrund, Transparenz nicht auf eine Offenlegung von Prüfungsinhalten zu reduzieren, sondern grundsätzlich sowie auch im Vorfeld einer Prüfung eine Kultur des Miteinander-Handelns, des Verstehens und der Verständigung aufzubauen (vgl. Macke et al. 2008, S. 143, 148). Aus diesem

¹⁰⁶ Mit Blick auf Jazz - und Popmusikstudiengänge in Deutschland identifiziert Thom (2019, S. 123) die inhaltliche und formale Ausgewogenheit im Sinne des *Constructive Alignment* sowie die Transparenz und Nachvollziehbarkeit als wesentliches Qualitätsmerkmal eines Curriculums. Siehe auch Waloschek 2022c und von Eichel 2022.

Grund stellt sich somit nicht nur die Frage, ob das geprüft wird, was gelernt werden *soll*, sondern auch – als Weiterentwicklung des *Constructive Alignment*-Ansatzes – was seitens der Studierenden gelernt werden *möchte* sowie wer (Lernende und/oder Lehrende) die Lernziele definiert, und dabei letztlich Verantwortung für die Auswahl der zu erwerbenden Kompetenzen (auch angesichts eines diversen Berufsmarktes) übernimmt.

Der Ansatz des *Constructive Alignment* verpflichtet sich der Maxime des „Lernen sichtbar Machens“ (vgl. Hattie 2014). Sofern in der Lehre Sorge dafür getragen werden soll, dass eben das gelernt wird, was geprüft wird, werden auch über Prüfungen hinaus begleitende Feedback-, Feedup- und Feedforward-Angebote¹⁰⁷ sowie interaktive Evaluationsprozesse notwendig, um den Lernprozess sichtbar machen zu können, bevor es zu möglichen unliebsamen Überraschungen am Ende der Lernphase bzw. des Semesters kommt.

„Ob wir wollen oder nicht: Wie wir ‚prüfen‘ steuert das Lernverhalten der Studierenden stärker als viele andere Faktoren im Zusammenhang mit institutionellem Lernen. Für viele Lehrende ist gerade die Umsetzung stimmiger, effektiver und vom Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufwand her bewältigbarer Assessment-Modelle die größte Herausforderung innerhalb des ‚Constructive Alignments‘ der didaktischen Planung.“ (Weißenböck 2019, S. 4)

Insbesondere innovative Lehrformate und didaktische Modelle wie etwa die Gestaltung von *Blended Learning*-Lernumgebungen¹⁰⁸ sowie problem- oder projektbasiertes Lernen erfordern passgenau abgestimmte Prüfungsformate.¹⁰⁹ „Neue, stimmige und praxistaugliche Alternativen zu entwickeln, ist oft aufwändig und bedarf in den meisten Fällen intensiver didaktischer Unterstützung und Begleitung, die nicht immer und überall im erforderlichen Ausmaß zur Verfügung steht.“ (ibid., S. 4)¹¹⁰ Dies betrifft insbesondere auch die Einführung von den als Prüfungsformat immer beliebter werdenden Lernprozessportfolios, die – im Vergleich zu einem „Bulimiepauken“ für eine Klausur oder mündliche Prüfung – den Vorteil einer kontinuierlichen Fokussierung auf Reflexionsprozesse sowie eine nachhaltige Auseinandersetzung und Verankerung von Kompetenzen und Wissen implizieren. Der Übergang von einer gewinnbringenden Reflexion von Lernprozessen zu

107 Der Begriff des „Feedforward“ wurde von dem US-amerikanischen Coaching-Experten Marshall Goldsmith (2003) geprägt. Während Feedback rückwärtsgerichtet ist und Rückmeldung zur bisherigen Leistung bzw. zur Performance gibt, werden im „Feedforward“ konkrete Veränderungsmöglichkeiten für die Zukunft aufgezeigt, sowie als „Feed-Up“-Ziele formuliert. Die von mir in dieser Arbeit verwendete gängige Bezeichnung des Feedbacks möchte durchweg alle diese Facetten miteinschließen.

108 Siehe weiterführend Allsup 2016.

109 Neben den Formaten spielt auch die der Prüfung zugeschriebene Funktion eine wesentliche Rolle, i.e. Sozialisierungs-, Auslese- und Rekrutierungs-, Diagnose-, Prognose-, Legitimations-, und Kontrollfunktion. Vgl. Macke et al. 2008, S. 142. Damit zusammenhängend ist auch das Bezugssystem entscheidend: Ein soziales Bezugssystem bildet die Basis der Rekrutierung, ein individuelles Bezugssystem die Grundlage für Lernfortschrittsfeedback und Motivation, und ein kriterienbezogenes Bezugssystem ermöglicht eine objektive Diagnose (Macke et al. 2008, S. 145).

110 In diesem Zusammenhang wird auch die Frage aufgeworfen, ob eine Hochschulwelt ohne Prüfungen eine Utopie oder Dystopie darstellen würde, vgl. Weißenböck 2019, S. 5; Lovisach 2021.

einer permanenten (Selbst-)Kontrolle stellt sich in diesem Zusammenhang als fließend dar, was eine Reihe an Gefahren birgt: Rabenstein (2007, S. 46f) kritisiert, dass Lernende durch Selbstreflexion und Evaluation der eigenen Lernprozesse im Rahmen von Kompetenzraster und Portfolios permanent dazu angehalten werden, eine Geschichte über das eigene Lernen zu konstruieren, die retrospektiv sinnvoll erscheint und an die Stelle eines geplanten Unterrichts trete: „[D]ie Anordnung und Kontrolle von Abläufen im Unterricht [...] werden durch einen Selbstzwang zur kontinuierlichen Reflexion [ersetzt], einen Selbstzwang, sich selbst zu beobachten und daraus zu lernen, sich zu verbessern und entwickeln“ (Rabenstein 2007, S. 46). Breidenstein/Rademacher (2017) titulieren derartige Selbsteinschätzungsformate sogar als „pädagogische Machttechnologien“, welche „gerade nicht auf die Entwicklung von Selbstbestimmung, sondern auf diffizile Formen der Unterwerfung der Schülerinnen und Schüler unter die schulischen Normen“ (Breidenstein/Rademacher 2017, S. 253) abziele. Außerdem bedarf Selbsteinschätzung im Regelfall der Ergänzung einer Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft (vgl. auch Vidal 2021, S. 246) und kann ohnehin nicht gänzlich von dieser abgelöst werden.

Nicht nur die Auswahl geeigneter Prüfungsformate, sondern auch deren Durchführung und Betreuung stellt somit eine Herausforderung dar, die einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen hat, wie das gerade beschriebene Beispiel der Lernprozessportfolios offenbart. „Denn es wird nicht nur gelernt, WAS geprüft wird, sondern das Lernen wird vor allem auch dadurch gesteuert, WIE geprüft wird. Konkret: Die Studierenden lernen so, dass sie bei geringstmöglichem Aufwand die größtmögliche Chance haben, die real existierenden Prüfungen zu bestehen.“ (Csanyi 2019, S. 21) Csanyi führt dies nicht auf eine mögliche Lethargie oder sogar Arbeitsvermeidung zurück, sondern erklärt die Tendenz zu minimalistischem Aufwand evolutionstheoretisch:

„Das ist ein absolut *rationales* Verhalten. Das ist genau die Strategie, auf die während der letzten Milliarden Jahre alle bis heute überlebenden Arten durch die natürliche Auslese programmiert wurden: Minimierung des Energieaufwandes maximiert die Überlebenschancen. Das gilt auch für den Homo sapiens. Genau darauf ist unser Gehirn bzw. unsere gesamte psychische Ausstattung getrimmt. Diese simple Tatsache könnten sich Bildungseinrichtungen daher auch leicht zunutze machen, indem sie Prüfungen entsprechend gestalten.“ (ibid., S. 21)

Diese Aussage widerspricht dem konstruktivistischen Ansatz des „Maker-Space“-Movements, das idealerweise davon ausgeht, dass Teilnehmende Ergebnisse füreinander kreieren, Probleme aus Neugier und rein intrinsischer Motivation angehen und dabei auch eine hohe Arbeitsbelastung und eine Maximierung von Energieaufwand zum Wohle übergeordneter Ziele in Kauf nehmen:

„Students are not learning because a teacher simply told them information they are required to remember, students are learning because they need and want to solve a problem to make the world a better place. This type of design thinking has the power to transform students into global citizens committed to create solutions to solve global problems.“ (Hamir et al. 2015)

Bei aller Begeisterung für diese Vision berichten Lehrende einer Reformschule, die sich jenem Ansatz verschreibt, dass sie oftmals mit einer gewissen Trägheit des Lernens in der Praxis konfrontiert werden, welche sie als eine zentrale Herausforderung ihres Lehralltages sehen (Ruep 2017, S. 22). Eine Maximierung von Energieaufwand aufgrund von Begeisterung für eine Sache und intrinsischer Motivation bleibt ähnlich zu – oder vielmehr aufgrund einer ursächlichen Verbindung mit – Resonanzerfahrungen letztlich unverfügbar. Ob diese angesichts einer oben angesprochenen evolutionstheoretisch begründbaren Trägheit von Individuen durch passende Prüfungsformate befördert werden können, stellt eine Forschungsfrage für weitere empirische Untersuchungen bereit.

Die Absicht des *constructive alignments*, Lernen weitestgehend planbar machen zu wollen, versucht sich dem Aspekt der Unverfügbarkeit von Lernprozessen weitestgehend zu widersetzen (vgl. auch Kapitel 1.7), auf den auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs hingewiesen wird:

„Lernen und Lehren sind trotz aller Bemühungen ‚nicht machbar‘. Auch wohlüberlegte Aktivitäten führen nie ‚sicher‘ zum Erfolg und Ergebnisse sind nie genau messbar. Lehr- und Lernprozesse sind zu komplex, mehrschichtig, überraschend, einmalig und unvorhersehbar.“ (Wyss 2019, S. 31)

Aufgrund dieser Unverfügbarkeiten zeigt sich jedoch auch, dass Lernstandsmessungen am Ende des Semesters zu spät einsetzen, was Wyss mit dem Slogan der Bologna-Reform „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. auch Wildt 2003) bzw. dem Wechsel eines „assessment of learning“ zu einem „assessment for learning“ verbindet (Wyss 2019). Dieser Wechsel läutete ein grundlegendes Interesse an Lehr-Lernprozessen ein, das wiederum der Idee des *constructive alignment* dahingehend entspricht, Lernen sichtbar machen zu wollen. Die Bemühungen, Lernen sichtbar und dabei möglicherweise auch im Sinne eines flexiblen Gestaltens planbarer zu machen, möchten der übergeordneten Vision mit Blick auf die Förderung verantwortungsbewusster Persönlichkeiten dienen, die eigene Lernprozesse frei, selbstverantwortlich und gleichzeitig effektiv und zielgerichtet zu gestalten wissen und partizipativ in die Auswahl der Prüfungsinhalte und -formate einbezogen werden. Die in diesen Zusammenhängen formulierten Forderungen und Visionen scheinen sich beinahe deckungsgleich mit denjenigen einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu verhalten: „Dabei lernen Studierende, für bekannte Probleme komplexe Lösungen im offenen Dialog zwischen Disziplinen und Kulturen zu entwickeln und auch Fähigkeiten und Haltungen zu erwerben, sodass sie die nahe Zukunft verantwortungsvoll und selbstverantwortet, kritisch und kreativ mitgestalten können.“ (ibid., S. 32) Der „Shift from Teaching to Learning“ impliziert, dass Lernende und Lehrende gemeinsam die Verantwortung für die Lernprozesse und -erfolge teilen, „und sich die Qualität des einen auf die Qualität des anderen auswirkt“ (ibid.). Die Unverfügbarkeit von Lernprozessen legitimiert nach Wyss somit eine Stärkung des formativen Assessments, i.e. die Entwicklung und Erprobung neuer Bewertungs- und Feedbackformate als Unterstützung der Lehr-Lernprozesse, die Reflexionen und flexible Justierung und Anpassung über den gesamten Prozess hinweg ermöglichen. Auf diese Weise können Studierende „das Lernen lernen“

(ibid.). Die Reflexion metakognitiver und selbstregulatorischer Aspekte würde demnach zudem ein „assessment on learning“ ermöglichen (vgl. ibid.).

Das im Rahmen des formativen Assessments angestrebte Sichtbarmachen von Lernprozessen mithilfe prozessbegleitender Assessmentformen mit dem Ziel, auf den Lernprozess positiv einwirken zu können sowie Reflexion und Selbststeuerungsfähigkeiten der Studierenden zu fördern, setzt auch ein bestimmtes Rollenverständnis und die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel voraus:

„A key is not whether teachers are excellent, or even seen to be excellent by colleagues, but whether they are excellent as seen by students – the students sit in the classes, they know whether the teacher sees learning through their eyes, and they know the quality of the relationship. The visibility of learning from the students’ perspective needs to be known by teachers so that they can have a better understanding of what learning looks and feels like for the students.“ (Hattie 2009, S. 116)

Die besondere Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Unterrichtsgegenstand (vgl. auch Rosas Resonanzdreieck in Kapitel 1.7) erfordert vor diesem Hintergrund, dass Lernfeedback eng mit Lehrfeedback verzahnt wird und auch Peer-Feedback sowie externes Feedback miteinschließen kann:

„Experimentierend, spielend, möglichst frei in der Entwicklung von Themen und Vorgangsweisen [...], ist das überhaupt mit einem klassischen Modell von Assessment, von Prüfungen im Hochschulkontext vereinbar? [...] Wesentlich ist bei allen Ansätzen, dass es nicht nur um die Bewertung eines Endproduktes geht, sondern immer der gesamte Prozess sowie die Entwicklung des/der Lernenden dabei betrachtet wird. Dazu kommt dann als zentrale Komponente die Selbst- und die gegenseitige Bewertung. Ebenso vorstellbar ist es, Rückmeldungen von einer Art externer MentorIn dazu zu kombinieren.“ (Freileben-Teutscher 2019, S. 203f).

Die Gestaltung eines von konstruktiven, kontinuierlichen Feedbackangeboten geprägten Unterrichtsdesigns, welches seine Konzentration auf die Lernprozesse anstelle von Prüfungsterminen zu lenken versucht, agiert im Hochschulalltag im Spannungsfeld zwischen Leistungs- bzw. Bewertungsorientierung auf der einen und intrinsischer Lernmotivation auf der anderen Seite: Lehrende können nur Angebote formulieren – ob sie aufgegriffen werden und ob selbst die als erfolgreich angesehenen Handlungsweisen der Lernenden wirklich aus jenen Angeboten hervorgehen, die Lehrende diesen kausal zuordnen, entzieht sich jeglichem Zugriff. „Auch da, wo wir glauben, unser Gegenüber endlich ‚an der Angel‘ zu haben, erreichen uns seine Reaktionen als fremde, die wir nie vollständig erfassen können und die unseren Vorstellungen nie zur Gänze entsprechen.“ (Lessing 2022, S. 9) Ob Erfolgserlebnisse, Flow-Erfahrungen, Reaktionen der Begeisterung oder scheinbarer Intensität schließlich sogar Resonanz-, Schlüssel- oder ästhetische Erfahrungen beinhalten oder hervorrufen, die nachhaltig transformatorische Kräfte freizusetzen vermögen, intrinsische Motivation für langfristige Auseinandersetzungen und Reflexionen erzeugen, oder vielmehr in Alltagsroutinen wieder verloren gehen – über all das haben Lehrende weder Kontrolle noch Kenntnis. Gerade diese Unverfügbarkeit scheint jedoch

wiederum für Lehrende zu einem eigenen Motivationsmotor ihrer eigenen Tätigkeiten werden zu können: Gerade die Spannung, wie Lernende Impulse beantworten, scheint Lehre als offenen Raum unbegrenzter Möglichkeiten auszuweisen, der eine unendliche Suche nach ungeahnten Türen zu neuen Wegen impliziert (vgl. *ibid.*, S. 9). Mit Bezug auf Waldenfels' Begriff der Responsivität¹¹¹ formuliert Lessing:

„Trotz oder gerade wegen ihrer nicht durchzustreichenden gegenseitigen Fremdheit, können GesprächspartnerInnen in einem Dialog daher Gemeinsamkeit empfinden. Diese Gemeinsamkeit verdankt sich aber nicht geteilten Überzeugungen oder einwandfrei funktionierenden Handlungsketten, sondern ereignet sich im gemeinsamen Wechselspiel von Anspruch und Response, an der Kluft zwischen Eigenem und Fremden, die sich nicht vollends überbrücken lässt.“ (*ibid.*, S. 9)

Eine funktionierende, vertrauensvolle, inspirierende und von Responsivität geprägte Lehrende-Lernende-Beziehung ist zentral für die Entstehung und Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation auf beiden Seiten. Die folgende Aussage scheint den Kern der komplexen Zusammenhänge im weiten Spannungsfeld zwischen Feedback und Bewertung auf der einen und Motivation, Vertrauen und Resonanz auf der anderen Seite gleichsam kondensiert und richtungsweisend zusammenzufassen: „Die Studierenden umsichtig bis an die Grenze ihrer gegenwärtigen Leistungsfähigkeit zu fordern, ist ein Vertrauensbeweis. Aber mit welcher Begründung wird gefordert? Meine Antwort wäre: nicht, weil der Student seiner Lehrerin etwas schuldet, sondern sich selbst und – wenn man so will – ‚der Kunst‘.“ (von Gutzeit 2013, S. 10)

111 Waldenfels zufolge empfangen wir keine Botschaften von einer anderen Person, sondern etwas, das uns „zu sehen, zu hören, zu denken, zu tun und zu fühlen gibt“ (Waldenfels 2006, S. 63). Jedem Impuls wohnt ein „Anspruch“ inne, der nie eindeutig dechiffriert werden kann und nach einer „Antwort“ (Response) verlangt, welche für unser Gegenüber wiederum einen Anspruch darstellen kann, der nach einer weiteren Response verlangt.

3 Fazit: Die Musikhochschule der Zukunft

Kaum ein Gegenstand von Hochschullehre im Allgemeinen erscheint so vielgestaltig, schwer definierbar und sowohl in sich hochgradig spannungsgeladen als auch resonanzaffin wie die Musik. Sie kann als Impuls für Weltbeziehungen sowie Transformationsprozesse fungieren. Gleichzeitig ist sie selbst in ständiger transformatorischer Bewegung und dabei sowohl Resultat als auch Auslöser von Verhandlungen zwischen Selbst und Welt. Mit Blick auf ästhetische Erfahrungen, die, wie in Kapitel 1.4 dargelegt, eine Nähe zu Resonanz Erfahrungen und Transformationsprozessen aufweisen, offenbaren diese diejenigen, die sich mit Kunst auseinandersetzen, dass in bekannten Möglichkeiten Unmöglichkeiten und in bekannten Unmöglichkeiten Möglichkeiten für Selbsttransformationen lauern (vgl. Seel 2007, S. 59), wobei eine gegenseitige Verschränkung der alltäglichen Lebenswelt mit künstlerischen Ereignissen erfolgt: Kunsterfahrungen zehren von ästhetischen Erfahrungen außerhalb der Kunst in den Räumen der Stadt und der Natur, in denen die Koordinaten der Weltgewandtheit und des Weltvertrauens durcheinandergeraten, während umgekehrt die Kunsterfahrung in diese nichtkünstlerischen Bereiche ausstrahlt (vgl. *ibid.*, S. 59 und 66 sowie Schmitt-Weidmann 2021a, S. 264). In diesem Sinne bietet der zentrale Lehr- und Lerngegenstand, der in der Musikhochschullehre miteinander be- und verhandelt sowie oftmals auch gestaltet und erfunden wird, eine Quelle, die bei jedem öffentlichen Ereignis Resonanzräume öffnen und über Hochschulschwellen hinausstrahlen kann.

Jedes einzelne Musikhochschulfach, jedes einzelne thematische Zentrum überfachlicher Zusammenarbeit, jedes Genre und jede musikalische Ausdrucksform erfordern unterschiedliche Lehr- und Lernformate, Methoden, Verarbeitungsmöglichkeiten und Kollaborationsformen in einem (trans-)disziplinären Miteinander, das nicht selten auch um gemeinsame Verständnisgrundlagen – beispielsweise in Form von *Boundary Objects* (vgl. S. 19-21 in diesem Band) – ringt. Die Konstellationen von in dieser Arbeit angesprochenen, für die Lehre an Musikhochschulen zentralen Begriffsfeldern und *Travelling Concepts* (vgl. mit Bezug auf Bal 2002 S. 15-16) – wie Nachhaltigkeit und Verantwortung, Lebenslanges Lernen, Resonanz und Weltbeziehung, ästhetische Erfahrung und transformatorische Bildungsprozesse (vgl. S. 10-11 in diesem Band) – befinden sich in Lehr- und Lernprozessen in stetiger Bewegung, indem sie sich changierend, kollidierend, verschmelzend oder auseinanderdriftend in einem imaginären Energiefeld um die Musik als ihr Gravitationszentrum flexibel und nicht selten überraschend und unbeabsichtigt anordnen und dabei ständig neue Bündnisse und Strukturen herausbilden. Dieses In-Bewegung-Sein stellt gleichzeitig die zentrale Herausforderung als auch die wesentliche Energiequelle für den Prozess des Lehrens und Lernens dar, welcher entscheidend davon geprägt wird, wie Spannungsfelder zusammenwirken und dabei in Bewegung geraten oder bleiben. Auf diese Weise werden nicht nur Musikereignisse, sondern womöglich auch damit zusammenhängende musikalisch-transformatorische Bildungsprozesse von allen Beteiligten als

ein gesteigertes Leben in all seinen Schichten erfahren, denn der „Unruhestoff Musik“ (Hespos 2018, S. 45) kommt aus dem Leben, wirkt auf das Leben und hat Folgen für das Zusammenleben (vgl. Rüdiger 2014, S. 15; siehe auch Schmitt-Weidmann 2021a, S. 265).

Diese Arbeit soll dazu anregen, inmitten dieser sich in Bewegung befindlichen und untereinander komplex verwobenen und interagierenden Spannungsfelder tragfähige Fundamente für Resonanzbeziehungen aufzuspüren, Potentiale für zukünftige Entwicklungen zu erkennen und Resonanzräume gemeinsam zu gestalten. Dabei können Lehrende und Lernende Einfluss auf die vielschichtig verzweigten Energieflüsse in komplexen Konstellationen nehmen, und zwar nicht durch Kontrolle und Steuerung, sondern durch geschickte Richtungsimpulse:

„Bei der zwischen Polen bestehenden Spannung kann es sich um Ambivalenz, Paradoxie, Diskrepanz, Dualismus, Widerspruch, Gegensatz, Koexistenz, Dilemma, Ausschießung, Ergänzung, Wechselwirkung oder Interdependenz handeln, mit denen man unterschiedlich umgehen kann: Man kann die Pole nebeneinander stehen lassen (zugleich, sowohl – als auch, weder – noch); man kann sich zwischen den Polen ‚hindurchwursteln‘, sie vermischen oder miteinander kombinieren, sie in der Schwebe lassen, zwischen ihnen hin- und herschwanken, hin- und hergerissen sein, einen Spagat versuchen (sowohl – als auch, das eine tun – das andere nicht lassen); man kann sie aushalten, ausgleichen, ausbalancieren, Mittelwege gehen, sie als Gegensätze aufeinanderprallen lassen (einmal so – das nächste Mal anders); man kann sich ganz auf die eine oder andere Seite schlagen (entweder – oder), einen Pol rigoros und dogmatisch vertreten und den anderen bekämpfen (polarisieren) und anderes mehr.“ (Macke et al. 2008, S. 309)

Feste Positionierungen innerhalb sich scheinbar widersprechender Pole sind auch deswegen weder möglich noch sinnvoll, da sich bei genauerer Betrachtung viele Dualismen auflösen scheinen und als sich gegenseitig bedingende Einheiten darstellen. Die eigene Rolle als Lehrende*r bzw. reflektierende*r Praktiker*in (siehe Kapitel 2.1) kann somit nur in oszillierender Bewegung begriffen werden, welche stetig navigierend Potentiale und Energie aus Spannungsfeldern generiert, für die eigene Lehre fruchtbar macht und dabei aus einem großen Fundus an Lehrmethoden schöpft.

Die dargestellten Spannungsfelder, Konzepte und bildungstheoretischen Grundlagen erscheinen in Bezug auf ihre Kerngedanken nicht neu: Resonanz bzw. Weltanverwandlung, Transformation, *Third Mission* bzw. gesellschaftliche Wirkung, die Potentiale von kollaborativem Zusammenwirken, Lebenslanges Lernen – all dies lässt sich in ihren Grundzügen bis in die Antike zurückverfolgen und scheint zu allen Zeiten Gegenstand der Auseinandersetzung rund um eine Bildung gewesen zu sein, die zu einer Gestaltung eines gelingenden Lebens für sich selbst und für die Gemeinschaft beitragen möchte. Scheinbar wie ein existenzieller menschlicher Orgelpunkt grundieren diese übergeordneten Ideen die sich darauf aufbauenden Diskussionen durch die Jahrtausende, was hier punktuell nur angedeutet werden konnte. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum gerade Rosas Resonanztheorie mit solcher Wucht in die einschlägigen Diskurse eingeschlagen ist und sowohl Begeisterung als auch Kritik hervorgerufen hat wie kaum eine andere soziologische Theorie seit der Jahrtausendwende. Die Tatsache, dass das Reso-

nanzkonzept bei allen hier herausgearbeiteten Potentialen an vielen Stellen zu kurz greift, wie insbesondere hinsichtlich

1. der Betrachtung von und Auswahl an Musikbeispielen,
2. der seitens Hartmut Rosas persönlich motivierten sehr negativen Einstellung zu digitalen Medien, und dass es zudem
3. als Begriff in sich bereits einen hinkenden Assoziationskontext aus der Physik bemüht (beispielsweise hinsichtlich des schiefen Vergleichs zwischen Stimmgabeln und einer interagierenden Antwortbeziehung) und schließlich
4. längst bekannte Ideen versammelt, aufpoliert und zuspitzt,

lässt die Euphorie umso überraschender erscheinen. Ist es wirklich das Resonanzkonzept, was Neues einbringt, oder ist es nicht vielmehr die aktuelle Gesellschaft mit all ihren von Rosa analysierten Beschleunigungstendenzen, die eine Sehnsucht nach solchen Lösungsvorschlägen mehr denn je heraufbeschwört? Die Gründe der Euphorie sind sicher sehr komplex und bieten ein weites Feld für weitere Forschung. Dennoch lässt sich beobachten, dass der Resonanzbegriff genau wie andere Kernbegriffe der aktuellen Bildungsdisurse – wie u.a. Nachhaltigkeit, Transdisziplinarität, Transformation, Lebenslanges Lernen und Kollaboration – einen Zeitgeist trifft, der gerade im Angesicht gesellschaftlicher Krisen – wie insbesondere der Klimakrise – mehr denn je zukunftsgerichtetes Agieren fokussiert und Lehren und Lernen unter die Vorzeichen eines gelingenden gemeinschaftlichen Lebens in und für die Zukunft stellt. Damit stimmt die Resonanztheorie in eine Tonart oder (Aufbruchs-)Stimmung ein, die weitreichende Diskussionen und Auseinandersetzungen mit Gesellschaft, Zukunft, Bildung und der eigenen gemeinschaftlichen Rolle in Gang setzt und eine Entwicklung vorantreibt, die auch Musikhochschulstudien auf ihre fundamentalen Ansätze und Zielrichtungen befragt und auf neue (bewegliche) Füße zu stellen versucht.

Im Einklang mit den Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung formulieren übergeordnete Bildungsdiskurse die Forderung, das Studium nicht mehr als Ausbildungsphase zu verstehen, welche Anforderungen des Arbeitsmarktes antizipiert, Lernen nach einer Verwertungslogik zum Zweck von Wettbewerbsvorteilen ansieht und marktorientiertes Selbstmanagement fördert, sondern eine Kultur vielfältiger Möglichkeiten zu kulturellem und gesellschaftlichem Engagement, individueller Entfaltung, ganzheitlicher Selbstbildung, persönlicher Entwicklung und Authentizität zu etablieren (vgl. Wohner 2016, S. 176f; siehe auch Kapitel 1). Die vorliegende Arbeit basiert in diesem Sinne auf Bildungstheorien, die Bildung als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen“ (Koller 2012, S. 17; siehe auch Kapitel 1.6) versteht.

Auf welche Weise kann jedoch eine wissenschaftlich-philosophische (sowie eine zum Teil noch ausstehende empirische) Erforschung transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse nachhaltig der Lehrpraxis an Musikhochschulen nützen? Lehrqualität ist Langemeyer (2020, S. 237) zufolge ein gesellschaftlich umkämpfter Gegenstand, der insbesondere deswegen nicht interessensneutral vorliegt, da die Forschenden sich nicht außerhalb dieses Praxisfeldes befinden. Darüber hinaus erweist sich Lehr- und Hochschulentwicklung nicht als ein fixer, neutral vorliegender Forschungsgegenstand, sondern als ein in stetigem Prozess befindliches, flexibles Phänomen, das sich selbst reproduzie-

renden (Macht-)Strukturen unterworfen ist, die durch ihre Akteur*innen tagtäglich performativ hervorgebracht werden (vgl. auch Handschick 2023, S. 44; vgl. S. 8-9 in diesem Band). Dabei stellt sich auch grundsätzlich die Frage, wer (als Studierende*r und/oder Lehrende*r) überhaupt Teil der Institution Musikhochschule werden kann und wer nicht (siehe Buchborn 2019), was weiterführende empirischer Forschung erforderlich macht. Vor dem Hintergrund all dieser Überlegungen kann eine Beschäftigung mit Lehrqualität nicht auf eindeutig formulierbare Ergebnisse abzielen, als vielmehr dazu anregen, sich mit Spannungsfeldern und *Travelling Concepts* (vgl. mit Bezug auf Bal 2002 S. 15-16 in diesem Band) zu beschäftigen, eigene Handlungs- und Denkansätze kritisch zu befragen und diese im Sinne eines/einer reflektierenden Praktikers/Praktikerin (Schön 1983) sowohl allein als auch kollaborativ stetig weiterzuentwickeln. Die hier erfolgte transdisziplinär informierte philosophisch-hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld weist darauf hin, dass Kooperationen den Austausch von fachlichem und überfachlichem Wissen fördern und somit als ein entscheidendes Qualitätsmerkmal von Lehre sowie ein Kompetenzmerkmal von Lehrpersonen angesehen werden können, was auch empirische Studien bereits belegen konnten (vgl. Paus/Jucks 2013, S. 127, sowie Bromme 1992; vgl. S. 129 in diesem Band). Andere Zielsetzungen sind angesichts der aus dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung der Gesellschaft resultierenden Konsequenzen (vgl. HRK/DUK 2009, 2016) kaum denkbar, werden Kollektiven und transdisziplinärer Forschung doch die zentrale Bedeutung beigemessen, zur Bewältigung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen, gelingendem Zusammenleben und Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt – als normative Setzung und übergeordnetes Ziel – beizutragen (vgl. *ibid.*), wobei fachliche Expertise nicht geschwächt, sondern gerade durch den Einbezug anderer Perspektiven weiterentwickelt und gestärkt werden kann.

Führt man den vorausgehenden Gedanken fort, gelangt man zu der Erkenntnis, dass Interaktionsprozesse einen positiven Einfluss auf das Lernen haben (vgl. Traub 2021 und Konrad/Traub 2016; vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Durch deren pointierte Förderung in geeigneten Lernsettings und Unterrichtsdesigns kann somit dazu beigetragen werden, zukünftige Generationen mit Kollaborationskompetenzen auszustatten, die diese dann in weitreichende berufliche und gesellschaftliche Zusammenhänge weitertragen. Kollaborativ gestaltete nachhaltige Entwicklung wird in diesem Zusammenhang als zukunfts-fähige Entwicklung von Lebensqualität für alle verstanden, welche als Metanorm wiederum auch als übergeordnetes Bildungsziel – in Form einer auf ein gutes Leben und die Erlangung von persönlichem Glück ausgerichteten Pädagogik (vgl. auch Vogt 2002) – angesehen wird (vgl. S. 60-61 in diesem Band). „Qualitativer Bildung“ wird schließlich die zentrale Schlüsselfunktion für eine erfolgreiche Ausgestaltung des eigenen beruflichen und privaten Lebens sowie für eine gesellschaftliche Mitwirkung und Mitverantwortung im globalen Rahmen zugeschrieben (vgl. KMK/BMZ 2016, S. 18f und 51; siehe Kapitel 1). Die Vision eines gelingenden persönlichen wie auch gemeinschaftlichen Lebens dient somit nicht nur als normativer Anspruch, sondern auch als Leitbild jeglicher Handlungen im sozialen Miteinander in Beruf und Alltag (vgl. Kapitel 1.3 und 1.5). In Lehre und Studium sowie der Weiterbildung sollen aus diesem Grund Wissen und Kompetenzen gefördert werden, die es Lernenden ermöglichen, „die Probleme nachhaltiger Entwicklung

in den interdisziplinären Zusammenhängen zu erkennen und zu beurteilen, um in ihren Disziplinen und beruflichen Arbeitszusammenhängen informiert und verantwortlich handeln zu können.“ (HRK/DUK 2009) Transdisziplinarität wird dabei eine wesentliche zukunftsweisende Stellung zugesprochen (ibid.). Aber auch andere kollaborative Aktivitäten wie kollegialer Austausch, statusgruppenübergreifende Zusammenarbeit sowie jegliche Form von Netzwerkarbeit können gleichzeitig Fundament als auch Motor nachhaltiger Entwicklung werden. In nicht selten langwierigen und spannungsgeladenen Prozessen, in denen Grundwerte verteidigt oder weiterentwickelt werden, bergen bestimmte Spannungsfelder besonders hohe Konflikt- und Diskussionspotentiale hinsichtlich der Ausrichtung des Lernens und Lehrens an Musikhochschulen in der Zukunft. Die eingehende Betrachtung dieser diversen Spannungsfelder zeigt durchweg eine grundlegende Schnittmenge: Ihnen allen ist der Ruf und die Forderung nach Kollaboration gemeinsam, deren Förderung, Gestaltung und Ausbau als der zentrale Auftrag nachhaltiger Entwicklung von Musikhochschulen angesehen werden kann. In Anlehnung an den Lernkompass 2030 (OECD 2019, S. 42-49) können somit auch für Musikhochschulen Transformationskompetenzen, Verantwortungsübernahme, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Schaffung neuer Werte als wesentliche Bildungsaufgaben benannt werden. Die Leitfiguren der Vernetzung und Kollaboration durchziehen somit wie ein grundlegender Tenor aktuelle Bildungsdiskurse und werden als Inbegriff einer zukünftigen Ausgestaltung von Lehren und Lernen an Hochschulen begriffen und eingefordert (vgl. exemplarisch HRK/DUK 2009 und OECD 2019). Kollaborationen als Form von Weltbeziehungsgestaltung können im Rahmen der im Folgenden näher skizzierten zehn Variationen in Erscheinung treten und wirksam werden. Vor dem Hintergrund allgemeiner und übergeordneter Forderungen und Leitideen zu Lehren und Lernen können diese richtungsweisend für Lehrentwicklung an Musikhochschulen hinsichtlich der Heranbildung verantwortungsvoller Gesamtpersönlichkeiten sein, die in transdisziplinären Kontexten nicht nur die zukünftige Kulturszene, sondern auch das gesellschaftliche Zusammenleben kompetent und flexibel mitgestalten (vgl. Fragestellung dieser Arbeit auf S. 10-11).

1. Kollaborationen als Voraussetzung für ein gelingendes Zusammenleben:

Die Auseinandersetzung der UNESCO mit dem Bildungsbegriff als einem universellen Menschenrecht kann als wesentliche Wurzel aktueller Bildungsdiskurse angesehen werden, deren Grundideen wiederum bis in die Antike zurückverfolgt werden können. Jenseits von Steigerungswillen und Leistungsfähigkeit steht die UNESCO für die Idee einer Verbindung zwischen dem Recht auf Bildung und aktiver gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme, wobei die Förderung einer globalen Gemeinschaft und die Verbesserung internationaler Kommunikation als zentrale Voraussetzung eines Beitrages zu einem gelingen Leben angesehen wird (vgl. Kapitel 1.1). Kollektives Weltwirksamkeitsstreben steht dabei weder im Konflikt mit Autonomie und Selbstbestimmung noch mit individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen, sondern wird seit der Antike als in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis begriffen und als Voraussetzung für ein gelingendes gemeinschaftliches Zusammenleben angesehen

(vgl. Schmitt 2010, S. 35f; siehe weiterführend auch Rapp/Wagner 2006; vgl. Kapitel 1.3).

2. Kollektive Selbstwirksamkeit:

In Bildungsprozessen und Kunstpraktiken sind Selbstwirksamkeitserwartungen und -erfahrungen von zentraler Bedeutung. Für die menschliche Handlungs- und Lernfähigkeit, das Eingehen und Aufrechterhalten sozialer Beziehungen und die Lebenszufriedenheit ist entscheidend, dass Subjekte sich zutrauen, Herausforderungen zu meistern sowie gezielt auf die Umwelt Einfluss nehmen zu können. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich positiv auf das Sozialverhalten, die Lernerfolge, den Gesundheitszustand und die Lebenszufriedenheit aus (vgl. Rosa 2021, S. 271f). Insbesondere kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können zwischenmenschliche Beziehungen und Gemeinschaften prägen und fördern, indem durch wechselseitiges Antworten und Verstärken kollektive Energien freigesetzt, kanalisiert und potenziert werden. Die besondere Dynamik kollektiver Energien und Handlungen kann auch für Team-Teaching und Peer-Learning-Settings fruchtbar und im Rahmen von Musizieraktivitäten erfahrbar gemacht werden und genutzt werden, um Reflexion und Handlungen (jeglicher Art) durch Austausch und Perspektivenwechsel zu bereichern (vgl. Kapitel 1.3, 2.2, 2.3 und 2.4).

3. Kollektive Erlebnismuster und Erfahrungsgemeinschaften:

Ein wesentlicher Aspekt von Reichweitenvergrößerungstendenzen in der Dimension des kollektiven Handelns stellt der Konsum- und Erlebnismarkt dar, der auch den Bereich der Kunst und Kultur prägt: Ein Überfluss an (erinnerungsarmen) Erlebnissen drängt tiefergehende identitätsstiftende Erfahrungen zurück, welche uns transformativ verändern können (vgl. Rosa 2019, S. 139f, hier in Bezug auf Benjamin 1984; siehe Kapitel 1.4). Das moderne gemeinschaftliche Leben kann in diesem Sinne als erlebnisreich und erfahrungsarm angesehen werden: „Unter dem Druck des Imperativs ‚Erlebe dein Leben!‘ entsteht eine sich perpetuierende Handlungsdynamik, organisiert im Rahmen eines rasant wachsenden Erlebnismarktes, der kollektive Erlebnismuster beeinflusst und soziale Milieus als Erlebnismgemeinschaften prägt.“ (Schulze 2005, S. 21) Ob Weltbeziehungen erlebnisreich und erfahrungsarm sind oder uns – beispielsweise im Rahmen von Schlüsselereignissen (vgl. Bugiel 2021; siehe Kapitel 1.6) – transformativ verändern, ist auch „Korrelat, Voraussetzung und Ergebnis sozialer Formationen [...]“. (Rosa 2021, S. 628f)

4. Kultur als intergenerationaler kollektiver Prozess:

Kultur wird als ein sich stetig wandelnder kollektiver Prozess begriffen, der einerseits von dem alltäglich zu Erarbeitenden als menschliche Aktivität und andererseits von dem gesellschaftlich-geschichtlich Vorgefundenen als Objekthaftigkeit von Kultur angetrieben wird (vgl. Soeffner 2011, S. 403-405; vgl. Kapitel 1.5). Kultur resultiert aus „der inneren und äußeren Arbeit von Generationen am und im alltäglichen Leben, an dessen Verfeinerung und Überhöhung einerseits, von den Aktivi-

täten und der ihnen zugrundeliegenden Einstellung andererseits.“ (ibid., S. 403f) Moderne Industriestaaten bringen aufgrund ihrer Durchlässigkeit, Multikulturalität und Multiethnizität zwangsläufig ein Gefühl der Unsicherheit und Unübersichtlichkeit mit sich, das auch Auswirkungen auf Gemeinschaften hat (vgl. ibid., S. 406): Die Konkurrenz unterschiedlicher Weltanschauungen und Sinnentwürfe, die Zergliederung moderner Gesellschaften, die Formierung überregionaler, bildungs- und schichtorientierter Lebensstil- und Geschmacksgruppierungen, und nicht zuletzt die transnationale „Globalkultur“ der Medien, Moden und Konsumgewohnheiten bringen Vielfalt, neue Bündnisse, überraschende Überschneidungen und Wahlverwandtschaften ebenso hervor wie Konkurrenz, Kampf und Antagonismen zwischen Gruppierungen, die sich über solche symbolische Formen definieren bzw. ein- und abgrenzen (vgl. ibid., S. 406). Kultur und Alltagswelten prägen Kunst und Bildung als menschliche Praktiken und werden umgekehrt von Kunst und Bildung geprägt.

5. Musik als „Weltbeziehungskunst“:

Innerhalb komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge kann Kunst Orientierung bieten, Gemeinschaften stiften und Irritationen auslösen, welche gewohnte Denkmuster in Frage stellen und eine aktive und verantwortungsvolle Auseinandersetzung jedes einzelnen Wahrnehmenden mit sich selbst und seiner Umwelt anregen können (vgl. Kapitel 1.2). Aufgrund ihrer Vieldeutigkeit, Ambiguität und Ambivalenz kann Musik als Beziehungskunst (vgl. Borchard 2022) angesehen werden, indem sie Beziehungen innerhalb der Musik selbst, zwischen Musizierenden und Instrument, unter Musizierenden sowie zu und unter Musikhörenden zu stiften vermag (vgl. Müller-Brozovic 2019). Als menschliche Praxis (vgl. Bertram 2014) ist Kunst im Allgemeinen und Musik im Besonderen somit gleichzeitig Ergebnis, Prozess sowie Auslöser menschlicher Beziehungen und sozialer Interaktionen (vgl. Kapitel 1.2, 1.3 und 1.6).

6. Der Körper als soziales Interaktionsmedium und Vermittler zwischen Selbst, Welt und Kunst:

Als ‚Medium‘ oder ‚Vermittler‘ zwischen dem (reflexiven) Selbst und der Welt erscheint der Körper als das Organ oder Medium, mit dem einerseits die Wahrnehmung und das Erleben von Welt ermöglicht wird, während er andererseits zugleich das Medium bzw. Instrument ist, durch das sich das Subjekt in der Welt zum Ausdruck bringt, handelnd Einfluss nimmt und dabei Selbstwirksamkeit erfährt. Passive Welterfahrung, aktive Weltaneignung sowie soziale Interaktion sind also gleichermaßen leiblich vermittelt (vgl. auch Waldenfels 2000, S. 210-264; Schmitt-Weidmann 2021a, S. 86-98; siehe Kapitel 1.3). Der Körper dient dabei als Vermittler zwischen Selbst und Welt und weist die Kunst als eine leiblich vermittelte menschliche Praxis aus (vgl. Bertram 2014).

7. Performative Lern- und Inszenierungsgemeinschaften:

Kollaboration, Selbsterfahrung, Selbstbestimmung, Selbstausdruck und Prozessorientierung avancierten spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu

zentralen Kategorien künstlerischen Handelns im Rahmen künstlerisch-pädagogischer Bildungsprozesse. Diese transzendieren etablierte Grenzziehungen zwischen Kunst und alltäglicher Lebenswelt und fordern somit konventionelle Kunstbegriffe heraus (vgl. Schmitt-Weidmann 2019 und 2021a). Die Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Resonanzpädagogik, der ästhetischen Bildung sowie der Pädagogik des Performativen basieren auf einem Bildungsbegriff, der den Prozess und das Ergebnis einer Veränderung in den Fokus stellt, welche sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Performativ-pädagogische Ansätze (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 9f) reagieren in diesem Sinne auf grundlegende performative Tendenzen in unserer aktuellen Gesellschaft, welche als Inszenierungsgesellschaften begriffen werden, in denen Menschen die sie umgebenden Lebensräume gestalten, inszenieren und als Bühne nutzen, um sich selbst zu positionieren und zu verwirklichen (vgl. Früchtel/Zimmermann 2001; siehe auch Kapitel 1.5 und 1.7). Bildungsprozesse werden dabei im Rahmen von künstlerischen oder alltäglichen Inszenierungen und Aufführungen betrachtet. Der Begriff der ästhetischen Bildung wird somit um performative Elemente in körperlichen, sozialen, situativen, inszenierten und dabei gemeinschaftlich-interagierenden Prozessen erweitert, die Menschen die Möglichkeit bieten, etwas von sich in Erscheinung zu bringen (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 18 und 30). Performative künstlerische Handlungen tragen auf diese Weise zu der Entwicklung einer „performativen Kreativität“ bei, „deren Prinzipien und Strategien als (neue) Denk- und Handlungsmuster auch auf andere Lebensbereiche übertragbar sind.“ (Seumel 2015, S. 5)

8. Transformationsprozesse durch gemeinsames (didaktisches) Handeln:

Transformatorische Bildungsprozesse werden dann notwendig, wenn unbekannte individuelle oder gesellschaftliche Problemlagen entstehen, denen man mit keinen vorhandenen Ordnungs- und Bearbeitungsstrategien zu begegnen imstande ist. Ein Transformationsprozesse begleitendes didaktisches Handeln impliziert grundsätzlich ein gemeinsames Handeln, bei der die Beteiligten bereit sind, sich durch dieses handelnde Subjekte zielorientiert zu verändern: „Während es beim gemeinsamen Handeln nur darum geht, die Mithandelnden als Subjekte ihres Handelns zu respektieren und ihnen entsprechend zu begegnen, geht es beim didaktischen Handeln also darum, dass sich die gemeinsam Handelnden als Subjekte ihres Handelns bewusst in Richtung der Ziele verändern.“ (Hanke et. al. 2008, S. 56f) Ereignisse, die sich im gerade beschriebenen Sinne nicht in bestehende und gewohnte Strukturen einordnen lassen, sondern diese herausfordern, werden als Schlüsselereignisse bezeichnet: „Hierbei ist an biographische, intime und öffentliche Ereignisse zu denken, die das individuelle und kollektive Leben skandieren unterhalb der Schwelle einer sich wiederholenden Normalordnung.“ (Waldenfels 1987, S. 151) Schlüsselereignisse können dabei Subjekt- und weltbezogene Transformations-, kollektive Aushandlungs- und damit auch transformatorische Bildungsprozesse auslösen und befördern (vgl. Bugiel 2021; siehe Kapitel 1.6).

9. Reibungen und Irritationen als Merkmal kollektiver Bildungsprozesse:

Das Akzeptieren von Fragilität und Vorläufigkeit, das Risiko des Verfehlens und die Anerkennung unhintergebar Fremdeheit scheint zu einer besonderen (Beziehungs-) Qualität des Miteinanders führen zu können (vgl. Lessing 2022, S. 10; siehe Kapitel 1.8). Im Rahmen von Bildungsprozessen werden Teilnehmende erst durch eine gewisse Reibung in ihren Grundsätzen herausgefordert und verändert. Das Resonanzdreieck aus Lehrenden, Lernenden und dem Stoff als ein Feld bedeutungsvoller Möglichkeiten und Herausforderungen (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 46) stellt einen Interaktionsraum dar, in dem man sich wechselseitig irritieren darf und muss (vgl. Rosa in *ibid.*, S. 49). Vertrauen, Offenheit, Angstfreiheit, wechselseitiges Erreichen, Übertragung bzw. Entwicklung gemeinsamer Begeisterung lassen sich als Bedingungen für die Entstehung von Resonanz identifizieren, welche Andersartigkeit, Alterität und Fremdeheit grundsätzlich annimmt und aufkommende Reibungen nicht nur akzeptiert, sondern als zentralen Bestandteil sowohl von Resonanz als auch von Bildungsprozessen ansieht (vgl. Kapitel 2.5). Um Neues zu entdecken, bedarf es ein In-Frage-stellen des Altbekannten und die Bereitschaft zu Verunsicherung und Risiko. Harmonische (Welt-)Beziehungen setzen vor diesem Hintergrund im Vergleich zu reibungsvollen Beziehungen bildungstheoretisch betrachtet ein womöglich geringeres Transformationspotential frei. Für meine Auseinandersetzung mit der Resonanztheorie ist die Vorstellung eines changierenden Antwortverhältnisses zentral, das verschiedene Gestalten an Irritationen beinhaltet, die in Bewegung geraten und sich auf immer neue Weise ereignen und anordnen (vgl. Kapitel 1.8). Diese prägen und gestalten Bildungsprozesse im sozialen Miteinander.

10. Kooperationskompetenz als persönlichkeitsbildendes Future Skill:

Die Stärkung der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen – insbesondere hinsichtlich von Teamfähigkeit, kollektiver Handlungsfähigkeit in hochemergenten Kontexten, Umgang mit Unsicherheiten, Problemlösung und Verantwortung (vgl. Ehlers 2020; siehe Kapitel 2.1) – rückt in Verbindung und Ergänzung zur fachlichen Kompetenzen immer mehr in den Fokus von Hochschulbildung.¹¹² Die Aufwertung von *Future Skills* bzw. Schlüsselkompetenzen zu einem zentralen Bestandteil der Lehre geht dabei über die Fokussierung auf festgelegte Curricula für vordefinierte Berufsbilder hinaus: Die Förderung der *Future Skills* möchte vielmehr dem Ruf nach überfachlichen Kompetenzen begegnen, die persönlichkeitsbetreffende Bildungsziele verfolgen und diese mit zukünftiger Berufsfähigkeit verbinden. Schlüsselkompetenzen können auch als Transformationskompetenzen (vgl. OECD 2019; Inner Development Goals 2021) angesehen werden, die Absolvent*innen dazu befähigen sollen, verantwortungsvoll an der Gestaltung zukünftigen Zusammenlebens mitzuwirken. Der Kooperationskompetenz kommt dabei eine besondere Bedeutung zu,

112 Ehlers (2020, S. 280) verweist auf eine Studie, der zufolge insbesondere private Hochschulen und Business Schools sich bereits aktiv darum bemühen, ihre Studierenden bei der Entwicklung von *Future Skills* zu unterstützen und diese mehr und mehr ins Zentrum von Lehren und Lernen stellen.

die durch die Fähigkeit zur (auch interkulturellen und interorganisations-kulturellen) Zusammenarbeit in Teams, Knüpfung von neuen Netzwerken und Gestaltung von offenen Kooperationsangeboten zum Tragen kommt (vgl. Ehlers 2020, S. 90f). Dabei spielen soziale Intelligenz, Offenheit und Beratungskompetenz als Facetten der Kooperationskompetenz eine wichtige Rolle (vgl. *ibid.*, S. 91).

Aus diesen zehn durchführungsartig komponierten „Variationen über das Thema Kollaborationen“ in der Hochschullehre lassen sich Konsequenzen für eine zukünftige Gestaltung von Musikhochschulen ableiten, die als Finale in die folgenden drei Motive münden. Diese können als Treiber¹¹³ für das Lehren und Lernen an Musikhochschulen als Ort der Persönlichkeitsbildung fungieren:

1. Musikhochschule als Ort des gemeinsamen Lebenslangen Lernens – Transfer gestalten
2. Musikhochschule als Ort der freien Gestaltung – Spannungsfelder nutzen
3. Musikhochschule als Ort der Verbindung – Vernetzung leben

Diese drei Treiber sollen dabei nicht als Entweder-oder, sondern unbedingt in einem gegenseitig befruchtenden Sowohl-als-auch verstanden werden, entlang derer sich Lehren und Lernen orientieren, weiterentwickeln und gestalten können. Die dabei entstehenden Synergien können schließlich dazu beitragen, die drei Musikhochschulmissionen, i.e. (künstlerische) Forschung, Lehre und alle Facetten der *Third Mission* als eine allumfassende *One Mission* zu verstehen (siehe Kapitel 2.2), die ihre Kraft aus diesen drei Antriebsquellen generiert und gleichsam an sie in einem sich gegenseitig verstärkenden Energiefeld zurückgibt:

1. **Musikhochschule als Ort des gemeinsamen Lebenslangen Lernens – Transfer gestalten**

Angesichts einer von beschleunigtem Wandel geprägten Gesellschaft sowie einer Vielzahl von heterogenen und komplexen Herausforderungen, die musikalische, didaktische, soziale und persönlichen Ebenen betreffen, scheint Lebenslanges Lernen in Verbindung mit einer Durchlässigkeit tertiärer Bildungsangebote notwendiger denn je (vgl. Kapitel 1.8). Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit bilden dabei die beiden zentralen miteinander verzahnten Säulen Lebenslangen Lernens an Musikhochschulen. Die Identifikation mit verschiedenen Berufsbildern wird somit weniger als Ergebnis von geradlinig-linearen Studienverläufen verstanden, sondern vielmehr durch eine individuelle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rollenbildern geprägt, welche im Rahmen diverser Transformationsprozesse gewinnbringend in Bildungsbiographien integriert werden können. Diese Prozesse müssen von

113 Vgl. auch die Einteilung von Ehlers (2020, S. 278-292) in die vier Szenarien für die Hochschule der Zukunft: 1. „Future Skill Universität“, 2. „Multiinstitutionelle Netzwerkuni“, 3. „Personalisierte MyCurriculum Uni“, 4. „Lifelong Learning University“.

Lehrenden individuell begleitet und unterstützt werden. Es gilt somit, biographieorientiertes Lernen vor dem Hintergrund möglicher Berufsbilder in ein fruchtbares Verhältnis zu der Ausbildung von Künstler*innenpersönlichkeiten und -identitäten zu bringen. Im Rahmen eines lebenslangen Lernprozesses eignen sich Musiker*innen im Lauf der Zeit ständig erweiterbare Schichten an (AEC 2010a, S. 15 und Lessing 2021, S. 81), um nicht nur in vielfältigen Kontexten und Tätigkeitsfeldern ihr Berufsleben in ständiger flexibler Anpassung bewältigen zu können, sondern auch um dieses rund um die Weiterentwicklung der eigenen Künstler*innenpersönlichkeit frei und kreativ zu gestalten und zu erfinden. In diesem Zusammenhang können Musikhochschulen Orte darstellen, die nicht nur für eine begrenzte Zeit des Studiums, sondern lebenslang offen stehen für gemeinsame Lernsettings mit Studierenden und externen Interessent*innen, im Rahmen derer verschiedene Personengruppen nicht nur miteinander, sondern auch voneinander lernen. Personen aus musikbezogenen Berufen sowie aus verwandten Berufsfeldern können dabei vielfältige Berufs- und Lebenserfahrungen in das Studium einbringen, Kooperationen zu externen Partner*innen initiieren und Transfer in die Kulturszene gestalten. Diese Öffnung betrifft nicht nur die Erwachsenenfort- und -ausbildung auf der einen, sondern auch die Nachwuchsförderung auf der anderen Seite, was flexible und frei kombinierbare Angebote erforderlich macht (siehe insbesondere Fallbeispiel 3 im Anhang dieses Bandes).

2. Musikhochschule als Ort der freien Gestaltung – Spannungsfelder nutzen

Die mit der unter Punkt 1 beschriebenen Durchlässigkeit von Studienangeboten einhergehenden flexiblen Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten, können bereits innerhalb der Studienordnungen angelegt werden, wobei abermals beiden Facetten, i.e. der Persönlichkeitsentwicklung als auch der Berufsfähigkeit, Rechnung getragen werden kann: Den in einschlägigen Studien identifizierten gravierenden Diskrepanzen zwischen Ausbildung und Arbeitsmarktforderungen (siehe u.a. Bork 2010; Gembris 2014; Bertelsmann Stiftung 2019; Simon/Wroblewsky 2019; Dartsch/Wroblewsky 2020) in Verbindung mit den rasanten Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt können mit traditionellen Studiengangsreformen kaum in angemessenem Tempo begegnet werden. Mit einer möglichst hohen Wahlfreiheit im Rahmen von Musikstudiengängen sowie ergänzenden Bildungsmöglichkeiten vor, nach und jenseits des Studiums kann diesem Dilemma begegnet werden, indem Studierende zusammen mit Lehrenden in die Verantwortung genommen werden, persönlich und individuell Bildungswege zu gestalten (vgl. Schmitt-Weidmann 2023a).¹¹⁴ Strukturen und Studienpläne müssen demnach Freiräume bieten und Eigeninitiative und Verantwortlichkeit nicht nur ermöglichen, sondern auch einfordern, da diese als Schlüsselkompetenzen für das spätere Berufsleben unumgänglich sind. Diese Freiheit bietet auch Raum zur

114 Im von Ehlers (2020, S. 288) beschriebenen *MyCurriculum*-Ansatz werden sogar Studierende dazu aufgefordert, ihre Vorschläge zu einem eigenen Curriculum einzureichen, welches dann zusammen mit einem beratenden Curriculumgremium zu einem geeigneten Studienpfad zusammengestellt wird.

Gestaltung der eigenen Künstler*innenpersönlichkeit im oben beschriebenen Sinne, indem individuelle und interessensgeleitete Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden können, die Spannungsfelder zwischen Tradition und Innovation, Kunst und gesellschaftlichem Auftrag, Rollen- und Perspektivwechsel, Freiheit und Kontrolle nicht als Hemmnisse, sondern als Chance und Inspiration für kreative Entwicklung und zukünftige Konzepte nutzen (siehe insbesondere Fallbeispiel 5 im Anhang dieses Bandes).

3. Musikhochschule als Ort der Verbindung – Vernetzung leben

Die beiden bereits umrissenen Treiber sind gleichzeitig Anlass als auch Resultat einer Öffnung zu weitreichenden externen Kooperationen, die sich auf drei Ebenen vollziehen können:

- Lokale Ebene: Die Reaktion auf die aktuelle Kulturszene auf der einen und die Einflussnahme auf diese auf der anderen Seite bilden lebendig oszillierende Bewegungen, die Hochschule und Gesellschaft in beide Richtungen miteinander in einen interaktiven Austausch versetzen. Auch wenn die Musikpraxis in Form von öffentlichen Konzerten ständig für bestimmte Zielgruppen im öffentlichen Leben präsent ist und in dieses ausstrahlt, werden Forderungen nach einer stärkeren Verankerung von Kunst in der Mitte der Gesellschaft laut, die sich auch an Personengruppen richten, die bislang nicht am kulturellen Leben teilnehmen (können): „Kunst gehört nicht an die Wand, sondern in die Mitte der Gesellschaft“¹¹⁵ konnte man auf Werbeplakaten der Sparkasse als Sponsor der *documenta* 15 in Kassel im Jahr 2022 lesen. Musikhochschulen können in diesem Sinne im Rahmen projektorientierter Lehre durch den Ausbau bestehender und die Initiierung neuer Kooperationen mit lokalen Partner*innen sowie Aktivitäten im öffentlichen Raum dazu beitragen, Kunst als menschliche Praxis (vor) zu leben und die lokale Kulturszene vielseitig zu bereichern und zu erweitern (siehe insbesondere Fallbeispiel 3 und 4 im Anhang dieses Bandes).
- (Inter-)Nationale Ebene: Neben lokalen Kooperationen rücken – nicht zuletzt durch die wachsende Globalisierung und Digitalisierung von Informationswegen – auch vermehrt (inter-)nationaler Austausch und (trans-)nationale Netzwerke in den Fokus von Hochschullehre. Vor diesem Hintergrund sind Hochschulen aufgerufen, neue Ansätze zu schaffen und vorhandene weiter zu vertiefen mit dem Ziel die „Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem konstitutiven Element in allen Bereichen ihrer Tätigkeit zu entwickeln.“ (HRK/DUK 2009; vgl. auch Adomßent et al. 2008) Internationalisierung kann von gemeinsamen Onlinelehrveranstaltungen und MOOCs über Austauschprogramme von Lehrenden und Studierenden bis hin zu einer Ermöglichung von Patchworkstudienwegen reichen, im Rahmen derer Studierende sich flexibel orts- und unter Umständen sogar institutionsungebunden eigene portable Studienwege zusammenstellen. Kooperationen sowie (digitaler) Im- und Export von Curricula können eine Entwicklung von einem mono-institutionellen hin zu einem

115 Siehe exemplarisch <https://it-it.facebook.com/SparkasseGelsenkirchen/photos/a.705748376157523/5143252752407041/?type=3&theater>, letzter Aufruf: 01.02.2024.

multiinstitutionellen Studienmodell einleiten, wobei nicht mehr die Institution, sondern das Studium im Mittelpunkt steht.¹¹⁶ Einige Hochschulen haben in diesem Zusammenhang Kooperationen strukturell verankert, indem sie beispielsweise internationale Studiengänge mit Ortswechsel und Rückkehr zur Stammhochschule anbieten und damit versuchen Kohärenz mit Horizonterweiterung in Einklang zu bringen.¹¹⁷

- Inter- und Transdisziplinarität: Neben dem Bereich der Internationalisierung wird in aktuellen Diskursen die zentrale Rolle der Transdisziplinarität herausgestellt. Diese verfolgen das übergeordnete Ziel, nicht nur in Lehre und Studium, sondern auch in der Weiterbildung Wissen und Kompetenzen der Studierenden zu fördern, „die es ihnen ermöglichen, die Probleme nachhaltiger Entwicklung in den interdisziplinären Zusammenhängen zu erkennen und zu beurteilen, um in ihren Disziplinen und beruflichen Arbeitszusammenhängen informiert und verantwortlich handeln zu können.“ (HRK/DUK 2009) Dabei gilt es, Fach- und Spezialwissen mit kommunikativen Kompetenzen für partizipative Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse im Rahmen von fachübergreifend-transdisziplinär angelegten Studienangeboten zu verbinden. Musik- und Kunsthochschulen wirken in diesem Sinne insbesondere auf den im Nachhaltigkeitsdiskurs wichtigen sozial-kulturellen Bereich (siehe Kapitel 1), indem sie Multiplikator*innen oder „change agents“ der Kultur und Gesellschaft von morgen heranbilden (vgl. Kapitel 1.9). Ist die Atmosphäre im Kollegium sowie zwischen Lehrenden und Lernenden von Angst, Misserfolgserfahrungen und Konkurrenzkampf geprägt, lassen sich kaum nachhaltige und kollaborative Gesprächsformen und (trans-)disziplinäre Zusammenarbeit entwickeln und ausbauen, welche als zentrale Voraussetzung für transformative Prozesse angesehen werden (vgl. Kapitel 1, 1.5 und 1.9). Es gilt somit eine Kultur des Miteinanders an Musikhochschulen zu etablieren, welche eine Dominanz hierarchisch geprägter Rollenverständnisse zugunsten übergeordneter gemeinsamer Ziele auch im Hinblick auf eine Stärkung der Position von Kunst und Kultur in der Mitte der Gesellschaft aufgibt (siehe insbesondere Fallbeispiel 2 im Anhang dieses Bandes).

116 Dies kann bei allem Anerkennungsaufwand auch zu einer Spezialisierung einzelner Hochschulen auf bestimmte Bereiche (i.e. Information, Reflexion, Prüfung etc.) führen, vgl. Ehlers 2020, S. 282. Ob solche Tendenzen und Ansätze in Zukunft – auch über zeitlich begrenzte Auslandsaufenthalte hinaus – auf Musikhochschulen übertragen werden können, ist zum jetzigen Zeitpunkt – auch im Hinblick auf alle damit zusammenhängenden Nachteile (i.e. zum Beispiel die Gefahr eines Verlusts an Kohärenz und Anschlussfähigkeit rund um den künstlerischen Einzelunterricht und des damit einhergehenden künstlerischen Entwicklungsprozesses) nicht einschätzbar. Intensive Kooperations-, Begleitungs- und Anerkennungsprozesse könnten – trotz aller Potentiale – zudem als Risiko für die Verortung von Studiengängen angesehen werden und dem Drang der Hochschulen, ihre eigene Identität, ihren Namen und ihren Status zu bewahren, entgegenstehen. Das hierfür notwendige Konzept eines persönlich verantworteten und seitens der Hochschulen ermöglichten sowie intensiv durch Lehrende und Coaches begleiteten Qualifikationskonzeptes ist weder erprobt noch konzipiert (vgl. Ehlers 2020, S. 282).

117 Siehe beispielsweise: <https://www.koncon.nl/en/programmes/master/classicalmusic/european-chamber-music-master-ecmaster>, letzter Aufruf: 01.02.2024.

Die gerade umrissenen drei Treiber von Hochschulentwicklung können nur in einer hochflexiblen strukturellen Umgebung gewinnbringend in Synergie versetzt werden. Verschiedene Phasen innerhalb der Studiengänge müssen dabei unterschiedlich und nach individuellen Bedürfnissen ausgerichtet werden können, um eine optimale Ausgewogenheit zwischen Neugier, Selbststudium, Kompetenzaufbau, Wissensvermittlung und Anwendungsmöglichkeiten zu erreichen. Musikhochschulen müssen sich dabei als stetig lernende Organisationen in einem Reflexions- und Veränderungsprozess begreifen, welcher niemals zur Ruhe kommen darf, um als Resonanzkörper der Gesellschaft Zukunft mitzugestalten. Lehren und Lernen kann in diesem Sinne nur in einem offen gestalteten System florieren, das die Kreativität der einzelnen Lehrenden und Lernenden hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen unterstützt. Entwicklungsprozesse dulden keinen Stillstand, sondern bedürfen konstruktiver Unruhe, die eine Orientierung aller Beteiligten am Leitbild des/der reflektierenden Praktiker*in nahelegen (vgl. Kapitel 2.1). Reflektierende Praktiker*innen agieren vorwiegend in einem interaktiven Netzwerk des professionellen Austausches, welches zu einer partizipativen Bildungskultur und Verantwortungsgesellschaft beizutragen vermag. Verantwortungsbewusste Persönlichkeiten können demnach nur in einer Gemeinschaft gefördert und zur Entfaltung gebracht werden. Transdisziplinäre Projekte können zudem einen Rahmen dafür schaffen, fachspezifische, fächerübergreifende und überfachliche Exzellenz sowohl in neue Formen der Wissensproduktion als auch in die künstlerische Praxis einzubetten. Hochschulen müssen demnach mehr sein als Orte der Wissens- und Kompetenzvermittlung, indem sie die lern- und gemeinschaftsförderlichen Umgebungen bereitstellen, die auch über die Grenzen der Hochschule hinauswirken, zu gemeinsamem Lernen einladen und an denen vorgelebt wird, wie produktiv zusammengearbeitet wird, das Potenzial von Lehr- und Praxisgemeinschaften erlebt werden kann und alle Beteiligten jenseits eines Hierarchiegefälles zwischen Wissensträger*innen und -empfänger*innen nicht nur miteinander, sondern insbesondere auch voneinander lernen: „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 einen offenen Ermöglichungsraum bieten, in denen persönliche Interessen und Lernfreude entdeckt und entfaltet werden können.“ (Zinger/Bröcker 2020, S. 185; vgl. Kapitel 2.2) Lernende und Lehrende können in diesem Zusammenhang nicht losgelöst voneinander, sondern nur in einer Gemeinschaft wirksam werden, in welcher alle Beteiligten Verantwortung übernehmen müssen (vgl. HRK 2008). Lerngemeinschaften zwischen Lehrenden, Studierenden und externen Akteur*innen können dabei das kreative Potenzial von Hochschule zum Blühen bringen.

Das Zusammentreffen unterschiedlicher Generationen und Sozialisationen erfordert eine flexible Auswahl und ein vielseitiges Angebot an kreativen didaktischen Settings, die von einer Balance zwischen Anleitung und Selbststeuerung sowie intensiver Interaktion geprägt sein müssen (vgl. Kapitel 2.4). In diesem Zusammenhang können sich Lehrende als „Anwälte einer Freiheit zum Lernen“ (Rüdiger 2019, S. 16) verstehen. Um Hochschulen als lernende Systeme weiterzuentwickeln, müssen Lehrende somit zunächst bereit sein, sich von den eigenen bildungsbiographisch bedingten Gewohnheiten, Erfahrungs-

mustern, Modellen und Vorurteilen zu lösen. Nur wenn das Bild eines/einer Lehrenden als ständig Weiterlernenden sowie kooperativ Wirkenden vorausgesetzt wird, kann dies für zukünftige Generationen zum eigenen Standard avancieren. Auf diese Weise können kollaborative Interaktionsmuster (nicht nur) für zukünftige Lehrendengenerationen schließlich zum Selbstverständnis werden, indem Studierende ihre Teamfähigkeiten in berufliche und gesellschaftliche Zusammenhänge weitertragen und somit als Multiplikator*innen für gelingende Kollaborationen fungieren. Die kollektive Energie, die u.a. in Teamteaching- und Peer-Learning-Settings zum tragen kommt, kann gemeinsame Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und -erfahrungen hervorrufen, die nicht nur soziale Resonanzbeziehungen, sondern auch Lernen befördert, welches auf wechselseitigem Antworten und Verstärken beruht und zudem das übergeordnete Ziel verfolgt gemeinsam weltwirksam werden zu können (vgl. Rosa 2021, S. 275). Die Lehrpersönlichkeit fungiert dabei als Katalysator von Resonanz im Rahmen von Bildungsprozessen im Resonanzdreieck aus Lehrenden, Lernenden und dem Stoff als ein Feld bedeutungsvoller Möglichkeiten und Herausforderungen (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 46), welches von positiver Reibungsenergie in einem gegenseitigen Antwortgeschehen geprägt wird (vgl. Rosa 2021, S. 416; siehe auch Kapitel 1.7).

Lehrende und Lernende müssen in Zukunft mehr denn je zwischen unzähligen Erwartungen seitens einer diversen Studierendenschaft, Kolleg*innen, berufsfeldbezogener Veränderungen, struktureller Vorgaben und professioneller Wettbewerbe ihre Position und Rolle als eine sich ständig praktisch-reflektierende, lernende, weiterentwickelnde, situationsangemessen changierende und nicht zuletzt insbesondere als vielseitige Teamplayer begreifen. Nur indem sich Musikhochschulen als lernende, gemeinschaftliche und offene Organismen verstehen, können Interaktion und Kollaboration gedeihen. In diesem Sinne ließe sich das folgende Bild Rosas, welches ursprünglich in Bezug auf Weltbeziehungen im Allgemeinen genutzt wurde, auch zum Leitbild von Musikhochschullehre erklären:

„Was der Spätmoderne fehlt, ist deshalb nicht ein Reformprogramm oder ein institutioneller Plan zur Verbesserung ihrer Modi der Weltbearbeitung; keine Liste an Dingen, die es zu erwerben, oder von Zuständen, die es zu erreichen gilt, sondern eine spürbare, fühlbare Vision einer anderen Form der Weltbeziehung [...]. Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer, lautet eine gemeinhin Antoine de Saint-Exupéry zugeschriebene Lebensweisheit, für die es interessanterweise keinen belastbaren Quellennachweis gibt. Der Begriff der Resonanz könnte [...] als ein Kompass dafür dienen, jenes Meer zu suchen und zu finden, das allen menschlichen Hoffnungen seit jeher zugrunde liegt.“ (Rosa 2021, S. 736f, Hervorhebung im Original)

Musiker*innen auszubilden bedeutet vor diesem Hintergrund schließlich die (Aus-)Bildung von Resonanzkünstler*innen, die in, mit und durch Musik einen Beitrag zu einem verantwortungsbewussten Zusammenleben leisten.

Literatur

- Adloff, Frank / Neckel, Sighard (2020): „Imaginationen im Konflikt – Die Zukünfte von Nachhaltigkeit.“ In: Thomas Barth / Anna Henkel (Hg.): *10 Minuten Soziologie Nachhaltigkeit*. Bielefeld: transcript, S. 63-72.
- Ahner, Philipp (2022): „Medien und Dinge in der Musikhochschullehre.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 197-208.
- Ahrens, Johannes / Beer, Raphael / Bittlungmayer, Uwe H. / Gerdes, Jürgen (Hg.) (2016): *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Alheit, Peter / Dausien, Bettina (2010): „Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens.“ In: Trippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713-734.
- Allsup, Randall Everett (2016): *Remixing the Classroom. Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ardila-Mantilla, Natalia (2018): „Wer hat Angst vor der Empirie? Empirische Forschung in der Instrumentalpädagogik: Aktueller Stand – Herausforderungen – Perspektiven.“ In: Rüdiger, Wolfgang (Hg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*. Mainz: Schott, S. 99-115.
- Ardila-Mantilla, Natalia / Busch, Thomas / Göllner, Michael (2018): „Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven.“ In: Gruhn, Wilfried / Röbbke, Peter (Hg.): *Musik Lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 178-203.
- Aretz, Hans-Juergen (2020): „After Humboldt? Hochschule und Service Learning.“ In: Rosenkranz, Doris / Roderus, Silvia / Oberbeck, Niels (Hg.): *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 16-42.
- Arnold, Rolf (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, Rolf / Gomez-Tutor, Claudia (2007): *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: ZIEL.
- Arnold, Rolf / Pachner, Anita (2011): „Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen.“ In: Eckert, Thomas / von Hippel, Aiga / Pietraß, Manuela / Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299-307.
- Artelt, Cordula / Lompscher, Joachim (1996): „Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden.“ In: Lompscher, Joachim / Mandl, Heinz (Hg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium, Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber, S. 161-184.
- Austin, John L. (1979): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Bal, Mieke (2002): *Travelling Concepts in the Humanities. A rough guide*. Totonto: University of Totonto Press.

- Bandura, Albert (1979): *Sozialkognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, Albert (1993): „Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning.“ In: *Educational Psychologist* 28/2, S. 117-148.
- Bandura, Albert (1997): *Self Efficacy: Exercise of Control*, New York: Worth.
- Barnett, Ronald (2017): *The Ecological University: A Feasible Utopia*. London / New York: Routledge.
- Bartels, Daniela (2018): *Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ästhetische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik* (= Forum Musikpädagogik, Band 146, Berliner Schriften). Augsburg: Wißner.
- Barth, Dorothee (2023): „Wissenschaftskommunikation: Relevant auch für die musikalische Bildung?“ In: *musikunterricht aktuell* 17, S. 21-25.
- Bastian, Johannes / Merziger, Petra (2007): „Selbstreguliertes Lernen. Konzepte – Befunde – Erfahrungen.“ In: *Pädagogik* 59/7-8, S. 6-11.
- Bauer, Britta (2012): „Im Scheinwerfer der Aufmerksamkeit: Neurophysiologische Erkenntnisse zur Vereinfachung von Lernprozessen und methodische Konsequenzen für Üben und Musizieren.“ In: *üben&musizieren* 6 (2023), S. 24-28.
- Beljan, Jens (2019): *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Benjamin, Walter (1963): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (1983): *Das Passagen-Werk*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benz, Martina (2018): „Systematische Ansätze.“ In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann, S. 444-447.
- Bergmann, Matthias / Jahn, Thomas / Knobloch, Tobias / Krohn, Wolfgang / Pohl, Christian / Schramm, Engelbert (2010): *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*. Frankfurt a.M.: campus.
- Bethhausen, Peter (2016): *Künstlergemeinschaften der Romantik*. Berlin: Lukas Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019): *Opernsänger mit Zukunft! Karriereaussichten für Nachwuchssänger im deutschen Kulturbetrieb – Analysen, Erfahrungen, Empfehlungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertram, Georg W. (2014): *Kunst als menschliche Praxis – Eine Ästhetik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berweger, Simone / Buschor, Christine Bieri (2021): „Selbstregulation, selbstreguliertes Lernen und der Wert des Auswendiglernens für den Kompetenzerwerb.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 198-231.
- Berz, William L. (1995): „Working Memory in Music. A Theoretical Model.“ In: *Music Perception. An Interdisciplinary Journal* 12/3, S. 353-364.
- Biesta, Gert (2017): *The Rediscovery of Teaching*. London: Taylor & Francis.
- Blumschein, Patrick (2019): „Interview mit Partick Blumschein: ‚Ich bin eher dafür, den Lehr- und Lernbegriff abzuschaffen.‘“ In: Hanke, Ulrike (Hg.): *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 14-22.
- Bohrer, Karl Heinz (1981): *Plötzlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bohrer, Karl Heinz (1994): *Das absolute Präsens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1979 im Original: *La distinction. Critique sociale du jugement*). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Borchard, Beatrix (2011): „Musik als Beziehungskunst – ein Blick zurück, zwei nach vorne.“ In: Tröndle, Martin (Hg.): *Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form*. Bielefeld: transcript, S. 247-266.
- Bork, Magdalena (2010): *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Mainz: Schott.
- Bossen, Anja / Tellisch, Christin (Hg.) (2020): *Demokratie Teilhabe Mündigkeit. Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung* (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik 8). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Brandstätter, Ursula (2004): *Musik und Bildende Kunst im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Breidenstein, Georg / Rademacher, Sandra (Hg.) (2017): *Individualisierung und Kontrolle*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breitsprecher, Annette (2020): „Positive Dialektik: Hartmut Rosas Resonanztheorie und die Instrumentalpädagogik – ein Anwendungsversuch.“ In: Bossen, Anja / Tellisch, Christin (Hg.): *Demokratie Teilhabe Mündigkeit. Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung* (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik 8). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 173-205.
- Breyer, Thiemo / Buchholz, Michael B. / Hamburger, Andreas / Pfänder, Stefan / Schumann, Elke (Hg.) (2017): *Resonanz – Rhythmus – Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst*. Bielefeld: transcript.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brosziewski, Achim (2021): „Selbststeuerung, digitales Selbst und algorithmische Sozialität im Unterricht.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerken zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 156-176.
- Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter, Felix (Hg.) (2016): *Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Brüstle, Christa (2013): *Konzert-Szenen. Bewegung, Performance, Medien, Musik zwischen performativer Expansion und medialer Integration 1950-2000* (= Archiv für Musikwissenschaft, Beihefte 73). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Buchborn, Thade (2019): „Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 83, S. 39-47.
- Buchinger, Kurt (1998): *Supervision in Organisationen. Den Wandel begleiten*. Augsburg: Auer.

- Buchinger, Kurt (2007): *Beratungskompetent: Supervision, Coaching, Organisationsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bugiel, Lukas (2021): *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Busch, Barbara (2018): „Auf dem Prüfstand. Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Mensch und Musik.“ In: Rüdiger, Wolfgang (Hg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*. Mainz: Schott, S. 69-84.
- Busch, Barbara (2022): „Kommunikation – Einführung.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 267-285.
- Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2020): *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. Münster: Waxmann.
- Clausen, Bernd/Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (2020): „Vorbemerkungen. Die Idee zu diesem Buch.“ In: Dies. (Hg.): *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. Münster: Waxmann, S. 7-12.
- Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander (2020): „Mythos Hermeneutik.“ In: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2020): *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. Münster: Waxmann, S. 13-20.
- Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander / Hörmann, Stefan (2020): „Axiome einer Verwendung des Begriffes ‚Hermeneutik‘ in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik.“ In: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2020): *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. Münster: Waxmann, S. 533-544.
- Dallmer, Jochen (2020): *Glück und Nachhaltigkeit. Subjektives Wohlbefinden als Leitmotiv für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld: transcript.
- Dartsch, Michael / Wroblewsky, Gowinda (2020): „Wie geht es ihnen? Einblicke in eine Alumni-Studie des Netzwerks Musikhochschulen zum künstlerisch-pädagogischen Studium.“ In: *üben&musizieren* 5 (2020), S. 16-17.
- Dartsch, Michael (2022): „Zieldimensionen der Hochschullehre.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre. Ein Praxisbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 71-83.
- de Certeau, Michel (1988): *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Dean, Chipper / Kuhn, Deanna (2007): „Direct instruction vs. discovery: The long view.“ In: *Science Education* 3 (2007), S. 384-397.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, S. 223-238.
- Delors, Jacques et al. (1996): *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Delors, Jacques (2004): *Mémoires*. Paris: Plon.
- Derrida, Jacques (2003): *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve.
- Dewey, John (1938): *Experience and education*. New York: Macmillan.

- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, hg. von Jürgen Oelkers. Weinheim / Basel: Beltz.
- Dickel, Sascha (2020): „Soziologische Systemtheorie. Nachhaltigkeit als Bewahrung einer offenen Zukunft.“ In: Thomas Barth / Anna Henkel (Hg.): *10 Minuten Soziologie Nachhaltigkeit*. Bielefeld: transcript, S. 33-46.
- Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (Hg.) (2013): *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Doerne, Andreas (2019): *Musikschule neu erfinden: Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*. Mainz: Schott.
- Drees, Stefan (2018): *Kunst ist das Gegenteil von Verarmung. Aspekte zum Schaffen von Hans-Joachim Hespos*. Hofheim: Wolke.
- Eckart-Bäcker, Ursula (1990): „Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung – eine gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit: Einführung in die Problematik.“ In: Pütz, Werner (Hg.): *Musik und Körper*. Essen: Die Blaue Eule, S. 246-262.
- Eckart-Bäcker, Ursula (1993): „Musik-Lernen in der Lebensspanne – Konsequenzen für die Musikpädagogik.“ In: Schulten, Maria Luise (Hg.): *Musikvermittlung als Beruf* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 14). Essen: Die Blaue Eule, S. 35-46.
- Eckart-Bäcker, Ursula (2001): „Musikalisches Lernen im Erwachsenenalter.“ In: Helms, Siegmund / Schneider, Rainard / Weber, Rudolf (Hg.): *Praxisfelder der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse, S. 203-217.
- Eggensperger, Petra / Sandmeir, Anna / Neumann, Boris (2019): „Blended Learning Szenarien unterstützen den Shift from Teaching to Learning: Einblicke in hochschuldidaktische Überlegungen für Learning at University 4.0.“ In: Hanke, Ulrike (Hg.): *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 45-63.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer.
- Ehrenberg, Alain (2008): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.
- Elfert, Maren (2018): *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning. An Intellectual History*. London / New York: Routledge.
- Elliot, David / Silverman, Marissa / Bowman, Wayne (Hg.) (2016): *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. New York: Oxford University Press.
- Enders, Natalie / Weinzierl, Christian (2017): „Lernstrategienutzung beim E-Learning: Strategische Vorbereitung auf unterschiedliche Lern- und Prüfungsanlässe.“ In: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 1 (2017), S. 5-23.
- Enders, Natalie / Rothenbusch, Sandra (2021): „Fragen als Lernstrategie: Ist das Beantworten oder das Generieren von Fragen die effektive Lernstrategie?“ In: Löffler, Simone Nadine / Ferreira, Sabrina Alves (Hg.): *Lehre – Beratung – Forschung: Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 92-130.
- Engelhardt, Sandra (2020): „Und täglich grüßt das Murmeltier... Über das Zusammenspiel von Üben, Selbstwirksamkeitserleben und Motivation.“ In: *üben&musizieren* 2020/3, S. 22-25.
- Ernst, Anselm (2007): *Was ist guter Instrumentalunterricht. Beispiele und Anregungen*. Aarau: Nepomuk.
- Erpenbeck, John / Sauter, Werner (2013): *So werden wir lernen!* Berlin, Heidelberg: Springer.

- Euler, Dieter (2005): „Forschendes Lernen.“ In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hg.): *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt / New York: Campus, S. 253-272.
- Faure, Edgar et al. (1972): *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO/Harrap.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.) (2005): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Foucault, Michel (1996): „The Concern for Truth.“ In: Lotringer, Sylvère (Hg.): *Foucault Live (Interviews 1961-1984)*. New York: Semiotext(e), S. 455-464.
- Fratton, Peter / Würth, Bettina (2011): „Privatschulen – Eine ergänzende Alternative zum öffentlichen Schulwesen – Am Beispiel der Freien Schule Anne-Sophie in Künzelsau.“ In: Ruet, Margret (Hg.): *Bildungspolitische Trends und Perspektiven*. Hohengehren: Schneider.
- Fratton, Peter (2017): „Statt schulgerechte Kinder eine kindgerechte Schule: Das Lerndorf Wutöschingen.“ In: Zylka, Johannes (Hg.): *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 25-33.
- Freeland, Richard M. (2009): „Liberal Education and Effective Practice: The Necessary Revolution in Undergraduate Education.“ In: *Liberal Education*, Association of American Colleges and Universities 95/1, S. 6–13
- Früchtel, Josef / Zimmermann, Jörg (2001): „Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens.“ In: Dies. (Hg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-47.
- Fuchs, Ernst (1968): *Marburger Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Fuchs, Thorsten/Jele, May / Krause, Sabine (Hg.) (2013): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gembris, Heiner (Hg.) (2006): *Musical Development from a Lifespan Perspective*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gembris, Heiner (2021): „Lebenslanges Lernen in der Musik. Eine Einführung.“ In: Ders. / Herbst, Sebastian / Menze, Jonas / Krettenauer, Thomas (Hg.): *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Berlin: LIT.
- Gembris, Heiner / Herbst, Sebastian / Menze, Jonas / Krettenauer, Thomas (Hg.) (2021): *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Berlin: LIT.
- Gerholz, Karl-Heinz / Sloane, Peter F. E. (2016): „Diskursive Studiengangentwicklung.“ In: Brahm, Taiga / Jenert, Tobias / Euler, Dieter (Hg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer, S. 151-170.
- Gielen, Michael (2005): *Unbedingt Musik*. Frankfurt a. M. / Leipzig: Insel.
- Gläser-Zikuda, Michaela / Hascher, Tina (Hg.) (2007): *Lernprozesse Dokumentieren, Reflektieren und Beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

- Graf, Daniel / Schober, Barbara / Jordan, Gesine / Spiel, Christiane (2021): „Third Mission.“ In: Schmohl, Tobias / Philipp, Thorsten (Hg.): *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript, S. 323-332.
- Grosse, Thomas / Gembris, Heiner / Menze, Jonas (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: Gembris, Heiner / Herbst, Sebastian / Menze, Jonas / Krettenauer, Thomas (Hg.): *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Berlin: LIT, S. 91-106.
- Grosse, Thomas (2022): „Lernen lehren und Lehren lernen – Weiterbildung und lebenslanges Lernen in der Musik.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.) (2022): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 85-94.
- Gruhle, Constanze (2022a): „Coaching im System Musikhochschule – Ein Instrument zur Reflexion und Bewältigung individueller Herausforderungen im Lehralltag.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 389-404.
- Gruhle, Constanze (2022b): „Guter Rat ist nicht teuer: Mit kollegialer Beratung kritische Situationen meistern.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 405-420.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1988): „Flache Diskurse.“ In: Gumbrecht, Hans Ulrich / Pfeiffer, Ludwig K. (Hg.): *Materialitäten der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 914-918.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1993): „Epiphanien.“ In: Küpper, Joachim / Menke, Christoph (Hg.): *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 203-222.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1999): „Epiphany of Form. On the Beauty of Team Sports.“ In: *New Literary History* 30/2, S. 351-372.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2001): „Produktion von Präsenz, durchsetzt mit Absenz. Über Musik, Libretto und Inszenierung.“ In: Früchtl, Josef / Zimmermann, Jörg (Hg.): *Ästhetik der Inszenierung, Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 63-76.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): *Diesseits der Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2012): *Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2012.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Handschick, Matthias (2023): „Türsteher, Schusswaffen und Streichinstrumente (I). Beobachtungen zur sozial exkludierenden Funktion klassischer Musik in dem monumentalen Film-Epos *Titanic* (Cameron, 1997) – Botschaften für eine inklusive Ästhetische Bildung.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 100, S. 41-48.
- Hanke, Ulrike (2019a): „Konsequenzen aus der Digitalisierung für die Hochschullehre.“ In: Dies. (Hg.) (2019): *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 23-44.
- Hanke, Ulrike (Hg.) (2019b): *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Harenberg, Michael / Weissberg, Daniel (Hg.) (2010): *Klang (ohne) Körper. Spuren und Potentiale des Körpers in der elektronischen Musik*. Bielefeld: transcript.

- Harteis, Christian (2021): „Die Forderung nach lebenslangem Lernen: Zwischen Banalität, Herausforderung und Zumutung.“ In: Gembris, Heiner / Herbst, Sebastian / Menze, Jonas / Krettenauer, Thomas (Hg.): *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Berlin: LIT, S. 37-50.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, John / Yates, Gregory C. R. (2014): *Visible Learning and the science of How We Learn*. London: Routledge.
- Hauff, Volker (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft: der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- Hayward, Klara (2022): *Musikalische Mündigkeit: Eine bestimmte Qualität im Erleben des eigenen Selbst beim Musizieren*. Münster: Waxmann.
- Heffter, Moritz (2022): „Grundlagen für die digitale Hochschullehre – Von Lernplattformen, Open Educational Resources und digitalen Unterrichtsformen.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 209-218.
- Heiden, Marianne / Russo, David (2022): „Videos als (Lern-)Resource und Medium zur (Selbst-)Reflexion – Anwendungsbeispiele aus dem Musik- und Tanzstudium.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 219-230.
- Heiden, Sarah (2020): „Generation Z – Die Studierenden von heute: Implikationen für die Lehre.“ In: Zinger, Benjamin / Vode, Dzifa / Oberbeck, Niels (Hg.): *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 110-121.
- Henning, Peter A. (2018): „Hochschule 4.0: Vier Missionen für die Zukunft.“ In: Dittler, Ullrich / Kreidl, Christian (Hg.): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer, S. 129-144.
- Herder, Johann Gottfried von (1994): „Von Schulübung.“ In: Ders.: *Herders Werke in fünf Bänden*, Bd. 5: *Schulreden*, hg. von Bernhard Suphan. Hildesheim / Zürich / New York: Olms, S. 255-266.
- Herold, Cindy / Herold, Martin (2011): *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Hespos, Hans-Joachim (2000): *redezeichnen... Texte zur Musik 1969-1999*, hg. v. Randolph Eichert und Stefan Fricke. Saarbrücken: Pfau.
- Hespos Hans-Joachim im Gespräch mit Reiser, Tobias Daniel (2011): *Höre Hespos!* Berlin: Simon Verlag.
- Hespos, Hans-Joachim im Gespräch mit Nonnenmann, Reiner (2018): „Arbeiten im verbotsfreien Raum, Hans-Joachim Hespos im Gespräch mit Rainer Nonnenmann.“ In: *Neue Zeitschrift für Musik* 2 (2018), S. 44-47.
- Heymann, Hans Werner (2021): „Taugen die 4 K als Leitidee für Schulen?“ In: *Pädagogik* 12 (2021), S. 39-42.
- Hine, Christine (2015): *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. New York: Routledge.
- Hirsch, Markus (2016): *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*. Münster: Waxmann.
- Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Holliger, Heinz (1999): „META TEMA ATEM.“ In: Rüdiger, Wolfgang: *Der musikalische Atem, Atemschulung und Ausdrucksgestaltung in der Musik*. Aarau: Nepomuk, S. 165-167.
- Holtmeyer, Gert (1989): *Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge, Entwicklungen, Perspektiven*. Regensburg: Bosse.
- Hopf, Wulf (2023): *Bildung, bürgerlicher Staat und soziale Ungleichheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Houben, Eva Maria (1996): *gelb. Neues Hören. Vinko Globokar, Hans-Joachim Hespos, Adriana Hölszky*. Saarbrücken: Pfau.
- Hubrich, Sara (2017): „Creative Embodiment als erweiterte Interpretation von Musik. Theoretische Rahmungen und Beispiel aus einem Practice-as-Research Projekt.“ In: Oberhaus, Lars / Stange, Christoph (Hg.): *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: transcript, S. 245-267.
- Hübscher, Marc C. (2018): „Verhaltensökonomie, Zukunftskunst und beschränkte Rationalität.“ In: Barth, Thomas / Henkel, Anna (Hg.): *10 Minuten Soziologie Nachhaltigkeit*. Bielefeld: transcript, S. 153-165.
- Jäger, Siegfried (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: UNRAST.
- Jungert, Michael (Hg.) (2013): *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kahl, Reinhard (2016): „„Einen Kopf größer“ – oder: die Grammatik des Gelingens. Expeditionen zu pädagogischen Resonanzfelder.“ In: Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang: *Resonanz Pädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 128-140.
- Kaiser, Hermann J. (2005): „Musikerziehung/Musikpädagogik.“ In: Helms, Siegmund / Schneider, Rainhard / Weber, Rudolf (Hg.): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Bärenreiter, S. 166-169.
- Kaiser, Herrmann J. (2018): „Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis.“ In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze*. Münster: LIT, S. 251-270.
- Kaldewey, David (2013): *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Kampe, Gordon (2018): „Reinschneiden/Rausschneiden/Einschneiden. Gedanken zum Unzusammenhang in Werken von Hans-Joachim Hespos.“ In: Drees, Stefan: *Kunst ist das Gegenteil von Verarmung. Aspekte zum Schaffen von Hans-Joachim Hespos*. Hofheim: Wolke, S. 197-202.
- Kenner, Steve / Lange, Dirk (2018): „Einführung Citizenship Education.“ In: Dies. (Hg.): *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 9-14.
- Kerguenne, Annie / Schaefer, Hedi (2017): *Design Thinking: Die agile Innovations-Strategie*. Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Keuchel, Susanne / Zifras, Jörg (Hg.) (2022): *Normativität der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Kezar, Adrianna J. (2013): „Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up.“ In: *Higher Education* 6 (2013), S. 761-780.
- Klein, Gabriele (2004): „Bewegung und Moderne: Zur Einführung.“ In: Dies. (Hg.): *Bewegung, Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: transcript, S. 7-22.
- Kling, Vera / Gerisch, Benigna (Hg.) (2009): *Zeitgewinn und Selbstverlust: Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Klopsch, Britta / Sliwka, Anne (2018): „Jugend – Engagement – Schule: ein Mehrgewinner-spiel?“ In: Fricke, Michael / Kuld, Lothar / Sliwka, Anne (Hg.): *Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning*. Münster: Waxmann, S. 139-158.
- Klopsch, Britta / Sliwka, Anne (2020): „Service Learning als Beitrag zur Demokratiebildung.“ In: Rosenkranz, Doris / Roderus, Silvia / Oberbeck, Niels (Hg.): *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 57-60.
- 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 Schreiber, Jörg-Robert / Siege, Hannes. Bonn: Engagement Global gGmbH.
- Koller, Hans Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, Klaus / Traub, Silke (2016): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Konrad, Klaus / Traub, Silke (2017): *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koselleck, Reinhart (1979): „‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘, zwei historische Kategorien.“ In: Ders.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik historischer Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 349-375.
- Krohn, Wolfgang / Küppers, Günter (Hg.) (1992): *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2013): *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern: Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten*. Mainz: Schott.
- Kruse-Weber, Silke (2015): „Fehlerfreundlich statt fehlerfrei: Umgang mit Fehlern, Fehlerfolgen und Fehlerrisiken beim Musizieren und Unterrichten.“ In: *üben&musizieren* 4 (2015), S. 19-23.
- Kuhlmann, Carola (2008): „Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichheiten.“ In: Ernst-Ulrich Huster / Jürgen Boeckh / Hildegard Mogge-Grothjahn (Hg.): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: Springer, S. 301-319.
- Kümmerl-Schnur, Albert / Mühleisen, Sibylle / Hoffmeister, Thomas S. (Hg.) (2021): *Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* Bielefeld: transcript.
- Künzel, Manfred (2019): „Next Generation: Lernen mit den Studierenden.“ In: Hanke, Ulrike (Hg.): *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 118-143.
- Lachenmann, Helmut (2004): *Musik als existentielle Erfahrung, Schriften 1966-1995*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.
- Landmann, Meike / Perels, Franziska / Otto, Barbara / Schnick-Vollmer, Kathleen / Schmitz, Bernhard (2015): „Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen.“ In: Wild, Elke / Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin / Heidelberg: Springer, S. 45-65.
- Langemeyer, Ines / Schlindwein, Nadja (2021): „Forschendes Lernen – ein Qualitätsmerkmal? Zur Schwierigkeit eines Nachweises über institutionelle Qualitätsverbesserungen durch for-

- schungsorientierte Lehre.“ In: Löffler, Simone Nadine / Ferreira, Sabrina Alves (Hg.): *Lehre – Beratung – Forschung: Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 9-27.
- Lanza, Diego / Ugolini, Gherardo (Hg.) (2022): *History of Classical Philology. From Bentley to the 20th Century*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Le Boterf, Guy (1998): „Die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen evaluieren: Die Grundlagen.“ In: *Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen* (wbz), Sonderheft 4: *Kompetenzen aufbauen*, S. 21-31.
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lengrand, Paul (1994): „Le métier de vivre.“ In: *Collection Histoires de vie. Série Histoire de vie d'acteurs*. Paris: Peuple et Culture – Éducation permanente.
- Lessing, Wolfgang (2016): „Motivation und Lernen.“ In: Busch, Barbara (Hg.): *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel, S. 142-150.
- Lessing, Wolfgang (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript.
- Lessing, Wolfgang (2021): „Lebenslanges Lernen als Aufgabe und Herausforderung für Musikhochschulen.“ In: Gembris, Heiner / Herbst, Sebastian / Menze, Jonas / Krettenauer, Thomas (Hg.): *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Berlin: LIT, S. 69-90.
- Lessing, Wolfgang (2022): „Was uns motiviert... Ein Brief.“ In: *üben&musizieren 1* (2022), S. 7-10.
- Levin, Anne / Arnold, Karl-Heinz (2009): „Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen“. In: Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206-214.
- Lewrick, Michael (2018): *Design Thinking: Radikale Innovationen in einer digitalisierten Welt*. München: C. H. Beck.
- Löffler, Simone Nadine / Ferreira, Sabrina Alves (Hg.) (2021): *Lehre – Beratung – Forschung: Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Looi, Chee-Kit / Wong, Lung-Hsiang / Glahn, Christian / Cai, Su (Hg.) (2019): *Seamless learning. Perspectives, Challenges and Opportunities*. Singapur: Springer.
- Lübbe, Hermann (1998): „Gegenwartsschrumpfung.“ In: Backhaus, Klaus / Bonus, Holger (Hg.): *Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte*. Stuttgart: Schäffler / Pöschel, S. 129-164.
- Maas, Rob / Rotsch, Tobias (2022): Digitale Medien in musikalischen Vermittlungskontexten – Didaktische Lernvoraussetzungen, Tools und deren Einbettung.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 243-242.
- Macke, Gerd / Hanke, Ulrike / Viehmann-Schweizer, Pauline / Raether, Wulf (2008): *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim / Basel: Beltz.

- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2019): *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- McPherson, Gary E. (2016): „Von fremdgesteuertem Üben zu selbstregulierten Lernaktivitäten, Schlüsselprozesse effizienten musikalischen Lernens verstehen.“ In: Silke Kruse-Weber / Barbara Borovnjak (Hg.): *Gesund und motiviert musizieren. Ein Leben lang, Musikergesundheit zwischen Traum und Wirklichkeit*, Mainz: Schott, S. 259-317.
- Menke, Christoph (2014): *Die Kraft der Kunst*. Berlin: Suhrkamp.
- Menken, Steph / Kestra, Machiel (2016). „Interdisciplinarity.“ In: Dies. (Hg.): *An introduction to interdisciplinary research. Theory and practice*. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 31-33.
- Meseth, Wolfgang / Casale, Rita / Tervooren, Anja / Zirfas, Jörg: „Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft.“ In: Dies. (Hg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 2019, S. 1-17.
- Meseth, Wolfgang / Casale, Rita / Tervooren, Anja / Zirfas, Jörg (Hg.) (2019): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Metzger, Christiane / Müller, Jens / Amann, Uta / Beinheuer, Stefanie / Rieck, André (2016): „Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung.“ In: Brahm, Taiga / Jenert, Tobias / Euler, Dieter (Hg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer, S. 239-257.
- Meyer, Hilbert (2016): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Michon, John A. (1978): „The Making of the Present.“ In: Requin, John (Hg.): *Attention and Performance VII*. New Jersey: Erlbaum, S. 89-111.
- Miller, Damian (2021): „Lernen mit Technologie. Pädagogische und politische Kritik und Ambitionen.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 177-197.
- Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (2021): „Einleitung. ‚Jeder ist seines Glückes Schmied‘. Oder: Kritik der ‚pädagogischen Selbststeuerung.‘“ In: Dies. (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 9-27.
- Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (2021): „COVID-19 oder zwei Monate im Ausnahmezustand. Nachbemerkenungen zum Schulbetrieb in Zeiten der Coronakrise.“ In: Dies. (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 280-295.
- Moeck, Aileen / van der Zander, Rona (2019): „Hochschulbildung – vom ‚Akademisierungswahn‘ zum Raum für kritische Reflexion und offene Zukunftswerkstatt – ein neuer Blick auf die Hochschulbildung von morgen.“ In: Hanke, Ulrike (Hg.) (2019): *Besser lernen in der Zukunft und für die Zukunft*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 97-116.
- Montessori, Maria (1951): „Speech at the governing board of the UNESCO Institute for Education.“ In: Elfert, Maren (Hg.): *Towards an open learning world*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, S. 32-34.
- Müller-Brozovic, Irena (2019): „Resonanzaffine Musikvermittlung.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 81, S. 4-10.
- Müller, Wilfried (2016): „Vom ‚Durchwurschteln‘ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und

- Studium.“ In: Brahm, Taiga / Jenert, Tobias / Euler, Dieter (Hg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer, S. 189-202.
- Nagel, Ivan (2006): *Drama und Theater. Von Shakespeare bis Jelinek*. München: Hanser.
- Nancy, Jean-Luc (1993): *Birth to Presence*. Stanford: Stanford University Press.
- Nauck, Gisela (1999): „OP! begehbbare video-szene mit viola, percussionen und tape von Hans-Joachim Hespos.“ In: *Positionen* 40, S. 38-39.
- Nasseh, Armin (2023): „Gepflegte Arbeitsteilung? Über wissenschaftliche Erkenntnisse und politische Entscheidungen.“ In: *Forschung&Lehre* 5/23, S. 332-334.
- Neckel, Sieghard (2018): „Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit, Soziologische Perspektiven.“ In: Ders. / Besedovsky, Natalia / Boddenberg, Moritz / Hasenfranz, Martina / Pritz, Sarah Miriam / Wiegand, Timo (Hg.): *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit*. Bielefeld: transcript, 2018, S. 11-23.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): *Der Akademisierungswahn: zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Niedenzu, Heinz-Jürgen (2012): *Soziogenese der Normativität. Zur Emergenz eines neuen Modus der Sozialorganisation*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Niessen, Anne (1999): „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“ *Mädchen und Musik im Nationalsozialismus*. Mainz: Schott.
- Niessen, Anne/Richter, Christoph (2011): „Musikpädagogische Wissenschaft. Briefwechsel.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 49, S. 5-12.
- Oberhaus, Lars (2006): *Musik als Vollzug von Leiblichkeit, Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht*. Detmold: Die blaue Eule.
- Oberschmidt, Jürgen (2019): „„Den Resonanzdraht in Schwingungen versetzen.“ Eine Auseinandersetzung mit Hartmut Rosas ‚Soziologie der Weltbeziehung‘ in pädagogischer Absicht.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 81, S. 14-21.
- Oberschmidt, Jürgen (2020): „Resonanz. Überlegungen zu Hartmut Rosas Resonanztheorie in (musik-)pädagogischer Hinsicht.“ In: *Musikunterricht aktuell* 11, S. 10-18.
- Oelkers, J. (1978): „Der ‚Educated Man‘ und das Problem der Bildung (R.S. Peters).“ In: *Pädagogische Rundschau* 32, S. 24-45.
- Pasquali, Giorgio (1934/1952): *Storia della tradizione e critica del testo*. Florenz: Le Monnier.
- Penzel, Joachim (2010): *Gestalten als ganzheitliche Bildung*, Perspektiven einer integralen methodologischen Pluralität eines neuen Unterrichtsfachs. In: Ders. / Meinel, Frithjof (Hg.): *Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht*. München: kopaed, S. 17-35.
- Penzel, Joachim (Hg.) (2019): *Kunstpädagogik und Ökologie, Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis*. München: kopaed.
- Peters, Christian Helge / Schulz, Peter (Hg.) (2017): *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. Bielefeld: transcript.
- Pfeiffer, Malte (2012): „Performativität und kulturelle Bildung.“ In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 211-216.
- Philip, Torsten/Schmohl, Tobias (Hg.) (2023): *Handbook Transdisciplinary Learning*. Bielefeld: transcript.

- Pitzer, Eva / Haubner, Julia (2020): „Feedbackkultur entwickeln und fördern – Personalentwicklung von Hochschullehrenden.“ In: Zinger, Benjamin / Vode, Dzifa / Oberbeck, Niels (Hg.): *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 52-66.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahrt, Monika (Hg.) (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg.
- Pufé, Iris (2017): *Nachhaltigkeit*. Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rabenstein, Kerstin (2007): „Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektvierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik.“ In: Dies. / Reh, Sabine (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-60.
- Rapp, Christof / Wagner, Tim (Hg.) (2006): *Wissen und Bildung in der antiken Philosophie*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Reichenbach, R. (2014): „Schulkritik. Eine ‚metaphorologische‘ Betrachtung.“ In: Fatke, Reinhard / Oelkers, Jürgen (Hg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 226-240.
- Reischmann, Jost (1997): „Self-directed Learning – die Amerikanische Diskussion.“ In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 37-39, S. 125-137.
- Richter, Christoph (2019): „Editorial: Resonanz. Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung als Anregung für den Musikunterricht.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 81, S. 1.
- Rittelmeyer, Christian (2014): *Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung*. München: kopaed.
- Röbke, Peter / Ardila-Mantilla, Natalia (Hg.) (2009): *Vom wilden Lernen: Musizieren Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott.
- Rogers, Carl R. (1967): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Mariner.
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rosa, Hartmut (2014): „Wüste und Oase als Gründungsmetaphern des Sozialen: Charles Taylors Beitrag zur Soziologie (der Moderne).“ In: Farzin, Sina / Laux, Henning (Hg.): *Gründungsszenen soziologischer Theorie*. Wiesbaden: Springer, S. 189-202.
- Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (2016): *Resonanz Pädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut (2019): *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2020): *Unverfügbarkeit*. Wien / Salzburg: Residenz Verlag.
- Rosa, Hartmut (2021): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenkranz, Doris / Roderus, Silvia / Oberbeck, Niels (Hg.) (2020): *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Rothhaar, Markus/Hähnel, Martin (Hg.) (2015): *Normativität des Lebens – Normativität der Vernunft*. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Roxa, Torgny / Martensson, Katarina / Alveteg, Mattias (2011): „Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach.“ In: *Higher Education* 62/1, S. 99-111.

- Roxa, Torgny / Martensson, Katarina (2015): „Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces.“ In: *International Journal of Academic Development* 20/2, S. 193-205.
- Rüdiger, Wolfgang (2007): *Der musikalische Körper: Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer*. Mainz: Schott.
- Rüdiger, Wolfgang (2014): „What we play is life, Zur Bedeutung von Alltagserfahrungen im Instrumentalunterricht.“ In: *üben und musizieren* 6 (2014), S. 15-17.
- Rüdiger, Wolfgang (2018): „Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele.“ In: Gruhn, Wilfried / Rübke, Peter (Hg.): *Musiklernen*. Innsbruck / Esslingen / Bern-Belp: Helbling, S. 130-154.
- Rüdiger, Wolfgang (2019): „Freiheit vom/zum Werk: Für einen offenen Umgang mit Musik.“ In: *üben&musizieren* 2 (2019), S. 16-22.
- Rüdiger, Felicitas (2020): „Kollegialer Austausch. Supervision an Musikschulen.“ In: *üben&musizieren* 6 (2020), S. 14-19.
- Ruep, Margret (2017): „Bildung als Grundlage für ein demokratisches Gemeinwesen.“ In: Zylka, Johannes (Hg.): *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 10-33.
- Ryan, Richard M. / Deci, Edward L. (2000): „Selfdetermination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being.“ *American Psychologist* 55/1, S. 68-78.
- Schäffler, Philipp (2019): „Im Sog der Resonanz – Zu einem neuen Begriff in Musikwissenschaft, -ästhetik, -soziologie und -pädagogik.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* 81, S. 10-13.
- Schalz-Laurenze, Ute (1999): „Zerstoppt-fahrige wisch-striche“ [Auszüge aus der Laudatio anlässlich der Verleihung des Preises der Oldenburgischen Kulturlandschaft an Hans-Joachim Hespos]. In: *taz* (25.3.1999), S. 27.
- Scheunpflug, Annette/Rau, Caroline (2020): Hermeneutik als Form von Erkenntnis – erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven“, in: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2020): *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. Münster: Waxmann, S. 545-564.
- Schlömerkemper, Jörg (2010): *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Schmitt-Weidmann, Karolin (2015): „„Mit letztem Atem...‘ Musikalischer Grenzgang und körperliche Grenzerfahrungen am Beispiel von „(t)air(e)“ für Flöte solo (1980/1983) von Heinz Holliger.“ In: Storch, Christian (Hg.): *Reflexion – Improvisation – Multimedialität. Kompositionsstrategien in der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts* (= Bericht zum 15. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung – Freie Referate, Band 2). Göttingen: Universitätsverlag, S. 49-71.
- Schmitt-Weidmann, Karolin (2018): „Der Körper als Akteur im Konzert. Gewalt und Präsenz am Beispiel von „(t)air(e)“ für Flöte solo von Heinz Holliger.“ In: Maurer, Susanne / Scholle, Jasmin / Spahn, Lea / Wuttig, Bettina (Hg.): *Verkörperte Heterotopien. Zur Materialität und [Un-] Ordnung ganz anderer Räume* (= soma studies 3). Bielefeld: transcript, S. 57-68.
- Schmitt-Weidmann, Karolin (2019): „KÖRPER-SPRACHE als ästhetisch-performativer Forschungsprozess. Komponierte Bewegungen in einer Organkomposition von Dieter Schnebel.“ In: Casale, Rita / Rieger-Ladich, Markus / Thompson, Christiane (Hg.): *Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 258-279.

- Schmitt-Weidmann, Karolin (2023b): „Bewahren und erneuern – Repertoireauswahl als kollektiver Reflexionsprozess.“ In: *üben&musizieren* 2 (2023), S. 18-21.
- Schmitt, Arbogast (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: Lotz, Mathias / van der Minde, Matthias / Weidmann, Dirk (Hg.): *Von Platon bis zur Global Governance. Entwürfe für menschliches Zusammenleben*. Marburg: Tectum Verlag, S. 27-36.
- Schmitz, Bernhard (2003): „Selbstregulation – Sackgasse oder Weg mit Forschungsperspektive? Diskussion der Beiträge in diesem Sonderheft.“ In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17/3-4, S. 221-232.
- Schneidewind, Uwe (2018): *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schöler, Tanja / Schabinger, Verena (2017): „Wir machen uns auf den Weg.“ In: Zylka, Johannes (Hg.): *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 72-78.
- Schöler, Tanja / Schabinger, Verena (2017): „Individuelles und gemeinsames Lernen.“ In: Zylka, Johannes (Hg.): *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 82-93.
- Scholz, Christian (2014): *Generation Z. Wie sie tickt, was sie ändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim: Wiley.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Routledge.
- Schröder, Martin (2018): „Der Generationenmythos.“ In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie* 70, S. 469-494.
- Schröder, Martin (2024): „X, Y oder Z? Warum der Diskurs über Generationen an der Realität vorbeigeht.“ In: *Forschung&Lehre* 1/2024, S. 38-40.
- Schulmeister, Rolf / Loviscach, Jörn (2014): „Kritische Anmerkungen zur Studie ‚Lernen sichtbar machen‘ (Visible Learning) von John Hattie.“ In: *Seminar* 2, S. 121–130.
- Schulmeitser, Rolf (2014): „Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs.“ In: Brockmann, Judith / Pilniok, Arne (Hg.): *Studieneingangsphase der Rechtswissenschaft. Schriften zur rechtswissenschaftlichen Didaktik*, Band 5. Baden-Baden: Nomos, S. 72-205.
- Schulze, Gerhard (2005): *Die Erlebnisgesellschaft, Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schwab, Jacky (2021): „Selbsterfahrungen.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerken zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 249-262.
- Seel, Martin (1999): *Versuch über die Form des Glücks. Ethische Studien 1995*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, Martin (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, Martin (2007): *Die Macht des Erscheinens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seumel, Ines (2015): *Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten*. München: kopaed.
- Sliwka, Anne (2018): *Pädagogik der Jugendphase: Wie Jugendliche engagiert lernen. Hintergründe und Praxiswissen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Sliwka, Anne / Klopsch, Britta / Beigel, Janina (2021): *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim / Basel: Beltz.

- Small, Christopher (1998). *Musicking*. Hanover / London: Wesleyan University Press.
- Smilde, Rineke (2009): *Musicians as lifelong learners: Discovery through biography*. Utrecht: Eburon.
- Smilde, Rineke (2012): „Lifelong Learning for Professional Musicians.“ In: McPherson, Gary und Welche, Graham F. (Hg.): *The Oxford handbook of Music Education*, Band 2. New York: Oxford University Press, S. 289-302.
- Soeffner, Hans-Georg (2011): „Die Kultur des Alltags und der Alltag der Kultur.“ In: Rüsen, Jörn (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Band 3. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, S. 399-411.
- Sommer, Bernd (2019): „Resonanz und Nachhaltigkeit: Zum Verhältnis zweier Schlüsselbegriffe zeitgenössischer Gesellschaftskritik.“ In: Wils, Jean-Pierre (Hg.): *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos, S. 151-164.
- Spiekermann, Reinhild (2021): „„Gemeinsam musizieren!“ Ein Detmolder Studienprogramm für Amateure im Rahmen der instrumentalpädagogischen Studiengänge als Beispiel für lebenslanges Lernen.“ In: Gembris, Heiner / Herbst, Sebastian / Menze, Jonas / Krettenauer, Thomas (Hg.): *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie und Praxis*. Berlin: LIT, S. 107-119.
- Spörer, Nadine / Brunstein, Joachim C. (2005): „Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen und Interviewverfahren.“ In: Artelt, Cordula / Moschner, Barbara (Hg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 43-63.
- Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (2005): „Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin.“ In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hg.): *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt / New York: Campus, S. 17-30.
- Spychinger, Maria (2013): „Das musikalische Selbstkonzept: Wer bin ich und was kann ich in der Musik?“ In: *üben&musizieren* 6 (2013), S. 18-21.
- Star, Susan Leigh / Griesemer, James R. (1989): „Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39.“ In: *Social Studies of Science* 19/4, S. 387-420.
- Stark, Wolfgang (2020): „Hochschulen und gesellschaftliche Verantwortung. Das Hochschulnetzwerk Bildung durch gesellschaftliche Verantwortung e.V.“ In: Rosenkranz, Doris / Roderus, Silvia / Oberbeck, Niels (Hg.): *Service Learning an Hochschulen, Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 89-93.
- Steidinger, Peter (2021): „Ein englischsprachiger Diskurs zum ‚selbstgesteuerten Lernen‘ – mit russischem Akzent.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 97-119.
- Steinke, Ines (2008): „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: rowohlt, S. 319-331.
- Stemmer, Peter (2008): *Eine ontologische Untersuchung*. Berlin: de Gruyter.
- Steiner, Gerhard (2021): „Selbstreguliertes Lernen – Voraussetzungen zu seiner Genese.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 131-155.

- Stephan, Achim (1999): *Emergenz, Von der Unvorhersagbarkeit zur Selbstorganisation*. Dresden / München: Mentis.
- Swales, J.M. (1990): *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tavolato, Peter (2016): *Aktives Generationen-Management. Ressourcen nutzen. Mitarbeiter führen. Teams entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Terkessidis, Mark (2018): *Kollaboration*. Berlin: Suhrkamp.
- Thi, Thu Van Le (2020): „Schlüsselkompetenzen als Future Skills im digitalen Zeitalter: Herausforderungen und Förderungsansätze im Hochschulstudium.“ In: Zinger, Benjamin / Vode, Dzifa / Oberbeck, Niels (Hg.): *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 78-93.
- Thom, Nico (2019): *Gebannte Freiheit? Die Curricula von praxisorientierten Jazz- und Popmusik-Studiengängen in Deutschland*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Thomä, Dieter (2005): „Drei Prinzipien und drei Phasen der ‚Humboldt-Kultur‘. Erfindung, Krise und ein Leben nach dem Tod.“ In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hg.): *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt / New York: Campus, S. 49-70.
- Traub, Silke / Bauer, Max / Freund, Maresa / Coly, Johann-Frédéric: „Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zum selbstgesteuerten Lernen im Rahmen des Karlsruher Tutorentrainings.“ In: Löffler, Simone Nadine / Ferreira, Sabrina Alves (Hg.): *Lehre – Beratung – Forschung: Lernprozesse im Hochschulkontext fördern*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 131-147.
- Tröhler, Daniel (2021): „Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 52-74.
- Ugolinie, Gherardo (2022): „Humboldt, the classical Gymnasium, and the University of Berlin.“ In: Lanza, Diego / Ugolini, Gherardo (Hg.) (2022): *History of Classical Philology. From Bentley to the 20th Century*. Berlin / Boston: De Gruyter, S. 91-116.
- Ulrich, Immanuel (2016): *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Veblen, Kari K. (2018): „Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts.“ In: McPherson, Gary / Welch, Graham F. (Hg.): *Special Needs, Community Music, and Adult Learning. An Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press, S. 243-256.
- Vidal, Nicole (2021): „Der Lehrer ist lediglich der letzte Ausweg‘ Eine Analyse von Praxisempfehlungen zum selbstgesteuerten Lernen.“ In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen (Hg.): *„Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 232-248.
- Vogt, Jürgen (2001): *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vogt, Jürgen (2017): „Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik.“ In: Schulten, Maria Luise / Lothwesen, Kai Stefan (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster: Waxmann, S. 185-199.

- Vogt, Jürgen (2018): „Bildung als Zieldimension.“ In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niesen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 177-181.
- von Eichel, Anette (2022): Das Zusammenspiel von künstlerischen Prüfungen und Studiengangsphilosophie – Einblicke in den Studiengang *Jazz/Pop* an der HfMT Köln.“ In: Waloschek, Maria Anna / Gruhle, Constanze (Hg.) (2022): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 491-496.
- von Gutzeit, Reinhart (2013): „Was für ein Typ? Welche Art Lehrende brauchen Musik(hoch)schulen und wie können sie gefunden werden?“ In: *üben&musizieren* 6 (2013), S. 8-12.
- von Humboldt, Wilhelm (1960): „Theorie der Bildung des Menschen.“ In: Ders.: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (= *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1), hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- von Wolff-Metternich, Brigitta-Sophie (2005): „Zweckfreie und nutzenorientierte Wissenschaft. Zwei unvereinbare Aufgaben der Universität?“ In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hg.): *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt / New York: Campus, S. 401-409.
- Wägenbaur, Thomas (Hg.) (2000): *Blinde Emergenz? Interdisziplinäre Beiträge zu Fragen kultureller Evolution*. Heidelberg: Synchron.
- Waldenfels, Bernhard (1987): *Ordnung im Zwielicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waloschek, Maria Anna (2022a): „Voneinander lernen: Kollegiale Hospitation als wirksame Peer-Learning-Methode.“ In: Dies. / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 421-442.
- Waloschek, Maria Anna (2022b): „Lehrportfolioarbeit im Kontext Musikhochschulen – Lehrkompetenzen reflektieren, darlegen und weiterentwickeln.“ In: Dies. / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 443-462.
- Waloschek, Maria Anna (2022c): „Lernförderliches und faires Prüfen und Bewerten – Einführung.“ In: Dies. / Gruhle, Constanze (Hg.): *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*. Münster: Waxmann, S. 465-483.
- Weber, Max (1988): „Wissenschaft als Beruf.“ In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hg. von Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr.
- Webler, Wolff-Dietrich (2005): „„Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen).“ In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23, S. 22-34.
- Weidmann, Dirk (2018): „Das Scrambled Classroom-Konzept im Kontext der Implementierung des KMK-Strategiepapiers Bildung in der digitalen Welt.“ In: Engel, Olga / Knaus, Thomas (Hg.): *Spannungen und Potentiale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (= fraMediale Band 6). München: kopaed, S. 211-228.
- Weidmann, Dirk (2024): „Den Digitalisierungsschub aktiv nutzen. Meilensteine auf dem Weg zur Implementierung digital-gestützter Lernzeit-Stunden im Kontext aktueller Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem.“ In: Huber, Stephan (Hg.): *Jahrbuch Schulleitung 2022*. Kronach und Köln: Carl Link.

- Weinert, Franz E. (1999): „Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land?“ In: *Psychologie Heute* 26/7, S. 28-34.
- Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Wellmer, Albrecht (2009): *Versuch über Musik und Sprache*, München: Hanser.
- West, Julia Rose / Bishop King, Katie (2017): *Future Thinking Playbook*. Scotts Valley: Create-Space Independent Publishing Platform.
- Wicke, Peter (2008): „Vom Verschwinden des Alltags in den postmodernen Lebenswelten.“ In: *Positionen* 76, S. 2-5.
- Wiegand, Timo (2018): „Zertifizierung und Prämierung, Klassifikationen von Nachhaltigkeit.“ In: Neckel, Sieghard / Besedovsky, Natalia / Boddenberg, Moritz / Hasenfranz, Martina / Pritz, Sarah Miriam / Wiegand, Timo (Hg.): *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit*. Bielefeld: transcript, S. 41-58.
- Wild, Elke (2004): „Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen.“ In: *Unterrichtswissenschaft* 31/1, S. 2-5.
- Wilhelm-Weidner, Arno / Bergner, Nadine (2018): „Vergleich von Lernstilen und deren Umsetzungsmöglichkeiten im LMS Moodle.“ In: Schuhen, Michael / Froitzheim, Manuel (Hg.): *Das Elektronische Schulbuch 2017*. Berlin: LIT, S. 25-40.
- Wils, Jean-Pierre (Hg.) (2019): *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Harmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos.
- Wirth, Uwe (Hg.) (2002): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wohner, Patricia (2016): *Geisteswissenschaftliche Lernbiographien. Informelles Lernen und die Entwicklung von beruflichen und privaten Perspektiven*. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich UniPress.
- Wroblewsky, Govinda (2021): *Gutes Lernen im künstlerischen Einzelunterricht. Eine qualitative Interviewstudie mit Studierenden an Musikhochschulen*. Hildesheim: Olms.
- Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (2007): „Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung.“ In: Dies. (Hg.): *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*, Weinheim / Basel: Beltz, S. 7-41.
- Wunderlin, Nikolas (2021): *Motivationsmodel GenZ. Motivation der Generation Z in der Arbeitswelt*. Lörrach: WME know and learn.
- Zimmerman, Barry J. (1986): „Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?“ In: *Contemporary Educational Psychology* 11, S. 307-313.
- Zinger, Benjamin / Pitzer, Eva (2020): „Systemische Betrachtung: Ebenen und Schnittstellen bei der Beratung und Begleitung von Lehrenden und Studierenden.“ In: Zinger, Benjamin / Vode, Dzifa / Oberbeck, Niels (Hg.): *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 16-32.
- Zinger, Benjamin / Bröker, Thomas (2020): „Das Lernen der Zukunft – Veränderung weiterdenken.“ In: Zinger, Benjamin / Vode, Dzifa / Oberbeck, Niels (Hg.): *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 176-192.
- Zirfas, Jürgen (1998): „Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus der Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In: Eberwein, Hans / Sasse, Ada (Hg.): *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff*. Berlin: Luchterhand, S. 96-119.

Zylka, Johannes (Hg.) (2017): *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*. Weinheim / Basel: Beltz.

Online

Adomßent, Maik / Albrecht, Patrick / Barth, Matthias / Burandt, Simon / Frant-Balsen, Angela / Godemann, Jasmin / Rieckmann, Marco (2008): „Szenarienentwicklung für die ‚nachhaltige Hochschule‘ – ein Beitrag für die Hochschulforschung?!“ In: *Die Hochschule* 2008/1, S. 23-40. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/236767814_Szenarienentwicklung_fur_die_nachhaltige_Hochschule%27-_ein_Beitrag_fur_die_Hochschulforschung, letzter Zugriff: 01.02.2024.

AEC (2010a): *Instrumental- und Gesangslehrausbildung: Europäische Perspektiven*, hg. von der Polifonia-Forschungsarbeitsgruppe. Verfügbar unter: <https://aec-music.eu/publication/aec-handbook-instrumental-und-gesangslehrausbildung-europaische-perspektiven/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

AEC (2010b): *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>, letzter Zugriff: 01.02. 2024.

Axelrod, Paul / Anisef, Paul / Lin, Zeng (2001): „Against All Odds? The Enduring Value of Liberal Education in Universities, Professions, and the Labour Market.“ In: *Canadian Journal of Higher Education* 31/2, S. 47–77. Verfügbar unter: <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183388>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

Bade, Peter / Herold, Gabriele / Kandzora, Gabriele / Koch, Peter / Lehmbäcker, Ester / Wauschkuhn, Birgit (2018): „Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetent in der Lehrkräftebildung.“ Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/content-blob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

Baumgartner, Peter (2012): Eine Taxonomie für E-Portfolios – Teil II des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“, GZ 51.700/0064-VII/10/2006, Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Verfügbar unter: https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner_2012_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024. Deutsche Übersetzung des BMZ. Verfügbar unter: http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/17_ziele/ziel_004_bildung/index.html, letzter Zugriff: 01.02.2024.

Biesta, Gert (2016): „The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non egological education and the limits of the hermeneutical world view.“ In: *Educational Philosophy and Theory* 48/4, S. 374-392. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0131857.2015.1041442>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

Bishop, Esther (2022): „‚Wir haben das ja alle nicht gelernt.‘ Die informelle Seite künstlerischer Curricula an Musikhochschulen.“ In: *die hochschullehre* 8/10, S. 143-155. Verfügbar unter: <https://die-hochschullehre.de/articles/abstract/10.3278/HSL2210W/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

Bonsen, Martin / Rolff, Hans-Günter (2006): „Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, S. 167-184. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4451/pdf/ZfPaed_2006_2_Bonsen_Rolff_Professionelle_Lerngemeinschaften_D_A.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.

- Borgdorff, Henk (2012): „The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia.“ Verfügbar unter: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/32887>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Borgdorff, Henk (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>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Brutzer, Alexandra / Buch, Pia / Stärk, Manuela (2021): „Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden in der Studieneingangsphase.“ In: *ZFHE* 16/4, S. 267-279. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1537>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Csanyi, Gottfried S. (2019): „... denn wir wissen nur ungefähr, was wir tun – ein logisch-didaktischer Versuch über das Prüfen“. 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. 21-30. Verfügbar unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/gelernt-wird-was-geprueft-wird>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (o. J.): „Demokratiepädagogik für eine lebendige Demokratie.“ Verfügbar unter: <https://www.degede.de/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Donaldson, Jonan Philip (2014): „The Maker Movement and the Rebirth of Constructionism.“ Verfügbar unter: <https://hybridpedagogy.org/constructionism-reborn/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Dressler, Bernhard (2007): „Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels.“ In: *Zeitschrift für Religionspädagogik* 2 (2007), S. 27-31. Verfügbar unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/4.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Ericsson, Karl Anders / Krampe, Ralf T. / Tesch-Römer, Clemens (1993): „The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance.“ In: *Psychological Review* 1993/3, S. 363-406. Verfügbar unter: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.190327>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Euler, Dieter (2012): „Hochschulentwicklung – eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik.“ Vortrag auf der DGfE Herbsttagung 2012, Paderborn. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=IWQKqQAhcQk>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Fehr, Wolfgang / Goworr Jürgen (2012): „Von Lernaufgaben zu Praxisaufgaben - Impulse zur Weiterentwicklung ausbildungsdidaktischer Konzeptionen. Individuelles und reflexives Erfahrungslernen in Praxis-Phasen der Lehrerbildung und Rolle und Funktion der Ausbilderinnen und Ausbilder.“ Verfügbar unter: https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lsa/qualifizierung_ausbilder/lernbegleiter/ord-start_aba/workshops/unterrichtsnachbesprechung/artikel_seminar_hh_2012.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- 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>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Gaunt, Helena/Duffy Celia/Coric, Ana/González Delgado, Isabel R./Messas, Linda/Pryimenko, Oleksandr/Sveidahl, Henrik (2021): „Musicians as ‘Makers in Society’: A Conceptual Founda-

- tion for Contemporary Professional Higher Music Education." In: *Front. Psychol.* 12:713648, S. 1-20. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.713648/full#:~:text=Based%20on%20this%20discussion%20we,and%20engaging%20with%20communities%2C%20offers>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Gembris, Heiner (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/file-admin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Hochschulen/Zukunftskonferenz_Musikhochschulen/Zukunftskonferenz_1_Vortrag_Gembris.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Geulen, Christian (2019): „Forschung, Lehre und Third Mission.“ Verfügbar unter: <https://www.phft.de/forschung-lehre-und-third-mission/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Giles, Dwight E. / Eyler, Janet (1994): „The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Towards a Theory of Service Learning.“ In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 150, S. 7-85. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcesl-gen/150/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Global First Initiative (2012). Verfügbar unter: <https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Goddard, Yvonne / Goddard, Roger / Tschannen-Moran, Megan (2007): „A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools.“ In: *The Teachers College Record* 2007/4, S. 877-896. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/242673601_A_Theoretical_and_Empirical_Investigation_of_Teacher_Collaboration_for_School_Improvement_and_Student_Achievement_in_Public_Elementary_Schools, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Goldsmith, Marshall (2003): „Want to Give Feedback? Rather Try Feedforward!“ Verfügbar unter: <https://faculty.medicine.umich.edu/sites/default/files/resources/feedforward.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Gustavson, Daniel E. / Miyake, Akira (2017): „Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation.“ In: *Learning and Individual Differences* Feb. 2017, S. 160-172. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608017300109?via%3Dihub>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Haag, Johann / Weißenböck, Josef / Gruber, Wolfgang / Freisleben-Teutscher, Christian 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>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Hamir, Shafali / Maion, Shannon / Tice, Sandra / Wideman, Allen (2015): „Constructivism in Education.“ Verfügbar unter: <http://constructivism512.weebly.com>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Hattie, John / Timperly, Helen (2007): „The Power of Feedback.“ In: *Review of Educational Research* 1 (2007), S. 81-112. Verfügbar unter: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): „The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter.“ *Arbeitspapier Nr. 27*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

- Hochschulrahmengesetz. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Hornung-Prähauser, Veronika / Geser, Guntram / Hilzensauer, Wolf / Schaffert, Sandra (2007): *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Studie der Salzburg Research Forschungsgesellschaft im Auftrag des Forum Neue Medien in der Lehre Austria*. fnm-austria. Verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/32927444/didaktische-organisatorische-und-technologische-grundlagen-von->, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- HRK (2008): „Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen.“ EntschlieÙung der 3. Mitglieder- versammlung der HRK am 22.04.2008. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/fuer-eine-reform-der-lehre-in-den-hochschulen/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- HRK (2014): „Bildung kann nicht auf ‚Kompetenzen‘ reduziert werden: Streichen Sie den Begriff ‚Bildung‘ nicht aus der Ressortbeschreibung des künftigen EU-Kommissars.“ Gemeinsame Erklärung von CPU, HRK und KRASP vom 8. September 2014.“ Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/bildung-kann-nicht-auf-kompetenzen-reduziert-werden-streichen-sie-den-begriff-bildung-nicht-au/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- HRK (2018): „Für eine Kultur der Nachhaltigkeit.“ Empfehlung der 25. HRK-Mitgliederver- sammlung vom 6.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/fuer-eine-kultur-der-nachhaltigkeit/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- HRK / DUK (2009): „Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, Erklärung der Hochschulrekto- renkonferenz (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/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Inner Development Goals. Transformational Skills for Sustainable Development* (2021). Verfüg- bar unter: <https://www.innerdevelopmentgoals.org>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Jang, Syh-Jong (2006): „Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers.“ *Educational Research* 48, S. 177-194. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/228625236_Research_on_the_effects_of_team_teaching_upon_two_secondary_school_teachers, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Janssen, Jill (2015): „Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Under- graduate Students and Relationship to Academic Achievement“ (Dissertation, Georgia State University). Verfügbar unter: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1115&context=epse_diss, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Jenert, Tobias (2020): „Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen.“ In: *ZFHE* 15/4, S. 203-222. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1426>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Klahr, David / Nigam, Milena (2004): „The Equivalence of Learning Paths in Early Science Instruction: Effects of Direct Instruction and Discovery Learning.“ In: *Psychological Science* 15/10, S. 661-667. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/8266887_The_Equivalence_of_Learning_Paths_in_Early_Science_Instruction_Effects_of_Direct_Inst- ruction_and_Discovery_Learning, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- KMK (2005): „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.“ Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlues- se/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.

- Knoll, Michael (2017): „'Learning by doing'. Zur Genese eines pädagogischen Slogans.“ In: Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): *Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über das ‚Valse‘ in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-132. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/33379509/_Learning_by_doing_Zur_Genese_eines_pädagogischen_Slogans_2017_, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen.“ Mitteilungen der Kommission, Brüssel, den 21.11.2001, KOM(2001) 678 endgültig. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf/language-de>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Kraft, Susanne (1999): „Selbstgesteuertes Lernen: Problembereiche in Theorie und Praxis.“ In: *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, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Langemeyer, Ines (2020): „Lehrqualität entwickeln als immanentes Transzendieren.“ In: *ZFHE* 15/4, S. 223-241. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1431>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Lessing, Wolfgang (2023): „Artistic Citizenship. Überlegungen zur Grundlegung eines musikpädagogischen Orientierungsbegriffs.“ *üben&musizieren.research*, Sonderausgabe Artistic Citizenship, S. 16-53. Verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_lessing/, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Lessing, Wolfgang / Doerne, Andreas (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>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Lifelong Learning Platform, European Civil Society for education (2020): „Lifelong Learning for Sustainable Societies.“ *LLL Position Paper* 2020, S. 4. Verfügbar unter: <https://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2020/12/LL4SS-4.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Lovischach, Jörn (2021): „Prüfungen abschaffen“. Impulsvortrag zu „Digitales Lehren und Lernen in den Geisteswissenschaften.“ *RUB*, 28. April 2021. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=1VmjnxhRLKM&t=2s>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Loyens, Sofie M. M. / Magda, Joshua / Rikers, Remy M. J. P. (2008): „Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning.“ In: *Educational Psychology Review* 20, S. 411-427. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-008-9082-7>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Lüneburg, Barbara (2018): *transcoding*. Verfügbar unter: <http://transcoding.info>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Metz-Göckel, Sigrid / Kamhans, Marion / Scholkmann, Antonia (2012): „Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick.“ In *ZfE* 15/2, S. 213-232. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/270585194_Hochschuldidaktische_Forschung_zur_Lehrqualitat_und_Lernwirksamkeit, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Mirastschijski, Ivanessa / Sachse, Anna-Linda / Meyer-Wegner, Katja / Salzmann, Sara / Garten, Claudius / Landmann, Mareike / Herzig, Stefan (2017): *Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive. Eine quantitativ-qualitative Erhebung an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos. Verfügbar unter: <https://portal.uni-koeln.de/sites/uni/images/>

- Studium/Lehrevaluation/Evaluation_Studium_und_Lehre/Mirastschijski_et_al_2017_Kriterien_guter_Lehre_aus_Studierendenperspektive.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Mittelstraß, Jürgen (2005): *Methodische Transdisziplinarität – Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers*. Verfügbar unter: https://leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Molitor, Heike / Krah, Jennifer / Reimann, Julian / Bellina, Leonie / Bruns, Antonia (2023): „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen: Zukunftsfähige Curricula gestalten. Eine Handreichung zur curricularen Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung.“ Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-hnee/frontdoor/index/index/docId/379>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Muuß-Merholz, Jöran (2021): „Beliebig oder bahnbrechend?“ In: *Pädagogik* 12 (2021), S. 9-14. Verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/47868-paedagogik-12-2021.html>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Nichols, S. / Schuster, T. / Ball, M. (2016): „Using a Public Library Makerspace to Bring STEM Education to Low-Income Youth. Beitrag zum Gulf-South Summit on Service Learning & Civic Education through Higher Education.“ Verfügbar unter: <https://digitalcommons.georgia-southern.edu/gss/2016/2016/38/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Nuissl, Ekkehard / Przybylska, Ewa (2014): „„Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts.“ Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/197495/lebenslanges-lernen-geschichte-eines-bildungspolitischen-konzepts/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- 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, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Orr, Dominic / Lübcke, Maren / Schmidt, Philipp / Ebner, Markus / Wannemacher, Klaus / Ebner, Martin / Dohmen, Dieter (2019): *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030*, hg. v. Hochschulforum Digitalisierung, Nr. 42 (Mai 2019). Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/ahead—internationales-horizon-scanning-trendanalyse-zu-einer-hochschullandschaft-2030>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- P 21 (o. J.): „Framework for the 21st Century Learning.“ Verfügbar unter: <http://battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Panzenböck, Edmund / Scholz, Christiana (2019): „Lernen in Lernzyklen mit integrierter Selbstprüfung in einem individuellen E-Learning-Modul.“ In: Weißenböck, Josef / Gruber, Wolfgang / Freisleben-Teutscher, Christian F. / Haag, Johann (Hg.): *Gelernt wird, was geprüft wird, oder ...? Assessment in der Hochschullehre neu denken: Good Practices – Herausforderungen – Visionen* (= Beiträge zum 8. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 17.10.2019). Verfügbar unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/gelernt-wird-was-geprueft-wird>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Partnership for 21st Century Skills (2008): „21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?“ Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Paus, Elisabeth / Jucks, Regina (2013): „Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen.“ In: *ZFHE* 8/1. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/505>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

- Pernold, Erika (2019): „Footprints of Emergence – aus Lehrendensicht: Was kann mein Unterricht?“ 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. 173-182. Verfügbar unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/gelernt-wird-was-geprueft-wird>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Puentedura, Ruben R. (2012): „Focus: Redefinition.“ Verfügbar unter: <http://hippasus.com/blog/archives/68>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Reinhard, Sibylle (2004): *Demokratie-Kompetenzen*, hg. v. W. Edelstein und P. Fauser. Berlin: BLK. Verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Reinmann, Gaby (2011): „Studententext Didaktisches Design.“ Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Roessler, Isabel / Duong, Sindy / Hachmeister, Cort-Denis (2015): *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Arbeitspapier Nr. 182 hg. v. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (Gütersloh, Februar 2015). Verfügbar unter https://www.chc.de/download/chc_ap_182_third_mission_an_fachhochschulen-pdf/, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Romrell, Danae / Kidder, Lisa C. / Wood, Emma (2014): „The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning.“ In: *Online Learning Journal*, 18(2), S. 1–15. Verfügbar unter: <https://www.learntechlib.org/p/183753/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Rosa, Hartmut (2021b): „Ohne Umwege direkt in die Barbarei?“ Vortrag auf dem University:Future Festival 2021 des Hochschulforums Digitalisierung. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=8P2-M0y1rOA>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Sachsse, Malte (2023): „*Deeper Learning* im Lehramtsstudium Musik? Kritische Explorationen eines neuen Methodenkonzepts.“ In: Schmitt-Weidmann, Karolin (Hg.): *Lehre unter Strom – Perspektiven der Digitalisierung und Digitalität an Musikhochschulen*. Hofheim: Wolke, 2023, S. 51-72. Verfügbar unter: https://www.wolke-verlag.de/wp-content/uploads/2023/09/SW_Lehre-Unter-Strom_Web-1.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schäffter, Ortfried (2017): „Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung eine relationstheoretische Deutung.“ Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/322681818_Wissenschaftliche_Weiterbildung_im_Medium_von_Praxisforschung-eine_relationstheoretische_Deutung, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schleicher, Andreas (2017): „Future Skills – Zukunftsbildung für das 21. Jahrhundert.“ Vortrag im Rahmen des Hochschulforums Digitalisierung am 02.11.2017 in Berlin. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=fNJI-yoHWF8>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schmid, Ulrich / Goertz, Lutz / Radomski, Sabine / Thom, Sabrina / Behrens, Julia (2017): *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Digi-Monitor_Hochschulen_final.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schmitt-Weidmann, Karolin (2021a): *Der Körper als Vermittler zwischen Musik und (all) täglicher Lebenswelt. Distanzauslotungen am Beispiel ausgewählter Werke der Neuen Musik*. Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/f6/87/13/oa9783839458457.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.

- Schmitt-Weidmann, Karolin (2021b): „Verantwortung hat der tragende Schatten von Freiheit zu sein.' Überlegungen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse.“ In: Gerholz, Karl-Heinz (Hg.): *Impulse zu Methoden in der deutschsprachigen Civic Engagement-Forschung, Proceedings der Arbeitsgruppe Forschung im Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung*, S. 33-49. Verfügbar unter: https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2021/03/Proceedings_AGforschung_ImpulseMethoden.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schmitt-Weidmann, Karolin (2023a): „Raus aus dem Elfenbeinturm! Gestaltung von Kultur und Gesellschaft als Aufgabenfeld und Bildungsmission von Musikhochschulen.“ In: *üben&musizieren.research*, S. 1-22. Verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/schmitt-weidmann/>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schmitt-Weidmann, Karolin (2023c): „Digitalisierung als Lösung oder Problem für ein gelingendes Zusammenleben in der Zukunft?“ In: Schmitt-Weidmann, Karolin (Hg.): *Lehre unter Strom – Perspektiven der Digitalisierung und Digitalität an Musikhochschulen*. Hofheim: Wolke, 2023, S. 141-150. Verfügbar unter: https://www.wolke-verlag.de/wp-content/uploads/2023/09/SW_Lehre-Unter-Strom_Web-1.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schmitt-Weidmann, Karolin (Hg.) (2023d): *Lehre unter Strom – Perspektiven der Digitalisierung und Digitalität an Musikhochschulen*. Hofheim: Wolke, 2023, S. 141-150. Verfügbar unter: https://www.wolke-verlag.de/wp-content/uploads/2023/09/SW_Lehre-Unter-Strom_Web-1.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schmitt-Weidmann, Karolin im Gespräch mit Hunger, Diane (2023): „Digitale Werkzeuge in der künstlerischen Lehre – Erfahrungswerte zwischen Erleichterung und Neuerfindung.“ In: Schmitt-Weidmann, Karolin (Hg.): *Lehre unter Strom – Perspektiven der Digitalisierung und Digitalität an Musikhochschulen*. Hofheim: Wolke, 2023, S. 37-46. Verfügbar unter: https://www.wolke-verlag.de/wp-content/uploads/2023/09/SW_Lehre-Unter-Strom_Web-1.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schneider, Daan Peer (2022): „Lebenskompetenz- und Resilienzförderung im (digitalen) Lehr- und Lernsetting.“ In: *die hochschullehre* 8/4, S. 45-60. Verfügbar unter: https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/die-hochschullehre/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HSL2204W/facet/HSL2204W////////nb/0/category/1610.html, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schneider, Michael / Preckel, Francis (2017): „Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses.“ In: *Psychological Bulletin* 143, S. 565-600. Verfügbar unter: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PAE/Team/Schneider/SchneiderPreckel2017.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schneidewind, Uwe (2016): „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, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schröder, Matthias (2023): „Matthias Schröder: Onboarding für Musiker*innen – Welche Kompetenzen werden im Berufsleben benötigt.“ In: Schmitt-Weidmann, Karolin (Hg.): *Lehre unter Strom – Perspektiven der Digitalisierung und Digitalität an Musikhochschulen*. Hofheim: Wolke, 2023. Verfügbar unter: https://www.wolke-verlag.de/wp-content/uploads/2023/09/SW_Lehre-Unter-Strom_Web-1.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schumann, Robert (1854): „Musikalische Haus- und Lebensregeln.“ Verfügbar unter: https://www.schumann-zwickau.de/de/04/robert/haus_lebensregeln.php, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Schünemann, I. / Budde, J. (2018): „Hochschulstrategien für eine Lehre im digitalen Zeitalter: Keine Strategie wie jede andere!“ Arbeitspapier Nr. 38. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., letzter Zugriff: 01.02.2024.

- Scott, Cynthia Luna (2015): „The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight.“ Verfügbar unter: https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000242996&queryId=04be631d-7b18-444a-8849-f14149aae1ee&1, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Shulman, Lee S. (1998): „Theory, practice and the education of professionals.“ In: *Elementary School Journal* 5 (1998), S. 511-526. Verfügbar unter: <https://www.csun.edu/~ml727939/coursework/610/Shulman%201998.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Siemens, George (2004): „A learning theory for the digital age.“ Verfügbar unter: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Simon, Stefan / Wroblewsky, Gowinda (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/Sängerinnen_Alumni_2018_Simon_Wroblewsky.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Steel, Piers (2007): „The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure.“ In: *Psychological Bulletin* 133/1, S. 65-94. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/6598646_The_nature_of_procrastination_a_meta-analytic_and_theoretical_review_of_quintessential_self-regulatory_failure_Psychol_Bull_133_65-94, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Sucholski, Bognan (1979): „Lifelong education at the crossroads.“ In: Arthur J. Cropley (Hg.): *Lifelong education: A stocktaking*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, S. 36-49. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030912>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Sustainable Development Goals der UN* (2016). Verfügbar unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, letzter Zugriff: 01.02.2024. Deutsche Übersetzung des BMZ: http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/17_ziele/ziel_004_bildung/index.html, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Swales, John M. (2016): „Reflections on the concept of discourse community.“ In: *ASp*. 69, S. 7-19. Verfügbar unter: <https://journals.openedition.org/asp/4774?lang=en>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Terhart, Ewald / Klieme, Eckard (2006): „Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, S. 163-166. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrerberuf_D_A.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- UN (2015): „Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.“ Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- UNESCO (1960): „Second World Conference on Adult Education.“ Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- UNESCO (1993): Report of the International Commission on Education for the twenty-First Century, First Session. Paris, 2.-4. März 1993. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED404213.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- UNESCO (1994): „Approves programme and budget for 1994-1995.“ Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000956/095663eo.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- van Waes, Sara / de Maeyer, Sven / Moolenaar, Nienke M. / van Petegem, Peter / van den Bossche, Piet (2018): „Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers.“ In: *Learning and Instruction* 53, S. 34-49. Verfügbar unter: <https://>

- www.researchgate.net/publication/318750699_Strengthening_networks_A_social_network_intervention_among_higher_education_teachers, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Vogt, Jürgen (2002): „Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse.“ In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), Sonderedition 1: *Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik*, S. 1-19. Verfügbar unter: https://www.zfkm.org/sonder02-vogt_a.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Vogt, Sebastian / Eube, Cornelia (2019): „The tiniest seed in the right situation: Flexibles Lernen in der Studieneingangsphase.“ In: *ZFHE* 14/3, S. 55-68. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1251>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Weißböck, Josef (2019): „Assessment drives Learning, oder ...?“ In: Weißböck, 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. 3-5. Verfügbar unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/gelernt-wird-was-geprueft-wird>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Wilbers, Karl (2012): *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge*. Berlin: Epubli. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers_2014_Wirtschaftsunterricht_Lehrbuch_Aufl_2.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Wild, Klaus-Peter (2005): „Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre.“ In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23/2, S. 191-206. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13572/pdf/BZL_2005_2_191_206.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Wildt, Johannes (2003): „The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen.“ Verfügbar unter: <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Woll, Johanna / Hettrich, Hanna / Kilian, Kathrin (2020): „Studierenden eine Stimme geben – der Lehrpreis als Auszeichnung guter Lehre.“ In: *ZFHE* 15/4, S. 83-102. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1447>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- World Summit on Sustainable Development (2002): „Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development.“ Johannesburg, 26. August - 04. September 2002, A/CONF.199/20, Annex, Nr. 124 d. Verfügbar unter: https://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Wyss, Monika (2019): „Wird gelernt, was geprüft wird?! Oder: wie Dozierende und Studierende mehr Klarheit auf dem Weg hin zur Prüfung finden.“ In: Weißböck, 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. 31-40. Verfügbar unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/gelernt-wird-was-geprueft-wird>, letzter Zugriff: 01.02.2024.
- Zierer, Klaus (2015): „Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning.“ Sankt Augustin/Berlin: Konrad Adenauer Stiftung. Verfügbar unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=c943ad48-df39-d2f1-aa54-80d5f432815a&groupId=252038, letzter Zugriff: 01.02.2024.

Anhang: Fallbeispiele

Vernetzungsformate an der HMDK Stuttgart und der HfM Detmold

Vernetzungspotenziale an Musikhochschulen sind vielfältig, und oftmals bieten die einzelnen standortgebundenen Bedingungen besondere Affordanzen in Bezug auf die Gestaltung und Weiterentwicklung von *Communities of Practices* in der Musik- und Kulturszene, die weit über die Gebäudegrenzen der Hochschulen hinausreichen und bis hin zu der Idee eines interinstitutionellen Netzwerkes in der Stadt und der Region ausgebaut werden können. Im Folgenden werden einige Ideen vorgestellt, die ich für die Standorte Stuttgart und Detmold entworfen und zur Umsetzung gebracht habe und die allesamt von den drei im Fazit der vorliegenden Schrift benannten „Treibern“ für das Lehren und Lernen an Musikhochschulen angetrieben werden, i.e.:

1. Musikhochschule als Ort des gemeinsamen Lebenslangen Lernens – Transfer gestalten
2. Musikhochschule als Ort der freien Gestaltung – Spannungsfelder nutzen
3. Musikhochschule als Ort der Verbindung – Vernetzung leben

Diese sollen als Anregungen und zur Inspiration dienen, um Vernetzungspotenziale zu erkennen, diese zu nutzen und Hochschulen flexibel, kreativ und kooperativ weiterzuentwickeln.

1. *Make it! – together*: Ein Maker Space für die HMDK Stuttgart¹¹⁸

Ein verwaistes, frisch renoviertes Hinterhaus in Verbindung mit unzähligen, sich scheinbar gegenseitig ausschließenden Ideen zu seiner Nutzung: Dies waren die Zutaten von Aushandlungsprozessen, die die HMDK Stuttgart vor zunächst scheinbar unlösbare Herausforderungen stellte und die schließlich in der Idee und partizipativen Gestaltung einer innovativen Making-Umgebung mündeten, die die Hochschulgemeinschaft als lebendig gestaltende Community und Ort der Vernetzung erlebbar macht.



Abb. 1: Einblicke in den Maker Space der HMDK Stuttgart. Zuerst erschienen in Schmitt-Weidmann, Karolin (2025): „Lernen im Maker Space. Ein neues Raumkonzept für die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.“ In: *die hochschullehre*, im Erscheinen.

„Making“ ist mittlerweile zu einem Begriff avanciert, welcher Akteure in vielschichtigen Kontexten zur Gestaltung von Räumen, Lernumgebungen und Lehrkonzepten inspiriert und darüber hinaus eine besondere Form gemeinschaftlichen Handelns und kreativen Machens¹¹⁹ verkörpert (vgl. Donaldson, 2014). Im Rahmen der Gestaltung eines an die besonderen Bedarfe einer Hochschule für Musik und Darstellende Kunst angepassten Maker Space-Gebäudes und der damit einhergehenden Weiterentwicklung von innovativen Lehr- und Lernkonzepten wurde die Idee des „Makings“ in Stuttgart auch auf institu-

¹¹⁸ Der folgende Text wurde in Zusammenarbeit mit Nikodemus Gollnau verfasst und ist in Teilen auf der Homepage der HMDK Stuttgart veröffentlicht.

¹¹⁹ Siehe zur philosophischen Unterscheidung der Begriffe „tun“ und „machen“ Arbogast Schmitt (1992): „Zur Darstellung menschlichen Handelns in griechischer Literatur und Philosophie.“ In: Gabriel, Oscar W. et al. (Hg.): *Der demokratische Verfassungsstaat. Theorie, Geschichte, Probleme. Festschrift für Hans Buchheim zum 70. Geburtstag*. München 1992, S. 3–16.

tioneller Ebene als Leitbild genutzt, um eine Hochschule als lernende Praxisgemeinschaft aller Angehörigen erlebbar zu machen.

Wie kann also ein altes Hinterhaus genutzt werden, um möglichst vielen Ansprüchen einer Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst gerecht zu werden und dort innovativ zu lernen? Inspiriert vom Mindset des Maker Movements, der Idee einer musikalisch-ästhetisch orientierten Maker Education und der Vision einer Implementierung an der eigenen Hochschule machten sich im Wintersemester 2023/2024 im Rahmen eines partizipativen Prozesses Studierende, Lehrende, Haus- und Technikdienst, Verwaltung und das Rektorat der HMDK auf den Weg, ein Maker Space-Konzept zu entwickeln und zur Umsetzung zu bringen. Dabei wurde die Gestaltung einer Lernumgebung anvisiert, die für möglichst viele Lernsettings an der HMDK sowie für frei gestalteten Austausch und künstlerische Interaktionen genutzt werden kann. Diese basiert auf hochflexiblen und aufeinander abgestimmten Ausstattungsmerkmalen, die in der folgenden Tabelle – in Form einer ersten Ideensammlung – aufgelistet sind:

Seminarraum Erdgeschoss (mit anliegendem Abstellraum): ca. 29,70 m² (für ca. 10 Personen)	Seminarraum Obergeschoss: ca. 66,90 m² (für ca. 25 Personen)
Hochflexibles Mobiliar: rollbare Sitzgelegenheiten, leicht kombinierbare Elemente, um zwischen unterschiedlichen Positionsordnungen problemlos und niederschwellig hin- und herwechseln zu können (Frontalunterricht, großer Plenumstisch, Einzelgruppentische sowie Mischformen für unterschiedliche Aktivitäten an Wänden, Tischen, Arbeitsplätzen im anliegenden Büro sowie Interaktionen im Außenbereich)	Hochflexibles Mobiliar: stapelbare Sitzgelegenheiten, leicht kombinierbare Elemente, faltbarer und rollbarer Paravent, der beschreibbar und magnetisch ist
Konzertklavier	Schwingboden für Tanz und Performance, Matten
Sofa und Sitzkissen, Grünpflanzen, Akustikpanels	
Übersichtlich geordnete, leicht zugängliche und umfangreiche Kreativmaterialien (Stifte, farbige Karten, etc.)	
Beispielbare Wandflächen (zum Schreiben, Pinnen, Anheften)	
Flexibel einstellbare und positionierbare Beleuchtung	
Handapparat an einschlägiger Literatur	
Professionelles Soundsystem	

Technologie, die kollaboratives Arbeiten ermöglicht (in Verbindung mit der Nutzung von Moodle zur asynchronen und zeitlich flexiblen weiteren Verarbeitung außerhalb der Präsenztermine der Lehrveranstaltungen: Planung, Aufgabenverteilung, Diskussion, kollaborative Arbeit an verschiedenen Arbeitsschritten und Aufgabenstellungen)
Videosystem zur professionellen (Unterrichts-)Dokumentation (über ein Ausleihsystem mit schnell installierbarem Mikrofon und Kamera)
Hardware zur Zuschaltung von Personen (wie beispielsweise Gastdozent*innen) via Videokonferenz
Flexible und zugängliche Stromversorgung
Büro/Werkstatt: ca. 14,40 m² (zwei Schreibtische und Schränke)
PC-Arbeitsplatz für Video-/Audio-/Bild-Editing und Musikproduktion
„Making-Tools“: u.a. 3D-Drucker, einzelne Mikrocontroller (Arduino Uno, Calliope Mini), Touch- und Ultraschall-Abstandssensoren, mp3-Module, OLED-Displays, Makey Makey, Lötstation, Mini-Lautsprecher für erste Gehversuche im Bereich Klanginstallation
Kopierer, Schneidemaschine und Laminiergerät zur Herstellung kreativer (Unterrichts-) Materialien

Neben den Räumlichkeiten des Maker Space-Gebäudes kann auch ein Innenhof genutzt werden, welcher mit einer selbstgestalteten Bühne ausgestattet wurde. Die aktuelle Gestaltung wurde mit der Vision in Angriff genommen, von ihr ausgehend den Maker Space kontinuierlich weiterzuentwickeln und flexibel zu ergänzen, wobei der „reale“ Space durch „mobile“ und „virtuelle“ Spaces erweitert wird, indem beispielsweise ein Koffer mit den oben genannten „Making-Tools“ in allgemeinbildende Schulen mitgenommen wird, um dort einen „Pop-up“-Maker Space in gewöhnlichen Kassenzimmern zum Einsatz zu bringen. Somit werden auch Makingprozesse, die fernab des geschützten Raumes eines physischen Maker Spaces praktikierbar sind, in Kooperationsveranstaltungen an externen Orten von Lehrenden und Studierenden entwickelt, erprobt, redesigned und etabliert.

Innovative Lernräume garantieren nicht automatisch gute Lehre und gelingendes Lernen. Das Raumkonzept an der HMDK Stuttgart zeigt, wie innovative Lehrkonzepte mit flexibel gestaltbaren Umgebungen in Synergie versetzt werden können, um das Hochschulleben in allen Facetten gemeinschaftlichen Handelns zu bereichern sowie den Transfer in die Gesellschaft zu befördern. In diesem Sinne werden im Sommersemester 2025 im Rahmen eines Kooperationsseminars zwischen den Bereichen Instrumental- und Gesangspädagogik (Prof. Dr. Karolin Schmitt-Weidmann) und Aufführungspraxis Neue Musik (Christof Löser) Grundschulklassen eingeladen, „Willy“: *Ein Kinderkonzert im Maker Space* zu erleben. Im Rahmen dieses experimentellen Projektseminars, das sich an Studierende der Masterstudiengänge Neue Musik sowie IGP und darüber hinaus an alle Interessierten richtet, werden Studierende ein Konzert für Kinder konzipieren und auf-

führen. Das gesamte Maker Space-Gebäude wird zur Bühne für kreative Ideen, künstlerische Präsentationen, experimentelle Performances und Installationen sowie Interaktionen mit den eingeladenen Grundschulkindern.

Die Möglichkeiten dieses mehrdimensionalen Raumkonzeptes werden hinsichtlich ihrer Potentiale – insbesondere auch durch die Verknüpfung des realen mit dem virtuellen Space – im Rahmen der Entwicklung passender Lehr- und Lernkonzepte miteinander ausgelotet sowie organisatorisch, institutionell und curricular eingebunden. Mediendidaktische Seminare, welche eine musikfokussierte Maker Education umkreisen und die Definition von „Musikpädagogischem Making“ weiter schärfen, wurden somit genauso zu einem festen Bestandteil des Lehrangebots der HMDK wie kreative Raumauslotungen des realen Maker Spaces in vielschichtigen Veranstaltungen und Aufführungseignissen.

Eine bildungsphilosophische Begründung des Stuttgarter Maker Space-Modells findet sich in:

- Schmitt-Weidmann, Karolin (2025): „Lernen im Maker Space. Ein neues Raumkonzept für die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.“ In: *die hochschullehre*, im Erscheinen.

In folgendem Beitrag können Potenziale des Modells für die Lehrer*innenbildung nachgelesen werden:

- Schmitt-Weidmann, Karolin & Weidmann, Dirk (2025): „Lehrer*innenbildung im Maker Space – Ein neues Raumkonzept als Bereicherung für die Lehrer*innenbildung?“ In: *jlb 1* (2025), im Erscheinen.

Folgender Beitrag widmet sich machtkritischen Perspektiven und Implikationen dieses Maker Space-Modells für die Lehre an einer Hochschule für Musik und darstellenden Kunst:

- Huber, Maria & Schmitt-Weidmann, Karolin (2024): „Machträume – Hochschul(t)räume: Ein Dialog. Maker Spaces als künstlerische und pädagogische Ermöglichungsräume in der Hochschullehre.“ In: *Klangakt 2/1*. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.5282/klangakt/52>.

2. „Talking“ – ein Labor interdisziplinären Lehrens und Lernens an der HfM Detmold und der HMDK Stuttgart¹²⁰

Die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven auf Schlüsselwerke der Musikgeschichte kann für alle musikbezogenen Disziplinen die Basis für eine intensive und vielschichtige Auseinandersetzung bieten. Vor diesem Hintergrund lade ich als Professorin für Instrumental- und Gesangspädagogik – ein Bereich, den ich als Kern vernetzender Energien zwischen Kunst, Vermittlung und Wissenschaft bzw. zwischen Praxis und Theorie auffasse – zusammen mit einem weiteren Lehrenden pro Semester dazu ein, ein künstlerisches Labor zu gestalten, das sich einem bestimmten Werk widmet. Studierende und Lehrende aus unterschiedlichen Disziplinen erhalten in einem offenen Gesprächsformat die Gelegenheit, sich zu diesem Werk auszutauschen, von- und miteinander zu lernen, neue Perspektiven kennenzulernen und diese künstlerisch fruchtbar zu machen. So trafen sich beispielsweise im Januar 2025 an der HMDK Stuttgart Studierende und Lehrende aus den Bereichen Gesang, Lied, Klavier, Sprechkunst, Historische Aufführungspraxis, Musikwissenschaft, Musiktheorie, Musikvermittlung, Artistic Research, Ästhetik und Komposition zu einem dreistündigen Austausch zu Schuberts „Winterreise“ mit anschließender Aufführung des gesamten Zyklus durch die Klasse von Prof. Thilo Dahlmann. Auf diese Weise lässt sich aus dem reichen Expert*innenwissen der verschiedenen Professionen einer Musikhochschule kollektiv schöpfen.

Diese Veranstaltungsserie möchte eine erfrischend unübliche kollektive Unterrichtsform in dem Lehr- und Veranstaltungsangebot der HMDK Stuttgart verankern, die sich vergleichsweise selten an Musikhochschulen ereignet. Neben verschiedenen Fachbereichen werden auf diese Weise auch unterschiedliche Statusgruppen in Interaktion versetzt: In angstfreier und offener Atmosphäre diskutieren Rektoratsmitglieder mit Verwaltungsangehörigen, Studierende mit Professor*innen und Gästen der Stadtgemeinschaft. Dabei werden oftmals überraschend neue Facetten der Werke zu Tage befördert und Fragen werden aufgeworfen, die häufig keine abschließenden Antworten erhalten, sondern vielmehr anregende und inspirierende Diskussionen und konstruktive Wortgefechte hervorrufen. Die gesamte Veranstaltung folgt dabei bewusst keinem vorstrukturierten Plan, sondern ihre besondere Dynamik und Dramaturgie entwickelt sich aus den Anliegen und thematischen Interessen aller Teilnehmenden. Neben Kurzinputs, beispielsweise aus den theoretisch-wissenschaftlichen Fächern, stehen Studierende zur Verfügung, um verschiedene Interpretationsmöglichkeiten auszuprobieren und miteinander zu vergleichen,

120 Die vorliegende Beschreibung weist in Teilen Ähnlichkeiten zu folgender Publikation auf: Schmitt-Weidmann, Karolin (2023): „Vom Glück immer wieder am Anfang anzukommen... Das interdisziplinäre Unterrichtsformat ‚Meisterwerkkurs‘ an der Hochschule für Musik Detmold.“ In: *üben&musizieren* 6 (2023), S. 17. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/vom-glueck-immer-wieder-am-anfang-anzukommen/>.

Der hier vorgestellte „Meisterwerkkurs“, der sich auf das Detmolder Format bezieht, wurde in Stuttgart unter dem Titel „Talking“ weiterentwickelt. Diese Veranstaltungsreihe der HMDK Stuttgart, die in jedem Semester einmal stattfinden soll, wurde erstmals im Januar 2025 unter folgendem Titel in Zusammenarbeit mit Prof. Thilo Dahlmann durchgeführt: „Talking: Schubert Winterreise“.

wobei es nicht um ein „Richtig“ oder „Falsch“, sondern um Begründungsmöglichkeiten und Herausforderung der eigenen Wahrnehmungsstrukturen geht. Angereichert werden diese Auseinandersetzungen mit Primärquellen, wie beispielsweise anschaulichen Briefen, Informationen zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte sowie Handschriften und Entwürfe aus der Hand der Komponist*innen. Vor diesem Hintergrund wird in zahlreiche Stellen der Partitur analytisch und multiperspektivisch „hineingezoomt“, Parallelen gezogen, das Spiel mit Erwartungen, Symmetrien, Ambivalenzen und Überraschungen kaleidoskopartig aufgefächert und die Wirkung früher und heute diskutiert.

Wo liegen die Grenzen zwischen einer Verantwortung gegenüber dem Urtext, der Berücksichtigung des zeitgeschichtlichen Kontextes und dem eigenen künstlerischen Ausdruckswillen eines/einer heutigen Musiker*in, die/der sich schließlich an ein Publikum wendet, welches zeitlich und kulturell nicht selten sehr weit entfernt von dem/der Komponist*in lebt? Ist es möglich, „authentischen“ Emotionen und ihrer Wirkung auf Zeitgenossen nachzuspüren? Zu einem Ergebnis dieses Formats bzw. einem selbstauferlegten Auftrag an alle Beteiligten kann schließlich ein Zitat von Igor Levit anregen, der auf die Frage, ob er den überaus populären Satz der „Mondscheinsonate“ überhaupt noch hören könne, in einem Interview mit der Wochenzeitung *DIE ZEIT* Folgendes antwortete:

„Je häufiger ich die Sonate spiele, je mehr ich damit arbeite, desto weniger verstehe ich sie, desto mehr entfernt sie sich von mir, desto glücklicher werde ich damit, und desto öfter will ich sie spielen. [...] Ich möchte nie sagen: Das habe ich verstanden, das Nächste, bitte. Das Ziel ist: Ich möchte immer wieder am Anfang ankommen.“¹²¹

Ein Bericht über das Format am Beispiel von Wolfgang Amadeus Mozarts Violinkonzert Nr. 5 A-Dur KV 219 kann in folgendem Beitrag nachgelesen werden:

- Schmitt-Weidmann, Karolin (2023): „Vom Glück immer wieder am Anfang anzukommen... Das interdisziplinäre Unterrichtsformat ‚Meisterwerkkurs‘ an der Hochschule für Musik Detmold.“ In: *üben&musizieren* 6 (2023), S. 17. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/vom-glueck-immer-wieder-am-anfang-anzukommen/>.

121 „Es ist so unheimlich geil“, Interview von Moritz von Uslar mit Igor Levit in: *DIE ZEIT* (22) vom 19. Mai 2016, https://www.zeit.de/2016/22/igor-levit-pianist-jubilaum-ludwig-van-beethoven-klaviersonaten?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F, letzter Zugriff: 02.03.2025.

3. Musikschule und Musikhochschule als lernende Praxisgemeinschaft in Stuttgart¹²²

Im Wintersemester 2023/2024 hat die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart aus dem Studienbereich Instrumental- und Gesangspädagogik heraus zusammen mit der Stuttgarter Musikschule eine Kooperationsreihe ins Leben gerufen, in welcher Studierende mit Lehrkräften und Lernenden der Musikschule in Austausch gebracht werden: Im Rahmen der regulär stattfindenden Hochschul-Seminare wird pro Semester mindestens eine Sitzung in die Räumlichkeiten der Musikschule verlagert und geöffnet, um ein gemeinsames Lernen zu initiieren.



Abb. 2: Das Stuttgarter Kooperationsmodell. Ein Vorgänger dieser Abbildung ist zuerst erschienen in Schmitt-Weidmann, Karolin (2024): „Das ‚Transformer‘-Modell. Musikschule und Musikhochschule als lernende Praxisgemeinschaft.“ In: *üben&musizieren* 6 (2024), S. 52-54, hier S. 52. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/das-transformer-modell/>.

Diese Gemeinschaftssitzungen, zu der Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern der Musikschule sowie Studierende und Lehrende der Musikhochschule eingeladen werden, widmen sich unterschiedlichen praxisnahen Themen wie beispielsweise *Service Learning*, Feedback, Elternarbeit, Üben oder Teamteaching, die jeweils sowohl in die Semindramaturgie eingebettet sind als auch als in sich abgeschlossene Workshops besucht werden können. Die Resonanz seitens der Teilnehmenden ist überaus positiv, wobei der gegenseitige Austausch als enorm bereichernd und horizonterweiternd empfunden wird. Während Musikschullehrkräfte auf diese Weise mit aktuellen einschlägigen Themen und dem neuesten Forschungsstand in Kontakt bleiben, welcher an Musikhochschulen vermittelt und weiterentwickelt wird, profitieren Studierende von der sehr vielschichtigen Berufs- und

122 Die hier abgedruckte Beschreibung ist angelehnt an den Wortlaut der folgenden Publikation: Schmitt-Weidmann, Karolin (2024): „Das ‚Transformer‘-Modell. Musikschule und Musikhochschule als lernende Praxisgemeinschaft.“ In: *üben&musizieren* 6 (2024), S. 52-54. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/das-transformer-modell/>.

Praxiserfahrung der Musikschullehrkräfte und erhalten dabei Einblicke in die Musikschule als potenziellen Arbeitgeber und Ort der professionellen Weiterentwicklung. Im Sinne eines hierarchiefreien Geben-und-Nehmens kann die Idee eines gemeinschaftlichen Lebenslangen Lernens in solchen Settings mit unterschiedlichen Generationen und Bildungsbiographien in besonderer Weise zum Tragen kommen. Eine Erweiterung auf weitere Musikschulen und Kulturinstitutionen in der Stadt und im Umkreis ist in Planung mit dem Ziel, ein lebendiges Netzwerk fachlichen Ideenaustausches aufzubauen, das sich ganz selbstverständlich als interinstitutionelle Familie versteht. Auf diese Weise können Musikschulen und Musikhochschulen ein neues Verständnis als lernende und vernetzende Institutionen erlangen und ihre Strahlkraft in die Gesellschaft erhöhen.

Im Rahmen dieser Begegnungen kann das Potenzial von Praxisgemeinschaften erlebt werden, indem alle Beteiligten jenseits eines Hierarchiegefälles zwischen Wissens-träger*innen und -empfänger*innen nicht nur miteinander, sondern insbesondere auch voneinander lernen. Kollaborativ angelegte Lernsettings, die auch Team-Teaching und Peer-Learning beinhalten, können auf diese Weise für zukünftige Generationen schließlich zur Selbstverständlichkeit werden, indem Lernende ihre Teamfähigkeiten in berufliche und gesellschaftliche Zusammenhänge weitertragen und somit als Multiplikator*innen für gelingende Kollaborationen in Erscheinung treten. Nur indem sich Musikschulen und Musikhochschulen als lernende, gemeinschaftliche und offene Organismen verstehen, können Interaktion und Kollaboration gedeihen und gesellschaftliche Wirkungskraft erzeugt werden.

Das hier beschriebene Modell wird im folgenden Beitrag theoretisch eingeordnet und näher beschrieben:

- Schmitt-Weidmann, Karolin (2024): „Das ‚Transformer‘-Modell. Musikschule und Musikhochschule als lernende Praxisgemeinschaft.“ In: *üben&musizieren* 6 (2024), S. 52-54. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/das-transformer-modell/>.

4. Mehrdimensional vernetzendes Konzertformat

Am 27. Juni 2024 fand im Konzertsaal der HMDK Stuttgart ein Antrittskonzert statt, das den Versuch wagte, möglichst viele Facetten des weitreichenden Bereiches der Instrumental- und Gesangspädagogik in einem einzigen Setting zu vereinen: Kunst, Wissenschaft und Bildung stellten dabei die drei Gravitationszentren der Instrumental- und Gesangspädagogik dar, um die sich das künstlerische Programm gemeinsam mit einem performativ gestalteten wissenschaftlichen Vortrag und einem Vermittlungsprojekt bewegte. Letzteres wurde zunächst in einem Vorabkonzert in den Räumen der Stuttgarter Musikschule in Verbindung mit einem Workshop für Kinder und Jugendliche auch auf institutioneller Kooperationsebene umgesetzt. Interessierte Schüler*innen der Musikschule wurden hierzu im Voraus zu einem Workshop eingeladen, der sie in Kontakt mit einem Komponisten und Klangregisseur sowie vier über Computer gesteuerte Lautsprecher gebracht hat. In diesem Rahmen wurde gemeinsam eine Improvisation erfunden, die in das erste Stück des Konzertprogrammes integriert und im Rahmen eines an den Workshop anschließenden „Vorab“-Konzertes in den Räumlichkeiten der Musikschule den Eltern präsentiert wurde. Dabei wurde elektronisches Klangmaterial gesammelt und live verarbeitet, um beide Orte des Lehrens und Lernens – die HMDK und die Musikschule – auch klanglich in Interaktion zu versetzen.

Im Rahmen der Begrüßung zum Antrittskonzert im Konzertsaal der HMDK Stuttgart wurde das Gesamtkonzept erläutert und das Programm skizziert, welches sich zwischen Werken von zwei mit der Interpretin des Abends befreundeten Komponisten aufspannte, dem „alten“ Studienkollegen Daniel Osorio und einem „neuen“ Kollegen an die HMDK Stuttgart, Marco Stroppa. Dadurch umspannte das Programm nicht nur zwei wesentliche Stationen der Biographie der Interpretin: Verbindende Elemente in Form eines Kulturtransfers standen auch in den ersten beiden Stücken von Daniel Osorio im Mittelpunkt, der in seiner Kunst die Kultur seines Herkunftslandes Chiles mit der europäischen klanglich vereint. Die abschließende Improvisation, die nach diesem durchkomponierten Solowerk normalerweise durch die aufführende Flötistin allein erfolgt, wurde in diesem Fall in Form einer eigens für dieses Konzert vorab entwickelten Improvisation mit Schüler*innen der Stuttgarter Musikschule gestaltet, die auf ein Zeichen die Schwelle vom Publikumsraum auf die Bühne überwand, um dort miteinander in musikalische Interaktion zu treten.

Zikkus-F (2008) für Flöte und Elektronik von Daniel Osorio (*1971) stellt den Kulturtransfer zwischen den Kulturen der südamerikanischen Aymara-Tradition und der europäischen Avantgarde in den Mittelpunkt der künstlerischen Auseinandersetzung. Inspiriert wurde der in Chile geborene Osorio durch eine Erzählung von Julio Cortázar. Tief beeindruckt blieb ihm eine bestimmte Situation dieser Erzählung in Erinnerung, in der ein Mann, der in Atemnot ist, mehr Luft benötigt, um sein Ziel zu erreichen. Es ist genau dieser Klang, der gleich zu Anfang erklingt und das gesamte Stück durchzieht. In der Andenmusik, die Osorio in seiner Jugend oft hörte und selbst spielte, ist der Atem von zentraler Bedeutung. Vor allem die spezifische Atemtechnik, mit der die Aymaras die Siku (eine Panflöte der Anden) auf 4500 Metern Höhe spielen, hat Osorio sehr fasziniert. Die Spektral-Analyse

von Klängen der Querflöte und der Siku bilden den Ausgangspunkt für die Strukturen und Elemente sowie deren Verarbeitung in diesem Stück. Dabei steht der Klang des Atems im Mittelpunkt, dessen reichhaltige akustische Informationen mit dem Computer verarbeitet werden.

Auch in dem sich nahtlos anschließenden zweiten Werk des Abends wurden verbindende Elemente wirksam: Das exklusiv für dieses Konzert zusammengestellte Ensemble unter Leitung von Christof Löser stellte einen Querschnitt durch verschiedene Personen- und Statusgruppen sowie Generationen dar, welches alle Beteiligten als lebenslang Lernende rund um die Musik als Zentrum, Anlass und Ausgangspunkt von persönlicher Entwicklung und Bildung verbindet. So musizierten Schüler*innen, Studierende aus BA Lehramt, BA Musik, MA IGP und MA Neue Musik, Methodik- & Musikschullehrende, Dozent*innen und Professor*innen und Verwaltungsangehörige gemeinsam auf Augenhöhe.

AMQUACK (2008/09) für vierzehn Instrumentalisten und zwei Sänger, ist das letzte Werk des Zyklus „AMQUACK“ von Daniel Osorio, der auf der Hauptfigur der Kurzgeschichte „Reunión“ (Sammlung) von Julio Cortázar basiert. Zusammen mit den anderen Werken dieses Zyklus, „Zikkus-F“ (für Flöte und Live-Elektronik) und „luhro“ (für Sopran, Flöte, Klarinette, Cello und Live-Elektronik), werden zwei Klangfacetten thematisiert: der Klang, der sich aus Cortázars Geschichte ergibt, in der das Asthma der Hauptfigur eine dramatische Dimension annimmt, und der Klang der Siku – ein Instrument, das der Komponist selbst eingehend erforscht hat. Das Vorhandensein von Mikrotönen in der Partitur steht im Zusammenhang mit der klanglichen (Neu-)Kodifizierung der Siku und den auditiven Komponenten, die mit der durch Asthma gestörten Atmung einhergehen. Die philosophisch-religiöse Bedeutung des Atems, die sich sowohl in fernöstlichen als auch in christlich-abendländischen Traditionen findet, nimmt in den Kulturen der bolivianischen Hochebene durch das Spielen der Siku eine besondere Gestalt an, deren Klang in diesem Werk als akustische Reminiszenz, aber auch als sozialpolitische Resonanz aus und gegenüber dem Text erscheint. *AMQUACK* ist das Kryptonum, das der Auslandsgeheimdienst der Vereinigten Staaten von Amerika (CIA) Ernesto „Che“ Guevara gab.

Um die Schwelle zwischen Bühnen- und Publikumsraum im großen Konzertsaal mit seiner erhöhten Bühne und festen Bestuhlung ein weiteres Mal zu überwinden, fand anschließend ein Rollentausch statt: Die Interpretin, die nach dem Ensemblestück allein auf der Bühne zurückblieb, lud zu der folgenden Konzeptkomposition ein, die in diesem Konzert anhand von duftenden Pflanzen gestaltet wurde, um eine Verbindung zu dem daran anschließenden Stück herzustellen:

Pauline Oliveros (1932-2016) *One Word* aus *Sonic Meditation XII* (1971)
Konzeptimprovisation für beliebig viele Sprechende

Wähle ein Wort. Verweile schweigend bei diesem Wort. Wenn du bereit bist, erforsche jeden Klang dieses Wortes in extrem langsamem Tempo, immer wieder neu. Nach und nach, unspürbar, verändere das Tempo, bis du normales Sprechen erreichst, und dann weiter, bis das Wort so rasch wie überhaupt möglich erklingt. Wiederhole es immer weiter, bis ,es stoppt‘.

Bei komplett abgedunkelter Beleuchtung gestaltete das Publikum nach dieser Anweisung eine klangliche Improvisation, die nur für die einsame und stille Zuhörer*in auf der Bühne als Gesamteindruck erlebbar war und damit das Publikum in die Interpret*innenrolle versetzte, während sie selbst in die Rolle der stillen und aktiven Zuhörer*in trat, die man höchst selten in dieser Form auf der Bühne einnimmt. Am Kulminationspunkt dieser einzigartigen Konstellation erfolgte der überraschende Einsatz der Signaltöne des letzten Werkes vor der Pause, das die Thematik duftender Pflanzen aufgriff:

Kaija Saariaho (1952-2023) entwickelte ihr Werk *NoaNoa* für Flöte und Elektronik (1992) aus Ideen, die während der Arbeit an der Ballettmusik *Maa* entstanden sind, mit dem Ziel, bestimmte Manierismen der Flöte zu durchdringen, zu übertreiben und sogar zu missbrauchen, um etwas Neues entstehen zu lassen. Der Titel bezieht sich auf einen gleichnamigen Holzschnitt von Paul Gauguin sowie ein Reisetagebuch, das Gauguin während seines Aufenthaltes in Tahiti 1891-1893 führte. *Noa* bedeutet in diesem Zusammenhang „Duft“. Damit schlägt die Wahl des Titels eine Assoziationsbrücke zum Duft eines fernen Landes vor.

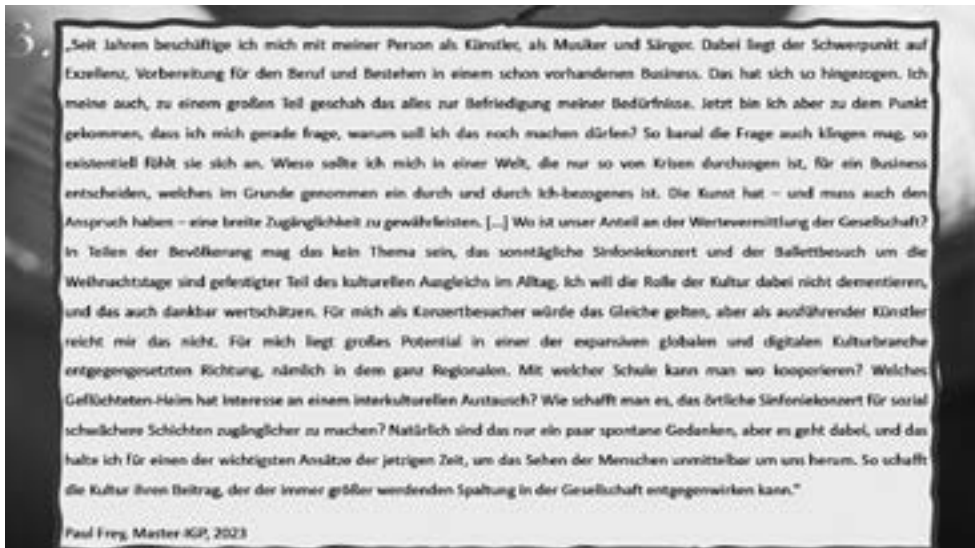
Nach der daran anschließenden Pause wurde das Publikum von einem Als-ob-Setting empfangen, das an eine Podiumsdiskussion auf der Bühne erinnerte. Die Interpretin des Abends hatte sich mit ihrem elfjährigen Sohn in einer Gruppe von vier Stühlen eingefunden und begrüßte das Publikum zurück zu dem nun performativ gestalteten wissenschaftlichen Vortrag. Während die Musikerin nun die ihrer Professur ebenfalls inhärente Rolle der Wissenschaftlerin und Vermittlerin einnahm, wechselte das Kind anfänglich zwischen verschiedenen Rollen zwischen den Stühlen auf der Bühne (Zitat 1 und 2, siehe folgende Abbildungen), um dann Wege im Publikumsraum zurückzulegen. Während auf der Bühne Einblicke in bildungsphilosophische Konzepte gegeben wurden, trug das Kind alle zur Illustration hinzugezogenen Zitate im Zuschauerraum vor, um diese in gedruckter Form nach dem jeweiligen Vorlesen an das Publikum zu verschenken. Dieser Vortrag basierte auf folgenden Texten und Zitaten:



„Im Rahmen eines Kongresses zum Thema ‚Artistic Citizenship‘ in Freiburg im Herbst 2022 wurde ein von Studierenden entwickeltes Dramolett aufgeführt. Zwei Musikschullehrende lieferten sich dabei ein Wortgefecht, welches zwei Pole überzeichnet, die das aktuelle Spannungsfeld musikpädagogischen Unterrichtsalltags aufspannt:“



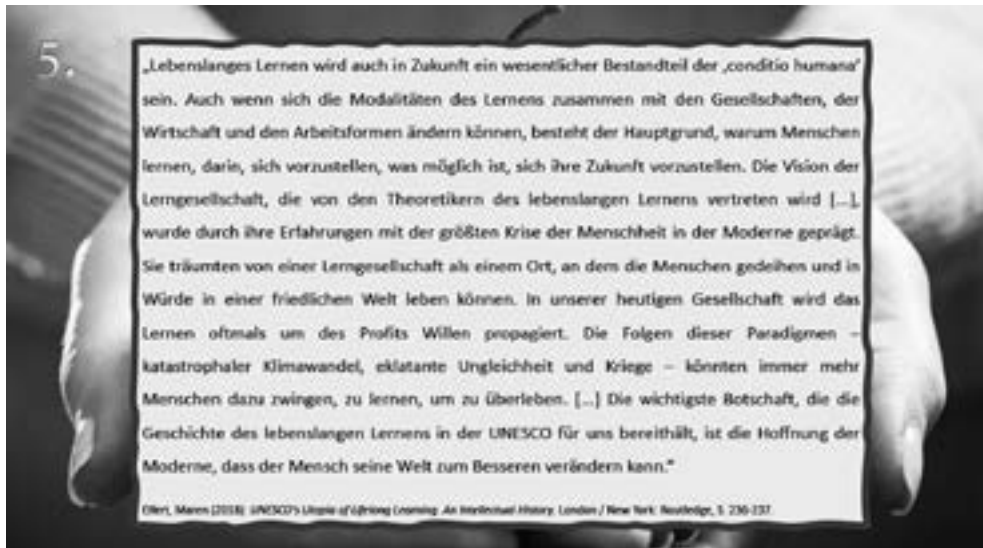
„Auch im Rahmen eines Seminars zum gleichen Oberbegriff, i.e. Artistic Citizenship, im zurückliegenden Wintersemester, beschäftigten sich Studierende des MA IGP mit Begriffen wie gesellschaftliche Verantwortung und Exzellenz sowie Ihrer eigenen Rolle als Künstler und Künstlerinnen sowie Musikpädagogen und Musikpädagoginnen. Ein Studierender formulierte dabei folgendes Statement, welches das gerade skizzierte Spannungsfeld nochmals erweitert:“



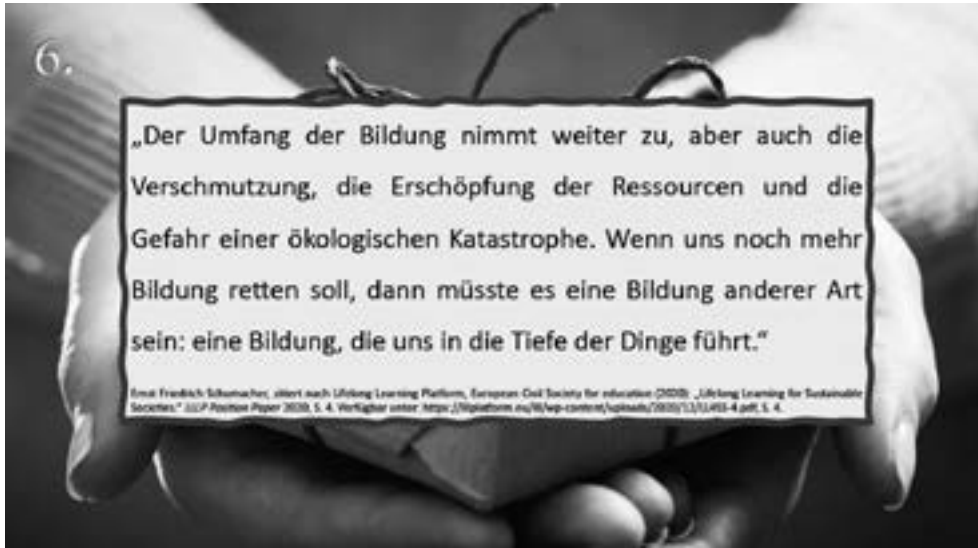
„Der hier vollzogene Gedankengang weist wesentliche Facetten zu aktuellen Bildungsdis-kursen auf, die sich an dem Begriff des Lebenslangen Lernens aufhängen. Der Begriff des Lebenslangen Lernens hat eine lange Tradition seit der Antike. Auch Robert Schumann formulierte in seinen ‚Musikalischen Haus- und Lebensregeln‘ einen Grundsatz (nicht nur) musikalischen Lernens:“



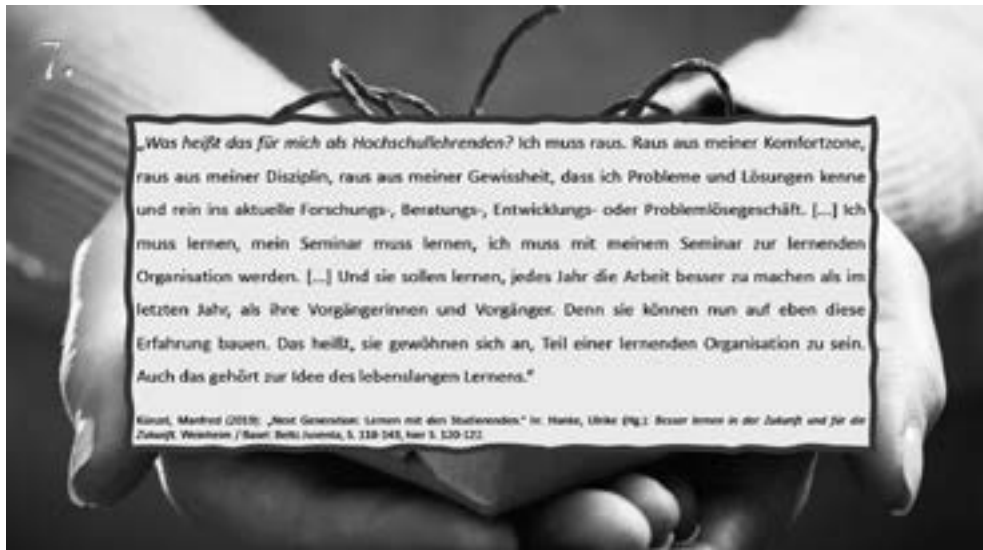
„Musikalisches Lernen wird als permanenter Prozess begriffen, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt. Der Begriff des Lebenslangen Lernens hat mittlerweile Einzug in beinahe alle bildungsbezogenen Texte, Ordnungen und Broschüren gefunden. In der Sichtweise der UNESCO-Forscher, die sich seit Ende des 2. Weltkriegs mit der Beförderung und Verbreitung des Begriffs des Lebenslangen Lernens auseinandersetzen, beinhaltet dieser einen zentralen Utopiegedanken:“



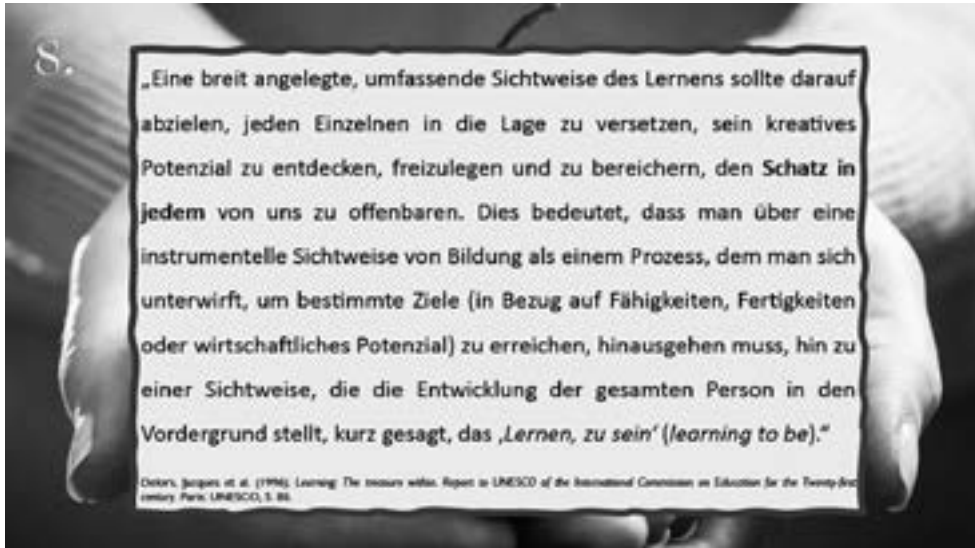
„Die UNESCO steht für die Idee, durch Verbindungen zwischen dem Recht auf Bildung und aktiver gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme Einfluss auf Entwicklungen zu nehmen, welche nationale Denkansätze transzendieren, eine globale Gemeinschaft fördern und damit zu einer Verbesserung internationaler Kommunikation und weltweiter Lebensverhältnisse beizutragen versuchen. Kritiker des Lebenslangen Lernens als Weiterbildungskonzept im Erwachsenenalter adressieren insbesondere die defizitorientierte Sicht auf moderne Bürger*innen: ‚In den letzten zweihundert Jahren ist der Mensch zu einer Art ‚permanenten Baustelle‘ geworden, die sich selbst als ein perfektionsbedürftiges Subjekt wahrnimmt.‘ (Tröhler 2021, S. 63) Das Konzept des lebenslangen Lernens darf somit nicht als lebenslanger Weiterbildungszwang zur Maximierung von Effizienz missinterpretiert werden, sondern widmet sich im Kern der Vision, dass Bildung zu einem gelingenden Zusammenleben beitragen kann. Dabei geht es nicht um die Quantität, sondern um die Qualität des Lernens:“



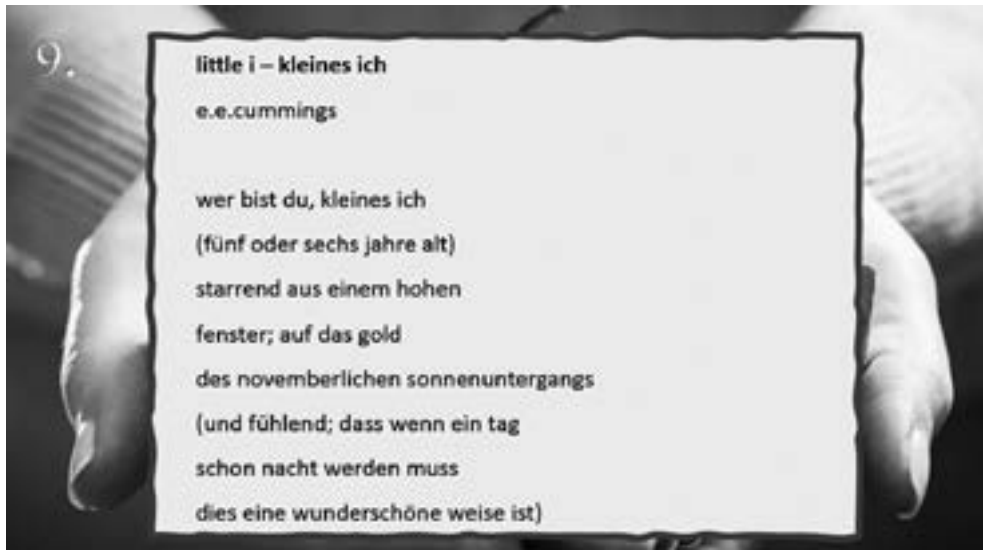
„Wie kann eine solche Bildung aussehen – nach der sich der Student des Zitats von vornhin sehnt –, die uns in die Tiefe der Dinge eindringen lässt und zur Gestaltung von Kultur und Gesellschaft in der Zukunft beitragen kann? Ist das überhaupt eine Aufgabe – man nennt es bisweilen auch *Third Mission* – von Hochschullehre? Der Beantwortung dieser Frage möchte ich mich in Zukunft widmen – und dies nicht alleine, sondern gemeinsam mit den Studierenden. Dabei hat mich folgendes Zitat inspiriert:“



„Ich bin der Überzeugung, dass man Persönlichkeiten, die als *Change Agents* in der Kulturszene wirken werden, nur dann heranbilden kann, wenn man sie als Persönlichkeiten anspricht und Ihnen die Möglichkeit gibt, Ihre Bildungswege selbst zu gestalten. Die UNESCO-Forscher*innen haben herausgestellt, dass die Aneignung von Wissen („learning to know“) nicht ausreicht, um zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können. Neben Anwendung, Problemlösefähigkeiten, kritischem Denken und Zusammenarbeit („learning to do“) spielen soziale und interkulturelle Kompetenzen, Eigenverantwortung und Selbstregulierung („learning to be“) eine Rolle, um durch Teamarbeit, politische, digitale sowie globale Kompetenzen schließlich das Erlernen des Zusammenlebens („learning to live together“) zu fördern (vgl. Scott 2015). Der UNESCO-Philosoph Jacques Delors hat Bildung auch als Suche nach dem Schatz in uns, „the treasure within“, beschrieben:“



„Die Schulzeit – wie auch ein anschließendes Studium – bilden verhältnismäßig kurze Phasen im Prozess des lebenslangen Lernens zwischen frühkindlichem Lernen und der Erwachsenenbildung bis ins hohe Alter. Neben dieser vertikalen Ebene über die gesamte Lebensspanne betrifft lebenslanges Lernen aber auch eine horizontale Ebene, die alle Aspekte individueller Lebensbedingungen sowie die umgebenden Gesellschaften betrifft (vgl. *ibid.*, S. 87). In anderen Worten impliziert lebenslanges Lernen nach Ravindra Dave schließlich ‚a vertical dimension, horizontal dimension, and the depth dimension. It gives you direction. It gives you vision. But within that, you have to work‘ (Ravindra Dave, zitiert in Elfert 2018, S. 87). Bildung lässt sich demnach nicht als Weg von A nach B gestalten: Viel interessanter und wichtiger sind oftmals die Umwege im Rahmen eines offenen Prozesses der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Auch meine Biographie war alles andere als geradlinig und auch von vielen Umwegen und bisweilen auch so etwas wie Streckensperungen – *TRAIETTORIA ...DEVIATA* – geprägt. Auch mit der Berufung auf diese Professur ist mein Bildungsweg keineswegs abgeschlossen, vielmehr gilt es die Vision des lebenslangen Lernens im gerade skizzierten Sinne vorzuleben und an Studierendengenerationen weiterzuvermitteln. Im Verlauf meines eigenen mehrdimensionalen Bildungskontinuums ist der Ruf auf eine Professur somit nicht nur Anlass, den Blick auf zukünftige Entwicklungen und den eigenen Beitrag zur Kultur und der Hochschulcommunity zu richten, sondern auch auf zurückliegende eigene, mehr oder weniger vergangene Persönlichkeiten, den vielen kleinen ichs – *little i's*:“



Nach dieser wissenschaftlichen Lecture Performance erfolgte die Aufführung der folgenden beiden Werke ohne Pause:

Marco Stroppas (*1959) *little i* (1996) aus „The Great Room“ für Flöte und Kammerelektronik gehört zu einem Zyklus, der sich mit dem Konzept der „Kammerelektronik“ beschäftigt: „Ziel ist es, eine Art intime, poetische Beziehung zwischen einem Soloinstrument und anderen unsichtbaren Präsenzen, den imaginären Partnern des Instruments, herzustellen. Auf diese Weise wird eine Art virtuelles Kammerensemble erzeugt. Jedes Werk bezieht sich auf ein Gedicht von E.E. Cummings, dem Dichter des Raumes! Die Beziehung ist dabei jeweils individuell und vielfältig. Ich habe zum Beispiel versucht, den intimen und tiefgründigen Ausdruck der Gefühle eines Kindes einzufangen, aber ich nutze auch die akustische Ähnlichkeit zwischen ‚i‘ und ‚eye‘ und die Tatsache, dass ‚little‘ auf Italienisch ‚piccolo‘ heißt, was der Piccoloflöte entspricht! Die Architektur von ‚little i‘ ist eine Art freie Bogenform in fünf Sätzen (langsam melodisch – presto – moderato perkussiv – lebhaft – langsam harmonisch). Jeder Satz verwendet eine andere Klangartikulation für die Flöte, von gewöhnlichen Klängen bis zu Multiphonics, von Mikrotonalität und Glissandi bis zu perkussiven Klängen. Das elektronische Material ist sehr einfach und besteht aus aufgenommenen und bearbeiteten Flötenklängen, die manchmal mit synthetischen Klängen gemischt werden.“ (Marco Stroppa, 2024)

„*Traiettorie* (Trajektorie) ist ein Zyklus aus drei Stücken für Klavier und Elektronik, und mein erstes Werk als Komponist. Das erste Stück *Traiettorie ...deviata* (1982) für Klavier und computererzeugte Klänge beginnt mit einer weitreichenden Erforschung der Resonanz des Soloklaviers. Dies führt zu einem Crescendo, das mit einem 5-Noten-Akkord endet, aus dem die Elektronik allmählich hervortritt. Klavier und Elektronik steigern ihre Intensität und enden mit einem furiosen Höhepunkt. Das gesamte elektronische Material besteht aus rein synthetisierten Klängen, die als ein Ensemble virtueller Instrumente wirken und der Elektronik eine orchestrale Qualität verleihen. Klavier und Elektronik interagieren daher in Symbiose und zielen darauf ab, einen hybriden Bereich zu schaffen, indem sie mu-

sikalische Figuren und spezifische Gesten austauschen, sodass die musikalische Energie untereinander zirkuliert.“ (Marco Stroppa, 2024)

Die Idee dieses Konzertes möchte dazu inspirieren, Konzertereignisse so zu gestalten, dass die Stadtgesellschaft und externe Institutionen mit der Musikhochschule in Interaktion versetzt werden und sich einstellende Synergien aktiv genutzt werden. Die dabei gebauten Brücken können beispielsweise im Rahmen von Vorabkonzerten an verschiedenen Orten in der Stadt und der Region wirksam werden, bei denen Teile von Konzertprogrammen präsentiert werden, die auch – aber nicht nur – auf der Bühne der Hochkulturinstitution „Musikhochschule“ in Erscheinung treten und dort verbunden werden können. Dabei können verschiedene Personengruppen auch zur aktiven Teilnahme eingeladen bzw. auf diese im Rahmen von Workshops vorbereitet werden, so dass die Bühne des Konzertsaals für alle geöffnet wird. Die Nutzung von Orten mitsamt ihrer jeweiligen institutionellen Einschreibungen und Prägungen erfahren auf diese Weise genauso eine Erweiterung und Schwellenüberschreitung wie die den Konzertsälen eingeschriebene konventionelle Trennung zwischen Bühne und Zuschauerraum, Künstler*innen und Publikum sowie Teilnehmenden aus Kultur und Gesellschaft mit dem Ziel, eine allumgreifende „Community of Practice“ erfahrbar zu machen, an der jede und jeder teilnehmen und teilhaben kann.

5. Neukonzeption des Wahlbereichs der BA-Studiengänge an der HfM Detmold

Um zu illustrieren, wie die in dieser Arbeit präsentierten Überlegungen und Ansätze – über einzelne Projekte wie die gerade skizzierten hinaus – auch systematisch curricular verankert werden können, soll im Folgenden die Neukonzeption eines studiengangübergreifenden Wahlbereichs von BA-Studiengängen am Beispiel der HfM Detmold vorgestellt werden. Er bündelt vielfältige Ideen und Ansätze aus der für diese Arbeit konsultierten Fachliteratur, der Recherche von Studienplänen im In- und Ausland sowie der in Gesprächen formulierten Anregungen seitens der Studierenden. Die Liste an Vertiefungsfächern in der linken Säule in Abbildung 4 bilden eine Auswahl an vorhandenen Studienangeboten der HfM Detmold ab, die sich aber nicht in allen Studiengängen anwählen ließen. Die in Abbildung 4 in der rechten Säule angedeuteten Vorschläge wurden aus Wünschen von Studierenden nach individueller Freiheit in Form einer neigungsgeleiteten Zusammenstellung von Einzelveranstaltungen abgeleitet, die in Gruppengesprächen sowie im Rahmen eines Seminars zur Studiengangsentwicklung im Sommersemester 2022 an mich herangetragen wurden.

Um dem doppelten Auftrag der Musikhochschullehre zwischen Tradition und Innovation gerecht zu werden (vgl. Kapitel 2.1 dieser Arbeit), zielt dieser Wahlbereich auf seine niederschwellige Einbettung in vorhandene und auf lange Traditionen fußende Studienstrukturen. In Abbildung 3 wird sichtbar, dass der Wahlbereich eine Unterteilung in ein Kernmodul (i.e. Hauptfach sowie hauptfachnahe Fächer) und einen Pflichtbereich (Theorie, Wissenschaft etc.) nicht aushebelt, sondern im Gegenteil versucht, diese zu ergänzen und im Idealfall projektbezogen zu verzahnen. Ähnlich wie das hier abgebildete eigeninitiativ zu organisierende und konzipierende „Projekt“ bildet der Wahlbereich mehr als eine Schwelle zum außerhochschulischen Bereich – er grundiert und durchzieht vielmehr die beiden inneren Kreise, indem er im Sinne eines *deeper learning* (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2 dieser Arbeit) zu nachhaltigem und vernetzendem Lernen beiträgt.

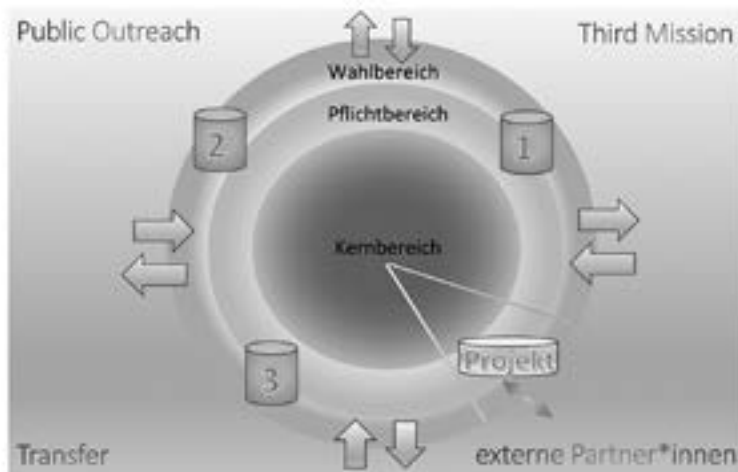


Abb. 3: Einbettung des Wahlbereichs in die Gesamtstruktur. Zuerst erschienen in: Schmitt-Weidmann, Karolin (2023): „Raus aus dem Elfenbeinturm! Gestaltung von Kultur und Gesellschaft als Aufgabenfeld und Bildungsmission von Musikhochschulen.“ In: *üben&musizieren.research* (2023), S. 1-22, hier S. 13. Online verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/schmitt-weidmann/>.

Obwohl in Abbildung 3 selbstverständlich auch die beiden inneren Kreise auf vielfältige Weise mit den außerhochschulischen Bereichen in Kontakt treten und insbesondere im Rahmen von künstlerischen Projekten in diese ausstrahlen, stellen die in Abbildung 4 vorgestellten Möglichkeiten zu Kollaborationen mit externen Akteur*innen weiterführende Chancen für berufsfeldnahe und anwendungsbezogene Lernerfahrungen bereit.

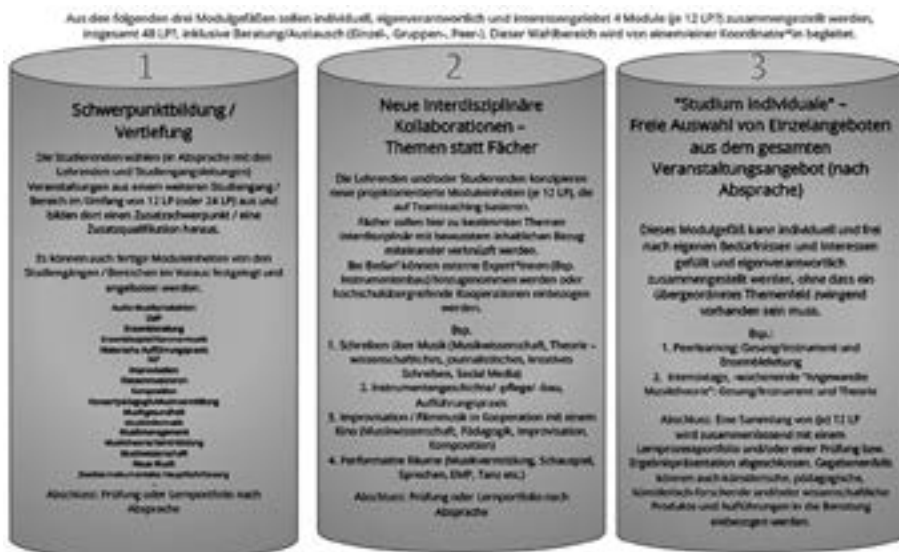


Abb. 4: Vorschlag einer Neukonzeption des Wahlbereichs. Zuerst erschienen in ebd.

Die insbesondere im Rahmen der Projekte der mittleren Säule zu gewinnenden Kontakte können direkt für die spätere Berufswelt relevant werden und einen Übergang vom Studium ins Berufsleben erleichtern. Zudem lässt sich künstlerische Praxis in gesellschaftlicher Verantwortung leben, sodass der *Public Outreach* sowie der Bereich der *Third Mission* der Hochschule gestärkt werden (vgl. Kapitel 2.2 dieser Arbeit). Der Initiierung von Win-Win-Situationen zwischen internen und externen Interessengruppen sowie die Maximierung der Reichweite an gesellschaftlichem Engagement, z.B. im Rahmen von *Service-Learning*-Projekten, sind hier keinerlei Grenzen gesetzt. Außeruniversitäre Partner*innen können demnach in Bezug auf Räume und Zielgruppen beispielsweise von generationsübergreifenden Wohneinrichtungen bis hin zu ganzen Stadtteilprojekten unter Einbezug möglichst vieler in einem Stadtteil ansässiger Vereine reichen, wobei letztere gerade vor dem Hintergrund ihrer besonderen Interessen und Fähigkeiten aus ihren eingeschworenen Gemeinschaften in einen kreativen Austausch mit anderen Gruppen eines Stadtteils treten können (vgl. Schmitt-Weidmann 2021b, S. 40f). Solche Projekte tragen somit nicht nur *Community-Based-Learning*-Ansätzen Rechnung, sondern können zudem den Ausgangspunkt für *Community-Based Research* bilden, im Rahmen derer beispielsweise Kompositionen in einem Miteinander aus einer wie auch immer gearteten bzw. generierten Community und einer/einem bzw. mehreren professionellen Künstler*innen entwickelt werden (ibid., S. 41).¹²³

Die mittlere Säule möchte gezielt zu einem Lehren und Lernen zwischen instruktiven und konstruktiven Rollenverständnissen beitragen, indem studentische Partizipation und Initiative befördert werden (vgl. Kapitel 2.3 dieser Arbeit). Studierende können hier Vorschläge zu einzelnen Themen, zu der Gestaltung ganzer Modulinhalt oder zu der Integration von Kooperationen mit externen Partner*innen, wie beispielsweise einer Instrumentenbauerwerkstatt, verwirklichen sowie selbst als Lehrende allein oder im Team mit ihren Professor*innen und Dozent*innen aktiv werden. Innovative Ideen können auf diese Weise gemeinsam umgesetzt und Lernprozesse gestaltet werden, an denen Studierende und Lehrende wachsen. Im Rahmen von kollaborativen Lernkulturen können somit individuellen Neigungen, Interessen und Begabungen Rechnung getragen werden, die Schwächen sichtbar machen und diesen begegnen, ohne defizitorientiert ausgerichtet zu sein (vgl. Kapitel 2.4 dieser Arbeit). Zu diesem Zweck werden Feedback- und Bewertungsformen zum Einsatz gebracht, die passgenau auf die jeweiligen Modulinhalt ausgerichtet sind und/oder prozessbegleitend die Reflexion der eigenen Lernentwicklung fördern. Prüfungsformate wie Lernprozessportfolios sowie kreative Produkte in Form von Podcasts, Videoproduktionen, kreativen Textformen bis hin zu künstlerischen Produkten lassen Prüfungen nicht mehr als Belastung, sondern vielmehr als Chance zur kreativen Entfaltung erscheinen, die zu *deeper learning* bzw. nachhaltigen Lernerfahrungen beizutragen vermögen und auf ein Berufsleben vorbereiten, welches kreatives Handeln und kollektive Projektarbeit miteinschließt. In diesem Sinne können kollaborativ gestaltete und projektorientierte Modulkompositionen in der mittleren Säule auch Anlass

123 Siehe exemplarisch das Projekt „transcoding“ der Violinistin Barbara Lüneburg (2018), verfügbar unter: <http://transcoding.info>, letzter Zugriff: 01.01.2025, sowie Hubrich (2017), S. 245-267.

zu Schlüsselereignissen geben, die das Denken und Handeln aller Beteiligten nachhaltig prägen und verändern und transformatorische Bildungsprozesse befördern (vgl. Kapitel 1.6 dieser Arbeit).

Eine Verbindung aus Schwerpunktbildung (linke Säule), Projektorientierung (mittlere Säule) sowie eigenverantwortlicher Ausgestaltung (rechte Säule)¹²⁴ möchte individuellen Bedürfnissen und Wünschen begegnen, ohne bereits vorhandene Wahlangebote abzulösen. Die Vorteile aus allen drei Möglichkeiten können somit persönlich genutzt und für die eigene individuelle Entwicklung und Lernbiographie fruchtbar gemacht werden. So kann mit der linken Säule dem Bedürfnis nach Struktur und Anleitung begegnet werden, während mit der mittleren und rechten Säule dem Wunsch nach freier Gestaltung des eigenen Bildungsweges sowie nach Verantwortungsübernahme entsprochen werden kann. Wenngleich auch in der linken sowie rechten Säule durchaus Potential zu innovativen Ideen liegt, bietet die mittlere Säule meines Erachtens das höchste Innovationspotential, das sich aus der transdisziplinären Vernetzung unterschiedlicher interner und externer Energien generiert, die hier in Synergien versetzt werden können.

Im Folgenden werden einige Beispiele für Modulkompositionen vorgestellt, die in der mittleren Säule angesiedelt werden könnten. Diese erheben selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit für die in dieser Säule innewohnenden Möglichkeiten. Sie geben auch keine fertig ausgereiften Inhalte oder Kompetenzbeschreibungen wider, sondern möchten lediglich erste Anregungen zur Ausgestaltung von themenbezogenen, transdisziplinär angelegten und projektbezogenen Modulkompositionen geben, die als Inspiration für Weiterentwicklungen dienen können. Diese können auch beispielsweise im Rahmen von Fortbildungsangeboten für Erwachsene und Jugendliche geöffnet werden. Dabei steht nicht nur ein Kompetenzerwerb im Zentrum, sondern vielmehr die Herstellung von Resonanzräumen und Resonanzbeziehungen zwischen internen und externen Akteur*innen sowie dem jeweiligen thematischen Gegenstand (vgl. Resonanzdreieck in Kapitel 1.7 dieser Arbeit). Durch die Förderung von studentischer Eigeninitiative und Mitgestaltung können Selbstwirksamkeit erfahren und kollaborative Lernprozesse von Studierenden, Lehrenden und externen Teilnehmenden gemeinsam gelebt und weitergetragen werden.

A. Schreibwerkstatt

Die Position einer/s Künstlerin/Künstlers vermittelt sich nicht nur über künstlerische Ausdrucksformen, sondern kann auch über Texte, die über sie/ihn oder von ihr/ihm geschrieben werden, in Erscheinung treten. Dieses Wahl-Modul widmet sich verschiedenen Textformen für, über und in der Musik. Das Schreiben verschiedener Textarten ermöglicht den Studierenden eine tiefe Durchdringung und sprachliche Auseinandersetzung mit Kunstwerken aus vielerlei Perspektiven und mit verschiedenen Mitteln. Zudem

124 Die rechte Säule orientiert sich an Angeboten eines sogenannten „Studium generale“, das an vielen Universitäten nach dem Vorbild der „liberal education“ etabliert wurde. Siehe weiterführend Axelrod (2001) und Freeland (2009).

werden die Möglichkeiten, verschiedene Zielgruppen anzusprechen und unterschiedliche Netzwerke bzw. *Communities* zu erschließen, thematisiert.

Bereich	Mögliche Facetten
Musikwissenschaft	Schreiben und Veröffentlichen von wissenschaftlichen Texten
Theorie	Musikanalytische Texte verfassen und vermitteln
Musikmanagement	Selbstvermarktung über Texte
Journalismus (extern)	Austausch mit den Herausgeber*innen einer Musikzeitschrift
Kooperation mit Schriftsteller*innen (extern)	Kreatives Schreiben über Musik
Komposition	Vertonung von Textvorlagen Textbehandlung und -verarbeitung in der Musik

B. Instrumentenbau

In diesem Wahl-Modul wird das eigene Instrument in den Fokus der Auseinandersetzung gestellt. Die Korrelationen zwischen Material, Form und Verarbeitung sowie Klangproduktion wird bewusstgemacht und auch praktisch auf vielseitige Weise erprobt.

Bereich	Mögliche Facetten
Musikwissenschaft	Geschichte der Instrumentenentwicklung Wissenschaftlich informierte Interpretationsgeschichte sowie Aufführungspraktiken Exkursion in ein Musikinstrumentenmuseum
Instrumentenbauwerkstätten (extern)	Workshop zu Bau, Pflege und Reparatur
Historischen Aufführungspraxis (gegebenenfalls extern)	Künstlerischer Meisterkurs auf historischen Instrumenten

Musikpädagogik / EMP (gegebenenfalls in Kooperation mit externen Instrumentenbauer*innen)	Bau kreativer Instrumente Herstellung einer Klangwand für eine Bildungseinrichtung ¹²⁵ Vorbereitung und Durchführung eines Instrumentenbauworkshops mit Kindern und/oder intergenerationalen Teilnehmer*innen mit anschließender interaktiver Konzertaufführung
---	--

C. Filmmusik

Dieses Wahl-Modul widmet sich unterschiedlichen Facetten der Filmmusik und versucht, künstlerische Perspektiven zwischen visuellen und auditiven Ausdrucksformen in Theorie und Praxis erfahrbar zu machen.

Bereich	Mögliche Facetten
Musik- und Filmwissenschaft	Geschichte der Filmmusik
Improvisation und/oder Komposition (Kooperation mit einem Kulturkino)	Vorbereitung einer studentischen Improvisation und/oder Komposition, bspw. zu einem Stummfilm mit anschließender Aufführung in einem Kino
Pädagogik / Musikvermittlung (Kooperation mit einem Kulturkino)	Filmmusik-Workshop mit anschließender Aufführung in einem Kino, gegebenenfalls gemeinsam mit den Studierenden
Kooperation mit Filmemacher*innen	Workshop zur eigenen Herstellung von Filmen sowie dem Einsatz von Musik in Filmen

D. Performative Räume

Dieses Wahl-Modul zielt auf die Möglichkeiten, aus geographischen Räumen performative Räume entstehen zu lassen (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 187). Dabei werden Wege zur Nutzung und Gestaltung von Räumen eruiert, die über die gewohnten Handlungen vieler Interpret*innen und den konventionellen Gebrauch von Räumen hinausgehen und künstlerische Ausdrucksfähigkeiten erweitern.

Bereich	Mögliche Facetten
Musik- und Theaterwissenschaften	Theorie und Praxis der „Ästhetik des Performativen“ im Theater, in der Performance-Kunst und der Musik
Architektur	Räume, Akustik, Atmosphäre

¹²⁵ Siehe weiterführend Karolin Schmitt-Weidmann & Dirk Weidmann: „Kulturelle Bildung durch ‚Service Learning‘ im Ganzttag.“ In: *Die Ganzttagsschule* 64 (2024), S. 27-37.

Öffentlicher Raum	Aufführungen an Orten im öffentlichen Raum (bspw. in Form eines Stadtrundgangs)
Musikvermittlung	Raumnutzung und Konzertdramaturgie
Schauspiel / Sprecherziehung	Raum- und Bühnenpräsenz
EMP / Performance	Gestaltung performativer Räume ¹²⁶
Tanz	Raumauslotungen durch Bewegung und Körper

E. Klima

Der Klimawandel wird aktuell von vielen Wissenschaftler*innen als die größte Herausforderung der Menschheit angesehen.¹²⁷ Was hat aber Klima mit Musik zu tun? Hat Musik „Agency“ in der Gestaltung unserer Zukunft, und wenn ja, auf welche Weise? Im Spannungsfeld zwischen Kunst und Gesellschaft geht dieses Wahl-Modul der Frage nach, ob und wie Musik Wirksamkeit und Handlungsmacht erlangen kann.

Bereich	Mögliche Facetten
Musikwissenschaft / Ecomusicology	Gesellschaftliche Wirkungen von Musik in Geschichte und Gegenwart, Zusammenhänge zwischen Musik, Kultur und Natur
Komposition	Komponieren im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Verantwortung und künstlerischer Freiheit Beispiele künstlerischer Verarbeitungen der Klimakrise
Bildungswissenschaften	„Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Theoretische Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten, Kritik und Weiterentwicklungspotenziale
Pädagogik / Musikvermittlung	Initiierung eines zivil-gesellschaftlich engagierten Projektes zum Thema Klimaschutz (<i>Service Learning</i>)
Kooperation mit Klimaschutzexpert*innen	Wie können Musikaktivitäten klimafreundlich durchgeführt werden? Wie sehen klimafreundliche Entwürfe zu einer Konzertpraxis, Projekten und zu Institutionen wie Musikschulen in der Zukunft aus?

¹²⁶ Zum Begriff des performativen Raumes versus des geometrischen Raumes, siehe Fischer-Lichte (2004), S. 187.

¹²⁷ Vgl. beispielsweise <https://www.wwf.ch/de/unsere-ziele/klima-energie-globale-herausforderung>, letzter Zugriff: 01.01.2025.

F. Künstler*innengemeinschaften

Künstler*innengemeinschaften und -freundschaften waren und sind eine prägende Größe für Künstler*innen, die nicht selten Einfluss auf die Entstehung und Ausgestaltung von Kunstwerken hatten und noch immer haben. Insbesondere im 19. Jahrhundert waren Künstler*innengemeinschaften sehr beliebt (vgl. Betthausen 2016). Aktuell genießen Künstler*innenkollektive wieder einen großen Aufschwung und stellen eine Alternative zu einem künstlerischen Alleinanspruch auf Urheberschaft sowie zur Fokussierung auf Einzelpersonen dar, wie beispielsweise die Kunstaussstellung *documenta15* zeigte, indem die Projektverantwortlichen mit *ruangrupa* ein ganzes Künstler*innenkollektiv aus Indonesien mit der Kuratierung der Ausstellung beauftragten. Auch jenseits eines musikalischen Zusammenwirkens in Kammermusik und Ensemble können Kollaborationen für künstlerische Schaffensprozesse sowie die Gestaltung und Organisation von Projekten und Events jeglicher Art eine zentrale Stellung in aktuellen und zukünftigen Berufsfeldern einnehmen, die auch die künstlerische Gestaltungskraft ganzer Gemeinschaften zu erschließen vermag (wie beispielsweise in der *Community Music*).

Bereich	Mögliche Facetten
Musikwissenschaft / Philosophie	Künstler*innenfreundschaften bzw. -gemeinschaften in Geschichte und Gegenwart
Künstlerische Fächer, Komposition	künstlerisches Agieren in Kollektiven – Chancen und Herausforderungen
Pädagogik / Musikvermittlung	Community Music
Künstlerische Forschung / Community-Based Research	Komponieren und Musizieren in und mit einer (Online-)Community

G. Artistic Citizenship

Laut Silverman, Elliott und Bowman (2016, S. 6-7) kommt musikpädagogisches Handeln in Zukunft nicht umhin zu fragen, auf welche Weise es zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen und wodurch es die Entwicklung hin zu einer künstlerischen Bürgerschaft (*artistic citizenship*) befördern kann.¹²⁸ Wie lässt sich die eigene Rolle als *Artistic Citizen* gestalten? Welche Rolle möchte man in Zukunft als Künstler*in in der bzw. für die Gesellschaft spielen? Wie lassen sich im Rahmen von Projekten mit externen Teilnehmenden deren eigene Selbstkonzepte als *Artistic Citizens* fördern und prägen? Im Spannungsfeld zwischen den Sphären der Kunst und der Gesellschaft möchte dieses Wahl-Modulangebot hochschulinterne und -externe Teilnehmende dazu anregen, ihre eigenen Rollen als Künstler*innen zu reflektieren und sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst zu werden (vgl. Kapitel 1.2 dieser Arbeit).

¹²⁸ Vgl. <https://www.mh-freiburg.de/veranstaltungen/veranstaltungen/details/artistic-citizenship>, letzter Zugriff: 01.01.2025.

Bereich	Mögliche Facetten
Philosophie / Soziologie / Politikwissenschaften	Entwicklung des Begriffs des „ <i>Citizenship</i> “ in Geschichte und Gegenwart
Bildungswissenschaften	Konzept der <i>Artistic Citizenship</i> und seine Implikationen für die Musikpädagogik
Pädagogik (und externe Partner*innen)	<i>Service Learning</i> -Projekte
Karrierezentrum	Potentiale und Herausforderungen von <i>Artistic Citizenship</i> im Spannungsfeld zwischen Vision, Profession, gesellschaftlichem Engagement und Erwerbstätigkeit

H. Unsere Hochschule der Zukunft

Studienordnungen geben den Rahmen eines jeden Studiengangs vor. Die dort formulierten Angaben prägen den Verlauf des Studiums und damit die Berufsfähigkeit nach erfolgreichem Abschluss: Die persönliche Karriere angehender Akteur*innen der vielfältigen Musikszene wird hier maßgeblich geformt. Angesichts eines diversen Berufsmarktes sind Hochschulen daher verpflichtet, Inhalte und Strukturen weiterzuentwickeln sowie insbesondere auch Freiräume für persönliche Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen. Darüber hinaus können hochschulinterne Entscheidungen auch Auswirkungen auf die zukünftige Kulturlandschaft haben, sobald Absolvent*innen ihre erlangten Kompetenzen in die Kulturszene hineintragen.

Studiengangsentwicklung ist somit nicht als Aufgabe Einzelner anzusehen und kann und darf auch nicht mit der Festschreibung einer neuen Studienordnung enden: Vielmehr wird ein Prozess ins Rollen gebracht, der alle Statusgruppen und Angehörige der Hochschule miteinbeziehen möchte. Auf diese Weise soll eine lebendige Kultur des Austausches kultiviert werden, um Studiengänge flexibel an aktuelle Bedürfnisse und Wünsche anzupassen und Raum zur Erprobung innovativer Ideen zu geben. In diesem Prozess sollten vor allem die Studierenden Möglichkeiten zur aktiven Partizipation erhalten, denn Studiengangsentwicklung wird in erster Linie für die Studierenden betrieben.

Bereich	Mögliche Facetten
Bildungswissenschaften	Übergeordnete Bildungstheorien und Bildungsziele mit Bezug auf die Musiker*innenbildung an Musikhochschulen
Hochschulleitung, Funktionsträger*innen, Verwaltung, Gremien	Visionen, Projekte (bspw. zu Lebenslangem Lernen, Diversität, Digitalisierung), Organisationsentwicklung, Spannungsfelder
Lehrende	Rollenverständnis, innovative Lehrkonzepte
Karrierezentrum	Berufsfelder und Ziele von Musikstudiengängen angesichts von Employability

Ein entsprechendes Projektseminar, dem dieser Unterpunkt seinen Titel verdankt, habe ich im Rahmen der Studiengangsentwicklung konzipiert und zusammen mit Sonja Heißenberg im Sommersemester 2022 an der HfM Detmold durchgeführt. Neben Vorschlägen zur Erhöhung studentischer Mitbestimmung in und über studentische Gremien, die dem Senat vorgetragen wurden und dem Entwurf eines auf die Berufspraxis vorbereitenden pädagogischen Pflichtmoduls für alle Studiengänge, die für Gruppendiskussionen zum Thema Studiengangsentwicklung Modell standen, wurden auch weitere Vorschläge zur Individualisierung von Orchestermusikstudiengängen mithilfe des hier beschriebenen Wahlbereichs entworfen, die dem entsprechenden Fachbereich vorgestellt und dort miteinander diskutiert und ventiliert wurden.

Die hier vorgestellten Beispiele zeigen auf, wie eine vergleichsweise geringe Erweiterung von Wahlangeboten an Musikhochschulen zu weitreichenden Veränderungen in den Möglichkeiten zur Ausgestaltung von Studienverläufen und Lernbiographien beitragen kann. Trotz der Beibehaltung traditioneller Studienstrukturen in Form eines (gegebenenfalls erweiterten) Kernbereichs und flankierenden – möglichst anwendungsbezogen unterrichteten – Nebenfächern lassen sich auf diese Weise Ansätze zu themenorientiertem, fächerübergreifendem und projektbasiertem Lernen und Lehren implementieren. Dabei wird die grundlegende Tektonik von Studienstrukturen an Musikhochschulen nicht ausgehebelt, sondern es werden vielmehr Impulse gesetzt, die zukünftigen Weiterentwicklungen einen ersten Nährboden bereiten und versuchen, den übergeordneten Leitbildern und Forderungen nach transdisziplinären Kollaborationen sowie Verantwortungsübernahme für sich selbst und die Gesellschaft zu begegnen.

Siehe weiterführend zu diesem Wahlbereich im Kontext von *Third Mission* und *Public Outreach*:

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

