

Musikalische Bildung in lokaler und globaler Verantwortung

Begründungen für nachhaltiges Engagement im Musikunterricht

Tobias Hömberg

Als Teil der allgemeinbildenden Schule ist das Fach Musik heute aufgefordert, zu einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* beizutragen. Allerdings stellt sich die Frage, wie dieser Anspruch aus musikpädagogischer Sicht begründet werden kann. Dieser Beitrag erörtert dazu drei mögliche Thesen.



© Jonathan Witschas / Tobias Hömberg

Himmel und Erde müssen vergehn / aber die Musica, aber die Musica / aber die Musica bleibt bestehn“, klingt es in einem bekannten dreistimmigen Kanon. Tatsächlich hat die schlichte Botschaft, dargeboten in nachdrücklicher Sequenzierung, den musikalischen Langzeittest offenkundig bestanden: Bereits in den 1920er-Jahren in einer Kanonsammlung des jugendmusikbewegten Fritz Jöde abgedruckt, findet sie sich noch an die 100 Jahre später in der Liederliteratur für den Musikunterricht. Woher mag die überdauernde Popularität des Kanons und seiner ‚Message‘ rühren? Ist es die tröstliche Hoffnung, dass Musik verlässlichen Halt in einer immer unbeständi-

geren Welt gibt? Ist es das trotzige Beharren darauf, dass Musik gegenüber jedem noch so dramatischen Verfall resistent sei? Oder artikuliert sich hier die trügerische Illusion einer autonomen Kunst, die sich von aller äußeren Entwicklung unbeeinflusst zeigt? Dass Musik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen einerseits genuine und unersetzbare Ausdrucks- und Erfahrungsweisen darstellt, scheint aus pädagogischer Perspektive ebenso gewiss wie die Tatsache, dass sie andererseits stets eingebunden ist in ein komplexes Geflecht aus existenziellen, sozialen, kulturellen Bedingungen des menschlichen Daseins. Worauf Musikpädagogik und -didaktik ihr Augenmerk, worauf

Musikunterricht den Schwerpunkt legen sollte, scheint dabei mancher Diskussion unterworfen. *Der Welt abhanden gekommen?* ist eine musikpädagogisch aktuell diskutierte Zuschreibung an die musikalische Bildung in Deutschland (Krettenauer et al. 2024). Dazu stellt etwa der Musikpädagoge Stefan Zöllner-Dressler das Potenzial von Musikunterricht heraus, *Lernen und Selbstartikulation in gesellschaftlicher Verantwortung* zu befördern und so einen größeren musikpädagogischen Einfluss auf politische und soziale Prozesse geltend zu machen (Zöllner-Dressler 2024): Indem Schüler:innen beispielsweise mit musikalischen Mitteln ihre Sicht auf gesellschaftliche Verhältnisse ausdrücken, können sie

sie zugleich verändernd mitgestalten. Ob es Aufgabe von Musikunterricht ist, solches Engagement anzustoßen, fragt andernorts Alexandra Kertz-Welzel mit der Perspektive einer internationalen Musikpädagogik. Unter dem plakativen Zitat „*Nur noch kurz die Welt retten*“ stellt sie verschiedene Auffassungen zu Musikunterricht gegenüber (Kertz-Welzel 2022): Während demnach etwa die nordamerikanische Musikpädagogik in ihren neueren Ausrichtungen stark auf aktivistischen *Social Change* abzielt, betonen chinesische Philosophien der Musikpädagogik besonders die Balance zwischen Aktivität und Kontemplation, bis hin zur zieloffenen *Nothingness* im Umgang mit Musik.

Unterdessen wird Musikunterricht in Deutschland vonseiten der Bildungsadministrationen, aber auch der Fachdidaktik selbst zunehmend in die Verantwortung genommen, sich an einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* von Gesellschaft und Umwelt zu beteiligen. Dabei gelte es, auch für weltweite Zusammenhänge einzustehen. Dennoch bleibt die Frage virulent, wie die engagierte Beschäftigung mit lokalen und globalen, sozialen und ökologischen Fragen im Fach Musik zu begründen ist. Im Folgenden werden dazu drei Thesen aufgestellt und erörtert. Sie führen von äußeren Aufträgen zu zentralen Anliegen des Faches, von formalen Gegebenheiten zu den Gegenständen musikalischer Bildung selbst.

1. Musik hat ein politisches Mandat

Wie alle anderen Fächer ist Musik dazu aufgefordert, Beiträge zu allgemeinen Bildungszielen zu leisten. Viele Lernerträge sollen heute auf fächerübergreifend angelegten Themenfeldern erzielt werden, die zuvorderst durch die Kultusministerkonferenz (KMK) ausgewiesen werden. *Bildung für nachhaltige Entwicklung* ist ein innerhalb der letzten Jahre neu umrissenes Feld, das verschiedene benachbarte Lerngebiete einschließt. Es basiert auf der Grundlegung von Nachhaltigkeitszielen, wie sie zuletzt im Jahr 2015 in Form der *Sustainable Development Goals (SDGs)* durch die Vereinten Nationen und die UNESCO erfolgt ist. Areal ökologischer, ökonomischer und sozialer Entwicklung sind hier zusammengeführt: nachhaltiger Klimaschutz und Konsum, die Bekämpfung von Armut und Ungleichheit, Frieden und partnerschaftliche Partizipation und einige mehr.

Ein im Auftrag der KMK herausgegebener *Orientierungsrahmen* fasst diesen Bereich unter die Domäne *Globale Entwicklung* (Engagement Global 2016). In diesem Rahmen wird das Anliegen der UNESCO folgendermaßen zitiert: „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 [sic!] wir sie teilen, kultivieren. Bildung muss für die Beantwortung der großen Herausforderungen, vor denen wir stehen, Bedeutung haben. [...] Bildung muss sich in vollem Umfang ihrer zentralen Aufgabe widmen, Menschen zu helfen, gerechte, friedliche, tolerante und inklusive Gesellschaften zu gestalten“ (ebd., S. 31). Die wertebasierte Transformation und Progression von Gesellschaften und die Kultivierung einer engagiert umsorgten Welt sind damit ein politisches Programm, das pädagogisch befördert werden soll.

Erst 2023 bekräftigte die KMK, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sei eine „Gesamtaufgabe des Bildungswesens“ (KMK 2023, S. 2). Speziell Schule habe „die Aufgabe, die junge Generation zu befähigen, ihre Gegenwart auch im Hinblick auf die Herausforderungen der Zukunft zu gestalten“ (ebd., S. 6). Entsprechend werden auch die einzelnen Schulfächer in die Pflicht genommen, allgemeine Kompetenzen zu fördern, mit denen Schüler:innen den ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen engagiert begegnen können. Dies betrifft auch das Fach Musik. Zwar stellt etwa der Musikpädagoge Linus Eusterbrock fest, dass *Bildung für nachhaltige Entwicklung* in Musik-Curricula bislang unterrepräsentiert ist (Eusterbrock 2024) – den möglichen Einwand anführend, dass das eingeforderte Engagement „das Fach überfordern würde, da es andere Kernaufgaben habe, etwa die Entwicklung musikalischer Kompetenzen“ (ebd.). Zugleich postulieren die Musikpädagog:innen Ivo Berg, Hannah Lindmaier und Peter Röbbke, dass musikpädagogische Arbeit innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen heute zwingend unter gesellschaftspolitischen Vorzeichen und damit „an einem Punkt steht, an dem der Rückzug auf das vermeintliche Kerngeschäft nicht mehr möglich [...] erscheint“ (Berg, Lindmaier & Röbbke 2020, S. 7). Aus ihrer Sicht ist erkennbar, dass sich bereits viele musikpädagogische Akteur:innen den

politischen Auftrag – wie er speziell mit der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* ergeht – zu eigen gemacht haben.

Im Zuge derselben Diskussion urteilt der Soziologe und Musiker Franz Kasper Krönig, dass das soziale oder ökologische Engagement musikalischer Bildung zwar politisch verordnet sei, gerade dadurch aber selbst unpolitisch werde. Dies liegt ihm zufolge daran, dass es sich um von oben „gefordertes, vermessenes Engagement“ handle, dessen „Inhalte oder Gegenstände von Mächtigen definiert“ würden und das „über Befindlichkeit, Moralisierung und Totalisierung an große Verantwortung appelliert“ (Krönig 2020, S. 23). Tatsächlich muss es als problematisch gelten, wenn moralische Wertvorstellungen, aus denen heraus Schüler:innen ins Handeln kommen sollen, politisch vorgegeben und (musik-)pädagogisch vermittelt werden. Indes zielt eine „emanzipatorische Form“ der *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, wie sie etwa die Transformationsforscherin Mandy Singer-Brodowski skizziert, auf die „kritische Reflexion und kontroverse Diskussion von individuellen und gesellschaftlichen Leitbildern, Normen und Werten“, um „autonom Entscheidungen treffen“ zu können (Singer-Brodowski 2016, S. 133–134). Mit diesem Ansatz kann sich auch die musikalische Bildung selbst von einer instrumentalisierenden Normativität der Nachhaltigkeitsziele emanzipieren. Darüber hinaus scheint die Musikpädagogik gut beraten, ein Engagement für nachhaltige Entwicklung mit ihren eigenen Bedingungen und Anliegen abzugleichen und zu begründen.

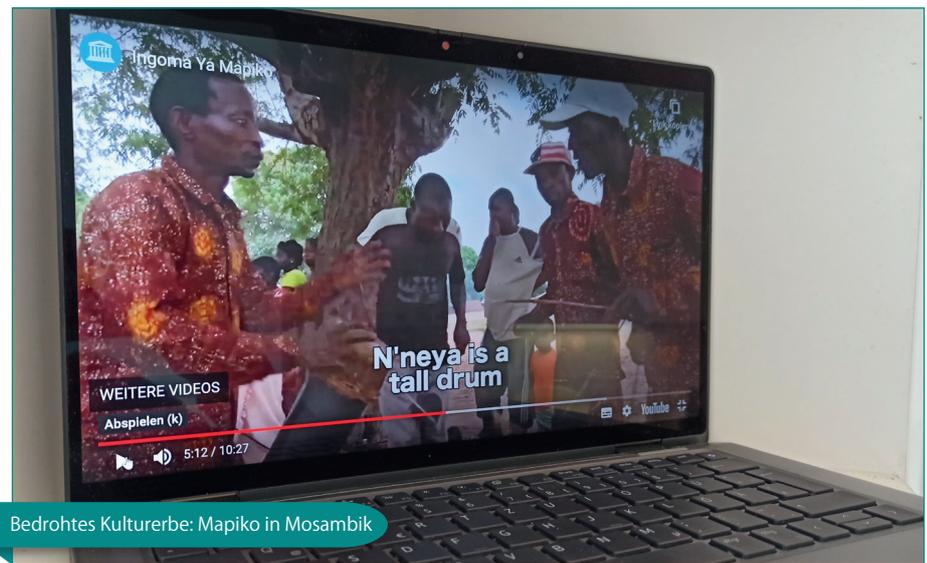
2. Global ist lokal ist global

Bildung vollzieht sich – gleich, ob sie auf Engagement für nachhaltige Entwicklung oder auf den Erwerb musikalischer Kompetenzen und Erfahrungen zielt – grundsätzlich im Kleinen: bei einzelnen Menschen, die mit ihren Haltungen und Fähigkeiten in ihren eigenen Lebenskontexten agieren. Daher folgt globales Lernen in der Schule der seit den 1970er-Jahren verbreiteten Maxime ‚Global denken, lokal handeln‘. Sofern weltweite und regionale Horizonte infolge der Globalisierung mehr denn je ineinandergeblendet sind, zeichnet sich lokales Engagement an vielen Orten womöglich auch auf der globalen Karte ab. Je nach Blickrichtung erscheint die Welt als globales

Dorf, für das alle Einwohner:innen gemeinsam Verantwortung tragen – oder eine lokale Gesellschaft wird als Teil einer solidarischen Weltgemeinschaft gesehen. Die Vereinten Nationen werben für ‚Global Citizenship‘, also eine solche ‚Weltbürgerschaft‘. Doch auch dafür gilt das Engagement in einzelnen Ländern und Regionen als Ausgangspunkt: „Global Citizenship Begins with the Local“, wie der malaysische Autor Chandran Nair argumentiert (Nair 2018). Ihm zufolge können die verschiedenen Auswirkungen des Klimawandels oder die Armut in Teilen der Welt nur nachhaltig reduziert werden, wenn Menschen den positiven wie negativen Einfluss ihres lokalen Handelns erkennen und die gelebte Solidarität mit ihren Mitbürger:innen auf die Weltgemeinschaft ausdehnen. Dafür brauche es starke Institutionen, zu denen nicht zuletzt das Bildungswesen gezählt werden kann.

Schule in Deutschland ist selbst in vielfacher Hinsicht von Effekten der Globalisierung durchwirkt. Wenngleich je regional verortet, findet Lernen hier in überregional vernetzten Umgebungen statt. Mittels medialer Kommunikation greift Unterricht heute vermehrt aus in die Welt. Umgekehrt schlagen globale Krisen wie die Corona-Pandemie sich mitunter gravierend im Schulbetrieb nieder. Weltweit beförderte Klimakatastrophen können auch hierzulande Klassen- und Musikkräume zerstören, so etwa das Hochwasser an der Ahr und der Ruhr.

Schüler:innen unterschiedlicher Nationalitäten und familiärer Migrationsgeschichten bringen verschiedene Perspektiven, teils auch kulturelle Traditionen in die Schulgemeinschaft ein. Zugleich sind politische und religiöse Konflikte auch in der Schule präsent, wenn Schüler:innen für verschiedene Seiten Partei ergreifen, etwa bezüglich der kriegerischen Auseinandersetzung zwischen Israel und Palästina. Speziell für solche Chancen, ebenso Herausforderungen wurde der Begriff des ‚globalisierten Klassenzimmers‘ geprägt. Die politischen Bildner:innen Mirko Niehoff und Emine Üstün bezeichnen damit die „sprachliche, religiöse, kulturelle und erfahrungsbezogene Heterogenität“ von Schüler:innen in der durch Migration geprägten Gesellschaft, die ihnen zufolge eine „Grundbedingung“ für zeitgemäße Pädagogik darstellt (Niehoff & Üstün 2011, S. 9). Vielfältige globale und gesellschaftliche Beziehungen wie Differenzen zwischen Menschen und Kulturen verdichten



Bedrohtes Kulturerbe: Mapiko in Mosambik

© Tobias Hömberg

sich im lokalen Sozialgefüge der einzelnen Schule, um das sich Lernende wie Lehrende gemeinsam bemühen müssen.

Selbstredend steht auch jeder Musikunterricht vor Ort unter dem Einfluss globaler Entwicklungen, die in vielfältigen musikalischen Praxen verschiedenen kulturellen Ursprungs und der unterrichtlichen, speziell auch musikalischen Interaktion zunehmend diverser Lerngruppen ihren Widerhall finden. Insofern engagiert sich die Musikpädagogik stets auch in eigener Sache, wenn sie die digitale Transformation, die Umsetzung von Inklusion oder die Integration von Geflüchteten mit ihren Möglichkeiten begleitet und mitgestaltet. Der Einsatz für den sinnvollen Umgang mit Digitalität, für soziale Gerechtigkeit, für demokratisches Miteinander, für Inter- und Transkulturalität betrifft daher immer schon die Wechselbeziehungen und -bedingungen zwischen Musik(unterricht) und Welt, die gemeinsam in Entwicklung begriffen sind. In diese Verbindung von lokalen und globalen Bezugspunkten musikpädagogisch initiierten Engagements sind weitere soziale und ökologische Aspekte bereits eingeflochten. Sie können für zusätzliche Anknüpfungen verstärkt herausgegriffen werden. In der *Teilausgabe Musik zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* der KMK zeigen die Musikpädagogen und -ethnologen Bernd Clausen, Ekkehard Mascher und Raimund Vogels auf, wie Schüler:innen aus dem Musikunterricht heraus und anhand konkreter Musiken verschiedene Prozesse globalen Wandels kritisch bewerten und Möglichkeiten nachhaltigen Handelns entwickeln können

(Clausen, Mascher & Vogels 2017). Erst in jüngerer Zeit sind Nachhaltigkeitsziele in den Bereichen Klima, Umwelt oder Konsum in musikpädagogischen Zusammenhängen explizit zum Thema geworden. Hier direkt anschließend deutet etwa die Musikpädagogin Silke Schmid an, auf welchen Ebenen sie mit Musik assoziiert und verknüpft werden können (Schmid 2024). Wie erkennbar wird, gehen lokale und globale Verantwortung somit auch in musikalischer Bildung oft Hand in Hand. Das gilt in besonderer Weise, wenn globale Musiken als Gegenstände von Musikunterricht selbst in die Reichweite des eigenen Handelns gerückt werden.

3. Musik(kultur)en sind bedroht

In der Musikpädagogik und -didaktik hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten, einer kulturwissenschaftlichen Betrachtung folgend, der Blick auf Musik verändert. Lag der Fokus früher vornehmlich auf musikalischen Stilen und komponierten, improvisierten, musizierten Stücken, umfasst er heute alles, was zu ihrer gelebten Praxis in sozialen und kulturellen Zusammenhängen gehört. Erfinden, Singen, Spielen, Tanzen, Hören von Musiken, die damit verbundenen Haltungen und Tätigkeiten, die dabei gebrauchten Instrumente und Dinge, die ihnen zugewiesenen Orte und Bedeutungen sind demnach konstitutiv für jede musikalische Praxis. Musiken sind damit kaum lösbar von den spezifischen Kulturen und Umgebungen, in denen sie hervorgebracht und tradiert werden – obgleich sie sich auch wandeln, etwa durch Digitali-

sierung. Wenn Musiken in ihren vielfältigen kulturellen Kontexten als Gegenstand von Musikunterricht verstanden werden, dürfte es im musikpädagogischen Interesse liegen, diese Vielfalt zu wahren.

Im Bewusstsein, dass kulturelle Praxen durch unterschiedliche globale und lokale Entwicklungen vielerorts bedroht sind, hat die UNESCO bereits vor gut zwei Jahrzehnten ihr *Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes* beschlossen (UNESCO 2003). In dessen Präambel wird darauf verwiesen, „dass die Prozesse der Globalisierung und des gesellschaftlichen Wandels [...] große Gefahren für den Verfall, den Verlust und die Zerstörung“ vieler zuvor etablierter kultureller Praxen „mit sich bringen“ (ebd., S. 1). Von hier lässt sich eine Verbindung ziehen zur späteren UNESCO-Kampagne der *Bildung für nachhaltige Entwicklung*: Damit menschliche Kulturen, speziell auch musikalische, sich entfalten und gedeihlich weiterentwickeln können, müssen die nötigen gesellschaftlichen und umweltlichen Bedingungen bestehen. In einer internationalen musikethnologischen Forschungsstudie wurde vor etwa einem Jahrzehnt untersucht, was *Sustainable Futures for Music Cultures* ausmacht (Schippers & Grant 2016). Die zur nachhaltigen Entwicklung von Musikkulturen förderlichen Verhältnisse werden darin selbst als komplexe ‚Ökosysteme‘ aufgefasst. Herausgeber Huib Schippers listet eine Vielzahl direkter und indirekter Einflusskräfte auf: „Individual musicians, instrument makers, communities, educators, the music industry, opinion leaders, and public authorities are among the direct actors, while the physical environment, climate, war, discrimination, and disease are among the indirect forces in such ecosystems“ (Schippers 2016, S. 6). Neben Musiker:innen und Instrumentenbauer:innen sind es demnach auch Pädagog:innen, die auf den zukünftigen Bestand von Musikkulturen hinwirken können. Dagegen bedeuten umweltliche und klimatische Belastungen, kriegsrische und unterdrückerische Konflikte oder Epidemien besonders bedrohliche Faktoren. Solche Krisen sind es, auf die sich ebenso das globale Engagement für nachhaltige Entwicklung richtet.

Auch die musikpädagogische Konkretisierung des *Orientierungsrahmens* der KMK stellt diesen Bezug her. Darin wird vorgeschlagen, dass Schüler:innen „Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen“

mögen, indem sie etwa im Musikunterricht „Beispiele für die UNESCO-Konvention zum Erhalt des immateriellen Kulturerbes im Bereich der Musik geben und für den Schutz dieser Kulturgüter eintreten“ (Clausen, Mascher & Vogels 2017, S. 21). Die in der Liste bedrohten Erbes der UNESCO geführten musikalischen Praxen sind, wie die zuletzt darin aufgenommene Praxis des rituellen Mapiko-Tanzes im ostafrikanischen Mosambik, oft weit entfernt von musikalischen Praxen in Deutschland, auch jenen im ‚globalisierten Klassenzimmer‘. Die persönliche Mitverantwortung beginnt indes mit der Einsicht, dass es kulturelle Gemeinschaften gibt, die die von ihnen praktizierten Musiken nicht aus eigener Kraft erhalten und fortentwickeln können – etwa, weil umweltliche Ressourcen für Instrumente schwinden, ethnische Gruppen unterdrückt werden oder die mediale Aufmerksamkeit fehlt. Musiklehrer:innen sollte daran gelegen sein, bei den Schüler:innen eine Empathie und Wertschätzung für Musiken, verstanden als von Menschen gelebte Praxen, zu wecken. Eine solche Haltung mag die beste Begründung für mögliches Engagement darstellen, das mit dem Erhalt und der Verbesserung von Lebensbedingungen mittelbar auch den Musiken und Musikkulturen der Welt nützen kann.

Eine Variante des Jöde’schen Kanons lautet: „Himmel und Erde müssen vergehn / aber die Musici bleiben bestehen“. Tatsächlich jedoch sind Menschen und ihre Musiken in vielerlei Hinsicht auf eine nachhaltige und lebenswerte Welt angewiesen. Musikalische Bildung kann dazu beitragen.

Literatur

- Berg, Ivo I.; Lindmaier, Hannah & Röbbke, Peter (2020): Einleitung. In: Dies. (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute*. Münster: Waxmann, S. 7–14.
- Clausen, Bernd, Mascher, Ekkehard & Vogels, Raimund (2017): Musik. In: Engagement Global (Hg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Musik*. https://www.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_EG/Weitere_Publikationen/05_OR-GE_Musik_bf.pdf (15.03.2024).
- Engagement Global (Hg.) (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Orientierungsrahmen/Orientierungsrahmen_fuer_den_Lernbereich_barrierefrei.pdf (15.03.2024).
- Eusterbrock, Linus (2024): *Musikalische Bildung für nachhaltige Entwicklung? Klimawandel und Nachhaltigkeit in der Musikpädagogik*. <https://www.youtube.com/watch?v=J85PE9K9d7Y> (15.03.2024).
- Kertz-Welzel, Alexandra (2022): „Nur noch kurz die Welt retten“. Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive. In: Krause-Benz, Martina, Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik*. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2022. www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/09-Kertz-Welzel.pdf (15.03.2024).
- Krettenauer, Thomas; Niegot, Adrian; Stange, Christoph & Zöllner-Dressler, Stefan (2024) (Hg.): *Der Welt abhandeln gekommen? Zur Relevanz von Musikunterricht im gesellschaftlichen Dialog*. Münster: Waxmann.
- Krönig, Franz Kasper (2020): Politisch verordnet? Musikpädagogisches Engagement in Zeiten der *Educational Governance*. In: Berg, Ivo I.; Lindmaier, Hannah & Röbbke, Peter (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute*. Münster: Waxmann, S. 17–33.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Informationen der Länder (Beschluss der KMK vom 09.02.2023)*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2023-02-17_BNE-Info-Laender.pdf (15.03.2024).
- Nair, Chandran (2018): Global Citizenship Begins with the Local. In: Bernecker, Roland & Grätz, Ronald (Hg.), *Global Citizenship – Perspectives of a World Community*. Göttingen: Steidl, S. 132–143.
- Niehoff, Mirko & Üstün, Emine (2011): Ausgangsbedingungen einer Pädagogik im globalisierten Klassenzimmer. In: Dies. (Hg.), *Das globalisierte Klassenzimmer. Theorie und Praxis zeitgemäßer Bildungsarbeit*. Immenhausen b. Kassel: Prolog, S. 9–30.
- Schippers, Huib & Grant, Catherine (Hg.) (2016): *Sustainable Futures for Music Cultures: An Ecological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schippers, Huib (2016): Sound Futures: Exploring the Ecology of Music Sustainability. In: Ders. & Grant, Catherine (Hg.), S. 1–18.
- Schmid, Silke (2024): Zeit für Zukunftsmusik! Musik und Unterricht im Spiegel der UN-Ziele für eine nachhaltige(re) Welt von morgen. In: *musikunterricht aktuell* (19), S. 20–23.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen als neue Theorieperspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Umweltdachverband (Hg.), *Im Wandel. Jahrbuch für nachhaltige Entwicklung*. Wien: Umweltdachverband GmbH, S. 130–139.
- UNESCO (2003): *Übereinkunft zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes*. www.unesco.de/sites/default/files/2023-03/ÜEK_IKE_D_040313.pdf (15.03.2024).
- Zöllner-Dressler, Stefan (2024): Musik(-unterricht) und Politik – Lernen und Selbstartikulation in gesellschaftlicher Verantwortung. In: Krettenauer, Thomas et al. (Hg.), S. 33–47.