

Gimaletdinow, Honza

Demokratieerziehung in der Schule. Der Beitrag des Faches Musik zu politischen und gesellschaftlichen Bildungsprozessen

2020, 63 S. - (Staatsexamensarbeit, Universität Rostock, 2020)



Quellenangabe/ Reference:

Gimaletdinow, Honza: Demokratieerziehung in der Schule. Der Beitrag des Faches Musik zu politischen und gesellschaftlichen Bildungsprozessen. 2020, 63 S. - (Staatsexamensarbeit, Universität Rostock, 2020) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209687 - DOI: 10.25656/01:20968

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209687>

<https://doi.org/10.25656/01:20968>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Demokratieerziehung in der Schule

Der Beitrag des Faches Musik zu politischen und gesellschaftlichen Bildungsprozessen

Wissenschaftliche Abschlussarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Gymnasien

vorgelegt von

Honza Gimaletdinow

Rostock, 03.08.2020

Themensteller: Prof. Dr. Oliver Krämer

(Institut für Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Theaterpädagogik/
Hochschule für Musik und Theater Rostock)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
1. Einleitung.....	4
2. Vorbetrachtungen	7
2.1 Staat, Schule und Erziehung.....	7
2.2 Wertebildung und moralische Urteilsfähigkeit	8
2.3 Bildungspolitische Leitbilder und Ziele	9
3. Grundfragen der politischen Bildung	11
3.1 Von der Re-education zur politischen Bildung in Deutschland	11
3.2 Perspektiven, Funktionen und Ziele der Politischen Bildung	13
3.3 Politische Mündigkeit und ihre Dimensionen	14
3.4 Ebenen politischer Bildung in der Schule	15
4. Perspektiven der Demokratiepädagogik.....	16
4.1 Leitbilder, Grundsätze, Ziele	16
4.2 Die Theorie des „Demokratie-Lernens“	17
4.3 „Demokratie lernen und leben“ – Demokratie als Schulkultur	18
4.4 Demokratiekompetenzen	19
4.5 Gegenüberstellung und Kritik	22
5. Perspektiven des Musikunterrichts	23
5.1 Im Spannungsfeld zwischen Staats- und Erziehungszielen.....	23
5.1.1 Die Ordnung von Kosmos, Musik und Seele	23
5.1.2 Die Idee der <i>Kalokagathia</i> – Erziehung zur Tugendhaftigkeit im Sinne des Staates.....	24
5.1.3 Religiöse Erziehung und Gotteslob	25
5.1.4 Gemütsbildung und Sittlichkeitserziehung.....	26
5.1.5 Nationale Identität und Gemeinschaftserziehung.....	27
5.1.6 Volkserziehung und völkische Ideologie	28
5.1.7 Zwischen Restauration und Neuorientierung	29
5.2 Schlussfolgerungen für den Musikunterricht	31
5.2.1 Musikunterricht ist nolens volens politisch!.....	31
5.2.2 Exkurs – Die soziale und politische Natur von Musik	33
5.2.3 Musikunterricht und Wertebildung – Ein Ordnungsrahmen	35
6. Musikalische Mündigkeit – Ein Modellentwurf.....	37
6.1 Positionsbestimmung.....	37

6.2 Definitionsvorschlag „Musikalische Mündigkeit“	39
6.3 Modell zur „Musikalischen Mündigkeit“	41
6.3.1 Grundmodell der Musikalischen Mündigkeit	41
6.3.2 Erweitertes Mündigkeits-Modell	43
6.3.3 Mündigkeitsbegriff und Handlungskompetenz	45
6.4 Perspektivwechsel – Mündigkeitsorientierter Musikunterricht	47
6.5 Anwendung des Mündigkeits-Modells – Ein Unterrichtsbeispiel	51
7. Fazit und Ausblick	52
Literaturverzeichnis	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Modell Soziale und politische Natur von Musik (eigene Darstellung)	34
Abbildung 2 Modell Musikalische Mündigkeit (eigene Darstellung)	41
Abbildung 3 Erweitertes Mündigkeits-Modell (eigene Darstellung)	44

Anmerkung des Verfassers: Diese Arbeit wurde als wissenschaftliche Abschlussarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien an der Hochschule für Musik und Theater Rostock und der Universität Rostock verfasst. Für die Publikation wurden Druck- und Zeichensetzungsfehler korrigiert.

1. Einleitung

Demokratische Systeme leben von der politischen wie gesellschaftlichen Partizipation und dem Gestaltungswillen ihrer Bürgerinnen und Bürger. Oberste Bildungs- und Erziehungsziele sind die Mündigkeit und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft. Auch in Deutschland kommt der politischen Bildung bei der Förderung demokratischer Werte und Haltungen daher eine besondere Rolle zu. In Schulen manifestiert sich politische Bildung nicht nur in normativ verankerten Leitbildern und Zielen, sondern ganz konkret als Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip des Politik-Lernens. Demokratiepädagogische Konzepte rücken wiederum die gemeinsam getragenen Werte und Umgangsformen ins Zentrum ihrer erzieherischen Bemühungen. In einem ganzheitlichen Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform rekurren sie auf demokratiebezogene, soziale Kompetenzen, eine demokratische Schulkultur und die Vermittlung demokratischer Werte:

„Was Demokratie *ist*, läßt sich nicht davon trennen, was Demokratie *sein sollte*. Eine Demokratie existiert nur insoweit, als sie von ihren Idealen und Werten zur Existenz gebracht wird.“ (Sartori 2006, S. 16; Hervorh. im Original).

Die Musikerziehung wiederum steht seit Jahrhunderten unter dem Einfluss ideenpolitischer Ordnungsvorstellungen, religiöser Weltbilder und gesellschaftspolitischer Leitideen. Von Indienstnahme, Instrumentalisierung und Missbrauch konnte sich das Fach erst in der jüngeren Geschichte allmählich lösen und soll heute vordergründig dem Kompetenzerwerb dienen und zahlreiche Transfereffekte befördern. Vor diesem Hintergrund bewegt sich Musikunterricht auch in einer Demokratie in einem Spannungsfeld von gesellschaftspolitisch begründeten Bildungs- und Erziehungszielen einerseits und dem eigenen fachlichen Anspruch andererseits. Daher stellen sich grundsätzliche Fragen: Kann Musikunterricht einen konkreten Beitrag zu politischen und gesellschaftlichen Bildungsprozessen leisten, ohne als Fach im Spannungsfeld unterzugehen? Welche Rahmenbedingungen müssen hierfür erfüllt sein und wie kann ein solcher Beitrag ausgestaltet sein?

Die Beantwortung dieser Fragen entfaltet sich in drei großangelegten Teilen entlang gegensätzlicher Perspektiven und historischer Entwicklungslinien. Ausgangspunkt der Betrachtungen sind die bildungspolitischen Leitbilder und Zielvorgaben der Kultusministerkonferenz auf Grundlage des Beschlusses zur „Stärkung der Demokratieverziehung“ vom 06.03.2009 in seiner aktualisierten Fassung vom 11.10.2018. Die Konzepte der politischen

Bildung und der Demokratiepädagogik sowie deren Grundfragen und Perspektiven werden im ersten Teil der Arbeit näher beleuchtet. Dabei werden zunächst die Aufgaben und Ziele der an Schulen als Politikunterricht¹ institutionalisierten politischen Bildung betrachtet. Diesen Teil einfürend vorangestellt und dem tieferen Verständnis dienend, werden die historischen Entwicklungslinien im Zuge des Re-education-Programms skizziert. Darauf aufbauend wendet sich der Blick dem Konzept des Demokratie-Lernens von Gerhard Himmelmann zu, welches als theoretische Grundlage Teil des in der Politikdidaktik kontrovers diskutierten demokratiepädagogischen Ansatzes ist. Das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ formuliert hieran anknüpfend ein umfassend ausgerichtetes Konzept einer Schulentwicklung im Sinne einer demokratischen Schulkultur. Die Herausarbeitung wesentlicher Demokratiekompetenzen wird um eine abschließende Gegenüberstellung der genannten Konzepte sowie einen Verweis auf die Hauptkritikpunkte an der Demokratiepädagogik ergänzt.

Der zweite Teil der Arbeit beleuchtet entlang zentraler Wegmarken die historische Rolle der Musikerziehung und geht in diesem Zusammenhang auf Einflussfaktoren der Zielsetzungen von Musikunterricht und gesellschaftspolitische Entwicklungslinien ein. Die hieraus erwachsenden Erkenntnisse werden im Kontext einer Annäherung an die soziale und politische Natur von Musik synthetisiert und in einen Ordnungsrahmen überführt, der die normativen Kriterien für eine Einordnung des Musikunterrichts in demokratiepädagogische Konzepte begründet sowie das im dritten Teil zu entwerfende Modell der musikalischen Mündigkeit stützt. Jener dritte Teil bildet den Kern der Arbeit und spannt einen weiten Bogen ausgehend von der Herleitung und Definition des Begriffs der musikalischen Mündigkeit hin zur Modellierung eines Mündigkeits-Modells für den Musikunterricht. Das Mündigkeits-Modell ist Grundlage für den anschließenden Konzeptentwurf eines mündigkeitsorientierten Unterrichts. Dessen Perspektiven und methodische Ansätze werden an praxisorientierten Unterrichtsbeispielen skizziert und in Beziehung zum Konzept der Demokratiepädagogik sowie ausgewählter Demokratiekompetenzen gesetzt. Hierbei wird deutlich, dass mündigkeitsorientierter Musikunterricht zugleich demokratiefördernder Unterricht ist und sowohl den fachlichen Ansprüchen von Musik als Kunst- und Ausdrucksform als auch den bildungspolitischen Zielen einer Wertebildung und Erziehung zur Demokratie genügen

¹ Je nach Bundesland und Jahrgangsstufe wird das Fach der politischen Bildung bzw. des Politikunterrichts anders bezeichnet, so beispielsweise als Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftskunde, Sozialwissenschaften oder Politik und Wirtschaft. Im Folgenden beziehen sich die Termini politische Bildung bzw. Politikunterricht immer auf den Fachunterricht an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II.

kann. Ein Fazit stellt die grundsätzlichen Potentiale eines mündigkeitsorientierten Musikunterrichts sowie die Relevanz des Modells für Musiklehrer*innen zusammenfassend heraus und gibt einen ersten Ausblick hinsichtlich fachdidaktischer Anknüpfungspunkte.

In diesem Sinne richtet sich diese Abschlussarbeit zuvorderst an zwei Zielgruppen: Zum einen will sie Musiklehrerinnen und Musiklehrern eine Orientierungshilfe in Fragen politischer Bildung als Unterrichtsprinzip an die Hand geben. Aus demokratiepädagogischer und politikdidaktischer Perspektive heraus, werden zentrale Entwicklungslinien nachgezeichnet, die im Kontext einer politischen Bildung, der Demokratiepädagogik und der Wertebildung möglicherweise nicht auf den ersten Blick ersichtlich und bewusst sind. So sollen in den vielfältigen Praxisbeispielen die Potentiale des eigenen Faches im Hinblick auf eine ganzheitliche (Demokratie-)Bildung offengelegt oder wenigstens angedeutet werden. Das Mündigkeits-Modell kann diesbezüglich ein wertvoller Kompass zur didaktischen und methodischen Aufbereitung sein. Weiters soll die Arbeit dazu ermuntern, den fachübergreifenden Austausch zwischen politischer Bildung – respektive dem Fach Sozialkunde – und Musik bewusst zu suchen. Hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf den eigenen Unterricht, können in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen fachlichen Konzepte und Methoden wechselseitig geprüft werden. Fachdidaktische Prinzipien der Politikdidaktik können wertvolle Ergänzungen zu musikpädagogischen Betrachtungsweisen darstellen. Hier warten siebzehn Jahre Erfahrung im Umgang mit Fragen politischer Bildung darauf, erforscht zu werden. Aus dieser Perspektive heraus richtet sich die Arbeit zum anderen auch an Sozialkundelehrerinnen und Sozialkundelehrer, die, stets auf der Suche nach neuen Zugängen und lebensweltlichen Anknüpfungspunkten des Politik- und Demokratie-Lernens, in den vielfältigen wie ganzheitlich-sinnlichen Methoden des Faches Musik ganz praktische Anwendungsmöglichkeiten etwa zur Erschließung von Begriffen, Zusammenhängen und Sachverhalten finden, die sich möglicherweise im Politikunterricht – ob ihrer Abstraktheit – nicht allen Schülerinnen und Schülern auf den ersten Blick erschließen. Insofern stellt diese Arbeit vielleicht einen willkommenen Anlass zum Dialog und fachlichen Austausch dar.

2. Vorbetrachtungen

2.1 Staat, Schule und Erziehung

Gesellschaften zeichnen sich durch eine Gemeinschaft des Denkens und Fühlens aus, durch sie determinierende Ideale, Ideen und Praktiken, die eine gemeinsam geteilte Vorstellung vom Menschen, wie er zu sein hat, begründen – intellektuell, physisch und moralisch. Erziehung soll zum einen jenes Idealbild realisieren helfen und zum anderen die Gemeinsamkeiten des Denkens und Fühlens, also das gesellschaftliche Fundament, sichern. Sie ist daher auf die Gesellschaft hin ausgerichtet und von kollektivem Interesse (vgl. Durkheim 2012, S. 74ff.). Dem Staat obliegt die Aufgabe, jene Gemeinschaft des Denkens und Fühlens zu schaffen: „[S]ie muß durch sich selbst entstehen, und der Staat kann sie nur bestätigen, sie aufrechterhalten und die Individuen ihrer bewußter machen“ (ebd., S. 82). Als institutionalisierter Ort der Reproduktion kultureller Systeme übt Schule aus strukturfunktionaler Perspektive vier Funktionen aus: Qualifizierung, Allokation (Selektion) und Integration sowie Enkulturation (vgl. Fend 2012, S. 162f.; Haug 2015, S. 558f.).² Qua ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages sucht Schule, die Heranwachsenden „auf die Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft [...] vorzubereiten“ (Halirsch 2015, S. 536). Aus der staatlichen Verpflichtung zur freien Entfaltung und Chancengleichheit heraus, erfüllt Schule im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages eine Emanzipationsfunktion hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und eine Integrationsfunktion in Bezug auf dessen Rolle in der pluralistischen Gesellschaft (Reuter 2003, S. 29). Bildung, verstanden als „geistige Geformtheit des Menschen“ (Halirsch 2015, S. 538), bezieht sich dabei sowohl auf eine kulturelle Verankerung des Individuums und dessen soziale Einbettung als auch auf die Entwicklung einer persönlichen Identität und Perspektive (ebd.). Erziehungsprozesse zielen auf den Zustand der Bildung und können durch das Individuum selbst oder durch andere initiiert werden (ebd.). Erziehung sei an dieser Stelle als „intentionales, geplantes und normativ orientiertes Handeln“ (Gudjons und Traub 2016, S. 197) im Sinne einer „Sozialmachung“ (ebd., S. 188) umschrieben. Erziehungswirkungen resultieren aus der Interaktion, dem Erleben und Handeln des Individuums in seiner sozialen Umwelt (vgl. Dewey und Oelkers 2011, S. 34ff.).³

² BALLAUF hebt demgegenüber die Aufgabe der Personalisation hervor (vgl. Haug 2015, S. 560f.).

³ In Anlehnung an DEWEY ist Schule eine besondere soziale Umwelt und erfüllt folgende Aufgaben: „[D]ie Vereinfachung und die Ordnung der einzelnen Faktoren derjenigen Anlagen, deren Entwicklung erwünscht ist; die Reinigung und Idealisierung der existierenden sozialen Gewohnheiten; die Schaffung einer reicheren und besser ausgeglichener Umwelt als diejenige, unter deren Einfluß die Jugendlichen wahrscheinlich stehen würden, wenn sie sich selbst überlassen blieben.“ (Dewey und Oelkers 2011, S. 42).

2.2 Wertebildung und moralische Urteilsfähigkeit

Werte repräsentieren Standards, die das Zusammenleben regulieren und der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Strukturen dienen. Als ethische Imperative bieten sie Orientierung für das Handeln (vgl. Standop 2016, S. 14ff.). Demokratische Gesellschaften zeichnen sich durch Wertpluralität und Interessengegensätze aus. Sie erfordern daher von ihren Mitgliedern im Umgang mit Konflikten Kooperation und moralische Kompetenz. Diskursbereitschaft und Konfliktfähigkeit, Reflexionsfähigkeit sowie moralische Urteilsfähigkeit und moralisches Handeln sind zentrale Grundlagen des Zusammenlebens und der Gestaltung demokratischer Prozesse (vgl. Dürr und Prätsch-Koppenhöfer 2015, S. 496). Im Lebens- und Lernraum Schule kommt der aus verschiedenen Wertvorstellungen erwachsende Wertpluralismus in besonderem Maße zum Tragen. Äquivalent zum Makrokosmos der Gesellschaft stellen Wertsysteme auch für die Schulgemeinschaft einen Ordnungsrahmen dar, begründen gemeinsam geteilte Werte das Fundament für das Zusammenleben. Sie dienen der Orientierung für das eigene Handeln sowie als Verständigungsgrundlage (vgl. Schubarth et al. 2017, S. 30-33; S. 39-41). Der Prozess der Wertebildung⁴, verstanden als wechselseitiger Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, umschreibt die Herausbildung und das Erlernen von Werten. Er vollzieht sich auf dem Wege sozialer Teilhabe und in aktiver Auseinandersetzung des Erlebens wie der Reflexion von Werten. Die Wertebildung zielt dabei auf den Aufbau, Aneignung und die Entwicklung moralischer Werthaltungen und einer Wertekompetenz sowie auf die Förderung wertorientierten Handelns (vgl. ebd., S. 53ff.). SCHUBARTH definiert Wertekompetenz in Anlehnung an WEINERT als „bestimmte kognitive, motivationale, volitionale, soziale und emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es einer Person erlauben, wertgebundene Fragestellungen zu lösen und [...] variable, wertbezogene Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu meistern.“ (Schubarth et al. 2017, S. 55).

In Abgrenzung zum Begriff der Wertebildung kann die *Werterziehung* als „reflektierte Intervention in soziale Lernprozesse“ (ebd., S. 47) differenziert werden. Werterziehung rekurriert auf gesellschaftliche Normen und Grundwerte und zielt – vor dem Hintergrund der Mündigkeit und Autonomie des Individuums – primär auf die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit (ebd., S. 58f.). Als erzieherische Teilaufgaben in der Schule können weiters beispielsweise die Erziehung zur Selbständigkeit, Fähigkeit der Verantwortungsübernahme,

⁴ Der Begriff *Wertebildung* betont gegenüber der Werterziehung die Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Subjekts als mündiger Bürger bei der Aneignung eines Wertesystems (vgl. Schubarth, S. 53f.).

Politikfähigkeit und Demokratiefähigkeit genannt werden (Standop 2016, S. 85). Wertebildung in der Schule vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Settings: Demokratische und auf Partizipation zielende Strukturen, Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und zur Reflexion, können wertebezogene Entwicklungsprozesse und moralisches Lernen fördern (Schubarth et al. 2017, S. 72). Indirekte Formen der Förderung der Wertebildung zielen im Sinne eines Schulkulturansatzes auf die Schulstruktur, auf Schule als Werteraum (Sozialklima) und ein kooperatives und soziales Lernen (Lernkultur) (ebd., 102f.). Als direkte Formen seien stellvertretend der Klassenrat, Service Learning und die Dilemma-Diskussion genannt (vgl. ebd., S. 105ff.). Wertorientierter Unterricht schafft Erfahrungsräume für die Herausbildung und die Reflexion von Werten und ist als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip zu verstehen. Durch die selbsttätige, kontroverse wie argumentative Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen wird die moralische Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler trainiert (vgl. Standop 2016, S. 104ff.).

2.3 Bildungspolitische Leitbilder und Ziele

Die schulische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland zielt auf Mündigkeit und Partizipation an der Gesellschaft: „Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.“ (KMK 2005, S. 6f.). Neben der Kompetenzvermittlung sind die Erziehung zu Freiheit, Demokratie, Toleranz, zur Achtung der Menschenwürde und Bereitschaft zu verantwortlichem, sozialem Handeln oberste Bildungs- und Erziehungsziele (ebd., S. 7). Das bildungspolitische Leitbild der Kultusministerkonferenz (KMK) entfaltet sich aus einem historischen Bewusstsein heraus entlang der im Grundgesetz verankerten freiheitlich-demokratischen Grundrechte sowie der Menschenrechte (vgl. KMK 2018, S. 2).⁵ Demokratie, so die Kernaussage der KMK, ist eine „dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe“ (ebd., S.3), die „immer wieder erlernt, erkämpft, gelebt und verteidigt werden“ (ebd., S. 2) muss. Pädagogisches Handeln orientiert sich entsprechend an der aus den Grund- und Menschenrechten

⁵ Die Verankerungen zentraler freiheitlich-demokratischer Wertvorstellungen und demokratiebezogener Bildungs- und Erziehungsziele in den Beschlüssen der KMK, den Landesverfassungen, den Schulgesetzen der Länder (SchulG) und in den Rahmenplänen der Schulen beziehen sich direkt auf die im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) formulierten Grundrechte der Artikel 1 bis 19 GG und auf die Aussagen hinsichtlich der verfassungsmäßigen Ausgestaltung der Bundesrepublik, auf die Staatstrukturprinzipien in Art. 20 GG. Weiters kommen, die nationalen Bestimmungen ergänzend, internationale Vereinbarungen zu den Menschenrechten, Kinderrechten sowie zur Gleichberechtigung der Geschlechter und zur Inklusion zum Tragen (KMK 2018, S. 2).

erwachsenden objektiven Wertordnung. Schule fungiert dabei als Ort demokratischer Wissensvermittlung und als demokratischer Erfahrungsraum, in welchem zum einen „demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden“ (ebd., S.3) und zum anderen Demokratie „im Spannungsfeld unterschiedlicher demokratischer Rechte“ (ebd.) reflektiert wird. In diesem Sinne sollen demokratiefördernde Lerngelegenheiten sowie unterrichtliche und außerunterrichtliche Handlungs- und Anforderungssituationen organisiert werden, um die Schlüsselkompetenzen – historisch-politische Urteilsfähigkeit, demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit sowie eine kritische Medienkompetenz – zu entwickeln, zu fördern und einzuüben. Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen, Religionen und Kulturkreisen sowie die Akzeptanz anderer Meinungen, die gewaltfreie Lösung von Konflikten, ein Bewusstsein für Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie die Fähigkeit des Perspektivwechsels und der Reflexion sind Werthaltungen, die im Rahmen des schulischen Lernens und demokratischen Handelns in besonderem Maße zum Tragen kommen. Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung sowie Partizipation und Verantwortung für die Gesellschaft im Verständnis eines sozial verantwortlichen, an den demokratischen Grundwerten ausgerichteten Handelns, sind somit zentrale Ziele des gemeinsamen Lernens und der Bildungs- und Erziehungsarbeit (ebd., S. 3ff.).⁶ Die Stärkung der Persönlichkeit und die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler steht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Hieraus erwachsende Aufgaben für die Schulen, respektive die Lehrkräfte, fasst die KMK wie folgt zusammen: Stärkung und Förderung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler auf dem Wege von Selbstwirksamkeitserfahrung, Ausweitung partizipativer Formate, Unterstützung bei der Gremienarbeit und Motivation zur Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten (Peer-to-Peer, Klassenräte, Schülerparlamente u.a.), Feedbackkultur und schulinterne Evaluation, Anerkennung und Auszeichnung für bürgerschaftliches Engagement (vgl. ebd., S. 10). Empfohlen wird die Implementierung demokratiepädagogischer Konzepte und Methoden an Schulen und im Unterricht mit dem Ziel, die Ausgestaltung kommunikativer und partizipativer Formate im Kontext der Schulentwicklung sowie der Durchführung von Projekten zur Demokratieförderung zu realisieren (vgl. ebd., S. 6f.).⁷

⁶ Nicht zuletzt soll „der aufklärende bewusste und sensible Umgang mit Vielfalt, das Eintreten für Partnerschaft und Solidarität in Europa und der Welt sowie die Förderung von Empathie, Respekt, Achtung und Toleranz“ (KMK 2018, S. 2) den gesellschaftliche Zusammenhalt stärken und die Partizipation aller Mitglieder ermöglichen (ebd.).

⁷ Diesbezüglich verweist die KMK auf den Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, welcher unter anderem konkrete, den Kompetenzbereichen zugeordnete Lernarrangements und Praxishilfen bereitstellt.

3. Grundfragen der politischen Bildung

3.1 Von der Re-education zur politischen Bildung in Deutschland

Der Ursprung der politischen Bildung in Deutschland liegt im Re-education-Programm, welches nach dem zweiten Weltkrieg in der amerikanischen Besatzungszone eine Demokratisierung des Bildungswesens zum Ziel hatte. Auf Grundlage von Chancengleichheit, gegenseitiger Rücksichtnahme und Kooperation sollten nach den Vorstellungen einer egalitären Erziehung die Selbständigkeit im Denken und Handeln sowie die Vermittlung von Grundwerten als Erziehungsziele realisiert werden. Wenngleich die Etablierung eines Schulsystems nach amerikanischem Vorbild in Folge außen- und wirtschaftspolitischer Einflussfaktoren, vor allem aber auch am politischen Widerstand der Deutschen scheitert – nicht wenige standen der Umerziehung kritisch wie ablehnend gegenüber und forderten letztlich eine Restauration des tradierten Bildungssystems – manifestiert sich ab 1949 im Fach der politischen Bildung ein Grundstein zur Demokratieerziehung im Nachkriegsdeutschland (vgl. Gagel 2005, S. 30-43). Die Schaffung des neuen Unterrichtsfaches geht auf die Bemühungen der *Social Studies Kommission* zurück, die im Rahmen der Re-education die Umerziehungspolitik inhaltlich konkretisieren sollte. Die zugrunde gelegte normative Konzeption der *Social Studies*, die aus der amerikanischen Auffassung von Demokratie als Lebensform⁸ heraus die Vermittlung grundlegender, demokratispezifischer Wertvorstellungen zum Ziel hat, umfasst: die Achtung der Menschenwürde, soziale und politische Gleichheit wie Gerechtigkeit unabhängig der sozialen Herkunft, Meinungs- und Versammlungsfreiheit, repräsentative Mehrheitsregierung und Minderheitenschutz sowie Rechtsstaatlichkeit, Gewissens- und Religionsfreiheit, darüber hinaus soziale Chancengleichheit und ökonomische Sicherheit. Betont werden die Bedeutsamkeit von Kooperation und Kompromiss für die Bewältigung von Problemen sowie die Verantwortung des Einzelnen für die Gesellschaft (vgl. Lange-Quassowski 1979, S. 216f.). Das Ziel der *Social Studies* ist „die Erziehung der Bürger, die Entwicklung von demokratischem Bürgersinn“ (ebd., S. 217) im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortlichkeit des Individuums, die auf einer ethisch-sozialen Haltung auf Grundlage von „Sympathie, Hilfsbereitschaft, Fairneß [sic], soziale[m] Verständnis und Toleranz“ (ebd., S. 218) aufbaut. Dabei wendet sich die Kommission gegen eine fachliche Iso-

⁸ Die amerikanische Idee der Demokratie als Lebensform geht auf John DEWEY zurück: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey und Oelkers 2011, S. 121).

lation der politischen Bildung, verstanden als eine reine Form der Wissensvermittlung. Vielmehr zielt sie auf die Veränderung von Verhaltensweisen, auf eine fächerübergreifende wie umfassende, die Schulkultur durchdringende und letztlich in die Öffentlichkeit ausstrahlende Sozialerziehung, die sich sowohl als Unterrichtsprinzip als auch in den Unterrichtsmethoden niederschlägt (ebd., S. 218ff.). In Form von Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der inhaltlichen Unterrichtsplanung, einer Dialog- und Diskussionskultur sowie einem Lehrer-Schüler-Verhältnis, das „durch Vertrauen, Ehrlichkeit, Zuneigung und Kooperation“ (ebd., S. 219) geprägt ist, spiegelt sich das demokratische Grundverständnis in den Arbeitsmethoden und Sozialformen wider. Neben einer institutionellen Verankerung der Schülermitverwaltung zählt auch die Schaffung schulbezogener Räume und Institutionen für Gemeinschaftsaktivitäten – von Schulfahrten über Schulzeitung bis hin zur Schulbibliothek – zum Selbstverständnis demokratischer Schulkultur und Erziehungsarbeit (ebd., S. 220). Einen weiteren Schwerpunkt setzen die Experten der *Social Studies Kommission* auf die Reform der Lehrerbildung und der universitären Lehre durch den Aufbau sozialwissenschaftlicher Fakultäten (ebd., S. 226ff.). Nicht zuletzt fließen die Grundgedanken und Intentionen der *Social Studies* 1950 in die „Entschließung der Ständigen Konferenz der Kultusminister über die vorläufigen Grundsätze zur politischen Bildung“ ein, wonach „politische Bildung [...] auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln“ (ebd., S. 236) anstrebt. Ziel ist die Förderung eines Bewusstseins der Lernenden dafür, dass „das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt.“ (ebd.). Ob der ambitionierten wie progressiven Anliegen und Vorstellungen der *Social Studies Kommission* stellt die Implementierung der politischen Bildung als isoliertes Unterrichtsfach nur eine marginale Umsetzung dessen dar, was das Re-education-Programm hinsichtlich der *Social Studies* ursprünglich intendierte.⁹ Wenngleich die programmatische Umsetzung der *Social Studies* zunächst zuvorderst an der Restauration des tradierten, dreigliedrigen Schulsystems scheiterte und die Bevölkerung sich nur schwer mit den Vorstellungen der Demokratie als Lebensform identifizieren konnte (Gagel 2005, S. 50f.): Mit ihrer Geburtsstunde hatte die politische Bildung den kontroversen, fachdidaktischen Diskurs um Inhalte, Begriffe und Ziele der politischen Bildung erst eröffnet.

⁹ Die Etablierung einer politischen Bildung verlief zögerlich (Gagel 2005, S. 43), zudem existierte bei der Einführung des Faches in Westdeutschland keine gemeinsame Zielformulierung. Lediglich die Richtlinien zum Politikunterricht in Hessen betonten den klaren „Bruch mit der Tradition der staatsbürgerlichen Erziehung aus der Zeit der Weimarer Republik“ (ebd., S. 50).

3.2 Perspektiven, Funktionen und Ziele der Politischen Bildung

Der Begriff der politischen Bildung kann wie folgt differenziert werden: Als Prozess der politischen Sozialisation beschreibt politische Bildung die intendierte wie funktionale Einführung des Individuums „in das politische Selbstverständnis einer Gesellschaft“ (Detjen 2013, S. 3). Im Verständnis einer staatsbürgerlichen Erziehung ist sie auf die Funktionalität des Individuums im Rahmen der politischen Ordnung, der Wahrnehmung seiner Rechte und der Erfüllung seiner Pflichten hin ausgerichtet (ebd.). Im Sinne des Bildungsbegriffes zielt politische Bildung auf den mündigen Menschen, „der seine Anlagen vervollkommnet hat, sich moralisch selbst bestimmen kann und an den öffentlichen Dingen gebührend Anteil nimmt“ (ebd., S. 4). Aus pädagogischer Perspektive geht politische Bildung mit Sozialerziehung einher und rekuriert auf eine soziale Grundeinstellung, die Voraussetzung für das friedliche Zusammenleben sowie die politisch rationale Beurteilung gesellschaftlicher Bedingungen und Probleme ist (ebd.). Soziales Lernen umschreibt in diesem Zusammenhang „den Vorgang des Lernens in der sozialen Interaktion“ (ebd.) sowie die davon „ausgehende Sozialisation bzw. Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.).

Das Ziel demokratischer politischer Bildung ist die Mündigkeit des Individuums. Hier dient sie „einer eigenständigen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen.“ (Sander 2005, S. 17).¹⁰ Der Beutelsbacher Konsens formuliert in diesem Zusammenhang drei zentrale, allgemeingültige Prinzipien der politischen Bildung: Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung¹¹ (Schülerinteresse) (Reinhard 2016, S. 29ff.). Es sind dies didaktische Maximen; sie sind der verbindliche Ordnungsrahmen der didaktischen Planung und der Unterrichtsdurchführung sowie Bedingung wie Grundlage für die Erreichung des Ziels einer politischen Mündigkeit.

¹⁰ Historisch lassen sich weitere idealtypische Grundmuster als Zweckbestimmung politischer Bildung differenzieren: Im Sinne einer Herrschaftslegitimation soll eine festgelegte Weltanschauung auf dem Weg einer verfälschenden und manipulativen politischen Erziehung den Machtanspruch einer Machtgruppe sichern. Missionarisch tätig – also im Sinne einer „Mission“ – wird politische Bildung, wenn sie etwa belehrend und moralisierend auf gesellschafts-politische Zustände einwirken will. (Sander 2005, S. 13ff.). DETJEN erweitert SANDERs Funktionenkatalog und hebt die Grundfunktion der Bestandssicherung der politischen Ordnung hervor, die die funktionale Qualifizierung des Individuums, die Stabilisierung des Herrschaftssystems sowie „die Verankerung der *geistigen Grundlagen* des Gemeinwesens im Bewusstsein der Menschen“ (Detjen 2013, S. 5; Hervorh. im Original) umfasst.

¹¹ Die Kritik an der Schülerorientierung, die das Eigeninteresse loslöst vom Allgemeinwohl, ist in einem weitergefassten Interessenbegriff aufgegangen, der auch die individuelle „Mitverantwortung für das soziale Ganze“ (Schneider 1996, S. 201, zitiert nach Reinhardt 2016, S. 31) berücksichtigt.

3.3 Politische Mündigkeit und ihre Dimensionen

In Anlehnung an Adorno, Horkheimer und Westheimer arbeitet WOHNIG vier Kriterien demokratischer Mündigkeit heraus: Kritisches Denken als Ergebnis kritischer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, Widerstandsfähigkeit bzw. Erziehung zum Widerspruch, die Fähigkeit zu kritischem politischen Engagement und zur Übernahme von Eigenverantwortung (vgl. Wohnig 2017, S. 205f.). Als fachbezogene Kompetenzen umfasst Mündigkeit die politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Urteilskompetenz zielt auf die Fähigkeit, begründete, differenzierte wie reflektierte politische Sach- und Werturteile sowie Entscheidungsalternativen und Konsequenzen abwägen zu können. Methodenkompetenz steuert die hierfür nötigen Arbeitstechniken und Fähigkeiten zur Selbstorganisation bei (vgl. Detjen et al. 2004, S. 13ff.). Handlungsfähigkeit rekurriert auf praktische Fähigkeiten, „die für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit sowie für eine aktive, selbstbewusste Teilnahme am Wirtschaftsleben und [...] in sozialen Zusammenhängen erforderlich sind“ (ebd., S. 17).¹² Als Handlungs- und Verhaltensbegriff verweist politische Mündigkeit auf zivilgesellschaftliche Qualifikationen. Hierzu zählen Toleranz, Solidarität und Empathie, Gewaltfreiheit und Konfliktfähigkeit, Kooperation und Zivilcourage, Kommunikations- und Diskursfähigkeit, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit (vgl. Himmelmann et al. 2006, S. 131ff.). Zusammenfassend kann festgehalten werden: Politische Mündigkeit geht einher mit Partizipation und Teilhabe am gesellschaftspolitischen Leben. Die Fähigkeit und Möglichkeit der Partizipation setzt eine politische Urteilsfähigkeit voraus. Die Analyse, Einordnung und Beurteilung gesellschaftspolitischer Sachverhalte zielt auf eine Handlungsorientierung entlang der individuellen Interessenlage und Bedürfnisse sowie jenen der Allgemeinheit (Beutelsbacher Konsens) (vgl. Ackermann et al. 2015, S. 67). Neben praktischen Fähigkeiten ist politische Mündigkeit mit einer normativen Implikation assoziiert, die sich an den demokratischen Grundwerten orientiert und entsprechende Werthaltungen im gegenseitigen Miteinander determiniert. Politische Mündigkeit ist Bedingung für die Partizipation des Individuums an der Gesellschaft und Voraussetzung für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie (Detjen et al. 2004, S. 9).

¹² Der Begriff der politischen Mündigkeit assoziiert in diesem Zusammenhang das Leitbild des „mündigen Bürgers“, welches mit vier Grundpositionen umschrieben werden kann: Als Idealbild fungiert der Aktivbürger, der sich – politisch interessiert wie informiert – aktiv und verantwortlich in das gesellschaftspolitische Geschehen einbringt und das Zusammenleben mitgestaltet. Mittelpositionen nehmen der situativ politisch agierende, interventionsfähige Bürger und der mehr zuschauende, aber interessierte, reflektierte Bürger ein. Diametral diesen Rollenbildern gegenüber steht der desinteressierte Bürger, welcher sich demokratischen, gesellschaftspolitischen Prozessen entzieht und dem demokratischen System gegenüber skeptisch bis ablehnend auftritt (Reinhardt 2016, S. 17).

3.4 Ebenen politischer Bildung in der Schule

Die Aufgabe der politischen Bildung im Sinne einer bewusst gestalteten politischen Sozialisation ist die Konzeption und Realisierung von Lernanlässen, „die die Schüler in die Bearbeitung politisch-demokratischer Entwicklungsaufgaben verwickeln und so Sozialisationsprozesse anstoßen“ (May 2016, S. 6). Als Fachunterricht manifestiert sich politische Bildung im Politikunterricht¹³ (Detjen 2013, S. 9). Grundlegende Ziele von Politikunterricht sind das „Interesse an Politik zu wecken, die Voraussetzungen für eine selbstständige politische Analyse und Urteilsfähigkeit zu schaffen und eine Identifizierung mit den demokratischen Werten zu ermöglichen, die unverzichtbare Grundlage menschenwürdigen Zusammenlebens sind.“ (Ackermann et al. 2015, S. 11). Die Verwirklichung von Lernzielen, wie Urteilsfähigkeit, Konflikt- und Konsensfähigkeit, der Bereitschaft zu politischem Engagement und der Erkenntnis über die eigene Lebenslage sowie eigene Interessen, fußt ferner auf der Grundlage von Politikverständnis und der Einsicht in politische Zusammenhänge (ebd., S. 27). Im Zentrum stehen dabei das über Politik reflektierende Lernen, Politik simulierende Planspiele und in Projekten organisiertes reales politisches Handeln (vgl. Grammes und Welniak 2016, S. 77). Aus fachdidaktischer Perspektive ergibt sich hierbei stets die Frage nach dem „Politischen“, dessen Mehrdimensionalität mit den Begriffen *polity* (institutionelle Dimension), *policy* (normativ-inhaltliche Dimension) und *politics* (prozessuale Dimension) sowie den ihnen zugeordneten Kategorien erfasst wird (vgl. Ackermann et al. 2015, S. 21f.; 28f.).¹⁴ Die Erörterung und Reflexion politischer Themen, Aspekte, Sach- und Problemzusammenhänge in anderen Fächern wird als Unterrichtsprinzip politischer Bildung bezeichnet. Darüber hinaus findet politische Bildung in Form von Interaktionsprozessen politischen Handelns und sozialen Lernens statt, wie sie partizipative Elemente schulischer Organisationsstrukturen (z.B. Schülermitverantwortung, Klassenrat, Klassensprecher und Feedbackkultur), kooperative Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden, aber auch die Schulkultur in ihrer Gesamtheit und Wirkung nach außen eröffnen (vgl. Detjen 2013, S. 9f.). Auf jene Interaktionsprozesse zielen demokratiepädagogische Konzepte. Sie verfolgen den Ansatz eines Erfahrens von Demokratie, betonen das „soziale Lernen“ und fokussieren in diesem Sinne auch auf ein „Lernen für die Zivilgesellschaft“ (Beutel und Fauser 2011, S. 47).

¹³ Das Fach wird unter anderem als Sozial- oder Gemeinschaftskunde bezeichnet.

¹⁴ Fachdidaktische Prinzipien, wie Konfliktanalyse, Fallprinzip, Politisch-Moralische Urteilsbildung und Methoden wie Planspiel, Szenario und Projekt seien an dieser Stelle genannt, um einen groben Einblick über die Breite der Gegenständigkeit wie auch der Vielfalt der unterrichtlichen Aufbereitung „des Politischen“ zu geben (umfassend hierzu: vgl. Reinhardt 2016, S. 12ff.; 75-170).

4. Perspektiven der Demokratiepädagogik

4.1 Leitbilder, Grundsätze, Ziele

Als pädagogischer Ansatz zielt Demokratiepädagogik, im Sinne einer Erziehung zur Demokratie und Mündigkeit, auf politische Handlungsfähigkeit, auf Partizipation, Engagement, Konfliktfähigkeit und Urteilsfähigkeit im Einklang mit demokratischen Werthaltungen. Schulische und unterrichtliche Aktivitäten dienen der Förderung von Lernprozessen, die den Aufbau und die Entwicklung prodemokratischer wie auch proaktiver Haltungen und Handlungskompetenzen begünstigen (vgl. Beutel und Fauser 2011, S. 8; Edelstein 2011, S. 203f.). Das pädagogische Bemühen der Wissens- und Wertevermittlung ist auf die Entwicklung demokratischer Einstellungen, Verhaltensweisen, auf *kritische Loyalität* und *demokratische Handlungskompetenz*¹⁵ gerichtet (Edelstein und Fauser 2001, S. 21), für deren Ausformung es „Wissen über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge“ (Beutel und Fauser 2011, S. 201) zu erwerben gilt. Gelingensbedingung ist eine umfassende demokratische wie lernförderliche Schul- und Unterrichtskultur, die Lerngelegenheiten, Erfahrungs- und Handlungsräume eröffnet, innerhalb derer „Kinder und Jugendliche soziale Kompetenzen, Orientierungen und persönliche Einstellungen entwickeln können.“ (Edelstein 2011, S. 203). Der pädagogische Auftrag richtet sich an alle „an Unterricht und Schulleben beteiligten Personen und Gruppen“ (ebd., S. 204).

Als normatives Prinzip ist Demokratiepädagogik fest im Wertekanon demokratischer Grund- und Menschenrechte verankert, deren Anspruch sich im pädagogischen Ansatz sowie in ihren Zielen wiederfindet. Demokratie wird dabei in einem umfassenden Verständnis einer Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform als historische Errungenschaft betrachtet, „deren Verständnis, Bedeutung und praktische Geltung durch politisches wie durch pädagogisches Handeln immer wieder aktiv erneuert und verwirklicht werden muss“ (Fauser 2011b, S. 202f.). Demokratisches Verhalten ist demnach geprägt von gegenseitiger Anerkennung, Achtung und Solidarität und dem Verzicht auf Gewalt. Der demokratische Weg beruht auf Inklusion und Partizipation, Deliberation, Effizienz, Transparenz und Legitimität. Demokra-

¹⁵ Die Begriffe *kritische Loyalität* und *demokratische Handlungskompetenz* werden „als Verbindung aus intelligentem und anwendungsbereitem Wissen, kritischer Urteilskompetenz und prodemokratischer Einstellung“ aufgefasst (Edelstein und Fauser 2001, S. 22). Demokratische Handlungskompetenz entfaltet sich aus dem Aufbau von Orientierungs- und Handlungswissen und der Entwicklung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit heraus. Sie schließt die „kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft“ (Haan et al. 2007, S. 6) zu Partizipation und Teilhabe an gesellschaftspolitischen Prozessen sowie zur aktiven wie verantwortungsvollen Gestaltung der gemeinschaftlichen Lebenswelt ein (ebd.).

tie wird durch Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung erfahren. Bezogen auf Schule bedeutet dies, Schülermitverantwortung zu ermöglichen und Wertschätzung, insbesondere auch gegenüber außerschulischen Schüleraktivitäten und Leistungen, zu zeigen. Demokratie leben und lernen gehören zusammen und bedingen einander, so die Kernaussage des *Magdeburger Manifests* (vgl. Beutel und Fauser 2011, S. 200ff.). Demokratiepädagogik umfasst somit die Teilaspekte der politischen Bildung, des Demokratie-Lernens und der Demokratie-Erziehung (Fauser 2011a, S. 16).¹⁶

4.2 Die Theorie des „Demokratie-Lernens“

HIMMELMANNs Konzept des Demokratie-Lernens sucht die politische Bildung von einem eingrenzenden Politikbegriff, der sich entlang der Dimensionen des Politischen (*polity*, *policy* und *politics*) entfaltet, zu lösen. Anstelle des formalen Politikbegriffs soll der normative Begriff der Demokratie ins Zentrum der politischen Bildung rücken. Dabei plädiert HIMMELMANN für eine Schwerpunktverlagerung der politischen Bildung weg von einem rein analytischen, auf die Fachwissenschaft bezogenen Politik-Lernen hin zu einem breit aufgestellten, tiefgründigen und lebensnahen Demokratie-Lernen. Er betont den Stellenwert von Unterricht und Schule als Instanzen politischer Sozialisation, als Orte einer von jeder Generation kontinuierlich neu ausgehandelten und neu erarbeiteten Demokratie. Demokratie-Lernen und Politik-Lernen schließen sich dabei nicht aus, sondern bedingen einander. Während Politik-Lernen im Verständnis der politischen Bildung auf die institutionellen Ebenen von Demokratie als Herrschaftsform fokussiert – eben jene Dimensionen von *polity*, *policy* und *politics* – nimmt Demokratie-Lernen sowohl die Aspekte und Facetten von Demokratie als Gesellschaftsform als auch, im Sinne Deweys, als Lebensform in den Blick. (vgl. Himmelmann 2016a, S. 22-26). Bedeutsam und wesentlich dabei ist die Verknüpfung der einzelnen Ebenen. Demokratie wird bei HIMMELMANN als eine, auf Grundlage von Kooperation und Partizipation, eng vernetzte, sich durch sich selbst reproduzierende, gesellschaftliche

¹⁶ Die verwendeten Begriffe Demokratie-Lernen, Demokratie-Erziehung und Demokratie-Bildung werden in der Literatur nicht stringent verwendet. Sie lassen sich wie folgt näher bestimmen: Demokratie-Bildung umschreibt das normative Aufgabenfeld, richtet den Fokus auf die Rolle der Lehrkräfte im Sinne eines Lernens am Modell und auf die Stellung des Faches Politik innerhalb des Fächerkanons. Zudem ist Demokratie-Bildung verknüpft mit allgemeinen Bemühungen und Zielsetzungen demokratischer Schulkultur. Dem zur Seite gestellt ist Demokratie-Lernen adressatenspezifisch und die Schulformen übergreifend orientiert (vgl. Himmelmann 2016a, S. 25f.). Demokratie-Erziehung wiederum zielt auf die Vermittlung demokratischer Werte, auf „sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen“ (vgl. Himmelmann 2016b, S. 62f.). Der Begriff Demokratie-Pädagogik kann entsprechend als Dachbegriff verstanden werden (Beutel und Fauser 2011, S. 7).

Ordnung verstanden.¹⁷ Als Herrschaftsform umfasst sie die im politischen Demokratiebegriff zum Tragen kommenden Funktionen, Aufgaben und Teilbereiche des Staates. Sie impliziert die Gewährung und den Schutz von Grund- und Menschenrechten wie auch von sozialer Sicherheit, des weiteren Volkssouveränität und Rechtsstaatlichkeit, Machtkontrolle und Gewaltenteilung sowie Repräsentation nach dem Mehrheitsprinzip, Parlamentarismus, Parteienwettbewerb und Minderheitenschutz (vgl. Himmelmann 2016b, S. 64). Demokratie als Gesellschaftsform zeichnet sich durch Regelsysteme aus, die quasi als Mechanismen der Selbststeuerung und Selbstregulierung fungieren, so seien stellvertretend zu nennen: Pluralismus, Konfliktregulierung, Konkurrenz und Solidarität, Öffentlichkeit sowie Zivil- und Bürgerschaftlichkeit (vgl. Himmelmann 2016a, S. 126). Der Ansatz der Demokratie als Lebensform entfaltet eine besondere Relevanz: Hier liegt die „subjektiv-individuelle und gemeinschaftlich-kooperative Basis von Demokratie“ (ebd., S. 119).¹⁸ In ihr eröffnet sich Raum für individuelle Erfahrungen, Individualität und Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und Kooperation, Selbstverwirklichung und Gegenseitigkeit, soziale Verantwortung und Engagement, kurz: Demokratie als Lebensraum ist die „anthropologisch-kulturelle Dimension der Demokratie“ (ebd., S. 119). Sie ist ein Experimentierfeld demokratischer Handlungspraxen und zwischenmenschlicher Interaktionen. Im Erlernen und Erfahren demokratischer Spielregeln, basierend auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung, trägt so eine gelingende Identitätsbildung zur Förderung der Demokratie im Sinne einer demokratischen Gesellschaftsfähigkeit bei (vgl. Himmelmann et al. 2006, S. 57-60).

4.3 „Demokratie lernen und leben“ – Demokratie als Schulkultur

Das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) bezeichnet ein Schulentwicklungsprogramm, das sich vor dem Hintergrund rechter Gewalt, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sowie Politikverdrossenheit und Gewalt an Schulen als pädagogische Antwort auf jugendpsychologische und jugendpolitische Fragen versteht. Es hebt die besondere Stellung wie

¹⁷ „Wir gehen dabei in Sonderheit davon aus, dass Demokratie nicht mehr nur ‚etatistisch‘ interpretiert und nicht nur als eine ‚Vertikale‘, als ein Verhältnis der Menschen/Bürger zum Staat, betrachtet werden kann. Vielmehr tritt in der zivilgesellschaftlichen Moderne die ‚Horizontale‘ hinzu, als Verhältnis der politisch-gesellschaftlichen Kräfte und der Menschen/Bürger untereinander.“ (Himmelmann 2016a, S. 37).

¹⁸ „In der Lebensform sammeln Kinder und Jugendliche wichtige erste experimentelle Erfahrungen, die sich später, Stufe um Stufe, gesellschaftlich und herrschaftlich-politisch erweitern. In der Lebensform treten sie in die ‚demokratische Experimentiergemeinschaft‘ ein und bilden ihr eigenes lebensweltliches und schließlich gesellschaftliches und politisches Ethos der Demokratie aus.“ (Himmelmann 2016a, S. 264). PARSONS stellte in diesem Sinne heraus, dass „[e]in verlässlicher Aufbau demokratischer Haltungen [...] dauerhaft nur in Praktiken des Rollenhandelns in *bürgergesellschaftlich geprägten Lebenswelten und Einrichtungen* durch Sozialisation und Erziehung möglich“ (Parsons 1971, S. 32ff., zitiert n. Veith 2012, S. 307; Hervorh. im Original) ist.

pädagogische Verpflichtung von Schule als staatliche Institution bei der Erziehung zur Demokratie hervor. Demokratie wird dabei im Sinne des Leitbildes der Demokratiepädagogik als pädagogischer und als politischer Begriff verstanden (vgl. Edelstein und Fauser 2001, S. 6ff.; S. 17f.). Das Modellprogramm gliedert sich in Strukturelemente, die als Module, Themen und Schwerpunkte systematisiert sind und denen jeweilige Spezifika zugeordnet werden. Die Module „Unterricht“, „Schule als Demokratie“, „Schule in der Demokratie“ und „Projekt“ beschreiben institutionelle schulische Entwicklungsbereiche innovativer Prozesse und Strukturen, die schulische Entwicklungsziele bündeln. Sie sind auf Wissenserwerb, innerschulische Partizipationsmöglichkeiten, außerschulische Kooperation, die Ausprägung von Fähigkeiten, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz im Sinne von Demokratie-Lernen hin ausgerichtet und sollen Erfahrungs- und Handlungsräume für „die praktische Teilhabe an demokratischen Prozessen und Institutionen“ (ebd., S. 25) eröffnen. Eine modulübergreifende Themenarbeit dient der Realisierung der Programmziele und pädagogischen Aufgaben (ebd.). Schwerpunktbereiche, wie Gewaltprävention und interkulturelles Lernen, zielen auf regionale und überregionale thematische Vorhaben (ebd., S. 26; 43ff.).¹⁹ Das BLK-Programm spannt einen Bogen, ausgehend von der Wissens- und Kompetenzvermittlung, über kooperative Lernformen, Projektdidaktik, partizipative Erfahrungs- und Handlungsräume, hin zu außerschulischer Kooperation und formuliert somit einen umfassenden, multiperspektivischen Entwurf für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur im Verständnis der Demokratiepädagogik.

4.4 Demokratiekompetenzen

Die im Zuge der PISA-Studie 2001 einsetzende Kompetenzdebatte wurde auch in der politischen Bildung aufgegriffen und hat zu einer Ausformung zahlreicher Kompetenzmodelle geführt, deren unterschiedliche Perspektiven letztlich auch von dem jeweils zugrunde gelegten Begriffsverständnis von Demokratie und „des Politischen“ geprägt sind. Als inhaltlicher

¹⁹ Schwerpunkte sind weiters die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie der sozialkognitiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Perspektivenkoordination und Reflexion sind Voraussetzung für die aktive wie konstruktive Beteiligung an demokratischen Prozessen, Aushandlungsverfahren und Entscheidungen. Im Sinne eines Lernens durch Erfahrung können sozialkognitive Kompetenzen unter anderem in diskursiven, partizipativen Formaten und Arbeitsformen gefördert werden. Die Befähigung zur Zivilcourage in Situationen, in denen Interaktionsnormen verletzt werden (z.B. Mobbing, rassistische Äußerungen, Gewaltandrohung oder -ausübung), geht einher mit der Fähigkeit der Bewertung der Situation und der Einschätzung eigener, angemessener Handlungsoptionen. *Kooperatives Lernen, demokratische Rede* (Diskutieren, Debattieren, Deliberieren), *Leadership Training* und *Service Learning* sind Methoden und Elemente einer Erziehung für die Zivilgesellschaft. Innovative Qualifikationsprogramme sollen Lehrkräften daher das für die adäquate Förderung und Entwicklung notwendige Wissen sowie die entsprechenden Kompetenzen, Strategien und Methoden vermitteln (vgl. hierzu umfassend Edelstein und Fauser 2001, S. 56-65).

Ausgangspunkt kann der Darmstädter Appell herangezogen werden, welcher eine Dreiteilung von Lernebenen und Kompetenzbereichen in Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten vorgeschlagen hatte (vgl. Himmelmann et al. 2006, S. 133). Nachstehend werden ausgewählte Modelle exemplarisch sowie stark verkürzt dargestellt. Sie dienen lediglich der begrifflichen Annäherung an ein Verständnis von *Demokratiekompetenz*, auf jene Facetten, Fähigkeiten und Werthaltungen, die mit *Demokratiekompetenz* assoziiert werden:

Das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) rückt Politik-Lernen in den Mittelpunkt und zielt auf politische Mündigkeit, die aus der politischen Urteilskompetenz, der politischen Handlungskompetenz und der Methodenkompetenz erwächst. Die Verzahnung der Kompetenzbereiche soll zu fundiert begründeten Meinungen und Urteilen führen, interessengeleitetes wie reflektiertes Handeln ermöglichen und Konfliktfähigkeit, Kompromissbereitschaft sowie Empathie, Toleranz und Offenheit fördern (vgl. Himmelmann et al. 2006, S. 136ff.). Das Kompetenzmodell von HENKENBORG zielt ebenso auf politische Mündigkeit. Er differenziert die Kompetenzbereiche aber entlang der „klassischen“ Kompetenzbegriffe aus. Zu den Sozialkompetenzen zählt er liberale, dialogische und gemeinschaftliche Bürgertugenden, beispielsweise Toleranz, Fairness, Kommunikationsfähigkeit, Konsensfähigkeit, Perspektivenübernahme, Mitgefühl. Die Selbstkompetenzen untergliedern sich in Identitätskompetenz, Wertkompetenz und Politische Handlungsfähigkeit (vgl. Henkenborg 2005, S. 315f.; Veith 2010, S. 148f.). Die Gruppe „Sozialwissenschaften“ knüpft, im Verständnis eines Demokratie-Lernens, an den oben beschriebenen Bürgerleitbildern an und arbeitet fünf stufige Kompetenzfelder heraus: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Denken, politisch-moralische Urteilsfähigkeit und Partizipation (vgl. Himmelmann et al. 2006, S. 133ff.; Reinhardt 2016, S. 22ff.). Das Konzept des Demokratie-Lernens formuliert drei Kompetenzen: *Ich-Kompetenz* bezieht sich auf Identität, Selbstentwicklung und Selbstverantwortung, *soziale Kompetenz* umfasst soziales Lernen, Kooperation und den Umgang mit anderen, *politisch-demokratische Kompetenz* zielt auf Demokratie als Herrschaftsform und Politik-Lernen, auf Partizipation, Urteils- und Kritikfähigkeit. Die Verzahnung der drei Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform wird zusätzlich mit entsprechender Schwerpunktsetzung von der Grundschule aus über die Sekundarstufe I in die Oberstufe geführt (vgl. Himmelmann 2016a, S. 268f.). Das BLK-Programm verfolgt wiederum einen Schulkulturansatz: In einen Kriterien-Katalog werden entlang der Zieldimensionen *Politische Kompetenzen*, *Soziale und Selbstkompetenzen* sowie *Schulische Partizipation* und

Integration der Schule in ihr Umfeld zahlreiche Kriterien, wie beispielsweise Demokratieverständnis, Selbstbild politischer Fähigkeiten, Selbstsicherheit in der Gruppe, Toleranz, Kritikfähigkeit, wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten, Selbstwirksamkeit und reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld, aufzählt (vgl. Diedrich et al. 2004; vgl. Himmelmann et al. 2006, S. 146ff.). Der im Kontext der KMK-Empfehlungen formulierte Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik setzt die „klassischen“ Begriffe der Sach-, Methoden-, Selbstkompetenz und der sozialen Kompetenzen in Bezug zu den Schlüsselkompetenzen der OECD und differenziert das Konzept der demokratischen Handlungskompetenz in die Kategorien *Interaktive Anwendung von Wissen*, *Eigenständiges Handeln* und *Interagieren in heterogenen Gruppen*. So sind Analyse- und Urteilsfähigkeit, das Reflektieren und Verteidigen eigener Meinungen und Werthaltungen sowie Konfliktfähigkeit, Kooperation, Toleranz, Empathie und der Willen zur Partizipation als Teilkompetenzen einer demokratischen Handlungskompetenz zu verstehen, die fachübergreifend in unterschiedlichen schulischen Handlungs- und Erfahrungssituationen erworben werden können (vgl. Haan et al. 2007, S. 8ff.). Grundsätzlich können also zwei konzeptionelle Ausrichtungen unterschieden werden, die beide im Kern auf die Förderung von politischer Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit zielen: Während politikdidaktische Modelle auf *Politikkompetenz* fokussieren, orientieren sich demokratiepädagogische Konzepte am normativeren Begriff der *Demokratiekompetenz* und verweisen stärker auf soziale Kompetenzen (vgl. Veith 2010, S. 148ff.; 152f.). Aus diesen verschiedenen Perspektiven und Konzepten lässt sich Demokratiekompetenz wie folgt zusammenfassen: Demokratische Handlungskompetenz impliziert politische Mündigkeit auf der Grundlage von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie der Fähigkeit, sich aktiv an gesellschaftspolitischen Prozessen – sowohl entlang der eigenen Interessen als auch jener der Allgemeinheit – zu beteiligen. Sie erwächst aus einem Zusammenspiel demokratiebezogener Sach- und Methodenkompetenz sowie der Selbstkompetenz und sozialer Kompetenzen. Sie geht einher mit der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, mit Empathie und Gewaltfreiheit, Solidarität und Toleranz, Kooperations-, Konflikt- und Konsensfähigkeit sowie der Fähigkeit eigene Interessen, Werthaltungen und Meinungen reflektieren und in größere Kontexte einordnen zu können. Bezugspunkt des eigenen demokratischen Handelns sind dabei die freiheitlich-demokratischen Grundwerte wie auch die Menschenrechte. Demokratiekompetenzen werden in schulischen wie außerschulischen Erfahrungsräumen und Handlungssituationen erworben, zielen auf demokratische Handlungskompetenz und sollen die Selbstbestimmung und Partizipation des Individuums am gesellschaftspolitischen Leben im Sinne politischer Mündigkeit ermöglichen.

4.5 Gegenüberstellung und Kritik

Die verschiedenen Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer zentralen Ziele von Mündigkeit, der Befähigung zur Partizipation an gesellschaftspolitischen Prozessen sowie zu Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit unwesentlich voneinander, verfolgen aber in ihrem zugrunde gelegten Verständnis von politischer Bildung und dem Demokratiebegriff unterschiedliche Ansätze. Politikunterricht verfolgt den Ansatz des Politik-Lernens verstanden als Lernen über und für die Politik. Auf dem Wege der Auseinandersetzung mit politischen Prozessen, Fragestellungen und Problemen sowie dem Einüben politikbezogener Abläufe und Methoden soll das Ziel der politischen Mündigkeit erreicht werden. Für den Politikunterricht steht daher der Politikbegriff entlang der Politikdimension an zentraler Stelle der politischen Bildung, Politikunterricht in diesem Sinne *ist* Demokratielernen. Demokratiepädagogische Konzepte verweisen hingegen auf die präskriptive Bedeutung des Demokratiebegriffs und betrachten politische Bildung bzw. Politik-Lernen als Teil eines weitergefassten Demokratieverständnisses im Sinne eines „Lernens für die Zivilgesellschaft“. Demokratie als Lebensform ist die Keimzelle demokratischer Erfahrungen, aus welcher heraus Einstellungen und Werthaltungen erwachsen, die in ein Verständnis von Demokratie als Herrschaftsform münden. Die Schule nimmt daher als Ort politischer Sozialisation, der Wertebildung und als Ort des sozialen Lernens eine Schlüsselposition bei der Erziehung zur Demokratie ein. Die Ansätze der Demokratiepädagogik stoßen sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Pädagogik auf Kritik, Skepsis und auch teilweise Ablehnung. HENKENBORG fasst zentrale Argumentationslinien und Kritikpunkte wie folgt zusammen:

Während in der Fachdidaktik der Grundtenor herrscht, dass Demokratie-Lernen zuvorderst auf Politik-Lernen gründet, entzündet sich die Kritik aus der Pädagogik an der Ausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns entlang des Demokratiebegriffs. Die Unschärfe und die Mehrdeutigkeit des Demokratiebegriffes lässt offen, wofür Demokratiepädagogik im Kern steht. Des Weiteren seien zentrale Aspekte demokratischer gesellschaftlicher Ordnung dem Demokratiebegriff nicht immanent, vielmehr vernachlässige die Reduktion der Demokratie auf eine Lebensform den politischen Bildungsauftrag. Die Überhöhung der Demokratie in ein Idealbild und die Vernachlässigung des Politikbegriffs führe wiederum zu einer negativen Konnotation realer politischer Prozesse, Demokratie erscheine als Ersatzreligion (vgl. Henkenborg 2011, S. 86ff.).

5. Perspektiven des Musikunterrichts

5.1 Im Spannungsfeld zwischen Staats- und Erziehungszielen

Musik als Erscheinungsform ist eng verwoben mit kulturellen Praktiken und religiösen Auffassungen, mit der Legitimation von Herrschaft und gesellschaftspolitischen Entwicklungen, mit ideenpolitischen Konzepten und grundsätzlichen Fragen des Seins. Die Frage nach der Legitimation und der Funktion musikalischer Bildung wird dabei stets verbunden mit der Frage nach ihrer Zweckdienlichkeit und ihrem pädagogischen Nutzen, nicht nur im Hinblick auf die Erziehung des Menschen um seiner selbst willen, sondern sowohl vordergründig im Sinne seiner Rolle in Staat und Gesellschaft als auch hinsichtlich der Realisierung von Staatszielen. Dieses historisch gewachsene Spannungsverhältnis, welches für die deutsche Musikpädagogik mit der völligen Indienstnahme der Musikerziehung für politische Zwecke zum Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein in besonderem Maße seine Wirkungskraft entfaltet, sei nachstehend im Kontext staatsphilosophischer und erzieherischer Ziele entlang wesentlicher Wegmarken und unter exemplarischen Verweisen auf historische Persönlichkeiten wie Ereignisse nachgezeichnet.

5.1.1 Die Ordnung von Kosmos, Musik und Seele

In frühen Zeiten der Menschheit ist Musik ein zentrales Element der Lebenswelt und des Alltags der Menschen: Ihr werden magische Eigenschaften zugeschrieben, in rituellen Zeremonien ist sie ein Medium der Kommunikation mit metaphysischen Wesen und Welten, sie fungiert als Bindeglied mythischer Weltanschauungen. Mit dem Wandel menschlicher Gesellschaftsformen und der Herausbildung von Staaten manifestiert sich in den frühen Hochkulturen die Idee einer universellen Ordnung zwischen Kosmos, Musik und Seele. Musik steht dabei im Zentrum des rituell-religiösen Lebens und ist unmittelbar mit der Stabilität staatlicher Ordnung sowie der Repräsentation staatlicher Macht verbunden. Im China des 6. Jahrhunderts v. Chr. vertritt Konfuzius die Auffassung, dass eine Störung der Harmonie zwischen Musik und menschlicher Seele sich daher nicht nur auf die Sittlichkeit des Menschen, sondern letztlich auf die staatliche Autorität auswirkt – die Ordnung der Musik ist gleichgesetzt mit der Ordnung der Gesellschaft und innerer Stabilität. Entsprechend ist es Aufgabe des Staates, die Reinhaltung musikalischer Ordnung zu überwachen und zu sichern. Während die Musikvermittlung staatlichen Institutionen obliegt, konzentriert sich die Musikpflege auf die Musikpraxis am kaiserlichen Hof, was nicht zuletzt zu einer engen Verbindung von Musik und Macht in Form einer Funktionalisierung von Musik als Instrument und Träger staatlicher Repräsentation führt (vgl. umfassend Ehrenforth 2010, S. 19-39).

5.1.2 Die Idee der *Kalokagathia* – Erziehung zur Tugendhaftigkeit im Sinne des Staates

In den antiken griechischen Poleis des 5. Jahrhunderts v. Chr. sind gelebte Musikpraxis und bildsame Musikerziehung noch eng mit dem Kultfest der Frühantike verbunden, in welchem neben der Instrumentalmusik insbesondere die *Musiké*, verstanden als Einheit von Sprache, Gesang und Bewegung, eine zentrale Rolle einnimmt (Ehrenforth 2010, S. 44ff.). Mit den Pythagoreern wird „das Klingende zum Paradigma der Weltordnung“ (ebd., S. 57). Als wahrnehmbarer Teil und Spiegel kosmischer Gesetzmäßigkeiten, fließt die *Musiké* in die Gesamterziehung der Menschen ein (ebd., S. 58f.).²⁰ Platons Staatsphilosophie gründet auf der Frage nach der gerechten Ausgestaltung des Staats und orientiert sich an einer der göttlichen Ordnung des Kosmos entlehnten Rangordnung, an deren Spitze des Staates eine mut-hafte Wächterklasse steht (Oberndörfer und Rosenzweig 2014, S. 17f.). Die Erziehung jener Wächter fußt dabei auf zwei sich aufeinander beziehende wie sich bedingende Säulen: Der Gymnastik zur Bildung des Leibes und der Musik zur Bildung der Seele und des Geistes (ebd., S. 25ff.). Das der Menschenbildung dabei übergeordnete Leitbild, *Kalokagathia*, speist sich aus der Idee des Guten, das sich auch im Schönen zeigt (Ehrenforth 2010, S. 62). In diesem Sinne greift Platons Erziehungskonzept den Gedanken der *Musiké* als „übergreifendes, weltverstehendes Prinzip harmonischer Ordnung“ (ebd., S. 60) auf. Er überführt die Idee der *Musiké* in eine musiktheoretische Ethoslehre und differenziert entlang harmonisch begründeter Wirkungsweisen letztlich in „gute“ und „schlechte“ Musik, in pädagogisch „brauchbare“ und „unbrauchbare“ Musik (ebd., S. 64ff.). Als Bestandteil staatlicher Erziehungsziele und Bildungsbestrebungen dient die *Musiké* der „Internalisierung von Ordnung“ (Schatt 2016, S. 50). Bei Aristoteles findet sich eine ähnliche Einordnung der Musikerziehung unter staatliche Ziele. Sein Staatsziel ist das „glückselige und edle Leben“ (Oberndörfer und Rosenzweig 2014, S. 67; S. 57), das sich „in der Teilhabe am Leben der politischen Gemeinschaft“ (ebd., S. 57) erfüllt. Voraussetzung für die politische Partizipation ist die aus der Muße erwachsende Tugendhaftigkeit (ebd., S. 73).²¹ Die Erziehung der Bürger erfolgt entsprechend im Sinne der Verfassung und dient der inneren wie äußeren Stabilität des Staates.²² Daher ist die Erziehung von Körper, Seele und Geist elementarer Aufgabenbereich

²⁰ Im Rahmen der *Enkyklios paideia* der Sophisten wird *Musiké* Bestandteil jenes Bildungskanons, der später in den *Septem artes liberales* aufgeht (Ehrenforth 2010, S. 50f.; S. 78ff.).

²¹ „[E]benso wenig dürfen diejenigen, die vollkommene Bürger werden wollen, Bauern sein (denn es bedarf der Muße, damit die Tugend entstehen und politisch gehandelt werden kann).“ (Oberndörfer und Rosenzweig 2014, S. 73).

²² Im Gegensatz zu Platon, richtet sich das Erziehungsprogramm des Aristoteles nicht nur an die aristokratische Elite, sondern an alle Staatsbürger (Osterwalder 2011, S. 46).

einer gemeinschaftlichen Erziehungsarbeit in der Polis (Höftmann 2014, S. 38f.). Sie umfasst auch den, aufgrund ihrer Wirkung der Muße zuträglichen, Unterricht in verschiedenen Formen der *Musiké* (ebd., S. 42ff.). Wenngleich Musik ihre zentrale Stellung als kosmologisch-harmonisch begründetes Erziehungsprinzip verliert, und Aristoteles mehr erfolglos eine ethische Musikerziehung zu begründen sucht, so bleibt sie dennoch ob ihrer Vielfältigkeit bedeutsam für die Gemütsbildung, die sittliche Erziehung wie auch für die Unterhaltung und den geistigen Genuss (vgl. Ehrenforth 2010, S. 71-77).

5.1.3 Religiöse Erziehung und Gotteslob

Bei Augustinus wandelt sich das antike Musikverständnis in eine „Theologie der Musik“ (ebd., S. 125): Musik gilt als ein Geschenk Gottes und „ist ein Signal göttlicher Kraft“ (ebd.). Im musikalischen Gotteslob wird Gesang verpflichtendes wie verbindendes Medium der Kommunikation mit dem Schöpfer. Musikalische Bildung hat im Sinne eines christlichen Menschenbildes nunmehr zum Ziel, „die innere Bereitschaft zum musikalischen Gotteslob zu wecken und die Fähigkeiten dafür zu entwickeln“ (ebd., S. 130).²³ Bedeutsam ist die nunmehr einsetzende Trennung der *Musiké* in einem Prozess der Entkörperlichung und Entsinnlichung: Während der Gesang in das Zentrum der Musizierpraxis rückt, werden Bewegung und Tanz gleichzeitig vom musikalischen Ablauf losgelöst. Die neue christlich mittelalterliche Musikästhetik führt außerdem zu einer Wandlung des Wort-Ton-Verhältnisses; die antike Trias löst sich in der Differenzierung der christlichen Liturgie auf (vgl. Blaukopf 1996, S. 158-162). In der weiteren Entwicklung des Christentums zur prägenden Kraft des entstehenden „Abendlandes“, verschmelzen die Philosophie der griechischen Antike, römisches Rechts- und Staatsdenken und die Idee des Christentums. Der christliche Gottesdienst wird zur Zeit Karls des Großen nicht nur lebensweltlicher Mittelpunkt, die Liturgie der gregorianischen Choräle wird Faktor des politischen Gleichgewichts zwischen Rom und Aachen (vgl. Ehrenforth 2010, S. 150). Neben die Kirchenmusik tritt im Mittelalter des 12. Jahrhunderts als Folge sozialer Veränderungen die weltliche Musik der Spielleute, Stadtpfeifer und Minnesänger. Im Minnegesang der adligen Oberschicht spiegelt sich das ritterliche Bildungsideal einer entfalteten Persönlichkeit wider: „Eine Führungselite ohne die Prägung durch die Künste der Dichtung und Musik wäre keine.“ (ebd., S. 197). In Konkurrenz zum adligen Musikangebot institutionalisiert sich in den Stadtpfeifereien der bürgerliche

²³ Die Verehrung Gottes steht dabei im Zentrum in Augustinus' Philosophie eines Gottesstaates. Augustinus in seiner *Civitas Dei*: „In diesem Staate aber gibt es nur eine Weisheit des Menschen, die Frömmigkeit, die den wahren Gott recht verehrt und in der Gemeinschaft der Heiligen, nicht nur der Menschen, sondern auch der Engel, als Lohn erwartet, „daß Gott sei alles in allen.“ (Oberndörfer und Rosenzweig 2014, S. 97f.).

„Anspruch einer eigenständigen städtischen Musikrepräsentation“ (ebd., S. 189). Die Renaissance bringt die Hinwendung der Menschen zum Diesseits; die Ideen der Antike und des Christentums sollen in eine neue europäische Humanität überführt werden, die vorherrschende, weltinterpretierende scholastische Theologie wird in Frage gestellt (ebd., S. 205). Luther hält hingegen am alten Bildungsideal des Augustinus fest und betrachtet Musik als „unteilbares Gottesgeschenk“, als „Spiegel des Schöpfungswunders“ (vgl. ebd., S. 211), als eine „alles Geschaffene überragende Gabe Gottes“ (ebd., S. 224). Eine entsprechend wichtige Rolle sollte der von Luther forcierte, institutionalisierte Musikunterricht an den evangelischen Lateinschulen bei der Verbreitung seiner reformatorischen Botschaft einnehmen (ebd., 214-224). Auch Comenius wird im 17. Jahrhundert in seinem pansophischen Konzept der *Pampaedia* am lutherschen Musikverständnis festhalten: Musik ist ein Gleichnis der Weltharmonie, musikalische Bildung hat daher das Gotteslob zum Ziel (Ehrenforth 2010, S. 230-234).

5.1.4 Gemütsbildung und Sittlichkeitserziehung

Mit den Idealen der Aufklärung sowie dem Wandel der europäischen Gesellschaften im Zuge der Französischen Revolution lösen neue Leitbilder der individuellen Freiheit und Mündigkeit sowie der Vernunft, Glückseligkeit und Toleranz die tradierte Dominanz der Kirche ab. Der Mensch wird als selbstdenkendes, vernunftbegabtes und zur Sittlichkeit erziehbares Wesen wahrgenommen (ebd., S. 278f.): Locke erscheint der Mensch als zu beschreibende *tabula rasa*, Rousseau entdeckt das Eigenrecht des Kindes und postuliert die Verbindung von der Natur des Menschen und dem Gemeinwohl, Kant weist den Weg aus der Unmündigkeit und Pestalozzi erkennt den erziehbaren sittlichen Willen des Menschen (vgl. Gudjons und Traub 2016, S. 84-91). Die Freiheit des Menschen wird zur Voraussetzung für den selbständigen Gebrauch des menschlichen Verstandes und somit zur Bedingung von Mündigkeit erhoben (Koller 2017, S. 28f.). Zum Beginn des 19. Jahrhunderts ist schließlich auch die feudale Herrschafts- und Gesellschaftsordnung Preußens zusammengebrochen, und auf dem Weg zur nationalen Wiederaufrichtung soll eine vereinheitlichte Nationalerziehung die Gesellschaft erneuern. Die neuhumanistische Philosophie rückt die allgemeine Menschenbildung in das Zentrum ihrer Programmatik (Gruhn 2003, S. 35f.). Im Sinne einer Gemütsbildung zur „sittlichen und religiösen Veredelung des Menschen“ (ebd., S. 41) und einer moralischen Nationalerziehung wird der Musikunterricht an Schulen in Form von Gesangsunterricht an die Kirchenmusik rückgebunden (ebd., 42ff.).

5.1.5 Nationale Identität und Gemeinschaftserziehung

Im Zeichen der Revolution und der Herausbildung der Nationalstaaten, von Industrialisierung und Modernisierung sowie Massenpolitisierung und Ideologisierung fungiert Musik als „öffentliches Forum politischer Artikulation“ (Mecking 2012, S. 104). Musik, Kunst und Kultur tragen „die abstrakte Idee einer Nation in den konkreten Lebensraum der Menschen“ (ebd., S. 105). Auf der Suche nach einer nationalen Identität und innerer Ordnung greifen musikalische Formen wie Hymnen, politische Lieder und Gesänge in Gefolgschaft eines aufkeimenden Nationalismus die politischen wie soziokulturellen Veränderungen auf und kanalisieren die neuen Ideale und politischen Forderungen jener Zeit der Umbrüche (ebd., S. 99ff.).²⁴ Mit der Gründung des Kaiserreiches spielt Musikerziehung auch im Rahmen der Wehrkraft-Pädagogik eine zentrale Rolle: Neben den christlichen Chorälen sind patriotische Kriegs-Singspiele und glorifizierende wie mystifizierende Vaterlands- und Kriegslieder Gegenstand einer Kriegserziehung, durchdrungen von „Deutschtumsmetaphysik und Rassismus“ (Funk-Hennigs 1997, S.128f.).²⁵ Nicht in ihrer Wirkung zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang die weit in die Öffentlichkeit und die Kunstmusik hineinreichende Präsenz der Militärmusikkapellen, die neben ihrer Funktionen innerhalb des Militärs unter anderem auch in Gartenlokalen und auf Festwiesen sowie in Musikpavillons oder Konzerthäusern aufspielen. Militärmusiker sind zudem als Instrumentalisten in Theatern und Opernhäusern tätig. Militärmusik fungiert in besonderer Weise als verbindendes wie Gemeinschaft stiftendes Element zur Zivilbevölkerung (Heidler 2012, S. 130f.), sie „wirkt immer als klingendes Abbild des jeweils etablierten gesellschaftlich-politischen Systems und seines Militärs. [...] Mit ihren Mitteln oder der Macht der Töne ‚umspielt‘ sie immer das sie tragende Gesellschaftssystem im historischen Zeitbezug, wirkt jedoch auch weit darüber hinaus.“ (ebd., S. 144). Die Ideen der Aufklärung und der Französischen Revolution, die gravierenden sozio-

²⁴ Insbesondere Gesangsvereine spielen bei der Herausbildung für nationale Bewegungen als Ort kollektiver Wert- und Ordnungsvorstellungen eine wichtige Rolle: „Nationaler Gesang, wie überhaupt die Nationalbewegung, diene der Legitimation staatlicher Machtansprüche“ (Mecking 2012, S. 123). In seiner Funktionalisierung dient Gesang von Volks- und Nationalliedern nicht nur der Identitätsstiftung, sondern letztlich der „Versinnbildlichung und Versinnlichung der Nation“ (ebd., S. 125).

²⁵ Bereits vor der Französischen Revolution wird der einsetzende Niedergang der Kirchenmusik vom Aufstieg einer städtischen Musikkultur flankiert. Deren Rezipienten wollen Musik jedoch nicht nur in Konzerten hörend konsumieren, sondern selbst musizierend tätig sein. In Folge etabliert sich ein umfangreiches institutionalisiertes instrumental- und gesangspädagogisches Angebot wie auch eine Publizistik, die „in ihrer klaren pädagogischen Zielsetzung im nachfolgenden Jahrhundert der musikalischen ‚Volksbildung‘ selbstverständlich werden sollte.“ (Ehrenforth 2010, S. 295). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts steht Musik als Kunstform in der Blüte eines bürgerlichen, kulturellen Musiklebens. Den vielfältigen privaten und öffentlichen Ausbildungsmöglichkeiten der Musikschulen und Konservatorien, steht die auf Gesangsunterricht reduzierte und in den Dienst einer nationalen Gesinnung des Kaiserreiches gestellte Musikerziehung in den Volksschulen gegenüber (vgl. Gruhn 2003, S. 141-148).

ökonomischen Umwälzungen des 19. Jahrhunderts sowie die Kritik an tradierten Erziehungskonzepten befördern aber auch zahlreiche reformpädagogische Strömungen, die ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen formulieren und das selbständig handelnde Kind ins Zentrum rücken. Sie spiegeln sich in alternativen musikpädagogischen Konzepten wider, die dem institutionalisierten Musikunterricht an den Schulen entgegenstehen: Rhythmisch-musikalische Gymnastik (Jaques-Dalcroze) zielt auf die leibliche Erfahrung von Musik, Eurythmie (Steiner) sucht in der Vereinigung von Sprache, Bewegung und Musik zu rhythmisch-musikalischem Ausdruck zu erziehen, Orff begründet in seinem sukzessiv aufbauenden Schulwerk eine elementare Musiklehre, die letztlich auf Improvisation hin ausgerichtet ist (vgl. Ehrenforth 2010, S. 433-445).

5.1.6 Volkserziehung und völkische Ideologie

Zur Jahrhundertwende stehen sich im Kaiserreich Aufbruchs- und Umbruchstimmung des *Fin de Siècle* und eine gegen tradierte Wertvorstellungen opponierende Jugend gegenüber, die sich ob ihrer Zivilisationskritik und fehlender Zukunftsperspektive in die romantisch verklärte Vergangenheit flüchtet. In Vereinen oder Gemeinschaften wie dem Wandervogel, der Freideutschen Jugend oder der Arbeiterjugend organisiert, sucht die Jugendbewegung eigene Wertvorstellungen und Ideale zu begründen. So stellt die reaktionäre Jugendmusikbewegung die Restauration des Volksliedes jenen Intentionen der künstlerischen Avantgarde entgegen. Im Volkslied, so die Ansicht, finde sich das Ideal des natürlichen Menschen wieder (vgl. Gruhn 2003, S. 163-176). Nach dem ersten Weltkrieg greifen führende Vertreter der Jugendmusikbewegung die alten Ideen und Musiziertraditionen wieder auf und überführen diese in ein neues, auf die Jugend gerichtetes Musizierideal einer Volksmusikerziehung: Für Fritz Jöde ist Musik eine „Gesinnungsangelegenheit“ (ebd., S. 232) und Musikerziehung die Voraussetzung einer mit der Lebenswirklichkeit verbundenen Laien- und Gebrauchsmusik. Der „Musikant“ wird zum Inbegriff des „jugendbewegten Menschen“ (ebd., S. 222). Walther Hensel, der maßgeblichen Einfluss auf die neue nationalistische Singbewegung ausübt, sieht in der Volksliedpflege die Bewahrung deutschen Volksgutes (ebd., S. 225). Georg Götsch wiederum fordert im Sinne einer ganzheitlichen Musikerziehung die Wiederherstellung der Einheit von Musik und Leben im Sinne des antiken *Musiké*-Begriffes (ebd., 233). Seine Vorstellungen einer musischen Elite sucht er in Musikheimen zu verwirklichen (ebd., S. 237f.). Auch Ernst Kriek recurriert auf die antike Ethoslehre und die politische Funktion musischer Erziehung (ebd., S. 238f.). Die neue Formel der „Erziehung durch und zur Musik“ (ebd., S. 221) zielt auf eine „Erneuerung des Menschen aus dem Geist der Jugend“ (ebd., S.

233). Unter Rückgriff auf die antike Idee der *Musiké*, wird der *musische Mensch* zum Gegenentwurf von „Intellektualisierung und wissenschaftliche[r] Rationalität“ (ebd., S. 234) und letztlich Ideal einer völkischen Erziehung (vgl. ebd., S. 273ff.). Flankiert werden die Entwicklungen in der Weimarer Republik von einer Ideologisierung und Politisierung des ästhetischen Diskurses: Schlagworte wie „Kulturbolschewismus“ und „Musikbolschewismus“ suchen nicht nur musikalische Gegenentwürfe und Neuerungen zu diskreditieren, sondern formulieren und begründen Feindbilder wie Angriffsziele, die wenig später Anknüpfungspunkte der nationalsozialistischen Kunstideologie sein werden (Jacob 2012, S. 159f.). Im Nationalsozialismus wird schließlich die Rassenideologie Grundlage des politischen Erziehungsprogramms und die Musikerziehung vollends in den Dienst von völkischer Staatsideologie und Führerkult gestellt. Bei Aufmärschen und Massenveranstaltungen dient Musik der ästhetischen Inszenierung der nationalsozialistischen Ideologie. Musik anderer Kulturen wiederum gilt als „artfremd“ und „minderwertig“, die Avantgarde wird als „entartet“ diffamiert. Volksbewusstsein, Heimatverbundenheit, Ethos, Ehre und Mut sowie Hingabe zu Vaterland und Führer werden auch in der Musikerziehung zentrale Begriffe der ideologischen Ausrichtung – sie dient der Herausbildung und Vollendung eines wehrhaften, soldatischen Geistes. In den Konzentrationslagern aber ist das Musizieren Mittel psychischer und physischer Repressionen: Bei Appellen, Bestrafungsaktionen und Hinrichtungen, Folter, exzessiver Gewalt und Tod ist Musik allgegenwärtig (vgl. Funk-Hennigs 1997, S. 129ff.). Die Indienstnahme von Musik für die Umsetzung staatlicher Ziele, ideologischer Erziehungs Ideale und politischer Zwecke erreicht ihren tragischen wie grauenvollen Tiefpunkt.

5.1.7 Zwischen Restauration und Neuorientierung

Nach dem zweiten Weltkrieg erfahren die Jugendmusikbewegung in der „Junge-Musik-Bewegung“ und der Musikunterricht, mit dem Ziel musischer Menschenbildung, ihre Restauration. Adornos Kritik an der Musikpädagogik – insbesondere an der faschistoiden Gemeinschaftsideologie der Singbewegung, der ästhetischen wie künstlerischen Rückwärtsge wandtheit musikantischer Spielmusik und am unreflektierten Musizieren – setzt in den 1950er Jahren einen kritischen Diskurs um Zielbestimmungen, didaktische Konzeptionen, Inhalte und Methoden und somit einen Strukturwandel des Musikunterrichts in Gang: Michael Alt begründet 1968 die Orientierung am Kunstwerk, Hans Heinrich Eggebrecht plädiert für eine wissenschaftsorientierte Schulmusik, Dankmar Venus und Heinz Antholz systematisieren Umgangs- und Verhaltensweisen mit Musik, Schüler- und Handlungsorientierung rücken in das Zentrum des Musikunterrichts (vgl. Gruhn 2003, S. 285-334).

Flankiert wird der Wandel der Musikpädagogik von einem Auseinanderdriften schulischen Alltags und lebensweltlicher Praxis: Auf die Etablierung von Teenager- und Jugendkulturen, die sich mit der Populärmusik identifizieren, Hörpräferenzen entwickeln und ihre eigene Musikpraxis erschließen, reagiert die Musikpädagogik, ganz im Stile Platons, zum vermeintlichen Schutz der Jugend mit einer Abwehrreaktion und sucht durch traditionelle Kunstmusik und Volkslieder tradierte Werte zu implementieren (vgl. Pfeiffer 2013, S. 192f.) In der DDR wird die Musikerziehung, nach anfänglichem Aufgreifen der Kestenberg-Reform, den sozialistischen Erziehungsidealen – Patriotismus und Verbundenheit mit der Arbeiterklasse, sozialistisches Bewusstsein, kollektives Denken und Handeln – untergeordnet. Musikalisch wird sich am volkstümlichen sowjetischen Realismus und dem Ideengehalt im Sinne der marxistischen Widerspiegelungstheorie²⁶ orientiert, wobei nicht zuletzt selbst geistliche Werke als „sozialistisch“ uminterpretiert werden. Eine Gemeinsamkeit sei hingegen herausgestellt: Auch in der DDR wurde die von der Jugend konsumierte Unterhaltungsmusik unter Berufung auf Platons Ethoslehre abgelehnt (vgl. Gruhn 2003, S. 397-402).

Aus der historischen Betrachtung heraus wird deutlich, dass Musikunterricht wahlweise der religiösen Erziehung, der Gemütsbildung oder der Erziehung zur Sittlichkeit diene. Musikerziehung diene der Volkerziehung, der Gemeinschaft und der Kulturpflege. Sie ist von jeher Mittel politischer Einflussnahme und Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen. So dient sie heute nicht zuletzt dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen und der Optimierung von Fähigkeiten (vgl. Kraemer 2007, S. 73ff.). Im Kontext der Indienstnahme von Musikerziehung und der Frage nach einer Demokratieerziehung sei, diesen Exkurs abschließend und in den folgenden Teil überleitend, auf zwei grundsätzliche Fragen verwiesen, die GEUEN in den Raum stellt: In Bezug auf das Transferdenken, welches der Fixierung auf Schlüsselkompetenzen zugrunde liegt, fragt GEUEN kritisch, „ob die Funktionalisierung von Musik(-erziehung) für etwas anderes als für sich selbst nicht fragwürdig ist“ (Geuen 2006, S. 4).²⁷ Dies führt zur zweiten Frage der Werteerziehung durch Musikunterricht. Da „jede didaktische Entscheidung bereits eine Werteentscheidung“ (ebd., S. 5) ist, plädiert GEUEN für eine transparente Offenlegung der Wertbezogenheit, anstelle einer verdeckten Werteerziehung über vorausgewählte Inhalte (ebd.) oder gar, in Rekurs auf Herbert Schiffels, einer Glaubenserziehung im Sinne eines „voraufklärerischen musischen Erziehungsgedanken“ (ebd.).

²⁶ Musik als Widerspiegelung der „realen ökonomischen Verhältnisse“ (Gruhn 2003, S. 400).

²⁷ Pointiert zur Forschung in Bezug auf Transfereffekte STROH: „Erzkonservativ spießige, bürgerliche Musikvorstellungen reichen lächerlich mechanistischen Wirkungsvorstellungen die Hand. Das Argumentationsniveau ist das mittelalterlich-klerikaler Musik-Wirkungstheorien.“ (Stroh 2002, S. 11).

5.2 Schlussfolgerungen für den Musikunterricht

5.2.1 Musikunterricht ist nolens volens politisch!

Die vorausgegangenen Ausführungen zusammenfassend kann festgehalten werden: Musikvermittlung bewegt sich in einem gesellschaftspolitisch ambivalenten Spannungsfeld. Auf der einen Seite stehen gesellschaftliche und staatliche Erziehungs- und Bildungsziele im Sinne einer Wertebildung, die die Grundlage für die Einordnung des Individuums in die Gesellschaft und für die Erhaltung derselbigen sein sollen, oder aber eine Unterordnung des Individuums unter staatspolitische Ziele einfordern. Auf der anderen Seite stehen das Individuum und dessen aufklärerischer Anspruch individueller, freier Entfaltung einerseits und Musik, mit ihrem Anspruch als Kunst- und Ausdrucksform andererseits. Bis in die jüngere Vergangenheit hinein ist Musikvermittlung zuvorderst auf eine erzieherische Funktion im Interesse übergeordneter Staatsziele, verbindlicher Normvorstellungen sowie ideenpolitischer Konzepte gerichtet. Nicht die Musik als Kunst- oder Ausdrucksform stand im Fokus der Auseinandersetzung mit musikalischen Erscheinungsformen, sondern die Umsetzung von ideenpolitisch begründeten Haltungen, die Charakterbildung auf Grundlage von gesellschaftlichen Werteinstellungen und Tugenden sowie die Gemütsbildung und die Sittlichkeitserziehung entlang übergeordneter Menschen- und Weltbilder. Wie problembehaftet eine solche Indienstnahme von Musikvermittlung sein kann, zeigt nicht erst der ideologische Missbrauch der Nationalsozialisten: Bereits bei Platon liegt der Auswahl der zu lehrenden Inhalte eine Werteordnung zugrunde, die subjektiv wahrgenommene Wirkungen bestimmter Musiken in Bezug zu wünschenswerten Tugenden setzt. Platons Ethoslehre differenziert in „gute“ und in „böse“ Musik; in Musik, die staatspolitischen Zielsetzungen dienlich ist und jene, die ihnen entgegensteht und folglich nicht gelehrt bzw. praktiziert werden darf. Schon im frühen China suchte der Staat Einflüsse anderer Musiken entsprechend durch Überwachung und Restriktion zu verhindern, um so die staatliche Ordnung zu sichern. Diese qualitative Differenzierung bzw. Polarisierung in eine Dichotomie von „gut“ und „böse“ ist einer jener gern aufgegriffenen Teilaspekte ideologischer Entgrenzungen, die sich in ethnisch-, religiös- oder kulturell-begründeten Zuschreibungen, Vorurteilen und Stigmata manifestieren. Dahinter verbirgt sich letztlich das Denken in der Dichotomie von „wir“ und „die anderen“. Es griffe aber zu kurz, Musikunterricht bzw. Musik einseitig als politisch instrumentalisiert darzustellen: Musiker*innen und Komponist*innen haben, als Menschen ihrer Zeiten und Akteure ihrer jeweiligen Gesellschaften, stets auch ideenpolitische Konzepte aufgegriffen, gesellschaftliche Entwicklungen musikalisch verarbeitet und diese zurückgespiegelt.

Auf verschiedene Weise haben sie ebenso in staatliche Machtapparate und Institutionen eingewirkt – sei es durch finanzielle Abhängigkeiten von höfischen Gönnern, durch Auftragswerke, aus ideellen und politischen Überzeugungen heraus, in Form von Protest gegen selbige, oder auch durch ihre Verflechtungen hinein in die Politik und in politische Institutionen selbst. Man denke in diesem Zusammenhang an Haydns Tätigkeit am Hof von Esterházy und seine Kaiserhymne, an Quantz als Flötenlehrer Friedrichs des Großen, an Richard Strauss' Tätigkeit als Präsident der Reichsmusikkammer oder an Wilhelm Furtwängler als Dirigent der Berliner Philharmoniker, oder schlichter: an Opernbälle als Inszenierung wechselseitiger Repräsentation. Subsummierend führen die dargestellten Aspekte zu zwei ganz grundlegenden Rückschlüssen, die es zunächst zu vergegenwärtigen gilt, da sie im weiteren Verlauf der Betrachtungen hinsichtlich einer Bestimmung der Bedingungen und Funktionen, der Chancen und Grenzen sowie der Ausgestaltung und Ziele von Musikunterricht im Kontext von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform eine nicht unerhebliche Relevanz entfalten: Erstens ist Musik als Kunst- wie Ausdrucksform und als gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Praxis im Kern ein sozial determiniertes Konzept, sie sollte daher auch als „soziale Tatsache“ (Abel-Struth 2006, S. 5) betrachtet und als solche objektiviert werden.²⁸ Hans Werner HENZE fasst wiederum seine Gedanken zum Verhältnis von Musiker*innen und Gesellschaft bzw. der Rolle der Musiker*innen und Komponist*innen in selbiger in seiner These „Musik ist nolens volens politisch“ zusammen (Henze 1984, S. 136-143). Wenn Musik „wohl oder übel“ politisch ist, so ist Musikunterricht, der in einer staatlich organisierten Institution politisch legitimierte Bildungs- und Erziehungsziele entlang des Gegenstands Musik umzusetzen sucht, erst recht politisch. Diese Aussage meint nicht die Politisierung musikalischer Erscheinungsformen, sondern bezieht sich allein auf die Verflechtung von Politik, Gesellschaft und Individuum, von Wertebildung und Persönlichkeitsentwicklung. Sie spiegelt die Konsequenz des Zusammenlebens in einer (staatlich verfassten) Gesellschaft und deren gesellschaftspolitischer Grundwerte wider, konkret: die soziale wie politische Natur von Musik und somit von Musikunterricht.²⁹

²⁸ Der Begriff der sozialen Tatsache bezieht sich auf DURKHEIMs Begriff der sozialen Tatbestände. Diese sind äußerlich, zwanghaft, allgemein und unabhängig (vgl. Müller 2006, S. 155). LUGERT überträgt den Begriff in seiner didaktischen Konzeption „Grundriss einer neuen Musikdidaktik“ auf Musik und implementiert so eine sozialwissenschaftliche Perspektive (s. Spychiger 2006, S. 7). ABEL-STRUTH verweist im Kontext des musikalischen Lernens auf die „soziale Natur“ von Musik (vgl. Abel-Struth 2006, S. 3).

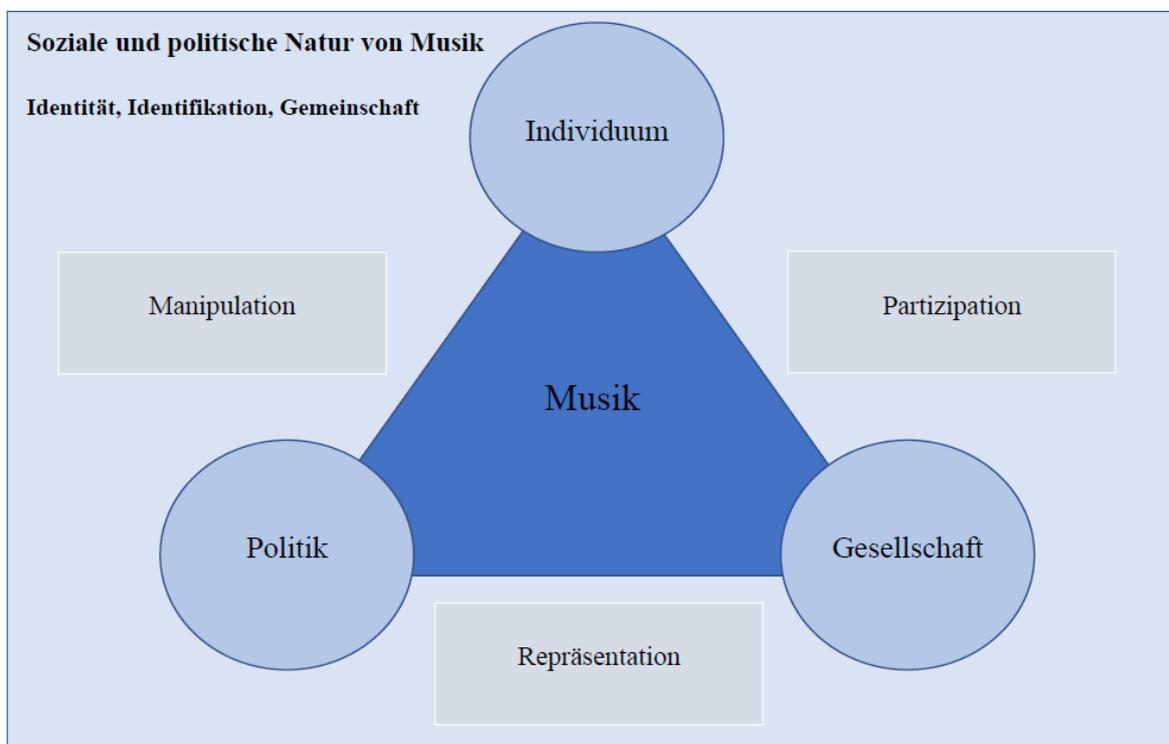
²⁹ Bildungspolitische Entscheidungen und Zielvorstellungen wirken zwangsläufig in den Unterricht hinein. Ein plakatives wie provokantes Beispiel soll dies verdeutlichen: Wenn die Ausstattung mit digitalen Geräten mangelhaft ist, kann die geforderte Digitalisierung und die Entfaltung der Medienkompetenz nun mal nicht so umgesetzt werden, wie es gesellschaftspolitisch möglicherweise gewünscht ist und im Interesse der Schülerinnen und Schüler wäre. Das ist – vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler zum einen in ihrem

5.2.2 Exkurs – Die soziale und politische Natur von Musik

Die vorangegangenen Überlegungen haben das Potential einer Instrumentalisierung von Musik im Allgemeinen und von Musikunterricht im Besonderen aufgezeigt. Exemplarisch wurden auch die Verflechtung und die wechselseitige Einflussnahme zwischen Musik und Politik wenigstens angedeutet. Die Betrachtung von Musik als soziale Tatsache und als „no-lens volens politisch“ leitet zu der Frage über, wie diese soziale und politische Natur des Gegenstandes Musik aus der Makroperspektive heraus charakterisiert ist und in welchen Dimensionen diese sich im Umgang mit Musik möglicherweise zeigen. Die erarbeiteten zentralen Aussagen sollen daher an dieser Stelle im Rahmen eines Exkurses durch einen Modellentwurf theoretisiert werden. Das Modell dient dabei als erste Annäherung an ein Begriffsverständnis, ist in sehr einfacher Form skizziert und kann insofern mehr als eine hypothetische Arbeits- und Diskussionsgrundlage betrachtet werden. Als Akteure werden das Individuum, die Politik – verstanden als Instanzen und Akteure von Macht und Herrschaft – und die Gesellschaft bestimmt (vgl. Abb. 1). Den sich zwischen den Akteuren entfaltenden sozialen Beziehungen liegt die Annahme der Funktion von Musik als „sozialer Kitt“ (vgl. Schäfer und Sedlmeier 2018, S. 248ff.) zugrunde. Ihr kommt eine identitätsstiftende wie gemeinschaftsstiftende Wirkung und Funktion zu, die das gesellschaftlichen Leben, musikalische Praxen und die musikbezogenen Verhaltensweisen beeinflusst (ebd.). Darüber hinaus kommen aber, so die hieran anknüpfende und der Modellierung zugrunde liegende Hypothese, unterschiedliche Intentionen in den einzelnen Beziehungen zum Tragen. Sie resultieren aus den musikalischen Lebenswelten der gesellschaftlichen Gruppen, „ihren Sichtweisen, Bedürfnissen und Erwartungen“ (Busch und Lehmann-Wermser 2018, S. 16), und kennzeichnen die politische wie soziale Natur von Musik. Es sind dies Partizipation, Repräsentation und Manipulation. Im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ist Musik ein Faktor für Partizipation an gesellschaftlichen, kulturellen wie musikbezogenen Formaten, die die Akteure bereitstellen oder nutzen. Exemplarisch können Volksfeste und Konzerte ebenso wie das gemeinsame Musikhören auf dem Schulhof genannt werden. Musik erscheint hier vordergründig in ihrer sozialen Dimension als Kunst- und Ausdrucksform. Das Verhältnis von Politik und Gesellschaft ist stärker durch einen Repräsentationsgedanken bestimmt,

Alltag ganz selbstverständlich mit musikbezogenen Apps und auf Social-Media-Plattformen agieren und zum anderen Unterrichtsinhalte teilweise auf jene digitalen Medien angewiesen sind, um sie nachhaltig zu vermitteln – nachteilig und durchaus eine Diskussion auch im Musikunterricht wert, und zwar im Sinne einer kritischen wie kontroversen Auseinandersetzung mit den Einflussfaktoren und der gemeinsamen Suche nach Lösungsstrategien für den Unterricht. An dem Beispiel wird überdies deutlich, dass die Prüfung fachdidaktischer Prinzipien und Methoden des Sozialkundeunterrichts hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit für das Fach Musik durchaus lohnend sein kann.

wenngleich auch hier Gemeinschaft wie Identität eine Rolle spielen. Diese Funktion der Repräsentation wird etwa bei der Inszenierung politischer oder politikbezogener Veranstaltungen deutlich. Als veranschaulichende Beispiele können Opernbälle, Sport- oder Wahlkampfveranstaltungen genannt werden, wo Musik stark funktionalisiert in einem politisch beeinflussten Kontext genutzt wird und quasi als Medium der Inszenierung von Gemeinschaft und Identität beider Akteure dient. Auch bei der Artikulation von Ansprüchen und Forderungen gegenüber politischen Entscheidungsträgern durch gesellschaftliche Gruppierungen dient Musik der Repräsentation selbiger Forderungen bzw. des Gemeinschaftsgedankens nach außen, etwa durch Protestlieder oder eigens komponierte Hymnen.³⁰ Im Verhältnis Individuum und Politik nutzen beide Akteure letztlich ihren Einfluss, um über Musik die Durchsetzung von Interessen und Zielen zu erwirken. Sehr deutlich wird dies, wenn Herrschaft, wie im Kaiserreich oder in der Zeit der Nationalsozialisten, tief in die Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen reicht und quasi direkt auf das Individuum einwirken kann. Auf der Seite des Individuums wird wiederum über Musik Einfluss auf die Politik ausgeübt – durch Lobbyismus, das Wirken in Machtinstitutionen hinein oder beispielsweise in Form von Auftragskompositionen, Protestliedern und durch subtile, musikalisch verarbeitete Kritik.



³⁰ Als aktuelles Beispiel sei die Hymne der rechtspopulistischen Pegida-Bewegung angeführt (vgl. Aykanat 2015).

5.2.3 Musikunterricht und Wertebildung – Ein Ordnungsrahmen

Auf der Grundlage des herausgearbeiteten Spannungsfeldes zwischen dem gesellschaftlichen Interesse und Anspruch einer Wertebildung einerseits und politisch motivierter Indienstnahme von Musik wie ihrer Funktionalisierung andererseits wird deutlich: Auch eine Demokratieerziehung *durch* Musik bzw. *mit* Musik birgt das Potential einer Funktionalisierung von Musik, einer Unterordnung musikbezogener, fachlicher Ziele unter gesellschaftspolitische Ziele.³¹ Es stellen sich daher grundsätzliche Fragen:

- Wie kann Musikunterricht im Rahmen einer Wertebildung und Förderung von Demokratiekompetenzen konzipiert sein, um im Spannungsfeld bestehen zu können?
- Wie ist dabei das Verhältnis von Musikvermittlung und Wertebildung?
- Wie können erzieherische Ziele erreicht werden und woran soll sich das Fach dabei orientieren?

Zunächst einmal verweisen oben aufgezeigte historische Entwicklungen und Instrumentalisierungstendenzen darauf, wie Musikunterricht in einer Demokratie nicht sein sollte – Musikunterricht sollte:

- keinen ideologisch begründeten Zielen unterworfen sein und nicht auf eine gesellschaftspolitische Funktionalisierung wie Indoktrination ausgerichtet sein
- seine Inhalte nicht auf Grundlage subjektiv wahrgenommener Wirkungen und/oder prädisponierter Wertzuschreibungen auswählen sowie nicht einseitig auf idealisierte Erscheinungsformen musikalischer und kultureller Praxen begrenzt sein
- keiner wie auch immer gearteten Volks- oder Gemeinschaftserziehung dienen, die auf die Unterordnung des Individuums zielt

Mögliche Perspektiven von Musikunterricht in einer modernen Demokratie werden nachstehend in einem Dreischritt entfaltet. In Anlehnung an Konzepte einer kritischen Musikerziehung können zunächst als Ziele von Musikunterricht die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu aktivem Musizieren, Selbstbestimmung und Bewusstheit im Umgang mit Musik sowie zu Unvoreingenommenheit bzw. Toleranz extrahiert werden (vgl. Stroh 2002, S. 10).

³¹ ABEL-STRUTH merkt in diesen Zusammenhang kritisch die Bereitschaft von Musikpädagog*innen und Musiklehrer*innen an, politisch motivierte und an Musikunterricht bzw. Musikerziehung adressierte Aufträge bereitwillig anzunehmen. Sie plädiert für eine grundsätzliche Auseinandersetzung und Diskussion der Delegation politischer Aufträge an den Musikunterricht (vgl. Abel-Struth 2005, S. 41). STROH nennt eine Reihe solcher Forderungen aus Politik, Elternschaft und von Seiten der Schule, so soll Musikunterricht „sozial beschwichtigen, ein Gegengewicht zum Medienkonsum bilden, Musik soll interkulturelle Brücken schlagen, Musik soll PR für das Schulleben nach außen machen“ (Stroh 2002, S. 12).

Benötigt wird ferner ein Ordnungsrahmen, der die unterschiedlichen Interessen und Ziele auszubalancieren hilft und den Lehrkräften Orientierung bietet. Hier stellt der Beutelsbacher Konsens einen wertvollen Anknüpfungspunkt dar, schon allein, weil politische Bildung auch als Unterrichtsprinzip an Schulen zum Tragen kommt. Indoktrinationsverbot, Kontroversität und Schülerorientierung müssen sich demnach in der Konzeption eines demokratiefördernden Musikunterrichts niederschlagen. Diese herausgearbeiteten Annahmen lassen sich in Maximen für einen Musikunterricht transformieren:

1. Musikunterricht betrachtet Musik als vielfältige Kunst- und Ausdrucksform und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen individuellen, handlungs- und erfahrungsorientierten Zugang, der sie befähigt, sich den Gegenstand Musik zu erschließen und zu eigen zu machen.
2. Musikunterricht setzt sich diskursiv und kontrovers mit musikalischen Erscheinungsformen und ihren gesellschaftlichen Praxen unter Bezugnahme auf historische und politische Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren auseinander.
3. Musikunterricht fokussiert auf das Subjekt, dessen Handlungs- und Urteilsfähigkeit, auf die Entwicklung einer eigenen Musikpraxis sowie kritische Reflexion im Verhältnis zur Gesellschaft. Ziel von Musikunterricht ist musikalische Mündigkeit.

Damit sind zentrale Kriterien eines demokratiefördernden Musikunterrichts im Kontext einer politischen Bildung, Demokratiebildung und Werteerziehung definiert. Sie implizieren Hinweise auf mögliche Methoden sowie ausprägende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die nachstehend eingehender betrachtet werden. Dieser Ordnungsrahmen dient der Orientierung sowohl für die didaktische Strukturierung des Unterrichts als auch für das Lehrerhandeln. Aus den Kriterien heraus wird aber bereits deutlich, dass ein mündigkeitsorientierter Musikunterricht, in seiner handlungs- und erfahrungsorientierten Konzeption und in seiner Ausrichtung auf das Individuum wie die Gesellschaft, auf Persönlichkeitsbildung und Kooperation, auf Diskurs, Toleranz und Empathie, einen Beitrag zur Demokratieförderung leisten kann, ohne dabei aber die fachlichen Aspekte von Musik – als Gegenstand und Kunstwerk, als individuelle wie kulturelle Praxis, als dem Menschen immanente Ausdrucks- und Kommunikationsform, als politisch beeinflusste, kontroverse soziale Tatsache – zu vernachlässigen. Im Folgenden wird der Begriff der *musikalischen Mündigkeit* hergeleitet, definiert und in ein Mündigkeits-Modell übertragen.

6. Musikalische Mündigkeit – Ein Modellentwurf

In Anlehnung an den Begriff der politischen Mündigkeit seien im Folgenden Überlegungen angestellt, wie eine *musikalische Mündigkeit* definiert sein könnte und welche Kriterien selbige zu erfüllen hätte. Vorangestellt werden verschiedene Positionen, die sich auf den Begriff *musikalische Mündigkeit* beziehen. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die exemplarisch gewählten Positionen lediglich verschiedene Implikationen und Ambivalenzen des Begriffs aufzeigen sollen. Ein eigener Definitionsvorschlag für *musikalische Mündigkeit* sucht im Anschluss die verschiedenen Ansätze zu einem und das zugrunde liegende Beziehungsgeflecht herauszustellen. Die Überlegungen werden in ein Modell zur musikalischen Mündigkeit überführt, das als Anregung für die weitere Betrachtung herangezogen wird und ferner als Grundlage für Diskussionen dienen kann.

6.1 Positionsbestimmung

WILSKE beklagt die randständige Stellung von Musik als Ausgleichsfach und die Reduktion auf den Beitrag zum Erwerb von Sozialkompetenz. In der Folge „dient Musikunterricht nicht länger dem Wesen von Musik“ (Wilske 2000). WILSKE wendet ein, dass musikalisches Wissen und Verstehen die Voraussetzung für musikalische Mündigkeit seien und kritisiert eine „Erlebnispädagogik samt ihrem diffusen psychologischen Überbau.“ (ebd.). Musikalische Mündigkeit bedeutet für WILSKE in einem engen Verständnis Urteilsfähigkeit auf der Grundlage von Wissen und Verstehen. Trotz der Betonung der Mündigkeit bleibt jedoch unscharf, was konkret musikalische Mündigkeit auszeichnet und welcher Art die von ihm angeführten, zu verinnerlichenden Standards sein sollten. Allerdings evozieren die Ausführungen ein Verständnis eines sachorientierten Theorieunterrichts. BAUMANN sieht musikalische Mündigkeit als Ergebnis des „bewussten, reflektierten Umgangs mit Musik und dem eigenen musikalischen Handeln“ (Baumann 2016). Musikalische Mündigkeit wird definiert als „[d]ie Fähigkeit von Musikern, das eigene musikalische Handeln autonom reflektieren und zu diesem sowie zu den Formen des musikalischen Zusammen-Handelns Stellung nehmen zu können.“ (ebd.).³² Dieser Definitionsversuch greift durch seine Einschränkung

³² BAUMANN legt zunächst zwei Ebenen von Umgangsformen mit Musik dar: Der intuitiv handelnde Musiker greift auf implizites Wissen zurück und nutzt seinen Verstand in unbewusster Art und Weise. Reflexion und aktives Denken kennzeichnen das Handeln auf der zweiten Ebene, dass auf explizites Wissen zurückgreift und den Verstand bewusst nutzt (Baumann 2016). In Rekurs auf Kant und Benner & Brüggen arbeitet BAUMANN heraus, dass zum einen die „Reflexion über das eigene Denken und Handeln [...] Voraussetzung für wahre Eigenständigkeit bei der Bedienung des Verstandes und folgerichtig des eigenen“ (ebd.) sei und zum anderen Mündigkeit „einen sehr bewussten Umgang mit den eigenen Handlungsoptionen und der Handlungswahl“ (ebd.) erfordert. Aus der Eigenständigkeit der Reflexion heraus ergeben sich Handlungsoptionen, die eine inhaltliche Positionierung erlauben (ebd.).

auf Musiker*innen zu kurz. Auch BAUMANN setzt die Urteilsfähigkeit als Maßstab von Mündigkeit an, rückt aber gleichzeitig musikalisches Handeln in den Blickpunkt. Die Reflexion musikalischen Zusammen-Handelns verweist auf soziale Kompetenzen, etwa auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie Toleranz. Im Unterschied zu den vorangegangenen Positionen, beschreibt der Bundesverband Musikunterricht (BMU) das Ziel musikalischer Bildung mit den Termini Mündigkeit, Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung. Im Kontext eines von Vorurteilsfreiheit, Offenheit und Wertschätzung geprägten pluralistischen Verständnisses von Musikkulturen und ihren Erscheinungsformen, soll musikalische Bildung „zu einer selbstbestimmten aktiven Teilhabe an der Musikkultur sowie deren Weiterentwicklung und Tradierung“ (BMU 2016, S. 3) befähigen. Dieses Verständnis verknüpft Mündigkeit mit normativ gebundenem, sozial verantwortlichem Handeln. Musikunterricht dient in diesem Sinne dem Erwerb musikbezogenen Wissens, musikbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der aktiven, selbstbestimmten und musikalisch handelnden Auseinandersetzung mit vielfältigen musikalischen Erscheinungsformen. Auf diesem Wege eröffnen sich zum einen „Räume zum Musik-Erleben und zur Reflexion, um begründete Entscheidungen für musikalisch-kulturelle Verortungen zu treffen“ (ebd., S. 3) und zum anderen Perspektiven für die „eigene musikalisch-kulturelle“ Identitätsfindung (ebd., S. 5). BARTH verweist in Anlehnung an die BMU-Positionen auf das Ziel der Partizipation und des Handelns. Das Ziel von Musikunterricht liegt in der Ermöglichung mündiger „Teilhabe und Gestaltung des vielfältigen Musiklebens“ (Barth 2017). Hierzu soll Musikunterricht als interkulturelles Lernen Erfahrungsräume und Identitätsangebote eröffnen, die auf dem Wege kreativer Arbeit die Wahrnehmung und Reflexion verschiedener Musiken sowie der eigenen musikalisch-kulturellen Identität ermöglichen (ebd.).

GEUEN wiederum stellt das pädagogische Leitbild des „musikalisierten Menschen“ zur Diskussion und konstatiert, dass in diesem Falle die pädagogischen und didaktischen Bemühungen allein auf musikalische Handlungskompetenz zielen. Die Entwicklung einer umfassenden Musikalisierung, ist aber – ob der Komplexität musikpraktischer Prozesse – zweifelhaft und unrealistisch, zumindest nur in Teilen umsetzbar (Geuen 2006, S. 3f.). Realistischer hingegen erscheint das Ziel musikbezogener Mündigkeit, wobei diese nicht mit einer Anhäufung von „kulturellem Wissen und Können ‚per se‘“ (ebd., S. 4) gleichgesetzt wird. Im Unterricht bereitgestellte musikalische Bildungserfahrungen sollten sich „an den jeweiligen kulturellen Biografien der Schülerinnen und Schüler orientieren“ (ebd.), auf die „Ermögli-

chung von neuen (!) musikalischen Erfahrungen“ (ebd.) gerichtet sein und auf die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zielen (ebd.). GEUEN bringt die Perspektive der Erfahrung ins Spiel, allerdings greift sein Verständnis musikalischer Mündigkeit, wie es seine Ausführungen nahelegen, dann zu kurz, wenn diese Erfahrungen ausschließlich auf die Entwicklung „eines kundigen, kulturell selbstbewussten und selbstbestimmten Publikums“ (ebd.) abzielten und Mündigkeit somit rein rezeptionsorientiert bliebe.

Bereits in den 1970er Jahren betont ABEL-STRUTH die soziale Natur des Musiklernens und stellt heraus, „daß sich musikalisches Lernen wie alles Lernen unter gesellschaftlichen Voraussetzungen entwickelt und für die Gesellschaft gedacht ist.“ (Abel-Struth 2006, S. 3). ABEL-STRUTH umschreibt den Begriff der musikalischen Mündigkeit, wie er zu dieser Zeit aufgefasst wird, als „eine Zielintention für Musiklernen, in der sich Urteilsfähigkeit und verantwortliche Handlungsfähigkeit verbinden, und zwar gegenüber Musik im weitesten Sinne wie auch bezüglich des Musiklebens“ (ebd., S. 6). Grundsätzlich stellt sich dabei die Frage, wie „musikalische Mündigkeit als personale und verantwortete Freiheit in Musik und Musikleben“ (ebd.) individuell erschlossen werden kann. Das bloße Verbalisieren und das Einüben musikalischer Urteile erscheint als nicht mündigkeitsfördernd, es birgt sogar die Gefahr von Manipulation und musikalischer Entmündigung. Vielmehr sollte der Fokus pädagogisch-didaktischer Arbeit darauf gerichtet sein offenzulegen, „wo vorgefertigte Urteile zur scheinbar freien Selbstbedienung einladen und nahtlose Argumentation die Freiheit der individuellen musikalischen Neigung zu drosseln versucht“ (ebd.). Die Konsequenz für die Praxis lautet daher: „Musikunterricht kann nicht zu einem ‚richtigen‘ Musikverhalten oder gar ‚einheitlichen Musikverständnis‘ erziehen wollen, sondern kann nur unterschiedliche Verhaltensentscheidungen möglichst gut vorbereiten helfen.“ (ebd.).

6.2 Definitionsvorschlag „Musikalische Mündigkeit“

Wie dargestellt, liegen dem Begriff der musikalischen Mündigkeit verschiedene Verstehensansätze zugrunde. Er ist nicht klar umrissen und weder hinsichtlich seiner Bedeutung noch im Kontext seiner Relevanz für den Musikunterricht definiert. Die oben zusammengefassten Intentionen zielen zum einen auf Handeln und Urteilsfähigkeit auf Grundlage von Wissen, musikalischen Erfahrungen und Reflexion. Zum anderen verweisen sie auf Identität, Selbstbestimmung, Gesellschaft und Partizipation. Es lassen sich nunmehr Zusammenhänge zwischen den einzelnen Determinanten herstellen: So sind zunächst die Wahrnehmung musikalischer Erscheinungsformen, ihre Einordnung auf der Grundlage von Wissen und Erfahrungen

sowie deren kritische Reflexion im gesellschaftlichen Kontext und die ästhetische Beurteilung wesentliche Aspekte musikalischer Mündigkeit im Sinne einer Urteilsfähigkeit. Zweitens ist im Sinne eines selbstbestimmten musikalischen Handelns die Integration jener Erscheinungsformen, jenes Wissens und jener Erfahrungen in eine Form individueller Musizierpraxis erforderlich – und zwar entlang der Umgangsweisen mit Musik, der Rezeption, Reproduktion, Produktion, Reflexion und Transformation. Musikalisches Handeln bemisst sich dabei explizit nicht allein an instrumentenbezogenen, musikpraktischen Fähigkeiten. So können die Zusammenstellung von Beats und Sounds via App, genauso wie das Gestalten eines CD-Covers oder die Ausfertigung einer grafischen Partitur, das Singen eines Songs oder das Hören eines Musikstückes, die Diskussion über den letzten Number-One-Hit oder der Tanz zum Musikvideo Zeugnis einer handlungsorientierten Musikpraxis sein. Handlungsorientiert meint eine Praxis, die sich das Individuum auf der Grundlage von Wissen, Erfahrungen und ästhetischen Urteilen für sich selbst – im Sinne einer Selbstverwirklichung – angeeignet hat und die es in seinen Lebensentwurf integriert hat. Musikbezogene Urteils- und Handlungsfähigkeit sind Teilelemente, die zur bewussten, selbstbestimmten, aktiven wie passiven Partizipation an gesellschaftlichen Musizierhandlungen befähigen. Partizipationsfähigkeit entfaltet sich zuvorderst aber in Kooperationsfähigkeit, Empathie, Toleranz und Konfliktfähigkeit – in jenen sozialen Kompetenzen also, die WILSKE so belächelt. Wenn Musik sozialer Natur ist, Musizieren demnach ein sozialer Prozess ist, muss sich musikalische Mündigkeit zwingend auch in einer sozialen, also gesellschaftlichen Dimension zeigen – gerade auch im Kontext einer demokratischen Gesellschaft. Werden alle dargestellten Aspekte kausal zusammengeführt, ergibt sich folgende Definition:

Musikalische Mündigkeit wäre gegeben, wenn Musik in verschiedenen Formen und Erscheinungen auf Grundlage von Wissen und Erfahrung wahrgenommen, kontextuell eingeordnet, reflektiert und ästhetisch beurteilt werden kann, wenn diese musikalischen Erscheinungsformen und Erfahrungen in die eigene Lebenswelt integriert und in eine handlungsorientierte Musikpraxis überführt werden können, die zur Partizipation an musikbezogenen gesellschaftlichen Handlungen und Praktiken befähigt.

Musikalische Mündigkeit begründet sich nicht ausschließlich in einer Urteils- und Handlungsfähigkeit, sondern konstituiert sich in einem selbstbestimmten wie kritischen, musikbezogenen sozialen Verstehen und verantwortungsvollen sozialen Handeln.

6.3 Modell zur „Musikalischen Mündigkeit“

6.3.1 Grundmodell der Musikalischen Mündigkeit

Das Modell für Musikalische Mündigkeit wird durch drei Faktoren determiniert: Durch das Individuum, die Gesellschaft und die Musik (s. Abb. 2). In Bezug auf die Innensicht des Musikunterrichts bezieht sich das Modell auf die Akteure und ihr Verhältnis zueinander wie zum Unterrichtsgegenstand. Gesellschaftliche Akteure in dieser Perspektive sind die Klasse und die Lehrkraft. Musik wird durch das Unterrichtsthema repräsentiert. In der Außensicht umfasst Gesellschaft die Lebenswelt des Individuums in ihrer Gesamtheit. Das können sowohl die Familie und Freunde sein – als direktes Umfeld – sonstige Interaktionspartner der Lebenswelt des Individuums oder aber auch Akteure, die durch ihr Handeln die Lebenswelt des Individuums beeinflussen. Musik steht in dieser Perspektive in ihrer Gesamtheit als Kunst- und Ausdrucksform und kulturelle Praxis. Die Faktoren stehen im Verhältnis zueinander und sind durch ihre wechselseitige Wirkungsbeziehung miteinander verbunden. Musikalische Mündigkeit ist in jedem Faktorenverhältnis unterschiedlich charakterisiert. Sie ergibt sich erst aus dem Zusammenspiel der Dimensionen Handlungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit, wie sich im weiteren Verlauf darstellen wird.

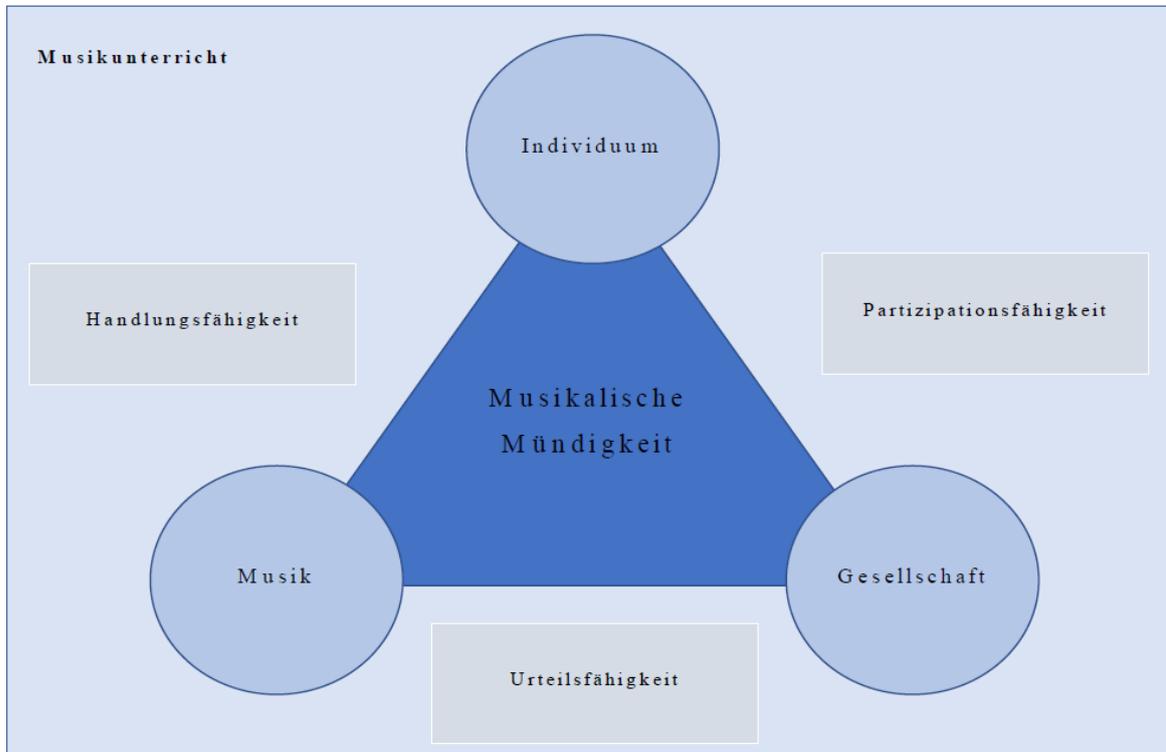


Abbildung 2 Modell Musikalische Mündigkeit (eigene Darstellung)

Im Folgenden die Erläuterungen zu den Faktorenverhältnissen und ihren Dimensionen:

Im Verhältnis von *Individuum und Musik* manifestiert sich musikalische Mündigkeit in der Dimension Handlungsfähigkeit. Handlungsfähigkeit bezieht sich dabei auf die Integration musikalischer Erfahrungen, musikbezogenen Wissens und musikbezogener Fähigkeiten in die individuelle Lebenswelt, die Entwicklung musikbezogener Kompetenzen und zuvorderst den Aufbau eines individuellen Zugangs zur Musik. Weiters zeigt Handlungsfähigkeit sich in einer individuellen Musizierhaltung bzw. Musizierpraxis. Diese ist nicht auf die Beherrschung rein instrumenteller Fähigkeiten beschränkt, sondern kann sich unabhängig davon in den verschiedenen Umgangsweisen mit Musik zeigen. Hierzu zählen bewusstes Hören ebenso wie Bewegung zur Musik oder die Auswahl von Musik entlang der eigenen Hörpräferenzen. Handlungsfähigkeit bezieht sich also nur auf das Binnenverhältnis von Subjekt zu Objekt. Musikalische Handlungsfähigkeit ist daher nicht zwingend auf Partizipation an gesellschaftlichen Musikpraxen ausgerichtet, wenngleich sie natürlich Voraussetzung für partizipative Erfahrungen ist. Im Verhältnis *Musik und Gesellschaft* rekuriert musikalische Mündigkeit auf die Fähigkeit, musikalische Erscheinungsformen in ihrem gesellschaftspolitischen und historischen Kontext sowie hinsichtlich ihrer persuasiven Wirkung, implementierten Botschaften und einer möglichen Funktionalisierung kritisch analysieren, reflektieren und unter ästhetischen Gesichtspunkten beurteilen zu können. Dies verdeutlicht sich etwa in Bezug auf gewaltverherrlichende, sexistische oder rassistische Botschaften in Songtexten oder Musikvideos. Die Beziehung der Faktoren veranschaulicht außerdem die soziale Natur von Musik – sie ist Spiegel der Gesellschaft und sozialer Prozesse und wirkt zugleich auf selbige ein.³³ Das Verhältnis von *Individuum und Gesellschaft* verweist auf die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Partizipation sowie von gesellschaftlicher Seite auf die Bereitschaft zur Integration. Partizipationsfähigkeit zeichnet sich zuvorderst durch soziale Kompetenzen aus, die aufgebaut und entwickelt sein müssen, um im Rahmen musikbezogener sozialer Interaktionen musikalisch mündig handeln zu können. Exemplarisch hierzu ein Beispiel: Ein umfassend ausgebildeter Musiker, der sein Instrument sicher beherrscht und stilistisch vielfältig

³³ Wie in den Ausführungen zum Spannungsfeld der Musikerziehung dargestellt, wird gesellschaftspolitischen Positionen, Ideen und Botschaften in der Form musikalischer Kunstwerke, durch die Funktionalisierung von Musik, beispielsweise in Protestliedern oder Hymnen, aber auch über die Indienstnahme von Musikunterricht Ausdruck verliehen. Die Betrachtung der sozialen Natur von Musik ist daher essentiell für die Entwicklung einer musikalischen Urteilsfähigkeit. Der Beutelsbacher Konsens ist in diesem Zusammenhang ebenso hilfreich wie verbindlich.

bedienen kann, der sich historisches Wissen und gesellschaftspolitische Hintergründe angeeignet hat und dieses etwa in der Interpretation von Musikstücken in seine Musikpraxis erfolgreich integriert hat, ist musikalisch handlungs- wie urteilsfähig. Wenn dieser Musiker aber nicht partizipationsfähig ist, weil er etwa im gemeinsamen Musizieren anderen keine Empathie bzw. Toleranz entgegenbringen kann, so mag er rein praktisch-instrumentell ein hervorragender Musiker sein, aber aufgrund der fehlenden Sozialkompetenz möglicherweise nicht als *musikalisch mündig* gelten. In ähnlicher Weise wäre unmündig, wer andere Musikformen, Musikpraktiken und Musikkulturen nicht tolerieren kann oder im Diskurs artikulierte Urteile nicht begründen kann. Der Pluralismus an musikalischen Formen und Praktiken spiegelt den Meinungspluralismus in einer demokratischen Gesellschaft wider. In ihm nehmen Grundwerte klingende Gestalt an, und er ist daher ebenso toleranz- wie schutzbedürftig. Folglich muss auch eine musikalische Mündigkeit diesem Anspruch gerecht werden. Es ist dies womöglich der Kern des Verständnisses von Mündigkeit in einer Demokratie: Die Einbindung in ein demokratisches System erfordert vom mündigen Individuum Partizipationsfähigkeit in Form sozialer Kompetenzen. Übertragen auf die oben dargestellten Kriterien politischer Mündigkeit, geht diese im Verständnis des Mündigkeits-Modells aus dem Verhältnis von Individuum zu Politik zu Gesellschaft hervor und bedingt Handlungs-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit (Bürgertugenden). Natürlich kann es, und das sei sehr deutlich herausgestellt, keine Partizipationspflicht geben. Die bewusste und begründete Entscheidung gegen den Gang zur Wahlurne, weil Parteiprogramme möglicherweise nicht mit eigenen politischen Vorstellungen korrelieren, ist eine ebenso mündige, wie der bewusste Verzicht, an Konzertveranstaltungen teilzunehmen, weil das Programm nicht der eigenen Hörpräferenz entspricht.

6.3.2 Erweitertes Mündigkeits-Modell

Im erweiterten Mündigkeits-Modell wird nun das demokratiepädagogische Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform zugrunde gelegt (vgl. Abb. 3). Diese Perspektive verdeutlicht die Einbettung von Musik und Musikunterricht in die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und Prozesse im Sinne der sozialen und politischen Natur von Musik, die sich im Fachunterricht thematisiert widerspiegeln. Sowohl der Gegenstand als auch alle Akteure sind letztlich durch gesellschaftspolitische Entscheidungen und Handlungen beeinflusst, wirken aufeinander und in die Gesellschaft zurück. Den normativen Ordnungsrahmen setzt dabei die Demokratie als Herrschaftsform.

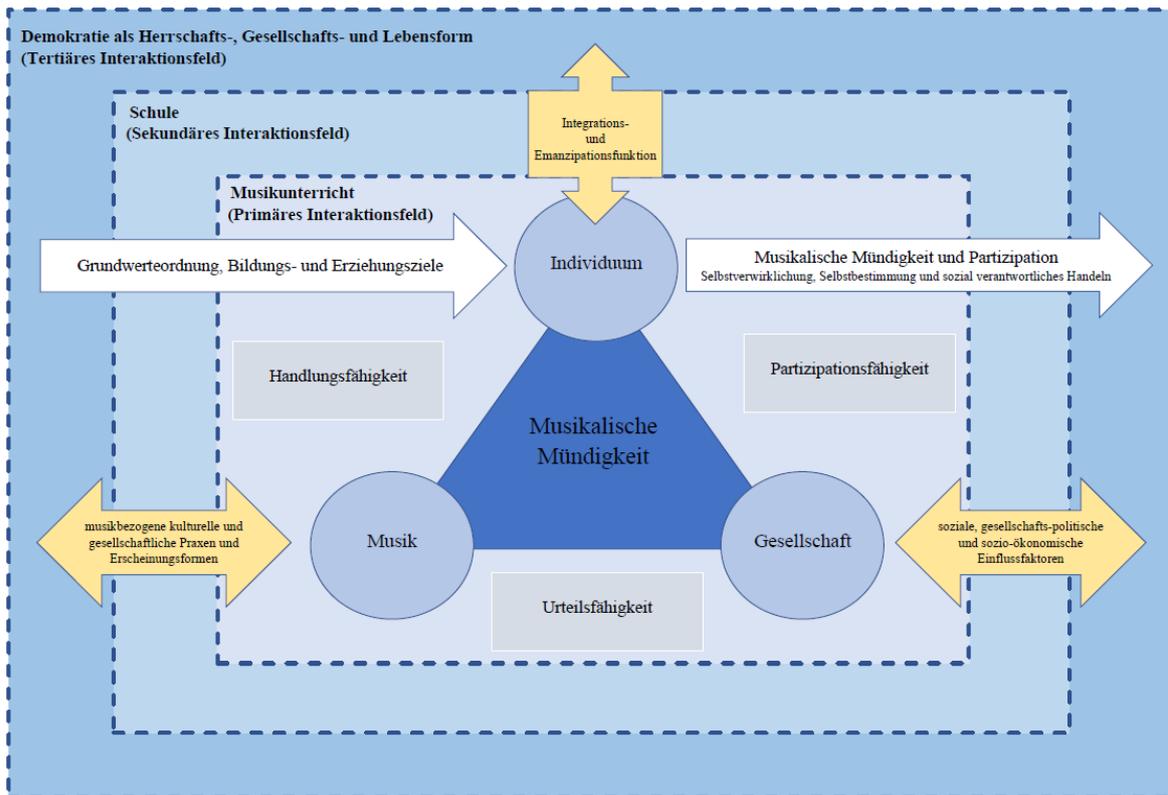


Abbildung 3 Erweitertes Mündigkeits-Modell (eigene Darstellung)

Die drei Interaktionsfelder rekurren aufeinander und veranschaulichen diesen wechselseitigen Einfluss. Insofern ist das Modell weder hierarchisch noch im Sinne eines Input-Output-Prozesses zu verstehen. Vielmehr wird im erweiterten Modell die spiegelbildliche Verflechtung von Fachunterricht, Schulkultur und der Gesellschaft bzw. dem System deutlich. Der (Musik-)Unterricht gestaltet als Ort kooperativen und sozialen Lernens und als Ort kritischer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Musik sowie der Wertebildung musikbezogene und mündigkeitsfördernde wie demokratiefördernde Erfahrungsräume. Im primären Interaktionsfeld wird die Entwicklung von Mündigkeit im Sinne von Handlungs-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit durch entsprechende Erfahrungs- und Handlungsgelegenheiten angeregt, die das Individuum zu Integrationsleistungen und den Aufbau wie die Verinnerlichung einer ihm eigenen Musikpraxis befähigen. Dieser individuelle, aber gemeinschaftlich erfahrene Aneignungsprozess von musikbezogenem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ist Grundlage für das eigene musikalische Handeln sowie für das reflektierende und kritische, musikbezogene soziale Handeln. Ferner ist Musikunterricht auch Entwicklungsort innovativer musikbezogener Projekte und Initiativen, die in der Schule, im schulischen Umfeld oder im außerschulischen Bereich Anklang finden, etwa durch Aufbau eines Schul-Radio-Podcasts als kritisches Medium oder durch Konzerte und Aufführungen.

6.3.3 Mündigkeitsbegriff und Handlungskompetenz

Die Bezeichnung der Dimensionen der Faktorenverhältnisse im Mündigkeits-Modell als Fähigkeiten folgt zunächst in Abgrenzung zum Kompetenzbegriff pragmatischen Intentionen, wird doch die Nähe zu den Zielen politischer Mündigkeit und somit auch eine visualisierte Vergleichbarkeit bzw. Gegenüberstellung des Mündigkeitsverständnisses in Bezug auf „politische Mündigkeit“ deutlich – der Gegenstand wäre dann „Politik“. Das Modell der musikalischen Mündigkeit hält daher auch explizit die Integration in ein Kompetenzmodell offen. Es sei vorweggenommen, dass sich Mündigkeitsbegriff und die den Rahmen- und Lehrplänen zugrunde gelegten Zielformulierungen der Handlungskompetenz nicht ausschließen, vielmehr miteinander verwoben sind und im Kern einer sehr ähnlichen Bedeutung folgen. Dieses Beziehungsgeflecht wird anhand ausgewählter Rahmenplanformulierungen in knapper Form expliziert: Der Lehrplan Rheinland-Pfalz nennt musikalische Kompetenz und Handlungsfähigkeit im Sinne einer „Verständigen Musikpraxis“³⁴ als Ziele von Musikunterricht (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2017, S. 16). Die Rahmenpläne für Musik in Mecklenburg-Vorpommern verweisen im Allgemeinen auf Handlungskompetenz als Ziel, die auf Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz gründet, und nennen Individualität und Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung im Umgang mit Musik sowie werteorientiertes soziales Handeln als Zieldimensionen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2002, S. 4; S. 14). Auch der sächsische Lehrplan formuliert in diesem Sinne für die Gymnasialstufe Mündigkeitsziele der Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und des sozial verantwortlichen Handelns und setzt diese in Bezug zu Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie der Werteorientierung. Musikunterricht dient dabei der Entwicklung musikpraktischer Fertigkeiten, dem Erfahren von Vielfalt und der mehrdimensionalen Erschließung von Musik (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019, S. VII; S. 1). Die Verwendung des Kompetenzbegriffs ist im Kontext des Faches Musik allerdings nicht unproblematisch und wird kontrovers diskutiert. Ausgangspunkt der Diskussion ist dabei zum einen der Kompetenzbegriff selbst: Als Kompetenzen definiert WEINERT „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen

³⁴ Das Konzept der *Verständigen Musikpraxis* geht auf Hermann J. KAISER zurück und ist aus den Begriffen *Poiesis* und *Praxis* abgeleitet. *Verständige Musikpraxis* betrachtet Musik als Einheit des Herstellens von Musik und des Handelns (vgl. Kaiser 2018, S. 271-297).

Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014, S. 27f.).³⁵ Weiters differenziert WEINERT in fachliche, fachübergreifende und sogenannte Handlungskompetenzen, „die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (ebd., S. 28). Dem Begriff der Handlungskompetenz liegt bei WEINERT, ob der vordergründigen Ausrichtung auf die kognitive Befähigung zur Problemlösung, dennoch ein sehr umfassendes Verständnis zugrunde. An seine Grenzen gerät der Kompetenzbegriff das Fach Musik betreffend aber im Hinblick auf musikbezogene Kompetenzen. Die bundesweiten Rahmenpläne und Kerncurricula für das Fach Musik haben den Kompetenzbegriff zwar übernommen, es fehlen aber sowohl empirische Erkenntnisse zur Ausprägung musikbezogener Teilkompetenzen als auch einheitliche musikalische Bildungsziele sowie eine Verknüpfung zwischen Bildungsziel und Kompetenzbeitrag. Die Entwicklung konkretisierender Modelle befindet sich wiederum erst in der Anfangsphase (vgl. Hasselhorn und Knigge 2018, S. 199). Der Kompetenzbegriff ist in der Musikpädagogik nicht nur in Bezug auf seine Anwendbarkeit, sondern auch wegen seiner Unschärfe umstritten. Der Diskurs spiegelt hier die grundsätzliche Kritik am Kompetenzbegriff und an der Gleichsetzung von Kompetenz mit Bildung wider. In den Fokus der Kritik rückt diesbezüglich vor allem die ungenaue Beschreibung konkreter musikbezogener Kompetenzen und die Unbestimmtheit des Verhältnisses von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kontext musikbezogener Kompetenzen in den Rahmenplänen. Ebenfalls kritisch betrachtet wird die Praxis einer Umdeutung von musikbezogenen Umgangsweisen in Kompetenzbeschreibungen und die Erhebung selbiger zu Bildungszielen (vgl. Knigge 2014, S. 115ff.). VOGT kritisiert in diesem Zusammenhang zum einen die kognitive Engführung hin auf eine Problemlösungskompetenz und zum anderen die Reduktion komplexer wie bedeutender musikpädagogischer Zielvorstellungen – wie Wissen, Verstehen, Handeln und Erfahrung – auf den Kompetenzbegriff, insbesondere aber die Gleichsetzung von musikalischer Bildung mit Können (vgl. Vogt 2011).

Der Begriff der musikalischen Mündigkeit unterbreitet als Bildungsbegriff das Angebot einer übergeordneten Idee, der bereichsspezifische Kompetenzen zugeordnet werden können, die in Bezug auf die jeweiligen Dimensionen der Faktorenverhältnisse ausdifferenzierbar

³⁵ WEINERTs Kompetenzverständnis rekurriert, entgegen der letztlich in die Klieme-Expertise eingegangenen Definition, auf die Fähigkeit zur Bewältigung von Anforderungen (Knigge 2014, S.113).

und beschreibbar wären. Unabhängig begrifflicher Nuancen wird aber deutlich, dass Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und sozial verantwortliches Verhalten aus einer umfassenden Handlungskompetenz erwachsen. Insofern kann von einer Deckungsgleichheit von Mündigkeit und Handlungskompetenz gesprochen werden. Für das Mündigkeits-Modell bedeutet dies: Die Dimension der Handlungsfähigkeit kann als musikalische Kompetenz beschrieben werden, wobei die Selbstkompetenzen hierin integriert sind, Partizipationsfähigkeit entspräche der Ebene der Sozialkompetenz und Urteilsfähigkeit wäre mit Urteilskompetenz, als Ergebnis aus Sach- und Methodenkompetenz umschrieben. Wichtig ist in diesem Kontext herauszustellen, dass die Dimension der Handlungsfähigkeit im Modell explizit den individuellen Zugang zum Gegenstand Musik beschreibt und daher nicht als übergeordnete Handlungskompetenz missverstanden werden sollte. In einer älteren, bis 2018 gültigen Fassung des Rahmenplans Musik aus Rheinland-Pfalz findet sich der Verweis, dass Mündigkeit Handlungskompetenz voraussetze (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, S. 6). Man könnte in diesem Sinne Handlungskompetenz als die zugrunde liegende Theorie und Mündigkeit als die im Alltag angewandte und gelebte Praxis interpretieren. Musikalische Mündigkeit umfasst ebenso die Möglichkeit, Musik als Mittel der eigenen Lebensgestaltung, als individuell gelebte Musikpraxis, begründet wie bewusst abzulehnen.

6.4 Perspektivwechsel – Mündigkeitsorientierter Musikunterricht

So idealistisch der Mündigkeitsbegriff zunächst erscheint, bewirkt er doch für den Musikunterricht durch seine kritische Sinngebung auch einen Perspektivwechsel für die konkrete wie allgemeine Unterrichtsgestaltung. Einem Verständnis von musikalischer Mündigkeit folgend, würde Musikunterricht nicht nur punktuell als Unterrichtsprinzip Berührungspunkte zwischen gesellschaftspolitischen oder kulturellen Fragestellungen und Musik thematisieren, damit jedoch mehr oder weniger im Allgemeinen verbleiben – etwa beim Thema Jazz, Musik in der NS-Zeit oder politischen Liedern – sondern unter Rückbezug auf das Individuum und die Gesellschaft vielmehr kontinuierlich wie ganzheitlich die Frage nach der Rolle von Musik als Kunstwerk und ihrer sozialen Natur beleuchten. Es ginge dann weniger um die Akkumulation einzelner Fähigkeiten als Kompetenzen, die, verborgen hinter Mündigkeitszielen, wie auch immer formulierte Transferleistungen bewirken sollen.³⁶ Es

³⁶ An nachstehendem Beispiel sei diese Kritik verdeutlicht: Der Sächsische Lehrplan benennt allgemein das Bildungsziel der Mündigkeit, ordnet diesem zahlreiche überfachliche Ziele zu und stellt den Kontext zur Wertorientierung her (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019, S. VII). Der Beitrag des Faches Musik und dessen formulierte Fachziele treten dann aber erkennbar zu Gunsten von funktionalisierten Transfer- und Synergieeffekten hinter diesen Anspruch zurück:

ginge primär um das Individuum und dessen Verinnerlichung des Gegenstandes Musik, um die Schaffung eines individuellen Zugangs zu selbigem, den Aufbau einer eigenen Musizierhaltung und Musizierpraxis und um die Entwicklung einer kritischen Haltung zum eigenen Umgang mit Musik wie zu gesellschaftlichen Musikpraxen entlang normativer Grundwerte. Sechs kurzgefasste Beispiele sollen überblickartig mögliche Perspektiven eines mündigkeitsorientierten Unterrichts, jenseits der oft nur punktuell zum Tragen kommenden Topoi „Musik und Politik“, „Politische Musik“ oder „Musikkulturen“, verdeutlichen helfen:

1. Das Erlernen der Stammtöne und der C-Dur-Tonleiter als diatonische Skala dient der Orientierung im abendländischen Notensystem, dem Notenlesen und natürlich der Vermittlung basaler instrumentaler Fähigkeiten. Sie ist musikpraktische Grundlage des Musikunterrichts, auf der viele weitere Elemente und musikpraktische Fähigkeiten aufbauen. Im mündigkeitsorientierten Unterricht würde parallel eine der gängigen Hörpräferenz und Musiktradition gegensätzliche Skala thematisiert. Hieraus ließen sich dann verbindend und übergreifend kulturelle Traditionen beleuchten und Werturteile diskutieren. Auch könnten in diesem Zusammenhang Potentiale wie Grenzen der tradierten Musikinstrumente erforscht werden. Klangliche Nuancen könnten dann möglicherweise nur durch Singen bzw. den Einsatz der Stimme imitiert und erfahren werden, was einen besonderen Zugang schafft.

2. Die biografische Arbeit im gesellschaftspolitischen Kontext kann als standardisierte Annäherung an Komponist*innen und ihre Werke gelten. Die Thematisierung ihrer Zeiten und

„Musik gehört zu den kulturellen Grunderfahrungen jedes Menschen. In der Begegnung mit Musik werden Gefühl, Verstand und Körperempfinden angesprochen. Auf Grund dieser ganzheitlichen Wirkung erfüllt Musik eine wichtige Funktion für die geistige und körperliche Gesundheit. Im Musikunterricht lernen die Schüler musikalische Angebote auch über ihre Schulzeit hinaus bewusst zu nutzen. Sie erfahren die Beschäftigung mit Musik als Voraussetzung für eine befriedigende Lebensführung und für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Darüber hinaus spiegelt Musik als Kunstform Zeitgeist und Weltsicht wider und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Werteerziehung. Die Auseinandersetzung mit der deutschen Musiktradition und der Musik anderer Länder und Kulturen trägt entscheidend zur Herausbildung kultureller Identität bei und befördert gleichermaßen gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung. Auch stärkt gemeinsames Singen und Musizieren den sozialen Zusammenhalt. Im Umgang mit Musik entwickeln die Schüler Kreativität, Spontaneität, differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten und kommunikative Kompetenzen. Des Weiteren erwerben sie die Fähigkeit, eigenständige Werturteile zu fällen und komplexe Probleme zu lösen. Aus musikalischem Handeln heraus entwickeln sich Operationen des Denkens und intelligentes Wissen mit persönlicher Bedeutsamkeit für die Schüler. Das Fach leistet einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung. Durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und ökonomischen Sachverhalten fördert das Fach Musik das Interesse der Schüler für Politik und schafft bei ihnen ein Bewusstsein für lokale, regionale und globale Herausforderungen ihrer Zeit. Aufgabe des Musikunterrichts ist darüber hinaus das Erkennen und Fördern musikalischer Begabungen.“ (ebd., S. 1). Hieraus werden die Fachziele abgeleitet: „Die Schüler entwickeln vielseitige musizierpraktische Fertigkeiten und erfahren die Vielfalt der Wechselbeziehungen zwischen Musik und anderen Künsten. Die Schüler entwickeln Fähigkeiten zur mehrdimensionalen Erschließung von Musik.“ (ebd.). Von einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Musik im Sinne einer individuellen Aneignung und Erschließung – als Basis einer mündigen, musikbezogenen Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und als Grundlage für musikbezogenes Handeln – ist, wenn überhaupt, nur marginal zwischen den Zeilen lesen.

gesellschaftlichen Lebenslagen, ihres Alltags und ihrer Zwänge bietet im Kontext der Gegenwart weitere wertvolle Anknüpfungspunkte, um kontroverse Diskussionen zu initiieren und die Entwicklung einer reflektierten wie kritischen Musizierhaltung zu befördern. So kann beispielsweise im Hinblick auf Tschaikowskis Leben und Wirken die gesellschaftliche Tabuisierung bzw. Stigmatisierung sexueller Präferenzen diskutiert werden. Auf die Gegenwart übertragen können diesbezüglich Restriktionen und Repressionen nicht nur in autoritären Regimen im Kontext der Menschenrechte sowie deren Konsequenzen und Relevanz für die Musizierhaltung der Betroffenen thematisiert werden. Dabei lohnt die Betrachtung musikbezogener Protestformate und textlicher Botschaften in Songs und Liedern.

3. Selbiges gilt in Bezug auf die Gleichberechtigung von Frauen in der Musik, in historischer wie gesellschaftspolitischer Betrachtung. So stellen Komponistinnen auch in Folge von Vorurteilen und Rollenzuschreibungen nach wie vor eine Minderheit im Musikbetrieb dar.³⁷ Hier kann experimentelles Komponieren bereits ganz praktisch im Unterricht jene tradierten Vorurteile aufbrechen und das Gegenteil aufzeigen. Genannte Themen bieten darüber hinaus nicht nur Anlass und Anknüpfungspunkte zur Diskussion von Vorurteilen, Stereotypen und Rollenzuschreibungen, sondern ebenso hinsichtlich der Erörterung von Fragen zu Emanzipation und Partizipationschancen und somit die Möglichkeit vielfältiger Perspektivwechsel.

4. Weiters bieten internationale Music-Education-Programme wie *El Sistema* Möglichkeiten einer Beleuchtung sozialer wie integrierender Aspekte, in der Unterordnung des Individuums in das musikalische Ganze, aber auch der Grenzen von Musikvermittlung. Die Rolle freischaffender Künstlerinnen und Künstler, oder von Straßenmusiker*innen kann eine wertvolle Ergänzung für das eigene Verständnis von Musik sein. Ganz praktisch und erfahrungserschließend können innerschulisch wie außerschulisch Musizierenanlässe im sozialen Raum, jenseits von Unterricht oder professionalisiertem Musizieren in der Freizeit, organisiert werden. Hier können Schülerinnen und Schüler sowohl die Gemeinschaftsebene als auch die Ebene der Selbstwirksamkeit durch Musizieren in einem erweiterten Kontext erfahren.

³⁷ Pointiert hierzu der Münchner Kompositionsprofessor Moritz EGGERT: „Wer als junges Mädchen Opernhäuser betritt, sieht allein Büsten von männlichen Komponisten. Wer den Gang vor dem Senatssaal der Münchener Musikhochschule entlangschreitet, sieht eine lange Porträtreihe von ausschließlich männlichen [...] Komponisten. Auch die Literatur über Musik, die vielen Opern- und Konzertführer, füllt Seite um Seite mit den Biografien männlicher Komponisten.“ (Eggert 2018). Die Ursache für die Unterrepräsentation von Komponistinnen liegt unter anderem in tradierten Dichotomien und Zuschreibungen – verkürzt: Männer erschaffen Neues, Frauen gebären – die letztlich zur Folge hat, dass es an weiblichen Vorbildern fehlt (vgl. Heesch und Losleben 2012, S. 73f.).

5. Die Betrachtung musikalischer Formungsprinzipien kann mit demokratischen Grundwerten wie Freiheit und Gleichheit, aber auch mit Meinungspluralismus assoziiert werden. Die thematische Verarbeitung von Dux und Comes zu einem konsensualen Ganzen in einer Fuge, das musikalische Motiv als Leitidee und übergeordnetes formales Prinzip, wie auch der Kontrapunkt als bewusste Gegenposition, verweisen auf vielfältig wertvolle Ansatzpunkte einer mündigkeitsorientierten Betrachtungsweise. Ein Rondo, mit seiner wiederkehrenden formalen Struktur, kann, Individuum und Gesellschaft versinnbildlichend, in Gestalt eines Dance-Battles in Bewegung übertragen werden und so eine ganzheitliche Erfahrung sinnlicher Wahrnehmung stiften.

6. Als Besonders wichtig erscheinen im Zusammenhang der Entwicklung von Demokratiekompetenzen regelmäßige Gestaltungsaufgaben wie auch Präsentationsanlässe, die eine Publikumssituation schaffen bzw. eine Bühnenerfahrung inszenieren. Das gemeinsame Hören und sinnliche Erleben von im Unterricht erarbeiteten Arbeitsaufträgen – z.B. von Klangstücken oder Begleitsätzen – schafft nicht nur Raum für Selbstwirksamkeitserfahrung zur Stärkung des Selbstvertrauens der Schülerinnen und Schüler, sondern es fördert auch die gegenseitige Wertschätzung untereinander. Das eigenständige Erarbeiten von Gestaltungsaufgaben fördert die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Besonders herauszustellen ist in diesem Zusammenhang die Begründung ästhetischer Urteile im ästhetischen Streit. Dies setzt bewusstes Zu-Hören und Verstehen, die „Offenohrigkeit“ für „das Andere“ und die Reflexion des eigenen Standpunkts sowie die Bereitschaft zu Dialog und Kompromiss heraus. Toleranz und Empathie, Kritikfähigkeit und Kompromissbereitschaft sind daher grundsätzliche – demokratische – Gelingensbedingungen musikalischer Gestaltungsprozesse.

Die skizzierten Anknüpfungspunkte für einen mündigkeitsorientierten Unterricht stellen die soziale wie politische Natur von Musik und die sich wechselseitig bedingenden Faktoren heraus. Sie schaffen außerdem kontinuierlich Handlungs- und Erfahrungsräume, in denen demokratische Grundwerte in den Blick der Auseinandersetzung rücken und letztlich auch eine Positionierung der Schülerinnen und Schüler einfordern. Die unterrichtsgegenständliche Verknüpfung eröffnet Räume einer ganzheitlichen Betrachtung, die sowohl der Fachperspektive als auch den Intentionen einer Wertebildung und Demokratieförderung gerecht werden kann. Aus dieser Perspektive erscheint der Begriff der musikalischen Mündigkeit als realistisches Ziel.

6.5 Anwendung des Mündigkeits-Modells – Ein Unterrichtsbeispiel

Am Beispiel der „Moldau“ von Smetana, als Vertreter der nationalen Schule³⁸ wie der Programmmusik seien die grundsätzlichen Gedanken zu einem mündigkeitsorientierten Unterricht anwendungsbezogen entlang des Mündigkeits-Modells in knapper Form skizziert: Handlungsfähigkeit und Sozialkompetenzen die zur Partizipation befähigen, können beispielsweise durch das Hören und die Analyse, durch Dekonstruktion und Rekonstruktion wie das Spielen von Motiven und die Arbeit in kooperativen Lernformen gefördert werden.³⁹ Das Murmeln der Moldauquelle kann beispielsweise durch Sprache und Laute imitiert, aber auch szenisch wie spielerisch dargestellt werden. Die Transformation von Musik in Bewegung bietet generell einen wirksamen und kreativen Zugang zu individuellen, sinnlichen wie körperlichen Erfahrungen, die als ganzheitliche Integrationsleistungen in eine eigene Musikpraxis überführt werden können. Für eine Inszenierung eignen sich ebenso der *Nymphenreigen* und die *Bauernhochzeit*. Der dem Werk immanente Kontrast der Stromschnellen und des Ausklangs kann entsprechend der Quelle gegenübergestellt werden. Die musikalische Gestaltung der verschiedenen Passagen bietet wiederum Anlass zu bewusstem Hören und anschließendem Austausch. Zusätzlich Kontroversität einbringen könnte ein vergleichendes Hören eines Werkes mit einer kontrastierenden inhaltlichen Motivik, die einen anderen Ort oder eine andere Zeit assoziiert. Durch die Auseinandersetzung mit den historischen und gesellschaftlichen Hintergründen zur Entstehungszeit kann wiederum konkret die Urteilsfähigkeit gefördert werden. Denn „Die Moldau“ steht nicht nur als Kunstwerk für sich. Smetana verfolgte auch klare Ziele, nämlich die Beförderung nationaler Gefühle und nationaler Identität. Dahinter steht sowohl die Idee der Freiheit von Unterdrückung als auch ein Programm der Abgrenzung vom Anderen. Der Differenz steht dabei Gleichheit gegenüber: Die vielen Quellflüsse der Moldau vereinigen sich zu einem dynamischen Ganzen. Instrumentierung und Tonmalerei, die Verwendung außermusikalischer Inhalte, Landschaftsmotive und Naturgewalten sowie Szenen aus dem Alltag der Menschen jener Zeiten lassen sich bei verschiedenen Vertretern unterschiedlicher Nationen finden. Der Begriff Heimat bietet in

³⁸ Zum Begriff der nationalen Schulen und seiner Charakterisierung hinsichtlich der Verknüpfung von Musik und nationaler Identität: vgl. Wicke 2016, S. 205ff. Zur Einbettung der sinfonischen Dichtung „Die Moldau“ in den Zyklus „Má Vlast“ und ergänzenden Hintergrundinformationen: vgl. Bozzetti 1992.

³⁹ Man denke in diesem Zusammenhang an die Darstellung von (Fach-)Begriffen durch Standbilder, etwa von Formen der Motivverarbeitung wie Krebs, Imitation und Umkehrung. Nicht zuletzt auch für den Politikunterricht eine Methode, um sich abstrakte Begriffe wie Toleranz, Solidarität, Gleichheit und Gerechtigkeit, wie sie beispielsweise im Kontext der Unterrichtsthemen EU und UNO begegnen, zu vergegenwärtigen, da eine szenische Darstellung Sinnverstehen voraussetzt.

diesem Zusammenhang Anlässe der Reflexion und Diskussion nicht nur von Werten, sondern auch sinnlich wahrgenommener Eindrücke. Auch hier steht „das Andere“ immer im Rückbezug zum Selbst. Das wirft spannende Fragen auf, deren Beantwortung tiefe Einsichten und Verständnis fördern können. Erkennbar wird, dass die Implementierung von Gegensätzlichkeit und Diskurs weit weniger (zeit)aufwändig ist, als der Begriff *musikalische Mündigkeit* zunächst vermuten lässt. Sie entfaltet jedoch eine umso größere Bedeutsamkeit: Musikalische Gegensätzlichkeiten und Gemeinsamkeiten – klanglich, formal, rhythmisch, melodisch, funktional, ideell – sind letztlich ein Sinnbild von gesellschaftlichem Pluralismus. Weiterführend kann aus der skizzierten Thematisierung eines programmatischen Musikstücks der Entwurf einer eigenen musikalischen Idee erwachsen. Eine die Thematik verknüpfende Umsetzung in Form experimentellen Komponierens, z.B. als stundenübergreifendes und aufbauendes Projekt, bietet darüber hinaus vielfältige Höranlässe für die bewusste Wahrnehmung der eigenen Lebenswelt im Sinne einer Wahrnehmungserziehung. In ähnlicher Intention können Landschafts- oder Stimmungsbilder in improvisierte Bewegungssequenzen transformiert werden. Die musikbezogene Gestaltungsarbeit in ihrer Vielfalt eröffnet den Schülerinnen und Schülern, unter Rückbindung an demokratische Grundregeln und Grundwerte im Zuge der ästhetischen Aushandlungsprozesse, kreative Handlungsmöglichkeiten zur aktiven, klanglichen Gestaltung ihrer Umwelt und somit neue Perspektiven der Selbstwirksamkeit.

7. Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Leitfrage, welchen Beitrag der Musikunterricht zur Demokratieförderung leisten kann, hat sich im Zuge der Betrachtung und Auseinandersetzung die grundsätzliche Frage nach einer Indienstnahme von Musik für die Umsetzung gesellschaftspolitischer Ziele gestellt. Vor dem Hintergrund historisch erfahrener Vereinnahmungen der Musikerziehung ist deutlich geworden, dass auch in einer Demokratie die Umsetzung bildungspolitisch legitimerter wie gewünschter Erziehungsziele für das Fach Musik und dessen fachlichen Anspruch erstens die Gefahr einer Reduktion auf zu erzielende Transfereffekte wie zweitens jene einer Unterordnung des Gegenstandes unter gesellschaftspolitische Ziele birgt. Vielmehr müsse, so die Kernaussage, die soziale und politische Natur des Gegenstandes Musik selbst Gegenstand des Fachunterrichts sein und Musikunterricht in eine ganzheitliche Auseinandersetzung, in stetem Rückbezug zu den fachlichen Ansprüchen, treten. In diesem Zusammenhang ist ebenso deutlich geworden, dass ein demokratiefördernder Musikunter-

richt nicht allein in der punktuellen Bearbeitung von politikbezogenen Themenschwerpunkten im Sinne eines der politischen Bildung übergeordneten Unterrichtsprinzips erfolgen kann. Dieser Ansatz griffe in seiner Nachhaltigkeit möglicherweise zu kurz. Im Hinblick auf die Anforderungen einer demokratiepädagogisch begründeten Schulkultur galt es daher, die verschiedenen Perspektiven zu vereinen und ein Konzept für das Unterrichtsfach Musik zu formulieren. Zur Auflösung dieses vielschichtigen Spannungsverhältnisses wurde zunächst ein normativer Ordnungsrahmen umschrieben, der auf das Ziel musikalischer Mündigkeit rekurriert. Das, im Ergebnis der Begriffsdefinition zur musikalischen Mündigkeit, abgeleitete Konzept eines mündigkeitsorientierten Musikunterrichts, offeriert ein Angebot sowohl an die Schülerinnen und Schüler als auch an die Lehrkräfte, vor allem aber auch eine Perspektive der Weiterentwicklung des Unterrichts im Kontext einer demokratischen Schulkultur. Flankiert werden die praxisorientierten Überlegungen zum Unterrichtskonzept vom theoretischen Ansatz des Mündigkeits-Modells. Das Modell bietet Musiklehrerinnen und Musiklehrern zuvorderst Orientierung bei der didaktischen und methodischen Planung sowie der Strukturierung der musikbezogenen Themen und Inhalte entlang der Frage, wie die kontroverse politische und soziale Natur des Gegenstandes Musik in den Unterricht eingeflochten und erfahrbar gemacht werden kann. Die einzelnen Dimensionen der Handlungs-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit wirken dabei ineinander und können, wie dargestellt, gegebenenfalls durch Schwerpunktsetzung gezielt in den Blick genommen werden. Kontroversität, so wird aus den angeführten Praxisbeispielen deutlich, meint explizit nicht die zwingende Inszenierung zeitaufwändiger Diskussionsformate oder die Rückstellung musikpraktischer Erarbeitungsphasen, sondern bezieht sich vielmehr auf das kontinuierliche Einstreuen gegensätzlicher Positionen oder Hörerwartungen, das Anregen zu Perspektivwechseln, zu Reflexionen und Stellungnahmen durch punktuelle, wohl gesetzte Impulse.

Hinsichtlich des Entwurfs des Mündigkeits-Modells wäre in weiteren Schritten zu prüfen:

1. inwieweit sich das Modell mit musikdidaktischen Konzeptionen vereinbaren lässt und welche didaktischen Konzeptionen sich möglicherweise in besonderer Weise für eine Verknüpfung eignen,
2. inwieweit sich Kompetenzmodelle, insbesondere in Bezug auf Demokratiekompetenzen, integrieren, zuordnen und ausdifferenzieren lassen,
3. auf welchem Wege Entwicklungen von musikalischer Mündigkeit evaluiert bzw. gemessen werden können, und

4. ob das Modell auf andere Fächer oder Fachkombinationen übertragbar ist und sich hieraus sinnvolle Handlungsoptionen für eine didaktische wie methodische Aufbereitung und schulübergreifende Konzeptionen ergeben.

Entsprechend anwendbare Methoden und Unterrichtskonzepte für die Ausgestaltung mündigkeitsorientierten Unterrichts sind für das Fach Musik zahlreich vorhanden, ferner sind gut strukturierte, ausdifferenzierte Inhalte in die Lehrpläne integriert. Mündigkeitsorientierter Unterricht kann nicht nur daran, sondern ebenso an bewährte fachdidaktische Konzeptionen anknüpfen und auf erprobte Methoden zurückgreifen. Solch ein Unterricht wäre dann – aus der Anlage seiner Konzeption heraus – schülerorientiert, aufbauend, handlungsorientiert, erfahrungserschließend wie kommunikativ und kontrovers gestaltet. Kooperatives Lernen, Hörsensibilisierung und Wahrnehmungserziehung, szenische Interpretation und Bewegung zu Musik, die Arbeit mit Klängen und musikalischen Formen, Improvisation und Experimentelles Komponieren, ästhetischer Streit, Reflexion und Diskussion wären zentrale Methoden eines mündigkeits- wie demokratiefördernden Musikunterrichts. Es wird deutlich, dass Mündigkeitsorientierung keine Neukonzeption bewährter Didaktiken und Methoden einfordert, sondern lediglich die Zielbestimmung ändert und die inhaltliche Ausrichtung um jenes der Politikdidaktik entlehnte Element der Kontroversität zu implementieren sucht. In diesem Verständnis ist mündigkeitsorientierter Musikunterricht gleichzeitig demokratiepädagogischer Unterricht. Auf diese Weise können nicht nur essentielle musikbezogene Kompetenzen entwickelt werden, sondern synergetisch wichtige Demokratiekompetenzen, wie Empathie und Toleranz, Kooperationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft, aus dem Musikunterricht heraus und immer in Bezug zum Fach gefördert werden.

Darüber hinaus bietet die Struktur des Mündigkeits-Modells auch Ansatzpunkte für die reflektierende Auswertung des Unterrichts, sowohl durch die Schülerinnen und Schüler als auch durch die Lehrkraft: Aus der Perspektive der Innensicht heraus – also dem Verhältnis Individuum zu Klasse zu Gegenstand zu Individuum – könnten Lehr-Lernprozesse beobachtet und beurteilt werden. Kooperative Lernformen und das gemeinsame Erfahren von Musik zielen auf die Entfaltung sozialer Kompetenzen, vor allem aber auf individuelle Selbstwirksamkeitserfahrungen. Binnendifferenzierte Ansätze bei der Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes bieten Möglichkeiten zu intensivierten, individuellen Integrationsleistungen und zur Förderung. Gruppenprozesse bei der Annäherung an den Gegenstand, etwa bei der Erarbeitung musikpraktischer Teile, können reflektiert und beurteilt werden und so die Urteils-

fähigkeit fördern, etwa entlang der Frage, ob die sozialen Umgangsformen eingehalten worden sind und wie gegebenenfalls gegengesteuert werden kann. Außerdem können partizipative Formate und eine Feedbackkultur in den Unterricht integriert werden. Perspektivisch sollte der Unterricht so ausgelegt sein, dass den Schülerinnen und Schülern mit jeder Jahrgangsstufe mehr Partizipationsmöglichkeiten bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts zufallen. Zu Beginn kann dies bereits durch die Recherche und Präsentation von thematischen Gegenbeispielen oder Analogien geschehen.

Die modellierte Einbindung des Konzepts des mündigkeitsorientierten Unterrichts in die Kernidee der Demokratiepädagogik – Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform – verweist auf die, in ihrer sozialen und politischen Natur begründeten, enge Verwobenheit von Gegenstand und Fach. Die Schule, als institutionalisierter Ort der Reproduktion der Gesellschaft und in ihrer Integrations- und Emanzipationsfunktion, kann ein Ort gelebter demokratischer Kultur und gemeinsam getragener Werte sein. Mit dem Konzept der musikalischen Mündigkeit kann das Fach Musik hierfür einen wertvollen Beitrag leisten. Die angestrebte (musikalische) Mündigkeit ist nicht auf das Unterrichtszimmer als primärer Interaktionsraum – respektive Erfahrungsraum – begrenzt, sondern ist in die demokratische Gesellschaft hinein gerichtet. Musikalische Mündigkeit und Partizipation manifestieren sich in Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und sozial verantwortlichem Handeln, letzteres umfasst ebenso das kritische politische Handeln. Die Akteure des Musikunterrichts stehen durch soziale und gesellschaftspolitische wie sozio-ökonomische Einflussfaktoren in Wechselbeziehung zur sie umgebenden Sphäre von Schule und Demokratie. Entsprechend bietet mündigkeitsorientierter Musikunterricht wiederum die Möglichkeit, durch seine Konzeption und Ausrichtung Synergieeffekte für die demokratische Gesellschaft zu generieren, ohne dabei das Fach bzw. den Gegenstand selbst zu reduzieren oder gar zu instrumentalisieren.

Abschließend bleibt festzuhalten: Das Hören, Sehen und Fühlen, das musikbezogene Handeln und Diskutieren, der Wechsel der Perspektiven und die Transformation in neue Formen des Ausdrucks eröffnen den Schülerinnen und Schülern zum einen den Blick auf „das Andere“ und zum anderen den Blick auf sich selbst. Ergänzend zu den eigenen Hörpräferenzen und Hörgewohnheiten, individuellen Musikvorstellungen und Musizierhaltungen, schärft mündigkeitsorientierter Musikunterricht die Sinne hin zu einer Wahrnehmung der Umwelt in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt. Im übertragenen Sinne ist dies ein wichtiger Schritt für die Akzeptanz anderer Meinungen und die Identifikation mit Pluralismus und demokratischen Grundwerten. Vor allem müsste daher – und hier korrelieren die grundsätzlichen

Annahmen und Überlegungen der Demokratiepädagogik bezüglich eines Demokratie-Lernens auf der Grundlage von Erfahrungen mit jenen des mündigkeitsorientierten Musikunterrichts in besonderem Maße, was auf die enge Verflochtenheit beider Konzepte verweist – konsequent Raum für musikpraktische wie ästhetische Erfahrungen und für musikbezogenes Handeln geschaffen werden, um individuelle Selbstwirksamkeitserfahrungen und somit Integrationsleistungen zu ermöglichen, aus welchen letztlich musikalische Mündigkeit erwachsen kann. Empathie, Toleranz, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sind zentrale Kompetenzen der Partizipationsfähigkeit. Sie befähigen das Individuum zur individuellen Positionsbestimmung in seinem Verhältnis zur Gesellschaft, aber auch zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung. In Anlehnung an HENTIG würde mündigkeitsorientierter Musikunterricht so zur „Selbstbestätigung und Selbstbefreiung durch die Entdeckung eigener Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten“ (Hentig 1975, S. 26) befähigen.

Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid (2005): Grundriss der Musikpädagogik. 2., erg. Aufl. Mainz: Schott.
- Abel-Struth, Sigrid (2006): Musikpädagogik als Sozialwissenschaft, hg. und eingeleitet von Jürgen Vogt. In: *Zeitschrift für kritische Pädagogik*. Online verfügbar unter <https://www.zfkm.org/06-abel-struth.pdf>, zuletzt geprüft am 23.07.2020.
- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (2015): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Aykanat, Deniz (2015): Soundtrack des besorgten Bürgers. Hg. v. Süddeutsche Zeitung. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/pegida-hymne-soundtrack-des-besorgten-buergers-1.2799873>, zuletzt aktualisiert am 30.07.2020., zuletzt geprüft am 30.07.2020.
- Barth, Dorothee (2017): In mehreren musikalischen Kulturen zuhause sein. In: *nmz - neue musikzeitung* 66. Online verfügbar unter <https://www.nmz.de/artikel/in-mehreren-musikalischen-kulturen-zuhause-sein>, zuletzt geprüft am 23.07.2020.
- Baumann, Klara (2016): Musikalische Mündigkeit als Ziel. Online verfügbar unter <https://www.musikschullabor.de/ideenlabor/d%C3%BC-1-kb/>, zuletzt aktualisiert am 22.07.2020, zuletzt geprüft am 23.07.2020.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.) (2011): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Blaukopf, Kurt (1996): Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der Musiksoziologie. 2., erw. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges.
- BMU (2016): Grundsatzpapier Musikalische Bildung an Schulen. Agenda 2030. Hg. v. Bundesverband Musikunterricht. Online verfügbar unter http://www.miz.org/downloads/dokumente/806/2016_BMU_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_an_Schulen.pdf, zuletzt geprüft am 23.07.2020.
- Bozzetti, Elmar (1992): Friedrich (Bedřich) Smetana: Šarka. In: Goebel, Albrecht (Hg.): Programmusik. Analytische Untersuchungen und didaktische Empfehlungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe. Mainz: Schott, S. 236-252.
- Busch, Veronika/Lehmann-Wermser, Andreas (2018): Musikkultur und musikalische Sozialisation. Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe. In: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hg.): Handbuch Musikpsychologie. 1. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 13–40.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. ed. München: De Gruyter. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1524/9783486741902>.
- Detjen, Joachim/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Sander, Wolfgang/Weißenö, Georg (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Aufl. 2004. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. Online verfügbar unter <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf>.

- Dewey, John/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. Unter Mitarbeit von Erich Hylla. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Diedrich, Martina/Abs, Hermann Josef/Klieme, Eckhard (2004): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen; Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1514/pdf/Mat-Bild_Bd11_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 07.07.2020.
- Durkheim, Émile (2012): Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 69–83.
- Dürr, Rolf/Prätsch-Koppenhöfer, Christina (2015): Entwicklung und Förderung moralischer Kompetenz. In: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 11. Aufl. 2019. Berlin: Cornelsen Schulverlage, S. 496–516.
- Edelstein, Wolfgang (2011): Was ist Demokratiepädagogik? Versuch einer operativen Bestimmung. In: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 203–204.
- Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK; Gutachten zum Programm. Hannover, Bonn: Universitätsbibliothek u. Technische Informationsbibliothek; BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 96). Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf>.
- Eggert, Moritz (2018): Wo sind die Frauen? In: *nmz - neue musikzeitung* 67, zuletzt geprüft am 29.07.2020.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2010): Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen; von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart. Mainz: Schott.
- Fauser, Peter (2011a): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionbeitrag. In: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 16–41.
- Fauser, Peter (2011b): Was ist Demokratiepädagogik? - Eine funktionale Bestimmung. In: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 202–203.
- Fend, Helmut (2012): Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 161–165.
- Funk-Hennigs, Erika (1997): Musik und Gewalt. In: Bernhard Frevel (Hg.): Musik und Politik. Dimensionen einer undefinierten Beziehung. Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges (6), S. 127–135.

- Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geuen, Heinz (2006): Welchen Musikunterricht wollen wir zukünftig? Auseinandersetzung mit aktuellen Tendenzen des gegenwärtigen gymnasialen Musikunterrichts. Online verfügbar unter <http://www.riedel-homepage.de/fachseminar/pointiertepositionen-heinzg.pdf>, zuletzt geprüft am 23.07.2020.
- Grammes, Tilmann/Welniak, Christian (2016): Politische Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (Hg.): Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Berlin, S. 75–81.
- Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Hofheim: Wolke.
- Gudjons, Herbert/Traub, Silke (2016): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 12., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (3092).
- Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2020/02/heft-2-demokratische-handlungskompetenz--m-t.pdf>.
- Halirsch, Otfried (2015): Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule. In: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 11. Aufl. 2019. Berlin: Cornelsen Schulverlage, S. 536–554.
- Hasselhorn, Johannes/Knigge, Jens (2018): Kompetenz und Expertise. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Münster, New York: Waxmann, S. 197–207.
- Haug, Arthur (2015): Schule als Sozialisationsinstanz. In: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 11. Aufl. 2019. Berlin: Cornelsen Schulverlage, S. 555–574.
- Heesch, Florian/Losleben, Katrin (Hg.) (2012): Musik und Gender. Ein Reader. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Heidler, Manfred (2012): "Mit Preußens Gloria und Hurra in die Katastrophe". Anmerkungen zur (Militär-)Musik zwischen Reichsgründung und Weimarer Republik. In: Sabine Mecking und Yvonne Wasserloos (Hg.): Musik, Macht, Staat. Kulturelle, soziale, und politische Wandlungsprozesse in der Moderne. Göttingen: V & R Unipress, S. 127–144.
- Henkenborg, Peter (2005): Demokratie-Lernen - eine Chance für die politische Bildung. In: Gerhard Himmelmann und Dirk Lange (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus

- Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299–316.
- Henkenborg, Peter (2011): Elemente einer "demokratiepädagogischen Topik". In: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 86–109.
- Hentig, Hartmut von (1975): Das Leben mit der Aisthesis (1969). In: Gunter Otto (Hg.): Texte zur ästhetischen Erziehung. Kunst, Didaktik, Medien; 1969 bis 1974. Braunschweig: Westermann, S. 25–26.
- Henze, Hans Werner (1984): Musik und Politik. Schriften u. Gespräche 1955 - 1984. Orig.-Ausg., erw. Neuausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Himmelmann, Gerhard (2016a): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, Gerhard (2016b): Demokratie-Lernen - Eine Aufgabe moderner Schulen. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (Hg.): Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Berlin, S. 61–74.
- Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Eichner, Detlef (Hg.) (2006): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen; Festschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl.
- Höftmann, Andreas (2014): Muße und Musikerziehung nach Aristoteles. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Antike-Forschung. Zugl.: Berlin, Univ. der Künste, Diss., 2013. Augsburg: Wißner.
- Jacob, Andreas (2012): Weimar und die Pluralisierung der Lebens- und Musikstile. In: Sabine Mecking und Yvonne Wasserloos (Hg.): Musik, Macht, Staat. Kulturelle, soziale, und politische Wandlungsprozesse in der Moderne. Göttingen: V & R Unipress, S. 145–173.
- Kaiser, Hermann J. (2018): Gesammelte Aufsätze. Hg. v. Frauke Heß, Lars Oberhaus, Christian Rolle und Jürgen Vogt. Berlin, Münster: LIT.
- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2020.
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Hg. v. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2020.

- Knigge, Jens (2014): Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In: Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Berlin: LIT-Verl. (2013), S. 105–135.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 8., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2007): Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. 2., verbesserte Auflage. Augsburg: Wißner (Band 6).
- Lange-Quassowski, Jutta-B. (1979): Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung - Schulstruktur - Politische Bildung. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97142-5>.
- May, Michael (2016): Demokratielernen oder Politiklernen? Schwalbach: Wochenschau Verlag. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4688511>.
- Mecking, Sabine (2012): Gelebte Empathie und donnerndes Pathos. Gesang und Nation im 19. Jahrhundert. In: Sabine Mecking und Yvonne Wasserloos (Hg.): Musik, Macht, Staat. Kulturelle, soziale, und politische Wandlungsprozesse in der Moderne. Göttingen: V & R Unipress, S. 99–126.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.) (2017): Lehrplan Musik. für die Sekundarstufe I der Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen. Online verfügbar unter https://static.bildung-rp.de/lehrplaene/Musik_LP_SekI.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2020.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2002): Rahmenplan Musik. Jahrgangsstufen 7-10. Online verfügbar unter https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/rp-musik-7-10.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2020.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hg.): Lehrplan Musik. Klasse 5-9/10. Online verfügbar unter <https://lehrplaene.bildung-rp.de/?keyword=mus>, zuletzt geprüft am 28.07.2020.
- Müller, Hans-Peter (2006): Emile Durkheim. In: Dirk Kaesler (Hg.): Klassiker der Soziologie. Von Auguste Comte bis Alfred Schütz. Band 1. 5., überarb. und aktualisierte Aufl. München: Verlag C.H. Beck oHG (1288), S. 151–171.
- Oberndörfer, Dieter/Rosenzweig, Beate (Hg.) (2014): Klassische Staatsphilosophie. Texte und Einführungen; von Platon bis Rousseau. Verlag C.H. Beck. Orig.-Ausg., 3. Aufl., unveränd. Nachdr. München: Beck.
- Osterwalder, Fritz (2011): Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie. Bern: Haupt.

- Pfeiffer, Wolfgang (2013): Jugend - Musik - Sozialisation: Perspektive der Musikdidaktik. In: Robert Heyer, Sebastian Wachs und Christian Palentien (Hg.): Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–215.
- Reinhardt, Sibylle (2016): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Reuter, Lutz Rainer (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, Hans-Peter, Roeder und Peter M. (Hg.): Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik (47), S. 28.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2019): Lehrplan Gymnasium. Musik. Online verfügbar unter https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2353_lp_gy_musik_2019_final.pdf?v2, zuletzt aktualisiert am 24.06.2019.000Z, zuletzt geprüft am 28.07.2020.
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politisch Bildung. 3. völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 13–47.
- Sartori, Giovanni (2006): Demokratietheorie. 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der Sonderausg. 1997. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Schäfer, Thomas/Sedlmeier, Peter (2018): Musik und Medien. Musik im Alltag: Wirkungen, Funktionen und Präferenzen. In: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hg.): Handbuch Musikpsychologie. 1. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 247–271.
- Schatt, Peter W. (2016): Einführung in die Musikpädagogik. Sonderausgabe 2016. Darmstadt, Norderstedt: WBG; Books on Demand.
- Schubarth, Wilfried/Gruhne, Christina/Zylla, Birgitta (2017): Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Spychiger, B. Maria (2006): Perspektiven musikalischen Lernens. Online verfügbar unter https://www.schulfachmusik.ch/dateien/themenartikel/sep05spychiger_beitragdgm.pdf, zuletzt geprüft am 26.07.2020.
- Standop, Jutta (2016): Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze. 2. Aufl. s.l.: Beltz.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. In: *Zeitschrift für kritische Pädagogik*. Online verfügbar unter <https://www.zfkm.org/02-stroh.pdf>, zuletzt geprüft am 27.07.2020.
- Veith, Hermann (2010): Das Konzept der Demokratiekompetenz. In: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Bürgerbewusstsein, 4), S. 142–156.
- Veith, Hermann (2012): Das strukturfunktionalistische Paradigma. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 303–317.

- Vogt, Jürgen (2011): Noch ein Unwort: Musikalische Kompetenz. In: *nmz - neue musikzeitung* 60. Online verfügbar unter <https://www.nmz.de/artikel/noch-ein-unwort-musikalische-kompetenz>, zuletzt geprüft am 28.07.2020.
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. s.l.: Beltz Verlagsgruppe (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293183.
- Wicke, Peter (Hg.) (2016): Duden, Basiswissen Schule - Musik. Abitur. 3. aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Wilske, Hermann (2000): Inhalte statt Erlebnispädagogik. In: *nmz - neue musikzeitung* 49. Online verfügbar unter <https://www.nmz.de/artikel/inhalte-statt-erlebnispaedagogik>, zuletzt geprüft am 23.07.2020.
- Wohnig, Alexander (2017): Demokratische Mündigkeit. Politisch-theoretische Grundlagen und bildungspraktische Umsetzung. In: Sara Alfia Greco und Dirk Lange (Hg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung. 1st ed. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 199–212.