

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Teilausgabe Musik



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Cornelsen



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

Inhaltsverzeichnis

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	3
Einführung	5
I. Hintergrund	5
II. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	6
III. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs	9
IV. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen	10
V. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess	13
VI. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz	15
Musik	17
1. Beitrag des Faches Musik zum Lernbereich Globale Entwicklung	17
2. Fachbezogene Teilkompetenzen	19
3. Beispielthemen	22
4. Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Musik im Wandel	24
5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	36
6. Literatur	37
Impressum	40

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Die nachfolgende Teilausgabe bezieht sich auf den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 verabschiedeten und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) durch Engagement Global gGmbH 2016 veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)*¹. Der OR verfolgt das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Primar- und Sekundarstufe I zu verankern und nachhaltige Entwicklung zum Leitbild der Unterrichtsfächer sowie schulischen Aktivitäten zu machen. Daher werden im Folgenden die Begriffe Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitgehend synonym verwendet.

In der Einführung werden zunächst die im allgemeinen Teil des OR dargestellten Grundlagen sowie die Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung zusammenfassend dargestellt. Dazu gehören auch die Empfehlungen der UNESCO *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)², in die Engagement Global Elemente des OR eingebracht hat. Im OR werden die bisherigen Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens aufgegriffen, in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert und Anchlüsse zu aktuellen Reformen der schulischen Bildung – zum Beispiel hinsichtlich Inklusion und Digitaler Bildung – sowie zu einer Weiterentwicklung in die Oberstufe hergestellt. Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. Der OR benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln, auf die sich die Teil-Kompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben, die als ein prinzipiell offener Katalog von 21 relevanten Themenbereichen benannt werden und eine Zuordnung zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals – SDGs) der *Agenda 2030* ermöglichen (s. I. Hintergrund).

¹ Die Gesamtausgabe und Umsetzungsmaterialien werden von Engagement Global gGmbH (www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html, 28.06.2017) unter Beteiligung von Fachleuten der Kultusministerien, Wissenschaften, Nicht-Regierungsorganisationen und Bildungspraxis herausgegeben. Eine kostenlose Druckausgabe des gesamten Orientierungsrahmens ist beim Schulbuchverlag Cornelsen erhältlich: www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656882, (28.06.2017). Dort kann auch die digitalisierte Gesamtausgabe heruntergeladen werden. Das Portal GLOBALES LERNEN bietet in seiner Rubrik „Orientierungsrahmen“ (www.globaleslernen.de, 28.06.2017) ebenfalls Download-Möglichkeiten dieser Dokumente sowie zahlreicher Unterrichtsmaterialien, Hinweise zu Aus- und Fortbildungsveranstaltungen und Artikel zum Orientierungsrahmen an.

² UNESCO/ MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*. New Delhi http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development.pdf (19.07.2017)

Im zweiten Teil dieser Teilausgabe findet sich das Fachkapitel. Innerhalb des Fachkapitels werden Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung von Lernerfolgen aufgezeigt, auch wenn der OR nicht speziell als Unterrichtshilfe gedacht ist. Im OR finden sich Fachbeiträge zu Deutsch, Geografie, Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Neue Fremdsprachen, Mathematik, Musik, Politische Bildung, Religion/Ethik, Sport, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung. Sie stellen den jeweiligen Beitrag des Faches dar und benennen fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die elf Kernkompetenzen des OR beziehen. Sie schlagen geeignete Themen vor und führen ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel aus, ohne dabei in diesem Rahmen auf die notwendige Differenzierung nach Alter, Entwicklung und Heterogenität der Lerngruppe sowie auf eine wünschenswerte fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung eingehen zu können. Das enthaltene Unterrichtsbeispiel kann in angepasster Form Anregung für die unterrichtliche Umsetzung sein, soll aber darüber hinaus Impulse geben für die Entwicklung von Unterrichtsvorhaben und Lernmaterialien. Insbesondere soll deutlich werden, dass BNE in den Fachunterricht gut integrierbar ist.

Einführung

Jörg-Robert Schreiber

I. Hintergrund

Der OR sowie seine Projekte zur Umsetzung unterstützen insbesondere die Struktur- und Qualitätsentwicklung sowie die Unterrichtsgestaltung durch die Bildungsministerien der Länder, die Schulträger und vor allem durch die Schulen selbst. Es geht um Orientierung bei der Lehrplangestaltung sowie bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vor allem aber um die Entwicklung eines schuleigenen Leitbilds und Curriculums durch Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Das geht nicht ohne Kooperationspartner aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft sowie aus dem Stadtteil bzw. der Gemeinde. Im Mittelpunkt steht dabei die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Lernprozessen durch Lehrende und Lernende im Sinne eines selbstdefinierten Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Schule ist Teil einer Bildungslandschaft und umfasst auch eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten, Management und Verwaltung, Beschaffung, Entwicklung und Einsatz von Medien und Materialien. Im Mittelpunkt sieht der OR Lernprozesse, die in lokale, nationale, europäische und globale Entwicklungen eingebettet sind, fachliche Qualifizierung und Mündigkeit stärken und zu einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Transformation beitragen.

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie *Vom Projekt zur Struktur* im Anschluss an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE³) 2005 – 2014. Er unterstützt institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung der Ziele und Handlungsempfehlungen des Nationalen Aktionsplans zum UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015 – 2019)⁴ – vor allem im Bereich der schulischen Bildung.

Die 2015 von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen beschlossene *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) und ihrer Ausrichtung auf alle Länder der Erde bietet zugleich Legitimation und Ansporn, sich an der Umsetzung der von der Staatengemeinschaft in einem breiten Beteiligungsprozess beschlossenen Agenda im eigenen Umfeld engagiert zu beteiligen⁵. Dabei spielt für die Erreichung aller 17 Ziele und das Verständnis ihrer Verflechtungen das Bildungsziel 4.7 eine zentrale Rolle:

³ BNE hat in nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutung. In Deutschland wurde BNE spätestens seit der UN-Dekade ganz überwiegend als integratives Bildungskonzept verstanden, das Umweltbildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung und weitere Bildungsansätze verbindet, die sich auf das gemeinsame Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen und unter Beibehaltung des jeweils verwendeten Begriffs unterschiedliche Schwerpunkte vertreten. Das gilt auch für die in den letzten Jahren aufkommende Global Citizen Education.

⁴ Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Berlin <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/nationaler-aktionsplan> (19.07.2017)

⁵ UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (28.06.2017)



SDG 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern

4.7: [...] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung

und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Komplexe globale Entwicklungen gewinnen zunehmend Einfluss auf unser tägliches Leben und fordern jeden von uns auf, sich an einer nachhaltigen Entwicklung für eine lebenswerte Zukunft zu beteiligen. Qualität von Bildung zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus, inwieweit sie zu einem dauerhaften Lernprozess führt, der zur eigenen Lebensgestaltung und zu einer Beteiligung an gesellschaftlicher Transformation befähigt und ermutigt. Dieser Herausforderung als Bürgerin und Bürger nachkommen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler nicht nur, sich für die eigene Zukunft zu qualifizieren, sondern auch sich als wichtiger Teil von Lebensgemeinschaften, von lokaler, nationaler, europäischer und globaler Gesellschaft wahrzunehmen und sich in demokratische Gestaltungsprozesse einzubringen. Dafür bedarf es der Orientierung und einer Bildung, die die Entwicklung der dafür notwendigen Grundkompetenzen ermöglicht.

II. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung war in Deutschland schon vor der UN-Dekade (2005 – 2014) das universelle Prinzip, das unterschiedliche Konzepte wie Umweltbildung und Globales Lernen verbindet. Das war nicht überall so und wurde 2015 durch die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die dieses Prinzip in seiner fundamentalen Bedeutung für alle Lebensbereiche herausstellt, von der Staatengemeinschaft umfassender als je zuvor vereinbart. Ziele werden allerdings auch im politischen Diskurs der *Agenda 2030*, wie im Falle der meisten politischen Diskurse, als breite Ziele und Ideale formuliert, die nicht direkt auf den Kontext ausgerichtet sind, in dem zum Beispiel Bildung und sozialer Wandel stattfinden. Politik ist auf allen Ebenen nur dann in der Lage, den Rahmen für diese Entwicklung zu schaffen, wenn sie durch eine teilnehmende, kontinuierlich lernende Zivilgesellschaft unterstützt und von dieser gefordert wird. In der Bildung ist nachhaltige Entwicklung nicht eine Vorgabe, die durch Leitplanken der Tragfähigkeit definiert ist. Ihre Aufgabe als BNE besteht darin, Orientierung im Lernprozess zu bieten und nachhaltige Entwicklung als grundlegende Einstellung und Handlungsbereitschaft zu fördern.

Die Hauptakteure, ihre Handlungsfelder und Entwicklungsperspektiven sind im Nachhaltigkeitsdiskurs traditionell auf drei Handlungsbereiche reduziert worden: Wirtschaft, Soziales und Umwelt.

Dieses *Dreieck der Nachhaltigkeit* symbolisiert in der internationalen Diskussion die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Entwicklungskonzepts. In einem solchen Modell soll wirtschaftliches Wachstum gegenüber Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit ausbalanciert werden. Forderungen, Kultur und Politik (Good Governance) in ein Modell der nachhaltigen Entwicklung zu integrieren, sind angesichts zunehmender Kritik an einem dominierenden Wachstumsparadigma und den Risiken der Finanzmärkte berechtigt. Aber auch Terrorismus und neue Formen der Kriegsführung, zerfallende Staaten und ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit und Bürgerbeteiligung verlangen nach der Integration dieser Dimensionen in gemeinsame Modellvorstellungen nachhaltiger Entwicklung.

Es bedarf kaum noch einer Erklärung, dass kulturelle Vielfalt den Hintergrund darstellt. Ihre Wahrnehmung und Respektierung sind die Grundlage für friedliches Zusammenleben, Verhandlungserfolge in Konflikten sowie für zukunftsfähige Innovationen. Aus pädagogischer Sicht erscheint diese Einbindung in einem werteorientierten, global gültigen Leitbild einer inklusiven Gesellschaft, die niemanden diskriminiert oder zurücklässt, sinnvoll und zielführend (s. Abb. 1). Politik und Kultur in ihren vielfältigen Formen sind bevorzugte Themenbereiche der Massenmedien und Internetkommunikation und primäre Beteiligungsfelder für eine zukunftsfähige Entwicklung. Bei Zielkonflikten der Entwicklungsdimensionen bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinem ganzheitlichen Anspruch Orientierung für das eigene Verhalten und für die Aushandlung nachhaltiger Lösungen vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.

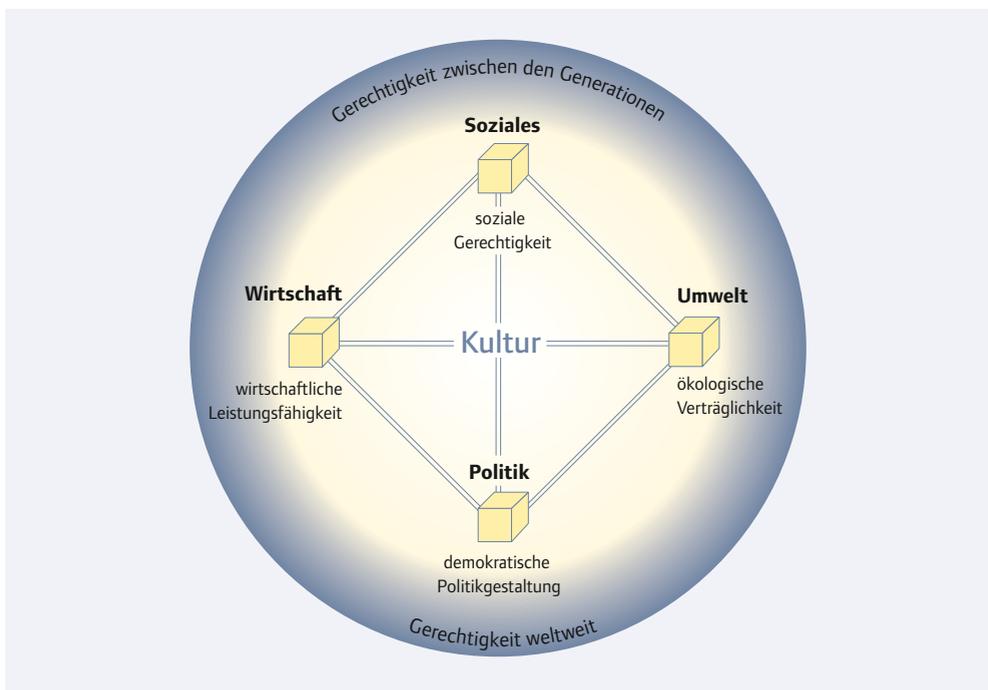


Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

Dieses Modell von Entwicklungsdimensionen, die oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ergänzen sollen, wurde schon früh durch fundamentale Werte und Prinzipien begleitet, unter anderem durch globale und Generationengerechtigkeit, Verantwortung als Weltbürger (global citizenship), Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation und Inklusion, Schutz des Klimas und der natürlichen Umwelt. Die Tatsache, dass individuelle Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung nicht einfach anhand von Normen und technischen Richtlinien getroffen werden können, bedeutet nicht, dass planetarische Grenzen und Vorgaben durch internationales und nationales Recht für den Lernprozess unwesentlich sind. Nachhaltige Entwicklung ist darauf ausgerichtet, jedem Menschen den Zugang zu fundamentalen Rechten zu ermöglichen, vermag jedoch nicht in jedem Fall zu beschreiben, wie dies auf dem Weg in eine gute Zukunft konkret erreicht werden kann. Definitionen nachhaltiger Entwicklung sind daher komplex und müssen offen bleiben. Sie sollten Raum lassen für unterschiedliche Akteure, Situationen, Handlungsebenen (von individuell bis global), für kulturelle Hintergründe und schnelle Veränderungen.

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung*, der einen Prozess beschreibt, wird dabei gegenüber dem Ziel *Nachhaltigkeit* oft bevorzugt, obwohl er nicht frei ist von kritischen Untertönen, unter anderem aufgrund der gelegentlichen, unzutreffenden Gleichsetzung von *Entwicklung* mit *Wachstum*. In der BNE wird in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Begriffs *Entwicklung* als neutraler Terminus (von *nicht nachhaltig* zu *nachhaltig*) bevorzugt. Da nachhaltige Entwicklung Antworten auf komplexe, oft miteinander verstrickte Prozesse sucht, erscheint es selten sinnvoll, eindimensional von *wirtschaftlicher Nachhaltigkeit* oder *ökologischer Nachhaltigkeit* zu sprechen. Nachhaltige Entwicklungen erfordern einen synergetischen Prozess unter Berücksichtigung *aller* Entwicklungsdimensionen.

Bildung steht vor der Aufgabe, die Entwicklung von Kompetenzen durch Lernprozesse zu fördern, die kritische Analysen, fundierte Urteile und Handeln im Einklang mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung erfordern. Dabei kommt es darauf an, relevante und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Probleme nicht nur aus einer, sondern möglichst aus allen Entwicklungsdimensionen zu erforschen, einschließlich des sozio-kulturellen Hintergrundes. Auf diese Weise können Konflikte in den Blick geraten, bevor sich feste Meinungen darüber bilden und folgenschwere Entscheidungen getroffen werden. Der offene, Orientierung bietende Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für eine Sensibilisierung gegenüber ideologischer Instrumentalisierung.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Lernvorhaben sollten an konkrete und lebensweltnahe Herausforderungen gebunden werden, die Schülerinnen und Schüler motivieren, die Ursachen und Akteure hinter den Zielkonflikten zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen zu analysieren. Dafür bieten sich Methoden wie Rollenspiele an, die Informationsbeschaffung, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel und Kompromissbereitschaft erfordern. Die Komplexität solcher Konflikte sollte dabei so weit wie möglich erkennbar werden sowie die Notwendigkeit, Lösungsansätze an allgemeingültige Werte zu binden. Wesentlich bei der Analyse und Suche nach zukunftsfähigen Lösungen ist, dass für die Lernenden der eigene Bezug zu dem Konflikt erkennbar wird, selbst wenn es sich um ein globales oder scheinbar weit entferntes Problem handelt: Was hat das mit mir zu tun? Gibt es für mich – in meiner Einstellung oder in meinem Handeln – dazu einen sinnvollen Beitrag?

III. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

Inhalte dominieren in der Regel die Gespräche über Unterrichtsvorhaben unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen ihnen und Schülerinnen und Schülern. Dabei wird Inhalt oft auf Lernstoff und erwartete Leistung reduziert. Themen in Lehrplänen sind häufig systematisch an bestimmten Fachprinzipien und Phänomenen der Bezugswissenschaft ausgerichtet. Die meisten verbindlichen Curricula enthalten jedoch auch erhebliche Freiräume hinsichtlich der Themengestaltung, sofern vorgegebene Standards erreicht werden. BNE kann dabei von der Möglichkeit Gebrauch machen, relevante, lebensweltnahe und problemorientierte Themen zu definieren. Jedes Nachhaltigkeitsproblem hat die Chance, zum Thema und Lerngegenstand zu werden, wenn es zu Konflikten zwischen den beteiligten Personen und Institutionen führt, die von den Folgen betroffen sind. Das ist bei allen SDGs und ihren Teilzielen der Fall, deren Zielformulierung in einem ersten didaktischen Schritt zur Erschließung eines zugrundeliegenden lokalen Problems führen kann. Wesentlicher als die Zuordnung zu einem der im OR benannten 21 Themenbereiche ist für die Wahl eines BNE-Themas die Berücksichtigung bestimmter Kriterien, von denen natürlich nicht alle erfüllt werden müssen:

BNE-Themen

- sind gesellschaftlich relevant und interessant für die Lernenden,
- sind problemorientiert und erfordern eine Stellungnahme sowie eine nachhaltige Lösung,
- regen Perspektivenwechsel an,
- erfordern die Wahrnehmung sozio-kultureller Diversität,
- geben Anlass für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen lokalen, nationalen, europäischen sowie globalen Faktoren und Prozessen,
- greifen Vorwissen auf und fördern selbstorganisierten Wissenserwerb,
- stellen eine Verbindung her zu einem oder mehreren SDGs,
- sind in ein Unterrichtsfach (oder mehrere) eingebettet.

Will man die 21 offenen Themenbereiche des OR inhaltlich auf wenige Kernthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* der UNESCO⁶ die folgenden vier benennen:

1. Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und des Konsums
2. Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit
3. Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt
4. Fortschritte und Herausforderungen bei der Umsetzung der Menschenrechte

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Die Konzeption sollte ein klares Ziel hinsichtlich des Kompetenzerwerbs verfolgen (s. Abschnitt IV) und dies mit einem relevanten thematischen Schwerpunkt verbinden. Themen sollten anfangs so offen wie möglich sein, um von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden zu können. Dabei können die Lernenden eine Auswahl aus den 17 SDGs⁷ treffen, die sie mit ihnen bekannten Herausforderungen im eigenen Land bzw. Lebensumfeld verbinden. Die Formulierung des Themas sollte so weit wie möglich problem- und schülerorientiert sein. Aufgabe der Lehrkräfte besteht dabei vor allem darin, das Thema mit den Inhalten des Faches zu verbinden (bzw. eine fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung zu ermöglichen) und geeignete methodische Ansätze, Sozial- und Organisationsformen vorzuschlagen. Das Unterrichtsbeispiel im folgenden Fachbeitrag zeigt dafür Möglichkeiten auf. Weitere Themenvorschläge befinden sich im Kapitel „Beispielthemen“.

IV. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen

Kompetenzen im Sinne der weithin anerkannten Definition des Entwicklungspsychologen F. E. Weinert (2001, S. 27f)⁸ sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Die Definition unterstreicht nicht nur den integrativen Charakter von Kompetenzen, sondern auch, dass sie lernbar sind und dass Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation, Bereitschaft sowie die richtige Einstellung benötigt werden, um ein Pro-

⁶ UNESCO (2016): *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* Paris, S. 21-25
https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Bildung_%C3%9Cberdenken.pdf (01.08.2017)

⁷ Martens, J., Obenland, W. (2016): *Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn/Osnabrück
https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda_2030_online.pdf (28.06.2017) und UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017)

⁸ Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, S.17-31



Abb. 2: Kompetenzmodell (Quelle: OECD [2016]: Global competency for an inclusive world. Paris)

blem zu lösen. Einfach gesagt geht es um Dispositionen, um so bestimmten Erfordernissen zu genügen. BNE-Kompetenzen können bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen in variablen Situationen helfen.

Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, aus Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können (s. Abb. 2). Die Kombinationsvielfalt von Elementen, die eine Kompetenz ausmachen, kann allerdings groß sein. Im Hinblick auf die Wissenskomponente kann die (auch aus lernpsychologischen Gründen sinnvolle) Strategie verfolgt werden, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, themenbezogenes Wissen selbst zu erwerben und dafür erforderliche Informationen weitgehend eigenständig zu bewerten. Der Erwerb verschiedener kognitiver, kommunikativer und praktischer Fähigkeiten ist eine weitaus größere Herausforderung und erfordert Übung und Erfahrung in geeigneten Lernsituationen. Die Fächer verfügen über einen umfangreichen Fundus an Lehr- und Lernmethoden, die für die Entwicklung BNE-bezogener Fähigkeiten herangezogen werden können. BNE-Konzepte haben eine beachtliche Anzahl von Kernkompetenzen identifiziert, die untereinander und zu den elf im OR beschriebenen Kernkompetenzen (s. Abb. 3) ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Es geht um komplementäre Teil-Kompetenzen einer holistischen Idee, wobei im Lernprozess verschiedene Teilkompetenzen zu einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* oder *Global Competency*⁹ akkumuliert werden. Da BNE-Kompetenzen ihrem Charakter nach transversal (fächerübergreifend) sind, sollten sie (wie das im OR geschieht) mit Fachkompetenzen und anderen übergreifenden Kompetenzen, wie Kreativität oder Medienkompetenz, verbunden werden.

⁹ OECD (2016): Global competency for an inclusive world. Paris
<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (28.06.2017)

Abb. 3: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...¹⁰

Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung ... sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

¹⁰ „Die Schülerinnen und Schüler können...“ bedeutet in diesem Kontext, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in gegebener Situation einsetzen.

Kompetenzen sind nicht nur outcome-orientiert, d.h. auf Lernziele ausgerichtet, sondern haben mit ihrer Ergebnisorientierung auch Bedeutung für die Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung, da Lernprozesse in der Regel nicht aufs Geratewohl, sondern nach dem angestrebten Ergebnis gestaltet werden. Anregend für die Unterrichtsgestaltung ist hierzu die Veröffentlichung *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives* (UNESCO 2017)¹¹ mit ihrer Übersicht zu Teilkompetenzen (hier Lernziele genannt), die den SDGs der *Agenda 2030* zugeordnet sind.

Der dem OR zugrunde liegende Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht weitgehend den Grundelementen der von de Haan u.a. entwickelten Gestaltungskompetenz und den BNE-Kompetenzen des UNESCO Guide *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)¹².

Für die Auswahl der in einer Unterrichtseinheit zu entwickelnden Kompetenzen bedeutet das: Die Verantwortung, einen thematischen Lerninhalt im Rahmen angemessener, schülerorientierter Lernmethoden mit der Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu verbinden, liegt in jedem Fall bei den Lehrenden und ihrer Abstimmung mit der Lerngruppe. Dabei ist der individuelle Entwicklungsstand innerhalb der Lerngruppe soweit wie möglich zu berücksichtigen. Die ausgewählten BNE-Kompetenzen müssen dabei mit Fachkompetenzen verbunden werden. In den jeweiligen Fachbeiträgen zum OR findet sich eine Übersicht zu den „Fachbezogenen Teilkompetenzen“, die den Kernkompetenzen des OR zugeordnet sind. Selbst wenn für die Konzeption der Unterrichtseinheit eine Reihe von Kompetenzen in den Blick kommt, empfiehlt sich eine Fokussierung auf wenige, die auf die drei Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten, Handeln* verteilt und den Schülerinnen und Schülern als Lernziel bewusst sind („Ich kann ...“). Bei einer Lernerfolgskontrolle kann die Anwendung dieser Kompetenzen überprüft werden.

V. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess

Didaktische Konzepte der BNE setzen sich sehr oft für pädagogische Lernformen und eine entsprechende Lernumgebung ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Dieser theoretische Ansatz hat in der Pädagogik schon früh verschiedene und zum Teil widersprüchliche Wege verfolgt (Lev Wygotsky, Jean Piaget, John Dewey u.a.). Bis hin zum

¹¹ UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017)

¹² UNESCO/MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*. New Delhi http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development.pdf (19.07.2017)

interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten Reich (2012)¹³ und zahlreichen methodischen Ansätzen anderer Pädagogen, wie Rolf Arnold und Horst Siebert, haben wesentliche Elemente Eingang in die Praxis der BNE gefunden. Das gilt auch international und für zahlreiche Veröffentlichungen der UNESCO. Dabei gilt der Grundsatz, dass inklusive und hochwertige Bildung für alle (SDG 4) das Leitziel ist und dass sich Lernen vollzieht, wo Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, d.h. weitgehend eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben. Das führt zudem zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die durch genaue Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden leichter ein Verständnis für die Lernprozesse und damit auch eine Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gewinnen können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vorliebe für Lernprojekte in der BNE erklären, selbst wenn diese eher in der mehr oder weniger stark von der Lehrkraft gestalteten Form eine wichtige Rolle spielen. Auf jeden Fall geht in solchen projektorientierten Vorhaben selbstorganisiertes Lernen deutlich über die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten für gestellte Aufgaben hinaus. Die fächerverbindende oder fachübergreifende Organisationsform über eine deutlich längere Zeitspanne als einige Unterrichtsstunden ermöglicht die Untersuchung komplexer realer Probleme, Exkursionen, Gespräche mit Fachleuten, eine bessere Integration in ein gesamtinstitutionelles Schulkonzept und fördert damit die Entwicklung von BNE-Kernkompetenzen. Der Erfolg von selbstorganisierten Projekten und ihre Auswirkung auf selbstbestimmtes lebenslanges Lernen hängen maßgeblich davon ab, wieviel Selbstwirksamkeit in solchen Lernformen erfahren wird. In der BNE bilden lernerzentrierte, forschende und problemlösende, interaktive, selbst- und demokratisch bestimmte Lernaktivitäten zusammen mit den auf nachhaltige Lösungen ausgerichteten Problemstellungen die Kernelemente der transformativen Qualität dieses Lernansatzes.

Für die methodische Gestaltung des Unterrichts bedeutet das, Chancen zu nutzen:

- weniger vorzugeben und zu vermitteln, Freiräume für selbstbestimmte Schüleraktivitäten zu schaffen,
- mehr und genauer zu beobachten, zu beraten und zu ermutigen,
- wo immer notwendig und möglich, über Fachgrenzen hinauszugehen,
- anregende Lernumgebungen zu schaffen oder aufzusuchen,
- wechselnde kollaborative Lernsituationen zu ermöglichen,
- zu kritischer Reflexion anzuregen und soziales Aushandeln von Positionen zu üben,
- Selbstorganisation und eigenständigen Wissenserwerb zu fördern,
- an wertschätzender Beziehung zu und zwischen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

¹³ Reich, Kersten (2012): Konstruktive Didaktik, (5. Aufl.). Weinheim/Basel

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel

Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Weinheim/Basel

Siehe auch den Methodenpool: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html> (01.08.2017)

VI. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

Seit dem Weltgipfel in Rio de Janeiro und der auf ihm 1992 verabschiedeten *Agenda 21* ist viel über die Integration von BNE in die schulische Bildung geschrieben und gesagt worden. Auch die notwendige Einbettung von BNE in die Unterrichtsfächer wurde dabei angesprochen – in umfassender Form zuletzt durch den OR 2016 – weil ein *Andocken* eben nicht zu der in der UN-Dekade angestrebten *Verankerung* führte. Es besteht die Hoffnung, dass der im Rahmen des BNE-Weltaktionsprogramms erstellte Nationale Aktionsplan in den Bundesländern zu einer Umgestaltung der Lehrpläne führt, die dazu beiträgt, dieses Ziel zu erreichen. Absicht ist dabei nicht, die ohnehin überladenen Lehrpläne fortlaufend mit neuen Inhalten zu überfrachten, sondern eine Neuorientierung von Inhalten und pädagogischer Umsetzung zu fördern, die zu einer qualitativen Entwicklung von Bildung wesentlich beiträgt. Qualität sollte sich dabei an einer gesellschaftlich ausgehandelten Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung orientieren.

Ziel der Leitidee *Vom Projekt zur Struktur* sollte es sein, BNE nach und nach in alle Fächer zu integrieren und diese stärker untereinander und mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden, dessen Ausgangspunkt und Wertezentrum das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist (s. Abb.4). Die Umsetzung eines solchen Whole School Approach wird für die meisten Schulen als Entwicklungsprozess freilich nur möglich sein, wenn sie dafür Unterstützung möglichst vieler an Schule beteiligter Akteure erhalten. Er verspricht dann allerdings von weitreichender Bedeutung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu werden, die so Gesellschaft in ihrem Leben mitgestalten lernen.

Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen eines nachhaltigen facility management, eines verantwortungsbewussten Gebrauchs von Ressourcen, der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte. Dies können sie mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben.

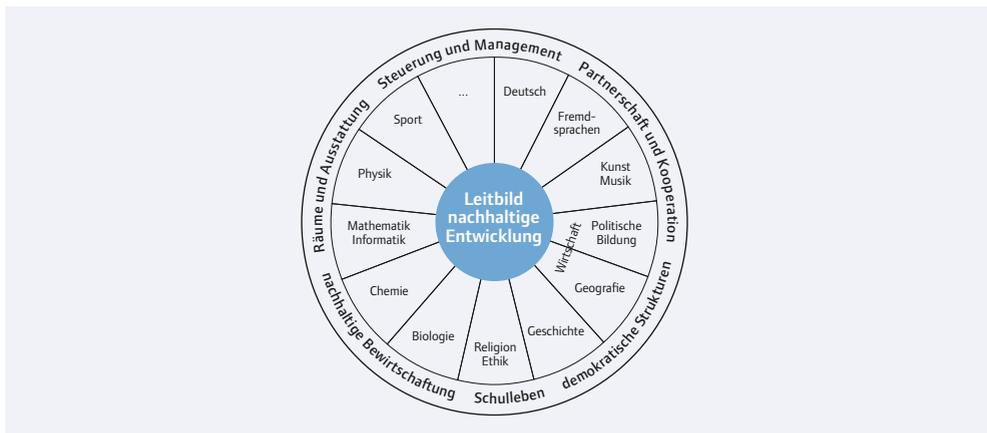


Abb. 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

Für die Schulen, ihre Leitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bedeutet das: Der Whole School Approach gewinnt seine Kraft durch die gemeinsame Ausrichtung und die Zusammenführung aller Aktivitäten unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Das beginnt bei einer inklusiven Grundhaltung und der Unterrichtsgestaltung und weitet sich aus auf alle schulischen Einrichtungen und unterrichtsergänzenden Aktivitäten. Durch die Verbindung des Anbaus von Gemüse im Schulgarten mit der angestrebten gesunden Ernährung aus der Region und der Gesundheitserziehung im Unterricht, der nachhaltigen Schülerfirma mit der Bearbeitung von Wirtschaftsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und der Berufsorientierung, der Schulpartnerschaft mit dem Sprachunterricht und Geografieprojekten. Ausgangspunkt können bereits bestehende Schwerpunkte im Schulprofil sein, die mit unterrichtlichen Konzepten der Fächer vernetzt werden.

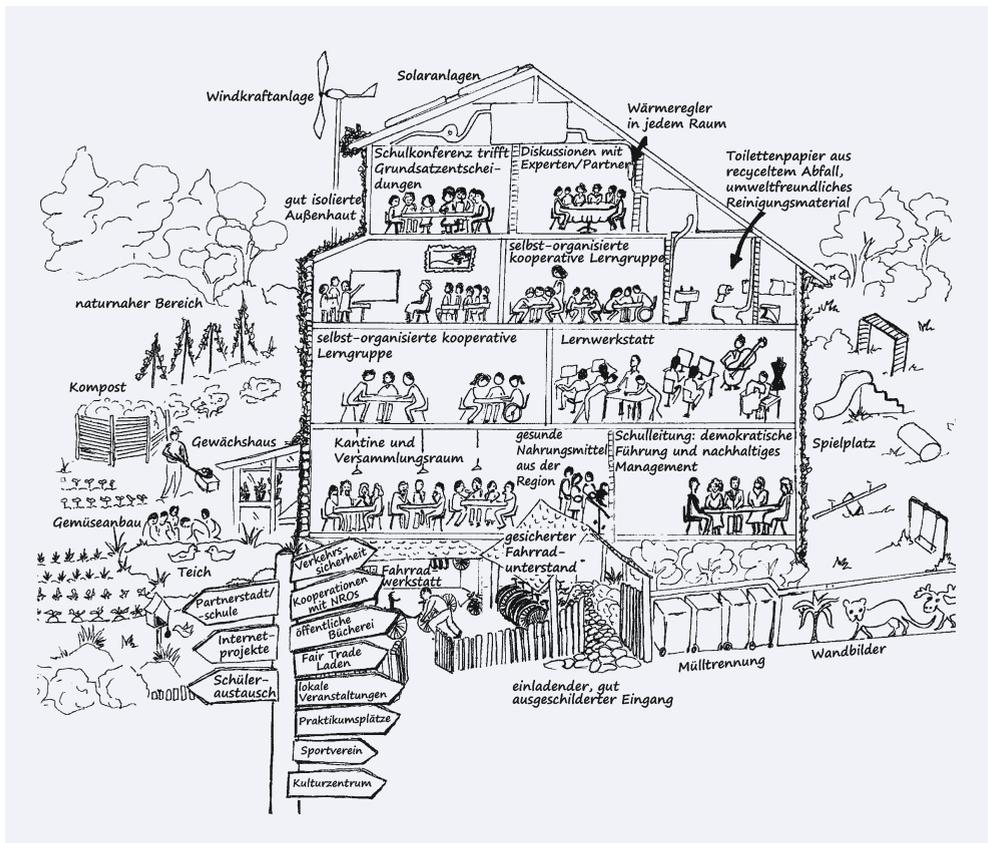


Abb. 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School.

Vgl. <http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf> [15.01.2017].

Musik

Bernd Clausen, Ekkehard Mascher, Raimund Vogels

1. Beitrag des Faches Musik zum Lernbereich Globale Entwicklung

Globalisierung, Migration und Medialisierung als bestimmende kulturelle Faktoren der Gegenwart fordern eine musikalische Bildung, die zu differenzierter Wahrnehmung führt und kulturelle Teilhabe durch ein kreatives, selbstbestimmtes Aushandeln ermöglicht. Schulischer Musikunterricht hat dabei die Aufgabe, an die bereits vorhandene Teilhabe anzuknüpfen.

Gerade im Musikunterricht in Deutschland ist eine lange Tradition eurozentrischer Sichtweisen auf Musiken festzustellen, die im 19. Jahrhunderts global verbreitet wurde und bis heute in weiten Teilen akzeptiert wird. Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich der Musik erfordert in einem ersten Schritt, sich mit diesem Blickwinkel reflektierend auseinanderzusetzen und durch Perspektivenwechsel die eigenen musikbezogenen Praxen (d. h. den vielfältigen Umgang mit Musik) wahrzunehmen. Dieser Erwerb kultureller Kompetenz durchzieht den gesamten schul-musikalischen Bereich und vollzieht sich sowohl sprachlich-interpretierend und forschend als auch ästhetisch-gestaltend.

Während in den 1950er- und 1960er-Jahren Musische Erziehung und Kunstwerkorientierung sowohl in den bundesdeutschen Lehrplänen als auch in den Lernmaterialien (Schulbücher, Themenhefte und Aufsätze) nicht selten ausschließlich europäische Kunstmusik in den Mittelpunkt rückten, deutete sich spätestens mit dem Bericht der UNESCO-Kommission „Der Zugang zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen“ (1967) eine Erweiterung der Blickrichtungen an.

Gleichwohl existiert noch in einigen Lehrplänen und Schulbüchern – trotz einer breiten fachdidaktischen Literaturlage – die Fokussierung auf einen vergleichsweise schmalen Werkkanon, der fast ausschließlich deutschsprachige Musiker in den Vordergrund rückt. Musik und ihre Rezeption in unterschiedlichen historischen oder kulturellen Zusammenhängen, also Musik als soziale Praxis, an den gesellschaftlichen Rollen, Macht, Hierarchie und Wandel abzulesen und zu verstehen, sind wichtige neue Sichtweisen. Sie rücken Musik als gesellschaftliches Phänomen stärker in den Mittelpunkt. In die noch andauernde Diskussion um Kompetenzmodelle im Fach Musik (Lehmann-Wermser u. a. 2008), ragen die Diskussionen um den Kulturbegriff, d. h. um Inter- oder Transkulturalität, bisher noch nicht ausreichend hinein.

In großen Teilen der gegenwärtigen Fachdidaktik sind die Gebrauchspraxen („usuelle Praxen“, Kaiser 2002) von Schülerinnen und Schülern Ausgangspunkt für ein musikpädagogisch angeleitetes Nachdenken über Musik. Was Schülerinnen und Schüler von sich in den Musikunterricht hineinbringen, soll tätig in eine „verständige“ Musikpraxis (Kaiser 2010) überführt werden, um zugleich einer fremdbestimmten musikkulturellen Teilhabe entgegenzuwirken. Damit rückt Musik als gesellschaftliche und kulturelle Praxis in das Blickfeld

und ist nicht mehr ausschließlich lokal bzw. national, sondern auch global determiniert. Denn Musik nimmt eine wichtige Funktion bei der Entstehung und Transformation sozialer Gemeinschaften ein, wie z. B. in großstädtischen Musikszenen, Migrantengemeinschaften oder sogenannten Subkulturen. Die Produktion solcher „social spaces“ artikuliert sich u. a. in der geteilten musikalischen Praxis und zwar gleichermaßen in lokalen wie in globalen Bedeutungszusammenhängen: Reggae, Bhangra, Salsa und Rai, aber auch türkischer Rap aus Berlin oder Crossover-Projekte mit unterschiedlichen Ensembles des Kunstmusikbetriebs sind Belegstücke für die komplexen Verflechtungen lokaler und globaler Szenen. Sie stehen in gegenseitigen Austauschverhältnissen, werden absorbiert und transformiert, mit neuen Bedeutungen versehen und in der sozialen Praxis ausgehandelt. Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule muss grundsätzlich – und das unterscheidet ihn vom privaten Instrumentalunterricht – von einem musikpädagogischen Nachdenken geleitet sein, das die „Pluralität der Klangerscheinungen“ (Clausen 2012) im Blick hat. Denn nur dann kann der Musikunterricht dem Anspruch des „allgemein Bildenden“ gerecht werden.

Die vielfältigen musikalischen Bedeutungsebenen angemessen zu erfassen und auf ihre Konsequenz für die musikalische Praxis der Schülerinnen und Schüler zu befragen, ist eine zentrale Aufgabe von Musikunterricht. Mit der Fähigkeit, sich in familiären, lokalen wie in globalen Kontexten zu verorten und als aktiven Teil in einem transkulturellen Geflecht zu begreifen, geht das Erkennen von Bedeutungszusammenhängen einher, das für die individuelle Identitätskonstruktion entscheidend ist.

Bildung für nachhaltige Entwicklung basiert im Bereich der Musik auf der Überzeugung, dass die Musik über das Potenzial verfügt, kulturell vielschichtige Verständigungsprozesse auszulösen und diese zu befruchten.

Der Schwerpunkt schulischen Musikunterrichts liegt dabei auf der vokalen und instrumentalen Produktion von Musik, d. h. in der Entwicklung individueller musikalischer Ausdrucksfähigkeit und Gestaltung bei der Wiedergabe von Musik verschiedener Traditionen und Stile sowie eigener Variationen und Kompositionen. Er fördert die Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit im Prozess des Hörens und Musizierens und entwickelt das Verständnis für die soziale, ökonomische und häufig auch politische Gebundenheit von Musik. Alle drei Kompetenzbereiche, Produktion, Rezeption und Reflexion, weisen enge Bezüge zu den Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* auf.

Die folgende Zuordnung von Teilkompetenzen der Musik zu den Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* bezieht sich auf die in den Lehrplänen der Länder formulierten Aufgaben des Musikunterrichts, nach denen Musik eine zentrale Rolle im Rahmen der ästhetischen Erziehung einnimmt und Wege zu selbstbestimmter kultureller Teilhabe eröffnet. Zudem thematisiert „das Fach Musik (...) soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln“. (Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10, Musik, S. 7, 2012; ähnliche Formulierungen in anderen Ländern).

2. Fachbezogene Teilkompetenzen des Musikunterrichts für den Mittleren Schulabschluss bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... in Archiven und Ausstellungen sowie im Internet gezielt Gebrauchspraxen der Musik recherchieren.
		1.2 ... Informationen zur globalen Vernetzung der Musik ihres gesellschaftlichen Umfelds recherchieren und verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... verschiedene musikalische Stiliketten hörend wahrnehmen bzw. in Notationen erkennen und mit Beispielen belegen.
		2.2 ... das Konzept der Soundscapes in seinen Grundzügen darstellen und Beispiele für Klangwelten geben.
		2.3 ... Musik als transkulturelles Phänomen verstehen, das uns ermöglicht, die Vielfalt der Musikwelten über die Wahrnehmung des Fremden in uns zu erschließen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... wesentliche Aspekte des Wandels der Musikpraxis im Zuge der Globalisierung in ihren ursächlichen Zusammenhängen erkennen.
		3.2 ... globale Aspekte des Wandels von Musikkonsum unter Berücksichtigung ökonomischer Zielsetzungen analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... am Beispiel darstellen, wie Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen für Entwicklungen in der Musik wirksam werden.
		4.2 ... Einflüsse medialer Distribution auf musikalisches Handeln erkennen.
		4.3 ... die Wechselbeziehung zwischen Konsumenten und Produzenten musikalischer Produkte herausarbeiten.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... sich noch nicht vertrauter Musik einführend öffnen und der Wertschätzung, die diese Musik durch andere erfährt, nachgehen. 5.2 ... sich in den Aushandlungsprozess grundsätzlich gleichwertiger musikalischer Praxen konstruktiv einbringen. 5.3 ... eurozentrische Sichtweisen in der Bewertung von Musik erkennen und kritisch reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	6.1 ... zu Kommerzialisierung von Musik im Zuge der Globalisierung Stellung beziehen. 6.2 ... ihren Musikkonsum und ihre Hörgewohnheiten in ihrer Gebundenheit erkennen und vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung reflektieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... Maßnahmen der auswärtigen Kulturpolitik im Bereich der Musik analysieren und unter Berücksichtigung der jeweiligen Interessen beurteilen. 7.2 ... ein ausgewähltes größeres Musikprojekt (z. B. ein Festival) hinsichtlich des zugrunde liegenden Konzepts und der Wirkung bewerten. 7.3 ... unterschiedliche Vorstellungen zu kultureller Entwicklung erkennen und an Beispielen eigenständig bewerten.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	<p>8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>8.1 ... Urheberrechte differenziert wahrnehmen und zu Verstößen in diesem Bereich engagiert Stellung beziehen.</p> <p>8.2 ... Beispiele dafür geben, wie durch Musik das Engagement für Ziele der nachhaltigen Entwicklung unterstützt werden kann.</p> <p>8.3 ... Beispiele für die UNESCO-Konvention zum Erhalt des immateriellen Kulturerbes im Bereich der Musik geben und für den Schutz dieser Kulturgüter eintreten.</p>
	<p>9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<p>9.1 ... die soziale, pädagogische und therapeutische Wirkung von Musik in Konfliktlagen darstellen.</p> <p>9.2 ... Musik als Mittel der Manipulation erkennen und Gegenmaßnahmen entwickeln.</p> <p>9.3 ... Musik als Mittel zur Abgrenzung wahrnehmen und zur Überwindung solcher Strategien beitragen.</p>
	<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<p>10.1 ... als Konsumenten und Produzenten von Musik in einer unübersichtlichen globalen Musikszene ihr Handeln an selbstbestimmten Prinzipien orientieren.</p> <p>10.2 ... sich mit Akteuren anderer musikalischer Präferenzen auseinandersetzen und in einen Dialog eintreten.</p>
	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>11.1 ... eigene, als zukunftsfähig erkannte, musikbezogene Positionen aktiv überzeugend vertreten.</p> <p>11.2 ... Die Schülerinnen und Schüler können und sind bereit, kulturenübergreifende Musikprojekte mitzugestalten.</p>

3. Beispielthemen

Die nachfolgend für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielthemen erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich bei ihnen um Anregungen und naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die Möglichkeiten veranschaulichen, im Musikunterricht, aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend, Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu stärken bzw. zu entwickeln.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Musikinstrumente der Welt • Musik im Kontext der Kulturen • Meine Musik – deine Musik 	2.3, 5.1 2.3, 3.1, 3.2 7.2, 9.3, 11.1
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> • Gospel und Spiritual • Star- und Fankultur • Karneval 	5.1, 9.2, 10.2 6.1, 6.2 1.1, 2.3
3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum Global Village	<ul style="list-style-type: none"> • Historisch-geografische Landkarte zu Blues, Reggae, Jazz, J-Pop, Bollywood • Musikalischer Black Atlantic 	1.2, 2.1, 2.3 2.3, 5.1
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Globalisierung durch Musikmedien • Transkontinentale Wanderungen und Verbreitung von Musikinstrumenten • Wem gehört Musik? • Populärmusikstile in unterschiedlichen regionalen Kontexten 	6.1, 6.2, 8.3 3.2, 7.3 10.1, 8.1 4.3, 9.3
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Musik und Körperlichkeit • Musik als Mittel der HIV-Aufklärung und –Prävention • Tanz und Trance 	1.1, 9.1 5.1, 6.2 1.1, 5.1, 7.2
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Das Modell „Guru-Shishya“ als Vermittlungskonzept in der indischen Musik • Vielfalt musikalischer Bildung in heterogenen Lerngruppen 	1.1, 2.3, 7.3 2.3, 5.1
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Globale Netzwerke und Musik (z. B. Last.fm) • Festivals • Diskothek als sozialer Ort 	1.2, 3.2, 6.1 9.1, 7.2 6.2, 9.3

10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> • Cut, copy and paste: Plagiate, Remixes und kulturelle Identität • Kulturwandel und -verlust • unbegrenzte Verfügbarkeit von Musik • sequencing und sampling 	<p>4.2, 4.3, 8.1</p> <p>6.1, 7.3, 10.1</p> <p>1.1, 3.1, 3.2</p> <p>2.1, 3.1</p>
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • soundscapes der Weltmetropolen • soundwalks: Erschließung von Klangräumen • Transkulturelle und transnationale Musikszene 	<p>2.2, 3.1, 3.2</p> <p>8.2</p> <p>2.3, 3.1, 3.2</p>
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Musik als Wirtschaftsfaktor: Bollywood • Musik in der Werbung (u. a. ethnische Marker) 	<p>6.1, 9.2</p> <p>6.1, 9.2</p>
14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche von Musikstilen in verschiedenen Lebensaltern und Kulturen 	<p>5.2</p>
15 Armut und soziale Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • soziale Stellung von Musikern in unterschiedlichen Gesellschaften • Klezmer als sozialer Kommentator 	<p>4.1, 6.1</p> <p>9.1</p>
16 Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Musik als Mittel politischer Propaganda • Musik als gesellschaftlicher Kommentator: Pete Seeger 	<p>4.1, 6.2</p> <p>8.2, 11.1</p>
17 Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Musik und Migration: damals und heute • innere Emigration: Schostakowitsch • Fusion und Segregation 	<p>1.2, 3.1, 5.1</p> <p>9.1, 9.3</p> <p>7.3, 10.2, 11.1</p>
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • Musik zum Wahlkampf • Nationalhymnen; Befreiungslieder; Protestlieder • Schönberg: „Ein Überlebender aus Warschau“ 	<p>1.1, 4.2</p> <p>9.2, 10.2</p> <p>9.1</p>
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturpartizipation, selbstverantworteter Zugang zur Musik als Menschenrecht • UNESCO-Konvention zum immateriellen Kulturerbe und ihre Bedeutung für die Musik 	<p>5.1, 11.1</p> <p>8.3</p>
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Multinational concerts • musikalische Patenschaften • deutsche Kulturinstitutionen 	<p>2.3, 4.2</p> <p>10.2, 11.2</p> <p>1.2, 7.1, 7.3</p>

4. Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Musik ist Wandel (Kl. 9/10)

Die kompetenzorientierte Unterrichtsskizze bezieht sich auf Musik als gesellschaftliche Praxis und geht von der These aus, dass sich musikbezogene Kontexte verändern. In diesem Sinne beschreibt Musik-Entwicklung kein in sich schlüssiges Fortschreiten vom Einfachen zum Komplexen, vom Mittelmäßigen zum Besseren, vom Einstimmigen zum Mehrstimmigen, sondern einen Wandel, der in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten zu jeweils eigenständigen Ausdrucksformen führt.

Der erste Teil (*Wie denke ich über Musik?*) ist als Reflexionsprozess zu verstehen. Zunächst setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Musikbegriff auseinander, der dann in einer vergleichenden Betrachtung zur Anwendung kommt. Der zweite Teil (*Wie kann ich Musik in einer globalen Welt verstehen?*) führt in kulturell, geografisch und historisch sehr unterschiedliche Musikbeispiele ein und lässt diese unterschiedlichen Entstehungsorten zuordnen. Aus der Reflexion dieses Zusammenhangs kann dann auch ein Blick auf die Orte der Schülerinnen und Schülern und ihre repräsentativen Musiken geworfen werden.

Beide Teile des Unterrichtsbeispiels können auch mit anderen Vorhaben des Musikunterrichts kombiniert werden, z. B. mit der Eigenproduktion bzw. Wiedergabe entsprechender Musikbeispiele. Hinsichtlich der Sozial- und Organisationsformen der Umsetzung, die wesentlich von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängen, werden nur vereinzelt Vorschläge gemacht.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 2, 4, 5, 7 und 10 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für einen Mittleren Schulabschluss beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... eigene stereotype Zuschreibungen zu musikbezogenen Bildern erkennen und reflektieren. (1a)	2.1, 5.1, 5.3	... unterschiedliche visuelle musikalische Erscheinungsformen in Bildern erkennen und eigene Assoziationen äußern.	... Stereotype und Vorurteile in den gesammelten Äußerungen erkennen.	... am Beispiel eurozentrischer Wertästhetik in der Musik kritisch reflektieren und andere musikalische Wertästhetiken respektieren.
... Texte über Musik (instrumente) mit unterschiedlichem Grundverständnis kritisch vergleichen. (1b)	5.3, 7.3	... Unterschiede in der Darstellung der Texte zur Entwicklung der Klarinette erkennen und beschreiben.	... Bewertungen von Autoren in Informationstexten über Musik und deren Absicht erkennen.	... Bewertungen in Informationstexten über Musik reflektieren, zugrunde liegende Vorstellungen von kultureller Entwicklung erkennen und eine eigene Haltung dazu entwickeln.
... Musikstücke verschiedener kultureller Kontexte vergleichen. (2a)	2.1, 5.1	... zu den präsentierten Hörbeispielen eigene Assoziationen und Gedanken beschreiben.	... stilistische Merkmale der präsentierten Musik in einem Hörprotokoll beschreiben und benennen.	... in eigenen Assoziationen und musikbezogenen Beobachtungen kulturelle Aspekte identifizieren.
... Musikstücke Bildern der Entstehungsorte begründet zuordnen und musikalische Praxen erkennen. (2b)	1.1, 2.1, 2.3	begründet die vorgelegten Bilder mit den präsentierten Hörbeispielen in Beziehung setzen.	... mithilfe der vorgelegten Bilder kulturelle Zuschreibungen im Hinblick auf die präsentierten Hörbeispiele machen und erkennen.	... ausgehend von den unterrichtlichen Beispielen die Differenz musikalischer Praxen und Ausdrucksformen mithilfe musikalischer Parameter wie Klangfarbe, Instrumentierung, Melodie und Rhythmus erklären.
... eigenen Lebensorten Musik zuordnen und reflektieren. (2c)	1.2, 2.1, 5.1	... Musik identifizieren, die zur eigenen Lebens- und Umwelt passt.	... musikalische Praxen im eigenen Umfeld aufspüren bzw. diesem begründet zuordnen.	... sich am eigenen Umfeld die Repräsentativität von Musik und die damit einhergehenden Zuschreibungen kritisch bewusst machen.
... erkennen, dass Musik i. d. R. transnational und Ausdruck einer gesellschaftlichen Praxis ist und selbstbestimmt sein sollte.	2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 10.1, 10.2	... in Musikszenen den Ausdruck kultureller Vielfalt erkennen und wertschätzen.	... ihre eigene Musikwelt darstellen und kritisch hinterfragen.	... musikästhetische Werturteile selbstbestimmt vertreten.

1. Wie denke ich über Musik?

Klassifizierungen sind für eine grundsätzliche Orientierung im Alltag wichtig und notwendig, zugleich aber problematisch, denn aus ihnen können sich Zuschreibungen verfestigen, die nicht selten zur Konsolidierung von über den Gegenstand hinausweisenden Vorurteilen beitragen, mithin Differenzen nivellieren oder überbetonen. Der Konstruktionsprozess von Weltbildern ist abhängig von Vorbildern und Lebenszusammenhängen und wird von Schülerinnen und Schülern in der Regel wenig reflektiert.

Bildliche Darstellungen als Ausgangspunkt scheinen für den Einstieg besonders geeignet, da sie in der Lage sind, bestehende Bilder im Kopf zu spiegeln. Zugleich werden über diesen Weg Denkmuster freigelegt. Um solche Denkmuster zu problematisieren, kann auch ein umgekehrter Weg gegangen werden, indem Textdokumente danach befragt werden, welche Denkstrukturen ihnen zugrunde liegen.

Die Reflexion musikbezogener Weltbilder kann Zugänge zu allgemeinen Denkkonstruktionen schaffen, deshalb ist Musik als Schlüssel für reflexive Lernansätze im Hinblick auf eine globale Welt besonders geeignet. Die Musikinstrumentenkunde erscheint als Schwerpunkt geeignet, denn hier wird didaktisch bewusst klassifiziert.

1a Weltbilder und Klassifizierungen

Didaktische Anmerkungen, Unterrichtsverlauf, Schüleraufgaben

Zu den beiden Bildern (M 1: Geigenspielerin im Konzert und M 2: Didgeridoo-Spieler, s. u.) schreiben die Schülerinnen und Schüler auf Karten stichwortartig ihre unmittelbaren Assoziationen. Die aus der Kartenabfrage gewonnenen Begriffe werden auf ihre Übertragbarkeit auf das jeweils andere Bild überprüft; dabei wird analysiert, ob einzelne Aussagen *Bewertungen* oder *Vorurteile* beinhalten. Die beigefügten antizipierten Begriffe (M 3) dienen der Vorbereitung der Lehrperson bzw. einer zusätzlichen Analyse im Unterricht.

Der anhand der Bilder gewählte Impuls in Verbindung mit einer zu erwartenden kognitiven Dissonanz ermöglicht durch diese Spiegelung einen Zugang zu beiden Welten. Differenzen der beiden subjektiven Klassifikationssysteme können als solche erkannt und versteckte Denkprozesse sichtbar gemacht werden. Dies geschieht dadurch, dass gewonnene Erkenntnisse aus der Bildbetrachtung auf das jeweils andere Bild bezogen werden. Im Gespräch kann herausgearbeitet werden, dass in unterschiedlichen Kategorien gedacht wird. Dabei kann es überraschende Übereinstimmungen, aber auch völlig „falsche“ Ergebnisse geben, die aber bei längerem Nachdenken vielleicht doch passen. Eine kritische Analyse zeigt, dass die Aussagen Bewertungen beinhalten, dass sie Hierarchien verkörpern, und dass in ihnen Stereotypen sichtbar werden, die Rückschlüsse auf dahinter liegende Wertvorstellungen zulassen.

Das Foto von Anne-Sophie Mutter ist im Fotostudio für Presse Zwecke hergestellt und das Foto des Didgeridoo-Spielers ist am belebten Hafen von Sydney aufgenommen worden.

Als Ergänzung können Tonbeispiele eingesetzt werden (Youtube), um neben der Visualisierung die entsprechenden klanglichen Eindrücke der Violine bzw. des Didgeridoos zu vermitteln.

1b Vorstellungen von kultureller Entwicklung

Didaktische Anmerkungen, Unterrichtsverlauf, Schüleraufgaben

Die gewonnenen Erkenntnisse werden auf zwei instrumentenkundliche Texte übertragen:

- *Worin unterscheiden sich die beiden Lehrbuchtexte (M4), vor allem hinsichtlich der Absicht ihrer Autoren? (Stichworte)*
- *Welche Worte/Textpassagen drücken direkt oder indirekt Wertvorstellungen aus? (markieren)*
- Die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung der ersten beiden Aufgaben vermutlich erkannte Absicht, in Text 1 einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess darzustellen, wird durch den Auftrag konkretisiert, diese Entwicklung mithilfe der Begrifflichkeit des Textes zu skizzieren: Es geht dabei um eine Entwicklung vom *einfachen, urtümlichen* Einzelinstrument der *Naturvölker/Steinzeitmenschen* zu *komfortabler gestalteten, einfachen*, aber noch *recht primitiven Rohrblattinstrumenten* zu *kultivierten, aus hochwertigem Material kunstvoll gedrechselten Instrumenten* zu einem, die *uneingeschränkte künstlerische Gestaltung* ermöglichenden *Klappenmechanismus* bis zum *modernen, hochentwickelten, für Brillanz sorgenden komplexen Orchester-/Kunstinstrument*.

Verunsicherung (Problematisierung des Entwicklungsbegriffs):

- *Richtig oder falsch? Berechtigt oder nicht?*
- *Welche anderen Entwicklungen sind denkbar?*
- *Warum verzichtet Text 2 auf solche Text-Marker?*
- *Warum verwenden wir heute (zunehmend) auch „einfache“ Instrumente?*

Die Verunsicherung stereotyper Vorstellungen von kultureller Entwicklung ist ein erster wichtiger Schritt, der in anderen Zusammenhängen fortzusetzen ist, z. B. durch die Übertragung dieser Erkenntnisse auf eine Schulbuchseite (beispielsweise „Als die Menschen Musik machen wollten“, Kemmelmeyer u. a. 2012).

2. Wie kann ich Musik in einer globalen Welt verstehen?

Städte, Stadtteile und Wahrzeichen sind ikonografische Verknüpfungspunkte unserer Landkarten im Kopf. Zwischen ihnen werden bewusst und unbewusst Beziehungen zu anderen kulturellen Erscheinungsformen wie z. B. Essen, Kleidung, Klima, Menschen und Musik hergestellt. Diese Bilder sind gespeist aus zahlreichen Quellen einer zum Teil unklaren Herkunft. Sie sind entweder verifiziert oder verbleiben als ungeprüfte Vorstellung des Fremden im Bereich der individuellen Ahnung. Die Städte dieser Welt und ihre diversen Musiken stehen in diesem Zusammenhang für den Begriff des Wandels. Hier treffen sich Menschen mit unterschiedlichen musikalischen Praxen, beeinflussen sich, grenzen sich ab oder verändern sich.

Bilder als visuelle Angelpunkte für diese Konstruktion sind Teil einer umfassenden sinnlichen Erfahrungswelt, in die Musiken als auditive Angelpunkte eingeschlossen sind. Insbesondere im 21. Jahrhundert sind ihre Verbindungslinien zum Ort ihrer Komposition, ihrer Produktion oder ihres historischen Entstehungskontextes oftmals kaum noch herzustellen. Geht es um das Verstehen von Musik, dann vollzieht sich der dafür notwendige Dreischritt vom Erleben über das Erfahren zum Wissen zuerst über das Offenlegen jener individuellen latenten Verknüpfungen, die sich z. B. in spontanen Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zu den Bildvorlagen ergeben.

Didaktische Anmerkungen, Unterrichtsverlauf, Schüleraufgaben

Die Zuordnung der vorgeschlagenen Hörbeispiele zu Abbildungen von Weltstädten ist sowohl an den Ort der Entstehung der Musik gebunden als auch an eine damit verbundene, latent zuzuordnende kulturelle (aber auch musikhistorisch konnotierte) Symbolik.

2a

Zunächst werden drei Hörbeispiele präsentiert, die sich voneinander sowohl stilistisch (Instrumental- und Vokalmusik) als auch in ihren kulturellen Entstehungskontexten unterscheiden. Eindrücke und Gedanken (assoziatives Hören) werden im Anschluss an jede Hörphase als individuelles Hörprotokoll stichwortartig festgehalten (*Es werden gleich drei Musikbeispiele vorgespielt. Hört zunächst zu und notiert im Anschluss eure Eindrücke und Gedanken.*). Die Reihe kann mit dem Ausschnitt *Marche pour la cérémonie des Turcs*¹⁴ aus „Le bourgeois gentilhomme“ von Jean-Baptiste Lully begonnen werden, gefolgt von einem Duett im Raga *Hamsadhvani* (2008)¹⁵ und Billie Holidays *Strange Fruit*¹⁶. Alle drei Stücke sind nicht nur regional gebunden und gut identifizierbar, sondern bieten jeweils die Möglichkeit einer spezifischen kontextuellen Auseinandersetzung.

- Der aus Italien stammende Jean-Baptiste Lully (1632–1687) komponierte 1670 die Musik zu dem ständekritischen Stück des ebenfalls am Hofe Ludwigs XIV. wirkenden Autors Molière (1622–1673) und bedient sich in der Szene, in der Jourdain über eine türkische Zeremonie (inkl. Einzug eines Sultans) scheinbar in einen höheren Stand erhoben wird, turkisierender musikalischer Elemente. Nicht nur in der Instrumentation (Trommeln, Schellen, Pfeifen), sondern auch in der Marschform zeigt sich die Entlehnung aus der Janitscharenmusik (Mehter Marsi). Dies entspricht einer Mode der Zeit und dokumentiert einen exotisierenden Blick auf die Osmanen.
- Die beiden aus Kolkata stammenden Musiker D. Adhikary und S. Sarkar interpretieren mit Sitar und Gesang den Raga (Modus) *Hamsadhvani* (Ausschnitt). Dieses Duett (Jugalbandi) ist in der klassischen indischen Musik verbreitet. Improvisation, Virtuosität und gemeinsame, aufeinander musikalisch reagierende Abschnitte kennzeichnen diese Form.

¹⁴ http://www.youtube.com/watch?v=Sy-yugPw_X8 (Zugriff: 20.1.2016)

¹⁵ http://www.youtube.com/watch?v=SjO1_BPLJ_A (Zugriff: 20.1.2016)

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=h4ZyuULy9zs> (Zugriff: 20.1.2016)

- 1939 sang die US-amerikanische Sängerin Billie Holiday im Café Society in New York das für sie komponierte politische und gesellschaftskritische Lied *Strange Fruit*. Die Club-Musik der 1930er-Jahre und mit ihr der Jazz waren eine Keimzelle der Bürgerrechtsbewegung in den Vereinigten Staaten.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Schüler-Notizen in einem ordnenden Tafelbild unter den Kategorien *Assoziation und Gedanken* sowie *Musikbezogene Beobachtungen* zusammengeführt.

2b

Die drei Fotografien M5–M7 werden für den folgenden Arbeitsauftrag eingeführt:

Die Fotos zeigen die Entstehungsorte der soeben gehörten Musiken. Ordnet sie den Hörbeispielen zu und begründet eure Entscheidung.

- Hintergrundinformationen, die situationsgebunden in das Auswertungsgespräch einfließen oder von den Schülerinnen und Schülern selbst im Internet recherchiert werden: M5 zeigt eine Ansicht auf das Schloss Versailles, das Ludwig XIV. ab 1661 in einem Vorort von Paris erbauen ließ. Es ist nicht nur architektonisches Symbol des französischen Absolutismus und Keimzelle zahlreicher künstlerischer und musikalischer Werke, sondern zugleich Vorbild für viele Bauten im gesamten Europa. M6 zeigt eine Kreuzung im Herzen von Kolkata (Kalkutta). Autos, Werbeplakate und die scheinbare Unordnung scheinen im Kontrast zu einer Musik zu stehen, die bei uns (westlichen) Hörern zu anderen Assoziationen führen mag. M7 zeigt einen Auftritt von Billie Holiday im Café Society in New York. Die Instrumente, das Publikum und schließlich die Sängerin selbst geben den Eindruck eines Nachtclubs in einer Metropole wieder, wo Live-Musik und Politik eine Art Mikrokultur darstellen.

Anhand musikalischer Parameter (Klangfarbe, Instrumentierung, Rhythmus, Melodie etc.) werden den Musiken und Bildern im Verlauf des Gesprächs Assoziationen hinzugefügt und diskutiert. Es findet eine kontextuelle Anreicherung der Entsprechungen statt.

2c

Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, in Gruppen für ihren Ort repräsentative Musiken auszuwählen und darüber zu diskutieren:

Sammelt Aspekte, die für ein Musikbeispiel wichtig sind, das euren Wohnort/Stadtteil repräsentiert.

Wenn möglich, sollte diese Unterrichtsphase projektartig mit Erkundungen vor Ort durchgeführt werden und der Frage nach der Repräsentativität spezifischer Musiken nachgehen (siehe dazu: Clausen, B.: Weltmusik – Musiken der Welt, Musikalische Globalisierung – Migration und Integration, in: DUDEN Musik, Lehrbuch S II, 2006, S. 451). Bei der Ergebnispräsentation wird das Zusammenspiel von Ort/Bild und Musik wieder aufgegriffen.

Auswertungsgespräch

Die exemplarischen Hör- und Bildbeispiele setzen spezifische, ethnische Zuweisungen in Gang und führen zu deren Reflexion im gemeinsamen Unterrichtsgespräch. Es wird herauszuarbeiten sein, dass Musiken als gesellschaftliche Praxen i. d. R. transnational und selten an den Ort ihrer Entstehung gebunden sind, weil sie aufgrund von stark verdichteten Distributionsvorgängen heute nahezu überall und zu jeder Zeit verfügbar sind.

Fragenimpulse:

- Was haben die Hör- und Bildbeispiele gemeinsam? Welche Verbindungen zwischen Musik und Ortsmerkmalen sind erkennbar?
- Welche Rolle spielen Musikszene für die gesellschaftliche Integration?
- Was gehört zu eurem persönlichen Bild von Musik? Gestaltet für euch wichtige Stichworte zu einer Landkarte und stellt sie vor.

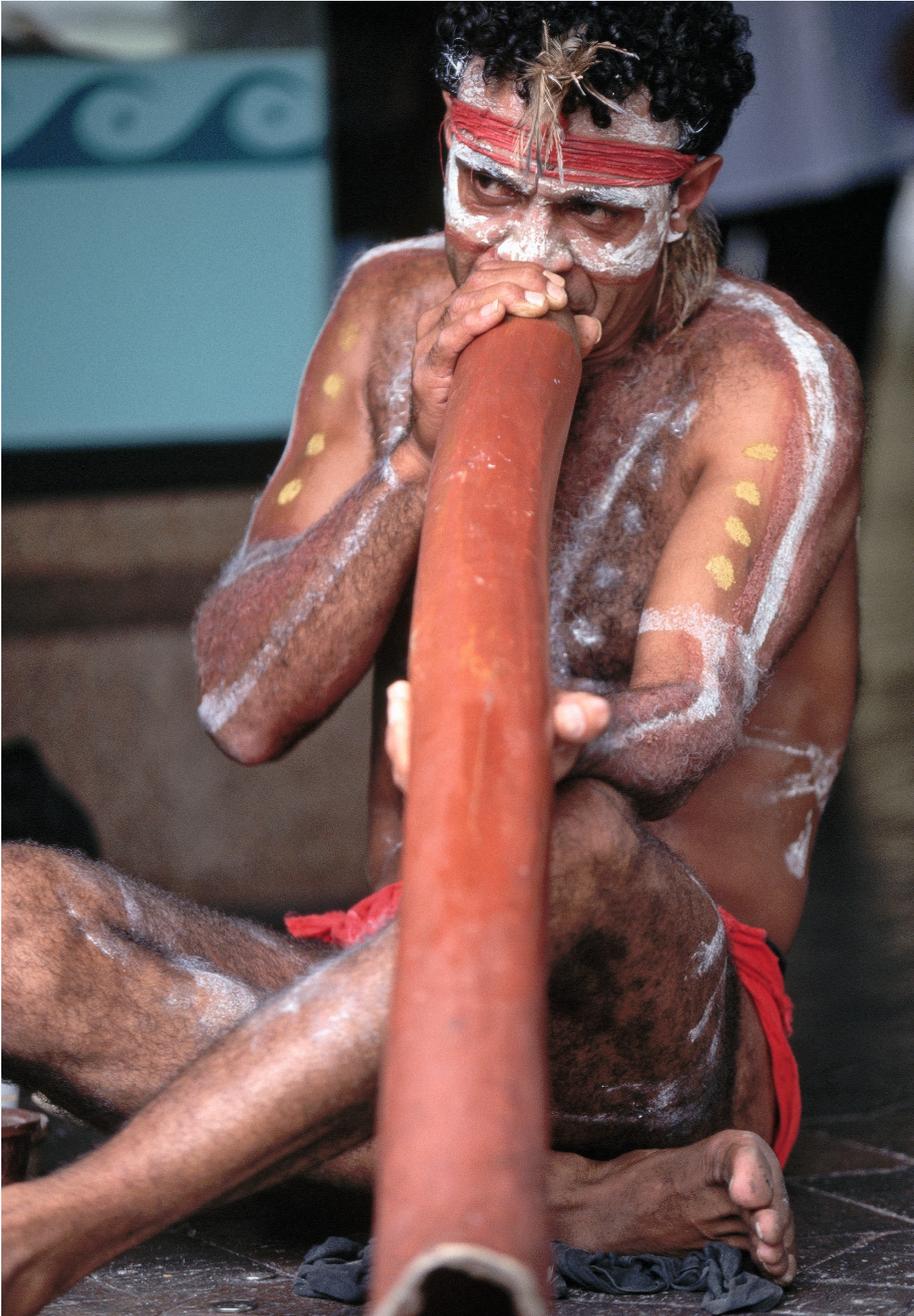
MATERIALIEN

M 1: Geigerspielerin im Konzert



© Harald Hoffmann, Deutsche Grammophon

M2: Didgeridoo-Spieler



David Kennedy, wearing traditional face and body paints, plays the didgeridoo at Circular Quay in Sydney, March 5, 1995 © Corbis/Paul A. Souders

M3: Assoziationen zu M 1 und M 2 (antizipierte Ergebnisse)

M 1	M 2
Perfektion	Kultur
Konzentration	Tradition
Leidenschaft	Fremdheit
Atmosphäre	Alkoholproblem
Selbstdarstellung	Lagerfeuer, Trance, Tanzen
Konzertkleidung	Rhythmus, Körpersprache
Wettbewerb	Ritual
europäische Musikkultur	Didgeridoo
Ernsthaftigkeit	Aborigine
Hochkultur	Ureinwohner
Anspannung	Drogen
Einsamkeit	Steppengeräusche
berühmt	Ursprünglichkeit
Personenkult	Konzentration
Vermarktung	Schmuckbemalung
Fleiß	Naturvolk
Anstrengung	Ruhe, Frieden
Leistung	Naturklänge
verbissen	zeitlos
im-Werk-Sein	Musik in ursprünglicher Form
Attitüde	Gelassenheit
Krampf	Versunken im Tun
Kulturgut	Wurzeln der Musik
Präzision	authentisch
gelungene Vermarktung	im Klang sein
Zähigkeit	Obertöne, Resonanz
Anspruch	archaischer Klang

M 4: Instrumentenkunde

Die Klarinette 1	Die Klarinette 2
<p>Die Idee, auf einem Grashalm zu musizieren, hatten vermutlich schon die Steinzeitmenschen in ältester Zeit. Vielleicht war es ein Zufall, dass jemand einen Grashalm parallel zwischen den beiden Daumen spannte und auf diese Weise einen Ton hervorbrachte. Diesen Vorgang versuchte man nach und nach komfortabler zu gestalten, und man nahm nun Schilfrohr oder Bambus, und so entwickelten sich einfache Rohrblattinstrumente, die allerdings recht primitiv blieben. Irgendwann wurde es langweilig, nur einzelne Töne spielen zu können, man begann Grifflöcher in das Instrument zu schneiden. Die Launedda aus Sardinien beispielsweise hatte eckige Grifflöcher, vermutlich weil es viel einfacher war, eckige Löcher und nicht runde Löcher in das spröde Material zu schnitzen.</p> <p>Ein neuer Entwicklungsschritt brachte ein volkstümliches Rohrblattinstrument mit neun Grifföchern hervor. Immer noch recht einfach, aber für die einfache Tanzmusik des mittelalterlichen Volkes durchaus ausreichend: Das Chalumeau. Um 1700 gelang es J. Ch. Denner dieses Instrument zu kultivieren. Er verwendete hochwertigeres Material (geöltes Buchsbaumholz) und setzte ein leichter spielbares Rohrblatt auf das kunstvoll gedrechselte Instrument.</p> <p>Erst 1839 gelang es Instrumentenbauern, die Grifflöcher mit einem Klappenmechanismus zu versehen, und von nun an war eine uneingeschränkte künstlerische Gestaltung möglich. In Deutschland setzte sich nach 1900 das von Oskar Oehler erfundene System mit über zwanzig Klappen durch („Deutsches System“). Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat die moderne Klarinette einen festen Platz im Orchester. Heute ist kaum noch nachvollziehbar, dass sich dieses komplexe Kunstinstrument aus den einfachen und urtümlichen Instrumenten der Naturvölker entwickelt haben soll. Diese hoch entwickelten Klarinetten sind oft melodieführend, sorgen aber mit allerlei Trillern, Läufen und Verzierungen für Brillanz und Farbe im Orchester.</p>	<p>Die Idee, auf einem Grashalm zu musizieren, hatten schon viele Menschen. Vielleicht war es ein Zufall, dass jemand einen Grashalm parallel zwischen den beiden Daumen spannte und auf diese Weise einen Ton hervorbrachte.</p> <p>Nutzt man zusätzlich ein Schilfrohr oder Bambus, so lässt sich ein Rohrblattinstrument bauen, auf dem einzelne Töne gespielt werden können. Schneidet man Grifflöcher in das Rohr, können unterschiedliche Tonhöhen gespielt werden. Die Launedda aus Sardinien beispielsweise hat eckige Grifflöcher, vermutlich weil es viel einfacher ist, eckige Löcher und nicht runde Löcher in das spröde Material zu schnitzen.</p> <p>Aus dem Mittelalter ist ein Rohrblattinstrument mit neun Grifföchern bekannt, das in der Tanzmusik eingesetzt wurde: Das Chalumeau. Aus der Zeit um 1700 sind Instrumente von J. Ch. Denner überliefert. Er verwendete geöltes Buchsbaumholz und setzte ein Rohrblatt auf das gedrechselte Instrument.</p> <p>Um 1839 versahen Instrumentenbauer die Grifflöcher mit einem Klappenmechanismus. Das wurde notwendig, weil viele Komponisten Stücke schrieben, die Halbtonschritte notwendig machten. In Deutschland setzte sich nach 1900 das von Oskar Oehler erfundene System mit über zwanzig Klappen durch („Deutsches System“). Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat die Klarinette einen festen Platz im Orchester. Sie ist häufig melodieführend und sorgt mit für Brillanz und Farbe im Orchester.</p> <p>(entwickelt in Anlehnung an Inhalte aus Schulbüchern, teilweise plakativ verstärkt)</p>

M5: Schloss Versailles



© Picture Alliance/Rolf Richardson, Robert Harding

M6: Straßenkreuzung in Kolkata



Quelle: © shutterstock/Alexander Mazurkevich

M7: Billie Holliday im Café Society



5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die wechselnden Lernarrangements und Aktivitäten ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Musikunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind dies auch überfachliche Kompetenzen; im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit z. B. zunehmende Selbstständigkeit, konstruktive Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit, Eingehen auf Fragen und Überlegungen von Mitschülerinnen und Mitschülern und wachsendes Reflexionsvermögen.

Neben dem Verhalten in Diskussionen und Gesprächsbeiträgen lassen selbst erarbeitete Lösungen in Präsentationen einen Rückschluss auf erworbene und weiterentwickelte Kompetenzen zu. Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die absolut erreichten Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle. Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch den Unterrichtsvorschlag angestrebten Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern frühzeitig bekannt sein sollten.

6. Literatur

Campbell, P. S. (2004): Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture, Oxford University Press, New York [u. a.]

Clausen, B., Hemetek, U., Saether, E. and European Music Council (2009): Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe. Study in the Frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ Project, Bielefeld

Clausen, B. (2012): Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen. In: Krämer, O., Alge, B. (Hrsg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs, Augsburg

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg. 1967): Der Zugang zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen, Köln

Greve, M. (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland, Stuttgart [u. a.]

Kaiser, H. J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Vogt, J. et al. (Hrsg.) Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Kaiser, H. J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Vogt, J. et al. (Hrsg.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Kemmelmeyer, K.-J., Nykrin, R., Haun, A. (Hrsg. 2007): Spielpläne 1. Schülerbuch 5./6. Schuljahr. Für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien, Stuttgart, S. 4–5

Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., Lehmann, Niessen, A. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells, Musik wahrnehmen und kontextualisieren. In: Vogt, J. et al. (Hrsg.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Mascher, E., Vogels, R. (2005): Hinterm Horizont geht's weiter ... Beispiele für die Vermittlungsarbeit des Weltmusikzentrums der Hochschule für Musik und Theater Hannover. In: Musik & Bildung 37, S. 32–48

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg. 2012): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10, Musik, S. 7

Ott, T. (2008): Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden? In: Ott, T., Vogt, J. (Hrsg.): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz, Berlin

Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2009): Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik (=Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 2), Potsdam: Universitätsverlag

Stroh, W. M. (2011): Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung? In: Loritz, M.D. (Hrsg.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Augsburg, S. 65–69

UNESCO (2003): UNESCO-Konvention zum Erhalt des immateriellen Kulturerbes, <http://unesco.de/ike-konvention.html> (Zugriff: 2.1.2016)

Vogt, J. et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Wade, B. C. (2004): Thinking Musically. Experiencing Music, Expressing Culture. 2. pr. ed. Global Music Series, New York, NY [u. a.]: Oxford Univ. Press

Im Auftrag von:



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Postfach 11 03 42, D-10833 Berlin

Tel. +49 (0) 30 254 18-499

Fax +49 (0) 30 254 18-450



**Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung**

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de

Dienstsitz Bonn

Postfach 12 03 22, D-53045 Bonn

Tel. +49 (0) 228 99 535-0

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

Dienstsitz Berlin

Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin

Tel. +49 (0) 30 18 535-0

Fax +49 (0) 30 18 535-2501

Herausgegeben von:

**ENGAGEMENT
GLOBAL**



Service für Entwicklungsinitiativen

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Service für Entwicklungsinitiativen

Tulpenfeld 7, D-53113 Bonn

Tel. +49 (0) 228 20717-0

Fax +49 (0) 228 20717-150

www.engagement-global.de

E-Mail: info@engagement-global.de

Verlagsredaktion: Jörg Peter Müller
Umsetzung: BlockDesign Kommunikation & Medien, Berlin
Umschlaggestaltung: Corinna Babylon, Berlin

Abbildungen auf dem Umschlag: © United Nations: Sustainable Development Goals

Zusammengestellt und bearbeitet von:

Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege

im Auftrag von:

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland (KMK),
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ),
Engagement Global gGmbH

Die Webseiten Dritter, deren Internetadressen in diesem Werk angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, die korrekten Rechteinhaber von Texten und Abbildungen ausfindig zu machen, so werden berechtigte Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

1. digitale Teilaufgabe

© 2017 Engagement Global gGmbH, Bonn

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Es darf mit Zustimmung der Engagement Global gGmbH, Bonn, in ein Netzwerk eingestellt und öffentlich zugänglich gemacht werden.



Bestellung:

Der Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung kann im Online-Shop des Cornelsen Verlags als Buch und PDF kostenlos bezogen werden:

www.cornelsen.de/orientierungsrahmen-ge



Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm
»**Bildung für nachhaltige Entwicklung**«