



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung
in der gymnasialen Oberstufe

**FACHAUSGABE
MUSIK UND THEATER**

westermann



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Eine Kooperation von



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Der „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“

Der neue Orientierungsrahmen Globale Entwicklung vereint Perspektiven aus Schule, Bildungsverwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungssystem. Bei der Berücksichtigung im Unterricht und in der Schule, in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften oder für die Entwicklung von Bildungsplänen und deren Umsetzung wird die besondere Bedeutung zukunftsorientierter Bildung mit globaler Perspektive deutlich.

Der Orientierungsrahmen (OR) für die gymnasiale Oberstufe (Sek. II) wurde am 16. Oktober 2025 von der Bildungsministerkonferenz der KMK verabschiedet. Er ist eine Kooperation der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und wird durchgeführt und koordiniert von Engagement Global.

Weitere Informationen und Angebote zum OR von Engagement Global

Zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung finden sich auf den Seiten von Engagement Global eine Vielzahl weiterer Informationen, wie

- Download der Langfassung und der Kurzfassung des neuen OR für die gymnasiale Oberstufe,
- OR-Fachausgaben für die verschiedenen abiturrelevanten Fächer,
- weitere Unterrichtsmaterialien und -beispiele für die Sekundarstufe I und II,
- Hinweise zu Fortbildungen zum OR (Sekundarstufe I und II),
- Handreichungen zu Lehr- und Lernmaterialien, Hinweise auf Konferenzen, Fachtagungen und andere Vernetzungsmöglichkeiten
- weitere Materialien zum OR für die Sekundarstufe I (von 2016).

Das Angebot von Engagement Global wird stetig erweitert.

Weitere Informationen finden Sie hier:



oder www.engagement-global.de/de/orientierungsrahmen

OR-Fachausgabe Musik und Theater

KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

1	Einführung	3
2	Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	5
3	Einführung in das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	8
4	Gesellschaftliche Relevanz von BNE: Lebenswelten junger Menschen	9
5	Didaktische Ansätze und der Kompetenzansatz des Orientierungsrahmens	13
6	Rahmenbedingungen: Umsetzung von BNE in Lehrkräftebildung und Schulentwicklung	22
7	Fazit	25
8	Literatur	25

Fachkapitel Musik und Theater

1	Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Fächergruppe Musik und Theater	28
2	Kompetenzorientierung	32
3	Didaktisches Konzept	35
4	Beispielthemen	39
5	Unterrichtsbeispiel	48
6	Literatur	58

In den Texten finden sich an einzelnen Stellen Querverweise auf die Kapitel der Langfassung (z.B. Kap. X des OR), bzw. auf andere Kapitel innerhalb derselben Fachausgabe (z.B. Kap. X OR-FA). Aus Platzgründen wurde hier auf die Einfügung eines Abkürzungs-, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis verzichtet. Diese finden sich in der OR-Langfassung, ebenso wie ein Autorinnen- und Autorenverzeichnis und ein Glossar.

Vorbemerkungen zu den OR-Fachausgaben

Vorbemerkungen

Die OR-Fachausgaben bestehen aus den jeweiligen fächerbezogenen Kapiteln des „Orientierungsrahmens globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“ (2025) und einer Kurzfassung des Orientierungsrahmens, in der die zentralen Gedanken der übergeordneten Kapitel des Orientierungsrahmens kompakt dargestellt werden.

Die 17 Fachbeiträge des neuen Orientierungsrahmens treffen Aussagen zur Verankerung von BNE im jeweiligen Fach und der jeweiligen Fächergruppe, zu Kompetenzen sowie zu didaktischen Konzepten. In Unterrichtsskizzen und ausführlicheren Unterrichtsbeispielen wird zudem jeweils exemplarisch vorgestellt, wie BNE im Unterricht praktisch integriert werden kann.

Insgesamt gibt es OR-Fachausgaben zu folgenden Fächern:

Gesellschaftliches Aufgabenfeld

- Sozialwissenschaften/Politische Bildung
- Geographie
- Wirtschaft
- Geschichte
- Religion
- Philosophie und Ethik

Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld

- Deutsch
- Neue Sprachen
- Alte Sprachen

Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport

- Musik und Theater
- Bildende Kunst
- Sport

Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld

- Mathematik
- Biologie
- Chemie
- Physik
- Informatik

Ein Überblick zu den Unterrichtsbeispielen der verschiedenen Fächer findet sich in Tabelle 4, S. 21.

Kurzfassung

KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

Claire Grauer¹

1 Einführung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) möchte Lernende und Lehrende zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den aktuellen nachhaltigkeitsbezogenen Fragen, Kontroversen und Problemstellungen anregen und ihnen dadurch Handlungsoptionen eröffnen. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass die Herausforderungen und Krisen unserer Zeit historisch verwurzelt sowie lokal und global miteinander verwoben sind. BNE fördert Werte und Kompetenzen wie Perspektivenwechsel und Empathie, vernetztes Denken und Urteilsfähigkeit. Dadurch können Lernende Handlungsfähigkeit für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung entwickeln und somit zu dem Ziel beitragen, ein Leben in Würde für alle Menschen heutiger und zukünftiger Generationen zu ermöglichen. BNE orientiert sich an den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen (*Sustainable Development Goals* – SDGs), deren Unterziel 4.7 Bildung als wesentlichen Faktor zur Umsetzung der Ziele benennt. Entsprechend beinhaltet das UNESCO-Programm BNE 2030 nachhaltige Entwicklung als inhaltlichen Kernbestandteil aller Bildungsbereiche.

Eine Grundlage des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe (im Folgenden OR für die gymnasiale Oberstufe) ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (KMK 2024^a). Diese versteht BNE explizit als integratives, emanzipatorisches und wertebasiertes Bildungsprinzip mit hoher Anschlussfähigkeit an übergeordnete Bildungsaufgaben, wie politische Bildung und Demokratiebildung, kulturelle und interkulturelle Bildung, ökonomische Bildung und Verbraucherbildung. Dies erfordert eine didaktische Ausrichtung, die „neben kognitiven Lernprozessen auch das sozial-emotionale Lernen“ fördert, „das angesichts von Zukunftsängsten von Kindern und Jugendlichen [...] für den Aufbau positiver Selbstkonzepte“ (KMK 2024^a: 11) notwendig ist.

Der OR für die gymnasiale Oberstufe leistet einen Beitrag zur Umsetzung von BNE mit globaler Perspektive im Fachunterricht in fachübergreifenden und fächerverbindenden Bezügen in der gymnasialen Oberstufe, entsprechend den KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung der KMK (EPA). Mit Bezug auf Leistungsfeststellungen bis hin zum Abitur bietet er Anregungen zu einer innovativen Prüfungskultur, u. a. mit Fokus auf Autonomie und Eigenverantwortung der Lernenden. Darüber hinaus setzt er Impulse für die Schulentwicklung (*Whole School Approach* – WSA). Er baut auf den Strukturen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die Sekundarstufe I (KMK ET AL. 2016) auf und versteht sich als


¹ Unter Mitwirkung des Redaktionsteams des neuen Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe: Gerd Vetter, Till Winkelmann, Ralf Heinrich, Jan Hinze-Baden, Christina Berndt und Marcus Römer. Kommentiert wurde die Kurzfassung von Silke Bell, Sonja Hellig, Nicola Pape und Wiebke Schwinger.

Beitrag für schulische Bildung und Verwaltung auf allen Ebenen. Er bietet Grundlagen und Anregungen für den Kompetenzaufbau von Lehrenden und Lernenden, die sie dabei unterstützen, sich für eine lebenswerte Zukunft auf der Basis eines werteorientierten und demokratischen Grundverständnisses einzusetzen.

In dieser Kurzfassung werden die zentralen Gedanken der übergeordneten Kapitel des OR für die gymnasiale Oberstufe kompakt dargestellt (siehe Tabelle 1 für eine Übersicht zu den Kapiteln sowie ihren Autorinnen und Autoren).

| Tabelle 1: Übersicht zu den übergeordneten Kapiteln des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe und ihre Autorinnen und Autoren

Kapitel	Titel der rahmenden Kapitel	Autorinnen und Autoren
1	Einführung in den Orientierungsrahmen – Konzeptionelle und theoretische Grundlagen	Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Dorothea Taube
2	Wie kann motivierende und effektive BNE gelingen?	Dr. Antje Brock, Julius Grund, Jorrit Holst
3	Lebensweltperspektiven der Jugendlichen	Matthias Scholliers, Dr. Claire Grauer
4	Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer digitalisierten Welt	Ralf Heinrich, Jan Hinze-Baden, Matthias Scholliers, Eike Völker, Dr. Till Winkelmann
5	Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte	Jörg-Robert Schreiber
6	Umsetzung von BNE im Fachunterricht mit 17 fachbezogenen Beiträgen: A Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld (Fachkapitel Sozialwissenschaften / Politische Bildung, Geographie, Wirtschaft, Religion, Philosophie / Ethik) B Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld (Vorkapitel Sprachen, Fachkapitel Deutsch, Neue Sprachen, Alte Sprachen) C Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport (Fachkapitel Musik und Theater, Bildende Kunst, Sport) D Mathematisch-informatisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld (Fachkapitel Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Informatik)	Jörg-Robert Schreiber (Kap. 6.1) anschließend folgen die Beiträge von den 17 Facharbeitskreisen
7	BNE mit globaler Perspektive in der Lehrkräftebildung	Prof. Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann, Alexander Brämer, Jens Kühne
8	BNE als Aufgabe für die ganze Schule – der Whole School Approach	Claudia Schanz

 In dieser Kurzfassung finden Sie am Rand Querverweise zu den Kapiteln der Langfassung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung, jeweils markiert mit einem Buchsymbol in der zugeordneten Farbe des Kapitels in der Langfassung.

Die in Tabelle 1 genannten Beiträge des OR für die gymnasiale Oberstufe führen in das Verständnis von BNE ein und stellen Verbindungen mit Demokratie- und Wertebildung her (Kapitel 1). Sie behandeln Rahmenbedingungen, die für eine BNE von zentraler Bedeutung sind. Hierzu zählen neben einer aktivierenden, partizipativen und kollaborativen Lern- und Prüfungskultur die Emotionen (Kapitel 2) und Lebenswelten von Jugendlichen (Kapitel 3) sowie eine Kultur der Digitalität (Kapitel 4). Nachdem Kapitel 5 in das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens eingeführt hat, gehen die 17 fachbezogenen Beiträge in Kapitel 6 ausführlich auf die Verankerung von BNE in den jeweiligen Fächern ein und stellen fachbezogene Teilkompetenzen, Unterrichtsthemen und -beispiele vor. Schließlich werden zentrale Ansätze der Umsetzung von BNE in der Lehrkräftebildung (Kapitel 7) sowie in der Schulentwicklung (Kapitel 8) dargestellt.

Der Orientierungsrahmen wurde erstmalig als gemeinsames Projekt 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) beschlossen. 2007 wurde der erste Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Die zweite und aktualisierte Auflage mit dem erweiterten Fokus auf die Fächer der Sekundarstufe I wurde 2016 veröffentlicht. Seiner Erweiterung auf die Sekundarstufe II in einer eigenen Ausgabe wurde in der KMK-Amtscheffkonferenz 2019 zugestimmt. Diese wurde am 16.10.2025 von der 5. Bildungsministerkonferenz der KMK als „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“ verabschiedet.

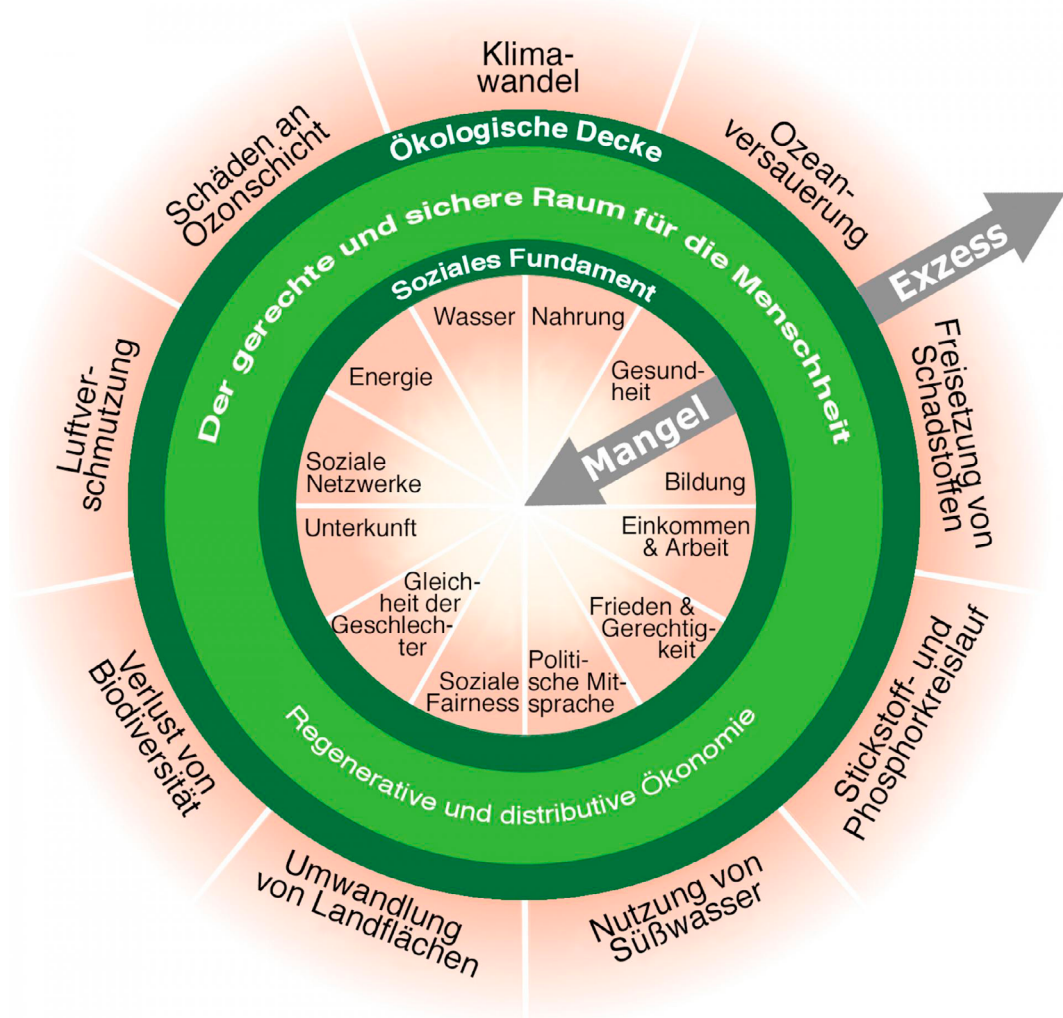
2 Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Nachhaltigkeit ist ein interdisziplinäres Wissenschaftsfeld und ein grundlegendes Prinzip von Zukunftsorientierung. Nachhaltigkeitsbezogene Fragen sind daher von Relevanz für alle Schulfächer, Fachwissenschaften und ihre Fachdidaktiken (siehe Kap. 1 des OR: *Einführung in den Orientierungsrahmen – Konzeptionelle und theoretische Grundlagen*, Annette Scheunpflug und Dorothea Taube).

Die konzeptionellen Grundlagen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung basieren auf dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Entwicklung umfasst danach Multidimensionalität und Multiperspektivität unter maßgeblicher Berücksichtigung nicht zu überschreitender planetarer Grenzen, zentraler menschlicher Bedürfnisse und der Generationengerechtigkeit weltweit. Dies wird zum Beispiel durch das Modell der Donut-Ökonomie von Kate RAWORTH (2018) deutlich, das die Grenzen wirtschaftlichen Handelns abbildet: die planetaren Grenzen (ökologische Decke; äußere Grenze) sowie das soziale Fundament des Wohlstands (innere Grenze). Da die Überschreitung der planetaren Grenzen das gesamte Leben auf der Erde auf Dauer bedroht, ist die ökologische Dimension in diesem Modell von zentraler Bedeutung.

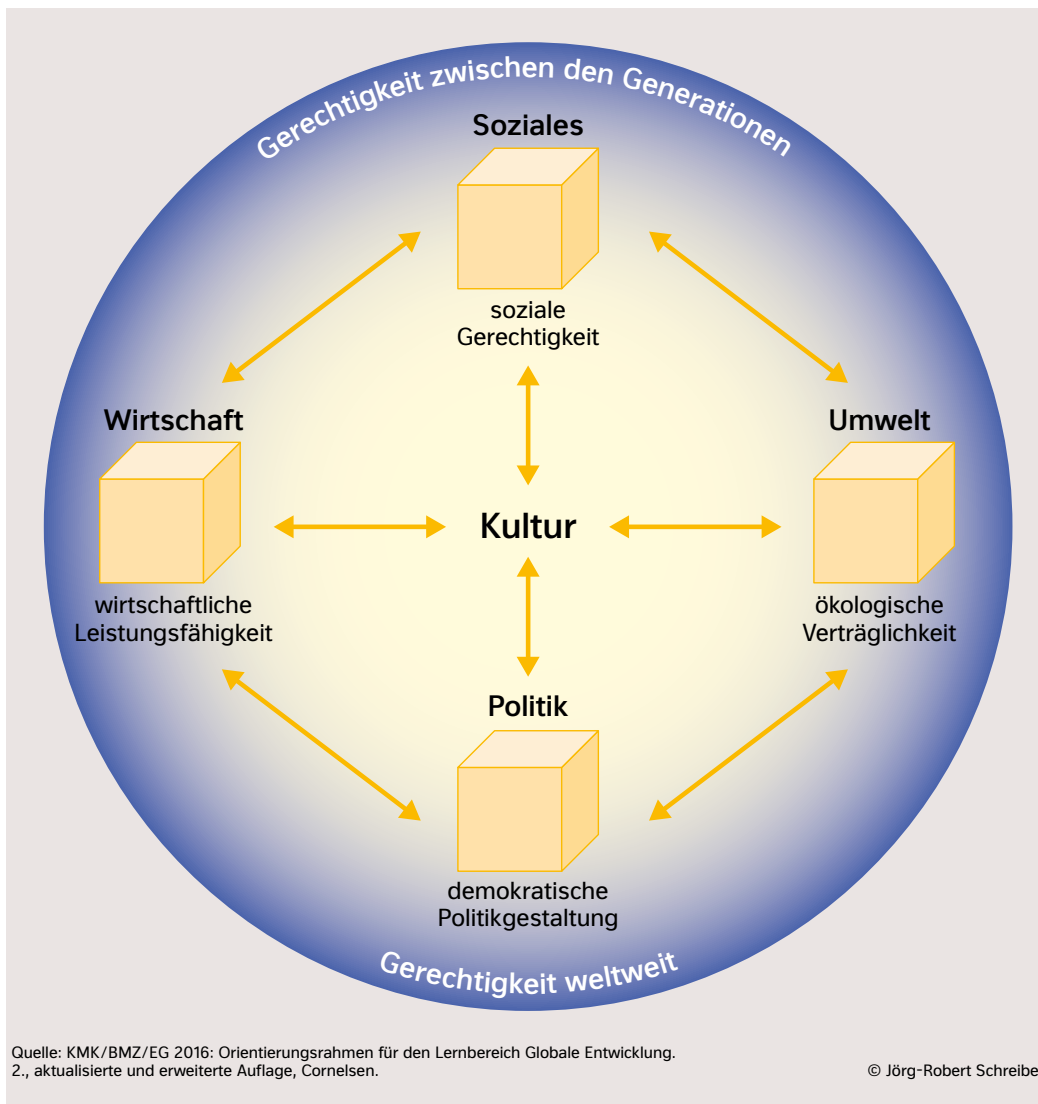
 **Kap. 1**
Langfassung
S. 24–57

| Abbildung 1: Modell der Donut-Ökonomie (RAWORTH 2018)



Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung adressiert globale Entwicklungszusammenhänge und -dimensionen. Ihr Zusammenspiel ist komplex und von vielen verschiedenen Interessen bestimmt. Zu treffende Entscheidungen sind daher häufig durch daraus resultierende Zielkonflikte determiniert. BNE hat daher zum Ziel, das Verständnis Lernender dafür zu fördern, dass es diese Zielkonflikte gibt und nachhaltigkeitsbezogenes Handeln entsprechend bedeutet, stets bewusst zwischen bestehenden Konflikten abzuwägen, um entstehende Nachteile möglichst gering zu halten. Der Orientierungsrahmen mit seinem Kompetenzansatz der drei Schritte **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** möchte Lernende entsprechend darin unterstützen, diesen Herausforderungen lösungsorientiert zu begegnen.

| Abbildung 2: Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (SCHREIBER 2016)

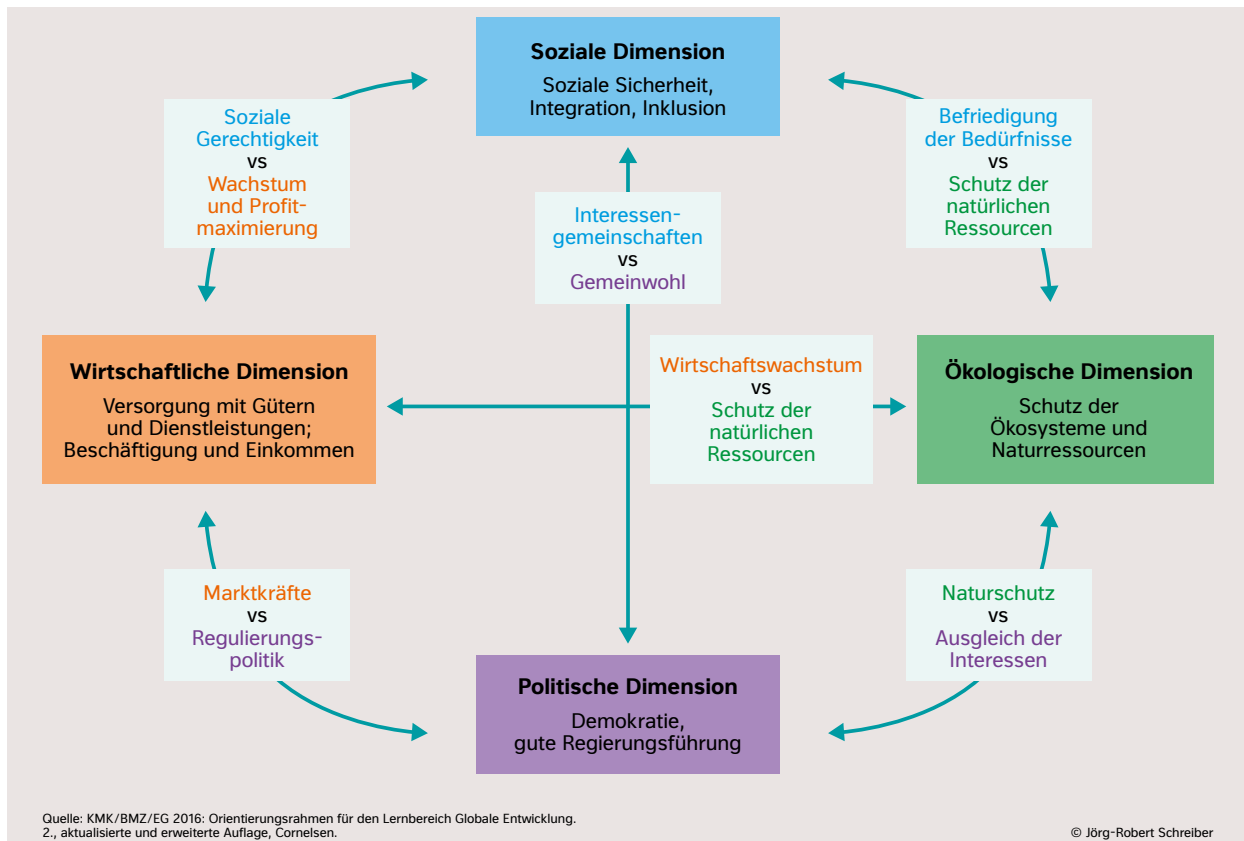


Im Nachhaltigkeitsverständnis des Orientierungsrahmens bewegen sich die jeweiligen Fragen in einem Spannungsfeld der vier Zieldimensionen

- soziale Gerechtigkeit,
- ökologische Verträglichkeit,
- demokratische Politikgestaltung,
- wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung bietet Lernenden und Lehrenden Orientierung zum Verständnis und zur Analyse von Zielkonflikten zwischen den einzelnen Dimensionen. Da sich dieses Spannungsfeld nicht auflösen lässt, unterstützt BNE Lernende dabei, solche Zielkonflikte und Dilemmata zu erkennen und abzuwägen, was dies jeweils für individuelles und gesellschaftliches Handeln im Sinn der Nachhaltigkeit bedeutet. Das Ziel besteht darin, dass sich Lernende wie Lehrende entsprechende Handlungskompetenzen erarbeiten.

| Abbildung 3: Entwicklungsdimensionen und Zielkonflikte (SCHREIBER 2016)



3 Einführung in das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kap. 1
Langfassung
S. 24 – 57

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Bildungsprinzip, das sich aus einer Vielzahl historischer Entwicklungslinien und Bildungsansätzen speist (siehe für weitergehende Ausführungen Kap. 1 des OR für die gymnasiale Oberstufe). Sie versteht sich als gleichermaßen relevant für alle Bildungsbereiche (von der Kita bis zur Schule und Hochschule, in der außerschulischen Bildung und somit für das lebenslange Lernen). Die Umsetzung von BNE wird durch internationale und nationale Rahmenwerke gefördert, etwa das UNESCO-Programm *ESD for 2030* (UNESCO 2021), die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie (DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG 2025) oder die BNE-Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK 2024^a).

Unter anderem in der UNESCO-Strategie „Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Roadmap“ (UNESCO 2021) werden fünf prioritäre Handlungsfelder konkretisiert:

1. politische Unterstützung,
2. ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen (*Whole School Approach*),
3. Kompetenzentwicklung von Lehrenden,
4. Stärkung und Mobilisierung der Jugend und
5. Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene.

Dabei steht die Perspektive der Lernenden im Vordergrund:

„Für die Schule bietet Bildung für nachhaltige Entwicklung Chancen einer Neuausrichtung schulischen Lernens. Eine an BNE ausgerichtete Unterrichts- und Schulentwicklung sollte insbesondere aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler, anhand ihrer Bedürfnisse und Interessen entwickelt werden. Damit wird zukunftsfähiges und transformatives Denken und Handeln zu einem bedeutenden Aspekt schulischer Prozesse.“ (KMK 2024^a: S. 2)

Der Orientierungsrahmen möchte in diesem Sinn zur Gestaltung einer hochwertigen Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen. Dazu passen insbesondere Ansätze transformativer Bildung bzw. transformativen Lernens, wobei Transformation in diesem Kontext bedeutet, dass BNE zu positiven gesellschaftlichen Veränderungen hin zu stärkerer sozialer Gerechtigkeit und planetarer Nachhaltigkeit beitragen möchte (weiterführend UMWELTBUNDESAMT 2021: insbesondere 15 ff.).

Durch das Berufen auf global geteilte Werte und in Bezug auf die 17 SDGs stellt BNE einen wichtigen Beitrag zur demokratiebezogenen Bildung dar. Insbesondere die Förderung von Reflexionskompetenz und der Fähigkeit, mit Unsicherheit umzugehen, ermöglicht Lernenden, sich an gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Ebenso entwickeln Lernende dadurch ein Verständnis von Vielfalt und Komplexität als Chancen gesellschaftlicher Entwicklung. Zum besseren Verständnis, was Lernende der gymnasialen Oberstufe aktuell bewegt, bietet das folgende Kapitel Einblicke in ausgewählte aktuelle Studien zu den Lebenswelten junger Menschen.


4 Gesellschaftliche Relevanz von BNE: Lebenswelten junger Menschen

Junge Menschen erleben ihre Gegenwart und Zukunft oft als unsicher angesichts der sich schnell ändernden Rahmenbedingungen, des Klimawandels und der Vielzahl globaler Krisen (siehe weitergehend Kap. 3 des OR: *Lebenswelten der Jugendlichen*, Matthias Scholliers und Claire Grauer). Zugleich berichten viele jedoch auch, positiv auf ihre persönliche Zukunft zu blicken. Der für BNE zentrale Umgang mit Ambivalenz ist also bereits Realität der Lernenden. Im Folgenden werden einige Hauptkenntnisse aktueller Studien vorgestellt, die illustrieren, wie junge Menschen ihre gegenwärtigen Lebenswelten wahrnehmen. Daran anschließend werden Schlussfolgerungen für die Umsetzung von BNE in der gymnasialen Oberstufe gezogen.

 **Kap. 3**
Langfassung
S. 68–96

4.1 Lebensweltperspektiven der Jugendlichen

Junge Menschen wünschen sich, besser für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen, deren Auswirkungen sie spüren, vorbereitet zu werden (für eine tabellarische Übersicht der im Folgenden zitierten Studien und ihrer zentralen Inhalte siehe Kap. 3.2 des OR). Von Bedeutung sind dabei vor allem drei Gesichtspunkte.

 **Kap. 3.2**
Langfassung
S. 74 f.

Zufriedenheit mit dem eigenen Leben und Vorstellungen von der Zukunft: Jugendliche erleben ihren Alltag als ambivalent. Einerseits sind die Folgen der Corona-Pandemie weiterhin präsent und in der „Trendstudie Jugend in Deutschland.

Verantwortung für die Zukunft? Ja, Aber“ (SCHNETZER ET AL. 2024) geben viele junge Menschen an, mentale Belastungen zu erleben. Laut jüngster Shell-Jugendstudie (ALBERT & QUENZEL 2024) sorgen sie sich vor Krieg in Europa, steigender Armut und Arbeitslosigkeit, vor Umweltverschmutzung und Klimawandel sowie zunehmender Feindseligkeit zwischen Menschen. Zugleich sieht eine Mehrheit die Gesellschaft in der Lage dazu, die aktuellen Herausforderungen zu bewältigen, und glaubt, dass sich ihre persönliche Zukunft positiv entfalten wird – so die Studie „Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands“ (LIZ MOHN CENTER 2023).

Was ihnen wichtig ist: Viele junge Menschen beschäftigen Fragen des Klimawandels und des Umweltschutzes oft verbunden mit Gefühlen von Ohnmacht, Trauer und Wut angesichts der erlebten globalen Nachhaltigkeitsprobleme, wie das „Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021“ (KRESS 2021) feststellt. Dies wiederum nehmen laut der Studie „Zukunft? Jugend fragen! – 2021. Umwelt, Klima, Wandel – was junge Menschen erwarten und wie sie sich engagieren“ viele von ihnen zum Anlass, sich gesellschaftlich zu engagieren (BMUV & UMWELTBUNDESAMT 2021). Von Politikerinnen und Politikern erwarten sie, dass diese Entscheidungen treffen, die die Zukunftsfähigkeit der Erde und damit auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt erhalten.

Einstellungen zur Politik: Jugendliche fühlen sich von der Politik allein gelassen und nicht ausreichend vertreten (KRESS 2021). Während Interesse und Bereitschaft, sich in politischen Parteien zu engagieren, sinken, gibt die Mehrheit junger Menschen an, an Politik interessiert zu sein und sich gesellschaftlich engagieren zu wollen. Dabei lässt sich ein Gefälle zwischen jenen aus einkommensstarken und einkommensschwachen Schichten beobachten (LIZ MOHN CENTER 2023).

4.2 Was bedeutet dies für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe?

Die erlebten Herausforderungen zeigen einen hohen Bedarf, Bildung stärker an den Zielen der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Gefördert werden sollten insbesondere übergreifende Kompetenzen, die Lernende befähigen, Herausforderungen einer noch unbekannteren Zukunft zu bewältigen. Dazu gehören u. a., Kreativität, kritisches Denken, interkulturelle Kommunikation sowie eine Kultur der Digitalität (siehe auch Kap. 4 des OR). Ferner beinhaltet dies die Umsetzung selbstregulierten Lernens zur Ausbildung von Selbstwirksamkeit und die stärkere Anpassung von Bildungsprozessen an individuelle Bedürfnisse und Lerntypen.

Von Relevanz sind auch Fragen nach der beruflichen Orientierung. Viele Jugendliche empfinden bestehende diesbezügliche Angebote wie Berufspraktika, Bildungspartnerschaften und Bildungspläne als unzureichend, da ihnen häufig eine klare Vorstellung über ihren beruflichen Weg fehlt, wie es die Studie zur „Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland“ (SCHLEER & CALMBACH 2022) herausarbeitet. Angesichts der geschilderten Auseinandersetzung Jugendlicher mit gesellschaftlichen Themen gewinnen Fragen der nachhaltigen Entwicklung in Bezug auf die Berufswahl zunehmend an Stellenwert. BNE-bezogene Angebote in der gymnasialen Oberstufe können hier ansetzen und thematisieren, wie sich dies hinsichtlich der Ausbildungs- oder Studienwahl berücksichtigen lässt. Dies setzt ein inhaltliches Verständnis nachhaltiger Entwicklung voraus sowie das Wissen um die Bedeutung fachübergreifenden, interdisziplinären Lernens und Denkens. Hier sind insbeson-

dere die Konzepte der berufsbezogenen BNE (BBNE) anschlussfähig, da sie BNE mit berufsbezogenem Handeln verknüpfen.

4.3 Wie kann motivierende und effektive BNE gelingen?

Schule kommt die Aufgabe zu, angemessen auf die Gestaltung der Zukunft vorzubereiten. Hierzu gehört auch, „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (KLAFFKI 1996) zu (er)kennen und ihre Lösungen mitgestalten zu können. Vor diesem Hintergrund befindet sich BNE im Zentrum schulischer Lern- und Bildungsaufgaben und es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, dass BNE motivierend wirkt und sich effektiv vollzieht (siehe weiterführend Kap. 2 des OR: *Wie kann motivierende und effektive BNE gelingen? Rahmenbedingungen und Wege erfolgreicher Umsetzung*, Antje Brock, Julius Grund und Jorrit Holst).

 **Kap. 2**
Langfassung
S. 58 – 67

Solch eine gelingende BNE beginnt mit dem grundlegenden Verständnis der Ziele schulischer Bildung und deren Gewichtung: Was sollte angesichts des hohen Problem- und Nachhaltigkeitsbewusstseins in der breiten Bevölkerung und bei Jugendlichen an Gewohntem und Bewährtem weitergegeben werden? Wie viel Neues gehört, angesichts der großen Transformationsherausforderungen, zu angemessener Zukunftsvorbereitung? Konkret können auf verschiedenen Ebenen die Weichen für motivierende und effektive BNE gestellt werden. Dazu zählt, dass neben Wissensvermittlung die Rolle von Emotionen zentral für BNE ist. Dies gilt nicht nur für den Kontext BNE, hier jedoch besonders, da sich Jugendliche in ihrer Lebens- und Zukunftsgestaltung häufig bereits durch Nachhaltigkeitskrisen betroffen fühlen. Hierbei empfehlen Brock, Grund und Holst, von der Lebenswelt der Lernenden auszugehen und dabei auch den emotionalen Umgang mit Nachhaltigkeitskrisen zu thematisieren. Es gilt, Austauschformate zu schaffen, Emotionswissen zu vermitteln oder Perspektivenwechsel vorzunehmen. Zudem sind kollektive Lernerfahrungen ebenso wichtige Bestandteile wie das Wissen darum, welche Handlungen, auch über den eigenen Fußabdruck hinaus, wirklich große Effekte haben.

Zu wirksamer BNE zählt zudem, über die Wissensvermittlung hinaus die gesamten Abläufe an Schulen auf ihren Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung hin zu überprüfen und daran zu orientieren (*Whole School Approach*; HOLST ET AL. 2024). Dabei ist nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung geprägt von der gemeinsamen Gestaltung durch verschiedene Personengruppen – neben Lernenden und Lehrenden auch Eltern, technisches Personal, außerschulische Kooperationspartner sowie die Kommunen als Schulträger. Die Schulleitungen nehmen hier eine besonders prägende Rolle ein, indem sie Prioritäten setzen und bestimmte Werte in Schulen stärken. Verschiedenste Studien belegen, dass eine kohärente institutionelle Ausrichtung an Nachhaltigkeit nicht nur den Zielen der Vereinten Nationen und den KMK-Empfehlungen entspricht, sondern auch dem Interesse von Lernenden, Lehrenden und Schulleitungen (u. a. GRUND & BROCK 2022).

BNE gelingt zudem durch fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht. Dadurch kann stärker vom Alltag von Lernenden sowie der realen Welt ausgegangen werden, um zu ergründen, wie sich Nachhaltigkeitsprobleme manifestieren und wie zu ihren Lösungen beigetragen werden kann. Dies reicht über einzelne Fachdisziplinen hinaus und somit hat fächerübergreifende, lösungsorientierte BNE das Potenzial, die Überzeugung zu stärken, selbst einen positiven Unterschied machen zu können. Zudem ist eine tiefgreifende Verankerung von BNE in den Strukturen des Bildungsbereichs, etwa in Form einer weiteren Verstetigung in Schulgesetzen,

Curricula, sowie in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden wesentlich. Konsequenterweise würde eine Ausrichtung an BNE und den damit verbundenen Kompetenzen zu einem zentralen Bestandteil des Verständnisses hochwertiger Bildung werden. All diese Ebenen tragen zu der Erfahrung bei, dass Schule als zentraler Ort für Zukunftsvorbereitung fungiert und zur aktiven Mitgestaltung befähigt.

4.4 BNE in einer digitalisierten Welt

Digitalisierung beeinflusst Gegenwart und Zukunft der Lernenden tiefgreifend. Aktuell erleben wir diesbezüglich fundamentale gesellschaftliche und politische Umbrüche, deren Auswirkungen teilweise bereits deutlich werden, aber in ihrer Reichweite (noch) nicht absehbar sind. Sie betreffen gleichermaßen das Selbstverständnis des Menschen und unser Verständnis von Gesellschaft. BNE in einer digitalisierten Welt möchte Lernende deswegen zu einer Auseinandersetzung damit anregen, wie Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung zusammenhängen (siehe weitergehend Kap. 4 des OR: *Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer digitalisierten Welt*, Ralf Heinrich, Jan Hinze-Baden, Matthias Scholliers, Eike Völker, Till Winkelmann).

Kap. 4
Langfassung
S. 97 – 136

Zwar nutzen Lernende in allen Lebensbereichen digitale Medien, der Umgang damit muss aber pädagogisch eingebettet werden, da eine autonome und souveräne Routine nicht vorausgesetzt werden kann (KMK 2021: 7). Sie benötigen daher Handlungskompetenzen, mit denen sie sich an einer nachhaltigen Gestaltung einer digitalisierten Welt beteiligen und sich hinsichtlich einer globalen Kultur der Digitalität² und einer digitalen Resilienz positionieren können.

Hier sind die grundlegenden Analysen des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019) von Bedeutung, die in ihrer Perspektive zeitlich über die Agenda 2030 hinausweisen und die Zusammenhänge zwischen Digitalisierung und nachhaltiger Entwicklung in Form von drei Dynamiken aufzeigen: Neben der zentralen Frage nach Chancen und Risiken der Digitalisierung für Nachhaltigkeit (erste Dynamik) geht es darum, den fundamentalen gesellschaftlichen Systemrisiken der digitalen Revolution begegnen zu können. Persönlichkeitsbildung, Selbstregulationskompetenzen und Mitgefühl können beim konstruktiven Umgang mit der Wucht der Veränderungen helfen (zweite Dynamik). Und schließlich hat die Digitalisierung auch Auswirkungen auf das Selbstverständnis des Menschen in seinem Verhältnis zur Mitwelt und Technik (dritte Dynamik).

Bezogen auf Bildung bedeutet dies, dass mittels digitaler Technologien z.B. der Zugang zu Bildungsangeboten verbessert und neue Möglichkeiten im Bereich der Individualisierung geschaffen werden können. So kann etwa das Verständnis Lernender für komplexe und globale Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung wie Klimawandel oder Biodiversitätsverlust angeregt werden, indem diese Prozesse durch den Einsatz von Modellierungstools simuliert werden. Dabei sollte immer auch mitgedacht werden, dass Lernende Risiken der Digitalisierung erkennen und bewerten. Beispielsweise könnten Arbeitsstandards und der Ressourcenbedarf bei

² Diese Kultur der Digitalität – der Begriff wurde erstmals von Felix STALDER (2016) geprägt – wird hier bewusst normativ, im Sinn nachhaltiger Entwicklung definiert: Pädagogisches Ziel ist eine reflektierte, aktiv-gestalterische Haltung in analogen wie digitalen Räumen, also ein verantwortlicher, kommunikativer, ebenso kreativ-mutiger wie kollaborativer Umgang mit digitalen Medien, nicht nur in der Schule. Siehe dazu u. a. DEUTSCHER ETHIKRAT (2023: 41): „Digitalisierung ist kein Selbstzweck. Der Einsatz sollte nicht von technologischen Visionen, sondern von grundlegenden Vorstellungen von Bildung, die auch die Bildung der Persönlichkeit umfassen, geleitet sein“.

der Herstellung und dem Einsatz von IT-Hard- und Software, die Verstärkung bestehender Ungleichheiten und Machtkonzentrationen durch die Ausgrenzung ärmerer Menschen von digitaler Teilhabe oder der Ausbau der Marktmacht einzelner IT-Unternehmen thematisiert und kritisch bewertet werden.

Relevant für Lernende in diesem Kontext ist hier insbesondere auch die Fähigkeit, digitale Technologien und Tools kritisch zu reflektieren. Derzeit erleben wir etwa einen rasanten Fortschritt der KI, die von jungen Menschen offensiv genutzt wird, während bestehende Strukturen, auch im Bildungssystem, kaum Schritt halten können. Ein hilfreicher, weltweit rezipierter Ansatz dazu ist die „21st Century Education“, die 2024 auf das Themenfeld KI (künstliche Intelligenz) erweitert wurde (FADEL ET AL. 2024). Auch die „Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen“ (KMK 2024^b) nimmt Bezug auf die Zukunftskompetenzen (4 K) und betont entsprechend, dass es neben stärkerer Unterstützung der Lehrkräfte auch einer Veränderung der Prüfungskultur in dem Sinn bedürfe, dass „hilfsmittelunterstützte, längerfristig vorbereitete, kollaborative sowie dialogische [...] Leistungen [...] im Rahmen einer Präsentation erbracht werden“ (KMK 2024^b: 7).

Für das Themenfeld KI nützlich sind zudem die KI-Kompetenzrahmen für Lehrende (UNESCO 2024^b) und für Lernende (UNESCO 2024^a) der UNESCO, die beide auf der UNESCO-Empfehlung zur Ethik der KI (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2023) basieren. Die Empfehlung stellt menschliche Fähigkeiten und Bedürfnisse ins Zentrum und betont, dass Menschenrechte und Grundfreiheiten während des gesamten Lebenszyklus von KI-Systemen geachtet, geschützt und gefördert werden müssen. Zugleich sollen Umwelt und Ökosysteme geschützt und gefördert werden, denn sie sind die existenzielle Voraussetzung dafür, dass die Menschheit und andere Lebewesen Nutzen aus dem KI-Fortschritt ziehen können.

Im Sinn einer hochwertigen „Bildung in der digitalen Welt“ (SDG 4; KMK 2021, 2024) können und sollten die Lernenden in diesen Diskurs einbezogen werden und ihn mitgestalten können, gerade in der Oberstufe – ebenso wie Eltern, Bildungspartnerinnen und -partner sowie alle anderen am Schulleben Beteiligten.

5 Didaktische Ansätze und der Kompetenzansatz des Orientierungsrahmens

Der didaktische Ansatz des Orientierungsrahmens beruht auf fünf Leitideen:

1. Orientierung an Leitbildern der nachhaltigen Entwicklung,
2. Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen,
3. BNE-Prinzipien, Lernformate und Methoden,
4. lebensweltorientierter Umgang mit Vielfalt und Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel,
5. Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe.

Er verfolgt damit das Kernanliegen, komplexere Verständnisse von Entwicklung zu fördern, die bestehenden Spannungen zwischen Wissen und Handeln und die oben erwähnten Zielkonflikte der verschiedenen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung zu thematisieren. Der Orientierungsrahmen verwendet dazu ein **Kompetenzmodell im Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln**. Bevor dies erläutert wird, erfolgt eine kurze Übersicht über empirische Befunde zur Didaktik der BNE.

5.1 Empirische Befunde und Didaktik einer BNE mit globaler Perspektive

■ Kap. 1.2.1
Langfassung
S. 38 f.

Es gibt einen wachsenden Forschungszweig zur Ausdifferenzierung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zu den dazu geeigneten Lehr-Lern-Settings (siehe weiterführend Kap. 1.2.1 des OR). Als zentral gilt hier die Reflexionskompetenz als Voraussetzung für den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit. Ebenso bedeutsam ist die kontinuierliche Erfahrung von Selbstwirksamkeit der Lernenden (siehe z. B. TAUBE 2022). Schulen kommt hier auch insofern eine wichtige Rolle zu, als junge Menschen einen Großteil ihres Alltags dort verbringen. Schule wird dadurch zum Erprobungsraum der Aneignung von Handlungswissen. Sie kann und sollte das Herstellen lebensweltlicher Bezüge zum Alltag der Lernenden leisten, da das Vermitteln von Faktenwissen allein nicht ausreicht, um Menschen zu nachhaltigkeitsorientiertem Handeln zu motivieren (BERGMÜLLER ET AL. 2019).

■ Kap. 7
Langfassung
S. 721 – 748

Neben der methodisch-didaktischen Kompetenz ist die Haltung der Lehrenden von Bedeutung. Neigen sie dazu, stark vereinfachende Perspektiven einzunehmen oder moralisierende Appelle zu nutzen und Fragen nach Komplexität und Uneindeutigkeit auszuklammern, führt dies oft zu einer vereinfachten Darstellung vermeintlich richtigen oder falschen Verhaltens im Kontext von Nachhaltigkeit. Dies wiederum erreicht viele der Lernenden nicht, da sie ihren Alltag vielfach als von Widersprüchen gekennzeichnet erleben. Als wirkungsvoll haben sich hier didaktische Ansätze gezeigt, die die Reflexionsfähigkeit Lernender fördern, indem sie den Umgang mit kontroversen Themen und Unsicherheit in den Mittelpunkt von Lehr-Lern-Settings stellen, wie z. B. Dilemmatadiskussionen (siehe die jeweiligen fachbezogenen Kapitel für weitergehende methodische Anregungen). Dies wiederum bedeutet, dass Lehrende entsprechende Fähigkeiten während ihrer Aus- und Weiterbildung erlernen müssen (siehe auch Kap. 7 des OR).

5.2 Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens: Erkennen – Bewerten – Handeln

■ Kap. 5
Langfassung
S. 137 – 166

Das integrative Kompetenzmodell des OR für die gymnasiale Oberstufe ist angelehnt an die Definition der Schlüsselkompetenzen der OECD (RYCHEN& SALGANIK 2003), die bundesweit geltenden KMK-Bildungsstandards für einzelne Fächer sowie die für die Abiturprüfung verbindlichen EPA (KMK 2018, 2024^c) (weitergehend siehe dazu Kap. 5 des OR: *Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte*, Jörg-Robert Schreiber). Damit ist das Ziel verbunden, kognitive und emotionale Fähigkeiten am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wertorientiert auszurichten. Der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung basiert auf diesem Kompetenzmodell, das 2007 etabliert wurde (KMK, BMZ & ENGAGEMENT GLOBAL 2007) und seitdem erweitert und aktualisiert wird.³ Der hier verwendete Ansatz beinhaltet elf Kernkompetenzen der Bereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln**. Er gliedert nachhaltigkeitsrelevante Themen kriteriengeleitet in 21 Bereiche, die sich den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 zuordnen lassen.

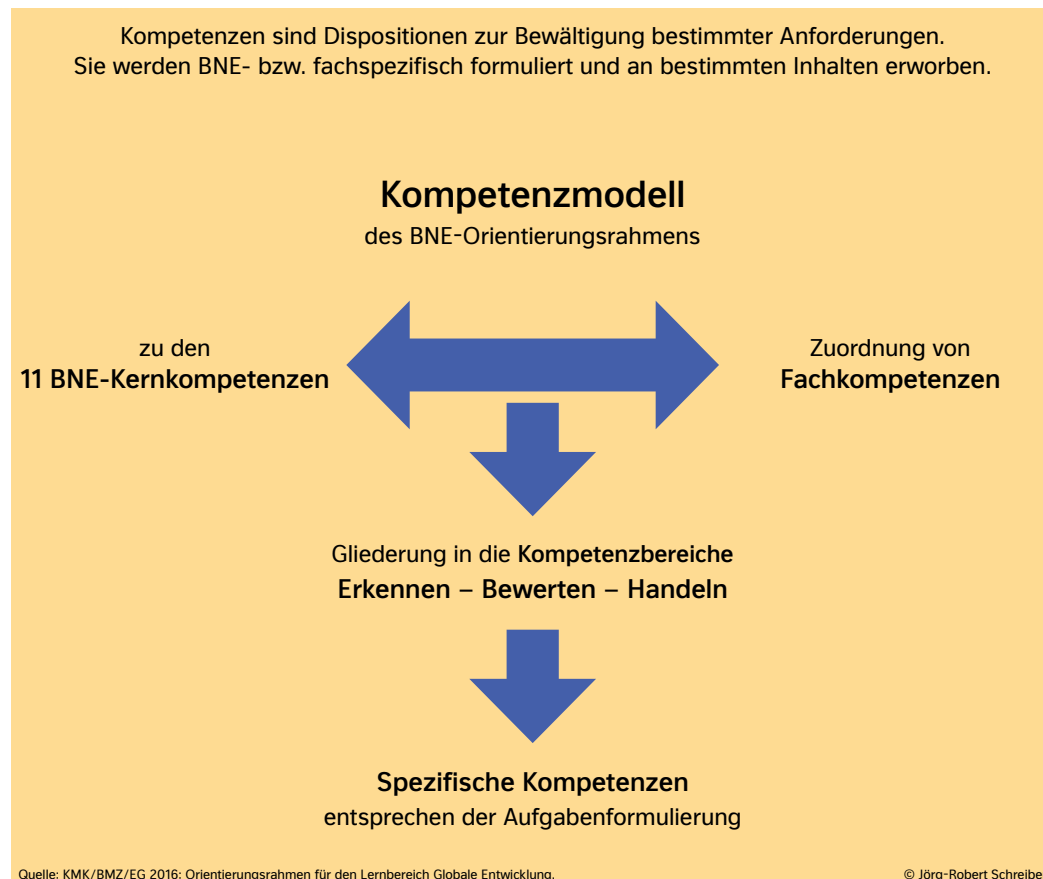
³ Das entspricht i. w. S. den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz (DE HAAN 2008).

5.3 Grundlagen des Kompetenzmodells: Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen

Die elf Kernkompetenzen stellen den Ausgangspunkt für ein Kompetenzmodell dar, das durch zugeordnete Fachkompetenzen und – auf der Unterrichtsebene – durch spezifische Kompetenzen mit Bezug zu konkreten Inhalten ergänzt wird (siehe weiterführend Kap. 5.7 in dieser Kurzfassung sowie die fachbezogenen Abschnitte in Kap. 6 des OR).

Kap. 6
Langfassung
S. 167 – 720

| Abbildung 4: Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens (nach SCHREIBER 2016, 2025)



Die Gliederung in die drei Kompetenzbereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** verdeutlicht komplementäre Elemente eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs. Die drei Bereiche entsprechen erwünschten Lernschritten, sollen allerdings kein konsequentes didaktisches Nacheinander in der Konzeption des Unterrichts nahelegen. Vielmehr sind sie miteinander verbunden und Lernschritte erfolgen zirkulär, indem entsprechende Kompetenzen immer weiter aus- und aufgebaut werden.

Im Kompetenzbereich **Erkennen** wird die zielgerichtete Erarbeitung von Wissen besonders hervorgehoben, da es aufgrund der exponentiellen Zunahme von Wissen in den relevanten Disziplinen immer schwieriger wird, Grundwissensbestände zu definieren und fortlaufend zu aktualisieren. Erforderliches fachübergreifendes Orientierungswissen macht sich an den vorgeschlagenen Themen von BNE fest (siehe Tabelle 8, Kap. 5 des OR). Wissenserarbeitung umfasst auch die Fähigkeit, Fakten zu prüfen und hinsichtlich ihrer Aussage zu analysieren sowie auf dieser Grundlage Wissen zu einer Vielzahl von Themen zu konstruieren und zu vernetzen.


Kap. 5
Langfassung
S. 149f.


In der unterrichtlichen Praxis sollte dies stets mit dem Erwerb digitaler Anwendungs- und Kommunikationskompetenzen verbunden werden.

Der Kompetenzbereich **Bewerten** schließt hier an, indem er Fähigkeiten wie den kritischen Einsatz von Medien und digitalen Anwendungen, z. B. KI, sowie die Kompetenz, Eignung und Wert bestimmter Informationen und ihrer Quellen zu erkennen, beinhaltet. Der Kompetenzbereich **Bewerten** bezieht sich in der BNE einerseits auf den allgemeinen und teils grundlegenden Diskurs über Entwicklungs- und Globalisierungsfragen, ist aber andererseits auch auf die Beurteilung konkreter Entwicklungsmaßnahmen ausgerichtet. In beiden Fällen ist ein Bezug auf Grund- und Völkerrechte, auf Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder erforderlich. Ganz grundlegend geht es im Kompetenzbereich Bewerten um kritische Reflexion sowie das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte durch Förderung der Fähigkeit Lernender zum Perspektivenwechsel. Beides ist Voraussetzung für „Solidarität und Mitverantwortung für Mensch und Umwelt“, die den Übergang zum Kompetenzbereich **Handeln** markieren.

Der Kompetenzbereich **Handeln** fördert solche Kompetenzen, die reflektiv an Werte gebunden sind. Lernende sollen die Fähigkeit erwerben, das eigene Verhalten im Kontext nachhaltiger Entwicklung kritisch zu reflektieren und schon im Lernprozess an der zukunftsfähigen Gestaltung ihrer Schule oder anderer Teilbereiche der Gesellschaft mitzuwirken. Dies beinhaltet etwa die Entwicklung von Fähigkeiten zu Konfliktlösung und Verständigung, Ambiguitätstoleranz, Kreativität und Innovationsbereitschaft sowie Fähigkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen. Dazu gehört insbesondere auch der bewusste Umgang mit Zielkonflikten im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Hier gibt es in vielen Fällen nicht die „richtige“ Lösung. Vielmehr müssen Entscheidungen anhand einer Abwägung von Alternativen getroffen werden.

Komplexe Situationen und ein als immer schneller empfundener gesellschaftlicher Wandel erfordern zudem, mit Ungewissheit und widersprüchlichen Ansprüchen umgehen zu können. Schulische Bildung sollte dabei nicht nur den Erwerb der Fähigkeit zu nachhaltigem Handeln fördern, sondern auch die im Kompetenzbegriff nach WEINERT (2001) enthaltenen motivationalen und volitionalen Komponenten in Gestalt von Handlungsbereitschaft berücksichtigen. Für das Handeln sind motivationale Faktoren oft entscheidender als Wissen. Diese wiederum werden durch eigenverantwortliches Lernen und Partizipation Lernender im gesamten schulischen Alltag gefördert.

 **Kap. 5.9**
Langfassung
S. 169 f.

 **Kap. 8**
Langfassung
S. 749 – 786

Die Einbindung des Kompetenzmodells in den schulischen Unterricht unterstützt die Gestaltung schulinterner Curricula in diesem Sinn (siehe weitergehend Kap. 5.9 des OR). Während die Schulen einerseits an Vorgaben durch Bildungspläne und EPA gebunden sind, verfügen sie auch über eigene Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der schuleigenen Profile und Schwerpunkte. Im Kontext der BNE geschieht dies sinnvollerweise im Lauf eines Schulentwicklungsprozesses im Sinn des *Whole School Approach* (siehe auch Kap. 6.2 dieser Kurzfassung sowie Kap. 8 des OR).

| Tabelle 2: BNE-Kernkompetenzen (aus OR für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 5.4, S. 147)

Die Lernenden können (anhand von Beispielen)⁴ ...	
ERKENNEN	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... hilfreiche Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung ⁵ beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.
BEWERTEN	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... auf der Grundlage kritischer Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Maßnahmen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung (bei uns und in anderen Teilen der Welt) 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 soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit 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 aushalten.
	11. Partizipation und Mitgestaltung ... und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen, öffentlichen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an deren Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

⁴ „Die Lernenden können ...“ bedeutet hier, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in einer gegebenen Situation einsetzen.

⁵ Der Begriff ‚Entwicklung‘ ist in der Übersicht der Kompetenzen weder entwicklungspolitisch konnotiert noch ein verkürztes Synonym für nachhaltige Entwicklung. Er verweist allgemein auf einen Entwicklungsprozess, der keineswegs grundsätzlich nachhaltig ist.

| Tabelle 3: BNE-Themenbereiche⁶ und ihr Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 (aus OR für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 5.5, S. 148)

BNE-Themenbereiche	Vorrangig zugeordnete Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	Ziel 4: Hochwertige Bildung Ziel 10: Weniger Ungleichheiten
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus	Ziel 10: Weniger Ungleichheiten Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum	Ziel 2: Kein Hunger Ziel 12: Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion
5 Landwirtschaft und Ernährung	Ziel 2: Kein Hunger Ziel 12: Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion
6 Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health	Ziel 3: Gesundheit und Wohlergehen Ziel 6: Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen
7 Bildung und Wissenschaft	Ziel 4: Hochwertige Bildung
8 Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus	Ziel 12: Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion Ziel 14: Leben unter Wasser Ziel 15: Leben an Land
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere	Ziel 6: Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen Ziel 14: Leben unter Wasser Ziel 15: Leben an Land
10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, von Energiegewinnung, KI und Digitalisierung	Ziel 7: Bezahlbare und saubere Energie Ziel 9: Industrie, Innovation und Infrastruktur
11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust	Ziel 13: Maßnahmen zum Klimaschutz

⁶ Die Bildung von Themenbereichen entspricht dem Kontextverfahren politischer Diskussionen und weist Parallelen zu den 17 Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 der Vereinten Nationen auf. Um die weitgespannte inhaltliche Zielsetzung der Agenda 2030 für die eigene Themenfindung zu nutzen, empfiehlt es sich, auch die zahlreichen Unterziele der Agenda 2030 zu Hilfe zu nehmen.

BNE-Themenbereiche	Vorrangig zugeordnete Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	Ziel 11: Nachhaltige Städte und Gemeinden
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	Ziel 1: Keine Armut Ziel 8: Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum
14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen	Ziel 5: Geschlechtergleichheit Ziel 10: Weniger Ungleichheiten
15 Armut und soziale Sicherheit	Ziel 1: Keine Armut
16 Frieden und Konflikt	Ziel 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
17 Migration und Integration	Ziel 10: Weniger Ungleichheiten Ziel 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
18 Politik, Demokratie und Menschenrechte	Ziel 4: Hochwertige Bildung Ziel 5: Geschlechtergleichheit Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
21 Kommunikation im globalen Kontext	Ziel 9: Industrie, Innovation und Infrastruktur Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
* Die Nummerierung der Themenbereiche dient lediglich der Orientierung und sagt nichts aus über ihre jeweilige Bedeutung. Mit ihrer neutralen Formulierung wurde bewusst auf eine Problematisierung oder auf gezielte Umsetzungsimpulse im Sinn der BNE verzichtet.	

5.4 Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fachunterricht

Eine Ausrichtung von Bildung auf Kompetenzen hat Folgen für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht (weitergehend siehe fachbezogene Abschnitte ab Kap. 6.2 des OR). Neuere Kompetenzmodelle sind i. d. R. mit dem Ziel verknüpft, Lernende dabei zu unterstützen, variable Lebenssituationen selbstorganisiert zu bewältigen. Für Lernarrangements einer BNE gelten diese Merkmale selbstbestimmten Lernens und handlungsorientierten Unterrichts als grundlegende Lernkonzepte. Methodisch zielt handlungsorientiertes Lernen auf selbstständige Wissensentwicklung sowie Problemlösungs- und Gestaltungsfähigkeit ab. Dies bedarf Lernsettings, die selbstgesteuertes, eigenständiges und kooperatives Arbeiten fördern, ebenso wie forschendes Lernen mit lösungsorientiertem Handeln. Zu diesem Zweck werden außerschulische Lernorte und Kooperationspartner einbezogen und die Lehrenden begreifen sich vermehrt in der Rolle als Lernbegleitung statt als rein Wissensvermittelnde. Wissenschaftspropädeutische Ansätze der Ober-

 **Kap. 6.2**
Langfassung
S. 173f.

Kap. 5.6
Langfassung
S. 153 f.

stufe versuchen zudem, vermehrt interdisziplinäres Verständnis zu wecken, indem Wissensbestände unterschiedlicher Disziplinen und Perspektiven einbezogen werden (siehe für eine Übersicht didaktischer Konzepte der BNE in der Oberstufe Kap. 5.6 des OR sowie die fachbezogenen Abschnitte in Kap. 6).

Kap. 6
Langfassung
S. 167 – 720

Gleichzeitig können auch die fachspezifischen Kompetenzen mittels eines BNE-basierten Unterrichts gefördert werden. Dies gelingt etwa durch das Aufgreifen exemplarischer Fragestellungen, die sich sowohl inhaltlich als auch didaktisch an den fachspezifischen Kompetenzanforderungen der Oberstufe orientieren. Die 17 fachbezogenen Kapitel des OR für die gymnasiale Oberstufe bieten dazu neben einer Einführung zum Bezug des jeweiligen Fachs zu BNE methodisch-didaktische Überlegungen, Anregungen für Prüfungsformate, Themenvorschläge sowie ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge.

Ergänzend zu den in Tabelle 2 genannten Themenbereichen enthält jeder der Fachbeiträge kurze Unterrichtsskizzen und ausführliche Unterrichtsbeispiele (zu Letzteren siehe Tabelle 3) zu ausgewählten fachspezifischen Themen, die exemplarisch darstellen, wie Oberstufenunterricht im Sinn einer BNE gemeinsam gestaltet werden kann.

Ein besonderes Merkmal von BNE-Kompetenzen und -Inhalten ist zumeist, dass sie sich nicht ausschließlich fachsystematisch erschließen bzw. erarbeiten lassen. Sie greifen Wechselwirkungen auf und beleuchten Phänomene aus fachübergreifender, interdisziplinärer Perspektive mit dem Ziel, die Komplexität globaler Prozesse erfahrbar zu machen. Die Bedeutung des projektorientierten Lernens wird in diesem Zusammenhang immer wieder hervorgehoben, da es in besonderem Maß Kommunikation in heterogenen Gruppen sowie Eigen- und Mitverantwortung in unterschiedlichen Situationen über einen längeren zusammenhängenden Zeitraum ermöglicht.

Diese didaktische Herangehensweise macht Um- bzw. Neudenken der Feedbackkultur und der Leistungsbewertung notwendig, denn selbstbestimmtes Lernen beinhaltet, dass Lernende die Verantwortung dafür einnehmen, ihre Lernfortschritte selbst einzuschätzen. Wechselnde Lernarrangements und Arbeitsformen (z. B. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenumsdiskussionen) und eine klare Produktorientierung (z. B. Recherchedokumentationen, Interviews, Portfolios, Vorträge, Rollenspiele, mediale Produkte) bieten den Lehrenden vielfältige Beobachtungsmöglichkeiten sowie Anlässe und Informationen für Lernentwicklungsgespräche und Bewertungen. Wird der Selbsteinschätzung der Lernenden und dem Gespräch darüber sowie den individuellen Lernvereinbarungen hinreichend Raum gegeben, können die jungen Menschen lernen, ihre Leistungen hinsichtlich der angestrebten Ziele realistisch einzuschätzen. Ebenso erwerben sie die Fähigkeit, eigene Lernbedarfe zu erkennen und dadurch den eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen. Das erfordert Zeit und häufig eine Neujustierung der Lernziele und didaktischen Konzepte.

| Tabelle 4: Übersicht der Unterrichtsbeispiele (aus OR für die gymnasiale Oberstufe, Zusammenfassung der Kapitel, Seite 19)

Fachkapitel	Unterrichtsbeispiele
A Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld	
6.2 Sozialwissenschaften und Politische Bildung	Möglichkeiten und Grenzen transnationaler Gerechtigkeit im Spannungsverhältnis mit nationalen Institutionen
6.3 Geographie	Städte im 21. Jahrhundert
6.4 Wirtschaft	Wie kann eine zukunftsorientierte Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit gelingen?
6.5 Geschichte	Die Epoche des Ost-West-Konflikts im Blick der globalen Umweltgeschichte: Die „Große Beschleunigung“ und das Anthropozän
6.6 Religion	„Future is now/Recht auf Zukunft“ oder: Welche Zukunft erwarten wir? Welche Zukunft wollen wir? Wie können wir Zukunft gestalten?
6.7 Philosophie und Ethik	Was schulden wir zukünftigen Generationen?
B Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld	
6.9 Deutsch	Die Macht der Worte! Welchen Anteil an den Gräueltaten dieser Welt hat Propaganda? Mit welchen Mitteln lässt sich Propaganda enttarnen und vielleicht sogar auch verhindern?
6.10 Neue Sprachen	Nachhaltigkeit auf Rädern? Der Foodtruck der Zukunft: Ideenentwicklung für ein Start-up-Unternehmen im Zielsprachenland
6.11 Alte Sprachen	Diversität und Zugehörigkeit
C Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport	
6.12 Musik und Theater	Künstlerische Interventionen im öffentlichen Raum
6.13 Bildende Kunst	Weltbilder. Wege ins globale Sehen
6.14 Sport	Meine Stadt – mein Bewegungsraum
D Mathematisch-informatisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld	
6.15 Mathematik	CO ₂ -Budget
6.16 Biologie	One Health – Gesundheit ganzheitlich für Menschen, Tiere und Ökosysteme betrachten
6.17 Chemie	Gutes Plastik – schlechtes Plastik
6.18 Physik	Der Klimawandel durch die Brille der Physik
6.19 Informatik	Algenfarm – eine Greenfoot-Simulation im Sinn der BNE

Kap. 5.5
Langfassung
S. 148 f.

Solche Konzepte beinhalten etwa partizipative und kooperative Lernformen sowie methodische Ansätze, die systemisches und interdisziplinäres Denken und Handeln fördern. Dazu gehören z. B. analytische Methoden wie Concept Maps, Mysteries, computergestützte Modellierungen oder visionsorientierte Methoden wie Planspiele oder Szenario-Technik (für weiterführende Anregungen zur Konstruktion von Aufgaben sowie zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernsituationen siehe Kap. 5.5. des OR sowie die jeweiligen Fachkapitel für fachbezogene sowie fachübergreifende und fächerverbindende Themen- und Unterrichtsvorschläge)⁷

6 Rahmenbedingungen: Umsetzung von BNE in Lehrkräftebildung und Schulentwicklung

Neben der Prüfungskultur gibt es zwei weitere entscheidende Stellschrauben, um BNE dauerhaft strukturell in der Schule und auf anderen Ebenen des Bildungssystems zu etablieren: die curriculare Verankerung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie die ganzheitliche Schulentwicklung im Sinn eines Whole School Approach (WSA).

6.1 Verankerung von BNE in der Lehrkräftebildung

Lehrkräfte gelten als Schlüsselpersonen für die Umsetzung von BNE. Doch obwohl politische und curriculare Rahmenbedingungen in den letzten Jahren gestärkt wurden, fühlen sich gleichzeitig viele auf diese Aufgabe noch unzureichend vorbereitet (BROCK & HOLST 2022). Im Kontext der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Lehrenden sind mittlerweile eine Reihe von Kompetenzmodellen entstanden, die die Notwendigkeit eines entsprechenden Fachwissens zu globalen Prozessen, Reflexionsfähigkeit, Empathie, didaktischer Gestaltungskompetenz sowie die Fähigkeit zur Mitwirkung an schulischen Entwicklungsprozessen betonen. In diesen Modellen wird die Qualifikation von Lehrkräften im Kontext der BNE zudem als ganzheitlicher Prozess verstanden, der sowohl die personbezogenen, individuellen Nachhaltigkeitskompetenzen der Lehrkräfte als auch ihre funktionsbezogenen, didaktischen Kompetenzen in den Blick nimmt (siehe auch BERGMÜLLER & QUIRING 2019).

Ein Blick in die aktuelle Lehrkräftebildung zu BNE zeigt allerdings bereits interessante Entwicklungen, aber auch noch deutliche Herausforderungen in der Umsetzung dieses Anspruchs (siehe dazu Kap. 7 des OR: *BNE mit globaler Perspektive in der Lehrkräftebildung*, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Alexander Brämer, Jens Kühne): In der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Studium) eröffnen hochschulpolitische Initiativen, Zertifikate und Professuren neue Ansätze, doch BNE bleibt im Curriculum noch meist randständig. Der Vorbereitungsdienst (Phase 2) bietet erfolgreiche Projekte, ist jedoch durch fachspezifische Prüfungslogik, fehlende Zuständigkeiten und geringe BNE-Expertise der Auszubildenden eingeschränkt. In der

Kap. 7
Langfassung
S. 721 – 748

⁷ Die 17 Fachbeiträge des OR für die gymnasiale Oberstufe befassen sich mit der Verankerung von BNE mit globaler Perspektive im jeweiligen Fach und in der jeweiligen Fächergruppe, mit Kompetenzorientierung, Inhalten sowie didaktischen Konzepten. In Unterrichtsskizzen und ausführlicheren Unterrichtsbeispielen wird zudem jeweils exemplarisch vorgestellt, wie BNE im Oberstufenunterricht gemeinsam gestaltet werden kann. Sie sind gruppiert nach Fächergruppen: Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld, Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport, Mathematisch-informatisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld.

Fort- und Weiterbildung (Phase 3) existiert ein breites, aber oft punktuelles Angebot; nachhaltige Wirkung entfalten allerdings insbesondere langfristige, kooperative Lernformate. Für eine wirksame Integration von BNE in die schulische Praxis ist daher ein kumulativer Lernprozess über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg notwendig, unterstützt durch die Qualifizierung der Auszubildenden und Kooperation mit externen Partnern. So kann BNE als fächerübergreifende Schulentwicklungsaufgabe verankert werden, etwa im Rahmen des WSA.

6.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung als Aufgabe für die ganze Schule – der Whole School Approach

Schulen fungieren als Mikrokosmen für nachhaltige Werte und demokratische Prinzipien und die Schulentwicklung gehört zum Alltag von Schulleitungen und ihren Schulgemeinschaften. Der Whole School Approach (WSA) mit Bezug zu BNE⁸ stellt den zentralen Ansatz für die Gestaltung einer ganzheitlichen Schulentwicklung dar, bei der Lerninhalte, Schulkultur, Schulmanagement und physische Umgebung gleichermaßen an den Prinzipien nachhaltiger und demokratischer Entwicklung ausgerichtet sind (siehe dazu Kap. 8 des OR: *BNE als Aufgabe für die ganze Schule – der Whole School Approach*, Claudia Schanz).

Entsprechend empfiehlt auch die KMK (2024^a) die Umsetzung des WSA als Mittel, um die gesamte Institution Schule nachhaltiger zu gestalten. Aus Erhebungen ist bekannt, dass Lernende und Lehrkräfte, in deren Institutionen der WSA bereits umgesetzt wird, ihr Handeln stärker an den Prinzipien der Nachhaltigkeit orientieren (HOLST ET AL. 2024).

Die Umsetzung des WSA kann an alle bereits laufenden Prozesse der Schulentwicklung anknüpfen und ist daher keinesfalls als zusätzliches „Extra“ zu verstehen. Vielmehr liegt in der Umsetzung das Potenzial, alle Bereiche des Schullebens in den Blick zu nehmen und miteinander in Beziehung zu setzen:

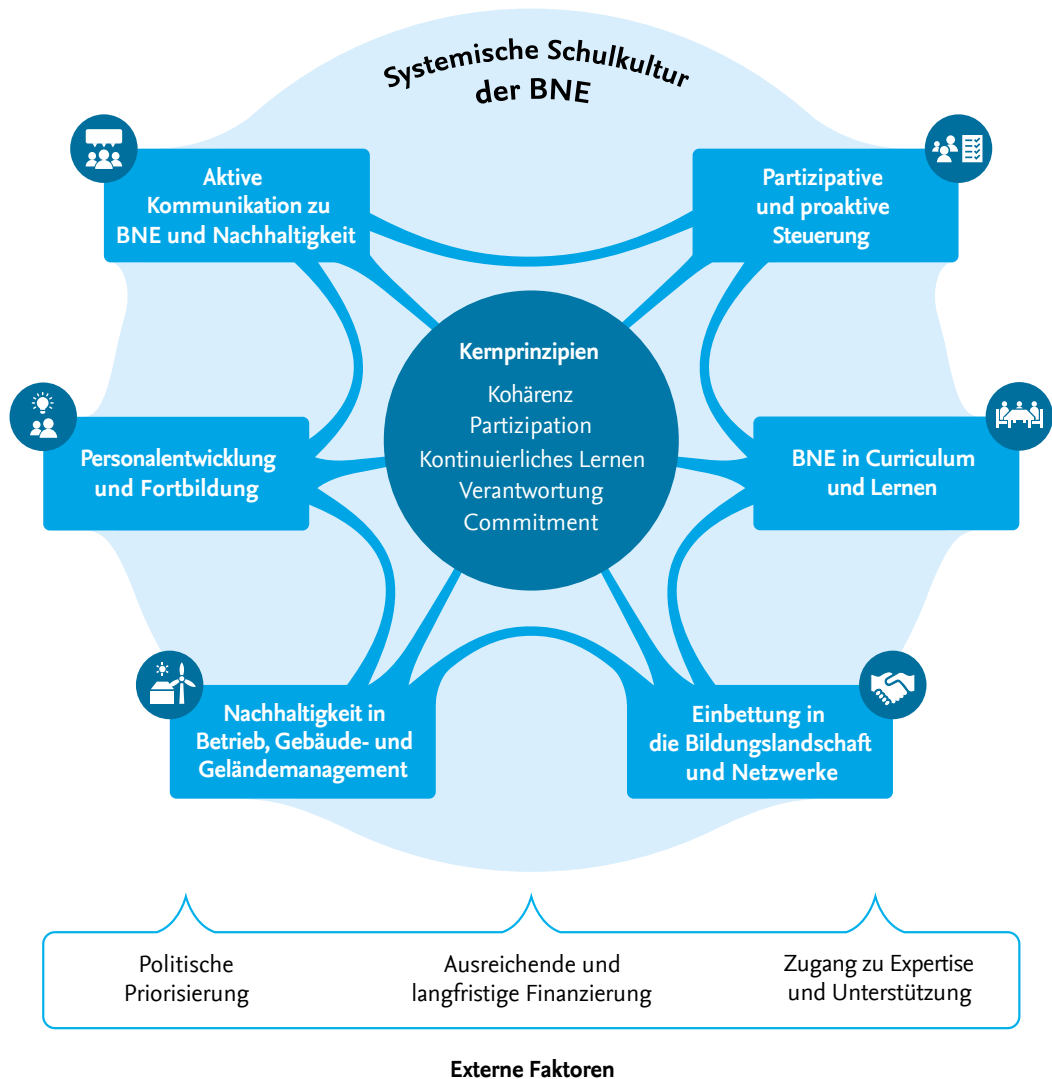
- das Schulmanagement sowie die proaktive und demokratische Steuerung und Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Rahmen einer nachhaltigen Schulentwicklung,
- das Lernen und Lehren innerhalb und außerhalb des Unterrichts im gemeinsamen Lebensraum Schule,
- die aktive Einbettung der Schule in lokale und globale Netzwerke, regionale Bildungslandschaften und weitere Kooperationen,
- die erlebbare und mitgestaltbare Nachhaltigkeit im Betrieb, in der Bewirtschaftung sowie in der Gestaltung der Schulgebäude und des Schulgeländes,
- die Einbindung, Fortbildung und Unterstützung aller Mitarbeitenden zur Realisierung eines WSA,
- die schulische Kommunikation zu Nachhaltigkeit nach innen und außen sowie
- die Etablierung von Nachhaltigkeit als Teil der Schulkultur.

Kap. 8
Langfassung
S. 749–786

⁸ Die Art und Weise, wie die Einrichtungen organisiert und ausgestaltet sind sowie Entscheidungen getroffen werden, muss mit den Lerninhalten und den pädagogischen Methoden übereinstimmen. Dieser über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg als Whole Institution Approach (WIA) bezeichnete Ansatz beschreibt einen Prozess, bei dem Bildungseinrichtungen selbst zu Lern-, Experimentier- und Erfahrungsräumen für die Gestaltung nachhaltiger Zukunft werden. Bezogen auf die einzelne Schule wird hier der Begriff des Whole School Approach (WSA) verwendet.

| Abbildung 5: Übersicht des Whole School Approaches (auf Basis von HOLST (2023), übersetzt und leicht adaptiert nach HOLST ET AL. 2024)

Whole School Approach BNE in der gesamten Schule verankern



Zunehmend begünstigen die bildungspolitischen Rahmenbedingungen die Umsetzung des WSA. Diese breiter werdende institutionelle Basis wird außerdem durch ein wachsendes Angebot an Unterstützungsmechanismen gefördert. Dazu gehören z. B. der Aufbau von Koordinierungsstellen, Fachberatungssystemen, Unterstützungsagenturen, wie z. B. die Landeskoordinationsstellen und das Fachpromotorinnenprogramm von Engagement Global⁹. Ferner umfasst dies eine Reihe BNE-bezogener Schullabels sowie Programme für Vorreiterschulen, die ihre Schulentwicklung an den Nachhaltigkeitszielen orientieren, außerschulische Bildungsakteurinnen und -akteure einbeziehen sowie in Netzwerken miteinander kooperieren.

⁹ Die Landeskoordinationsstellen BNE in Ministerien und Landesinstituten vieler Bundesländer sind vom BMZ geförderte und Engagement Global umgesetzte Einrichtungen zur Unterstützung der strukturellen Implementierung von BNE. Das Fachpromotorinnenprogramm für Globales Lernen ist ebenfalls bei Engagement Global angesiedelt, in den meisten Bundesländern aktiv und zuständig für die Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit auf Ebene der Zivilgesellschaft.

7 Fazit

Die Weiterentwicklung einer zukunftsfähigen, an Nachhaltigkeit und Demokratieförderung orientierten schulischen Bildung hat die Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen zum Ziel und trägt zu einer hochwertigen Bildung für alle bei, wie sie in SDG 4.7 (Agenda 2030 der Vereinten Nationen) und im Programm BNE 2030 der UNESCO gefordert wird. In der Ausrichtung auf zukunftsrelevante Kompetenzen, wie z. B. problemlösungsorientiertes und systemisch vernetztes Denken, Solidarität und Empathie, unterstützt der *„Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“* alle an schulischer Bildung beteiligten Akteurinnen und Akteure dabei, die Verankerung von BNE als ein grundlegendes und integratives Bildungsprinzip fachbezogen und überfachlich voranzubringen. Es geht dabei insbesondere um die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit der Lernenden in entsprechend partizipativ angelegten Lehr-Lern-Settings und auch um Kompetenzen für Lehrende.

Der Orientierungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe bietet dazu acht konzeptionelle Beiträge sowie 17 fachbezogene Kapitel mit zahlreichen methodisch-didaktischen Anregungen und konkreten Praxisbeispielen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulentwicklung und Unterricht. Er richtet sich somit an Seminar-, Fach- und Schulleitungen sowie Lehrkräfte, Bildungsverwaltung, Schulbuchverlage und außerschulische Stakeholderinnen und Stakeholder – mithin an alle, die an der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung mitwirken können.

8 Literatur

- ALBERT, M. & QUENZEL, G. (Hrsg.) (2024): Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Shell Deutschland GmbH. Beltz. <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie-2024.html>.
- BERGMÜLLER, C., CAUSEMANN, B., HÖCK, S., KRIER, J.-M. & QUIRING, E. (2019): Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Waxmann.
- BERGMÜLLER, C. & QUIRING, E. (2019): Wirkungszusammenhänge bei Multiplikator/inn/en-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit. In: BERGMÜLLER, C., CAUSEMANN, B., HÖCK, S., KRIER, J.-M. & QUIRING, E. (Hrsg.), Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit (S. 161 – 186). Waxmann.
- BMUV & UMWELTBUNDESAMT (Hrsg.) (2021): Zukunft? Jugend fragen! – 2021. Umwelt, Klima, Wandel – was junge Menschen erwarten und wie sie sich engagieren. BMUV. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_2021_bf.pdf.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ, BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- BROCK, A. & HOLST, J. (2022): Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Freie Universität Berlin.

- DE HAAN, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, I. & DE HAAN, G. (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde (S. 23 – 43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8>.
- DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG (Hrsg.) (2025). Transformation gemeinsam gerecht gestalten. Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie Weiterentwicklung 2025.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2023): Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz. UNESCO. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_UNESCO-Empfehlung_zur_Ethik_der_K%C3%BCnstlichen_Intelligenz.pdf.
- DEUTSCHER ETHIKRAT (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf>.
- FADEL, C., BLACK, A., TAYLOR, R., SLESINSKI, J. & DUNN, K. (2024): Bildung für das Zeitalter von KI. ZLL21 e.V. – Zentralstelle für Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert.
- GRUND, J. & BROCK, A. (2022): Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften.
- HOLST, J., GRUND, J. & BROCK, A. (2024): Whole Institution Approach: Measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. Sustainability Science, 19, 1359 – 1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>.
- HOLST, J. (2023^b): Towards Coherence on Sustainability in Education: A Systematic Review of Whole Institution Approaches. In: Sustainability Science, 18 (2), 1015 – 1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>.
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlagsgruppe. <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc17f-bc44-4907-8439-253d5dbbeaba>.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – EPA. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#%c1284>.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024^a): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024^b): Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen (Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 10.10.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024^c): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und Abiturprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 06.06.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ, BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Auflage, Cornelsen. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf.

- KRESS, D. (2021): Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021 – Wir sind bereit und wollen endlich eine nachhaltige Zukunft! Greenpeace. https://www.greenpeace.de/publikationen/20220513_GP_Nachhaltigkeitsbarometer_0.pdf.
- Liz Mohn Center (2023): Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/einstellungen-und-sorgen-der-jungen-generation-deutschlands-2023>.
- RAWORTH, K. (2018): Donut-Ökonomie. Hanser.
- RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Hrsg.) (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber.
- SCHLEER, C. & CALMBACH, M. (2022): Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland: Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Springer Fachmedien.
- SCHNETZER, S., HAMPEL, K. & HURRELMANN, K. (2024): Trendstudie Jugend in Deutschland. Verantwortung für die Zukunft? Ja Aber. Datajockey Verlag.
- SCHREIBER, J.-R. (2016): Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: KULTUSMINISTERKONFERENZ, BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 84 – 110). 2. Auflage, Cornelsen. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf.
- SCHREIBER, J.-R. (2025): Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte. Cornelsen.
- STALDER, F. (2016): Kultur der Digitalität. Suhrkamp.
- TAUBE, D. (2022): Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität Weltgesellschaftlicher Themen. Waxmann.
- UMWELTBUNDESAMT (2021): Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap. Deutsche UNESCO Kommission. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2024^a): AI competency framework for students. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2024^b): AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>.
- WEINERT, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Hrsg.), Defining and selecting key competencies (S. 45 – 65). Hogrefe & Huber.

Fachkapitel Musik und Theater

1 Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Fächergruppe Musik und Theater

Grietje Hansen, Ole Hruschka, Tonio Kempf, Stefan Pässler, Nepomuk Riva,
Lilith Schön, Raimund Vogels

Den künstlerischen Fächern Musik und Theater (Darstellendes Spiel) kommt bezogen auf BNE die zentrale Aufgabe der Bildung kultureller Teilhabe zu. Sie werden in der Unterrichtsrealität an den Schulen in der Regel getrennt unterrichtet, eignen sich aber auch hervorragend für die fächerübergreifende Projektarbeit. Zugleich leisten sie als Fächer der kulturellen Bildung einen wichtigen Beitrag zur Demokratieerziehung, denn Musik und Theater sind als künstlerische Praxen inklusiv und partizipativ gestaltet und ermöglichen eine differenzierte und kritisch-konstruktive Feedbackkultur. Dazu gehört auch zu thematisieren, warum Musik und Theater dennoch normative und klassistische Grenzen setzen können, die Menschen mit besonderen Bedürfnissen oder benachteiligter sozioökonomischer oder kultureller Herkunft von entsprechenden Angeboten ausschließen. So bieten diese Fächer bedeutende Impulse zur Transformation schulischer Strukturen und Prozesse hin zu BNE (Kap. 5 OR-FA).

Die folgenden, gemeinsam entwickelten Unterrichtsmaterialien und didaktischen Überlegungen sind so konzipiert, dass sie in beiden Fächern gewinnbringend eingesetzt werden können. Zugleich wird die jeweilige Spezifik beider künstlerischer Disziplinen, z. B. bei der Beschreibung konkreter Unterrichtsbeispiele oder der didaktischen Konzepte hervorgehoben und kenntlich gemacht.

Die Fächer Musik und Theater sind in besonderer Weise geeignet, Lernende für alle Themenfelder im Nachhaltigkeitsdiskurs sowie für ein global gerechtes Handeln zu sensibilisieren. Musik- und Theaterunterricht öffnen und inszenieren ästhetische Erfahrungsräume. Zugleich können Momente der Irritation gewohnter Wahrnehmungsmuster geboten und Spielräume für neue Selbst- und Fremdwahrnehmungen ermöglicht werden. Beide Fächer können die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals – SDGs) thematisch im Unterricht aufgreifen sowie globale Ungleichheit aufdecken und diskutierbar machen. Dies schließt insbesondere Fragen der sozialen Ungleichheit, der Gendergerechtigkeit, der Inklusion und Teilhabe sowie der politischen Selbstbestimmung ein. Diese Aspekte können in vielfältigen künstlerischen Äußerungen zum Ausdruck gebracht werden und sollten sich auch in der Art und Weise der Gestaltung des Arbeitsprozesses wiederfinden. Außerdem eröffnen beide Fächer die Möglichkeit, das globale Zusammenleben und das Miteinander in einer postmigrantischen, diversen Gesellschaft zu thematisieren sowie Urbanität und ökologische Fragen künstlerisch diskursiv zu bearbeiten. Nicht zuletzt nutzen und reflektieren die Fächer Musik und Theater dabei z. B. Ausdrucksformen der Alltags- und Popkultur, die globale Verbreitung der sozialen Medien und die Verhältnisse zu digitalen Räumen bzw. Umgebungen, Anwendungen etc.

Für die Fächer Musik und Theater ist das Konzept einer kulturellen Nachhaltigkeit,¹ die von einem bewussten und wertschätzenden Umgang mit kulturellen Ressourcen ausgeht, zugleich mit einer kritischen Reflexion des Begriffs ‚Entwicklung‘ verbunden. Demnach zielt BNE darauf ab, die Inszeniertheit bzw. die Konstruiertheit sozialer Wirklichkeit(en) besser zu durchschauen, wie sie den Lernenden permanent im Alltag und den Medien in theatralen bzw. musikalischen Phänomenen begegnen: von Unterhaltungsshows auf Streaming-Plattformen bis zu Ritualen in den Arenen der Politik, von den Spektakeln des Sports bis zu Selbstinszenierungen in sozialen Netzwerken. Musik und Theater sind soziale und symbolische Praxen, die in gesellschaftlichen Diskursen ausgehandelt werden und auch in globaler Perspektive gesellschaftlichen Konventionen und Marktmechanismen unterliegen. Beide kulturellen Ausdrucksformen können in ihren gesellschaftlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen erhalten bzw. soziale Funktionen erfüllen. Vor diesem Hintergrund liegen die besonderen Bildungspotenziale genau darin, verschiedene kulturelle Ausdrucksformen zu beschreiben und in ihren gesellschaftlichen Kontext einzuordnen, hybride Musik- und Theaterformen zu entdecken und so die vielfältigen Aspekte von Musik und (Gegenwarts-)Theater in eigener künstlerischer Aktion zu erproben und zu reflektieren.

Ausgangs- und Zielpunkt eines an BNE orientierten Musik- und Theaterunterrichts ist ein grundlegend erweitertes Verständnis beider Kunstformen. Musik und Theater im Unterricht sind nicht zu reduzieren auf die Re-Konstruktion einer europäischen Musikgeschichte bzw. auf herkömmliche Vorstellungen der Repräsentation dramatischer Handlungen. Lernen in und mit den Künsten – das gilt für Musik und Theater als soziale und diskursive Kunstformen sowie ihre analytische Reflexion und Interpretation – bedeutet vor allem, die Suche nach ästhetischen Formen und Möglichkeiten, Wirklichkeit und Gesellschaft als politisches Geschehen zu begreifen, es mit künstlerischen Mitteln zu kommentieren und auf diese Weise mitzugestalten. Der Begriff ‚Theater‘ etwa umfasst ein weites Spektrum, von der Klassiker-Adaption bis zur Performance- und Medienkunst, von der Rollen- bis zur Selbstdarstellung, vom Sprech- bis zum Tanztheater, vom Improvisations- bis zum Erzähl- oder Maskentheater. Dabei eröffnet Schultheater Spielräume für die kritische, digitale Auseinandersetzung mit unserem Anthropozän bis hin zum Transhumanismus als Denkrichtung, die sich mit der Frage beschäftigt, wie sich menschliche Fähigkeiten durch den Einsatz technologischer Verfahren (Robotik, Nano- und Biotechnologie) erweitern lassen (hierzu die Unterrichtsskizze in 4.2 OR-FA). Ein erweitertes Musikverständnis wiederum geht über die Kenntnis und Analyse des Notentexts und der schriftlichen Quellen hinaus und begreift Musik als sozialen Diskurs, bei dem gemeinschaftliche soziokulturelle Prozesse zwischen allen Akteurinnen und Akteuren stattfinden, wie etwa beim Community Singing, beim Rap Battle oder beim Improvisieren mit Loop Stations. Der „Musikbegriff“ im BNE-Kontext ist angelehnt an Christopher Smalls Wortschöpfung „Musicking“ (SMALL 1998). Small lenkt damit das Augenmerk auf die vielfältigen sozialen Handlungen, die im Kontext von Musik

¹ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) orientiert sich im OR für die gymnasiale Oberstufe grundlegend an dem Konzept der starken Nachhaltigkeit (siehe Kap. 1.1 des OR). Hierbei bezieht sich der neue OR auf unterschiedliche Modelle und Leitbilder aus Nachhaltigkeitsdiskursen: das vierdimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (siehe Kap. 5.2 des OR), das Wedding-Cake-Modell (siehe Kap. 1.4.2 des OR) und das Modell der Donut-Ökonomie (siehe Kap. 1.4.2 des OR). Ersteres schließt auch die Bedeutung demokratischer Politikgestaltung (Good Governance) für die Erreichung von Nachhaltigkeitszielen ein. Die grafischen Darstellungen der Modelle heben unterschiedliche Aspekte und Prozesse nachhaltiger Entwicklung hervor. Sie werden in ihrer Aussagekraft und didaktischen Bedeutung für BNE in den einzelnen Kapiteln des OR für die gymnasiale Oberstufe als Orientierungshilfe beschrieben und eingesetzt.

stattfinden, von der Instrumentalpädagogik über die ökonomischen Bedingungen für Musikerinnen und Musiker bis hin zu Fragen der sozialen Diskontinuität durch den Musikgebrauch. Musik als soziale Handlung schließt damit unmittelbar an BNE-Themen an.

Ein Musik- und Theaterunterricht, der an BNE orientiert ist und den gesellschaftlichen Wandel auch in globaler Perspektive thematisiert, problematisiert und dekonstruiert zudem kultur-evolutionäre Vorstellungen einer linearen Geschichtsschreibung. Er betont vielmehr kulturwissenschaftliche Perspektiven und möchte einen Beitrag zur Dekolonialisierung des eurozentrischen Musik- und Theaterdenkens und der darin häufig noch eingebetteten historisch begründeten Machtstrukturen leisten. Diese äußern sich z. B. in scheinbar selbstverständlichen, unreflektierten Dichotomien von Schriftlichkeit/Mündlichkeit, Sprachlichkeit/Körperlichkeit, Rationalität/Emotionalität, komplex/primitiv, absolut/funktional, archaisch/hochentwickelt etc. Dazu gehören sowohl im Fach Musik als auch im Fach Theater rassismuskritische und ethnografische Betrachtungsweisen (Kap. 3 OR-FA). Diese Überlegungen knüpfen an ein verändertes Konzept von Kulturgeschichte an, die u. a. musikalische und theatrale Ausdrucksformen in ihren prozesshaften soziokulturellen Transformationen beschreibt. Innerhalb des schulischen Nachhaltigkeitsdiskurses bedarf es dafür Formen der gleichwertigen, partizipativen Kommunikation, um kulturelle Nachhaltigkeit zu thematisieren und zu bearbeiten. In den künstlerischen Fächern sind so Wege hin zu einem partizipativen Performance-Gedanken zu finden, der die Gemeinschaft aller und nicht nur die Teilhabe von Eliten fördert (SDGs 4 und 10).

Lernende erfahren so im Unterricht vielfältige Möglichkeiten im Wechselspiel von Theorie und Praxis, etwa durch die eigene Gestaltung performativer Aufführungssituationen (Produktion) oder die präzise Wahrnehmung und Beschreibung sowie Analyse und Interpretation von Theater- und Musikformen der Vergangenheit und Gegenwart (Rezeption). Im Fach Musik eignen sich dafür auch und besonders die im Unterricht geschaffene Räume für eigene klangliche Gestaltungen, Improvisationen und Kompositionen. Die praktische Umsetzung öffnet den Blick für verschiedene kulturelle Ausdrucksformen wie auch funktionale Zusammenhänge. Dabei erwerben sie musikalische bzw. theatrale Handlungskompetenzen (Sach-, Gestaltungs-, kommunikative, soziokulturelle Kompetenzen), um Musik und Theater als symbolische und soziale Praxen zu verstehen, die gesellschaftliche Bedingungen sowohl spiegeln als auch verändern und dies sowohl im lokalen als auch im globalen Kontext. Damit können in diesen beiden Fächern sehr spezifische und innovative, selbstwirksamkeitsbezogene Anschlussperspektiven an die Kernkompetenzen des OR geboten werden.

Die Ausbildung „handwerklicher“ Fähigkeiten beim Musik- und Theatermachen, Klanggestaltung und ihre Erprobung, Konzeptualisierung und Einübung, Körperarbeit und Verwandlung, Begegnung und Versammlung, Umsetzung und Reflexion kollektiver Prozesse – das alles sind zentrale Aspekte der künstlerischen Projektarbeit und zugleich wesentliche Unterrichtsprinzipien im Kontext von BNE, die dazu beitragen können, Perspektiven- und Haltungswechsel vorzunehmen sowie globale Herausforderungen und das eigene Handeln zu reflektieren. Herkömmliche und bewährte didaktische Vorgehensweisen, die gerade im praktischen Musizieren einen hohen Stellenwert einnehmen, bleiben somit bestehen bzw. gewinnen im Kontext von BNE noch an Bedeutung. Innovative theater- und musikpädagogische Ansätze zielen darauf ab, den kognitiven Kompetenzerwerb um einen stärker handlungsbezogenen Wissenserwerb zu erweitern (Artistic Research). Solche forschungsorien-

tierten Ansätze erfordern die Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlicher Theoriebildung, um das Verhältnis zwischen den Musik- und Theaterlehrenden bzw. -lernenden und ihrem Gegenstand zu verändern. Das Ziel ist eine ergebnisoffene und interdisziplinäre Untersuchung des Verhältnisses von Musik, Theater, Kunst und Gesellschaft.

Darüber hinaus finden sich Anknüpfungspunkte für die drei Kompetenzbereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) beider Fächer. Laut EPA Theater/Darstellendes Spiel ermöglicht „die symbolische Welt des Theaters [...] vielfältige kreative Weltentwürfe [...] und einen Erkenntnisgewinn, der emanzipatorische Kraft hat.“ (KMK 2006, S. 5). Ausgehend von den EPA Musik bekräftigt diese Herangehensweise „ein vernetztes und interdisziplinäres Denken [...], das Musik nicht isoliert von der Lebenswirklichkeit, sondern als deren integrierenden Bestandteil“ (KMK 2005, S. 5) begreift. Die Kerncurricula (KC) der gymnasialen Oberstufe im Fach Musik verweisen in den Kompetenzformulierungen der meisten Bundesländer und Präambeln auf Stichworte wie Vielfalt, kulturelle Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung. Diese Konzepte und Leitgedanken in den KC erfordern eine offene und prozesshafte Auseinandersetzung sowie Erschließung neuer Themengebiete gemäß den Leitgedanken von BNE, die bislang nicht genügend Eingang in den Unterricht gefunden haben.

Die Fächer Musik und Theater leisten nicht zuletzt einen wertvollen Beitrag zum Whole School Approach (siehe Kap. 8 des OR). Sie ermöglichen in besonderem Maß die Erweiterung des schulischen Horizonts auf andere Lernorte und Institutionen, wie z. B. Theater, Konzert- und Opernhäuser, Musik- und Theaterfestivals, aber auch die Nachbarschaftshilfe, eine Wertstoffanlage oder ein Shopping-center. Jeder Raum kann Probesthne und Gegenstand des künstlerischen Interesses sein und musikalisch bzw. theatral erforscht werden. Wichtig dabei ist es, die bereits erwähnten Machtstrukturen sowohl im Vorhinein als auch bei der unmittelbaren Begegnung mit diesen Lernorten zu reflektieren. Lernende sind in diesem Zusammenhang immer Fragende, Wissende und Vermittelnde zugleich; es wird ganzheitlich und mit allen Sinnen gelernt. Übungen zur Gruppen-, Raum- und Klangwahrnehmung, Aufführungen und Konzerte, Site-Specific Theatre oder Audiowalks bieten Perspektivenwechsel und liefern vielfältige Möglichkeiten für die Öffnung und Weiterentwicklung der Institution Schule. Auf diese Weise wird im Unterricht zwischen den Lernenden im Sinn von Davide BROCCHI die „kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit“ (BROCCHI 2008) geschaffen, die Grundlage dafür ist, sich mit Nachhaltigkeitsfragen im Sinn der BNE auseinanderzusetzen und Lösungsansätze für nicht nachhaltige Prozesse zu suchen.

Aufgrund ihrer partizipativen, persönlichkeits- und handlungsorientierten didaktischen Ausrichtungen besteht eine besondere Qualität der Fächer Musik und Theater zum einen darin, dass die Jugendlichen hier selbst ihre Expertisen, Vorkenntnisse, medialen Vorerfahrungen und Erzählweisen einbringen. Zum anderen können sie neue, ungewohnte und widerstreitende Perspektiven aushalten lernen, zeigen und veröffentlichen – Gemeinschaften bilden und Differenzen bearbeiten. Zugleich bietet gerade diese Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlicher Theoriebildung erhebliche hochschulpropädeutische Anteile, die Zugänge zur musikalischen und theatralen künstlerischen Forschung im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses eröffnet.

2 Kompetenzorientierung

Die Fächer Musik und Theater bieten als künstlerische Forschung und soziale Kunst besonderes Potenzial für die Bildung sogenannter Future Skills, also Fähigkeiten und Kompetenzen, die in Zukunft voraussichtlich besonders gefragt sein werden. Dazu gehören kritisches und kreatives Denken, emotionale und soziale Resonanzintelligenz, digitale und wertorientierte Kompetenzen, transkulturelle und transformatorische Kompetenzen.

Fachbezogene Teilkompetenzen finden sich für alle drei Kompetenzbereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** und für alle zugeordneten elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens. Die Kompetenzbereiche lassen sich im Musik- und Theaterunterricht nur künstlich voneinander trennen, da sie im ästhetisch-sozialen Erfahrungs- und Lernprozess miteinander verschränkt sind: Komplexe Probleme werden im musikalischen und theatralen Gestaltungskontext immer schon in einen performativen Handlungskontext eingebettet (Erprobung) und nachhaltige Teilhabe am Lernprozess setzt offene, kreative Problemlösungsprozesse im gleichberechtigten Dialog diverser Perspektiven voraus (Bewusstwerdung). Hier hilft die Vorstellung eines Spiralcurriculums weiter, in dem im künstlerischen Lernprozess alle drei Kompetenzbereiche ineinandergreifen. Insofern können die in Tabelle 5 zu den elf Kernkompetenzen formulierten fachbezogenen Teilkompetenzen als im Schwerpunkt dem jeweiligen Kompetenzbereich zuordenbar verstanden werden.

Aus Perspektive (trans)kultureller Bildung als nachhaltige Transformation kommt dem Musikunterricht im Sinn eines „music as social life“ (TURINO 2008) insofern besondere Bedeutung zu, als er im Gegensatz zu repräsentativen Darstellungsformen den sozialen Kontext und die partizipativen Funktionen von Musik in den Vordergrund stellt. Kompetenzen werden damit nicht nur ausgehend von einem musikalischen Werk erreicht, sondern durch ein erweitertes Musikverständnis (Kap. 1 des OR). Für den Theaterunterricht bedeutsam ist ein inklusives, integratives Theaterverständnis der Teilhabe (KUP 2019), das an den Kompetenzen der Lernenden ansetzt und diese durch jeweils passende, diverse biografische, dokumentarische, musikalische, tänzerische usw. Theateransätze und Spielformen erweitert und reflektiert.

Die folgende Übersicht stellt beispielhaft ein Spektrum von Impulsen und Anregungen dar, um die fachbezogenen Teilkompetenzen (in Bezug auf die im OR formulierten Kernkompetenzen und die zugeordneten Kompetenzbereiche im Musik- und Theaterunterricht) nachhaltig zu erwerben und zu entwickeln.

| **Tabelle 5:** Fachbezogene Teilkompetenzen

Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen (Die Lernenden können ...)
Erkennen – Die Lernenden können ...	
1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... hilfreiche Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Musik/Theater in sozialen Kontexten und als symbolische Praxis in Präsentations- und Inszenierungsformen des Alltags beschreiben. 1.2 ... zu Herausforderungen bzw. Fragen der Globalisierung im Kontext der SDGs recherchieren und diese musikalisch, z. B. durch Klangcollagen, theatral reflektieren.

<p>2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.</p>	<p>2.1 ... kulturell diverse Theater- und Ausdrucksformen von Musik in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten erkennen und deren Produktion/Inszenierung reflektieren.</p> <p>2.2 ... Musikpraxen als transkulturelle Phänomene diskriminierungskritisch analysieren.</p> <p>2.3 ... Teilhabekonzepte spielerisch erproben und Theaterpraxen diskriminierungskritisch analysieren.</p>
<p>3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.</p>	<p>3.1 ... die globalen Machtverhältnisse in Produktion, Rezeption und Vermittlung von „Musik“ erkennen und deren Auswirkungen auf musikkulturelle Praxen analysieren.</p> <p>3.2 ... wesentliche Aspekte eines Theaters der Globalisierung erkennen (z.B. Theater der Welt, Transkulturelles Theater) und Machtverhältnisse im globalen Wandel darstellen.</p> <p>3.3 ... digitale Möglichkeiten (auch durch KI) und deren Folgen für musikalische/theatrale Praxen erkennen und diese mit künstlerischen Ausdrucksmitteln darstellen oder postdigital oder transhuman performen.</p>
<p>4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.</p>	<p>4.1 ... die Wechselbeziehungen zwischen Politik, Wirtschaft, Medien, Rezipierenden und Produzierenden/Musizierenden auf globaler und lokaler Ebene herausarbeiten und musikalisch bearbeiten.</p> <p>4.2 ... am Beispiel darstellen, welche globalen und lokalen Entscheidungen im Bereich von Politik, Wirtschaft, Medien, Publikum und Theatermachenden zu Transformationen von Theater führen.</p> <p>4.3 ... den Wandel in den Bedeutungszuschreibungen, z. B. bei musikalischen Genres der Pop-Musik, an Beispielen gesellschaftlicher Transformationsprozesse reflektieren.</p> <p>4.4 ... die Wechselbeziehungen und die Kommunikation zwischen Spielenden, Ensemble, Spielleitung, Publikum und Öffentlichkeit in der eigenen Gruppe reflektieren.</p>
<p>Bewerten – Die Lernenden können ...</p>	
<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... einen eurozentrisch verengten Kunstbegriff in der Bewertung diverser musikalischer Ausdrucksformen kritisch reflektieren und gemeinsam neue Kriterien der Beurteilung musikalischer Praxen formulieren.</p> <p>5.2... Herausforderungen differenziert im Wechsel von Spielenden- und Zuschauenden-Perspektiven wahrnehmen, annehmen und gestalterische, polyperspektivische Lösungen durch Haltungs-, Positions- und Rollenwechsel finden.</p> <p>5.3 ... sich empathisch und differenzsensibel mit der Bedeutung diverser musikalischer/theatraler Praxen auseinandersetzen und dadurch ihre eigenen ästhetischen Erfahrungsräume erweitern.</p>

<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</p> <p>... auf der Grundlage kritischer Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<p>6.1 ... Herausforderungen sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit im Kontext kultureller Aneignung erkennen, künstlerisch erforschen und musikalisch umsetzen bzw. performativ symbolisieren und theatral transformieren.</p> <p>6.2 ... musikalische Genre-Zuschreibungen und den damit verbundenen eigenen Musikkonsum als sozial distinktive Praxis aufdecken und im globalen Kontext problematisieren.</p> <p>6.3 ... das eigene Konsumverhalten in einem „Theater des Konsums“ künstlerisch erforschen und kritisch im globalen Kontext reflektieren.</p>
<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</p> <p>... Ansätze zur Beurteilung von Maßnahmen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>7.1 ... einen musikgeschichtlichen Entwicklungsbegriff dekonstruieren und Konzepte musikkultureller Nachhaltigkeit erstellen.</p> <p>7.2 ... Theater als Mittel in Entwicklungsfragen kritisch reflektieren (z. B. Theater for Development) und die Nachhaltigkeit von Theater als soziale Kunst erörtern.</p> <p>7.3 ... die ökologischen Dimensionen von medialem Musikgebrauch, Konzert- und Festivalbesuchen erkennen, kritisch erörtern und in Bezug auf die SDGs eigene Vorstellungen von Green Concerts entwickeln.</p> <p>7.4 ... Maßnahmen zur Ökologisierung von Theater in lokaler und globaler Perspektive entwickeln und beurteilen (z. B. Living Theatre).</p>
<p>Handeln – Die Lernenden können ...</p>	
<p>8. Solidarität und Mitverantwortung</p> <p>... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>8.1 ... ein musikalisches/theatrales Gemeinschaftsprojekt am Wohnort inklusiv und partizipativ organisieren und regelmäßig durchführen.</p> <p>8.2 ... den Zusammenhang zwischen musikalischen Praxen, z. B. beim Instrumentenbau, und naturräumlicher Umgebung aufzeigen und die durch den Klimawandel erzeugten kulturellen Prozesse forschend und künstlerisch bearbeiten.</p> <p>8.3 ... auf die Transformation der Umwelt und Klimawandel performativ aufmerksam machen, eigene Haltungen dazu künstlerisch erforschen und präsentieren.</p>
<p>9. Verständigung und Konfliktlösung</p> <p>... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<p>9.1 ... die gruppenbildende und emotionale Wirkung von Musik bewusst wahrnehmen, reflektieren und in gemeinsamen Projekten zur Bearbeitung von Konflikten einsetzen.</p> <p>9.2 ... die gruppenbildende Wirkung in gemeinsamen Theaterprojekten künstlerisch erforschen und theatrale Formen der Konfliktbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Inspiration, Intervention und Manipulation erproben (z. B. Theatertherapie, Forum-Theater, Legislatives Theater, Unsichtbares Theater).</p> <p>9.3 ... Musik als Mittel der politischen Manipulation und Legitimation von Aggression analytisch herausarbeiten und künstlerisch forschend reflektieren.</p> <p>9.4 ... einen Gerichtsprozess/ein Tribunal mit Mitteln des dokumentarischen Theaters inszenieren.</p>

<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</p> <p>... 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 aushalten.</p>	<p>10.1 ... auf individuell wahrgenommene Krisen und Formen gesellschaftlicher Instabilität künstlerisch-forschend mit musikalischen/theatralen Ausdrucksmitteln und performativen Formen des Protests im Hinblick auf eine Demokratisierung von Kunst und gesellschaftlichem Zusammenhalt reagieren.</p> <p>10.2 ... zu globalen Ungerechtigkeiten und der Unterdrückung von Musikerinnen und Musikern weltweit recherchieren und diese präsentieren.</p> <p>10.3 ... sich mit Theatre for Development künstlerisch auseinandersetzen und eigene Theaterformen des globalen Wandels entwickeln.</p>
<p>11. Partizipation und Mitgestaltung</p> <p>... und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen, öffentlichen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an deren Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>11.1 ... nachhaltige Veränderungsprozesse in Schule und Lebenswelt partizipativ, diversitätssensibel und inklusiv musikalisch/theatral aushandeln und als Performance gestalten.</p> <p>11.2 ... für die Durchsetzung der SDGs in (internationalen) Kooperationen durch musikalische/theatrale Protestformen eine partizipative, demokratische Welt mitgestalten.</p>

3 Didaktisches Konzept

BNE beruht in den Fächern Musik und Theater auf einem prozesshaften, ästhetischen Bildungsbegriff, der die Lernenden zu transformativem Handeln ermutigt, um sie zu einem veränderten und offenen Weltverständnis sowie zu diversitätsfreundlichem, inklusivem und ökologischem Agieren zu befähigen. Im Vollzug künstlerisch-ästhetischer Praxen des Musizierens und Theaterspielens öffnen sich im Zusammenspiel verschiedener (schulischer) Akteurinnen und Akteure Räume des Dazwischen-Seins, im Sinn Hartmut Rosas Resonanzräume, die ein besonderes Bildungspotenzial für nachhaltige Prozesse der Selbst- und Weltwahrnehmung bereitstellen (ROSA 2020).

Musik- und Theaterunterricht können so als Transformationslabore in Sinn von BNE verstanden werden, weil sie problemorientiert und zugleich ergebnisoffen künstlerische Forschungsprozesse anstoßen. Sie bieten diverse Möglichkeiten, musikalische und theatrale Praxen partizipativ zu erproben, sinnlich erfahrbar zu machen und zu reflektieren. Aus BNE-Perspektive geht es im Musik- und Theaterunterricht darum, eine performative, künstlerische Wahrnehmungs- und Dialogkultur zu gestalten. Diese nimmt die kulturellen Konstruktionen aller Beteiligten wahr und bringt sie in einem Dialog gleichwürdiger Führung und Teilhabe nach dem Veto-Prinzip miteinander ins Gespräch. Die Dekonstruktion durch Differenzenerfahrungen, Irritationen und Perspektivenwechsel bietet didaktische Potenziale für performative Ausdrucksformen sowie ästhetische Gestaltungs- und Forschungsanlässe.

Wie im Einleitungskapitel beschrieben werden partizipative, persönlichkeits- und handlungsorientierte Dimension von Bildung fokussiert. Eine Didaktik, die demo-

kratische, diskriminierungssensible und inklusive Prozesse im Blick hat, wird sich an Kriterien orientieren müssen, die Davide BROCCHI in seinen Text zur kulturellen Dimension der Nachhaltigkeit (BROCCHI 2008) beschreibt. Dazu zählen insbesondere die Bedeutung der unmittelbaren Erfahrung, der Emotion, der multidimensionalen Weltansicht und des Perspektivenwechsels. Dadurch können im Kontext künstlerischer Produktion und forschender Analyse wichtige Aspekte der Nachhaltigkeit wie Selbstvertrauen und Selbstbestimmung, Teilhabe, Chancengleichheit und Zusammenhalt erprobt werden. Das besondere Bildungspotenzial von Musik und Theater in Bezug auf BNE liegt darin, dass jedes Thema zum Unterrichtsgegenstand werden kann sowie Unwissenheit und Uneindeutigkeit als produktive didaktische Gestaltungs- und Forschungsimpulse genutzt werden können. Damit kann die für BNE so zentrale Kompetenz der Ambiguitäts- und Unsicherheitstoleranz gezielt geübt werden (siehe Tabelle 5, Kernkompetenz 10).

Formen der Wissensgenerierung im Musik- und Theaterunterricht bilden qualitative Methoden der Datenerhebung, wie sie bei ethnografischen Forschungsprozessen angewandt werden, z. B. biografische Interviews, Gespräche mit Künstlerinnen und Künstlern sowie Kulturinstitutionen. Dadurch werden unmittelbare Erfahrungsräume eröffnet, die in der künstlerischen Auseinandersetzung eine reflektierte Haltung und kritische Selbstpositionierung der Lernenden ermöglichen.

Für das Fach Musik stellt die Entwicklung einer an BNE orientierten Didaktik über das bislang Geschriebene eine spezifische Herausforderung dar, da die Bezugswissenschaft nicht allein die kunsthistorisch ausgerichtete historische Musikforschung, sondern vor allem die angewandte Musikethnologie mit engem Bezug zu den Kulturwissenschaften darstellt. In den EPA der KMK ist explizit formuliert: „Gegenstand ist Musik jeglicher Art in ihren vielfältigen – auch interkulturellen – Erscheinungsformen“ (KMK 2005, S. 6). Als ein Thema ist dort benannt „Eigenarten verschiedener Musikkulturen und Musikethnien kennen und in ihren Wechselbeziehungen mit europäischer Musik und globalen Musikströmungen betrachten“ (KMK 2005, S. 7). Hieran lässt sich im Sinn eines BNE-orientierten Musikunterrichts anknüpfen. Das heißt konkret, dass die didaktischen Konzepte und damit verbundenen Kompetenzziele primär weder auf musikhistorische Prozesse, häufig missverstanden als innere Entwicklung mit eigener Logik, noch auf musiktheoretische Konstrukte, die einen musikalischen Kunstbegriff begründeten, oder auf kanonbezogenes Musizieren ausgerichtet sind.

Der bürgerliche Kultur- und Musikbegriff des 19. Jahrhunderts – das kulturelle Leben in vielerlei Hinsicht bis heute prägend – beruht ideengeschichtlich auf einer kultur-evolutionistischen Vorstellung, die dem „weißen Menschen“ in der Tradition der sogenannten Aufklärung eine globale Sonderstellung und Überlegenheit zuweist. Der Evolutionismus, als große Idee des 19. Jahrhunderts, geht nicht nur von der biologischen Evolution des Menschen, sondern auch von der „kulturellen Entwicklung“ des europäischen Menschen aus, der sowohl in Technik und als auch in Kunst und Kultur allen anderen Menschen auf der Welt überlegen ist. Koloniale Landnahme, Ausbeutung und Versklavung weisen, so schmerzhaft das zu konstatieren sein mag, einen geistesgeschichtlichen Zusammenhang zwischen diesen europäischen Dominanzvorstellungen und z. B. dem Geniekult um Beethoven auf, der – göttlich begründet – musikalisch-kulturelle Überlegenheitsphantasien beflügelte. Die Vorstellung einer „kulturellen Entwicklung“, die parallel zur technischen Entwicklung zur europäischen „musikalischen Hochkultur“ führte, widerspricht aber im Grundsatz einer BNE. Eine solche Sicht- bzw. Herangehensweise ist höchst problematisch und sollte daher vermieden werden.

Die Didaktik eines an BNE ausgerichteten Musikunterrichts sollte sich nicht an „der Musik“ als Gegenstand orientieren, sondern an musikalischen Äußerungen als vieltaligtes Mittel des sozialen, kulturellen, politischen, religiösen und nachhaltigkeitsbezogenen Diskurses (SMALL 1998). Durch musikalische Äußerungen werden gesellschaftliche Prozesse begleitet und gesteuert; Musik ist ein wesentliches Mittel, um soziale Ungleichheiten zu thematisieren; in der Musik werden marginalisierte Stimmen hörbar, zugleich werden sie aber auch unterdrückt. Klangliche Ausdrucksformen und musikalische Kreativität, nicht kanonbezogene Analyse und Kunstwerkorientierung, eröffnen zugleich für alle Lernenden, unabhängig von außerschulisch erworbenem Instrumentalunterricht, die didaktischen Möglichkeiten, themenbezogene Recherche von BNE-Themen in ästhetische Prozesse zu übertragen und z. B. durch Improvisation, Komposition oder Klangcollage künstlerisch zu bearbeiten. Die meist erheblichen digitalen Kompetenzen der Lernenden bieten hier eine besondere Chance für den Musikunterricht, insbesondere weil sich dadurch Chancen für das Peer-to-Peer Learning eröffnen. Auch dies stellt einen wesentlichen BNE-Kompetenzerwerb aller pädagogisch Involvierten dar.

Dieser diskursive Umgang mit Musik entspricht zudem den Lebenswelten der meisten Lernenden. Sie sprechen, singen, tanzen, grenzen sich ab, wählen aus, posten, klassifizieren, leben mit Musik, häufig mit sehr umfassenden Kenntnissen. Ein an BNE ausgerichteter Musikunterricht stellt die musikalische Auseinandersetzung mit sozialen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen in globaler und lokaler Perspektive ins Zentrum. Das didaktische Ziel eines solchen Musikunterrichts muss darin liegen, die Lernenden zu befähigen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten als musikalisch Handelnde an der Ausgestaltung einer offenen, demokratischen und humanistischen Welt teilzuhaben und mitzuwirken. Künstlerische Schaffensprozesse bilden dabei ein wesentliches Mittel, bei dem „klassische“ musikpädagogische Vorgehensweisen wie das Üben, das Zusammenspielen, die vielfältige Stimmnutzung, das collagenartige/digitale Komponieren, das Ensemblespielen und vieles mehr ihren Platz haben.

Das hier vorgestellte didaktische Konzept für das Fach Musik versteht sich als Orientierung für eine Implementierung von BNE, indem es die schulische Musikpädagogik für die Kultur- und Gesellschaftswissenschaften öffnet und Sichtweisen auf musikalische und damit untrennbar verbunden soziale Praxen aufzeigt. Eine didaktische Ausrichtung auf BNE-Themen eröffnet zudem die musikpädagogische Chance, unter Umständen herkömmliche europäisch geprägte Hochkultur-Vorstellungen zu erweitern, ggf. zu dekonstruieren und sich damit zugleich für eine breitere Schülerschaft zu öffnen. Das didaktische Konzept bezieht sich deswegen primär auf die gesellschaftlichen Kontexte im Nachhaltigkeitsdiskurs, auf das Bewusstsein für eine kulturelle Demokratie und in besondere Weise auf die Stärkung von kultureller und musikalischer Selbstwirksamkeit der Lernenden.

Da die soziale, politische, ökonomische und auch ökologische (Nachhaltigkeits-) Dimensionen von Musik in der Musiklehrerausbildung vergleichsweise geringen Raum einnehmen, ergibt sich für die Umsetzung des didaktischen Konzepts eines an BNE orientierten Musikunterrichts ein Bedarf an pädagogischer Fortbildung für die Lehrkräfte.

Im Folgenden werden fachspezifische didaktische und damit unmittelbar verbunden methodische Perspektiven aufgeführt, die im Hinblick auf eine ästhetische Bildung im Musik- und Theaterunterricht für BNE besonderes Potenzial versprechen.

Community Music und Theater der Teilhabe

Unter Community Music („Musik für alle“) und einem Theater der Teilhabe werden methodisch inklusiv-partizipative ästhetische Bildungsprozesse verstanden, in denen sich alle Beteiligten aktiv in eine Gruppe einbringen. Sie können zusammen mit anderen spielen, musikalische und theatrale Praxen gemeinsam selbstbestimmt entwickeln und im Hinblick auf den sozialpolitischen Kontext der Gruppe und die gewählten ästhetischen Formen kritisch reflektieren und bearbeiten. Grundlage ist der gleichberechtigte Umgang aller Beteiligten unabhängig von Herkunft, Alter, Bildung, Gender, Religion, sozialem Status, insbesondere auch instrumentaler oder theatraler Vorbildung. Ziel ist es, mit Musik und Theater sozialen Wandel zu gestalten und zu reflektieren, was sich transformierend auf gesellschaftliche Situationen und kulturelle Praxen auswirken kann. Als Formen für den Musik- und Theaterunterricht bieten sich partizipative Kompositionsprozesse wie Improvisation, Music Battle, Forum-Theater und Jamsession sowie alternative Analysemethoden von Musik durch Kommentierung von Soundfiles (z. B. SoundCloud) u. a. an.

Forschendes Lernen und künstlerische Forschung

Künstlerische Forschung ist eine Forschungsmethode und forschende Lernform, in der die Beteiligten ergebnisoffen und selbstbestimmt eine eigene Forschungsfrage entwickeln und mit künstlerischen Methoden kreativ nach begründeten Antworten suchen, die sie selbst in der künstlerischen Auseinandersetzung erfahren haben (thematisch finden sich dazu Anregungen in den fachbezogenen Kompetenzen 8.2, 9.2, 10.2, 11.1, siehe auch konkrete Unterrichtsbeispiele in Kap. 4 OR-FA). Im Gegensatz zu einer passiven Aufnahme von Wissen versteht sich das Forschende Lernen als demokratischer, sich beständig weiterentwickelnder Prozess, bei dem die Verantwortung für den Prozess und die Ergebnisse bei den Forschenden liegt. Die Methode kann an verschiedenen Lernorten und mit unterschiedlichen Materialien durchgeführt werden und ist offen für fächerübergreifende Thematiken. Künstlerische Forschung ist so ein erfahrungsoffener, sich im Tun vollziehender Lernprozess, in dem sich jede und jeder Lernende als Experte oder Expertin mit eigenen Fragen und zum Teil unbewussten Formen kulturellen Wissens, wie z. B. Werten, Moralvorstellungen, Naturverständnis, hybriden Ausdrucksformen etc., auseinandersetzt und hierzu eine eigenständige Haltung finden muss. Die im künstlerischen Forschungsprozess gesammelten Erfahrungen und erarbeiteten Ergebnisse werden in der Auf-führung symbolisiert und reflektiert. Dies kann in verschiedensten musikalischen und theatralen Formen und künstlerischen Praxen geschehen.

Intuition und künstlerische Praxis

Künstlerische Praxen sind eigene Lernformen, die davon ausgehen, dass bestimmte Kompetenzen der künstlerischen Arbeit und Produktionsweise nicht allein theoretisch, sondern vor allem in der praktischen Auseinandersetzung erlernt werden müssen. Dies betrifft einerseits gruppensdynamische Prozesse wie musikalische und theatrale Improvisationen, Kompositionsprozesse und Produktionen, aber auch wissenschaftliche Recherchen, Interviewführung sowie Organisation und Durchführung von Veranstaltungen. Die Reflexion der durchlebten positiven wie negativen Erfahrungen führt zu einem rationalen Wissen und körperlichen Bewusstsein für die eigenen künstlerischen Potenziale und Möglichkeiten der Realisierung. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Eigenständigkeit in der Umsetzung musikalischer und theatraler Praxen führen bei den Beteiligten zu einem gesteigerten Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Auch Erfahrungen des Scheiterns, negative Wahrnehmungen

von Differenz, Irritationen und der Umgang mit Frustrationen und Krisenbearbeitung eröffnen vielfältige Potenziale für ein komplexes Problembewusstsein und kreative Lösungen.

Angewandtes partizipatives Lernen

Partizipatives Lernen in anderen Lernumgebungen bedeutet, dass die Beteiligten gesellschaftspolitische Herausforderungen und Konfliktsituationen durch gemeinschaftliche Diskussionen und gemeinsames Entwickeln konkreter Lösungsvorschläge an dafür passenden Handlungsorten bearbeiten und erproben. Bei dieser Lernform geht es besonders darum, durch künstlerische Gemeinschaftsarbeiten Aufmerksamkeit für marginalisierte gesellschaftliche Gruppen und Machtstrukturen zu erzeugen, Vorschläge zur Transformation diskriminierender Strukturen und Situationen sowie Visionen einer nachhaltigen Zukunft zu entwickeln. Die Vorschläge können kooperativ mit Kulturschaffenden an den jeweiligen Handlungsorten umgesetzt werden. Die erfolgten Transferversuche werden abschließend kritisch reflektiert und in Handlungsempfehlungen für weitere Projekte verwandelt. Diese transformative Lernform versteht sich grundsätzlich als demokratisch und ergebnisoffen. Der Lernerfolg misst sich nicht an den Ergebnissen, sondern an der erfolgreichen aktiven Teilnahme am Lernprozess. Gleichzeitig bietet sich diese Lernform für fächerübergreifendes Lernen mit sozialwissenschaftlichen Fächern, insbesondere Politik/Sozialkunde an.

Kompositorische didaktische Verfahren

Im Hinblick auf diese didaktisch-methodischen Perspektiven eignen sich z. B. die folgenden nicht BNE-spezifischen kompositorischen und didaktischen Verfahren: chorische Verfahren wie (A-)Synchronität, Kommentierung, Bewegungs- und Sprechchor, verschiedene Raumformationen, Klang- und Stimmkonstellationen, Klangcollagen etc., Kompositionsmethoden wie Steigerung, Variation, Bruch, Wiederholung, Kontrast, die auf unterschiedlichen Parametern, wie Tempo, Dynamik, Besetzung, Klangraum und -farbe beruhen, sowie multimediale und digitale Auseinandersetzungen mit Musik und Theater als soziale Praxis, z. B. verschiedene Medienformate und App-gestützte Musikprogramme.

4 Beispielthemen

4.1 Einleitung und Auswahlkriterien

Die hier aufgeführten Beispiele für die Fächer Musik und Theater bilden eine thematische Auswahl im Spannungsfeld der ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Dimension der Nachhaltigkeit. Sie sind als Lerneinheiten auf den Erwerb spezifischer Kompetenzen ausgerichtet, die sich auf die fachbezogenen Kompetenzen und Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung beziehen (Kap. 2 OR-FA). Die Schwerpunkte der Themen stammen teilweise aus dem Fachbereich Musik, teilweise aus dem Fachbereich Theater und sind teilweise zusammengedacht. Es wurden Themen formuliert, die für die eigene Auswahl Impulse geben sollen, jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und hinsichtlich der im Folgenden dargestellten Kriterien auch bei der Auswahl bzw. Konzeption eigener Unterrichtsvorhaben erweitert werden können.

Thematische Orientierung

Methodik und Didaktik:







- Forschendes Lernen und künstlerische Forschung
- Ergebnisoffene Projektarbeit
- Öffnung, Dekonstruktion des textzentrierten Kanons, ggf. durch Einbeziehung globaler musikalischer und theatraler Praxen
- Erfahrung eigener theatraler Produktivität und Performativität, in der Auseinandersetzung mit lokaler/globaler Theater- und Musikerfahrung

Individuelle Bewusstseinsbildung:











- Individuelle und kollektive Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten
- Auseinandersetzung mit Konflikten und Lösungsansätzen
- Stärkung der Identitätsbildung und eines transkulturellen Bewusstseins
- Vielstimmigkeit und Perspektivenwechsel durch Selbstreflexion als Lernprinzip

Für die Umsetzung der folgenden und ähnlicher Beispiele stehen methodisch vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung (Kap. 3 OR-FA). Nicht bei allen Themen bieten sich für die Lernenden klare nachhaltige Handlungsoptionen. Zielkonflikte und Widersprüche im eigenen, gesellschaftlichen und staatlichen Verhalten sollten gerade auch dann in den Blick kommen und besprochen werden, wenn sie nicht einfach oder schnell zu lösen sind. Sie ermöglichen eine Stärkung der Kompetenz, mit Ungewissheit und den Herausforderungen komplexer Strukturen umzugehen.

| **Table 6:** Liste der Beispielthemen

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion</p>  	<p>Gender-Performance – Geschlechterbilder in Theater, Musik und Alltag</p> <p>Vielstimmigkeit in Gemeinschaft – Partizipation und Inklusion in künstlerischen Arbeitsprozessen</p>
<p>2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder</p>  	<p>Klatschen, rufen, singen, tanzen – weltweite Unterschiede bei Ritualen im Wechselspiel zwischen Bühne und Publikum</p> <p>Übergänge gemeinsam feiern – Alltags- und Willkommensrituale, Gastfreundschaft, Verabschiedung, Abitur, Coming of Age, Lebenskrisen, Partnerschaft, Hochzeit, Beerdigung, Namenszeremonie</p>
<p>3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus</p>  	<p>Bedrohte Musik: Einflüsse globaler Musikindustrie, Musikinstrumentenproduktion, Elektrifizierung, wohltemperierte Stimmung, soziale Medien, Digitalität und KI, Gentrifizierung, Landflucht etc.</p> <p>Mitten aus dem Leben gerissen – Stolpersteine und die Geschichten von Künstlerinnen und Künstlern sowie Musikerinnen und Musikern inszenieren</p> <p>Eurozentrische Musikgeschichtsschreibung kritisch in Bezug auf Intersektionalität hinterfragen</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum</p>  	<p>Glückliche Trommler und tanzende Kinder – Exotismus und Orientalismus in Unterhaltungsmedien analysieren</p> <p>Wozu ist das denn gut? Die Bedeutung von Gegenständen im Theaterunterricht transkulturell performen und dekonstruieren</p>
<p>5 Landwirtschaft und Ernährung</p>  	<p>Alles fließt – Projektarbeit zum Rohstoff Wasser (Bewegungs- und Klangcollagen)</p> <p>Wie schmeckt Erde? – performatives Erforschen von natürlichen Materialien und Naturszenarien</p>
<p>6 Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health</p> 	<p>„It’s ok not to be ok.“ – Unsagbares bearbeiten. Ängste, Leid und Schmerzerfahrungen musikalisch und theatral biografisch/performativ und global betrachten</p> <p>Glück hat viele Gesichter – Erleben von Glück und die Zusammenhänge von Achtsamkeit und Performance erforschen</p>
<p>7 Bildung und Wissenschaft</p>  	<p>Die Zukunft ist offen – mit Möglichkeiten und Scheitern experimentieren, nachhaltige Transformationen wahrnehmen und reflektieren</p> <p>Ich spiele die erste Geige! Privilegien und Ansprüche in künstlerischen Prozessen erforschen</p>
<p>8 Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus</p>  	<p>Vielfalt erleben – weltweite Festivalkonzepte untersuchen und selbst nachhaltig initiieren</p> <p>Virtual oder Reality? Inszenierungsformen des Alltags (Sport, Medien, ...) musikalisch und theatral problematisieren</p>
<p>9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere</p>  	<p>Klang- und Lebenswelten im Wandel – Soundwalks und Stationentheater mit der lokalen Umgebung gestalten</p> <p>Freilicht nutzen – energieneutral musikalisch und theatral im öffentlichen Raum performen</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung</p>  	<p>Musik decodiert – Strategien gegen Rassismen in Musikstreaming-Diensten erlernen</p> <p>Zukunftsmusik – digitale Hilfsmittel nutzen und kritisch hinterfragen (z. B. Loop Station, Musik-Apps, Synthesizer, Launchpad, Sound-Programme)</p> <p>„Zitternde Androide, schwitzende Avatare“ – Posthumanismus im Theater wahrnehmen und reflektieren</p>
<p>11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust</p>  	<p>Veränderung einfangen – Klänge des Klimawandels aufnehmen und mit ihnen performativ experimentieren</p> <p>STOP ECOCIDE – START GOOD LIVING! Performativ künstlerische Interventionen und musiktheatrale Flashmobs gestalten</p>
<p>12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</p>  	<p>Wie klingt Gentrifizierung? Musikalisches Mapping meines Stadtteils</p> <p>Rette sich, wer kann – oder: Wie komme ich nachhaltig voran? Musiktheatrale Verkehrsintervention im öffentlichen Raum, Radioballett, Mobilitätsformen künstlerisch erforschen</p>
<p>13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</p>  	<p>Leben am Limit – Arbeitsfelder in der Kultur zwischen Ideal und Alltag untersuchen</p> <p>Alles nur geklaut? Wem gehört eine musikalische Idee? Kulturelle Aneignungsprozesse erforschen</p>
<p>14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen</p>  	<p>Früher war alles besser? Wir dokumentieren kulturelle Erfahrungen von Seniorinnen und Senioren und reflektieren den Wandel. Dies kann mit aktuellen Coming-of-Age-Erfahrungen der Jugendlichen in der alternden Gesellschaft kontrastiert werden</p> <p>Wer hat hier das Sagen? Autoritätsbilder transkulturell untersuchen und infrage stellen</p>
<p>15 Armut und soziale Sicherheit</p>  	<p>Gemeinsam sind wir stärker – gemeinsam mit außerschulischen Bedürftigen ein Solidaritätskonzert oder eine Performance veranstalten</p> <p>Menschen(un)würdige Arbeit – sich mit Konsum und Produktion musikalisch und theatral auseinandersetzen</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>16 Frieden und Konflikt</p>  	<p>Auch böse Menschen kennen Lieder! – Propaganda und Gewalt in Musik und Inszenierungen untersuchen und als Tribunal reinszenieren</p> <p>200 Jahre „Freude schöner Götterfunken“ – Stationen der politischen Vereinnahmung von Beethovens 9. Sinfonie</p> <p>Lovespeech – Bearbeitung von, Positionierung zu und künstlerischer Umgang mit Hatespeech</p>
<p>17 Migration und Integration</p>  	<p>Was soll das heißen: meine, deine, unsere Kultur? Das eigene Kulturverständnis am Beispiel von theatralen und musikalischen Phänomenen kritisch betrachten</p> <p>Keine Monokultur – (post)migrantisches Theater und (post)migrantische Texte rezipieren</p>
<p>18 Politik, Demokratie und Menschenrechte</p> 	<p>Wind of Change – Musik und Theater in politischen Umbruchzeiten erforschen (1600, 1750, 1900, 1945, 1968, 1989, 2023?) und Zeitgefühl musikalisch und theatral ausdrücken</p> <p>Sisters Hope?! Theatrale und musikalische Intervention am Beispiel von Protesten für Frauenrechte</p>
<p>19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen</p> 	<p>Gerechtigkeit kennt keine Grenzen! Mit transkulturellen Netzwerken (digital) musiktheatrale Performances und Protestformen organisieren</p> <p>Goethe für alle? Transkulturalität oder Neokolonialismus in internationaler Kulturpolitik untersuchen</p>
<p>20 Global Governance – Weltordnungspolitik</p> 	<p>Bring die UNO auf die Bühne – Planspiel zum Thema immaterielles Kulturerbe durchführen und Entscheidungsprozesse reflektieren</p> <p>Ein Tribunal performen – Inszenierung des Internationalen Gerichtshofs wegen eines aktuellen Verbrechens gegen die Menschlichkeit</p>
<p>21 Kommunikation im globalen Kontext</p>  	<p>Chancen der Digitalisierung – online mit Künstlerinnen und Künstlern aus anderen Ländern Videoclips und digitale Performances produzieren</p> <p>Entschleunigung und neue Achtsamkeit! Meditative Praktiken und Gesänge weltweit erforschen und als künstlerische Ausdrucksformen erfahren</p>

4.2 Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

Im Folgenden wird die didaktisch-methodische Umsetzung von drei Beispielthemen skizziert (Themen 4, 7 und 18). Je nach Rahmenvorgaben der Bundesländer bzw. der Schulen und den Lernvoraussetzungen der Lernenden können diese Vorschläge zeitlich-inhaltlich angepasst werden.

Unterrichtsskizze 1

Titel: Alles nur geklaut? Wem gehört eine musikalische Idee? Kulturelle Aneignungsprozesse

Nachhaltiges Entwicklungsziel (SDG): 12

OR-Themenbereich: 4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum

Kompetenzen (Klammern verweisen auf die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)

Die Lernenden können ...

- die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Politik, Wirtschaft, Medien, Rezipierenden, Produzierenden und Musizierenden herausarbeiten. (2.1, 3.1, 4.1)
- unterschiedliche Perspektiven im komplexen Zusammenhang von Musikszenen einnehmen und Ungerechtigkeit im Kontext kultureller Aneignung erkennen und darstellen. (2.2, 6.1, 9.1)
- ihren Musikkonsum im eigenen künstlerischen Handeln kritisch reflektieren und nachhaltige Handlungsmöglichkeiten entwickeln. (4.2, 5.1, 5.2, 6.2, 7.1)

Das herangezogene Beispiel „Zukunft Pink“ von Peter Fox (Kap. 6 OR-FA) bietet sich trotz des zeitlich begrenzten Aktualitätsbezugs für die Auseinandersetzung mit BNE an, da sowohl das Thema des Songtexts „Zukunft“ als auch die Debatte über kulturelle Aneignung diverse BNE-spezifische Bezüge erkennen lassen. Zum Einstieg in die Unterrichtssequenz aus acht bis zwölf Doppelstunden sehen die Lernenden das Musikvideo und tauschen sich darüber aus, was der Song für sie selbst und andere aussagt.²

Die anschließende Recherchephase im Sinne des Artistic Research (Kap. 3 OR-FA) ist zentral für die weitere Auseinandersetzung. Hier können vorformulierte Impulse und Materialien (Kap. 6 OR-FA) genutzt werden; es ist jedoch auch möglich, die Lernenden im Sinn einer lernendenorientierten, ergebnisoffenen und wissenschaftspropädeutischen Herangehensweise eigene Fragestellungen entwickeln zu lassen, die als Ausgangspunkte für die Recherche genutzt werden. Die Ergebnisse der Recherchephase werden in einer Diskussion zusammengetragen. Ziel dieses Vorgehens ist, ein gemeinsames Verständnis zum Produktionsprozess und zum Begriff ‚kulturelle Aneignung‘ als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung zu schaffen.

In einem Exkurs können der Begriff der kulturellen Aneignung und die Wechselbeziehung zwischen Beteiligten an einer musikalischen Produktion genutzt werden, um das erlangte Verständnis anhand weiterer Beispiele zu prüfen und vertiefend zu betrachten. Der Exkurs in Bezug auf mögliche Beispiele/Konzepte (Kap. 6 OR-FA) bietet sich besonders in Kursen mit erhöhtem Anforderungsniveau an.

² Zur Interpretation des Songs „Zukunft Pink“ siehe diverse Interviews mit Peter Fox z. B. ab 22:25 min in folgendem Beitrag <https://www.youtube.com/watch?v=dKSMTXqyCwM&t=37s>.

Zur Erarbeitung in Kleingruppen werden zwei Schwerpunkte vorgeschlagen: Möglichkeit 1 einer Podiumsdiskussion bezieht sich auf eine kognitive, kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Rechercheergebnissen und bietet sich aufgrund der kürzeren Bearbeitungszeit und nicht notwendiger musikalischer Vorerfahrungen (Songwriting, Notenkunde, instrumentale Kompetenzen) eher in Kursen mit grundlegendem Niveau an. Argumente für und gegen den Vorwurf der kulturellen Aneignung werden in Kleingruppen gesammelt, dabei ist vertiefend arbeitsteilig eine Recherche zum Musikgenre Amapiano sinnvoll. Es wäre möglich, in der Podiumsdiskussion unterschiedliche Rollen (z. B. Musikproduzentin, Mitglied der Ressource Community, Darsteller aus Chor/Tanzgruppe, Kulturwissenschaftlerin etc.) einnehmen zu lassen. Möglichkeit 2 umfasst eine eigene Musikproduktion, in der Kompetenzen in Sampling-, Kompositions- oder Songwritingtechniken angewendet und in einen neuen Kontext gebracht werden. Ziel ist es, einen Song mit unterschiedlichen kulturellen Einflüssen zu komponieren und dabei den Diskurs um kulturelle Aneignung einfließen zu lassen.

Auswertung und Präsentation: Die Ergebnisse der Erarbeitung beider Möglichkeiten werden abschließend ausgewertet und möglichst schulöffentlich präsentiert. Die Auswertung sollte wertschätzend mithilfe erlernter Feedbackregeln erfolgen.

Unterrichtsskizze 2

Titel: „Zitternde Androide, schwitzende Avatare“ – Posthumanismus im Theater wahrnehmen und reflektieren

Nachhaltiges Entwicklungsziel (SDG): 4

OR-Themenbereich: 7 Bildung und Wissenschaft

Kompetenzen (Klammern verweisen auf die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)

Die Lernenden können ...

- anhand der Performance „Uncanny Valley“ die Grenze zwischen Mensch und Android im Hinblick auf unser Selbst- und Weltverständnis reflektieren. (1.1, 2.1, 3.2, 5.1)
- unterschiedliche Perspektiven einnehmen und künstlerisch erforschen, wie wir in Zukunft mit KI und Humanoiden umgehen sollten. (3.2, 5.2, 10.1)
- nachhaltige theatrale Handlungsmöglichkeiten zwischen Mensch und Maschine in Formen postdigitalen Theaters entwickeln. (3.2, 10.2, 11.1)

Titel und Idee der 2. Unterrichtsskizze sind Florian MALZACHERS „Gesellschaftsspiele“ entnommen (Kap. 6 OR-FA) und verweisen auf ein posthumanistisches, postdigitales Theater, in dem sich der Mensch im Hinblick auf die Zukunft zwischen Mensch und Maschine neu verorten muss. Dies wird am Beispiel von Stefan KAEGIS Soloperformance „Uncanny Valley“ (2018) des Künstlerkollektivs „Rimini Protokoll“ exemplarisch deutlich, in der der Android Melle stellvertretend für den Autor Thomas Melle seine Geschichte auf der Bühne reflektiert und dem Publikum begegnet.³ „Uncanny Valley“ – ein Begriff des japanischen Robotikers Masahiro Mori – fragt genau danach, wann wir als Menschen einen Androiden akzeptieren, und wirft damit viele BNE-Fragen nach der Transformation unseres Selbst- und Weltverständnisses als potenzielle Cyborgs und dem nachhaltigen Umgang mit KI und Robotern auf.

³ Siehe <https://www.rimini-protokoll.de/website/en/project/unheimliches-tal-uncanny-valley>.

Zum Einstieg in die Unterrichtssequenz aus acht bis zwölf Doppelstunden sehen die Lernenden das Video der Performance und tauschen sich über erste Wahrnehmungen aus. Sie erproben im Warm-up das Verhältnis zwischen Mensch und Androiden, versuchen z.B. Haltung und Bewegungen eines Androiden zu performen und immer wieder in einen menschlichen Modus zu wechseln. Im Anschluss reflektieren sie ihre ästhetischen Erfahrungen.

Aus der Auseinandersetzung mit der Performance können Fragen entstehen, denen die Lernenden in der anschließenden Recherchephase im Sinn des Artistic Research (Kap. 3 OR-FA) weiter mit Materialien zur Performance, zum Verhältnis zwischen Mensch und Maschine und postdigitalem Theater (erhöhtes Anforderungsniveau) nachgehen (Kap. 6 OR-FA). Die Ergebnisse werden im Anschluss in einer kurzen Performance als Androide präsentiert und in einer Reflexionsphase weiter diskutiert. Ziel ist ein gemeinsames Verständnis des Produktionsprozesses von „Uncanny Valley“, des theoretischen Hintergrunds und relevanter sich daran anschließender gesellschaftspolitischer und ethischer Fragen.

Überdies können sich die Lernenden mit postdigitalen Schultheaterformen auseinandersetzen (Kap. 6 OR-FA)⁴ und ihre digitalen Kompetenzen z.B. mit der Erstellung von Avataren oder Motion Capture erproben. Im Anschluss daran entwickeln sie eine postdigitale Schultheaterperformance, in der das Verhältnis zwischen Mensch und Maschine durch Symbolisierung weitergehend reflektiert wird, z.B. indem im theatralen Raum Humanoide oder Avatare oder Menschen auftreten, die mit Avataren im digitalen Raum zusammenspielen, Geschichten erzählen, scheitern, Humanoide das Publikum auf einen Audiowalk mitnehmen, die Zuschauenden mit Humanoiden in einem Escape Room gefangen sind, eine Installation präsentiert wird, Avatare auf Social Media Menschen begegnen, mit Motion Capture eine Tanzform aufnehmen, die danach mit Avataren animiert wird usw. Die Unterrichtseinheit endet mit einer Präsentationsphase mit Performance und Reflexion der Ergebnisse.

⁴ Eine grundlegende Übersicht bietet <https://schul.theater/>

Unterrichtsskizze 3

Titel: Epochenumbrüche

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 10, 16

OR-Themenbereich: 18 Politik, Demokratie und Menschenrechte

Kompetenzen (Klammern verweisen auf die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)

Die Lernenden können ...

- die Bedürfnisse einer im europäischen Kulturraum neu entstandenen bürgerlichen Hörschicht anhand von Untersuchungen konkreter Musikbeispiele herausarbeiten und auf Entwicklungen im aktuelle Konzertleben übertragen.
- historisch forschend einen gesellschaftlich bedingten musikalischen Paradigmenwechsel exemplarisch an einem Epochenumbruch aufzeigen.
- Hintergründe künstlerischen Handelns kritisch reflektieren und nachhaltige Handlungsmöglichkeiten entwickeln. (4.2, 5.1, 5.2, 6.2, 7.1)

Unter dem Themenbereich Politik, Demokratie und Menschenrechte (Themenbereich 18) bietet sich die genauere Betrachtung historischer Umbrüche an. Ein zeitgeschichtlicher Blick zurück in Musikepochen klassischer Prägung ermöglicht Erkenntnisse wie auch Handlungsoptionen gerade auch im Bereich BNE. Der Beschäftigung mit europäischer „Kunstmusik“ kommt dabei im Sinn des Nachhaltigkeitsziels der Wertschätzung kultureller Vielfalt eine nicht unwesentliche Bedeutung zu. Die Hörgewohnheiten der Lernenden sind nach wie vor wesentlich von der europäischen klassischen Musik geprägt, auch außerhalb der Institutionen der sogenannten Hochkultur. Ihre akustische Umwelt, etwa in Form von Soundtracks, Werbung, Filmmusik, soziale Medien u. v. m. spiegelt zugleich meist unreflektiert komplexe gesellschaftliche, historische und kulturelle Entwicklungen bzw. Transformationen wider. Entsprechend vertiefte Einsichten können helfen, globale Zusammenhänge zu verstehen und den Blick auf die Bedeutsamkeit kultureller Diversität zu schärfen. Exemplarisch kann am Epochenbruch ab Mitte des 18. Jahrhunderts veranschaulicht und in der praktischen Auseinandersetzung erfahrbar gemacht werden, dass die Sicht- und Hörbarwerdung gesellschaftlichen Wandels historisch verankert ist. Eine solche Bewusstwerdung und Horizonterweiterung ist einerseits ein nicht unwesentlicher Faktor in der kulturellen Selbstverortung, eröffnet aber andererseits auch einen kritischen Blick auf die gesellschaftlich konstruierte Annahme einer kontinuierlichen musikgeschichtlichen Entwicklung, etwa vom „Einfachen“ zum „Komplexen“ und damit „Höheren“. Die Bewusstmachung eines daraus möglicherweise resultierenden Überlegenheitsanspruchs und damit Machtgefälles gegenüber anderen musikalischen Praxen und Kulturen entspricht somit auch dem Nachhaltigkeitsziel 10, weniger Ungleichheiten zu erreichen.

Zum Einstieg in die Unterrichtssequenz aus ca. acht Doppelstunden werden historische Aufführungspraxen betrachtet und Konzertprogramme im Hinblick auf die Bedürfnisse der Auftraggeber und Rezipienten untersucht. Es schließt sich die Untersuchung eines Beispiels aus der Barockmusik, z.B. Bachs 2. Brandenburgisches Konzert, an. In die weitere Erarbeitungsphase werden praktische Gestaltungsphasen eingebunden, sodass Merkmale der Barockmusik unmittelbar erfahrbar werden: Erfindung und Weiterbearbeitung (Fortspinnung) eines Eröffnungsmotivs (ggf. reduziert auf die rhythmische Ebene), das die Gestalt eines Instrumentalsatzes prägt, oder einheitliche Motorik (Barock) vs. aufgefächerte Modelle in der Übergangszeit lassen sich in entsprechender didaktischer Reduktion problemlos ins praktische Musizieren überführen.

Mit der Heranziehung geeigneter Quellen, z.B. Auszügen aus Mattheson „Der vollkommene Konzertmeister“ und J. S. Bachs Widmung der Brandenburgischen Konzerte an den Markgrafen v. Brandenburg, werden im Anschluss feudalistische Gesellschaftsstrukturen im Allgemeinen und die Rolle Musikschaffender im Besonderen herausgearbeitet. Beispielhaft kann somit erfahren werden, wie sich in der Struktur musikalischer Genres, hier: des Concerto Grosso, höfische Macht- und Prachtentfaltung widerspiegeln. Als Gegenströmung werden nun die Anfänge des Konzertlebens eines sich emanzipierenden Bürgertums betrachtet. Die Wegentwicklung von Repräsentationsfunktionen der Musik in Richtung Darstellung eines humanistischen Menschenbilds, das den Bedürfnissen der aufstrebenden neuen Schicht entspricht, wird an einem weiteren geeigneten Beispiel verdeutlicht.

Insbesondere die Überwindung der Affekteinheit lässt sich in der Untersuchung etwa eines Auszugs aus Beethovens Coriolan-Ouvertüre gut nachvollziehen. Die Plastizität

des musikalischen Ausdrucks erschließt sich im Rahmen einer Höranalyse unmittelbar, kann aber je nach Niveau des Kurses durch genaueres Partiturstudium vertieft werden.

Unter Heranziehung weiterer Quellen und Musikbeispiele wird die Beziehung zwischen der am Ende der Barockzeit sich entfaltenden Gefühlsdynamik und den Bedürfnissen des neuen Bürgertums nach uneingeschränkter individueller Aktivität, auch in ökonomischer Hinsicht herausgearbeitet. Dabei bietet sich arbeitsteilige Gruppenarbeit an. Praktisches Musizieren in Form von Einüben und Gegenüberstellen verschiedener Themenmodelle oder kurzen, ggf. vereinfachten Ausschnitten aus geeigneten Werken findet auch hier Niederschlag. Anschließend werden die Ergebnisse ausgewertet und präsentiert. Eine größer angelegte Schulöffentlichkeit einzubinden, scheint nicht zwingend notwendig. Kleinere Formate innerhalb des Kursunterrichts reichen hier aus. Wichtig ist, dass sich bei praktischen Gestaltungsversuchen nicht der Faktor eines fehlerlosen öffentlichen Präsentieren-Müssens in den Vordergrund drängt.

Das konzentrierte Sich-Einlassen auf den in der Unterrichtsskizze angeführten Epochenbruch macht beispielhaft komplexe gesellschaftliche, historische und kulturelle Transformationsprozesse erfahrbar, die – übertragen auf globale Zusammenhänge – in der Reflexion kulturelle Überlegenheitsansprüche zurückweisen.

Die sich in der Unterrichtseinheit ergebenden Fragestellungen legen die Einbeziehung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven nahe. Insbesondere eine Verzahnung mit dem Fach Geschichte bietet sich hier an. Damit können weitere gesellschaftliche und politische Erscheinungsformen des Wandels beleuchtet werden, sodass ein umfassendes Bild des Epochenbruchs entsteht.

5 Unterrichtsbeispiel

Künstlerische Interventionen im öffentlichen Raum

Eine gesellschaftliche Ausrichtung und Umgestaltung durch soziale Kunst und künstlerische Forschung führt zu kontroversen, widerstreitenden Aushandlungsprozessen, in denen gesellschaftliche Widersprüche konkret benannt werden und globale Konfliktlinien vermehrt auftreten. Globale Bewegungen wie „Fridays for Future“ oder „Youth for Public Transport“ sind Ausdruck eines gestiegenen Bewusstseins v. a. auch junger Menschen dafür, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse nur dann erfolgreich sein können, wenn performative Formen des Sich-Gehörverschaffens, Interventionen im öffentlichen Außen- und Innen-Raum entwickelt werden, die mehr oder weniger radikal systemische Veränderungsprozesse einfordern und Angebote zur Teilhabe und kritischen Auseinandersetzung bieten. Dabei eröffnen die vielgestaltigen ästhetischen Aushandlungsprozesse die Möglichkeit eigener künstlerischer Positionierung verbundenen mit einem emotionalen Involviertsein. Musikalisches und theatrales Handeln erhalten so eine besondere Bedeutung im Prozess individueller Identitätsfindung und gesellschaftlicher, politischer Teilhabe.

Eine künstlerische Intervention beschreibt dabei Aktionen im öffentlichen Raum, etwas, das mit einer gegebenen Struktur, einem Kontext „dazwischengeht“ (interveniert), einen Ablauf stört, auf etwas hinweist, zum Dialog einlädt, um ein Problem bewusst zu machen und zur Reflexion anzuregen. Oft haben diese künstlerischen Interventionen ein aktivistisches, politisches Anliegen. Dieses gilt insbesondere im Hinblick auf die drängenden Herausforderungen, vor die uns toxisches (Sozial-)Ver-

halten, Klimawandel und globale⁵ Krisen aufgrund einer systematischen Zerstörung von Leben und der ungerechten Teilhabe an sowie Verteilung von Ressourcen und guten Lebensbedingungen auf unserem Planeten stellen. Die Möglichkeiten von Interventionen im öffentlichen Raum sind vielfältig und reichen von digitalem Aufbegehren über den Versammlungsprotest und aktivistischen Widerstand bis zum Happening oder zu Performances, Kunstschutzgebieten, Audiowalks und Festivals im Quartier.

Unterschiedliche Interventionen künstlerisch in ganz verschiedenen Kommunikations- und Aktionsformen in Schule und Gesellschaft zu erforschen, selbst zu erproben und kritisch zu reflektieren, ist Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Transformation, in der die Lernenden empowert werden, selbstbestimmt politische Haltungen einzunehmen und Perspektivenwechsel zu vollziehen, dazwischenzugehen, Haltungen zu vertreten, Resonanz im Dialog mit dem Publikum zu erfahren und sich damit kritisch auseinanderzusetzen.

Für Musik und Theater bietet sich daher das Thema „Interventionen im öffentlichen Raum“ aus einer Vielzahl von Gründen an. Ein zentraler Grund liegt darin, dass musikalische und theatrale Praxen immer gesellschaftliche Zustände reflektieren und vielfach bereits eigene Ausdrucksformen des Widerstands sind. Sowohl musikalisch als auch theatergeschichtlich lassen sich zahlreiche Beispiele dafür finden, dass Kritik an Macht- und Herrschaftsformen sowie gesellschaftlichen Zuständen und Entwicklungen geübt wird. Musik und Theater verbindet der Umstand, dass sie symbolische kulturelle Praktiken sind, die eine eigenständige Haltung der Spielenden und des Publikums fordern, einer Auslegung bedürfen, um als sinnvoll wahrgenommen zu werden – und insofern ganz unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen erfahren. Man setzt sich selbst aktiv in Bezug zu etwas, sich selbst, anderen, der Natur. Musik und Theater ist als sozialen und weitgehend offenen symbolischen Praxen daher unweigerlich eine politische Dimension eigen. Beide Fächer verfügen über eigene Strategien, offen und direkt, laut, leise oder schweigend Missstände im Kontext zu thematisieren, zu irritieren, zu provozieren, satirisch zu verfremden. Zudem können sie indirekt bis hin zu verdeckten Botschaften soziale Beziehungen herstellen, die in der Lage sind, Ungleichheitsstrukturen aufzudecken und zu unterwandern. Eine Organisation des Widerstands von den Bürgerrechtsbewegungen in den USA der 1960er-Jahre über den Widerstand gegen den Vietnamkrieg und die Unabhängigkeitsbewegungen in Afrika und Asien wäre ohne Musik und Theater unvorstellbar. Aber auch aktuelle gesellschaftliche Proteste, die die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele der UN einfordern und von den iranischen Frauenprotesten bis hin zum Widerstand gegen die Abholzung des Hambacher Forsts reichen, sind ohne künstlerische Ausdrucksformen undenkbar.

Die Breite der Beispielliste lässt Anschlussmöglichkeiten zu fächerverbindendem Unterricht mit praktisch allen Fächern erkennen. Sowohl die drei Kompetenzbereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** als auch die in Kapitel 3 OR-FA dargestellten didaktischen Perspektiven angewandtes partizipatives Lernen, Community Music und Theater der Teilhabe, forschendes Lernen und künstlerische Forschung, Intuition und Praxisorientierung lassen sich unmittelbar auf das Thema „Interventionen im öffent-

⁵ Global bedeutet „simultaneity and interpenetration of what are conveniently called the global and the local“ (ROBERTSON 1995, S. 30; zitiert nach REUTLINGER 2020). Damit erfasst der Begriff die Wechselwirkung von lokaler und globaler Ebene und ermöglicht es, im Dazwischen die Komplexität von Transformationsprozessen besser zu erforschen. „Der Begriff impliziert die Aufhebung der Polarität von Globalem und Lokalem in einer Dynamik (logischer) Gleichzeitigkeit von globaler Lokalisierung und lokaler Globalisierung.“ (REUTLINGER 2020).

lichen Raum“ anwenden. Im Folgenden werden drei Unterrichtsmodule skizziert, die als mögliche Interventionen und Formen des Protests besonders aktuell und formal unterschiedlich erscheinen. Diese Module greifen exemplarisch bedeutende Themen auf, die in einer Umfrage im FORUM SCHULTHEATER als drängende Probleme der jungen Generation genannt wurden und sich mit dem (glokalen) Inbetween zwischen lokalen und globalen Strukturen auseinandersetzen. Die Beispielm Module forschen und intervenieren künstlerisch schwerpunktmäßig in unterschiedlichen öffentlichen Räumen, die mit der Aktion künstlerische Transformationsimpulse erfahren.

5.1 Beispielm Module

Jedes Beispielm Modul wird durch die Projektphasen **1. Bewusstmachung**, **2. Erprobung** und **3. Intervention** gegliedert, zu denen im Folgenden Erläuterungen und didaktische Impulse gegeben werden. Hinter den jeweiligen Projektphasen stehen die fachbezogenen Teilkompetenzen, die den Lernenden in dieser Projektphase vermittelt werden können (Tabelle 5). Die Bewusstmachung erfolgt mithilfe einer im Sinne des Artistic Research gestalteten Recherchephase (Kap. 3 OR-FA). Die Ergebnisse werden in der Erprobung kreativ, künstlerisch und problemlösungsorientiert erarbeitet, präsentiert und weitergehend reflektiert. Der letzte Schritt der Intervention basiert auf der Diskussion der Präsentationsergebnisse und deren Symbolisierung in der Intervention. Dabei bieten künstlerische Interventionen im öffentlichen Raum die Chance, kreative und konstruktive Formen des Protests zu erproben und in einen Dialog mit dem Publikum zu kommen, in dem gemeinsam nachhaltige Transformation erlebt und reflektiert werden kann.

Im Folgenden befindet sich ein Kompetenzraster, das zugeordnet zu den Kernkompetenzen einen tabellarischen Überblick über die in den drei Beispielm Modulen vermittelbaren spezifischen Kompetenzen mit Bezug auf die fachbezogenen Teilkompetenzen darstellt.

5.2 Überblick über die in den Modulen vermittelbaren spezifischen Kompetenzen

| Tabelle 7: Projektphasen der Unterrichtsmodule

Projektphase	Kompetenzen (fachbezogene Teilkompetenzen siehe Tabelle 5) Die Lernenden können ...
Modul 1: STOP ECOCIDE – START GOOD LIVING!	
1. Bewusstmachung	<ul style="list-style-type: none"> • Ecocide als globales, lokal wahrnehmbares Problem diversitätssensibel erkennen und musikalisch und theatral symbolisieren, was Leben zerstört. (1.1, 1.2, 5.2) • die Grenze zwischen Mensch und Natur im Hinblick auf unser Selbst- und Weltverständnis reflektieren. (1.1, 2.1, 2.2, 3.2, 5.1, 5.2) • ein Recht der Natur neben den Menschenrechten in theatraler und musikalischer Form begründen. (2.2, 3.1, 4.1, 5.1) • andere Formen eines nachhaltigen Zusammenlebens mit der Natur und kultureller Teilhabe in musikalischen und theatralen Praxen darstellen. (1.2, 2.2, 5.1, 5.2) • erkennen, wie sich eine Transformation hin zu gutem Leben und kultureller Teilhabe für diverse Arten und Individuen global musikalisch oder theatral symbolisieren lässt. (3.1, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 7.1, 7.2)

Projektphase	Kompetenzen (fachbezogene Teilkompetenzen siehe Tabelle 5) Die Lernenden können ...
2. Erprobung	<ul style="list-style-type: none"> • Ecocide als globales Problem symbolisieren sowie in musikalischen und theatralen Protestformen und Praxen darstellen. (4.2, 5.1, 5.2, 6.1) • das Sein zwischen Mensch und Natur künstlerisch erforschen. (5.1, 5.2, 6.1) • Transformationsprozesse hin zu gutem Leben und kultureller Teilhabe für diverse Arten und Individuen global musikalisch oder theatral inszenieren und performen. (3.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2)
3. Intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Protestaktionen für „Stop Ecocide“ im öffentlichen Raum nachhaltig gestalten. (7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 10.1, 10.2, 11.1, 11.2) • mit anderen musikalischen und theatralen Formen des Zusammenlebens und guten Lebens nachhaltig öffentlichen Raum umgestalten. (7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 10.1, 10.2, 11.1, 11.2) • Transformationsprozesse zwischen „Stop Ecocide“ und Formen des nachhaltigen Zusammenlebens und guten Lebens in musikalischen und theatralen Protestformen und Praxen nachhaltig im öffentlichen Raum präsentieren. (7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 10.1, 10.2, 11.1, 11.2)
Modul 2: Lovespeech	
1. Bewusstmachung	<ul style="list-style-type: none"> • Grenzen von Hassrede diversitätssensibel musikalisch und theatral symbolisieren und erläutern, wie Sprache, auch in Liedern, verletzen kann. (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 5.2) • den rechtlichen Hintergrund von Hasskommentaren und Hetze im Netz und bereits bestehende Kampagnen gegen Hass im Netz darstellen. (1.2, 4.1, 3.2) • wissenschaftliche Abhandlungen zum Thema Hatespeech bzw. Hass im Netz künstlerisch präsentieren. (1.1, 1.2, 5.1, 5.2) • Interviews mit Betroffenen oder Täterinnen bzw. Tätern führen und den Umgang von Personen des öffentlichen Lebens mit Hasskommentaren künstlerisch erforschen. (1.2, 5.1, 5.2)
2. Erprobung	<ul style="list-style-type: none"> • Hasskommentare chorisch und/oder musikalisch im Kontrast zu Lovespeech diskriminierungssensibel erforschen. (2.1, 2.2, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 7.1) • Lecture Performances zu wissenschaftlichen Diskussionen oder rechtlichen Hintergründen von Auswirkungen von Hass im Netz musikalisch oder theatral inszenieren. (2.1, 2.2, 3.2, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1) • in unterschiedlichen musikalischen oder theatralen Formaten das Problem des Internets als scheinbar rechtsfreien Raums künstlerisch erforschen. (1.1, 2.2, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2, 6.2, 7.1)
3. Intervention	<ul style="list-style-type: none"> • im öffentlichen und digitalen Raum gegen Hatespeech intervenieren, indem sie für das Verletzen durch Sprache in unterschiedlichen musikalischen oder theatralen Formaten sensibilisieren und dieses kritisch reflektieren. (9.1, 9.2, 10.1, 11.1, 11.2) • eine Love-Speech-Kampagne in unterschiedlichen musikalischen und theatralen Formen im öffentlichen und digitalen Raum gestalten. (8.1, 9.1, 9.2, 10.1, 11.1, 11.2) • ihre Ergebnisse eigenständig im Hinblick auf die selbst formulierten Ziele und künstlerisch erforschten Fragestellungen kritisch reflektieren und ggf. modifizieren. (2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 7.1, 9.1, 9.2, 11.1, 11.2)

Projektphase	Kompetenzen (fachbezogene Teilkompetenzen siehe Tabelle 5) Die Lernenden können ...
Modul 3: What the femme?	
1. Bewusstmachung	<ul style="list-style-type: none"> • unbewusste, stereotype, traditionell und aktuell vermittelte Geschlechterbilder und -verhältnisse künstlerisch erforschen. (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) • einschränkende digitale Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster erspielen, diese irritieren und infrage stellen. (1.1, 2.1, 2.2) • sexistisches und diskriminierendes Verhalten im digitalen Alltag mit musikalischen und theatralen Ausdrucksformen problematisieren. (1.2, 2.1, 2.2, 3.2) • Proteste und Formen von Artivismus für Frauen- und LGBTQIA+-Rechte darstellen sowie lokale und globale Missstände und Machtverhältnisse in Bezug auf die Ungleichstellung von Individuen und Emanzipationshemmnisse kritisch symbolisieren. (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2)
2. Erprobung	<ul style="list-style-type: none"> • die Darstellung und Wahrnehmung geschlechtsbezogener Vorstellungsbilder und ggf. kultureller Traditionen in einer Gender-Performance kritisch reflektieren und diversitätssensibel gestalten. (5.1, 5.2, 6.1, 6.2) • Emanzipationshemmnisse der Geschlechter und sexistisches Verhalten mit musikalischen und theatralen Praxen transformieren. (5.1, 5.2, 6.1, 7.1) • durch musikalische und theatrale Formen der Aktionskunst Protest für Gleichstellung und gegen sexistisches und diskriminierendes Verhalten artikulieren. (5.1, 5.2, 6.1, 6.2) • diverse Formen von Geschlechtsidentität und transkulturelle, gleichgestellte Formen von Gesellschaft durch musische und theatrale Praxen künstlerisch erforschen. (4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 8.1)
3. Intervention (6.1, 7.1, 9.1, 9.2, 10.1, 10.2, 11.1, 11.2)	<ul style="list-style-type: none"> • unter Berücksichtigung des Kontexts im öffentlichen Raum eigenständig nach ihrem künstlerischen Forschungsinteresse und erprobten Formaten eine Gender-Performance diversitäts- und diskriminierungssensibel inszenieren. • mit diversen Formen von Artivismus und Aktionskunst ihre kritische Haltung zur Gleichstellung von Individuen künstlerisch zum Ausdruck bringen. • reflektieren, ob die gefundene Intervention eine nachhaltige Transformation (un)bewusster Geschlechterbilder und -verhältnisse oder ein Bewusstsein für die genderspezifische Ungleichstellung bei den Spielenden und beim Publikum ermöglicht hat.

Modul 1: STOP ECOCIDE – START GOOD LIVING!

Künstlerische Interventionen für gutes Leben setzen bei der lokal wahrzunehmenden Zerstörung von Leben und globalen Klimakatastrophen an und intervenieren künstlerisch, um jetzt global damit zu beginnen, nachhaltig und in einem gleichberechtigten Miteinander aller Individuen mit der Natur zu leben.

Ecocide (Ökozid) beschreibt die dramatische Zerstörung des natürlichen Gleichgewichts und der Lebenswelt unseres Planeten. Ein international wachsendes globales Netzwerk von Anwältinnen und Anwälten, Diplomatinen und Diplomaten sowie aus allen Bereichen der Zivilgesellschaft hat durchgesetzt, dass Ecocide mittlerwei-

le als internationales Verbrechen und Recht der Natur neben den Menschenrechten anerkannt wird. In den künstlerischen Interventionen geht es also um Bewusstmachung und Sensibilisierung für das, was das Leben bedroht, die Forderung, diese Bedrohung zu stoppen und eine gemeinsame Transformation hin zu anderen Formen guten, nachhaltigen Lebens und kultureller Teilhabe in positiver Resonanz mit der Umwelt zu erreichen. Zur gelingenden nachhaltigen Transformation muss sich zusätzlich jede und jeder Einzelne ermächtigen und diese als individuellen und kollektiven Lernprozess gestalten. Wie ist ein friedliches Zusammenleben in der Vielfalt auf einem begrenzten Planeten möglich?

1. Bewusstmachung

Gegenstand der Recherche könnte z.B. gruppenteilig sein:

- Woran leide ich besonders? Was verletzt mich? Was vergiftet mein Leben?
- Woran leiden lokale Ökosysteme besonders? Lokale Umweltzerstörung und extreme Wetterereignisse (z.B. Flussvertiefung, Wald- und Artensterben, Giftmüll, Nanoplastik, Luftverschmutzung, Elektrosmog, Lärm, Sturm, Trockenheit, Starkregen, ...)?
- Ungerechtigkeitsphänomene im Zusammenhang mit Klimaschutz erforschen.
- Wie lässt sich Ecocide musikalisch oder theatral symbolisieren und hin zu gutem Leben transformieren? Was macht ein gutes Leben aus?
- Wie kann das Konzept von Nachhaltigkeit zu einem echten Leitbild werden, das Eingang in die kulturellen Symbolsysteme sowie in Bereiche des Imaginären findet und sich in den (alltags)kulturellen Handlungen der Menschen niederschlägt?
- Welches Verhältnis zur Natur und zum guten Leben haben andere Menschen, z.B. in indigenen Kulturen?
- Was bedeutet Buen Vivir – ein Recht auf ein gutes Leben?
- Welche Rechte sollen der Natur zukommen, wie lassen sich diese begründen?
- Wie nehmen wir uns in Differenz und Verbindung zu nicht menschlichen Akteuren wie z.B. Robotern oder Avataren wahr? Brauchen wir diese für ein gutes Leben?
- Wie kann eine Transformation von „Stop Ecocide“ hin zu einem nachhaltigen, guten Leben aussehen?
- Wie lässt sich diese Transformation hin zu einem guten Leben für alle musikalisch oder theatral symbolisieren?

Die Ergebnisse der Recherche werden in einer zweiten Phase künstlerisch kreativ erarbeitet, um anschließend präsentiert und diskutiert zu werden. Mögliche Methoden und hilfreiche Fragestellungen für die Erprobungsphase könnten die im Folgenden dargestellten sein.

2. Erprobung

- Soundwalks: Wie klingt unsere Lebenswelt jetzt? Wie wird sie klingen, wenn sich die Welt um zwei Grad erwärmt? Wie wird sie klingen, wenn sie sich nachhaltig transformiert, wenn wir neue nachhaltige Formen des guten Zusammenlebens erfinden?
- Formen des guten musikalischen und theatralen Zusammenlebens erproben (z. B. in Bezug auf 5.1 Alles fließt. Projektarbeit zum Rohstoff Wasser durch Bewegungs- und Klangcollagen).
- Wie leben wir inklusiv, wie leben wir in vielfältigen künstlerischen Ausdrucksformen zusammen?
- Formen des langsamen Theaters der Entschleunigung erforschen.

- Chorische und/oder musikalische Umsetzung guten Zusammenlebens inszenieren.
- In postdigitalen Theaterformen die Grenze zwischen Mensch und Roboter erforschen.
- Tribunal für nachhaltiges Leben inszenieren.
- Jugendrepublik inszenieren, in der nur geschenkt werden darf und eigene Rituale und Umgangsformen gelten.
- Wie ist ein friedliches Zusammenleben in der Vielfalt auf einem begrenzten Planeten möglich?

3. Intervention

Die Gruppe entscheidet sich im Reflexionsprozess der in der Bewusstmachungs- und Erprobungsphase gefundenen thematischen Zugänge sowie musikalischen und theatralen Präsentationsformen für eine oder mehrere Interventionen im öffentlichen Raum, wobei der Aktionsort zum Kontext passen (diesen in besonderer Weise verstärken oder kontrastieren) sollte. Die Intervention sollte bewegen, künstlerisch-spielerische Form haben, irritieren oder sogar den Perspektivenwechsel provozieren, andere nachhaltige Formen und Rituale des Miteinanders gestalten und zum weiteren Nachdenken anregen. Im Anschluss sollten Ziel und Form der Aktion kritisch reflektiert, der Kontext angepasst und die Intervention auch global (hinsichtlich Kooperationsprojekten, Veröffentlichung im digitalen Raum) weitergedacht werden.

Formen der Intervention könnten z. B. sein:

- Performance (Installation, Tanz, Community Music etc.) ritualisierter Gemeinschafts- und Lebensformen an einem Ort, an dem Ecocide wahrnehmbar ist.
- Performance, Audiowalk etc. zur Sensibilisierung für die Veränderung des Klimas und gemeinsamer Aktion, die das Bewusstsein verändert.
- Flashmob in der Einkaufszone oder im Kaufhaus für Entschleunigung und Begegnung statt Konsumbefriedigung.
- Tribunal für nachhaltiges Leben auf dem Rathausmarkt.
- Einen Tag des guten Lebens in der Jugendrepublik auf einer Spielwiese der Alternativen feiern.

Modul 2: Lovespeech

Künstlerische Positionierung zu Hatespeech versucht eine Transformation künstlerischer Interventionen im öffentlichen und im „digitalen Raum“. Protest gegen Hatespeech entsteht, formiert, moduliert und organisiert sich inzwischen vielfältig im digitalen Raum. Die künstlerische Aufgabe besteht darin, kreative Formen und Formate der Intervention zu finden, um Hatespeech im Hier und Jetzt anders begegnen zu können. Hass im Netz ist inzwischen allgegenwärtig und bietet daher als Teil der Lebenswelt der Lernenden diverse Anknüpfungsmöglichkeiten. Ziel kann es sein, den einseitig und starr geprägten Hasskommentaren eine wertschätzende, diskursive oder diskriminierungssensible Sprache und andere, spielerische Formen der Begegnung entgegenzusetzen oder sich dazu auf satirische Weise kritisch zu positionieren. Die Lernenden formulieren zu Beginn des Moduls eigene Ziele, die ihrer Meinung nach bezogen auf Hatespeech erreicht werden und im Erprobungsprozess in das künstlerische Format einbezogen werden sollten. Dabei geht es vor allem auch im Sinn von Demokratiebildung und Zusammenhalt in Vielfalt unserer Gesellschaft darum, partizipativ und diskriminierungssensibel zu arbeiten, die Lernenden in einem pluralistischen Meinungsbildungsprozess zu begleiten und Formate zu finden, in denen ihre Positionen so artikuliert werden können, dass sie Gehör finden und Begegnung schaffen, ohne andere zu verletzen.

1. Bewusstmachung

Gegenstand der Recherche könnte bspw. gruppenteilig sein:

- Konkrete Hasskommentare, z. B. auch bei Rechtsrock oder Hip-Hop.
- Wo beginnt Hassrede? Was ist erlaubt?
- Wie kann Sprache grundsätzlich verletzen oder verletzt Sprache immer?
- Rechtlicher Hintergrund von Hasskommentaren und Hetze im Netz.
- Bereits bestehende Kampagnen gegen Hass im Netz (Beispiel Lovespeech – eine Initiative von „Gesicht zeigen!“).
- Wissenschaftliche Abhandlungen zum Thema Hatespeech bzw. Hass im Netz (sowohl soziologische Auseinandersetzungen als auch psychologische Thesen und Erläuterungen sind denkbar).
- Umgang von Personen des öffentlichen Lebens mit Hasskommentaren (z. B. das Format „dislike“).
- Interviews mit Betroffenen oder Täterinnen bzw. Tätern.

Die Ergebnisse der Recherche werden in einer zweiten Phase künstlerisch symbolisiert, anschließend präsentiert und diskutiert. Mögliche Methoden für die Erprobungsphase könnten die im Folgenden dargestellten sein.

2. Erprobung

- Chorische und/oder musikalische Umsetzung von Hasskommentaren im Kontrast zu Lovespeech.
- Lecture Performances zu wissenschaftlichen Diskussionen oder rechtlichen Hintergründen.
- Inszenierung von Auswirkungen von Hass im Netz (Beispiel: Szenencollage).
- Klangcollagen zu Emotionen im Zusammenhang mit Hass im Netz.
- Plakate/Mindmaps als Übersicht zu bestehenden Kampagnen erstellen.
- Inszenierung einer Gerichtsverhandlung zu einer Hatespeech-Anklage.
- Rauminstallation zum Thema „Hass im Netz – Das Internet ein rechtsfreier Raum?“
- Reenactment einer Klassenkonferenz oder eines Klassengesprächs zum Thema „Cybermobbing“.

Anschließend werden die Rechercheergebnisse im Zusammenhang mit den gefundenen Präsentationsformen ausgewertet und diskutiert. Hilfreich sind Betrachtung und Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund verschiedener Fragestellungen, die von den Lernenden selbst entwickelt werden können. Beispielsweise könnte der folgende Fragenkatalog als Impuls für die Entwicklung eigener Fragestellungen und postdigitaler Perspektiven dienen:

- Wie könnte eine rein digitale künstlerische Intervention aussehen?
- Welche Formen diskriminierungssensibler Begegnung und Sprache lassen sich durch musikalische und theatrale Handlungen symbolisieren?
- Welche bereits bestehenden digitalen Interventionsmöglichkeiten können transformiert oder weitergedacht werden?
- Welche Rolle kann Werbung als disruptives Moment in digitalen Medien einnehmen?
- Gibt es unsichtbares Theater im digitalen Raum?
- Welche Wege der Veröffentlichung der gefundenen Präsentationsformate gibt es?
- Wie lässt sich eine digitale Musiktheater-Kampagne über Social Media präsentieren und verbreiten?

3. Intervention

Ausgehend von den künstlerischen Forschungsergebnissen der Erprobungsphase sollen ein bis drei konkrete Interventionen einer postdigitalen Lovespeech-Kampagne oder ein anderer, postkritischer Umgang mit Hatespeech vorbereitet und z. B. über Social Media präsentiert und verbreitet werden. Mögliche Interventionen im öffentlichen und digitalen Raum könnten z. B. sein: Achtsamkeits-Performance, Publikumsbeschimpfung, Hatespeech-Rap-Satire, stummer Demonstrationszug, musiktheatrale Performance, Hatespeech symbolisiert durch Resonanz in Bewegungen und Musik oder Erfindung einer Sprache jenseits der Diskriminierung.

Die abschließende Auswertung der Intervention sollte das Erreichen der in der Bewusstmachungsphase von den Lernenden formulierten Ziele kritisch reflektieren. Bezogen auf die vorgeschlagene Fragestellung könnte die Evaluation beispielsweise betrachten, wie diversitätssensibel die gefundene Interventionsform gestaltet wurde oder ob sie wertschätzenden und diskursiven Dialog im Netz ermöglicht hat.

Modul 3: What the femme?

Das Modul widmet sich der Gleichstellung der Geschlechter, indem oft unbewusste Geschlechterbilder und verhältnisse untersucht werden. Davon ausgehend können lokale und globale Missstände aufgedeckt werden. Das Modul zielt darauf ab, Emanzipationshemmnisse der Geschlechter zu reflektieren sowie sexistisches Verhalten zu problematisieren und zu transformieren. Darüber hinaus können Formen des Protests gegen Gewalt und Sexismus erprobt werden.

Soziales Geschlecht wird performativ hervorgebracht. Geschlecht zeichnet sich als Gender-Performance im gesamten kulturell geprägten Habitus und Erscheinungsbild einer Person, im Körperausdruck und der Körpergestaltung (z. B. durch Fitness, Piercings, Schmuck, Anwendung von Botox, Kleidung) ab. Trotzdem werden bestimmte Verhaltensweisen im Alltag häufig für einen „Ausdruck bestimmter natürlicher Eigenschaften von Frauen und Männern“ (GUSE 2015, S. 346) gehalten. Naturalisierungen dieser Eigenschaften festigen eine bestimmte Geschlechterkultur, wie die der Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität und Sexismus, in der Individuen hinter einer Norm verschwinden und Diskriminierung erfahren (z. B. FLINTA). Die Darstellung und Wahrnehmung einer Gender-Performance kann reflektiert und bewusst gestaltet werden. Dabei geht es nicht darum, eine Geschlechtsentwicklung zu zerstören, sondern um Stärkung und Ermutigung, indem mit vorgegebenen, einschränkenden Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern gespielt, diese irritiert und infrage gestellt werden (SCHNEIDER 2013, S. 20). Je nach Interesse der Lernenden könnten in der Problemorientierung folgende diverse Aspekte bewusst gemacht und zu diesen weitergehend recherchiert werden.

1. Bewusstmachung

Gegenstand der Recherche könnte bspw. gruppenteilig sein:

- Was sind geschlechtsbezogene Vorstellungsbilder und ggf. Traditionen? Wie wird Geschlecht im Alltag, in Musikvideos, Theateraufführungen, Sport und sozialen Medien inszeniert?
- In welchen Kontexten wird Geschlecht besonders stark im Sinn einer Hyperfeminität oder Hypermaskulinität gefeiert, inszeniert oder unterwandert (z. B. Schönheitswettbewerbe, Vogueing etc.)?
- Was ist sexualisierte Gewalt?
- Wo wird Sexismus im Alltag oder medial sichtbar (z. B. Werbung)?

- Was sind dominante mediale Frauen- und Männerbilder im Kontext von Globalisierung und Neoliberalismus?
- Geschlecht und Religion? Postkritische Auseinandersetzung mit religiös geprägten Rollenbildern.
- Historische Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit (z. B. Antike).
- Wie steht es um Frauen- und LGBTQIA+-Rechte lokal und global (z. B. Gesetz gegen Vergewaltigung in der Ehe in Deutschland)?
- Welche Proteste und Formen von Artivismus für Frauen- und LGBTQIA+-Rechte lassen sich lokal und global finden (z. B. Las Tesis: „Un violodar en tu camino“)?
- Was ist das Charakteristische an einer Gender-Performance (z. B. der eigenen oder eines Idols) und wie lässt sich diese reenacten?
- Auseinandersetzung mit Feminismus, Gender Studies, kritischer Männlichkeit (z. B. J. J. Bola: „Sei kein Mann!“)
- Crossdressing und Gender-Ambiguität z. B. in der Popkultur oder in den Werken Shakespeares.
- Auseinandersetzung mit Formen von Geschlechtsidentität (z. B. Cis-, Trans-, Intersexualität).
- Auseinandersetzung mit patriarchaler und matriarchaler Gesellschaft: Wo gibt es matriachale Gesellschaften und wie funktionieren diese?
- „Frauen-“ und „Männerrollen“ in Musik, Theater und Film.
- Auseinandersetzung mit Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt und Gender Pay Gap in der Musikbranche, in Theater und Film.
- Was sind Drag Shows und wie sind sie gestaltet? Was sind unterhaltende und politische Elemente?
- Aufführungsanalyse von Inszenierungen zu Geschlechterfragen (z. B. Fräulein Wunder AG, She She Pop, Pussy Riot, Sisters Hope).
- Geschlecht und Digitalität? Verschwinden Genderfragen im Transhumanismus?

2. Erprobung

- Darstellung und Subversion von Gender-Klischees.
- Protest für Frauen- und LGBTQIA+-Rechte chorisch und/oder musikalisch, tänzerisch, performativ, und szenisch gestalten.
- Dokumentarische Musiktheater-Performance für Gleichberechtigung entwickeln.
- Recherche über Opfer sexueller Gewalt und Sexismus, dokumentarische Theaterform finden, z. B. Konferenz der Abwesenden (Rimini Protokoll) planen, um Geschichten von Gewalt gegenüber Frauen eine Stimme zu geben und sich als Publikum dazu zu verhalten und darüber ins Gespräch zu kommen.
- Klassiker mit Crossdressing und Genderambiguität inszenieren.

Anschließend werden die Rechercheergebnisse im Zusammenhang mit den gefundenen Präsentationsformen ausgewertet und diskutiert. Hilfreich sind Betrachtung und Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund differenter Fragestellungen, die von den Lernenden selbst entwickelt werden, oder z. B. durch folgende Frageimpulse:

- Welche künstlerische Intervention ist möglich und zulässig in welchem Kontext (Meinungsfreiheit, kontextabhängige Werte und Normen und ggf. Verbote)?
- Welche Zeichen dürfen auf der Bühne genutzt werden? Was sind tabuisierte, bedeutsame, heilige, provokative oder verletzende Zeichen auf der Bühne?
- Wer darf für wen sprechen? Reicht Betroffenheit als Legitimation?

3. Intervention

Ausgehend von der Diskussion über die Ergebnisse der Erprobungsphase sollen ein bis drei konkrete Interventionen vorbereitet, umgesetzt und reflektiert werden, in

denen es um die Gleichstellung der Geschlechter unter den gewählten thematischen Aspekten und künstlerischen Formaten geht. Die anschließende Auswertung der Interventionsform sollte die Problemfrage nach einer möglichen Gleichstellung aller Menschen postkritisch reflektieren. Bezogen auf die vorgeschlagene Fragestellung könnte die Evaluation beispielsweise betrachten, inwiefern die gefundene Intervention eine nachhaltige Transformation (un)bewusster Geschlechterbilder und -verhältnisse oder ein Bewusstsein für die genderspezifische Ungleichstellung bei den Spielenden und beim Publikum ermöglicht hat.

6 Literatur

Wichtige KMK-Schriften zu dem Thema

- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Darstellendes Spiel (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf.

Allgemeines Literaturverzeichnis

- BROCCHI, D. (2024): By Disaster or by design? Transformative Kulturpolitik. Von der Polykrise zur systemischen Nachhaltigkeit. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42317-9>.
- BROCCHI, D. (2019): Große Transformation im Quartier. Wie aus gelebter Demokratie Nachhaltigkeit wird. oekom.
- BROCCHI, D. (2008): Die kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit. https://www.davide-brocchi.eu/wp-content/uploads/2020/11/2007_dimension_nachhaltigkeit.pdf.
- BUTLER, J. (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin Verlag.
- CHEU, J. (2013): Diversity in Disney films: Critical essays on race ethnicity gender sexuality and disability. MacFarland.
- COSTA, A. (2017): Buen Vivir. Vom Recht auf ein gutes Leben. oekom.
- DIANGELO, R. (2021): Wir müssen über Rassismus sprechen: Was es bedeutet, in unserer Gesellschaft weiß zu sein. Hoffmann und Campe.
- DISTELHORST, L. (2021): Kulturelle Aneignung. Edition Nautilus GmbH.
- GIROUX, H. A. (2010): The mouse that roared: Disney and the end of innocence. Rowman & Littlefield Pub.
- GUSE, S. (2015): (Un-)Doing Gender. Das Konzept des Performativen in seiner Bedeutung für einen gendersensiblen Theaterunterricht. In: WEDL, J. & BARTSCH, A. (Hrsg.), Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. (S. 337 – 352). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221-017>.
- GUY, S., KIRÖMEROĞLU, E., LUTZ, A. L., RUPP, E. & YUMURTACI, H. (2023): Anti-Rassismus Für Lehrkräfte: Handlung reflektieren – Sensibilität schaffen – Diskriminierung vorbeugen. Verlag an der Ruhr.
- HILL, B. & BANFFY-HALL, A. (2017): Community Music Beiträge Zur Theorie und Praxis aus internationaler und Deutscher Perspektive. Waxmann.
- HINZ, M. & KRANIXFELD, M. (2018): A – Z des Forschenden Theaters in sozialen Feldern. Glossar in progress. In: HINZ, M., KRANIXFELD, M., KÖHLER, N. & SCHEURLE, C. (Hrsg.), Forschendes Theater in Sozialen Feldern (Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Bd. 62, S. 11 – 19). kopaed.

- JEWELL, T., DURAND, A. & WILLEMS, E. (2020): Das Buch Vom Antirassismus. Zuckersüß Verlag.
- KAGAN, S. (2014): Art and sustainability: Connecting patterns for a culture of complexity (Reihe: Image, Bd. 25). transcript.
- KAGAN, S. (2008): Sustainability. A new frontier for the arts and cultures. VAS.
- KOLLER, H. C. (2023): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse [Thinking education differently: Introduction to the theory of transformational educational processes]. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>.
- KUP, J. (2019): Theater der Teilhabe. Schibri Verlag.
- OGETTE, T. (2023): Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen. 11. Auflage, Unrast-Verlag.
- PENZEL, J. (2019): Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis (Education for Change, Teil 1). kopaed.
- PETTAN, S. & TITON, J. T. (2019): Theory Method Sustainability and Conflict: An Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology Volume 1. Oxford University Press.
- REUTLINGER, C. (2020): Glokalisierung. <https://www.socialnet.de/lexikon/Glokalisierung>.
- ROBERTSON, R. (1995): Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M., LASH, S. & ROBERTSON, R. (Hrsg.), Global Modernities (S. 25 – 44). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>.
- ROSA, H. (2020): Unverfügbarkeit. Suhrkamp.
- SHARIFI, A. & SKWIRBLIES, L. (2022): Theaterwissenschaft postkolonial/dekolonial. Eine kritische Bestandsaufnahme. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455531>.
- SCHIPPERS, H. & GRANT, C. (2016): Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190259075.001.0001>.
- SCHLEGEL-PINKERT, U. (2020/2011). Übersetzungen: Das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung und Theaterpädagogik. Kubi-online.de. <https://www.kubi-online.de/artikel/uebersetzungen-leitbild-nachhaltigkeit-kulturellen-bildung-theaterpaedagogik>.
- SCHNEIDER, C. (2013): Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: ERNSTSON, S. & MEYER, C. (Hrsg.), Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung (S. 19 – 40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19799-9_2.
- SCHRÖDL, J. (2019): Gender in Theater, Performance und Tanz der Gegenwart. In: LEHMANN, I., ROST, K. & SIMON, R. (Hrsg.), Staging Gender – Reflexionen aus Theorie und Praxis der performativen Künste (S. 47 – 64). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839446553-003>.
- SMALL, C. (1998): Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Wesleyan University Press.
- SOMMER, H. V. (2023): Das chorische Prinzip. Ein Arbeitsbuch für Theater. Pädagogik. Lehre. Ibidem Verlag.
- TURINO, T. (2008): Music as social life: The politics of participation. University of Chicago Press.

Bildrechteverzeichnis

- S. 6 Abbildung 1: Raworth, K. (2018): Donut-Ökonomie (Übersetzung: C. Schrader). Modell der Donut-Ökonomie. Verfügbar unter: <https://www.oekocoaching.at/oeko-blog/donut-oekonomie>, lizenziert unter CC BY SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).
- S. 7: Abbildung 2: Jörg-Robert Schreiber (2016): Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, lizenziert von Engagement Global.
- S. 8: Abbildung 3: Engagement Global (2025): Entwicklungsdimensionen und Zielkonflikte. Grafisch überarbeitet von Jörg-Robert Schreiber.
- S. 15: Abbildung 4: Jörg-Robert Schreiber (2025): Kompetenzmodell des Orientierungsrahmen, lizenziert von Engagement Global.
- S. 24 Abbildung 5: Jorrit Holst (2025): Übersicht des Whole School Approach auf Basis von Holst (2023), übersetzt und leicht adaptiert nach Holst, Grund & Brock (2024).
- S. 40 f. SDG-Icons: United Nations: Sustainable Development Goals icons. Verfügbar unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>, lizenziert unter CC BY SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).
“The content of this publication has not been approved by the United Nations and does not reflect the views of the United Nations or its officials or Member States”.

Impressum

Herausgeberin

**ENGAGEMENT
GLOBAL** 

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

www.engagement-global.de, E-Mail: info@engagement-global.de

Friedrich-Ebert-Allee 40, D-53113 Bonn

Tel. +49 (0) 228 20717-0

Verlagsredaktion: Natascha Wendt

Layout: Alexandra Brand

Umschlagsgestaltung: BMZ

Lektorat: Martin Zimmermann

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

Im Auftrag von



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



**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 18-450

Fax +49 (0) 30 254 18-450

Autorinnen und Autoren des OR-Fachkapitels Musik und Theater: Tonio Kempf, Prof. Dr. Raimund Vogels (beide Leitung); weitere Mitglieder: Gundula Büker, Grietje Hansen, Benedict Hartsch, Dr. Ole Hruschka, Dr. Riva Nepomuk, Stefan Päßler, Lilith Schön

Die jeweiligen Autorinnen und Autoren sind für den Inhalt allein verantwortlich. Die in der Publikation dargestellten Positionen geben nicht notwendigerweise den Standpunkt des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

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.

Bitte zitieren Sie das Buch wie folgt:

„KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe. OR-Fachausgabe Musik und Theater, herausgegeben von Engagement Global gGmbH, Bonn 2025“

© 2025 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.

Druck: Westermann Druck, Zwickau

ISBN 978-3-14-130375-9

