



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Nachhaltig(keit) lehren, lernen und leben – Am Beispiel von el mundo, dem Zertifikatsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München

verfasst von | submitted by
Luisa Horstmann B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Abstract

Diese Masterarbeit befasst sich mit (kritischer) Bildung für Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung. Es wird untersucht wie bei el mundo – dem Zertifikatsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Lehramt der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München – gelehrt und gelernt wird. Dabei dient die „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire neben dem Nachhaltigkeitsdiskurs und daran angelehnten Bildungskonzepten wie BNE als theoretisch-konzeptioneller Rahmen. Die qualitative Untersuchung (von studentischen Bildungsgesprächen und Reflexionsarbeiten sowie dem el mundo Imagefilm und Modulhandbuch) zeigt, dass der dialogischen, partizipativen Arbeitsweise und Reflexion im Zertifikatsprogramm große Bedeutung zukommt. Es werden Bezüge zur Lebensrealität der Lernenden hergestellt und Wert auf handlungsorientierte Methoden sowie das Lernen vor Ort gelegt. Die Ermächtigung zum selbstständigen, kritischen Denken und Handeln aller steht im Zentrum. Dies sind Kernpunkte der freireianischen Pädagogik, jedoch bleibt eine konsequente Problematisierung der (historischen) Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus. Eine zentrale Forderung Freires nach Befreiung – Bekämpfung und Beendigung der (globalen) Ungleichheiten – wird daher nicht erfüllt.

Abstract

This master thesis deals with (critical) education for sustainability and sustainable development. It examines how teaching and learning take place at el mundo – the Education for Sustainable Development (ESD) certificate program for student teachers at Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) Munich. Paulo Freire's "Pedagogy of the Oppressed" serves as a theoretical and conceptual framework alongside the sustainability discourse and related educational concepts such as ESD. The qualitative study (of student discussions, reflection papers as well as the el mundo image film and module handbook) shows that participation, dialogue and reflection are of great importance in the certificate program. References are made to the reality of the learners' lives and emphasis is placed on action-oriented methods or on-site learning. The focus is on empowering everyone to think and act consciously as well as critically. These are key points of Freirean pedagogy, but there is no consistent problematization of (historical) power and domination relations. One of Freire's central demands for liberation – combating and ending (global) inequalities – is therefore not fulfilled.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	8
1. Einleitung	9
2. Theoretisch-konzeptioneller Rahmen	12
2.1 Bildungsverständnisse	12
2.2 Theoretische Grundlage – Paulo Freire	14
2.2.1 Historischer Kontext und biographischer Überblick.....	14
2.2.2 Pädagogik der Unterdrückten.....	19
2.2.2.1 Kurze Inhaltsbeschreibung	19
2.2.2.2 Das Bankiers-Konzept – Ausgangslage	21
2.2.2.3 Die problemformulierende Bildung – Utopie	24
2.2.2.4 Alphabetisierung	29
2.2.3 Paulo Freire und Ecopedagogy	31
2.3 Konzeptionelle Grundlagen	34
2.3.1 Nachhaltigkeitsdiskurs.....	34
2.3.2 Nachhaltigkeit und Bildung(skonzepte).....	41
2.3.2.1 Umweltbildung	41
2.3.2.2 Globales Lernen	42
2.3.2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung	43
2.3.2.4 Kritische Perspektiven	49
3. Forschungsgegenstand: das Zertifikatsprogramm el mundo	53
3.1 Grundsätzliches	53
3.2 Modulaufbau	54
3.3 Prinzipien und Ziele.....	56
3.4 Kooperationen.....	57
3.5 Auszeichnungen und weitere Entwicklung.....	58
4. Forschungsdesign	60
4.1 Methodologische Grundlagen.....	60
4.2 Methodisches Vorgehen.....	62
4.3 Analysekatégorien.....	64
5. Empirische Untersuchung des Zertifikatsprogramms el mundo.....	67
5.1 Forschungsmaterial.....	67
5.1.1 Bildungsgespräche / Modul 4 im Sommer 2023	67
5.1.2 Reflexionspaper / Modul 3 im Winter 2023/24	70
5.1.3 Imagefilm und Modulhandbuch	72
5.2 Forschungsergebnisse	74
5.2.1 Ziele, Nachhaltigkeits- und BNE-Verständnis von el mundo	74

5.2.2 Themen und Methoden	78
5.2.3 Lehrpersonen und Lernende	83
5.2.4 Dialog.....	88
5.2.5 Reflexion und Aktion	91
5.3 Interpretation der Ergebnisse	95
6. Persönliche Schlussreflexion	101
Quellenverzeichnis	103
Anhang	111

Danke

Dankbar und glücklich blicke ich auf die letzten Monate und Jahre, in denen ich so viel lernen und zahlreiche Erfahrungen sammeln durfte. Endlich kann ich mit dieser Arbeit mein Studium abschließen – es war auch ein hartes Stück Arbeit. Ich möchte allen Menschen, die mich in meinem Master begleitet, geprägt oder auch „bloß“ ausgehalten haben, Danke sagen.

Ein herzliches Dankeschön geht an Gerald Faschingeder, für die gute Betreuung und den angenehmen, wertvollen Austausch. Vielen Dank auch an Katrin Geneuss, das gesamte el mundo Team sowie natürlich alle el mundo Studierenden, ohne die diese Arbeit nicht existieren würde. Last but not least, lieber Jan und liebe Hannah, ich bin euch unendlich dankbar, dass ihr mich durch alle Hochs und Tiefs dieses Abschlussarbeitsprozesses begleitet habt und immer für mich da wart.

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung (deutsch)
BMZ	Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (deutsch)
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System, Leistungspunkte
GL	Globales Lernen
IE	Internationale Entwicklung
IDGs	Inner Development Goals, Ziele für die innere Entwicklung (und den Wachstum der Menschen)
IPF	Instituto Paulo Freire (São Paulo)
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (deutsch bzw. bayerisch)
KMK	Kultusministerkonferenz (deutsch)
KTEP	Kressbronn-Toril Education Program
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität (München)
MDGs	Millennium Development Goals, Millenniums-Entwicklungsziele
MZL	Münchener Zentrum für Lehrerbildung (LMU)
NGOs	Non-Governmental Organizations, Nichtregierungsorganisationen
NMUN	National Model United Nations
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PFG	Paulo Freire Gesellschaft (Berlin)
PFI	Paulo Freire Institut (Berlin)
PFZ	Paulo Freire Zentrum – Instituto Paulo Freire Austria (Wien)
QLB	Qualitätsoffensive Lehrerbildung (deutsch)

RSP	Rahmenwerk „A Rounder Sense of Purpose“
SDGs	Sustainable Development Goals, Ziele für nachhaltige Entwicklung, globale Nachhaltigkeitsziele
UB	Umweltbildung
UN	United Nations, Vereinte Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung bzw. Bildung, Wissenschaft und Kultur
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (deutsch)
WIA	Whole Institution Approach, ganzheitlicher Ansatz
WSA	Whole School Approach, ganzheitlicher Ansatz
BG	Bildungsgespräche
RP	Reflexionspaper (Reflexionspapiere)
Film	el mundo Imagefilm
MH	el mundo Modulhandbuch

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1 Bankiers-Konzept	S. 21
Tabelle 2 Problemformulierende Bildung	S. 24-26
Abbildung 3 Veränderungen von BNE im Hochschulbereich	S. 48
Abbildung 4 el mundo Logo	S. 53
Abbildung 5 el mundo Modulplan	S. 55
Abbildung 6 UB-Methoden	S. 68
Abbildung 7 GL-Methoden	S. 68

1. Einleitung

Nachhaltig(keit) lehren, lernen und leben – wieso ist das heute von Relevanz und was verbirgt sich überhaupt hinter dem Begriff Nachhaltigkeit?

Vor 30 Jahren fiel der Earth Overshoot Day (Erdüberlastungstag) auf den **9. Oktober 1995**. Letztes Jahr auf den **1. August 2024**. Für Deutschland wird in diesem Jahr der **3. Mai 2025** und Österreich sogar bereits der **29. März 2025** prognostiziert. Trauriger Spitzenreiter wurde dieses Jahr Katar mit dem Overshoot Day am 6. Februar 2025. Uruguay wird mit dem 17. Dezember 2025 als positives Schlusslicht angeführt. Ab dem genannten Tag hat die Weltbevölkerung gesamt bzw. das genannte Land alle natürlichen Ressourcen erschöpft, die die Erde innerhalb eines Jahres regenerieren kann. Die restlichen Monate leben die Menschen dann sozusagen „auf Pump“ – was nicht nachhaltig ist (Global Footprint Network 2024a & 2024b).

Es ist nicht verwunderlich, dass besonders die wohlhabenden, reichen Länder (des sogenannten Globalen Nordens) wesentlich schneller ihre Rohstoffe aufgebraucht haben als der Durchschnitt. Nur in sechs Staaten fällt das Overshoot-Datum auf das Ende des Jahres, allesamt aus dem sogenannten Globalen Süden. Die Daten machen deutlich, dass es Ungleichheiten gibt und viele Menschen auf Kosten anderer leben. Was die Daten nicht zeigen können, sind Zusammenhänge, Ursachen oder Konsequenzen des Rohstoffverbrauchs und der Lebensweise. Eine Folge (von vielen) ist die Klimakrise und sie verstärkt sich mit jedem Tag, an dem nichts – oder zu wenig – unternommen wird. Mit dem Konzept der Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung soll dieser Herausforderung begegnet werden.

„Nachhaltige oder dauerhafte Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“

Diese recht bekannte Definition des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung entstand im Jahr 1987 im Rahmen der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung unter dem Vorsitz Gro Harlem Brundtland, deshalb wird des Öfteren auch von der Brundtland-Definition gesprochen (Holzbaur 2020, S. 51).

Nachhaltigkeit selbst wird zum Beispiel in Form eines Dreiecks oder durch drei überlappende Kreise dargestellt: Ökologie, Ökonomie und Soziales – mindestens diese drei Dimensionen müssen beachtet werden, sodass von nachhaltigen Maßnahmen gesprochen werden kann (Pufé 2014, S. 18).

Aufgrund der Relevanz von Nachhaltigkeit für unseren persönlichen Alltag bis hin zu globalen Prozessen – heute, morgen sowie übermorgen – muss es im Bildungsbereich beachtet werden (de Haan 2008, S. 24). Außerdem sorgen sich die Kinder und Jugendlichen wegen der Klimakrise um ihre Zukunft und ihre Ängste nehmen zu. Daher bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem Thema. Vor allem aber im Engagement können die jungen Menschen Selbstwirksamkeit erfahren (Ewert 2023).

Diese Arbeit befasst sich mit dem Begriff der Nachhaltigkeit, einer nachhaltigen Entwicklung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Letzteres ist ein pädagogisches Konzept, das Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln befähigen soll (BNE Portal_4).

Anhand von el mundo, dem Zertifikatsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München soll untersucht werden, wie Lehren und Lernen angelehnt an Nachhaltigkeit funktionieren kann. Beispielsweise Eicker et al. (2020) fordern in ihrer Publikation „Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?“ allerdings die Rolle von Bildung kritisch zu betrachten und dass globalen wie auch lokalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Eine zentrale Figur im Bereich der kritischen Bildung ist der Brasilianer Paulo Freire. Seine „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971) bildet die theoretische Grundlage dieser Arbeit. Besonders auch in der Lehrer*innenbildung sollte kritische Pädagogik gelehrt und gelebt werden. Inwieweit das bei el mundo der Fall ist, gilt es im Rahmen einer empirischen Untersuchung herauszufinden. Es wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Inwieweit entspricht das Zertifikatsprogramm el mundo einer „Pädagogik der Unterdrückten“
(Paulo Freire)?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: Im Anschluss an diese einführenden Gedanken (1. **Einleitung**) werden im 2. Kapitel der theoretische Rahmen (2.2 **sowie Unterkapitel**) und die konzeptionellen Grundlagen (2.3 **sowie Unterkapitel**) im Detail vorgestellt. Zum einen ist das Paulo Freires Werk, die „Pädagogik der Unterdrückten“. Zum anderen sind das der Nachhaltigkeitsdiskurs und dazu passende Bildungskonzepte wie BNE. Mit den Erläuterungen zum Forschungsgegenstand – el mundo, dem Zertifikatsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München – im 3. Kapitel beginnt die Empirie. Im 4. Kapitel wird das Forschungsdesign (der qualitativen Inhaltsanalyse) angeführt, das 5. Kapitel widmet sich dann den Ergebnissen der empirischen Untersuchung. Zum Schluss (6. **Persönliche Schlussreflektion**) werden die Wahl der Theorie und Methode sowie die Forschungsergebnisse reflektiert.

Diese Masterarbeit adressiert alle el mundo sowie Lehramtsstudierende, gerne natürlich auch Dozierende und die Kooperationspartner*innen des Zertifikatsprogramms. Aufgrund der thematischen Schwerpunkte könnten besonders auch die Teile 2.2 (über Paulo Freire und seine „Pädagogik der Unterdrückten“) und 2.3 (rund um Nachhaltigkeit und pädagogische Konzepte) für ein breiteres Publikum, Pädagog*innen, Bildner*innen und Engagierte im Bereich der Nachhaltigkeit von Interesse sein.

Diese Arbeit und qualitative Forschung befasst sich letztendlich mit der Frage, die auch Samir Amin (1975) gestellt hat “What education for what development?” – welche Bildung für welche Entwicklung bzw. Zukunft. Damit beschäftigen sich unter anderem Freire, diverse Bildungsansätze, NGOs oder Programme, auch el mundo gehört dazu. Alle versuchen darauf eine Antwort zu geben. Speziell in Zeiten multipler Krisen und globaler Herausforderungen sind umsetzbare Lösungen gefragt und daher eine transdisziplinäre Herangehensweise ratsam. Bildung spielt eine bedeutende Rolle im Umgang mit diesen Herausforderungen und Krisen, ebenso die Politik. Letzteres beeinflusst ersteres und umgekehrt ([mehr dazu unter 2.1](#)). Auch die vorliegende Arbeit verknüpft das Wissen verschiedener Disziplinen und Ansätze mit praktischen Erfahrungen. Bildung und Nachhaltigkeit sind eng mit der (zukünftigen) Entwicklung von Menschen oder Regionen verbunden, daher kann diese Masterarbeit in der Entwicklungsforschung verortet werden.

2. Theoretisch-konzeptioneller Rahmen

Dieses umfangreiche Kapitel ist der sogenannten theoretischen Brille gewidmet. Welche Theorien und Konzepte liegen dieser Arbeit zugrunde? In zwei größeren Blöcken wird die theoretisch-konzeptionelle Basis erarbeitet: Zuerst die Theoretische Grundlage – Paulo Freire und seine „Pädagogik der Unterdrückten“ (2.2), anschließend die Konzeptionellen Grundlagen (2.3). Alle (Unter-)Kapitel nehmen Bezug auf den Forschungsstand. Vorweg werden ein paar Aspekte rund um Bildung(sverständnisse) (2.1) festgehalten.

2.1 Bildungsverständnisse

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.”

~ Nelson Mandela¹ ~

Bevor die „theoretische Brille“ aufgesetzt wird, werden hier einige Annahmen rund um Bildung und verschiedene Bildungsverständnisse platziert. Kaum jemand würde sagen, dass Bildung etwas Schlechtes oder Falsches ist. Es ist an sich Common Sense, dass mehr Bildung per se besser ist, ein höherer Bildungsabschluss die ökonomische Situation und gegebenenfalls auch die gesellschaftliche Position verbessert (Faschingeder/Kolland 2015, S. 10f.). Folgt man der europäisch-modernistischen Denkweise, ist **Bildung das zentrale Entwicklungsinstrument** und trägt zu einer besseren Welt bei. Unter Modernisierungstheoretiker*innen herrscht die Überzeugung, dass Bildung Entwicklung fördert sowie Armut und Ungleichheiten wirkungsvoll bekämpft. Diese **lineare, funktionalistische Sicht auf Bildung** wird auch im Humankapitalansatz deutlich. Bildung hat dabei eine Funktion, nämlich die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. In der Entwicklungsdebatte und dem neoliberalen Wirtschaftsparadigmen stellt (Aus-)Bildung einen Wettbewerbsvorteil dar (Langthaler 2015, S. 33f., 36). Dieser Bildungsoptimismus blendet jedoch auch Einiges aus. Allem voran wird der Kontext von Bildung nicht bedacht. **Relational-orientierte Ansätze** gehen stattdessen von einer Wechselwirkung zwischen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen oder sozialen Aspekten und Bildung aus. Hinter – oder in – Bildung steckt Politik. Dieser Auffassung sind marxistische Theoretiker*innen oder Pädagog*innen, Vertreter*innen der Frankfurter Schule und auch Dependenztheoretiker*innen (Faschingeder/Kolland 2015, S. 8-10; Langthaler 2015, S. 34-36). Sie stehen für eine **kritische Pädagogik**. Von zentraler Bedeutung ist hier Paulo Freire, der sagt, dass **Erziehung (und damit Bildung) niemals neutral** sei. „Entweder ist sie ein Instrument der Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“

¹ <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780191843730.001.0001/q-oro-ed5-00007046;jsessionid=D0BF1EB8389FB823033D7B5C850F968D>

(Freire in Lange 1971, S. 14) Erziehung und Bildung ist ein sozialer, dialektischer und eben auch ein **kontextabhängiger** Prozess, also geschichtlich und gesellschaftlich geprägt (Langthaler 2015, S. 33f.). Das (derzeitige) Bildungssystem würde nicht Ungleichheiten beseitigen und Gleichheit fördern. Vielmehr verstärke es Chancenungleichheiten, so Pierre Bourdieu. Es schütze die Mächtigen (Faschingeder/Kolland 2015, S. 9). Eine kritische Pädagogik verspricht im Gegenzug **emanzipatorisch** zu sein. Sie möchte nicht den Interessen der Herrschenden dienen, sondern die Dichotomie zwischen Wissenden und Unwissenden hinterfragen. Sie verschafft an den Rand gedrängten Menschen Zugang und Gehör (Faschingeder/Kolland 2015, S. 8-10). Der (politische) Kontext wie auch **Form und Inhalt** von Bildung sind höchst relevant für die persönliche oder gesellschaftliche Entwicklung. Erziehung und Bildung sind ein „umkämpftes“ Feld (Faschingeder/Kolland 2015, S. 11f.). Samir Amin (1975) fragt beispielsweise: “What education for what development?” – welche Bildung für welche Entwicklung bzw. Zukunft. Paulo Freire möchte sie für soziale Veränderungen und kollektive Lern- und Befreiungsprozesse nutzen. Er gilt außerdem als Begründer des theoretischen Modells der Kritischen Pädagogik (Gadotti/Torres 2009, S. 1265), auch daher fiel die Wahl auf sein Hauptwerk als „theoretische Brille“ für diese Arbeit.

2.2 Theoretische Grundlage – Paulo Freire

Nachfolgende (Unter-)Kapitel sind der theoretischen Grundlage gewidmet. Sie beantworten diese Fragen: Wer war Paulo Freire, welche zeitlichen Umstände prägten ihn (s. 2.2.1) und was zeichnet seine „Pädagogik der Unterdrückten“ aus (s. 2.2.2 mit Unterkapiteln)? Gibt es irgendwelche Verbindungen seiner ermächtigenden Bildungsarbeit zur Idee der Nachhaltigkeit (s. 2.2.3)?

Paulo Freire ist eine Schlüsselfigur der kritischen Bildung. In seinem Ansatz verbindet er Bildung mit sozialen Zielen und möchte dadurch gesamtgesellschaftliche Prozesse initiieren. Um eine nachhaltige Entwicklung erreichen zu können, sind Veränderung in vielerlei Bereichen notwendig und Freires Theorie kann dafür wertvolle Impulse setzen. Aus diesen Gründen wurde sie als theoretische Basis für diese empirische Arbeit ausgewählt.

2.2.1 Historischer Kontext und biographischer Überblick

Um die „Pädagogik der Unterdrückten“ besser einordnen und verstehen zu können, werden in einem ersten Schritt die historischen sowie biographischen Umstände von Paulo Freire genauer beleuchtet. Der Fortgang dieser Arbeit wird zeigen, wie stark Paulo Freire bzw. seine Werke von diesen Faktoren beeinflusst wurden.

Nach Ende der Kolonialzeit wurden die Länder Lateinamerikas zwar in die (staatliche) Unabhängigkeit entlassen, jedoch hielt die (wirtschaftliche) Abhängigkeit an. Auch Industrialisierungsprozesse in den ehemaligen Kolonien führten nicht zu einem fairen Austausch von Rohstoffen oder Gütern auf dem Weltmarkt und gewisse **Abhängigkeiten** – von den ehemaligen Kolonialländern bzw. dem Globalen Norden allgemein – bestehen bis heute fort. Viele Menschen wanderten vom Land in die Stadt, um in Fabriken zu arbeiten und meist in Slums zu leben. Die Lebensbedingungen verschiedener Bevölkerungsschichten unterschieden sich gravierend. Es gab sehr wenige (sehr) wohlhabende Bürger*innen, Millionen Bäuer*innen hatten nur einige Centavos pro Tag zur Verfügung, viele andere waren unterbeschäftigt oder gar arbeitslos und die Analphabet*innenquote in der Bevölkerung war enorm hoch (Rösch 1987, S. 16f.). Im Nordosten Brasiliens zum Beispiel lag die Rate in den 1950er und 1960er Jahren bei über 50 Prozent (Funke 2010, S. 54). Nun aber zum Lebenslauf von Paulo Freire:

Paulo Freire wurde am 19. September **1921** in Recife, einer sehr armen nordbrasilianischen Gegend geboren. Freire wuchs in bürgerlichen Verhältnissen auf, kam jedoch wegen der Weltwirtschaftskrise – die auch Brasilien und seine Familie hart traf – und des frühen Todes seines Vaters **in Berührung mit Armut und Hunger** (Funke 2010, S. 31f.). In dieser Zeit war Freire in Kontakt mit Kindern aus der Nachbarschaft, die der Arbeiter*innenschicht angehörten und lernte deren „Form des Denkens und des Ausdrucks“, „die Syntax des Volkes, die Sprache des Volkes“ kennen (Freire/Frei Betto 1986, S. 10 zitiert nach Funke 2010, S. 32). Das

bildungsbürgerliche Leben hielt die Familie dennoch – größtenteils – aufrecht. Bereits vor seiner Einschulung konnte Freire lesen und schreiben. Seine Eltern brachten es ihm durch das Zerlegen von Wörtern in Silben, woraus neue Worte gebildet wurden, bei. Das Familienleben wie auch seine Grundschulzeit waren durch ein liebevolles, harmonisches und unterstützendes Miteinander geprägt. So erlebte Freire das **Prinzip Dialog** (näheres dazu unter 2.3.3) sowie die Orientierung an Interessen und Fähigkeiten von Schüler*innen bereits früh in seinem Leben (Funke 2010, S. 32; Rösch 1987, S. 29f.).

Nach seinem Schulabschluss entschied sich Freire für ein **Jurastudium** an der Universität Recife. Er schloss es 1947 ab, war dann aber nur kurz als Anwalt tätig (Funke 2010, S. 33f.). Noch während seiner eigenen Schulzeit war Freire als **Portugiesischlehrer** tätig, so sammelte er erste Unterrichtserfahrung, wobei diese Tätigkeit allem voran der finanziellen Unterstützung der Familie galt (Funke 2010, S. 32f.). Er heiratete 1944 Elza Maia Costa Oliveira, eine Grundschullehrerin, die ihn in seinem pädagogischen Denken und Handeln beeinflusste (Funke 2010, S. 33f.; Rösch 1987, S. 31) sowie (zurück) zur katholischen **Kirche** führte (Funke 2010, S. 31, 35; Rösch 1987, S. 29f.).

Für zehn Jahre, bis 1957, war Paulo Freire beim Sozialdienst des Arbeitgeberverbandes der Industrie (*Serviço Social da Indústria*, **SESI**) tätig. Erst als Leiter der Abteilung Erziehung und Ausbildung sowie später als Direktor. In sogenannten **Eltern- oder Kulturzirkeln** arbeitete er mit Arbeiter*innen-Familien, Erzieher*innen und Lehrer*innen. So ermöglichte er einen wirkungsvollen Dialog auf Augenhöhe, um Alltagsprobleme und Erziehungsangelegenheiten zu besprechen. Er erlebte wie weit verbreitet Not und **Analphabetismus** waren. Die Erfahrungen beim SESI ließen Freire folgenden Schluss ziehen: Ein Lehrer des Volkes müsse zuerst ein Lernender des Volkes sein² (Funke 2010, S. 35f.; Rösch 1987, S. 31-33).

Ab 1952 arbeitete Freire zudem am Lehrstuhl für Philosophie und Geschichte der Erziehung der Universität Recife. In dieser Zeit entstand seine Schrift zur „Erziehung und brasilianischer Wirklichkeit“ (*Educação e Actualidade Brasileira*), in der er seine Überlegungen einer demokratischen Erziehung, die ein kritisches Bewusstsein fördert, sowie seine Erfahrungen mit Alphabetisierungsmaßnahmen, aber auch seine Ideen zur Weiterentwicklung der brasilianischen Gesellschaft (einer *Gesellschaft im Übergang*) zu Papier brachte (Funke 2010, S. 36f.). 1962 wurde Freire zum Beauftragten für studentische Angelegenheiten beim Kulturdienst der Universitäten (*Serviço de Extensão Cultural da Universidade*, **SEC**). Er machte sich für eine Öffnung des SEC, beispielsweise für Fortbildungen für Gewerkschaftsfunktionäre oder Lehrer*innen und Alphabetisierung stark (Funke 2010, S. 37).

Ende der 1950er Jahre interessierte sich Freire für das Feld *Educação popular/Educación popular* (Volkserziehung) und begann sich bei der Bewegung für Volkskultur (*Movimento de*

² Anmerkung: keine gendersensible Sprache bei Freire

Cultura Popular, **MCP**) zu engagieren. Es handelte sich hier um eine Gruppe von christlich, marxistisch orientierten Menschen, meist Studierenden. Sie wollten Bildungsarbeit, für die bzw. mit der marginalisierte(n) Bevölkerung anbieten: Erwachsenenbildung, berufliche Fortbildungskurse sowie Aktivitäten zur Förderung lokaler oder traditioneller Kultur. Das MCP sah sich als gemeinschaftliche Bewegung: Ihr Ziel war es immer „mit dem Volk gemeinsam aktiv zu werden und nicht für das Volk zu arbeiten oder über es zu sprechen.“ (Funke 2010, S. 38; Hervorhebung im Original) Zentral waren auch hier die **Kulturzirkel** (Funke 2010, S. 37f.; Rösch 1987, S. 35).

Anfang der 1960er Jahre wurde Freire von der Regierung beauftragt an einer **nationalen Alphabetisierungskampagne** mitzuarbeiten (Funke 2010, S. 40). Ein gesellschaftlicher Wandel war im Gange und verschiedene (politische) Gruppierungen bemühten sich um den Einbezug von Analphabet*innen in demokratische Prozesse – schreib- und leseunkundige Bürger*innen hatten damals kein Stimmrecht (Funke 2010, S. 38). In 20.000 Kulturzirkeln hätten eigentlich zwei Millionen Brasilianer*innen das Lesen und Schreiben lernen sollen. Doch der **Militärputsch** veränderte alles. Das landesweite Programm wurde im Frühjahr 1964 abgesetzt und Paulo Freire verhaftet. Die neue Militärregierung zwang ihn ins **Exil**, zuerst nach Bolivien und dann nach Chile. Erst im Jahr 1980 konnte er in sein Heimatland zurückkehren (Funke 2010, S. 40f., 43). Bis 1969 blieb Freire in Chile und wendete dort vielfach – im Auftrag der UNESCO und chilenischen Regierung – seine **Alphabetisierungsmethode** an. In den Jahren 1967 und 1968 entstand Freires bekanntestes Werk „**Pädagogik der Unterdrückten**“ (*Pedagogia do Oprimido*) (Funke 2010, S. 41f.), welches in den folgenden Kapiteln intensiv thematisiert wird. Auch auf seine Herangehensweise bei der Alphabetisierung wird später noch mehr eingegangen (s. 2.3.4).

Bevor der Brasilianer nach Europa, nach Genf (Schweiz) ging, um als Berater für den **Ökumenischen Rat der Kirchen** sowie als Universitätsdozent zu arbeiten, war Freire ein Jahr lang Gastprofessor in Harvard (USA). Seiner marxistisch-revolutionären Gesinnung folgend macht er (dem Weltkirchenrat) deutlich, dass er sich für die Armen dieser Welt und eine Revolution einsetzen wolle (Funke 2010, S. 42). Zusammen mit anderen brasilianischen Exilant*innen gründete er daraufhin das Institut für kulturelle Aktion (*Instituto de Ação Cultural*, **IDAC**). Das IDAC verschrieb sich der „Pädagogik der Unterdrückten“ und war für diverse **Alphabetisierungsprogramme** in kürzlich unabhängig gewordenen afrikanischen Ländern, ehemaligen portugiesischen Kolonien, zum Beispiel Angola oder Guinea-Bissau, verantwortlich (Funke 2010, S. 42f.).

Nach 16 Jahren und dem absehbaren Ende der Militärdiktatur ging es endlich zurück nach Brasilien, São Paulo. Freire **lehrte** hier an Universitäten, Instituten und **beriet** zu Erziehungs- und Bildungsfragen. Zudem wurde er (erstmalig) parteipolitisch in der Arbeiterpartei (*Partido dos Trabalhadores*, PT) aktiv – er war Mitbegründer und bemühte sich 1989 bis 1991 als São Paulos Bildungssekretär um die Veränderung des Schulsystems und der Lehrer*innenbildung. Zum

ersten Mal fokussierte er die formale Bildung und nicht *Educação popular/Educación popular* (Funke 2010, S. 43). Im Jahr 1988 heiratete er Ana Maria „Nita“ Araújo, nachdem seine erste Frau zwei Jahre zuvor verstorben war. Auch sie unterstützte ihn in seinem Engagement, sogar über seinen Tod hinaus. In „**Pädagogik der Hoffnung**“ (*Pedagogia da Esperança*), 1992 setzte Freire sich mit seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ auseinander (Funke 2010, S. 43f.). Mehr und mehr kritisierte er den Neoliberalismus, welcher sich auch im Bildungssystem breit macht(e). Er widmete sich außerdem **neuen Themen** (siehe dazu auch 2.2.3): Umwelt, Globalisierung und Demokratie. Sich selbst bezeichnete er weiterhin als Sozialist, jedoch auch als Demokrat. Dem brasilianischen Befreiungspädagogen wurden national wie international zahlreiche Auszeichnungen, Ehrendoktorwürden oder andere Ehrentitel verliehen. Mit 75 Jahren starb er am 2. Mai **1997** in São Paulo an einem Herzinfarkt (Funke 2010, S. 44).

Zahllose Institutionen oder Einrichtungen sind nach ihm benannt. Das Paulo Freire Zentrum (PFZ) – Instituto Paulo Freire Austria – in Wien³ ist nur eines davon. In Berlin gibt es das Paulo Freire Institut (PFI)⁴ und die Paulo Freire Gesellschaft (PFG)⁵. Des Weiteren setzt sich das Nord Süd Forum⁶ in München für eine solidarische Welt ein und bietet auch immer wieder Vorträge, Radiosendungen oder Lesekreise, explizit zu Freire, an. Dieser Verein ist zudem ein Kooperationspartner von el mundo. Sie alle wollen Freires Ideen und Ansätze in die Zukunft tragen: Eine **befreiende, dialogische (Bewusstseins-)Bildung**, die nie neutral, sondern immer auch **politisch** ist, sowie die **Gleichberechtigung** aller Gesellschaftsmitglieder.

Paulo Freire war **Christ und Marxist** gleichzeitig. Seine Orientierung an der katholischen Soziallehre und Befreiungstheologie, auf der einen Seite, sowie an einem marxistisch inspirierten freiheitlichen Sozialismus, auf der anderen Seite, werden in seinen Werken deutlich (Funke 2010, S. 72, 75, 79). Freire war für seine pragmatische Herangehensweise bekannt: er war „in erster Linie ein begabter Praktiker“ (Funke 2010, S. 69). Seine Schriften beruhten stets auf seinen eigenen **praktischen Erfahrungen** (Funke 2010, S. 68-70). Er selbst bezeichnete sich als **Eklektiker** (Funke 2010, S. 63) – viele seiner Verweise zu Theoretiker*innen oder Denktraditionen dienten der Veranschaulichung. Freire hat in seinen Werken verschiedene pädagogische, politische und eben persönliche Vorstellungen aufbereitet (Funke 2010, S. 68-70). Funke sieht in alledem den Vorteil, dass man „ihn [Freire] und seine Ideen relativ frei in unterschiedliche Denk- und Handlungskontexte“ übertragen könne (Funke 2010, S. 70). Freire sollte immer wieder, **aus verschiedenen Perspektiven, kritisch** sowie **neu gelesen und gedacht** werden. Genau dies tut auch die vorliegende Masterarbeit. Jedoch dürfe die

³ <https://www.pfz.at/>

⁴ <https://www.paulofreireberlin.org/>

⁵ <https://www.pfg-berlin.org/>

⁶ <https://www.nordsuedforum.de/>

Realisierung im pädagogisch-politischen Kontext danach nicht vergessen werden (Funke 2010, S. 71).

2.2.2 Pädagogik der Unterdrückten

Nach der historisch sowie biographischen Einordnung wird in diesem Teil Paulo Freires Hauptwerk vorgestellt. Die Inhalte der „Pädagogik der Unterdrückten“ werden zu Beginn kurz zusammengefasst (2.2.2.1) und dann – unter Hinzunahme von Sekundärliteratur – ausführlich erarbeitet, dabei liegt der Fokus auf der Gegenüberstellung des Bankiers-Konzepts (2.2.2.2) und der problemformulierenden Bildung (2.2.2.3), da beide Ansätze zentral für das Verständnis freireianischer Pädagogik sowie die Empirie dieser Arbeit sind.

2.2.2.1 Kurze Inhaltsbeschreibung

Das Buch entstand Ende der 1960er Jahre im Exil in Chile. Freire konnte bis dato bereits in verschiedenen Arbeitskontexten wertvolle Erfahrungen sammeln (s. 2.2.1), die er in diesem Buch verarbeitet und aufbereitet. Die „Pädagogik der Unterdrückten“ ist in vier Teile gegliedert: *Im ersten Kapitel* geht der Autor auf die problematische Ausgangssituation – die **Macht- und Herrschaftsverhältnisse** im postkolonialen Brasilien – und sein Ziel – die **Befreiung** aller Menschen durch eine **kritische Bewusstseinsbildung und Praxis** – ein. Sein Vorhaben baut auf der Mitwirkung der benachteiligten Bevölkerungsgruppen auf. Es handelt sich um eine Pädagogik **mit den Unterdrückten**, nicht für oder über sie (Freire 1971, S. 44, 51, 67, 69 & Lange 1971, S. 23). Besonders die Ausführungen der nächsten beiden Buchteile sind für diese Masterarbeit zentral. *Das zweite Kapitel* handelt vom **(idealen) Verhältnis des Lehrers gegenüber des Schülers** (bzw. der Lehrer*innen gegenüber den Schüler*innen)⁷ und den unterschiedlichen pädagogischen Methoden. Die eine, das **Bankiers-Konzept**, Teil des Problems, die andere, eine **problemformulierende Bildung**, Teil der Lösung. Seine **dialektische, dialogische Arbeitsweise und Konzeption** wird *im dritten Kapitel* noch genauer beschrieben. Freire fordert radikale Veränderungen – innerhalb der Bildungslandschaft sowie Gesellschaft (gleichzusetzen mit einer Revolution) – zugunsten einer **Humanisierung** der Menschen. *Im letzten Kapitel* elaboriert Freire deshalb Begriffe und Konzepte, die, aus seiner Sicht, entweder für die Unterdrückung/Herrschaft oder Befreiung/Freiheit charakteristisch sind. So präzisiert er die notwendigen Schritte (einer Revolution) und warnt vor Stolperfallen, kritisiert den Dualismus jedoch. In seiner Vision kommen keine kriegerischen Waffen oder physische Gewalt zum Einsatz. Er möchte mittels Alphabetisierung bzw. emanzipatorischer Bildung und Praxis – bestehend aus der **Reflexion auf die Welt** sowie der **Aktion an der Welt** (Freire 1971, S. 83) – für die **Befreiung** aller „kämpfen“. Wie sich Freire das vorstellt, wird gleich ausführlich dargestellt.

Von Relevanz sind noch folgende Annahmen: die Geschichtlichkeit der Welt (Freire 1971, S. 89); jede Situation ist geprägt vom „**historisch-kulturellen Kontext**“ oder von den „**zeitlich-**

⁷ Anmerkung: keine gendersensible Sprache bei Freire

räumlichen Bedingungen“ (Freire 1971, S. 120f.). Für Freire ist die Wirklichkeit nicht statisch, sondern ständiger Transformation unterworfen. Wir Menschen haben – theoretisch – das Potential sie umzugestalten. Die gewaltsame Realität ist also nicht unausweichlich. Sie ist veränderbar und kann bzw. muss durch einen kritischen Eingriff verwandelt werden (Freire 1971, S. 78, 88, 100).

„Um die Situation der Unterdrückung zu überwinden, muß der Mensch zunächst ihre Ursachen kritisch erkennen, damit er durch verändernde Aktion eine neue Situation schaffen kann, eine, die das Streben nach vollerer Menschlichkeit ermöglicht.“ (Freire 1971, S. 42)

Zuerst allerdings müssen die Menschen erkennen, dass sie ausgenutzt werden und auch, was die Ursachen der Repression sind. Die Wirklichkeit wird „entmythologisiert“ und die falsche Sicht auf die Realität kann abgelegt werden. Danach können bzw. müssen sich die Benachteiligten emanzipieren und für eine Veränderung der (objektiven sozialen) Gesamtsituation engagieren. Nur wenn die **(Um-)Welt kritisch bedacht** und **kritisch an ihr gehandelt** wird, können alle Menschen – auch die Unterdrücker*innen – befreit und humanisiert werden. Dieser Vorgang, die Humanisierung, wird jedoch nie vollendet sein. Die Realität ist ständig im Werden und wird andauernd von Menschen verwandelt (vgl. oben). Ohne ein aufgetauchtes (kritisches) Bewusstsein wird kein Befreiungsprozess gelingen. Das dualistische Bankiers-Konzept (2.2.2.2) verunmöglicht jede echte (kritische) Erkenntnis und blockiert dadurch auch Freires solidarische Utopie. Deshalb fordert Freire eine andere Bildungsarbeit (2.2.2.3). In den nächsten beiden Kapiteln werden die zwei Ansätze beschrieben und gegenübergestellt.

2.2.2.2 Das Bankiers-Konzept – Ausgangslage

Bankiers-Konzept ⁸	
1.	Der Lehrer lehrt, und die Schüler werden belehrt.
2.	Der Lehrer weiß alles, und die Schüler wissen nichts.
3.	Der Lehrer denkt, und über die Schüler wird gedacht.
4.	Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu.
5.	Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.
6.	Der Lehrer wählt aus und setzt seine Wahl durch, und die Schüler stimmen ihm zu.
7.	Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an.
8.	Der Lehrer handelt, und die Schüler haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers.
9.	Der Lehrer vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler.
10.	Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind.

Tabelle 1: eigene Darstellung

Diese Liste zählt Aktivitäten der Lehrpersonen und Schüler*innen auf. Sie beschreibt das **Bankiers-Konzept** (*Educação bancária*), den Mainstream im bestehenden Schulsystem zu Freires Zeiten, welchen Freire ablehnt⁹. Er spricht von einer **Übermittlungskrankheit**:

⁸ alles Freire 1971, S. 75

⁹ Der Status quo in den allermeisten deutschen oder österreichischen Schulen kann nicht mit dem Bankiers-Konzept beschrieben werden. Wobei manche Aspekte (teilweise) auch heute noch zutreffend sind und Lehrer*innen autoritär agieren.

Lehrer*innen befüllen Schüler*innen und Schüler*innen lassen sich von Lehrer*innen befüllen (→ 1. Punkt). Die Wissenden (Lehrer*innen) übermitteln das Wissen, nicht mehr als einen „Schall der Worte“ an die Unwissenden (Schüler*innen) (→ 2. Punkt). Wie bei Bankgeschäften soll eine Spareinlage vorgenommen werden. Der Lehrer ist der Anleger bzw. das aktive Anlage-Subjekt und die Schülerin das passive Anlage-Objekt (→ 10. Punkt). Die Köpfe der Lernenden sollen – wie Behälter, Container oder eben ein Bankkonto – befüllt werden (Freire 1971, S. 73-75). Die obige Aufzählung macht deutlich, dass die Lehrperson die zentrale Rolle inne hat. Ihre Gedanken und Worte, ihr Wissen, ihre Entscheidungen und Handlungen gelten. Sie hat die Autorität, um über alle Köpfe hinweg, zu bestimmen. Die Klasse muss den Vorgaben der Lehrkraft Folge leisten. Die Schüler*innen dürfen reagieren, aber nicht eigenständig agieren (→ 3. bis 9. Punkt). Die Kinder und Jugendlichen können „die Informationseinlagen“ nur entgegennehmen, ordnen, aufstapeln oder wiederholen und auswendig lernen (Freire 1971, S. 74). Für all das brauchen sie nicht wirklich zu denken, denn dieses pädagogische Verfahren ist nicht daran interessiert, dass die Lernenden kritische Erkenntnisse machen. Der Erfolg dieser **vertikalen** Erziehungsmethode (Freire 1971, S. 84) – Lange spricht von einem Fütterungsvorgang (Lange 1971, S. 14, 16) – wird ausschließlich am „verfütterten“ bzw. „gefütterten“ Wissen gemessen: Je vollständiger die Lehrkräfte die Behälter – also ihre Schüler*innen – befüllen, desto bessere Lehrer*innen sind sie. Je braver sich die Behälter befüllen lassen, desto bessere Schüler*innen sind sie (Freire 1971, S. 74). Die Menschen sind **passiv, beeinflussbar und anpassbar** (Freire 1971, S. 79, 103). Ein (gut) erzogener Mensch ist ein angepasster Mensch, so die Bankiers-Vorstellung.

Im Unterricht wird die **Wirklichkeit mythisiert**, es werden bloß Teile der Realität, ohne Verbindung zur Lebenswelt der Lernenden und schon gar nicht zum größeren Ganzen, präsentiert. **Mensch und Welt sind gespalten** (Freire 1971, S. 78, 89). Die Menschen sind Zuschauer*innen, nicht Schöpfer*innen (Freire 1971, S. 78). Die Welt soll weder erkannt noch verwandelt werden, denn der Status quo soll erhalten bleiben (Freire 1971, S. 102). Freire nennt es auch eine **Bildung als Praxis der Herrschaft**, die den Interessen der Unterdrückter*innen dient. Er schreibt vom Denken der Eliten in einem „Elfenbeinturm der Isolierung“ (Freire 1971, S. 80). Das Denken und Handeln der unterdrückten Bevölkerung wird kontrolliert (Freire 1971, S. 80f.), sodass deren **kreative und schöpferische Energie verkümmert** (Freire 1971, S. 81, 86). Auf diese Weise werden die Schüler*innen trainiert, leichtgläubig zu gehorchen und ihre Stimme nicht zu erheben, auch nicht außerhalb der Schule. So sind die Menschen einfacher zu beherrschen. Freire spricht von **kultureller Invasion** und einer **Kultur des Schweigens**. Durch die Marginalisierung und Unterdrückung werden kollektive Erfahrungen verhindert, die Volkssprache wird verbannt und den Menschen so ihre kulturelle Identität und Selbstständigkeit geraubt. Sie verstummen und werden irgendwann gleichgültig. Mit der Kultur des Schweigens übt Freire Kritik am selektiven Sozialisations- und nichtkommunikativen Bildungssystem (Lange 1971, S. 9-13). Befreiendes Wissen hat keinen Platz im Bankiers-Konzept, somit können die

Lernenden keine befreienden Fähigkeiten entfalten. Schließlich sind kritische, emanzipierte Schüler*innen auch kein erklärtes Ziel der Bankiers-Methode.

Für die Bewusstwerdung und das Entstehen einer kritischen Denkweise misst Freire der Kommunikation eine zentrale Position bei. Eigenes, echtes Denken finde durch den Austausch und die Reflexion von Gedanken oder Handlungen sowie beim Handeln selbst statt. Für die Enthüllung der Wirklichkeit und den Erkenntnisakt sei der Dialog unerlässlich und stehe deshalb auch im Mittelpunkt seiner problemformulierenden Bildungsarbeit. Das nächste Kapitel befasst sich ausführlicher damit.

2.2.2.3 Die problemformulierende Bildung – Utopie

Bankiers-Konzept ¹⁰	Problemformulierende Bildung
Der Lehrer lehrt, und die Schüler werden belehrt.	1. Neue Begriffe tauchen auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. „Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (Freire 1971, S. 84) „Hier lehrt niemand einen anderen, noch ist jemand selbst gelehrt. Vielmehr lehren Menschen einander [...], vermittelt durch die Welt, durch die Erkenntnisobjekte, die in der Bankiers-Erziehung vom Lehrer „besessen“ werden.“ (Freire 1971, S. 85)
Der Lehrer weiß alles, und die Schüler wissen nichts.	2. „Dort, wo man sich begegnet, gibt es weder totale Ignoranten noch vollkommen Weise – es gibt nur Menschen, die miteinander den Versuch unternehmen, zu dem, was sie schon wissen, hinzuzulernen.“ (Freire 1971, S. 97f.)
Der Lehrer denkt, und über die Schüler wird gedacht.	3. „Ich kann nicht <u>für andere</u>, auch nicht <u>ohne andere</u> denken, noch können andere <u>für mich</u> denken.“ (Freire 1971, S. 121; Hervorhebung im Original)
Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu.	4. „Ohne Dialog gibt es keine Kommunikation, und ohne Kommunikation kann es keine wahre Bildung geben.“ (Freire 1971, S. 100)

¹⁰ alles Freire 1971, S. 75

Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.	5. Es geht um Partnerschaft . Der Lehrer muss „in seinem Verhältnis zu seinen Schülern ihr Partner werden.“ (Freire 1971, S. 78)
Der Lehrer wählt aus und setzt seine Wahl durch, und die Schüler stimmen ihm zu.	6. „Echte Bildungsarbeit wird nicht von A <u>für</u> B oder von A <u>über</u> B vollzogen, sondern vielmehr von A <u>mit</u> B, vermittelt durch die Welt [...].“ (Freire 1971, S. 101; Hervorhebung im Original)
Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an.	7. „Ausgangspunkt für die Organisierung des Programminhalts [...] muß die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein. Sie muß also die Bedürfnisse des Volkes reflektieren. Indem man bestimmte grundlegende Widersprüche aufgreift, muß man diese existentielle, konkrete und aktuelle Situation dem Volk als Problem darstellen [...].“ (Freire 1971, S. 104)
Der Lehrer handelt, und die Schüler haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers.	8. „Die Schüler – nicht länger brave Zuhörer – sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer.“ (Freire 1971, S. 85)
Der Lehrer vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler.	9. Die problemformulierende Bildung überwindet „Autoritarismus und entfremdenden Intellektualismus“ und soll in der „ Humanisierung “ der Menschen resultieren. (Freire 1971, S. 92)
Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind.	10. Die problemformulierende Bildungsarbeit löst „eine fortwährende Enthüllung der Wirklichkeit “ aus, kämpft für „das Auftauchen des Bewußtseins und für den kritischen Eingriff in die Wirklichkeit .“ (Freire 1971, S. 86)

	Außerdem befähigt sie „Lehrer und Schüler, Subjekte des Erziehungsprozesses zu werden [...].“ (Freire 1971, S. 92)
--	--

Tabelle 2: eigene Darstellung

In dieser Tabelle werden Charakteristika der Alternative zum Bankiers-Konzept, nämlich der **problemformulierenden Bildungsarbeit** (*Educação problematizadora*) ergänzt. Durch seine befreiende Bildung möchte Freire (auch) radikale Veränderung außerhalb des Bildungsbereichs erwirken. Freire orientiert sich deswegen am sozialen Konflikt (Lange 1971, S. 19), an den **Macht- und Herrschaftsverhältnissen** und macht das Schweigen und die Passivität der unterdrückten Bevölkerung zum Problem bzw. Lerngegenstand (Freire 1971, S. 118).

Klar ist, dass Freires **dialogische, befreiende Bildung** auf einem gänzlich anderen Menschenverständnis als die Bankiers-Methode fußt und die Ziele der beiden Ansätze stark divergieren. Während die einen ihre Herrschaft stabilisieren wollen und dadurch andere Menschen manipulieren, möchten die anderen unterdrückerische Strukturen aufdecken und verändern. Freire geht davon aus, dass der Mensch an sich ein bewusstes Wesen, der Welt gewahr sowie zur Selbstreflexion fähig ist – wodurch er sich von den triebgesteuerten Tieren unterscheidet (Freire 1971, S. 107-111). Jedoch müssen die (unterdrückten) Menschen erst ein **kritisches Bewusstsein** (*Conscientização*) entwickeln – hier setzt eine **Bildung als Praxis der Freiheit** an.

Zuallererst müssen die Lernenden die widersprüchliche Realität wahrnehmen und kritische Erkenntnisse über sie erlangen – Novy (2007) nennt es die *Welt lesen lernen*. Daran anschließend ist es die Aufgabe der Unterdrückten sich selbst zu emanzipieren bzw. die Pflicht der kritisch Denkenden die Wirklichkeit solidarisch umzugestalten – Novy (2007) bezeichnet es die *Welt schreiben lernen* (→ 10. Punkt). Andreas Novy (2007) verwendet diese Metapher vom *Welt lesen* und *Welt schreiben* für Freires Forderung nach einer **(befreienden) Praxis**: „Befreiung ist ein Vorgang der Praxis: die **Aktion und Reflexion** von Menschen auf ihre Welt, um sie zu verwandeln.“ (Freire 1971, S. 83) Kommt das Handeln an der Welt zu kurz spricht Freire von Verbalismus. Wird stattdessen die Denkarbeit ausgelassen und kopflos gehandelt, kritisiert Freire diesen Vorgang als Aktivismus (Achtung: gemeint ist negativ konnotierter Aktionismus). Weder das ein noch das andere dürfe vernachlässigt werden, denn Aktion und Reflexion seien untrennbar verbunden (Freire 1971, S. 93f.). Die echte Form von **Denken und Handeln** bestehe aus der Kombination von Reflexion und Aktion (Freire 1971, S. 88).

Eine Bankiers-Erziehung verhüllt die Welt und hat auch nicht ihre Umgestaltung zum Ziel. Die Enthüllung der Wirklichkeit (→ das *Welt lesen*) glückt jedoch nur, wenn die Menschen in einen

Dialog treten: „Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen.“ (Freire 1971, S. 94) Ohne andere Menschen kann man weder kritisch denken noch Neues lernen. Freire ist überzeugt davon, dass niemand sich selbst oder einen anderen lehrt, sondern sich Menschen **gegenseitig lehren** sowie gleichzeitig **voneinander lernen** (Freire 1971, S. 85) (→ 1. bis 4. Punkt). Er möchte die Widersprüche – bspw. zwischen Lehrer*in und Schüler*in, Wissenden und Unwissenden oder Unterdrücker*innen und Unterdrückten – auflösen. Sofern der Dialog von Demut, Liebe (für die Menschen, das Leben und die Welt), Glaube (an den Menschen) und Hoffnung (auf das Streben nach Veränderung der unvollendeten Menschen, auf Humanisierung aller Menschen) geprägt ist, kann **Vertrauen** zwischen den Dialogpartner*innen entstehen (Freire 1971, S. 95-100). Bedeutsam ist dabei auch Offenheit die Umgebung kritisch aufzunehmen, das Nachdenken über die persönliche Beziehung zur Welt sowie das eigene, solidarische Handeln an der Welt und die Reflexion auf sich selbst (Freire 1971, S. 80, 86, 88, 107, 122f.). Nur so kann die Spaltung zwischen Mensch und Welt aufgehoben werden. Denn die **Mensch-Welt-Beziehungen** und das Hier-und-Jetzt (Freire 1971, S. 86, 90) sind zentral für eine **kritische Bewusstseinsbildung**. Außerdem müssen Punkte verbunden und Zusammenhänge begriffen werden. Nur wer über die konkreten Strukturen (der Unterdrückung) Bescheid weiß, kann diese später aufbrechen (→ die Welt schreiben).

Freires **horizontale** Bildungsarbeit (Freire 1971, S. 98) orientiert sich darum auch am **thematischen Universum** (Freire 1971, S. 105f.; vgl. 2.2.2.4) bzw. an der **Lebensrealität** der Adressat*innen. Sie beschäftigt sich mit den Ansichten und Bedürfnissen, oder Zweifeln, Befürchtungen, Ängsten sowie Hoffnungen der Lernenden (und nicht denen der Lehrenden) (Freire 1971, S. 101f., 104f.). Es wird die **Realität** und **Auffassung der Realität**, also das Denken der Menschen erforscht. Ihre verschiedenen Sichtweisen auf die Situation sowie das große Ganze werden thematisiert (Freire 1971, S. 105, 118, 122). Im Gegensatz zum Bankiers-Konzept werden keine Informationen – ohne Bezug zur Lebenswirklichkeit – in die Köpfe der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen eingelagert oder sie indoktriniert. Den Schüler*innen oder Kursteilnehmer*innen darf weder ein Programm oder Thema noch eine Sichtweise (auf die Welt) aufgedrängt werden (Freire 1971, S. 105). Die Bildungsinhalte stehen stets im Zusammenhang mit der thematischen und/oder problematischen Umgebung der Lernenden. Freire verlangt, dass die **konkrete Situation als Problem** dargestellt wird. Die Probleme der Menschen müssen immer in ihrem Verhältnis zur Welt formuliert werden (→ 6. & 7. Punkt) (Freire 1971, S. 84, 91, 102, 104).

Die Beziehung zwischen den Lehrkräften und Lernenden ist dialogisch, gar partnerschaftlich, kooperativ. Auch Schüler*innen werden (hier) zu Forscher*innen und Schöpfer*innen (→ 5. & 8. Punkt) (Freire 1971, S. 78, 80, 84f.). Gemeinsam bewegt man sich vom Teil zum Ganzen und dann wieder zurück zu den Teilen. Es ist ein ständiger Wechsel zwischen **Konkrektion und Abstraktion** (vgl. (De-)Kodierung unter 2.2.2.4). Nach und nach wird dann das große Ganze

sichtbar, doch die Situiertheit der Menschen und Situationalität ist ausschlaggebend für eine **problemformulierende Bildung** (Freire 1971, S. 102, 104, 116f., 122). Das Besprochene – Themen des Alltags – kehrt als Problem zur Klasse oder dem Alphabetisierungskurs zurück (→ 6. & 7. Punkt) (Freire 1971, S. 140).

Unweigerlich sind auch Grenzen Teil des Prozesses. Freire beschreibt eine sogenannte **Grenzsituation** als „Hindernis ihrer [gemeint sind die Menschen, die Unterdrückten] Befreiung“. Also bilden die Widersprüche unserer Gesellschaft(en) – die vorab als Probleme formuliert wurden – die eigentlichen Grenzsituationen (Freire 1971, S. 109, 127). Im Dialog wird Solidarität gelebt und es können dann auch Lösungen erarbeitet werden. Durch sogenannte **Grenzakte**, die Freire als „verwandelnde Antworten“ umschreibt, sollen die Hürden überwunden werden. Schließlich geht es um eine schöpferische, befreiende Praxis (Freire 1971, S. 110-113). In diesem Prozess wachsen alle (→ 9. & 10. Punkt). „Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern.“ (Freire 1971, S. 93) steht im Gegensatz zum „Schall der Worte“ der reinen Übermittlungserziehung, ohne verwandelnde Kraft (Freire 1971, S. 73). Kommunikation bzw. Dialog sind unweigerlich mit Zusammenarbeit und Praxis verbunden. Ein „wirkliches Wort“ hat transformative Kraft und kann daher die Menschen und Welt verändern, indem es den Lernenden der gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenüber die Augen öffnet und ihr Bewusstsein bildet.

Ein wichtiger Bestandteil der freireanischen problemformulierenden Bildung ist die vorangestellte bzw. integrierte Alphabetisierung der Menschen – was mit dem damaligen hohen Anteil Schreib- und Leseunkundiger (in Brasilien) in Verbindung steht. Im nächsten und letzten Kapitel zur „Pädagogik der Unterdrückten“ wird deswegen Freires Alphabetisierungsmethode vorgestellt.

2.2.2.4 Alphabetisierung

„Ich lerne lesen und schreiben, um mich zu befreien. Ich befreie mich im Prozeß des Lesen- und Schreibenlernens, jedenfalls mache ich so die ersten Schritte in die Freiheit.“ (Lange 1971, S. 17; Hervorhebung im Original)

Dieses Zitat beschreibt die Bedeutung des Lesens und Schreibens für die (politische) Emanzipation der Menschen.

Im folgenden Abschnitt werden die Phasen von Freires Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene beschrieben. Seine **Alphabetisierungsmethode** hatte nicht bloß zum Ziel den (unterdrückten) Menschen das Lesen und Schreiben beizubringen, auch sie zielte darauf ab, die Teilnehmer*innen zum selbstständigen Denken und kritischen Reflektieren anzuregen, sodass sie zu mündigen Bürger*innen wurden und zudem an Wahlen teilnehmen konnten. Schon bei der Entwicklung solcher Programme bzw. Ausgestaltung der Programminhalte spielte der Dialog eine wichtige Rolle. Zu Beginn wurde deswegen die Lebenswelt der – zukünftigen – Teilnehmer*innen erforscht: durch Beobachtungen und Gespräche wurde das **Wortuniversum** der Gruppe eruiert (*1. Schritt*). Auch die politische Dimension (des Alphabetisierungsvorhabens) wurde offengelegt und mit den Alphabetisand*innen diskutiert (Freire 1971, S. 105ff., S. 123ff. & Brandner et al. 2015, S. 81). Es folgten Vorgänge der **Kodierung und Dekodierung** im Wechsel: Aus dem thematischen Universum der Gruppe wurden sogenannte generative oder sinnvolle **Wörter** abgeleitet – z. B. Volk oder Regen – und **kodiert** (*2. Schritt*). Durch diese Kodierung, in Form von Bildern oder anderen Aufnahmen/Aufzeichnungen, sollten alle Kursteilnehmer*innen später ermutigt werden ihre vielfältigen Assoziationen zuzulassen. Die Erkundung des Umfelds und Kodierungsarbeit waren Vorarbeiten für die Kurse (Freire 1971, S. 128ff., S. 138ff. & Brandner et al. 2015, S. 81-83). Die Materialien wurden im nächsten Schritt der Gruppe präsentiert und **gemeinsam dekodiert** (*3. Schritt*). Das Wort, welches verschlüsselt und zum Beispiel in ein Foto gepackt wurde, wurde entschlüsselt bzw. ausgepackt. Unterschiedliche Deutungen oder Ideen wurden ausgetauscht und sogleich kritisch bedacht/hinterfragt (Freire 1971, S. 132ff.). Die Alphabetisand*innen stehen im Zentrum, sie sind Subjekte im eigenen Lernprozess. Herauskommen generative oder sinnvolle **Themen**. Wesentlich dafür ist der Gruppenprozess, der Dialog mit anderen (bewussten) Menschen (Brandner et al. 2015, S. 83).

Um den Teilnehmer*innen nun auch das Lesen und Schreiben beizubringen, wurden die (de-)kodierte Wörter als **Schriftbild** präsentiert, um danach in seine semantischen Glieder zerlegt zu werden. Auf Grundlage dieser Glieder und phonemischen Gruppen konnten sodann **neue Schriftbilder** sowie letztendlich **Wörter oder Themen** gebildet und diskutiert werden (*4. Schritt*). Gleichzeitig wurde die Bedeutung der Themen für den Alltag der Gruppe kritisch erarbeitet. So entsteht – nach und nach – ein immer größerer Wortschatz, den die Alphabetisand*innen

unterdessen auch (als Schriftbild erkennen) **lesen** sowie (selbst festhalten) **schreiben** können. Nicht die Kursleitung bestimmt alles und die Lernenden werden bloß mit Inhalten befüllt/gefüttert. Die Kursteilnehmenden sind mitverantwortlich für den Fortgang, was sie besprechen und lernen wollen oder eben nicht. Sie sind Subjekte in ihrem eigenen Erkenntnisprozess (→ 10. Punkt) (Freire 1971, S. 141 & Brandner et al. 2015, 83f.).

Freires problemformulierenden Bildung wird auch in anderen (thematischen) Kontexten – adaptiert – angewendet. Ecopedagogy verknüpft den freireanischen Ansatz mit der Idee der Nachhaltigkeit und ist daher von Relevanz für diese Masterarbeit. Das nächste Kapitel befasst sich genauer damit.

2.2.3 Paulo Freire und Ecopedagogy

„I do not believe in the love [*amorosidade*] between human beings if we cannot become capable of loving the world”. (Freire zitiert nach Gadotti & Torres 2009, S. 1262)

Dieses Zitat stammt aus einem Buch Paulo Freires über Ökologie/Ecopedagogy¹¹, das erst posthum veröffentlicht wurde. In einem seiner letzten Bücher *A Sombra desta Mangueira* (1995) (d. h. übersetzt „Im Schatten dieses Mangobaums“) beschreibt Freire seine Freude an der sauberen, schönen Natur und kritisiert den Kapitalismus, in dem nicht die menschlichen Bedürfnisse, sondern die Bedürfnisse des Systems – die Anhäufung von immer mehr Kapital, die Logik des Profits – im Vordergrund stünden. Kapitalismus suggeriere fälschlicherweise man könne Glück kaufen. Freire allerdings unterscheidet nicht zwischen den Bedürfnissen der Menschen und denen der Erde/des Planeten (Gadotti & Torres 2009, S. 1261f.).

Wenige Tage vor seinem Tod sagt Freire in einem Interview: „I want to be remembered as somebody who loved the men, the women, the plants, the animals, the Earth”. (Freire zitiert nach Gadotti & Torres 2009, S. 1261f.) Der **Umwelt und Ökologie** misst Freire, in seinen letzten Lebensjahren, große Bedeutung bei. Außerdem betont er, dass ein progressiver, radikaler, revolutionärer Dialog alleine nicht helfe, wenn man praktisch (in der Praxis/Aktion) Leben verneinen würde, beispielsweise durch die Verschmutzung der Landschaft und Bedrohung des Lebensraums der Tiere (Gadotti & Torres 2009, S. 1261f.).

Fünf Jahre vor seinem Tod wird das *Instituto Paulo Freire*, **IPF** in São Paulo gegründet. Paulo Freire wollte so Gleichgesinnte, die an einer humanisierenden und transformativen Bildung interessiert sind und sich am Aufbau einer ‚anderen möglichen Welt‘ beteiligen möchten, eine Plattform bieten. Bis heute wuchs das IPF zu einem internationalen Netzwerk aus Lehrstühlen und diversen anderen Paulo Freire Instituten in mehr als 90 Ländern in allen Kontinenten heran (vgl. 2.2.1) (IPF o. D.). Moacir Gadotti und Carlos Alberto Torres u. a. sind Gründungsväter des IPF (Gadotti & Torres 2009, S. 1255). Sie alle wollen das Erbe des Befreiungspädagogen **fortführen sowie neu erfinden**. Sie bekämpfen jegliche Form von Ausgrenzung, Diskriminierung oder Ungerechtigkeit, fördern eine emanzipatorische (Aus-)Bildung und partizipative Demokratie und wollen so einen sozialen Wandel begünstigen (IPF o. D.). Auch sie widmen sich unter anderem dem Themenblock Ökologie/Ecopedagogy.

Beiträge des Instituts über zum Beispiel *Ecopedagogia* (~ Ökopädagogik/Ecopedagogy), *Pedagogia da terra* (Pädagogik der Erde), *Pedagogia da Sustentabilidade* (Pädagogik der Nachhaltigkeit), *Educação Ambiental* e *Educação para a Cidadania Planetária* ((Umwelt-

¹¹ Der englische Begriff Ecopedagogy wird hier bewusst verwendet, um eine Unterscheidung von Ökopädagogik deutlich zu machen. Zum Verständnis von Ökopädagogik (im deutschsprachigen Raum) siehe 2.3.2.1.

)Erziehung zur planetarischen Bürgerschaft) nehmen eine **ganzheitliche Sichtweise** ein und fokussieren das **Gleichgewicht von Mensch, Natur und Nachhaltigkeit** (Gadotti 2009, S. 1). Nachhaltigkeit muss sich mit den **Beziehungen** auseinandersetzen, die wir **zu uns selbst, zu anderen** und **zur Natur** haben (Gadotti 2008, S. 155). Diese Ansätze beschreiben und fordern eine **Kultur der Nachhaltigkeit und des Friedens** und sehen in Bildungseinrichtungen große Chancen dafür. Sie zielen auf ein neues **planetares Bewusstsein**, eine **planetare Bürgerschaft** ab (Gadotti 2009, S. 1, 4).

Da unser Verständnis der Welt und wie wir unseren Alltag gestalten, stark davon abhängt, was in den Bildungsinstitutionen (nicht) unterrichtet und gelehrt wird; welche Werte und Normen (nicht) vermittelt werden; was (nicht) Teil des Curriculums ist und welche Werke (nicht) gelesen oder gelernt werden, kommt den Schulen eine große Verantwortung zu. Gadotti und Torres (2009, S. 1263f.) fordern eine **ökologisch-politische Pädagogik**, die sich am **Prinzip der Nachhaltigkeit** orientiert und den Lernenden und Bürger*innen hilft eine andere Zukunft zu gestalten. Durch eine **Bildung für Menschlichkeit** und **das Leben** kann dies gelingen. Wenn Bildung allerdings zur Ware wird und den Schüler*innen eingetrichtert wird, wie man sich auf dem Markt gegen die Konkurrenz behaupten und Gewinne erwirtschaften kann/soll, dann nicht. Deshalb ist die Fähigkeit **das Leben kritisch analysieren und lesen** zu können von zentraler Bedeutung (Gadotti 2008, S. 155f.).

Die weitverbreitete anthropozentrische Sichtweise (Mainstream) rechtfertigt die unlimitierte Ausbeutung der Erde. Durch die Beherrschung der Natur haben sich die Menschen mehr und mehr von ihr entfernt. **Ecopedagogy** distanziert sich von dieser anthropozentrischen Vision und sieht die **Erde** – angelehnt an Paulo Freire – als **unterdrückt** an (Gadotti 2008, S. 152f.). Ecopedagogy wendet sich gegen die Globalisierung des Neoliberalismus und Imperialismus und übt Kritik an den hegemonialen (unkritischen) Bildungskonzepten, welche oftmals das problematische Mensch-Natur-Verhältnis ausblenden und so nicht-nachhaltige Produktions- sowie Lebensweisen moderner Industrien und Gesellschaften reproduzieren (Kahn 2008, S. 8f.).

Als globales Projekt setzt Ecopedagogy bei den sozialen und ökologischen Beziehungen der Menschen an und möchte sodann die wirtschaftlichen, kulturellen sowie sozialen Strukturen verändern. Es soll eine **nachhaltige Zivilisation aus ökologischer Sicht** entstehen (→ natürliche, soziale und **integrale Ökologie**). Dafür ist ein planetares Bewusstsein unabdingbar (Gadotti 2009, S. 1).

Greg William Misiasek sieht Freires Werk und Neuinterpretationen davon als wesentlich für die Vermittlung von Umweltbewusstsein und nachhaltiger Entwicklung an (Misiasek 2022, S. 302). Seine Definition von Ecopedagogy (als eine von vielen) lautet:

„Ecopedagogy is essentially **literacy education** – to read and re-read **humans’ acts of environmental violence** – coinciding with its popular education roots as **reinventions** of the

pedagogies of the Brazilian pedagogue and philosopher **Paulo Freire**. Ecopedagogies are grounded in critical thinking and transformability to construct learning with **increased social and environmental justice** as the ultimate goal. [...] to determine **actions for lasting changes toward environmental wellbeing and planetary sustainability**.” (Misiaszek 2020a)

Wie auch bei Richard Kahn (2008, S. 9-11) steht **(eco-)literacy** (Umweltbewusstsein, -kenntnisse, -kompetenz) im Fokus. Angelehnt an Freire (vgl. außerdem Novy 2007 sowie 2.2.2.3) geht es um das *Lesen und Schreiben lernen*, sodass die Gewalt von uns Menschen gegen die Umwelt/die Erde aufgedeckt werden kann, mit dem obersten Anliegen **mehr soziale und ökologische Gerechtigkeit** zu erreichen. Bedeutsam ist, dass Ecopedagogy bzw. Misiaszek (2021, S. 615) das ursprüngliche **Lesen der Welt** (die Anthroposphäre), auf ein **Lesen der Erde** (die Planetensphäre, wovon die Welt ein Teil ist) erweitert. Durch aktives Eingreifen soll (mehr) ökologisches Wohlergehen und planetare Nachhaltigkeit erreicht werden. Dies wiederum kommt allen – Menschen, Tieren, Pflanzen, dem gesamten Planeten – zugute (Misiaszek 2020a).

Maßgeblich bei Freire und Ecopedagogy sind – neben dem Problematisieren und Reflektieren – immer auch die **positiven und aktiven Komponenten**. Sie wollen die Menschen **motivieren und mobilisieren** etwas zu verändern. Es geht um Reflexion und Aktion durch kritische Dialoge und Allianzen. Es geht um eine Praxis, die den nicht-nachhaltigen Missbrauch der Umwelt beendet (Kahn 2008, S. 11; Misiaszek 2022, S. 302). „Ecopedagogy is thus a total liberation pedagogy for sustaining life.“ (Kahn 2008, S. 11)

Misiaszek (2020b, S. 630 & 2021, S. 12 & 2022, S. 314) ist sich gewiss, dass die multiplen Krisen und globalen Herausforderungen radikale Veränderungen und kritische Bildung erfordern. Er setzt auf eine freireanischen Ecopedagogy (eine Pädagogik pro (Um-)Welt, pro Erde, pro Planeten) für transformatives Handeln.

Nach diesem umfangreichen Teil zur theoretischen Grundlage gibt der nächste Block einen Überblick über den Nachhaltigkeitsdiskurs und ausgewählte Bildungsansätze – nachdem es bei el mundo um das Lehren, Lernen und Leben von Nachhaltigkeit geht.

2.3 Konzeptionelle Grundlagen

Die nächsten Seiten sind den konzeptionellen Grundlagen gewidmet. Diesem Teil liegen folgende Fragen zugrunde: Was versteht man unter Nachhaltigkeit bzw. einer nachhaltigen Entwicklung und wie hat sich der Diskurs um die beiden Begriffe entwickelt? (s. 2.3.1) Welche Bildungskonzepte befassen sich damit? (s. 2.3.2 mit Unterkapiteln) Zusammen bilden die beiden Blöcke zur Theorie (2.2) und den Konzepten (2.3) das Fundament für die empirische Analyse von el mundo.

2.3.1 Nachhaltigkeitsdiskurs

„Nachhaltigkeit ist kein Zauberschlüssel, sondern eher ein grober Kompass [...]“

(Uekötter 2014, S. 15)

Nachhaltigkeit ist eine **politische Idee**, ein primäres Produkt der internationalen Politik, begonnen vom Globalen Norden, um die zukünftige globale Entwicklung als Ganzes in den Blick zu nehmen (Bauer 2008, S. 4 & Bogun 2009, S. 28f.). Den Vereinten Nationen (UN) kommt bei der Verbreitung des (normativen) Konzepts eine bedeutsame Rolle zu, dazu gleich mehr. Die Basis für den Diskurs bilden **wissenschaftliche Erkenntnisse** rund um Nachhaltigkeit oder beispielsweise Folgen nicht-nachhaltiger Handlungen (Hupke 2021, S. 179f.). Neben der Grundlagen- und Anwendungsforschung der einzelnen Fachbereiche ist ein neuer Forschungsstrang entstanden, der sich durch seine Problemorientierung, sein inter- oder gar transdisziplinäres Arbeiten auszeichnet (Bogun 2009, S. 30f.). Auch Wirtschaft sowie Politik nehmen Einfluss auf die akademische Forschung – unter anderem durch die Vergabe von Drittmitteln. Die „finanzierten“ Ergebnisse wiederum prägen/färben die öffentliche Debatte (Hupke 2021, S. 180f.).

Eine einheitliche Auslegung von Nachhaltigkeit oder einer nachhaltigen Entwicklung gibt es – trotz oder gerade wegen der internationalen Beschlüsse – nicht (Pufé 2014, S. 16). Es ist ein omnipräsentes, jedoch vages Schlagwort oder „ein wohlklingender Referenzpunkt ohne tiefere Bedeutung“ (Bauer 2008, S. 3 & Uekötter 2014, S. 9). Nachhaltigkeit oder eine nachhaltige Entwicklung fungieren lediglich als **Leitbild**. Es gibt keinen vorab definierten (End-)Zustand mit einer Schritt-für-Schritt Anleitung. Die konkrete Ausgestaltung muss politisch und vor allem gesellschaftlich ausgefochten werden. Sie bleibt ein **gemeinsamer Such- und Lernprozess** (Bogun 2009, S. 30). Auch aus politisch-ökologischer Sicht heraus sind daher **konfliktive Auseinandersetzungsprozesse** garantiert, da soziale sowie politische Fragen, beispielsweise rund um die Ressourcenverteilung oder Teilhabe und unterschiedliche soziale sowie kulturelle

Beziehungen zur (Nutzung der) Natur ebenso Beachtung finden müssen (Dietz/Engels 2021, S. 12f.).

Der Wissenschaftliche Beirat der (deutschen) Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (**WBGU**) entwirft dazu 2011 den „**Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation**“. Das Hauptgutachten beschreibt bereits laufende oder zukünftig notwendige Umbrüche des Weltwirtschaftssystems sowie Veränderungen in der Gesellschaft und spricht davon, dass die Transformation hin zu Klimaverträglichkeit moralisch geboten sei (WBGU 2011, S. 1). Eben dieser Wandel wird als „Große Transformation“ bezeichnet, er achtet die planetaren Grenzen und orientiert sich an der Nachhaltigkeit. Der WBGU legt die technische und wirtschaftliche Machbarkeit der Transformation dar. Er unterstreicht jedoch auch, dass die Transformation mit Such- sowie Aushandlungsprozessen verbunden ist (WBGU 2011, S. 2, 9): Die tiefgreifenden Veränderungen in allen Bereichen sowie global gedacht (z. B. Energiegewinnung oder Landnutzung) (WBGU 2011, S. 3), können nur gelingen, wenn Pfadabhängigkeiten oder Blockaden überwunden werden. Politik, Gesellschaft, Wissenschaft sowie Wirtschaft müssen neue Synergien eingehen (WBGU 2011, S. 1). Klimaverträgliche Visionen und verschiedene Entwicklungspfade müssen entworfen und dann ausgehandelt werden (WBGU 2011, S. 23). Ohne den neuen Gesellschaftsvertrag bzw. einen „gestaltenden Staat“ – der beispielsweise gute Rahmenbedingungen für den Übergang schafft – und die Partizipation und Kooperation der (bewussten) Bürger*innen wird eine Dekarbonisierung und der Kampf gegen die multiplen Krisen nicht gelingen (WBGU 2011, S. 1f., 6f., 10f.). Selbstverständlich ist die **Werthaltung** der Menschen – die Natur zu schützen und das Klima zu retten – eine unabdingbare Voraussetzung dafür. Auch deshalb weist der WBGU **Forschung und Bildung eine zentrale Rolle** für die Transformation zu, um unter anderem einen **Wertewandel** zu befördern (WBGU 2011, S. 8, 22). Das transformative Quartett der Wissensgesellschaft aus Transformationsforschung (1), transformativer Forschung (2), Transformationsbildung (3) und transformativer Bildung (4) wird vorgestellt und die jeweiligen Verantwortungsbereiche erläutert. (1) und (3) befassen sich mit dem Umbau und seinen Bedingungen, (2) und (4) fokussieren die Informationen, Methoden oder Technologien für den Umbau hin zu einer nachhaltigen Zukunft (WBGU 2011, S. 23). An dieser Stelle wird lediglich noch kurz auf die Bildungsaspekte – also (3) und (4) – eingegangen. Die Gesellschaft stellt einen wichtigen Teil des nachhaltigen Wandels dar und so sollen die Menschen auch im Bildungssektor Partizipation erleben und die transformative Kraft ihrer Handlungen erfahren (WBGU 2011, S. 23f.). Der WBGU fordert: „Im Sinne des Gesellschaftsvertrages sollten Bildungsangebote für die Vermittlung von **Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeitsempfinden und Gestaltungskompetenz** gestärkt werden.“ (WBGU 2011, S. 26)

- **Transformationsbildung (3)** ist „Bildung zur Teilhabe“. Sie behandelt die Grundlagen und Handlungsoptionen für die Transformation. Wichtig sind nachhaltigkeitsorientiertes sowie interdisziplinäres Wissen und Narrative des Wandels. Von Bedeutung ist auch ein

dynamisches Weltbild, die Befähigung zum systemischen Denken und lebenslangen Lernen (WBGU 2011, S. 24).

- **Transformative Bildung** (4) soll Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze vermitteln. Zentral sind Innovationen, Schlüsselfaktoren der Transformation und die Entwicklung eines grundlegenden Problembewusstseins. Auch hier müssen die Fach- oder Disziplingrenzen durchbrochen werden, sodass Zusammenhänge nachvollzogen werden können (WBGU 2011, S. 24).

Schüler*innen und auch Bürger*innen sollen lernen problembewusst und systemisch zu denken, um verantwortlich zu handeln und den Wandel aktiv mitzugestalten. Der WBGU befürwortet außerdem die Institutionalisierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (WBGU 2011, S. 26).

Auf den nächsten Seiten werden nun weitere wichtige Punkte aus dem und für den Nachhaltigkeitsdiskurs dargestellt. Wie bereits erwähnt erhalten internationaler Gremien, Konferenzen und deren Ergebnisse besondere Aufmerksamkeit. Den Anfang macht allerdings ein deutscher Oberberghauptmann.¹² Im 18. Jahrhundert formuliert Hans Carl von Carlowitz Regeln zur Nutzung der Ressource Holz. Um in der **Forstwirtschaft** den dauerhaften Ertrag zu sichern, dürfe dem Wald nicht mehr entnommen werden als an Bäumen nachwächst. Der spricht von einer „klugen Art der Waldbewirtschaftung“ und einer „beständigen und nachhaltenden Nutzung des Waldes“. Für Carlowitz geht es ausschließlich um den Wirtschaftsfaktor des regenerativen Rohstoffs und das Vorbeugen einer Holznot (Holzbaur 2020, S. 47 & Pufé 2014, S. 16).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert erscheint „**The Limits to Growth**“ / „Die Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972). Anhand eines mathematischen Modells und einer numerischen Simulation verdeutlichen die Wissenschaftler*innen – wegen unseres exponentiell wachsenden Ressourcenverbrauchs – die drohende Erschöpfung der natürlichen Rohstoffe unserer Erde. Dieser Bericht an den Club of Rome¹³ ist ein wichtiger Anstoß für die wachsende Ökologiebewegung, die von verschiedenen Bürger*inneninitiativen getragen wird und auch staatliche Unterstützung erfährt (Holzbaur 2020, S. 48 & Uekötter 2014, S. 13).

Die Unabhängige Kommission für Internationale Entwicklungsfragen, unter der Leitung von Willy Brandt, dem ehemaligen deutschen Bundeskanzler, widmet sich den großen zukünftigen **Herausforderungen der Nord-Süd-Beziehungen**. Menschliche Entwicklung dürfe nicht bloß mit wirtschaftlichem Wachstum gleichgesetzt werden, sondern auch Würde, (globale) Gerechtigkeit

¹² Weltweit praktizieren viele Kulturen und Gesellschaften seit jeher einen respektvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen. Nachhaltigkeit ist kein ausschließlich westliches Konzept. Besonders indigene Völker lebten und leben im Einklang mit der Natur. Traditionellem Wissen und alten Praktiken sollte mindestens genauso Beachtung geschenkt werden wie westlichen Konzepten oder (technischen) Innovationen.

¹³ <https://clubofrome.de/> und <https://www.clubofrome.org/strategy/>

und Gleichheit müssen angestrebt werden. Der **Brandt-Report** „Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer“ aus dem Jahr 1980 beinhaltet neue Strategien für die Entwicklungspolitik, um sich unter anderem dem Hunger und der Ressourcenknappheit zu stellen, ohne die **Umweltaspekte** auszublenden. Die Vorschläge des Berichts wurden indessen kaum umgesetzt (Holzbaur 2020, S. 50 & Aachener Stiftung 2015a).

Durch die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, unter dem Vorsitz von Gro Harlem Brundtland, der damaligen norwegischen Ministerpräsidentin, werden 1987 erstmals die Bereiche **Umwelt und Entwicklung zusammengedacht**. Es wird die Vision einer langfristig umweltverträglichen Entwicklung und eines lebenswerten Leben für alle Menschen gegenwärtiger wie auch zukünftiger Generationen beschrieben – die global räumliche, intragenerationelle sowie zeitliche, intergenerationelle Gerechtigkeit. Bis heute definiert die **Brundtland-Kommission** das **Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung**: „Nachhaltige oder dauerhafte Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ Diese Definition ist anthropozentrisch, da sie die Menschheit und ihre Bedürfnisse ins Zentrum stellt. Die internationale Debatte über die Entwicklungs- und Umweltpolitik wird entscheidend durch den **Brundtland-Bericht** beeinflusst. „Our Common Future“ / „Unsere gemeinsame Zukunft“ (Titel des Berichts) warnt auch, dass die Konsum- und Lebensweise westlicher Industriestaaten nicht auf die gesamte Weltbevölkerung übertragbar sei und viele Menschen deswegen ihre Tätigkeiten und Lebensweisen ändern müssen, um die ökologischen Grenzen des Planeten zu wahren. Der Bericht mahnt zur Handlung (Holzbaur 2020, S. 50f.; Bauer 2008, S. 4f. & Aachener Stiftung 2015b).

Auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung wird 1992 in Rio de Janeiro unter anderem das Handlungsprogramm für das 21. Jahrhundert verabschiedet. Die **Agenda 21** konkretisiert die Ziele der Brundtland-Kommission und stellt einen globalen Konsens auf höchster Ebene dar (Holzbaur 2020, S. 53f., 75f.). Sie besteht aus vier Teilen und adressiert vor allem die nationalen Regierungen, welche sich verpflichten die folgenden Punkte umzusetzen:

Soziale und wirtschaftliche Dimensionen (Teil 1) z. B. mit Kapiteln zur Armutsbekämpfung oder der Veränderung von Konsumgewohnheiten; Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung (Teil 2) z. B. mit Kapiteln über die Bewirtschaftung empfindlicher Ökosysteme sowie die Förderung nachhaltiger Landwirtschaft und ländlicher Entwicklung; Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen (Teil 3) – von Kindern, Jugendlichen und Frauen, über indigene Bevölkerungsgruppen, NGOs, Kommunen oder Wirtschaft, Wissenschaft und Technik; Mittel zur Umsetzung (Teil 4) u. a. mit dem Kapitel 36 „Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung“. Auf acht Seiten (UN 1992, S. 329-336) wird die Notwendigkeit eines **mentalens Wandels** („Einstellungswandel“, UN 1992, S. 329) –

angestoßen durch Bewusstseinsbildung und Bildungsinitiativen bzw. -innovationen – ausgeführt. Die Agenda 21 fordert, dass die Umwelt- und Entwicklungserziehung interdisziplinär erfolgt und dabei verschiedene Methoden zum Einsatz kommen. Die Menschen müssen für Umwelt- und Entwicklungsfragen sensibilisiert werden, sodass sie motiviert sind eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten (UN 1992, S. 329, 333f. & Holzbaur 2020, S. 80f.).

Die **Agenda 2030** aus dem Jahr 2015 fordert eine Transformation der Welt. Im Gegensatz zur Agenda 21 setzt sie mittelfristige, dafür aber konkretere Ziele für die kommenden Jahre. Die darin enthaltenen Sustainable Development Goals (**SDGs**¹⁴; Ziele für nachhaltige Entwicklung/globale Nachhaltigkeitsziele) sind Teil des öffentlichen (politischen) Diskurses geworden und auch die dazugehörigen Symbole recht präsent und somit vielen Bürger*innen bekannt. Die 17 Ziele mit Unterzielen nennen – aus Sicht der UN – die wichtigsten Voraussetzung für eine nachhaltige Umgestaltung der Welt in den Bereichen Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, Kultur und Gerechtigkeit. Damit lösen die SDGs die Millennium Development Goals (**MDGs**¹⁵; Millenniums-Entwicklungsziele) ab. Die acht MDGs adressierten hauptsächlich die Länder des Globalen Südens, die Armut dort sollte bekämpft werden. Wohingegen sich die SDGs gleichermaßen an alle Staaten richten und die weltweite – nachhaltige – Entwicklung möglichst ganzheitlich betrachten (Holzbaur 2020, S. 75, 82ff.). Hier drei Beispiele die mit dem Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit zusammenhängen:

- Ziel 4.7 drängt darauf, „[...]“, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung [...]“ erhalten. (UN 2015, S. 18)
- Das Unterziel 12.8 möchte „[...] sicherstellen, dass die Menschen überall über einschlägige Informationen und das Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung und eine Lebensweise in Harmonie mit der Natur verfügen“. (UN 2015, S. 24)
- Ziel 13.3 unterstreicht die Notwendigkeit „[...] Aufklärung und Sensibilisierung sowie die personellen und institutionellen Kapazitäten im Bereich der Abschwächung des Klimawandels, der Klimaanpassung, der Reduzierung der Klimaauswirkungen [...]“ zu verbessern. (UN 2015, S. 25)

¹⁴ Icons SDGs (englisch) <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>

¹⁵ Icons MDGs (englisch) <https://www.mdgmonitor.org/millennium-development-goals/>

Die **Mehrdimensionalität und Verwobenheit** von Nachhaltigkeit klang auf den vorangegangenen Seiten immer wieder an. Einschlägige Modelle werden nun kurz vorgestellt. Meistens werden die folgenden drei Dimensionen aufgeführt:

- **Ökologie**
- **Ökonomie**
- **Soziales**

Diese werden zum Beispiel als Säulen, Ebenen, überlappende Kreise oder anhand eines Dreiecks visualisiert. Wenn es um Unternehmen oder Organisationen geht, die sich an Nachhaltigkeitskriterien orientieren (möchten), wird auch auf die Triple Bottom Line, TBL verwiesen. Anhand der drei Dimensionen können diese ihre Leistungen aus einer breiteren Perspektive bewerten. Des Weiteren wird von den drei „P“: **Planet** – ökologische, **People** – soziale, **Profit** oder **Prosperity** – ökonomische Aspekte der Nachhaltigkeit gesprochen. Wichtig ist, dass die Dimensionen zusammengeführt und -gedacht werden. Sie alle sind miteinander verbunden/verwoben, es geht um ihre Integration und ein möglichst ganzheitliches Konzept. Selbstverständlich werden die Dimensionen von verschiedenen Akteur*innen unterschiedlich gewichtet oder auch erweitert, um beispielsweise kulturelle und politische Faktoren oder es kommen „P“ hinzu: **Partnership**/Partnerschaft (nimmt Bezug auf die intragenerationelle Gerechtigkeit), **Permanence**/Beständigkeit oder Zukunftsorientierung (steht mit der intergenerationellen Gerechtigkeit in Verbindung) und nicht zu vergessen **Peace**/Frieden und Recht. Von großer Bedeutung ist bei allen Modellen die **Gerechtigkeit** innerhalb und zwischen den Generationen (→ intragenerational & intergenerational), wie sie in der Brundtland-Definition (vgl. oben) fixiert wurde (Holzbaur 2020, S. 2f., 195f. & Pufé 2014, S. 17, 21).

Häufig werden auch die **Strategien** rund um einen geringeren Ressourcenverbrauch Effizienz (verbesserter Wirkungsgrad), Suffizienz (Anpassung der Bedürfnisse oder Veränderung der Verhaltensweisen – quantitativer Verzicht) und Konsistenz (Naturverträglichkeit) in ihrem Zusammenspiel sowie im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit aufgeführt. Oder es ist von einer **starken und schwachen Nachhaltigkeit** die Rede. Ersteres bedeutet die Verbesserung mehrerer Dimensionen gleichzeitig. Letzteres die Verbesserung eines Faktors, jedoch auch die Verschlechterung bei einem anderen Faktor (Holzbaur 2020, S. 195f. sowie S. 35-37).

Iris Pufé fasst die **Prinzipien** des nachhaltigen Leitbilds wie folgt zusammen (Pufé 2014, S. 20):

- Intragenerationelle und
- Intergenerationelle Gerechtigkeit
- Ganzheitlichkeit und Integration
- „**Glokaltät**“: Globale und lokale Ereignisse müssen verbunden werden → *Think global, act local*.

- **Partizipation, Verantwortung und Stakeholderbeteiligung:** Alle Betroffenen sowie Verantwortlichen müssen sich beteiligen.
- Präventive **Langzeitorientierung**

Auch Klaus Töpfer unterstreicht den Faktor Zeit. Es müssten die **mittel- sowie langfristigen Folgen** unserer Handlungen beachtet werden. Leider gehen (politische) Nachhaltigkeitsbemühungen des Öfteren an den Bedürfnissen des Planeten oder der Bürger*innen vorbei. Schuld daran ist das „Diktat der Kurzfristigkeit“. Töpfer fordert, dass politische Entscheidungsprozesse wieder entschleunigt und demokratisiert werden. Nur so hätten nachhaltige Handlungsalternativen gegenüber kurzfristigen (Schein-)Lösungen eine Chance. Nachhaltigkeit stelle einen Paradigmenwechsel hin zur **Verantwortungsübernahme** dar (Töpfer 2013, S. 37-39):

„Nachhaltigkeit heute heißt also verantwortliches, vorausschauendes Denken und Handeln mit Blick auf heutige und morgige, lokale und globale Auswirkungen.“ (Töpfer 2013, S. 31)
Töpfers Definition leitet direkt zu Pufés letztem Punkt über.

- Nachhaltigkeit ist ein normatives Leitbild. Im Grunde handelt es sich um ein ethisch-moralisches und handlungsorientiertes Prinzip. Es soll als **(positiver) konstruktiver Handlungsappell** für Unternehmen und Einzelpersonen verstanden werden.

Magdalena Göbl sieht es kritisch, wenn Nachhaltigkeit nicht nur gesellschaftliche Transformationsprozesse einleiten soll, sondern den einzelnen Konsument*innen eine **(zu) große moralische Verantwortung** zuschreibt. Weil, beispielsweise, alle ihr Konsumverhalten an den normativen Kriterien der Nachhaltigkeit auszurichten hätten. Individuelles Agieren stoße in unserer modernen Gesellschaft, als Teil einer globalisierten Welt mit komplexen Wirkungszusammenhängen, unweigerlich an Grenzen. Außerdem könne eine einzelne Person unmöglich jedes Greenwashing enttarnen oder systemische (Neben-)Effekte ihres Konsums abschätzen (Göbl 2021, S. 17-19). Göbl schlägt vor, dass (Alltags-)Praktiken, Technologien und Konventionen ins Zentrum gerückt werden. Nur mit kreativen Ermöglichungs- sowie flexiblen Anpassungsstrategien und neu gedachten Produktionsprozessen könne die Transformation gelingen (Göbl 2021, S. 20).

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen einerseits, dass Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung vieldeutig und nicht unumstritten sind. Andererseits wird deutlich wie wichtig eben der gemeinsame Such- und Lernprozess, die gemeinschaftliche Gestaltung der Transformation sind. Das nächste Kapitel widmet sich der Rolle von Bildung (für nachhaltige Entwicklung) dabei.

2.3.2 Nachhaltigkeit und Bildung(skonzepte)

In den Ausführungen zum (politischen) Nachhaltigkeitsdiskurs wurde schon erwähnt, dass der Bildung eine bedeutende Rolle zukommt, wenn es um Nachhaltigkeit und den Umbau unserer Gesellschaft geht. Auf den folgenden Seiten werden deshalb ausgewählte Bildungskonzepte vorgestellt, dabei werden auch kritische (theoretische) Perspektiven oder Implementierungs- bzw. Anwendungsbeispiele inkludiert. Zuerst geht es um Umweltbildung (2.3.2.1), dann um Globales Lernen (2.3.2.2) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (2.3.2.3). Auf Letzteres wird detaillierter eingegangen. Kritischen Sichtweisen auf die verschiedenen Konzepte wird am Ende noch ein eigenes Kapitel gewidmet (2.3.2.4).

2.3.2.1 Umweltbildung

Der Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit gibt auch in Deutschland den Anstoß sich intensiver mit Umweltthemen zu beschäftigen. Durch Bemühungen der Politik sowie Zivilgesellschaft entstehen ab den 1970er Jahren deswegen **neue pädagogische Ansätze**: Umwelt(schutz)erziehung, Natur- und Erlebnispädagogik, Ökologische Bildung etc. Die Ausrichtung oder Schwerpunkte variieren und verändern sich im Laufe der Zeit (Overwien 2014, S. 376-379 & Ködelpeter et al. 2022, S. 21-24). Heute hat sich **Umweltbildung (UB)** – als Überbegriff dafür – durchgesetzt. Die UB soll einen Beitrag zur Bewältigung der Umweltkrise leisten und umfasst mehr als die Umweltschutzbildung. Sie thematisiert die Stellung des Menschen in und mit der Natur und fokussiert dabei eine **natur-, umwelt- sowie sozialverträgliche Lebensweise**. Denken und Handeln werden **reflektiert**. Wegen der Vielzahl und Komplexität an Themen muss UB von mehreren Schulfächern aufgegriffen werden. Zudem befassen sich zahlreiche außerschulische Akteur*innen und Institutionen mit dem Thema, zum Beispiel Schullandheime oder Jugendhäuser mit ökologischem Fokus, Nationalparks, Biosphärenreservate sowie der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) mit seinen zahlreichen Kreis- und Ortsgruppen. Dabei findet kaum noch eine Unterscheidung zu BNE statt (Overwien 2014, S. 378f.).

Aufgrund der **Parallelen zu Ecopedagogy** (s. 2.4) wird an dieser Stelle kurz **Ökopädagogik** angeführt. Ihr starkes Anliegen ist der Schutz der Natur, in dem dieser (eigene) Rechte zugeschrieben werden. Ökopädagog*innen lehnen die anthropozentrische Sicht auf die Umwelt ab, sie verurteilen die Beherrschung und Ausbeutung der Natur. Sie wollen die umweltpolitische Krisenpolitik nicht unterstützen und grenzen sich vom technisch-ökonomischen Denken des Mainstreams ab. Die deutsche Ökopädagogik beschäftigt sich kritisch mit dem Umgang der Natur. Dabei sollen die Möglichkeiten zur zukunftsfähigen Nutzung der Natur gemeinsam dialogisch erarbeitet werden (Overwien 2014, S. 377). Die internationale Ecopedagogy – angelehnt an Paulo Freire – betont im Vergleich dazu noch stärker das *Lesen* und *Schreiben* der

Erde, durch das mehr soziale und ökologische Gerechtigkeit und eine ganzheitliche Nachhaltigkeit erkämpft werden soll.

2.3.2.2 Globales Lernen

Globales Lernen (GL) ist ein weiteres Bildungskonzept von Relevanz für diese Arbeit. Es versteht sich als **Antwort auf die Globalisierung**, setzt Anfang der 1990er Jahre die entwicklungspolitische Bildungsarbeit fort und möchte Lernprozesse anstoßen. Auch hier hat sich eine große Bandbreite an NGOs entwickelt, die sich – neben den Schulen fächerübergreifend – mit GL auseinandersetzen. Es werden die weltweiten Zusammenhänge und Entwicklungen bzw. die damit verbundenen Herausforderungen, weniger jedoch die ökologischen Aspekte dabei, thematisiert. GL ist ein **reflexiver Bildungsansatz** und **ethisch orientiert**. Die Lernenden sollen ihre eigene Position in der Weltgesellschaft abwägen und verantwortlich agieren, sodass gemeinsam Wege in eine gerechtere Welt entstehen können. Gelernt wird beim Globalen Lernen durch Perspektivwechsel, voneinander und auf Augenhöhe sowie mit allen Sinnen (Krämer 2008, S. 8f.; Bendig 2018, S. 23f. & Engagement Global 2024).

Helmuth Hartmeyer (2012) interpretiert GL als einen **Lernraum für Jung und Alt** und wünscht sich, dass alle Menschen die Kompetenz erwerben **Lernen** (und Gelerntes) **zu reflektieren**. Ein wichtiger Schritt ist die Erkenntnis (seiner Seminarteilnehmer*innen), dass die eigenen Lernschritte Priorität vor der Reproduktion von Fakten haben, so Hartmeyer. In einer offenen, vertrauten Kursatmosphäre und anhand von Beispielen aus der Praxis oder dem Alltag, Peer Learning sowie Übungen werden die persönlichen Erfahrungen und das individuelle Selbstverständnis kritisch reflektiert. Globalität wird erfahrbar, weil die komplexen systemischen Zusammenhänge gemeinsam in den Blick genommen werden und gleichzeitig die eigene Position in unserer Weltgesellschaft geschärft wird.

Gerald Faschingeder (2012) hat GL genauer betrachtet und mit der kritisch-emanzipatorischen Bildung Freires verglichen. Er findet Differenzen sowie Möglichkeiten, das eine mit dem anderen zu verbinden. Denn beide verfolgen schließlich das Ziel, die Welt lesen und verstehen zu lernen, sodass sie transformiert werden kann. Faschingeder wirbt für eine **radikal dialogische Bildung**, die die Widersprüchlichkeiten von Bildung (Bildung als „heiliges Gut“, als Allokationsinstrument oder zur Emanzipation) sowie unserer Welt thematisiert. Nur durch das Denken, und auch Leben, in diesen Widersprüchen wird man der Problematik gerecht. Die Lernenden sollen, zum Beispiel eine ökonomische Alphabetisierung erfahren. Sie sollen Wirtschaftsnachrichten oder Börsenkurse dialektisch interpretieren und dazu die strukturellen, kapitalistischen Bedingungen dahinter mitdenken (können). Faschingeder regt an, dass die Prinzipien des Dialogs und der Dialektik Eingang in das Globale Lernen sowie die (politische) Bildung finden sollen.

2.3.2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Blick auf das große Ganze ist auch für **Bildung für nachhaltige Entwicklung** charakteristisch. Der Startschuss für BNE fällt international (indirekt) bereits mit der Brundtland-Kommission und der Agenda 21. Von 2005 bis 2014 wird die **UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung** ausgerufen, mit dem Ziel BNE in allen Bildungsbereichen zu implementieren und dadurch zur globalen Transformation und zur Lösung globaler Probleme wie Klimawandel oder Armut beizutragen (BNE Portal_1). Es folgt das **UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE** von 2015 bis 2019, das fünf prioritäre Handlungsfelder mit politischen Strategien und praktischen Maßnahmen benennt. Das Handlungsfeld 2 (Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen: Integration von Nachhaltigkeitsprinzipien in Bildungs- und Ausbildungskontexte) sowie Handlungsfeld 3 (Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren: Stärkung der Kompetenzen von Erziehern und Multiplikatoren) decken zentrale Aspekte dieser Arbeit ab. Das Weltaktionsprogramm möchte eine **systemische Verankerung von BNE** bzw. ein **Neudenken von Bildung** erreichen und zur Umsetzung der Agenda 2030 beitragen (DUK 2014 & BNE Portal_2). Diese Vorhaben werden durch das Folgeprogramm **BNE 2030** für den Zeitraum 2020 bis 2030 fortgeführt (DUK 2021 & BNE Portal_3).

Neben der Agenda 2030 mit den SDGs (besonders Ziel 4 „Hochwertige Bildung“ mit u. a. der Verankerung von BNE in Unterziel 4.7) sowie dem WBGU sind, darüber hinaus, zwei weitere deutsche Publikationen ein deutliches Zeichen für die **(bildungs-)politische Unterstützung von BNE**:

Der **Nationale Aktionsplan BNE** (2017) – herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bzw. von der Nationalen Plattform BNE – deckt alle Bildungsbereiche, von der frühkindlichen bis zur beruflichen Bildung und Hochschule, das non-formalen/informellen Lernen oder den Bereich Jugend sowie Kommunen ab. Es wurden jeweils distinkte Ziele formuliert und Handlungsfelder festgehalten. Der Nationale Aktionsplan erläutert somit auch die Ausgestaltung des Weltaktionsprogramms in Deutschland. Der **Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung** im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2016) – ein Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) bzw. von Engagement Global - Service für Entwicklungsinitiativen – fokussiert die schulische BNE. Im Kapitel 3 geht es beispielsweise um Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. Das letzte Kapitel widmet sich der BNE-Lehrer*innenbildung. BNE soll also fester Bestandteil der Curricula und Lehr-Lernmaterialien werden. Denn damit Schüler*innen BNE erfahren können, müssen auch ihre Lehrkräfte und wiederum deren Lehrpersonen entsprechend geschult werden.

Aber auch die Gestaltung der direkten Umgebung ist für BNE enorm wichtig. Hier kommt der **Whole Institution Approach (WIA)** oder Whole School Approach (WSA) ins Spiel. Er soll sicherstellen, dass „wir lernen, wie wir leben, und leben, was wir lernen“ (DUK 2021, S. 3). Lernorte müssen Nachhaltigkeit rundum in den Blick nehmen, um ihre volle Innovationskraft zu entfalten. Schulen müssen (vor-)leben, was in den Klassen unterrichtet wird. Dabei geht es zum Beispiel um Mülltrennung, Energiesparen, (Bio-)Produkte der Region und Saison in der Mensa, ein möglichst energieeffizientes Schulgebäude und Beete oder ausreichend Fahrradstellplätze auf dem Schulgelände. Idealerweise fällt auch der Verzicht auf Flugreisen bei Klassenfahrten darunter. Es geht um eine **ganzheitliche Anwendung von BNE** (BNE Portal_5; DUK o. D.; Buckbesch et al. 2021 & Wilmans 2021). Der WIA richtet sich selbstverständlich nicht ausschließlich an Bildungsstätten.

Was verbirgt sich nun hinter BNE?

Für alle Schularten in **Bayern** ist **BNE** im LehrplanPLUS als **fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel** sowie **Alltagskompetenz** und **Lebensökonomie** verankert. Dies ist besonders für (angehende) Lehrer*innen und Akteur*innen der Lehrkräfte (Fort-)Bildung in Bayern – also auch für das Zertifikatsprogramm el mundo – interessant.

Die Schüler*innen erwerben **Kompetenzen**, die sie befähigen eine nachhaltige Entwicklung aktiv mitzugestalten, damit die Lebensgrundlage und Gestaltungsmöglichkeiten der jetzigen und zukünftigen Generationen in allen Regionen der Welt gesichert werden. Sie entwickeln **Verantwortungsbewusstsein** für die Natur und erlangen **Kenntnisse** über die komplexe, wechselseitige Abhängigkeit zwischen Mensch und Umwelt. Sie lernen sorgsam mit den ökologischen, ökonomischen und sozialen Ressourcen umzugehen und erfahren über Umwelt- und Entwicklungsprobleme, deren komplexe Ursachen sowie Auswirkungen. Im Unterricht setzen sich die Schüler*innen auch mit **Normen und Werten** auseinander, um ihr Umfeld wie auch die vernetzte Welt – im Sinne des Globalen Lernens – kreativ und positiv beeinflussen zu können (ISB 2024).

Häufig wird Bildung für nachhaltige Entwicklung verschränkt mit UB oder GL gedacht, so auch in diesem Fall. Doch die **globale Perspektive** und das Mitdenken aller **Nachhaltigkeitsdimensionen** unterscheidet BNE von der Umweltbildung. Auch der Zukunftsbezug mit einem expliziten **Gestaltungsauftrag** und der Förderung der Partizipation sind charakteristisch für BNE (Gräsel 2016, S. 5f., 10f.).

Wie soll BNE also unterrichtet, gelehrt und gelernt werden? Wie wird methodisch-didaktisch vorgegangen?

Rebekka Bendig (2018, S. 19) spricht von aktivem lebenslangen Lernen und einer **Ermöglichungsdidaktik**, die BNE sowie GL verfolgen. Die **Rollenverständnisse** verändern

sich, weil die **Kompetenzorientierung** in den Fokus rückt und man sich vom reinen Wissenserwerb durch Belehren und Auswendiglernen abwendet. Die Lehrenden werden zu Moderator*innen von Lernprozessen, sie schaffen Lernumgebungen, die anregen das eigene Denken und Handeln zu hinterfragen und selbst tätig zu werden, sich gar zu verändern. Die Lernenden sind keine passiven Rezipient*innen mehr, sondern werden zu aktiven Konstrukteur*innen (vgl. 2.3.3). Das Konzept bringt **methodisch-didaktische Innovationen** mit sich. Die Anknüpfung an die **Lebensrealität** und der **Praxisbezug** sollen es den Schüler*innen sowie Student*innen ermöglichen ihr Wissen und Können selbstorganisiert und selbstständig weiterzuentwickeln. Daher nimmt BNE eine **prospektive Sichtweise** ein, vermittelt **heuristisches Wissen** (d. h. allgemeine Regeln des Entscheidens und Handelns) und möchte – angelehnt an das **Leitbild der nachhaltigen Entwicklung** – zur aktiven, verantwortungsvollen Gestaltung der Zukunft ermutigen und (positive) Veränderungen unterstützen. Das Konzept orientiert sich am **Output**, deshalb wird die Motivation und Befähigung aller Kinder, Jugendlichen und auch Erwachsenen, der Erwerb von **Gestaltungskompetenz** ins Zentrum gestellt: Welche Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und -fähigkeiten werden benötigt, um das auserkorene Ziel zu erreichen (Gräsel 2016, S. 13; Bendig 2018, S. 13, 19f.; Rieckmann 2018, S. 9 & de Haan 2008, S. 26-31)?

Die Gestaltungskompetenz, mit zehn Teilkompetenzen, geht auf Gerhard de Haan – Erziehungswissenschaftler und eine Schlüsselfigur der deutschen BNE – zurück. Im BNE Portal vom BMBF wird sie angeführt und auch bei el mundo (u. a. in Modul 4) diskutiert. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung führt elf Kernkompetenzen an. Auch die Begriffe Nachhaltigkeitskompetenzen, Zukunftskompetenz(en) oder Future Skills werden in Zusammenhang mit BNE sowie GL, teils gleichbedeutend, verwendet. Die Unterschiede solcher, teilweise auch internationaler, (BNE-)Kompetenzmodelle sind oftmals marginal und auch nicht Schwerpunkt dieser Arbeit. Somit werden hier nur die Kompetenzkonzepte nach de Haan und aus dem Orientierungsrahmen aufgelistet, aber nicht weiter vertieft.

*Kompetenzkategorien der OECD (in kursiv) & Teilkompetenzen der **Gestaltungskompetenz** (de Haan 2008, S. 30-32)*

*Interaktive Verwendung von Medien und **Tools***

T.1 Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen

T.2 Vorausschauend denken und handeln

T.3 Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln

*Interagieren in heterogenen **Gruppen***

G.1 Gemeinsam mit anderen planen und handeln können

G.2 An Entscheidungsprozessen partizipieren können

G.3 Andere motivieren können, aktiv zu werden

Eigenständiges Handeln

E.1 Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können

E.2 Selbständig planen und handeln können

E.3 Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können

E.4 Sich motivieren können, aktiv zu werden

Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung (Engagement Global 2016, S. 95)

(Die Schüler*innen verfügen über diese Kompetenzen, jedoch obliegt es immer ihnen selbst, diese einzusetzen oder nicht.)

ERKENNEN

1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung

2. Erkennen von Vielfalt in der Einen Welt

3. Analyse des globalen Wandels mithilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung

4. Unterscheidung von Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene

BEWERTEN

5. Perspektivenwechsel und Empathie

> eigene und fremde Wertorientierungen bewusst machen, würdigen und reflektieren

6. Kritische Reflexion und Stellungnahme zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen

7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen

HANDELN

8. Solidarität und Mitverantwortung für Mensch und Umwelt

9. Verständigung und Konfliktlösung

> Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit überwinden

10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel

> Offenheit und Innovationsbereitschaft zeigen, Komplexität angemessen reduzieren und Ungewissheit offener Situationen ertragen

11. Partizipation und Mitgestaltung

> Ziele der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen des Lebens verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene beteiligen

Die Komplexität der Themen bzw. Herausforderungen in Zeiten von Globalisierung, multipler Krisen und rund um eine nachhaltige Entwicklung verlangen Zukunftskompetenzen. Die Risiken oder Folgen von Entscheidungen sind oft ungewiss. Wir Menschen müssen lernen damit umzugehen, trotz Unsicherheiten ins Handeln kommen und unsere Gesellschaft und Zukunft aktiv mitgestalten. Die **Leitmotive einer nachhaltigen Entwicklung**, die Beachtung der verschiedenen Dimensionen (ökologisch, ökonomisch und sozial) und das Gerechtigkeitsprinzip sollen alle Handlungen leiten.

Eine **lernendenzentrierte, handlungsorientierte** sowie **transformative Pädagogik** unterstützt die Entwicklung von Kompetenzen. Sie zeichnet sich durch selbstgesteuertes oder entdeckendes Lernen, Partizipation und Kooperation, Problemorientierung sowie Reflexion, Inter- und Transdisziplinarität und die Verknüpfung von formalem mit informellem Lernen aus. BNE verbindet das selbstbezogene und soziale, mit dem sachbezogenen Lernen und verwendet **partizipative Lehr- und Lernmethoden**. Besonders die Zusammenarbeit mit **Praxispartner*innen** aus der Zivilgesellschaft, Wirtschaft oder Politik zeigt sich gewinnbringend. Durch die Erfahrungen der Partner*innen, zum Beispiel einer Bio-Landwirtin oder eines städtischen Nachhaltigkeitsbeauftragten, und das Arbeiten an realweltlichen Herausforderungen ergeben sich neue Lernmöglichkeiten. Auch ein **internationaler Dialog** zwischen Lernenden aus der ganzen Welt ist vorstellbar. Dieser kann sogar virtuell stattfinden. Durch das Kennenlernen anderer Perspektiven oder Kenntnisse, zu ein und demselben Thema, trägt der Austausch zu einem besseren Verständnis und gegenseitigem Respekt bei. Besonders bei Nachhaltigkeitsproblemen ist der Einbezug verschiedener Sichtweisen, Disziplinen und Arten des Wissens enorm wichtig (Rieckmann 2018, S. 8 & Rieckmann 2021).

Hier nun einige Beispiele von typischen **Lehr-Lernformaten**, die diesen didaktischen Prinzipien entsprechen (Rieckmann 2018, S. 9 & Rieckmann 2021):

- Service-Learning-Projekte ermöglichen die Kombination von Service (Engagement) mit dem curricularen Learning sowie Reflektieren der eigenen Handlungen anhand von **realen Herausforderungen**.
- In Zukunftswerkstätten, Szenarioanalysen oder durch utopische/dystopische Erzählungen werden **Zukunftsentwürfe** entwickelt.
- Durch Systemspiele, Fallstudien, Stakeholder-Analysen, Simulationen oder Modellierungen werden **komplexe Systeme** erkundet.
- Anhand von Fish-Bowl-Diskussionen, Rollenspielen oder Lerntagebüchern wird das **kritische und reflektierende Denken** gefördert.
- In der empirischen Analyse werden weitere Methoden vorgestellt (vgl. 5.2.2 und 5.2.3).

Marco Rieckmann merkt an, dass BNE auch Räume für eine **kritische Reflexion** bieten muss, um beispielsweise die inhärenten Widersprüche oder Leerstellen der SDGs offenzulegen. Rieckmann versteht BNE als ein **emanzipatorisches Bildungskonzept**. Er betont, wie auch schon der WBGU, dass nachhaltige Entwicklung selbst ein Lernprozess ist und Bildung für nachhaltige Entwicklung dazu beitragen muss „die Ziele und Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung immer wieder zu hinterfragen und weiterzuentwickeln“ (Rieckmann 2018, S. 9).

Des Weiteren erwartet das Verbundprojekt HOCH^N „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten“ ein **Empowerment der Studierenden** durch BNE. In insgesamt elf Thesen skizziert die Forschungsgruppe ihre Ansichten. Die erste These soll an dieser Stelle ausreichen, um deutlich zu machen, dass es nicht eine Definition oder ein Verständnis von BNE gibt. Sondern **viele verschiedene Auslegungen** verbreitet sind und auch teilweise sehr **unterschiedliche Anforderungen** an Bildung für nachhaltige Entwicklung gestellt werden.

„Gute BNE ist normativ, aber nicht bevormundend. Sie orientiert, ohne Bildung (oder Studierende) zu instrumentalisieren. Dafür lehrt BNE Ethik und Wissenschaftlichkeit als Wege des Erkundens, Bewertens und Argumentierens von Fragen der Nachhaltigen Entwicklung. BNE als emanzipatorisches Bildungskonzept eröffnet gezielt Räume für kritisches Denken und Handeln und stellt Empowerment der Studierenden in den Mittelpunkt.“ (Bellina et al. 2020, S. 32)

In dieser Abbildung wird das **neue Lehr-Lern-Verständnis** dargestellt, für welches BNE (im Hochschulbereich) steht.

<i>Von überwiegend...</i>		<i>... hin zu mehr</i>
Disziplinäre Perspektive	→	Inter- und transdisziplinäre Herangehensweisen
Wissen reproduzieren	→	Wissen generieren
Lehrenden-zentriert vorgeben	→	Studierenden-zentriert und selbstbestimmt
Rezeptiv	→	Reflektiv
Individuelles Lernen als Wettbewerb	→	Kollaborativ synergetisches Lernen
Kognitives Lernen	→	Ganzheitliches Lernen: „head, hands, and heart“
Epistemischer Monismus	→	Epistemischer Pluralismus

Abbildung 3: Veränderungen von BNE im Hochschulbereich, eigene Darstellung (Bellina et al. 2020, S. 43)

Die Umweltbildung, das Globale Lernen und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung haben einige Elemente gemeinsam. Ein und dasselbe Themenfeld kann oft von allen dreien (im Unterricht) aufgegriffen werden. Ihre pädagogischen, methodisch-didaktischen Herangehensweisen sind sehr ähnlich. Es bestehen jedoch auch Unterschiede oder gar Unvereinbarkeiten. Künzli David, Bertschy und Di Giulio kritisieren ein unreflektiertes „Zusammenwerfen“ der drei Vorhaben, wie es beispielsweise im Orientierungsrahmen (vgl. oben) passiert. Die **zugrundeliegenden politischen Diskurse** und damit auch die **Grundanliegen** der fächerübergreifenden Bildungskonzepte sind verschieden (Künzli David et al. 2010, S. 224f.):

- UB: Diskurs über **Umweltprobleme**, mit dem Ziel der Erhaltung natürlicher Ressourcen und Ökosysteme
- GL: Diskurs rund um die **Entwicklungszusammenarbeit und Globalisierung**, mit dem Anliegen globale Gerechtigkeit zu erkämpfen
- BNE: Diskurs über **Nachhaltigkeit/nachhaltige Entwicklung** (s. 2.3.1) mit dem Wunsch allen – inter- und intragenerationell – ein Gutes Leben zu ermöglichen

2.3.2.4 Kritische Perspektiven

Ein klares Verständnis der jeweiligen Bildungsvorhaben hilft bei der Unterscheidung oder der (bewussten) Abgrenzung. Steffen Hamborg betont außerdem die Notwendigkeit BNE ganz generell zu beleuchten, eine reflektierte Distanz zur Materie sei dabei essentiell. Folgende **kritische Perspektiven auf BNE** hat er zusammengefasst (Hamborg 2018, S. 97-104 & Hamborg 2017):

- Eine vermeintliche Aktualisierung (post-)kolonialer Macht-/Wissen-Regime durch BNE
- Eine mögliche Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung von Bildung durch BNE
- Die Problematik der Fokussierung auf Kompetenzen von Individuen bei BNE
- Eine eventuelle Aktualisierung neoliberaler Diskurse durch BNE

Auch Inkermann und Eis überlegen, ob BNE nicht für ein *business as usual* steht und somit auch nicht-nachhaltiges Wirtschaften reproduziert wird. Die Nutzung fossiler Energieträger steigt – weltweit gesehen – und auch der Raubbau an der Natur nimmt nicht ab. Durch die Institutionalisierung staatlicher BNE-Programme würden „radikalere kritische Elemente aus der Debatte verschwinden und neoliberale Nachhaltigkeits- und Bildungsverständnisse adaptiert“ (Inkermann/Eis 2022, S. 31f.).

Chandra-Milena Danielzik (2013) und der Verein global e. V. (Danielzik et al. 2013) kritisieren, dass Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung **die historisch gewachsenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht grundlegend hinterfragen**. Weder Kolonialismus noch Rassismus oder eine Alternative zum Kapitalismus werden (ausreichend) thematisiert. So

festigen GL und BNE die bestehenden Ungleichheitsstrukturen. Danielzik nimmt eine **postkoloniale Sichtweise** ein und schlägt einen Prozess des aktiven Verlernens von dominanten Geschichtserzählungen sowie Wirtschaftsweisen vor, sodass Machtasymmetrien nicht reproduziert werden. Sie empfiehlt den europäischen Entwicklungsimperativ zu dekonstruieren und zugleich Europa als Norm zu dezentralisieren. Um allerdings „unter den eigenen Füßen zu graben“ braucht es echten Willen, nur so können die Lernenden das lokale und globale Zusammenleben sowie ihre Rolle darin gänzlich neu denken.

Der politisch motivierte Ursprung von BNE wurde bereits herausgearbeitet. Es ist nicht verwunderlich, dass BNE und besonders der Nachhaltigkeitskomplex überdies durch die **Linse der (kritischen) politischen Bildung** betrachtet wird. Bauen doch die Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie politische Bildungsarbeit auf die gesellschaftlichen und demokratischen Rahmenbedingungen, die Partizipation von Jung bis Alt, auf (z. B. Erben/de Haan 2014 & Inkermann/Eis 2022). Die Politikwissenschaftlerin und -didaktikerin Claire Moulin-Doos findet, dass BNE zu sehr auf individuelle Lebensstilfragen reduziere und die Lernenden eher als Konsument*innen und nicht mündige Staatsbürger*innen anspreche. Sie wirft der Politik Versäumnisse bei der Bewältigung des Klimawandels und beim Klimaschutz vor. Zu wenig politische Regulierung (*top down*) treffe nun auf eine BNE, die „das einzelne Handeln und die Eigenverantwortung“ (*bottom up*) zu sehr betone (vgl. auch Göbl 2021 am Ende des Kapitels 2.3.1). Ihrer Meinung nach muss die gemeinschaftliche politische Dimension stärker berücksichtigt werden. Moulin-Doos favorisiert eine politische Bildung (für nachhaltige Entwicklung), die „verstärkt auf **Formen kollektiver politischer Handlungsmacht** vorbereitet“. Bildungssubjekte würden so ermächtigt einen strukturellen Wandel zu gestalten (Moulin-Doos in Seider 2021, S. 43f.). Auch Ohlmeier und Brunold (2015, S. 311) meinen, dass Schule und Bildung/BNE nicht die Defizite der Politik oder einer Gesellschaft ausgleichen könne.

An dieser Stelle soll ergänzend auf den sogenannten **Beutelsbacher Konsens** hingewiesen werden. In den 1970er Jahren wurden – wegen des Theorienstreits – Gespräche über die Grundlagen und Zielsetzungen der **politischen Bildung** in Deutschland geführt. 1976 konnte ein Minimalkonsens errungen werden, welcher die Regeln für die pädagogische Praxis – unter einem öffentlichen Auftrag – festschreibt. Folgende drei Elemente sind, auch heute noch, und besonders im Zusammenhang mit BNE, von Relevanz: das **Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot**, die Darstellung von kontroversen Positionen aus Wissenschaft oder Politik im Unterricht sowie die Förderung der Analysefähigkeit der Schüler*innen (Sutor 2002, S. 11).

Zudem werden Ansätze der **Transformativen Bildung** bzw. des **Transformativen Lernens** (aus der Erwachsenenbildung) in Verbindung mit BNE gebracht. Beim Transformativen Lernen geht es an sich um mehr als die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung. In Anlehnung an **Jack Mezirow** werden **individuelle Bedeutungsperspektiven** aufgebrochen und bei einer Orientierung an **Paulo Freire** steht der **kollektive Bewusstwerdungs- und**

Emanzipationsprozess im Fokus. Bei der Vorstellung von transformativer Bildung des WBGU handelte es sich allerdings um eine instrumentelle Bildung für Nachhaltigkeit, bemängelt Mandy Singer-Brodowski (2016a & 2016b). Die Lernenden werden für die gesellschaftliche Transformation ausgebildet und auf diesen speziellen Wandel „getrimmt“. Sie wünscht sich stattdessen eine Bildung als nachhaltige Entwicklung. In der **emanzipatorischen Form** der BNE wird keine Richtung vorgegeben, es werden keine Nachhaltigkeitswerte „gepredigt“, sondern das kritische Denken gelehrt und geprobt – zum Beispiel in problembasierten Lehr-Lernsettings. Im Zentrum steht die kritische (Selbst-)Reflexion sowie kontroverse Diskussion von individuellen und gesellschaftlichen Leitbildern, Normen und Werten. Bestenfalls hat dies zur Folge, dass die Lernenden neu denken und handeln. Wenn dabei Aktion und Reflexion Hand in Hand gehen, kommt es zu einer Emanzipation von bisher verhüllten Bedeutungsperspektiven oder Weltvorstellungen und sodann zu einer neuen Realität (Singer-Brodowski 2016a; Singer-Brodowski 2016b; Blum et al. 2021 & Lingenfelder 2020).

Die Erläuterungen zu den Bildungskonzepten und theoretischen Perspektiven darauf machen deutlich, dass auch dieses Feld umkämpft ist. Alle wollen eine Antwort auf globale (politische) Konflikte und Krisen finden: die Problematik der Umweltverschmutzung (v. a. durch die Industrialisierung und kapitalistische Konsumlogik) und endlichen Ressourcen, die Herausforderungen der Globalisierung und zunehmenden Komplexität sowie damit verbundene (Rück-)Entwicklungsprozesse und schließlich die Schwierigkeit einer zukunftsfähigen Entwicklung für alle. UB, GL und BNE teilen die **Kompetenzorientierung** und haben ähnliche pädagogische, didaktisch-methodische Vorgehensweisen. Doch kein Konzept wird den notwendigen Wandel (alleine) auslösen können. Ein gerecht(er)es Miteinander zwischen dem Globalen Norden und Globalen Süden, zwischen Ost und West, sowie generell zwischen den Menschen und der Umwelt kann nur erreicht werden, wenn die **zugrundeliegenden problematischen Verhältnisse kritisch bedacht** werden: die globalen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Ausbeutung der Natur und (bestimmter) Menschen. Doch dies tun weder die Umweltbildung, Globales Lernen noch Bildung für nachhaltige Entwicklung konsequent. Ausschlaggebend ist zudem der politische Wille sowie die kollektive Bereitschaft, die Strukturen grundlegend zu betrachten und radikal zu verändern. Dieser gemeinsame Prozess muss stets reflektiert und adaptiert werden.

Diese Masterarbeit ist an der Schnittstelle einer akademischen BNE für eine schulische BNE angesiedelt. Das Lehren und Lernen von BNE an der LMU München soll genauer untersucht werden. Dabei fungiert das Zertifikatsprogramm *el mundo* für Lehramtsstudierende als Forschungsgegenstand, der im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben wird. Bildung für

nachhaltige Entwicklung wird sodann mit Freires Pädagogik in Verbindung gebracht. Diese Forschung leistet einen Beitrag zur Verbesserung von (kritischer) Bildung im Bereich der Nachhaltigkeit.

3. Forschungsgegenstand: das Zertifikatsprogramm el mundo

Auf den nächsten Seiten wird el mundo, das Zertifikatsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München vorgestellt. Nach allgemeinen Informationen dazu (3.1) wird auf den Modulplan (3.2), die Prinzipien und Ziele (3.3) sowie Kooperationen (3.4) eingegangen. Zum Schluss werden Auszeichnungen benannt und die weiteren Entwicklungen (3.5) erläutert.

Im 4. Kapitel wird die Methode beschrieben und im 5. Kapitel werden die Forschungsergebnisse zu el mundo präsentiert.

3.1 Grundsätzliches



Abbildung 4: Das el mundo Logo (LMU München 2024a)

el mundo – der Name des Zertifikatsprogramms greift auf das spanische Wort für „die Welt“ zurück, in dem sich zugleich LMU verbirgt. Heute ist el mundo mehr als nur ein Programm, auf den folgenden Seiten wird der Untersuchungsgegenstand genauer beschrieben.

Das **Zertifikatsprogramm el mundo Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt** ist ein zusätzliches Studienangebot der LMU München. Es ist 2019 aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) heraus entstanden und konnte Ende 2023 verstetigt werden (Hoiß et al. 2023, S. 56). Organisatorisch ist el mundo am Department für Geographie verankert, agiert aber selbstständig und subsidiär. Es werden außerdem **Lehrangebote aus unterschiedlichen Fakultäten** miteinbezogen. Das Angebot ist für **Studierende aller Schularten sowie Schulfächer** offen. Das Programm kann – nach erfolgreicher Bewerbung – jeweils zum Wintersemester begonnen werden. Ein Jahrgang umfasst bis zu zwanzig Student*innen. Im Sommer 2024 hat der dritte Jahrgang das Zertifikat überreicht bekommen. Zum Winter 2024/25 startete der sechste Jahrgang (Hoiß et al. 2023, S. 56 & LMU München 2024b).

el mundo nimmt sich den **Herausforderungen einer globalisierten Welt** an, vertieft **Kenntnisse zu Aspekten der Nachhaltigkeit** und sensibilisiert wie **Inhalte einer nachhaltigen Entwicklung** im Unterricht sowie Betrieb von Schulen verankert werden können. Dies geschieht durch die

Integration einer **theoretischen wie praktischen Ausbildung und innovative Methoden**, die – nicht nur bei den angehenden Lehrkräfte – **Lernprozesse anstoßen** soll(en) (MH¹⁶, S. 3 & LMU München 2024c).

In den Veranstaltungen von el mundo wird immer wieder Bezug auf die **Planetaren Grenzen**¹⁷, die einen sicheren Handlungsraum für unser Erdsystem definieren, die **SDGs** sowie die **Inner Development Goals** (IDGs, Transformational Skills for Sustainable Development)¹⁸ genommen. Letztgenannte Initiative fokussiert die innere Entwicklung und den Wachstum der Menschen, sie erforscht und vermittelt Fähigkeiten oder Qualitäten, welche uns helfen ein zielgerichtetes, nachhaltiges und produktives Leben zu führen. Auch das Rahmenwerk „**A Rounder Sense of Purpose**“ (RSP)¹⁹ ist unter den el mundo Studierenden beliebt, da es ermutigt eine partizipative, handlungsorientierte Pädagogik zu praktizieren und BNE-Kompetenzen sogleich mit den globalen Nachhaltigkeitszielen in Verbindung bringt.

3.2 Modulaufbau

Das 30 ECTS umfassende Zertifikatsprogramm ist in fünf Module unterteilt, die aufeinander aufbauen. Die Übersicht (Abb. 5) zeigt den Studienverlauf. Nur das zweite Modul schließen die Studierenden mit klassischen Klausuren ab. Die anderen Module verlangen ein Portfolio, Reflexionspaper, eine Seminararbeit oder mündliche Prüfung. Die Inhalte und Qualifikationsziele der einzelnen Bestandteile werden nun kurz erläutert (MH).

¹⁶ MH = Modulhandbuch

¹⁷ <https://www.pik-potsdam.de/de/produkte/infothek/planetare-grenzen/planetare-grenzen> (18.12.2024)

¹⁸ <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/> (18.12.2024)

¹⁹ <https://aroundsenseofpurpose.eu/de/> (18.12.2024)

Zertifikatsprogramm <i>el mundo</i> (5 Semester, 30 ECTS)		
FS	Modultitel	Lehrveranstaltung
1.	MODUL 1	
	Grundlagen Bildung für nachhaltige Entwicklung	Seminar (2 SWS, 6 ECTS)
2.	MODUL 2	
	Theoretische Grundlagen der Nachhaltigkeit	Vorlesung (2 SWS, 3 ECTS)
		Vorlesung (2 SWS, 3 ECTS)
3.	MODUL 3	
	Im Dialog: Schule als nachhaltiger Betrieb	Seminar (2 SWS, 6 ECTS)
4.	MODUL 4	
	Thematische Vertiefung von Konzepten der Nachhaltigkeit	Seminar (2 SWS, 6 ECTS)
5.	MODUL 5	
	Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fachunterricht	Seminar (2 SWS, 6 ECTS)

Abbildung 5: Der el mundo Modulplan bis einschließlich Sommer 2024 (LMU München 2024c)

Im ersten Modul **Grundlagen Bildung für nachhaltige Entwicklung** werden vordergründig die Aspekte „Bildung“, „nachhaltige Entwicklung“, verschiedene Nachhaltigkeitsnarrative und daran anknüpfende Unterrichtsprinzipien (BNE, GL, UB usw.) sowie die Vernetzung von Schulen und außerschulischen Bildungsträger*innen behandelt. In Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen und BNE sollen die Studierenden ihr eigenes **Selbstverständnis als Bildungsakteur*innen reflektieren** und ein **kritisches Diskurs- und Sprachverständnis** entwickeln (MH, S. 4).

Das zweiten Modul **Theoretische Grundlagen der Nachhaltigkeit** besteht aus zwei frei wählbaren Vorlesungen aus den Natur- bzw. Sozial- und Geisteswissenschaften rund um die theoretischen Grundlagen der Nachhaltigkeit. Themen sind dabei die aktuelle ökologische Lage der Welt; das Anthropozän; Postwachstumsgesellschaft und Handlungsmodelle für eine postfossile Gesellschaft; nachhaltige Konsum- und Lebensstile in liberalen Gesellschaften; Strukturen und Dynamiken sozialer Ungleichheiten; politische Repräsentationen und soziale Protestbewegungen; die Rolle der Wissenschaft im Nachhaltigkeitsdiskurs und vieles mehr (MH, S. 6).

Im dritten Modul **Im Dialog: Schule als nachhaltiger Betrieb** geht es um den **Austausch mit anderen Bildungsakteur*innen** und wieder dürfen die Studierenden wählen, welche Veranstaltungen sie besuchen möchten. Es werden verschiedene Formate mit Vertreter*innen der Fachdisziplinen, Schulen oder Universitäten sowie lokalen Initiativen oder NGOs angeboten. Es wird von **Erfahrungen, Hürden und Best Practices aus dem BNE-Bereich** berichtet und handlungsorientiertes, transformatives Wissen zur Diskussion gestellt. Im sogenannten kollaborativen Raum werden auch **Perspektiven des Globalen Südens** berücksichtigt. Dabei

wird immer wieder Bezug genommen auf Schulen als nachhaltige, ganzheitliche Betriebe (→ Whole Institution Approach) (MH, S. 8f.).

Externe Kooperationspartner*innen spielen zudem im vierten Modul **Thematische Vertiefung von Konzepten der Nachhaltigkeit** eine wichtige Rolle, wenn es um die **Methoden von UB, BNE und GL** geht. An zwei Blocktagen hat die **praktische Erfahrung** von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Gestaltungskompetenz Priorität. Gemeinsam werden komplexe Fragestellungen und Problemlagen bearbeitet, wobei auch die Student*innen in die Rolle der Lehrenden oder Moderator*innen schlüpfen und das Potential der Übungen für die **eigene Unterrichtspraxis** thematisiert wird (MH, S. 10). Weiter unten werden die zentralen drei Partnerorganisationen vorgestellt.

Das Abschlussmodul **Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fachunterricht** verlangt von den el mundo Studierenden die **Entwicklung und Anleitung einer Unterrichtsstunde** mit dem Schwerpunkt BNE. Das Feedback der Kommiliton*innen, Dozierenden, Lehrer*innen und Schüler*innen spielt eine wichtige Rolle im persönlichen Lernprozess und der Ausgestaltung der Schulstunde (MH, S. 11).

Durch die geplante Einführung eines Erweiterungsfachs BNE (mit Staatsexamen) wurde das Zertifikatsprogramm ab Winter 2024/25 auf 45 ECTS und insgesamt sieben Module erweitert. Hinzu kamen das Modul **Exkursion: nachhaltige Entwicklung** (6 ECTS) und **Transdisziplinäre Ansätze transformatorischen Wirkens** (ein Service Learning-Modul aus zwei Teilen, die zusammen 9 ECTS erbringen). Bei der Ausgestaltung des neuen Fachs waren el mundo Studierende und Alumni beteiligt. In der Analyse wird dieser Punkt nochmals aufgegriffen (LMU München 2024c & LMU München 2024d).

3.3 Prinzipien und Ziele

Die folgenden **vier pädagogischen Prinzipien** sind bei el mundo zentral (Hoiß et al. 2023, S. 48):

- **Offener Diskurs**, der die Grundlage für ein werteorientiertes Handeln und Unterrichten bildet – angelehnt an die Leitmaxime des Beutelsbacher Konsens
- **Inter- und Transdisziplinarität sowie Perspektivvielfalt**, was sich u. a. durch die verschiedenen Fachrichtungen der Studierenden ergibt
- **Partizipative Elemente** in den Lehr-Lern-Settings, bspw. auch durch die Beteiligung in den Planungsphasen einzelner Module
- Hohe Relevanz von **Selbstreflexion** (individuell, kollektiv, pädagogisch, didaktisch)

Diese Grundsätze haben **zum Ziel**, dass die Lehramtsstudierenden (Hoiß et al. 2023, S. 48f.):

- die **Beziehung zwischen Mensch und Natur** sensibler wahrnehmen (durch Prozesse der Selbstreflexion).
- bereit sind ihr **unmittelbares Umfeld** (Universität und Schule), im Sinne einer BNE, **mitzugestalten**.
- **komplex und systematisch denken** können und sich außerdem mutig und aktiv den sozial-ökologischen Herausforderungen einer globalisierten Welt annehmen.
- **offen für die kulturelle Vielfalt** der Weltgemeinschaft sind.
- **Diskursmechanismen und kritisches Denken** entwickeln und insbesondere beim Aushandeln wertorientierter Entscheidungen im Unterricht fördern.

3.4 Kooperationen

Um nach den Prinzipien handeln zu können und die Studierenden entsprechen zu fördern, arbeitet el mundo mit verschiedenen Akteur*innen innerhalb sowie außerhalb der Universität zusammen. Besonders die Module 1, 3 und 4 stützen sich auf die **Zusammenarbeit mit lokalen Partner*innen**. Von großer Bedeutung sind dabei (und für diese Arbeit) unter anderem die drei folgenden Organisationen (Hoiß et al. 2023, S. 50f. & LMU München 2024e).

Das **Nord Süd Forum München**²⁰ ist der Dachverband aller Münchner Eine-Welt-Gruppen. 60 Vereine und Gruppierungen sind Teil des Netzwerks. Einerseits fungiert das Nord Süd Forum als Ansprechpartner für alle **Fragen rund um eine solidarische Welt**, andererseits als Sprachrohr gegenüber der Politik. Die Ziele lauten: Gemeinsame Arbeit für eine gerechtere Welt, Solidarität mit Menschen in benachteiligten Regionen, Hinterfragen unserer Lebensweise und Aufzeigen von Entwicklungsbedarfen vor Ort in München/Deutschland, Sensibilisierung für entwicklungspolitische Themen, Förderung eines öko-sozialen Wandels in München/Deutschland, Beratung sowie Begleitung politischer Prozesse in München, Menschenrechte. Diese Ziele werden beispielsweise in Arbeitskreisen verfolgt und spiegeln sich im Jahresprogramm und in diversen Aktivitäten wider, wie Vorträgen, Kampagnen, Themenschwerpunkten, Workshops, Aktionen oder Projekten. Das Nord Süd Forum wurde schon unter 2.2.1 erwähnt, da es sich unter anderem an **freireianischen Idealen** orientiert (Nord Süd Forum München e. V. o. D.).

Der Verein **Commit München**²¹ ist überzeugt, dass auch in Deutschland entwicklungspolitisches Engagement verwirklicht werden kann bzw. soll und konzentriert sich daher auf **machtkritische Bildungspraxis sowie transformative Bildungsarbeit**. Die Arbeitsgruppe Globales Lernen hat

²⁰ Nord Süd Forum München e. V.: <https://www.nordsuedforum.de/>

²¹ Commit München e. V.: <https://commitmuenchen.com/>

verschiedene Angebote entwickelt, die sich – ggf. leicht adaptiert – an diverse Ziel- und Altersgruppen richten. Interaktiv beschäftigt man sich, zum Beispiel bei einem Stadtrundgang oder Workshop, mit Themen wie Welthandel und kritischer Konsum, Postwachstumsökonomie, Klimawandel, Flucht und Asyl oder Afrika in den Medien. Diese Angebote sollen den Bildungshorizont erweitern, ein Bewusstsein für die komplexen Zusammenhänge von lokalen sowie globalen Gegebenheiten schaffen und möchten die Menschen ermutigen ihren Lebensstil zu überdenken. Commit passt seine Ansätze kontinuierlich an, indem die Gruppe selbstkritisch auf vorhandene Konzepte und Entwicklungen blickt (Commit München e. V. o. D.).

Ökoprojekt MobilSpiel²² ist ein freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe in München, eine anerkannte Umweltstation und Träger des Qualitätssiegels „Umweltbildung.Bayern“. Seit 1985 liegt der Schwerpunkt bei **Umweltbildung und BNE**. Der Verein arbeitet mit vielen Kooperationspartner*innen zusammen, fördert die (über-)regionale Vernetzung zu diesen Themen und setzt sich für die strukturelle Verankerung der **Beteiligung von Kindern und Jugendlichen** in München ein. Er erstellt unterschiedliche Angebote rund um Natur- und Lebensstilthemen sowie zur Partizipation. Das breite – möglichst barrierefreie – Projektangebot richtet sich an Kindergärten, Schulen oder auch Familien. Für Lehrkräfte oder außerschulische Multiplikator*innen bietet das Ökoprojekt Fort- und Weiterbildungen zu BNE an (Ökoprojekt MobilSpiel e. V. o. D.).

3.5 Auszeichnungen und weitere Entwicklung

Das Zertifikatsprogramm wurde mit zwei Preisen geehrt. Im Jahr 2020 hat el mundo den **LMU Lehrinnovationspreis** bekommen. Das el mundo Zertifikat wurde aufgrund der Aktualität der Thematik, der Methodenvielfalt und auch wegen der Kooperation innerhalb der Universität sowie außerhalb – durch die gute Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Initiativen ausgewählt. Das Querschnittsthema BNE wird den angehenden Lehrkräften durch **interdisziplinäres Lernen und Praxiserfahrung** nähergebracht, loben die Hochschulleitung und Jury. Sie sehen darin ein Best Practice (LMU München o. D.). Im Jahr darauf wurde el mundo die **Nationale Auszeichnung BNE** vom BMBF und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) für sein BNE-Engagement und seinen besonderen Einsatz für die Sustainable Development Goals verliehen. Dabei gefällt der Jury besonders die **Aktivierung der Lernenden zur verantwortungsvollen Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft** und die **ganzheitliche Herangehensweise an BNE** bei el mundo (MZL 2021).

Bisher gibt es kaum (wissenschaftliche) Veröffentlichungen explizit zum Zertifikatsprogramm. In ihrem Beitrag zum 11. Tag der Lehre an der FH St. Pölten im März 2023, der unter dem

²² Ökoprojekt MobilSpiel e. V.: <https://www.oekoprojekt-mobilspiel.de/>

übergeordnete Thema „Lernen über den Tellerrand hinaus: Good Practices zu Interdisziplinarität, Internationalisierung & Future Skills“ steht, heben Katrin Geneuss und Luisa Neugebauer (2023) die **interdisziplinären und internationalen Aspekte**, aber auch die **Pluralität an Methoden und Themen** des Zertifikatsprogramms hervor. Zudem werden **Potentiale und Herausforderungen von el mundo** benannt. Schwierigkeiten bereiten die sprachliche Dimension sowie Komplexität der Inhalte oder bestehen auf der strukturell-organisatorischen Ebene. Als der Artikel verfasst wird, bemühen sich die Mitarbeitenden noch um eine Verstetigung des Angebots (was glücklicherweise gelingt). Positiv sei die Ausbildung von Zukunftskompetenzen (Future Skills). Das gemeinsame Konzipieren und Umsetzen von Projekten schätzen auch die Studierenden am Programm besonders.

Ein Artikel von Christian Hoiß, Katrin Geneuss und Ralf Ludwig (2023) (dem ehemaligen el mundo Koordinator, der jetzigen el mundo Koordinatorin und dem Leiter von el mundo) konzentriert sich auf die notwendige Implementierung von BNE in die Lehrer*innenbildung und den damit einhergehenden Herausforderungen – am Beispiel von el mundo. Die Autor*innen legen dabei besonderen Wert auf die **transdisziplinäre Zusammenarbeit** und **innovative Lern- und Prüfungsformen**, um BNE-relevante Inhalte zu vermitteln. Vier der fünf el mundo Module wurden daher eigens für das Zertifikat eingerichtet. Sie machen sich auch für die strukturelle Verankerung von BNE in der Lehramtsausbildung und somit für die Einführung eines **Erweiterungsfachs** dazu stark. Weitere Forschung in diesem Bereich ist also notwendig und sinnvoll.

el mundo hat sich in den letzten ein bis zwei Jahren stark entwickelt und sein **Angebot ausgebaut**. Es ist außerdem an diversen Projekten oder Veranstaltungen – federführend – beteiligt. Dabei ist el mundo regional, national und sogar international vernetzt und adressiert verschiedene Zielgruppen. el mundo steht für innovative BNE. Bei allen Angeboten steht **partizipatives und gestaltungsorientiertes Lernen im Mittelpunkt** und **Nachhaltigkeit** soll möglichst **ganzheitlich erfahrbar** werden (LMU München 2024a).

Auf die Vorstellung von el mundo folgt die Darstellung des Forschungsdesigns.

4. Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird anfänglich die Positionalität der Autorin thematisiert, danach das methodische Vorgehen und die Analysekategorien erläutert. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im 5. Kapitel präsentiert.

4.1 Methodologische Grundlagen

Um den Leser*innen die Möglichkeit zu geben, meine Forschung und Ergebnisse besser einordnen zu können, platziere ich an dieser Stelle einige Sätze zu meiner Person und Forschungsposition.

Dass unsere Welt ungleich und ungerecht ist, war mir seit vielen Jahren bewusst. Weltweit fehlt es vielen Menschen noch heute am Nötigsten. Wie ungleich und ungerecht sie ist, bzw. dass dahinter „ein System“, eine jahrhundertealte Geschichte steht, begriff ich erst im Erwachsenenalter. Eine prägende Erfahrung machte ich auf den Philippinen, als ich beim Kressbronn-Toril Education Program (KTEP)²³ für zwei Monate als Freiwillige tätig war und dort Deutsch unterrichtete. Zwischen Bachelor und Master lernte ich so „den Globalen Süden“ hautnah kennen. Ich glaube dort wurde mir auch zum ersten Mal klar, wie privilegiert ich (aufgewachsen) bin. Bis dato habe ich keine (nennenswerte) Diskriminierung oder Benachteiligung erfahren. Bereits während der Schulzeit durfte ich tolle Hobbys ausüben, viele Ausflüge oder Urlaube genießen und konnte – durch die Unterstützung meiner Eltern – ohne finanzielle Sorgen studieren. Dadurch ermöglichten sie mir außerdem die Teilnahme an besonderen Projekten (National Model United Nations (NMUN), Summer Schools, Auslandsaufenthalte) und das Absolvieren von – unterbezahlten – Praktika wie auch mein ehrenamtliches Engagement. Mein Elternhaus und der sozialwissenschaftliche Zweig auf dem Gymnasium sind auch (mit-)verantwortlich dafür, dass ich mich für Politik interessiere und so meinen Weg zum Bachelor Politikwissenschaft und in die politische Bildungsarbeit fand.

Die SDGs lernte ich 2016 im Rahmen von NMUN kennen. Mein Interesse an Nachhaltigkeit wuchs, ich informierte mich privat und besuchte im Master Internationale Entwicklung passende Vorlesungen oder Seminare. Dadurch habe ich viele (populär-)wissenschaftliche Einblicke in das Feld gewinnen können. Mein Nachhaltigkeitsverständnis ist westlich geprägt, doch ich begegnete auch – besonders durch engagierte NGOs und Global Health Summer Schools – (Sichtweisen von) Aktivist*innen oder Expert*innen des Globalen Südens. Meiner Meinung nach sollte dem traditionellen Wissen indigener Völker mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sie gehen seit jeher respektvoll mit den natürlichen Ressourcen um und leben im Einklang mit der Natur, was andere Kulturen und industrialisierte, technologisierte Regionen, zumindest teilweise, verlernt

²³ Kressbronn-Toril Education Program/Förderverein KTEP e. V.: <https://www.ktep.de/>

haben. Mir ist bewusst, dass im Globalen Norden, dem Hauptverursacher der Klimakrise, Nachhaltigkeit Teil der politischen – Mitte, Links – Agenda ist.²⁴ Nachhaltige Entwicklung muss (wirklich) ganzheitlich betrachtet werden, das heißt auch global gedacht und sozialverträglich umgesetzt werden.

Auf der Suche nach einem Masterarbeitsthema wurde mir klar, dass ich mich am liebsten mit Nachhaltigkeit und „IE-relevanten Themen“²⁵ im Schulunterricht befassen möchte. Nach kurzer Zeit stieß ich auf Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das pädagogische Konzept sowie kritische Blicke drauf erarbeitete ich mir theoretisch – über diverse Plattformen und (wissenschaftliche) Veröffentlichungen. Nachdem ich Wien verlassen hatte, suchte ich in München nach BNE-Programmen und fand el mundo (vgl. 3.) Anfang 2023. Im Laufe des Sommersemesters lernte ich die el mundo Studierenden und „BNE in Aktion“ kennen. Ich begann auch einige Stunden im Team mitzuarbeiten und tue dies immer noch. Über die vielfältigen Einblicke, der letzten Jahre und Monate, in das Zertifikatsprogramm sowie rund um Nachhaltigkeit an der LMU oder zu BNE im Großraum München, bin ich sehr dankbar.

Bevor meine Betreuungsperson feststand, habe ich unterschiedliche theoretische Zugänge in Erwägung gezogen und mich letztendlich für Paulo Freire und seine „Pädagogik der Unterdrückten“ entschieden. Die Arbeit mit Freires bekanntestem Werk ist herausfordernd und bereichernd zugleich, besonders weil ich mir seine Theorie wieder hauptsächlich selbstständig aneignete. Da ich keinen Abschluss in Pädagogik o. ä. habe, musste und muss ich auf diesem Gebiet einiges dazulernen. Dennoch habe ich ehrenamtlich sowie freiberuflich pädagogische Aufgaben oder Lehrtätigkeiten übernommen. Mit partizipativen Formaten verbinde ich persönlich zahlreiche positive, ermächtigende Erfahrungen. Den Austausch mit den Teilnehmenden meiner Seminare (politische Erwachsenenbildung zu Europa und der Europäischen Union) schätze ich beispielsweise sehr, denn in jeder Woche lerne auch ich viel Neues dazu.

Als Forscherin versuche ich eine möglichst neutrale Position einzunehmen, doch weder mein Umfeld noch ich existieren unabhängig von Macht und Herrschaft. Meine (Aus-)Bildung und Erfahrungen aus vielerlei Kontexten haben mich (unbewusst) geprägt. Mein Blick auf das Thema und den Forschungsgegenstand meiner Masterarbeit ist daher nicht unvoreingenommen. Im letzten Kapitel dieser Arbeit reflektiere ich meine Wahl der Theorie, Konzepte, Methode und Daten.

²⁴ Heute scheint es allerdings so, als würde Nachhaltigkeit an Attraktivität und Bedeutung verlieren bzw. wegen anderer Herausforderungen oder Krisen sowie dem Rechtsruck in Vergessenheit geraten, obwohl die negativen Klimafolgen immer klarer, auch spür- und sichtbar sind.

²⁵ IE = Internationale Entwicklung

4.2 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise des empirischen Teils dieser Masterarbeit erläutert. Das Forschungsinteresse ist klar: Untersuchungsgegenstand (vgl. 3.), Theorie (vgl. 2.) und Forschungsfrage (vgl. 1.) stehen fest. In den nächsten Absätzen wird zuerst die **Datenerhebung** und anschließend die **Datenauswertung** beschrieben.

Im Fokus der Analyse stehen das Lehren und Lernen bei el mundo und dabei geht es im Besonderen um das **Modul 4** des Sommersemesters 2023 und **Modul 3** des Wintersemesters 2023/24. Die el mundo Studierenden schlossen das Modul im Sommer mit einem sogenannten **Bildungsgespräch** – zu zweit – ab. Im Winter mussten sie – je individuell – ein **Reflexionspaper** verfassen. Den Studierenden wird durch diese innovativen Prüfungsleistungen vor allem auch Zeit und Raum gegeben das Erlernte sowie Erlebte des Semesters intensiv zu reflektieren. Für die Vorbereitung des Gesprächs und auch zur Orientierung ihrer schriftlichen Arbeit wurden ihnen Fragen zur Verfügung gestellt. Die Eckpunkte der beiden Module wurden unter 3. (3.2) schon kurz beschrieben und unter 5.1 wird auf die Abläufe und Inhalte der Module, die für die **qualitative Untersuchung** von Relevanz sind, genauer eingegangen.

Eine Analyse der Bildungsgespräche und Reflexionspaper ermöglicht es wertvolle Erkenntnisse über die eingesetzten Lehr-Lern-Formate der beiden Module und die Erfahrungen der Studierenden damit zu gewinnen. Meine Wahl für diese Datengrundlage fiel ganz bewusst und in Absprache mit der el mundo-Koordinatorin, meinem Betreuer sowie den betroffenen Student*innen. Selbstverständlich wurden Letztere über mein Forschungsvorhaben aufgeklärt und um Erlaubnis gefragt, wobei mich (fast) alle kannten und Bescheid wussten. Ich habe keinen Druck ausgeübt und allen die Wahl gelassen, ob ihr/sein Bildungsgespräch bzw. Reflexionspaper Teil meiner Forschung wird.

Im Juli 2023 bekamen alle Zwanzig, gut eine Woche vor der Modul 4-Prüfung, eine Einverständniserklärung zugeschickt und bis auf eine Person bzw. ein Team durfte ich jedes Gespräch aufzeichnen und für meine Masterarbeit verwenden. Mein Vorhaben veränderte die Prüfungsfragen bzw. Gesprächsthemen nicht. In meiner Rolle als Beisitzerin (ich war/bin studentische Hilfskraft bei el mundo) war ich sowieso bei allen dabei. Neun davon habe ich mit meinem Handy aufgezeichnet und konnte bei allen zuhören und mitnotieren. Jedes Gespräch dauerte um die 30 Minuten (**mehr dazu unter 5.1.1**).

Vor Semesterende im Januar 2024 schrieb ich alle Teilnehmer*innen des Moduls 3 an und bat um Erlaubnis ihre Reflexionsarbeiten ebenfalls analysieren zu dürfen. Einige Veranstaltungen dieses Moduls habe ich mitorganisiert oder auch persönlich begleitet – allen voran die Fahrt nach Venedig und auf die Zugspitze. Die Leitfragen für die Reflexion blieben durch meine Forschung unverändert. Hier unterschrieben alle die Einverständniserklärung und somit wurden sieben schriftliche Arbeiten Teil meiner Datensammlung. Die Modul 3-Arbeiten haben jeweils einen

Umfang von gut fünf Seiten Text und stammen von Studierenden, die allesamt auch bei den Bildungsgesprächen im Semester zuvor dabei waren ([mehr dazu unter 5.1.2](#)).

Aus Datenschutzgründen sind weder die Gespräche noch die Paper dieser Arbeit angehängt. Passagen oder Zitate finden anonymisiert Eingang in die Masterarbeit.

Im Herbst und Winter 2023 wurde ein **neuer Imagefilm für el mundo** gedreht, indem ein paar Modul 3-Veranstaltungen mit abgebildet sind und neben der Leitung und Koordination von el mundo auch (ehemalige) Studierende des Zertifikats zu Wort kommen. Ausschnitte bzw. Aussagen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind, werden ebenfalls berücksichtigt ([mehr dazu unter 5.1.3](#)). Des Weiteren wird auf Informationen aus dem Modulhandbuch und der el mundo Homepage zurückgegriffen. Unter 3.5 wurde bereits erwähnt, dass es kaum wissenschaftliche Artikel über das Zertifikatsprogramm gibt. Empirische Forschung über el mundo ist daher notwendig und sinnvoll, besonders auch in Hinblick auf die geplante Einrichtung zweier grundständiger Studiengänge – dem Erweiterungsfach BNE für Lehramtsstudiengänge und Nebenfach Nachhaltigkeit für Bachelorstudiengänge – die sich (auch) auf el mundo Module stützen (Kastner 2024 & LMU München Newsroom 2024).

Für die Auswertung all dieser Daten orientiere ich mich an Udo Kuckartz (2016, S. 97-121) und seiner **inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse**. Diese Methode scheint mir eine geeignete Wahl, um Erkenntnisse über das Zertifikatsprogramm zu gewinnen, meine Forschungsfrage bestmöglich zu beantworten und gleichzeitig meinen gesammelten Daten gerecht zu werden. Selbstverständlich nehmen auch meine Eindrücke, die ich bei und mit el mundo sammeln konnte, (unbewusst) Einfluss auf das Verstehen und Interpretieren der Quellen. Kuckartz' Regeln und Struktur gaben mir, als eher unerfahrene Forscherin und bei der nicht unerheblichen Datenmenge, Orientierung. Die Kategorien habe ich deduktiv – theoriegeleitet – gewonnen, ich blieb aber auch für die induktive Ausbildung von Kategorien am Material offen. Es folgte eine intensive Beschäftigung mit dem Material. Konkret habe ich folgende Schritte durchlaufen:

- 1) Extraktion der Kategorien aus dem theoretisch-konzeptionellen Teil
- 2) Zusammenstellen der Kernpunkte je Bildungsgespräch anhand der Notizen
- 3) Erstes Lesen der Reflexionspaper und Zusammenstellen der Kernpunkte dazu
- 4) Abgleich aller Kernpunkte mit den Kategorien → geringfügige Anpassungen der Kategorien
- 5) Transkription der Audioaufnahmen der Bildungsgespräche und des Imagefilms mithilfe von MAXQDA sowie manuelle Überarbeitungen
- 6) Codierung aller Bildungsgespräche, des Imagefilms und Modulhandbuchs in MAXQDA mit den Kategorien
- 7) Codierung aller Reflexionspaper

- 8) Kurze Zusammenfassung der Hauptaussagen der Bildungsgespräche sowie der Reflexionspaper
- 9) Zusammenstellen aller Textstellen einer Kategorie
- 10) Beschäftigung mit jeder Kategorie, Vorabanalyse $\leftrightarrow$ Forschungsfrage
- 11) Erstellen von Zusammenfassungen je Themenblock und Verknüpfung mit der Theorie – (Ergebnisse)
- 12) Interpretation der Ergebnisse und Diskussion der Forschungsfrage

4.3 Analysekategorien

Der rote Faden für die empirische Untersuchung und die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage sind die Kategorien, die deduktiv gebildet sowie induktiv ergänzt wurden. In ihrem Text zu Paulo Freires Impulsen für die inter- und transdisziplinäre Forschung haben Ulli Vilsmaier, Gerald Faschingeder und Juliana Merçon (2020) die folgenden vier Prinzipien des Forschens und Lernens nach Freire identifiziert: Liberation / **Befreiung**, Dialogue / **Dialog**, Problem posing / **problemformulierend**, Situationality / **Situationalität**. Diese vier Kriterien wurden auch für die eigene Analyse herangezogen, mussten jedoch an das eigene Forschungsinteresse und die Daten angepasst werden. Die meisten Kategorien beziehen sich auf die „Pädagogik der Unterdrückten“, aber auch die Konzepte BNE und Nachhaltigkeit werden inkludiert.

Die (transkribierten) Daten wurden durchgearbeitet, Textstellen markiert und je nach dem zu welcher Kategorie eine Aussage oder Passage passte, entsprechend codiert. Die Kategorien lassen sich des Öfteren nicht klar voneinander trennen und überlappen. Deshalb wurden manche Stellen doppelt codiert. Außerdem wurden im Ergebnisteil Kategorien zu Themenblöcken zusammengefasst. Im Folgenden werden die Analysekategorien kurz dargestellt:

▪ Ziele von el mundo

Diese Kategorie umfasst die Ziele des Zertifikatsprogramms el mundo und gleicht ab, ob diese mit den Vorstellungen Freires vereinbar sind.

Freires Ziel ist die **Befreiung** aller Menschen durch **kritische Bewusstseinsbildung**, Emanzipation und **Praxis**. Er fordert im Anschluss an die Enthüllung der Realität einen kritischen Eingriff in die Realität. Die dominanten **Verhältnisse** von Macht und Herrschaft müssen – im **Dialog – problematisiert** und dadurch **soziale Veränderungen** angestoßen werden.

▪ **Verständnis von Nachhaltigkeit und BNE**

Aufgrund des Fokus von el mundo auf BNE und Nachhaltigkeit werden aus den Daten Aussagen und Ansichten dazu gefiltert.

▪ **Themen und Methoden**

Diese Kategorie versucht die aufgelisteten Fragen zu beantworten:

- Was wird thematisiert / gelehrt / gelernt
- Wer bestimmt, was thematisiert wird
- Wie wird es thematisiert / gelehrt / gelernt
- (Was) wird problematisiert bzw. werden **Probleme formuliert**
- Welches/wessen Wissen wird vermittelt
- Welche Stimmen werden gehört

Für Freire hat es höchste Bedeutung, welche Themen behandelt und ob **Verhältnisse problematisiert** werden. Wird die **Realität** bzw. die Auffassung der Realität und der Mensch in seiner Beziehung zur Welt betrachtet? Werden Bezüge zur Lebenswelt bzw. zu **konkreten Situationen** der Lernenden hergestellt? (Wie) werden Macht und Herrschaft bei el mundo thematisiert? Wird dabei der historisch-kulturelle **Kontext** und werden die zeitlich-räumlichen **Bedingungen** bedacht?

Es soll auch analysiert werden, wie (pädagogisch / methodisch / didaktisch) die Module oder der Unterricht gestaltet sind. Werden die Techniken **Konkretion, Abstraktion und (De-)Kodierungen** angewendet?

▪ **Lehrpersonen (Lehrer)**

▪ **Lernende/Studierende (Schüler)**

Freire beschreibt recht deutlich, welche **Eigenschaften und Aufgaben** die **Lehrer*innen** des Bankiers-Konzepts und die **Lehrer*innen-Schüler*innen** seines problemformulierenden Ansatzes haben. Auch auf die **Charakteristika der Lernenden** geht er jeweils ein. Autoritäre Lehrer*innen, die ihre Schüler*innen führen und formen, werden zu Begleiter*innen. Sie unterstützen den gemeinsam gestalteten Lernprozess. Textstellen, die also Eigenschaften oder Handlungen von Lehrpersonen sowie Lernenden/Studierenden beschreiben, wurden diesen zwei Kategorien zugeordnet. In der Analyse wird verglichen, ob das Lehren und Lernen bei el mundo einer freireanischen, befreienden Bildung entspricht und **kritisches Denken (Reflexion) und Handeln (Aktion)** fördert. Die nachstehenden Kategorien stehen in direktem Zusammenhang damit.

▪ Dialog

Im Mittelpunkt steht bei Freire der Dialog. Er ist nicht nur eine – favorisierte – pädagogische Methode, sondern fungiert auch als **politisches Werkzeug**. Eine Enthüllung der Wirklichkeit ist ohne Dialog nicht möglich. Ein Dialog ist ein dynamischer Prozess. Beim **Austausch auf Augenhöhe** lernen und lehren alle Dialogteilnehmenden und entwickeln ein **kritisches Bewusstsein**. Eine einseitige Vermittlung hingegen steht nicht für echte Bildung. Emanzipatorische Bildung basiert auf gleichwertiger Teilhabe und gleichberechtigtem Austausch, nicht nur von Wissen, sondern auch von Emotionen, Sympathie und **Solidarität**.

Wie steht es um die Beteiligung der Studierenden bei el mundo? Wie wird kommuniziert/dialogisiert?

▪ Reflexion

- Wer reflektiert
- Über was wird reflektiert
- (Wie) die Welt lesen

Welche Rolle kommt bei el mundo der Reflexion zu?

▪ Aktion

- Praxisanteil
- Wer handelt (woran)
- (Wie) die Welt schreiben

Welche Rolle kommt bei el mundo der Aktion zu?

Bei Freire darf es weder bloß **Reflexion (auf die Welt)** noch **Aktion (an der Welt)** geben. In seiner Utopie gehören beide unauflöslich zusammen. Durch das Engagement bewusster Menschen soll die **Realität transformiert** werden. Da die Wirklichkeit ständig im Werden ist, kann sie auch verändert werden. Ein „wirkliches Wort“ hat transformative Kraft.

Wie steht es um Praxis – Reflexion sowie Aktion – bei el mundo? Hier kann ein Bogen zu den Zielen geschlagen werden.

5. Empirische Untersuchung des Zertifikatsprogramms el mundo

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Analyse des Zertifikatsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München präsentiert. Wie wird dort Nachhaltig(keit) gelehrt, gelernt und gelebt? Es gilt herauszufinden, welchen Ansprüchen einer „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire das Zertifikatsprogramm el mundo gerecht wird.²⁶ Bevor in fünf Themenblöcken (unter 5.2) die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert werden, wird das Material (unter 5.1) ausführlich dargestellt und jeweils auf die zentralen Erkenntnisse eingegangen.

5.1 Forschungsmaterial

In den folgenden Unterkapiteln wird das Material, das empirisch untersucht wurde, erläutert.

5.1.1 Bildungsgespräche / Modul 4 im Sommer 2023

In Modul 4 geht es um das Erleben und Ausprobieren von einer Vielzahl an Methoden zu Umweltbildung, BNE und zum Globalen Lernen. Zentral sind zwei Blocktage, die durch die Kooperationspartner*innen (vgl. auch 3.4) angeleitet werden. Am 4. Mai 2023 findet der erste Tag, zur UB, draußen im Englischen Garten statt. Der darauffolgende zweite Tag, der vor allem dem GL gewidmet ist, wird im EineWeltHaus, wo auch Commit und das Nord Süd Forum beheimatet sind, veranstaltet. In zusätzlichen Seminarsitzungen werden dann die Erlebnisse der Blockveranstaltung gemeinsam nachbesprochen, gegebenenfalls vertieft und reflektiert. Die beiden Fotos (s. unten) zeigen die Ergebnisse des Brainstormings und der Besprechung zu den erprobten Methoden. Die Palette an Methoden ist groß, jedoch auch die Schultypen und Fächer der Studierenden. Die Möglichkeiten oder Notwendigkeit der Anpassung verschiedener Übungen wird auch thematisiert.

²⁶ el mundo selbst hat sich nicht zum Ziel gesetzt sich an Paulo Freire zu orientieren. Dies ist lediglich das Forschungsinteresse dieser Arbeit und wurde von der Autorin definiert.

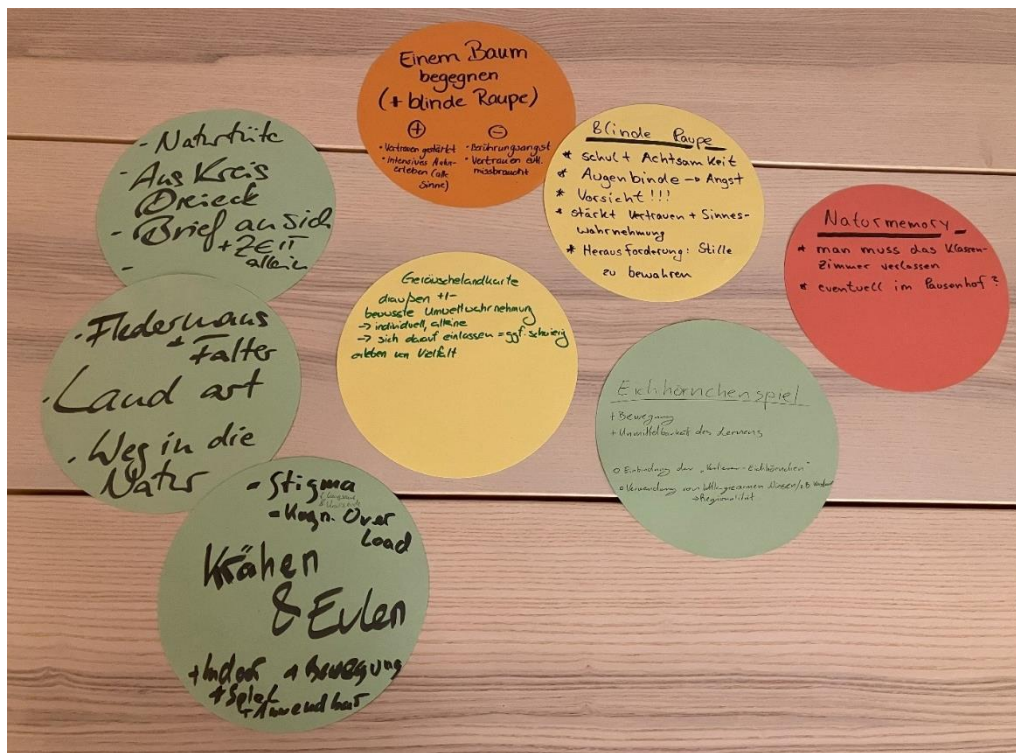


Abbildung 6: Sammlung zu den Methoden der UB des ersten Tages (eigene Aufnahme)

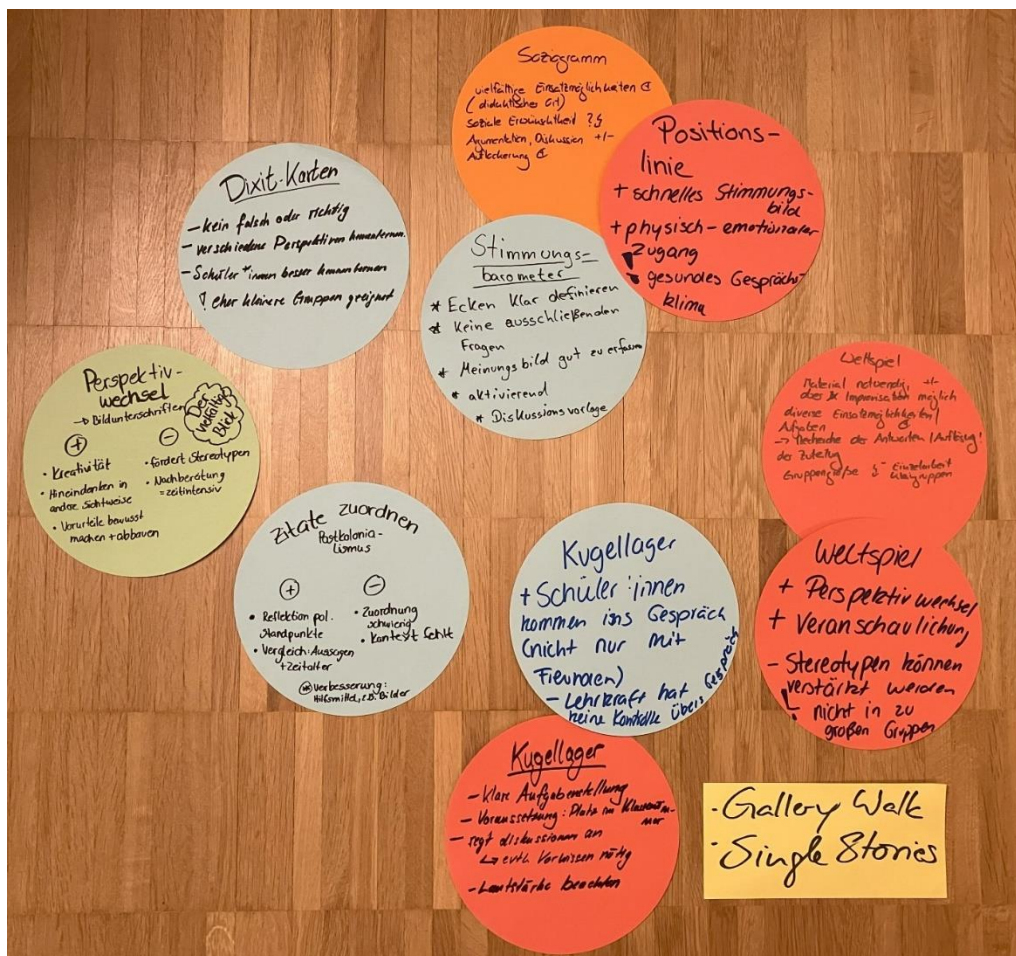


Abbildung 7: Sammlung zu den Methoden des GL des zweiten Tages (eigene Aufnahme)

In der letzten Sitzung vor der mündlichen Prüfung (den Bildungsgesprächen), die an einer Außenstelle des Departments für Geographie, der Lehr- und Forschungsstation Wartaweil am Ammersee²⁷ stattfindet, haben die Studierenden zudem die Möglichkeit sich mit ihren Studienkolleg*innen bzw. Prüfungspartner*in und anhand der Leitfragen auf das Gespräch vorzubereiten, zum Beispiel:

- Welche **Potentiale und Herausforderungen** ergeben sich durch die Methoden des Globalen Lernens und der Umweltbildung?
- Worin besteht die **Sinnhaftigkeit von Spielen und Simulationen** bei der Umsetzung von BNE?
- Wie können **kooperative Lernsettings** durch die behandelten Methoden ermöglicht werden und wie können diese anschließend reflektiert werden?
- Welche Rolle spielt die **Kommunikation** bei der Umsetzung von BNE Methoden?

Es können auch letzte Fragen an die Koordinatorin/Prüferin gerichtet werden. Am 13. Juli 2023 fanden alle Bildungsgespräche an der Universität statt (vgl. oben).²⁸

Manche Studierende konnten einige der methodischen Formate schon im Schulkontext durchführen, andere noch nicht. Im Rahmen des Moduls 4 wurden sie nur im universitären Kontext durchgespielt, oftmals auch in verkürzter Form, um möglichst viele verschiedene Varianten kennenzulernen. Teilweise beziehen sich Aussagen in den Bildungsgesprächen daher auf Vorhaben oder Hoffnungen, andernfalls bereits auf konkrete Erfahrungen der (zukünftigen) Lehrer*innen.

Der Einstieg in das Gespräch oblag jeweils den Studierenden. Auch wenn es sich um eine mündliche Prüfung handelt, betonte die Prüferin, dass ein lebendiger Austausch mit Impulsen oder Fragen von allen Seiten stattfinden darf, gar soll und, dass die Prüflinge gerne jederzeit (ihre) Themen einwerfen dürfen. Nicht nur die Eröffnungsstatements oder -gedanken variierten. Jedes Paar oder jede Person fokussierte bestimmte Punkte, was natürlich mit den Studien- bzw. Unterrichtsfächern, der Schulart und praktischen Erfahrungen – außerhalb des el mundo Zertifikats – mit solch partizipativen Formaten oder persönlichen Vorlieben zusammenhängt. Manche brachten auch Kritik an der Gestaltung des Moduls oder einzelnen Methoden an. Folgende Aspekte wurden in mehreren Gesprächen vertieft:

Die Bedeutung des **respektvollen Umgangs** und **offenen Austauschs** untereinander. Die Rolle der **Reflexion** – meist im Nachgang einer Übung oder am Ende des Tages/der Stunde. Wie auch immer das Reflektieren gestaltet ist, es braucht Zeit. Genauso wie das Hören vieler Stimmen oder Diskutieren, worauf viele Methoden abzielen. Daran anknüpfend wurde die **Partizipation** von

²⁷ <https://www.geo.lmu.de/geographie/de/das-department/einrichtungen/wartaweil/>

²⁸ Alle Informationen an die Studierenden rund um die Bildungsgespräche befinden sich im Anhang.

Schüler*innen unterstrichen und wie wichtig **Abwechslung** – ein Mix an Methoden und der Wechsel von Sozialformen sei. Auch die Bedeutung der **Umgebung** (raus aus dem Seminarraum bzw. Klassenzimmer), das bewusste Wahrnehmen der Natur (z. B. im Englischen Garten) wurde hervorgehoben. In allen Gesprächen wurde auf eine Auswahl an **Methoden der beiden Blocktage** Bezug genommen und es wurden Potentiale für das eigene Unterrichtsfach, mögliche **Herausforderungen** oder notwendige Anpassungen an die Zielgruppe genauer thematisiert. In diesem Zusammenhang erläuterten die Lehramtsstudierenden, wie beispielsweise Kolonialismus, Rassismus oder globale Ungleichheit und Privilegien im Unterricht behandelt werden können.

Ein wichtiger Punkt im 4. Modul ist die **Gestaltungskompetenz** und das „**ins Handeln kommen**“. In vielen Gesprächen ging es – neben partizipativen Methoden – um die Notwendigkeit aktiv zu werden, um so unter anderem der Klimaangst der Kinder und Jugendlichen zu begegnen und etwas für das Klima zu tun, sei es noch so klein. Ziel des Moduls war es viele **verschiedene Formate kennenzulernen**, mit denen ein breites Themenspektrum abgedeckt werden kann und die Student*innen bzw. allen voran die Schüler*innen verschiedene Kompetenzen erwerben können. Allen Gesprächspartner*innen ist klar, dass die pädagogischen Konzepte (UB, BNE und GL) kein Allheilmittel sind und nicht alle Probleme lösen können. Doch es scheint zumindest, als haben alle eine gewisse Hoffnung, dass die Lernenden durch eine partizipative, handlungsorientierte Bildung (für nachhaltige Entwicklung) ermächtigt und ermutigt würden, sich aktiv für eine nachhaltige, gerechtere Zukunft einzusetzen. Es wurde mehrfach unterstrichen, dass es jedoch **keinen Zwang** geben dürfe, das eigene Verhalten zu ändern. Die Schüler*innen dürften überdies nicht überwältigt werden. Ob oder wie sie die Zukunft mitgestalten, sei ihnen überlassen. Letztendlich verantworte jede Person das eigene (Nicht-)Handeln selbst, es könne zudem weder benotet noch kontrolliert werden.

Verweise zu den Bildungsgesprächen werden unter 5.2 mit „BG“ abgekürzt.

5.1.2 Reflexionspaper / Modul 3 im Winter 2023/24

Im 3. Modul können die Studierenden im Laufe des Semesters verschiedene Veranstaltungen besuchen und sind angehalten, sich aktiv zu beteiligen. Sie müssen sogenannte neun Stempelpunkte sammeln und einen Kurzinput bei einer der ergänzenden Seminarsitzungen übernehmen. Die Schule als nachhaltiger Betrieb bzw. der Whole Institution oder School Approach ist außerdem ein zentrales Thema des Semesters. In der schriftlichen Reflexionsarbeit sollen die besuchten Events mit dem theoretischen, pädagogisch-didaktischen und methodischen Wissen sowie Gesamtkontext des Moduls in Bezug gesetzt werden. Dabei geht es um „ein Nachdenken über Aspekte, die Sie in Ihrer Arbeit, Ihrer Haltung, Ihrem Denken angeregt oder gar geprägt haben oder bei denen Sie möglicherweise eine konträre Position einnehmen.“

(Beschreibung Leistungsnachweis in Moodle. s. Anhang) Hier ist eine kleine Auswahl der Leitfragen für die Abschlussreflexion:

- Inwiefern waren die Veranstaltungen (einzeln und in ihrer Gesamtheit) für Sie gewinnbringend? Was waren neue Erkenntnisse (etwa inhaltlicher, didaktischer oder methodischer Art)?
- Würden Sie sagen, dass die Inhalte und das Format der Veranstaltungen den **Forderungen von BNE** entsprachen? Warum (nicht)?
- Wurde Ihrer Vorstellung von einem **diskursiven Vorgehen** entsprochen? Wurde zu viel/zu wenig gelenkt?
- War es den teilnehmenden Personen wichtig, **bestimmte Werthaltungen** einzubringen und zu vermitteln?

Die Arbeiten wurden Anfang 2024 verfasst, Abgabefrist war der 1. März 2024.²⁹

Für die fokussierte Analyse wurden ganz bewusst nur zwei Modul 3-Veranstaltungen ausgewählt, die beide nicht an der Universität und nicht vor Ort in München stattfanden. Im November 2023 stand eine Fahrt auf die Architektur Biennale „The Laboratory of the Future“ in **Venedig** an. Unter dem Motto „Leben, Wohnen, Bauen – Nachhaltige Architektur und Stadtplanung“ führen circa 15 el mundo Studierende, Katrin Geneuss (Koordination el mundo) und zwei Architekt*innen mit. Eine Exkursion zum Schneefernerhaus auf der **Zugspitze** fand Anfang Dezember 2023 mit knapp 30 Teilnehmenden (Dozierende, aktive sowie ehemalige el mundo Studierende) statt. Dort wurde unter anderem eine Zukunftswerkstatt zum Nebenfach Nachhaltigkeit und Erweiterungsfach BNE durchgeführt. Ein Großteil der Kosten wurde durch das Lehrinnovationspreisgeld 2020 gedeckt.

Die zentralen Aspekte der Reflexionspaper insgesamt sind der **gewinnbringende Austausch** und die vielfältigen Anregungen, die alle Events gemeinsam haben, obwohl sie doch verschieden gestaltet waren. Mit Fokus auf Venedig und die Zugspitze wird mehrfach die **Bedeutung des Ortes**, Kenntnisse rund um die (geowissenschaftliche) Entstehung oder Nutzung der Umgebung und Infrastruktur betont. Die Organisation der Biennale, die Repräsentation der Länder in den Gärten (Giardini) sowie ihre Beiträge und Auslegung von Nachhaltigkeit oder ganz generell der damit verbundene Ressourcenverbrauch werden kritisch hinterfragt. Der Faktor **Kommunikation** und (alte) globale **Macht- und Hierarchieverhältnisse** sind auch hier von großer Relevanz. Besonders die Gelegenheit, im Rahmen der Zukunftswerkstatt, am Gestaltungsprozess der neuen Fächer **teilzuhaben** wird sehr geschätzt (**mehr dazu unter 5.2.4**). Generell wird die **Arbeitsatmosphäre**, das **von- und miteinander lernen** als sehr positiv bewertet. Dabei spielt

²⁹ Alle Informationen an die Studierenden rund um Modul 3 und die Reflexionspaper befinden sich im Anhang.

auch der längere Zeitraum, der zudem Zeit für sich alleine und die Verarbeitung der Eindrücke sowie das **soziale Miteinander** bietet, eine Rolle.

Verweise zu den Reflexionsarbeiten werden unter 5.2 mit „RP“ abgekürzt.

5.1.3 Imagefilm und Modulhandbuch

Der fünfeinhalbminütige Imagefilm wurde Ende Mai 2024 veröffentlicht. Er gibt unter anderem Einblicke in ein paar Modul 3-Veranstaltungen aus dem Herbst und Winter 2023 und lässt neben Dozierenden auch (ehemalige) Studierende des Zertifikatsprogramms el mundo zu Wort kommen. Er zeigt die (bisherige) und beschreibt die zukünftige Arbeit rund um Nachhaltigkeit und Bildung an der LMU München.

Der Film thematisiert, dass Nachhaltigkeit alle Bereiche des Lebens und Lehrens betrifft und eine **inter-, gar transdisziplinäre Auseinandersetzung** mit der (zukünftigen) **planetaren Entwicklung** notwendig ist. Derzeit wird das Zertifikatsprogramm **in zwei reguläre Fächer umgebaut**. Um die Implementierung des Nebenfachs Nachhaltigkeit (Bachelor) sowie Erweiterungsfachs BNE (Lehramt) zu ermöglichen, steht el mundo in engem Kontakt mit universitären Kolleg*innen, städtischen Partner*innen sowie den zuständigen Ministerien. el mundo engagiert sich für ein **neues Lehr-Lern-Verständnis**, welches im Film als partizipatives, kompetenzorientiertes „Lernen mit Kopf, Hand und Herz“ auf Augenhöhe beschrieben wird. Die Studienfächer beinhalten neben Präsenzlehre und digitalen Selbstlernkursen sodann auch Exkursionen, **Studierendenprojekte** und **studentische Forschung**. Im Video wird der Aufenthalt an außerschulischen oder -universitären **Lernorten** als besonders motivierend und inspirierend bewertet. Es werden Szenen von der Zugspitze – wo die Auswirkungen des Klimawandels anhand der Gletscherschmelze real(er) werden – und einem City Walk (Stationenlernen in der Stadt) gezeigt. Der Walk wurde von einer el mundo Studentin entwickelt und befasst sich mit Klimagerechtigkeit, wobei die heimische Umgebung anders ergründet, **theoretisches und praktisches (kritisches) Wissen** vor Ort verknüpft wird. Aufnahmen von den Zukunftswerkstätten (auf der Zugspitze) zeigen das kreative Arbeiten und den angeregten Austausch der Studierendengruppen. Der Imagefilm macht deutlich, dass das Anknüpfen an die **Lebensrealität der Lernenden** und der Transfer (bei el mundo) großen Stellenwert haben. Im Schlusswort heißt es, el mundo möchte die Studierenden herausfordern und befähigen, sodass sie sich gerne einbringen und **gemeinsam eine nachhaltige Zukunft gestalten**.

Wie üblich findet sich im Modulhandbuch die **formelle Beschreibungen** des Studiengangs oder Zertifikatsprogramms. Es werden die Inhalte sowie Qualifikationsziele, Lehr- und Lernformen, ECTS-Punkte und Leistungsnachweise aller Veranstaltungen beschrieben.

Für Quellenangaben unter 5.2 wird „Film“ für den Imagefilm oder „MH“ für das Modulhandbuch verwendet.

5.2 Forschungsergebnisse

In den folgenden fünf Unterkapiteln – angelehnt an die Kategorien (vgl. 4.3) – werden die Analyseergebnisse ausführlich dargelegt.

5.2.1 Ziele, Nachhaltigkeits- und BNE-Verständnis von el mundo

„[...] wir laden ein, wir geben Impulse [für eine nachhaltige Entwicklung].“

(BG10, Pos. 46)

In der Beschreibung des Untersuchungsgegenstands wurden bereits die Ziele von el mundo angesprochen. Das Zertifikatsprogramm selbst richtet sich an Lehramtsstudierende und möchte diese **auf ihre Tätigkeit in der Klasse und Schule vorbereiten**. Aus diesem Grund wird bei el mundo auch gefragt, was bzw. wie die Schüler*innen lernen sollen, um etwas zu einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung beitragen zu können. Die Herausforderungen der Globalisierung und im Bereich der Nachhaltigkeit berühren schließlich unser aller Leben und vor allem die zukünftigen Generationen. Zuerst müssen die Lehrpersonen jedoch entsprechend ausgebildet werden, sodass sie professionell sowie sensibel mit der Komplexität der Angelegenheiten und Krisen umgehen können. Dafür müssen sie sich das nötige Wissen und die entsprechenden Fähigkeiten aneignen, um es später den Lernenden vermitteln zu können. el mundo sieht sich hier in der Pflicht, da die Hochschule „der Ort ist, der Wissen schafft und Wissen vermitteln kann“ (Film, Pos. 8). Im Bereich der Nachhaltigkeit, in der Ausbildung von Lehrkräften generell sowie auch in der Sparte BNE ist die Universität tätig und sollte ihr Potential weiter ausbauen, wird im Imagefilm gefordert (Film, Pos. 30). Bei el mundo geschieht das durch die Kombination aus einer theoretischen und praktischen Ausbildung mit verschiedenen Schwerpunkten und Teilzielen in den fünf Modulen (MH):

Im ersten Modul reflektieren die Studierenden die Rolle von Bildung und ihr eigenes Selbstverständnis als Bildungsakteur*innen im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Sie sollen ein **kritisches Diskurs- und Sprachbewusstsein** in Bezug auf Nachhaltigkeit entwickeln (MH, S. 4). Wichtiges **Grundlagenwissen** dazu eignen sich die Studierenden im zweiten Modul an. Es geht zudem um Einblicke in die unterschiedlichen Denk- und Arbeitsweisen der verschiedenen Fachdisziplinen (MH, S. 6). Die **Vernetzung** mit anderen Bildungsakteur*innen, das Kennenlernen vielfältiger methodisch-didaktischer Ansätze sowie Best Practices und **handlungsorientiertes, transformatorisches Wissen** stehen bei den Modulen drei und vier im Mittelpunkt. Der **Austausch** geht dabei idealerweise über den Münchner Raum hinaus, bezieht Menschen oder Perspektiven des Globalen Südens mit ein und nimmt sich **komplexen Fragestellungen und Problemlagen** an (MH, S. 8-10). Im vierten und fünften Modul schlüpfen

die Studierenden auch immer wieder selbst in die Rolle der Lehrenden oder Moderation. So werden sie sicher, kompetenzfördernden, partizipativen Unterricht (im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung) zu gestalten (MH, S. 10f.). Die unmittelbare, **praktische Umsetzung des Gelernten** ist nicht nur im Abschlussmodul von Bedeutung.

Der hohe Stellenwert von Vernetzung, Austausch und sich Ausprobieren bei el mundo passt dabei zum partizipatorischen Gedanken Freires. Vor allem durch Dialoge möchte Freire die Menschen befähigen kritisch zu Denken und zu Handeln.

Die **fächerübergreifende, ganzheitliche Erfahrung von Nachhaltigkeit** ist bei el mundo Mittel und Ziel zugleich (BG1, Pos. 29f.; BG3, Pos. 28, 34; BG6, Pos. 34 & LMU München 2024a). Unterstützt wird diese durch ein **neues Lehr-Lern-Verständnis** (Film, Pos. 11; BG10 & MH, S. 3), welches auf den kommenden Seiten genauer erläutert wird. Idealerweise tragen die Lehramtsstudierenden diese Auffassung innovativen Lehrens und Lernens – in ähnlicher Form – in die Schulen weiter. So sollen die Studierenden sowie Schüler*innen fit für die Zukunft gemacht werden. Eine Studentin beschreibt das holistische Lernen und Erleben von Nachhaltigkeit bei el mundo als „Lernen mit Kopf, Hand und Herz“ (Film, Pos. 24), was mit Freires Praxis, dem Welt lesen und Welt schreiben verbunden werden kann.

In den Bildungsgesprächen wird Nachhaltigkeit und BNE als **globales, holistisches Projekt** beschrieben (BG6, Pos. 14, 19), die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit in den Blick genommen und in diesem Zusammenhang auf die breite Palette der SDGs verwiesen (BG6, Pos. 20). Nicht selten heben die Gesprächsteilnehmenden die **sozialen Aspekte der Nachhaltigkeit** hervor (BG1, Pos. 31; BG3, Pos. 32 & BG6, Pos. 14, 16), welche in der Öffentlichkeit oftmals weniger bekannt oder prominent seien. Viele Menschen würden vorwiegend die Ökologie oder das Klima mit Nachhaltigkeit in Verbindung bringen (BG 6, Pos. 16). Die Vorliebe für soziale, intragenerationelle sowie intergenerationelle Facetten könnte daran liegen, dass unter den el mundo Studierenden gesellschaftswissenschaftliche Fächer und Fremdsprachen recht verbreitet sind. Außerdem war die historische, kulturelle, gesellschaftliche und auch politische Komponente beim Blocktag zum Globalen Lernen sehr präsent und Anknüpfungspunkte an den Fachunterricht lassen sich daher schnell ausmachen.

Die Studierenden merken an, dass das **BNE-Leitbild** recht viel umfasst oder miteinbezieht und dadurch nur schwer greifbar wird (BG1, Pos. 7; BG4, Pos. 8 & BG7, Pos. 10): „Wie viel man da auch reininterpretieren kann“ (BG1, Pos. 9) oder „Da wird so viel reingepresst, das kann es natürlich alles gar nicht einhalten“ (BG5, Pos. 52). Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein sehr komplexes Feld. Viele Themen oder Aktivitäten lassen sich auf sinnvolle und gewinnbringende Art damit verbinden. Doch nicht selten werde zu viel unter BNE subsummiert und von BNE erwartet. Es sei nur ein Konzept, unter vielen anderen – fächerübergreifenden – Bildungszielen (BG9, Pos. 79, 84), und könne oder wolle auch **kein Allheilmittel** sein, wird es in den Gesprächen

zusammengefasst (BG1, Pos. 7; BG5, Pos. 52 & BG9, Pos. 86). Ziel von BNE ist der Erwerb von **Gestaltungskompetenz** – dieser Kompetenzerwerb ist ein zentraler Punkt in Modul 4: „Das finde ich eben bei BNE total spannend, dass es **über den Unterricht hinausgehen** muss.“ Daran anschließend spricht die Person von der Möglichkeit, sogar **Verantwortung**, teilzuhaben und mitzugestalten (BG3, Pos. 25). Eine andere Person sieht es ähnlich: „Dieser **Partizipationsgedanke**, dass man eben selbst was tun kann, ist, glaube ich, einfach das Wesentliche, was BNE ausmacht.“ (BG4, Pos. 31) Andere Studierende tun sich mit dieser Zukunftsorientierung und dem Zukunftshandeln etwas schwer, da es schlichtweg nicht überprüfbar sei (BG2, BG8).

Es wurde bereits angeführt, dass mit Bildung große Hoffnungen verknüpft werden. (vgl. 2.1 und u. a. WBGU unter 2.3.1). In gewisser Weise versteht Freire seinen Ansatz als „Allheilmittel“. Er fordert eine kritische Bewusstseinsbildung, die zur Emanzipation der Menschen beiträgt und zu sozialen Veränderungen führt. Bei el mundo sollen die Lernenden animiert werden, sich an den Idealen einer nachhaltigen Entwicklung zu orientieren und an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft und Politik teilzuhaben. Die Verknüpfung mit dem Handeln bzw. Praxis ist auch im Sinne Freires, wobei bei ihm der kritische Eingriff in die Realität, vorab das Erkennen und Problematisieren der ungerechten Macht- und Herrschaftsstrukturen beinhaltet.

Im Zertifikatsprogramm werden die komplexen Fragestellungen und Problemlagen behandelt, teilweise auch konkrete Situationen als Problem dargestellt (→ lokale Auswirkungen der Klimakrise, Alltagsrassismus u. v. m.), dabei aber nicht grundsätzlich die historisch bedingten Ursachen problematisiert. Nichtsdestotrotz stellen einige Studierende immer wieder Verknüpfungen her, zu den Wurzeln der Probleme. In ein paar Gesprächen und Reflexionsarbeiten wird auf den **(Post-)Kolonialismus** Bezug genommen (BG2, BG4, BG5 & BG6), auf welche Art und Weise **historische Verhältnisse** unser heutiges Leben prägen und nach wie vor gesellschaftliche – besonders indigene – Gruppen **benachteiligen** (RP1 bis RP3, RP6). Freires Hauptanliegen ist die Beseitigung dieser ausbeuterischen Verhältnisse, die eine echte Befreiung der Menschen verhindern.

Aus den Bildungsgesprächen ergibt sich der Konsens, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung und auch el mundo **keinen Zwang** auf die Lernenden ausüben dürfen. Niemand müsse solidarisch sein oder auf eine bestimmte Art und Weise handeln. Das Ideen sammeln, was man tun kann, wurde als positiv bewertet, ebenso die zwanglose Vermittlung bestimmter Werte oder das Einüben von Techniken, was sich **hoffentlich im zukünftigen Handeln und Gestalten niederschlägt**, aber das eigene Handeln verantwortet jedes Individuum für sich selbst (BG6, Pos. 36; BG8, Pos. 99). In einem Gespräch wird es folgendermaßen ausgedrückt: „Wir können nur hoffen, dass aus den Kindern und Jugendlichen [...] mündige, reflektierte, gestaltungswillige Bürger werden. Ja, und wir können sie **ermutigen und ermächtigen**, ihre eigene Stimme zu hören und dem zu folgen. Aber das Heft müssen sie am Ende schon selber in die Hand nehmen.“

(BG8, Pos. 103) In einem anderen Gespräch wird unterstrichen, wie wichtig es für BNE ist, „dass wir keinen Menschen dazu zwingen, das Verhalten zu verändern, sondern **wir laden ein, wir geben Impulse.**“ (BG10, Pos. 46)

Freires Vorstellung von Partizipation und Emanzipation nimmt ihren Anfang im Bildungskontext, aber soll ihre (Aus-)Wirkung in der Realität entfalten. Der Status quo soll hinterfragt und verwandelt werden. Insofern können die el mundo-Denkanstöße zu einer kritischen Bewusstseinsbildung im Sinne Freires beitragen. Bewusste Menschen können kritisch denken und selbstbestimmt handeln. Druck auszuüben, lehnt auch Freire ab. Doch er fordert, dass die Unterdrückten aktiv werden, sie müssen sich selbst und auch ihre Unterdrücker*innen befreien. Deswegen ist Solidarität gegenüber den (benachteiligten) Mitmenschen ein wichtiger Faktor seiner Philosophie und Pädagogik sowie in den Kompetenzmodellen unter 2.3.2.3, denn solidarisches Verhalten ist die Grundlage für eine befreiende Bildung und eine herrschaftsfreie, gleichberechtigte Gesellschaft.

Diese Einstellung – keinen Zwang suggerieren, hauptsächlich Anregung geben – spiegelt außerdem klar das **Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses** wider und das wird auch in mehreren Gesprächen (BG5, BG6, BG7, BG8 & BG9) explizit so benannt. Doch der gesellschaftliche Diskurs und das breite Meinungsspektrum muss – im Klassenzimmer – abgebildet und dadurch gleichzeitig kritisches Denken gefördert werden. In einem Bildungsgespräch wird **kritisches Denken** – neben der Reflexion – als roter Faden für das Modul 4 und BNE bezeichnet (BG7, Pos. 34). Für Freire ist Erziehung und Bildung nie neutral, da sie entweder die bestehende Weltordnung stützt oder sich auf die Seite der Ausgebeuteten stellt und neue Strukturen initiieren möchte. Zumindest das Aufzeigen unterschiedlicher Positionen unterstützt das Ergründen der Realität und kann Reflexionsprozesse anstoßen. Es ist im Interesse Freires, dass el mundo selbstdenkende Teilnehmende in den Fokus stellt.

Durch BNE sollen alle Menschen **zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt** werden (MH, S. 3), wie el mundo noch agiert, um dazu einen Beitrag zu leisten, wird auf den nächsten Seiten weiter untersucht. Im Imagefilm wird von der Idealvorstellung gesprochen, dass el mundo (mit den neuen Fächern, dem Nebenfach Nachhaltigkeit und Erweiterungsfach BNE) „**den großen Rahmen**“ für die gemeinsame Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft **vorgeben** kann (Film, Pos. 31, 33). Die Studierenden sollen hilfreiche Tools entwickeln, indem sie sich mit wichtigen Themen kritisch auseinandersetzen. Raum für Kritik unterstreicht Freire, da für ihn das wichtigste Werkzeug für die (Um-)Gestaltung der Gesellschaft ein kritisches Bewusstsein ist. Ohne die ursächlichen Verhältnisse zum Thema bzw. zum Problem zu machen, kann in Freires Augen keine gerechtere Zukunft geschaffen werden. In dieser Hinsicht gehen ihm BNE und el mundo nicht weit genug.

5.2.2 Themen und Methoden

„[Inhalte] zu verknüpfen [...] mit ihrem **Lebensstil** und ihrer **Lebensbiographie**.“

(BG8, Pos. 25)

„[...] , dass man sich dafür auch ausreichend **Zeit** nimmt.“

(BG7, Pos. 41)

In diesem Kapitel werden zuerst die Themen und daran anschließend unterschiedliche methodisch-didaktische Herangehensweisen der (zukünftigen) Unterrichtsgestaltung, wie sie in Modul 3 und 4 erarbeitet wurden, aufgeführt.

Zuallererst wird im Zertifikatsprogramm Grundsätzliches erarbeitet. Auf welcher Basis fußt BNE bzw. el mundo? Es geht um Grundlagen zur Pädagogik, Methodik, Didaktik und interdisziplinäres Wissen rund um Nachhaltigkeit. Bereits im ersten Semester reflektieren die Studierenden die Rolle von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und ihr eigenes Selbstverständnis als (zukünftige) Lehrer*innen. Im zweiten Modul ist dann die Auswahl an Vorlesungen zu theoretischen Kenntnissen von Nachhaltigkeit breit und die Studierenden dürfen aus dem Verzeichnis zwei Veranstaltungen auswählen (s. 3.2). Die Schwerpunkte in den restlichen drei Modulen hängen stark von den Interessen, Beiträgen oder Fächern der Studierenden ab, orientieren sich am Angebot externer Kooperationen und inkludieren zudem diverse einmalige Events und manchmal auch kurze Exkursionen. Die inhaltliche Gestaltung obliegt somit nicht alleine dem el mundo Team oder den Dozierenden/Referierenden und auch deswegen ist die **Beteiligung** der Studierenden, für gewinnbringende Erlebnisse und Erkenntnisse, maßgeblich (MH) und ganz im Sinne Freires.

Themen

In den Bildungsgesprächen wird thematisiert, dass auch für Schulkinder Grundlagen relevant sind, allerdings etwas andere. Vor allem in den niedrigeren Klassenstufen sei es wichtig gemeinsam das **Grundwissen** zu erarbeiten, dass alle Kinder – unabhängig vom Elternhaus und sozialen Milieu – abgeholt würden und auch eine gute Basis für Diskussionen und Meinungsaustausch entwickeln könnten. In der Grundschule seien viele „noch ein unbeschriebenes Blatt“ und ohne Fakten und fair verteiltes Wissen zu einem Thema könne auch kein Austausch auf Augenhöhe stattfinden, merkt eine Person an (BG8, Pos. 11). Auch Freire sieht es als notwendig an, dass die Lernenden ein grundlegendes Verständnis für die (komplexen) Zusammenhänge der nahen oder fernen Umgebung entwickeln und dadurch die Welt lesen lernen. Jedoch nicht ohne die historischen Bedingungen zu inkludieren (vgl. 5.2.2).

Bei el mundo und BNE sind die multiplen **Krisen und Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft**, wissenschaftlichen Erkenntnisse dazu sowie zur Globalisierung und zum Klima zentral (RP3; BG1, Pos. 27; BG4, Pos. 10f.; BG6, Pos. 17; BG7, Pos. 12 & MH, S. 4, 6). Die Schule sei der beste Ort, um die Gesellschaft auf die Probleme aufmerksam zu machen, ihnen „die **Problemlage** mit auf den Weg geben“ und die Relevanz, die Dringlichkeit des Handels zu verdeutlichen. „Wenn die Gesellschaft aber die Problemlage und die Relevanz des Themas nicht verstanden hat, dann ist es auch schwierig für die Politik, [...] dann wird auch die Politik nicht danach handeln. Da sie [die Politiker*innen und Parteien] im Endeffekt nach der Gesellschaft handeln.“ (BG1, Pos. 27) Mit dieser Aussage wird die Rolle von Bildung für unsere Zukunft unterstrichen und welche großen Erwartungen dem Bildungssystem entgegengebracht werden. Es ist damit auch die Hoffnung verbunden, dass eine informierte, aufgeklärte Bevölkerung die Politik positiv – im Sinne der Nachhaltigkeit – beeinflussen werde, heißt es im Imagefilm (Film, Pos. 30). Diese Aussagen unterstreichen Freires Argument, dass Bildung nicht neutral ist. In diesem Fall geht es um sowas wie eine „Instrumentalisierung“ von Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Mandy Singer-Brodowski unter 2.3.2.4).

Aus den Gesprächen ging hervor, dass vielen Schüler*innen der **Klimawandel/die Klimakrise** und Klimagerechtigkeit am Herzen liegen. Wichtig ist hierbei keine – noch größere – Klimaangst zu schüren. Die **Ängste und Emotionen der Schüler*innen** – ob in Verbindung mit dem Klima oder nicht – sollten immer Raum finden und thematisiert werden (Film, Pos. 22, 31; BG5, BG6, BG7, BG8 & BG10). Generell wird die Orientierung an den **Bedürfnissen der Kinder** betont (BG6, Pos. 43; BG8, Pos. 25f.). Die Schwerpunkte einer Unterrichtsstunde sollten mit den Schüler*innen abgestimmt und **ihre Interessen und Wünsche** inkludiert werden (BG9, Pos. 90). Einerseits ist Allgemein- und Grundwissen zu bestimmten Dingen wichtig, andererseits ist bei den Themen immer auch die Verknüpfung mit der **Lebenswelt der Lernenden** notwendig. Die Informationen sollen für ihren Alltag von Bedeutung sein (BG4, BG7 & BG8). „Dass man an die Lebensrealität der Lernenden anbindet und sie einbindet.“ (Film, Pos. 17). Der Stoff solle mit ihrem Lebensstil und ihrer Lebensbiographie verbunden werden (BG8, Pos. 25).

Dieser Aspekt ist auch elementarer Teil des freireianischen Ansatzes. Das Entdecken der (natürlichen) Umgebung und die Beschäftigung mit **lokalen Aspekten** einer nachhaltigen Entwicklung und eben den **lokalen Herausforderungen** ist daher sinnvoll. In den Bildungsgesprächen wird vom Lärm, der Straßenbegrünung und Gestaltung von Parks in der Stadt, dem Blühstreifen neben den Feldern oder dem Zustand des Waldes auf dem Land gesprochen. Anhand solcher Beispiele lässt sich die Verbindung zwischen den globalen Klimaveränderungen und Auswirkungen auf das Wetter oder die Natur vor der eigenen Haustüre leichter nachvollziehen. Vor Ort könnten Probleme gemeinsam ausgemacht und besser verstanden, sichtbar oder gar spürbar werden (BG1, BG4, BG7).

Deshalb setzt auch Freire an der Situiertheit und Situationalität der Lernenden an. Die Enthüllung der Realität soll erreicht werden, indem konkrete Situationen als Problem dargestellt und Zusammenhänge bedacht werden. Einerseits die Mensch-Welt-Beziehung und andererseits (historische) Einflüsse von Macht und Herrschaft. Freire folgend, müssen (alte) Ungleichheiten und der Missbrauch von Mensch und Natur – nicht nur in Verbindung mit der Klimakrise – problematisiert werden. Um der Komplexität der Materie gerecht zu werden, schlägt Freire einen Mix aus Konkretion und Abstraktion sowie (De-)Kodierungen vor. Auch bei el mundo kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, die unterschiedliche Medien inkludieren, (didaktisch) vereinfachen und den Lernenden helfen sollen, ihre Sicht auf die Welt auszuweiten oder zu überdenken. Einige dieser Ansätze und Übungen werden auf den nächsten Seiten präsentiert.

Methoden

Neben den Bezügen zur Lebenswelt der Lernenden raten die Studierenden dazu, den **Unterricht abwechslungsreich** zu gestalten, zum Beispiel partizipativ aktivierende Elemente mit rezipierenden Phasen zu kombinieren, um den Lernenden auch zu ermöglichen sich zurückzunehmen, zu sammeln und den Fokus wiederzufinden. Denn das ständige Zwiegespräch sei wahnsinnig anstrengend (BG9, Pos. 42, 44-46; BG4, Pos. 18). Auch bei den **Sozialformen** sei regelmäßiges Variieren sehr wichtig, „dass man immer Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit in unterschiedlichen Längen usw. reinbringt“ (BG10, Pos. 14). Dies entspricht dem dialogischen Ansatz Freires, bei welchem die Begegnung von und Kommunikation zwischen Menschen ein maßgeblicher Bestandteil einer kritischen (Bewusstseins-)Bildung ist.

Insgesamt sei für BNE-Unterricht ein Gleichgewicht zwischen **Inputsteuerung und Outputorientierung** wichtig (BG4, Pos. 35; BG10, Pos. 73). In diesem Zusammenhang kam die Frage auf, welches Wissen in der Schule vermittelt wird und welches Wissen oder welche Fähigkeiten für die Zukunft und deren Gestaltung relevant sind (BG10, Pos. 68). Der Fokus müsse mehr auf dem Output liegen, Kompetenzen müssen gefördert werden. Aber natürlich kann niemand ohne ein gewisses Grundlagenwissen vernünftig agieren, sodass beide Komponenten zusammengedacht werden müssen (BG2; BG4, Pos. 35; BG8, Pos. 18 & BG10, Pos. 73). Unabhängig vom thematischen Schwerpunkt steht bei allen vorgestellten Bildungskonzepten (UB, GL und BNE) die Förderung von Kompetenzen im Vordergrund (vgl. 2.3.2).

Wie bereits im vorherigen Kapitel aufgeführt, verfolgt BNE eine holistische Herangehensweise. Es sollen dabei auch **alle Sinne** – lesen, schreiben, sprechen, hören oder gar fühlen, riechen und schmecken – bedient werden. Das Draußenlernen, haptische oder akustische Elemente standen beim Blocktag im Englischen Garten zur Umweltbildung im Mittelpunkt (BG4, BG5 & BG9). Die **Naturerfahrung und Achtsamkeit** für die Umgebung schätzten die Studierenden sehr. Sie erachten das Erkunden der (natürlichen) Umwelt als elementar wichtig, da heutzutage viele

Kinder oftmals ohne intensiven Kontakt zur (unberührten) Natur aufwachsen. Sie wünschen sich, dass die Natur nicht als Abstraktum angesehen wird (BG10, Pos. 11) und alle Schüler*innen Wertschätzung der Umwelt gegenüber, gar eine gewisse Liebe zur Natur entwickeln können (BG1, BG3, BG4, BG7 & BG10). Mögliche Methoden sind das „**(blind) Bäume tasten**“ und die „**Geräuschelandkarte**“ oder das „**Naturmemory**“, welches zum Entdecken der Bäume und Pflanzen des Ökosystems vor Ort anregt (BG3, BG7 & BG9). In Verbindung mit diesen und weiteren Spielen kann die Frage „Wie weit wollen wir interagieren [eingreifen]? Oder wie wollen wir mit der Natur um uns herum umgehen?“ (BG10, Pos. 39) in den Raum gestellt werden.

Im freireianischen Verständnis ist die Realität einem ständigen Wandel unterworfen bzw. wird von uns Menschen geformt. Durch diese Spiele können die Lernenden die Mensch-(Um-)Welt-Beziehung live erleben und die Welt lesen lernen. Auch die Beschäftigung mit der Frage, wie die Welt geschrieben werden soll oder inwieweit der Umgang mit Pflanzen und Tieren umstritten ist, sind für eine problemformulierende Bildung wertvoll.

Um komplexe Themen im Unterricht abbilden zu können, müssen die Lehrer*innen eine gute Balance zwischen Komplexität, **didaktischer Reduktion** und Vereinfachung finden – ohne den Stoff undifferenziert oder stark verzerrt darzustellen (BG4, BG5, BG6 & BG9). Gleichzeitig muss der öffentliche Diskurs zum Gegenstand abgebildet werden – ohne jedoch Schüler*innen zu überwältigen (BG5, BG6, BG7, BG8 & BG9). Diese herausfordernde Aufgabe wird in mehreren Gesprächen geschildert und bereits weiter oben angesprochen. Passende Methoden oder Techniken, um die komplexe Welt besser zu verstehen, werden nun vorgestellt und mit Freires Utopie abgeglichen.

Um die Komplexität zu reduzieren, bietet es sich an, mit Stereotypen zu arbeiten und auch die Beschäftigung mit Vorurteilen ist wichtig und birgt Chancen, sofern sie reflektiert und aufgebrochen werden. Die Methode „**Vielfältiger Blick**“ könnte hier angewendet werden. Dabei geht es darum in einer bestimmten Rolle, alleine oder in Kleingruppen, eher stereotypisch, Kommentare zu Bildern zu verfassen. Insgesamt werden so verschiedene Blickwinkel repräsentiert und die Aussagen im Plenum besprochen. Vielfalt wird sichtbar. So ein **Perspektivwechsel** kann außerdem dazu anregen Vorurteile und Meinungen zu überdenken (BG5 & BG9). Das nächste Format „**Single Story**“³⁰ beschäftigt sich damit, dass es nie nur eine (richtige) Sicht auf etwas gibt und zum Beispiel Menschen oder Orte sehr vielfältig sind (BG5, BG6 & BG9). Oftmals kursieren Missverständnisse oder Verallgemeinerungen, Vorurteile verbreiten sich schnell und halten sich unterdessen hartnäckig. Geschichte und Geschichten sind mit Macht verbunden: Wer erzählt? Wessen Stimme oder Wissen wird gehört? Was wird ausgelassen? Man dürfe nicht mit „Zweitens“ beginnen, argumentiert Chimamanda Adichie in

³⁰ Die Gefahr einer einzigen Geschichte (2009), Ted Talk von Chimamanda Adichie ist unter folgender Adresse: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> auf YouTube verfügbar.

ihrem Ted Talk „Die Gefahr einer einzigen Geschichte“ aus dem Jahr 2009, welcher dieser Einheit als Grundlage dient. Dies geschieht jedoch, wenn beispielsweise von Christopher Columbus und der „Entdeckung Amerikas“ die Rede ist, ohne über die indigenen Völker der Amerikas ein Wort zu verlieren. Storys stehen für die (Un-)Würde eines Volkes. Eine Story könne enteignen und verleumden oder befähigen und humanisieren. Nur eine Geschichte zu hören und das Bild eines Landes, gar die Vorstellung von Kontinenten lediglich auf dieser einzigen (meist subjektiven) Erzählung beruhen zu lassen, sei gefährlich, ist die Botschaft von Chimamanda Adichie. Freire wünscht sich eine Bildungsarbeit, die nichts verbirgt und die Wirklichkeit, so vielfältig oder problematisch wie sie ist, ergründet.

Zwei Gesprächspartner*innen stellen sich die Frage, wer nun fähig oder berechtigt ist über bestimmte Themen – die in der Gesellschaft tabuisiert sind – zu sprechen und wie man sich, als Lehrkraft, dazu positioniert. Nimmt man nicht teilweise den Betroffenen die Stimme? (BG10, Pos. 29) Zwei andere Studierende verbinden mit BNE den **Einsatz für Benachteiligte** und beziehen sich dabei auf Menschen oder Regionen, die wenig(er) zur Klimakrise beigetragen haben, aber härter von den Folgen betroffen sind (BG2). Um eine Vielfalt an Themen, Argumenten sowie (fremde) Perspektiven im Unterricht behandeln zu können, dürfen oder müssen Lehrende sowie Lernende auch Positionen einnehmen und Meinungen vertreten, die nicht die eigenen sind, zum Beispiel bei Rollenspielen oder dem „Vielfältigen Blick“. Dennoch sollte stets klar sein, „wer“ nun spricht. Bei der Verwendung von Stimmen bzw. Zitaten von echten Personen sollten diese nicht aus dem historisch/zeitlichen und geographischen/kulturellen **Kontext** gerissen oder unreflektiert eingesetzt werden, betonen Kommiliton*innen (BG2, BG5, BG6, BG9 & BG10). Als „Pädagogik der Unterdrückten“ ist Freires Ansatz ein Prozess mit den Unterdrückten und nicht bloß für oder über sie. Gleichwohl unterstreicht Freire Solidarität miteinander. Die Gedanken der Studierenden und ihre Hinweise scheinen geeignet, um das Dilemma zu lösen. Besonders die Kooperationspartner*innen von el mundo amplifizieren Stimmen an den Rand gedrängter Gruppen und ermöglichen immer wieder persönliche Begegnungen. Wahrscheinlich würden viele andernfalls nie in Berührung mit indigenen Aktivist*innen und traditionellem Wissen kommen.

Auch das „**Weltspiel**“ soll den Lernenden die Augen öffnen. Hierbei sind verschiedene Aufgaben denkbar: Die Aufteilung der Weltbevölkerung, das Bruttoinlandsprodukt, der CO2-Ausstoß, Zugang zu kostenfreier Bildung oder Gesundheitsversorgung und vieles mehr auf die Kontinente. Die Anteile können symbolisch durch Spielfiguren, Münzen oder Kärtchen zugeteilt werden. Bereits die Erarbeitung einer Lösung – mit oder ohne Recherche – kann sehr wertvoll und die **Visualisierung** (Konkretisierung) von Fakten zudem einprägsam sein (BG1, Pos. 14): „Das ist sehr cool, wenn man die Globalisierung so richtig bildlich darstellen und den Schülern zeigen kann, was wir hier in Deutschland machen, hat irgendwie Einfluss auf alle, weil alles zusammenhängt.“ (BG5, Pos. 12) Die Auflösung und Besprechung, das Dekodieren der (nicht evidenten) Verbindungen, im Anschluss ist von enormer Bedeutung (BG5, Pos. 39-41; BG8, Pos.

47f.). Diverse Themen kommen meist direkt aus der Runde der Schüler*innen bzw. Student*innen: die Vor- und Nachteile der Globalisierung, Problematik des übermäßigen Konsums oder historische Ungleichheiten. Wer noch einen Schritt weitergehen möchte, kann über **persönliche Wünsche nachdenken**: „Warum wollen wir das eigentlich alles [kaufen/haben/machen]?“ (BG8, Pos. 39) Das Erkunden der eigenen Gedanken erachtet Freire ebenso wichtig wie die Enthüllung der globalisierten Wirklichkeit und das Weltspiel ist eine passende Möglichkeit dazu beizutragen.

Daran lässt sich gut die **ethische Frage** nach dem ‚Wie möchte ich/möchten wir als Gesellschaft in Zukunft leben?‘ anschließen (Film, Pos. 20) und genau diese Fragestellung ist ein Kernpunkt von BNE. **Zukünfte erarbeiten, Visionen ausmalen** ist auch immer wieder bei el mundo Thema. Sei es beim Besuch der Biennale und der Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Zukünftig Leben, Wohnen, Bauen“ (RP1 bis RP6) oder dem Durchlaufen einer Zukunftswerkstatt. Auch ein Theaterstück über die – utopische oder dystopische – Zukunft ist möglich (BG6, Pos. 47; RP1 bis RP4, RP6 & RP7). Die Humanisierung aller Menschen ist Freires zentrales Anliegen und bei BNE oder el mundo die Auseinandersetzung mit verschiedenen (nachhaltigen) Zukünften und der Relevanz sich als Bürger*in aktiv einzubringen.

In den weiteren Kapiteln werden an einzelnen Stellen noch andere Methoden genannt und erläutert.

5.2.3 Lehrpersonen und Lernende

„Lernen mit Kopf, Hand und Herz“

(Film, Pos. 24)

„ein neues Lehrverständnis schaffen“

(Film, Pos. 11)

Die beiden Module 3 und 4 sind sehr offen, partizipativ und innovativ gestaltet. Die Studierenden wählen nach ihren eigenen Interessen, probieren sich aus und bilden sich fort. Die Bildungsgespräche sowie Reflexionspaper zeigen, welchen Stellenwert der Austausch, die Vernetzung sowie das **gemeinschaftliche Erkunden und (Dazu-)Lernen** bei el mundo hat. Lehren und Lernen verschwimmen. Die Reflexion nimmt – besonders im Vergleich zu anderen Fächern oder Veranstaltungen an der Universität – einen großen Raum ein. Auch die generelle Beteiligung der Studierenden, die Einladung das Zertifikatsprogramm und ähnliche Vorhaben mitzugestalten, verkörpert ein **neues Lehr-Lern-Verständnis**. Die Daten geben auch diverse Einblicke in die Rolle und zu den (wünschenswerten) Eigenschaften der Pädagog*innen und

Lernenden. Die Schilderungen der Studierenden rund um ihre (zukünftige) Arbeit mit den Schüler*innen werden genauer in den Blick genommen. Die Mehrheit studiert für Gymnasiallehramt. Es wird außerdem von der Besonderheit des Unterrichtens an Grundschulen berichtet (didaktische Reduktion und Vereinfachung einzelner Methoden) und in einem Gespräch werden die Herausforderungen an Mittel- oder Berufsschulen beleuchtet (negative Schulerfahrung, didaktische Reduktion und aktivierende, teilhabefördernde Methoden).

Besonders in den Bildungsgesprächen wird des Öfteren vom klassischen Schulunterricht gesprochen, welcher durch **Frontalunterricht** und den **Input** der Lehrkraft geprägt ist. „Im klassischen Schulkontext, weil immer viel Input [...] gegeben wird und manchmal vieles an der Lebensrealität oder von dem, was die Schüler wirklich interessiert, vorbeigeht.“ (BG8, Pos. 13-14) „[...] unsere klassische Schulstruktur, weil da diese Partizipation ja, das ist sehr ausbaufähig, denke ich mal.“ (BG3, Pos. 25) Die Klasse hat dabei wenig Möglichkeit sich einzubringen: „sich berieseln lassen mit den Themen“ (BG4, Pos. 13) oder den Anweisungen der Lehrperson zu folgen, zum Beispiel Buch aufschlagen und Aufgaben erledigen: „[...] darauf sind die Schüler so trainiert und so getrimmt, es zu machen.“ (BG5, Pos. 27). Diese Erläuterungen zum häufig vorherrschenden Unterrichtsalltag passen zum Bankiers-Konzept, da sie die Passivität der Lernenden und die primäre Rolle der Lehrpersonen beschreibt. Es erinnert auch etwas an die „Informationseinlagen“, die wenig mit den Interessen oder dem Alltag der Gruppe zu tun haben.

Auch die **Rolle von Noten** wird unterstrichen. Die Schüler*innen wollen lernen, damit sie gute Noten bekommen. (BG4, Pos. 9) „Die Schüler denken ja tatsächlich auch sehr ökonomisch.“ (BG7, Pos. 27) „[...] denn sie sind einfach so ein Homo oeconomicus“ (BG4, Pos. 14). „Noten sind halt die harte Währung in der Schule“ (BG9, Pos. 64). Schüler*innen seien oftmals genau dann aufmerksam(er) bei der Sache, wenn etwas ‚prüfungsrelevant‘ wäre. Noten können also als Druckmittel fungieren, heißt es in einer Unterhaltung (BG4, Pos. 10) oder „[...] was eigentlich im Schulsystem so schade ist, dass das alles letzten Endes immer nur auf die Noten hinausläuft.“ (BG4, Pos. 10) Auch diese Aussagen zur Bedeutung von Noten hat wenig mit kritischer Bildungsarbeit oder Praxis zu tun, sondern mit Kontrolle (im Sinne von Wissensabfrage) und Systemzwängen – die Freire aufbrechen will. Die innovativen Prüfungsformate (s. 3.2 sowie 5.1) bei el mundo selbst stellen die Reflexion des Gelernten und Erlebten in den Vordergrund und weniger die reine Wissensabfrage.

Diese Beschreibungen dienen in den Gesprächen meist als Vergleichspunkt. Die Studierenden möchten es anders machen und tun dies zum Teil auch, was Freire sicherlich begrüßen würde. Die Relevanz den Unterricht thematisch sowie methodisch-didaktisch abwechslungsreich zu gestalten wurde bereits angeführt. Die Anbindung an die Lebensrealität der Lernenden und das Ernstnehmen ihrer Sorgen sowie Interessen ebenso (beides unter 5.2.2). Dies ermöglicht eine Begegnung **auf Augenhöhe** und Einbindung der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen (Film,

Pos. 13, 17, 19; BG5, Pos. 27; BG7, Pos. 39). Wie dies praktisch gelingen kann und was es zu beachten gilt, wird nun besprochen.

Grundwissen rund um Themen und Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung müssen in den Schulen behandelt werden, allerdings kann die **Wissensvermittlung bzw. -aneignung** verschieden gestaltet werden. Die Inhalte müssen nicht ausschließlich (frontal), durch die Lehrer*innen, präsentiert werden. Man müsse die Schüler*innen befähigen, sodass sie sich selbstständig informieren können (BG5, Pos. 30, 36, 38). Man könne die Schüler*innen anleiten, wie sie sich eigenständig die Fakten/das Wissen konstruktivistisch erarbeiten können, „statt das Ganze nur von vorne gelehrt zu bekommen.“ (BG4, Pos. 18) „Mit ganz kleinen Möglichkeiten den Schülerinnen und Schülern immer wieder sukzessive aufzeigen, so kannst auch du dir Wissen aneignen, du brauchst keine Lehrerin oder keinen Lehrer dafür. Ja, sondern wenn du neugierig bist, dann gibt es zum Beispiel eine Bibliothek als außerschulischen Lernort.“ (BG8, Pos. 20) Eine ähnliche Möglichkeit ist das **miteinander** sowie **voneinander Lernen** – Inhalte zusammen in der Klasse zu erarbeiten oder die Schüler*innen Lösungsansätze alleine überlegen zu lassen und als Lehrer*in lediglich unterstützend zur Seite zu stehen. Eine gute **Anleitung** ist dabei ausschlaggebend. Diese Ansätze zielen auf die **Ermutigung und Ermächtigung** der Lernenden ab (BG1, BG5 & BG6). Die Förderung der Lernenden und aktive Rolle in ihrem eigenen Lernprozess ist Freires favorisiertem Bildungsansatz deutlich näher. Anstatt die Entwicklung der Schüler*innen vorzubestimmen, werden sie beim Lernen begleitet. Lehrende und Lernende werden beide zu Subjekten des Bildungsprozesses und gleichwertigen Dialogpartner*innen.

Ein passender Ansatzpunkt sind daher die **Redeanteile**: Eine Person fragt sich: Im Klassenzimmer sitzen 30 Kinder einer Lehrkraft gegenüber – „Hm, wie ist denn das gewichtet?“ Viele BNE-Methoden würden „den Redeanteil [der Kinder] hochschrauben“ (BG8, Pos. 84) Als Beispiel wird das „**Kugellager**“ genannt (BG2, BG4, BG5 & BG6). Hierbei tauschen sich die Teilnehmer*innen in unterschiedlichen Konstellationen aus – durch das Rotieren der Personen (Kugeln) im inneren und oder äußeren Kreis (Lager) – und jede*r kommt zu Wort. Die Lehrperson kann sich einklinken, aber zuallererst besprechen sich die Lernenden untereinander. „[Damit] schafft man einen sehr schönen Gesprächsraum, wo jeder Schüler wirklich die Möglichkeit hat zu reden. Und was ich da immer so schön finde, dass man mit unterschiedlichen Gesprächspartnern redet und nicht immer nur mit dem Partner, den man sowieso schon immer neben sich sitzen hat. Und das kann man definitiv bei allen Themen machen.“ (BG4, Pos. 20) Noch jemand anderes findet diese kommunikative Übung „total super, weil man die [Methode] halt immer so individuell anwenden kann. Also ich habe ein Thema, stellt euch auf, so und so und beredet das bitte. Dann ist halt gleich der Austausch da und auch eine Rotation drinnen.“ (BG5, Pos. 13) Für Freire kann nur kommunikative Erziehung auch kritische Bildung sein und selbstverständlich spielt die Atmosphäre eine Rolle, das gegenseitige Vertrauen und

solidarisches Verhalten im Klassenverbund sind wichtig. Im „Kugellager“ werden zudem Hierarchien (vorübergehend) aufgelöst.

Mehr Partizipation der Lernenden kann auch in Form eines „**Soziogramms**“ ermöglicht werden. Dabei wird um die Positionierung entlang einer Linie, das Zeigen der eigenen Haltung gebeten. Diese Platzierung bedarf erstmal keiner Rechtfertigung. In einem nächsten Schritt können dann – freiwillig – Begründungen oder Meinungen geteilt werden. Bei einer solchen Übung geht es weder um Richtig noch Falsch, sondern darum auf die eigene **Stimme** zu hören und seine **Position** zu einem bestimmten Thema auszuloten (BG3, BG5 & BG6). Das ist für viele Schüler*innen erstmal ungewohnt. Die allermeisten Kinder und Jugendlichen wurden in der Schule sozialisiert immer alles richtig machen zu wollen (BG3, Pos. 31). Jedenfalls ist der Wegfall der Orientierungshilfe klarer Kategorien oder Dichotomie von Ja versus Nein für Lernende und oftmals auch Lehrende nicht leicht (BG1, Pos. 36). Auch Freire steht für eine dialektische, dialogische Arbeitsweise und kritisiert den Dualismus und die einseitige Handlungsmöglichkeit, besonders im Bildungssystem (Bankier), wenn autoritär Dozierende einer passiven Schüler*innenschaft gegenüberstehen. Er hebt die Trennung von Wissenden und Unwissenden auf. Doch oftmals bleibt das Gefälle zwischen Kindern und (belehrten) Erwachsenen und bei vielerlei Dingen auch klare Antworten bestehen, was ganz natürlich ist.

Im Allgemeinen sind partizipative Formate immer mit einem **Mehraufwand** verbunden, doch die zusätzlichen zeitlichen Ressourcen – wegen der Vorbereitung, Erklärung, Durchführung und im Besonderen auch wegen der Nachbesprechung – bergen **viele Chancen** für alle Schüler*innen. Die Anwendung niedrigschwelliger Methoden und ein verändertes Setting, durch beispielsweise die Lösung des „Naturmemorys“ auf dem Pausenhof oder der physische Ausdruck der eigenen Meinung anhand eines „Soziogramms“ bringt einerseits Abwechslung in den Unterricht und andererseits kann den Schüler*innen dadurch ein Gefühl der Ermächtigung gegeben und dazu beigetragen werden, dass sie sich selbst ernst nehmen (BG3, BG7).

Die eigene Aufgabe als Lehrer*in definiert eine Person wie folgt: Wie schaffe ich es, diese Menschen – oftmals ganz banal für die jeweilige Unterrichtseinheit – **zu motivieren**? Wie schaffe ich es, die Schulkinder allgemein **zu aktivieren**? (BG3, Pos. 43) Wie können wir sie motivieren „im Kleinen bei BNE mitzumachen und im Großen **an der Gesellschaft teilzuhaben**?“ (BG3, Pos. 45) Bei diesem Beispiel aus der Mittelschule geht es der Lehrkraft darum, der Klasse zu zeigen, dass sie ein Teil der Gesellschaft und Zukunft ist. Den Schüler*innen muss deutlich gemacht werden, „dass eure Stimme gehört wird, dass ihr mitgestalten könnt und dass es sogar sehr wichtig ist, dass ihr mitgestaltet und dass ihr euch da einbringt.“ (BG3, Pos. 32) In der Schule könne bzw. müsse man den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten der Partizipation aufzeigen und sie zur Verantwortungsübernahme ermutigen (BG3, Pos. 40). Als erster Schritt kann ein „Soziogramm“ dabei unterstützen.

Alle Lehrpersonen müssen lernen mit **Desinteresse oder Ablehnung** umzugehen (BG3; BG7, Pos. 59, 63). Nicht nur in solchen Fällen sollten sie **aktiv Zuhören**, um ihre Schüler*innen besser verstehen zu können (BG6, BG7, BG8 & BG9). Auch die Lernziele sollten in jedem Fall aufgezeigt und die Wahl der Methode erläutert werden (BG4, Pos. 14, 17; BG9, Pos. 62) – dies hilft der Gleichgültigkeit entgegenzutreten.

Ähnlich wie Freire es sich wünscht, wird hier keine autoritäre Lehrperson beschrieben, die die Schüler*innen anweist dies oder jenes zu tun, sondern als jemand der/die zuhört und als Motivator*in oder Unterstützer*in fungiert. Die Lernenden sollen in sich hineinhören und Stellung beziehen. Durch kleinere Übungen sollen sie partizipieren (üben), Interesse an der Materie entwickeln und sich emanzipieren. Freire sieht eine Bildungsarbeit mit den Menschen, auch Systemverlierer*innen bzw. zuvorderst der benachteiligten Bevölkerung, eine Wechselbeziehung zwischen der Lehrkraft und dem Kurs vor, um sich gemeinsam, bewusst mit den realen Verhältnissen auseinanderzusetzen sowie soziale Ausgrenzung zu überwinden.

In den Gesprächen wird auch die Vorbildfunktion bzw. (neutrale) Position der Lehrkräfte diskutiert. Wichtig sei die **Authentizität** – „damit man auch als Lehrperson authentisch bleibt“ (BG10, Pos. 27). In einem anderen Gespräch erklärt eine Person, dass die persönliche Einstellung der Lehrkraft (zu Nachhaltigkeitsthemen) sehr wichtig sei, „weil ich finde, oft schwappt es auch über [auf die Schüler*innen]“ (BG5, Pos. 27). Das Handeln – auch im Privaten – sei bei Lehrkräften nicht unbedeutend. Doch ein gehobener Zeigefinger, Vorschriften oder Verbote sollten in jedem Fall vermieden werden, niemand mache alles perfekt. Auf diesem gemeinsamen Weg in eine nachhaltige Zukunft mache jede*r die Schritte, die er oder sie für richtig hält und lerne dabei Position zu beziehen. Je authentischer, desto glaubwürdiger und überzeugender, wird in einem Gespräch über die Rolle der Lehrkräfte geschlussfolgert (BG1, Pos. 31f., 34f.). Lehrer*innen müssen allerdings mit **Neutralität** an den gesellschaftlichen Diskurs sowie Diskussionen im Klassenzimmer herangehen (BG7, Pos. 67) – sofern im Rahmen eines **respektvollen Miteinanders** und der Wertschätzung gegenüber allen Mitschüler*innen sowie Menschen. Diese Werte müssen von allen akzeptiert und natürlich auch in den Schulen (vor-)gelebt werden (BG5, Pos. 53). Als Basis für befreiende Bildungsarbeit sowie das allgemeine Handeln an der Welt beschreibt Freire Demut, Liebe, Glaube und Hoffnung. Neutralität lehnt er ab. Er sieht schlichtweg keine Möglichkeit unparteiisch zu sein und verlangt daher von den Lehrer*innen, dass sie (politisch) Stellung beziehen. Dies entspricht dem Verständnis der Student*innen, dass Lehrpersonen, die Nachhaltigkeit unterrichten, auch leben sollten und somit ihre private Haltung nicht irrelevant ist.

Der Schlüssel einer jeden dialogischen Auseinandersetzung ist Authentizität, Ehrlichkeit, Verständnis und Anerkennung füreinander sowie Emotionen, die jedes soziale Wesen ausmachen. Paulo Freire widerspricht dem Neutralitätsgebot (der deutschen politischen Bildung).

5.2.4 Dialog

„[...] **allen auch eine Stimme gibt.**“

(BG10, Pos. 61)

„[...] **jeder teilnehmen darf und jeder sich äußern darf**“

(BG3, Pos. 28)

Studierende beschreiben **el mundo als Safe Space**, einen wichtigen Ankerpunkt im ansonsten eher anonymen Studienkontext. el mundo sei ein wertvolles Netzwerk, in dem Menschen mit einem ähnlichen Mindset und den gleichen Zielen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen (BG6, Pos. 12; BG7, Pos. 56-57). Für Freire ist der Dialog der Schlüssel zur Welt und letztendlich zu politischen Veränderungen. Eine Atmosphäre, wo jede*r gehört wird und anderen Anliegen Gehör schenkt, ist daher eine notwendige Grundlage. Auch die Zusammenarbeit für gesellschaftlichen Wandel ist Teil der freireianischen dialogischen Arbeitsweise.

Die **Vernetzung** und der **Austausch** zwischen Studierenden, mit anderen Akteur*innen und Initiativen aus dem Nachhaltigkeits- oder Bildungsbereich, von Gleichgesinnten sowie außerhalb der sogenannten Blase, heben die Studierenden immer wieder als höchst bereichernd hervor (BG6, Pos. 9-11 & RP1 bis RP7) Auch Freire bringt zum Ausdruck, dass es beim Dialog, der Begegnung von Menschen, um weitaus mehr als um Informationen und Wissen geht. „Dieses Sehen und der Austausch, der hat mir in diesen Tagen einfach am meisten gebracht und mir wieder viel Mut und Motivation gegeben, das Thema [Nachhaltigkeit und BNE] weiter anzugehen und aufzubauen.“ (BG6, Pos. 11) Ein ausgeglichener Austausch bildet die beste Basis für die Bewusstwerdung und wechselseitiges Lernen. Ohne ein Gegenüber ist Lernen unmöglich und auch ein kritisches Verständnis von der Welt kann nur im Dialog mit anderen entstehen.

Der Stellenwert von Kommunikation und Partizipation bei el mundo klang bisher mehrfach an. Die Ausgestaltung des Zertifikatsprogramms baut darauf auf, dass sich die Studierenden aktiv **beteiligen und rückmelden**, was an den Seminaren gut war oder (ihnen) gefehlt hat (BG3, Pos. 48). Für Modul 1 heißt es, dass die Interessensgebiete und Fragestellungen der Studierenden berücksichtigt werden (MH, S. 4). In den Modulen 2 und 3 wählen sie Vorlesungen oder Veranstaltungen nach den individuellen Vorlieben aus und gestalten somit jeweils ihr eigenes Semester (MH, S. 6f., 9). Im 4. Modul erlernen die el mundo Student*innen das selbstständige Anleiten von komplexen Fragestellungen und Problemlagen. Sie fungieren außerdem selbst als Lehrende oder Moderator*innen (MH, S. 10). Im Abschlussmodul 5 entwickeln die Studierenden eine eigene Unterrichtsstunde, welche sie auch anleiten (MH, S. 11).

Freires Gebot der gemeinschaftlichen Auswahl der Programminhalte wird bei el mundo umgesetzt. Hier werden zwei konkrete Beispiele angeführt:

Viele Sitzungen oder Fahrten sind zumindest durch die Studierenden mitorganisiert und mitgestaltet. Die Impulse auf der **Biennale** wurden komplett selbst ausgesucht und die beiden Standorte Giardini und Arsenale zusammen entdeckt bzw. der Gruppe auch viel Zeit für die individuelle Besichtigung gegeben. Raum für Diskussionen oder Fragen gab es ebenso, hätte sogar noch mehr sein dürfen, so die Meinung mancher Teilnehmender – beispielsweise in Form eines Nachtreffens (RP1, RP5, RP6). Bei el mundo werden Inhalte keinesfalls einseitig vermittelt. Bereits mehrfach wurde das interaktive Lehren und Lernen beschrieben.

Auf der **Zugspitze** wiederum standen ganz die Studierenden und ihre Erfahrungen mit dem Zertifikatsprogramm im Vordergrund. Das Abhalten von Zukunftswerkstätten zu den beiden geplanten Studienfächern wird in allen Reflexionspapieren als sehr positiv bewertet. Die Zusammenarbeit in Teams mit Personen aller el mundo-Jahrgänge und die offene Kommunikation zu den Visionen, Hindernissen und Wegen wurde als produktiv und gewinnbringend dargestellt. Vielversprechend ist, dass die erarbeiteten **Vorschläge** gehört werden und Eingang in die **Ausgestaltung der neuen Fächer** finden (RP1, RP2, RP4, RP6 & RP7).

Das Aufbrechen alter Hierarchien im Klassenzimmer durch **mehr Beteiligung** im Unterricht ist ein Anliegen der el mundo Studierenden. Durch kompetenzfördernden Unterricht sollen die Schüler*innen auf die Partizipation in der Gesellschaft und an der Demokratie vorbereitet werden. „Wir wollen, dass sie partizipieren. Wir wollen uns ja nicht nach oben stellen und sie heruntersetzen, sondern wir wollen ja **gemeinsam gestalten**.“ (BG10, Pos. 48) Besonders die **Teilhabe** von benachteiligten Bevölkerungsgruppen, Verlierer*innen des (Bildungs-)Systems ist eine große Herausforderung, weit über die Bildungsinstitutionen hinaus. Ziel von Lehrer*innen und Schulen allgemein sollte es sein, einen vertrauensvollen Raum zu schaffen, in dem „[...] **jeder teilnehmen darf und jeder sich äußern darf**“ (BG3, Pos. 28 und BG2).

Für die gerechte Inklusion aller Lernenden plädiert auch Freire, weshalb die Ausrichtung des Unterrichts an konkreten, echten Situationen so relevant ist, denn jede*r Einzelne kann und soll dazu etwas beitragen. Schüler*innen (er-)leben im Kurs flache Hierarchien, Partizipation und lernen auf Augenhöhe. Darüber hinaus sollen sie sich für eine inklusive, herrschaftsfreie Gesellschaft einsetzen.

Das Bestreben ist es allen Schüler*innen eine **aktive Teilnahme** an den Aktivitäten sowie der Reflexion zu ermöglichen. Besonders in Abschlussrunden soll jede*r die Chance haben sich zu äußern (BG5, Pos. 51; BG10, Pos. 61). **Jede Stimme und Meinung** sei wichtig und es wert, gehört zu werden. Es sei wertvoll, wenn die Konstellation heterogen ist und die Schüler*innen unterschiedliche Ansichten haben. Selbstverständlich seien auch kontroverse, sachliche

Diskussionen willkommen. Auch aufwühlenden Themen, gemischten Emotionen oder negativen Erlebnissen sollte Platz eingeräumt werden, es geht darum „zu reflektieren, darüber zu sprechen und das nicht zu deckeln“ (BG10, Pos. 31 und BG2; BG7, Pos. 41 & BG10, Pos. 62). Sollten im Klassenzimmer mal problematische Aussagen getroffen werden, gilt es diese aufzufangen. Rassistische Beleidigungen dürften nicht so stehen gelassen und müssten gemeinsam besprochen werden. Dabei sollten nie Einzelpersonen, sondern die umstrittene Aussage ‚an den Pranger gestellt werden‘ (BG2; BG5, Pos. 54). ‚Die Welt finde ihren Weg ins Klassenzimmer, sie schwappe herein‘, wird es in einem Gespräch formuliert (BG5, Pos. 54). Des Öfteren hätten die Kinder oder Jugendlichen bestimmte Haltungen ‚aufgeschnappt‘ und selbst nicht groß hinterfragt (BG5, Pos. 67). Von kritischer Bildungsarbeit fordert Freire nicht bloß die Verknüpfung (von Inhalten) zur Welt, sondern eine dialogische Auseinandersetzung mit der Welt. Die Beziehungen der Menschen zur Welt, ungleiche Verhältnisse und konkrete Situationen müssen unbedingt analysiert sowie problematisiert werden.

In den Augen der Studierenden bilden **Offenheit, gegenseitiger Respekt und ein wertschätzendes Miteinander** die Grundlage für einen konstruktiven Austausch. Zudem sei es erforderlich **aktiv zuhören** zu können (BG5, Pos. 59; BG7, Pos. 7, 65). Eine Person merkt an: „Doppelt so viel zuhören, wie man spricht – [nach dem Motto] zwei Ohren, ein Mund.“ (BG9, Pos. 74) Das bewusste Zuhören, die gegenseitige Bestärkung in Gesprächen über die eigenen Ängste und Probleme (oder die von Schüler*innen) schätzen die el mundo Studierenden sehr, „dieser Austausch [über seine Ängste] ist mir persönlich superwichtig.“ (BG6, Pos. 46 und BG6, Pos. 42, 44; BG10, Pos. 46) Auch Freire argumentiert, wie bereits angeführt, dass Raum für Emotionen (z. B. Demut, Liebe, Glaube und Hoffnung) für einen vertrauensvollen Dialog wichtig ist.

Durch interaktive Methoden (z. B. Weltspiel, Kugellager) würden die Mitschüler*innen **miteinander ins Gespräch kommen**. Die Gesprächspartner*innen können zudem flexibel gewechselt und dadurch immer wieder andere Wahrnehmungen oder Meinungen erkundet werden. So können die Redeanteile in der Klasse generell fairer aufgeteilt werden (BG4, Pos. 28; BG8, Pos. 84). Selbst in der Grundschule wäre eine Diskussion im Anschluss an das „**Weltspiel**“ beispielsweise wertvoll, um gemeinsam festzustellen und aufzurollen, wie ungleich oder ungerecht die Verteilung ist. Eine angehende Grundschullehrkraft merkt an, dass bereits die jüngeren Kinder „da auch viel zu sagen haben“ (BG4, Pos. 23). Das „**Soziogramm**“ ermöglicht eine **niedrigschwellige Partizipation**, wobei die (verbale) Kommunikation ausgeklammert werden kann. „Das finde ich superschön, weil sich da jeder auch positionieren kann, ohne jetzt sofort erstmal ein Statement abgeben zu müssen.“ (BG6, Pos. 27)

Das Bilden und Teilen von Meinungen muss genauso gelernt und erprobt werden wie das Partizipieren und Reflektieren (BG7, BG8, BG10). Die erlernten Methoden würden auf verschiedene Art und Weise die Lernenden herausfordern – im Dialog mit anderen – ihre Stimme zu finden und die eigenen Haltungen zu ergründen, evtl. auch zu korrigieren (BG6, Pos. 30). Erst

im Kontakt mit anderen und im Kontext zur Welt findet echte (Bewusstseins-)Bildung statt, so Freires Standpunkt.

5.2.5 Reflexion und Aktion

„In jedem Bildungskontext [...] diese **Reflexionsebene** schon auch mitzunehmen.“

(BG9, Pos. 28)

„Nicht nur zeigen, was man tun kann, sondern **gemeinsam was tun**.“

(BG7, Pos. 36)

Die zentrale Stellung von Reflexion bei el mundo wird immer wieder angeführt. „In jedem Bildungskontext [...] ist es wichtig, diese **Reflexionsebene** schon auch mitzunehmen.“ (BG9, Pos. 28) Denn ohne etwas vernünftig zu reflektieren, bleiben wichtige Denk- und Lernprozesse aus und das Ganze „fühlt sich [...] unabgeschlossen an.“ (BG9, Pos. 24) Das Potential interaktiver Methoden wird meistens erst in der Reflexion entfaltet (BG3, Pos. 10). Auch für Freire gehört Reflexion zum Bildungsprozess, zur Praxis dazu. Die Reflexion (auf die Welt; das Welt lesen) und Aktion (an der Welt; das Welt schreiben) gehören für ihn unauflöslich zusammen. Weder die akademische Denkarbeit darf alleine stehen noch das aktivistische Engagement.

Aus den Daten ergibt sich eine **Vielzahl an Gegenständen**, die es zu **reflektieren** gilt:

- Neue Lerninhalte (BG2, BG4 bis BG6, BG10 & MH)
- Neue Methoden (BG2 bis BG6, BG9, BG10 & MH)
- (Persönliche) Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche (BG8, BG10)
- Die eigene Rolle (als Lehrkraft) (BG5, BG6, MH & RP1 bis RP7)
- Die eigene Position in der Gesellschaft und in Zusammenhang damit (möglicherweise Privilegien (BG6, BG8 & RP6)
- Gegenwärtige und oder geschichtliche Ereignisse (z. B. Entdeckung der Amerikas, Krönung König Charles III.) (BG2, BG5, BG6, RP1 bis RP3 & RP6)
- Werte, Perspektiven, Haltungen und Meinungen (BG2, BG4 bis BG10)
- Naturerfahrungen (BG1, BG3, BG7 & BG10)
- Das eigene Denken und Handeln (BG4, RP4 & RP6)

Eine Person reflektiert ihre Beobachtungen zu den Länderpavillons in Venedig³¹: „Die Anordnung der Pavillons ist sehr interessant, da die Pavillons von Deutschland, Großbritannien und Frankreich auf einem Hügel positioniert sind. Läuft man also durch die Ausstellung [die Gärten], muss man einen Hügel hochlaufen, um an dessen Spitze diese Pavillons zu erreichen. Dies ist insofern problematisch, da man auf alte **Machthierarchien** Bezug nimmt [...] Ein Großteil der Länder, darunter auch viele, die nicht der westlichen Welt angehören, haben keinen eigenen Pavillon.“ Bei den Länderrepräsentationen „zeigen sich also **historisch angewachsene Ungleichheiten**“, was zudem zur Unterrepräsentation des Globalen Südens führe (RP2). Genau dieses Nachdenken über die Geschichte und die Auswirkungen auf das Zusammenleben der Menschen im Hier und Jetzt findet Freire so bedeutend. Anhand der konkreten Situation – dem Biennalebesuch – wurden die beobachtbaren Tatsachen (die dominante Präsenz ehemaliger Kolonialmächte) problematisiert.

In Verbindung mit dem Aufenthalt auf der Zugspitze in einem ehemaligen Hotel, welches zu einer Umweltforschungsstation umgewandelt wurde, werden der **Ressourcenverbrauch**, die **Lebens- und Verhaltensweisen** der (deutschen) Gesellschaft kritisch beleuchtet. Die Menschen würden die wachsende Verantwortung (der technologischen Entwicklung) zunehmend aus dem Blick verlieren, meint jemand (RP6). Den Wandel der letzten Jahrzehnte sieht jemand anderes auch als Zeichen, dass sich Einstellungen und Handlungen zukünftiger Generationen ändern können (RP4). Möglicherweise auch zum Positiven. Das Überdenken der persönlichen oder gesellschaftlichen Handlungsweisen und Formulieren von Problemen (das Leben auf Kosten anderer) ist für Freire entscheidend. Die sozialen Bedingungen müssen in Hinblick auf (geschichtliche) Macht- und Herrschaftsstrukturen untersucht werden. Ohne Reflexion können die Menschen kein kritisches Bewusstsein entwickeln und auch nicht zu einer gerechteren Welt beitragen. Im Dialog werden Reflexionsprozesse angeregt, denn alleine kann niemand wahrhaft denken oder lernen.

Bei el mundo werden **Reflexionsprozesse** auf **verschiedene Art und Weise** angeregt:

Phasen der Einkehr und des individuellen Nachdenkens erleichtern die Reflexion. Die Lernenden können alleine, in Teams oder im Plenum reflektieren. Je nach Intensität und Intention kann gedanklich, schriftlich sowie mündlich reflektiert werden. Es gibt auch die Möglichkeit einer physischen Rückmeldung (vgl. **Soziogramm** unter 5.2.3 und 5.2.4). Außerdem sind Mischformen möglich und je nach Gruppe Geduld und Übung wichtig (BG7, Pos. 41; BG8, Pos. 85, 89; BG10, Pos. 13, 24 & RP1 bis RP7).

³¹ Die Biennale gibt es seit 130 Jahren und rund 30 Länder präsentieren ihre nationalen Beiträge in den Giardini, in ihren eigenen Pavillons. Andere Staaten stellen in geteilten oder angemieteten Räumlichkeiten, teilweise an anderen Orten der Stadt aus (<https://www.labiennale.org/en>).

Um Freies Praxis zu vervollständigen ist Aktion wichtig. Die reflektierten, formulierten Probleme zeigen, wo Handeln notwendig ist. Freires Ziel ist die Revolution der Realität, die Befreiung aller aus der Herrschaft anderer. BNE möchte den gesellschaftlichen Wandel, die sozial-ökologische Transformation unterstützen. Die Menschen sollen nicht nur kritisch denken können, sondern zum Zukunftshandeln (im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung) befähigt werden. Durch das Arbeiten an Themen und Problemen: „selber wirklich **an Themen arbeiten**“, „wenn man eben selber **aktiv an Problemen arbeitet**“ lernen die Schüler*innen **problemlösend zu denken** und **entwickeln Handlungskompetenzen** (BG4, Pos. 18). Wichtig sowie hilfreich ist die Verbindung von Theorie und Praxis, beispielsweise im Rahmen von **Projekten oder projektbasiertem Unterricht** (BG3, BG4, BG6). Eine Person merkt kritisch an, dass viele (Schul-)Projekte meist „künstlich gestaltet“ sind und die Aktivierung der Lernenden und das spielerische Handeln nicht ausreiche. Es müssten **konkrete nächste Schritte** – auf BNE-Methoden – folgen, Handlungen erarbeitet sowie in die Wege geleitet werden (BG9, Pos. 18-28). Schulen oder Universitäten bereiten die Menschen jedoch lediglich darauf vor, die Demokratie und Zukunft mitzugestalten. Aktionen können natürlich auch während des Unterrichts durchgeführt werden, doch der Fokus liegt auf dem **zukünftigen Gestalten und Handeln** (BG3, BG8). „Und das Handeln kann ja **für jeden auch ein bisschen anders** aussehen.“ (BG8, Pos. 28) und liegt in der Hand bzw. **Verantwortung jeder einzelnen Person** (BG8, Pos. 103; BG10, Pos. 14). Hier ist wieder relevant, dass **niemand gezwungen wird (solidarisch) zu handeln** – „Ob er das dann letzten Endes umsetzt, ist ja immer noch seine Entscheidung.“ (BG9, Pos. 50)

Weiter oben wurde argumentiert, dass Solidarität für Freire durchaus eine herausragende Rolle spielt. Es scheint, als würde er erwarten, dass Schüler*innen mit einem kritischen Bewusstsein automatisch solidarisch mit Randgruppe sind. Es leuchtet ein, dass ein gerechteres System nur dadurch möglich wird, dass Bürger*innen Solidarität entwickeln und leben. In der Nachhaltigkeitssphäre kursieren diverse Tipps, wie man nachhaltiger Agieren kann. Im Namen von BNE werden zumindest Vorschläge erarbeitet, manche als Teil des Unterrichts auch gleich praktisch umgesetzt. Dieses kollektive Handeln steht nicht gezwungenermaßen mit einem anderen Bewusstsein oder Lebenswandel in Verbindung. Jedenfalls hoffen BNE-Vertreter*innen oder -Befürworter*innen, dass sich die schulischen Erfahrungen auch im privaten Verhalten der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen niederschlagen oder ihren öffentlichen Gestaltungswillen prägen.

In Freires Buch wird im letzten Kapitel die dialogische (politische) Aktion – die Revolution bzw. Befreiung der Unterdrückten beschrieben. Bewusste Menschen müssen sogleich kritisch an der Welt handeln. Handlungsorientierter Unterricht alleine reicht ihm nicht. Für Freire findet das Handeln außerhalb der Schule oder Universität, als Aktion an der Welt statt. Außerdem fußt seine Bildung auf Problemformulierung. Den Betroffenen überträgt er die Lösung der Probleme. Sie sollen kritisch handeln, sich selbst befreien und so einen Wandel der Bedingungen erwirken.

Bei el mundo wird im Zusammenhang mit der Klimaangst auf die Klimapsychologie verwiesen und die heilende Wirkung vom Handeln und Gestalten hervorgehoben (BG6, Pos. 47; BG7, Pos. 39 & BG9, Pos. 90). Es sei sehr bedeutend den Schüler*innen Optionen aufzuzeigen bzw. zusammen Ansatzpunkte zu eruieren, Dinge gemeinsam ins Rollen zu bringen (BG6, BG7, BG8, BG9 & BG10). Bereits ein Kresseigel auf der Fensterbank, eine AG oder ein Theaterstück zur Zukunft könne die Kinder und Jugendlichen bestärken (BG6, Pos. 47). In einer Unterhaltung wird betont, dass man zusammen mehr erreichen könne als alleine (BG10, Pos. 11). Wenn bestimmte Vorhaben scheitern würden, sei das auch okay. Alleine **der gemeinsame Versuch**, beispielsweise alle Bäckereien im Umkreis mit Mehrweg To Go Bechern auszustatten, sei wertvoll und könne zudem lehrreich sein (BG8, Pos. 30). Eine Person merkt – etwas frustriert – an, dass Einzelpersonen und auch ein Klassenverbund, **nur begrenzte Möglichkeiten** haben die Zukunft zu gestalten (BG3, Pos. 34). Bereits im direkten Umfeld gebe es oft **Schranken**. Starre (Schul-)Strukturen, institutionelle Vorgaben, fehlende Ressourcen oder Uneinigkeiten im Kollegium würden einen Whole Institution Approach erschweren oder bestimmte Veränderungen gar unmöglich machen (BG3).

Freire selbst beschreibt solche Schranken als Grenzsituationen, die durch Grenzakte überwunden werden. Ersteres sind die Widersprüche in der Gesellschaft – oder dem Schulsystem. In Zusammenarbeit mit anderen können Lösungswege besprochen werden. Letzteres sind „verwandelnde Antworten“, denn für Freire ist jedes „wirkliche Wort“ auch gleichzeitig Praxis. Wahre Worte werden durch Handlungen wirksam. Nur durch Aktion können Veränderungen erwirkt werden. Diese Strategie verfolgt BNE und beschreiben auch einige el mundo Studierende. Dabei ist es sicherlich legitim im Kleinen zu beginnen und im Laufe der Zeit mehr Unterstützer*innen und Raum zu gewinnen. Freires Ziel geht wesentlich über Pflanzen im Klassenzimmern oder materielle Dinge hinaus, er möchte die objektive Realität transformieren.

5.3 Interpretation der Ergebnisse

Inwieweit entspricht das Zertifikatsprogramm el mundo einer „Pädagogik der Unterdrückten“ (Paulo Freire)?

Auf den nächsten Seiten werden die Analyseergebnisse und die Forschungsfrage diskutiert. Durch die Datentriangulation (Bildungsgespräche, Reflexionsarbeiten, el mundo Imagefilm und Modulhandbuch) konnten viele Erkenntnisse über das Lehren und Lernen im Zertifikatsprogramm el mundo gewonnen werden. Die Analyse zeigt, dass sich Charakteristika einer „Pädagogik der Unterdrückten“ auch bei el mundo wiederfinden. Bei der Interpretation ist es wichtig im Hinterkopf zu behalten, dass el mundo zur LMU München gehört und Lehramtsstudierende auf ihre Tätigkeit in (bayerischen) Schulen vorbereiten soll. el mundo ist in gewisser Weise Teil des formellen Bildungssystems, auch wenn es derzeit noch ein freiwilliges zusätzliches Zertifikatsprogramm ist. Demnächst soll es institutionalisiert und ein Erweiterungsfach BNE im Lehramt eingeführt werden, welches dann mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden kann. Natürlich haben die Studierenden weiterhin die Wahl, ob sie das Fach belegen möchten oder nicht. Einerseits führt das zu einer Aufwertung und honoriert – ganz offiziell – den Aufwand und die Leistung der Studierenden. Andererseits trägt dieser Schritt zur Standardisierung im Bildungsbereich bei – laut Freire ein Schritt in Richtung des Bankiers-Konzepts. Außerdem geht mit der Institutionalisierung auch der Verlust von Freiheiten einher – zum Beispiel bei der Programmgestaltung oder Äußerung von Kritik an bestehenden Strukturen (als Teil davon).

Auch eine – möglicherweise – größere Kohorte bringt Herausforderungen für die dialogische, partizipative Gestaltung des Lehrens und Lernens mit sich, die ganz im Sinne von Freire bei el mundo gelebt wird. Besonders kleinere Jahrgänge erzeugten bisher eine offene und zugleich vertraute Atmosphäre, einen Safe Space, wie es die Studierenden ausdrücken. Höchstwahrscheinlich hängt das auch damit zusammen, dass die Teilnehmenden eine erhöhte Motivation und ein ausgeprägtes Interesse an Nachhaltigkeit mitbringen. Diese positive Grundhaltung, das Gefühl von Sicherheit und Vertrautheit begünstigen die Interaktion der Gruppe sowie Partizipation der Student*innen. Auch der Verlauf über fünf Module und Semester, mit gemeinsamen Blocktagen oder Fahrten schweißt zusammen. Für Freire sind positive Emotionen und Offenheit gegenüber den Dialogpartner*innen unabdingbar für eine dialogische, kritische Auseinandersetzung mit der Welt. Grundlagen dafür können bei el mundo vorgefunden werden.

Im Imagefilm heißt es, dass die Universität der Ort ist, der Wissen schafft und Wissen vermittelt. Freire würde dieser Aussage insofern widersprechen, als dass es für ihn weder Menschen ohne Wissen noch Wissen ohne Menschen gibt. Erkenntnisse erlangen oder etwas lernen ist für ihn nicht an eine Lehrperson oder die (Hoch-)Schule gebunden – seine Alphabetisierungsmethode verdeutlicht das. Lehren und Lernen bei el mundo wird innovativ gestaltet, das zeigen die

verschiedenen Module in Kooperation mit Partner*innen oder die vielfältigen Freiräume für die studentische Mitbestimmung an der Gestaltung des Zertifikats. Die Dozierenden treten dabei in den Hintergrund. Aus den Bildungsgesprächen und Reflexionspapieren geht hervor, dass die Studierenden die Chancen des Austauschs, über Disziplin- oder Universitätsgrenzen hinweg, sehr schätzen. Durch die unterschiedlichen Erfahrungen, Expertise oder Perspektiven können sie eine kritische Sicht auf ihr Umfeld und die ganze Welt entwickeln. Somit findet zum einen ein Lernen durch die bzw. in der Hochschule statt, aber zum anderen auch durch die Konfrontation mit der Außenwelt und anderen Menschen.

Der Bildung wird eine große Bedeutung zugeschrieben – sowohl von Freire als auch von BNE bzw. el mundo. Doch Ziele und Inhalte der Bildungsarbeit mögen verschieden sein. Der Beutelsbacher Konsens über die politische Bildungsarbeit verlangt eine gewisse (parteipolitische) Neutralität von den Lehrkräften und verbietet Indoktrination. Auch Freire lehnt Indoktrination vehement ab, sie gehört für ihn zum Bankiers-Konzept, einer Erziehung als Praxis der Herrschaft. Von einer Bildung als Praxis der Freiheit verspricht er sich bewusst denkende und handelnde Menschen, die sich selbst und andere von Macht und Herrschaft befreien. Angelehnt daran dürfen und können Lehrer*innen nicht neutral sein, sie müssen Stellung beziehen. Die el mundo Studierenden stimmen seinem Verständnis vor allem im Zusammenhang mit Nachhaltigkeitsprinzipien zu. Die Lehrkräfte haben eine Vorbildfunktion und sollten auch getreu ihrer Aussagen handeln. Doch bei Freires problemformulierender Bildung wie auch bei el mundo stehen im Normalfall sowieso die Lernenden im Mittelpunkt und nicht die Lehrkräfte.

In Bezug auf die Verwendung von Methoden hat el mundo eine andere Herangehensweise als Freire. Bei el mundo nehmen sie eine zentrale Stellung ein. Sie sollen den klassischen Unterricht aufbrechen und eine abwechslungsreiche, kompetenzorientierte Gestaltung ermöglichen. Den (zukünftigen) Lehrer*innen wird eine ganzheitliche Vermittlung von Nachhaltigkeit, als Teil des neuen Lehr-Lern-Verständnisses empfohlen. Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ oder auch andere seiner Werke behandeln hingegen keine konkreten methodischen Herangehensweisen. Freire bietet den Lehrpersonen – im Gegensatz zu el mundo – keinen Methodenkoffer. Er lässt den Lehrkräften viele Freiheiten und gibt ihnen stattdessen Prinzipien an die Hand: Bewusstseinsbildung und Befreiung, Dialog, konkrete Situationen und soziale Verhältnisse zum Thema/Problem zu machen – Problemformulierung. Diese Kriterien finden sich zum Teil auch bei el mundo wieder. Vom Bewusstsein schaffen („für die Problemlage“) ist dort die Rede und auch der Dialog nimmt eine wesentliche Rolle ein, ebenso die Auseinandersetzung mit konkreten Situationen. Es werden auch die sozialen Verhältnisse thematisiert. Befreiung (aus der Unterdrückung), Freires Ziel, ist bei el mundo allerdings kein Thema. Im Zertifikatsprogramm wird kein Systemwandel angestrebt – Veränderungen (hin zu mehr Nachhaltigkeit) innerhalb der bestehenden Strukturen reichen aus.

Die Anknüpfung an lokale Gegebenheiten und die Lebensrealität der Schüler*innen wird positiv hervorgehoben. Dies gelingt auch durch das Lernen außerhalb der Bildungsinstitution oder im Zuge von Exkursionen. Vor Ort erhalten die Lernenden „exklusive“, reale Einblicke und lernen Neues kennen. Ihr Blick auf die Welt kann sich weiten und möglicherweise auch ihre Sicht auf die Dinge ändern – die angehenden Lehrer*innen unterstreichen die positiven Effekte anderer Settings oder Lernorte. In den meisten Modulen spielen die Dozierenden eine untergeordnete Rolle und die Studierenden gestalten das Seminar maßgeblich (mit). In Hinblick auf die neuen Fächer wurden in Zukunftswerkstätten studentische Vorschläge für deren Ausgestaltung erarbeitet und so eine Forderung Freires, nach einer partizipativen Organisation der (lebensnahen) Inhalte, erfüllt.

Das kritische Denken wurde bei el mundo als roter Faden benannt. Dieser Faden ist bei Freire das kritische Bewusstsein und die Notwendigkeit Verhältnisse oder konkrete Situationen zu problematisieren. Die Studierenden sowie Schulkinder lernen über den Klimawandel/die Klimakrise, reflektieren die Effekte der Globalisierung oder hinterfragen ihr eigenes Konsumverhalten. Die Kritik an den Bedingungen, die das Klima belasten oder sogenannte Globalisierungsverlierer*innen hervorbringen, werden meistens angeschnitten, stehen aber nicht im Zentrum. Es dreht sich viel um persönliche Handlungsoptionen, weniger jedoch um einen (notwendigen) radikalen systemischen Wandel. Die Befreiung von Macht und Herrschaft, revolutionäre Umbrüche sind bei el mundo kein definiertes Ziel. In diesem Punkt zeigt sich wohl die größte Unterscheidung zwischen el mundo und der „Pädagogik der Unterdrückten“.

Der spezielle Kontext sollte hier allerdings bedacht werden: el mundo bezieht sich auf die akute Krise rund um das Klima, deren (potentielle) Auswirkungen und legt den Fokus auf eine nachhaltige Entwicklung. Freires Ziel ist hingegen die Befreiung der Menschen aus der Fremdherrschaft und Abhängigkeiten, nachdem sein Werk durch die Lage in Brasilien der 1960er Jahre geprägt wurde. Die globalen Zusammenhänge von (historischer) Herrschaft und Macht beeinflussen auch die Klimakrise, was jedoch bei el mundo nicht behandelt wird. Unterdrückungsstrukturen sind heute oftmals nicht offensichtlich. Reiche und mächtige Menschen haben zum Beispiel einen viel stärkeren negativen Einfluss auf das Klima als die – meist ärmeren – Menschen, die besonders unter den Folgen von Klimaveränderungen leiden.

Ohne Kritik an den Verhältnissen, ohne das Formulieren von Fragen und Problemen können Menschen, laut Freire, kein echtes kritisches Bewusstsein entwickeln. Freires problemformulierende Bildung stellt die realen Widersprüche und Ungleichheiten zur Diskussion und liefert keine vorgefertigten Antworten. An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass viele Teilnehmer*innen am el mundo-Programm (dem Mainstream und bestehenden Ungleichheitsverhältnissen gegenüber) kritisch sind und auch reflektiert agieren (vgl. 5.2.2 und 5.2.5). Ob dies eine Folge – ein Erfolg – des Programms ist, oder die Studierenden zuvor schon so eingestellt waren, kann allerdings durch diese Forschung nicht festgestellt werden. Das

freireanische Prinzip der Problemformulierung erfüllt el mundo teilweise. Des Öfteren werden im Seminar – wegen des Lehramtskontexts – Herausforderungen oder Fragen im Umgang mit Schüler*innen besprochen. In den Kursen oder im Unterricht werden gemeinsam Sachverhalte eruiert, weniger jedoch konkrete Probleme formuliert. Je nach Klassenstufe werden dabei didaktische Reduktionen vorgenommen. Es stehen die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen im Fokus. In der Schule wird an Themen, Problemen oder Projekten gearbeitet, wodurch unter anderem das problemlösende Denken – nicht die Problemformulierung – gefördert werden soll.

Sowohl bei Freire als auch bei el mundo geht es darum, nicht nur ein kritisches Bewusstsein zu erlangen oder sich Wissen anzueignen, sondern durch konkrete Handlungen Veränderung an realen Situationen zu erzielen. Daher verschränkt Freire in seiner Praxis Reflexion und Aktion – alle Menschen sollen sich von ihrem kritischen Bewusstsein leiten lassen. Das (Hinter-)Fragen und ins Handeln kommen sind auch bei el mundo von Bedeutung. In Form von handlungsorientiertem Unterricht werden die Schüler*innen aktiv. Doch ihr Handeln und Wirken soll über die Schule hinaus gehen. Im Sinne von BNE geht es um Teilhabe an Gesellschaft sowie Politik und somit die Gestaltung der Zukunft, dabei soll das Konzept der nachhaltigen Entwicklung wie ein Kompass sein. Schon im Unterricht erfahren und erproben die Kinder und Jugendlichen, was Partizipation bedeutet. Besonders niedrigschwellige Methoden oder generell inklusive Strukturen sollen alle Schüler*innen ermutigen, ermächtigen, dass ihre Meinung wichtig ist und ihre Handlungen einen Unterschied machen können. Freire wünscht sich eine Emanzipation der Lernenden, die zur Befreiung aus der Unmündigkeit und Unterdrückung führt. Wie bereits erwähnt, stehen Machtverhältnisse bei el mundo nicht im Mittelpunkt, weshalb einer Befreiung davon kaum Bedeutung beigemessen wird. Die Ziele des Zertifikats sind deutlich weniger herausfordernd und radikal.

Reflexionsprozesse werden bei el mundo zum einen bewusst angestoßen und zum anderen immer wieder Raum für Fragen, Gedanken und (informelle) Gespräche zur Verfügung gestellt. Die Bildungsgespräche oder Reflexionspapiere zeugen von reflektierten Frauen und Männern (vgl. 5.2.2 und 5.2.5), die ihre Rolle als Lehrer*in wie auch ihre Position als Bürger*in, Konsument*in oder Verbraucher*in engagiert im Blick haben – wieder stellt sich die Frage, inwiefern das ein Ergebnis des Zertifikatsprogramms ist oder sich hauptsächlich kritischer denkende Studierende dafür bewerben, also eine Art Selektionseffekt greift. Weitere Forschung dazu, auch nach der Implementierung des Erweiterungsfachs, wäre wertvoll.

Hier soll nochmals auf einen Impuls der Studierenden eingegangen werden. Sie möchten sich mit den Menschen solidarisieren, deren Stimmen oder Schicksal in unserer Gesellschaft ansonsten wenig Gehör finden (vgl. 5.2.2). Gleichzeitig betonen sie, dass die Lernenden nicht zur Solidarität oder zu Handlungen gezwungen werden dürfen. Im Unterricht sollen sie daher aktiviert und motiviert werden. Sie sollen selbst entscheiden, was sie für richtig oder falsch halten

und ihre Position finden, entsprechend welcher sie eigenständig und eigenverantwortlich agieren. Sie werden befähigt und ermutigt, dass sie sich aktiv in die Gestaltung der Zukunft einbringen. Freire betont, dass die Realität stets im Werden ist, von uns verändert werden kann und dies sogar muss. Die realen Veränderungen sollen, auf der einen Seite, zu einer nachhaltigeren Gesellschaft und, auf der anderen Seite, zum Ende der Herrschaft von Menschen über andere Menschen führen. Von einer notwendigen Befreiung der Erde oder Menschen aus der Unterdrückung (→ **Ecopedagogy**) ist bei el mundo nicht die Rede. Die Ziele des Zertifikats sind somit weitaus weniger provokativ oder extrem.

Die Untersuchung macht also deutlich, dass das Zertifikatsprogramm Charakteristika einer „Pädagogik der Unterdrückten“ teilt. Das neue Lehr-Lern-Verständnis ist innovativ und begrüßenswert, doch es reicht nicht aus. el mundo erwirkt dadurch keine nachhaltigen Irritationen bei den Studierenden und strebt auch keine radikalen, revolutionären Veränderungen der Realität an. Mehr Beteiligung der Lernenden kann beispielsweise ziemlich problemlos an (Hoch-)Schulen implementiert werden. Dadurch wird an den Strukturen per se nicht gerüttelt. Dennoch gibt es einige positive Übereinstimmungen zwischen el mundo und Freires Philosophie und Pädagogik, die nochmals kurz zusammengefasst werden:

Bei beiden ist der **Dialog** sehr bedeutsam. Die Studierenden agieren auf Augenhöhe mit den Dozierenden, Kooperationspartner*innen und ihren Studienkolleg*innen. Ihre Beteiligung ist nicht nur auf dem Papier festgehalten, sondern auch praktisch erwünscht, sie wird aktiv eingefordert und gelebt: Mitgestaltung von Seminarsitzungen, Mitbestimmung bei den neuen Fächern, studentische Projekte oder Forschung – zum Beispiel der City Walk und ganz allgemein die Vernetzung und der Austausch bei el mundo, was die Studierenden sehr schätzen. Auch verschiedene aufgeführte Methoden fokussieren die Redeanteile oder regen Bewusstwerdungsprozesse an und ermöglichen, dass selbstständig sowie voneinander gelernt werden kann. Es gibt nicht diese Gegenüberstellung, häufig leiten die Lehrpersonen lediglich an oder moderieren die Abläufe. Expert*innen stehen für Fragen zur Verfügung. Auch das Hinterfragen wird mitgedacht und der **Reflexion** bei el mundo viel Zeit und Raum gegeben.

Das Anbinden an die **Lebensrealität** der Lernenden (und die Kontextualisierung des Gelernten) anhand **konkreter Situationen** praktizieren Freire sowie el mundo ebenfalls. Aufenthalte in der Natur oder an Lernorten – wobei jeder Platz zu einem Lern-Ort werden kann – tragen zum Welt lesen bei. Im Rahmen der Module 3 und 4 hatten diese außeruniversitären bzw. -schulischen Erlebnisse Priorität. Die Studierenden heben in diesem Zusammenhang die zahlreichen Lerneffekte – auch in der Reflexion – hervor. Für sich selbst, sowie ihre (zukünftigen) Klassen.

Wie bereits mehrfach angemerkt, ist die Diskrepanz zwischen el mundo und Freires Ansatz beim Thema der **sozialen Veränderung** am größten. el mundo möchte Gestaltungskompetenz vermitteln und die Lernenden „einladen“ ihren Alltag an Nachhaltigkeitskriterien auszurichten

bzw. sich aktiv in die Gesellschaft (und Politik) einzubringen. Vor allem die Studierenden betonen die (Relevanz der) Ermächtigung der Schüler*innen zur Teilhabe. Doch die Mächtigen und Herrschenden werden nicht in den Blick genommen. Nachdem die problematischen Verhältnisse von Macht oder (historischer) Ungleichheit nicht stringent offengelegt werden, kann es auch nicht zu einer Befreiung bzw. einem Wandel der gesellschaftlichen Strukturen im freireisenden Sinn kommen.

Selbstverständlich sind die Umstände im postkolonialen Brasilien der 1960er Jahre anders als im 21. Jahrhundert in München/Deutschland, doch zum einen bestehen globale Ungleichheitsverhältnisse fort, zum anderen müssen sie mit den Bestrebungen nach Nachhaltigkeit verbunden werden. Unsere Strukturen sind an vielen Stellen weder nachhaltig noch gerecht, wodurch viele Menschen und die Natur weiterhin ausgebeutet werden. Daher ist auch Selbstreflexion erforderlich. Indirekt unterstützen auch Universitäten und ihre Mitglieder das ausbeuterische System, wenn sie die Ursachen der Klimakrise nicht benennen oder Verantwortung von sich schieben – was im Imagefilm teilweise der Fall ist. el mundo müsste macht- und selbstkritischer agieren sowie lehren. Eine intensivere Zusammenarbeit beispielsweise mit dem Nord Süd Forum oder Commit (vgl. 3.4) könnte dabei unterstützen. Um einer „Pädagogik der Unterdrückten“ im Kern zu entsprechen, müsste el mundo alle (verborgenen) Macht- und Herrschaftsstrukturen kritisch analysieren und die Studierenden müssten sodann das vorherrschende System herausfordern. Eine umfassende kritische, dialogische Bewusstseinsbildung – angelehnt an Freire – ist daher unabdingbar.

Besonders im Zeitalter der Digitalisierung, Technologisierung und Künstlichen Intelligenz sowie leider auch in Zeiten politischer Hetze, von Fake News oder Manipulationsversuchen von diversen Seiten sind kritisches Denken und der zwischenmenschliche Austausch äußerst relevant. Im Hinblick auf die Befreiung aller Menschen und eine nachhaltige Veränderung ihrer Lebensweisen (hin zu einem verantwortungsvolleren Umgang mit den natürlichen Ressourcen) ist es auch entscheidend, stets den (historischen) Kontext zu berücksichtigen und Bewusstsein für die manifesten Ungleichheiten und globalen Ungleichgewichte zu schaffen, die zudem die Klimakrise verschärfen. Wegen der zunehmenden Geschichtsblindheit ist es wichtig, die (geschichtlichen) Zusammenhänge nicht auszublenden. Obwohl Freires Buch vor über 50 Jahren erschien, haben seine Vorstellungen – neu gedacht – nach wie vor höchste Relevanz.

6. Persönliche Schlussreflexion

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich intensiv mit dem Zertifikatsprogramm *el mundo* auseinandergesetzt. Eine Schwierigkeit bestand in der Vielschichtigkeit. Zuerst mussten vier Gegenstände (unabhängig) voneinander erarbeitet werden. Paulo Freires Pädagogik, das Konzept Nachhaltigkeit, diverse Bildungskonzepte und *el mundo*. Mit keinem hatte ich im Rahmen des Studiums intensiven Kontakt und musste mich daher erst einmal einlesen und einarbeiten. Noch dazu bin ich keine ausgebildete Erzieherin oder Lehrerin, dafür konnte ich mir einiges an Expertise rund um die genannten Themen aneignen.

Besonders die „Pädagogik der Unterdrückten“ (Ende der 1960er Jahre verfasst) ist nicht einfach geschrieben und der Transfer in eine andere Zeit und einen anderen Kontext war für mich nicht immer leicht. Auch die Verknüpfung der drei bzw. vier Stränge war eine Herausforderung. Dennoch ist die Verschränkung von einer Theorie aus dem (post-)kolonialen Globalen Süden mit einem (vermeintlich) globalen Nachhaltigkeitsverständnis und zeitgenössischen didaktischen Konzepten überwiegend aus dem Globalen Norden eine lehrreiche Übung.

Qualitativ geforscht habe ich zuvor öfters, neu jedoch war die Arbeit mit solch einem umfangreichen Datensatz (Umfang circa 200 Seiten Rohdaten) und Kategorienkatalog. Die Datentriangulation (Bildungsgespräche, Reflexionsarbeiten, *el mundo* Imagefilm und Modulhandbuch) bereichert zum einen die Ergebnisse, zum anderen fiel mir die Verbindung der verschiedenen Ebenen und Blickwinkel (auf *el mundo* an der Universität oder (zukünftige) *el mundo* Lehrkräfte in den Schulen) nicht immer leicht, was sicherlich auch daran liegt, dass ich (noch) eine weniger erfahrene Forscherin bin. Die Erhebung eigener Daten mittels Leitfadeninterviews oder semi-strukturierter Gespräche mit Studierenden und Dozierenden hätte wohl die Analyse erleichtert, weil (Nach-)Fragen mit speziellem Fokus zur Forschungsfrage möglich gewesen wären. Dennoch konnten zahlreiche interessante Erkenntnisse aus den Bildungsgesprächen, Reflexionspapieren sowie dem Imagefilm und Modulhandbuch gewonnen werden. Generell wäre mehr Forschung über *el mundo* gewinnbringend. Besonders weil sich dort momentan viel verändert. Des Öfteren fiel es mir zudem schwer eine neutrale Position bzw. kritische Distanz zum Gegenstand aufzubauen, da ich über die Monate und Jahre viele Einblicke in *el mundo* erhielt und Teil des Teams bin. In Bezug auf diese Masterarbeit bringt die Nähe also Vor- und Nachteile mit sich. Nichtsdestotrotz habe ich im gesamten Prozess viel dazugelernt, über unsere ungleiche Gesellschaft, manifeste Machtverhältnisse sowie (eigene) festgefahrene Denkmuster.

Wie erarbeitet werden konnte, entspricht *el mundo* in einigen Aspekten Freires dialogischer, partizipativer Bildung. Doch die Zielsetzungen sind verschieden – die Auseinandersetzung mit Herrschaft oder Macht spielt im Zertifikatsprogramm kaum eine Rolle. Freires Forderung nach strukturellen Veränderungen (als Ziel der Bildungsarbeit) kommt *el mundo* nicht nach, dazu

müssten die Studierenden herausgefordert werden, abseits der ihnen bekannten Pfade zu denken und ihr Handeln zu hinterfragen.

Gegenwärtig gerät Nachhaltigkeit gesamtgesellschaftlich fast in Vergessenheit. Neben den multiplen Krisen und dem Klima, bereitet mir der Rechtsruck in vielen Demokratien Sorgen. Kritisch denkende und handelnde Bürger*innen, Solidarität füreinander und für unseren Planeten Erde werden daher dringend gebraucht. Programme (oder Fächer) wie el mundo leisten einen enorm wichtigen Beitrag für unser Zusammenleben, indem sie die Lernenden bestärken und auf das Mitgestalten der Gesellschaft und Zukunft vorbereiten. Für eine langfristige Veränderung wäre es darüber hinaus notwendig, dass die globalen Muster von Macht und Herrschaft – im Erweiterungs- sowie Nebenfach – in den Fokus gerückt werden. Nur so können die Studierenden die Welt kritisch lesen und schreiben lernen. Erst dann kann eine gerechte, nachhaltige Gesellschaft entstehen.

Quellenverzeichnis

Amin, Samir (1975): What education for what development? In: Prospects 5, S. 48–52.

Bauer, Steffen (2008): Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung. In: Informationen zur politischen Bildung (izpb) (287), S. 1–14. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/umweltpolitik-287/8983/leitbild-der-nachhaltigen-entwicklung/>, zuletzt geprüft am 12.06.2024.

Bellina, L.; Tegeler, M. K.; Müller-Christ, G.; Potthast, T. (2020): Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. Hg. v. Universität Bremen, Eberhard Karls Universität Tübingen. Online verfügbar unter <https://www.hochn.uni-hamburg.de/downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf>, zuletzt geprüft am 24.08.2024.

Bendig, Rebekka (2018): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) – Globales Lernen (GL). In: Rebekka Bendig (Hg.): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 11–46.

Blum, Jona; Fritz, Mareike; Taigel, Janina; Singer-Brodowski, Mandy; Schmitt, Martina; Wanner, Matthias (2021): Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hg. v. Umweltbundesamt.

Bogun, Roland (2009): Umwelt-, Risiko- und Nachhaltigkeitsdiskurs: Variationen des gleichen Themas? Universität Bremen, artec | Forschungszentrum Nachhaltigkeit. Bremen (artec-paper, 160). Online verfügbar unter https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/artec/Publikationen/artec_Paper/160_paper.pdf.

Brandner, Vera; Winter, Paul; Vilsmaier, Ulli (2015): Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung. In: Gerald Faschingeder und Franz Kolland (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: nap, New Acad. Press (Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband, 26), S. 74–92.

Buckbesch, Mirja; Lerche, Ulrike; Niebling, Lina (2021): Leben was wir lehren - mit dem Whole Institution Approach Bildungseinrichtungen nachhaltiger gestalten. Hg. v. agl – Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e. V. (agl-Dokumente, 28). Online verfügbar unter <https://agl-einewelt.de/publikation/whole-institution-approach/>.

Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), S. 26–33.

Danielzik, Chandra-Milena; Kiesel, Timo; Bendix, Daniel (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine Postkoloniale Analyse von Materialien der Entwicklungspädagogischen Bildungsarbeit in Deutschland. Hg. v. global e. V. Berlin. Online verfügbar unter www.global.org.

Dietz, Kristina; Engels, Bettina (2020): Umwelt und Entwicklung. In: Karin Fischer, Gerhard Hauck und Manuela Boatca (Hg.): Handbuch Entwicklungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 1–15.

DUK – Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hg.) (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

DUK – Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hg.) (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap. #ESDfor2030 & #BNE2030.

DUK – Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (o. D.): Nachhaltigkeit 360° - in der Schule. Was eine Schule zu einem Lernort für nachhaltige Entwicklung und zukunftsfähiges Handeln macht. Online verfügbar unter <https://www.unesco.de/node/6100>.

Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie (Hg.) (2020): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? 1. Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

Engagement Global gGmbH, Service für Entwicklungsinitiativen (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. 2. Aufl. Unter Mitarbeit von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege. KMK & BMZ.

Erben, Friedrun; de Haan, Gerhard (2014): Nachhaltigkeit und politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 64 (31-32), S. 21–27.

Faschingeder, Gerald (2012): Radikal dialogisch. Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires. In: Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. (16), Artikel 3, 03_1–03_9.

Faschingeder, Gerald; Kolland, Franz (2015): Was geschah mit der Idee der emanzipatorischen Bildung? Eine Einleitung. In: Gerald Faschingeder und Franz Kolland (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: nap, New Acad. Press (Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband, 26), S. 7–17.

Faschingeder, Gerald; Novy, Andreas (2007): Paulo Freire heute – Einleitung. In: Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. JEP - Journal für Entwicklungspolitik XXIII (3), S. 4–9.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verlag.

Funke, Kira (2010): Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster: Waxmann (Interaktionistischer Konstruktivismus, 9).

Gadotti, Moacir (2008): Paulo Freire and the Culture of Justice and Peace. The perspective of Washington vs. the perspective of Angicos. In: Pedro Noguera und Carlos Alberto Torres (Hg.): Social Justice Education for Teachers. Rotterdam: Sense Publishers, S. 147–159.

Gadotti, Moacir (2009): Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária. Hg. v. Centro de Referência Paulo Freire. Online verfügbar unter <https://acervo.paulofreire.org/items/3f737051-1289-4a5c-aa6d-8ae88a3c7ad6>, zuletzt geprüft am 01.03.2024.

Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (2009): Paulo Freire: Education for Development. In: Development and Change 40 (6), S. 1255–1267.

Geneuss, Katrin; Neugebauer, Luisa (2023): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Zertifikatsstudiengang el mundo für Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen. In: Josef Weißenböck und n.n. (Hg.): Lernen über den Tellerrand hinaus: Good Practices zu Interdisziplinarität, Internationalisierung & Future Skills. Beiträge zum 11. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 30.03.2023. Wien: ALGE Verlag.

Göbl, Magdalena (2021): Aufgeladener Diskurs. Warum Moral allein keine Lösung ist. In: Die Politische Meinung 66 (568), S. 16–20. Online verfügbar unter <https://www.kas.de/de/web/die-politische-meinung/ausgaben/detail/-/content/nachhaltig-jenseits-von-verboten-1>, zuletzt geprüft am 20.06.2024.

Gräsel, Cornelia (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–17.

de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann und Gerhard de Haan (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.

Hamborg, Steffen (2017): 'Wo Licht ist, ist auch Schatten' - Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Michael Brodowski (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin: Logos Verlag Berlin (Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt, Band 4), S. 15–31.

Hamborg, Steffen (2018): Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hartmeyer, Helmuth (2012): Globales Lernen mit Studierenden. Ein Seminarangebot an der Universität Wien. In: Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. (16), Artikel 6, 06_1–06_6.

Hauff, Volker (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Brundtland-Bericht. Greven: Eggenkamp.

Hoiß, Christian; Geneuss, Katrin; Ludwig, Ralf: Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell in der 1. Phase der Lehrer:innenausbildung verankern. Erkenntnisse aus dem Zertifikatsprogramm el mundo. In: Lehrerbildung@LMU, (3) 2023, S. 45–56. Online verfügbar unter <https://lehrerbildung.ub.uni-muenchen.de/index.php/lehrerbildung/issue/view/8>.

Holzbaur, Ulrich (2020): Nachhaltige Entwicklung. Der Weg in eine lebenswerte Zukunft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hupke, Klaus-Dieter (2021): Zur Rolle der Wissenschaft im Nachhaltigkeitsdiskurs. In: Klaus-Dieter Hupke (Hg.): Warum Nachhaltigkeit nicht nachhaltig ist. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 179–181.

Inkermann, Nilda; Eis, Andreas (2022): Konzepte Politischer Nachhaltigkeitsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 72 (48/2022), S. 29–34.

Kahn, Richard (2008): From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? In: Green Theory & Praxis (The Journal of Ecopedagogy) 4 (1), 1–14. DOI: 10.3903/gtp.2008.1.2.

Kastner, Bernd (2024): "So dringend wie nie zuvor". In: Süddeutsche Zeitung Digitale Medien GmbH / Süddeutsche Zeitung GmbH, 21.01.2024. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-lmu-nachhaltigkeit-mzn-studiengaenge-1.6336231?print=true>.

Ködelpeter, Thomas; Loewenfeld, Marion; Schlehofer, Anke; Kreuzinger, Steffi (2022): Geschichte und Geschichten. Von der Umwelterziehung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

- In: Anke Schlehofer, Steffi Kreuzinger und Thomas Ködelpeter (Hg.): Wandel braucht Bildung. Impulse, Konzepte und Praxis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung: oekom verlag, S. 18–24.
- Krämer, Georg (2008): Was ist und was will „Globales Lernen“? In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, S. 7–10.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Künzli David, Christine; Bertschy, Franziska; Di Giulio, Antonietta (2010): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2), S. 213–231.
- Lange, Ernst (1971): Einführung. In: Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verlag, S. 7–28.
- Langthaler, Margarita (2015): Die Konjunkturen der Bildungszusammenarbeit. Ein Liebling der internationalen EZA? In: Gerald Faschingeder und Franz Kolland (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: nap, New Acad. Press (Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband, 26), S. 33–58.
- Lingenfelder, Julia (2020): Transformative Bildung. Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? In: Außerschulische Bildung (1), S. 52–57.
- Meadows, Donella H.; Meadows, Dennis L.; Zahn, Erich; Milling, Peter (1972): The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York: Universe Books.
- Misiaszek, Greg William (2020b): Ecopedagogy: teaching critical literacies of 'development', 'sustainability', and 'sustainable development'. In: Teaching in Higher Education 25 (5), S. 615–632. DOI: 10.1080/13562517.2019.1586668.
- Misiaszek, Greg William (2021): An ecopedagogical, ecolinguistical reading of the Sustainable Development Goals (SDGs): What we have learned from Paulo Freire. In: Educational Philosophy and Theory 54 (13), S. 2297–2311. DOI: 10.1080/00131857.2021.2011208.
- Misiaszek, Greg William (2022): Ecopedagogy: Critical Environmental Pedagogies to Disrupt Falsely Touted Sustainable Development. In: Ali A. Abdi und Greg William Misiaszek (Hg.): The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education. Cham: Springer International Publishing, S. 301–317.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm.
- Novy, Andreas (2007): Die Welt ist im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. JEP – Journal für Entwicklungspolitik XXIII (3), S. 29–57.
- Ohlmeier, Bernhard; Brunold, Andreas (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development. Brundtland Report (1987). Oxford: Oxford University Press.

Overwien, Bernd (2014): Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 69), S. 375–382.

Pufé, Iris (2014): Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 64 (31-32), S. 15–21.

Rieckmann, Marco (2018): Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41 (02), S. 4–10. DOI: 10.31244/zep.2018.02.02.

Rieckmann, Marco (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Von Projekten zum Whole-Institution Approach. In: Suzanne Kapelari (Hg.): Vierte „Tagung der Fachdidaktik“ 2019 Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung: innsbruck university press, S. 11–44.

Rieckmann, Marco (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. In: merz - Zeitschrift für Medienpädagogik 65 (4), S. 10–17.

Rösch, Christoph (1987): Die Erziehungskonzeption Paulo Freires. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang (Europäische Hochschulschriften, Bd. 332).

Seider, Tanja (2021): Politische Bildung im Zeichen von Anthropozän und Klimakrise. In: Carl Deichmann und Marc Partetzke (Hg.): Demokratie im Stresstest. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Politische Bildung), S. 31–52.

Singer-Brodowski, Mandy (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (1), S. 13–17. DOI: 10.25656/01:15443.

Singer-Brodowski, Mandy (2016b): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Umweltdachverband GmbH (Hg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband. Wien, S. 130–139.

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die "intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) B 45, Artikel 4, S. 1–18.

Töpfer, Klaus (2013): Nachhaltigkeit im Anthropozän. In: Jörg Hacker (Hg.): Nachhaltigkeit in der Wissenschaft. Leopoldina-Workshop am 12. November 2012 in Berlin. Halle (Saale): Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart (Nova Acta Leopoldina, Neue Folge | Band 117 | Nummer 398), S. 31–40.

Uekötter, Frank (2014): Ein Haus auf schwankendem Boden: Überlegungen zur Begriffsgeschichte der Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 64 (31-32), S. 9–15.

UN – Vereinte Nationen (1992): Agenda 21 Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung Rio de Janeiro, Juni 1992. Online verfügbar unter http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf.

UN – Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. A/RES/70/1. Online verfügbar unter www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf.

Vilsmaier, Ulli; Faschingeder, Gerald; Merçon, Juliana (2020): Learning from Paulo Freire for Inter- and Transdisciplinary Research. In: JEP - Journal für Entwicklungspolitik XXXVI (3), S. 4–18.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Hauptgutachten. 2., veränd. Aufl. Berlin: WBGU.

Wilmans, Kerstin (2021): Whole School Approach. Ganzheitlicher Ansatz zur Schulentwicklung. Schools for Earth. Hg. v. Greenpeace e. V.

Winckler, Carlos Roberto; Fornari, Maria Sitia Liege; Herz Genro, Maria Elly; Carraro, Rosângela (2007): Paulo Freire relectured. Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners. In: Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. JEP – Journal für Entwicklungspolitik XXIII (3), S. 10–28.

Webseiten und Webseiteneinträge:

Adichie, Chimamanda (2009): Die Gefahr einer einzigen Geschichte. Ted Talk. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>, zuletzt geprüft am 15.11.2024.

Aachener Stiftung Kathy Beys (Hg.) (2015): Lexikon der Nachhaltigkeit. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtland Bericht | Brundtland Report). Online verfügbar unter https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_1987_728.htm, zuletzt aktualisiert am 03.11.2015, zuletzt geprüft am 14.03.2024.

Aachener Stiftung Kathy Beys (Hg.) (2015): Lexikon der Nachhaltigkeit. Brandt Report: Das Überleben sichern, 1980. Online verfügbar unter https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brandt_report_1980_519.htm, zuletzt aktualisiert am 12.11.2015, zuletzt geprüft am 14.03.2024.

BNE Portal_1. Bundesweit / UN Dekade BNE (2005-2014). Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). DLR Projektträger / Koordinierungsstelle BNE. Online verfügbar unter https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/un_dekade_bne/un_dekade_node.html, zuletzt geprüft am 14.09.2024.

BNE Portal_2. Bundesweit / UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE (WAP BNE 2015–2019). Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). DLR Projektträger / Koordinierungsstelle BNE. Online verfügbar unter https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/das-unesco-weltaktionsprogramm-bne/das-unesco-weltaktionsprogramm_node.html, zuletzt geprüft am 14.09.2024.

BNE Portal_3. Bundesweit / Das UNESCO-Programm "BNE 2030" in Deutschland (2020 - 2030). Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). DLR Projektträger / Koordinierungsstelle BNE. Online verfügbar unter https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/bne-2030/bne-2030_node.html, zuletzt geprüft am 14.09.2024.

BNE Portal_4. Einstieg / Was ist BNE? Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). DLR Projektträger / Koordinierungsstelle BNE. Online verfügbar unter https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html, zuletzt geprüft am 14.09.2024.

BNE Portal_5. Einstieg / Bildungsbereiche / Whole Institution Approach – der ganzheitliche BNE-Ansatz. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). DLR Projektträger / Koordinierungsstelle BNE. Online verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/whole-institution-approach/whole-institution-approach.html>, zuletzt geprüft am 14.09.2024.

Commit München e. V. (Hg.) (o. D.): Das ist Commit. Online verfügbar unter <https://commitmuenchen.com/ueber-uns/>, zuletzt geprüft am 10.01.2025.

Engagement Global gGmbH, Service für Entwicklungsinitiativen (Hg.) (2024): Globales Lernen. Was ist Globales Lernen? BtE - Bildung trifft Entwicklung. Online verfügbar unter <https://www.bildung-trifft-entwicklung.de/de/was-ist-globales-lernen.html>, zuletzt geprüft am 15.09.2024.

Ewert, Katrin (2023): Darum müssen wir über Klimaangst sprechen. Immer mehr Menschen sagen, sie haben "Klimaangst". Warum das keine Krankheit ist – und was an dem Begriff problematisch ist. Westdeutscher Rundfunk Köln (WDR). Online verfügbar unter <https://www.quarks.de/gesellschaft/darum-muessen-wir-ueber-klimaangst-sprechen/>, zuletzt geprüft am 09.02.2025.

Global Footprint Network (Hg.) (2024a): Past Earth Overshoot Days. Online verfügbar unter <https://overshoot.footprintnetwork.org/newsroom/past-earth-overshoot-days/>, zuletzt geprüft am 09.02.2025.

Global Footprint Network (Hg.) (2024b): Country Overshoot Days 2025. Online verfügbar unter <https://overshoot.footprintnetwork.org/newsroom/country-overshoot-days/>, zuletzt geprüft am 09.02.2025.

IPF – Instituto Paulo Freire (o. D.): O Instituto Paulo Freire. Online verfügbar unter <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>, zuletzt geprüft am 17.07.2024.

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.) (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung/Globales Lernen). Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24777> & <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/bne/>, zuletzt aktualisiert am 16.09.2024, zuletzt geprüft am 16.09.2024.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München (Hg.) (o. D.): Lehrpreise. LMU Lehrinnovationspreis. Online verfügbar unter <https://www.lmu.de/de/die-lmu/die-lmu-auf-einen-blick/auszeichnungen/lehrpreise/index.html>, zuletzt geprüft am 10.01.2025.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München (Hg.) (2022): Modulhandbuch, el mundo Zertifikatsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt. München.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München (Hg.) (2024a): el mundo - Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Online verfügbar unter <https://www.geo.lmu.de/el mundo/de/>, zuletzt geprüft am 22.01.2025.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München (Hg.) (2024b): el mundo - Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Allgemeines zum Studium. Online verfügbar unter

<https://www.geo.lmu.de/el mundo/de/studieren/>, zuletzt aktualisiert am 22.01.2025, zuletzt geprüft am 22.01.2025.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München (Hg.) (2024c): el mundo - Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Zertifikatsprogramm. Online verfügbar unter <https://www.geo.lmu.de/el mundo/de/studieren/zertifikationsprogramm/>, zuletzt aktualisiert am 22.01.2025, zuletzt geprüft am 22.01.2025.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München (Hg.) (2024d): el mundo - Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Erweiterungsfach. Online verfügbar unter <https://www.geo.lmu.de/el mundo/de/studieren/erweiterungsfach-bne/>, zuletzt aktualisiert am 22.01.2025, zuletzt geprüft am 22.01.2025.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München (Hg.) (2024e): el mundo - Nachhaltigkeit in Studium und Lehre. Team und Kooperationen. Online verfügbar unter <https://www.geo.lmu.de/el mundo/de/unser-team/> & <https://www.geo.lmu.de/el mundo/de/wir-ueber-uns/kooperationen/>, zuletzt aktualisiert am 22.01.2025, zuletzt geprüft am 22.01.2025.

LMU München Newsroom (Hg.) (2023): Klima macht Schule. Online verfügbar unter <https://www.lmu.de/de/newsroom/newsuebersicht/news/klima-macht-schule.html>, zuletzt aktualisiert am 26.06.2023, zuletzt geprüft am 15.07.2023.

LMU München Newsroom (Hg.) (2024): Ein Fach erweitert Horizonte. Online verfügbar unter <https://www.lmu.de/de/newsroom/newsuebersicht/news/ein-fach-erweitert-horizonte.html>, zuletzt aktualisiert am 04.06.2024, zuletzt geprüft am 15.06.2024.

Misiaszek, Greg William (2020a): About Ecopedagogy. Online verfügbar unter https://ecopedagogy.com/aboutecopedagogy/#_edn1, zuletzt aktualisiert 2020, zuletzt geprüft am 17.07.2024.

MZL – Münchener Zentrum für Lehrerbildung (Hg.) (2021): BNE-Auszeichnung für das LMU-Projekt el mundo. LMU (Ludwig-Maximilians-Universität) München. Online verfügbar unter <https://www.mzl.lmu.de/de/aktuelles/newsuebersicht/news/bne-auszeichnung-fuer-das-lmu-projekt-el-mundo.html>, zuletzt geprüft am 06.12.2024.

Nord Süd Forum München e. V. (Hg.) (o. D.): Nord Süd Forum München e.V. - für eine solidarische Welt. Ziele. Online verfügbar unter <https://www.nordsuedforum.de/nord-sued-forum-muenchen-e-v>, zuletzt geprüft am 10.01.2025.

Ökoprojekt MobilSpiel e. V. (Hg.) (o. D.): Über uns. Wie wir arbeiten. Online verfügbar unter <https://www.oekoprojekt-muenchen.de/ueber-uns/wie-wir-arbeiten> & <https://www.oekoprojekt-mobilspiel.de/themen-aktionen>, zuletzt geprüft am 10.01.2025.

Beschreibung/Seminarablauf **MODUL 4**

Verlauf des Gesprächs am 13.07.2023:

Zu Beginn der Prüfung haben beide Prüflinge die Gelegenheit jeweils über eine BNE-relevante Erkenntnis ihrer Wahl aus den Workshopteilen zu sprechen. Daraus entwickelt sich dann ein Prüfungsgespräch, dass...

- a) die Themen des **Blockseminars** gleichermaßen berücksichtigt,
- b) auf eine gleichmäßige Verteilung der Gesprächsanteile im Team abzielt,
- c) und in dem ich als Prüferin (Katrin Geneuss) immer wieder neue Impulse gebe.

Die Fragen und Aufgaben werden keine geschlossenen sein (z. B. „Nennen Sie sieben Methoden des Globalen Lernens“), sondern offene (z. B. „Wie könnten die Lernziele der dargestellten Methode kommuniziert und überprüft werden?“).

Mögliche Themen des Bildungsgesprächs:

- Welche Potentiale und Herausforderungen ergeben sich durch die Methoden des Globalen Lernens und der Umweltbildung?
- Welche Herausforderungen bringen die im Blockseminar vorgestellten Methoden inhaltlich – nicht organisatorisch – mit sich?
- Wie kann BNE in der Schule organisatorisch umgesetzt werden?
- Was muss bei der Planung der Methoden und bei der Entwicklung von Lernzielen beachtet werden?
- Worin besteht die Relevanz der Ganzheitlichkeit der Methoden?
- Worin besteht die Sinnhaftigkeit von Spielen und Simulationen bei der Umsetzung von BNE?
- Welche Rolle spielt der Rahmen, das Setting, die Organisation des Lehr-Lern-Kontextes?
- Weiterentwicklung / alternative Spielverläufe der Simulationen oder Methoden: Wie könnte beispielsweise das Weltkarten-Spiel weiterentwickelt werden?
- Wie können kooperative Lernsettings durch die behandelten Methoden ermöglicht werden und wie können diese anschließend reflektiert werden?
- Warum ist bedürfnisorientiertes Lernen bei BNE wichtig?
- Welche Rolle spielt die Kommunikation bei der Umsetzung von BNE Methoden?
- Erörtern Sie Lernziele, verschiedene Anschluss- und Transferaufgaben und Anbindung an die Lebensrealität der unterschiedlichen Methoden zu Globalem Lernen: z. B. Weltmarktspiel, Weltkarte, Single Story, Karten und Geschichten über alternatives Wirtschaften.
- Erörtern Sie Lernziele, verschiedene Anschluss- und Transferaufgaben und Anbindung an die Lebensrealität der unterschiedlichen Methoden zur Umweltbildung: z. B. Kamera, Raupe mit verbundenen Augen, Eintritt und Austritt in die Natur, Eichhörnchenspiel, Landart, Brief an mich selbst.

Bis zum 29.06.2023 könnt Ihr weitere Themen für die Prüfung einreichen. Diese werden auf Moodle für alle sichtbar eingestellt. Bitte schickt sie mir (KG) per Mail.

Bei Fragen könnt Ihr Euch jederzeit per Email (oder in dringenden Fällen auch telefonisch) an mich wenden. Ich freue mich auf unser Bildungsgespräch. KG

Beschreibung/Seminarablauf **MODUL 3**

Leistungsnachweis:

- Aktive und verbindliche Teilnahme an den vier Pflichtveranstaltungen
- Besuch von Veranstaltungen im Umfang von mind. 9 „Stempelpunkten“
- Vorstellung Methode/Impuls/Thema im Seminar (5-10min)
- Abgabefrist der schriftlichen Reflexionsarbeit bis 01.03.2024 (ca. 15.000 Zeichen)
- Bewertung: bestanden/nicht bestanden

Aktive und verbindliche Teilnahme:

Sie müssen, um Modul 3 erfolgreich zu absolvieren, 9 „Stempelpunkte“ sammeln bzw. anders ausgedrückt dort Ihren persönlichen Fußabdruck hinterlassen. Neun Punkte sind als *MINDESTANFORDERUNG* genug. Aber natürlich basieren viele Veranstaltungen auf Ihrer aktiven Teilnahme. Daher möchte ich Sie bitten, sich nach Möglichkeit auch über das geforderte Maß hinaus einzubringen und an möglichst vielen Veranstaltungen teilzunehmen.

Schriftliche Reflexionsarbeit:

In der schriftlichen Reflexionsarbeit sollen Sie jede der in Modul 3 von Ihnen besuchten Veranstaltungen erneut durchdenken, zu Ihrem eigenen theoretischen, pädagogisch-didaktischen und methodischen Wissen in Bezug setzen und im Gesamtkontext von Modul 3 betrachten. Dabei geht es nicht darum, einzelne Veranstaltungen als „gut“ oder „schlecht“ zu bewerten, sondern um ein Nachdenken über Aspekte, die Sie in Ihrer Arbeit, Ihrer Haltung, Ihrem Denken angeregt oder gar geprägt haben oder bei denen Sie möglicherweise eine konträre Position einnehmen.

Mögliche Leitfragen für die Reflexionsarbeit:

Die folgenden Fragen dienen der umfassenden Reflexion der Veranstaltungen in Modul 3. Für Ihre Seminararbeit müssen Sie nicht auf jede einzelne der Fragen eingehen, diese sollen Ihnen lediglich zur Orientierung dienen und können eine mögliche Struktur vorgeben.

a) Reflexion der Veranstaltungen

- Inwiefern waren die Veranstaltungen (einzeln und in ihrer Gesamtheit) für Sie gewinnbringend? Was waren neue Erkenntnisse (etwa inhaltlicher, didaktischer oder methodischer Art)?
- Konnten Sie neue Perspektiven (eventuell auch auf bisher Gelerntes) kennenlernen?
- Würden Sie bestimmte Aspekte, Ziele und Forderungen von BNE jetzt anders betrachten, formulieren, oder bewerten?
- Würden Sie sagen, dass die Inhalte und das Format der Veranstaltungen den Forderungen von BNE entsprachen? Warum (nicht)?
- Gab es Momente, die Sie als besonders aufschlussreich, wertvoll oder inspirierend empfunden haben? Beschreiben Sie diese.

- Gab es Momente, die Sie als kritisch, spannungsgeladen oder vielleicht sogar unangenehm empfunden haben? Beschreiben Sie diese.

b) Inhaltliche Reflexion

- Was war der konkrete Inhalt bzw. was war neu für Sie?
- War der Inhalt für alle Anwesenden verstehbar?
- War der Inhalt zielführend?
- Welche Änderungs- bzw. Alternativvorschläge haben Sie?
- Wurden ethische Fragestellungen in angemessener Weise berücksichtigt?

c) Methodische Reflexion

- Waren die gewählten Methoden bzw. das Format geeignet, den Anwesenden zu helfen, die Inhalte zu verstehen, sich selbstständig damit auseinanderzusetzen und aktiv in den Austausch zu treten?
- Waren die gewählten Methoden geeignet, um Ziele von BNE zu erreichen?
- Welche methodischen Vorgehensweisen würden Sie als besonders gelungen bezeichnen? Warum?
- Wurde Ihrer Vorstellung von einem diskursiven Vorgehen entsprochen? Wurde zu viel/zu wenig gelenkt?

d) Reflexion zum Verhalten der Bildungsakteur*innen, Referent*innen und Moderator*innen:

- Was ist Ihnen Sie bezüglich des Verhaltens der Bildungsakteur*innen, Referent*innen und/oder Moderator*innen besonders in Erinnerung geblieben? Gab es (pädagogische) Vorbilder oder Rollenmodelle, die Sie positiv oder negativ bewerten? Hat Sie vielleicht auch etwas genervt oder abgelenkt?
- Haben Sie alternative Handlungsweisen für Ihr (späteres) berufliches Leben kennengelernt?
- Hatten Sie das Gefühl, dass die Diskussionen zu stark gelenkt wurden? Wenn ja, wie hätte sich das ändern lassen?
- Welche Schlüsse ziehen Sie für sich persönlich aus der Begegnung mit den Bildungsakteur*innen in Bezug auf Ihre eigene Rolle als Lehrkraft?
- War es den teilnehmenden Personen wichtig, bestimmte Werthaltungen einzubringen und zu vermitteln?
- War es Ihnen selbst wichtig, bestimmte Werthaltungen einzubringen und zu vermitteln? Wenn ja, wie und warum? Wenn nein, warum nicht?