



Implizite pädagogische Konzepte in Angeboten der Bildung für nachhaltige Entwicklung für zugewanderte Erwachsene

Barbara Pusch 

Eingegangen: 26. März 2024 / Überarbeitet: 17. Juli 2024 / Angenommen: 24. Oktober 2024 / Online
publiziert: 29. November 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) richtet sich heute mit vielfältigen Projekten und Bildungsangeboten an unterschiedliche Zielgruppen; seit 2015 werden auch zugewanderte Erwachsene verstärkt adressiert. Der Beitrag setzt an diesem Punkt an und untersucht die BNE-Verständnisse und pädagogischen Ansatzpunkte ausgewählter BNE-Angebote. Dazu wurden mit der Dokumentarischen Diskursinterpretation BNE-relevante Kapitel von fünf Orientierungskursbüchern sowie öffentlich zugängliche Informationen wie Webseiten, Videos, Flyer, Presseinterviews, Projektzusammenfassungen und Handreichungen von zehn BNE-Angeboten ausgewertet. Aus den untersuchten Materialien konnten fünf Diskursstränge rekonstruiert werden, die in diesem Beitrag anhand von fünf Bildungsangeboten, die diese Diskurse repräsentieren, dargestellt werden. Mit Blick auf die verfolgten pädagogischen Konzepte zeigen die Rekonstruktionen, dass die untersuchten BNE-Angebote vor allem ältere pädagogische Ansätze aufgreifen, wodurch neuere Perspektiven auf Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft in diesen Bildungsangeboten weitgehend unberücksichtigt bleiben. Auch die BNE-Verständnisse, die den untersuchten BNE-Angeboten zugrunde liegen, divergieren stark und reichen von Umweltverständnissen, die sich auf Mülltrennung und Sauberhaltung der unmittelbaren Umwelt beschränken, bis hin zu umfassenden Auseinandersetzungen mit Nachhaltigkeit, die einem BNE-Verständnis gerecht werden, das auf ergebnisoffene Reflexions-, Lern- und Bildungsprozesse abzielt und BNE als facettenreiches, mehrdimensionales Lernfeld versteht.

✉ Barbara Pusch
Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU), Landau, Deutschland
E-Mail: barbara.pusch@rptu.de

Schlüsselwörter Bildung für nachhaltige Entwicklung · Bildungsangebote · Migrantinnen und Migranten · Migration · Erwachsene Geflüchtete · Pädagogische Konzepte

Implicit pedagogical concepts in education for sustainable development programmes for migrant adults

Abstract Education for Sustainable Development (ESD) addresses a variety of target groups through a wide range of projects and educational programs, including, increasingly since 2015, migrant adults. Taking this as a starting point, this article examines the ESD- understandings and educational approaches of selected ESD programs for migrant adults. For this purpose, ESD-relevant chapters of five orientation course books as well as publicly available information such as websites, videos, flyers, press interviews, project summaries and manuals of ten ESD programs were analysed using documentary discourse interpretation. From the analysed materials, five discourse strands could be reconstructed, which are presented in this article on the basis of five educational offers that represent these discourses. With regard to the embedded pedagogical concepts, the reconstructions show that the ESD programs examined refer mainly to older pedagogical approaches, which means that newer perspectives on education in the migration society remain largely unrecognised in these educational programs. The ESD understandings these programs also cover a broad spectrum, ranging from understandings that are limited to waste separation and keeping the immediate environment clean, to comprehensive approaches to sustainability that correspond to an understanding of ESD that aims at open-ended reflection, learning and educational processes and understands ESD as a multifaceted, multidimensional field of learning.

Keywords Education for sustainable development · Educational programs · Adult migrants · Adult refugees · Pedagogical concepts

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) richtet sich heute mit vielfältigen Projekten und Bildungsangeboten an unterschiedliche Zielgruppen. Auch wenn eine unzureichende Adressierung von zugewanderten Menschen konstatiert wird (Kızılcak und Sauer 2003; Hunecke und Toprak 2014), ist seit 2015 eine Zunahme von Umwelt- und BNE-Maßnahmen für zugewanderte Erwachsene zu beobachten (Pusch 2020, 2021a, b). Dieses wachsende Praxisfeld trägt dem Nachhaltigkeitsziel 4.7 Rechnung, das BNE für „alle Lernenden“ anstrebt (UN 2015, S. 19). Gleichzeitig steht diesem wachsenden Feld ein Mangel an erwachsenenbildnerischer Forschung gegenüber, so dass wir wenig darüber wissen, wie diese Bildungsangebote pädagogisch konzipiert sind. Der Beitrag setzt an diesem Punkt an und geht auf der Basis einer empirisch-rekonstruktiven Untersuchung zwei Fragen nach: (1) Wie wird BNE in umwelt- und nachhaltigkeitsbezogenen Angeboten, die ausschließlich oder teilweise zugewanderte Erwachsene adressieren, konzeptualisiert? (2) Welche pädagogischen Ansätze im Kontext von Flucht und Migration verfolgen diese Angebote?

Der Aufsatz ist wie folgt gegliedert: Nach einführenden Erläuterungen zu BNE in der Migrationsgesellschaft (Abs. 1) skizziere ich (1) BNE als Bildungskonzept und (2) vier einschlägige pädagogische Ansätze im Kontext von Flucht und Migration (Abs. 2). Anschließend stelle ich das Forschungsdesign und mein methodisches Vorgehen vor (Abs. 3). Die Darstellung meiner Forschungsergebnisse erfolgt anhand der Rekonstruktion von fünf exemplarisch ausgewählten Bildungsangeboten (Abs. 4). Der Beitrag schließt mit einem Resümee, in dem diese Rekonstruktionen entlang der in Abschn. 2 vorgestellten Konzepte diskutiert werden (Abs. 5).

1 BNE für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft

Das Ziel von BNE ist es, eine Welt zu schaffen, „where *everyone* has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation“ (UNESCO 2005, S. 6; H. d. V.). Die Bedeutung von *everyone* wird auch in der Agenda 2030 deutlich, deren Kern die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) bilden. So wird in SDG 4.7 explizit betont, dass „*all learners*“ (UN 2015, S. 17; H. d. V.) u. a. durch BNE bis 2030 die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben sollen.

Aus der einschlägigen Literatur ist jedoch bekannt, dass BNE-Angebote nicht alle Menschen gleichermaßen erreichen (Brunner 2014; UNESCO 2014). Daher werden auch in der Erwachsenenbildung zunehmend zielgruppenspezifische Projekte z. B. für Seniorinnen und Senioren (o.N. 2022), Menschen aus bildungsbenachteiligten und/oder einkommensschwachen Milieus (Gebhard et al. 2023; Frieters-Reermann et al. 2022) und eben auch zugewanderte Menschen angeboten.

Über die BNE-Angebote in der Migrationsgesellschaft ist bislang wenig bekannt. Für die Umsetzung einer differenzsensiblen, reflexiven und ressourcenorientierten Erwachsenenbildung stellt dies ein wichtiges Forschungsdesiderat dar. Die wenigen Studien zu BNE in diesem Kontext weisen unterschiedliche thematische Schwerpunkte auf und lassen sich grob in vier Kategorien einteilen: (1) Arbeiten, die Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen bestimmter Migrationsgruppen untersuchen (Kızıloca und Sauer 2003; Hunecke und Toprak 2014; Kılıç und Sponick 2023), (2) Veröffentlichungen zur sog. „interkulturellen BNE“ in internationalen Austauschprojekten (Becker 2011, 2013, 2021), (3) quantitative Erhebungen zu BNE in der Migrationsgesellschaft (ANU 2021; Pusch 2023) sowie (4) qualitative Studien zur Umsetzung ausgewählter BNE-Maßnahmen (Katz 2010; Pusch 2020, 2021a, b).

Ein zentraler Befund, der sich durch all diese Studien zieht, ist die mangelnde Adressierung von zugewanderten Erwachsenen. Während einige Autorinnen und Autoren dabei auf zahlenmäßige Defizite verweisen (Kızıloca und Sauer 2003; Hunecke und Toprak 2014), betonen andere Studien die unzureichende inhaltliche und didaktische Ausgestaltung vorhandener Angebote. So arbeitet z. B. Katz (2010) in einem Interviewprojekt heraus, wie die Betonung kultureller Unterschiede zu Ethnisierungs- und Othering-Prozessen in BNE-Projekten führen kann und Pusch (2020, 2021a, b), wie zugewanderte Erwachsene in BNE-relevanten Bildungsmaßnahmen mitunter erzogen werden.

Weitere wichtige Erkenntnisse aus den Untersuchungen zu BNE in der Migrationsgesellschaft sind, dass Bildungsprojekte für zugewanderte Erwachsene zwar von vielen BNE-Pädagoginnen und -Pädagogen als „wichtig“ (ANU 2021, S. 3) erachtet, aber „wenig umgesetzt“ (ebd.) werden. Zudem verstehen BNE-Pädagoginnen und -Pädagogen unter Menschen mit sog. Migrationshintergrund v. a. Geflüchtete (ANU, o.D.), weshalb sie die Heterogenität dieser Gruppe (z. B. (hochqualifizierte) Arbeits-Migrantinnen und -Migranten) in der Regel nicht im Blick haben. Ein weiterer Befund ist, dass BNE-Maßnahmen, die sich an Zugewanderte richten, nur selten in Kooperation mit Migrantinnen- und Migrantenselbstorganisationen (MSO) geplant und durchgeführt werden (ANU 2021) sowie häufig als Integrationsmaßnahmen konzipiert sind (Pusch 2020, 2021a). Die im Folgenden vorgestellte Untersuchung knüpft sowohl an die Erkenntnisse als auch an die Desiderate dieser Studien an.

2 Theoretisch-konzeptionelle Implikationen

Um meine rekonstruktiven Analysen einordnen und meine forschungsleitende Frage beantworten zu können, skizziere ich im Folgenden Grundzüge von BNE als Bildungskonzept (Abs. 2.1.) und ausgewählte pädagogische Ansätze im Kontext von Flucht und Migration (Abs. 2.2.).

2.1 Zum Bildungskonzept BNE

BNE „gilt neben technologischen, politischen und wirtschaftlichen Strategien als weitere Strategie zur Realisierung des Leitbildes der ‚nachhaltigen Entwicklung‘“ (Gräsel 2018, S. 1093). Im Zentrum dieses pädagogischen Konzepts steht eine Entwicklungsform, die im Brundtland-Bericht als eine Entwicklung definiert wird, „that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (UN 1987, S. 37).

Seit der Jahrtausendwende gewinnt BNE als Bildungskonzept zunehmend an Bedeutung (Gebauer 2021; Rieckmann 2016). Auch wenn es keine einheitliche Definition von BNE gibt, stimmen die verschiedenen BNE-Definitionen darin überein, dass BNE Bildungsprozesse anstoßen soll, die *alle* Menschen dazu befähigen, an einer nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken (Artmaier et al. 2021, S. 9). Hierzu gehört auch, die drei Dimensionen Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft in ihrer Komplexität und gegenseitigen Abhängigkeit zu verstehen. Indem BNE die facettenreichen Interdependenzen der Weltgesellschaft berücksichtigt, hat sie sich von der Umweltbildung abgelöst und umfasst u. a. auch zentrale Perspektiven des Globalen Lernens (Michelsen und Overwien 2020). Die SDGs bieten BNE zusätzlich inhaltliche Orientierung (Rieckmann 2019).

Um der Komplexität und Zukunftsorientierung von Nachhaltigkeitsfragen gerecht zu werden, setzt BNE auf den Erwerb von Kompetenzen. Während im schulischen Kontext in Deutschland Gestaltungskompetenz im Vordergrund steht, wurden in einer Delphi-Studie Schlüsselkompetenzen für Erwachsene herausgearbeitet (Rieckmann 2013; Kandler und Tippelt 2018). Generell, so auch der internationale Tenor, sollten Individuen mit diesen Kompetenzen befähigt werden, ihre Handlungen un-

ter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitskriterien zu reflektieren und auszuführen (UNESCO 2017). Daher wird „[m]ehrdimensionale Bildung [...] sowohl als Voraussetzung als auch als Ergebnis von BNE gesehen“ (Kandler und Tippelt 2018, S. 1007) und BNE als facettenreiches, mehrdimensionales Lernfeld verstanden, das ergebnisoffene Reflexions-, Lern- und Bildungsprozesse forcieren möchte.

2.2 Pädagogische Konzepte im Kontext von Flucht und Migration

Im Kontext von Flucht und Migration haben sich im deutschsprachigen Raum seit den 1970er-Jahren zahlreiche pädagogische Konzepte entwickelt (für einen Überblick vgl. Nohl 2014). Im Folgenden werde ich auf vier dieser Konzepte näher eingehen: drei im Kontext von Flucht und Migration in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung häufig rezipierte Ansätze – die sogenannte Ausländer- bzw. Assimilationspädagogik, die klassische interkulturelle Pädagogik und die Migrationspädagogik – sowie die bislang weniger beachtete Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten. Diese Konzepte haben sich chronologisch entwickelt und implizieren jeweils einen Paradigmenwechsel. Auch wenn diese Konzepte in der pädagogischen Praxis bislang in unterschiedlichem Maße berücksichtigt wurden, existieren sie heute in der Migrationsgesellschaft nebeneinander und eignen sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Paradigmen als Analyseraster für die systematische Identifikation von expliziten und impliziten Vorannahmen in Bildungsangeboten. Da die Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten in der Erwachsenenbildung bislang wenig Beachtung fand, werde ich in meinen Ausführungen auch auf den Mehrwert dieses Konzepts für eine differenzsensible und reflexive Erwachsenenbildung hinweisen.

Die sog. Ausländer- bzw. Assimilationspädagogik, die in den 1970er-Jahren entstand, kann als „Sonderpädagogik“ (Fischer 2018, S. 1283) für Zugewanderte verstanden werden. Dieser pädagogische Ansatz geht von kulturell homogenen Gesellschaften aus; zugewanderte Menschen werden als Fremde betrachtet, deren Kultur sich von der der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Die „Befangenheit in der Herkunftskultur wird [...] als Defizit angesehen“ (Nohl 2014, S. 45), das sich in „mangelnden Sprachkenntnissen“ (ebd.) und einer bildungsfernen Kultur manifestiert. Ziel dieses Ansatzes ist es, „die Defizite [...] zu kompensieren“ (ebd.) und „an die kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft anzupassen“ (ebd.). Obgleich dieser Ansatz auf die Kinder der sog. Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter fokussiert, unterliegen auch viele Zielgruppenprogramme für erwachsene Zugewanderte, die fälschlicherweise als homogene und bildungsbenachteiligte Gruppe betrachtet werden, den Prämissen dieses Konzepts (Öztürk 2014; Heinemann 2015; Sprung 2021).

Die klassische interkulturelle Pädagogik stellt den defizitären Kulturbegriff der Ausländer- bzw. Assimilationspädagogik seit den 80er-Jahren zunehmend in Frage. Sie betrachtet die Kulturen der Zugewanderten als unterschiedlich bzw. different, aber gleichwertig. Sie geht aber auch davon aus, dass Menschen immer in eine ethnisch-nationale Kultur eingebettet sind. Dies spiegelt sich auch in der Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft wider, in der verschiedene Kulturen wie Mosaiksteine nebeneinander existieren. Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt und gesamtgesellschaftliche Integration sind zentrale Ziele dieses Konzepts. Gesellschaftli-

cher Zusammenhalt wird u. a. durch interkulturelle Begegnungen hergestellt. Damit richtet sich dieses Konzept an Migrantinnen und Migranten und Nicht-Migrantinnen und -Migranten (Linnemann et al. 2016). Auch wenn es bislang an „Bestandsaufnahmen [...] von Angeboten interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung“ (Fischer 2018, S. 1284) mangelt, basieren viele Bildungsangebote für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft auf den Grundannahmen dieses Konzepts.

Das Konzept der Migrationspädagogik von Mecheril et al. (2010), das seit Mitte der 2000er-Jahre im deutschsprachigen Raum breit rezipiert wird, basiert auf einem reflexiven Umgang mit Kultur. In Abgrenzung zu kulturalisierenden Ansätzen geht die Migrationspädagogik nicht von ethnisch bedingten kulturellen Differenzen aus, sondern konstatiert (diskursiv hergestellte) „natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten“ (ebd.). „Gegenstand der Migrationspädagogik sind die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und ist insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in Bildungskontexten wiederholt und produziert, aber auch problematisiert und verschoben werden“ (ebd. 16). Damit ist die Frage, wie mit der Kategorie der kulturellen Differenz umgegangen wird, d. h. wann, wer, wie und warum zum „Migrationsanderen“ (ebd.) gemacht wird, für die Migrationspädagogik zentral. Sie lenkt den Blick auf ungleiche Machtverhältnisse, die zu Othering und Rassismus führen. Auch wenn Migrationspädagogik in erster Linie eine Forschungsperspektive darstellt (Mecheril et al. 2013), plädiert sie für eine selbstreflexive pädagogische Praxis und die Gestaltung inklusiver institutioneller Rahmenbedingungen und Strukturen mit dem Ziel einer „gerechte(n) Bildung ‚für alle‘“ (Sprung 2021). Migrationspädagogisch orientierte Erwachsenenbildungsforschung setzt daher u. a. auf die institutionelle Öffnung von Erwachsenenbildungsorganisationen (Heinemann et al. 2018), diversitätssensible und inklusive Bildungsangebote (Sprung 2021, S. 170).

Die von Nohl (2014) vorgelegte Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten basiert auf den Grundprämissen der Dokumentarischen Methode, die auf kollektive Orientierungen von Milieus fokussiert. Der Milieubegriff ist dabei mehrdimensional angelegt, d. h. er bezieht sich auf verschiedene Erfahrungsdimensionen wie Geschlecht, Alter, Migration etc. (ebd., S. 244). Anders als in der Migrationspädagogik gilt Migration nicht per se als primäres Differenzkriterium. Gesellschaftliche Vielfalt wird daher „nicht alleine mit der Einwanderung, sondern mit der Mehrdimensionalität ihrer unterschiedlichen Milieus begründet“ (Nohl 2024, S. 4). Kultur wird als Ausdruck kollektiver Formen praktischer Lebensführung, stereotyper Repräsentationen oder imaginierter Gemeinschaften konzeptualisiert, womit ein ethnizierender Kulturbegriff überwunden wird. Ausgehend von dem Begriff der „postkolonialen Lagerung“ stellt sich die Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten auch den postkolonialen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft und plädiert dafür, „die Überlappung unterschiedlich gelagerter (auch geschlechts-, generations-, klassen- und migrationsspezifischer) Erfahrungszusammenhänge, wie sie sich in (postkolonialen) Milieus zeigen, zu rekonstruieren“ (ebd., S. 15). Wie die Migrationspädagogik stellt auch die Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten bislang primär eine Forschungsperspektive dar. Angesichts der Vielfalt mehrdimensionaler Milieus spricht sich die Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten jedoch für eine starke, nicht-ethnizierende Sensibilisierung der Fachkräfte für die unterschiedlichsten Milieukonstellationen

aus und sucht nach Wegen, mit diesen pädagogisch produktiv umzugehen. Dabei schreibt sie dem „Erkennen der Situation“ (ebd.) eine strukturierende Bedeutung für eine „Bandbreite“ (ebd.) von „(pädagogischen) Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) zu. In der pädagogischen Praxis liefern ihre Prämissen nicht nur wertvolle Ansatzpunkte für die Gestaltung von Bildungsangeboten, sondern – wie praxeologische Interventionen (Radvan 2010) und pädagogisches Handeln im Kontext einer rekonstruktiven Wahrnehmungshaltung (Radvan 2016) in der außerschulischen Jugendarbeit zeigen – auch großes Potenzial für pädagogisches Handeln und Professionalisierung einer differenzsensiblen, nicht-ethnisierenden Erwachsenenbildung.

3 Forschungsgegenstand und Methode

Im Rahmen meiner rekonstruktiven Forschung zu BNE in der Migrationsgesellschaft, einem Work-in-Progress, habe ich bisher die BNE-relevanten Kapitel von fünf Orientierungskursbüchern (Buchwald-Wagenau 2018; Butler et al. 2017; Feil et al. 2020; Gaisdosch und Müller 2017; Schote 2018) sowie verschiedene öffentlich zugängliche Datenmaterialien (Kursbücher, Webseiten, Videos, Flyer, Presseinterviews, Handreichungen und Projektzusammenfassungen)¹ von den folgenden zehn BNE-Projekten untersucht, die sich ausschließlich oder teilweise an Erwachsene mit Migrations- und/oder Fluchtgeschichte richten:

- Weltgarten (Umweltzentrum Hanau)
- Themenwanderung (Iranische Gemeinde Deutschland & Naturpark/Verein Dübener Heide)
- Ressourcenbildung für Geflüchtete (Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung, ANU)
- Ökologisch Putzen (Yeşil Çember)
- Klimagesichter (Nationale Klimaschutzinitiative)
- Internationaler Garten (Verein Internationale Gärten e. V. Göttingen)
- Hand in Hand (Heinrich-Böll-Stiftung Brandenburg)
- Grün heiraten (Yeşil Çember)
- Green Iftar (NourEnergy)
- Förderung und Entwicklung der Nachhaltigkeitsbildung bei muslimischen Jugendlichen in Niedersachsen (FEMNI) (Institut für Islamische Theologie (IIT), Universität Osnabrück)

Damit umfasst mein Datenkorpus (1) sehr unterschiedliche Materialien, die Rückschlüsse auf die Programmatik der Angebote zulassen, und (2) sehr unterschiedliche Formate, die von teilweise verpflichtenden staatlichen Orientierungskursen, die ausschließlich zugewanderte Erwachsene adressieren, über BNE-Projekte von MSOs, die sich an spezifische Migrantinnen- und Migrantengruppen richten, bis hin zu Angeboten reichen, die sich nicht ausschließlich an zugewanderte Erwachsene, son-

¹ Neben den oben aufgeführten Orientierungskursbüchern und den in Abschn. 4 zitierten Quellen sind für die in diesem Beitrag nicht näher vorgestellten Projekte u. a. folgende Analysematerialien zu nennen: IGG (2014), ANU (2018); Yeşil Çember (o.D. a, b), Heinrich-Böll-Stiftung Brandenburg (2018) und Kiefer o.D.

dern an alle Mitglieder der Migrationsgesellschaft richten. Diese BNE-Angebote habe ich teilweise durch Internetrecherchen identifiziert und bereits mit anderen Fragestellungen analysiert (Pusch 2020, 2021b); teilweise bin ich im Rahmen einer Online-Befragung (Pusch 2023) auf diese Angebote aufmerksam geworden. Aufgrund des Vorgehens und der geringen Anzahl der untersuchten Bildungsangebote erhebt dieses Sample keinen Anspruch auf Repräsentativität. Durch den Einbezug sehr unterschiedlicher Bildungsangebote wird jedoch der Bedeutung maximaler Kontrastierung in der rekonstruktiven Sozialforschung Rechnung getragen, wobei sich meine Kontrastierung sowohl auf Inhalte als auch Formate bezieht. Die Auswertung erfolgte mittels der Dokumentarischen Diskursinterpretation (DDI) nach Nohl (2016, 2019).

Die DDI beruht auf den erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1965), d.h. auf der Unterscheidung zwischen atheistischem, implizitem, konjunktivem Wissen, das als handlungsleitend gilt, und explizitem, kommunikativem Wissen, welches auch als Reflexionswissen bezeichnet werden kann (Bohnsack 2021). Im Unterschied zur dokumentarischen Interpretation von Interviews oder Gruppendiskussionen fokussiert die DDI aber nicht auf das konjunktive, sondern auf das kommunikative Wissen. Eine zentrale Prämisse der DDI ist, dass nicht nur das konjunktive Wissen, wie es in Interviews und Gruppendiskussionen rekonstruiert werden kann, als implizit und handlungsleitend gilt. Denn mit Blick auf das „Wie eines Diskurses“, wird deutlich, dass „auch dem kommunikativen Wissen ein *modus operandi* unterliegt, der z.T. implizit bleibt“ (Nohl 2016, S. 12). Ziel der DDI ist es, den impliziten *modus operandi* von Diskursen herauszuarbeiten, womit die Rekonstruktion der Herstellungsweise des „Denkinhalts“ (Mannheim, zit. n. Nohl 2019, S. 90) im Mittelpunkt steht. Zudem unterscheidet sich die DDI von der Interpretation von Interviews und Gruppendiskussionen zum einen in der Analyse der formalen Struktur durch eine spezifische Terminologie, um der „Dramaturgie (Ein- und Überleitung, Coda)“ (Nohl 2019, S. 90) des Materials gerecht zu werden. Da in der DDI einzelne Zeitungsartikel, Reden oder Videoclips zwar den Fall, aber noch nicht den Diskurs repräsentieren, muss zweitens das spezifische Verhältnis von Fall, Diskurs und Typus in der Analyse berücksichtigt werden. Diskurse liegen „quer zu den einzelnen Fällen“ (Nohl 2016, S. 126), denn „das Typische, das sich über mehrere Fälle (Dokumente) hinweg zeigen lässt, verweist auf den Diskurs“ (ebd.). Der Fallvergleich und die anschließende Typenbildung sind daher für die DDI konstitutiv für die Identifikation von Diskursen. Die Auswertung des o.g. Datenmaterials ist für die DDI insofern angemessen, als damit das „kommunikative Wissen“ (Mannheim 1980, S. 211ff) rekonstruiert werden kann, das sich in den Programmatiken der Angebote widerspiegelt.

Gemäß der dokumentarischen Forschungspraxis habe ich die verschiedenen Datenmaterialien zunächst einer formulierenden und reflektierenden Interpretation unterzogen; dabei wurden die einzelnen Materialien, wie für die DDI vorgesehen, als Fall betrachtet (Nohl 2019, S. 89). Die Zusammenfassung der „thematischen Gehalte [...] in eigenen Worten“ (Nohl 2017, S. 61), also die formulierende Interpretation, umfasste aufgrund des Datenmaterials und des Auswertungsmodus v.a. die kommunikativen Wissensbestände der Denkinhalte (Nohl 2019).

In der reflektierenden Interpretation habe ich (1) eine formale Strukturanalyse nach DDI-spezifischer Terminologie und (2) eine semantische Interpretation durchgeführt, in der ich die Herstellungsweise der Denkinhalte rekonstruiert habe. Dabei konnte ich für die einzelnen Fälle aussagekräftige „Diskursfragmente“ (Nohl 2019, S. 89) identifizieren. Fallübergreifende Diskurse habe ich in zwei Analyseschritten im Vergleich mehrerer Fälle herausgearbeitet. In einem ersten Schritt analysierte ich die zentralen Diskurse der Bildungsangebote anhand der verschiedenen Materialien, die für die einzelnen Umweltinitiativen zur Analyse ausgewählt wurden. In einem zweiten Schritt erfolgte ein Vergleich der Diskurse über die einzelnen Angebote hinweg, wodurch zentrale Unterschiede der fallübergreifenden Diskurse rekonstruiert werden konnten. Das *tertium comperationis* der Analyse bildeten unterschiedliche Nachhaltigkeitsverständnisse und pädagogische Ansätze. Die im fallübergreifenden Vergleich herausgearbeiteten zentralen Diskurse werden im Hauptteil meines Beitrags anhand einzelner Bildungsangebote, die diese Diskursstränge repräsentieren, dargestellt. Die in Abschn. 2 skizzierten pädagogischen Konzepte dienen mir dabei als theoretischer Rahmen für die Einordnung der rekonstruierten Diskurse.

4 Forschungsergebnisse

Im Zuge des oben beschriebenen Forschungsprozesses konnten aus den untersuchten Materialien fünf unterschiedliche Diskursstränge rekonstruiert werden, die im Folgenden anhand einzelner, diese Diskurse repräsentierender Bildungsangebote dargestellt werden. Während sich die in den Abschn. 4.2. bis 4.5. skizzierten Diskursstränge auf Bildungsangebote einzelner NGOs beziehen, spiegeln die analysierten Orientierungskursbücher (Abs. 4.1.) nicht nur den *modus operandi* des kommunikativen Wissens dieser Lehrwerke wider, sondern bilden auch integrationspolitische Ziele im Schnittfeld von BNE und Zuwanderung ab.

4.1 Orientierungskurse

Orientierungskurse sind Teil der Integrationskurse, die in Deutschland mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes vom 01.01.2005 und der Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen vom 13.12.2004 eingeführt wurden. Diese Kurse sollen neben dem Erwerb der deutschen Sprache u. a. „zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017, S. 7) und bestehen in der Regel aus einem 600-stündigen Sprach- und einem 100-stündigen Orientierungskurs. Aufgrund ihrer Zielsetzung und spezifischen pädagogischen Ausgestaltung stehen diese Kurse bereits seit vielen Jahren in der Kritik der Erwachsenenbildungsforschung (u. a. Hentges 2013, 2014; Sprung 2016, 2021; Pusch 2021b, 2023). Durch ihre staatliche Implementierung und den teilweise verpflichtenden Charakter spielen sie in der Bildung für zugewanderte Erwachsene jedoch eine zentrale Rolle. Auch wenn Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen nicht zu ihren primären Themenfeldern zählen, sind sie Bestandteil dieser Bildungsmaßnahme.

Exemplarisch für das Nachhaltigkeitsverständnis und den pädagogischen Ansatz der Kurse sind die Zeichnung eines Mietshauses im Lehrwerk „Orientierungskurs“ (Schote 2018, S. 85), vor dem „falsch“ abgestellte Gegenstände und unsortierter Müll abgebildet sind, sowie die Bildgeschichte eines Mannes, der eine Bananenschale in den Papiercontainer wirft, unter der Überschrift „Alles, was man macht, ist falsch!“ im Buch „Zur Orientierung“ (Gaisdosch und Müller 2017, S. 74).

Wie die Darstellung von „falsch“ (Schote 2018, S. 85) abgelegten Gegenständen und unsortiertem Müll vor dem Mietshaus sowie die Entsorgung einer Bananenschale in einem Papiercontainer zum Ausdruck bringen, gehen die Kursbücher – bzw. ihre Produzentinnen und Produzenten – davon aus, dass zugewanderte Erwachsene nicht wissen, wie man sich in Mietshäusern entsorgungstechnisch richtig verhält und wie die Mülltrennung in Deutschland funktioniert. Den Kursbüchern ist damit eine Defizitperspektive inhärent, die die Nachhaltigkeitskulturen der Kursteilnehmenden als unzureichend betrachtet. In Arbeitsaufträgen formulierte Fragen wie „Welche Missverständnisse gibt es hier?“ (Butler et al. 2017, S. 123) oder „In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Regeln. Wie verhält man sich [...] in Deutschland ‚richtig‘?“ (Gaisdosch und Müller 2017, S. 74) unterstreichen nicht nur diese Perspektive, sondern verdeutlichen auch die den Lehrwerken immanente Annahme einer widerspruchsfreien und homogenen deutschen Gesellschaft, in der Themen wie Mülltrennung und Nachhaltigkeit nicht konträr verhandelt werden. Damit werden sowohl Deutschland als auch die Herkunftsländer der Teilnehmenden als homogene Gesellschaften imaginiert. Die deutsche Gesellschaft verfügt nach dieser Vorstellung über die ‚richtige‘ Nachhaltigkeitskultur, während ‚die‘ migrantischen Nachhaltigkeitskulturen insgesamt implizit als minderwertig angesehen werden, weshalb es im Rahmen der Kursmaterialien nur folgerichtig ist, dass mögliche andere Entsorgungs-, Produktions- und/oder Recyclingmöglichkeiten als die in Deutschland propagierten nicht thematisiert werden.

Die oben genannten Beispiele zeigen auch, dass der BNE-Fokus in den Orientierungskursbüchern ausschließlich auf Mülltrennung und Sauberhaltung der unmittelbaren Umwelt liegt. Da auch in den anderen BNE-relevanten Abschnitten der untersuchten Kursbücher Umwelt und Nachhaltigkeit aus dieser Perspektive thematisiert werden, kann für den Umwelt- und Nachhaltigkeitsdiskurs in den Orientierungskursbüchern festgehalten werden, dass diese Bildungsmaterialien das breite Themenfeld von BNE sehr verkürzt aufgreifen.

4.2 Green Iftar

„Green Iftar“ – auf Deutsch: Grünes Fastenbrechen – ist ein Projekt von NourEnergy (o.D.a), einer muslimisch-deutschen Umwelt- und Nachhaltigkeitsorganisation. Im Rahmen des Projektes wurde u. a. ein Guide entwickelt, der im Internet kostenlos heruntergeladen werden kann (NourEnergy, o.D.b). Die Zielsetzung des Guides wird in der Einleitung wie folgt formuliert:

„Der islamische Fastenmonat Ramadan ist ein Monat der Rückbesinnung und Reflexion. Damit bietet er auch die ideale Gelegenheit sich mit dem eigenen Konsumverhalten und dem Umgang mit der Natur zu beschäftigen. Dieser

Guide dient Moschee- und Hochschulgemeinden als Leitfaden für die Gestaltung nachhaltiger und umweltfreundlicher Fastenbrechen. Gleichzeitig bietet er zu den jeweiligen Green Iftar Goals (GIGs) konkrete Tipps und Tricks, die das nachhaltige Denken und Handeln über den Ramadan hinaus anregen sollen. Komplettiert wird dieser Guide mit einem Best Practice Leitfaden, der wichtigste Maßnahmen zusammenfasst. Um bei der Planung und Umsetzung eures Fastenbrechens nichts zu vergessen, bietet sich unsere kompakte Checkliste am Ende dieses Handbuchs an.“ (NourEnergy, o.D.c, S. 3).

Wie dieser Textauszug verdeutlicht, richtet sich der Guide sowohl an Privatpersonen als auch an Moschee- und Hochschulgemeinden. In Anlehnung an die islamische Tradition wird der Fastenmonat zunächst als „Monat der Rückbesinnung und Reflexion“ (ebd.) und das Fastenbrechen als „Mahl mit Freunden“ (ebd.) beschrieben. Damit wird nicht das traditionelle muslimische Fastenbrechen in Frage gestellt, sondern die vorherrschende kulturelle Ausgestaltung dieser Tradition. Mit den „Green Iftar Goals (GIGs)“ spielt NourEnergy auf die SDGs an, die an anderer Stelle des Webportals in direkten Bezug zu nachhaltigem Fastenbrechen gesetzt werden (NourEnergy, o.D.c). Damit verdeutlicht NourEnergy, dass muslimische Traditionen mit den SDGs in Einklang gebracht werden können. Durch die Erstellung eines Best-Practice-Leitfadens bietet der Guide auch alltagspraktische Handlungsanweisungen für eine nachhaltige Gestaltung des Fastenmonats. Für den BNE-Diskurs dieses Projekts bedeutet dies, dass NourEnergy einerseits die (religiöse) Kultur der Adressatinnen und Adressaten – hier die traditionellen großen Zusammenkünfte zum Fastenbrechen – anerkennt. Andererseits werden bei den geselligen Zusammenkünften zum Fastenbrechen Nachhaltigkeitsdefizite festgestellt, weshalb die Organisation hier für eine Anpassung an die SDGs wirbt. Mit dem Fokus auf die weltweit anerkannten SDGs greift NourEnergy insofern einen wichtigen Aspekt von BNE auf, als die SDGs als Orientierungsrahmen für BNE gelten.

4.3 Weltgarten

Das Umweltzentrum Hanau wurde 2002 gemeinsam vom Land Hessen und der Stadt Hanau gegründet (Umweltzentrum o. D). Mit dem Weltgartenprojekt wendet sich das Umweltzentrum explizit an Frauen mit und ohne Migrationsgeschichte. Auf der Webseite werden die Aktivitäten dieses Projekts mit folgenden Worten beschrieben:

„Aktive aus unterschiedlichen Kulturen pflanzen, pflegen und ernten Gemüse und Obst aus aller Welt. Gemeinsam werden Gerichte zur jeweiligen Jahreszeit gekocht und daraus ein Kochbuch entwickelt. Eingeladen sind Frauen, am Projekt teilzunehmen, Kenntnisse für den eigenen Garten oder Balkon kennen zu lernen und im Gespräch Infos und Erfahrungen auszutauschen“ (ebd.).

Wie der Auszug aus der Projektbeschreibung zeigt, wird dem gemeinsamen Anbau und der Verwertung von Gemüse und Obst eine große Bedeutung beigemessen, weshalb auch ein zusammen erarbeitetes Kochbuch entstanden ist. Obwohl das Projekt auch darauf abzielt, Wissen für den eigenen Garten oder Balkon „kennen zu lernen“ (ebd.), steht im Weltgarten nicht Belehrung, sondern Erfahrungs- und Infor-

mationsaustausch im Vordergrund. Damit wird den Erfahrungen der Teilnehmenden Rechnung getragen. Gleichzeitig basiert das Projekt auf expliziten Differenzannahmen: Eingeladen sind „Aktive aus unterschiedlichen Kulturen“ (ebd.), die sich mit „Gemüse und Obst aus aller Welt“ (ebd.) auseinandersetzen. Damit werden in diesem Projekt die Kulturen der Hobbygärtnerinnen zwar als different, aber gleichwertig anerkannt. Das gemeinsame Tun und der gegenseitige Austausch knüpfen an die Ziele und die Praxis der klassischen interkulturellen Pädagogik an und führt zu einer Kulturalisierung von Nachhaltigkeit.

4.4 Klimagesichter

Klimagesichter ist ein Projekt im Rahmen der Nationalen Klimaschutzinitiative und wird von der Deutschen KlimaStiftung und dem Unabhängigen Institut für Umweltfragen durchgeführt (Deutsche KlimaStiftung o.D.a). Ziel des Projektes ist es, zugewanderte Erwachsene zu Klimabotschafterinnen und Klimabotschafter zu qualifizieren und „im interkulturellen Austausch konkrete Klimaschutzmaßnahmen zu initiieren bzw. bestehende zu stärken“ (ebd.). Klimabotschafterinnen und Klimabotschafter sollen dabei dem Klimaschutz ein Gesicht und eine authentische Stimme geben.

Dabei zeigen z. B. die Bilder der Videoclips (Deutsche KlimaStiftung o.D.b), die im Rahmen des Projektes als Bildungsmaterialien entwickelt wurden, dass die Teilnehmenden auf der Projektwebseite als „Migrationsandere“ (Mecheril et al. 2010) visualisiert werden, womit eine kulturelle Differenz zur Mehrheitsgesellschaft in Deutschland unterstrichen wird. Wie der folgende Transkriptionsausschnitt eines Statements einer Klimabotschafterin bzw. eines Klimabotschafters aus Madagaskar zeigt, erfährt diese Andersartigkeit aber auch Wertschätzung, da das Projekt wissenschaftliche Fakten zu Klimawandel, Migration und Flucht mit den Lebensgeschichten der Teilnehmenden verbindet.

„Ich [...] bin in Madagaskar geboren. Ich bin Klimazeuge und möchte dich informieren und dich zum Handeln gegen den Klimawandel auffordern. Auch in Madagaskar sind die Folgen des Klimawandels spürbar. Wetterextreme [...] werden immer häufiger und extremer. Die Madagassen leiden schon unter diesem Wandel. Das macht mich machtlos und wütend. Denn Madagaskar verursacht selbst nur sehr wenig CO₂ Emissionen. Deutschland stößt 65-mal mehr aus [...]. Wir müssen jetzt gemeinsam handeln. Wir brauchen einen Lebenswandel und eine globale Solidarität gegen den Klimawandel. Meine Vision ist, dass Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit die Hauptantriebe der globalen Wirtschaft werden. Ich will mehr Klimagerechtigkeit nicht nur für die Menschen in Madagaskar, sondern auch für die Menschen weltweit und die zukünftigen Generationen. Ich fordere Klimagerechtigkeit jetzt!“ (Deutsche KlimaStiftung o.D.c)

Da sich in den Figuren der Klimabotschafterinnen und Klimabotschafter Fachwissen, persönliche Erfahrung, Betroffenheit und Partizipation verbinden, verdeutlichen sie kollektive Mehrfachzugehörigkeiten. Aus dem oben stehenden Zitat geht zudem hervor, dass das Wissen und die Erfahrungen von Klimabotschafterinnen und Kli-

mabotschaftern wissensrelevante Machtverhältnisse verschieben. Nicht Angehörige der Dominanzgesellschaft, sondern migrantische Klimabotschafterinnen und Klimabotschafter verfügen über ein klimarelevantes Mehrwissen; dementsprechend erfolgt der Aufruf zu nachhaltigem Handeln, Klimagerechtigkeit und globaler Solidarität im Rahmen des Projekts auch durch die sogenannten „Migrationsanderen“, die zugleich ein Milieu im Sinne der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten bilden, das mit seinen Workshops Bildungsangebote für andere Milieus macht. Wie die hier vorgestellten Materialien zeigen, propagiert das Projekt Klimagesichter eine umfassende, globale Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit und setzt sich für Klimagerechtigkeit ein. Mit diesem Fokus auf verschiedene Interdependenzen greift das Projekt einen zentralen Grundpfeiler der BNE auf.

4.5 Themenwanderung

Die Themenwanderung im Naturpark Dübener Heide war Teil eines Wertedialogprojektes der Iranischen Gemeinde Deutschlands und wurde in Kooperation mit dem Naturpark/Verein Dübener Heide durchgeführt. Mit diesem Projekt wurden Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten und Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft adressiert. Wie aus der Analyse einer ausführlichen Projektbeschreibung (Reinisch 2021a), die u. a. für die vorliegende Analyse herangezogen wurde, hervorgeht, verstehen sich Themenwanderungen als mehrtägige „BNE-Bildungsformat[e] zur Thematisierung von Werten, Normen und Konflikten“ (ebd., S. 16).

Zentrales Anliegen der Themenwanderungen ist die Erfassung unterschiedlicher Sichtweisen und die Reflexion widersprüchlicher Lösungsstrategien im Kontext komplexer Nachhaltigkeitsprobleme. Indem die Themenwanderungen durch unterschiedlichste Referierende aus der Region besetzt werden, leben sie von der Pluralität der Beteiligten. Hierbei werden im Dialog unterschiedliche Sichtweisen und Orientierungen „nicht nur zwischen Migrantinnen und Migranten und der Aufnahmegesellschaft, sondern auch zwischen Stadt und Land, Tourist:innen und Naturschützer:innen, Schäfer:innen und Wolfsfreund:innen, Jäger:innen und Veganer:innen etc.“ (ebd. 17) sichtbar gemacht. Es geht darum, Nachhaltigkeitsverständnisse über die Bedeutungen zu erschließen, die sie „für die Lebenswelt der mit ihr umgehenden Menschen haben“ (Reinisch 2021b, S. 4); damit möchte das Projekt die Teilnehmenden dazu anregen, mehrdimensionale Zugehörigkeiten im Kontext von Nachhaltigkeitsorientierungen zu identifizieren und zu reflektieren. Indem das Projekt auf Reflexionsprozesse fokussiert, gibt es keine Nachhaltigkeitsverständnisse vor, was der Offenheit von BNE als mehrdimensionales Bildungskonzept entspricht.

5 Diskussion und Resümee

Die Rekonstruktionen in Abschn. 4 geben nicht nur einen Einblick in die Vielfalt BNE-relevanter Bildungsangebote in der Migrationsgesellschaft Deutschland, sondern zeigen auch, dass diesen Angeboten sehr unterschiedliche Verständnisse von BNE und pädagogischen Konzepten im Kontext von Flucht und Migration zugrunde liegen. Während sich das BNE-Verständnis der Orientierungskurse auf die Sauber-

haltung der unmittelbaren Umwelt und die in Deutschland als „richtig“ (Gaisdosch und Müller 2017, S. 74) erachtete Mülltrennung beschränkt, nimmt das Weltgartenprojekt eine Kulturalisierung von Nachhaltigkeit vor. Den Projekten „Green Iftar“, „Klimagesichter“ und „Themenwanderungen“ liegen hingegen BNE-Verständnisse zugrunde, die an die in Abschn. 2.1. dargelegten Grundprinzipien von BNE als Bildungskonzept anknüpfen. Somit kann festgehalten werden, dass dem BNE-Verständnis in Orientierungskursen ein auf Umweltverhalten reduziertes Verständnis unterliegt, das sich an der in Deutschland propagierten Praxis orientiert und keine mehrdimensionalen, reflexiven und kompetenzorientierten Bildungsziele verfolgt. In den Projekten „Green Iftar“, „Klimagesichter“ und „Themenwanderungen“ findet demgegenüber eine umfassendere Auseinandersetzung mit einzelnen Nachhaltigkeitsdimensionen statt. Damit wird – wenn auch in unterschiedlichem Maße – einem BNE-Verständnis Rechnung getragen, das ergebnisoffene Reflexions-, Lern- und Bildungsprozesse fördern möchte und BNE als vielschichtiges und mehrdimensionales Lernfeld versteht (Kandler und Tippelt 2018). Dies konnte ich auch für die anderen Bildungsangebote meines Samples rekonstruieren, einschließlich des Weltgartens und des Internationalen Gartens Göttingen. Denn obwohl in diesen beiden Gartenprojekten implizit eine Kulturalisierung von Nachhaltigkeit stattfindet, basieren sie nicht wie die Orientierungskurse auf Belehrungen über ein als richtig erachtetes Umweltverhalten, sondern auf Begegnungen und Erfahrungsaustausch, die ergebnisoffene Reflexions-, Lern- und Bildungsprozesse anregen können.

Auch hinsichtlich der verfolgten pädagogischen Ansätze im Kontext von Flucht und Migrationen zeigen die Analysen der untersuchten Bildungsangebote große Unterschiede (siehe Abb. 1). Diese spiegeln sich u. a. in den impliziten Annahmen

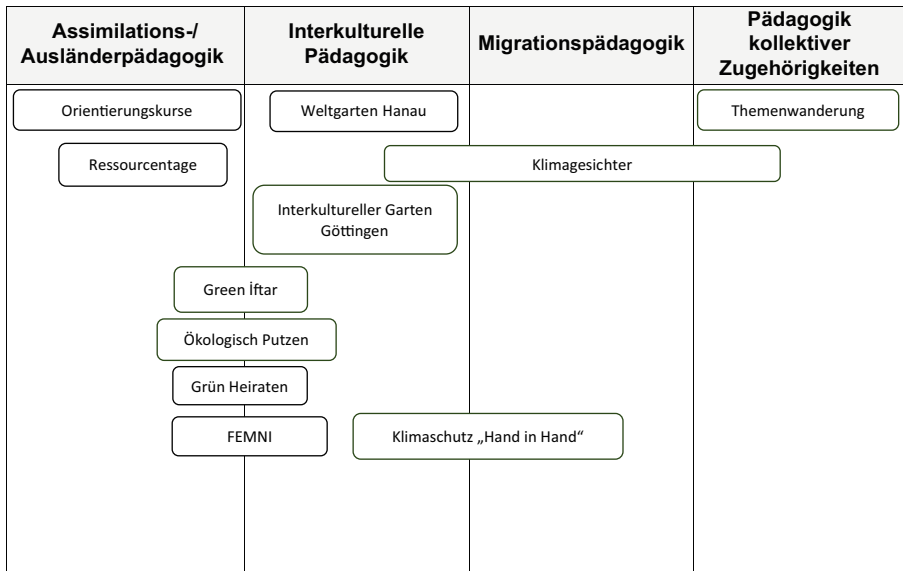


Abb. 1 Überblick der untersuchten BNE-Angebote nach pädagogischen Konzepten im Kontext von Flucht und Migration

der Angebote über die Verfasstheit der Gesellschaft als homogene oder heterogene Gebilde, in ihren Kulturverständnissen und in ihren pädagogischen Zielsetzungen wider.

Mit der Annahme einer defizitären Nachhaltigkeitskultur der Zugewanderten, der impliziten Vorstellung homogener Gesellschaften und dem pädagogischen Ziel der Anpassung an die Regeln des Zusammenlebens in Deutschland lässt sich der pädagogische Ansatz der Orientierungskurse eindeutig der Ausländer- bzw. Assimilationspädagogik zuordnen. Dies gilt auch für das Projekt „Ressourcentage“, mit dem ANU Geflüchtete anspricht. Eine Anpassung migrantischen Nachhaltigkeitshandelns, wenngleich nicht an in Deutschland propagierte Mülltrennungspraktiken, sondern an die SDGs, konnte auch für das Projekt „Green Iftar“ rekonstruiert werden. Indem das Projekt „Green Iftar“ jedoch mit der Anerkennung der großen Zusammenkünfte von Musliminnen und Muslimen zum Fastenbrechen die kulturellen und religiösen Traditionen der muslimischen Migrantinnen und Migranten wertschätzt und lediglich Defizite in der nachhaltigen Ausgestaltung dieser Tradition konstatiert, sind diesem Projekt sowohl Grundzüge der Assimilations-/Ausländerpädagogik als auch der klassischen interkulturellen Pädagogik immanent. Diese doppelte Verortung in zwei idealtypischen pädagogischen Konzepten im Kontext von Flucht und Migration zeigt sich in meinem Sample auch in den beiden Projekten „Grün Heiraten“ und „Ökologisch Putzen“ von Yeşil Çember sowie dem „FEMNI“-Projekt. Demgegenüber kann das Weltgartenprojekt des Umweltzentrums Hanau mit seinem Begegnungs- und Austauschcharakter und seinen Implikationen differenter, aber gleichwertiger Kulturen als Beispiel klassischer interkultureller Pädagogik betrachtet werden; gleiches gilt für den Internationalen Garten Göttingen, den ich im Rahmen meiner Untersuchung analysiert habe. Indem die Themenwanderungen auf die Lebenswelten und Orientierungen von Menschen unterschiedlicher Milieus fokussieren und darauf abzielen, mehrdimensionale Zugehörigkeiten im Nachhaltigkeitskontext zu reflektieren, spiegeln sie zentrale Aspekte der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten wider. Das Projekt „Klimagesichter“ hingegen weist durch die Visualisierung der „Migrationsanderen“, denen im Rahmen des Projekts zwar eine differente Kultur zugeschrieben wird, die aber als Mehrwert betrachtet wird und damit wissensrelevante Machtverhältnisse verschiebt, Merkmale mehrerer pädagogischer Ansätze auf – der klassischen interkulturellen Pädagogik, der Migrationspädagogik und der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten.

Unter allen von mir recherchierten Angeboten konnte ich bislang nur eine Bildungsmaßnahme ausfindig machen, die den Prämissen der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten entspricht; ein eindeutig der Migrationspädagogik zuzuordnendes Projekt konnte ich bislang nicht identifizieren. Wie Abb. 1 verdeutlicht, knüpfen die BNE-Angebote in meinem Sample v. a. an die Prämissen der Assimilations-/Ausländerpädagogik und/oder der klassischen interkulturellen Pädagogik an. Auch wenn aufgrund der Limitationen der Untersuchung (siehe dazu Abs. 3) keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden können, kann dies als Indiz dafür gewertet werden, dass BNE-Angebote im Kontext von Flucht und Migration v. a. älteren pädagogischen Bildungskonzepten Rechnung tragen. Dies bestätigt zwar, dass die verschiedenen pädagogischen Bildungskonzepte in der Migrationsgesellschaft heute nebeneinander existieren, verweist aber zugleich auf ein Theorie-Praxis-Problem:

Neuere Perspektiven auf Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft, wie sie in der Migrationspädagogik und der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten formuliert werden, finden in BNE-Angeboten für zugewanderte Erwachsene nur am Rande Eingang. Dies gilt, wie ich am Beispiel des Projekts „Green Iftar“ gezeigt habe, auch für Projekte, die von MSOs durchgeführt werden. Dies ist insofern erstaunlich, als (Kooperationen mit) MSOs in der einschlägigen Literatur häufig als Gelingensfaktor für BNE-Projekte in der Migrationsgesellschaft angesehen werden (ANU 2021).

Danksagung Für wichtige Hinweise zu früheren Fassungen des Manuskripts bedanke ich mich bei Arnd-Michael Nohl, Michael Zimmer-Müller, Merle Hinrichsen, den Herausgebenden, und den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt B. Pusch gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- ANU (2018). Ressourcenbildung für Geflüchtete. https://umweltbildung-mit-fluechtlingen.de/fileadmin/umf/Materialien/Publikationen/Ressourcenbildung_ANU_Handreichung_2018.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- ANU (2021). Interkulturalität außerschulischer Bildungsorte im Naturschutz. <https://www.umweltbildung.de/projekte/abgeschlossene-projekte/interkulturalitaet/tagung>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- ANU (o.D.). *Erhebung zu Interkulturalität außerschulischer Bildungsorte im Naturschutz*. unveröffentlichtes Manuskript
- Artmaier, L., Biller, K., Firmhofer, A., Gebauer, R., & Rink, D. (2021). BNE-Definition: Herleitungen und Einordnung. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften: Forschungs- und Diskussionsstand*. UFZ Discussion Paper, (Bd. 7/2021, S. 9–14). Leipzig: Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (UFZ).
- Becker, G. (2011). *Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bne.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Becker/Becker2011-InterkulturelleBNE.pdf>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Becker, G. (2013). Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung in der interkulturellen Jugendaustausch. In B. Overwien & H. Rode (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 185–218). Opladen: Barbara Budrich.
- Becker, G. (2021). Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung beim interkulturellen Jugendaustausch. In G. Becker (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften* (S. 307–340). Osnabrück: NUSO.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brunner, K.-M. (2014). *Nachhaltiger Konsum und soziale Ungerechtigkeit*. Wien: Arbeiterkammer.
- Buchwald-Wagenau, I. (2018). *Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs*. München: Huber.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Konzeptel>

- [eitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6](#). Zugegriffen: 25. März 2024.
- Butler, E., Kotas, O., Sturm, M., Sum, B., Wolf, N., & Würtz, H. (2017). *100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs*. Stuttgart: Klett.
- Deutsche KlimaStiftung (o.D.a). *KlimaGesichter Botschaften*. <https://klimagesichter.de/botschaften/>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Deutsche KlimaStiftung (o.D.b). *KlimaGesichter-Zeugen*. https://www.youtube.com/watch?v=vub_YHziKq0&t=55s. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Deutsche KlimaStiftung (o.D.c). *Klimagesichter*. <https://klimagesichter.de/ueber-uns/>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Feil, R., Hesse, W., & Selmeçi, M. (2020). *Miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse*. Stuttgart: LpB9.
- Fischer, V. (2018). Erwachsenenbildung im Kontext von Migration. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1279–1296). Wiesbaden: Springer.
- Frieters-Reermann, N., Harter, L. M., & Hieronymus, S. (2022). Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(4), 10–15.
- Gaisdosch, U., & Müller, C. (2017). *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland*. München: Hueber.
- Gebauer, R. (2021). Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften*. UFZ Discussion Paper, (Bd. 7/2021, S. 149–171). Leipzig: Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung.
- Gebhard, U., Goudarzi, Y., & Hoke, T. (2023). Naturerfahrung mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. <https://bfm.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1289/file/Schrift657.pdf>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1093–1109). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinemann, A. (2015). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. M. B., Stoffels, M., & Wachter, S. (Hrsg.). (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Heinrich Böll Stiftung (2018). *Klimaschutz Hand in Hand*. Heinrich Böll Stiftung.
- Hentges, G. (2013). Integrations- und Orientierungskurse – eine Bilanz nach sieben Jahren. In H. U. Birkmann & H. Usluan (Hrsg.), *Dabeisein und Dazugehören* (S. 343–364). Wiesbaden: Springer VS.
- Hentges, G. (2014). Politische Bildung für MigrantInnen. In B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 305–318). Wiesbaden: Springer VS.
- Hunecke, M., & Toprak, A. (Hrsg.). (2014). *Empowerment von Migrant_innen zum Klimaschutz*. München: oekom.
- Internationale Gärten Göttingen (IGG) (2014). 15 Jahre Internationale Gärten Göttingen 1996–2011. http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/02_02_15_Jahre_Int_Gaerten_Goettingen.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Kandler, M., & Tippelt, R. (2018). Weiterbildung und Umwelt. Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1001–1025). Wiesbaden: Springer.
- Katz, C. (2010). Naturverstehen ist ein kultureller Prozess! Interkulturalität und interkulturelle Öffnung bei Umweltverbänden. [http://fox.leuphana.de/portal/de/activities/natur-verstehen-ist-ein-kultureller-prozess-interkulturalitat-und-interkulturelle-oeffnung-bei-umweltverbänden\(bd5fd4e2-70c2-4cc6-97e7-f4535fbfae9f\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/activities/natur-verstehen-ist-ein-kultureller-prozess-interkulturalitat-und-interkulturelle-oeffnung-bei-umweltverbänden(bd5fd4e2-70c2-4cc6-97e7-f4535fbfae9f).html). Zugegriffen: 25. März 2024.
- Kiefer, M. (o.D.). Förderung und Entwicklung der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung bei muslimischen Jugendlichen in Niedersachsen (FEMNI). https://www.iit.uni-osnabrueck.de/forschung/forschungsprojekte/femni_foerderung_und_entwicklung_der_nachhaltigkeitsbildung_bei_muslimischen_jugendlichen_in_niedersachsen.html. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Kılıç, Ş., & Sponick, S. (2023). *Nachhaltigkeitsengagement junger Muslim:innen: Motive, Chancen, Hindernisse*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Kızılocak, G., & Sauer, M. (2003). *Umweltbewusstsein und Umwelverhalten der türkischen Migranten in Deutschland*. Essen: Zentrum für Türkeistudien.
- Linnemann, T., Wojciechowicz, A., & Yiligin, F. (2016). Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik. In IDA-NRW (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit zu rassistismuskritischen Orten entwickeln* (S. 65–71). Düsseldorf: IDA-NRW.

- Mannheim, K. (1965). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., & Romaner, E. (2013). *Migrationsforschung als Kritik?: Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Michelsen, G., & Overwien, B. (2020). Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In P. Bollweg, et al. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 557–573). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 116–136.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schöndelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2024). Die postkoloniale Herausforderung: Antworten der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01256-1>.
- NourEnergy (o.D.a). *Green Iftar sustainable development goals*. <https://www.greeniftar.com/sdgs-und-greeniftar/>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- NourEnergy (o.D.b). *Guide*. https://www.greeniftar.com/wp-content/uploads/2021/03/2021-03_GreenIftar_Guide.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- NourEnergy (o.D.c). *Webseite*. <https://www.nour-energy.com/>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- o.N. (2022). *Nie zu alt für Nachhaltigkeit – BNE in der Bildungsarbeit mit Senior*innen*. https://www.fu-berlin.de/sites/koordinierungsstelle-umweltbildung-steglit-zehlendorf/Termine/2022-01-20_bne-seniorinnen.htmlhttps://www.fu-berlin.de/sites/koordinierungsstelle-umweltbildung-steglit-zehlendorf/Termine/2022-01-20_bne-seniorinnen.htmlhttps://www.fu-berlin.de/sites/koordinierungsstelle-umweltbildung-steglit-zehlendorf/Termine/2022-01-20_bne-seniorinnen.html. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Pusch, B. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen? – Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 2(28), 132–148.
- Pusch, B. (2021a). ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘ – Die Rekonstruktion der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse. *SWS-Rundschau*, 61(1), 81–100.
- Pusch, B. (2021b). Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, ZEP, 44(2), 17–26.
- Pusch, B. (2023). Zusammenfassung der Online-Umfrage ‚BNE in der Migrationsgesellschaft‘. <https://zenodo.org/uploads/10254906>. Zugegriffen: 24. März 2024.
- Radvan, H. (2010). Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. In W. Stender, G. Follert & M. Özdoğan (Hrsg.), *Konstellationen des Antisemitismus* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer.
- Radvan, H. (2016). Optionen pädagogischen Handelns im Kontext einer rekonstruktiven Wahrnehmungshaltung. In B. Völter, J. Franz & U. Reichmann (Hrsg.), *Rekonstruktiv denken und handeln* (S. 203–216). Opladen: Barbara Budrich.
- Reinisch, T. (2021a). *Umweltpädagogik interkulturell: Themenwanderung im Naturpark Dübener Heide – ein Beitrag interkultureller Kommunikation. Briefe: Zur Orientierung im Konflikt Mensch – Erde*, 42(138), 16–20.
- Reinisch, T. (2021b). Wald und Klimawandel in der Dübener Heide: Eine Wanderung durch Erlebnis- und Konflikträume. https://www.umweltbildung.de/fileadmin/Dateien/Projekte/Interkulturalitaet/Wald_und_Klimawandel_in_der_Duebener_Heide.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Rieckmann, M. (2013). Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. In B. Overwien & H. Rode (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Entwicklung* (S. 69–88). Opladen: Barbara Budrich.
- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 11–32). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rieckmann, M. (2019). Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation* (S. 79–94). Opladen: Barbara Budrich.
- Schöte, J. (2018). *Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.

- Sprung, A. (2016). Erwachsenenbildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 372–385). Weinheim: Beltz.
- Sprung, A. (2021). Erwachsenenbildung in bewegten Zeiten. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle?* (S. 153–173). Wiesbaden: Springer.
- Umweltzentrum Handau (o.D.). *Unser Weltgarten*. <https://www.hanau.de/vielfalt-leben/bildung/umweltzentrum/036486.html>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- UN (1987). *Our common future*. https://www.netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/04/0_Brundtland_Report-1987-Our_Common_Future.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- UN (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- UNESCO (2005). *United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- UNESCO (2014). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Schlüsselstrategie zur Armutsbekämpfung*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514g.pdf>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals learning objectives*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Yeşil Çember (o.D.a). *Grün Heiraten*. https://yesilcember.eu/wp-content/uploads/2022/07/Yesil-Cember_publikation_Gruen-Heiraten_Naturstrom_TR-DE.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.
- Yeşil Çember (o.D.b). *Ökologisch Putzen*. https://yesilcember.eu/wp-content/uploads/2022/07/Yesil-Cember_publikation_Oekologisch-Putzen_Ekolojik_Temizlik_TR-DE.pdf. Zugegriffen: 25. März 2024.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.