

Barbara Pusch

## Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen<sup>1</sup>

### Zusammenfassung

Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte werden noch immer nur unzureichend in Angebote von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Allgemeinen und Umweltbildung im Speziellen eingebunden und als relevante Zielgruppe identifiziert. Nichtsdestotrotz gab und gibt es immer wieder Initiativen, die sich der Förderung nachhaltiger Alltagspraxen von Menschen mit Migrationserfahrung widmen. Der Beitrag setzt an diesem Punkt an und untersucht mit Rückgriff auf verschiedene Konzepte der interkulturellen Pädagogik und der Unterscheidung zwischen politischer Bildung und Erziehung drei Umweltinitiativen in Deutschland, wodurch eine Verknüpfung von BNE und interkultureller Pädagogik erfolgt.

**Schlüsselworte:** *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), interkulturelle Pädagogik, Migration*

### Abstract

Regarding Education for Sustainable Development (ESD) in general and Environmental Education in particular, immigrant adults are still insufficiently involved and not identified as a relevant target group. However, in recent years, there have been and continue to be few initiatives that are dedicated to promoting sustainable practices of migrants. The article starts at this point and examines, with recourse to various concepts of intercultural education on the one hand and the distinction between *politischer Bildung* und *Erziehung*, both referred to as political education in the Anglo-Saxon context, three environmental initiatives in Germany, thus linking ESD and intercultural education.

**Keywords:** *Education for Sustainable Development (ESD), Intercultural Education Studies, Migration*

Vor fast zwei Jahrzehnten hielten Kızılocak und Sauer in ihrer Studie zum Umweltbewusstsein und Umweltverhalten türkeistämmiger Migrant/-innen fest, dass Migrant/-innen in Deutschland im Prozess der Umweltkommunikation kaum berücksichtigt werden (vgl. Kızılocak & Sauer, 2003, S. 13 und S. 150). Die beiden Autorinnen begründeten dies u.a. mit „mangelnde[m] politischen Wille[n] und Versäumnisse[n] in der Wahrnehmung der Migranten [sic] als spezifische Zielgruppe durch die Akteure auf deutscher Seite“ (ebd., 158). Obgleich heute in vielen Städten und Kommunen Umweltbroschüren in den häufigsten Migrant/-innsprachen vorliegen, die Umweltthematik in die Lehrpläne von Orientierungs- und Wertekursen einfluss (vgl. Pusch, 2020 u. 2021) und insbesondere seit der Krise in der Asylpolitik im Jahr 2015/16 vermehrt Umweltinitiativen ins Leben gerufen wurden, die sich explizit an Geflüchtete richten, sind Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte in die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Allgemeinen und die Umweltbildung im Speziellen nach wie vor unzulänglich eingebunden (vgl. Hunecke & Toprak, 2014).<sup>2</sup> Dies stellt nicht nur einen zentralen Unterschied zu Kindern und Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte dar, die im schulischen Rahmen an Umwelt- und BNE-Programmen partizipieren<sup>3</sup>, sondern ist auch aus der Perspektive der BNE problematisch. Das Ziel von BNE ist die Schaffung einer Welt „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, Hervorhebung durch die Autorin). Damit reagiert die BNE (1) auf die politische Forderung der gesellschaftlichen Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und auf die „mentale Grundhaltung“ (de Haan, 2008, S. 24) der westlichen Welt, die für Umweltzerstörung und globale Ungerechtigkeit verantwortlich gemacht wird; (2) positioniert sich die BNE damit eindeutig im Bereich der politischen Bildung (vgl. Overwien, 2016). Wie bedeutsam *everyone* in dieser Zielsetzung ist, geht (3) aus dem Sustainable Development Goal 4.7. hervor; in diesem heißt es explizit, dass

„all learners“ (UN 2015, S. 17; Hervorhebung durch die Autorin) bis 2030 die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung und damit zur nachhaltigen Transformation der Welt erwerben sollen.

Trotz dieses ambitionierten inhaltlichen Vorhabens der BNE, das viele bisher weitgehend unbeachtete Zielgruppen in die Transformation der Welt einbeziehen soll, und den vermehrten Angeboten, die sich u.a. auch der Förderung nachhaltigen Alltagshandelns von Menschen mit Migrationserfahrung widmen, haben wir kaum Kenntnisse darüber, wie Umweltbildung und BNE in den einschlägigen Initiativen verankert ist. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Punkt an und beschäftigt sich vor dem Hintergrund der Unterscheidung von ressourcen- und defizitorientierten Ansätzen der interkulturellen Pädagogik (vgl. dazu z. B. Mecheril, 2010; Allemann-Ghionda, 2006) mit der Frage, wie ausgewählte Umweltinitiativen die ökologische Nachhaltigkeit von Zuwanderer/-innen fördern. Hierbei wird auch danach gefragt, ob Zuwanderer/-innen vorherrschende Nachhaltigkeitsprinzipien der Aufnahmegesellschaft zugemutet werden oder ob migrantische Nachhaltigkeitspraxen und Wissenskontexte als Ressource anerkannt werden, die zu gesamtgesellschaftlichen Lernprozessen und Transformationen durch die Subjekte (vgl. Koller, 2012) führen können. Diese Fragestellung schließt an erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu politischer Bildung und Erziehung an und folgt damit Gräsels Forderung, BNE verstärkt bildungstheoretisch zu reflektieren (vgl. Gräsel, 2018, S. 1106).

Dieser Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst werde ich die Initiativen vorstellen, auf deren Analyse meine weiteren Ausführungen beruhen, und mein methodisches Vorgehen erläutern (Abschnitt 1). Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit defizit- und ressourcenorientierten Ansätzen in der interkulturellen Pädagogik werde ich mich anschließend mit deren Implikationen für Bildung und Erziehung beschäftigen (Abschnitt 2). Im Hauptteil meines Beitrages rekonstruiere ich die pädagogischen Ansatzpunkte und Konzepte von drei interkulturellen Umweltinitiativen – dem Verein *Internationale Gärten e.V. Göttingen*, *Yeşil Çember GmbH* und dem Projekt *Umweltbildung mit Flüchtlingen* der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e. V. (ANU)<sup>4</sup> (Abschnitt 3). Der Aufsatz endet mit einem kurzen Resümee (Abschnitt 4).

### Forschungsgegenstand und Methode

Der vorliegende Aufsatz beruht auf der Analyse der oben genannten Umweltinitiativen im interkulturellen<sup>6</sup> Bereich. Diese unterscheiden sich stark voneinander hinsichtlich ihres Gründungszeitpunkts, ihrer Zielgruppe, ihrer vorherrschenden Zielsetzung, ihrer Organisationsstruktur und der Dauer ihres Bestehens; damit soll ein Einblick in das kleine, aber wachsende und facettenreiche Praxisfeld der interkulturellen BNE gewährleistet werden. Da zu den untersuchten Initiativen – im Gegensatz zu vielen anderen Angeboten in der (umwelt- und nachhaltigkeitspezifischen) Erwachsenenbildung für Zugewanderte – eine Vielzahl von öffentlich zugänglichen Informationen wie Flyer, Webseiten, Jahr- bzw. Handbücher vorliegen, kann dieser Einblick auf der Basis einschlägiger Dokumente und Expert/-inneninterviews (Meuser & Nagel, 2009) gewährleistet werden. Mit der vergleichenden Analyse dieser verschie-

denen Datenmaterialien unternehme ich den Versuch, die Aussagen über die pädagogischen Konzepte interkultureller Umweltprojekte in Deutschland über den Einzelfall hinausgehend generalisierbar zu machen. Bevor ich jedoch auf die method(olog)ischen Implikationen und deren Umsetzung Bezug nehme, möchte ich die drei untersuchten Initiativen kurz vorstellen:

(1) Der Verein *Internationale Gärten e.V. Göttingen*, offiziell gegründet im Jahr 1998, entstand 1996 nach dem Impuls einer Sozialarbeiterin auf Initiative bosnischer Flüchtlingsfrauen in Göttingen (vgl. Müller, 2002, S. 8f.). Zu dem Verein zählen heute insgesamt drei Gärten mit einer Gesamtfläche von rund 11.000m<sup>2</sup>, auf der biologisch Obst und Gemüse angebaut werden. Der Verein versteht sich als Ort, „wo Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten sowie deutsche Familien Beziehungen aufbauen und durch interkulturelle Zusammenarbeit positive Beispiele für Völkerverständigung und wechselseitige Integration geben“ (IGG, 2020). Der Verein war und ist Vorbild für viele ähnliche Gartenprojekte, die unter dem Stichwort „urbane Gärten“ zusammengefasst werden können (vgl. Müller, 2002; IGG, 2014b u. 2020). Prinzipiell sind urbane Gärten kein neues Phänomen. Grünflächen und Gärten haben in Städten eine lange Tradition. Sie dienen und dienen sowohl der Erholung als auch dem Anbau von Nutz- und Zierpflanzen. Nutzung, Zugang und Zweck der Gärten unterscheiden sich dabei seit jeher nach sozialem Milieu und Zeit. Wenn das gemeinschaftliche Gärtnern im Vordergrund steht, so werden urbane Gärten nach dem Vorbild der sogenannten *community gardens* als Gemeinschaftsgärten bezeichnet. Interkulturelle Gärten sind eine Form urbaner Gemeinschaftsgärten und setzen sich aus Menschen unterschiedlichster Herkunft zusammen (vgl. BBSR, 2015). Heute – Stand Juni 2021 – sind bei der Stiftung *anStiftung*, die u.a. urbane Gärten fördert, vernetzt und erforscht, 828 urbane Gärten in der Datenbank verzeichnet (*anStiftung*, 2021). Ungefähr die Hälfte dieser Gärten sind interkulturell ausgerichtet. Obgleich jedes Gartenprojekt „seine eigene Form“ (Müller, 2020) hat, zeichnen sich alle Projekte durch ein „miteinander Tätig-werden“ (ebd.) aus. Der Verein *Internationale Gärten e.V. Göttingen* steht damit für interkulturelle Umweltprojekte, die „nicht in erster Linie auf Sprache“ (ebd.) basieren, sondern durch gemeinsames Tun, in diesem Fall gemeinsames Gärtnern einen Beitrag zur ökologischen und interkulturellen gesellschaftlichen Entwicklung leisten. Mit dem „miteinander Tätig-werden“ (ebd.) gehen zudem implizite Lernprozesse der Akteur/-innen in unterschiedlichsten Lebensphasen einher, weshalb (interkulturelle) Gartenprojekte sowohl für die Analyse informeller und lebenslanger Lernprozesse sowie anderer pädagogischer Prozesse geeignet sind.

(2) *Yeşil Çember*, zu Deutsch „Grüner Kreis“, steht für Initiativen, die sich an Migrant/-innen spezifischer Herkunftsländer richten. Die Zielgruppe von *Yeşil Çember* sind türkistämmige Menschen in Deutschland. *Yeşil Çember* begann 2006 als Arbeitsgruppe des BUND e.V. in Berlin und ist seit 2012 eine gemeinnützige GmbH. Die Organisation hat sich zum Ziel gesetzt, türkischsprachige Menschen in Deutschland für Umweltthemen zu sensibilisieren und nachhaltige Lebensstile unter ihnen zu verbreiten. Hierfür initiiert *Yeşil Çember* verschiedenste Kampagnen wie beispielsweise das Projekt „Grüne Moscheen“, „Türkisch-grüne Unternehmerinnen“,

„Ökologisch Putzen“ und „Grün Heiraten“, und veranstaltet den Türkisch-Deutschen Umweltrag in Zusammenarbeit mit Migrant/-innen- und Umweltorganisationen und der lokalen Politik. Bisher wurden insgesamt 18 Türkisch-Deutsche Umweltrage in 8 Städten organisiert (vgl. Yeşil Çember, o. D.). Indem Umweltschutz als „Querschnittsthema“ (Wanzeck, 2016) bezeichnet wird, fördert – so eine Ausgangsthese von *Yeşil Çember* – interkultureller Umweltschutz auch gesellschaftliche Integration (vgl. ebd.).

(3) *Umweltbildung mit Geflüchteten* ist ein Teilprojekt der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (ANU), die sich u. v. m. auch für die Integration geflüchteter Menschen durch Umweltbildung einsetzt(e). Das Projekt war Teil des Sonderprogramms „Umwelt und Flüchtlinge“ der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) und wurde von der DBU von 31.5.2016 bis 31.7.2018 gefördert (vgl. ANU, o. D. b). Im Rahmen dieser Initiative wurden neben verschiedenen Vernetzungs- und Schulungstreffen für Multiplikator/-innen (siehe dafür ANU, o. D. a, b) unter anderem auch 180 sogenannte Ressourcentage in Asylunterkünften durchgeführt (vgl. ANU, 2018, S. 6). Diese Ressourcentage, die von September bis Dezember 2016 stattfanden, waren als eintägige Schulungen konzipiert und erreichten bundesweit 4.000 Asylsuchende im Alter von 18 bis 30 Jahren (vgl. Fritz, 2017). Die Schulungsmaterialien wurden anschließend in einer 146-seitigen Handreichung mit dem Titel „Ressourcenbildung für Geflüchtete. Konzepte, Materialien und Praxishinweise“ (ANU, 2018) für weitere Bildungsveranstaltungen in diesem Bereich zusammengestellt (vgl. ANU, o. D. a). Heute werden die Programme im Bereich Umwelt und Zuwanderung unter dem Schlagwort „Interkulturalität“ fortgeführt, wobei sich der Schwerpunkt von Geflüchteten allgemein auf „bisher weniger berücksichtigte Zielgruppen“ (ANU, o. D. d) verschob. Alle Aktivitäten, die von der ANU im Rahmen des Projekts *Umweltbildung mit Flüchtlingen* durchgeführt wurden, stehen exemplarisch für Initiativen nichtmigrantischer Umweltorganisationen, die sich nach der Krise der Asylpolitik 2015/16 für die Umweltbildung von Geflüchteten einsetz(t)en.

Für die Analyse der pädagogischen Ansätze dieser interkulturellen BNE-Angebote habe ich einschlägige öffentlich zugängliche Materialien wie Flyer, Webseiteninfos, YouTube-Clips und Publikationen sowie zwei Expert/-inneninterviews und ein ausführliches Presseinterview ausgewertet und interpretiert. Während ich die Flyer, Webseiten, YouTube-Clips und Publikationen nach den Prinzipien der Dokumentarischen Diskursinterpretation (DD) (Nohl, 2016, 2019) analysierte, erfolgte die Rekonstruktion der Interviews weitgehend nach dem Modus der Dokumentarischen Interviewinterpretation (Nohl, 2017a). Bei der Gesamtintegration der Daten folgte ich den methodologischen Implikationen der DD.

Dieses Vorgehen ist dem Forschungsgegenstand und der zentralen Forschungsfrage insofern angemessen, als damit zwei Wissensbestände – das „konjunktive“ (Mannheim 1980, S. 211ff.) und „kommunikative“ (ebd., S. 285ff.) ins Zentrum der Untersuchung rückt. Während das konjunktive Wissen den zentralen Analysefokus der dokumentarischen Interviewinterpretation bildet (Nohl, 2017a), steht das kommunikative Wissen im Zentrum der DD. Die Fokusse auf unterschiedliche Wissensbestände stellen einen zentralen Unterschied zwischen

der DD und der Dokumentarischen Interviewinterpretation dar. Denn nicht nur das konjunktive Wissen, wie es in Interviews zu rekonstruieren ist, kann als implizit und handlungsleitend gelten. Wenn man das „Wie eines Diskurses“ betrachtet, wird deutlich, dass „auch dem kommunikativen Wissen ein modus operandi unterliegt, der z.T. implizit bleibt“ (Nohl, 2016, S. 12). Ziel der DD ist es den impliziten modus operandi von Diskursen zu rekonstruieren; die dokumentarische Interviewinterpretation hingegen zielt auf die Herausarbeitung des modus operandi konjunktiver Wissensbestände ab.

Für die Analyse pädagogischer Ansatzpunkte ist die Rekonstruktion beider Herstellungsweisen essentiell, denn obgleich der Programmatik v. a. kommunikatives Wissen unterliegt, ist dem Programmhandeln der involvierten Akteur/-innen auch atheoretisches, handlungsleitendes, konjunktives Wissen inhärent. Da die hier vorgestellte Untersuchung neben Flyer, Webseiten, YouTube-Clips und Publikationen auch Expert/-inneninterview in die Analyse einbezieht, die neben „Kontextwissen“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 470) auch „Betriebswissen“ (ebd.) implizieren<sup>5</sup>, konnte ich im Rahmen meiner Analyse den modus operandi beider Wissensbestände herausarbeiten. In der dokumentarischen Forschungspraxis wird hierfür das zu analysierende Material zunächst einer formulierenden und reflektierenden Analyse unterzogen. Während die Interviewinterpretation auf die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungsrahmen abzielt, fokussiert die DD auf die Herstellungsweise des „Denkinhalts“ (Mannheim, 1984, S. 87; zit. nach Nohl, 2019, S. 90). Zudem sind bei der DD zwei weitere Besonderheiten zu beachten: erstens die spezifische Begrifflichkeit, die für die Formalstrukturanalyse notwendig ist, um die „Dramaturgie (Ein- und Überleitung, Coda)“ (Nohl, 2019, S. 90) des Materials zu berücksichtigen, und zweitens das spezifische Verhältnis zwischen Fall, Diskurs und Typus. In der DD stellen der Zeitungsartikel, die Rede oder der Videoclip den Fall, aber noch nicht den Diskurs dar. Erst das „Typische, das sich über mehrere Fälle (Dokumente) hinweg zeigen lässt, verweist auf den Diskurs“ (Nohl, 2016, S. 126). Damit liegt der Diskurs „quer zu den einzelnen Fällen“ (ebd.), wodurch der Fallvergleich und die an ihn anschließende Typenbildung zur Identifizierung von Diskursen konstitutiv sind.

Auch in meiner Analyse wurden die einzelnen Datenmaterialien (Expert/-inneninterviews, Video-Clips, Publikationen) als Fälle betrachtet; zunächst unterzog ich diese Materialien einer formulierenden und reflektierenden Interpretation. Bei der formulierenden Interpretation wurden die „thematischen Gehalte [...] in eigenen Worten“ (Nohl, 2017, S. 61) zusammengefasst, dies implizierte bei den kommunikativen Wissensbeständen v. a. die Denkinhalte (vgl. Nohl, 2019). Bei der reflektierenden Interpretation wurde – wie üblich – eine Textsortentrennung bei den Interviews vorgenommen; bei der Formalstrukturanalyse der anderen Materialien folgte ich der Begrifflichkeit der DD. Die semantische Interpretation dieser Daten dient, wie für die DD vorgesehen, der Herausarbeitung der Herstellungsweise der Denkinhalte. In der semantischen Interpretation der Expert/-inneninterviews rekonstruierte ich neben den handlungsleitenden Orientierungsrahmen des „Betriebswissens“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 470), das dem Programmhandeln unterliegt, auch Denkinhalte, die dem „Kontextwissen“ (ebd.), d.h. dem kommunikativen Wissen unter-

liegen; damit trug ich den verschiedenen impliziten Wissensbeständen und dem Forschungsgegenstand Rechnung und legte die Grundlage für die Gesamtintegration der Daten nach der DD. Zunächst wurden bei der reflektierenden Interpretation der einzelnen Fälle erste „Diskursfragmente“ (Nohl, 2019, S. 89) identifiziert, die „allerdings noch nicht von vorneherein als solche erkennbar“ (ebd.) waren; erst im Vergleich mehrerer Fälle konnte ich fallübergreifende Diskurse herausarbeiten. Die quer zu den Einzelfällen liegenden Diskurse wurden in zwei analytischen Schritten rekonstruiert: In einem ersten Schritt analysierte ich anhand der verschiedenen Materialien, die für die einzelnen Umweltinitiativen zur Analyse ausgewählt wurden, die zentralen Diskurse der drei Umweltinitiativen. In einem zweiten Schritt erfolgte dann der Vergleich der Diskurse über die einzelnen NGOs hinweg, wodurch zentrale Unterschiede fallübergreifende Diskurse rekonstruiert werden konnten. Die Darstellung meiner empirischen Erkenntnisse folgt dieser Systematik.

### Theoretische Implikationen

Theoretisch setzt der Beitrag sowohl an Nohls Überlegungen zu politischer Erziehung als auch an seiner Analyse der Konzepte interkultureller Pädagogik an. Politische Erziehung ist für Nohl (2020, S. 161) ein „blinder Fleck [in] der Diskussion zur politischen Bildung“ und eignet sich nicht nur für die Beschreibung von pädagogischen Aktivitäten in autoritären Systemen, sondern verfügt über „theoretisches Potential“ (ebd.) für pädagogische Prozesse, „die bislang allenfalls als Abweichung vom Beutelsbacher Konsens oder – unter Ignoranz ihres pädagogischen Charakters – als Indoktrination betrachtet wurden“ (ebd.). Nohl (2017b) definiert politische Erziehung in Abgrenzung zu anderen politikbezogenen pädagogischen Prozessen wie politische Bildung und politische Sozialisation. Während Nohl (2017b, S. 177) politische Sozialisation als Hineinwachsen in eine politische Haltung auffasst, versteht er unter politischer Bildung in Anlehnung an Hafenecker (2010) und Sander (2009) die Befähigung zu einer eigenständigen politischen Haltung. Politische Bildungsprozesse zeichnen sich demnach dadurch aus, dass durch die Nennung und Reflexion kontroverser Ansichten Adressat/-innen keine spezifischen politischen Haltungen aufgedrängt werden, sondern, dass diese von ihnen entwickelt werden (vgl. Nohl, 2017b). Im Gegensatz dazu definiert Nohl politische Erziehung als „Zu-Mutung politischer Orientierungen“ (ebd.). Nohl und Pusch (2017) unterscheiden hierbei zwischen Erziehenden und zu Erziehenden und weisen damit auf eine Hierarchie im Erziehungsprozess hin. Denn obgleich sie in ihrer Fallstudie zur politischen Erziehung der CDU in der Flüchtlingsfrage festhalten, dass der Erziehungsprozess von Seiten der Erziehenden nicht zwangsläufig intendiert sein muss, sind es die Erziehenden, die den zu Erziehenden Orientierungen zumuten. Darüber hinaus bedeuten diese „Zu-Mutungen“ von politischen Orientierungen „einerseits, dass die zu Erziehenden die jeweiligen Orientierungen (zunächst) als heteronom erleben, andererseits aber auch, dass die Erziehenden den Zielgruppen die Fähigkeit zutrauen, diese politischen Orientierungen letztlich übernehmen zu können“ (2017, S. 177). Damit impliziert dieser Erziehungsbegriff auch die Möglichkeit, dass die zu Erziehenden diese Zu-Mutung

zurückweisen können, denn Erziehung zeigt erst dort Wirkung, „wo die Menschen mit einem gewissen Maß an Eigenständigkeit die ihnen zugemuteten Orientierungen übernehmen“ (Nohl & Pusch, 2017, S. 326). Mit Schluß (2007, S. 8) kann deshalb festgehalten werden, dass die „Selbsttätigkeit des zu Erziehenden“, im Gegensatz zu Indoktrination (vgl. Merten, 2010) oder Propaganda (vgl. Stroß, 1994), „nicht nur Ziel der Erziehung, sondern ebenso als seine Voraussetzung“ (Schluß, 2007, S. 8) betrachtet werden muss.

Für die interkulturelle Pädagogik konstatiert Nohl (2014) vier vorherrschende Konzepte – die Assimilationspädagogik, die klassische interkulturelle Pädagogik, die Antidiskriminierungspädagogik sowie weiterführende Konzepte interkultureller Pädagogik, zu der auch seine Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten gezählt werden kann. Obgleich Nohl die sogenannte Assimilationspädagogik nicht explizit mit der Zumutung von Orientierungen gleichsetzt, so impliziert die Assimilationspädagogik indirekt die Erziehung von kulturell und sprachlich als defizitär betrachteten Zuwanderer/-innen. Das Ziel der Assimilationspädagogik ist nämlich „[d]ie Kompensation der Defizite“ (Nohl, 2014, S. 18) durch ein Anpassen/Assimilieren „an die kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft“ (ebd., S. 45). Da die – wie auch immer gearteten – kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft in diesem Prozess als Zu-Mutung einer Orientierung verstanden werden können, liegt dieser „kompensatorische[n] Pädagogik“ (ebd., S. 26) unweigerlich ein Erziehungsaspekt zugrunde. Gleichzeitig wird den Adressat/-innen der Assimilationspädagogik – genauso wie im Erziehungsprozess – die Fähigkeit zugeschrieben, ihre Defizite überwinden zu können. Da das Ausgangswissen und -können der zu Erziehenden/zur Assimilierenden von den Initiator/-innen der Erziehungs- bzw. Anpassungsprozesse als unzureichend erachtet wird, unterliegen beide pädagogischen Prozesse einer Defizitperspektive.

Diesen Überlegungen folgend sind auch pädagogische Prozesse, die Zugewanderte an die in der Aufnahmegesellschaft verankerten Nachhaltigkeitspraxen heranzuführen möchten, als defizitorientiert, erziehend und anpassend bzw. assimilierend zu bezeichnen. Denn unabhängig davon, ob Zuwanderer/-innen herkunfts- oder migrationspezifische Nachhaltigkeitspraxen und Wissenskontexte zugestanden werden oder nicht, gilt das Nachhaltigkeitswissen und -handeln der Zugewanderten gemäß dieser Sichtweise im Kontext der Aufnahmegesellschaft als unzulänglich. Ziel eines solchen BNE-Ansatzes ist es, die Defizite der Zugewanderten mittels einschlägiger Erziehungs- bzw. Akkulturationsmaßnahmen zu kompensieren.

Im Gegensatz dazu können ressourcenorientierte BNE-Ansätze im interkulturellen Bereich v. a. der klassischen interkulturellen Pädagogik zugeordnet werden. Die klassische interkulturelle Pädagogik ist, wie Nohl (2014, S. 47ff.) herausgearbeitet hat, nicht von einer kulturellen Defizit-, sondern Differenzperspektive geprägt. Obgleich mit der Differenzperspektive oft eine Ethnisierung einhergeht, setzt diese Perspektive die Gleichwertigkeit der Kulturen voraus, was implizit eine Wertschätzung der „anderen“ Kultur und/oder eine Bereicherung der „eigenen“ Kultur durch die „andere“ bedeutet. Auch die BNE- und Umweltbildungskonzepte, die auf diesen Prämissen basieren, erkennen herkunftsgesellschaftlich geprägtes Nachhaltigkeitswissen und -handeln von Zuwanderer/-innen

als gesellschaftliche Bereicherung an. Demzufolge ermöglichen sie Austauschprozesse, in denen nicht einzelne Orientierungen zugemutet werden, sondern Adressat/-innen aus einer Vielzahl von Alternativen ihre eigene nachhaltige Haltung entfalten können. Dieser Prozess ist gemäß den oben angeführten Ausführungen als Bildungsprozess zu bezeichnen.

### **Zu den Forschungsergebnissen Internationale Gärten e.V. Göttingen**

Der Verein Internationale Gärten e.V. Göttingen ist gemeinnützig ausgerichtet und versteht sich als Forum, in dem durch „gleichberechtigt[e] Zusammenarbeit von Menschen aus unterschiedlichen Ländern [...] neue Konzepte von Arbeit und gesellschaftlichem Miteinander erprobt“ (IGG, 2014a, S. 1) werden. „Eigeninitiative, Eigenarbeit und der Austausch von Wissen und sozialen Fähigkeiten“ (ebd.) steht im Vordergrund dieser Konzeption. Neben „ökologische[m] Anbau von Gemüse, Kräutern, Obst und Zierpflanzen für die eigenen Haushalte [...] bilden sich Mitglieder in Kursen zu Vereinsrecht, Umweltthemen, zu Ernährung und Gesundheit oder bei Betriebsbesichtigungen fort [und lernen] in Handwerks- und künstlerischen Workshops [...] auch] die Vielfalt der gestaltenden Künste kennen“ (IFF, 2014c). Da all dies gemeinsam „erprobt“ (IGG, 2014a, S. 1) werden soll, steht ein ergebnisoffener Prozess des Miteinanders im Zentrum der Zielsetzung dieses Gartenvereins. Durch die interkulturelle Zusammensetzung der internationalen Gärten Göttingens aus 25 Ländern (vgl. IGG, 2020) sollen „Flüchtlinge [sic], Migranten [sic] und deutsche [...] Familien“ (IGG, 2014c) nicht nur soziale Kompetenz erwerben, sondern durch „gegenseitige Unterstützung [...] Völkerverständigung“ (ebd.) praktizieren und ein „deutliches Zeichen gegen Ausgrenzung“ (ebd.) setzen. Neuankommende Flüchtlinge werden insbesondere „herzlich willkommen heißen“ (ebd.). Ihnen möchte der Verein „Orientierung“ (ebd.) bieten.

Diese Ziele sind für die pädagogische Ausrichtung des Vereinskonzpts essentiell: Denn obgleich die Vereinsstatuten einerseits klare Regeln für eine „ökologische Gartenbewirtschaftung“ (IGG, 2014a, S. 1) und demokratische Strukturen nach deutschem Vereinsrecht vorgeben und mit der Formulierung der oben genannten Absichten andererseits gesellschaftspolitische Intentionen zum Ausdruck kommen, stehen die Aushandlungsprozesse der Mitglieder und damit ein ergebnisoffener Prozess im Mittelpunkt des Konzepts. Da den Mitgliedern außerdem auf allen Ebenen ein Mitspracherecht gewährt wird, wurden auch die Rahmenbedingungen den Mitgliedern nicht „übergestülpt“, sondern im Laufe der Jahre von den Mitgliedern ausgehandelt. Damit bildet ein Miteinander auf Augenhöhe, das zu einem gegenseitigen Lernen von Migrantinnen und Migranten, Geflüchteten und Autochthonen führen soll, einen zentralen Aspekt der pädagogischen Ausrichtung des Vereins. Am Beispiel der Verwendung von und Kommunikation über unterschiedliches Saatgut verdeutlicht Müller (2020), die im Rahmen der *anstiftung* (interkulturelle) Gartenprojekte fördert und erforscht, dass es hierbei unwillkürlich auch um die gegenseitige Anerkennung von Wissen und Praktiken geht, die zu Lernprozessen aller Beteiligten führen. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass dem pädagogischen Ansatz des Vereins eine Ressourcenorientierung unterliegt, die auf der Aner-

kennung und Wertschätzung unterschiedlicher persönlicher und herkunftsgesellschaftlicher Erfahrungen, Wissenskontexten und Alltagspraxen beruht. In der Vereinsbroschüre zum 20-jährigen Bestehen finden sich dazu eine Fülle von individuellen Schilderungen (vgl. Tassew, 2019); diese lassen anklingen, dass diese Ziele aus der Perspektive der Beteiligten mit und ohne Migrationshintergrund erreicht werden. Eine umfassende Untersuchung zu den vollzogenen pädagogischen Prozessen steht jedoch sowohl für die internationalen Gärten Göttingen als auch für andere BNE-Initiativen im interkulturellen Bereich noch aus.

Auf konzeptioneller Ebene ist die Ressourcenorientierung sowohl für den ökologischen als auch für den integrativen Aspekt des Vereins konstitutiv. Denn da in den internationalen Gärten Göttingen sowohl der organisatorische Rahmen, in dem diese Austauschprozesse stattfinden, als auch das, was beim gemeinsamen Tun ausgetauscht wird, nicht im Detail vorgegeben werden, bieten die Gärten Raum für „die Kunst, etwas Neues entstehen zu lassen“ (IGG, 2014b). „Auf der Basis von ökologischem Gärtnern, handwerklicher Eigenarbeit und selbst konzipierter Bildungsarbeit entstehen neue Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume“ (ebd.) für alle Beteiligten. Damit wird deutlich, dass die interkulturellen Gärten Göttingen einem Strang der nicht ethnizierenden interkulturellen Pädagogik zu verorten sind (vgl. Nieke, 2000; Nohl, 2014), in der auf der Basis der Anerkennung von Differenz die Entstehung von gemeinsam definierten Neuem forciert wird. Indem durch umweltfreundliches interkulturelles Gärtnern und Baumpflanzaktionen etc. u.a. das „Verständnis für ökologische Zusammenhänge und Biodiversität“ (IGG, 2014c) gefördert und „aktive Beiträge zum Klimaschutz“ (IGG, 2020) geleistet werden sollen, gilt dies auch für den BNE-Ansatz der internationalen Gärten Göttingens.

### **Yeşil Çember**

Das übergeordnete Ziel von Yeşil Çember kann als Förderung umweltfreundlichen Handelns von Türkeistämmigen in Deutschland beschrieben werden. Dabei setzt die Organisation bei verbreiteten Alltagspraxen der „türkischen Community“ (Wanzeck, 2016) an und gibt „ganz gezielt Handlungsanweisungen [...], die kulturelle Eigenheiten berücksichtigen“ (ebd.). Somit steht auf programmatischer Ebene eine alltagspraktische Umweltbildung für Türkeistämmige im Mittelpunkt von Yeşil Çember. Darüber hinaus zielen die Aktivitäten von Yeşil Çember darauf ab, mit dem Einbezug der türkischen Community in den aktiven (= handlungspraktischen) Umweltschutz auch ihre Integration in die deutsche Gesellschaft zu fördern. Didaktisch wird hierbei in dreierlei Hinsicht an verbreiteten Alltagspraxen und „kulturellen Eigenheiten“ (ebd.) der „türkischen Community“ (ebd.) angesetzt: (1) Die Community wird in einer ihr vertrauten Form angesprochen, wozu insbesondere „gesellige Veranstaltung, auf der die Menschen miteinander ins Gespräch kommen, gemeinsam Tee trinken“ (ebd.), gehören. (2) Bei der Vermittlung umweltschonender Maßnahmen wird an Beobachtungen angesetzt, die von den Initiator/-innen der Umweltbildungsorganisation Yeşil Çember als weit verbreitetes Fehlverhalten wahrgenommen werden. (3) Um die Menschen zu erreichen, sucht Yeşil Çember zudem

auch Orte wie zum Beispiel Moscheen, Stadtviertel oder Metropolen mit hoher türkeistämmiger Population auf. Damit wird deutlich, dass die Organisation ihre Zielgruppe nicht nur lebensweltlich und gedanklich „dort ab[holt, Anm. B.P], wo sie [ist]“ (Yeşil Çember, 2014), sondern auch räumlich.

Dies kann am Beispiel der Kampagne „ökologisches Putzen“ (Yeşil Çember, o. D. b) verdeutlicht werden, die u.a. auch in Moscheen durchgeführt wird. Indem Yeşil Çember türkische Frauen als „Putzfetischistinnen“ (Wanzeck, 2016) betrachtet, die mit „20 verschiedenen Reinigungsmitteln“ (ebd.) und ganz „giftigen Sachen“ (ebd.) hantieren, setzt diese Kampagne bei einem diagnostizierten Fehlverhalten an. Zentral für den didaktischen Ansatz der Yeşil Çember-Umweltschulungen ist, wie der Kampagnenflyer zeigt (vgl. Yeşil Çember, o. D. b), dass nicht das „blitzblank Putzen“ an sich in Frage gestellt wird, sondern vielmehr Tipps für umweltfreundliches Sauberhalten gegeben werden.

Den Ansatz des Bewerbens nachhaltiger Alltagspraxen auf der Basis von in der Community diagnostizierten Denkstrukturen veranschaulicht Gülcan Nitsch, die Gründerin von Yeşil Çember, in einem Videoclip, ebenfalls am Beispiel des Milieus gläubiger Frauen: „Wenn ich Frauen [bei einer Schulung, Anm. B.P.] habe, die Kopftücher haben, die also religiös sind, dann ist meine erste Frage, was hat der Umweltschutz mit dem Islam zu tun? Dann sagen sie immer, ja im Islam ist Verschwendung auch verboten“ (Ashoka, 2019). Erst an dieser Stelle spricht Frau Nitsch dann beispielsweise über Energiesparmaßnahmen. Um diese zu veranschaulichen, nimmt sie verschiedene Gegenstände, wie z. B. „Energiesparlampen, Steckerleisten, Strommessgeräte [und] Thermometer“ (ebd.) zu ihren Schulungen mit. Anhand dieser zeigt sie dann, „was die Gegenstände [sind], mit denen wir unser Verhalten auch ändern können“ (ebd.).

Wie dieses Zitat verdeutlicht, ist Umweltbildung bei Yeşil Çember bewusst niederschwellig angesiedelt. Umweltschutz soll nämlich „nicht von dem Bildungsniveau abhängig“ (ebd.) bleiben und auch „bildungsbenachteiligte Menschen“ (Yeşil Çember, o. D. a) erreichen. Mit niederschweligen Umweltschulungen – so argumentiert Gülcan Nitsch – beginne nämlich auch gesellschaftliche Integration. Denn, wenn bildungsferne türkische Hausfrauen an Umweltprogrammen partizipierten „und dann die Nachbarn sensibilisieren und als Energiesparberaterin arbeiten, dann ist es Integration. D. h., sie übernehmen Verantwortung, sie werden befähigt das Gelernte weiter zu geben.“ (ebd.). An anderer Stelle hält sie fest, dass mit aktivem Umwelt- und Klimaschutz „die türkische Community auch ein positiveres Bild in der deutschen Gesellschaft bekommen“ (Wanzeck, 2016) wird. Dies zeigt, dass Yeşil Çember Integration als zu erbringende Leistung der Zugewanderten erachtet und nicht als wechselseitigen Prozess definiert. Mit diesem Integrationsverständnis geht die Ansicht einher, dass sich Zugewanderter – zumindest in punkto Umwelt- und Nachhaltigkeitsspraktiken – an die Mehrheitsgesellschaft anpassen sollten.

Versteht man Lehren als Vermittlung von Wissen und Können, Bildung als eigenständige Konstitution oder Transformation von umfassenden Orientierungen durch das Subjekt (vgl. u.a. Koller, 2012; Nohl et al., 2015) und Erziehen als Zu-Mutung von neuen Orientierungen (vgl. Nohl, 2011, S. 126), so wird deutlich, dass Yeşil Çember keine politischen

Bildungs-, sondern Erziehungsprozesse initiiert. Indem ich oben pädagogische Prozesse, die an die vorherrschenden Nachhaltigkeitsprinzipien heranführen, nicht nur als erziehend, sondern auch als assimilierend bezeichnet habe und Integration für Yeşil Çember eine Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft bedeutet, ist das BNE-Konzept der Organisation auch als assimilativ zu werten. An diesem Punkt muss jedoch festgehalten werden, dass in diesem Erziehungs- und Anpassungsprozess vorwiegend praktische Umweltorientierungen und keine prinzipiell neuen Grundeinstellungen zugemutet werden. Denn verschiedene Grundorientierungen, wie z. B. die Wahrnehmung der Umweltverschmutzung als Problem, der Wunsch göttliche Schöpfung zu bewahren sowie andere Nachhaltigkeitseinstellungen, liegen dem vorherrschenden Denken der Community nach Yeşil Çember bereits zugrunde (vgl. Wanzeck, 2016). Die „türkische Community“ (ebd.) soll sich demnach zwar an in Deutschland propagierte umweltschonende Verhaltensweisen anpassen und dies der Aufnahmegesellschaft vor Augen führen, damit diese ein positiveres Bild von ihnen erhält, aber nicht ihr Wesen oder ihre Identität ändern. Dies ist zweifellos ein zentraler Unterschied zur klassischen Assimilationspädagogik, „deren Strategie sich auf das Entweder-Oder zwischen zwei Kulturen ausrichtete“ (Hüppig, 2017, S. 38).

#### **Das ANU-Projekt „Umweltbildung mit Flüchtlingen“**

Mit dem Projekt „Umweltbildung mit Flüchtlingen“ möchte die ANU „die Potenziale der Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bei der Integration von Menschen auf der Flucht und Asylsuchenden sichtbar“ (ANU, o. D. b) machen. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die ANU auf eine Doppelstrategie: Einerseits sollen Geflüchtete durch Schulungen im Rahmen von Ressourcentagen in Asylunterkünften „wertvolle Kompetenzen für das alltägliche Leben in Deutschland erlangen“ (ANU, 2018, S. 10). Andererseits möchte die ANU Akteur/-innen im Umwelt-, Bildungs- und Sozialbereich (ebd., S. 8) dazu ermutigen, „sich in der Umweltbildung und BNE mit Flüchtlingen zu engagieren“ (ANU, o. D. b), einen „Fachaustausch über konkrete Umweltbildungsmaßnahmen mit Asylsuchenden“ (ebd.) initiieren und „bedarfsorientierte Praxismaterialien“ (ebd.) erstellen.

Im Konzept der Ressourcentage wird Integration als ein „wechselseitige[r] Prozess [verstanden], der im gegenseitigen Kennenlernen und Austausch im optimalen Fall für beide Seiten fruchtbar und gewinnbringend verläuft“ (ANU, 2018, S. 10). Indem die Ressourcentage außerdem im Teilprojekt „Umweltbildung mit Geflüchteten“ verankert sind, in dem ein „Austausch und ein voneinander Lernen auf Augenhöhe“ (ANU, o. D. b; Hervorhebung durch die Autorin) als wichtig erachtet wird, könnte man davon ausgehen, dass die ANU eine ressourcenorientierte BNE für Geflüchtete verfolgt. Dies würde bedeuten, dass die herkunftsspezifischen Wissenskontexte und Alltagspraxen von Geflüchteten Wertschätzung erfahren und wechselseitige Austausch- bzw. Lernprozesse zwischen Geflüchteten und Autochthonen in Gang gesetzt werden. Die Tatsache, dass die Ressourcentage in den Asylunterkünften von Trainer/-innen durchgeführt wurden, ist ein erstes Indiz dafür, dass dem nicht so ist. Mit Aussagen wie „Diese [die Geflüchte-

ten, Anm. B. P.] lernten [...] sowohl Wissen als auch konkrete Handlungsoptionen zu ressourcenschonendem Verhalten kennen“ (ANU, 2018, S. 10) wird der einseitige Lernprozess auch explizit zum Ausdruck gebracht. Wenn Annette Dieckmann, Vorsitzende der ANU, sagt, dass „unser Anliegen [...] *an sich* so [ist], dass unsere Teilnehmenden etwas lernen, [...] was sie noch nicht wissen und von dem wir sagen, wir können Euch etwas beibringen“ (Dieckmann, 2020; Hervorhebung durch die Autorin), bestätigt sie den unidirektoralen Ansatzpunkt der ANU-Pädagogik. Gleichzeitig macht sie damit jedoch deutlich, dass die ANU auf die autochthone Bevölkerung „die gleiche oder eine ähnliche Defizitperspektive“ (ebd.) wirft.

In der Handreichung „Ressourcenbildung für Geflüchtete. Konzepte, Materialien und Praxishinweise“ (ANU, 2018) wird dennoch ausdrücklich festgehalten, dass das „Lernen [...] auf beiden Seiten [...] sowohl bei den Geflüchteten als auch bei den Trainer/-innen“ (ANU, 2018, S. 10) stattfand. Die Rekonstruktion der Handreichung zeigt, dass dies kein Widerspruch ist, denn das beidseitige Lernen verfolgt die beiden unterschiedlichen Ziele des Projektes. Während sich das Lernen der Trainer/-innen und Multiplikator/-innen darauf bezieht, „sich in der Umweltbildung und BNE mit Flüchtlingen zu engagieren“ (ANU, o. D. b), geht es bei den Geflüchteten um die Aneignung von Nachhaltigkeitswissen für ein Leben in Deutschland. Damit ist beidseitiges Lernen von gegenseitigem Nachhaltigkeits- oder Umweltlernen zu unterscheiden. Hierbei sind unterschiedliche Lernprozesse für Trainer/-innen und Multiplikator/-innen bzw. Geflüchtete zu konstatieren: Trainer/-innen haben beispielsweise bei der Durchführung der Ressourcentage gelernt, wie man Geflüchteten am besten Umweltwissen vermittelt und mit welchen Herausforderungen diese u.a. aufgrund der mangelhaften Ausstattung in Asylunterkünften konfrontiert sind, in denen teilweise nur unzureichend Eimer zum Mülltrennen zur Verfügung stehen (vgl. ANU, 2018, S. 25). In der Handreichung geben die Trainer/-innen dieses Wissen nun an potentielle Multiplikator/-innen weiter. Ergänzt wird dieses Wissen durch Hintergrundwissen über umweltfreundliche Praktiken und Politiken in anderen Ländern, wie z. B. der im Vergleich zu Deutschland frühzeitigen Einführung des Plastiktütenverbots in Kenia und das Sammeln von Plastik- oder Papierabfall von Tagelöhner/-innen, die damit ein Einkommen erzielen (vgl. ebd., S. 24). Das Ansprechen dieser Praktiken impliziert zweifellos eine Wertschätzung von Nachhaltigkeitspraxen in anderen Gesellschaften, die z. B. in Orientierungs- und Wertekursen für Geflüchtete nicht zu finden ist (vgl. Pusch, 2020 u. 2021). Dennoch war das Ziel der Umweltschulungen, die 2016 in Form der Ressourcentage in Asylunterkünften durchgeführt wurden, und ist es die Absicht künftiger Umweltbildungsmaßnahmen, die durch das zur Verfügung der Handreichung forciert werden sollen, Geflüchteten deutschlandspezifisches Umweltwissen zu den Themenbereichen Energie, Abfall und Wasser zu vermitteln (vgl. ANU, 2018). Didaktisch setzt ANU hierbei auf „selbsterkundende[s] Lernen, z.B. durch Stromverbrauchsmessungen“ (ebd., S. 12). Die einzelnen Lernziele zu diesen Themenbereichen sind in der Handreichung deshalb explizit für Geflüchtete definiert und als „alltagspraktische [...] Handlungstipps“ (ebd., S. 19–20, S. 27–30, S. 36–37) für den deutschen Alltag formuliert.

Indem beispielsweise beim Thema Energie festgehalten

wird, dass Geflüchtete „je nach nationaler, regionaler und soziokultureller Herkunft sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Energie, Energieträger und dem Klimawandel“ (ebd., S. 17) gemacht haben, wird ihr herkunftsspezifisches Nachhaltigkeitswissen in diesem Prozess nicht per se hinterfragt. Es wird vielmehr betont, dass viele Geflüchtete in den Aufnahmegesellschaften auf Dinge stoßen, „deren Verwendung sie in ihrem bisherigen Leben nicht gewohnt waren“ (ebd.) und für sie deshalb „Neuland“ (ebd., S. 18) darstellen. Dies ist auch der Grund, weshalb in Deutschland vieles „in der Regel erst neu erlernt werden“ (ebd.) muss. Bedeutsam ist dieses neue Wissen aus Sicht der ANU in mehrerlei Hinsicht: Zunächst geht es natürlich um die Möglichkeit, das Leben aufgrund dieses Wissens in Deutschland nachhaltig zu gestalten. Mit der nachhaltigen Gestaltung des Lebens in Deutschland können einerseits Kosten gespart werden (vgl. ebd., S. 10), andererseits wird damit auch ein Integrationsprozess forciert. „Das Wissen um den Stellenwert ökologischer Fragestellungen als wichtiger Bestandteil gesellschaftlicher und politischer Diskurse in Deutschland“ (ebd., S. 11) trägt zudem laut ANU „zu einem besseren Verständnis des Aufnahmelandes bei“ (ebd., 11). Des Weiteren soll den Geflüchteten damit die Möglichkeit geboten werden, „sich mit Erwartungen und Vorgaben für umweltbewusstes Verhalten in Deutschland vertraut zu machen“ (ebd., S. 6). Damit sollen sie dazu befähigt werden „Vorbehalten und Vorurteilen der Ankunfts-gesellschaft ein positives Beispiel“ entgegenzusetzen (ebd., S. 10). Darüber hinaus bezweckt ANU mit „Bildungsveranstaltungen dieser Art einen Grundstein [zu]legen, um Geflüchtete als Multiplikator\*innen [sic] für das Thema Nachhaltigkeit [zu] gewinnen, die als solche dann in ihr soziales Umfeld, d.h. ihre Communities hineinwirken. Und nicht zuletzt [...] [möchte ANU mit, Anm. B. P.] Angebote[n] wie de[m] Ressourcentag eine Möglichkeit zum Einüben der deutschen Sprache“ (ANU, 2018, S. 11) bieten.

Obgleich in der Handreichung festgehalten wird, dass „[n]icht nur Geflüchtete, sondern auch Menschen der Aufnahmegesellschaften [...] deshalb noch weiter zusammen und voneinander lernen [sollten,] um nachhaltige Lebens- und Wirtschaftsweisen zu entwickeln und zu etablieren“ (ANU, 2018, S. 11), geht es der ANU v. a. darum, dass Geflüchtete in Deutschland vorherrschende Nachhaltigkeitspraktiken erlernen. Ihr herkunftsspezifisches Nachhaltigkeitswissen wird damit indirekt für den deutschen Kontext als defizitär betrachtet. Ressourcensparende und umweltschonende Praktiken werden den Geflüchteten als „alltagspraktische Handlungstipps“ (ebd., S. 19) bzw. Orientierungen zugemutet. Aus diesem Grunde liegt auch dem pädagogischen Konzept der ANU ein erzieherischer und assimilativer Ansatz zugrunde.

### Resümee

Die Analysen der pädagogischen Ansätze ausgewählter Initiativen in Abschnitt 3 zeigen, dass *Yeşil Çember* und das ANU-Projekt *Umweltbildung mit Flüchtlingen* aufgrund ihrer Defizitperspektive eher der Assimilationspädagogik zuzurechnen sind. Darüber hinaus wurde dargelegt, dass die Erziehenden den zu Erziehenden die Kompensation dieser Defizite durch ein Durchlaufen niederschwelliger erzieherischer bzw. assimilierender Maßnahmen zutrauen. Damit wurde auch ein Ineinan-

dergreifen von Erziehung, Assimilierung/Anpassung und Assimilationspädagogik herausgearbeitet.

Trotz dieser Verknüpfungen konnte ein wichtiger Unterschied zwischen defizitorientierten, erzieherischen und assimilierenden BNE-Ansätzen im interkulturellen Bereich und der klassischen Assimilationspädagogik konstatiert werden. Denn während die klassische Assimilationspädagogik die „Befangenheit in der Kultur des Herkunftslandes [...] per se als Defizit“ (Nohl, 2006, S. 45) der Zugewanderten ansieht, ist die Herkunftskultur bei defizitorientierten BNE-Ansätzen im interkulturellen Bereich nicht ausschließlich negativ konnotiert. Bei Yeşil Çember wurde dies am Beispiel von Umweltschulungen religiöser Frauen verdeutlicht, die am Umweltgedanken im Islam ansetzen, im Falle ANU durch die wertschätzende Erwähnung von verschiedenen Nachhaltigkeitspraxen in Herkunftsländern. Damit wurde gezeigt, dass Yeşil Çember gewissen Grundeinstellungen von Türkeistämmigen und ANU verschiedenen Nachhaltigkeitspraktiken in Herkunftsländern von Geflüchteten Anerkennung zollen. Die Defizitperspektive dieser beiden Initiativen bezieht sich damit „lediglich“ auf den deutschen Kontext. Bei Yeşil Çember verdeutlicht sich dies in der Annahme, dass Türkeistämmige die Umwelt zwar schützen möchten, aber „konkrete Anleitungen und Rituale [brauchen], damit die Menschen lernen, wie sie selbst zur Lösung der Probleme beitragen können“ (Wanzek, 2016), und bei der ANU in der Auffassung, dass Geflüchtete in den Aufnahmegesellschaften auf „Neuland“ (ANU, 2018, S. 18) stoßen und von daher vieles „erst neu“ (ebd.) erlernen müssen. Wie gezeigt wurde, geht mit diesen Sichtweisen eine Hierarchie des Wissens und damit von Erziehenden und zu Erziehenden einher. Die Erziehenden erheben den Anspruch zu wissen, welche Nachhaltigkeitspraktiken und Wissenskontexte im Kontext der Aufnahmegesellschaft relevant sind und muten diese den zu Erziehenden/an die deutschen Nachhaltigkeitspraktiken Anzupassenden als Orientierung zu.

Am Beispiel der Internationalen Gärten e.V. Göttingen wurde deutlich, dass es unter interkulturellen BNE-Angeboten auch Initiativen gibt, deren konzeptioneller Ansatz einem Strang der nicht ethnizierenden interkulturellen Pädagogik wie sie z. B. von Nieke (2000) vertreten wird, zuzurechnen sind. Die klassische interkulturelle Pädagogik erachtet die Kultur der Zuwanderer/-innen nicht als defizitär, sondern als different. Obgleich es hierbei oft zu Ethnizierung kommt, implizieren diese Ansätze nicht nur eine Gleichwertigkeit der Kulturen, sondern auch die Betrachtung migrantischer Herkunftskulturen als Potenzial für Austauschprozesse zwischen sowie Lernprozesse von Autochthonen und Zugewanderten. Zweifellos können derartige Lern- und Austauschprozesse grundsätzlich in hierarchischen Settings stattfinden und als Zumutung erfahren werden. Dennoch bietet dieser pädagogische Ansatz zumindest die konzeptionelle Möglichkeit für gleichberechtigte, nicht ethnizierende politische Bildungsprozesse. Wie an der Zielsetzung der internationalen Gärten idealtypisch gezeigt wurde, ermöglichen diese ergebnisoffene Austausch- und Lernprozesse jenseits von Machtverhältnissen zwischen Erziehenden und zu Erziehenden. Die Kontroversität der Inhalte, die für politische Bildungsprozesse gemäß des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Wehling, 1977) fließt hierbei aus den vielfältigen Wissenskontexten, Standpunkten und Praktiken der her-

kunftsmäßig heterogen zusammengesetzten Beteiligten ein. Wenn auch die Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Spielregeln so wie dies bei den internationalen Gärten Göttingen vorgesehen ist, von allen Beteiligten gemeinsam ausgehandelt werden, bedeutet dies indirekt auch eine Reduktion des Macht- (vgl. Kehren & Bierbaum, 2018) und Normativitätsproblems (vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2014) der BNE. Denn wenn ökologischer Anbau, Klimaschutz, Artenvielfalt, Gleichberechtigung etc. die Resultate interkultureller Aushandlungsprozesse sind, dann kann dies zu emanzipatorischen und transformativen Bildungsprozessen (vgl. Singer-Brodowski, 2016) führen. Lernende werden in solchen Prozessen nicht überwältigt, sondern handeln diese Normen selbst aus, wodurch sich Lernprozesse und gesellschaftlicher Wandel (vgl. Naberhaus, 2016) verstärken können. Im interkulturellen Kontext impliziert dies kulturelle Differenz als Potenzial für gesellschaftlichen Wandel (vgl. Land-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018).

Wie die Ausführungen oben zeigen, ist eine Analyse der pädagogischen Ansätze von interkulturellen BNE-Angeboten, die auf die beiden pädagogischen Grundbegriffe Bildung und Erziehung Bezug nimmt, sowohl für die BNE als auch die interkulturelle Pädagogik von zentraler Relevanz. Sie gibt (1) Einblick in die bislang unbeleuchteten Verknüpfungsbeziehungen zwischen BNE und interkultureller Pädagogik, die (2) für die theoretische Weiterentwicklung der BNE und der interkulturellen Pädagogik neue Anhaltspunkte bieten. (3) wird mit dem Fokus auf die pädagogischen Ansätze von Umweltinitiativen für Zuwanderer/-innen ein wachsendes Praxisfeld im Schnittfeld von BNE und interkultureller Pädagogik beleuchtet, für welche es zweifellos einen umwelt- und integrationspolitischen Unterschied macht, ob umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Themen durch politische Bildungs- oder Erziehungsansätze vermittelt werden.

Aus Untersuchungen zu umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen von Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext (z. B. Asbrand, 2009; Kater-Wettstädt, 2015; Holfelder, 2018), wissen wir (4), dass Handlungsaufforderungen von den Adressat/-innen „kritisch hinterfragt und zurückgewiesen werden“ (Wettstädt & Asbrand 2014, S. 11); im Gegensatz dazu führen Lehr-Lernarrangements, die einen „diskursiven Austausch zu verschiedenen Positionen zulass[en] bzw. förder[n]“ (ebd.), zu jenen Kompetenzen, die für die nachhaltige Gestaltung der Welt als notwendig erachtet werden. Versteht man heteronom erlebte politikbezogene Handlungsaufforderungen von Adressat/-innen als Zumutung bzw. politische Erziehung (Nohl & Pusch 2017) und Lehr-Lernarrangements zu politischen Themen mit diskursivem Austausch als politische Bildung, so bedeutet dies, dass für die Transformation der Welt, die die BNE anvisiert, bildnerische Konzepte geeigneter sind als erzieherische. Ob – und wenn ja: inwiefern – sich diese Ergebnisse auf BNE-relevante pädagogische Prozesse von Erwachsenen mit und ohne Migrationsgeschichte übertragen lassen, kann angesichts der defizitären Forschungslage bislang nicht gesagt werden. Damit trägt die Auseinandersetzung mit zwei pädagogischen Grundbegriffen und pädagogischen Ansätzen in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen (5) auch zur Sichtbarmachung eines bislang nicht bearbeiteten Forschungsfeldes bei.



## Anmerkung

- 1 Ich danke Arnd-Michael Nohl für seine kritischen Kommentare, Christopher Horne für das Lektorat und den Teilnehmenden des Seminars „BNE in der postmigrantischen Gesellschaft“ an der Universität Koblenz-Landau für die fruchtbare Zusammenarbeit im Sommersemester 2020.
- 2 BNE ist ein facettenreiches Lernfeld, das neben Umweltthemen auch Interdependenzen zwischen globalem Norden und Süden sowie verschiedenste Fragen zu Armut, Rechtsstaatlichkeit sowie Geschlechterrollen etc. aufgreift. Folglich umfasst BNE eine globale Perspektive (Scheunpflug, 2001) und bedeutet „Bildung für die Weltgesellschaft“ (Seitz, 2002, S. 265); damit impliziert BNE zentrale Aspekte des Globalen Lernens. In Deutschland ist BNE „vor allem aus der Umweltbildung hervorgegangen“ (Overwien, 2018, S. 252), weshalb sie „heute noch von vielen als Erweiterung der Umweltbildung“ (Schreiber, 2017, S. 31) missverstanden wird. Dieser Aufsatz konzentriert sich auf die Analyse von Initiativen, die die ökologische Nachhaltigkeit von Zugewanderten fördern möchten, womit der ökologische Aspekt der BNE im Vordergrund steht. Im Folgenden werden die Begriffe BNE und Umweltbildung synonym verwendet. BNE fokussiert hierbei auf ökologische Nachhaltigkeitsaspekte; der Umweltbildungsbegriff hingegen impliziert in diesem Beitrag auch weltgesellschaftliche Interdependenzen.
- 3 Darauf wurde bereits 2003 in der oben genannten Studie (vgl. Kizilocak & Sauer, 2003, S. 154) hingewiesen. Aber auch neuere Studien belegen, dass die Schule die wichtigste Informationsquelle für Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen von in Deutschland lebenden Jugendlichen darstellt. Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund wird in diesem Zusammenhang nicht unterschieden. Exemplarisch dazu: BMU, 2018, S. 57.
- 4 ANU ist der Dachverband der Umweltbildungseinrichtungen in Deutschland sowie der in der Umweltbildung tätigen Initiativen und Einzelpersonen. Insgesamt gehören der ANU über 1.000 Mitglieder an. Für weitere Informationen siehe: ANU, o. D. e.
- 5 Meuser und Nagel (2009, S. 470) halten fest, dass in Expert/-inneninterviews „Betriebswissen“ und „Kontextwissen“ zum Ausdruck kommt. Für Kontextwissen halten sie fest, dass dieses Wissen „vornehmlich explizites Wissen [ist], das sich relativ leicht kommunizieren lässt“ (ebd., S. 472) und v.a. als „spezialisiertes Sonderwissen“ (ebd., S. 471) bezeichnen lässt, das Expert/-innen aufgrund ihrer Tätigkeit über ein Thema oder eine Population erworben haben. Betriebswissen von Expert/-innen gibt hingegen „Auskunft über die Bedingungen ihres eigenen Handelns“ (ebd., S. 472) und ist v. a. auch implizit. Für die Analyse der pädagogischen Ansätze sind diese beide Arten von Wissen insofern von Bedeutung als damit sowohl Aussagen „über die Konzepte der Anbieter“ (Schrader & Ioannidou, 2009, S. 266) als auch „über die Strategien derjenigen, die die Lehr-Lern-Prozesse [...] anleiten und begleiten“ (ebd.) gemacht werden können.
- 6 Die Begriffe Inter- und Multikulturalität werden als Konstrukte von Ethnisierungen zunehmend kritisch hinterfragt. Der hier verwendete Kulturbegriff schließt an Nohls Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten an und versteht die beiden Kulturkonzepte der interkulturellen Pädagogik – (1) Kultur als kulturelle Repräsentation durch kollektive Eigen- und Fremdzuschreibung und (2) Kultur als kollektive Form praktischer Lebensführung und Milieus – nicht als Widerspruch, sondern als „Leitdifferenz innerhalb des Kulturbegriffs“ (Nohl, 2014, S. 138).

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 350–362.
- anStiftung (2021). *Die urbanen Gemeinschaftsgärten im Überblick*. Zugriff am 01.07.2021 <https://anStiftung.de/urbane-gaerten/gaerten-im-ueberblick?view=map>
- ANU (2018). *Ressourcenbildung für Geflüchtete. Konzepte, Materialien und Praxishinweise zu Energie, Abfall und Wasser*. Frankfurt a. M. Zugriff am 01.07.2021 [https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/fileadmin/umf/Materialien/Publikationen/Ressourcenbildung\\_ANU\\_Handreichung\\_2018.pdf](https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/fileadmin/umf/Materialien/Publikationen/Ressourcenbildung_ANU_Handreichung_2018.pdf)
- ANU (o. D. a). *Umweltbildung mit Flüchtlingen. Ein Projekt der ANU*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung-mit-fluechtligen.de/willkommen/>
- ANU (o. D. b). *Ein Projekt der ANU: Integration geflüchteter Menschen durch Umweltbildung*. Zugriff am 01.07.2021 <https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/hintergrund/ein-projekt-der-anu/>
- ANU (o. D. c). *Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung.de/>
- ANU (o. D. d). *Interkulturalität*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung.de/interkulturalitaet.html>
- ANU (o. D. e). *Webseite*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung.de/>
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvddz5w.7>

- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander & B. Asbrand (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Auflage, S. 401–412). Schwalbach: Wochenschau.
- Ashoka (2010). *Gülcan Nitsch Ashoka Fellow 2010*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.ashoka.org/de-at/fellow/gulcan-nitsch>
- Bohnsack, R. (2018). Milieu als Erfahrungsraum. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu – Revisited* (S. 19–52). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_2)
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.) (2015). *Gemeinschaftsgärten im Quartier*. Bonn: BBSR. Zugriff am 01.07.2021 [https://www.bbstr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/bbsr-online/2015/DL\\_ON122015.pdf\\_\\_blob=publication-File&v=4](https://www.bbstr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/bbsr-online/2015/DL_ON122015.pdf__blob=publication-File&v=4)
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2018). *Zukunft? Jugend Fragen. Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. Berlin. Zugriff am 01.07.2021 [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie\\_bf.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf)
- DeStatis (2020). *Pressemitteilung Nr. 279 vom 18. Juli 2020*. Zugriff am 01.07.2021 [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20\\_279\\_12511.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html)
- Fritz, T. (2017). *Ressourcentag – Bildungsangebote zu Energie, Wasser und Recycling für Geflüchtete*. Zugriff am 01.07.2021 [https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/fileadmin/umf/Veranstaltungsdokus/Gemeinsam\\_aktiv\\_im\\_Umwelt\\_und\\_Ressourcenschutz\\_Thomas\\_Fritz.pdf](https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/fileadmin/umf/Veranstaltungsdokus/Gemeinsam_aktiv_im_Umwelt_und_Ressourcenschutz_Thomas_Fritz.pdf)
- Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete Auflage, S. 1093–1109). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_48](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_48)
- Hafener, B. (2018). Politische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete Auflage, S. 1111–1132). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_49)
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>
- Hunecke, M. & Toprak, A. (Hrsg.) (2014). *Empowerment von Migrant\_innen zum Klimaschutz*. München: oekom.
- IGG Internationale e.V. Gärten Göttingen (2014a). *Satzung*. Zugriff am 01.07.2021 <http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/02/Satzung-Internationale-G%C3%A4rten-Gottingen-19.09.2014-.pdf>
- IGG (2014b). *15 Jahre Internationale Gärten Göttingen 1996–2011*. Zugriff am 01.07.2021 [http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/02\\_15\\_Jahre\\_Int\\_Gaerten\\_Goettingen.pdf](http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/02_15_Jahre_Int_Gaerten_Goettingen.pdf)
- IGG (2014c). *Flyer*. Zugriff am 01.07.2021 [http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Flyer-Int.-G%C3%A4rten\\_Final.pdf](http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Flyer-Int.-G%C3%A4rten_Final.pdf)
- IGG (2020). *Webseite*. Zugriff am 01.07.2021 <http://internationale-gaerten.de/>
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Kehren, Y. & Bierbaum, H. (2018). Pädagogik und Nachhaltigkeit. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik* (S. 641–653). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018). Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretisch Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 18(4), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.04.02>
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Merten, K. (2010). Struktur und Funktion von Propaganda. *Publizistik*, 45(2), 143–162. <https://doi.org/10.1007/s11616-000-0075-x>
- Meuser, M./Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel et al. (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Müller, C. (2002). *Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse*. München: Ökom. Zugriff am 01.07.2021 [https://anStiftung.de/images/wurzeln\\_schlagen\\_in\\_der\\_fremde.pdf](https://anStiftung.de/images/wurzeln_schlagen_in_der_fremde.pdf)
- Narberhaus, M. (2016). Gesellschaftlicher Wandel als Lernprozess. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 16(1), 23–26.
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95076-5>
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 16(2), 115–136.
- Nohl, A.-M. (2017a). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nohl, A.-M. (2017b). Politische Erziehung durch Medienberichterstattung? Diskurse zu Flucht und Asyl in der Mitte-Rechts- und linksalternativen Presse im Jahr 2015. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 1(2), 171–203. <https://doi.org/10.5771/2509-9485-2017-2-244>
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentliche Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1kj282.8>
- Nohl, A.-M. (2020). Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung. In I. van Ackeren. et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 161–171). Leverkusen & Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.15>
- Nohl, A.-M. & Pusch, B. (2017). „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(3), 324–344. <https://doi.org/10.30965/25890581-09303003>
- Overwien, B. (2016). Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.
- Overwien, B. (2018). Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Gogolin et al. (Hrsg.), *Handbuch interkultureller Pädagogik* (S. 251–254). Bad Heilbrunn: utb.
- Pusch, B. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen? – Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(2), 132–148.
- Pusch, B. (2021). „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“ – Die Rekonstruktion der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse, *SWS-Rundschau*, 61(1), 81–100.
- Sander, W. (2009). Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 20(2), 239–248.
- Sauer, M. & Kızılocak, G. (2003). *Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der türkischen Migranten in Deutschland Untersuchung zum gegenwärtigen Stand und Ermittlung von Möglichkeiten ihrer Einbeziehung*. Essen: Zentrum für Türkeistudien.
- Scheunpflug, A. (2001). Die globale Perspektive für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In O. Herz, H. Seybold & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (S. 87–99). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93257-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93257-0_7)
- Schluf, J. H. (2007). Indoktrination Rückseite oder Extrem? In Schluf, J. H. (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung* (S. 7–11). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90450-4>
- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2009). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung/Weiterbildung (4. Band)* (S. 999–1009). Paderborn: Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657764969\\_085](https://doi.org/10.30965/9783657764969_085)
- Schreiber, J.-R. (2017). BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Globales Lernen – Handlexikon* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 30–35). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 16(1), 13–17.
- Stroß, A. (1994). Erziehung und Indoktrination. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 47–68). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tassew, S. (Hrsg.) (2019). *Internationale Gärten Göttingen 1998–2018. Vom interkulturellen Gartenprojekt zur Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens*. Göttingen: Internationale Gärten e.V. Göttingen.
- United Nations (UN) (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 29.06.2021 [https://www.un.org/ga/search/viw\\_w\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/viw_w_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *United Nations decade of education for sustainable development united (2005–2014). International implementation scheme*. Zugriff am 20.08.2020 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf>
- Wanzeck, M. (2016). Ein Spaziergang mit Glücan Nitsch. *Natur*, 16(06). Zugriff am 01.07.2021 <https://www.zeitenspiegel.de/de/projekte/interview/ein-spaziergang-mit-guelcan-nitsch/article/>.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Ernst Klett.
- Wettstädt, L. & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.
- Yeşil Çember (2014). *Yeşil Çember Kurumsal Filmi / Umweltschutz auf Türkisch!* Zugriff am 01.07.2021 <https://vimeo.com/110319512>
- Yeşil Çember (o. D. a). *Yeşil Çember. Für ökologischen Wandel Menschen interkulturell bewegen*. Zugriff am 01.07.2021 <https://yesilcember.eu/de>
- Yeşil Çember (o. D. b). *Ökologisch Putzen. Ekolojik Temizlik*. Zugriff am 01.07.2021 [https://yesilcember.eu/wp-content/uploads/2016/09/Oekologisch-Putzen\\_Ekolojik\\_Temizlik\\_TR-DE.pdf](https://yesilcember.eu/wp-content/uploads/2016/09/Oekologisch-Putzen_Ekolojik_Temizlik_TR-DE.pdf)

## Expertinneninterviews

Dietrich, A. (2020). Expertinneninterview mit Annette Dieckmann, ANU-Bundesvorstand, durchgeführt von der Autorin am 31.03.2020 per Skype.

Müller, Christine (2020). Expertinneninterview mit Christine Müller, Vorstandsvorsitzende der anstiftung, durchgeführt von der Autorin am 31.03.2020 per Skype.

## Dr. Barbara Pusch

ist seit November 2019 als Vertret.-Professorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Arbeitsbereich „Heterogenität“ tätig. Sie wurde an der Universität Wien mit einer interdisziplinären Arbeit über den anti-modernistischen Umweltdiskurs in der Türkei promoviert; anschließend war sie in unterschiedliche Funktionen am Orient-Institut Istanbul tätig. Darüber hinaus hat sie an verschiedenen (internationalen) Forschungsprojekten mitgewirkt und eigenständige Drittmittelprojekte eingeworben. 2017 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität (Hamburg) tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen: Umwelt, Nachhaltigkeit und BNE, politische Bildung und Erziehung, Frauen und Isalm, (transnationale) Migration, gegenwartsbezogene Türkeiforschung sowie rekonstruktive Sozialforschung.