

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen?

Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Barbara Pusch ist Vertretungsprofessorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Arbeitsbereich Heterogenität. Zu ihren zentralen Forschungsschwerpunkten zählen neben der rekonstruktiven Sozialforschung u.a. Migration, Umwelt und politische Bildung/Erziehung.

Dr.ⁱⁿ Barbara Pusch
Zehetnergasse 18/7
A-1140 Wien
e-mail: puschbarbara@uni-landau.de



Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen?

Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich

Abstract

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) impliziert Lebenslanges Lernen und soll „alle[n] Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015: 19) ermöglichen. Damit ist BNE auch für Bildungsmaßnahmen im Integrationsbereich, wie Orientierungs- und Wertekurse für Geflüchtete relevant. Ausgehend von der Unterscheidung von politischer Bildung und Erziehung geht der Beitrag der Frage nach, ob – und wenn ja wie – österreichische und deutsche Werte- und Orientierungskursbücher Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen aufgreifen.

Schlagworte

Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Politische Erziehung – Orientierungs- und Wertekurse – Geflüchtete

Education for Sustainable Development in Orientation and Values Courses?

An Austrian-German Course Book Comparison

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) implies lifelong learning and should provide „all learners with the knowledge and skills necessary to promote sustainable development“. This means that ESD is also relevant for educational measurements in the field of integration, such as orientation and values courses for refugees. Based on the distinction between politische Bildung and politische Erziehung, which are both referred to as political education in the Anglo-Saxon world, the contribution examines whether – and, if so, how – Austrian and German value and orientation course books address environmental and sustainability issues.

Keywords

Education for Sustainable Development – political education – orientation and values courses – refugees

Mit der Flüchtlingskrise im Sommer 2015 und der Verabschiedung der Agenda 2030 im Herbst 2015, deren Kernstück die 17 Sustainable Development Goals (SDG) bilden, rückten zwei Fragen in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit: Wie können die vielen geflüchteten Menschen, die „aus einem so anderen Kulturkreis“¹ kommen und „die Grundwerte in Europa teilweise noch nicht kennengelernt“² haben, integriert werden? Und wie können die umfassenden Nachhaltigkeitsziele, die eine weitreichende Transformation der mentalen Grundhaltung des modernen Denkens erfordern, erreicht werden?

Natürlich waren die beiden Fragen 2015 nicht grundsätzlich neu. Dennoch erfahren sie aufgrund der politischen Situation eine neue Dynamik. Während man in der Flüchtlingsfrage neben neuen Gesetzen vor allem auch auf die Einrichtung bzw. den Ausbau von Werte- und Orientierungskursen setzte, wird mit der Agenda 2030 der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bei der ‚Transformation unserer Welt‘ eine Schlüsselrolle zugeschrieben.

Der Beitrag setzt an diesem Punkt an und fragt, ob und wie Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen in österreichischen Werte- und deutschen Orientierungskursen behandelt werden. Hierzu werde ich das entsprechende Kapitel im Kursbuch ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘, das 2016 vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) als offizielle Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse herausgegeben wurde³, interpretieren und mit einschlägigen Abschnitten ausgewählter deutscher Kursbücher vergleichen. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen ‚politischer Bildung‘ und ‚politischer Erziehung‘ werde ich hierbei meinen Blick auf das *intendierte Curriculum*⁴ lenken und untersuchen, ob in diesen Kursen das Thema nachhaltige Entwicklung relevant ist. Die Analyse umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanter Kursbuchauschnitte stellt damit den Hauptteil meines Beitrags dar (Abs. 3). Zur Kontextualisierung soll jedoch zunächst auf die Geschichte der Orientierungs- und Wertekurse in Österreich und Deutschland eingegangen (Abs. 1) und zentrale Aspekte des BNE-Konzepts vorgestellt werden (Abs. 2). Der Aufsatz endet mit einem kurzen Resümee (Abs. 4).

1 MERKEL, zit. n. CHRISTLICH DEMOKRATISCHE UNION DEUTSCHLANDS (CDU): Bericht der Vorsitzenden der CDU Deutschlands, zugleich Einführung in den Antrag des Bundesvorstandes „Karlsruher Erklärung zu Terror und Sicherheit, Flucht und Integration“, 2015, 19, in: <https://www.cdu.de/artikel/bericht-der-vorsitzenden-der-cdu-deutschlands-zugleich-einfuehrung-den-antrag-des> [abgerufen am 22.05.2020].

2 KURZ, zit. n. ORF: Kommen aus anderen Kulturkreisen, in: <https://orf.at/v2/stories/2308194/> [abgerufen am 22.05.2020].

3 Vgl. BMEIA: Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln, 2016b, in: www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Wertebroschuere_Lernunterlage.pdf [abgerufen am 22.05.2020].

4 Das, was beispielsweise in Lehrplänen festgelegt wird, bezeichnen NOHL und SOMEL als *intended curriculum*. Dies unterscheiden sie vom *taught curriculum*, d.h. dem, was in der Praxis tatsächlich gelehrt wird. Vgl. NOHL, Arnd-Michael / SOMEL, R. Nazli: Education and Social Dynamics, New York: Routledge 2016, 5.

1. Orientierungs- und Wertekurse in Österreich und Deutschland

In Deutschland wurden Integrationskurse mit dem Inkrafttreten des Aufenthaltsgesetzes vom 01.01.2005 und der Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen vom 13.12.2004 eingeführt. Neben dem Erwerb der deutschen Sprache sollen diese Kurse „[das] Verständnis für das deutsche Staatswesen wecken, [die] positive Bewertung des deutschen Staates entwickeln, Kenntnisse der Rechte und Pflichten als Einwohner und Staatsbürger vermitteln, Fähigkeit herausbilden, sich weiter zu orientieren (Methodenkompetenz), [z]ur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen (Handlungskompetenz) [und] [i]nterkulturelle Kompetenz“⁵ fördern. Thematisch spiegeln sich diese Ziele in der Behandlung von Rechtsstaatlichkeit, dem Erlernen der Landesgeschichte sowie der Förderung von Toleranz und Gleichberechtigung der Geschlechter in den Kursinhalten wider. In der Regel bestehen die Kurse, zu deren Teilnahme bestimmte Gruppen auch verpflichtet werden können, heute aus einem 600-stündigen Sprachkurs, der zum B1-Niveau führen soll, und einem 100-stündigen Orientierungskurs. Erst seit dem Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 20.10.2015 sind auch AsylbewerberInnen und Geduldete mit guter Bleibeperspektive berechtigt, diese Kurse zu besuchen.

In Österreich sind Werte- und Orientierungskurse dagegen neu. Erst seit Anfang 2016 werden diese Kurse auf der Basis des „50-Punkte-Plan[s] zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“⁶ bundesweit angeboten. Anders als in Deutschland richten sich diese Kurse in Österreich ausschließlich an Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte. In 8-stündigen Kursformaten soll Geflüchteten ein „guter Überblick über das Leben in Österreich [ge]geben und die *Grundwerte des Zusammenlebens*“⁷ nähergebracht werden. Darüber hinaus findet die Wertebildung neben freiwilligen Zusatzformaten vor allem in Integrationssprachkursen statt. Wie in Deutschland steht bei der Wertebildung neben Rechtsstaatlichkeit, Landesgeschichte, Toleranz und lebenslanges Lernen auch die Gleichberechtigung der Geschlechter im Mittelpunkt. Seit dem Inkrafttreten des Integrationsgesetzes im Juni 2017 müssen Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte in Österreich eine Integrationserklärung unterzeichnen, in der sie sich zur „Einhaltung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschafts-

5 BAMF (Bundesamt für Migration und Flucht): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs, in: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [abgerufen am 22.05.2020].

6 BMEIA (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, in: www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Nationale_Integrationsfoerderung/50_Punkte-Plan.pdf [abgerufen am 22.05.2020].

7 Ebd., 14; H. i. O.

ordnung“ und „zur vollständigen Teilnahme, Mitwirkung und zum Abschluss der angebotenen und zumutbaren Kursmaßnahmen“⁸ verpflichtet. Damit zählen Deutsch- und Wertekurse Integrationspflicht von Geflüchteten in Österreich.

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu Werte- und Orientierungskursen sind rar: In Österreich liegt neben einer Auftragsstudie über die Werthaltungen von Geflüchteten⁹, die die „Notwendigkeit der Wertekurse bestätigt“¹⁰, und theoretischen Arbeiten¹¹ lediglich eine Rekonstruktion des Kursbuches „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“¹² vor. Für den deutschen Kontext sind die Arbeiten von HENTGES für diesen Aufsatz zentral.¹³ HENTGES macht darauf aufmerksam, dass abgesehen von verschiedenen Schwierigkeiten, wie z.B. die identifikatorische und sprachliche Vermittlung der Lehrinhalte¹⁴, die Kurse aufgrund ihrer Zielsetzung, „eine positive Bewertung des deutschen Staates“¹⁵ zu fördern, den Postulaten der politischen Bildung nicht entsprechen.¹⁶ Ohne weiter darauf einzugehen, hält HENTGES fest, dass damit „eine zentrale Kategorie der politischen Bildung – die Kontroversität – nicht auftaucht“.¹⁷ Damit deutet sich an, dass die Ziele deutscher Orientierungskurse nicht mit den drei Maximen – dem Überwältigungsverbot, der Kontroversität und der Interessenorientierung – des Beutelsbacher Konsens¹⁸ übereinstimmen, der die Grundsätze der politischen Bildung in Abgrenzung zu anderen politikbezogenen pädagogischen Prozessen, wie politische Erziehung, politische Sozialisation und Indoktrination, festlegt.

-
- 8 BMEIA: Integrationsgesetz Durchführungsverordnung – IntG-DV, StF: BGBl. II Nr. 286/2019, § 6 Abs. 1., in: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010767 [abgerufen am 22.05.2020].
- 9 Vgl. KOHLBACHER, Joseph u.a.: Werthaltungen und Erwartungen von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, in: www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Werthaltungen_und_Erwartungen.pdf [abgerufen am 22.05.2020].
- 10 KURZ, zit. n.: „40 Prozent der Asylberechtigten stellen religiöse Gebote über Gesetze“, in: Die Presse (23.01.2017).
- 11 Vgl. FRITZ, Thomas: Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext, in: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 31 (2017) 2–10; KOVACIC, Lisbeth: Wer unterrichtet hier eigentlich? Zum Umgang von Basisbildner_innen mit eigenen und auferlegten „Werten“, in: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 33 (2018) 2–9.
- 12 Vgl. PUSCH, Barbara: „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“: Die Rekonstruktion der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse, eingereicht bei: *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*.
- 13 Vgl. HENTGES, Gudrun: Integrations- und Orientierungskurse – eine Bilanz nach sieben Jahren, in: BIRKMANN, Heinz Ulrich / USLUCAN, Haci-Halil (Hg.): *Dabeisein und Dazugehören*, Wiesbaden: Springer 2013, 343–364; HENTGES, Gudrun: Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen, in: HENTGES, Gudrun u.a. (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung*, Wiesbaden: Springer 2008, 23–76; HENTGES, Gudrun: Politische Bildung für MigrantInnen, in: MARSCHKE, Britta / BRINKMANN, Heinz Ulrich (Hg.): *Handbuch Migrationsarbeit*, Wiesbaden: Springer 2014, 305–318.
- 14 Vgl. HENTGES 2013 [Anm. 13], 317.
- 15 BAMF 2017, 7.
- 16 Vgl. HENTGES 2014 [Anm. 13], 305.
- 17 HENTGES 2008 [Anm. 13], 47.
- 18 Vgl. WEHLING, Hans-Georg: Konsens á la Beutelsbach?, in: SCHIELE, Siegfried / SCHNEIDER, Herbert (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: Klett 1977, 179–180.

Während politische Bildung idealiter darauf zielt, dass Lernende eine eigenständige, nicht vom Lehrpersonal vorgegebene politische Haltung entfalten¹⁹, wird politische Erziehung als pädagogischer Prozess verstanden, in dem politische Orientierungen zugemutet werden.²⁰ Diese Definition politischer Erziehung schließt an den Erziehungsbegriff von BREZINKA²¹ und PRANGE²² an und impliziert die Möglichkeit, dass Menschen diese Zumutung zurückweisen können, wodurch die „Selbsttätigkeit des zu Erziehenden“²³ zur Voraussetzung von Erziehung wird. Ebenso definierte Prozesse politischer Erziehung sind, wie Beiträge verschiedene Analysen von NOHL²⁴ zeigen, auch im Mainstream demokratischer Gesellschaften der Gegenwart zu beobachten. Diese Beobachtung weicht vom gängigen Verständnis politischer Erziehung ab, das in der Regel pädagogische Aktivitäten in der NS-Zeit oder der DDR beschreibt, in denen „ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand [...] im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt“²⁵ wurde und Menschen als Objekt der Erziehung²⁶ betrachtet.

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE „gilt neben technologischen, politischen und wirtschaftlichen Strategien als weitere Strategie der Realisierung des Leitbildes der ‚nachhaltigen Entwicklung‘“²⁷. Nachhaltige Entwicklung wurde im Brundtland-Bericht als Entwicklungsform definiert, „die gewährt, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig lebende“.²⁸ In der internationalen Bildungspolitik hat sich BNE mit dem Beschluss der gleichnamigen UN-Dekade (2005–2014) durchgesetzt und zielte insbesondere auf deren Etablierung in nationalen Bildungssystemen ab. Das Weltaktionsprogramm (2014–

19 Vgl. SANDER, Wolfgang: Theorie der politischen Bildung: Geschichte-Didaktische Konzeptionen – Aktuelle Tendenzen und Probleme, in: DERS. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag³2005, 13–47.

20 Vgl. NOHL, Arnd-Michael: Politische Erziehung durch Medienberichterstattung?, in: Zeitschrift für Fluchtforschung 1/2 (2017) 173–203; NOHL, Arnd-Michael / PUSCH, Barbara: Wir schaffen das: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93/3 (2017) 324–344.

21 Vgl. BREZINKA, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München: Reinhardt⁶1981.

22 Vgl. PRANGE, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung, Paderborn: Ferdinand Schöningh³2019.

23 SCHLUSS, Henning: Indoktrination Rückseite oder Extrem?, in: DERS. (Hg.): Indoktrination und Erziehung, Wiesbaden: Springer 2007, 8.

24 Vgl. NOHL, Arnd-Michael: Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung, in: Van ACKEREN, Isabell u.a. (Hg.): Bewegungen, Opladen: Budrich 2020a (= Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), 161–171; NOHL, Arnd-Michael: Massenerziehung zum solidarischen Handeln, in: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2020/05/07/massenerziehung-zum-solidarischen-handeln/> [abgerufen am 22.05.2020].

25 SANDER 2005 [Anm. 19], 15.

26 Vgl. HAFENEGGER, Benno: Politische Bildung, in: TIPPELT, Rudolf / SCHMIDT, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer 2018, 1111–1132.

27 GRÄSEL, Cornelia: Umweltbildung, in: TIPPELT, Rudolf / SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer⁴2018, 1093.

28 PUFÉ, Iris: Nachhaltigkeit, Konstanz: UVK³2017, 42.

2019) baute auf den Ergebnissen der UN-Dekade auf und diene insbesondere der Entwicklung und Konkretisierung diverser Maßnahmen. 2015 lösten die SDGs die Millennium Development Goals (MDGs) ab, wodurch der Fokus nachhaltiger Entwicklungsziele vom globalen Süden auf die gesamte Welt gelenkt wurde.

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“.²⁹ BNE reagiert damit auf die politische Forderung der gesellschaftlichen Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und auf die „mentale Grundhaltung“³⁰ der westlichen Welt, die für Umweltzerstörung und globale Ungerechtigkeit verantwortlich gemacht wird. Somit hat sich BNE von der klassischen Umweltbildung abgelöst³¹ und impliziert auch zentrale Aspekte des Globalen Lernens, das auf die auch für die BNE zentralen Interdependenzen zwischen Nord und Süd fokussiert ist.³² BNE versteht sich heute als facettenreiches Lernfeld, das neben der Umweltthematik auch verschiedenste Fragen zu Armut, Rechtsstaatlichkeit und Geschlechterrollen etc. beinhaltet und deren Interdependenzen aufzeigt. Eine inhaltliche Orientierung für die BNE liefern die SDGs.³³

Die Verknüpfung von SDGs und BNE spiegelt sich auch in dem gemeinsamen Ziel wider, dass durch BNE Lernprozesse in Gang gesetzt werden können und sollen, die zu einer nachhaltigen Transformation der Weltgesellschaft führen. BNE wird hierbei als Schlüsselinstrument zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele von 2015 definiert.³⁴ Um der Komplexität und der Zukunftsorientierung der Nachhaltigkeitsfrage, die unweigerlich auch einen Umgang mit Nichtwissen erfordert, Rechnung zu tragen, setzt man in der BNE auf den Erwerb von Kompe-

29 UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO): United Nations decade of education for sustainable development united (2005–2014). International implementation scheme, in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf> [abgerufen am 22.05.2020].

30 DE HAAN, Gerhard: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: BORMANN, Inka / DE HAAN, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: VS Verlag, 24.

31 Vgl. GRÄSEL 2018 [Anm. 27], 1095–1099.

32 Vgl. HOLFELDER, Anne-Katrin: Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen, Würzburg: Springer 2018, 61; SCHREIBER, Jörg-Robert: BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung, in: LANG-WOJTASIK, Gregor / ULRICH KLEMM, Ulrich (Hg.): Globales Lernen – Handlexikon, Ulm: Klemm + Oelschläger 2017, 31.

33 Vgl. RIECKMANN, Marco: Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe, in: CLEMENS, Iris / HORNBEIG, Sabine / RIECKMANN, Marco (Hg.): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation, Opladen: Budrich 2019, 91.

34 EBD.

tenzen, die Individuen dazu befähigen sollen, ihre Handlungen unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitskriterien auszurichten und zu reflektieren.³⁵

Darüber hinaus gilt BNE heute als Konzept für lebenslanges Lernen, das in allen formellen und informellen Bildungseinrichtungen und -initiativen zu beachten ist. Dies wird auch wörtlich im SDG 4.7. formuliert: Bis 2030 soll sichergestellt werden, dass „alle (H. d. V.) Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung“³⁶. Vor diesem Hintergrund ist BNE also auch für Bildungsmaßnahmen im Integrationsbereich, wie Orientierungs- und Wertekurse, relevant.

Bevor ich der Frage nachgehe, ob und wie BNE in österreichische Werte- und deutsche Orientierungskurse einfließt, möchte ich mit ASBRAND / SCHEUNPFLUG³⁷ und HENTGES³⁸ auf eine konzeptionelle Parallele zwischen Globalem Lernen, einer der BNE-Ursprungsdisziplinen sowie Orientierungs- und Wertekursen hinweisen. Die Normativität, die sowohl Globalem Lernen als auch dem Konzept der Werte- und Orientierungskursen unterliegt, widerspricht den Postulaten der politischen Bildung im Beutelsbacher Konsens. Während dies für Orientierungs- und Wertekurse bis dato nicht debattiert wurde, hält OVERWIEN³⁹ diese Bedenken für den BNE-Bereich für unbegründet, da die Normativität im Kontext von BNE mit der Normativität des Grundgesetzes und der Menschenrechte vergleichbar sei. BOESER hingegen weist ASBRANDS und SCHEUNPFLUGS Einwand auf der Basis der Interessensorientierung der Lernenden und mit dem Hinweis zurück, dass „eine ernstzunehmende Analyse der Situation und mögliche[r] Veränderungsstrategien ohne globalen Bezug [...] Problemen heute nicht gerecht“⁴⁰ werden. Jenseits der Debatte, ob Globales Lernen und BNE die Grenzen politischer Bildung überschreiten oder nicht, könnte BNE von Menschen, die mit den Zielen und/oder Ausschnitten des breiten BNE-Themenbereichs nicht übereinstimmen, als Zumutung einer politischen Grundorientierung verstanden werden. Folgt man

35 Vgl. DE HAAN 2008 [Anm. 30]; KÜNZLI DAVID, Christine / BERTSCHY, Franziska: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Kompetenzen und Inhaltsbereiche, in: OVERWIEN, Bernd / RODE, Horst (Hg.): Ökologie und Erziehungswissenschaft, Leverkusen: Budrich 2013, 35–45; OVERWIEN Bernd: Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: OVERWIEN, Bernd / RODE, Horst (Hg.): Ökologie und Erziehungswissenschaft, Leverkusen: Budrich 2013, 13–34.

36 VEREINTE NATIONEN: Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 2015, in: <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [abgerufen am 22.05.2020].

37 Vgl. ASBRAND, Barbara / SCHEUNPFLUG, Annette: Globales Lernen, in: SANDERS, Wolfgang / ASBRAND, Barbara (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 42014, 401–412.

38 Vgl. HENTGES 2008 [Anm. 13].

39 Vgl. OVERWIEN, Bernd: Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch interkultureller Pädagogik, Bad Heilbrunn: utb, 251–254.

40 BOESER, Christian: Politikdidaktik, in: LANG-WOJTASIK, Gregor / ULRICH KLEMM, Ulrich (Hg.): Globales Lernen – Handlexikon, Ulm: Klemm + Oelschläger 2017, 324.

den in Absatz 1 dargelegten Überlegungen zu politischer Bildung und Erziehung sowie den kritischen Anmerkungen von AHLHEIM und DÄUBLE zum Beutelsbacher Konsens⁴¹, könnte man auch die Frage aufwerfen, ob BNE nicht auch als politisches Erziehungskonzept zu verstehen wäre. Die Beantwortung dieser zweifellos heiklen Frage würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen und soll hier lediglich für die untersuchten Kursmaterialien beantwortet werden.

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen

SDG 4.7. zielt darauf ab, allen Menschen Zugang zu BNE zu gewährleisten. Ob und welche BNE-Inhalte in österreichische und deutsche Werte- und Orientierungskursbücher einfließen, ist Gegenstand von Absatz 3.3. Um einen Bezugsrahmen für diese Analyse zu gewährleisten, werde ich zunächst kurz auf die curriculare Einbindung von BNE in österreichischen Werte- und deutschen Orientierungskursen eingehen (Abs. 3.1.) und die Kursbücher vorstellen (Abs. 3.2.).

3.1 Curriculare BNE-Einbindung

Als facettenreiches Lernfeld behandelt BNE nicht ‚nur‘ Umweltschutz, nachhaltigen Konsum und Klimawandel, sondern auch Themenbereiche wie Armut, Geschlechterrollen, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit etc. Menschenrechte, Demokratie und Gleichberechtigung der Geschlechter bilden auch zentrale Schwerpunkte in Orientierungs- und Wertekursen. So heißt es beispielsweise in der deutschen Integrationskursverordnung, dass die „Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“⁴² zentrale Ziele der Kurse seien. Im Curriculum der deutschen Orientierungskurse sind diese Ziele in drei Kursmodulen verankert: (1) Politik in der Demokratie, (2) Geschichte und Verantwortung und (3) Mensch und Gesellschaft.⁴³ Während Demokratie und Rechtsstaatlichkeit Gegenstand aller drei Module sind und staatsbürgerkundlich (Modul 1), historisch (Modul 2) bzw. alltagsrelevant (Modul 3) bearbeitet werden, wird das Thema Gleichberechtigung der Geschlechter vor allem in Modul 1 und 3 behandelt. Darüber hinaus fließt die Gleichberechtigung der Geschlechter als

⁴¹ Vgl. AHLHEIM, Klaus: Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens, in: Erwägen, Wissen, Ethik, Forum für Erziehungskultur (EWE) 20/2 (2009) 248–250; DÄUBLE, Helmut: Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens, in: Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP) 4 (2016) 449–458.

⁴² BAMF 2017, 6.

⁴³ BAMF 2017.

Querschnittsmaterie in eine Reihe von Unterthemen in Modul 3 ein.⁴⁴ Ökologische Nachhaltigkeit und Umweltschutz spielen im Gegensatz dazu eine weitaus untergeordnetere Rolle. Der Lehrplan zählt lediglich im gleichnamigen Unterkapitel von Modul 1 ‚Umweltschutz und Zukunftsfähigkeit‘⁴⁵ als eines von mehreren zu vermittelnden Verfassungsprinzipien auf. Umwelt- und Nachhaltigkeitsziele werden, anders als im österreichischen Kursbuch und in den Rahmencurricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen⁴⁶, nicht explizit als Zielsetzung formuliert.

Anders als in Deutschland ist das Curriculum der österreichischen Wertekurse nicht öffentlich zugänglich, sondern gilt als internes Dokument, wie mir der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF), der mit der Organisation der Werte- und Orientierungskurse beauftragt ist, mitteilte.⁴⁷ Die zentralen Ziele der Kurse sind im ‚50-Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich‘ festgeschrieben.⁴⁸ Darüber hinaus spiegelt auch das Kursbuch ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘ nach Aussagen des ÖIF den Lehrplan wider. Im 50-Punkte-Plan werden der Rechtsstaatlichkeit und Gleichberechtigung der Geschlechter– wie in Deutschland – BMEIA große Bedeutung beigemessen.⁴⁹

3.2 Die Lehrwerke

Während in Österreich das BMEIA mit Einführung der Kurse eine sogenannte Lernunterlage herausgab, gibt es in Deutschland fünf Kursbücher, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) als Lehrwerke zugelassen sind:

- „100 Stunden Deutschland“
- „Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft“
- „Miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse“
- „Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland“
- „Zur Orientierung“

⁴⁴ Vgl. EBD.

⁴⁵ EBD., 31.

⁴⁶ Vgl. ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONS FONDS: Curricula für Deutschkurse mit Wert- und Orientierungswissen A1 bis B2, in: www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung [abgerufen am 12.05.2020].

⁴⁷ Experteninterview mit Mag. Dr. Mirela Memic, Leiterin des Bereichs Werte und Orientierung im ÖIF, am 20.2.2020 in Wien.

⁴⁸ Vgl. BMEIA 2016a.

⁴⁹ Vgl. EBD., 14.

Die in Deutschland zugelassenen Bücher unterscheiden sich hinsichtlich der Schwerpunkte, der Sprache, der grafischen Gestaltung und des Seitenumfangs von der österreichischen Lehrunterlage. Gemäß des Curriculums sind die deutschen Lehrwerke in drei Module gegliedert. In jedem Modul finden sich neben allgemeinen Informationen auch Fragen, die zu Diskussionen anregen, Übungsbeispiele und abschließende Wissensfragen. Dieser didaktische Aufbau, der im Gegensatz zu dem oben erwähnten Kursziel der „positive[n] Bewertung des deutschen Staates“⁵⁰ steht und dem herkömmlichen Verständnis politischer Bildung nicht entspricht, stellt einen großen Unterschied zur Didaktik der österreichischen Lernunterlage dar. Diese besteht im Wesentlichen aus Aufzählungen und Fließtext, die an einigen Stellen mit sogenannten Tipp-Boxen aufgelockert wird.⁵¹

Auch inhaltlich werden in den deutschen Kursbüchern und der österreichischen Lernunterlage unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Während in der österreichischen Lernunterlage alltagsbezogene Themen wie Sprache, Arbeitsmarkt, Bildung, Gesundheit und Zusammenleben knapp über 85 % des Inhalts ausmachen, nehmen diese Themenfelder im deutschen Kursbuch ‚Miteinander leben‘ nur rund 30 % ein. Bei den anderen analysierten deutschen Lehrmaterialien liegt dieser alltagspraktische Teil bei rund 40 %. Dagegen werden staatsbürgerkundliche und historische Themen in deutschen Lehrwerken wesentlich ausführlicher behandelt als in der österreichischen Kursbroschüre.

3.3 Ökologische Nachhaltigkeit in den Kursbüchern

Ökologische Nachhaltigkeit nimmt, wie bereits erwähnt, im Vergleich zu anderen Themen in allen analysierten Lehrmitteln vergleichsweise wenig Raum ein. In der Lernunterlage ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘ wird der Themenkomplex Umwelt und Nachhaltigkeit in drei Abschnitten behandelt.⁵²

Zunächst wird Nachhaltigkeit in einer Liste mit unverhandelbaren Prinzipien aufgezählt – neben Grund- und Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit, Verfassungs- und Gesetzestreue. Darin heißt es, dass alle Menschen in Österreich u.a. „[m]it den natürlichen Ressourcen und der Natur sorgfältig umgehen“⁵³ müssen. Der direktive Charakter der ausdrücklich nicht verhandelbaren Prinzipienliste und die Nennung von Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit lassen vermuten, dass Geflüchteten die zentrale Relevanz

50 BAMF 2017, 7.

51 Vgl. PUSCH im Erscheinen.

52 Vgl. BMEIA 2016b.

53 EBD., 18.

von Nachhaltigkeit für das österreichische Selbstverständnis kommuniziert werden muss.

Auch im Abschnitt ‚Interkulturelle Begegnungen‘⁵⁴, der in erster Linie Handlungsrichtlinien für Geflüchtete im Umgang mit der autochthonen Bevölkerung vermittelt, wird – wie das folgende Zitat zeigt – das Umweltthema behandelt: „Es gibt Plätze, die sind für alle Menschen da: Parks, Straßen, öffentliche Verkehrsmittel. Diese Plätze sollte man immer sauber halten und keinen Schmutz zurücklassen. Wir müssen dabei an die anderen Menschen denken und auf unsere gemeinsame Umwelt aufpassen.“⁵⁵ Mit dem Possessivpronomen „unsere“ und dem Adjektiv „gemeinsame“ wird die Umwelt als gemeinschaftliches Gut von Autochthonen und Geflüchteten betrachtet. Gleichzeitig unterstellt der Text den Geflüchteten, dass sie die Umwelt nicht sauber halten. In dieser Passage wird ebenso deutlich, wie Umwelt und Nachhaltigkeit in der Lehrbroschüre thematisiert werden. Anders als in der BNE geht es hier nämlich nicht um die Vermittlung von komplexen Zusammenhängen oder transformativen Kompetenzen, sondern lediglich um die Vermittlung von ‚richtigem‘ Verhalten im öffentlichen Raum. Damit reduziert sich der im BNE-Ansatz implizierte Aspekt die globale Welt und ihre Interdependenzen stets mitzudenken auf die Rücksichtnahme gegenüber anderen NutzerInnen des öffentlichen Raums. Sofern dies für die Zielgruppe nicht ohnehin eine Selbstverständlichkeit ist und als Zumutung verstanden wird, zielt diese Wissensvermittlung gemäß der eingangs dargelegten Begriffsdefinitionen auf einen Erziehungsprozess ab.

Dies kann auch für das Unterkapitel ‚Müllentsorgung‘⁵⁶ konstatiert werden. Durch die Einordnung des Abschnitts in das Oberkapitel ‚Wohnen und Nachbarschaft‘ wird das Thema Müllentsorgung nicht im gesellschaftspolitischen, sondern im lebensweltlichen Kontext verortet. Inhaltlich behandelt das Kapitel Müllentsorgung drei Themenblöcke: (1) das Sauberhalten des öffentlichen Raums, (2) die Mülltrennung und (3) das Ordnungsverständnis gemeinschaftlich genutzter Flächen in Wohnhäusern bzw. -anlagen.

Beim Thema Sauberhalten des öffentlichen Raums wird zunächst die zentrale Umweltbotschaft und die Unterstellung, dass Geflüchtete den Raum verschmutzen, aus dem Abschnitt ‚Interkulturelle Begegnungen‘ wiederholt. Außerdem heißt es, dass bei Nichtbefolgung mit „rechtlichen Konsequenzen [zu] rechnen“⁵⁷

54 EBD., 68–69.

55 EBD., 69.

56 EBD., 48–49.

57 EBD., 48.

ist. Dies impliziert, dass das Sauberhalten öffentlicher Räume keine Bitte oder Empfehlung ist, sondern eine Vorschrift. Die indirekte Drohung für die Missachtung dieser Regel und die Wiederholung der Kernaussage „[I]n Österreich muss der öffentliche Raum von allen sauber gehalten werden und darf nicht verunreinigt werden“⁵⁸ unterstreichen die Bedeutung, die der Thematik beigemessen wird. Hinsichtlich der Mülltrennung erklärt die Lernunterlage, dass der Müll in Österreich getrennt entsorgt werden muss und für unterschiedliche Abfälle wie Hausmüll, Papier, Glas und Kunststoff, separate Container bereitstehen. Visualisiert wird diese Erklärung mit einem kleinen Foto, das unterschiedliche Mülltonnen zeigt. Obgleich die Lernunterlage praktische Handlungsrichtlinien für den Alltag nicht scheut, werden den LeserInnen zur richtigen Mülltrennung keine weiteren Erklärungen geboten, sodass in der Praxis mit hoher Wahrscheinlichkeit Abfälle falsch entsorgt werden. Mit dem Hinweis „[a]uf die gemeinsamen Gänge im Haus soll man aufpassen. Hier soll man keine Sachen abstellen und alles sauber halten“⁵⁹ wird das Ordnungsverständnis gemeinschaftlich genutzter Flächen im Wohnhaus dargelegt. Große Gegenstände, die nicht mehr gebraucht werden – so heißt es weiter –, gilt es auf Sperrmüllplätzen zu entsorgen. Erläuterungen, was Sperrmüllplätze sind und wo diese zu finden sind, gibt es nicht. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Vermittlung von normativem Hintergrundwissen, das indirekt sowohl Aspekte nachhaltiger Entwicklung als auch die Handlungsrichtlinien und Muss-Bestimmungen der vorausgegangenen Passagen erläutert: „Wenn alle ihren Beitrag leisten, halten wir unsere Umwelt sauber und können auch Ressourcen sparen. Viel Müll kann nämlich wiederverwendet werden, wenn man ihn richtig trennt“.⁶⁰ Mit der Vermittlung dieses Wissens werden die verschiedenen impliziten und expliziten Imperative des Kapitels entschärft, obgleich sie die Muss-Bestimmungen nicht entkräften. Gleichzeitig ist dies der einzige Hinweis in der Lernunterlage, der auf den Transformationsaspekt der BNE Bezug nimmt.

Der Vergleich mit den deutschen Orientierungskursbüchern zeigt bei Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten auf drei Ebenen: (1) der Kursbuchgliederung, (2) der Didaktik und (3) der Inhalte. Trotz verschiedener Konzepte fällt auf, dass Umwelt und Nachhaltigkeit in den untersuchten Lehrwerken ausschließlich im Gegenwartskontext behandelt werden.

58 EBD.

59 EBD., 49.

60 EBD., 49.

Inhaltlich spiegelt sich das breite Themenfeld der BNE sowohl in der österreichischen als auch in den deutschen Kursunterlagen nur in sehr verkürzter Form wider. Dies gilt vor allem auch für jene Teile, die sich auf ökologische Nachhaltigkeit beziehen. In allen analysierten Werken ist ein klarer Fokus auf Mülltrennung und Sauberhaltung zu konstatieren, der nicht am Transformationsaspekt der BNE anschließt. Während die österreichische Lernunterlage im Müllentsorgungskapitel Dos und Don'ts aneinanderreicht, fließen die Mülltrennung und das Sauberhalten der direkten Umwelt in deutschen Lehrwerken in verschiedene alltagsrelevante Abschnitte ein, die von KursteilnehmerInnen diskutiert werden sollen. Exemplarisch kann hierfür die Zeichnung eines Mietshauses im Lehrwerk ‚Orientierungskurs‘ genannt werden, vor dem einige Dinge, wie z.B. ‚falsch‘ abgestellte Gegenstände und nicht sortierter Müll abgebildet sind⁶¹, und die Bildgeschichte eines Mannes, der im Buch ‚Zur Orientierung‘ unter der Überschrift „Alles, was man macht, ist falsch!“ eine Bananenschale in den Papiercontainer wirft.⁶²

Neben diesem verkürzten Nachhaltigkeitsfokus zeigt der Kursbuchvergleich auf inhaltlicher Ebene auch einige Unterschiede. In allen deutschen Lehrwerken werden z.B. in Modul 1 ‚Politik in der Demokratie‘ nicht nur allgemeine politische Grundprinzipien vorgestellt, sondern auch zentrale Aufgaben politischer Organe und Grundpositionen politischer Parteien, wodurch inhaltliche Schwerpunkte von Bündnis 90/Die Grünen Eingang in die Kursbücher finden.⁶³ Damit werden Nachhaltigkeit und Umwelt in den deutschen Kursunterlagen in einen politischen Kontext gestellt. Durch den Hinweis auf die Arbeitsfelder der Ministerien⁶⁴, Kurztexte über Bürgerbeteiligungen für Fahrradwege⁶⁵ oder zivilgesellschaftliches Engagement gegen das Fällen von Bäumen in Parkanlagen⁶⁶ bringen einige deutsche Kursbücher weitere transformative politikbezogene Aspekte in die Lehre ein.

Wie die Beispiele zum Thema Müll und Sauberkeit oben bereits verdeutlichen, ist die Didaktik der untersuchten Bücher stark von Handlungsdirektiven geprägt. Diese Direktiven manifestieren sich in normativen Dos und Don'ts und werden nur in der Lernunterlage ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘ kurz erklärt (siehe dazu oben). Neben dieser didaktischen Gemeinsamkeit, die im

61 Vgl. SCHOTE, Joachim: Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland, Berlin: Cornelsen³2018, 85.

62 Vgl. GAISDOSCH, Ulrike / MÜLLER, Christine: Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland, München: Hueber⁷2017, 74.

63 Vgl. BUTLER, Ellen u.a.: 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs, Stuttgart: Klett 2017, 47; BUCHWALD-WARGENAU, Isabel: Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs, München: Huber 2018, 39; FEIL, Robert / HESSE, Wolfgang / SELMECI, Monika: Miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse, Stuttgart: LpB⁹2020, 67; GOISDOCH / MÜLLER 2017 [Anm. 62], 15; SCHOTE 2018 [Anm. 61], 25.

64 Vgl. BUTLER u.a. 2017 [Anm. 63], 42–43.

65 Vgl. BUCHWALD-WARGENAU 2018 [Anm. 63], 48.

66 Vgl. EBD., 72.

Widerspruch zu den Maximen der politischen Bildung steht, zeigt der Kursbuchvergleich auch einen zentralen Unterschied. Während die österreichische Broschüre erwünschte Verhaltensweisen aufzählt und bei Nichtbeachtung mit Sanktionen droht, soll in den deutschen Kursbüchern das Verhalten in Diskussionen mit den KursteilnehmerInnen reflektiert werden, wobei Fragen gestellt werden wie zum Beispiel „Welche Missverständnisse gibt es hier?“⁶⁷ oder „In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Regeln. Wie verhält man sich [...] in Deutschland ‚richtig‘?“⁶⁸. Obgleich diese Aufforderungen zu Reflektionen auch auf klaren Anweisungen und einer einseitigen Darstellungen des Lernfeldes beruhen, die eine Missachtung des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens⁶⁹ implizieren, wird durch das gemeinsame Überdenken der erwünschten Verhaltensweisen zumindest dem Überwältigungsgebot Rechnung getragen, da dem/r Lernenden Raum für die „Gewinnung eines selbständigen Urteils“⁷⁰ ermöglicht wird. Die Ermöglichung der selbstständigen Urteilsfindung bei gleichzeitigem Festhalten an ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zeigt sich in den deutschen Kursbüchern auch bei anderen Themen wie z.B. der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Aufforderung zur Toleranz anderer Lebensgewohnheiten. Nur vereinzelt wie z.B. in den Kapiteln über die politischen Parteien Deutschlands, werden keine normativen Verhaltenserwartungen formuliert, sondern Inhalte gemäß ihrer Vielfältigkeit und der Kontroversitätsmaxime dargestellt. Aufgrund der thematisch extrem verkürzten Behandlung von Nachhaltigkeits- und Umweltaspekten, die weder globale Zusammenhänge noch Zukunftsaspekte abbilden, halten die analysierten Kursbücher auch der dritten Maxime des Beutelsbacher Konsens, der Interessensorientierung⁷¹, nicht stand. Damit ist der bereits erwähnte Hinweis von BOESER⁷², dass die Normativität der BNE mit der in die Zukunft gerichteten nachhaltigen Interessensorientierung gerechtfertigt werden kann, zumindest für Werte- und Orientierungskurse obsolet.

Definiert man Bildung als eigenständige Konstitution oder Transformation von umfassenden Orientierungen durch das Subjekt⁷³ und in Analogie dazu politische Bildung als eigenständige Entfaltung einer nicht vom Lehrpersonal vorgegebenen Haltung⁷⁴, so wird deutlich, dass die analysierten Kursbücher keine Bil-

67 BUTLER u.a. 2017 [Anm. 63], 123.

68 GOISDOCH / MÜLLER 2017 [Anm. 62], 74.

69 Vgl. WEHLING 1977 [Anm. 18], 179.

70 EBD.

71 Vgl. EBD., 180.

72 Vgl. BOESER 2017 [Anm. 40].

73 Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, Stuttgart: Kohlhammer 2012; NOHL u.a. 2015 [Anm. 20].

74 Vgl. SANDERS 2005 [Anm. 19].

dungsprozesse initiieren. Da den TeilnehmerInnen der Werte- und Orientierungskurse durch die Kursmaterialien vor allem alltagspraktische Orientierungen zugebetet werden, steht – ausgehend von den eingangs darlegten Begriffsbestimmungen – vielmehr ein alltagspraktischer Erziehungsaspekt im Vordergrund. Obgleich dieser alltagspraktische Erziehungsanspruch auch politische Komponenten in sich birgt, ist er nicht transformativer Natur, sondern dient vielmehr der Aufrechterhaltung des Status quo.

4. Resümee

Die analysierten Kursmaterialien thematisieren viele Bereiche wie z.B. Gender, Bildung und Rechtsstaatlichkeit, die auch im Kontext von BNE einen zentralen Stellenwert einnehmen. Umwelt und ökologische Nachhaltigkeit stellen im Gegensatz zur BNE jedoch ein Randthema dar – und das, obwohl die österreichische Broschüre den „sorgfältigen“⁷⁵ Umgang mit natürlichen Ressourcen als nicht verhandelbares politisches Grundprinzip beschreibt und in deutschen Orientierungskursen die Vermittlung von Nachhaltigkeit als Verfassungsprinzip curricular festgelegt ist.

Das in den Kursunterlagen dargelegte Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen impliziert keine globalen Interdependenzen und zielt nicht auf transformative Kompetenzen ab, sondern beschränkt sich vielmehr auf die Darstellung einer erwünschten Lebensführung in den Aufnahmegesellschaften. Hierfür werden vor allem normative Handlungsdirektiven gegeben, die – sofern sie für die Zielgruppe nicht ohnehin selbstverständlich sind – als (politische) Zumutung und damit als (politischer) Erziehungsversuch interpretiert werden können. Der im Beutelsbacher Konsens formulierte Anspruch an politische Bildung wird in den Kursmaterialien damit nicht eingelöst. Die inhaltlichen Verkürzungen der Inhalte der per se normativ geprägten BNE-Thematik und deren didaktische Aufarbeitung in den Kursbüchern führen vielmehr dazu, dass das Lernfeld Umwelt und Nachhaltigkeit in den Kursunterlagen einer doppelten Normativität unterliegt.

75 BMEIA 2016b, 18.