



Institut für Diversity, Natur, Gender, Nachhaltigkeit

Machbarkeitsstudie

Zum Pilotvorhaben zur Nachhaltigkeitsorientierung von
Integrationskursen

August 2016

Diversu e.V.
Institut für Diversity, Natur, Gender und Nachhaltigkeit
Dr. Christine Katz, Dr. Anja Thiem (Vorstand)
Schomakerstr. 60
21339 Lüneburg

Inhalt

1) Einleitung	3
2) Analyse ausgewählter Lehrmaterialien	6
a) Das Rahmencurriculum aus einer Nachhaltigkeitsperspektive.....	6
b) Ausgewählte Lehrmaterialien aus einer Gender- und Diversity-kritischen Nachhaltigkeitsperspektive.....	10
c) Ergänzungsmöglichkeiten.....	13
3) Zusammenschau und Synopse von Evaluationsstudien.....	19
4) Auswertung der Befragung verschiedener Akteure	21
5) Fazit und Anregungen für das weitere Vorgehen.....	23
6) Literatur	27
7) Anhang.....	28

1) Einleitung

Nachhaltigkeit als politisches Leitprinzip beinhaltet die aktive und umfassende Mitgestaltung aller gesellschaftlichen Mitglieder (s.a. Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie 2016, Entwurf). Für die meisten der zugewanderten Neubürger_innen (ca. 20% des Bevölkerungsanteils) erweist sich dies jedoch aus vielerlei Gründen als schwierig. So sprechen bspw. die bisherigen bildungs-, und projektorientierten Strategien und Maßnahmen sowie die politischen und ehrenamtlichen Angebote, nachhaltigkeitsorientiertes Handeln zu realisieren und sich für Umwelt-/ Naturschutz einzusetzen, vor allem die gutbürgerliche deutsch sozialisierte Mittelschicht an. Maßnahmen zur inter- oder transkulturellen Partizipation beschränken sich i.d.R. darauf, Menschen aus den migrantischen Communities zu motivieren, in bestehenden Beteiligungsverfahren mitzumachen. Eine transkulturelle Weiterentwicklung, Neuausrichtung von Partizipationsmethoden steht jedoch bislang weitgehend aus.

Die Migrationsbewegungen der letzten Jahre haben einen erhöhten Zuwanderungsdruck auf Europa ausgelöst, der voraussichtlich weiter ansteigen wird, und die Debatte, wie sich Deutschland als Einwanderungsland aufstellen soll/ muss, befördert. Zwar liegen mittlerweile einige Studien zur Teilhabe von Menschen mit Migrationsgeschichte vor (u.a. Kizilocak/ Sauer 2002, Kleinhüchelkotten 2012, Hunecke/ Toprak 2014), eine umfassende Analyse, inwieweit diese heterogene „Gruppe der Zugewanderten“ sich zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen positioniert, fehlt. Nach den existierenden Untersuchungen gibt es einerseits bei den zugewanderten Mitbürger_innen einen Aufklärungs-, Wissens- und Handlungsbedarf in Bezug auf ihre größere gesellschaftliche Teilhabe und Übernahme von Mitverantwortung in Sachen Umweltschutz und Nachhaltigkeit – sei es im Rahmen von umwelt-/nachhaltigkeitspolitischem Engagement oder bezogen auf das eigene Alltagshandeln. Andererseits verdeutlichen die Studien, dass es von Seiten bereits aktiver Organisationen und Initiativen einer stärkeren aktiven Einbindung von interessierten Neubürger_innen in existierende umweltbezogene Strukturen und Organisationsformen bedarf, wenn sie die Aufforderung zur Integration und Inklusion auch für ihre Verbände ernst nehmen.

Um diese Lücke zwischen einem hohen Informations- und Mitgestaltungsbedürfnis der zugewanderten Mitbürger_innen einerseits und ihrem bislang geringen sichtbaren umweltbezogenen Engagement in ehrenamtlichen Umweltaktivitäten und -verbänden andererseits schließen zu können, wird seit längerem angeregt, den Erwerb von umweltbezogenem Aufklärungs-, Struktur- und Handlungswissen direkt und frühzeitig dort anzubieten, wo sie erreichbar sind und mit dem alltagsrelevanten Kontext zu verknüpfen. Denn es hat sich in etlichen Projektzusammenhängen gezeigt, dass viele Neubürger_innen nicht auf ähnliche Art und Weise anzusprechen sind und/ oder für Aktivitäten oder Mitgliedschaften gewonnen werden können, wie die deutsche Mehrheitsbevölkerung (z.B. über Stände in den Innenstädten, über Aufrufe und Postings).

Eine produktive Möglichkeit wäre, Nachhaltigkeits- und umweltbezogene Themen bereits in die Integrationskurse, die jede_r Neubürger_in in Deutschland absolvieren muss einzubinden, da nachgewiesene Sprachkompetenz eine der Voraussetzungen für das Erlangen deutscher Staatsbürgerschaft ist. Die Nachhaltigkeitsorientierung, Umweltschutzaspekte und politischen Partizipationsmöglichkeiten würden dabei in den existierenden Themenkanon und die Lernkontexte integrativ mit aufgenommen. So könnte Spracherwerb mit dem Erlangen von im weitesten Sinne Nachhaltigkeitskompetenzen zusammengeführt werden.

Die ursprüngliche Idee der hier vorliegenden, vom UBA über den Verbändetitel geförderten Machbarkeitsstudie war es, genau hierfür Realisierungsmöglichkeiten auszuloten. Konkret sollten bei den dabei relevanten Akteuren (Bildungsinstitutionen, Kursleiter_innen, Teilnehmer_innen, zuständige Stelle beim BAMF) sondiert werden, welche Hindernisse und Optionen bestehen, nachhaltigkeitsorientierte Themen der politischen und Umweltbildung in die Integrationskurse für

Neubürger_innen einzubauen. Und es sollten exemplarisch erste Anregungen für die thematische Anknüpfung in die dafür vom BAMF vorgesehenen Lehrwerken formuliert werden.

Nach Abschluss der Analyse ausgewählter Lehrwerke und erster Evaluationen zu Integrationskursen sind wir auf ein Projekt gestoßen - „Integra_et_klima. Klimaschutz als Strategie zur Förderung der Integration von MigrantInnen“ -, im Rahmen dessen Unterrichtsmaterialien zum Thema Nachhaltigkeit und Klimaschutz für Integrations- und Sprachkurse entwickelt und Dozent_innen geschult werden. „Integra_et_klima“ ist ein 3-jähriges Kooperationsprojekt des Fachbereichs für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund, des ifeu Instituts Heidelberg und des Multikulturellen Forum e.V.. Es wird über die Klimaschutzinitiative des BMUB gefördert.

In einem Gespräch machte Frau Seewald, eine der verantwortlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen an der FH Dortmund, deutlich, dass sie im Projekt themenspezifische Zusatzmaterialien erstellen und keine Integration der Inhalte in vorhandene Lehrmaterialien anstreben. Sie setzen damit auf Freiwilligkeit bei den Kursleiter_innen, diese auch im Unterricht zum Einsatz zu bringen. Deutlich wurde auch, dass die vom Projektteam vorgenommene Analyse der vorhandenen Lehrmaterialien eher dem Überblick darüber diene, zu welchen Themen Zusatzmaterialien entwickelt und wo auf sie im Kursverlauf zurückgegriffen werden könnte/ sollte. Bei den im Rahmen der vorliegenden Machbarkeitsstudie exemplarisch untersuchten Lehrmaterialien wurde demgegenüber mit einem Blick auf Gender & Diversity eine erweiterte Perspektive eingebracht, die von „Integra et Klima“ nicht abgedeckt wurde, aber u.U. in deren Evaluationsbericht mit aufgenommen werden könnte. Im Sinne einer Maximierung von Synergieeffekten wurde mit Frau Seewald ein weiterer Austausch und wenn möglich (in Absprache mit dem UBA) die ggs. Nutzung der erarbeiteten Materialien und Ergebnisse vereinbart.

Angesichts der veränderten Situation erschien es uns wenig sinnvoll, die ursprünglich geplante Ausrichtung der Machbarkeitsstudie beizubehalten – auch wenn in diesem Feld zweifelsohne noch ein erheblicher Forschungs-, Entwicklungs- und Umsetzungsbedarf besteht. Es wurde eine Richtungsänderung in zweifacher Weise vorgenommen: Zum einen wurden bei der nachhaltigkeitsorientierten Analyse der Lehrmaterialien stärker *Gender- und Diversity-Aspekte* mit betrachtet. Das bedeutete, dass wir den Fokus auf Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Abwertungen gelegt haben, wie sie durch Sexismus, Heteronormativität, Rassismus, Eurozentrismus, Diskriminierung aufgrund von Alter und Behinderungen¹ generiert werden. Es ging uns dabei um Bewertungen, Etikettierungen, das Unsichtbarmachen und Normierungen durch Bilder und Sprache. Zum anderen wurde die Fragestellung erweitert – weg von der Konzentration auf die Lehrmaterialien und -inhalte der Integrationskurse hin zur Frage nach einer *Stärkung des gesellschaftlichen Mitgestaltungspotenzials* in der unmittelbaren Zeit nach Abschluss der Kurse:

Wie können für Menschen, die nach Deutschland immigriert sind, Sprachkompetenzen und Nachhaltigkeitsorientierung auf eine Weise zusammengebracht werden, die u.a. auch die Entwicklung von Struktur- und Handlungswissen über zivilgesellschaftliche Mitgestaltung ermöglichen?

Diese Erweiterung war nicht nur dem oben geschilderten Umstand geschuldet, dass sich mit der ursprünglichen Frage zeitgleich bereits ein anderes Projekt intensiv befasste, sondern vor allem auch wegen einiger zentraler Ergebnisse aus den ersten von uns durchgeführten Befragungen. Danach beschreiben einige (ehemalige) Kursteilnehmer_innen den geringen Kontakt zur deutschen Bevölkerung und den plötzlichen Abbruch in der Beschäftigung mit der deutschen Sprache nach der

¹ Wobei bereits die Vorstellung, dass Menschen behindert sind, durchaus ihre Fallstricke hat: „Menschen sind nicht, sondern werden behindert“, ist das Verständnis aus der Inklusionsdebatte mit Beginn der 2000er Jahre, das auch der UN-Behindertenkonvention zugrunde liegt.

Beendigung des Integrationskurses und/ oder zwischen Kurspausen als besonders nachteilig für das weitere Praktizieren und Verbessern des Spracherwerbs, aber auch mit Blick auf das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit kulturellen Gepflogenheiten, Regeln und Werten in Deutschland.

Eine gesellschaftliche Transformation in Richtung Nachhaltigkeit stellt eine große gesellschaftspolitische Herausforderung dar. Mit ihr verbindet sich ein Aufruf an alle Gesellschaftsmitglieder nach Einmischung und aktiver Mitgestaltung:

„Ein Erfolg der „Agenda 2030“ ist ohne die engagierten und signifikanten Beiträge der Zivilgesellschaft kaum denkbar. Für einen umfassenden Wandel hin zu nachhaltiger Entwicklung sind alle gefordert. (...) Während die Politik die richtigen Rahmenbedingungen vorgeben muss, obliegt es jedem selbst, innerhalb des gesetzten Rahmens mit seinen privaten Entscheidungen zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen.

Gerade die organisierte Zivilgesellschaft hat von Beginn der Nachhaltigkeitsbewegung an wesentlich zur Verankerung des Nachhaltigkeitsprinzips in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft beigetragen. Ihre Beiträge haben den erfolgreichen Aushandlungsprozess der „Agenda 2030“ stark unterstützt.

Auch bei der Umsetzung der globalen und nationalen Ziele für eine nachhaltige Entwicklung kommt der Zivilgesellschaft eine ganz wesentliche Rolle zu. Mit ihrem Wissen, ihrem Engagement, ihren Netzwerken und Mitteln ist sie unerlässlicher Partner der neuen globalen Partnerschaft.“ Neuauflage der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie 2016 (Entwurf), S. 43.

Wir halten es für zwingend erforderlich, Neubürger_innen möglichst frühzeitig Gelegenheiten für und einen Zugang zu zivilgesellschaftlichen Aktivitäten zu eröffnen. Denn darüber kann nicht nur deutsch gelernt und können Kontakte zu hier ansässigen oder aufgewachsenen Mitbürger_innen aufgebaut werden. Vielmehr kann so auch zivilgesellschaftliche Einmischung als machtvoll politische Intervention und Gestaltungsmöglichkeit erfahren und können erste praktische Erfahrungen damit gesammelt werden.

Integration und Inklusion von immigrierten Neubürger_innen in die deutsche Gesellschaft bedarf neben der prioritär wichtigen Einbeziehung in den Arbeitsmarkt auch Wissen über und Handlungsoptionen zu den Funktionsweisen eines demokratischen Miteinander. Und es braucht praktische Erfahrungen, Erprobungsmöglichkeiten und -räume, um Gesellschaften zu transkulturellen² weiterzuentwickeln. Hier knüpft das Interesse der Machbarkeitsstudie an.

Der Bericht gliedert sich in

- eine exemplarische Analyse ausgewählter Lehrmaterialien unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten (Gender- und Diversity-Sensibilität, Ansatzpunkte für eine Integration von nachhaltigkeitsorientierten Themen) (Kap. 2)
- eine Recherche und Synopse aktueller Studien zur Wirksamkeit, den Erfolgsquoten und Verbesserungsmöglichkeiten von Integrationskursen (Kap. 3)
- die Auswertung einer Befragung verschiedener Akteure im Kontext von Spracherwerb, Zivilgesellschaft und Nachhaltigkeit (Kursleiter_innen, Kurs-Teilnehmer_innen, Verantwortliche für Integrationsprojekte, Vertreter_innen von nachhaltigkeitsrelevanten Organisationen) (Kap. 4)
- Konkreten Anregungen für das weitere Vorgehen (Kap. 5).

² Wir nutzen den Begriff transkulturell in Abgrenzung zu interkulturell (Welsch 1999).

2) Analyse ausgewählter Lehrmaterialien

Es wurden verschiedene Lehrmaterialien für Integrationskurse (s. Tab. 1) mit Blick auf die Ansprüche des Leitbildes einer Nachhaltigen Entwicklung und unter besonderer Berücksichtigung von Gender- und Diversitätsaspekten untersucht.

Name der Reihe	Lehrwerke
Ja genau!	Band 1-2/A1, Band 1-2/A2, Band 1-2/B1
Pluspunkt Deutsch	Band 1 A1, Band 2 A2, Band 3 B1
Pluspunkt Deutsch (Neue Ausgabe)	Arbeitshefte für Frauen- und Elternkurse
Schritte PLUS	Band 1, Band 2, Band 3, Band 4, Band 5, Band 6
miteinander leben	Unterrichtsmaterial für Orientierungs- und Sprachkurse

Tab. 1: Analysierte Lehrmaterialien

Die ausgewählten Lehrmaterialien wurden zunächst daraufhin untersucht, inwieweit Aspekte von Nachhaltigkeit in den Unterrichtseinheiten bereits thematisiert und welche weiteren Lernziele und Inhalte ergänzt werden könnten. Generell orientieren sich die Inhalte der Lehrmaterialien der Integrationskurse des BAMF am Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, welches von einer Arbeitsgruppe am Goethe Institut im Auftrag des BAMF erstellt und 2007 veröffentlicht wurde. Da die dort aufgelisteten Handlungsfelder in den verschiedenen Lehrwerken unterschiedlich aufgegriffen und behandelt werden, haben wir uns bei der Frage nach Ergänzungen oder Erweiterungen an den im Rahmencurriculum vorgeschlagenen Handlungsfeldern orientiert.

Im Folgenden gehen wir zunächst auf das Rahmencurriculum und die dort aufgespannten Themen und Zielperspektiven ein (a). Wir beziehen uns danach aus einer nachhaltigkeitsorientierten Gender- und Diversity-Perspektive kritisch auf die Darstellung der Themen und der Zielgruppen in den von uns untersuchten Lehrmaterialien (b): Wie sind die Themen aufgespannt (Themenspektrum und inhaltlicher Zugang innerhalb eines Themas), was ist daran schief oder fehlt? Welche Gruppen werden wie adressiert mit welchen Bildern und welcher Sprache? Welche Stereotypisierungen, bewertenden Zuschreibungen und Ein-/ Ausgrenzungen werden dabei produziert und warum ist das problematisch? Wir skizzieren schließlich Ergänzungsmöglichkeiten in Bezug auf Themen und auf die Didaktik (das Arbeiten mit Botschaften und Comics) (c).

a) Das Rahmencurriculum aus einer Nachhaltigkeitsperspektive

Im Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache werden 12 Handlungsfelder benannt und damit verbundene Lernziele formuliert. Die Lernziele gliedern sich auf in zwei Stränge, den „Fokus Interkulturalität“ und den „Fokus Landeskunde“:

„Die Kompetenz, am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können, setzt ein Zusammenwirken sprachlicher, interkultureller und strategischer Kompetenzen mit einem jeweils erforderlichen landeskundlichen und kulturellen Wissen voraus. Aus diesem Grund begnügt sich das Rahmencurriculum nicht mit einer Auflistung rein sprachlicher Lernziele, sondern führt auch die erforderlichen Elemente interkultureller Kompetenz und landeskundlichen Wissens auf.“ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/ Bundesministerium des Innern/ Goethe-Institut (Hrsg.), Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, 2008 (online verfügbar).

Die im Rahmencurriculum formulierten Lernziele unter der Überschrift „Fokus Interkulturalität“ zielen vor allem auf eine Sensibilisierung der Kursteilnehmenden für sogenannte „kulturelle“ Unterschiede in Bezug auf Begrifflichkeiten, Bedeutungen und Vorstellungen etc. Unklar bleibt, wie

„Interkulturalität“ in diesem Kontext verstanden wird. Auch wenn vorab auf die Heterogenität der Zielgruppen von Integrationskursen eingegangen wird und Unterschiedlichkeiten ebenso im Alter, Geschlecht, in Lernvoraussetzungen, Bildung und vielen weiteren Merkmalen gesehen werden, so bleibt der Bezug auf „Interkulturalität“ bei der Formulierung der Lernziele im Rahmencurriculum sehr unscharf. Gleichzeitig ist die Sichtbarmachung der Heterogenität der Teilnehmenden an Integrationskursen sehr zu begrüßen, ebenso wie die Differenzierung der Lernenden in verschiedene Zielgruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unter Berücksichtigung von Faktoren, wie Lernerfahrungen, (Schul-)Bildung, Mehrsprachigkeit etc. Allerdings ist mit dieser Zielgruppendifferenzierung keine verpflichtende Aufteilung der Kurse und/oder Klassifizierung von Lehrmaterialien verbunden, was wir bedauerlich finden (Schroeder/Zakharova 2015; siehe auch Kap. 5). Im Folgenden wurden die im Rahmencurriculum für die zwölf Handlungsfelder formulierten Lernziele von uns ergänzt durch den „Fokus Nachhaltigkeit“, mit welchem zusätzliche Kompetenzen im Themenbereich „Nachhaltigkeit und Partizipation“³ abgebildet werden. Für die im Rahmencurriculum genannten Handlungsfelder haben wir zudem mögliche nachhaltigkeitsbezogene Inhalte und Themen formuliert, die zur Erreichung der Kompetenzen aufgegriffen werden könnten:

1. Ämter und Behörden

Fokus Nachhaltigkeit: Wissen über Informations- und Beratungsangebote und Anwendung dessen in verschiedenen Situation, Möglichkeiten von Teilhabe und Partizipation auf verschiedenen Ebenen kennen und wahrnehmen, Wissen über die eigenen Rechte im Kontext Beteiligung und Mitsprache, Fähigkeit und Bereitschaft sich auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen und Kompetenz zu kooperieren und an gemeinsamen Entscheidungsprozessen teilhaben zu können

Mögliche Inhalte: Partizipation und Teilhabe, weitere Anlauf- und Beratungsstellen (Antidiskriminierungsstelle...), Informationen und Angebote des Umwelt-/Grünflächenamtes, Ehrenamtliche Einrichtungen und Institutionen, Wissen zu Umweltämtern und -standards, umweltgerechter städtischer/kommunaler Entsorgung von Abfällen und Haushaltsgeräten, Wo kann ich mich beteiligen? Welche Rechte habe ich? Besondere Institutionen für Senior_innen, Kinder und Jugendliche, Menschen mit Migrationsgeschichte, Menschen mit Behinderungen

2. Arbeit

Fokus Nachhaltigkeit: Wissen und Auseinandersetzung über den Arbeitsbegriff, kritisches Hinterfragen der Aufteilung von Arbeit entlang gesellschaftlicher und globaler Ungleichheitskategorien (Gender, Race, Class etc.), eigenständige Analyse lokaler und globaler Zusammenhänge im Kontext von Arbeit

Mögliche Inhalte: Life-Work-Balance, Was ist eigentlich Arbeit? Arbeitsaufteilung – wer macht welche Arbeit in Deutschland und in anderen Ländern? "Grüne" Berufe, Wie kann ich Beruf und Ökologie verbinden? Globaler Arbeitsmarkt (Care Chains), Gemeinwohlökonomie, Nachhaltiges Wirtschaften, Green Economy oder Postwachstum.

3. Arbeitssuche

Fokus Nachhaltigkeit: Kompetenz zur Entscheidungsfindung über berufliche Zukunft, Kenntnis über und Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen Nachhaltigen Wirtschaftens (bspw. Gemeinwohlökonomie, Green Economy, Postwachstumsökonomie), Soziale Standards/Rechte und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Kontext Erwerbsarbeit kennen und dafür einstehen, Wissen über

³ Ausgehend von einem die sozialen, ökologischen und ökonomischen Belange integrierenden Verständnis von Nachhaltigkeit ist damit die aktive Mitgestaltung der zusammenhängenden sozialen, ökologischen und ökonomischen Aspekte gesellschaftlichen Handelns gemeint.

Partizipations- und Beratungsmöglichkeiten zu Arbeitsrecht, Prinzipien von Nachhaltigkeit auf das berufliche Handeln kennen und anwenden.

Mögliche Inhalte: Arbeitsrecht in Deutschland (Mindestlohn, Arbeitszeiten, Elternzeit etc.), Beratungsstellen und Institutionen (AfA, BIZ, Bewerbungstrainings, Coaching), Gewerkschaften, Betriebsräte und Beteiligungsmöglichkeiten, Selbstständigkeit und Anstellung, Gemeinwohlökonomie, Nachhaltiges Wirtschaften, Green Economy oder Degrowth, Nachhaltige Geschäftsideen und Start Ups, "Grüne" Berufe, Wie kann ich Beruf und Ökologie verbinden?

4. Aus- und Weiterbildung

Fokus Nachhaltigkeit: Wissen über rechtliche Grundlagen zu Aus- und Weiterbildung, Informations- und Beratungsmöglichkeiten kennen und wahrnehmen, Wissen über lokale und globale Ungleichheiten im Kontext von Bildung und über alternative und informelle Bildungsangebote (Freie Schulen, Jugendzentren etc.) und eigene Wahlmöglichkeiten kennen und wahrnehmen.

Mögliche Inhalte: Ungleiche Zugangsvoraussetzungen zu Bildung in Deutschland, (Aus)Bildung als Recht, eigene Visionen und Berufsfindung, eigene Kompetenzen, formelle und informelle Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Was ist erforderlich, welche Kompetenzen werden gebraucht? „Grüne“ Berufe & Nachhaltigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Umweltbildung

5. Banken und Versicherungen

Fokus Nachhaltigkeit: Wissen über Finanz- und Banksystem und transnationale Institutionen (Weltbank, IWF etc.), Auseinandersetzung mit Krisenhaftigkeit und der Verantwortung des Bankensektors und die Wechselwirkungen mit anderen Bereichen, Alternative Ökonomieverständnisse und -ansätze kennen, Wissen über Nachhaltigkeitsengagement im Bankensektor und eigene Handlungsspielräume kennen und nutzen (z.B. Wissen zu Umweltbanken, GLS-Bank, nachhaltigen Geldanlagen)

Mögliche Inhalte: Sozialversicherungen und Gemeinwohl, gemeinsame Ökonomien, Wohlstand und Armut und Deutschland und global, Beratungsstellen (Schuldner_innenberatung etc.)

6. Betreuung und Ausbildung der Kinder

Fokus Nachhaltigkeit: Reflektion über Kategorien sozialer Ungleichheit und deren Überschneidungen, unterschiedliche Konzepte von Bildung kennenlernen und eigene Wahlmöglichkeiten kennen und wahrnehmen, Wissen darüber, wie Eltern sich in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für ihre Kinder und eine ökologische Gestaltung einsetzen können, Wissen über Umweltgesundheit von Kindern und Auseinandersetzung mit Aspekten von Umweltgerechtigkeit, Auseinandersetzung mit Adultismus und der Selbstbestimmung von Kindern

Mögliche Inhalte: Informationen zu Umweltaspekten in Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen (Ernährung, naturnahe/-verträgliche Gestaltung, Mobilität etc.), Umweltgesundheit von Kindern und Auseinandersetzung mit Ungleichheiten im Kontext von Umweltgerechtigkeit (einkommensschwache und /oder migrantische Haushalte leiden mehr unter Umweltungerechtigkeit), Sensibilisierung für Umweltgerechtigkeit und eigene Handlungsoptionen, Gleichstellung/-berechtigung, Genderstereotype Rollenzuweisung (Reproduktionsarbeit vs. Erwerbsarbeit), Was bedeutet Familie für dich? - verschiedene Lebensentwürfe, Gemeinschaft und Zusammenleben/Solidarität, Selbstbestimmung von Kindern (Adultismus), Recht auf Bildung, Wie lerne ich gut, wie lernen andere gut?

7. Einkaufen

Fokus Nachhaltigkeit: Kompetenz, globale Zusammenhänge zu analysieren und gesellschaftliche Handlungsebenen zu identifizieren, Kompetenz sich mit den Einflussfaktoren und eigenen Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext Einkauf und Ernährung auseinanderzusetzen und eigene

Entscheidungen vor diesem Hintergrund zu treffen (z.B. Gemüse selbst anbauen, Gemeinschafts- / interkulturelle Gärten nutzen), kritische Reflektion zu Wachstumspostulat und der Frage nach einem Guten Leben, Verbraucher_innenrechte und -pflichten kennen, bewerten und anwenden können

Mögliche Inhalte: Nachhaltige Kleidung und alternative Möglichkeiten (Flohmarkt, Second Hand etc.), Globaler Handel, Ressourcenverbrauch, Schadstoffe in Produkten (Kleidung, Lebensmittel, Möbel, Teppiche, Wandfarben), Recycling und Mülltrennung, Entsorgung von Müll (Elektroschrott weltweit etc.), Wohlstand und Armut, Nachhaltige Ernährung, Massentierhaltung, wer ernährt sich wie (vegan, kosher, vegetarisch, halal etc.)? Suffizienz: Nicht immer alles und noch mehr wollen müssen, Woher stammen die Lebensmittel? Energieverbrauch in der Produktion und dem Transport thematisieren, Vielfalt an Lebensmitteln und an Essgewohnheiten, Solidarität und Sharing Economy (Foren, Repaircafé), Verbraucher_innenmacht

8. Gesundheit

Fokus Nachhaltigkeit: Zusammenhang von Gesundheit und ökologischer & sozialer Nachhaltigkeit und Wechselwirkungen kennen, Wissen über den Zusammenhang von Umwelt und Gesundheit, Analyse des eigenen Lebensentwurfs und Kompetenz situationsabhängig Entscheidungen zu treffen, die die eigene Gesundheit betreffen (bspw. Ernährung, Mobilität, Sport etc.), Wissen über Sicherheits- und Gesundheitsaspekte im beruflichen Alltag, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen historischen und soziokulturellen Unterschieden im Kontext Gesundheit, aber auch im Kontext Geburt und Sterben/Tod, Wissen über Gesundheitssystem

Mögliche Inhalte: Umwelt und Gesundheit: Wert von Erholung und Bewegung im Grünen, Wissen über Schadstoffe, Gesundheitsrisiken (z.B. Feinstaub, Pestizide, Schadstoffe im Wohnraum), Leistungen der Krankenkassen, Bedeutung von Selbstfürsorge und Prophylaxe, alternative Heilmethoden, wie teuer ist Gesundheit für wen? Wer kann es sich leisten, gesund zu sein? Gesunde Ernährung und Reflektion von Körnernormen, Wer sagt eigentlich, dass andere krank sind? Was ist Krankheit, was ist Gesundheit? Sucht, Tod und Sterben, psychische Gesundheit, Resilienz, Achtsamkeit und Selbstfürsorge, Work-Life-Balance

9. Mediennutzung

Fokus Nachhaltigkeit: Möglichkeiten und Risiken moderner Mediennutzung kennen, Auseinandersetzung mit verantwortungsvoller Mediennutzung und Datenschutz, Wissen über Zusammenhänge von Ressourcenverbrauch und modernen Medien/Technik und eigenen Handlungsspielraum kennen und wahrnehmen, Auseinandersetzung über Presse- und Meinungsfreiheit (aktuell und historisch)

Mögliche Inhalte: Chancen und Herausforderungen moderner Medien/Technik, Wissen über Chancen, Risiken und Umweltaspekten von Internet-Shopping, Kommunikations-/Partizipationsmöglichkeiten (Foren, Petitionen, Netzwerke etc.), Presse- und Meinungsfreiheit, Neue Medien, Ressourcenverbrauch durch neue Technologien (Seltene Erden und andere Rohstoffe in Smartphones und Tablets etc.) und Gegenstrategien (Recycling von Rohstoffen in der Produktion, gebrauchte Waren kaufen etc.)

10. Mobilität

Fokus Nachhaltigkeit: Wissen über nachhaltige, ressourcenschonende Mobilität und Kompetenz, eigene Entscheidungen daraufhin zu analysieren, Wissen zu öffentlichem Nahverkehr und Sicherheit bei Nutzung und im öffentlichen Raum, Analyse von vielschichtigen Problemlagen nicht-nachhaltiger Mobilität und nachhaltige Alternativen erkennen, Wechselwirkungen mit anderen Handlungsfeldern erkennen und einbeziehen (bspw. Wechselwirkungen mit dem Bereich Ernährung, Arbeit, Wohnen), Einbeziehen sozialer Ungleichheiten in die Überlegungen zu Mobilität (Geschlechterverhältnisse und

Mobilität, Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten in Bezug auf Mobilität und Bewegungsfreiheit in Deutschland und der EU etc.)

Mögliche Inhalte: Mobilität und Klimawandel, Fahrrad als alternatives Verkehrsmittel, Nachhaltige Mobilität und Nachhaltiger Tourismus, Bewegungsfreiheit in Deutschland /EU: Wer kann wohin reisen? – Pass und Nationalität

11. Unterricht

Fokus Nachhaltigkeit: Wissen zu Bildungswegen und -einrichtungen und Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung, Wissen über verschiedene Bildungsansätze (insbesondere BNE und Globales Lernen), unterschiedliche Methoden kennen und einsetzen können, Konflikte ansprechen und gemeinsam bewältigen lernen, Gelerntes auf den eigenen Alltag anpassen können, eigene Lernziele formulieren können, Lernprozesse und -voraussetzungen kennen und einfordern lernen, unterschiedliche Perspektiven schätzen lernen, Anerkennung unterschiedlicher Wissensformen, diversitätssensible Kompetenz

Mögliche Inhalte: Bildungswege und -einrichtungen, Möglichkeiten der Unterstützung und Finanzierung durch Jobcenter, Stipendien etc., BNE, Diversity und Gender in die Didaktik, interkulturelle Unterrichtsformate, Kulturgeschichte statt Religion als Unterrichtsfach, Gewaltfreie Kommunikation, Anti-Diskriminierungsdidaktik, Globales Lernen, lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit im Bildungssystem

12. Wohnen

Fokus Nachhaltigkeit: Nachhaltigkeitsorientierte Nutzung von Energie, Wasser, Abfall kennen und Kompetenz, eigene Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren, Wissen über barrierearmes/ barrierefreies Bauen und Wohnen und eigene Handlungsspielräume nutzen, mögliche Schadstoffbelastungen im Wohnbereich kennen und identifizieren sowie damit verbundene Informations- und Beratungsmöglichkeiten, Wissen zu energetischer Sanierung, Auseinandersetzung mit lokaler und globaler Dimension von Wohlstand und Armut und den Zusammenhängen (bspw. Wohnungslosigkeit), Verschiedene Wohnformen und Lebensentwürfe kennen

Mögliche Inhalte: Effizienz und Suffizienz im Kontext Wohnen, energetische Sanierung: was ist das, warum wird das gemacht?, richtiges Heizen und Lüften, energieeffiziente Geräte und Beleuchtung, Wohlstand und Armut (Wohnungslosigkeit), Wissen über Wohngeldanspruch, Hartz IV Mietzahlung (bspw. Mietobergrenzen), Grundbesitzverhältnisse und deren Kritik (Gemeinschaftseigentumsformen), Verschiedene Wohnformen, Recycling von Möbeln etc., Schadstoffe im Wohnbereich und den Umgang damit

b) Ausgewählte Lehrmaterialien aus einer Gender- und Diversity-kritischen Nachhaltigkeitsperspektive⁴

Generell ist festzuhalten, dass der Zugang zu den Themen in den Unterrichtsmaterialien i.d.R. nicht integrativ auf eine Zusammenschau von sozialen, ökologischen und ökonomischen Aspekten hin angelegt ist. Es geht entweder um Umwelt, oder um etwas Soziales oder Kulturelles oder eben um Ökonomie/ Arbeit. Man könnte jedoch bspw. das Thema Bekleidung oder Energie/ Mobilität durchaus integrativ beleuchten.

Meist sind die jeweiligen Themen in den Lehrmaterialien zu wenig verknüpft und es mangelt an einer interdisziplinären Perspektive auf Themen – bspw. ist Arbeit eng verknüpft mit der Frage nach

⁴ Die ausführliche Analyse mit Verweisen auf die jeweiligen Lehrmaterialien findet sich in Anhang 2.

Geschlechterverhältnissen und der Aufteilung von Arbeit, mit sozialer Herkunft und Bildung. Solcherart Zusammenhänge wie z.B. auch zwischen Arbeitsverhältnissen, gesellschaftlichen Aufgaben und Geschlechterfragen kommen jedoch in den Lehrwerken nicht zur Sprache, bzw. werden nicht anhand von Anregungen zur Diskussion gestellt. Dies hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass gesellschaftliche Ungleichverhältnisse generell nicht besonders kritisch beleuchtet oder nicht thematisiert werden (s.u.).

Es fehlt zudem häufig eine historische und soziokulturelle Einbettung von Aspekten: bspw. haben Arbeiter_innenrechte und Gewerkschaften in Deutschland eine spezifische Geschichte und gesellschaftliche Bedeutung, die allerdings in den Lehrwerken nicht behandelt wird.

Umwelt- und Naturschutzaspekte und die damit verbundene gesellschaftliche Auseinandersetzung und Widerstände, wie bspw. zu Kohleabbau, Atomkraft oder öffentliche Großprojekte (wie Stuttgart 21) werden ebenfalls nicht aufgegriffen. Das Thema Erneuerbare Energien zumindest in einem Lehrwerk thematisiert und vereinzelt finden sich weitere Aspekte, wie Müllentsorgung in Wäldern, Waldsterben und Mülltrennung.

Eigene Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten sowie die Möglichkeit zivilgesellschaftlichen Engagements werden jedoch nur sehr selten thematisiert. Teilweise geschieht das im Zusammenhang mit der Erziehung und Schulbildung der Kinder und durch die Erwähnung von offiziellen Ämtern und Anlaufstellen. Allerdings werden zielgruppenspezifische Beratungsstellen für Kinder, ältere Menschen oder Menschen mit Behinderungen oder Anlaufstellen für Menschen, die Diskriminierungserfahrungen machen werden nicht benannt. Die Möglichkeiten an Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen zu partizipieren und sich vor Ort zu engagieren werden nicht als Thema oder Diskussion aufgegriffen.

Insgesamt mangelt es an der Darstellung und Thematisierung lokaler und globaler Zusammenhänge, bspw. im Kontext Ernährung, Ressourcenverbrauch und Mobilität. Somit findet kaum eine Thematisierung struktureller Ungleichheiten in Deutschland und anderen Regionen sowie deren Auswirkungen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene statt (bspw. Produktion von Kleidung und globale Handelsketten). Hier wäre es ebenso möglich globale Folgen und die unterschiedlichen Betroffenheiten von Klimawandel und Umweltzerstörung zu thematisieren und zu diskutieren.

In Kapitel 4 „Klima und Umwelt“ im Lehrwerk „Ja! Genau“ (B1/ Band 1) werden immerhin Aspekte von Umweltschutz und Nachhaltigkeit thematisiert. Allerdings wird hier ein weißer männlicher Klimaheld stilisiert. Hier könnten auch anders positionierte Personen firmieren, um zu vermitteln, dass Klima- und Umweltschutz jede_n etwas angeht und es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, an Entscheidungsprozessen und in Bewegungen zu partizipieren. Häufig werden in diesem Kontext ausschließlich die individuellen Handlungsoptionen adressiert (bspw. Mülltrennung, Energie sparen). Ergänzend hierzu wäre es möglich, die verschiedenen politischen, gesetzlichen, gesellschaftlichen Ebenen aufzuzeigen, auf welchen Entscheidungen getroffen und Veränderungen wirksam werden. Das in diesem Kontext aufgegriffene Thema Skifahren wirkt ebenfalls eher deplatziert. Zum einen können sich viele Menschen Skisport nicht leisten und zum anderen ist das Thema v.a. auch aus Klimaschutzgründen umstritten. Hier könnten ebenso gut andere Aktivitäten, wie Wandern oder Kanu fahren als Beispiele herangezogen werden.

Im gleichen Kapitel heißt es in einer Überschrift „Verzichten, um zu leben?“ (ebd.). Ein solcher Titel ist vor dem Hintergrund der Forderung nach Suffizienz und der Frage nach einem guten Leben für alle eher kontraproduktiv, da Verzicht häufig negativ konnotiert und mit Einschränkung, Rückschritt oder Verlust verbunden ist. Ein alternativer Aufmacher, wie bspw. die Frage „Wieviel brauchen wir, um gut zu leben?“ würde das Thema anders angehen und die Bedürfnisse der Menschen in den Mittelpunkt rücken.

Geschlechterverhältnisse

In den untersuchten Arbeits- und Kursbüchern wurde eine gendersensible Sprache entweder nur teilweise und nicht durchgängig oder überhaupt nicht verwendet. Ebenso war auffällig, dass sehr häufig geschlechterstereotype Geschlechterrollen reproduziert werden, indem bspw. in Darstellungen die Frau mit den Kindern beschäftigt ist und der Mann im Fitnessstudio trainiert, oder die Frau bäckt Kuchen, während der Mann Bier trinkt. Männer sind viel häufiger in aktiven Rollen und als Eltern werden fast ausschließlich Frauen adressiert. Ebenso werden sehr häufig geschlechterstereotype Berufe beschrieben oder dargestellt. Da gibt es dann Ärzte und Männer, die auf dem Bau arbeiten und Lehrerinnen und Hausfrauen. Gleichzeitig gibt es hier ebenfalls Brüche und vereinzelt andere Darstellungen, wenn bspw. eine Frau auch als Tischlerin abgebildet ist oder als Programmiererin arbeitet. Dennoch lässt sich insgesamt feststellen, dass die Lehrbücher häufig Klischees aufgreifen und bestätigen, gängige Bilder davon was „weiblich“ oder „männlich“ ist generalisierend wiederholen und eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlecht als gesellschaftlich konstruierte Kategorie und Hierarchien in Geschlechterverhältnissen ausbleibt. Somit werden bestehende Vorstellungen und Ungleichheiten reproduziert. Vor dem Hintergrund der Selbstinszenierung von Deutschland und anderen westlichen Ländern als Vorreiter_innen in Sachen Geschlechtergerechtigkeit und Emanzipation – immer in Abgrenzung zu anderen Regionen – wären hier Veränderungen mehr als angebracht. Beispielsweise könnten alternativ auch Männer beschrieben oder abgebildet werden, die etwas mit ihren Kindern unternehmen.

Heteronormativität & Kleinfamilie als Norm

Vor allem bei der Thematisierung von Lebensläufen, Visionen und Wünschen werden sehr heteronormative Bilder genutzt. Die Vielfalt von existierenden Lebensentwürfen beschränkt sich fast ausschließlich auf die Darstellung von Hetero-Paaren und den Alltag von Kleinfamilien. Ebenso werden Hochzeiten von Hetero-Paaren als Norm und erstrebenswert thematisiert. Das Thema alleinerziehende Menschen (in diesem Fall alleinerziehende Frauen) wird ausschließlich in einem Kursbuch aufgegriffen. Dennoch finden sich in keinem der Lehrwerke Homo-Paare oder -Hochzeiten, Kinder mit mehreren Eltern und andere Patchworkfamilien, Großfamilien und generationsübergreifendes Wohnen, etc. Dies führt dazu, dass Heterosexualität und Kleinfamilien als soziale Norm gesetzt und aufgewertet werden und Homosexualität und Lebensentwürfe abseits von Kleinfamilie als abweichend und unnormale gelten.

weißsein als Norm und Eurozentrismus

Vor allem vor dem Hintergrund, dass die Lehrmaterialien vor allem auch für Menschen mit Migrationsgeschichte entwickelt wurde, fällt auf, dass die abgebildeten Personen fast durchgängig *weiß* sind oder in Comics *weiß* dargestellt werden. Hier gibt es zwar Ausnahmen, allerdings sind die vorkommenden People of Colour und Schwarzen Menschen häufig mit ganz bestimmten Rollen verknüpft: bspw. Teilnehmende an Integrationskursen oder Mitwirkende bei sogenannten „Interkulturellen Festen“. Dies ist teilweise auch verbunden mit exotisierenden Zuschreibungen und rassistischen Darstellungen von Personen, die an koloniale Bilder anknüpfen. Auch die verwendete Sprache manifestiert teilweise Ausgrenzungen, vor allem, wenn Menschen mit Migrationsgeschichte und PoC in aktuellen Lehrmaterialien als „Ausländer“ bezeichnet werden. Darüber hinaus werden nicht mehrheitsdeutsch klingenden Namen häufig mit vermeintlich „anderer“ Nationalität und Herkunft in Verbindung gebracht oder mit stereotypischen Berufen.

Gleichzeitig gibt es ebenso Brüche, wie bspw. in einem Lehrwerk, in dem Kinder of Colour abgebildet sind ohne Verweis auf eine vermeintlich „andere“ Herkunft und Menschen mit nicht mehrheitsdeutschen Namen angesehene Berufe haben.

Darüber hinaus werden nur in einem der Lehrwerke nicht christlich-westliche Feiertage thematisiert. Ansonsten kamen in den analysierten Büchern ausschließlich deutsche und christliche Feste und Feiertage vor, deren Rituale sehr stereotyp geschildert werden.

Durch die einzige Beschreibung von schwarzen Kindern als arm und arbeitend oder die Darstellung von „Afrika“ als homogene Region, defizitär, ländlich, arm, unzivilisiert oder „afrikanischer“ Küche als exotisch werden koloniale und eurozentrische Perspektiven wiederholt und manifestiert.

Menschen mit Behinderungen und ältere Menschen

Ebenso wenig vielfältig sind die Lehrmaterialien in Bezug auf Menschen mit sichtbaren Behinderungen und/oder hinsichtlich des Alters der dargestellten Personen. Menschen mittleren und jüngeren Alters, ebenso wie Kinder werden häufiger dargestellt. Ältere oder alte Menschen sind jedoch nur sehr selten sichtbar.

Menschen mit Behinderungen, bzw. Menschen, die gesellschaftlich behindert werden, wie bspw. Rollstuhlfahrer_innen oder Menschen mit Gehhilfen werden kaum dargestellt. Eine Ausnahme sind Brillenträger_innen und eine Person im Rollstuhl, die ebenfalls älter und Bewohnerin eines Pflegeheims ist. Das ist begrüßenswert, verbindet jedoch Behinderung auch wieder mit Alter. Jüngere Menschen oder Kinder mit sichtbaren Einschränkungen kommen überhaupt nicht vor.

Insgesamt wird die deutsche Gesellschaft sehr homogen und nicht in seiner Vielfalt als Einwanderungsland, Menschen mit verschiedenem Alter, verschiedenen Bedürfnissen, Essensgewohnheiten, Herausforderungen etc. dargestellt. Die Gesellschaft in Deutschland wird in den Lehrwerken nicht wiedergespiegelt und bestehende Ausschlüsse werden auch hier reproduziert. Das Bild, welches vor allem neu in Deutschland Ankommenden hier gezeigt wird, ist somit einseitig und wiederholt gängige und diskriminierende Normen.

c) Ergänzungsmöglichkeiten

Wir haben zu den Themen in den Lehrwerken und im Rahmencurriculum einige Ergänzungen zusammengetragen, die uns im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit wesentlich erscheinen. Wir halten es darüber hinaus generell für sinnvoll und überlegenswert, inhaltlich stärker mit Spannungsfeldern zu arbeiten bzw. Dilemmata zur Diskussion zu stellen, wie z.B. die vom individuellen (Massen)Konsum geprägten Lebensstile vs. Nachhaltigkeitsorientierten Positionen zu Genügsamkeit, die gewinnmaximierte Verwertungsökonomie mit ihren Verlockungen, Zwängen und machtvollen Strukturen vs. nachhaltigkeitsorientierter Ansprüche und Haltungen, Bewusstsein/ Wissen vs. tatsächlichem Handeln. Zudem wäre es unseres Erachtens erstrebenswert, Botschaften mit Aufforderungscharakter als Zielperspektiven für die Nachhaltigkeitsthemen und deren didaktische Umsetzung zu formulieren (s.u.). Hierfür erscheint uns der Einsatz von entsprechenden Comics für empfehlenswert. Denn mit Bildergeschichten und Symbolen lassen sich Botschaften anders und leichter transportieren als mit reinem Text.

Im Folgenden stellen wir zunächst die zusätzlichen Themen mit Blick auf mögliche Botschaften und inhaltliche Kontexte vor. Im Anschluss daran zeigen wir exemplarisch an zwei Comic-One-Pager, wie Botschaften darüber vermittelt werden können. Diese Themen sollten u.E. in das Rahmencurriculum eingebunden und die Lehrwerke entweder in einer eigenen Lehreinheit oder integriert in passende bereits existierende Unterrichtseinheiten in den Lehrwerken mit aufgenommen werden.

Zusätzliche Themen

1. Neue Väter – neue Männer

Botschaften und Fragen mit Blick auf Nachhaltigkeit:

- Auch Männer wollen Teilzeit arbeiten und mit ihren Kindern mehr Zeit verbringen

- Männer engagieren sich ehrenamtlich für gesellschaftliche Veränderungen (urban gardening, für mehr Geschlechtergerechtigkeit, etc.)
- Weiblich, männlich und so weiter: gibt es eigentlich nur zwei Geschlechter?

Mögliche Kontexte: Väter beschreiben, die Teilzeit arbeiten und Kinder und/ oder alte Menschen betreuen; Männer vorstellen, die Hausarbeit machen und mit anderen Frauen und Männern gemeinschaftlich ehrenamtlich etwas tun (Nachbarschaftsgärten, Kochen,...), weitere Geschlechter abbilden, die nicht eindeutig männlich oder weiblich zuordenbar sind, um die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht aufzugreifen und um der Stereotypisierung und somit Limitierung von Geschlechterrollen entgegenzuwirken

2. Umwelt und Naturschutz (Mögliches Zusatzthema)

Botschaften, Aussagen und Spannungsfelder mit Blick auf Nachhaltigkeit:

- Menschen sind von Umweltveränderungen unterschiedlich betroffen (global und in Deutschland) → Umweltgerechtigkeit
- Weniger als 5% der Naturflächen stehen in Deutschland unter Schutz (findet keine Bewirtschaftung statt) vs. intensiv bewirtschafteten Flächen
- Umweltschutz gibt es politisch erst seit 1986
- Umwelt und Naturschutz brauchen Engagement
- Ohne Wirtschaftswachstum kein Umweltschutz?
- Die grüne, die essbare Stadt

Mögliche Kontexte: Problematiken: Plastik, Grundwasserverschmutzung (Wasch- und Putzmittel), Flächenverbrauch, Luftverschmutzung durch Mobilität, Energieverbrauch und Atomkraft, Die Deutschen und ihr Wald, Natur in der Stadt: Berlin als weltweit eine der grünsten Städte! Parkanlagen und Naherholung, grüne Lungen! Essbare Parks und Grünzonen, Naturschutz und Nationalparke: Konsens und Konflikte, wer mag welche Natur? Unterschiedliche Betroffenheit von Umweltverschmutzung („reiche“ Viertel mit viel Grün und „ärmere“ Viertel mit Industrie und hohen Emissionen etc.)

3. Werte und Wünsche

Botschaften und Fragen mit Blick auf Nachhaltigkeit:

- Welche Werte stehen einer nachhaltigen Entwicklung entgegen? Wie kann mit Zielkonflikten umgegangen werden?
- Nachhaltigkeit muss von allen mitgestaltet werden, braucht Einmischung
- Zivilgesellschaft ist wichtiger politischer Mitgestaltungsakteur
- Aushandlung und öffentliche und transparente Konfliktkultur sind Eckpfeiler demokratischer Entwicklung

Mögliche Kontexte: Geschichte der Nachhaltigkeit als zentrales Leitbild der deutschen Gesellschaft mit einem starken gesellschaftlichen Mit-Gestaltungs- und Transformationsanspruch (UN-Konferenzen, Einigung und Umsetzungskonflikte, lokale Mitgestaltungsmöglichkeiten); Anschlussfähigkeit in der Herkunftskultur der Migrant_innen (z.B. Schöpfungslehre christlicher Kirchen, im Islam), Thematisierung politischer Einmischung (Anti-AKW-Bewegung → Grüne Partei → Ausstieg aus der Atomkraft und Energiewende); Plurale Lebensformen und –entwürfe thematisieren, deutlich machen, dass das ein Prozess der Annäherung war (individuell und strukturell: Abschaffung des § 175, sex. Selbstbestimmung von Frauen (Schwangerschaftsabbruch), unter Beteiligung sehr vieler gesellschaftlicher Akteure (betroffenen Vertreter_innen, Kirchen, Wissenschaftler_innen, Sozialverbände, politische Parteien); Thematisierung der Aushandlungsfrage nach dem „Guten Leben“, Übertragbarkeit von Subsistenzwirtschaften und deren Naturnähe auf Deutschland

4. Politik und Demokratie

Botschaften und Fragen mit Blick auf Nachhaltigkeit:

- Demokratie bedarf dauernder aktiver Beteiligung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung!
- Regierungs- und Parteienarbeit und Entscheidungen müssen stets kritisch beobachtet und begleitet werden!
- Über Stadtentwicklung/ die eigene Umgebung kann mitbestimmt werden
- Umgang mit unterschiedlichen Interessen ist eine Herausforderung – Integration marginalisierter Interessen und „Gruppen“ eine gesellschaftliche Daueraufgabe
- Internationalisierung und Differenzierung von Gesellschaften: Potenziale und Fallstricke

Mögliche Kontexte: Kommunalpolitik und Partizipation, Wo und wie kann ich mich beteiligen? – Stadtteilpolitik (Quartiersmanager_innen, Runde Tische, Stadtratsarbeit); Zivilgesellschaft, Demokratie von unten (Transition Town; Gewerkschaftsarbeit, Umwelt- und Sozialverbände; Bürger-Initiativen, Parteien); Konflikte im Umgang mit sozialer Vielfalt (Kopftuchstreit, Verschleierung und Queere Menschen) und strukturelle Diskriminierung (Jobs, Wohnungssuche) aufzeigen

5. Klimawandel, Klimafolgen

Botschaften und Fragen mit Blick auf Nachhaltigkeit:

- Klimawandel geht jede_n etwas an (Asymmetrie zwischen Verursacher_innen und Betroffenen)
- Jede_r kann etwas tun, auch wenn nicht alle gleichermaßen zum Klimawandel beitragen
- Klimawandel und Klimafolgen sind Ausdruck und Ergebnis von gesellschaftlichen Machtverhältnissen
- Die am meisten verbrauchen, sind häufig am wenigsten von den Folgen betroffen

Mögliche Kontexte: Klimawandel an Alltagsrealitäten (auch aus den jeweiligen Herkunftsländern) erklären (global z.B. Zunahme an Überschwemmungen (USA, Atoll Inseln im Südpazifik und Waldbränden (Kanada), Verlust an Boden und Heimat (Zunahme der Sahelzone, Verwüstung, Südeuropa); unterschiedliche Betroffenheiten daran erklären und inwieweit sie mit gesellschaftlichen Verteilungs- und Machtfragen wechselwirken (Wessen Wohn- und Lebensraum wird durch Klimawandel eingeschränkt? Wer ist von Bodenverlust am meisten betroffen?), Ressourcengerechtigkeit

Einsatz von Comics im Rahmen der Integrationskurse

Die Attraktivität der Comics für das Erlernen von Fremdsprachen oder Vermittlung von bestimmten Kompetenzen besteht zum einen darin, dass Comics oder graphische Literatur insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen zumeist beliebt sind. Comics und Graphic Novels finden ihre Leser_innen in allen gesellschaftlichen Milieus und Bildungsschichten. Bildergeschichten sind nicht auf eine spezifische Interessengruppe festlegbar. Zusätzlich erleben Comics derzeit einen Attraktivitätsschwung durch das Aufkommen von Graphic Novels als „literarische Neuauflage“ bzw. stärker auf „ernste gesellschaftskritische“ Themen ausgerichtete Darstellungsform. Diese Beliebtheit von graphischer Literatur steigert die Motivation und erleichtert somit den Einstieg in die Lernsituation (Cary 2004: 11ff.; 19f.).

Zum anderen wird in dem Einsatz von Comics eine Möglichkeit gesehen, mit den sich wandelnden Kommunikationsanforderungen des 21. Jahrhunderts, zu denen vor allem die Digitalisierung der Kommunikation und die damit einhergehende nicht-lineare Form der Übertragung von Informationen gehören, Schritt zu halten (Monnin 2010: XV). Darüber hinaus resultiert die ikonische Repräsentation von Situationen, Konzepten, Personen in einem affektiven Engagement der Lernenden in die dargestellten Inhalte und steigert, gerade beim Erlernen von Fremdsprachen, die

Verständlichkeit. So können Wörter und Ausdrücke nicht nur in ihrer abstrakten Form als gesprochenes oder geschriebenes Zeichen, sondern auch als ikonisches und in eine konkrete Situation eingebettetes Zeichen erfahren und angeeignet werden (Cary 2004: 22f.).

Bilder, v.a. ihre skizzenhafte oder überzeichnete Verfremdung ermöglichen nicht nur die Auseinandersetzung mit emotional heiklen Themen, sondern können darüber ebenfalls hoch komplexe Zusammenhänge auf Kernaussagen reduziert transportieren. All dies macht den Einsatz von Comics auch für die Vermittlung/ Debatte von Nachhaltigkeitszusammenhängen und Umweltthemen für verschiedene Zielgruppen interessant. In Gesprächen mit Teilnehmer_innen von Integrationskursen, die im Rahmen der hier vorliegenden Machbarkeitsstudie geführt wurden, haben diese auch auf die Attraktivität und den Vorteil von Bildern und Bildgeschichten v.a. im Zusammenhang mit dem Erlernen einer neuen Sprache und insbesondere bei geringen Deutschkenntnissen hingewiesen (s.u.).

Comic-One-Pager im Rahmen von Integrationskursen könnten dazu beitragen, eine Übersetzung abstrakter nachhaltigkeitsrelevanter Themen in einen alltagsbezogenen Kontext zu leisten. Damit könnten zum einen allgemeine Begriffe, wie „nachhaltiger Konsum“, „Gleichberechtigung der Geschlechter“, „Gender“, „zivilgesellschaftliches Engagement“ konkreten Situationen und lebensweltlichen Problemlagen zugeordnet werden. Zum anderen könnte darüber die Thematisierung von Handlungsspielräumen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und den damit verbundenen Ambivalenzen begünstigt werden. Mit den Möglichkeiten, über Comics erleichtert Botschaften und Haltungen transportieren sowie Ambivalenzen, Widersprüche und Spannungslagen zur Diskussion stellen zu können, eignen sie sich nicht nur für einen Einsatz in Sprachkursen, sondern auch als Bestandteil des Orientierungskurse. Generell wäre u.E. zu überlegen, besonders in diesem Teil verstärkt auf Nachhaltigkeit einzugehen.

Für die Machbarkeitsstudie wurden Comic-One-Pager beispielhaft für zwei Themen erstellt: Einkaufen sowie Neue Väter – neue Männer. Die Comics sind als Ergänzung zu Unterrichtseinheiten konzipiert und daher auf eine Seite begrenzt worden. Sie vermitteln jeweils eine Kernbotschaft anhand einer Alltagssituation. Sie bieten jedoch keine einfache Handlungsempfehlung an, sondern weisen vielmehr auf die Ambivalenzen der möglichen Lösungen hin und regen so zu einer Diskussion an.

Der Comic-One-Pager zum Thema Neue Väter – neue Männer zeigt einen Vater mit seinen zwei Kindern in einer Eisdielen. Indem sie die zentralen Figuren der Erzählung sind, wird die Aufmerksamkeit auf das selten in den Medien vertretene Bild des Vaters gelenkt, der Care-Tätigkeiten nachgeht. Im Verlauf der Erzählung können Leser_innen feststellen, dass neue Väter mit strukturellen gesellschaftlichen Problemen konfrontiert werden, die sich im Alltag bspw. darin zeigen, dass Wickeltische in Läden bzw. Restaurants vor allem mit Blick auf Mütter eingerichtet werden.

Man könnte darüber hinaus hier auch noch am Beispiel Einweg- vs. Stoffwindel das Dilemma Müll, Zeitersparnis, Bequemlichkeit, Organisation, wahre Preise etc. diskutieren. Das stark narrativ in die Szene gesetzte Bild eines sorgenden Vaters wird am Ende durch das Gespräch mit der Tochter als auch durch die das Bild dominierenden Mütter mit Kindern relativiert:



Abb.1: Comic-One-Pager „Neue Väter – neue Männer“

Der Comic zum Thema Einkaufen fokussiert auf den Zusammenhang zwischen individuellen Konsumententscheidungen und Arbeitsbedingungen an entlegenen Produktionsorten. Durch die im Comic dargestellte Unterschriftenaktion vor einem fiktiven Bekleidungsladen werden die Protagonist_innen mit den (nicht-nachhaltigen) Auswirkungen der komplexen Verknüpfungen zwischen den Kaufenden und den Produzierenden konfrontiert. Die Erzählung thematisiert auch Handlungsempfehlungen (Unterstützung einer Petition an das Bekleidungsunternehmen) und die ambivalenten potentiellen Folgen der empfohlenen Handlungen. Damit wird zum einen eine

Grundlage für weitere Diskussionen geliefert und zum anderen ein Angebot einer „Patentlösung“ vermieden, was mit Blick auf die Diversität der Lebenserfahrungen und -Bedingungen der potentiellen Teilnehmer_innen der Integrationskurse von Vorteil ist.

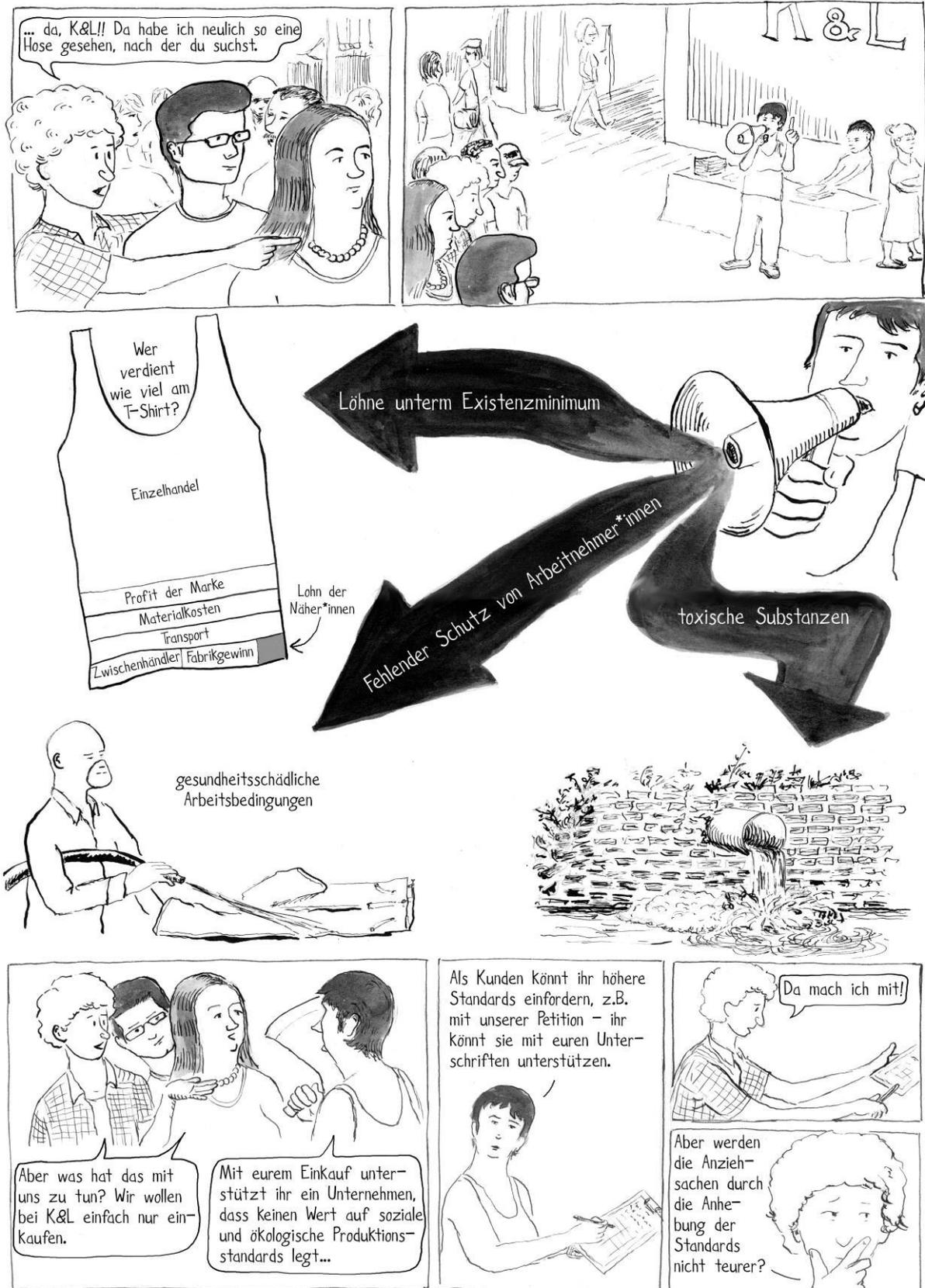


Abb.2: Comic-One-Pager „Einkauf bei K&L“

3) Zusammenschau und Synopse von Evaluationsstudien

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Recherche und Analyse aktueller Studien zu Integrationskursen und deren Wirksamkeit, Erfolgsquoten und der besonderen Lernsituation zusammengefasst. Es gibt in diesem Bereich einiges an Literatur, was wir in unserer Analyse nicht umfassend berücksichtigen konnten. Wir beziehen uns auf einige zentrale Studien, die ebenfalls die Perspektive der Kursteilnehmer_innen berücksichtigen.

Die Personen, die an einem Integrationskurs freiwillig oder verpflichtend teilnehmen, stellen keinesfalls eine homogene Gruppe dar. Vielmehr finden sich hier Menschen zusammen, die sich aufgrund ihres Alters, ihres Bildungshintergrunds, ihrer sozialen und finanziellen Stellung und ihrer Herkunft unterscheiden. Ebenso heterogen sind die jeweiligen Erfahrungen, Geschichten, die Motivationen in Deutschland zu sein, die Sprachkenntnisse, Kompetenzen und vieles andere. In den letzten Jahren nahmen bspw. vermehrt EU-Bürger_innen aus Spanien, Griechenland und neueren EU Staaten an den Kursen teil. Seit Anfang 2015 ist ein großer Anteil der Kursteilnehmenden aus Krisengebieten (im 1. Halbjahr 2015 machten syrische Geflüchtete die größte Gruppe in den Kursen aus). Die Zahl der Geflüchteten, die Ansprüche auf einen Integrationskurs haben, steigt zudem mit der Beendigung der dreimonatigen Einstiegskurse an. Die Einstiegskurse waren ein Sonderangebot für Geflüchtete der Bundesagentur für Arbeit, welches jedoch bereits im März 2016 ausgelaufen ist. Seitdem werden vorrangig die regulären Integrationskurse angeboten. Somit nehmen sehr verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Geschichten und Visionen an einem sehr einheitlichen Integrationskurs teil. (Schroeder 2016)

Im Zuge der Entwicklung des o.g. Rahmencurriculums von einer vom BAMF beauftragten Arbeitsgruppe am Goethe-Institut wurden drei Teilnehmer_innen-Typen differenziert. Daraus folgte jedoch kein Vorschlag für ein entsprechend differenziertes und abgestuftes Kursangebot. Stattdessen wurde sich darauf geeinigt, mit Binnendifferenzierung zu arbeiten, welche sich jedoch kaum in den Lehrmaterialien wiederfindet. (Schroeder/Zakharova 2015)⁵

Es ist vor diesem Hintergrund sehr zu begrüßen, dass dennoch i.d.R. von den Bildungsinstitutionen eine Reihe von Spezialkursen für unterschiedliche Bedürfnisse, Kontexte und Sprachniveaus angeboten werden. Allerdings wäre es u.E. wünschenswert deren Anteil am Gesamtangebot der Integrationskurse zu erhöhen. Fraglich ist hierbei auch, inwieweit das Primat der Wirtschaftlichkeit insbesondere in ländlichen Gebieten das Zustandekommen von Spezialkursen verhindert und ob das Angebot tatsächlich die Bedürfnisse der Adressat_innen trifft. (ebd.)

In den vergangenen elf Jahren haben ungefähr 1,2 Millionen Menschen an einem Integrationskurs teilgenommen, wobei laut Statistik stets nur etwa fünfzig Prozent der Teilnehmenden den Abschlusstest machen und weniger als sechzig Prozent der Menschen, die am Test teilnehmen, diesen auch mit dem entsprechenden Niveau bestehen, um „ausreichend Sprachkenntnisse“ vorzuweisen (Schroeder 2016). Inzwischen kann auch ein Zertifikat erhalten, wer ein niedrigeres Kompetenzlevel erreicht (A2, „hinreichend deutsche Sprachkenntnisse“). Allerdings hat die Einstufung in A2 keine rechtlichen Belange und es ist unklar, ob Teilnehmende dadurch Vorteile haben (Schroeder/Zakharova 2015). Hinzu kommt, dass die Integrationskurse bei Sprachniveau B1 enden. Um eine gleichberechtigte Teilhabe, (Weiter-)Bildung, Berufswahl und Karriere zu ermöglichen bedarf es nach Expert_innen-Meinung allerdings einer freiwilligen Sprachförderung bis mindestens C1 (Stein 2014, S. 182).

⁵ Zu mangelnder Differenzierung in Alphabetisierungskursen siehe auch Stein 2014, S. 182f.

Im März 2016 resümiert Schroeder in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung, dass es an einem „schlüssigen Gesamtkonzept für die Sprachvermittlung“ mangle und grundlegende Reformen notwendig wären: Einerseits wäre eine Differenzierung der Kurse und Curricula vonnöten, die der Heterogenität der Teilnehmenden Rechnung trägt. Zudem sollte der Abschlusstest als einziges und enges Kursziel reflektiert werden, da sehr viele Teilnehmenden ebendieses nicht bestehen. Darüber hinaus schlägt Schroeder vor, dass die Integrationskurse mit weiterführenden und berufsbegleitenden Sprachkursen verknüpft werden. Andererseits wären jedoch auch Reformen notwendig, die die Ausbildung der Lehrenden betreffen, um die Qualität der Kurse aufrecht zu erhalten sowie eine langfristige Finanzierung der Träger, um die angemessene Bezahlung und eine sozialversicherungspflichtige Anstellung der Dozent_innen zu gewähren. (Schroeder 2016)

Im Rahmen ihrer Dissertation „Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung“ hat Veronika Zimmer anhand von Interviews mit Teilnehmenden analysiert, welche Komponenten von Integrationskursen im Grenzdurchgangslager Friedland inkludierend bzw. exkludierend wirken. Die Interviews wurden mit Kursteilnehmenden aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion (UdSSR) in zwei unterschiedlichen Integrationskursen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten während des Kursablaufes durchgeführt. Laut Zimmer hat die Unterbringung in einem Durchgangslager mit reglementiertem Alltag, wenig Handlungs- und Bewegungsautonomie und dem Entzug von Wahlmöglichkeit Auswirkungen auf Lernprozesse von Teilnehmer_innen an Integrationskursen in Friedland (Zimmer 2013: 78ff.).⁶

Die Inhalte des Integrationskurses und insbesondere des Orientierungskurses, welche Demokratie, Meinungsfreiheit und Handlungsfreiheit, freie Berufswahl thematisieren und auf die Sozial- und Rechtsstaatlichkeit von Deutschland fokussieren, stehen im Widerspruch zu der Lebensrealität vieler Geflüchteter und anderer zugewanderter Menschen, welchen hier keine Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Wahlfreiheiten eröffnet werden, bspw. in Bezug auf Bewegungsfreiheit, Arbeitswahl, etc. Vielmehr seien die Teilnehmer_innen „[...] ihren ersten Erfahrungen in Deutschland nach, der Willkür der Beamten ausgesetzt und überlassen.“ (Zimmer 2013: 141)

Das Wohnumfeld spielt somit eine zentrale Rolle: Durch die Unterbringung in einem Durchgangslager, in welchem die Teilnehmenden abgeschottet und zusammen mit gleichsprachigen Menschen untergebracht sind, fehlen die Möglichkeiten das im Sprachkurs Gelernte im alltäglichen Leben anzuwenden und zu üben. Obgleich die interviewten Personen nach den Kursen selbstständig mit den zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien weiterlernen, wird der Lernprozess durch die mangelnde Sprachpraxis, aber ebenso durch die unzureichend lernfreundliche räumliche Situation in der Unterbringung, beschränkt und führt zu Frustration und Resignation. (Zimmer 2013: 99f.)

Ein weiterer Aspekt, welcher durch die Studie von Zimmer deutlich wurde, ist die mangelnde didaktische und zielgruppenorientierte Differenzierung der Kurse. Die in Friedland angebotenen Kurse sind ausschließlich in zwei Niveaustufen aufgeteilt – Alphabetisierungskurs und allgemeiner Integrationskurs. Allerdings wäre bspw. eine Differenzierung nach Alter notwendig, da unter den Befragten vor allem ältere Teilnehmer_innen langsamer lernen, länger benötigen um in Lernprozess einzusteigen und teilweise körperliche Beschwerden haben, die Lernprozesse hemmen. Ebenso wichtig wäre eine Differenzierung nach Lerntypen und nach Sprachniveau, um der heterogenen Kompetenzen und Voraussetzungen der Menschen gerecht zu werden. (Zimmer 2013: 117)

Zudem kritisiert Zimmer die teilweise sehr schematischen Lehrmaterialien sowie die starre Einhaltung des Curriculums und Einengung auf prüfungsbezogenes Lernen, da somit einerseits die selbstständige und alltägliche Sprachpraxis zu kurz komme und es mehr Zeit bräuchte, um sich neue

⁶ Siehe hierzu auch Yazdani 2014, S. 221 & 249.

Vokabeln, Themenfelder und Semantiken anzueignen. Andererseits gehe durch die strengen Vorgaben und die Engführung auf Prüfungen die „pädagogische Autonomie, die in der Theorie der Erwachsenenbildung gefordert wird“ verloren, indem Lehrkräfte didaktisch und thematisch eingeschränkt werden. (Zimmer 2013: 127f.)

„Für einen zielgruppenorientierten Unterricht brauchen die Dozenten ein offenes Curriculum, das Raum für die Berücksichtigung der Interessen der Lerngruppe lässt – verbunden mit dem angestrebten Lernziel –, und ein reichhaltiges Repertoire von im Unterricht flexibel einsetzbaren Materialien, Methoden und Lernstrategien.“ (Zimmer 2013: 139)

In einer Studie von Keyghobad Yazdani (2014) waren sich die meisten Befragten einig darüber, dass es wichtig wäre Räume und Gelegenheiten zu schaffen, in und bei welchen die Anwendung der Sprache praktiziert werden kann. Dies wurde auch in anderen Studien bekräftigt (Esser 2000: 304ff., 2001: 6, 68f.; Bade 2001: 45). Die Voraussetzung für das Gelingen eines Zweitspracherwerbs ist der Zugang zu Interaktionen und Konversationen in der Zielsprache. In diesem Zusammenhang wird auch häufig auf die Schlüsselrolle des Zugangs zum Arbeitsmarkt und die zentrale Rolle von Erwerbsarbeit genannt. (Yazdani 2014)

4) Auswertung der Befragung verschiedener Akteure

Zur Ermittlung der individuellen Zufriedenheit der Teilnehmenden und ihren Anregungen sowie derjenigen der Kursleiter_innen zur Verbesserung von Integrationskursen und dem Einbau von Nachhaltigkeitsthemen wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt und ausgewertet. Aufgrund der Neuorientierung und der Verschiebung des Fokus der Machbarkeitsstudie auf die Zeit zwischen und nach den Sprachkursen wurden darüber hinaus einige lokale Institutionen und NGO-Vertreterinnen aus dem Nachhaltigkeitsbereich zu den Möglichkeiten einer angemesseneren Einbindung von Neubürger_innen befragt. Die Interviews wurden mit zwei Kursleiter_innen der VHS Lüneburg, einer Programmleiterin der VHS Lüneburg, vier Personen, die Menschen mit einem abgeschlossenen Integrations- oder Flüchtlingskurs über Berufseinstiegsmöglichkeiten beraten (VHS-Projekt TAF, Agentur für Arbeit, Lüneburg, JobCenter Lüneburg), mit Teilnehmer_innen von Integrationskursen (8 Frauen und 5 Männer) sowie der Generalsekretärin des DNR e.V., Mitglieder von Umweltjugendverbänden geführt. Darüber hinaus fand ein Kurzgespräch mit dem Leiter der VHS Region Lüneburg zu spezifischen Fragen der Fortbildung statt.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich größtenteils auf die Aussagen der Befragten.

In Lüneburg durchlaufen jährlich ca. 400 Menschen einen Integrationskurs. Darüber hinaus gibt es seit Herbst 2015 auch sog. Geflüchtetenkurse, die über Sonderprogramme beantragt werden müssen (z.B. über den Europäischen Sozialfonds). Dort dürfen Asylsuchende aus spezifizierten Ländern, mit einer realen Chance auf Anerkennung (u.a. aus Syrien, Iran, Irak, Eritrea) auch ohne Aufenthaltstitel einen Sprachkurs absolvieren. Dies findet in ähnlicher Weise überall in Deutschland statt.

Die Kurse gliedern sich in 600 Unterrichtseinheiten (UE) Sprachkurs und 60 UE Orientierungskurs. Am Ende des Basissprachkurses nach 300 UE wird anhand eines Zwischentests der bisherige Lernprozess und Sprachstand überprüft, vor allem zur Kontrolle von Lernstrategie und Lernfortschritt. Am Kursende findet dann die B1-Prüfung statt. Der sich anschließende Orientierungskurs endet mit dem sog. Einbürgerungstest. Wer die B1-Prüfung nicht bestanden hat, kann noch einmal 300 UE beantragen. Zusätzliche Stunden müssen eventuell ein weiteres Mal durchgefallene Teilnehmer_innen selber bezahlen.

Nur wer die B1-Prüfung bestanden hat, kann die deutsche Staatsbürgerschaft beantragen. Davon sind meistens Frauen negativ betroffen. Da ihre Schulbildung in vielen Ländern oft wesentlich schlechter und kürzer war als die der Männer (der Anteil der Frauen unter den Analphabeten ist besonders hoch), haben sie häufig größere Schwierigkeiten mit der neuen Sprache als die meisten Männer. Die Frauen haben wesentlich mehr Fehlzeiten als die Männer, weil sie zuhause bleiben, wenn die Kinder krank sind oder aus anderen Gründen nicht in die Schule/ den Kindergarten gehen können. Inwieweit Fehlzeiten durch eine Kinderbetreuung aufgefangen werden könnten, bleibt im Rahmen dieser Befragung unklar, sollte jedoch untersucht werden. Eine organisierte Kinderbetreuung ist nur unter bestimmten Bedingungen möglich, in Lüneburg gibt es seit geraumer Zeit keinen Kurs mehr, für den Kinderbetreuung angeboten wird.

Von den 13 befragten Kursteilnehmer_innen haben nur 30% den B1-Test sofort bestanden, nur einige haben die Wiederholungsstunden genutzt (kein Platz erhalten, gesundheitliche Gründe...).

Alle fanden die Kurse gut und hilfreich. Die Themen gelten als sinnvoll und letztlich nicht so wichtig, denn das eigentliche Interesse ist der der Spracherwerb. Mehr Gesundheitsthemen fänden viele gut. Dass Umweltschutz in Deutschland eine Rolle spielt und wie z.B. Mülltrennung funktioniert, scheint allgemein bekannt zu sein. Wo und wie man sich einmischen kann, wenn man Ideen zur Gestaltung des unmittelbaren Wohnumfelds hat oder, wenn einem etwas nicht passt, ist zumindest einigen auf Nachfrage hin klar. Ob sie das auch tun würden, bleibt unklar. Die als nicht ausreichend empfundenen Sprachkenntnisse scheinen dabei eine wesentliche Hürde darzustellen. Einige scheinen zumindest grobe Kenntnisse über politische Zusammenhänge zu besitzen, auch wenn die Fachbegriffe meist nicht verfügbar sind (Kommunalpolitik, Parteienamen, Parlament etc.). Den wenigsten ist jedoch offenbar bewusst, wie zivilgesellschaftliche Einmischung oder Mitgestaltung in Deutschland funktioniert und was sie bedeutet. Manche scheinen eine Vorstellung davon zu haben, erklären jedoch ihre Schwierigkeiten, dies verbal auszudrücken. Im Vergleich zu einem Schulbesuch, wo Werte, kulturelle Praktiken und Regeln des aufnehmenden Landes eher auch implizit und indirekt erfahren und eingeübt werden können, bieten dies ein oder mehrere Sprachkurse nicht. Das wird von einigen bedauert. Sie wünschen sich modulartig aufgebaute Veranstaltungen im Block, wo am Stück intensiv gelernt werden kann und wo aufbauend oder ineinandergreifend verschiedene Themen und auch so etwas wie politische Kultur etc. vermittelt werden könnte. Auch käme ein Interesse an dem Neuen und dem, wie hier Freiheit und andere Themen verhandelt würden, vor allem durch das Erleben können. Gut fänden auch einige, wenn man für ein oder zwei Monate wo hingehen könnte, wo man das praktizieren und erfahren könnte.

Bilder zu nutzen sowie Bildergeschichten finden alle ausgesprochen sinnvoll. Sie erleichtern das Verständnis und lockern auf. Alle halten den Kontakt und das Miteinander in den Sprachkursen für besonders hilfreich zum Sprachenlernen. Viele wünschen sich mehr und öfter deutsch zu sprechen, finden es aber auch wichtig im Kurs schreiben und Grammatik zu lernen. Die Kurspausen bedeuten für die meisten einen Stopp im Deutschlernen. Nur in Ausnahmefälle wird privat und individuell weiter geübt. Mit den eigenen Kindern Deutsch zu lernen oder mit deutschen Nachbar_innen zu sprechen sind dann i.d.R. die einzigen Sprechmöglichkeiten.

Alle Akteure waren sich mehr oder weniger darin einig, dass eine Pause zwischen den verschiedenen (weiterführenden) Sprachkurs- oder berufsvorbereitenden Angeboten kontraproduktiv sowohl für die Pflege und Weiterentwicklung des Sprachvermögens als auch für die Integration in die Gesellschaft und Teilhabe an ihren Möglichkeiten ist. Nach Aussage der befragten Teilnehmer_innen reicht das Spektrum der Wartezeit zwischen einem Monat und einem Jahr. Die meisten berichteten von einer Wartephase von drei bis fünf Monaten, in denen sie mehr oder weniger abgeschnitten von deutschsprechenden Kontakten waren. Einige wenige versuchten in dieser Zeit eigeninitiativ sich

Deutsch-Lern-Möglichkeiten zu organisieren (über Angebote der Willkommensinitiative oder über private Vermittlung).

Eine Möglichkeit, in dieser Zwischenphase über eine Art Praktikum weiter deutsch praktizieren zu können und Deutsche kennenzulernen, würde von allen begrüßt werden. Die befragten Frauen machten jedoch auch klar, dass dies aufgrund der Kinder, für die offenbar ausschließlich sie zuständig sind, nur vormittags möglich wäre. Angebote in den Abendstunden (nach 19 Uhr) könnten (und wollten) sie nur in Ausnahmefällen wahrnehmen. Die Frauen gaben weiterhin an, alle arbeiten zu wollen, dafür aber ihre Sprachkompetenzen verbessern müssten und wollten. Einige machten auf Nachfrage hin deutlich, dass sie durchaus Interesse hätten, an gesellschaftlicher Gestaltung z.B. ihres unmittelbaren Umfeldes aktiver mit zu wirken, aber nicht so genau wüssten, wie man das angehen kann. Den befragten Frauen ist mehrheitlich unklar, an wen sie sich nach dem erfolgreichen Abschluss ihres Sprachkurses (oder Weiterbildungskurses) wenden müssen. Sie kennen das Jobcenter und die Agentur für Arbeit, die bestehenden Beratungsstrukturen und Netzwerke sind ihnen i.d.R. nicht geläufig. Sie geben nahezu ausnahmslos an, Hilfe zu benötigen, um eine Arbeitsstelle zu finden.

Die befragten Männer gaben ebenfalls alle an, dass das vorrangige Ziel sei, einen Zugang zum Arbeitsmarkt in Deutschland zu bekommen. Angebote, die dies erleichtern, wie ein Praktikum in der Wartezeit zwischen den Kursen oder andere Möglichkeiten, um die Sprache zu praktizieren, würden gerne angenommen. Für die befragten Männer wäre ein Praktikum auch ganztags möglich. Angebote in den Abendstunden waren auch bei den männlichen Befragten nicht favorisiert, da hier Zeit mit Freund_innen und Familie wichtig wäre. Zudem empfanden die männlichen Befragten die Angebote an Sprachkursen zu kurz und zu wenig ausreichend, um mit den erlangten Sprachkenntnissen in Deutschland Arbeit finden zu können, obgleich die befragten Kursteilnehmer alle bereits sehr gut englisch sprechen. Es fehle vor allem an der täglichen Praxis, da es leichter falle, sich mit Bekannten und Freund_innen in Deutschland auf Englisch zu verständigen.

In Lüneburg gibt es inzwischen einiges an Beratungsstrukturen zum Übergang in den Beruf. Diese sind mehr oder weniger gut miteinander vernetzt. Die meisten besitzen vielfältige Kontakte zu Unternehmen vor Ort. Einige Geflüchtete arbeiten ehrenamtlich bei insbesondere Sportvereinen, der Tafel und in der interkulturellen Garteninitiative der Willkommensinitiative mit.

Derzeit laufen Planungen für die Einrichtung einer „Servicestelle Praktikum“ bei der Agentur für Arbeit, mit dem Ziel, die Zeit nach einem Sprachkurs produktiv durch ein Praktikum bei einem ortsnahen Unternehmen zu nutzen. Mit Unterstützung der Volkshochschule Lüneburg (Projekt „Teilhabe am Arbeitsmarkt von Flüchtlingen“) soll die Servicestelle am Schnittpunkt von Arbeitgebern, geflüchteten Menschen und dem gemeinsamen Arbeitgeber-Service von Arbeitsagentur und Jobcenter dabei unterstützen, regionale Arbeitgeber und an Praktika interessierte Flüchtlinge zusammenzuführen. Die Zusammenarbeit mit oder Vermittlung von Menschen in nachhaltigkeitsorientierte Organisationen der Zivilgesellschaft ist hierbei bislang nicht vorgesehen. Die Befragten aus den jeweiligen Einrichtungen halten dies jedoch für eine weitere wichtige Möglichkeit und zeigten großes Interesse an einer Kooperation u.a. auch mit der Perspektive, Nachhaltigkeits-NGO als potentielle Praktikumsorte mit in den Blick zu nehmen. Hier gäbe es also bereits eine Anknüpfungsoption und Verstetigungsstruktur für Projekte, wie sie in einem weiterführenden Verbändeprojekt initiiert und erprobt werden könnten.

5) Fazit und Anregungen für das weitere Vorgehen

Die Ergebnisse aus den im Kap. 3 gestreiften Evaluationsstudien sowie den Recherchen und Interviews der vorliegenden Machbarkeitsstudie machen deutlich, dass es für eine transkulturelle Weiterentwicklung unserer Gesellschaft unabdingbar ist, dass Neubürger_innen Sprache,

gesellschaftliche Gepflogenheiten, Pflichten und Rechte sich „in situ“ aneignen können. Es bedarf sowohl einer „sozial und sprachlich anregende(n) Umgebung“ als auch der „Praktizierung informellen und selbstgesteuerten Lernens“, um solcherart Lernprozesse gelingend und erfolgsversprechend für alle Beteiligten zu ermöglichen (Zimmer 2013: 109). Aus einer Nachhaltigkeitsperspektive spielt dabei neben dem Zugang zum Arbeitsmarkt die Einbindung in die Zivilgesellschaft und die Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungen eine Schlüsselrolle, um sich als Teil der Gesellschaft zu verstehen.

Wir halten folglich die Frage, wie eingewanderte Neubürger_innen zivilgesellschaftliche Mitgestaltung sowohl mit Blick auf Strukturen, Prozesse und Schwierigkeiten als auch bzgl. des darin innewohnenden Veränderungspotenzials kennenlernen, erproben und sich aneignen können, für entscheidend auf dem Weg hin zu einer nachhaltigkeitsorientierten Gesellschaft. Denn darüber kann Demokratie und die hier in Deutschland praktizierte Auseinandersetzungskultur greifbar, können Werte, Widersprüche und Spannungsverhältnisse erlebbar und Mitgestaltung erfahrbar werden. Es braucht dafür geeigneter „transkulturelle Erprobungsräume“ und Konstellationen, die jedoch nicht als pädagogische künstliche Welten extra geschaffen werden müssen. Vielmehr geht es dabei um eine sinnvolle produktive Einbettung in bereits vorhandene zivilgesellschaftliche Strukturen und Prozesse mit Alltagsbezug.

Wir schlagen für das weitere Vorgehen vor, solche transkulturellen Räume in projektförmigen Aktivitäten mit zivilgesellschaftlichen nachhaltigkeitsorientierten Organisationen (ZNO) vor Ort zu erschließen, in denen Neubürger_innen in einer Art Praktikum, Projekte gemeinsam mit Engagierten in ZNO zu spezifischen nachhaltigkeitsrelevanten Aspekten planen und durchführen. Zum Praktikum werden von einer lokalen Bildungsinstitution (z.B. VHS) oder der zuständigen IHK jeweils unterstützende Begleitkurse angeboten, die Zusatzqualifikationen ermöglichen (z.B. zum Projekt- und/ oder Daten-, Veranstaltungsmanagement, zur medialen Öffentlichkeitsarbeit, zu handwerklichen Bereichen wie Garten-/ Gemüsebau, Radtechnik, Schneidern, Floristik, Kosmetikerherstellung etc.). Für diese Kurse kann ein Zertifikat erworben werden, das wiederum einen Zusatznutzen bei der Arbeitssuche bietet.

Von einem solcherart **Transkulturellen Praktikum in zivilgesellschaftlichen nachhaltigkeitsorientierten Organisationen (TraPiZ)** profitieren alle beteiligten Akteure in vielfacher Weise:

- Die immigrierten Neubürger_innen lernen durch das Praktizieren in einem alltagsrealen Kontext anders Deutsch als in ausschließlich pädagogisierten Räumen. Sie knüpfen Kontakte mit deutschen Mitbürger_innen, lernen „by doing“ zivilgesellschaftliche Einmischung als wesentliches demokratisches Element sowie die dabei wirkenden politischen Strukturen und Verhältnisse vor Ort kennen. Sie haben darüber hinaus die Möglichkeit, das, was in situ erfahrbar wird, durch ein zusätzliches Kursangebot zu vertiefen, was wiederum die Arbeitsplatzsuche und/ oder Berufsfindung erleichtert.
- Die ZNO wirken über TraPiZ in andere Bevölkerungskreise hinein. D.h. es werden mit der Arbeit mehr und andere Menschen als exklusiv aus der Mittelschicht erreicht. Nachhaltigkeitsthemen werden dadurch anders gesellschaftlich verankert. Die ZNO erfahren darüber hinaus einen organisationskulturellen Wandel hin zu mehr Transkulturalität, leisten damit einen aktiven Beitrag zur Inklusion und Integration.
- Die Gesellschaft insgesamt profitiert von TraPiZ, weil die Aneignung von Sprache als Schlüssel für eine konstruktive Auseinandersetzungskultur darüber besser und nachhaltiger gelingt. Durch die Kombination und Wechselwirkung von umgebungs- und kontextorientierter gesellschaftlicher Gestaltungspraxis in Kooperation von Neu- und „Altbürger_innen“ werden demokratische Grundwerte, die Nachhaltigkeitsorientierung, kulturelle Praktiken und

Haltungen vermittelt und ausgehandelt, was zu einem friedvollen transkulturellen nachhaltigkeitsorientierten sozialen Miteinander beiträgt.

TraPiz kann von der Terminierung her spezifisch an die Situation des_der interessierten Neubürger_in und/ oder der zivilgesellschaftlichen NGO angepasst werden, sollte jedoch nicht kürzer als 4 Wochen und nicht länger als drei Monate dauern.

Vertreter_innen der VHS Region Lüneburg und aus dem Bereich der ZNO (haupt- und ehrenamtliche, s. a. Kap. 4) zeigten in ersten Sondierungs-Gesprächen ein großes Interesse an solchen Angeboten und Begleitkursen. Als Hauptprobleme wurden dabei die finanzielle Förderung sowie die Koordinierung und das „Matching“ des Angebots und der interessierten Neubürger_innen genannt.

Mittlerweile gibt es in den Großstädten aber auch den meisten größeren Kleinstädten Strukturen zur Koordination der ehrenamtlichen Arbeit für Geflüchtete, zur Integration von (geflüchteten) Neubürger_innen in den Arbeitsmarkt (Berufsberatungsstellen, Praktikumsvermittlung, etc.) sowie zur Umsetzung von Nachhaltigkeit (Nachhaltigkeitsbeauftragte). Kurzgespräche mit Vertreter_innen einiger dieser Stellen (s. Kap. 4) ergaben, dass für eine Koordination der Vermittlung von Neubürger_innen in Praktika bei zivilgesellschaftlichen nachhaltigkeitsorientierten Organisationen aus dem Nichtregierungsbereich zwar nicht unbedingt eigene Strukturen geschaffen werden müssten. Es bräuchte dafür jedoch eine andere Form der Vernetzung und Kommunikation nach innen und außen, für die ggf. eine eigene Koordinierungsstelle geschaffen werden müsste, die an bestehende Strukturen und Netzwerke anknüpft, und über die auch ein bundesweiter Austausch und eine Vernetzung initiiert werden kann. Dies genauer auszuloten und aufzubauen müsste Bestandteil eines Pilotprojektes sein, das TraPiz – Aktivitäten aufbaut und etabliert.

Wir haben im Folgenden eine erste Sammlung möglicher TraPiz-Projekte zusammengestellt. Sie sind auf die Region Lüneburg hin zugeschnitten, aber nicht als darauf begrenzt zu verstehen. Für ein zukünftiges Pilotprojekt wäre nicht nur vorstellbar, sondern wünschenswert, wenn vorab mit Organisationen in der Pilotregion entwickelte spezifische TraPiz-Aktivitäten in verschiedenen Städten auf den Weg gebracht würden. Entsprechende Kontakte mit dem DNR e.V. der Dachorganisation der Natur- und Umweltschutzverbände, bestehen bzw. wurden konkrete Kooperationszusagen für ein solches potenzielles Pilotprojekt aktuell eingeholt.

Organisation	Projektideen
BUND Lüneburg, BUND Regionalverband Elbe-Heide, Geschäftsstelle Lüneburg	Interkultureller Garten, Kräutergarten/Interkulturelle Führung zu Wildkräutern entwickeln – „Biodiversität goes intercultural“ Zertifikat: Wild- und Heilkräuter
Allgemeiner Deutscher Fahrrad-Club Lüneburg, in Kooperation mit KonRad (Radwerkstattinitiative an der Leuphana-Universität)	Fahrrad fahren und reparieren von und mit geflüchteten Frauen, Verkehrsregeln und Mobilitätssituation in Deutschland; Zertifikat Grundlagen Fahrradmechanik
BUNDjugend, in Kooperation mit JANUN e.V., Partizipationsprojekten des Stadtjugendrings	Jugend(t)räume in Lüneburg - welche Räume braucht es? Welche Bedarfe und Wünsche? Kleidertauschparty, Mode und Design mit Altkleidern...
Avenir – Laden & Café	Entwicklung eines transkulturellen Kaffeeseminars , Vorträge zu Fair Trade, Zertifikat Veranstaltungsorganisation
Samowar - Tea and Records	Entwicklung eines transkulturellen Teeseminars

Amnesty International	Veranstaltungsreihe oder Aldi-Talk („Sit-ins“ an Orten, wo sich Neubürger_innen und älter Eingesessene öffentlich begegnen) "Gerechtigkeit und Menschenrechte"
Wohlfahrtsverband (Stadtteilhäuser)	Transkulturelle „Stärke“-Angebote für Kinder und Jugendliche entwickeln (Selbst Feuer machen, Sportangebote, Selbstmach-Angebote)
Transition-Initiativen	Zukunftsmacherplattform//Erreichen bestimmter Communities über Sprache, Projekt Social Entrepreneurship Zertifikat Kampagnenplanung, Veranstaltungsmanagement
Verein TUN	Umweltmesse - Zertifikat Messeorganisation, Organisationsmanagement
VHS-Region Lüneburg	Entwicklung von Begleitkursen/ Fortbildungsmodulen: Floristikkurs, Biogärtnern / Interkulturelles Gartenwissen, Pesto/Aufstriche aus Lüneburg & Kosmetika aus Lüneburg, Daten-/ Veranstaltungsmanagement,
AWO-Regionalverband Lüneburg / Uelzen / Lüchow Dannenberg e.V. in Kooperation mit existierenden Chor- und Musikinitiativen	Sammlung mit Liedern und Gedichten/Geschichten zu Bäumen/Pflanzen, Konzerte oder Lesungen in der Stadtnatur in verschiedenen Sprachen, Konzerte an ungewöhnlichen Orten in der Stadt und im Grünen, in Häusern der verschiedenen Religionsgemeinschaften (Kirchen, Moscheen, buddhistischen Räumen) evtl. in Kombination mit gemeinsamen Essen
Schulbiologie- u. Umweltbildungszentrum SCHUBZ	Spiel zu Nachhaltigkeit entwickeln, bzw. bestehende Spielangebote transkulturell erweitern, Imkern in der Stadt (gemeinsam mit Imkerverein)
Internationaler Frauentreff Kaltenmoor im Netzwerk Kaltenmoor e.V. in Kooperation mit Nähwerkstatt	gemeinsames spezifisches transkulturelles nachhaltigkeitsorientiertes Produkt herstellen (aus Stoff, Plastik etc.), gemeinsames Label, welches in Lüneburg vermarktet wird, Vermarktung, Erstellung einer Internetseite etc. Zertifikatsmöglichkeit
NABU Lüneburg	Veranstaltungsformat: Interkultureller Gartensalon (mit Vorträgen, Kulinarischem, Kultur und Kunst), heimische Gehölze & Gartengestaltung
Radio ZuSa	Mehrsprachige Radiosendung
Biosphärenreservat Elbtalaue	Naturparkranger, transkulturelle Naturparkführung (Ausbildung als Ziel)
Landeszeitung, Projekt Magazin "Was zählt"	Beilage "Nachhaltigkeit", transkulturelle Beiträge gemeinsam entwickeln: Berichte/Artikel schreiben und in Lüneburg recherchieren

6) Literatur

- Bade, Klaus J. (Hrsg.) (2001): Integration und Illegalität in Deutschland. Rat für Migration e. V. (RfM). Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Weinheim.
- Cary, Stephen (2004): Going graphic: comics at work in the multilingual classroom. Portsmouth, NH.
- Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt am Main (u.a.): Campus Verlag.
- Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 40. Mannheim.
- Hunecke, Marcel; Toprak, Ahmet(Hrsg.) (2014): Empowerment von Migrant_innen zum Klimaschutz. Konzepte, empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. München: oekom Verlag.
- Gülay Kizilocak; Martina Sauer (2002): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der türkischen Migranten in Deutschland – Untersuchung zum gegenwärtigen Stand und Ermittlung von Möglichkeiten ihrer Einbeziehung. Berlin
- Kleinhückelkotten, Silke (2012): Zielgruppengerechte Kommunikation zu Klimawandel und Klimaschutz. Kommunikationshandbuch. Ausarbeitung für Klimazug-Nord, erstellt unter Mitwirkung von Sina Michalik, H.-Peter Neitzke, Holger Seifferth. ECOLOG–Institut für sozial-ökologische Forschung und Bildung, Hannover.
- Monnin, Katie (2010): Teaching graphic novels: practical strategies for the secondary ELA classroom. Gainesville, Fla.
- Montanari, Elke (2015): Sprachliche Handlungsbedarfe von Lernenden in Integrationskursen. In: Zielsprache Deutsch, 1/2015, S. 25-41.
- Schroeder, Christoph (2016): Wunder dauern etwas länger. Süddeutsche Zeitung vom 07.03.2016. Online unter: <http://www.sueddeutsche.de/politik/aussenansicht-wunder-dauern-etwas-laenger-1.2894212> [zuletzt abgerufen: 07.05.2016].
- Schroeder, Christoph; Zakharova, Natalia (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 8, S. 257-262.
- Stein, Werner (2014): Integration in Integrationskursen?! – Zwischenrufe aus der Praxis. In: Marschke, Britta; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 179-186.
- Welsch, Wolfgang (1999) Transculturality. The puzzling form of cultures today. [online: <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.htm>
- Yazdani, Keyghobad (2014): Integration durch Integrationskurse? Eine Verlaufsstudie bei iranischen Migrantinnen und Migranten. Dissertation, Universität Bremen, Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103966-12> [zuletzt abgerufen: 12.05.2016].
- Zimmer, Veronika (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.). Online unter: <http://die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf> [zuletzt abgerufen: 07.05.2016].

7) Anhang

Anhang 1: Comic Neue Väter

Anhang 2: Comic Einkauf K&L



... da, K&L!! Da habe ich neulich so eine Hose gesehen, nach der du suchst.



Lohn der Näher*innen



gesundheitsschädliche Arbeitsbedingungen

