

*Sören Sponick*

## **Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital in der Bildung für nachhaltige Entwicklung von Geflüchteten: Erkenntnisse aus dem Projekt FEMNI**

### **1. Einleitung**

Die Gestaltung einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Gesellschaft ist eine der größten globalen Herausforderungen. Ausbildung und Förderung von Nachhaltigkeitsbewusstsein und Handeln sowie die Vermittlung entsprechender Kompetenzen sind dafür eine unerlässliche Voraussetzung. Dass Bildung eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Nachhaltigkeitstransformation zukommt, wurde bereits 1992 während der Weltkonferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro in der Einigung auf die Agenda 21 deutlich. Auch die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 2002 ausgerichtete Weltdekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) für die Jahre 2005 bis 2014 bis unterstützt diese Tatsache. Dort waren alle Mitgliedsländer der Vereinten Nationen dazu aufgefordert, nationale und internationale Bildungsaktivitäten zu entwickeln, um die Lebensbedingungen der jetzt lebenden und zukünftigen Generationen zu sichern. Dieses Ziel findet seinen Niederschlag in den sogenannten Sustainable Development Goals (SDG). Dort heißt es etwa unter Nachhaltigkeitsziel 4.7, dass bis 2030 „alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“

(Vereinte Nationen 2015:19) sollen.<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag setzt hier an und diskutiert, inwiefern der Einbezug von Mehrsprachigkeit<sup>2</sup> als biographischem kulturellem Kapital<sup>3</sup> in BNE-Angeboten für Geflüchtete in der Erwachsenenbildung zur Erreichung der SDG beitragen kann. Die empirische Grundlage beruht auf Daten aus dem Forschungsprojekt Förderung und Entwicklung der Nachhaltigkeitsbildung bei muslimischen Jugendlichen in Niedersachsen (FEMNI).<sup>4</sup> Dessen Datenerhebung und Methodik werden in Abschnitt zwei genauer beschrieben.

Wir wissen bis heute noch wenig darüber, wie BNE in den einschlägigen Angeboten für Geflüchtete verankert ist und wie ihre biographischen Wissensbestände hinsichtlich Nachhaltigkeit dort berücksichtigt werden. Dies gilt auch und besonders für den Bereich der Erwachsenenbildung. Zwar bieten heute bereits

---

1 Dies soll „unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015:19) geleistet werden.

2 Der Begriff Mehrsprachigkeit soll hier die Nutzung von zwei oder mehreren Sprachen in Kommunikationssituationen bezeichnen. Damit kann individueller oder kollektiver Sprachgebrauch, aber auch die sprachliche Gestaltung von Institutionen angesprochen sein (Grosjean 2013). Prämisse dieses Beitrages ist es, „dass Mehrsprachigkeit an sich eine positive Ressource darstellt, deren produktive Aufnahme und Förderung einen wichtigen Beitrag zur weiteren gesellschaftlichen Entwicklung leisten kann“ (Gogolin/Oeter 2011:33).

3 Kulturelles Kapital wird hier im bourdieuschen Sinne verstanden als die von einer Person im Sozialisationsprozess akkumulierten dauerhaften Dispositionen (inkorporiertes Kulturkapital), Ensemble von Kulturgütern (objektiviertes Kulturkapital) und Bildungstitel (institutionalisiertes Kulturkapital) und dessen Wechselwirkungen in dem individuellen Beziehungsgeflecht, worin sie inkludiert ist (Müller 2014: 52-54).

4 FEMNI wurde von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) unter der Projektnummer 37-966/01 im Zeitraum von 01.03.2022 bis 30.07.2023 gefördert. Die Projektleitung hatte Prof. Dr. Michael Kiefer inne. Der Autor dieses Beitrages war gemeinsam mit Şeyma Kılıç Projektmitarbeiter in FEMNI.

viele Städten, Kommunen oder Volkshochschulen mehrsprachige Umweltbroschüren und Informationsmaterial an und auch Nachhaltigkeitstransformation ist in schulische Curricula eingeflossen (Pusch 2021). Ebenso entstanden 2015/16 einige zivilgesellschaftliche Umweltinitiativen, die sich explizit an Geflüchtete richteten (ebd.:17). Zudem setzt sich der Verein Yeşil Çember bereits seit dem Jahr 2012 für die Nachhaltigkeitsbildung türkischer Migrant:innen ein. In der Gesamtschau sind Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in BNE im Allgemeinen und die Umweltbildung im Speziellen allerdings bislang nur unzulänglich eingebunden (Kılıç & Sponick 2023:124). Das ist aus Sicht von BNE aus mindestens zwei Gründen problematisch:

1. BNE richtet sich als pädagogisches Bildungsziel wie auch als politische Forderung prinzipiell an alle Lernenden. Das schließt auch den Einbezug von Wissensbeständen, Erfahrungen und Lebenswelten „national-ethno-kulturell“ (Mecheril et al. 2010:16) als anders markierter Lernender ein.
2. Eine BNE, die nicht alle Lernenden einschließt, erschwert die Erreichung des in SDG-Teilziel 4.7 formulierten Bildungsziel, allen Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung zu vermitteln.

In Migrationsgesellschaften ist eine interkulturell ausgerichtete BNE, die an den Erfahrungen einer plural zusammengesetzten Bevölkerung anschließt, mithin unumgänglich (Pusch 2023: 90). Wird „Zwei- oder Mehrsprachigkeit als positive Ressource von Menschen, die in dieser Konstellation heranwachsen und leben“ (Gogolin/Oeter 2011:32), begriffen, dann bedarf es ihrer Inklusion und Förderung sowohl in formalisierte als auch in nicht

formalisierte Bildungsformate. Die Europäische Union und ihre Mitgliedsstaaten haben die Wertschätzung und den intrinsischen Wert von Mehrsprachigkeit und Multilingualität in Bildungsformaten auf Programmebene und in mehreren Konventionen in den vergangenen Jahren mehrfach betont. Etwa in der europäischen Sprachencharta oder dem ‚Common Reference Frame for Languages‘ als Leitbild der schulisch entwickelten Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Sie lässt sich mithin als ein normatives Leitbild bzw. Ideal bezeichnen, das langfristig in allen Bildungsformaten berücksichtigt werden soll. Auf der operativen Ebene tun sich die Nationalstaaten bislang allerdings noch schwer damit, dieses institutionelle Leitbild nachzuleben (ebd.:42). Beispiele aus dem traditionellen Mehrschulwesen belegen, dass ein konsequenter Weg der bilingualen schulischen Bildung hervorragende Ergebnisse erzielen kann. Als Belege einer solchen „gezielten Schulpolitik der Mehrsprachigkeit“ (ebd.:43) werden in Deutschland häufig das zweisprachige Schulwesen der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein oder die sorbischdeutschen Modellschulen ‚2Plus‘ in Sachsen herangezogen.

Auch für die Bereiche der außerschulischen sowie der Erwachsenenbildung zeigen Martin Wurzenrainer und Thomas Laimer (2018), dass Mehrsprachigkeit von Migrant:innen ein wertvolles und zu förderndes soziales Kapital darstellt, das sie auf die Formel „Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip“ (2018:4) bringen. Für die Vermittlung von BNE erscheinen außerschulische Bildungsformate und solche der Erwachsenenbildung zudem besonders gut geeignet, da sie häufig keinem streng formalisierten Curriculum folgen und dadurch besser auf die individuellen biographischen Hintergründe der Teilnehmenden eingehen können, um deren Nachhaltigkeitskompetenzen zu erweitern.

Der vorliegende Beitrag ist zum einen als eine Praxisreflexion des Projektes FEMNI (siehe dazu auch Kılıç & Sponick 2023a:24) zu verstehen, mit dem Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit als biographisches Kapital sowie als Beitrag zu einer interkulturell ausgerichteten BNE in Migrationsgesellschaften. Abschnitt zwei stellt das Forschungsprojekt FEMNI vor und beschreibt, an welchen Stellen im Projektkontext Mehrsprachigkeit in welcher Form relevant wurde. Der dritte Abschnitt unternimmt eine kritische Praxisreflexion des Projektes hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Abschnitt vier schließt mit einigen Schlussfolgerungen für die Gestaltung künftiger BNE-Angebote der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten.

## **2. Mehrsprachigkeit als Chance und Herausforderung in FEMNI**

Als Forschungs- und Bildungsprojekt untersuchte FEMNI die Umweltbildung und das Nachhaltigkeitshandeln von muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen<sup>5</sup> mit eigener oder familiärer Fluchtgeschichte in Niedersachsen. Die Leitfragen des Projekts lauteten:

- Wie ist es um das ökologische Problembewusstsein von muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Niedersachsen bestellt?
- Hat die islamische Religion einen Einfluss die individuelle

---

<sup>5</sup> Anders als im allgemeinen Sprachverbrauch verstehen wir hier unter Jugendlichen nicht nur 14–18-Jährige. Wir fassten darunter – im Sinne der Shell-Jugendstudie (Albert et al. 2019) – junge Menschen zwischen 15–25 Jahren. Auch wenn sich diese Unterscheidung sicherlich kritisch bewerten lässt und unser Sample einige Teilnehmer:innen umfasst, die älter waren, dient sie hier als Arbeitsdefinition zur Beschreibung der Untersuchungsgruppe.

Nachhaltigkeitspraktiken von muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen?

- Wirkt die religiöse Überzeugung handlungsleitend oder werden Nachhaltigkeitspraktiken aus anderen, z.B. säkularen Motiven ausgeführt?

Zur Beantwortung dieser Fragen brachte das FEMNI-Projektteam im Herbst 2022 in Kooperation mit der Muslimischen Jugendcommunity Osnabrücker Land (MUJOS) insgesamt 20 junge muslimische Erwachsene für drei Workshopwochenenden zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen zusammen. Einen konstruktiven Umgang mit (potenziell) mehrsprachigen Kommunikationen zu finden, war für das Projektteam während des gesamten Projektverlaufs eine Daueraufgabe. Entsprechende Herausforderungen ergaben sich vor, während und nach den Themenworkshops. Konkret: In der Planungsphase, der Auswahl von Referent:innen, der Durchführung der Workshops selbst sowie der inhaltlichen Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Auswertung der Gruppendiskussionen.<sup>6</sup>

*Planungsphase:* Einen konstruktiven Umgang mit mehrsprachigen Kommunikationssituationen zu finden, wurde bereits vor den Themenworkshops, in der Planungsphase, relevant, und zwar in Bezug auf die Teilnehmenden. Die Bewerbung des Angebotes

---

<sup>6</sup> Den Umgang mit Mehrsprachigkeit als Daueraufgabe zu bezeichnen lässt die berechnete Frage zu, warum bei den teilnehmenden Muslim:innen Mehrsprachigkeit angenommen wurde. Schließlich sagen weder die Religionszugehörigkeit noch die eigene oder familiäre Migrationsgeschichte etwas über die Sprachkompetenzen eines Menschen aus. Die Annahme resultiert aus Hinweisen der Kooperationspartnerin in den Vorgesprächen mit dem Projektteam, wonach der Großteil der potenziellen Teilnehmenden zwar muttersprachliche Kenntnisse im Arabischen besäße, aber heterogene Kenntnisse der deutschen Sprache.

unter den Mitgliedern von MUJOS sowie deren Mobilisierung, erfolgte dabei durch die Vorstandsmitglieder des Vereins. Diese meldeten dem Projektteam zurück, dass die deutschen Sprachkompetenzen der Teilnehmenden heterogen seien, verbunden mit der Bitte, dies während der Themenworkshops zu berücksichtigen.

Es nahmen insgesamt 20 junge Menschen zwischen 18-33 Jahren an den drei FEMNI-Themenworkshops teil. Gut zwei Drittel der Teilnehmer:innen waren zwischen 18-21 Jahren, die anderen zwischen 22-33 Jahre alt. Der Großteil der Teilnehmenden hatte eine syrische Migrationsgeschichte und war entweder selbst migriert oder hatte Familienmitglieder, die migriert waren. Jene, die selbst migriert waren, kamen größtenteils mit ihren Familien im Zuge des Syrienkrieges ab dem Jahr 2014 nach Deutschland. Die türkischstämmigen Teilnehmer:innen gehörten der sogenannten dritten Migrant:innengeneration an und sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Alle Teilnehmenden wohnten in Osnabrück und Umgebung und waren entweder Mitglieder von MUJOS e.V. oder nahmen regelmäßig an den Veranstaltungen des Vereins teil. Etwa die Hälfte der Teilnehmer:innen absolvierte ein Studium, die andere Hälfte ging noch zur Schule oder absolvierte eine berufliche Ausbildung. Dazu kam, dass sich die genaue Anzahl und Zusammensetzung (z. B. Alter, Geschlecht, persönliche Religiosität, Schul- oder Nachhaltigkeitsbildung) der Teilnehmenden bis zum Projektbeginn wiederholt änderte, z.B. durch Absagen oder Krankheitsfälle.

Eine Herausforderung bestand darin, dass das Projektteam keine Sprachkompetenzen in einer der Zielsprachen der Teilnehmenden (arabisch) hatte. Die Forschenden achteten jedoch darauf, dass bei jedem Themenworkshop mindestens ein muttersprachlich

arabisch sprechendes Vorstandmitglied von MUJOS anwesend war, um als Co-Leiterin und Lai:innenübersetzer:in zu fungieren. Das bedeutet, dass das Vorstandmitglied keine formale Ausbildung als Übersetzer:in hatte, jedoch anlassbezogene Übersetzungsleistungen vornahm. Auch bei der Auswahl der externen Anbieter:innen (z.B. Umweltbildungszentrum Osnabrück, Umweltmobil Grashüpfer, Nour Energy), achtete das Projektteam darauf, dass diese Angebote mehrsprachig aufgestellt waren. Der Einbezug professioneller Dolmetscher:innen oder Übersetzer:innen war aufgrund fehlender finanzieller Mittel leider nicht möglich.<sup>7</sup>

*Auswahl der Referent:innen:* Hier wies das Projektteam bereits beim Erstkontakt auf die heterogenen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden hin und bat darum, die Angebote und Vorträge nach Möglichkeit mehrsprachig und niedrigschwellig zu gestalten. Besonders die erste Vorgabe erwies sich rückblickend als nur schwer umzusetzen. Das Projektteam fand im Osnabrücker Raum auch nach intensiver Recherche nur wenige Referent:innen aus dem Bereich BNE, die arabisch sprachen. Glücklicherweise konnte für den Vortrag zu den Grundlagen islamischer Umwelttheologie ein arabisch sprechender Referent gewonnen werden, um den Teilnehmenden wichtige umwelttheologische Konzepte wie z.B. ḥalīfa (der Mensch als ‚Statthalter:in‘ Gottes auf Erden) oder amānah (die Erde als ein den Menschen anvertrautes Gut, das wieder so zurückgegeben wird, wie es erhalten wurde) bilingual zu vermitteln. Diese Maßnahme erwies sich rückblickend betrachtet als großer Gewinn. Der Bezug auf die individuellen Biographien und Erfahrungshintergründe der Teilnehmenden erwies sich als gang-

---

<sup>7</sup> Weitere Herausforderungen des Projektes FEMNI, ohne Bezug zur hier besprochenen Thematik, finden sich in (Kılıç/Sponick 2023a).



barer Ansatzpunkt, um mit ihnen über ihre individuelle Nachhaltigkeitssozialisation ins Gespräch zu kommen.

*Durchführung:* Wie erwartet fand der Großteil der mehrsprachigen Kommunikation während der Workshopdurchführung statt. An allen drei Workshops kam es zu wiederholter und zahlreicher Übersetzungsarbeit. Etwa, wenn die Teilnehmenden Beiträge der Referent:innen nicht verstanden, inhaltliche Nachfragen zu diesen hatten, oder es während der Gruppendiskussionen notwendig wurde, bestimmte Begriffe zu übersetzen. Mehrsprachige Kommunikation fand sowohl in den formalen Teilen der Workshops statt wie auch in den informalen Teilen. Etwa während der abendlichen Treffen nach dem Ende des offiziellen Tagesprogramms. Da das Projektteam, wie oben beschrieben, keine Sprachkompetenzen im Arabischen besaß, fungierten das an allen drei Workshops anwesende Vorstandsmitglied von MUJOS sowie weitere Teilnehmende als Lai:innenübersetzer:innen. Diese Maßnahme wurde von den Teilnehmenden als ausgesprochen wertschätzend wahrgenommen und sorgte für eine konstruktive Arbeitsatmosphäre.

*Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussionen:* Die Gruppendiskussionen wurden mit dem Gruppendiskussionsverfahren nach Ralf Bohnsack (2014) durchgeführt. Dieses sieht einen niedrigschwelligen und erzählgenerierenden Erzählstimulus vor, um die individuellen Relevanzsysteme der Teilnehmenden möglichst ungehindert zur Entfaltung zu bringen. Während der Durchführung der Gruppendiskussionen achtete das Team auf eine gemischtsprachliche Zusammensetzung. Teilnehmer:innen mit grundlegenden fortgeschrittenen Deutschkenntnissen wurden gemischt. So konnte bei Bedarf stets eine Person aus der Gruppe als Lai:innenübersetzer:in agieren, um schwierige

Begriffe oder Sachverhalte zu übersetzen. Das Vorstandsmitglied von MUJOS fungierte zudem als Co-Leitung einer Gruppendiskussion. Aus zeitlichen Gründen fand jedoch keine vorausgehende Interviewer:innenschulung statt. Die Eingangserzählung wurde dem Vorstandsmitglied jedoch im Voraus des Workshops zur persönlichen Vorbereitung zur Verfügung gestellt.

Auch in der anschließenden Transkription und inhaltsanalytischen Auswertung begegnete dem Projektteam Mehrsprachigkeit. So galt es sowohl die deutschen als auch die arabischen Passagen zu transkribieren und zu übersetzen, um diese anschließend inhaltsanalytisch auswerten zu können. Die Übersetzung der arabischen Passagen aus den Gruppendiskussionen wurde an Studierende aus dem Institut für Islamische Theologie abgegeben. Daraus ergab sich eine weitere Herausforderung: Die Studierenden meldeten dem Projektteam zurück, dass sie besonders bei der Übersetzung umgangssprachlicher arabischer Gesprächsanteile vor großen Herausforderungen gestanden hätten, die sie mit ihrer hocharabischsprachigen Ausbildung nur schwer lösen ließen. Dies hatte zur Konsequenz, dass sie den genauen Wortlaut an einigen Stellen nur vermuten konnten oder als unverständlich markierten. Die analytische Aussagekraft der Transkripte ist daher zumindest in Bezug auf die arabischen Passagen leider eingeschränkt.

### **3. Praxisreflexion**

Ein konstruktiver Umgang mit potenziell mehrsprachigen Kommunikationssituationen war mithin in allen Phasen von FEMNI relevant. Bildungseinrichtungen, die BNE-Angebote der Erwachsenenbildung durchführen, tun gut daran, diese Situationen in all diesen Phasen mitzudenken. Zwei davon sollen nachfolgend

genauer betrachtet werden: Die Auswahl des durchführenden Personals und der Referent:innen sowie die Workshopdurchführung als der zentrale soziale Ort zur Vermittlung von BNE. Sie bieten aus Sicht einer biographisch sensiblen interkulturellen BNE günstige Ansatzpunkte, um Mehrsprachigkeit als biographisches Kapital konstruktiv einbinden zu können und biographisch Lernprozesse anzustoßen (Dausien 2011: 12).

*Planungsphase:* Bereits hier sollte darauf geachtet werden, dass das Personal und angefragten Institutionen bzw. Referent:innen Kenntnisse in der bzw. den Sprachen haben, die von den potenziellen Teilnehmer:innen gesprochen werden. Auch wenn dies nicht in jedem Fall möglich sein wird, sollte dieser Punkt bereits bei der Angebotsplanung zumindest berücksichtigt werden. Dies gilt ebenso für die Bildungsmaterialien, die in den Angeboten verwendet werden. Diese sollten bestenfalls in den Zielsprachen der Teilnehmenden vorliegen. Ist dies nicht der Fall und die Materialien liegen z. B. nur auf Deutsch vor, sollten sie zumindest so verfasst sein, dass sie auch von Gruppen mit heterogenen Sprachkompetenzen gut genutzt und verstanden werden können. Ein anschauliches Beispiel hierzu der Besuch des Umweltbildungszentrum Osnabrück, der am zweiten FEMNI-Themenworkshop stattfand. Hier sollten die Teilnehmenden zunächst auf einer Weltkarte eintragen, welche Strecke eine Jeans ihre Ansicht nach von der Aussaat der Baumwolle bis zum fertigen Produkt zurücklegt und wie viele Liter Wasser im Produktionsprozess verbraucht werden. Diese Übung knüpfte direkt an die Alltagserfahrungen der Teilnehmer:innen an und beinhaltete zugleich einen stark dialogisch-diskursiven Anteil. Demgegenüber konnten die Teilnehmer:innen mit dem ‚SDG-Jenga‘ eher weniger anfangen. Dabei sollten sie einzelne Blöcke aus dem Turm herausziehen, das darauf beschriebene Ziel vorlesen und erklären. Aufgrund

der dichten und stark bildungssprachlichen Formulierungen auf den Steinen, taten sich viele Teilnehmende hier schwer, wodurch viele Erklärungen und Übersetzungen notwendig wurden.

*Workshopdurchführung:* Die Workshops erwies sich rückblickend als die zentralen sozialen Orte, an dem mehrsprachige Kommunikationssituationen auftraten. Besonders in den Gruppenarbeiten und -diskussionen, konnten die biographischen Wissensbestände, Erfahrungen und Lebenswelten der Teilnehmenden als biographische Kapital zur Vermittlung von BNE zur Geltung kommen. Alle Situationen, in denen Teilnehmenden ihre eigenen biographischen Erfahrungen – zum Beispiel aus dem eigenen familiären oder religiösen Alltag, aber auch mit ihren Peers – einbringen konnten, erwiesen sich als gut geeignet, um biographische Lern- und Reflexionsprozesse anzustoßen. Zum Beispiel die Gestaltung eines Infoplakates, auf dem die Teilnehmenden ihre ganz persönlichen Tipps festhalten sollten, um Wasserverschwendung im Alltag vorzubeugen, Etwa zuhause beim alltäglichen Zähneputzen oder Duschen, aber auch bei der religiösen Gebetswaschung.

Die Gruppendiskussionen erwiesen sich als der empirische Knackpunkt, worin ein virtuoser, mitunter auch pragmatischer Umgang mit Mehrsprachigkeit notwendig wurde. Das Projektteam achtete zwar darauf, dass an jeder Diskussionsgruppe mindestens eine Person teilnahm, die eine der Zielsprachen der Teilnehmenden sprach, kaufte sich damit zugleich das Problem ein, dass Lai:innenübersetzer:innen ihre eigene Subjektivität in die Übersetzungsleistung einbrachten. Diese stellt sich „zwischen“ die Subjektivität der interviewten und der forschenden Person“ (Kruse et al. 2012:49) und erschwerte dadurch eine methodische Kontrolle des Fremdverstehens. Vorhandene Sprachkompetenz muss also nicht nur für

das Angebote durchführende Personal, sondern auch im Hinblick auf die Teilnehmenden bereits im Vorfeld mitbedacht werden (ebd.:54).

Bilanzierend kam Mehrsprachigkeit (des Projektteams, der Referent:innen und der Teilnehmer:innen) in FEMNI eine Brückenfunktion zur Vermittlung von Informationen zu BNE und Nachhaltigkeit zu. Damit ist das Potential von Mehrsprachigkeit als biographische Kapital für eine biographisch orientierte interkulturelle BNE aber nur teilweise ausgeschöpft. Der folgende Abschnitt skizziert einige Vorschläge, wie die individuellen Biographien und die migrationsspezifischen Dispositionen und Erfahrungen der Teilnehmenden an BNE-Angeboten der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten angemessen berücksichtigt werden können.

#### **4. Schlussfolgerungen für die Gestaltung künftiger BNE-Angebote mit Geflüchteten**

Laut Bettina Dausien besteht die Aufgabe von Erwachsenenbildung darin, „soziale Räume für die Reflexion und Kommunikation biographischer Erfahrungen zu schaffen und mit angemessenen Konzepten und Methoden die Bildung neuer individueller und kollektiver Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen“ (2011:120). Sie bietet damit einen geeigneten Rahmen für eine biographisch orientierte interkulturelle BNE. Steht dort allerdings „nicht die Biografie selbst im Mittelpunkt, sondern [...] wird lediglich als didaktisches Mittel eingesetzt, um das Interesse am zu vermittelnden Inhalt zu steigern“ (Miethe 2017: 27), wird viel pädagogisches Potential verschenkt. Dies gilt ebenso für die mehrsprachlichen biographischen Ressourcen der Teilnehmenden.

*Planungsphase:* Plant eine Organisation ein biographisch orientiertes BNE-Angebot der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten durchzuführen, sollte bereits von Beginn an in allen Planungs- und Entscheidungsprozessen bedacht werden, wie die individuellen Biographien und Sprachkompetenzen der Teilnehmenden später eingebunden werden sollen. Etwaiges Informations- und Werbematerial sollte grundsätzlich in den Zielsprachen der adressierten Zielgruppe(n) verfasst sein. Wird für das Programm zusätzliches Personal eingestellt, sollte bereits in der Auswahl darauf geachtet werden, dass dieses mindestens eine der Zielsprachen spricht. Als weitere vertrauensbildende Maßnahme bietet es sich an, mehrsprachige Informationsworkshops an den sozialen Orten durchzuführen, an denen sich die potentiellen Teilnehmer:innen regelmäßig aufhalten (z. B. Jugendzentren, Moscheen, Gemeindezentren, Gemeinschaftsunterkünfte). Auch bei der Auswahl der Kooperationspartner:innen sollten nach Möglichkeit darauf geachtet werden, dass diese in der Lage sind, das Angebot mehrsprachig durchzuführen.

*Durchführung:* Die pädagogischen Settings in der konkreten Durchführung sollten grundsätzlich dialogisch-interaktiv gestaltet sein und mehrsprachige Kommunikationssituationen begünstigen. Etwa, indem Einzel- und/oder Gruppenarbeiten mehrsprachig durchgeführt werden. Sollen die Teilnehmenden z. B. ein Plakat ihres alltäglichen Wasserverbrauchs erstellen, so sollten diese selbst darüber entscheiden können, in welcher Sprache sie dieses erstellen und die Ergebnisse später präsentieren. Deutsch als dominante ‚Unterrichtssprache‘<sup>6</sup> zu setzen, sollte dabei vermieden werden, es sei denn das Angebot ist in einen Sprachkurs eingebunden.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Siehe hierzu kritisch (Wurzenrainer/Laimer 2018:5).

Zudem sollten die Angebote stets von mehrsprachigem Personal durchgeführt werden, das als Ansprechperson fungiert und bei Bedarf übersetzen kann. Dadurch lässt es sich vermeiden, auf Lai:innenübersetzer:innen angewiesen zu sein.

*Nachbereitung:* Auch in der Nachbereitung der Angebote sollte Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden. Werden die Projektergebnisse veröffentlicht, bietet es sich an, diese ebenfalls mehrsprachig zu gestalten. Etwa, indem die Abschlussbroschüre gänzlich oder zumindest teilweise in mehreren Sprachen verfasst, die Videodokumentation mehrsprachig gedreht oder zumindest mit Untertiteln versehen wird. Die Präsentation der Ergebnisse kann anschließend, z. B. im Rahmen der Abschlussveranstaltung, gemeinsam mit den Teilnehmenden durchgeführt werden, um deren Bindung an die Organisation zu stärken.

Der vorliegende Artikel zielte darauf ab, eine Praxisreflexion des Bildungs- und Forschungsprojektes FEMNI in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit als sozialem Kapital zu leisten sowie einen Beitrag zu einer interkulturellen BNE in Migrationsgesellschaften. Dabei hat sich gezeigt, dass es sich lohnt Mehrsprachigkeit als biographische Kapital in BNE-Angeboten der Erwachsenenbildung angemessen einzubinden. Mit Blick auf das SDG-Teilziel 4.7 fungiert sie als Brücke zu den individuellen Wissensbeständen, Erfahrungen und Lebenswelten der Teilnehmenden, um die dort geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten für eine nachhaltige Entwicklung zu erwerben. Diese Brücke wird umso stabiler, je konsequenter Mehrsprachigkeit als soziales Kapital in allen Bereichen der Angebote angemessen berücksichtigt wird. Sie trägt damit wesentlich dazu bei, dass alle Lernenden Kenntnisse und Fähigkeiten für ein gutes Leben in einer nachhaltigen Gesellschaft entwickeln.

*Literatur*

- Albert, Mathieu; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Schneekloth Ulrich; Leven, Ingo; Utzmann, Hilde; Wolfert, Sabine (2019):** Shell Jugendstudie 2019. Weinheim; Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2014):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Toronto: Budrich
- Dausien, Bettina (2011):** „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 61 (2), S. 110–125.
- Gogolin, Ingrid; Oeter, Stefan (2011):** Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. In: RdJB 59 (1), S. 30–45.
- Grosjean, Francois (2012):** Bilingualism: A short introduction. In: Francois Grosjean und Ping Li (Hg.): The Psycholinguistics of Bilingualism. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Kılıç, Şeyma; Sponick, Sören (2023):** Die Praxis des Öko-Islam. Nachhaltigkeitshandeln muslimischer Jugendlicher in Niedersachsen. In: Soziologie und Nachhaltigkeit. Beiträge zur sozial-ökologischen Transformationsforschung 9 (2), S. 123-139.
- Kılıç, Şeyma; Sponick, Sören (2023a):** Nachhaltigkeitsengagement junger Muslim:innen: Motive, Chancen, Hindernisse. Unter Mitarbeit von Universität Osnabrück. Online verfügbar unter <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/ds-202307139260>.
- Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (2012):** In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In: Jan Kruse, Stephanie Bethmann, Debora Niermann und Christian Schmieder (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 27–68.
- Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010):** Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Miethe, Ingrid (2017):** Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Müller, Hans-Peter (2014):** Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. Berlin: Suhrkamp
- Pusch, Barbara (2021):** Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen. In: ZEP 2021 (2), S. 17–26.
- Pusch, Barbara (2023):** Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Wiener Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Ansatzpunkte für BNE in der Migrationsgesellschaft? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, S. 87–107.
- Vereinte Nationen (2015):** Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.
- Wurzenrainer, Martin; Laimer, Thomas (2018):** Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! S. 1–10.