

Zukunftsorientierte Lehrkräftebildung: Verknüpfung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Bildung in der Migrationsgesellschaft

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA

DOI: 10.55310/jfhead.84

Barbara Pusch¹ und Michael Zimmer-Müller²

Abstract

Der Beitrag untersucht die Verknüpfung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und migrationsgesellschaftlicher Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Obwohl beide Themen in bildungspolitischen Dokumenten präsent sind, fehlt es an konkreten Ansätzen zur Verbindung. Eine Online-Befragung von Lehramtsstudierenden an der RPTU im Mai 2024 erfasst deren Einstellungen und Wissenskontexte zu Nachhaltigkeit und Migration. Dabei wird untersucht, inwieweit BNE und Bildung in der Migrationsgesellschaft im Studium thematisiert und verknüpft werden. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Affinität der Studierenden zu Nachhaltigkeit und eine diskriminierungssensible Grundhaltung, aber auch kulturalisierende Tendenzen. Der Beitrag diskutiert die Implikationen für eine zukunftsorientierte Lehrkräftebildung.

Keywords

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE); Bildung in der Migrationsgesellschaft; Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Migrationsgesellschaft; Lehrkräftebildung

1 Doz. Dr. Barbara Pusch,
Rheinland-Pfälzische Technische
Universität Kaiserslautern Landau
(RPTU), Fachbereich Erziehungs-
wissenschaften, Institut für Allge-
meine Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Interkulturelle
Bildung
barbara.pusch@rptu.de

2 Dr. Michael Zimmer-Müller,
Rheinland-Pfälzische Technische
Universität Kaiserslautern Landau
(RPTU), Zentrum für Empirische
Pädagogische Forschung (zefp)
michael.zimmermueller@rptu.de

Aktuelle Herausforderungen: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Migrationsgesellschaft

Nachhaltigkeit und migrationsgesellschaftliche Vielfalt spielen eine zentrale Rolle für die Gestaltung der Zukunft. Bildungspolitische Dokumente auf internationaler und nationaler Ebene reagieren auf diese Herausforderung (UNESCO 2006, 2017, 2020; KMK/BMZ 2016; KMK 2013, 2016, 2024). Bei der Analyse dieser Dokumente fällt jedoch auf, dass „interkulturelle Bildung“¹ zwar als relevant für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) anerkannt wird, die Potenziale zur Verknüpfung jedoch nicht konkretisiert sind und es damit bei bloßer Erwähnung bleibt.

Auch Studien, die BNE aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive untersuchen, sind rar (Pusch, 2023; Head et al., 2021). Dies ist problematisch, da die Zahl der Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationserfahrung stetig wächst, aber bisher unklar ist, ob und wie BNE in Schulen an die Erfahrungen dieser Schüler*innen anknüpft – ein Aspekt, der im Sinne einer lebensweltlich orientierten BNE (de Haan 2008) von zentraler Bedeutung wäre.

Lehrkräften kommt als Change Agents sowohl für eine an Nachhaltigkeitskriterien orientierte als auch für eine inklusive, diskriminierungsfreie und anti-rassistische Bildung in der Migrationsgesellschaft eine zentrale Rolle zu (Bormann & Rieckmann, 2020;

Schwendowius, 2015; Ivanova, 2020). Damit Lehramtsstudierende bei ihrer zukünftigen Tätigkeit sowohl nachhaltigkeitsorientierte als auch inklusive und diskriminierungssensible Bildungsräume gestalten können, ist es für die Implementierung einer diskriminierungssensiblen und migrationsgesellschaftlich ausgerichteten BNE in der Lehrkräftebildung wichtig, die Einstellungen und Wissenskontexte von Lehramtsstudierenden zu erfassen und zu untersuchen, ob und wie BNE und Bildung in der Migrationsgesellschaft sowie deren Verknüpfung aus der Perspektive der Studierenden an der Hochschule thematisiert werden.

Grund und Brock zeigen für 2022, dass 64 % der Lehrkräfte in Deutschland während ihres Studiums keinen Kontakt zu BNE hatten (Grund & Brock, 2022, 17). Zudem ist BNE im Lehramtsstudium unterschiedlich stark verankert, wobei eine „Konzentration auf einzelne Hochschulen und dort wiederum auf einzelne Fächer“ beobachtet wird (Brock & Holst, 2020, 14). Auch auf die migrationsgesellschaftliche Vielfalt werden Lehramtsstudierende in Deutschland nicht flächendeckend vorbereitet. Die Kritik richtet sich dabei nicht nur gegen die Konzeption bestehender Lehrveranstaltungen (Boger & Simon, 2022), sondern auch darauf, dass die Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlicher Vielfalt noch immer kein verpflichtender Bestandteil der Lehrkräftebildung an allen Hochschulen ist (STV 2019; SVR 2019).

Der vorliegende Beitrag setzt an diesen Punkten an und untersucht auf Grundlage der Online-Befragung „Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf zukunftsorientierte Bildungsfragen“, die im Mai 2024 an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) durchgeführt wurde, drei Fragen: 1. Wie stehen Lehramtsstudierende der RPTU zu Nachhaltigkeit und migrationsgesellschaftlichen Themen? 2. Werden BNE und „Bildung in der Migrationsgesellschaft“ aus Sicht der Studierenden im Lehramtsstudium thematisiert, und wenn ja, wie? 3. Inwieweit werden die beiden Bildungskonzepte im Studium und im Denken der Studierenden miteinander verknüpft?

Der Beitrag ist in drei Abschnitte unterteilt: Im Anschluss werden das Forschungsdesign, die Methode und das Sample vorgestellt (Abschnitt 1). Im 2. Abschnitt werden die zentralen Forschungsergebnisse entlang der oben genannten Fragestellungen zusammengefasst. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 3).

1. Forschungsdesign, Methode und Sample

Die Online-Befragung „Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf zukunftsorientierte Bildungsfragen“ ist der erste Teil der Untersuchung „Zukunftsorientierte Lehrkräftebildung: BNE in der Schule der

¹ Der Begriff „interkulturelle Bildung“ ist in der kritischen Migrationsforschung in Verruf geraten, da er oft auf einem ethnizierenden und kulturalisierenden Grundverständnis basiert. Dieses Verständnis steht in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und kann zu Othering, Diskriminierung und Rassismus führen. Stattdessen spricht man heute in der kritischen Migrationsforschung von „Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft“ (vgl. Mecheril et al., 2010). In diesem Sinne hat sich auch die Kommission „Interkulturelle Bildung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in „Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft“ umbenannt. In diesem Beitrag verwenden wir daher die Begriffe „interkulturelle Bildung“ oder „interkulturelle Pädagogik“ nur dann, wenn diese explizit, etwa in den oben zitierten KMK-Dokumenten, genannt werden.

Migrationsgesellschaft“. Ziel ist es, einen Überblick über Einstellungen, Wissenskontexte und Erfahrungen zu Nachhaltigkeit, BNE, Migration und Bildung in der Migrationsgesellschaft sowie deren Verknüpfung im Studium der Lehramtsstudierenden zu gewinnen. Diese Erkenntnisse sollen in Teilprojekt 2 durch Gruppendiskussionen mit Studierenden vertieft werden, um detaillierte Einblicke in deren Orientierungsmuster zu erhalten. Teilprojekt 3 entwickelt auf Basis der empirischen Erkenntnisse aus den ersten beiden Projekten Ansätze für eine zukunftsorientierte Lehrkräftebildung im Schnittfeld von BNE und Migrationsgesellschaft.

Die Online-Befragung wurde im Mai 2024 durchgeführt und umfasste 32 offene und geschlossene Fragen zu folgenden Bereichen: 1. persönliche Daten, 2. Nachhaltigkeit und BNE, 3. Bildung in der Migrationsgesellschaft und 4. Verknüpfung von Nachhaltigkeit/BNE und migrationsgesellschaftlichen Themen. Der Fragebogen wurde über universitäre Newsletter sowie durch persönliche Ansprachen von Dozierenden und Studierenden an der RPTU beworben. Auf diese Weise konnten 10,2 % der Lehramtsstudierenden erreicht werden, die den Fragebogen über die Web-Anwendung SoSci Survey ausfüllten. Die Auswertung erfolgt derzeit mittels deskriptiver Statistik (Häufigkeits- und Kreuztabellen).

Das Sample ist hinsichtlich Geschlecht und Studiengang repräsentativ: 69,4 % der Teilnehmenden sind

weiblich, 29,1 % männlich; 86,8 % studieren in Landau und 13,2 % in Kaiserslautern. 35,9 % der Teilnehmenden sind 2003 oder später geboren; 40 % befinden sich im ersten oder zweiten Fachsemester, 31,2 % im dritten oder vierten. Die Studierenden sind damit sehr jung. 52,6 % der Studierenden belegen mindestens ein BNE-affines Fach (Geographie, Biologie, Chemie, Sozialkunde).

2. Zentrale Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden entlang der drei zuvor genannten Fragestellungen erste deskriptive Ergebnisse präsentiert. Bevor die Einstellungen der Lehramtsstudierenden zu BNE und Bildung in der Migrationsgesellschaft thematisiert werden, erfolgt zunächst eine Skizzierung ihrer Selbsteinschätzungen hinsichtlich ihrer Wissensbestände. Diese Selbsteinschätzungen dienen in der Folge als Hintergrundfolie zur Einordnung der Antworten auf die genannten Fragestellungen.

Abbildung 1 verdeutlicht, dass sich die Studierenden besser über Flucht und Migration informiert fühlen als über BNE. Zirka 87 % der Befragten bewerten ihr Wissen über Flucht und Migration mit den Schulnoten von 1 bis 3, wohingegen nur 55% ihr BNE-Wissen mit den Schulnoten 1 bis 3 bewerten. Allerdings machte bei der Frage nach Migration und Flucht auch ein knappes Viertel der Befragten keine Angaben,

weshalb diese Prozentsätze nicht unmittelbar vergleichbar sind. Hinsichtlich BNE in der Migrationsgesellschaft zeigen die Antworten insgesamt eine geringere Informiertheit (ebd.).

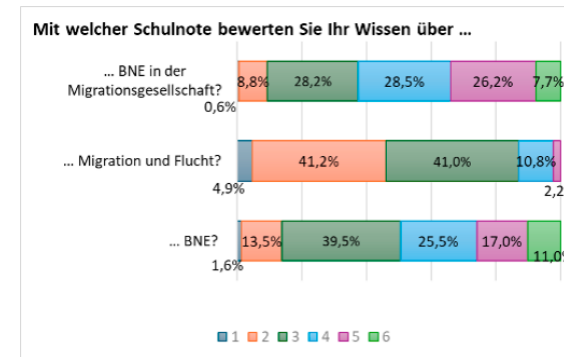


Abb. 1: Bewertung ausgewählter Wissensbestände

2.1 Grundlegende Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Nachhaltigkeit und migrationsgesellschaftlichen Themen

Die Auswertung verdeutlicht, dass Nachhaltigkeit den befragten Studierenden wichtig ist (Abb. 2). Die Mehrheit der Befragten empfindet die heutigen Nachhaltigkeitsprobleme als eher groß oder sehr groß (ca. 92 %). Für rund drei Viertel der Befragten hat Nachhaltigkeit auch eine hohe Relevanz für den Alltag (Abb. 3), da sie angeben, Energie zu sparen, nachhal-

tig zu konsumieren oder auf Nachhaltigkeitskriterien in der Mobilität zu achten (stimme voll und ganz zu / stimme eher zu).

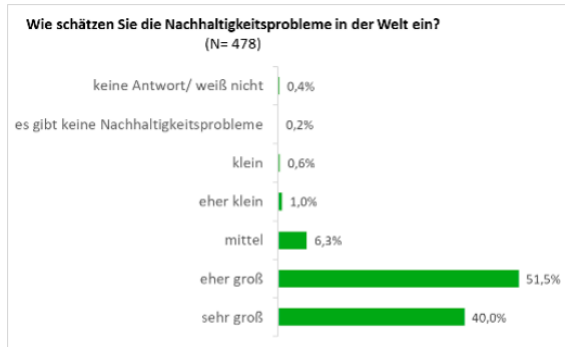


Abb. 2: Einschätzung von Nachhaltigkeitsproblemen

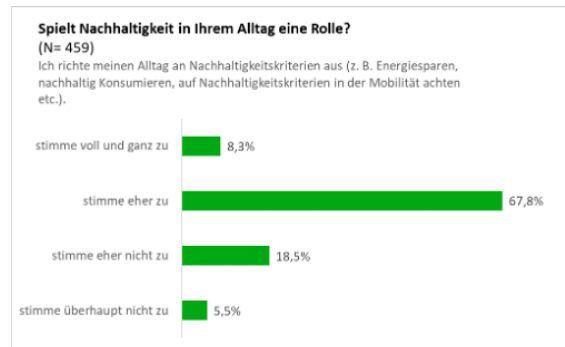


Abb. 3: Nachhaltigkeit im eigenen Alltag

Die Einstellungen der Studierenden zu Migration und Menschen mit Migrationsgeschichte wurden durch zwei Items mit Mehrfachantwortoption erfasst (Abb. 4 und 5). Das Antwortverhalten lässt ein diskriminierungssensibles Bewusstsein erkennen: Antwortoptionen wie „Lebensstile und Traditionen ihrer Herkunftsländer ablegen“ erfahren kaum Zustimmung², während Optionen wie „in einem diskriminierungsfreien Raum leben zu können“ sowie Chancengleichheit, Wertschätzung und Teilhabe viel Zustimmung finden.

Trotz der hohen Aufgeschlossenheit der befragten Studierenden gegenüber Migration und Sensibilität für Diskriminierung zeigen die Antworten jedoch auch kulturalisierende und ethnisierende Grundeinstellungen. Dies zeigt sich daran, dass sie Menschen mit Migrationsgeschichte – wie auch in aus heutiger Sicht überholten pädagogischen Konzepten im Kontext von Flucht und Migration, wie etwa der Ausländer-/Assimilationspädagogik und der Interkulturellen Pädagogik – als ‚natio-ethno-kulturell‘ (Mecheril et al., 2010, 12) Andere, das heißt als ‚Migrationsandere‘ (Mecheril et al., 2010,15) verstehen.³

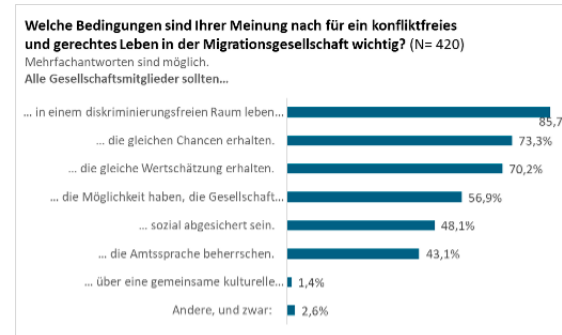


Abb. 4: Bedingungen für konfliktfreies und gerechtes Leben in der Migrationsgesellschaft.



Abb. 5: Erfolgreiche Teilhabe von Migrant*innen und Geflüchteten in der Migrationsgesellschaft

- Kreuztabellen zeigen, dass es hierbei keine zentralen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, der Thematisierung von interkultureller Bildung im Lehramtsstudium und den studierten Fächern (BNE-affin, Nicht-BNE affin) gibt.
- Wenngleich in der Ausländer-/Assimilationspädagogik und in der Interkulturellen Pädagogik die Andersartigkeit unterschiedlich bewertet wird – in ersterer gelten kulturelle Differenzen als defizitär, in letzterer als gleichwertig –, beruhen beide Konzepte auf homogenen Gesellschaftsbildern. Kulturen werden darin als klar voneinander trennbare, nebeneinander existierende Einheiten – gleichsam als Mosaiksteine – verstanden. Diese Perspektive ist insofern kritisch zu bewerten, als sie hybride Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten nicht anerkennt – im Gegensatz zu neueren Ansätzen wie der Migrationspädagogik (Mecheril et al., 2010) und der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (Nohl, 2014). Für einen Überblick von pädagogischen Konzepten im Kontext von Flucht und Migration siehe Linnemann et al. (2016).

Zwar lehnen 44,7 % der Befragten die Aussage ab, dass das Herkunftsland Rückschlüsse auf das Verhalten von Personen zulasse, jedoch stimmen 2,2 % voll und ganz und 51,2 % teilweise zu (Abb. 6). Kulturalisierende und ethnisierte Sichtweisen sind insbesondere in den Freitextantworten zur Frage „Welche zusätzlichen Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen Lehrkräfte Ihrer Meinung nach zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule der Migrationsgesellschaft?“ erkennbar. Exemplarisch dafür stehen Aussagen wie: „Lehrkräfte benötigen Wissen über Alltagspraktiken in den Herkunftsländern der jeweiligen Schüler ... Dort herrschen womöglich andere oder keine Regeln im Umgang mit Nachhaltigkeit“ oder „Kenntnisse über spezifische traditionelle Denkweisen der unterschiedlichen Herkunftsländer.“⁴

Da viele Nachkommen von Migrant*innen bereits seit mehreren Generationen in Deutschland leben und durch hybride Identitäten sowie Mehrfachzugehörigkeiten geprägt sind, jedoch weiterhin als Zuwanderer*innen wahrgenommen werden, die primär ihrer Herkunftskultur zugerechnet werden, ist diese Denkweise als problematisch zu bewerten (Mercheril et al., 2010; Leiprecht, 2008).

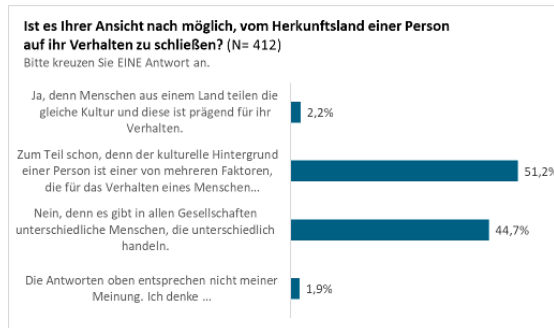


Abb. 6: Rückschlüsse von Herkunftsland auf Verhalten

Zusammenfassend lassen die Selbstauskünfte der Studierenden in unserem Sample auf eine starke Affinität zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen sowie eine grundsätzlich diskriminierungssensible Haltung schließen. Gleichzeitig spiegeln sich darin jedoch auch ethnisierte und kulturalisierende Tendenzen wider.

2.2 Perspektive der Studierenden auf die Thematisierung von BNE und Bildung in der Migrationsgesellschaft im Lehramtsstudium

An der RPTU werden Veranstaltungen zu BNE und Bildung in der Migrationsgesellschaft angeboten. Inwieweit diese Veranstaltungen jedoch eine Rolle für die Studierenden im Lehramt spielen, lässt sich daraus allein nicht ablesen. Daher wurde konkret danach gefragt, ob die Studierenden im Verlauf ihres Studiums

mit diesen Themen konfrontiert wurden.⁵ Es zeigt sich, dass die Haltung der Studierenden zu Nachhaltigkeit und BNE nur in geringem Maß durch bisher besuchte Veranstaltungen beeinflusst sein dürfte. Für lediglich etwa ein Drittel der Befragten wird BNE in relevantem Umfang thematisiert (Abb. 7). Im Vergleich dazu geben die Studierenden an, dass migrationsgesellschaftlich relevante Bildungsthemen in ihrem Studium deutlich häufiger thematisiert werden; mehr als die Hälfte der Befragten nimmt eine regelmäßige bis häufige Thematisierung wahr (ebd.). Da BNE im Studium der Befragten nur selten thematisiert wird, ist auch nicht verwunderlich, dass BNE auch in Bezug auf heterogene Lerngruppen oder als spezifische Form der Migrationspädagogik kaum erfolgt (ebd.).

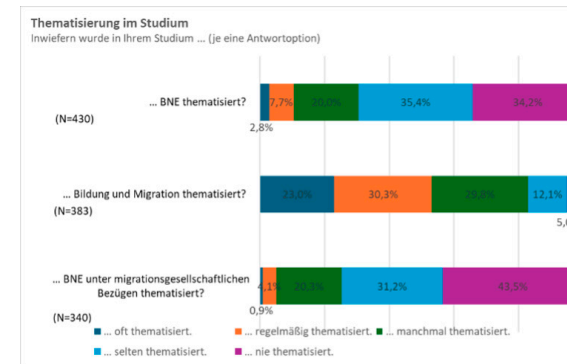


Abb. 7: Thematisierung ausgewählter Bildungsbereiche im Studium

- 4 Eine Detailauswertung in diesem Zusammenhang zeigt, dass mit zunehmender Thematisierung von Bildung in der Migrationsgesellschaft kulturalisierende Einstellungen zwar nicht verschwinden, aber abnehmen.
- 5 Bei der Beurteilung der Antworten ist die Tatsache wichtig, dass sich die meisten Studierenden im Bachelorstudium befinden und damit keine Aussagen über eine tatsächliche Thematisierung während eines gesamten Lehramtsstudiums gemacht werden können.

2.3 Verknüpfung von BNE und Pädagogik in Migrationsgesellschaften bei Lehramtsstudierenden

Angesichts der Komplexität der Themen BNE und Bildung in heterogenen (migrationsgesellschaftlichen) Kontexten wurde im Rahmen der Studie danach gefragt, inwieweit und in welcher Form gesellschaftliche Vielfalt im Kontext von BNE im Studium aus Sicht der Studierenden mit einbezogen wird. Dazu wurde erhoben, unter welcher Heterogenitätsdimension BNE in den vergleichsweise wenigen Lehrveranstaltungen zu BNE thematisiert wurde (Abb. 8). Hier zeigt sich, dass sozioökonomische Fragen, Migration, Geschlecht und Behinderung relativ häufig angesprochen werden.

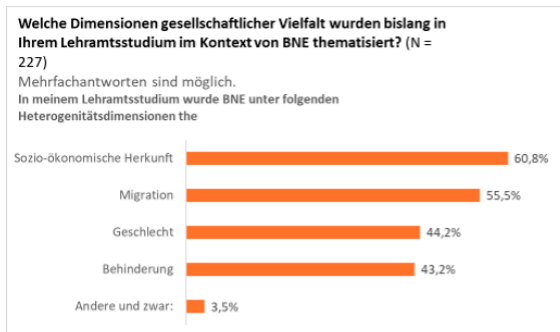


Abb. 8: Thematisierung gesellschaftlicher Vielfalt im Studium im Kontext von BNE

Abbildung 9 belegt aber, dass BNE und Migration nicht vorrangig im Kontext der Migrationsgesellschaft in Deutschland thematisiert wird, sondern vor allem am Thema Umweltflucht und -migration. Beides ist heute bereits für viele Menschen im Globalen Süden tragische Realität und erfordert solidarisches globales Handeln (Schmitt, 2023; Peterlini & Donlic, 2023). Aus diesem Grund ist die Erörterung dieser Thematik zweifellos sowohl in der Lehrkräftebildung an den Hochschulen als auch mit den Schüler*innen in den Schulen zu diskutieren. Gleichzeitig impliziert diese Auseinandersetzung nicht die migrationsgesellschaftlichen Realitäten, mit denen die angehenden Lehrkräfte in ihrer Praxis konfrontiert sein werden, weshalb der vorrangige Fokus auf Umweltflucht und -migration in der Lehrkräftebildung zu kurz greift.



Abb. 9: Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Bezüge im Studium im Kontext von BNE

In der Onlinebefragung wurde auch erhoben, was BNE in der Migrationsgesellschaft aus Sicht der Studierenden leisten sollte. Bei möglichen Mehrfachnennungen gaben vier Fünftel der Befragten an, dass BNE in der Migrationsgesellschaft die Aufgabe hat, gegenseitiges Lernen zu ermöglichen, gleichzeitig sollte BNE für eine etwa gleich große Gruppe zur gesellschaftlichen Integration beitragen und etwa 45 % gaben an, dass Migrant*innen durch BNE praktische Handlungsanleitungen erhalten sollten (Abb. 10). Möglicherweise waren hier die Antwortvorgaben zu einschränkend und die Option der freien Nennung weiterer Aufgaben von BNE für die Befragten zu aufwändig. Die hohe Zustimmung zu BNE als Integrationsinstrument und die Reduktion von BNE auf die Vermittlung von Handlungsanweisungen lässt jedoch Zweifel am BNE-Verständnis der Studierenden aufkommen bzw. macht deutlich, dass hier noch Informationsdefizite bestehen, die einer lebensweltorientierten, diskriminierungssensiblen und ressourcenorientierten BNE-Praxis nicht gerecht werden.

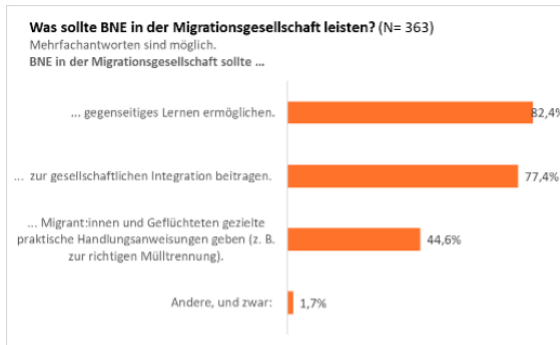


Abb. 10: Aufgaben von BNE in der Migrationsgesellschaft

Fazit

Die Untersuchung der Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehramtsstudierenden zu BNE und migrationsgesellschaftlichen Themen zeigt einerseits eine hohe Affinität zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen und andererseits eine diskriminierungssensible Grundhaltung. Gleichzeitig können die ethnizierenden und kulturalisierenden Einstellungen der Studierenden auch als Indiz dafür betrachtet werden, dass in der Lehrkräftebildung noch Defizite in der Vermittlung eines zeitgemäßen Verständnisses von gesellschaftlicher Vielfalt bestehen.

Positiv hervorzuheben ist, dass 75,6 % der Befragten, die angeben, dass BNE bisher nicht in ihren Lehrveranstaltungen thematisiert wurde, sich dies für die Zukunft wünschen. Diese Bereitschaft bietet eine

vielversprechende Grundlage, BNE an der RPTU zu etablieren und auf ein großes Interesse der Studierenden zu stoßen. Dies könnte wiederum eine fundierte Basis zur Weiterentwicklung von BNE unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen bilden.

Für eine erfolgreiche Implementierung von BNE in der Schule der Migrationsgesellschaft ist es jedoch notwendig, auch die Hochschullehrenden, die Hochschulleitung und die Bildungspolitik ins Boot zu holen, damit die beiden Querschnittsthemen BNE und Bildung in der Migrationsgesellschaft auch in ihrer Verknüpfung Eingang in die Modulhandbücher und Curricula finden. Wir hoffen, mit dem im dritten Teilprojekt zu erarbeitenden Ansatzpunkten hierfür einen Impuls zu setzen.

Literatur

- Boger, M.-A. & Simon, N. (2022). Kritik im Pflichtmodul Heterogenität – Paradoxien der (Ent-)Politisierung in der Lehrerinnenbildung. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrerinnenbildung (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, S. 20–35. Weinheim: Beltz.
- Bormann, I. & Rieckmann, M. (2020). Lernende Hochschulen: Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In G. Bade, N. Henkel & B. Reef (Hrsg.), *Politische Bildung: Vielfältig - Kontrovers - Global* (S. 68–87). Frankfurt.
- Brock, A. & Holst, J. (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule*. <https://doi.org/10.17169/refubium-36094>

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). Würzburg: VS Springer.

Grund, J. & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen - die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule*. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890>

Head, L. et al. (2021). Barriers to and enablers of sustainable practices: Insights from ethnic minority migrants. *Local Environment*, 26(5), 595–614. <https://doi.org/10.1080/13549839.2021.1904856>

Ivanova, A. (2020). *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft: Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Springer.

KMK & BMZ. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf

KMK. (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

KMK. (2017). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf

KMK. (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf

Leiprecht, R. (2008). Kulturalisierungen vermeiden – Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In L. Rosen & S. Farrokhzad (Hrsg.), *Macht – Kultur – Bildung* (S. 129–146). Münster: Waxmann.

Linnemann, T. et al. (2016). Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft. In IDA-NRW (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit zu rassistuskritischen Orten entwickeln* (S. 65–71). IDA-NRW.

Mecheril, P. et al. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peterlini, H. K., & Donlic, J. (2023). Klima – eine Frage von globaler Verantwortung und Citizenship. In H. K. Peterlini & J. Donlic (Hrsg.), *Jahrbuch Migration und Gesellschaft 2022/2023 Focus: „Climate“* (S. 7–20). transcript-Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839466575>

Pusch, B. (2023). Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Wiener Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Ansatzpunkte für BNE in der Migrationsgesellschaft? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 87–107. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00385-7>

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. <https://www.svr-migration.de/publikation/lehrerbildung-in-der-einwanderungsgesellschaft/>

Schmitt, C. (2023). Intersektionale Zugänge zur Klimakrise. *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 48(7/8), 45–51.

Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Transcript.

Stifterverband (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt*. <https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-fuer-die-schule-der-vielfalt>

UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Zitiervorschlag:

Pusch, B. & Zimmer-Müller, M. (2025). Zukunftsorientierte Lehrkräftebildung: Verknüpfung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Bildung in der Migrationsgesellschaft. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), 94–101.

DOI: 10.55310/jfhead.84

