

„Nachhaltig einkaufen lernen, aber sensibel.“ – Demokratiebildung im Kontext religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung? Rekonstruktive Perspektiven auf demokratiepädagogische Orientierungen angehender Religionslehrkräfte

Lena Tacke

RWTH Aachen

Kontakt: lena.tacke@kt.rwth-aachen.de

ORCID: [0000-0003-4151-4035](https://orcid.org/0000-0003-4151-4035)

eingereicht: 23.12.2025; überarbeitet: 19.02.2026; angenommen: 03.03.2026

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht demokratiebezogene Orientierungen angehender Religionslehrkräfte im Kontext religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass nachhaltigkeitsbezogene Zukunftsfragen auf demokratische Deutungs- und Aushandlungsprozesse angewiesen sind, während zugleich bislang wenig empirisch rekonstruiert ist, wie solche Bedeutungen in professionsbezogenen Lernsettings tatsächlich hervorgebracht werden. Auf Grundlage zweier Gruppendiskussionen aus einem rBNE-Seminar im Praxissemester werden mittels dokumentarischer Methode implizite Orientierungsrahmen herausgearbeitet. Die kontrastive Analyse zeigt zwei unterschiedliche Modi demokratischer Sinnbildung: eine praxis- und gemeinschaftsbezogene Orientierung kooperativer Mitwirkung sowie eine differenz- und verletzlichkeitsensible Orientierung auf Teilhabe ohne Beschämung. Spezifisch religiöse Deutungsressourcen treten dabei kaum explizit hervor; ihre relative Abwesenheit erweist sich selbst als interpretativ bedeutsamer Befund des Seminarkontexts. Die Ergebnisse erlauben keine Aussagen über Wirkungen von rBNE, verweisen jedoch darauf, dass rBNE-Settings als reflexive Resonanzräume erscheinen können, in denen demokratische Bedeutungsrelationen im Spannungsfeld von Gemeinschaft, Differenz und Verantwortung artikuliert werden. Der Beitrag leistet damit einen religionspädagogischen Impuls zur Professionalisierungsforschung im Feld von Demokratiebildung und nachhaltiger Entwicklung.

Schlagwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung; Demokratiebildung; Professionalisierung; Lehrer:innenbildung; Dokumentarische Methode; Klimaemotionen

Abstract: This article examines democracy-related orientations of prospective religious education teachers within the context of religious education for sustainable development (rESD). It starts from the premise that sustainability-related future issues require democratic processes of interpretation and negotiation, while empirical reconstructions of how such meanings emerge in professional learning settings remain scarce. Drawing on two group discussions conducted in an rESD seminar during the teaching practicum, the study applies the documentary method to reconstruct implicit frameworks of orientation. The comparative analysis reveals two distinct modes of democratic meaning-making: a practice- and community-oriented pattern of cooperative participation and a difference- and vulnerability-sensitive orientation toward participation without humiliation. Explicitly religious interpretive resources scarcely appear; their relative absence itself becomes an empirically significant feature of the seminar context. The findings do not support claims about causal effects of rESD but indicate that rESD settings may function as reflexive resonance spaces in which democratic relations of meaning are articulated between community, difference, and responsibility. The study thus offers an empirically delimited contribution to research on professionalization at the intersection of democracy education and sustainable development in religious education.

Keywords: Education for Sustainable Development; Democratic Education; Professionalization; Teacher Education; Documentary Method; Climate Emotions

I Einführung

Die Klimakrise stellt Kinder und Jugendliche vor tiefgreifende emotionale und gesellschaftliche Herausforderungen: Jüngste Studien zeigen, dass Klimaangst, Ohnmacht und Zukunftssorgen zentrale Bestandteile jugendlicher Lebenswelten sind (u. a. Lemke, Buddeberg & Henke, 2024; von Görtz & Langness, 2024; Hickmann et al., 2021; Ojala, 2012). Diese Belastungen gehen mit einer wachsenden Wahrnehmung politischer Handlungsunfähigkeit einher: Denn zugleich erleben viele Schüler:innen Schule weiterhin als Ort begrenzter Mitbestimmung und fehlender Selbstwirksamkeit, an dem demokratische Teilhabe häufig nur eingeschränkt oder symbolisch erfahrbar ist (Calmbach et al., 2024; Tacke et al., 2024; Helsper, 2021). Damit geraten Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in ein Spannungsfeld: Einerseits sollen junge Menschen zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Zukunft befähigt werden, andererseits fehlen oft reale Partizipations- und Selbstwirksamkeitserfahrungen im schulischen Alltag.

Religiöse Bildung im Horizont von BNE (rBNE) kann hier spezifische Potenziale eröffnen: Religionspädagogische Forschungen heben hervor, dass religiöse Bildung Sinn- und Deutungsräume bereitstellt, in denen ethische Fragen, Zukunftshoffnungen sowie Emotionen wie Angst, Klage oder Hoffnung thematisiert und bearbeitet werden können (u. a. Bucher, 2024; Naurath, 2023; Mößle, 2023; Grümme, 2023; Schimmel & Krahn, 2021). Diese Dimensionen verbindet rBNE mit globalen Nachhaltigkeitsfragen und kann damit sowohl emotionale als auch normative Orientierungsbedarfe junger Menschen adressieren (Bederna, Heidemann & Tacke, 2026). Gerade vor dem Hintergrund ökologischer Krisen- und Vergeblichkeitserfahrungen eröffnet religiöse Bildung Möglichkeiten, individuelle Betroffenheit mit gesellschaftlicher Verantwortung und kollektiver Handlungsfähigkeit zu verschränken (Hunze, Gärtner & J. Dransmann, 2025; Gärtner, 2020; Bederna, 2019).

Bislang konzentriert sich religionspädagogische BNE-Forschung jedoch vor allem auf normative Begründungen, Kompetenzmodelle oder didaktische Konzepte. Weniger untersucht ist, wie angehende Religionslehrkräfte Demokratiebildung und rBNE zusammendenken und welche impliziten Orientierungen ihr professionelles Handeln prägen. Dabei ist BNE in besonderer Weise auf demokratische Lern- und Deutungsprozesse angewiesen, die Kontroversität, Partizipation und offene Aushandlungen ermöglichen. Zugleich ist bislang kaum empirisch rekonstruiert, wie angehende Religionslehrkräfte demokratische Bedeutungen im Horizont von rBNE tatsächlich relationieren. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Er fragt danach, wie Studierende im Lehramtsstudium Katholische Religionslehre demokratiepädagogische Vorstellungen im Kontext von rBNE entwickeln und wie sie Fragen von Partizipation, Teilhabe und Gerechtigkeit verhandeln. Empirisch untersucht wird dies anhand zweier kontrastierender Gruppendiskussionen aus einer universitären Lehrveranstaltung zu rBNE. Mit der dokumentarischen Methode werden demokratiepädagogische Orientierungen rekonstruiert, die sich in der gemeinsamen Entwicklung schulischer ‚Zukunftsräume‘ zeigen. Ziel ist es, einen Beitrag zur empirisch fundierten Professionalisierungsforschung in der Religionspädagogik zu leisten und zugleich Perspektiven für eine demokratieorientierte rBNE zu eröffnen.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Normativität und Offenheit

BNE wird international als zentrales Bildungsanliegen zur Bewältigung globaler ökologischer, sozialer und ökonomischer Krisen verstanden (UNESCO, 2020). In erziehungswissenschaftlichen Debatten wird BNE jedoch ambivalent diskutiert. Einerseits wird ihr transformatives Potenzial hervorgehoben, insbesondere im Hinblick auf Zukunftsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und gesellschaftliche Mitge-

staltung (u. a. Rieckmann, 2018; Böse, 2023). Andererseits wird kritisch angemerkt, dass BNE in schulischen Kontexten häufig normativ verkürzt wird, etwa durch die implizite Vorgabe ‚richtigen‘ nachhaltigen Verhaltens (u. a. Christ & Sommer, 2023; Asbrand & Scheunpflug, 2014).

Pettig und Ohl (2023) systematisieren diese Spannung mithilfe einer differenzierten Typologie von BNE. Während BNE 1 auf Verhaltenslenkung und Anpassung zielt, versteht BNE 2 nachhaltige Entwicklung als reflexiven Lernprozess, der gesellschaftliche Zielkonflikte explizit macht. BNE 3 schließlich begreift Nachhaltigkeit als offenen, demokratisch auszuhandelnden Transformationsprozess, der Kritikfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und politische Urteilskraft voraussetzt.

Vor diesem Hintergrund wird in aktuellen Debatten gefordert, BNE stärker demokratiepädagogisch auszurichten. Nachhaltige Entwicklung erscheint dann nicht als didaktisch vermittelbares Ziel, sondern als Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung, der Partizipation, Kontroversität und die Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven einschließt (Overwien, 2025; Lang-Wojtasik & Schönborn, 2020). Für schulische und hochschulische Lernprozesse bedeutet dies eine Verschiebung von normativer Zielvermittlung hin zu reflexiven Lernarrangements, in denen Lernende nachhaltigkeitsbezogene Orientierungen eigenständig entwickeln können.

2.2 Demokratiebildung und Selbstwirksamkeit

Demokratiebildung ist in der erziehungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Forschung als umfassender Bildungsauftrag etabliert, der über institutionelles Wissen hinausgeht und auf demokratische Haltungen, Kompetenzen und Erfahrungen zielt (Himmelmann, 2016; Lotz & Pohl, 2019). Zentral ist dabei das Konzept der Selbstwirksamkeit: Demokratielernen gilt als nachhaltig, wenn Lernende erfahren, dass ihre Perspektiven zählen und ihr Handeln Wirkung entfalten kann (Detjen et al., 2012; Reinhardt, 2004).

Empirische Studien zur politischen Sozialisation zeigen jedoch, dass Schule häufig hinter diesem Anspruch zurückbleibt. Partizipationsangebote bleiben oftmals formal oder folgen schulischen Machtlogiken, wodurch demokratische Lernprozesse begrenzt werden (u. a. Simon & Zelck, 2025; Helsper, 2021; Tacke et al., 2024). Zugleich weisen neuere Studien darauf hin, dass gesellschaftliche Krisen – insbesondere die Klimakrise – emotionale Dimensionen politischer Bildung verstärken. Klimaemotionen wie Angst, Trauer oder Wut beeinflussen politische Einstellungen und eine fehlende Engagementbereitschaft erheblich (Ojala, 2012; Hickman et al., 2021; Gläser-Zikuda et al., 2022). Demokratiebildung steht daher vor der Aufgabe, emotionale Belastungen ernst zu nehmen und in konstruktive Beteiligungsprozesse zu überführen.

2.3 Religionspädagogische Perspektiven auf BNE und Demokratiebildung

Religionspädagogische Beiträge zur BNE betonen seit einigen Jahren, dass religiöse Bildung spezifische Zugänge zu Nachhaltigkeitsfragen eröffnet, indem sie ethische Reflexion, Sinnsuche und Hoffnungsperspektiven miteinander verbindet (u. a. Bederna, 2019; Gärtner, 2020). Religiöse Bildung kann nachhaltigkeitsbezogene Themen in umfassendere Deutungszusammenhänge einbetten, etwa durch Motive der Schöpfungsverantwortung, der Gerechtigkeit oder der Option für die Armen (u. a. Grümme, 2023; Vogt, 2021). Zugleich wird hervorgehoben, dass Demokratiebildung kein äußerlicher Zusatz religiöser Bildung ist, sondern zu ihrem Selbstverständnis gehört. Öffentliche und politische Religionspädagogik betonen die Bedeutung religiöser Bildung für demokratische Diskurse, den Umgang mit Pluralität sowie ethische Urteilsbildung unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontroversität und Diskursivität (Grümme, 2025; Herbst, 2023; Schlag, 2013).

Im Anschluss an Pettig und Ohl (2023) lässt sich rBNE dabei als reflexiver Bildungsraum verstehen, der nicht auf moralische Festlegungen zielt, sondern Lernende befähigt, normative Spannungen wahrzunehmen, auszuhalten und zu reflektieren. Empirische Studien zu rBNE konzentrieren sich bislang jedoch überwiegend auf Unterrichtskonzepte oder normative Zielbestimmungen. Rekonstruktive Untersuchungen zu professionellen Orientierungen angehender Religionslehrkräfte im Spannungsfeld von Demokratiebildung und rBNE stellen weiterhin ein Forschungsdesiderat dar (Bederna, 2021; Schweitzer, 2020).

3 Methodisches Vorgehen

Die empirische Analyse mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Asbrand & Martens, 2018) basiert auf zwei videografierten Gruppendiskussionen aus dem Lehr- und Forschungsprojekt U!topia (Henke & Tacke, 2026), in dem ein hybrides Serious Game für kooperative Hochschullehre im Kontext von BNE entwickelt und im Sinne von Design-based Research erprobt wurde (Reinmann et al., 2024). Die Gruppendiskussionen werden folglich nicht als alltagsweltliche Kommunikation verstanden, sondern als interventionsgenerierte Interaktionsräume innerhalb universitärer Professionalisierungsprozesse.

Die Daten wurden im Sommersemester 2025 in religionspädagogischen Masterseminaren zur Begleitung des Praxissemesters Katholische Religionslehre in NRW erhoben und im Rahmen einer Sekundäranalyse ausgewertet. Beteiligt waren Studierende der TU Dortmund und der RWTH Aachen in einer fortgeschrittenen Phase ihres Lehramtsstudiums und damit in einer professionellen Übergangssituation zwischen universitärem Studium und schulischer Praxis. Zentrales Element der Seminarsitzung war der Einsatz des im Projekt U!topia entwickelten hybriden Serious Game. Dieses eröffnet kooperative Aushandlungsprozesse zu nachhaltigen Zukunftsbildern. Die analysierten Gruppendiskussionen fanden im Anschluss an die Spielerfahrung statt.

Die Studierenden wurden aufgefordert, ihre Spielergebnisse in Kleingruppen mit Blick auf schulische Zukunftsperspektiven im Kontext zu rBNE zu überarbeiten. Die Gespräche wurden videografiert und transkribiert. Die Datenerhebung erfolgte in Form teilnehmender Beobachtung durch eine forschende Person, die nicht in die Seminarleitung eingebunden war. Dadurch sollten machtasymmetrische Verzerrungen reduziert werden. Aus dem ersten Evaluationszyklus des Serious Game wurden zwei Kleingruppen für eine kontrastierende rekonstruktive Analyse ausgewählt. Die Fallauswahl folgt der projektbezogenen Datengenerierung; die Ergebnisse besitzen daher explorativen Charakter.

Gruppe 1 bestand aus zwei Studierenden (eine weiblich, eine männlich gelesene Person) und Gruppe 2 bestand aus drei Studierenden (drei weiblich gelesene Personen). Die unterschiedliche Gruppengröße sowie die geschlechtliche Zusammensetzung werden in der Interpretation reflektiert, da beide Dimensionen die Interaktionsorganisation beeinflussen können. Die kontrastive Analyse zielt folglich nicht auf generalisierende Typenbildung, sondern auf die heuristische Rekonstruktion unterschiedlicher Orientierungsfiguren innerhalb eines gemeinsamen Professionalisierungskontextes.

Die Verbindung dokumentarischer Rekonstruktion mit einer designbasierten Intervention erfordert eine explizite Reflexion: Die Gruppendiskussionen sind Teil eines didaktisch gerahmten Lernsettings und entstehen im Anschluss an eine spielbasierte Aushandlung nachhaltigkeitsbezogener Zukunftsbilder. Damit stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis rekonstruierte Orientierungen zu situativ erzeugten Seminarsituationen stehen. Der Beitrag geht davon aus, dass auch in interventionsgeprägten Interaktionsräumen implizite professionelle Orientierungsfiguren sichtbar werden können – jedoch kontextgebunden. Die Ergebnisse werden daher als Orientierungsfiguren angehender Religionslehrkräfte im kooperativen, nachhaltigkeitsbezogenen Professionalisierungssetting verstanden. Die Reich-

weite der Befunde ist insbesondere begrenzt durch die projektspezifische Fallauswahl ohne theoretisches Sampling, die geringe Fallzahl, die seminar- und interventionsgebundene Datengenese und mögliche Einflüsse von Gruppengröße und Geschlechterkonstellation auf die Interaktionsdynamik. Die Studie ist somit als explorative rekonstruktive Fallanalyse zu verstehen.

4 Rekonstruktive Fallanalysen

4.1 Demokratie als gemeinschaftliche Handlungspraxis

Tabelle 1:

Sequenz der Gruppe 1 (10.07.2025, #00:44:30# - #00:48:08#)

1	B	Das ist ja ziemlich groß. Vielleicht ist das ein Gemeinschaftsraum?
2	A	Gute Idee.
3	B	Ja, Gemeinschaftsraum. Vielleicht mit einem Podium, wo man als Schülervertretung auch demokratisch etwas diskutieren kann.
4		
5	A	Wichtig.
6	B	Ich mach mal hier so eine Bühne. So 'ne Art Amphitheater mäßig. (lacht)
7	A	Das ist super.
8	B	Und dann hier Männchen mit einem Mikrofon – die diskutieren etwas.
9	A	Guter Punkt.
10	B	Und hier Menschen, also Kinder, die zugucken – und vielleicht auch mitbestimmen, also aufzeigen und abstimmen dürfen.
11		
12	A	Ja.
13	B	Für die schriftlichen Dinge bräuchte ich einen Kugelschreiber. (A gibt einen Kugelschreiber zu B) Und wenn das ein Gemeinschaftsraum sein soll, könnte man die Gemeinschaft irgendwie darstellen. Vielleicht ein Kreis aus Strichmännchen, die sich an den Händen halten.
14		
15		
16		
17	A	Stimmt.
18	B	So halb – aber man weiß, was gemeint ist.
19	A	Genau.
20	B	Und dann brauchen wir noch einen Raum für Entfaltung.
21	A	Ja.
22	B	Wo man Farbe hat zum Malen, vielleicht eine kleine Werkstatt oder Repair-Werkstatt, Fahrradwerkstatt...
23		
24	A	Guter Punkt.
25	B	Wenn irgendwas kaputt ist – Spielzeug oder Playstation – irgendwer kann immer reparieren.
26		
27	A	Ja, man unterstützt sich gegenseitig.
28	B	Genau. Jeder macht irgendwo etwas, was er kann.
29	A	True.
30	B	Ich kann vielleicht keine (unv.) reparieren, aber Fahrräder. Ein anderer kann nähen.
31		
32	A	Ja.
33	B	Und jeder hat so seine Aufgabe in der Schule.

Die Gruppe 1 entwickelt in der Sequenz zunächst die Idee eines ‚Gemeinschaftsraumes‘, in dem demokratische Prozesse räumlich erfahrbar gemacht werden sollen. Die Studierenden sprechen von einer „Art Podium, wo man auch demokratisch was diskutieren kann“ (Gruppe 1, Z. 4). Die Studierenden konkretisieren diese Idee durch Bühne, Mikrofon sowie zuschauende und mitbestimmende Kinder (Gruppe 1, Z. 8, Z. 10–11). Demokratie wird hier nicht abstrakt, sondern performativ gedacht: Es braucht Räume, Bühnen und sichtbare Beteiligungssituationen. Im weiteren Verlauf verschiebt sich der Fokus von der Diskussion auf gemeinschaftliche Praxisformen. Die Gruppe entwirft einen „Raum für Entfaltung“ (Gruppe 1, Z. 28). Zentral werden nun gegenseitige Unterstützung und komplementäre

Fähigkeiten („Jeder macht irgendwo etwas, was er kann“, Gruppe 1, Z. 28; „man unterstützt sich gegenseitig“, Gruppe 1, Z. 27). Demokratie wird dabei nicht mehr primär über formale Mitsprache, sondern über kooperatives gemeinsames Tun thematisiert.

Der Aushandlungsprozess von Gruppe 1 ist durchgängig geprägt von gegenseitiger Zustimmung und gemeinsamem Entwerfen. Typische Gesprächsmarker wie „Gute Idee“ (Gruppe 1, Z. 2), „Guter Punkt“ (Gruppe 1, Z. 9) oder „Stimmt“ (Gruppe 1, Z. 17) zeigen einen kooperativen Interaktionsstil, der demokratische Gleichwertigkeit performativ herstellt. Auffällig ist die spielerische, humorvolle Art, in der Ideen entwickelt werden („so ‚ne Art Amphitheater mäßig (lacht)“, Gruppe 1, Z. 6). Kreative Suchbewegungen („Und wenn das ein Gemeinschaftsraum sein soll, könnte man die Gemeinschaft irgendwie darstellen“, Gruppe 1, Z. 14–15) verweisen darauf, dass Demokratie als Atmosphäre des gemeinsamen Gestaltens verstanden wird („Jeder hat so seine Aufgabe in der Schule“, Gruppe 1, Z. 33). Insgesamt dokumentiert sich ein Orientierungswissen, in dem demokratische Qualität aus Gemeinschaft, Teilhabe und gegenseitiger Unterstützung im gemeinsamen Handeln hervorgeht – weniger aus Konflikt, Kontroversität oder institutioneller Regelbindung.

Aus der Verbindung von thematischer Entwicklung und Interaktionsmodus lässt sich eine erste demokratiepädagogische Orientierungsfigur rekonstruieren. Demokratie erscheint hier als kooperative Handlungsbefähigung: Gemeinschaft fungiert als tragendes Medium demokratischer Erfahrung. Diese Orientierung verschiebt Demokratie von einer politischen Entscheidungs- zu einer sozial-praktischen Erfahrungsdimension. Konflikt oder Machtasymmetrie bleiben weitgehend ausgeblendet, stattdessen dominiert die Vorstellung harmonischer Kooperation.

4.2 Demokratie als Verantwortung im Umgang mit sozialen Ungleichheiten

Tabelle 2:

Sequenz der Gruppe 2 (10.07.2025, #00:25:14# - #00:29:09#)

1	C	Also beim Thema Konsum müssen wir bedenken: Die Kinder haben nicht alle gleich
2		viel Geld.
3	D	Ja, das ist ein sensibler Bereich.
4	C	Wir wollen niemanden bloßstellen.
5	D	Genau. Wenn jemand sich etwas nicht leisten kann – das darf nicht peinlich werden.
6	C	Wie machen wir das fair?
7	D	Vielleicht kooperieren wir mit dem Supermarkt oder einem Bauernhof.
8	C	Dass die Kinder lernen, was Dinge kosten – aber ohne Druck.
9	D	Und ohne dass jemand entlarvt wird.
10	C	Es geht eher um Bewusstsein, nicht um Leistung.
11	D	Genau. Nachhaltig einkaufen lernen, aber sensibel.
12	C	Demokratie heißt ja auch: alle sollen mitmachen können.
13	D	Und niemand darf sich schlecht fühlen.

Die Sequenz setzt unmittelbar mit dem Hinweis auf ökonomische Ungleichheit ein. Nachhaltiger Konsum erscheint damit von Beginn an als sozial differenzierte Problemlage. In der Folge verdichtet sich das Gespräch um Schutz- und Sensibilitätsaspekte („sensibler Bereich“, Gruppe 2, Z. 3; „niemanden bloßstellen“, Gruppe 2, Z. 4). Die Gruppe entwickelt Ideen zur Einbettung von Lerngelegenheiten, etwa Kooperationen mit einem Supermarkt oder Bauernhof, die jedoch stets an die Bedingung geknüpft bleiben, Lernprozesse ohne Druck, Beschämung oder Leistungsanforderung zu gestalten. Zielperspektive ist ein Bewusstwerden nachhaltiger Zusammenhänge, nicht normatives Verhalten. Erst am Ende der Sequenz wird diese Perspektive explizit mit Demokratie verknüpft („alle sollen mitmachen können“, Gruppe 2, Z. 12). Damit zeigt sich bereits auf formulierender Ebene eine andere Struktur als in Gruppe

1: Nicht gemeinschaftliche Handlungspraxis steht im Zentrum, sondern der schutzorientierte Umgang mit Differenz und möglicher Beschämung.

Die Interaktion der Gruppe 2 ist weniger von kreativ-entwerfender Dynamik geprägt als von vorsichtiger, absichernder Abstimmung; zudem beteiligen sich nicht alle Gruppenmitglieder. Wiederholte Markierungen von ‚Sensibilität‘, Fairness und Vermeidung von Beschämung strukturieren das Gespräch. Argumentative Zuspitzungen oder spielerische Erweiterungen treten zugunsten eines normativ regulierten ‚Schonraummodus‘ zurück. Auffällig ist zudem, dass normative Setzungen nicht kontrovers verhandelt, sondern konsensual bestätigt werden. Die Orientierung an Gleichbehandlung und ‚Sensibilität‘ fungiert implizit als unhinterfragter Referenzrahmen. Demokratie erscheint dadurch weniger als Prozess kollektiver Aushandlung, sondern als ethisch begründete Verpflichtung zur inklusiven Rücksichtnahme.

Der Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Demokratie entsteht im Gespräch nicht über politische Entscheidungsprozesse, sondern über die Frage gerechter Teilhabe unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. Nachhaltiger Konsum wird somit zum Anlass, demokratische Verantwortung als Vermeidung von Ausschluss und Beschämung zu denken. Während Gruppe 1 demokratische Räume gestaltet, gestaltet Gruppe 2 Beziehungs- und Wahrnehmungsräume, wobei Redeweisen wie „Und ohne dass jemand entlarvt wird“ (Gruppe 2, Z. 9) offenbaren, dass die explizite ‚Sensibilität‘ der Gruppe kaum reflektiert wird.

Aus der Verbindung thematischer Struktur und Interaktionsmodus lässt sich eine zweite demokratiepädagogische Orientierungsfigur rekonstruieren: Demokratie als verantwortungssensible Teilhabe im Umgang mit Ungleichheit. Kennzeichnend sind dabei die Definition von Teilhabe über den Schutz vor Beschämung und Ausschluss und eine normative ‚Sensibilität‘, die eine konflikthafte Aushandlung ersetzt. Im Unterschied zu Gruppe 1 verschiebt sich Demokratie damit von einer kooperativ-praktischen Erfahrungsdimension zu einer moralisch verantworteten Beziehungsdimension. Handlungsmöglichkeiten bleiben vorhanden, werden jedoch durch ‚Sensibilitätsanforderungen‘ begrenzt und reguliert.

5 Ergebnisdiskussion

5.1 Rekonstruktive Verhältnisbestimmung der Orientierungsfiguren

Die kontrastive Analyse der beiden Fälle zielt nicht auf die Ableitung allgemeiner Wirkungen demokratiepädagogischer Lernprozesse, sondern auf die präzisere Bestimmung unterschiedlicher Orientierungszusammenhänge, die sich im Seminarkontext dokumentieren. Im Fall von Gruppe 1 zeigt sich ein Zusammenhang von gemeinschaftlicher Praxis, gegenseitiger Unterstützung und der Erfahrung, durch eigenes Tun zum gemeinsamen Raum beitragen zu können. Analytisch lässt sich dies als Orientierung an kooperativer Mitwirkung innerhalb geteilter Handlungspraxis beschreiben. Was theoretisch mit Selbstwirksamkeit oder Handlungsmacht verbunden werden könnte, erscheint hier nicht als explizite Kategorie, sondern als implizite Bedeutung gemeinsamen Herstellens und Mitwirkens (Himmelfmann, 2016; Detjen et al., 2012). Demgegenüber dokumentiert Gruppe 2 einen Zusammenhang von sozialer Differenz, ‚Sensibilitätsanforderungen‘ und der Vermeidung von Beschämung. Teilhabe wird primär relational verstanden – als Möglichkeit beteiligt zu sein, ohne ausgeschlossen oder entwertet zu werden. Aspekte, die theoretisch an Zugehörigkeit anschließen, erscheinen damit nicht als affirmatives Gemeinschaftserleben, sondern als schutzorientierte Bedingung verletzungsfreier Teilnahme.

Die kontrastive Gegenüberstellung markiert somit zwei unterschiedliche Modi demokratischer Sinnbildung im Seminarkontext: Kooperative Mitwirkung durch gemeinsames praktisches Handeln (Gruppe 1) und ‚verletzungssensible‘ Teilhabe durch Vermeidung von Ausschluss und Beschämung (Gruppe 2).

Beide Orientierungen stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis. Vielmehr verweisen sie auf unterschiedliche Strukturierungen demokratischer Erfahrung – einmal praxis- und gemeinschaftsbezogen, einmal differenz- und verletzlichkeits-sensibel.

Auf der Ebene der rekonstruierten Interaktionen zeigt sich, dass Nachhaltigkeitsthematiken im Seminarkontext nicht primär als ökologisches Problem, sondern als sozial-relationale Deutungsfolie bearbeitet werden. In beiden Fallbeispielen fungiert der Nachhaltigkeitsbezug als Anlass, demokratische Fragen von Teilhabe, Gemeinschaft und Differenz neu zu relationieren: In Gruppe 1 verbindet sich Nachhaltigkeit implizit mit gemeinschaftlicher Praxis und kooperativer Mitwirkung. In Gruppe 2 wird Nachhaltigkeit explizit mit sozialer Ungleichheit und Teilhabe verknüpft.

5.2 Professionalisierungsperspektiven angehender Lehrkräfte im Seminarkontext

Die rekonstruierten Orientierungsfiguren sind strikt an ihren Entstehungskontext gebunden: Sie dokumentieren Deutungs- und Sinnbildungsprozesse angehender Religionslehrkräfte in einem universitären Seminarkontext, der durch ein designbasiertes Serious Game sowie durch kooperative Gruppenarbeit gerahmt ist. Die Ergebnisse besitzen daher explorativen Charakter und sind nicht als generalisierbare Aussagen über Demokratiebildung zu verstehen. Die rekonstruierten Orientierungen zeigen, dass Studierende Demokratiebildung nicht nur als curricularen Auftrag verstehen, sondern sie eng mit normativen Grundhaltungen und pädagogischen Überzeugungen verbinden. Die vorliegenden Fallbeispiele sind dabei selbst Teil eines didaktisch intendierten Professionalisierungsprozesses. Diese Kontextgebundenheit ist nicht lediglich eine methodische Randbedingung, sondern konstitutiv für die Interpretation der rekonstruierten Orientierungszusammenhänge. Beide Orientierungsfiguren bergen spezifische pädagogische Chancen und Risiken: Eine primär handlungsorientierte Demokratieverständnis kann soziale Differenzen übersehen; eine stark ‚verantwortungsfokussierte‘ Orientierung kann hingegen Handlungsspielräume begrenzen.

Religionspädagogisch bedeutsam werden die Befunde erst auf einer zweiten Ebene: Sie zeigen, dass sich im Professionalisierungskontext unterschiedliche Deutungsangebote demokratischer Teilhabe rekonstruieren lassen, die jeweils an zentrale Diskurse religiöser Bildung anschließen – einerseits an gemeinschafts- und handlungsorientierte Praxisformen, andererseits an sozioethische ‚Sensibilität‘ für Ungleichheit und Verletzbarkeit (Tacke, 2024). Diese Einordnung stellt jedoch keine normative Setzung, sondern eine empirisch gebundene Differenzbeschreibung dar.

6 rBNE als Resonanzraum für demokratiepädagogische Orientierungszusammenhänge?

Die vorliegende Studie rekonstruiert demokratiebezogene Orientierungszusammenhänge angehender Religionslehrkräfte innerhalb eines universitären Seminars. Dabei zeigt sich methodologisch, dass die Gruppendiskussionen selbst Teil eines didaktisch intendierten Professionalisierungsprozesses sind und die rekonstruierten Orientierungen daher als situativ hervorgebrachte Sinnbildungsformen innerhalb dieses Settings zu verstehen sind – nicht als stabile fachliche Disposition. Zugleich macht die Analyse eine inhaltlich bedeutsame Leerstelle sichtbar: Obwohl religiöse Bildung und rBNE den Bezugsrahmen des Seminars bilden, treten spezifisch religiöse bzw. theologische Deutungsressourcen in den rekonstruierten Interaktionen kaum hervor. Weder Motive wie Schöpfungsverantwortung, Hoffnung oder prophetische Kritik noch explizit religiöse Sprachformen strukturieren die demokratischen Orientierungsfiguren. Die rekonstruierten Bedeutungszusammenhänge – kooperative Mitwirkung einerseits, ‚verletzungssensibel‘ Teilhabe andererseits – ließen sich daher grundsätzlich auch in anderen Kontexten allgemeiner Lehrer:innenbildung oder BNE verorten.

Diese Abwesenheit religiöser Deutungsressourcen ist jedoch selbst als empirischer Befund zu lesen. Sie verweist darauf, dass im untersuchten Seminarsetting demokratische und nachhaltigkeitsbezogene Fragen offenbar primär sozial-ethisch und professionsbezogen, nicht aber explizit religiös gerahmt werden. Mögliche Gründe liegen in der Aufgabenstruktur, im professionsorientierten Fokus des Praxisseminars sowie in einer Gruppenkultur, die religiöse Semantiken nicht aktiv aufruft. Weiterführende Forschung müsste klären, unter welchen didaktischen oder fachkulturellen Bedingungen religiöse Deutungsressourcen in rBNE-Kontexten tatsächlich handlungsleitend werden – oder dauerhaft randständig bleiben.

Religionspädagogisch lässt sich daraus vorsichtig folgern, dass religiöse Bildung möglicherweise einen Resonanzraum eröffnen kann, in denen sich unterschiedliche – auch nicht-religiöse – Orientierungsweisen zu Nachhaltigkeit und Demokratie artikulieren. Ob und wie diese mit genuinen religiösen Sinnressourcen verbunden werden, erscheint damit als offene Gestaltungsaufgabe der Religionslehrer:innenbildung: Zum einen kann religiöse Bildung gemeinschaftliche, symbolische und rituelle Formen bieten (u. a. Boumaaiz et al., 2022), die handlungsorientierte Demokratielernprozesse unterstützen (u. a. Herbst, 2024) und emotionale Resonanz (u. a. Mößle, 2023) ermöglichen. Zum anderen kann sie ethische und theologische Deutungshorizonte eröffnen, die ‚Sensibilität‘ für Gerechtigkeit, Verletzlichkeit und Verantwortung fördern (u. a. Akca et al., 2025; Bederna, 2024; Gärtner, 2024). Theologische Motive wie Schöpfungsverantwortung, prophetische Kritik oder Hoffnungsperspektiven können es ermöglichen, nachhaltigkeitsbezogene Herausforderungen nicht ausschließlich als individuelle Handlungsaufgabe zu adressieren (im Sinne einer BNE 1), sondern wären geeignet, um diese als gemeinschaftliche und gesellschaftliche Aufgabe zu deuten (im Sinne einer BNE 2 und BNE 3). Möglicherweise kann rBNE damit sowohl Selbstwirksamkeitserwartungen stärken als auch moralische Reflexionsfähigkeit fördern – ohne in Moralisierung oder Überforderung zu münden.

Im Anschluss an Pettig und Ohl (2023) lässt sich Professionalisierung im Kontext von rBNE als Fähigkeit zur reflexiven Bearbeitung normativer Spannungen beschreiben. Die rekonstruierten Orientierungen zeigen, dass angehende Religionslehrkräfte weder unkritisch normativen Nachhaltigkeitsimperativen folgen noch demokratische Bildung auf formale Beteiligung reduzieren. Vielmehr bewegen sie sich in einem Spannungsfeld zwischen Handlungsbefähigung und Verantwortung, das als professionell produktiv verstanden werden kann. Eine demokratieorientierte rBNE in der Lehrer:innenbildung sollte daher nicht auf eindeutige Zielnormen setzen, sondern Räume eröffnen, in denen diese Spannungen reflektiert, irritiert und weiterentwickelt werden können.

Literatur

- Akca, A., Amber, Y., Kuhn, D., El Maaroufi, A., Enxing, J., Gärtner, C., Räubig, P., & Ulfat, F. (2025). Another World is Possible: Ein christlich-muslimischer Beitrag zum Potenzial religiöser BNE. In J. Costa, H. Kminek, T. Ruckelshauß, M. Singer-Brodowski, & J. Weselek (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten* (S. 37–58). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.27775877.5>
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Asbrand, B., & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 401–412). Wochenschau.
- Bederna, K. (2019). *Every Day for Future: Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Grünewald.
- Bederna, K. (2021). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein didaktisches Modell. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 44(2), 61–71. <https://doi.org/10.20377/rpb-151>

- Bederna, K. (2024). Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen (SDG 13): Glaube und Handeln in der Klimakatastrophe theologisch orientiert und reflektiert. In T. Laubach, K. Lindner, & S. Steinberger (Hg.), *Theology for Future: Die 17 Ziele der UN für nachhaltige Entwicklung theologisch reflektiert* (S. 212–228). Herder.
- Bederna, K., Heidemann, A., & Tacke, L. (2026). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung: Spezifika – Implementierung – Forschung. In M. Rieckmann, M. Singer-Brodowski, F. Bertschy, & F. Rauch (Hg.), *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Theoretische Grundlagen, Forschungsschwerpunkte, Praxisfelder und kritische Perspektiven*. Verlag Barbara Budrich. (i. E.)
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (2. Auflage). Beltz Juventa.
- Böse, S. (2023). *Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6053>
- Boumaaiz, A., Lorenzen, S., Schröter, J., & Witten, U. (2022). *Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung: Christliche und muslimische Perspektiven im Dialog*. Bergmoser + Höller.
- Bucher, G. (2024). Hoffnung in Sicht? Religionspädagogische Anmerkungen zum Umgang mit Klima-emotionen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(1), 135–149. <https://doi.org/10.23770/tw0332>
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C., & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Christ, M., & Sommer, B. (2023). Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 25–30. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.06>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißenö, R. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Gärtner, C. (2024). Das Paradies in mir! Spiritualität und Ästhetik als Ressourcen in der ökologischen Krise? Zu Birthe Blauth, Poem of Pearls. *alte und neue Kunst*, 53, 30–35.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. transcript.
- Gläser-Zikuda, M., Meyer, S., & Stephan, M. (2022). Zur Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext – ein Überblick aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21, 74–91. <https://doi.org/10.23770/tw0276>
- Grümme, B. (2023). *Öffentliche Politische Theologie: Ein Plädoyer*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451835278>
- Grümme, B. (2025). Das Ringen um demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung: Perspektiven aus der Sicht Öffentlicher Politischer Theologie. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 33(2), 26–41. <https://doi.org/10.25364/10.33:2025.2.3>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Henke, V., & Tacke, L. (2026). Spannungsfeld Zukunft und Zukünfte: Die Auseinandersetzung mit ambivalenten Zukunftsvorstellungen im Kontext von BNE durch Serious Games. In A.-K. Holfelder, J. Costa, J. Hufnagl, H. Kminek, M. Singer-Brodowski, & Taube, D. (Hg.), *Zu den Spannungsfeldern des Forschungsfeldes Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Verlag Barbara Budrich. (i. E.)
- Herbst, J.-H. (2023). Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. In B. Grümme & M. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 159–170). Kohlhammer.
- Herbst, J.-H. (2024). Wie der Religionsunterricht zur Demokratie beitragen kann. *Katechetische Blätter*, 149(1), 55–61.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs About

- Government Responses to Climate Change: A Global Survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12). [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Himmelfmann, G. (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (4. Auflage). Wochenschau.
- Hunze, G., Gärtner, C., & Dransmann, J. (2025). Mehr als Wissen – Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer transformativen Klimabildung. In D. Höttecke, S. Heinicke, H. Martens, A. Nehring, & T. Rabe (Hg.), *Handbuch Klimabildung* (S. 189–210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48374-6_9
- Lang-Wojtasik, G., & Schönborn, S. (2020). Development Education – Globales Lernen – Global Citizenship Education: Bleibende Aporien und strategische Offerten im Weltkollektiv. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(4), 4–12. <https://doi.org/10.25656/01:21260>
- Lemke, J., Buddeberg, M., & Henke, V. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung vor dem Hintergrund dystopischer Zukunftsperspektiven: Zum Umgang mit Klimaemotionen in schulischen Lernprozessen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(1), 168–190. <https://doi.org/10.23770/tw0334>
- Lotz, M., & Pohl, K. (Hg.). (2019). *Gesellschaft im Wandel: Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik*. Wochenschau.
- Mößle, L. (2023). *„Doing Emotion“ im Religionsunterricht: Eine ethnographische Studie*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043415-8>
- Naurath, E. (2023). Emotionsorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme, & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 225–239). Kohlhammer.
- Ojala, M. (2012). Hope and Climate Change: The Importance of Hope for Environmental Engagement Among Young People. *Environmental Education Research*, 18(5), 625–642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Overwien, B. (2025). Politische Bildung und nachhaltige Entwicklung. In R. Geyer, S. Frech, & M. Oberle (Hg.), *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Potenziale und Perspektiven* (S. 57–71). Lpb [Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg].
- Pettig, F., & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel: Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 53(1), 4–9.
- Reinhardt, S. (2004). Demokratie-Kompetenzen. In W. Edelstein & P. Fauser (Hg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik: Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“*. BLK. <https://doi.org/10.25656/01:163>
- Reinmann, G., Herzberg, D., & Brase, A. (2024). *Forschendes Entwerfen. Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783837674248>
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:18955>
- Schimmel, A., & Krahn, A. (2021). „Klima nervt!“ – Zum didaktischen Umgang mit Widerständen bei der Thematisierung des Klimawandels im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 44(2), 85–96. <http://dx.doi.org/10.20377/rpb-154>
- Schlag, T. (2013). Politische Bildung als Dimension religiöser Bildung. *Loccumer Pelikan*, 1, 7–10.
- Schweitzer, F. (2020). Wirksamkeitsforschung in der Religionsdidaktik: Ziele, Forschungsfelder und die Frage nach religionsdidaktischen Forschungsformaten. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 85–98. <https://doi.org/10.23770/tw0123>
- Simon, T., & Zelck, J. (2025). Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion: Suchbewegungen zur Verhältnissetzung. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck, & P. Eberhard (Hg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* (S. 44–64). Wochenschau.

- Tacke, L., Henke, V., Spanu, S., & Zimmermann, J.-S. (2024). Partizipation als Gelingensbedingung emanzipatorischer (religiöser) Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen angehender Lehrkräfte. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(1), 150–167. <https://doi.org/10.23770/tw0333>
- Tacke, L. (2024). Ungleichheiten als Thema religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung: Perspektiven auf das SDG 10 im Horizont des Subjektbegriffs religiöser Bildungsprozesse. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 47(3), 21–33. <https://doi.org/10.20377/rpb-275>
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Vogt, M. (2021). Umweltethik. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hg.), *Handbuch ethische Bildung: Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 159–165). utb.
- von Görtz, R., & Langness, A. (2024). *Jung. Kritisch. Demokratisch. Perspektiven junger Erwachsener auf die Herausforderungen unserer Zeit*. Bertelsmann Stiftung. <http://doi.org/10.11586/2024007>