

Und wer übernimmt jetzt die Verantwortung? Religionspädagogische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Julia Scholtholt

RWTH Aachen

Kontakt: julia.scholtholt@kt.rwth-aachen.de

ORCID: [0009-0003-0370-5356](https://orcid.org/0009-0003-0370-5356)

eingereicht: 15.01.2026; überarbeitet: 26.04.2026; angenommen: 27.04.2026

Zusammenfassung: Mit steigender Anzahl der Publikationen zeigt sich, dass das Wissen über den Zustand der Umwelt und den damit zusammenhängenden Problematiken zwar erforscht, bewertet und diskutiert wurde und wird – sich das Verhalten und Handeln jedoch nicht entsprechend der erforderlichen Dringlichkeit verändert (hat). Diese Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln wird im gegenwärtigen Diskurs unter dem Begriff mind-behaviour gap diskutiert. Auf allen Ebenen gesellschaftlichen Miteinanders bewegt sich zu wenig, um den multiplen Krisen eine nachhaltige Entwicklung entgegenzusetzen. Unter dem Schlagwort religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) setzt sich auch die Religionspädagogik mit dem Bildungsprogramm und dessen unterschiedlichen Konzeptionen auseinander. Dabei handelt es sich bei rBNE jedoch um ein subjektorientiertes Bildungsprogramm, das mit einem Fokus auf das Individuum versucht, für nachhaltiges Handeln zu befähigen, damit jedoch in Konflikt mit gegenwärtigen Überlegungen zur notwendigen Erweiterung des individuellen Verantwortungsbegriffs um Systemverantwortung, also Verantwortungsübernahme im Kollektiv, gerät. Ausgehend von religionsdidaktischen Überlegungen zur Umsetzung von BNE geht der vorliegende Artikel der Frage nach dem Verhältnis von individueller und systemisch-struktureller Verantwortung nach.

Schlagerwörter: Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, religiöse Bildung, gesellschaftliche Transformation, individuelle Verantwortung, systemisch-strukturelle Verantwortung

Abstract: With an increasing number of publications, it is evident that knowledge regarding the state of the environment and related issues has been and continues to be the focus of research, evaluation, and discussion. However, behavior and actions have not changed at a pace which the urgency of the situation requires. The current discourse discusses this discrepancy under the term mind-behavior gap. At all levels of social interaction, insufficient efforts are being made to address the multiple crises with sustainable development. Within the domain of religious education for sustainable development (rESD), religious education itself also addresses its educational program and various concepts. However, rESD is a subject-oriented educational program that focuses on the individual and attempts to empower people to act sustainably. In consequence, this conflicts with current considerations regarding a necessary expansion of the concept of individual responsibility to include systemic responsibility and take on collective responsibility. Based on religious didactic considerations for the implementation of ESD, this paper explores the relationship between individual and collective/systemic-structural responsibility.

Keywords: Sustainability, education for sustainable development, religious education, social transformation, individual responsibility, systemic-structural responsibility

1. Einleitung

Spätestens seit der Etablierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als fächer- und schulübergreifende Querschnittsaufgabe im Jahr 2017 wird Bildung als wesentlicher Einflussfaktor identifiziert, dem gegenwärtigen Krisengemenge aus komplexen ökologischen, ökonomischen, sozialkulturellen und politischen Verflechtungen – der Bedrohung für das „Fundament von Gesellschaft“ (Bederna & Gärtner, 2021, S. 18) – nachhaltige Entwicklung entgegenzusetzen. Ziel des Bildungsprogramms BNE ist es, Schüler:innen zu befähigen, Zukunft verantwortungsvoll und selbstbestimmt vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung der globalisierten Welt (mit-)gestalten zu können.

Problematisch ist in diesem Zusammenhang die oftmals undifferenzierte und unkritische Begriffsverwendung von Nachhaltigkeit, die ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammend in eine ökonomische Logik eingebettet ist und die Natur in erster Linie als zu erhaltende Ressource für ein reibungslos funktionierendes Wirtschaftssystem deklariert und damit nicht zwangsläufig sozial-ökologische Zielsetzungen einbezieht (Gärtner, 2021).

Mit der Aushandlung und Zielbestimmung von Nachhaltigkeit ist eine gesellschaftliche Grundspannung entlang divergierender sozialer Interessen und Verantwortungszuschreibungen zu beobachten, die jedoch in der didaktischen Umsetzung nicht immer Berücksichtigung findet. So benennen Jugendliche in Verbindung mit dem Klimawandel vor allem Ohnmachtsgefühle, die in Zusammenhang mit den als begrenzt wahrgenommenen eigenen Handlungsmöglichkeiten stehen (Hascher et al., 2025).

In Bezug auf die schulische Umsetzung von BNE diskutiert der interdisziplinäre Diskurs verschiedene Ausrichtungen und Konzeptionen von BNE. Allen Ansätzen gemeinsam ist jedoch ihre Ausrichtung auf lernende Subjekte in Schule sowie deren Handlungsspielräume, wodurch sich die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Verantwortung stellt:

Für eine gesamtgesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen Zukunft bedarf es über individuelle Verantwortungsübernahme hinaus struktureller Systemverantwortung sowie damit verbundener struktureller Macht- und Handlungsspielräume (z.B. in Bezug auf Infrastrukturplanung), währenddessen Bildungskonzepte in Schule – lerntheoretisch begründet – auf Subjekte ausgerichtet sind (Zirfas, 2021).

Exemplarisch für das Unterrichtsfach Katholische Religion setzt der folgende Beitrag deswegen an der Umsetzung von BNE an, indem er der Frage *Welche Formen der Verantwortungszuschreibung (individuell vs. systemisch-strukturell) lassen sich in den religionsdidaktischen BNE-Darstellungen identifizieren?* nachgeht.

Bearbeitet wird die zugrundeliegende Fragestellung mithilfe einer Schulbuchanalyse dreier religionspädagogischer Schulbücher auf der Grundlage deduktiver Kategorien, da Schulbücher eine Schnittstelle zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteur:innen unter anderem aus den Bereichen Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Schule, Elternverbände und im Unterrichtsfach Katholische Religion auch aus der Kirche darstellen und ausgewähltes Wissen und dadurch eine bestimmte Art und Weise der Weltdeutung – also vorläufige Ergebnisse eines Diskurses – repräsentieren (Henningsen, 2023).

2. Die unterschiedlichen Konzeptionen und Ausrichtungen von BNE

Grundsätzlich handelt es sich bei BNE um ein Top-Down-Konzept, das dem deutschen Bildungssystem von staatlich-intentioneller Seite vorgegeben wurde (Lingenfelder, 2025). In Bezug auf die schulische Umsetzung wird dabei einerseits hinsichtlich der thematischen Breite (*BNE a / BNE b*) und andererseits hinsichtlich der Normativität von BNE (*BNE 1 / BNE 2*) unterschieden (Bederna, 2020).

BNE a ist ausschließlich auf ökologische Nachhaltigkeitsaspekte, also auf Natur und Zukunft, ausgerichtet und zielt auf ökologische Gerechtigkeit ab. Das Themenspektrum von *BNE b* wiederum ist breiter differenziert und nimmt in inhaltlicher Anlehnung an die SDGs der UN und an das Konzept der Gestaltungskompetenz Dimensionen der Nachhaltigkeit wie Demokratie, Frieden und Geschlechtergerechtigkeit in den Blick (Bederna, 2020). Damit subsumiert *BNE b* verschiedene Diskurse und verschränkt diese unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (Tacke, 2023).

BNE 1 zielt auf der Grundlage der Vermittlung von Experten:innenwissen auf spezifische Werte sowie als nachhaltig deklarierte und anerkannte Verhaltens- und Lebensweisen ab, anhand derer gesellschaftliche Transformation möglich werden soll (Vare & Scott, 2007). Diese Art der Vermittlung beinhaltet normative Setzungen, die in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion als nachhaltige Entwicklung fördernd identifiziert wurden, weswegen *BNE 1* auch als instrumentelle BNE bezeichnet wird (Tacke, 2023). Die Handlungsorientierung an nachhaltigkeitsfördernden Methoden, beispielsweise weniger Abfall zu verursachen oder Energie zu sparen, sollen ein „Lernen für eine nachhaltige Entwicklung“ (Vare & Scott, 2007, S. 193) ermöglichen.

Statt mündigkeitsbildende Kompetenzen anzubahnen, neigt eine solche Ausrichtung von BNE zur Überhöhung des Individuums, indem Verantwortung einseitig als individuelle Einstellungs- und Lebensweise verhandelt wird, anstatt Verantwortung auf gesamtgesellschaftlicher und politischer Ebene in ihrer gesamten Komplexität zu verorten und zu reflektieren (Budde & Blasse, 2023). Die Vermeidung einer solchen politischen Aushandlung verschleiert zudem BNE zugrundeliegende Machtstrukturen, fördert eine Depolitisierung des Nachhaltigkeitsdiskurses und dadurch eine zeitliche Verschiebung der Problembearbeitung. Die Vermittlung von Verhaltensweisen, Einstellungen und Werten für eine nachhaltige Entwicklung steht damit im Kontrast zum Eigenanspruch von BNE sowie zu den bildungstheoretischen Ansprüchen grundsätzlich, die Bildung als fortwährenden Prozess der kritischen Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seiner Umwelt identifizieren und damit auf die Unabgeschlossenheit von Bildungsprozessen hinweisen. Für etwas bilden birgt die Gefahr der Zweckdienlichkeit und Funktionalisierung, was dem Selbstzweck von Bildung widerspricht (Budde & Blasse, 2023).

Die Kritik berücksichtigend verweisen Vare und Scott auf *BNE 2* als „Learning as sustainable development“ (2007, S. 194). Schüler:innen sollen Fähigkeiten erlernen, die es ihnen ermöglichen, sich kritisch mit etablierten Denk- und Verhaltensmustern auseinanderzusetzen und nachhaltige Entwicklung in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit selbst als Lernprozess zu verstehen (Pettig, 2021). Eine emanzipatorisch-reflexive *BNE 2* ermöglicht ein Problembewusstsein über die Reflexion nicht-nachhaltiger Prozesse, jedoch auch über die offene Diskussion bildungspolitischer Ziele, um beispielsweise systemische Verstrickungen und Ungleichheit reproduzierende Handlungsweisen kritisch anzufragen (Tacke, 2023). *BNE 2* gibt nicht ‚einfach‘ vor, was nachhaltig ist, sondern sucht nach Alternativen und subjektiven Antworten, die in einem gemeinsamen Diskurs abgewogen und hinterfragt werden sollen.

Jedoch beinhaltet auch das Konzept *BNE 2* Risiken und zwar einerseits dann, wenn *BNE 2* auf rein kognitiver Ebene verbleibt und die mit den globalen Herausforderungen verbundene Emotionalität ausblendet. Ohne die Perspektive möglicher nachhaltiger Zukunftsvisionen fehlt subjektivem Handeln der notwendige Antrieb: Die Transformation eigenen Handelns und eigener Einstellungen und Haltungen im Sinne der Nachhaltigkeit ist auf das Prinzip der Hoffnung angewiesen, um eigenem Handeln eine Bedeutung zu verleihen (Tacke, 2023).

Um einerseits die Problembearbeitung nicht zeitlich in die Zukunft zu verschieben, aber gleichzeitig Bildung durch vorgegebene Zielvorgaben nicht zu instrumentalisieren, wird ein komplementäres Ineinandergreifen von *BNE 1* und *BNE 2* gefordert (Vare & Scott, 2007).

„We see ESD 1 [Education for Sustainable Development = dt. BNE] as the promotion of informed, skilled behaviours and ways of thinking, useful in the short-term where the need for this is clearly identified and

agreed, and ESD 2 as building capacity to think critically about what experts say and to test ideas, exploring the dilemmas and contradictions inherent in sustainable living.” (Vare & Scott, 2007, S. 191).

In diesem Zusammenhang verweisen verschiedene Publikationen auf das Potenzial des Konzepts *transformativen Lernens* (Singer-Brodowski, 2016). Ein Angang stellt dabei die entwicklungspsychologische Theorie Mezirows dar, die drei aufeinander aufbauende Phasen transformativen Lernens unterscheidet: *Dekonstruktion*, *Rekonstruktion* und *Integration* (Pettig, 2021). Tief verankerte individuelle Bedeutungsperspektiven sowie neoliberale und kapitalistische Alltagsideologien sollen durch krisenhafte Erfahrungen offengelegt, kritisch hinterfragt und für Veränderungen zugänglich gemacht werden. In einem gemeinsamen Reflexions- und Bewusstwerdungsprozess werden neue Bedeutungsperspektiven dialogisch erörtert und partizipativ ausprobiert, die schließlich in das eigene Leben und die gesellschaftlichen Strukturen integriert werden (Singer-Brodowski, 2016). „Transformative Bildung beginnt daher mit Bildungskritik. Die Lern- und Bildungsprozesse, die die mentalen Voraussetzungen für eine nicht-nachhaltige Entwicklung schaffen, gilt es zu überwinden.“ (Seitz, 2015, S. 13f).

An den Ansatz des transformativen Lernens anknüpfend schlagen unter anderem Pettig und Ohl eine transformatorische Ausrichtung in Form einer *BNE 3* vor (2023). Auf der Reflexivität von *BNE 2* und dem damit zusammenhängenden Aufdecken von Widersprüchen und kapitalistischen Wertvorstellungen aufbauend versucht *BNE 3* durch Partizipation, Multiperspektivität und Experimentalcharakter einen produktiven Umgang mit nicht-nachhaltigen Alltagsideologien anzubahnen. Unter der Bewahrung einer offenen und gestaltbaren Vorstellung von Zukunft soll als Ausgangspunkt für rationales Handeln früher Gelerntes kritisch hinsichtlich dem Nachhaltigkeitsdiskurs inhärenter Widersprüche überprüft werden (Singer-Brodowski, 2016). Ziel von *BNE 3* ist nicht eine verbesserte Anpassung an veränderte Umstände, sondern ein Aufbrechen gesamtgesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen, die eine individuelle Ebene übersteigen (Lingenfelder, 2025).

Dennoch ist mit Blick auf die Theorien transformatorischer Bildungsprozesse festzustellen, dass diese Transformation als individuellen Vorgang denken und transformatorische Bildung damit „das je besondere Welt- und Selbstverhältnis einzelner Individuen betrifft“ (Koller, 2023, S. 186f.).

3. Und wer übernimmt jetzt die Verantwortung?

Basierend auf der Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen und ihren siebzehn Nachhaltigkeitszielen (SDGs) wird Bildung also als gesellschaftlicher Transformationshebel zur unerlässlichen Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung und zur Befähigung des Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen verantwortet auseinanderzusetzen (Rieckmann & Schank, 2016). So ist Bildung nicht nur ausdrücklich Teil des vierten SDG *Hochwertige Bildung*, sondern besitzt zugleich zentrale Bedeutung für die Bemühungen zur Erreichung der anderen sechzehn SDGs (Rieckmann, 2018).

Im theoretischen Ringen und Aushandeln von *BNE* im Bildungskontext bietet dabei religiöse Bildung verschiedene Anknüpfungspunkte, den Bildungsprozess subjektorientiert und reflexiv auf nachhaltige Entwicklung auszurichten, Spannungen auszuhalten und mit den Emotionen, die mit der Krise verbunden sind, umzugehen.

Bildung grundsätzlich – und damit auch religiöse Bildung – verschränkt die Erschließung der Wirklichkeit mit der Sozialisierung des einzelnen Subjekts in diesen komplexen Sinnzusammenhang, sodass Subjekte eine eigene Haltung entwickeln und sich in Bezug auf (religiöse) Denk-, Deutungs- und Lebensformen eigenständig und kritisch verorten können (Kropač, 2021). Im Blick zu behalten gilt folglich, dass (religiöse) Bildung in erster Linie subjektorientiert ist – das Bildungsgeschehen also den Zielhorizont der reflektierten Subjektwerdung antizipieren möchte. (Religiöses) Lernen ist „selbstgesteuertes, autopoietisches, in Wissensnetzen situiertes Erkennen, je individuell und mit je eigener Perspektive“ (Grümme, 2022, S. 37).

Die Ausrichtung von Bildungsprozessen auf sich bildende Subjekte erhält in der Diskussion hinsichtlich der didaktischen Umsetzung von BNE Relevanz, da sich die Frage nach der Zuschreibung von Verantwortung stellt – Verantwortung zur Bearbeitung des politischen, ökonomischen und sozial-kulturellen Krisengemenges, das wiederum in ein verzweigtes Geflecht aus Akteur:innen und gesellschaftlichen Zusammenhängen eingebettet ist und Verantwortungsübernahme auf struktureller Ebene erforderlich macht.

Denn mit zunehmender Komplexität der gesellschaftlichen Strukturen geht ein veränderter Verantwortungsbegriff einher, dessen Grundlage zwar die Übernahme individueller Verantwortung ist, jedoch nicht außer Acht lässt, dass verantwortungsvolles Handeln innerhalb eines komplexen Geflechts aus Akteur:innen im Kollektiv stattfinden muss (Rauen, 2017). Individuen können aufgrund unabsehbarer Kausalitätsmuster nicht als Einzelne verantwortlich für eine nachhaltige Entwicklung sein (Lenk & Maring, 1995). In solch komplexen Interaktionsräumen und angesichts der ungewissen zukünftigen Handlungsfolgen lässt sich die Frage nach direkter Kausalität und Zurechnung von Schuld nicht allein mit der Verantwortung des Individuums beantworten, sondern muss strukturelle Verantwortlichkeit im Sinne einer Systemverantwortung mitdenken (Rauen, 2017).

Wird ein Blick in den BNE-Beschluss der Kultusministerkonferenz (09.02.2023) geworfen, wird die Frage nach dem Wer? der Verantwortung lediglich mit den Lernenden innerhalb ihres individuellen Handlungsspielraums beantwortet: Die Schüler:innen „[...] erleben ihre eigene Handlungsfähigkeit als partizipierender, Verantwortung übernehmender Teil der Gesellschaft“ (KMK, 2023, S. 2). Die systemischen Verstrickungen, die in Verbindung mit einer nachhaltigen Entwicklung stehen sowie der gesellschaftliche Komplexitätsgrad, werden nicht thematisiert und offengelegt (Fonk, 2021).

In einer immer komplexer werdenden globalisierten und digitalen Welt fallen Verantwortung und individuelle Zurechenbarkeit auseinander, sodass Fragen nach gerechteren und nachhaltigen gesellschaftlichen Strukturen nicht (mehr) ausschließlich auf individueller Ebene verhandelt werden können. Ursächlich für das Krisengemenge ist ein dichtes, nicht transparentes Netz struktureller Ursachen, nicht primär individuelles Fehlverhalten (Fonk, 2021). Deswegen wird systemisch-strukturelle Verantwortung auf der Ebene von Kollektiven verhandelt und muss nicht notwendigerweise zu Zuschreibungen individueller Verantwortung führen (Isaacs, 2017).

Nicht-Benennung und fehlende Rollenzuschreibungen sowie damit verbunden die Erwartungshaltung der aufgeteilten Verantwortung führen zu einer Diffusion von Verantwortung, deren Ergebnis eine geringere Handlungsbereitschaft und Untätigkeit ist (Bierhoff & Rohmann, 2017).

Eine nachhaltige Entwicklung erfordert, dass Individuen, Gruppen und Organisationen ineinandergreifen – nicht ausschließlich auf intellektueller Ebene, sondern durch die Integration des erworbenen Wissens in die alltägliche Lebenspraxis: „Die Chance auf eine zukünftige Gesellschaft hängt in hohem Maße von der Verwirklichung neuer Werthaltungen und Lebensstile ab“ (Augusta, 2013, S. 33). Diese Verwirklichung von Handlungskompetenz macht dabei Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen gesellschaftlichen Miteinanders notwendig: auf der individuellen Ebene (Mikroebene), der institutionellen Ebene (Mesoebene), der gesellschaftlichen Ebene der Wirtschaft bzw. Politik (Makroebene) sowie auf der internationalen Ebene (Superebene) (Volberg, 2025).

BNE und die damit verbundenen Zielsetzungen bewegen sich also in einem Spannungsfeld zwischen bildungspolitischer Subjektwerdung und dem Erfordernis systemisch-struktureller Verantwortungsübernahme, damit Handeln nicht vergeblich ist, sondern mit entsprechenden Machtspielräumen und Ressourcen Veränderungen bewirken kann.

In Bezug auf die didaktische Umsetzung von BNE als schulübergreifende Querschnittsaufgabe stellt sich angesichts der Erweiterung des personenbezogenen Verantwortungsbegriffs um einen systemisch-

strukturellen Verantwortungstyp aufgrund der Unabsehbarkeit der Folgen gegenwärtigen Handelns die Frage, inwieweit die Umsetzung von BNE individuelle sowie systemisch-strukturelle Verantwortungsübernahme antizipiert und das einlöst, was Bildung als Hebel für eine gesellschaftliche Transformation leisten soll (Fonk, 2021).

4. Didaktische Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine vergleichende Schulbuchanalyse

4.1 Methodisches Vorgehen

Der Einsatz verschiedener Medien im Religionsunterricht ist von der jeweiligen Lehrkraft abhängig und fußt auf einem umfangreichen Materialpool, der aus einer Vielzahl von gedruckten und audiovisuellen Unterrichtsmaterialien besteht und sich mittlerweile auch über das Internet erstreckt (Henningsen, 2023).

Schulbücher stellen dabei ein soziales Medium dar, mithilfe dessen sich nicht nur Rückschlüsse auf das jeweilige Unterrichtsfach ziehen lassen, sondern bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Beobachtungen in Bezug auf Gesellschaft zu tätigen (Höhne, 2003). Dies liegt im vermittelnden Moment von Schulbüchern begründet: Sie stellen eine Schnittstelle zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteur:innen dar. Das Mitwirken der unterschiedlichen Selektionsinstanzen bedeutet, dass in Schulbücher Resonanzen öffentlicher Diskurse einfließen und sie als eine Art Filtermedium verschiedene Diskurse repräsentieren. Dabei bildet ein Schulbuch einen Diskurs nie in seiner Gesamtheit ab, sondern ist das vernetzte Ergebnis eines Konsensprozesses, der die Exemplifizierung, Reduktion und Didaktisierung des repräsentierten Wissens bedeutet (Henningsen, 2023.) Es gilt zu beachten, dass es sich um ein starres Medium handelt, während sich Diskurse dynamisch weiterentwickeln. Schulbücher sind deswegen niemals vollständig und aktuell. Dennoch erlauben sie – wie im Rahmen dieses Artikels beispielsweise in Bezug auf BNE – Rückschlüsse auf die Bearbeitung und die vorläufigen Ergebnisse von Diskursen.

Für die anschließende thematische Diskursanalyse wird mit Rückgriff auf Henningsen der BNE-Diskurs in den Blick genommen, wobei *Verantwortung* die zentrale deduktive Analysekategorie darstellt, um den Zusammenhang der verschiedenen Ansätze von BNE mit Verantwortungszuschreibungen zu rekonstruieren, zu verhandeln und zu interpretieren (2023). Die semantisch-thematischen Grundstrukturen der abgebildeten Informationen, Abbildungen und Arbeitsaufträge sollen dahingehend untersucht werden, inwiefern sie Verantwortung in Bezug auf das multiple Krisengemenge individuell und/oder strukturell-systemisch verankern. Bei individuellen Verantwortungszuschreibungen stehen Motive, Entscheidungen, moralische Bewertungen und Handlungsmöglichkeiten einzelner Personen im Fokus (Isaacs, 2017). Handlungsalternativen nehmen ausschließlich einzelne Akteur:innen in den Blick. Es wird suggeriert – zumindest implizit – dass Entscheidungen des Einzelnen Einfluss auf die Krisenlage besitzen. Die komplexen gesellschaftlichen strukturellen Prozesse sowie deren Widersprüchlichkeit werden nicht offengelegt und verhandelt.

In Abgrenzung dazu ist systemisch-strukturelle Verantwortung vor allem als Mit-Verantwortung zu denken. Die mit Nicht-Nachhaltigkeit verbundenen Prozesse werden vor allem in Bezug auf gesamtgesellschaftliche Strukturen und Dynamiken dargestellt. Im Mittelpunkt stehen kollektive Handlungsmuster, die die Nicht-Identifizierbarkeit einzelner Verantwortungstragenden und eine geringe Personalisierung der Problemlagen mitdenken sowie die Vergeblichkeit von individuellen Bemühungen thematisieren.

Im Zuge des methodischen Vorgehens ist zudem kurz auf weitere Limitationen hinzuweisen: Die Analyse verfolgt einen interpretativen Zugang auf der Basis von theoretischen Vorannahmen und gewählten Kategorien, weshalb subjektive Deutungen nicht vollständig ausgeschlossen werden können. Zudem kann die Sampleauswahl zu Verzerrungen führen.

4.2 Sample

Zur Beantwortung der genannten Forschungsfrage werden drei Schulbücher für das Unterrichtsfach Katholische Religion herangezogen, die zwischen 2018 und 2023 erschienen und jeweils für die Sekundarstufe 1 konzipiert sind:

- Bosold, Iris & Michalke-Leicht Wolfgang (Hg.), erarbeitet von Frede-Wenger, Britta, Gaus, Volker, Hirt, Matthias, Hirt, Patricia, Mark, Daniel, Naujock, Simone, Schwind, Georg & Wronka, Andreas (2023). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion*. 9/10. Cornelsen.
- Tomberg, Markus (Hg.), erarbeitet von Baumert, Britta, Brieden, Norbert, Freudenreich, Ulrich, Ostkirchen, Stefan, Paul, Andrea, Ritter, Dominik, Sand, Anne, Spang, Vera, Tomberg, Markus, van den Berg, Eva-Maria & Voßhenrich, Tobias (2023). *Leben gestalten 3. Unterrichtswerk 9. und 10. Jahrgangsstufe*. Ernst Klett Verlag.
- Trutwin, Werner (2018). *Zeichen der Hoffnung. Religion – Sekundarstufe I. Bd. 3. Jahrgangsstufen 9/10. Grundfassung*. Cornelsen.

Die Auswahl beschränkt sich auf die drei in NRW für den katholischen Religionsunterricht zugelassenen analogen Schulbücher, wobei es sich bei dem Band von *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (2023) um die 01.12.2023 erschienene Neubearbeitung der Bundesländer Baden-Württemberg und Niedersachsen handelt, die jedoch aufgrund der höheren Aktualität und deswegen für ein höheres Maß an Vergleichbarkeit in Bezug auf die Erscheinungsjahre der weiteren Schulbücher herangezogen wird.

Um die Frage von Verantwortungszuschreibung in den religionsdidaktischen BNE-Darstellungen zu beantworten, wurden die Schulbücher zunächst thematisch entlang der siebzehn SDGs vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung untersucht, um für die Analyse relevante Stellen zu identifizieren. Dabei zeigte sich, dass alle untersuchten Schulbücher BNE im Sinne einer BNE b umsetzen, die ökologische Fragen unter anderem mit Fragen der Gerechtigkeit verbindet – die in NRW zugelassenen Schulbücher vorwiegend zentriert in einem Kapitel, das ebenfalls in Baden-Württemberg und Niedersachsen zugelassene Schulbuch *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (2023) verhandelt Bezüge zu den unterschiedlichen Themenbereichen von BNE b in allen Kapiteln.

4.3 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden exemplarische Ergebnisse der Schulbuchanalyse vorgestellt. Das Schulbuch *Zeichen der Hoffnung* (2018) begründet BNE theologisch-biblisch vorwiegend im dritten Kapitel Die Schöpfung – Anfang, Gegenwart und Erde, insbesondere im fünften Unterkapitel Unser Umgang mit der Schöpfung (S. 58-59). Zunächst werden naturwissenschaftliche Lehren zur Entstehung der Welt unter der Fragestellung der Vereinbarung von wissenschaftlicher Erkenntnis und dem Glauben an Gott als Schöpfer vorgestellt und biblisch unter anderem anhand der Motive Sexualität, Freiheit und Sünde sowie anhand des Motivs der Liebe angebahnt.

Inhaltlich an der christlichen Schöpfungstheologie anknüpfend begründet ein kurzer Informationstext BNE auf den Seiten 58 und 59 durch den christlichen Schöpfungsglauben und stellt dabei eine „dreifache Aufgabe“ (S. 58) des Menschen heraus: (1) *Bewahrung der Schöpfung*, (2) *Gerechtigkeit*, (3) *Frieden*.

Zum einen gilt es, die Erde gegenwärtig und für nachfolgende Generationen zu bewahren, weil sie Lebensraum für Mensch und Tier bedeute. Zum anderen bedarf es Gerechtigkeit und Frieden, um allen Menschen gleichermaßen ein gerechtes Leben zu ermöglichen. Kritisiert wird grundsätzlich die „tiefe Kluft zwischen Überflussgesellschaft und einer Gesellschaft in Elend und Not“ (Trutwin, 2018, S. 58). Darüber hinaus argumentiert der Text, dass Menschen als „Geschöpfe Gottes“ (Trutwin, 2018, S. 58) friedlich und achtsam miteinander umgehen müssen. So werden unter anderem Krieg, Rassismus und Terrorismus verurteilt. Der Informationstext sowie die Thematisierung von Sexualität auf der vorherigen Seite behandeln BNE in ihrer inhaltlichen Breite im Sinne einer BNE b. Es werden nicht ausschließlich ökologische Nachhaltigkeitsaspekte bearbeitet, sondern auch Dimensionen der Nachhaltigkeit wie Demokratie, Frieden und Geschlechtergerechtigkeit in den Blick genommen (Bederna, 2020). Jedoch wird vor allem hinsichtlich der ökologischen Dimension deutlich, dass die Erde als Lebensraum der Menschheit und Tiere als Ressource betrachtet wird und nicht um ihren Eigenwert erhaltenswert ist. Die Darstellung reproduziert eine anthropozentrische Sichtweise. Zudem werden in dem kurzen Text die strukturellen und systemischen Verstrickungen der beklagten (ökonomischen) Ungleichheit nicht hinterfragt. Westliches Wohlstandsstreben und Fortschrittsdenken als etablierte Lebensweise sowie das auf Konsum und Wachstum ausgerichtete Wirtschaftssystem werden nicht kritisch in Bezug auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Ungleichheit reflektiert. Kollektive gesellschaftliche Verantwortung verbleibt dadurch beim Individuum.

Auf Seite 59 sind neben drei Aufgabenstellungen fünf Sätze (bspw. *Du bist Erde, du isst Erde, du wirst Erde*) sowie vier negativ konnotierte Überschriften (bspw. *Die Qualen der Tiere*) abgedruckt, die zum Nachdenken anregen sollen. Darüber hinaus umfasst diese Seite ein Zitat von Bertold Brecht (1898–1956) sowie zwei Abbildungen, von denen eine mit der Bildunterschrift *Damit unsere Enkel noch in 10.000 Jahren an uns denken* versehen ist und eine orangefarbene Tonne mit radioaktivem Abfall vor den Umrissen eines Atomkraftwerks zeigt. Bei der zweiten Abbildung handelt es sich um eine Fotografie, auf der eine Person das Werk *Burger King Kid* (2006) des Graffiti-Künstler Banksy betrachtet.

Die drei Aufgabenstellungen fordern die Schüler:innen dazu auf, Bilder und in Ergänzung dazu Bibeltexte zum Thema *Unser Umgang mit der Schöpfung* zu recherchieren oder selbst anzufertigen. Weiterhin soll Gelerntes interdisziplinär sowie aus den Medien unter anderem über Umweltverschmutzung, Klimakatastrophe, Energieverschwendung und Müllberge zusammengestellt werden. Die dritte Aufgabenstellung lautet „Diskutiert darüber, warum es einzelnen Menschen und der Menschheit im Ganzen so schwer fällt, auf Taten zu verzichten, die für sie so gefährlich und zerstörerisch sind. Warum lassen wir nicht davon, obwohl wir die Probleme genau kennen?“ (Trutwin, 2018, S. 59).

Die anschließende Doppelseite 60–61 beleuchtet *Das Ende der Erde* zunächst anhand unterschiedlicher physikalischer Theorien und unterschiedlicher Zukunftserwartungen.

Die Darstellungen in *Zeichen der Hoffnung* (2018) beinhalten damit reflexive Elemente im Sinne einer BNE 2, die darauf abzielen, dass die Schüler:innen eine eigene Haltung in Bezug auf den Umgang mit der Krisenlage entwickeln und diese gemeinsam – unter Berücksichtigung interdisziplinärer Perspektiven – kritisch diskutieren.

Gleichzeitig werden Verantwortung sowie die systemisch-strukturellen Ursachen für die multiplen Krisen in dem Schulbuch nicht thematisiert und stattdessen normative Setzungen im Sinne einer BNE 1 vorgenommen, die Schöpfung zu bewahren. Gefordert werden Verhaltensveränderungen, die auf der Status-quo-Beschreibung von Ungerechtigkeit und Umweltzerstörung beruhen. *Zeichen der Hoffnung* (2018) gibt vor, dass sich etwas ändern müsse, ohne zu beleuchten, welche Zusammenhänge und Ver-

strickungen sowie welche Akteursgruppen ursächlich für den multiplen Krisenzustand sind. Der ökologische und soziale Schwerpunkt verschleiert überdies den politischen und ökonomischen Einfluss. Zudem suggeriert die direkte Ansprache der Schüler:innen durch die Verwendung der Pronomen *wir* und *unser/unsere* einen Einfluss des Individuums auf die anvisierten Veränderungen. Dadurch sowie durch die Nicht-Thematisierung struktureller Verantwortung und ökonomischer und politischer Akteursgruppen verbleibt die Verantwortung ausschließlich beim Individuum, weswegen fraglich ist, ob ohne das entsprechende Wissen überhaupt zielführend im Sinne einer BNE 2 diskutiert werden kann. Die vielfältigen Bildimpulse werden in den Aufgabenstellungen didaktisch wenig eingeflochten, sodass die kritischen und reflexiven Impulse nicht ausgeschöpft werden.

Leben gestalten 3 (2023) verbindet mit der Kapitelüberschrift *Wofür haben wir Verantwortung?* durch die Verwendung des Personalpronomens individuelle Verantwortung und Nachhaltigkeit miteinander. Die Relevanz von Nachhaltigkeit wird kirchlich gerahmt, indem die Fragestellung mit einem Auszug der Enzyklika *Laudato si'* (2015) eingeleitet wird. Ein Bild zeigt dazu Papst Franziskus, wie er in einer Menschenmenge stehend lachend einem Kind zuwinkt (S. 61). Die Bildunterschrift verweist auf die Verflechtung sozialer und ökologischer Krisen und stellt eine inhaltliche Verbindung mit der behütenden Lebensweise in Gen 2,15 her.

Der Auszug aus *Laudato si'* beleuchtet dabei die gegenwärtige Krisenlage aus Kriegen, Umweltzerstörung und Ungleichheit vor dem Hintergrund der drei fundamentalen Beziehungen des Menschen zu Gott, seinem Nächsten und der Erde und dem daraus resultierenden Bruch dieser Beziehungen (S. 61). Dieser Bruch wird als Sünde bezeichnet, woraus die Pflicht abgeleitet wird, das eigene Handeln zu verändern, um verantwortet mit der Erde und gleichzeitig der Menschheit untereinander umzugehen. Hinweise am rechten Seitenrand bieten neben weiterführenden Erklärungen (Sündenthematik, Hermeneutik) auch inhaltliche Verknüpfungen (Gewalt und Missbrauch in sozialen Medien) verschiedener Thematiken (S. 61). Die dazugehörige Aufgabenstellung diskutiert auf der Grundlage zentraler Aussagen der Enzyklika *Laudato si'*, wie sich der Mensch zu Gott, der Welt und seinen Mitmenschen verhält sowie darauf basierend die Umsetzbarkeit einer behütenden Lebensweise (S. 61).

Auf den Seiten 60 und 61 werden mit der Frage *Wofür haben wir Verantwortung?* individuelle Verantwortung und Nachhaltigkeit miteinander verbunden, wobei sechs verschiedene Bilder Verantwortung mit Themen der Erderwärmung, Umweltverschmutzung durch Plastikmüll und chemischen Gefahrenstoffe sowie Krankheiten in Bezug setzen. Die dazugehörige Aufgabenstellung 1 fragt auf individueller Ebene nach den Gedanken der Schüler:innen zum Thema Verantwortung.

Die Aushandlung verbleibt auf sozial-ökologischer Ebene und verzichtet auf die Thematisierung der ökonomischen und politischen Dimension sowie damit zusammenhängender Themen, wie beispielsweise einer Reflexion des auf Konsum ausgerichteten Wirtschaftssystems, der Rüstungsindustrie oder des westlichen Wohlstandsideals. Strukturelle Machtgefälle und fehlende kollektive Verantwortungsübernahme sowie damit zusammenhängend systemische Nicht-Nachhaltigkeit bleiben unhinterfragt. Die ausschließliche Perspektivierung ökologischer und sozialer Krisen verleitet dazu, Transformation auf das einzelne Individuum abzuwälzen und damit der Krisenlage lediglich auf individueller Ebene zu begegnen. Aus der pauschal als ‚Sünde‘ bezeichneten Krisenlage wird ausschließlich individuelle Verantwortung des Einzelnen abgeleitet.

Die dazugehörige Aufgabenstellung (S. 61) verdeutlicht die Problematik: Zwar bietet sie Raum für eine kritische Beurteilung der Umsetzbarkeit (BNE 2), ermöglicht zuvor aber keine kritische Reflexion der Krisenlage mit ihren vielschichtigen Verflechtungen, Interessen und Hintergründen, weshalb fraglich ist, ob die Umsetzung ohne ein solches Wissen überhaupt sinnstiftend diskutiert werden kann, wenn dem Individuum Macht- und Handlungsspielräume fehlen, um entscheidend Einfluss auf die Krisenlage zu nehmen.

Das Schulbuch *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (2023) thematisiert BNE im Vergleich zu den anderen beiden Schulbüchern nicht dezidiert in einem Kapitel, stattdessen findet sich BNE als „Leitlinie“, entsprechend des Bildungsplans in Baden-Württemberg, in allen Kapiteln.

Auf der Doppelseite 8/9 werden Fragen vorgestellt, mit denen sich die Schüler:innen in Partner:innenarbeit auseinandersetzen sollen (S. 8). Fragestellungen, wie beispielsweise *Welche Verantwortung trage ich als Konsument? Muss eine gute Handlung einen Nutzen haben? Woran orientiere ich mich bei Entscheidungen?* oder *Kann Krieg ein Mittel zum Frieden sein?* stellen die unterschiedlichen Anliegen von BNE b zunächst einmal in einem offenen Arbeitsauftrag zur Diskussion (BNE 2). Darüber hinaus leitet ein kurzer Informationstext in das Kapitel ein. In diesem wird christlicher Glaube als eine Möglichkeit ausgewiesen, Orientierung für das eigene Handeln zu stiften (S. 8).

Christliche Ethik wird dabei als eine, jedoch nicht ausschließliche Möglichkeit zur Wahrnehmung von Unrecht aufgezeigt und darauf basierend als Anregung für gutes Handeln. Darüber hinaus wird auf dieser Grundlage auf die Verwirklichung des christlichen Glaubens in alltäglicher Lebenspraxis verwiesen und damit auf die Erfahrbarkeit für Schüler:innen in der eigenen Lebenswelt (S. 16).

Eingebettet in das Kapitel *Soja für unser Fleisch* (S. 24/25) wird Nachhaltigkeit lebensweltbezüglich bearbeitet: In dem dazugehörigen Informationstext werden sowohl die ökologischen und ökonomischen als auch sozialen Einflüsse der Soja-Monokultur im Amazonas zum Futtermittelanbau beschrieben.

Die Doppelseite 24/25 umfasst verschiedene Arbeitsaufträge: Einerseits sollen die Schüler:innen ihr individuelles Nahrungsverhalten beobachten, die Herkunft der Nahrungsmittel bestimmen sowie deren Qualität beurteilen. Dazu sollen Informationen über die Herstellung, die Arbeitsbedingungen und das Preis-Leistungs-Verhältnis recherchiert werden. Auf der Basis der gesammelten Informationen sollen dann die sozialen, ökologischen und ökonomischen Folgen des eigenen Konsumverhaltens beleuchtet werden (S. 24). Speziell zum Thema Fleischkonsum sollen sich die Schüler:innen weiterhin über die mit der Fleischproduktion zusammenhängenden Herausforderungen für das Klima und dem Wasserhaushalt sowie Konflikte mit Artenvielfalt und einer sparsamen Ressourcennutzung informieren. Als digitale Recherchehilfe wird auf Internetseiten von Umweltschutzorganisationen grundsätzlich sowie auf die Internetseite von Pro Regenwald verwiesen (S. 25).

Die dazugehörige Aufgabenstellung „Aktiv werden. Sammelt Tipps, wie ihr aktiv werden könnt, um Wald und Klima zu retten, und diskutiert sie in eurer Lerngruppe“ (S. 25) sucht nach Handlungsmöglichkeiten, jedoch auf individueller Ebene, statt bspw. die verschiedenen Akteursgruppen sowie deren Interessen und Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren.

Die Folgeseiten 26/27 weisen auf die Beispielhaftigkeit der genannten ethischen Herausforderungen der Gegenwart sowie auf deren Komplexität hin (S. 26). Die Doppelseite wirft über das Konsumverhalten hinaus anhand von verschiedenen Abbildungen weitere ethische Problemfelder wie Plastikmüll in den Weltmeeren, Hungersnöte, Flucht und Krieg auf (S. 27). Zur Urteilsbildung sollen die Schüler:innen mögliche Entscheidungen abwägen und dazu die Prinzipien des Utilitarismus, Kants Prinzipienethik sowie der theologischen Ethik einbeziehen. In Zusammenhang mit den unterschiedlichen Perspektiven sollen Stärken und Schwächen der jeweiligen Argumentationsweise herausgestellt werden. Darüber hinaus soll recherchiert werden, weshalb die ethischen Herausforderungen im Speziellen Christ:innen betreffen (S. 27). Dabei werden die als vielfältig und komplex dargestellten ethischen Herausforderungen auf die Ebene des Individuums übertragen: „Da diese Fragen aber auch unser aller Leben beeinflussen, ist es wichtig, dass sich jede und jeder selbst dazu Gedanken macht.“ (S. 26).

Das Schulbuch *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (2023) problematisiert zwar normativ ausgerichtet übereinstimmend mit den anderen beiden Schulbüchern Themen wie Fleischkonsum, Umweltver-

schmutzung oder auch Ressourcenverschwendung im Sinne einer BNE b und BNE 1, ohne jedoch konkrete Entwürfe guten und nachhaltigen Handelns vorzugeben (BNE 2). Zudem wird verstärkt auf die Widersprüche und Interessenkonflikte, beispielsweise im Zusammenhang mit der Fleischproduktion, hingewiesen. Während der globale Norden von dieser profitiert, sterben im globalen Süden durch die Rodung des Regenwalds Arten aus, viele Menschen hungern. Darüber hinaus treibt die Ressourcenübernutzung den Klimawandel voran. Durch den Einbezug sowohl ökologischer und ökonomischer als auch sozialer Faktoren und Auswirkungen wird die Konflikträchtigkeit von Nachhaltigkeit in den Fokus gerückt. Zudem eröffnen die Aufgabenstellungen einen Raum für eine kritische Diskussion rein ökonomischer Bestrebungen (Gärtner, 2021).

Die Darstellung verschiedener Perspektiven auf die Erde sowie die Auseinandersetzung mit den damit zusammenhängenden Konsequenzen relativiert eine einseitige Sicht auf die Natur als Rohstofflieferant im Sinne einer BNE 2. Die didaktische Umsetzung von BNE in *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (2023) antizipiert damit eine Reflexion, beispielsweise in Bezug auf eine einseitige Wahrnehmung der Krisenlage und Verstrickungen.

Verantwortungsübernahme verbleibt dennoch vor allem bei den Schüler:innen: *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (2023) knüpft nicht an die dargelegten strukturellen Verstrickungen an, um Verantwortungsübernahme systemisch-strukturell – auf kollektiver Ebene – zu verankern. Zwar werden ökologische und ökonomische Verstrickungen aufgezeigt, jedoch ohne die verantwortlichen Akteursgruppen und Verantwortungstragenden auf der Meso-, Makro- und Superebene zu thematisieren.

5. Ergebnisdiskussion

Die exemplarischen Analysen der Schulbücher zeigen verschiedene Ansätze, BNE didaktisch umzusetzen. Während in *Zeichen der Hoffnung* (2018) BNE vorwiegend als BNE 1 theologisch mit der Bewahrung der Schöpfung begründet bearbeitet und einen ökologischen Schwerpunkt setzt, bearbeitet *Leben gestalten 3* (2023) BNE primär zentriert in einem Kapitel – ebenfalls überwiegend im Sinne einer BNE 1 eingebettet in die christliche Schöpfungstheologie mit Rückbezug auf die Enzyklika *Laudatio si'*.

Mittendrin. Lernlandschaften Religion (2023) verfolgt eine themenübergreifende Umsetzung. Dies vermag unter anderem durch die unterschiedlichen Lehrplanvorgaben begründet sein. Während Baden-Württemberg BNE themenübergreifend als eine der Leitperspektiven des katholischen Religionsunterrichts ausweist und in inhaltlicher Anlehnung an die siebzehn SDGs in ihrer inhaltlichen Breite beleuchtet, verankert der Kernlehrplan NRW BNE insbesondere in Inhaltsfeld 1 *Menschsein in Freiheit und Verantwortung*. In diesem wird schwerpunktmäßig die menschliche Auseinandersetzung mit der göttlichen Schöpfung verhandelt und daraus individuelle Verantwortung des Einzelnen abgeleitet (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2019). Zudem werden überwiegend ökologische Aspekte von Nachhaltigkeit behandelt. In den Aufgabenstellungen äußert sich diese Schwerpunktsetzung vor allem durch das Reflektieren der eigenen individuellen Lebensweise in Bezug auf Konsum, Ernährung oder auch Wasserverbrauch. BNE wird in erster Linie im Sinne einer instrumentellen BNE 1 umgesetzt, sodass durch die Vermittlung von Experten:innenwissen, spezifischen Werten und als nachhaltig deklarierten Verhaltens- und Lebensweisen persönliche Verantwortung, ethisch-moralisches Umdenken sowie gesellschaftliche Transformation erreicht werden sollen.

Diese normativen Setzungen können sich jedoch einerseits zukünftig als nicht-nachhaltig erweisen sowie andererseits systemische Machtverhältnisse und nicht-nachhaltige Denkstrukturen reproduzieren, wenn sie in der didaktischen Umsetzung nicht entsprechend thematisiert werden. Eine solche engführende Umsetzung von BNE im Religionsunterricht reproduziert einen anthropozentrischen Umgang mit der Erde und verzichtet auf ein kritisches Hinterfragen der strukturellen und systemischen Verstri-

ckungen von Nachhaltigkeit und Verantwortung, sodass westliches Wohlstandsstreben und Fortschrittsdenken als etablierte Lebensweise weder kritisch reflektiert noch nachhaltigere Lebensweisen als ‚Gegenvorschlag‘ und Positivbeispiel entworfen werden.

Nachhaltigkeit als Konzept wird nicht multiperspektivisch in seinen unterschiedlichen Dimensionen bearbeitet, sondern erhält eine Schlagseite hin zur ökologischen und sozialen Aushandlung individueller Handlungsmöglichkeiten.

Der in dem Schulbuch *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (2023) verfolgte Ansatz zur Umsetzung von BNE als BNE 2 verdeutlicht, dass über die offene Reflexion unterschiedlicher Lebensweisen ein Problembewusstsein für die Verflechtung ökonomischer, ökologischer, politischer und sozialer Herausforderungen sowie für die den unterschiedlichen Dimensionen von Nachhaltigkeit impliziten Widersprüchen angebahnt werden kann.

Statt einseitiger Deutungsmöglichkeiten bietet die religionsdidaktische Umsetzung von BNE in diesem Schulbuch Religion als eine Möglichkeit der Welterschließung an, die auf ihre Potentiale, jedoch auch auf ihre Risiken in Bezug auf die unterschiedlichen Themenbereiche von BNE b hin kritisch untersucht werden soll. Weiterhin bietet das kritische Bearbeiten der Widersprüchlichkeit von Nachhaltigkeit Anknüpfungspunkte, um die (vermeintliche) Verglebarkeit menschlicher Nachhaltigkeitsbemühungen zu thematisieren, beispielsweise anhand der Rebound-Effekte des technologischen Fortschritts.

Mit der Umsetzung im Sinne einer BNE 2 werden zwar in Ansätzen die strukturellen Zusammenhänge, in die Nachhaltigkeit und damit BNE eingebettet ist, deutlich, jedoch wird das Übersteigen der individuellen Ebene von Verantwortung und stattdessen das Erfordernis systemisch-struktureller Verantwortung nicht verhandelt – Abwägungen und Überlegungen setzen dem Bildungsverständnis entsprechend am Individuum an (Ulshöfer, 2022).

Den hier analysierten didaktischen Bearbeitungen von BNE ist damit gemein, dass sie den Verantwortungsbegriff eher meiden oder durch eine verkürzte Darstellung verschleiern. Die Leitfrage zur Entfaltung der Relationalität von Verantwortung: „Wer verantwortet was, wofür, weswegen, wovor, wann und wie?“ (Ropohl, 1985, S. 74) bleibt in den verschiedenen Umsetzungen verschwommen und unbeantwortet.

Dementsprechend reflektiert keines der Schulbücher den individuellen Handlungsspielraum in Bezug auf Ernährung vor dem Hintergrund der Einflussnahme der Lebensmittelindustrie oder stellt einem fossilen Neoliberalismus grün modernisierte ökonomische Alternativansätze gegenüber (Lingenfelder, 2025). Die derzeitige Wirtschaftsform bleibt unhinterfragt, obschon es Alternativmodelle zur Neugestaltung der Finanzmärkte weltweit bis hin zu regionalen Vernetzungen gibt, die vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung diskutiert werden könnten (Augusta, 2013). Die wechselseitigen Systemzusammenhänge werden nur in Teilen offengelegt und nicht mit entsprechend nachhaltigen Handlungsmustern über die individuelle Ebene hinaus verknüpft.

Es bedarf demnach Ansätze, um das auf Subjektwerdung ausgerichtete Bildungskonzept BNE auch systemisch-strukturell zu verorten und Partizipation und damit Transformation zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang setzt der sogenannte *Whole School Approach* (WSA) an: Nachhaltigkeit gilt als Leitprinzip für die gesamte Schulentwicklung. BNE soll nicht ausschließlich fachbezogen umgesetzt werden, sondern fordert dazu auf, „alle Akteursgruppen der Schulgemeinschaft aktiv und partizipativ in Weiterentwicklungsprozesse einzubeziehen“ (Ministerium für Bildung und Schule NRW 2025), um dadurch (zumindest) auf schul-institutioneller Ebene Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen sowie die das Schulsystem betreffende ökologische, soziale, kulturelle und ökonomische Dimension in den Blick zu nehmen.

6. Resümee und Ausblick

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse verdeutlichen, dass sich die Umsetzung von BNE um inhaltliche Vernetzung sowie kritische Reflexion der Schüler:innen bemüht, jedoch bei der Vermittlung von als nachhaltig erachtetem Wissen auf der individuellen Ebene einer BNE 1 verbleibt. Bei allen individuellen Bemühungen wird zu wenig auf die Notwendigkeit von systemisch-struktureller Verantwortungsübernahme hingewiesen. Stattdessen wird eher vermieden, Verantwortung zu thematisieren und offenzulegen, dass ausschließlich individuelle Handlungsmöglichkeiten „nur in einem bestimmten vorstrukturierten Ausmaß“ (Christ & Sommer, 2023, S. 28) bestehen. So sind in den untersuchten drei Schulbüchern nur wenige Projektarbeiten vertreten, die im Sinne einer nachhaltigen Klassen- und Schulgemeinschaft (WSA) auf eine praktische Umsetzung in der eigenen Lebenswelt der Schüler:innen abzielen sowie Systemverantwortung mitdenken (Bederna, 2021).

Die exemplarischen Ergebnisse verdeutlichen jedoch die Relevanz, Verantwortung als beziehungs- und handlungsorientierte kollektive Praxis zu begreifen sowie bei der Umsetzung von BNE zukünftig einen Fokus auf die Stärkung des Gemeinns und das Offenlegen gegenseitiger Abhängigkeiten, Zusammenhänge und Zusammengehörigkeiten zu legen (Breser, 2025).

„Für Bildungsprozesse bedeutet dies, Verantwortung sowohl durch Nähe als auch durch Handeln zu etablieren.“ (Breser, 2025, S. 119).

Literatur

Primärliteratur

- Bosold, I., & Michalke-Leicht W. (Hg.) (2023). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion. 9/10*. Cornelsen.
- Tomberg, M. (Hg.) (2023). *Leben gestalten 3. Unterrichtswerk 9. und 10. Jahrgangsstufe*. Ernst Klett Verlag.
- Trutwin, W. (2018). *Zeichen der Hoffnung. Religion – Sekundarstufe I. Bd. 3. Jahrgangsstufen 9/10. Grundfassung*. Cornelsen.

Sekundärliteratur

- Augusta, R. (2013). Ebenen der gesellschaftlichen Verantwortung. In R. Augusta & S. Ferz (Hg.), *Gesellschaftliche Verantwortung leben: Wissen Sie nur oder handeln Sie schon?* (S. 27-50). Uni-Press Graz Verlag.
- Becker, G. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften*. NUSO-Verlag.
- Bederna, K. (2020). Art. Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_fr_nachhaltige_Entwicklung.200572
- Bederna, K. (2021). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein didaktisches Modell. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 61-71. <https://doi.org/10.20377/rpb-151>
- Bederna, K., & Gärtner, C. (2022). Dramatisch! Irrelevant? Gott suchen, erfahrungsbezogen theologisieren und solidarisch unterbrechen. Fünf Thesen zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. *rpi loccum*, (2), 18-23. https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2_22/2_22_Bederna_Gaertner
- Bierhoff, H.-W., & Rohmann, E. (2017). Diffusion von Verantwortung. In L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 911-932). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_46
- Breser, B. (2025). ‚Doing Verantwortung‘ heißt: das Demokratische bilden. In S. Bacher (Hg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 113-123). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6170-07>

- Budde, J., & Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 4-9. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.02>
- 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>
- Fonk, P. (2021). Transformation des Verantwortungsbegriffs. In A. Henkel (Hg.), *10 Minuten Soziologie: Verantwortung* (S. 19-30). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839451120-002>
- Gärtner, C. (2020). Mit religiöser Bildung die Welt retten? Spannungsfelder einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(2), 47-64. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.2.4>
- Gärtner, C. (2021). Alles vergeblich!? Religionsdidaktische Konkretionen einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 73-83. <https://doi.org/10.20377/rpb-118>
- Grümme, B. (2022). Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Unterscheidungen und Perspektiven. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder, & F. Schweitzer (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (S. 33-49). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703287.33>
- Hascher, M., Kastberg, A.-K., Kerst, B., Mönig, A.E., Osterberger, E.M., Quent, Matthias & Virchow, F. (2025). *Jugend. Klima. Rechtsextremismus. Perspektiven junger Menschen auf Herausforderungen der Gegenwart*. Verlag Barbara Budrich.
- Henningsen, J. (2022). *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch: Eine thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien*. Brill Schöningh.
- Henningsen, J. (2023). Art. Schulbuchanalyse. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Schulbuchanalyse.201081>
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Isaacs, T. (2017). Kollektive Verantwortung. In L. Heidbrink, C. Langbehn, & J. Loh (Hg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 453-475). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_25
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Kropač, U. (2021). Religiöse Bildung. In U. Kropač & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 17-28). W. Kohlhammer GmbH.
- Kultusministerkonferenz (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Informationen der Länder. 2023-02-17 BNE-Info-Laender.pdf*
- Kultusministerkonferenz (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. 2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf*
- Kumlehn, M. (2015). Art. Bildung, religiöse. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_religiose.100082
- Lenk, H., & Maring, M. (1995). Wer soll Verantwortung tragen? Probleme der Verantwortungsverteilung in komplexen (soziotechnischen-sozioökonomischen) Systemen. In K. Bayertz (Hg.), *Verantwortung: Prinzip oder Problem?* (S. 241-286). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lingenfelder, J. (2025). *Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation: Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/9783756616916>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/204/g9_kr_klp_3403_2019_06_23.pdf

- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2025). *Der Whole School Approach: Wie kann schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung umfassend gelingen?* Der Whole School Approach: Wie kann schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung umfassend gelingen? | Bildungsportal NRW
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten: Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht*, 162(2), 5-17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Pettig, F., & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel: Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 53(1), 4-9.
- Rauen, V. (2017). Ethische Verantwortung. In L. Heidbrink, C. Langbehn, & J. Loh (Hg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 545-558). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_28
- 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/10.31244/zep.2018.02.02>
- Rieckmann, M., & Schank, C. (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *Socience*, 1, 65-79.
- Ropohl, G. (1985). *Die unvollkommene Technik*. Suhrkamp.
- Seitz, K. (2015). Transformation als Bildungsaufgabe. *Forum Loccum*, 9-15.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13-17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Tacke, L. (2023). Ungleichheiten als Thema religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung: Perspektiven auf das SDG 10 im Horizont des Subjektbegriffs religiöser Bildungsprozesse. *Religionspädagogische Beiträge*, 47(3), 21-33. <https://doi.org/10.20377/rpb-275>
- Ulshöfer, G. (2022). Verantwortung – Macht – Politik: Max Webers Verantwortungsverständnis im Kontext seiner und unserer Zeit. In R. Kahle & N. Weidtmann (Hg.), *Verantwortung: Ein Begriff in seiner Aktualität* (S. 73-93). Brill Mentis. https://doi.org/10.30965/9783969752364_006
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Volberg, C. (2025). Institutionsbezogene Verantwortung und der damit verbundene Handlungsbedarf (Ethikkultur). In H. Stanze & A. Riedel (Hg.), *Moral Distress und Moral Injury* (S.111-120). W. Kohlhammer GmbH.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie: Eine Einführung*. Schöningh.