

Ist (religiöse) BNE gescheitert? Kritische Bestandsaufnahme mit Hoffnungsperspektiven

Claudia Gärtner / Henrike Herdramm / Marie-Christin Beckers

Technische Universität Dortmund

Kontakt: claudia.gaertner@tu-dortmund.de / henrike.herdramm@tu-dortmund.de /
marie-christin.beckers@tu-dortmund.de

ORCID: 0000-0001-6211-3930 / 0009-0003-4998-8638 / 0009-0005-0682-2106

eingereicht: 29.01.2026; überarbeitet: 05.05.2026; angenommen: 17.05.2026

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht, ob (religiöse) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angesichts gesellschaftlich-politischer Rückschritte und ökologischer Krisen gescheitert ist, und zieht eine kritische Zwischenbilanz. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass angesichts multipler sich zuspitzender Krisen anscheinend bislang weder BNE noch Religion signifikante Beiträge zu nachhaltigem Bewusstsein oder Verhalten leisten. Methodisch erfolgt auf dieser Grundlage eine theoretische Analyse und kritische Reflexion aktueller BNE-Diskurse im Vergleich mit religionspädagogischen Ansätzen sowie eine exemplarische Konkretisierung anhand eines empirisch evaluierten Lernsettings mit bildungsbenachteiligten Schüler:innen. Dabei werden Emotionen, Spiritualität und Hoffnung als zentrale Lernzugänge identifiziert und in Bezug auf sechs Grundprinzipien einer politisch orientierten religiösen BNE reflektiert. Die Ergebnisse zeigen: Religiöse BNE weist deutliche Parallelen zu einem aktuell diskutierten, normativ-repolitierten Format von BNE auf und ist mit hoffnungs- und gerechtigkeitsorientierten Lernsettings und -prozesse hochanschlussfähig an diesen BNE-Diskurs. Das vorgestellte Lernsetting verdeutlicht insbesondere das Potenzial religiöser Hoffnungs- und Gerechtigkeitsvorstellungen für emotionales und handlungsorientiertes Lernen. Abschließend wird gefolgert, dass (religiöse) BNE über rein kognitive Wissensvermittlung hinausgehen muss und emotionale wie spirituelle Dimensionen zentral für transformative Bildungsprozesse sind.

Schlagwörter: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Emotionalität, Hoffnung, sozial-ökologische Transformation, Bildungsbenachteiligung

Abstract: This article examines whether (religious) education for sustainable development (ESD) has failed in light of socio-political setbacks and ecological crises, and presents a critical interim assessment. The starting point is the observation that, in view of multiple escalating crises, neither ESD nor religion appear, thus far, to have made significant contributions to sustainable awareness or behaviour. Methodologically, this provides the basis for a theoretical analysis and critical reflection on current ESD discourses in comparison with religious education approaches, as well as for an exemplary concretisation based on an empirically evaluated learning setting with educationally disadvantaged pupils. Emotions, spirituality and hope are identified as central approaches to learning and are reflected in light of six core principles of politically oriented religious ESD. The results show that religious ESD aligns closely with a currently discussed, normatively repoliticised format of ESD and is highly compatible with this ESD discourse due to its hope- and justice-oriented learning settings and processes. The presented learning setting illustrates the particular potential of religious concepts of hope and justice for emotional and action-oriented learning. In conclusion, it is argued that (religious) ESD must move beyond purely cognitive forms of knowledge transfer and that emotional and spiritual dimensions are essential to transformative educational processes.

Keywords: Religious Education for Sustainable Development, Emotionality, Hope, Socio-ecological Transformation, Educational disadvantage

I. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Zwischenbilanz

Vor über 50 Jahren veröffentlichte der Club of Rome seine bahnbrechende Studie zu den „Grenzen des Wachstums“ und weckte das öffentliche Bewusstsein für ökologische Fragen. Hieraus entstanden unzählige Umwelt-, Natur-, Biodiversitäts- und Klimaschutzbewegungen, die wellenförmig mehr oder weniger Aufmerksamkeit erhielten und entsprechend Wirksamkeit entfalten konnten. Ende der 2010er Jahre lässt sich der letzte Höhepunkt ausmachen, maßgeblich unterstützt durch Klimastreikbewegungen wie Fridays for Future. Nahezu spiegelbildlich hierzu, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung, lässt sich die Geschichte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) schreiben (UNESCO, 2021, S. 8-16), die seit Beginn der 2020er erneut gesteigerte Aufmerksamkeit erhält, breit erforscht und weiterentwickelt wird. Auch die Diskurse um eine religiöse BNE (rBNE) nahmen seitdem (wieder) Fahrt auf. Leitend sind dabei weitgehend die 17 Nachhaltigkeitsziele, die 2015 in der Agenda 2030 verabschiedet wurden und bis 2030 erreicht werden sollen. Nach mehreren Jahren intensiver rBNE-Diskurse ist es Zeit, eine Zwischenbilanz vorzunehmen, um rBNE kritisch reflektieren und fortschreiben zu können. Angesichts der Breite der 17 Nachhaltigkeitsziele werden im weiteren Verlauf sozial-ökologische Ziele fokussiert, ohne dabei die grundlegende Verwobenheit bzw. die inhärenten Zielkonflikte der Nachhaltigkeitsziele (Schad & Sommer, 2025) in Abrede zu stellen. Der Artikel beginnt mit einem Problemaufriss zu gesellschaftlich-politischen Rückschritten und den religionsbezogenen wie didaktischen Herausforderungen von rBNE (Kap. 1). In einem zweiten Schritt wird der pädagogische Paradigmenwechsel im BNE-Diskurs von einer reinen Wissensvermittlung zum ganzheitlichen Lernen, das an Emotion, Reflexion und Transformation orientiert ist, dargestellt und kritisch-konstruktiv auf rBNE bezogen (Kap. 2). Diese Entwicklungen werden anschließend konkretisiert, indem entsprechende religionsdidaktische Potenziale und Lernzugänge anhand eines empirisch evaluierten Lernsettings entfaltet werden (Kap. 3).

I.1 Gesellschaftlich-politische Rückschritte

BNE gilt als eine zentrale gesellschaftliche Antwort auf die sozial-ökologische Krise. Sie ist bildungspolitisch breit verankert – von der UNESCO bis in nationale Bildungspläne und (Fach-)Curricula für Schulen, Universitäten, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen – und beansprucht, Menschen zu befähigen, globale Herausforderungen im Sinne einer gerechten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Welt zu bewältigen. Zugleich bleibt die Wirkung auf gesellschaftliches Transformationsverhalten hinter den Erwartungen zurück – derzeit scheint keines der 17 Nachhaltigkeitsziele auf globaler Ebene noch bis 2030 erreicht werden zu können (Sachs et al., 2025, S. viii). Im Gegenteil: Auf allen Ebenen ist aktuell ein dramatischer Rückgang wahrzunehmen, insbesondere hinsichtlich des ökologischen Bewusstseins und entsprechender Handlungsbereitschaft: Politisch werden in Deutschland wie auch global mühsam erungene, selbst ökologisch wenig ambitionierte Umweltschutzziele hinterfragt, abgeschwächt oder außer Kraft gesetzt. Insbesondere sind zunehmend Angriffe und Untergrabungen von rechts wirksam, bei welchen ökologische Maßnahmen als Verbote, finanzielle Belastungen oder Eliteprojekte diskreditiert werden (Sommer et al., 2022). Auch gesellschaftlich sind Protestbewegungen, an denen vor einigen Jahren mehrere Millionen Menschen teilnahmen, fast in Vergessenheit geraten. Zunehmend werden ökologische Fragen als „Klassenfragen“ (Mau et al., 2023, S. 26; S. 220) verhandelt oder als sozial-ökologische Klassenkonflikte zugespitzt (Eversberg et al., 2024). Soziologisch betrachtet hat zwar immer noch eine Mehrheit der jungen Menschen Angst vor ökologischen Katastrophen und fühlt sich hilf- und hoffnungslos (Hickman et al., 2021; Thompson, 2021; Albert et al., 2024), aber andere Krisen schieben sich in den Vordergrund, ohne dass ein Bewusstsein für den Zusammenhang dieser Krisen mit ökologischen Fragen und Entwicklungen verbreitet ist. Somit überrascht es nicht, dass das Umweltbewusstsein in den letzten Jahren leicht gesunken ist (BMUV, 2025, S. 8).

Auf ökonomischer Ebene wird wirtschaftlicher Erfolg gegen ökologische Transformation ausgespielt, ohne zu erkennen, wie teuer die durch ökologische Katastrophen verursachten Zerstörungen bereits sind, ganz zu schweigen von den Ökosystemleistungen und dem Leiden von Menschen und Tieren. Zugleich verschlechtert sich der ökologische Zustand rapide: Umweltkatastrophen und das Artensterben nehmen rapide zu. 2024 hat erstmals global die Durchschnittstemperatur die im Pariser Klimaabkommen festgelegte 1,5-Grad-Grenze überschritten (Copernicus Climate Change Service, 2025). Bei Warmwasser-Korallenriffen scheint bereits ein Kipppunkt erreicht zu sein, der Westantarktische Eisschild steht kurz davor (Lenton et al., 2025, S. 6). Zwar ist es zu kurz gegriffen, aus diesen Entwicklungen ein Scheitern von BNE abzuleiten, wie dies die Überschrift des Artikels zugegebenermaßen etwas großspurig insinuiert, dennoch sollten sie Anlass sein, BNE (selbst-)kritisch zu reflektieren und zu bewerten (Au, 2025, S. 19), auch weil eine Metastudie zu dem Schluss kommt, dass hinsichtlich konkreter Verhaltensveränderungen viele Klimabildungsmaßnahmen relativ erfolglos waren (Roussell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020, S. 191). Inwiefern dies auch für Religion und religiöse Bildung zutrifft, soll im Folgenden erörtert werden.

1.2 Kaum Impact von Religion(en)

Religionen wird häufig durch ihre Spiritualität, religiösen Werte, Normen und Vergemeinschaftung Potenzial zur Bewältigung der ökologischen Krise zugemessen (Hearn et al., 2024). Diese positive und hoffnungsvolle Sichtweise auf Religionen muss jedoch nuanciert (Koehrsen & Burchardt, 2023) und hinterfragt werden (Taylor et al., 2016). Für Deutschland hat die letzte Kirchenmitgliedschaftsstudie gezeigt, dass Christ:innen nicht umweltbewusster sind als nichtchristliche Menschen (KMU, 2023; ähnlich Riegel, 2023). Auch das ökologische Engagement religiöser Organisationen folgt weitgehend gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und setzt vielfach auf technologische Transformation (Koehrsen et al., 2025). Zugleich ist auffällig, dass Sinusstudien einzelne Milieus identifizieren, die ökologische Themen besonders vorantreiben (Schleer et al., 2024, S. 6), wobei diese Milieus nicht stark religiös geprägt sind. Religiös geprägte, wie z.B. traditionelle oder adaptive Milieus, werden als weniger ökologisch affin ausgewiesen (SINUS-Studie, 2025). Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass Milieuzugehörigkeit nur ein bedingt zuverlässiger Indikator für Umweltbewusstsein ist (BMUV, 2022, S. 41), wohingegen Bildungs- und Geschlechtsunterschiede verlässlichere Indikatoren sind (BMUV, 2022, S. 25, 42-43). Die von rBNE implizierte These, dass Religion(en) Potenzial für religiöse nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse besitzen, lässt sich aus der aufgezeigten empirischen Perspektive somit nur schwer erhärten.

1.3 (Religions-)Pädagogik: Herausfordernde Lernvoraussetzungen und geringe (messbare) Lernerfolge

(Religiöse) BNE ist immer wieder kritisch hinterfragt worden, inwiefern sie als Bildung für nachhaltige Entwicklung Gefahr läuft, auf gesellschaftliche und politische Ziele ausgerichtet und für das Erreichen von Nachhaltigkeit instrumentalisiert zu werden (Gärtner, 2020; Tacke, 2024, S. 23-24). In diesem Sinne lassen die in den vorangegangenen Kapiteln skizzierten Entwicklungen nicht auf Bildungs(miss)erfolg schließen. Aber auch bei anderen, stärker pädagogisch bzw. bildungstheoretisch gewichteten Maßstäben ist eine kritische Bilanz zu ziehen (Boström et al., 2018). So lässt sich auf einer strukturellen Ebene erkennen, dass BNE in Deutschland zwar im bildungspolitischen Mainstream angekommen, aber die Verbindlichkeit bei Implementierung, Umsetzung und Lehrkräftebildung noch schwach bzw. vage ausgeprägt ist (Holst, 2023; Brock & Holst, 2022).

In einer Zusammenschau internationaler Studien zum Lernerfolg von BNE sind vor allem kognitive Effekte wahrnehmbar (Niebert, 2019). Dennoch weisen Heranwachsende Wissensdefizite in diesem Bereich auf (EIB-Umfrage, 2024). Zudem reicht kognitives Wissen allein nicht aus, um das Umweltbe-

wusstsein oder -verhalten zu verändern, entsprechende Effekte sind relativ schwach ausgeprägt (Niebert, 2019; Grund & Singer-Brodowski, 2020). Im Gegensatz dazu scheinen partizipatives, ästhetisches (Roussell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020, S. 206), projekt- und handlungsbasiertes (Au, 2025, 21–22), emotionales (Grund et al., 2024; Haidt, 2001) sowie ganzheitlich-institutionelles Lernen (Holst et al., 2024) und non-formale Bildung (Brock & Grund, 2020) stärkere Veränderungen in Einstellung und Verhalten zu ermöglichen.

Insgesamt sind die Lernvoraussetzungen und -erfolge jedoch sehr heterogen. Insbesondere bildungsbenachteiligte Schüler:innen fühlen sich schwächer von ökologischen Themen angesprochen und sind weniger bereit, an entsprechenden Aktivitäten teilzunehmen (Talking Hope, 2025). Gleichzeitig entwickeln Jugendliche ökologiebezogene Ängste („eco anxiety“ Hickman et al., 2021; Heinzel et al., 2023, Pihkala, 2020). Sie fühlen sich hoffnungslos und ohnmächtig (Hickman et al., 2021; Rieken et al., 2021).

Religionspädagogisch richten sich neuere Entwürfe insgesamt weniger an Wissensvermittlung oder einem instrumentellen Bildungsverständnis aus. Vielmehr wird rBNE weitgehend als politisch-orientiert betrachtet (Biechteler, 2024). Wertet man Schulbücher aus, so stehen dennoch oftmals nachsorgende individuelle Maßnahmen mit einem Fokus auf die Bewahrung der Schöpfung im Vordergrund (Beckers, 2026).

Über Lernprozesse und -erfolge von rBNE lässt sich empirisch kaum Gesichertes sagen. Altmeyer et al. (2024) stellen einen eher geringen Einfluss von religiösen Themen und Werten in Lernprozessen fest. Studien in konfessionellen Schulen weisen hingegen größere Lerngewinne aus (Walbank & Laudato si research institute, 2022; dies., 2022a). Für den religionspädagogischen Bereich lässt sich somit die Zwischenbilanz ziehen, dass auf der konzeptionellen Ebene die Relevanz religiöser Bildung stark herausgearbeitet ist, wohingegen die empirische Evaluation zu ambivalenten Ergebnissen kommt bzw. weitgehend ein Desiderat darstellt. Das in Kap. 3.3 näher entfaltete Forschungsprojekt „Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Empirische Erforschung ihrer Wirkung auf das geplante umweltbewusste Verhalten von Haupt- und Sekundarschüler:innen“ (ReBinE) möchte in diesem Horizont das Forschungsdefizit verringern.

2. Vom Wissenserwerb zum Umgang mit Emotionen?!

Angesichts dieser in vielfacher Hinsicht ernüchternden Zwischenbilanz stellen sich fundamentale Fragen: Besitzt BNE grundsätzlich mangelndes Potenzial, weshalb sie in einer nicht-nachhaltigen Welt nicht zu nachhaltigem Bewusstsein und Verhalten beitragen kann? Oder liegen die Problemstellungen auf einer didaktischen Ebene, sodass andere bzw. verbesserte didaktische Ansätze eine sozial-ökologische Transformation vorantreiben würden? Ist der geringe Beitrag von rBNE auf religiösen Traditionsabbruch in einer religionspluralen bzw. säkularen Gesellschaft zurückzuführen oder theologisch begründet? Diese Fragen sind so berechtigt wie schwer zu beantworten und sollen im Horizont aktueller BNE-Diskurse analysiert und diskutiert werden.

2.1 Aktuelle BNE Diskurse

BNE zielt auf die Verwirklichung der globalen Nachhaltigkeitsziele (UNESCO, 2021). Unterhalb dieser Zielvorstellung zeigt sich jedoch eine große Heterogenität an BNE-Ansätzen, die teils auch in Spannung zueinander stehen. Mit Vare & Scott (2007) lassen sich zwei Richtungen unterscheiden: BNE 1 geht davon aus, dass eine nachhaltige Zukunft planbar und gestaltbar ist. Ziel von Bildung ist es folglich, dass Heranwachsende Kompetenzen erwerben, um eine nachhaltige Gesellschaft mitzugestalten, wobei weitgehend technologische Innovationen, gesteigerte Effizienz beim Ressourceneinsatz sowie nachhaltigeres Konsumverhalten fokussiert werden (Holfelder, 2019). Aufgrund dieses klar umrissenen Nach-

haltigkeitsverständnisses kann BNE 1 spezifische Bildungsziele festlegen und evaluieren, ob z. B. verändertes Konsumverhalten oder nachhaltigkeitsaffine technologische Kompetenzen erreicht wurden. In der Perspektive von BNE 1 scheint angesichts der in Kap. 1 geschilderten Entwicklungen der Lernerfolg sehr bescheiden zu sein: Zwar steigert BNE 1 nachhaltigkeitsbezogenes Wissen, aber umweltbezogenes Wissen ist immer noch defizitär und das Umweltbewusstsein ist weder gestiegen noch das Verhalten umweltfreundlicher geworden. Problematisch an BNE 1 ist jedoch, dass diese Form von Bildung stark normativ und teleologisch auf eine (vermeintlich) planbare nachhaltige Zukunft ausgerichtet ist und dabei zugleich Lernende bzw. Bildung für die Erfüllung dieser Ziele instrumentalisiert.

BNE 2 setzt hingegen auf einen emanzipatorischen Zugang (Vare & Scott, 2007), bei dem Lernende befähigt werden, kritisch zu reflektieren, Unsicherheiten auszuhalten und unterschiedliche nachhaltige Zukünfte gemeinsam auszuhandeln. Hierbei liegt der Fokus auf der Entwicklung von Urteilskraft, Verantwortungsübernahme und Reflexion. BNE 2 besitzt weitgehend keine starke normative Orientierung, sodass unterschiedliche Positionen nur schwer kritisch miteinander verglichen werden können und nebeneinander stehen bleiben. „To put it concisely, ESD 2 comprises processes where learning individuals go through open-ended self-transformation; and ultimately, this can also contribute to non-sustainability“ (Pettig & Singer-Brodowski, 2025, S. 5) Durch die Brille von BNE 2 ließe sich die negative Bilanz somit als Ergebnis eben dieser nicht normativen Aushandlungsprozesse und Vielfalt an möglichen Zukünften deuten.

BNE 1 und BNE 2 werden gegenwärtig als eng aufeinander bezogen betrachtet, die in ihrer instrumentellen bzw. emanzipatorischen Ausrichtung beide in Erziehungs- und Bildungskontexten notwendig sind. Zugleich werden die Debatten derzeit kritisch in Richtung einer BNE 3 fortgeschrieben (Pettig & Singer-Brodowski, 2025; Pettig & Ohl, 2023). In BNE 3 wird sozial-ökologische Transformation als offener, prozesshafter Vorgang verstanden, dessen Ergebnisse nicht vorab festgelegt werden können. Damit rückt BNE 3 von einer instrumentellen Zielorientierung hin zu einer Betonung von Lernprozessen, in denen neue Zukünfte emergent entstehen können, worin eine gewisse Nähe zu BNE 2 deutlich wird. Zugleich zeichnet sich BNE 3 durch eine explizit normative Orientierung und Repolitisierung hinsichtlich sozialer und ökologischer Gerechtigkeit aus, was zugleich ermöglicht, einzelne Ansätze oder Entwicklungen zu kritisieren. Dabei wird auch das dominierende dualistische Weltbild, das zwischen Mensch und Umwelt unterscheidet, kritisiert und die Verwobenheit, von allem, was lebt, mit Natur herausgestellt. BNE 3 will Räume für kollektives Nachdenken eröffnen, für das Erproben neuer Denk- und Handlungsweisen und für die gemeinsame Suche nach visionären Zukünften, die normativ an einem gerechten und guten Leben für alle ausgerichtet sein müssen.

Als eine zentrale Herausforderung erweist sich hierbei die Offenheit von Zukunft und die Notwendigkeit von sozial-ökologischer Transformation der Gegenwart: Einerseits sind zukünftige Szenarien unvorhersehbar und nur als ein Produkt von Prognosen, Konzepten oder Visionen zugänglich. Sie sind unsicher, ambivalent und müssen daher auch kontrovers diskutiert werden (Wals et al., 2017). Andererseits lässt sich transformatives Lernen weder bewusst initiieren noch voraussehen, wie in einer transformierten Welt neue Gefühls-, Denk- und Handlungsweisen bewertet werden (Pettig & Singer-Brodowski, 2025, S. 9). Die Unplanbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen liegt somit auf unterschiedlichen Ebenen, was zu Unsicherheiten, Ängsten oder Wut führen kann. Dies bezeichnen Mälkki & Raami (2022) als „Edge Emotions“, die aufkommen, wenn Menschen aus ihrer Komfortzone heraustreten (müssen). Dem Umgang mit Emotionalität wird daher in BNE 3 ein hoher Stellenwert, wie auch in den neueren Debatten der politischen Bildung (Besand 2019; Frech & Richter 2019), eingeräumt. Aus Sicht von BNE 3 lässt sich somit fragen, ob der Transformationsstillstand auch darin begründet liegt, dass durch das narrative und emotionale Festhalten an der „win-win-win-Flunkerei“ (Ulrich, 2025), wonach Transformation ohne Verluste bzw. Veränderung des Lebensstils möglich sei, kein Wandel stattfindet.

Da BNE 3 auf eine offene, unsichere Zukunft ausgerichtet ist, lässt sich der Lernerfolg nicht leicht ablesen und durch die (Re-)Politisierung von BNE nicht allein am individuellen Umweltbewusstsein oder -verhalten festmachen. Die Zwischenbilanz aus Kap. 1 wäre somit nicht ausschließlich (Teil-)Folge erfolgloser BNE, sondern vielmehr in Lernprozesse selbst zu integrieren und in Verbindung mit normativen Fragen, Gerechtigkeitsfragen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu analysieren (Pettig & Singer-Brodowski, 2025, S. 9). Eine so ausgerichtete BNE 3 zielt dann insbesondere auf politisches Lernen und demokratische Kompetenz ab (Kenner, 2025).

Aufschlussreich für die weitere Entwicklung von BNE 3 sind Erkenntnisse zu Emotionen in Transformationsprozessen, deren Relevanz immer deutlicher hervortritt (Ojala, 2023). Auf Grundlage einer internationalen Metaanalyse (Grund et al., 2024) lassen sich fünf Transformationsphasen (*novel experience, reflection, social exchange, shift of action, shift of meaning*) ausmachen, wobei die ersten Phasen weitgehend mit negativen Emotionen (Trauer, Frust, Angst, Scham) verbunden sind, die sich im Verlauf zu positiven Emotionen (Empathie, Hoffnung, Verbundenheit, Erfüllung) entwickeln können (Grund et al., 2024, S. 315). Hilfreich ist hierbei sowohl die fundamentale Berücksichtigung auch negativer Emotionen sowie die Ausrichtung von Lernen auf positive, hoffnungsvolle Zukunftsszenarien (Grund & Brock, 2019, S. 14-16; Lemke et al., 2024), auf das gemeinsame Reflektieren von Veränderungen sowie das aktive Tun (Gutberlet et al., 2025, 228-229). „Educational work should accordingly promote critical-constructive forms of hope, for example, through action-oriented forms of learning in which students can get involved in ongoing transformation processes on site or in their own learning environment“ (Pettig & Singer-Brodowski, 2025, 15). In diesem Kontext werden z. B. Modelle wie das emotionssensible „Hoffnungsrad“ (Finnegan & d’Abreu, 2024) entwickelt.

2.2 Rethinking rBNE?

Im Folgenden soll anhand der Zwischenbilanz und der aktuellen BNE-Diskurse rBNE einer kritischen Relecture unterzogen werden. Bislang ordnet sich rBNE weitgehend BNE 2 zu, was bereits Bederna (2020) problematisiert. Diese Zuordnung ist vor allem in Abgrenzung zu BNE 1 plausibel. Durch die Entwicklung von BNE 3 ist diese Zuordnung jedoch erneut zu reflektieren. Hierzu lohnt ein Blick auf leitende Grundprinzipien von rBNE (Bederna & Gärtner, 2023), die in engem Austausch mit einer politisch orientierten Religionspädagogik um den sog. Schwerter Konsent (Herbst, Gärtner & Kläser, 2023) entwickelt wurden. Eine so verstandene rBNE ist kritisch-emanzipativ ausgerichtet und

1. kontrovers, wonach in religiöser Bildung kontrovers erscheint, was in Theologie, Kirche oder Gesellschaft kontrovers ist;
2. kritisch, wonach Machtverhältnisse und soziale Ideologien (selbst-)kritisch reflektiert werden;
3. konstruktiv, wonach Schüler:innen durch religiöse Hoffnungs- und Gerechtigkeitsvorstellungen ermutigt werden;
4. positionell, wonach bekenntnisbezogene religiöse Haltungen und theologische Standpunkte kritisch reflektiert und transparent eingebracht werden;
5. partizipatorisch, wonach Schüler:innen befähigt und ermutigt werden, entsprechend ihren eigenen Überzeugungen praktisch handeln zu können;
6. praktisch, wonach Schüler:innen spirituelle Praktiken und religiös motivierte sozialpolitische Aktionen zur kritischen Aneignung angeboten werden. (<https://www.kommende-dortmund.de/aktuelles/schwerter-konsent>).

Durch das Zusammenspiel der sechs Grundprinzipien, die nach ihren Anfangsbuchstaben als 3k3p abgekürzt werden, gelingt es rBNE – so die These – Fallstricke von BNE 1 und BNE 2 zu vermeiden. Besonders hervorzuheben ist hierbei das Prinzip der Positionalität. Demnach soll religiöse Bildung im Allgemeinen und rBNE im Speziellen (reflektiert) positionell sein und im Sinne der biblischen Tradition als Anwältin Marginalisierter auftreten und sich für intergenerationale und globale Gerechtigkeit einsetzen. Damit wird dezidiert ein normatives Fundament eingezogen, wie es in den Debatten um BNE 3

eingefordert wird, und zugleich einem (Werte-)Relativismus entgegen. Dabei sollen die Lehrkräfte ihre eigene Positionalität transparent machen und den Lernenden zugleich Freiräume der kritischen Reflexion bieten. Zugleich setzt Positionalität bedingt auch der Kontroversität Grenzen, denn in rBNE sollen demnach nur solche Themen kontrovers diskutiert werden, zu denen es begründete unterschiedliche Positionen in Theologie, Kirche und Gesellschaft gibt. Auch dürfen die eingebrachten Positionen weder den Menschenrechten noch wissenschaftlichen Erkenntnissen, die anhand entsprechender Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards gewonnen wurden, widersprechen. Hieraus folgt, dass z. B. die menschenverursachte Klimakrise als solche nicht kontrovers zu diskutieren ist, wohl aber die Wege, diese Krise abzumildern. Auch ökofaschistische oder wissenschaftsfeindliche ökologische Positionen, die religiös argumentieren, dürfen nicht als gleichberechtigte Position in einem kontroversen Diskurs fungieren (Gärtner & Nattke, 2025). Das Prinzip des Kritischen erhält seinen kritischen Stachel somit aus seiner normativ fundierten Positionalität und reflektiert Machtverhältnisse und soziale Ideologien (selbst-)kritisch, um Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten wahrzunehmen und ihnen entgegenwirken zu können. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden religiösen, sozialen, psychischen und naturbezogenen Herrschaftsverhältnissen und deren Verstrickungen zu artikulieren.

Derzeit lassen sich entsprechende kritische, kontroverse Debatten in der Theologie vor allem am (religiös begründeten) Anthropozentrismus wahrnehmen. Einerseits hat der sog. biblische Herrschaftsanspruch (Gen 1,28) historisch und ideologisch maßgeblich zum Anthropozentrismus, zu einem dualistischen Weltbild und damit auch erheblich zur ökologischen Zerstörung in der Moderne beigetragen (Taylor et al., 2016). Andererseits werden derzeit anthroporelationale bzw. dezentrierende Ansätze theologisch kritisch diskutiert (Enxing, 2022; Horstmann, 2023) und die Verbundenheit aller Lebewesen hervorgehoben, ohne den Menschen von seiner Verantwortung gegenüber der Schöpfung zu entbinden (Breul, 2023; Enxing, 2021). BNE 3 fragt ebenfalls kritisch das hegemoniale dualistische Weltbild an, worin sich eine deutliche Nähe von theologischen bzw. religionspädagogischen Diskursen und BNE 3 abzeichnet. Diese gemeinsamen Perspektiven produktiv in Bildungsprozesse einzubringen, stellt sich als gemeinsame Herausforderung von rBNE und BNE 3 dar, gerade weil sich nicht-dualistische bzw. anthroporelationale Ansätze gegenwärtig in gesellschaftlich leitenden Diskursen und Praktiken als wenig relevant erweisen (Kap. 1).

Aus Sicht von BNE 3 besitzt rBNE durch das Prinzip der Konstruktivität besonderes Potenzial, da dieses Lernende ermutigt, hoffnungsvolle Perspektiven der Reich-Gottes-Verkündigung ebenso in Bildungsprozesse einzuspeisen wie auch biblische Gerechtigkeitsvorstellungen und visionäre Zukunftsperspektiven. Die Debatten um BNE 2 und 3 wie auch die gesellschaftlichen Skizzen (Kap. 1) zeigen, dass gerade Hoffnung und positive Zukunftsentwürfe relevante Dimensionen im Kontext einer sozial-ökologischer Transformation darstellen. Allerdings gibt es religionspädagogisch bislang kaum empirische Studien darüber, ob und wie rBNE Schüler:innen Hoffnung vermitteln und ihnen helfen kann, Ängste konstruktiv zu überwinden und positive Zukunftsbilder zu entwickeln (Aldrin, 2024). Eine zentrale Hürde ist es, religiöse Hoffnungs- und Zukunftsentwürfe in einer religiös pluralen und zugleich säkularen Gesellschaft und in die dort verorteten Bildungsprozessen zu plausibilisieren. Ein Weg der Plausibilisierung kann über das rBNE-Prinzip des Praktischen führen. Dies bedeutet, Religionen und religiöse Praktiken in ihrer Vielfalt zu erschließen und hierin ggf. neue, plausible und produktive Wege für eine nachhaltigere Gesellschaft und für individuelles Leben zu finden. Religiöse Hoffnung, Zukunft und Gerechtigkeitsvorstellungen sind somit nicht nur kognitive Deutungsangebote, sondern sollen bzw. können auch in religiöser Praxis erfahrbar werden. Dabei reicht die Bandbreite von spiritueller Praxis bis hin zu (religiös motivierten) sozialpolitischen, gemeinschaftlichen Aktionen, die darauf zielen, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern und sozial-ökologisch gerecht zu gestalten.

Dieser kurze Einblick in die sechs Grundprinzipien von rBNE bzw. einer politisch orientierten Religionspädagogik verdeutlicht die starke Nähe zu BNE 3. Insbesondere durch ihre Positionalität, die konstruktive Kraft ihrer Hoffnungs- und Zukunftsbilder sowie ihre religiösen Praktiken erweist sich rBNE als hochanschlussfähig an aktuelle Diskurse um BNE 3. Doch es wäre verkürzt und unkritisch, hieraus keinen Handlungsbedarf für rBNE abzuleiten. Denn die Debatten um BNE 1, 2 und 3 betonen viele Herausforderungen und offene Fragen, die religionspädagogisch produktiv weiterbearbeitet werden müssen. Im nächsten Kapitel soll dies exemplarisch geschehen.

3. (K)eine Hoffnung? Ausdifferenzierung religionsdidaktischer Potenziale, Lernzugänge und Lernsettings

Im Folgenden soll die bislang eher abstrakt im Vergleich mit BNE 3 diskutierte rBNE ausdifferenziert und konkretisiert werden. Dazu wird in einem ersten Schritt auf die Potenziale und Herausforderungen religiöser Hoffnungen und Visionen eingegangen, in einem zweiten Schritt werden mit Emotionalität und Spiritualität zwei zentrale Lernzugänge herausgegriffen, um abschließend in einem dritten Schritt die Überlegungen anhand eines konkreten Lernsettings zu exemplifizieren.

3.1 Potenziale und Herausforderungen: Hoffnung und Visionen

Hoffnung wurde als zentrale Ressource für eine sozial-ökologische Transformation ausgewiesen. Dabei entsteht Hoffnung zum einen durch Vertrauen in die eigene Kraft zur (Mit-)Gestaltung von Leben und Welt, zum anderen durch Vertrauen in Ressourcen und Akteure außerhalb seiner selbst (Ojala, 2012, S. 628). Die kurze Zeitdiagnose (Kap. 1) zeigte auf, dass insbesondere letztere Hoffnungsquellen für viele Menschen versiegt zu sein scheinen: entschiedenes, nachhaltiges Handeln von Politik und Wirtschaft wird weitgehend vermisst (SINUS-Studie, 2025, 73-78). Es überrascht somit nicht, dass in BNE und rBNE das Thema Hoffnung in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen wird. Allerdings greift es theologisch und religionspädagogisch zu kurz, der allgemeinen Hoffnungslosigkeit eine religiöse Quelle gegenüberzusetzen und auf das Vertrauen zu Gott zu verweisen, nicht zuletzt, weil religiöse Hoffnung durch religiöse Pluralität, Säkularität und wachsende Nicht-Religiosität herausgefordert wird und die zentrale biblische Botschaft einer Hoffnung wider alle Hoffnung erklärungsbedürftig macht (Schlag, 2023).

Nach Grümme (2025, S. 66-67) sollte Hoffnung daher aus religionspädagogischer Perspektive drei Aspekte fokussieren: Erstens gehe es darum, individuelle und private Hoffnungen auf gesellschaftlich-politische Strukturen und Möglichkeitsräume hin zu öffnen und somit das vorgeblich Unpolitische zu politisieren. Zweitens könne im Horizont der Reich-Gottes-Botschaft und des utopisch-visionären Potenzials des Christentums der Möglichkeitssinns von Welt und Gesellschaft radikalisiert werden, indem im religiösen Horizont radikal neu und anders gehofft, gedacht und gehandelt werden kann. Drittens gehe es im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik auch darum, aus der Hoffnung heraus Subjekte zu stärken, ihnen „ein kontrafaktisches Vertrauen gegen Angst, Lähmung und Resignation“ (Grümme, 2025, S. 67) zu eröffnen und somit bislang verborgene Potenziale von Subjekten zu realisieren. „Angezielt ist ein erfahrungsbezogenes dialogisches Insgesprächbringen von Sehnsuchts- und (höchst vielfältigen individuellen, medial und digital vermittelten) Hoffnungssprachen, von Sinnerfahrungen und Verletzungen, von Leiderfahrungen, Trostlosigkeiten und biblischen Hoffnungs-räumen, -bildern und -geschichten, die gerade durch die innere Vermittlung von individueller und allgemeiner Eschatologie die Veränderbarkeit des Gegenwärtigen aufzeigt, Auswege aus der Angst zumindest erahnbar macht und Hoffnung für die Subjekte wie für Um- und Mitwelt eröffnet.“ (Grümme, 2025, S. 64) Deutlich wird hier, dass Hoffnung nicht allein materialiter ein religiöses Thema ist, sondern vor allem auch eine Art und Weise, das Leben wahrzunehmen, zu deuten und zu leben. Kumlehn und Schlag (2025, S. 47) sprechen daher in Anlehnung an von Sass (2023) von modalen Hoffnungsprozessen bzw. einer Modalität der Hoffnung. Hoffnung wird so zu einer Art adverbialen Bestimmung, die das

Sehen, Urteilen und Handeln prägt. Dabei sei Hoffnung nicht allein ein (Glaubens-)Geschenk, sondern liege auch im eigenen Tun begründet, wie die Klimaaktivistin Luisa Neubauer betont. „Hoffnung ist harte Arbeit und die Arbeit muss man selbst machen. Das bedeutet vor allem, dass fehlende Hoffnung kein Grund ist, nichts zu tun, sondern ein Grund, etwas zu tun. Denn das ist, wo die Hoffnung im Zweifel herkommt: Vom Machen, vom Handeln, vom ersten Gespräch, vom ersten Gedanken, vom ersten Schritt [...]. Von einer kleinen, offenen Umarmung für den nächsten Moment.“ (Neubauer, zit. n. Kumlehn & Schlag, 2025, S. 50)

Aus religiöser Perspektive wird zudem zwischen großen, transzendenzbezogenen und kleinen, alltagsbezogenen Hoffnungen unterschieden (Kumlehn & Schlag, 2025, S. 51-53), wobei erstere bei vielen Schüler:innen nicht (mehr) vorausgesetzt werden können. Dennoch gilt es religionspädagogisch zu eruieren, wie Brücken und Übergänge zwischen kleinen und großen Hoffnungen geschlagen werden können, um religiöse Hoffnungen zu plausibilisieren und für das eigene Leben als potenziell tragfähig anzubieten. Diese Übergänge lassen sich vor allem bei religiös Praktizierenden bzw. in religiösen Praktiken entdecken (Schambeck, 2025), die aus ihrem Glauben und ihrer Hoffnung heraus sozial-ökologisch handeln und gerade durch ihr Handeln selbst wieder zur Quelle der Hoffnung für andere werden. Eine von BNE 3 inspirierte rBNE kann an solche Hoffnungspraktiken anknüpfen und sie als (große) Hoffnungen zur Deutung anbieten.

Eng mit Hoffnung verbunden sind Visionen eines besseren Lebens sowie visionär-utopisches Denken. Aus sozialpsychologischer Sicht zeigt sich, dass sie z. B. Hoffnungen freisetzen, die zu produktiv-kritischem Handeln sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene führen (Badaan et al., 2020). Im Christentum sind es vor allem die vergegenwärtigende Erinnerung an das bereits angebrochene Reich Gottes sowie die Schöpfungstheologie, die Hoffnung und visionär-utopisches Potenzial für menschliches Handeln freisetzen können. Insbesondere in Hinblick auf die Debatten um BNE 1, 2 und 3 ist zu betonen, dass schöpfungstheologische Impulse nicht allein in einem ethisch-moralischen Appell zur Schöpfungsbewahrung aufgehen (Gärtner, 2024). Vielmehr ist von einer visionären Schöpfungstheologie mit ihrer Hoffnung auszugehen, dass alles anders, gerechter und lebensfreundlicher sein könnte. Nach Ansicht von Benk (2016, S. 257) stärkt somit „visionäre Schöpfungstheologie [...] den Impuls zum Widerstehen und zum Eingreifen, indem sie darauf insistiert, dass es eine bessere Alternative zum Bestehenden gibt.“ Damit könnte die Auseinandersetzung mit der Schöpfung(stheologie) dazu beitragen, Utopiefähigkeit auszubilden, die ein wichtiges Teilziel politisch-religiöser Bildung ist (Herbst, 2022, S. 424) – auch für nicht-religiöse Schüler:innen. Diese Fähigkeit umfasst, sich die Welt anders vorstellen und emanzipativ verändern zu können, wenn es nötig ist.

Somit ist auch in Hinblick auf das Potenzial von Schöpfungstheologie für rBNE zwischen materialiter und modaliter zu differenzieren. Einerseits eröffnen die vielfältigen Narrationen einer guten Schöpfungsordnung materialiter Visionen eines besseren Lebens für alle Geschöpfe und mahnen ethisch zu einer Verantwortung für die Schöpfung. Zugleich kann Schöpfungstheologie eine kreativ-widerständige Kraft entfalten, die visionär-utopisch Welt neu denken und handeln lässt (Gärtner, 2024). Von entsprechenden modalen Praktiken zeugen biblisch insbesondere die Psalmen: Gott ist adressiertes Gegenüber für Schöpfungslob und Klage, zu ihm wird gefleht, er verzeiht, ihm wird geklagt, ihm wird Dank und Lob dargebracht. Zugleich erwecken die Psalmen in poetischer, bildreicher Sprache Vorstellungen und Bilder einer gerechten und guten Schöpfung mit Leben für alle Lebewesen. Diese können in Bildungsprozesse eingebracht werden und dort – so die These – perturbierende oder inspirierende Kraft für eine sozial-ökologische Transformation von Welt besitzen.

3.2 Lernzugänge: Emotionen und Spiritualität

Emotionen besitzen in BNE 3 eine zentrale Rolle. Auch in der Religionspädagogik erhalten sie verstärkte Aufmerksamkeit (Pirner, 2022), auch weil religiöse Bildung lange Zeit „zu einseitig auf die Entwicklung

religiöser Reflexionskompetenz und Urteilsfähigkeit ausgerichtet war [und...] zu sehr nur auf die Ausprägung einer gebildeten Religion abgezielt hat.“ (Englert, 2018, S. 160) Die Hinwendung zur Emotionalität geschieht somit nicht allein aus thematischen oder didaktischen Gründen, sondern sie ist grundlegend ausgerichtet: Emotionalität ist zentraler Bestandteil von Religion und zugleich sind die kognitiven Qualitäten des Emotionalen wahrzunehmen (Englert, 2018, S. 279). So erscheint es notwendig, die Emotionalität von Religion kognitiv zu verstehen und ethisch zu verantworten (Pirner, 2022, S. 192). Religionsdidaktisch zugespitzt braucht wiederum ein kompetenzorientierter RU „Emotionen, um den Aufbau von religiösen Kompetenzen auszulösen und Lernen zu ermöglichen.“ (Pirner, 2022, S. 198) Gerade kompetenzorientiertes Lernen besitzt somit Potenzial durch eine emotionale Grundierung von entsprechenden Anforderungssituationen (Gennerich, 2015), die zugleich kognitiv analysiert und reflektiert werden müssen.

Eine emotionssensibel ausgerichtete rBNE entspricht somit Grundzügen von religiöser Bildung und ist zugleich auf kognitive Analyse und Reflexion verwiesen. Damit weist sie zumindest punktuelle Parallelen zu den fünf Transformationsphasen (Grund et al., 2024, S. 315; vgl. Kap. 2) auf, die ebenfalls von emotional geprägten neuen Erfahrungen durch Transformation ausgehen und über Reflexions-, Diskussions- und Handlungsphasen in eine Phase neuer Bedeutungszuschreibungen („shift of meaning“) münden. Religionsdidaktisch wäre somit vertieft zu evaluieren, inwiefern die fünf emotional geprägten Transformationsphasen auch für religiöses Lernen produktiv veranschlagt werden können.

Eng mit Emotionen verbunden ist im rBNE-Diskurs Spiritualität, die ebenfalls als hochrelevant angesehen wird (Gärtner, 2020, S. 97-99). Bei Spiritualität „geht es um die Suche nach einem Verständnis des Menschseins, entlang der grundlegenden Beziehungen zu sich selbst, zu anderen, zur Natur – und, wenn man daran glaubt – zu Gott oder transzendenten Wirklichkeiten. [...] Spiritualität ist nach unserem Verständnis ein ganzheitliches Konzept, was ein Grund für seine Attraktivität und sein Bildungspotenzial ist“ (Nürnberger Memorandum, 2024, S. 2). Spiritualität kann in diesem Verständnis sowohl zu einem gestärkten Selbst als auch zur Selbstrelativierung angesichts seiner Verwobenheit mit und Verantwortung für die Schöpfung führen. Umkehr, Lob, Staunen und Dank angesichts der Schöpfung sind dabei zentrale Dimensionen und zugleich emotionsgesättigte Vollzüge christlicher Spiritualität.

Die Relevanz von Spiritualität für Nachhaltigkeit wurde bislang erst punktuell empirisch untersucht. In Bezug auf die Spiritualität des muslimischen Fastens zeigt Akca (2025) beispielsweise, dass spirituelle Erfahrungen zu Veränderungen im ökologischen Verhalten führen und regelmäßige spirituelle Praktiken zur Entwicklung nachhaltiger Routinen beitragen können. Zudem zeigt eine Studie mit polnischen katholischen Jugendlichen auf, dass eine auf Fürsorge und Mitgefühl ausgerichtete Spiritualität mit einem erhöhten Umweltbewusstsein korreliert, während eine spirituelle Haltung, die auf religiösem Fundamentalismus oder (rechtsgerichtetem) autoritätsbezogenem Dogmatismus beruht, eine negative Korrelation aufweist (Skalski-Bednarz et al., 2023). Somit besitzt eine spirituell ausgerichtete rBNE durchaus auch Fallstricke: Einerseits kann sie Einseitigkeiten aufweisen, wenn sie z. B. auf individuelle Resilienz zielt (Bederna & Gärtner, 2021) und dabei ihre politische Orientierung verliert. Andererseits kann sie instrumentalisiert werden, wenn z. B. eine naturorientierte Spiritualität in rechten und rechtsextremen Kreisen öko-faschistisch interpretiert und missbraucht wird (Gärtner, 2025; Gärtner & Nattke, 2025). Spiritualität und Emotionalität erweisen sich somit für rBNE als produktive und zugleich ambivalente Lernzugänge, die stets einer kritischen Analyse und Reflexion bedürfen.

3.3 Kontexte und Konkretionen: Lernsetting mit bildungsbenachteiligten Schüler:innen in der Haupt- und Sekundarschule

Abschließend sollen die vorangegangenen Analysen und Reflexionen anhand eines konkreten Lernsettings exemplifiziert werden, das für die Jahrgangsstufe 9 und 10 von Haupt- und Sekundarschulen im Rahmen des Forschungsprojekts ReBinE entwickelt wurde. Die entsprechenden Lernarrangements sind

so konzipiert, dass sie auf Heterogenität eingehen und sich an Schüler:innen (S:S) richten, die statistisch gesehen negative, skeptische oder unentschlossene Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Umwelt aufweisen (Albert et al., 2024, S. 56-61; Talking Hope, 2025; BMUV, 2022, 42-44). Zu diesem Zweck entwickelt ReBinE nach den 3k3p-Prinzipien (vgl. Kap. 2.2) Lernsettings, die zum Ziel haben, das geplante Umweltverhalten der S:S zu stärken. Im Folgenden wird anhand einzelner Unterrichtsbausteine, die anhand von Pretests in drei Lerngruppen evaluiert, auf einem Expert:innenhearing debattiert und verbessert wurden, erörtert, inwiefern aktuelle Diskussionen um BNE 3 und um politisch-orientierte rBNE konkret werden können.

In einer ersten Komponente werden die S:S befähigt, ökologische Probleme auf emotionaler Ebene wahrzunehmen und gleichzeitig zu erkennen, dass sie selbst (in Zukunft) von diesen Problemen betroffen sein werden. Die Zielgruppe zeigt in der Regel Distanz oder Ablehnung gegenüber ökologischen Themen und erkennt bzw. anerkennt oftmals die Auswirkungen dieser Krise auf ihr (zukünftiges) Leben nicht, was auch durch vielfältige Aspekte der Lebensrealitäten dieser S:S bedingt ist. Daher ist dieser Schritt für den weiteren Unterricht von grundlegender Bedeutung. Zu den zentralen innovativen Medien gehören Videoclips im Stil von TikTok-Videos, in denen fiktive Creator:innen ihr Berufsleben vorstellen. Diese Berufe wurden ausgewählt, weil sie einen engen Bezug zur Lebensrealität der S:S haben und gleichzeitig ökologische Krisen deutlich sichtbar machen (z. B. Garten- und Landschaftsbau, Pflege, Automobilmechanik). Die von uns erstellten Videoclips werden im didaktischen Einsatz anschließend mit einem KI-gestützten Chatbot kombiniert, der es den S:S ermöglicht, sich mit den fiktiven Creator:innen über die Auswirkungen ökologischer Krisen auf das tägliche Arbeitsleben der Zukunft auszutauschen. Auf diese Weise wird der Klimawandel für sie emotional nachvollziehbar und sie werden dazu angeregt, über ihre eigene Verletzlichkeit sowie die damit verbundenen Verflechtungen und Verantwortlichkeiten nachzudenken. Darüber hinaus sind Aktivitäten und Methoden, die das Bewusstsein für persönliche Privilegien schärfen sollen, besonders relevant, da einige S:S mit Bildungsbenachteiligungen wirtschaftliche Schwierigkeiten und/oder andere Formen von Benachteiligung erleben. Solche Aktivitäten ermöglichen es ihnen, ökologische Ungerechtigkeit sowie systemische Strukturen des Unrechts zu erkennen und durch einen Perspektivenwechsel die bisherige (Selbst-)Wahrnehmung aus einer globalen oder intertemporalen Sicht anzufragen. Darüber hinaus wird die generationenübergreifende Ungerechtigkeit der ökologischen Krise durch den Einsatz eines YouTube-Videos und anderen Medien thematisiert, die veranschaulichen, wie heutige Handlungen die Lebensbedingungen künftiger Generationen prägen können. Diese ersten Bausteine orientieren sich somit hinsichtlich der 3k3p-Prinzipien primär an dem Prinzip des Kritischen.

In einem zweiten Schritt wird die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und Strukturen des Unrechts weiter vertieft und mit religiösen Perspektiven verknüpft. Fragen der Gerechtigkeit werden unter Bezugnahme auf biblische und kirchliche Lehren, tradierte Glaubenspraktiken, Situationen des (säkularen) S:S-Alltags, global unterschiedliche Lebensrealitäten und persönliche Zukunftsvorstellungen diskutiert. Besonderes Augenmerk wird auf religiöse und weltanschauliche Pluralität sowie auf kontroverse Überlegungen gelegt, um der Positionsvielfalt der S:S Rechnung zu tragen. Daher werden in Lerngruppen mit vielen muslimischen S:S auch Auszüge aus dem Koran und aus der Sunna einbezogen. Eine der größten Herausforderungen besteht darin, textlastige religiöse Traditionen für S:S mit Leseschwierigkeiten verständlich zu machen. ReBinE setzt spielerische Methoden oder Instagram-Posts von religiösen Creator:innen ein und verwendet Rap-Songs („Nachtgebet“ von Metrickz, „Dystopia“ von Disarstar), die Krisenthemen behandeln und gleichzeitig inhaltlich und formal mit religiösen Inhalten kompatibel sind, da sie dem Genre der Klagelieder ähneln. Dementsprechend werden die S:S ermutigt, ihre eigenen Beschwerden und Sorgen (vor Gott) zu artikulieren. Aus den 3k3p-Leitprinzipien werden hierbei vor allem „kontrovers“, „kritisch“ und „positionell“ fokussiert.

Schließlich entwickeln und diskutieren die S:S religiöse Hoffnungen und Visionen für eine gerechte Welt und reflektieren dabei, wie sie selbst praktische Maßnahmen ergreifen können. Dieser Lernschritt konzentriert sich in erster Linie auf den 3k3p-Prinzipien „partizipativ“, „praktisch“ und „konstruktiv“. In diesem Zusammenhang lernen die S:S den ökologischen Handabdruck kennen, der kollektive und strukturell-politische Maßnahmen hervorhebt, die zu einem nachhaltigeren System beitragen und oft eine größere ökologische Wirkung besitzt als die Veränderung des individuellen Verhaltens (ökologischer Fußabdruck). Gemeinsam werden praktische Maßnahmen im unmittelbaren Umfeld (z. B. Schule, Sportverein, Gemeinde) gesammelt, wodurch die S:S befähigt werden, sich aktiv an diesen Initiativen zu beteiligen. Somit folgt das Lernsetting dem praktisch-theologischen Zyklus von problemorientierter „Sensibilisierung/Wahrnehmung“, „religiösem Urteil“ und lösungsorientiertem „Handeln“ (Prüller-Jagenteufel, 2005, S. 188-189) und integriert gleichzeitig die 3k3p-Prinzipien. Inwiefern dieses Lernsetting auch erfolgreich (religiöses) Lernen einer politisch-orientierten BNE 3 initiiert, wird ReBinE in einer noch ausstehenden quantitativen und qualitativen Auswertung von Lernergebnissen und -prozessen zu zeigen haben.

Die Zwischenbilanz verdeutlicht, dass rBNE sich in einem komplexen Spannungsfeld zwischen theologischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen bewegt und angesichts globaler Krisen über rein kognitive Wissensvermittlung hinausgehen und emotionale, spirituelle und hoffnungsorientierte Lernprozesse fördern muss. Das vorgestellte Forschungsprojekt ReBinE mit seinem Lernsetting zeigt exemplarisch, dass rBNE auch für bildungsbenachteiligte S:S relevante Anknüpfungspunkte bieten kann, wobei sich vor allem (religiöse) Hoffnungs- und Gerechtigkeitsvorstellungen als lebensweltlich anschlussfähig erwiesen haben. Gerade vor dem Hintergrund der bislang geringen empirischen Forschung zu rBNE kommt diesen ersten Projektergebnissen eine besondere Bedeutung zu.

Beiträge der Autor:innen: Alle Autor:innen haben die veröffentlichte Version des Manuskripts gelesen und ihr zugestimmt.

Finanzierung: Dieser Beitrag beruht auf Untersuchungen, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 538650788, finanziert wurden.

Ethikerklärung: Die Studie wurde in Übereinstimmung mit der Deklaration von Helsinki durchgeführt und vom Rat für Ethik in der Forschung der TU Dortmund (Protokollcode GEKTUDO_2025-10; 15.04.2026) genehmigt.

Erklärung zum Informed Consent: Von allen an der Studie beteiligten Personen wurde eine informierte Zustimmung eingeholt.

Erklärung zur Nutzung von generativer KI: In der hier vorliegenden Arbeit wurde KI nicht genutzt.

Erklärung von Interessenkonflikten: Die Autor:innen erklären, dass es keine Interessenkonflikte gibt.

Literatur

- Akca, A. A. (2025). What Ramadan Is Actually About. A Practical Theological Reflection on Fasting Practices in the Light of the Global Ecological Crisis and Muslims' Spirituality. In P. Öhlmann, I. Swart, B. Weyel, S. Kumalo & M.-L. Frost (Eds.), *Lived Religion and Lived Development in Contemporary Society. Essays in Honour of Wilhelm Gräb* (pp. 147–172). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Albert, M., Quenzel, G., Moll, F. de, Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A. et al. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Julius Beltz.

- Aldrin, V. (2024). Climate Change in Religious Education and the Importance of Hope: A Systematic Review of International Journal Articles 2000–2022. *Religious Education*, 119(3), 191–209. <https://doi.org/10.1080/00344087.2024.2340175>
- Altmeyer, S., Kerbeck, J., & Weber, H. (2024). Deeper Learning im Religionsunterricht durch Perspektivenwechsel am Beispiel Klimawandel. In M. Harring, O. Meyer & V. Krupp (Hrsg.), *Deeper Learning in der Lehrkräftebildung Interdisziplinäre und internationale Zugänge* (S. 107–122). Waxmann.
- Au, J. von (2025). Mehr als heiße Luft? Impulse für die Reflexion von generalisierbaren Erfolgselementen in der Klimabildung. In D. Pijetlovic & J. von Au (Hrsg.), *Klimawandel und Bildung: Konzepte, Methoden und Perspektiven transformativer Klimabildung* (S. 12–32). oekom verlag.
- Badaan, V., Jost, J. T., Fernando, J., & Kashima, Y. (2020). Imagining better societies: A social psychological framework for the study of utopian thinking and collective action. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(4), Article e12525. <https://doi.org/10.1111/spc3.12525>
- Beckers, M.-C. (2026). Förderung von Bewertungskompetenzen im Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘. Eine interdisziplinäre qualitative Untersuchung von Schulbuchaufgaben für den Geographie- und Religionsunterricht am Ende der gymnasialen Sekundarstufe I (Jg. 9/10) in NRW. Münstersche Arbeiten zur Geographiedidaktik, Universität Münster (i.E.).
- Bederna, K., & Gärtner, C. (2021). Resilienz in der Klimakrise? Problemanzeige, Alternative und Bedeutung des Glaubens. *euangel. magazin für missionarische Pastoral* (1/2021). <https://www.euangel.de/ausgabe-1-2021/resilienz/resilienz-in-der-klimakrise/>
- Bederna, K. (2020). *Every day for future: Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Grünewald.
- Bederna, K., & Gärtner, C. (2023). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 200–211). W. Kohlhammer.
- Benk, A. (2016). *Schöpfung – eine Vision von Gerechtigkeit, Was niemals war, doch möglich ist*. Matthias Grünewald.
- Besand, A. (2019). Hoffnung und Ihre Losigkeit. Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise. In A. Besand, B. Overwien, & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 173–187). Wochenschauverlag.
- Besand, A., Overwien, B., & Zorn, P. (Hrsg.) (2019). *Politische Bildung mit Gefühl*. Wochenschauverlag.
- Biechteler, M. (2024). Transformationsbildung, politische Bildung oder religiöse Bildung? Feldvermessung und Literaturüberblick zum religionspädagogischen Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(1), 6–22.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B. E., Svenberg, S., Uggla, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, 10(12), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x>
- Breul, M. (2023). *Schöpfung*. Brill Fink.
- Brock, A., & Grund, J. (2020). *Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation*. <https://doi.org/10.1787/651864166021>
- Brock, A., & Holst, J. (2022). Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36094>
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (Hrsg.) (2025). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2024. Kurzbericht zur Bevölkerungsumfrage*. Umweltbundesamt.

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (Hrsg.) (2022). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2020. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Bonifatius Verlag.
- Copernicus Climate Change Service (C3S) & World Meteorological Organization (WMO) (2025). *European State of the Climate 2024*. <https://climate.copernicus.eu/esotc/2024>
- EIB-Umfrage (2024). *Ältere kennen sich in Deutschland besser mit dem Klimawandel aus als Jüngere*. <https://www.eib.org/de/press/all/2024-253-older-generations-in-germany-more-knowledgeable-about-climate-change-than-younger-generations-eib-survey-finds>
- Englert, R. (2018). *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation*. Grünewald.
- Enxing, J. (2021). Schöpfungstheologie im Anthropozän: Gedanken zu einer planetarischen Solidarität und ihrer (theo)politischen Relevanz. In M. Lintner (Hrsg.), *Mensch – Tier – Gott: Interdisziplinäre Annäherungen an eine christliche Tierethik* (S. 161–180). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748907084>
- Enxing, J. (2022). Eine Ressource der Transformation: Anthropozentrismuskritische Schöpfungstheologie als Beitrag zu einer planetarischen Solidarität. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 42(2), 19–27.
- Finnegan, W., & d'Abreu, C. (2024). The hope wheel: A model to enable hope-based pedagogy in Climate Change Education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1347392. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347392>
- Frech, S., & Richter, D. (2019) (Hrsg.). *Emotionen im Politikunterricht*. Wochenschauverlag.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Transcript Verlag.
- Gärtner, C. (2024). Visionäre Schöpfungstheologie und ästhetische Artefakte in religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 76(1), 69–80. <https://doi.org/10.1515/zpt-2024-2007>
- Gärtner, C. (2025). Religion in Right-Wing Ecological Discourse. A Critical Content Analysis of a Far Right Periodical. *Journal of Empirical Theology*, 38(2), 141–156. <https://doi.org/10.1163/15709256-20240013>
- Gärtner, C., & Nattke, M. (2025). „Zu viel Wüste und zu wenig Wald.“ Über das Verhältnis von Religion und rechter Ökologie. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 9(2), 651–675. <https://doi.org/10.1007/s41682-025-00215-9>
- Gennerich, C. (2015). Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 14(1), 6–15.
- Grümme, B. (2025). Hoffnung. Konvergenzen und Differenzen von Religionsdidaktik und politischer Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 7(1), 57–68. <https://doi.org/10.1515/zpt-2025-2006>
- Grund, J., & Brock, A. (2019). Why We Should Empty Pandora's Box to Create a Sustainable Future: Hope, Sustainability and Its Implications for Education. *Sustainability*, 11(3), 893. <https://doi.org/10.3390/su11030893>
- Grund, J., & Singer-Brodowski, M. (2020). Transformatives Lernen und Emotionen Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Außerschulische Bildung*, (3), 28–36.
- Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. *Sustainability Science*, 19(1), 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>
- Gutberlet, P., Liefefett, L., & Peter, P. (2025). Emotionssensible Nachhaltigkeitsbildung und die Rolle der Lehrkräfte. In A. Keil, A. Hanau, & J. Dietze (Hrsg.), *BNE in der Lehrkräftebildung. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 225–244). Waxmann.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.4.814>

- Hearn, A. X., Huber, F., Koehrsen, J., & Buzzi, A.-L. (2024). The perceived potential of religion in mitigating climate change and how this is being realized in Germany and Switzerland. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 14, 342–357. <https://doi.org/10.1007/s13412-023-00884-z>
- Heinzel, S., Tschorn, M., Schulte-Hutner, M., Schäfer, F., Reese, G., Pohle, C., Peter, F., Neuber, M., Liu, S., Keller, J., Eichinger, M., & Bechtoldt, M. (2023). Anxiety in response to the climate and environmental crises: validation of the Hogg Eco-Anxiety Scale in Germany. *Front. Psych*, 14, 1239425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1239425>
- Herbst, J.-H., Gärtner, C., & Kläsener, R. (2023) (Hrsg.). *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Wochenschauverlag.
- Herbst, J.-H. (2022). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Brill, Schöningh.
- 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), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Holfelder, A.-K. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*, 14(4), 943–952. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z>
- Holst, J. (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität?* Freie Universität Berlin.
- Holst, J., Grund, J., & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, 19, 1359–1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>
- Horstmann, S. (2023). Anthropozän und somatische Differenz. Reflexionen über die vom Menschen geschaffene Modellierung von Welten und Körpern. In A. Krebs (Hrsg.), *Theologie im Anthropozän neu denken* (S. 81–102). Herder.
- Kenner, S. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben* (S. 225–235). Wochenschauverlag.
- KMU (2023). *Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der Evangelischen Kirche in Deutschland*. <https://kmu.ekd.de/kmu-themen/klimawandel>
- Koehrsen, J., & Burchardt, M. (2023). Religion and Development: Alternative Visions, Credibility, and Networks as Religious Assets for Sustainable Development? *Progress in Development Studies*, 24(2), Article 14649934231206302. *Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/14649934231206302>
- Koehrsen, J., Buzzi, A.-L., & Hearn, A. (2025). Are religious organizations becoming green? Faith communities' role in advancing environmental sustainability in Switzerland. *Sustainability Science*, 21, 657–674. <https://doi.org/10.1007/s11625-025-01766-9>
- Kumlehn, M., & Schlag, T. (2025). Gegenwartskulturelle Hoffnungsnarrative und Praxen der Hoffnung in religionsdidaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 77(1), 39–56. <https://doi.org/10.1515/zpt-2025-2005>
- 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>
- Lenton, T. M., Milkoreit, M., Willcock, S., Abrams, J.F., Armstrong McKay, D.I., Buxton, J.E., Donges, J.F., Loriani, S., Wunderling, N., Alkemade, F., Barre, M., Constantino, S., Powell, T., Smith, S.R., Boulton, C. A., Pinho, P., Dijkstra, H., Pearce-Kelly, P., Roman-Cuesta, R.M., & Dennis, D. (Eds.). (2025). *The Global Tipping Points Report 2025*. University of Exeter. <https://research.bangor.ac.uk/en/publications/the-global-tipping-points-report-2025/>

- Mälkki, K., & Raami, A. (2022). Transformative learning to solve the impossible. In E. Kostara, A. Gavrielatos & D. Loads (Eds.), *Transformative Learning Theory and Praxis* (pp. 76–91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429450600-7>
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp.
- Niebert, K. (2019). Effective sustainability education is political education. On Education. *Journal for Research and Debate*, 2(4). https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.4.5
- Nürnberg Memorandum (2024). <https://www.evrel.phil.fau.de/nuernberger-forum/nuremberg-forum-2024/nuremberg-memorandum/>
- Ojala, M. (2023). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), 1109–1120. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2081150>
- 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>
- Pettig, F., & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 53(1), 4–9.
- Pettig, F., & Singer-Brodowski, M. (2025). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development*, 18(2), 1–26. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Pihkala P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: an analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, 12(19), 197836. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/7836>
- Pirner, M. L. (2022). Emotionen im Religionsunterricht. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 190–20). Kohlhammer.
- Prüller-Jagenteufel, V. (2005). Sehen – Urteilen – Handeln. In M. E. Aigner, A. Findl-Ludescher & V. Prüller-Jagenteufel (Hrsg.), *Grundbegriffe der Pastoraltheologie* (S. 188–189). Don Bosco Medien.
- Riegel, U. (2023). Religion and Attitude towards Sustainability. An Analysis on the Effects of Individual Religiosity and Church Membership on Value Orientation. *Journal of Empirical Theology*, 36(1), 1–15. <https://doi.org/10.1163/15709256-20231140>
- Rieken, B., Popp, R., & Raile, P. (Hrsg.). (2021). *Eco-Anxiety – Zukunftsangst und Klimawandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Waxmann.
- Roussell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education: giving children and young people a ‘voice’ and a ‘hand’ in redressing climate change. *Children’s Geographies*, 18(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>
- Sachs, J. D., Lafortune, G., Fuller, G., & Iablonski, G. (2025). *Financing Sustainable Development to 2030 and Mid-Century. Sustainable Development Report 2025*. Dublin University Press. <https://doi.org/10.25546/111909>
- Sass, von M. (2023). *Außer sich sein. Hoffnung und ein neues Format der Theologie*. Mohr Siebeck.
- Schad, M., & Sommer, B. (2025). Socioecological transformation and conflict. In H. Knoblauch, V. Sommer & B. Pfetsch (Eds.), *Spatial Conflicts and Conflictual Spaces. The Dynamics of Refiguration* (pp. 309–329). Routledge.
- Schambeck, M. (2025). Religion im Modus des Hoffens anbieten. Religionspädagogische Überlegungen, den Glauben in religionslosen Gesellschaften im Spiel zu halten. In M. Schambeck & U. Kropač (Hrsg.), *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven* (S. 94–111). Herder.
- Schlag, T. (2023). *Hoffnung*. In WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Hoffnung.201103>

- Schleer, C., Wisniewski, N., & Reusswig, F. A. (2024). *Sozialökologische Transformation gestalten: Wie gesellschaftliche Barrieren überwunden und Resonanzpotenziale genutzt werden können. Abschlussbericht. SINUS Markt- und Sozialforschung.*
- SINUS-Studie für heimatwurzeln e.V. (2025). *Einstellungen der deutschen Bevölkerung zu Umwelt- und Klimaschutz sowie zur politischen Teilhabe. Empirische Erhebung zur Identifikation der Kern- und Potentialzielgruppen.* <https://www.sinus-institut.de/media-center/studien/heimatwurzeln-umwelt-und-klimaschutz>
- Skalski-Bednarz, S. B., Konaszewski, K., Toussaint, L. L., Kwiatkowska, A., & Surzykiewicz, J. (2023). Relationships between religion, moral foundations, and environmentalism in young adult Catholics. *Journal of Religious Education*, 71(2), 91–107. <https://doi.org/10.1007/s40839-023-00198-w>
- Sommer, B., Schad, M., Kadelke, P., Humpert, F., & Möstl, C. (2022). *Rechtspopulismus vs. Klimaschutz? Positionen, Einstellungen, Erklärungsansätze. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.* bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Tacke, L. (2024). 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>
- Talking Hope (2025). „Was können wir schon tun?“ Junge Erwachsene zwischen Klimakrise, sozialer Benachteiligung und Zukunftsgestaltung. [https://talking-hope.org/wp-content/uploads/2025/07/Studie - Junge Erwachsene Klimakrise sozialer Zukunftsgestaltung.pdf](https://talking-hope.org/wp-content/uploads/2025/07/Studie-Junge-Erwachsene-Klimakrise-sozialer-Zukunftsgestaltung.pdf)
- Taylor, B., van Wieren, G., & Zaleha, B. D. (2016). Lynn White Jr. and the greening-of-religion hypothesis. *Conservation Biology*, 30(5), 1000–1009. <https://conbio.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cobi.12735>
- Thompson, T. (2021). Young people’s climate anxiety revealed in landmark survey. *Nature*, 597, 605. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-02582-8>
- Ulrich, B. (2025, 9. November). Vorerst gescheitert? Was die Klimabewegung falsch gemacht hat – und was sich daraus lernen lässt. *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/2025/47/klimabewegung-fehler-gruende-aktivismus-klimakrise-gxe>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Roadmap.* UNESCO. <https://www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/>
- 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>
- Walbank, R.-A., & Laudato si research institute. (2022). *Developing whole-school approaches to sustainability in Catholic education.* Twickenham Press.
- Walbank, R.-A., & Laudato si research institute. (2022a). *Educating and empowering Laudato Si’ Champions in Catholic education.* Twickenham Press.
- Wals, A. E. J., Weakland, J., & Corcoran, P. B. (2017). Preparing for the Ecocene: Envisioning futures for environmental and sustainability education. *Japanese Journal of Environmental Education*, 16(4), 71–76. https://doi.org/10.5647/jsoee.26.4_71