

Ungleichheiten als Thema religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven auf das SDG 10 im Horizont des Subjektbegriffs religiöser Bildungsprozesse

Lena Tacke

Technische Universität Dortmund

Kontakt: Lena.Tacke@tu-dortmund.de

eingereicht: 14.07.2023; überarbeitet: 24.09.2023; angenommen: 16.11.2023

Zusammenfassung: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) lässt ökologische, ökonomische und soziale Zielsetzungen ineinandergreifen, indem sie die 17 Nachhaltigkeitsziele der „Agenda 2030“ zugrunde legt. Die sozialen Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung sind der Schwerpunkt dieses Beitrages, indem das 10. Nachhaltigkeitsziel (SDG 10) „Weniger Ungleichheiten“ in den Fokus gerückt wird. Dieses Ziel bündelt die Herausforderungen für religiöse Bildung in spezifischer Weise, weil Ungleichheiten zum einen eine fachübergreifende strukturelle Herausforderung aller Bildungskontexte darstellt, zugleich jedoch Gegenstand des fachbezogenen Diskurses religiöser Bildung ist. Dies lässt ein Aushandeln von fachspezifischen und überfachlichen Aspekten virulent werden. Für die Religionspädagogik ist das Thema Ungleichheiten fachdidaktisch auf mehreren Ebenen relevant: Erstens benennt BNE es als ein Ziel, Ungleichheiten zu reduzieren. Zweitens tangiert das Thema interdisziplinär weitere Felder des Bildungsdiskurses wie Inklusion, Chancengerechtigkeit und Partizipation. Drittens wird das Thema in der Religionspädagogik insbesondere in Debatten um Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit ausdifferenziert. Um „Weniger Ungleichheiten“ als Nachhaltigkeitsziel im Kontext von religiöser BNE zu verorten, spielen Auseinandersetzungen der christlichen Sozialethik, Anthropologie und Christologie eine besondere Rolle. Im Horizont von Gerechtigkeitsfragen und Fragen der gerechten strukturellen Gestaltung von Bildung liegt das Potenzial einer inhaltlichen Sensibilisierung und Kritikfähigkeit. Kritikfähigkeit ist eine zentrale Prämisse, damit religiöse Bildung, als emanzipatorische Bildung, Ungleichheiten reflektieren und bearbeiten kann.

Schlagwörter: Ungleichheiten, BNE, Transformation, Subjekt, Gerechtigkeit

Abstract: Education for Sustainable Development (ESD) integrates ecological, economic and social objectives by basing them on the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the "Agenda 2030". The social dimensions of sustainable development are the focus of this paper as the 10th Sustainable Development Goal (SDG 10) "Reduce Inequalities" is brought into focus. This goal bundles the challenges for religious education in a specific way, because on the one hand inequalities represent a cross-disciplinary structural challenge of all educational contexts, but at the same time they are the subject of the subject-related discourse of religious education. This makes the negotiation of subject-specific and interdisciplinary aspects virulent.

For religious education, the topic of inequalities is relevant on several levels: First, ESD identifies it as a goal to reduce inequalities. Secondly, the topic is tangential to other interdisciplinary fields of educational discourse such as inclusion and participation. Third, the topic is differentiated in religious education especially in debates about justice and injustice. In order to situate "less inequalities" as a sustainability goal in the context of religious ESD, debates of Christian Social Ethics, Anthropology and Christology play a special role. In the context of questions of justice and questions of the structural design of education lies the potential of a content-related sensitization and critical faculties. Critical faculties are a central premise for religious education as emancipatory education to reflect and work on inequalities.

Keywords: inequalities, ESD, transformation, subject, justice

Einführung

Aufgrund der aktuellen geopolitischen, ökonomischen und ökologischen Situation rückt das Thema einer nachhaltigen Lebensgestaltung auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) immer stärker in den Fokus. Die Dringlichkeit einer globalen nachhaltigen Entwicklung unterstreicht das 2015 von den UN-Mitgliedsstaaten verabschiedete Programm „Transforming our world“ (UN, 2015), dessen Zentrum die sogenannte „Agenda 2030“ bildet. Die Agenda 2030 besteht wesentlich aus 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), die bis 2030 erreicht werden sollen. Diese Ziele streben eine sozial-ökologische Transformation an und schreiben dabei Bildung eine herausragende Rolle zu. Während des Nachhaltigkeitsgipfels der UN im September 2023, acht Jahre nach Verabschiedung der Agenda 2030, wird in der Umsetzungsprüfung der SDGs deutlich, dass bei gleichbleibendem Tempo kein UN-Mitgliedsstaat die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele bis 2030 erreichen wird. Als Reaktion veröffentlichte die UN eine Erklärung zur Bekräftigung der SDGs (UN, 2023).

Anknüpfend an diese Entwicklungen stehen für diesen Beitrag die sozialen Dimensionen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Fokus, indem sie am SDG 10 „Weniger Ungleichheiten“ (*Reduce Inequality*) exemplarisch erörtert werden. Der Blick auf soziale Herausforderungen stellt ein Desiderat dar, da bisherige Entwürfe einer religiösen BNE weitgehend auf ökologische Dimensionen und ökologische Gerechtigkeit konzentriert sind. Die Auseinandersetzung mit dem SDG 10 berührt weitere bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse wie Globales Lernen, Inklusion und Chancengerechtigkeit, ohne dass diese umfassend im Kontext von BNE erschlossen werden. Das SDG 10 wirft aus der Perspektive von BNE den Blick auf strukturelle Herausforderungen im Bildungsbereich, wie Differenzkonstruktionen. Die Frage, wie sich die parallel geführten Diskurse zueinander verhalten und inwiefern sie in Beziehung zueinanderstehen, ist bislang nicht hinreichend beantwortet. Insofern ist anzufragen, wie das Thema ‚Ungleichheiten‘ im Kontext einer religiösen BNE eine Rolle spielen kann bzw. soll.

Vor diesem Hintergrund entfaltet der Beitrag die These, dass die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Ungleichheiten im Kontext von BNE Potenziale birgt, um fachdidaktische Diskurse, die bereits geführt werden, im Zusammenhang mit BNE neu zu beleuchten und interdisziplinär zu verorten. Ausgehend vom erziehungs- und bildungswissenschaftlichen BNE-Diskurs werden begriffliche Fokussierungen aus Sicht einer subjektorientierten und kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik vorgenommen, um diese These zu erörtern. Subjektorientierung wird dabei als kritisches Moment zur Reflexion von Ungleichheiten eingeführt. Die inhärenten Bildungsverständnisse von BNE können so religionspädagogisch angefragt und diskutiert werden, um Anknüpfungspunkte und Herausforderungen abzuleiten und zu beleuchten.

1. **Bildung für nachhaltige Entwicklung als bildungspolitisches Programm**

In der sich an die politische Umsetzung der Agenda 2030 anschließenden Auseinandersetzung wird BNE international und interdisziplinär ein hoher Stellenwert eingeräumt und die Ausrichtung von Bildung am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bekräftigt. Die Agenda 2030 geht über spezifische Bildungsziele hinaus, indem sie Bildung und Nachhaltigkeit in enger Verschränkung denkt. BNE soll somit dem politischen Auftrag nachkommen, einen Beitrag zu einer Transformation der Gesellschaft im Sinne der Agenda 2030 zu leisten. Nachhaltige Entwicklung wird dabei als Bildungsauftrag verstanden und Bildung als ein Schlüsselement für eine gesellschaftliche Neuausrichtung mit Blick auf Nachhaltigkeit angesehen.

Bildung wird dementsprechend als Transformationshebel für eine sozial-ökologische Transformation identifiziert, welchem eine hohe Bedeutung zugesprochen wird und aus dem entsprechende Erwartungen an BNE resultieren (Koller, 2023; Weselek, Kohler & Siegmund, 2022). Dies schlägt sich bereits in

den Dokumenten der UN-Konferenz in Rio 1992 nieder, in denen es heißt, dass „Bildung [...] eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen [ist], sich mit Umwelt und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, 1992, S. 329). Diese Erwartungen an Bildungsprozesse spiegeln sich bis heute in Zuschreibungen wider wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung soll die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen. [...] Denn nur mit mehr Bildung werden wir gute Lösungen für die großen Herausforderungen unserer Zeit wie Klimawandel, Pandemien oder soziale Ungleichheit finden“ (Die Bundesregierung, 2023).

Durch bildungspolitische Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen (u. a. Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie, 2021; Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung in NRW, 2019; Deutsche UNESCO-Kommission, 2017) rückt hier ein verändertes Verständnis von Bildung, und auch von BNE, in den Fokus. Dieses weist BNE für schulische und hochschulische Kontexte als Querschnittsaufgabe aus, der alle Fächer und alle Schulformen nachkommen sollen. BNE kann als allgemeines Bildungsprogramm verstanden werden, das keinen additiven Bereich abbildet, sondern ein fächerübergreifendes Programm ist.

2. Konzeptionen und Differenzierungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

2.1 Konzeption einer *BNE 1* oder auch *instrumentellen BNE*

Für das bildungspolitische Programm von BNE werden unterschiedliche Zielsetzungen, Ausrichtungen und Konzeptionen vorgelegt und diskutiert, beispielsweise wird in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskursen eine Differenzierung von *BNE 1* und *BNE 2* vorgenommen. Auf diese Unterscheidung wird rekurriert, um in ihrer Diskussion die zugrundeliegenden Differenzen im Verständnis von BNE offenzulegen.

Von einer *BNE 1* oder auch *instrumentellen BNE* wird gesprochen, wenn Lernende primär „Werte, Verhaltensweisen und Lebensstile erlernen, die für eine nachhaltige Zukunft und für eine positive gesellschaftliche Transformation nötig sind“ (UNESCO, 2014, S. 14). Innerhalb dieser Konzeption kommt Lehrenden die zentrale Funktion der Vermittlung dieser Werte, Verhaltensweisen und Lebensstile zu, sodass sie in der Rolle von „problemsolvers, change agents, transition managers“ (Wiek, Withycombe & Redman, 2011) agieren.

Aus dem grundlegenden Verständnis von *BNE 1*, der Vermittlung von spezifischen Werten und Verhaltensweisen, entwickelt sich die Herausforderung normativer Setzungen, von denen gegenwärtig angenommen wird, dass sie zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen und entsprechend identifiziert werden können (Pettig, 2021; Rieckmann & Schank, 2016, S. 70). Die Problematik liegt insbesondere darin, dass bisherige Erkenntnisse durch neue Entwicklungen in Frage gestellt werden können (Belderna, 2019, S. 225). Wals (2011) betont, dass sich – insbesondere aufgrund von Ungewissheiten durch kontinuierliche Veränderungsprozesse – keine allgemeingültigen Antworten generieren lassen. D.h. beispielsweise, dass ein als nachhaltig deklariertes Verhalten sich in der Zukunft als nicht-nachhaltig erweisen könnte.

Als weitere Herausforderung ist die Instrumentalisierung der Bildung in Form einer Erziehung zu bestimmten Verhaltensweisen und Lebensstilen kritisch in den Blick zu nehmen. Anzufragen ist hier, ob eine solche Umsetzung von BNE mit dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens vereinbar ist (Gärtner, 2020; Gärtner & Herbst, 2020). Das Überwältigungsverbot erklärt es für unzulässig, Schüler*innen zu indoktrinieren und so für politische Zwecke zu instrumentalisieren (Wehling, 1977). In der Unterrichtspraxis entspricht ein „Erziehen“ zu einem bestimmten umweltbewussten Verhalten laut Vare und Scott (2007) einer Überwältigung und einer bildungspolitischen Instrumentalisierung und wird dementsprechend kritisiert. Auch Pettig (2021) sieht in *BNE 1* als einem normativ ausgerichteten

Bildungskonzept die Gefahr, „Bildung für eine politische Agenda zu instrumentalisieren“ (Pettig, 2021, S. 8) und damit ihres kritisch-emanzipatorischen Anspruchs zu berauben.

Wenn BNE auf die Lernenden als Individuen ausgerichtet ist, kann dies als Stärkung der Subjekte ihre Handlungsfähigkeit fördern. Gleichzeitig „neigt diese Sichtweise einerseits zur Überhöhung des Subjektes und damit zur Negierung von Gemeinschaftlichkeit und Kollektivität“ (Budde & Blasse, 2023, S. 7). Denn BNE birgt die Gefahr, eine sozial-ökologische Transformation als ein „individuelles Haltungsthema“ (Budde & Blasse, 2023, S. 7) zu bearbeiten und nicht als politischen Auftrag, dem eine gesellschaftliche Verantwortung inne liegt. Eine Depolitisierung des Nachhaltigkeitsdiskurses wird zudem verstärkt, wenn Machtverhältnisse nicht offengelegt und inhärente Prämissen nicht transparent gemacht werden, wie beispielsweise eine Dominanz der ökonomischen Perspektive. Eine machtkritische Perspektivierung von BNE kann dabei unterstützen, Verantwortlichkeiten nicht allein den Subjekten, sondern auch gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Akteur*innen zuzuschreiben (Budde & Blasse, 2023, S. 7).

Darüber hinaus eröffnet sich die Frage nach der Verantwortung für eine gesellschaftliche Transformation: So stellen Kehren und Winkler (2019) die Gefahr einer einseitigen Verantwortungsverschiebung auf den Einzelnen heraus, indem die Umsetzung der Nachhaltigkeitsdimensionen als utopisches Machbarkeitsideal dem einzelnen Individuum zugesprochen wird (Pettig, 2021). So soll die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft im Verständnis von BNE erreicht werden, indem der Fokus auf die eigene Lebensführung gerichtet wird. Diese Engführung verschleiert jedoch systemimmanente nicht-nachhaltige Strukturen und die Notwendigkeit der Transformation auf der Systemebene (Compagna, 2020; Pettig, 2021).

Aus einer machtkritischen Perspektive setzt BNE dabei auch problematische Prämissen, wie u. a. „die Alternativlosigkeit von Wirtschaftswachstum, ein Verständnis von Umwelt und Natur als ökonomische Ressource oder bestimmte Vorstellungen von ‚Entwicklung‘“ (Orgakreis der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“, 2020, S. 17). Wenn mit BNE eine sozial-ökologische Transformation angestrebt werden soll, wäre es vonnöten, die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen sowie Machtverhältnisse grundlegend in Frage zu stellen. Denn eine machtkritische Reflexion von BNE kann dabei unterstützen, die systemischen Verstrickungen offenzulegen. Zudem kann die Verschleierung der etablierten Machtstrukturen zur zeitlichen Verschiebung der Problembearbeitung in eine unbestimmte Zukunft und zur strukturellen Verschiebung der Verantwortung einer Problemlösung auf zukünftige Generationen führen (Gärtner, 2020, S. 39f.).

2.2 Konzeption einer BNE 2 oder auch emanzipatorischen BNE

Einen Gegenentwurf zur *BNE 1* stellt die sogenannte *BNE 2* oder auch *emanzipatorische BNE* dar. In der kritischen Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen sollen nach diesem Ansatz keine Denk- und Verhaltensweisen vorgegeben werden, sondern bisherige Denk- und Verhaltensmuster infrage gestellt und subjektive Antworten ergründet werden (Wals, 2011). Die emanzipatorische BNE „befähigt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität, der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind. Hier wird eine nachhaltige Entwicklung selbst als ein Lernprozess verstanden“ (Rieckmann, 2020, S. 59). Dabei sollen beispielsweise auch bildungspolitische Ziele nicht als universelles Normativ angenommen, sondern kritisch hinterfragt und offen zur Diskussion gestellt werden (Rieckmann, 2020).

Auch das Konzept einer *BNE 2* birgt seine inhärenten Herausforderungen: Insbesondere die stärkere Fokussierung auf die Wissensebene und die Förderung kritisch reflektierten Denkens können dazu führen, dass *BNE 2* nicht unmittelbar in nachhaltigere Lebensweisen mündet. Ohne Vorgabe von Denk- und Verhaltensweisen sind die Diskurse stets ergebnisoffen und auf einen längerfristigen Aufbau von

Positionierungen im gesellschaftlichen Diskurs angelegt und führen ggf. kurzfristig nicht zu nachhaltigeren Verhaltensweisen (Singer-Brodowski, 2016). Bederna (2019) kritisiert, dass bei dieser BNE-Konzeption „ethische Urteilsfähigkeit oder die Fähigkeit, eigene Interessen zugunsten anderer zurückzustellen, keine prominente Rolle“ (Bederna, 2019, S. 225) spiele. Budde (2020) stellt in Frage, inwiefern es überhaupt möglich sei, im Rahmen des bestehenden Bildungssystems mit den traditionellen Formen des Wissenserwerbs, aber auch der erzieherischen Einübung in die Leistungsgesellschaft, im Sinne einer BNE zu bilden. Daher stellt sich hier die Herausforderung und der Auftrag an die Lehrenden, Lernräume für offene und kontroverse Diskurse zu schaffen, in denen Lernende partizipativ eigene Lernwege bestimmen können und dementsprechend von Lehrenden begleitet werden.

Eine weitere Herausforderung der *BNE 2*, in Bezug auf die starke Fokussierung der kognitiven Ebene, ist, dass die allgegenwärtig wachsenden globalen Herausforderungen zu Ängsten und dystopischen Zukunftsvorstellungen führen können. Waldow-Meier (2022) betont daher die Bedeutung der Berücksichtigung von Emotionen in der Auseinandersetzung mit Krisensituationen. Brock und Grund (2018) sehen einen bedeutsamen Zusammenhang mit negativen Zukunftsvorstellungen, da nachhaltiges Handeln subjektiv sinnvoll erscheint, wenn eine nachhaltige Zukunft als möglich eingestuft wird. Sie formulieren das Prinzip Hoffnung als einen Schlüssel dafür, dass Lernende ihre nachhaltigen Haltungen und Einstellungen auch umsetzen (Brock & Grund, 2018).

BNE zielt darauf, Lernende für die Mitwirkung einer gesellschaftlichen Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung zu befähigen. Dadurch ergibt sich im Rahmen von *BNE 2* eine dritte Herausforderung, und zwar eine Brücke zur gesellschaftlichen Partizipation zu schlagen, ohne dabei den Weg vorzugeben. Denn der vorwiegend kognitive Ansatz von *BNE 2* erschwert den Transfer zur partizipatorischen Ebene. Hier stellt sich die Frage, wie eine Lernumgebung im Sinne von *BNE 2* gestaltet werden kann, in der Praxisverknüpfungen hergestellt werden, die Möglichkeiten einer Partizipation eröffnen, ohne auf der Handlungsebene wieder in einer instrumentellen *BNE 1* zu münden. Bormann und de Haan (2008) sehen in diesem Zusammenhang Reflexionsprozesse als einen zentralen Aspekt. Die Relevanz reflexiver Elemente konnte auch für ähnliche thematische Lerngegenstände, beispielsweise Globales Lernen, in verschiedenen Studien aufgezeigt werden (Asbrand, 2009; Bergmüller & Höck, 2019). Insbesondere bei der Verknüpfung der kognitiven, emotionalen sowie partizipationsermöglichenden Ebene bestehen jedoch noch erhebliche Forschungsdesiderate.

2.3 Ausrichtung einer BNE an unterschiedlichen Dimensionen von Nachhaltigkeit

Neben dieser konzeptionellen Differenzierung von *BNE 1* und *BNE 2* nimmt Bederna (2019) eine weitere inhaltliche Differenzierung vor und weist eine *BNE a* und *BNE b* aus:

Auf der einen Seite stehen Ansätze, die BNE inhaltlich von den Nachhaltigkeitsaspekten Natur und Zukunft entwickeln und auf ökologische Gerechtigkeit ausrichten (*BNE a*). Diesen gegenüber stehen Konzepte, die Nachhaltigkeit inhaltlich entkernen und BNE zu einem rein formalen Dach machen, unter dem von Gender bis Demokratie alles Wünschenswerte Platz finden kann (*BNE b*) (Bederna, 2019, S. 225).

Diese inhaltliche Differenzierung legt nahe, dass den Auseinandersetzungen mit BNE verschiedene Dimensionen von Nachhaltigkeit zugrunde liegen können; zum einen die Ausrichtung auf eine ökologische Transformation und zum anderen die Subsumierung verschiedener Diskurse unter dem Begriff BNE. In den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird dabei durchaus ein breiteres Verständnis von BNE vertreten (u. a. Borman & de Haan, 2008) sowie auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung, beispielsweise im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (Schreiber & Siege, 2016). Ein Schwerpunkt hat sich hierbei in der Verschränkung von Digitalisierung und BNE herauskristallisiert (u. a. Weselek, Kohler & Siegmund, 2022; Schulz & Rončević, 2022),

die auch vom WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) gefordert wird, indem ein „Zusammendenken der beiden wohl wichtigsten Entwicklungen der jüngeren Moderne“ (WBGU, 2019, S. 2) stattfinden müsse. Damit BNE einen Beitrag zu einer sozial-ökologischen Transformation leisten kann, konstatieren Schulz und Rončević (2022), „bedarf es einer Bildung, die am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientiert ist, die inklusiv ausgerichtet ist und die Kultur der Digitalität lebt und gestaltet“ (Schulz & Rončević, 2022, S. 56).

Bei einer Verschränkung von Diskursen muss die Gefahr mitgedacht werden, den inhaltlichen Fokus derart zu weiten, dass Problemstellungen und Zielkonflikte nicht mehr klar genug benannt werden können (Bederna, 2019; Gärtner, 2020). Die Differenzierungen innerhalb der BNE-Konzeptionen und des BNE-Verständnisses werden mit Blick auf die grundlegenden bildungspolitischen Programme ebenfalls sichtbar: So ist BNE zweifellos innerhalb der Agenda 2030 Kern des SDG 4 und wird im Teilziel 4.7 näher erläutert. Gleichzeitig ist BNE im Nationalen Aktionsplan „eine wichtige Grundbedingung für das Erreichen dieser [17] Ziele [...] und] ein wichtiger Treiber für die gesamte Agenda 2030“ (BMBF, 2023). Vor diesem Hintergrund der unterschiedlichen Konzeptionen und Zielsetzungen ist anzufragen, welche Perspektive die einzelnen SDGs für BNE eröffnen und in welchem Zusammenhang die unterschiedlichen Zielsetzungen zu BNE stehen. Am Beispiel des SDG 10 werden diese Überlegungen für religiöse Bildungsprozesse ausgeführt und beleuchtet.

3. Ungleichheiten als Thema im Kontext religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung

Unter der Zielsetzung *Weniger Ungleichheiten* formuliert das SDG mehrere Unterziele, wozu Chancengleichheit für alle Menschen gehört „unabhängig von Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Herkunft oder sozialem und wirtschaftlichem Status“ (BMZ, 2023), die „Abschaffung diskriminierender Gesetze und Politikmaßnahmen“ (BMZ, 2023) sowie die Reduzierung von Ungleichheiten durch „eine armutsorientierte Sozialpolitik, Lohn- und Fiskalpolitik“ (BMZ, 2023). Damit bündelt das SDG 10 die Herausforderungen für religiöse Bildung in spezifischer Weise: Zum einen sind Ungleichheiten eine strukturelle Herausforderung für alle Bildungskontexte, zum anderen auch ein Thema religiöser Bildung, sodass hier ein Aushandeln von fachspezifischen und überfachlichen Aspekten in der Auseinandersetzung mit Ungleichheiten besonders virulent wird.

In der Religionspädagogik werden Ungleichheiten in verschiedenen Diskursen mit Begriffen wie Diversität, Pluralität, (aufgeklärte) Heterogenität und Intersektionalität verhandelt (u. a. Grümme, 2023; Könemann, 2021). In Bildungskontexten kommen sowohl vertikale Ungleichheiten (wie Bildung und Qualifikation) als auch horizontale Ungleichheiten (wie Unterschiede zwischen Generationen, Geschlechtern, religiösen und ethnischen Gruppen) zum Tragen. Dadurch können Differenzkategorien wie ökonomisches Kapital, kulturelle und soziale Herkunft und Geschlecht durch Handlungspraktiken in Bildungsprozessen gefestigt werden. Für religiöse Bildung ist dabei zudem entscheidend, dass aufgrund der konfessionellen Rahmung Differenzkonstruktionen von Homogenität und Heterogenität ineinandergreifen.

Wenn religiöse Bildungsprozesse insbesondere Differenzkategorien wie Religion, Weltanschauung und Religiosität in den Blick nehmen, dann spielt vor diesem Hintergrund eine entscheidende Rolle, inwiefern diese Differenzkategorien durch Handlungspraktiken verstärkt werden können. Dies kann beispielsweise in Diskriminierungen, Abwertungen und Othering-Prozessen sichtbar werden (Freuding, 2022; Stockinger & Ziegler, 2023). Vor allem in Kontexten interreligiösen Lernens kann die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten im Kontext von religiöser BNE den Blick für Machtstrukturen und reduktionistische Sichtweisen schärfen, die sich beispielsweise in Form von Ausgrenzung durch Sprache zeigen (Vierbuchen, 2022).

Darüber hinaus weist BNE an dieser Stelle einige Parallelen zum Globalen Lernen auf, das Ungleichheiten in einer globalen Gerechtigkeitsperspektive beleuchtet und Handlungsoptionen reflektiert (Simojoki, 2012; Gaus, 2021; Henningsen, 2022). In den Erziehungswissenschaften wird Globales Lernen dabei teilweise auch als BNE mit einer dezidiert globalen Perspektive rezipiert (Overwien, 2018).

Eine kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik unterscheidet zwischen problematischen und wünschenswerten Ungleichheiten. Wesentliche Punkte sind dabei die Reflexion gesellschaftspolitischer Bedingungen und Implikationen sowie die kontextsensible Bestimmung von Zielen und Inhalten religiöser Bildung (Herbst, 2023): Religiöse BNE wirft die Frage nach Ungleichheiten und (Un-)Gerechtigkeit in systemischen Zusammenhängen vor der Zielgröße Nachhaltigkeit auf, zumindest solange Fragestellungen nicht auf einer individualisierten Ebene im Sinne einer *BNE 1* verhandelt werden. Eine prominente Rolle spielt dabei inter- und intragenerationale Gerechtigkeit und dies schon seit dem Brundtland-Bericht (WCED, 1987, S. 37).

Gerechtigkeit ist für religiöse Bildungsprozesse ein zentraler Bezugspunkt, der auch als *umbrella term* fungiert und sich an verschiedenen Themenkomplexen kristallisiert: Das Wahrnehmen und Beurteilen von Gerechtigkeit sowie das Handeln nach Parametern der Gerechtigkeit sind dabei ohne eine emanzipatorische Ausrichtung von Bildung, die grundsätzlich eher einer *BNE 2* entspricht, kaum vorstellbar:

Ohne eine kritisch-transformatorische Wahrnehmung und Gestaltung der Kontexte von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, ohne eine Praxis der Gerechtigkeit, in der die von Gott her wirksame Zusage göttlicher Gerechtigkeit für alle und insbesondere für die Armen bezeugt und bewahrt wird, ist religionspädagogische Bildung unterbestimmt (Grümme, 2014, S. 108-114).

Ungleichheiten lassen sich demnach seitens der Religionspädagogik in den übergreifenden Diskursen um Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit verorten. Sie zielen in diesem Sinne nicht auf individuelle Merkmale, sondern auf systemische Strukturen, die mehr oder weniger ‚gerecht‘ oder ‚ungerecht‘ sein können (Burzan, 2011). Das Thema weist Räume der theologischen und religionspädagogischen Reflexion aus, die insbesondere den Fokus auf christliche Sozialethik, Anthropologie und Christologie legen. In diesem Kontext sind Fragestellungen zur Nachhaltigkeit als ein sozialetisches Prinzip, Fragen zu Verantwortung und Solidarität sowie zur Sozialität, Relationalität und Zeitlichkeit als Dimensionen des Menschseins virulent (Vogt, 2022; Vogt, 2021). Religionsdidaktisch ist das Thema Ungleichheiten vor diesem Hintergrund auf mehreren Ebenen relevant: Die Agenda 2030 benennt es als ein Ziel, Ungleichheiten zu reduzieren (SDG 10); interdisziplinär tangiert das Thema weitere Felder des Bildungsdiskurses wie Globales Lernen, Inklusion, Partizipation, Chancen- und Bildungsgerechtigkeit und zudem wird das Thema in der Religionspädagogik im Kontext der genannten Debatten um Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit ausdifferenziert.

Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit fungieren damit hier als Kategorien für breite Diskussionsräume, die Schnittmengen mit religiöser BNE haben, aber nicht gleichzusetzen sind. So weist das Thema Ungleichheiten Bezüge zum Gerechtigkeitsbegriff auf, die in BNE eine gemeinsame Schnittmenge finden, aber beide nicht durch BNE vollständig abgedeckt werden. Vielmehr verlangt die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten im Kontext von religiöser BNE eine spezifische Perspektive, die auf Nachhaltigkeit als Zielsetzung ausgerichtet ist. Dies lässt die strukturelle Herausforderung offenbar werden, Ungleichheiten in Kontexten religiöser BNE stärker zu differenzieren. Anzufragen ist dabei, inwiefern in Diskursen um Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit eine religiöse BNE einer *BNE 1*, durch ihre normative Ausrichtung, nahe ist. Daher wird auf die Subjektorientierung als ein zentrales Moment religiöser Bildung rekurriert, um Ungleichheiten als Thema religiöser BNE zu erörtern.

4. Subjektorientierung als kritisches Moment zur Reflexion von Ungleichheiten im Kontext religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung

In der Religionspädagogik ist die Zielsetzung der Subjektwerdung ein Schlüsselmoment religiöser Bildung und weist damit eine Perspektive aus, mit der unterschiedliche Konzepte von BNE angefragt werden können: „Bildung als Subjektwerdung beschreibt demnach den Prozess selbstverantworteter Aneignung und Gestaltung, bei der das Subjekt in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt diese wahrnimmt, reflektiert und aktiv gestaltet und derart zur Subjektivität wird“ (Platow, 2020, S. 42). Dieses Verständnis von Subjektwerdung schließt die Partizipation und die Teilhabe der Lernenden ein, denn Subjektwerdung kann nur kontextuell gedacht werden, indem es gesellschaftliche, kulturelle, ökonomische und religiöse Kontexte berücksichtigt. Dazu gehören auch Ungleichheiten als eine strukturelle Gegebenheit unserer Umwelt (Grümme, 2023). Die Zukunftsfähigkeit des Konzepts der Subjektorientierung ist mit Blick auf BNE zu diskutieren (Mendl, 2023), insbesondere vor dem Hintergrund der Normativität einer *BNE 1*.

Um die Relevanz der Subjektorientierung als kritisches Moment aufzuzeigen, kann die Unterscheidung von Anthropozentrik als einer methodischen Denkform der Subjektorientierung und einer inhaltlichen Ausrichtung auf das anthroporelational handelnde Subjekt hilfreich sein. Mit Blick auf diese Unterscheidung treten die anthropozentrischen bzw. anthroporelationalen Prämissen der Subjektorientierung deutlicher hervor und stärken den Fokus religiöser Bildung – im Kontext einer religiösen BNE – tendenziell eher in Richtung einer *BNE 2* bzw. *emanzipatorischen BNE*. Ein Schwerpunkt kann beispielsweise auf dem Aufdecken von widersprüchlichen Positionen vor dem Hintergrund der Komplexität und Unsicherheit von Nachhaltigkeitsproblemen liegen. Altmeyer (2021) konzentriert sich in der Auseinandersetzung mit ökologischer Nachhaltigkeit in religiösen Bildungsprozessen auf die Förderung einer spezifischen Übersetzungskompetenz, die darauf ausgerichtet ist, eine kommunikative Basis für heterogene Standpunkte in Nachhaltigkeitsfragen zu schaffen. Um normative Standpunkte entsprechend einer *BNE 2* zu identifizieren und in Beziehung zu setzen, ist die Stärkung kritischen Denkens für die Emanzipation der Lernenden zentral:

Kritik ist [...] untrennbar mit Emanzipation verbunden. Sie stellt das Werkzeug dar, um Unfreiheit zu analysieren und erkennen zu können, wovon es sich zu emanzipieren gilt. Gleichzeitig bleibt sie ein wesentliches Element bei der Verwirklichung von Emanzipationsbestrebungen. Die Entwicklung von Kritikfähigkeit war und ist eine pädagogische Aufgabe, durch die erst möglich wird, dass Individuen Unrechtsverhältnisse, Unterdrückung und Unfreiheit erkennen können (Lehner-Hartmann, 2020, S. 146).

Demnach bedarf die Subjektwerdung in religiösen Bildungsprozessen kritischen Denkens, um Ungleichheiten wahrzunehmen, zu reflektieren und zu bearbeiten. Insofern kann Subjektorientierung ein kritisches Moment zur Reflexion von Ungleichheiten im Kontext einer religiösen BNE sein und zur Ermächtigung der Lernenden im Sinne eines Empowerments beitragen. Das Potenzial eines „kritisch-konstruktiven Empowerment“ (Noweck, 2021, S. 135) von Lernenden sieht Noweck in einer „ethische[n] Bildung als einer Bildung für Gerechtigkeit, auf die Chance von inhaltlicher Sensibilisierung und praktischer Kritikfähigkeit auf Seiten der Heranwachsenden“ (Noweck, 2021, S. 135). Aus der Emanzipation und Selbstbestimmung der Lernenden können Prozesse der Veränderung und Alteritäten für eine sozial-ökologische Transformation entwickelt werden.

5. Chancen und Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit Ungleichheiten für eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

In der Auseinandersetzung mit Ungleichheiten und Gerechtigkeitsfragen – wie ökologische Gerechtigkeit, Interspezies-Gerechtigkeit und intergenerationelle Gerechtigkeit – liegen Potenziale, um bestehende Machtverhältnisse anzufragen. Rosenberger et al. (2022) konstatieren, dass ein Verständnis von

Bildung zur Ermächtigung von Lernenden zu Selbstbestimmung, Mündigkeit, Solidarität und sozial-ökologischem Bewusstsein nicht ausreichend reflektiert werde (Rosenberger, Katharina; Gitschthaler, Marie; Hemsing, Werner; Sattlberger, Eva & Wachter, Andreas, 2022, S. 85). Ähnlich argumentiert Krug (2022), dass BNE als Konzept „weiter gefasst und seinerseits transformiert werden“ (Krug, 2022, S. 199) müsse. Bei einer Weiterentwicklung des BNE-Verständnisses ist eine Profilierung an ihren Zielsetzungen und Hoffnungen auf eine sozial-ökologische Transformation vonnöten. Dies bedarf auch weiteren religionspädagogischen Vertiefungen, um Ambivalenzen und Widersprüche für religiöse Bildung herauszuarbeiten.

Die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Ungleichheiten im Kontext einer BNE kann dazu beitragen, systemische Ungerechtigkeiten im Kontext nachhaltiger Entwicklung offenzulegen und zu bearbeiten. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzeptionen von BNE wird deutlich, dass hier noch erhebliche Desiderate für die Praxis religiöser Bildung bestehen: Die Etablierung von Lernräumen, die Ungleichheiten bearbeiten und Voraussetzungen für (echte) Teilhabe schaffen, die Entwicklung von divergenten Zukunftsbildern, die nicht dystopisch orientiert sind, und der gelingende Transfer zu einer partizipativen Ebene sind nur einige Punkte, die einer Auseinandersetzung bedürfen, um das Thema Ungleichheiten religionspädagogisch stärker im Kontext von religiöser BNE zu verorten und einen weiteren Beitrag zu dem interdisziplinären und internationalen Programm von BNE zu leisten.

Die Fokussierung auf ökologische Gerechtigkeit in religiöser BNE ist mit Blick auf die Brisanz der Klimakrise und der fortwährenden Überschreitung planetarer Grenzen unabdingbar. Allerdings sind die Zielsetzungen von ökologischer Gerechtigkeit zu sehr verstrickt in soziale Parameter, um eine transparente Differenzierung vornehmen zu können. Nachhaltige Entwicklung ist auch eine soziale Frage, sodass soziale Gerechtigkeit von ökologischer Gerechtigkeit nicht zu trennen ist und berechtigterweise von der Zielsetzung einer *sozial-ökologischen* Transformation die Rede ist.

Die Erörterung der Differenzen in den BNE-Konzeptionen zeigt, dass die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Ungleichheiten im Kontext einer BNE Wege bietet, um das BNE-Verständnis zu erweitern. In der Auseinandersetzung mit transformativen Bildungspraktiken und Subjektorientierung als ein kritisches Moment religiöser Bildung wird für die Konzeption von religiöser BNE sichtbar, dass individuelle und kollektive Bedeutungsperspektiven zu verschränken sind, um zu einer Emanzipation der Lernenden beizutragen. Damit diese Verschränkung gelingen kann, ist das Verhältnis von anthropozentrischen bzw. anthroporelationen Prämissen der Subjektorientierung fernerhin zu bestimmen.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2021). Religious education for ecological sustainability: an initial reality check using the example of everyday decision-making. *Journal of Religious Education*, 69, 57-74. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00131-5>
- Asbrand, Barbara (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit* (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, 1). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.7>
- Bederna, Katrin (2019). *Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Grünewald.
- Bergmüller, Claudia & Höck, Susanne (2019). Wirkungszusammenhänge bei schulbezogenen Kampagnen. In Claudia Bergmüller, Bernward Causemann, Susanne Höck, Jean-Marie Krieger & Eva Quiring (Hg.), *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit* (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, 12) (S. 121-160). Münster: Waxmann.

- Bormann, Inka & de Haan, Gerhard (Hg.) (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8>
- Brock, Antje & Grund, Julius (2018). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings - Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von LehrerInnen*. Berlin. Abgerufen von https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_lehrerinnen.pdf [20.12.2023]
- Budde, Jürgen (2020). Die Fridays for Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay. *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 2, 216-228. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.08>
- Budde, Jürgen & Blasse, Nina (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>
- Bundesregierung für Bildung und Forschung (2023). *Nationaler Aktionsplan BNE*. Abgerufen von https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html [20.12.2023]
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023). *Agenda 2030. 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen von <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/>
- Burzan, Nicole (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. (4., erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-93154-8.pdf> [20.12.2023]
- Compagna, Diego (2020). Das „Atlas-Subjekt“ und neue Formen von Subjektivität im Zeitalter der Nachhaltigkeit. In Hans-Werner Franz, Gerald Beck, Diego Compagna, Peter Dürr, Wolfgang Gehra & Martina Wegner (Hg.), *Nachhaltig Leben und Wirtschaften. Management Sozialer Innovationen als Gestaltung gesellschaftlicher Transformation* (S. 33-52). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29379-6_3
- Deutsche Unesco-Kommission (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Whole Institution Approach*. Abgerufen von <https://www.unesco.de/node/6100> [20.12.2023]
- Die Bundesregierung (2021). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021*. Abgerufen von <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/998194/1875176/3d3b15cd92d0261e7a0bcd8f43b7839/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-2021-langfassung-download-bpa-data.pdf> [20.12.2023]
- Die Bundesregierung (2023). *Hochwertige Bildung weltweit*. Abgerufen von <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/bildung-weltweit-1004538> [20.12.2023]
- Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460436-002>
- Gärtner, Claudia & Herbst, Jan-Hendrik (Hg.) (2020). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7>
- Gärtner, Claudia (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Gaus, Ralf (2021). Global (Citizenship) Education as inclusive and diversity learning in Religious Education. *Journal of Religious Education*, 69, 179-192. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00142-w>
- Grümme, Bernhard (2014). Die Parteilichkeit Gottes und die Ebenbildlichkeit des Menschen. Gerechtigkeit als Problem religiöser Bildung. In Thomas Schlag, Henrik Simojoki & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Mensch, Religion, Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* (S. 108-116). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Grümme, Bernhard (2023). Aufgeklärte Heterogenität als Ansatz einer Heterogenitätssensiblen Religionsdidaktik. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (Religionspädagogik innovativ) (S. 116-128). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043405-9>
- Henningsen, Julia (2022). *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 29). Paderborn: Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657793570>
- Herbst, Jan-Hendrik (2023). Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (Religionspädagogik innovativ) (S. 159-169). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043405-9>
- Kehren, Yvonne & Winkler, Christine (2019). Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In Walter L. Filho (Hg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN Nachhaltigkeitsziele* (S. 373-391). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58717-1_20
- Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3., erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Könemann, Judith (2021). Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion? *Theologische Revue*, 117, April, 81-94. <https://doi.org/10.17879/thrv-2021-3293>
- Krug, Alexandria (2022). Transformation, Normativität und Bildung (für nachhaltige Entwicklung) - Das Philosophieren mit Kindern (im Sachunterricht) als kritisch-reflexiver Prüfstein?. In Andreas Eberth, Antje Goller, Julia Günther, Melissa Hanke, Verena Holz, Alexandria Krug, Katarina Rončević & Mandy Singer-Brodowski (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 195-213). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/-j.ctv2zrpd1x.13>
- Lehner-Hartmann, Andrea (2020). Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal? In Claudia Gärtner & Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-Emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 139-162). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_8
- Mendl, Hans (2023). Subjektorientierung unter Druck: neue Normative in der (Religions-)Pädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 46(1), 53-64. <https://doi.org/10.20377/rpb-270>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Düsseldorf. Abgerufen von https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Leitlinie_BNE.pdf [20.12.2023]
- Noweck, Anna (2021). Christliche Sozialethik. In Konstantin Lindner & Mirjam Zimmermann (Hg.), *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 129-136). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Orgakreis der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“ (2020). *Bildung Macht Zukunft. Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung*. In Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs & Sophie Yume (Hg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 16-21). Frankfurt a.M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1699>
- Overwien, Bernd (2018). Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 251-254). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Pettig, Fabian (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht*, 34(2), 5-17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>

- Platow, Birte (2020). *Religionspädagogik* (Kompendien Praktische Theologie, 4). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034075-6>
- Rieckmann, Marco & Schank, Christoph (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *SOCIENCE. Journal of Science-Society Interfaces*, 1, 5-79. <https://openjournals.wu.ac.at/ojs/index.php/socience/article/view/184> [20.12.2023]
- Rieckmann, Marco (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In Helge Kminek, Franziska Bank & Leon Fuchs (Hg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 57-85). Norderstedt: BoD. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/344375634_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_im_Kontext_der_Sustainable_Development_Goals [20.12.2023]
- Rosenberger, Katharina; Gitschthaler, Marie; Hemsing, Werner; Sattlberger, Eva; Wachter, Andreas (2022). Das Schaffen von Wirklichkeitschancen für Schüler:innen als Thema in der und für die Lehrer:innenbildung. In Thomas Krobath, Kerstin Schmidt-Hönig, Tanja Mikusch & Thomas Plotz (Hg.), *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer/innenbildung und Hochschulentwicklung* (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems) (S. 71-93). Wien: LIT Verlag.
- Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen. Abgerufen von https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf [20.12.2023]
- Schulz, Lea & Rončević, Katarina (2022). BNE diklusiv? Ein Ansatz für eine inklusionsorientierte Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer Kultur der Digitalität. In Andreas Eberth, Antje Goller, Julia Günther, Melissa Hanke, Verena Holz, Alexandria Krug, Katarina Rončević & Mandy Singer-Brodowski (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 53-71). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.6>
- Simojoki, Henrik (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft* (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, 12). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Singer-Bodrowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39, 13-17.
- Stockinger, Helena & Ziegler, Bernd (2023). Postkoloniale Perspektiven auf religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), 106-126. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.7>
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Abgerufen von <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [20.12.2023]
- United Nations (2023). *Political Declaration to be adopted at the High-level Political Forum on Sustainable Development (HLPF), under the auspices of the General Assembly in September 2023*. Abgerufen von <https://www.un.org/pga/77/wp-content/uploads/sites/105/2023/07/SDG-PD-Final-19-July-2023.pdf> [20.12.2023]
- Vare, Paul & Scott, William (2007). Learning for a Chance. Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vierbuchen, Marie-Christine (2022). Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konsequenzen der gegenseitigen Bezugnahme und potenzielle Handlungsstrategien. In Andreas Eberth, Antje Goller, Julia Günther, Melissa Hanke, Verena Holz, Alexandria Krug, Katarina Rončević & Mandy

- Singer-Brodowski (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 18-35). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.4>
- Vogt, Markus (2021). Umweltethik. In Konstantin Lindner & Mirjam Zimmermann (Hg.), *Handbuch ethischer Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 159-165). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Vogt, Markus (2022). Verantwortung. In Marianne Heimbach-Steins, Michelle Becka, Johannes J. Frühbauer & Gerhard Kruij (Hg.), *Christliche Sozialethik. Grundlagen – Kontexte – Themen. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 156-169). Regensburg: Friedrich Pustet.
- Waldow-Meier, Susanne (2022). *Zwischen Zukunftsangst und Zukunftsmut. Zur Rolle von Emotionen in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Krisen und antizipierter Unsicherheit von Zukunft* (Schriftenreihe Sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung, 03/22). Berlin. Abgerufen von [https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/37197/iF-Schriftenreihe Sozialwissenschaftliche%20Zukunftsforschung_03-22-Waldow-Meier_Zwischen%20Zukunftsangst%20und%20Zukunftsmut.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/37197/iF-Schriftenreihe_Sozialwissenschaftliche%20Zukunftsforschung_03-22-Waldow-Meier_Zwischen%20Zukunftsangst%20und%20Zukunftsmut.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [20.12.2023]
- Wals, Arjen E.J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>
- Wehling, Hans-Georg (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In Siegfried Schiele & Herbert Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173-184). Stuttgart: Klett.
- Weselek, Johanna; Kohler, Florian; Siegmund, Alexander (2022). *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Hochschulbildung*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65120-9>
- Wiek, Arnim; Withycombe, Lauren & Redman, Charles L. (2011). Key Competencies in Sustainability. A Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainable Science*, 6, 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019). *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*. Berlin: WBGU. Abgerufen von https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/wbgu_hg2019.pdf [20.12.2023]
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Abgerufen von <https://digitallibrary.un.org/record/139811#record-files-collapse-header> [20.12.2023]