

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Katrin Bederna

erstellt: Februar 2020

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200572/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Katrin Bederna

1. Definition

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), englisch: Education for Sustainable Development ist ein von den Vereinten Nationen propagiertes normatives Bildungskonzept, das auf die Nichtnachhaltigkeit zeitgenössischer Wirtschaftsweisen und Lebensstile reagiert. In den Ländern des globalen Südens zielt BNE auf die Ermöglichung einer Entwicklung innerhalb der planetaren ökologischen Grenzen. In den Ländern des globalen Nordens zielt BNE auf eine Transformation hin zu nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweisen und damit auf intergenerationelle und ökologische Gerechtigkeit (→ [Ökologische Ethik](#) 4.3; 4.4). BNE bildet eine der fünf Nachhaltigkeitsstrategien (neben *Suffizienz*: Maßhalten, Genüge Finden an weniger Konsumobjekten; *Effizienz*: das Erreichen des Erstrebtens mit weniger Mitteln; *Konsistenz*: Anpassung der Wirtschaftsweisen an die Regenerationsfähigkeit der Ökosysteme; *Permanenz*: Dauerhaftigkeit und möglichst langer Gebrauch von Konsumobjekten). Im Kern aber ist BNE Selbstzweck als Bildung des Individuums hinsichtlich seiner temporalen und naturalen Bezüge (Bederna, 2019, 195-198).

Ausgangspunkt aller BNE-Konzeptionen bildet die Agenda 21 von Rio, die eine „Neuorientierung der Bildung auf nachhaltige Entwicklung“ fordert:

„Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbar für die Herbeiführung eines Einstellungswandels bei den Menschen, damit sie über die Voraussetzungen verfügen, die Dinge, um die es ihnen im Zusammenhang mit der nachhaltigen Entwicklung geht, zu bewerten und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung.“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, 1992, 36.3)

Im Jahr 2015 setzte die UN Agenda 2030 im Rahmen der 17 Sustainable Development Goals (SDG 4.7) BNE als politisches Ziel (United Nations, 2015). Auf internationaler Ebene wurde BNE vorangetrieben durch die UN Weltdekade BNE

(2005-2014) und das anschließende UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015-2019), auf bundesdeutscher Ebene durch das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung initiierte BNE-Programm BLK 21 (1999-2004), dessen Nachfolgeprogramm Transfer 21 (2004-2008) sowie die nationalen Begleitprogramme zur UN Weltdekade BNE und zum Weltaktionsprogramm BNE, beispielsweise den Nationalen Aktionsplan BNE (Nationale Plattform BNE/Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017). Letzterer umfasst die frühkindliche, schulische, hochschulische und berufliche Bildung, non-formales und informelles Lernen sowie das zivilgesellschaftliche Lernen in Kommunen. Die deutschen Bundesländer haben BNE in unterschiedlicher Intensität in Schulgesetzgebung und Bildungspläne integriert (Kultusministerkonferenz, 2017; Brock, 2018). Am konsequentesten geschah dies in Baden-Württemberg, wo BNE die erste von sechs Leitperspektiven des Bildungsplans 2016 bildet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016).

Die verschiedenen BNE-Konzeptionen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Normativität (BNE1/BNE2, Vare/Scott, 2007) und ihrer thematischen Breite (BNEa/BNEb): BNE1 ist haltungsorientiert. Die Subjekte sollen nachhaltigkeitsförderliche Bereitschaften und Haltungen ausbilden. BNE2 beschränkt sich auf Kompetenzorientierung. Die Subjekte sollen Fähigkeiten erwerben, die nachhaltiges Handeln ermöglichen, wenn sie dies wollen. Ethische Urteilsfähigkeit oder die Fähigkeit, eigene Interessen zugunsten anderer zurückzustellen, spielen dabei keine prominente Rolle. Quer zu dieser Differenz steht die Unterscheidung zwischen Konzeptionen, die die Nachhaltigkeitsaspekte Natur und Zukunft in den Mittelpunkt stellen und auf ökologische Gerechtigkeit zielen (BNEa), und solchen, für die zum Themenspektrum von BNE auch Geschlechtergerechtigkeit, Demokratie, Frieden u.a.m. gehören (BNEb). Konzepte von BNEb integrieren also Bereiche wie → [Globales Lernen](#) oder → [Menschenrechtspädagogik](#). Das in der Bundesrepublik prominente Konzept der Gestaltungskompetenz gehört in dieser Systematik zu BNE2a, ist also rein kompetenzorientiert und thematisch auf Natur und Zukunft gerichtet. Der Rahmenplan zur Weltdekade BNE (2005-2014; UNESCO Section for Education for Sustainable Development, 2006) und der Nationale Aktionsplan BNE (Nationale Plattform BNE/Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017) tendieren hingegen zu BNE1b, sind also normativ und zugleich thematisch weit.

2. Die ökologisch-soziale Situation und die Leitidee nachhaltiger Entwicklung

Das Begriffspaar *Sustainable Development* gehört in die in den 1980ern beginnende Geschichte der Annäherung zwischen internationaler Entwicklungs- und Umweltpolitik. Es stellt die Wechselwirkungen zwischen der ökologischen

Belastung des Lebensraumes Erde und der Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse in den Mittelpunkt. Zu ersterer gehören der Verlust an Biodiversität, der Klimawandel, der Stickstoff- und Phosphoreintrag (u.a. durch Düngemittel), Landnutzungswandel, Ozeanversauerung, stratosphärischer Ozonabbau, globale Süßwassernutzung, atmosphärischer Aerosolgehalt und chemische Verschmutzung (Schellnhuber, 2015, 27-36). Deutlich überschritten sind die Grenzen planetarer Belastbarkeit laut Stockholm Resilience Centre in den Bereichen Artensterben und Stickstoffkreislauf. Weit im gefährlichen Bereich befindet sich die Welt hinsichtlich des Klimawandels und der Landnutzung, letzteres aufgrund von Entwaldung, landwirtschaftlicher Nutzung und Flächenversiegelung durch Straßen, Städtebau und Industrie (aktuelle Daten siehe <http://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries/planetary-boundaries-data.html>). Wissenschaftlich herrscht große Einigkeit darüber, dass die zeitgenössische Überschreitung der planetaren Grenzen die Lebensmöglichkeiten aller Lebewesen einschränken und in Teilen zerstören wird, dass dies die Armen im globalen Süden am härtesten treffen wird und dass nur noch ein kleines Zeitfenster für die Transformation hin zu einer postfossilen Wirtschaft, nachhaltigen Landwirtschaft und zum Teilen des Lebensraumes zwischen Tieren und Menschen bleibt.

Die *Sustainable Development Goals (SDG)* der UN Agenda 2030 ordnen die ökologischen Nachhaltigkeitsziele den sozialen unter. Die ökologischen Faktoren bilden allerdings mindestens mittelfristig die Möglichkeitsbedingungen aller anderen Zielerreichungen. Instruktive Modellierungen dieses Zusammenhangs zwischen ökologischen *Planetary Boundaries* und *Social Boundaries* (wie Nahrungs-, Wasser-, Energie-, und Gesundheitsversorgung) bilden der „Wedding Cake“ des Stockholm Resilience Center sowie das Modell des Doughnut als „safe and just space for humanity“ (Stockholm Resilience Centre, 2016; Raworth, Kate, 2017).

Das sozialetische Prinzip Nachhaltigkeit betrachtet die ökologisch-soziale Situation ausgehend von der ökologischen Basis und mit Blick auf die Zukunft: Nachhaltig ist eine Handlung, Lebensform bzw. Wirtschaftsweise, die so mit *der* Natur umgeht, dass sie von jeder und jedem anderen überall und immer wiederholt bzw. geteilt werden könnte, ohne dabei ihre eigenen natürlichen Voraussetzungen aufzuheben (Bederna, 2019, 96-101). Nachhaltigkeit ist Gegenspielerin nach oben offener Handlungsfreiheit (z.B. möglichst viel zu reisen oder zu besitzen). Sie ist zugleich Möglichkeitsbedingung der → [Freiheit](#) aller. Nicht-Nachhaltigkeit macht unfrei. Didaktisch relevant ist neben dieser emanzipativen Richtung des Nachhaltigkeitsgedankens, dass Nachhaltigkeit aufgrund der Komplexität der Strukturen, der Retinität der Faktoren und der Verstrickung aller Partizipation verlangt.

Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung sind anthropozentrische Konzepte. Sie gewinnen ihre Überzeugungskraft aus der Notwendigkeit, die ökologische Basis des Lebens der jetzigen und zukünftigen Menschen nicht zu zerstören. Wissenschaftlich diskutiert wird, ob diese anthropozentrische Sicht der Natur selbst Teil des zu lösenden Problems darstellt und ob eine Sicht der Natur als → [Schöpfung](#) helfen könnte, das nichtmenschliche Sein als Selbstzweck zu betrachten. Weitere Schwierigkeiten einer Nachhaltigkeitstransformation und damit Ansatzpunkte von BNE bestehen in

- der Komplexität der relevanten Strukturen und Wechselwirkungen,
- den minimalen Beiträgen der Einzelnen zu den kollektiv verursachten planetaren Grenzüberschreitungen,
- den Distanzen zwischen nicht-nachhaltigen Handlungen und ihren Wirkungen (z.B. zwischen einem Neubau aus Beton und klimawandelinduziertem Wassermangel),
- den Doppelwirkungen nicht-nachhaltiger Handlungen (Menschen fliegen nicht, um den Klimawandel anzuheizen, sondern um bequem Distanzen zu überwinden),
- den Rebound-Effekten von Nachhaltigkeitsstrategien (z.B. führten effizientere Motoren nicht zur Reduktion des CO₂-Ausstoßes, sondern zu größeren Autos und mehr Mobilität),
- der Pfadabhängigkeit (z.B. des Energiesektors),
- den Normalitätsvorstellungen und Mechanismen sozialer Anerkennung in spätmodernen Gesellschaften.

3. Forschungsstand Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die wissenschaftliche Literatur zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) von Seiten der Geographie-, Biologie- und Sachunterrichtsdidaktik, der Umweltpsychologie und der Allgemeinen Pädagogik ist seit Mitte der 1990er-Jahre explodiert. Im Mittelpunkt stehen dort einerseits konzeptionelle kompetenzorientierte Entwürfe und deren Kritik, andererseits empirische Studien zu Schülerkonzepten, zum Nachhaltigkeitsbewusstsein, zur Handlungsrelevanz von Wissen und Naturerfahrungen, zu Kompetenz-Indikatoren und zum Stand der Implementierung von BNE. Die Religionspädagogik hat Fragen von BNE bis 2019 nur implizit bzw. in der Tradition der Umweltbildung (z.B. Birkel, 2002) thematisiert.

3.1. Von Umweltbildung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die wichtigste Quelle von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und zugleich die wichtigste Kontrastfolie zur Hervorhebung ihrer Identität ist die in den

1980ern entstandene Umweltbildung. Diese hatte zwei Stränge: einerseits Konzepte der Umwelterziehung, die auf Umweltbewusstsein zielten und entweder naturpädagogisch auf die Wirkung vermeintlich unmittelbaren Naturerlebens setzten oder sich handlungsorientiert mit der vom Menschen geformten Natur und der Fähigkeit zur Lösung der Umweltprobleme befassten (z.B. Bolscho/Eulefeld/Seybold, 1980); andererseits eine „Ökopädagogik“ (Beer/de Haan, 1984), die sich aus der Ökologie-, Friedens- und Frauenbewegung kommend als politische Bildung verstand und gesellschaftskritisch ausgerichtet war. Die zentralen Vertreter letzterer waren zugleich diejenigen, die 20 Jahre später einen Paradigmenwechsel von der Umweltbildung zur BNE propagierten (de Haan, 1997). Dabei wurde der Umweltbildungsdiskurs zugespitzt auf nun kritisch Gesehenes: sein romantisierendes Naturverständnis, seine Katastrophenorientierung, seine Tendenz zur Individualisierung, seine Ausrichtung auf Umweltbewusstsein und seine fehlende Verhaltensrelevanz. „Traditionelle Umweltbildung versuchte, die Lernenden zu Anwälten für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen zu erziehen bzw. aus- oder weiterzubilden“ (Bund-Länder-Kommission, 1998, 5). BNE wolle sie hingegen zu „Schiedsleuten“ machen: „Sie müssen jetzt auch lernen, Konflikte zu analysieren, Lösungsvorschläge abzuwägen, Kompromisse und Perspektiven zu konzipieren und vermittelnd umzusetzen.“ (Bund-Länder-Kommission, 1998, 5). BNE wird in der Variante, die in der Bundesrepublik politisch am wirkmächtigsten ist, dargestellt als Weg einer pragmatischen ökologischen Modernisierung im Gegensatz zu einem vermeintlich überholten Widerstand gegen die Ausbeutung der Natur (Kehren, 2016, 130-145).

3.2. Gestaltungskompetenz und ihre Kritik

Das aus dem Bund-Länder-Kommissions-Programm 21 hervorgegangene Konzept der Gestaltungskompetenz prägt weite Teile der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Bundesrepublik (Overwien, 2013; Rieckmann, 2016). Theologischen Kompetenzrastern näher steht der von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung herausgegebene *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Kultusministerkonferenz, 2016), der den sozialetischen Dreischritt *Erkennen, Bewerten, Handeln* aufnimmt.

„Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklung wirksam anwenden zu können.“ (de Haan/Kamp/Müller-Christ/Lerch/Martignon/Nutzinger/Wütscher, 2008, 12). Sie umfasst

1. *Kompetenzen zum Umgang mit Instrumenten der Kommunikation und des Wissens*: Kompetenz zur Perspektivübernahme, zur Antizipation, zu disziplinübergreifender Erkenntnisgewinnung, zum Umgang mit

unvollständigen und überkomplexen Informationen

2. *Kompetenzen zum erfolgreichen Handeln in heterogenen Gruppen:* Kompetenz zu Kooperation, zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata, zu Partizipation und zu Motivation seiner selbst und anderer
3. *Kompetenzen zum erfolgreichen selbstständigen Handeln:* Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder, zum moralischen Handeln, zum eigenständigen Handeln, zur Unterstützung anderer (de Haan/Kamp/Müller-Christ/Lerch/Martignon/Nutzinger/Wütscher, 2008, 185f.).

Die Teilkompetenzen des Gestaltungskompetenzkonzepts entspringen Erkenntnissen der Nachhaltigkeitswissenschaften: Nachhaltigkeit macht prospektive Erschließung der Welt und „heuristisches Wissen“ (de Haan/Kamp/Müller-Christ/Lerch/Martignon/Nutzinger/Wütscher, 2008, 226) nötig. Nachhaltigkeit verlangt strukturelle Transformation nichtlinearer komplexer Systeme und Änderung von Verhalten und Normalitätsvorstellungen vieler. Die, die anfangen, müssen deshalb in der Lage sein, andere mitzunehmen und die Vernetzung der Zugänge, Interessen und Informationen ansatzweise zu durchdringen und Folgen zu antizipieren. Überlegungen zu ethischer Kompetenz im engeren Sinne spielen im Gestaltungskompetenzkonzept keine Rolle. Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit werden im Duktus ökonomischer Ethik ausgehend von den „rein instrumentellen, allein an den Präferenzordnungen des Handelnden selbst ausgerichteten Rechtfertigungsstrategien“ (de Haan/Kamp/Müller-Christ/Lerch/Martignon/Nutzinger/Wütscher, 2008, 123) bestimmt. Die Kompetenzen zu Perspektivübernahme und moralischem Urteil sind hier „entscheidungsstrategische“ (de Haan/Kamp/Müller-Christ/Lerch/Martignon/Nutzinger/Wütscher, 2008, 121).

Kritisch diskutiert wird die politische Abstinenz des Gestaltungskompetenzkonzepts und sein Kompetenzoptimismus: Unterbelichtet sind dort die nachhaltigkeitsinhärenten Konflikte zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem, zwischen Nord und Süd, zwischen Jetzt und Dann. „An die Stelle der Reflexion von Dissensstrukturen tritt die Utopie einer am Konsens orientierten gesellschaftlichen Praxis.“ (Hasse, 2010, 54; vgl. Kehren, 2016, 148; Meueler, 2005).

3.3. Didaktische Prinzipien

Im Rahmen des Gestaltungskompetenzkonzepts werden insbesondere drei Prinzipien genannt (Künzli David/Bertschy/de Haan/Plesse, 2008; Künzli/Bertschy, 2008), die deren Mitgestaltungs-, Zukunfts- und Komplexitätsaspekt didaktisch konkretisieren:

- *Partizipationsorientierung:* die Schülerinnen und Schüler sollten in Themenwahl und Unterrichtsgestaltung eingebunden werden, die Themen

sollten die Mitgestaltung des Schul- und Stadtlebens ermöglichen;

- *Visionsorientierung*: der Unterricht sollte Kreativität und Phantasie fördern, Chancen aufzeigen;
- *Vernetzendes Lernen*: lokale und globale, ökologische, soziale und ökonomische, gegenwarts- und zukunftsbezogene Aspekte sollten verknüpft und als verknüpfte visualisiert werden.

Themen sollten danach ausgewählt werden, ob sie die genannten Orientierungen ermöglichen, an die Lebenswelt der Lernenden angebunden und zugänglich seien. In der Unterrichtsplanung sollten die Perspektiven und Interessenkonflikte verschiedener Akteurinnen und Akteure bedacht und die Möglichkeiten der Nachhaltigkeitsstrategien eruiert werden. Empfehlenswert seien handlungsorientierte Methoden wie Forschungen, Exkursionen, Planspiele, Simulationen und Zukunftswerkstätten (Künzli David/Bertschy/de Haan/Plesse, 2008, 41-50).

3.4. Schülerkonzepte, Nachhaltigkeitsbewusstsein und Handlungsrelevanz von Wissen und Urteilen

In den Naturwissenschaftsdidaktiken werden Schülerkonzepte z.B. zum Klimawandel erforscht (Niebert, 2010; Schuler, 2011; Lüschen, 2015). Im Außenblick überraschend ist die weite Verbreitung des (erfahrungsnahen und verkörperten) Ozonlochmodells zur Erklärung des Klimawandels sowie von Umwelt- und Luftverschmutzungsmodellen zur Erläuterung der Ursachen des Klimawandels. Die darin sichtbare Tendenz zur Vermengung unterschiedlicher Aspekte betrifft internationalen Studien zufolge zahlreiche ökologische Fragen (Niebert, 2010, 36). Zwar sind die (planetaren) ökologischen Probleme vielfach verwoben und verstärken einander zum Teil (z.B. der Klimawandel den Artenschwund). Wer jedoch Komplexitätskompetenz fördern will, muss sich hüten sowohl vor einem belanglosen Problemeinerlei als auch vor einlinigen Erklärungen.

Umwelt- und Nachhaltigkeitsbewusstsein der Jugend und der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland werden regelmäßig erhoben (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, 2018; Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit 2017; Michelsen/Grunenberg/Mader/Barth, 2015). Wenn Jugendliche über Nachhaltigkeit nachdenken, habe diese für die meisten große Bedeutung (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, 2018: für 80% der Befragten) und sei die Sorge um nachfolgende Generationen angesichts der Umweltprobleme hoch. Doch zeige sich das im Alltag nur in einer Teilgruppe, und auch in dieser stünden einzelne besonders nachhaltige Verhaltensweisen anderen besonders nicht-nachhaltigen gegenüber. Gründe für das widersprüchliche Verhalten seien „[d]er ausgeprägte Pragmatismus junger Menschen“ und mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf

nachhaltiges Handeln. „Die ökologischen Probleme blenden sie so eher aus und halten sie emotional auf Distanz.“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, 2018, 13. 20). Am ehesten emotional und handelnd angeeignet werden Nachhaltigkeitsfragen von den „Nachhaltigkeitsaffinen“ (Michelsen/Grunenberg/Made/Barth, 2015, 84-96). Diese stammen eher aus gebildeten Elternhäusern, haben tendenziell bessere Schulleistungen, sind vermehrt am Gymnasium zu finden und überrepräsentiert im Sinus Milieu der Sozialökologischen, unterrepräsentiert in den Sinus Milieus der Hedonisten und Prekären. Die soziodemographischen Merkmale der Nachhaltigkeitsaffinen charakterisieren auch einen Großteil der Fridays for Future Demonstrantinnen und Demonstranten (Institut für Protest- und Bewegungsforschung, 2019). Das heißt jedoch nicht, Jugendliche anderer Segmente seien nicht ansprechbar für Nachhaltigkeitsfragen, denn fast alles, was Jugendlichen wichtig ist, ist durch den nicht-nachhaltigen Lebensstil vieler gefährdet, nur wird das nicht von allen in gleicher Weise als Sorge zu eigen gemacht und in Engagement verwandelt.

In Umweltpsychologie, BNE und ökologischer Ethik viel diskutiert werden Gründe und Überbrückungsmöglichkeiten der empirisch dominanten Kluft zwischen Nachhaltigkeitswissen und -urteilen einerseits, nachhaltigem Handeln andererseits. Ein Brückenpfeiler bestehe im Umweltwissen über Systeme, mögliche Handlungen und ihre Wirksamkeit, denn dies verhindere Ignoranz und ermögliche das Finden neuer Wege. Ebenfalls stützend seien Naturerfahrungen. Am tragfähigsten aber seien „altruistic considerations and moral norms“ (Kaiser/Roczen/Bogner, 2008, 65f.) sowie die moralische Motivation, also die Entschlossenheit auch gegen Widerstände und trotz persönlicher Nachteile das als sittlich richtig Erkannte zu tun. Letztere werde laut Münchener Logik Studie beeinflusst von sozialen Kontexten, also Familie und Peers, aber auch in signifikanter Weise von einem moralischen Schulklima (Schneider, 2008, 119f.). In der theologischen Umweltethik wird diskutiert, wie eine bestimmte Sicht auf Welt als Schöpfung helfen kann, die Kluft zwischen Urteilen und Handeln in Nachhaltigkeitsfragen zu schließen (Hardmeier/Ott, 2015, 177; Bederna, 2019, 160-182).

4. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bisher liegt nur ein Vorschlag religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vor. Ausgangspunkte dieser „Transformationsbildung in messianischer Perspektive“ (Bederna, 2019, 235) sind die oben dargestellte Sicht auf die ökologisch-soziale Situation, Überlegungen zum ethischen Prinzip Nachhaltigkeit, eine kritischen Rezeption der BNE-Diskurse sowie Grundgedanken der Würzburger Synode:

„Es muss demnach Religionsunterricht in der Schule geben, weil [...] der

Religionsunterricht durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen; weil die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Protest gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten.“ (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974, 2.3.4).

Religiöse BNE fragt nach dem „Sinn-Grund“ des Lebens aller, auch der Zukünftigen und der Mitwelt. Religiöse BNE ist gerichtet auf die Relativierung eines spezifischen Absolutheitsanspruchs: den eines konsumorientierten, raum-, zeit- und zukunftslosen Lebensstils und der ihn stützenden Wirtschaftsweisen. Sie ist angelegt auf Protest gegen bestimmte „Unstimmigkeiten“: gegen die Diskrepanz zwischen dem bestens fundierten Prognosewissen und den Reaktionen auf dieses. Sie zielt auf spezifisch „verändernde Taten“, nämlich solche, die geeignet sind, Nachhaltigkeit trotz zahlreicher Schwierigkeiten zu befördern. Damit ist religiöse BNE einerseits originärer Teil religiöser Bildung (nämlich der Teil, der ihre transformatorische und politische Dimension aus der Perspektive von Natur und Zukunft betont), andererseits eine wichtige Ergänzung des fächer- und schulübergreifenden Projekts BNE.

4.1. Bildungsbegriff und Zielsetzung religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Gedanke einer „Bildung für“ war von Anfang an umstritten. Dies sei ein „conceptual muddle“ (Jickling, 1992, 5): Man könne *für* etwas trainieren oder lernen, aber nicht *für* etwas bilden. Versteht man Bildung allerdings als freie und „wechselseitige Erschließung von Ich und Welt“ (Könemann, 2018, 20), so fordert sie den Einbezug von Nachhaltigkeitsfragen, da jeder Weltbezug geprägt ist durch Sozialität, Naturalität und Temporalität. Bildung als Freiheitsgeschehen wäre zudem selbstwidersprüchlich, wenn sie den zentralen Freiheitsvollzug (sich öffnen gegenüber dem Anderen) und dessen naturale Voraussetzung durch Fortschreibung der Normalität konterkarieren würde. Die ökologisch-soziale Situation ist also nicht deshalb bildungsrelevant, weil die Menschen lernen sollten, die Gesellschaften zu transformieren (auch wenn sie das aus Perspektive der Opfer der planetaren Grenzüberschreitungen sollen). Die Situation ist bildungsrelevant, insofern es zur freien Selbstwerdung gehört, die ökologischen Grundlagen des Subjektseins erhalten zu können, das Spiel, in dem man mitspielen soll, verändern zu können und sich selbst sozial, temporal und ökologisch, also gegenüber den anderen, in Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Zukunft sowie gegenüber den Mitgeschöpfen zu bestimmen. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) führt also nicht zu Nachhaltigkeit. Bildung führt niemanden irgendwohin, sondern ermöglicht,

selbst zu gehen. Leitplanken pädagogischer Interventionen sind das Überwältigungsverbot (Verbot des Irgendwohin-Führens) und das Kontroversitätsgebot (Gebot des Streits diverser Gründe für und gegen mögliche Ziele). RBNE will eine begründete religiöse Positionierung eröffnen und Handlungen ermöglichen, die Möglichkeitsbedingung freien Selbstseins im Anthropozän sind. RBNE will Mut machen, sich auf den Standpunkt der Moral zu stellen, der ein Standpunkt der Freiheit ist. Sie lädt ein, die Welt als Schöpfung zu betrachten, also als Gabe, in der Gott sich gibt (Büchner, 2017), und als gute Ordnung, die noch aussteht. Sie will mitwirken an der Entwicklung der politischen Kompetenzen, die nötig sind, dieser Ordnung näher zu kommen.

Mit dieser Zielsetzung erarbeitet rBNE transformationsrelevantes religiöses Wissen und transformationsrelevante religiöse Kompetenzen und bringt in Berührung mit einer bestimmten Schöpfungsspiritualität. Zu ersterem gehört u.a.

- Orientierungswissen,
- Kenntnis von Schöpfungstexten als Visionen einer wohlgeordneten und noch ausstehenden Welt,
- das Wissen um die Möglichkeit, die Mitwelt anders zu sehen denn als Ressource,
- Kenntnisse über alternative Lebensformen aus christlicher Motivation (z.B. die monastische Suffizienz, das Armutsideal des 12. und 13. Jahrhunderts und deren Zusammenhang mit der Gegenwart Gottes) und darüber, wie sich solche Gedanken heute in Nachhaltigkeitsinitiativen in säkularer Form wiederfinden (z.B. in Projekten geldfreien Zusammenlebens),
- das Wissen darum, dass Christen mit ihren Bemühungen um Nachhaltigkeit Teil einer großen Gemeinschaft sind (Papst Franziskus, 2015; Ökumenische Initiative Eine Welt/BUND, 2001).

Zu transformationsrelevanten religiösen Kompetenzen gehören neben der Kompetenz zu moralischem Urteil und zur Perspektivübernahme religionspädagogisch erweiterte Teilkompetenzen des Gestaltungskompetenzkonzepts: Die Antizipationskompetenz wäre hier zu fassen als Imaginationsfähigkeit zur Erinnerung der Opfer der Zukunft und zum Durchbrechen der Normalitätsvorstellungen im Sinne einer verheißenen Zukunft. Kooperation und Partizipation sind Teil religiöser Handlungskompetenz, insofern diese kirchlich und ökumenisch ist. Um der christlichen Option für die Armen und die Schöpfung gerecht zu werden, braucht es die Fähigkeit, sich zu vernetzen, gemeinsame Ziele zu finden und zu verfolgen und partizipativ Einfluss zu nehmen, also politisch zu agieren.

4.2. Didaktische Prinzipien religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung

Als transformative Nachhaltigkeitsbildung orientiert sich religiöse Bildung für

nachhaltige Entwicklung (rBNE) an folgenden zehn Kriterien, die aus den oben genannten Zielsetzungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und den Charakteristika des Prinzips Nachhaltigkeit folgen:

1. *RBNE ist emanzipatorisch, also Freiheit zusprechend und eröffnend* (Grümme, 2009, 113-117). Didaktisch zu fragen ist, *ob das Unterrichtsgeschehen ermutigt und anerkennt, Freiräume und Kreativität eröffnet und nahelegt, sich für andere einzusetzen, statt Lebensmöglichkeiten anderer aktiv zu beschränken.*
2. *RBNE ist partizipationsorientiert.* Sie ist wesentlich ein „Befähigungs- und Beteiligungsansatz“ (Vogt, 2013, 475). Didaktisch zu fragen ist, *ob das Unterrichtsgeschehen Selbstdenken fordert und fördert, ob es an den Fragen und Lösungswegen der Lernenden orientiert ist und Mitbestimmung übt.*
3. *RBNE zielt auf Protest und verändernde Taten.* Didaktisch folgt daraus unterrichtliche Handlungsorientierung im Sinn der Transformation des Umfelds. Diese kann im pädagogisch-individuellen Bereich liegen (z.B. Nachhaltigkeitsunterricht für Jüngere), sollte aber auch politische Konnotationen haben (z.B. Durchsetzung von Nachhaltigkeitsmaßnahmen über die Schulkonferenz). So wird gelernt, dass es Alternativen gibt und dass man etwas bewirken kann. Didaktisch zu fragen ist, *ob das Unterrichtsgeschehen aktiviert und die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation transformierender Aktionen umfasst.*
4. *RBNE ist zukunftsorientiert.* Sie unterbricht den Lauf der Zeit durch die Erinnerung an die Opfer der Zukunft, um derentwillen den Jetzigen keine Ruhe gelassen werden darf. Didaktisch zu fragen ist, *ob im Unterrichtsgeschehen die Erinnerung an das befreiende Handeln Gottes zum Ernstnehmen der Gegenwart und zu prospektiver Solidarität mit den Zukünftigen führt und ob die relevanten biblischen Texte in den Zusammenhang planetarer Grenzüberschreitung und Verantwortung gestellt werden.*
5. *RBNE ist schöpferorientiert.* Es geht religionsunterrichtlich darum, Natur als Schöpfung und Schöpfung als Vision einer möglichen Welt zu lesen und performativ mit Hilfe der Schöpfungstexte ([Gen 1](#); [Ps 104](#)) eine neue Sicht auf die Mitgeschöpfe einzuüben. Schöpfungsorientierte rBNE beginnt nicht mit der Differenz zwischen naturalistischer und gläubiger, sondern mit der zwischen ökonomischer und gläubiger Weltdeutung. Sie ist ausgerichtet auf die Überbrückung der Kluft zwischen Einsicht und Handlung. Didaktisch zu fragen ist, *ob im Unterrichtsgeschehen die Mitwelt eine angemessene Rolle spielt, ob theologisierend nach ihrem Eigenwert und ihrer Verbindung zu Gott gefragt wird, ob das Lernen leiblich und erfahrungsbezogen ist, die relevanten Texte performativ entfaltet werden und ob Lob und Klage ihren Raum haben.*
6. *RBNE ist vernetzt und vernetzend.* Didaktische Reduktion ist ein zentrales

Prinzip. Zugleich aber soll Unterricht befähigen, reale Probleme zu lösen. Das gilt für BNE aufgrund der Komplexität der Nachhaltigkeitsprobleme in besonderer Weise: Didaktisch zu fragen ist, *ob Themen hinreichend vernetzt, komplex und interdisziplinär erarbeitet werden, ob alle – insbesondere die, die ursprünglich nicht wollten – beteiligt sind und ob die Retinität allen Seins reflektiert wird.*

7. *RBNE ist ethisch orientiert.* Ihre Aufgabe ist, ethisch zu motivieren, die begründete Kritik von Strukturen und Handlungen zu ermöglichen und die vielfältigen Einzelkenntnisse der Lernenden ethisch zu integrieren (Vogt, 2017, 48). Didaktisch zu fragen ist, *ob die verschiedenen Wege ethischen Lernens (Englert, 2015, 113-115) in rBNE alters- und sachgemäß zum Tragen kommen, ob also z.B. die Lerngemeinschaften nachhaltig agieren, die Faktoren Natur und Zukunft bei Fragen guten Lebens eine angemessene Rolle spielen, ob moralische Gefühle reflektiert werden, ob eine kritisch-reflexive Distanz zu Vorbildern, Geschichten und geteilten Lebensformen eingenommen wird und ob Dilemmata der Nachhaltigkeit begründet beurteilt werden.*
8. *RBNE ist politisch dimensioniert.* Die politischen Dimensionen der Nachhaltigkeitsprobleme sind aufzudecken und zu analysieren: „Warum ist es so?“ „Ist es gut so?“ „Wie könnte es besser sein?“ „Wer bestimmt, wie die Bedingungen sind?“ „Wer oder was verhindert mit welchem Interesse Änderungen?“ „Was müsste geschehen, damit die Bedingungen besser werden?“ „Wer müsste sich mit wem zusammentun, um die Bedingungen zu verbessern/zu verändern?“ „Was können wir tun, um die Bedingungen zu verbessern?“ (Wohnig, 2018, 232). Didaktisch zu fragen ist, *ob im Unterrichtsgeschehen Perspektivdifferenzen eingebunden werden (inklusive Nachhaltigkeitskritik), ob geübt wird, Lösungen zu finden gemeinsam mit Menschen, die ganz andere Interessen haben, und ob die politischen Dimensionen der jeweiligen Fragen analysiert werden.*
9. *RBNE ist religiöse Bildung.* Das ist sie nicht erst, wenn sie nach Gott fragt oder vom Reich Gottes erzählt. Doch ist es nötig, diesen Rahmen zu spannen und den Glauben an den Gott Jesu Christi und das Interesse an Natur und Zukunft zu *korrelieren*: Didaktisch zu fragen ist, *ob die Botschaft des Reiches Gottes und der Schöpfung von Nachhaltigkeitsfragen und diesbezüglichen Erfahrungen der Lernenden her neu gelesen und als relevant für diese erschlossen wird.*
10. *RBNE ist ästhetisch und spirituell ausgerichtet,* von der Erfahrung der Schönheit und des Schreckens der Natur bis zur Analyse von Kunstwerken aus dem Nachhaltigkeitskontext. Sie inszeniert einen Rahmen für die Ausbildung von Schöpfungsspiritualität, die in achtsamer Wahrnehmung gründet (Eckholt/Pemsel-Maier, 2009). Sie erprobt Formen der Katharsis, wie Klage und Anerkennung ökologischer Schuld. Didaktisch zu fragen ist, *ob das Unterrichtsgeschehen eine sinnen- und sinnorientierte Weltdeutung ermöglicht und ob nachhaltigkeitsrelevante Formen ästhetischen,*

performativen und mystagogischen Lernens genutzt werden.

4.3. Konkretionen

Alle religionsdidaktischen Ansätze und Konzeptionen können zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) beitragen, von der soeben genannten performativen Didaktik bis zum Theologisieren zu Nachhaltigkeitsfragen. Ein noch kaum religionspädagogisch rezipiertes Konzept, um vielen der obigen Kriterien gerecht zu werden, ist das BNE *Service Learning* (Bederna, 2019, 267-272). BNE *Service Learning* ist eine Form von → [Projekt\(unterricht\)](#), in der Lernende Nachhaltigkeitstransformationen anstoßen. Charakteristisch für BNE *Service Learning* sind *drei R*: Realität (der wirkliche Bedarf eines Einsatzes), Reziprozität (die Wechselwirkung zwischen Gewinn der Lernenden und der Gesellschaft, zwischen außerunterrichtlichem Einsatz und unterrichtlicher Begleitung, zwischen Unterrichtsthemen und Projektthemen) sowie die Reflexion (prozessbegleitend, evaluativ und ausgerichtet auf Weiterführung durch andere Gruppen; Qualitätskriterien nach Sliwka/Klopsch, 2018, 140-142). Anders als bei anderen Formen des *Service Learning* oder bei → [Compassion](#) muss BNE *Service Learning* den obigen Prinzipien entsprechend transformierend und politisch ausgerichtet sein. BNE *Service Learning* schließt deshalb idealerweise an die Kritik-Phase einer Zukunftswerkstatt an: *Wir wollen diese Bedingungen verbessern. Wie machen wir das?* So könnten Projekte zum Problem schulischen motorisierten Individualverkehrs z.B. die Bewerbung einer autofreien Schulwoche oder ein Sitzstreik auf dem Parkplatz sein. Ein wesentlicher Teil des BNE *Service Learnings* ist die Planung, die weitgehend in den Händen der Lernenden liegt. Wichtig sind ein klar definiertes Ziel (Was wollen wir aus welchen Gründen erreichen?), ein klares Ende (An welcher Stelle wären wir fertig?) und eine zeitliche Begrenzung (Wann sollen beispielsweise Sammelkästen wieder abgebaut werden oder wer betreut sie weiter?). Da zukunftsorientiertes und komplexitätsorientiertes Handeln eingeübt werden soll, gehören zur Projektphase die Evaluation der eigenen Wirkungen (Was glauben wir erreicht zu haben, woran sehen wir das?) sowie die Planung der Zukunft des Projekts (Wie könnten andere Gruppen das Projekt später weiterführen? Was wäre bei einer Wiederholung zu bedenken?). Die abschließende Reflexion darf nicht individualisieren, sondern muss sowohl politisch als auch theologisch ausgerichtet sein. Zentral für rBNE ist dabei die Frage, inwiefern dieser eigene Einsatz dem Glauben entspringt und diesem entspricht. Am Schluss steht eine Form der Anerkennung, beispielsweise die Prämierung der in den Augen der Lernenden kreativsten oder effektivsten Nachhaltigkeitsprojekte. Religiös ist all dies nicht erst, wenn eine Projektgruppe eine Klagemauer im Gedenken an Klimawandelopfer baut oder eine andere [Psalm 104](#) in Nachhaltigkeitskontexten inszeniert. Erlebt werden können in jedem Projekt das sich Einsetzen für die Zukunft anderer, die Eröffnung von Alternativen und das von sich Absehen. Gemeinsam reflektierend kann dies gedeutet werden als Erfahrung von

Transzendenz und Einsatz für das Reich Gottes.

5. Forschungsdesiderate und offene Fragen

Die in Zeiten planetarer Grenzüberschreitungen nötige gesellschaftliche Transformation fordert eine Transformation theologischer Grundgewissheiten – von der Subjektorientierung (Freiheitsverständnis, ökologische Vernetzung, Leiblichkeit, ökologische Schuld), über das Verständnis von Zeit (Erinnerung der Zukunft, apokalyptischer Stachel, Kairos) und Raum (Weltkirche, Schöpfung) bis hin zum Gottesgedanken (Handeln Gottes, Alterität, Zerschneiden des Normalen). Diese Transformation müsste Basis und Rahmen der ausstehenden konzeptionellen Entwicklung religiöser BNE, religionsdidaktischer Entwicklungsforschung und Ausarbeitung von Materialien zu rBNE bilden. Religionsdidaktische Herausforderungen liegen in der Entwicklung von Komplexitäts- und Antizipationskompetenzen, im Zusammenhang von Schöpfungsdidaktik und rBNE und in der Diskrepanz zwischen Wissen, Urteilen und Handeln. Die größte Herausforderung ist dabei das Schwinden der Relevanz religiöser Weltansichten für Handeln und Weltdeutung von Kindern und Jugendlichen. Angesichts der Größe und Dringlichkeit der Aufgabe und Komplexität der Problemlage liegt es nahe, die genannten Fragen auch interreligiös anzugehen.

Viele dieser Forschungsprozesse für eine Nachhaltigkeitstransformation werden vermutlich von ökologischen Deformationen überholt, so dass es auch Aufgabe religiöser Bildung und deren Erforschung sein wird, diese Umbrüche zu flankieren und zum Abschied von lieb gewonnenen Lebensformen zu befähigen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Bederna, Katrin, Art. Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2020

Literaturverzeichnis

- **Bederna, Katrin, Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern 2019.**
- Beer, Wolfgang/de Haan, Gerhard (Hg.), Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim 1984.
- Birkel, Simone, Zukunft wagen – ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung, Münster 2002.
- Bolscho, Dietmar/Eulefeld, Günter/Seybold, Hansjörg, Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule, München 1980.
- Brock, Antje, Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule, in: Brock, Antje (Hg. u.a.), Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Opladen/Berlin/Toronto 2018, 67-115.
- Büchner, Christine, Außer Konkurrenz. Zur Rede vom Wirken Gottes als Sich-Geben, in: Göcke, Benedikt P./Schneider, Ruben (Hg.), Gottes Handeln in der Welt. Probleme und Möglichkeiten aus Sicht der Theologie und analytischen Religionsphilosophie, Regensburg 2017, 177-203.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB), Umweltbewusstsein in Deutschland 2016. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, Berlin 2017.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – Eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen, Berlin 2018. Online unter: https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf, abgerufen am 17.05.2019.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Reaktorsicherheit (Hg.), Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Bonn 1992. Online unter: <https://www.bmu.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf>, abgerufen am 17.06.2019.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen, Bonn 1998.
- De Haan, Gerhard, Paradigmenwechsel. Von der schulischen Umwelterziehung zu Bildung für Nachhaltigkeit, in: Politische Ökologie (1997) 51, 22-26.
- **De Haan, Gerhard/Kamp, Georg/Müller-Christ, Georg/Lerch, Achim/Martignon, Laura/Nutzinger, Hans G./Wütscher, Friederike, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin/Heidelberg 2008.**

- Eckholt, Margit/Pemsel-Maier, Sabine (Hg.), *Unterwegs nach Eden. Zugänge zur Schöpfungsspiritualität*, Ostfildern 2009.
- Englert, Rudolf, *Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel. Überlegungen zu einem Gesamtprogramm ethischer Bildung*, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.), *Ethisches Lernen*, Neukirchen-Vluyn 2015, 108-118.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule*, Bonn 1974.
- Grümme, Bernhard, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009.
- Hardmeier, Christof/Ott, Konrad, *Naturethik und biblische Schöpfungserzählung. Ein diskurstheoretischer und narrativ-hermeneutischer Brückenschlag*, Stuttgart 2015.
- Hasse, Jürgen, "Globales Lernen". Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik, in: Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (Hg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*, Münster u.a. 2010, 45-62.
- Institut für Protest- und Bewegungsforschung (Hg.), *Fridays for Future. Eine neue Protestgeneration? Ergebnisse einer Befragung von Demonstrierenden am 15. März 2019 in Berlin und Bremen*, 2019. Online unter: https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/03/Befragung_Fridays-for-Future_online.pdf, abgerufen am 17.05.2019.
- Jickling, Bob, *Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development*, in: *The Journal of Environmental Education* 23 (1992) 4, 5-8.
- Kaiser, Florian/Roczen, Nina/Bogner, Franz X., *Competence Formation in Environmental Education. Advancing Ecology-Specific Rather Than General Abilities*, in: *Umweltpsychologie* (2008) 2, 56-70.
- **Kehren, Yvonne, *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Baltmannsweiler 2016.**
- Könemann, Judith, *Plädoyer für eine politische Religionspädagogik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2018) 78, 15-23.
- **Künzli, Christine/Bertschy, Franziska, *Didaktisches Konzept: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. 3. überarbeitete Fassung*, Bern 2008. Online unter: http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE_Didaktisches_Konzept_Feb08.pdf, abgerufen am 17.05.2019.**
- Kultusministerkonferenz (Hg.), *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017, Leinfelden-Echterdingen/Stuttgart/Köln 2017. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf*, abgerufen am 17.05.2019.
- Kultusministerkonferenz (Hg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*, Bonn 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. 2016. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf, abgerufen am 17.06.2019.
- Künzli David, Christine/Bertschy, Franziska/de Haan, Gerhard/Plesse, Michael, *Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarstufe*, Berlin 3. Aufl. 2008. Online unter:

http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leifaden.pdf, abgerufen am 17.05.2019.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungspläne 2016. Online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de>, abgerufen am 19.08.2019.
- Lüschen, Iris, Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung des globalen Umweltproblems, Baltmannsweiler 2015.
- Meueler, Erhard, Nachhaltige Entwicklung oder Segeln ohne Wind, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28 (2005) 3, 9-14.
- Michelsen, Gerd/Grunenberg, Heiko/Mader, Clemens/Barth, Matthias, Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation. Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015, Bad Homburg 2015.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungspläne 2016, Leinfelden-Echterdingen/Stuttgart/Köln 2016. Online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG>, abgerufen am 19.06.2019.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung/Bundesministerium für Bildung und Forschung, Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, Berlin 2017. Online unter: <https://www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan>, abgerufen am 17.06.2019.
- Niebert, Kai, Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung, Hannover/Oldenburg 2010.
- Ökumenische Initiative Eine Welt e.V./BUND (Hg.), Die Erd-Charta, Berlin 2001.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.), Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, o.O. 2005. Online unter: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, abgerufen am 17.06.2019.
- Overwien, Bernd, Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“. Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, Opladen/Berlin/Toronto 2013, 13-34.
- Papst Franziskus, Laudato si', Enzyklika von Papst Franziskus über die Sorge für das gemeinsame Haus, Bonn 2015.
- Raworth, Kate, What on Earth is Doughnut? o.O. 2017. Online unter: <https://www.kateraworth.com/doughnut/>, abgerufen am 13.08.2019.
- Rieckmann, Marco, Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen. Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld, in: Matthias Barth/Rieckmann, Marco (Hg.), Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends, Opladen/Berlin/Toronto 2016, 89-109.
- Schellnhuber, Hans-Joachim, Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff, München 2. Aufl. 2015.
- Schneider, Wolfgang, Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK, Weinheim 2008.
- Schuler, Stephan, Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive, Bochum 2011.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta, Jugend – Engagement – Schule: Ein Mehrgewinnerspiel?, in: Fricke, Michael/Kuld, Lothar/Sliwka, Anne (Hg.), Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning, Münster/New York 2018, 139-157.
- Stockholm Resilience Centre, Johan Rockström and Pavan Sukhdev: How food connects

all SDGs, Stockholm 2016. Online unter: <https://stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html>, abgerufen am 15.11.2019.

- Stockholm Resilience Centre, Planetary boundaries data, Stockholm 2015. Online unter: <http://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries/planetary-boundaries-data.html>, abgerufen am 13.08.2019.
- UNESCO SECTION FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT, Framework for the UN DESD International Implementation Scheme, Paris 2006. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>, abgerufen am 17.05.2019.
- United Nations, Transforming our world. the 2030 Agenda for sustainable Development. A/Res/70/1 2015. Online unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>, abgerufen am 17.06.2019.
- **Vare, Paul/Scott, William, Learning for Change. Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development, in: Journal of Education for sustainable Development 1 (2007) 2, 191-198.**
- Vogt, Markus, "Es gibt nichts Gutes, außer man tut es". Zur Bedeutung von Ethik in der Umweltkommunikation, in: Pyhel, Thomas/Bittner, Alexander/Klauer, Anna-Katharina (Hg.), Umweltethik für Kinder. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung, München 2017, 45-58.
- Vogt, Markus, Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München 3. Aufl. 2013.
- Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen, Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, Berlin 2. Aufl. 2011.
- **Wohnig, Alexander, Zur Notwendigkeit das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren. Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen, in: Fricke, Michael/Kuld, Lothar/Sliwka, Anne (Hg.), Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning, Münster/New York 2018, 219-237.**

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de