

# Mehr Nachhaltigkeitsbildung im Religionsunterricht: klassische Themen neu kontextualisieren

Alexander Schimmel und Veit Straßner

## 1 Grundanliegen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Die Aufforderung, einen nachhaltigen Lebensstil zu pflegen, ist der Menschheit im Rahmen des Herrschafts- und Hegeauftrags über die Erde (Gen 1,26ff) ins Stammbuch geschrieben. Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung bezeichnet »eine zugleich ökologisch tragfähige, sozial gerechte und wirtschaftlich effiziente Entwicklung« (Voigt, 2022, S. 219). Das Konzept der Nachhaltigkeit/nachhaltigen Entwicklung sucht nach »Antworten auf die doppelte Krise von Umweltzerstörung und globaler Armut« (ebd.). Neben der ökologischen und sozialen spielt bei der Nachhaltigkeit die zeitliche Dimension im Sinne intergenerationaler Gerechtigkeit eine zentrale Rolle. Bei allen gegenwärtigen Formen des Lebens und Wirtschaftens gilt es, die planetaren Grenzen und die Folgen unseres Handelns für künftige Generationen zu beachten. Vor über einem halben Jahrhundert wies der *Club of Rome* mit seinem Bericht *Die Grenzen des Wachstums* (1972) darauf hin, dass unsere Wirtschafts- und Lebensweise, die auf ein ständiges quantitatives »Mehr« ausgerichtet ist, die Zukunft der Menschheit gefährdet. Man kann die Nachhaltigkeit somit im Sinne Klafkis als *das* epochale Menschheitsproblem der Gegenwart bezeichnen.

Die Vereinten Nationen formulierten 2015 als Reaktion auf diese Herausforderung 17 Nachhaltigkeitsziele (*Sustainable Development Goals*, SDG), die wiederum in 169 überprüfbaren Unterzielen konkretisiert wurden. Der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wird hierbei als *key instrument* eine zentrale Rolle zum Erreichen der SDGs zugeschrieben (UNESCO, 2017, S. 7).

Der Hintergrund ist evident: Bildungssysteme tragen oft dazu bei, politische und ökonomische Verhältnisse zu stabilisieren, indem sie kulturelle, sozio-ökonomische und politische Strukturen reproduziert – auch ungerechte und solche, die dem Anliegen der Nachhaltigkeit zuwiderlaufen. BNE hingegen versteht sich als *transformative Bildung* und betont den Anspruch, gängige Leitbilder und vorgebliche Alternativlosigkeiten in Frage zu stellen und somit den Weg zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse zu öffnen (Inkermann & Eis, 2022, S. 29–33). Das Konzept der BNE stammt ursprünglich aus

den (Fachdidaktiken der) Geo-, Natur- und Sozialwissenschaften und thematisierte zunächst die ökologischen Folgen unserer Lebens- und Wirtschaftsweise. In der Folge der Integration sozialer und ökonomischer Aspekte sowie der sich anschließenden Ausdifferenzierung des Nachhaltigkeitskonzeptes entwickelte sich die BNE zu einem transversalen Thema. Eine besondere Rezeption erfuhr die BNE im Kontext der politischen Bildung (Prozesshaftigkeit politischer Steuerung, politische Machtmechanismen, Partizipationsmöglichkeiten etc.) und der ethischen Bildung. Hier werden neben individuelle Fragen der Verantwortung des Einzelnen für seine Lebens- und Konsumentscheidungen auch strukturelle Aspekte thematisiert wie etwa Fragen der globalen Gerechtigkeit. Zentral ist auch die intergenerationelle Dimension von Gerechtigkeit. Mittlerweile wird BNE als umfassende Querschnittsaufgabe der schulischen und außerschulischen Bildung verstanden.

## 2 rBNE-Themen und der spezifische Beitrag religiöser Bildung

Religiöse Bildung und BNE verfolgen zum Teil gemeinsame Ziele – allen voran die Befähigung der Lernenden, individuell und gesellschaftlich Verantwortung zu übernehmen und sich für eine bessere Welt und ein »Leben in Fülle« (Joh 10,10) einzusetzen. Auch die christliche Überzeugung, dass die Welt im positiven Sinne zu gestalten ist, deckt sich mit dem transformativen Grundanliegen der BNE. Christlich-normative Konzepte wie Nächstenliebe, Bewahrung der Schöpfung, Gerechtigkeit, Option für die Armen, Solidarität etc. konvergieren mit den Zielen der BNE.

BNE-Themen sind jedoch meist keine *genuin* religiösen Themen oder solche, die Theologie und Religion exklusiv für sich reklamieren könnten. Vielmehr muss die Behandlung solch komplexer Problemlagen multiperspektivisch erfolgen: Vielfältige natur- und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse sind erforderlich, um globale Herausforderungen zu analysieren und mögliche Lösungsstrategien zu identifizieren und zu bewerten. Aufgabe der Fächergruppe Religion/Ethik ist es nach dem im Auftrag der Kulturministerkonferenz erstellten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, die normativen Implikationen von Nachhaltigkeit zu reflektieren (Hock & Klaes, 2016, S. 272). Hier gilt es, Geltungsansprüche des Nachhaltigkeitsgedankens zu prüfen und das Verhältnis der Zieldimensionen (soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Effizienz, demokratische Politikgestaltung und ökologische Verträglichkeit) sowie deren mögliche Konflikte zu reflektieren.

Die Fächergruppe Ethik/Religion bietet gute Voraussetzungen, normative Aspekte der Nachhaltigkeit auf individueller, gesellschaftlicher und struktureller Ebene zu reflektieren. Es gilt, Formen der Nicht-Nachhaltigkeit vor dem Hintergrund von Gerechtigkeits-, Menschenrechts- und Verantwortungsfragen zu bewerten. In system- und machtkritischer Perspektive lohnt es zu fragen, welche Gruppen Nutzen aus der Etablierung von Strukturen nicht-nachhaltigen Wirtschaftens ziehen. Christlich-konfessioneller Religionsunterricht bringt hier eine religiöse Perspektive ein, wie sie in biblischen Erzählungen oder auch gegenwärtigen Positionierungen aus Theologie und Kirche (etwa in der Enzyklika *Laudato si'* von Papst Franziskus (2015) oder des EKD-Impulspapiers *Geliehen ist der Stern* (2018), zum Ausdruck kommen.

Die Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen im Religionsunterricht soll jedoch nicht ein »Mehr Desselben« sein. Vielmehr liegt das Religionsspezifische in der Akzentuierung kulturkritischer wie auch individualethischer Fragen, etwa der Frage nach den geistig-kulturellen und auch anthropologischen Ursachen der ökologischen Krise: Welche Ideologie steckt ursächlich hinter der weitgehend rücksichtslosen Übernutzung begrenzter Ressourcen, welches Mensch-Natur-Verhältnis und welche Grenzen eines naturalistischen Weltbilds werden darin deutlich? Der Religionsunterricht kann helfen, die ökologische Krise als *kulturelle* Krise aufzudecken, gewohnte »Normalitäten« zu hinterfragen und kontrastierende Impulse (Postwachstum, Suffizienz, *Buen Vivir* etc.) ins Spiel zu bringen.

Schließlich wirft der Blick auf die planetaren Grenzen und die Dynamik ihrer Überschreitung weltanschaulich-religiöse Fragen auf, wie die nach dem Sinn und dem (Eigen-)Wert von Natur, von unserer Existenz und unserem Tun oder nach der Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft für alle. Der Religionsunterricht soll diese aufgreifen und Antwortversuche anbieten; er bringt den christlichen Glauben als Perspektive ein, als Deutung von Welt und Mensch, die zugleich zu ethischem Handeln aufruft (Verantwortung für die geschenkte Schöpfung, Mitgeschöpflichkeit, Option für die Armen, die in der Gottesebenbildlichkeit gründende Menschenwürde, Ehrfurcht vor dem Leben etc.). Nachhaltigkeit ist hier jedoch nicht nur ein Feld für theologische Antworten, sondern vielmehr auch von theologischen Fragen (Bederna & Gärtner, 2020).

Von der Eine-Welt- und Schöpfungsdidaktik, wie sie seit den 1970er Jahren Einzug in die Schulbücher hielt, unterscheidet sich rBNE deutlich: So spielten etwa in der Eine-Welt-Didaktik, die oftmals auch in direktem Zusammenhang zur Bildungsarbeit der kirchlichen Hilfswerke stand, systemische Fragen keine herausragende Rolle. Die Antwort auf die Armutsproblematik war eher die (christliche) Barmherzigkeit und das Wirken der Kirchen als das Hinterfragen komplexer Verflechtungen und der strukturellen Ursachen globaler ungerecht verteilter Güter. Weniger Aufmerksamkeit fanden auch die intergenerationelle Gerechtigkeitsdimension und Fragen des Umweltschutzes. (R)BNE heutiger Tage verweist im Anschluss an die Agenda 2030 auf die tiefgreifenden systemischen Entwicklungsaufgaben auch des Globalen Nordens auf mehr Nachhaltigkeit als komplexe – soziale, ökologische wie auch ökonomische Dimensionen verbindende – Zielgröße hin. Erste didaktische Modelle einer religionsunterrichtlichen rBNE (insb. Bederna, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b und Gärtner, 2020) entfalten zentrale fachdidaktische Prinzipien.

In seiner starken Subjektorientierung nimmt der Religionsunterricht gerade auch den Bereich persönlicher Verantwortung in den Blick und schaut nach eigenem Tun und Lassen, dem Erleben der eigenen Begrenztheit und auch nach schuldhaftem Versagen. Die jüngere BNE-Forschung (Brundiers, Barth, Cebrian, Cohen, Diaz et al., 2021) zeigt auf, dass der konstruktive Umgang mit negativen Gefühlen (z.B. Ohnmacht, Wut, Frustration, Ängste) eine ernst zu nehmende Herausforderung für die BNE darstellt. Gerade der Religionsunterricht kann Raum für die Thematisierung solcher Erfahrungen bieten (Krahn, 2022). In behutsamer Abstimmung mit der Gruppe lassen sich das eigene Bemühen und solche Erfahrungen in den Kontext der göttlichen Heilzusage stellen. In performativ-spirituellen Momenten können Glaubenszeugnisse (etwa Psalmen) zu Wort gebracht und Raum für das ritualisierte Teilen von Ängsten und Hoffnungen geboten

werden. Die religiöse Hoffnungsperspektive ist theologisch von einem auch mitunter anzutreffenden gottvertrauendem Fatalismus abzugrenzen; in diesem Zusammenhang sind auch nachhaltigkeitskritische Haltungen und Reaktionen anzusprechen, um diese so für die Lernenden reflektier- und bearbeitbar zu machen (z. B. Klimawandelleugnung, Krahn & Schimmel, 2021).

Zu einer ideologiekritischen Thematisierung der Ursachen nicht-nachhaltigen Verhaltens gehört in selbstkritischer Hinsicht auch, die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der jüdisch-christlichen Schöpfungstheologie zu rekonstruieren, die die unheilvolle Gegenüberstellung von Mensch und Natur begünstigte. Religion ist in Bezug auf nachhaltiger Entwicklung daher in ihrer Ambivalenz als »Entwicklungshemmnis wie auch als Entwicklungsmotor« (Hock & Klaes, 2016, S. 277) in den Blick zu nehmen.

### 3 Möglichkeiten der Integration von rBNE-Themen in bestehende Religionscurricula und Unterrichtsreihen

Wie deutlich wurde, sind viele Anliegen der rBNE anschlussfähig an »klassische« bzw. etablierte Themenfelder des Religionsunterrichts, denn sie haben einen engen inhärenten Bezug zu klassisch-theologischen Traktate bzw. Unterrichtsthemen. Sie können deshalb durch entsprechende Akzentuierung oder eine geeignete Auswahl konkreter Beispiele weitgehend in bereits bestehenden didaktischen Zusammenhängen inkludiert werden.

Dies soll im Folgenden anhand einer exemplarischen Analyse der rheinland-pfälzischen Religionslehrpläne (Gym Sek I + II, ev. und kath.) verdeutlicht werden. Zu diesem Zweck wurden die einzelnen Lernfelder und Lehrplanthemen auf ihre Berührungspunkte zur BNE hin überprüft und anschließend in fünf Kategorien zusammengefasst, die eng miteinander zusammenhängen und deren Grenzen fließend sind.

(1) Es erscheint zunächst naheliegend, Nachhaltigkeitsthemen im Kontext *ethischer Themenzusammenhänge* aufzugreifen. So können diese etwa in der Sek I im Kontext von »Entscheidungen treffen: Gut und Böse« (kath., Jg. 6) oder »Nach Gerechtigkeit streben: Gleiche Lebensbedingungen für alle« (kath., Jg. 9) in der Form thematisiert werden, dass die grundlegenden Fragen anhand von BNE-relevanten Beispielen (etwa Konsumentscheidungen) veranschaulicht werden. Ebenso bietet es sich an – v. a. in höheren Klassen –, konkrete Fragen der Klima- oder Generationengerechtigkeit oder der ungleichen globalen Verteilung von Lebenschancen aufzugreifen. In der Sek II wiederum können umweltethische Themen auch zur exemplarischen Verdeutlichung ethischer Argumentationsformen (insb. in den Halbjahresthemen »Ethik« in 12/2, ev. und kath.) herangezogen werden. Ebenso kann im Rahmen der Auseinandersetzung mit sozialetischen Fragestellungen die Rolle der Nachhaltigkeit als Sozialprinzip thematisiert werden.

(2) *Globale Themen* werden in einigen Curricula explizit aufgegriffen, etwa im Lehrplanthema »Gerechtigkeit für die Kinder in der Welt« (ev., Jg. 5/6), können aber auch behandelt werden, wenn man etwa über die Arbeit kirchlicher Werke und Akteure in anderen Weltregionen spricht. Zu nennen wäre hier etwa der Einsatz der kirchlichen Hilfswerke für globale Gerechtigkeit und für nachhaltige Formen des Lebens und Wirtschaftens.

Vielfältige Anknüpfungspunkte bieten auch (3) genuin *theologische Themen*. Am nahelegendsten ist sicherlich das Thema Schöpfung und Schöpfungsverantwortung, das sowohl in der Sek I, als auch in der Sek II mit unterschiedlichen Schwerpunkten behandelt wird. Der Lehrplan für Evangelische Religion sieht im Jg. 9/10 explizit ein umweltethisches Thema vor: »Verantwortung für die Schöpfung – Das Machbare machen!«<sup>8</sup>. Aber auch das v.a. in der Sek I bedeutsame Themenfeld »Prophetie« bietet Ansatzpunkte, gerade dann, wenn das Grundanliegen prophetischer Rede und prophetischen Handelns anhand gegenwärtiger Beispiele verdeutlicht werden soll (Greta Thunberg oder *Fridays for Future* als prophetische Akteure etc.). Auch das Themenfeld »Christologie« bietet Anknüpfungspunkte – etwa im Kontext von Nachfolge, Option für die Armen oder der Frage nachhaltiger Lebensstile). Im Zusammenhang mit ekklesiologischen Fragen kann der Einsatz der Kirchen für Nachhaltigkeit und Bewahrung der Schöpfung thematisiert werden, etwa anhand einschlägiger Dokumente wie *Laudato si'* oder die *Erklärung zum Klimanotstand* (2019) des Ökumenischen Rates der Kirchen. Auch die Behandlung eschatologischer Themen bietet Brücken zur Nachhaltigkeit – etwa im Kontext des Reiches Gottes und des utopischen Denkens (»Another world is possible«) oder der Apokalypse.

(4) *Anthropologische Themen* sind eng mit ethischen Aspekten verknüpft. Durch die Auswahl geeigneter Beispiele lassen sich etwa auch Themen wie »Mensch sein – In Verantwortung leben« (ev., Jg. 7/8), »Der Mensch als Ebenbild Gottes – Gerechtigkeit und Menschenwürde« (ev., Jg. 9/10) »Wer bin ich?« Nachdenken über den Menschen« (ev., Jg. 11) oder »Der Mensch als Geschöpf und ›Schöpfer« (kath., Jg. 11) mit Nachhaltigkeitsfragen verknüpfen. Auch die Lehre von der Erb-/Ursünde als strukturelle Sünde kann vor dem Hintergrund der drohenden Selbstauslöschung der Menschheit neu beleuchtet werden. Anzumerken ist hier, dass die in Schulbüchern häufig vorgenommene Verortung des Nachhaltigkeitsthemas im Kontext der Schöpfung und der Unterscheidung von Sprachformen bzw. Weltzugängen fachdidaktisch problematisch ist (Bederna, 2020b, S. 162–164): Die Behandlung der biblischen Schöpfungserzählungen erfordert stets zunächst die Unterscheidung von *logos* und *mythos* bzw. von naturwissenschaftlichem und symbolischem Denken sowie Herausarbeitung von deren gleichberechtigt-komplementärem Verhältnis. Diese prämissenreiche – und häufig im Widerspruch zu den Verstehensgewohnheit der Lernenden stehende – Deutung von Schöpfungsmythen ist nicht nur aufwendig, sondern liefert in Bezug auf Nachhaltigkeit kaum einen Mehrwert, da sich die Forderung nach einem nachhaltig-verantwortungsvollen Umgang mit der Erde auch innerweltlich begründen lässt. Sachlich wie didaktisch überzeugender lässt sich aus den evidenten Problemen der Überschreitung planetarer Grenzen die Frage nach der darunter liegenden Kultur und Anthropologie problematisieren und zu einem theologischen Entwurf des Menschen und seiner Aufgabe im Gesamt der Schöpfung aufzeigen.

Schließlich bieten sich (5) *historische Themen* an, um gelungene Beispiele nachhaltigen Lebens (etwa die Rolle der Klöster, die Naturspiritualität des Franz von Assisi, die Armutsbewegung) oder den besonderen Einsatz für (globale) Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung (Martin Luther King, Oscar Romero, Bischof Erwin Kräutler etc.) aufzugreifen.

#### 4 Fazit: rBNE im Religionsunterricht stärken und curricular verankern

Die sich abzeichnende Klimakatastrophe ist *das* epochale Menschheitsproblem der Gegenwart und der absehbaren Zukunft, dessen Bewältigung die Anstrengung aller erfordert. Auch unter den Lernenden besteht ein wachsendes Bewusstsein für die Dringlichkeit, so dass bei der Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen die Relevanzfrage von Schülerseite seltener gestellt wird als bei anderen Themen. Es wurde deutlich, dass der Religionsunterricht seinen spezifischen Beitrag hierzu leisten kann und gemäß seines bildungspolitischen und christlichen Auftrags auch leisten muss. Die theologische und religiöse Perspektive zeigt neue Facetten des Themas auf und liefert wertvolle Impulse zum Verständnis und zur Bewältigung des Problems.

Die bestehenden Lehrpläne bieten dazu bereits gute Möglichkeiten. Wie gezeigt wurde, lassen sich Nachhaltigkeitsthemen und Anliegen der BNE gut an »klassische« Themen des Religionsunterrichts andocken. Oftmals muss eine Neufokussierung oder Exemplifizierung der elementaren Erfahrungen, Zugänge und Wahrheiten vorgenommen werden, wie es im Sinne einer Schüler-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung des Religionsunterrichts ohnehin notwendig ist. Hiervon profitiert auch der Religionsunterricht selbst, da er seine Relevanz und seinen Lebensweltbezug neu aufzeigen kann und muss. Es bietet sich die Chance, die christliche Botschaft neu zu übersetzen und in die Gegenwarts- und Zukunftsdiskurse einfließen zu lassen. So können Relevanz und Mehrwert der christlichen Perspektive deutlich gemacht werden, indem etwa konkrete politische Folgerungen aus einer theologisch-religiös argumentierenden Umweltethik abgeleitet werden. So kann die Konvergenz gesellschaftlicher Forderungen und religiöser Gebote verdeutlicht werden (Schimmel, 2022).

Bei der Erstellung künftiger Lehrpläne ist darauf zu achten, mögliche Aspekte religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung innerhalb »klassischer« Themenzusammenhänge zu identifizieren und hervorzuheben. Es gibt den erklärten bildungspolitischen Willen, BNE zu stärken und curricular zu verankern (bspw. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, 2021) indem die SDGs als strukturgebendes Merkmal vorgegeben werden, denen – mehr oder minder passend – Fachthemen zugeordnet werden. Bei aller lobenswerten Intention und dem nicht von der Hand zu weisenden Vorteil fächerübergreifender Vorgaben ist dieses Vorgehen in fachdidaktischer Hinsicht doch kritisch zu sehen: Weder sind alle Nachhaltigkeitsziele für alle Fächer gleichermaßen relevant, noch lassen sich alle BNE-relevanten Themen einem der 17 Ziele zuordnen. Gerade im Religionsunterricht gibt es zudem einen eigenen konfessionell-normativen Referenzrahmen, der mit der Agenda 2030 zwar große Gemeinsamkeiten hat, jedoch nicht völlig in Deckung zu bringen ist, wie etwa der Vergleich mit *Laudato si* (Sachs, 2018) zeigt. Es ist deshalb allen Fachdidaktiken anzuraten, eigene BNE-Curricula in der eigenen fachinhärenten Logik zu entwickeln, um nicht, wie bereits in einzelnen Fächern und Bundesländern geschehen, von der bildungspolitischen Vorgabe überrascht zu werden. Eine allzu einheitliche Fokussierung auf die SDG birgt zudem die Gefahr einer übermäßigen Begegnung in allen Fächern, was eine Interessensermüdung auf Seiten der Lernenden befördern könnte, womit dem wichtigen Anliegen von BNE kein Gefallen getan wäre.

Wenn man die bereits etablierten Themen um BNE-Fragestellungen anreichern bzw. neu akzentuieren möchte oder gar neue Themenfelder aufgenommen werden sollen, so

ist dafür zwangsläufig mehr Unterrichtszeit erforderlich. Da die Stundentafeln jedoch feststehen, müssen Neupriorisierungen vorgenommen werden. Auch die Streichung etablierter Themen scheint hier unvermeidbar. Kriterien zur Identifikation unbedingt fortzuführender Inhalte könnten sein: Zentralität im theologischen Gefüge (i.S. einer Hierarchie der Wahrheiten), Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz und Schülerorientierung. Bei möglichen Streichungen sollte zunächst auf mögliche Überschneidungen mit anderen Unterrichtsfächern geachtet werden. Legt man diese Kriterien zugrunde, so erscheinen Themen am ehesten verzichtbar, die den historischen (Umwelt Jesu, Reformation, Kirche und Nationalsozialismus) sowie aus den religionsunspezifisch-lebenskundlichen Themenfeldern (Süchte, Lebensformen etc.) zuzuordnen sind; die »klassischen« Bereiche (Gotteslehre, Christologie, Gerechtigkeit, Anthropologie, Prophetie) lassen sich – wie gezeigt wurde – gut mit BNE-Themen verbinden.

Über die Curricula hinaus ist für die Schulpraxis die Behandlung von BNE-Themen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien zentral, da sie maßgeblich dafür sind, was im Religionsunterricht *tatsächlich* behandelt wird. Eine Analyse solcher Materialien auf ihre BNE-Gehalte hin ist gewiss ein Forschungsdesiderat. Ein erster explorativer Blick zeigt, dass es hier noch ungenutzte Potentiale gibt.

## Literatur

- Bederna, K. (2020a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In WiReLex. URL: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung\\_fr\\_nachhaltige\\_Entwicklung.200572](https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_fr_nachhaltige_Entwicklung.200572).
- Bederna, K. (2020b). *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Bederna, K. (2021a). Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. In U. Kroppáč & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 325–331). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bederna, K. (2021b). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell. *RpB*, 44(2), S. 61–71.
- Bederna, K. & Gärtner, C. (2020). Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Wenn die Theologie die Zeichen der Zeit beachten will, muss sie jetzt ihre Grundbegriffe neu denken. *HK*, 74(3), S. 27–29.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), S. 13–29.
- EKD (2018). *Geliehen ist der Stern, auf dem wir leben*. Die Agenda 2030 als Herausforderung für die Kirchen (EKD-Texte 130).
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Hock, K. & Klaes, N. (2016). Fächergruppe Religion – Ethik. In *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 272–284) (2. Aufl.). Bonn: KMK u.a.

- Inkermann, N. & Eis, A. (2022). Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. *APuZ*, 48, S. 29–34.
- Krahn, A. (2022). Angst vor der Klimakrise und der Umgang mit dieser. Die (neueste) Einstellung von Kindern und Jugendlichen zum Klimawandel. *RU heute*, 50(1), S. 34–39.
- Krahn, A. & Schimmel, A. (2021). »Klima nervt!« Zum didaktischen Umgang mit Widerständen bei der Thematisierung ökologischer Themen im RU. *RpB*, 44(2), S. 85–96.
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hg.) (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung curricular verankern. Orientierung für Lehrplankommissionen, Fachkonferenzen und Lehrerbildung*, Speyer. URL: <https://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/bne-in-schule.html> [Zugriff: 02.08.2023].
- Sachs, W. (2018). Papst vs. UNO. Sustainable Development Goals und Laudato si: Abgang auf das Entwicklungszeitalter? *Peripherie*, 38 (150/151), S. 245–260.
- Schimmel, A. (2022). Religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Aufgabe und Chance für Religionsunterricht und Kirche. *RU heute*, 50(1), S. 24–29.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Voigt, M. (2022). Nachhaltigkeit. In M. Heimbach-Steins u.a. (Hg.), *Christliche Sozialethik. Grundlagen – Kontexte – Themen. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 219–231). Regensburg: Pustet.