



UNIVERSITÄT HILDESHEIM  
FACHBEREICH I  
INSTITUT FÜR KATHOLISCHE THEOLOGIE

# NICHT NUR URTEILEN, SONDERN AUCH HANDELN.

---

## RELIGIÖSE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG AM BEISPIEL EINES SCHULKONZEPTES

---

*ABSCHLUSSARBEIT  
ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES MASTER OF EDUCATION (M.ED.)*

*NAME:*  
PATRICIA BRONDER

*MATRIKELNUMMER:*  
252909

*STUDIENGANG:*  
LEHRAMT AN GRUNDSCHULEN (M.ED.), 4. FACHSEMESTER

*ANSCHRIFT:*  
WELFENSTRASSE 5, 30161 HANNOVER

*E-MAIL:*  
BRONDER@UNI-HILDESHEIM.DE

*ERSTGUTACHTER:*  
HERR STR CHRISTIAN ESPELAGE

*ZWEITGUTACHTER:*  
HERR DR. MICHAEL SCHOBER

*ABGABE:*  
**HILDESHEIM, 02. MÄRZ 2020**

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>I</b>
<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2. RELIGIÖSE BILDUNG ALS DIMENSION DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE) .....</b>	<b>3</b>
2.1 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE).....	3
2.1.1 Die Ausgangssituation .....	3
2.1.1.1 <i>Das Prinzip Nachhaltigkeit</i> .....	3
2.1.1.2 <i>Nachhaltige Entwicklung</i> .....	6
2.1.1.3 <i>Die zeitgenössische ökologische Lage</i> .....	9
2.1.1.4 <i>Die gesellschaftliche Relevanz</i> .....	10
2.1.2 Die pädagogische Disziplin: „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ .....	12
2.1.2.1 <i>Grundlagen von BNE und ihr Bildungsbegriff</i> .....	12
2.1.2.2 <i>Gestaltungskompetenz &amp; Transformation</i> .....	13
2.1.2.3 <i>Die Umsetzung im System Schule</i> .....	15
2.1.2.4 <i>„Umweltschule in Europa“</i> .....	17
2.2 EINE RELIGIÖSE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG.....	18
2.2.1 Theologische Ansätze .....	19
2.2.1.1 <i>Umweltschutz ist Schöpfungsglaube</i> .....	19
2.2.1.2 <i>Das anthropologische Freiheitsverständnis</i> .....	21
2.2.1.3 <i>Suffizienz im Land der Fleischtöpfe</i> .....	22
2.2.2 <i>Laudato Si‘: Die Sorge um das gemeinsame Haus</i> .....	24
2.2.3 Die Kirche als Instanz für den Umweltschutz .....	25
2.2.4 BNE in der Religionspädagogik .....	27
<b>3. RELIGIÖSE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG AM BEISPIEL DER ST.-MARTINUS-SCHULE HIMMELSTHÜR .....</b>	<b>29</b>
3.1 DAS SCHULPROGRAMM:	
„MIT ST. MARTIN AUF DEM WEG – EIN BISSCHEN SO WIE MARTIN..“	29
3.1.1 Das Selbstverständnis als katholische Schule.....	30
3.1.2 Der gemeinsame Weg & seine Meilensteine .....	31
3.1.3 Schwerpunkte des Schullebens .....	31
3.1.4 Welche Stellung hat BNE im Schulprogramm? .....	33
3.2 DIE „UMWELT-KONZEPTE“ DER SCHULE.....	34
3.2.1 Die St. Martinus Schule als <i>Umweltschule in Europa</i> .....	35
3.2.2 Die St. Martinus Schule als Mitglied der <i>Allianz für die Schöpfung</i> .....	37
3.2.3 Umweltaktivitäten der St. Martinus Schule .....	38

3.2.3.1	<i>Das Klimafasten</i> .....	38
3.2.3.2	<i>Klimafreundliches Einkaufen für die Naturkostbar</i> .....	39
3.2.3.3	<i>Der Weltgebetstag für die Schöpfung</i> .....	40
3.2.3.4	<i>Der Schulgarten</i> .....	41
3.2.3.5	<i>Einmalige Projekte im Themenfeld Klimaschutz</i> .....	42
3.2.4	Die religiöse Dimension der Umweltaktivitäten – eine kritische Stellungnahme.....	44
<b>4.</b>	<b>DEN HIATUS ZWISCHEN URTEILEN UND HANDELN ÜBERWINDEN – CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN</b> .....	<b>47</b>
4.1	WAS IST DER HIATUS ZWISCHEN URTEILEN UND HANDELN?.....	47
4.2	GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR EINE GANZHEITLICHE WERTEBILDUNG ..	49
4.2.1	Lebensweltliche Verortung und Situierung .....	49
4.2.2	Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung .....	49
4.2.3	Selbstverständnis und Identität .....	50
4.2.4	Ganzheitlichkeit .....	51
4.3	ÜBERPRÜFUNG DES SCHULKONZEPTES ANHAND DER GELINGENSBEDINGUNGEN .....	51
4.3.1	Das Klimafasten.....	52
4.3.2	Klimafreundliches Einkaufen auf dem regionalen Bauernmarkt.	53
4.3.3	Der Weltgebetstag für die Schöpfung.....	54
4.3.4	Der Schulgarten.....	56
4.3.5	Einmalige Projektstage für den Klimaschutz .....	57
4.4	BÜNDELUNG: CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN .....	59
<b>5.</b>	<b>FAZIT/ AUSBLICK</b> .....	<b>63</b>
<b>I.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>III</b>
<b>II.</b>	<b>ANHANG</b> .....	<b>VIII</b>
<b>III.</b>	<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG</b> .....	<b>LX</b>

Abbildungsverzeichnis

---

<b>Abbildung 1:</b> 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung: <a href="https://17ziele.de/downloads.html">https://17ziele.de/downloads.html</a> .....	8
<b>Abbildung 2:</b> Die planetaren Belastbarkeitsgrenzen: <a href="https://www.bmu.de/WS4559">https://www.bmu.de/WS4559</a> (Zugriff: 29.12.2019) .....	9
<b>Abbildung 3:</b> Freiheit vs. Nachhaltigkeit: Bederna, Katrin 2019, S. 190 .....	22
<b>Abbildung 4:</b> Bündelung - Nachhaltige Wertebildung an der StMSH.....	59

## 1. EINLEITUNG

---

„Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung will Kinder und Jugendliche nicht zu Anwälten für die Schöpfung, die Armen und die Zukunft machen. Sie will, dass sie sich selbst zu Anwälten für die Schöpfung, die Armen und die Zukunft machen.“ (Bederna 2019, S. 235)

In dieser Aussage von Katrin Bederna wird dem, möglicherweise bei vielen Menschen herrschenden Irrglaube über eine Bildung für nachhaltige Entwicklung<sup>1</sup> entgegen getreten. Vor dem inneren Auge entstehen durch diesen Irrglauben Bilder von Schülern, die im Zuge einer religiösen BNE gezwungen wurden, sich nach dessen Vorstellungen und Bedürfnissen zu verhalten. Viel mehr jedoch ist das Gegenteil der Fall: Das Ziel, die Schüler zu selbständigen sowie urteils- und handlungsfähigen Individuen auszubilden. Dies beschreibt Bederna in ihrer Zielformulierung einer religiösen BNE.

Die derzeitige gesellschaftliche Situation, in der Schüler und Jugendliche auf die Straßen gehen und sich für ihre Zukunft und ihr Leben, welches ihnen noch bevorsteht, einsetzen, veranschaulicht die missliche Lage, in der sich unsere Welt befindet, wohl ziemlich gut. Alle Schüler, ob sie bereits die Möglichkeit bekommen haben eine eigene Haltung zu entwickeln oder nicht, sollten dabei vor allem im schulischen Alltag unterstützt werden. Was konkret hinter einer solchen Wertebildung steckt und unter welchen Umständen sich Schüler zu *Anwälten der Schöpfung, der Armen und der Zukunft* machen, wird in dieser Arbeit, unter Berücksichtigung derzeitiger Forschungsstände behandelt. Um dies möglichst praxisnah zu erfahren, wird das Schulkonzept der St.-Martinus-Schule in Himmelsthür<sup>2</sup> dahingehend untersucht, ob sie mit ihren Umweltaktivitäten jenes Ziel einer religiösen BNE verfolgt, indem die Schüler die Werte auch wirklich *leben lernen*. *Leben lernen* bedeutet in diesem Kontext nicht mehr und auch nicht weniger, als dass die Schüler die ihnen eröffneten Werte für sich reflektieren und daraus individuelle Präferenzen und Handlungen entwickeln – sie sollen nicht nur urteilen, sondern auch handeln.

Als zukünftige Religionslehrkraft, die sich in ihrem Alltag damit auseinandersetzt, inwiefern sie, ihren persönlichen Vorstellungen entsprechend, bestmöglich nachhaltig leben kann, bringe ich der religiösen BNE sehr großes Interesse entgegen, woraus die Motivation zu dieser Arbeit entspringt. Dass ich meinen

---

<sup>1</sup> Wird im weiteren Verlauf der Arbeit mit „BNE“ abgekürzt.

<sup>2</sup> Wird im weiteren Verlauf der Arbeit mit „StMSH“ abgekürzt.

zukünftigen Schülern in meiner Rolle als Vorbild nachhaltige Lebensweisen und Alternativen vorlebe, steht für mich außer Frage. Wie ich dies allerdings im Religionsunterricht<sup>3</sup> oder in einer größeren Dimension gedacht, an einer Schule, mit den Schülern bearbeiten und leben sowie sie dabei unterstützen kann, eigene Einstellungen, Haltungen und Handlungen, die sie in ihrem Leben begleiten werden, zu entwickeln und zu reflektieren, stellt mich vor eine größere, noch unbeantwortete Herausforderung. Vor allem aus diesem Grund fiel der Schwerpunkt der Arbeit auf die Untersuchung eines umweltorientierten Schulkonzeptes. Dabei wird in den Blick genommen, inwiefern die Schule in Form ihrer Umweltaktivitäten eine religiöse BNE praktiziert und darauf aufbauend, ob die Umweltaktivitäten auf eine Wertebildung ausgerichtet sind, die das Individuum nicht zu etwas *macht*, sondern die die selbstständige Entwicklung des Individuums anregt.

Unter diesen Aspekten und auf der Grundlage aktueller Forschungsliteratur, soll in der vorliegenden Arbeit zunächst das Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und damit ihre Ausgangssituation sowie die pädagogische Disziplin an sich vorgestellt werden. Im Anschluss wird die religiöse Dimension erarbeitet, indem theologische Ansätze begründet und die zur diskutierten Thematik vom Papst erhobene Stimme, die als Enzyklika *Laudato Si'* festgehalten ist, hinzugezogen werden. Außerdem wird die Kirche als Instanz für den Umweltschutz betrachtet und abschließend eine Verankerung von BNE in der Religionspädagogik vorgenommen. Für die Untersuchung der Schule werden anfänglich die Umweltkonzepte der StMSH betrachtet. Der Blick wird zunächst auf das Schulprogramm der Schule gerichtet, worauf die Stellung von BNE innerhalb dessen und die unterschiedlichen Umweltaktivitäten der Schule folgen. Für den weiteren Verlauf der Arbeit stellt die kritische Stellungnahme bezüglich der religiösen Dimension innerhalb der Umweltaktivitäten der Schule einen entscheidenden Aspekt dar. Es folgt die Darstellung notwendiger Bedingungen für eine nachhaltige Wertebildung, die anschließend die Grundlage bilden, um die Frage zu beantworten inwiefern die Schüler der StMSH die Möglichkeit bekommen, *sich selbst zu Anwälten zu machen*. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem, die Ergebnisse bündelnden Fazit.

---

<sup>3</sup> Wird im weiteren Verlauf der Arbeit mit „RU“ abgekürzt.

## 2. RELIGIÖSE BILDUNG ALS DIMENSION DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

---

Im Anschluss an die Einleitung stellt dieses Kapitel, welches in zwei grundlegende Teilaspekte gegliedert ist, das zentrale Element, die *religiöse BNE* dar. Dafür wird zunächst die *BNE* im Allgemeinen betrachtet, worauf die Darstellung einer religiösen *BNE* folgt.

### 2.1 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

---

In diesem Teilkapitel stehen die *BNE*, ihre Ausgangslage und ihre generellen Grundlagen im Vordergrund. Katrin Bederna beschreibt die gegenwärtigen Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen<sup>4</sup>, die im Zuge der Fridays for Future – Bewegung auf den Straßen demonstrieren als ein grundlegendes Ziel von *BNE* (vgl. Bederna 2019, S.11). Dass Schüler die aktuelle Situation „analysieren und beurteilen, sich politisch bilden, Handlungsmöglichkeiten entwickeln und diese umsetzen“ (ebd.) verdeutlicht den Kampf der Protestierenden. Sie setzen sich dafür ein, dass die zeitgenössische Lage im Sinne der Nachhaltigkeit verändert wird.

Nachdem die Ausgangssituation inklusive des *Prinzips der Nachhaltigkeit* (Kap. 2.1.1.1), der Begrifflichkeit der *nachhaltigen Entwicklung* (Kap. 2.1.1.2), der *zeitgenössischen ökologischen Lage* (Kap. 2.1.1.3) sowie der *gesellschaftlichen Relevanz* (Kap. 2.1.1.4) gerahmt wurde, wird das didaktische Konzept der *BNE* dargestellt.

#### 2.1.1 DIE AUSGANGSSITUATION

---

##### 2.1.1.1 Das Prinzip Nachhaltigkeit

Der Begriff *Nachhaltigkeit* wurde von dem Adjektiv nachhaltig, welches die Bedeutung „lange nachwirkend“ (Kehren 2016, S. 20) trägt, abgeleitet. Er hat seinen Ursprung in der Forstwirtschaft und wurde im Jahr 1713 erstmalig von dem Oberberghauptmann Hannß Carl von Carlowitz für die Abhandlung der forstwirtschaftlichen Arbeit schriftlich festgehalten (vgl. Rieß 2010, S. 25). Dieser beschrieb in seinem Werk *Sylvicultura oeconomica* eine damalige Krise, in der das Holz, auf welches er als Energiequelle für den Silberbergbau angewiesen war, durch

---

<sup>4</sup> Um den Lesefluss nicht zu unterbrechen, wird im weiteren Verlauf die maskuline Form verwendet, die selbstverständlich auch die feminine einschließt.

„Übernutzung“ (Hauenschild & Bolscho 2007, S.31-32) rar wurde. Jenes an den gegenwärtigen Ressourcenumgang erinnernde Problem wurde damals mit dem Verweis auf einen „pflöglich[en]“ (von Carlowitz, zit. n. ebd., S. 32) Umgang mit dem Holz und die Vermeidung von „unnützlich[er] Verschwendung und Verderbung [sic!]“ (ebd.) behoben. Eine *unnütze Verschwendung* kann durch eine „suffiziente Lebensform“ (Bederna 2019, S.53), die darauf basiert nicht zu reduzieren, sondern an dem was man hat „Genüge [zu] finden“ (ebd.) und „(...) aus Einsicht in die Notwendigkeit“ (Stengel zit. n. ebd., S. 199) freiwillig zu verzichten, verhindert werden. Von Carlowitz führte weiter aus, dass es eine „continuierliche [sic!], beständige und nachhaltige Nutzung gebe[n]“ (von Carlowitz, zit. n. Vogt 2013, S.115) sollte. Dieser Verweis beschreibt die Regulation, dass nur eine solche Menge an Bäumen abgeholzt werden darf, wie neue gepflanzt werden und gleichwohl dürfen nur so viele Tiere erlegt werden, wie neue geboren werden (vgl. ebd., S. 114-115). Im Jahre 1732 kam es zu einer zweiten Auflage von von Carlowitz’ Werk, welches zur „erste[n] Anleitung für eine Forstwirtschaft (...), wie wir sie heute noch kennen“ (Kehren 2016, S.25) wurde. Aus dieser „forstwirtschaftlichen Regel“ (Vogt 2013, S.116) wurde ein „umweltökonomischer Grundbegriff“ (ebd.) entwickelt, der den Grundstein für die Forderung der „Erhaltung des natürlichen Kapitalstocks“ (ebd.) legte.

Basierend auf diesem historischen Ursprung und der zu Beginn erwähnten Kernbedeutung formuliert Katrin Bederna in ihrer Publikation *Everyday for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung* folgende Definition für das Prinzip *Nachhaltigkeit*:

„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.“ (Bederna 2019, S.100).

Bedernas Definition beruht auf zwei grundlegenden Aspekten: Zukunft und Natur (vgl. ebd.). Während der Naturaspekt unübersehbar ist, findet sich der Zukunftsaspekt in einer „zukunftsfähigen Handlung“ (ebd.), die Bederna damit charakterisiert, dass sie zeitlich und räumlich unabhängig ist und somit von „jeder und jedem anderen überall und immer wiederholt werden könnte“ (ebd.). Neben Bedernas Definition wird an dieser Stelle Markus Vogt hinzugezogen, dessen Definition von 2013

den forstwirtschaftlichen Ursprung beinhaltet, das Prinzip der Nachhaltigkeit allerdings nicht auf diesen „Kontext festgelegt“ (ebd., S.117) ist:

„Nachhaltig ist Handeln dann, wenn es so mit Systemen umgeht, dass sie sich aus eigener Kraft regenerieren können. Insofern Regenerationsfähigkeit eines der prägenden Merkmale lebender Systeme ist, kann man Nachhaltigkeit als Lebensprinzip bezeichnen.“ (ebd., S. 117).

Außerdem fokussiert Vogt den Aspekt der Regenerationsfähigkeit, welcher bei Bedernas Definition nicht hervorgehoben wird, aber schon nach von Carlowitz die Basis von *Nachhaltigkeit* darstellt (s.o.).

Wie aus dem Vorangegangenen deutlich wird, bildet die Ökologie den Kern von Nachhaltigkeit. Selbstverständlich ist aber auch, dass weitere Aspekte innerhalb des Prinzips Nachhaltigkeit Raum finden (vgl. Vogt 2013, S. 117). Bederna kritisiert die weit verbreitete „Dreifaltigkeit von Ökonomie, Ökologie und Sozialem“ (Bederna 2019, S. 122), die von einer Gleichwertigkeit dieser drei Aspekte ausgeht (vgl. ebd.). Es wird impliziert, dass die Interessen der drei Aspekte in Konkurrenz zueinander stehen (vgl. ebd.). Vogt vertritt dieselbe Meinung und beschreibt diesen Irrglauben als „eine Art Wunschzettel, in den jeder Akteur einträgt, was ihm wichtig erscheint“ (SRU 2002, zit. n. Vogt 2013, S. 142). Das entscheidende Problem daran ist, dass im Fokus des Ganzen aufgrund der verschiedenen Arten von Belangen dieser drei Aspekte „Widersprüche und Gegensätze“ (ebd.) stehen, statt Arbeiten an „Lösungsmöglichkeiten“ (ebd.). Bederna und Vogt formulieren damit keinen Prioritätsgedanken gegenüber der Ökologie, der ausschließlich ökologische Ziele an erster Stelle stehen lässt, sondern beschreiben die „Dreisäuligkeit“ (ebd.) viel mehr als einen „gleichberechtigten Diskurs“ (ebd., S. 102), der dazu dient den „unterschiedlichen Akteursgruppen und Perspektiven“ (ebd.) ein Zusammenkommen zu ermöglichen. Abschließend lässt sich bündeln, dass das Prinzip *Nachhaltigkeit* ökologisch fokussiert ist und daher, in Form einer Vernetzung, die Ursachenanalyse von ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen „Entwicklungsproblemen“ (ebd., S. 142) „vom ökologischen Ende her in den Blick genommen“ (ebd.) werden muss. Eine solche „systematische Integration von Umweltbelangen“ (ebd.) in weitere Bereiche wie Politik und Gesellschaft beschreiben das Interesse an der „ökologische[n] Basis [von] soziale[n] und ökonomische[n] Fragen“ (Bederna 2019, S. 123).

### 2.1.1.2 Nachhaltige Entwicklung

Die forstwirtschaftliche Begriffsbedeutung von *Nachhaltigkeit*, der ein ökologisches Fundament zugrunde liegt, durchlief eine „Neuprägung“ (Vogt 2013, S. 117) und wurde zu einem „ethisch-politischen“ (ebd.) Leitbild ausgebaut, welches auf den Konzepten *Umwelt* und *Entwicklung* basiert. Die *World Commission on Environment and Development (WCED)* der Vereinten Nationen drückte diese neue Bedeutung mit dem Begriff *sustainable development* aus (vgl. Mayer 2000, S. 28). 1987 wurde *sustainable development* im Brundtlandbericht als „Leitlinie für die zukünftige Umweltpolitik aller Länder der Erde verkündet“ (ebd.). Als deutschsprachige Übersetzung setzte sich die Begrifflichkeit *nachhaltige Entwicklung* gegen die Übersetzungen „zukunftsfähige“ (Simons 1991 zit. n. Mayer 2000, S. 28) und die „dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung“ (WGBU 1993, zit. n. ebd.) durch, weil „der Begriff der ‚Nachhaltigkeit‘ über Jahrhunderte in der Forstwirtschaft als erhaltende Nutzung der natürlichen Lebensgrundlagen (...) eine eigene Tradition hat“ (Hennig 1991, zit. n. ebd.). Als „ethische[n] Ausgangspunkt“ (Vogt 2013, S. 118) dieser Entwicklung bezeichnet Vogt „ein globales und intergeneratives (...) Verständnis von Gerechtigkeit“ (ebd.), das gegeben ist, wenn „die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation erfüllt [werden können], ohne der künftigen die Möglichkeiten zu nehmen, ihre Bedürfnisse zu erfüllen“ (WCED 1987, zit. n. ebd.). Soziale Belange, wie die „Armutsbekämpfung“ (Bederna 2019, S. 58) und die Vermeidung der Ausbreitung dieser auf zukünftige Generationen rücken in den Vordergrund (vgl. ebd.).

Dieser ersten entscheidenden Station in der Historie des Begriffs *nachhaltige Entwicklung*, dem Brundtlandbericht, folgte im Jahr 1992 die *United Nations Conference on Environment and Development (UNCED)* in Rio de Janeiro (vgl. ebd.). Neben weiteren Konventionen wurde die Agenda 21, welche als „umfassendes ‚Handlungsprogramm für das 21. Jahrhundert‘“ (Vogt 2013, S. 119) zu verstehen und für diese Konferenz von großer Bedeutung ist, bei der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung verabschiedet (vgl. Bederna 2019, S. 58-59). Mit diesem Programm trat die *nachhaltige Entwicklung* auf dem sogenannten „Erdgipfel (...) in die internationale und nationale Umweltpolitik“ (Hauenschild & Bolscho 2007, S.32) ein. Dass die Inhalte der Agenda 21 im Sinne des

Nachhaltigkeitsprinzips entwickelt wurden, lässt sich an der seit Beginn stattfindenden Integration der Ansprüche des „Umweltschutzes in die übrigen Entwicklungsziele“ (Vogt 2013, S. 119) erkennen. Damit einher geht, dass diese Forderungen in weiteren Feldern vertreten sind und der Ausschluss von ökologischen Themen verhindert wird (vgl. ebd.). Als der bedeutsamste Gegenstand für die Verwirklichung des Brundtlandberichts „zielt [die Agenda 21] auf eine gesellschaftlich und wirtschaftlich dauerhafte umweltgerechte Entwicklung“ (Kehren 2016, S. 48), bei der das Erfüllen der Bedürfnisse zukünftiger Generationen bei der Erfüllung der gegenwärtigen Bedürfnisse beachtet werden muss. In der Präambel der Agenda 21 wird die Situation der herrschenden

„Ungleichheiten zwischen und innerhalb von Nationen, eine Verschlimmerung von Armut, Hunger, Krankheit und Analphabetentum sowie die fortgesetzte Zerstörung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt.“ (UNCED 1992, S. 1)

beschrieben. Weiter wird festgehalten, dass eine Wendung von diesen globalen Problemen hin zu besseren Lebensstandards und der Bewahrung von Grundbedürfnissen ausschließlich durch die „Integration von Umwelt- und Entwicklungsbelangen“ (ebd.) funktionieren kann. Diese Wendung ist außerdem nur zu erreichen, wenn sich alle Nationen „gemeinsam (...) im Dienst der nachhaltigen Entwicklung“ (ebd.) dafür einsetzen.

Auf die Präambel folgen vier Teile der Agenda 21, wobei der erste Abschnitt sich schwerpunktmäßig mit der „internationalen Zusammenarbeit zur Beschleunigung einer nachhaltigen Entwicklung in den sogenannten Entwicklungsländern[,] (...) [womit] die wechselseitige Abhängigkeit der Staaten voneinander beschrieben wird“ (Kehren 2016, S. 49), beschäftigt. Vor allem fokussiert werden hierbei die Milderung von Armut, die Weiterentwicklung und Bewahrung der „menschlichen Gesundheit“ (ebd.) sowie der Wandel des Konsumverhaltens. Der zweite Teilaspekt beinhaltet Handlungsaufträge für die Sicherung und den „Umgang mit der natürlichen Umwelt“ (ebd., S. 50). Neben einem „weltweit (...) gesicherten Zugang zu (Trink-)Wasser (...) [und dem] Schutz der Erdatmosphäre“ (ebd.) soll gegen die Zerstörung der Wald-Ökosysteme, die „Wüstenbildung“ (ebd.) und die Verschmutzung der Meere vorgegangen werden. Die „Stärkung wichtiger Rollen“ (ebd.) steht im dritten Bestandteil der Agenda im Vordergrund, womit alle „gesellschaftlichen Akteur\_innen“ (ebd.) gemeint sind, was unter anderem

folgende Gruppen meint: „Frauen, Kinder, indigene Bevölkerungsgruppen, (...) [und] Bauern“ (ebd.). Neben der Zusammenfassung aller wesentlichen Vorgehensweisen für eine *nachhaltige Entwicklung* greift der vierte Gliederungspunkt *Bildung* als grundlegendes Element für eben diese auf (vgl. ebd.). Die Bildung für nachhaltige Entwicklung, welche inklusive des theologischen Bezugs, die Grundlage dieser Arbeit darstellt, wird in einem separaten Kapitel, 2.1.2.1, behandelt.

Den dritten großen Höhepunkt der *nachhaltigen Entwicklung* stellt die 2015 auf dem Nachhaltigkeitsgipfel der Vereinten Nationen verabschiedete Agenda 2030 dar (vgl. BMU 2018). Neben der Präambel stützt sich die Agenda auf folgende Komponenten: „ein[e] politische Deklaration, d[ie] 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung [Sustainable Development Goals (SDGs)], einen Abschnitt zu Umsetzungsmitteln und zur globalen Partnerschaft sowie einen Abschnitt [zur] (...) Überprüfung“ (ebd.) der Umsetzungsmittel. Bekannt sind die 17 SDGs als Grafik, welche alle Ziele in farbigen Piktogrammen visualisiert:

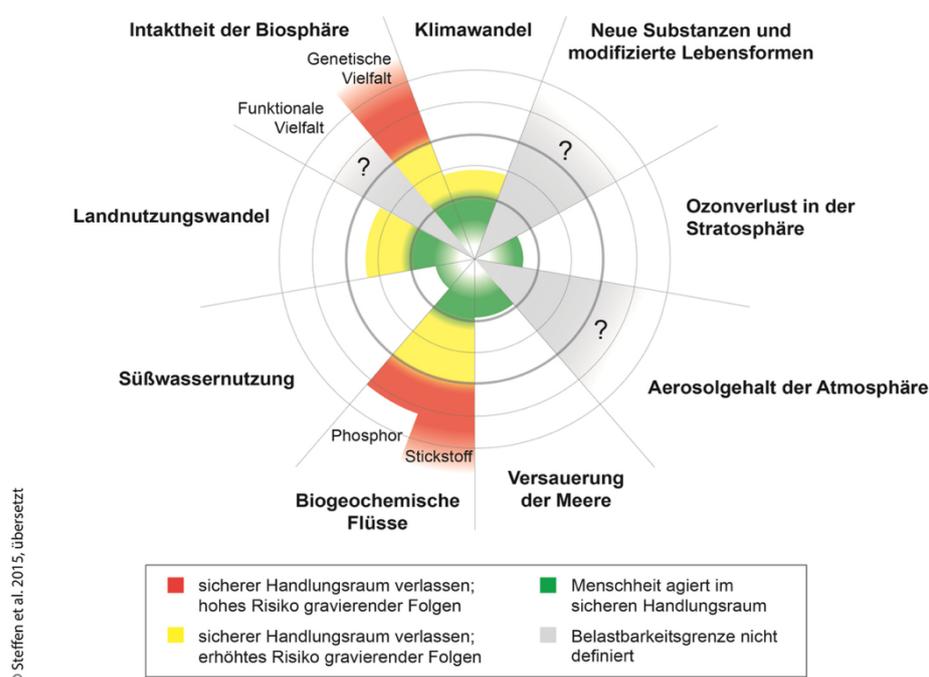


Abbildung 1: 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung: <https://17ziele.de/downloads.html>

Die 17 SDGs werden in der Präambel der Agenda 2030 fünf „Kernbotschaften“ (BMU 2018) zugeordnet: „Menschen, Planet, Wohlstand, Frieden [und] Partnerschaft“ (UN 2015, S. 2). Diese 17 Ziele wurden als erstmalig festgelegte Ziele für eine *nachhaltige Entwicklung* verabschiedet, weshalb es sich bei der Agenda 2030 um einen wesentlichen Meilenstein in der Geschichte eben dieser handelt (vgl. BMU 2018). Sie haben die Aufgabe die globale Entwicklung „sozial, ökologisch und wirtschaftlich nachhaltig zu gestalten“ (ebd.).

### 2.1.1.3 Die zeitgenössische ökologische Lage

Eine Gruppe von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen des *Stockholm Resilience Centre* geht in einer erdgeschichtlichen Betrachtung davon aus, dass die Erde aus dem gegenwärtigen Nacheiszeitalter, dem „Holozän“ (BMU 2015), in eine neue Epoche, das „Anthropozän“ (ebd.) eintritt. Dieses Zeitalter beschreibt den enormen „Einfluss des Menschen auf den Planeten“ (Kolbert 2011). Denn die durch den Menschen vorgenommenen Veränderungen, wie der „Städtebau (...), die industrielle Landwirtschaft und die Entwaldung“ (ebd.), bringen unter anderem einen vermehrten CO<sub>2</sub>-Ausstoß sowie das Aussterben von Flora und Fauna mit sich (vgl. ebd.). Diese und weitere mit den Jahren entstandenen und sich immer weiter entwickelnden „globalen Krankheitsbilder“ (Bederna 2019, S.25) werden in dem Konzept der „planetaren Belastbarkeitsgrenzen“ (BMU 2015) zusammengefasst (vgl. Bederna 2019, S.25).



**Abbildung 2:** Die planetaren Belastbarkeitsgrenzen: <https://www.bmu.de/WS4559> (Zugriff: 29.12.2019)

In der Grafik in Abbildung 2 werden eben diese *Krankheitsbilder* und ihre „Grenzwerte“ (ebd.) dargestellt, welche im Falle des Überschreitens für die Umwelt verheerende Schäden verursachen (vgl. ebd.). Die Grenzen im Hinblick auf die *genetische Vielfalt* und die *biogeochemischen Flüsse* „(u.a. durch Düngemiteleintrag)“ (ebd.) wurden bereits deutlich überschritten, womit „die Menschheit“ (BMU

2015) den sicheren Handlungsraum verlassen hat und „sich einem hohen Risiko negativer ökologischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Folgen“ (ebd.) aussetzt (vgl. ebd.). Noch nicht überschritten, aber bereits weit in den riskanten Bereich fortgeschritten sind die Dimensionen *Landnutzung* und *Klimawandel*, was für die Menschen ein „erhöhte[s] Risiko nicht tolerierbarer (...) Folgen“ (BMU 2015) in den Bereichen Ökologie, Wirtschaft und Gesellschaft bedeutet (vgl. ebd.).

Hervorzuheben für diese *planetaren Belastungsgrenzen* ist die Tatsache, dass alle einzelnen Dimensionen einer gegenseitigen Verwobenheit unterliegen (vgl. Bederna 2019, S. 26). Zum Verständnis bezieht sich Bederna hierbei auf den gestiegenen *CO<sub>2</sub>–Gehalt der Atmosphäre*, der unter anderem sowohl den *Klimawandel* als auch die *Versauerung der Meere* verursacht (vgl. ebd.). Diese beiden Folgen wiederum, führen zum „Verlust der Biodiversität“ (ebd.). Dass alle Dimensionen voneinander abhängen, bedeutet im Umkehrschluss allerdings nicht, dass eine Problemlösung innerhalb einer dieser Dimensionen die Schäden in einer anderen gleichzeitig behebt. Vielmehr kann es dazu kommen, dass der Schaden in anderen Bereichen durch problemlösende Wege vergrößert wird (vgl. ebd., S. 27).

Die dargestellten *planetaren Belastungsgrenzen* verdeutlichen die derzeitige Situation und lassen sich, wie Bederna bereits formuliert hat, als den „Schrei der Schwester Erde“ (ebd., S. 25), verstehen. Ein Handeln im Sinne der *nachhaltigen Entwicklung* ist für die gesamte Menschheit nicht mehr wegzudenken, da der gegenwärtige instabile Zustand der Natur andernfalls nicht gerettet werden kann (vgl. BMU 2015).

#### 2.1.1.4 Die gesellschaftliche Relevanz

Die gesellschaftliche Relevanz einer *nachhaltigen Entwicklung* lässt sich anhand der *zeitgenössischen Lage* und den Folgen dieser beschreiben. Bederna veranschaulicht die naturwissenschaftlichen Folgen in Bezug auf die planetare Belastungsgrenze *Klimawandel*, indem sie die bisherigen Eiszeiten diesen gegenüberstellt (vgl. Bederna 2019, S. 48). Bei der letzten kleinen Eiszeit im 16. Jahrhundert ist es im Durchschnitt 2°C kälter geworden und es kam zu „Hungersnöten und Epidemien“ (ebd.). Während der letzten großen Eiszeit bedeckten Gletscher Skandinavien, Großbritannien und Nordamerika, was auf einen Temperaturfall von durchschnittlich 5°C zurückzuführen war (vgl. ebd.). Diese verheerenden Folgen der

Eiszeiten und die derzeitige Situation, die davon ausgehen lässt, dass im Jahr 2100 mit einer globalen Erwärmung um 7°C zu rechnen ist, haben Wissenschaftler darauf schließen lassen, dass beim Eintritt einer solchen Erwärmung einige Menschen ihre Häuser nicht mehr verlassen werden können (vgl. ebd.).

Soziale Folgen einer solchen Erwärmung würden sich in erster Linie in den Risiken für die Nahrungsmittelproduktion zeigen, die durch den Verlust der Biodiversität bedingt ist (vgl. ebd.). Hinzu kommen gesundheitliche Gefahren, indem beispielsweise aufgrund der Qualitätsverschlechterung vom Trinkwasser, neue Krankheiten entstehen (vgl. ebd., S.49). Diese Folgen und die verschlechterte Energieversorgung unterstützen die Klimaflucht (vgl. ebd.).

„Aufgrund der dort ohnehin meist bereits klimatisch ungünstigeren Bedingungen (...) ihrer größeren Abhängigkeit von der Subsistenzwirtschaft und (...) ihrer deutlich höheren Verletzbarkeit“ (ebd., S. 50)

sind es die ärmeren Nationen, die als erstes davon betroffen sein werden. Diese prognostizierten Verhältnisse herrschen bereits in vielen Regionen der Welt. Sollte sich jedoch das Handeln der Menschen nicht verändern, kommt es dazu, dass sich eben diese gegenwärtigen Katastrophen vervielfältigen (ebd., S. 12). Ein nachhaltiges Handeln unter Berücksichtigung der zukünftigen Generationen, der eigenen tatsächlich notwendigen Ressourcen, dem Achtgeben auf die Natur und das Leben aller Menschen, ist für dieses Zeitalter unumgänglich (vgl. ebd.). Wie oben bereits erwähnt spielt dabei die *Suffizienz* eine entscheidende Rolle, die als ein „Mix aus Verzicht und Veränderung“ (ebd., S. 52) angesehen werden kann. Die Veränderung der Ernährung oder der Wohnweise könnten beispielsweise einen entscheidenden Beitrag zur Verringerung der schädlichen CO<sub>2</sub>-Ausstöße leisten, womit ein erster, wenn auch kleiner, Schritt auf dem Weg zur Begrenzung des „Temperaturanstieg[s] auf 1,5°C“ (ebd., S. 50) getan wäre. Sich bewusst dessen zu sein, welche Dinge und wie viel einer Ressource für die eigene Person genügt, ist das oberste Gebot für ein nachhaltiges Handeln, um den negativen Entwicklung entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 12).

### 2.1.2 DIE PÄDAGOGISCHE DISZIPLIN: „BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG“

---

Nach der Skizzierung der Ausgangssituation, wird die BNE als pädagogische Disziplin genauer betrachtet. Dafür werden zunächst ihre *Grundlagen* (Kap. 2.1.2.1) fokussiert, worauf die *Gestaltungskompetenz* (Kap. 2.1.2.2) folgt. Abschließend und im Anschluss an die Darstellung der *Umsetzung von BNE im System Schule* (Kap. 2.1.2.3) stellt dieses Kapitel das entwickelte Konzept der *Umweltschulen in Europa/ Internationale Agenda 21-Schule* (Kap. 2.1.2.4) vor.

#### 2.1.2.1 Grundlagen von BNE und ihr Bildungsbegriff

Um die Geburtsstunde der BNE benennen zu können, wird nun der vierte Abschnitt der Agenda 21 ausführlicher betrachtet. Es handelt sich um Kapitel 36, welches der „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (UNCED 1992, S. 329) gewidmet ist:

„Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. (...) 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. (UNCED 1992, S. 329)

Diese Neuausrichtung beschreibt *Bildung* als einen „wirksamen Beitrag“ (Hauenschild & Bolscho 2007, S. 43) für eine erfolgreiche Umsetzung des „Sustainability-Gedankens“ (ebd.). Demnach ist die Betrachtung des Bildungsbegriffes notwendig, um das Konstrukt von BNE vollständig zu erschließen: Dieser Bildungsbegriff, der die Lernenden befähigt: „(...) Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst (...) zu handeln (...)“ (DUK 2014, S. 12), weist drei Kennzeichen auf.

Zum einen beschreibt de Haan die „Offenheit des Individuums gegenüber neuen Erfahrungen“ (de Haan 2002, S. 14), womit er verdeutlicht, dass es sich bei dem Bildungsbegriff um einen Prozess handelt und der Fokus nicht auf dem Aneignen eines Wissenskanons von weltlichen Belangen liegt (vgl. Kurrat 2010, S. 10). Der zweite Aspekt, die „Reflexivität“ (de Haan 2002, S. 14), basiert auf der Tatsache, dass sich Individuen in einer immer wieder verändernden Welt befinden, wodurch sich die Erfahrungen, die sie stetig sammeln, ebenfalls ändern und damit auch ihre Person selbst (vgl. ebd.). Letzteres bildet den Kern dieses Kennzeichens: Die „Veränderungen seiner Selbst wahrzunehmen und die eigenen Handlungen wie auch den Wandel der Erfahrungsfelder als solchen zu reflektieren“ (ebd.). Das dritte

Kennzeichen, welches für eine BNE aufgrund des globalen Wandels essentiell ist, ist die „Zukunftsfähigkeit“ (ebd.). Eine Welt, die sich ständig verändert und entwickelt, bringt neben neuen Erfahrungen auch Unsicherheiten gegenüber diesen mit sich, wodurch es „Risiko und Chance zugleich ist aus der Pluralität der Erfahrungen (...) heraus in Zukunft zu handeln“ (ebd.). Aus der Beschreibung dieser drei Kennzeichen des Bildungsbegriffes geht hervor, dass „kritische Reflexionen“ (Marotzki zit. n. Kurrat 2010, S. 11) jeglicher Art den Kern von Bildung darstellen (vgl. Kurrat 2010, S. 11). Veränderungen und Entwicklungen, die eine *nachhaltige Entwicklung* und damit auch die BNE ausmachen, bringen den Mut zur „Suche nach Wegen“ (ebd.) sowie zu Probierhandlungen mit sich und stärken die Individuen im „Ertragen von Unsicherheiten“ (Marotzki zit. n. ebd.).

Unter diesen Voraussetzungen beabsichtigt BNE „Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung“ (de Haan 2002, S. 14) zu unterbreiten, damit sie in der Lage sind ihrer Befähigung zum Urteilen und zum Handeln (s.o.) nachzukommen. Fokussiert werden die „Fähigkeiten zur kritischen Reflexion eigener und fremder Werte und Werteorientierungen“ (Espelage & Klinger 2019, S. 251), die in der „Ausbildung eines Wertebewusstseins“ (ebd.) verankert sind. Der Wertebildung unterliegt die „ethische Urteilkompetenz“ (ebd.), zu dessen Ausbildung die Schule aufgefordert wird, um eine Auseinandersetzung mit den Werten, in diesem Fall den Werten einer *nachhaltigen Entwicklung*, zu ermöglichen (vgl. ebd.). Dieses Bildungsziel, welches im Folgenden genauer betrachtet wird und unter dem Terminus „Gestaltungskompetenz“ (de Haan 2002, S. 14) eingeführt wurde, bündelt das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (Kap. 2.1.1.2) im Sinne einer Wertebildung und des oben beschriebenen Bildungsbegriffs.

#### 2.1.2.2 Gestaltungskompetenz & Transformation

Mit der Begrifflichkeit *Gestaltungskompetenz* im Kontext von BNE wird signalisiert, dass bei einer *nachhaltigen Entwicklung* der „Notwendigkeit zu Modernisierungsmaßnahmen eine hohe Priorität“ (de Haan & Harenberg 2001, S. 22) zugesprochen wird. Vertiefend führen de Haan und Harenberg fort, dass der Erwerb von *Gestaltungskompetenz* bedeutet,

„(...) über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass

diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind.“ (ebd.).

Dies basiert auf der Tatsache, dass es im Sinne einer *nachhaltigen Entwicklung* nicht darum geht bestehende Zustände zu stabilisieren, sondern fähig zu sein, sich im eigenen „Lebensumfeld“ (de Haan 2002, S. 15) für eine faire und umweltfreundliche Entwicklung der Welt einzusetzen, diese zukunftsfähig zu gestalten und als reflektierendes Individuum zu agieren (vgl. ebd.). Das Unterbreiten des oben beschriebene Angebots soll den Erwerb der nötigen Kompetenzen ermöglichen, um jene Gestaltung der Weltgesellschaft, mit anderen Worten, die *Gestaltungskompetenz*, zu erreichen (vgl. ebd., S. 14). Diese umfasst folgende acht Teilkompetenzen:

- » „Die Kompetenz vorausschauend zu denken
- » Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation
- » Die Kompetenz interdisziplinär zu arbeiten
- » Partizipationskompetenz
- » Die Planungs- und Umsetzungskompetenz
- » Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität
- » Die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können
- » Die Kompetenz zu distanzierter Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder“ (ebd., S. 15-16).

Das Oberziel von BNE, Individuen

„in die Lage zu versetzen, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen[,] dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf künftige Generationen (...) auswirkt [und] Problemlagen nicht-nachhaltiger Entwicklung“ (Maack 2018, S. 45)

zu bewältigen, ist ausschließlich durch die von BNE gebotene Möglichkeit des Erwerbs dieser *Gestaltungskompetenz* zu erreichen (vgl. de Haan 2002, S. 15).

Neben dieser Kompetenz stellt die *Transformationsbildung* und die *transformative Bildung* im Sinne einer Transformation der Gesellschaft zur Nachhaltigkeit ein weiteres, jedoch weniger pädagogisches, Konzept von BNE dar (vgl. Bederna 2019, S. 229). Als „Bildung zur Teilhabe“ (WBGU 2011, S. 24) reflektiert die *Transformationsbildung* „notwendige Grundlagen – wie ein (...) globales Verantwortungsbewusstsein – und generiert ein systematisches Verständnis der Handlungsoptionen“ (ebd.), indem sie Ergebnisse der *Transformationsforschung* darstellt. Für Bildungsinstitutionen und im Kontext der BNE bedeutet dies, dass „nachhaltigkeitsorientiertes Wissen vermittelt“ (ebd.) werden muss. Die *transformative Bildung* hingegen schafft „ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze“ (ebd.), was Bederna als „Handlungswissen“ (Bederna 2019, S. 230) zusammenfasst. Ziel beider ist es, die Gesellschaft als notwendigen Teil für den

Transformationsprozess zu sehen und ihr durch Partizipation diese Notwendigkeit zu vermitteln (vgl. WBGU 2012, S. 24). Denn nur wenn das Individuum sich selbst „als aktiven Faktor des vermittelten Kontextes versteht, kann [es] auch die transformative Kraft [der eigenen] Handlungen begreifen“ (ebd.).

### 2.1.2.3 Die Umsetzung im System Schule

Im Bereich der didaktischen Umsetzung von BNE stellte das Programm *BLK 21* einen wichtigen Meilenstein dar (vgl. Overwien 2016, S. 34). Dieses Programm wurde in den Jahren von 1999 bis 2004 in 200 Schulen umgesetzt, indem diese die BNE in ihre Arbeit integrierten (vgl. ebd.). Das Fundament dafür legte der von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* formulierte Orientierungsrahmen, der „als Leitlinie für eine zukunftsfähige Gestaltung pädagogischer Prozesse“ (BLK 1998, S. 9) diene. Auf dieses, als positiv bewertete Programm folgte das *Transfer-21 Programm* von 2005 bis 2014 (vgl. Overwien 2016, S. 34). Ziel dieses Folgeprogramms war es, die Strukturen und Konzepte aus dem vorherigen Programm „an 10% der Schulen der beteiligten Bundesländer zu etablieren“ (Kehren 2016, S. 116).

Beide Programme und weitere Aktivitäten räumten BNE einen großen Platz im bildungspolitischen Diskurs ein, jedoch blieb zum Ende der UN-Dekade die Herausforderung einer strukturellen Verankerung von BNE innerhalb aller Bildungsbereiche (vgl. Overwien 2016, S. 35). Denn es geht bei BNE nicht nur um das Vermitteln von Informationen einer *nachhaltigen Entwicklung*, sondern vor allem um das Praktizieren dieser (vgl. Overwien 2016, S. 35). Die *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogrammes „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“* beschreibt dies in Bezug auf das System Schule als eine „[g]anzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ (DUK 2014, S. 18), indem „Werte und Strukturen der gesamten Institution zu verändern“ (ebd.) sind.

Auch im curricularen Bereich hat sich durch die „wahrnehmbare gesellschaftliche Veränderung“ (Overwien 2016, S. 35) und die unterschiedlichen Aktivitäten, um das Bewusstsein für BNE zu fördern, mit den Jahren vieles verändert (vgl. ebd.). *Nachhaltige Entwicklung* und globale Fragen finden dort zunehmend Platz und mit Hilfe des *Bundesministerium für wissenschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)* wurde 2007 erstmalig ein *Orientierungsrahmen für den*

*Lernbereich globale Entwicklung* erarbeitet, in dessen Neuauflage seit 2015 Bezüge zwischen allen Schulfächern und der globalen Entwicklung hergestellt wurden (vgl. ebd.). Der Orientierungsrahmen dient den Schulen als richtungsweisend, Schulprogramme zu erstellen oder beispielsweise den Ganztagsbereich zu organisieren (vgl. KMK/BMZ 2016, S. 9). Die Schüler sollen durch diesen Lernbereich bei der „Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt“ (ebd., S. 84) unterstützt werden, indem sie in erster Linie die notwendigen Kompetenzen erwerben, um Handlungsentscheidungen treffen zu können (vgl. ebd.). Den Kernkompetenzen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* sind Teilkompetenzen untergeordnet, mit denen das eigene Leben gestaltet, in der Gesellschaft mitgewirkt und global verantwortlich gehandelt werden kann (vgl. ebd.). Die Kernkompetenz *Erkennen* beinhaltet beispielsweise die „Informationsbeschaffung- und Verarbeitung“ (ebd., S. 95) sowie die „Unterscheidung von Handlungsebenen“ (ebd.) und beschäftigt sich daher im Allgemeinen mit dem „Wissenserwerb“ (ebd., S. 90). Beim *Bewerten* liegt der Fokus auf dem kritischen Reflektieren und dem Ausbau der eigenen Identität, was mit den Teilkompetenzen „Perspektivenwechsel und Empathie“ (ebd., S. 95) und der „Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen“ (ebd.) erreicht wird. Die dritte Kernkompetenz, das *Handeln*, ist für das Erreichen der Ziele innerhalb dieses Lernbereichs wesentlich und behandelt folgende Teilkompetenzen: „Solidarität und Mitverantwortung“, „Verständigung und Konfliktlösung“, „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“ und „Partizipation und Mitgestaltung“ (ebd.). All diese Teilkompetenzen beziehen sich auf den Einklang zwischen dem eigenen Verhalten, inklusive der persönlichen Grundsätze, und einer „zukunftsfähigen Lebensgestaltung“ (ebd., S. 92), sofern das Individuum zur Kommunikation fähig ist, indem es die eigene Einstellung mitteilen aber gleichwohl auch im Austausch mit anderen nach Lösungen für das Ziel einer *nachhaltigen Entwicklung* suchen kann (vgl. ebd.).

Die Gestaltung des Unterrichts im *Lernbereich globale Entwicklung* unterliegt keinen „spezifischen Lernarrangements“ (ebd., S. 101), jedoch wird ein handlungsorientierter Unterricht vorausgesetzt (vgl. ebd.). In diesem Sinne spielt es für einen „ganzheitlichen Lernprozess“ (ebd.) eine entscheidende Rolle, das Wissen mit dem Handeln zu verbinden. Neben diesem daraus entstehenden „Strukturwissen“ (ebd.) ist handlungsorientierter Unterricht charakterisiert durch eigenständiges

Lernen, das von den Lehrenden unterstützt wird, indem diese nicht als „Wissensvermittler“ (ebd.), sondern als „Lernhelfer“ (ebd.) agieren und den Lernenden den Weg weisen, selbständig Wissen zu erlangen und sich werteorientiertes Problemlösen zu eigen zu machen (vgl. ebd.). Diese Unterstützung zeigt sich in, durch die Lehrkräfte entwickelten, Unterrichtsabläufen und Inhalten, die von den Lernenden selbst zu kontrollieren sind (vgl. ebd.). Hinsichtlich des Lernorts bezieht sich handlungsorientierter Unterricht nicht ausschließlich auf die Schule, da außerschulische Lernorte den Lernenden „Erfahrungszusammenhänge“ (ebd.) bieten, die für die Identitätsbildung grundlegend sind (vgl. ebd.). Solche *Erfahrungszusammenhänge* lassen sich vor allem im Zuge einer ästhetischen Bildung erreichen, dessen Fokus es ist, den Schülern zu ermöglichen die „Natur als etwas Staunens- und Beschützenswertes [zu] erfahren“ (Birkel 2016, S.11), woraus sich das Verhalten zu einem achtsamen Umgang entwickeln kann (vgl. ebd.).

Wie die aktuelle Lage bezüglich der Umsetzung von BNE in den Bildungsinstitutionen aussieht, beschrieb Overwien unter Hinzuziehung des *Berichts der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* mit einer „deutlichen Entwicklung bei der Verankerung von BNE im Bildungssystem (...), [jedoch] müsse es künftig darum gehen, BNE fest in das Bildungsmonitoring zu integrieren“ (Overwien 2016, S. 40). Die Entwicklung der Verankerung lässt sich an entstandenen Koordinierungsstellen und Ansprechpartnern festmachen, wie auch an der Zusammenarbeit von Schulen untereinander und mit außerschulischen Organisationen (vgl. ebd.). In manchen Bundesländern ist BNE bereits sowohl ins Schulgesetz als auch in die neuen Kerncurricula aufgenommen worden, was dem oben dargestellten Orientierungsplan zu verdanken ist (vgl. ebd., S. 41). Abschließend beschreibt Overwien, dass einige Schritte auf dem Weg zur strukturellen Verankerung von BNE geschafft sind, jedoch das Ziel nur durch den Ausbau der Lehrmittel und die weitere Verankerung in den Curricula sowie auch in der gesamten Schulentwicklung erreichbar ist, und auch die Ausbildung der Lehrenden weiterhin einer Verbesserung bedarf (vgl. ebd., S. 44).

#### 2.1.2.4 „Umweltschule in Europa“

Die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung vertritt die internationale Organisation *Foundation for Environmental Education (FEE)*, die die Umweltschulen

Europas ausschreibt. 1994 startete das Programm in Deutschland und international beteiligten sich bereits über 13 000 Eco-Schools (vgl. DGU). Mit dem Schuljahr 2005/2006 begann die Verleihung der Auszeichnung *Umweltschule in Europa* (auch: *Internationale Agenda 21-Schule*), die die Schulen für „besondere Leistungen (...) bei der Erarbeitung von Nachhaltigkeitsprozessen in [der Schule] und außerhalb des Schulgeländes“ (DGU) erhalten. Die Auszeichnung erfolgt in drei Niveaustufen, die mit Sternen visualisiert sind (vgl. ebd.). Einen Stern bekommen Schulen, an denen sich einzelne Lehrkräfte mit der Thematik einer nachhaltigen Entwicklung beschäftigen, zwei Sterne werden für Schulen vergeben, an denen bereits Teams entstanden sind, die Projekte im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erarbeiten und drei Sterne werden an Schulen verliehen, die ihr gesamtes Schulleben der nachhaltigen Entwicklung widmen und diese Kompetenzen an andere Schulen weiterreichen können (vgl. ebd.). Die Schulen bewerben sich über einen Bewerbungsbogen, anhand dessen eine Jury über die Auszeichnung entscheidet (vgl. ebd.).

## 2.2 EINE RELIGIÖSE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Wie Simone Birkel verdeutlicht, ist es besorgniserregend, dass viele pädagogische Fachkräfte, eingeschlossen die Lehrenden, in religiösen Bereichen die 17 Ziele einer *nachhaltigen Entwicklung* (s. Abb. 2) nicht kennen (vgl. Birkel 2019, S. 178). Auch wenn die häufige Behandlung von Themen einer *nachhaltigen Entwicklung* und auch um Natur und Schöpfung herum im Religionsunterricht noch keine religiöse BNE bedeutet, wird den Schülern damit bereits die Möglichkeit geboten, eine erste persönliche Meinung bzgl. Nachhaltigkeit und des eigenen Handelns in der Welt zu entwickeln (vgl. Bederna 2019, S. 235).

Auf welchen theologischen Grundlagen eine religiöse BNE basiert (Kap. 2.2.1), in welcher Form Papst Franziskus II. seine Stimme für eine *nachhaltige Entwicklung* erhoben hat (Kap. 2.2.2), auf welche Art und Weise die *Kirche als Instanz für den Umweltschutz* zu verstehen ist (Kap. 2.2.3) und inwiefern sich der schulische Beitrag zu einer religiösen BNE gestaltet (Kap. 2.2.4), wird in diesem zweiten großen Teilkapitel veranschaulicht.

### 2.2.1 THEOLOGISCHE ANSÄTZE

---

Katrin Bederna hat die Thematik *Nachhaltigkeit* mit drei Ansätzen theologisch erschlossen, auf die innerhalb dieses Kapitels eingegangen wird. Zunächst wird die nachhaltigkeitsrelevante Schöpfungstheologie auf der Basis von Andreas Benk sowie den Gedankengängen von Christof Hardmeier und Konrad Ott beleuchtet. Anschließend wird das anthropologische Freiheitsverständnis behandelt und abschließend wird die christliche Tradition einer suffizienten Lebensweise als theologische Grundlage einer religiösen BNE betrachtet.

#### 2.2.1.1 Umweltschutz ist Schöpfungsglaube

Dass der Schöpfungsglaube in der derzeitigen Religionspädagogik den meistverwendeten Zugang zur *nachhaltigen Entwicklung* darstellt, ist den existierenden Schulbüchern zu entnehmen (vgl. Bederna 2019, S. 163). Bederna zitiert an dieser Stelle Gruber, der die Tatsache zusammenfasst, dass innerhalb des Schöpfungsglaubens der Zusammenhang von „Wissen/Glaube und Handeln“ (Gruber zit. n. ebd.) an erster Stelle stehen sollte, statt der bloße Konflikt zwischen *Wissen* und *Glaube* (vgl. ebd., S. 164).

Mit Andreas Benks Theorie, dass die „Schöpfungstexte als Visionen“ (Benk 2016, S. 217) zu verstehen sind, lässt sich ebendieser Zusammenhang hervorheben. Dabei handelt es sich um Visionen einer besseren Welt, dass die Welt, in der alle Menschen leben, eine andere sein könnte und die Natur sowie die Menschen nicht unter den gegenwärtigen Situationen leiden müssen (vgl. ebd.). Demnach bringt Benk hervor, dass „Schöpfungstexte (...) nicht daran interessiert [sind], wie die Welt oder der Mensch entstanden sind“ (ebd.). Biblisch belegt er diese Annahme mit Gen 1, 1-2, 4a, wo Gott aus einem beängstigenden Chaos die Welt als „ein Wohn- und Lebenshaus“ (ebd., S. 222) erschafft. Er lässt den *Himmel als Dach* (Gen 1,8) und die *Erde als Fußboden* (Gen 1,9) wachsen und dieses Haus anschließend mit Lebewesen jeglicher Art bewohnen (vgl. ebd.). Auch das Buch Jesaja beschreibt in Kapitel 45 die Welt als einen Raum zum Wohnen, in dem die Tugend der Gerechtigkeit herrscht, welcher der Gegensatz zu den sowohl damals herrschenden als auch in der gegenwärtigen Natur zu sehenden und ungewollten Geschehnisse verbildlicht (vgl. ebd., S. 223). Unter Anbetracht der Tatsache, dass der Mensch, unabhängig vom Geschlecht, *Bild Gottes* ist, wird er zum „Repräsentant

Gottes auf Erden [und ist] mitverantwortlich für die ordnende Gestaltung der Erde“ (ebd., S. 224), worin der Herrschaftsauftrag in Gen 1,28 zu verstehen ist. Allerdings wird bereits in Gen 6-9 die Realität der Welt dargelegt, in der „Bosheit (...) und Gewalttat“ (ebd., S. 227) existieren und nicht das entworfene Wohnhaus aus Gen 1 (vgl. ebd.). Benk führt aus, dass die Vision aus Gen 1 bleibt, nachdem die durch Gott entstandene Flut diese schlechte Welt mit Ausnahme aller auf der Arche Anwesenden vernichtet (vgl. ebd.). Der Mensch trägt weiterhin die Verantwortung für diese mögliche Welt, in der alle Lebewesen, aufgrund dessen, dass „(...) genug für alle da“ (ebd.) ist, miteinander leben können. Daraus erschließt sich, dass die Schöpfungstexte an all diejenigen adressiert sind, die die Welt nicht als das gemeinsame Wohnhaus sehen und sie zerstören (vgl. ebd., S. 224). Bederna fasst Benks Vision einer besseren Welt, in dessen Sinne gehandelt werden soll, folgendermaßen zusammen:

„Benk geht es um soziale Gerechtigkeit und um ökologische Gerechtigkeit als deren Möglichkeitsbedingung. In dieser Perspektive steht die gute Schöpfung immer noch aus und besteht die Pflicht, sie zu erleben und zu erstreben.“ (Bederna 2019, S. 179)

Auch Hardmeier und Ott formulieren eine Schöpfungstheologie, die allerdings auf einer vollends anderen Grundlage basiert, nämlich darauf, dass eine

„Schöpfung als wohlgeordneter Lebensraum, mit ihren eigenen Rhythmen und ihrer eigenen Reaktionsfähigkeit bereits hinter uns [liegt], denn der Mensch ist durch Ausdehnung zum zerstörenden geologischen Faktor geworden.“ (ebd., S. 180).

Im Fokus ihrer Theorie steht, dass die Schöpfung als eine Gabe angesehen wird, der in Gen 1,31 die Wertung „*siehe, sehr gut!*“ zugesprochen wird (vgl. ebd., S. 170). Alle in Genesis 1 beschriebenen Schaffensvollzüge durch Gott, werden mit dieser Formulierung bewertet, bis auf den siebten Schaffensprozess, der durch die örtliche Hinweis-Zuschreibung *da* in Verbindung mit einem Ausrufezeichen Aufmerksamkeit erregt (vgl. ebd., S. 171-172). Hardmeier und Ott schließen daraus eine „(...) Aufforderung an die Hörer\*innen[, dass sie] in die Welt-Sicht: ‚Und da! Sehr gut!‘ [einstimmen sollen]“ (Hardmeier, Ott zit. n. ebd.). Damit ist gemeint, dass die Schöpfungstexte der Würdigung der Natur, mit all ihren Mitgeschöpfen, dienen und in Bezug auf die ökologische Krise geht es darum, diese noch vorhandene Natur dankbar anzunehmen und „wenigstens das zu bewahren“ (ebd., S. 180). Demnach ist der ethische Schwerpunkt dort gesetzt, wo die Menschen sich zurücknehmen und die Natur nicht weiter zerstören, um eine „ökologische Gerechtigkeit“ (ebd.) sicherzustellen.

Der entscheidende Unterschied zu Benks nachhaltigkeitsrelevantem Schöpfungsglauben ist, dass nicht erst eine mögliche zukünftige Schöpfung gelobt wird, sondern die gegenwärtige Situation der Natur und ihr Eigenwert (vgl. ebd., S. 178).

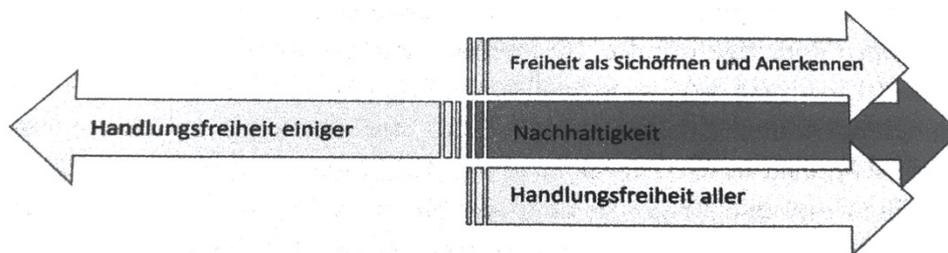
Dennoch gehören beide Ansätze zusammen, denn „das Bewahren (...) [nach Hardmeier & Ott und] der Einsatz gegen die Zerstörung und für die kommende Schöpfung“ (ebd., S. 180) nach Benk, sind sowohl ethisch als auch schöpfungstheologisch für eine *nachhaltige Entwicklung* relevant (vgl. ebd.). Hervorzuheben ist außerdem, dass es bei Schöpfung, in beiden dargestellten Fällen, nicht ausschließlich um Ökologie geht oder weniger noch „um Weltentstehung und kosmologische Modelle“ (Benk 2016, S. 252), sondern grundlegend um Gerechtigkeit, womit Vogt seine Zuordnung von Nachhaltigkeit zu den Sozialprinzipien belegt (vgl. Vogt 2016, S. 129 ff.).

#### 2.2.1.2 Das anthropologische Freiheitsverständnis

Bederna hebt, neben dem Schöpfungsglauben, der vor allem den Schutz der Natur im Blick hat, das Freiheitsverständnis als „handlungsleitende“ (Bederna 2019, S. 183) Grundlage hervor. Der Dogmatiker Thomas Pröpper definiert die menschliche *Freiheit* insofern, als dass sie meint, „die Wirklichkeit (...) als eine Welt von Möglichkeiten [zu] entdecken“ (Pröpper 2011, S. 1458). Sie wird schon an dem Punkt greifbar, an dem der Mensch sie anzweifelt, denn selbst dann hat er von ihr Gebrauch gemacht (vgl. Pröpper 2001, S. 27). Das eigene Leben und die eigene Welt zu gestalten, seien es Entscheidungen beispielsweise in den Bereichen Mobilität oder Kommunikation, und damit das menschliche Handeln im Ganzen, basiert auf der *Freiheit* (vgl. ebd. & Pröpper 2011, ebd.). Diese *Freiheit* wird dem Menschen vor allem in der Gegebenheit bewusst, sich zu allen Situationen und Geschehnissen auf irgendeine Art und Weise zu verhalten und das Recht zu besitzen *ja* und *nein* zu sagen, woraus Pröpper die *Freiheit* als „Fähigkeit der Selbstbestimmung“ (Pröpper 2001, S. 28) erschließt. Damit einher geht das Akzeptieren der *Freiheit* anderer womit *Freiheit* als „oberste ethische Norm“ (Pröpper 2011, S. 1459) zu verstehen ist. Gott schenkt der Menschheit diese *Freiheit*, die der Mensch dankbar in dem von Gott gegebenen Raum, der Welt, nutzen sollte, um das „eigene Leben zu sichern“ (ebd., S. 1458).

Im Nachhaltigkeitsdiskurs stehen sich Freiheit und Nachhaltigkeit

gegenüber und konkurrieren in gewissem Maße untereinander, denn die persönliche Freiheit, um beispielsweise die Welt zu bereisen, „wird (...) eingeschränkt, um (...) nachhaltiger handeln zu können“ (Bederna 2019, S. 183). Die daraus resultierende „Kompromiss-Suche“ (ebd.) wurde bei der *Leuphana Konferenzwoche 2018 der Universität Lüneburg* graphisch mit zwei Pfeilen dargestellt, die die Begriffe *Freiheit* und *Nachhaltigkeit* tragen und entgegengesetzt abgebildet werden (vgl. ebd., S. 184). Weiter entwickelte Bederna, unter Rücksichtnahme der Opfer einer nicht-nachhaltigen Welt (s. Kap. 2.1.1.4) und der *Freiheit als Selbstbestimmung*, folgende Visualisierung:



**Abbildung 3:** Freiheit vs. Nachhaltigkeit: Bederna, Katrin 2019, S. 190

Biblich unterlegt Bederna das Freiheitsverständnis mit dem sechsten Vers des fünften Kapitels im fünften Buch Mose: *Ich bin der Herr, dein Gott, der dich aus dem Land Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus.* (Dtn 5,6), woraus zu lesen ist, dass die Tat des Befreiens weitergegeben wurde und nun die Aufgabe jedes Menschen ist (vgl. ebd., S. 185). Damit lässt sich Abbildung 3 und auch die Kompromissssuche vollständig erschließen: Die *Handlungsfreiheit einiger* umfasst „Freiheit zu Mobilität und anderem Konsum“ (ebd.) wohingegen die *Nachhaltigkeit* im Sinne einer *Freiheit als Sichöffnen und Anerkennen* die *Handlungsfreiheit aller* begünstigt (vgl. Abb.3). Zusammengefasst bedeutet dies, dass eine nachhaltige, demnach eine suffiziente Lebensweise (s. Kap. 2.1.1.1), die *Handlungsfreiheit aller* bedeutet, womit sowohl die persönliche Freiheit als auch das Respektieren der Freiheit anderer impliziert ist (vgl. Bederna 2019, S. 185).

### 2.2.1.3 Suffizienz im Land der Fleischtöpfe

In den Diskursen um eine *nachhaltige Entwicklung* wird immer wieder aufs Neue deutlich, dass die Konsumenten aus einer „Überfülle“ (Bederna 2019, S. 199) schöpfen. Bederna konkretisiert diese nicht-suffiziente Lebensweise, indem sie das Land, in dem die Konsumenten leben, mit biblischen Bildern beschreibt (vgl. ebd.).

Es handelt sich weniger um das *Land, in dem Milch und Honig fließen* (Num 14,8), welches keine Grundlage für Landwirtschaft bietet, sondern viel mehr um *das Land der Fleischtöpfe* (Ex 16,3). Nachhaltigkeit und damit die Welt, in der wir leben, verlangt eine Minimierung eines solchen übermäßigen Konsums, die sich, wie oben bereits dargestellt, in der *Nachhaltigkeitsstrategie Suffizienz* zeigt (vgl. ebd.). Suffizient lebende Menschen entscheiden sich bewusst für ein „Genug-Haben“ (ebd.) und aus Einsicht gegenüber der Notlage unserer Welt, findet ein freiwilliger Verzicht auf das nicht Notwendige statt (vgl. ebd.). „Wer suffizient lebt, ist materiell und sozial hinreichend bedacht“ (ebd., S. 200) und lebt in einer Beziehung mit der Natur, fasst Bederna zusammen (vgl. ebd., S. 200-202). Da es sich bei der Suffizienz um eine „moderne Variante der Tugend der Mäßigung bzw. des Maßhaltens“ (ebd., S. 200) handelt, ist hier nicht die Rede von einer Pflicht, reduziert zu leben, sondern von einem „Habitus“ (ebd.), *ein maßvoller Mensch zu sein*.

In der theologischen Ethik und vor allem in Bezug auf die Nachhaltigkeitsdebatten versprechen Tugenden die Kluft zwischen dem Wissen und dem Handeln zu überwinden, indem die Vernunft den Geist leitet (vgl. ebd., S. 201). Das theologische Fundament der Suffizienz belegt Bederna mit Södings Worten:

„Jesus war arm. [...] Jesus war arm, weil er frei sein wollte für die Gottesherrschaft, solidarisch mit den Armen, offen für die Not dieser Welt, die er geteilt hat, um sie zu beheben.“  
(Söding zit. n. ebd., S. 205)

Die Armut Jesu ist nicht im herkömmlichen Sinne zu verstehen, sondern beruht darauf, dass Jesus „von der Bindung an Besitz“ (ebd.) frei sein wollte und das Gebot der Solidarität gegenüber den Armen an erster Stelle stand (vgl. ebd.). Im Markusevangelium lässt sich dies anhand einer Tat von Jesus bestätigen, in der er einem Mann, der nach dem ewigen Leben fragt, den Rat gibt all seinen Besitz den Armen zu geben (vgl. ebd., S. 205-206). Die dargestellte Armut versteht Bederna als eine „radikale Spiritualität[,] eine Spiritualität (...) des Verschenkens, der Revolution, der Kritik, der Freiheit, der Vergegenwärtigung und Nichtung Gottes und seiner selbst“ (ebd., S. 209), die auf einer Suffizienz, ohne die das Eindämmen der ökologischen Krise nicht möglich ist, basiert (vgl. ebd.). In der derzeitigen, nicht-nachhaltigen Welt handelt es sich bei dieser Spiritualität um ein notwendiges Mittel, um das Leben zu entwickeln (vgl. ebd.).

### 2.2.2 LAUDATO SI': DIE SORGE UM DAS GEMEINSAME HAUS

Mit den Worten „die dringende Herausforderung, unser gemeinsames Haus zu schützen (...)“ (Laudato Si', Kap. 13)<sup>5</sup> beginnt Papst Franziskus den Aufruf in seiner Enzyklika, die er 2015 ein halbes Jahr vor dem Klimagipfel in Paris veröffentlicht hat (vgl. Bederna 2019, S. 63). Vor Franziskus hat sich kein Papst mit den Themen der Nachhaltigkeit, des Umweltschutzes und der ökologischen Situation in der Öffentlichkeit beschäftigt, weshalb es nahe liegt, dass bisher keiner Enzyklika eine solche Aufmerksamkeit zuteil wurde (vgl. Patenge 2016, S. 189). Die Enzyklika, die in den Medien vermehrt als *Umweltenzyklika* betitelt wurde, nach Patenge und weiteren Stimmen allerdings vielmehr eine „Sozialenzyklika“ (ebd.) ist, weil der Papst die Frage nach den Wurzeln mit den sozialen Angelegenheiten wie Gerechtigkeit und Solidarität beantwortet, beschäftigt sich beginnend mit einem Umriss der aktuellen ökologischen Lage des gemeinsamen Hauses über die theologischen Standpunkte und die Gründe der misslichen Situation hin zu dem Vorschlag einer *ganzheitlichen Ökologie* (LS 15).

Bederna und Vogt stellen dar, dass die Enzyklika sich nicht mit „der ethischen Frage: ‚(Warum) sollen wir uns wandeln?‘“ (Bederna & Vogt 2018, S. 12) beschäftigt, sondern im Ganzen einen „flammenden Appell für einen solchen Wandel“ (ebd.) darstellt. Diesem Appell, der sich an „jeden Menschen (...), der auf diesem Planeten wohnt“ (LS 3) richtet, indem der Papst „mit allen ins Gespräch kommen möchte“ (LS 3), sind fünf Leitlinien zu entnehmen, die Bederna und Vogt mit den folgenden Adjektiven gebündelt haben: *katastrophentheoretisch, ökosozial, pragmatisch, befreiungstheologisch anthroporelational, wachstumskritisch, revolutionär* (vgl. Bederna & Vogt 2018, S. 12 + Vogt 2019, S. 22-23).

Neben dem Fokus auf die „Dankbarkeit für die Gabe der Schöpfung“ (Vogt 2019, S. 23), die sich schon im Titel *Laudato Si'*, übersetzt *das Lob des Schöpfers*, zeigt und womit er seinen theologischen Schwerpunkt darstellt, ist Franziskus' Überzeugung eine *ökologische Umkehr* (LS 216-221), die auf der „Erneuerung des Lebensstils und der Konsummuster“ (ebd., S. 24) basiert, denn wie er in Kapitel 139 beschreibt, gibt es „nicht zwei Krisen nebeneinander, eine der Umwelt und eine

---

<sup>5</sup> Der Literaturnachweis wird im weiteren Verlauf der Arbeit folgendermaßen abgekürzt: „LS“ + die jeweilige Kapitelnummer.

der Gesellschaft, sondern eine einzige und komplexe sozio-ökologische Krise“ (LS 139). Ein solcher Wandel gegenüber der Natur bringt nämlich außerdem „einen Gewinn an Lebensqualität, wirtschaftlicher Vernunft und sozialer Gemeinschaft“ (ebd.) mit sich. Anders als in sonstigen Debatten, in denen Lebensstilangelegenheiten als private Entscheidungen angesehen werden, stellt Franziskus klar, dass die globalen Folgen des menschlichen Handelns Grund genug sind, eben dieses zu hinterfragen und einer Rechenschaft zu unterziehen, denn die Menschen müssen die „Auswirkungen [des eigenen Handelns] auf die Situation der Welt“ (Ettl 2019, S. 13) erkennen (vgl. Vogt 2019, S.24). In diesem Sinne und mit der Veranschaulichung von „Möglichkeiten der Lebensstilgestaltung[, der] individuellen Naturbeziehung und Spiritualität“ (ebd.) fühlt sich, wie Franziskus zum Ziel hatte, jeder Mensch einzeln angesprochen, wodurch der Text wachrüttelnd scheint und auf einen „Perspektivenwechsel“ (Ettl 2019, S. 12) zielt (vgl. Vogt 2019, S. 24).

Auch wenn sich die Enzyklika vielen kritischen Stimmen unterziehen musste, wie beispielsweise der Betitelung als „abgestandene Polemik“ (Deckers zit. n. Bederna 2019, S. 66), könnte sie die katholische Kirche zu einer wichtigen Instanz für die „Einheit von Klimaschutz, Armutsbekämpfung und Schöpfungsverantwortung“ werden lassen (Vogt 2019, S. 24).

### 2.2.3 DIE KIRCHE ALS INSTANZ FÜR DEN UMWELTSCHUTZ

Voraussetzung für die oben thematisierte Verantwortung der katholischen Kirche ist, dass die Institution Kirche die Verantwortung des Menschen gegenüber dem gemeinsamen Haus, die Franziskus in seiner direkten Schrift (s. Kap. 2.2.2) kenntlich gemacht hat, „öffentlich geltend machen muss“ (Weiger 2019, S. 71). Bis dato ist dies insofern passiert, als dass bereits „Umweltbeauftragte“ (ebd.) benannt wurden und „Projekte mit Naturverbänden“ (ebd.) stattfinden.

Beispielhaft und für diese Arbeit relevant lässt sich das Bistum Hildesheim nennen, welches vielfältige Arbeit im Sinne des Umweltschutzes leistet. Darunter fällt auch das 2012 von dort ins Leben gerufene Projekt: *Allianz für die Schöpfung*. Es verfolgt „die Vision von Gerechtigkeit und [das] Leben in Würde für alle auf diesem Planeten“ (Bistum Hildesheim A). Die Mitglieder dieser Allianz „verpflichten sich und/oder als Institution:

- » durch eine veränderte Lebensweise zur Senkung der Emission von Treibhausgasen beizutragen
- » durch intelligentes Handeln den Verbrauch von Ressourcen zu reduzieren
- » durch Wahrnehmung geeigneter politischer Maßnahmen die Fortsetzung der Energie- wende in Deutschland zu unterstützen
- » verpflichtende internationale Vereinbarungen zu fordern, um die Erderwärmung auf 2°C zu begrenzen
- » für die Bewahrung der Schöpfung zu beten, insbesondere auch am Weltgebetstag am 1. September.“ (ebd.)

Das Bistum lädt alle Menschen und Institutionen ein dieser Allianz beizutreten und sich nicht „dem aktuell gegebenen Konsumdruck [zu] beugen“ (ebd.).

Das Logo der Allianz zeigt den *Baum des Lebens*, der an das vielfältige Leben auf der Erde erinnert (vgl. Bistum Hildesheim). Die Wurzeln und Äste des Baumes sind durch Umrisse von Menschen dargestellt, womit die Notwendigkeit der Vernetzung und Kommunikation des Menschen untereinander und in Verbindung mit der Natur veranschaulicht wird (vgl. ebd.). Als Erinnerung daran hat es sich das Bistum zur Aufgabe gemacht, Bäume, die symbolisch für den Baum des Lebens sind, im Bistum Hildesheim zu pflanzen (vgl. ebd.).

Diese Allianz entstand zum 25-jährigen Bestehen der Partnerschaft mit Bolivien (vgl. Bistum Hildesheim B). Die Partnerschaft sollte ins Gedächtnis gerufen werden und baut auf dem Wissen darüber auf, dass die Folgen des Klimawandels die Menschen in den ärmeren Ländern des Südens am härtesten treffen (vgl. ebd.). Daraus resultiert das Engagement des Bistums, die gewohnten Verhaltensmuster zu ändern, um „die Lebenschancen [ihrer] Schwestern und Brüder“ (ebd.) und die der nachfolgenden Generationen zu erhöhen. In Zusammenarbeit mit der Kirche in Bolivien setzt sich das Bistum Hildesheim für eine bessere gemeinsame Welt ein (vgl. ebd.).

Ganz im Sinne der *Allianz für die Schöpfung* und des Bezugs zu Bolivien entwickelte das Bistum außerdem die Aktion *Klimafasten*, bei welcher der Fastenzeit vor Ostern, die dazu dient etwas wertzuschätzen, eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Bistum Hildesheim 2012, S. 2). Dabei liegt der Fokus darauf „Gottes Schöpfung bewusster wahrzunehmen“ (ebd.) und Überlegungen anzustellen, inwiefern Kinder dies unterstützen können. Diese Überlegungen kommen von den Kindern selbst, indem sie sich Gedanken darüber machen, was sie in ihrem Alltag tun können, um die Umwelt und die Schöpfung zu schützen (vgl. ebd.).

#### 2.2.4 BNE IN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

---

In der Würzburger Synode von 1974 wurde RU in Schulen damit begründet, dass er

„durch seine Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen (...)“ (Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD zit. n. Bederna 2019, S. 237).

Indem Schüler diese eigene Rolle verstehen, wird der Versuch einer religiösen BNE, gegen die weit verbreitete Haltung vorzugehen, dass die gegenwärtige ökologische Lage (s. Kap. 2.1.1.3) nicht zu ändern sei, deutlich (vgl. Bederna 2019, S. 237). Demnach geht es bei religiöser BNE als *Transformationsbildung* (s. Kap. 2.1.2.2) und basierend auf der Verantwortung gegenüber der Zukunft aller „um die Selbst-Transformation der Einzelnen“ (ebd., S. 238). Dabei wird der theologisch fundierte Nachhaltigkeitsgedanke, der Vision einer besseren Welt (s. Kap. 2.2.1.1), verfolgt (vgl. ebd.). Den Schülern wird ganz im Sinne einer Wertebildung durch diese Berührung mit dem christlichen Glauben, welcher Hoffnung verspricht, die Möglichkeit geboten, ebendiesen „als sinnvolle Grundlage für die eigene Lebensführung und für ein zukunftsträchtiges Zusammenleben mit Anderen“ (Mette zit. n. Bederna 2019, S. 238) anzunehmen und auch zu verwirklichen (vgl. Bederna 2019, S. 238). Anhand von „Geschichten und Vorbildern (...) [, die den] Zusammenhang zwischen dem Suchen des Nachhaltigen und dem Suchen Gottes“ (ebd., S. 264) herstellen und damit die Urteilskompetenz, also die Frage danach, was moralisch richtig wäre, verfolgen, bekommen die Schüler die Möglichkeit, in „Gespräche[n]“ (ebd., S. 263) kritisch zu prüfen und zu urteilen, welche Geschichten und somit welche Werte für sie signifikant sind (vgl. ebd., S. 263-264). Unter Berücksichtigung dieses „christlichen Sinnhorizont[s]“ (Espelage & Klinger 2019, S. 251) werden die Schüler motiviert Entscheidungen zu treffen „und entsprechend ihrer entwicklungspsychologischen und soziokulturellen Voraussetzungen (...) selbstverantwortlich zu handeln“ (ebd.). Für diese *Selbst-Transformation* unterstützt der RU die Entwicklung *transformationsrelevanten Wissens*, bei dem es sich nicht um *religiöses Wissen* „im Sinne einer eindeutigen Zuordnung (...), so als gehe es um Wissen, das nur spezifisch religiös“ (Bederna 2019, S. 240) ist, handelt. Eine religiöse BNE kann „ohne Sachverstand“ (ebd., S. 241) in den Bereichen Naturwissenschaft, Ökonomie, Ethik oder Politik nicht zielführend sein (vgl. ebd.). Ein

Beispiel untermalt dies: Schüler, die mit Menschen aus Regionen, in denen beispielsweise Überschwemmungen als Folgen des Klimawandels herrschen, Kontakt aufnehmen und sich austauschen, entwickeln folglich ein „selbst konstruierte[s] vielfältige[s] Wissen“ (ebd.), in dem all diese Bereiche zusammenkommen und welches insofern „spezifisch religiös“ (ebd.) ist, als dass der Mensch seine ihm zugesprochene Verantwortung (s. Kap. 2.2.1.1) zeitgemäß gestaltet (vgl. Bederna 2019, S, 241).

Der Blick auf die Kompetenzen einer religiösen BNE zeigt, dass das herkömmliche Verständnis von Kompetenz, Personen dazu zu befähigen ein Problem eines bestimmten Typs zu bewältigen, nicht ausreicht (vgl. Bederna 2019, S.242). Viel mehr benötigen die Schüler, um sich für eine Transformation und „für ihre Zukunft einzusetzen“ (ebd., S. 247) das genannte *transformationsrelevante Wissen*, „Wahrnehmungskompetenz, moralische Urteilskompetenz, politische Kompetenz“ und eine, im religionspädagogischen Sinne erweiterte, Gestaltungskompetenz (vgl. ebd.). Dabei zielt Bederna neben dem *Perspektivwechsel*, der nach Grümme religionspädagogisch meint, dass die Schüler „sich selbst mit den Augen des Anderen“ (Grümme zit. n. ebd., S. 245) sehen, außerdem auf das *moralische Handeln*, welches das Ziel verfolgt, den Blick von sich selber abzuwenden und sich für die Bedürfnisse anderer zu engagieren (vgl. ebd.). Das innerhalb einer Wertebildung entstehende Motivationstief zwischen der *Urteilskompetenz* und dem *moralischen Handeln*, welches in der vorliegenden Thematik die Individuen hemmt ihre Lebensform vollständig der Nachhaltigkeit zu widmen, wird in Kapitel 4.1 genauer betrachtet (vgl. ebd., S. 246).

Bederna beschreibt BNE als eine „Querschnittsaufgabe[, weil sie] weit über den Unterricht“ (ebd., S. 252) hinausgeht und formuliert den Vorschlag Themenwochen im Jahr zu veranstalten, die sich mit nachhaltigkeitsrelevanten Dingen beschäftigen und beispielsweise in einem „Schöpfungsfest“ (ebd.) münden, um BNE in der gesamten Schule zu verankern (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit von Kooperationen mit Kirchengemeinden und die Ausweitung über den Unterricht hinaus fasst Bederna in einer einzigartigen „Integrationsfunktion“ (ebd.) zusammen, die das

„vielfältige Nachhaltigkeitswissen in eine ethische aber auch in eine spirituelle Perspektive: Sie fragt, was das alles für das Sollen und für das Selbstsein in der Welt bedeutet.“ (ebd.)

integriert.

### 3. RELIGIÖSE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG AM BEISPIEL DER ST.-MARTINUS-SCHULE HIMMELSTHÜR

---

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der katholischen St.-Martinus-Schule in Himmelsthür, die erstmalig für den Zeitraum 2009-2011 als *Umweltschule in Europa* (s. Kap. 2.1.2.4) ausgezeichnet und seitdem vier weitere Male zu ebendieser gekürt wurde. Als katholische Grundschule verfolgt sie, im Sinne des Umweltschulenkonzpts, nicht nur die Grundsätze einer BNE (s. Kap. 2.1), sondern bezieht dabei die religiöse Dimension (s. Kap. 2.2) mit ein.

Auf welche Weise die Schule eine religiöse BNE vertritt, wird im Nachstehenden, beginnend mit der Vorstellung des Schulprogramms *Mit St. Martin auf dem Weg – ein bisschen so wie Martin*, veranschaulicht. An die Vorstellung des Schulprogramms (Kap. 3.1) knüpfen die Umweltaktivitäten (Kap. 3.2) der Schule inklusive einer kritischen Stellungnahme hinsichtlich des Praktizierens einer religiösen BNE.

Alle Informationen, die innerhalb dieses Kapitels verwendet werden, beziehen sich auf drei Dokumente der St.-Martins-Schule, die im Literaturverzeichnis unter den Internetquellen vermerkt sind, weshalb auf wiederholende Vergleichsangaben verzichtet wird. Direkte Zitate werden weiterhin mit Anführungszeichen und dem Verweis auf das entsprechende Dokument versehen.

#### 3.1 DAS SCHULPROGRAMM: „MIT ST. MARTIN AUF DEM WEG – EIN BISSCHEN SO WIE MARTIN...“

---

Die katholische StMSH in Hildesheim strahlt aufgrund ihrer Einzügigkeit, die auf die geringe Schülerzahl von ca. 90 Kindern zurückzuführen ist, sowohl für die Schüler als auch für Eltern und Lehrende eine familiäre Atmosphäre aus. Die Schule nimmt katholische Kinder sowie 30% nichtkatholische Kinder auf. Es handelt sich um eine Angebotsschule, weshalb sie keinem Einzugsgebiet unterliegt und alle Kinder aus dem Stadtbezirk angemeldet werden können. Sie ist in den *Katholischen Schulverbund des Bistums Hildesheim* integriert und seit 2003 eine *Verlässliche Grundschule*.

Im Folgenden wird zunächst das *Selbstverständnis als katholische Schule* (Kap. 3.1.1) veranschaulicht, weiter liegt der Fokus auf dem Schulprogramm: Dem *gemeinsamen Weg* (Kap. 3.1.2), auf dem sich die Schule aktuell befindet und den

*Schwerpunkten* dessen (Kap. 3.1.3). Beendet wird dieses Teilkapitel mit einer kurzen Übersicht über die *Stellung von BNE im Schulprogramm* (Kap. 3.1.4).

### 3.1.1 DAS SELBSTVERSTÄNDNIS ALS KATHOLISCHE SCHULE

---

Als eine katholische Grundschule setzen sich die Lehrenden damit auseinander, was dies für sie, ihren Unterricht und das Schulleben bedeutet. Auch die Eltern fragen sich, wieso sie ihr Kind an einer katholischen Schule anmelden sollten. Denn vor allem in der aktuellen multikulturellen Zeit scheint es widersprüchlich, jedoch hat es sich die StMSH zur Aufgabe gemacht, ihren „grundschulpädagogischen Blick auf das Kind um einen religionspädagogischen Blick zu ergänzen“ (StMSH 2017b), beispielsweise den weltlichen Blick auf *Natur und Umwelt* auch christlich zu betrachten (s. Kap. 3.2) und ganz im Sinne der christlichen Werteorientierung den Schülern die Achtung der Schöpfung nahezubringen (vgl. StMSH 2018, S. 6).

Da sich Kinder in einem Alter zwischen drei und zehn Jahren in einer Phase befinden, in der sie besonders sensibel auf die Thematik Gott reagieren, möchten die Lehrenden die Kinder und ihre Unsicherheiten ernst nehmen, indem sie sie auf ihrem Weg ständig begleiten und ihnen zur Seite stehen. Im Markusevangelium sehen sie ihr Ziel verankert: *Und er stellte ein Kind in ihre Mitte (Mk 9, 36)*. Alle Lehrenden, als Gemeinschaft, möchten „das Kind in den Mittelpunkt“ (ebd.) aller Entscheidungen und Prozesse stellen und im Sinne ihres Namenspatrons handeln (s. Kap. 3.1.2). Die Kinder sollen an der Gestaltung des Unterrichts und den gemeinsamen Gottesdiensten teilhaben, die Möglichkeit bekommen „einen Existenz- und Lebensglauben zu entwickeln“ (ebd.) und das Gefühl des angenommen-Seins empfinden: *Der Mensch zuerst! Jedes Kind ist gottgewollt und einmalig“ (Jes 43,1)*. Das praktizierte Miteinander im Unterricht, im Gottesdienst oder bei gemeinsamen Feiern vermittelt den Kindern den Glauben und christliche Werte, weshalb sie angeregt werden sich mit ebendiesen auseinanderzusetzen. Diese Konzentration auf das Kind in Zusammenhang mit Maria Montessoris Grundsatz: *Hilf mir es selbst zu tun!*, stellt das pädagogisch-religiöse Verständnis der StMSH dar, basiert grundlegend auf der im Markusevangelium verordneten *Goldenen Regel*, alle anderen Menschen so zu behandeln, wie die eigene Person behandelt werden möchte und bildet das Fundament des Schullebens.

### 3.1.2 DER GEMEINSAME WEG & SEINE MEILENSTEINE

---

Die StMSH hat im Schuljahr 2007/2008 begonnen ein Schulprogramm zu entwickeln und für dieses das Symbol des *Weges* gewählt, da sie, wie sie selbst sagen: „auf dem Weg sind“ (StMSH 2018, S. 5). Auch aus christlicher Perspektive lässt sich das Weg-Symbol beleuchten, denn die Bibel beinhaltet viele Weggeschichten, wie es daher auch die „Schulgeschichte bzw. [das] Schulleben“ (ebd.) der StMSH eine ist. Geprägt ist dieser Weg durch die Tugenden *Glaube, Hoffnung und Liebe*.

St. Martin (lat. Martinus), der den Namenspatron der Schule darstellt, wurde aufgrund seines „vorbildhaften und beispielhaften Lebens“ (ebd., S. 6), welches er im Sinne der christlichen Werte gelebt hat, heiliggesprochen und dient als Vorbild für den gemeinsamen Weg der Schule. Mit dem Lied *Ein bisschen so wie Martin*, welches die Schule zum Namenstag des Hl. Martins singt und das davon handelt, dass sie so wie er sein wollen, verdeutlicht sich die *Vorbildfunktion* und das entstandene Leitbild: *Mit Sankt Martin auf dem Weg – Ein bisschen so wie Martin*. Ganz im Sinne des katholischen Selbstverständnisses (s. Kap. 3.1.1) zielt dieses Leitbild auf einen „respektvolle[n] und wertschätzende[n] Umgang“ (ebd., S. 6).

Die Schule ermittelte für ihren Weg einen „IST-Zustand“ (ebd., S.5), der mit den „Meilensteine[n] von A bis Z“ (ebd.) zusammengefasst wurde. Diese Meilensteine machen die Schule im Ganzen aus und werden aufgrund der Tatsache, dass ein Weg nicht statisch festgelegt ist und den äußeren Einflüssen unterliegt, regelmäßig evaluiert und vervollständigt. Wie dem Namen zu entnehmen ist, wurden die Meilensteine des Leitbilds alphabetisch geordnet und beginnen mit dem AG-Angebot bei A. Über beispielsweise **B**ewegung, **C**hristliche Werte, **E**valuation, **F**rühstück, **G**ottesdienste, **H**ofdienst, **K**ooperation, **L**eitbild, **M**ülltrennung, **Ö**ko-trainer, **P**rojekte, **U**mweltschule, **W**andertag und viele weitere, endet der bestehende Meilensteinweg bei der **Z**ahnpflege. Diese Meilensteine vernetzen die schuleigenen Konzepte mit dem Leitbild und stellen alle der Schule wichtigen Werte und Ziele dar.

### 3.1.3 SCHWERPUNKTE DES SCHULLEBENS

---

Die im Leitbild verfolgten Werte des *respektvollen und wertschätzenden Umgangs* zeigen sich in einem Leben miteinander und werden von den Meilensteinen des gemeinsamen Weges markiert. Das soziale Engagement der Schule ist sehr groß

und präsentiert sich unter anderem im *Sozialen Lernen*, welches in allen Fächern und Sozialformen gegenwärtig ist, die soziale Kompetenz schult und ein „gutes Miteinander“ (StMSH 2018, S. 29) zum Ziel hat. Die Schüler lernen, dass eben dieses Ziel nur durch das Acht geben aufeinander und durch regelbasiertes Verhalten erreicht werden kann. Auch das Ausüben von Klassendiensten fördert das Verantwortungsbewusstsein und bereichert die Klassengemeinschaft.

Weiter schlüpfen ältere Schüler im Sinne des *Patenkonzepts*, in dem der Leitgedanke ebenfalls tief verankert ist, in eine Helferrolle, in der sie für jüngere Kinder Verantwortung übernehmen. Schüler der 3. Klassen erleichtern den Schulanfängern durch selbstgestaltete Willkommensbriefe- und geschenke den Übergang vom Kindergarten in die Schule und auch im direkten Schulalltag stehen die Paten ihren Schützlingen zur Seite. Sei es das Lösen kleiner Konflikte in den Pausen, Leseunterstützung oder das Heranführen an im Schulleben geltende Regeln. Daraus entsteht ein Lerneffekt sowohl für die Jüngeren, die mit einer helfenden Hand ihre Schullaufbahn beginnen, als auch für die Älteren, deren Selbstständigkeit geschult wird, wie es auch in den wöchentlich und jahrgangsübergreifend stattfindenden AGs der Fall ist. Damit geht einher, dass die Kinder nicht nur innerhalb der Klassengemeinschaft soziale Beziehungen entwickeln und die Schüler der gesamten Schule in einem Miteinander leben. Im Bereich der „Peergroupeducation“ (ebd., S. 17) bleibend, bildet das *Buddy-Konzept* einen wichtigen Bestandteil des Schulalltags. Die Schule versteht darunter mittlerweile weniger nur ein Konzept, in dem Schüler lernen Verantwortung zu übernehmen, sondern vielmehr eine Einstellung, in der ihr Leitgedanke ebenso verankert ist. Dieses Miteinander wird innerhalb des *Buddy-Konzepts* damit erzielt, dass die „Eigenverantwortung [der Schüler] im Sinne einer konstruktiven Mitbestimmung“ (ebd., S. 9) gestärkt wird, um ein „Demokratieverständnis“ (ebd.), welches sich in der gegenseitigen Rücksichtnahme zeigt, zu erreichen. Entscheidend für dieses Konzept ist, dass alle Kinder gleichberechtigt sind und gemeinsam arbeiten, wodurch sie Selbstvertrauen gewinnen und sich zu „selbstbewusste[n] Persönlichkeiten“ (StMSH 2017a, S. 17) entwickeln. Dies findet nicht nur im Rahmen der Klasse statt, sondern auch in größerer Dimension, innerhalb eines Schulrats, der die Bedürfnisse aller Schüler bespricht und somit altersübergreifend tätig ist.

Der Schwerpunkt des Generationenlernens ist nicht nur zwischen den Schülern vertreten, sondern auch in Projekten, wie beispielsweise dem *Computer-Projekt*, in dem Schüler Senioren an das Arbeiten mit Computern heranzuführen und auch die *AG Treffpunkt Mensch* bereichert den Kontakt zwischen Schülern und älteren, beeinträchtigten Menschen. Darüber hinaus ist auch die *Elternmitarbeit* in Bereichen der AGs sowie bei Klassen- und Schulfesten für die Schule nicht mehr wegzudenken. Das soziale Engagement zeigt sich außerdem in den vielen verschiedenen Kooperationen mit Kindergärten, der Gemeinde, anderen Schulen, der Universität Hildesheim, Sportvereinen und dem Kontakt zu ihrem Patenkind Micaela in Bolivien.

Einen weiteren Schwerpunkt der Schule bildet die Anerkennung als *sportfreundliche Schule*. Die damit verbundenen Schwimmtage, Handballtage, Spielefeste, Bundesjugendspiele und weitere Wettbewerbe nehmen einen wichtigen Platz im Schulleben ein, unterstützen die sportliche Aktivität der Kinder und fördern erneut das jahrgangsübergreifende Miteinander unter den Schülern.

Der Umweltbildung wurde im Schulprogramm der StMS ebenfalls ein wichtiger Platz eingeräumt, der im nachstehenden Kapitel beschrieben wird. Dabei findet zunächst eine Orientierung statt, sodass deutlich wird, welche Stellung BNE für die Schule hat. Da das Umweltkonzept der Schule und die Umweltaktivitäten für die vorliegende Arbeit grundlegend sind, werden diese in einem separaten Teilkapitel genauer dargestellt und inklusive ihrer religiösen Dimension und Zielorientierung veranschaulicht.

### 3.1.4 WELCHE STELLUNG HAT BNE IM SCHULPROGRAMM?

---

Schon auf der Homepage fällt das Logo der *Umweltschulen in Europa* ins Auge. Es kennzeichnet die Zertifizierung und verdeutlicht die Relevanz, die die Schule der Umwelt einräumt. Dem Inhaltsverzeichnis auf Seite vier des Schulprogramms lässt sich entnehmen, dass die Arbeit für die Umwelt im Sinne der Nachhaltigkeit eine besondere Rolle spielt. Neben der *Standortbestimmung*, der *Einbettung in den katholischen Schulverbund*, dem *Leitbild* mit seinen *Meilensteinen*, der *institutionellen Vernetzung*, den *Schulregeln* und der *zukünftigen Zielsetzung*, wird die *Arbeit unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit* genannt. Auch innerhalb des Weges befinden sich Meilensteine, die umweltbewusstes Handeln, welches auch religiös

dimensioniert ist, fördern. Diese werden im Folgenden kurz angeschnitten und im folgenden Kapitel (3.2) genauer vorgestellt.

Zunächst lässt sich der Meilenstein *Allianz für die Schöpfung* (s. Kap. 3.2.2) nennen, der das Interesse der Schule am achtsamen Umgang mit Gottes Schöpfung hervorhebt. Das Frühstück zielt auf eine gesunde Ernährung, die im Sinne der sportfreundlichen Schule wichtig ist, aber auch auf die Umwelt, indem es „müllfrei“ (StMS 2018, S. 18) sein soll. Weiter bildet der Schulgarten (s. Kap. 3.2.3.4) einen Kern des Umweltinteresses sowie die Mülltrennung (s. Kap. 3.2.1) und die Naturkostbar (s. Kap. 3.2.3.2). Darüber hinaus verfolgen viele der organisierten Projekte das Engagement der Schüler für die Umwelt, wozu unter anderem der selbst entwickelte Ökotrainer (s. Kap. 3.2.3.5) zählt. Auch an außerschulischen Lernorten, beispielsweise an Wandertagen (s. Kap. 3.2.3.5), auf denen die Schüler die Natur aktiv und mit allen Sinnen wahrnehmen und den Eigenwert dieser erfahren, wird ihr Umweltbewusstsein gefördert.

Primär lässt sich die Stellung von BNE in den regelmäßigen Auszeichnungen zur *Umweltschule in Europa* und den alltäglichen Verankerungen von Nachhaltigkeit im Schulleben verdeutlichen. Letzteres meint die Allgegenwärtigkeit der Thematik für die Schüler, die sich in o.g. täglich praktizierten Dingen zeigt.

### 3.2 DIE „UMWELT-KONZEPTE“ DER SCHULE

„Wir sind überzeugt, dass alle Kinder, Eltern, Kollegen und Mitarbeiter mithelfen können, unser Klima zu schützen und achtsam und verantwortungsvoll mit der Umwelt umzugehen.“ (StMSH, S. 1).

Auf dieser Grundlage basierend setzt sich die StMSH für eine Wertebildung im Sinne der BNE ein. Entscheidende Dimensionen dieses Engagements bilden zwei Projekte: die *Umweltschulen in Europa* sowie die *Allianz für die Schöpfung*. Beide sind in der Schule seit mehreren Jahren beständig und werden in den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2 erläutert. Ihre Ziele werden mit der Planung und Durchführung vieler weiterer *Umweltaktivitäten* (s. Kap. 3.2.3), die im Anschluss an die Vorstellung der beiden Projekte beschrieben werden, verfolgt. Diese haben in der Vergangenheit stattgefunden und sind *einmalige Projekte* (s. Kap. 3.2.3.5) oder gehören fest zum Schulleben dazu, indem sie jährlich wiederholt werden und Langzeitprojekte darstellen. Inwiefern die Umweltkonzepte der Schule religiös dimensioniert sind und die religionspädagogischen Möglichkeiten einer religiösen BNE nach Bederna (vgl.

Kap. 2.2.4) verfolgen, wird zum Abschluss des Teilkapitels in einer *kritischen Stellungnahme* (s. Kap. 3.2.4) betrachtet.

Innerhalb dieses Kapitels wird zu den Anhängen der Arbeit Bezug genommen. Dabei handelt es sich um die Dateien der einzelnen Umweltaktivitäten, die der Homepage der Schule entnommen wurden und somit aktuell sind.

### 3.2.1 DIE ST. MARTINUS SCHULE ALS *UMWELTSCHULE IN EUROPA*

---

Um die Umweltbildung im Schulprogramm fester zu verankern, beschloss die Schule in der Gesamtkonferenz im November 2009 an dem Projekt *Umweltschulen in Europa* teilzunehmen.

Die erste Auszeichnung als *Umweltschule in Europa* bekam die Schule für ihr besonderes Engagement in den Jahren 2009 – 2011. Innerhalb dieser zwei Jahre stellten die Themen *Gesunde Ernährung* und *Ressourcenschonung: „Rund um den Müll“* die Schwerpunkte dar (vgl. Anhang 2a). Die Kinder lernten, dass Müll weiterhin getrennt werden muss (vgl. ebd.). Der *Hofdienst* ist dafür verantwortlich, dass der Schulhof sauber ist und im gleichen Zuge wird im gesamten Schulgebäude Mülltrennung praktiziert (vgl. StMS 2018, S. 20). Die Schüler, Lehrenden und Mitarbeiter trennen den Müll in Restmüll, Plastik (= gelbe Tonne) und Altpapier (vgl. ebd., S. 26). Dieses System ist in allen Räumen der Schule etabliert und für den Biomüll steht in den Klassen ein Gefäß bereit, welches am Ende des Schultages auf den schuleigenen Kompost entleert wird (vgl. ebd.). Um den Blick der Kinder über das Schulgelände hinaus zu erweitern, findet im Frühling regelmäßig der *Frühjahrsputz in Himmelsthür* statt, bei dem die Schüler den Müll von den Straßen sammeln und umweltbewusst entsorgen (vgl. Anhang 3). Aber nicht nur Mülltrennung spielt hier eine Rolle, sondern auch die „Müllvermeidung“ (StMS 2017a, S. 21), die vor allem beim Frühstück beachtet wird. Von Klasse 1 an legen die Lehrenden Wert darauf, dass die Kinder müllfreies Frühstück mitbringen (vgl. StMS 2018, S. 32). Das Frühstück soll allerdings nicht nur müllfrei, sondern im Sinne des zweiten Schwerpunktthemas auch gesund sein und „Obst, Gemüse und Brot“ (ebd., S. 17-18) beinhalten. Unterstützt wird das Verständnis für eine gesunde und regionale Ernährung mit dem Einkaufen auf dem regionalen Bauernmarkt in Hildesheim (s. Kap. 3.2.3.2)

Für die Jahre 2011 – 2013 setzte sich die Schule mit den Themen *Natur auf der Spur: Unser Schulgelände* und *Globales Lernen am Beispiel Bolivien* intensiv auseinander und wurde zum zweiten Mal als *Umweltschule* ausgezeichnet. Im Bereich der *Natur auf der Spur* wurde für jede Klasse auf dem Schulhof ein Patenbaum gepflanzt, dessen Verantwortung die einzelnen Klassen tragen womit ein nachhaltiger Bezug, im Sinne eines andauernden Bezugs, stattfindet (vgl. Anhang 2b). Außerdem wurden Futterglocken für die Vögel gebaut sowie ein Lebensraum für Schmetterlinge errichtet (vgl. ebd.). Der Blick ging allerdings auch über das Schulgelände hinaus, indem die Kinder die Natur außerhalb der Schule erforschen konnten. Der zweite Bereich gestaltete sich primär in einer Projektwoche, welche die Inhalte aus Bolivien behandelte (vgl. ebd.). Ein besonderer Bezug zu dem Land ist auf das bolivianische Patenkind der Schule (s. Kap. 3.2.2) zurückzuführen und die Schüler konnten innerhalb dieser Projektwoche erfahren, wie die Lebensumstände in dem Land von Micaela sind (vgl. ebd.).

Mit den Themenschwerpunkten *Biologische Vielfalt am Beispiel von Insekten* und *Wasser ist Leben* in den Jahren 2013 – 2015 kam die StMS zu ihrer dritten Auszeichnung (vgl. Anhang 2c). Ersteres wurde zum intensiven Inhalt der Garten-AG (s. Kap. 3.2.3.4) und letzteres wurde in der Projektwoche Rund um's Wasser thematisch vertieft (s. Kap. 3.2.3.5)

Die vierte Auszeichnung bezog sich auf die Themenschwerpunkte der Jahre 2015 – 2017: *Allianz für die Schöpfung* und *Energie – Erneuerbare Energien*. Das Projekt der *Allianz für die Schöpfung* wird im nachstehenden Kapitel genauer betrachtet und die zweite Thematik zielte auf einen „achtsamen Umgang mit Energie“ (StMS 2018, S. 21). Neben dem *Umweltdienst*, der für die Entsorgung des Altpapiers der Klasse zuständig ist, gibt es den *Energiedienst*, der im Alltag darauf achtet, dass in den Pausen stoßgelüftet wird sowie Heizung reguliert und das Licht ausgemacht wird, wenn es nicht benötigt wird (vgl. ebd.).

Die aktuellste und letzte Auszeichnung als *Umweltschule* wurde für die Themenfelder *Generationenlernen in unserem Stadtteil* und *Umgestaltung unseres Schulgartens* (s. Kap. 3.2.3.4) verliehen (vgl. Anhang 2d).

### 3.2.2 DIE ST. MARTINUS SCHULE ALS MITGLIED DER *ALLIANZ FÜR DIE SCHÖPFUNG*

---

Im Februar 2012 wurde die StMSH als erste Schule zum Mitglied der *Allianz für die Bewahrung der Schöpfung* (vgl. Kap. 2.2.3). Die Schule macht mit vielen ihrer Umweltaktivitäten ihren Einsatz für die Achtung der Schöpfung deutlich. Neben der Vorbereitung und Durchführung des Kreuzweges der Schöpfung für das Bistum Hildesheim im Jahr 2014, findet beispielsweise auch das jährliche Klimafasten (s. Kap. 3.2.3.1) in der Schule statt (vgl. Anhang 4a.). Ganz im Sinne der *Allianz für die Schöpfung* achtet die Schule auf ihren Ressourcenverbrauch. Sei es der Energieverbrauch (vgl. Kap. 3.2.1) oder eine gesunde und regionale Ernährung (s. Kap. 3.2.3.2). Außerdem rückt sie den Weltgebetstag für die Schöpfung in den Mittelpunkt der jährlichen Schulplanung (s. Kap. 3.2.3.3) und im Rahmen einer Projektwoche zum Klimaschutz (s. Kap. 3.2.3.5) erfuhren die Schüler notwendiges Wissen über schädliche Treibhausgase und wie sie diese Emission senken können, womit sich die Schule ebenfalls den Inhalten der *Allianz für die Schöpfung* gewidmet hat (vgl. Kap. 2.2.3).

Als Mitglieder der *Allianz für die Schöpfung* und damit in Zusammenarbeit mit dem Bistum Hildesheim, welches bereits eine jahrelange Partnerschaft nach Bolivien pflegt (vgl. Kap. 2.2.3), entstand für die Schule der Kontakt nach Bolivien und seit 2002 die Patenschaft für ein bolivianisches Mädchen (vgl. Anhang 2b). Diese Patenschaft macht die Auswirkungen des Klimawandels und des unachtsamen Umgangs mit der Schöpfung für die Kinder erfahrbar (vgl. ebd.). Im Zuge einer Projektwoche und eines Schulfestes im Jahr 2012 setzten sich die Schüler intensiv mit dem Land Bolivien, der Kultur, den Tieren, dem Essen, den Lebensumständen und den dort lebenden Menschen auseinander (vgl. ebd.). Auch einer der vier gefeierten Weltgebetstage für die Schöpfung wurde durch den Besuch des Erzbischofs aus Bolivien ganz im Sinne der dort herrschenden Situation gestaltet (s. Kap. 3.2.3.3).

Damit der Schule ihr Auftrag als Mitglied der *Allianz für die Schöpfung* immer gegenwärtig bleibt, wurde ihr Anfang 2015 im Rahmen eines Gottesdienstes zur Feier der Mitgliedschaft im Hildesheimer Dom ein Apfelbaum überreicht, welcher als Baum des Lebens (vgl. Kap. 2.2.3) zu verstehen ist. Die Schule und damit alle Schüler haben mit dem Empfang dieses Baumes die Verantwortung

zugesprochen bekommen, ihn zu pflegen „und die ‚Selbstverpflichtung‘ zum verantwortungsbewussten Umgang mit der Schöpfung (...) zu leben“ (Anhang 4a). Der Baum wurde im schuleigenen Garten gepflanzt und ein Jahr später beim Klimafasten (s. Kap. 3.2.3.1) mit Schöpfungswünschen der Kinder geschmückt (vgl. Anhang 4b).

### 3.2.3 UMWELTAKTIVITÄTEN DER ST. MARTINUS SCHULE

---

Die beiden oben beschriebenen Projekte *Umweltschule in Europa* und *Allianz für die Schöpfung* bilden den Rahmen für alle Umweltaktivitäten der StMSH. Die Projekte verfolgen dieselben Ziele, die in den vereinzelt Umweltaktivitäten, von denen einige den Schulalltag bestimmen, verfolgt werden. Dieses Kapitel stellt ebendiese detailliert dar.

#### 3.2.3.1 Das Klimafasten

Wie Kapitel 2.2.3 beschreibt, dient das Klimafasten dazu, den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen sich damit auseinanderzusetzen, was sie für das Klima tun können und möchten. Die Schule ist in dieser Zeit vor Ostern „besonders bemüht, der Umwelt zu Liebe zu ‚fasten‘ (...)“ (StMSH 2018, S. 13).

Beginnend mit der Aufzeichnung des Klimafastens seit 2016 fand dieses jährlich in der StMSH statt und wurde jedes Jahr für alle Schüler, Lehrenden und Mitarbeiter mit einem selbst erstellten Fastenweg visualisiert, um innerhalb der Fastenzeit an das Handeln für eine bessere Umwelt zu erinnern (vgl. Anhang 5a-d).

2016 nahmen sich die Schüler folgende Dinge vor: 1.) Weniger Papier verschwenden, indem sie sich gegenseitig daran erinnern. 2.) Plastikmüll vermeiden und im besten Fall auf regionalen Märkten einkaufen gehen, um das Klima noch mehr zu schützen. 3.) Auch mal zu Fuß gehen, um weniger Abgase in der Umwelt zu hinterlassen. 4.) Strom sparen, indem sie „auf das Spielen mit elektronischen Geräten verzichten“ (Anhang 4b).

Im Jahr 2017 wurde die Schule innerhalb eines Gottesdienstes, der von den Schülern des 4. Jahrgangs mitorganisiert wurde, darüber informiert, welche Probleme in der Welt herrschen (vgl. Anhang 5a). Dabei zählten sie neben den Fortbewegungsmitteln, die viel CO<sub>2</sub> ausstoßen, die Stromverbraucher wie Computer und Smartphones auf (vgl. ebd.). Weiter klärten zwei Kinder in einem kleinen

Schauspiel die Zuschauer darüber auf, dass die Mutter Erde sich bedroht fühlt und sie von vielen Menschen schlecht behandelt wird, obwohl sie als „ein Geschenk Gottes“ (ebd.) zu betrachten sei. Im Anschluss wurden die Fürbitten, welche auf das umweltbewusste Handeln ausgelegt waren und die gleichen Ziele wie im vorherigen Jahr verfolgten, vorgelesen (vgl. ebd.).

„Heute schon die Welt verändert?“ stellte das Motto des Klimafastens im Jahr 2018 dar (vgl. Anhang 5b). Die Familien bekamen Hefte als Unterstützung für die Gestaltung der sieben Fastenwochen, in denen jede Woche einem anderen Schwerpunkt unterlag (vgl. ebd.). In der Kirche haben die „4. Klassen über Ungerechtigkeit auf unserer Erde berichtet“ (ebd.). Dabei nahmen sie in einem Dialog Bezug auf Indien und die erschwerten Bedingungen für die dort lebenden Kinder, die täglich arbeiten müssen und nicht zur Schule gehen dürfen (vgl. ebd.). Dass die Kinderrechte in vielen Ländern nicht eingehalten werden, ist auch auf eine insuffiziente Lebensform in anderen Ländern zurückzuführen (vgl. ebd.).

Das Klimafasten des vergangenen Jahres 2019 zielte darauf, dass „jeder (...) die Zukunft positiv mitgestalten [kann]“ (Anhang 5c). Wie auch in den letzten Jahren wurde in der Kirche von den Schülern eine Spielszene vorgestellt, in der sie sich dieses Mal damit beschäftigten, dass wirklich jedes Kind etwas für den Klimaschutz tun kann (vgl. ebd.).

#### 3.2.3.2 Klimafreundliches Einkaufen für die *Naturkostbar*

Die einmal im Monat stattfindende *Naturkostbar* stellt ein Treffen aller Schüler und Lehrenden dar, bei dem abwechselnd von einer Klasse Rohkost für alle vorbereitet wird (vgl. StMSH 2018, S. 26). Seit 2018 achtet die Schule darauf, dass das Obst und Gemüse auf dem regionalen Markt gekauft wird (vgl. ebd., S. 9). 2016 befasste sich eine Klasse mit der Frage, ob Tomaten in einer Plastikverpackung oder auf dem Markt gekauft werden sollten (vgl. Anhang 6a). Ganz im Bewusstsein des Klimafastens und dem dort immer wieder aufkommenden Ziel weniger Müll und vor allem weniger Plastikmüll zu produzieren, machte sich die Klasse auf den Weg zum regionalen Bauernmarkt in Himmelsthür (vgl. ebd.). Dort konnten die Schüler erkunden, woher das Obst, Gemüse, der Käse sowie Fleisch und Wurst kommen. Ihre Ergebnisse waren, dass alle Lebensmittel besonders frisch waren und alles ausschließlich aus regionaler Produktion stammte (vgl. ebd.). Dies bedeutet

gleichzeitig, dass die Produkte saisonal sind, weshalb die Schüler zu der damaligen Jahreszeit keine Tomaten, dafür aber verschiedene Kohlsorten kaufen konnten (vgl. ebd.). Außerdem haben die Kinder gelernt, dass die Umweltverschmutzung durch CO<sub>2</sub> – Abgase deutlich weniger stark ist, wenn die Ware von nahegelegenen Bauernhöfen kommt und daher keine langen Transportwege stattfinden (vgl. ebd.). Hinzu kommt die Vermeidung von Plastik und generellem Müll (vgl. ebd.). Auch 2018 war eine Klasse für die Naturkostbar auf dem Markt einkaufen und wurde dort von dem Bio-Klostergut in Sorsum eingeladen, um sich einen solchen Hof anzuschauen (vgl. Anhang 6b). Noch im gleichen Jahr konnten die Schüler auf dem Biohof hautnah erleben, wie Kartoffeln geerntet werden und wie ein Gemüse von der Saat an bis zur Ernte wächst (vgl. Anhang 6c+d).

#### 3.2.3.3 Der Weltgebetstag für die Schöpfung

Seit 2015 hat Papst Franziskus den *Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung* eingeführt (vgl. Anhang 7a). Dieser findet am 01. September jedes Jahres statt und wurde in den vergangenen vier Jahren (2016-2019) auch in der StMSH gefeiert (vgl. Anhang 7a-d). Jedes Jahr veranstaltete die Schule einen Gottesdienst, zu dem auch viele Vertreter des Bistums Hildesheim kamen (vgl. ebd.). Die Gottesdienste wurden mit dem Lied *Du hast uns deine Welt geschenkt* (s. Anhang 7e) eröffnet, welches die Schöpfungsprozesse von Gott beschreibt und wozu gleichzeitig die jungen Schüler ein Bodenbild legten (vgl. Anhang 7 a-d).

Darauf folgte in jedem Jahr ein neuer Fokus. 2016 wurde den Kindern die Enzyklika *Laudato Si* (s. Kap. 2.2.2) vorgestellt und berichtet, dass der Papst sich Sorgen um das gemeinsame Haus macht (vgl. Anhang 7a). Außerdem las Diakon Manfred Spanehl die Bibelstelle (Gen 2, 15) vor, in der Gott dem Menschen den Auftrag gab, den Garten Eden zu bebauen und zu behüten (vgl. ebd.). Der Fokus im Jahre 2017 lag auf dem Land Bolivien, denn zu Gast war ein bolivianischer Erzbischof (vgl. Anhang 7b). Schüler zeigten Fotos über die gegenwärtigen Umstände in Bolivien und erzählten, dass die Natur dort durch Müll verschmutzt sei und der kostbare Regenwald abgeholzt wird (vgl. ebd.). Nachdem diese Bilder an dem bolivianischen Holzkreuz, welches dem Bistum Hildesheim gehört, befestigt worden waren, stellten Schüler des 3. Jahrgangs vor, was jeder einzelne für die gemeinsame Welt tun kann und dass jeder sich die Frage stellen sollte, ob das neuste

Smartphone immer nötig sei und ob die Nutzung des Fahrrads nicht in vielerlei Hinsicht besser wäre (vgl. ebd.). In Gedanken an die hungernden Menschen appellierten die Schüler ebenfalls daran, dass Essen nicht weggeschmissen werden sollte (vgl. ebd.). „Deckel gegen Polio – 500 Deckel für 1 Leben ohne Kinderlähmung“ stellte das Zentrum des Gottesdienstes in 2018 dar (vgl. Anhang 7c). Schüler der 4. Klasse erklärten den Erstklässlern, dass die Schule Mitglied bei der *Allianz für die Schöpfung* ist und berichteten von ihren bisherigen Erfolgen des Deckelsammelns (vgl. ebd.). Außerdem wurde auf die Müllproduktion in Deutschland hingewiesen, die in keinem anderen europäischen Land so schwerwiegend ist (vgl. ebd.). Im letzten Jahr stand das Bild von Uwe Appold (s. Anhang 7d), welches die Viertklässler vorstellten, im Zentrum des Gottesdienstes. Dabei gingen sie darauf ein, dass das abgebildete Haus bereits zusammenbricht und sich die Erde aufgrund negativer Einflüsse nicht mehr im Gleichgewicht befindet (vgl. ebd.). Umweltkatastrophen wie Waldbrände oder Kriege sind durch rote Punkte auf dem Bild dargestellt (vgl. ebd.). Wie auch im ersten Gottesdienst wurde Gen 2, 15 vorgelesen und die Verantwortung des Menschen besprochen (vgl. ebd.).

Im Anschluss an die inhaltlichen Fokussierungen trugen die Schüler die Fürbitten vor (vgl. Anhang 7a-d). Diese bezogen sich in allen vier Jahren darauf weniger Müll zu produzieren, auf den Energieverbrauch zu achten, nicht zu viele neue Dinge zu kaufen, lieber zu Fuß zu gehen oder mit dem Fahrrad zu fahren, an die Zukunft zu denken, die Schöpfung Wert zu schätzen und ein Vorbild zu sein (vgl. ebd.). Visualisiert wurden die Fürbitten von Jahr zu Jahr unterschiedlich: Einmal standen sie auf großen selbstgebastelten Blumen, wurden als *Hoffnungsäpfel* am bolivianischen Kreuz befestigt oder sie waren auf großen gebastelten Modellteilen, die zusammengesetzt ein Haus ergaben, festgehalten (vgl. ebd.). Abgeschlossen wurden die Gottesdienste jährlich immer mit einem Gebet und/oder einem gemeinsamen Lied (vgl. ebd.).

#### 3.2.3.4 Der Schulgarten

Die Schule verfügt über einen schuleigenen Garten, der seit 2015 den Lebensraum für den Apfelbaum, den die Schule als Mitträger der *Allianz für die Schöpfung* bekommen hat (s. Kap. 3.2.2), darstellt und seit mehreren Jahren von einzelnen Klassen betreut wird (vgl. StMSH 2018, S. 19). Im Mai jedes Jahres findet ein Gartentag

statt, bei dem Eltern, Helfer des Fördervereins, Schüler und Lehrende zusammenkommen, um den Schulgarten und das Schulgelände zu verschönern (vgl. ebd.). Der Schulgarten spielt im Bezug zum Umweltschulenprojekt eine Rolle, da er zweimal eines der beiden Schwerpunktthemen darstellte (vgl. Kap. 3.2.1). 2015 unter dem Thema *Biologische Vielfalt am Beispiel von Insekten* wurde im Schulgarten ein Insektenhotel errichtet (vgl. Anhang 8a). Die Garten-AG beschäftigte sich vorwiegend damit, dass der Schulgarten zum damaligen Zeitpunkt keinen guten Lebensraum für Insekten darstellte und entschied sich dazu dies zu ändern (vgl. ebd.). Aus Holz bauten sie ein Haus, in welchem alle selbstgebauten Gänge zum Einnisten für die Insekten Platz finden können (vgl. ebd.). Drei Jahre später machte es sich die Schule zur Aufgabe im Zuge des Umweltschulenprogramms unter der Thematik *Umgestaltung des Schulgartens* Hochbeete im Schulgarten zu bauen (vgl. Anhang 8b). Mit tatkräftiger Unterstützung der Eltern, aller Mitarbeiter und des Fördervereins konnten die Schüler dieses Projekt umsetzen und die Beete bepflanzen (vgl. ebd.). Vor allem letzteres ermöglicht es den Schülern noch mehr eigenes Gemüse und Obst für die Naturkostbar (s. Kap. 3.2.3.2) zu verwenden (vgl. ebd.).

#### 3.2.3.5 Einmalige Projekte im Themenfeld Klimaschutz

Neben den vorrangegangenen jährlichen und beständigen Projekten für die Ziele als *Umweltschule* und *Mitglied der Allianz für die Schöpfung*, fanden in den vergangenen Jahren verschiedene Aktionen im Bereich Klimaschutz statt. Im Bereich des Stromsparens legte sich die Schule einen *Ökotrainer* zu, in den ein Fahrrad gespannt wird und die Schüler auf diese Art und Weise erleben können, wie anstrengend es ist, Strom zu erzeugen (vgl. Anhang 9). Auf dem Bauernmarkt in Himmelsthür stellten die Kinder allen Besuchern dieses Phänomen vor und informierten Eltern, Erwachsene und Kinder darüber, dass jeder darauf achten sollte, Strom zu sparen, um, wie es der Papst 2015 gesagt hatte, auf das gemeinsame Haus Acht zu geben (vgl. ebd.). Ein großer thematischer Schwerpunkt einiger Aktivitäten waren die erneuerbaren Energien. Zum einen fand die Projektwoche 2016 zum Thema *Klimaschutz* statt, in der die Kinder viel Wissen über erneuerbare Energien und die schädlichen Abgase sammeln konnten (vgl. Anhang 10).

Ihnen wurden allerdings nicht nur Informationen vermittelt, die Schüler konnten außerdem praktisch aktiv werden, indem sie beispielweise Windräder bauten und mit Solarenergie experimentierten (vgl. ebd.). Die Aktion *Plant-for-the-planet* fokussierte ebenfalls die CO<sub>2</sub>-Abgase (vgl. Anhang 12). Die Schüler lernten als Teilnehmer der ersten *Plant-for-the-planet-Akademie* in Hildesheim, dass die Erderwärmung vor allem auf die Abgase der Autos, Flugzeuge und Fabriken zurückzuführen ist, die vor allem in reichen Ländern besonders hoch sind (vgl. ebd.). Weiter wurde ihnen der Grundgedanke der Aktion erklärt, der darauf beruht, dass Bäume das schädliche CO<sub>2</sub> in Sauerstoff umwandeln können und deshalb viele Bäume gepflanzt werden müssen (vgl. ebd.). Der Tag endete damit, dass die Schüler sich mit dem Pflanzen von ca. 50 Eichen und dem Vortragen eigener Ideen für die Welt starkmachten (vgl. ebd.). Neben vielen *Wandertagen* in der Natur, bei denen die Schüler die Natur mit allen Sinnen wahrnehmen sowie Pflanzen und Tiere beobachten konnten, waren die Sternsinger 2017 im Sinne des Naturschutzes unterwegs (vgl. Anhang 12). Auch Kinder der StMSH sind jedes Jahr Teil der *Sternsinger* und beschäftigten sich 2017 sowohl im RU als auch im Sachunterricht mit der Thematik: „Gemeinsam für Gottes Schöpfung – in Kenia und weltweit“ (ebd.). Die eingesammelten Spenden dienen der Unterstützung der Wasserversorgung (vgl. ebd.).

Abzuschließen ist dieser kleine Ausschnitt der unterschiedlichen Aktivitäten als *Umweltschule* und Mitglieder der *Allianz für die Schöpfung* mit der Erwähnung des Projekts *Zukunftsinseln* (vgl. Anhang 13). Ein internationaler Künstler begleitete die Schüler dabei, aus leeren Plastikflaschen und Müll symbolisch neue Lebensräume in Form von Inseln zu schaffen (vgl. ebd.). Die Plastikflaschen wurden zu Beginn mit Wünschen für eine bessere Umwelt der Kinder gefüllt und nach dem Fertigstellen auf dem Ententeich in Himmelsthür getestet (vgl. ebd.). Die Inseln hatten unterschiedliche Namen: Tierinsel, Schöne-Landschaft-Insel, Fußballinsel, Garteninsel, Geisterinsel und Dschungelinsel. Die Namen standen auf Pappschildern, welche wie ein Puzzle zusammengelegt werden konnten und auf der Rückseite ein grünes Herz ergaben, welches den Einsatz der Schüler für eine bessere Natur widerspiegelte (vgl. ebd.).

### 3.2.4 DIE RELIGIÖSE DIMENSION DER UMWELTAKTIVITÄTEN – EINE KRITISCHE STELLUNGNAHME

---

Den vorangegangenen Darstellungen der Umweltaktivitäten ist zu entnehmen, dass bei einigen mehr und bei anderen weniger religiöse Schwerpunkte gesetzt wurden. Letzteres zeigt sich beispielsweise in der Verwirklichung des Schulgartens (s. Kap. 3.2.3.4) oder dem Aktionstag Plant-for-the-planet (s. Kap. 3.2.3.5). Auch der Projekttag, an dem die Zukunftsinseln gebaut wurden und die Naturkostbar inklusive des klimafreundlichen Einkaufens (s. Kap. 3.2.3.2) beinhalteten keine Fokussierung hinsichtlich theologischer Nachhaltigkeitstheorien.

Nur der Form halber wurden diese vier, wenig offensichtlich religiös dimensionierten, Aktivitäten als solche hier aufgezählt, denn über all diesen Umweltaktivitäten steht zum einen das Engagement als *Umweltschule in Europa* (s. Kap. 3.2.1) und zum anderen die Mitgliedschaft in der *Allianz für die Schöpfung* (s. Kap. 3.2.2) seit 2012. Insbesondere als Mitträger der Allianz verfolgt die StMSH einen achtsamen Umgang mit der Schöpfung und der Natur, der bereits dem Namen der Allianz zu entnehmen ist und womit die schöpfungstheologischen Theorien nach Benk sowie Hardmeier und Ott (s. Kap. 2.2.1.1) in allen Umweltaktivitäten gegenwärtig sind. Aber auch das anthropologische Freiheitsverständnis (s. Kap. 2.2.1.2) und der theologisch fundierte Appell an eine suffiziente Lebensform (s. Kap. 2.2.1.3) werden dabei berücksichtigt. Diese Annahme ist auf den jährlichen Gottesdienst am 01. September, dem Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung (s. Kap. 3.2.3.3) zurückzuführen, der den Schülern die theologischen Begründungen (s. Kap. 2.2.1) einer BNE zugänglich macht. Wie oben beschrieben beginnt der jährliche Gottesdienst mit einem Lied (s. Anhang 7e), welches alle Schöpfungsprozesse beinhaltet und die Welt als ein Geschenk Gottes darstellt. Auch an Wandertagen (vgl. Kap. 3.2.3.5), bei denen die Schüler die Natur als etwas Besonderes wahrnehmen, liegt die Annahme nahe, dass sie durch solche außerschulischen Aktivitäten und Sinnerfahrungen als Geschenk Gottes erfahren wird. In Anlehnung an Hardmeier und Ott, die die Welt und gleichwohl die aktuelle Situation als eine zu schützende Gabe Gottes verstehen, wäre damit die religiöse Dimension zu belegen. Hinzu kommt das Vorlesen der Bibelstelle Gen 2, 15, wobei sich die Schüler mit der Übertragung der Verantwortung identifizieren können, da sie ebenfalls Menschen sind und die Welt beschützen müssen. Den Schülern ist die Beschreibung der Welt als unser

gemeinsames Haus durch Franziskus (s. Kap. 2.2.2) bekannt, weshalb sie vermutlich noch vielmehr einen Bezug zu der Verantwortung des Menschen herstellen können. Visualisiert wurde dies beim Weltgebetstag im Jahr 2019, bei dem das bereits in Kapitel 3.2.3.3 beschriebene Bild thematisiert wurde und die Fürbitten ein Haus, das gemeinsame Haus, darstellten (s. Anhang 7d).

Über das Bistum Hildesheim entstand die Verbindung zum Land Bolivien (vgl. Kap. 3.2.3.3). Die Schüler erzählten von den dortigen Missständen, dass es an Wasser mangelt und verdeutlichten, dass die ärmeren Regionen der Welt unter dem Klimawandel, der wie die Schüler beim Projekt Plant-for-the-planet (vgl. Kap. 3.2.3.5) lernten, vorrangig auf die Umweltverschmutzung durch die reicheren Länder zurückzuführen ist, stark leiden. Aufgrund dieses nahen Bezugs zu dem Land und dem Patenkind der Schule, nehmen die Schüler aktiv wahr, wie wichtig es ist, sich für eine bessere Welt einzusetzen. Sie entwickeln damit das von Bederna für eine religiöse BNE als notwendig beschriebene *selbst konstruierte vielfältige Wissen*, welches das Individuum dazu befähigt seiner Verantwortung in der Welt (vgl. Kap. 2.2.1.1) nachzukommen (vgl. Kap. 2.2.4). Aus den Vorträgen resultierten Vorschläge seitens der Schüler, dass jeder in seinem Alltag darauf achten könnte, beispielweise weniger Strom zu verschwenden oder sich bewusst machen sollte, dass der Besitz des neusten Smartphones nicht notwendig ist. Auch wenn es im Gottesdienst und bei den weiteren Projekten, die das Leid der ärmeren Regionen thematisierten (bspw. Plant-for-the-planet, Kap. 3.2.3.5), nicht verbalisiert wurde, wäre es möglich diese Vorschläge an der theologischen Ethik, die von der Tugend eines maßvollen Menschen spricht (vgl. Kap. 2.2.1.3), festzumachen und gleichzeitig auf das Freiheitsverständnis nach Pröpper (vgl. Kap. 2.2.1.2) zu projizieren. Denn das, was die Kinder mit ihrem Appell an eine Lebensform des *genug Habens* erreichen wollen, ist eine Verbesserung der Welt und damit bessere Lebenschancen für alle, die sich in der Gerechtigkeit und Freiheit jedes Menschen zeigen.

In Gedanken an Bolivien und alle anderen durch den Klimawandel betroffenen Regionen, verfolgt das Klimafasten (s. Kap. 3.2.3.1), die Auseinandersetzung damit, worauf die Schüler in ihrem Alltag verzichten wollen, um sich für die Natur sowie die Freiheit und das Wohlbefinden der Menschen einzusetzen. Wie oben bereits beschrieben, achten vor allem in dieser Zeit alle in der Schule darauf mit den

Ressourcen bedacht umzugehen. Im Zusammenhang mit den Gottesdiensten zum Weltgebetstag liegt es nahe, dass auch das Klimafasten mit der theologischen Ethik zu begründen ist. Söding schließt aus dem Verhalten Jesu eine Solidarität, um die Not der Welt zu beheben (vgl. Kap. 2.2.1.3), die beim Klimafasten gleichwohl erstrebt wird. Besonders deutlich wird die religiöse Dimension bei dem in der Schule ausgelegten Kreuzweg, der die Stationen der Passion Jesu und die Vorsätze der Kinder für die Vision einer Gerechtigkeit darstellt (s. Anhang 5a-c). Aber auch allein die Begrifflichkeit lässt sich in einen religiösen Kontext einordnen, denn die Fastenzeit bereitet die Menschen auf die Auferstehung Jesu vor und stellt damit eine wichtige Zeit im Jahreskreis und im RU dar.

Unter Anbetracht dieser theologischen Zuordnung der Umweltaktivitäten der StMSH und im Hinblick auf Bedernas Vorstellung einer religiösen BNE (vgl. Kap. 2.2.4) lässt sich festhalten, dass die StMSH im Sinne der *Integrationsfunktion* nach Bederna das Schulleben werteorientiert gestaltet. Die Schule plant Projektwochen zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen und auch das von Bederna beschriebene Schöpfungsfest lässt sich uneingeschränkt im jährlichen Gottesdienst zum Weltgebetstag finden. Die Schüler setzen sich im Schulleben damit auseinander, was das Nachhaltigkeitswissen für *das Sollen und für das Selbstsein in der Welt bedeutet* (vgl. ebd.).

#### 4. DEN HIATUS ZWISCHEN URTEILEN UND HANDELN ÜBERWINDEN – CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN

---

Dieses Kapitel beschäftigt sich damit, dass eine Wertebildung, wie es die religiöse BNE ist (vgl. Kap. 2.2.4), nicht auf der Basis einer reinen Wissensvermittlung ziel führend und beständig ist, sondern mehr verlangt, um die Schüler zu moralisch handelnden Individuen auszubilden (vgl. Espelage & Klinger 2019, S. 252). Zunächst wird in Kap. 4.1 das angesprochene Problem beschrieben und im Anschluss daran dargestellt, welchen Bedingungen eine nachhaltige Wertebildung und damit die Überbrückung des Hiatus‘ unterliegt (s. Kap. 4.2). Ob und wenn ja, inwiefern die Umweltaktivitäten der Schule diese Bedingungen in Hinblick auf die religiöse BNE erfüllen, wird in Kap. 4.3 untersucht. Abschließend werden die Ergebnisse in Kap. 4.4 zusammengefasst, um die Frage, ob die Schule im Gesamten eine nachhaltige Wertebildung praktiziert, zu beantworten.

##### 4.1 WAS IST DER HIATUS ZWISCHEN URTEILEN UND HANDELN?

Jedes ethische Handeln, welches gemäß der vorliegenden Arbeit den Prinzipien einer *nachhaltigen Entwicklung* unterliegt, basiert auf der Ausbildung einer „ethischen Urteilskompetenz“ (Espelage & Klinger 2019, S. 252). Diese befähigt die Schüler zum Reflektieren der „Werte und Werteorientierungen“ (ebd.) der eigenen Person und jener von anderen, wie es auch dem Prinzip der religiösen BNE zugrunde liegt (vgl. Kap. 2.2.4). Dass sich mit diesem Fällen eines Urteils gleichzeitig nicht auch die „moralische Motivation (...)[,] die Bereitschaft des Handelnden, das, was er als richtig erkannt hat, auch unter persönlichen Kosten zu tun“ (Nummer-Winkler 2008, S. 103-104) entwickelt, heißt im Ergebnis, dass „reine Kognition“ (Espelage & Klinger 2019, S. 252) für das *ethische Handeln* nicht ausreicht und beschreibt den Hiatus zwischen urteilen und handeln.

Im Kontext der religiösen BNE bedeutet dies, dass das Wissen über die planetaren Belastbarkeitsgrenzen und dessen Überschreiten, wie beispielsweise beim *Klimawandel*, der *biologischen Vielfalt* und den *biogeochemischen Flüssen* (s. Kap. 2.1.1.3), sowie über die theologischen Fundamente einer *nachhaltigen Entwicklung* (s. Kap. 2.2.1) allein nicht ausreichen, um die Schüler zum ethischen Handeln zu motivieren. Auf dem *Prinzip der Nachhaltigkeit* (s. Kap. 2.1.1.1) basierend bedeutet das *ethische Handeln* sich für eine suffiziente Lebensweise (s. Kap. 2.1.1.1 &

2.1.1.4) zu entscheiden und den eigenen Ressourcenverbrauch zu betrachten, um das gemeinsame Haus zu schützen (vgl. Kap. 2.2.2) sowie die Vision einer Gerechtigkeit (vgl. Kap. 2.2.1.1) und die Freiheit für alle Menschen (vgl. Kap. 2.2.1.2), auch die der zukünftigen Generationen, zu verfolgen. Dass der sich mit Nachhaltigkeit beschäftigende Unterricht die Schüler schlichtweg nur für das Thema sensibilisiert und „die Wahrnehmung des Dringlichen und Drastischen“ (Michelsen zit. n. Bederna 2019, S. 217) letztlich nicht zunimmt, beschreibt Bederna *in toto* mit den Worten von John Sterman: „Research shows, that showing people research doesn't work“ (Sterman zit. n. ebd., 2019 S. 140).

Um diese Kluft innerhalb der Wertebildung zu überbrücken, zielt Vogt auf die spirituelle Dimension von Ethik. Kein Wissen reicht aus, wenn der „Wille, [die] Entschlossenheit und Kraft zur Neuorientierung im Verhältnis zu Natur und Zukunft“ (Vogt 2013, S. 279) fehlt. Die mangelnde „emotionale und spirituelle Intelligenz“ (ebd., S. 280), die beim Subjekt selbst zu verorten ist, beschreibt die Fragen nach „moralischen Gefühlen, der individuellen Lebenssituation und- führung, des Zusammenhangs von personaler und moralischer Identität oder der Motivation“ (Espelage & Klinger 2019, S. 252). Damit wird klar, dass es um den Willen, „eine Person [zu sein] (...), die mit sich selbst übereinstimmt“ (Bederna 2019, S. 248) und nicht nur das Sollen umsetzt, geht (vgl. ebd.). Eine Wertebildung, die, wie auch die (religiöse) BNE, ein handelndes Individuum als Ziel hat, hängt demnach „von innerer Motivation und von dem Empfinden ab, daß das Gelernte [...] persönlich relevant ist“ (Oser & Althoff zit. n. Espelage & Klinger 2019, S. 252). Diese Komplexität der Vermittlung und Entwicklung ethischer Werte in der Religionspädagogik fordert den Lernort Schule dazu auf, eine „ganzheitliche Persönlichkeits- und nachhaltige Wertebildung“ (Espelage & Klinger 2019, S. 252) zu ermöglichen und im Kontext dieser Arbeit die Entwicklung hin zu einer im Herzen verankerten umweltbewussten Lebensform.

Wie eine nachhaltige und den Hiatus überbrückende Wertebildung, im Sinne einer Langfristigkeit und Beständigkeit, in der Religionspädagogik erreicht werden kann, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

## 4.2 GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR EINE GANZHEITLICHE WERTBILDUNG

---

Christian Espelage und Susanne Klinger haben 2019 auf der Grundlage des Schulfachs *Glück* und dessen „Anspruch, Schüler und Schülerinnen in ihrer gesamten Persönlichkeit wahrzunehmen und ihre Potenziale zu entwickeln“ (Espelage & Klinger 2019, S. 253), den die Religionspädagogik mit dem Glücksunterricht teilt, Bedingungen für das Gelingen einer ganzheitlichen Wertebildung und damit für das Überwinden des oben dargestellten Hiatus‘ aufgestellt.

Die vier entwickelten Gelingensbedingungen *Lebensweltliche Verortung und Situierung*, *Unmittelbarkeit*, *Konkretion und Involvierung*, *Selbstverständnis und Identität* sowie *Ganzheitlichkeit* werden innerhalb dieses Kapitels erläutert.

### 4.2.1 LEBENSWELTLICHE VERORTUNG UND SITUIERUNG

---

Unter Anbetracht der Tatsache, dass Wertebildung im RU nur zielführend ist, wenn sie von den „subjektiven Erfahrungen und Einstellungen“ (Klinger zit. n. Espelage & Klinger 2019, S. 256) der Schüler sowie von ihrem situativen Umfeld abhängt, sind demnach Lernarrangements zu vermeiden, die „konstruiert“ (ebd.) sind und nicht den Umständen ihrer Lebenswelt entsprechen (vgl. ebd.). Die *Lebensweltliche Verortung und Situierung* meint, dass den Schülern ein großer Anteil beim Planen und Gestalten des RUs zugesprochen wird (vgl. ebd.). Indem beispielsweise „gesellschaftliche Glücksversprechen“ (ebd.) von den Schülern gesucht und im Anschluss im RU theologisch betrachtet werden oder ihnen die Möglichkeit gegeben wird, mit *local heroes* in Kontakt zu kommen, kann die Abhängigkeit von der Lebenswelt der Schüler, die eine auf das ethische Handeln ausgerichteten Wertebildung voraussetzt, sichergestellt werden (vgl. ebd.).

### 4.2.2 UNMITTELBARKEIT, KONKRETION UND INVOLVIERUNG

---

Ein schwerwiegendes Problem zeigt sich in den fiktiv besprochenen und nicht direkt stattfindenden Handlungsvollzügen, was darauf zurückzuführen ist, dass bei abstrakt dargestellten Problemen die kognitive Verarbeitung überwiegt (vgl. ebd., S. 257). Resultat dessen ist eine äußerst große Kluft zwischen dem Urteil und der Handlung eines Individuums und erst, wenn die Schüler involviert werden und sich „persönlich angesprochen fühlen“ (Klinger zit. n. ebd.), werden die nötige emotionale und psychodynamische Dimension bei der Verarbeitung aktiviert (vgl. ebd.).

Das Schulleben und damit der Alltag der Schüler wird aktuell durch Themenbereiche wie *Migration, Flucht und Vertreibung* oder durch, wie in dieser Arbeit zentriert, umweltethische Perspektiven beeinflusst, weshalb diese Themen für „ethische Lernprozesse“ (ebd.) signifikant sind.

Die im Artikel von Espelage und Klinger formulierten didaktischen Vorschläge für eine Wertebildung hinsichtlich der Migrations-Thematik, werden an dieser Stelle auf den Inhalt der vorliegenden Arbeit, bei der es sich ebenfalls um eine die Religionspädagogik aktuell beschäftigende Thematik handelt, projiziert. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler das erzielte Bewusstsein für persönliche Wertvorstellungen entwickeln können, solange sie Einblicke in gesellschaftliche Entscheidungen sowie kirchliche Ansichten hinsichtlich einer *nachhaltigen Entwicklung*, oder sonstiger Themenkomplexe, bekommen und diese diskutiert, kommuniziert und damit zum Gegenstand des Unterrichts werden (vgl. ebd.). Involviert und zur selbständigen Reflexion angeregt, werden die Schüler außerdem durch unmittelbare Begegnungen mit betroffenen Menschen, die in Bezug auf die religiöse BNE, in einer Risiko-Region leben und unter der Klimaerwärmung und anderen Folgen der nicht-Nachhaltigkeit leiden (vgl. ebd.). Darüber hinaus sprechen Espelage und Klinger die *Compassion-Projekte* an, bei denen die Schüler durch praxisnahe Erfahrungen mit Menschen, die Hilfe benötigen, „moralische Grundhaltungen“ (ebd.) ausbilden.

#### 4.2.3 SELBSTVERSTÄNDNIS UND IDENTITÄT

---

Für die Praktizierung einer ganzheitlichen Wertebildung stellt der Zusammenhang von „moralischer und personaler Identität“ (Klinger zit. n. ebd.) einen entscheidenden Aspekt dar. Dies wird darin deutlich, dass die Identität jedes Schülers auf „individuell-biografisch[en]“ (ebd.) Kontexten basiert, die sich gleichwohl geschichtlich, kulturell sowie sozial unterscheiden und daher auch die Ungleichheit der moralischen Werte bedingen (vgl. ebd.). Dementsprechend meint die Gelingensbedingung *Selbstverständnis und Identität*, dass „moralische Werte nur anerkannt werden, wenn sie den Idealen der individuellen Person und ihrem Selbstbild entsprechen“ (Klinger zit. n. ebd.), weshalb dies die Berücksichtigung des beschriebenen Zusammenhangs von der persönlichen Identität und der ethischen Einstellung, bei einer nachhaltigen Wertebildung in der Religionspädagogik voraussetzt (vgl.

Espelage & Klinger 2019, S. 257). Das Unterrichtskonzept sollte in Folge dessen Themen behandeln, in denen die Schüler Überlegungen dazu anstellen, was ihnen im Leben wichtig ist, um sie dahingehend zu motivieren „individuelle Wertpräferenzen und Werthierarchien“ (ebd.) zu konstruieren.

#### 4.2.4 GANZHEITLICHKEIT

---

Letzten Endes beschreiben Espelage und Klinger, dass eine nachhaltige Wertebildung, die den Hiatus zwischen urteilen und handeln überwindet, ausschließlich dann erzielt werden kann, wenn „kognitive Dimensionen und Komponenten des Emotionalen (...) gleichermaßen bei der Gestaltung ethischer Lernsettings“ (ebd., S. 258) beachtet werden. Aktuell fehlt in den unterschiedlichen Ansätzen des ethischen Lernen die *Ganzheitlichkeit*, welche den Ursprung für die Motivation zum Handeln darstellt (vgl. ebd.). Wie im Kerncurriculum des Faches *Glück* verankert ist, wird auch von der Religionspädagogik gefordert, dass sie die Selbstwahrnehmung und das Bewusstsein über inneres und emotionales Empfinden, das sich gleichwohl in Widerständen wie Zustimmungen zeigt, stärkt, um die Entscheidung vom Urteil hin zum Handeln zu unterstützen (vgl. ebd.). Nur unter Berücksichtigung dessen kann „die Motivation, der Antrieb und die Energie zum Handeln“ (ebd.) erreicht werden. Die spirituelle Verankerung, die im Glücksunterricht rudimentär ist, eröffnet der Religionspädagogik die Praktizierung von „Achtsamkeits- und Meditations- sowie Körperübungen“ (ebd.). Dies ließe sich an den Bereich der Identitätsfrage im Kerncurriculum des RUs anlehnen und zielt auf Unterrichtsformen, in denen spezifisch religiöse Praktiken, wie beispielsweise das Danken, Loben oder Fasten, Raum finden (vgl. ebd.). Diese Spiritualität geht über die Ebene des Verstandes, die das moralische Urteil hervorbringt, hinaus und ermöglicht eine ganzheitliche Wertebildung, indem sie die Entwicklung des moralischen Handelns beabsichtigt (vgl. ebd.).

#### 4.3 ÜBERPRÜFUNG DES SCHULKONZEPTES ANHAND DER GELINGENSBEDINGUNGEN

---

Die von Espelage und Klinger aufgestellten und im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Gelingensbedingungen, ermöglichen „[d]auerhafte Verhaltensveränderungen“ (Scheunflug zit. n. ebd., S. 259) der Schüler, allerdings unterliegt dieser Erfolg primär dem Zufall (vgl. ebd.). Demnach ist auch keine Aussage bezüglich

der zu erfüllenden Anzahl an Bedingungen, die eine ganzheitliche Wertebildung sichern, zu treffen. Viel mehr lässt sich in Bezug zur StMSH eine Tendenz beobachten, inwiefern die Schule mit den einzeln vorgestellten Umweltaktivitäten und auf der Grundlage dieser Gelingensbedingungen eine nachhaltige Wertebildung im Gesamten praktiziert.

Dafür werden die Umweltaktivitäten der Schule (s. Kap. 3.2.3), die im Zuge der beiden großen Projekte *Umweltschule in Europa* (s. Kap. XY) und *Allianz für die Schöpfung* (s. Kap. XY) entwickelt wurden, einzeln auf die vier Gelingensbedingungen und ihre Chancen und Herausforderungen hin untersucht.

#### 4.3.1 DAS KLIMAFASTEN

Das Klimafasten (s. Kap. 3.2.3.1) schließt jährlich einen Gottesdienst und den Fastenweg mit ein, bei deren Organisation und Gestaltung die Schüler aktiv mitwirken, indem sie beispielsweise ihre Vorträge oder Spielszenen über die ökologische Situation und ihre Gründe vorbereiten sowie Plakate bzw. Bilder sowohl für den Gottesdienst als auch den Fastenweg gestalten. Deutlicher wird die *lebensweltliche Verortung* (s. Kap. 4.2.1) darin, dass die Schüler sich überlegen, worauf sie innerhalb der Fastenzeit verzichten möchten, um dem Klima und der Umwelt etwas Gutes zu tun. Eines dieser Dinge war, dass sie sich das Stromsparen vornahmen, indem sie elektronische Geräte und ihre Smartphones weniger verwenden wollten. Es ist nicht pauschal davon auszugehen, dass diese Thematik alle Schüler betrifft. Dennoch lässt sich vermuten, dass damit die Lebenswelt vieler Kinder definitiv angesprochen ist.

Daran anknüpfen lässt sich die *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung*, die damit erfüllt wird, dass die Schüler involviert sind, weil sie z.B. in den Wochen vor Ostern aktiv handeln, womit die notwendige *emotionale* und *psychodynamische* Dimension nicht außer Acht gelassen wird. Hinzu kommt, dass die Gottesdienste die Schüler über die gegenwärtige Situation informieren und ihnen verbildlicht wird, dass die Erde ein Geschenk Gottes ist, was den Schülern einen biblischen Bezug eröffnet. Außerdem spielen für die *Involvierung* Begegnungen mit Betroffenen eine große Rolle, die innerhalb der Gottesdienste durch Berichte aus Indien angeschnitten werden, im Bereich des Weltgebetstags (s. Kap. 4.3.3) allerdings prägender sind.

Das Klimafasten ist für die Bedingung *Selbstverständnis und Identität* beispielhaft, da die Schüler vor die Frage, worauf sie zur Fastenzeit verzichten wollen, gestellt werden. Demnach entscheiden und reflektieren die Kinder selbständig und auf der Ebene ihrer personalen Identität, also mit allen *individuellen biografischen Kontexten*, welche Werte für sie relevant sind und worauf sie deshalb verzichten möchten. Daraus entwickelt sich ihre moralische Identität im Zusammenhang zur personalen. Dass die Schüler eigenständige Entscheidungen treffen dürfen, wird vor allem darin deutlich, dass die Schule den Eltern ein Heft an die Hand gibt, in welchem sieben Schwerpunkte für die sieben Fastenwochen vorgeschlagen werden und an dem die Familien sich orientieren können (s. Anhang 5b).

Die Erfüllung der *Ganzheitlichkeit* erzielt das Klimafasten, wie es dem Namen bereits zu entnehmen ist, durch die spezifische religiöse Praktik des Fastens. Damit findet eine spirituelle Verankerung der behandelten Thematik statt und die Schüler werden bei dem Prozess des Übergangs vom Urteil zum Handeln unterstützt. In Verbindung mit der Entwicklung ihrer persönlichen Wertpräferenzen entwickeln die Schüler über ihren Verstand, der für das moralische Urteil zuständig ist, hinaus ihr moralisches Handeln, welches innerhalb der Fastenzeit praktiziert wird.

#### 4.3.2 KLIMAFREUNDLICHES EINKAUFEN AUF DEM REGIONALEN BAUERNMARKT

---

Die einmal monatlich stattfindende Naturkostbar, das damit verbundene Einkaufen auf dem regionalen Bauernmarkt und die zwei Besuche beim Bio-Klostergut in Sorsum (s. Kap. 3.2.3.2) stellen insofern eine *lebensweltliche Verortung* dar, als dass manche Schüler vermutlich mit ihren Eltern gemeinsam einkaufen gehen und sich daher in einer ihnen bekannten Situation wiederfinden. Dies basiert nicht auf der Lebenswelt, die ihre Interessen, wie beispielsweise Spiele oder Freizeit abdecken, sondern vielmehr darauf, dass die Schüler auf dem Bauernmarkt Nahrungsmittel gekauft haben, die sie selber mögen und diese Lebenswelt jeden Menschen beeinflusst. Innerhalb der *lebensweltlichen Verortung* werden Begegnungen mit *local heroes* empfohlen, welche vor allem beim Besuch auf dem Klostergut in Sorsum stattfinden. Die Schüler lernen im direkten Gegenüber von den dortigen Mitarbeitern, wie sich das Gemüse von der Saat bis zur Ernte entwickelt oder wie

Kartoffeln regional geerntet werden.

Der aktive Handlungsvollzug, regionale Produkte auf einem Bauernmarkt zu kaufen, lässt auf die Gelingensbedingung *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung* schließen, weil es sich nicht um eine fiktive Darstellung des Einkaufens handelt. Hinzu kommen die dort gewonnenen Einblicke, bei denen die Schüler selbständig erkennen, dass regionale Produkte kurze Transportwege haben, was weniger CO<sub>2</sub>-Abgase und dadurch eine geringere Umweltverschmutzung bedeutet und gleichzeitig die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen unterstützt. Dennoch bleibt die Frage offen, ob das Einkaufen und die Naturkostbar die Schüler *persönlich ansprechen*. Zu bejahen wäre dies unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Naturkostbar regelmäßig stattfindet und daher zum Alltag der Schüler gehört.

Die Naturkostbar und die in ihrem Rahmen stattfindenden Projekte setzen sich nicht konkret mit der Frage danach auseinander, was den Schülern in ihrem Leben wichtig ist, sondern sind mehr als Medium zu sehen, welches ihnen das Positive regionaler Produkte eröffnet. Demnach ist die Gelingensbedingung *Selbstverständnis und Identität* nicht im ursprünglichen Sinne erfüllt, sondern eher dahingehend, dass die Kinder auf dieser Basis ihre personale Identität anpassen, um ihr moralisches Handeln daraus zu entwickeln.

Das heißt, die Betrachtung der *Ganzheitlichkeit* der Umweltaktivität ist nicht überzeugend im theologischen Sinne. Sowohl die Naturkostbar als auch das Einkaufen und der Besuch in Sorsum lassen keine spirituelle Verankerung erkennen. Der Verstand steht hierbei definitiv im Vordergrund.

#### 4.3.3 DER WELTGEBETSTAG FÜR DIE SCHÖPFUNG

---

Der Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung (s. Kap. 3.2.3.3) spricht die *Lebenswelt* der Schüler damit an, dass sie die Gottesdienste dort, wie auch beim Klimafasten mitgestalten. Ihre *subjektiven Erfahrungen* (s. Kap. 4.2.1) kommen möglicherweise z.B. beim Legen des Bodenbildes zum Vorschein, welches die Erstklässler eigenständig parallel zum Singen des Liedes *Du hast uns Deine Welt geschenkt* erstellen. Es werden dabei keine konkreten Interessen aus der Lebenswelt der Schüler betrachtet, allerdings basiert das Visualisieren eines Bodenbildes auf individuellen Vorstellungen, die wiederum auf die eigenen Interessen zurückzuführen sind. Einen weiteren Aspekt innerhalb des Weltgebetstages, der die *Lebenswelt*

anspricht, könnte die Deckelsammel-Aktion im Jahr 2018 darstellen. Die Kinder sammelten in all ihren Lebenssituationen Plastikdeckel, um Impfungen gegen die Kinderlähmung zu ermöglichen. Dies taten sie nicht nur im schulischen Alltag, sondern auch in ihrer alltäglichen Lebenswelt.

Das Vorstellen von *Laudato Si'* und damit die Position des Papstes zum Thema einer *nachhaltigen Entwicklung* sowie das Singen des oben erwähnten Liedes und die Bezugnahme zur Bibelstelle bieten den Schülern Einblicke in biblische und christliche Einstellungen zur behandelten Thematik. Dies entspricht der Gelingensbedingung *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung*, weil die Schüler die Einblicke als Grundlage für ihre persönlichen Wertvorstellungen nutzen können. Der Kontakt nach Bolivien wird vor allem im Zuge des Weltgebetstags deutlich und ist dieser Bedingung zuzuordnen. Die Schüler lernten 2017 einen bolivianischen Erzbischof kennen, der über die Zustände in seinem Heimatland berichtete, und auch die Schüler engagierten sich, wie bereits zuvor beschrieben, indem sie Bilder der Umstände in Bolivien zeigten. Dadurch können sie einen persönlichen Bezug zu den dort lebenden Menschen, deren Lebensqualität deutlich geringer als die eigene ist, entwickeln, womit Perspektivwechsel und auf Grundlage dessen die Erfüllung der Gelingensbedingung einhergehen.

Das *Selbstverständnis* der Schüler wird beim Weltgebetstag für die Schöpfung durch die Fürbitten und die Überlegungen seitens der Schüler, was sie speziell als junge Menschen für die Verbesserung der Welt tun können, angesprochen. Außerdem appellieren innerhalb der Gottesdienste die Schüler an alle Kinder, dass jeder etwas in seinem Alltag tun kann und wenn es „nur“ das Lichtausschalten während der Pause ist. Prägnanter ist das Beispiel des Stromsparens (weniger mit elektronischen Geräten spielen) oder der Appell daran, nicht immer das neuste Smartphone besitzen zu müssen, weil die Schüler sich, bevor sie sich entscheiden auf etwas verzichten zu wollen (moralisches Handeln), mit ihrer persönlichen Identität, also damit, was ihnen wichtig ist, auseinandersetzen müssen.

Das Lied, welches alle Anwesenden zu Beginn der bisher veranstalteten Gottesdienste sangen (s. Anhang 7e), gibt nicht nur die Schöpfungsprozesse von Gott wieder, sondern beinhaltet auch den Dank an den Herrn: *Du hast uns Deine Welt geschenkt:/ Herr, wir danken Dir*. Die religiöse Praktik des Dankens ist

spirituell verankert und lässt demnach auf die *Ganzheitlichkeit* der Feier zum Weltgebetstag schließen.

#### 4.3.4 DER SCHULGARTEN

---

Die Bepflanzung und Nutzung des Schulgartens zeugt insgesamt weniger von einer (religiös ausgerichteten) nachhaltigen Wertebildung. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die *lebensweltliche Verortung* nur insofern gegeben ist, als dass manche Schüler sicherlich einen Garten haben und daher einen Bezug dazu entwickeln können, jedoch ist dies nicht zu verallgemeinern. Ob der Anbau von Obst und Gemüse den Interessen der Kinder entspricht, kann an dieser Stelle nicht eindeutig bestätigt werden, da den zugänglichen Informationen auch nicht zu entnehmen ist, wer die Entscheidung darüber trifft, welches Obst und Gemüse im Schulgarten angebaut wird.

Bezüglich der *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung* ist soviel zu sagen, als dass auf das besprochene Problem des fehlenden Lebensraumes für die Insekten im Schulgarten der direkte Handlungsvollzug, ein Insektenhotel zu bauen folgte. Dadurch, dass die Schüler der Garten-AG für den Schulgarten zuständig sind, ist anzunehmen, dass sie sich *persönlich angesprochen* gefühlt haben, etwas an der Situation zu ändern. Ob sich daraus bewusste Wertvorstellungen entwickeln, bleibt hier unbeantwortet, jedoch lässt sich ein, wenn auch geringer, religiöser Bezug wahrnehmen, der sich in der Pflege des Apfelbaumes zeigt: Der Apfelbaum wurde der Schule im Zuge der *Allianz für die Schöpfung* (s. Kap. 3.2.2) als *Baum des Lebens* geschenkt und seine Pflege unterliegt der Garten-AG.

Dass die Schüler sich innerhalb der Garten-AG weniger mit ihrer persönlichen und moralischen Identität auseinandersetzen und daher auch die Gelingensbedingung *Selbstverständnis und Identität* nicht erfüllt ist, kann darauf zurückgeführt werden, dass sie sich nur im geringen Maße damit beschäftigen, was für sie im Leben und in Bezug auf den Garten relevant ist. Deshalb werden, wenn überhaupt, Wertpräferenzen erneut nur durch die Erkenntnis, wie umweltschonend der eigene Anbau von Obst und Gemüse ist, entwickelt, weil diese Erkenntnis unter Umständen zum Teil der personalen Identität wird.

Unübersehbar ist jedoch, dass keine grundsätzliche spirituelle Verankerung

innerhalb des Projekts Schulgarten erkennbar ist, weshalb die *Ganzheitlichkeit* nicht erfüllt ist.

#### 4.3.5 EINMALIGE PROJEKTTAGE FÜR DEN KLIMASCHUTZ

---

Die einmaligen Projekte werden der obigen Reihenfolge (s. Kap. XY) entsprechend auf die Praktizierung einer nachhaltigen Wertebildung hin untersucht. Der Überschaubarkeit halber werden nur die erfüllten Gelingensbedingungen genannt und begründet, weshalb das Nichtaufführen einer Gelingensbedingung das Nichterfüllen dieser meint.

Beginnend mit dem Ökotrainer ist die *lebensweltliche Verortung* an der Verwendung eines Fahrrads festzumachen. Die Schüler erleben am eigenen Leib, wie schwierig es ist, Strom zu erzeugen, indem sie auf dem in den Ökotrainer eingespannten Fahrrad fahren und beispielsweise eine Lampe zum Leuchten, einen Mixer zum Laufen oder einen CD-Player zum Abspielen bringen. Das Fahrradfahren, das Licht, die mit dem Mixer aufgeschlagene Sahne und auch der CD-Player sind in der Lebenswelt der Kinder zu verorten. Wie bereits bei der Naturkostbar (s. Kap. XY) und dem Schulgarten (s. Kap. XY) ist die Bedingung hinsichtlich des *Selbstverständnisses* und der *Identität* nur insofern erfüllt, als dass die Aktion mit dem Ökotrainer den Schülern vor Augen führt, wie aufwendig die Stromproduktion ist und daraus persönliche Einstellungen zum Stromverbrauch entwickelt werden können.

Die Projektwoche zum Klimaschutz berührt die *Lebenswelt* der Schüler, indem Beispiele wie das Obst und dessen Herkunftsländer sowie die damit verbundenen (energetischen) Transportaufwendungen genannt werden. Nahrung in jeglicher Hinsicht und auch die Experimente zu erneuerbaren Energien, wie die selbstgebastelten Windräder, das durch Solarenergie funktionierende Radio oder das klimafreundliche Bewegen, ist bei den Kindern *lebensweltlich* verortet. Unter Anbetracht der Tatsache, dass die Schüler sich zu Beginn der Projektwoche mit dem Transportweg einer Tiefkühlpizza und in diesem Zuge mit dem CO<sub>2</sub>-Austoß beschäftigt haben sowie erarbeiteten, woher die unterschiedlichen Obstsorten stammen, ist an dieser Stelle in gewisser Weise von der Gelingensbedingung *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung* zu sprechen.

Die Plant-for-the-planet-Akademie (s. Kap. XY) lässt die Schüler in

Kontakt mit dem 18-jährigen Louis treten, der sich seit fünf Jahren bei der Aktion Plant-for-the-planet engagiert und von dem 9-jährigen Felix berichtete, der die Organisation gegründet hat. Louis als Botschafter und vor allem der Bericht über Felix, der bei der Gründung so alt war, wie viele der Schüler zum Zeitpunkt des Projekts waren, sind als *local heroes* einzuordnen. Die Begegnung mit *local heroes* und auch die spielerische Herangehensweise an den, in reichen Ländern besonders hohen, CO<sub>2</sub>-Ausstoß lässt auf eine *lebensweltliche* Orientierung schließen. Außerdem findet eine direkte Handlung zum Ende des Projekts statt, bei der die Schüler gemeinsam 50 Eichen pflanzten, um die CO<sub>2</sub>-Abgase zu kompensieren. Auch rege Diskussionen und Gespräche über die Thematik und die Entwicklung eines Plakates, auf dem sie ihre Ideen für eine ähnliche Aktion sammelten, fanden an diesem Tag statt. In diesem Rahmen ist von der *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung* zu sprechen.

Im Jahr 2017 waren die Sternsinger unter dem Motto *Gemeinsam für Gottes Schöpfung – in Kenia und weltweit* unterwegs. Von einem möglichen *lebensweltlichen* Bezug lässt sich nur deshalb ausgehen, weil jedes Jahr Schüler der StMSH als Sternsinger aktiv sind und es deshalb zu ihrem Schulalltag gehört. Punkten kann die Teilnahme an der Sternsinger-Aktion vor allem mit der *Ganzheitlichkeit*. Durch die religiöse Verwurzelung der Aktion ist gleichzeitig von einer spirituellen Verankerung auszugehen. Dies hängt selbstverständlich von der individuellen Gestaltung der Sternsingerbesuche ab, jedoch sind christliche Lieder und Gebete zweifellos ein Teil dessen.

Als *positive Piraten* bauten die Schüler beim Projekt Zukunftsinseln aus Plastik und Müll Inseln, um neue Lebensräume zu schaffen. Schon die Bezeichnung als Piraten entspricht, unter der Annahme, dass jedes Kind im Grundschulalter schon einmal in Kontakt mit Piratengeschichten gekommen ist, der *Lebenswelt* der Schüler. Weiter ist auf die Namen und damit auf die Themen der Inseln einzugehen.

Mit der Entscheidung, was für Inseln sie bauen wollten, fiel auch die Entscheidung, wofür sie neue Lebensräume schaffen wollten: Tiere, Gärten, Geister, Fußball, Dschungel und schöne Landschaften. Vor allem die Tiere, Gärten, Dschungel und schöne Landschaften leiden unter der nicht-Nachhaltigkeit, weshalb an dieser Stelle die Bedingung *Selbstverständnis und Identität* der Schüler zum

Ausdruck kommt. Auf der Grundlage ihrer personalen Identität, also mit der Frage danach was ihnen wichtig ist, haben sie festgelegt, wofür es mehr Lebensraum geben sollte und wonach sie das symbolische Errichten solcher Lebensräume ausrichten sollten. Abschließend ist die *Ganzheitlichkeit* zu nennen, die nicht in der spirituellen Praktik des Lobens oder Dankens vollzogen wurde, sondern darin, dass die Kinder Zukunftswünsche, wie jene nach Flügeln oder einem Generator, der aus schädlichen Stoffen Energie gewinnt, in die Plastikflaschen steckten. Damit äußerten sie Hoffnung, die im Christentum allgegenwärtig ist.

#### 4.4 BÜNDELUNG: CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Um die Frage zu beantworten, inwiefern die Schule eine ganzheitliche und nachhaltige Wertebildung nach Espelage und Klinger praktiziert, werden in diesem Kapitel die Umweltaktivitäten in Bezug zu den vier Gelingensbedingungen gebündelt. Es wird dabei nicht erneut auf jede einzelne Aktivität eingegangen, sondern viel mehr ein Gesamtbild beschrieben. Wie bereits erwähnt gibt es keine Vorgaben, die besagen, dass eine gewisse Anzahl an erfüllten Bedingungen erreicht werden muss, um als ganzheitliche Wertebildung eingestuft zu werden. Aus diesem Grund handelt es sich bei dieser Bündelung um die Beschreibung der von der Schule eingeschlagenen Tendenz hin zu einer nachhaltigen Wertebildung.

Die nachfolgende Tabelle in Abbildung 4 fasst die obigen Ergebnisse kompakt zusammen, um das Herausstellen eines Gesamtergebnisses zu ermöglichen.

Gelingensbedingungen Umweltaktivitäten	Lebensweltliche Verortung & Situierung	Unmittelbarkeit, Konkrektion & Involvierung	Selbstverständnis & Identität	Ganzheitlichkeit
Klimafasten	+	o	+	+
Naturkostbar	+	+	o	-
Weltgebetstag	+	+	+	+
Schulgarten	o	o	o	-
Einmalige Projekte: <i>Ökotrainer</i>	+	-	o	-
<i>Klimaschutz</i>	+	+	-	-
<i>Plant-for-the-planet</i>	+	+	-	-
<i>Sternsinger</i>	o	-	-	+
<i>Zukunftsinseln</i>	+	-	+	+
Legende:	+ = Die Umweltaktivität erfüllt die Gelingensbedingung. o = Die Umweltaktivität sind Anzeichen für die Gelingensbedingung zu entnehmen. - = Die Umweltaktivität erfüllt die Gelingensbedingung nicht.			

Abbildung 4: Bündelung - Nachhaltige Wertebildung an der StMSH

Schon auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass die Anzahl der grünen Flächen, die das Erfüllen der jeweiligen Gelingensbedingung innerhalb einer Umweltaktivität kennzeichnen, überwiegt. Daraus ist zu schließen, dass viele der Gelingensbedingungen in der Wertebildung der StMSH erfüllt sind. Dem gegenüber sind die rot gefärbten Flächen der Tabelle zu nennen, die dementsprechend das Nichterfüllen einer Bedingung markieren. Dies betrifft elf von 36 Feldern, was ungefähr einem Drittel entspricht und deutlich weniger ist, als die 18 grün markierten Flächen. Demnach liegt es nahe, dass sich die Schule grundsätzlich an einer ganzheitlichen Wertebildung, die den Hiatus überwindet, orientiert.

Wird die Verteilung der erfüllten und der nicht erfüllten Bedingungen in den Blick genommen, fällt auf, dass die *Ganzheitlichkeit* (s. Kap. 4.2.4) die am wenigsten erfüllte Gelingensbedingung darstellt und, dicht gefolgt von den Bedingungen *Selbstverständnis und Identität* (s. Kap. 4.2.3) sowie *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung* (s. Kap. 4.2.2), ausbaufähig ist. Dies bedeutet, dass die StMSH erstens vor der Herausforderung steht, den Schülern etwas häufiger gesellschaftliche und christliche Positionen, im Sinne der *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung*, zugänglich zu machen. Zweitens ist bei der Gestaltung der „Unterrichtssequenzen“ (Espelage & Klinger 2019, S. 257) darauf zu achten, dass sich die Schüler mit den in ihrem Leben wichtigen Dimensionen auseinandersetzen, um ihre personale und moralische Identität, ganz im Sinne des *Selbstverständnisses*, zu verbinden, denn ausschließlich auf der Basis seiner personalen Identität entwickelt ein Individuum auch eine moralische Identität, die für das ethische Handeln unumgänglich ist. Und drittens ist eine spirituelle Verankerung sicherzustellen, die sich in der Praktizierung religiöser Handlungen, wie beispielsweise dem Danken und Loben, und damit in der *Ganzheitlichkeit* zeigt.

Viel interessanter und aussagekräftiger ist jedoch die Betrachtungsweise, bei der die einmalig stattgefundenen Projekte getrennt von den im Schulleben fest verankerten Umweltaktivitäten begutachtet werden. Auffallend dabei ist nämlich, dass die Gelingensbedingungen bei den regelmäßigen Aktivitäten, bis auf zwei Ausnahmen (Naturkostbar & Schulgarten), vollständig oder mindestens ansatzweise erfüllt sind. Daraus sind Paradebeispiele für eine ganzheitliche Wertebildung zu lesen: Das Klimafasten und der Weltgebetstag zur Bewahrung der Schöpfung.

Beide fest im Schulprogramm verankerten Projekte zeugen, wie in Kapitel 4.3.1 und 4.3.3 begründet, von einer Wertebildung, welche die *Lebenswelt* der Schüler anspricht, die Schüler *involviert*, das Zusammenspiel ihrer personalen und moralischen *Identität* ermöglicht und die emotionale Komponente mit der kognitiven im Sinne der *Ganzheitlichkeit* gleichstellt. Hervorzuheben ist an dieser Stelle die *Ganzheitlichkeit* des Klimafastens, denn keine andere Umweltaktivität wird auf diese Art und Weise spirituell gestützt. Die religiöse Praktik, in diesem Fall das Fasten, ermöglicht den Schülern den Einsatz für eine bessere Welt. Bevor die Schüler aktiv handeln, setzen sie sich mit ihren persönlichen Prioritäten im Leben auseinander, um eine Entscheidung zu treffen, worauf sie in ihrem Alltag verzichten möchten, damit sie sich für das gemeinsame Haus engagieren können. Die Feierlichkeiten zum Weltgebetstag der Schöpfung sind vor allem hinsichtlich der Darstellung der christlichen und kirchlichen Position (Laudato Si‘) zu würdigen. Ebenso die Begegnung mit dem Land Bolivien und den dort lebenden Menschen, die auf die Mitgliedschaft in der *Allianz für die Schöpfung* (s. Kap. 3.2.2) zurückzuführen ist und in diesem Kontext regelmäßig für die Kinder erfahrbar wird. Auch in diesem Rahmen finden sich die Schüler während des Gottesdienstes in einer religiösen Praktik, die des Dankens, wieder. Auch wenn der Schulgarten zusammengefasst *nur* einige Anzeichen für eine nachhaltige Wertebildung erkennen lässt und wie auch die Naturkostbar die *Ganzheitlichkeit* nicht erfüllt, lässt sich in beiden Fällen sagen, dass die Projekte eine von Espelage und Klinger beschriebenen Wertebildung verfolgen, in jedem Falle mehr als dass sie es nicht tun. Die einmaligen Projekte hingegen stellen eine gleichmäßige Verteilung dar. Etwa die Hälfte der Bedingungen ist bei diesen Aktivitäten nicht erfüllt und dennoch ist der Blick darauf zu richten, dass eben doch bereits rund 50% vollständig oder ansatzweise erfüllt sind. Oben wurde die Herausforderung für die StMSH bereits beschrieben, weshalb an dieser Stelle betont werden muss, dass der *lebensweltliche* Bezug bei allen einmaligen Projekten zu erkennen ist. Mit Ausnahme des Projekts Zukunftsinseln, das gleichzustellen mit dem Klimafasten und dem Weltgebetstag für die Schöpfung beispielhaft für die Überwindung des Hiatus‘ ist (s. Kap. 4.3.5), werden bei den anderen vier Projekten zwei der vier Bedingungen nicht erfüllt. Begründen lässt sich das vermutlich damit, dass bei diesen einmaligen Aktivitäten die Zeit fehlte, um alle Bereiche ansprechen

zu können und der Fokus daher auf der *Lebenswelt* der Schüler lag, um sie nicht vor die Schwierigkeit unnötiger Fiktionen und abstrakter Handlungsprozesse zu stellen. Aus diesem Blickwinkel heraus ist primär zu schließen, dass die StMSH eine nachhaltige Wertebildung, die die Überbrückung des Hiatus‘ zwischen dem Urteilen und dem Handeln ermöglicht, verfolgt, indem alle regelmäßigen Projekte die Gelingensbedingungen für eben diese hauptsächlich erfüllen. Aufgrund dessen, dass die Projekte mindestens jährlich, wenn nicht öfter stattfinden und durch einmalige unterstützt werden, kann davon gesprochen werden, dass das Schulleben ganz im Sinne einer *ganzheitlichen* Wertebildung gestaltet wird.

## 5. FAZIT/ AUSBLICK

---

Anhand dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass eine ganzheitliche Wertebildung im Sinne einer religiösen BNE der Forderung nach 1. *lebensweltlicher Verortung und Situierung*, 2. *Unmittelbarkeit, Konkretion und Involvierung*, 3. *Selbstverständnis und Identität* sowie 4. *Ganzheitlichkeit* unterliegt. Bei der Beantwortung der Frage, ob die StMSH eine solche Wertebildung in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung verfolgt, ist zunächst festzustellen, dass die Verwirklichung von BNE, die sich im Schulprogramm bei den vielen Umweltaktivitäten zeigt, vor allem aufgrund der Mitgliedschaft bei der *Allianz für die Schöpfung* stark religiös dimensioniert ist. Damit sind innerhalb der Umweltprojekte nicht nur die Verankerung der schöpfungstheologischen Theorien nach Benk sowie Hardmeier und Ott gemeint, sondern auch das Heranführen an eine suffiziente Lebensform, die auf dem Gerechtigkeitsverständnis der Kinder beruht. Infolge dessen und unter Anbetracht der Gelingensbedingungen lässt sich die StMSH als eine Bildungsinstitution beschreiben, die eine ganzheitliche Wertebildung verfolgt. Dies ist insofern deutlich, als dass die Schule Umweltaktivitäten veranstaltet, die alle dieser o.g. vier Bedingungen erfüllen. Neben der fortzuführenden Gestaltung einmaliger Aktionen, wie beispielsweise die Projektwoche zum Klimaschutz oder die Teilnahme an der Plant-for-the-planet-Akademie, wäre es, salopp gesagt, fatal, wenn die Schule auf eine der in ihrem Schulprogramm beständigen Umweltprojekte verzichtete. Denn genau diese Projekte machen eine ganzheitliche Wertebildung erst möglich, indem sie den Schülern, über ihren Verstand hinaus, Wertpräferenzen ermöglichen, um vom bloßen Urteilen zum eigenständigen Handeln zu gelangen, welches auf der Entwicklung tiefer Überzeugungen basiert.

Getreu der Floskel *man lernt nie aus*, steht die StMSH dennoch vor der Schwierigkeit vor allem die einmaligen Umweltaktivitäten zu optimieren. Inwiefern an diesen Stellen die fehlende *Ganzheitlichkeit* und das *Selbstverständnis* erzielt werden könnten, würde eine überaus interessante Weiterführung dieser Arbeit darstellen. Möglich wäre die Entwicklung praxisnaher Optimierungsentwürfe, welche im besten Fall in der Praxis durch eine erneute Durchführung des jeweiligen Projektes getestet und anschließend evaluiert werden. Möglich wäre auch die Gestaltung völlig neuer Projekte, die alle Gelingensbedingungen erfüllen. Ein anderer weiterführender Schwerpunkt könnte die konkrete Betrachtung des RUs an der

Schule sein, ohne die Umweltaktivitäten einfließen zu lassen. Fraglich ist an dieser Stelle jedoch, ob es überhaupt möglich ist, diese beiden Dimensionen aufgrund der religiösen Verankerung getrennt voneinander zu betrachten.

Für meinen persönlichen Lebensweg wird diese Arbeit in der Hinsicht etwas ändern, als dass ich in meinem künftigen Berufsleben darauf achten möchte, dass die Schüler selbstbestimmte Individuen werden und bleiben. Auf dieser Basis aufbauend liegt es mir am Herzen, ihnen Einblicke in meine und fremde Wertvorstellungen zu gewähren, auf deren Grundlage sie selbst und für sich persönlich Entscheidungen treffen sollen. In welchem Maß ich diese Arbeit mit den Kindern ausbauen kann, hängt ziemlich sicher zu einem großen Teil von der betreffenden Schule ab, jedoch sehe ich mich in der Pflicht, alle Schüler – und vor allem diejenigen, die bis dato keine Berührung mit der Thematik *Nachhaltigkeit* hatten – zu erreichen. Mit den vier Gelingensbedingungen an der Hand fühle ich mich gut dafür vorbereitet den Schülern eine ganzheitliche Wertebildung zu ermöglichen.

Um mich für meine Zukunft und für die der jüngeren oder der kommenden Generationen einzusetzen, sehe ich es als oberstes Ziel meiner Lehrerlaufbahn, wie es auch die StMSH verfolgt, die Schüler dazu zu befähigen, *sich selbst zu Anwälten der Schöpfung, der Armen und der Zukunft zu machen*, um die Transformation der Schule als Institution zu erreichen.

I. LITERATURVERZEICHNIS

---

---

MONOGRAPHIEN:

- BEDERNA, KATRIN: *EVERYDAY FOR FUTURE. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 2019.
- BENK, ANDREAS: *Schöpfung – eine Vision von Gerechtigkeit. Was niemals war, doch möglich ist*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 2016.
- GRÜMME, BERNHARD: *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2009.
- HAUENSCHILD, KATRIN & BOLSCHO, DIETMAR (HRSG.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch*. Bd. 4, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2007.
- KEHREN, YVONNE: *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Armin Bernhard (Hrsg.), Eva Borst (Hrsg.), Matthias Rießland (Hrsg.), Bd. 5, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016.
- KURRAT, ANIKA: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Implementationschancen aus der Perspektive Partizipation*. Bd. 6, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH, 2010.
- MAACK, LISA: *Hürden einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Akteurinnen und Akteure zwischen Immanenz und Reflexivität*. Kempten: Julius Klinkhardt-Verlag, 2018.
- PRÖPPER, THOMAS: *Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 2001.
- PRÖPPER, THOMAS: *Theologische Anthropologie. Zweiter Teilband*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2011.
- VOGT, MARKUS: *Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive*. 3. Aufl., München: oekom, 2013.

SAMMELBÄNDER:

- DE HAAN, GERHARD & HARENBERG, DOROTHEE: *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen*. in: HANS DÖBERT & CHRISTIAN ERNST (HRSG.), *Neue Schulkultur. Basiswissen Pädagogik*, Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 20-43.
- ETTL, CLAUDIO: *Appell für eine neue universale Solidarität. Eine Einführung in „Laudato Si“*. in: FRANK BRAUN & CLAUDIO ETTL (HRSG.), *Laudato Si': Gemeinsam die Welt FAIRändern*, Würzburg: Echter Verlag, 2019, S. 12-21.
- MAYER, JÜRGEN: *Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung*. in: AXEL BEYER (HRSG.), *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, Hamburg: Verlag Dr. Reinhold Krämer, 2000, S. 28-40.
- OVERWIEN, BERND: *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. in: MARTIN K. W. SCHWEER (HRSG.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Bd. 15, 2016, S. 33-48
- VOGT, MARKUS: *Nachhaltigkeit als neues Sozialprinzip der christlichen Ethik*. in: MARKUS PATENGE, ROMAN BECK & MARKUS LUBER (HRSG.), *Schöpfung bewahren. Theologie und Kirche als Impulsgeber für eine nachhaltige Entwicklung*, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, Bd.7, 2016, S. 128-149.
- VOGT, MARKUS: *„Laudato Si“: ein neues Kapitel in der Geschichte der katholischen Soziallehre*. in: FRANK BRAUN & CLAUDIO ETTL (HRSG.), *Laudato Si': Gemeinsam die Welt FAIRändern*, Würzburg: Echter Verlag, 2019, S. 22-24.
- WEIGER, HUBERT: *„Laudato Si“ – eine Aufforderung für Natur- und Umweltschutz*. in: FRANK BRAUN & CLAUDIO ETTL (HRSG.), *Laudato Si': Gemeinsam die Welt FAIRändern*, Würzburg: Echter Verlag, 2019, S. 69-74.
- WINKLER-NUNNER, GERTRUD: *Zur Entwicklung moralischer Motivation*. in: WOLFGANG SCHNEIDER (HRSG.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*, Basel: Beltz Verlag, 2008, S. 103-123.

INTERNETQUELLEN:

- BEDERNA, KATRIN & VOGT, MARKUS: *Ökologische Ethik*. in: (WiReLex) Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, 2019, [online] <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200340/> [letzter Zugriff: 01.02.2020]
- BISTUM HILDESHEIM: *Klimafasten. Mit Kindern Gottes Schöpfung bewahren*. in: Bistum Hildesheim, 2012, [online] [https://www.bistum-hildesheim.de/fileadmin/dateien/Unterbereiche/Weltkirche/pdf/Materialien\\_Bolivien/2012\\_Klimafasten\\_Broschuere\\_Kinder.pdf](https://www.bistum-hildesheim.de/fileadmin/dateien/Unterbereiche/Weltkirche/pdf/Materialien_Bolivien/2012_Klimafasten_Broschuere_Kinder.pdf) [letzter Zugriff: 03.02.2022]
- BISTUM HILDESHEIM A: *Allianz für die Schöpfung*. in: Bistum Hildesheim [online] <https://www.bistum-hildesheim.de/kirche-gesellschaft/weltkirche/schoepfung/> [letzter Zugriff: 01.02.2020]
- BISTUM HILDESHEIM B: *Bündnis zur Bewahrung der Schöpfung*. in: Bistum Hildesheim [online] <https://www.bistum-hildesheim.de/kirche-gesellschaft/weltkirche/schoepfung/buendnis/> [letzter Zugriff: 01.02.2020]
- BLK (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen*. in: BLK, 1998, [online] <http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf> [letzter Zugriff: 12.12.2019]
- BMU (BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND NUKLEARE SICHERHEIT): *Die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung*. in: BMU, 2018, [online] <https://www.bmu.de/WS3548> [letzter Zugriff: 09.01.2020]
- BMU (BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND NUKLEARE SICHERHEIT): *Planetare Belastbarkeitsgrenzen*. in: BMU, 2015, [online] <https://www.bmu.de/WS4559> [letzter Zugriff: 29.12.2019]
- DUK (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V.): *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. in: UNESCO-Weltaktionsprogramm für Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2014, [online] [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/\\_2015\\_Roadmap\\_deutsch\\_0.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/_2015_Roadmap_deutsch_0.pdf) [letzter Zugriff: 02.01.2019]
- DGU (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR UMWELTERZIEHUNG): *Der Weg zur „Umweltschule in Europa Internationale Agenda 21-Schule“*, [online] [http://www.umwelterziehung.de/download/Agendaschule/Innen\\_06.06.pdf](http://www.umwelterziehung.de/download/Agendaschule/Innen_06.06.pdf) [letzter Zugriff: 01.02.2020]

- KMK (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) & BMZ (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. in: Kultusminister Konferenz, 2015, [online] [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf) [letzter Zugriff: 10.01.2020]
- KOLBERT, ELIZABETH: *Anthropozän - Das Zeitalter des Menschen*. in: National Geographic, 2011, [online] <https://www.nationalgeographic.de/geschichte-und-kultur/anthropozan-das-zeitalter-des-menschen> [letzter Zugriff: 29. 12.2019]
- STMSH (ST.-MARTINUS-SCHULE HIMMELSTHÜR): *Dokumentation unseres Engagements für die Umwelt/ Schöpfung*. in: Nibis [online] [https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Dokumentation\\_Umweltengagement.pdf](https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Dokumentation_Umweltengagement.pdf) [letzter Zugriff: 05.02.2020]
- STMSH (ST.-MARTINUS-SCHULE HIMMELSTHÜR): *Schulprogramm der St. Martinus-Schule Himmelsthür*. in: Nibis, 2018, [online] [https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Ausfuhrliches\\_Schulprogramm\\_St-Martinus-Schule.pdf](https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Ausfuhrliches_Schulprogramm_St-Martinus-Schule.pdf) [letzter Zugriff: 03.02.2020]
- STMSH (ST.-MARTINUS-SCHULE HIMMELSTHÜR): *Unsere schuleigenen Konzepte*. in: Nibis, 2017a, [online] [https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Schuleigene\\_Konzepte.pdf](https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Schuleigene_Konzepte.pdf) [letzter Zugriff: 03.02.2020]
- ST.MSH (ST.-MARTINUS-SCHULE HIMMELSTHÜR): *Unser Selbstverständnis: St.-Martinus-Schule – Grundschule für Kinder kath. Bekenntnisse*. in: Nibis, 2017b, [online] [https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Wir\\_als\\_katholische\\_Schule.pdf](https://wordpress.nibis.de/martinus/files/2019/01/Wir_als_katholische_Schule.pdf) [letzter Zugriff: 05.02.2020]
- UNCED (UNITED NATIONS CONFERENCE ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT): *Agenda 21*. in: United Nations, 1992, [online] [https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf) [letzter Zugriff: 02.01.2020]
- UN (UNITED NATIONS): *Agenda 30*. in: United Nations, 2015, [online] <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [letzter Zugriff: 09.01.2020]

WBGU (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. in: WBGU, 2011, [online]  
[https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu\\_jg2011?e=37591641/69400318](https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_jg2011?e=37591641/69400318) [letzter Zugriff: 09.02.2020]

FACHZEITSCHRIFTEN:

- BIRKEL, SIMONE: *Die Sorge für das gemeinsame Haus. Herausforderungen für die Religionspädagogik durch die Mitwelt-Enzyklika Laudato si'*. in: RpB – Religionspädagogische Beiträge, Nr. 75, 2016, S. 5-13.
- BIRKEL, SIMONE: *Warum wir dran sind. Lernen für ein zukunftsfähiges Leben*. in: Katechetische Blätter. Zeitschrift für religiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Jg. 144, Nr. 2, 2019, S. 177-181.
- DE HAAN, GERHARD: *Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 25, Nr. 1, 2002, S. 13-20.
- ESPELAGE, CHRISTIAN & KLINGER, SUSANNE: *Werte leben lernen – Wertebildung in Schule und Religionsunterricht*. in: Katholische Bildung – Verbandorgan des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen e.V. (VkdL), Jg. 120, Nr. 11/12, 2019, S. 250-260.
- ROST, JÜRGEN: *Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied?* in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 25, Nr. 1, 2002, S. 7-12.

## II. ANHANG

ANHANG 1: GENEHMIGUNG DER SCHULLEITUNG .....	IX
ANHANG 2: STMSH ALS UMWELTSCHULE IN EUROPA.....	IX
2A: 1. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA.....	IX
2B: 2. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA .....	X
2C: 3. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA .....	XII
2D: 4. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA.....	XII
ANHANG 3: DER FRÜHJAHRSPUTZ IN HIMMELSTHÜR.....	XIII
ANHANG 4: STMSH ALS MITGLIED DER ALLIANZ FÜR DIE SCHÖPFUNG.....	XIV
4A: GOTTESDIENST IM HILDESHEIMER DOM .....	XIV
4B: AUF DEM WEG IN DIE OSTERZEIT .....	XVI
ANHANG 5: DAS KLIMAFASTEN .....	XVIII
5A: IM JAHR 2017 .....	XVIII
5B: IM JAHR 2018 .....	XX
5C: IM JAHR 2019 .....	XXII
ANHANG 6: DIE NATURKOSTBAR.....	XXIII
6A: EINKAUFEN AUF DEM BAUERNMARKT 2016 .....	XXIII
6B: EINKAUFEN AUF DEM BAUERNMARKT 2018 .....	XXV
6C: 1. BESUCH BEIM BIO-KLOSTERGUT SORSUM .....	XXVII
6D: 2. BESUCH BEIM BIO-KLOSTERGUT SORSUM .....	XXIX
ANHANG 7: DER WELTGEBETSTAG ZUR BEWAHRUNG DER SCHÖPFUNG .....	XXXI
7A: IM JAHR 2016.....	XXXI
7B: IM JAHR 2017 .....	XXXIV
7C: IM JAHR 2018 .....	XXXVII
7D: IM JAHR 2019.....	XXXIX
7E: LIED: „DU HAST UNS DEINE WELT GESCHENKT“ .....	XLI
ANHANG 8: DER SCHULGARTEN .....	XLII
8A: DAS INSEKTENHOTEL .....	XLII
8B: GARTEN-TAG 2018 .....	XLV
ANHANG 9: DER ÖKOTRAINER .....	XLVIII
ANHANG 10: PROJEKTWOCHEN ZUM KLIMASCHUTZ .....	LI
ANHANG 11: PLANT-FOR-THE-PLANET PROJEKT .....	LIV
ANHANG 12: STERNSINGER .....	LVI
ANHANG 13: DIE ZUKUNFTSINSELN.....	LVII

## ANHANG 1: GENEHMIGUNG DER SCHULLEITUNG

---

Re: Masterarbeit - Urheberrecht



GS Martinus (gs-st.martinusschule@schulen-hildesheim.de)

Mi, 5. Feb. 2020 21:29

An: Sie [Details](#)

Liebe Frau Bronder,

das was Sie [im Zuge Ihrer Masterarbeit](#) benötigen, können Sie gern verwenden. Inzwischen habe ich auch fast alle Links aktualisiert - ist aber noch nicht auf der Homepage, weil die Chronik noch fortgesetzt werden muss. Aber über die Suchfunktion sind Sie hoffentlich weitergekommen.

Viele Grüße

Heike Bertram

--

St.-Martinus-Schule Himmelsthür  
 Heike Bertram (Rektorin)  
 Winkelstr. 5  
 31137 Hildesheim  
 Tel. 05121 301 7800  
 Fax 05121 301 7801  
 E-Mail: [gs-st.martinusschule@schulen-hildesheim.de](mailto:gs-st.martinusschule@schulen-hildesheim.de)  
 Homepage: <https://wordpress.nibis.de/martinus/>

## ANHANG 2: STMSH ALS UMWELTSCHULE IN EUROPA

---

### 2A: 1. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA

Wir sind Umweltschule in Europa Wir wurden als UMWELTSCHULE IN EUROPA ausgezeichnet, weil uns in den Jahren 2009-2011 „Müll“ und „gesunde Ernährung“ besonders wichtig waren. Wir haben viel gelernt und alle Kinder wissen: Müll muss auch in Zukunft sortiert werden. Bei der monatlichen Naturkostbar beweisen wir immer wieder, dass uns Gesundes besonders lecker schmeckt.

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/?s=Umweltschule+in+Europa>  
 Veröffentlicht: 09. September 2011

## 2B: 2. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA

Wir wurden zum 2. Mal als „Umweltschule in Europa“ ausgezeichnet. Frau Bertram war in Hannover und hat die Auszeichnung zur „Umweltschule in Europa“ entgegengenommen. Rechts im Bild sieht man, dass Bilder unserer Schule gezeigt wurden.



In den Jahren 2011 bis 2013 haben wir uns schwerpunktmäßig mit zwei großen Themen beschäftigt:

### 1. Der Natur auf der Spur: Unser Schulgelände

Jede Klasse hat z.B. einen Patenbaum auf dem Schulhof, der im Jahreslauf beobachtet und immer wieder thematisiert wird. So wurde nachhaltig ein guter Bezug zu EINEM für die Klasse besonderen Baum geschaffen. Es wurden z.B. Eichhörnchenfutterkästen gebaut. Bei den Patenbäumen wurden Holznamenschilder angebracht. Eine Klasse hat an dem Projekt „Käferatlas“ teilgenommen und mit dem Pflanzen eines Schmetterlingsbaums versucht, einen Lebensraum für Schmetterlinge zu schaffen. Futterglocken wurden für den Verkauf beim Weihnachtsmarkt und für das Schulgelände hergestellt. Im Winter konnten insbesondere Meisen vor den Klassenfenstern beobachtet werden. Wir haben den Blick auch oft über unser Schulgelände hinaus gerichtet und beim ersten Teil unseres Themas „Der Natur auf der Spur“ einen Akzent gesetzt haben: So haben wir „über den Tellerrand“ geguckt und z.B. das Naturschutzgebiet in Himmelsthür „Lange Dreisch und Osterberg“ erforscht und eine Seite in der Kirchenzeitung veröffentlicht. Die „Garten-AG“ hat sich um ein Gartengrundstück in der Nähe unserer Schule gekümmert und Erfahrungen „Von der Saat bis zur Ernte“ gemacht. Eine Wanderung führte uns zu den Frühblüher in den Haseder Busch. Vor Ort konnten wir wichtige Frühblüher bestimmen (s. Berichte auf unserer Homepage).

### 2. Globales Lernen am Beispiel von Bolivien

Seit 2002 hat unsere Schule ein bolivianisches Patenkind in Bolivien. Durch die bewusste Schwerpunktsetzung verschiedener „Bolivien-Inhalte“ während einer Projektwoche konnten die Kinder handlungsorientiert die Lebensumstände kennenlernen. Bolivien wurde erfahrbar für die Kinder. „Echte“ Kleidungsstücke und Lebensmittel haben stark dazu beigetragen. Ein besonderer Höhepunkt war unser „Bolivien-Schulfest“ (s. Berichte auf unserer Homepage).

Wir freuen uns über unsere erneute Auszeichnung.

Unsere Themenschwerpunkte für 2013 bis 2015 sind:

1. Biologische Vielfalt am Beispiel von Insekten
2. Wasser ist Leben

*Veröffentlicht: 02. Oktober 2013*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/umweltschule-in-europa/> [letzter Zugriff: 05.02.2020]*

### 2C: 3. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA

---

#### Zum 3. Mal Auszeichnung als Umweltschule und als Sportfreundliche Schule

Aller guten Dinge sind drei: Zum 3. Mal wurden wir als „Sportfreundliche Schule“ und als „Umweltschule in Europa“ ausgezeichnet.



Der Fachberater Sport für Hildesheim Benno Janot lobte unser sportliches Engagement und überreichte uns nicht nur das Zertifikat und das neue Schild, sondern auch einen 100-€-Gutschein für sportliches Equipment.

„Sport machen und mit dem Fahrrad fahren, ist gut für den Körper, aber auch für unsere Umwelt“, wusste ein Schüler zu berichten. In den Jahren 2013 bis 2015 haben wir uns mit zwei wichtigen Themen beschäftigt: „Wasser ist Leben“ und „Biologische Vielfalt am Beispiel von Insekten“. Im Rahmen der Insekten-AG wurde unter der Leitung von Frau Hunold ein Insektenhotel für den Schulgarten gebaut. Für das Engagement wurde die Schulgemeinschaft mit einer neuen Umweltfahne ausgezeichnet.

*Veröffentlicht:* 19. September 2015

*Quelle:* <https://wordpress.nibis.de/martinus/zum-3-mal-auszeichnung-als-umweltschule-und-als-sportfreundliche-schule/> [letzter Zugriff: 23.01.2020]

### 2D: 4. AUSZEICHNUNG ZUR UMWELTSCHULE IN EUROPA

---

#### Erneute Auszeichnung als Umweltschule

In den letzten zwei Jahren haben wir uns mit diesen zwei Themen beschäftigt:  
Generationslernen in unserem Stadtteil

Umgestaltung unseres Schulgartens: Anlegen von Hochbeeten

*Veröffentlicht:* 05. Oktober 2019

*Quelle:* <https://wordpress.nibis.de/martinus/erneute-auszeichnung-als-umweltschule/> [letzter Zugriff: 20.02.2020]

### ANHANG 3: DER FRÜHJAHRSPUTZ IN HIMMELSTHÜR

#### Aktion „Saubere Stadt – Frühjahrsputz in Hildesheim“ am 24.3.2017

Wir sind Umweltschule und Mitträger der „Allianz für die Schöpfung“. Auch in diesem Jahr haben wieder alle Kinder aus den Klassen 1 bis 4 beim Müllsammeln in Himmelsthür mitgemacht und einen wichtigen Beitrag zum Umweltschutz geleistet.



Hier sieht man die Kinder der Klasse 1b. Die Kinder waren sich einig: ....

.....„Wir finden es nicht gut, dass hier so viel Müll liegt!“



Veröffentlicht: 26. März 2017

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/fruehjahrsputz-in-hildesheim-2017/> [letzter Zugriff: 02.02.2022]

## ANHANG 4: STMSH ALS MITGLIED DER ALLIANZ FÜR DIE SCHÖPFUNG

---

### 4A: GOTTESDIENST IM HILDESHEIMER DOM

---

#### **Allianz für die Schöpfung – Gottesdienst im Dom**



Seit dem 21.2.15 sind wir als einzige Schule **Mitglied in der „Allianz für die Schöpfung“**, die bereits im Jahr 2012 im Rahmen des 25-jährigen Bestehens der Partnerschaft des Bistums mit Bolivien ausgerufen wurde. Nun soll dieses Bündnis neu ins Bewusstsein gerufen werden.

Vor einem Jahr haben wir den **„Kreuzweg der Schöpfung“** (Familienkreuzweg) für das Bistum Hildesheim vorbereitet und durchgeführt (vgl. Bericht auf unserer Homepage). In der Öffentlichkeit haben wir als Umweltschule deutlich gemacht, dass uns der achtsame und verantwortungsbewusste Umgang mit Gottes Schöpfung wichtig ist.

Am 21.2.15 wurde uns im Dom im Rahmen eines Gottesdienstes **ein Apfelbaum** geschenkt, den die Schulleiterin in Empfang nehmen durfte. Nun ist es unsere Aufgabe den Baum zu pflegen und die **„Selbstverpflichtung“ zum verantwortungsbewussten Umgang mit der Schöpfung** ernst zu nehmen und zu leben.

In der Fastenzeit – auf dem Weg nach Ostern – sind wir beispielsweise bemüht, mit Wasser und Papier / Papierhandtüchern achtsam umzugehen und nichts zu verschwenden.

Die Kinder des Schülerrates haben den Apfelbaum mit Hilfe unseres Hausmeisters in unserem Schulgarten gepflanzt.



Veröffentlicht: 24. Februar 2015  
Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/allianz-fuer-die-schoepfung/> [letzter Zugriff: 01.02.2021]

## 4B: AUF DEM WEG IN DIE OSTERZEIT

**Aschermittwoch bis Ostern**

Nun haben wir schon die Hälfte der Fastenzeit geschafft. Von Aschermittwoch bis Ostern sind es 40 Tage und 6 Sonntage. Auf unserem Weg liegen gelbe Steine für die sechs Sonntage. Außerdem zeigt ein Plakat was in der Karwoche (die Woche vor Ostern) passiert.



Wir sind Mitglied in der Allianz für die Schöpfung und haben uns überlegt, was wir tun können, um Verantwortung zu übernehmen.

Ob wir es wohl schaffen, **Papier nicht** zu **verschwenden**? Wir könnten uns gegenseitig erinnern.

Ob wir es wohl schaffen, schon beim Einkauf **Plastikmüll** zu **vermeiden**? Wenn wir Obst und Gemüse aus unserer Umgebung entsprechend der Jahreszeit einkaufen, können wir außerdem helfen unser Klima zu schützen.

Ob wir es wohl schaffen, **kurze Wege zu Fuß** zu gehen? Es ist gut für die Umwelt. Wir könnten das Klima schützen und auch noch etwas für unsere Gesundheit tun.

Ob wir es wohl schaffen, hin und wieder **auf das Spielen mit elektronischen Geräten** zu **verzichten**? So könnten wir helfen, ein wenig Strom zu sparen.

**Wir sind überzeugt: Jeder kann mithelfen!**

Als Zeichen für die Allianz der Schöpfung wächst....

..... in unserem Schulgarten seit einem Jahr ein kleiner Apfelbaum.



Es ist unsere Aufgabe den Baum zu pflegen und die **„Selbstverpflichtung“ zum verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung** ernst zu nehmen.

Die Kinder aus Klasse 2 lesen die Schöpfungswünsche der Drittklässler. Seit einiger Zeit wird unser Schulgarten durch das selbstgebaute Insektenhotel bereichert, das im Rahmen einer AG entstanden ist. Wildbienen und andere Insekten sollen sich dort zu Hause fühlen und hoffentlich auch viele Apfelblüten als Nahrung finden.

*Veröffentlicht:* 08. März 2016

*Quelle:* <https://wordpress.nibis.de/martinus/allianz-fuer-die-schoepfung-auf-dem-weg-in-die-osterzeit/> [letzter Zugriff: 04.02.2020]

## ANHANG 5: DAS KLIMAFASTEN

5A: IM JAHR 2017

### Fastenzeit = „Klimafasten“

Am Aschermittwoch beginnt die Zeit auf dem Weg nach Ostern. In dieser Zeit wollen wir ganz besonders etwas für Gottes Schöpfung tun. In der Kirche haben uns die Kinder der 4. Klasse auf Probleme aufmerksam gemacht:



Es gibt viele Fabriken, Flugzeuge und Autos, die alle CO<sub>2</sub> ausstoßen. Smartphones, Tablets, Computer,... verbrauchen viel Strom. Unsere Erde ist in Gefahr. Durch den Klimawandel ist die Erde nicht mehr im Gleichgewicht: In manchen Ländern gibt es Hochwasser und große Überschwemmungen. In vielen Ländern in Afrika hat es seit langer Zeit nicht mehr geregnet. Wir haben im Rahmen der Sternsinger-Aktion über das Gebiet der Turkana im Nordwesten Kenias gesprochen. Die beiden Kinder berichten von einer großen Dürre und Wassernot.

Mutter Erde sagt: „Ich habe das Gefühl, dass manche Menschen, die auf mir wohnen, mich behandeln als sei ich ihr Eigentum! Dabei bin ich doch ein Geschenk Gottes und will, dass alle Menschen, Tiere und Pflanzen gut auf mir leben können. Ich brauche Hilfe!“

Wir sind Mitträger der „Allianz für die Schöpfung“ und überzeugt: Jeder kann etwas für unsere Erde tun. Das Lied...

...„Wem gehört die Welt?“ haben uns die Viertklässler vorgesungen. „Lasst uns klug nach vorne schau’n, eine Zukunft für uns bau’n, in der wir im Gleichgewicht leben!“ Mit den Fürbitten haben wir unsere Bitten vorgetragen. Nach jeder Fürbitte haben wir gesungen: „Viele kleine Leute, die viele kleine Schritte tun, können das Gesicht der Welt verändern.“



- Wir wollen **mit Wasser achtsam umgehen**. Zur Papierherstellung wird viel Wasser benötigt und Bäume müssen gefällt werden. Zum Händeabtrocknen reicht ein Tuch! Beim Malen und Schreiben wollen wir Blätter nicht achtlos wegwerfen.
- Wir wollen **Müll vermeiden** (müllfreies Frühstück) und **Müll richtig trennen**.
- Wir wollen **Energie sparen** und Licht und Heizung nicht unnötig anmachen.
- Wir wollen **Plastik und Plastiktüten vermeiden**.
- Kurze Strecken wollen wir **zu Fuß gehen**: Das tut uns und der Umwelt gut!
- In unserer Freizeit wollen wir **Strom sparen**: Fernseher, PC, Tablet,... verbrauchen viel Strom. Wir könnten Brett- und Würfelspiele spielen, Bücher lesen und mit Freunden draußen spielen.

*Guter Gott, hilf uns, dass wir diese Ideen nicht vergessen und jeden Tag so gut wie möglich umsetzen. So wollen wir uns gemeinsam für eine gute Zukunft unserer Erde einsetzen und für das Klima „fasten“.*



Der Fastenweg mit den verschiedenen Symbolen erinnert uns an unsere Vorsätze.

Veröffentlicht: 01. März 2017

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/auf-dem-weg-nach-ostern-klimafasten/>  
[letzter Zugriff: 14.02.2020]

## 5B: IM JAHR 2018

**Auf dem Weg zum Osterfest**

Mit dem Aschermittwoch beginnt die Fastenzeit. In diesem Jahr wollen wir als Umweltschule und Mitträger der Allianz für die Schöpfung versuchen im Sinne des Misereor-Mottos **„Heute schon die Welt verändert?“** Gutes für unsere Erde zu tun. Im Gottesdienst haben wir beim Verbrennen der Palmzweige das Lied „Viele kleine Leute...“ gesungen.

In der Schule haben die Familien das Heft „So viel du brauchst“ als Vorschlag zur Gestaltung der Fastenzeit bekommen.

Jede Woche der insgesamt sieben Fastenwochen hat einen anderen Schwerpunkt: Eine Woche...

- ... Zeit für mich / uns
- ... anders unterwegs sein
- ... anders und achtsamer essen und kochen
- ... weniger kaufen und verbrauchen
- ... weniger Energie verbrauchen
- ... anders umgehen mit dem eigenen Geld
- ... gemeinsam nachdenken über Veränderungen

In der Kirche haben Kinder der 4. Klasse über UNGERECHTIGKEIT auf unserer Erde berichtet: In Indien...

... leben viele Kinder unter schweren Bedingungen. Rucky Reiselustig von der Misereor-Fastenaktion ist hier gerade im Gespräch mit einem indischen Mädchen, das nicht in die Schule gehen darf, weil es von morgens bis abends arbeiten muss, damit die Familie genug zu essen hat.

Einige Kinder haben Schilder mit wichtigen Kinderrechten gezeigt, die leider in vielen Ländern nicht eingehalten werden:



- Recht auf sauberes Wasser
- Recht auf gesunde Ernährung
- Recht auf Freizeit
- Recht auf freie Meinung
- Recht auf eine gesunde Umwelt
- Recht auf Schule

Unser **Fastenweg in der Schule** erinnert uns an den Gottesdienst und daran, dass wir uns für jede Woche etwas zum „Klimafasten“ vornehmen. Dann schaffen wir es bestimmt am Ende der Fastenzeit und darüber hinaus die Frage **„Heute schon die Welt verändert?“** mit JA zu beantworten.



Veröffentlicht: 14. Februar 2018  
 Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/fastenzeit-2018/> [letzter Zugriff: 10.02.2020]

## 5C: IM JAHR 2019

**Mach was draus: Sei Zukunft!**

Das ist das Misereor-Motto für die Fastenzeit. Die Kinder aus Klasse 4 haben uns im Gottesdienst am Aschermittwoch in verschiedenen Spielszenen gezeigt, was damit gemeint ist.



Jeder kann die Zukunft positiv mitgestalten und schon heute damit anfangen. Die einzelnen Spielszenen haben die Kinder selber geschrieben. Ihre Ideen für eine lebenswerte Zukunft im Sinne des Klimaschutzes kann man hier nachlesen.

In der Schule haben die Viertklässler begonnen, den Weg bis Ostern mit ihren Ideen aus den Spielszenen zu gestalten.

Mit Aschermittwoch endet auch die Faschingszeit. Beim Feiern hatten wir viel Spaß.

Nicht nur die Kinder waren verkleidet...



Veröffentlicht: 06. März 2019

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/mach-was-draus-sei-zukunft/> [letzter Zugriff: 10.02.2020]

## ANHANG 6: DIE NATURKOSTBAR

### 6A: EINKAUFEN AUF DEM BAUERNMARKT 2016

#### **Klimafreundlich einkaufen**

Sollte man Tomaten in einer Plastikverpackung kaufen oder auf dem Markt? Über diese Frage haben wir nachgedacht, bevor wir uns auf den Weg zum Markt gemacht haben.



Wir haben uns informiert, was es auf dem Himmelsthürer Markt zu kaufen gibt und wo das Obst und Gemüse herkommt.

Das sind unsere Ergebnisse.... Wir haben herausgefunden, dass die verkauften Waren aus unserer Umgebung kommen: Das Obst kommt aus Gleidingen und das Gemüse aus Edemissen-Oelerse. Was es zu kaufen gibt, haben wir aufgeschrieben: Porree, Rote Beete, Romanesco, Brokkoli, Blumenkohl, Weißkohl, Rotkohl, Wirsing, Feldsalat, Gurken, Kartoffeln, Sellerie – alles aus eigenem Anbau.

Man kann also nur frische, regionale und saisonale Produkte kaufen. Deshalb gab es keine Tomaten oder Erdbeeren. Zwei Kinder haben leckere Gurken gekauft.



Am Obststand wurden nicht nur verschiedene Apfelsorten, sondern auch Honig und selbstgemachte Fruchtsäfte verkauft. Im Hintergrund sieht man den Käsestand. Der Käse kommt vom Biobauernhof aus Betheln. Auf dem Hof leben 120 Schafe und 14 Ziegen. Aus der Milch wird Käse ohne Zusatzstoffe hergestellt.

Der Fisch kommt aus Rheden bei Alfeld.

Unser Ergebnis:

1. Obst und Gemüse, Fisch und Fleisch sind besonders frisch.
2. Alles ist regional und saisonal, das heißt: Das Obst und Gemüse kommt aus der Umgebung. Es wird nur das verkauft, was gerade Saison hat.
3. Weil die Waren nicht von weit her aus anderen Ländern kommen, wird die Luft beim Transport nicht stark durch CO<sub>2</sub> verschmutzt. Man kann auf dem Markt also besonders klimafreundlich einkaufen.
4. Beim Einkauf auf dem Markt kann man sehr viel Müll / Plastikmüll vermeiden.

*Veröffentlicht: 28. November 2015*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/kalsse-4-2016-himmelsthuerer-bauernmarkt/> [letzter Zugriff: 05.01.2020]*

## 6B: EINKAUFEN AUF DEM BAUERNMARKT 2018

### Vorbereitung der Naturkostbar

Gemeinsam haben wir überlegt, was wir bei der nächsten Naturkostbar für alle Kinder anbieten wollen. Wir sind zum Himmelsthürer Markt gegangen und jedes Kind hat selber etwas gekauft.



An diesem Stand kommt das Gemüse von Lahmanns Hofladen aus Erdemissen-Oelerse. Es ist aus eigenem Anbau. Bis Himmelsthür fährt man ungefähr eine halbe Stunde.

An diesem Stand kommt das Gemüse vom Klostergut Sorsum.



Wir haben erfahren, dass das Gemüse in Sorsum angebaut wird und dort auf den Feldern wächst. Es ist Bio-Gemüse, das heißt, es wächst ohne Schadstoffe. Der Transportweg ist sehr kurz: Die Fahrzeit beträgt mit dem Auto nur 5 Minuten. Der Verkäufer hat uns zu einem Besuch nach Sorsum eingeladen. Er sagte, wir könnten uns dann anschauen, wo all das wächst, was auf dem Markt verkauft wird. Als wir wieder in der Schule waren, ...

... haben wir uns angeschaut, was jedes Kind gekauft hat.



Möhren, Superschmelz, Sellerie, Rotkohl, schwarzer Rettich und Rote Beete. Der Rosenkohl ist noch in der Papiertüte. Wir haben gelernt, dass Superschmelz ein leckerer Winterkohlrabi ist.

Nun müssen wir das Gemüse nur noch klein schneiden und einen Jogurt-Dipp vorbereiten.

Wir haben allen Kindern vorgestellt, welche Gemüsesorten wir auf dem Markt gekauft haben.



Es hat gut geschmeckt!

*Veröffentlicht: 17. Februar 2018*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/einkaufen-beim-himmelsthuerer-bauernmarkt/> [letzter Zugriff: 11.02.2020]*

## 6C: 1. BESUCH BEIM BIO-KLOSTERGUT SORSUM

### Von der Aussaat bis zur Ernte

Vor einiger Zeit haben wir für unsere Naturkostbar beim Himmelsthürer Bauernmarkt eingekauft. Nun wollten wir wissen, wo das Gemüse angebaut wird. Wir sind mit dem Bus nach Sorsum zum Klostergut gefahren. Dort wurden wir von Mitarbeitern des ProTeams begrüßt. Wir konnten uns alles anschauen. Natürlich waren wir zuerst bei den Hühnern und bei den Schweinen.



Danach haben wir uns viele Gemüsepflanzen angeschaut. Steffen hat uns erklärt, dass zuerst die Saat ausgesät werden muss. Wenn es kleine Sämlinge geworden sind, müssen sie pikiert werden. Pikieren bedeutet, dass die kleinen Pflänzchen umgesetzt werden müssen, damit sie mehr Platz haben und gut wachsen können. Die kleinen Töpfe mit den Sämlingen sind in den schwarzen Kästen hinter den Tomatenpflanzen im Vordergrund zu sehen. Wenn die Pflanzen größer geworden sind, kommen sie mit vielen anderen Pflanzen nach draußen. Unter der Überdachung sind sie geschützt und können durch die Sonneneinstrahlung gut wachsen.



Wenn die Pflanzen noch ein bisschen größer geworden sind, können sie...

... auf dem Feld gepflanzt werden. Mit Hilfe des Treckers und der beiden Arbeiter geht das Pflanzen recht schnell.

Hier sieht man Kohlrabi und ...  
... verschiedene Salate.



Nun muss alles noch ein bisschen wachsen, damit es bald bei uns in Himmelsthür  
beim Bauernmarkt verkauft werden kann.

Nachdem wir alles gesehen hatten, haben wir für unsere Naturkostbar im hofeigenen  
Bioladen eingekauft. Die anderen Kinder können sich schon auf etwas Leckeres  
freuen.



*Veröffentlicht:* 12. Mai 2018

*Quelle:* <https://wordpress.nibis.de/martinus/ausflug-zum-klostergut-sorsum/> [letzter  
Zugriff: 01.02.2020]

## 6D: 2. BESUCH BEIM BIO-KLOSTERGUT SORSUM

### Rund um die Kartoffel

In der 3a und 3b haben wir uns in den letzten zwei Wochen mit dem Thema „Kartoffeln“ beschäftigt. Gemeinsam sind wir zum Bio-Bauernhof von ProTeam nach Sorsum (Klostergut) gefahren. Dort haben wir selber Kartoffeln geerntet und heute zubereitet: Es gab Pellkartoffeln, Backkartoffeln, Pommes, Kohlrabi und Bärlauchdip.



Wir wollten wissen, wie Kartoffeln wachsen.....  
..... und wie sie geerntet werden.

Herr Bauck hat uns erklärt wie man die Kartoffeln roden kann, ohne dass sie beschädigt werden.



Eine Kiste ist schon fast voll.

Wir haben auch Kartoffelkäfer gefunden. Sie sehen schön aus, fressen aber sehr gern die Blätter der Kartoffelpflanze. Wenn die Blätter abgefressen sind, können keine Kartoffeln wachsen. Weil der Hof in Sorsum ein Bio-Hof ist, dürfen die Käfer NICHT mit chemischen Mitteln bekämpft werden. In Sorsum dürfen nur biologische Mittel benutzt werden.



Insgesamt haben wir fast drei volle Kisten mit Kartoffeln geerntet.  
Danach durfte sich jedes Kind noch einen Kohlrabi frisch vom Feld aussuchen.



Hier gucken wir uns gerade den Kartoffelroder an.  
Danach hat Herr Bauck uns noch andere Maschinen und den großen Mähdrescher gezeigt. Die Schweine und Hühner haben wir uns auch angeschaut. Auf den Feldern haben wir außerdem noch viel mehr Gemüse gesehen, das dann z.B. auch beim Himmelsthürer Bauernmarkt verkauft wird.

Das war ein schöner Ausflug. Unsere Erlebnisse schreiben wir in unser Erzählheft.  
Im Matheunterricht haben wir die Kartoffeln sogar gezählt: Es waren 586 Kartoffeln!!!

Herrn Bauck und Herrn Ertelt sagen wir DANKE, dass wir kommen und so viele Kartoffeln ernten durften.

*Veröffentlicht: 24. September 2018*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/ausflug-zum-bio-hof-klostergut-sorsum/>  
[letzter Zugriff: 04.02.2020]*

## ANHANG 7: DER WELTGETETSTAG ZUR BEWAHRUNG DER SCHÖPFUNG

7A: IM JAHR 2016

### Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung

Vor einem Jahr hatte Papst Franziskus die Idee, dass es in der katholischen Kirche einen Tag geben sollte, an dem für die Bewahrung der Schöpfung gebetet werden soll. Weltweit ist dies der 1. September.



Deshalb fand bei uns in der Schule ein Gottesdienst als „zentrale Veranstaltung“ im Bistum Hildesheim statt. Wir haben uns gefreut, dass viele Gäste bei uns in der Schule waren, die mit uns den Wortgottesdienst für die Bewahrung der Schöpfung gefeiert haben: **Domkapitular und Stadtdechant Wolfgang Voges, der Umweltbeauftragte des**

**Bistums Jürgen Selke-Witzel, der Geschäftsführer der Hildesheimer Bolivien-Stiftung Dietmar Müßig und Mitglieder der Kolpingsfamilie Himmelsthür.** Als „Umweltschule in Europa“ und Mitträgerin der „Allianz für die Schöpfung“ liegt uns die Umwelt und der Klimaschutz am Herzen. Leider ist unsere Erde oft bedroht, weil die Menschen nicht achtsam und verantwortungsvoll mit ihr umgehen.

Nachdem Frau Bertram alle Kinder und Gäste begrüßt hatte,...

... wurde die Kerze angezündet und der Gottesdienst begann mit dem Lied „Du hast uns deine Welt geschenkt“. Die Kinder der 4. Klasse haben zu jeder Strophe Bilder gelegt.



Aus jeder Klasse hat ein Kind gesagt, wie wir helfen, die Umwelt zu schützen und was wir tun: z.B. Sammeln alter Batterien, Druckerpatronen und Kugelschreiber, damit diese Dinge wieder verwertet werden können.

Wir haben nur diese eine Erde. Wir alle wollen helfen, auf unsere Erde aufzupassen. Herr Selke-Witzel hat uns aus der Bibel vorgelesen: „Gott, der Herr, nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, damit er ihn bebaue und behüte“ (Genesis 2,15). Das Behüten ist Papst Franziskus besonders wichtig, deshalb hat er im letzten Jahr einen Brief an alle Menschen geschrieben. Er schreibt, dass er sich Sorgen macht um unser gemeinsames „Haus Erde“. ALLE Menschen sollten achtsamer mit unserer Erde umgehen, sie als wertvoll ansehen und sie nicht zerstören.

Jedes Kind kann helfen, Papier nicht zu verschwenden, das Licht insbesondere in den Pausen auszumachen und Müll richtig zu trennen bzw. zu vermeiden. Wir helfen dem Klima auch, wenn wir regional und saisonal einkaufen.



Nach jeder Fürbitte haben wir das Lied gesungen: „Viele kleine Leute an vielen kleinen Orten, die viele kleine Schritte tun, können das Gesicht der Welt verändern.“ Diesen Liedtext haben alle Kinder als Erinnerung an diesen Tag als Aufkleber für zu Hause geschenkt bekommen.



Herr Müßig hat von Bolivien berichtet, wo unser Patenkind Micaela lebt, und gesagt, dass die Umwelt dort oft in Gefahr ist.

Nach dem Segen endete unser Gottesdienst mit dem Lied „Gott, lass uns mit deinem Segen leben“. Wir danken unseren Gästen, dass sie bei uns waren und den Gottesdienst mit uns gefeiert haben!



Im Anschluss an den Gottesdienst hat uns Herr Müßig Fotos aus Bolivien gezeigt. Wir haben erfahren, dass in Bolivien viele Kartoffeln gegessen werden – sogar gefriergetrocknete Kartoffeln (Chuno). Herr Müßig hat auch berichtet, dass in Bolivien viel Regenwald abgeholzt wird und der Natur dadurch große Schäden zugefügt werden. Das Holz wird nach Europa verkauft. Dort werden die Baumstämme z.B. zu Gartenstühlen verarbeitet....

Zum Abschluss des Vortrags hat Herr Müßig uns ein Foto mit Kindern unserer Schule bei unserem „Allianz-für-die-Schöpfung-Baum“ gezeigt und gesagt wie gut er es findet, dass wir auf die Natur aufpassen und helfen, sie zu bewahren.

Ein besonderes Erlebnis war das Interview für das Radio mit Frau Behnke. Aus jeder Klasse haben Kinder im Lehrerzimmer gegessen, denn dort wurden sie von Frau Behnke über unseren Einsatz für die Umwelt interviewt.



*Veröffentlicht: 01. September 2016*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/weltgebetsstag-fuer-die-bewahrung-der-schoepfung/> [letzter Zugriff: 03.02.2020]*

## 7B: IM JAHR 2017

**Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung**

Wir haben in der Schule Gottesdienst gefeiert und für die Schöpfung gebetet. In diesem Jahr war der **Erzbischof aus La Paz (Bolivien) Monsignore Edmundo Abastoflor** bei uns zu Gast. Begleitet haben ihn der **Umweltbeauftragte des Bistums Hildesheim Jürgen Selke-Witzel** und **Dietmar Müßig (Leiter der Diözesanstelle Weltkirche)**. Über den Besuch haben wir uns sehr gefreut. DANKE!



Erzbischof Edmundo begrüßt alle Kinder und Gäste. Er erzählt, dass er in einer Höhe von fast 4000 m wohnt und die Sterne dort besonders gut sehen kann. Im Anschluss wurde die Kerze angezündet und die Feier des Gottesdienstes begann: Zuerst haben ....

... wir das Lied „Du hast uns deine Welt geschenkt“ gesungen. Die Erstklässler haben dazu ein Bodenbild gelegt.



Danach hat uns Herr Müßig etwas über das große Holzkreuz erzählt. Es kommt aus Bolivien: Der Längsbalken ist aus dem Regenwald und der Querbalken stammt aus einem Bergwerk aus Potosi. Einige Kinder zeigen Fotos und berichten, dass die Natur in Bolivien z.B. durch giftige Abwasser und Müll verschmutzt wird. Es wird auch immer mehr kostbarer Regenwald abgeholzt.

Die Bilder dieser Missstände und Verschmutzungen wurden am Kreuz befestigt.



Kinder aus Klasse 3 berichten, dass auch wir etwas tun können, um unser Verhalten zu ändern, z.B. benötigen wir für unsere PCs, Tablets und Smartphones viele Rohstoffe, die aus den Bergwerken in Bolivien kommen. *Brauchen wir wirklich immer das neuste Smartphone?* In den Kinderzimmern haben wir oft viel zu viel Spielzeug. *Brauchen wir soooooo viel?* Oft lassen wir uns mit dem Auto fahren, obwohl wir zu Fuß oder mit dem Fahrrad fahren könnten. Immer wieder werfen wir Essen weg, ohne daran zu denken, wie viele Menschen hungern. In den Pausen vergessen wir manchmal das Licht auszumachen. So verbrauchen wir viel Strom. Das Klima verändert sich auf der ganzen Welt: In einigen Ländern kommt es zu Überschwemmungen und in anderen Ländern herrscht große Trockenheit. Viele Menschen müssen deshalb aus ihrer Heimat fliehen.



Hier tragen die Kinder ihre Fürbitten vor. Am Kreuz wurde jeweils ein „Hoffungsapfel“ passend zu einer Fürbitte befestigt, z.B. Strom sparen, Müll/Plastik vermeiden, Einsatz für den Klimaschutz, Freude und Wertschätzung der Schöpfung, Vorbild sein. Nach jeder Fürbitte haben wir das Lied gesungen „Viele kleine Leute an vielen kleinen Orten, die viele kleine Schritte tun, können das Gesicht der Welt verändern.“

Gemeinsam haben wir das Segensgebet von Bischof Norbert Trelle gebetet:

„Gott segne die eine Erde,...

Gott segne die Pflanzen und die Tiere,...

Gott segne die Menschen,...

Gott schenke dieser Welt seinen Geist, damit die ganze Schöpfung aufatme und lebe!“

Danach hat Erzbischof Edmundo uns gesegnet. Am Ende unseres Gottesdienstes

haben wir das Lied „Gott, lass uns mit deinem Segen leben“ im Kanon gesungen. Wir haben uns gefreut, dass Eltern, Großeltern, Freunde der St.-Martinus-Schule und Mitglieder der Himmelsthürer Kolpingsfamilie unsere Gäste waren und den Gottesdienst gemeinsam mit uns gefeiert haben.



Hier helfen Kinder Herrn Selke-Witzel beim Tragen des Kreuzes.



Das Kreuz ist ganz schön schwer! Wir sagen DANKE für das Ausleihen und den Transport!

*Veröffentlicht:* 16. September 2017

*Quelle:* <https://wordpress.nibis.de/martinus/weltgebetstag-fuer-die-bewahrung-der-schoepfung-2017/> [letzter Zugriff: 05.01.2020]

7C: IM JAHR 2018

## Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung

Papst Franziskus hat zum Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung aufgerufen. Auch in diesem Jahr haben wir in der „Sorge um das gemeinsame Haus“ einen Gottesdienst bei uns in der Schule gefeiert.



„Du hast du deine Welt geschenkt: Wir woll’n sie beschützen. Du hast uns deine Welt geschenkt. Wir beschützen sie.“ Zu diesem Lied haben die Kinder aus Klasse 1 ein Schöpfungsbild gelegt.

Die Kinder aus Klasse 4 haben den Erstklässlern erklärt, dass wir Umweltschule und Mitträger der „Allianz für die Schöpfung“ sind. Dazu haben sie alles gezeigt. Seit diesem Schuljahr machen wir bei der Sammelaktion „Deckel gegen Polio – 500 Deckel für 1 Leben ohne Kinderlähmung“ mit. Mit 500 Deckeln kann eine lebenswichtige Impfung bezahlt werden.

Insbesondere die Kinder aus Klasse 4 haben schon sehr fleißig gesammelt. Einige Kinder waren sogar in einem Getränkehandel, um die Plastikdeckel von den Flaschen abzdrehen. TOLL!!!

Die Kinder aus Klasse 3 haben berichtet, dass jeder Mensch in Deutschland 220 kg Verpackungsmüll im Jahr produziert. So viel wiegt ein großer Gorilla! Von allen Ländern in Europa machen wir Menschen aus Deutschland den meisten Müll. Müll entsteht z.B. wenn wir im Internet etwas bestellen, wenn wir einkaufen, bei Geschenkverpackungen, Coffee-to-go-Becher,... Jeder sollte mithelfen Müll, insbesondere Plastikmüll, zu vermeiden. Plastikmüll lässt viele Fische sterben.

Die Kinder tragen die Fürbitten vor. Für jede Fürbitte wird eine Blume gezeigt: Müll vermeiden, Plastik vermeiden, Achtsam sein, an die Zukunft denken,...



Am Ende des Gottesdienstes haben wir von unserem Förderverein „Fair-Cup-Becher“ für unsere Grundschulzeit bekommen (Jeder Jahrgang hat eine Farbe.). DANKE! Außerdem gab es für alle Kinder Äpfel, die wir am Vortag selber gepflückt haben. In Klasse 1 wurde Apfelmus gekocht und in Klasse 3a / 3b wurden die vielen Äpfel zu Apfelsaft verarbeitet. So konnten die neuen Becher sofort ausprobiert werden. In Klasse 2 und 4 haben die Äpfel „pur“ gut geschmeckt.

*Veröffentlicht: 06. September 2018*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/weltgebetstag-fuer-die-bewahrung-der-schoepfung> [letzter Zugriff: 28.01.2020]*

7D: IM JAHR 2019

## „Mensch, wo bist du?“ Weltgebetstag für die Bewahrung der Schöpfung



Kinder der Klasse 4a und 4b erklären uns das Bild von Uwe Appold. Die Texte haben sie selber geschrieben.

In der Mitte sieht man ein **Haus**. Das ist unser Haus ERDE. Bei dem Haus ist eine Seite kaputt. Unser Haus ERDE bricht zusammen wegen zu viel Abfall, Plastikmüll und CO2. Wir müssen die Erde sauber halten, damit sie nicht ganz zusammenbricht. Das Haus hat ein Loch, weil wir so schlecht mit der Erde umgehen. Wir verbrauchen auch zu viel Plastik. Wir müssen was tun. Unser Haus stürzt ein, wenn keiner etwas unternimmt.

Der **goldene Ring** könnte Gott sein, der die Erde behütet. Wir Menschen haben so eine tolle Welt bekommen von Gott und wir zerstören unsere Erde mit immer mehr Plastik und Müll.

Außerdem ist der Kreis nicht ganz in der Mitte. Das könnte bedeuten, dass die Erde nicht mehr im Gleichgewicht ist. Wir Menschen sind daran Schuld. Deshalb müssen wir alle helfen, dass die Erde nicht ganz kaputt geht.

**Die roten Steine** könnten bedeuten, dass es dort besonders heiß ist. Dort könnten Waldbrände sein, schlimme Kriege oder Dürre, wo nichts mehr wächst und die Menschen sind darum geflüchtet.

Herr Spanehl liest aus der Bibel vor (Gen 2, 15): Der Mensch soll den Garten „Erde“ bebauen und behüten.



Kinder aus Klasse 3 berichten, was wir bei uns in der Schule schon tun: Wir sammeln z.B. alte Druckerpatronen, damit sie recycelt werden.

Die Kinder tragen die Fürbitten vor. Es entsteht ein Haus. Auf jedem Baustein steht etwas: Müll richtig trennen, Plastik vermeiden, nicht zu viel Neues kaufen, die Natur schützen, zu Fuß gehen.



Herr Spanehl zeigt auf das Haus: Jeder von uns kann helfen, mit dem Haus ERDE sorgsam umzugehen.

Am Ende haben wir das Lied „*Wenn wir Gottes Welt achten als ein Geschenk...*“ gesungen. Als Erinnerung an den Weltgebetstag hat jedes Kind ein kleines Bildchen geschenkt bekommen.

Veröffentlicht: 03. September 2019

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/mensch-wo-bist-du-weltgebetstag-fuer-die-bewahrung-der-schoepfung/> [letzter Zugriff: 20.02.2020]

## 7E: LIED: „DU HAST UNS DEINE WELT GESCHENKT“



1. Du hast uns dei-ne Welt ge-schenkt: den  
Him-mel, die Er-de. Du hast uns dei-ne  
Welt ge-schenkt: Herr wir dan-ken dir.

2. Du hast uns Deine Welt geschenkt: / die Länder – die Meere. / Du hast uns Deine Welt geschenkt: / Herr, wir danken Dir.

3. Du hast uns Deine Welt geschenkt: / die Sonne – die Sterne. / Du hast uns Deine Welt geschenkt: / Herr, wir danken Dir.

4. Du hast uns Deine Welt geschenkt: / die Blumen – die Bäume. / Du hast uns Deine Welt geschenkt: / Herr, wir danken Dir.

5. Du hast uns Deine Welt geschenkt: / die Berge – die Täler. / Du hast uns Deine Welt geschenkt: / Herr, wir danken Dir.

6. Du hast uns Deine Welt geschenkt: / die Vögel – die Fische. / Du hast uns Deine Welt geschenkt: / Herr, wir danken Dir.

7. Du hast uns Deine Welt geschenkt: / die Tiere – die Menschen. / Du hast uns Deine Welt geschenkt: / Herr, wir danken Dir.

T: ROLF KRENZER

M: DETLEV JÖCKER

Quelle: <https://kreuzkirche.co.za/wp-content/uploads/2016/08/Lied1.png> [letzter Zugriff: 02.02.2020]

## ANHANG 8: DER SCHULGARTEN

### 8A: DAS INSEKTENHOTEL

In der Insekten – AG haben wir uns für dieses Jahr etwas ganz Besonderes vorgenommen. Wir wollen ein Insektenhotel bauen und im Schulgarten aufstellen. Viele Vorarbeiten sind von uns zu erledigen. Wer weiterliest, kann uns bei unserem Vorhaben begleiten. Diese Seite wird aktualisiert, bis wir unser Ziel erreicht haben.

Viel Vergnügen!



So sieht unser Schulgarten im Moment aus. Kein besonders geeigneter Lebensraum für Insekten. Das soll sich aber ändern!

Zunächst haben wir Bambusstäbe in 20 – 30 cm lange Stücke gesägt und mit kleinen Handbohrern das Mark im Inneren entfernt. In diesen Gängen sollen die Insekten später die Eier ablegen.

Ein Ende der Stäbe muss verschlossen sein, deshalb haben wir Wolle in die Öffnungen gedrückt.



Die fertigen Stäbe haben wir in alte Konservendosen gesteckt, damit sie Halt bekommen.

Dann haben wir mit der Standbohrmaschine Gänge in Birkenstämme gebohrt, in denen die Insekten ihre Eier ablegen können. Hier wurde nicht ganz durchgebohrt, damit das hintere Ende der Gänge verschlossen bleibt.



In der letzten AG – Stunde vor den Osterferien haben wir mit dicken Hölzern Gänge in Tonklumpen gedrückt.

Nach den Osterferien haben wir alle Bretter mit Leinöl gestrichen, damit das Insektenhotel wetterfest wird.



Dann haben wir noch Reetmatten zerschnitten ...und Kieferzapfen gesammelt. Alles Füllmaterial für unser Insektenhotel!

Beim Zusammenschrauben und Schmirgeln halfen alle noch einmal kräftig mit.



Nun musste das Insektenhotel noch gefüllt werden. Nach einem halben Jahr Arbeit steht es nun in unserem Schulgarten. Bald werden sicherlich die ersten Bewohner einziehen!



*Veröffentlicht:* 07. April 2015

*Quelle:* <https://wordpress.nibis.de/martinus/insekten-ag/> [letzter Zugriff: 10.02.2020]

## 8B: GARTEN-TAG 2018

## Hochbeete für unseren Schulgarten



Als Umweltschule haben wir uns vorgenommen unseren Schulgarten neu zu gestalten. Bei unserem traditionellen Gartentag haben viele fleißige Kinder- und Erwachsenenhände beim Bau der Hochbeete geholfen. Hier sieht man die fertigen Hochbeete, die gerade mit Erde befüllt werden.

Aber langsam, der Reihe nach....

Zuerst wurde die Größe der Hochbeete festgelegt.

Eine wichtige Vorarbeit war das Begradigen der Schulgartenfläche. Das wurde am Samstag, 14.4.18 ab 9 Uhr mit großer Unterstützung eines Vaters und unserer pädagogischen Mitarbeiterin gemacht.



Am Freitag, 20.4.18 wurde das Holz geliefert. Am Nachmittag trafen sich von 15 bis 18 Uhr fleißige Helferinnen und Helfer, um die Bretter zu streichen und die Löcher vorzubohren. Das Streichen ist wichtig, damit die Bretter vor Feuchtigkeit geschützt sind.

Am Samstag, 21.4.18 war es dann soweit: Der Gartentag sollte in diesem Jahr nicht nur zur Verschönerung unseres Schulgeländes genutzt werden, sondern auch zum Bau der Hochbeete. Bereits gegen 9 Uhr wurden wieder mit Hilfe eines Vaters und unserer pädagogischen Mitarbeiterin wichtige Vorarbeiten getätigt: Die Umrisse der Hochbeete wurden markiert, Erde ausgehoben und mit Splitt gefüllt.

Um 10 Uhr war der offizielle Beginn:



Nach der Begrüßung durch den Vorsitzenden unseres Fördervereins und die Schulleiterin machten sich alle motiviert an die Arbeit. Die Bretter wurden mit einem Akkuschauber zusammenmontiert. Beim Transport in den Schulgarten haben auch die Kinder fleißig geholfen.



Ein Vater ist schon dabei im ersten Hochbeet Maschendraht zu befestigen. Hier ist gut zu sehen, dass der Boden, auf dem die Hochbeete stehen, zunächst ausgehoben wurde. Erst nachdem die Umrandung mit Splitt gefüllt war, konnten die Beete aufgestellt werden. Jedes Hochbeet wurde mit Folie ausgekleidet. Hier wird die Folie gerade zugeschnitten.



Im Anschluss wurden sie zuerst mit Geäst und Strauchschnitt gefüllt. Danach wurde Erde hineingefüllt und mit Hilfe der Kinder verfestigt. Wir freuen uns schon auf das Bepflanzen der Beete!



Herzlichen Dank sagen wir ALLEN, die sich Zeit genommen und so tatkräftig geholfen haben. Der Schulgarten sieht aus wie neu und das ganze Schulgelände auch! Am Ende gab es für alle Helferinnen und Helfer ein leckeres Essen, für das der Förderverein gesorgt hat. DANKE!

Unsere Ernte Im Frühjahr haben wir in unser Hochbeet verschiedene Gemüsepflanzen eingepflanzt. Jetzt konnten wir unser eigenes Gemüse ernten und probieren: Tomaten und Kohlrabi, es war köstlich! Bald ist die erste Paprika reif, darauf können wir uns schon freuen.

*Veröffentlicht: 21. April 2018*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/gartentag-2018/> [letzter Zugriff: 03.02.2020]*

## ANHANG 9: DER ÖKOTRAINER

### Mit dem Ökotrainer auf dem Bauernmarkt Strom selber produzieren – Geht das?



Die Kinder der Klasse 2 haben eine Aktion für den Klimaschutz auf dem Himmelsthürer Bauernmarkt vorbereitet.... Doch der Reihe nach:

Zuerst haben die Zweitklässler in der Schule ausprobiert, ob man durch Bewegung wirklich Strom erzeugen kann.

Ein Schüler hat sein Rad mitgebracht. Es wurde in den Ökotrainer eingespannt und....



**ST.-MARTINUS-SCHULE**  
Grundschule für Kinder kath. Bekenntnisses

Liebe Marktbesucher, liebe Himmelsthürer Bürger,  
am Freitag, 23.9.16 wollen wir Ihnen zeigen, dass wir mit selbst  
hergestelltem Strom Sahne schlagen können.

Kommen Sie bei uns vorbei. Wir informieren Sie gern.

Viele Grüße  
Die Kinder der St.-Martinus-Schule Himmelsthür

Celina  
Margot Schnipkowitz  
Maxi  
Janik  
Louis  
Julia  
Diana  
vitas  
Andrea

Shannel  
Luca-Fabio  
christian  
nettis  
Elena  
JAKE  
LEO  
Paul  
Svelco  
Laura F.  
Lena  
Joel  
Melinda  
H. Berra

Wir finden es toll, dass man hier auf dem Markt saisonal und regional einkaufen kann.  
Das ist besonders klimafreundlich, weil es die Umwelt schont. Die Luft wird nicht durch  
so viel CO<sub>2</sub> verschmutzt, weil die Transportwege kurz sind.

Wir – die Kinder der St.-Martinus-Schule Himmelsthür – wollen  
unser Klima schützen und auf die Erde aufpassen.  
**Sie alle können uns helfen. Bitte machen Sie mit!**

... es klappte: Durch das Treten der Pedale wurde der Mixer in Bewegung gesetzt und die Sahne wurde geschlagen. Darüber wollten die Kinder der 2. Klasse alle Kinder und insbesondere auch die Besucher des Himmelsthürer Bauernmarktes informieren. Es sollte..... eine Vorankündigung für alle geben. Folgender Text wurde überlegt und eine Woche zuvor an die Besucher des Himmelsthürer Bauernmarktes verteilt:

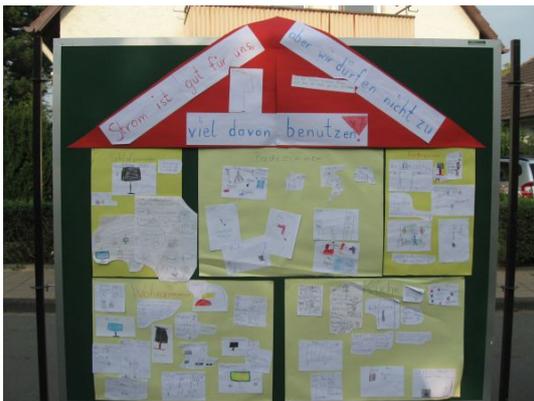
Dann ging es los. Der Ökotrainer wurde vor den Marktständen aufgebaut und konnte von Kindern und Besuchern getestet werden.



Durch kräftiges Treten wurde die Lampe zum Leuchten gebracht.



Ein Lied zum Klimaschutz wurde mehrmals gesungen. Besucher bleiben stehen und informieren sich danach bei den Stelltafeln, die die Kinder der Klasse 2 vorbereitet hatten.



„Strom ist gut für uns, aber wir dürfen nicht zu viel davon benutzen!“ Diese Überschrift haben die Zweitklässler für ihr Haus gewählt. Für jedes Zimmer eines Hauses haben sie überlegt, wozu Strom dort gebraucht wird: zum Beispiel in der Küche: Licht, Herd, Kühlschrank, Radio, CD-Player, Mixer, Küchenmaschine, Brotschneidemaschine, Mikrowelle, ... – Es gibt kein einziges Zimmer, in dem wir keinen

Strom verbrauchen, deshalb sollte jeder mithelfen, achtsam mit Strom umzugehen und ihn nicht zu verschwenden.

Papst Franziskus schreibt, dass unser gemeinsames Haus – die Erde – in Gefahr ist. Deshalb haben die Kinder der Klasse 2 auf einem Plakat aufgeschrieben, was wir für unsere Erde tun können: Auch in der Schule kann jedes Kind mithelfen, das Licht in den Pausen auszumachen, damit wir nicht zu viel Energie verbrauchen, denn es ist gar nicht so leicht, Strom zu erzeugen. Das konnten nicht nur die Kinder spüren, sondern auch Erwachsene.



Hier wird durch die Bewegung ein CD-Player zum Laufen gebracht.

Natürlich durften alle Kinder aus jeder Klasse ausprobieren, ob das Schlagen der Sahne auch wirklich klappt. „Das ist ganz schön anstrengend“, findet eine Schülerin aus Klasse 4.



Doch die Anstrengung hat sich gelohnt: Mit einem Keks hat die Sahne besonders gut geschmeckt.

*Veröffentlicht:* 26. September 2016

*Quelle:* <https://wordpress.nibis.de/martinus/mit-dem-oekotrainer-auf-dem-bauernmarkt/> [letzter Zugriff: 09.02.2020]

## ANHANG 10: PROJEKTWOCHEN ZUM KLIMASCHUTZ

Projektwoche „Klimaschutz und Erneuerbare Energien“, Schulfest und Schulwandertag – Viele schöne Erlebnisse zum Ende des Schuljahres

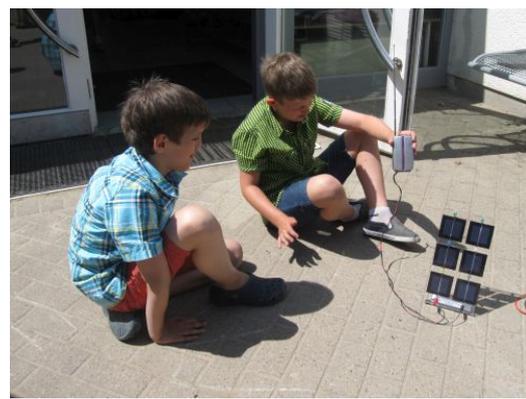


Herr Steinmüller hat mit uns über die Transportwege einer Tiefkühlpizza gesprochen. Für die Herstellung der Plastikfolie wird Öl benötigt, die LKWs verbrauchen Benzin, die Kühlung im Supermarkt und zu Hause verbraucht Strom, ...

Viel CO<sub>2</sub> wird auch verbraucht, wenn wir Obst und Gemüse aus fernen Ländern kaufen. In Werbeprospekten haben wir erfahren, dass Äpfel aus Neuseeland kommen, Erdbeeren aus Chile, Weintrauben aus Südafrika... Wir könnten aber auch Obst und Gemüse aus unserer Umgebung kaufen – saisonal und regional! – Weitere An einem weiteren Projekttag haben wir uns mit Frau Kröger mit einer Form von Erneuerbaren Energien beschäftigt. Wir haben

.... Versuche zur Solarenergie gemacht. Zum Glück war es sehr sonnig. Alle Versuche klappten!

Ein Propeller dreht sich. Hier erzeugen Solarzellen Strom für ein Radio.



In Klasse 2 wurden Windräder gebaut. Es ist ein ganzer Windpark entstanden.



Das Schulfest haben wir mit einem Lied zum Klimaschutz eröffnet. Kinder aus Klasse 4 haben Rollenspiele zum Klimaschutz eingeübt.



So viel Plastikmüll muss nicht sein. Er verschmutzt die Flüsse und Meere. Bis eine Plastiktüte vollständig verrottet ist, vergehen 600 Jahre.

Nach der gemeinsamen Eröffnung beim Schulfest, gab es für die Kinder Laufkarten für verschiedene klimaschutzfreundliche Spielstationen. Hier einige Beispiele: Dosenwerfen mit Dosen, die für den gelben Sack bestimmt sind.

Hier kann man sich umweltfreundlich bewegen. Sackhüpfen macht viel Spaß!



### Windmühlen-Bastelstation



Zeit zum Fußballspielen ist immer!



Hier wird mit Kronkorken gebastelt. Wie viele Kronkorken sind wohl im Glas?  
 Ein Kind hat fast richtig geschätzt und bekommt als Preis von der Fördervereinsvorsitzenden Frau Stock ein Buch geschenkt. Natürlich gab es auch wieder ein leckeres und sehr vielseitiges Buffet. Wir danken dem Förderverein und allen aktiven Eltern für ihr Engagement und ihren hervorragenden Einsatz! Das Schulfest hat allen Kindern sehr viel Freude bereitet.

Viel Spaß hatten die Kinder auch heute beim Wandertag zu einem schönen Hildesheimer Spielplatz. Es war viel Zeit zum Spielen und am Ende gab es für alle Kinder ein Eis als kleine Stärkung für den Rückweg entlang der Innerste.



Veröffentlicht: 17. Juni 2016

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/projektstage-schulfest-schulwandertag/>  
 [letzter Zugriff: 08.02.2020]

## ANHANG 11: PLANT-FOR-THE-PLANET PROJEKT

### Plant-for-the-planet Akademie: Botschafter für Klimagerechtigkeit

12 Kinder der St.-Martinus-Schule haben am Samstag, 18.3.2017 von 9 Uhr bis 17.30 Uhr an der ersten „Plant-for-the-planet-Akademie“ in Hildesheim teilgenommen. Am Ende der Veranstaltung haben alle eine Botschafter-Urkunde für Klimagerechtigkeit bekommen.



Ein Höhepunkt der Veranstaltung war das Pflanzen der Bäume im Stadtwald (bei der St. Ansgar Schule gegenüber). Ein Förster erklärt, worauf wir beim Pflanzen achten sollen.



Aber...

... der Reihe nach! Plant-for-the-planet bedeutet: Eine Pflanze für den Planeten.

Nach der Begrüßung haben alle Kinder einen Vortrag von Louis gehört. Er ist 18 Jahre alt und engagiert sich seit fünf Jahren bei Plant-for-the-Planet. Er hat berichtet, dass der damals 9-jährige Felix Finkbeiner in seiner Schule (in Bayern) ein Referat über die Klimakrise halten musste. Dabei hat Felix erfahren, dass durch Autos, Flugzeuge, Fabriken.... viel CO<sub>2</sub> in die Luft gepustet wird. Dadurch heizt sich die Atmosphäre auf, Gletscher schmelzen und der Meeresspiegel steigt an. Der 9-jährige Felix dachte sich, dass man etwas tun muss. Reden allein hilft dem Klima nicht. Bei der Vorbereitung auf sein Referat hat er gelesen, dass die Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai es geschafft hat in 30 Jahren 30 Millionen Bäume zu pflanzen. Also dachte sich Felix, dass Kinder es auch schaffen können in ihren Ländern im Laufe der Zeit wenigstens eine Million Bäume in jedem Land der Erde zu pflanzen. Bäume können nämlich CO<sub>2</sub> in Sauerstoff O<sub>2</sub> umwandeln und so dem Klima helfen.

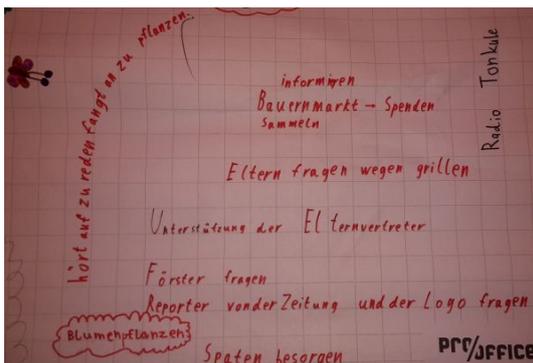
Nach dem Vortrag haben die Kinder in Gruppen mit Hilfe einer Weltkarte ein Weltspiel gespielt und dabei festgestellt, dass der CO<sub>2</sub> – Ausstoß in den reichen Ländern der Erde besonders hoch ist. Nach so vielen Informationen gab es erst einmal Mittagessen: Nudeln mit Tomatensoße.



Nach dem Essen sind alle Kinder gestärkt zum Stadtwald gegangen. Dort wurden ca. 50 Eichen gepflanzt. Nach der Kuchenpause haben alle Martinus-Kinder überlegt, wie wir in der Schule eine ähnliche Pflanzaktion umsetzen können.



Dabei ist ein Plakat mit vielen guten Ideen entstanden, das auf der Bühne vor allen Eltern und den anderen teilnehmenden Kindern vorgestellt werden sollte. Hier sieht man einen Ausschnitt des Plakats mit den Ideen der Kinder:



Es war ein toller und lehrreicher Tag! Auf diesem Foto fehlen drei Kinder, weil sie gemeinsam mit anderen Kindern den Vortrag für die Eltern vorbereitet haben.

Veröffentlicht: 19. März 2017

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/plant-for-the-planet-akademie/> [letzter Zugriff: 01.02.2020]

## ANHANG 12: STERNSINGER

**Ein frohes neues Jahr und Gottes Segen für 2017**

Das haben uns die Sternsinger gewünscht. Das Motto war in diesem Jahr „Gemeinsam für Gottes Schöpfung – in Kenia und weltweit“. In einem Film haben wir gesehen, dass die Region Turkana im Norden von Kenia direkt vom Klimawandel betroffen ist. Mit dem Geld soll z.B. bei der Wasserversorgung geholfen werden. Die Lebensbedingungen der Menschen sollen mit der Sternsingeraktion verbessert werden. DANKE, dass auch Kinder aus unserer Schule durch ihren Einsatz dabei helfen.

Kinder unserer Schule engagieren sich jedes Jahr als Sternsinger. Das diesjährige Thema „Gemeinsam für Gottes Schöpfung – in Kenia und weltweit“ wurde im Religions- und Sachunterricht thematisiert. Die Kinder haben erfahren, wie wichtig ihr Engagement für Kinder ist, die vom Klimawandel direkt betroffen sind. Durch den Film „Willi in Kenia“ haben die Kinder am Beispiel der Region Turkana erfahren, welche schwerwiegende Folgen die Veränderungen des Weltklimas für die Menschen haben.

*Veröffentlicht: 09. Januar 2017*

*Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/sternsinger-2017/> [letzter Zugriff: 10.01.2020]*

## ANHANG 13: DIE ZUKUNFTSINSELN

**Allianz für die Schöpfung: Zukunftsinselformen bauen – klimafreundlich leben**

Die Kinder aus Klasse 3 und 4 haben an einem Klimaschutzprojekt teilgenommen. Der **„open-island“-Künstler Joy Lohmann** hat mit den Kindern die Idee umgesetzt, dass aus Müll Inseln gebaut werden können, die eine Plattform schaffen für neuen Lebensraum. Die **Theaterpädagogin und Künstlerin Saskia Thomas** hat die Gruppe der „positiven Piraten“ angeleitet. Sie hatten die Aufgabe die kleinen entstandenen Zukunftsinselformen in Szene zu setzen. Nachdem den ganzen Tag gebaut wurde und kreative Ideen umgesetzt wurden, fand die Wasserung unter Beteiligung der ganzen Schulgemeinschaft als künstlerische Inszenierung statt. Aber langsam, alles der Reihe nach.... Am besten WEITERLESEN!!!!

Die Kinder haben viel Plastikmüll gesammelt. Joy Lohmann erklärt, dass man die Plastikflaschen gut befestigen muss, damit die Insel schwimmen kann.



Schwimmtest bestanden. Nun kann gebaut werden. Beim Bauen kamen die Kinder auf viele Ideen. Die „positiven Piraten“ waren startklar!



Mit der gesamten Schulgemeinschaft zogen wir nun zum Himmelsthürer Ententeich. Nun konnte die Wasserung der Inseln erfolgen.



Viele Kinder haben gestaunt, dass auf dem Ententeich eine ganz besonders schöne Insel zu sehen war: Eine Ente hatte dort ihr Nest gebaut. Zum Glück ließ sie sich nicht stören. Der Name jeder Insel wurde von den guten Umweltpiraten über das Megaphon angekündigt.



„Sie schwimmt!“, ruft ein Kind mit lauter Stimme. Die Schulgemeinschaft antwortet mit Trommel- und Rasselklängen und dem Schlachtruf der Umweltpiraten: „Jo – ho!“ Es wurden eine Tierinsel, eine Schöne-Landschaft-Insel, eine Fußballinsel, eine Garteninsel, eine Geisterinsel und eine Dschungelinsel gebaut. Alle Inseln haben den Schwimmtest bestanden. Sie wurden in einer Reihe aufgestellt und die

jungen Künstler und Künstlerinnen der St.-Martinus-Schule wurden von Joy Lohmann und Saskia Thomas mit einem „Inselbau-Zertifikat“ ausgezeichnet.



Im Team kann man viel bewegen. Am Ende wurden die Namen der Inseln wie ein Puzzle zusammengelegt...

...Auf der Rückseite ist ein grünes Herz entstanden. Ein Zeichen dafür, dass wir weiterhin auf dem Weg sind, um unsere Umwelt zu schützen.



Etwas Besonderes war übrigens in den Plastikflaschen enthalten, die das Schwimmen der Inseln erst ermöglicht haben: Sie enthalten Zukunftswünsche der Kinder: Ein Kind wünscht sich einen Generator, der aus Müll und schädlichen Stoffen Energie gewinnt. Ein anderes Kind wünscht sich ein Auto, das wie ein Fahrrad angetrieben wird. Es soll Flügel haben, die man aus- und einfahren kann. So verbraucht es kein CO<sub>2</sub>.

Beim Schulfest am 10.6.16 werden die Inseln ausgestellt.

Veröffentlicht: 02. Juni 2016

Quelle: <https://wordpress.nibis.de/martinus/zukunftinseln-fuer-den-klimaschutz/>  
[letzter Zugriff: 08.02.2020]

III. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Erklärung über das selbstständige Verfassen von **Patricia Bronder**.

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Arbeit „**Nicht nur urteilen, sondern auch handeln. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel eines Schulkonzeptes**“, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle bzw. der Herkunft, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet und anderen elektronischen Text- und Datensammlungen und dergleichen. Die eingereichte Arbeit ist nicht anderweitig als Prüfungsleistung verwendet worden oder in deutscher oder in einer anderen Sprache als Veröffentlichung erschienen.

Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

02. März 2020, Hildesheim

Datum, Ort

Patricia Bronder, 252909

Name, Matrikelnummer



\_\_\_\_\_  
Unterschrift