

INFU-DISKUSSIONSBEITRÄGE 26/05

ISSN 1436- 4202

Entwicklung eines Bildungskonzepts für Nachhaltigkeit für Institutionen des Elementarbereichs

Dr. Maik Adomßent
Dipl.-Umweltwiss. Marco Rieckmann

Lüneburg, November 2005

INFU
Universität Lüneburg
Institut für Umweltkommunikation
Prof. Dr. Gerd Michelsen
Scharnhorststr. 1
Tel.: 04131/677 2802
Fax.: 04131/677 2819
www.uni-lueneburg.de/infu

Redaktion:
Matthias Barth
Dr. Jasmin Godemann
Anika Kurrat
Dr. Imme Petersen

Zusammenfassung

Die UN-Vollversammlung hat im Dezember 2002 beschlossen, für die Jahre 2005 bis 2014 eine Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen. Ihr Ziel ist es, durch Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung der Agenda 21, Kapitel 36, beizutragen und die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Alle UN-Mitgliedstaaten sind aufgefordert, Bildungsaktivitäten zu entwickeln, die das Ziel, die Lebens- und Überlebensbedingungen für die jetzt lebenden und die zukünftigen Generationen zu bewahren, unterstützen und Wege dorthin aufzeigen können. In Deutschland sind in der Praxis der vorschulischen Bildung zunehmend Inhalte und Arbeitsweisen aufgenommen, die durch die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beeinflusst sind. Jedoch findet dieses Bildungskonzept als orientierende konzeptionelle Grundlage bislang nur in Ausnahmefällen Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund wurde das Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg (INFU) durch das Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Landwirtschaft des Landes Schleswig-Holstein (MUNL) Ende 2003 damit beauftragt, ein praxisrelevantes Weiterbildungsangebot zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für den Elementarbereich zu erarbeiten, modellhaft ein Fortbildungsseminar durchzuführen und eine Evaluation darüber anzufertigen. Das entwickelte Fortbildungskonzept zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wurde im Frühjahr/Sommer 2004 mit LehrerInnen künftiger ErzieherInnen, LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen sowie FachberaterInnen der Kindertagesstätten in einem Modelllauf mit anschließender Evaluation erprobt. Mit dem Modellseminar ist es gelungen, das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Elementarbereich Schleswig-Holsteins zu tragen. Vor dem Hintergrund des durchgeführten Projekts werden Empfehlungen für die weitere Implementation der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich ausgesprochen.

Schlüsselwörter: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; vorschulische Bildung; Modellseminar

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Ausbildung von ErzieherInnen.....	2
2.1	Situation der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein	2
2.1.1	BfnE in der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein	3
2.1.2	Rahmenrichtlinien und Ausbildungsverordnungen.....	5
2.2	BfnE in den Richtlinien anderer Bundesländer	8
2.3	Inhaltliche Weiterentwicklung der Kindertagesstättenarbeit	13
3	Konzeption und Zielsetzung des Modellseminars.....	14
3.1	Modulare Struktur	17
3.2	Ablauf in der Übersicht.....	18
3.3	Querschnittsthemen	20
3.3.1	Partizipation	20
3.3.2	Gender Mainstreaming.....	24
3.3.3	Eine Welt.....	28
3.4	Die einzelnen Module	31
3.4.1	Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff.....	31
3.4.2	Grundlagen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und ihre Bedeutung für Fachschulen und Kindertagesstätten.....	34
3.4.3	Konsumentenbildung	35
3.4.4	Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen.....	38
3.4.5	Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der Lokalen Agenda 21	41
4	Fazit und Empfehlungen	44
5	Literatur	45

1 Einleitung

In Deutschland ist die Implementierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den letzten Jahren vor allem im schulischen Bereich vorangeschritten, wozu wesentlich das BLK-Modellprogramm „21“ beigetragen hat (BLK 2005). Die *außerschulische Bildung und der Elementarbereich* wurden dagegen bisher vernachlässigt, und es hat nur wenige Modellprojekte zur Integration der BfnE in diese Bildungsbereiche gegeben (BMBF 2002).

Vor diesem Hintergrund wurde das Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg (INFU) durch das Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Landwirtschaft des Landes Schleswig-Holstein (MUNL) Ende 2003 damit beauftragt, *praxisrelevante Weiterbildungsangebote zur BfnE für Multiplikatoren* zu erarbeiten, modellhaft ein Fortbildungsseminar durchzuführen und eine Evaluation darüber anzufertigen.

Die Erstellung des Fortbildungskonzepts (Stoltenberg et al. 2004) sollte die Implementierung der BfnE in der außerschulischen Bildung sowie im Elementarbereich voranbringen und damit einen Baustein für das vom MUNL zu erstellende Konzept zur BfnE in Schleswig-Holstein bilden, das im Oktober 2004 veröffentlicht wurde (Landesregierung Schleswig-Holstein 2004).

Das entwickelte Fortbildungskonzept zur BfnE wurde im Frühjahr/ Sommer 2004 mit LehrerInnen künftiger ErzieherInnen, LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen sowie FachberaterInnen der Kindertagesstätten in einem *Modelllauf* mit anschließender Evaluation erprobt. Diese Zielgruppen wurden für das Modellseminar ausgewählt, weil

- sie gut geeignet waren, um im Verlauf der Fortbildung Vernetzungen zwischen dem MUNL und anderen Ministerien herzustellen,
- eine Entwicklung der Ausbildung in den Fachschulen in Richtung einer BfnE forciert werden sollte,
- sich die Rahmenlehrpläne für ErzieherInnen in der Novellierungsphase befanden und sich mithin Möglichkeiten der Einflussnahme eröffneten und
- diese Zielgruppen im Hinblick auf das Projekt eine gute Breitenwirkung versprachen.

Im Folgenden wird zunächst die aktuelle Situation der ErzieherInnen-Ausbildung im Hinblick auf die Integration von Inhalten der BfnE beschrieben. Daran schließt die Darstellung der Philosophie des Bildungskonzepts sowie die Beschreibung von Aufbau und die Organisation des Modellseminars an. Der Beitrag schließt mit Empfehlungen zur weiteren Implementation der BfnE in den Elementarbereich.

2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Ausbildung von ErzieherInnen

Durch die gesellschaftliche Debatte um Bildung und Zukunftsfähigkeit rücken auch Kindertageseinrichtungen mit ihrem eigenständigen Bildungsauftrag in den Blickpunkt von Reformüberlegungen. Damit erhöht sich zwangsläufig die Beachtung und die zugewiesene Bedeutung der frühen Bildung und in gleichem Maße steigen die Erwartungen an die Kindertagesbetreuung und die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher sowie deren Aus- und Weiterbildung.

In diesem Abschnitt wird der Versuch einer Beschreibung der Handlungsfelder unternommen, die im Zusammenhang mit der ErzieherInnen-Ausbildung einer Rolle spielen. Dazu gehört die Beschreibung der beruflichen Ausbildung – mit einem Rekurs auf BfnE über die Landesgrenzen Schleswig-Holsteins hinaus. Diese Thematik ist einzubetten in eine Gesamtschau weiterer aktueller Anforderungen an die berufliche Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher bzw. organisationale Erfordernisse im Hinblick auf die Kindertageseinrichtungen in ihrer Gesamtheit.

2.1 Situation der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein besteht derzeit an zwölf Standorten die Möglichkeit zur Ausbildung als „Staatlich anerkannter Erzieher/Staatlich anerkannte Erzieherin“, wobei zwei nichtöffentliche Anbieter lediglich Vorbereitungskurse auf eine externe Abschlussprüfung anbieten. Die Absolvierenden dieser berufsbegleitenden Kurse legen ihre Abschlussprüfung dann – nach der Zulassung durch das Land – an der für sie jeweils zuständigen Berufsschule ab.

Tab. 1: Zahl der in Schleswig-Holstein in Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher befindlichen Personen im Ausbildungsjahr 2003/04 (Stand: März 2004) (eigene Erhebungen)

Berufliche Schule / Institution	insgesamt	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Stadt Flensburg	138	51	48	39
Kreis Dithmarschen (Heide)	98	46	29	23
Kiel	281	100	91	90
Pädiko e.V. (Kiel)	28			
Kreis Ostholstein (Oldenburg)	71	27	23	21
Lübeck	127	47	49	31
Kreis Hzgt. Lauenburg (Mölln)	57	28	19	10
Neumünster	198	79	66	53
ITB Inst. für Training und. Beratung (Aukrug)	50			
Kreis Pinneberg (Pinneberg)	100	42	27	31
Kreis Plön (Plön)	112	47	44	21
Kreis Schleswig-Flensburg (Flensburg)	206	78	61	67
<i>Summe</i>	1466	545	457	386

* Kurse zu Vorbereitung auf externe Abschlussprüfung

Gegenwärtig (im Schuljahr 2003/04) absolvieren 1.466 Personen diesen Ausbildungsgang; davon befinden sich 545 Auszubildende in der Unterstufe, 457 in der Mittelstufe und 386 in der Oberstufe (Tab. 1).

2.1.1 BfnE in der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein

Der Bericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Nachhaltigkeit als Prinzip“ des Arbeitskreises „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein“ vom August 2003 stellt den Orientierungsrahmen und das Programm für das von der Landesregierung zu erstellende Konzept „BfnE in S-H“ dar. Der Bericht, der als „Verständigungspapier und Basis für zukünftige gemeinsame Vereinbarungen der Landesregierung mit den Partnerinnen und Partnern der Bildungsbereiche“ (AK BfnE in S-H 2003: 2) zu verstehen ist, enthält Empfehlungen, die von den jeweils zuständigen Ressorts weiterverfolgt werden und in konkrete Umsetzungsmaßnahmen münden sollen. Die zu acht Themen verdichteten Anregungen

beziehen sich auch explizit auf die Änderung der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen und ErzieherInnen. Der entsprechende Abschnitt thematisiert die dazu gehörigen „Anforderungen an die Ausbildung von SozialpädagogInnen, ErzieherInnen und sozialpädagogischen AssistentInnen“ unter Rückbezug auf zentrale inhaltliche Aspekte einer BfnE und allgemeine Bildungskonzepte in Kindertageseinrichtungen.

Ausgehend von den als notwendig erachteten Kompetenzen werden Schlussfolgerungen für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte gezogen, wobei die abgeleiteten curricularen und didaktischen Konsequenzen zunächst nur in Form einer Sammlung von Stichworten und offener Fragen erfolgt ist.

- Welche *allgemeinen Wissensbestände* sind für eine BfnE zentral und müssen im Studium/in der Ausbildung vertieft werden?
- Wie gelingt es uns, die Hochschule und berufliche Schule stärker zu einem *Selbstbildungsraum* werden zu lassen? Motivieren wir die Studierenden (SchülerInnen) zu selbständigem Lernen und Handeln?
- Können wir das Lernen in *Projekten* ausweiten und verbessern?
- Gelingt es uns in den Projekten *interdisziplinäre Arbeitsweisen* zu üben und die Erklärungschancen einzelner Disziplinen für die behandelten Fragen zu nutzen? (...)
- Haben wir die geeigneten *Prüfungsinstrumente* für die o.g. Kompetenzen für eine BfnE (...)?
- Schaffen wir eine *Atmosphäre der Nachhaltigkeit* (...)?
- *Öffnen* wir die Hochschule/die berufliche Schule nach außen (in die Kommune, Wirtschaft, international und bieten damit *reale Lernanreize*?
- Bieten wir ausreichende *Begegnungen mit anderen Kulturen* (...)?
- Können wir unser *Theorie-Praxis-Verhältnis* in Bezug auf BfnE verbessern?
- Haben wir *politische Bildungskonzepte* für die Hochschulen/beruflichen Schulen?
- Damit verbunden ist die Frage nach den *Partizipationsmöglichkeiten* der Studierenden/SchülerInnen in den Fachschulen“ (ebd.: 40 f.; Hervorhebungen im Original).

Konkreter werden die Vorschläge nur in zweierlei Richtung: Zum einen wird darauf hingewiesen, dass sich BfnE nicht als Fach (mit bestimmtem Stundenumfang) festlegen lässt, sondern „weite Bereiche des Curriculums durchzieht“ (ebd.: 41). Zum anderen wird das Lernen und Arbeiten in Projekten propagiert, die wie keine andere Arbeitsform die Chance bieten, „selbständiges Arbeiten zu üben“ (ebd.).

2.1.2 Rahmenrichtlinien und Ausbildungsverordnungen

Im *Beschlusspapier der KMK* über Fachschulen vom 07.11.2002 (Umsetzung in den Ländern spätestens bis zum Schuljahr 2004/05, beginnend mit dem 1. Jahr der Ausbildung) sind die Rahmenvereinbarungen für die Fachschulen der Fachrichtungen Sozialpädagogik im Fachbereich Sozialwesen niedergelegt. Neben der Organisationsform, der Gliederung (Pflicht- und Wahlbereich) und dem Umfang der Ausbildung werden im Teil II des Papiers (S. 21 ff.) Aussagen zu den Lernbereichen im Pflichtbereich getroffen. Diese finden sich in Tabelle 2, die überdies Angaben zu den Richtwerten gemäß der schleswig-holsteinischen Stundentafel¹ enthält. Dazu ist anzumerken, dass die Vorgaben des Landes zur Erlangung des Berufsabschlusses „Staatlich anerkannter Erzieher/Staatlich anerkannte Erzieherin“ sowohl die Richtwerte der (fett gedruckten) Teilbereiche als auch des Gesamtumfangs z.T. deutlich überschreiten.

¹ Stundentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik (Runderlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 8. Oktober 1999 – III 512-3023.730.320)

Tab. 2: Studententafel für die Fachschule für Sozialpädagogik; Ausbildungsgang zur Erzieherin/zum Erzieher (MBWFK 2000; KMK 2002)

	Unterrichtsstunden bezogen auf die 3-jährige Ausbildung	Rahmenstudententafel Zeitrichtwerte in Un- terrichtsstunden (ge- mäß KMK)
Berufsbezogene Unterrichtsfächer		mind. 1.800
Sozialpädagogische Theorie und Praxis	800	
Musisch-kreative Gestaltung	480	
Ökologie und Gesundheit	240	
Organisation, Recht und Verwaltung	300	
Berufsübergreifende Unterrichtsfächer¹⁾		mind. 360
Kommunikation und Gesellschaft	320	
Fremdsprache	160	
Wahlpflichtbereich²⁾	320	
Pädagogische Praxiswochen³⁾	1.320	mind. 1.200
<i>insgesamt</i>	3.940	s3.600

1) enthält Religion / Ethik

2) Unterrichtsangebot für Religionspädagogik, Technik, Kommunikation/Fremdsprache oder für lernbereichsübergreifende Projekte

3) Stundenvolumen gerechnet auf der Basis einer vollen Unterrichtswoche

In der zum 1. August 2003 in Kraft getretenen schleswig-holsteinischen Fachschulordnung (FSO)²⁾ finden sich nähere Ausführungen zur Fachrichtung Sozialpädagogik. Die Vollzeitausbildung zur Erzieherin /zum Erzieher dauert drei Jahre; enthalten ist eine einjährige integrierte berufspraktische Ausbildung in der Form von Praxiswochen. Die berufspraktische Ausbildung erfolgt in sozialpädagogischen Einrichtungen in verschiedenen Arbeitsfeldern und erfordert eine geregelte Zusammenarbeit von Fachschulen und Praxisstätten.

²⁾ Landesverordnung über die Fachschule (Fachschulordnung – FSO) vom 12. August 1999 (NBl. MBWFK. Schl.-H. S. 354, ber. S. 403), geändert durch Artikel 3 der Verordnungen vom 12. Juni 2001 (NBl. MBWFK. Schl.-H. S. 393) und 18. Juli 2003 (NBl. MBWFK. Schl.-H. S. 238).

Schulische Mindestvoraussetzung ist der Realschulabschluss; darüber hinaus ist der Abschluss in einem Ausbildungsberuf nachzuweisen (bzw. Nachweis der Hochschul- bzw. Fachhochschulreife – bei Nachweis der für eine sozialpädagogische Tätigkeit förderlichen Erfahrungen).

Gemäß *Lehrplan für die Ausbildung zur/zum Erzieherin/Erzieher*³ gliedern sich die Ausbildungsinhalte für die Fachrichtung Sozialpädagogik in fünf Lernbereiche (jeweils gegliedert in die drei Phasen: Orientierung, Grundlagen und Vertiefung):

1. Sozialpädagogische Theorie und Praxis
2. Musisch-kreative Gestaltung
3. Ökologie und Gesundheit
4. Organisation, Recht und Verwaltung
5. Kommunikation und Gesellschaft

Die Erlangung beruflicher Handlungskompetenz (unterteilt in Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz) wird durch vielfältige Bezüge der fünf Lernbereiche untereinander angestrebt (S. 7f.). Dabei ist die vernetzte Erarbeitung der Lernbereiche wiederum bestimmt durch den Bezug auf

- die berufliche und persönliche Identität
- die strukturellen Veränderungen der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Lebensbedingungen
- die Theorien und Konzepte der betroffenen Fachwissenschaften sowie
- die Umsetzung in der sozialpädagogischen Praxis (S. 11).

Die Themenfelder des *Lernbereichs Ökologie und Gesundheit* sollen als ganzheitliches Konzept verstanden und vermittelt werden:

„Durch die Förderung der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung von Einflussfaktoren aus Umwelt und Gesellschaft soll die Komplexität von Lebenszusammenhängen erschlossen werden.“ (S. 19)

³ Fachschule für Sozialpädagogik (MBWFK. Schl.-H. 2004)

Kenntnisse und Erfahrungen über ökologische und gesundheitliche Zusammenhänge gewinnen daher zunehmend an Bedeutung. Somit läge das Ziel in einer „Balance des Menschen mit sich und seiner Umwelt“ (ebd.).

Es fällt auf, dass die Ausführungen zu den Kompetenzen ebenso wie zu möglichen Themen und Inhalten auf einer naturwissenschaftlich-ökologischen Sichtweise beharren, die keine Öffnung in Richtung BfnE erkennen lässt. So finden sich unter dem Thema/Inhalt „3. Umweltbildung“ althergebrachte Stichworte wie „Ökosysteme, Umgang mit Ressourcen, Natur und ihre Bedeutung für Menschen, Kreisläufe der Natur, Grundkenntnisse in Zoologie und Botanik“ (S. 21). Hingegen sind Fingerzeige auf soziale, kulturelle und/oder ökonomische Anklänge der Kerninhalte dieses Lernbereichs nicht zu finden.

2.2 BfnE in den Richtlinien anderer Bundesländer

Insbesondere in den Richtlinien der Bundesländer, die in jüngster Zeit novelliert wurden, finden sich beispielhafte Anklänge des Nachhaltigkeitsleitbilds (zur Übersicht siehe Tab. 3). Dies betrifft vor allem die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern; daher wird im Folgenden auf diese Verordnungen jeweils detaillierter eingegangen.

Tab. 3: Stundenzahl der ausgewählter Fächer im Ausbildungsberuf Erzieher/in (Quelle: eigene Recherchen; Lück 2000: 181)

Bundesland	Biologie/ Ökologie	Gesundheit/ Sozialhygie-	Umwelt	Naturwissen- schaftl. Sachbe-
Baden-Württemberg (1997)		38	42	
Bayern (2003)	80			80*
Berlin (1997)	80			
Brandenburg	20	70	10	
Bremen (2002)	60			
Hamburg (1997)		140		
Hessen (1999)	40	40		
Mecklenburg-Vorp. (1996)		99	75	
Niedersachsen				80**
Nordrhein-Westfalen (2002)	160-240			
Rheinland-Pfalz				
Saarland (1999)		80		160***
Sachsen (1999)	120			
Sachsen-Anhalt		56	60****	
Schleswig-Holstein	80	80	80	
Thüringen (1997)	120		40	

* Pflichtfach: Mathematisch-naturwissenschaftliche Erziehung

** mit Verkehrserziehung

*** von insgesamt 13 Lernbereichen zwei mit biologischen Themen

**** mit einem hohen Anteil an biologischen Themen, der zeitlich nicht abgeschätzt werden kann

In dem mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 zur Erprobung zugelassenen *bayerischen Lehrplan* findet sich das Pflichtfach Ökologie/Gesundheitserziehung, das laut Stundentafel im 1. und 2. Studienjahr mit insgesamt 80 Wochenstunden gelehrt wird. Interessant daran ist die Berücksichtigung des Querschnittsgedankens dieses Bereichs, denn es finden sich

Angaben zu den Zeitrichtwerten, mit denen dieses Fach in den sieben Lernfeldern wie folgt gelehrt werden soll:

1. Werte und Werthaltungen	6 Jahreswochenstunden
2. Bildung und Bildungsprozesse	8 Jahreswochenstunden
3. Wahrnehmen, Beobachten und Erklären	16 Jahreswochenstunden
4. Methodisches Handeln	24 Jahreswochenstunden
5. Ästhetische Erfahrung, Ausdruck und Gestaltung	6 Jahreswochenstunden
6. Kommunikation und Interaktion	6 Jahreswochenstunden
7. Kooperation und Koordination	6 Jahreswochenstunden

In einem umfänglichen Textteil finden sich dann zu den Lernfeldern konkrete Ausführungen in Bezug auf Zielformulierungen, berufliche Aufgabenstellungen und verbindliche Fachinhalte. Für unseren Arbeitszusammenhang finden sich folgende Anknüpfungspunkte:

zu 1: Werthaltungen gegenüber der Natur/der Umwelt

zu 2: Aufgaben und Ziele der Umweltbildung

zu 3: Methoden der Umweltbeobachtung

zu 4: Einrichtungen als Übungsfelder für umweltfreundliches Denken und Handeln, Möglichkeiten des aktiven Umweltschutzes

zu 5: Bedeutung der Umwelt für die Lebensqualität

zu 7: Zusammenarbeit mit Institutionen des Gesundheitswesens, der Ernährungs- und Verbraucherberatung, des Natur- und Umweltschutzes

Bilanzierend ist festzuhalten, dass in Bezug auf BfnE gute Ansätze auszumachen sind – vor allem durch eine integrierende Betrachtungsweise. Zugleich aber kann als Defizit festgestellt werden, dass die ökologische Perspektive nach wie vor zu stark betont wird. Wünschenswert wäre eine stärkere Akzentuierung des Nachhaltigkeitsgedankens gewesen, wie er sich nur implizit aus den Texten herstellen lässt (vor allem in Bezug auf die anderen Schnittpunkte von Lernfeldern und Ausführungen zu den einzelnen Fächern).

Die zurzeit einzige Unterlage für den Fachschulunterricht für Sozialpädagogik, in der das Leitbild „Nachhaltige Entwicklung“ explizit seinen Niederschlag findet, ist der Lehrplänenwurf aus *Nordrhein-Westfalen* (Bearbeitungsstand: 15.04.2002).

Dies beginnt bereits bei den Ausführungen zum Berufsbild und Ausbildungsziel, wo unter anderem zu folgenden „Berufsanforderungen / Kompetenzbereiche“ Näheres ausgeführt wird:

„Interkulturell arbeiten

In Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (...) gehört es zu den Aufgaben einer Erzieherin oder eines Erziehers, andere Sprachen und Kulturen als Bereicherung für alle – ob deutscher oder nicht-deutscher Herkunft – zu nutzen. (...) Für diese Erziehungsaufgabe müssen Erzieherinnen und Erzieher ihre eigene kulturelle Identität und ihre kulturspezifische pädagogische Orientierung reflektieren und interkulturelle pädagogische Kompetenz besitzen. (...)

Partizipativ arbeiten

(...) Partizipativ arbeiten heißt für Erzieherinnen und Erzieher, die Menschen, mit denen sie arbeiten, als Partner in der Arbeit zu respektieren, sie an Planungen, Projekten und Programmen zu beteiligen und sie in die Lage zu versetzen, sich kompetent und verantwortlich einzumischen, mitzubestimmen und mitzugestalten. (...) Kinder und Jugendliche sollen Verantwortung für andere übernehmen und Demokratie erfahren und leben; sie sollen auch lernen, die Konsequenzen für ihr eigenes Verhalten zu tragen. (...)

Nachhaltig arbeiten

Pädagogische Arbeit ist am Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert. Nachhaltig ist ihr ganzheitlicher Arbeitsansatz zur Unterstützung und Förderung des Menschen, welcher Gesundheitserziehung und Entwicklungsförderung, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung, Entwicklung der Lernbereitschaft und Lernfreude einschließt. Sie berücksichtigt die komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen, soziokulturellen, ökonomischen, ökologischen und politischen Entwicklungsfaktoren und setzt sich dafür ein, Eigeninitiative, Mündigkeit und Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen gegenüber institutionellen Einschränkungen, Übergriffen und Gewalt zu stärken. Sie unterstützt Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit sowie Offenheit gegenüber verschiedenen Sichtweisen, Problemlösungswegen und ihren Auswirkungen auf Umwelt und soziales Zusammenleben. Sie stärkt die Verantwortung für die Eine Welt“ (S. 14 f.).

Auch in anderen zentralen Abschnitten wird immer wieder auf das Leitbild rekuriert. So heißt es z.B. zu den Grundsätzen der Ausbildung:

„Werthaltungen und Orientierungsmuster der Beteiligten sollen reflektiert, gesellschaftliche Handlungszusammenhänge durchleuchtet werden. Die Fragen der Mitverantwortung und Mitgestaltung müssen thematisiert und die ökonomischen, ökologischen und sozialen Fragen integriert werden“ (S. 18).

Ähnlich wie im bayerischen Lehrplan (s.o.) wird das Fach „Biologie / Ökologie / Gesundheit“ (ebenso wie die weiteren Fächer des sogenannten Fachrichtungsbezogenen Lernbereichs) entsprechend möglicher inhaltlicher Beiträge zu den im Folgenden aufgeführten Lernfeldern durchdekliniert:

1. Berufliche Aufgaben erfassen und sich mit der Berufsrolle auseinandersetzen;
2. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen aufnehmen;
3. Soziales Lernen fördern;
4. Entwicklungs- und Bildungsprozesse konzeptgeleitet unterstützen und fördern;
5. Berufsrolle professionell gestalten.

Auch wenn hier wiederum häufig Beispiele entsprechend der Terminologie des Faches genannt werden, finden sich doch auch multiperspektivische Bezüge zu den weiteren Dimensionen nachhaltiger Entwicklung. So werden im Hinblick auf Lernfeld 1 zu den Inhaltsbereichen des Faches u.a. folgende Aspekte aufgezählt:

„Natur, Umwelt, Gesundheit: individuelle / soziale Erfahrungen, Wertschätzung / Einstellungen, Verhaltensweisen, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ (S. 29).

Da für den Lehrplanentwurf aus NRW der gegenwärtige Stand unklar bleibt und auch in Bayern derzeit das erste Erprobungsjahr läuft, wird sich in der weiteren Zukunft zeigen müssen, inwiefern sich die vielversprechenden Ansätze im Kontext einer BfnE bewähren.

2.3 Inhaltliche Weiterentwicklung der Kindertagesstättenarbeit

Die Diskussionen der Ergebnisse der PISA-Studie haben Fragen nach dem möglichen Beitrag von Kindertageseinrichtungen zum schulischen Erfolg von Kindern aufgeworfen. Entsprechend der in der Studie untersuchten drei Grundkompetenzen konzentrieren sich die aktuell zu beobachtenden Aktivitäten auf diverse unterstützende Maßnahmen zur Sprachförderung und zur Förderung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Grundbildung. So wurden in Schleswig-Holstein seit 1996 über 3.000 Erzieherinnen und

Erzieher in Methoden zur Sprachförderung fortgebildet. Das dort eingesetzte Instrumentarium (Fachtagung, Materialien, regionalisierte Fortbildung, Praxiserprobung) soll in 2004 und 2005 auch im Fortbildungsangebot des Landes für die Fachkräfte auf die Förderung von naturwissenschaftlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern zum Einsatz kommen (MBWFK 2003: 4 f.).

Hinsichtlich der Diskussionen um den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen plädiert Roßbach (2003: 283) mit Blick auf die Entwicklung von Curricula dafür, die bisherige weitgehende Festlegung auf den Situationsansatz unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen weiterzuentwickeln. Insbesondere sollten entwicklungsorientierte Ansätze sowie „moderne“ funktionsorientierte Ansätze, die auf die Ausbildung von Basiskompetenzen abzielen, stärker berücksichtigt werden. Wesentlich ist dabei die Verfolgung einer bildungsstufenübergreifenden, die Kontinuität der kindlichen Entwicklung betonenden Perspektive, um die gegenwärtige scharfe Abgrenzung von Kindergarten und Grundschule zu überwinden.

Zur Diskussion um die Qualität von Kindertageseinrichtungen

Qualitätsentwicklung ist in diesem Zusammenhang ein weiteres wichtiges Thema, das nach Angaben des MBWFK (2003: 5) auf Landesebene bereits von den Trägern der freien Wohlfahrtsverbände in eigener Zuständigkeit und Verantwortung bearbeitet wird.

Durch empirische Studien gilt als belegt, dass die (pädagogische) Qualität von Konzepten, die der Perspektive des Kindes Vorrang einräumen, im Extremfall Entwicklungsunterschiede bei Kindern zeitigen, die einen Altersunterschied von bis zu einem Jahr entsprechen.

Neben den pädagogischen Orientierungen der ErzieherInnen und den strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengröße, Erzieherin-Kind-Schlüssel) haben sich vor allem auch die pädagogischen Prozesse in einer Gruppe als höchst bedeutsam für die Förderung der Kinder erwiesen (Tietze u.a. 1998). Gerade im Hinblick auf den letztgenannten Aspekt besteht nach Ansicht der Autoren jedoch noch deutlicher Handlungsbedarf, denn im Hinblick auf die Interaktionen der Kinder untereinander, mit ErzieherInnen und mit der räumlichen Umwelt zeichneten sich nur ca. 30 % der untersuchten Kindergartengruppen durch eine gute oder noch bessere Prozessqualität aus.

Konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität in Kindergärten zielen zum einen auf die Implementation von Qualitätsmanagementsystemen (z.B. nach DIN EN ISO 9000 ff.), die den Organisationsaufbau von Anbietern der Dienstleistung „Kinderbetreuung“ überprüfen und ggf. zertifizieren. Andere Ansätze stellen die differenzierte Sammlung von Aspekten pädagogischer Qualität in den Mittelpunkt der Betrachtung – so das am Situationsansatz orientierte Modell einer „Qualitätsentwicklung im Dialog“, das vom so genannten Kronsberger Kreis entwickelt wurde (Tietze u.a. 2001). Schließlich sei die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestartete „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ genannt, die verschiedene Forschungsprojekte bündelt (zur Übersicht siehe Fhtenakis 2000). Insgesamt kommt bei allen Ansätzen der Aus- und Fortbildung der Fachkräfte in Kindertagesstätten eine herausragende Rolle zu.

3 Konzeption und Zielsetzung des Modellseminars

In die Entwicklung des Fortbildungskonzepts, das sich in erster Linie an die LehrerInnen in der Ausbildung von ErzieherInnen und an die FachberaterInnen der Kindertagesstätten richtet, sind eingeflossen:

- der derzeitige Diskussionsstand zu einer BfnE auf theoretischer Basis sowie auf der Ebene der bisherigen Erfahrungen zur Umsetzung des Konzepts,
- eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Ausbildungsstrukturen an den Fachschulen für Sozialpädagogik und deren Begründungen – insbesondere in Schleswig-Holstein – sowie die derzeitige Weiterbildungssituation,
- eine kritische Bestandsaufnahme bisheriger Ansätze von Umweltbildung und Globalem Lernen in den Fachschulen für Sozialpädagogik und in Kindergärten / Kindertagesstätten,
- eine kritische Bestandsaufnahme der bisherigen Berücksichtigung von Umweltbildung und Globalem Lernen in der Ausbildung von ErzieherInnen,
- eine Bestandsaufnahme der Aktivitäten von Einrichtungen der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung,

- die Ergebnisse und Hinweise aus den Diskussionen, die im für das NaBiSch-Projekt eingerichteten Arbeitskreis stattgefunden haben.

Das Modellseminar sollte sowohl die Funktion einer kompakten Weiterbildung zur BfnE erfüllen, als auch Raum geben für einen gemeinsamen Reflexionsprozess über bisherige Ansätze von Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung in den Fachschulen und der Fachberatung.

Es musste davon ausgegangen werden, dass dieses Seminar für die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die erste (tiefer gehende) Auseinandersetzung mit dem Gedanken der nachhaltigen Entwicklung ist. So konnte es in der Kürze der Zeit nur darum gehen, die Idee der nachhaltigen Entwicklung vorzustellen, ihre Relevanz für Bildungsprozesse herauszuarbeiten und sie für zentrale Fragestellungen der BfnE so zu konkretisieren, dass damit weitergearbeitet werden konnte.

Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte erfolgte unter dem Anspruch, dass sie mit den in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher üblicherweise behandelten Bildungsinhalten kompatibel sind. Um an die aktuelle Diskussion um Bildungsziele in allen Bildungsbereichen, ausgelöst von den Ergebnissen der PISA-Studie, anzuschließen, wurde der Zusammenhang zwischen zukunftsfähigen Schlüsselkompetenzen und einer BfnE aufgezeigt und veranschaulicht. Als Praxisfeld waren zunächst der Arbeitsplatz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ihre Tätigkeit im Blick. Es wurde dabei jedoch auch Bezug genommen auf das Praxisfeld ihrer Schülerinnen und Schüler, wenn didaktische Fragen angesprochen wurden.

Nicht zuletzt gewährleistete die getroffene Auswahl eine Anschlussfähigkeit an die in der Nachhaltigkeitsstrategie des Landes Schleswig-Holstein manifestierten Arbeitsschwerpunkte „Arbeiten und Produzieren“, „Zusammen leben“ und „Das Land nutzen“. Wo möglich, wurde bei der Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten an Projekte, Aktivitäten und Kampagnen im Bereich der nachhaltigen Entwicklung in Schleswig-Holstein angeknüpft.

3.1 Modulare Struktur

Für die Konzeption des Modellseminars wurde eine modulare Struktur gewählt, weil diese besonders gut dazu geeignet ist, sie auf die jeweilige Zielgruppe abzustimmen und außerdem zu verdeutlichen, dass alle Elemente des Bildungskonzepts in Beziehung zueinander stehen.

Grundlage für das Konzept des Modellseminars ist die Idee, dass es bestimmte Inhalte gibt, die sich für eine Auseinandersetzung im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung besonders eignen, und bestimmte „Instrumente“, die erforderlich sind für die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten. Dies veranschaulicht Abb. 1.

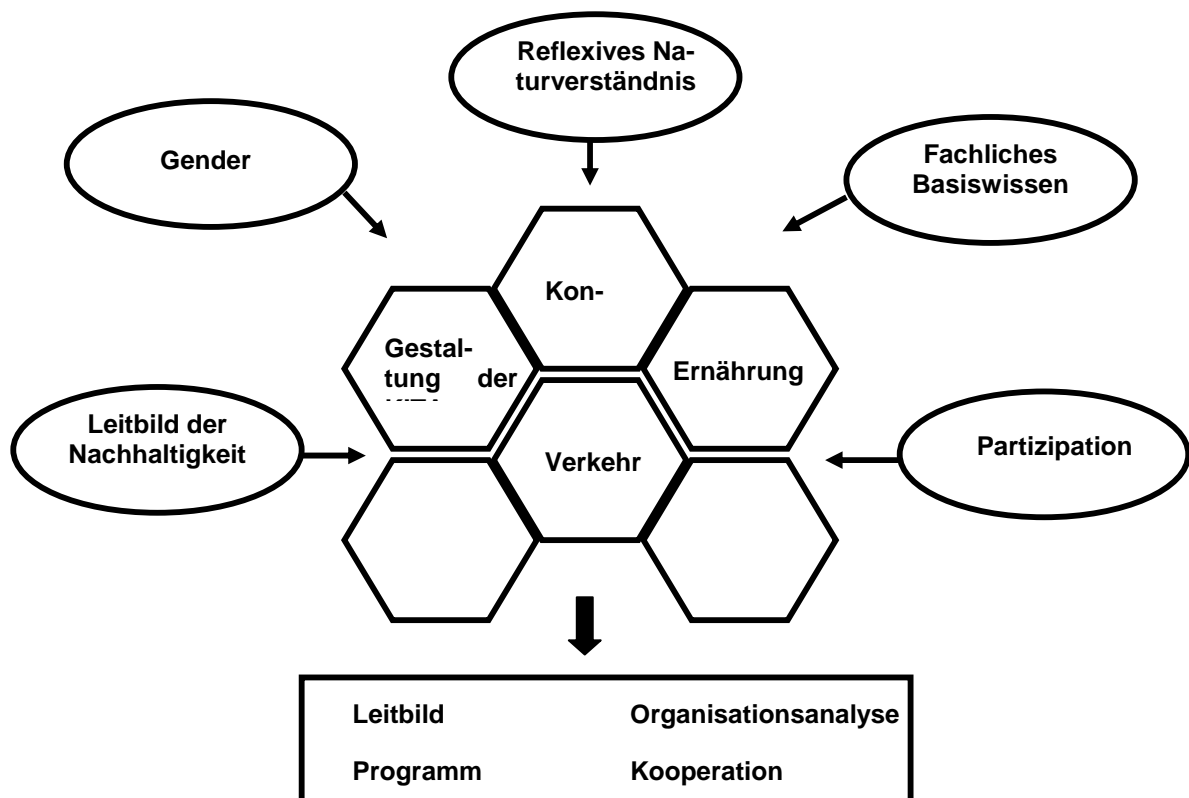


Abb. 1: Modulare Struktur des Bildungskonzepts

Die Sechsecke sind Beispiele für Inhalte, die behandelt werden könnten – inhaltliche Module (die leeren Sechsecke symbolisieren die Offenheit der Struktur für weitere Inhalte). Die „Instrumente“, die bei deren Thematisierung von Bedeutung sind, sind in den Ellipsen

dargestellt. Das dritte Element des modularen Konzepts beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem Leitbild und dem Programm der Bildungseinrichtung sowie der Organisationsanalyse und der Kooperation mit anderen Akteuren. Dieses Element setzt die vorherige Auseinandersetzung mit Inhalten und Instrumenten voraus.

Hervorzuheben ist, dass im Modellseminar nicht alle Module gleichermaßen behandelt werden sollen. Von den inhaltlichen Modulen soll beispielhaft nur eine Auseinandersetzung mit „Konsum“ stattfinden, da dieses Thema besonders gut für eine Veranschaulichung geeignet ist, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung neue Perspektiven für die Behandlung eines Themas eröffnet.

Von den instrumentellen Modulen werden das „Leitbild der Nachhaltigkeit“ und das „reflexive Naturverständnis“ explizit in Form einer Seminareinheit thematisiert. Die anderen instrumentellen Module werden dagegen als Querschnittsthemen im Seminar behandelt. Bei jedem Seminarbaustein sollen Aspekte von Gender, Partizipation und inhaltlichem Basiswissen wie auch des Eine Welt-Gedankens (der im Leitbild der Nachhaltigkeit enthalten ist), berücksichtigt werden. Fragen der Leitbildentwicklung, des organisationalen Wandels und der Kooperation werden explizit als eigene Bausteine ins Seminar eingebunden.

3.2 Ablauf in der Übersicht

Das Modellseminar wurde in zwei Teilen mit einer Dauer von jeweils drei Tagen angeboten. Der erste Teil fand vom 21. bis 23. April 2004 in der Nordseeakademie in Leck statt. Mit einem Abstand von sechs Wochen wurde vom 9. bis 11. Juni 2004 der zweite Teil des Seminars in der Umweltakademie in Neumünster durchgeführt. Dieser Abstand zwischen den beiden Seminarteilen wurde als zweckmäßig erachtet, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, die Ideen und Ansätze aus dem ersten Seminarteil zu reflektieren und zu versuchen, sie in ihrem Wirkungsfeld zu prüfen. Außerdem konnte in der Zwischenzeit eine Sitzung des Projektarbeitskreises stattfinden, bei der der Verlauf des ersten Teils kritisch diskutiert wurde (Abb. 2).

An dem Seminar sollten 20-25 Personen teilnehmen – tatsächlich waren es über 30 Personen. Aus jeder interessierten Fachschule sollten mindestens zwei Personen teilnehmen. Auf diese Weise sollte in jeder Einrichtung die Reflektion des Gelernten in einer kleinen

Gruppe stattfinden und durch gemeinsames Engagement ein größerer Multiplikationseffekt erzeugt werden.

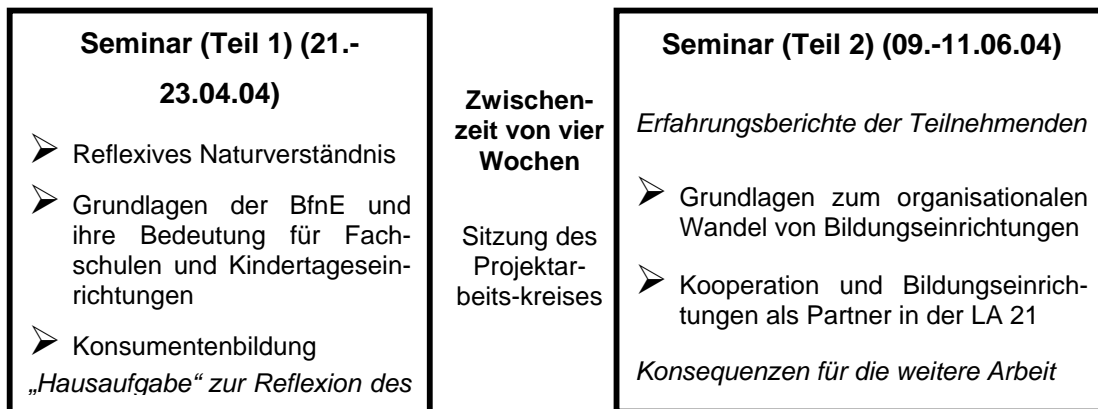


Abb. 2: Gliederung des Modellseminars

Die Abbildung zeigt den groben Verlauf des Seminars. Nach einer Einführung und dem gegenseitigen Kennenlernen erfolgte der inhaltliche Einstieg mit dem Modul „reflexives Naturverständnis“. Es folgten die Auseinandersetzung mit den „Grundlagen der BfnE und ihrer Bedeutung für Fachschulen und Kindertageseinrichtungen“ sowie mit der „Konsumentenbildung“. Zum Abschluss des ersten Seminarteils wurden mögliche Ansätze für die Umsetzung der Seminarinhalte im eigenen Wirkungsfeld angesprochen und diskutiert. Die Teilnehmenden bekamen die „Hausaufgabe“ mit auf den Weg, die Seminarinhalte in ihre Einrichtung zu tragen und sich dort mit den Möglichkeiten einer Implementierung der BfnE auseinander zu setzen.

Der zweite Seminarteil begann mit den Erfahrungsberichten der Teilnehmenden bezüglich der „Hausaufgabe“. Die Teilnehmenden stellten ihre Erfahrungen vor und diese wurden diskutiert. Anschließend wurden die Module „Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen“ und „Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der Lokalen Agenda 21“ am Beispiel von Fachschulen und Kindertagesstätten thematisiert. Das Seminar schloss mit einer Diskussion über die Konsequenzen der Seminarinhalte für die weitere Arbeit der Teilnehmenden in ihren jeweiligen Einrichtungen (Fachschulen, Fachberatung).

Bestandteil des Seminarkonzepts ist ein Reader in zwei Bänden – Grundlagenband und Themenband. Sie enthalten Materialien zu den thematischen Schwerpunkten und sollen folgende Funktionen erfüllen:

- Sie sollen zum einen die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer in ihrer Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten unterstützen,
- zugleich Anregungen für die praktische Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer geben – für die eigene Unterrichtsplanung und für die Zusammenarbeit mit anderen innerhalb und außerhalb der jeweiligen Einrichtung und
- sie sollen Hinweise für die Integration des Konzepts BfnE in die gesamte Organisation und unterstützendes Material für Gruppenprozesse und Veränderungsprozesse bieten.

3.3 Querschnittsthemen

3.3.1 Partizipation

In dem Konzept einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ wird als übergreifendes Bildungsziel von „Gestaltungskompetenz“ gesprochen. Diese meint nicht nur „Handlungsfähigkeit“, sondern das Vermögen, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan / Harenberg 1999: 62).

Dass diese Qualifikationen für einen zukunftsfähigen Umgang mit Problemen und das dazu zu erwerbende Wissen sich nicht unbedingt von allein in partizipativen Prozessen einstellen, liegt auf der Hand. Moderation, Reflexion und Evaluation dieser Prozesse sind Bedingungen, die eher erlauben, die Chancen solcher Politik- und Lernformen auszuschöpfen.

Für Lehrende – nicht nur in Fachschulen, sondern in jeder Bildungsinstitution – bedeutet dies gegebenenfalls, ihre pädagogischen Ansätze und ihre Rolle in Bildungsprozessen zu überdenken. Partizipatives Lernen bedeutet auf der pädagogischen Ebene konkrete Umorientierungen

- von der Dominanz systematischer Wissensangebote hin zu einer Bearbeitung offener, kontroverser Fragestellungen;

- von der ausschließlichen Orientierung am einzelnen Fach zur fächerübergreifenden Bearbeitung komplexer, lebensweltnaher Kontexte;
- von dem auf reine Wissensreproduktion gerichteten Lehren zur Generierung lokalen Wissens durch Lehrende und Lernende und zur Einflussnahme auf die Gestaltung des Umfeldes der jeweiligen Bildungseinrichtung;
- von der hierarchischen „top down“-Kommunikation und der autoritären Anordnung zu einer Aushandlung von Rahmenbedingungen des Lernens unter Beteiligung der Lernenden (AK BfnE S-H 2003: 23).

Für Kinder können sowohl Erwachsene als auch gemeinsames Nachdenken in Kinderforen und -gruppen diese Funktionen wahrnehmen. Sind gute Beispiele und deren Reflexion (an letzterer fehlt es leider häufig) an anderen Orten zugänglich (z.B. über ein Netzwerk), könnten sie ebenfalls eigene Aktivitäten bewerten und entwickeln helfen. Die Moderation der Kinderbeteiligung in Lokale Agenda 21-Prozessen könnte auch dazu beitragen, Kindern Hilfestellungen anzubieten, um sich mit Wegen zu einer nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen zu können. Solche Hilfestellungen könnten sein, einerseits

- die Strategien im Konzept nachhaltiger Entwicklung bewusst zu machen und
- solche Inhalte zu unterstützen, die für eine nachhaltige Entwicklung zentral sind (und Kinder, sind sie erst einmal darauf aufmerksam geworden, tief bewegen).

Die Strategien zeigen Wege und geben keine Entscheidungen vor, die Inhalte sind offen für eine Bearbeitung aus Kindersicht.

In dem Seminar soll für die Teilnehmenden deutlich werden, dass Kinderbeteiligung auch unter der Perspektive von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation begründet werden kann. (Überdies gibt es gesetzliche Initiativen; so ist in Schleswig-Holstein seit dem 1.4.1996 die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei gemeindlichen Entscheidungsfindungen in § 47 f der Gemeindeordnung geregelt.) So bieten Partizipationsprozesse in Gleichaltrigengruppen oder auch in nicht extrem altersgemischten Gruppen mit Unterstützung und Begleitung von Erwachsenen Chancen

- für den Aufbau von Systemwissen – also Wissen über Strukturen, Funktionen, Prozesse, Wirkungszusammenhänge – und Wissen darum, wie man mit dem Systemwissen umgehen soll und wie man es in sozialen Kontexten bewerten kann;

- für die Entwicklung des Selbst-Konzeptes und der eigenen Identität durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Meinungen, Umgangsweisen, Lernstilen, Wissensbeständen (Oerter 1995; Hart u.a. 1997); Hart u.a. machen darauf aufmerksam, dass Partizipationsprozesse beachten müssen, dass ältere Kinder Gruppen nutzen, um ihre Identität in symbolischer Auseinandersetzung zu konstruieren, während für jüngere Kinder Gruppen eher ein Ort sind, an dem sie ihre Selbständigkeit erfahren und sich ihre Kompetenz bestätigen lassen können;
- für die Entwicklung der Perspektivität, die als „soziale, kommunikative Intelligenz“ zentrale Voraussetzung sozialen Handelns ist (Edelstein/ Keller 1995, S.12/ 13);
- für die Wahrnehmung von und den Umgang mit Differenzen und Fremdheit (Prenzel 1995) zwischen Jungen und Mädchen, gegenüber Kindern mit besonderen Handicaps, zwischen Kindern aus unterschiedlichen Ländern, mit unterschiedlicher Sprache, zwischen Kindern aus stark segregierten Stadtgebieten mit großen Statusunterschieden;
- zur Erfahrung des Zusammenhangs von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität im politischen, gemeinsamen Handeln und die Herausbildung von Verantwortungsbereitschaft für sich und andere (für Klafki, 1995, ist dieser Zusammenhang konstitutiv für Allgemeinbildung).

Kinder, die von klein auf ernst genommen werden und deren Meinung auf kommunaler und institutioneller Ebene gehört wird, entwickeln ein klares Selbstbewusstsein. Sie gehen selbstverständlicher mit ihren demokratischen Möglichkeiten um. Wer schon im Kindergarten mitentscheiden durfte, wird auch in anderen Kontexten mutig die eigene Meinung vertreten und lernt, dass demokratische Prozesse lebendig sein und Spaß machen können – der beste Weg, um späteres politisches Desinteresse zu vermeiden.

Diese hier angesprochenen Qualifikationen werden auch als Inhalte bzw. als Voraussetzung sozialer und politischer Bildung benannt (Prote 1996; Richter 1998). Partizipation ist immer auch soziale Bildung, wenn es z.B. um das Aushandeln von Standpunkten geht. Sie ist immer auch dort politische Bildung, wo die kritische Frage nach Strukturen für Entscheidungen gestellt wird, wo es um Handeln im öffentlichen Raum geht.

„Partizipation“ im Modellseminar

Welche Inhalte und Ziele mit dem Modul „Partizipation“ im Modellseminar verbunden sind, zeigt Tab. 4.

Als Querschnittsthema wird Partizipation nicht als eigener Seminarbaustein behandelt, sondern soll vor allem durch die Anwendung partizipativer Methoden anschaulich werden. Partizipatives Lernen ist ein wesentliches Element einer BfnE. Daher sollen sich die Teilnehmenden auch partizipativ mit den Seminarinhalten auseinandersetzen. Diese Erfahrungen im Seminar werden zum Anlass genommen, Partizipation zu thematisieren und auf Möglichkeiten der Einbindung partizipativer Elemente in den Unterricht in den Fachschulen und in die Bildungsarbeit der Kitas hinzuweisen. Tab. 4: Das instrumentelle Modul „Partizipation“

Modul (instrumentell)	Partizipation
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bedeutung von Partizipation ➤ Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Schleswig-Holstein ➤ Formen von Partizipation ➤ Partizipation in Fachschulen und Kitas
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partizipation als bedeutendes Element einer BfnE begreifen ➤ Fähigkeit zur partizipativen Gestaltung von Projekten und Bildungsinhalten ➤ Möglichkeiten zur Beteiligung nutzen lernen ➤ Gestaltungskompetenz ausbilden
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partizipation als methodischer Ansatz im Modellseminar
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partizipation als wesentliches Element der BfnE, Instrument für die Bearbeitung von Inhalten im Rahmen der BfnE
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partizipation ist ein wesentliches Element des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung und damit der BfnE
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Querschnittsthema

3.3.2 Gender Mainstreaming

Die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro setzte die Verknüpfung von Nachhaltigkeit und Gender-Fragen erstmals international auf die politische Agenda. (Der Terminus „Gender“ beschreibt dabei das sozial konstruierte Geschlecht in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht „Sex“). Dabei wurde auch deutlich, dass eine

nachhaltige Entwicklung die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven von Männern und Frauen zwingend erfordert, da Männer und Frauen in unterschiedlichem Maße sowohl Opfer als auch Täter von Umweltzerstörung sind, Frauen an Entscheidungen mit Relevanz für das Thema Nachhaltigkeit aber meist nicht angemessen beteiligt sind. Die UN-Konferenzen (Weltfrauenkonferenz in Peking 1995; Habitat II in Istanbul 1996) trugen dazu bei, die Geschlechterthematik mit politischen Handlungsfeldern im Allgemeinen und mit Umwelt-, Entwicklungs- und Nachhaltigkeitsfragen zu verknüpfen. Im Kapitel „Frauen und Umwelt“ des Pekinger Dokuments zum Weltfrauengipfel wird das Ungleichgewicht zwischen Verantwortlichkeiten und Rechten von Frauen kritisiert. Frauen sollen stärker in gesellschaftliche und politische Prozesse einbezogen werden.

Die Thematisierung der Gender-Problematik erscheint bei der Konzeption eines Bildungskonzeptes für die LehrerInnen von ErzieherInnen besonders geeignet. So lassen sich insbesondere im Hinblick auf die oben genannten Inhalte mit alltagsökologischem Bezug (vgl. Konsumentenbildung) besonders gut als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit heranziehen – als geeignete Beispiele werden in diesem Zusammenhang u.a. Wohnen, Versorgen, Gesundheit und soziales Wohlbefinden sowie Freizeit und Erholung genannt (Franz-Balsen 1998).

Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen

Die Gender-Perspektive soll zum einen auf die Lehrenden selbst gerichtet werden, d.h. eine Bewusstmachung dieser Fragen bei ihnen selbst hervorgerufen werden. Dabei wird zu zeigen sein, dass Gender als eine Strukturkategorie verstanden werden kann, das heißt, dass das Geschlechterverhältnis zumeist unsichtbar in den vertrauten Strukturen eingeschrieben ist und erst aufgedeckt werden muss. Reflexionen und Handeln im Gender-Zusammenhang tangieren daher immer – ausgesprochen oder implizit – das persönliche Selbstverständnis aller beteiligten Akteure (Rabe-Kleberg 2003: 94).

In einem weiteren Schritt sollen Hinweise für die konkrete Umsetzung im Alltag der ErzieherInnen erarbeitet werden. Dieser Aspekt wird insbesondere für den Erfahrungsraum Kindertagesstätte relevant, in denen das Personal überwiegend weiblich ist (Männer stellen nur einen Anteil von 4,9%; Roßbach 2003: 266 f.) und auf diese Weise – gewollt oder ungewollt – bestimmte Rollenbilder prägt. Schließlich sind Kindertageseinrichtungen als Institution nicht nur äußerlich Teil der gesellschaftlichen Geschlechterordnung, sondern

bis in ihre inneren Strukturelemente von den Regeln dieser Ordnung durchzogen. Daher kann eine Analyse von Kindertageseinrichtungen und Gender keinesfalls bei Aspekten der geschlechtsspezifischen Erziehung von Mädchen und Jungen haltmachen; vielmehr ist eine Bezugnahme gefordert, die

- Kindertagesstätte als Institution mit all seinen Strukturen, Normen und Regelungen, insgesamt also den Rahmenbedingungen betrachtet, aber auch
- das in dieser Institution vorherrschende professionelle Milieu und den entsprechenden professionellen Habitus sowie
- die sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten aller beteiligten Akteure und Akteurinnen – selbstverständlich einschließlich der Kinder und ihrer Eltern in den Blick nimmt. (Rabe-Kleberg 2003: 28)

Geschlechtsbewusste Bildungsarbeit

Eine geschlechterbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist wichtig, damit Jungen und Mädchen zu einer Geschlechtsidentität finden, die sie fähig macht, ihren Platz im Leben zu behaupten und einen demokratischen Umgang miteinander zu finden. Blank-Mathieu (2002: 102) benennt die Erkenntnisse, die es dabei zu berücksichtigen gilt:

- Kinder brauchen gleichgeschlechtliche Partner, Kinder und Erwachsene.
- Kinder brauchen positive Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht, um sich ein realistisches „Bild“ von der Welt machen zu können.
- Kinder brauchen Räume für diese Begegnungen.
- Kinder brauchen Erfahrungsräume, um Dinge zu lernen, die sie interessieren, sich aber auch an Ungewohntes zu wagen.
- Kinder benötigen gemeinsames Tun mit Erwachsenen und Kindern unterschiedlichen Alters und Geschlechts, um die unterschiedlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Möglichkeiten auszuloten, die sie selbst in ihr Selbstkonzept aufnehmen möchten.
- Kinder, Jungen und Mädchen gleichermaßen, brauchen Technik- und Medienerfahrungen, die sie auf die Welt von morgen vorbereitet.

Zuletzt sei auf den Zusammenhang geschlechtsbewusster und partizipativer Qualitätsstandards in der Bildungsarbeit hingewiesen. So ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz

(KJHG) als Bildungsauftrag die Begleitung der Kinder auf ihrem Weg zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 KJHG) festgeschrieben. Die Paragraphen zur Beteiligung bzw. zum Gender-Bezug folgen in diesem Gesetzestext sicher nicht zufällig unmittelbar aufeinander:

„Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ (§ 8 KJHG) und

„Die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen (sind) zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ (KJHG, § 9, Abs. 3)

Damit steht nicht nur für Kindertageseinrichtungen die bildungspolitische Herausforderung im Raum, beide Ansprüche miteinander zu verzahnen, was „eine fundamentale Neuorientierung des pädagogischen Selbstverständnisses“ bedeutet (Hansen & Hoppler 2003: 28). Die Realisierung eines dermaßen übergreifenden Bildungsauftrags setzt ein anderes pädagogisches Selbstverständnis und didaktisches Konzept in der Ausbildung von ErzieherInnen voraus. Dementsprechend sind mit einem derartigen anspruchsvollen Verständnis von Bildungsarbeit neuartige professionelle Anforderungen an die künftigen ErzieherInnen, aber auch an deren Lehrkräfte, verbunden, die mit dem vorliegenden Seminarkonzept aufgegriffen werden.

„Gender“ im Modellseminar

Wie der Bereich „Partizipation“ wird auch das Gender-Thema nicht als eigener Baustein im Seminar thematisiert. Es wird einen kurzen theoretischen Input geben und darüber hinaus werden Gender-Fragen bei der Behandlung der verschiedenen Seminarmodule, z.B. beim Naturbegriff und der Konsumentenbildung, angesprochen (siehe Tab. 5). So bleibt das Thema nicht als „trockene“ Theorie stehen, sondern es wird konkret und anschaulich, welche Bezüge zwischen Gender und Nachhaltigkeit bestehen. Es wird an bestehende Erfahrungen der Teilnehmenden angeknüpft und neue Perspektiven, die die Gender-Diskussion eröffnet, werden deutlich.

Tab. 5: Das instrumentelle Modul „Gender“

Modul (instrumentell)	Gender
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ die Kategorie Gender ➤ Nachhaltigkeit und Gender ➤ Gender Mainstreaming in Fachschulen und Kitas ➤ genderbewusste Pädagogik
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gender sehen lernen (Konstruktion von Geschlecht, Rollenverhalten usw.) ➤ Sensibilisierung für die reflexive Aufarbeitung genderbezogener Fragestellungen ➤ Zusammenhänge zwischen Gender und Nachhaltigkeit erkennen
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ kurzer theoretischer Input ➤ Instrumentarien der Gender-Analyse ausprobieren ➤ Thematisierung bei den verschiedenen Seminarinhalten ➤ Übertragung auf die eigene Arbeitswelt (Strategieentwicklung; Aktionsplan)
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gender als Instrument für die Integration von geschlechtsbewussten pädagogischen Ansätzen in die BfnE
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geschlechtergerechtigkeit ist ein Element des Gerechtigkeitsanspruchs einer nachhaltigen Entwicklung
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Querschnittsthema

3.3.3 Eine Welt

Globales Lernen als Antwort auf die Frage nach sozialer Gerechtigkeit und die Herausforderungen der Globalisierung

Die Bedeutung des Eine Welt-Gedankens leitet sich unmittelbar aus dem Postulat der sozialen Gerechtigkeit im Leitbild der Nachhaltigkeit ab. Eine nachhaltige Entwicklung soll einen Ausgleich zwischen Arm und Reich, Süd und Nord gewährleisten. Insofern ist der Gedanke der Einen Welt elementar für das Konzept BfnE; neben der Umweltbildung gilt die entwicklungspolitische Bildung als zweite Säule der BfnE.

Zudem sehen wir uns heute in einer zunehmend globalisierten Welt immer neuen globalen Herausforderungen (z.B. Klimawandel, Verlust von Biodiversität, Armut, Hunger) gegenüber. Viele Probleme sind nicht mehr regional oder national begrenzt und ebenso wenig auf diesen Ebenen lösbar. Es besteht ein globales Geflecht von komplexen Wirkungszu-

sammenhängen, in dem Veränderungen mit einer hohen Geschwindigkeit ablaufen. Auf Grund der schnellen Veränderungen und des Zusammentreffens unterschiedlicher Kulturen innerhalb des „universellen Interaktionshorizonts“ (Scheunpflug 2003: 131) der Weltgesellschaft kommt es zu einer Verunsicherung der Menschen. Außerdem ist die sinnliche Wahrnehmung des Menschen auf den Nahbereich ausgelegt, so dass eine Auseinandersetzung mit der globalen Komplexität erschwert ist (ebd.: 133).

Als Reaktion auf die Frage nach sozialer Gerechtigkeit und auf die Herausforderungen der Globalisierung ist das Konzept des Globalen Lernens entstanden, das den Anspruch erhebt, die Menschen zum Umgang mit globaler Komplexität zu befähigen, und das die Frage nach weltweiter Gerechtigkeit und den wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten des Zusammenlebens in den Vordergrund stellt. Inhaltlich können Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung besonders gut im Zusammenhang mit der Veränderung von Konsumverhalten und der Beteiligung an Lokalen Agenda 21-Prozessen angesprochen werden. Ziel der Auseinandersetzung mit der Einen Welt ist der Erwerb der Fähigkeit, globale komplexe Prozesse zu verstehen und an ihrer Gestaltung mitwirken zu können. Für diese Fähigkeit sind folgende Kompetenzen von zentraler Bedeutung (Scheunpflug 2001; Scheunpflug 2003; Toepfer 2003):

- Komplexes, vernetztes Denken,
- abstraktes Denken,
- Aushalten von Unsicherheit,
- Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit, Nichtwissen und Widersprüchen,
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,
- interkulturelle Kompetenzen (u.a. für den Umgang mit Fremdheit),
- Bereitschaft zum Tragen von Mitverantwortung für die globale gesellschaftliche Entwicklung.

„Eine Welt“ im Modellseminar

Wie Partizipation und Gender wird der Eine Welt-Gedanke im Seminar als Querschnittsthema behandelt. Besonders gut kann der Bezug zum globalen Denken bei der Behand-

lung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung hergestellt werden; viele der genannten Kompetenzen werden in ähnlicher Form auch im Bildungsziel der Gestaltungskompetenz angesprochen. Möglich ist diese Reflexion aber ebenso bei der Auseinandersetzung mit dem Naturverständnis (z.B. kultureller Einfluss auf das Naturverständnis).

In Schleswig-Holstein gibt es bereits seit mehreren Jahren Kampagnen und Projekte, die den Eine Welt-Gedanken zu vermitteln suchen. Die Behandlung des Eine Welt-Gedankens im Seminar soll an diese Aktivitäten anschließen, indem auf diese Aktivitäten an geeigneten Stellen hingewiesen wird und einige, wo es sinnvoll ist, ausführlicher thematisiert werden. Beispielhaft können die Kampagnen „Von Küste zu Küste handeln wir fair“ und „Fair kauft sich besser“ genannt werden. Im Rahmen der zweiten Kampagne ist ein Projekt zu Fairem Handel und Direktvermarktung hervorzuheben, weil dieses anhand des Problems der Lebensfähigkeit bäuerlicher Betriebe im Süden und Norden eine direkte Beziehung zwischen der lokalen Lebens- und Erfahrungswelt und derjenigen von Menschen im Süden herstellt. Das Projekt „Faire Schultüte“ ist ebenfalls Teil der Kampagne „Fair kauft sich besser“. Von Interesse sind auch Nord-Süd-Schulpartnerschaften, die derzeit das Schwerpunktthema der AG Eine Welt des Landes Schleswig-Holstein sind.

Sehr hilfreich sind zudem die vielen Materialien, die von den Einrichtungen der entwicklungspolitischen Bildung zur Verfügung gestellt werden können, wie z.B. die Kakaokisten und Informationsmaterialien von Mobile Bildung e.V., die „Wunder-Welt-Kiste“ der Stadt Norderstedt, die „Allerweltkinderkiste“ der Aktion Kinder- und Jugendschutz, die Unterrichtsmaterialien und Lernkoffer der Schul- und Bildungsstelle Globales Lernen sowie Spiele, Gewürzkoffer u.a. vom Infozentrum Eine Welt Lübeck. Auf diese gut fürs globale Lernen geeigneten Materialien soll im Seminar hingewiesen werden und einige sollen exemplarisch einbezogen werden.

Tab. 6: Das instrumentelle Modul „Eine Welt“

Modul (instrumentell)	Eine Welt
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soziale Gerechtigkeit ➤ Herausforderungen der globalisierten Welt ➤ Globales Lernen ➤ „Global denken – lokal handeln“
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ global denken lernen ➤ vernetzt denken lernen ➤ Solidaritätsfähigkeit mit Menschen anderer Länder entwickeln ➤ interkulturelles Verständnis ausbilden
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Übertragung des Globalen ins Lokale, wenn dies sinnvoll möglich ist (es besteht hierbei die Gefahr von Vereinfachungen und Komplexitätsreduktion) ➤ Nachdenken über globale Spielregeln ➤ Auseinandersetzung mit didaktischem Material (Kakaokiste u.a.) ➤ Perspektivenwechsel ➤ Aufzeigen und Ausprobieren alternativer Handlungsoptionen
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verdeutlichung, dass BfnE mehr ist als traditionelle Umweltbildung unter neuem Namen
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ soziale Gerechtigkeit als wesentliches Element einer nachhaltigen Entwicklung ➤ entwicklungspolitische Bildung als eine Säule der BfnE
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Querschnittsthema

3.4 Die einzelnen Module

3.4.1 Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff

Gesellschaftliche Naturbilder

Beim alltäglichen, unreflektierten Gebrauch des Naturbegriffs entsteht meist der Eindruck, dass es eine einheitliche Bedeutung für den Begriff Natur gebe. Natur ist aber ein „kulturelles Konstrukt“ (Meier & Erdmann 2004: 19). Jedes Individuum konstruiert vor dem Hintergrund seiner persönlichen Naturerfahrungen, seiner Biographie, Sozialisation und seines eigenen Wissensstands eine Naturvorstellung. Aus diesen individuellen Naturvorstellungen formen sich in sozialer Konstruktion gruppenspezifische Naturbilder. Dabei ist die

Ausformung der Naturbilder vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund zu sehen. Zudem lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in Naturbildern feststellen (ebd.: 21).

Der Ansatz der Cultural Theory unterscheidet vier Naturbilder (ebd.: 18):

- die unberechenbare Natur,
- die tolerante Natur,
- die strapazierfähige Natur,
- die empfindliche Natur.

Mit diesen unterschiedlichen Naturbildern gehen bestimmte Assoziationen, Wertschätzungen und Leitbilder einher. Sie bestimmen das Denken und Handeln in Bezug zur Natur und korrespondieren mit bestimmten Verhaltenskonzepten. In Studien zum Naturbegriff hat sich gezeigt, dass Natur fast ausschließlich mit positiven Eigenschaften und Wertungen verbunden wird, sie wird als heile und schöne Welt wahrgenommen, „die eine Gegenwelt zum menschlichen Alltag darstellt“ (ebd.: 21). Natur fungiert in diesem Verständnis als eine „Kulisse für menschliche Nutzungen“ (ebd.: 22). Dies hat zur Folge, dass oft eine Dissonanz zwischen Bewusstsein für Natur und naturbezogenem Handeln entsteht. Eigene Eingriffe in die Natur werden nicht negativ wahrgenommen. Insofern reichen positive Naturerfahrungen alleine nicht aus, um auch naturgerecht zu handeln (vgl. Bögeholz 1999). Naturschützende Personen sehen oft die Natur sogar als Gegenstück zum Menschen und schließen den Menschen aus ihrem Konstrukt von Natur aus (Meier & Erdmann 2004: 23). Es kommt zu einer Gegenüberstellung von Kultur und Natur, die vermeintlich unvereinbar sind.

Thematisierung der Natur in Kitas und Fachschulen

Naturwahrnehmung, Naturerfahrungen und Naturkenntnisse haben einen zentralen Stellenwert in bisher praktizierter Umweltbildung in Kindertagesstätten und in den Fachschulen. Ihnen liegt in der Regel der bereits angeführte ausschließlich positiv konnotierte, unreflektierte Natur-Begriff zu Grunde. In dieser Logik heißt es dann: Natur ist zu schützen; wir bevorzugen Naturstoffe, eine natürliche Lebensweise, Natur wirke wohltuend oder gar erziehend. Unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung jedoch muss das Verhältnis von Mensch und Natur fraglich werden. Was ist eigentlich Natur und natürlich? Was ist an unserer Beziehung zur Natur noch selbstverständlich und welche Natur meinen

und wollen wir? Diese Fragen sind Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Naturbegriff. Dahinter steckt die Annahme, dass man ihn kennen muss, um ein nachhaltiges Bewusstsein und Verhalten entwickeln zu können. Weil positive Naturerlebnisse nicht genügen, um komplexe Umweltfragen verstehen und bewerten zu können, sind sie im Zusammenhang mit ökologischem, sozialem und ökonomischem Wissen zu reflektieren, damit sich Wertschätzung und Verständnis entwickeln können. „*Reflexives Naturverständnis*“ im Modellseminar

Mit der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Naturbegriff sind im Seminar die Inhalte und Ziele verbunden, die in Tab. 7 aufgeführt werden.

Tab. 7: Das instrumentelle Modul „Reflexives Naturverständnis“

Modul (instrumentell)	Reflexives Naturverständnis
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexion des eigenen Naturverständnisses ➤ kritische Diskussion des Natur-Begriffs ➤ Perspektivität des Naturbegriffs ➤ Natur als Lebensgrundlage (Retinitätsprinzip)
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ differenzierte Naturbilder als individuelle Konstrukte erkennbar werden lassen und akzeptieren lernen ➤ Natur als grundsätzliche Lebensgrundlage erkennen ➤ ethische Position beziehen (z.B. im Verhältnis Mensch – Natur) ➤ Verständnis für Komplexität (vernetztes Denken) fördern ➤ System-, Methoden- und Orientierungswissensgrundlagen schaffen
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ vier Fragen zur Erschließung des eigenen Naturbegriffs ➤ Entdeckungsreise im Gebiet um die Tagungsstätte (in verschiedenen Rollen) ➤ Diskussion der Gegenüberstellungen von Natur – Kultur, Natur – Technik, Natur – Kunst, Natur – Mensch ➤ Natur als kulturelles Produkt verstehen: in der Umwelt lesen lernen
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Türöffner“-Funktion: durch das Nachdenken über vermeintliche Selbstverständlichkeiten wird der Blick geöffnet
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ exemplarisches Beispiel für mehrperspektivisches Denken, das im Konzept der BfnE unverzichtbar ist ➤ Aufdecken der Abhängigkeit unterschiedlicher Sichtweisen von historischen und kulturellen Kontexten
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ insbesondere im Hinblick auf Konsumentenbildung, aber auch ➤ Gender Mainstreaming, Eine Welt und Partizipation

3.4.2 Grundlagen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und ihre Bedeutung für Fachschulen und Kindertagesstätten

Mit diesem Baustein des Modellseminars soll der Kontext der Diskussion über eine BfnE in Fachschulen und Kindertagesstätten aufgezeigt werden (Tab. 8). In der Auseinandersetzung mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung werden Konsequenzen für das Verständnis von Bildung, damit auch für die Ziele von Bildungsprozessen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung verdeutlicht. Neben didaktischen Prinzipien wie Denken in Zusammenhängen und Kreisläufen, Empathie und Selbstreflexivität, Verantwortlichkeit für Mensch und Natur entwickeln, Partizipation, antizipatorisches Denken, Fähigkeit zur Kooperation, globale und Zukunftsverantwortung werden auch die bisherigen verschiedenen Konzepte von Umweltbildung (Umwelterziehung, Naturpädagogik, Ökopädagogik usw.) und die Ansätze der entwicklungspolitischen Bildung angesprochen.

Der Bezug zu bisherigen Konzepten der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung ist aus folgenden Gründen wichtig: Die Implementation der Idee der Nachhaltigkeit darf nicht als eine weitere Anforderung im Sinne einer Ausweitung von Arbeitsaufgaben von Lehrkräften verstanden werden. Es geht vielmehr um neue Perspektiven, so dass der bisherige Diskussionsrahmen in Erinnerung zu rufen ist. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Chance erhalten, an die ihnen bisher bekannten Konzepte anzuknüpfen, um sie weiter denken zu können. Dabei lässt sich entdecken, dass Nachhaltigkeit als eine Bereicherung, als eine Erweiterung bisherigen Denkens begriffen werden kann. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist nicht eine inhaltlich ausgearbeitete Vorgabe, sondern eine Herausforderung für den kritischen Diskurs und schließlich die persönlich verantwortete Entscheidung.

Tab. 8: Das instrumentelle Modul „Grundlagen einer BfnE und ihre Bedeutung für Fachschulen und Kitas“

Modul (instrumentell)	Grundlagen einer BfnE und ihre Bedeutung für Fachschulen und Kitas
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agenda 21 und das Prinzip nachhaltiger Entwicklung ➤ Bedeutung des Nachhaltigkeitskonzepts für das Verständnis von Bildung und für Bildungseinrichtungen ➤ Didaktische Konsequenzen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einordnung der BfnE in den Kontext der Fachschulen und Kitas ➤ Erkennen des neuen Analyse-, Diskussions- und Handlungsrahmens ➤ Weiterdenken bisheriger Ansätze der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vortrag zum Leitbild der Nachhaltigkeit und zur BfnE mit anschließender Diskussion ➤ Bezug zu den bisherigen Konzepten der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einstieg in das Verständnis des Leitbildes der Nachhaltigkeit und der neuen Perspektiven der BfnE
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verständnis des Ursprungs und der Bedeutung der Diskussion um BfnE
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bezüge zu allen anderen Modulen

3.4.3 Konsumentenbildung

Bedeutung des Bereichs „Konsum“ für eine BfnE

Individuellem Konsumverhalten kommt im Konzept nachhaltiger Entwicklung eine Schlüsselrolle zu. Es besteht weitgehend Konsens über die Notwendigkeit, im wirtschaftlichen und sozialen Handeln eine Strategie der Effizienz (Ressourcennutzung mit weniger Stoff- oder Energieaufwand), der Konsistenz (in Übereinstimmung mit der Fähigkeit von Ökosystemen zu handeln) sowie der Suffizienz (der Begrenzung umwelt- und ressourcenbelastender Praktiken) zu berücksichtigen. Diese Nachhaltigkeitsstrategien können zu einer Diskussion über neue Konsummuster führen, die das Ausmaß des Umweltverbrauchs reduzieren, Individuum und Gesellschaft sozial und ökonomisch aber nicht überfordern.

Neben den ökologischen Aspekten des Konsums besteht auch ein direkter Bezug zum Eine Welt-Gedanken. Der Blick richtet sich auf die Frage, welche Auswirkungen unser Konsumverhalten für die Menschen in den Ländern des Südens hat. Die Wirkungszusammenhänge zwischen der lokalen und globalen Ebene, zwischen Nord und Süd werden deutlich. Die Dimensionen Ökonomie, Ökologie, Soziales und Kultur können gut als eine Orientierung für die inhaltliche Behandlung des Themenfeldes Konsum genommen werden.

Versteht man den Konsumprozess zudem als das Verhältnis zwischen dem Nutzer und dem Produkt, so geraten Handlungs- und Verhaltensalternativen in den Blick, die sich nicht allein auf den Kaufakt beschränken, sondern eine Kultur des Umgangs mit den Dingen meinen. Sie bezieht sich zum einen auf längere und intensivere Nutzung von Dingen oder auf eine neue Debatte über Qualität und Design. Sie schließt zum anderen eine Reflexion von Bedürfnissen und Bedarf und der Bedeutung von Dingen für das Selbstwertgefühl der eigenen Person und für ihre Beziehung zu anderen ein. Zum anderen bezieht sie sich auf verlernte, vergessene oder aus der Mode gekommene Nutzungskonzepte wie Leihen, Tauschen, gemeinsam Nutzen, aber auch kreative „soziale Innovationen“ (Held 1997) wie Tauschringe, Car-Sharing-Projekte, Konsumgenossenschaften und Wohnkooperativen.

Insgesamt eröffnet sich eine neue Perspektive für ein Anliegen, das in traditionellen Erziehungskonzepten auch der Fachschulen als Konsumerziehung eine Rolle spielte und den Schwerpunkt in der Regel auf den sorgfältigen Umgang mit Geld und Gesundheit (mit gesunden Produkten) setzte.

„Konsum“ im Modellseminar

Tab. 9 gibt in der Übersicht die Inhalte und Ziele des Moduls „Konsum“ wieder.

Durch den breiten Zugang zu dem Themenbereich Konsumentenbildung wird insgesamt deutlich, dass die damit verbundenen Problemstellungen nicht in einem Fach (wie traditionell beispielsweise im Fach „Ökologie und Gesundheit“) anzusiedeln sind, sondern dass es in verschiedenen Fächern viele Berührungspunkte zum Thema „Konsum“ gibt. Umgekehrt wird z.B. „Ökologie und Gesundheit“ in einen neuen Kontext gestellt, der Inhalt und Methoden des Faches verändert.

Tab. 9: Das inhaltliche Modul „Konsum“

Modul (inhaltlich)	Konsumentenbildung
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Konsumprozess ➤ Nachhaltigkeitsstrategien ➤ Lebensstile ➤ konkrete Handlungsalternativen nachhaltigen Konsums ➤ kultureller Einfluss auf Konsum
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Fragen im Zusammenhang sehen, vernetztes Denken lernen ➤ Konsum als kulturelles Muster erkennen ➤ Reflexion über den eigenen Lebensstil ➤ Möglichkeiten nachhaltigen Konsums und neuer Nutzungskonzepte erfahren und ➤ damit insgesamt die Ausbildung von Gestaltungskompetenz
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vorstellung des Konzepts des „Grünen Klassenzimmers“ an der Dorothea-Schlözer-Schule (Lübeck) ➤ gemeinsame Erarbeitung des Konsumprozesses (Tafelbild) ➤ Konkretisierung des Konsumprozesses am Beispiel Nahrungsmittel im Diskussionsrahmen Nachhaltigkeit (ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Aspekte) ➤ Bezug zu den Nachhaltigkeitsstrategien ➤ Verweis auf die Lebensstildiskussion ➤ Vorstellung der Konzepte des „ökologischen Rücksacks“ und des „ökologischen Fußabdrucks“ ➤ Beispiele für den kulturellen Kontext von Konsum
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ beispielhafte Verdeutlichung der neuen Perspektiven der BfnE für die Behandlung eines Themenfeldes
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ wichtiges Themenfeld einer BfnE
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ exemplarisches Themenfeld für die Veranschaulichung von Zusammenhängen mit der Eine Welt-Diskussion, Gender Mainstreaming, Partizipation sowie ➤ reflexives Naturverständnis, organisationaler Wandel und Kooperation

3.4.4 Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen

BfnE als Orientierungsrahmen für organisationale Lernprozesse

Der Beitrag von Bildungseinrichtungen zu einer nachhaltigen Entwicklung kann nicht nur in der Berücksichtigung neuer Inhalte oder neuer Methoden bestehen. Sie sind in einem integrierten didaktischen Konzept zu verbinden. Darüber hinaus erfordert das Konzept nachhaltiger Entwicklung die Veränderung der Institution selbst: Bildungseinrichtungen sind Bestandteil, sind Akteure des Prozesses auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung und nicht nur Ort der Reflexion über diese.

Überdies nehmen Bildungsinstitutionen dazu noch eine besondere Verantwortung wahr: Sie dehnen ihre sozialen und ökologischen Aktivitäten zunehmend auch auf die Nachbarschaft aus und bieten sich als Anschauungsobjekt und als Ort an, an dem Netzwerke geknüpft werden können, Kompetenzen für gemeinsame Gestaltungsprozesse erworben werden und Reflexion stattfinden kann. Derartige Wandlungsprozesse verringern die Widersprüche zwischen theoretischem Anspruch und praktischem Handeln und zeigen, dass Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung möglich sind.

Grundlagen und Konkretisierungen des Konzepts des organisationalen Wandels von Bildungseinrichtungen werden im Rahmen des Seminars zugänglich gemacht. Dabei werden folgende Punkte angesprochen:

- Bildungseinrichtungen als Erfahrungs- und Handlungsraum für Nachhaltigkeit;
- Verständnis organisationalen Wandels;
- organisationaler Wandel beispielhaft konkretisiert;
- Merkmale organisationaler Lernprozesse;
- Initiierung von organisationalen Lernprozessen;
- Hindernisse und Möglichkeiten auf dem Weg des organisationalen Wandels;
- Erfahrungsberichte.

Ansatzpunkte für organisationale Veränderungsprozesse lassen sich sehr gut durch eine Ressourcenanalyse finden. Dieser Weg ist in der Regel produktiver, als von einer langen Mängel- oder Problemliste auszugehen. Wichtig für neue Anstöße können auch „gute Bei-

spiele“ oder erfolgreiche Projekte mit Pilotfunktion sein. So stellen z.B. Vorhaben zur Ökologisierung von Kindertagesstätten (sei es im Hinblick auf die Kindergartenarchitektur oder die Umgestaltung des Außengeländes) oder gar Schritte zur Implementierung eines ökologischen Qualitätsmanagements (BMBF 2002: 17) wichtige Meilensteine auf dem ambitionierten, aber lohnenswerten Weg zum organisationalen Lernen dar.

Gegenwärtig befinden sich viele Bildungseinrichtungen für Kinder, aber auch Fachschulen, in einem Profilbildungsprozess, d.h. sie entwickeln Konzepte, um ihre Zielsetzungen festzuschreiben und nach außen darstellen zu können. BfnE sollte als möglicher übergeordneter Bezugsrahmen erkennbar werden, da er innerhalb der Bildungseinrichtung als integrierendes Konzept und nach außen als zukunftsfähiges Konzept tragfähig ist.

Das Leitbild für eine nachhaltige Entwicklung ist als Zukunftsaufgabe zu charakterisieren, der sich Bildungsinstitutionen zunehmend stellen müssen. Um eine BfnE erfolgreich zu einem festen Bestandteil des Organisationsziels werden zu lassen, muss die entsprechende Bildungseinrichtung organisationale Lernprozesse initiieren können, d.h. sie muss lernfähig sein, über die notwendigen Lerninstrumente verfügen und vor allem Lernbereitschaft zeigen (Godemann 2002: 156 f.). Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung impliziert eine ethische Grundhaltung, die solche Lernprozesse erfordert, die über reines Anpassungslernen (single-loop learning) hinaus gehen und zudem durch Veränderungslernen (double-loop learning) die Korrektur bestehender Normen und Zielsetzungen anstreben.

Da es bei der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in *jeder* Bildungseinrichtung um die Entwicklung – bzw. in weiten Teilen um die Weiterentwicklung – neuer Lernkulturen geht, wird darüber hinaus auf die Kompetenzen einzugehen sein, die in unmittelbarer Verbindung mit dem Kontext der jeweiligen Organisation stehen. Die für diesen Zusammenhang essentiellen pädagogischen Bausteine bilden einen wichtigen Eckpunkt der Überlegungen für diesen thematischen Bestandteil des Seminars.

Der „organisationale Wandel“ im Modellseminar

Das Thema des organisationalen Wandels wird im Seminar mit den in Tab. 10 aufgeführten Inhalten und Zielen diskutiert.

Tab. 10: Das Modul „Organisationaler Wandel“

Modul	Organisationaler Wandel
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Merkmale organisationaler Lernprozesse ➤ Unterschiede zwischen individuellem und organisationalem Lernen ➤ Qualitätsdiskussion in Fachschulen und Kitas ➤ Fachschulen und Kitas als Bestandteil des Prozesses einer nachhaltigen Entwicklung ➤ Öffnung von Fachschulen und Kitas zur Kommune
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bildungseinrichtungen als Organisationen begreifen ➤ organisationale Veränderung als Medium und Voraussetzung für BfnE verstehen ➤ Methoden der Analyse und Planung kennen lernen ➤ Entwicklung von sozialer Phantasie hinsichtlich organisationaler Abläufe und deren Veränderung ➤ Gestaltungsmöglichkeiten in der eigenen Organisation erkennen
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einführung in das Verständnis des organisationalen Wandels ➤ exemplarische Ressourcenanalyse (Mind Map) ➤ Ökologisierungprozess exemplarisch planen (Fachschule und Kindertagesstätten) (Zukunftswerkstatt)
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verdeutlichung des Sinns und der Möglichkeiten, eine Fachschule oder eine Kita zum Erfahrungsraum für Nachhaltigkeit werden zu lassen
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ eine nachhaltige Entwicklung soll nicht nur in Bildungsprozessen thematisiert, sondern auch in den Bildungseinrichtungen konkret erfahrbar werden
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ deutliche Bezüge zu Gender, Partizipation und Eine Welt sowie ➤ Konsum und Kooperation / Lokale Agenda 21

3.4.5 Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der Lokalen Agenda 21

Bedeutung von Kooperationen für eine nachhaltige Entwicklung

Konkrete Schritte zu einer nachhaltigen Entwicklung sind auf vielfältige Kompetenzen und Sichtweisen angewiesen, um der Komplexität der Fragestellung auch nur annähernd gerecht werden zu können. Es gilt also, Erfahrungen und Wissen anderer in konkreten Veränderungsprozessen in Unterricht und Schule oder im Alltag einer Kindertagesstätte durch Kooperationen nutzbar zu machen. Durch Vernetzungen und Kooperationen mit anderen Akteuren werden Erfahrungen, Beispiele guter Praxis und Informationsmaterialien zugänglich für die Fachschulen und Kindertagesstätten. Die vorhandenen lokalen Ressourcen können gemeinsam genutzt werden.

Zudem erfordert eine nachhaltige Entwicklung, die ein gesellschaftlicher Suchprozess ist, einen Dialog zwischen allen Beteiligten. Unterschiedliche Akteure müssen ihre Ideen, Ansätze und Vorschläge in den Diskurs einbringen, um so gemeinsam den Weg in Richtung Nachhaltigkeit zu beschreiten. Kooperationen können einen solchen Dialog befördern.

Zugleich ist eine Bildungseinrichtung gefordert, zu zeigen, dass Kooperation fruchtbar ist, dass sie als unterstützend, bereichernd und entlastend erfahren werden kann. Sie muss Gelegenheiten bieten, die dafür notwendigen Kompetenzen entwickeln zu können. Denn Kooperation muss gelernt werden, d.h. Bildungsinstitutionen müssen sie zum Thema und der Reflexion zugänglich machen. Um die Fähigkeit zur Kooperation zu erlernen reicht es nicht aus, dass z.B. die LehrerInnen einer Fachschule mit außerschulischen Bildungseinrichtungen kooperieren (im Austausch von Informationen u.a.), aber die SchülerInnen nicht in diese Kooperation eingebunden sind. Kooperation muss von allen Beteiligten erlebt und gelebt werden.

Kooperation und Partizipation

Im Rahmen von Kooperationen eröffnen sich auch neue Räume für Partizipation. Wenn z.B. die SchülerInnen einer Fachschule in einem Projekt mitarbeiten, das ihre Schule gemeinsam mit einem Umweltzentrum oder einer Einrichtung der entwicklungspolitischen Bildung durchführt, lernen sie auf der einen Seite etwas über Kooperationen und auf der anderen Seite ergibt sich eine Möglichkeit zur Partizipation an der Entwicklung der eige-

nen Kommune oder der Region. Gemeinsame Projekte mit außerschulischen Einrichtungen ermöglichen partizipative Erfahrungen in Realsituationen (vgl. Reißmann 2000). Diese Räume und Möglichkeiten können ohne Kooperationen von einer Fachschule oder einer Kindertagesstätte nicht geboten werden.

Kooperation und Lokale Agenda 21

Ein idealer Rahmen für Kooperationen sind Lokale Agenda 21-Prozesse, da diese verschiedene Akteure (aus der Wirtschaft, Vereine, Verbände, Bildungseinrichtungen usw.) zusammen bringen und einen Ausgangspunkt für gemeinsame Projekte schaffen. Durch die Beteiligung von (Fach-)Schulen und Kindertagesstätten an einem Agenda-Prozess kann es gelingen, Kinder und Jugendliche zu gleichberechtigten Partnern in der Entwicklung ihrer Kommune zu machen. Gleichzeitig findet eine Veränderung der Bildungseinrichtung statt, die so Teil eines lebendigen Gemeinwesens wird (Reißmann 2000). Dies unterstützt die Ausbildung von lokalen oder regionalen Lernstrukturen, die die Einbeziehung sehr unterschiedlicher Gruppierungen in einen Lernprozess ermöglichen (BMBF 2002: 56). Die Bildungseinrichtungen übernehmen Verantwortung für die Gemeinschaft und leisten ihre Arbeit auch als Beitrag für die Entwicklung der Kommune.

„Kooperation und Lokale Agenda 21“ im Modellseminar

Mit der Thematisierung von Kooperationen und der Rolle von Bildungseinrichtungen in der Lokalen Agenda 21 sind die in Tab. 11 aufgeführten Inhalte und Ziele verbunden.

Tab. 11: Das Modul „Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der Lokalen Agenda 21“

Modul	Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der Lokalen Agenda 21
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lokale Agenda 21 ➤ Nutzung vielfältiger Kompetenzen und Ressourcen durch Kooperationen ➤ Nachhaltige Entwicklung als Dialog ➤ Möglichkeiten zur Partizipation durch Kooperationen ➤ Fachschulen und Kitas als Akteure der Lokalen Agenda 21
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kenntnis verschiedener Möglichkeiten der Kooperation ➤ Vorteile von kooperativen Arbeitsweisen erkennen ➤ potenzielle Kooperationspartner kennen lernen ➤ über die Mauern der eigenen Bildungseinrichtung hinausdenken (neue Rolle der Fachschule oder der Kita in der Region) ➤ die eigene Bildungseinrichtung als Akteur einer nachhaltigen Kommunalentwicklung (Lokale Agenda 21) verstehen
Methodische Zugänge	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vortrag zur Lokalen Agenda 21 und der Bedeutung von Kooperation im Konzept der BfnE ➤ (visualisierte) Vorstellung beispielhafter Kooperationspartner ➤ Gute Beispiele der Beteiligung von Fachschulen und Kitas in Lokalen Agenda 21-Prozessen und Diskussion ➤ Potenzialanalyse zur Identifizierung möglicher Partner in den Bereichen Kooperation, Vernetzung und Beratung
Bezug zum Gesamtkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verdeutlichung der Vorteile von Kooperationen für die Implementierung der Ansätze einer BfnE
Relevanz für BfnE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ BfnE setzt Kooperationen voraus (Öffnung, Partizipation usw.)
Querverbindungen zu anderen Modulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bezüge vor allem zu Partizipation sowie organisationaler Wandel

4 Fazit und Empfehlungen

Mit dem Modellseminar ist es gelungen, das Konzept der BfnE in den Elementarbereich Schleswig-Holsteins, besonders in die Fachschulen, von denen fast alle mit dem Seminar erreicht wurden, zu tragen. Es kommt nun darauf an, die Wirkungen des Modellseminars zu verstetigen und zu verbreitern. Dass Nachhaltigkeit als Querschnittsbereich in den Leitlinien zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen verankert wurde, ist dafür eine gute Voraussetzung.

Für die *weitere Implementation der BfnE im Elementarbereich* (in Schleswig-Holstein) werden folgende *Empfehlungen* ausgesprochen (Adomßent & Rieckmann 2005):

- Es sollten weitere Fortbildungen zur BfnE im Elementarbereich angeboten werden. Diese sind notwendig, um eine breite Implementation des Bildungskonzepts zu ermöglichen.
- Es sollte eine Möglichkeit zum Austausch geschaffen werden. Dafür könnte ein Arbeitskreis „BfnE im Elementarbereich“ eingerichtet werden.
- Es sollten Modellprojekte zur Umsetzung der BfnE im Elementarbereich gefördert werden.
- Die Richtlinien für die Ausbildung der ErzieherInnen sollten überarbeitet und Ansätze der BfnE in diese integriert werden.
- Es sollten Beratungsangebote und wissenschaftliche Begleitung für die Implementation der BfnE für Fachschulen und für Kindertagesstätten zugänglich sein – sowohl hinsichtlich von Finanzierungsmöglichkeiten als auch hinsichtlich von Informationen.

Es gilt, förderliche Rahmenbedingungen zu nutzen: Die derzeitige Diskussion um Qualitätsentwicklung sowie die UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) können für die Implementation der BfnE im Elementarbereich als förderlich angesehen werden. Qualitätsentwicklung bietet die Möglichkeit, bereits existierende Anstrengungen zur Fortentwicklung der Institutionen mit (Bildungs-)Aspekten der nachhaltigen Entwicklung zu verknüpfen. Hingegen eröffnet die UN-Dekade Perspektiven zur verstärkten Wahrnehmung der BfnE, zur Vernetzung verschiedener Bildungsebenen und deren Akteure sowie damit letztlich zur flächendeckenden Verankerung der BfnE.

5 Literatur

- Adomßent, M./ Rieckmann, M. (2005): Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen für den Elementarbereich – Entwicklung und Erprobung eines Bildungskonzepts für Schleswig-Holstein. (im Druck).
- AK BfnE S-H – Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein (2003): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Nachhaltigkeit als Prinzip. Unveröffentlichte Polykopie.
- Blank-Mathieu, M. (2002): Typisch Mädchen – typisch Junge!? Geschlechtsbezogene Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Beiträge zu Theorie und Praxis von Bildung in Kindertagesstätten. Vorträge, Arbeitsgruppenberichte, Hintergrundmaterial des 5. Jugendhilfekongresses der GEW 2001. Frankfurt/Main, Januar 2002: 99-103.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 123. Bonn: Eigendruck. Unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft123.pdf> (Stand: 29. März 2005)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.; 2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn: Eigendruck. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bb_bildung_nachhaltige_entwicklung.pdf (Stand: 29. März 2005)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.; 2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Bögeholz, Susanne (1999): Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln. Opladen.
- De Haan, G./ Harenberg, D. (1999): Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72. Bonn.
- Edelstein, W./ Keller, M. (1995): Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: dies. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt/Main: 12 ff.
- Fhtenakis, W. E. (2000): Nationale Qualitätsoffensive. Bildung, Betreuung von Kindern in Bayern. In: IFP-Infodienst für Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogen 5 (1): 3-7.
- Franz-Balsen, A. (1998): Genderorientierte Umweltbildung. In: Beyersdorf, Martin, Michelsen, Gerd & Siebert, Horst (Hrsg.): Umweltbildung: Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen. Neuwied: 110-121.
- Godemann, J. (2002): Leitbildimplementierung in Organisationen. Chancen und Möglichkeiten einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindergärten. Frankfurt/Main.

- Hansen, R./ Hoppler, A. (2003): Praxis der geschlechtsbewussten Pädagogik: Geschlechtsbewusste und partizipative Haltungen entwickeln als bildungspolitische Herausforderung, in: Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e.V. (Hrsg.): Ein Blick über die Grenzen: Vorurteils- und genderbewusste Bildung als Basis für Chancengleichheit und Integration, Dokumentation der Fachtagung vom 6.-8. November 2002, Frankfurt/Main: 20-29.
- Hart, R./ Daiute, C./ Iltus, S./ Kritt, D./ Rome, M./ Sabo, K. (1997): Developmental Theory and Children's Participation in Community Organizations. In: Social Justice. San Francisco. 24 (3): 33-64.
- Held, M. (1997): Trendsetter einer sozial-ökologischen Lebensweise. Einführung zum nachhaltigen Konsumverhalten. – In: Umweltbundesamt (Hrsg.), Trendsetter - Schritte zum nachhaltigen Konsumverhalten am Beispiel der privaten Haushalte. Initiativen - Projekte - Rahmenbedingungen. Dokumentation der Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing und des Umweltbundesamtes am 7.-9. März in Tutzing. UBA-Texte 64/97, Berlin: 9-13.
- Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule, 3. Beiheft: 9-14.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002). o.O.
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2004): Konzept zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BfnE) in Schleswig-Holstein. Unter: http://www.umwelt.schleswig-holstein.de/servlet/is/23211/Bfne_Konzept_mit_Anlage.pdf (Stand: 29. März 2005)
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2004): Nachhaltigkeitsstrategie Zukunftsfähiges Schleswig-Holstein. Kiel.
- Lück, G. (2000): Naturwissenschaften im frühen Kindesalter: Untersuchungen zur Primärbegegnung von Kindern im Vorschulalter mit Phänomenen der unbelebten Natur. Münster.
- MBWFK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2003): Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein: Erfolgsbilanz und Perspektiven. Stand: 21. November 2003. o.O.
- Meier, Ariane/Erdmann, Karl-Heinz (2004): Naturbilder in der Gesellschaft: Analyse sozialwissenschaftlicher Studien zur Konstruktion von Natur. - In: Natur und Landschaft 79 (1): 18-25.
- Oerter, Rolf (1995): Kindheit. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl., Weinheim: 249-309.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Prote, Ingrid (1996): Soziales Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried & Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Taunus.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim u.a.

- Reißmann, Jens (2000): Lokale Agenda 21 und schulische Aktivitäten. – In: Stoltenberg, Ute & Nora, Eriuccio (Hrsg.), Lokale Agenda 21. Akteure und Aktionen in Deutschland und Italien. – Agenda 21 Locale. Attori ed Azioni in Germania ed in Italia, Frankfurt / Main: 223-229.
- Richter, Dagmar (1998): Politisches Lernen in der Grundschule. In: Grundschule 200 (4): 30-34.
- Roßbach, Hans-Günther (2003): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai S., Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim, Mayer, Karl Ulrich & Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: 252-284.
- Scheunpflug, Annette (2001): Die globale Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. – In: Herz, Otto u.a. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: 87-99.
- Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. – In: Lang-Wojtasik, Gregor & Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.), Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main / London: 129-140.
- Stoltenberg, Ute (unter Mitarbeit von Godemann, Jasmin & Zipf, Jürgen) (2002): Nachhaltigkeit lernen mit Kindern. Bad Heilbrunn.
- Stoltenberg, Ute/ Adomßent, Maik/ Rieckmann, Marco (2004): Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein. Entwicklung eines Bildungskonzepts für ausgewählte Zielgruppen. Akademie aktuell 01/04. Neumünster: Akademie für Natur und Umwelt des Landes Schleswig-Holstein. Unter: <http://www.umweltakademie-sh.de/downloads>
- Tietze, Wolfgang/ Meischner, Tatjana/ Gänsfuß, Rüdiger/ Grenner, Katja/ Schuster, Käthe-Maria/ Völkel, P/ Roßbach, Hans-Günther (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied.
- Tietze, Wolfgang/ Schuster, Käthe-Maria/ Grenner, Katja/ Roßbach, Hans-Günther (2001): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Neuwied (Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford & Debby Cryer).
- Toepfer, Barbara (2003): Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung. – In: Lang-Wojtasik, Gregor & Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.), Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main / London: 226-242.