



Hier spielt die Zukunft

Mit Kindern Nachhaltigkeit entdecken, verstehen –
und gemeinsam handeln.

Dokumentation zur Fachtagung vom 01.12. – 02.12.2011/Würzburg

In Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung,
Landesverband Bayern e.V.

Sonderedition Band 11

Leuchtpool
Bibliothek

ANU
Arbeitsgemeinschaft
NATUR- UND UMWELTBILDUNG
Bundesverband e.V.

Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und
Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 26

Inhalt

- 4** Grußwort
Marion Loewenfeld
- 5** Grußwort
Inga Cordes
- 6** Einleitung
Fachtagung „Hier spielt die Zukunft. Mit Kindern Nachhaltigkeit entdecken, verstehen – und gemeinsam handeln.“
- 8** Vortrag
Zur Entwicklung moralischer Kompetenz – vom Wissen und Wollen
Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler
- 15** Vortrag
Mit den Kleinen Großes denken: Nachhaltigkeit entdecken, verstehen – und gemeinsam handeln
Susanne Schubert
- 22** Vortrag
Die Kita als Teil des Gemeinwesens
Prof. Dr. Ute Stoltenberg
- 28** Workshop
Wie gut können wir mit Dilemmasituationen umgehen? Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenz (bei Jugendlichen/Erwachsenen) durch die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD)
Dr. Marcia Schillinger
- 31** Workshop
Moralerziehung zur Nachhaltigkeit
Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler
- 35** Workshop
Umweltbewusstsein und Medien: Können Filme unser Alltagshandeln verändern?
Gesa Lüdecke
- 37** Workshop
Ist die Natur gerecht? Mit Kindern über Gerechtigkeitsvorstellungen philosophieren
Hans-Joachim Müller
- 41** Workshop
BAMBINI – Bewegt in die Zukunft: Nachhaltige Mobilität in der Kitapraxis
Petra Pfeiffelmann, Marion Loewenfeld
- 45** Workshop
Was macht die Kuh im Kühlschrank? Nachhaltige Ernährung zu Hause, in der Leuchtpol-Ausstellung und in der Kita
Lena Heilmann, Anne Vaupel
- 49** Workshop
Tüftelnde Kinder – Projekte zu Themen der nachhaltigen Entwicklung initiieren, unterstützen und begleiten
Dorothee Jacobs
- 52** Workshop
Über die Grenzen hinaus – Österreich: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich
Dr. Maria Zeilinger
- 56** Workshop
Vielfalt als Chance – 400 Zugänge zu Energie und Umwelt in der Diskussion
Thorsten Kosler, Barbara Benoist, Katharina Moths
- 60** Workshop
Die Kita als Partner in der Bildungslandschaft – Ein Weltcafé zu Kooperation, Vernetzung und Gemeinwesenorientierung
Barbara Benoist, Thorsten Kosler, Katharina Moths
- 64** Workshop
Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen. Filmbeispiel(e) aus der Praxis
Susanne Schubert
- 68** Preisverleihung zum Leuchtpol-Wettbewerb „Kitas geht raus – und macht was draus“
- 72** Interview
Hier spielt die Zukunft: Ein Blick in die Bildungspolitik
Susanne Schubert, Norbert Hocke
- 74** Impressionen
- 78** Wer ist Leuchtpol?
- 80** ANU – Gemeinsam für Umweltbildung und Nachhaltigkeit
- 82** Mitwirkende
- 86** Tagungsprogramm
- 88** Adressen der Leuchtpol-Regionalbüros
- 89** Adressen der ANU
- 90** Impressum

Liebe Leserinnen, liebe Leser,



Marion Loewenfeld
Erste Vorsitzende der ANU Bayern

ob Klimawandel, Energiewende, Biodiversität oder Ernährung – wir alle sind aufgefordert, unseren Beitrag für eine lebens- und lebenswerte Zukunft unseres Planeten zu leisten.

Dass dies schon in den Kitas beginnen kann, dazu tragen Projekte wie Leuchtpol gGmbH bei, die von der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) getragen wird und die eine offizielle Maßnahme des Nationalen Aktionsplans der UN-Dekade

"Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 – 2014" ist. Bundesweit bietet Leuchtpol in Kindertagesstätten Fortbildungen an, in denen sich über viertausend ErzieherInnen Methoden und Formen erarbeiten, wie sie die Neugier der Kinder wecken und ihnen spielerische und bewusste Zugänge zu ihrer Umwelt eröffnen können. Auch die Tagung „Hier spielt die Zukunft – Mit Kindern Nachhaltigkeit entdecken, verstehen und gemeinsam handeln“, die im Dezember 2011 in Würzburg stattfand, ist Teil des Engagements von Leuchtpol. Vor Ihnen liegt nun die Dokumentation dieser Tagung – und wir hoffen, dass der Band Ihnen interessante Anreize und gute Beispiele gibt, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit in der Kita werden zu lassen.

Möglich werden diese Aktivitäten nicht zuletzt durch die Kooperation der Bundes-ANU mit der E.ON AG. Das ist zunächst eine ungewöhnliche und für beide Seiten auch nicht einfache Zusammenarbeit, aber die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit sowie die Erfolge im institutionellen Bereich bestärken das gemeinsame Wirken. Da der Staat seiner Verpflichtung zur Finanzierung der Bildung längst nicht in ausreichendem Maße nachkommt, gehen wir bewusst diesen für uns neuen Weg einer Wirtschaftspartnerschaft.

Das Stichwort Kooperation spielt insgesamt eine immer größere Rolle im Bereich der Umweltbildung: Durch die von Leuchtpol in-

itierten Weiterbildungen und die Mitmachaktion gibt es immer mehr und intensivere Kooperationen zwischen Kitas und Umweltbildungseinrichtungen sowie selbständigen UmweltpädagogInnen. Viele Anbieter haben sich einen neuen Markt erschließen können. Kooperationen sind auch ein wichtiges Element innerhalb der Strategie von Kitas, sich stärker in die Städte und Gemeinden zu öffnen, in denen sie liegen, sich in und mit ihnen zu engagieren – einer der Schritte, mit denen sie Aufgaben aus der 1992 in Rio de Janeiro beschlossenen Agenda 21 umsetzen.

Als erste Vorsitzende der ANU Bayern möchte ich Ihnen beispielhaft schildern, welche Möglichkeiten sich Umweltinitiativen in unserem Bundesland – das ja auch Gastgeberland der Leuchtpoltagung war – durch unterschiedlichste Kooperationen erschlossen haben: 2005 begaben sich die Akteure der Umweltbildung in einen bayernweiten Marketingprozess, um Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Breite zu tragen. Sie haben eine Marke und ein Qualitätssiegel kreiert, Umweltbildung.Bayern, und einen Zertifizierungsprozess gestartet. Einrichtungen, die Umweltbildung mit Genuss und Sinn anbieten, mit aktiven Erlebnissen, lustvoller Naturerfahrung und Wissenszuwachs, können sich um dieses Qualitätssiegel bewerben. Derzeit gibt es 128 ausgezeichnete Träger des Qualitätssiegels, die Bildung für nachhaltige Entwicklung in einem gemeinsamen Netzwerk umsetzen. Zudem veranstalten die Akteure des Qualitätssiegels in Bayern alle zwei Jahre eine Umweltbildungskampagne. 2008 war das Thema Wasser, 2010 Geld und Werte und 2012 ist das Thema Ernährung. Auch Kitas sind dabei wichtige Partner und können sich auszeichnen lassen!

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre dieses Bandes – mögen sich Ihnen interessante Wege im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung auftun!

Marion Loewenfeld
Erste Vorsitzende der ANU Bayern



Liebe Leserinnen und Leser,

die Fragen, auf die Sie im Inhaltsverzeichnis dieses Bandes stoßen, mögen Sie zum Schmunzeln, aber auch zum Nachdenken bringen: „Was macht die Kuh im Kühlschrank?“ Oder: „Ist die Natur gerecht?“ Sie haben in Ihrer beruflichen Praxis mit Kindern und ihrer Entwicklung zu tun. Und so könnten Sie vermutlich aus Ihrer eigenen Erfahrung diesen Fragen noch viele weitere hinzufügen. Nicht immer gelingt es im manchmal auch hektischen Alltag, diesen kindlichen Fragen nachzugehen, sie auf- und ernstzunehmen. Aber – Sie wissen das – es lohnt sich, den Fragen der Kinder Raum zu geben. Denn so ergeben sich spontane Anlässe für die ganz eigenen Bildungsprozesse der Kinder – und uns Erwachsenen können Fragen wie diese auch einen Anstoß geben, Dinge neu zu hinterfragen.

Und genau das verstehen wir als einen wesentlichen Teil von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), der wir von Leuchtpol wie auch viele von Ihnen sich verschrieben haben. Denn auf eine ganz einfache Formel gebracht, heißt BNE, hinter, über und neben Dinge bei uns und in unserem Umfeld zu schauen. Erforschen, Zusammenhänge entdecken, gemeinsam nachdenken: Was ist gerecht? Wie wollen wir heute und in Zukunft leben? Und wie möchten wir darum mit Natur und Umwelt umgehen? Diese Fragen in Bildungsprozesse zu übersetzen heißt, dass wir beobachten und darüber nachdenken, wie Kinder sich Umwelt aneignen, wie sie Urteils- und Handlungsvermögen entwickeln und auch, welche Rolle Moral dabei spielt.

Das Beispiel Moralentwicklung möchte ich herausgreifen, um noch einmal unser Bildungskonzept zu erläutern. In der Entwicklungspsychologie wird zwischen der heteronomen und der autonomen Phase der moralischen Urteilsentwicklung unterschieden. In der heteronomen Phase bezieht das Kind seine moralischen Grundsätze über Autoritäten („Du darfst!“ „Du darfst nicht!“). Mit der autonomen Phase fängt das Kind an, selbst darüber nachzudenken, was gut und richtig ist. Und diese Phase beginnt bei einigen Kindern bereits weit vor der Grundschulzeit. Beispiele hierfür erleben Sie und die Kinder jeden Tag: Natürlich weiß die vierjährige Lisa, dass sie nicht stehlen sollte – aber wenn die offene Bonbondose ihrer großen Schwester nun einmal so verlockend unbewacht auf dem Tisch steht?

Ich selbst kann mich an den Geburtstag eines Kindergartenfreundes erinnern. Bei einem Würfelspiel gab es einen Schlumpf zu gewinnen. Ich konnte beobachten, dass ein Mädchen mir gegenüber – das ich, nebenbei bemerkt, auch nicht besonders mochte – schummelte. Und so ergatterte sie den heißbegehrten Schlumpf! In mir war eine große, stille Wut. Eine Weile später sah ich den Schlumpf unbeachtet auf dem Fensterbrett stehen, während die anderen im Nachbarraum spielten. Heimlich steckte ich ihn ein. Als wir am Abend alle von unseren Eltern abgeholt wurden, entdeckte das Mädchen den Verlust und begann bitterlich zu weinen. Ein schlechtes Gewissen hatte ich



Inga Cordes, Geschäftsführerin
der gemeinnützigen Leuchtpol GmbH

wohl, vor allem, als die anderen Kinder aus Solidarität zu suchen begannen und offensichtlich Mitleid mit dem Mädchen hatten. Ich spürte, dass ich unrecht gehandelt hatte. Den Schlumpf habe ich zwar trotzdem gut versteckt mit nach Hause genommen, aber ich habe nie mit ihm gespielt, sondern hatte etwas fürs Leben gelernt.

Meine kleine persönliche Beichte vermag die These zu belegen, dass es ein Gerechtigkeitsgefühl, eine Form von Solidarität, letztlich ein deutlich entwickeltes Moralverständnis bereits bei kleinen Kindern gibt. An diese eigenen Einsichten und Empfindungen der Kinder gilt es anzuknüpfen. Es ist aus meiner Sicht unverzichtbar, unsere Kinder darin zu unterstützen, die Kompetenzen zu entwickeln, die sie dazu befähigen, gute Zukunftsgestalter im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu werden. Dazu gehört die Fähigkeit, in Alternativen zu denken, aber auch diejenige, auf die Bedürfnisse anderer Rücksicht zu nehmen – und es bedeutet, moralische Kompetenz zu entwickeln.

Bildung in unserem Sinne ist keine Anhäufung von Fakten, sondern vor allem ein Prozess zur Entwicklung der Persönlichkeit. Wir verstehen diesen Prozess als eine aktive Leistung des Kindes, bei dem es unsere Unterstützung gut gebrauchen kann. Kinder sind die Akteure ihrer eigenen Bildungsprozesse, und deshalb benötigen sie ihre eigenen Erfahrungsräume, müssen die Gelegenheit bekommen, ihre Umwelt zu erkunden und viele Dinge auszuprobieren. Daraus entwickelt sich Selbstwirksamkeit – also das auf Erfahrung gegründete Vertrauen darauf, mit den eigenen Fähigkeiten etwas bewirken zu können. Dafür muss man auch mal Hindernisse überwinden!

Was das für die pädagogische Arbeit in den Kitas bedeutet, das erleben Sie jeden Tag. Diese Tagungsdokumentation möchte Ihnen weitere Anstöße und praktische Vorschläge für die Arbeit im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung vermitteln.

Ich wünsche uns allen die Kraft und die Bereitschaft zur Selbstreflexion, die für eine solche Arbeit notwendig sind – und auch ein wenig Nachsicht mit uns und anderen, wenn es nicht immer so funktionieren sollte.

Inga Cordes
Geschäftsführerin der gemeinnützigen Leuchtpol GmbH

Einleitung

Fachtagung „Hier spielt die Zukunft. Mit Kindern Nachhaltigkeit entdecken, verstehen – und gemeinsam handeln.“

Kindergärten bieten vielfältige Anlässe, mit Kindern ins Gespräch zu kommen, mit ihnen Neues zu entdecken, zu verstehen und gemeinsam aktiv zu werden. Bildung für nachhaltige Entwicklung möchte genau dieses Potenzial aufgreifen, um bei Kindern und Erwachsenen Bildungs- und Lernprozesse zu unterstützen, wie wir verantwortlich mit unseren natürlichen Lebensgrundlagen umgehen, mit kultureller Vielfalt leben und zu mehr sozialer Gerechtigkeit beitragen können. Auf diese Weise mit den Kindern zu lernen, bedeutet auch, Altbewährtes neu zu entdecken, sich auf die Welt und die Sichtweise der Kinder einzulassen und gemeinsam mit ihnen hinter, über und neben die Dinge bei uns und in unserem Umfeld zu schauen.

Aber wie eignen sich Kinder überhaupt ihre Umwelt an? Wie entwickeln Kinder und Erwachsene Urteilsvermögen und Handlungsfähig-

keit und welche Rolle spielt dabei Moral? Wie können Kitas Fragen der Nachhaltigkeit in Partnerschaft mit den Kommunen angehen? Diesen und vielen weiteren Fragestellungen widmete sich die diesjährige Fachtagung von Leuchtpol, der Projektgesellschaft des ANU-Bundesverbandes, die in Zusammenarbeit mit dem ANU Landesverband Bayern stattfand.

Die über zweihundert angereisten TeilnehmerInnen hatten bei Vorträgen, Workshops und offenen Veranstaltungen die Gelegenheit zum fachlichen Austausch, zum Neudenken, Ausprobieren und zum Netzwerken.

Professorin Dr. Nunner-Winkler befasste sich in dem Eröffnungsvortrag mit der Entwicklung von Moral. Wie entwickeln wir moralische Urteilsfähigkeit? Worin besteht für Kinder die Motivation, sich



Wie eignen sich Kinder ihre Umwelt an? Wie entwickeln Kinder und Erwachsene Urteilsvermögen und Handlungsfähigkeit und welche Rolle spielt dabei Moral? Wie können Kitas Fragen der Nachhaltigkeit in Partnerschaft mit den Kommunen angehen? Diesen und anderen Fragen widmete sich die Fachtagung.

moralisch „gut“ zu verhalten? Bei der Diskussion lag ein besonderer Akzent auf der Frage, welche Rolle Moralentwicklung für verantwortliches Handeln im Sinne nachhaltiger Entwicklung spielt.

Wie kann es gelingen, eigenständige Bildungs- und Lernprozesse zu Bildung für nachhaltige Entwicklung anzustoßen? Mit diesen Fragen beschäftigte sich Susanne Schubert in ihrem Vortrag „Mit den Kleinen Großes denken“ und machte dabei sehr plastisch, wie sich hierfür an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen lässt.

Der Beitrag von Professorin Dr. Ute Stoltenberg¹ verdeutlichte, welche Potenziale sich ergeben, wo Kita und Gemeinwesen sich gemeinsam für die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft einsetzen – eine echte und vielfältige Bereicherung für Kitas und Gemeinden.

In den Workshops diskutierten die TeilnehmerInnen und ReferentInnen an zwei Tagen zu Bildungs- und Lernprozessen, aber auch zu den vielfältigen Handlungsmöglichkeiten zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dies umfasste zum einen ein Nachdenken über die besonderen Denk-, Bewertungs- und Zugangsweisen von Kindern: von der Analyse ihrer Moralentwicklung bis hin zum Philosophieren mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen. Zum anderen ging es um praktische Ansätze zur Umsetzung von Nachhaltigkeitsthemen in der Kita, etwa in den Bereichen Ernährung und Mobilität.

Dabei gab es immer wieder auch Gelegenheit, Ansätze und Methoden durch eigenes Ausprobieren kennenzulernen, so auch bei einem Rundgang durch die Küche der Wanderausstellung. Spannend war nicht zuletzt der Blick über die Grenze nach Österreich und die Auseinandersetzung darüber, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung dort im Elementarbereich umgesetzt wird und welche Möglichkeiten und Grenzen sich im Vergleich zeigen.

Einen Einblick in die aktuelle Bildungspolitik und die Auswirkungen auf die Kitapraxis bot das Gespräch zwischen Susanne Schubert, Bereichsleiterin Pädagogik bei Leuchtpol, und Norbert Hocke, der in der AG Elementarpädagogik der UN-Dekade aktiv ist und sich seit langem in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft für die Interessen von Kitas einsetzt.

Einen feierlichen Abschluss der Tagung bildete die Preisverleihung zum Leuchtpol-Wettbewerb „Kitas geht raus, macht was draus“. Juri Tetzlaff moderierte die Veranstaltung und stellte die Gewinner-Kitas mit ihren herausragenden Projekten vor.

Der vorliegende Band dokumentiert die Veranstaltungen der Tagung und lädt zugleich dazu ein, die vorgestellten Methoden und Projekte in der eigenen Kita umzusetzen. Zur leichteren Orientierung haben wir einigen Beiträgen einen Info-Kasten an die Seite gestellt, der konkrete Verknüpfungen der Themen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung aufzeigt oder Hintergrundwissen als Anregung und Information bereitstellt.

Wir von Leuchtpol² bemühen uns, mit unserer Erfahrung auf unterschiedlichsten Ebenen Menschen zu begeistern, sich als ZukunftsgestalterInnen für eine gerechtere und ökologisch tragfähige Lebensweise einzusetzen. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen viel Freude beim Lesen der Beiträge dieser Tagungsdokumentation. Und wir würden uns freuen, wenn Sie sich an dem Dialog über das Konzept zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich beteiligen – auf unserer nächsten Fachtagung, bei regionalen Fachtagen, bei bildungspolitischen Gesprächen und Veranstaltungen oder auch über unsere Website. Denn:

Hier spielt die Zukunft!

¹ Wegen kurzfristiger Erkrankung vorgetragen von Barbara Benoist, Mitarbeiterin vom Institut für integrative Studien an der Leuphana Universität Lüneburg.

² Genauere Informationen über Leuchtpol finden Sie auf den Seiten 78/79

Zur Entwicklung moralischer Kompetenz – vom Wissen und Wollen

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler

1. Nachhaltigkeit und Moral

1992 verabschiedeten 172 Staaten in Rio de Janeiro ein entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert. Das Globalziel lautet: Durch veränderte Wirtschafts-, Umwelt- und Entwicklungspolitik sollen die Bedürfnisse heutiger Generationen befriedigt werden, ohne die Chancen künftiger Generationen, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, zu beeinträchtigen. Dies soll durch das gleichzeitige Umsetzen ökonomischer, sozialer und ökologischer Ziele erreicht werden. Zudem gelte es, die Rolle wichtiger Gruppen – darunter Frauen, Kinder, indigene Bevölkerungsgruppen, NGOs, Gewerkschaften – zu stärken und konsensorientierte dialogisch-partizipative Verfahren zu nutzen. Das Aktionsprogramm (Agenda 21) entwirft eine reichhaltige Palette komplexer, schwer realisierbarer Visionen, die einen je unterschiedlichen Bezug zur Moral aufweisen. Das Globalziel erhebt eine moralische Forderung. Es fordert die Befolgung der Grundprinzipien eines modernen Moralverständnisses: Schadensvermeidung – die heute Lebenden dürfen die Chancen künftiger Generationen nicht beeinträchtigen; Unparteilichkeit – jede Generation soll die gleichen Chancen haben; Gleichachtung – jede Generation soll ihre eigenen Bedürfnisse befriedigen können.

Etliche in dem Abkommen vereinbarte „Unterziele“ – insbesondere die ökonomischen – sind moralneutral. Effiziente Produktion etwa ist gut, aber ein bloßes Mittel. Die moralische Bewertung hängt von einer Reihe von Fragen ab: Was wird produziert – Fahrräder oder Waffen? Wie wird produziert – wie sehen die Arbeitsbedingungen die Menschen aus, wie effizient wird Energie genutzt, wie wird mit schädlichen Abfallprodukten umgegangen? Wie nachhaltig sind die Produkte – haben sie ein einprogrammiertes Verfallsdatum oder sind sie verschleißsicher? Und vor allem, wie wird der durch Effizienzsteigerung erzielte Gewinn verteilt – fair oder nach herrschenden Machtverhältnissen?

Neben dem Globalziel formuliert die Agenda 21 weitere, moraläquivalente Ziele: So sollen die Rolle wichtiger Gruppen – u. a. Frauen, Kinder, indigene Bevölkerungsgruppen, NGOs, Gewerkschaften – gestärkt und konsensorientierte dialogisch-partizipative Verfahren genutzt werden. Diese Ziele haben also selbst den Charakter von Moral: Die Gleichachtung diskriminierter Gruppen ist ein Grundprinzip der Moral, die friedliche Lösung sozialer Spannungen zwischen Gruppen ist die zentrale Funktion von Moral und partizipativ-konsensorientierte Verfahren sind moralkonstitutiv.

Wieder andere Ziele – insbesondere die ökologischen – sind moralaffin, haben also viel mit Moral zu tun. So etwa ist die Entwicklung von Normen für eine ressourcenschonende Lebensführung, die die Lebenschancen künftiger Generationen nicht beeinträchtigt, ein Mittel zur Verwirklichung genuin moralischer Ziele.

Aufgrund der Moralnähe des Gesamtprogramms kann die Erziehung zur Nachhaltigkeit von einer Analyse der Moralentwicklung profitieren. Moraläquivalente Ziele werden durch Moralentwicklung direkt gefördert. Moralaffine Ziele werden indirekt begünstigt, soweit es gelingt, deren moralische Relevanz aufzuzeigen. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen – durch die Verknüpfung mit Gerechtigkeitserwägungen (z. B. „Es ist unfair, dass später geborene Kinder die durch unsere Technik- und Wirtschaftsentwicklung verdrängten Tierarten gar nicht mehr kennen lernen“), mit Empathie und Fürsorglichkeitsüberlegungen (z. B. „Auch die künftigen Kinder möchten diese Tierarten gerne sehen“) oder durch eine Ausweitung des Achtungsgebots auch auf die Natur (z. B. „Jedes Lebewesen hat ein Recht auf Leben“). Zugleich aber steht die Wahl geeigneter Mittel immer in einem Abwägungsprozess, ist also nicht ebenso unverbrüchlich geboten wie die Befolgung der unmittelbar moralischen Normen und Prinzipien. Um Kinder in der Moralentwicklung und möglichst auch in der Entwicklung einer Kompetenz des Abwägens zu unterstützen, ist es hilfreich, zu analysieren, wie sie überhaupt Moral lernen, also

lernen, zwischen moralisch gutem und moralisch problematischem oder verwerflichem Handeln zu unterscheiden, welches die Kriterien sind, nach denen sie diese Unterscheidungen treffen, und was die Motivation dafür ist, sich moralisch gut zu verhalten.

2. Modelle moralischer Erziehung und moralischer Entwicklung

Wie funktioniert nun Moralerziehung bzw. wie verläuft die Moralentwicklung? Verschiedene Ansätze behandeln unterschiedliche Aspekte von Moral und beschreiben unterschiedliche Lernmechanismen. Auch wenn sich in der Realität diese Mechanismen immer mischen werden und Erziehende kaum bewusst nur einem klar definierten Ansatz folgen, lassen sich doch in der Theorie drei Auffassungen der Entwicklung von Moral grob schematisch unterscheiden: Im Behaviorismus geht es um äußeres Verhalten. Normkonformität wird erzielt durch „Zuckerbrot und Peitsche“: Wird Fehlverhalten unverzüglich und zuverlässig bestraft, so wird das Kind abweichende Impulse bald aus Angst vor Strafe unterdrücken. Und wird spontanes Verhalten schrittweise, je mehr es sich dem erwünschten annähert, belohnt, ist Anpassung relativ problemlos erreichbar, ohne dass das Kind sich der manipulativen Erziehungsstrategie bewusst wird, da es ja nur den ersehnten Belohnungen nachzustreben vermeint.

Im psychoanalytischen Modell geht es darum, dass sich über moralische Emotionen – Scham und Schuld – das Gewissen aufbaut. Hierfür sind insbesondere Beziehungserfahrungen entscheidend. Aus Furcht vor Kastration – so kann man Freuds Überlegungen hierzu zusammenfassen – identifiziert der Knabe sich mit dem straffenden Vater und übernimmt dessen Normen in ein hinfort streng kontrollierendes Über-Ich. Um Zuwendung zu gewinnen, passen Kinder schon sehr früh ihre Gefühlsäußerungen und längerfristig selbst ihre Gefühlsregungen den mütterlichen Erwartungen an – Konformität wird zu einem persönlichen Bedürfnis.

Beide Ansätze beschreiben erfolgreiche Erziehungstechniken. Konditionierung und Indoktrination sind wirksam – das wissen wir aus der Erfahrung mehrerer Generationen mit der sogenannten preußischen Erziehung. In der abgemilderten Form von Gewohnheitsbildung und Selbstkontrolle sind die erzielten Ergebnisse durchaus wünschbar. Aber es gibt auch Probleme: Zum einen wissen wir inzwischen, dass die Annahme, das Kind sei primär passives Objekt gezielt eingesetzter erzieherischer Bemühungen, empirisch nicht haltbar ist. Bereits der Säugling gestaltet aktiv die Interaktionen mit der Mutter – eigenständig initiiert und beendet er die Austauschepisoden. Zum anderen erscheint uns heute das angestrebte Ziel pädagogisch unzureichend: Kindern werden tradierte Verhaltensmuster antrainiert und herrschende Normen als inhaltlich genau festgelegte konkrete Anweisungen eingeflößt. Eine solche Konformitätserziehung aber erzeugt weder Flexibilität noch Kritikfähigkeit – Kompetenzen, die in komplexen Gesellschaften und Zeiten raschen Wandels unerlässlich sind.

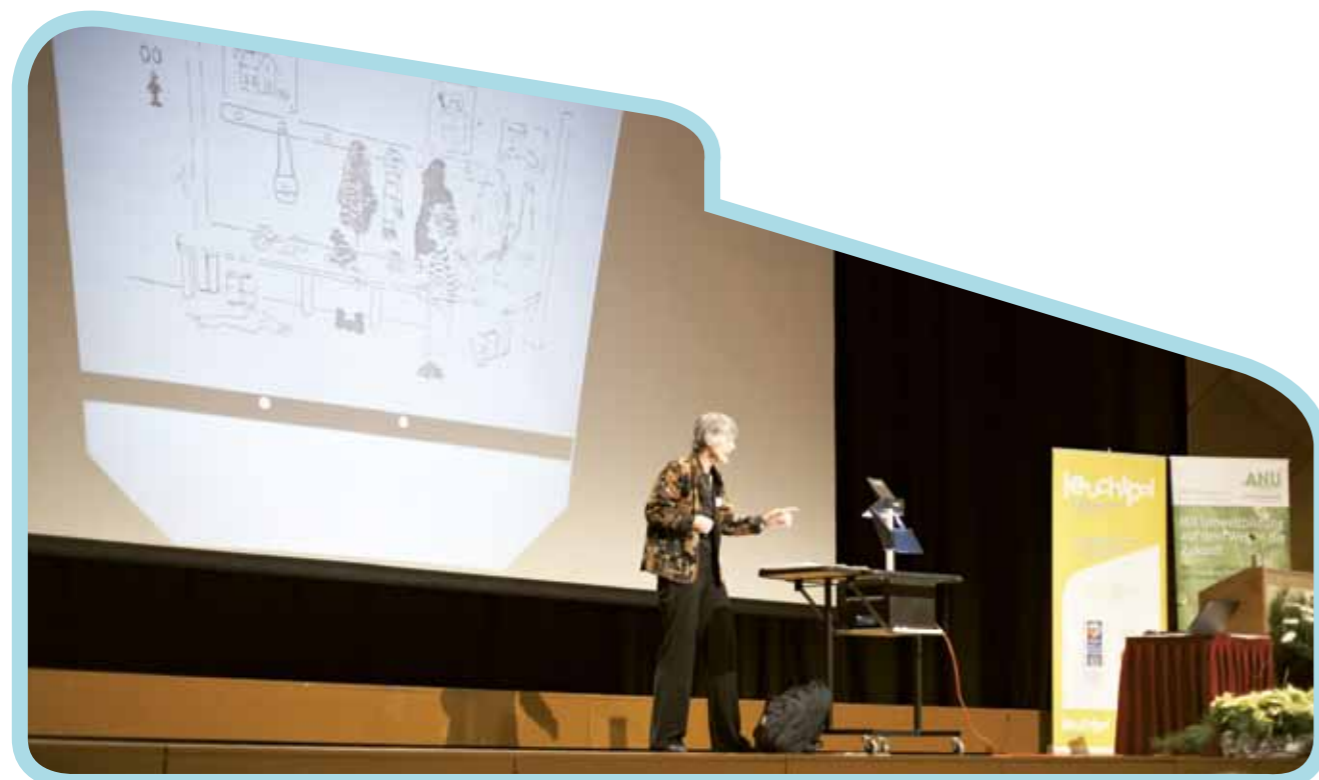
Eine Antwort auf diese Probleme enthält der kognitivistische („auf Erkenntnis beruhende“) Ansatz. Darin geht es um moralische Urteilsfähigkeit, die weniger durch Erziehung als durch Entwicklung und Selbstsozialisation erworben wird. Das aktive Kind rekonstruiert eigenständig die seinen Erfahrungen zugrundeliegenden Regelstrukturen. An der Sprachentwicklung sei dies illustriert: In der sogenannten Übergeneralisierungsphase bilden Kinder neue Wortformen (z. B. „geh-te“), die anzeigen, dass sie an der gehörten Rede ein (implizites) Wissen um Grammatikregeln abgelesen haben. Für den Bereich der Moral bedeutet dies, dass das Kind sich nicht einfach, wie es vielleicht nahe liegen würde, an situativ empfundenen persönlichen Vor- und Nachteilen orientiert, sondern mehr und mehr erschließt, dass es übergeordnete Regeln wie Wahrheit und Richtigkeit gibt, die das Handeln leiten sollten.

Kohlberg (1984) hat diesen Ansatz in Anknüpfung an Piaget ausgearbeitet. Er beschreibt die Entwicklung des moralischen Bewusstseins als unumkehrbare Abfolge von Entwicklungsstufen, in denen das Kind auf zunehmend komplexere Weise Situationen einschätzen und sein eigenes Handeln darin zwischen persönlichem Vorteil und unterschiedlichen moralischen Kriterien ausrichten kann. In der Moralentwicklung, so Kohlbergs Grundannahme, sind Urteil und Handeln deckungsgleich: Man befolgt Normen genau aus den Gründen, auf die man ihre Geltung gestützt sieht. Im sogenannten präkonventionellen Stadium (bis zum Alter von etwa zehn, elf Jahren) glauben Kinder, Normen gälten, weil sie von Autoritäten gesetzt und mit Sanktionen ausgestattet sind, und sie würden befolgt, um Strafen zu vermeiden oder Belohnungen zu erringen. Auf dem für die meisten Erwachsenen charakteristischen konventionellen Niveau glauben Menschen, Normen gälten, weil sie in ihrer Gruppe oder Gesellschaft faktisch herrschen, und man befolge sie, um soziale Akzeptanz zu finden oder Gewissensbisse zu vermeiden. Erst auf dem nur selten erreichten postkonventionellen Niveau erkennen Menschen, dass Normen aus universellen Moralprinzipien – z. B. Gleichheit, Achtung vor der Würde der Person – abgeleitet sind, und befolgen sie aus Einsicht.

Die weiteren Forschungen im kognitivistischen Ansatz haben herausgearbeitet, dass in Kohlbergs Stufenbeschreibungen drei Dimensionen der Moralentwicklung eng verknüpft sind, die unabhängig voneinander variieren können: das Verstehen moralischer Normgeltung, der Aufbau moralischer Motivation, also der Bereitschaft, das als das Rechte Erkannte auch unter Kosten zu tun, und die soziokognitive Entwicklung, insbesondere die zunehmende Fähigkeit zur Rollenübernahme, die Verlängerung der Zeitperspektive, das sich vertiefende Verständnis komplexer Kausalketten. Eine weitere wichtige Dimension wird vernachlässigt: der Ausbau inhaltlicher Wissenssysteme. Eine explizite Berücksichtigung dieser eigenständigen Entwicklungsstränge ermöglicht die Analyse und Unterstützung einer Moralentwicklung, die auf die Stärkung der individuellen Kompetenz zur differenzierten moralischen Bewertung von Situationen und der eigenen Reaktionsmöglichkeiten abzielt.



Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler



Prof. Dr. Nunner-Winkler zum kindlichen Moralverständnis: Darf man die Süßigkeiten eines anderen entwenden oder nicht?

Im Folgenden geht es zunächst um eine Revision von Kohlbergs Beschreibung des kindlichen Moralverständnisses - um seine Annahme, Kinder seien in ihrem moralischen Urteilen und Handeln durch Autoritätsabhängigkeit und Nutzenkalkulation bestimmt. Dabei zeigt sich, dass Kinder moralisches Wissen und Wollen getrennt erwerben und schon früh verstehen, was Moral überhaupt ausmacht. Im nächsten Schritt erweist sich dann, dass für Nachhaltigkeitshandeln darüber hinaus die Entwicklung komplexerer Denkfähigkeiten und der Aufbau von Wissenssystemen nötig sind.

3. Forschungen zum kindlichen Moralverständnis

Im Kontext einer Längsschnittstudie (LOGIC) konnte ich die moralische Entwicklung einer repräsentativen Stichprobe von anfänglich zweihundert Probanden von 4 bis 22 Jahren untersuchen (Nunner-Winkler 2008). Im Alter von vier, sechs und acht Jahren wurden den Kindern Bildgeschichten vorgelegt, in denen der geschlechtsgleiche Protagonist einen Widerstreit zwischen Normen und eigenen Bedürfnissen erlebt: Er erwägt, begehrte Süßigkeiten eines anderen Kindes zu entwenden, das eigene Getränk nicht mit einem durstigen Spielkameraden zu teilen, den in einem Wettbewerb zu Unrecht erhaltenen Preis nicht mit dem benachteiligten Kind zu teilen oder ein anderes Kind, das unverschuldet Hilfe in einem Wettbewerb benötigt, nicht zu unterstützen. In der Versuchungssituation wurde moralisches Wissen exploriert (z. B. „Darf man die Süßigkeiten nehmen oder darf man das nicht? Warum/Warum nicht?“). Im nächsten Schritt wurde in der Bildgeschichte gezeigt, dass das abgebildete Kind die Regel übertritt (z. B. die Süßigkeiten

nimmt), und gefragt: „Wie fühlt sich das Kind? Warum?“ Mit dieser Frage sollte herausgefunden werden, wie die moralische Motivation der Kinder aussieht. Die Idee, dass man der moralischen Motivation dadurch auf die Spur kommt, dass man fragt, wie sich ein Übeltäter fühlt, ist aus einem kognitivistischen Emotionsverständnis abgeleitet. Danach sind Emotionen zwar rasche und globale, aber kognitiv gehaltvolle Urteile über die subjektive Bedeutsamkeit objektiver Sachverhalte. Das heißt: Um anzugeben, wie sich jemand in einer solchen Situation fühlen mag, müssen die Kinder ihr eigenes Erfahrungswissen sowohl über persönliche Bedürfnisse und deren Erfüllung oder Nichterfüllung als auch ihr Wissen um Normen und die Konsequenzen von deren Befolgen oder Nichtbefolgen ausdrücken. Im vorliegenden Beispiel sind für das Kind in der Bildgeschichte zwei Sachverhalte zugleich wahr: Es hat eine Norm übertreten und sein Bedürfnis befriedigt. Mit ihrer Emotionszuschreibung können die Kinder anzeigen, welchem dieser beiden Sachverhalte sie persönlich höheres Gewicht beimessen.

3.1 Zur kognitiven Dimension

Es zeigte sich: Bereits 98 Prozent der Vierjährigen wissen, dass man die Süßigkeiten nicht nehmen darf, und spätestens mit sechs bis acht Jahren urteilten weit über 80 Prozent, dass man in den vorgelegten Situationen teilen oder helfen sollte. In ihren Begründungen nannten weniger als 10 Prozent der Kinder Sanktionen, also positive und negative Folgen für den Protagonisten (z. B. Kindergärtnerin/Mutter tadelt/lobt; die anderen Kinder mögen/mögen ihn nicht mehr, teilen/helfen das nächste Mal auch/auch nicht). Zumeist verwendeten die Kinder deutlich moralbezogene Argumente: Sie ver-

wiesen auf die Geltung der Norm (z. B. stehlen darf man nicht, man sollte teilen/helfen) oder gaben eine moralische Bewertung von Tat oder Täter (z. B. das ist Diebstahl/unfair, der ist gemein/geizig). Nur in der Getränkegeschichte verwiesen viele auf die negativen Folgen für das Opfer (z. B. sonst verdurstet der).

Schon früh kennen Kinder also einfache moralische Normen und verstehen sie als intrinsisch gültig, also unabhängig von eventuellen Sanktionen. Auch verstehen sie sie als autoritätsunabhängig gültig: Turiel (1983) legte Kindern eine Reihe moralischer und konventioneller Normen vor, z. B.: „Stell dir vor, da gibt es eine Familie/eine Schule/ein Land, da erlaubt der Vater/Direktor/König, dass man ein anderes Kind schlagen/Erwachsene mit Vornamen anreden darf. Ist es richtig, wenn man das dann tut?“ Die Kinder unterschieden klar: „Wenn es in einer Familie/Schule/einem Land üblich ist, Erwachsene mit Vornamen anzureden, dann ist es ok, das zu tun. Aber auch wenn der Vater/der Direktor/der König es erlauben – ein anderes Kind schlagen darf man nicht. Nicht einmal der liebe Gott darf das!“ Auch verstehen sie moralische Normen als universell und unabänderlich gültig: Nucci & Turiel (1993) gaben orthodox erzogenen jüdischen und katholischen US-amerikanischen Kindern zusätzlich auch religiöse Regeln vor (z. B. „den Feiertag heiligen“) und fragten: „Gelten diese Regeln universell, unabänderlich und unabhängig von Gottes Wort?“ Das Urteil der Kinder war eindeutig: Religiöse Regeln sind abhängig von Gottes Wort, für uns Menschen unabänderlich, aber gültig nur für die Angehörigen der Glaubensgemeinschaft. Konventionelle Regeln sind unabhängig von Gottes Wort, durch autoritative Setzung oder Konsens veränderbar und nur für die Gruppenmitglieder gültig. Moralische Normen aber gelten universell, unabänderlich und unabhängig von Gott. Neben diesen klar unterschiedenen Bereichen von Moral (Fragen der Schadensvermeidung, Rechte und Pflichten), Konvention (Regeln der sozialen Ordnung) und Religion (Verhältnis zur Transzendenz) kennen Kinder auch einen persönlichen Bereich, für den sie – universell – ein Recht auf autonome Entscheidungen beanspruchen (z. B. in Bezug auf Kleidung, Haartracht, Wahl von Freunden). Allerdings variieren die inhaltlichen Abgrenzungen dieser Bereiche zwischen Kulturen und historischen Epochen. Darüber hinaus ist das kindliche Normverständnis situationspezifisch differenziert: In LOGIK unterschieden schon die jüngeren Kinder klar zwischen den beiden Geschichten, in denen es um das Gebot zu teilen ging. Jungen wie Mädchen begründeten es in der Getränkegeschichte mit Mitleids-erwägungen, in der Wettbewerbsgeschichte mit Gerechtigkeitsargumenten. Und sie verstehen die Gültigkeit von Normen als nicht absolut, das heißt, sie lassen Ausnahmen zu, wenn die Übertretung einer Norm – unparteilich beurteilt – weniger Schaden verursacht als ihre Befolgung. Am Beispiel: Den Elfjährigen wurde folgende Situation vorgelegt: „Nach einem Fest habt ihr vereinbart, am nächsten Tag aufzuräumen. Du erwägst nicht hinzugehen, weil du lieber etwas anderes tatest – oder weil du auf dem Weg ein verirrtes kleines Kind triffst, das du nach Hause bringen willst. Ist es richtig, wenn du nicht zum Aufräumen gehst? Warum/Warum nicht?“

Es gab hohen Konsens: Die Normübertretung wird strikt verurteilt, wenn sie nur der eigenen Bedürfnisbefriedigung dient, gilt jedoch als geboten, wenn sie im Interesse einer Schadensminimierung erfolgt. Ein Kind buchstabierte die Begründung explizit aus: „Es ist schlimmer, wenn das kleine Kind und seine Eltern sich ängstigen, als wenn die anderen etwas mehr aufräumen müssen. Die hätten an meiner Stelle genauso gehandelt.“ Die Erläuterung zeigt, dass das Kind zumindest implizit die einem modernen Moralverständnis zugrundeliegenden Moralprinzipien – Schadensvermeidung und Unparteilichkeit – rekonstruiert hat. Kant hätte anders geurteilt. Er erklärte, dass man auch einen Mörder nicht belügen dürfe, nicht einmal um den eigenen Freund zu retten. Den Schaden, der erwächst, verursache nicht der Handelnde, sondern das Schicksal. Dahinter steht das Vertrauen in eine letztlich wohlgeordnete Welt. Ältere Befragte teilen Kants Auffassung: Mehrheitlich bestreiten sie die Rechtfertigbarkeit von Ausnahmen von moralischen Regeln (Nunner-Winkler 2000). Zunehmend aber wird eine solche – traditionell religiös gestützte – Gesinnungsethik durch eine moderne säkulare Verantwortungsethik abgelöst, die den Menschen als nicht allein für das rechte Tun, sondern auch für die absehbaren Folgen seines Tuns verantwortlich ansieht.

3.2 Die motivationale Dimension

Entgegen Kohlbergs Stufentheorie verfügen also schon Kinder über ein kognitiv angemessenes Moralverständnis. Wie steht es mit ihrer moralischen Motivation oder, bezogen auf die Untersuchung: Was glauben sie, wie sich der Übeltäter fühlt? Von den Vierjährigen erwarteten in der Diebstahlgeschichte 80 Prozent, der Protagonist fühle sich gut (z. B. „Die Süßigkeiten schmecken toll, verstehst du“). Das ist ein überraschendes Ergebnis, denn – wie andere Studien zeigen – erwarten ältere Kinder und Erwachsene, dass jemand, der eine Regel übertreten hat, sich schlecht fühlen werde. Aber der Befund ist robust (Nunner-Winkler & Sodian 1988) und wurde zwischenzeitlich unter dem Etikett „happy victimizer“ in vielen weiteren Untersuchungen bestätigt (Arsenio u. a. 2006): Jüngere Kinder schreiben einem Übeltäter positive Emotionen zu, obwohl sie die Normen kennen und verstehen, obwohl sie wissen, dass das Opfer sich schlecht fühlt und ein reumütiger Sünder besser ist als ein fröhlicher, und auch wenn das Opfer ein enger Freund ist. Sie erwarten, dass sich gut fühlt, wer erfolgreich tut, was er will (z. B. begehrte Süßigkeiten nimmt; einen anderen ärgert), und schlecht, wer nicht tut, was er will (z. B. der Versuchung widersteht, die Süßigkeiten zu nehmen), oder tut, was er nicht will (z. B. einen anderen versehentlich verletzt).

Das Phänomen ist also unstrittig. Seine Interpretation hingegen ist kontrovers. Einige Autoren führen es auf die unzureichend entwickelten soziokognitiven Kompetenzen von Kindern zurück, gehen also davon aus, dass jüngere Kinder noch zu unerfahren seien im Umgang mit anderen, um zu verstehen, was eine Verletzung oder Zurücksetzung in einem anderen auslöst. Doch die motivationale Interpreta-

tion ist überzeugender: Wer zum eigenen Vorteil moralische Normen überschreitet, tut dies, weil ihm oder ihr die Befriedigung des eigenen Bedürfnisses wichtiger ist als die Einhaltung der Norm. Mit dieser Interpretation lässt sich nicht nur besser erklären, dass auch etliche ältere Befragte angeben, dass sich jemand, der zum eigenen Vorteil moralische Normen überschreitet, gut fühle. Entscheidender noch ist der Befund, dass Emotionszuschreibungen auch etwas darüber aussagen, wie die Kinder in konkreten Entscheidungssituationen selbst handeln würden bzw. werden: Kinder und Jugendliche, die in den Untersuchungen stets amoralische Emotionen zugeschrieben – also davon ausgingen, der Geschichtsheld werde sich dann gut fühlen, wenn er seine eigenen Bedürfnisse erfüllt, statt anderen abzugeben oder zu helfen –, zeigen öfter auffälliges Störverhalten, sind aggressiver, begehen häufiger kriminelle Delikte (Krettenauer u. a. 2008).

So drücken Emotionszuschreibungen die Stärke der moralischen Motivation aus, denn sie geben an, wie wichtig einer Person moralische Anliegen im Vergleich zu anderen Werten oder Interessen sind. Grundsätzlich zeigt sich: Mit dem Alter nimmt moralische Motivation im Schnitt kontinuierlich und stetig zu. So sinkt der Prozentsatz moralisch Indifferenter zwischen vier und acht Jahren von knapp 70 Jahren auf knapp 40 Prozent (und auf knapp 20 Prozent im Alter von 22). Dabei ist interessanterweise die Prädiktion von frühen Messungen auf spätere gering: Kinder, die anfangs amoralische Emotionszuschreibungen äußerten, haben vielfach später ähnliche Situationen klar moralisch beurteilt und umgekehrt. Das bedeutet: Im Normalbereich ist moralische Motivation durch frühe Erfahrungen in der Familie nicht lebenslang bestimmt. Zwar steigt bei grober Misshandlung oder Vernachlässigung die Wahrscheinlichkeit von Delinquenz deutlich, doch wo nicht solche extremen Erfahrungen vorliegen, können spätere Einflüsse (z. B. Partizipationsmöglichkeiten und das Werteklima im Kindergarten, in der Schule, in Vereinen, in der Gemeinde, der Gesellschaft) die Entwicklung des moralischen Bewusstseins stark befördern – im negativen Falle aber auch beeinträchtigen.

Die Begründungen der Kinder, die erwarten, dass sich jemand nach einer Regelübertretung schlecht fühle, geben Aufschluss über die Art der Motive, die aus ihrer Sicht Normbefolgung anleiten. Darüber gibt es traditionell unterschiedliche Annahmen: Für den Rational-Choice-Ansatz ist Nutzenmaximierung die zentrale Triebkraft, für Schopenhauer Mitleid, für Kant die Achtung vor dem Gesetz. In der empirischen Untersuchung hat sich gezeigt: Über alle Geschichten und Altersstufen hinweg benannten jeweils weniger als 20 Prozent der Kinder Konsequenzen für den Täter (Strafe/Belohnung) bzw. für das Opfer (sie sprachen selten von Mitleid) als Grund für eine negative Emotion des Übeltäters. Geschichtenunabhängig gaben die meisten Kinder rein moralbezogene (deontologische) Begründungen: Der Übeltäter fühlt sich schlecht, weil das, was er tat, unrecht war, weil er anders hätte handeln sollen, sich als Bösewicht erwies. Die moralische Motivation der Kinder ist also intrinsisch – ein Bestreben, das Rechte nicht aus Nutzenerwägungen zu tun, sondern

weil es das Rechte ist. Zugleich ist sie situationsbezogen: Was in einer moralischen Entscheidungssituation das Rechte ist, muss jeweils in einem konkret kontextbezogenen Urteilsprozess ermittelt werden. In der Getränkegeschichte etwa galt es zu teilen, weil der Bittsteller sonst Schaden litte, in der Preisgeschichte, weil Ungerechtigkeit nicht zu tolerieren ist. Die Kinder vermögen also (kognitiv) zwischen den oben angeführten verschiedenen Begründungen von Normen – der Schadensminimierung, der Unparteilichkeit und der Gleichachtung – zu unterscheiden. Diese Unterschiede in der Normbegründung spiegeln sich aber in der Motivstruktur nicht wider: Auch in der Getränkegeschichte ist Teilen in der Regel nicht durch Mitleid motiviert, sondern durch die Anerkennung des Gebotenen (Achtung vor dem Gesetz). So erweist sich moralische Motivation tatsächlich als ein Bedürfnis – die Forschung spricht hier auch von einem Metabedürfnis („second order desire“) –, nämlich das Bedürfnis, das Rechte zu tun. Darin wurzelt die Fähigkeit und Bereitschaft, zu spontanen Impulsen Stellung zu nehmen und im Handeln nur denjenigen zu folgen, die mit moralischen Regeln übereinstimmen.

Um die empirischen Befunde kurz zusammenzufassen: Bereits im Vorschulalter kennen alle Kinder einfache moralische Regeln und verstehen deren sanktions- und autoritätsunabhängige Geltung. In der späteren Kindheit können sie die Rechtfertigbarkeit von Ausnahmen im Lichte abstrakter Moralprinzipien angemessen beurteilen. Dieses Urteilsvermögen ist die Basis von Flexibilität und Kritikfähigkeit. Auch unterscheiden sie zutreffend zwischen Moral, Konventionen, Religion und einem persönlichen Bereich. Schon Kinder verfügen also über ein kognitiv gutes Moralverständnis. Moralische Motivation, also der eigene Wunsch, Normen zu befolgen, hingegen wird erst in einem zeitlich verzögerten zweiten Lernprozess aufgebaut, der individuell unterschiedlich erfolgreich verläuft. Wem Moral aber wichtig ist, der will tun, was er als richtig erkannt hat, weil es das Rechte ist. Diese urteilsbezogene Struktur ermöglicht es, nicht einfach nur gelernte Normen zu befolgen, sondern auch in komplizierten Situationen nach moralischen Prinzipien abzuwägen, welches Handeln nun das Beste sein wird.

Das Verständnis der intrinsischen Gültigkeit moralischer Normen und die Bereitschaft, diese aus Einsicht zu befolgen, bilden die Basis von Moral. Entgegen Kohlberg verfügen bereits Kinder über diese Basis. Eine angemessene moralische Urteilsbildung in komplexeren Situationen ist damit jedoch noch nicht garantiert. Dazu ist es nötig, dass die Kinder die höheren Denkstrukturen entwickeln, die Kohlbergs Stufenbeschreibungen unterliegen. Dazu zählen u. a. gesteigerte Rollenübernahmefähigkeiten, eine erweiterte Zeitperspektive, ein vertieftes Verständnis verlängerter Kausalketten. Daneben bedarf es des (in Kohlbergs Ansatz vernachlässigten) Erwerbs inhaltlicher Wissenssysteme.

4. Nachhaltigkeit und moralische Erziehung und Entwicklung

Die beiden klassischen Erziehungsmodelle – Behaviorismus und psychoanalytischer Ansatz – erklären quasi automatisierte Reaktionsbereitschaften im Verhalten und in spontanen Gefühlsreaktionen. Für einfache und unstrittige Situationen ist eine frühe Einübung in solche Gewohnheiten wünschbar. Auch im Sinne einer ressourcenschonenden Lebensweise ist es förderlich, wenn Kinder beispielsweise gewohnheitsmäßig unnötige Beleuchtung ausschalten oder beim Wegwerfen essbarer Lebensmittel Abscheu empfinden.

Bei komplexeren Situationen aber ist Urteilsfähigkeit erforderlich. Fragen der Rechtfertigbarkeit von Ausnahmen verlangen, dass man Situationen möglichst genau versteht, einschätzt, welche Folgen das eigene Handeln haben wird, und dies nach moralischen Kriterien bewertet. Nötig ist auch ein Verständnis, dass bei Dilemmata häufig Grauzonen unvermeidbar sind, in denen widersprechende Lösungen moralisch vertretbar sein können – zu unsicher nämlich sind empirische Prognosen und zu unterschiedlich die Bewertungen der Folgen. Insbesondere in der Nachhaltigkeitsdebatte mit ihrer globalen Dimension gilt es, nicht nur die unmittelbaren lokalen, sondern auch die langfristigen und weltweiten Folgen des möglichen Handelns zu bedenken und dabei die raschen Veränderungen in den wissenschaftlichen Befunden zur Kenntnis zu

nehmen und die Möglichkeit neuer Erfindungen oder alternativer Technologien in Rechnung zu stellen.

Und es gilt, sich mit den Einschätzungen und Bewertungen anderer Betroffener auseinanderzusetzen, bei inhaltlichen Differenzen vorschnelle Moralisierung zu vermeiden und nach Lösungen auf dem Weg egalitär-partizipativer Aushandlungsverfahren zu suchen. Im Vorschulalter verfügen Kinder noch nicht über die erforderlichen soziokognitiven Voraussetzungen und inhaltlichen Wissenssysteme, um komplexere Situationen angemessen beurteilen zu können – und sind damit ja auch nicht konfrontiert. Aber schon hier wird die Basis für das kognitive Moralverständnis geschaffen. Sofern Kinder ihr moralisches Wissen auch an der geteilten Zuweisung von Bedeutungen ablesen (z. B. „Mord“ bezeichnet ein unentschuldig verwerfliches Handeln), wäre es im Kontext ökologischer Fragen hilfreich, ein griffiges Vokabular für Umweltsünden zu entwickeln. Insbesondere aber gilt es zu vermitteln, dass unterschiedliche Bewertungen – soweit sie moralverträglich sind – zu achten und Lösungen egalitär auszuhandeln sind. Mit anderen Worten: Der Ausbildung von Ökofanatismus beispielsweise ist früh entgegenzusteuern.

Moralische Motivation ist nötig, damit die Einsicht, welche Folgen das eigene Handeln für andere haben kann, dieses auch dann anleitet, wenn es für einen selbst Kosten bedeutet. Für den Aufbau die-



ser moralischen Motivation ist ein Klima wechselseitiger Achtung und gleicher Chancen zur Teilhabe an Entscheidungen förderlich. Will man moralisches Engagement auch für ökologische Fragen wecken, so gilt es, die entsprechenden Themen mit einsehbareren Gründen aus dem persönlichen in den moralischen Bereich zu überführen. Ein neues Beispiel für eine besonders erfolgreiche Moralisierung einer vormals persönlichen Angelegenheit ist das erstaunlich rasch durchgesetzte Rauchverbot in öffentlichen Räumen. Entscheidend hierfür war neues Wissen: Der Raucher schädigt nicht nur sich selbst, sondern auch die passiven Mitraucher. Analog kann man bereits Kindern die moralischen Implikationen von Energievergeudung erklären – sie beeinträchtigt die Lebenschancen künftiger Erdbewohner.

Um kurz zusammenzufassen: Zunehmend gewinnt in der Moderne moralische Urteilsfähigkeit an Gewicht, die es – und dazu bedarf es moralischer Motivation – im Handeln durchzuhalten gilt. Schon im Vorschulalter verstehen alle Kinder kognitiv die kategorische Sollgeltung moralischer Normen; der Aufbau moralischer Motivation erfolgt in einem zweiten, unterschiedlich erfolgreichen Lernprozess. Eine Erziehung zur Nachhaltigkeit gewinnt, wenn es gelingt, moralförderliche Kontextbedingungen zu schaffen – ein Klima, in dem Gleichachtung herrscht und partizipative Aushandlungsverfahren genutzt werden. Moral dient direkt der Erfüllung des Globalziels und moraläquivalenter Unterziele. Morallauffine Unterziele können indirekt gefördert werden, indem ökologisch problematisches Verhalten durch Aufzeigen schädigender Konsequenzen moralisiert wird. Wichtig ist es dabei, nicht nur ökologisches Engagement, sondern auch ein Verständnis dafür zu wecken, dass nicht in jedem Fall klar entscheidbar ist, welches der beste Weg ist.

Literatur

Arsenio, William, Gold, Jason, Adams, Erin (2006): Children's conceptions of moral emotions. In: Melanie Killen & Judith Smetana (eds.): Handbook of moral development. Mahwah: Lawrence Erlbaum. pp. 581-610.

Kohlberg, Lawrence (1984): Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row

Krettenauer, Tobias, Malti, Bryan, Sokol, W. (2008): The Development of Moral Emotion Expectancies and the Happy Victimizer Phenomenon: A Critical Review and Application. In: European Journal of Developmental Science 2 (3), pp. 221-235

Nucci, Larry P. & Turiel, Elliot (1993): God's word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children's concepts of morality. In: Child Development 64, pp. 1475-1491

Nunner-Winkler, Gertrud (2000): Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich. In: Edelstein, Wolfgang & Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Nunner-Winkler, Gertrud (2008): Zur Entwicklung moralischer Motivation. In: W. Schneider (Hg.), Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Weinheim, Basel: Beltz PVU

Nunner-Winkler, Gertrud & Sodian, Beate (1988): Children's understanding of moral emotions. In: Child Development 59, pp. 1323-1338

Turiel, Elliot (1983): The development of social knowledge. Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press

Mit den Kleinen Großes denken: Nachhaltigkeit entdecken, verstehen – und gemeinsam handeln

Susanne Schubert

Einleitung: Mit den Kleinen Großes denken, wie kann das zu Bildung für nachhaltige Entwicklung gelingen?

Zentrales Ziel von Leuchtpol ist es, Impulse für die Praxis zu entwickeln, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kindergarten aussehen kann. Diese Aufgabe umfasst es, neue Wege zu suchen, Neues auszuprobieren, Ideen zu entwickeln, wie Menschen gestärkt werden können; sich mit Fragen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen und sich handelnd auf den Weg zu machen. Das Projekt Leuchtpol ist jetzt fast drei Jahre alt. Was wurde in diesen Jahren erreicht? Und was konnte in Bewegung gebracht werden? Mit diesen Fragen beschäftigt sich dieser Beitrag.

Um zu entfalten, wie breit das Spektrum von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist, versuche ich im Folgenden unterschiedliche Aspekte davon herauszuarbeiten – auch wenn in der Praxis vieles zusammgehört. Im ersten Teil widme ich mich dem Entdecken von Nachhaltigkeit, und zwar am Beispiel der interaktiven Ausstellung,

die Leuchtpol zusammen mit vielen kleinen und großen Menschen entwickelt hat. Im zweiten Teil lege ich den Fokus auf das Verstehen von Nachhaltigkeit. Hier stelle ich das Projekt zum Philosophieren mit Kindern vor. Im dritten Teil liegt der Schwerpunkt auf dem gemeinsamen Handeln. Im letzten Teil stelle ich Ihnen vor, welche Pläne Leuchtpol für die Zukunft hat.

1. Nachhaltigkeit entdecken: Die Kuh im Kühlschrank

Eine Ausstellung zu BNE am Beispiel von Energie und Umwelt zu entwickeln für Drei- bis Sechsjährige, das ist eine echte Herausforderung. Über ein Jahr lang hat Leuchtpol sich gemeinsam mit weit über zweihundert kleinen und großen ExpertInnen mit der Frage beschäftigt, wie eine Mitmachausstellung zu BNE aussehen kann, die Kinder begeistert, eigenständige, spielerische Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht, Alltagssituationen aufgreift und wandern kann.



An Bekanntes anknüpfen

Was macht die Kuh im Kühlschrank? Womit spielst du am liebsten oder was passiert mit altem Spielzeug? Das sind einige Fragen, denen Kinder und ihre BegleiterInnen in der Ausstellung auf den Grund gehen können. Die Ausstellung knüpft an das an, was die Kinder von zu Hause kennen. In vier Zimmern – Küche, Bad, Wohnzimmer und Kinderzimmer – haben die BesucherInnen die Möglichkeit, auf Entdeckungsreise zu gehen und Themen nachhaltiger Entwicklung nachzuspüren. Spielen, entdecken, philosophieren, ausprobieren, experimentieren und ins Gespräch kommen – für all das bietet die Ausstellung Anlass und Raum. Besondere Schwerpunkte sind Energie, Konsum, Ernährung und Wasser. Und überall geht es darum, dass man selbst Dinge mit gestalten kann.

Die BesucherInnen stoßen immer wieder auf Bekanntes und Unbekanntes, Irritierendes und Fragwürdiges. So finden sie etwa in der Küche alte Gerätschaften wie Kaffeemühlen. Indem man selbst etwas mahlt, kann man gut ins Gespräch kommen über Kulturtechniken, die bei uns früher Gang und Gebe waren. Man kann selber spüren, wie anstrengend und gleichzeitig befriedigend („Ich habe das geschafft!“) es ist, etwas zu zermahlen. Ein Prozess wird nachvollziehbar. Kulturgeschichte wird spürbar. Erwachsene fühlen sich eingeladen, aus ihrer Kindheit zu erzählen: „Früher hatten wir auch so eine Mühle ...“ Und gemeinsam kann darüber nachgedacht werden, wie wir etwas machen können: Welche verschiedenen Wege gibt es? Was ist gut an dem einen, was an dem anderen?

Zusammenhänge erforschen

Woher kommt das Wasser im Bad? Und wo geht es nach der Nutzung hin? Im Bad gibt es eine Toilette aus Pappe, in die kann ich hineinkrabbeln, und dann bin ich in der Kanalisation. Unterwegs begegnen mir Ratten, Müll oder Schätze. Und wo endet die Kanalisation? Im Klärwerk. Dort wird das Wasser gesäubert. An einer weiteren Station können viele Rohrstücke zusammengesteckt werden, die das frische Wasser wieder zum Bad zurückbringen. Das sind einige Beispiele aus dem Badezimmer. Für die Kinder wird ein Kreislauf erlebbar und anschaulich. Gesprächsanlässe entstehen und bieten Anknüpfungspunkte für das, was danach zu Hause in der Familie oder in der Kita passieren kann.

Vertrautes in Frage stellen

Das Wohnzimmer ist der Raum, von dem die Kinder bei unseren Befragungen im Vorfeld berichten, dass sie da am wenigsten zu sagen haben. Es ist also eher kein Kinderzimmer, aber ziemlich sicher ein Zimmer, in dem ein Fernseher steht und in dem Erwachsene das Sagen haben. Auch in unserer Ausstellung gibt es das bekannte Element des Fernsehers. Dieser Fernseher ist ein Ort für Rollenspiele. Zahlreiche Requisiten stehen dafür zur Verfügung. Das Programm kann selbst gestaltet werden. Und wie im richtigen Leben gibt es eine große Fernbedienung, mit der jeder das Programm wechseln kann. In der Ausstellung wird

im Wohnzimmer auch thematisiert, wo unsere Energie herkommt. Wie wird sie erzeugt? Doch wie sieht denn ein Wohnzimmer in anderen Kulturen aus? Dazu gibt es Bilder von verschiedenen Familien vor ihren Häusern mit ihrem Wohnzimmer. Man kann Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken und weitere spannende Fragen verfolgen: Gibt es denn eigentlich in allen Kulturen ein Wohnzimmer? Was heißt eigentlich wohnen? Und was bedeutet es für die eigene Zufriedenheit? Und wie wollen wir gemeinsam wohnen bzw. leben?

Im Kinderzimmer bietet sich die Gelegenheit, über die Bedeutung von Dingen nachzudenken. Scheinbar nutzloses, wertfreies Material ist dort verfügbar. Es kann gesammelt, sortiert, gewogen, verglichen und auch neu zusammengesetzt werden – aus Alt mach Neu! Zum Beispiel gibt es hier auch einen Roboter aus „Müll“ ...

Das Zimmer lädt auch ein, darüber nachzudenken, mit was ich gerne spiele. Was ist das Wichtigste für mich? Und wie sieht das bei anderen Kindern aus meiner Gruppe, bei den Erwachsenen oder auch bei Kindern in anderen Ländern aus? So können wir Unterschiede kennenlernen, Gemeinsamkeiten entdecken.

Offenheit und Partizipation

Die Ausstellung verändert sich, und das darf sie auch, denn sie beruht auf einem offenen Konzept. BesucherInnen haben eigene Ideen und gestalten mit, so zum Beispiel im Wohnzimmer, wo beispielsweise passend zur Adventszeit Weihnachtsdekorationen entstanden. Manchmal hinterlassen BesucherInnen ihre Ideen, die wir dann für den nächsten Standort aufgreifen. Zu Beginn der Ausstellungszeit hatten wir eine Evaluation mit Befragungen und Beobachtungen durchgeführt, um zu erfahren, wie Kinder und Erwachsene die Ausstellung erleben und was wir besser machen können. Durch die aktive Mitgestaltung der BesucherInnen bleibt die ganze Sache sehr spannend und lebendig.

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die Mitmachausstellung tatsächlich die Drei- bis Sechsjährigen dazu einlädt, das eigene Zuhause aus einer anderen Perspektive zu betrachten und hinter die Dinge zu schauen. Kinder und Erwachsene sind begeistert, die Termine für Kitas sind komplett ausgebucht. Für die Kitas ist die Ausstellung ein guter Ort, um sich außerhalb des Alltäglichen – und doch an es anknüpfend – gemeinsam mit den Kindern mit Fragen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen.

Erwachsene sind in der Ausstellung LernbegleiterInnen. Sie tauchen mit ein, entdecken, hinterfragen, vertiefen in Gesprächen, was den Kindern auffällt und zu denken gibt, und stehen als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung. Und ihnen kommt die wichtige Aufgabe zu, nach dem Besuch die Kinder darin zu unterstützen, ihre begonnenen Entdeckungs- und Auseinandersetzungsprozesse fortzusetzen. Denn durch die Ausstellung wird ein erster Impuls gesetzt – zu welchen weiteren Entdeckungen und Handlungen dies führt, hängt auch davon ab, wie damit im Elternhaus oder in der Kita umgegangen wird.

Nachhaltigkeit entdecken, verstehen – gemeinsam handeln: über kindliche Lern- und Bildungsprozesse:

„Geistige Entwicklung besteht nicht in der passiven Übernahme von Wissen, sondern in der aktiven Konstruktion von Bedeutung“ (Stern 2004, S. 13).

Dieser Satz bringt einen zentralen Aspekt des Bildungsverständnisses von Leuchtpol auf den Punkt. Kinder gestalten ihre Bildungs- und Lernprozesse aktiv mit. Die Erwachsenen begleiten sie dabei.

Kinder haben zunächst ein Grundbedürfnis nach sicheren und verlässlichen Bindungen und Beziehungen sowie nach sozialen, kulturellen und naturwissenschaftlich-technischen Grunderfahrungen. Und sie haben das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit.

Bildung ist ein Prozess zur Entwicklung der Persönlichkeit. Sie knüpft an vorhandene oder erworbene Potenziale der Kinder an. Im Bildungsprozess entwickeln sich Dispositionen und Einstellungen, Kinder erlernen die Fähigkeit, über ihr eigenes Lernen nachzudenken und sich Wissen gezielt und erfahrungsorientiert anzueignen. Kindliches Lernen wird vor allem als aktive Leistung des Kindes begriffen, das schrittweise erfolgt und in sozialen Bezügen (Familie, Gleichaltrigengruppe) stattfindet. Gerade in der frühen Kindheit geschehen Bildung und Lernen vor allem über das Spiel.

Wenn Kinder also Akteure ihrer eigenen Bildungsprozesse sind, müssen entsprechende Erfahrungsräume ermöglicht werden. Die Kinder müssen Gelegenheit bekommen, ihre Umwelt zu erkunden, Dinge auszuprobieren und ihre Erkenntnisse in ihrer Sprache auszudrücken. Die Erwachsenen bilden mit den Kindern eine Lerngemeinschaft, in die sie ihre Erfahrungen und ihr Wissen einbringen. Sie stellen Räume und Material bereit, sie unterstützen die Kinder dabei, weitere Informationen aufzufinden sowie Verbindungen zwischen schon Bekanntem und neu erworbenem Wissen herzustellen.

2. Nachhaltigkeit verstehen: „Mit den Kleinen Großes denken“

Nachhaltigkeit verstehen – dieses Ziel lässt sich auf unterschiedliche Weise erreichen. Ein spannender Zugangsweg ist das Philosophieren mit Kindern. Das nachdenkende Sprechen mit Kindern ist sicher keine neue Erfindung, aber wie es sich im Kindergartenalltag umsetzen lässt, dazu gibt es erst seit den letzten Jahren vermehrt Fort- und Weiterbildungen sowie Publikationen. Dennoch ist es in vielen Kitas noch

Neuland – ebenso wie das gesamte Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung: Auch hier gibt es verschiedene Projekte und Ansätze, in der Kita-Landschaft ist das Konzept ebenfalls vergleichsweise neu. Das Zusammenspiel von Philosophieren und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist also eine spannende Herausforderung.

Philosophieren mit Kindern ist eine Möglichkeit, mit Kindern unsere Welt neu anzuschauen und dabei auch die Fragen von Ökologie und Gerechtigkeit, von Ökonomie und Kultur ins Spiel zu bringen, die für Bildung für nachhaltige Entwicklung so wichtig sind. Ein entscheidender Motor dafür ist das Staunen und Fragen und das gemeinsame Eintreten in einen Dialog. Entscheidend ist, dass es nicht darum geht, dass Kinder das denken lernen, was Erwachsene bereits denken können, sondern gemeinsam Neuland zu erkunden und Gedanken neu zu sortieren (vgl. u. a. Zoller 2000; Müller & Schubert 2011 a/b).

Philosophieren mit Kindern – so kann das aussehen

Philosophieren mit Kindern als Teil von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bietet die Möglichkeit, in Gespräche einzutauchen, ins gemeinsame Nachdenken zu kommen, gemeinsam ein Stück weiterzudenken. Spannende Berichte und ermutigende Erlebnisse von ErzieherInnen zeigen: „Es ist toll, wie die Kinder



Ein Film entsteht ...

darauf einsteigen!“ „Es hat sich eine neue Gesprächskultur entwickelt.“ „Ich habe für mich einen neuen Zugang zur Bildungsarbeit gefunden.“ Doch die Methode wirft auch Fragen auf und führt zu Unsicherheiten: „Mache ich es ‚richtig?‘“ „Kann ich das?“ „Wie kann ich Gespräche aufbauen?“ „Wann ist es philosophisch?“ „Und was kann ich Kindern zumuten?“ Eine häufige Rückmeldung ist auch, der Kita-Alltag lasse zu wenig Raum für das nachdenkliche Gespräch.

Daraus entsprang die Idee für unterstützendes Material, das anschaulich direkt aus der Praxis einen möglichen Ablauf nachdenklicher Gespräche zeigt. Genau hier setzt das Projekt „Ins Philosophieren hinein – Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen“ an. Mit zwanzig Kindergruppen aus fünf Kitas wurden Gespräche geführt und mit der Videokamera dokumentiert. Eine DVD mit Begleitheft sowie ein Handbuch sind die Ergebnisse davon. Die Filmsequenzen machen überdeutlich, wie sehr Kinder schon im vorschulischen Alter interessiert sind, sich mit den großen Fragen auseinanderzusetzen.

Sichtbar wird, in welcher Weise sie auf ihre Umwelt zugehen, welche Fragen sie stellen und wie sie mit Unterstützung von Erwachsenen gemeinsam konzentriert, systematisch und kreativ nach Antworten suchen etwa auf Fragen wie: Was ist Natur? Und was nicht? Kann man mit einem Baum befreundet sein? Oder: Was ist gerecht?

DVD und Handbuch „Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen“ sind für MultiplikatorInnen zu beziehen über die Website www.leuchtpol.de. Vgl. hierzu auch den Beitrag Susanne Schubert „Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen Filmbeispiel(e) aus der Praxis“ in diesem Band.

Philosophieren als Möglichkeit, Kinder zu beteiligen

Wie nah am Leben das Philosophieren mit Kindern sein kann, haben wir erneut erlebt, als wir es selbst als Methode einsetzten, um Kinder bei der Entwicklung der Ausstellung zu beteiligen. Hier haben Kinder u. a. den Begriff „Zuhause“ gemeinsam ergründet. Nachfolgend ein Auszug aus dem Gespräch von Kindern zu der Fragestellung „Hat alles ein Zuhause?“

Kinder: *Nein ...*,

- nicht alles hat ein Zuhause, z. B. Fensterrahmen, weil der zum Zuhause gehört - Gras hat auch kein Zuhause, weiß nicht, wie ich das sagen soll - ein Staubsauger hat kein Zuhause, weil er im Staubsauger drin ist - das Gras liegt nur so dumm rum, dann hat es kein Zuhause - Sand, weil Sand gehört in einen Sandkasten
Erwachsener: „Wäre der Sandkasten dann das Zuhause?“ – *Ja – Wasser, weil das beim Strand ist*

Hierdurch werden Vorstellungen von Kindern über die Welt sichtbar. In weiteren Gesprächen wurde über den Begriff Zuhause vertiefend gesprochen und darüber nachgedacht, was ein Zuhause zu einem Zuhause macht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Philosophieren mit Kindern bietet die Möglichkeit,

- über die Folgen des eigenen Handelns für sich und andere nachzudenken
- Nutzen und Folgen von eigenen Handlungen abzuwägen
- sich mit der Perspektive anderer auseinanderzusetzen, also zum Perspektivwechsel
- sich mit zentralen Fragen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen – zum Beispiel mit dem Verhältnis von Mensch und Natur
- das eigene, moralische Urteilsvermögen zu schärfen und zu lernen, Meinungen zu begründen
- das Denken in Alternativen zu üben
- ...

3. Für (mehr) Nachhaltigkeit gemeinsam handeln: Praxisbausteine

Gemeinsam handeln – das passiert auf ganz unterschiedlichen Ebenen: zum einen in den Leuchtpol-Fortbildungen, die einen Prozess mit den ErzieherInnen anstoßen. Zum anderen in den Kitas selbst: ErzieherInnen arbeiten mit den Kindern zu Fragen nachhaltiger Entwicklung. Gleichzeitig machen sich Kitas als Institutionen auf den Weg: als Kokitas oder als Akteure in ihrem Umfeld. Somit konnte Leuchtpol auf verschiedenen Ebenen etwas in Bewegung bringen.



Praxisbaustein Fortbildung

Charakteristisch für die Leuchtpol-Fortbildung ist, dass die insgesamt fünftägigen Fortbildungen in zwei bis drei Module unterteilt sind, zwischen denen jeweils eine längere Praxisphase liegt, in der die TeilnehmerInnen die neuen Impulse erproben und reflektieren können – ein zentrales Element, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten und in der eigenen Praxis zu verankern. Wie

gut dies gelingt, zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung durch das Institut für integrative Studien an der Leuphana Universität Lüneburg:

Zum einen belegen die Ergebnisse eine hohe Zufriedenheit mit der Fortbildung: 99 Prozent der TeilnehmerInnen fanden das Seminar sehr gut bis gut. Mit über 90 Prozent bewertet die deutliche Mehrheit ihre Teilnahme als wertvollen Impuls für die eigene Entwicklung (wichtig bis sehr wichtig), und zwar sowohl in Bezug auf das Selbstverständnis als pädagogische Fachkraft als auch konkret für ihre Arbeit in der Kita. Viele TeilnehmerInnen beobachten an sich selbst einen Professionalisierungsprozess: Sie konnten ihre Bildungsziele erweitern, ein erhöhtes Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder gewinnen und die eigene Handlungssicherheit erhöhen.

Nachweislich wird durch die Fortbildungsarbeit eine intensive Auseinandersetzung der ErzieherInnen mit dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung erreicht. So zeigen die Evaluationsergebnisse, dass auch nach einem halben Jahr für mehr als 90 Prozent der TeilnehmerInnen das Gesamtkonzept BNE sowie dessen einzelne Aspekte „Gerechtigkeit zwischen den Generationen“, „Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen“ und „Gerechtigkeit in der Einen Welt“ als sehr wichtig oder wichtig eingestuft. (Die Ergebnisse sind zusammengefasst in Stoltenberg, Benoist, Kosler & Moths (2011).) Wie sieht BNE in der Praxis aus? Was heißt es, sich als ErzieherIn auf den Weg zu machen, um BNE in die eigene Praxis zu tragen? Kernelement im Rahmen der Fortbildung sind Praxisaufgaben, die jede ErzieherIn im Laufe der Fortbildung entwickelt, durchführt und dokumentiert. Das ist ein erster Ansatzpunkt, um loszulegen. Dabei wählen die TeilnehmerInnen unterschiedliche Zugangswege, immer entsprechend der Situation der Kita, den Fragen und Ideen der Kinder, den eigenen persönlichen Stärken etc. Zwei Themenbereiche werden nachfolgend beispielhaft vorgestellt.

Praxisbeispiel: Auseinandernehmwerkstatt und Elektroschrott

Geräte, die kaputtgegangen sind, werden meist entsorgt. Doch was passiert dann mit ihnen? Können sie noch weiterverwendet werden? Durch Alltagserkundungen, gemeinsames Nachdenken und Hinter-die-Dinge-Schauen erschließen sich die Kinder ihre Umwelt. Sie entwickeln dabei Theorien und Annahmen, wie die Welt um sie herum funktioniert – auch Geräte. Dies wird im Rahmen der dokumentierten Aktionen genutzt, um Kreisläufe und Mechanismen zu entdecken sowie zu verstehen, wie etwas funktioniert. Kinder und ErzieherInnen in verschiedenen Kitas

- bauten selbst Geräte auseinander (hinter die Dinge schauen)
- entdeckten, wie viele Geräte entsorgt werden. Und gingen der Frage nach, was mit den Geräten passiert. Sie besuchten einen Wertstoffhof und stellten fest, dass von dort Geräte weiterwandern zu einer Behindertenwerkstatt. Für sie war das ebenso neu wie der Kontakt mit den behinderten Menschen, zumal in so einer Arbeitsumgebung (Weiternutzung, soziale Dimension/Integration)

- sammelten Schrott, versuchten den Aufbau einzelner Gegenstände durch Auseinanderbauen zu verstehen, konstruierten und erfanden neu

Im Rahmen eines anderen Projektes entstanden auf der Suche nach alternativen Stromquellen Zeichnungen und Konstruktionszeichnungen, wie in der Zukunft Stromerzeugung aussehen könnte (vgl. Bild).



Eine Energieerzeugungsmaschine entsteht

Was ist auf der Zeichnung zu sehen? Ein Hund auf einem Laufband, der hinter einer Wurst herläuft. Dadurch erzeugt er Strom, der dazu dient, dass der Mensch (oben im Bild) Licht hat und fernsehen kann ...

Eingebettet in eine längere Aktion, ein Projekt, bieten sich viele Möglichkeiten, die auftauchenden Fragen und Ideen weiterzuführen, Zusammenhänge zu entdecken (z. B. „Welchen Einfluss hat mein Handeln auf andere Menschen und Dinge?“) und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur sowie eine nachhaltige und gerechte Nutzung von Ressourcen.

Praxisbeispiel: Die Kräfte unserer Erde

Das Verstehen von Welt war Ausgangspunkt für das Projekt „Kraft der Erde“. In einem Kindergarten in Rheinland-Pfalz beschäftigten sich damit neun Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren, darunter ein Integrativkind. Ausgangspunkt waren die Nachrichten über das große Erdbeben in Japan, den dadurch ausgelösten Tsunami und die verheerende Atomkatastrophe, die entstand, als die Reaktoren in Fukushima den Folgen von Erdbeben und Tsunami nicht standhielten.

Eigentlich hatte die Erzieherin ein anderes Thema bearbeiten wollen. Aber sie stellte fest, dass die Kinder die allgegenwärtigen Nachrichten aus Japan beschäftigten und Raum brauchten, um dies zu bearbeiten. Da die Erzieherin unsicher war, wie die Eltern ein Projekt hierzu aufnehmen und unterstützen würden, informierte sie sie über ihre Pläne und bat um eine gesonderte Anmeldung zur Teilnahme an dem Projekt.

Als Ziel wählte sie zunächst, sich mit der Kraft der Erde zu beschäftigen, und zwar einerseits mit Naturgewalten wie Erdbeben und Tsunami und andererseits mit der Kraft der Erde in Form von Sonnenenergie und Wasserkraft. Die Kinder sollten Stromerzeugungsmöglichkeiten kennenlernen und sich mit dem Thema Stromverbrauch sowie Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Zunächst hatte die ErzieherIn nicht geplant, Atomkraft zum Thema zu machen.

Als Einstieg befragte sie die Kinder, was sie über die Naturkatastrophe in Japan wüssten. Das war erstaunlich viel: *Da war ein Erdbeben; dann kam eine große Welle und das Wasser hat ganz viel kaputt gemacht; die Häuser sind kaputt, die Menschen haben kein Zuhause mehr, es gibt nur noch wenig Essen und Trinken; der Strom ist ausgefallen.*

Nach der Gesprächsrunde schaute sie gemeinsam mit den Kindern Bücher an, um herauszufinden, wie so ein Erdbeben und ein Tsunami entstehen. Und sie bauten ein vereinfachtes Modell: Zwei Styroporplatten dienten als Erdplatten. Darauf gebaut wurden Häuser aus Holz, auch Tiere und Menschen wohnten dort. Und dann folgte das Experiment: die „Erdplatten“ werden seitlich verschoben, um in diesem einfachen Modell ein Erdbeben zu simulieren und die Effekte zu beobachten. Auch im Wasser versuchten sie eine Welle zu erzeugen. Es entstanden begleitend zu dem Experimentieren weitere Gespräche (Auszug):
 Kinder: *Dort ist jetzt alles kaputt; das Wasser ist verseucht.*
 Nachfrage ErzieherIn: *Warum ist das Wasser verseucht?*
 Kinder: *Vom Atomkraftwerk Fukushima, da gab es eine Explosion. Die Männer haben versucht, das Loch mit Beton zu stopfen, aber der Beton ist nicht getrocknet.*
 Nachfrage ErzieherIn: *Wozu braucht man ein AKW?*
 Kinder: *Da wird Strom gemacht, da sind Brennelemente, die mit Wasser gekühlt werden müssen, es gibt Menschen, die jetzt keinen Strom haben.*

Nach diesen ersten Schritten in der Auseinandersetzung war die Erzieherin auch erstaunt, wie viel die Kinder wissen. Ein Kind konnte sämtliche Vorgänge genauestens erklären. Gemeinsam besprachen sie, welche Fragen ihnen besonders wichtig sind. Wofür brauchen wir Strom? Wie funktioniert Strom? Wie wird Strom hergestellt? Diese Fragen waren Schwerpunkt der nächsten Treffen und wurden von den Kindern weiter untersucht.

Deutlich wurde, dass Kinder sehr genau wahrnehmen, was in ihrem Umfeld geschieht – ob wir als Erwachsene das wollen oder nicht.

In dem Projekt kamen viele Fragen und Herausforderungen zusammen, die das Arbeiten mit Kindern kennzeichnen. Zum einen ist da



Die 19 Leuchtpol-Konsultationskitas

die verbreitete Haltung von Erwachsenen, für solche Themen seien die Kinder noch zu klein. Doch gerade bei solchen medial stark präsenten Ereignissen, ist es wichtig, wahrzunehmen, was die Kinder beschäftigt, ihnen Gespräche anzubieten und dann zu überlegen, wie sich die Fragen der Kinder weiter bearbeiten lassen, um eine Auseinandersetzung zu ermöglichen. Schweigen und Sprachlosigkeit helfen den Kindern bei der Verarbeitung ihrer Eindrücke nicht weiter. Eine weitere Herausforderung für die ErzieherInnen und ihre Professionalität, die besonders im Fall Fukushima deutlich wurde, besteht darin, die eigenen Sorgen und Ängste zu erkennen und anzuerkennen, sie jedoch nicht unmittelbar an die Kinder weiterzugeben, und gleichzeitig als Person authentisch zu bleiben.

Ein Netzwerk entsteht – Konsultationskitas

Konsultationseinrichtungen öffnen bundesweit ihre Türen für HospitantInnen aus anderen Einrichtungen und teilen mit ihnen Erfahrungen, wie sich Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis gestalten lässt. Sie stärken den fachlichen Austausch und knüpfen

zudem Netzwerke für gemeinsame, einrichtungsübergreifende Projekte. Leuchtpol begleitet sie auf dem Weg, gleichzeitig bringen sich auch die Kitas in die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit von Leuchtpol ein, beispielsweise in die Entwicklung der Ausstellung oder neuer Materialien. Mittlerweile sind 19 Einrichtungen dabei (vgl. Karte).

Kita und Kommune

Kindertagesstätten sind Bildungs- und Lernorte für Kinder – aber auch für deren Familien, für die ErzieherInnen selbst und nicht zuletzt für das Umfeld. Sie sind Teil der Kommune und wichtige Akteure. Um dieses Thema kommunal- und bildungspolitisch stärker präsent zu machen, hat Leuchtpol mit Zukunft mit Klein und Groß gestalten – Nachhaltigkeit lernen! ein Heft zusammengestellt, das allen Städten, Landkreisen, Kommunen sowie kommunalen Mandatsträgern und Spitzenverbänden zur Verfügung gestellt wurde. Es zeigt beispielhaft, welchen Beitrag Kitas in Kommunen leisten können, wenn die Rahmenbedingungen stimmen.

Ergänzend hat Leuchtpol den Wettbewerb 2011 diesem Thema gewidmet und ihn unter das Motto gestellt: „Kitas geht raus – und macht was draus! Ein Aktionstag in Stadt und Gemeinde“ (vgl. auch den Beitrag zum Wettbewerb auf S. 68).

4. Auf dem Weg! Kompetenz wachsen lassen. Ein Ausblick

Nachhaltigkeit entdecken und verstehen, gemeinsam nachhaltig handeln und das alles durch institutionelle Strukturen sichern – davon handelte der Beitrag bisher. In dem Artikel „Wer ist Leuchtpol?“ (S. 78) ist noch einmal sehr ausführlich dargestellt, wie Leuchtpol aufgebaut ist und welche Angebote Kitas und ErzieherInnen hier finden können. Zum Abschluss möchte ich erläutern, welche Pläne wir für die Zukunft haben. Sie umfassen vier wichtige Bereiche:

Fortsetzen der Unterstützung bei der praktischen Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung:

- „Die Kuh im Kühlschranks“ geht auf Wanderschaft (ab März in Hamm, ab Mai in Osnabrück, ab Juli in Dresden und ab Ende September in Hamburg)
- Fortsetzung der Mitmachaktion für Leuchtpol-Kitas (Besuch von Umweltzentren in der Umgebung)
- Entwicklung weiterer Materialien

Vernetzen und weiter denken:

- Fachtagung „Hier spielt die Zukunft“ in Wiesbaden, 18.–19.10.2012
- Vernetzungstreffen und Fachtage auf regionaler Ebene

Voneinander lernen:

- Ausbau des Netzwerks an Konsultationseinrichtungen
- Sichtbarmachen von Beispielen guter Praxis

Sich einsetzen und Erfahrungen einbringen:

- Bildungspolitische Arbeit: zum Beispiel beim Politikfrühstück in Berlin
- Impulse für Curricula und Bildungspläne: u. a. Entwickeln eines Masterstudiengangs zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und Pädagogik der frühen Kindheit

Es ist viel in Bewegung gekommen in drei Jahren Leuchtpol: Nachhaltigkeit hat Kreise gezogen, viele Kitas und noch viel mehr Menschen in ihnen und um sie herum haben sich auf den Weg gemacht. Einige Beispiele habe ich skizziert, genauso weitere, geplante Vorhaben. Jede und jeder von uns kann einen Beitrag leisten. Denn „Hier spielt die Zukunft“ und wir spielen mit.

Literatur

Leuchtpol (Hrsg.) (2011): Zukunft mit Klein und Groß gestalten – Nachhaltigkeit lernen! Kitas als Bildungsorte im Netzwerk Kommune. Frankfurt a. M.

Müller, Hans-Joachim & Schubert, Susanne (2011): Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen. Eine DVD mit Begleitheft. Frankfurt a. M.: Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V.

Müller, Hans-Joachim unter Mitarbeit von Schubert, Susanne (2011): Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren. Ein Handbuch. Frankfurt/Main: Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V.

Stern, Elsbeth (2004): Entwicklung im Kopf. Subjektive Bedeutung und aktive Kinder. In: Horstkemper, Marianne u. a.: Schüler 2004. Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 10-13

Stoltenberg, Ute, Benoist, Barbara, Kosler, Thorsten & Moths, Katharina (2011): Leuchtpol aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – ein Zwischenstand. Frankfurt a. M.: Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V.

Die Kita als Teil des Gemeinwesens

Prof. Dr. Ute Stoltenberg¹

In nahezu allen Bildungsplänen für den Elementarbereich wird der Beziehung von Kita und Gemeinwesen eine große Bedeutung zugeschrieben. Diese Beziehung muss gestaltet werden und deshalb soll hier genauer nach dem Potenzial der Beziehung von Kita und Gemeinwesen

- für die Kita und ihre Bildungsaufgabe
- für die Gemeinde und ihre Mitglieder
- für die Aufgabe gemeinsamer Zukunftsgestaltung gefragt werden.

Vorab werden zwei neuere Entwicklungen in Städten und Gemeinden vorgestellt, die für die Ausgestaltung des Verhältnisses bedeutsam sein können.

Das Gemeinwesen

Gemeinden sind in Deutschland – wie es in den meisten Gemeindeordnungen fast wörtlich heißt – Grundlage des demokratischen Staates. Gemeinden sind die Organisationsform, in der Bürgerinnen und Bürger durch unterschiedliche Formen von Mitwirkung ihr Zusammenleben in Selbstverwaltung gestalten.



Prof. Dr. Ute Stoltenberg

In der Gemeindeordnung Schleswig-Holsteins heißt es dazu:

„§ 1 Selbstverwaltung

(1) Den Gemeinden wird das Recht der freien Selbstverwaltung in den eigenen Angelegenheiten als eines der Grundrechte demokratischer Staatsgestaltung gewährleistet. Sie haben das Wohl ihrer Einwohnerinnen und Einwohner zu fördern. Sie handeln zugleich in Verantwortung für die zukünftigen Generationen.“

Damit wird ein Rahmen abgesteckt, den auch Kitas als Teil der Gemeinde mit ausgestalten können.

Gemeinden und nachhaltige Entwicklung

Diese wichtige Rolle der Gemeinden, für alle unmittelbaren öffentlichen Aufgaben zuständig zu sein, ist Grund dafür, dass die Agenda 21, das Zukunftsprogramm, das 1992 in Rio verabschiedet wurde und das zur Grundlage der Nachhaltigkeitspolitik in allen Teilen der Welt wurde, im Kapitel 28 Gemeinden gesondert als „wichtige Akteure“ aufführt. Denn auf dieser politischen Ebene können die ethischen Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung sehr unmittelbar wirksam werden. Hier können Menschen nach neuen Formen des Umgangs mit natürlichen Lebensgrundlagen ebenso wie mit kultureller Vielfalt suchen und ihr Zusammenleben nach Prinzipien von Gerechtigkeit gestalten.

Viele Gemeinden haben die Initiative ergriffen und bei sich angefangen, die Bürgerinnen und Bürger stärker an der Umgestaltung der Lebens- und Wirtschaftsweisen zu beteiligen. Es gibt bereits klimafreundliche Gemeinden, die nur erneuerbare Energien nutzen. Es gibt Gemeinden, die ihre öffentlichen Gebäude nach den Prinzipien Energieeffizienz, Bauökologie und Gesundheitsschutz umbauen (vgl. www.cipra.org/competition-cc.alps/Carolin). Es gibt Projekte in Gemeinden, die die demografische Entwicklung und die multiethnische Bevölkerungszusammensetzung zum Ausgangspunkt nehmen, um eine bessere soziale Integration zu erreichen. Städte und Gemeinden haben internationale Bündnisse geschlossen, um den Prozess nachhaltiger Entwicklung gemeinsam aufzunehmen.

Der Vorteil ist, dass man sich gegenseitig berät, wie eine Gemeinde eine verantwortliche Stadtentwicklung voranbringt, und dazu gehört auch, wie Jung und Alt gemeinsam leben und wohnen können und wie Kinder in das Gemeinwesen integriert sind.

¹ wegen kurzfristiger Erkrankung vorgetragen von Barbara Benoist

Ein Beispiel ist die Charta von Aalborg. Es lohnt einen Blick auf dieses Abkommen. Und es lohnt die Frage, ob die eigene Gemeinde Mitglied ist, um die Chancen eines solchen internationalen Bündnisses auch aus der Perspektive einer zukunftsverantwortlichen Kita nutzen zu können.

Es gibt Bündnisse von Städten und Gemeinden, die es den Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, auf der lokalen Ebene mit einer global verantwortlichen Lebensweise zu beginnen und auch direkt globale Kooperationen aufzubauen. Das Beispiel dafür ist das Klimabündnis, ein europäisches Netzwerk von Städten, Gemeinden und Landkreisen, die sich verpflichtet haben, das Weltklima zu schützen. Die Mitgliedskommunen setzen sich für die Reduktion der Treibhausgasemissionen vor Ort ein. Ihre Bündnispartner sind indigene Völker in den Regenwäldern Amazoniens (www.klimabuendnis.org).

Eine Kita kann sich diese Ziele zu eigen machen und sich gemeinsam mit Anderen in der Stadt oder Gemeinde beteiligen.

Auch Kinder werden im Klimabündnis mitgedacht: Bereits zum zehnten Mal sammelten Kindergarten- und Schulkinder 2011 Grüne Meilen für das Weltklima:

Wege, die zu Fuß, auf Roller und Rad, mit Bus oder Zug zurückgelegt wurden, werden in Grüne Meilen umgewandelt.

Kinder in der Gemeinde

Die Mitwirkung an der Gestaltung des eigenen Lebens im Gemeinwesen gilt für alle Individuen; das Prinzip der Selbstverwaltung der Bürgerinnen und Bürger heißt, dass auch für Kinder dafür Formen gefunden werden müssen. Eine rechtliche Grundlage dafür sind die Kinderrechte.

Seit Unterzeichnung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen durch die Bundesrepublik Deutschland, die am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft trat, wurden darin formulierte Rechte der Kinder in viele gesetzliche Regelungen aufgenommen. Auch mehrere Gemeindeordnungen der Bundesländer regeln nun, dass Kinder Mitspracherechte haben – oder anders formuliert: dass Kinder Wissen und Sichtweisen haben, die für die Entwicklung des Gemeinwesens bedeutsam sind. Das erste Bundesland mit einer Regelung dazu in der Gemeindeordnung war Schleswig-Holstein.

Kinder kommen allerdings nicht in jeder Gemeindeordnung vor – in Bayern zum Beispiel, in Baden-Württemberg oder in Sachsen, aber auch in der Landesverfassung Hamburgs, die für den Stadtstaat die Funktion der Gemeindeordnung übernimmt, sucht man leider noch vergeblich nach diesem Stichwort.



Der Vortrag wurde wegen kurzfristiger Erkrankung vorgetragen von Barbara Benoist.

Gemeindeordnung Schleswig-Holstein

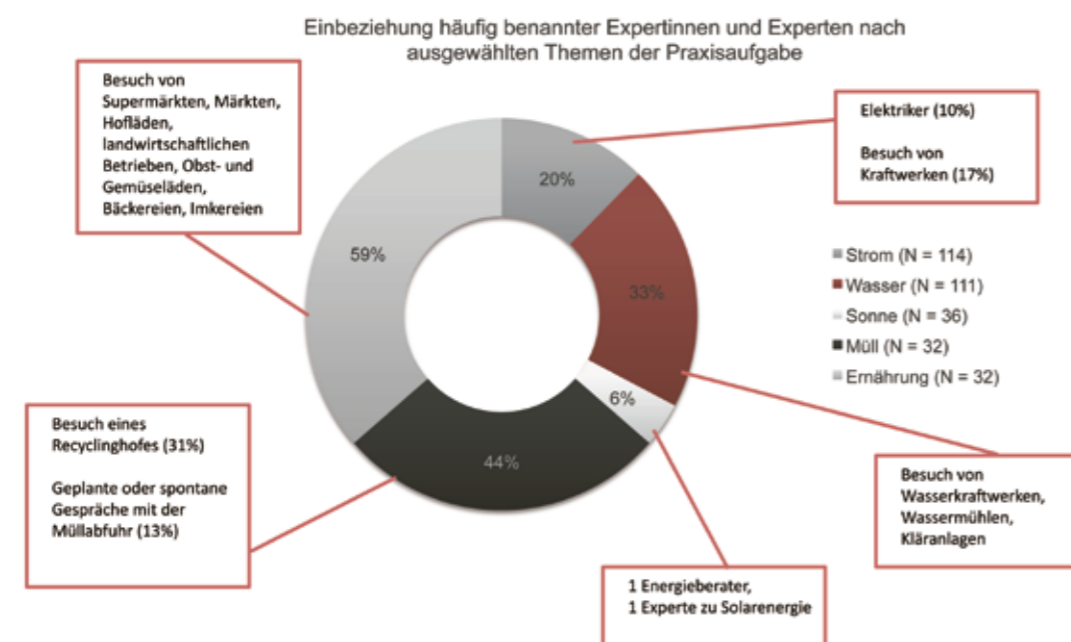
§ 47 f Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

- (1) Die Gemeinde muss bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen. Hierzu muss die Gemeinde über die Beteiligung der Einwohnerinnen und Einwohner nach den §§ 16 a bis 16 f hinaus geeignete Verfahren entwickeln.
- (2) Bei der Durchführung von Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, muss die Gemeinde in geeigneter Weise darlegen, wie sie diese Interessen berücksichtigt und die Beteiligung nach Absatz 1 durchgeführt hat.

Potenzial der Beziehung von Kita und Gemeinwesen für die Kita und ihre Bildungsaufgabe

Die Bildungsaufgabe in der Kita zielt auf Weltaneignung von Kindern und auf eine persönliche und soziale Entwicklung, die Kinder ermutigt und fördert, sich an der Gestaltung des eigenen Lebens gemeinsam mit anderen zu beteiligen. Weltaneignung wird innerhalb von Kitas ermöglicht. Sie erfordert jedoch auch die Begegnung mit Menschen, Dingen und der Natur außerhalb der Kita. Diese ermöglichen die räumliche Aneignung der Umgebung und ein Zurechtfinden im sozialen Umfeld. Die Teilnahme am Straßenverkehr lernt man nur durch die Teilnahme am Straßenverkehr. Und die Aufmerksamkeiten für Jahreszeiten und das heißt auch für Lebensprozesse lernt man dort, wo man die Veränderung besonders gut

Einbeziehung von Experten und Expertinnen im Rahmen der Praxisaufgabe im Projekt Leuchtpol (Stand September 2011)



nachvollziehen kann – in Parks, Gärten, in Mischwäldern oder auf dem Wochenmarkt. Wie sehr die Menschen mit ihren unterschiedlichen Tätigkeiten und Talenten aufeinander angewiesen sind, lernt man am besten im Stadtteil oder in der Gemeinde. Kinder verstehen schnell, dass der Müllmann auch für sie unverzichtbar ist und eine wichtige Arbeit übernimmt. Um sich in ihrer Umwelt, nicht nur in der Kita, sicher und angenommen fühlen zu können, muss man Kindern ermöglichen, etwas gemeinsam mit anderen Menschen im Umfeld zu tun bzw. eine Rückmeldung von anderen zu erhalten, die sie bestärkt und mutig macht.

Durch die Einbeziehung von Erfahrungen im Umfeld werden Themenfelder so zugänglich gemacht, dass man Zusammenhänge zwischen ökonomischem, sozialem, kulturellem und ökologischem Handeln erkennen kann.

Bei all dem wird nicht allein das einzelne Kind in seinen Entwicklungspotenzialen gesehen, sondern die Chance und Notwendigkeit, sich als Teil einer Verantwortungsgemeinschaft zu erfahren, die in der Lage ist, auch gemeinsam etwas für ein gutes Leben in Gegenwart und Zukunft zu tun. Gemeinsinn, Solidarität, auf Gerechtigkeit bestehen – darin kann man Kinder

bestärken, in Situationen, die für eine nachhaltige Entwicklung bedeutsam sind.

Im Zusammenhang mit konkreten Bildungsprojekten für eine nachhaltige Entwicklung in der Kita ist es deshalb nahezu unabdingbar, mit Akteuren der gesellschaftlichen Praxis zusammenzuarbeiten. Selten kann die Frage nach Henne und Ei in einer Kita selbst beantwortet werden; woher das Essen in der Kita kommt, ist nur auf den ersten Blick eine einfache Frage und schließlich ein unter Umständen langer Weg. Immer, wenn man Einblick in gesellschaftliche Zusammenhänge, in die Regelungen unseres Alltags geben möchte, ist es für Kinder gut zu erfahren, dass nicht nur die Erzieherin oder der Erzieher dazu eine Meinung und eine Antwort hat.

Die ErzieherInnen selbst brauchen Partner, die Kindern ihre ernsthaften Fragen beantworten können oder die zumindest von Kindern anschließend als Beteiligte an ihrem eigenen Alltag verstanden werden. Das gilt nicht zuletzt auch für das Themenfeld Energie. Die TeilnehmerInnen an Leuchtpol-Fortbildungen haben in vielen Praxisbeispielen gezeigt, wo überall sich Kooperationspartner bzw. Kooperationspartnerinnen dafür finden lassen.

Es zeigt sich in den bisher vorliegenden Dokumentationen der Bildungsvorhaben von an Leuchtpol beteiligten ErzieherInnen, dass sie mit den Kindern im Kontext der Praxisaufgaben häufig Lernorte und Zusammenhänge (z. B. Wasserkraftwerke, Kläranlagen, Solarparks, Recyclinghöfe) aufsuchen, die diesen im Alltag nicht zugänglich sind, beziehungsweise in denen sie nicht handelnd tätig sind. Diese Einrichtungen sind jedoch eng mit ihrem täglichen Tun (wie beispielsweise dem Verbrauch von Wasser oder Strom) verbunden. Den Kindern wird es somit durch den Austausch mit Expertinnen und Experten im Prinzip ermöglicht, Prozesse und Phänomene zu erschließen, die hinter ihren alltäglichen Tätigkeiten stehen, und diese mit dem eigenen Handeln in Beziehung zu setzen.

Insbesondere in den Praxisaufgaben zu den Themen Müll und Ernährung werden auch Felder alltäglichen Handelns wie das Einkaufen im Supermarkt oder die Arbeit der Müllabfuhr vor der Kita thematisiert, in denen auch Kinder handelnd tätig sind, wenn sie beispielsweise gemeinsam mit den Eltern einkaufen oder den Müll nach draußen bringen. In Gesprächen mit den in diesen Zusammenhängen tätigen Akteuren wird für die Kinder der gesellschaftliche Kontext ihres eigenen Handelns breiter.

Im Verlaufe des Projekts Leuchtpol ist die Bereitschaft der ErzieherInnen, mit Fachleuten außerhalb der Kita zusammenzuarbeiten,

gewachsen (vgl. Dritter Zwischenbericht, S. 40). So finden sich in den Dokumentationen von Praxisprojekten, in die noch keine ExpertInnen einbezogen waren, häufig Aussagen dazu, dass ein geplanter Termin leider verschoben werden musste und nachgeholt werden soll oder dass generell noch Exkursionen zu Lernorten außerhalb der Kita geplant sind. Auch in Projekten, die bereits Kooperationen einbeziehen, sind häufig noch weitere geplant.

Zu den ExpertInnen gehören natürlich auch Eltern. Sie werden – wenn sie beispielsweise als Elektrikerin bzw. Elektriker, Diätassistent oder Diätassistentin oder in der Solaranlagenbranche tätig sind – für das Thema der Praxisaufgabe in die Kita eingeladen oder eröffnen den Kindern durch Kontakte ihrerseits Einblicke in Lernorte außerhalb der Kita. Bezugspunkt ist in der Regel ihr beruflicher Hintergrund und der Zugang zu einem Lernort über die Arbeitsstelle. Die Initiative dazu kommt zum einen von den ErzieherInnen. Sie laden sie ein. Aber die Initiative kann durchaus auch von den Eltern oder den Kindern ausgehen. Aufmerksam geworden durch ein Infoschreiben oder die Erzählungen der Kinder bieten Eltern ihre Unterstützung von sich aus an oder Kinder berichten stolz von ihren Eltern, die sie als Experten für das Thema, das sie bearbeiten, erkennen.



Potenzial der Beziehung von Kita und Gemeinwesen für die Gemeinde und ihre Mitglieder

Umgekehrt sind Beziehungen zwischen der Gemeinde und ihren Mitgliedern, ihren Institutionen und einzelnen Bürgerinnen und Bürgern und der Kita auch ein Potenzial für diese Partner.

Die Kooperationen, die im Sinne der Bildungsaufgabe der Kita gesucht werden, können auch einzelnen Personen und Gruppen Anstöße für eine nachhaltige Entwicklung geben und ihnen konkret dabei helfen, selbst im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu leben und zu arbeiten.

Die Kooperationspartner – seien es regionale Handwerker, Zulieferer, Biohöfe oder Gärtnereien, Wasserkraftwerke oder ein Wertstofflager – können von der Beziehung zu Kitas profitieren: Sie können Interessen und Wissen aufnehmen, das sie in ihrer eigenen Arbeit nutzen können. Und über Kitas werden zudem viele Mitglieder der Gemeinde angesprochen.

So wirken Besuche von Kindern auf Biohöfen auch in die Familien hinein und verändern den Blick auf Nahrungsmittel und auf das eigene Konsumverhalten. Für einen Handwerker kann es ein Ausweis seiner Kompetenzen sein, wenn Kitas mit ihm kooperieren.

Ein Umweltbildungszentrum kann als Kooperationspartner einer Kita nicht nur Ausflugsort, sondern Partner werden – wenn die Kita z. B. Beratungs- und Fortbildungsleistungen nachfragt und so möglicherweise zur Weiterentwicklung des Konzepts eines Umweltzentrums beitragen kann.

Zum Konzept von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gehört, dass man auch die Gestaltung des Alltags an Nachhaltigkeitsprinzipien orientiert. So kann die Kita für Eltern und andere Besucher oder (über Medienberichte) auch für die weitere Öffentlichkeit zum informellen Lernort und Vorbild einer nachhaltigen Entwicklung werden.

Eine Kita, die sich an nachhaltiger Entwicklung orientiert, wird sich bemühen, mit der regionalen Wirtschaft zusammenzuarbeiten. Eine Stärkung der regionalen Wirtschaft durch den Aufbau von Wirtschaftsbeziehungen der kurzen Wege in der Beschaffung von Lebensmitteln und anderen Produkten (die den Prinzipien von Umwelt- und Sozialverträglichkeit entsprechen) kann nur im langfristigen Interesse der gesamten Gemeinde liegen – zumal diese Nachfrage auch ein Impuls für die Betriebe der Region sein kann, sich auf derartig qualitative, langfristig auch ökonomisch sinnvolle Produkte einzustellen.

Potenzial der Beziehung von Kita und Gemeinwesen für die Aufgabe gemeinsamer Zukunftsgestaltung

Insbesondere aber profitiert das Gemeinwesen als Ganzes von einer engen Kooperation mit der Kita bzw. den Kitas im Ort. Über

kurzfristige Win-win-Situationen hinaus ist die Verankerung der Kita im Gemeinwesen durch Kooperation und Beteiligung ein Beitrag zu einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung.

Das gilt unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten. Kommunen sind Träger von vielen Kitas. Wenn man die Kitas als Partner für einen verantwortlichen Umgang mit Ressourcen begreift, wird sich das langfristig auch ökonomisch auszahlen. Natürlich haben die Kommunen eine Bringschuld. Sie müssen von ihrer Seite her die baulichen Voraussetzungen schaffen. Wünschenswert sind Materialien, die Nachhaltigkeitskriterien entsprechen, sind Armaturen, die Wasser sparen helfen, usw. Wenn man Kitas ermöglicht, schöne und langlebige Möbel und Materialien (wie zum Beispiel Porzellangeschirr statt Plastik) anzuschaffen, kann mit den Kindern entdeckt werden, was darin steckt. So kann sich eine Kultur des Umgangs mit den Dingen entwickeln. Und diese hat – zumal in einer Einrichtung mit vielen Menschen – dann langfristig auch Kostenersparnisse zur Folge; es gibt weniger Zerstörung und weniger Achtlosigkeit. Und zugleich entwickelt sich Wertschätzung und Verantwortung für das, was in Dingen steckt, für Ressourcen, für natürliche Lebensgrundlagen und für die Tätigkeit von Menschen.

Um langfristige wirtschaftliche Stabilität geht es auch, wenn Gemeinden sich bemühen, attraktiv für junge Familien zu bleiben oder zu werden. Eine Gemeindeverwaltung wäre gut beraten, gemeinsam mit den Kitas herauszustellen, warum die Orientierung an dem Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung attraktiv für junge Familien ist, und damit zu werben.

Eine Kita, die mit ihrer Arbeit einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten will, trägt vor allem zum sozialen Zusammenhalt und zur kulturellen Vielfalt in der Kommune bei. Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ist das ethische Prinzip des guten Lebens immer mit dem guten Leben anderer Menschen in dieser Einen Welt verbunden. Ein verantwortlicher Umgang mit kultureller Vielfalt und mit dem Zusammenleben der Generationen sowie Initiativen, diese Absicht mit Leben zu füllen, wirken in das Gemeinwesen hinein und können beispielgebend und prägend sein. Denn Kitas erfassen mit ihrer Tätigkeit eine große Gruppe von Menschen, allein über die Familien und Freunde der Kinder. Projekte in einzelnen Gemeinden und Stadtteilen zeigen, dass die Kita ein sehr guter Ort für das Bestreben eines integrativen Zusammenlebens ist.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Kita haben zudem eine hohe Kompetenz und tiefes Wissen über die Lebensverhältnisse im Stadtteil, im Gemeinwesen. Ihre Beteiligung kann unter diesem Gesichtspunkt als soziales „Frühwarnsystem“ genutzt werden. Sie können zudem für die Kinder und deren Institution Kita wichtige Anstöße für die Weiterentwicklung des Gemeinwesens geben.

Aber das gilt auch für die Kinder selbst. Sie sind Expertinnen und Experten aus Kindersicht. Ihr Recht auf Mitsprache in der Gemeinde

sollte sich nicht nur auf die Gestaltung von Spielplätzen beschränken. Ganz maßgeblich haben Kinder auch etwas zu Stadtentwicklungsprojekten oder zur Verkehrsplanung zu sagen.

Wir brauchen jetzt jedoch mutige und fantasievolle Politikerinnen und Politiker in den Städten und Gemeinden und wir brauchen Verwaltungsmenschen, die bei unkonventionellen notwendigen Veränderungen der Lebens- und Wirtschaftsweise in und ausgehend von Kitas mitmachen. Gemeinden, die ihre Kitas beim Energiesparen beraten, die Wege zur Nutzung von

zukunftsverträglichen Energieformen aufzeigen und ebnen, die Kitas ermöglichen, regionale, ökologisch produzierte und Fair-Trade-Produkte zu kaufen, die Kitas dabei unterstützen, zu Orten der Begegnung im Stadtteil zu werden, die allen Beteiligten Partizipation an der Gestaltung ihrer eigenen Institution und an der Gestaltung des Gemeinwesens einräumen. Solche Gemeinden investieren damit selbst in die Zukunft: über die Menschen, die positive Erfahrungen mit verantwortlicher Zukunftsgestaltung machen, und über den direkten Beitrag zum Klimawandel und zur nachhaltigen Entwicklung.



Der Vortrag regte die TagungsteilnehmerInnen zu Fragen und Diskussionen an.

Wie gut können wir mit Dilemmasituationen umgehen?

Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenz (bei Jugendlichen/ Erwachsenen) durch die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)

Dr. Marcia Schillinger

1. Hintergrund

Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD, Lind 2009) ist ein Werkzeug, um die moralische Urteilsfähigkeit interaktiv zu erlernen und zu fördern. Die moralische Urteilsfähigkeit wird hierbei verstanden als „die Fähigkeit, das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln, und zwar (...) auch im realen Leben, wenn man gleichzeitig unter dem Druck steht, sich anderen Zwängen zu unterwerfen“ (nach Kohlberg 1964 und Lind 2009). Moralische Urteilsfähigkeit ist nach Lind (2009) lehrbar und kann durch Bildungsprozesse in einer günstigen Lernumgebung gefördert werden (Schillinger 2006).

Die KMDD wurde von Lind (2009) auf Basis der Blatt-Kohlberg-Methode (Blatt & Kohlberg, 1975) entwickelt. Nach Kohlberg sind für ein moralisches Verhalten nicht nur moralische Orientierung, Einstellung oder Motivation erforderlich, sondern vielmehr auch die Fähigkeit, die eigenen moralischen Ideale und Orientierungen im Alltag einzusetzen. Die Blatt-Kohlberg-Methode verfolgt daher als

Ziel nicht die Förderung einer moralischen Orientierung, sondern die der Fähigkeit moralisch zu handeln. Nach der Blatt-Kohlberg-Methode präsentieren die LehrerInnen den SchülerInnen in der Stunde mehrere kurze Dilemma-Geschichten. Die SchülerInnen sollen darüber diskutieren und werden von den LehrerInnen mit Argumenten einer Kohlberg-Stufe mit ihrem eigenen Urteilsniveau konfrontiert (sogenannte „Plus-1-Konvention“).

Die KMDD wurde auf Basis der Blatt-Kohlberg-Methode zu einer neuen eigenständigen Methode zur Förderung moralisch-demokratischer Handlungsfähigkeiten, insbesondere der Fähigkeit zum Reflektieren, Reden und Zuhören in emotionalisierten Situationen entwickelt (Lind, 2010). Erst diese Kompetenzen ermöglichen dem Einzelnen Konflikte gewaltfrei und auf der Grundlage von Vernunft und Dialog zu lösen und sind somit quasi die Voraussetzungen für die Demokratiefähigkeit des Individuums.

Lind hat die „Plus-1-Konvention“ der Blatt-Kohlberg-Methode als nicht wirksam gefunden und stellt daher bei der KMDD die Ausein-

andersetzung mit Gegenargumenten in den Mittelpunkt. Anders als bei der Blatt-Kohlberg-Methode wird bei der KMDD mit nur einer Dilemma-Geschichte gearbeitet, die optimale Länge einer Dilemma-Stunde beträgt 80 bis 100 Minuten.

Bei der Konstanzer Methode geht es nicht darum, bei einem moralischen Dilemma eine Entscheidung als richtig oder falsch zu finden oder zu beurteilen, sondern darum, Gegenargumente anzuhören und darüber nachzudenken, sowie sich der eigenen Prinzipien bewusst zu werden. Die Aufgabe der LehrerInnen ist es dabei, die Voraussetzungen für moralische Diskurse in der Klasse zu schaffen ohne dabei inhaltlich einzugreifen (Moderator).

Die KMDD wurde ursprünglich für den schulischen Bereich konzipiert (Klassenstufen 5 bis 10). Die Methode kann aber für jüngere Kinder oder für Erwachsene angepasst werden.

2. Ziel und Umsetzung

Im Workshop konnten die TeilnehmerInnen einen Einblick in die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion erhalten.

Zur Einführung wurde das semi-reale Dilemma „Umweltaktivistin Sylvia und die Fernreisen“ (Schillinger & Lind 2011) vorgestellt. In dieser Geschichte steht eine engagierte Umweltaktivistin vor der für sie schwierigen Wahl zwischen ihren politischen Überzeugungen für den Umweltschutz und ihrem Wunsch, zu ihrer weit entfernten Familie zu reisen.

Im Workshop wurden die ersten Phasen der Methode erlebt: die Dilemma-Präsentation, das stille Nachdenken und die Dilemmaklärung. Die einzelnen Phasen wurden erläutert und durch ein Video von einer Dilemmadiskussion in der dritten Klasse verdeutlicht.

Die TeilnehmerInnen konnten sich mit der Hauptfigur der Geschichte identifizieren und die Schwierigkeit ihrer Situation verstehen.

Das stille Nachdenken ermöglichte ihnen, sich ihrer Gefühle zu der Geschichte bewusst zu werden, einen eigenen Standpunkt zu gewinnen und bereit zu sein, diesen auch offen zu vertreten.

Die darauf folgende Phase der Dilemmaklärung ist eine der wichtigsten Phasen der KMDD. Die TeilnehmerInnen konnten ihre eigene Wahrnehmung der Geschichte darlegen und dadurch den Kern des Dilemmas herausarbeiten. Die TeilnehmerInnen konnten öffentlich ihre eigene Meinung formulieren und gleichzeitig die Vielfalt von Meinungen der anderen TeilnehmerInnen erkennen. Anschließend wurde abgestimmt, ob das Verhalten der Protagonistin in der Geschichte die eigene Zustimmung fand oder nicht. Dies war die Grundlage für die nächste Phase, die Aufteilung in zwei oppositionelle Gruppen.

Die folgenden Phasen der KMDD (Stärkung der Entscheidung in Kleingruppen, Diskussion im Plenum, Nominierung der besten Gegenargumente sowie die zweite Abstimmung und Reflexion) mussten aufgrund der eingeschränkten Zeit anhand eines Videoausschnitts vorgestellt werden. Nach Abschluss der vorbereitenden Phasen würde erst jetzt die eigentliche Dilemma-Diskussion erfolgen, bei der es zwei Grundregeln zu beachten gibt: Erstens: Alle Argumente dürfen gesagt werden und die Personen, die sie äußern, müssen geachtet werden. Sie dürfen nicht positiv oder negativ be-

Was hat das mit BNE zu tun?

Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert die Reflexion des eigenen Lebensstils von jedem Einzelnen, um Gerechtigkeit zwischen den Generationen sowie global zu ermöglichen. Dies erfordert Aushandlungsprozesse zwischen Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und wird z. T. Dilemmasituationen hervorrufen. Es existieren verschiedene Methoden, die bei der Auseinandersetzung mit Dilemmata helfen. Eine davon ist die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). Mit ihrer Hilfe kann festgestellt werden, ob es sich bei einer Fragestellung um ein moralisches Dilemma handelt und worin dieses besteht.

Die Methode KMDD unterstützt dabei, sich mit untereinander im Konflikt stehenden Bedürfnissen unterschiedlicher Personen(gruppen) auseinanderzusetzen und ihre Berechtigung wechselseitig anzuerkennen, anstatt sie als richtig oder falsch zu bewerten – auch wenn eine Gewichtung von Argumenten vorgenommen wird.

Zum Beispiel: wenn die eine Person Wasser für die landwirtschaftliche Produktion von Nahrungsmitteln zum Verkauf (Erwerb von Einkommen zur Versorgung der eigenen Familie) nutzt, die andere Person eben dieses Wasser benötigt, um sich mit Trinkwasser zu versorgen. Die zunächst verfügbare Menge reicht nicht für beides aus. Wenn die zur Verfügung stehende Wassermenge nicht erhöht werden kann, stehen die Parteien vor einem Dilemma. Wer hat jetzt welche Rechte?

Durch das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven und den Prozess des Abwägens von Bedürfnissen kann KMDD hilfreich sein, um die Entwicklung von Gestaltungskompetenz zu fördern. Durch das Verfahren der Anerkennung und Wertschätzung anderer Personen, Gruppen und Argumente kann das Entscheiden unter Unsicherheitsbedingungen bzw. der Umgang mit konkurrierenden Ansprüchen – auch und gerade zu Fragen nachhaltiger Entwicklung – erprobt werden.



Dr. Marcia Schillinger gibt Einblicke in die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion.



wertet werden. Zweitens: Das Rederecht wandert zwischen den Gruppen hin und her (Pingpong-Regel). Dabei bestimmt der aktiv Beitragende selbst wer ihm antworten darf und kann sich daher voll auf seinen Beitrag konzentrieren, ohne dass es zu "Übertragungsstörungen" in der Diskussion kommt. Die Lehrperson greift möglichst wenig ein, allenfalls wenn die zwei Grundregeln der Dilemma-Diskussion (Achtung von Personen; Pingpong-Regel) nicht beachtet werden.

3. Fazit

Pädagogische Fachkräfte sowie MultiplikatorInnen von Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen vor einer Doppelherausforderung: Sie müssen selbst regelmäßig mit Dilemmata umgehen und gleichzeitig das Denken, Umdenken und Handeln anderer Menschen fördern. Dieser Prozess fällt nicht immer leicht. Die KMDD ist eine Möglichkeit die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit des Einzelnen weiterzuentwickeln. Ebenso bietet sie den pädagogischen Fachkräften Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit Fragen von Gerechtigkeit und Moral im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Sie ermöglicht eine Reflexion über die eigene Rolle und ist eine Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Kindern zu moralischen Fragestellungen. Die Methode kann bei Kindern ab ca. acht Jahren sowie bei Jugendlichen und Erwachsenen durch ausgebildete Leh-

rerInnen (zu Ausbildung und Zertifizierung vgl. www.uni-konstanz.de/ag-moral/) eingesetzt werden. Der Inhalt und die Form der Dilemma-Diskussion müssen allerdings den jeweiligen Bedürfnissen und Voraussetzungen angepasst werden.

Literatur

Kohlberg, Lawrence (1964): Development of moral character and moral ideology. In: Hoffman, Martin Leon & Hoffman, L. W. (ed.): Review of Child Development Research, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation, pp. 381–431

Lind, Georg (2009): Moral ist lehrbar. München: Oldenbourg

Lind, Georg (2010): Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). In: Latzko, Brigitte & Malti, Tina (Hrsg): Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 285–301

Schillinger, Marcia (2006): Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and in two German-speaking countries. Aachen: Shaker Verlag

Moralerziehung zur Nachhaltigkeit

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler

Ziele, Umsetzung, Ergebnisse

In dem Workshop ging es darum, zentrale Themen des Vortrags zu vertiefen und zu erweitern und sie auf den Alltag in der Kita zu beziehen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen erfolgte in Form von Diskussionen. Deren Ergebnisse werden im Folgenden anhand von fünf Fragen zusammengefasst.

1. Wie erwerben Kinder ihr moralisches Wissen?

Bereits Vorschulkinder kennen einfache moralische Normen, verstehen, dass sie sanktions- und autoritätsunabhängig gültig sind, und unterscheiden sie von konventionellen und religiösen Regeln. Beim Erwerb dieses Wissens spielen mehrere Lernmechanismen zusammen (Nunner-Winkler 2009):

- Direkte Unterweisung. ErzieherInnen benennen gültige Normen häufig explizit und Kinder übernehmen diese dann fast wortgleich. Wenn man sie dann beispielsweise fragt: „Warum darf man die Süßigkeiten eines anderen Kindes nicht nehmen?“, wiederholen sie einfach die Regel: „Dem anderen was wegnehmen darf man nicht“.
- Ablesen an ihren Interaktionserfahrungen. Kinder lesen die Unterscheidung von Moral und Konvention an ihren Interaktionserfahrungen ab: Bei Konflikten um konventionelle Regeln sind ErzieherInnen zum Aushandeln und zu Kompromissen bereit (z. B. „Kinder, schreit jetzt beim Essen nicht so laut – nachher im Garten könnt ihr schreien, so viel ihr wollt“; oder: „Du willst nicht die neue Hose zum Kindergartenfest anziehen? Ok, aber die alte zerschlissene Jeans ziehst du mir auch nicht an“). Sie bleiben hingegen unnachgiebig, wenn es um moralische Regeln geht (z. B. „Ein anderes Kind schlagen, das gibt es nicht – das tut dem weh!“) (Nucci & Weber 1995).
- Ablesen am kollektiv geteilten moralischen Sprachgebrauch. Kinder lesen ihr Wissen um die sanktionsunabhängige Gültigkeit moralischer Regeln daran ab, wie die Worte in ihrer Umgebung benutzt werden. So werden sie spüren, dass beispielsweise „Mord“ eine absolut verwerfliche Tat bezeichnet. Zusätzliche Erläuterungen, etwa durch Sanktionsandrohung (z. B. „und da kommt man ins Gefängnis“), sind nicht nötig und werden auch zumeist nicht angefügt. Ginge es um ein Töten, für das irgendwelche Rechtfertigungen oder Entschuldigungen geltend gemacht werden, so würden andere Worte verwendet, z. B. Töten im Krieg, im Duell, in Notwehr

(Putnam 1995). Dass Kinder die Bedeutung moralischer Begriffe in genau dieser zunächst unhinterfragten Gültigkeit verstehen, wird daran sichtbar, dass sie selbst beispielsweise das Verbot, die Süßigkeiten eines anderen wegzunehmen, mit solchen Begriffen erläutern: „Das ist Diebstahl!“, „Der ist ein Dieb!“

2. Wie bauen Kinder moralische Motivation auf?

Zu einem großen Teil erwerben Kinder moralische Motivation durch Selbstsozialisation: Durch ihre eigene Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, durch eigene Erfahrungen, durch Ausprobieren und Lernen entwickeln sie den Impuls zu moralischem Handeln. Anzugeben, was notwendig ist für den Aufbau moralischer Motivation, ist damit nicht möglich, vielmehr lassen sich nur förderliche oder auch abträgliche Kontextbedingungen benennen. Gewalt oder grobe Vernachlässigung in der Familie erhöhen das Risiko späterer Delinquenz deutlich. Im Normalbereich hingegen bestimmen frühe Erfahrungen nur wenig, wie stark die moralische Motivation im Jugend- und Erwachsenenalter sein wird. Freundschaftsbeziehungen können moralisches Engagement erhöhen: Enge Freunde neigen dazu, Konflikte verständigungsorientiert aufzulösen (Krappmann 2001). Aber es gibt auch Freundschaften mit abweichenden Verhaltensmustern. Einflussreich ist das moralische Klima in den sozialen Institutionen: In Schulen, in denen alle Beteiligten demokratisch die Verhaltensregeln mitbestimmen und deren Einhaltung überwachen, gibt es erheblich weniger Gewalt und Vandalismus und die Schüler empfinden wechselseitige Verantwortlichkeit füreinander (Higgins 1989, Oser & Althof 2001). Auch wenn in Familie, Schule, Verein, Gemeinde dieselben Normen gelten (z. B. der Ehrlichkeit Vorrang eingeräumt wird vor guten Noten, einem Sieg im Wettkampf oder bei den Wahlen), finden sich niedrigere Raten von Jugenddelinquenz (Damon 1997). In Regionen, in denen demokratische, auf Gleichberechtigung basierende Beziehungen unter den Bürgern herrschen statt hierarchischer Patron-Klienten-Abhängigkeiten, sind Toleranz, Solidarität und wechselseitiges Vertrauen deutlich stärker ausgeprägt (Putnam u. a. 1993).

3. Wie geht es in der Adoleszenz weiter mit der Entwicklung moralischer Motivation?

Moderne Gesellschaften, in denen der Status des Einzelnen nicht über die Geburt in eine spezielle soziale Gruppe definiert ist, räumen den Heranwachsenden einen Freiraum zwischen Kindheit und

Erwachsenenalter ein, in dem Individuen ihre Identität (weitgehend) selbst definieren dürfen (oder müssen). In dieser Phase können früher angeeignetes Wissen über Moral und eingeübte Verhaltensweisen bzw. Reaktionsbereitschaften kritisch reflektiert und überarbeitet werden. In einer Längsschnittuntersuchung zeigte sich, dass sich bei einer Reihe von TeilnehmerInnen in dieser Phase die moralische Motivation verringerte. Besonders deutlich war der Einbruch bei den männlichen Heranwachsenden, die sich stark mit der männlichen Geschlechtsrolle identifizierten, die in unserer Kultur Erfolg, Macht, Durchsetzungsvermögen – also eher moralabträgliche Merkmale – als erstrebenswert zuweist (Nunner-Winkler 2009).

4. Wie kommt es zu Verschiebungen zwischen allgemeiner Moral und persönlichem Bereich?

Mit der Säkularisierung werden Normen nicht länger aus Vorgegebenem – von Gottes Wort, kirchlichen Autoritäten, geheiligten Traditionen oder aus naturrechtlichen Vorstellungen – abgeleitet. Vielmehr gründen die Verhaltensregeln in modernen Gesellschaften „in unser aller Willen“ (Tugendhat 2006). Rawls' (1972) Modell der Konsensfindung unter dem „Schleier des Nichtwissens“ macht das Entstehen und Funktionieren solcher alltagsweltlichen Moralvorstellungen, die sich in Deutschland in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts durchgesetzt haben, sehr plastisch. Nach diesem Modell sind jene Normen gültig, denen alle zustimmen

könnten, ohne persönliche Merkmale (z. B. Geschlecht, Hautfarbe) oder Präferenzen (z. B. religiöse oder sexuelle Orientierung) zu kennen, allein im Wissen um universelle Bedingungen der menschlichen Existenz. Dieses Modell verwirklicht die Grundprinzipien eines säkularen, also nicht religiös begründeten Moralverständnisses: Gleichheit – die Konsensbedingung gesteht jedem ein gleiches Voterecht zu; Unparteilichkeit – der Schleier des Nichtwissens macht es unmöglich, aufgrund von individuellen Vorlieben oder Abneigungen zu entscheiden; Schadensminimierung – die Zustimmung erfolgt aus dem Interesse, Schaden von sich und den Seinen abzuhalten. Es handelt sich um eine Minimalmoral, die im Vergleich zu traditionellen Moralien inhaltlich stark eingeeignet ist – Verhaltensweisen, die andere nicht schädigen, werden dem persönlichen Entscheidungsspielraum des einzelnen anvertraut. Zugleich ist sie aber sozial erweitert, denn sie gilt universell, für alle, und nicht allein den Stammesgenossen gegenüber (Gert 1988).

Die moderne innerweltliche Moralbestimmung ist von dem Interesse geleitet, Schaden von sich und Nahestehenden abzuwenden, zugleich aber wird für Verhalten, aus dem Dritten kein Nachteil erwächst, größtmögliche Autonomie der Einzelnen beansprucht. Insgesamt hat dies zu einer Ausweitung des persönlichen Bereichs geführt. Viele Verhaltensweisen, die für die Älteren moralisch strikt reguliert waren, fallen heute in den Entscheidungsfreiraum des einzelnen Individuums. Beispiele finden sich u. a. in der Familien- und Geschlechterordnung (z. B. Scheidung; Homosexualität; vorehelicher Geschlechtsverkehr; Berufstätigkeit einer Mutter mit kleinen

Kindern), im religiösen System (z. B. Kirchaustritt; Kindstaufe), bei den Pflichten gegen sich selbst (z. B. Drogengebrauch; Vernachlässigung der eigenen Begabung) (Nunner-Winkler 2000). Aber es werden auch umgekehrt solche Themen moralisiert, die früher nicht der Moral unterlagen. Dabei geht es vor allem um Verhaltensweisen, für die nun aufgezeigt wird, dass sie Dritte schädigen oder die Grundrechte von Lebewesen verletzen. Beispiele sind das Rauchverbot in Gaststätten (Schutz von Passivrauchern), die Katalysatorpflicht (Luftreinhaltung); Regeln zur Müllsortierung (Ressourcenschonung); Tierrechtsdebatten (Achtung vor dem Leben).

5. Was soll man tun bei Normdifferenzen?

Die Vorstellung, Moral basiere auf „unser aller Willen“, ist ein theoretisches Konstrukt zur Begründung moralischer Normen. In der Wirklichkeit stoßen häufig unterschiedliche konkrete Moralvorstellungen aufeinander, besonders da, wo Menschen mit unterschiedlichem sozialem und kulturellem Hintergrund zusammentreffen. Das Problem wurde an einem konkreten Beispiel erörtert. Eine Erzieherin hatte erklärt: „Man darf andere nicht schlagen!“ Darauf antwortete ein Kind: „Aber mein Vater schlägt mich auch.“ Mehrere Fragen wurden aufgeworfen: Gibt es eine universell verbindliche Moral? Dürfen die Deutschen Kindern und Eltern, die anderen Kulturen entstammen, die eigenen Normen aufzwingen? Oder haben diese ein Recht auf ihre eigenen Moralvorstellungen? Darf die ErzieherIn das Vertrauen eines Kindes in seinen Vater untergraben?

In der Diskussion kamen unterschiedliche Gesichtspunkte zur Sprache: Einfach jedem und jeder die eigene Moral zu lassen, ist wenig überzeugend – nicht zuletzt, nachdem die Menschenrechte, die der säkularen Minimalmoral entsprechen, inzwischen von fast allen Staaten weltweit (zumindest verbal) anerkannt sind. Allerdings gab es in den Menschenrechtsdebatten auch einen Lernprozess, in dessen Verlauf herausgearbeitet wurde, dass es zwar einerseits universell gültige Verbote gibt (z. B. Folterverbot), dass aber andererseits kulturspezifische Variationen in der Organisation des gemeinschaftlichen Zusammenlebens anerkannt werden müssen (z. B. Erziehung der Kinder als Elternrecht oder als Aufgabe der Dorfgemeinschaft). In jedem Fall gilt es, die in Deutschland aufwachsenden Kinder egal welcher Herkunft als künftige Staatsbürger zur Beachtung der hier geltenden Normen anzuleiten. Kinder können mit der Tatsache, dass in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Regeln herrschen, umgehen, insofern ist es kein Problem, wenn in der Kita andere Regeln gelten als in der Familie. Doch wichtig ist die Unterscheidung zwischen kulturspezifischen Variationen und eindeutigen Verboten: Bei dem Prügelverbot handelt es sich um eine universelle moralische Regel und das Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung verpflichtet Pädagogen sogar, bei wiederholten Misshandlungen



Die TeilnehmerInnen beziehen die Themen aus dem Vortrag auf den Kita-Alltag: Was soll man tun bei Normdifferenzen?

das Jugendamt zu informieren. Allerdings gilt auch der Grundsatz „Hilfe statt Strafe“. Dies führte zu Überlegungen, ob und wie Elterngespräche durchgeführt werden könnten. Dabei ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, dass auch in unserer Kultur das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung erst in den letzten Jahrzehnten die tradierte Vorstellung abgelöst hat, es gäbe eine elterliche Pflicht zur Züchtigung eines unrecht handelnden Kindes (besonders eindrücklich dargestellt in dem Film „Das weiße Band“). In solchen Elterngesprächen ließen sich vielleicht auch andere Probleme behandeln. So etwa wurde berichtet, dass einige Eltern ihren Kindern in Plastik eingeschweißte Speisen mitgeben – was den in der Kita verfolgten Zielen von Nachhaltigkeit und Gesundheit (Müllvermeidung, frische Speisen) widerspricht. In einem Elterngespräch zeigte sich, dass eingeschweißte Lebensmittel als Statussymbol empfunden werden („Wir können uns das leisten“) im Gegensatz zu Butterbroten.

Mögliches Fazit

Als Fazit des Workshops in Bezug auf das Thema der Tagung ließe sich festhalten, dass Moral ein wichtiges Thema in der Nachhaltigkeitserziehung ist. Wenn die Kinder erleben, dass der Umgang mit Ressourcen und mit unserer Umwelt etwas mit Moral zu tun hat, weil es um die Gleichachtung der Interessen von Menschen an anderen Orten der Welt sowie künftiger Generationen geht, so kann das in der Moralentwicklung aufgebaute moralische Engagement auch für die Erziehung zur Nachhaltigkeit genutzt werden. Dabei



wird Erziehung zur Moral umso wirksamer sein, je stärker sie auf der gleichberechtigten Einbeziehung der Kinder, auf Gespräch und Konsensorientierung beruht.

Literatur

Damon, William (1997): The Youth Charter: How Communities Can Work Together to Raise Standards for All Our Children. New York: Free Press

Gert, Bernard (1988): Morality. A new justification of the moral rules. New York, Oxford: Oxford University Press

Higgins, Ann (1989): Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge. In: Georg Lind & Gundula Pollitt-Gerlach (Eds.): Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg: Asanger, S. 101-127

Krappmann, Lothar (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser & Peter Schuster (Eds.), Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, S. 155-174

Nucci, Larry P. & Weber, Elsa K. (1995): Social interactions in the home and the development of young children's concepts of the personal. Child Development (66), pp. 1438-1452

Nunner-Winkler, Gertrud (2000): Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich. In: Wolfgang Edelstein & Gertrud Nunner-Winkler (Eds.): Moral im sozialen Kontext. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 299-336

Nunner-Winkler, Gertrud (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. Zeitschrift für Pädagogik (4), 55, S. 528-548

Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (1996): Probleme lösen am "runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von "Just Community"-Schulen. In: Werner Stark, Thilo Fitzner, Karl Giebeler & Christoph Schubert (Eds.): Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Internationaler Kongreß der Ev. Akademie Bad Boll. Bad Boll: Evangelische Akademie, Protokolldienst 7/96, S. 206-222

Putnam, Hilary (1995): Words and life. Cambridge, MA/London: Harvard University Press

Putnam, Robert D., Leonardi, Robert & Nanetti, Raffaella Y. (1993): Making democracy work. Civic traditions in modern Italy. Princeton, NJ: Princeton University Press

Rawls, John (1972): A Theory of Justice. London u.a.: Oxford University Press

Tugendhat, Ernst (2006): Das Problem einer autonomen Moral. In: N. M. S. Scarano (Ed.), Ernst Tugendhats Ethik München: C. H. Beck

Umweltbewusstsein und Medien: Können Filme unser Alltagshandeln verändern?

Gesa Lüdecke

1. Ziele

In einer komplexer werdenden Welt sind auch Umweltprobleme nicht nur eine ökologische Herausforderung, sondern es werden auch Ursachen und Auswirkungen auf wirtschaftlicher, politischer und sozio-kultureller Ebene sichtbar. Medien spielen eine zentrale Rolle dabei, für diese Zusammenhänge zu sensibilisieren und Wissen zu vermitteln, damit der Einzelne Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten entdecken kann. Tatsächlich haben auch der Klimawandel sowie das Leitbild der Nachhaltigkeit nur über diesen Weg den breiten Eingang in die öffentliche Wahrnehmung gefunden. Medien sind heute Bestandteil unseres Alltags – und dabei oftmals schon so selbstverständlich, dass wir uns ihrer Nutzung kaum noch bewusst sind. Dabei liegt auf der Hand, dass wir einen Großteil unserer Informationen über den Zustand der Welt aus Medien beziehen (vgl. Adolf Grimme Institut 2004: 18; Eichmann 2000: 28).

Ziel des Workshops war es daher, genauer zu verstehen, welchen Einfluss die Medien auf unser Alltagshandeln haben und inwiefern sie Motivationen zum umweltbewussten Handeln liefern können. Aus dem breiten Spektrum der Medien untersuchte der Workshop dabei beispielhaft Fernsehformate wie Dokumentationen, Magazine und Spots.

2. Umsetzung

Um einen Zugang zum Thema Medien und umweltbewusstes Handeln zu erlangen, wurde abwechselnd zwischen theoretischer Auseinandersetzung und individueller Selbstreflexion im Plenum gearbeitet. Als theoretischer Hintergrund dienten Arbeiten zum

umweltbewussten Handeln aus der Umweltbewusstseinsforschung und der Sozialpsychologie (vgl. hierzu Diekmann & Preisendörfer 2001). Zu den in der Forschung identifizierten Motivationen für umweltbewusstes Handeln gehören unter anderem rationale Entscheidungsmuster, also die klassischen Kosten-Nutzen-Abwägungen, die jede(r) von uns im Alltag vollzieht, aber auch Emotionen, die vielfach unser Verhalten beeinflussen. Darüber hinaus spielen das soziale Umfeld und auch infrastrukturelle Bedingungen eine Rolle für das umweltbezogene Handeln des Einzelnen. Wenn beispielsweise eine Person auf dem Land wohnt und in der Stadt arbeitet, ist sie auf den öffentlichen Nahverkehr angewiesen. Fährt dieser jedoch nur ungünstig, muss auf das Auto und damit auf eine nicht nachhaltige Form der Mobilität zurückgegriffen werden.

Wie werden nun Fragestellungen zu Themen der Nachhaltigkeit in den Medien bearbeitet und inwiefern verändern sie unser Verhalten?

In dem Workshop wurden medientheoretische Ansätze vorgestellt, die erklären, unter welchen Voraussetzungen Medienkommunikation zu einer Verhaltensbeeinflussung führen kann. Hierzu gehören Theorien und Modelle wie das Agenda-Setting, das erklärt, wie Themen in den Medien fokussiert und anderen vorgezogen werden und dadurch bei den RezipientInnen der Eindruck entsteht, ein bestimmtes Thema hätte einen inhaltlich höheren Stellenwert als andere konkurrierende Sachgebiete (vgl. Mc Combs & Shaw 1972). Die Nachrichtenwerttheorie nach Schulz (1990) erklärt, welche Voraussetzungen ein Thema auf Journalistenseite erfüllen muss, um überhaupt in die Medien zu gelangen. Darüber hinaus wurde im Workshop die Bedeutung der emotionalen Themenverarbeitung in den Medien betrachtet und vor dem eigenen Erfahrungshintergrund der TeilnehmerInnen reflektiert.

Auf dieser Grundlage wurden gemeinsam Formatausschnitte geschaut, die sich mit dem Thema Nachhaltigkeit und Klimawandel beschäftigen. Die gemeinsame Aufgabe war hierbei, die Filme bewusst vor dem Hintergrund der vorher diskutierten Theorien anzuschauen und auf Erinnerungskärtchen zu vermerken, was zentral bei den einzelnen Formaten ins Auge fiel und welche Empfindungen die TeilnehmerInnen dazu bei sich wahrnahmen. Später wurden diese Erfahrungen in der Workshopgruppe vorgestellt und diskutiert.

3. Fazit

Auch wenn die Medien nicht als alleinige Instanz der Meinungs- und Urteilsbildung gelten und Menschen zu einem umweltbewussteren



Welchen Einfluss haben Medien auf unser Alltagshandeln? Dieser Frage gingen die TeilnehmerInnen auf den Grund.

Verhalten veranlassen können, haben sie doch einen entscheidenden Einfluss auf die Prägung und Festigung des gesellschaftlichen Wertesystems. Schon im Kindes- und Jugendalter erlernen wir hierüber, welche sozialen Praktiken gesellschaftlich erwünscht oder sanktioniert sind. Ziel des Workshops war deswegen in erster Linie, am Beispiel von Formaten für die Medienkommunikation und ihre Wirkungen sensibel zu werden, um zu verstehen, wie sie unsere Wahrnehmung, Urteils- und Meinungsbildung sowie Handlungsentscheidungen bezüglich eines Themas beeinflussen kann. Medieninhalte dürfen nicht als gegeben angenommen werden, sondern sollten immer auch kritisch betrachtet und hinterfragt werden. Die Workshopgruppe kam zu dem Ergebnis, dass dies nur gelingt, wenn die RezipientInnen in der Lage sind, diese Kommunikationsstrategien zu verstehen und auch kritisch zu hinterfragen. Argumente wie „da werden schöne Bilder gezeigt“ oder „das ist wirklich nett aufbereitet“ reichen nicht aus, um die Wirksamkeit eines Medienstimulus zu begründen. Vielmehr geht es um die persönlichen Vorerfahrungen einer/s jeden Einzelnen, die dafür verantwortlich sind, wie Medieninhalte verstanden und wahrgenommen werden. Diese Beobachtung macht auch erklärlich, wie schwierig es ist, für umweltbezogene Themen breitenwirksame Formate zu entwickeln, die auch das Potenzial haben, handlungsleitend zu wirken. Medienangebote sollten im besten Falle rationale, soziale und emotionale Motive ansprechen.

Für die Arbeit mit bestimmten Medienstimuli in der Kita oder in der Schule ist es wichtig, das Material auf solch eine Wirkkraft hin zu überprüfen. Daher sollten vermittelte Inhalte gemeinsam reflektiert werden, nicht nur um zu vergleichen, wie jede/r sie wahrgenommen hat, sondern auch, um eine Sensibilität zu entwickeln, Informationen kritisch auf ihren Hintergrund zu prüfen und zu bewerten.

Literatur und Literaturempfehlungen:

Adolf Grimme Institut (2004): TV-Medien und Nachhaltigkeit: Kurzstudie zur Ermittlung von Formen, Hindernissen und Potenzialen der Darstellung von Nachhaltigkeitsthemen in ausgewählten deutschen Fernsehprogrammen. Online verfügbar unter http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Studie_TV-Medien_und_Nachhaltigkeit_Juli_2004_01.pdf, zuletzt geprüft am 27.04.2012

Baacke, Dieter (Hrsg.) (1999): Handbuch Medien. Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Dahinden, Urs (2006): Framing. Eine integrative Theorie der Massenkommunikation. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

De Haan, Gerhard (1995): Umweltbewußtsein und Massenmedien. Perspektiven ökologischer Kommunikation. Berlin: Akademischer Verlag

Diekmann, Andreas & Preisendörfer, Peter (2001): Umweltsoziologie. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag

Eichmann, Hubert (2000): Medienlebensstile zwischen Informationselite und Unterhaltungsproletariat. Wissensungleichheiten durch die differentielle Nutzung von Printmedien, Fernsehen, Computer und Internet. Frankfurt a. M., Lang Verlag

Mc Combs, Maxwell & Shaw, Donald (1972): The Agenda-Setting Function of the Mass Media. In: Public Opinion Quarterly 36 (2), pp. 176-187

Schulz, Winfried (1990): Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien. Analyse der aktuellen Berichterstattung. Freiburg: Alber Verlag

Was hat das mit BNE zu tun?

Ein wichtiges Anliegen der Fortbildungsarbeit zu Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, die TeilnehmerInnen für Umweltthemen und Fragen/Aspekte nachhaltiger Entwicklung zu sensibilisieren. Hier sind die Erweiterung des Wissens sowie das Einordnen von Hintergrundinformationen von grundlegender Bedeutung. Gleichzeitig geht es um die Reflexion gesellschaftlicher Normen sowie persönlicher Werte und Haltungen und das daraus resultierende Alltagshandeln.

Eine Möglichkeit, um in den Fortbildungen Denkprozesse und Diskurse zu Bildung für nachhaltige Entwicklung anzustoßen, bietet der Einsatz von ausgewählten Filmen bzw. Filmsequenzen. So werden z.B. komplexe Themen anschaulich und nachvollziehbar dargestellt und Kreisläufe, Zusammenhänge und Wechselwirkungen nachhaltiger Entwicklung sichtbar. Die Auswahl des Filmmaterials sollte mit Sorgfalt und kritischem Blick erfolgen: Wie werden welche Inhalte, Positionen und Werte transportiert, welche Stilmittel (etwa Provokation oder Karikatur) kommen zum Einsatz und wann ist bspw. die überzogene Darstellung von Informationen förderlich für eine Auseinandersetzung oder führt etwas zur Übernahme unreflektierter Positionen?

Je nach Machart des Filmes spricht dieser nicht nur die Sach-, sondern mehr oder weniger auch die emotionale Ebene an. Die Filme bewegen, rütteln auf, schaffen eine gewisse Betroffenheit, die es den TeilnehmerInnen ermöglicht, neu und/oder anders auf die Dinge und das eigene Handeln zu schauen. Die wesentliche Anforderung an die Seminarleitung besteht darin, die aufkommenden Unsicherheiten, aber auch die Gestaltungsanregungen und Handlungsimpulse der Gruppe aufzugreifen, zu diskutieren und Möglichkeiten zu schaffen, mit den Widersprüchen umzugehen.

Eine vertrauensvolle und offene (Arbeits-)Atmosphäre in den Fortbildungen ist hierbei eine wichtige Voraussetzung für die persönliche Reflexion in der Gruppe.

Ist die Natur gerecht? Mit Kindern über Gerechtigkeitsvorstellungen philosophieren

Hans-Joachim Müller

1. Ausgangslage und Ziele

„Dabei wird vorausgesetzt, dass der Zusammenhang von Menschenwürde und Demokratie, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit in der Verteilung von Lebenschancen und Lebensqualität (...) als Prinzip für alle Bildungsbereiche gelten sollte“ (Stoltenberg 2008b, S. 4).

Diesen Zusammenhang zwischen dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und dem Grundwert Gerechtigkeit als gültigem Prinzip für alle Bildungsbereiche galt es im Workshop zu thematisieren. Dabei wurde von der Grundvorstellung ausgegangen, dass ein wesentliches Potenzial hierzu in den Gedanken der Kinder steckt. Im Workshop ging es daher darum, dieses Potenzial genauer zu verstehen und theoretisch und praktisch zu erkunden, wie PädagogInnen mit Kindern ins philosophische Gespräch über solche Fragen kommen können. Philosophieren zwischen Kindern und Erwachsenen auf Augenhöhe kann keine zwanghafte pädagogische Bemühung sein, sondern entsteht aus dem jeweils eigenen, echten Blick auf die Dinge der Welt und ihre möglichen Ordnungen. Um diesen echten eigenen Blick und die damit auftretenden Fragen (wieder) zu entdecken, war der Workshop als Hin und Her zwischen praktischen Übungen, theoretischen Überlegungen zu der Titelfrage sowie pädagogischen Versuchen gestaltet.

Wichtige Erfahrungen, die der Autor in den Workshop und auch in die vorliegende Darstellung einbringen konnte, stammen aus nachdenklich-philosophischen Gesprächen, die er im Auftrag von Leuchtpol in mehr als einem Dutzend Einrichtungen mit Vorschulkindern führen und dokumentieren sowie analysieren konnte. Der Workshop stützte sich damit wesentlich auf die Gedanken der Kinder über Gerechtigkeit und über Natur. (Vgl. DVD und Handbuch Ins Philosophieren hinein sowie Mit Kleinen Großes denken von Müller & Schubert, aufgeführt im Literaturverzeichnis.)

2. Umsetzung

Wie es mit einer Kindergruppe geschehen würde, so waren auch im Workshop mit den PädagogInnen zunächst in Übungen und im Dialog die Begriffe zu klären, bevor das gemeinsame Suchen nach einer Antwort auf die im Titel gestellte Frage beginnen konnte: Was eigentlich ist „Natur“? Und was können wir unter „gerecht“ verstehen?

Mögliche Antworten auf diese Fragen gelingen durch Philosophieren, durch das Anstoßen von Denkbewegungen, die vom unmittel-

baren Betroffensein, Zweifeln, Staunen und Fragen zu inneren und äußeren Welten ausgehen und über einen Prozess des gemeinsamen Nachspürens in unterschiedlichen Denkfiguren immer wieder zu „Weg-Erkenntnissen“ führen, die nicht abschließbar sind, weil das Wesentliche unserer Existenz möglicherweise nie definitiv begreifbar ist.

Dabei geht es methodisch immer darum, durch eigenes Nachdenken gute Gründe für etwas zu finden, das eigene Vorstellungsleben auf den Begriff zu bringen und letztlich die Klärung auch und gerade selbstverständlich erscheinender Begriffe zu versuchen. Für Kinder – aber, wie sich zeigt, auch für Erwachsene – liegt es am nächsten, mit ihrem Nachdenken bei ihren Erfahrungen und lebensweltlichen Bezügen anzusetzen.

Was also ist Natur?

Um dies zu erkunden, übten sich die TeilnehmerInnen des Workshops in einer Tätigkeit, die uns im täglichen Leben ständig begegnet: dem Ordnen und Kategorisieren von Dingen. Schließlich sind Kinder wie Erwachsene den ganzen Tag damit beschäftigt, Dinge zu ordnen. Sobald wir einen Raum betreten, fangen wir an die Einrichtung zu ordnen. Eine erste Ordnung ist in dem Augenblick bereits durch die Namen der Dinge vollzogen. Wenn wir einen Menschen sehen, teilen wir ihn automatisch in eine Kategorie ein – Mann, Frau, Kind etc. Bei Dingen, die wir nicht sofort einer bestimmten Kategorie zuordnen können, verweilen wir. Indem wir ordnen, organisieren wir nicht allein unsere Umgebung, sondern schaffen auch eine begriffliche Ordnung. Unser wichtigstes und unerschöpfliches Instrument ist dabei die Sprache.

Mit der abgebildeten Sammlung unterschiedlicher Gegenstände konnte dieser Prozess angestoßen, im weiteren Sinne inszeniert werden. Indem wir Kinder bitten, die gezeigten Gegenstände zum Beispiel in bereit gestellte Kisten zu sortieren, stellen wir ihnen eine schwierige Denkaufgabe. Für die TeilnehmerInnen des Workshops war die Aufgabe kaum weniger schwierig. Welche Kriterien lassen sich für die Sortierung finden? Von ihnen angewandte Kriterien waren Größe, Funktion, Material und Zugehörigkeit zur Natur, also beispielsweise essbar – nicht essbar, Holz – nicht Holz, groß – klein, teuer – nicht teuer, Spielzeug – kein Spielzeug, aber eben auch Natur – nicht Natur.

Und was ist nun eigentlich Natur? In den Versuchen in den Kitas hatte sich gezeigt, dass etwa 40 Prozent der fünfjährigen Kinder den Begriff „Natur“ überhaupt nicht kannten, das Wort dann aber



Was ist Natur? Beim Sortieren der Gegenstände waren sich die TeilnehmerInnen nicht immer einig.

nur einmal von einem anderen Kind genannt und ein Gegenstand in die „Naturkiste“ gelegt werden musste, um die anderen Kinder zu Handlungen anzuregen.

Schaut man dann auf die in der Naturkiste versammelten Gegenstände, so wird deutlich, dass hier ganz unterschiedliche Naturbegriffe wirksam waren. Auch die erwachsenen TeilnehmerInnen des Workshops waren sich keineswegs sofort einig, was in die Naturkiste gehörte und was nicht. Die anschließend von ihnen verbalisierten Begriffe reichten von „Alles ist Natur, weil es aus der Natur kommt“ bis „Nur vom Menschen nicht bearbeitetes oder gar nicht berührtes Material ist Natur“.

Besonders interessant wird es bei Kindern wie bei Erwachsenen, wenn die Figur als „Vertreterin der Menschheit“ einsortiert werden soll: Findet sie ihren Platz in der Naturkiste, wird sie zwischen „Natur“ und „Nichtnatur“ gestellt oder erhält sie einen spezifischen (nahe am oder auf dem Auto) oder erhöhten Platz (auf dem Pokal)? Auf diese einfache, zudem anschauliche Art wird die durchaus philosophische Frage nach dem Verhältnis zwischen Mensch und Natur thematisiert. Die Antwort auf diese Frage gibt jedoch nicht nur Auskunft über das jeweils gedachte Verhältnis der Menschen zur Natur, sondern trägt auch zur Klärung der Frage bei, was wir eigentlich unter unseren natürlichen Lebensgrundlagen verstehen. Handelt es sich nur um das „Verwertbare“ oder hat Natur eine darüber hinausreichende Bedeutung?

Erstaunlich, in welchem Maße die erwachsenen TeilnehmerInnen des Workshops zu gleichen oder ähnlichen Ergebnissen wie die

Kinder kamen: Unterschiedliche Naturbegriffe wurden präsentiert ebenso wie eine Vielzahl von plausiblen Kriterien, nach denen sich die Gegenstände einordnen und sortieren lassen und die häufig dieselben waren, die auch die Kinder in den besuchten Kitas angewandt hatten.

Ähnlich verhält es sich bei der philosophischen Annäherung an den Begriff der „Gerechtigkeit“.

Was ist Gerechtigkeit?

Bereits in einem sehr frühen Entwicklungsstadium beginnen Kinder, Handlungen nach Gerechtigkeitsgesichtspunkten zu bewerten, zwischen „gerecht“ und „ungerecht“ zu unterscheiden und das Verlangen nach gerechter Behandlung zu äußern. Selbst Spielsituationen werden danach beurteilt, ob es darin gerecht zugeht oder nicht. Was aber sind die Maßstäbe, nach denen etwas als gerecht oder ungerecht empfunden werden kann? Bietet dabei das Geschehen in der Natur eine Hilfe, gibt es eine „Naturethik“ oder ist gar die Natur selbst „gerecht“? Wenn es darum geht, das eigene Vorstellungslieben von „Gerechtigkeit“ auf den Begriff zu bringen, fällt Kindern als eine Art Synonym (sinnverwandtes Wort) „teilen“ ein.

Es liegt daher nahe, als Ausgangspunkt für philosophische Denkbewegungen zur Frage, was eigentlich Gerechtigkeit sei, Situationen zu wählen, in denen geteilt wird (werden muss), und nach den Gründen der jeweiligen Entscheidungen zu fragen.

Im Workshop wurden die TeilnehmerInnen vor dieselbe schwierige Aufgabe gestellt, mit denen auch die Kinder in den besuchten Kitas kon-

frontiert worden waren: An die acht auf dem Bild dargestellten Figuren sollten fünf Kekse verteilt werden – ein dilemmatisches Ansinnen!

Indem eine Teilnehmerin den Anfang machte und die Kekse ohne Begründung verteilte (diese wurde erst zu einem späteren Zeitpunkt erfragt), forderte sie alle anderen zum Mitdenken heraus: Warum macht sie das so und nicht anders? Über ihre Gründe wurde spekuliert. Mit der Frage „Wer würde es anders machen?“ entstand so ein zunächst nonverbaler Diskurs über Gerechtigkeitsvorstellungen.

Indem alle Beteiligten im Anschluss ihre Entscheidungen begründeten, erfolgte ein philosophisches Gespräch über die Frage, was eigentlich Verteilungsgerechtigkeit ausmacht.

Kinder hatten in den bisherigen Erprobungen folgende Kriterien genannt:

- Versuch, allen das Gleiche zukommen zu lassen, deswegen müssen sich zwei Personen einen Keks teilen.
- Ausgleichende Gerechtigkeit als übergeordneter Gesichtspunkt, da einige schon etwas haben (Fisch) und andere so aussehen, als ob sie nichts bräuchten (Schneefiguren). Gerechtigkeit wird nicht verstanden als ein Prinzip, bei dem an alle das Gleiche verteilt werden muss. Kriterien können auch sein:
- Sympathie und Antipathie.
- Macht („... weil ich das so will“).
- Bedürftigkeit („... der sieht aus, als hätte er Hunger“).

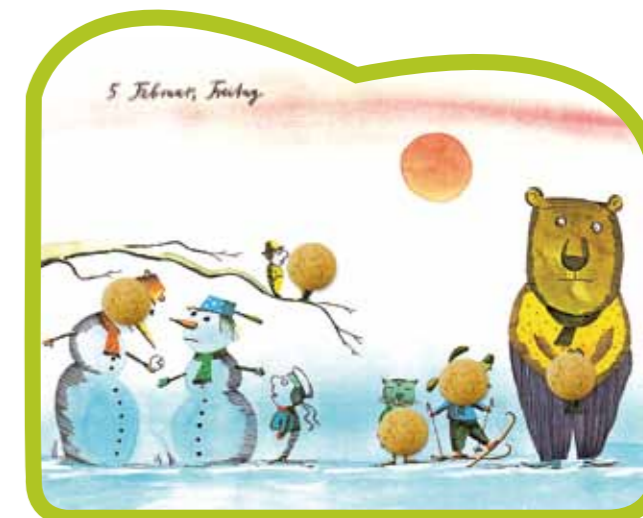
Die Erprobung mit Bild und Keksen im Workshop offenbarte wiederum erstaunliche Parallelen zu den Versuchen in den Kindergärten: Die Entscheidungen der Erwachsenen ließen sich ähnlich kategorisieren wie die der Kinder. Auch hier reichte das Spektrum vom Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit bis hin zum Grundsatz der ausgleichenden Gerechtigkeit und manche Begründungen glichen sich bis aufs Wort.

Daraus erwächst die Frage, ob Gerechtigkeitsvorstellungen aus einer Art kultureller Tradition erwachsen oder ob sie jeweils Gegenstand eigenständiger Reflexionsprozesse sind? Eine Frage, die aus Zeitgründen im Workshop nicht besprochen werden konnte. Festzuhalten blieb jedoch, dass Gerechtigkeit keine feste Größe ist, sondern in jeder Situation neu ermittelt und ggf. ausgehandelt werden muss.

Ist die Natur gerecht?

Mit der Frage: „Kann ein Baum auch entscheiden, wem er seine Äpfel gibt?“ begann der Prozess des Nachdenkens über die im Titel des Beitrags genannte Frage.

Korrespondierend dazu wäre die Frage möglich, ob man auch einer Figur alle Kekse geben könne, also offenbar ungerecht handeln könne? (Die Kinder rufen bereits bei dieser Fragestellung dazwischen, dass es ungerecht sei, wenn einer alles bekäme).



Aus: Müller, Schubert (2011b), S. 61, nach Zaulek (2002), S.52/53

Wie aber ist es, wenn die Natur den Menschen in einem Teil der Welt nur unfruchtbare Wüste, in anderen Teilen fruchtbare Äcker schenkt, auf denen fast alles wächst? Ist das gerecht?

Kinder sind sich schnell einig, dass diese Ungerechtigkeit ausgeglichen werden muss, und zwar durch die Menschen.

Ohne dass sie es benennen (können), wird den Kindern nicht nur der Unterschied zwischen Mensch und Natur, und damit auch zwischen „etwas wollen“ und „etwas geschehen lassen“ bewusst. Sie erkennen auch, dass die Folgen natürlichen Geschehens zwar ungerecht für die Betroffenen sein können, die Menschen es aber in der Hand haben, diesen ungerechten Zustand zu ändern. Anders ausgedrückt: Der Mensch kann wählen zwischen rechtem und ungerechtem Handeln, die Natur nicht.

Der Mensch kann über den eigenen Lebensvollzug reflektieren, sein Leben führen, die Natur kann das nicht, sie lebt ihr Leben nach eigenen Gesetzen. Reichen diese Feststellungen aus, um die Titelfrage mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten? Offenbar können Menschen gerecht oder ungerecht gegenüber der Natur handeln, aber ginge es auch umgekehrt? Schließlich: Ist es notwendig und ist es möglich, dass Menschen mit der Natur teilen?

3. Fazit Oder auch: Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Welche „Weg-Erkenntnisse“ (siehe oben) können wir im gemeinsamen Nachdenken über diese Fragen gewinnen und wie wirken sie sich auf unser Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung aus? Eine wesentliche Basis von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist das Erproben des selbständigen Denkens, das Befragen und Erkunden von Begriffen und von moralischen Kategorien – das Philoso-

phieren in seinem ersten Sinn. Es liegt darin das Potenzial, sich durch Nachdenken der eigenen Verantwortung bewusst zu werden, statt einfach diktierte Verhaltensregeln zu befolgen bzw. nicht zu befolgen.

Eine zentrale Voraussetzung dafür, dass das Philosophieren mit Kindern ein wirkliches gemeinsames Nachdenken wird, das neue Wege beschreitet, ist, dass auch die Erwachsenen dieses Erkunden ernstnehmen und ihren eigenen Blick auf die Dinge der Welt in Frage stellen. Dieses Befragen und Erkunden gelingt Kindern und Erwachsenen besonders gut durch das Anknüpfen an Gegenstände und Zusammenhänge des täglichen Lebens.

Literatur

Hidalgo, Oliver, Rude, Christophe & Wiesheu, Soswitha (Hrsg.) (2011): Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten. Interdisziplinäre Voraussetzungen – Methodische Praxis – Implementation und Effekte. Berlin u. a.: Lit

Müller, Hans-Joachim & Schubert, Susanne (2011 a): Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen. Eine DVD mit Begleitheft. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e. V. Band 22. Frankfurt a. M.: Sonderedition Leuchtpol Bibliothek

Müller, Hans-Joachim & Schubert, Susanne (2011 b): Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren. Ein Handbuch. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e. V. Band 21. Frankfurt a. M.: Sonderedition Leuchtpol Bibliothek

Scheidt, Alexander (2011): Warum? Kinder erklären sich die Welt. Berlin: Bananenblau

Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission



Ist die Natur gerecht? Hans-Joachim Müller philosophierte mit den TeilnehmerInnen über Gerechtigkeit.

BAMBINI – Bewegt in die Zukunft: Nachhaltige Mobilität in der Kitapraxis

Petra Pfeiffelmann, Marion Loewenfeld

Petra Pfeiffelmann von Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V. stellte das Projekt „BAMBINI – Bewegt in die Zukunft“ als gutes Beispiel für nachhaltige Mobilitätsbildung vor. Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V., ein freier Träger und eine Umweltstation in München, führt seit 2008 im Auftrag des Kreisverwaltungsreferats der Landeshauptstadt München und im Rahmen des Mobilitätsmanagementprogramms „Gscheid mobil“ das Mobilitätsprojekt für Kitas durch. Ziel des Mobilitätsmanagements ist es, die Lebensqualität der BürgerInnen durch den Rückgang des Individualverkehrs und eine dadurch sauberer werdende Umwelt zu verbessern. Dem biografischen Ansatz des Programms folgend werden Kindergartenkinder als Erste einbezogen, es folgen Projekte für SchülerInnen von Grund- und weiterführenden Schulen und Angebote für junge Erwachsene. Für den Elementarbereich hat Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V. 2008 und 2009 das Projekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung „BAMBINI – Bewegt in die Zukunft“ entwickelt und erprobt, das seither in Kindergärten in München durchgeführt wird.

Das Münchner Mobilitätsprojekt „BAMBINI – Bewegt in die Zukunft“ wendet sich mit seinem ganzheitlichen Ansatz an PädagogInnen, Eltern und Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, um ihnen Möglichkeiten umweltfreundlicher Mobilität aufzuzeigen und zu erproben. Für ErzieherInnen gibt es ein Handbuch, das die unterschiedlichen Methoden hierfür anschaulich darstellt, damit sie das Projekt im Anschluss selbst durchführen können. So soll das Projekt in den Kitas verankert werden. Folgende Bausteine gehören zum BAMBINI-Projekt:

- Die ErzieherInnen in der Einrichtung erhalten von Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V. eine Einführungsveranstaltung. Inhalte sind das Klären von Rahmenbedingungen und die Aufgabenverteilung, die inhaltliche Einführung in das Projekt sowie die Erläuterung der Projekthintergründe im Rahmen der Mobilitätsbildung.
- Die Kinder nehmen an acht aufeinander aufbauenden psychomotorischen Bewegungseinheiten und zwei Naturerfahrungseinheiten in ihrem näheren Kindergartenumfeld teil. „BAMBINI mini“ richtet sich an die Drei- bis Vierjährigen und stärkt das Zuhelfgehen. Die Bewegungseinheiten schließen mit einem Bewegungsparcours und der Prüfung zum/zur BewegungskünstlerIn ab. BAMBINI maxi richtet sich an die Vier- bis Fünfjährigen und schließt mit einer Rollerprüfung ab.

- Begleitend wird von Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V. ein Elternabend durchgeführt. Dabei geht es um Zusammenhänge von Bewegung und kognitiver Lernfähigkeit, um Verkehrssicherheit und umweltfreundliches Unterwegssein.

Die Unterstützung durch Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V. beinhaltet die Einführungsveranstaltung für die ErzieherInnen vor Ort, die Durchführung der ersten und zehnten Bewegungseinheit, die Durchführung des Elternabends, die Bereitstellung von kostenlosen Materialien (Erzieherhandbuch, Elternflyer, Prüfungsurkunden) sowie die kostenpflichtige Ausleihe von Bewegungsmaterialien.

Die Erfahrungen mit dem Projekt werden auch auf europäischer Ebene ausgetauscht, da München Projektpartner im EU-Projekt „Intelligent Energy – Europe (IEE) BAMBINI – Socialisation towards clean and energy efficient transport“ ist. Dazu wurde das Handbuch zum Projekt ins Englische übertragen.

1. Ziele

Ziel des Workshops war es, „BAMBINI – Bewegt in die Zukunft“ als ein Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Thema Mobilität für Kinder und Eltern im Kita-Alltag vorzustellen. Die TeilnehmerInnen konnten sich mit dem Aufbau und mit ausgewählten Methoden vertraut machen, pädagogisches Spielzeug erproben und das Handbuch mit den Projekteinheiten erwerben, um das Projekt oder Anregungen daraus in ihren Einrichtungen umzusetzen. Dadurch kann das Spektrum der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita um das Thema Mobilität erweitert werden.

2. Umsetzung

Zum Einstieg ins Thema hatten die TeilnehmerInnen Gelegenheit, sich mit ihrem eigenen Mobilitätsverhalten auseinanderzusetzen und die Vor- und Nachteile der Nutzung unterschiedlicher Verkehrsmittel zu diskutieren. Die ErzieherInnen überlegten, wie sie mit den Kindern über die unterschiedlichen Formen der Mobilität und deren Folgen für Umwelt, Gesundheit und Klima ins Gespräch kommen können. Anschließend wurde die Einbindung des BAMBINI-Projektes in das städtische Mobilitätsmanagement erläutert



und die einzelnen Bausteine des Projektes wurden vorgestellt. Die TeilnehmerInnen konnten einzelne Praxiselemente kennenlernen und selbst erproben. Im letzten Teil des Workshops setzten sich die TeilnehmerInnen in Kleingruppen damit auseinander, wie das Thema nachhaltige Mobilität unter Berücksichtigung der ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimension nachhaltiger Entwicklung (vgl. Stoltenberg 2009) im Kita-Alltag methodisch bearbeitet werden kann.

2.1 Reflexion des eigenen Mobilitätsverhaltens

Das Bildungsthema nachhaltige Mobilität setzt voraus, sich mit dem eigenen Mobilitätsverhalten auseinanderzusetzen. Welche Transportmittel nutze ich? Was sind meine Möglichkeiten? Was ist empfehlenswert in Hinblick auf Gesundheit, Klima und Umwelt? Die TeilnehmerInnen erörterten die Fragen am Beispiel ihrer Anreise zur Tagung. In einer Übung bildeten sie Gruppen entsprechend den Verkehrsmitteln, die sie zur Anreise genutzt hatten. Folgende Fragen regten sie an, sich über die Vor- und Nachteile der benutzten Fortbewegungsmittel auszutauschen:

- Sind Sie mit Ihrem „Lieblingsverkehrsmittel“ angeeignet?
- Was haben Sie auf der Anreise erlebt?
- Haben Sie ein bevorzugtes Verkehrsmittel?
- Aus welchem Grund ist es Ihr bevorzugtes Verkehrsmittel?
- Welche Verkehrsmittel nutzen Sie im Alltag? Aus welchen Gründen?
- Was ist Ihnen im Alltag zur Fortbewegung wichtig?

Die TeilnehmerInnen diskutierten angeregt über die Vor- und Nachteile der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und der Automobilität und setzten sich mit ihren Mobilitätsgewohnheiten und den Anforderungen an Klima und Gesundheit auseinander.

Um Kinder an die Thematik der nachhaltigen Mobilitätsbildung heranzuführen, können im Morgenkreis ähnliche Fragen gestellt werden, die zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema anregen:

- Wie seid ihr heute in die Kita gekommen?
- Was habt ihr auf dem Weg hierher erlebt?
- Welche Verkehrsmittel gibt es außer denen, die ihr schon genannt habt?

Wichtig bei solchen Gesprächen ist es, dass die Äußerungen der Kinder nicht bewertet werden – auch um zu verhindern, dass die Kinder durch die Verhaltensweisen ihrer Eltern in ein Dilemma geraten.

2.2 Spielerische Annäherung ans Thema

Um exemplarisch einige Methoden auszuprobieren und zu zeigen, wie sich mit dem Projekt praktisch arbeiten lässt, wurden Spiele aus unterschiedlichen Projektphasen gemeinsam durchgeführt.

Dazu zählten z. B.

- aus dem Bereich Bewegung als Grundlage einer guten Mobilitätsbildung das Spiel „Folge dem richtigen Ton“.
- aus dem Bereich Kinder im Straßenverkehr das Spiel „Verrückte Pfeile“.
- aus dem Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung die Klopfmassage „Sommerspaziergang“ und „Kamera klick“ (vgl. Joseph Cornell: Mit Cornell die Natur erleben, Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Der Sammelband, Mülheim a.d. Ruhr, 2006).

Folge dem richtigen Ton

Die Kinder bilden Paare. Jedes Paar bekommt ein Rhythmikinstrument und probiert damit unterschiedliche Lautstärken und Geschwindigkeiten aus. Es werden drei Seile wie ein breiter Zebrastrreifen im Raum ausgelegt. Ein Kind jedes Paares schließt nun die Augen und sein Partner oder seine Partnerin führt es langsam oder schnell zwischen den Seilen hindurch, indem es vor dem anderen hergeht und dabei langsam oder schnell (ständig wiederholend) das Instrument erklingen lässt. Ein Paar beginnt, später kommt ein zweites Paar dazu. Die anderen Kinder sollen möglichst leise sein. Dann werden die Rollen getauscht. Das Spiel schult Vertrauen und Verantwortung füreinander und sichere Bewegung mit geschlossenen Augen nach dem Hörsinn.

Verrückte Pfeile

Die Kinder stellen sich im Raum verteilt auf, so dass jeder die Arme nach links und rechts ausstrecken und sich nach vorne beugen kann. Vorne, für jeden gut sichtbar, befindet sich ein Plakat, auf dem viele Pfeile durcheinander in verschiedene Richtungen zeigend (oben, unten, rechts, links) abgebildet sind. Der oder die ErzieherIn zeigt nacheinander auf einzelne dieser Pfeile. Es gibt verschiedene Schwierigkeitsstufen:

Die Kinder sollen die Richtung des Pfeils mit ausgestreckten Armen zeigen und dazu laut die Pfeilrichtung (oben, unten, rechts, links) sagen, also zum Beispiel Pfeil nach rechts, Arme nach rechts und „rechts“ sagen.

Die nächste Schwierigkeitsstufe: In die entgegengesetzte Richtung zeigen und auch das Gegenteil sagen, z.B. Pfeil zeigt nach rechts: Arme nach links strecken und „links“ sagen.

Noch schwieriger ist die Richtung des Pfeils sagen, aber mit den Armen das Gegenteil anzeigen, also z. B. Pfeil nach rechts, Arme nach links strecken und „rechts“ sagen. Das kann man auch umdrehen: Das Gegenteil sagen, aber die richtige Richtung anzeigen, also z. B. Pfeil nach rechts, Arme nach rechts strecken und „links“ sagen.

Das Spiel schult das Reaktions- und Denkvermögen, Kinder müssen im Verkehr schnell auf neue Situationen reagieren.

2.3 Nachhaltige Mobilitätsbildung im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Anschluss an das Ausprobieren der Spiele wurde das Konzept nochmals zusammengefasst. Nachhaltige Mobilitätsbildung im Kindergarten greift das Thema Mobilität in seiner gesamten Komplexität auf und möchte Kindergartenkinder in dieser Richtung unterstützen, indem es ihnen hilft, ihre Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken,



Bewegt in die Zukunft: Petra Pfeiffelmann zeigt, wie es gehen kann ...

sicher, selbständig, gesund und umweltbewusst unterwegs zu sein. Im Sinne eines ganzheitlichen Mobilitätsverständnisses setzt sich die nachhaltige Mobilitätsbildung mit folgenden Aspekten auseinander:

Bewegungserziehung

Die Kinder erleben Freude an der Bewegung. Sie schulen ihre körperlichen Fähigkeiten wie Laufen, Springen, Gleichgewichtssinn, Balancieren, Rollerfahren, auf unterschiedliche Signale zu achten und selbsttätig ihre Umgebung zu erkunden.

Verkehrserziehung

Die Kinder verbessern ihre körperlichen Fähigkeiten und lernen, sich im Straßenverkehr zurechtzufinden. Sie lernen durch das Aneignen von Sicherheits- und Regelverhalten, sich als angehende VerkehrsteilnehmerInnen sicher im öffentlichen Straßenverkehr zu bewegen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Kinder erleben ihr näheres Kindergartenumfeld mit allen Sinnen. Sie erfahren und erkunden die Natur. Sie setzen sich mit den Auswirkungen des Autoverkehrs auseinander und lernen verschiedene umweltfreundliche Fortbewegungsarten kennen. Sie lernen, welche Verkehrsmittel gut für das Klima sind und wie sie selbst einen Beitrag zum Klimaschutz leisten können. Das Thema Mobilität kann auch bei Ernährungsfragen aufgegriffen werden, um den Wert saisonaler und regionaler Lebensmittel zu erklären, die keine langen Transportwege benötigen. Im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung werden die ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekte von Mobilität berücksichtigt.

2.4 Abschließende Gruppenarbeit

In Kleingruppen diskutierten die TeilnehmerInnen, wie nachhaltige Mobilitätsbildung in der Kitapraxis methodisch integriert werden kann oder bereits integriert wird. Als Arbeitsgrundlage diente ein Arbeitsblatt zu den vier Dimensionen nachhaltiger Entwicklung, in das die TeilnehmerInnen in Kleingruppen die unterschiedlichen Aspekte und Möglichkeiten von Bildung für nachhaltige Mobilität in der Kita eintrugen. Im Folgenden stichwortartig die Ergebnisse aus den Kleingruppendiskussionen:

Ökonomische Dimension der Mobilität

- Eltern anregen, Fahrgemeinschaften zu bilden, um den Weg in die Kita zurückzulegen
- Finanzielle Vorteile einer guten Auslastung des öffentlichen Nahverkehrs thematisieren
- Für den Zusammenhang von Autoverkehr und Unfällen sensibilisieren und Kinder durch gezielte Vorbereitung auf die Teilnahme am Straßenverkehr schützen
- Den positiven Zusammenhang zwischen Bewegung und Gesundheit erkennen
- Finanzielle Vor- und Nachteile bei der Nutzung der unterschiedlichen Fortbewegungsmittel bewusst machen



... und die TeilnehmerInnen machen mit.

Ökologische Dimension der Mobilität

- Für Ausflüge das Angebot des öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV) nutzen
- Das nähere Kindergartenumfeld zu Fuß erkunden
- Waldtage veranstalten, an denen die Kinder einen Vormittag im Wald verbringen
- Bedeutung von Natur für die gesunde Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder thematisieren
- Autofreien Kindertagesstätten anregen, an dem alle Kinder umweltfreundlich in den Kindergarten gebracht werden
- Klimameilen sammeln
- Umweltbelastung durch Reduktion des Autoverkehrs und Förderung klimafreundlicher Fortbewegungsmittel verringern
- Für die Bedeutung des öffentlichen Nahverkehrs, des Fahrradfahrens und des Zufußgehens für die Umwelt sensibilisieren

Soziale Dimension der Mobilität

- Gesundheit der Kinder durch Bewegung fördern
- Bewegungstage oder Bewegungsbaustellen einrichten
- Wandertag gemeinsam mit den Eltern organisieren
- Mit den Kindern ihr Kindergarten- und Wohnumfeld kennenlernen, in den Stadtteil rausgehen
- Kinder Selbstbewusstsein (im Straßenverkehr) entwickeln lassen, Rücksichtnahme auf andere üben
- Verkehrssicherheit fördern
- Für Verantwortung für Mitmenschen sensibilisieren
- Verantwortung für die Umwelt bewusst machen

Kulturelle Dimension der Mobilität

- Kindergartenfest im Wald veranstalten
- Wie bewegt man sich hier und anderswo? Z. B. einen Bauchtanzkurs organisieren

- Laufrad-, Roller-, Radfahren als kulturtypische Fortbewegungsarten thematisieren, Rikscha fahren, um etwas anderes kennenzulernen
- Den Sinn der Verkehrsregeln reflektieren
- Sich Zeit nehmen für Alltagswege

3. Fazit

Mobilitätsbildung ist mit ihren Bausteinen Verkehrserziehung und Bewegungserziehung in den meisten Bildungsplänen bereits fest verankert und wird in vielen Kindergärten umgesetzt. Die Mobilitätsbildung weiterzudenken und als Bildung für nachhaltige Entwicklung in einem Gesamtkonzept zu verankern, erschien den TeilnehmerInnen sehr plausibel und sinnvoll. Einige wollten das Projekt „BAMBINI – Bewegt in die Zukunft“ mit Hilfe des Handbuchs in ihrer Einrichtung durchführen. Wünschenswert fanden alle TeilnehmerInnen die Unterstützung in der Mobilitätsbildung in Kindergärten, wie sie derzeit die Stadt München bietet.

4. Literatur

Grüger, Constanze & Endres, Silke (2011): Phantasievolle Spiel- und Bewegungsideen für Kindergarten, Vorschule und Verein. Wiebelsheim: Limpert Verlag (3. Auflage)

Hunger, Inga & Zimmer, Renate (Hrsg.) (2010): Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an! Schorndorf: Hofmann Verlag

Stoltenberg, Ute (2009): Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald. München: oekom Verlag

Was macht die Kuh im Kühlschrank?

Nachhaltige Ernährung zu Hause, in der Leuchtpol-Ausstellung und in der Kita

Lena Heilmann, Anne Vaupel

1. Ziele

Was heißt nachhaltige Ernährung für mich, für die tägliche Kaufentscheidung, für die Kita? Denn auch in Sachen Ernährung gilt es, heute nicht auf Kosten der Menschen von morgen oder auf Kosten der Menschen anderswo zu leben.

In den Kindertagesstätten bietet es sich an, das traditionell wichtige Ernährungsthema um den Aspekt der Klimafreundlichkeit zu ergänzen. Wo wachsen die Lebensmittel? Wie kommen sie hierher? Welche Alternativen gibt es? Wer arbeitet dafür, dass ich „Essen auf dem Teller“ habe? Gerade bei Ernährung sind die vier Dimensionen der Nachhaltigkeit (die ökologische, die ökonomische, die soziale und die kulturelle) gut nachvollziehbar.

Anbau, Produktion, Transport und Zubereitung von Nahrungsmitteln tragen erheblich zu den ca. elf Tonnen Kohlendioxid bei, die wir Deutschen pro Kopf jedes Jahr „produzieren“. Da jeder Mensch Nahrung braucht, sie kaufen und zubereiten muss, kann jeder durch nachhaltige Ernährung dazu beitragen, weniger Klimagase zu produzieren. Erstes Ziel des Workshops war es, bei den TeilnehmerInnen einen persönlichen Zugang zum Thema zu schaffen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Ausgangspunkt und Treffpunkt für den Workshop war die „Küche“ der Leuchtpol-Wanderausstellung „Die Kuh im Kühlschrank“, die auszugsweise für die Fachtagung nach Würzburg geholt wurde. Ziel war es, gemeinsam zu erarbeiten, welche Anknüpfungspunkte und Zugänge die „Küche“ bietet, das Thema Nachhaltigkeit in der Ernährung mit den Kindern in der Kita weiter zu bearbeiten.

2. Umsetzung

Die TeilnehmerInnen erkundeten im ersten Schritt die Küche der Leuchtpol-Ausstellung genauso aktiv durch Anfassen und Ausprobieren, wie die Kindergruppen es tun. Anschließend wurden die Lernangebote der Ausstellung fachlich reflektiert. Im dritten Schritt wurden an Lernstationen Aspekte nachhaltiger Ernährung dargestellt und in Gruppen bearbeitet. Dabei lag der Schwerpunkt auf der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Inhalten. Die TeilnehmerInnen brachten ihr unterschiedliches Vorwissen ein und stellten Bezüge zum eigenen Alltag in der Kita oder zu Hause her, um für sich Ideen zur konkreten Umsetzung zu entwickeln: Wie schaffen wir es, Biobiolebensmittel anzubieten? Wie oft gibt es Fleisch zum Mittagessen? Wie ist das mit saisonalen Produkten beim gemeinsamen Frühstück? Wäre fair gehandelter Kaffee etwas für unser Team? In der

Abschlussrunde berichteten die TeilnehmerInnen von ihren Eindrücken, neuen Erkenntnissen und den Diskussionen in der Kleingruppe. „Ich glaube, ich muss mir mehr Gedanken über meine Ernährung machen“, war das Fazit einer Teilnehmerin am Ende des Workshops.

Die Leuchtpol-Wanderausstellung „Die Kuh im Kühlschrank“

Nach einjähriger Entwicklungszeit wurde am 5. Oktober 2011 im Senckenberg Naturmuseum in Frankfurt am Main „Die Kuh im Kühlschrank“ eröffnet, eine von Leuchtpol konzipierte und organisierte Ausstellung, die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren einlädt, spielend, experimentierend und gestaltend die Themen Energie und Umwelt zu erkunden und neue Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten dazu zu entdecken. Die interaktive Wanderausstellung besteht aus vier Zimmern: Wohnzimmer, Küche, Badezimmer und Kinderzimmer. Die skurrilen, fremden, spannenden Objekte der Ausstellung überraschen und irritieren und geben sowohl den Kindern als auch den begleitenden Erwachsenen Anlässe, sich gemeinsam mit Themen und Fragen von Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinanderzusetzen. Die einzelnen Zimmer knüpfen eng an das an, was den Kindern wohlbekannt ist, und sind zugleich Ausgangspunkt für neue Erfahrungen. Zudem bietet jedes Zimmer die Möglichkeit, einen ganz speziellen Aspekt von Umwelt und Energie in Bezug zu BNE genauer unter die Lupe zu nehmen. Das Wohnzimmer regt an, sich mit kultureller Vielfalt und erneuerbaren Energien auseinanderzusetzen, das Kinderzimmer thematisiert Konsum, im Badezimmer werden Wasser und Strom aufgegriffen und die Küche beherbergt den Aspekt Ernährung. Damit ist die Ausstellung nicht nur ein Bildungs- und Lernangebot für die Kinder, sondern zugleich ein Experimentierfeld für die Frage, inwieweit eine Ausstellung für Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter einen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sein kann. Der Workshop in Würzburg war eine Form der Auseinandersetzung mit dieser Frage.

2.1 Ausprobieren und Reflektieren der Ausstellungsküche

Um zu bewerten, ob die Ausstellung „Die Kuh im Kühlschrank“ ihrem hohen inhaltlichen Anspruch gerecht wird, sollten die TeilnehmerInnen sie am Beispiel der Küche selbst erkunden und anschließend in einer fachlichen Diskussion die Themen der Ausstellung und die Art, wie sie den Kindern angeboten werden, reflektieren.



Die TeilnehmerInnen erkunden Teile der Ausstellung „Die Kuh im Kühlschrank“.

Dazu sollte in der ersten Phase ein Ausstellungsbesuch simuliert werden, wie er auch mit Kitagruppen stattfinden könnte.

Den Beginn bildete eine kurze Vorstellungsrunde, wobei die TeilnehmerInnen zugleich ihre Vorerfahrungen und Erwartungshaltungen ausdrückten. Anschließend wurde als sachlicher Hintergrund für die WorkshopteilnehmerInnen die Ausstellung mit ihrer Geschichte, ihren Zielsetzungen sowie ihren bisherigen Erfolgen vorgestellt. Mit einer offenen Fragerunde begann schließlich der gemeinsame Einstieg in die Thematik, wie er auch mit Kindern gestaltet werden könnte. Dabei wurde die Umgebung untersucht („Welchen Raum sehen wir hier?“) und als Lernfeld etabliert („Woran erkennen wir das?“). Zugleich wurden Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt („Was macht ihr denn am liebsten in eurer Küche?“) und Unterschiede festgestellt („Was ist hier anders als bei euch?“). Mit der so geweckten Neugierde – jedoch ohne konkreten Auftrag – wurden die TeilnehmerInnen dann auf Entdeckertour geschickt.

Nach einer Zeit des freien Erkundens begann die Abschlussrunde des ersten Workshop-Abschnitts, zu der jedeR einen Gegenstand mitbringen sollte, der ihm oder ihr besonders gefallen hatte. Nach und nach wurden die einzelnen Gegenstände gemeinsam untersucht. Die Fragen waren dieselben, die man auch mit Kindern bearbeiten könnte: „Wer hat das mitgebracht?“ „Warum hast du das mitgebracht?“ „Was kann man damit machen?“ „Wie alt ist das?“ „Wo kommt das her?“ „Was macht man damit? Kann man das, was man damit tut, auch anders machen?“ „Was hat das eine mit dem anderen zu tun?“ Die Fragen ergaben sich dabei aus den Antworten der TeilnehmerInnen,

die unterschiedliche Aspekte des Gegenstandes für wichtig, interessant oder wissenswert hielten. Die Aufgabe der Workshopleitung bestand darin, diese Aspekte herauszufiltern, sie aufzugreifen, in neue Kontexte zu bringen und zur Diskussion zu stellen. Ein gewisses Maß an Quatsch und Fantasie war hierbei durchaus erwünscht.

Durch die Simulation eines Ausstellungsbesuchs hatten die TeilnehmerInnen dessen Ansätze und Möglichkeiten hautnah erlebt. So konnte nach der simulierten Verabschiedung darüber diskutiert werden, ob und wo die Ausstellung Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht und ob und wo speziell die Küche Ansätze für eine Vertiefung des Themas liefert. Die Mehrzahl der TeilnehmerInnen sah diesbezüglich zahlreiche konkrete Ansätze. So wurden unter anderem die Kuh im Kühlschrank, die Kaffeemühlen, der Kartoffelbaum und die Insekten als besonders geeignete Objekte benannt, mit denen ein kindgerechter und zugleich handlungsorientierter Einstieg in die Thematik gelingen könne. Im Hinblick auf die gesamte Ausstellung wurden ihre Objektbezogenheit und spielerische Offenheit positiv gewürdigt. So könne „Die Kuh im Kühlschrank“ Kindern ein optimales Spiel und Lernumfeld bieten mit zahlreichen Anknüpfungspunkten für die alltägliche Spiel- und Lernpraxis in der Kita und zu Hause.

2.2 Lernstationen zu nachhaltiger Ernährung

Mit vielen positiven Rückmeldungen und zum Teil neuen Ideen für die eigene pädagogische Praxis gingen die TeilnehmerInnen dazu über, sich in Kleingruppen an verschiedenen Stationen mit Aspekten nachhaltiger Ernährung auseinanderzusetzen. An den handlungsorientierten und mit einem klaren Bezug zum Alltag

der Kinder angelegten Stationen brachten die TeilnehmerInnen in Kleingruppen ihr Vorwissen aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen zusammen. So entstanden rege Diskussionen, bei denen gemeinsam gelernt und neues Wissen aufgebaut wurde.

• Die Energie in unserem Essen – einmal anders betrachtet

Anhand von zwei Tortendiagrammen wurde den TeilnehmerInnen anschaulich verdeutlicht, wie erstaunlich hoch der Anteil der Ernährung an unserem Energiebedarf und damit am CO₂-Ausstoß ist. Das erste Tortendiagramm stellte den Energiebedarf der verschiedenen Bereiche unseres Alltags prozentual dar. Aufgabe der TeilnehmerInnen war es, die verschiedenen Lebensbereiche (z.B. Ernährung, Freizeit, Wohnen) den Prozentzahlen zuzuordnen. Alle waren erstaunt, dass der Anteil der Ernährung (inkl. Transport) am Gesamtenergiebedarf allein rund 20 Prozent ausmacht.

In einem zweiten Diagramm wurde der Bereich Ernährung unter dem Aspekt CO₂-Ausstoß genauer differenziert. Die TeilnehmerInnen waren überrascht, dass die Erzeugung tierischer Lebensmittel mit 44 Prozent den größten Beitrag zum Treibhauseffekt liefert. Die Erzeugung pflanzlicher Lebensmittel liegt hingegen nur bei 7 Prozent.

• Wo steckt die Energie in den Lebensmitteln?

Anhand des „Pfannkuchenbuches“ von Eric Carle sowie durch viele Abbildungen von Arbeitsprozessen in der modernen Landwirtschaft konnte eine Auseinandersetzung damit entstehen, wie viele Schritte notwendig sind, um Nahrungsmittel zu erzeugen. Wer denkt beim Genuss eines Pfannkuchens an den Traktor, der den Boden bearbeitet, an den Stall, der die Kühe beherbergt, aus deren Milch die Butter zum Braten des Pfannkuchens gewonnen wird, an die weiteren Zutaten, die den Pfannkuchen so richtig lecker machen und die alle angebaut, geerntet, transportiert und verarbeitet werden müssen?



Lernstation: „Klimakiller Kuh?“

• Klimafrühstück

Bei der Herstellung verschiedener Lebensmittel wird unterschiedlich viel klimabelastendes CO₂ verursacht. Am Beispiel von Zutaten wie Kaffee, Wurst, Käse, Marmelade und Butter erlebten die TeilnehmerInnen anschaulich, welche Produkte echte „Schwergewichte“ in Sachen CO₂ sind. „Was – so viel steckt in der Butter? Wie kommt das denn?“, fragten sich nicht wenige ErzieherInnen, die von der Menge CO₂, die bei der Erzeugung und Produktion einer Portion Butter entsteht, komplett erstaunt waren. Gemeinsam überlegten die TeilnehmerInnen, wie sich das Frühstück zukünftig lecker, aber dennoch klimaneutraler gestalten lässt.

• Regional ist (fast) immer erste Wahl

Lebensmittel aus der Region zu beziehen, verspricht ein hohes Maß an Frische und Qualität. Zudem sollte man darauf achten, die Lebensmittel jeweils zu der Saison zu kaufen, wenn sie im Freiland reif werden. Am Beispiel von Tomaten wurde dargestellt, dass diese Regel dann nicht mehr gilt, wenn Produkte energieaufwändig im Gewächshaus reifen. Hier ist die Entscheidung des Käufers gefragt: Was für Tomaten möchte ich essen? Kaufe ich im Februar Tomaten, die mit viel Energieaufwand von weither angeliefert werden mussten, und, unreif geerntet, kaum Geschmack haben? Wann ist eigentlich Saison für Tomaten in Deutschland?

• Alles Bio?

Biologisch angebaute Lebensmittel haben eine günstigere CO₂-Bilanz als konventionelle, unter anderem weil bei der Produktion auf synthetische Düngemittel und Spritzmittel verzichtet wird. Wer Bioprodukte kaufen will, muss sie auch sicher erkennen können. Mit Hilfe des Bio-Siegels wurden aus einer bunten Mischung von Lebensmitteln „echte“ Bioprodukte herausgefiltert.

• Alles Abfall?

Die enorme Menge an Lebensmitteln, die in Deutschland bzw. Europa auf dem Müll landen, wurde anhand von ausgewählten Zahlen thematisiert. Wie viel Brot wird in Deutschland entsorgt? – Fast ein Drittel! Wie viel mehr Lebensmittelvariationen als noch vor zehn Jahren stehen heute zur Auswahl in deutschen Supermärkten? (130 Prozent) Anschließend überlegten die TeilnehmerInnen, was jeder tun kann, um weniger Lebensmittel in den Abfall wandern zu lassen, bzw. was die Weniger-Strategie in Bezug auf Ernährung bedeuten kann.

• Klimakiller Kuh

Rinder tragen durch die Emission von Methan (aus ihrem Verdauungssystem) erheblich zur CO₂-Belastung bei, zumal Methan in seiner klimaschädlichen Wirkung Kohlendioxid um den Faktor 20 übertrifft. Zwei Beispielkühe



Lernstationen zu nachhaltiger Ernährung

verdeutlichen, dass Haltung und Fütterung dabei wesentliche Faktoren sind. Ein Tier, das hauptsächlich das Gras von Wiesen und Weiden frisst, schneidet dabei deutlich besser ab als eine Kuh, die mit großen Mengen Mais und importiertem Soja gefüttert wird.

In der abschließenden Austauschrunde zeigte sich, wie unterschiedlich Vorwissen und Ernährungsgewohnheiten der TeilnehmerInnen waren. Als produktiv hatten es alle erlebt, dass die Ausstellung und der Workshop einen so konkreten Bezug zum eigenen Alltag zu Hause und in der Kita hatten und auf diese Weise viele Lernmöglichkeiten boten. So war die Bandbreite der gesammelten Ideen sehr groß: Sie reichte von praktischen Hinweisen auf Bezugsquellen (z. B. Biokisten-Abo spart Einkaufswege) über Tipps zur Abfallvermeidung (Kartoffeln auf dem Feld nachsammeln, Mittagessen an Eltern weitergeben) bis hin zu ganz grundsätzlichen Erkenntnissen („Mein Einkaufsverhalten wird sich ändern“).

3. Fazit

Der Workshop hat gezeigt, dass die Ausstellung „Die Kuh im Kühlschrank“ eine Reihe von Lernmöglichkeiten bietet, um sich über die verschiedenen Nachhaltigkeitsaspekte von Lebensmitteln bewusst zu werden und in diesem Sinne im eigenen Alltag bewusste und andere Entscheidungen zu treffen. Dies wurde nicht zuletzt dadurch deutlich, dass die TeilnehmerInnen selbst sich angeregt fühlten, sich mit ihren eigenen Verhaltensmustern zu beschäftigen und diese in Frage zu stellen. Welche Möglichkeiten haben wir in der Kita, Obst und Gemüse aus der Region zu beziehen? Wollen wir Bioprodukte anbieten? „Nicht einfach konsumieren, sondern sich Gedanken machen über die Hintergründe der Lebensmittel“, brachte es eine Teilnehmerin auf den Punkt. Was brauche ich wirklich? Auch im

Bereich Ernährung kann die Frage nach den eigenen Bedürfnissen helfen, bewusste Kaufentscheidungen im Sinne der Nachhaltigkeit zu treffen. Wichtig war den TeilnehmerInnen in der Diskussion der Aspekt, dass sich Nachhaltigkeit und Genuss keineswegs widersprechen müssen.

Literatur

Bayer. Staatsministerium für Umwelt und Gesundheit (Hrsg.) (2007): Begleitheft zur Wanderausstellung Lebensmittel: Regional = Gute Wahl. München

Balz, Julia u. a. Hrsg.) (2009): Das Klimakochbuch. Stuttgart: Kosmos

Carle, Eric (2009): Das Pfannkuchebuch. In: Ders.: Bilderbuchschatz. Hildesheim: Gerstenberg

Die Verbraucherinitiative (Hrsg.) (2010): Klimafreundlich essen. Themenheft Verbraucher konkret. Berlin

Idel, Anita (2011): Die Kuh ist kein Klima-Killer! Marburg: Metropolis

KATE e.V. (Hrsg.) (2006): Das Klimafrühstück, Berlin: Kontaktstelle Umwelt und Entwicklung

Kreuzberger, Stefan & Thurm, Valentin (2011): Die Essensvernichter. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Stadt Frankfurt, Dez. Umwelt und Gesundheit (Hrsg.) (2010): Klimagourmet. Begleitheft zur Ausstellung. Frankfurt a. M.

www.nachhaltigeernaehrung.de

Tüftelnde Kinder

Projekte zu Themen der nachhaltigen Entwicklung initiieren, unterstützen und begleiten

Dorothee Jacobs

1. Ziele

Folgende Anliegen und Ziele standen bei der Workshopgestaltung im Mittelpunkt:

- Projektarbeit als Lernreise und Lernmethode zu beschreiben
- die pädagogische Methode „Projektarbeit“ von angebotsorientierter und programmatischer Arbeit deutlich unterscheidbar zu machen
- es den TeilnehmerInnen zu ermöglichen, hilfreiche Grundsätze und Arbeitsmethoden zu Projektarbeit kennenzulernen
- aufzuzeigen, wie geeignet Projektarbeit ist, um Themen nachhaltiger Entwicklung in der Kita zu bearbeiten
- Grundannahmen des Konzepts einer Bildung für nachhaltige Entwicklung methodisch herunterzubrechen auf die praktische Arbeit in der Kita
- Projektarbeit als ideale Verknüpfung zwischen den Bildungsplänen der Kitas und dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung darzustellen

2. Umsetzung

Merkmale und Schritte von Projektarbeit: Sternschnuppenpuzzle

Zunächst hatten die TeilnehmerInnen eine kleine Herausforderung zu bewältigen. Die 14 Schritte und Merkmale von Projektarbeit lagen als riesige Karton-Puzzleelemente in der Mitte des Stuhlkreises und sollten zu einer Sternschnuppe zusammengefügt und dadurch in inhaltliche und chronologische Beziehung zueinander gebracht



Puzzle „Sternschnuppe der Projektarbeit“

werden. Schon waren die ersten inhaltlichen Meilensteine der kleinen Veranstaltung gesetzt. Die TeilnehmerInnen kamen schnell ins Gespräch über folgende Fragen: Was steht sinnvollerweise am Anfang? Was geschieht eher immer mal zwischendurch? Womit schließt ein Projekt ab? Was ist eigentlich danach? Während der Diskussion wurde deutlich, dass Projektarbeit immer auch durch die individuelle Sicht und das individuelle Erleben der Teilnehmenden und durch viele Überraschungen geprägt ist.

Lernformen in Projektarbeit: Lernstationen

In einem zweiten Schritt konnten sich die TeilnehmerInnen jeweils zu zweit an zwölf Lernstationen ausprobieren, die im Raum verteilt waren. Hier ging es darum, die vielfältigen Formen des Lernens deutlich und erfahrbar zu machen. Sie alle – und viele weitere – sollten in Projektarbeit Beachtung erfahren:

1. ausprobieren
2. entwerfen
3. spüren
4. etwas beibringen – beigebracht kriegen
5. experimentieren
6. ergänzen
7. analysieren
8. schlussfolgern
9. bewerten
10. umfunktionieren
11. kombinieren
12. reflektieren

Die TeilnehmerInnen konnten die Vorzüge und den Reiz jeder dieser Lernqualitäten dadurch erleben, dass diese mit konkreten Aufgaben verbunden waren.

Zum Beispiel mussten zum Stichwort „bewerten“ drei unterschiedliche Kochlöffel bewertet werden: einer aus Kunststoff, einer aus Kiefernholz, einer aus Bambus. Im Nu war klar: Wer bewerten können möchte, muss Kriterien dafür haben oder entwickeln können. In welcher Hinsicht werden Vor- und Nachteile erkannt und benannt? Worum geht's bei der Bewertung? Um die Optik? Die Funktionsvielfalt? Die Möglichkeiten zur leichten Pflege? Die Herkunft? Die Transportwege? Das Küchenimage? Was hat Priorität? Schon war das Thema Nachhaltigkeit präsent ...

Heusulpturen, Pflanztiere, Endlosbücher und Kichererbsenskulpturen entstanden an anderen Stationen, an denen jeweils unterschiedliche Lernstrategien erprobt wurden. Diese tätige Form des Lernens erwies sich als sehr produktive Ergänzung zu dem eher theoretischen Teil der Tagung, in dem es vor allem ums Zuhören gegangen war.

Die Ausgangssituation erfassen und aufgreifen: Spiegelei und Bumerang

In der dritten Workshopphase ging es darum, wie sich Projektarbeit optimal mit den aktuellen Themen der Kinder verknüpfen lässt. Zu Gunsten eines lebendigen, aktiven WorkshopEinstiegs hatte die Referentin dieses Grundlagenthema nicht gleich an den Anfang gestellt.

Was beschäftigt die Kinder? Wie können wir kindliche Themen erfassen? Nachfragen und ins Gespräch miteinander kommen ist das eine – die aufmerksame Be(ob)achtung des kindlichen Spiels das andere. Erst durch Be(ob)achtung und Dialog im Vorfeld eines Projekts können ErzieherInnen die engagierte Teilhabe der Kinder ermöglichen. Denn wenn diese merken, dass ihre aktuellen Fragen und Themen gefragt sind und aufgegriffen werden, sind sie motiviert, von Anfang an mitzudenken und sich mit eigenen Ideen einzubringen.



„Bumerang“ der Beobachtung und Erkundung einer Projektausgangssituation

Als Wege hierzu stellte die Referentin ihre Methoden „Spiegelei“ und „Bumerang“ vor – je eine sammelnde und eine sortierende Methode des Be(ob)achtens im pädagogischen Alltag. Beide Methoden sind unkomplizierte Denk- und Arbeitshilfen zur Wahrnehmung und Beschreibung der Situation in einer Kindergruppe.

Die im Spiel und in den Äußerungen der Kinder beobachteten Themen können zunächst unsortiert im „Spiegelei“ notiert werden. Später kann man sie den unterschiedlichen Feldern des „Bumerangs“ zuordnen, um so zu einem tieferen Verständnis der Situation der Kinder, ihrer Themen und Bedürfnisse zu gelangen. Erst aus diesem Verständnis heraus ist es sinnvoll, die Anliegen und Ziele für ein Projekt zu entwickeln.

Projektanliegen als Kompetenzziele formulieren:

Die Hand der Gestaltungskompetenz

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen ist das erklärte Ziel aller Bildungspläne im Elementarbereich. Der Begriff der Gestaltungskompetenz geht ein wenig über die bekannten Schlüsselkompetenzen hinaus und nimmt die Bewertungskompetenz hinzu. Aus ihrem Zusammenspiel erst kann so etwas wie Gestaltungskompetenz entstehen. Hier geht es darum, zu entdecken, welche Möglichkeiten kompetenter Lebensgestaltung Kinder und ErzieherInnen im Sinne von Nachhaltigkeit haben.

Im Workshop wurde das von der Referentin entwickelte Modell der „Hand für Gestaltungskompetenz“ vorgestellt. Bei diesem bilden die Werte den Mittelpunkt – sie liegen ganz klar, im wahrsten Sinne des Wortes, auf der Hand. Die Hand für Gestaltungskompetenz wurde als Arbeitsblatt an die TeilnehmerInnen verteilt. Mit ihrer Hilfe lassen sich – unter anderem – die Anliegen und Ziele eines Projekts sortieren.

Projektergebnisse festhalten und weitergeben:

Kreative und partizipative Formen der Projektdokumentation

Im Bereich Dokumentieren und Reflektieren mit Kindern stellte die Referentin unterschiedliche Dokumentationsmodelle vor. Sie alle sind nach dem Prinzip der Übersetzbarkeit in unterschiedliche Medien entstanden: Aus Poster mach Buch – aus Buch mach Poster. Das heißt, dass alle Modelle ohne Mühe von einer Präsentationsform in eine andere verwandelt werden können: die Wandmappe, das Faltposter, die Zeitungshalterdoku ... Zudem sind alle Modelle mit Kindern gemacht statt für sie. Kreativität zeichnet sie aus. Dabei ist ein Maximum an Kommunikation und Reflexion bereits Teil des Dokumentationsprozesses. Die fertige Dokumentation ist wiederum so aufgebaut, dass sie zu weiteren Dialogen einlädt: mit Eltern, mit anderen Kindern, mit externen MitarbeiterInnen und unter KollegInnen.

Dimensionen von Nachhaltigkeit einkreisen: BNE-Fokussator

Zum Abschluss der Veranstaltung stellte die Referentin noch den sogenannten „BNE-Fokussator“ vor – eine witzige und einfache Methode, um sich der Nachhaltigkeitsdimensionen eines Themas bewusst zu werden. Ob Projektthema oder Gebrauchsgegenstand – jedes Thema und jedes Ding kann in den BNE-Fokussator gelegt und mit seiner Hilfe auf unterschiedliche Nachhaltigkeitsaspekte hin beleuchtet werden. Die TeilnehmerInnen erprobten die von der Referentin entwickelte Methode am Beispiel eines einfachen Flipchartmarkers, den sie in seiner Mitte platzierten. Welche ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Relevanz hat er? Welche Gestaltungsmöglichkeiten haben wir als BenutzerInnen von Flipchartmarkern? Das Staunen war groß, wie viele Möglichkeiten es gibt, hier im Sinne von Nachhaltigkeit zu agieren und ein paar nicht unerhebliche Veränderungen anzustoßen.



BNE-Fokussator¹ – Methode zum besseren Erkennen der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf jedwedes Ding oder Thema und in Bezug auf alle vier Dimensionen der Nachhaltigkeit

3. Fazit

Der Workshop bot den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sowohl viele praktisch-methodische Anregungen kennenzulernen und auszuprobieren als auch ihr Verständnis von Projektarbeit und kindlichem Lernen zu erweitern. Es war offensichtlich und interessant, dass bei zwanzig TeilnehmerInnen zwanzig unterschiedliche Auffassungen von Projektarbeit zusammentrafen.

Der Workshop hat die Reflexion der TeilnehmerInnen über ihre Praxis in der Kita angeregt. Er hat Strategien aufgezeigt, wie ErzieherIn-

nen Projektarbeit im Sinne der kindlichen Themen und Potenziale – und im Sinne nachhaltiger Entwicklung – verfeinern können: durch mehr Beteiligung von Kindern, auch schon in der Planung; durch kreative, kindgemäße Dokumentationsformen; dadurch, dass Erwachsene und Kinder die Ergebnisse ihres Kitaprojekts tatsächlich nutzen; durch forschendes, entdeckendes und entwerfendes Lernen vor allem, also durch „Lernlandschaften“, statt durch von uns Erwachsenen bereits weitgehend durchorganisierte Projektmodule.

Literatur

Jacobs, Dorothee (2008): Kreative Dokumentation. Dokumentationsmodelle für Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor

Jacobs, Dorothee (2009): Die Konzeptionswerkstatt in der Kita. Berlin, Kiliansroda: verlag das netz

Jacobs, Dorothee (2012): Projektarbeit – Kitaleben mit Kinder gestalten (Auszüge aus dem Skript – das komplette Buch erscheint im Sommer 2012 in Berlin). Berlin, Kiliansroda: verlag das netz

¹ Die Methode BNE-Fokussator ist angeregt durch das sogenannte BNE-Viereck nach Stoltenberg, Ute (2009): Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald. München: ökom



Beim Sternschnuppenpuzzle entdeckten die TeilnehmerInnen: Projektarbeit ist auch durch die individuelle Sicht geprägt.

Über die Grenzen hinaus – Österreich: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

Dr. Maria Zeilinger

1. Ziele

Der Workshop bot die Möglichkeit, sich über Initiativen und Diskussionen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Nachbarland Österreich zu informieren und von hier Anregungen für die eigene Arbeit zu erhalten. Insbesondere sollten Erfahrungen aus der Fortbildung und Elemente aus dem österreichischen Bildungsrahmenplan (BRP) anregen, PädagogInnen in ihrer Verantwortung und Kompetenz zu stärken.

2. Umsetzung

Zunächst wurde ein kurzer Überblick über die Situation der BNE in Salzburg gegeben, um dann in die Diskussion einzusteigen, wie weit sich diese Entwicklung mit den Erfahrungen der TeilnehmerInnen deckt.

Anschließend wurde der Bildungsrahmenplan vorgestellt und dazu mit Reflexionsfragen angeboten, die zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit anregen.

Exemplarisch wurde im Bereich Ethik und Gesellschaft auf die Reflexionsfragen näher eingegangen und die Auswirkung auf die Pädagogik – auch im Hinblick auf BNE – diskutiert.

Der Workshop wurde in Form von informativen sowie reflektierenden Phasen und Diskussionen gestaltet. Im Folgenden sind vor allem die Informationen über die Situation im Bereich BNE in Österreich und speziell in Salzburg zusammengefasst.

2.1 BNE im Elementarbereich: Entwicklung in Salzburg

Das Erleben und das Begreifen von Natur waren schon immer Schwerpunkte der Bildung und Erziehung im Elementarbereich, da dies dem Naturell des Kindes entspricht. Teilweise wird dieses Thema auch mit Religion in Zusammenhang gebracht, dann zumeist unter dem Stichwort der Achtung vor der Schöpfung.

In den neunziger Jahren konzentrierte man sich in der Umwelterziehung auf Achtsamkeit gegenüber der Natur, auf kritisches Konsumverhalten und die Herstellung von Spiel- und Lernmaterialien aus in der Natur Gefundenem. Kinder wurden angeregt, Müll zu trennen, sie durften unter anderem erfahren, wie man Papier herstellt, und Produktionskreisläufe wurden anschaulich vermittelt. Das Außengelände des Kindergartens wurde als Lernraum gestaltet und zu einem Naturgarten mit Weidenhäusern, Lehmöfen, Kräuterspiralen etc. umgewandelt. Mit der Einführung des Begriffs Bildung für

nachhaltige Entwicklung seit der UN-Konferenz 1992 kristallisierte sich ein ganzheitliches Bildungskonzept heraus, in dem auch Prinzipien und Methoden des Lernens festgelegt wurden, wobei man insbesondere auf Ansätze aus der Reformpädagogik zurückgriff. In diesem Zusammenhang tauchte die Frage auf, wodurch sich BNE von neuen pädagogischen Ansätzen unterscheidet.

In Salzburg gab es in dieser Zeit eine intensive Zusammenarbeit des Zentrums für Kindergartenpädagogik – der Fortbildungsstelle des Landes Salzburg – mit dem Forum Umweltbildung. Es wurden gemeinsame Veranstaltungen zum Thema BNE organisiert. Vor allem wollte man aber die PraktikerInnen stärken und ermutigen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen weiterzugeben. So wurden unter dem Titel „Kindergärten stellen sich vor“ PädagogInnen motiviert, KollegInnen aus anderen Einrichtungen jeweils ein eigenes Projekt zu zeigen, das sich in eine BNE integrieren lässt. Anhand vorgegebener Kriterien bestimmten und prüften die PädagogInnen zunächst selbst, ob sich ein Thema aus ihrer Praxis dafür eignet. Den eingeladenen KollegInnen stellten sie dieses dann in ihrer Einrichtung vor und bekamen für die Präsentation wie alle anderen ReferentInnen ein Honorar. Der Nutzen war für alle Beteiligten offensichtlich: Die TeilnehmerInnen konnten sich vor Ort über interessante Projekte informieren, die referierenden PädagogInnen fühlten sich – auch durch die monetäre Honorierung – in ihrer Kompetenz bestärkt und profitierten davon, ihre Projekte mit anderen zu besprechen. Die Fortbildungsveranstalter mussten sich nicht um Räumlichkeiten kümmern. Es war eindrucksvoll, mit wie viel Engagement die ReferentInnen und auch die TeilnehmerInnen diese Seminare nutzten.

Im Zusammenhang mit der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beschloss man in Österreich 2008 eine „Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“, mit der folgende Ziele umgesetzt werden sollen:

- „Verankerung im Bildungssystem
- Partnerschaften und Netzwerke
- Kompetenzentwicklung der Lehrenden
- Forschung und Innovation
- Entwicklung von Szenarien
- Monitoring und Evaluation“

(Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 3.)

Für den Elementarbereich werden vor allem die Entwicklung von Werthaltungen, das soziale Lernen und die Förderung des Bezuges zur Umwelt und Natur hervorgehoben (vgl. ebd., S. 16.).

2.2 Der österreichische bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan: Was können andere davon lernen?

Wie in vielen anderen europäischen Ländern gibt es nun auch in Österreich einen Bildungsrahmenplan (BRP) für den Elementarbereich. Deutschland ist diesbezüglich schon ein Stückchen weiter.

Hier wurden die Bildungspläne bereits wissenschaftlich daraufhin evaluiert, inwieweit sie Themen einer BNE berücksichtigen.

Da der BRP in Österreich erst 2010 eingeführt wurde, lassen sich noch keine fundierten Erfahrungswerte aufzeigen. Obwohl BNE nicht explizit im Bildungsplan verankert ist, finden sich dennoch Elemente, die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung entgegenkommen.

Im Workshop sollten vor allem die damit verbundenen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte erläutert und Wege aufgezeigt werden, wie diese in ihrer Kompetenz gestärkt werden können. Eine zentrale Rolle für die Erläuterung dieser Zusammenhänge spielte der Begriff Ermächtigung (Empowerment). Dieser Begriff – ursprünglich im Bereich der sozialen Arbeit eingeführt – beschreibt Strategien, wie Menschen ermutigt werden können, ihre Situation selbst in die Hand zu nehmen und gewinnt auch in der pädagogischen Praxis immer mehr an Gewicht (vgl. Herriger 2006).

Im BRP werden konkrete Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte formuliert. Demnach sollen sie:

- ein Milieu schaffen, das die Interessen der Kinder weckt und die Balance zwischen selbstgesteuerten und angeregten Bildungsprozessen ermöglicht;
- eine Atmosphäre des Vertrauens und der Wertschätzung schaffen;
- die Individualität des Kindes anerkennen und achten;
- mit den Kindern in Beziehung gehen;
- sensibel sein für die Ausdrucksformen des Kindes.

(Vgl. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan 2009, S. 2.)

Die beteiligten Institutionen in Salzburg wollten den Bildungsplan nicht einfach abarbeiten, sondern setzten in ihrer Auseinandersetzung mit dem BRP auf autonomes Handeln, Austausch und die Fähigkeit zur Reflexion. Sie entwickelten einen Fragenkatalog, der hierzu Anregungen gibt. Er schlägt vor, Inhalte des Rahmenplans zu reflektieren in Hinblick auf:

- Haltung und pädagogisches Handeln
- Raum und Material
- Erziehungspartnerschaft/Eltern
- Fragen an die Kinder

Für den Bildungsbereich Ethik und Gesellschaft wurden im Workshop die Reflexionsfragen exemplarisch genauer betrachtet. Um die Haltung und das pädagogische Handeln zu reflektieren, können sich die PädagogInnen etwa mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Wodurch zeigt sich meine Wertschätzung gegenüber der Herkunft, Kultur und Sprache der Kinder?
- Inwiefern werden Buben und Mädchen gleichermaßen ermutigt, sich an Gesprächen, Planungen, Entscheidungen, Aktivitäten etc. zu beteiligen und sich in die Gestaltung des Gruppenalltags einzubringen?



Dr. Maria Zeilinger stellte Initiativen und Diskussionen zu BNE in Österreich vor.



Norbert Hocke diskutierte mit den TeilnehmerInnen über BNE im Elementarbereich.

Um Raum und Material zu beleuchten, können folgende Anregungen dienen:

- Welche Adaptionen sind notwendig, um den besonderen Bedürfnissen möglichst aller Kinder gerecht zu werden (z. B. in Bezug auf Tagesablauf, Ausstattung, Spielmaterial)?
- Wo mache ich in unserer Einrichtung Elemente aus (Familien-) Kulturen der Kinder sichtbar?

Fragen, die sich auf die Erziehungspartnerschaft/Eltern richten:

- Was unterstützt mich, kulturelle Widersprüche auszuhalten?
- Bei welchen Entscheidungen können Eltern mitbestimmen?

Fragen an die Kinder, die verstehen helfen sollen, wie sie ihren Alltag erleben:

- Was machst du, wenn dich jemand nicht versteht oder du jemanden nicht verstehst?
- Wo würdest du gerne mitentscheiden?

Aufgrund der Darstellung des BRP entstand unter den WorkshopteilnehmerInnen eine rege Diskussion. Die Reflexionsfragen erweckten allgemein großes Interesse. Eine Anregung dazu war, diese Fragen nicht vorzugeben, sondern den pädagogischen Fachkräften durchaus zuzumuten, diese in Eigenverantwortung zu erarbeiten. Auch die Fortbildungsreihe „Kindergärten stellen sich vor“

wurde als nachahmenswertes Modell gesehen. Positiv bewertet wird zudem, dass das Projekt österreichweit angelegt ist, so dass der Diskurs auch mit KollegInnen in anderen Bundesländern möglich ist.

Von Interesse waren auch Erfahrungswerte mit dem BRP aus Salzburg. Da dieser erst seit 2010 eingeführt wurde, herrscht teilweise noch Unsicherheit. FachberaterInnen berichten, dass sich PädagogInnen unter Druck setzen, ein Thema nach dem anderen „abzuhaken“, was im Ergebnis wenig produktiv ist. PädagogInnen sehen die Reflexionsfragen positiv, da sie die Teamarbeit unterstützen und ein guter Leitfaden für die Diskussion sind. Der persönliche Blickwinkel erweitert sich durch die Darstellung unterschiedlicher Standpunkte, was dabei hilft, die eigene Haltung kritisch zu reflektieren. Allerdings setzt dies auch eine gute Teamkultur voraus.

Für die gute Anwendbarkeit der Reflexionsfragen spricht, dass KollegInnen aus anderen österreichischen Bundesländern diese ebenfalls als Diskussionsgrundlage verwenden.

Jenseits der Reflexionsfragen wird der BRP insgesamt als wichtiger Beitrag dazu wahrgenommen, neue pädagogische Konzepte auch in die Öffentlichkeit zu tragen.

Die Darstellung der Situation in Österreich regte im Workshop auch eine Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen in den deutschen Bundesländern an. Beklagt wird sowohl von PädagogInnen aus Deutschland als auch aus Österreich, dass die derzeitigen Rahmenbedingungen den in den Bildungsplänen festgelegten Anforderungen nicht entsprechen.

3. Fazit

Der Vergleich des Standes von BNE in den beiden Ländern ergab, dass die Entwicklungen in Deutschland und Österreich zwar parallel verlaufen, in Österreich jedoch Einrichtungen wie etwa Leuchtpol fehlen, die BNE speziell in der Elementarpädagogik forcieren. Einen ersten Schritt geht das Forum Umweltbildung in Österreich, das für Schulen und andere Bildungseinrichtungen zuständig ist, je nach Kapazität auch mit Fortbildungsstellen im Vorschulbereich zusammenarbeitet. Die Tatsache, dass in Österreich der Kindergarten und andere Einrichtungen im Elementarbereich im Bildungssystem immer noch ein Schattendasein führen, erschwert die Umsetzung einer BNE. So bleibt es mehr oder weniger dem Engagement einzelner Personen überlassen, Projekte zur BNE umzusetzen. Gleich wie in Österreich fehlen aber auch in Deutschland die nötigen finanziellen Mittel, um innovative Projekte in ausreichendem Maße zu fördern.

Einigkeit bestand darüber, dass BNE in erster Linie bei der Stärkung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte ansetzen muss. Nur das, was mir persönlich wichtig und wertvoll erscheint, werde ich auch mit vollem Engagement an andere weitergeben können.

Literatur

Bundesministerium (BM) für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, BM für Unterricht, Kunst und Kultur, BM für Wissenschaft und Forschung (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Land Salzburg (2010): Bildungsrahmenplan Umsetzung Land Salzburg, Leitfaden Reflexionsfragen

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich – Ein Beitrag für nachhaltige Entwicklung? Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission

Mehr Informationen:

Forum Umweltbildung, www.umweltbildung.at

Vielfalt als Chance – 400 Zugänge zu Energie und Umwelt in der Diskussion

Thorsten Kosler, Barbara Benoist, Katharina Moths

1. Ziele

Die an Leuchtpol beteiligten ErzieherInnen führen gemeinsam mit den Kindern in ihrer Kita eine Praxisaufgabe zum Thema Energie und Umwelt durch. Energie wird dabei auf vielfältige Weise aufgegriffen. Die thematischen Schwerpunkte reichen von klassischen Kitathemen, wie Wasser, Ernährung und Müll, über Strom und Wärme bis hin zu einer expliziten Thematisierung von Energie, bei der mehrere Formen in den Blick genommen werden. Das Sparen von Energie und der Einsatz von Energiedetektiven sind beliebte methodische Aspekte zur Realisierung des Themenfeldes Energie im Kitaalltag.

Leuchtpol wird durch das Projekt Forschung.Beratung.Evaluation. Leuchtpol (F.B.E.Leuchtpol) der Leuphana Universität Lüneburg wissenschaftlich begleitet: Neben der Evaluation und Beratung Leuchtpols werden Forschungsfragen im Hinblick auf die Realisierung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Energie und Umwelt in der Kita verfolgt.

Die Begleitforschung ist transdisziplinär angelegt. So werden bei der Betrachtung des Forschungsgegenstandes die Perspektiven unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen – in diesem Falle der Physik, der Umweltwissenschaft, der Soziologie und der Bildungswissenschaft –, aber auch diejenige der Praxisakteure in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung einbezogen. Bei Leuchtpol sind insbesondere die ErzieherInnen, die Kinder, die Eltern und diejenigen, die die Leuchtpolfortbildung durchführen, die alle mit ihrem spezifischen Wissen und ihren Erfahrungen zur Weiterentwicklung beitragen.

Die Perspektive der ErzieherInnen findet dabei auf drei Wegen Eingang in die Begleitforschung: durch Fragebögen, die jeweils zum Abschluss der einzelnen Fortbildungsmodule ausgefüllt werden, durch die Analyse der im Rahmen der Praxisaufgabe von ihnen angefertigten Dokumentationen sowie durch Interviews und Gruppendiskussionen.

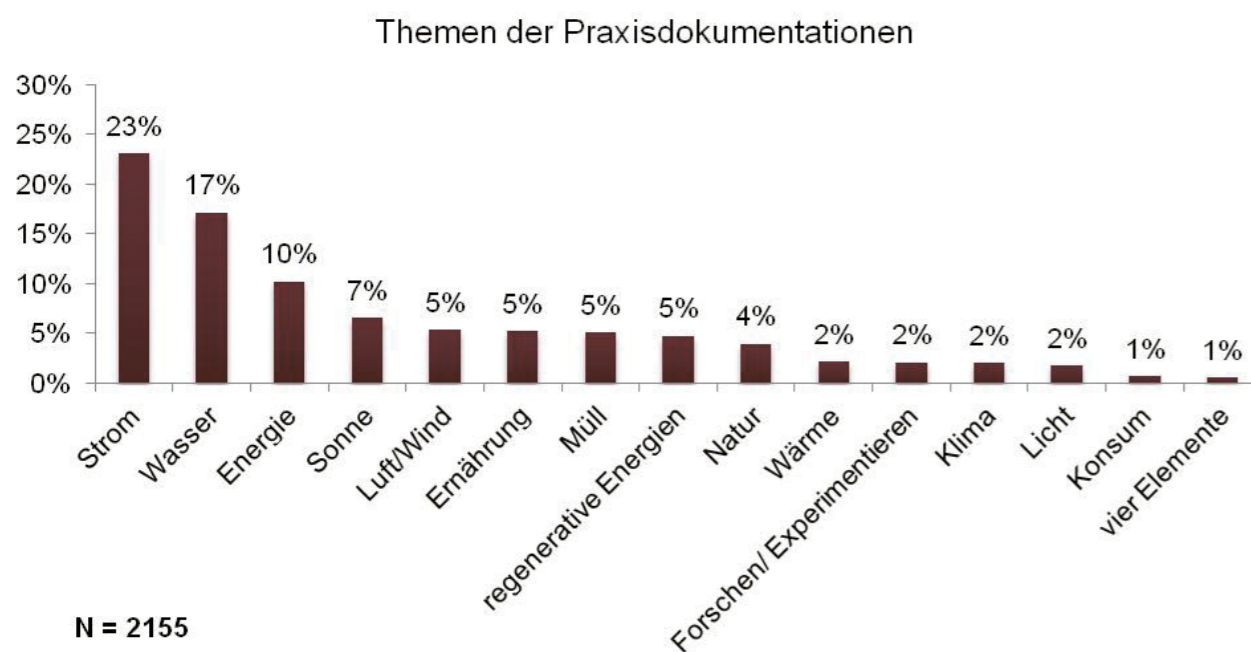


Abbildung 1: Themen der Praxisdokumentationen. Kategorien gebildet aus quantitativer Inhaltsanalyse

Auch im Rahmen der Deutung der Ergebnisse soll die Sichtweise der ErzieherInnen einbezogen werden. Diesem Ziel diene auch der Workshop. Im Mittelpunkt standen dabei die Themen, die im Rahmen der Praxisaufgabe bearbeitet wurden. Typische Vorgehensweisen wurden beschrieben und nachvollziehbar gemacht. Im Rahmen des Workshops sollte anschließend diskutiert werden, inwieweit die unterschiedlichen Vorgehensweisen dazu beitragen können, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themas Energie und Umwelt in der Kita zu realisieren. Insbesondere sollten dabei Potenziale und Stolpersteine aufgespürt werden. Die Ergebnisse des Workshops gehen in die Begleitforschung ein.

2. Umsetzung

Von den 2.155 vorliegenden Praxisdokumentationen hatte das Team von F.B.E.Leuchtpol 594 einer qualitativ-inhaltsanalytischen Analyse unterzogen. Im Rahmen des Workshops wurden Ergebnisse dieser Analyse präsentiert. Abbildung 1 bietet eine Übersicht über die im Rahmen der Leuchtpol-Praxisaufgabe am häufigsten gewählten Themen.

Daran anschließend wurden Ergebnisse aus der qualitativen Analyse der Projekte zu den Themen Wasser, Strom, Sonne, Ernährung und Müll präsentiert.

Wasser

Die ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass es drei verschiedene Herangehensweisen an das Thema Wasser gibt: In einer Variante steht die sinnliche Wahrnehmung der Kraft des Wassers im Mittelpunkt. Typischerweise gehen Kinder dabei durch einen Bach und nehmen den Druck des Wassers wahr und sehen, dass das Wasser Dinge bewegt.

In einer zweiten Variante steht ebenfalls die Kraft des Wassers im Mittelpunkt. Diesmal wird die Kraft des Wassers in den Kontext regenerativer Energie eingeordnet. Typisch sind hierbei der Bau von Wasserrädern, der Besuch einer Mühle und die Frage, wie sich mit Hilfe von Wasser Strom erzeugen lässt.

In der dritten Variante ist der Bezug zum Thema Energie weniger stark ausgeprägt als in den beiden ersten Varianten. Stattdessen werden sehr unterschiedliche Aspekte des Themas Wasser kombiniert. Häufig werden hier Aspekte wie Wasser als Lebensgrundlage und Lebensraum, Eigenschaften von Wasser wie Oberflächenspannung und Aggregatzustände, der Wasserverbrauch in der Kita, die Aufbereitung von Wasser und die Verteilung von Süß- und Salzwasser auf der Erde thematisiert.

In vielen Wasserprojekten aus allen drei Varianten wird das Einsparen von Wasser als Ziel des Projektes beschrieben.

Strom

Das Thema Strom wird typischerweise über eine Philosophierunde oder eine Collage begonnen, um zu sammeln, wofür Strom benötigt wird. Anschließend wird häufig in der Kita nach Geräten gesucht, die mit Strom betrieben werden. In den meisten Stromprojekten steht dann das Bauen von Stromkreisen im Mittelpunkt. Häufig wird auch die Frage thematisiert, wie der Strom in die Kita kommt. Dazu werden in der Regel Bücher betrachtet, teilweise werden auch Kraftwerke besucht. Manchmal wird daneben der Stromverbrauch in der Kita ermittelt oder ein Tag ohne Strom angeboten.

Sonne

Ein typischer Ablauf eines Sonnenprojektes beginnt mit einem Kreisgespräch zur Frage „Was kann die Sonne?“ Das Ergebnis wird manchmal mit einer Mindmap, einer Collage oder einem gemalten Bild festgehalten. Dann folgen in der Regel einige Versuche, die die Auswirkung direkter Sonneneinstrahlung in den Fokus nehmen. Typisch sind das Verbleichen von Papier, das Erwärmen von Gegenständen mit weißer und schwarzer Oberfläche, das Erwärmen von Gegenständen aus unterschiedlichen Materialien, das Schmelzen von Schokolade, das Entzünden von Papier mit einer Lupe, das Erwärmen und Verdunsten von Wasser und das Wachstum von Bohnen oder Erbsen.

Neben dieser Grundstruktur gibt es Ergänzungen, die in manchen Fällen dazukommen. Dazu zählen die Thematisierung des Wasserkreislaufs, mehrtägige Wetteraufzeichnungen, die Thematisierung

der Frage „Ist ein Leben ohne Sonne möglich?“, das Anfertigen eines astronomischen Modells von Sonne und Erde, über das Tag und Nacht behandelt werden, die Beschäftigung mit dem Phänomen Sonnenbrand oder eine Exkursion zu einer Photovoltaikanlage. Das Solarspielzeug aus der Materialkiste leitet manchmal zum Thema Strom über. Im Anschluss werden dann Stromkreise gebaut.

Ernährung

Beim Thema Ernährung zeigen sich wieder zwei unterschiedliche Varianten: In einer Variante stehen die Herstellung bzw. der Anbau und die Verarbeitung eines Lebensmittels (z. B. Apfel oder Kürbis) im Mittelpunkt.

In einer zweiten Variante geht es darum, die Herkunft und den Anbau von Lebensmitteln, die eine Mahlzeit ausmachen, zu thematisieren. Ein typischer Einstieg ist dementsprechend eine gemeinsame Mahlzeit oder ein Gespräch über Ernährung. Anschließend wird die Herkunft von Produkten ermittelt und ihre Herstellung thematisiert. Dazu werden Supermärkte, Hofläden, Wochenmärkte und landwirtschaftliche Betriebe besucht. Anhand von Landkarten und Globen wird den Herkunftsländern von Lebensmitteln nachgegangen. Die zurückgelegten Transportwege und die Auswirkungen des Transports auf die Umwelt werden besprochen. Daneben wird manchmal auch gemeinsam eine Mahlzeit zubereitet (zum Teil ohne elektrische Geräte). Schließlich wird anhand eines Saisonkalenders thematisiert, was wann wo wächst.

Müll

Müllprojekte beginnen häufig mit einem Gespräch oder einer Geschichte zum Thema Müll. Der angefallene Müll vom gemeinsamen Frühstück kann dabei als Gesprächsanlass dienen. Einen Schwerpunkt bilden in der Regel Mülltrennung und Müllvermeidung. Häufig werden öffentliche Plätze oder Waldstücke saubergehalten. Einen weiteren Schwerpunkt bieten Müllentsorgung und Wiederverwertung. Neben dem Betrachten von Büchern werden dazu Gespräche mit MitarbeiterInnen der Müllabfuhr geführt, Recyclinghöfe besucht und mit Müll gebastelt. Manchmal wird auch thematisiert, was sich kompostieren lässt.

**3. Ergebnisse**

Im Rahmen des Workshops wurden insbesondere die vorgestellten Ergebnisse zu den Themen Wasser, Strom und Ernährung eingehender diskutiert.

Zum Thema Wasser hat vor allem der Umstand, dass das sinnliche Wahrnehmen des Wassers einerseits und das Zugänglichmachen der Energie von Wasser andererseits in den Projekten der oben als erstes aufgeführten Variante nicht zusammenkommen, für Verwunderung bei den Diskutanten gesorgt. Eine Teilnehmerin schlug vor, dass Wasser bzw. Wasserkraft doch ähnlich wie der Wind in den Projekten bearbeitet werden könnte: Der typische Projektaufbau vom Einstieg über das Produzieren und Spüren von Wind, ein Erkunden, was sich mit Wind alles machen lässt, die Durchführung einiger Experimente zu Wind und die Erzeugung von Strom mit Wind lasse sich doch leicht auf das Wasser übertragen.

Diskutiert wurde aber auch, ob nicht die zeitliche Begrenzung des Projektes zu einer starken Reduktion geführt haben könnte. Eine Hypothese war, dass möglicherweise manche ErzieherInnen unter der Überschrift Energie und Umwelt eher das machen, was sie ohnehin schon häufig gemacht haben, andere aber in einem solchen Projekt gezielt überlegen, welche Aspekte des Themas sie bisher noch nicht thematisiert haben.

Zum Thema Strom wurde insbesondere diskutiert, weshalb es quantitativ eine so große Rolle bei Leuchtpol spielt und ob Strom ein geeignetes Thema ist, wenn es darum geht, zu Energie und Umwelt zu arbeiten. Als Argument für die Beschäftigung mit Strom wurde hervorgehoben, dass es für Kinder eine spektakuläre Einsicht ist, dass sich aus allem, was sich bewegt, Strom erzeugen lässt und dass man auch selber mit eigener Muskelkraft Strom erzeugen kann.

Daneben wurde betont, dass Strom als Thema neu ist in der Kita und damit auch für ErzieherInnen spannend ist. Für Kinder steht Strom darüber hinaus sicher symbolisch für eine Erwachsenenwelt, zu der ihnen normalerweise der Zutritt verwehrt wird. Darüber hinaus muss der Bau von Stromkreisen auch als etwas Schöpferisches, Kreatives, Gestalterisches gesehen werden, das durch die damit verbundene Gefahr zugleich etwas Abenteuerliches bekommt.

Zum Tag ohne Strom wurde herausgearbeitet, dass dieser den Kindern meist große Freude bereitet. Der Einführung eines regelmäßigen Tages ohne Strom stehen eher die Erwachsenen in ihrer Bequemlichkeit entgegen. Dem Eifer von Kindern, Dinge anders zu machen, werden eben auch schnell Grenzen von den Erwachsenen gesetzt.

Zum Thema Ernährung wurde insbesondere das Problem diskutiert, dass das Essverhalten stark dadurch bestimmt ist, was die Eltern den Kindern jeweils mitgeben. Wenn in der Kita gesunde

Ernährung zum Thema gemacht und über die Problematik von Verpackungen gesprochen wird, führt dies – auch dann, wenn es begleitend einen Elternabend gibt – nicht automatisch dazu, dass Eltern bei der Wahl der Kitaverpflegung ihrer Kinder diese Aspekte berücksichtigen. Das kann dazu führen, dass einzelne Kinder innerhalb der Gruppe in unangenehme Situationen geraten, ohne dass sie selber etwas daran verändern könnten. Dazu wurden einige Beispiele und mögliche Lösungen diskutiert. Dabei wurde auch hervorgehoben, dass (gesunde) Ernährung manchmal auch ein konfliktbeladenes Thema in Familien ist und die Thematisierung in der Kita in solchen Fällen von Familien auch als hilfreich beschrieben wird. Gute Erfahrungen haben einige TeilnehmerInnen insbesondere damit gemacht, mit Kindern Werbeversprechen von Lebensmittelherstellern zu analysieren.

4. Fazit

Die Annahme, die der transdisziplinären Forschung zugrundeliegt, dass nämlich gewisse Fragestellungen, die gemeinsame gesellschaftliche Aufgaben betreffen, besser gemeinsam, im Austausch verschiedener Wissensbestände aus theoretischer wie praktischer, disziplinübergreifender Perspektive bearbeitet werden, bestätigte sich in diesem Workshop: Der Einblick in die Vielfalt der Herangehensweisen und die Diskussion der Ergebnisse hat den TeilnehmerInnen hilfreiche Impulse gegeben für ihre eigene Arbeit sei es in der Kita oder im Umweltbildungszentrum, im Fortbildungsbereich, der Fachberatung oder der Begleitforschung. Ob praktische Anregungen, neue Sichtweisen oder auch die Bestätigung für die eigene gelingende Praxis sowie die konsensfähige Interpretation der Ergebnisse – gerade die Diskussion mit Menschen aus den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen war für die TeilnehmerInnen besonders konstruktiv. Verbindendes Element ist dabei die Erfahrung, sich aktiv am gemeinsamen Gestaltungsprozess zur Realisierung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Kita zu beteiligen.

5. Literatur

Stoltenberg, Ute, Benoist, Barbara, Kosler, Thorsten & Moths, Katharina (2011): Leuchtpol aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung – ein Zwischenstand. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. Band 20, Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 5, Frankfurt a. M.

Stoltenberg, Ute, Benoist, Barbara, Kosler, Thorsten & Moths, Katharina (2012): Leuchtpol – ein Bundesweites Modellprojekt zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kitas. Ein Zwischenbericht zur Evaluation, Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. Band 25, Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 10, Frankfurt a. M.

Die Kita als Partner in der Bildungslandschaft – Ein Weltcafé zu Kooperation, Vernetzung und Gemeinwesenorientierung

Barbara Benoist, Thorsten Kosler, Katharina Moths

1. Ziele

Zunächst sollen durch die gewählte interaktive Methode der kooperative Austausch und das aktive Engagement von VertreterInnen von Kitas, Umweltbildungseinrichtungen und weiteren AkteurInnen in der Bildungslandschaft bewusst angeregt werden, um den ersten Schritt in eine gemeinsame Bildungslandschaft hinein zu erleichtern bzw. die Zusammenarbeit zu befördern.

Die Diskussion von Fragen und Ansätzen zu Vernetzung, Kooperation und Gemeinwesenorientierung im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll die Bedingungen ausloten, unter denen es gelingen kann, dass verschiedene Bildungspartner mit ihren jeweiligen Möglichkeiten und Kompetenzen miteinander im Gemeinwesen wirken. So sollen innovative Ideen entwickelt und nachhaltige Impulse in die Gesellschaft getragen werden. Der offene Dialog auch über die Schwierigkeiten solcher interdisziplinärer Zusammenarbeit sowie über Grenzen der eigenen Beteiligungsmöglichkeiten soll zu einer Erweiterung von Verständnis, Toleranz und Fehlerfreundlichkeit beitragen, aber auch erste Möglichkeiten aufzeigen, wie sich Lösungen finden lassen.

Der Workshop wird vom Team F.B.E.Leuchtpol der Leuphana Universität Lüneburg, das für die Evaluation und Begleitforschung von Leuchtpol zuständig ist, verantwortet. Es soll damit ein wissenschaftlicher Beitrag zu der Frage geleistet werden, wie Kitas zu Partnern in Bildungslandschaft und Gemeinwesen werden können. Der Workshop dient deshalb auch der Datenerhebung und dem Dialog zwischen Theorie und Praxis. Die Ergebnisse sollen in die weitere Forschungsarbeit und damit auch in den wissenschaftlichen Diskurs einfließen.

2. Umsetzung

2.1 Methode

Das Weltcafé ist eine Methode, die von Juanita Brown und Davis Isaac entwickelt wurde, um AkteurInnen aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft miteinander und rund um den Globus ins Gespräch zu bringen (vgl. Brown & Isaac 2007). Die Methode beruht auf der Annahme, dass „Menschen bereits die Weisheit und Kreativität besitzen, auch die schwierigsten Herausforderungen zu meistern“ (vgl. The World Café Community 2002, S. 9), und dass auf der Basis gewisser Prinzipien und Leitlinien eine entsprechende Gesprächs- und Arbeitsatmosphäre erzeugt werden kann, die dieses Wissen zu Tage befördert und hilft, es auch anwenden zu können. Die Methode dient also dazu, kollektives Wissen in entspannter Atmo-

sphäre zu sammeln und einen kreativen Prozess in Gang zu setzen. Schlüsselbegriffe dabei sind „Dialog“ und „Engagement“. In mehreren strukturierten Gesprächsrunden werden Wissen und Erfahrung aus unterschiedlichen Perspektiven ausgetauscht und gemeinsam neue Erkenntnisse und Ideen entwickelt. Dazu wechseln die TeilnehmerInnen jedes Mal den Tisch, um ihre Sichtweisen mit jeweils unterschiedlichen GesprächspartnerInnen auszutauschen und zu verknüpfen. So kommt es zu einem immer dichter geknüpften Netz aus neuen Erkenntnissen und Überlegungen. Um die Einsichten und Ideen sichtbar zu machen, werden sie auf den Papiertischdecken oder auf Flipcharts kontinuierlich notiert. An jedem Tisch bleibt eine Person zurück, die die Rolle des Gastgebers übernimmt: neue Personen am Tisch begrüßt, in den bisherigen Diskussionsstand einführt sowie dazu motiviert, auch ungewöhnliche Gedanken festzuhalten. Um die Gesamtgruppe immer wieder zusammenzuführen sowie Muster und tiefer liegende Fragen herausarbeiten zu können, finden nach den Gesprächsrunden zu einer Frage moderierte Zusammenfassungen mit der Gesamtgruppe statt.

2.2 Vorgehen

Das soeben vorgestellte Weltcafé wurde im Tagungsraum eröffnet und die TeilnehmerInnen eingeladen, sich mit den Chancen und Grenzen von Kooperation und Vernetzung auseinanderzusetzen. An vier Tischen sollte diese Thematik jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: aus der Sicht der Kindergartenkinder, der Kita als Institution, des Gemeinwesens sowie in Hinblick auf nachhaltige Entwicklung. Diskutiert wurde in sechs Runden zu den folgenden drei Fragestellungen:

- Welche Chancen bieten Vernetzung und Kooperation mit Partnern in der Bildungslandschaft?
- Was können Stolpersteine für eine gemeinsame Gestaltung nachhaltiger Entwicklung sein?
- Unter welchen Bedingungen kann es gelingen, nachhaltige Entwicklung gemeinsam mit Bildungspartnern zu gestalten und als Teil des Gemeinwesens innovative Impulse in die Gesellschaft zu tragen?

2.3 Ergebnisse

Aus der Perspektive der **Kinder** ist es eine große Chance, die Gemeinde, in der sie leben, tatsächlich als Lebensraum, verstanden als ein soziales, wirtschaftliches und kulturelles Gefüge, zu erfahren. Die Kinder können sich hier die Welt aneignen, ihren Fragen nachgehen und ihre Neugierde ausleben. Sie können Aspekte des



realen Lebens nachvollziehen und ihr Gemeinwesen in allen Facetten kennenlernen. Eine enge Kooperation zwischen der Kita und AkteurInnen in der Gemeinde eröffnet den Kindern damit Einblick in das Funktionieren einer Gemeinde bzw. eines Stadtteils. Sicherheit und Zugehörigkeit erfahren die Kinder, wenn die Eltern einbezogen werden, indem diese ihre Berufe oder ihren Arbeitsplatz vorstellen. Aber auch das Expertenwissen Dritter, die zunächst nicht direkt mit den Kindern verbunden sind, bietet die Chance, die Umwelt nicht nur genauer kennenzulernen, sondern ebenso Empathie und Wertschätzung für andere Menschen und Dinge zu erleben und zu entwickeln, wenn Expertinnen ihr Gebiet „mit Herzblut vermitteln“.

Die Kinder kommen über die Erfahrungen ins Nachdenken und lernen, sich Zusammenhänge selbst zu erschließen. Durch vielfältige Angebote in der Bildungslandschaft werden Kinder „selbst zu Experten“ und können ihre Erfahrungen und ihr Wissen in die Familie weitertragen und den Alltag dort bereichern. Die Kinder haben so die Möglichkeit, sich als Teil der Gemeinde zu identifizieren.

Sind Kindergartenkinder in der Gemeinde, im Stadtviertel präsent, werden sie dort „sichtbar“. Mischen sich Kinder dann auch noch ein, stellen Fragen an Marktstandbetreiber oder zeigen auf, wo Grünphasen an Ampeln für ihre Beine zu kurz sind, wächst nicht nur ihr eigenes Selbstbewusstsein und Wissen, sondern sie werden mit der Zeit auch anders wahrgenommen: Kinder werden politisch ernst genommen und erfahren, dass sie etwas bewirken können: Kinder erfahren Demokratie. Sie haben die Gelegenheit, Selbstwertgefühl und Verantwortungsgefühl zu entwickeln und sich selbst als Mitgestalter zu erleben.

Das Aussenden und Empfangen von Botschaften für Nachhaltigkeit vollzieht sich dann als konzentrischer Kreis von der Kindergruppe über die Familie in das soziale Umfeld.

Eine **Kita als Institution** kann oft mehr leisten, als einer Familie möglich ist. Gerade für Kinder aus bildungsfernen Familien oder in prekären Lagen: „Was in der Familie nicht möglich ist, wird möglich gemacht: Theater, Konzert, Bauernhof, Bücherei ...“ Außerdem ist es Aufgabe der Kita, das Interesse der Kinder zu wecken oder zu erweitern für die alltäglichen Selbstverständlichkeiten des Lebens in der Gesellschaft wie die Arbeit des Bäckers oder der Polizei.

Arbeiten verschiedene Institutionen und Partner in der Bildungslandschaft zusammen, bedeutet das fast immer auch ein generationenübergreifendes Miteinander, das zu Verständnis und Toleranz beitragen kann und es ermöglicht, gegenseitig die Haltungen gegenüber den anderen zu überprüfen. Generationsübergreifende Partnerschaften sichern aber auch das Wissen der Älteren und ermöglichen es, Alltagspraktiken, Spiele, Geschichten und Lieder weiterzutragen und als kulturelles Kapital auch in den Kitas zu erhalten.

So wie die Anwesenheit von Kindern im Stadtbild zunächst vielleicht Aufmerksamkeit erregt und mit der Zeit selbstverständlich wird – möglicherweise sogar dazu beiträgt, die Belange von Kindern besser mitzudenken, so erfährt auch eine Kita die öffentlich tätig und wirksam ist, gesellschaftliche Aufmerksamkeit und kann ihre Position im Gemeinwesen verbessern. Möglicherweise ist damit sogar ein finanzieller Vorteil verbunden, da bei Spen-



Barbara Benoist, Mitarbeiterin im Projekt F.B.E.Leuchtpol (rechts) und eine Teilnehmerin des Workshops

den auch an die Kita gedacht wird, neue Partnerschaften und Kooperationsbeziehungen entstehen oder mit zunehmender Transparenz der Arbeit eine Verbesserung der Rahmenbedingungen einhergeht. Die Offenheit für Kita und Belange der Kita wächst.

Aus der Perspektive des **Gemeinwesens** könnte eine funktionierende Bildungslandschaft bedeuten, dass mündige Bürgerinnen und Bürger sich tatkräftig in das Gemeindeleben einbringen und auch emotional eingebunden sind. Mit der engen Anbindung an die als Heimat erlebte Gemeinde, einem Gefühl der großen Gemeinschaft und damit eventuell auch erhöhter Bereitschaft zum Engagement wachsen Familien in Aufgaben im Gemeinwesen hinein – zumal wenn bereits die Kinder Wissen um die Rechte und Pflichten, um Geben und Nehmen in der bürgerschaftlichen Gemeinschaft erlangen.

Eine lebendige, aktive Bürgerschaft und eine darin engagierte Kita bedeuten für die Gemeinde zudem die Chance auf weitere fruchtbare Entwicklungen, die ihrerseits nach außen strahlen und weitere

Zuzüge anziehen dürften: ein eventuell höheres Bildungsniveau, mehr Steuereinnahmen durch eine gute Beschäftigtenquote, den Ausbau und die gute Auslastung der öffentlichen sozialen wie kulturellen Angebote, mehr Konsum und Kaufkraft.

Für die **Beförderung nachhaltiger Entwicklung** ermöglicht die Kooperation verschiedener Partner in der Bildungslandschaft zunächst die Chance, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung überhaupt bekannt zu machen und „in die Gemeinde zu bringen und in den Parteien, der Politik, bei den BürgerInnen, an den Schulen und in der Gesellschaft sichtbar zu machen“. Das Ziel der strukturellen Verankerung von BNE wird damit zur Chance.

Neben dem Bekanntmachen des Anliegens von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ermöglicht der Aufbau einer Bildungslandschaft, dass die Schlüsselpersonen, die dazu arbeiten und sich engagieren, identifiziert und Schnittstellen ausgelotet werden können. Der große Gewinn ist dann „die bereichsübergreifende Vernetzung von sozialen, kulturellen, ökonomisch und ökologisch

orientierten Einrichtungen“ unter einem gemeinsamen Ziel: der Ermöglichung von und Beteiligung an einer nachhaltigen Entwicklung.

Bei der Erarbeitung der Chancen sind im Weltcafé die Kraft des offenen, kreativen Dialogs und das Engagement aller Beteiligten deutlich spürbar gewesen. Aus der Dynamik des gemeinsamen Gestaltungswillens und dem Interesse an der Sichtweise des anderen konnte in weiteren zwei Runden der Frage nach Stolpersteinen und Schwachstellen nachgegangen werden. Die Zusammenfassung beförderte vor allem das Wissen um die Sorgen der VertreterInnen der jeweils anderen Seite sowie das Verständnis hierfür.

In einer letzten Runde schließlich wurde bedacht, welches die Bedingungen dafür sind, dass gemeinsam mit Bildungspartnern nachhaltige Entwicklung gestaltet werden kann, und überlegt, wie es gemeinsam gelingen kann, als Teil des Gemeinwesens innovative Impulse in die Gesellschaft zu tragen. Große Einigkeit bestand darüber, dass es wichtig ist, sich und das Anliegen immer wieder in die Diskussion zu bringen und immer wieder Projekte zu initiieren. Um die zuvor identifizierten Stolpersteine auszuräumen, könnte es sinnvoll sein, auch intern Fortbildungen anzubieten, die KollegInnen ins Boot zu holen und für sich selbst und in der Kita eine eigene positive Grundhaltung zu entwickeln. Als förderlich erscheint es zudem, Strukturen sichtbar zu machen und zu klären, wer zur Bildungslandschaft gehört.

Als wichtiger jedoch wird es angesehen – sicher auch motiviert durch die Atmosphäre des Weltcafés selbst –, die eigenen Visionen zu spinnen, Perspektiven aufzuzeigen und einen Umsetzungswillen dafür zu entwickeln und die eigenen Ideen dann mit Begeisterung einzubringen. Und nicht zuletzt: „einen langen Atem zu haben ...

3. Fazit

Die zusammenfassende letzte große Runde diente der Auswertung des Workshops Weltcafé und das dort gezogene Fazit soll auch diesen Beitrag abschließen: dass man sich in der Gruppe in kurzer Zeit kennengelernt und viel voneinander gelernt hat. Dass es Freude gemacht und motiviert hat für die Zukunft, miteinander gearbeitet zu haben.

Mit einem Schmunzeln wurde noch einmal nachvollzogen, welchen Gewinn man daraus gezogen hat, sich in die Perspektive des Gemeinwesens hineinzusetzen. Präsent bleiben die vielen Ideen, wie man die gewonnenen Erkenntnisse für die weitere Gestaltung der Bildungslandschaft für eine nachhaltige Entwicklung in der eigenen Region nutzen wird.

4. Literatur

Brown, Juanita & Isaacs, David (2007): Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft. Heidelberg: Karl-Auer-Verlag

The World Café Community (2002): Café to go. Pdf verfügbar unter: www.theworldcafe.com (zuletzt aufgerufen am 10.03.12)

www.theworldcafe.com

www.worldcafe-europe.net

Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen

Filmbeispiel(e) aus der Praxis

Susanne Schubert

1. Ziele

Philosophieren mit Kindern zu nachhaltiger Entwicklung – wie kann das gelingen?

Ziel des Workshops ist es, anhand von filmisch dokumentierten nachdenklichen Gesprächen mit Kindern einen Einstieg zum Philosophieren mit Kindern zu schaffen. Leuchtpol hat Gesprächsrunden mit mehr als zwanzig Kindergruppen aus Kindergärten initiiert und darin unterschiedliche Wege des Philosophierens erprobt. In fünf Einrichtungen wurden Gespräche filmisch dokumentiert und als DVD veröffentlicht. Im Workshop bot das Filmmaterial die Möglichkeit, PädagogInnen im nachdenklich-philosophischen Gespräch mit Kindern zu erleben und Anregungen für die eigene Praxis zu gewinnen. Sichtbar wird, in welcher Weise Kinder auf ihre Umwelt zugehen, welche Fragen sie stellen und auf welchen thematischen und methodischen Wegen sie der Wirklichkeit begegnen. Die Sequenzen verstehen sich als Ermunterung zum eigenen Ausprobieren und als Anregung für das Gestalten von nachdenklichen Gesprächen mit Kindern.



Susanne Schubert stellt den TeilnehmerInnen die Methode des Philosophierens mit Kindern vor.

In der Workshopgruppe waren TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Institutionen vertreten, die zum Teil über Erfahrungen zum Philosophieren verfügten. Zum Teil war ihnen die Methode neu, weshalb zunächst eine Einführung in das Philosophieren stattfand (Phase 1). Anschließend wurde mit den WorkshopteilnehmerInnen eine erste, eigene Annäherung an das Thema einer ausgewählten Filmsequenz geschaffen (Phase 2), bevor die Filmsequenz zum „Gehören“ und „Bestimmen“ vorgestellt und reflektiert wurde (Phase 3).

2. Umsetzung

Phase 1: Philosophieren mit Kindern – was heißt das?

Philosophieren mit Kindern ist eine Möglichkeit, mit Kindern auf Entdeckungsreise zu gehen und gemeinsam über die Welt nachzudenken. Ein entscheidender Motor dafür ist das Staunen und Fragen und das gemeinsame Eintreten in einen Dialog. Entscheidend ist, dass es nicht darum geht, dass Kinder das Denken lernen, was Erwachsene bereits denken können, sondern gemeinsam Neuland zu erkunden und Gedanken neu zu sortieren (vgl. u. a. Zoller 2000; Müller & Schubert 2011 a/b).

Das gemeinsame Philosophieren kann sich aus alltäglichen Gesprächssituationen entwickeln. Es kann aber auch zu einem festen Ritual werden. Zum Beispiel, indem Fragen der Kinder gesammelt und regelmäßig aufgegriffen werden. Die ErzieherInnen begleiten die Gespräche der Kinder, greifen Fragen im Dialog auf, leiten und dokumentieren Gesprächsrunden gemeinsam mit den Kindern. Sie unterstützen die Kinder beim Nachdenken, z. B. durch das Sichtbarmachen von Widersprüchen oder Gemeinsamkeiten der Aussagen oder das Hinterfragen von relativen Begriffen. Dabei geht es nicht darum, dass die ErzieherInnen die Antworten vorgeben oder über „richtig“ und „falsch“ entscheiden. Ziel ist allein das gemeinsame Ergründen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung hat zum Ziel, Kinder und Erwachsene zu befähigen, ihre Welt und ihre Zukunft aktiv mitzugestalten. Basis und Orientierung ist dabei das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Um tatsächlich selbst auf eigene Weise gestaltend wirken zu können, ist es wichtig, dass Kinder und Erwachsene eingetretene Denk-



bahnen verlassen können, sich ihre Welt aktiv aneignen und lernen, zu spekulieren („Was wäre wenn?“) und in Zusammenhängen sowie Alternativen zu denken. Philosophieren mit Kindern liefert beispielsweise durch das Abwägen von Gründen ein gutes Handwerkszeug für die Gestaltung von Zukunft. Die Fähigkeit, Fragen oder Situationen zu bewerten und bei Entscheidungen abzuwägen, wird gestärkt. Indem die Kinder erleben, dass Gedankengänge und Ergebnisse individuell verschieden sind, kann das gemeinsame philosophische Nachdenken für sie zugleich ein Weg sein, über sich selbst und ihre Position in der Welt nachzudenken. Fragen der nachhaltigen Entwicklung, etwa die Bedeutung von Gerechtigkeit oder unser Verhältnis zur Natur, eignen sich sehr für das gemeinsame Philosophieren und erfordern eine persönliche Auseinandersetzung.

Fragen als Motor zum Philosophieren

Ausgangspunkt für das gemeinsame Nachdenken ist oft eine Frage. Kinder stellen tagtäglich viele Fragen, da sie vieles das erste Mal erleben und versuchen, die Welt zu verstehen. Warum ist etwas so und nicht anders? Wie funktioniert etwas? Sie wollen etwas verstehen, sich in ihrer (Um-)Welt orientieren. Nicht jede Frage, die sie stellen, ist zum Philosophieren geeignet. Denn es gibt verschiedene Fragetypen: Sachfragen, die auch als Lexikonfragen bezeichnet werden können. Sie sind z. B. durch das Nachschlagen in Büchern oder das Befragen von ExpertInnen zu beantworten. Ein weiterer Typ ist die Orientierungsfrage: „Wie spät ist es?“ oder: „Wo gehst du hin?“, „Darf ich raus?“ sind Beispiele dafür. Der dritte Fragetyp führt ins Philosophieren hinein: die Sinnfrage. Sinnfragen bieten Ansatzpunkte zum

Philosophieren, da es hierzu keine abschließenden Erklärungen gibt, sondern vielmehr gemeinsam die Bedeutung entwickelt oder Sichtweisen auf die Dinge ausgehandelt werden (z. B. „Ist Natur gerecht?“ „Wozu sind wir auf der Welt?“). Nicht immer sind Sinnfragen klar als solche erkennbar. Zum Beispiel kann die Frage „Warum regnet es?“ bei Erwachsenen den Impuls auslösen, den Wasserkreislauf zu erklären. Möglich ist aber, dass das nicht der Fragehintergrund der Kinder ist. Vielleicht geht es eher um die Bedeutung bzw. den Sinn des Regens für die Tiere, Pflanzen oder uns selbst.

Doch wie lässt sich im Alltag herausfinden, was für eine Frage ein Kind gerade stellt? Hierzu bietet eine Übung Hilfestellung: Zunächst sammeln die WorkshopteilnehmerInnen Fragen, die ihnen vor kurzem von einem Kind gestellt wurden. Die Fragen wurden notiert, in der Runde vorgestellt und dann verschiedenen Kategorien zugeordnet. Nachfolgend einige Beispiele und ihre gemeinsam erarbeitete Zuordnungen:

Orientierungsfragen

- Kann ich mit dir mitgehen und helfen?
- Gehst du mit mir in die Schule?
- Wann gehen wir in den hinteren Garten?

Wissensfragen

- Wie passen die Leute in den Fernseher?
- Was ist das Größte, das es gibt?
- Können Bäume kacken?

Sinnfragen

- Warum hat der liebe Gott mir nur zwei Hände gegeben?
- Hat der Ziborius ein Herz?
- Warum sagt sie mir ihr Geheimnis nicht?

Dabei zeigte sich, dass die Zuordnung zum Teil schwierig war, manche Fragen könnten unterschiedliche Intentionen haben. Hier ist es möglich, mit Rückfragen herauszufinden, was die Kinder eigentlich beschäftigt.

Phase 2: Eigene thematische Annäherung der Workshopgruppe an das Thema der Filmsequenz

Um mit Kindern zu philosophieren, ist es wichtig, sich auch selbst mit der Thematik auseinanderzusetzen und zu überlegen, welche Gedanken und Fragen einen persönlich dazu bewegen. Deshalb wurde vor dem gemeinsamen Anschauen der Filmsequenz zum Thema „Gehören“ und „Bestimmen“ die Blitzlichtmethode angewandt, um assoziatives Denken anzuregen und ein erstes Bild zu erhalten, welche Vorstellungen in der Gruppe hierzu vorhanden waren. Auf die Frage „Woran denken Sie, was geht Ihnen durch den Kopf zum Begriff ‚gehören‘?“ äußerten die TeilnehmerInnen ihre Assoziationen, die von „Meins“ über „Familie“ und „Zuhause“ bis hin zu „Verantwortung“, „Neid“ oder „Diebstahl“ reichten.

Gemeinsam wurden verschiedene Aspekte des Gehörens analysiert: Das Gehören drückt eine enge Verbundenheit aus, es erwächst daraus aber auch eine Verantwortung für etwas,

gleichzeitig kann es zu Neid führen, da es unterschiedliche Besitzverhältnisse gibt. So wurden also von einer sehr persönlichen und subjektiven Betrachtungsweise aus auch soziale und auch moralische Fragestellungen entdeckt. In einem zweiten Schritt überlegten die TeilnehmerInnen anknüpfend an den Begriff „Besitzen“, der eng mit dem „Gehören“ verknüpft wurde, ob es etwas gibt (wenn alles möglich wäre) von dem sie gerne mehr besitzen würden. Genannt wurden dabei u. a. Zeit, weniger Besitz, Zuhause, gesunde Mutter, schöne Kita mit Platz, ein Pferd. Deutlich wurde, dass es für jede/n persönlich unterschiedliche Aspekte gibt, die jedeR Einzelnen wichtig wären – eine Beobachtung, die zum Nachdenken über die individuellen Eigenheiten und Unterschiede führen könnte.¹

Phase 3: Filmsequenzen der DVD Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen

Im dritten Teil des Workshops wurde mit den Filmsequenzen zum Gehören und Bestimmen gearbeitet. Vorangestellt wurde die Bemerkung, dass durch das Filmen immer eine Sondersituation entsteht, was bedeutet, dass der Gesprächsanlass hier durch die Erwachsenen geschaffen wurde. Optimal ist es, wenn sich das Gespräch aus der direkten Praxis – etwa aus einer Frage von Kindern, einer Alltagssituation oder einem Forschungsprojekt – ergibt.

¹ Aus Zeitgründen wurde der Begriff „Bestimmen“ nicht mehr thematisiert.

In der ersten Filmsequenz arbeiten die Kinder an der philosophischen Reflexion der Begriffe „Gehören“ und „Bestimmen“. Die Ausgangsfrage hierzu lautet: „Wem gehört der Kindergarten?“ Damit ist bewusst ein konkreter Bezugspunkt zum Alltag und der Lebenswelt der Kinder geschaffen. Spannend ist dabei, dass die Antworten der Kinder diejenigen benennen, die sie dort erleben: Der Kindergarten gehört aus ihrer Wahrnehmung oder Vorstellung heraus denjenigen, die in ihm arbeiten (der Köchin, dem Hausmeister, der Leiterin etc.). Ausgehend von Gegenständen in einem Koffer wird das Gespräch weitergeführt. Die Kinder wählen nacheinander einen Gegenstand aus und überlegen, wem dieser gehören könnte (spekulatives Denken). Ein Kind wählt einen Geldschein aus und meint, dieser gehöre der Erzieherin, da es die Erzieherin schon mit Geld gesehen habe. Ein anderes Kind denkt, dass das Geld dem Bankkonto gehören könne. So geht es weiter: Sand gehöre der Sandkiste, ein Zweig mit Blättern dem Baum. Hier fragt die Erzieherin in der Gesprächssequenz noch einmal nach: „Wenn du das Blatt jetzt irgendwo gefunden hättest, gehört das Blatt dann dir oder dem Baum?“ Der Junge meint dazu: „Immer noch dem Baum!“ Auf die Nachfrage der Erzieherin, warum das so sei, antwortet der Junge: „Weil ich es geklaut habe.“ Hier zeigt sich zum einen, dass der Junge eine eindeutige Klärung des Begriffs „Gehören“ vorgenommen hat. In seiner Vorstellungswelt gehören die Dinge eher sich selbst. Zum anderen bietet sich als Weiterführung des Gesprächs die Möglichkeit, darüber nachzudenken, wem die Natur gehört.

In der zweiten Gesprächsphase der Filmsequenz wird die Auseinandersetzung mit dem Gehören und Bestimmen weitergeführt. Hierzu wird ein Bild genutzt, das die Erde zeigt. Zunächst sammeln die Kinder, was sie über die Erde wissen. Danach denken sie darüber nach, was es bedeutet, wenn „etwas jemanden gehört“. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Und wer bestimmt eigentlich über das, was jemanden gehört? Hier entsteht ein Gespräch zwischen den Kindern darüber, wer auf der Erde bestimmt (die Erwachsenen, Könige und Königinnen, manchmal haben die aber nichts zu sagen, Eltern können sterben, dann bestimmen die Kinder über sich), und darüber, ob und wann Kinder auch bestimmen dürfen (in meinem Zimmer; wenn die Eltern wegfahren, dann darf man bestimmen, wie lange man aufbleibt; über die gefundene Katze). Hieraus entsteht das erste Mal eine Hierarchisierung des Bestimmens – die Mutter bestimmt über das Kind, das Kind bestimmt über die gefundene Katze (vgl. auch Müller & Schubert 2011 a).

Im Workshop wurde zunächst die Filmsequenz gemeinsam betrachtet, anschließend darüber gesprochen, und zwar vor allem über die Rolle der Gesprächsbegleitung und zu den Aussagen der Kinder. Es wurde herausgearbeitet, dass es verschiedene Gesprächsphasen gibt: Auf eine Annäherung an das Thema mit dem Benennen von Gegenständen (differenzierende Wahrnehmung) und ersten Assoziationen folgt eine Verständigung über Begrifflichkeiten. In der zweiten Phase entsteht ein Dialog zwischen den Kindern. Hierbei wurde beobachtet, dass beim Begleiten von Gesprächen immer

mehrere Möglichkeiten bestehen, in welche Richtung das Gespräch vertieft werden kann. Hierzu diskutierte die Gruppe über Fragetechniken und darüber, welche weiteren Wege die TeilnehmerInnen in den Filmsequenzen entdeckt hatten.

Die Gruppe thematisierte auch die gezeigte Gesprächssituation selbst, indem sie beobachtete, dass die Kinder insgesamt sehr ruhig sind, was einerseits auf eine offenbar etablierte Gesprächskultur, andererseits auf die Anwesenheit des Filmteams zurückgeführt wurde. Zudem tauchte die Frage auf, inwieweit ein solches Gespräch in allen Gruppen so funktionieren würde. Für die Filmarbeit war die Anzahl der Kinder auf acht begrenzt worden und die TeilnehmerInnen im Workshop überlegten, wie das gemeinsame Nachdenken in größeren Gruppen verlaufen würde.

3. Fazit

Die im Workshop erarbeiteten Einsichten zum Philosophieren mit Kindern sowie die gemeinsam betrachteten Filmsequenzen machten deutlich, dass bereits sehr einfache Dinge und Situationen geeignet sind, mit Kindern ins Philosophieren zu geraten. Dabei ist das nachdenkliche Gespräch ein Teil des Weges, der dann durch weitere Aktionen (z. B. Malen, Bauen, ExpertInnen befragen) weitergeführt werden sollten. Wichtig ist, dass die Erwachsenen das Gespräch selbst ebenfalls als eine Entdeckungsreise annehmen, also auch ihre eigenen Gedanken zum Thema reflektieren, statt die Kinder zu bestimmten vorab feststehenden „Wahrheiten“ zu führen. Gerade in Bezug auf die komplexen Themen der Nachhaltigkeit mit ihren unterschiedlichen ökologischen, kulturellen, ökonomischen und sozialen Dimensionen ist offenes Nachdenken eine wichtige Methode, um das eigene aktive Handeln in der Welt zu begründen, Dinge oder Situationen zu hinterfragen und in Alternativen zu denken.

Literatur

Müller, Hans-Joachim & Schubert, Susanne (2011 a): Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen. Eine DVD mit Begleitheft. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 22. Frankfurt a. M.: Sonderedition Leuchtpol Bibliothek

Müller, Hans-Joachim unter Mitarbeit von Schubert, Susanne (2011 b): Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren. Ein Handbuch. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 21. Frankfurt a. M.: Sonderedition Leuchtpol Bibliothek

Zoller, Eva (2000): Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen. Zürich: Verlag pro juventute



Preisverleihung zum Leuchtpol-Wettbewerb „Kitas geht raus – und macht was draus“

Kitas als lebendiger Bestandteil des Gemeinwesens – wie gut das bereits funktioniert, bewiesen über hundert Einrichtungen, die sich beteiligten an dem bundesweiten Leuchtpol-Wettbewerb 2011 „Kitas geht raus – und macht was draus“. Dreizehn von ihnen wurden für ihre Aktionen ausgezeichnet. Am zweiten Tag der Fachtagung wurden sie in einer feierlichen Preisverleihung gewürdigt.

Aktionstag in Stadt und Gemeinde

Gemeinsam mit den Kindern sollten ErzieherInnen einen Aktionstag in ihrer Stadt oder Gemeinde gestalten, rund um Energie, Ernährung, Mobilität oder zu einem anderen Thema von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei galt es auch, Mitstreiter aus dem Ort einzubeziehen: den Besitzer des Fahrradladens um die Ecke, die Fachleute aus dem Umwelthaus oder AnsprechpartnerInnen im Rathaus –, um zusammen Impulse für Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu geben. Ein wichtiges Kriterium des Wettbewerbs war die Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder. Die Kita Hanseviertel aus Erfurt verknüpfte den Aktionstag mit dem „Autofreien Tag der Stadt Erfurt“ und hinterfragte gemeinsam mit den Eltern die Selbstverständlichkeit des Autofahrens: Ist das Fahren mit dem Auto immer notwendig?

Tolle und vielfältige Projekte

Jurymitglied Anke Schröpfer, als BNE-Landeskoordinatorin für Thüringen der Sache von Leuchtpol intensiv verbunden, war über-

wältigt von den inhaltlichen Konzepten, der Fantasie und der Vielfalt der Einsendungen: „Die Kinder waren unheimlich aktiv und haben mit ihren ErzieherInnen viele tolle Projekte auf die Beine gestellt.“

Die 230 Kinder der Integrativen Kita Siebenbuche aus Sanitz waren als ReporterInnen in Sachen Energie und Umwelt in der Gemeinde unterwegs, fassten ihre umfangreichen Aktivitäten in einer Ausstellung zusammen und erstellten zum Aktionstag eine DVD für Vereine, Schulen und die Gemeindeverwaltung. Der DRK-Kindergarten Krechting besuchte den Windpark Rhede und eine alte Windmühle, die die Kinder eingehend unter die Lupe nahmen. Sie hielten ihre Erlebnisse in Bildern und Geschichten fest, die sie den Eltern und auf dem örtlichen Wochenmarkt vorstellten. Drei „Forscherteams“ der Integrativen Kita Zwergerland in Calbe waren der Energie auf der Spur und selbst die Krippenkinder haben in der Kita Experimente zum Thema Energie durchgeführt. Der Aktionstag konnte durch die Zusammenarbeit mit dem Rathaus und dem örtlichen Solarpark veranschaulichen, wie wichtig die Beteiligung der Kinder in der Stadt ist. „Besonders spannend war für uns, zu sehen, welche Partner die Kitas mit ins Boot geholt haben und wie diese Netzwerke nachhaltige Veränderungen in der Kita und in der Gemeinde angestoßen haben“, so Leuchtpol-Geschäftsführerin Inga Cordes.

„Mama, nimm lieber Bio – die Erde mag das!“

In diesem Jahr wurde zusätzlich ein Sonderpreis der E.ON AG ausgelobt. Dieser ging an Kitas, die ein lokales Unternehmen aktiv in ihren Aktionstag einbezogen haben und darüber hinaus Veränderungen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in dem Unternehmen anregen konnten. Ausgezeichnet wurden die Caritas Kita Thomas Morus in Saarbrücken, die Kita Harbker Strolche in Harbke sowie das CJD-Haus für frühe Bildung und Begabung in Nürnberg. Kein leichtes Unterfangen, wie Heike Cosse (E.ON Corporate Responsibility) bestätigte: „Bei so vielen tollen Projekten ist uns die Wahl sehr schwer gefallen, so dass wir uns entschieden haben, drei Einrichtungen auszuzeichnen.“

Alle dreizehn Kitas haben eindrucksvoll gezeigt, dass es spielend gelingen kann, über zukunftsorientierte Projekte Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Kindergartenalltag einzubinden.



Die Gewinner-Kitas stellten sich den BesucherInnen der Fachtagung auf dem Markt der Möglichkeiten vor.

Preisverleihung in Würzburg

Auf der Preisverleihung in Würzburg wurden die dreizehn besten Kita-Projekte prämiert. Juri Tetzlaff, KI.KA-Moderator und stellvertretender Vorsitzender des Leuchtpol-Kuratoriums, führte durch die Veranstaltung und stellte die VertreterInnen der Gewinner-Kitas mit ihren Projekten vor. Als Preis erhielten die beteiligten Kindergärten eine umfassende Energieberatung für die Einrichtung, spannende Mitmach-Aktionen für die Kleinen sowie Materialien rund um Energie und Umwelt. Natürlich wurden auch die Gewinner der Sonderpreise für ihr Engagement belohnt: Umweltclown Ines Hansen kommt in die Kitas und die Kinder erfahren spielerisch, wie sie selbst zu einem sparsamen Umgang mit Energie beitragen können.

Von der Qualität und der Vielfalt der Projekte konnten sich die BesucherInnen der Fachtagung auf dem „Markt der Möglichkeiten“ überzeugen. Dort präsentierten die dreizehn Gewinner-Kitas ihre ausgezeichneten Projekte mit Fotos und weiterem Material. Zudem waren im Foyer weitere Bilder der Aktionstage der Wettbewerbs-Kitas für alle TagungsteilnehmerInnen sichtbar ausgehängt.

Wie kommt der Strom in die Steckdose?

Langfristige Veränderungen anstoßen – in der Kita, im nahen Umfeld, aber auch in Stadt und Gemeinde – diesen Anspruch setzten alle dreizehn Gewinner-Kitas beispielhaft um. Die aktive Beteiligung der Kinder stand bei allen im Mittelpunkt. So fanden die Kinder des Kindergartens Pustebume aus Saalfeld heraus, welche Geräte Energie brauchen, und kamen dem Strom auf die Spur. Sie erörterten Fragen wie „Wie kommt der Strom in die Steckdose?“ und „Was hat Strom überhaupt mit Energie zu tun?“ Der vierjährige Lucas spürte noch genauer nach, übertrug sein Erfahrungswissen und fragte: „Wird dem Strom denn nicht schwindelig, wenn er immerzu im Kreis fließt?“ Aus ihrem Umfeld konnte die Kita das Umweltamt, die Stadtwerke, Eltern und den Schornsteinfeger als Partner für ihr Projekt begeistern. Auch über den Aktionstag hinaus werden die Kinder zu Hause auf den Energieverbrauch achten und die Eltern zum Stromsparen ermutigen.

Auch 2012 freuen wir uns auf viele Kitas, die am Leuchtpol-Wettbewerb teilnehmen und gemeinsam mit uns ein bundesweites Zeichen für Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kindergarten setzen. Diesmal steht der Wettbewerb unter dem Motto „Kleine Schritte, große Wirkung – Gemeinsam für mehr Nachhaltigkeit“.

Kinderzitate Leuchtpol-Wettbewerb 2011:

Die Preisträger des Leuchtpol-Wettbewerbs „Kitas geht raus – und macht was draus“ und was die Jury dazu sagt:

„Die Sommerenergie (Solarenergie) kenne ich, die liegt bei uns auf dem Dach!“ (Simon, 5 Jahre)

„Dreht sich mein Essen jetzt auch im Kreis, wenn das Energie ist?“ (Carlo, 4 Jahre)

„Warum schreibst du denn mit dem Computer? Nimm deine Hand, dann sparst du Energie!“ (Lennox, 6 Jahre)

„Unsere Äpfel riechen apfeliger.“ (Matthias, 5 Jahre)

1. Kita Lustige Spatzen Sangerhausen OT Wippra (Sachsen-Anhalt)

Projekt „Weißt du, wo unsere Nahrung herkommt?“

Die Kita integrierte den Aktionstag in das Jahresthema „Weißt du, wo unsere Nahrung herkommt?“. Damit erfüllt sie den Anspruch, Themen langfristig zu verfolgen und so echte Veränderungen in der Kita und der Gemeinde anzustoßen. Die Jury hat überzeugt, dass der Projekttag den Kindern vielfältige Möglichkeiten bot, sich mit dem Thema Ernährung auseinanderzusetzen, da die Kita unterschiedliche Lernorte und Partner einbezog.

2. Kindertagesstätten der Gemeinde Alheim (Hessen)

Projekt zum Thema Ernährung

In ihre Aktionswoche zum Thema Ernährung band die Kita verschiedene Partner aus der Kommune ein. Die vielfältigen Aktivitäten waren den Altersstufen der Kinder angepasst. Beeindruckt hat die Jury auch, dass die Kitas sich an ältere Menschen gewandt haben, um die Kinder am Wissen einer älteren Generation teilhaben zu lassen.

3. Kindertagesstätte AWO Hanseviertel Erfurt (Thüringen)

Projektthema „Autofrei – Spaß dabei“

Die Selbstverständlichkeit des Autofahrens hinterfragen – das war der Ansatz des Aktionstags der Kita Hanseviertel aus Erfurt. Die Kita verband die Aktion mit dem „Autofreien Tag der Stadt Erfurt“ und konnte so bereits erste Kooperationen mit der Kommune knüpfen. Auch die Eltern wurden in den Aktionstag eingebunden, indem sie den Kindern alternative Wege in die Kita ermöglichen sollten.

4. DRK Kindergarten Krechting (Nordrhein-Westfalen)

Projektthema „Windenergie in Rhede“

Mit den verschiedenen Projekten am Aktionstag und unterstützt von mehreren Partner vor Ort beleuchtete die Kita das Thema Energie aus einer ganzheitlichen Perspektive. So konnten die Kinder mit ihren ErzieherInnen die Themen des Aktionstages in einem größeren Zusammenhang erkunden, indem sie zum Beispiel in der alten Windmühle der Windenergienutzung aus früheren Zeiten auf den Grund gingen.



Moderator Juri Tetzlaff und Heike Cosse von der E.ON AG verkündeten die Gewinner des Sonderpreises.

5. Kindertagesstätte FABIDO TEK Dortmund (Nordrhein-Westfalen) Projektthema „Vom Holz zum Papier“

In der Kita FABIDO TEK wurden die Kinder beispielhaft in die Planung und Umsetzung des Aktionstages einbezogen: Sie telefonierten etwa selbst mit den Partnern, die beim Aktionstag mithalfen. Es entstand eine Kooperation mit einem Entsorgungsunternehmen in Dortmund, die mit einer Müllsammelaktion weitergeführt wird.

6. Integrative Kita Siebenbuche Sanitz (Mecklenburg-Vorpommern) Projekt zu den Themen Energie, Mobilität, Ernährung

Die Kinder der Integrativen Kita Siebenbuche waren als ReporterInnen unterwegs und besuchten viele lokale Firmen und Einrich-

tungen. Zudem ging die Einrichtung sehr aktiv auf die regionale Presse zu und machte das Engagement der Kita und von Bildung für nachhaltige Entwicklung auch über die Orts Grenzen hinaus bekannt. Die vielfältigen Einzelaktionen der 230 Kinder zum Aktionstag wurden anschließend in einer Ausstellung präsentiert.

7. DRK Kindergarten Pustebume Saalfeld (Thüringen) Projekt „Energie – Wie kommt der Strom in die Steckdose“

Die Kinder des Kindergartens Pustebume waren als Forscher unterwegs und fanden heraus, welche Geräte Energie benötigen. Die Kita band viele Partner in das Projekt ein, zum Beispiel das Umweltamt, die Stadtwerke, die Eltern der Kinder und, schöner Ausdruck von Offenheit und Spontaneität, einen Schornsteinfeger, dem die Kinder unterwegs begegneten.

8. Städtische Kindertagesstätte Pustebume Kronberg (Hessen) Projekt zum Thema Ernährung

Wo kommen unsere Nahrungsmittel eigentlich her und wie wird das Essen gemacht? Gemeinsam mit den Familien gestaltete die Kita zwei Aktionstage zum Keltern, Kochen und Saftpresen. So konnten die Kinder viel Neues über die Ernährung entdecken, mit allen Sinnen ihre Umwelt erfahren und sensibel werden für heimische Produkte.

9. Integrative Kita Zwergenland Calbe (Sachsen-Anhalt) Projekt zum Thema Energie

In der Integrativen Kita Zwergenland wurden die Kinder beispielhaft in die Vorbereitungen des Aktionstages einbezogen und das Thema Energie mit jeweils altersgerechten Mitteln untersucht: Während drei „Forscherteams“ auf Entdeckungsreise gingen, durften die Krippenkinder der Kita Experimente zum Thema Energie durchführen. Die Kita arbeitete mit dem Rathaus und dem örtlichen Solarpark zusammen.

10. Städtische Bewegungskita Niefeldstraße Gelsenkirchen (Nordrhein-Westfalen)

Projektthema: „Rolle, rolle, rolle: Kartoffel, tolle Knolle!“

Die Kita bezog sehr viele Akteure in das Projekt mit ein: Eltern, Großeltern, Geschwister, Lehrer, Nachbarn, eine Landwirtin, eine Bibliothekarin, das Umweltreferat, die Grundschule und das Rathaus. Überzeugt hat, dass in der Konzeption des Projekts die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit – ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte – berücksichtigt waren.

Preisträger des E.ON-Sonderpreises:

11. Caritas Kindertagesstätte Thomas Morus in Saarbrücken (Saarland)

Die Kinder der Caritas Kita Thomas Morus stellten gemeinsam mit ihren ErzieherInnen in ihren Aktionstagen zum Motto „Klimaschutz und Ernährung“ viel auf die Beine und kooperierten gleich mit mehreren Akteuren, unter anderem mit einem Bäcker, einem Biohof und der Verbraucherzentrale.

12. Kita Harbker Strolche in Harbke (Sachsen-Anhalt)

An ihrem Aktionstag erkundeten die Harbker Strolche das riesige Kollektorenfeld in direkter Nachbarschaft ihrer Kita und ließen sich von einem Mitarbeiter der Solarfirma den Aufbau und die Funktionen der Anlage erläutern. Die Kinder sprachen zudem mit einem Mitarbeiter des örtlichen Energieversorgungsunternehmens über das alte Kraftwerk und Formen der Energiegewinnung.

13. CJD-Haus für frühe Bildung und Begabung in Nürnberg (Bayern)

Im Rahmen des Projektes „Müll und Umweltschutz“ ließen sich die Kinder durch Bücher und die Besichtigung einer Müllverbrennungsanlage inspirieren und bastelten ein Müllmemory, ein Müllmonsterspiel und ein Müllautospiel. Der Spieleverlag Regnitz-Werkstätten plant sogar, eines der Spiele nachzubauen.



Die VertreterInnen der dreizehn Gewinner-Kitas des Leuchtpol-Wettbewerbs 2011 mit einem Teil der Jury und der Leuchtpol-Geschäftsführung.

Die Jury

Ursula Krickl, Referatsleiterin für Jugend- und Familienpolitik beim Deutschen Städte- und Gemeindebund

Olivier Laboulle, Deutsche UNESCO-Kommission, Leiter des Sekretariats der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Marion Loewenfeld, Mitbegründerin und Leiterin von Öko-projekt – MobilSpiel e.V. (München) und 1. Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung, Landesverband Bayern e.V.

Prof. Dr. Heike Molitor, Professorin für Umweltbildung am Fachbereich Landschaftsnutzung und Naturschutz der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)

Katharina Moths, F.B.E. Leuchtpol, Mitarbeiterin am Institut für integrative Studien (infis) an der Leuphana Universität Lüneburg

Anke Schröpfer, BNE-Landeskoordinatorin des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK)

Susanne Schubert, Bereichsleiterin Pädagogik bei Leuchtpol gemeinnützige GmbH, Mitglied im Bundessprecherrat des ANU-Bundesverbandes e.V.

Juri Tetzlaff, Moderator im Ki.KA (Kinderkanal von ARD und ZDF), stellvertretender Vorsitzender des Leuchtpol-Kuratoriums

Hier spielt die Zukunft: Ein Blick in die Bildungspolitik

Norbert Hocke ist in der AG Elementarpädagogik der UN-Dekade aktiv und setzt sich in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft schon lange für die Interessen von Kitas ein. Er hat in einer Kita gearbeitet, kommt also von der Basis. Susanne Schubert, Bereichsleiterin für Pädagogik bei Leuchtpol, hat ihn im Rahmen der Fachtagung „Hier spielt die Zukunft“ zu der politischen Situation von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich interviewt.

Susanne Schubert: Herr Hocke, welches sind aus Ihrer Sicht derzeit die zentralen Strömungen und Diskussionen in der Bildungspolitik und wie wirken sie sich auf die Arbeit in den Kitas aus?

Norbert Hocke: Es ist gut, dass der heutige Tag mit der Aufforderung beginnt, „Kitas geht raus und macht was draus“! Denn Kitas spielen für die Bildungspolitik in der Gemeinde, in der Kommune eine wichtige Rolle. Sie sind in vielen Dörfern die letzte kulturelle Stätte, wo Eltern und Kinder das Dorfleben noch mitgestalten können. Das ist die Ebene der Praxis, die in den großen Strömungen und Diskussionen der Politik allerdings wenig Gehör findet. Was sich auf der Länderebene abspielt, ist sehr problematisch. Da geht es darum, dass die Kitas intensiv auf die Schule vorbereiten sollen. Es ist aber nach meiner Auffassung wichtig, dass Kinder im

Kindergarten auf der Grundlage eines ganzheitlichen Bildungsansatzes ihre Bildungsform finden, die in situativen Gelegenheiten ihren Ausgangspunkt haben. Dass dies auch indirekt schulvorbereitend sein kann, ist positiv, darf aber nicht Ausgangspunkt einer Bildungsarbeit in der Kita sein. Deshalb sind solche Tage wie diese hier in Würzburg die entscheidenden Momente, die die Bildungspolitik in den Kitas verändern.

Die „große Politik“ tut sich mit solchen Ansätzen noch relativ schwer. Da geht es um Tests, da spricht man über Rahmenpläne. Wir müssen das, was täglich in den Einrichtungen stattfindet, noch viel deutlicher in die Öffentlichkeit bringen. Deshalb finde ich auch den Wettbewerb so wichtig.

Schubert: Also Profilbildung über Öffentlichkeitsarbeit. Es gibt aber noch weitere Diskussionen, die im Moment die Politik bestimmen. Ein Stichwort aus der aktuellen Debatte ist Inklusion, ein weiteres etwa die Förderung von naturwissenschaftlicher Bildung. Im Rahmen des letzten Leuchtpol-Politikfrühstücks im Oktober haben wir deshalb das Thema „MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) trifft BNE“ aufgegriffen. Denn dies sind Anforderungen, die auf die Kitas zukommen. Und das heißt, dass auch



Susanne Schubert und Norbert Hocke im Gespräch



Norbert Hocke

der Weiterbildungsbereich für ErzieherInnen diesen Fragen gerecht werden muss. Gibt es dazu eine zentrale Debatte? Und haben Sie den Eindruck, dass sich hier wirklich etwas bewegt – jenseits der Tatsache, dass man nun spezielle Stichwörter in den Antrag schreiben muss, wenn man Fördergelder für ein Projekt braucht?

Hocke: Die Kitas versuchen Themen wie Inklusion oder Nachhaltigkeit umzusetzen – und zwar nicht als zusätzliches Projekt, sondern als eine Haltung, die das tägliche Handeln von ErzieherInnen, Kindern und Eltern bestimmt. Parallel dazu gibt es aber ganz andere alltägliche Schwierigkeiten. Wir haben Fachkräftemangel in den Einrichtungen. Wir haben den Krippenausbau in den Einrichtungen und wir haben den Druck seitens der Schule, Kinder schulfähig zu machen. Wenn wir also unsere ambitionierten Ziele verfolgen wollen, müssen wir gleichzeitig immer fragen: Bekommen wir genug Personal, das die Ansätze zu BNE aufnehmen und weiter gestalten kann? Haben wir genug Zeit und Raum, aber auch genug Atem, um den Kindern im Kita-Alltag diese Haltung zu vermitteln? Hier müssen wir auch lernen, an einer bestimmten Stelle Halt zu sagen, weil wir sonst die Dinge, die wir zu Nachhaltigkeit oder Inklusion aufnehmen, überhaupt nicht mehr umsetzen und authentisch weitergeben können.

Wir müssen deutlicher machen, was wir eigentlich wollen in unseren Einrichtungen – und auch, was wir aufgrund der Rahmenbedingungen überhaupt noch können. Da gibt es einen Widerspruch und den müssen wir auch nach außen tragen. Wir können nicht einfach sagen, wir machen es nicht mehr, sondern wir müssen vermitteln, warum wir bestimmte Dinge nicht mehr machen. Wir sollten nicht einfach kapitulieren, sondern unsere Anliegen in die Politik hineinragen.

Schubert: Es entsteht aber unter den engagierten PädagogInnen schon fast so etwas wie einen Konkurrenzkampf – machen wir jetzt MINT oder BNE? Dabei habe ich den Eindruck, dass Fragen nach dem Sinn und nach Zusammenhängen verlorengelassen werden. Herr Hocke, Sie machen uns Mut, selber rauszugehen und aktiv zu werden. Was können ErzieherInnen in ihrem Alltag

mit den Kindern, was können PädagogInnen in der Aus- und Fortbildung noch in Bewegung bringen?

Hocke: Wir sollten uns vor allem wieder auf den allerersten Paragraphen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes konzentrieren: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Eigenständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit, das sind unsere Kernziele im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung.

In den letzten Jahren haben sich die Kitas oft mit einem sehr „verkopften“ (kognitiven) Bildungsbegriff auseinandersetzen müssen. Neben einem alltagsrelevanten Bildungsbegriff brauchen wir aber auch eine neue inhaltliche Bearbeitung des Begriffes Betreuung. Denn das, was im landläufigen Sinne unter Betreuung verstanden wird, ist ja nur Aufbewahrung. Betreuung bedeutet aber Bindungen aufbauen, Bezugsperson zu sein für Kinder und damit überhaupt erst Bildung zu ermöglichen. Deshalb ist der Betreuungsschlüssel so wichtig.

Es muss uns auch klarer werden, was Erziehung bedeutet. Es geht darum, Kinder in die Lage zu versetzen, ihr gelebtes Alltagsverhalten zu reflektieren. Dafür brauchen wir Zeit. Erziehung braucht Zeit und Bildung braucht Zeit – umso dringlicher ist die Frage, wie wir in den nächsten Jahren mit unserem knappen Zeitkontingent umgehen. Konkret heißt dies: mehr Zeit für Kinder oder mehr Zeit für Verwaltung, für das Ausfüllen von Qualitätshandbüchern und für Sprachtests? Alle, die in der Elementarpädagogik tätig sind, ermöglichen – neben der Familie – Erziehung, Bildung und Betreuung. Sie sind diejenigen, die trotz aller Schwierigkeiten in den ersten fünf, sechs Jahren dazu beitragen, dass Kinder mit dem notwendigen Rüstzeug ins Leben gehen. Ich finde, dafür sollten sie viel selbstbewusster in die Öffentlichkeit gehen und zeigen, dass das, was die ErzieherInnen mit der alltäglichen Bildungsarbeit gestalten, neben der Familie die entscheidende Grundlage für das Bildungsfundament der Kinder ist.



Impressionen

Der Markt der Möglichkeiten bot den über 200 TeilnehmerInnen vielfältige Anlässe und Zugänge zum ...



Austauschen



Ausprobieren



Schauen



Vernetzen



Die neun Umweltzentren präsentierten ihre Bildungsangebote und Informationsmaterialien für Klein und Groß – zum Aktivwerden für nachhaltige Entwicklung.



Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU), die alleinige Gesellschafterin der Leuchtpol gGmbH, gab Einblicke in ihre weiteren Projekte und stellte ihre bundesweiten Mitglieder vor.



Die regionale Wirkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung verdeutlichte der ANU, Landesverband Bayern e.V. mit seinem vielfältigen Vernetzungs- und Beratungsangebot.



Die acht Regionalbüros von Leuchtpol stellten ausgewählte Inhalte ihrer Fortbildungen sowie ihre weiteren Beratungs- und Serviceleistungen vor.



Die Leuchtpol-Konsultationseinrichtungen verdeutlichten, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita gelebt und dauerhaft verankert werden kann.



Die Präsentationen der Wettbewerbspreisträger machten die große Vielfalt der Themen, die vielfältigen Zugangswege und die Fantasie der Kitas sichtbar.



Impressionen

Wir danken allen Mitwirkenden und TeilnehmerInnen ...



„Kinder brauchen Zeit, die Welt zu erforschen.“



„Ich mach mich auf den Weg und nehm meine Kollegin mit.“



„Dilemma – und wie weiter?“



„Toll, dass BNE so weite Kreise zieht!“



„Moral und Moralentwicklung haben mehr Bedeutung für die Gesamtentwicklung, als es auf den ersten Blick scheint.“

... für eine rundum gelungene Veranstaltung!



„Ist Moral gleich Gerechtigkeit?“



„Den Kindern zuhören und ihrem Spiel zuzuschauen ist der Wegweiser für die Arbeit!“



„Kinder sind das Potenzial der Zukunft.“



„Nachhaltigkeit fängt bei mir an.“



„Ich bin begeistert, dass soooo viele Menschen den Gedanken der BNE mit- und weitertragen.“



Wer ist Leuchtpol?

„Leuchtpol“ ist das größte deutsche Bildungsprojekt zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich und wurde 2009 sowie 2012 als Maßnahme für den Nationalen Aktionsplan der UNESCO im Rahmen der Welt-Dekade für nachhaltige Entwicklung (2005 – 2014) ausgezeichnet.

Zum Zeitpunkt der Tagung 2011 „Hier spielt die Zukunft. Mit Kindern Nachhaltigkeit entdecken, verstehen – und gemeinsam handeln“, nahmen bundesweit bereits über 3.290 Einrichtungen an diesem Bildungsprojekt teil. Bis Ende des Jahres 2012 will Leuchtpol über 4.000 Kindertageseinrichtungen erreichen.

Zentrale Elemente sind dabei Fortbildungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie und Umwelt. Diese Veranstaltungen werden von acht Regionalbüros durchgeführt, die vor Ort mit etablierten Partnern der Umweltbildung kooperieren.

Das Besondere an dem Projekt

- Leuchtpol konkretisiert Bildung für nachhaltige Entwicklung systematisch für den Elementarbereich und setzt diesen Ansatz bundesweit um.
- Leuchtpol übersetzt das Themenfeld Energie und Umwelt als Bildungsaufgabe für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in die Praxis.
- Leuchtpol wird in allen Bundesländern als gemeinsames Projekt durchgeführt. Die föderale Struktur dient als Anregung für vielfältige Fortbildungs-Ansätze.
- Leuchtpol-Fortbildungen werden individuell an die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Einrichtungen und TeilnehmerInnen angepasst.
- Leuchtpol verbindet die Kompetenz großer Bildungsträger mit dem wissenschaftlichen Know-how von Universitäten. Die Ergebnisse dieser Diskussionen fließen in die Arbeit von Wissenschaft und Praxis ein.



Serviceorientiert für alle TeilnehmerInnen

- Bei Leuchtpol-Veranstaltungen haben ErzieherInnen die Möglichkeit zu experimentieren, ihr Hintergrundwissen zu Energie und Nachhaltigkeit sowie ihre methodischen Kompetenzen zu erweitern, eigene Erfahrungen zu sammeln und daraus Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis zu entwickeln.
- Die Angebote sind kostenlos.
- Die Kurse sind modular aufgebaut, bieten sowohl Theorie als auch Praxis und sind auf die Interessen der TeilnehmerInnen abgestimmt. Zwischen den einzelnen Modulen sind die TeilnehmerInnen aufgefordert, eigene Projekte zu entwickeln und umzusetzen. Der Kurs schließt bei erfolgreicher Teilnahme mit einem Zertifikat ab.



Fortbildungen und mehr

- Zur Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit erhalten die an den Fortbildungen teilnehmenden Kindergärten eine umfangreiche Materialkiste mit Büchern und Materialien zum Forschen und Experimentieren. Dazu hat Leuchtpol eigene Materialien für die Praxisarbeit entwickelt (zum Beispiel das Spiel „Merkefix“ – in der Basiskiste enthalten).
- Ein weiterer Baustein ist die Entwicklung der interaktiven Wanderausstellung „Die Kuh im Kühlschrank“, die Kindern im Kindergartenalter ermöglicht, sich aktiv mit Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie auseinanderzusetzen.
- Darüber hinaus existiert ein Netzwerk aus Konsultationseinrichtungen und es werden Fachtagungen durchgeführt.
- Die Erfahrungen und Ergebnisse des Projektes fließen in die Bildungsdiskussion ein und leisten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungspläne für den Kindergarten und der Curricula für die Ausbildung von ErzieherInnen.

Ergebnisse der Trägergespräche bundesweit zeigen:

Das Projekt knüpft direkt an die aktuellen Anforderungen der Bildungspläne an und wird als hoch qualifiziert wahrgenommen. Besonders positiv wird hervorgehoben, dass das zukunftsweisende Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nun auch für Kindertageseinrichtungen aufgegriffen und speziell auf die Altersstufe angepasst wird.

Wer steckt hinter Leuchtpol?

Die Gesellschafterin

Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU; www.umweltbildung.de) ist alleinige Gesellschafterin von Leuchtpol. Die ANU arbeitet seit 1990 als Dachverband mit über 1.000 Umweltzentren und freien Anbietern an der Verbreitung und Weiterentwicklung der Umweltbildung. Orientiert am Leitbild nachhaltiger Entwicklung setzen sich Bundesverband und zurzeit zwölf Landesverbände der ANU sowohl politisch als auch praktisch für Umweltbildung in allen Bereichen des lebenslangen Lernens ein – angefangen bei Kindergartenkindern bis hin zur beruflichen Fortbildung für Erwachsene.

Der Partner für wissenschaftliche Beratung und Evaluation

Das Institut für integrative Studien (infis) ist in der Fakultät Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften der Leuphana Universität Lüneburg angesiedelt und interdisziplinär zusammengesetzt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt zugleich Arbeitsweise und Forschungsschwerpunkt des infis dar. Die Leiterin des Instituts, Prof. Dr. Ute Stoltenberg, ist Mitglied verschiedener nationaler Gremien, die sich für Bildung für nachhaltige Entwicklung in Wissenschaft und Praxis einsetzen.

Die Förderin

Die E.ON AG fördert das Projekt Leuchtpol finanziell. Das Projekt ist Teil der internationalen Initiative „Energie für Kinder“, mit der E.ON das Ziel verfolgt, das Verständnis von Kindern und Jugendlichen für Energie und Umwelt frühzeitig zu fördern. Damit soll ein verantwortungsvoller Umgang mit den natürlichen Ressourcen erlernt werden.

ANU – Gemeinsam für Umweltbildung und Nachhaltigkeit

Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) ist alleinige Gesellschafterin der Leuchtpol GmbH. Sie knüpft mit Leuchtpol an die Erfahrung ihrer Verbandsmitglieder mit frühkindlicher Umweltbildung an. Die Mitglieder der ANU beschäftigen sich schon lange mit Angeboten für Kitas und dem ökologischen Betrieb von Bildungseinrichtungen. Gemeinsam mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis hat Leuchtpol die Einzelerfahrungen aus Umweltbildungseinrichtungen gebündelt und zu einem pädagogischen Rahmenkonzept weiterentwickelt. Das Ziel: die bereits gewonnenen Erkenntnisse bundesweit zu verbreiten, sie gemeinsam mit den ErzieherInnen weiterzuentwickeln und im Bildungssystem zu verankern.

Wer ist die ANU?

Die ANU ist seit über zwanzig Jahren der Dach- und Fachverband der außerschulischen Umweltbildung. Sie ist das große bundesweite Netzwerk der Umweltbildungseinrichtungen sowie der Akteure für Umweltbildung und unterstützt den Bildungsansatz Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).



Mehr als 1.000 Umweltbildungseinrichtungen und freie Anbieter haben sich der ANU angeschlossen. Mit Projekten und Materialien, innovativen pädagogischen Methoden, Fort- und Weiterbildungen für MultiplikatorInnen oder Beratungs- und Gremienarbeit – etwa im Nationalkomitee der Deutschen UNESCO-Kommission – machen sie sich stark für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Themen sind vielfältig und reichen vom Naturerleben bis zum energieoptimierten Bauen.

Lokal verankert

Gut 600 Umweltzentren und viele weitere Bildungseinrichtungen machen Umweltbildung lokal sichtbar. Träger dieser Einrichtungen sind Verbände und Vereine, Kirchen, Stiftungen, Kommunen, Landkreise, Bundesländer oder Unternehmen. Mit mehr als 5.000 Fachkräften aus Pädagogik, Naturwissenschaften und weiteren Disziplinen arbeiten sie daran, Bildungsangebote für alle Bevölkerungsgruppen und Altersstufen bereitzustellen. Darüber hinaus entwickeln sie Projekte und haben oft ein weiteres Standbein im praktischen Natur- und Umweltschutz. Jahr für Jahr finden rund 80.000 Veranstaltungen mit 3,5 Millionen TeilnehmerInnen statt; 32.000 Schulklassen beteiligen sich jährlich und 5.000 Fortbildungen werden für LehrerInnen angeboten.

Zukunft gemeinsam gestalten

Orientiert am Leitbild nachhaltiger Entwicklung setzen sich Bundesverband und zwölf Landesverbände politisch und praktisch für Umweltbildung in allen Bereichen des lebenslangen Lernens ein – angefangen bei Konzepten für Kindergartenkinder bis hin zur beruflichen Fortbildung für Erwachsene.

Ziel der Bildungsangebote ist, dass die Teilnehmenden Wissen erwerben und gleichzeitig die Persönlichkeit und die eigenen Kompetenzen weiterentwickeln. Schwerpunkte vieler Anbieter sind gemeinsame Erlebnisse, Experimente und Erkundungen in der Natur. Dabei erwerben die Teilnehmenden ein Grundverständnis für die ökologischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge – eine wichtige Basis für die Bewertung des persönlichen Handelns im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung. Zu alltagsnahen Themen wie Ernährung, Freizeit, Mobilität oder Bauen werden Anstöße gegeben, die eigene Lebens- oder Arbeitsweise zu überdenken und zu verändern.



Foto: Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V. / Marion Loewenfeld



Foto: fotolia.com © Rido

Es kann praktisch erfahren oder auch gemeinsam erarbeitet werden, wie es möglich ist, Ressourcen zu schonen, Fragen sozialer und globaler Gerechtigkeit mit zu bedenken und sich in seinem Umfeld für die Gestaltung einer Zukunft im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu engagieren.

Im fachlichen Austausch

Um ihren Mitgliedern und InteressentInnen einen fachlich fundierten Austausch sowie die Gelegenheit zum Netzwerken zu bieten und immer wieder innovative Impulse zu setzen, veranstaltet die ANU jährlich eine Bundestagung. So stand die ANU-Bundestagung 2011 unter dem Motto „Umweltbildung als Akteur der Ernährungswende – Ernährungswende jetzt“. Auch auf der Ebene der Landesverbände finden zahlreiche Fachtagungen und Workshops statt, in denen die Konzepte der Umweltbildung weiterentwickelt werden.

Serviceangebote der ANU entdecken

Die Website der ANU macht das Netzwerken ganz leicht und bietet einen schnellen Zugriff auf das umfangreiche Serviceangebot der ANU. Das Portal www.umweltbildung.de enthält eine Datenbank der Umweltzentren und einen umfangreichen Terminkalender mit Seminaren und Fortbildungen.



Unter „Nachhaltigkeit Lernen“ finden sich zahlreiche Projektdarstellungen sowie Materialien (teilweise zum Herunterladen) für PädagogInnen zur Entwicklung ihrer Arbeit.

Wöchentlich informiert der ANU-Infodienst per Mail rund um das Thema Umweltbildung und BNE mit Seminarangeboten, Neuer-

scheinungen zu Publikationen und pädagogischen Materialien, Stellenangeboten und weiteren für UmweltpädagogInnen interessanten Neuigkeiten.

Monatlich erscheint der Infodienst „ökopädNEWS“ als Teil der Zeitschrift „Umwelt aktuell“ und digital aufbereitet im ANU-Portal. ökopädNEWS berichtet über bildungspolitische Trends in den Bereichen Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen – quer durch alle Bildungssektoren, von der frühkindlichen Bildung über Schule und Hochschule bis zum informellen Lernen.



Foto: Umweltbildungszentrum Licherode e.V. / Angelika Adamaschek

Mitwirkende

Barbara Benoist

Barbara Benoist, M. A., ist Bildungs- und Sozialwissenschaftlerin und Erzieherin mit Montessoridiplom. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Forschung.Beratung.Evaluation.Leuchtpol (F.B.E.Leuchtpol) der Leuphana Universität Lüneburg. Seit 1997 ist sie als Seminarleiterin und Referentin im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung im Elementarbereich tätig. Neben der prozessbegleitenden Evaluation von Leuchtpol liegen ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich Soziologie der Kindheit und der Analyse der Potenziale des Elementarbereichs für eine Ausgestaltung des Konzeptes Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im frühkindlichen Bereich.

Inga Cordes

Inga Cordes, M. A. Deutsche Philologie, ist Geschäftsführerin der Leuchtpol gemeinnützigen GmbH. Sie war mehrere Jahre als Beraterin in den Bereichen Kommunikation, CSR und Public Affairs sowie als Leiterin des Bereichs Kommunikation und Fundraising bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung tätig; Frankfurt am Main.

Heike Cosse

Heike Cosse studierte Rechtswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Nach neun Jahren als Projektmanagerin für die Themen Recht/Wirtschaft/Steuern bei der Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH erfolgte 2008 der Einstieg in den Bereich Corporate Responsibility bei der E.ON AG in Düsseldorf. Seither ist Frau Cosse bei der E.ON AG für Projekte mit Schwerpunkt Community Involvement, wozu vor allem Leuchtpol zählt, zuständig.

Katharina Dehn

Katharina Dehn, M. A. Interkulturelle Germanistik, hat Erfahrung in der Erwachsenenbildung, in der Veranstaltungsorganisation und in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Als Referentin Kommunikation in der Leuchtpol-Zentrale Frankfurt am Main ist sie unter anderem für die Organisation der Preisverleihung des Leuchtpol-Wettbewerbs auf der Fachtagung 2011 verantwortlich.

Anett Ebert

Anett Ebert, B.A., hat Erziehungswissenschaften, Philosophie und Soziologie studiert und ist Multiplikatorin für naturwissenschaftlich-technische Bildung. Sie ist seit 2009 als pädagogische Mit-

arbeiterin der Leuchtpol-Zentrale in Frankfurt am Main mit den Schwerpunkten Materialentwicklung und naturwissenschaftliche Bildung im Rahmen von BNE tätig.

Lena Heilmann

Lena Heilmann, Diplom-Agraringenieurin, ist Umweltpädagogin und Multiplikatorin für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Transfer-21 im Ökologischen Schullandheim Licherode. Zudem arbeitet sie als freie Referentin des Leuchtpol-Regionalbüros Hessen.

Sarah Heim

Sarah Heim, Diplom-Biologin mit dem Schwerpunkt Ökologie, hat Erfahrung in Umweltbildung und Umwelt-PR und ist Referentin Kommunikation in der Leuchtpol-Zentrale Frankfurt am Main. Auf der Fachtagung organisierte und betreute sie den Leuchtpol-Informationsstand.

Norbert Hocke

Norbert Hocke ist gelernter Erzieher und arbeitete von 1974 bis 1978 als Bildungsreferent beim Bischöflichen Jugendamt Berlin und beim Bund der deutschen katholischen Jugend. Nach dem Erwerb der Fachhochschulreife studierte er Sozialarbeit, danach Erziehungswissenschaft an der TH Berlin. 1983–1993 war er Leiter einer Evangelischen Kindertagesstätte in Berlin. Seit 1986 ist er in den Geschäftsführenden Bundesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gewählt und für den Vorstandsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit zuständig. Seit 2001 ist er Sprecher des Bundesforums Familie. Zudem ist er Mitglied des Leuchtpol-Kuratoriums.

Dorothee Jacobs

Dorothee Jacobs lebt als freiberufliche Referentin, Autorin und Kreativpädagogin in Berlin. Als Erzieherin sammelte sie jahrelang Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit Kindern von 0-12 Jahren. In ihren Fachbüchern „Die Konzeptionswerkstatt in der Kita“ (verlag das netz, Weimar/Berlin 2009) sowie „Kreative Dokumentation“ (Cornelsen/Skriptor, Berlin 2007) und in zahlreichen Fachartikeln zeigt sie, dass es in allen Bereichen des Kitalebens reizvolle Gestaltungsspielräume gibt – und liefert inspirierende Methoden, wie sie genutzt werden können.

Thorsten Kosler

Thorsten Kosler, Diplom-Physiker, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Forschung.Beratung.Evaluation.Leuchtpol (F.B.E.Leuchtpol) der Leuphana Universität Lüneburg. Seit 1997 ist er als Bildungsreferent für Soziales Lernen, geschlechtersensible Pädagogik, politische Jugendbildung, Alten- und Krankenhilfe und die Evaluation von Bildungsarbeit tätig. Neben der prozessbegleitenden Evaluation von Leuchtpol liegen seine Arbeitsschwerpunkte im Bereich naturwissenschaftlicher Bildung und ihrer Ausgestaltung als Bestandteil einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie dem Verhältnis von Mensch und Natur.

Marion Loewenfeld

Marion Loewenfeld, Diplom-Pädagogin und Lehrerin, ist Mitbegründerin und Leiterin von Ökoprosjekt – MobilSpiel e.V. Weiterhin ist sie Lehrbeauftragte der Katholischen Stiftungshochschule München, Abteilung Benediktbeuern im Studienschwerpunkt Umwelt- und Kulturpädagogik und Mitglied des Runden Tisches der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Ihre Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Agenda 21, Kinderpolitik, außerschulische Umweltbildung im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Fort- und Weiterbildung von MultiplikatorInnen. Seit 1994 ist sie ehrenamtlich im Vorstand des Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU), Landesverband Bayern e.V. tätig und seit 2002 erste Vorsitzende der ANU Bayern.

Gesa Lüdecke

Gesa Lüdecke, Diplom-Umweltwissenschaftlerin, arbeitet und promoviert am Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg. Nach Abschluss des Studiums 2007 arbeitete sie in einem EU-Verbundprojekt zum Thema Klimawandelkommunikation im Küstenschutz. Im Anschluss bekam sie ein Leuphana-Promotionsstipendium. In ihrer Dissertation geht sie der Frage nach, welche Bedeutung das Fernsehen entfalten kann, junge Erwachsene zu einem klimabewussten Verhalten zu motivieren.

Katharina Moths

Katharina Moths, Diplom-Umweltwissenschaftlerin, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Forschung.Beratung.Evaluation.Leuchtpol (F.B.E.Leuchtpol) der Leuphana Universität Lüneburg. Seit 2010 ist sie zudem in der Lehre zu natur- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht tätig. Neben der prozessbegleitenden Evaluation von Leuchtpol liegen ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich naturwissenschaftliche Grundbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich und in der Grundschule.

Ariane Müller

Ariane Müller, Diplom-Pädagogin mit den Schwerpunkten außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung und interkulturelle Pädagogik, ist als pädagogische Mitarbeiterin/Assistenz in der Leuchtpol-Zentrale Frankfurt am Main unter anderem für das Tagungsmanagement der Fachtagung verantwortlich.



Hans-Joachim Müller

Hans-Joachim Müller, Grundschullehrer im Ruhestand, ist stellvertretender Vorsitzender der Gesellschaft zur Förderung des Philosophierens mit Kindern. Weiterhin ist er Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Leiter des Projekts „Philosophieren als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung“. Seit 2008 bietet er deutschlandweite Workshops „Bilderbücher vorlesen bildet – und macht Lust auf Philosophieren“ in Zusammenarbeit mit dem Bajazzo Kinderbuchverlag Zürich und dem Moritz Kinderbuchverlag Frankfurt an. Zudem ist er als Leuchtpol-Referent tätig.

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler

Gertrud Nunner-Winkler, Diplom-Soziologin, Dr. rer. pol. 1970, Habilitation 1978. Seit 1981 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München, seit 2006 Leiterin der AG Moralforschung am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften, München. Zudem ist sie Privatdozentin an der Ludwig-Maximilians-Universität, München, seit 2001 Professorin. Forschungsschwerpunkte: Moralische Motivation, Wandel im Moralverständnis, Identität, Geschlechtsrollen.

Petra Pfeiffelmann

Petra Pfeiffelmann, Diplom-Sozialpädagogin und Erzieherin, geb. 1966. Studium der Sozialen Arbeit. Erfahrungen in berufsbezogener Jugendhilfe, im (heilpädagogischen) Kindergarten, in der offenen Behindertenarbeit, in der sozialpädagogischen Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen. Seit 2010 ist sie bei Ökopjekt – MobilSpiel e.V. angestellt und arbeitet mit dem Arbeitsschwerpunkt nachhaltige Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung. Ziel ist es, dieses Thema in Münchner Kindergärten zu verankern. Ehrenamtliche Tätigkeit beim Kinderschutzbund, dort auch im Bereich der Erwachsenenbildung tätig, seit 2009 Beisitzerin im Vorstand des Kinderschutzbundes.

Dr. Marcia Schillinger

Marcia Schillinger, akademische Mitarbeiterin im Fach Psychologie, Studiengang Elementarbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Psychologiestudium (M. S., M. A.) an der Universität von Sao Paulo, Brasilien und an der Antioch University Santa Barbara, CA. USA. Promotion in Psychologie an der Universität Konstanz (2006) zum Thema Moralentwicklung und Lernumgebung. Seit 2001 Mitglied an der Arbeitsgruppe Moral- und Demokratiekompetenz (Prof. Lind), Universität Konstanz.

Susanne Schubert

Susanne Schubert, M. A., ist Bereichsleiterin Pädagogik der Leuchtpol gemeinnützigen GmbH. Sie ist seit 1995 in Projekten zur Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich sowie als Referentin in der Weiterbildung für ErzieherInnen und MultiplikatorInnen tätig. U. a. hat sie acht Jahre als pädagogische Mitarbeiterin für das LWL-Bildungszentrum Jugendhof Vlotho gearbeitet (Themenschwerpunkte: Umweltbildung/BNE, politische Jugendbildung, interkulturelles Lernen, Philosophieren mit Kindern, Elementarpädagogik) sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Lüneburg in einem Projekt zur „Zukunftsfähigen Umweltbildung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“. Seit 2003 ist sie Mitglied im Bundessprecherrat des ANU Bundesverbandes e.V.

Prof. Dr. Ute Stoltenberg

Ute Stoltenberg, Sozialwissenschaftlerin (Dr. rer. soc.), Professorin an der Leuphana Universität Lüneburg, ist Leiterin des Instituts für integrative Studien (infis) der Fakultät Bildung und Projektleiterin des Projekts Forschung.Beratung.Evaluation.Leuchtpol (F.B.E.Leuchtpol). Zugleich ist sie Mitglied des Instituts für Umweltkommunikation (infu) in der Fakultät Nachhaltigkeit. In der Lehre im Bereich Umweltbildung an der Freien Universität Bozen, Italien ist sie seit 2000 tätig. Seit Januar 2008 ist sie Mitglied des Deutschen Nationalkomitees für das UNESCO-Programm „Der Mensch und die Biosphäre“ (MAB) und zudem Mitglied des Stiftungsrats der Hamburger Klimaschutzstiftung. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen unter anderem sowohl in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (theoretisches Konzept und Konkretisierung für den Elementar- und Primarbereich, Lehrerbildung, soziale Berufe, Hochschulen, außerschulische Bildung – auch in Zusammenarbeit mit anderen europäischen und lateinamerikanischen Ländern) als auch im Zusammenhang von Bildung und Regionalentwicklung unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung.

Juri Tetzlaff

Juri Tetzlaff, Moderator, UNICEF-Sonderbotschafter und stellvertretender Vorsitzender des Leuchtpol-Kuratoriums, startete parallel zu seinem Studium der Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation an der Universität der Künste Berlin 1994 seine Fernsehkarriere als Moderator. Er moderierte mehr als 500 Live-Sendungen, Shows, Magazine und Reporterstücke. Mit seiner Firma dreamteam.media produziert er eigene Fernsehbeiträge, als Drehbuchautor schreibt er für verschiedene TV-Formate, z. B. den Tigerenten Club (ARD), und ist derzeit im Auftrag des SWR als Regisseur für die Doku-Soap „Dienstags ein Held sein“ tätig. Juri Tetzlaff ist stellvertretender Vorsitzender des Leuchtpol-Kuratoriums.

Anne Lotte Vaupel

Anne Lotte Vaupel, Diplom-Kulturwissenschaftlerin, arbeitet als freie Kulturmanagerin in wechselnden Projekten. Durch ihre Tätigkeit im Bereich der Kinder- und Jugendkultur kam 2011 der Kontakt zu Leuchtpol zustande.

Dr. Maria Zeilinger

Maria Zeilinger, ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin, abgeschlossenes Studium der Pädagogik und Psychologie, Ausbildung als Bildungsmanagerin und Mediatorin. Langjährige Tätigkeit in der Fortbildung der Kindergartenpädagogik. Multiplikatorin des Salzburger Beobachtungskonzepts. Ihre Schwerpunkte sind: schriftliche Arbeitsdokumentation, Beobachtung und pädagogische Konzepte.

Tagungsprogramm



Donnerstag, 01. Dezember 2011

10.30 Anreise, Anmeldung, Stehkafee

11.00 Begrüßung und Grußworte

Marion Loewenfeld (Erste Vorsitzende der ANU Bayern)
Inga Cordes (Geschäftsführerin der Leuchtpol gGmbH)

11.30 Zur Entwicklung moralischer Kompetenz – vom Wissen und Wollen

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler
Vortrag mit anschließender Diskussion

13.00 Mittagessen

14.15 Mit den Kleinen Großes denken

Susanne Schubert
Vortrag mit anschließender Diskussion

15.00 Workshops

1. Moralerziehung zur Nachhaltigkeit?
Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler

2. Wie können wir gut mit Dilemmasituationen umgehen? Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenz (bei Jugendlichen/Erwachsenen) mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion
Dr. Marcia Schillinger

3. Umweltbewusstsein und Medien: Können Filme unser Alltagshandeln verändern?
Gesa Lüdecke

4. Ist die Natur gerecht? Mit Kindern über Gerechtigkeitsvorstellungen philosophieren
Hans-Joachim Müller

5. BAMBINI – bewegt in die Zukunft: Nachhaltige Mobilität in der Kitapraxis
Petra Pfeiffelmann

6. Energie entdecken, neu denken und verstehen – eine Lernwerkstatt zum Ausprobieren
Anett Ebert und Ute Niezel

7. Was macht die Kuh im Kühlschrank? – Nachhaltige Ernährung zu Hause, in der Leuchtpol-Ausstellung und in der Kita

Lena Heilmann und Anne Vaupel

8. Tüftelnde Kinder – Projekte zu Themen der nachhaltigen Entwicklung initiieren, unterstützen und begleiten

Dorothee Jacobs

9. Über die Grenzen hinaus – Österreich: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich

Dr. Maria Zeilinger

10. Vielfalt als Chance – 400 Zugänge zu Energie und Umwelt in der Diskussion

Barbara Benoist, Katharina Moths, Thorsten Kosler
(nur am 01.12.)

11. Ins Philosophieren hinein. Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen. Filmbeispiel(e) aus der Praxis

Susanne Schubert (nur am 02.12.)

12. Die Kita als Partner in der Bildungslandschaft – Ein Weltcafé zu Kooperation, Vernetzung und Gemeinwesenorientierung

Barbara Benoist, Katharina Moths, Thorsten Kosler
(nur am 02.12.)

16.45 Tee-/Kaffeepause

17.15 Einleitung der Austauschphase, Beispiele guter Praxis auf dem Markt der Möglichkeiten

Präsentation von Beispielen guter Praxis (Kokitas, Umweltzentren und Leuchtpol-Regionalbüros)

18.30 Abendessen im Tagungshaus

19.30 Fortsetzung Markt der Möglichkeiten

20.30 Brasilianische Livemusik: Kamomiles – Brasil Trio

Freitag, 02. Dezember 2011

09.00 Auftakt, Blick in die Bildungspolitik

Susanne Schubert und Norbert Hocke

09.15 Die Kita als Teil des Gemeinwesens

Barbara Benoist wegen kurzfristiger Erkrankung in Vertretung für Prof. Dr. Ute Stoltenberg
Vortrag mit anschließender Diskussion

10.20 Tee-/Kaffeepause

10.40 Workshops: zweite Austauschphase

12.15 Mittagessen

13.30 Die Preisverleihung Wettbewerb „Kitas geht raus, macht was draus“

Moderation: Juri Tetzlaff

14.15 Ausblick

14.30 Hier spielt die Zukunft – Tagungsabschluss

Improvisationstheater frei.wild

15.00 Ende

Tagungsleitung:

Susanne Schubert, M. A., Bereichsleiterin Pädagogik Leuchtpol gemeinnützige GmbH, Mitglied im ANU-Bundesvorstand



Adressen der Leuchtpol-Regionalbüros

Regionalbüro Bayern

c/o Umweltstation Lias-Grube Unterstürmig
Lias-Grube 1
91330 Eggolsheim
T 09545 9503-99
F 09545 4455360
E rb.bayern@leuchtpol.de

Regionalbüro Hessen

Robert-Mayer-Straße 48-50
60486 Frankfurt am Main
T 069 310192-40
F 069 310192-39
E rb.hessen@leuchtpol.de

Regionalbüro Niedersachsen/Bremen

Goebenstraße 3a
30161 Hannover
T 0511 2609087-2
F 0511 2609087-3
E rb.niedersachsenbremen@leuchtpol.de

Regionalbüro Nord

c/o S.O.F. Umweltstiftung
Friesenweg 1
22763 Hamburg
T 040 2263277-28
F 040 240640
E rb.nord@leuchtpol.de

Regionalbüro Nordrhein-Westfalen

Reuterstraße 157
53113 Bonn
T 0228 20161-51
F 0228 2652-87
E rb.nrw@leuchtpol.de

Regionalbüro Ost

c/o UfU e.V.
Greifswalder Straße 4
10405 Berlin
T 030 4284993-40
F 030 42800485
E rb.ost@leuchtpol.de

Regionalbüro Rheinland-Pfalz/Saarland

c/o Evangelische Landjugendakademie
Dieperzbergweg 13-17
57610 Altenkirchen
T 02681 9516-24
F 02681 3445
E rb.rheinlandpfalzsaarland@leuchtpol.de

Regionalbüro Sachsen/Thüringen

Henriettenstraße 5
09112 Chemnitz
T 0371 666509-11
F 0371 666509-20
E rb.sachsenthueringen@leuchtpol.de

Adressen der ANU

ANU-Bundesverband:

Geschäftsstelle
Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V.
Robert-Mayer-Straße 48- 50
60486 Frankfurt/ Main
T 069/3101 92-41
F 069/3101 92-29
E bundesverband@anu.de
W www.umweltbildung.de
Vorsitzende: Annette Dieckmann, E dieckmann@anu.de

ANU-Landesverbände:

ANU Baden-Württemberg e.V.

Geschäftsstelle
c/o Ökostation Freiburg
Falkenbergerstraße 21b
79110 Freiburg
T 0761/767 73 03
E bawue@anu.de
Teamvorstand: Susanne Eckert, Hella Heuer-Klug, Ralf Hufnagel,
Markus Müller

ANU Bayern e.V.

Geschäftsstelle
Welsersstraße 23
81373 München
T 089/51 99 64 57
E bayern@anu.de
W www.umweltbildung-bayern.de
Vorsitzende: Marion Loewenfeld, E marion.loewenfeld@anu.de

ANU Brandenburg/Berlin e.V.

Geschäftsstelle
c/o Haus der Natur
Lindenstraße 34
14467 Potsdam
T 0331/20 155 15
E info@anu-brandenburg.de
W www.anu-brandenburg.de
Teamvorstand: Charlotte Bergmann, Doreen Gierke, Rainer Grube,
Mareike Lehnert, Anne Mooz, Betina Post, Stefan Ratering

ANU Hamburg e.V.

Geschäftsstelle
c/o Hamburger Umweltzentrum „Gut Karlshöhe“
Karlshöhe 60d
22175 Hamburg
T 040/ 63 70 24 90
E geschaeftsstelle@anu-hamburg.de
W www.anu-hamburg.de
Vorsitzende: Sabine Teufert, E sabine.teufert@anu-hamburg.de

ANU Hessen e.V.

Geschäftsstelle
c/o Naturschutzhaus Weilbacher Kiesgruben
Frankfurter Straße 74
65439 Flörsheim/Weilbach
T 06145/936 36-10
E kontakt@anu-hessen.de
W www.anu-hessen.de
Vorsitzende: Martina Teipel, E martina.teipel@weilbacher-kiesgruben.de

ANU Mecklenburg-Vorpommern e.V.

Geschäftsstelle
Badenstraße 45
18439 Stralsund
T 03831/30 63 00
E anu@umweltbildung-mv.de
W www.umweltbildung-mv.de
Vorsitzende: Ulrike Seemann-Katz, E seemann-katz@t-online.de

ANU Niedersachsen/Bremen e.V.

Geschäftsstelle
Goebenstraße 3a
30161 Hannover
T 0511/39 08 05-15
E d.i.holunder@t-online.de
W www.anu-nds-hb.de
Vorsitzende: Dagmar Israel, E israel@duh.de

ANU Nordrhein-Westfalen e.V.

Geschäftsstelle
c/o Biologische Station Kreis Recklinghausen e.V.
Im Höltken 11
46286 Dorsten
T 023 69/77 505
E tenger.biostation-re@t-online.de
W www.anu-nrw.de
Vorsitzende: Martina Schmidt von Böselager,
E m.schmidt@waldschulecappenberg.de

ANU Rheinland-Pfalz e.V.

In den Gärten 7
57610 Altenkirchen
T 0151/15 54 54 47
E cleibrock@lidis.de
Vorsitzende: Claudia Leibrock

ANU Sachsen e.V.

Geschäftsstelle
c/o Universität im Bauernhaus Goßberg
Reichenbacher Straße 15
09661 Striegsthal/OT Goßberg
T 037207/3215
E direct@uni-im-bauernhaus.de
Vorsitzender: Andreas Müller

ANU Sachsen-Anhalt e.V.

E sachsen-anhalt@anu.de

ANU Schleswig-Holstein e.V.

Geschäftsstelle
c/o JugendAkademie Segeberg
Marienstraße 31
23795 Bad Segeberg
T 04551/95 91 30
E vorstand@anu-sh.de
Vorsitzende: Birgitt Fitschen, E fitschen@anu.de

Impressum

Leuchtpol gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung von Umweltbildung im Elementarbereich mbH
Robert-Mayer-Straße 48 – 50
60486 Frankfurt am Main
T 069 310192-0
F 069 310192-29
E info@leuchtpol.de
www.leuchtpol.de

Sitz der Gesellschaft: Frankfurt am Main
Registergericht: Amtsgericht Frankfurt am Main HRB 84641
Steuernummer 045 250 73973
Geschäftsführung: Inga Cordes und Christine Sauer
Vorsitzende des Beirates: Annette Dieckmann

Verantwortlich für die fachlichen Inhalte:
Susanne Schubert, Bereichsleiterin Pädagogik
Verantwortlich im Sinne des Presserechts:
Marc-Alexander Reinbold, Leitung Kommunikation und Marketing

Redaktionsleitung: Ariane Müller unter Mitarbeit von Sarah Heim, Diana Kaiser, Marion Loewenfeld, Susanne Schubert

Dokumentation zur Fachtagung „Hier spielt die Zukunft – Mit Kindern Nachhaltigkeit entdecken, verstehen – und gemeinsam handeln“ vom 01.12. bis zum 02.12.2011

Stand: 1. Auflage 3.000 Exemplare Juli 2012

Die Fachtagung ist eine Veranstaltung der Leuchtpol gemeinnützigen Gesellschaft zur Förderung von Umweltbildung im Elementarbereich mbH, Projektgesellschaft der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) in Zusammenarbeit mit dem ANU, Landesverband Bayern e.V.

Alle hier angeführten Texte, so sie nicht anders namentlich gekennzeichnet, unterstehen dem Copyright der Leuchtpol gGmbH. Die Einrichtungen dürfen für die interne Umsetzung die Materialien vervielfältigen. Es gelten die Grenzen des deutschen Urheberrechts. Die Vervielfältigung, Verbreitung, Bearbeitung und jede Art der Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts bedürfen der schriftlichen Genehmigung des jeweiligen Autors bzw. Erstellers.

Diese Broschüre wurde CO₂-neutral hergestellt und auf 100 Prozent Recyclingpapier gedruckt.

Lektorat: Dr. Dagmar Deuring, Berlin
Korrektur: Antje Schregel, Berlin
Fotos: Angelika Adamschek, Britta Hüning, Dorothee Jacobs, Christian Lietzmann, Marion Loewenfeld, Ines Müller, Susanne Schubert, Jens Steingässer, fotolia.com © Rido
Druck: ColorDruckLeimen GmbH, Leimen
Gestaltung: Andrea Möhlmann, Bad Salzfluren

© Leuchtpol gGmbH
Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. Band 26
Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 11
ISSN 1618 – 9981

leuchtpol
Energie und Umwelt
neu erleben!

Die **gemeinnützige Leuchtpol GmbH** ist eine bundesweit tätige Projektgesellschaft im Bildungsbereich. In ihrem Kern bietet sie mehrtägige kostenlose Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte aus dem Elementarbereich zu den Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) am Beispiel von Energie und Umwelt an. In acht Regionalbüros arbeitet Leuchtpol mit Bildungszentren und Akteuren der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) zusammen, die zahlreiche praktische Erfahrungen in frühkindlicher Umweltbildung und in der Fortbildung von MultiplikatorInnen zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung mitbringen.

Die **Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU)**, alleinige Gesellschafterin von Leuchtpol, arbeitet seit 1990 als Dachverband von über 1.000 Umweltbildungszentren und freien Anbietern an der Weiterentwicklung der Umweltbildung. Orientiert am Leitbild nachhaltiger Entwicklung setzen sich Bundesverband und Landesverbände sowohl politisch als auch praktisch für die Umweltbildung in allen Bereichen des lebenslangen Lernens ein – angefangen bei Kindergartenkindern bis hin zur beruflichen Fortbildung für Erwachsene. Über die Mitgliedschaft der Bundesvorsitzenden, Annette Dieckmann, im Nationalkomitee der UNESCO-Kommission für die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ fördert die ANU die Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Gruppen und stärkt den internationalen Austausch.

Mit **Prof. Dr. Ute Stoltenberg vom Institut für integrative Studien (infis)** der Leuphana Universität Lüneburg berät eine führende Expertin im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung Leuchtpol. Das infis begleitet das Bildungsprojekt wissenschaftlich und evaluiert es.

Die **E.ON AG** fördert das Projekt Leuchtpol finanziell. Das Projekt ist Teil der internationalen Initiative „Energie für Kinder“, mit der E.ON das Ziel verfolgt, das Verständnis von Kindern und Jugendlichen für Energie und Umwelt frühzeitig zu fördern.



WERK STATT (N) PROJEKT 2012

Deutschland Land der Ideen
Ausgewählter Ort 2011