



Hier spielt die Zukunft

Kinder. Werte. Klimaschutz.

Dokumentation zur Fachtagung vom 02.12. – 03.12.2010/Potsdam

In Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Natur- und
Umweltbildung Bundesverband e. V.

Sonderedition Band 4

Leuchtpol
Bibliothek

ANU
Arbeitsgemeinschaft
NATUR- UND UMWELTBILDUNG
Bundesverband e.V.

Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und
Umweltbildung Bundesverband e. V. Band 19

Inhalt

- 4** Grußwort
Annette Dieckmann
- 5** Grußwort
Inga Cordes
- 8** Einleitung
Fachtagung „Hier spielt die Zukunft – Kinder.
Werte. Klimaschutz.“
- 10** Vortrag
Werte im Konzept einer Bildung für eine
nachhaltige Entwicklung
Prof. Dr. Ute Stoltenberg
- 19** Vortrag
Nachhaltig in die Zukunft
ErzieherInnen als LernbegleiterInnen im Kontext
einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
Susanne Schubert
- 26** Vortrag
Klimaschutz: Globale Zusammenhänge – lokale
Ansatzpunkte. Welchen Beitrag können Kinder-
tageseinrichtungen leisten?
Mirjam Neebe
- 32** Workshop
Werte(n) lernen durch Philosophieren – Mit
Kindern „Philosophisches“ in der Kita entdecken
Hans-Joachim Müller
- 36** Workshop
Energiemanagement in der Kita – ein Beitrag
zum Klimaschutz
Heike Müller, Florian Kliche
- 38** Workshop
Bildungsangebote zum Klimaschutz attraktiv
gestalten – Das Modell der sozialen Milieus als
Instrument für die Zielgruppenorientierung
Dr. Silke Kleinhüchelkotten
- 41** Workshop
Mein „Ökologischer Fußabdruck“
Nachhaltiger Konsum – Mit Kindern Alternativen
entdecken
Miriam Schmeling, Vera Weißmann
- 45** Workshop
Fragen, Forschen, Entdecken –
Eine interaktive Ausstellung entsteht
Yvonne Salewski, Johanna Krause
- 49** Workshop
„Du bist die Erde“
Kinder für eine globale Gerechtigkeit
Sabine Schepp
- 53** Workshop
Gemeinsam Klimaschutz gestalten –
Bildungslandschaften entwickeln
Günter Klamer, Roman Riedt
- 57** Workshop
Energie als Schlüsselthema einer Bildung
für eine nachhaltige Entwicklung
Barbara Benoist, Katharina Moths, Thorsten Kosler
- 60** Workshop
Macht Gerechtigkeit glücklich? Philosophieren
über ein gerechtes und fürsorgliches Verhältnis
zur Natur
Prof. Dr. Reinhard Schulz
- 63** Workshop
Klimafrühstück
Bettina Münch-Epple
- 65** Ein Tag ohne Strom –
Leuchtpol-Wettbewerb 2010
- 67** Preisverleihung zum Leuchtpol-Wettbewerb
- 72** Impressionen
- 76** Wer ist Leuchtpol?
- 78** Wer ist die ANU?
- 80** Mitwirkende
- 84** Tagungsprogramm
- 86** Adressen der Leuchtpol-Regionalbüros
- 87** Adressen der ANU
- 88** Impressum

Liebe TeilnehmerInnen,



Annette Dieckmann, Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V.

ich begrüße Sie ganz herzlich zur Tagung „Hier spielt die Zukunft – Kinder. Werte. Klimaschutz.“ Als Vorsitzende der Gesellschafterin von Leuchtpol – der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) – beschäftige auch ich mich schon seit geraumer Zeit mit dem Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Eine Zielsetzung der ANU ist es, die Weiterentwicklung von Umweltbildungskonzepten zu fördern. Für den Elementarbereich ist hier

seit dem Jahr 2009 insbesondere unsere Tochtergesellschaft Leuchtpol zuständig. Die E.ON AG ist die finanzielle Förderin von Leuchtpol und unterstützt die Ziele des Projekts. Ihre Vertreter begrüße ich ganz herzlich unter uns.

Bei dieser Tagung geht es um Werte. Für welche Werte in Bezug auf Nachhaltigkeit stehen wir als ANU?

Wir stehen für den Erhalt der natürlichen Ressourcen auf unserer Erde – auch in Zukunft. Doch damit die Bedürfnisse der heute auf der Erde lebenden wie auch der zukünftigen Generationen erfüllt werden können, müssen wir unsere Lebensweise anpassen. Dazu trägt Bildung für nachhaltige Entwicklung bei.

Dramatische Entwicklungen wie der Klimawandel und der Verlust biologischer Vielfalt zeigen, dass unser Wirtschaften und unser Lebensstil derzeit nicht nachhaltig sind.

Unser Auftrag für heute und für die Zukunft besteht darin, die Nutzung der natürlichen Ressourcen auf ein Maß zu beschränken, das im Rahmen der Regenerierbarkeit der Natur liegt. Und einen Lebensstil zu entwickeln, der zulässt, dass in diesem Rahmen die Bedürfnisse aller jetzt lebenden Menschen, die unserer Kinder und die der künftigen Generationen erfüllt werden können. Dies erfordert kulturelle wie technische Weiterentwicklungen, viel Kompetenz und Know-how und Aushandlungsprozesse – auf gesellschaftlicher und politischer Ebene.

Im Bereich Energie bedeutet das, eine Energiewende herbeizuführen, die hundertprozentig auf erneuerbare, regenerative Energien setzt. Viele von uns, die sich der Umweltbewegung zugehörig fühlen, sehen auf den Fortschritt der entsprechenden Aushandlungsprozesse mit großer Ungeduld – uns geht es nicht schnell genug. Mir geht es nicht schnell genug, wie in Cancún 2010 oder bei anderen Klimagipfeln verhandelt wird. Uns reicht auch nicht das Energiekonzept der Bundesregierung, das aus Sicht der ANU zu sehr auf fossile und atomare Technologien setzt, die wir schneller abschaffen müssten. Somit bewerten wir die Fragen über Laufzeitverlängerung von Atomkraftwerken im Herbst 2010 anders als die Bundesregierung – und auch anders als die großen Energiekonzerne, zu denen unser finanzieller Förderer für Leuchtpol, die E.ON AG, gehört.

Viele haben uns gerade in den letzten Wochen und Monaten, in denen es um die Laufzeitverlängerung von AKW ging, hinsichtlich dieser Zusammenarbeit nochmals kritisch befragt – nach dem Spannungsverhältnis, das ihr zugrunde liegt. Wir haben uns von Beginn der Zusammenarbeit mit E.ON an auch über dieses Spannungsverhältnis verständigt. Und von Anfang an haben wir akzeptiert, dass es unterschiedliche Meinungen, auch in wichtigen Punkten, gibt. Doch was verbindet uns?

Wir arbeiten zusammen, weil wir eine Bildung für nachhaltige Entwicklung für junge Menschen unterstützen wollen. Eine Bildung, die sie zum einen dazu befähigt, technische Innovationen voranzubringen, und zum anderen dazu, wichtige Zukunftsfragen eigenständig zu bewerten und einen nachhaltigen Lebensstil zu entwickeln. Nur so erreichen wir eine globale Gesellschaft, die von einem gerechten und friedlichen Zusammenleben – auch mit Blick auf die Zukunft – geprägt ist.

Für diese Werte steht die ANU. Ich bin überzeugt davon, dass wir mit dem Projekt Leuchtpol hierfür die richtige Saat legen.

Guten Morgen, meine Damen und Herren,

und herzlich willkommen zur Fachtagung von ANU und Leuchtpol zum Thema „Hier spielt die Zukunft – Kinder. Werte. Klimaschutz.“

Kennen Sie Situationen wie diese? Neulich hatte eine sehr gute Freundin von mir Geburtstag. Sie wohnt weit weg, und wir hatten uns schon seit viel zu langer Zeit nicht mehr gesehen. Ihr Wunsch war es, den Abend mit mir zu verbringen. Sie sagte: „Mit dem Flieger bist du in einer Stunde da!“

Mein Argument, dass ich Fliegen „mal so für einen Abend“ aus Umweltgründen ablehne und sich die vierstündige Zugfahrt pro Strecke mit einem beruflichen Termin am Folgetag zurück in meiner Heimatstadt nicht gut vereinbaren lässt, ließ sie nicht gelten.

Also setzte ich mich in den Zug, kam verspätet und abgehetzt an. Statt in aller Ruhe den Geburtstag zu feiern, dachte ich an den nächsten Tag und wie ich mich noch irgendwie auf den Termin vorbereiten könnte bei den wenigen verbleibenden Stunden Schlaf. Ich war unaufmerksam und leicht gereizt. Am nächsten Morgen dachte ich: Hätte ich doch lieber Nein gesagt, es wäre wohl für uns beide besser gewesen. Was ich stattdessen sagte, war: „Es war so schön, dass wir uns gesehen haben“ – und dann hetzte ich übermüdet davon ...

Ein einfaches Beispiel für eine inkonsistente Situation. Ich handelte gegen meine Interessen. Und die Alternative „Flugzeug“ wäre gegen meine Überzeugung gewesen.

Kinder spüren so etwas. Kinder nehmen schon sehr früh wahr, ob die mit Worten vermittelte Botschaft mit den nonverbalen Botschaften übereinstimmt, ob also die gesamte Botschaft konsistent ist – meine war es nicht! Mit anderen Worten: Kinder sind schon mit drei Jahren eine ganze Weile in der Lage, Werte zu erkennen und zu verstehen – und um Werte soll es auch bei unserer diesjährigen Fachtagung gehen.

Kinder übernehmen ihre Werte über Erfahrungen, durch Nachahmung, aber auch und vor allem in der Interaktion mit Menschen und ihrer Umwelt. Und hier setzen wir mit Leuchtpol an.

Leuchtpol ist eine gemeinnützige GmbH, die in den Kindertagesstätten Deutschlands Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel der Themen Energie und Umwelt fördern will. Die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) ist dabei unsere alleinige Gesellschafterin. Die ANU ist der Dach- und Fachverband der Umweltzentren und Initiativen wie auch der AnbieterInnen und Selbstständigen sowie weiterer Personen, die



Inga Cordes, Geschäftsführerin der gemeinnützigen Leuchtpol GmbH

in der außerschulischen Umweltbildung tätig sind. Leuchtpol bietet ErzieherInnen kostenlose Fortbildungen und umfangreiche praktische Hilfestellungen an. Das können wir kostenlos tun, weil dieses Projekt von der E.ON AG finanziert wird.

Uns bei Leuchtpol geht es darum, Wege zu finden, um Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindertagesstätten zu verankern. Wir meinen: Philosophieren mit Kindern ist dafür ein hervorragender Zugangsweg, der auch schon für kleine Kinder im Alter ab drei Jahren möglich und sinnvoll ist. Denn das erleben wir in unseren Projekten.

Wir erleben und staunen selbst, wie Kinder zum Beispiel angeregt durch die Frage, wie man am besten ein Loch in ein Stück Holz bohrt, intensiv über Kraft, Energie, Strom nachdenken, wie sie gemeinsam im praktischen Versuch erleben und erkennen, wofür man Energie braucht, wann und wo man auch darauf verzichten kann ...

Spielerisch und kindgerecht gehen sie dabei ihrer Neugierde an der eigenen Umwelt nach! In unseren Fortbildungen für ErzieherInnen geben wir – neben vielem anderen – Impulse für Gespräche mit den Kindern. Es geht darum, die Kinder in ihren alltäglichen Fragen zu Energie und Umwelt zu unterstützen. Und es zeigt sich, dass Kinder die alltäglichen Phänomene aufgreifen und begreifen wollen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein komplexes Konzept. Wir verstehen unter Bildung für nachhaltige Entwicklung jene Bildungsprozesse, die Menschen befähigen, die globalen Probleme der Gegenwart und der Zukunft zu erkennen und zu bewerten. Und es geht darum, sich an denjenigen Entwicklungs- und Gestaltungsschritten zu beteiligen, die nötig sind, um heutigen und zukünftigen Generationen einen Zugang zu den Ressourcen zu ermöglichen, die sie zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse benötigen.

Für Kinder heißt das, dass sie frühzeitig lernen, in Alternativen zu denken: Muss es das Elektrospielzeug sein, oder habe ich auch Spaß daran, mit einem anderen Kind zu spielen? Wenn ich friere, kann ich die Heizung aufdrehen, mich bewegen oder mir einen wärmeren Pullover anziehen.

Welche Wahl man jeweils trifft, hängt stark von den inneren Werten ab – und diese werden schon sehr früh geprägt. Um Werte soll es also bei dieser Tagung gehen – und um Klimaschutz. Es geht um

die Frage, wie das zusammenhängt, und darum, wie Werte und Moral entstehen, welche Bedeutung sie bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung haben – insbesondere in dem Bereich, um den sich Leuchtpol kümmert: den Elementarbereich.

Volker Hauff, der ehemalige Vorsitzende des Rats für Nachhaltige Entwicklung, sagt: „Unsere Gesellschaft muss viel stärker über die Wertorientierung unserer Lebensstile und über den Wert öffentlicher Dinge reden. Das ist eine kulturelle Herausforderung. Jeder Einzelne von uns ist gefragt (...).“ Lebensstilfragen rücken immer stärker ins Zentrum der Debatte um Nachhaltigkeit. Wir erkennen, dass uns die Technik hilfreich zur Seite steht; aber ohne Änderung unseres Verhaltens werden wir die Wende von einem rein konsumierenden zu einem nachhaltigen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell nicht schaffen.

Konsistenz ist also wichtig: Tu, was du sagst! Wir halten die Kinder dazu an, das Licht auszuschalten, wenn sie den Raum verlassen – und sie erleben uns Erwachsene dabei, wie wir mal wieder alle Geräte auf Stand-by haben. Konsistent? Nein, sicher nicht. Aber es gilt auch: Niemand ist perfekt. Das Einüben einer nachhaltigen Lebensweise vollzieht sich in Widersprüchen. Und Widersprüche gehören zum Leben. Es geht darum, die Lücke zwischen Reden und Handeln zu verkleinern. Oder, wie es Hermann Hesse sagte: „Nur das Denken, das wir leben, hat einen Wert.“

Meine Damen, meine Herren,
neben hoch interessanten Vorträgen der besten WissenschaftlerInnen, die Ihnen einen Einblick in die aktuellen Forschungsergebnisse geben, möchten wir Ihnen heute und morgen die Gelegenheit bieten, sich jede Menge Ideen und Anregungen für Ihre Arbeit vor Ort zu holen. Das heißt, Praxis schreiben wir groß. Sie alle sind Expertinnen und Experten der Praxis, und wir möchten Sie ermutigen, mit Ihren Erfahrungen nicht hinterm Berg zu halten. Bringen Sie sich bitte intensiv in die Gespräche ein!

Ich wünsche Ihnen, dass Sie ein ganzes Bündel von Anregungen für sich mitnehmen können, und uns allen wünsche ich eine gute, erkenntnisreiche Tagung! Zwei Tage, die uns inspirieren und Freude auf mehr machen. Es lohnt sich!

Luja Gross



Die TeilnehmerInnen der Fachtagung erwarteten nicht nur interessante Vorträge aus der Wissenschaft, sondern auch die Möglichkeit zum Austausch über Erfahrungen sowie Ideen und Anregungen für die Praxis.

Einleitung

Fachtagung „Hier spielt die Zukunft – Kinder. Werte. Klimaschutz.“

Werte bestimmen unser tägliches Handeln. Sie bilden das Fundament – auch von Bildungsarbeit. In Tageseinrichtungen entdecken Kinder neue Werte ihrer Umwelt und beginnen, eigene Vorstellungen zu entwickeln: Wie gehen wir miteinander um? Welche Beziehung haben wir zu den Dingen, die uns umgeben? Was ist uns wichtig? Fragen, die uns ein Leben lang begleiten. Unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung lauten sie: Wie können wir unsere natürlichen Lebensgrundlagen erhalten? Wie können wir uns verhalten, damit ein gerechtes Zusammenleben in der Einen Welt möglich wird? Gerade der Klimaschutz stellt ein Themenfeld dar, in dem uns diese Fragen wieder ganz aktuell beschäftigen.

Über 200 TeilnehmerInnen und ExpertInnen waren bei der Fachtagung der ANU und ihrer Projektgesellschaft Leuchtpol auf der Suche nach Antworten: Welchen Beitrag kann jede/r von uns leisten, um

mit den Kindern in unserer Bildungsarbeit verantwortungsvolle und zukunftsfähige Vorschläge und Ideen zu entwickeln und gemeinsam über Werte und Klimaschutz in der Kita der Zukunft nachzudenken und zu diskutieren?

Der Vortrag von Prof. Dr. Ute Stoltenberg stellte das Thema Werte im Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt. Mit der Frage, wie Bildungs- und Lernprozesse zu Bildung für nachhaltige Entwicklung begleitet werden können, beschäftigte sich Susanne Schubert und präsentierte gute Beispiele aus der Kita-Praxis. Mirjam Neebe rückte das Thema Klimaschutz – globale Zusammenhänge und lokale Ansatzpunkte – in den Vordergrund. Gut gerüstet mit diesen Hintergrundinformationen, können in der Praxis Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden.

In den Workshops diskutierten TeilnehmerInnen und ReferentInnen anschließend zum Tagungsthema „Zugangswege und Gestaltungsmöglichkeiten von Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Wie kann zum Beispiel das Philosophieren mit Kindern einen Beitrag zum Werte-Lernen leisten? Die TeilnehmerInnen philosophierten über ihr eigenes Verständnis von Gerechtigkeit und setzten sich mit der Frage globaler Gerechtigkeit am Beispiel Kakao auseinander. Welchen Einfluss unsere Lebensweise auf das Klima hat, wurde durch den Ökologischen Fußabdruck und das Klimafrühstück genauer unter die Lupe genommen. Neben der Diskussion von Forschungsergebnissen aus dem Leuchtpol-Projekt zu Energie als ein Schlüsselthema nachhaltiger Entwicklung arbeiteten TeilnehmerInnen an der Frage, wie im Rahmen einer Ausstellung Bildungsprozesse am Beispiel Energie für Kinder von drei bis sechs Jahren ermöglicht werden können.

Auch der Betrieb von Kindertageseinrichtungen stand in der Diskussion – zum Beispiel die Themen Energiemanagement und Ernährung oder die Frage, wie Klimaschutz durch



In Tageseinrichtungen entdecken Kinder neue Werte ihrer Umwelt und beginnen, eigene Vorstellungen zu entwickeln: Wie gehen wir miteinander um? Welche Beziehung haben wir zu den Dingen, die uns umgeben? Was ist und wichtig?



Kooperationen in der Bildungslandschaft gestaltet werden kann. Wie Menschen zu Fragen nachhaltiger Entwicklung überhaupt erreicht werden können – auch dies war Gegenstand der Workshops, um über geeignete Instrumente für die Bildungsarbeit nachzudenken.

Zudem fand im Rahmen der Fachtagung die Preisverleihung für den Wettbewerb „Ein Tag ohne Strom“ statt. Informationen zum Wettbewerb, zu den Gewinner-Kitas und zur Preisverleihung finden sich ebenso in dieser Dokumentation wie Impressionen vom Markt der Möglichkeiten und dem Rahmenprogramm.

In dieser Dokumentation finden Sie neben einem Rückblick auf die Fachtagung weitere Informationen zur gemeinnützigen Leuchtpol GmbH sowie zur Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (ANU).

Zur leichteren Orientierung haben wir den meisten Beiträgen einen Info-Kasten an die Seite gestellt, der konkrete Verbindungen

der jeweiligen Themen und Ideen mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aufzeigt oder Hintergrundwissen als Anregung zum Weiterdenken enthält.

Wir von Leuchtpol und ANU-Bundesverband wünschen Ihnen viel Freude bei der Nachlese der Tagung und laden Sie herzlich zum weiteren Austausch und Dialog ein, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich gelingen kann. Weiterhin bieten wir eine Plattform für den Austausch und das Weiterdenken – durch Fachtagungen und regionale Fachtage, bildungspolitische Gespräche und Veranstaltungen. Wir mischen uns ein und tragen unsere Erfahrungen in die (bildungs-)politische Diskussion, um gemeinsam mehr in Bewegung zu bringen.

Es geht darum, gemeinsame Bildungs- und Lernprozesse für große und kleine Menschen zu initiieren, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem selbstverständlichen Bestandteil im Kita-Alltag werden zu lassen. Mit dem Ziel, Kinder und ErzieherInnen zu begeistern, sich als ZukunftsgestalterInnen für eine gerechtere und ökologisch tragfähige Lebensweise einzusetzen. Denn: Hier spielt die Zukunft!

Werte im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Prof. Dr. Ute Stoltenberg

Vorbemerkung

Wenn man zu „Werten“ vor pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich spricht, befindet man sich in einer besonderen Situation: Man spricht vor Menschen, für die Werte ganz bewusst Teil der pädagogischen Praxis sind. Spricht man vor Lehrerinnen und Lehrern, findet man oft eine abwehrende Haltung. Das Sachwissen wird im Verhältnis von Lehrperson und Kind in den Vordergrund gerückt, Curricula bestimmen, was zu lernen ist, und Werte werden als zu vermeidende Parteilichkeit missverstanden. In der Kooperation von Kita und Schule, die heute gefordert ist, könnte die Reflexion von Wertorientierung ein lohnendes gemeinsames Arbeitsfeld sein. Denn in der Elementarpädagogik wird die Ausbildung von Werthal-

tungen als eine zentrale Aufgabe beschrieben – oft begründet mit der Notwendigkeit, Kindern eine klare Orientierung zu bieten. Das Schwierige daran: Was ist heute eine Orientierung für Gegenwart und Zukunft? Das Positive: ErzieherInnen sind motiviert, sich mit Werten auseinanderzusetzen. Das zeigen auch Forschungsergebnisse zum Projekt Leuchtpol, die aus der Befragung von Teilnehmenden an der Fortbildung gewonnen wurden.

Gegenstand der folgenden Überlegungen sind nun nicht allgemein Werte in der Gesellschaft, sondern Werte als Grundlage des Konzepts Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Da Werte in einem Bildungskonzept ausdrücklich der Begründung und Reflexion bedürfen, werde ich mit ein paar grundsätzlichen Fragen anfangen, die auf Begründungen hinführen, und über Werte und ihre Bedeutung für uns nachdenken. Welche Werte im Konzept von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung grundlegend sind, wie diese begründet werden und wie man sie der Arbeit im Elementarbereich zugrunde legen kann, ist der Kern der folgenden Ausführungen. Da die Arbeit in Kitas in allen Bundesländern durch neue Bildungspläne bestimmt wird, wird ein Blick auf diese Rahmenvorgaben geworfen. Der Beitrag soll dazu ermutigen, sich in der Kita selbst über Werthaltungen im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verständigen, um auch die Bildungspläne konstruktiv kritisch interpretieren und für die eigene Arbeit nutzen zu können.

1. Wofür brauchen wir Werte?

Werte regeln unser (Zusammen-)Leben. Deshalb liegen auch jedem Bildungshandeln Werte zugrunde – auch wenn sie nicht bewusst sind und nicht reflektiert werden. Wenn man Mitglied einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft werden will (durch Geburt oder durch Zuwanderung) muss man die Werte kennen, um soziales Zusammenleben zu verstehen. Als Kind nimmt man die Werte auf, die sich durch informelles Lernen als offensichtlich akzeptiert erweisen oder die man ausdrücklich Kindern gegenüber thematisiert. Normen regeln die Einhaltung von Werten. Moralisches Verhalten, das im eigenen Verhalten das Wohlergehen anderer Menschen (oder weitergehend: auch anderer Kreaturen) beachtet, speist sich durch Werte.

2. Wie kommt es dazu, dass Werte existieren?

Menschen befinden sich eigentlich immer schon in einem Wertezusammenhang, der durch die Beziehungen zwischen Menschen und ihrer Welt gegeben ist – so kommt dem Getreide, der Sonne oder der Atmosphäre ein Wert zu, da erst sie Lebenszusammenhänge ermöglichen; soziale Beziehungen werden als grundlegende Werte für (Zusammen-)Leben erfahren. Werte kann man sich nicht ausdenken und dann willkürlich als Werte beschreiben – es gibt dahinter sozusagen immer eine reale Beziehung, die etwas zu einem Wert macht.

In den von uns als wichtig erachteten Werten sind Erfahrungen und bewusste Entscheidungen von Menschen aufgehoben. Die Sonne hat in der Menschheitsgeschichte schon immer Aufmerksamkeit gefunden; sie wurde als Gottheit verehrt. Aber sie hat auch Schrecken verbreitet – dort, wo man ihr ohne Schutz ausgesetzt war. Wenn wir heute dem Getreide oder der Sonne oder der Atmosphäre einen Wert zuschreiben, dann drücken sich darin eine Einsicht, ein Wunsch und eine Hoffnung aus: dass sie uns weiter nutzen mögen. Das heißt aber auch, dass Werte abhängig sind von dem, was der Mensch denken kann, von dem, was ihm bewusst ist und was er wissen kann.

Es gibt solche Werte, die sich in der Menschheitsgeschichte als grundlegend herauskristallisiert haben, die Menschen als grundlegend erkannt und festgeschrieben haben. Seit der Französischen Revolution gelten Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit als eine europäische Wertegrundlage. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 war eine Reaktion auf das Versagen von Politik, Organisationen, Institutionen und letztlich auch von Individuen, das zu Nationalismus, Faschismus, Rassismus und schließlich einem Weltkrieg führte. Sie war eine Willenserklärung der UN-Generalversammlung, ist aber ins Völkergewohnheitsrecht eingegangen und damit rechtsverbindlich. Die Einhaltung der Menschenrechte ist damit eine allgemeingültige ethische Norm. Mit der Kinderrechtskonvention von 1989 wurden Standards zum Schutz und zu den Rechten von Kindern formuliert, die – außer von Somalia und den USA – anerkannt worden sind und innerhalb der Staaten dann als Orientierung für das Rechtssystem gelten.

Der Prozess, wie es zu (unterschiedlichen) Werten kommt, warum einige als für uns selbstverständlich existieren, andere der Festschreibung bedürfen und wieder andere als neu und umwälzend empfunden werden, lässt uns besser verstehen, warum wir angesichts der Herausforderung, eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten, auch über veränderte Werte sprechen müssen.

3. Wie kommt es zu unterschiedlichen Werten und zu einem Wandel von Werten?

Wertesysteme werden von Menschen festgelegt, individuell und im sozialen Miteinander. Menschen handeln moralisch, weil sie frei sind, sich dazu zu entscheiden. Sie nehmen Verantwortung wahr. Wem gegenüber – ob nur in der Familie, nur einer sozialen Gruppe gegenüber, nur einer kulturell als gemeinsam empfundenen Gruppe gegenüber oder gegenüber der Menschheit oder gar gegenüber allen Menschen und anderen Kreaturen – ist eine Entscheidung, die abhängt von der Wahrnehmung und Reflexion und schließlich der Bewertung der Beziehungen, in denen man als Mensch steht.

Werte sind abhängig von den Lebenserfahrungen der Menschen: Was hat sich bewährt? Wo haben Werte sich als praktisch für das Alltagsleben erwiesen? Unterschiedliche Kulturen haben darauf unterschiedliche Antworten und so auch unterschiedliche Werthaltungen entwickelt. Dazu gehören auch Werthaltungen, für die die internationale Gemeinschaft kein Verständnis aufbringen kann – zum Beispiel, wenn Kastenzugehörigkeit in Indien mit extremer Benachteiligung von Menschen verbunden ist oder wenn politisches Engagement von Frauen als gegen traditionelle Werte gerichtet verurteilt wird.

Gerade an diesem Beispiel kann man zeigen, dass Wertewandel auch durchgesetzt werden muss – oft gegen diejenigen, die bis dahin von geltenden Werten profitiert haben. Zum Beispiel gilt „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ in Deutschland erst seit dem 1. Juli 1958. Und ohne eine couragierte Frau, Elisabeth Selbert, Mitglied des Parlamentarischen Rats, der das Grundgesetz erarbeitete, wäre auch das nicht gelungen.

Es gibt jedoch auch einen Wertewandel, der sich von allein durchzusetzen scheint, zum Beispiel, wenn wir beobachten, dass die Familie an Wert verliert oder Natur und Umwelt heute bei Jugendlichen nicht den gleichen Stellenwert haben wie soziale Sicherheit oder die Teilnahme am Konsum. Dahinter stehen jedoch gesellschaftliche Prozesse, die sehr vielfältig sind und zu veränderten Werthaltungen führen können. Gut nachvollziehbar ist das an empirischen Studien (wie der Shell-Studie), die Auskunft über Werthaltungen von Jugendlichen geben. Für die Bedingungen, unter denen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine akzeptierte Orientierung für Kitas werden kann, sind diese Studien auch deshalb von Bedeutung, weil die ErzieherInnen in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit zu dieser Gruppe der untersuchten Jugendlichen gehören. Es wäre wichtig zu wissen, ob die Gruppe der Jugendlichen, die sich entscheiden, den ErzieherInnenberuf zu ergreifen, schon von vornherein eine ausgeprägt eigene Wertorientierung hat. Denn je nach



Prof. Dr. Ute Stoltenberg: Wir können Kinder zum Nachdenken über Werte anregen, sie ermutigen, nachzufragen.

Bildungsabschluss und sozialem Status kann man unterschiedliche Werttypen feststellen (vgl. Tully / Krug 2011, S. 41ff.), die auch vor veränderte gesellschaftliche Bedingungen unterschiedlich reagieren.

Wie gesellschaftlich ein Wertewandel eingeleitet werden kann, lässt sich an einem Beispiel nachvollziehen, das zeigt, wie neue Einsichten neue Werte fordern – zum Beispiel die Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Klimawandel: Sie alle kennen Wäschetrockner. Diese haben sich am Markt durchgesetzt, mit Argumenten, die auf die Einsparung von Zeit und Arbeit zielten und – vor allem in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit Wirtschaftswachstum und Konsum – die darin den Ausdruck von Fortschritt sahen. Offenbar aber ist der Wäschetrockner kulturell auch Ausdruck einer sozialen Schicht, die sich die Abwendung von der Natur leisten kann. Wäscheleinen sind, so berichtet ein Artikel aus der „Süddeutschen Zeitung“ vom 12. November 2009, in Teilen des modernen Amerika ein ästhetisches Problem. „Wäscheleinen symbolisieren das Gegenteil des amerikanischen Traums vom Aufstieg.“ Deshalb sind Wäscheleinen in einigen Kommunen verboten, sie signalisieren Armut; Wäschetrockner sind der kulturell in Wert gesetzte Ersatz von Wind, Sonne und Handarbeit.

Klimaschützer haben diese Situation zum Anlass genommen, um auf die ökologischen Wirkungen von Wäschetrocknern zu verweisen, die neben einem erhöhten Energiebedarf auch zu einer hohen CO₂-Belastung beitragen (vgl. www.dbu.de/projekt_08639/_db_1036.html). Es liegt auf der Hand, dass die symbolische Bedeutung von Wäscheleinen und Wäschetrocknern verändert werden muss, um einen Nachhaltigkeitsprozess zu unterstützen. Wind, Sonne und Handarbeit gehören wieder in Wert gesetzt, Wäscheleinen ebenso.

Eine Schlussfolgerung dieser Überlegungen kann lauten: Werte ändern sich durch gesellschaftliche Entwicklungen. Diese können wir beeinflussen. An einem Wertewandel kann man arbeiten, wenn man ihn begründen kann und wenn man Verbündete hat. Nachhaltige Entwicklung ist eine Zielvorstellung, der bestimmte Werte zugrunde liegen, und nachhaltige Entwicklung ist eine Aufgabe, die nur durch einen Wertewandel erreicht werden kann.

4. Wie ist man auf die Notwendigkeit eines Wertewandels im Sinne nachhaltiger Entwicklung aufmerksam geworden?

Viele wissenschaftliche Studien, alltägliche und politische Erfahrungen von Menschen in aller Welt, von WissenschaftlerInnen, Regierungen, VertreterInnen, der einzelne Mensch und seine unmittelbare Handlungsmöglichkeiten sind ebenso angesprochen wie politische Rahmensetzungen für den Umgang mit natürlichen Lebensgrundlagen oder Wirtschaftspraktiken wie die Produktion von Gütern. Man hat dabei mit großer Klarheit erkannt und auf dem Weltkongress für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 in der Agenda 21 auch formuliert, dass die natürlichen Lebensgrundlagen anders in Wert gesetzt werden müssen. Dazu liegt bereits viel Wissen vor, das zugänglich gemacht werden muss. Zugleich aber müssen Menschen vorbereitet werden, an der Erarbeitung neuen Wissens, neuer Technologien und Lebensstile zu arbeiten, die wir für die verantwortliche Gestaltung der Zukunft brauchen. Und das ist eine Frage von Bildung, die sich an diesen Wertsetzungen orientieren müsste. Jedoch ist nicht nur das Verhältnis von Mensch und Natur neu zu bedenken, sondern auch das der Menschen untereinander. Und dabei müssen wir ebenso bisherige Denkräume verlassen: Ein gutes Zusammenleben brauchen wir in unserem engeren räumlichen Umfeld ebenso wie auf dieser Erde insgesamt. Diese teilen wir uns mit Menschen anderer Kulturen, die in ihrer Geschichte auch Erfahrungen im Umgang mit den Lebensgrundlagen und der Organisation menschlichen Zusammenlebens gesammelt haben. Der Wertewandel für eine nachhaltige Entwicklung trägt diesen Einsichten Rechnung und betrachtet andere Kulturen und deren Sichtweisen und Wissen als einen Schatz für uns alle. Heute reden wir nicht mehr von „unterentwickelten“ oder gar „primitiven“ Völkern (wie es in Zeiten üblich war, als europäische Länder sich als Kolonialmächte in Afrika oder Lateinamerika eingeknistet haben). Heute wissen wir – um nur ein konkretes Beispiel zu nen-

nen –, dass die Mapuche-Indianer in Chile über ein hoch entwickeltes Wissen über pflanzliche Arzneimittel verfügen – ein Wissensschatz auch für uns.

An diesem Beispiel lässt sich auch zeigen, dass wir etwas anderes neu wahrnehmen können: Das über die Menschheitsgeschichte gewachsene Wissen und die jeweilige Natur gehören in einer Kultur zusammen. Heute wird dieses Verhältnis nicht überall weiterentwickelt – unter Beachtung der Schätze, die man hat –, sondern einseitig gestört: Die Zerstörung der Umwelt durch Klimawandel gefährdet auch die Pflanzen, die den Arzneien der Mapuche-Indianer zugrunde liegen, und damit deren Kultur, gefährdet ein gutes Leben der Mapuche – und langfristig auch das unsere.

Diese neuen Sichtweisen haben auch eine Diskussion darüber gefördert, wie Menschen und andere Kreaturen in Beziehung stehen, wie wir uns Tieren oder Pflanzen gegenüber verhalten. Dafür wurde der Begriff Mitwelt anstelle von Umwelt eingeführt (vgl. grundlegend dazu Meyer-Abich 1990).

Unser Wertesystem befindet sich also unter dem Eindruck dieser Erkenntnisse und Diskussionen in Veränderung. Darunter finden sich auch viele kontrovers diskutierte Themen wie beispielsweise die Fragen, welchen Wert man Tieren beimisst, ob man unter diesen Unterschiede machen muss usw. In der Praxis sind diese Fragen auch bereits aufgegriffen worden – zum Beispiel in der Entscheidung von einigen Landwirten, nur noch eine artgerechte Tierhaltung zu praktizieren oder ökologisch zu arbeiten. Diese Überlegungen berühren die Grundlage des Lebens. Darauf macht Günter Altner aufmerksam, wenn er sich mit einer Aussage Albert Schweitzers auseinandersetzt: „Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will.“ (Altner 1991, S. 57ff.). Diese Überlegungen sind heute mehr denn je nicht mehr nur eine Frage an einzelne Menschen und ihre Moral, sondern eine gesellschaftliche, existenzielle Frage – durch die Art, wie vor allem die Industrieländer damit umgegangen sind und umgehen. Biologische Vielfalt ist eine globale Existenzfrage, Fleischkonsum steht in Konkurrenz zum Bewahren unserer Atmosphäre – brauchen wir da nicht Werte, die uns so orientieren, dass wir gemeinsam eine verantwortliche Zukunft gestalten können?

Der Ausgangspunkt für diese Orientierung ist ein Werterahmen, ein Wertehorizont, der im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung nahezu einmütig weltweit geteilt wird. Die ethische Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung – und damit auch von Bildungsbemühungen, die dazu beitragen möchten – ist die Verbindung von Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für heute lebende Menschen und für künftige Generationen.

Die globale Gemeinschaft kann sich bereits auf konkreter ausformulierte Werte stützen, über die ein weltweiter Verständigungsprozess stattgefunden hat. Das ist zum einen die Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen als politische Grundlage, aber auch beispielsweise die „Erklärung zum Weltethos“ (Weltparlament der Religionen, Chicago 1992). Werteorientierung bieten auch UN-Konventionen wie diejenige über Biodiversität oder zu kultureller Vielfalt – und natürlich die Kinderrechtskonvention.

Eine wichtige ethische Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung, für die Zukunft auf dieser Erde ist die Erd-Charta, verfasst von Gruppen der Zivilgesellschaft in einem weltweiten Dialogprozess seit 1994. Sie hat auch großen Einfluss auf die Arbeit der UNESCO für die weltweite Entwicklung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gehabt und wird als Werkzeug für die Entwicklung des Gemeinwesens, der internationalen Zusammenarbeit und als Orientierung für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beschrieben.

Insbesondere die Frage der Gerechtigkeit hat sich als eine Schlüsselfrage nachhaltiger Entwicklung erwiesen. Das findet seinen Ausdruck auch in der Erdcharta, wenn es in der Präambel heißt: „Wir müssen uns zusammenschließen, um eine nachhaltige Weltgesellschaft zu schaffen, die sich auf Achtung gegenüber der Natur, die allgemeinen Menschenrechte, wirtschaftliche Gerechtigkeit und eine Kultur des Friedens gründet. Auf dem Weg dorthin ist es unabdingbar, dass wir, die Völker der Erde, Verantwortung übernehmen füreinander, für die größere Gemeinschaft allen Lebens und für zukünftige Generationen.“

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland finden grundlegende Werte Ausdruck in den unveräußerlichen Artikeln 1 bis 20.

5. Werte im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit als grundlegende Werte einer nachhaltigen Entwicklung, die ich als aufeinander bezogen und als Werterahmen für eine nachhaltige Entwicklung genannt habe, sind sehr allgemeine Prinzipien. Sie bedürfen der Konkretisierung. Hilfreich dafür können Fragen sein wie: Was bedeuten sie für uns? Wie wollen wir künftig leben? Welches Zusammenleben mit Mensch und Natur ist möglich in dieser Welt? Solche Fragen sind Schlüssel für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Denn durch dieses Bildungskonzept sollen Menschen nicht nur die Welt besser verstehen, sondern auch ermutigt werden, im Sinne des Werterahmens diese mitzugestalten – und sich dabei über konkrete Wertsetzungen im Alltag und in der Gestaltung des Gemeinwesens mit anderen zu verständigen.



Menschenwürde wird verbunden mit den Menschenrechten. Das Prinzip Gerechtigkeit wird im Konzept einer nachhaltigen Entwicklung als gerechte Teilhabe an den natürlichen Lebensgrundlagen und als Würdigung und Sicherung kultureller Vielfalt verstanden. „Buen vivir“ – „Gut leben“ – ist ein Konzept, das aus lateinamerikanischer Perspektive beschreibt, wie Menschenrechte und Gerechtigkeit aussehen können (Plan National 2009). Ein aktueller Ansatz von Gerechtigkeit betrachtet vor allem die Voraussetzungen von Menschen, ihre Lebenschancen ausschöpfen zu können (vgl. Nussbaum/Sen 1993; Sen 2010). Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ist das ethische Prinzip des guten Lebens immer mit dem guten Leben anderer Menschen in dieser Einen Welt verbunden. Der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen als Werteorientierung ist Ausdruck der Einsicht, dass natürliche Ressourcen, funktionierende Ökosysteme und Umweltmedien wie Luft, Wasser, Boden für ein gutes Leben heute und in Zukunft unverzichtbar und nicht ersetzbar sind.

Durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollen Werthaltungen, Sichtweisen, Wissen und Kompetenzen ermöglicht werden, die Menschen befähigen, an Gegenwart und Zukunft verantwortlich mitzuwirken. In der Ausgestaltung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat die eben beschriebene Werteorientierung Konsequenzen für Bildungsinhalte, Arbeitsweisen und Methoden (vgl. dazu u. a. de Haan 2002; Stoltenberg 2009). Sie sollten so ausgewählt und ausgestaltet werden, dass die Bildungsprozesse eine durch Sachwissen und Erfahrungen fundierte Reflexion dieser Wertorientierungen erlauben.

Im didaktischen Prinzip von „Partizipation“ im Konzept von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, das zugleich als ein Ziel von Kompetenzerwerb gelten kann, lässt sich das Bild vom Menschen und seinem Verhältnis zur Welt gut erkennen: Es meint nicht nur Beteiligung bei Mehrheitsentscheidungen, sondern Wertschätzung des unterschiedlichen Wissens, der unterschiedlichen Sichtweisen und deren Einbeziehung beim Aushandeln von Entscheidungen. Mitgestalten, Erfahrungen mit Nachhaltigkeitsstrategien sammeln, konkrete, ernsthafte Projekte in der Bildungsinstitution als auch mit gesellschaftlichen Partnern – regional oder global – sind notwendiger Bestandteil dieses Bildungskonzepts. Denn Verantwortung übernehmen für das eigene Leben und das Gemeinwesen lernt man nicht in Trockenübungen, sondern nur durch gemeinsame Anstrengung, Erfolge, Misserfolge und Reflexion. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann den Blick dafür öffnen, dass jede und jeder seinen Beitrag zur Ausgestaltung der allgemeinen Wertsetzungen leisten kann – aber ebenfalls dafür, dass viele Maßnahmen auch von Politik und Wirtschaft kommen müssen, auch von internationalen Übereinkommen. Es gilt also nicht nur im Alltag etwas zu tun, sondern auch politisch aktiv zu werden. Bil-

dung für eine nachhaltige Entwicklung ist immer auch politische Bildung und hat mit politisch relevanten Werthaltungen zu tun.

6. Werte in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Kita

Was bedeuten diese Überlegungen, wenn wir den Bildungsprozessen in der Kita das Wertverständnis und die Werte einer nachhaltigen Entwicklung zugrunde legen wollen? Da gibt es zunächst eine sehr grundsätzliche Schwierigkeit: Nachhaltige Entwicklung ist eine Aufgabe, zudem eine schwierige, da sie gegen wirtschaftliche und politische Interessen, eingefahrene Strukturen und Unwissen durchgesetzt werden muss. Der Werterahmen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist in der Gesellschaft nicht verankert – noch nicht verankert, würde ich gern sagen. Denn die Beschäftigung mit nachhaltiger Entwicklung ist noch für viele neu, erfordert komplexes Wissen, die Bereitschaft, sein eigenes Verhalten auch einmal zu hinterfragen, erfordert Austausch mit anderen, um für die eigene Situation gute Wege im Umgang mit Natur und anderen Menschen, d. h. immer auch in der Gestaltung des eigenen Alltags, zu finden. Da ist zudem das Fernsehen, da sind Verwandte, da ist die Art, wie Kinder sich im Straßenverkehr erfahren. Auch dort nehmen Kinder Werte wahr, die ihnen zur Orientierung werden können. So wird den Kindern ein Alltag vorgelebt, der nicht unbedingt zukunftsfähig ist, der sehr kritisch betrachtet werden müsste, der manchmal einfach abgestellt gehört – zum Beispiel, wenn andere Menschen verachtet werden oder wenn Kinder gesundheitsgefährdende Kleidung oder Nahrung mitbringen. Bildung kann hier viel bewirken, auch bei Eltern und bei den Verantwortlichen in einer Kita. Auch in der Kita wird oft etwas vorgelebt, über das man sich in der Regel gar keine Gedanken macht – wie zum Beispiel im Umgang mit Mobilität. Wir wissen jedoch, dass informelles Lernen, das Lernen nebenbei, gerade bei kleinen Kindern sehr bedeutsam ist. Sie orientieren sich an den Großen, weil sie ja auch erst einmal eingeführt werden müssen in ein gelingendes Zusammenleben.

Zudem entspricht die Sichtweise vom Kind in der Öffentlichkeit noch nicht derjenigen von professionellen pädagogischen Fachkräften, die davon ausgehen, dass Kinder selbst ihre Bildungsprozesse mitgestalten müssen, dass man sie ermutigen muss, sich mit den eigenen Sichtweisen einzubringen und diese mithilfe der Erwachsenen und der anderen Kinder weiterzuentwickeln. Noch zu oft hören Kinder: Du bist ja noch klein, warte mal, bis du älter wirst; du bist ja noch ein Kind (was durchaus auch nett gemeint sein kann). Aber es fördert in Kindern eine Weltsicht, in der sie sich auf die Kinderwelt zu beschränken haben und nicht ermutigt werden, mitzuarbeiten – auch am Werterahmen, an

dem sie sich orientieren bzw. mit dem sie sich auseinandersetzen sollen. Und dabei könnten sie doch durch ihre Sichtweise viel beitragen zu einer Welt, in der sie gestärkt werden, ermutigt werden zu Kreativität, zum Hinterfragen dessen, was von ihnen verlangt wird.

So bedeutet Wertebildung im Konzept von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Kita vor allem: Kinder müssen die Gelegenheit haben, zu zentralen Fragen ihres jetzigen und künftigen Lebens Werte einer nachhaltigen Entwicklung zu erfahren, sich mit deren Bedeutung auseinanderzusetzen. Sie müssen Werte in ihrem Alltag erleben, erfahren, was es bedeutet, wenn man sich an ihnen orientiert. Man muss ihnen Gelegenheit geben zum Nachdenken über diese Werte, über ihre Bedeutung, ihre Funktion für das Zusammenleben von Menschen und für das Leben in dieser Welt. In diesem Sinne ist die Gestaltung der Einrichtung und des alltäglichen Lebens in der Kita nach Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung grundlegend. Der verantwortliche Umgang mit Nahrungsmitteln, mit Energie oder Wasser, der Umgang mit anderen Menschen und die Erfahrung von Wertschätzung der eigenen Person können Muster guten Lebens sein.

Die Beteiligung von Kindern an Prozessen der Gestaltung der Einrichtung, des Umfelds und des Zusammenlebens und die dazu notwendige Kooperation mit Menschen und Institutionen außerhalb der Kita kann Anlass bieten, Werte auch infrage zu stellen, Widerstände und Unverständnis zu erleben und sich damit auseinanderzusetzen zu müssen. Bewertungskompetenz kommt durch Wissen um Zusammenhänge, durch Einfühlungsvermögen, durch Wahrnehmungsfähigkeit für Unterschiede und konkretes Erproben zustande. Kinder müssen also an diesem Prozess beteiligt werden; sie müssen ernst genommen werden in ihren Sichtweisen und zudem Gelegenheiten erhalten, sich bewusst mit Werten auseinanderzusetzen – nicht, indem wir diese verkünden, sondern indem wir erfahrbar machen, was Werte bedeuten können und was es bedeutet, wenn man sich im Alltag an Werten orientiert. Wir können ihnen zudem ermöglichen, ihre Sichtweise von Werten zum Ausdruck zu bringen – durch Gespräche, durch die Anregung szenischer Darstellungen, mithilfe der Methode des Philosophierens mit Kindern, durch zeichnerische oder gestaltende Ausdrucksformen.

Reflexion von Werten kann auch auf Anstoß der Kinder passieren – weil sie zum Beispiel etwas ungerecht finden. Aber wir wissen aus eigener Erfahrung: Viele Zusammenhänge nimmt

man nur wahr und kann sie nur verstehen, wenn man sich mit der Idee und Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung beschäftigt hat; wenn man zum Beispiel weiß, dass bestimmte Formen von Mobilität oder Ernährung den Klimawandel beschleunigen. Deshalb sind in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Schlüsselthemen für unsere Zukunft so wichtig. Unsere Zukunft wird sehr davon abhängen, inwieweit die Menschen in der Lage und bereit sind, die Werte einer nachhaltigen Entwicklung zugrunde zu legen, wenn es zum Beispiel um Ernährung, die Nutzung von Energie oder den Umgang mit der Ressource Boden geht. Hier geht es natürlich nicht darum, mit Kindern über Biodiversität und Klimawandel zu sprechen. Aber ErzieherInnen und Eltern sollten diese Zusammenhänge im Kopf haben, um die Wahrnehmungsfähigkeit von Kindern in Bezug auf Menschenwürde, natürliche Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit entwickeln und stärken zu können.

Man kann Kindern Gelegenheiten bieten, grundlegende Zusammenhänge überhaupt wahrzunehmen: So ist die Einsicht, dass Leben von Energie und letztlich von der Energiequelle Sonne abhängt, eine wichtige Grundlage, um später auch die richtigen Fragen im Zusammenhang mit dem Klimawandel aufzuwerfen. Wir können die Kinder auf den Wert von Vielfalt aufmerksam machen, sie neugierig machen, selbst danach zu suchen. Das ist eine Voraussetzung, um Empathie und schließlich Solidarität entwickeln zu können. Wir wissen, dass der Klimawandel sich auf künftige Generationen auswirkt, dass Menschen heute schon in verschiedenen Regionen der Welt unter den Folgen leiden. Lösungen für die gemeinsame Gestaltung der Zukunft in dieser Einen Welt fordern eine Werthaltung, in der Verantwortung für andere eine große Rolle spielt.



Eine Zukunftshaltung zu entwickeln scheint mir heute eine wichtige Aufgabe zu sein. Viele Kinder sind gewohnt, alles gleich zu bekommen, nicht über Folgen nachzudenken. Dagegen brauchen wir eine Haltung, die geprägt ist von Vorsorge, von abwartendem Nachdenken, von Prüfen, Was-wäre-wenn-Überlegungen, gemeinsamem Planen, auf bestimmte Ereignisse warten zu können, um erst dann Entscheidungen zu treffen.

Da Werte auf einen gesellschaftlichen Konsens zielen, Orientierung für das Zusammenleben sind und sich auch ändern können müssen, wenn sie als Wertgrundlage nicht mehr taugen, müssen sie hinterfragbar bleiben. Wir können Kinder zum Nachdenken über Werte anregen, sie ermutigen nachzufragen. Philosophieren mit Kindern ist eine sehr geeignete Methode dafür. Aber man kann Werte auch durch Partizipation im Alltag erfahrbar machen: Indem man nach Begründungen für tragfähige gemeinsame Entscheidungen sucht, indem man Konflikte auf unterschiedliche Sichtweisen zurückführt und für die Zukunft werthaltige Verabredungen trifft.

Werte, ihr Sinn und ihre Funktion, müssen begründbar sein, und sie müssen dem sozialen Umfeld verständlich sein, damit man sich an ihnen orientieren kann. Deshalb ist der Wertehorizont, unter dem in einer Kita gearbeitet wird, keine Frage der individuellen Verantwortung. Vielmehr ist eine Verständigung über Werte in der Kita auch zwischen allen MitarbeiterInnen von Bedeutung. Das ist auch deshalb notwendig, weil die Kita die ihrer Arbeit zugrunde liegenden Werthaltungen auch den Eltern gegenüber verdeutlichen muss. Für eine Kita, die sich für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Orientierung entscheidet, kann das eine sehr motivierende Erfahrung werden. Denn die Werte einer nachhaltigen Entwicklung betreffen uns alle – unseren Alltag, unser Zusammenleben, unsere Zukunft. Und die zugrunde liegenden Werte sind nicht abstrakt, sondern können an alltäglichen Fragen wie Ernährung, Einkauf von Kleidung oder Mobilität konkret werden. Die Evaluationsergebnisse aus dem Projekt Leuchtpol ermutigen zu dieser Aussage: Im Rahmen der Praxisaufgabe im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung wurden in hohem Maße die Eltern einbezogen. Nur in ganz wenigen Fällen gab es von Seiten der Eltern dazu kritische Stimmen. Fast alle beteiligten Mütter und Väter haben eher positiv reagiert oder sogar mitgewirkt.

Die Kita ist zudem Teil des Gemeinwesens, und so kann sie auch agieren. Sie kann zum Beispiel vorschlagen und auch mit anderen gemeinsam durchsetzen, dass die eigene Gemeinde dem Klimabündnis beiträgt. In der Kita kann dieses Bündnis auch mit Leben gefüllt werden. Für Kinder bedeutet das eine neue Herausforderung, zu so einer „Familie“ zu gehören!

Ich könnte die bisherigen Überlegungen folgendermaßen zusammenfassen: Ein begründeter Werterahmen für eine nachhaltige

Entwicklung und entsprechend für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist hilfreich für eine Verständigung über sinnvolles Lernen für Gegenwart und Zukunft. Er erlaubt den ErzieherInnen auch, über die gemeinsame Grundlage der Arbeit zu sprechen und diese gemeinsam weiterzuentwickeln. Sie ermöglicht gegenüber Kindern und Eltern Sicherheit. Und die Einsicht, dass man gemeinsam an der Konkretisierung von Werten arbeiten muss, ermöglicht Offenheit im Hinblick auf Partizipation durch Kinder und Eltern.

7. Werte in den Bildungsplänen der Länder

Hilfreich wäre, wenn die Bildungspläne der Bundesländer auch dafür eine klarere Aussage treffen, Anregungen für die Auseinandersetzung mit zukunftsbedeutsamen Werten geben und selbst dazu Stellung nehmen würden. So könnte das Potenzial des Konzepts Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für die Qualitätsentwicklung von Kitas und für die Bildungs- und Lebenschancen von Kindern viel besser genutzt werden.

Bisher kommen Werte in den Bildungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich ganz unterschiedlich vor – leider nicht immer im Sinne von anregender Vielfalt. Auf einer allgemeinen Ebene werden Werte und Normen durchgängig für notwendig erachtet. Aber schon wenn man sieht, was darunter verstanden wird, zeigen sich Unterschiede: So kommen im Bildungsplan Brandenburgs Werte im Zusammenhang mit der *Aufstellung* (Hervorhebung durch die Verf.) von Regeln, Normen und Werten vor. Die ErzieherInnen seien dazu da, den Kindern eine sichere Basis zu geben, damit diese „auf gleicher Augenhöhe Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken, Fragen der wechselseitigen Anerkennung von Rechten verhandeln und die eigenständige Bearbeitung von Konflikten einüben“ (Brandenburg 2004, S. 22).

Einige Bildungspläne benennen Werte als Orientierung, die unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung durchaus fragwürdig sind: So wird im Bildungsplan Niedersachsens eine Werteinterpretation vorgegeben, die einen wichtigen Zusammenhang für die Wertebildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung übersieht. Dort heißt es: „Umweltbildung im Elementarbereich gründet in der Liebe zu und Bewunderung der Natur, denn was man liebt, wird man auch schützen“ (Niedersachsen 2005, S. 28). Diese Aussagen halten leider Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Untersuchungen nicht stand. So gehen Kinder nicht unbedingt liebend mit der Natur um, sondern sich an ihr ausprobierend und damit oft sehr unverträglich, auch wenn sie sie kennenlernen. Und an anderer Stelle heißt es: „Ein achtsamer Umgang mit natürlichen Ressourcen,

das Erleben ökologisch intakter Lebensräume und praktische Projekte (wie Bachpatenschaften) bringen den Kindern den Schutz der Umwelt nahe, ohne zu moralisieren“ (ebd., S. 29)“. Diese Aussagen übersehen vor allem, dass eine Werterhaltung den natürlichen Lebensgrundlagen gegenüber insbesondere auf die Einsicht angewiesen ist, dass wir gar nicht umhin können, Natur zu nutzen, zu verbrauchen, und dass wir uns deshalb nicht auf Naturschutz beschränken können, sondern vor allem über eine verantwortliche Nutzung von Natur nachdenken müssen.

Im Bildungsplan Baden-Württembergs wird davon ausgegangen, dass Kinder zur Orientierung eines „Sinnhorizontes und eines Wertgefüges“ bedürfen (Baden-Württemberg 2005, S. 114) und dass diese vorzugeben sind: Die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen mündet in den Ausführungen des Bildungsplans nicht etwa bei Fragen nach dem gutem Leben oder der Verantwortung für die Eine Welt, sondern darin, die „Frage nach Gott zu stellen und sie aus der Erfahrung der kirchlichen Glaubenstradition zu erschließen“ (ebd., S. 120). Das ist nicht nur angesichts kultureller Vielfalt in den Kitas fragwürdig, sondern wohl auch angesichts des Anspruchs zu überdenken, dass Bildungsprozesse ermöglichen sollen herauszufinden, was man selbst tun kann.

Die neue „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern“ vom Juni 2010 bietet insbesondere in dem Lernbereich „(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen / Welt- erkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ vielfältige Anregungen zur Reflexion, die sich auch als Wertereflexion lesen lassen; hilfreich für NutzerInnen des Bildungsplans wäre sicher, wenn einleitend zu den „Fragen und Anregungen zum Verständnis“ (z. B. zur Begrenztheit von Ressourcen) nicht nur entwicklungs- und lerntheoretische Ausführungen über Kinder vorkämen, sondern auch der gesellschaftliche Kontext und die Frage einer nachhaltigen Entwicklung angesprochen würden. Dann erschiene die Aussage „Die Kinder verstehen, dass die natürlichen Ressourcen begrenzt sind und dass man mit ihnen sorgfältig umgehen muss“ nicht als Sachaussage, sondern als eine gesellschaftliche Herausforderung, an der man arbeiten muss.

Es gibt jedoch auch ermutigende Anregungen in den vorliegenden Bildungsplänen, die auf eine reflexive Werteentwicklung und nicht auf die Vermittlung eines festen Wertekanonens zielen: So zum Beispiel, wenn im Bildungsplan Bremens betont wird, dass Menschen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen zusammenleben und dass es darauf ankommt, damit umgehen zu lernen. „In der Kindergruppe müssen sie unterstützt werden, mit Unterschieden zwischen den Kindern konstruktiv und einfühlsam umzugehen, ihr Gegenüber, dessen moralische Werte und religiöse Überzeugungen zu achten, Rücksicht aufeinander zu nehmen und um Gerechtigkeit besorgt

sein“ (Bremen 2004, S. 23). Oder wenn – wie in Sachsen – mit Kindern Aspekte wie „Würde“, „Andersartigkeit“, „Ausgrenzung“ oder „Mitgefühl“ zu thematisieren und „Selbstvertrauen zu stärken“ seien (Sachsen 2006, Kap. Soziale Bildung, S. 7). Ganz klar wird formuliert, dass es nicht um die Vermittlung von Werten geht, sondern um eine gemeinsame Verständigung darüber: Es gehe „um die Suche nach unverzichtbaren höheren Werten, wie sie auch in den Religionen aufbewahrt sind, um die Verständigung über diese Werte und um die Wege, auf denen sie sich in den je neuen geschichtlichen Herausforderungen bewähren können“ (ebd., Anhang 3).

Bildungspläne sollten pädagogische Fachkräfte darin unterstützen, sich selbst mit der Bedeutung eines Wertesystems im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung für die eigene Arbeit auseinanderzusetzen zu können. Hilfreich dazu wäre, wenn man verdeutlicht, dass Sachwissen verbunden werden muss mit Wertfragen und sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten. So würden auch der Sinn von Sachwissen und die Abhängigkeit der Werteorientierungen von Sachwissen deutlich werden.

Zusammenfassung

Ein Wertewandel ist Anlass für einen Perspektivenwechsel im Hinblick auf Bildungsziele, Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen. Diese sind die wichtige Orientierung für die Ausgestaltung des Konzepts einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – auch in der Kita.

Es gibt, wenn man sich an dem Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung orientiert, einen Wertehorizont, der weltweit geteilt wird und nicht infrage steht: Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für Menschen auf dieser Erde heute und in Zukunft.



Beim regen Austausch mit den ReferentInnen konnten die TeilnehmerInnen ihre Anmerkungen einbringen.

Verschiedene Gruppen haben – auch durch internationale Verständigung – schon dazu beigetragen, den allgemeinen Werterahmen einer nachhaltigen Entwicklung zu konkretisieren. Damit liegen Anregungen vor, mit denen man in Bildungsinstitutionen (und breiter noch: in gesellschaftlichen Entscheidungssituationen) arbeiten kann.

Erwachsene und Kinder sollten durch Bildungsprozesse erkennen, dass Werte ein gemeinsames verantwortliches Handeln ermöglichen und man sich über sie verständigen muss. Das heißt, dass alltägliches Handeln unter Wertfragen reflektiert werden sollte. Werte kann man nicht erfinden und nicht vorschreiben. Werte muss man im Zusammenhang mit Sachwissen und konkreten Handlungen als sinnvolle Orientierung erfahren. Gibt man Menschen eine moralische Orientierung vor – das gilt vor allem für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene –, darf man mit Widerstand rechnen. Moralische, sachlich nicht gerechtfertigte Kurzschlüsse (wie: „Wenn wir Wasser sparen, tun wir etwas für Kinder in Afrika“) sind deshalb auch bei der Arbeit mit Kindern zu vermeiden.

Werten, an denen wir uns orientieren, liegen Sachverhalte zugrunde, die für uns Menschen bedeutsam sind. Wenn von Menschenwürde die Rede ist, fallen uns Armut, Durst und Hunger, mangelnde Bildungschancen, die Gefährdung von Heimat und Sicherheit durch Klimawandel, aber auch der Wert kultureller Vielfalt ein. Wenn wir den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen als Wert betrachten, wissen wir um die Notwendigkeit ökologischer Gleichgewichte, um die Begrenztheit natürlicher Ressourcen, um die Bedeutung von Biodiversität und um unsere elementare Abhängigkeit von der Natur. Wenn wir an Gerechtigkeit denken, denken wir an Lebenschancen, an Entwicklungs- und Beteiligungschancen von Menschen, an den Freiheitsraum, sich entscheiden zu können. Um diese Zusammenhänge verstehen und würdigen zu können, brauchen wir Austausch über Wissen und Werthaltungen und Konsequenzen daraus. Jedes Projekt, das sich an einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung orientiert, kann dazu beitragen, unsere Spielräume für eine nachhaltige Entwicklung zu vergrößern. Wir müssen nicht bei Null beginnen; es gibt einen internationalen Diskussions- und Arbeitszusammenhang dazu. Leuchtpol kann eine Plattform dafür sein, diese Aufgabe im Elementarbereich über die Bundesländer hinweg voranzubringen.

Literatur

Altnier, Günter (1991): **Naturvergessenheit. Grundlagen einer umfassenden Bioethik.** Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Baden-Württemberg (2005) – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: **Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase.** Berlin: Cornelsen Scriptor

Brandenburg (2004) – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: **Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.** Potsdam: www.mbjs.brandenburg.de

Bremen (2004) – Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales: **Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich.** Frühkindliche Bildung in Bremen

Erd-Charta: www.erdcharta.de/oi-cms/text-erdcharta_grundsaeetze.html

de Haan, Gerhard (2002): **Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.** In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 1: „Rio + 10. 10 Jahre nach dem Weltgipfel“, S. 13-20

Mecklenburg-Vorpommern (2010) – **Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.** Schwerin

Meyer-Abich, Klaus Michael (1990): **Aufstand für die Natur – Von der Umwelt zur Mitwelt.** München: Beck

Niedersachsen (2005) – Niedersächsisches Kultusministerium: **Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.** Hannover

Nussbaum, Martha / Sen, Amartya C. (eds.) (1993): **The Quality of Life.** Oxford: Clarendon Press

Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013 o. J., o.O. (Ecuador 2009)

Sachsen (2006) – Sächsisches Staatsministerium für Soziales: **Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten.** Weimar, Berlin: verlag das netz

Sen, Amartya K. (2010): **Die Idee der Gerechtigkeit.** München: Beck

Stoltenberg, Ute (2009): **Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?** Bonn: Deutsche UNESCO Kommission 2009

Tully, Claus / Krug, Wolfgang (2011): **Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung.** Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag

Nachhaltig in die Zukunft

ErzieherInnen als LernbegleiterInnen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Susanne Schubert

Lernen begleitet uns ein Leben lang. Die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zeichnet uns Menschen aus und ist auch im Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) von großer Bedeutung. Denn Einzelwissen ist oft kurzlebig und muss sich stetig weiterentwickeln.

Gerade im Kindergartenalter finden ständig neue Lern- und Bildungsprozesse statt. Vieles ist für die Kinder erst einmal unbekannt und fragwürdig: Wie funktionieren Dinge oder Systeme – etwa ein Radio, die Einrichtung „Kindergarten“ selbst oder die zwischenmenschlichen Beziehungen dort? Diese Lern- und Bildungsprozesse finden meist im Zusammenspiel mit anderen – großen wie kleinen Menschen – statt. Im Kindergarten spielen dabei die ErzieherInnen eine wichtige Rolle. In Fort- und Weiterbildungen sind es die FortbildnerInnen, die ebenfalls Lernräume und Angebote gestalten. Diese Menschen sind LernbegleiterInnen. Die Qualität ihrer Arbeit prägt Bildungs- und Lernprozesse entscheidend mit. Welche Rolle dies im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung spielt, beleuchtet dieser Beitrag.

1. Was bedeutet Lernbegleitung?

Kinder sind aktive Lerner, die ihre Bildungsprozesse selbst gestalten. Sie stoßen diese Prozesse mit ihren Fragen an die Welt an und greifen in ihren Aktivitäten und Fragen ihre „Probleme“ und Themen auf. Kinder erweitern so ihre Handlungsmöglichkeiten, ihr

Verstehen von der Welt und lernen, auf Probleme und Fragen Antworten zu finden und Lösungen zu entwickeln (vgl. u. a. Laewen/Andres 2002; Strätz/Demandewitz 2007). Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen ist Teil eines Prozesses und basiert darauf, dass Kinder eine positive Einstellung zu sich selbst und ihrem Können entwickeln. Dies zeigt die Lernpyramide nach Lilian Katz (vgl. Damen 2008, S. 35).

Kindliche Lern- und Bildungsprozesse

- sind eine aktive Leistung des Kindes.
- sind als Persönlichkeitsbildung zu verstehen.
- knüpfen an die individuellen Potenziale der Kinder an.
- dienen der Entwicklung von Dispositionen und Einstellungen.
- führen zur Entwicklung lernmethodischer Kompetenzen (Lernen lernen).
- finden in sozialen Bezügen (Kind – Kind, Kind – ErzieherIn) sowie in alltäglichen Erfahrungszusammenhängen statt.

Das Spiel stellt die Basis für Bildungs- und Lernprozesse dar. Die Begleitung dieser Prozesse ist Aufgabe der ErzieherInnen; sie sind in diesem Sinne LernbegleiterInnen.

In dem Begriff Lernbegleitung spiegelt sich das Selbstverständnis der Erwachsenen wider: Sie sind hier keine reinen Wissensvermittler, die ihr Wissen an die Kinder weitergeben. Vielmehr sind LernbegleiterInnen Menschen, die die Kinder bei ihren Lern- und Bildungsprozessen unterstützen, begleiten und herausfordern. Die ErzieherInnen beobachten die Kinder, gehen auf deren Fragen ein und versuchen, die für das Kind aktuell wichtigen Themen zu ergründen. Ziel ist es, die Kinder zu begleiten, damit sie sich selbstständig mit Fragen und Themen auseinandersetzen und Problemstellungen bearbeiten können. Anders gesagt: Die Kinder erleben sich als kompetent für die Gestaltung eigener Lern- und Bildungsprozesse und für das Entdecken/Entwickeln von Lösungen für eigene Fragestellungen.



Die Lernpyramide nach Lilian Katz (Damen 2008, S. 35)

Zentrale Aspekte in der Lernbegleitung

- Aufgreifen von Alltagssituationen
- Beobachten und Dokumentieren: Lern- und Bildungsprozesse für Kinder sichtbar machen, Fragen der Kinder herausfinden
- An Gesprächen der Kinder teilnehmen und zuhören
- Authentisches Verhalten als Erwachsener
- Begeisterungsfähigkeit und Offenheit für Neues
- Einbeziehen von Raumgestaltung und Abläufen in der Kita
- Sich selbst als Teil einer Lerngemeinschaft verstehen und sich in diese einbringen.

Der letzte Punkt ist besonders wichtig: Die ErzieherInnen sind Teil einer Lerngemeinschaft. Sie bringen sich mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen als gleichberechtigte Interaktionspartner ein – zum Beispiel mit dem Hintergrundwissen, wie man gemeinsam an weitere Informationen zu den aktuellen Fragestellungen und Themen der Kinder kommt (z.B. in Bibliotheken, durch neue Medien oder das Befragen von ExpertInnen).

Interesse, Begeisterung oder Betroffenheit Erwachsener können Kinder mitreißen. Stößt eine Frage, die die ErzieherInnen einbringen, auf Resonanz, dann kann gemeinsam an diesem Punkt weitergearbeitet werden. Ist dieses Thema jedoch für die Kinder bzw. die Gruppe im Moment nicht von Interesse, wird es zurückgestellt. Dann gilt es, andere Themen zu suchen und aufzunehmen, die das Interesse der Kinder stärker wecken und zu diesem Zeitpunkt bessere Anknüpfungspunkte bieten – und genau das ist eine Aufgabe der ErzieherInnen.

Lernbegleitung als Haltung

Lernbegleitung ist nicht nur eine Methode, die in bestimmten Situationen eingesetzt wird. Sie beschreibt eine Haltung der ErzieherInnen gegenüber dem Kind und gründet sich auf folgende Entscheidungen bzw. Annahmen:

- Ein Menschenbild, das Kinder als Individuen und den Erwachsenen gleichberechtigt anerkennt.
- Den Konstruktivismus als Erklärung für menschliches/ kindliches Lernen und Entwicklung: Jeder Mensch konstruiert sein Weltbild und seine Wirklichkeit selbst und wird dabei durch sein Umfeld und direkte Interaktionen mit anderen unterstützt und beeinflusst.
- Die Erkenntnis, dass Menschen in sozialen, ökonomischen und ökologischen Systemen leben, die Einfluss auf den Einzelnen haben, auf die dieser wiederum handelnd Einfluss nehmen kann (vgl. Michael 2010).

2. LernbegleiterIn– was heißt das konkret in der Praxis zu BNE?

An das kindliche Spiel anknüpfen

Es ist Winter, und es ist sehr kalt. Das Rollenspiel der Kinder dreht sich seit einiger Zeit um Piraten. So wird in einem Waldkindergarten in Bayern mit 22 Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren Wärme im Winter zum Thema. Die Erzieherin knüpft an die Situation und das Spiel der Kinder an: Die Piraten wollen ins Nordmeer reisen, aber sie kennen sich nicht aus. Sie brauchen Beratung – und zwar von den Kindern, denn die sind ja die ExpertInnen. Jeden Tag sind sie in diesem kalten Winter draußen. Und die Piraten wollen auch Beweise für die hilfreichen Tipps. Die Kinder bauen eine Kiste für die Piraten, in der sie ihre Anregungen sammeln.

Auf diese Weise startet die vertiefende Auseinandersetzung mit den Themen Energiequellen und Wärme. Die Kinder überlegen, welche Wärmequellen sie kennen: Lagerfeuer, Fackel, Sonne. Warum frieren wir bei Minustemperaturen nicht? Sie untersuchen ihre Kleidung. Sie testen, wie lange es dauert, die Hände nach einem Aufenthalt im Freien wieder warm zu bekommen, und was sie machen, um es auch dort warm zu haben: Ganz einfach – bewegen. Und wie machen das eigentlich die Tiere?

Am Ende der ersten Woche errichten alle zusammen ein Lagerfeuer. Das löst die Frage aus: Können Piraten Feuer mitnehmen, um es warm zu haben? Und wie geht das? Die Kinder sammeln einen Holzvorrat. Doch das lose Holz aus ihrem Waldstück reicht nicht aus. Ein Kind schlägt vor: „Wir könnten einen Baum fällen.“ Gemeinsam wird überlegt: Wie viele Bäume brauchen wir? Wie viele Bäume sind genug? Mithilfe eines Kalenders werden die Wochen gezählt, die die Piraten unterwegs sind, und geschätzt, wie viele Bäume sie pro Woche verbrauchen (mathematische Bildung / Lernen in Zusammenhängen). Die benötigten Bäume werden dann markiert (anschauliches Denken). Doch Moment, das sind ja viel zu viele; dann bleiben zu wenige Bäume in unserem Wäldchen zurück. Die erste Idee: „Wir können neue Bäume pflanzen.“ Doch die Kinder stellen fest, dass Bäume schneller als Brennholz verbrannt sind als nachwachsen. Ist das schlimm? Die Kinder meinen ja, denn nicht nur die Piraten haben ein Recht, die Bäume zu nutzen, sondern auch sie selbst brauchen sie als Schattenbäume – und auch die Tiere haben ein Recht auf den Wald.

Vom Konkreten zum Abstrakten: vom Spiel hin zur Auseinandersetzung mit der Nutzung und dem Verbrauch von Ressourcen. Gemeinsam werden Lösungswege gesucht und Strategien entwickelt. Das Beispiel zeigt: Die Kinder setzen sich mit dem natürlichen Kreislauf und unterschiedlichen Bedürfnissen auseinander (vgl. Hoffmann 2010, S. 58ff.).

Alltagssituationen aufgreifen

In einer Elterninitiative in Hamburg beschäftigen sich 20 Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren mit dem Thema Essen. Ausgangspunkt ist hier die Geschichte von St. Martin und dem Teilen sowie das Opferfest. Die Kinder unterhalten sich mit ihrer Erzieherin über das Thema „Arm und Reich“. „Was brauchen wir zum Leben?“, lautet dabei eine zentrale Frage. Man braucht ein Bett und auch Essen zum Überleben. Die Kinder sind davon überzeugt, dass in Hamburg niemand hungern oder ohne ein Obdach leben muss. Bei einem Mittagessen fragen die Kinder, was mit den Resten, die übrig bleiben, passiert. Die Kita bereitet ihre Mahlzeiten selbst, und die nicht gebrauchten Nahrungsmittel werden an eine Einrichtung gegeben, die für Obdachlose kocht. Die Kinder wollen wissen, was mit dem übrigen Essen passiert, besuchen die Einrichtung und lernen, dass es auch in Hamburg bedürftige Menschen gibt.

Im weiteren Verlauf des Projekts beschäftigen sich die Kinder mit der Vielfalt des Essens – bei ihnen zu Hause, in der Kita und in ihrer Partnereinrichtung in Burkina Faso. Was essen die Kinder eigentlich dort? Eine Erzieherin besucht die Partnereinrichtung während der Weihnachtstage. Als sie zurückkommt, bringt sie einen Koffer mit, der Obst von einem dortigen Bauern enthält. Die Kinder probieren die Früchte. Zwei Kinder spielen die Reise des Obstes nach – eines ist Pilot, das andere der Fahrer. Die Kinder stellen viele Fragen: „Müssen denn alle Papayas fliegen?!“ (vgl. Straub 2010, S. 30ff.).

Diese und weitere Beispiele sind in dem Buch „Guck mal, das geht ...“ (2010) zusammengefasst. Sie stammen aus Fortbildungen von Leuchtpol, in denen ErzieherInnen Beispiele aus ihrer täglichen Arbeit dokumentiert haben. Der Band zeigt gelungene Ansätze, wie ErzieherInnen sich auf den Weg machen, um Kinder bei Fragen nachhaltiger Entwicklung zu begleiten.

Philosophieren mit Kindern

Philosophieren mit Kindern ist gleichermaßen Methode und Haltung im Hinblick auf die Betrachtung der Welt und die Auseinandersetzung mit dieser. Das Philosophieren eignet sich besonders für das beschriebene Verständnis der Lernbegleitung und für Fragen nachhaltiger Entwicklung, die gemeinsam mit den Kindern aufgegriffen werden und ihre Lern- und Bildungsprozesse begleiten. Philosophieren meint: Fragen stellen und diese Fragen als Ausgangspunkt für ein gemeinsames Nachdenken über die Welt zu setzen – ein gleichberechtigter Prozess zwischen Kind und Erwachsenem (vgl. Zoller 2000; Müller 2010).

Solche philosophischen Gedanken können sich aus alltäglichen Gesprächssituationen entwickeln, aber auch von den ErzieherInnen gestaltet und zu einem festen Ritual in der Kita werden. Dabei be-

gleiten die ErzieherInnen die Gespräche der Kinder, greifen ihre Fragen auf, leiten und dokumentieren die Gesprächsrunden. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Kinder beim Nachdenken. Weder geht es dabei darum, Antworten vorzugeben, noch geht es um „richtig“ oder „falsch“. Ziel ist das gemeinsame Ergründen. Im Hinblick auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es wichtig, dass die Kinder eigenen Fragen auf den Grund gehen, Anstoß nehmen, gemeinsam über etwas nachdenken und lernen, in Alternativen zu denken: Was wäre wenn? Was wäre also, wenn wir keinen Strom mehr hätten? Was wäre, wenn es keine Autos gäbe? Gemeinsam können Kinder und ErzieherInnen über Bedeutung und Sinn von Dingen und Geschehnissen für uns und unser Leben nachdenken. Gedankengänge und Ergebnisse sind individuell verschieden und ermöglichen es den Kindern, über sich selbst und ihre Position in der Welt nachzudenken.

Gleichzeitig können die ErzieherInnen Fragen und Themen nachhaltiger Entwicklung einbringen und so eine gemeinsame Auseinandersetzung ermöglichen: Was ist eigentlich „gerecht“? Wie sieht unser Mensch-Natur-Verhältnis aus? Dazu werden bei einer Sortierübung Gegenständen wie Holzstück, Wolle, Postkarten, Spielzeugauto, Kuscheltier oder Kastanie in zwei verschiedene Kisten geräumt, und die Kinder denken darüber nach, nach welchen Kriterien sie diese Dinge sortiert haben. Im begleitenden Gespräch wird überlegt, ob jemand anders sortiert hätte und warum. Häufig entstehen bei diesem Spiel die Kisten „Natur“ und „Nicht-Natur“. Beim Sortieren und Ergründen der Auswahlkriterien wird der Naturbegriff bearbeitet: Was ist Natur für uns? Und: Sind wir Teil der Natur? So entstehen spannende, nachdenkliche Gespräche. Das Philosophieren mit Kindern bietet ein gutes „Handwerkszeug“, um gemeinsam über die Gestaltung der Zukunft und unseren Beitrag dazu nachzudenken.

Bildungs- und Lernwege sichtbar machen

Dokumentieren ist eine Schlüsselaufgabe der ErzieherInnen. Mithilfe von Dokumentationen entstehen aus Beobachtungen Ansatzpunkte für die Bildungsarbeit und Möglichkeiten, mit Kindern über die eigenen Lernprozesse nachzudenken, sich gemeinsam an Vergangenes und Erreichtes zu erinnern. Ein weiterer Aspekt besteht darin, den Kita-Alltag nach außen zu zeigen – den Eltern, KollegInnen und der Öffentlichkeit.

Die ErzieherInnen können im Alltag Möglichkeiten für Bildung für nachhaltige Entwicklung entdecken – etwa durch das Logbuch. Darin werden kurz beobachtete Situationen oder Zitate der Kinder notiert, die fortan als Grundlage für die weitere inhaltliche Planung der pädagogischen Arbeit dienen können. Das Logbuch hat sich in der Praxis als ein Instrument bewährt, das hilft, verschiedene

Aspekte der kindlichen Entwicklung zu notieren. Hier kann auch folgende Rubrik mitgedacht werden: Welche Situationen sind mir heute begegnet, die ich in Bezug auf Nachhaltigkeit aufgreifen kann? Dazu zählen Spielsituationen der Kinder. Oder: An welcher Stelle wurden Aspekte von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Alltag – z. B. der Einkauf von Lebensmitteln regionaler/biologischer Herkunft – aufgegriffen? So kann das Logbuch zu einer Stütze für die Einführung und Verstetigung der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Sichtbarmachen individueller Lern- und Bildungsprozesse. Hierzu eignet sich besonders das Instrument der Bildungs- und Lerngeschichten (vgl. Leu et al. 2007). Wesentliche Situationen in der Entwicklung des Kindes werden als Geschichte oder Brief notiert und mit Fotos dokumentiert. Diese Dokumentationsordner gehören den Kindern; sie können darauf

zugreifen, um immer wieder ihre Bildungs- und Lerngeschichten zu „lesen“/anzuschauen. Zentrale Aspekte, die die ErzieherInnen hier aufgreifen, sind unter anderem Lerndispositionen wie „interessiert sein“, „engagiert sein“ oder „an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen“. Wie hat das Kind in einer bestimmten Situation eine Aufgabe bewältigt? Was hat die Erzieherin dabei beobachtet, was hat das Kind ausprobiert? Die Ressourcen der Kinder sind dabei die Orientierung, um Lernerfolge und Prozesse sichtbar zu machen (Leu et al. 2007, S. 49ff.).

Gerade Situationen zu Nachhaltigkeitsfragen können mithilfe dieser Bildungs- und Lerngeschichten beschrieben werden: Was hat das Kind zu nachhaltiger Entwicklung erfahren und in seinen Lern- und Bildungsprozessen aufgegriffen? Wie hat es seine Handlungskompetenzen erweitert? Durch die Dokumentation sind diese Schritte für das Kind selbst – aber auch für die Eltern - verfügbar und können wiederholt betrachtet werden.

Wie Themen nachhaltiger Entwicklung in der Einrichtung aufgegriffen werden, sollte auch insgesamt sichtbar gemacht werden – etwa durch eine Stellwand im Eingangsbereich der Kita, die Situationen aus dem Alltag zeigt: Welche Fragen bearbeiten wir gerade in der Gruppe? Wie ist diese Fragestellung einer nachhaltigen Entwicklung zum Thema geworden? Was haben wir herausgefunden? Was beschäftigt uns? So können auch Eltern oder Kinder aus anderen Gruppen an den Entwicklungen teilhaben und diese Dokumentation als Auslöser für Gespräche nutzen. Möglicherweise ergeben sich hierbei auch Anknüpfungspunkte für Eltern, um sich einzubringen.



Susanne Schubert: Bildung für nachhaltige Entwicklung ist nicht als zusätzliche Aufgabe zu verstehen, sondern als Perspektivwechsel für die Praxis.

3. Lernbegleitung im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zentrale Fragen einer nachhaltigen Entwicklung

- Wie können unsere ökologischen Lebensgrundlagen erhalten werden?
- Wie kann ein gerechtes Zusammenleben in dieser Welt funktionieren?
- Wie kann ich heute so leben, dass auch zukünftig Menschen dieselben Lebenschancen haben wie ich heute?

Die zuvor beschriebenen Beispiele zeigen, wie Kindertagesstätten als erste Bildungsinstitution außerhalb der Familie Fragen nachhaltiger Entwicklung im Alltag der Bildungsarbeit aufgreifen. Weitere Ansatzpunkte bietet die Gestaltung der betrieblichen Abläufe. Durch das Nachdenken darüber, wie der Alltag gestaltet werden soll, können neue Lernprozesse in Gang gesetzt werden: indem gemeinsam erarbeitet wird, wie nachhaltige Entwicklung berücksichtigt werden kann.

Bildung für nachhaltige Entwicklung möchte beide – Kinder und Erwachsene – in die Lage versetzen, kritisch und aktiv bestehende und sich ihnen neu stellende Probleme und Fragen in der Welt anzugehen (vgl. dazu Stoltenberg 2008; de Haan 2002). Kinder sind Experten des eigenen Alltags und können mit ihrem Wissen, ihren Kompetenzen und ihrer Sicht auf die Welt zur Lösung von Problemen und zur Gestaltung des Alltags im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beitragen.

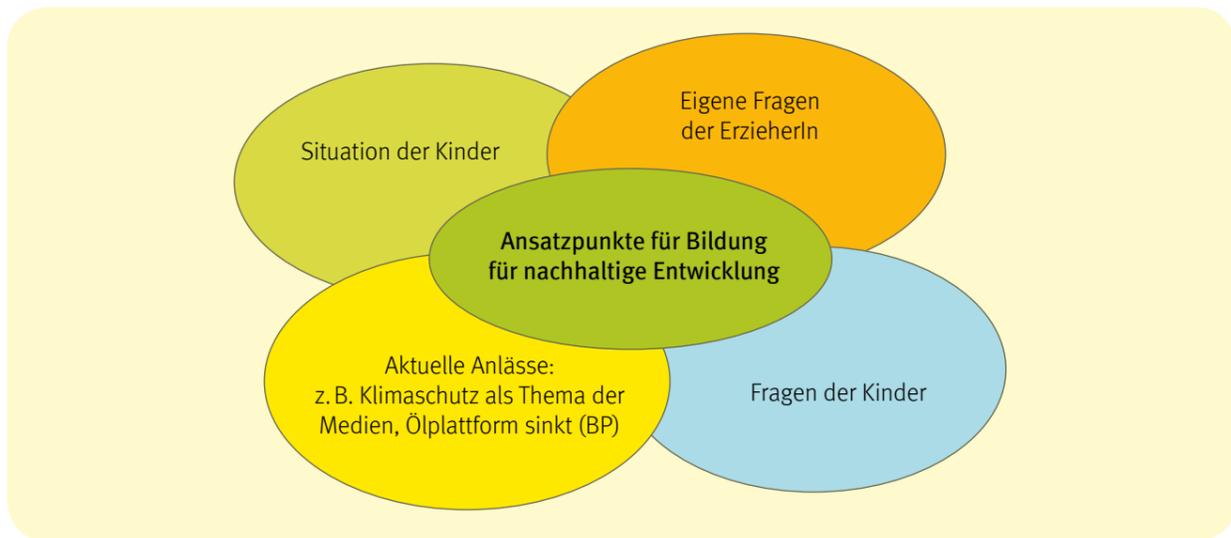
In der Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen steht das Kind im Mittelpunkt. Lernbegleitung unterstützt die Bildungsprozesse des Kindes und zielt auf dessen Persönlichkeitsentwicklung ab. Gleichzeitig orientiert sie sich auch am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Das bedeutet, dass die ErzieherInnen zentrale Aspekte dieses Leitbildes bei der Auswahl von Bildungssituationen berücksichtigen. So werden zum Beispiel Fragen der Kinder auf ihr Potenzial hin geprüft, auch Aspekten nachhaltiger Entwicklung nachzuspüren und dafür Handlungskompetenzen zu erwerben (z. B. sich an Entscheidungsprozessen beteiligen, natürliche Lebenszusammenhänge wahrnehmen und vorausschauend denken können). Insgesamt geht es darum, die Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung im Kindergartenalltag mitzudenken und als einen Bezugspunkt für die eigene Arbeit zu nutzen und zu verankern. Deshalb ist Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht als eine zusätzliche Aufgabe zu verstehen, sondern als Perspektivwechsel für die Praxis.

Mögliche Zugangswege für den Elementarbereich:



Lernbegleitung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet:

- Hintergrundwissen zu nachhaltiger Entwicklung, z. B. zu Schlüsselthemen, die Kinder beschäftigen
- Wissensquellen, die verschiedene Sichtweisen und Wissensbestände aufzeigen, nutzen und zusammenführen
- Bildungsprozesse in der Gruppe und mit dem Umfeld zu Fragen/Themen einer nachhaltigen Entwicklung anbahnen
- Lernen in echten Alltagssituationen ermöglichen und Beteiligungsmöglichkeiten schaffen
- Komplexität ermöglichen
- Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung herstellen



4. Lernbegleitung in den Leuchtpol-Fortbildungen

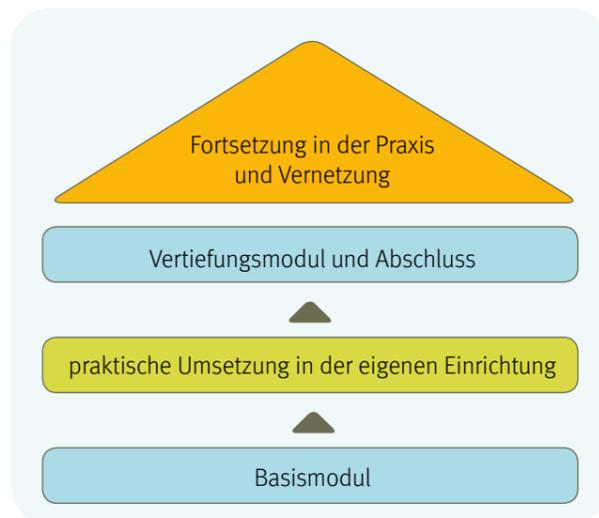
Dieses Verständnis spiegelt sich auch in den Fortbildungen von Leuchtpol wider. Pädagogische Fachkräfte erhalten die Möglichkeit, ihre eigenen Einstellungen und Haltungen zu reflektieren. Hierzu gehört es, sich mit der Rolle als LernbegleiterIn auseinanderzusetzen und diese Aufgabe auf Fragen nachhaltiger Entwicklung zu erweitern. Das geschieht zum Beispiel durch Lernwerkstätten, um persönliche Kompetenzen im Bereich Energie und Umwelt zu vertiefen und mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verknüpfen – es geht darum, einen Perspektivwechsel zu erproben und zu üben.

Ein wichtiges Element dabei ist der modulare Aufbau der Fortbildungen. So können sich alle TeilnehmerInnen zwischen den einzelnen Bausteinen in der eigenen Praxis erproben und die Erfahrungen dann in die Fortbildung einbringen und gemeinsam reflektieren.

5. Fazit

LernbegleiterIn zu sein bedeutet, sich selbst einlassen zu können. Es geht darum, Zeit zu haben für den Austausch im Team sowie für die Beobachtung und das Gespräch mit den Kindern – und zu überlegen, wie diese Erfahrungen mit Themen nachhaltiger Entwicklung verknüpft werden können. Gleichzeitig sind ErzieherInnen Teil einer Lerngemeinschaft, in die sie sich selbst einbringen. Im Hinblick auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet das, einen Perspektivwechsel bei der Betrachtung der eigenen Praxis zu ermöglichen und diese Aspekte in die Gestaltung des Alltags einzubeziehen. Dieser Perspektivwechsel kann auch die gesamte Einrichtung betreffen.

Modularer Aufbau der Fortbildung ermöglicht Reflexion



Entscheidende Elemente bei der Gestaltung der Fortbildungen

- Der übende Charakter, um methodische Kompetenzen zu erweitern
- Selbstreflexion ermöglichen
- Beteiligungsmöglichkeiten anbieten, um eigene Lernprozesse mitzugestalten
- Methodenvielfalt und prozesshaftes Arbeiten (Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen einbeziehen und Entwicklung des Seminarverlaufs flexibel gestalten)
- Selbstverständnis der ReferentInnen, Wissen als Reflexionsangebot zu betrachten
- Neue Sichtweisen erfahren, um einen Perspektivwechsel zu ermöglichen

6. Literatur

Damen, Sonja / Schubert, Susanne (2010): **Energie: Ein Thema von Kindern? Verstehen von physikalischen Phänomenen.** In: KiTa aktuell ND, Heft 2. Carl Link Verlag, S. 38-42

Damen, Sonja (2008): Wie lernen Kinder? In: **TPS. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita.** Ausgabe 4/2008, S. 30-35)

de Haan, Gerhard (2002): **Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.** Download unter: <http://www.transfer-21.de/daten/texte/kernthemen.pdf>

Hoffmann, Christine (2010): **Wärme im Winter – wie geht denn das? Ein Projekt zum Thema Wärmeenergie.** In: Guck mal, das geht! Bildung für nachhaltige Entwicklung gestalten. Beispiele guter Praxis aus dem Elementarbereich. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V., Band 17; Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 2. Frankfurt/M., S. 58-65

Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (Hrsg.) (2002): **Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.** Weinheim: Beltz

Leu, Hans Rudolf et al. (2007): **Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen.** Weimar/Berlin: verlag das netz

Michael, Julia (2010): **Die Lernbegleitung in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; Diplomarbeit.** Berlin

Müller, Hans-Joachim (2010): **Ohne Materie keine Energie, ohne Energie keine Materie – mit Kindern im Kindergarten über Energie philosophieren – oder: Von der Anschauung zum Begriff; unveröffentlichtes Manuskript**

Stoltenberg, Ute (2008): **Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?** Deutsche UNESCO Kommission. Bonn

Strätz, Rainer / Demandewitz, Helga (2007): **Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten.** 5., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor

Straub, Elke (2010): **Kartoffel, Reis und Yams. Eine Reise zum Thema „Vielfalt beim Essen“.** In: Guck mal, das geht! Bildung für nachhaltige Entwicklung gestalten. Beispiele guter Praxis aus dem Elementarbereich. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V., Band 17; Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 2. Frankfurt/M., S. 30-35

Zoller, Eva (2000): **Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen.** 4. Aufl. Zürich: pro juventute

Klimaschutz: Globale Zusammenhänge – lokale Ansatzpunkte

Welchen Beitrag können Kindertageseinrichtungen leisten?

Mirjam Neebe

Spätestens seit dem vierten Sachstandsbericht des Intergovernmental Panel of Climate Change aus dem Jahr 2007 ist der Klimawandel wissenschaftlich bestätigt. Ebenso ist belegt, dass die Ursachen für die Veränderungen des Klimasystems anthropogen sind. Die vom Menschen seit der Industrialisierung verursachten Emissionen verstärken den Treibhauseffekt der Atmosphäre und stören somit das Klimasystem. Die Auswirkungen dieser Klimaänderungen sind bekannt: Extremwetterereignisse wie Überschwemmungen und Hitzewellen nehmen zu, die Pole schmelzen, der Meeresspiegel steigt, die Meere versauern, die Permafrostböden schmelzen ...¹

Im Folgenden wird der Klimawandel nicht aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive beleuchtet – auch wenn das naheliegender scheint, handelt es sich doch um Phänomene der uns umgebenden natürlichen und physikalischen Umwelt. Stattdessen wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die Frage nach Auswegen und Lösungen in den Mittelpunkt gerückt. Der Klimawandel ist zwar ein naturwissenschaftlich beschriebenes Phänomen, seine Ursachen liegen jedoch in der Art und Weise begründet, wie wir leben und wirtschaften. Das heißt, wie wir die Natur zu unserem Zwecke nutzen. Der Natur ist der Mensch gleichgültig. Der Mensch dagegen braucht die Natur, um seinen Wärmehaushalt aufrechtzuerhalten, sich zu ernähren, mit Energie zu versorgen und auch, um Luxus zu genießen. Unregelmäßigkeiten in dieser Naturnutzung (z. B. die ungleiche geografische Verteilung von Ressourcen) oder nicht kalkulierbare Folgen dieser Naturnutzung (wie der Klimawandel) stellen eine soziale Gefahr dar. Naturkatastrophen treffen Gesellschaften empfindlich und können die soziale Ordnung zusammenbrechen lassen.

Es scheint wider unsere Vorstellungskraft zu sein, dass ein naturwissenschaftlich beschriebenes Phänomen wie der Klimawandel soziale Katastrophen, Systemzusammenbrüche, Bürgerkriege einschließt. Doch bereits die Gegenwart zeigt, wie sensibel soziale Sys-

teme auf solche Katastrophen reagieren und wie wenig wir darauf vorbereitet sind. So kommt den Sozialwissenschaften die Aufgabe zu, nach gesellschaftlichen Wegen zu suchen, den Klimawandel wenn nicht ganz zu vermeiden – denn dafür ist es bereits zu spät –, so doch auf ein erträgliches Maß zu begrenzen sowie nach Lösungen zu suchen, mit den unvermeidbaren Folgen umzugehen.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive werden nun drei Aspekte herausgegriffen, die im Zusammenhang mit den Handlungsmöglichkeiten von Kindertageseinrichtungen relevant sind:

1. Der Klimawandel als globales Umweltproblem
2. Die zeitliche Verzögerung des Klimawandels und die Generationengerechtigkeit
3. Der individuelle Klimaschutz

1. Der Klimawandel – ein globales Umweltproblem

Der Klimawandel stellt ein globales Umweltproblem dar und reiht sich damit ein in die Reihe weiterer globaler Umweltprobleme wie der Biodiversitätsverlust, das Ozonloch und die Versauerung der Meere. Von einem globalen Umweltproblem spricht man, wenn die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in die Natur nicht lokal begrenzt, sondern weltweit zu spüren sind.

Früher waren Umweltprobleme lokale Phänomene, etwa wenn die Abwässer einer Fabrik in den nächsten See geleitet wurden, wo es in der Folge zu einem Fischsterben kam. Oder – lokal weiter ausgebreitet –, wenn die Abwässer in einen Fluss gelangte und somit auch weiter flussabwärts Schaden anrichteten. Auch heute sind viele Umweltprobleme noch lokale Probleme. Da die Eingriffe des Menschen in natürliche Prozesse heute jedoch tiefgreifender und immer weniger lokal eingrenzbare sind, haben Umweltprobleme zunehmend globalen Charakter. Der Klimawandel stellt hier die Spitze des Eisberges dar. An vielen verschiedenen Orten dieser Welt werden Emissionen erzeugt. An manchen mehr, wie in den Industrieländern; an manchen weniger, wie zum Beispiel in Afrika. Die Folgen des Klimawandels sind überall zu spüren, wobei es jedoch

auch hier lokale Unterschiede gibt. Das Ungerechte daran ist, dass momentan die Länder am stärksten vom Klimawandel betroffen sind, die an dessen Verursachung bisher wenig Anteil hatten.²

„Wenn ich über den Klimawandel nachdenke, bin ich etwas besorgt. Nicht für mich selbst, denn dieses Thema ist etwas für die Zukunft. Aber für meine Kinder und alle anderen, sodass ich hoffe, dass die etwas Gutes finden, um sie davor zu bewahren.“ (Frau aus Assen, NL)

Was bedeutet das für die Kitas? Aufgrund der Komplexität des Klimawandels und der Verwobenheit von lokaler und globaler Ebene muss auch der Klimaschutz auf mehreren Ebenen stattfinden: auf internationaler Ebene, wie etwa bei den UN-Klimaverhandlungen im Dezember 2010 in Cancún, auf nationaler Ebene, wenn die Bundesregierung zum Beispiel ein Energie- und Klimapakett verabschiedet, und auf lokaler Ebene in den Kommunen und im individuellen Verhalten. Gerade dieser lokale Bezug ist wichtig, da die Kommunen und auch die einzelnen Menschen die Maßnahmen schließlich umsetzen müssen, die auf internationaler und nationaler Ebene beschlossen wurden. Umgekehrt können Entscheidungen auf höherer Ebene auch beeinflusst werden, und der Einzelne kann selbst Initiative ergreifen. Regionen erfahren im Zuge supranational wirksamer ökonomischer, siedlungsstruktureller und soziokultureller Transformationsprozesse gesteigerte Aufmerksamkeit. Stadtregionen gelten dabei als Kristallisationspunkte der Ressourcenproduktion und -konsumption und markieren Zentren sozialer, infrastruktureller und technologischer Innovationen. Wenn Nachhaltigkeit und Klimaschutz realisiert werden sollen, müssen von diesen Räumen Impulse ausgehen (Bauriedl 2008). Gerade auf der lokalen Ebene finden sich gute Rahmenbedingungen zur Lösung globaler Umweltprobleme, weil sich die Umsetzung von Zielen einer ökologisch, ökonomisch und sozial nachhaltigen Entwicklung auf engstem Raum manifestiert. Wo lässt sich besser Einfluss nehmen, wenn nicht im eigenen direkten Umfeld? Die Entscheidungswege sind kürzer, man kennt sich aus, Erfolge sind schneller spürbar. Kitas als kommunale Einrichtungen befinden sich auf eben dieser lokalen Ebene, sind also potenzielle Orte des lokalen Klimaschutzes.

² Siehe hierzu auch Johannes Wallacher (2008): Der Klimawandel als Frage weltweiter Gerechtigkeit. In: zur Debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern 38, Nr. 6, S. 41-43.; Johannes Müller (2008): Klimawandel als Gerechtigkeitsproblem. In: Diakonisches Werk der EKD e.V. für die Aktion „Brot für die Welt“ (Hrsg.): Klimagerechtigkeit als theologische und ökumenische Herausforderung. Stuttgart, S. 15-18.

³ Bei den Zitaten handelt es sich um Auszüge aus Interviews, die im Rahmen des EU-Forschungsprojektes GILDED mit BürgerInnen zum Thema Klimawandel und Energie geführt wurden. Mehr über GILDED unter www.gildedeu.org.

2. Die zeitliche Verzögerung des Klimawandels und die Generationengerechtigkeit

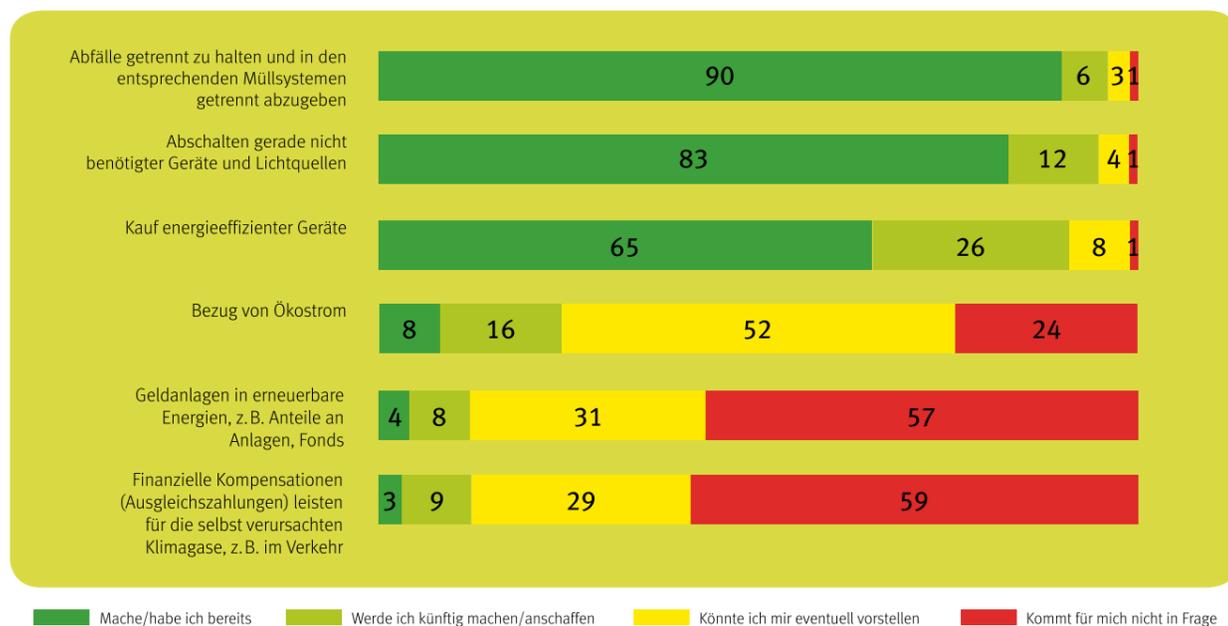
„Wenn viele kleine Leute an vielen kleinen Orten viele kleine Dinge tun, dann kann was passieren.“
(Mann, 46 Jahre, aus Potsdam)³

Die zeitliche Beziehung zwischen Handlung und Handlungsfolge ist beim Klimawandel generationenübergreifend und führt zu einer Verzögerung der Folgen unseres Handelns. Der Klimawandel, den wir heute erleben, beruht auf Emissionen, die 50 Jahre oder länger zurückliegen. Die Folgen unserer heutigen Emissionen werden unsere Kinder und Enkel zu spüren bekommen. Auch für den Klimaschutz ist diese Trägheit des Klimasystems (Rahmstorf et al. 2007) folgenreich: Der heutige Klimawandel kann nicht mehr aufgehalten werden. Heutiger Klimaschutz wird betrieben, um einen unkontrollierbaren Klimawandel in der Zukunft zu vermeiden. „Das erlebe ich ja gar nicht mehr“, mag da ein Einwand lauten.

Heutiger Klimaschutz kommt späteren Generationen zugute. Generationengerechtigkeit besagt, dass nachrückende und zukünftige Generationen ebenso große Chancen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse besitzen sollten wie heutige Generationen. Diese Zukunft liegt in unserer Hand. Wir tragen die Verantwortung für spätere Generationen, müssen also heute handeln, um unseren Nachfahren einen unkontrollierbaren Klimawandel zu ersparen. Denn wie wollen wir unseren Kindern später erklären, warum wir nicht gehandelt haben? Wenn hier nichts passiert, könnte der nächste große Generationenkonflikt ökologisch motiviert sein.

In den Kindertageseinrichtungen wächst die nächste Generation heran, die den Klimawandel schon deutlicher zu spüren bekommen wird. Ihnen gegenüber tragen wir Erwachsene die Verantwortung mit unserem heutigen Handeln. Gleichzeitig müssen wir den Kindern Wissen und Fähigkeiten mit auf den Weg geben, um mit den Problemen der Zukunft umgehen zu können. Doch reicht das Lernen von heute für das Leben von morgen nicht mehr aus. Unsere Kinder werden in einer Welt leben, wie wir sie nicht kennen. Pädagogische Fachkräfte und Eltern stehen vor einer enormen Aufgabe: Sie müssen auf etwas vorbereiten, das sie nicht selbst erproben konnten. Sie können beim Lehren nur bedingt auf die eigene Erfahrung zurückgreifen.

¹ Eine gut verständliche Beschreibung der Zusammenhänge des Klimawandels findet sich in: Stefan Rahmstorf / Hans-Joachim Schellnhuber (2006): Der Klimawandel – Diagnose, Prognose, Therapie. München: C. H. Beck.



Quelle: (Borgstedt et al. 2010)

3. Der individuelle Klimaschutz

Der durchschnittliche Deutsche emittiert jährlich circa elf Tonnen CO₂⁴. Drei Tonnen CO₂ pro Kopf sind klimafreundlich. Doch wie können die übrigen acht Tonnen eingespart werden?

Der Bereich des individuellen Klimaschutzes kann in vier Bereiche eingeteilt werden:

1. Haushaltsenergie (Strom, Heizung, Beleuchtung, Geräte)
2. Mobilität & Reisen
3. Ernährung
4. Allgemeiner Konsum (Kleidung, Geräte, Möbel etc.)

In jedem dieser Bereiche können durch Energie sparende Maßnahmen die Emissionen reduziert werden: im Bereich Haushaltsenergie zum Beispiel durch das Herunterdrehen der Heizung oder das Einbauen von Energiesparlampen, im Bereich Mobilität durch die Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel oder des Fahrrads, im Bereich Ernährung durch reduzierten Fleischkonsum und im Bereich Allgemeiner Konsum durch die Anschaffung langlebiger und unter Umweltstandards hergestellter Produkte.

Wie hoch ist nun die Bereitschaft, solche Maßnahmen umzusetzen? Bei Umfragen rangiert der Umweltschutz meist auf Platz zwei oder drei der gesellschaftlichen Problemfelder. Auch die Aussage, dass BürgerInnen durch ein umweltbewusstes Verhalten im Alltag zum

Klimaschutz beitragen können, erhält eine breite Zustimmung von 88 Prozent (Borgstedt et al. 2010, S. 38).

Sowohl das Problembewusstsein als auch die Bereitschaft, etwas für die Umwelt zu tun, sind in der Bevölkerung also vorhanden. Dem Ziel, acht Tonnen CO₂ pro Kopf für den Klimaschutz einzusparen, dürfte so nichts im Wege stehen. Und tatsächlich geben viele Befragte an, in Sachen Klimaschutz bereits aktiv zu sein (s. Grafik). 90 Prozent berichten, ihren Müll zu trennen, 83 Prozent schalten nicht benötigte Geräte und Lichtquellen aus, und 65 Prozent achten beim Kauf von Geräten auf deren Energieeffizienz (a.a.O.).

Wie kommt es aber, dass die Pro-Kopf-Emissionen seit Jahren konstant sind, obwohl das Problem Klimawandel seit längerem bekannt ist? Müsstest die Emissionen angesichts des hohen Problembewusstseins und der ebenfalls hohen Bereitschaft, etwas dagegen zu tun, nicht längst gesunken sein? Ein weiterer Blick in statistische Daten kann hier weiterhelfen. Wird die Frage nach dem Alltagsverhalten in Sachen Umweltschutz/Klimaschutz nämlich offen gestellt („Tun Sie persönlich etwas für den Umweltschutz? Wenn ja, bitte nennen Sie einige Stichpunkte.“), unterscheiden sich die Ergebnisse stark von denen, die man bei Antwortvorgaben erzielt. Bei offenen Fragen gaben nur 65 Prozent an, ihren Müll zu trennen; 26 Prozent äußerten, Energie zu sparen, also nicht verwendete Geräte und Licht auszuschalten (Kuckartz et al. 2006). Bei geschlossenen Fragen, wo einfach vorgegebene Optionen anzukreuzen sind, waren es dagegen 83 Prozent der Befragten!

⁴ Vgl. <http://www.uba.klima-aktiv.de>

Die häufigsten Nennungen in % (Mehrfachnennungen möglich)	ERHEBUNG 2006						
	Gesamt	Frauen	Männer	18 bis 24 Jahre	25 Jahre und älter	einfache Schulbildung	hohe Schulbildung
1. Sorgsamer Umgang mit Müll	65	69	60	73	64	64	62
2. Sparsamer Umgang mit Energie	26	27	25	17	27	24	29
3. Sparsames, umweltbewusstes Autofahren	24	20	27	23	24	18	28
4. Umweltfreundliches Verkehrsverhalten	20	20	21	33	19	18	28
5. Umweltfreundliches Konsumverhalten	13	17	8	6	13	11	15
6. Sparsamer Umgang mit Trinkwasser	9	11	7	7	9	8	11
7. Umweltfreundliche Gartennutzung	8	9	7	1	8	8	7
8.* Bürgerschaftliches Engagement	4	4	4	7	4	3	7
8.* Allgemein umweltschonendes Verhalten	4	3	5	3	4	2	5
8.* Umweltfreundliches Bauen und Renovieren	4	2	6	1	4	3	6

Frage: Tun Sie persönlich etwas für den Umweltschutz? Wenn ja, bitte ich Sie, mir ein paar Stichworte zu nennen. (Offene Frage)

Quelle: (Kuckartz et al. 2006)

3.1 Diskrepanz zwischen Problembewusstsein und individuellem Verhalten

Diese Diskrepanz zwischen dem Problembewusstsein und der Absicht, etwas für die Umwelt oder das Klima zu tun, auf der einen Seite und dem eigentlichen Verhalten auf der anderen, wird in der empirischen Sozialforschung auch Verhaltenslücke genannt. Einstellungen und Verhalten der Befragten korrelieren nicht miteinander. Die Überzeugung, dass der Klimawandel aufgehalten werden müsse, ist zwar vorhanden – mit dem Auto gefahren wird dennoch. Woran kann das liegen? Vor allem in der Umweltpsychologie gibt es Ansätze, die diese Verhaltenslücke mit der kognitiven Veranlagung des Menschen erklären.

Lokales Denken: Deutschland wird in Umfragen häufig nicht als vom Klimawandel betroffen eingeschätzt. Hier ist die Welt noch in Ordnung. Das gilt erst recht für unsere nächste Umgebung, den eigenen Garten, den Park um die Ecke usw. Der Klimawandel ist in unserem Alltag nicht direkt spürbar. Doch nur, was wir wirklich erlebt haben, berührt uns. Das abstrakte Wissen über die globale Relevanz des Klimawandels hat kaum Auswirkungen auf unser Handeln, da wir es nicht direkt erleben. Weshalb wir nicht tun, was wir eigentlich wissen.

Momentanes Erleben: Ebenso wie das physisch Nahe erleben wir auch das zeitliche Nahe als am relevantesten. Der Klimawandel passiert langsam und kommt deshalb selten in unser Bewusstsein. Die schleichenden Veränderungen bekommen wir kaum mit. Deshalb haben sie wenig Handlungsrelevanz. Wir wissen, da kommt noch

was auf uns zu, aber jetzt geht es uns noch gut, noch spüren wir nichts (oder nur wenig) und machen erst mal so weiter wie bisher. Es muss uns erst richtig an den Kragen gehen, bevor wir etwas unternehmen. Ähnlich verhält es sich zum Beispiel mit Rückenschmerzen. Monate oder Jahre lang spüren wir einen kleinen Schmerz, von sportlichen Aktivitäten halten uns jedoch wichtige Termine oder andere Zerstreungen ab. Erst wenn der Schmerz unerträglich wird, werden wir aktiv. Ob Sport dann noch hilft, ist nicht sicher.

Dilemmata: Von einem sozialen Dilemma spricht man, wenn jemand vor die Wahl zwischen dem individuellen kurzfristigen Nutzen und dem langfristigen kollektiven Nutzen gestellt wird. Ein Beispiel hierfür ist das Autofahren. Entweder ich fahre mit dem Auto und erreiche meine Arbeitsstelle schnell, vor schlechtem Wetter geschützt und bequem, schädige dabei aber das Klima. Oder ich fahre mit dem Fahrrad, komme manchmal verschwitzt oder durchgefroren dort an, tue aber etwas Gutes für die Umwelt.⁵ Man sieht: Der individuelle Nutzen ist sofort spürbar, der kollektive nicht. Das Dilemma wird noch dadurch verstärkt, dass ich vor dem Losfahren nicht weiß, wer sonst noch das Rad nimmt oder mit dem Auto fährt. Klima- und Umweltschutz brauchen kollektives Engagement. Doch ich habe keine Kontrolle über die anderen. Wenn ich also nicht sicher bin, ob die anderen auch etwas tun, warum soll ich dann mein Verhalten ändern?

⁵ Dies ist natürlich nur eine kurzfristige Sicht auf die Dinge. Das Fahrrad zu nehmen bringt bei näherem Hinsehen auch individuell einen Nutzen. Man kommt munter in der Arbeitsstelle an und tut langfristig etwas für seine Gesundheit.



Mirjam Neebe: Ein Lebensstilwandel erfordert das gleichzeitige Verändern des individuellen Handelns und der Kontexte.

Gewohnheiten: Vieles, was wir tun und im Sinne des Klimaschutzes ändern müssten, geschieht automatisch, unbewusst, ohne geistige Anstrengung. Deshalb sind uns Gewohnheiten so lieb. Sie sind habitualisiert, quasi in unseren Körper eingeschrieben. Sich umzugewöhnen wird als extrem anstrengend empfunden. Mit kostenlosen Abonnements zum Beispiel für Zeitungen wird genau auf diese Trägheit spekuliert, die uns daran hindert, das Abo später auch wieder abzubestellen (Kuckartz 2010).

Ist der Mensch also ein träges Gewohnheitstier, dazu konditioniert, in einem überschaubaren Terrain kurzfristige Entscheidungen zu treffen? Überfordert es uns motivational und emotionell, über diese Grenze hinauszugehen? Können wir uns und damit die Gesellschaft nicht ändern? Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass immer wieder gesellschaftliche Umwälzungen stattgefunden haben. Soziale Veränderung ist möglich. Ereignisse wie die politische Wende von 1989, die Abschaffung der Sklaverei oder die Gleichberechtigung der Frau haben das gezeigt. Doch wie können die Hebel für solche Veränderungen aussehen?

Wissenserwerb: Auch wenn Wissen nicht immer ausreicht, um zum Handeln zu kommen, ist die Wissensvermittlung zu Problemfeldern ein erster Schritt hin zu deren Behebung. Und tatsächlich wird in zahlreichen cleveren Projekten – wie zum Beispiel über die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) – Umweltwissen begreifbar gemacht. Dabei wird versucht, auch über die entfernten und schleichenden Konsequenzen unseres Handelns zu informieren. Das Wissen sollte mit konkreten Bildern, Dingen oder Symbolen unseres Alltags verbunden werden, um es greifbar und objektivierbar zu machen, und an bereits vorhandene Erfahrungen anschließen.

Soziale Kontexte ändern: Verhalten steht nicht allein. Es ist in materielle, institutionelle und soziale Kontexte eingebettet. Wir agieren nicht allein auf der Welt, sondern führen unsere alltäglichen Handlungen im Kontakt mit anderen Menschen aus, sind beeinflusst durch Architektur, Infrastruktur und Regeln. Diese Kontexte machen es nicht immer einfach, alltägliche Handlungen im Sinne des Klimaschutzes zu verändern. Wie soll man zum Beispiel das Auto stehen lassen, wenn der Öffentliche Nahverkehr nicht ausgebaut ist? Doch sind Kontexte mehr als Infrastruktur oder Regeln. So ist das Auto nicht einfach nur ein Fortbewegungsmittel, sondern dient auch dem Sozialprestige und ist verbunden mit tief verwurzelten Träumen von Freiheit und Unabhängigkeit. Auch diese Kontexte müssen verändert werden. Ein Lebensstilwandel erfordert das gleichzeitige Verändern des individuellen Handelns und der Kontexte. Verhaltensänderungen nur durch Bewusstseinswandel herbeizuführen ist schwer und wird scheitern.

Soziale Innovationen: Wichtig, um soziale Veränderung hervorzurufen, sind soziale Innovationen. Im Gegensatz zu technischen Innovationen beruhen sie nicht auf technischen oder wissenschaftlichen Neuerungen. Stattdessen handelt es sich bei sozialen Innovationen um neue Wege, Ziele zu erreichen – neue Organisationsformen, neue Regulierungen, neue Lebensstile, neue Verhaltensweisen, die die Richtung des sozialen Wandels verändern. Sie helfen, Probleme besser zu lösen als frühere Praktiken, und sind es deshalb wert, nachgeahmt und institutionalisiert zu werden (Zapf 1994). Soziale Innovationen werden von gesellschaftlichen Leitmilieus vorgelebt. Sie haben ein positives Image, sind modern, nützlich, passen gut in den Alltag und werden von anderen gesellschaftlichen Gruppen übernommen. Beispiele für soziale Innovationen im Bildungsbereich sind die Einführung der Schulpflicht, die Entwicklung verschiedener Schulformen, pädagogische Konzepte. Zu den sozialen Innovationen im Umweltbereich gehören etwa Carsharing, Stromwechsellpartys und die Bürger-Solaranlage.

Ist der Mensch also ein Gewohnheitstier, das Veränderungen überfordern? Nein, der Mensch kann sich ändern, wenn er gemeinsam mit anderen in Bewegung kommt. Wichtig für sozialen Wandel sind soziale Gruppen, die etwas vorleben, das andere als nachahmenswert erachten. Gleichzeitig müssen sich die Dinge abgestimmt ändern, da unser Handeln in soziale Kontexte eingebunden ist. Die Verantwortung dem Einzelnen aufzubürden funktioniert nicht, sondern führt zu Entmutigung und Überforderung. Wir brauchen gemeinsame Aktivität und integrierte Veränderung.

3.2 Was können Kindertageseinrichtungen tun?

Kindertageseinrichtungen können Orte sein, die ihren Teil zu diesem großen Ganzen beitragen. Pädagogik kann zwar nicht die Probleme lösen, die die Gesellschaft hervorruft. Aber sie kann kleine, entscheidende Akzente setzen. Umweltbildung im Elementarbereich sollte Spaß machen, zum Anfassen sein, die Kinder in Bewegung bringen und den Körper einbeziehen. Dabei werden Bezüge zum konkreten Alltagshandeln und zum Lebensstil in der Familie hergestellt.

Lernen am Vorbild: ErzieherInnen können Alltagshandlungen – den Wasserhahn wieder zudrehen, Licht ausmachen, Müll trennen, reparieren statt wegschmeißen, Begeisterung für die Natur usw. – tagtäglich vorleben. Das informelle Lernen über beobachtbare Botschaften ist hier ausschlaggebend. Vorbilder können die Erkenntnis transportieren, dass unsere natürlichen Ressourcen nicht unendlich zur Verfügung stehen, sondern dass wir verantwortlich damit umgehen müssen.

Wissenserwerb: Bereits in der Kita können das Wissen über Zusammenhänge in der Natur, über Ökologie und Nachhaltigkeit sowie die Auswirkungen unseres Handelns zusammen erfahren werden. Dabei geht es nicht um trockene Theorie, sondern um Interaktion in Verbindung mit Spaß und Spiel. Innovative Projekte, wie die bei der ANU Tagung vorgestellten, zeigen bereits, dass dies möglich ist. Hier wird weniger die kognitive als die Verhaltensebene angesprochen, so dass die Kinder nicht vom Wissen zum Tun, sondern vielmehr vom Tun zum Wissen kommen.

Werteerziehung: In Kindertageseinrichtungen werden die Werte unserer Gesellschaft vermittelt. Dazu gehört die Wertschätzung des Lebendigen und der Natur ebenso wie Empathie für andere Lebewesen.

Naturerleben als Verwobenheitserleben: Über das Erleben der Natur können Kinder selbst erfahren, wie alles miteinander verbunden und verwoben ist. Die physische Auseinandersetzung mit der Natur (Steine, Boden, Bäume, Pflanzen und Tiere) hilft Kindern, etwas über das gesamte Zusammenspiel zu erfahren, dessen Verständnis für die Lösung heutiger Umweltprobleme so entscheidend ist.

Partizipation: Kinder, die wirklich gefragt und beteiligt werden, verfügen über originelle, praktikable Lösungsmöglichkeiten. Sie fühlen sich ernst genommen und sind aktiv für ihre eigene Zukunft tätig. Welche Konsequenzen hat Bildung für nachhaltige Entwicklung, hier der Umweltbildung, in Kindertageseinrichtungen für die sozialen Kontexte? Würde die ältere Generation sich den Vorschlägen anpassen, die die Jüngeren initiieren? Wie reagieren Eltern, wenn

ihre Kinder plötzlich nicht mehr mit dem Auto gefahren werden oder kein Fleisch mehr essen wollen? Junge Menschen ändern ihre Gewohnheiten leichter als ältere. Deshalb wird bei ihnen Änderungspotenzial gesehen und oft von den Hoffnungen auf die nächste Generation gesprochen. Diese Sichtweise übersieht jedoch den sozialen Kontext, in dem die jungen Menschen leben – den Lebensstil unserer heutigen Gesellschaft. Was macht uns so sicher, dass unsere Kinder es anders machen werden? Ist es nicht naheliegender, dass sie es genauso machen werden wie wir Erwachsene, solange wir uns nicht ändern?

Viele Ideen und weiterführende Beispiele für die Umsetzung in die pädagogische Praxis finden sich auch in den Workshop-Berichten auf den folgenden Seiten.

(Leuchtpol)

Literatur

Bauriedl, Sybille (2008): **Stadtzukünfte denken. Nachhaltigkeit in europäischen Stadtregionen.** München: Oekom-Verl. (Ergebnisse sozial-ökologischer Forschung, 9)

Borgstedt, Silke; Christ, Tamina; Reusswig, Fritz (2010): **Umweltbewusstsein in Deutschland 2010. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage.** Herausgegeben vom Bundesministerium für Umwelt Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) und Umweltbundesamt (UBA). Heidelberg; Potsdam

Kuckartz, Udo (2010): **Nicht hier, nicht jetzt, nicht ich - Über die symbolische Bearbeitung eines ersten Problems.** In: Welzer, Harald; Soeffner, Hans-Georg; Giesecke, Dana (Hg.): *Klimakulturen.* Frankfurt am Main, S. 144–160

Kuckartz, Udo; Rheingans-Heintze, Anke; Rädiker, Stefan (2006): **Umweltbewusstsein in Deutschland 2006. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage.** Herausgegeben vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU). Marburg

Rahmstorf, Stefan; Schellnhuber, Hans Joachim (2007): **Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie.** 6. Aufl., Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe C.-H.-Beck-Wissen)

Zapf, Wolfgang (1994): **Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation.** Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994. Berlin: Ed. Sigma

Werte(n) lernen durch Philosophieren

Mit Kindern „Philosophisches“ in der Kita entdecken

Hans-Joachim Müller

Philosophieren mit Kindern ist ein guter Zugangsweg, um Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita zu verankern. Was bedeutet Philosophieren? Das heißt, Fragen zu stellen und ausgehend davon gemeinsam über die Welt nachzudenken. Solche philosophischen Gedanken können sich aus alltäglichen Gesprächssituationen entwickeln. Sie können 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. Sie unterstützen die Kinder beim Nachdenken. Dabei geht es nicht darum, dass die ErzieherInnen die Antworten vorgeben – oder um „richtig“ oder „falsch“. Ziel ist allein das gemeinsame Ergründen. Im Hinblick auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist das von großer Bedeutung, da die Kinder eigenen Fragen auf den Grund gehen, Anstoß nehmen, gemeinsam über etwas nachdenken und lernen, in Alternativen zu denken. Was wäre wenn? Das Philosophieren liefert ein gutes Handwerkszeug für die Gestaltung der Zukunft und bietet viele Gelegenheiten, über Fragen nachhaltiger Entwicklung nachzudenken – etwa über die Bedeutung von Gerechtigkeit oder über unser Verhältnis zur Natur.

(Leuchtpol)

1. Ziele

Welchen Werten ist Bildung für nachhaltige Entwicklung verpflichtet? Wie können Kinder in der Kita Werte erkennen und entsprechend handeln? Was ist überhaupt ein „Wert“ oder gar ein „Grundwert“? Das Philosophieren weist Wege, wie Kinder durch eigenes Nachdenken – über „gut“ und „böse“, über „Gerechtigkeit“ oder „Regeln“ – wertorientiertes Handeln als Bestandteil eines gelingenden Lebens begreifen. Damit erfährt das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung jene Unterstützung, die es braucht, damit kindliche Bildungsprozesse als Persönlichkeitsbildung verstanden werden und verständigungs- und wertorientiertes Lernen ermöglicht wird. Zugleich lernen Kinder mit jenen Verunsicherungen

umzugehen, die sich aus dem Widerspruch zwischen Wertevermittlung und dem tatsächlichen Verhalten vieler Erwachsener ergeben.

Bevor PädagogInnen mit Kindern über Werte philosophieren, empfiehlt sich eine Art Selbstprüfung: Was verstehe ich unter Werten? Wie sieht meine persönliche Werteskala aus? Welche Werte erscheinen mir unverzichtbar, welche verhandelbar? Nur wer selbst noch Fragen an sich und die Welt hat, eignet sich für philosophische Gespräche.

Philosophieren mit Kindern verlangt, sich selbst zu erkennen, und setzt voraus, sich selbst zu prüfen – zum Beispiel: Was weiß ich und was nicht? Wenn diese „Selbstprüfung“ im Kita-Team geschieht, kann dabei eine lehrreiche, interne Fortbildung entstehen, die hilft, eine gemeinsame Grundlage für einen nachdenklich-philosophischen Umgang mit den Kindern zu finden.

2. Umsetzung

Als Einstieg für eine Teamfortbildung über Werte kann ein „Blitzlicht“ dienen: Woran denke ich, was geht mir durch den Kopf, wenn ich den Begriff „Werte“ höre? Blitzlichter fördern assoziatives Denken heraus, es geschieht spontan und ohne langes Überlegen. Die Gedankenassoziationen der TeilnehmerInnen werden auf Kärtchen notiert, ausgelegt und dann in passende Gruppen sortiert. Auf diese Weise entsteht ein erstes Gedankenbild der Gruppe – durch eigenes Tun und nicht durch Vermittlung von außen.

Eine etwas eingeschränkte Form des Blitzlichtes bietet das Akronym. Der zentrale Begriff wird nicht waagerecht, sondern senkrecht an eine Tafel oder ein Flipchart geschrieben:

W...
E...
R...
T...

Zu jedem Buchstaben notieren die TeilnehmerInnen einen Begriff, der für sie in einem Zusammenhang mit ihrem Verständnis von „Wert“ steht. Schließlich schreiben die TeilnehmerInnen Wörter mit

dem Baustein „wert“ auf. So entsteht eine Sammlung eigener Gedankensplitter, die den inhaltlichen Einstieg in ein schwieriges Thema ermöglicht und zugleich verdeutlicht, dass sich die Unterschiedlichkeit der Menschen auch im Umgang mit „der Wertefrage“ widerspiegelt.

Werte geben Orientierung im Leben, helfen bei schwierigen Entscheidungen. Aber welches sind diese gemeinsamen Werte, nach denen eine Gesellschaft oder eine Gruppe von Menschen ihr Zusammenleben ausrichtet? Hat nicht jeder Einzelne seinen eigenen, kleinen Werte-Kompass vor Augen? Und hat sich nicht im Laufe der Jahrzehnte und Jahrhunderte die Wertigkeit der Werte stets verschoben? Zählen in unserer Gesellschaft primär noch Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Frieden und Toleranz oder geraten diese in den Hintergrund zugunsten von Schönheit, Fitness, Ehre und Familie, Statussymbolen („Mein Haus, mein Auto, mein Boot“) oder Egoismus („Unterm Strich zähl ich!“)?

Kann man angesichts dieser Differenz Kindern Werte beibringen wie Vokabeln oder mathematische Einsichten? Kann man wirklich „Werteerziehung“ betreiben und damit Kulturaneignung durch Gewöhnung verlangen? Die Alternative wäre Kulturaneignung durch Fragen, also eine reflexive Form. Dazu gehört, Kinder zum Werten zu erziehen. Diesen Weg beschreibt das Philosophieren als Haltung, Methode und Inhalt.

Philosophieren bedeutet, gute Gründe für etwas durch eigenes Nachdenken zu finden, das eigene Vorstellungsleben auf den Begriff zu bringen und zu versuchen, Begriffe zu klären.



Hans-Joachim Müller: Kinderbücher sollen nicht Werte oder Inhalte normativ vermitteln, keine Werte vorschreiben, sondern zum Werten auffordern.

Gerechtigkeit ist ein weltweit bekanntes, basales Prinzip, das in keiner Gesellschaftsordnung erfunden, wohl aber in vielen noch umgesetzt werden muss. Bildung für nachhaltige Entwicklung schließt diese Umsetzungsperspektive ein und integriert die Auseinandersetzung mit dem Prinzip (philosophisch: Kardinaltugend) „Gerechtigkeit“ in das Projekt Leuchtpol. Kinder bewegen sich auf dem Wege des Philosophierens zum wachsenden Verständnis der vielfältigen Erscheinungsformen von Gerechtigkeit, wobei austeilende und ausgleichende Gerechtigkeit in der Lebenswelt des Kindes eine besondere Rolle spielen.

Bilderbücher eignen sich, die Methode des Philosophierens für beide Seiten (Kinder und ErzieherInnen) gewinnbringend zu nutzen. In der Regel handelt es sich dabei um solche Kinderbücher, die zum selbstständigen Nachdenken anregen, ohne didaktische Absicht („pädagogischer Zeigefinger“) daherkommen und eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit darstellen. Sie sind ungeeignet, wenn sie den LeserInnen vorschreiben, was sie zu tun und was sie zu denken haben. Kinderbücher sollen nicht Werte oder Inhalte normativ vermitteln, keine Werte vorschreiben, sondern zum Werten auffordern. Dies gilt auch für Bücher mit unsympathisch erscheinenden Werten!

Im Rahmen des Workshops wurden verschiedene Beispiele für geeignete Bilderbücher und Bildkarten vorgestellt und bearbeitet:

Thema „Gerechtigkeit“ – Dünnes Eis (Zauleck 2001, S. 25)

Der Novemberfrost hatte den Teich mit einer dünnen Eishaut überzogen. Der dünne Lulatsch lief Schlittschuh. Der dicke Lulatsch stand am Ufer und schimpfte: „Das ist nicht gerecht, dünner Lulatsch! Du kannst aufs Eis und ich nicht!“ „Gerecht, gerecht!“, rief der dünne Lulatsch. „Du bekommst immer die größte Wurst, dicker Lulatsch. Du solltest von Gerechtigkeit schweigen.“

Mit der schlichten Frage „Wer von den beiden hat recht?“ entsteht eine Diskussion über den Grundsatz ausgleichender Gerechtigkeit.

Thema „Gerechtigkeit“ – Ameise und Bemeise (Zauleck 2001, S. 26)

Gut“, sagte Ameise, „wir teilen.“ „Aber halbe-halbe!“, sprach Bemeise. „Halbe-halbe? Du hast nichts getan“, rief Ameise. „Was schreist

du?“, fragte Bemeise: „Ich habe gesagt, dass du die Schokolade suchen sollst. Ich habe gesagt, dass du sie tragen musst. Ich habe gesagt, dass die Verpackung weg soll. Und ich habe ausgerechnet, dass wir halbe-halbe machen müssen. Mir zittern die Knie vor Anstrengung!“

Auch hier führt die einfache Frage „Wer von beiden hat recht?“ zum Nachdenken – hier über Verteilungsgerechtigkeit.

In beiden Gesprächsrunden stehen nicht die Meinungen der Kinder oder Erwachsenen über den einen oder den anderen Kontrahenten im Mittelpunkt, sondern ihre Gründe, nach denen sie urteilen. Philosophieren ist vornehmlich das Erwägen von Gründen, nicht das Gegeneinanderstellen von Meinungen.

Thema „Gerechtigkeit“ – Bilder mit Figuren (Zauleck 2001)

Ein Bild zeigt einen Bären mit einem Fisch in der Hand, einen Hund auf Skiern, eine Katze, einen kleinen Matrosen und zwei Schneefiguren sowie zwei Männer mit Pudelmützen, die sich unterhalten. Die Kinder erhalten fünf Bonbons (oder vergleichbare Gegenstände) mit der Bitte, diese gerecht an die abgebildeten acht Figuren zu verteilen und ihre Entscheidung zu begründen.

So entwickeln sich Gespräche, die sowohl Elemente der austeilenden und ausgleichenden Gerechtigkeit, aber auch emotionale Elemente bei Entscheidungen nach Gerechtigkeitsgrundsätzen berühren (z. B. Sympathie und Antipathie).

Thema „Freundschaft“ – Die Baumkarte

Auf einem Tisch liegen etwa 20 Bildkarten, darunter eine, die einen Baum zeigt. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, sich eine Karte mit einer Figur zu nehmen, mit der sie gerne befreundet sein würden. In der Regel nimmt eine Person die „Baumkarte“. Falls niemand die Baumkarte greift, kann man dies zum Anlass nehmen, die Frage zu stellen, ob man nicht auch mit einem Baum befreundet sein kann. Die TeilnehmerInnen präsentieren nun ihre Karte der Gruppe und erklären, weshalb sie mit der ausgesuchten Figur befreundet sein möchten.

Erfahrungsgemäß nennen Kinder für eine Freundschaft mit einem Baum Gründe, die dem eigenen Nutzen zuzuordnen sind. Mit der Frage „Und was hat der Baum von der Freundschaft mit dir?“ lässt sich dieses Phänomen hinterfragen, und die Kinder werden angeleitet, über das Wesen von Freundschaft nachzudenken.

Als eine Art Dilemma-Geschichte kann hier ein Bild von einem Baum, in dessen Krone sich ein Baumhaus befindet, in die Mitte gelegt werden. Die Kinder werden gefragt, wer sie lieber sein würden: der Baum oder das Baumhaus – und warum? Hinzugefügt werden kann die Frage, ob sie in einem Baum, mit dem sie befreundet sind, ein Baumhaus errichten würden. Mithilfe dieses Dilemmas – der Baum leidet vielleicht, in einem Baumhaus ist es schön zu spielen – werden die Kinder angeregt, selbstständig moralische Entscheidungen zu treffen.

3. Fazit

Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget veranschlagte den Übergang von der heteronomen (Autoritäten setzen Regeln) zur autonomen Phase (Kinder entscheiden zunehmend selbst, was gut und böse ist) auf das Stadium des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Tatsächlich beginnt dieses zweite Stadium in der moralischen Entwicklung von Kindern bereits im Kindergarten. Diese Tatsache erfordert zunehmend nachdenklich-philosophische Gesprächssituationen, in denen Klärungsversuche unternommen werden. Indem Kinder mithilfe einer Geschichte wie „Ameise und Bemeise“ ihr Vorstellungsleben von „Gerechtigkeit“ entwickeln, entsprechen wir einer Forderung des Philosophen Jürgen Habermas, wonach nur diejenigen moralischen Prinzipien als universell gültig anzusehen sind, auf die sich TeilnehmerInnen in einer von Zwang freien, gleichberechtigten Diskussion haben verständigen können (Diskursethik).

Die Frage, welche Haltungen und Motive unser Verhältnis zur Natur bestimmen, bewegt auch den Diskurs um die Inhalte von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ist es Liebe zur Natur, sind es Nützlichkeitsabwägungen, könnte es auch so etwas wie Freundschaft sein? Das auszuloten gelingt, wenn versucht wird, das Vorstellungsleben der Kinder zu „Freundschaft“ auf den Begriff zu bringen.

Literatur

Habermas, Jürgen (1983): **Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln**. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Zauleck, Franz (2001): **Im Zwölfminutenwald**. Leipzig: Klett Grundschulverlag

Handbuch „**Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren**“ und DVD mit Begleitheft „**Ins Philosophieren hinein**“ s. Kasten S. 35



Beim Philosophieren mit Kindern unterstützen die ErzieherInnen die Kinder beim Nachdenken. Der Workshop bot hilfreiche Informationen und Anregungen für die Praxis.

Leuchtpol hat sich zum Ziel gesetzt, das Philosophieren mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen in den Kindertageseinrichtungen weiterzuentwickeln. In über 20 Kindergruppen haben wir Gespräche zu Nachhaltigkeitsfragen geführt und dokumentiert. Nun geht es darum, Materialien zu erstellen, die ErzieherInnen und MultiplikatorInnen unterstützen, mit Kindern zu diesen Themen ins Gespräch zu kommen. Hierzu ist ein Handbuch in Vorbereitung, das methodische Einstiege vorstellt, Gesprächsrunden dokumentiert und Hintergrundinformationen bietet (Titel: **Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren - Ein Handbuch 2011**). Zudem haben wir in weiteren Kitas Gesprächsrunden filmisch dokumentiert und daraus eine DVD als Lehrmaterial für die ErzieherInnen (z. B. für Teamfortbildungen) entwickelt (Titel: **Ins Philosophieren hinein: Mit Kindern zu Nachhaltigkeitsfragen ins Gespräch kommen - DVD mit Begleitheft 2011**).

Auf unserer Homepage (www.leuchtpol.de) finden sich dazu weitere Informationen sowie ein Kurzfilm.

(Leuchtpol)

Energiemanagement in der Kita – ein Beitrag zum Klimaschutz

Heike Müller, Florian Kliche

1. Ziele

In allen Gebäuden – so auch in einer Kita – gibt es viele Bereiche, in denen Energie vorkommt. Die TeilnehmerInnen erkennen, dass bei der Nutzung von Energie ein breiter Spielraum besteht, den sie durch ihr eigenes Handeln gestalten können.

Ziel des Workshops war es aufzuzeigen, an welchen Stellen im Gebäudemanagement energierelevante Bereiche mit Einsparpotenzialen identifiziert und wie diese genutzt werden können.

Ein wesentliches Kriterium, um Energie einzusparen, ist die Reflexion des eigenen Verhaltens: Wie oft brennt das Licht in einem Raum, auch wenn ich mich dort nicht gerade aufhalte? Was kann ich dazu beitragen, um weniger Abfall zu produzieren? Tropft der Wasserhahn weiter, obwohl ich gar kein Wasser mehr benötige?

In der Umsetzungsphase beschäftigten sich die TeilnehmerInnen mit den jeweiligen Gegebenheiten in ihrem Kita-Gebäude und der Frage, wie sie ihre Handlungsmöglichkeiten nutzen können: Welche Heizungsregelung gibt es in unserer Kindertageseinrichtung, und wie kann ich die Vorgaben optimieren? Wie dicht schließen die Fenster im Gebäude, und wie beeinflusst das mein Lüftungsverhalten?



2. Umsetzung

2.1 Lernstationen mit den „Energiedetektiven“

Im ersten experimentellen Teil des Workshops trafen die TeilnehmerInnen auf folgende Lernstationen:

- Temperaturmessung am gedämmten/ungedämmten Modellhaus
- Lichtstärkemessung im Tagungshaus
- Temperaturmessung im Tagungshaus
- Lichtstärkemessung unterschiedlicher Leuchtmittel

Hierzu wurden die Lernstationsanleitungen des Leuchtpol-Fortbildungsmoduls „Energiedetektive“ des Regionalbüros Ost verwendet.

Nach der Arbeit an den Lernstationen werteten die TeilnehmerInnen die Ergebnisse gemeinsam aus und zogen Schlussfolgerungen für die Kita-Gebäude. Die individuellen Gegebenheiten der verschiedenen Kitas wurden dabei stets mitbedacht. Die ErzieherInnen thematisierten die Bereiche „Heizen“, „Dämmung“, „Licht“, „Strom“ und „Wasser“. So war einigen TeilnehmerInnen zum Beispiel nicht ganz klar, ob die Heizung in ihrer Kita in der Nacht und am Wochenende heruntergefahren wird. Sie haben sich vorgenommen, dies in Erfahrung zu bringen und, falls es keine Absenkung gibt, gemeinsam mit ihren HausmeisterInnen dafür zu sorgen, dass diese Regelung eingestellt wird.

Zur Unterstützung erhielten die TeilnehmerInnen ein Handout mit Vergleichszahlen und Tipps zur Energieeinsparung. Diese Informationsmaterialien zeigen Möglichkeiten zum „Anders“-Machen und decken mögliche versteckte Einsparpotenziale auf. Da ist zum Beispiel die verschmutzte Leuchtröhre in der Kita, die unnötig Licht schluckt. Das Gluckern in der Heizung weist auf Luft im Heizkreislauf hin und beeinträchtigt die Zirkulation bzw. die Wärmeentstehung. Das gekippte Fenster bei voll aufgedrehter Heizung lässt unnötig Wärme entweichen. Viele dieser Tipps bieten ErzieherInnen die Möglichkeit, mit einfachen Dingen etwas zu verändern.

2.2 Zu Besuch im World-Café

Im zweiten Teil des Workshops fand ein World-Café statt. Dabei handelt es sich um eine Methode, bei der in einer entspannten,



caffehausähnlichen Atmosphäre ein kreativer Prozess angestoßen wird (vgl. <http://www.partizipation.at/worldcafe.98.html>). Auf einigen Café-Tischen, die mit Papiertischdecken bedeckt sind, ist jeweils eine Frage notiert, die von den Tischgästen in lockerer Runde gemeinsam diskutiert wird. Die wesentlichen Aspekte und Ergebnisse des Gesprächs werden schriftlich auf den „Tischdecken“ festgehalten. Um weitere Anregungen zu erhalten, wechseln die Gäste nach einiger Zeit die Tische und beschäftigen sich in neuer Zusammensetzung mit den Fragestellungen. Zum Abschluss nach einigen Runden bietet sich den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich im Plenum zu den Ideen und Erkenntnissen auszutauschen.

Folgende Fragen waren auf den Papiertischdecken notiert:

- Was können ErzieherInnen tun, um in der Kita Energie einzusparen?
- Was können die Kinder zum Energiesparen in der Kita beitragen?
- Was können HausmeisterInnen tun, um in der Kita Energie einzusparen?
- Wo liegen über den normalen Kita-Alltag hinaus Potenziale zum Energiesparen? Was benötigt man dafür?
- Wo könnten im Zusammenhang mit diesen Fragen Probleme auftreten und – wenn ja – welche?

Dieser Austausch bot den TeilnehmerInnen die Chance, das eigene Handeln zu reflektieren und mögliche Alternativen und Optimierungsmöglichkeiten zu entwickeln. Deutlich wurde, dass auch die Kinder durch die intensive Beschäftigung mit diesem Thema mögliche Nutzungsbereiche von Energie kennenlernen und spielerisch Handlungsalternativen erfahren. Diese alltäglichen Dinge genau zu hinterfragen, kann auch Anlass dazu bieten, zum Beispiel mit den HausmeisterInnen das gemeinsame Verständnis von Energieeinsparung zu besprechen.

Der Austausch in der großen Runde warf noch weitere Fragen auf – zum Beispiel: Wie können Träger motiviert werden, Investitionen zur Gebäudedämmung zu tätigen? Wie gefährlich sind Energiesparlampen, wenn sie zu Bruch gehen?

3. Fazit

Die TeilnehmerInnen konnten sich zahlreiche Energiebereiche in ihrer Einrichtung vergegenwärtigen, fanden vielfältige Energieeinsparpotenziale in ihrem Kita-Gebäude heraus und entwickelten eine Menge an konkreten Handlungsmöglichkeiten. Bedenken einiger Workshop-TeilnehmerInnen, so zum Beispiel, dass Energiesparmaßnahmen immer mit hohen Investitionskosten verbunden seien, konnten ausgeräumt und wertvolle Tipps für die Umsetzung mit auf den Weg gegeben werden. Die verschiedenen Maßnahmen zur Einsparung von Energie im Gebäude wurden nach Sinnhaftigkeit und Realisierungsmöglichkeit kritisch betrachtet.

Literatur

Förderverein NaturGut Ophoven (Hrsg.) (2007): **Ein Königreich für die Zukunft-Energie erleben durch das Kindergartenjahr!** Wetzlar: NZH Verlag

World Café. Online-Dokument <http://www.partizipation.at/worldcafe.98.html> [Zugriff am 01.08.2011]

Kindertageseinrichtungen bieten Kindern und ErzieherInnen durch die jeweilige räumliche, materielle und zeitliche Gestaltung vielfältige Anregungsbereiche und Entwicklungsmöglichkeiten, um sich mit Themen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen. Energiemanagement ist ein Ansatzpunkt für die gesamte Einrichtung, sich näher mit Ressourcennutzung und einem ökologischen Betrieb der Kita auseinanderzusetzen. So lassen sich direkte Bezüge zum eigenen Alltag entdecken und Handlungsspielräume erproben.

Die Räumlichkeiten der Kita, ihre Beschaffenheit (Baustoffe, Materialien) und Ausstattung können immer wieder Anlass geben, um mit den Kindern über Themen wie Wärme, Abfall usw. ins Gespräch zu kommen. Die Pflege, Reparatur und Beschaffung von Dingen, Recycling sowie der achtsame Umgang mit Energie und Wasser können für Kinder und Erwachsene als Alltagserfahrung erlebt werden und damit wichtige Bildungsprozesse im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung anstoßen. Eine bewusst ressourcenschonende Gestaltung (innen/außen) und Nutzung in der Kita wirkt auch auf das Umfeld. Für Eltern, BesucherInnen, Träger und auch LokalpolitikerInnen kann die Einrichtung im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung eine Vorbildfunktion einnehmen.

(Leuchtpol)

Bildungsangebote zum Klimaschutz attraktiv gestalten

Das Modell der sozialen Milieus als Instrument für die Zielgruppenorientierung

Dr. Silke Kleinhüchelkotten

1. Ziele

Viele Aktive machen die Erfahrung, dass sie mit ihren Angeboten zum Klimaschutz immer nur die gleiche „Klientel“ erreichen – und das, obwohl der Klimawandel in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt zu sein scheint und Umfragen zeigen, dass die große Mehrheit der Bevölkerung für dieses Thema sensibilisiert ist. Um mehr Menschen zu erreichen, ist es notwendig, direkt an ihren Einstellungen und Motiven anzuknüpfen und ihre unterschiedlichen Lebensstile und Kommunikationsgewohnheiten zu berücksichtigen.

Diese Zielgruppenorientierung erfordert einen (manchmal schwierigen) Wechsel der Perspektive. Die Frage lautet nicht länger nur „Was will ich vermitteln?“, sondern auch „Was will meine Zielgruppe?“, „Welche Einstellungen und Bedürfnisse hat sie?“.

Im Mittelpunkt des Workshops stand der Zielgruppenansatz der sozialen Milieus. Diese Ausrichtung der Kommunikation hat sich nicht nur im Marketing, sondern auch in der Nachhaltigkeitskommunikation bewährt.

2. Umsetzung

Im einführenden Vortrag wurden die verschiedenen sozialen Milieus hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Klimawandel und Klimaschutz sowie ihrer Kommunikationspräferenzen vorgestellt. Daraus ergab sich die Frage: Wie können Menschen aus den verschiedenen sozialen Milieus mit Klimaschutzthemen erreicht werden, und wie lässt sich der Zielgruppenansatz der sozialen Milieus in der Erwachsenenbildung nutzen, um neue Ideen für eine erfolgreiche Kommunikation zum Klimaschutz zu entwickeln oder vorhandene Ansätze zielgruppengerechter zu gestalten?

2.1 Soziale Milieus als Zielgruppen für die Kommunikations- und Bildungsarbeit

Soziale Milieus sind Gruppen von Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung, ihren Wertprioritäten, ihren Verhaltensweisen sowie ihren alltagsästhetischen Stilen und Präferenzen ähneln.

Ein in der Marktforschung häufig genutztes, aber auch bei Untersuchungen – z. B. von Einstellungen zum Wald oder zu moderner Technik – eingesetztes Modell ist das der Sinus-Milieus (vgl. z. B. Kleinhüchelkotten et al. 2009; Neitzke et al. 2008). Das Modell von 2009 umfasst zehn soziale Milieus (vgl. Sinus Sociovision 2009). Die Milieus können zu vier größeren Lebenswelt-Segmenten zusammengefasst werden: Gesellschaftliche Leitmilieus, Traditionelle Milieus, Moderner Mainstream und Hedonistische Milieus. Zu den „Gesellschaftlichen Leitmilieus“ zählen die sogenannten „Etablierten“, „Postmaterielle“ und „Moderne Performer“. Die „Traditionellen Milieus“ werden in „Konservative“, „Traditionsverwurzelte“ und „DDR-Nostalgische“ aufgeteilt. Zu den „Mainstream Milieus“ gehören die „Bürgerliche Mitte“ und die „Konsum-Materialisten“. Die „Hedonistischen Milieus“ gliedern sich in „Experimentalisten“ und „Hedonisten“. Eine Kurzcharakteristik der Milieus hinsichtlich ihrer zentralen Wertorientierungen findet sich unter http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/informationen_2009_01.pdf.¹

2.2 Einstellungen zu Klimawandel und Klimaschutz in den sozialen Milieus

Die in den letzten Jahren intensiv geführte Debatte über den Klimawandel und Maßnahmen zum Klimaschutz hat mittlerweile wohl die meisten Menschen in Deutschland erreicht. Die Mehrheit der Deutschen sieht im Klimawandel ein großes Problem für die Menschheit (BMU 2008, S. 25). Allerdings heißt das noch lange nicht, dass diese Sensibilisierung für das Problem bei der Mehrheit der Bevölkerung bereits zu konsequent Energie sparendem Verhalten geführt hätte. Die privaten Haushalte in Deutschland sind mit ihrem Heizenergie- und Stromverbrauch für rund 15 Prozent des energiebedingten CO₂-Ausstoßes verantwortlich. Die durch den Energieverbrauch ver-

ursachten CO₂-Emissionen der privaten Haushalte zu senken wäre ein wichtiger Beitrag zum Klimaschutz. Aufschluss darüber, welche Handlungsmöglichkeiten zur Senkung des Energieverbrauchs und der CO₂-Emissionen der privaten Haushalte in den sozialen Milieus anschlussfähig sind, liefern die Umweltbewusstseinsstudien 2008 und 2010 (BMU 2008, 2010), in denen Einstellungen zu Klimawandel und Klimaschutz, differenziert nach sozialen Milieus, abgefragt wurden. Ergänzend können Ergebnisse aus Markt-Media-Studien (zusammengestellt in Kleinhüchelkotten/Wegner 2008) hinzugezogen werden.

Am ehesten werden Maßnahmen umgesetzt, die keine höheren Investitionen erfordern, zum Beispiel nicht benötigte Licht- und Stromquellen ausschalten und Glühbirnen durch Energiesparlampen ersetzen (ebd., S. 34). Aber auch hierfür fehlt oftmals die notwendige Motivation. Am weitesten verbreitet ist Energiesparen durch Verhaltensänderungen (z. B. Licht ausschalten, weniger Autofahren, Kraftstoff sparendes Fahren) wohl in den traditionellen Milieus, bedingt durch die dort vertretene starke Sparsamkeitsorientierung. Auch viele Angehörige der gesellschaftlichen Leitmilieus und der Bürgerlichen Mitte sind offen für Energiesparmaßnahmen und dürften – vielleicht nicht immer konsequent – entsprechend handeln (UBA 2009, S. 31). In den übrigen Milieus – bei Experimentalisten, Hedonisten und Konsum-Materialisten – ist der Anteil derer hoch, die sich bisher wenig mit dem Thema „Energiesparen“ auseinandergesetzt haben. Unter anderem, weil sie es nicht als notwendig ansehen oder meinen, dass andere persönliche und auch gesellschaftliche Probleme wichtiger sind. Für die Anschaffung energieeffizienter Geräte sind die umweltbewusstesten Milieus – Etablierte, Postmaterielle, Moderne Performer, Konservative und die gehobene Bürgerliche Mitte – besonders aufgeschlossen (ebd.). In diesem Segment paart sich das hohe Umweltbewusstsein mit dem für solche Anschaffungen erforderlichen finanziellen Spielraum.

Trotz stetiger Wachstumsraten bei der Errichtung privater Anlagen zur Nutzung der erneuerbaren Energieträger ist der Anteil derer, die in Deutschland Solarenergie nutzen, mit zwei Prozent nach wie vor klein. Es sind vor allem Etablierte, Postmaterielle und Teile der Bürgerlichen Mitte, die sowohl Interesse an als auch die finanziellen Voraussetzungen für die Installation von Solaranlagen auf dem eigenen Hausdach mitbringen (Kleinhüchelkotten/Wegner 2008, S. 67f.). Sehr viel mehr Menschen – rund 18 Prozent – sind bereit, für Ökostrom mehr zu bezahlen. Auch wenn bei den meisten die Mehrausgaben fünf Prozent nicht überschreiten dürfen, gibt es hier also ein erhebliches Potenzial. Besonders ausgeprägt ist diese Bereitschaft bei Postmateriellen und Etablierten (ebd.). Traditionelle Milieus – vor allem Traditionsverwurzelte und DDR-Nostalgische – sind weniger offen für den Wechsel zu Ökostrom.

Private Haushalte verbrauchen rund 87 Prozent ihrer Energie für Heizung und warmes Wasser. Wer saniert und die richtige Gebäudetechnik einsetzt, kann den Verbrauch um bis zu 80 Prozent reduzieren. Auch wenn in den letzten Jahren verschiedene staatliche Fördermaßnahmen auf den Weg gebracht worden sind, bedarf es des individuellen Handelns der Bürgerinnen und Bürger, um das enorme Einsparpotenzial im Bestand zu erschließen. Die meisten Menschen, die in ihrem eigenen Haus leben, gibt es in der Bürgerlichen Mitte und bei den Traditionsverwurzelten. Etablierte, Konservative und Postmaterielle nennen ebenfalls häufiger ein Haus ihr Eigen (ebd., S. 77). Unter den Modernen Performern planen besonders viele, in den nächsten Jahren in die eigenen vier Wände zu ziehen. Sie bilden daher eine wichtige Zielgruppe, wenn es darum geht, energieeffiziente Bauweisen zu bewerben (z. B. Passiv- oder Niedrigenergiehäuser).

2.3 Zielgruppengerechte Kommunikation

Die Informationen zur Verbreitung von Einstellungen und Verhaltensweisen zum Klimaschutz in den sozialen Milieus bieten eine geeignete Grundlage für die Auswahl relevanter Zielgruppen. In vielen Fällen sind die gesellschaftlichen Leitmilieus als Zielgruppen in den Blick zu nehmen, weil sie zum einen zu den für Klimaschutz-Innovationen offeneren Milieus gehören und sich zum anderen die restlichen Milieus an ihnen orientieren. Sie gehören auch deshalb zu den wichtigen Zielgruppen, weil ihr Ausstattungsniveau mit elektronischen Geräten und ihr Konsumniveau insgesamt sehr hoch und Veränderungen in diesen Milieus deshalb dringend erforderlich sind.

Die Berücksichtigung von Anschlussmöglichkeiten für Klimaschutz-Handeln in den sozialen Milieus wie Orientierungen an Status, Qualität, Sparsamkeit, Modernität, Individualität ermöglicht eine den Zielmilieus angemessene Aufbereitung der Inhalte und eine adäquate Formulierung der Botschaften (vgl. Kleinhüchelkotten/Wegner 2008, S. 78ff.). Nicht jedes Milieu ist beispielsweise für „direkte“ Klimaschutzargumente offen – diese sind vor allem im Postmateriellen Milieu anschlussfähig. Bei anderen Milieus ist es sinnvoll, weitere Orientierungen wie familiäre Geborgenheit, Sicherheit oder Erlebnis in den Vordergrund zu stellen.

Über die Berücksichtigung der kommunikativen Präferenzen und ästhetischen Vorlieben, zu denen ebenfalls nach Milieus differenzierte Aussagen vorliegen, lässt sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Zielmilieus zu erreichen. Hierbei geht es unter anderem um die Auswahl geeigneter Medien und Methoden. Auch die gewählte Ansprech- und Darstellungsweise sowie die Art der Gestaltung sind wichtige Faktoren für die Wahrnehmung des Kommunikationsangebots und die Akzeptanz der Inhalte in den Zielmilieus. Ebenfalls

¹ Im Jahr 2010 hat das Sinus-Institut ein neues, deutlich verändertes Modell vorgestellt, zu dem nur noch knappe Basisinformationen veröffentlicht werden. Detaillierte Informationen müssen erworben werden. Der Käufer verpflichtet sich, die Informationen nur intern zu verwenden und nichts zu veröffentlichen. Aufbereitungen und Sekundärauswertungen von Daten für einen breiteren Nutzerkreis sind damit praktisch kaum noch möglich. Dies schränkt die Verwendbarkeit des Modells insbesondere für nichtkommerzielle Zwecke stark ein.

zentral ist die richtige Wahl der Kommunikationsorte. Schließlich kann die Vermittlung der Botschaft auch durch Kooperationspartner und Multiplikatoren unterstützt werden, die in dem jeweiligen Milieu als glaubwürdig gelten oder eine Vorbildfunktion haben. Dies ist insbesondere dann hilfreich, wenn die Offenheit für das Thema „Klimaschutz“ gering und die Aufmerksamkeit des Zielmilieus nur schwer zu wecken ist.

3. Fazit

In der an den Vortrag anschließenden Diskussion ging es um die Frage, ob und wie der Zielgruppenansatz der sozialen Milieus in der Bildungsarbeit der Workshop-TeilnehmerInnen eingesetzt werden kann. Als Vorteil wurde hervorgehoben, dass das Milieu-Modell den Blick für die Heterogenität von Werten, Einstellungen und Lebensstilen in der Bevölkerung schärft und hilfreich ist, um sich in die unterschiedlichen Motivlagen und Bedürfnisse einzudenken.

Literatur

BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (2008): **Umweltbewusstsein in Deutschland 2008**. Berlin

BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit & UBA – Umweltbundesamt (2010): **Umweltbewusstsein in Deutschland 2010**. Berlin

Kleinhüchelkotten, S. / Wegner, E. (2008): **Nachhaltigkeit kommunizieren. Zielgruppen, Zugänge, Methoden**. ECOLOG-Institut, Hannover

Kleinhüchelkotten, S./Calmbach, M./Glahe, J./Neitzke, H.-P./Stöcker, R./Wippermann, C./Wippermann, K. (2009): **Kommunikation für eine nachhaltige Waldwirtschaft**. Forschungsverbund Mensch & Wald, M&W-Bericht 09/01. Hannover

Neitzke, H.-P./Calmbach, M./Behrendt, D./Kleinhüchelkotten, S./Wegner, E./Wippermann, C. (2008): **Risks of Ubiquitous Information and Communication Technologies**. GAIA 17 (4), pp. 362-369

Sinus Sociovision (2009): **Informationen zu den Sinus-Milieus 2009**. Heidelberg

UBA – Umweltbundesamt (Hrsg.) (2009): **Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der sozialen Milieus in Deutschland**. Dessau

In der Bildungsarbeit begegnen wir Menschen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen und Biografien. Kleine wie große Menschen durch Bildungsarbeit erreichen – neben individuellen Faktoren spielen hier auch soziale Milieus eine Rolle. Dies trifft in der Kita genauso zu wie in anderen Institutionen. Deshalb ist es wichtig, sich dies bewusst zu machen und zu reflektieren, wie ich Menschen anknüpfend an ihre Werte, ihre Erfahrungswelt ansprechen kann. Hierzu bieten die Beschreibungen Sozialer Milieus einen An-satzpunkt.

Dies kann zum Beispiel auch hilfreich sein, um Eltern im Kita-Alltag für Themen und Fragen von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu gewinnen. Welche Themen und Interessen bringen die Eltern mit, an die die ErzieherInnen anknüpfen können? Dieser Zielgruppenansatz ermöglicht einen Perspektivwechsel für die pädagogischen Fachkräfte, um an die „Sprache“ und Lebenswelt des Gegenübers anzuknüpfen und dessen Einstellungen und Bedürfnisse zu respektieren und zu berücksichtigen.

(Leuchtpol)

Mein „Ökologischer Fußabdruck“

Nachhaltiger Konsum – Mit Kindern Alternativen entdecken

Miriam Schmeling, Vera Weißmann

1. Ziele

Der Fachbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung des WWF Deutschland hat im Jahr 2009 im Rahmen des Projekts „Clever Shoppen – Naturzerstörung stoppen“ vier Unterrichtsmodule für die Schule unter anderem zum Thema „Ökologischer Fußabdruck – Alles was wir tun hat Folgen“ (empfohlen für SchülerInnen der Klassen 7 bis 10) entwickelt. Die SchülerInnen erfahren konkrete Handlungsoptionen, so dass das eigene Verhalten hinterfragt und gegebenenfalls verändert werden kann. Gefördert wird das Projekt vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit und wurde im Jahr 2010 als offizielles Dekade-Projekt ausgezeichnet.

Unser Konsumverhalten und unser Lebensstil haben Einfluss auf die Natur und somit auf das Ausmaß jedes einzelnen Ökologischen Fußabdrucks. Uns Menschen steht nur eine Erde zur Verfügung, gleichzeitig aber ist unser Naturverbrauch zu groß. Indem die SchülerInnen einen Fragebogen zu den verschiedenen Lebensbereichen ausfüllen, ermitteln sie ihren persönlichen Ökologischen Fußabdruck. Sie setzen sich mit der Lebensweise von Menschen in anderen Teilen der Welt auseinander und entwickeln eine globale Sichtweise, die die Begriffe Wohlstand, Armut und Gerechtigkeit mit einbezieht. Auf der Grundlage der Umweltwirkungen unterschiedlicher Verhaltensweisen werden Handlungsmöglichkeiten herausgestellt, die zur Verringerung des eigenen Ökologischen Fußabdrucks beitragen.

Nach der Aussage des Psychologen Jerome Bruner können die Grundlagen eines jeden Fachs jedem Menschen in jedem Alter in irgendeiner Form vermittelt werden. So ist es auch möglich, den Ökologischen Fußabdruck bereits im Kindergarten zu thematisieren. Dies kann selbstverständlich nur in Ansätzen erfolgen und bedarf einer Vereinfachung der komplexen Zusammenhänge. Wissen soll dabei langfristig aufgebaut und die Lehrziele durch ein sogenanntes Spiralcurriculum erreicht werden. Dies bedeutet, dass die Lerninhalte im Laufe der Erziehung und Ausbildung eines Kindes in immer komplexerer und anspruchsvollerer Form wiederkehren und sich so langsam, aber sicher ein immer detaillierteres Verständnis ergibt (vgl. BMU 2009).

2. Umsetzung

Im Workshop erläuterten die Referentinnen in einer Praxisphase zunächst den Hintergrund der Thematik des Ökologischen Fußabdrucks anhand des Unterrichtsmoduls und stellten anschließend Materialien und Ideen zur Anwendung im Kindergarten vor. Im Anschluss wurde diskutiert, ob und wie der Ökologische Fußabdruck nach Meinung der TeilnehmerInnen im Kita-Bereich eingesetzt werden kann.

Um zunächst zu erfahren, was ein Ökologischer Fußabdruck überhaupt ist, werden kleine magnetische Fußspuren auf einer großen Weltkarte an den Orten angebracht, an denen die TeilnehmerInnen in ihrem Leben schon einmal gewesen sind. Dabei entwickelt sich ein Gespräch: Wie war man denn in den Urlaub gelangt? Wo hält man sich auf, wenn man nicht im Urlaub ist? Was benötigt man zum Leben? Wofür geben wir außerdem Geld aus? Aus dieser Diskussion ergibt sich die Definition des Ökologischen Fußabdrucks als die Spur bzw. die Auswirkungen, die wir Menschen in der Umwelt hinterlassen.



2.1 Der Hintergrund des Ökologischen Fußabdrucks

Anhand einer interaktiven Powerpoint-Präsentation wurde erklärt, wie die Berechnungsmethode des Ökologischen Fußabdrucks funktioniert: Bei jedem Konsum von Gütern und der Inanspruchnahme von Dienstleistungen in den verschiedenen Lebensbereichen werden Rohstoffe und Energie verbraucht. Der Bedarf an Rohstoffen und Energie wiederum verbraucht Fläche. Mithilfe des Ökologischen Fußabdrucks wird letztlich das Verhältnis zwischen dem weltweiten Flächenbedarf durch den Menschen und der globalen Verfügbarkeit von produktiver Naturfläche, der sogenannten Biokapazität der Erde, dargestellt.

In einer Gruppenarbeit beschäftigten sich die TeilnehmerInnen mit der Lebensweise in anderen Ländern. Jeder Gruppe wird ein großes Bild von einer Familie mit dem Nahrungsmittelaufkauf für eine Woche in ihrer privaten Umgebung zur Verfügung gestellt. Die TeilnehmerInnen besprechen untereinander, wie diese Menschen in dem jeweiligen Land wohl leben und wie groß schätzungsweise deren Ökologischer Fußabdruck ist.

Zum Schluss wurde „Übernutzung“, die Überbeanspruchung der Regenerationsfähigkeit der Erde, wie zum Beispiel durch Regenwaldrodung, thematisiert. Als Ausblick überlegen sich alle TeilnehmerInnen, was sie tun können, um den eigenen Ökologischen Fußabdruck zu verkleinern.

Als drei Hauptziele für die Umsetzung des Ökologischen Fußabdrucks im Kindergartenalter wurden genannt:

2.2 Materialien und Ideen zur Umsetzung im Kindergarten

- Konzept des Ökologischen Fußabdrucks (Begrenztheit der Biokapazität der Erde) gemeinsam mit den Kindern erarbeiten
- Sich mit globalen Sichtweisen auseinandersetzen (Wie leben wir und wie leben Menschen in anderen Ländern?), Gerechtigkeit als Grundprinzip und Empathie anregen
- Handlungsoptionen in den Bereichen Konsum, Ernährung, Mobilität und Wohnen aufzeigen

Davon ausgehend stellten die Referentinnen Methoden vor, wie sich die Kinder diese Inhalte künstlerisch, musikalisch, naturwissenschaftlich, durch Bewegung und Sprache aktiv erschließen können.

Puzzle:

Hier werden ein großer und ein kleiner Fußabdruck gestaltet und mit Bildern beklebt, wobei jeweils ähnliche Handlungen mit unter-

schiedlicher Umweltwirkung entsprechend auf den kleinen oder großen Fuß platziert werden. Zum Beispiel: Duschen versus baden, Fahrrad versus Auto, Fastfood versus frische Zutaten. So können Kinder beim Puzzeln spielerisch alternative Verhaltensweisen mit einem kleineren oder größeren Ökologischen Fußabdruck in Verbindung bringen.

Lied:

Der Text des leicht eingängigen und bekannten Liedes „Zeigt eure Füße“ wird leicht verändert und der Thematik des Ökologischen Fußabdrucks angepasst. Beim gemeinsamen Singen im Kreis können die Kinder dabei auf ihre Füße und Schuhe zeigen und Bewegungen zum Text ausführen: Lichtschalter ausknipsen, Wasserhahn zudrehen, Fahrrad fahren, einkaufen usw. Hier erfahren die Kinder auf sinnliche, spielerische Art und Weise, wie sich durch Bewegung Handlungsmöglichkeiten für einen kleinen Ökologischen Fußabdruck gestalten lassen.

Parcours:

Für die Kinder wird ein Parcours mit verschiedenen Stationen aufgebaut, den sie unter „erschweren Bedingungen“ – sie tragen dabei Erwachsenenschuhe, die ihnen natürlich viel zu groß sind – absolvieren. Beispiele für mögliche Stationen: Stand-by-Schalter an einer Mehrfachsteckerleiste an- und ausschalten, Roller oder Rutschauto fahren, durch eine selbst gebastelte Dusche (große blaue Mülltüte in Streifen schneiden und an einem aufgestellten Kastenteil oder einer Schnur aufhängen) klettern/steigen. So erfahren die Kinder spielerisch, dass es das Leben erschwert, auf zu großem Fuße zu leben.

Zeig her deine Füße, zeig her deine Schuh, und sag mir was können wir heute Gutes tun? Mach's Licht aus, mach's Licht aus, mach's Licht aus den ganzen Tag. Spar Wasser, spar Wasser, spar Wasser den ganzen Tag. Fahr Fahrrad, fahr Fahrrad, fahr Fahrrad den ganzen Tag. Kauf Frisches, kauf Frisches, kauf Frisches den ganzen Tag.

Geschichte:

Den Kindern werden Bilder von Menschen aus anderen Kulturen gezeigt, und dazu wird eine Geschichte aus der Sicht eines dort lebenden Gleichaltrigen vorgelesen, die dessen Lebensumstände beschreibt.

Hier ein Beispiel:

Die Geschichte kann ergänzt werden, indem die Kinder ausprobieren, so zu essen, zu sitzen, zu schlafen ..., wie es für diese andere Kultur typisch ist. Sie erfahren auf diese Weise etwas über das Leben anderswo im Vergleich zu ihrem eigenen.

Jacob ist fünf Jahre alt und lebt in den USA:

„Unser Haus ist ganz groß. Wir haben jeder ein eigenes Schlafzimmer, also vier, dann ein Wohnzimmer, ein Esszimmer, ein Arbeitszimmer, ein Gästezimmer und einen Hobbyraum. Badezimmer gibt es auch vier, damit wir uns nicht in die Quere kommen. Im ganzen Haus brauchen wir viele elektrische Geräte, zum Beispiel haben wir vier Fernseher, einen für Mom und Dad, einen für meine Schwester, einen für mich und einen in der Küche.“

Weitere Ideen:

Bewegungsgeschichten, Sachkunde-Experimente, Tier-Memory.

Diskussion und Ergebnisse

Zur Vorbereitung der Diskussion beschäftigten sich die drei Gruppen mit folgenden Schwerpunkten:

- Wie kann das Konzept des Ökologischen Fußabdrucks (Begrenztheit der Biokapazität) im Elementarbereich am besten gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden? Gerade auch im Hinblick darauf, dass für die meisten Kinder hierzulande jederzeit Licht, Wasser, Strom und Essen zur Verfügung stehen.
- Wie können wir Kindern nahebringen, wie andere Menschen in anderen Regionen der Erde leben, und die Entwicklung eines globalen Gerechtigkeitsempfindens anregen?
- Welche Handlungsoptionen in den Bereichen Konsum, Ernährung, Mobilität und Wohnen haben Kinder? Wie können diese mit den Kindern ausprobiert werden? – Vom Verstehen zum Handeln, Transfer in den Alltag.

In der Diskussion tauschten die TeilnehmerInnen dann auch konkrete Ideen zur Vermittlung rund um den Ökologischen Fußabdruck im Kindergarten aus – hier einige anregende Beispiele: regionaler Obst- und Gemüsemarkt, gemeinsames Kochen, gemeinsames Einkaufen, Exkursionen zum Bauernhof oder zu den Wasserwerken, ein spielzeugfreier Tag, Spiele ohne Material, Aktion „Kleidung mit Wolle filzen“, Länder kennenlernen über die verschiedensten Früchte, Kinder in der Kita-Gruppe stellen das Herkunftsland ihrer Familie vor, die Wege von Produkten verfolgen, die Geschichte von drei Äpfeln vergleichen (aus Opas Garten, aus Italien und aus Neuseeland) ...

Zusätzlich zur Integration der Thematik in den Kita-Alltag wurde als ausschlaggebend genannt, dass die ErzieherInnen selbst als Vorbilder auftreten, die Eltern informiert und miteinbezogen werden und ein Schwarzes Brett zum (Aus-)Tausch (z. B. für Spielzeug, Kindersitze im Auto, Mitfahrgelegenheiten) installiert wird. Außerdem könnte versucht werden, Partner und Sponsoren zu suchen, die mit helfen, größere Projekte zu realisieren.



Die TeilnehmerInnen waren sich einig, dass der Ökologische Fußabdruck stark vereinfacht und inhaltlich zerlegt werden sollte, um ihn in der Kita thematisieren zu können.

4. Fazit

Die TeilnehmerInnen waren sich darin einig, dass der Ökologische Fußabdruck stark vereinfacht und inhaltlich zerlegt werden sollte, um ihn in der Kita thematisieren zu können. Als pädagogische Stichwörter wurden dabei „Sinnlichkeit“, „Perspektivenwechsel“, „spielerisch Beziehung zu ‚Dingen‘ herstellen“, „Bekanntes umformen“, „nicht Angst, sondern kompetent machen“ und „etwas mit den Kindern zusammen selber machen, um die Wertschätzung zu erhöhen und ihnen eine Idee von der Zeit und der Arbeit, die in etwas stecken, zu geben“ genannt.

Der Ökologische Fußabdruck ist ein Hilfs- und Visualisierungsmittel, um unseren Naturverbrauch darzustellen. Dieser kann für einzelne Personen, Regionen und Länder berechnet werden. Auch Einrichtungen oder Institutionen (z. B. Kitas) können ihren Ökologischen Fußabdruck berechnen. So wird deutlich, in welchem Maß durch unsere Tätigkeiten (z. B. Einkauf, Reisen, Konsum) natürliche Lebensgrundlagen ge- bzw. verbraucht werden. Der Ökologische Fußabdruck kann also als Nachhaltigkeits- und Gerechtigkeitsindikator verstanden werden. Denn individuelle Unterschiede in unserem Land werden ebenso sichtbar wie globale.

Im Sinne nachhaltiger Entwicklung kann eine solche Bestandsaufnahme ermöglichen, abstrakte Begriffe wie Naturverbrauch oder Schutz der natürlichen Lebensgrundlage greifbarer zu machen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu entdecken. Es wird so auch möglich, über verschiedene Lebens- und Konsumstile ins Gespräch zu kommen.

Die Strategien nachhaltiger Entwicklung **besser-anders-weniger-gerechter** können in der weiteren Auseinandersetzung Leitplanken sein, um gemeinsam Handlungsalternativen für den eigenen Alltag zu entwickeln. Was können wir in unserem Alltag anders machen? Wie können wir weniger verbrauchen – also Ressourcen sparen? Wie können wir Dinge anders nutzen (z. B. Spielzeug reparieren)? Welchen Beitrag können wir zu mehr Gerechtigkeit leisten (z. B. auch mit dem Betrieb in unserer Einrichtung)? Vielfältige Anknüpfungspunkte finden sich dazu auch im Kita-Alltag. Diese können gemeinsam mit den Kindern entdeckt und entwickelt werden, ausgehend von ihren Fragen und Ideen. Kleine, aber von allen Beteiligten mitgetragene Veränderungen leisten einen wichtigen Beitrag, den ökologischen Fußabdruck zu verringern.

(Leuchtpol)

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): **UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“**. <http://www.bmbf.de/de/3840.php>

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (2009): **Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Grundschule**. <http://www.bmu.de/bildungsservice>

de Haan, Gerhard (2002): **Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 01/2002**. http://www.quaspo.de/download/Kernthemen_Bildung_fuer_nachh_Entw.pdf

Fragen, Forschen, Entdecken

Eine interaktive Ausstellung entsteht

Yvonne Salewski, Johanna Krause

1. Ziele

Ziel war es, gemeinsam mit den TeilnehmerInnen Ideen zu entwickeln, wie das komplexe Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie und Umwelt in eine Ausstellung für Kinder von drei bis sechs Jahren übersetzt werden kann. Es galt, die spezifischen Anforderungen an Inhalt, Gestaltung und Rahmenbedingungen zu diskutieren und herauszuarbeiten.

2. Umsetzung

2.1 Der Themenspaziergang

Die TeilnehmerInnen standen zunächst vor der spannenden Aufgabe, sich ihre eigenen Erfahrungen mit Ausstellungen bewusst zu machen und in der Auseinandersetzung mit diesen Überlegungen Wünsche und Forderungen zu formulieren. Maßgabe dabei war, dass es sich um eine Ausstellung für drei- bis sechsjährige Kinder handeln sollte.

Zur Reflexion und zum Prozess des Bewusstmachens wurde die Methode des Themenspaziergangs gewählt: Auf im Raum verteilten Metaplanwänden sind zentrale Fragen formuliert, die die TeilnehmerInnen bei einem „Spaziergang“ beantworten können. Das nun Festgehaltene gilt es dann zu ergänzen, fortzuführen oder zu diskutieren. Die Ergebnisse werden am Ende zusammengefasst und ohne Bewertung vorgestellt.

Der Themenspaziergang stand unter den folgenden vier Fragestellungen:

- Mein schönstes Ausstellungserlebnis ...
- Bei dem Besuch von Ausstellungen mit Kindern konnte ich beobachten ...
- Von einer interaktiven Ausstellung erwarte ich ...
- In einer Ausstellung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung kann man ...

2.2 Auswertung „Themenspaziergang“

Welche Ausstellungen waren den TeilnehmerInnen am besten in Erinnerung geblieben? Es handelte sich um Ausstellungen, in denen es Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenswelt gab, in denen die



Beim Themenspaziergang brachten die TeilnehmerInnen ihre Erfahrungen mit ein. Ziel war es, gemeinsam Ideen für die Umsetzung des Themas BNE in einer Ausstellung zu entwickeln.

Sinne angesprochen wurden, Möglichkeiten vorhanden waren, sich aktiv einzubringen, oder Fragestellungen aufgeworfen und Anregungen gegeben wurden, die über den reinen Ausstellungsbesuch hinausreichten.

Diese eigenen Erfahrungen der TeilnehmerInnen spiegelten sich dann auch in den Wünschen und Forderungen an eine Ausstellung für Kinder wider – vor allem bei dem Anspruch einer interaktiven Gestaltung.

Eine Ausstellung mit dem Fokus auf Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert einen Blick auf die Zielformulierung, die in der Persönlichkeitsbildung und damit auch der Wertevermittlung liegt.

Die Gestaltungskompetenz mit ihren verschiedenen Teilkompetenzen ist hierbei als „Handwerkszeug“ von besonderer Bedeutung und fließt in die Leitkriterien zur Ausstellungsentwicklung ein.

In den Leitkriterien für die Ausstellung für Kinder (Zielsetzungen und Anforderungen) finden sich die Aspekte wieder, die auch von den TeilnehmerInnen während des Themenspaziergangs als wichtigste Kriterien genannt wurden:

- Förderung der Teilkompetenzen in der Auseinandersetzung mit Themen nachhaltiger Entwicklung
- Interaktive Ausstellungselemente, die zum Selbst-Tun und Erleben mit allen Sinnen anregen
- Einbeziehung der Zugangswege von Bildung für nachhaltige Entwicklung für den Elementarbereich (Spiel, Experimentieren, Philosophieren, Anknüpfen an Alltagserfahrungen, Fragen aufgreifen)
- Bezug zur Lebenswelt der Kinder
- Übertragbarkeit der Erfahrungen der Kinder in den Alltag
- Anregungen für eigene Themen und Fragestellungen der Kinder, zum Beispiel in Projekten
- Partizipation der Kinder durch die Möglichkeit, eigene Beiträge in die Ausstellung einzubringen
- Verschiedene Möglichkeiten für Kinder, sich mit den Ausstellungsinhalten auseinanderzusetzen
- Kein vorgegebener Rundgang durch die Ausstellung
- Gut ausgebildetes Begleitpersonal für die Ausstellung, das im Sinne der Lernbegleitung arbeitet
- Ästhetischer Anspruch und ansprechendes Material bei der Gestaltung

2.3 Das Klammerspiel

Alle TeilnehmerInnen erhalten zu Beginn eine farbige Klammer. Das Spiel findet in drei Runden statt. In der ersten Spielrunde tauschen alle TeilnehmerInnen ihre Klammer mit einer anderen Person – die erste Kommunikation untereinander entsteht. Als nächstes versuchen alle, ihre Klammer loszuwerden, indem sie diese jemand anderem an die Kleidung heften. In der dritten Spielrunde versuchen alle TeilnehmerInnen, so viele Klammern wie möglich zu ergattern.

Ziel dieser Methode war es, die TeilnehmerInnen zur spielerischen Auseinandersetzung mit einem Alltagsgegenstand anzuregen und ein Alltagsobjekt in einem anderen Verwendungszusammenhang zu erleben. Gemeinsamkeiten zwischen „dem Spiel mit dem Objekt“ und einer interaktiven Ausstellung wurden mit den TeilnehmerInnen herausgearbeitet. Das Spiel diente zudem als Überleitung zur objektorientierten Aktivphase.

In dem Klammerspiel zeigte sich, dass Dinge in einer bisher ungewohnten Verwendung einen anderen Wert bekommen können. So wurden die TeilnehmerInnen zu raffinierten Klammerräubern, entwickelten trickreiche Techniken zur Verteidigung der gehorteten Objekte, die plötzlich den Wert von Golddukaten bekamen, und entdeckten auch einige ungewohnte Verhaltensweisen an sich und anderen.



Wie kann ich im Umgang mit einzelnen Objekten Zusammenstellungen verdeutlichen und lernen? Die TeilnehmerInnen entwickelten kreativ Ausstellungsszenarien für Kinder zwischen drei und sechs Jahren.

2.4 Aktivphase zur Entwicklung von Ausstellungsszenarien

In diesem Teil des Workshops stellten Objekte unterschiedlichster Art den Ausgangs- und Mittelpunkt dar. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass die Welt der Kinder eine Welt der Dinge ist, dass Kinder durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit den Dingen und deren Aneignung die Welt begreifen lernen und dass bei einer Ausstellung für Kinder deshalb auch die Objekte eine zentrale Rolle spielen.

Ziel dieser Phase war die kreative Entwicklung von Ausstellungsszenarien für die Zielgruppe „Kinder zwischen drei bis sechs Jahren“ zu den Themen Energie und Umwelt – unter Verwendung verschiedenster Objekte und Materialien. Mit den Szenarien sollten sowohl Teilkompetenzen erprobt als auch Bezüge zur Bildung für nachhaltige Entwicklung hergestellt werden.

Zwei Fragestellungen standen im Mittelpunkt:

- Welche Fragen werfen die Objekte auf?
- Was kann ich im Umgang mit den einzelnen Objekten/ Zusammenstellungen verdeutlichen und lernen?

Die Arbeit fand in Kleingruppen statt. Die TeilnehmerInnen konnten aus einem Materialpool auswählen, der eine Mischung aus zwei- und dreidimensionalen Gegenständen wie Abbildungen, Fotos und Weltkarten, Objekten, die einen emotionalen Bezug herstellen lassen (z. B. Eisbär, Holztiere), und Alltagsgegenständen aus der Erfahrungswelt von Kindern (Bauklötze, Koffer, Sonnencreme und Sonnenbrille, Zollstock ...) enthielt.

Nach circa 40 Minuten machten sich die TeilnehmerInnen zu einem gemeinsamen Rundgang durch die „Ausstellung“ auf. Jede Gruppe stellte die Leitideen und Ergebnisse ihrer Szenarien vor. Schwerpunktthemen waren:

- Lebensräume von Tieren bei uns und anderswo – Klima und Mobilitätsverhalten
- Verhältnis Mensch und Umwelt am Beispiel Holz
- Das Element Wasser und der Umgang damit bei uns und anderswo
- Verschiedene Dimensionen eines Dinges – der Zollstock

3. Fazit

Unter den TeilnehmerInnen herrschte eine offene und kreative Atmosphäre. Auf spielerische Weise eigneten sie sich neues, weiterführendes Wissen an. Die zur Verfügung gestellten Objekte waren anregend und inspirierten dazu, neue Fragen aufzuwerfen, bekannte Sachverhalte zu hinterfragen, Fantasien zu entwickeln und eigene Ideen auszuprobieren. Und ganz nebenbei wurden im Laufe des Workshops schon einige Teilkompetenzen angewandt:

gemeinsam planen und handeln, andere und sich motivieren, an Entscheidungsprozessen partizipieren... Alle Gruppen entwickelten mit viel Spaß in der kurzen Zeit, die ihnen zur Verfügung stand, anregende Beispiele für Ausstellungsinhalte, die weitergedacht werden können.

Für die weitere Ausstellungsplanung hat sich herauskristallisiert, dass es sinnvoll ist, „Expertenrunden“ zu veranstalten – mit TeilnehmerInnen, die ihre unterschiedlichen Blickwinkel einbringen, um dadurch die verschiedenen Anforderungen und Facetten für die geplante Ausstellung einbeziehen und mitdenken zu können.

Exemplarisch wird hier die Gruppenarbeit rund um den Zollstock näher vorgestellt. Die Gruppe entschied sich für die Konzentration auf nur ein Objekt – den Zollstock. Es entstand eine angeregte Diskussion über die Bedeutung des Zollstocks, das Messen an sich und die verschiedenen Möglichkeiten, etwas zu messen – was auch gleich tatkräftig ausprobiert wurde. Die Gruppe orientierte sich an dem Nachhaltigkeitsviereck von Prof. Dr. Ute Stoltenberg und ließ den Zollstock durch die verschiedenen Dimensionen reisen. Der Zollstock, als genormte Maßeinheit, kann in unterschiedlichen Zusammenhängen und Verwendungen einen unterschiedlichen Wert, ein unterschiedliches Ansehen, eine unterschiedliche Bedeutung haben und ganz verschiedene Fragen aufwerfen: Welche Bedeutung hat das Messen eigentlich, wie maßgeschneidert muss die Welt für uns sein? Dies versteht sich auch als eine Frage der sozialen Strukturen und kulturellen Gegebenheiten. Bei den Aborigines in Australien zum Beispiel ist der auf den Millimeter genau angegebene Weg nicht das Entscheidende; ausschlaggebend sind die Entfernungsmaßstäbe an sich. Deswegen reicht es nach diesem Verständnis auch aus, die Entfernungen mittels Liedlängen zu umreißen. In früheren Zeiten diente bei uns „die Elle“ zum Messen – eine Maßeinheit, die nach Körpergröße variierte. Betrachtet man den Zollstock von der rein wirtschaftlichen Seite her, so stellt sich die Frage, wie viele Zollstöcke sich aus einem Baum herstellen lassen. Und hier ist man nun auch ganz schnell bei der ökologischen Dimension, bezogen auf den Rohstoff Holz und die Verfügbarkeit dieser natürlichen Ressource.

Literatur

Kindermuseen – Museumspädagogik

Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen (Hrsg.) (2005): **Die bunten Seiten der Kinder- und Jugendmuseen: mit 1000 nützlichen Informationen.** Nürnberg

Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2001): **Mit allen Sinnen. Interaktive Ausstellungen für Kinder und Jugendliche.** 13. Projektsammlung der BKJ e.V. Remscheid

Hericks, Nicola (2006): **Das Kindermuseum – Spielplatz oder Lernort? Pädagogische Grundlagen, geschichtliche Entwicklung und Analyse von Konzepten.** Berlin: Wvb

Kunz-Ott, Hannelore/Kudorfer, Susanne/Weber, Traudel (Hrsg.) (2009): **Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele.** Bielefeld: Transcript

Schreiber, Ursula (1998): **Kindermuseen in Deutschland, Grundlagen – Konzepte – Praxisformen.** Unna: LKD Verlag

Ausstellungen für Kinder – Konzepte und Angebote

Förderverein NaturGut Ophoven e.V. (Hrsg.) (2007): **Ein Königreich für die Zukunft – Energie erleben durch das Kindergartenjahr!** Wetzlar: NZH Verlag

Hoenisch, Nancy/Niggemeyer, Elisabeth (2002): **Hallo Kinder – Seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen.** Weinheim/Basel/Berlin: Beltz

Hoenisch, Nancy/Niggemeyer, Elisabeth (2007): **Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an.** Berlin: verlag das netz

Bildung in der Kindertagesstätte

Crowther, Ingrid (2010): **Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an.** Berlin: Cornelsen Scriptor

Elschenbroich, Donata (2010): **Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens.** München, Kunstmann

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.) (2002): **Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.** Berlin: Cornelsen Scriptor

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.), Ute Stoltenberg (2008): **Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?** Bonn: DUK

von der Beek, Angelika/Buck, Matthias/Rufenach, Annelie (2010): **Kinderräume bilden: Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas.** Berlin: Cornelsen Scriptor



Welche Bedeutung hat das Messen eigentlich? Eine Kleingruppe ließ den Zollstock durch die verschiedenen Dimensionen nach dem Nachhaltigkeitsviereck von Prof. Dr. Ute Stoltenberg reisen.

„Du bist die Erde“

Kinder für eine globale Gerechtigkeit – am Beispiel „Schokolade“

Sabine Schepp

1. Ziele

Welches Kind liebt nicht Schokolade? Dieses Thema eignet sich ganz besonders, um die Lebenswelt von Kindern mit der Werteentwicklung für eine nachhaltige Entwicklung zu verbinden. Hier verzahnen sich Umwelt- und Menschenrechtsaspekte, und bereits Kinder erleben, dass sie mit ihrem Konsum unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitskriterien Einfluss auf die globale Entwicklung nehmen können und in der Lage sind, selbst Ideen für mehr Gerechtigkeit zu entwickeln.

Im Workshop erhielten die TeilnehmerInnen Hintergrundinformationen zur „Heimat des Kakaobaums“ und zum „Ökosystem Regenwald“. Gemeinsam wurden Ansatzpunkte der Bedeutung für den Klimaschutz besprochen. Im Fokus des Austausches standen die Umsetzung des Themas zusammen mit den Kindern in der Kita und die Entwicklung von nachhaltigen Handlungsideen.

2. Umsetzung

Der einst von der präkolonialen Bevölkerung Mexikos kultivierte Kakao wird für den heutigen inflationären Konsum kakaohaltiger Erzeugnisse in großen Mengen auf feuchttropischen Flächen ursprünglicher Regenwaldgebiete Mittel- und Südamerikas, Asiens und Westafrikas angebaut. Dabei weichen meist Regenwaldflächen Kakaopflanzungen, wodurch der Kakaoanbau zur Abholzung der sogenannten „Lunge der Erde“ beiträgt. Allein im derzeitigen Hauptanbaugebiet, der Elfenbeinküste, sind 14 Prozent der tropischen Regenwaldflächen in Kakaopflanzungen umgewandelt worden (Goldscheider 2002-2011). Mit der Entwaldung geht zugleich in unkontrollierbarem Maße ein großer Teil der Artenvielfalt verloren; und indigene Bevölkerungen, die sich durch die Praxis nachhaltiger Lebensweisen auszeichnen und bis dahin zum Schutz der Regenwälder beigetragen haben, werden ihrer Existenzgrundlage beraubt.

Für das Klima ist diese Abholzung schädlich, weil die Kapazität tropischer Regenwälder, Kohlenstoff aufzunehmen, um ein Vielfaches höher ist als die wiederaufgeforsteter Flächen in den Tropen oder Wäldern anderer Klimazonen. Durch Abholzung oder Brandrodung geht nicht nur die besondere Wirkung der CO₂-Senke verloren, sondern es werden zudem die über Jahrhunderte gespeicherten Kohlenstoffe wieder freigesetzt. „Die Zerstörung der tropischen Wälder für Agrarflächen verursacht insgesamt 20 bis 25 Prozent der weltweiten CO₂-Emissionen“ (Maldonado 2007, S. 1). Die Menschheit hat insbesondere in den letzten 40 Jahren fast die Hälfte des gesamten Regenwaldbestandes zerstört. Die weltweite Entwaldung ist gemeinsam mit der Verbrennung fossiler Brennstoffe eine der maßgeblichen Ursachen für die durch den Menschen verursachte globale Erwärmung. (Siehe auch: Das Grüne Wunder, in: Regenwaldreport, 5/2010, S. 4-5, und Tropenwälder sind wichtige Klimaschützer, in: www.oroverde.de/regenwald-wissen/interview.html)

Welche Informationen und Methoden bieten einen Rahmen, der es den Kindern altersgerecht ermöglicht, Hintergründe und Zusammenhänge zu erkennen und sie dabei zugleich emotional so anzusprechen, dass sie mit einem Perspektivwechsel zur Identifikation und dadurch zum Engagement für den Schutz von Regenwäldern und seinen Bewohnern bzw. für mehr globale Gerechtigkeit ange-regt werden?

2.1 Mit Tropf auf unseren Spuren im Regenwald

Die Geschichte „Mit Tropf auf unseren Spuren im Regenwald“ (Schepp 2010) führt die Kinder in das Ökosystem Regenwald, seine Rolle für das Klima und das Zusammenleben indigener Gesellschaften mit dem Regenwald ein. Protagonist der Geschichte ist der Regentropfen „Tropf“, der mit verschmutzter Luft im Gepäck – vielleicht aus unserer Gegend – über dem Regenwald bei einem großen Kapokbaum auf die Erde fällt. Die verschmutzte Luft wird dort von den Pflanzen wieder frisch aufbereitet. Die Geschichte wird



v. r. u.: Kakao-, Zuckerrohr- und Palmölplantagen haben die Regenwaldbestände mancher Regionen auf ein Inseldasein reduziert. Kinder kommen zu dem Schluss, dass die Existenz von indigenen Pflanzen und Tieren bedroht ist. Quelle: Sabine Schepp 2010

durch Bilder und Geräusche aus dem Regenwald begleitet. Nach mehrmaligem Vorlesen untermalen die Kinder selbst mit Rasseln, Regenmachern etc. die Erzählung.

Die Geschichte endet damit, dass Tropic, der inzwischen von einem Kolibri aufgenommen worden ist, beim Flug über den Regenwald entdeckt, wie große Flächen abgeholzt werden. Gleich ruft er zur Konferenz der Regenwaldbewohner auf und lädt auch jeden dazu ein, der in sich einen Tropic hat.

Wie ist das möglich? Was bedeutet das? Die Kinder werden an dieser Stelle gebeten, gegen eine Fensterscheibe zu hauchen. Beschlägt das Glas, sitzen dort nun viele kleine Tropfen, und die Kinder sind eingeladen, sich an der Konferenz der Regenwaldbewohner zu beteiligen. Damit ist eine Verbindung zwischen den Kindern selbst und den Geschehnissen im Regenwald hergestellt. Zugleich wird ein Grundstein gelegt, um gemeinsam über die Frage zu philosophieren, inwiefern jedes Individuum Teil der gesamten Erde ist.

Nach dem Vorlesen tauschen die Kinder ihre Eindrücke zu der Geschichte aus und achten bei einer zweiten Leserunde besonders auf folgende Fragen: Welche Rolle spielt der Regenwald für unsere Luft? Wie leben Menschen, Tiere und Pflanzen dort zusammen?

Um die Zusammenhänge besser zu erfassen und eine positive Identifikation mit dem Regenwald und seinen Bewohnern aufbauen zu können, ist es hilfreich, die Geschichte an mehreren Tagen zunächst bis zur Stelle vor Tropfen Entdeckung vorzulesen und sich mit den Inhalten vertiefend zu beschäftigen.

Im Workshop wurde betont, dass gerade die mehrjährige Begleitung der Kinder in den Einrichtungen erlaubt, aufeinander aufbauend zu arbeiten – im Sinne des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007). So ist im Elementarbereich primäres Ziel, eine positive Identifikation aufzubauen und das Projekt dann zum Beispiel im nächsten Jahr unter weiteren Zielsetzungen fortzuführen. Zur Vertiefung können gemeinsam Informationen in einer Bibliothek gesucht, Pflanzen im Botanischen Garten und Tiere im Zoologischen Garten betrachtet und eigene Bilder zur Geschichte gemalt werden. Zur weiterführenden Beschäftigung mit indigenen Regenwaldbewohnern hat sich das Buch „Arrang lebt im Regenwald“ (Siegert et al. 1995) bewährt. Es zeigt, mit welchen minimalistischen Eingriffen Indigene mit und vom Regenwald gut leben können. Die Handreichung „Hände weg von unserem Regenwald!“ zeigt mit Bildern das Leben der Indigenen aus Sarayaku in Ecuador und wie sie den ihnen verbliebenen Wald sowie die Tiere schützen und zugleich an die veränderten Lebensbedingungen angepasste, nachhaltige Strategien entwickelt haben, die auch Computer und Solarenergie integrieren (Zapata de Polensky/Zimmermann 2006).

2.2 Konferenz der Regenwaldbewohner

Für die Konferenz der Regenwaldbewohner bekommt jedes Kind eine der Rollen, die Tropfen Geschichte vorstellt: Darunter gibt es einen Kapokbaum, indigene Einwohner und etliche Tiere. Zu jeder

Rolle gehört eine vorgezeichnete Maske aus Karton und eine Karte mit einem entsprechenden Foto. Die jeweilige Karte informiert mithilfe von Bildern einerseits über alles, was der jeweilige Rollenbesitzer aus dem Ökosystem zum Leben braucht, und andererseits über das, vor dem er sich in Acht nehmen muss. Die Kinder gestalten zur Identifikation mit ihrer Rolle ihre jeweilige Maske (mit Farben, Federn, Stoffresten etc.).

Alle Kinder setzen sich nun mit ihren Masken zur Konferenz der Regenwaldbewohner in einen Kreis und stellen sich in ihrer Rolle nacheinander vor. Eine pädagogische Fachkraft moderiert die Konferenz. Als Erstes schlägt sie vor, dass sich die TeilnehmerInnen ein Bild davon verschaffen, wie sie zusammenleben, um einschätzen zu können, was es für sie bedeutet, wenn Regenwald abgeholzt wird. Dazu bittet sie die Kinder, mithilfe der Karten alle diejenigen zu suchen und zu berühren, die sie zum Leben brauchen. Angefangen mit dem Kapokbaum werden nach und nach alle miteinander in Verbindung gebracht. Nun nimmt die pädagogische Fachkraft die Rolle eines Holzfällers ein und reißt den „Kapokbaum“ heraus. Welche Konsequenzen hat das Fällen des Kapokbaumes für alle anderen und ihr Überleben? Die Kinder erkennen, dass ihr Überleben voneinander abhängig ist.

Im folgenden Modul schlägt die pädagogische Fachkraft als Moderatorin vor, dass sich die Kinder mithilfe eines Modells vom Regenwald vergegenwärtigen, wie sie zusammenleben und wofür und mit welchen möglichen Konsequenzen Regenwaldflächen gerodet werden. Im Anschluss werden die Kinder aufgefordert, Alternativen zu entwickeln, die den dahinterstehenden Bedürfnissen entgegenkommen, aber für den Regenwald und seine Bewohner verträglicher sind.

Für das Modell wird aus mehreren als Regenwald bemalten oder beklebten Kartenteilen (Reste von Verpackungsmaterialien) auf dem Fußboden oder einem Tisch der Hintergrund zweidimensional zusammengesetzt. Eine kleinere Fläche wird als Gewässer eingerichtet und eine als Dorf von Indigenen. Auf die Regenwaldflächen werden ein auf Karton gemalter, riesiger Kapokbaum gelegt, einige verstreute Kakaobäume, Bananenstauden, Palmen und etwas Untergewächs. Unter den Kakaobäumen befinden sich Kakaoschoten. Überall sind auch Blüten und Früchte sichtbar. Die TeilnehmerInnen der Konferenz bekommen nun die Aufgabe, sich in ihrer Rolle als kleine Pappfigur darzustellen und dafür in dem Regenwaldmodell einen passenden Platz zu suchen. Um das Modell nun zum Leben zu erwecken, können Mythen von Indigenen nachgespielt werden (Boff 2003, S. 144-147). Sie veranschaulichen, dass sich die Bewohner als Teil des Regenwaldes bzw. der Erde verstehen. Sehr künstlerisch setzt diesen Part zu indigenen Mythen die Referentin Susana Fernandez um.

Im folgenden Schritt zieht die pädagogische Fachkraft einen Teil der Regenwaldflächen samt Kapokbaum und den darauf lebenden Tieren weg und ersetzt sie durch ein Bild einer brandgerodeten Fläche – mit der Erklärung, die Bäume seien für die Holz- und Papierverarbeitung genutzt worden, unter anderem für die Verpackung von Schokolade. Eine weitere Fläche wird samt der darauf lebenden Tiere entfernt und gegen das Bild einer Kakaopflanzung ausgetauscht, auf der keine anderen Pflanzen zu sehen sind. Eine dritte Fläche wird gegen eine Zuckerrohrpflanzung ausgetauscht und eventuell eine vierte gegen eine Palmpflanzung.

Nun hagelt es eine Menge an Fragen. Die Kinder möchten über mögliche Konsequenzen nachdenken und Alternativen entwickeln. Hier ist es wichtig, dass die pädagogische Fachkraft konsequent in der Rolle der wertschätzenden Moderatorin bleibt, selbst kaum Inputs gibt, sondern weiterführende offene Fragen stellt, Fragen, die sich darauf konzentrieren, die Kinder immer wieder anzuregen, ihre Ideen unter ständigem Perspektivwechsel auf ihre Wirksamkeit für alle Betroffenen (Pflanzen, Tiere, Indigene, Unternehmen und Konsumenten) zu untersuchen, sowie den Einfällen einen Namen zu geben, wenn sie bereits umgesetzt werden: die Einrichtung von Naturschutzgebieten, Bioanbau, Fairer Handel oder auch die Nutzung des wilden Kakao.

In einer abschließenden Runde entwickeln die Kinder Ideen, was sie konkret selbst und als Gruppe gemeinsam tun können und wollen und wie eine Umsetzung aussehen könnte.

Schokolade – ein Produkt, das Kindern vertraut ist und trotzdem Geheimnisse birgt. Ein alltägliches Nahrungsmittel kann Anlass sein, gemeinsam mit Kinder Fragen zu stellen, Dinge zu hinterfragen, zu forschen und ein Bewusstsein für Zusammenhänge zu schaffen: Woher stammt die Schokolade? Wie haben die Inkas Kakao zubereitet, und welche Bedeutung hatte Kakao früher, welche heutzutage und welche für das eigene Leben? Wie wird Kakao angebaut und was bedeutet das für die Umwelt und die Menschen, die dort leben?

Anhand von Alltagsprodukten können Kinder die verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit kennenlernen und zusammen über Gerechtigkeit nachdenken. Gemeinsam können in der Kita Alternativen entwickelt und erprobt werden und so dem Neudenken - Umdenken - Andersdenken von Bildung für nachhaltige Entwicklung eine altersgerechte Form verleihen.

(Leuchtpol)

3. Fazit

Gerade Kinder im Elementar- und Grundschulbereich entwickeln schnell ein feines Gespür für globale Ungerechtigkeiten und zeigen großen Scharfsinn, mit Blick auf das Modell Lösungen zu entwickeln, die scheinbar auf der Hand liegen, aber unter Erwachsenen kaum Beachtung finden oder schwerfälligen Standpunktdiskussionen unterliegen. Die Kinder setzen sich mit dem eigenen Konsum von Süßigkeiten auseinander und lernen verschiedene Handlungsmöglichkeiten kennen (z.B. Kauf von Fair-Trade-Produkten). So gibt es immer wieder Kinder, die unmittelbar von Naturschutz sprechen, von Wiederaufforstung und Renaturierung, die Ideen entwickeln, die dem Bioanbau entsprechen – mit Mischkulturen und dazwischen gesetzten anderen Pflanzen und Schatten spendende Kapokbäumen. Die Kinder entwickeln Ideen für gerechtere Arbeits- und Handelsbeziehungen wie beim Fairen Handel. Dazu gehört auch die Idee, den wilden Kakao zu nutzen, indem Indigene im Regenwald die Schoten sammeln. Und genau darum handelt es sich bei einem kleinen Entwicklungsprojekt im Amazonas, das seit wenigen Jahren von einigen wenigen Chocolatiers aufgegriffen wird und kaum bekannt ist, obwohl es zusätzliche Einkommensmöglichkeiten für die lokale Bevölkerung schafft, wie die Kinder richtig vermuten.



Regenwaldmodell mit Lösungsvorschlägen von Kindern v. l. u.: Sammeln wilden Kakaos, Wiederaufforstung, Bioanbau in Mischkultur und als Fairer Handel, Renaturierung von Feuchtgebieten durch Schatten spendende Bäume. Quelle: Sabine Schepp 2010

Literatur

Boff, Leonardo (2003): **Haus aus Himmel und Erde. Erzählungen der Brasilianischen Urvölker.** Düsseldorf: Patmos

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007

Goldscheider, Stefanie (2002-2011): **Kakao und Schokolade.** Unter: www.biothemen.de

Maldonado, Roberto (2007, S.1): **Amazonas und Klima.** In: WWF Deutschland (Hrsg.): Frankfurt/M. Download: www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/pdf_neu/HG_Amazonas_und_Klima.pdf

Nepstat, Daniel C. (2007): **Teufelskreis am Amazonas.** In: WWF International (Hrsg.). Glad/Schweiz

Schepp, Sabine (2010): **Mit Tropf auf unseren Spuren im Regenwald.** Unveröffentlicht

Siegert, Florian / Veit, Barbara / Wiebus, Hans-Otto (1995): **Arrang lebt im Regenwald.** Wuppertal: Peter Hammer (erhältlich im Modernen Antiquariat)

Stecher, Karl-Heinz (2010): **Tropenwaldschutz als Klimaschutz – eine Positionsbestimmung,** kfw-Entwicklungsbank, 2010, 1

Zapata de Polensky, Maria Rosa / Zimmermann, Nayeli (2006): **„Hände weg von unserem Regenwald!“ Das Leben der Indigenen aus Sarayaku und ihr Kampf gegen Ölkonzerne.** In: Gesellschaft für Humanistische Fotografie e.V. und EPIZ-Berlin e.V. (Hrsg.). Berlin

Gemeinsam Klimaschutz gestalten – Bildungslandschaften entwickeln

Günter Klarner, Roman Riedt

1. Ziele

„Der Begriff Bildungslandschaft beschreibt ein Konzept der Jugend- und Bildungspolitik, das darauf abzielt, Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen zu vernetzen und durch verstärkte Kooperationen Kindern und Jugendlichen bessere Bildungsbedingungen und vielfältige Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Diese Vernetzung wird auf verschiedenen räumlichen Ebenen verfolgt, weshalb sich regionale, kommunale und lokale Bildungslandschaften unterscheiden lassen. Synonym spricht man bei dieser Art von Konzepten auch von Bildungsverbänden.“¹

Im Workshop wurde den TeilnehmerInnen das Konzept „Lokale Bildungslandschaften“ präsentiert und die Frage nach einem Mehrwert für Einrichtungen vor Ort zur Diskussion gestellt.

2. Umsetzung

Nach einem Überblick über das Konzept „Lokale Bildungslandschaften“ wurden die Schwierigkeiten und Chancen bei der Einrichtung von Bildungslandschaften diskutiert und nach möglichen Erträgen für die praktische pädagogische Arbeit gesucht. Ansatzpunkte wurden in einem gemeinsam erstellten Mindmapping zusammengeführt und Möglichkeiten zur Umsetzung entwickelt.

Vieles, was unter dem Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ derzeit diskutiert wird, ist kein gesichertes Wissen, sondern es handelt sich eher um eine Zielrichtung – nach dem Motto: Da sollte es hingehen!

¹ Definition „Bildungslandschaften“ unter: <http://www.lokale-bildungslandschaften.de/home/bildungslandschaften-auf-einen-blick/definition.html#c1060> [20.06.2011]



Günter Klarner: Ein praktischer Einstieg in die Entwicklung einer Bildungslandschaft kann als Forschungsprojekt der Kinder konzipiert werden: Wer in meiner Stadt oder Gemeinde verbraucht Energie wofür?

Ein Beispiel führt die wesentlichen Aspekte einer Bildungslandschaft vor Augen: Mirko, ein Schüler der 10. Klasse, ist der Geschäftsführer einer Schülerfirma seines Gymnasiums, die eine Fotovoltaik-Anlage betreibt. Mirko selbst beschäftigt sich seit seiner Kindergartenzeit mit dem Thema Energie, da bereits seine Kita in Projekte zum Thema eingebunden und dadurch sein Interesse geweckt worden war.

Die Schülerfirma arbeitet sehr erfolgreich, und auf dieser Grundlage konnte die Geschäftsidee auf die benachbarte Grundschule übertragen werden. Auch hier wurde eine Fotovoltaik-Anlage auf dem Dach installiert, und die OberschülerInnen begleiten als Mentoren die GrundschülerInnen bei deren Projekt.

Über eine Zusammenarbeit mit der Stadt wurden die städtischen Elektrizitätswerke und die kommunale Wirtschaftsförderung einbezogen. In der Folge hat sich die Stadt mit der Gestaltung der Übergänge vom Kindergarten zur Grundschule und zwischen Schule und Beruf befasst. Moderiert werden die Übergänge – z.B. durch gegenseitige Beratungen, Hospitationen, Erstellung von Bildungsplänen – zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen durch ein kommunales Bildungsbüro. So werden Mirkos Erfahrungen mit dem Thema Energie und Klima seit seiner Kindergartenzeit zu Elementen seiner Berufsorientierung und damit zu einer beruflichen Perspektive.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Lokale Bildungslandschaften Ansätze und Konzepte sind, die unter anderem auf eine geplante und verbindliche Abstimmung von Bildungsstrukturen und -organisationen zielen, also eine infrastrukturelle Dimension ansprechen. Die hier genannten Elemente einer lokalen Bildungslandschaft gibt es schon – nur eben nicht immer am gleichen Ort. Es geht darum, verschiedene Akteure unter einem koordinierten und vernetzten Rahmen zusammenzubringen und eine Kooperation zwischen verschiedenen Systemen (Schule, Jugendhilfe, Kultur etc.) zu organisieren.

Als Elemente, die zur erfolgreichen Gestaltung einer Bildungslandschaft beitragen, benannten die TeilnehmerInnen des Workshops:

- Notwendig ist die Formulierung von gemeinsam getragenen Zielen/Leitlinien für Bildung in einer Kommune.

- Bei der kommunalen Verwaltung ist die Einrichtung einer unterstützenden Funktionsstelle, die Koordination und Abstimmungsaufgaben übernimmt, notwendig. In einer Kommune sollten Bildungsthemen ressortübergreifend bearbeitet und Planungsprozesse aufeinander abgestimmt werden, was derzeit meist nicht der Fall ist.
- Die Aufgaben „Koordination der beteiligten Akteure und Gesamtüberblick herstellen“ können und sollten nicht von den einzelnen beteiligten Einrichtungen bearbeitet werden, da diese damit deutlich überfordert wären. Das ist Aufgabe der kommunalen Politik und Verwaltung.
- Eine Bildungslandschaft aufzubauen ist Chefsache – BürgermeisterIn, Stadtrat/Stadträtin oder Landrat/Landrätin müssen dem Thema glaubwürdig Priorität einräumen.
- Ausgangspunkt aller Aktivitäten in einer Bildungslandschaft sollte die Formulierung von Schlüsselkompetenzen sein, die durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsträger in der Biografie der betroffenen Menschen entwickelt wird.
- Damit eine geplante Abstimmung von Bildungsstrukturen und Bildungsorganisationen möglich wird, sollten bildungspolitische Zielsetzungen und Leitbilder formuliert werden. In einem ersten Schritt kann das Gespräch mit einzelnen Bildungsträgern gesucht werden.

Kommunale Politik und Verwaltung übernehmen insgesamt eine koordinierende, vernetzende und steuernde Funktion. Familie, Jugendhilfe, Wirtschaft, Schule, Kultur, Sport und andere Systeme sind wichtige Akteure im Rahmen einer Bildungslandschaft.

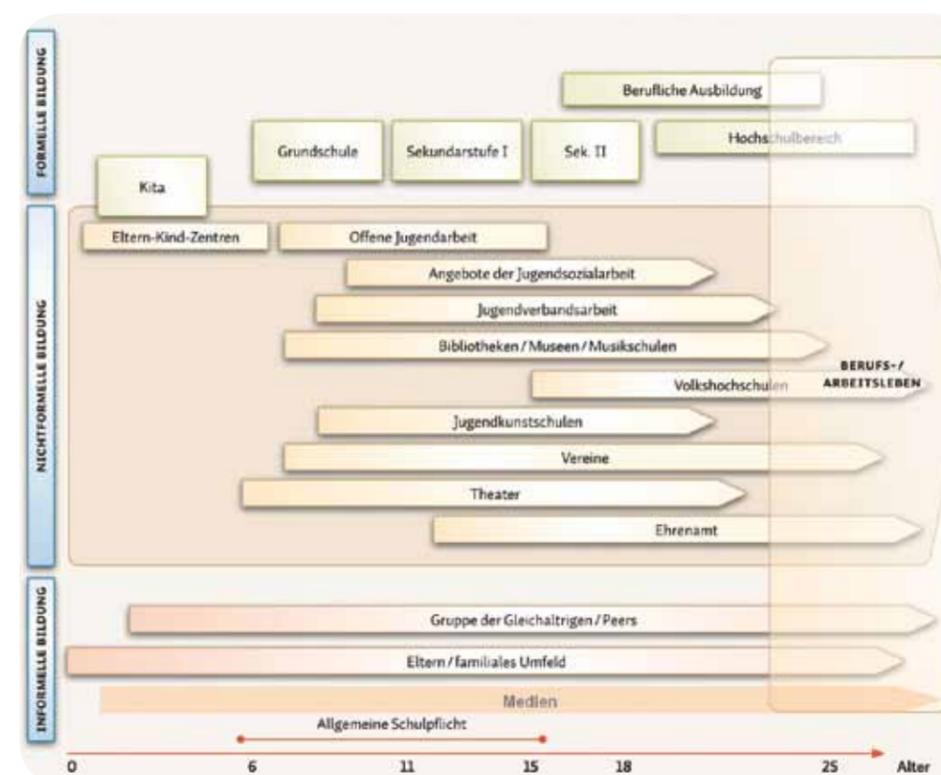
Grundgedanke ist, diese Systeme sowohl horizontal als auch vertikal zu vernetzen. Problembereiche sind die Übergänge in der Bildungsbiografie und die Vernetzung der verschiedenen Systeme (formelle/nichtformelle/informelle Bildung).

Folgende Fragen wurden im Workshop zur Diskussion gestellt:

- Welchen Mehrwert hat die Vernetzung für die beteiligten Einrichtungen, was gewinnen sie daraus bzw. was können sie daraus gewinnen?
- Mit welchen Partnern im Sozialraum und welchen Zielen kann eine Kooperation stattfinden?
- Wie verhält es sich mit Betrieben, Organisationen und Institutionen, die sich selbst gar nicht als Bildungsanbieter verstehen?

Einen Mehrwert stellt sicher der Erfahrungsaustausch dar: Von anderen lernen bedeutet, auf Erfahrungen zurückgreifen, bewährte Konzepte übernehmen zu können und Fehler zu vermeiden.

FORMELLE, INFORMELLE UND NICHTFORMELLE LERNORTE IM LEBENSALTER



Quelle: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe 2009

Auch wenn lokale Bildungslandschaften eher ein Strukturmodell sind und noch in den Anfängen stecken, so bestehen doch gerade deswegen gute Möglichkeiten, sich in den Gestaltungsprozess einzubringen und die Themen mitzubestimmen. Ein praktischer Einstieg in die Entwicklung einer Bildungslandschaft kann als Forschungsprojekt der Kinder konzipiert werden: Wer in meiner Stadt oder Gemeinde verbraucht Energie wofür?

3. Fazit

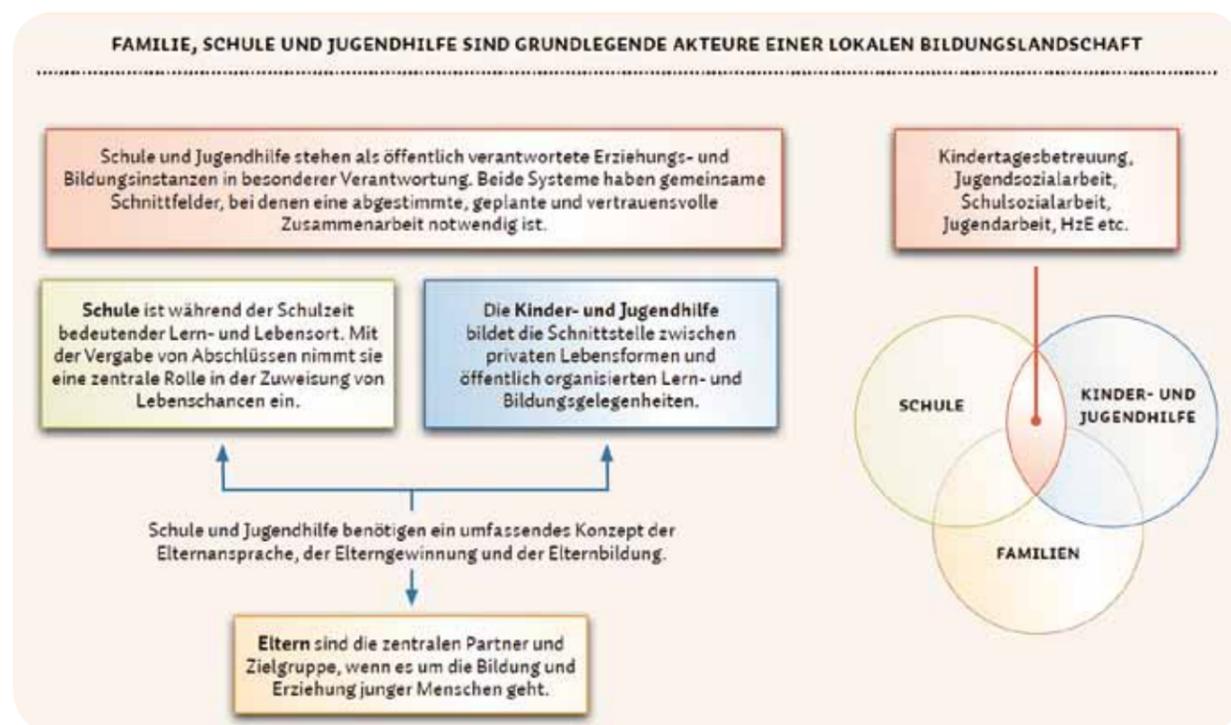
Bildungslandschaften können in mindestens zwei Richtungen gedacht werden – als thematische Bildungslandschaften oder als Verbund der Bildungsträger. Eine Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit Bildungsträgern vor Ort kann zur Einrichtung einer lokalen Bildungslandschaft führen, deren Gründung, Koordinierung und Betreuung als kommunale Aufgabe definiert wird. Dazu ist die Erstellung eines Bildungsplanes notwendig, der kurz-, mittel- und langfristige Ziele und Maßnahmen formuliert und die Rolle der einzelnen Träger festlegt. In jeder Kita wird geklärt, was als Mehrwert für die Einrichtung erwartet wird, und welchen Beitrag sie dazu leisten kann. Vor und bei der Umsetzung werden die jeweiligen Ressourcen wie Zeit, finanzielle Mittel und Personal gründlich mitbedacht.

Unbestritten sind die Vorteile einer solchen Bildungslandschaft. Hier geht es um Entlastung durch zusätzliche Kompetenzen, die von anderen Trägern im Wege des Austausches eingeholt werden können, die Vermeidung doppelter Arbeit durch die Übernahme bewährter pädagogischer Konzepte, um Zugänge zu neuen Erfahrungsfeldern (z.B. Exkursionsorte), um Professionalisierung und Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung sowie stärkere lokale Verankerung.

Literatur

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): **Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften**. Berlin. http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier_des_Deutschen_Vereins_zum_Aufbau_Kommunaler_Bildungslandschaften.pdf

Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hrsg.) (2009): **Bildung lokal gestalten. Rahmenbedingungen und Ansätze für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften in Brandenburg**. Potsdam. http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/791/LOBILA_WEB_5.pdf



Quelle: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe 2009

Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hrsg.) (2010): **Dokumentation Fachgespräch „Bildung lokal gestalten“**. Potsdam. http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/791/LOBILA_Fachgespraech.pdf

Weiterführende Links

<http://www.lokale-bildungslandschaften.de>
<http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web607.aspx>
<http://www.kommunale-bildungslandschaften.de>
<http://www.lernende-regionen.info/dlr/index.php>
<http://www.lernen-vor-ort.info> (Informationsseite des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ mit Links zu den teilnehmenden Kommunen)
http://www.gew.de/Binaries/Binary71587/EuW_01_2011.pdf (Zeitschrift Bildung und Erziehung 01/2011 mit dem Schwerpunkt „Kommunale Bildungslandschaften“)
<http://www.gew.de/gestalten-statt-verwalten> (Kurzfassung eines Gutachtens – Stand 2011 – „Kommunale Bildungslandschaften – Chancen, Risiken und Perspektiven“)
<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596>
<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595> (Das vom BMBF geförderte Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“)

Die gemeinnützige Leuchtpol GmbH ist eine bundesweit aufgestellte Projektgesellschaft im Bildungsbereich. Im Kern bieten die acht Regionalbüros von Leuchtpol kostenlose fünfzügige Fortbildungen für ErzieherInnen zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel von Energie und Umwelt an. Ziel der Fortbildungen ist es, allen TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, sich aktiv mit Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinanderzusetzen, die persönlichen Kompetenzen im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu erweitern, das eigene Wissen zu vertiefen und sich selbst und die eigene Praxis zu reflektieren. Ein wesentliches Kriterium der Fortbildungen ist die Vernetzung der Einrichtungen untereinander. Leuchtpol hat sich ebenso zum Ziel gesetzt, die Netzwerkarbeit der Kindertageseinrichtungen mit Akteuren im Bereich der nachhaltigen Entwicklung, wie zum Beispiel Umweltzentren, zu fördern. Bei der Vernetzung werden die Kitas von den Regionalbüros im Rahmen der Fortbildungsarbeit sowie mit Tagungen und Vernetzungstreffen unterstützt. Bei allen Veranstaltungen stehen der Erfahrungsaustausch und die persönliche und fachliche Weiterentwicklung im Vordergrund.

(Leuchtpol)

Energie als Schlüsselthema einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Ergebnisse aus der Evaluation und Konsequenzen für die pädagogische Praxis in der Diskussion

Barbara Benoist, Katharina Moths, Thorsten Kosler

1. Ziele

Leuchtpol stellt sich als größtes bundesweites Projekt zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich nicht nur einer spannenden Herausforderung, sondern hat auch durch die Wahl des Themenfeldes Energie & Umwelt innovatives Potenzial: Die teilnehmenden ErzieherInnen können sich mit dem neuen Bildungskonzept anhand eines zentralen Themas auseinandersetzen, und die Kindertageseinrichtungen als Institution und in ihrer Funktion im Gemeinwesen erhalten wichtige Impulse. Energie & Umwelt ist – verstanden als Schlüsselthema einer nachhaltigen Entwicklung – nicht nur ein Thema für einen Stuhlkreis oder ein Projekt, sondern Anlass, um über den eigenen Lebensstil und Werthaltungen, über Prozesse und Betriebsabläufe, über Beteiligungsmöglichkeiten und größere Zusammenhänge nachzudenken.

Leuchtpol wird von unserem Forschungsteam an der Leuphana Universität Lüneburg wissenschaftlich begleitet. Zu unseren Aufgaben gehört neben der prozessbegleitenden Evaluation auch die Beratung der Projektgesellschaft und die Forschung zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung insbesondere zum Themenfeld Energie & Umwelt. Wir verfolgen dabei einen transdisziplinären Ansatz. Dahinter steht die Überzeugung, dass neuartigen und innovativen Themenstellungen oder Problemlagen besser in einem Zusammenspiel aus Gesellschaft/Praxis und Wissenschaft begegnet werden kann. Lösungsmöglichkeiten können sich als tragfähiger erweisen, da sie auf breitere Akzeptanz stoßen, und Ergebnisse können durch die Verknüpfung von Alltagswissen, ExpertInnenwissen und wissenschaftlichem Wissen abgesichert werden. Wissenschaft und Praxis können sich weiterentwickeln.

Nach zwei Jahren Projektlaufzeit von Leuchtpol und der Begleitforschung konnten nun erstmals Resultate aus der Evaluation zu den Tagungsthemen Werte und Klimaschutz einem breiteren Publikum vorgestellt werden. Ziel des Workshops war es, ExpertInnen aus der Kita-Praxis (ErzieherInnen), Ausbildung (FachschuldozentInnen) und Fortbildung (Leuchtpol), aus außerschulischen Lern-

orten (UmweltpädagogInnen) und Wissenschaft (außeruniversitäre Einrichtungen, Mitglieder des Begleitforschungsteams von Leuchtpol an der Leuphana Universität Lüneburg) miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Diskussion zielte darauf ab, Schlussfolgerungen für die verschiedenen Arbeitsbereiche, aber auch für das Projekt Leuchtpol und seine wissenschaftliche Begleitung zu ziehen.

2. Umsetzung

Die gewählte Methode der Gruppendiskussion ist ein Instrument in der sozialwissenschaftlichen Forschung, das von Robert K. Merton in den USA entwickelt wurde und seit den 1950er Jahren in Deutschland eingesetzt wird. Eine Gruppendiskussion ist eine Art moderiertes Gespräch, bei dem es darum geht, die TeilnehmerInnen miteinander in einen Austausch zu bringen. Die TeilnehmerInnen regen sich dabei wechselseitig an und beantworten nicht nur nacheinander Fragen des Forschungsteams. Folglich sind die Forschenden auch nicht interviewend, sondern moderierend tätig. Dem transdisziplinären Forschungsverständnis folgend, bietet die Gruppendiskussion ein ideales Forum, um wissenschaftliches Wissen und unterschiedliches Expertenwissen aus verschiedenen Praxisfeldern zusammenzuführen und im Dialog weiterzuentwickeln.

Als Impuls für diese Gruppendiskussion diente eine Tischvorlage des moderierenden Forschungsteams. Diskutiert wurden insbesondere zwei Grafiken zum Energieverständnis von ErzieherInnen sowie Darstellungen, die zeigen, wie pädagogische Fachkräfte zusammen mit den Kindern zum Thema Energie & Umwelt arbeiten. Die Abbildungen spiegeln die Aussagen wider, die die TeilnehmerInnen am Ende der verschiedenen Fortbildungstage jeweils gegenüber der Uni formuliert haben. Um mehrere hundert Aussagen vergleichen und später darstellen zu können, sucht das Forschungsteam nach Übereinstimmungen in den Angaben, bildet daraus Kategorien und sortiert dann gleiche Inhalte in dieses Set ein. Kommen im Laufe der Zeit neue Ansichten hinzu, werden weitere Kategorien gebildet, und das bestehende Material wird daraufhin nochmals geprüft.

3. Diskussionsinhalte und Ergebnisse

Die ExpertInnen waren sich schnell einig, dass Energie als Schlüsselthema einer nachhaltigen Entwicklung für die Kita geeignet ist. Diskutiert wurde, worin die besonderen Herausforderungen, die dieses Thema mit sich bringt, liegen. Ist es ein Nachteil, dass es kaum aufbereitetes Material zum Thema Energie für die Kita gibt, oder ist es ein Vorteil, da so die Versuchung, Kindern Erkenntnisse vermitteln zu wollen, nicht entsteht und sich ErzieherInnen und Kinder in einen gemeinsamen Selbstbildungsprozess begeben? Trifft Letzteres zu, so liegt die Herausforderung eher darin, ErzieherInnen wie Kinder auf diese Thematik neugierig zu machen. Hervorgehoben wurde in der Diskussion, dass Energie häufig zunächst nur mit dem Fach „Physik“ verbunden wird, dem viele PädagogInnen – ob in der Ausbildung oder im Berufsleben – nicht übermäßig zuge-neigt sind.

Die Abstraktheit des Begriffes Energie und der Umstand, dass Energie keine Substanz ist, die sich entdecken oder zeigen lässt, wurden von den DiskutantInnen nicht als grundsätzliche Schwierigkeit gesehen. Da Energie für fast alle menschlichen Tätigkeiten und Naturprozesse relevant und notwendig ist, lässt sich der Begriff nach Einschätzung der ExpertInnen über viele Aspekte, z.B. Pflanzen – Licht – Sonnenstrahlen oder Wärme – Reibung, Arbeit – Kraft, den Zusammenhang von Körperenergie und Speisen, das Phänomen Strom oder die Verwendung des Begriffes Energie in der Werbung, „kristallisieren“.

Einigkeit bestand auch darüber, dass in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern Energie nicht bloß als Konzept hinter der Bildungsarbeit stehen, sondern explizit mit den Kindern aufgegriffen werden sollte, da Energie eine große gesellschaftliche Bedeutung hat. Zudem ist der Begriff Energie Teil der Lebenswelt der Drei- bis Sechsjährigen.

Eine Diskussion gab es zur Rolle von Experimenten bei der Thematisierung von Energie: Sind Experimente als lockere Aufwärmübung, die Neugierde hervorruft und in ein Thema einführt, zu sehen? Oder sollten Experimente systematisch in einen Sinnzusammenhang eingebettet sein und sich aus Fragestellungen der Kinder ergeben? Diskutiert wurde dabei auch, was kindliches Forschen ausmacht und inwiefern es vom freien Spiel – auch im Hinblick auf die Zielsetzung – unterschieden werden sollte.

Weiter stellte sich die Frage, wie viel ErzieherInnen über Energie wissen müssen, um Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit Energie angemessen begleiten zu können.

An dieser Stelle wurde ein erster Blick auf die mitgebrachten Ergebnisse geworfen. Wie verstehen ErzieherInnen bei Leuchtpol den Begriff Energie? Hervorgehoben wurde, dass sie Energie mit Themen verknüpfen, die in der Kita aktuell von großer Bedeutung sind, wie zum Beispiel beim Themenkomplex Ernährung – Bewegung – Kraft. Erstaunlich ist aber, dass viele Leuchtpol-TeilnehmerInnen ihr Praxisprojekt unter das Thema „Strom“ stellen:

Eine Deutung dazu war, dass Strom als Thema in der Kita neu ist und sich viele ErzieherInnen „durch Leuchtpol nun dran trauen“. Die vielen Bestandteile in der Leuchtpol-Materialkiste zum Thema Strom motivieren und erleichtern den Einstieg.

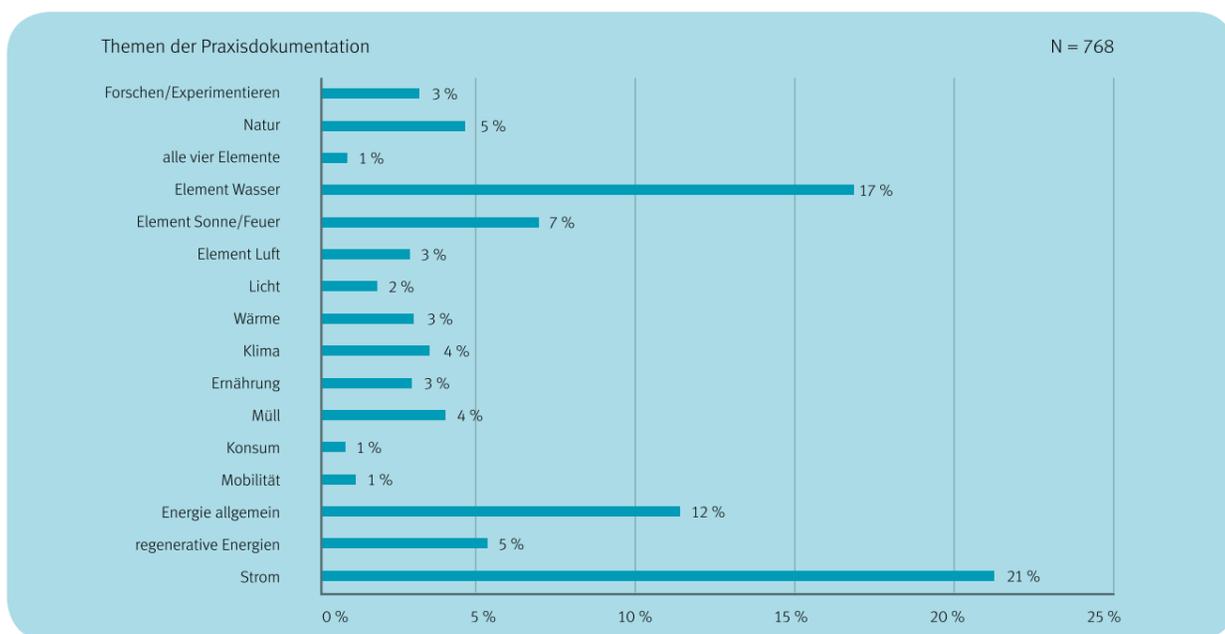
Eine längere Diskussion gab es dazu, wie der Umstand, dass etwa die Hälfte aller ErzieherInnen im Rahmen der von ihnen gestalteten Praxisphase auch Sparmaßnahmen – insbesondere im Hinblick auf Wasser und Strom – eingeführt, oder mit den Kindern erarbeitet haben, zu interpretieren ist. Deuten diese Zahlen auf ein Zurückfallen in die Umwelterziehung früherer Tage hin? Diese Position wurde eher verneint. Sparmaßnahmen stellen eine Möglichkeit dar, die Problematisierung des Umganges mit Energie in die Bildungsarbeit einfließen zu lassen. Komplexe Sachverhalte und Themen zu reduzieren und den Schwerpunkt auf Handlungsmöglichkeiten zu legen, ist im Elementarbereich verbreitet. Außerdem wird „die Notwendigkeit des Energiesparens gesamtgesellschaftlich als wichtiges Thema“ angesichts des weiter steigenden individuellen Energiebedarfs gesehen und hervorgehoben. Die Verantwortung für den Verbrauch von Wasser und Strom wird durch die Kenntnis der eigenen Abrechnungsdaten zurück in die Hände des Kindergartenteams gelegt und kann ein Anlass dafür sein, den eigenen Umgang mit Ressourcen zu analysieren und zu überdenken.

Sofern sich das Energiesparen nicht auf die Einführung von Energie-wächtern oder -detektiven beschränkt, die ohne eigenes Verständnis nur die Einhaltung von Regeln kontrollieren, werden solche Maßnahmen als „notwendige Stolpersteine“ gesehen. Sie bieten Gesprächsanlässe zum Umgang mit Energie und zur Gestaltung des eigenen Lebens – auch mit den Eltern und im Team.

4. Fazit

Die ExpertInnenrunde teilt die Annahme von Leuchtpol, dass Energie als Schlüsselthema einer nachhaltigen Entwicklung ein geeignetes Thema für die Kita ist. Da Energie für fast alle menschlichen Tätigkeiten und Naturprozesse relevant und notwendig ist, ergibt sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Aspekte, über die Energie – trotz der Abstraktheit des Begriffes – mit Kindern erschlossen und greifbar gemacht werden kann. Energie als Schlüsselthema einer nachhaltigen Entwicklung in die Bildungsarbeit der Kita zu bringen wird als sinnvoll erachtet. Es lassen sich daran bisherige Denkweisen und Handlungsroutinen hinterfragen, und Kompetenzen für die Gestaltung einer gerechteren und lebenswerten Zukunft können ausgebildet werden.

Herausforderungen werden darin gesehen, ErzieherInnen neugierig zu machen auf das Thema „Energie“ und Berührungspunkte mit den Naturwissenschaften abzubauen. Es besteht der Wunsch, dass die Erfahrungen aus dem Leuchtpol-Projekt mit dem für die Kita neuen Thema Energie, unter der ebenfalls neuen Perspektive nachhaltiger Entwicklung, ausgetauscht und zugänglich gemacht werden. Dieser Workshop war ein erster Beitrag dazu.



Dokumentation der Praxisaufgabe, Kategorien zu Themen, gebildet aus Inhaltsanalyse

Macht Gerechtigkeit glücklich?

Philosophieren über ein gerechtes und fürsorgliches Verhältnis zur Natur

Prof. Dr. Reinhard Schulz

Gerechtigkeit kann sowohl als Tugend (subjektive ethische Haltung) als auch als ein Prinzip begriffen werden, aus dem sich objektive Maßstäbe für die Beurteilung menschlicher Handlungsnormen ableiten lassen. Dabei sind zwei Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung: Gleichheit und gesetzliche Allgemeinheit. Legt man die Studie „Gleichheit ist Glück“ (Wilkinson/Pickett 2009) zugrunde, brauchen wir zukünftig mehr Gleichheit als Wachstum.

Ab einem bestimmten Wohlstandsniveau trägt weiteres Wirtschaftswachstum nicht zu mehr Glück der Bevölkerung bei. Eine auf Wachstum, Wettbewerb, materiellen Konsum und Gewinnmaximierung gepolte moderne Gesellschaft stellt zusätzlich mit dem Klimawandel nicht nur den eigenen Bestand infrage, sondern bedeutet für den einzelnen Menschen auch mehr Leistungsdruck und eine Gefährdung durch Zivilisationskrankheiten.

Gibt es Auswege? Michael Hampe hat in „Das vollkommene Leben“ (2009) in „vier Meditationen“ über den Gebrauch des Verstandes, die spirituelle Versenkung, die skeptische Distanz zur Welt und das Vertrauen zwischen dem Menschen und der Natur gezeigt, dass keine dieser Positionen einen Königsweg zu mehr Glück und/oder Gerechtigkeit bereithält. Ein gerechteres und fürsorglicheres gesellschaftliches Naturverhältnis sei vielmehr in einer von doktrinären Zwängen befreiten „Alltäglichkeit“ Aufgabe eines jeden Menschen.

1. Ziele

Im Workshop sollte das „Philosophieren als elementare Kulturtechnik“ (Martens 2003) in einem nachdenklichen Gespräch über die Begriffe Gerechtigkeit und Glück (Hampe 2009; Wilkinson/Pickett 2009) gemeinsam praktiziert werden. Methodisch orientierte sich das Gespräch an den Leitlinien des „Philosophierens mit Kindern“ (Martens 1999) und des „Sokratischen Gesprächs“ (Horster 1994). Im Rahmen von Kompetenzorientierung zielte es nicht auf Instruk-

tion (begriffliche Vorgaben) sondern auf eine Reflexion auf den Begriffsgebrauch unter Zugrundelegung eines weiten Philosophiebegriffs (Steenblock 2009) ab. Dies konfrontierte die TeilnehmerInnen in Analogie zu ihrer Kita-Berufswelt mit der Anforderung, ungewöhnliche (Kinder-)Fragen zuzulassen, mitgebrachte Vorurteile zu hinterfragen, eine Bereitschaft, die eigene (Berufs-)Autorität in Frage stellen zu lassen („Ich kenne mich nicht aus“), und das im Bemühen um Verständigung gemeinsam erlebte Drängen, „gegen die Grenzen der Sprache anzurennen“ (Wittgenstein 1989, S. 18), als bildend zu erleben.

2. Umsetzung

Im ersten Teil des Workshops verständigten sich die TeilnehmerInnen zunächst in Partnerinterviews über das Begriffspaar Gerechtigkeit und Glück, deren Ergebnisse dann im gemeinsamen Plenum sokratisch erörtert und an der Tafel festgehalten wurden.

Im zweiten Teil wurde der folgende kleine Text von Franz Kafka auf einer Overheadfolie projiziert:

„Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, dass es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich musste mich sehr beeilen, der Schrecken über meine Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: ‚Von mir willst du den Weg erfahren?‘ ‚Ja‘, sagte ich, ‚da ich ihn selbst nicht finden kann.‘ ‚Gib's auf, gib's auf‘, sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen alleine sein wollen.“ (Franz Kafka: Gibs auf! In: Beschreibungen eines Kampfes, Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlass, hrsg. v. Max Brod, Frankfurt/M., S. 87.

Die Frage an die TeilnehmerInnen lautete: „Versetzen Sie sich bitte in die von Kafka geschilderte Situation und versuchen Sie, unsere Fragen nach Gerechtigkeit und Glück darauf zu beziehen“, um das zuvor gemeinsam erarbeitete Vorverständnis in eine philosophische Denkbewegung zu überführen. Der begrifflichen Orientierung der Philosophie entsprechend, wurde abschließend (aus Zeitgründen) der sokratische konsensorientierte Verständigungsprozess abgekürzt, indem mögliche Verständnisse von Gerechtigkeit abermals auf einer Folie vorgegeben wurden.

Gerechtigkeit ist:

eine Tugend, ein Maßstab, ein Ideal, ein Gefühl, die Vermeidung von Ungerechtigkeit, Fairness, der „Kitt“ der Gesellschaft, vernünftige Gleichheit, gesetzliche Allgemeinheit, das Recht auf Freiheit, ein Weg zum Glück? ...?

Der Workshop wurde mit einem gemeinsamen „Blitzlicht“ abgeschlossen.

3. Fazit

Das „Philosophieren mit Kindern“ trifft gegenwärtig auf großes gesellschaftliches Interesse. Wenn die darauf gerichteten Hoffnungen, die im Rahmen dieser Potsdamer Tagung vor allem auf eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und (neue) Wertmaßstäbe für die Auseinandersetzung mit dem Klimawandel gerichtet waren, nicht enttäuscht werden sollen, wird ein Gesinnungswandel dringend notwendig sein, um die ErzieherInnen nicht alleine zu lassen. Deren Unterstützung sollte aber weniger aus irgendwelchen „Vorgaben“ (z. B. in Gestalt von „Werten“) oder Patentrezepten bestehen, als vielmehr in der Auseinandersetzung mit der eigenen (Berufs-)Rolle. Die im Bildungssektor gegenwärtig zu beobachtende Tendenz, Freiheit durch immer mehr Kontrolle zu ersetzen, ist der falsche

Weg. Er verleitet dazu, die schon von Aristoteles (1972, S. 185) getroffene Unterscheidung zwischen (freiem) Handeln (praxis) und (kontrollierendem, auf ein „Werk“ gerichtetem) Herstellen (poiesis) zu missachten und damit anfällig dafür zu werden, über das Herstellen (mehr Kontrolle) eine falsche Sicherheit für die eigene pädagogische Praxis gewinnen zu wollen. Der Drang zu mehr Sicherheit ist dabei keineswegs gering zu schätzen, verdankt er sich doch – wenn nicht aus falscher Bequemlichkeit – angesichts immer größer werdender Ansprüche von außen (Eltern, Wirtschaft, Politik) vor allem der Angst zu versagen. Die Abwehr dieser Angst verlangt sehr viel Mut, um mit immer komplexer werdenden beruflichen Ansprüchen fertig werden zu können.

Egal, ob Kafka, Platon, Sokrates, Kierkegaard, Heidegger oder Freud, diese – und nach den eigenen Vorlieben noch viele andere – Literaten und Philosophen können uns über das Verhältnis von Gerechtigkeit und Glück genauso wie über dasjenige von Angst und Mut etwas zu verstehen geben, das jeden Menschen angeht und bei einem „Philosophieren mit Kindern“ (Martens 1999) als Hintergrund für ein aufmerksames und facettenreicheres Zuhören dienen sollte. Ohne eine solche Offenheit und Freiheit gibt es keine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Und so wie zum Vorrang der Bildung der Weg zur Freiheit gehört, so gehört zur Aus-Bildung der Weg der Kontrolle. Denn ausbilden können uns andere, bilden können wir uns nur selbst (Bieri 2001).



Gemeinsames Philosophieren über die Begriffe Gerechtigkeit und Glück

Leuchtpol versteht das Philosophieren als besonders geeignete Methode für die Weiterbildungsarbeit mit ErzieherInnen sowie für die pädagogische Arbeit mit den Kindern, um sich mit Themen/Fragen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen.

Um nachdenkliche Gespräche mit Kindern zu führen, ist es wichtig, sich mit Gesprächstechniken auseinanderzusetzen. Das zielt besonders auf die Art der Fragestellungen. Es geht nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um das gemeinsame Ergründen, Diskutieren und Abwägen.

(Leuchtpol)

Literatur

Aristoteles (1972): **Die Nikomachische Ethik**. München: dtv

Bieri, Peter (2001): **Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens**. München: Carl Hanser Verlag

Hampe, Michael (2009): **Das vollkommene Leben. Vier Meditationen über das Glück**. München: Carl Hanser Verlag

Höffe, Ottfried (2009): **Lebenskunst und Moral oder macht Tugend glücklich?** München: Verlag C.H. Beck

Horster, Detlef (1994): **Das Sokratische Gespräch**. Opladen: Leske + Budrich Verlag

Martens, Ekkehard (1999): **Philosophieren mit Kindern. Eine**

Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam

Martens, Ekkehard (2003): **Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik**. Hannover: Siebert Verlag

Nussbaum, Martha C. (2010): **Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit**. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Rawls, John (1971): **Eine Theorie der Gerechtigkeit**. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Schmid, Wilhelm (2007): **Glück. Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das wichtigste im Leben ist**. Frankfurt/M.: Insel Verlag

Sen, Amartya (2010): **Die Idee der Gerechtigkeit**. München: Verlag C.H. Beck

Spaemann, Robert (1989): **Glück und Wohlwollen**. Stuttgart: Klett-Cotta

Steenblock, Volker (2009): **Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie**. Berlin/Münster: Lit Verlag

Wilkinson, Richard / Pickett, Kate (2009): **Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind**. Frankfurt/M.: Tolkemitt bei Zweitausendeins

Wittgenstein, Ludwig (1989): **Vortrag über Ethik**. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

Klimafrühstück

Wie unser Frühstück den Klimawandel beeinflusst

Bettina Münch-Epple

1. Ziele

Beim Klimafrühstück handelt es sich um ein vom Kate e.V. entwickeltes und im Rahmen des WWF Multiplikatorenprogramms „Clever Shoppen – Naturzerstörung stoppen“ durchgeführtes Modul, das Kindern am Beispiel eines gemeinsamen Frühstücks die Zusammenhänge zwischen Konsum und Klimawandel näherbringt. Das Modul wurde ursprünglich für die Grundschule konzipiert; es ist jedoch angedacht, auch eine Version für den Kindergarten – mit bildlicherer Darstellung und vereinfachten Zusammenhängen – zu entwickeln. So thematisierte der Workshop die Umsetzbarkeit bzw. Adaptation des Klimafrühstücks für den Elementarbereich.

Ein wesentlicher Aspekt lag darin, den Zusammenhang zwischen Klimaschutz und Ernährung aufzuzeigen, um zu verdeutlichen, dass durch die Herstellung und Vermarktung von Lebensmitteln sehr viel CO₂ entsteht – mit beträchtlichen Auswirkungen auf unsere Erde bzw. jeden Einzelnen von uns.

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik regt bei den ErzieherInnen die Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens in der Kita an. Die

Kinder werden bei der Entwicklung von Kompetenzen zum Klimaschutz unterstützt, indem sie Ideen zu Handlungsalternativen für einen nachhaltigen Lebensstil erhalten. Ein weiteres Ziel des Klimafrühstücks ist die Stärkung des Netzwerks „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

2. Umsetzung

Als Einstieg in die Thematik wird mit den Kindern gemeinsam die Bedeutung von Klima und Wetter erarbeitet. Bei diesem Gedankenaustausch berichten die Kinder von ihren eigenen Erfahrungen mit dem Wetter. Die ErzieherInnen nehmen ihre Ideen auf, vertiefen die Begrifflichkeiten und thematisieren die jeweiligen Unterschiede.

Nach dieser kurzen Einleitung beginnt das gemeinsame Frühstück. Dabei stehen von allen leckeren Produkten zwei Alternativen zur Auswahl auf dem Tisch, zum Beispiel ein Joghurt im Pfandglas und eines im Plastikbecher oder die Banane aus Brasilien und der Apfel aus Deutschland. Die Kinder wählen beim Frühstück frei unter den verschiedenen Angeboten aus und essen das, worauf sie Lust haben. In dieser Phase werden die Unterschiede zwischen den Produkten noch nicht besprochen.

Nach dem Frühstück überlegen die ErzieherInnen gemeinsam mit den Kindern, ob und warum die Dinge, die sie gegessen haben, das Klima beeinflussen. Den Fragebogen, auf dem diese Gespräche aufbauen, gibt es bereits in einer dem Kindergartenalter angepassten Version, die nur mit Bildern arbeitet. Um zu verstehen, wie ein Produkt auf dem Frühstückstisch das Klima beeinflusst, werden zunächst die Kriterien Transport, Verpackung, Anbauart und Saisonalität erläutert. Dies geschieht mithilfe von Symbolkarten, welche die Auswirkungen illustrieren. Auf Basis dieser Erkenntnisse kann



Das Klimafrühstück verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen Konsum und Klimawandel.

darüber hinaus auf die CO₂-Problematik und den Treibhauseffekt eingegangen werden. Entscheidend ist, dass die Kinder konkrete Handlungsmöglichkeiten erfahren:

- Entscheidung beim Einkauf nicht nur nach Preis und Geschmack, sondern auch nach Klimafreundlichkeit!
- Regionale Produkte!
- Saisonale Produkte!
- Lebensmittel aus ökologischem Anbau!
- Lebensmittel, die wenig verpackt sind!

Die Kinder erleben verschiedene Alternativen, und alltägliche Produkte werden auf einmal hinterfragt sowie deren Nachhaltigkeit beleuchtet.

3. Fazit

Im Workshop bekamen die ErzieherInnen einen Einblick in den Zusammenhang zwischen Konsum und Klimawandel und erhielten Anregungen, wie diese Erkenntnis bereits in der Kita bei einem gemeinsamen Frühstück zusammen mit den Kindern erarbeitet werden kann. Die ErzieherInnen waren sich einig, dass sich das Klimafrühstück auch sehr gut für den Kindergartenbereich eignet, da zum einen in der Kita regelmäßig gemeinsam gefrühstückt wird und zum anderen die Möglichkeit besteht, die Thematik auch über längere Zeiträume immer wieder aufzugreifen.

Folgende Ideen und Anregungen brachten die ErzieherInnen für die Adaption des Klimafrühstücks in den Kita-Bereich ein:

- **Zusammenarbeit mit den Eltern:** Im Kindergarten werden die Eltern bei Themen wie zum Beispiel der nachhaltigen Ernährung, einbezogen. Hierfür ist es sinnvoll, das Klimafrühstück mit Eltern und Kindern gemeinsam durchzuführen oder in einer separaten Runde das Thema mit den Müttern und Vätern aufzugreifen. Dies ist deshalb so wichtig, weil die Kinder oftmals nicht selbst entscheiden können, was ihre Eltern für sie einkaufen. Auch wenn ein Kind ein Problembewusstsein entwickelt hat, kann es häufig nichts an den familiären Gewohnheiten ändern, solange die Eltern nicht mitziehen.
- **Weniger kognitiv, mehr affektiv:** Im Vergleich zum Grundschulbereich stellt sich die Herangehensweise in den Kitas wesentlich spielerischer und direkter dar. Hierzu ist es sinnvoll, die Kinder in die Vorbereitung des Frühstücks mit einzubinden. Dazu gehören zum Beispiel gemeinsames Einkaufen, das Vorbereiten des Frühstücks oder die Herstellung von Lebensmitteln (z. B. Apfelsaft oder Marmelade). Darüber hinaus ist es wichtig, mit einprägsamen Symbolen zu arbeiten, wie etwa einer Abbildung eines Flugzeugs als Symbol für den Transport.

- **Gesunde Ernährung:** Gerade im Kita-Bereich wird sowohl von den Eltern als auch von den ErzieherInnen viel Wert auf eine gesunde Ernährung gelegt. Aus diesem Grund sollte beim Klimafrühstück nicht nur auf eine nachhaltige Ernährung, sondern auch auf das Thema „Gesunde Ernährung“ eingegangen werden.
- **Kontinuität:** Das Klimafrühstück wurde ursprünglich für einen Zeitraum von 90 Minuten konzipiert. Besonders wichtig, um wirkungsvolle Impulse zu setzen, ist eine längerfristige Einbeziehung in den Kita-Alltag. Das Klimafrühstück sollte regelmäßig stattfinden, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Themen immer wieder neu aufzugreifen und zu hinterfragen.

Literatur

Eichmann, Birgit/Asmussen, Jochen (2006): **Das Klimafrühstück – wie unser Essen das Klima beeinflusst.** Leitfaden zum Klimakoffer. Berlin 2006. Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung (KATE) e.V., ISBN: 3-935563-12-4, www.kateberlin.de.

Ernährung ist ein Thema in vielen Bildungsplänen und Kita-Konzeptionen (z. B. das „gesunde Frühstück“). Ernährung ist gleichzeitig ein Schlüsselthema nachhaltiger Entwicklung und bietet sehr gute Anknüpfungspunkte zum Kita-Alltag und der Lebenswelt der Kinder. Denn jeden Tag ihres Lebens kommen Kinder mit Essen und Lebensmitteln in Berührung. Die Kita stellt für Kinder zwischen drei und sechs Jahren einen Raum dar, in dem Alltag gemeinsam gelebt und Handeln erprobt werden kann – auch durch den Einkauf nachhaltig produzierter Nahrungsmittel, den Besuch ökologisch wirtschaftender Betriebe oder das Kennenlernen von saisonalem und regionalem Gemüse/Obst (Wann wächst was wo?). Um im Sinne von Bildung für nachhaltige Entwicklung Handlungsfähigkeit zu entwickeln und Handlungsalternativen wahrnehmen zu können, sind Kompetenzen erforderlich, die schon im Kindergartenalter entwickelt werden können (z. B. Handeln in Ernstsituation, sich beteiligen können). Kinder und Erwachsene können sich dabei gemeinsam auf den Weg machen, sich gegenseitig anregen und dabei unterstützen, hinter die Dinge zu schauen, Zusammenhänge zu entdecken und Alltägliches zu hinterfragen. Gemeinsam können sie so Handlungsalternativen kennenlernen oder für den eigenen Alltag entwickeln.

(Leuchtpol)

Ein Tag ohne Strom – Leuchtpol-Wettbewerb 2010

Juri Tetzlaff und Heike Cosse im Gespräch

Im Rahmen der Fachtagung 2010 wurden die GewinnerInnen des Leuchtpol-Wettbewerbs „Ein Tag ohne Strom“ ausgezeichnet – insgesamt 200 Kindertageseinrichtungen hatten sich erfolgreich beteiligt. Juri Tetzlaff, Kl.KA-Moderator und Mitglied des Leuchtpol-Kuratoriums, leitete in einem Gespräch mit Heike Cosse, bei E.ON im Bereich Corporate Responsibility zuständig für Leuchtpol, die Preisverleihung im vollbesetzten Saal auf dem Podium ein.

(Leuchtpol)

Juri Tetzlaff: Der Wettbewerb „Ein Tag ohne Strom“ ist ein Projekt von Leuchtpol. Und Leuchtpol wiederum ist eine Projektgesellschaft, hinter der die ANU und als Förderer der Energiekonzern E.ON stehen. Das ist eine spannende Zusammenarbeit, die Reibungspunkte, aber auch eine Menge Potenzial birgt. Ich möchte Ihnen jetzt diejenige vorstellen, die sich bei E.ON für Leuchtpol stark macht. Heike Cosse arbeitet im Bereich Corporate Responsibility und ist zuständig für Marketplace und Community. Viele fragen sich natürlich erst einmal: Bereich Marketplace Community, Corporate Responsibility – was bedeutet das eigentlich?

Heike Cosse: Vielleicht muss man zu Anfang sagen, dass E.ON ein relativ großer Konzern ist, der in rund 30 Ländern der Welt tätig ist – mit einem Kerngeschäft in 13 bis 14 Ländern und 90.000 MitarbeiterInnen, die sich ja irgendwie verständigen müssen. Und da hat man sich auf eine Sprache geeinigt: nämlich Englisch. Auch die Berufsbezeichnungen werden dann eben ins Englische übersetzt. Und das schlägt jetzt auch eine ganz gute Brücke zum Thema Corporate Responsibility. Wir kennen das von Eigentümern geführten Unternehmen in Deutschland bereits sehr häufig: Sie setzen sich aus unternehmerischer Verantwortung für die Gemeinschaft ein, für ihre MitarbeiterInnen und damit auch für den Ort, an dem sie ansässig sind. In anderen, vor allem den angelsächsischen Ländern wurde dieser Einsatz schon deutlich ausgeweitet

– in die Bereiche der Städte und Regionen, in denen ein Unternehmen tätig ist. Hier wird versucht, entsprechende Aktionen für das Gemeinwohl zu unterstützen, die auch wirklich in der Gemeinschaft ankommen, die gewünscht sind, die einen Bedarf darstellen, auf den man dann auch reagieren kann.

Und damit das alles nicht kreuz und quer im Konzern läuft und jeder sich irgendein Projekt ausdenkt, ist zumindest in meinem Bereich das Bildungsengagement so angesiedelt, dass ich darüber informiert bin, was meine KollegInnen machen. Es gibt eine Konzerninitiative, die „Energie für Kinder“ heißt, sich um Energie- und Umweltbildung kümmert und versucht, einen Anspruch, den die Gesellschaft hat und dem wir auch gerecht werden müssen, zu decken. Und so haben wir sehr viel zu tun und eine Menge an tollen Projekten, zu denen auch Leuchtpol gehört.

Juri Tetzlaff: Also, Corporate Responsibility heißt: Das Unternehmen übernimmt Verantwortung. Doch Verantwortung zu übernehmen in einer Weise, wie E.ON das bei der Unterstützung einer Organisation wie Leuchtpol macht, ist schon ziemlich einzigartig. Dass man wirklich mit so viel Mitteln und über mehrere Jahre ein pädagogisch völlig unabhängiges Projekt finanziert, das ist außergewöhnlich, oder?





Heike Cosse und Juri Tetzlaff freuten sich auf die Gewinner des Wettbewerbs.

Heike Cosse: Ja, das denke ich schon auch. Ich habe mir sagen lassen, es handelt sich dabei um das größte Bildungsprojekt in diesem Bereich in Deutschland. Wir haben uns eben der Aufgabe gestellt, diesen Bereich nachhaltiger Entwicklung – Energie als Schlüsselthema – auch verantwortlich zu zeigen und gemeinsam zu überlegen: Was kann eigentlich der Einzelne dazu tun? Welches Wissen befähigt die Beteiligten dazu? Wir wollen Sie als Erzieherinnen mit diesem Projekt unterstützen, Ihre Arbeit weiter ausgestalten zu können und im Sinne einer Begleitung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung die Kinder qualifiziert zu fördern.

Juri Tetzlaff: Jetzt weiß ich, dass Sie diesen Job nicht nur als Job machen, als reine Arbeit, sondern mit ganz viel Herzblut und persönlichem Engagement. Was fasziniert Sie denn so an Leuchtpol? Was ist denn Ihre Begeisterung, die Sie da vorantreibt?

Heike Cosse: Da gibt es ein Stichwort: Engagement. Dieses Engagement gibt es nicht nur bei den Leuchtpol-MitarbeiterInnen, sondern auch bei den ErzieherInnen, die, wie ich glaube, in der Mehrzahl hier im Raum sitzen. An diese beiden Gruppen möchte ich ein Riesendankeschön richten – mich bewegt es sehr, wie Sie die Kinder motivieren können, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, und so viel geben. Mit viel Kreativität und Ideenreichtum. Das hätte ich auf Anhieb nicht erwartet.

Juri Tetzlaff: Das war auch eine gute Überleitung zu unserem Wettbewerb. Hier zeigten die ErzieherInnen ja ebenfalls sehr viel Engagement. Wie haben Sie diesen Wettbewerb „Ein Tag ohne Strom“ wahrgenommen?

Heike Cosse: Für mich ist das noch einmal eine Bestätigung, dass ein Projekt auch ohne großen Aufwand, ohne große finanzielle Mittel und durch eine Überzeugung umgesetzt werden kann. Durch etwas, von dem ich weiß: Ich kann etwas bewegen und stelle mich dem Wettbewerb. Dass 200 Einrichtungen mitmachen, hat mich sehr, sehr beeindruckt. Und ich glaube auch, dass diejenigen, die jetzt erst davon hören, motiviert sind, beim nächsten Mal mitzumachen.

Juri Tetzlaff: Das hoffen wir natürlich sehr! Denn es ist geplant, den Wettbewerb weiter fortzusetzen. Und das geht alles nur dank der großen Unterstützung und des Engagements von E.ON. Nun stehen gleich unsere GewinnerInnen im Mittelpunkt. 200 Einsendungen – und zehn Preise und ein Sonderpreis wurden vergeben. Hier und jetzt werden sie gleich von Annette Dieckmann, der Bundesvorsitzenden der Leuchtpol-Gesellschafterin ANU und von Frau Professorin Ute Stoltenberg, die zusammen mit ihrem Team für die wissenschaftliche Begleitforschung von Leuchtpol steht, überreicht. Ihnen, liebe Frau Cosse, vielen Dank für dieses Gespräch!

Preisverleihung zum Leuchtpol-Wettbewerb „Ein Tag ohne Strom“

In rund 200 deutschen Kindertageseinrichtungen gingen im Herbst 2010 die Lichter aus. Doch der Verzicht war freiwillig: Leuchtpol ermunterte ErzieherInnen mit dem bundesweiten Wettbewerb „An oder aus – macht was draus!“, gemeinsam mit den Kindern einen Tag ohne Strom auf die Beine zu stellen. Am zweiten Tag der Fachtagung wurden die elf Gewinner ausgezeichnet.

Ausgezeichnete Einrichtungen

Strom kommt aus der Steckdose – das weiß doch jedes Kind. Und darin liegt auch das Problem: Wenn sich Licht und Spielzeug per Knopfdruck einschalten lassen, muss man sich über Stromerzeugung keine Gedanken machen. Das wollte Leuchtpol mithilfe von Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland ändern und Kinder zum Fragen und Forschen anregen. Wenn der Strom abgeschaltet wird, dann kommen gleich viele Fragen auf: Wo kommt der Strom eigentlich her? Können wir ihn selbst herstellen? Warum soll man Strom sparen? Große und Kleine entdeckten beim „Tag ohne Strom“ gemeinsam, was Energie für unseren Alltag bedeutet und wie unser Umgang damit mit einem zukunftsorientierten Handeln zusammenhängt.

Wie der „Tag ohne Strom“ gestaltet wurde, blieb den ErzieherInnen selbst überlassen. Nachhaltiges Handeln hatten sich dabei alle auf die Fahne geschrieben. So musste zum Beispiel in einer Kita auf das Energiefahrrad gestiegen werden, um einen Wasserkocher zum Laufen zu bringen. Dunklere Räume wurden in vielen Einrichtungen nicht mehr durch Glühbirnen, sondern Kerzen oder Kurbeltaschenlampen erhellt, und ErzieherInnen mahlten ihren Kaffee eben mit der Handkaffeemühle. Die große Zahl an bemerkenswerten Wettbewerbsbeiträgen sorgte bei den JurorInnen tagelang für rauchende Köpfe. Susanne Schubert, Bereichsleiterin Pädagogik bei Leuchtpol und eines der vier Jury-Mitglieder: „Bei so vielen guten Projekten ist es schade, dass wir nur elf prämiieren können.“ So war die Auswahl am Ende eine Millimeterentscheidung.

Preisverleihung in Potsdam

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

durch die Preisverleihung, der rund 200 TagungsteilnehmerInnen beiwohnten. Als Preis erhielten die beteiligten Kindergärten, anknüpfend an das Wettbewerbsthema, eine umfassende Energieberatung. Und auch das Engagement der Kinder wurde belohnt: Sie werden zeitnah Umweltbildungsorte besuchen, um dort herauszufinden, wie zum Beispiel Tiere Energie sparen, oder um die Magie des Waldes zu entdecken.

„Unglaublich kreativ“

Annette Dieckmann, die als Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) gemeinsam mit Prof. Dr. Ute Stoltenberg von der Leuphana Universität Lüneburg die Urkunden und Preise überreichte, war begeistert von der Vielfalt der Wettbewerbsbeiträge: „Die Kindergärten haben unglaublich kreativ ein komplexes Thema in die Praxis umgesetzt.“

Weithin sichtbar war das bunte Merkefix im Foyer des Tagungshotels. Der Hintergrund: Leuchtpol hatte die Kinder im Rahmen des Wettbewerbs dazu ermuntert, eigene Ideen für dieses Spiel aus der Materialkiste zu entwickeln – ein Aufruf, der großen Anklang fand.

Die elf ausgezeichneten Kitas stellen sich den BesucherInnen auf dem Markt der Möglichkeiten vor.



Hunderte von kreativen Ideen gingen, auf Kartenpaaren aufbereitet, zusammen mit den Dokumentationen der „Tag ohne Strom-Projekte“ ein. Bei Merkefix geht es darum, Alternativen zu mit Strom betriebenen Geräten zu finden und zu entdecken, wie die Dinge des Alltags früher gehandhabt wurden. Da wird der Verkehr nicht mehr per Ampel, sondern durch den Verkehrspolizisten geregelt. Der Kuchenteig lässt sich prima mit den Händen statt mit dem Mixer kneten. Und dass Papa seine Bartstoppeln nicht mit dem Elektro- rasierer beseitigt, sondern sich nass rasiert, halten viele Kinder für eine gute Alternative.

Grenzenloser Einfallsreichtum

Aus pädagogischer Sicht war der Wettbewerb ein voller Erfolg. Die ErzieherInnen haben in ihren Projekten die Neugierde und den Entdeckergeist der Kinder gefördert. In Gesprächen, oft im Morgenkreis, haben sie gemeinsam mit den Kindern Alternativen zu gängigen Handlungsweisen erarbeitet. So wurde deutlich, dass jeder Einzelne selbst entscheiden kann, wie er die Dinge des Alltags handhabt. Als die Kinder zum Beispiel mit einem Dynamo Energie für eine Lampe erzeugt haben, erkannten sie: Beim Herstellen von Energie kommt man bisweilen ganz schön aus der Puste. Nicht nur der fünfjährige Anton aus Hamburg fand schnell heraus, dass Energie etwas Kostbares ist und das Leben erleichtern kann – und die Erzeugung mühsam ist: „Wenn wir das immer selber machen, können wir gar nicht mehr spielen.“

Nudeln selbst gemacht – Ernährung im Mittelpunkt

Auch dass die Art und Weise, wie wir uns ernähren und unser Essen und Trinken beschaffen, unmittelbar mit Energie zusammenhängt, arbeiteten zahlreiche Einrichtungen heraus. Die ErzieherInnen und Kinder der Kindertagesstätte St. Hubertus aus Körperich in Rheinland-Pfalz besorgten sich zum Beispiel bereits einige Tage vor dem Projekttag beim Bauern Getreide, mahlten es tagelang mit der Handmühle zu Mehl – und stellten in Handarbeit Nudeln her. So haben sie erfahren, wie das Essen in früheren Zeiten entstanden ist. Am Tag ohne Strom aßen Groß und Klein in einer anderen Kita nur Obst und Gemüse, das vor Ort wächst und das sie selbst geerntet und geschnippelt hatten. So haben die ErzieherInnen wunderbar praxisnah das Lernen in Zusammenhängen gefördert.

Viele TeilnehmerInnen berichteten von positiven Rückmeldungen der Eltern. Nicht nur diese wird es freuen, dass Leuchtpol auch im Jahr 2011 wieder einen Wettbewerb ausrichtet – und so erneut ein bundesweites Zeichen für Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindertageseinrichtungen setzt.

„Ich finde es rundherum eine gelungene Sache, wenn das Thema nachhaltige Entwicklung in die Kitas getragen wird“, kommentiert ein Vater den „Tag ohne Strom“.



Erzieher Philipp Langer teilt seine Praxiserfahrungen. Für ihre umfassende und analytische Dokumentation erhielt die Kita Dante V aus Frankfurt am Main einen Sonderpreis.

Die GewinnerInnen des Leuchtpol-Wettbewerbs „Ein Tag ohne Strom“ und was die Jury dazu sagt

1. Kindertagesstätte „Haus der kleinen Füße“ aus dem nordhessischen Alheim

Die Jury hat vor allem überzeugt, dass die Kita am „Tag ohne Strom“ von den ErzieherInnen ganz bewusst zu einem lokalen Treffpunkt gemacht wurde, an dem Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund ihre Einstellung zu nachhaltiger Entwicklung diskutieren.

2. Kindergarten „Kinder, Kinder e.V.“ aus Sinthern bei Köln

Die ErzieherInnen haben es eindrucksvoll und einfallsreich verstanden, das Thema Energiesparen in die Familien der Kinder zu tragen und mit den Themen Solidarität und Gerechtigkeit zu verknüpfen.

3. Kita Regenbogenhaus aus Plön

Die ErzieherInnen haben die Kinder hervorragend in ihrer Lebenswelt abgeholt und ihnen die Erzeugung von Energie auf spielerische Weise nähergebracht – etwa mit einem Energie-Erlebnis-Fahrrad, mit dem die Kinder mit eigener Muskelkraft Energie erzeugt oder eine Bohrmaschine in Gang gebracht haben.

4. Caritas Kindertagesstätte Thomas Morus in Saarbrücken

Für den „Tag ohne Strom“ haben ErzieherInnen und Kinder gemeinsam eine umfangreiche Rallye mit zahlreichen Stationen in den Räumen der Kita geplant, um die Erzeugung von Energie sichtbar zu machen.

5. Kindergarten Heilig Kreuz aus Erlangen

Die Kita hat ihren „Tag ohne Strom“ in eine Projektwoche eingebettet. Was die Jury besonders beeindruckte: Nachdem die Kinder erlebt hatten, wie stark ein stromfreier Tag den Alltag im Kindergarten beeinflusst und verändert, wollten sie wissen, wie das woanders ist. Und sie waren beim Besuch in einer Gärtnerei erstaunt, dass nicht mal diese ohne Strom auskommt – und die Sonnenenergie nicht ausreicht.

6. Kinder- und Familienzentrum „Blauer Elefant Zollverein“ in Essen

Die ErzieherInnen haben einen globalen Bezug hergestellt, indem sie gemeinsam mit den Kindern klischeefrei über den Alltag in Afrika gesprochen haben. Auch die Zukunftsperspektiven der Kinder standen im Mittelpunkt, z. B. indem die Erzieherin die Kinder fragte, wie sie sich das Leben in der Zukunft wünschen.

7. Kindergarten Scholen in Englen

Wie war es früher, als der Strom nicht einfach aus der Steckdose kam? Diese Frage stellten sich die ErzieherInnen beim „Tag ohne



Juri-Tetzlaff, KI.KA-Moderator und stellvertretender Vorsitzender des Leuchtpol-Kuratoriums, moderierte nicht nur die Preisverleihung – er saß auch in der Jury.

Die Jury

Renate Hollatz, Erzieherin im Waldkindergarten „Die wilden Erdbären“

Marion Loewenfeld, Mitbegründerin und Mitarbeiterin des Ökoprojekts–MobilSpiel e.V. (München) und Vorsitzende des Landesverbandes Bayern der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V.

Susanne Schubert, Bereichsleiterin Pädagogik bei Leuchtpol gemeinnützige GmbH, Mitglied im Bundessprecherrat der ANU

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

Strom“. Bei ihrem Projekt haben sie aber nicht nur viele historische Bezüge hergestellt, sondern es wurden auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten erarbeitet: Das Projekt „Tag ohne Strom“ diente zur Profilschärfung der Einrichtung, denn sie möchte künftig den Fokus noch mehr auf Bildung für nachhaltige Entwicklung legen.

8. Kindergarten Bergkrug in Seggebruch bei Minden

Die ErzieherInnen haben beim Planen des Projekts bewusst und sehr kreativ nach Alternativen zu herkömmlichen strombetriebenen Dingen gesucht. Besonders einfallsreich war dabei ein muskelbetriebenes Jahrmarkt-Karussell, das im Außenbereich der Einrichtung stand.

9. Kindergarten „An der Beke“ aus Groß-Grenz in Mecklenburg-Vorpommern

Die ErzieherInnen haben viele Personen und Institutionen von außerhalb der Kita einbezogen. So wurden engagierte Eltern und andere Partner der Kita ins Boot geholt und auch der örtliche Bücherbus genutzt. Ebenso wurden weitere Gemeindemitglieder zum „Tag ohne Strom“ eingeladen – auch der Bürgermeister, dem die Kinder Fragen stellen konnten.

10. Kindertagesstätte St. Hubertus aus Körperich bei Trier

Auch hier trugen die ErzieherInnen das Projekt in die Gemeinde, sie haben Außenstehende ermuntert, mitzumachen. Bei den Vorbereitungen unterstützte z.B. der Leiter eines Umwelt-Erlebnis-Zentrums. Ebenso haben die ErzieherInnen am „Tag ohne Strom“ Wert darauf gelegt, gemeinsam mit den Kindern nur Lebensmittel zu ernten, zu kaufen und zu kochen, die vor Ort gewachsen sind.

11. Kindertagesstätte bei der Europäischen Zentralbank Dante V aus Frankfurt am Main

Die Jury hat sich für diese Kita (als Sonderpreis) entschieden, weil sie eine sehr analytische und besonders umfassende Dokumentation eingereicht hat, die alle Dimensionen des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung großartig aufgreift und den Bildungsplan einbezieht.



Die elf ausgezeichneten Kitas freuten sich über eine umfassende Energieberatung in ihrer Einrichtung sowie über Aktionsscheine für Umweltzentren und Umweltmobil.

Impressionen

Auf dem Markt der Möglichkeiten stellten sich vor ...

... die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e. V. (ANU), die als alleinige Gesellschafterin der Leuchtpol gGmbH für die grundsätzliche Ausrichtung des Bildungsverständnisses von Leuchtpol und der Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung verantwortlich ist ...



... die Leuchtpol-Konsultationseinrichtungen, die ErzieherInnen aus anderen Einrichtungen zur Hospitation und zum Dialog offenstehen ...



... die acht Leuchtpol-Regionalbüros, die deutschlandweit Fortbildungen für ErzieherInnen anbieten ...



... und elf Umweltzentren, die verschiedene Zugänge präsentierten, gemeinsam mit den Kleinen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aktiv zu werden.



Die Fachtagung bot den TeilnehmerInnen vielfältige Anlässe und Zugänge zu den Themen Kinder, Werte und Klimaschutz:



Austausch und Diskussion



Ausprobieren



Information



Fragen und Hinterfragen



Impressionen

Wir danken allen Mitwirkenden und TeilnehmerInnen ...



... für eine rundum gelungene Veranstaltung!



Wer ist Leuchtpol?

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

Zum Zeitpunkt der Tagung 2010 „Hier spielt die Zukunft. Kinder. Werte. Klimaschutz.“ nahmen bundesweit bereits über 1.700 Einrichtungen an diesem Bildungsprojekt teil. Bis Ende des Jahres 2012 will Leuchtpol über 4.000 Kindertageseinrichtungen erreichen.

Zentrales Element 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 Fortbildungsansätze.
- Leuchtpol-Fortbildungen haben eine modulare Struktur. So ist es möglich, an die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Institutionen und TeilnehmerInnen inhaltlich und methodisch anzuknüpfen.
- 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.

Ergebnisse der Trägergespräche bundesweit zeigen

- Das Projekt knüpft direkt an die aktuellen Anforderungen der Bildungspläne an und wird als hoch qualifiziert wahrgenommen. Mit dem Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ greift es ein zukunftsweisendes Thema nun auch für Kindertageseinrichtungen auf.



Leuchtpol übersetzt das Themenfeld Energie und Umwelt als Bildungsaufgabe für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in die Praxis.



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 von rund 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 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 Univer-

sität 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 eine 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.

Wer ist die ANU?

Die 1990 gegründete Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (ANU) ist der Dach- und Fachverband der Umweltzentren, Initiativen und Einzelpersonen, die in der außerschulischen Umweltbildung tätig sind.

Leitbild Nachhaltigkeit

Die ANU und ihre rund 1.000 Mitglieder haben zum Ziel, die Menschen für einen nachhaltigen Umgang mit der Natur und den natürlichen Ressourcen zu befähigen. Inhaltlicher Schwerpunkt ist dabei der Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen und die Etablierung nachhaltiger Konsumformen und Wirtschaftsweisen.

Die Grundprinzipien von Demokratie und Menschenrechten bilden den Rahmen der Arbeit, dabei sind auch soziale Gerechtigkeit und kulturelle Vielfalt wichtige Aspekte. Partizipation ist ein unverzichtbarer Bestandteil. Inhalte zu umweltgerechtem und nachhaltigem Handeln – z.B. in den Bereichen Ernährung, Freizeit, Mobilität, Bauen, Konsum und Produktion – werden in den Gesamtkontext globaler Gerechtigkeit gestellt. Damit orientiert sich die Umweltbildung der ANU am Leitbild nachhaltiger Entwicklung.

Lokal verankert

Mehr als 600 Umweltzentren und viele weitere Bildungsanbieter arbeiten in der außerschulischen Umweltbildung. Träger der Einrichtungen sind Verbände und Vereine, Kirchen, Stiftungen, Kommunen, Landkreise, Bundesländer oder Unternehmen. Sie beschäftigen mehr als 5.000 Fachkräfte aus Pädagogik, Naturwissenschaften und weiteren Disziplinen, bieten Bildungsangebote für alle Bevölkerungsgruppen und Altersstufen an, entwickeln 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.

Vertreten in politischen Gremien

Die ANU versteht sich als Lobby für die außerschulische Umweltbildung und arbeitet im Nationalkomitee der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Deutschen UNESCO-Kommission und in der Lenkungsgruppe zur Zertifizierung von Natur- und Landschaftsführern mit. Der ANU-Bundesverband und die zwölf Landesverbände sind Ansprechpartner z.B. für Umwelt-, Kultus- und Sozialministerien sowie für Verbände und andere Institutionen.

Im fachlichen Austausch

Die ANU veranstaltet jährlich eine Bundestagung, die innovative Impulse setzt, ihren Mitgliedern und InteressentInnen einen fachlich fundierten Austausch und die Gelegenheit zum Netzwerken bietet. Auch auf Ebene der Landesverbände finden zahlreiche Fachtagungen und Workshops statt, in denen die Konzepte der Umweltbildung weiterentwickelt werden.

In der Öffentlichkeit präsent

Im Portal www.umweltbildung.de findet sich das umfangreiche Serviceangebot der ANU. Neben einer Datenbank der Umweltzentren lassen sich ReferentInnen für verschiedene Themenbereiche und Zielgruppen finden, eine umfangreiche Veranstaltungsdatenbank listet Seminare, Fortbildungen und Projekte auf, und ein Verzeichnis von Materialien (teilweise zum Herunterladen) steht PädagogInnen zur Entwicklung ihrer Arbeit zur Verfügung. Monatlich erscheint der Infodienst „ökopädNEWS“ als Teil der Zeitschrift „Umwelt aktuell“ und digital aufbereitet im ANU-Portal. Über die Mailingliste „ANU-Infodienst“ werden zudem regelmäßig aktuelle Nachrichten und Ankündigungen aus dem Bereich der Umweltbildung mitgeteilt und erreichen fast 3.000 Interessierte.

Die Inhalte: Vom Naturerleben bis zum energieoptimierten Bauen

Das Spektrum der Angebote ist so bunt und vielfältig wie die Umweltbewegung selbst. In den Bildungsangeboten der ANU geht es um den Erwerb von Wissen und um die Entwicklung der Persönlichkeit: Die Bereitschaft zu handeln setzt Engagement und das Wollen voraus, die eigenen Lebensbedingungen und die der nächsten Generationen zu erhalten bzw. zu verbessern. Gemeinsame Erlebnisse, Experimente und Abenteuer in der Natur stärken grundlegende Fähigkeiten: Sie fördern die soziale Entwicklung, die motorischen Fähigkeiten und das ästhetische Empfinden. Erfahrungen in der Wildnis regen dazu an, neue und ungewohnte Lebensstile zu erproben.

Lern- und Schulbauernhöfe vermitteln ein elementares Verständnis für die Herkunft unserer Nahrungsmittel, die Vielfalt der Kulturpflanzen und Haustierrassen sowie die Situation der Landwirte. Ernährung und deren Voraussetzungen sowie Biodiversität sind Themen, die in vielen Umweltzentren eine große Rolle spielen. Zentren, die sich mit dem Themenkomplex „Eine Welt“ befassen, rücken globale Probleme in den Fokus: Warenströme, die sich rund um den Globus bewegen, und deren Ressourcen- und Energieverbrauch sind damit

ebenso gemeint wie Fragen der Gerechtigkeit und der Menschenwürde. Ausreichend Trinkwasser und die Sicherung der Ernährung für alle sind drängende Probleme, die bald gelöst werden müssen. Kinder- und Menschenrechte und die Wege zu friedlichen Konfliktlösungen bewegen Globales Lernen und Umweltbildung gemeinsam.

Ein weiterer Themenkomplex befasst sich mit der Frage des Energieverbrauchs. Der Umgang mit Energie verbindet wesentliche Schlüsselthemen der nachhaltigen Entwicklung wie Klimawandel, Konsum, Mobilität, Ernährung sowie auch den Umgang mit Wasser, Luft und Boden. Der persönliche Ökologische Fußabdruck, das Aufspüren von Energielecks im eigenen Alltag oder Modellbau von Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien machen Wissen und Erfahrungen konkret.

Gemeinsam mit Partnern

Durch enge Zusammenarbeit mit Schulen konnten die Einrichtungen der ANU zahlreiche Impulse der fächerübergreifenden, projekt- und praxisorientierten Arbeitsweisen auch im formalen Bildungssektor fördern. Sie erarbeiten zum Beispiel Modellprojekte mit Ganztagschulen oder unterstützen nachhaltige Schülerfirmen. Damit tragen sie zur Entstehung sogenannter Lernorte-Netze oder regionaler Bildungslandschaften bei.

Leuchtpol: Wenn Qualität auf Ressourcen trifft – gemeinsam und wirkungsvoll

Mit Leuchtpol setzt die ANU im Elementarbereich an der Erfahrung von Projekten von Umweltbildungszentren an, die sich schon seit längerem modellhaft mit Angeboten für Kindertageseinrichtungen beschäftigt haben. Das Ziel besteht darin, diese Erfahrungen bundesweit zu verbreiten, gemeinsam mit den ErzieherInnen weiterzuentwickeln und im Bildungssystem zu verankern.

Dazu geht die ANU neue Wege der Zusammenarbeit mit Unternehmen. Die E.ON AG, finanzielle Förderin von Leuchtpol, unterstützt die Ziele des Projekts. Die Entscheidungskompetenz, insbesondere über das pädagogische Konzept, dessen Entwicklung und Umsetzung, liegt dabei ausschließlich bei der gemeinnützigen Leuchtpol GmbH, deren alleinige Gesellschafterin der ANU Bundesverband ist. Unabhängig bleibt die ANU auch in ihren politischen Grundausagen als Umweltverband.

Vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung ist die Kooperation mit Unternehmen ein Ziel, das die ANU auch in Zukunft weiterverfolgt. Denn nachhaltige Entwicklung kann nur gelingen, wenn Verständigung und Kooperation auch zwischen Sektoren der Gesellschaft gelingen, deren Ausgangsbedingungen und Perspektiven unterschiedlich sind.



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.

Florian Biener

Diplom Umweltwissenschaftler Florian Biener, mit den Schwerpunkten Umweltkommunikation und Ökologie sowie Tagungsmanagement, ist pädagogischer Mitarbeiter in der Leuchtpol-Zentrale Frankfurt a. M. (bis 31. Dezember 2010).

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 a. M.

Heike Cosse

Heike Cosse, Jahrgang 1970, studierte Rechtswissenschaften an der WWU 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 verantwortet Frau Cosse Projekte der E.ON AG mit Schwerpunkt Community Involvement, wozu vor allem Leuchtpol zählt.

Annette Dieckmann

Annette Dieckmann, Diplom-Biologin, ist seit 1999 Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. und Mitglied des Nationalkomitees der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014), Frankfurt a. M.

Sarah Heim

Sarah Heim, Diplom-Biologin mit Erfahrung in Umweltbildung und Umwelt-PR, ist Referentin Kommunikation in der Leuchtpol-Zentrale der Leuchtpol gGmbH.

Dr. Silke Kleinhüchelkotten

Silke Kleinhüchelkotten, M.A. und Dr. phil., ist seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin im ECOLOG-Institut für sozial-ökologische Forschung und Bildung und seit 2005 Leiterin des Arbeitsbereichs „Kommunikation und Bildung“. Ihre Arbeitsgebiete sind Umwelt- und Naturbewusstseinsforschung, Social Marketing, Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Stakeholder-Dialoge; Hannover.

Veröffentlichungen der Referentin mit Bezug zum Workshop: Kleinhüchelkotten S. u. Wegner E. (2008): Nachhaltigkeit kommunizieren – Zielgruppen, Zugänge und Methoden Umweltbundesamt (Hrsg.) (2009): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der sozialen Milieus in Deutschland

Günter Klarner

Günter Klarner, Diplom-Pädagoge, ist Mitglied im Bundessprecherrat der ANU und arbeitet im Vorstand der Akademie Remscheid mit. Zunächst mehrere Jahre in der pädagogischen Arbeit in einem Jugendverband tätig, arbeitet er nun freiberuflich im Bereich BNE, Ästhetik und Medienbildung. Zurzeit baut er ein Umweltportal für Jugendliche auf (www.umweltchecker.de) und arbeitet an einem Projekt des Comenius Institutes der Evangelischen Kirche zur Nachhaltigkeitsbildung in Evangelischen Gemeinden mit.

Florian Kliche

Florian Kliche, Diplom-Wirtschaftsingenieur, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter bei dem Unabhängigen Institut für Umweltfragen (UfU) e.V. im Fachgebiet Klimaschutz und Umweltbildung. Seine Tätigkeitsschwerpunkte sind Energiemanagement an Schulen, Energiesparen an Schulen in Hannover, Euronet fifty/fifty, Junge Reporter für die Umwelt; Berlin.

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.

Johanna Krause

Johanna Krause, Erzieherin, Kunsthistorikerin M.A. und Museumspädagogin, ist pädagogische Mitarbeiterin des Leuchtpol-Regionalbüros Bayern.

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 pädagogische Mitarbeiterin/Assistenz in der Leuchtpol-Zentrale in Frankfurt am Main.

Hans-Joachim Müller

Hans-Joachim Müller, Grundschullehrer, ist Vorsitzender der Gesellschaft zur Förderung des Philosophierens mit Kindern in Deutschland und mitwirkender Lehrer am Institut für Philosophie an der Universität Oldenburg.

Heike Müller

Heike Müller, Diplom-Ingenieurin Technischer Umweltschutz, ist Projektleiterin am Unabhängigen Institut für Umweltfragen (UfU) e. V. im Fachgebiet Klimaschutz und Umweltbildung und Leiterin des Leuchtpol-Regionalbüros Ost. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, erneuerbare Energien im Elementarbereich, Energiesparen an Grundschulen; Berlin.

Mirjam Neebe

Mirjam Neebe arbeitet als Soziologin am Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung. Dort arbeitet sie im Rahmen eines EU-Projekts zu Lebensstilen, sozialer Repräsentation des Klimawandels und Fragen der Bereitschaft zu Änderungen der Konsummuster. Ihre generellen Forschungsinteressen liegen in den Bereichen nachhaltiger Konsum, Lebensstilszenarien einer Niedrigemissionsgesellschaft und Nachhaltigkeitsstrukturen in Städten.

Dr. Christa Preissing

Christa Preissing, Diplom-Soziologin und Dr. der Philosophie, ist Direktorin des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi) und Vizepräsidentin der Internationalen Akademie (INA) gGmbH an der Freien Universität Berlin (FU). Sie ist Direktorin im Institut für den Situationsansatz der Internationalen Akademie an der FU und arbeitet im Europäischen Netzwerk DECET: Diversity in Early Childhood Education and Training. Neben vielen anderen Projekten leitete sie die Entwicklung des Berliner Bildungsprogramms für Kinder in Tageseinrichtungen, das Saarländische Bildungsprogramm für Kindergärten und die Hamburger Bildungsempfehlungen.

Marc-Alexander Reinbold

Marc-Alexander Reinbold, Wirtschaftswissenschaftler mit fachjournalistischer Ausbildung, ist nach mehrjähriger Berufserfahrung als Online-Redakteur und in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Leiter der Abteilung Kommunikation und Marketing der Leuchtpol gGmbH.

Roman Riedt

Roman Riedt, Master of Social Management und Diplom-Sozialpädagoge (FH), leitete mehrere Jahre ein regionales Projekt am Schnittpunkt Schule – Jugendhilfe in Niedersachsen und ist seit 2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ) im Land Brandenburg. Die Landeskooperationsstelle ist Teil des Projektverbundes „Kooperation in Brandenburg (kobra.net)“ und arbeitet in Trägerschaft der WIBB GmbH. Kontakt: riedt@kobranet.de; www.kobranet.de.

Yvonne Salewski

Yvonne Salewski, Diplom-Pädagogin mit beruflichen Erfahrungen in der Projektarbeit, Kindermuseumsarbeit und Ausstellungsentwicklung für und mit Kindern, ist pädagogische Mitarbeiterin der Leuchtpol-Zentrale in Frankfurt am Main.

Sabine Schepp

Sabine Schepp studierte Ethnologie mit Aufenthalt bei Guaraní im Regenwald des Dreiländerecks Argentinien, Paraguay und Brasilien und bei Fulbe in Bénin. Später war sie im Rahmen des Jugendfachkräfteaustausches im Senegal tätig. Seit 1994 ist sie freiberufliche Referentin und Koordinatorin der entwicklungspolitischen Bildung, des Globalen Lernens bzw. nunmehr der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Miriam Schmeling

Miriam Schmeling studierte Angewandte Sprachen und Umwelt und Management und hat langjährige Berufserfahrung im Bereich Wirtschaft und Umwelt. Sie ist freie Mitarbeiterin des Instituts für Ressourcenschonung und Sustainability e.V. und Referentin im Multiplikatorenprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ des WWF.

Susanne Schubert

Susanne Schubert, M.A., ist Referentin für Elementarpädagogik und Bereichsleiterin Pädagogik der Leuchtpol gemeinnützigen GmbH. Sie ist Mitglied des Bundessprecherrates ANU Bundesverband e.V.; Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Reinhard Schulz

Reinhard Schulz, geb. 1951, 1974-1980 Studium der Biologie, Philosophie und Soziologie an der Universität Bielefeld; 1984 Promotion zum Dr. rer. nat. an der Universität Bremen; 1985 2. Staatsexamen für das Lehramt der Sekundarstufe II; 1985-2001 Studien- und Studierendenberater an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; 1986-1996 Lehrbeauftragter für Philosophie in Oldenburg; seit 1996 Geschäftsführung der Karl Jaspers Vorlesungen zu Fragen der Zeit an der Universität Oldenburg; 2000 Habilitation zum Dr. phil. habil.; seit 2001 Projektleitung studium fundamentale; 2006 Ernennung zum apl. Professor für Philosophie; 2008 Wiss. Leiter des Jaspers-Jahres 2008. Forschungsschwerpunkte: Naturphilosophie, Anthropologie, Hermeneutik und die Jaspers-Forschung.

Elisabeth Späth

Diplom Pädagogin Elisabeth Späth, mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Tagungsmanagement, ist pädagogische Mitarbeiterin in der Leuchtpol-Zentrale Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Ute Stoltenberg

Ute Stoltenberg, Sozialwissenschaftlerin (Dr.rer.soc.), Professorin an der Leuphana Universität Lüneburg, ist Leiterin des Instituts für integrative Studien (infi) der Fakultät Bildung. 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 und UNICEF-Sonderbotschafter, startete parallel zu seinem Studium der Gesellschaft- und Wirtschaftskommunikation an der Universität der Künste Berlin 1994 seine Fernsehkarriere als Moderator. Er moderiert 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.

Vera Weißmann

Vera Weißmann studierte Biologie und Sport auf Gymnasiallehramt. Sie ist langjährige Mitarbeiterin beim WWF Deutschland in Berlin in den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kinder- und Jugendclub.

Bettina Münch-Epple

Sinologin und Leiterin des Bereichs Bildung beim WWF Deutschland. Schwerpunkte der Arbeit sind Lehrerbildung und Fortbildung, Qualifizierungsprojekte für Kinder und Jugendliche im schulischen, wie im außerschulischen Bereich zu den Themen Natur- und Umweltschutz und Klima.

Tagungsprogramm



Donnerstag, 2. Dezember 2010

10.30 Anreise, Anmeldung, Stehkafee

11.00 Begrüßung und Grußworte

Annette Dieckmann

(Vorsitzende des ANU Bundesverbandes e. V.)

Inga Cordes

(Geschäftsführerin der Leuchtpool gGmbH)

11.30 Werte und Moral bei Kindern im Elementarbereich – über die Entstehung und Bedeutung aus entwicklungspsychologischer Sicht

Dr. Christa Preissing

Vortrag mit anschließender Diskussion

12.30 Mittagessen

13.45 Werte im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – auch ein Beitrag zum Klimaschutz

Prof. Dr. Ute Stoltenberg

Vortrag mit anschließender Murmelrunde und Diskussion

14.45 Nachhaltig in die Zukunft – ErzieherInnen als LernbegleiterInnen im Kontext von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Susanne Schubert

Vortrag mit anschließender Diskussion

15.30 Vorstellung der Workshops

15.40 Tee-/Kaffeepause

16.00 Workshops

1. Werte(n) lernen durch Philosophieren – Mit Kindern „Philosophisches“ in der Kita entdecken
Hans-Joachim Müller

2. Energiemanagement in der Kita: ein Beitrag zum Klimaschutz
Heike Müller, Florian Kliche

3. Bildungsangebote zum Klimaschutz attraktiv gestalten – Das Modell der Sozialen Milieus als Instrument für die Zielgruppenorientierung

Dr. Silke Kleinhüchelkotten

4. Nachhaltiger Konsum – Mit Kindern Alternativen entdecken

Miriam Schmeling, Vera Weißmann

5. Klimafrühstück

Bettina Münch-Epple

6. Fragen, Forschen, Entdecken – Eine interaktive Ausstellung entsteht

Yvonne Salewski, Johanna Krause

7. Du bist die Erde – Kinder für eine globale Gerechtigkeit

Sabine Schepp

8. Gemeinsam Klimaschutz gestalten – Bildungslandschaften entwickeln

Günter Klarner, Roman Riedt

9. Energie als Schlüsselthema einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Diskussion ausgewählter Ergebnisse aus der Evaluation des Projekts Leuchtpool

Barbara Benoist, Katharina Moths, Thorsten Kosler

10. Macht Gerechtigkeit glücklich? Philosophieren über ein gerechtes und fürsorgliches Verhältnis zur Natur
Prof. Dr. Reinhard Schulz

18.00 Rückblick – Tagesabschluss

18.30 Abendessen im Tagungshaus

**19.30 Café du Jazz:
Gesang, Piano, Kontrabass, Gitarre, Schlagzeug**

Freitag, 3. Dezember 2010

09.00 Auftakt

09.15 Klimaschutz: globale Zusammenhänge – lokale Ansatzpunkte. Welchen Beitrag können Kindergärten leisten?

Mirjam Neebe

Vortrag mit anschließender Diskussion

10.30 Tee-/Kaffeepause

10.50 Preisverleihung Wettbewerb „Ein Tag ohne Strom“

Moderation: Juri Tetzlaff

11.30 Beispiele guter Praxis auf dem Markt der Möglichkeiten

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

12.15 Mittagessen

13.30 Hier spielt die Zukunft – Kinder. Werte. Klimaschutz. Vom Wissen zum Handeln

Podiumsgespräch

14.30 Hier spielt die Zukunft – Tagungsabschluss

Improvisationstheater frei.wild

15.00 Ende

Tagungsleitung:

Susanne Schubert, M.A., Bereichsleiterin Pädagogik Leuchtpool 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 445360
E rb.bayern@leuchtpol.de

Regionalbüro Hessen

Robert-Mayer-Straße 48-50
60486 Frankfurt am Main
T 069 310192-0
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 Save Our Future - Umweltstiftung
Jürgensallee 51-53
22609 Hamburg
T 040 180164-26
F 040 2406-40
E rb.nord@leuchtpol.de

Regionalbüro Nordrhein-Westfalen

Reuterstraße 233
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: Erika Sewing, E erika.sewing@gmx.de
Ralf Hufnagel, E ralf.hufnagel@anu.de
Markus Müller, E markus.mueller@anu.de

ANU Bayern e. V.

Geschäftsstelle
Welserstraße 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
Vorsitzender: Stefan Ratering, E stefan.ratering@flaeming.net

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
Vorsitzende: Claudia Leibrock, E cleibrock@lidis.de

ANU Sachsen e. V.

Geschäftsstelle
c/o SOLARIS Förderzentrum für Umwelt GmbH Sachsen
Neefeststraße 82
09119 Chemnitz
T 0371/91 17 72
E direct@uni-im-bauernhaus.de
Vorsitzender: Andreas Müller, E direct@uni-im-bauernhaus.de

ANU Sachsen-Anhalt e. V.

Ansprechpartner: Heinz Schmidt
Sternwartenstraße 59
04103 Leipzig
T 0341/96 01 290
E heischmi@yahoo.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:
Inga Cordes, Geschäftsführung

Redaktionsleitung: Ariane Müller unter Mitarbeit von
Annette Dieckmann, Susanne Schubert, Sarah Heim

Dokumentation zur Fachtagung „Hier spielt die Zukunft – Kinder. Werte.
Klimaschutz.“ vom 02.12. bis zum 03.12.2010
Stand: 1. Auflage 2.500 Exemplare November 2011

Die Fachtagung ist eine Veranstaltung der Leuchtpol gemeinnützigen
Gesellschaft zur Förderung von Umweltbildung im Elementarbereich mbH
in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umwelt-
bildung Bundesverband e. V.

Alle hier angeführten Texte, so sie nicht anders namentlich gekenn-
zeichnet, unterstehen dem Copyright der Leuchtpol gGmbH. Die
Einrichtungen dürfen für die interne Umsetzung die Materialien ver-
vielfältigen. 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: Eva Killmann, München
Korrektur: Swantje Steinbrink, Berlin
Fotos: Britta Hüning, Christian Lietzmann, Marc-Alexander Reinbold,
Sabine Schepp
Druck: ColorDruckLeimen GmbH, Leimen
Gestaltung: Andrea Möhlmann, Bad Salzuffen

© Leuchtpol gGmbH

Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung
Bundesverband e. V. Band 19
Sonderedition Leuchtpol Bibliothek Band 4
ISSN 1618 - 9981

Die **gemeinnützige Leuchtpol GmbH** ist eine bundesweit tätige
Projektgesellschaft im Bildungsbereich. In ihrem Kern bietet sie
mehrtägige kostenlose Fortbildungen für pädagogische Fach-
kräfte 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 Bil-
dungszentren und Akteuren der Arbeitsgemeinschaft Natur- und
Umweltbildung Bundesverband e. V. (ANU) zusammen, die zahl-
reiche praktische Erfahrungen in frühkindlicher Umweltbildung
und in der Fortbildung von MultiplikatorInnen zum Thema Bil-
dung für nachhaltige Entwicklung mitbringen.

Die **Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bun-
desverband e. V. (ANU)** arbeitet seit 1990 als Dachverband von
über 1.000 Umweltbildungszentren und freien Anbietern an der
Weiterentwicklung der Umweltbildung. Neben dem Bundesver-
band sind zurzeit 12 Landesverbände aktiv. Weitere Informati-
onen zum ANU-Bundesverband unter www.umweltbildung.de.

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 Ent-
wicklung Leuchtpol. Das infiS begleitet das Bildungsprojekt wis-
senschaftlich 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 Jugend-
lichen für Energie und Umwelt frühzeitig zu fördern.

