

Prof. Dr. Ute Stoltenberg

Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?

Eine Untersuchung im Auftrag der AG Elementarpädagogik des Deutschen
Nationalkomitees für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung

**Hamburg/ Lüneburg
Februar 2008**

Gliederung	Seite
1 Einleitung	4
1.1 Zur Besonderheit des Bildungsbereichs Elementarbildung	5
1.2 Ausgangssituationen für die Analyse der Bildungspläne und Konsequenzen für die Darstellung der Ergebnisse	7
 2 Gegenstand der Analyse: Bildungspläne der Länder für den Elementarbereich	 10
2.1 Bildungspläne im Überblick	11
2.2 Bildungsbereiche	14
 3 Kriterien für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindertagesstätten	 20
3.1 Ethische Prinzipien	23
3.2 Partizipation und Lernen in Ernstsituationen	24
3.3 Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Natur	26
3.4 Komplexe Wirkungszusammenhänge	27
3.5 Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen, die das eigene Leben und zugleich gesellschaftliche Verantwortung ernst nehmen	28
3.6 Gestaltungskompetenz entwickeln	29
3.7 Kindertagesstätte als Lern-, Erfahrungs- und Gestaltungsort	30
3.8 Kindertagesstätten als Ort für Begegnung, Kommunikation und Kooperation mit Eltern	32
3.9 Kindertagesstätten als Teil des Gemeinwesens	32
 4 Explizite Berücksichtigung des Konzepts „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich	 33
4.1 Nachhaltige Entwicklung als orientierendes Prinzip	34
4.2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als neues Verständnis von Umweltbildung	36
4.3 „Nachhaltig“ als Alltagsbegriff	38
 5 Implizite Elemente einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich	 39
5.1 Verständnis von Bildung	39
5.2 Wertebildung	45
• <i>Zum Verhältnis von Mensch und Natur</i>	
• <i>Zum Zusammenleben verschiedener Kulturen</i>	
• <i>Zu Gerechtigkeit und dem Eine-Welt-Verständnis</i>	
5.3 Naturverständnis	57

• <i>Natur als gesonderter Bildungsbereich</i>	
• <i>Die Bedeutung von Natur für Grundeinsichten und Ziele von Bildungsprozessen</i>	
5.4 Themenfelder frühkindlicher Bildung	70
• <i>Ernährung/ Gesundheit</i>	
• <i>Wasser und Energie</i>	
5.6 Methoden und Arbeitsweisen	77
• <i>Partizipation</i>	
• <i>Gemeinwesenorientierung</i>	
• <i>Problemorientierung</i>	
• <i>Verbindung von formellem und informellem Lernen am Beispiel von Räumen</i>	
6 Zusammenfassung	93
7 Empfehlungen	96
Literatur	102

1 Einleitung

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, ob und wie das Konzept einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer für den Elementarbereich Berücksichtigung findet.

In den Jahren 2003 bis 2007 haben die deutschen Bundesländer – zum Teil erstmalig – Bildungspläne für den Elementarbereich vorgelegt. Sie verstehen sich als Konkretisierung des Bildungsauftrags, wie er im Achten Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – formuliert und im Verlaufe der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion über die Ergebnisse der internationalen Bildungsvergleichsstudien eingeklagt wurde.

Zeitgleich haben die Vereinten Nationen die Jahre 2005-2014 zur Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erklärt. Damit soll der schon 1992 mit der „Agenda 21“ eingegangenen Selbstverpflichtung der Staaten Nachdruck verliehen werden, gerade auch durch Bildung die Notwendigkeit des Umdenkens im Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen und des Zusammenlebens in dieser Einen Welt bewusst zu machen und Kompetenzen zu fördern, die Menschen befähigen, an einer nachhaltigen Entwicklung mitzuarbeiten. Die inzwischen vorliegenden Konzepte zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollen umgesetzt und weiterentwickelt werden.

Dabei wird vorausgesetzt, dass der Zusammenhang von Menschenwürde und Demokratie, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit in der Verteilung der Lebenschancen und Lebensqualität in dieser „Einen Welt“ als Prinzip für alle Bildungsbereiche gelten sollte. Ausdrücklich ist auch der Elementarbereich angesprochen. Denn zum einen werden Werthaltungen, Weltsichten und Grundüberzeugungen schon in der frühen Kindheit ausgebildet; Kinder haben ein Recht darauf, sich mit Fragen ihrer gegenwärtigen und künftigen Existenz befassen zu können. Zum anderen sind Kindertagesstätten die ersten Orte formeller Bildung; im Sinne lebenslangen Lernens ist die Anschlussfähigkeit der Bildungsbereiche herzustellen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wieweit die neuen Bildungspläne für den Elementarbereich die ethische Orientierung an dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bereits aufnehmen und das Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für Kinder konkretisieren.

1.1 Zur Besonderheit des Bildungsbereichs Elementarbildung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung richtet sich als orientierendes Prinzip und als Konzept auf alle Bildungsbereiche (UNESCO). Kindergärten und Kindertagesstätten (im folgenden auch als Kindertageseinrichtungen zusammengefasst) sind als Institutionen für Kinder unter sechs Jahren der erste Ort, an dem diese außerhalb der Familie planvoll und in einer Gruppe Interesse, Selbstbewusstsein, Aufgeschlossenheit, Bereitschaft und Kompetenzen erwerben können, die sie befähigen, sich selbst in der Welt und die Welt zu verstehen und gemeinsam mit anderen die eigene Lebenswelt mit zu gestalten. Dieses Verständnis, Kindertageseinrichtungen als *Bildungsorte* für Kinder zu begreifen, konnte sich erst langsam durchsetzen: Kindertagesstätten werden zwar seit dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats 1970 als Teil des Bildungswesens gerechnet - jedenfalls programmatisch; sie ressortieren aber unter "Jugendhilfe", die sich in erster Linie durch entwicklungsfördernde und soziale Zielsetzungen legitimiert und wahrgenommen wird. Erst seit 1990 gibt es durch die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes auch einen verbindlichen Bezugspunkt für den Anspruch von Kindertagesstätten, die biographisch erste Institution im gesellschaftlich organisierten *Bildungssystem* zu sein. Die Aufgabe hinsichtlich von "Kindern in Tageseinrichtungen", heißt es im § 22, umfasse "Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes". Durch das Bundesjugendkuratorium wurde 2001 auf die Notwendigkeit hingewiesen, Bildung und Jugendhilfe zusammen zu sehen (Bundesjugendkuratorium 2001). Aber erst die Diskussion im Zusammenhang mit den internationalen Bildungsvergleichsstudien der OECD (OECD 1999; OECD 2001) haben neben dem quantitativen Ausbau der Kinder"betreuung" (wobei als Argument die mögliche Berufstätigkeit der Mutter langsam durch Eigenrechte des Kindes auf bestmögliche Entwicklung und Förderung ergänzt wird) die qualitative Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen zu einem andauernden politischen Thema gemacht. Die Jugendministerkonferenz hat unter ausdrücklichem Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studie am 6./7. Juni 2002 ihren Beschluss „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ verabschiedet, in dem die Bildungsaufgaben von „Einrichtungen der Kinderbetreuung im Vorschulalter“ umrissen werden. Die Publikation des 1997 bis 2000 unter Beteiligung von drei Ländern durchgeführten Modellprojekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (Laewen/ Andres 2002) fand große Resonanz. Auf die eng mit dieser bildungspolitischen Diskussion verwobene wissenschaftliche Diskussion über den Bildungsanspruch von Kindern im Elementarbereich soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden (siehe Kap. 5). Auf Bundesebene

wurde 2003 das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Gutachten „Auf den Anfang kommt es an!“ vorgelegt. Ebenfalls 2003 wurde „Ein nationaler Kriterienkatalog“ für die Qualität von Tageseinrichtungen publiziert (Tietze/ Viernickel 2003). Das Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG), das am 1. Januar 2005 in Kraft trat, formuliert nun auch die Pflicht zur Qualitätsentwicklung und Evaluation im Elementarbereich.

Festzuhalten ist hier, dass die Diskussion über „Bildung“ in Kindertagesstätten erst seit wenigen Jahren in dieser Breite und unter politischer Beteiligung geführt wird. Es ging bei der Entwicklung von Bildungsplänen für den Elementarbereich also um eine *neue* Aufgabe – jedenfalls gilt das weitgehend für die alten Bundesländer (das Saarland nennt als Vorgängerpapier die bisher geltenden „Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung im Saarland“; Rheinland-Pfalz bezieht sich auf „die Empfehlungen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit aus den 70er Jahren“; in der ehemaligen DDR gab es mit dem „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ (Ministerium für Volksbildung 1985) eine programmatische Grundlage und entsprechende Praxiserfahrungen, die bei der Erstellung von Bildungsplänen in den neuen Bundesländern zu überdenken waren. Welche Herausforderungen zum Umdenken damit verbunden waren, kann man insbesondere den Rückmeldungen zu den Entwürfen der Pläne entnehmen, die dokumentiert sind (z.B. in Rheinland-Pfalz) oder auch den im sächsischen Bildungsplan beschriebenen Herausforderungen, den „Vermittlungsgedanken“ im Selbstverständnis von Erzieherinnen zu überwinden.

Diese Situation beinhaltet eine Chance: Bildung im Elementarbereich könnte ohne die das System formaler Bildung strukturierenden Leistungsanforderungen und ohne zielgerichteten Verwertungsanspruch gedacht werden – zumal das Kompetenzkonzept der OECD als ein Referenzrahmen für die Diskussion den Anspruch formuliert, dass Bildung zur Ausschöpfung persönlicher Entwicklungspotenziale ebenso wie zum Aufbau einer gleichberechtigten Gesellschaft beitragen sollte (Rychen/Salganik 2003). Vielmehr könnte die Konzeptualisierung von Bildung für den ersten formalen Bildungsbereich auch Anregungen für die folgenden geben. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung versteht sich als Konzept lebenslangen Lernens unter Einschluss formaler und informeller Bildung. Da in allen Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich der Zusammenhang von „Kindertagesstätte und Grundschule“ einen hohen Stellenwert hat, ist die Frage, ob das Konzept einer Bildung für

eine nachhaltige Entwicklung bereits im Elementarbereich zugrunde gelegt wird, ganz unmittelbar auch für die nachfolgenden Schulstufen von Bedeutung.

Die Arbeit an den Bildungsplänen für den Elementarbereich wurde in einer Situation aufgenommen, die durch (auch widersprüchliche) Anforderungen gekennzeichnet ist: Kindheitsforschung und neuropsychologische Forschung verweisen auf das Kind als Akteur seiner Entwicklung und Lernprozesse; zugleich wird durch Kindheitsforschung auf den durch Armutsentwicklung, Migrationsfolgen oder Veränderungen des sozialen Zusammenhalts notwendigerweise ausgleichenden oder gar primären Charakter frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen und damit auf Kinder, die nicht in einem förderlichen häuslichen Umfeld leben, hingewiesen. In der Diskussion der Ergebnisse der Bildungsvergleichsstudien wird angemahnt, frühzeitig mit der naturwissenschaftlichen Bildung zu beginnen, der Elementarbereich müsse auf die Schule vorbereiten. Bildung für nachhaltige Entwicklung, interkulturelle Bildung, ästhetische Bildung oder genderbezogene Bildung sind Stichworte für je eigene wissenschaftliche bzw. bildungspolitische und öffentliche Diskurse, die unterschiedlich wirksam sind. Nicht zuletzt haben Kindertagesstätten durch eine innovative Praxis Anregungen gegeben, die ernst zu nehmen sind (z.B. solche, die sich an der Reggio-Pädagogik oder an dem Konzept von Waldkindergärten orientieren). Bedingungen für Innovationen werden im Elementarbereich zudem nicht nur durch den Bildungsföderalismus bestimmt, sondern auch durch das Subsidiaritätsprinzip, die daraus abgeleitete Trägerverantwortung für das konkrete Konzept und den in der Regel großen Gestaltungsraum für die Fachkräfte in einer Einrichtung. Bildung und Beratung von Fachkräften in den Kindertagesstätten, aber auch bei Trägern und Behörden gewinnen dabei ebenso an Bedeutung wie deren Ausbildung und übergreifende Bildungsangebote und öffentliche Diskurse. Damit sind verschiedene Bedingungen und Handlungsebenen angesprochen, die bei der Frage nach Implementation einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in diesem Bereich mit bedacht werden müssen.

1.2 Ausgangssituationen für die Analyse der Bildungspläne und Konsequenzen für die Darstellung der Ergebnisse

Eine kritische Analyse der Bildungspläne für den Elementarbereich kann nicht ohne ausdrückliche *Würdigung des Qualitätssprungs*, den die Diskussion um frühkindliche Bildung in Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit auszeichnet, erfolgen. Angebotspädagogik, Instruktionlernen, Kindergärten als reine Beschäftigungsorte oder Selbstverwirklichung von Erzieherinnen haben keine fachliche Akzeptanz

mehr. Die Auseinandersetzung um das zugrunde zu legende Bildungsverständnis wird in der Regel auf hohem Niveau, unter Einbeziehung neuester wissenschaftlicher Ergebnisse und internationaler Erfahrungen geführt. Allerdings ist die Diskussion nicht konsensual, wie später hinsichtlich des Bildungsverständnisses und der Wertehorizonte genauer zu zeigen ist; zudem wird deutlich, dass es zwischen unterschiedlichen Verständnissen eine ziemlich verhärtete Auseinandersetzung um die Deutungshoheit gibt (vgl. die Anmerkungen von Schäfer, 2005, S. 52 ff. zu Fthenakis und Gisbert). In den Bildungsplänen spiegelt sich diese Situation durch eine zum Teil deutliche, jedoch nicht ausgewiesene Zuordnung zu verschiedenen „Schulen“ wider. Wenn hier als Kriterium für eine kritische Würdigung der Bildungspläne das Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ zugrunde gelegt wird, ist auch nach den Beziehungen zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen zu fragen. Ohne dem hier vertiefter nachzugehen, lässt sich festhalten, dass die Diskurse um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und um frühkindliche Bildungskonzepte bisher weitgehend getrennt voneinander stattfinden.

Die Entstehungsprozesse der Bildungspläne sind unterschiedlich gewesen. Einige der Länder haben wissenschaftliche Institute beauftragt, deren Entwurf mit den politisch Verantwortlichen und Vertretern der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis beraten wurde: Dabei waren einige Wissenschaftler/innen für mehrere Länder verantwortlich, so dass weite Teile ähnlich oder identisch sind: Bayern und Hessen als eine Gruppe; Berlin, Hamburg und (in etwas anderer Form) das Saarland als zweite; im Saarland besteht das „Bildungsprogramm“ aus dem knappen „Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten“ und den „Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“, die in ihrer Struktur und Ausrichtung dem Berliner und Hamburger Bildungsplan ähnelt und eine erweiterte Fassung der vorangehenden Ausführungen unter gleicher Federführung darstellt. (Die „Handreichung“ wird im Folgenden deshalb als Bildungsplan des Saarlands der Analyse zugrunde gelegt.) In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt wurden die Grundlagen als Gutachten oder als Entwurf von jeweils anderen Wissenschaftlern bzw. Wissenschaftlerinnen erarbeitet. In Bremen war die Universität an einer Arbeitsgruppe, in Schleswig-Holstein waren einzelne Fachwissenschaftler/innen in einer Arbeitsgruppe beteiligt; das niedersächsische Ministerium hat eine Arbeitsgruppe aus Trägern und Elternvertreter herangezogen, in Rheinland-Pfalz waren zusätzlich auch Kirchen, kommunale Spitzenverbände dabei. Der Einfluss gesellschaftlicher Gruppen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt; am ehesten ist – ausgehend von den Texten der Bildungspläne – der Einfluss der Kirchen nachvoll-

ziehbar: In Rheinland-Pfalz und im Saarland gibt es eine identische Formulierung zu religiöser Erziehung („Die Frage nach Gott ist für sie in diesem Sinne eine zentrale Lebensfrage“), in Hessen eine nahezu wortgleiche. In Sachsen ist der Wunsch der Kirche, religiöse Fragen als verbindlichen Teil aufzunehmen, gesondert im Anhang aufgenommen; das Land selbst hat die Bedeutung der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen in den größeren Kontext der Suche nach eigenen Wertorientierungen gesetzt.

Durchgehend wird der gemeinsame Prozess von Praxisvertreterinnen und Praxisvertretern, politisch Verantwortlichen und zumeist auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern betont, in dem der Plan – auch durch Workshops, Werkstätten oder Arbeitsgruppen unterstützt – entstanden ist.

Die Bildungspläne haben zudem einen unterschiedlichen Charakter – je nachdem ob sie als Empfehlung/ Handreichung/ Orientierungsplan oder als gemeinsame Vereinbarung mit den Trägerverbänden (Baden-Württemberg; Nordrhein-Westfalen; Saarland; Sachsen-Anhalt) formuliert wurden.

Einige der Pläne sind bzw. waren ausdrücklich als vorläufig deklariert, der Implementationsprozess wird bzw. wurde zum Teil wissenschaftlich begleitet (Bayern; Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt). In einigen Bundesländern wurden als Unterstützung der Implementation so genannte Modellkindergärten (Bayern; Sachsen), oder Konsultationskindertagesstätten (Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) einbezogen, in Sachsen werden ausgewählte Kindergärten zu „Kompetenzzentren“ entwickelt. In Hessen werden für die Erprobungsphase so genannte „Tandems“ aus „Kindergarten, Schule und andere Lernorte“ (Hessen, S. 5) gebildet. Dieser aufwändige Prozess wird zudem durch Fortbildungsprogramme und Fortbildungen begleitet, z.T. durch trägerübergreifende Maßnahmen, wie z.B. in Bremen, ein gemeinsames Fortbildungscurriculum für die Fortbildung der Träger in Sachsen, durch Multiplikatorenfortbildung in Mecklenburg-Vorpommern oder Schleswig-Holstein. Diese in allen Bundesländern zumindest ähnliche Situation als „offenes Projekt“ (wie es im Bayerischen Plan heißt, vgl. S.12) wird hier zusammenfassend erwähnt, da daraus im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen günstige Rahmenbedingungen für die Implementation eines innovativen Konzepts sichtbar werden. Die inhaltlichen Diskussionen in diesen Kontexten sind jedoch nicht Bestandteil dieser Untersuchung.

Im Kap. 2 werden die Bildungspläne hinsichtlich ihrer Struktur und der Geltungsdauer vorgestellt. Dabei wird eine Aufstellung der berücksichtigten Themenfelder noch keinen Vergleich erlauben – zu verschieden ist die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Bildungsbereiche, vor allem auch des zugrunde gelegten Bildungsverständnisses und der daraus abgeleiteten Prinzipien für die pädagogische Arbeit. Die folgende Analyse geht aus vom Verständnis von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Kap.3), das leitend für die Frage ist, inwieweit dieses Konzept explizit zugrunde gelegt (Kap.4) oder Elemente dessen mitgedacht sein könnten (Kap.5). Besonderes Augenmerk gilt dem Bildungsverständnis, da es der Schlüssel für die Ausgestaltung der einzelnen Kapitel ist.

Abschließend können dann Empfehlungen für die Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung herausgearbeitet werden (Kap.7).

2 Gegenstand der Analyse:

Bildungspläne der Länder für den Elementarbereich

Schon die unterschiedliche *Benennung* der hier als „Bildungspläne“ zusammengefassten konzeptionellen Vorstellungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen deutet unterschiedliche Akzentsetzungen an. Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen fassen die Absichten unter „Bildung“ zusammen; Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz nennen Bildung und Erziehung, Berlin auch noch Betreuung (wie im KJHG) im Titel, Mecklenburg-Vorpommern adressiert eindeutig mit dem Titel „Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“.

Hessens „Bildungs- und Erziehungsplan“ unterscheidet sich deutlich hinsichtlich der angesprochenen Zielgruppe: Sind in der Regel Kinder „von Null bis 6 Jahren“ (in einigen Fällen auch Hortkinder in der Tageseinrichtung) einbezogen, so gilt der Plan in Hessen „für Kinder von 0 bis 10 Jahren“ – also grundsätzlich auch für Kinder in der Grundschule. Auch Thüringen beabsichtigt, seine „Leitlinien für frühkindliche Bildung“ in ein Konzept „Bildung und Betreuung von 2 bis 16“ einzubringen (Thüringer Kultusministerium 2005). Damit wird ein Weg hin zur Konsistenz von Bildungsplänen beschritten, der zum einen notwendig ist, um die Forderung nach lebenslangem Lernen zu unterstützen, der zum anderen den Anspruch des Individuums auf eine gestaltbare Bildungsbiographie ohne „Systembrüche“ unterstreicht.

Für mehrere der Bildungspläne liegen inzwischen Materialien, „gute Beispiele“ oder inhaltliche Erläuterungen, z.B. in Form von Fortbildungsangeboten, vor. Diese werden im Rahmen der Analyse ebenso wenig berücksichtigt wie der „Nationale Kriterienkatalog“, den Thüringen in seinen „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ zur verbindlichen Arbeitsgrundlage für alle Kindertageseinrichtungen erklärt; für die Analyse ist das von Interesse, was die Bundesländer ausdrücklich als Orientierung für die Arbeit im Elementarbereich beschlossen haben.

Die folgende Übersicht basiert auf den als Printversion oder im Internet im Dezember 2007 verfügbaren Unterlagen der Länder.

2.1 Bildungspläne im Überblick

Publikation	Inkrafttreten	Besonderheiten aktuell
Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Berlin; Düsseldorf; Mannheim; Cornelsen Scriptor 2005	30. Juli 2004	Pilotphase Implementierung 2009/ 2010
Bayern Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin; Düsseldorf; Mannheim; Cornelsen Scriptor 2007	November 2005	
Berlin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport : Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar; Berlin: verlag das netz 2004	2004	
Brandenburg Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Potsdam 2004 www.mbjs.brandenburg.de	2004	

<p>Bremen Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales: Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen 2004</p>	<p>Dezember 2004</p>	<p>Internet-Handbuch als Ergänzung zum Bremer Rahmenplan: Kooperationsprojekt der Universität Bremen mit dem Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales: Gebildete Kindheit - Online Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich</p> <p>http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/</p>
<p>Hamburg Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Soziales und Familie: Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg. November 2005 www.kita.hamburg.de</p>	<p>November 2005</p>	
<p>Hessen Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (März 2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. Hessen. Oktober 2005</p>	<p>Oktober 2005</p>	<p>Entwurf für die Erprobung (angekündigt für Schuljahr 2005/2006)</p>
<p>Mecklenburg-Vorpommern Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. 2. Aufl. Schwerin 2005</p>	<p>1. August 2004</p>	<p>Rahmenplan versteht sich „als 1. Entwurf“</p>
<p>Niedersachsen Niedersächsisches Kultusministerium: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover 2005</p>	<p>12. Januar 2005</p>	<p>Als Rahmen mit empfehlendem Charakter von den Trägern anerkannt und unterzeichnet</p>
<p>Nordrhein-Westfalen Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf Oktober 2003</p> <p>(Ein Gutachten, das in den Prozess</p>	<p>1. August 2003</p>	<p>Bildungsvereinbarung mit den Spitzenverbänden der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege und der Kirchen</p>

der Erarbeitung der Vereinbarung eingeflossen ist, darin jedoch nicht erwähnt wird, ist als (erweiterte) wissenschaftliche Publikation erschienen: Schäfer 2005)		
Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Berlin; Düsseldorf; Mannheim; Cornelsen Scriptor 2004	August 2004	Vereinbarung als Empfehlungen „als Grundlage für die träger- und einrichtungsspezifischen Umsetzungen in den einzelnen Kindertagesstätten“
Saarland Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar; Berlin: verlag das netz 2006 Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der Freien Universität Berlin, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar; Berlin: verlag das netz 2007	2006 2007	
Sachsen Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) Der sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Weimar; Berlin: verlag das netz 2006	2006	
Sachsen-Anhalt Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 2004 www.ms.sachsen-anhalt.de www.kinderministerium.de	21. September 2004	
Schleswig-Holstein Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel 2004 www.landesregierung.schleswig-holstein.de	September 2004	

<p>Thüringen Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit & Thüringer Kultusministerium: Leitlinien frühkindlicher Bildung. Erfurt 2003</p> <p>(Der „Nationale Kriterienkatalog“ ist verbindliche Arbeitsgrundlage in allen Kindertageseinrichtungen.)</p>	<p>Oktober 2003</p>	<p>Erprobung der Leitlinien für das Kindergartenjahr 2003/2004 angekündigt; Institutionsübergreifender Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre in Vorbereitung; soll 2008 verbindlich in Kraft treten</p>
--	---------------------	---

2.2 Bildungsbereiche

Ähnliche Strukturen (nicht unbedingt Inhalte) in den Plänen gibt es hinsichtlich gesonderter Kapitel

- zum Bildungsverständnis, die sich mehr oder weniger differenziert und ausführlich in allen Plänen finden,
- zu den Zielen (in der Regel orientiert an der Kompetenz-Diskussion aber auch ausdrücklich an „Schulfähigkeit“, wie in Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg, Bayern oder Nordrhein-Westfalen),
- zur sozialen Lage und den Kompetenzen von Kindern (insbesondere die Anforderungen aus dem Gender-Bewusstsein, von Interkulturalität, im Umgang mit Behinderungen, im Umgang mit besonders prekären Lebenslagen durch Armut, Migration, in Bayern auch: mit Hochbegabung),
- pädagogische, methodische Aufgaben (u.a. Raumgestaltung, Projekte, Philosophieren mit Kindern, Spiel als Lernform)
- zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern (z.T. auch zu den Aufgaben von Trägern)
- zur Zusammenarbeit mit den Eltern/ Erziehungspartnerschaft mit Eltern
- zur Zusammenarbeit im Gemeinwesen (auch: soziale Netzwerkarbeit zur Koordination der sozialen Hilfsangebote bei Problemlagen)
- Übergang in die Grundschule/ Zusammenarbeit mit der Schule

Alle machen Ausführungen zum Komplex: Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse, Evaluation und Qualitätsentwicklung und -sicherung. Eine besondere Lösung dafür hat Thüringen gefunden: Der „nationale Kriterienkatalog“ (Tietze u.a. 2003) ist „verbindliche Arbeitsgrundlage in allen Kindertageseinrichtungen in freier und kommunaler Trägerschaft“ (Thüringen, S. 7).

Kernstück der Bildungspläne sind die thematischen *Bildungsbereiche* (auch Erziehungs- oder Entwicklungsbereiche genannt, wie aus der folgenden Übersicht her-

vorgeht). Brandenburg hat die Struktur seines Plans weitgehend an den Bildungsbereichen orientiert. Bayern setzt mit Ausführungen zu den pädagogischen Aufgaben und deren Fundierung einen besonderen auch quantitativ sichtbaren Akzent.

Die Bildungsbereiche differieren in Benennung und Anzahl nach Bundesländern. Allerdings lassen sich für alle Bildungspläne gemeinsame Felder feststellen. Eine hohe Priorität wird Sprache und Kommunikation zugemessen, begründet durch die Schlüsselstellung, die in den Bildungsvergleichsstudien der Lesekompetenz zugeschrieben wird, und begründet durch den Förderbedarf von Kindern mit Migrationshintergrund, der ebenfalls als Ergebnis der PISA-Studien festgestellt wurde. Dazu gehören zudem Bildungsbereiche, die mit schulischen Fächern korrespondieren: Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Gestalten, Bewegung, Religion/ Werteerziehung. Die Jugend- und Kultusministerkonferenz hatte sich 2004 auf einen gemeinsamen Rahmen für die frühkindliche Bildung verständigt, in dem folgende „Bildungsbereiche“ genannt werden:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/ religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- Musische Bildung/ Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten

(Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz 2004). Sie waren Orientierung für die Länder. Hinsichtlich des zugrunde gelegten Verständnisses und in ihrer Ausgestaltung differieren die Bereiche jedoch zum Teil erheblich. Die folgende Übersicht über die Bildungsbereiche und die ggf. vorhandene Untergliederung lässt schon einen ersten Eindruck davon entstehen. In der Analyse des Kap. 4 und 5 werden diese Unterschiede, ausgehend von der Frage, inwieweit Elemente einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sichtbar werden, an ausgewählten Plänen und Bildungsbereichen konkret.

Bildungsbereiche

JMK/ KMK	Sprache, Schrift, Kommuni- kation	Personale und soziale Entwick- lung, Wer- teerzie- hung/ religiöse Bildung		Mathe- matik, Naturwis- senschaft, (Informati- ons-) Technik		Musische Bildung/ Umgang mit Medien		Körper/ Bewegung/ Gesundheit		Natur und kulturelle Umwelten		
Baden- Württemberg (Bil- dungs- und Ent- wicklungsfel- der)	Sprache	Sinn, Werte und Religion		Denken		Sinne		Körper			Gefühl und Mitgefühl	
Bayern (Themen- bezogene Bildungs- und Erzie- hungsbe- reiche)	<i>Sprach- und me- dienkom- petente Kinder:</i> Sprache und Litera- cy; Infor- mations- und Kom- munikati- onstechnik, Medien	<i>Werteori- entiert und verantwort- ungsvoll handelnde Kinder:</i> Wertorien- tierung und Religiosi- tät; Emoti- onalität, soziale Beziehun- gen und Konflikte	Emotionali- tät, soziale Beziehun- gen und Konflikte	<i>Fragende und for- schende Kinder:</i> Mathema- tik; Natur- wissen- schaften und Tech- nik; Um- welt	Naturwis- senschaf- ten und Technik	<i>Künstle- risch aktive Kinder:</i> Musik; Ästhetik, Kunst und Kultur;	Ästhetik, Kunst und Kultur;	<i>Starke Kinder:</i> Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport; Gesundheit		Umwelt		
Berlin (Bildungs- bereiche)	Kommuni- kation: Sprachen, Schriftkul- tur und Medien	Soziale und kultu- relle Um- welt		Mathema- tische Grunder- fahrungen	Naturwis- senschaft- liche und technische Grunder- fahrungen	Musik	Bildneri- sches Gestalten	Körper, Bewegung und Ge- sundheit				
Branden- burg (Bildungs- bereiche)	Sprache, Kommuni- kation und Schrift- kultur	Soziales Leben		Mathema- tik und Naturwis- senschaf- ten		Musik	Darstellen und Gestalten	Körper, Bewegung und Ge- sundheit				
Bremen	Sprachli-	Soziales				Rhythmik	Bauen und	Körper und		Natur,		Spiel und

(Bildungsbereiche)	che und nonverbale Kommunikation	Lernen, Kultur und Gesellschaft				und Musik	Gestalten	Bewegung		Umwelt und Technik		Phantasie
Hamburg (Bildungsbereiche)	Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien	Soziale und kulturelle Umwelt		Mathematische Grunderfahrungen	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	Musik	Bildnerisches Gestalten	Körper, Bewegung und Gesundheit				
Hessen (ineinandergreifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder)	<i>Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder:</i> Sprache und Literacy, Medien	<i>Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder:</i> Religiosität und Wertorientierung,; Demokratie und Politik;	Emotionalität und soziale Beziehungen	<i>Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder:</i> Mathematik, Naturwissenschaften, Technik	Naturwissenschaften, Technik	<i>Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder:</i> Musik und Tanz	Bildnerische und darstellende Kunst	<i>Starke Kinder:</i> , Gesundheit, Bewegung und Sport, Lebenspraxis		Umwelt	Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur;	Lebenspraxis
Mecklenburg-Vorpommern (Bildungs- und Erziehungsgebiete)	Sprechen und Sprache			Elementares mathematisches Denken		Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten		Bewegungserziehung		Gemeinschaft – Natur – Sachen		
Niedersachsen (Lernbereiche und Erfahrungsfelder)	Sprache und Sprechen	Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz	Emotionale Entwicklung und soziales Lernen	Mathematisches Grundverständnis	Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen (<i>nicht auf naturwiss. festgelegt</i>)		Ästhetische Bildung	Körper – Bewegung – Gesundheit		Natur und Lebenswelt		Lebenspraktische Kompetenzen
Nordrhein-Westfalen (Bildungsbereiche)	Sprache(n)						Spielen und Gestalten, Medien	Bewegung		Natur und kulturelle Umwelt(en)		
Rheinland-	Sprache	Religiöse	Interkultu-	Mathema-		Künstleri-	Medien	Bewegung	Körper –	Naturerfah-	Gestaltung	Wahrneh-

Pfalz (Bildungs- und Erziehungsbe- reiche)		Bildung	relles und interreligiö- ses Lernen	tik – Na- turwissen- schaft – Technik		sche Aus- drucksfor- men (Ge- stalterisch- kreativer Bereich, musikali- scher Bereich, Theater, Mimik, Tanz)			Gesundheit - Sexualität	rung – Ökologie	von Ge- meinschaft und Bezie- hungen	mung
Saarland (Bildungs- bereiche)	Sprache und Schrift	Soziale und kultu- relle Um- welt, Wer- teerzie- hung und religiöse Bildung		Mathema- tische Grunder- fahrungen	Naturwis- senschaft- liche und technische Grunder- fahrungen	Musik	Bildneri- sches Gestalten	Körper, Bewegung und Ge- sundheit				
Sachsen (Bildungs- bereiche)	Kommuni- kative Bildung (nonverba- le Kommu- nikation, Sprache, Schriftlich- keit und Medien)	Soziale Bildung (Soziales Lernen, Differenz- erfahrun- gen, Werte und Welt- anschau- ungen, Demokratie		Mathema- tische Bildung (Entdecken von Re- gelmäßig- keiten und Entwick- lung des Zahlenver- ständnis- ses, Mes- sen, Wie- gen und Ver- gleichen, Vorstellun- gen über Geometrie	Naturwis- senschaft- liche Bil- dung (Natur, Ökologie, Technik)	Ästheti- sche Bil- dung (Musik, Theater und Tanz, bildneri- sches Gestalten)		Somati- sche Bil- dung (Körper, Bewegung, Gesund- heit)S				
Sachsen- Anhalt (Bildungs- bereiche)	Kommuni- kation, Sprache(n) und Schriftkul- tur	(In- ter)kulturell e und soziale Grund- erfahrun- gen		Mathema- tische Grunder- fahrungen	Welterkun- dung und naturwis- senschaft- liche Grunder- fahrungen	Ästhetik und Kreati- vität		Körper/ Bewegung und Ge- sundheit				
Schleswig-	Spra-	Ethik,		Mathema-		Musisch-		Körper,			Kultur,	

Holstein (Bildungs- bereiche)	che(n), Zeichen / Schrift und Kommuni- kation	Religion und Philo- sophie		tik, Natur- wissen- schaft und Technik		ästhetische Bildung und Me- dien		Gesundheit und Bewe- gung			Gesell- schaft, Politik	
Thüringen	Sprache und Kom- munikation	Soziale und emo- tionale Beziehun- gen				Spielen, Gestalten und Expe- rimentieren		Bewegung				

3 Kriterien für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindertagesstätten

Im Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung werden Ziele, Inhalte und Methoden zusammengefasst, die Menschen befähigen können, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu denken und zu handeln. Die Notwendigkeit, eigene Lebens- und Wirtschaftsweisen hinsichtlich des Umgangs mit natürlichen Ressourcen, Belastungen des Ökosystems und hinsichtlich der Einflüsse auf und Bedingungen für Gesundheit, wirtschaftliches Auskommen, befriedigende soziale Beziehungen, kulturelle Identität aller Menschen in dieser Einen Welt überdenken zu müssen, ist zumindest programmatisch weltweit anerkannt (Grunwald/ Kopfmüller 2006). Dazu gehört, dass die Maßstäbe für ein gutes Leben, für das Verhältnis von Nord und Süd und für das Verhältnis von Mensch und Natur auf dem Prüfstand stehen. Das notwendige Umdenken, das Denken in globalen Wirkungszusammenhängen, das Verständnis für die komplexen Zusammenhänge ist eine Aufgabe für alle Menschen, die sich an der Gestaltung ihres eigenen Lebens beteiligen wollen, in Verantwortung auch gegenüber anderen Menschen, gegenüber künftigen Generationen und gegenüber der Natur mit allen Kreaturen, die uns das Leben auf dieser Erde ermöglicht. Es gibt eine Verantwortung der Politik, Rahmenbedingungen zu schaffen, die allen Menschen den Zugang zu dem heute verfügbaren Wissen, zu Urteilen und Handlungsmöglichkeiten in Gegenwart und absehbarer Zukunft eröffnet.

Die Bundesregierung und die Länder haben in Deutschland daraus die Konsequenz gezogen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als übergreifende Aufgabe für alle Bildungsbereiche zu formulieren (Deutscher Bundestag 2000; BLK 2001). Im Juni 2002 hat der Deutsche Bundestag eine Neuorientierung der Bildungs- und Forschungspolitik am Leitbild „Nachhaltige Entwicklung“ gefordert und dabei ausdrücklich "alle Sektoren des Bildungsbereichs" einbezogen (Bundestagsdrucksache 14/8651). Weltweit wird das Anliegen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung von der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014 unterstützt. Die UNESCO, die für die UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ die Federführung hat, hat auf der Grundlage ihres Programms „United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: Draft International Implementation Scheme“ (2004) Nachhaltigkeit lernen mit Kindern, und zwar bereits im Kindergarten, ausdrücklich als einen Schwerpunkt dafür genannt (vgl. auch Deutsche UNESCO-Kommission 2004).

Die Umweltministerkonferenz hat auf ihrer 61. Sitzung im November 2003 "Empfehlungen zur Umweltbildung und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung" verabschiedet, mit denen sie auf die vorhandenen Kompetenzen in der außerschulischer Umweltbildung (z.B. Umweltzentren) aufmerksam macht und dabei neben Schulen auch Kindertagesstätten als Kooperationspartner anspricht.

Für Einstellungen, Werte und Wissen wird der Grund in den ersten Lebensjahren gelegt; auf das, was man schon in früher Kindheit erworben hat an Einsichten, Kenntnissen und Erfahrungen, kann man aufbauen. Unbestritten gehören zu den Werten, die Kinder von Anfang an erfahren, praktizieren und verstehen sollen, Gleichheit, Respekt vor der eigenen Person, demokratisches Zusammenleben und die Freiheit, eigene Meinungen haben und vertreten zu dürfen. Naturerfahrungs- und Umweltbildungskonzepte haben versucht, Kindern den Zugang zu Wissen und Werthaltungen hinsichtlich von Pflanzen, Tieren und Ökosystemen zu eröffnen.

Das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stellt die Bedeutung von Naturerfahrung, von Demokratielernen, von Umweltbildung in einen neuen Analyse- und Handlungsrahmen. Wichtige Eckpunkte dafür sind: Nachhaltige Entwicklung ist eine kulturelle Aufgabe mit der Herausforderung, nach dem *Zusammenhang von ökonomischen, sozialen und kulturellen Fragen mit den ökologischen* zu suchen. Eigenes Handeln in lokalen und regionalen Zusammenhängen ist immer Teil von globalen Wirkungszusammenhängen. Nicht „Themen“ werden behandelt, sondern es werden Fragen an Problemfelder, Aufgaben, Naturphänomene gestellt, die das Verhältnis von Mensch und Natur betreffen und die einen auffordern, Antworten mit Hilfe des jeweils kulturell vorhandenen Wissens zu suchen. Fragen nachhaltiger Entwicklung sind Fragen des eigenen Lebens. So sind auch Alltagswissen und das Wissen von Menschen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, verschiedenen Alters und unterschiedlicher Kulturen als Bestandteil und „Motor“ neuen Wissens für eine zukunftsfähige Entwicklung zu sehen. Auf Erfahrungswissen, traditionelles Wissen, Kinderwissen (oder das anderer Experten ihres eigenen Lebens) kann ebenso wenig verzichtet werden wie auf international geteiltes wissenschaftliches Wissen. Bisher als einzelne, in ihrer Fülle auch als überfordernde Anforderungen gesehene Bildungsbereiche werden über das Nachhaltigkeitskonzept in ihrem Zusammenhang erkennbar: Umweltbildung, Gesundheitsbildung, interkulturelle Bildung und globales Lernen, Friedens“erziehung“ oder Verkehrs“erziehung“ und naturwissenschaftliche Fragen von Biodiversität oder die Ökologie des Bodens können

in Problemstellungen unter der Nachhaltigkeitsperspektive exemplarisch berücksichtigt werden (z.B. im Themenfeld Landwirtschaft und Ernährung).

Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert naturwissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Wissen – mehr aber noch natur- und sozialwissenschaftliche Denkweisen und Methoden, um komplex denken zu können. Ziel ist nicht ein Wissenskanon, sondern eine Persönlichkeit, die sich ermutigt und fähig fühlt, das eigene Leben mitzugestalten, und die über Wissen und Kompetenzen verfügt, dies im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu tun. Angesichts der Komplexität der Aufgabe ist klar, dass dabei der Umgang mit Nichtwissen, Risikoabwägung und Vorsorge im Handeln wichtige Prinzipien sind, die im Hinblick auf Bildungsprozesse lineares, kurzfristiges und regional beschränktes Denken ablösen müssen. Kreativität, Querdenken, Offenheit anderen Menschen und neuen Situationen gegenüber sind wichtige Voraussetzungen, die in Bildungsprozessen gefördert werden können. Das wird mit „Gestaltungskompetenz“ für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. de Haan 2003; Stoltenberg 2006) als Ziel einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausgedrückt.

Die konkreten Konzepte für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse, Lernwege und Lebenssituationen der am Bildungsprozess Beteiligten. Das heißt auch, dass – bezogen auf eine Kindertagesstätte – das aktuelle fachliche Wissen über frühkindliche Lern- und Bildungsprozesse (zusammengefasst beispielsweise in Tietze u.a. 2007) berücksichtigt wird. So liegt den folgenden Ausführungen ein Verständnis zugrunde

- das Kinder als Akteur ihrer eigenen Lernprozesse sieht und entsprechend Eigen-Sinn und Eigen-Zeit von Kindern in der Aneignung von Welt respektiert;
- das Lernen als Aneignung der Welt durch aktive Auseinandersetzung und unter Einsatz aller Wahrnehmungsmöglichkeiten und Zugänge zur Welt sieht. Problemorientierung und ästhetische Bildung sind also zum Beispiel in diesem Konzept kein Widerspruch, sondern sogar aufeinander bezogen;
- das Bildung ein Prozess ist, in dem Erwachsene Kinder ermutigen, anregen und dabei unterstützen, sich mit ihrem Alltag und ihrer „Um-)Welt durch Gespräche, Erkundungen, Experimente, Erproben, Spielen, Projekte, definierte Aufgabenstellungen und alle Formen informellen Lernens so auseinanderzusetzen, dass sie ihr Können und Wissen ausbauen und verändern können;

- das Bildung in sozialen Kontexten betrachtet und damit die Qualität der Interaktion von Kindern und von Kindern und Erwachsenen als Bestandteil von Bildungsprozessen betrachtet. Entsprechend muss Raum eingeräumt werden, dass Kinder von Kindern lernen, dass Kinder von den Erwachsenen lernen und dass Erwachsene von den Kindern lernen können;
- das die Verantwortung für Inhalte und Methoden der Bildungsprozesse von Kindern im Elementarbereich vor dem Hintergrund gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen für die Orientierung und Mitgestaltung dieser Kinder in der Welt sieht. Das heißt, dass formales und informelles Lernen (beeinflusst durch soziale, räumliche und materielle Gegebenheiten) hinsichtlich der Werte und Ziele des zugrunde gelegten Bildungskonzepts deutlich sein müssen. Erzieherinnen und Erziehern kommt eine große Bedeutung und Verantwortung für die Ausgestaltung des Konzepts zu. Erzieherinnen und Erzieher brauchen eine Orientierung, um nicht eine beliebige Vielfalt an Erfahrungen und inhaltlichen Impulsen zu geben;
- das die Fragen der Kinder als auch wichtige Themenstellungen zum Verständnis der Welt, die in die Bildungsarbeit eingebracht werden, ebenso wie die Grundsätze der Gestaltung des Lernumfelds und erweiterter Lernmöglichkeiten unter der Perspektive einer demokratischen und an einer nachhaltigen Entwicklung orientierten Welt verstanden und so zum Gegenstand der Bildungsprozesse der Kinder werden können.

Die im Folgenden dargelegten Kriterien für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich sollen die neuen Herausforderungen als Orientierung auch für praktisches Handeln als pädagogische Fachkraft in Kindertagesstätten sichtbar machen. Zugleich können sie als theoretischer Rahmen der folgenden Analyse der Bildungspläne zugrunde gelegt werden.

3.1 Ethische Prinzipien

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein normatives (aber kein normierendes) Konzept: Ergänzend zu dem im Bildungsbereich durchgehend zugrunde gelegten ethischen Prinzip der Menschenwürde und Demokratie wird in diesem Bildungskonzept zugleich das ethische Prinzip des Erhalts der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit im Zugang zu ihnen berücksichtigt, für heute lebende Menschen in dieser Einen Welt und für künftige Generationen – oder noch weiter formuliert: des Erhalts der Natur als Basis des Lebens für Mensch und Kreatur. Ethische Prinzipien haben Konsequenzen für die Ausgestaltung der Zielsetzungen, Inhalte und Methoden von Bildungsprozessen.

So erfordert die Orientierung an Demokratie *offenen Diskurs, Beteiligung und Gleichheit im Umgang, das Bewusstmachen von demokratischen Prinzipien, Erfahrungen mit Partizipation* als Inhalt von Bildungsprozessen.

Die Orientierung am Erhalt der Natur als Lebensgrundlage für Mensch und Kreaturen als ethisches Prinzip kann sich erweisen, indem man die *Wahrnehmung und das Verständnis dafür entwickelt, dass wir in allen unseren täglichen Verrichtungen und in der Nutzung aller Produkte auf natürliche Lebensgrundlagen angewiesen sind* und zurückgreifen. Sie aber wahrnehmen zu können, setzt *Aufgeschlossenheit* und auch *Wissen über Wirkungszusammenhänge* voraus.

Gerechtigkeit gegenüber heute lebenden Menschen setzt *Einfühlungsvermögen, Umgang mit Verschiedenheit, Wissen um unsere globalen Verflechtungen mit Menschen in dieser Einen Welt* voraus.

Eine Werteorientierung erfordert zugleich immer die Reflexion dieser Werte mit der Option sich für sie entscheiden oder sie revidieren zu können – im Kontext gesellschaftlichen Zusammenlebens. Deshalb gehört die Möglichkeit, über die oben genannten Werte nachzudenken, sich mit anderen darüber zu verständigen und dabei den Gerechtigkeitsgedanken zu kultivieren, zu Bildungsprozessen von Anfang an. Philosophieren mit Kindern aber auch Alltagsgespräche sind geeignete Zugänge. Berücksichtigt man die Art und Weise wie Kinder lernen, ist

- das gelebte Mensch-Mensch-Verhältnis (mit Aufmerksamkeit für Verschiedenheit und unter Einbeziehung von Menschen aus Regionen mit unterschiedlichen Lebenschancen in dieser Einen Welt) und
- das gelebte Mensch-Natur-Verhältnis (durch Aufmerksamkeit für natürliche Abläufe, Kreisläufe, Wirkungszusammenhänge; für Natur in unserer kulturellen Umwelt (in Nahrung, Kleidung, Raumgegenständen); durch Eingehen auf Zeiten der Natur (durch Berücksichtigung saisonaler Nahrungsmittel, der natürlichen Zeit von Abläufen in der Natur, durch Handeln in Übereinstimmung mit der Fähigkeit von Ökosystemen; durch Wahrnehmung und Beachtung der Zeiten des eigenen Körpers, der auch kulturelle Ereignisse bestimmenden Jahreszeiten)

ein wichtiges Medium, um Kinder zu Fragen und zum Nachdenken über die Verantwortung von Menschen (auch kleinen) in diesem Zusammenhang anzuregen.

3.2 Partizipation und Lernen in Ernstsituationen

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftlicher Lern-, Such- und Gestaltungsprozess. Die Komplexität der zu beachtenden Wirkungszusammenhän-

ge, die Alternativen, die sich im Handeln stellen und die auszuhandelnden Entscheidungen bei konflikthaften Situationen (auch konkret in der Kindertageseinrichtung, z.B.: soll man einen Teil des Bodens für Rollen- und Radspiele versiegeln?) erfordern immer wieder *Aushandlung und Informationsbeschaffung*, um den an Nachhaltigkeit orientierten Handlungs- und Gestaltungsraum auszuloten. *Partizipation* aller ist gefordert – nicht nur, um möglichst alle sozial zu integrieren, sondern um das Wissen und die Sichtweisen aller für konsensuale und zukunftsfähige Lösungen nutzen zu können (vgl. auch Stoltenberg 2007). Bildung und (Mit-) Gestaltung des eigenen Lebensumfelds stehen in einem nicht auflösbarem Zusammenhang: Mitgestaltung unter Nachhaltigkeitsperspektiven (z.B. bei der Auswahl von Nahrungsmitteln) sind Bildungsprozesse (hier u.a.: über die Unterscheidung verschiedener Produktionsweisen von Nahrungsmitteln); Bildungsprozesse können durch (Mit-)Gestaltung angeregt und wirksam verankert werden. Das heißt, dass *Bildungsprozesse in Ernstsituationen* stattfinden sollten. Die Erzieherin muss für potentielle Bildungssituationen im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sensibilisiert sein, um sie aufgreifen und das Kind/ die Kinder in ihrer Neugier und ihrem Problemlösungsinteresse unterstützen zu können.

Lern-, Such-, und Gestaltungsprozesse von Kindern suchen sich Ausdrucksformen, wenn man ihnen die entsprechenden Mittel dazu gibt. Das geschieht beispielsweise in der Reggio-Pädagogik, wenn Kinder über Raumgestaltung und zugängliche und anregende Materialien zu eigenen Bildungsprozessen angeregt werden. Je nachdem, welche Materialien oder Raumelemente man anbietet, kann dies auch ein Ausflug in zukunftsbedeutsame Erfahrungen, zum Beispiel durch die ästhetische Auseinandersetzung mit verschiedenen Baustoffen, sein. Um eigene Positionen in einem sozialen Kontext zu formulieren, stehen vielfältige Mittel zur Verfügung. Die italienische Kindergartenpädagogik hat mit der Formulierung „Hundert Sprachen hat das Kind“ die Augen dafür geöffnet, dass die Ausdrucksweisen von Menschen entwickelt und reicher werden können. Auch in Partizipationsprozessen sollte der Dialog nicht nur sprachlich geführt werden (das gilt im Übrigen nicht nur für Kinder!). Vielmehr bedarf es der Ermutigung zu verschiedenen Ausdrucksformen und ihrer Förderung durch bewusste Wahrnehmung, Reflexion, technische Mittel und vielfältige Materialien und den kompetenten Umgang mit ihnen. In diesem Sinne können ästhetische Bildung und Medienbildung auch das Partizipationspotential fördern.

3.3 Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Natur

Eigene Befragungen von Menschen, die pädagogische Berufe anstreben, zu der Frage, was sie unter Natur verstehen, ergeben zunächst immer Antworten wie: Natur ist alles, was grün ist; alles ohne den Menschen; alles Lebendige; Schönheit, Ruhe, Erholung; Wasser, Wald, Wiese, Berge. Andere Studien zum Naturbegriff kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Natur wird als „eine Gegenwelt zum menschlichen Alltag“ (Meier/ Erdmann 2004, S. 21) wahrgenommen. Natur fungiert in diesem Verständnis als eine „Kulisse für menschliche Nutzungen“ (ebd., S. 22). Diese Sichtweise hat zur Folge, dass Natur und Kultur ebenso wie Mensch und Natur als Gegensatz erscheinen, eigene Eingriffe in die Natur nicht wahrgenommen werden. Die Diskussion um nachhaltige Entwicklung hat den Blick darauf gerichtet, dass Natur für uns in vielfältigen Formen und Funktionen bedeutsam ist, die – ist man besorgt um ihren Erhalt – nicht voneinander zu trennen sind. Natur ist zum einen Lebensform mit einer besonderen Sprache (die wir vor allem durch die Naturwissenschaften zu verstehen suchen – aber auch durch Naturwahrnehmung und Naturerleben). Natur ist der Zusammenhang aller Kreaturen (zu denen auch der Mensch zählt). Aber Natur ist auch Lebensgrundlage, was einschließt: Lebensraum, Nahrung, technische und geistige Inspiration, Natur als Schönheit, Geschichte, Spiritualität, vielleicht: Schöpfung.

Natur als genutzte Ressource wird in unserem Alltagsdenken leicht abgespalten von der inspirierenden grünen und schönen Natur. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung muss also daran arbeiten, dass wir den *Zusammenhang von schützenswerter Natur und Nutzung* nicht verdrängen. Vielmehr gilt es bewusst zu machen, dass wir eine gemeinsame *Gestaltungsaufgabe* hinsichtlich der Natur haben, die darauf zielt, dass alle Menschen und Kreaturen von und mit der Natur leben können. Natur gerät so auch als Mitwelt (Meyer-Abich) in den Blick. Die Idee von „Mitwelt“ kann gerade auch für Kinder erfahrbar sein – in vielfältigen Begegnungen mit den Eigenarten und Schönheiten von Leben und seinen verschiedenen Formen. Sich auf „Mitwelt“ einlassen können, fällt leichter oder wird gar erst ermöglicht, wenn man sich selbst als Teil der Natur begriffen hat. Seinen eigenen Körper verstehen und akzeptieren ist eine elementare Voraussetzung für eine ethische Position, die sich verantwortlich für die Mitwelt fühlt. In diesem Kontext haben auch Naturerfahrungsprojekte (wie beispielsweise Wald- oder Strandtage¹) und Projekte zur bewussten Umweltwahrnehmung (Wilken 2002) ihren Stellenwert, in denen Kinder die Chance erhalten,

¹ Auf Waldkindergärten wird hier nicht näher eingegangen; sie bieten Chancen für Umweltbildung, nicht jedoch für die hier verfolgte Idee der Nachhaltigkeitskommunikation, da wichtige soziale, ökonomische und kulturelle Aspekte des alltäglichen Zusammenlebens nicht vorkommen können.

emotionale, körperliche und kognitive Anregungen zu einem Gesamteindruck von Natur zu integrieren und sich selbst als Teil von Natur zu erfahren. Bedeutsam für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist, dass Natur in seinen vielfältigen Formen vorkommt, so dass Nutzen, Genießen und Schützen als unsere natürliche Lebensbedingung und – aus der Perspektive von Menschen – in seinem Verantwortungszusammenhang vorkommt.

3.4 Komplexe Wirkungszusammenhänge

Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen hat 1994 für das interdependente Verhältnis von Mensch und Natur den Begriff der „Gesamtvernetzung“ oder der „Retinität“ (abgeleitet vom lateinischen „rete“, deutsch „Netz“) in die Diskussion eingeführt. Damit wurde darauf aufmerksam gemacht, dass der Mensch seiner Verantwortung nur gerecht werden kann, „wenn er die „Gesamtvernetzung“ all seiner zivilisatorischen Tätigkeiten und Erzeugnisse mit dieser ihn tragenden Natur zum Prinzip seines Handelns macht“ (ebd., S. 54). Dieses Verständnis erfordert komplexes Handeln, für dessen Analyse verschiedene Modelle entwickelt wurden. Für die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern kann das „Nachhaltigkeitsviereck“, das die Wirkungszusammenhänge von ökologischem, sozialen, ökonomischen und kulturellem Handeln nachvollziehbar macht, hilfreich sein (Stoltenberg/ Adomßent/ Rieckmann 2004).

Mit dem Konzept Nachhaltigkeit werden Sachverhalte, gewachsene und hergestellte Dinge also in ihre komplexen Kontexte gestellt: Die Stadt, der Lebensraum, in dem wir atmen, die belebte Natur, die soziale Umwelt sind durch ökonomische, ökologische und soziale und jeweilige kulturelle Ausprägungen zu erschließen. Verständlich sind Probleme und Handlungsmöglichkeiten in diesen Bereichen erst durch eine gemeinsame Sicht dieser Aspekte; es geht nicht um einzelne „Sachen“, sondern um „Verhältnisse“, um Beziehungen, um das, was hinter den Dingen steckt und was sie verbindet. Diese werden jedoch nicht beliebig befragt; in ihrer Aufklärung spielt die Frage nach dem Umgang mit den menschlichen Lebensgrundlagen jeweils eine leitende Rolle. Damit wird das Verhältnis von Mensch und Umwelt bzw. von Mensch und Natur als kultureller Prozess und die Umweltfragen als geschichtlich und aktuell von Menschen verantwortet gesehen. Angesichts der Notwendigkeit, Zusammenhänge zwischen täglichem Verhalten und Naturverbrauch; zwischen Lebensbedingungen von Kindern in Afrika, eigenem Konsumverhalten und dem Wunsch nach Lebensqualität z.B. durch leicht verfügbare Früchte das ganze Jahr über; zwischen ökologischer Landwirtschaft, Gesundheit, Bodenerhalt etc. – um nur einige Beispiele zu nennen – herstellen zu können, darf Komplexität didaktisch nicht reduziert wer-

den. Die Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung können für Lehrkräfte hilfreiche analytische Kategorien sein, um Komplexität zu ordnen (vgl. zum Beispiel Wald: Stoltenberg 2006). Mental Maps, Fotoausstellungen, Methoden wie der ökologische Rucksack erhalten Komplexität und ermöglichen weite Problemverständnisse. Sich im komplexen Dschungel des eigenen Lebens zurechtzufinden, ist ja auch im Alltag nicht durch einfache Gebrauchsanweisungen zu lösen.

Neuere psychologische Untersuchungen zeigen, dass Kinder im Grundschulalter der im Begriff der Retinität enthaltenen Anforderung, komplex zu denken, gerecht werden können (zusammenfassend dazu Sodian 2004; Schäfer 2005; zu der Diskussion dieser Erkenntnisse im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vgl. Stoltenberg 2002; zu naturwissenschaftlichem Lernen an Naturphänomenen im Kindergarten siehe Lück 2000).

3.5 Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen, die das eigene Leben und zugleich gesellschaftliche Verantwortung ernst nehmen

Problemorientierung in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung heißt: sich ernsthafter, echter Problemstellungen und Aufgaben annehmen. Ihre Bearbeitung kann die Erfahrung ermöglichen, etwas bewirken bzw. Zutrauen zu sich selbst hinsichtlich eigener Tätigkeit und Wirksamkeit finden zu können – oder die Auseinandersetzung mit tatsächlich vorhandenen Hindernissen auf diesem Weg. Sie kann vor allem die Erfahrung zugänglich machen, dass ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung möglich ist – ohne diese motivierende Erkenntnis werden weder Kinder noch Erzieherinnen und Erzieher in der Lage und willens sein, sich mit dem ethischen Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen. Die Themen, mit denen man sich gemeinsam in Bildungsprozessen auseinandersetzt, sollten deshalb auch zukunftsbedeutsam sein, Schlüsselthemen einer nachhaltigen Entwicklung, wie:

- der Umgang mit den Umweltmedien Wasser, Luft, Boden
- Ernährung und Landwirtschaft und Lebensmittelverarbeitung
- Gesundheit (in Abhängigkeit von sozial, ökonomisch, ökologisch und kulturell befriedigenden Umständen)
- Biodiversität
- Konsum
- Mobilität

Immer bieten Kinder Anhaltspunkte mit ihren Fragen und Interessen, diesen Themen nachzugehen – wenn die Erzieher/innen dafür wach sind und eigenes Wissen

um nachhaltigkeitsbedeutsame Zusammenhänge erworben haben. Partizipation im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geht deshalb auch über die Kindertagesstätte hinaus. Sie meint ebenso die Beteiligung an der Bearbeitung von Problemstellungen des eigenen Lebens im regionalen und lokalen Umfeld. Kooperationspartner/innen aus Verwaltung, Politik, Betrieben, Umweltverbänden sind für derart authentisches Lernen unerlässlich.

3.6 Gestaltungskompetenz entwickeln

Gestaltungskompetenz ist das zentrale Bildungsziel einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gestaltungskompetenz "bezeichnet das Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können" (de Haan/ Harenberg 1999). Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und ein solches Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Unter Gestaltungskompetenzen werden solche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zusammengefasst, die die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums ebenso wie die Qualität des Zusammenlebens im unmittelbaren Umfeld aber auch unter globaler Perspektive bestimmen.

Orientiert an den zu fördernden Teilkompetenzen sollten Lernprozesse in Kindertagesstätten danach so organisiert sein, dass

- Kindern nicht Wissen vorgegeben, sondern sie an der Entstehung von Wissen beteiligt werden. Wissen wird hier als Zusammenhang von Sachwissen, Orientierungswissen und Handlungswissen verstanden. Das bedeutet, dass die Lernanlässe auch die Gelegenheit geben sollten, den Sinn, die Bedeutung des neuen Sachwissens zu erfassen, seinen Kontext sichtbar machen und zeigen, was für einen Nutzen das neue Wissen hat. Das schließt die Entwicklung der Fähigkeit zum Bewerten und Beurteilen ein;
- nicht lineares Denken, sondern Querdenken, Denken in Alternativen, spekulatives Denken, phantastisches und phantasievolles Denken gefördert wird. Kinder lieben es, sich der Herausforderung zu stellen: Was wäre wenn...? (auch in Rollenspielen!) Kinder können ermutigt werden, unterschiedliche Vorschläge zur Lösung eines Alltagsproblems (wie können wir zum Zoo gelangen?) zu machen und deren Vor- und Nachteile zu erörtern. Risikoabwägungen können zu einem selbstverständlichen Bestandteil solcher Prozesse

werden. Im Spiel und beim Erkunden ihrer Welt machen Kinder, wenn man ihnen die Zeit und den Raum dafür einräumt, eigene Erfahrungen mit alternativen Erklärungsmustern für Phänomene und Problemstellungen. Kinder können so unkonventionelles, aber aus ihrer Perspektive sachangemessenes Denken entwickeln, überprüfen und weiterentwickeln (wie z.B. in dem Reggio-Film „Il ritratto di Leone“ nachvollzogen werden kann);

- Empathie und der Sinn für den Wert von Vielfalt gefördert wird (Konzepte zu einer interkulturellen Bildung im Kindergarten können in diesen Kontext einbezogen werden);
- Partizipation als Lebensform praktiziert und als Anspruch und Verantwortung kommuniziert wird. Man kann nicht erwarten, dass Kinder bei Eintritt in das sechste oder achte Lebensjahr plötzlich Interesse oder Kompetenzen für Partizipation entwickeln. Diese müssen aufgebaut, geübt und erfahren werden;
- Lernen in Ernstsituationen möglich ist. Wenn echte Aufgaben bewältigt werden, kann sich die Überzeugung der Selbstwirksamkeit festigen;
- schon bei Kindern der Möglichkeitssinn geweckt wird: indem die Begrenztheit eigener Erfahrungsmöglichkeiten (in der Familie, dem Freundeskreis, der dominanten Kultur, der sozialen und materiellen Über- oder Unterversorgung etc.) durchbrochen wird. Dazu sind Themenfelder und Perspektiven geeignet wie : Wie machen es andere? Was könnte man anders machen? Was wäre wenn...?

3.7 Kindertagesstätte als Lern-, Erfahrungs- und Gestaltungsort

Die räumliche und soziale Umwelt in der Kindertagesstätte selbst kann vielfältige Anregungen für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bieten – als Anlass für gemeinsame Lernprozesse mit der Erzieherin, als Herausforderung für Selbstbildungsprozesse oder für informelles Lernen. (Zu den folgenden Ausführungen vergleiche ausführlicher Stoltenberg 2005.)

Räumliche Bedingungen bestimmen mit, wie die Ausbildung aller Sinne und deren Koordination – die dem Kind eine umfassende und differenzierte Wahrnehmung und vielfältige Zugänge zur Aneignung der Wirklichkeit ermöglichen – gelingen. Die Ausbildung der Hör- und Sprechfähigkeit bspw. und die Entwicklung der Sensibilität für Tonlagen, für Farben in der Stimme, für nicht-begriffliche Momente der Kommunikation und Selbstverständigung bedürfen der Räume, in denen Geräusche zugelassen, aber unterscheidbar sind, Ruhe und Zuhören, Sich-Zuwenden und auf sich selbst Hören überhaupt möglich ist. Die Entwicklung des Körperempfindens und der

motorischen Fähigkeiten sind davon abhängig, was Räume an Bewegung zulassen und ob sie Herausforderungen und Aufforderungen für verschiedenste Bewegungsarten bieten, ob die Gelegenheit zum Wechsel von Ruhe und Bewegung gegeben ist. Räumliche Arrangements bestimmen mit, ob in einem Raum Zusammenleben, zusammen Reden, aufeinander Eingehen, Partizipation möglich ist, ob es erleichtert und unterstützt wird.

Die Ausstattung von Räumen kann unmittelbar Erfahrungen mit ökologischen Baustoffen und Materialien ermöglichen, die sich als Erfahrung des Wohlbefindens erkennen und ggf. auch mit den Kindern bei gegebenem Anlass thematisieren und mit ihren Mitteln reflektieren lassen. Wie man Räume und ihre Ausstattung nutzt, ist für die Entwicklung eines Nachhaltigkeitsbewusstseins als Folge von Bildungsprozessen bedeutsam: Stosslüften; Aufmerksamkeit für die Dinge, ihre Herkunft, Schönheit und Zweckmäßigkeit; Reparatur und Pflege von Dingen als Alltagserfahrung, ein achtsamer Umgang mit Energie und Wasser stoßen wichtige Bildungsprozesse im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an. Kinder brauchen Räume, die ihnen einen experimentellen Umgang mit ihrer Umwelt erlauben. Durch den eigensinnigen Umgang von Kindern mit Räumen und Dingen wird sowohl deren Bereitschaft, kulturell geteilte Bedeutungen zu übernehmen, sichtbar, als auch deren Vermögen, spielerisch Neues, Anderes zu erproben.

Räume selbst mit Leben füllen, heißt auch, an der Kultur des Zusammenlebens mitzuwirken und als Kind Einfluss zu nehmen. Die Erfahrung, dass Räume verändert werden können, kann Aufmerksamkeit für und Fragen nach der Verantwortung für eine bestimmte Gestaltung von Räumen auslösen. Sie ist auch Voraussetzung dafür, dass man überhaupt auf die Idee kommt, sich selbst an der Veränderung von Räumen zu beteiligen.

Im alltäglichen Zusammenleben bieten zudem insbesondere die gemeinsame Vorbereitung und das gemeinsame Essen, der Einkauf dafür, aber auch die Durchschaubarkeit des „Funktionierens“ des Alltags (z.B. in Bezug auf Ver- und Entsorgung, Reinigung, Verkehrsanbindung) vielfältige Anlässe für Bildungsprozesse im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

3.8 Kindertagesstätten als Ort für Begegnung, Kommunikation und Kooperation mit Eltern

Wenn Kindertagesstätten als Begegnungs- und Kommunikationsort mit Eltern konzipiert sind und die Zusammenarbeit mit den Eltern Teil des konzeptionellen Selbstverständnisses sind (was allein schon durch die rechtlichen Grundlagen nahe gelegt wird; vgl. TAG) , können *gemeinsame* Bildungsprozesse im Sinne einer für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung organisiert werden:

Eltern nehmen Angebote zum gemeinsamen Einkaufen, zu gemeinsamen Besuchen und Ausflügen mit Kindern, zum Tausch von Kleidung und Spielzeug gern an. Die Fachkräfte der Kindertagesstätte können diese Chancen nutzen, gemeinsame Wege zu einer Gestaltung des Zusammenlebens im Sinne nachhaltiger Entwicklung von Kindertagesstätte und Eltern, der Eltern untereinander und nicht zuletzt der Kinder mit ihren Eltern zu fördern. Den Einrichtungen im Elementarbereich ist zudem eine Verantwortung zugewachsen, die sich auf das Gemeinwesen insgesamt richtet: Es werden Impulse für die Lebensgestaltung in vielen Feldern gegeben (Colberg-Schrader/ Krug 1999). Hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung kann der Kindergarten so als Beispiel und Experimentierfeld dienen: Man kann zeigen, dass Wasser- oder Energiesparen auch im eigenen Haushalt ökonomisch sinnvoll ist - und in diesem Zusammenhang die damit verbundenen ökologischen Aspekte verdeutlichen. Man kann – zum Beispiel durch ein "nachhaltiges Buffet" von Kindern und Erzieherinnen für die Eltern, das als Ergebnis eines Kindergartenprojekts zustande kam – die Erfahrung zugänglich machen, dass regionale, saisonale und ökologisch produzierte Nahrungsmittel schmecken, bekömmlich sind. Man kann durch gemeinsamen Einkauf direkt beim Produzenten zeigen, dass derartige Produkte erschwinglich sind und diese Erfahrung auch mit Informationsangeboten zu Gesundheit, Bodenbelastung durch nicht ökologische Produktion oder zu der Idee des Fairen Handels verbinden. Für Kinder könnte sich an derartigen Projekten erweisen, dass die Gestaltung des Lebens im Kindergarten kein "Kinderkram" ist, sondern Teil des gewünschten und akzeptierten gesellschaftlichen Zusammenlebens.

3.9 Kindertagesstätten als Teil des Gemeinwesens

Die in der Kindertagesstätte versammelte Kompetenz sollte dem Stadtteil/ der Gemeinde/ der Region insgesamt zugute kommen. Das Wissen und die Kompetenz der Erwachsenen als auch der Kinder kann – im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention – in alle Vorhaben, die das Leben von Kindern betreffen, einfließen. Das sind nicht nur Angelegenheiten von Spiel und Bildung; wenn man selbstverständlich davon ausgeht, dass auch Stadtentwicklungs- und Verkehrsfra-

gen, das Zusammenleben von Jung und Alt oder die Zugänglichkeit von Erholungs-orten oder das Angebot von ökologisch produzierten (und damit gesunden) Nahrungsmitteln eine Kinderfrage ist, werden auch Kinder sich ermutigt fühlen, ihre Sichtweisen und Interessen einzubringen. Auch in diesem Lern- und Gestaltungsfeld einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sind Erwachsene und Kinder zugleich – wenn auch in unterschiedlicher Weise – zum Neu-/ bzw. Umdenken gefordert.

Lernen in ernsthaften Situationen des eigenen Lebens – als ein grundlegendes Prinzip der pädagogischen Arbeit – erfordert das Aufsuchen von Orten, an denen man außerhalb der Kindertageseinrichtung gemeinsam lernen kann: Bei Handwerkern und Landwirten, auf dem Wochenmarkt oder im Supermarkt, bei einem Besuch beim Förster und in der Tischlerei – um nur einige Beispiele zu nennen, die die Thematisierung nachhaltigkeitsrelevanter Fragen und Zusammenhänge ermöglichen. Die Kooperation mit Umweltbildungszentren, mit Institutionen zu globalem Lernen; mit Initiativen, die Zugang zu Menschen, Erfahrungen und Produkten ermöglichen; mit Umweltverbänden oder anderen Einrichtungen, die Bildungsmaterialien und -konzepte anbieten, erleichtert die eigene Arbeit, bietet Entlastung und eigene Weiterbildungsmöglichkeiten in der Arbeit selbst.

Kindertagesstätten sind aber auch als Wirtschaftsbetrieb mit verschiedenen Partnern außerhalb verbunden. Von besonderer Bedeutung für die Glaubwürdigkeit der Orientierung an der Nachhaltigkeitsidee und die Beförderung praktischer zukunftsfähiger Schritte sind Geschäftsbeziehungen mit den Lieferanten von Nahrungsmitteln. Größere Träger können Anforderungen hinsichtlich regionaler und saisonaler Herkunft der Produkte stellen; Kindertagesstätten, die mit ihrem qualitätsvollen Mittagstisch werben, sind auch für den Lieferanten attraktiv. Hier eröffnet sich ein Handlungsfeld, das ggf. auch mit den Trägern abgesteckt werden sollte.

4 Explizite Berücksichtigung des Konzepts „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich

Angesichts des bildungspolitischen Kontextes der Bildungspläne für den Elementarbereich wäre zu erwarten, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als orientierendes Prinzip den Plänen explizit zugrunde gelegt wird.

Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ bezieht sich – allerdings nicht als orientierende Grundlage, sondern lediglich für die pädagogische Arbeit in dem Bildungsbereich „Natur und kulturelle Umwelten“ – ausdrücklich auf „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“: In einer „entwicklungsangemessenen Umweltbildung“ seien zentrale Aspekte „der Einsatz für eine gesunde Umwelt – vorrangig in der Lebenswelt der Kinder - , die Behebung bereits entstandener Schäden und die Wechselwirkungen zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz 2004, S. 5). Offen bleibt bei dieser Formulierung, ob sich die Aussage auf die Inhalte des Bildungsprozesses der Kinder bezieht resp. auf deren Gestaltung als Tätigkeiten der Erzieherinnen.

4.1 Nachhaltige Entwicklung als orientierendes Prinzip

Bemerkenswert ist, dass in den Bildungsplänen der Länder der Begriff oder ein Verweis auf das Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ nur als Ausnahme vorkommt, obwohl die Bundesregierung und die Länder Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als übergreifende Aufgabe für alle Bildungsbereiche formuliert haben (u.a. Deutscher Bundestag 2000; BLK 2001).

Die Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung kann für Institutionen für Kinder unter sechs Jahren auch aus ihrem Status als öffentliche Einrichtungen oder als Einrichtung von sozialen oder kirchlichen Trägern, die sich dem Gemeinwohl verpflichtet fühlen, abgeleitet werden. Denn Kommunen sind gefordert (Agenda 21, Kap. 28), sich mit einem Lokale Agenda 21-Prozess für eine nachhaltige Entwicklung zu engagieren; die Kirchen und Verbände haben sich in Denkschriften und Zukunftsentwürfen zu dieser Aufgabe geäußert.

In den Bildungsplänen der Länder kommt „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als grundlegendes Prinzip nur im Bildungsplan von Schleswig-Holstein „Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ vor. Den thematischen Bildungsbereichen sind so genannte „Querschnittsdimensionen von Bildung“ vorangestellt. „Nachhaltigkeit“ zählt – neben Genderbewusstsein, Interkulturalität, Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, Lebensweltorientierung und Partizipation – zu den „Querschnittsdimensionen“, die „in allen Bildungsbereichen gleichermaßen von Bedeutung sind“ (S. 13).

Das Verständnis von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird knapp erläutert; als Schlüsselbegriff dient (auch in den folgenden Ausführungen) „Zukunftsfähigkeit“:

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung meint die Fähigkeit, die sozialen, ökologischen, kulturellen und ökonomischen Folgen des eigenen Handelns in der pädagogischen Arbeit berücksichtigen zu können und mit den Kindern zu thematisieren.

Erzieherinnen und Erzieher, die Nachhaltigkeit unterstützen,

- beschäftigen sich mit der Frage, für welche Zukunft sie erziehen wollen
- setzen sich mit ihren Normen und Werten auseinander, berücksichtigen die ökologischen und kulturellen Folgen ihres Handelns genauso wie soziale und ökonomische Folgen
- begleiten die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit den Folgen ihres Handelns.

Bildung für nachhaltige Entwicklung betont die Zukunftsfähigkeit pädagogischen Handelns in allen Bildungsbereichen“ (Schleswig-Holstein 2004).

Ausdrücklich wird an die Anforderung, sich an dem Leitbild Nachhaltigkeit zu orientieren, auch noch einmal unter dem Bildungsbereich „Naturwissenschaft und Technik“ erinnert: „Fragen von Naturwissenschaften und Technik dürfen dabei aber nicht isoliert behandelt werden. Insbesondere Fragen der Nachhaltigkeit (der sozialen, kulturellen, ökologischen und ökonomischen Folgen) gilt es hier mit zu thematisieren“ (S. 21). Die anschließenden Konkretisierungen lassen direkt allerdings wenig spezifischen Nachhaltigkeitsbezug erkennen. Dieser wird eher in den Ausführungen zu Wertorientierungen sichtbar, wenn die „Verantwortung für eigenes Handeln im Zusammenleben mit anderen und im achtsamen Wahrnehmen und respektvollem Umgehen mit Mensch, Natur und Kreatur“ als wichtige ethische Grundhaltung hervorgehoben wird.

Damit bringt der Bildungsplan Schleswig-Holsteins zum Ausdruck, dass es bei der Orientierung an Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht um zusätzliche Aufgaben, sondern um eine veränderte Perspektive und damit um *neue* Anforderungen geht. Das wird besonders in den Überlegungen zu der Themenwahl in der pädagogischen Arbeit (S. 28) und zu den Perspektiven, unter denen Erzieherinnen und Erzieher, die sich an einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung orientieren, ihre Arbeit reflektieren sollten, deutlich (S. 14).

Als Ausdruck der Orientierung an dem Konzept einer nachhaltigen Entwicklung lässt sich zudem die Systematik lesen, unter der einzelne Bildungsaufgaben konkretisiert werden (leider ohne dass dies im Plan selbst erläutert wird): Es geht in der Regel um gemeinsames Sammeln von Erfahrungen, den Erwerb von neuen Kenntnissen (durch Reflexion und Reden über die Erfahrungen) und vor allem (im Sinne der Ori-

entierung an dem Aufbau von Gestaltungskompetenz) immer auch um neue Wege des Handelns, um Mitgestaltung, Problemlösen im praktischen Tun.

4.2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als neues Verständnis von Umweltbildung

Explizit wird „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ darüber hinaus nur im Zusammenhang mit dem Bildungsbereich „Umwelt“ des Bayerischen Bildungsplans erwähnt. Umweltbildung und -erziehung habe eine „perspektivische Ausweitung erfahren.“ „Sie setzt sich nun auch mit dem Selbstverständnis des Menschen im Verhältnis zur Umwelt auseinander“ (Bayern, S. 292). (Hier müsste es wohl besser „Natur“ statt „Umwelt“ heißen.) Umweltbildung sei mit der Entwicklung von Werthaltungen verbunden. Man müsse lernen, wie man ungünstige Einflüsse verhindern kann (ebd.). Es gelte jedoch auch „nach vorne weisende Szenarien aufzuzeigen, die sich mit den Wechselwirkungen zwischen Ökologie (Umwelt), Ökonomie (Wirtschaft) und Sozialem auseinander setzen.“ „Diese Dimension wurde erstmals in der Agenda 21 (Konferenz der Vereinten Nationen, Rio de Janeiro 1992) unter dem Begriff „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung niedergelegt“ (ebd.). Das ist leider etwas irreführend formuliert; Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde in der Konsequenz der Beschlüsse von Rio entwickelt.

Es wird im bayerischen Bildungsplan ausdrücklich betont, dass „bereits junge Kinder (,,) die Voraussetzungen mit(bringen), diesem Ziel im Rahmen entwicklungsangemessener Lernprozesse zu entsprechen“ (ebd.). Das wird im Folgenden als Begründung für „Naturbegegnung“ und für „Umwelt mit allen Sinnen erfahren und sie als unersetzlich und verletzbar wahrzunehmen“ verbunden (ebd., S.293), auch mit: „Umwelt- und Naturvorgänge bewusst beobachten, daraus Fragen ableiten, sich mit diesen auseinander setzen...“; „Vorstellungen über die Artenvielfalt entwickeln“, „Nutz- und Schutzfunktion des ökologischen Systems Wald erkennen“, „Verschiedene Naturmaterialien (...) im Detail kennen lernen und deren Verwendung erkunden und erklären“, „Werthaltungen sich selbst, anderen und der Natur gegenüber (Fürsorge, Achtsamkeit, Mitempfindung, Verantwortung) entwickeln“ (ebd., S. 293).

In demselben Kapitel wird auf Partizipationsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Bezug genommen: „Besonders mit Blick auf eine Umweltbildung der Kinder im Sinne von nachhaltiger Entwicklung kommt ihrer Beteiligung an umweltpädagogischen Bildungsprozessen und an der umweltfreundlichen Betriebsführung und Einrichtungsgestaltung eine herausragende Be-

deutung zu“ (Bayern, S. 295). Diese Position wird hinsichtlich des Umgangs mit „natürlichen Ressourcen und Materialien, Achtsamkeit für Lebensmittel und andere Konsumgüter, (...) „Auswahl gesunder Lebensmittel, Vermeidung von Verpackungen“ beim Einkauf und ähnlichen Beispielen aus der Beteiligung am Alltag der Kindertageseinrichtung konkretisiert (Bayern, S. 299).

Die Ausführungen zu dem Bildungsbereich „Umwelt“ im Hessischen Bildungsplan sind fast wortgleich (es war die gleiche Wissenschaftlergruppe für die Erarbeitung der beiden Pläne verantwortlich) – nur der Bezug zu „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ wird vermieden; es erfolgt nicht einmal (wie in Bayern) der Hinweis auf notwendiges Umdenken in der Umweltbildung. Stattdessen wird der Denkansatz einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für „Umweltbildung und -erziehung“ in Anspruch genommen und dabei „Nachhaltigkeit“ als Begriff verwendet: Im Bildungsbereich „Umwelt“ heißt es:

„Umweltbildung und -erziehung setzen sich mit dem Selbstverständnis des Menschen in seinem Verhältnis zur Umwelt auseinander“ ... „Inhaltlicher Schwerpunkt von Umweltbildung und -erziehung ist somit nicht nur die „Reparatur“ bereits entstandener Schäden (nachsorgender Umweltschutz). Vielmehr wird zudem der Versuch unternommen, nach vorne weisende Szenarien aufzuzeigen, die sich mit den Wechselwirkungen zwischen Ökologie (Umwelt), Ökonomie (Wirtschaft) und Sozialem auseinandersetzen. Dies wird mit dem Begriff der Nachhaltigkeit zusammengefasst und beinhaltet neben wirtschaftlichem Wohlergehen auch die Aspekte sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Verträglichkeit mit dem Ziel, nachfolgenden Generationen die natürlichen Lebengrundlagen zu erhalten“ (Hessen, S. 91).

Die dazu aufgeführten Bildungs- und Erziehungsziele entsprechen weitgehend denen im bayerischen Plan, werden jedoch um einige bemerkenswert nahe am Nachhaltigkeitsgedanken orientierte ergänzt:

- „Grundverständnis über die Inanspruchnahme und Beeinflussung der Natur, wie Erde, Wälder, Luft, Wasser, und deren weltweite Folgen für die Gesundheit der Menschen erwerben,
- Grundverständnis über die Ausbeutung der Rohstoffreserven, über Abholzung, über Eintrag von Giftstoffen ins Erdreich durch Düngung oder Abfall- und Abwasserentsorgung sowie Nutzung der natürlichen Rohstoffe und ihre Rückgewinnung erwerben“,
- „Grundverständnis über den Einfluss von Mobilität auf die Umwelt erwerben“ (Hessen, S. 93).

Allerdings kommt dieses Verständnis von Mobilität oder eine Konkretisierung des Weges, auf denen Kinder diese Grundeinsichten gewinnen können, im Plan dann nicht weiter vor.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle die offensichtlich bewusste Entscheidung, anders als im Vorläuferplan Bayerns auf den Begriff „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ zu verzichten.

Bei einem stichprobenartigen Vergleich der Entwürfe der Bildungspläne der Länder und der jetzt vorliegenden Fassungen fiel sogar auf, dass nachhaltigkeitsrelevante Wertorientierungen wieder gestrichen wurden. So sah der Bremer Entwurf vor, dass die Kinder „zu ökologischen Einstellungen und Einsichten“ geführt werden sollen (...), eine Vorstellung für die Erschöpfbarkeit natürlicher Ressourcen geweckt und ein schonender Umgang mit den Naturstoffen geübt werden“ soll (Bremen, Entwurf, o.J., S. 26; vgl. Stoltenberg 2005¹). Diese Passage findet sich in der jetzt vorliegenden Fassung nicht wieder.

4.3 „Nachhaltig“ als Alltagsbegriff

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ oder „nachhaltig“ kommt in den Bildungsplänen folgender Länder im Sinne von „lang anhaltend“, „langfristig wirksam“ vor:

Baden-Württemberg

Bayern (obwohl das Verständnis von Nachhaltigkeit an einer Stelle erläutert wird)

Berlin

Hamburg

Hessen (obwohl das Verständnis von Nachhaltigkeit an einer Stelle erläutert wird)

Mecklenburg-Vorpommern

Sachsen-Anhalt

Schleswig-Holstein (obwohl das Verständnis von Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung erläutert wird und an mehreren Stellen vorkommt, wird der Alltagsbegriff doch 1 x im Zusammenhang mit Lernen genutzt)

Der Begriff „nachhaltig“ wird in den Bildungsplänen folgender Länder nicht genutzt:

Brandenburg

Bremen

Niedersachsen

Nordrhein-Westfalen

Rheinland-Pfalz

Saarland
Sachsen
Thüringen

5 Implizite Elemente einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich

Es gibt Elemente in den Bildungsplänen, die als Anknüpfungspunkte für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gelesen werden könnten, sich möglicherweise unausgesprochen auch so verstehen. Die folgende Gliederung orientiert sich an den Ausführungen zum Verständnis einer nachhaltigen Entwicklung, das im Kapitel 3 dargelegt wurde. Analysiert wird das *Bildungsverständnis* als Grundlage aller Überlegungen, die inhaltliche Ausgestaltung der *Werteorientierung*, das *Naturverständnis* als Schlüssel zu der Einsicht, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einen Paradigmenwechsel beinhaltet, die Berücksichtigung *thematisch relevanter Nachhaltigkeitsfragen* sowie Methoden und Arbeitsweisen, die für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine besondere Bedeutung haben. Dazu gehört auch die Berücksichtigung von *Partizipation* als einer Schlüsselkompetenz und zugleich als ein Medium von Bildungsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und *Gemeinwesenorientierung*, da dieses Prinzip neben Partizipation noch weitere Aspekte des Nachhaltigkeitskonzepts integriert. *Problemorientierung* als ein Prinzip, das die Entwicklung von Wahrnehmen, Experimentieren, Erkunden und Reflektieren einschließt, ist auch unter der Frage nach der Integration sozial- und kulturwissenschaftlich zu begründenden als auch naturwissenschaftlich zu begründenden Themenstellungen zu analysieren. Die Beachtung des *Zusammenhangs von formellem und informellem Lernen* ist gerade für die Alterstufe der Kinder in den Kindertageseinrichtungen von Bedeutung, nimmt man die Förderung von Lernmotivation, Neugier und Willen zum Selbstlernen und –verstehen ernst.

Dazu werden die einzelnen Bildungspläne nach den übergreifenden Fragen analysiert und jeweils eine zusammenfassende Einschätzung vorgenommen.

5.1 Verständnis von Bildung

Eine wichtige Voraussetzung zur Implementation von „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ist die Tatsache, dass der zugrunde gelegte Bildungsbegriff anschlussfähig ist. Das ist hier überwiegend der Fall.

Konstruktivistische Theorien des Lehren und Lernens, entwicklungspsychologische Untersuchungen und soziale Entwicklungen, die das Kind nicht mehr als verfügbar sehen, sondern als Subjekt seiner Entwicklung und Geschichte, das der gesellschaftlichen Unterstützung und Förderung bedarf, haben sich durchgesetzt. Im bayrischen und hessischen Bildungsplan wird das Verständnis eines ko-konstruktiven Lernansatzes (nicht Fakten, sondern Bedeutungen, die man teilen kann, über die man sich verständigen muss, stehen im Vordergrund) zum Ausgangspunkt genommen. Auf ihn wird auch in anderen Plänen Bezug genommen. Allerdings gibt es eine sprachlich sehr scharf geführte Kontroverse um gerade diesen Ansatz (Schäfer 2005, S. 52 ff.). Den Verfassern des Bayrischen Bildungsplans wird vorgeworfen, ihnen fehle „ein Konzept der inneren Verarbeitung“ (ebd., S. 56). Der sozialen Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern, der „lernenden Gemeinschaft“ (Bayern, S. 427 ff.), wird ein Bildungskonzept gegenübergestellt, das die Selbstbildung von Kindern betont – als „subjektivem Anteil“ des Kindes am Bildungsprozess. Laewen/ Andres (2002), auf die Schäfer (2005) auch Bezug nimmt, schlagen vor, den Bildungsbegriff auch nur für diese Selbstbildungsprozesse des Kindes anzuwenden, wobei Erzieher/innen bei ihnen die Rolle eben der „Erziehung“ zukommt. Schäfer geht von Erkenntnissen der Neurobiologie und Hirnforschung aus, wenn er „Selbstbildung als Verkörperung präreflexiver Erkenntnistheorie“ (Schäfer 2005, S.52, Fußnote 17) sieht, das heißt, wie er selbst beschreibt, „dass Kinder in den ersten Lebensjahren die Erkenntnistheorien, die in ihrer soziokulturellen Umwelt gültig sind, so tief in sich aufnehmen, dass man von einer Verkörperung sprechen kann: Sie nehmen das wahr, wie ihre Mitwelt wahrnimmt, sie übersehen, was von ihrer Umwelt nicht gesehen wird. Sie denken in einer Weise nach, wie es in ihrem sozialen Umfeld üblich ist und argumentieren so, wie es in ihren zwischenmenschlichen Bezügen anerkannt ist.“ Das strukturiere sozusagen die „Programme, mit deren Hilfe Kinder sich die Welt erschließen“ (ebd., S. 52). Worauf es ihm ankommt, ist die Eigensinnigkeit, mit der Kinder ihre Welt interpretieren und so auch in der Lage wären, Neues von sich aus beizutragen – eine Sichtweise, die mit der Philosophie des Konzepts Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einher geht. Die Verabsolutierung der Position ist jedoch schwer nachvollziehbar. Abgesehen davon, dass diese „inneren Verarbeitungsprozesse“ (Schäfer 2005, S. 56) , die Schäfer für ebenso wichtig wie die sozialen Austauschprozesse hält, schon gesellschaftliche Einflüsse widerspiegeln und ganz so deterministisch nicht geteilt werden können, wird nicht ganz nachvollziehbar, was die gravierende und für die wissenschaftliche Diskussion produktive Differenz zwischen Ko-Konstruktion (bei Fthenakis) und „soziokulturellen Prozessen der Verständigung“ als der soziale Kontext von Bildungsprozessen

(Schäfer 2005, S. 53) sein soll – zumal Schäfer in den Bildungsplänen, die an aktuelle Diskussionen über Bildung und Lernen anschließen, seine Sichtweise wiederfinden würde, die er seinen Ausführungen voranstellt: „Von Bildung und von Beteiligung des Kindes an seinem Bildungsprozess kann man erst dann sprechen, wenn nicht nur auf das geblickt wird, was zu lernen ist, sondern genauso auf den Lebens-, Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskonzext, den ein Kind mitbringt, um sich Inhalte zu erschließen“ (ebd., S. 21). Dass dieses in den vorliegenden didaktischen Konzepten noch unterschiedlich ausbaufähig ist, kann nur unterstrichen werden.

Interessant für unsere Fragestellung ist dabei jedoch, dass Schäfer mit seinem Ansatz deutlich erkennbar Bildungsansätze zurückweist, die von definierten Problemstellungen ausgehen. Dabei ist es für ihn offenbar unerheblich, ob es sich um beliebige Problemstellungen oder – wie im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – um normativ verankerte und begründete Problemstellungen handelt: „Trotz vieler Antworten, die wir haben, wissen wir nicht, welche Probleme Kinder in fünfzehn oder zwanzig Jahren lösen müssen. In jedem Fall werden es Probleme sein, auf die wir selbst noch keine Antwort gefunden haben, an die wir sie deshalb auch noch nicht heranführen können. Es reicht also nicht, die Kinder lediglich mit Antworten auf Fragen, die wir bereits kennen, zu füttern, um sie »kompetent« für die Zukunft zu machen. Wenn Kinder jedoch von Beginn ihres Lebens an als Wesen betrachtet werden, die mit den ihnen gegebenen Mitteln versuchen, die Welt um sich herum besser zu begreifen, dann unterstützen wir die vermutlich wichtigste Fähigkeit, die sie auch in ihrem späteren Leben immer wieder benötigen: bedeutungsvolle Probleme in ihrem Leben aus eigener Kraft wahrzunehmen und so aufzubereiten, dass sie dafür Lösungen finden (Schäfer 2005, S. 69). Diese ahistorische und ohne gesellschaftlichen Bezug (den man z.B. bei der Frage nach den unterschiedlichen „Mitteln“, die Kindern zugänglich sind, sofort herstellen muss) gedachte Form der „Selbstbildung“ wird in vielen der Bildungspläne ohne Kommentar neben dem Ansatz der Ko-Konstruktion zitiert. Man muss dies wohl eher als grundsätzliches Zeichen für die Zustimmung zu dem Bild eines eigen-sinnig und als Person ernst zu nehmendes Kindes verstehen, denn als Zustimmung zu allen Facetten des skizzierten Bildungsverständnisses. Allerdings wird damit auch eine Konfliktlinie in der Diskussion um frühkindliche Bildung sichtbar, die sich offenbar als Gegenposition auch zu Ansätzen wie „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ versteht.

In der Mehrzahl der Bildungspläne wird nahezu gleich lautend vom Kind als aktivem, kompetentem Akteur seiner Entwicklung ausgegangen und der soziale und materiel-

le Kontext dieser Prozesse hervorgehoben. So spricht Berlin von Bildung als „eigen-sinniger Selbsttätigkeit des Kindes in sozialen Beziehungen“ (S. 11), zugleich aber davon, dass Bildung kulturell geprägt ist. In einigen der Bildungspläne wird ein fast schon wieder mechanistisches Verständnis dieses Ansatzes ausformuliert: So sieht Brandenburg die Selbstbildung gewährleistet, „wenn Kindern dafür „die Umwelt bereitgestellt wird“ (Brandenburg, S. 1). Konsequenterweise wird dann auch bei jedem Bildungsbereich aufgefordert, sich zu fragen, ob Material und Raum die entsprechende Kompetenzentwicklung von Kindern fördern – was im Prinzip eine begründete, wenn auch nicht die allein zu stellende Frage ist; ebenso könnte gefragt werden, welche „Botschaft“ die Erzieherin in ihrem Verhalten, gezielten Fragen oder Antworten aussenden sollte.

Dass Bildung immer auch eine Antwort auf gesellschaftliche Verhältnisse ist und die Aufgabe von Bildung ist, zur Orientierung in ihnen und zur Mit-Gestaltung an ihnen beizutragen, ist Grundlage der meisten Bildungspläne – wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten. Bayern geht davon aus, dass Bildung auf gesellschaftliche Anforderungen reagieren muss – allerdings werden hier nur die Reaktion auf „veränderte Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt“ genannt (Bayern, S. 18). Sie wären gut ergänzbar durch Herausforderungen des globalen Wandels, globaler Wirkungszusammenhänge für natürliche Lebensgrundlagen und gerechtes Zusammenleben. Auch Mecklenburg-Vorpommern betont, dass „zeitgemäße Antworten auf die drängenden Gegenwarts- und Zukunftsfragen zu finden (sind), allerdings ohne radikal-schiebende Verdrängung des Bewährten, des überdauernd Tragfähigen“ (Mecklenburg-Vorpommern, S. 7). Als gesellschaftliche Erfordernisse, die Bildung notwendig machen, werden genannt:

„Die Gesellschaft befindet sich im Umbruch. Demographische, wissenschaftlich-technische und wirtschaftliche Entwicklungen zeigen unmissverständlich die Notwendigkeit auf, alle Kinder höchstmöglich zu fördern, damit sie mit ihrer Bildungsqualität in der Zukunft einen Platz in der Gesellschaft finden, der ihrer Persönlichkeitsentwicklung und gleichzeitig den gesellschaftlichen Produktivkräften gerecht werden kann“ (ebd., S. 14). Es geht ausdrücklich um die „Chancen auf dem Arbeitsmarkt“ und damit um eine angepasste Reaktion an dominierende gesellschaftliche Entwicklungen.

Mehrere Länder gehen davon aus, dass man Anforderungen an Kinder stellen, ihnen Aufgaben zumuten muss (Bremen, S. 9), dass Aufgabe ist, Kinder „mit wichtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten vertraut (zu machen). Das heißt, dass ihnen

auch *Themen* ‚zugemutet‘ werden“ (z.B. Rheinland-Pfalz S. 28). Dabei werden auch konkret gesellschaftliche Problemlagen und Zukunftsfragen angesprochen: So spricht der Bildungsplan Sachsens an, dass es absehbare Entwicklungen gibt, aus denen sich neue Anforderungen ergäben (Sachsen-Anhalt, S. 20/ 21). Konkret wird auf die vom Bundesjugendkuratorium (2001) aufgeführte Liste gesellschaftlicher Herausforderungen Bezug genommen (die die Herausforderungen des globalen Wandels oder explizit Nachhaltigkeitsfragen nicht beinhaltet).

Wichtige Anknüpfungspunkte für Argumentationslinien zur Einbeziehung von nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsinhalten lassen sich finden, wenn man näher auf die Frage eingeht, wie die Auswahl der zu behandelnden Themen erfolgen solle. Bayern formuliert dazu eine Aussage, die implizit wohl auch anderen Plänen zugrunde liegt: „Es lässt sich nahezu jedes Thema mit Kindern bearbeiten, wenn es an ihren Perspektiven ansetzt“ (Bayern, S. 72). Dem Verdacht der Beliebigkeit tritt auch der erläuternde Nachsatz nicht unbedingt entgegen: „Welche Perspektiven und Aspekte herausgegriffen werden, entscheidet die Erzieherin mit den Kindern gemeinsam“ (ebd.). Für naturwissenschaftliche Themen werden konkretere Aussagen zur Themenwahl getroffen: Sie sollen „tiefer gehende Einsichten in naturwissenschaftliche Zusammenhänge ermöglichen (S. 282).“ Kriterien für die Auswahl der Themenstellungen und Perspektiven, unter der sie behandelt werden könnten, werden im übrigen über die pädagogischen und didaktischen Orientierungen hinaus nicht ausdrücklich genannt. Genau hier aber könnte ein theoretischer Bezugsrahmen, der Perspektiven für die Auswahl und Behandlung exemplarischer Themenfelder anbietet, Hilfestellung bieten. Dass dieses erforderlich ist, wird zum Beispiel im Berliner Bildungsplan (und ähnlich auch im Hamburger und sächsischen) formuliert: „Jede bewusste Anregung braucht Ziele“ (Berlin, S. 19) und: „Die Ziele gründen auf ethisch-normativen Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf einer Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen“ (ebd.). Ohne sich auf nachhaltige Entwicklung zu beziehen, wird dieser Anspruch im Berliner Bildungsplan auch konkretisiert. So werden z.B. als erstrebenswerte Sachkompetenzen unter dem Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ genannt:

- „Grundwissen über die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Lebensvoraussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten
- Grundwissen über die weltweiten Verflechtungen bei der Versorgung von Lebensmitteln
- Grundwissen über Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Welt
- Kenntnisse über gesunde Umwelt und ökologische Kreisläufe

- Grundwissen um die Absichten und Funktionen von Werbung“

(Berlin, S.51)

Wortgleiches bzw. Ähnliches wird an den gleichen Stellen in den Plänen von Hamburg (S. 31) und des Saarlands (S. 60) formuliert.

Im Bildungsplan Schleswig-Holsteins sind zwei gesonderte Abschnitte der Frage der Themenwahl gewidmet: „3.2 Erkunden der Themen der Kinder“ und „3.3 Entscheiden für Themen und Ziele“ (Schleswig-Holstein, S. 27 ff.). Im ersten Abschnitt geht es um den sozialen und personalen Hintergrund der Kinder für ihre Möglichkeiten, Fragen zu stellen und Interessen zu entwickeln sowie um situative: „neben alltäglichen Themen (Zärtlichkeit, alte und junge Menschen, Spielen, ein Kind aus der Gruppe ist schwer erkrankt) Themen, die für alle Menschen in der Region von existentieller Bedeutung sind (...) und von denen Kinder etwas erfahren“ (S. 28). Im Abschnitt 3.3 wird – ohne dass noch einmal ausdrücklich an „Nachhaltigkeit“ als weiter vorn genannte Orientierung erinnert wird – die gesellschaftliche Verantwortung für die Auswahl der Inhalte von Bildungsprozessen angesprochen: „Dabei ergeben sich Bildungsziele nicht nur aus den Selbstbildungszielen der Kinder, sondern sind immer auch mit Zielvorstellungen der Erwachsenen verknüpft: Die Kinder werden die Welt von morgen gestalten. Welche Bildungsinhalte sind uns vor diesem Hintergrund wichtig? Welche Welt wünschen wir uns? Bildungsziele brauchen Zukunftswünsche der Erwachsenen. Bei der Formulierung von Bildungszielen gilt es nicht nur, die Selbstbildungsinteressen der Kinder zu begleiten, sondern als Erwachsener ebenfalls Farbe zu bekennen und den Kindern Themen zuzumuten (S. 28).“

Daneben existieren Reste affirmativer Bildungsverständnisse, die weit entfernt von zukunftsorientierten und auf grundlegendes Umdenken setzende Verständnisse im Verhältnis der Menschen untereinander und von Mensch und Natur sind. So wird im baden-württembergischen Plan (wie in allen Plänen, quasi als allgemeine Signalwirkung) das „Kind als Akteur des Bildungsprozesses“ (Baden-Württemberg, S. 3) bezeichnet. Dann aber heißt es weiter: Bildung sei einerseits vergangenheitsbezogen, „Teil der Weitergabe von Kultur an die heranwachsende Generation, die zur Teilhabe an der Kultur befähigt werden soll. Andererseits ist Bildung zukunftsbezogen, sie muss der nachwachsenden Generation die Voraussetzungen bieten, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln.“ Wofür, wird nicht erläutert. „Damit wird der nachwachsenden Generation die verantwortungsvolle und im Sinne einer Anschlussfähigkeit sinnorientierter Bewältigung des praktischen täglichen Lebens ermöglicht. Hierzu gehört auch die angemessene Vorbereitung auf die Schule,

die unter anderem einen wesentlichen Teil im Leben des aufwachsenden Kindes einnimmt“ (S. 23). Auch Thüringen stützt seine „Leitlinien“ auf ein eher traditionelles Konzept: „Im Kindergarten findet Lernen vor allem beim Spielen, Gestalten und Experimentieren der Kinder statt“ (S. 11).

5.2 Wertebildung

Die Grundlegung von Werten, die Bewusstmachung und Reflexion von Werten ist Teil des Konzepts einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (siehe Kap. 3.1). Das Nachhaltigkeitskonzept beinhaltet eine ethische Orientierung, die sich neben der Anerkennung von demokratischem Zusammenleben in der Wertschätzung natürlicher Lebensgrundlagen (im Folgenden als Verhältnis von Mensch und Natur thematisiert), in der Akzeptanz von kultureller Verschiedenheit (im Folgenden als interkulturelle Bildung thematisiert) und als Gerechtigkeit (im Folgenden als Gerechtigkeit und Eine-Welt-Verständnis thematisiert) ausdrückt.

Wertebildung ist auch Bestandteil aller Bildungspläne der Länder zum Elementarbereich – wenngleich mit unterschiedlicher Ausrichtung. Es gibt einen breiten Konsens, dass die Orientierung an Werten, ihre Thematisierung und Entwicklung eine Querschnittsaufgabe ist. Folgende Bundesländer haben der Aufgabe eigene Bildungsbereiche gewidmet:

Baden-Württemberg	Sinn, Werte und Religion
Bayern	<i>Werteorientiert und verantwortungsvoll handelnde Kinder</i> : Wertorientierung und Religiosität; Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte
Hessen	<i>Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder</i> : Religiosität und Wertorientierung,; Demokratie und Politik
Niedersachsen	Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz
Rheinland-Pfalz	Religiöse Bildung; Interkulturelles und interreligiöses Lernen

Normen, welche grundlegenden Handlungen und Verhaltensweisen an den Nachwuchs weiterzugeben sind“ (Mecklenburg-Vorpommern, S, 10). In der Konkretisierung der Bildungsziele finden sich dazu „personale Fähigkeiten“ wie „kritische Reflexion von Normen“ und „Übernahme von allgemein anerkannten Wertorientierungen“ (ebd., S. 12) sowie „soziale Fähigkeiten“ wie „Probleme und Bedürfnisse seiner sozialen Mitwelt, deren affektive Beweggründe und die Empfindungen anderer wahrzunehmen und für das eigene Verhalten zu berücksichtigen“ (ebd.).

Der Bildungsplan Baden-Württembergs interpretiert die Aufgabe als letztlich kulturell festgelegte Wertevermittlung. Zwar sollen Kinder in Baden-Württemberg auch „ihre sozialen und ökologischen Bezüge in einer vielfältigen Welt“ mitgestalten und „zwischen Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit (...) unterscheiden“ (Baden-Württemberg, S. 116/117) und „von religiösen, philosophischen oder poetischen Leitbildern, die zur Verantwortung für die Natur motivieren (hören)“ (ebd., S. 120) - was prinzipiell auch als Orientierung an einer nachhaltigen Entwicklung und Mitwirkung daran verstanden werden könnte. In der Konsequenz geht es jedoch nicht um individuelle oder gesellschaftliche Verantwortung, sondern die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen mündet dann auch 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 Glaubensstradition zu erschließen“ (ebd.).

Die Wertediskussion in den anderen Bildungsplänen soll durch den Blick auf drei für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung besonders relevante Wertorientierungen erhellt werden: Zum Verhältnis von Mensch und Natur; Zum Zusammenleben verschiedener Kulturen; Zu Gerechtigkeit und dem Eine-Welt-Verständnis.

Zum Verhältnis von Mensch und Natur

Einen ausdrücklichen Bezug auf das Mensch-Natur-Verhältnis nehmen in jeweils gesonderten Ausführungen zur Wertebildung die Pläne von Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein:

Schleswig-Holsteins Bildungsplan hat mit der grundlegenden Orientierung an Nachhaltigkeit einen Rahmen auch für die Aussagen unter dem Kapitel „Religion, Philosophie und Ethik“ gesetzt, der knapp angedeutet wird: „Eine wichtige Rolle spielen insbesondere Fragen nach der Verantwortung für eigenes Handeln im Zusammenleben mit anderen und im achtsamen Wahrnehmen und respektvollem Umgehen mit Mensch, Natur und Kreatur“ (Schleswig-Holstein, S. 22).

Im bayerischen Bildungsplan zielt das Kapitel zu „Werteorientierung und Religiosität“ auf die Ausbildung eines „Sinn- und Wertesystems“. Dabei soll auf „Fragen, des Kindes, insbesondere auf diejenigen, die sich aus eigener Erfahrung religiösen Lebens ergeben, mit Wertschätzung, Respekt und Geduld“ eingegangen werden (Bayern, S. 174). Die „Wertigkeit anderer Menschen sowie der Umwelt“ wird ebenso angesprochen wie die Haltung, „Unterschiede nicht als bedrohlich, sondern als wertvoll“ wahrzunehmen (ebd., S. 175). Auf Beziehungen zu „Werthaltungen, die für ein ökologisch verantwortliches Handeln bedeutsam sind“ und auf „Beachten der Menschenwürde und Menschenrechte, Aushandeln gemeinsamer Werte, Regeln“ in anderen Bildungsbereichen (ebd., S. 177) wird hingewiesen – allerdings nicht ohne die Einschränkung, dass „ethische und religiöse Bildung und Erziehung“ zwar auf die Vernetzung mit anderen Bildungsbereichen angelegt ist, sich jedoch „nicht in einem der anderen Bereiche auf(löst)“ sondern „ihre Eigenart hinsichtlich der Inhalte und Arbeitsformen“ beibehält (ebd., S. 177). Das deutet auf eine Hierarchie von Wertebildung, die sich in ihrer Begründung nicht explizit erschließt.

Im Kapitel zum Bildungsbereich Umwelt werden weitaus breitere Wertorientierungen, die dem ethischen Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung nahe stehen, genannt: „Die Entwicklung umwelt- und sozialverträglicher Werthaltungen sowie von Hoffnung und Zuversicht sind Ziele, die Umwelt- und ethische Erziehung einen. Im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung führen diese Werthaltungen dazu, die Rolle des Menschen der Umwelt gegenüber erkennen zu können: Nutznießer, Ausbeuter oder pflegerisch Handelnder? Es geht darum, Beziehungen entwickeln zu können und sich selbst als Teil einer Umwelt, die für alle da ist, zu verstehen“ (Bayern, S. 294). (Auch hier ist wohl eher „Natur“ gemeint.) Ein ausdrücklicher Bezug zur Idee einer nachhaltigen Entwicklung ist herauslesbar, wenn es heißt: „Ein verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt und den natürlichen Ressourcen gewinnt vor dem Hintergrund globaler ökologischer Veränderungen zunehmend an Bedeutung“ (Bayern, S. 291).

Ähnlich, aber knapper in den Ausführungen, ist das Vorgehen im Bildungsplan Hessens: Im Bildungsbereich „Religiosität und Wertorientierung“ wird allgemein formuliert „Es (das Kind, U.St.) entwickelt eine Grundhaltung, die von Wertschätzung und Respekt vor anderen Menschen sowie von Achtung gegenüber der Natur und der Schöpfung geprägt ist“ (Hessen, S. 86). Im Bildungsbereich „Natur“ wird dann „Umweltbewusstsein“ als ein Ziel genannt und u.a. konkretisiert als „Verantwortung für die Umwelt übernehmen und eigene Entscheidungen treffen können“ (Hessen, S. 92).

Hamburg erwähnt unter „Werte – ethische und religiöse Orientierung“ knapp die Notwendigkeit gemeinsamen Nachdenkens über das Verhältnis von Mensch und Natur: „Eine wichtige Rolle spielen auch Fragen nach der Verantwortung für eigenes Handeln im Zusammenleben mit anderen und im achtsamen Wahrnehmen und respektvollen Umgehen mit Mensch, Natur und Kreatur“ (Hamburg, S. 13). Im Bildungsbereich „Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen“ werden ethische Orientierungen als angestrebte soziale Kompetenz „Verantwortung für die natürliche Umwelt übernehmen“ (ebd., S. 68) oder als Sachkompetenz „die Bedeutung der Grundelemente für das Leben kennen“ sichtbar.

Dem Verhältnis von Mensch und Natur wird im niedersächsischen Bildungsplan im „Lernbereich und Erfahrungsfeld „Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz“ durch den knappen Hinweis auf „Achtung vor der Umwelt“ entsprochen: „Sie lernen, dass es gut ist solidarisch zu sein und anderen zu helfen. Sie lernen Toleranz, die Achtung der Umwelt und der Mitmenschen vor allem durch das Vorbild der Erwachsenen und durch gelebte Demokratie in der Kindertagesstätte. So können sie ihren eigenen Standpunkt gewinnen“ (Niedersachsen, S. 30).

Auch in Rheinland-Pfalz sieht man die Aufgabe, Kindern durch Erfahren, Beobachten, Einüben und Erleben verantwortlichen Handelns die Erfahrung zu ermöglichen, „dass verantwortliches Handeln in Natur und Umwelt als Bestandteil menschlicher Existenz notwendig ist“ (Rheinland-Pfalz, S. 61).

Als Beispiel für ein Vorgehen, welches das Verhältnis von Mensch und Natur nicht als ethische Grundlage thematisiert, jedoch implizit der Auswahl von zu ermöglichenden Wissensinhalten zugrunde legt, sei der Berliner Bildungsplan genannt:

Im Berliner Bildungsplan wird „ethische und religiöse Bildung“ im Kapitel zum Bildungsverständnis angesprochen. Fragen der natürlichen Lebensgrundlagen werden dort als „Grundfragen menschlicher Existenz“ jedoch gar nicht angesprochen (Berlin, S. 22). Sie kommen vielmehr als anzustrebendes „Sachwissen“ in verschiedenen Bildungsbereichen vor, z.B. im Bildungsbereich „Bewegung, Körper und Gesundheit“

- „Grundwissen über die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Lebensvor- aussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten
- Grundwissen über die weltweiten Verflechtungen bei der Versorgung von Lebensmitteln
- Kenntnisse über gesunde Umwelt und ökologische Kreisläufe“

(Berlin, S. 51).

Als ethische Orientierung für das Verhältnis von Mensch und Natur kommen also – wenn überhaupt – abgestufte Sichtweisen vor: von ‚*Achtung* der Natur‘ über ‚achtsames Wahrnehmen und respektvollen *Umgehen mit* Mensch, Natur und Kreatur‘, bis hin zu ‚Verantwortung *für* Natur‘ und ‚verantwortliches *Handeln in* Natur‘. Eine Begründung für diese Werthaltungen erfolgt höchstens sehr knapp, in der Regel gar nicht. In 11 Bildungsplänen findet die ethische Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses nicht explizit Beachtung; die Begriffe „Natur“ und „Umwelt“ werden nicht immer stimmig und verständlich genutzt.

Zum Zusammenleben verschiedener Kulturen:

In allen Bildungsplänen wird als ethische Frage das Zusammenleben verschiedener Kulturen angesprochen – jedoch auch in diesem Themenfeld mit sehr unterschiedlichen Akzenten, auch weit entfernt von einem Nachhaltigkeitsdenken, und nicht immer als ein wichtiger Schwerpunkt im jeweiligen Kapitel zu „Werten“. Auch hier kann man von abgestuften Bedeutungen – hier: des Zusammenlebens mit Menschen verschiedener Kulturen – sprechen.

Wie weiter oben bereits erwähnt, kommt „interkulturelle Bildung“ in den Plänen Brandenburgs und Mecklenburg-Vorpommerns nicht vor. In den Ausführungen zum baden-württembergischen „Bildungs- und Entwicklungsfeld“ „Sinn, Werte und Religion“ wird neben der Zielsetzung, „Kinder beginnen, sich ihrer eigenen (auch religiösen bzw. weltanschaulichen) Identität bewusst zu werden und lernen gemeinsam ihre sozialen sowie ökologischen Bezüge in einer vielfältigen Welt mitzugestalten“ auch das Ziel genannt „Kinder erfahren und hören von der christlichen Prägung unserer Kultur“ (Baden-Württemberg, S. 116). Durch Fragen wie „Wo erfahren Kinder von Menschen, die auf Gott vertrauen?“ oder „Wissen die Kinder um die Möglichkeiten des Betens, des gottesdienstlichen Feierns und die Kraft, die von einem geistlichen Lied ausgeht“ (ebd., S. 117) wird eine Orientierung an christlichen Traditionen stark akzentuiert, auch wenn andere Religionen und Kulturen an anderer Stelle auch wieder mit genannt werden (ebd., S. 118). Sie kommen jedoch eher als Wissensbereiche vor; als grundlegender Wert wird das Zusammenleben verschiedener Kulturen nicht angesprochen. Im Kapitel „Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ werden die pädagogischen Fachkräfte aufgefordert, sich „den gesellschaftlichen Themen zu stellen“, die sich aus der Vielfalt der auch in einem Kindergarten vorhandenen „unterschiedlichen Gruppen und Strömungen“ ergeben (ebd., S. 41). Etwas später wird als Grundsatz formuliert „Dabei werden Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder als Herausforderung und Chance wahrgenommen.“ Konkretisiert wird dieser An-

spruch nur für chronisch kranke Kinder, die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen“ und hinsichtlich der Vielfalt unterschiedlicher Entwicklungszeiten von Kindern (ebd., S. 42/ 43). Es gibt also auch an dieser Stelle keine zusammenhängenden Ausführungen über das Zusammenleben verschiedener Kulturen – schon gar nicht mit Bezug auf diese „Eine Welt“.

Im saarländischen Bildungsplan finden sich Ausführungen zur Wertorientierung im Kapitel zum Bildungsbereich „Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Bildung“ (Saarland, S.63 ff.). Vielfalt wird hier als ein Sachproblem behandelt, das zudem aus der Perspektive der Ansässigen gesehen wird: „Verschiedene Familienkulturen kommen zusammen; verschiedene Vorstellungen unserer widersprüchlichen Gesellschaft werden durch die Familien und durch die einzelnen Teammitglieder repräsentiert. Der Kindergarten bietet die Möglichkeit, mit Kindern und Familien den Fragen nachzugehen, wie sich ihre Stadt, ihr Dorf, ihre Region entwickelt haben“ (Saarland, S. 64). Der Berliner Bildungsplan spricht interkulturelle Fragen ausdrücklich nur mit der Formulierung an: „Sie (die Erzieherinnen und Erzieher, U.St.) gestalten die Kindertageseinrichtung für neue interkulturelle Erfahrungen für Kinder und Eltern“ (Berlin, S.3). Im Kapitel „Ethische und religiöse Bildung“ beruft man sich auf die „Grundlage der verfassungsgemäßen demokratischen Werte und Normen unserer Gesellschaft“ (Berlin, S. 22) und leitet davon die Achtung der verschiedenen Kulturen und gleiche Bildungschancen ab. Im Hamburger Bildungsplan wird im betreffenden Kapitel zu „Werte- ethische und religiöse Bildung“ das Zusammenleben eher als Sozialisationsfaktor für das einzelne Kind gewertet, denn als Grundlage einer neuen Perspektive auf gesellschaftliches Zusammenleben: Die Auseinandersetzung mit Sinnfragen führe „zur Beschäftigung mit Inhalten und Traditionen der in der Kindergruppe vertretenen religiösen und kulturellen Orientierungen. Auf diese Weise entwickeln sich Wertschätzungen und Respekt gegenüber anderen Religionen, Kulturen und Weltanschauungen. Diese Auseinandersetzung stärkt das Kind in seinem Selbstverständnis und im Erleben einer funktionierenden Gemeinschaft“ (Hamburg, S. 13). Interkulturalität wird im Zusammenhang mit gleichen Bildungschancen angesprochen (Hamburg, S. 14). Thüringen zitiert in seinem Bildungsplan das Thüringer Gesetz über Tageseinrichtungen und darin in einer Aufzählung der Aufgaben auch „jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seine eigene Rolle innerhalb der Gruppe zu erfahren und das Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen deutschen und ausländischen Kindern zu entwickeln“ (Thüringen, S. 6). Im Bildungsplan Nordrhein-Westfalens finden sich keine Ausführungen zu Wertorientierungen und nur ein Satz, mit dem Selbstbildungsprozesse von Kindern

im Spiel angesprochen werden: „Sie sammeln Erfahrungen mit geschlechtlicher, kultureller und sozialer Differenz. Im gemeinsamen Spielen und Gestalten gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte, um die Unterschiede als Bereicherung zu erleben“ (Nordrhein-Westfalen, S. 17). Niedersachsen setzt interkulturelle Begegnung von Eltern als gegeben voraus (Niedersachsen, S. 44).

Ausführlicher und weitreichender wird auf das Zusammenleben verschiedener Kulturen in den Bildungsplänen Bayerns, Bremens, Hessens, Sachsens, Sachsen-Anhalts, Schleswig-Holsteins und von Rheinland-Pfalz eingegangen: Im Kapitel des Bremer Bildungsplans, in dem es ausdrücklich um Werte geht, wird nicht nur Demokratie, sondern auch Vielfalt und Andersartigkeit als zentraler Wert angesprochen: „In den Einrichtungen der Tagesbetreuung treffen Kinder aus unterschiedlichen kulturellen, religiösen, sozialen und ethnischen Milieus aufeinander. Gerade die Mischung von Einstellungen, Sitten, Traditionen und Sprachen ermöglicht es den Kindern, Empathie, Toleranz und Verständnis für Andersartigkeit zu entwickeln“ (ebd., S. 5).

Im Bildungsplan von Rheinland-Pfalz gibt es neben dem Bildungsbereich „Religiöse Bildung“ auch noch einen Bildungsbereich „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“, in dem es um „unterschiedliche soziale Herkunft, Nationalität, Kultur und Religion“ geht (Rheinland-Pfalz, S. 56). Es soll auch hier ganz bewusst der Grund für ein gutes Zusammenleben gelegt werden: „Kinder machen die Erfahrung von Fremd-, aber auch Vertrautheit und lernen andere Gewohnheiten, Bräuche und Handlungsweisen kennen und werden sich dadurch ihrer eigenen Prägung bewusst. Das geschieht mit dem Ziel, das Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft als bereichernd und selbstverständlich zu erleben und entsprechend wertzuschätzen“ (ebd., S. 57).

Zwar wird im hessischen Bildungsplan im Bildungsbereich „Religion und Werteorientierung“ auch nicht direkt die Bedeutung interkulturellen Zusammenlebens als Wert angesprochen, sondern eher das Nebeneinander durch Toleranz, „Mitgefühl und Einfühlungsvermögen“ (ebd., S. 87) betont, wenn das Kind die Möglichkeiten erhalten soll, die „christliche und humanistische Tradition“ zu erfahren und zugleich „Achtung vor der Freiheit der Religionen und Weltanschauungen, des Glaubens und Gewissens“ entwickeln können soll (Hessen, S. 86). Allerdings wird auf das gesonderte grundlegende Kapitel „Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt“ hingewiesen, in dem die „Stärkung interkultureller Kompetenz“ als

„Entwicklungsaufgabe, die Kinder und Erwachsene, Inländer und Migranten oder ethnische Minderheiten gleichermaßen betrifft“ (Hessen, S. 54). Ausdrücklich wird als Ziel auch genannt:

- „Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit oder Rassismus (einschließlich der subtilen Formen) erkennen und bekämpfen lernen
- Grundverständnis darüber entwickeln, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Kultur und Religion“

(ebd., S. 55).

„Werte und Weltanschauungen“ werden im Bildungsplan Sachsens im Bildungsbe-
reich „Soziale Bildung“ behandelt. Sachsen will bewusstes Umgehen mit Differen-
zen fördern und zählt dazu auch das „Kennen lernen anderer Länder, anderer Reli-
gionen, anderer Sitten und Bräuche, anderer Kulturen und Lebensweisen“ (Sach-
sen, Soziale Bildung S. 6). „Die Integration durch gemeinsame Teilhabe am Alltag
der Kindertageseinrichtung ermöglicht es, mit Kindern Aspekte wie »Würde«, »An-
dersartigkeit«, »Ausgrenzung« oder »Mitgefühl« zu hematisieren und Selbstver-
trauen zu stärken“ (ebd., S. 7). Dabei wird unterschieden in allgemein menschliche
Werte, die „Vertrauen und Verlässlichkeit, Respekt vor dem Anderen und die Würde
des Menschen gewährleisten“ und weltanschaulich gebundenen Werte (ebd., S. 8).

Sachsen-Anhalt sieht in bewussten Differenzerfahrungen eine Bildungschance, die
produktiv für die Zukunft genutzt werden kann: „Diversität und Integration“ gehört zu
den fachlichen Grundlagen: „Kindertageseinrichtungen fördern deshalb eine Kultur,
in der Unterschiede als wichtige Bildungsressource wertgeschätzt werden“ (Sach-
sen-Anhalt, S. 35). „Erzieherinnen haben die Chance, aus den sozialen und kulturel-
len Unterschieden eine Kultur der Vielfalt und Zivilcourage entstehen zu lassen“
(ebd., S. 37). Entsprechend dem Grundansatz nennt ein Bildungsbereich das Zu-
sammenleben verschiedener Kulturen sogar im Titel: „(Inter)kulturelle und soziale
Grunderfahrungen.“ Er zielt darauf, dass in der Kindertageseinrichtung Chancen für
„ein sicheres Selbstverständnis sowie eine Vielfalt von Differenzerfahrungen in der
Begegnung mit anderen Menschen und Kulturen“ eröffnet werden können, die „we-
sentliche Voraussetzungen für die Achtung und Akzeptanz des sozialen Umfelds
sowie für die individuelle Aneignung von Weltkenntnis“ sind (ebd., S. 57).

Interkulturalität ist im Bildungsplan Schleswig-Holsteins sogar als eine „Quer-
schnittsdimension für Bildung“ (Schleswig-Holstein, S. 13/ 14) benannt. Darin über-
wiegt zunächst der Bildungsaspekt für das einzelne Kind (und die Erziehungsperso-

nen), auch unter der Perspektive von Chancengleichheit. Zugleich aber wird die Unterstützung von Eltern bei interkulturellen Begegnungen als Aufgabe (ebd., S.13) genannt. Unter den Sinn-Fragen, mit denen sich Kinder beschäftigen können, wird – entsprechend der Orientierung an dem Konzept von Nachhaltigkeit im Bildungsplan Schleswig-Holsteins – „Miteinander leben“ genannt; die Beispiele zeigen, dass damit auch das Zusammenleben verschiedener Kulturen gemeint ist, auch wenn dies nicht explizit gemacht wird: „Reichtum und Armut“, „Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit“, Beteiligung an Aktionen wie „Brot für die Welt“ oder Mitgestaltung des Weltkindertags (Schleswig-Holstein, S. 23).

Zum Zusammenleben verschiedener Kulturen – ein ethisches Prinzip, das für eine nachhaltige Entwicklung, die nur durch eine gemeinsame Anstrengung in dieser Einen Welt gelingen kann, bedeutsam ist – finden sich Passagen in der Mehrzahl der Bildungspläne. Die unterschiedliche Gewichtung und die unterschiedliche Wertung dieser gesellschaftlichen Herausforderung in den Bundesländern ist auch angesichts der öffentlichen Aufmerksamkeit für kulturelle Vielfalt bemerkenswert. Sie reicht von der Betrachtung als notwendiges Sachwissen oder als „gesellschaftliches Thema“ über „Achtung“ und „Wertschätzung“ bis hin zu einer bewussten Auseinandersetzung als Grundlage für Empathie und Toleranz oder gar bis zu einem Verständnis von Vielfalt der Kulturen als gesellschaftliche Bereicherung und als Gegengewicht gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.

Zu Gerechtigkeit und dem Eine-Welt-Verständnis

Die Frage der Gerechtigkeit wird zum einen als Grundhaltung in den jeweiligen Kapiteln zur Werteorientierung angesprochen, z.B. im Plan Baden-Württembergs: „Wo erfahren Kinder zwischen Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zu unterscheiden?“ (S.117). Derartige Zielsetzungen zur allgemeinen Ausbildung des Gerechtigkeits sinns in der Kindergruppe finden sich in mehreren Bildungsplänen. Gerechtigkeit im Sinne des Prinzips einer nachhaltigen Entwicklung unter Einbeziehung des Gedankens, dass Menschen heute gemeinsam in der Einen Welt leben und auskommen müssen, finden sich nur vereinzelt und nur in den Plänen Bayerns und Hessens als ethisches Prinzip – wenn auch knapp – begründet.

Im Plan Bayerns und Hessens wird „Gerechtigkeit“ im Zusammenhang mit den Ausführungen zu Nachhaltigkeit als „soziale Gerechtigkeit“ angesprochen. Der Bayerische Bildungsplan benennt das Prinzip intergenerationeller Gerechtigkeit, wenn als neuer Ansatz im Vergleich zur Umweltbildung die Notwendigkeit „nach vorne wei-

sender Szenarien“ (Bayern, S. 292) eingefordert wird: „Heutige Generationen sollen sich wirtschaftliches Wohlergehen durchaus zum Ziel setzen, dabei jedoch den Aspekten sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Verträglichkeit Rechnung tragen, um den nachfolgenden Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten.“ Fast gleich lautet die Formulierung in ähnlichem Kontext im Bildungsplan Hessens (Hessen, S. 91). Als Ziel pädagogischen Handelns wird daraus gefolgert: „die Bedeutung von Besitz und Konsum für das persönliche Wohlbefinden in Frage stellen und relativieren können gegenüber sozialer Einbindung und Solidarität oder persönlicher Kompetenz (da das in den Medien sichtbare Warenangebot eine starke Ausrichtung auf Konsum begünstigt und arme Kinder mit „Konsumnormen“ konfrontiert sind, die sie nicht einlösen können“ (Hessen, S. 58).

Rheinland-Pfalz versteht Gerechtigkeit als ethisches Prinzip in einem Kontext, der als dem Nachhaltigkeitsgedanken sehr ähnlich gesehen werden kann, auch wenn hier vor dem Hintergrund einer „christlich geprägten Kindertageseinrichtung“ formuliert wird. Danach sollen Kinder „erleben, wie sich Menschen in der religiösen wie in der politischen Gemeinde für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einsetzen“ (Rheinland-Pfalz, S. 29).

Im Hamburger Bildungsplan wird knapp gefordert, dass Kitas Raum dafür geben, sich mit Sinnfragen auseinanderzusetzen, darunter auch mit „Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit“ (Hamburg, S. 13) – allerdings ohne das weiter auszuführen. Auch im Berliner und saarländischen Bildungsplan wird Gerechtigkeit auf Leben in der (demokratischen) Gemeinschaft allgemein bezogen (Berlin, S. 27, S. 58; Saarland, S. 10). Im Berliner, saarländischen und Hamburger Bildungsplan wird „Gerechtigkeit“ eher als wünschenswertes Sachwissen, im Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“, angesprochen: „Grundwissen über Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Welt“ (Berlin, S. 51; Saarland, S. 60); „Grundverständnis über den ungleichen Zugang zu Lebensmitteln und Wasser in der Welt“ (Hamburg, S. 31). Ein ausdrücklicher Bezug auf das ethische Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung könnte das Verständnis für die Bedeutung dieser Zielsetzungen nachvollziehbar machen – zumal im Berliner, Hamburger und saarländischem Bildungsplan systematisch die Aufgaben in allen Bildungsbereichen unter der Perspektive des Kindes in seiner Welt, des Kindes in der Kindergemeinschaft und des Kindes in „der Welt“ gegliedert sind. Die Weltperspektive schließt dabei auch das Leben von Menschen in anderen Ländern und das Zusammenleben in der Welt ein, z.B., wenn als angestrebtes Wissen im Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ genannt wird:

- „Grundwissen über die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Lebensvoraussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten
- Grundwissen über die weltweiten Verflechtungen bei der Versorgung von Lebensmitteln
- Grundwissen über Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Welt
- Kenntnisse über gesunde Umwelt und ökologische Kreisläufe
- Grundwissen um die Absichten und Funktionen von Werbung“

(Berlin, S. 51)

Im saarländischen Plan wird deutlich gemacht, dass man bei Kindern im Kindergartenalter durchaus schon Aufmerksamkeit für „die Welt“ voraussetzen kann: „Welche Ereignisse in der Welt sind bedeutsam für Kinder? Welche erwecken freudige Neugier, machen Spaß oder stimmen traurig? Welche machen Angst? Welche wecken Mitgefühl und lösen Hilfsbereitschaft aus?“ (Saarland, S. 75).

Solidarität als eine Ausdrucksform von Gerechtigkeitsempfinden könnte ein anderer Anknüpfungspunkt für ein vertieftes Nachdenken über dieses Element einer nachhaltigen Entwicklung sein. Sie wird zumindest in den Bildungsplänen erwähnt, die zur Analyse der Zukunft, für die gebildet werden soll, das Bundesjugendkuratorium (2001) zitieren (Sachsen-Anhalt, S. 20/ 21; Berlin, S.26; Sachsen-Anhalt, S. 21;); dort wird „Solidarität“ als Beitrag zur Stärkung der Zivilgesellschaft gefordert. Bezogen auf die Kinder wird diese Grundhaltung nur in wenigen Plänen explizit aufgenommen. Bayern widmet der Frage einen kleinen Absatz (Bayern, S. 64), der sich jedoch ausschließlich auf den Zusammenhalt in der Kindergruppe bezieht; das gleiche Verständnis von Solidarität findet sich in den Plänen Hessens und des Saarlands: „Handlungsmöglichkeiten für Rücksichtnahme und Solidarität erkennen und umsetzen können (z.B. Lernen, Hilfe anzubieten bzw. anzunehmen)“ (Hessen, S. 58 und weitere Stellen), solidarisch Handeln als Sozialkompetenz (Saarland, S. 10). Der Bayerische Plan enthält zudem ein Beispiel für solidarisches Handeln: Solidaritätsaktionen für mittellose Kinder im näheren Lebensumfeld“ (Bayern, S. 180). Schleswig-Holstein erwähnt die Beteiligung an der Aktion „Brot für die Welt“ als Beispiel für Gestaltungsmöglichkeiten (Schleswig-Holstein, S. 23). Solidarität mag auch gemeint sein, wenn von „verantwortlich handeln“ (z.B. im Berliner Plan) die Rede ist; nicht so umfassend ist das Verständnis von Solidarität, wenn es allein auf das Spiel bezogen wird: „solidarisches und faires Verhalten im Spiel zeigen“ (Mecklenburg-Vorpommern (S. 29).

In einigen Plänen kommt Solidarität allein als allgemeine Zielsetzung vor wie: Inhalte sollten so ausgewählt werden, dass sie ein Kind „in die Lage versetzen, sein gegenwärtiges und künftiges Leben aktiv, selbst bestimmt und solidarisch mit anderen zu gestalten“ (Hamburg, S. 9) oder wenn Solidarität als Teil der „demokratischen Grundüberzeugungen“ verstanden

wird, die in Kindertagesstätten Maßstab sind (Niedersachsen, S. 10, ähnlich. Saarland, S. 10; Bremen, S. 5).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Orientierung an der globalen und Gerechtigkeitsdimension einer nachhaltigen Entwicklung in keinem der Bildungspläne explizit und im Zusammenhang dargelegt wird.

5.3 Naturverständnis

Maßstab für eine Nähe zum Nachhaltigkeitskonzept ist ein Naturverständnis, das die verschiedenen Dimensionen von Natur integriert (vgl. Meier/ Erdmann 2004; Stoltenberg 2006). Für eine Bewertung der Bildungspläne ist von Interesse, ob dem Verhältnis von Mensch und Natur überhaupt eine Bedeutung eingeräumt wird, ob Naturwahrnehmung, der Zusammenhang zwischen Schutz und Nutzung und Wissen um natürliche Wirkungszusammenhänge (auch im globalen Maßstab) und Umweltbildung/ Umwelterziehung vorkommen. Dazu werden die einzelnen Bildungspläne nach folgenden Kriterien analysiert:

- Kommt die Auseinandersetzung mit Natur als Bildungsbereich vor? Unter welcher Perspektive? Wie wird er begründet?
- Welche Botschaften sollen Kinder mitnehmen, was sind die Bildungsziele, welche Inhalte werden angesprochen und welche Methoden?
- Welches Verständnis von Natur wird zugrunde gelegt und soll kommuniziert werden?

Abschließend wird eine zusammenfassende Einschätzung vorgenommen.

Natur als gesonderter Bildungsbereich

Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (2004) hat den Bildungsbereich

- Natur und kulturelle Umwelten
- neben den Bereichen
- Sprache, Schrift, Kommunikation
 - Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/ religiöse Bildung
 - Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
 - Musische Bildung/ Umgang mit Medien
 - Körper, Bewegung, Gesundheit
- empfohlen.

Dieser Empfehlung, „Natur“ ausdrücklich in einem Bildungsbereich zu benennen, sind vier Länder mit jeweils differierenden Bezeichnungen nachgekommen; sie füh-

ren alle daneben - bis auf Rheinland-Pfalz – keinen naturwissenschaftlichen Bereich auf, was aus der folgenden Übersicht ebenfalls hervorgeht. Zwei Länder haben den Begriff „Umwelt“ gewählt; parallel dazu gibt es bei diesen beiden den Bereich „Naturwissenschaften und Technik“ – wobei Bayern beide Bereiche der Perspektive „fragende und forschende Kinder“ zuordnet, Hessen aber unterscheidet und „Naturwissenschaft und Technik“ der lernenden, forschenden und entdeckungsfreudigen Haltung von Kindern zuordnet, „Umwelt“ jedoch (gemeinsam mit Religiosität und Werteorientierung; Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur; Demokratie und Politik) der verantwortungsvoll und wertorientiert handelnden Perspektive von Kindern.

Bremen und Sachsen fassen die hier getrennten Bereiche zu einem Bereich zusammen: „Natur, Umwelt und Technik“ in einem Fall, Naturwissenschaftliche Bildung (Natur, Ökologie, Technik) im anderen.

In den Plänen Berlin, Hamburgs und des Saarlands kommt „Umwelt“ explizit nur als „soziale und kulturelle Umwelt“ neben „Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen“ vor.

Damit wird bereits ein wichtiger neuer Trend in den Bildungsplänen sichtbar:

10 der 16 Bundesländer haben einen Bildungsbereich aufgenommen, der sich auf Naturwissenschaften bezieht; nur 5 Länder nennen „Natur“ explizit als Bestandteil eines Bildungsbereichs, zwei fassen Fragen der Natur unter „Umwelt“. Umweltbildung oder Umwelterziehung wird ausdrücklich nur in den Bildungsplänen Bayerns, Hessens und Niedersachsens erwähnt. Angesichts des Stellenwerts von Naturerfahrungen und Umweltbildung in traditioneller Kindergartenarbeit überrascht sowohl der Schwerpunkt einer naturwissenschaftlichen Perspektive als auch der relativ geringe Stellenwert im Profil der Bildungspläne. Die Analyse zeigt, dass die Existenz eines Bereichs „Umwelt“ die Thematisierung von nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen erleichtert.

Bildungsbereiche in den Themenfeldern Natur - Naturwissenschaften

KMK	Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik	Natur und kulturelle Umwelten
Baden-Württemberg (Bildungs- und Entwicklungsfelder)		
Bayern (Themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche)	Naturwissenschaften und Technik	Umwelt
Berlin (Bildungsbereiche)	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	
Brandenburg (Bildungsbereiche)	Mathematik und Naturwissenschaften	
Bremen (Bildungsbereiche)		Natur, Umwelt und Technik
Hamburg (Bildungsbereiche)	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	
Hessen (ineinandergreifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder)	Naturwissenschaften, Technik	Umwelt
Mecklenburg-Vorpommern (Bildungs- und Erziehungsbereiche)		Gemeinschaft – Natur – Sachen
Niedersachsen (Lernbereiche und Erfahrungsfelder)		Natur und Lebenswelt
NordrheinWestfalen (Bildungsbereiche)		Natur und kulturelle Umwelt(en)
Rheinland-Pfalz (Bildungs- und Erziehungsbereiche)	Mathematik – Naturwissenschaft – Technik	Naturerfahrung – Ökologie
Saarland (Bildungsbereiche)	Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen	
Sachsen (Bildungsbereiche)	Naturwissenschaftliche Bildung (Natur, Ökologie, Technik)	
Sachsen-Anhalt (Bildungsbereiche)	Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	
Schleswig-Holstein (Bildungsbereiche)	Mathematik, Naturwissenschaft und Technik	
Thüringen (Bereiche)		

Die Bedeutung von Natur für Grundeinsichten und Ziele von Bildungsprozessen

Natur oder Umwelt(-fragen) werden in den Bildungsplänen in sehr unterschiedlichem Ausmaß, mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Inhalten und Methoden thematisiert. Dabei lassen sich analytisch folgende Ansätze unterscheiden:

- *Natur als Medium für verschiedene Entwicklungsaufgaben der Kinder*
- *Natur als Erfahrungs- und Erlebnisraum für Selbstbildung*
- *Natur als Gegenstand naturwissenschaftlicher Grundbildung*
- *Natur als Lebensraum und Zusammenhang aller Kreaturen, als ökologischer Wirkungszusammenhang, den man verstehen sollte*
- *Umweltfragen als Ausdruck des Verhältnisses von Mensch und Natur, das alle Menschen betrifft und das zu verstehen und verantwortlich (ggf. im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung) mitzugestalten ist*

In einigen Plänen werden mehrere Ansätze nebeneinander verfolgt (auch mit erheblichen Widersprüchen). Die beiden letztgenannten Ansätze kommen dem Nachhaltigkeitsgedanken am nächsten.

Natur als Medium für verschiedene Entwicklungsaufgaben der Kinder

Wird Natur als Bildungsanlass oder Medium gesehen, so wird auf die Bedeutung des Mensch-Natur-Verhältnisses nicht eingegangen. Im Bildungsplan Baden-Württembergs kommt Natur im Zusammenhang mit der Ausbildung der Sinne (S. 87) als auch des Denkens vor, indem Kinder Naturräume als Bewegungsräume nutzen sollen (S. 49), ebenso im Bildungsbereich „Denken“: „Naturphänomene auf die Spur zu kommen“ (S. 100) und „Wertschätzung gegenüber der Natur entwickeln“ (S. 104). Naturmaterialien werden als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel erwähnt, um „die Welt der Mathematik zu entdecken“ (S. 101); Erfahrungen mit der Natur sollen in die „eigene sprachliche, künstlerische und musikalische Gestaltung“ des Kindes einbezogen werden (S. 106). Als Kompetenz, die in der Kindergartenzeit hinsichtlich der Natur in allen Bildungs- und Entwicklungsfeldern erworben werden soll, wird genannt: „Die Kinder können über Naturphänomene staunen und Fragen dazu stellen“ (Baden-Württemberg, S. 56). Umwelt (als soziale, dingliche, Lern- oder alltägliche) und Natur wird in diesem Bildungsplan in der Regel unterschieden – auch wenn der empfohlene „Waldspaziergang“ nicht als Naturerfahrung (dieser Begriff wird vermieden), sondern als Umwelt angesprochen wird (S. 31).

Auch im Bildungsplan Brandenburgs kommt Natur die Funktion als „Material“ für Bildungsprozesse vor: im Zusammenhang mit Sprachentwicklung (S. 3), mit Musik (S. 13); Natur wird als Material für bildnerisches Gestalten S. 19) und als Anlass genommen, um „naturwissenschaftliches Grundverständnis zu erlangen (S.20).

Natur als Erfahrungs- und Erlebnisraum für Selbstbildung

Naturerlebnis und Naturerfahrung, aus denen sich sozusagen naturwüchsig erste Einsichten ergeben, sind die Perspektiven, unter denen Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen Natur im Kindergarten ansprechen:

„Umweltbildung im Elementarbereich gründet in der Liebe zu und Bewunderung der Natur, denn was man liebt, wird man auch schützen“ (Niedersachsen, S. 28). „Der Zugang zur Natur und ihrer (Er-)kenntnis erfolgt nicht auf analytisch-erklärendem Weg, sondern auf der Ebene des Sammelns, Betrachtens, Umgehens, Ausprobierens; bei Pflanzen und Tieren kommt die Pflege dazu“ (Nordrhein-Westfalen, S. 20).

„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“ (Niedersachsen, S. 29).

„Besser als von Erwachsenen veranstaltete Experimente führen Staunen und gemeinsame Expeditionen ins Unbekannte dazu, dass Kinder in diesem Alter etwas verstehen“ (Nordrhein-Westfalen, S. 20). Nordrhein-Westfalen folgt einem offenbar „natürlich“ bei Kindern angelegtem Curriculum: „Der Bildungsbereich Natur erschließt sich zunächst über den Umgang mit den „Elementen“ Erde, Luft, Wasser – und faszinierend, aber nicht in Eigenregie der Kinder – mit dem Feuer. Sodann zeigt sich Natur als lebendige Natur in Form von Pflanzen und Tieren. Schließlich stößt die Aufmerksamkeit auf auffallende (wenn auch selten einfach zu erklärende) Phänomene der physikalischen, der astronomischen und der chemischen Welt. Kinder erwarten dabei keine wissenschaftlich korrekte Erklärung. Vielmehr geht es darum, herauszubekommen, wozu etwas gut ist und wie es funktioniert“ (Nordrhein-Westfalen, S. 21). Zielsetzung von Erleben, Handeln beim Bachprojekt oder Experimentieren und dabei zu gewinnende inhaltliche Grundeinsichten sind nicht thematisiert.

Auch der Bremer Plan, der die Selbstbildung der Kinder stark betont, verbindet keine spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten, Einsichten und Kenntnisse mit den als kompensatorisch notwendig erachteten „Naturerfahrungen“, zum Beispiel durch Ausflüge, Waldtage u.ä.“ (Bremen, S. 29).

Ein ähnlicher Ansatz liegt offenbar den „Leitlinien“ Thüringens zugrunde: Natur kommt als Material, als Thema (Thüringen, S. 12) oder als Gegenstand von Büchern (ebd., S. 9) vor.

Natur als Gegenstand naturwissenschaftlicher Grundbildung

Die Aufnahme von Bildungsbereichen, die sich an das Fachgebiet Naturwissenschaften (und Technik) anlehnen, ist – wie man Vorworten zu den Bildungsplänen und in den begleitenden Presseerklärungen entnehmen kann – der Diskussion über PISA und mangelnde naturwissenschaftliche Grundbildung bei Schülerinnen und Schülern geschuldet. Der Diskurs über naturwissenschaftliche Bildung im Elementarbereich hat sich seit 2000 auch durch große Aufmerksamkeit in den Medien rasant entwickelt. An der theoretischen Grundlegung sind bisher wenige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beteiligt. Dennoch lagen zur Zeit der Erstellung der Bildungspläne sowohl Konzepte als auch dokumentierte praktische Erfahrungen vor, auf die in den Bildungsplänen auch Bezug genommen wird. Das gilt insbesondere für die Publikationen Gisela Lücks (2000; 2003), die in den Plänen von Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein zitiert oder als Literaturangabe angegeben worden sind.

Berlin, Brandenburg, Hamburg, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein sind die Länder, in deren Bildungsplänen kein gesonderter Bildungsbereich zu „Natur“ resp. unter Einschluss von Natur/ Umwelt vorkommt. Als Ausgangspunkt für das Ergründen naturwissenschaftlicher Zusammenhänge wird jeweils „der Prozess eigener Sinnkonstruktion ausgehend von Sachverhalten der Alltags- und Umwelterfahrung“ (Brandenburg, S. 19) betont. Ausführlich und als Hilfestellung für Erzieherinnen und Erzieher nachvollziehbar werden die Zugänge von Kindern zu den Dingen, Phänomenen und Sachverhalten in den Plänen von Berlin, in fast wortgleicher Version in dem Hamburgs und in dem des Saarlands ausgebreitet. In deren Zielsetzungen und Begründungen der Bildungsbereiche zu Naturwissenschaften und Technik des Berliner Bildungsplans kommt Natur als gesonderter Inhalt, „mit denen jedes Kind im Verlauf seines Kita-Lebens Erfahrungen gemacht haben soll“ und in dem „Wissen und Können“ angeeignet werden sollen, nicht vor – wohl aber „naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen“ mit der Zielsetzung, dass „naturwissenschaftliche Beobachtungen und der Umgang mit Technik und Medien Fragen erzeugen und zu Experimenten anregen, die dem Kind ermöglichen, sich selbst in Beziehung zur Welt zu setzen und logische Zusammenhänge zu er-

kennen“ (Berlin, S. 12). Mit einem Zitat von Gisela Lück wird der Anspruch formuliert, dass durch naturwissenschaftlich begründetes Experimentieren die Ansätze für Umweltbewusstsein geschaffen werden: Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen könnten zu dem führen, was „die Erwachsenen als Umweltbewusstsein bezeichnen: »Kein Ding, keine Substanz verschwinden vollständig, wir müssen sie so entsorgen, dass sie nicht stören oder schaden«“ (Zitat von G. Lück)“ (Berlin, S. 99/ 100).

Die in den drei Bildungsplänen weitgehend übereinstimmend benannten Inhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten sollten in einem Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindertagesstätten“ Platz haben. Dazu zählen z.B. die angestrebten Ich-Kompetenzen (z.B. „Freude haben, Tiere und Pflanzen zu pflegen“ Berlin, S. 103; „Gewissheit, selbst etwas bewirken und herstellen zu können“ Hamburg, S. 68; Die Umwelt als eine Quelle für vielfältige Erfahrungen erleben und genießen“ Saarland, S. 156), Soziale Kompetenzen (z.B. „Vorschläge und Lösungen mit anderen erkunden“ Berlin, S. 103; „Anderen einen Zusammenhang erklären können“, Hamburg, S. 68; „Mit anderen die Verschiedenheit der Interessen im Heimatort erkunden und wahrnehmen“, Saarland, S. 156), Sachkompetenzen („Ökologisches Grundverständnis über die Welt entwickeln“, Berlin, S. 107; „Wissen über Pflanzen- und Tierarten“, Hamburg, S. 68; „Grundbegriffe von den Beziehungen von Raum und Zeit, von Naturerscheinungen bilden und richtig anwenden“, Saarland, S. 156) und Lernmethodische Kompetenzen (z. B. „Schlussfolgern lernen bei Umwelterkundungen“, Berlin, S. 107; Grundverständnis dafür entwickeln, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, zu einem Thema Erfahrungen zu machen und etwas zu lernen“, Hamburg, S. 69; „Bewusstheit anbahnen über die Wirksamkeit umweltfreundlicher Technologien“, Saarland, S. 156) Alle drei Bildungspläne bieten in den Kapiteln zu naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen eine Fülle von Anregungen für eine naturwissenschaftliche Denkweise und für Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen, die unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung bearbeitet werden können (z.B. Welche Techniken benutzen die Menschen in anderen Ländern im Verkehr, beim Häuser- und Straßenbau, in der Landwirtschaft? Berlin, S. 106). Zum Teil sind Nachhaltigkeitsfragen bereits in der Fragestellung enthalten (z.B. „was ist ökologischer Landbau, was sind regionale, saisonale Produkte“, Berlin, S. 107). Naturerscheinungen, Naturerfahrungen und natürliche Lebensgrundlagen sind integraler Bestandteil des hier dargelegten Verständnisses der Anbahnung naturwissenschaftlicher und technischer Grunderfahrungen. Allerdings wird die Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung offenbar vorausgesetzt und an keiner Stelle

als Unterstützung für die Interpretation der Ausführungen durch die Erzieherin/ den Erzieher erläutert oder auch nur erwähnt. Zudem bringt das Nachdenken ausgehend von den Naturwissenschaften statt von der Natur eine merkwürdige Verschiebung der Perspektive mit sich, die insbesondere in der folgenden im Berliner (S. 104) und Saarländer (S. 150) Plan zu findenden Frage sichtbar wird: „Welche Kinder interessieren sich besonders für Tiere und Pflanzen, welche mehr für *andere* naturwissenschaftliche und technische Phänomene?“ (Hervorhebung U.St.). Diese Reduktion von Natur und Kreatur auf naturwissenschaftliche Phänomene findet sich auch im Plan Schleswig-Holsteins (S. 21), Brandenburgs (neben Naturphänomenen) (S. 21), Sachsens (Naturwissenschaftliche Bildung, S.4) und von Rheinland-Pfalz (S.32) – während Sachsen-Anhalt zutreffend von „Gegenständen und Phänomenen, die im Sinne von Naturwissenschaft und Technik befragt werden sollen“ spricht (Sachsen-Anhalt, S. 79).

Im Bildungsplan Sachsens wird von einem Naturbegriff ausgegangen, der für eine nachhaltige Entwicklung wenig anschlussfähig, zum Teil auch einfach unzutreffend ist: Im Unterkapitel „Natur“ als ein Inhalt des Bereichs „Naturwissenschaftliche Bildung“ wird einem Verständnis von Natur gefolgt, der „Natur als Gegenbegriff zur Kultur auffasst“, als das, „was nicht vom Menschen geschaffen wurde“ (Naturwiss. Bildung, S.4). „Steine, Pflanzen, Tiere und Landschaft sind dabei natürliche Objekte“ (ebd.) (was nicht nur hinsichtlich von Landschaft heute zweifelhaft ist). „Erde, Luft, Wälder, Wiesen, das Wetter“ seien „Dinge, die der Mensch nicht geschaffen hat, die jedoch sein Leben beeinflussen und die er durch sein Tun verändern kann“ (ebd.). Auch wenn der Gedanke der Veränderung durch den Menschen für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bedeutsam ist, kann er in dieser Form nicht aufgegriffen werden. Auch die folgenden Ausführungen verwirren unter dem Anspruch, die Anbahnung naturwissenschaftlichen Grundverständnisses erklären zu wollen, wenn das Zusammenbrechen einer feuchten Kleckerburg aus Sand unter Sonneneinfluss als „Kreislauf“ bezeichnet wird (ebd., S. 5). Im Inhaltsbereich „Ökologie“ desselben Kapitels werden „Wechselbeziehungen der Organismen untereinander“ ebenso wie „Verbindungen der Lebewesen mit ihrer Umwelt“ angesprochen – ein im Prinzip guter Anknüpfungspunkt für den Nachhaltigkeitsgedanken. Allerdings wird das Grundanliegen einer nachhaltigen Entwicklung: die natürlichen Lebensgrundlagen, auf die wir angewiesen sind, verantwortlich zu nutzen, nicht als Gestaltungsaufgabe, sondern als Apokalypse dargestellt, wenn es im Folgenden heißt: „Der Mensch hat die Wahl: Entweder lebt er im Einklang mit der Natur und trägt dazu bei, Ökosysteme und Biotope zu erhalten oder er macht sie sich untertan, indem er durch sein

Handeln Ressourcen ausbeutet und in natürliche Kreisläufe eingreift“ (ebd.). Der Nutzungsgedanke wird hier als unvermeidliche Zerstörung charakterisiert: „Windräder liefern Strom, stellen aber auch eine Gefahr für Vögel und Fledermäuse dar“ (ebd., S. 6). Aus den Beobachtungen dieser „sensiblen Kreisläufe“ (ebd.) wird auf „den Mikrokosmos des natürlichen Zyklus von Werden und Vergehen“ geschlossen, statt hier nach verantwortlichem Handeln zu fragen.

Der gute Ansatzpunkt, mit „Umweltschutz“ schon in der Kindertagesstätte zu beginnen, erschöpft sich leider in Mülltrennung und Komposthaufen und wird durch die folgenden Beispiele von „Wald“ und „Pfützen“ als Erfahrungsfeld für Sinne (ebd., S. 6) auch nicht in seinen Möglichkeiten erfasst.

Der Bildungsplan Sachsen-Anhalts geht in seinem Kapitel zu naturwissenschaftlicher Bildung von der Neugierde der Kinder aus und besteht darauf, dass die Kinderfragen ernst zu nehmen sind und eine ernste Antwort verdienen: Naturwissenschaftlich orientierte Welterkundung wird als rationale Perspektive auf Natur gesehen: „Rationale und emotionale Perspektiven auf Natur können nun Schritt für Schritt unterschieden werden“ (S. 74). Dem entsprechen die Erkenntniswege, die in Bildungsprozessen von Kindern beachtet werden sollen: „Wege, auf denen Kinder Antworten auf ihre Fragen suchen, sind der Logik naturwissenschaftlicher Forschung strukturell durchaus ähnlich. Staunen, Frage, Beobachten, Wahrnehmen mit allen Sinnen, Unterscheiden, Hypothesen bilden, Experimentieren, Falsifizieren, Erklärungsmodelle (Konzepte, Bilder) konstruieren, Begriffe finden, alles dokumentieren und das Ganze wieder in Frage stellen“ (ebd.). Natur wird in diesem Konzept im Wesentlichen als Erkenntnisgegenstand gesehen, auch wenn in den Beispielen zu angemessenen Erfahrungen der Kinder in diesem Bildungsbereich andere Sichtweisen anklingen und auch Wertorientierungen und kulturelle Sichtweisen auf Natur mitgedacht werden:

- „Verantwortung für die Pflege von Tieren und Pflanzen übernehmen
- Erfahren, dass sich in der Natur alles verändert – aber nichts verschwindet
- Erfahren, dass die Welt von Menschen gestaltet und verändert wird: durch Technik, Architektur, etc.
- Erfahren, dass es unterschiedliche Interessen dabei gibt, die sich widersprechen können“

(ebd., S. 76).

Der sehr umfangreiche Bildungsplan Bayerns und der daran angelehnte Bildungsplan Hessens beinhalten sowohl einen Bildungsbereich „Naturwissenschaften und

Technik“ als auch „Umwelt“. Ähnliches gilt für Rheinland-Pfalz. Alle drei gehen davon aus, dass Kinder bereits über differenzierte Denkstrukturen verfügen, die ihnen ermöglichen, naturwissenschaftliche Zusammenhänge, Fragestellungen aus der Physik, Chemie oder Biologie zu verstehen (Bayern, S. 271 ff.; Hessen, S. 82; Rheinland-Pfalz, S. 58). Bayern und Hessen betonen besonders den künftigen Wert frühkindlicher naturwissenschaftlicher Bildung: für Hessen ist sie „Basis für den späteren Umgang mit und das Interesse an Naturwissenschaften“ (ebd.), für Bayern „profitiert zugleich der Wirtschaftsstandort Deutschland“ – die im selben Atemzug getroffene Aussage, „Naturwissenschaftlich-technische Bildung vermittelt aber auch die Erkenntnis, verantwortlich mit der Umwelt umzugehen“ (S. 273) ist nicht nur sprachlich ungeschickt, sondern in dieser linearen Wirkungskette auch erheblich zweifelhaft. Die in diesem Bildungsbereich im Hessischen Plan angestrebten Kompetenzen beziehen sich im engeren Sinne auf Gesetzmäßigkeiten und Wirkungszusammenhänge, die Kindern mithilfe naturwissenschaftlicher Methoden zugänglich sind; ähnliches gilt für den Plan von Rheinland-Pfalz, der sich hier ausdrücklich auf die unbelebte Natur bezieht. Der Bayerische Plan integriert ungleich stärker Naturvorgänge und verweist ausdrücklich auf die Querverbindung zum Bereich Umwelt über die Auseinandersetzung mit belebter Natur und mit den Elementen der Natur (S. 276). Die Auflistung der Themenfelder im Bildungsbereich Naturwissenschaften und Technik – u.a. Wasser und Flüssigkeit; Unsere Erde – und der „Einzelaspekte, die für Kinder von Interesse sind“ enthalten vielfältige Themenstellungen, die für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bedeutsam wären, wenn sie denn unter der Nachhaltigkeitsperspektive bearbeitet werden würden. Diese wird an dieser Stelle nicht angesprochen, in einzelnen Praxisbeispielen ist sie jedoch unsystematisch und möglicherweise unbewusst einbezogen (z.B. S. 284 ff.).

Natur als Lebensraum und Zusammenhang aller Kreaturen, als ökologischer Wirkungszusammenhang, den man verstehen sollte

Das Anliegen, Natur als Lebensraum und Zusammenhang aller Kreaturen, als ökologischen Wirkungszusammenhang bewusst zu machen, wird nur ausführlicher in den Plänen angesprochen, die „Natur“ oder „Umwelt“ im Titel eines gesonderten Bildungsbereichs haben.

So erhofft sich Bremen in dem Bildungsbereich „Natur, Umwelt und Technik“ durch den „Umgang in und mit der Natur“, dass Kinder „handelnd (...) Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten ihrer Umwelt kennen(lernen)“ (Bremen, S. 28). „Es ist wichtig, dass Kinder Natur im Zusammenhang, als Lebensraum für Pflanzen und Tiere kennen lernen“ (Niedersachsen, S. 28) findet man im niedersächsischen Bildungsplan,

ebenso wie „Ein achtsamer Umgang mit natürlichen Ressourcen, das Erleben ökologisch intakter Lebensräume und praktische Projekte (z.B. Bachpatenschaften) bringen Kindern den Schutz der Umwelt nahe, ohne zu moralisieren“ (ebd., S. 28/29). Mecklenburg betont das „natur- und sachbezogene Lernen“, das beim Kind „ein grundlegendes Verständnis einfacher Phänomene“ anbahne und ihm helfe, „Zusammenhänge zwischen Natur und der durch Menschen gestalteten Umwelt zu erkennen“ (Mecklenburg-Vorpommern, S. 45). „Kinder und Erzieherinnen beschäftigen sich mit Tieren in ihrer natürlichen Umgebung“ fordert der Bildungsplan Nordrhein-Westfalens (S. 21). Ausführlich geht auf ökologische Zusammenhänge (einschließlich der Hinweise auf biologische Vielfalt) der Bildungsplan von Rheinland-Pfalz mit einem Kapitel zu dem gesondert ausgewiesenen Bildungsbereich „Naturerfahrung – Ökologie“ ein (Rheinland-Pfalz, S. 34 f.); auch im hessischen Plan gibt es ein Kapitel zu „Ökologisches Grundverständnis und praktischer Umweltschutz“ (Hessen, S. 93).

Sachsen subsumiert unter seinem Bildungsbereich Naturwissenschaftliche Bildung“ ausdrücklich „Natur, Ökologie, Technik“ und formuliert dazu auch ausführlichere Bildungsempfehlungen (Sachsen, Naturwissenschaftliche Bildung, S. 5).

Knapper (aber immerhin als Stichwort vorhanden) kommen in drei weiteren Plänen, die nicht Umwelt resp. Natur im Titel ihrer Bildungsbereiche haben, ökologische Fragen als „Ökologische Kreisläufe“ (Berlin, S. 51; Hamburg, S. 31) oder (am Beispiel Wald) als „ökologisches System“ (Hessen, S. 92) vor.

Umweltfragen als Ausdruck des Verhältnisses von Mensch und Natur, das alle Menschen betrifft und das zu verstehen und verantwortlich (im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung) mitzugestalten ist

Das Verhältnis von Mensch und Natur in seiner Problematik mit Bezug zu einer nachhaltigen Entwicklung wird in einem Bildungsplan offensichtlich eher angesprochen, wenn einer der Bildungsbereiche in seinem Titel ausdrücklich „Natur“ resp. „Umwelt“ nennt (vgl. auch Kap. 4). Dann sind auch in anderen Bildungsbereichen des Plans, wie besonders in dem Bremens, Hinweise auf inhaltliche Zusammenhänge als Bildungsthemen erkennbar, die auf das Handeln des Menschen als Verursacher aufmerksam machen oder Nutzungsaspekte von Natur ansprechen. So sollen im Bildungsbereich „Körper und Bewegung“ des Bremer Plans Bewegungsräume im natürlichen Gelände aufgesucht werden, „z.B. Waldtage, Besuch von Sandkuhlen, Ödland oder bewirtschafteter Landschaft“ (Bremen, S. 17). Die Auswahl lässt vermuten, dass Kinder neben der Bewegung auch noch andere Botschaf-

ten mitnehmen sollten – die im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung thematisiert werden könnten (z.B.: Wozu brauchen wir Sand? Darf man eine Landschaft so nutzen?). Unter „Bauen und Gestalten“ geht es im Bremer Bildungsplan u.a. um „Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit von Materialien“ um „Umgang und dem Erproben des Materials. Die Erfahrungen mit den verschiedenen Materialien, ihrer Formbarkeit und den Schwierigkeiten ihrer Bearbeitung ermöglichen einen ersten Zugang zur Naturbearbeitung durch Technik“ (ebd., S. 25). Der Nutzungsaspekt ist angesprochen; eine nachhaltige Materialnutzung und die Reflexion über Ressourcenbewusstsein und -verantwortung ließen sich hier gut einfügen. Auch der Bezug zu einem verantwortlichen Konsum ließe sich in dem Kontext einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung leichter verstehen und einordnen: „In einer Umwelt, in der alltägliche Lebensbedürfnisse vor allem durch den Kauf von Gütern und Dienstleistungen erfüllt werden, gewinnt die Erfahrung an Bedeutung, dass diese Bedürfnisse auch durch eigene Tätigkeiten zu befriedigen sind“ (Bremen, S. 27). Die Notwendigkeit einer ethischen und bildungstheoretischen Grundlage wird in diesem Plan durchaus gesehen, wenn es heißt: „Die Beobachtungen, die Kinder in ihrer Umwelt oder auch über Medien machen, bleiben folgenlos, wenn sie nicht aufgenommen, besprochen und damit bewusst gemacht werden“ (Bremen, S. 29).

Natur als Ressource für menschliche Lebensgestaltung kommt in den Bildungsplänen Bayerns und Hessens vor – in Hessen als Einleitung des Bildungsbereichs „Umwelt“ mit einem Satz „Vor dem Hintergrund der globalen ökologischen Krise gewinnt ein verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt und den natürlichen Ressourcen immer mehr an Bedeutung.“ Leider wird der aktuelle Diskurs über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung dann nicht aufgenommen. Stattdessen heißt es gleich anschließend: „Umweltbildung und -erziehung können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten“ (Hessen, S. 91). In den folgenden Konkretisierungen werden jedoch nicht nur „Naturbegegnung“ und „Umweltbewusstsein“ (im Sinne umweltgerechten Handelns) aufgenommen, sondern auch „Ökologisches Grundverständnis und praktischer Umweltschutz“ und darunter Problemfelder wie

- „Grundverständnis über die Inanspruchnahme und Beeinflussung der Natur, wie Erde, Wälder, Luft, Wasser, und deren weltweite Folgen für die Gesundheit der Menschen erwerben
- Grundverständnis über die Ausbeutung der Rohstoffreserven, über Abholzung, über Eintrag von Giftstoffen ins Erdreich durch Düngung oder Abfall- und Abwasserentsorgung sowie Nutzung der natürlichen Rohstoffe und ihre Rückgewinnung erwerben

- Sich Kenntnisse über die Eigenschaften von Wasser aneignen, dessen besondere Bedeutung verstehen und Einsichten in den ökologischen Kreislauf von Wasser gewinnen, sowie Grundverständnis über Trinkwassergewinnung und -einsparung erwerben“

(Hessen, S. 93).

Im Bayerischen Plan wird die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme“ auch auf Ressourcen bezogen: „Es ist wichtig, dass Kinder Sensibilität für alle Lebewesen und die natürlichen Lebensgrundlagen entwickeln und dabei lernen, ihr eigenes Verhalten zu überprüfen, inwieweit sie selbst etwas zum Schutz der Umwelt und zum schonenden Umgang mit ihren Ressourcen beitragen können“ (Bayern, S. 65). Ressourcennutzung wird zudem im Zusammenhang mit umweltbewusster Betriebsführung (u.a. Vermeidung von Verpackungen, Pflege von Gegenständen, Lärmreduzierung und Energieeinsparung) angesprochen (Bayern, S. 299/ 300).

Einen für Kindertageseinrichtungen begründeten und angemessenen „bewussten Umgang mit Rohstoffen“ sieht der Plan von Rheinland-Pfalz vor:

„Der sorgsame Umgang mit den endlichen Ressourcen kann in der Kindertagesstätte in unterschiedlichen Lernfeldern erfahrbar gemacht werden. Durch eine ausgeglichene Ernährung, an deren Herstellung Kinder beteiligt sind, können sie z.B. des gesundheitlichen Nutzen eines ökologisch einwandfreien Anbaus und die Herstellung von Lebensmitteln unmittelbar erleben. Durch die saubere Trennung von anfallenden Wertstoffen im Tagesablauf der Einrichtung lernen Kinder einen bewussten Umgang mit Rohstoffen. Das Einüben von entsprechenden Einkaufsverhalten unterstützt den Prozess der Abfallvermeidung“ (Rheinland-Pfalz, S. 61).

Auch im Bildungsplan von Mecklenburg-Vorpommern werden als Themenfelder, in denen Kinder Beobachtungen anstellen und Fragen formulieren können, im „Erfahrungsfeld: Natürliche Lebenswelt“ solche genannt, die auf den Menschen als Nutzer von Natur aufmerksam machen: „Wasser als (über)lebenswichtiger Stoff, Wasser als Lebensmittel“; „Umweltschutz: persönliche Verantwortung, Möglichkeiten zur Erhaltung der Natur, sparsamer Umgang mit den Ressourcen, Recycling-Prinzip“ (Mecklenburg-Vorpommern, S. 52). Im „Erfahrungsfeld: Technische Lebenswelt“ werden als exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge auch „sorgfältiger und sparsamer Umgang mit Materialien; Einheiten der Sicherheitsregeln zum Umgang mit elektrischem Strom; Bedienungsabläufe verschiedener Geräte und Automaten“

erwähnt (ebd., S. 53). Der Kontext, in dem hier Umgang mit „Materialien“ erwähnt wird, lässt vermuten, dass hier nur Verhaltensregeln gemeint sind. Dieses Beispiel zeigt einmal mehr, wie die Notwendigkeit nachhaltigen Verhaltens bereits vielfältig Eingang in das Denken gefunden hat, als systematischer Ansatz aber nicht bewusst und ausgesprochen wird.

5.4 Themenfelder frühkindlicher Bildung

Einige der in den Bildungsplänen genannten Themenstellungen, Aufgabenbereiche oder thematischen Bildungsaufgaben sind für eine Bildung unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in hohem Maße bedeutsam (vgl. de Haan 2002). Inwieweit sie bereits als Ansatz einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verstanden werden können, entscheidet sich jedoch erst mit der Perspektive, unter der sie bearbeitet werden. Kriterien dafür sind vor allem, dass in der Bearbeitung deutlich wird,

- dass sowohl Prinzipien demokratischen Zusammenlebens als auch der Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen und intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit berücksichtigt werden,
- dass der Einsicht in die Bedeutung der natürlichen Lebensgrundlagen für alle menschlichen Tätigkeiten und hergestellte Produkte durch die Berücksichtigung des Zusammenhangs von sozialen, ökonomischen, kulturellen mit ökologischen Aspekten von Problemstellungen Rechnung getragen wird,
- dass die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen den Ausgang bei dem Interesse des Kindes an der ihm zugänglichen Welt findet und sie selbst Gestaltungsmöglichkeiten erfahren können.

Im Folgenden werden zwei der nachhaltigkeitsrelevanten komplexen Themenstellungen und Aufgabenbereiche aufgegriffen, die bereits in einer Mehrzahl bzw. unter besonderer Beachtung in einigen der Bildungspläne vorkommen und die besonders geeignet sind, schon kleinen Kindern Grundverständnisse einer verantwortlichen Nutzung natürlicher Lebensgrundlagen zugänglich zu machen. Daran kann exemplarisch nachvollzogen werden, wieweit Nachhaltigkeitsperspektiven in ihrer Ausgestaltung als Bildungsempfehlung bereits berücksichtigt werden.

Ernährung/ Gesundheit

Ernährung wird in der Regel im Zusammenhang mit Erfahrungen in alltagspraktischen Lebenszusammenhängen, die als Gelegenheit besonders wirksamen Ler-

nens gesehen werden, genannt. Welche Einsichten und Erfahrungen dabei in den Blick geraten sollen, ist unterschiedlich:

So wird „gesunde Ernährung“ als Grundsatz einer „gesunden Lebensweise“ neben „regelmäßigem Schlaf und wetterfester Kleidung“ betrachtet (Mecklenburg-Vorpommern, S. 46). Sie soll als „Erfahrung im Umgang mit der eigenen Person“ eingeübt werden (ebd., S. 18). Eine „richtige“, „bedarfsgerechte“ oder „ausgewogene“ Ernährung wird im Plan Baden-Württembergs als bedeutsam für die Gesundheit angesehen (Baden-Württemberg, S. 73/ 74), ebenso wie Bewegung (ebd., S. 79). „Gesunde und ausgewogene Ernährung“ wird mit der Vermeidung von Übergewicht in Beziehung gebracht (Niedersachsen, S. 19) und ebenfalls als Feld zum Erwerb lebenspraktischer Kompetenzen genutzt, die einen Nachhaltigkeitsbezug im Prinzip ermöglichen würden, ihn jedoch nicht herstellen. Wenn für diesen Lern- und Erfahrungsbereich ausdrücklich festgestellt wird: „Das Besondere dieses Lernfelds ist, dass der Sinn dieser Tätigkeiten nicht erklärt werden muss – er ist unmittelbar gegeben“ (ebd., S. 22), ist schwer in den Blick zu bekommen, dass beim „Herstellen und Herrichten von Mahlzeiten, Esswaren oder Getränken“ nicht nur die „Eigenschaften der Zutaten (...) erkundet, werden können, sondern die Frage nach der Herkunft der Lebensmittel und eine bewusste Auswahl auch zur Alltagsroutine werden könnte“ (ebd.). Im Bildungsplan von Rheinland-Pfalz sollen Kinder mit saisonalen und regionalen Lebensmitteln vertraut gemacht werden, an Einkäufen und der Zubereitung der Speisen beteiligt werden, ohne dass jedoch an dieser Stelle Zusammenhänge erklärt und eine Begründung dafür gegeben wird (Rheinland-Pfalz, S. 63). Diese könnte man an anderer Stelle – im Kapitel zu „Naturerfahrung und Ökologie“ entnehmen, wo es heißt: „Durch eine ausgeglichene Ernährung, (...) können sie z.B. den gesundheitlichen Nutzen eines ökologisch einwandfreien Anbaus und die Herstellung von Lebensmitteln unmittelbar erleben“ (...) „Das Einüben von entsprechendem Einkaufsverhalten unterstützt den Prozess der Abfallvermeidung“ (ebd., S. 33).

Im Bildungsplan Sachsen-Anhalts wird der Gesundheitsbegriff der Ottawa-Charta zugrunde gelegt und an die gesellschaftliche Verantwortung der Erzieherinnen appelliert, „dass sie immer wieder deutlich benennen müssen, wenn gesellschaftliche Entwicklungen Kinder krank machen“ (Sachsen-Anhalt, S. 48). Auch wenn hervorzuheben ist, dass durch den Bezug zur Ottawa-Charta Resilienz als Ziel an Aufmerksamkeit gewonnen hat (vgl. auch die Pläne Bayerns oder Hessens); auf den Ernährungsbereich und die Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten in der Kindertagesstätte wird nicht eingegangen. Konkret wird das gemeinsame Essen nur im

Blick auf Selbständigkeit, Vorlieben bzw. Abneigungen und im Bereich Mathematik angesprochen: „Wie viel Teller brauchen wir für das Mittagessen?“ (Sachsen, S. 77). Auch im Bildungsplan Bayerns wird im Bildungsbereich „Gesundheit“ ein eingeschränktes Verständnis von „gesunde Ernährung“ zugrunde gelegt, wenn auf die Beachtung „ernährungswissenschaftlicher und hygienischer Standards“ verwiesen (Bayern, S. 381) und Ernährung als wichtiges Thema mit Übergewicht und interkultureller Erziehung begründet wird (ebd., S. 380/ 381); der Querverweis auf Gesundheitsgefahren durch die Umwelt und den ökologischen Anbau von Nahrungsmitteln als Konkretisierung des Hinweises, dass „Umwelt und Gesundheit in engen Zusammenhängen (stehen)“ erschließt unmittelbar noch keine neue Sichtweise auf Ernährung. Auch in den Ausführungen zum Bildungsbereich „Umwelt“ werden diese Zusammenhänge nicht systematisch erschlossen, sondern kommen als Aufzählungen für umweltgerechtes Verhalten, als „Ernährung mit ökologischen Lebensmitteln“ (ebd., S. 295) oder „Auswahl gesunder Lebensmittel“ (ebd., S. 299) vor.

Das gilt auch für den Bildungsplan Hessens, wenn zwar unter dem Stichwort Gesundheit nicht nur „Essen als Genuss mit allen Sinnen erleben“, sondern u.a. auch „sich Wissen über gesunde Ernährung und über Zubereitung von Nahrung aneignen“ und „Ein Grundverständnis über Produktion, Beschaffung, Zusammenstellung und Verarbeitung von Lebensmitteln erwerben“ (Hessen, S. 65) als Ziele formuliert werden. Der Bezugsrahmen für den Aufbau von Beurteilungsvermögen, von Bewertungskompetenz wird dabei nicht bereitgestellt – als sei jede Art von Alltagswissen über dieses „Grundverständnis“ hinreichend.

In den Plänen von Berlin, Hamburg und des Saarlands werden Ernährungs- und Gesundheitsfragen unter Nachhaltigkeitsperspektiven angesprochen, als Fragestellungen an die Kinder, z.B.:

„Wo kommen die Kinder in Berührung mit dem Konservieren von landwirtschaftlichen Produkten, mit Vorratshaltung, Tiefkühltruhen?“ (Berlin, S. 66)

„Welche Nahrungsmittel stammen von hier, was von dem, was die Kinder gerne essen, kommt aus anderen Ländern – woher genau? Wie kommen die Nahrungsmittel hierher? Wie verändern sie sich beim Transport? Was essen die Menschen in anderen Ländern? Haben alle Menschen Zugang zu allen Nahrungsmitteln – in ausreichender Menge, zu jeder Jahreszeit?“ (Saarland, S. 59)

bzw. als zu erwerbende Sachkompetenz:

- „Grundwissen über die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Lebensvor-
aussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten

- Grundwissen über die weltweiten Verflechtungen bei der Versorgung mit Lebensmitteln
- Grundwissen über die Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Welt
- Kenntnisse über gesunde Umwelt und ökologische Kreisläufe“

(ebd., S. 60; ähnlich Berlin, S.51 und Hamburg, S. 31).

In der „theoriebezogenen Einführung in den Bildungsbereich“ kommt als orientierender Satz dazu nur vor: Gesundheitserziehung „umfasst vielfältige Bewegungsanregungen und gesunde Ernährung ebenso wie ein Bewusstsein von gesunder Umwelt und ein Wissen darum, wie Erwachsene und Kinder sich für deren Erhaltung einsetzen können“ (z.B. Saarland, S. 48).

Das Potential dieser Themenstellung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung wird bei weitem nicht ausgeschöpft. Einzelaspekte stehen kontextlos nebeneinander und sind nicht als Ausdruck möglicher gemeinsamer Grundsätze zu interpretieren.

Wasser und Energie

Wasser und Energie sind Themenfelder, an denen insbesondere ein effizienter Umgang mit natürlichen Ressourcen sichtbar werden kann und in denen auch Alternativen zum bisher dominanten Umgang mit Wasser aufgezeigt werden können. Der Themenbereich Wasser ist zugleich als eines der vier Elemente angesichts der vielfältigen spielerischen Möglichkeiten, die im Umgang mit Wasser stecken, ein „klassisches“ Thema der Kindergartenarbeit. So ist von Interesse, unter welcher Perspektive es in den neuen Bildungsplänen vorkommt, inwieweit es als bildungsrelevant im Sinne der Erschließung von Grundeinsichten und der Entwicklung von Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung gesehen wird. Energie dagegen ist eine Themenstellung, die als nachhaltigkeitsrelevantes Problemfeld sozusagen quer zu klassischen Themen wie „Sonne“ oder „Thermometer“ oder „Strom“ liegt und bisher in der Kindergartenarbeit in der Regel nicht vorgekommen ist. So ist hier von Interesse, inwieweit Energie als bedeutsam für Lebensvorgänge auf der Erde, für unser Alltagsleben (und die darüber zugänglichen Bedeutungen für gesellschaftliches Zusammenleben und Wirtschaften) aufgegriffen und die elementare Bedeutung verschiedener Energiequellen erfahrbar wird.

Fast alle Länder gehen auf Wasser in ihren Bildungsplänen ein (bis auf Thüringen). Allerdings wird nur in den Fällen, in denen eine Nachhaltigkeitsperspektive eingenommen wird oder zumindest die Grundgedanken in mehreren Zusammenhängen erkennbar sind (wie beispielsweise im Plan von Rheinland-Pfalz), exemplarisch die

Abhängigkeit des Menschen von der Natur als Botschaft sichtbar und auch Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt. Es ist allerdings die Ausnahme, dass diese Intention – wie in Hessen – auch thematisiert wird: Die „Inanspruchnahme und Beeinflussung der Natur (...) und deren weltweite Folgen für die Gesundheit des Menschen“ soll u.a. am Beispiel Wasser deutlich werden (Hessen, S. 93). Eigenschaften von Wasser kennen lernen und seine Bedeutung als Lebensgrundlage für Menschen (Bayern, S.293; S. 302) aber auch für andere Kreaturen (Bayern, S. 304), der Wasserkreislauf (Bayern, S. 293; S. 304; Hessen, S. 93), Trinkwassergewinnung und -einsparung (Bayern, S. 293; S. 305; Hessen, S. 93), der Wert sauberen Wassers und Zusammenhänge zwischen sauberem Wasser und Gesundheit (Bayern, S. 295; S. 305) sind Aspekte der Themenstellung, die zugleich alltagsbedeutsam und nachhaltigkeitsrelevant sind. Vereinzelt – und nicht in systematischer Begründung – finden sich nachhaltigkeitsrelevante Hinweise, wie z.B. im Hamburger Plan, der vorsieht, dass Kinder ein „Grundverständnis über den ungleichen Zugang zu Lebensmitteln und Wasser in der Welt“ gewinnen sollen (Hamburg, S. 31).

Eher „klassische“ Formen der Einbeziehung von Wasser in die Kindertagesstättenarbeit stehen in den Plänen Baden-Württembergs, Mecklenburg-Vorpommerns, Niedersachsens, Berlins, des Saarlands, Brandenburgs im Vordergrund – sieht man von den Bildungsbereichen Naturwissenschaften und Technik ab. Wasser soll Kindern elementare Erfahrungen mit den Elementen ermöglichen (Berlin, S. 35; Saarland, S. 34; Hamburg, S. 18); so auch Niedersachsen, S. 22;). Als Teil des Alltags soll das Wasserwerk in Mecklenburg-Vorpommern besucht werden (S.14). Spielen im, am oder mit Wasser (z.B. Mecklenburg-Vorpommern, S. 44), Wasser als Material im Bereich „Bildnerisches Gestalten (Brandenburg, S. 16/ 17; Berlin, S. 76; Niedersachsen, S. 28; S. 53; Mecklenburg-Vorpommern, S. 65; Sachsen-Anhalt, S. 68), als Tonqualität (Wassergeräusche) (u.a. Berlin S. 88); als Teil der Raumgestaltung (z.B. als Matschraum) (Berlin, S. 50) sind weitere Aspekte, unter denen Kinder dem Element Wasser begegnen sollen.

Im Bremer Plan kommt Wasser im Bildungsbereich „Natur, Umwelt, Technik“ als Element vor, deren Eigenschaften man erkunden kann (Bremen, S. 29). Auch im niedersächsischen Bildungsplan wird Wasser als Element zum Spielen, zur unmittelbaren Naturerfahrung und zum „Hantieren“ im Alltag (Niedersachsen, S. 22) erwähnt – ohne weitergehende explizite Bildungsabsichten, ebenso im Plan Nordrhein-Westfalens (S. 21). Es gibt jedoch auch Bildungspläne, die lediglich die Beo-

bachtung von Wasser als ein Naturphänomen unter anderen vorsehen (Baden-Württemberg, S. 104).

Weitergehende Bildungsabsichten formuliert über die traditionellen Ansätze hinaus Mecklenburg-Vorpommern, wenn das Sprechen über Wasser (z.B. Wasser ist kostbar, Wasser als Lebensmittel) mit dem Erkunden und Erforschen (darunter auch „Wasser hat Kraft“, Wasser ist lenkbar“, „Wasser als Lösungsmittel“) (Mecklenburg-Vorpommern, S. 52) verbunden wird. Die Bedeutung von Wasser wird allerdings vorausgesetzt.

Wird Wasser in den Bildungsbereichen zu Naturwissenschaften und Technik berücksichtigt, sollen Kindern naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen ermöglicht werden. Dabei geht es z.B. um „Wasserexperimente“ (Berlin, S. 104 und 106), Hamburg, S. 67), Wasserkreislauf; Warum schwimmen Dampfer? Wasserwerk besichtigen (Berlin, S. 108), „Auskristallisieren von in Wasser gelösten Feststoffen durch Verdampfen des Wassers“ (Brandenburg, S. 20); Spiegelung im Wasser (Mecklenburg-Vorpommern, S. 83).

Wird die Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eingenommen, so kommen zusätzliche Fragestellungen vor, die sich auf „Wasser als lebenswichtiges Element für Menschen, Tiere und Pflanzen“, „Ohne Wasser kein Leben“ oder „Vielfalt der Lebewesen: verschiedene Wasser- und Landlebewesen“ (z.B. Bayern, S. 277; S. 286); „Wohin geht das Wasser in der Erde?“ (Schleswig-Holstein, S. 21). Im Prinzip wären aber auch Ansätze wie z.B. „Energie- und Wasserverbrauch der Kita (Berlin, S. 106; Saarland; S. 153), Trinkwasser- und Abwassersystem (Berlin, S. 107 unter Nachhaltigkeitsaspekten zu thematisieren.

Energieverständnis soll zum einen über die eigene körperliche Erfahrung gewonnen werden: als Frage an das Essen: „Was spendet Energie?“ (Berlin, S. 49; Hamburg, S. 33) Die Frage „Woher nimmt er (der Mensch, U.St.) seine Energie? (ebd., S. 65) soll zum Verständnis der Unterschiede zwischen natürlichen und technischen Systemen führen.

Es werden eher allgemeine naturwissenschaftliche Fragen angesprochen, die für das Problemfeld Energie relevant sein können (wie Wärmeausbreitung und Wärmeleitung; einfachste Formen der Temperaturmessung“ (Bayern, S. 277), „Stromerzeugung, Stromtransport“ (ebd., S. 278; Sachsen-Anhalt, S. 84), „Energie als Not-

wendigkeit von Bewegungen“ (Bayern, S. 278); unterschiedliche Energieformen (Hessen, S. 82) und Energiegewinnung (ebd., S. 83, Sachsen-Anhalt, S. 84). Kontexte werden in der Regel nicht mit genannt. An anderer Stelle wird dann der *Umgang* mit Energie angesprochen: „Die Kinder praktizieren z.B. selbst sparsamen Energie- und Wasserverbrauch,...“ (Bayern, S. 300); „Energie- und Wasserverbrauch der Kita (Berlin, S. 106; Saarland; S. 153), die Verknüpfungen bleiben nur angedeutet, die Kontexte erhellen nicht, warum man dieses Projekt (neben „Wassereperimente“ oder „Kräuterschnecke“ (vgl. Saarland, S. 153)) machen sollte. Offene Fragen als Impuls für die Erzieherinnen und Erzieher wie „Werden Erfahrungen der Mädchen und Jungen mit Technik durch Exkursionen (zum Beispiel Besuch eines Elektrizitäts-, Wasser- oder Klärwerks) und Medien erweitert?“ (Sachsen, Naturwissenschaftliche Bildung, S. 8) könnten unter sehr unterschiedlicher Perspektive und Bildungsabsicht beantwortet werden. Wenn beispielsweise der „tägliche Gang zum Kühlschrank“ als Methode vorgeschlagen wird, „um zu schauen, ob das Wasser vom Vortag wirklich wieder gefroren ist“ (Sachsen, Naturwissenschaftliche Bildung, S. 2), sollte man fragen, ob nicht eine (nicht erwünschte) Botschaft zum Energieverbrauch mit kommuniziert wird. Ein Hinweis auf die Notwendigkeit von Bewertungskompetenz im Zusammenhang mit Energienutzung und Energieformen findet sich im Bildungsplans Hessens, wenn als Ziel formuliert wird: „Risikobewertung der Rohstoff- und Energiegewinnung erlernen“ (Hessen, S. 92) sowie im Bildungsplan Sachsens, wenn das Dilemma der Gefahr von Vögeln oder Fledermäusen durch die Energienutzung durch Windräder angesprochen wird (Sachsen, Naturwissenschaftliche Bildung, S. 5/ 6).

Einige der Bildungspläne bieten keine direkten Anknüpfungspunkte für Erfahrungen und Erkenntnisse zum Themenfeld Energie, wie Baden-Württemberg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz.

Sowohl zum Themenfeld Wasser als auch zum Themenfeld Energie stehen eher traditionelle Erfahrungsangebote für Kinder solchen aus einer naturwissenschaftlich-technischen begründeten, zum Teil auch aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs stammenden Sichtweise unverbunden gegenüber. So erwecken die Pläne zu diesen Themenbereichen den Eindruck von Inkonsistenz; aus der Perspektive von Erzieherinnen können sich daraus schwerlich Orientierungen für übergreifende Zielsetzungen zur Behandlung dieser Themenfelder ergeben.

5.6 Methoden und Arbeitsweisen

Selbstverständlich können hier nicht alle in den Bildungsplänen erwähnten Methoden und Arbeitsweisen angesprochen werden; das gilt gerade auch für solche, die vor dem Hintergrund neuer Lern- und Entwicklungstheorien aufgenommen wurden und auch in einem Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung unverzichtbar sind (wie Methoden zur Förderung von Kreativität, Neugierverhalten oder Eigentätigkeit). Hier können nur exemplarisch einige Arbeitsweisen hervorgehoben werden, die im Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung von besonderer Bedeutung sind, wie Partizipation, Gemeinwesenorientierung, Problemorientierung (Experimentieren/ Erkunden/ Erforschen) und die Verbindung von formellem und informellem Lernen.

Partizipation

Ein besonderer Stellenwert wird in den Bildungsplänen Partizipation von Kindern zugemessen. Das ist zum einen begründet durch die Vorgabe des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§ 8 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII) zum Recht von Kindern, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden; in wenigen Plänen wird dieses Recht auch ausdrücklich unter Berufung auf die UN-Kinderrechtskonvention als Grundlage der Arbeit von Tageseinrichtungen genannt (Sachsen; Bayern; Berlin; Hamburg).

Demokratische Teilhabe/ Partizipation wird nur in den Plänen von Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen und dem Saarland, als gesondertes Kapitel behandelt.

In den Plänen Baden-Württembergs, Brandenburgs, Mecklenburg-Vorpommerns, Nordrhein-Westfalens und Thüringens finden sich keine Ausführungen zu Partizipation. Im Bildungsplan Baden-Württembergs wird der Begriff Partizipation in einem Satz erwähnt. Er ist eingebettet in Ausführungen zu der Notwendigkeit von Regeln und Absprachen. Partizipation wird auf eine Sozialisationsfunktion beschränkt: „Das Selbstverständnis einer Gemeinschaft wird mit Traditionen weitergegeben, in die das Kind durch aktive Teilnahme hineinwächst. Es erfährt aber auch, dass Regeln, Rituale und Traditionen als von Menschen geschaffene Strukturen veränderbar sind. Deshalb ist eine frühzeitige Partizipation von Kindern (z.B. in Form von Kinderkonferenzen) notwendig“ (Baden-Württemberg, S. 72). Nordrhein-Westfalen sieht die allseitige Förderung der Kinder als Vorbereitung auf späteres Leben: „Kinder werden in einem solchen Bildungsverständnis auf künftige Lebens- und Lernaufgaben vorbereitet und zur Beteiligung am Zusammenspiel der demokratischen Gesellschaft ermutigt“ (Nordrhein-Westfalen, S. 6). Im Plan Brandenburgs wird zwar eine Kinderkonferenz erwähnt; diese wird jedoch lediglich als ein Beispiel für ein gutes Projekt

der Eingewöhnungsphase erwähnt (Brandenburg, S. 24). Mecklenburg-Vorpommern spricht von „Ich-Beteiligung“ im Sinne einer emotionalen Äußerung (Mecklenburg-Vorpommern, S. 18) und von „Lernbeteiligung“ (ebd., S. 22), Thüringen erwähnt die Beteiligung von Kindern an Gesprächen(!); es finden sich jedoch in beiden Fällen keine Ausführungen zu Partizipation und Beteiligung im Sinne demokratischen Mitwirkens, schon gar nicht im Sinne eines Potentials für eine nachhaltige Entwicklung.

Partizipation wird in der Regel vorrangig als *Einübung in demokratisches Zusammenleben* verstanden, Kindertagesstätten als Lernort für Demokratie. Einen spürbaren Einfluss auf Überlegungen zu Partizipation hatte das Modellvorhaben „Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertagesstätten“ aus Schleswig-Holstein; im Bayerischen Plan wird darauf explizit Bezug genommen (Bayern, S. 401). Beispiele für diese Sichtweisen sind:

- „Zusammenarbeit, Kommunikation und Entscheidungsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Erwachsenen untereinander müssen stets im Geist der Demokratie gestaltet werden“ (Berlin, S.122).
- „Durch altersangemessene Beteiligung der Kinder an Entscheidungen können demokratische Verfahrensweisen im Alltag gelebt und die zunehmende Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft der Kinder gefördert werden. Vereinbarungen treffen, Regeln verabreden, die eigene Meinung vertreten, Vorschläge machen – all dies kann in der Tageseinrichtung für Kinder praktiziert werden“ (Niedersachsen, S. 10).
- Unter dem Kapitel „Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen“: „Kinder sind soziale Persönlichkeiten und werden als solche ernst genommen“. Ihnen wird ermöglicht: „Demokratie im Sinne eines wechselseitigen Austauschs von Meinungen zu erfahren, sich auch im Rahmen von Kinderkonferenzen an der Gestaltung ihres Alltags in der Kindertagesstätte zu beteiligen, äußere Umgangsformen zu erfahren und zu pflegen, die Ausdruck der Wertschätzung von Personen sind (Grüßen, Blickkontakt, Höflichkeit, Bitten, Danken etc.)“ (Rheinland-Pfalz, S. 54/55).

- Im Kapitel „Selbstständiges Lernen und Partizipation von Kindern“: „Durch Partizipation im Alltag der Kindertagesstätte erleben Kinder zentrale Prinzipien von Demokratie“ (Rheinland-Pfalz, S. 85).
- „Kindertageseinrichtungen sind gerade durch die Berücksichtigung von Differenzen auf gleichberechtigte Teilhabe ausgerichtet und nehmen die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in den Blick“ (Sachsen, Grundlagen S. 2).
- In Hessen wird der Begriff Partizipation vermieden; „Beteiligung“ wird auf die „geschützte Öffentlichkeit der Tageseinrichtung bzw. der Schule“ bezogen, weil diese „ein ideales Lern- und Übungsfeld für gemeinsames und gemeinschaftliches Handeln, für das Einüben demokratischer Kompetenzen“ seien (Hessen, S. 113).

Der *Zusammenhang von Rechten und Pflichten* wird insbesondere in den Plänen von Berlin, Hamburg und dem Saarland betont. So beginnt im Plan des Saarlands das Kapitel zu „Demokratische Teilhabe“ mit Bezug zu „Grundwerten, die das Zusammenleben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft bestimmen (...) Das Bildungsverständnis ist deshalb untrennbar verbunden mit den Rechten und Pflichten, die einerseits die Gemeinschaft dem Einzelnen gegenüber und andererseits der Einzelne der Gemeinschaft gegenüber hat“ (Saarland, S. 176). In allen drei Plänen ist Beteiligung offenbar nicht bedingungslos:

„Das Recht des Kindes, gehört zu werden und mitentscheiden zu dürfen, wird mit der Zeit gestärkt durch die innere Einstellung, sich beteiligen zu wollen und Verantwortung zu übernehmen“ (Berlin, S.122; Hamburg, S. 75, Saarland, S. 176).

In den Bildungsplänen Bayerns, Sachsens, Sachsen-Anhalts und Schleswig-Holsteins geht das Verständnis von Partizipation über das als „Demokratie lernen“ hinaus. So ist es u.a. in Bayern durchgehend *Teil des Bildungsverständnisses*; in einem Kapitel von 26 Seiten (von S. 401-426) wird das Partizipationsverständnis gesondert dargelegt:

„Als (Mit-)Betroffene und als „Experten in eigener Sache“ werden alle Kinder in bildungs- und einrichtungsbezogene Planungs-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse regelmäßig mit einbezogen. Es wird ihnen dabei ernsthaft Einflussnahme auf Inhalte und Abläufe zugestanden“ (Bayern, S. 401).

Kinderbeteiligung wird als Schlüssel nicht nur zu Demokratie, sondern auch zu Bildung verstanden (Bayern, S. 402). „Partizipation (Beteiligung) als Basis für Bildung“ wird in Schleswig-Holstein ebenfalls als Grundprinzip formuliert (Schleswig-Holstein, S. 9). Gleichsinnig ist der Bildungsplan Sachsen-Anhalts angelegt: Partizipation gehöre zu den „fachlichen Grundorientierungen“: „Selbst-Bildung (...) ist in vielfacher Hinsicht ohne *Beteiligtsein* überhaupt nicht denkbar“ (Sachsen-Anhalt, S. 34). Der Bremer Bildungsplan, der stark von dem Selbstbildungsgedanken geprägt ist, bezieht Partizipation ausschließlich auf ihre das Kind stärkende Funktion: In gelenkten Spielen könne Partizipation geübt werden (Bremen, S. 20), durch die Beteiligung an der Gestaltung des Alltags sei Selbstwirksamkeit erfahrbar (ebd., S. 26).

Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Partizipation auch als *Beitrag der Kinder zur Gestaltung des Zusammenlebens* sieht, ist in den Bildungsplänen von Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein berücksichtigt:

Die eigenen Sichtweisen von Kindern werden betont:

„Kinder auch an Raumgestaltungsprozessen zu beteiligen, leistet einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung kindlicher Lebensräume“ (Bayern, S. 402).

Es wird hervorgehoben, dass (auch) Kinder Kompetenzen haben, die in das Zusammenleben eingebracht werden:

„Für ein Zusammenleben in einer gleichberechtigten (demokratischen) Gemeinschaft ist es wichtig, Menschen stets neu zur aktiven Beteiligung (Partizipation) und Verantwortung ihrer eigenen Angelegenheiten zu ermutigen. Im Umgang mit Kindern bedeutet dies vor allem über die Verteilung von Verantwortung neu nachzudenken und ausreichend Möglichkeiten zu schaffen, damit sowohl Kinder als auch Erwachsene ihre Kompetenzen angemessen einbringen können“ (Sachsen-Anhalt, S. 62).

Sachsen spricht von einer zur berücksichtigenden „Kultur von Kindern“ und der „Kindheit als gesellschaftliche Lebensform“ und bekräftigt diese Sichtweise, indem Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention als Grundlage des Plans wiedergegeben werden:

„Kinder sind aktive und gestaltende Mitglieder von Gemeinschaften und Staaten. In diesem Sinn wird in der UN-Kinderrechtskonvention erklärt, dass auch Kinder das Recht haben, sich frei zusammenzuschließen und ihre Meinung auszutauschen. In den Artikeln 12 bis 15 wurde die Berücksichtigung des Kinderwillens, die Meinungs- und Informationsfreiheit, die Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit und die Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit verankert. Die Bundesrepublik Deutsch-

land hat diese Kinderrechte mit der Unterzeichnung des »Übereinkommens über die Rechte des Kindes« am 6. März 1992 akzeptiert. »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.« (Sachsen, Grundlagen S. 6). Diese Passage erhält Gewicht, weil in dem Plan auch davon ausgegangen wird, dass die Verantwortung für und die Ermöglichung der Teilhabe aller Kinder Teil der Professionalität von Erzieherinnen ist (Sachsen, Grundlagen S.18). Ausdrücklich wird auch in Bayern die Gestaltung einer „Partizipationskultur“ und eines ausgewiesenen Konzepts für Partizipation verlangt (Bayern, S. 30; S. 406 ff.).

Der *Zusammenhang von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Partizipation* wird nur im Bayerischen Bildungsplan hergestellt: „Besonders mit Blick auf eine Umweltbildung der Kinder im Sinne von nachhaltiger Entwicklung kommt ihrer Beteiligung an umweltpädagogischen Bildungsprozessen und an der umweltfreundlichen Betriebsführung und Einrichtungsgestaltung eine herausragende Bedeutung zu“ (Bayern, S. 295). Dieses wird hinsichtlich des Umgangs mit „natürlichen Ressourcen und Materialien, Achtsamkeit für Lebensmittel und andere Konsumgüter, (...) „Auswahl gesunder Lebensmittel, Vermeidung von Verpackungen“ beim Einkauf und ähnlichen Beispielen aus der Beteiligung am Alltag der Kindertageseinrichtung noch einmal aufgenommen (Bayern, S. 299).

Partizipation in Form von Projekten wird zudem in diesen Länderplänen, die den Beitrag von Kindern zur Gestaltung des Zusammenlebens sehen, nicht nur auf die Bildungseinrichtung bezogen, sondern es werden auch „*Beteiligungsprojekte mit Gemeinwesenbezug*“ für sinnvoll gehalten, wie im Bayerischen Plan formuliert wird (Bayern, S. 411). Konkret werden die Themen „Kinderspielräume oder (...) Verkehrswege in der Kommune“ sowie Umweltfragen genannt (Bayern, S. 411; S. 295).

Sachsen unterscheidet die formale und die Projektbeteiligung: „Handlungsfelder für Beteiligung sind neben der Kindertageseinrichtung auch die Familie, Medien und das Gemeinwesen. Partizipation in der Kommune kann unterschiedliche Formen annehmen und reicht von der repräsentativen Beteiligung in Kinder- und Jugendparlamenten bzw. -beiräten bis hin zu offenen Formen der Beteiligung wie Kinderkonferenzen oder projektorientierte Beteiligung in Zukunftswerkstätten zur Wohnraumpla-

nung, in Zirkeln für Verkehrsplanung und Stadtteilstudien im Rahmen von Spielraumgestaltung“ (Sachsen, Soziale Bildung, S. 3).

Schleswig-Holstein nennt als projektbezogene Beteiligung „die Übernahme von Verantwortung im öffentlichen Raum (zum Beispiel Baumpatenschaften) oder die Einmischung in öffentliche Planungen (Spielraumgestaltungen, Verkehrswegeplanungen) und vieles mehr“ (Schleswig-Holstein, S. 12).

Gemeinwesenorientierung

Lernen in ernsthaften Lebenszusammenhängen erfordert aus der Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Zusammenarbeit mit Personen, Institutionen und Organisationen aus dem Gemeinwesen, als auch Partizipation an der Gestaltung des Gemeinwesens.

Das Verständnis der Kindertagesstätte als Teil des Gemeinwesens findet sich in nahezu allen Bildungsplänen. Damit verbinden sich in den Bildungsplänen jedoch unterschiedliche Sichtweisen auf Beziehungen zwischen Gemeinwesen und Kindertagesstätte und unterschiedliche Konsequenzen für die Ausgestaltung der Arbeit und damit für das Bildungsverständnis. Das reicht von der Betrachtung des Gemeinwesens als Umfeld, das es zu erkunden gilt und dem man sich öffnen muss bis hin zu aktiver Gemeinwesenarbeit. Gemeinwesenorientierung erfährt auch eine unterschiedliche Gewichtung; in den Plänen von Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein finden sich gesonderte Kapitel oder Abschnitte zu dieser Aufgabe.

Nordrhein-Westfalen sieht das Gemeinwesen als „kulturelle Umwelt“, die „die Neugierde der Kinder (erregt). Verkehr, Einkaufsmöglichkeiten, wichtige Plätze, markante Gebäude, Grünanlagen oder Brunnen“ sollten je nach lokalen Gegebenheiten erkundet werden (Nordrhein-Westfalen, S. 21). Das Saarland betont das Leben im Kindergarten „als ein eigenständiges soziales Beziehungsgefüge“, sieht jedoch im Rahmen von Projekten die Notwendigkeit, „die institutionellen Grenzen zu überwinden im Sinne einer Öffnung des Kindergartens, sei es durch gezielte oder spontane Kontakte zu Nachbarn, Handwerkern oder Gewerbetreibenden, die als »Ehrenamtliche« die pädagogische Arbeit bereichern (...), sei es durch gezielte oder spontane Kenntnisnahme und Aneignung der Umgebung des Kindergartens“ (Saarland, S. 35).

In den Plänen Berlins, Hamburgs und des Saarlands wird das Gemeinwesen im Bildungsbereich „Soziale und kulturelle Umwelt“ behandelt. Berlin sieht beispielsweise Fragen nach Wohnbedingungen, Verkehrsverhältnissen und Erfahrungsmöglichkeiten im Wohnumfeld als Bildungsinhalte im Bildungsbereich „Soziale und kulturelle Umwelt“ (z.B. Berlin, S. 54 ff.). Im Bildungsbereich „Musik“ könnten Lärmmessungen durchgeführt werden: „im Kindergarten, vor dem Kindergarten, an verschiedenen Stellen im Wohngebiet, zu unterschiedlichen Tageszeiten, bei Regen, bei Schnee...“ (ebd., S. 87; Hamburg, S. 58; Saarland, S. 124).

„Vernetzung“ als Aufgabe im Gemeinwesen ist Teil der Pläne, die Gemeinwesenorientierung als Arbeitsweise in einem gesonderten Kapitel behandeln. In Baden-Württemberg gehört dazu „der Kontakt zu und Mitarbeit von Personen aus dem Gemeinwesen (Kommune, Pfarr- und Kirchengemeinde) und im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements“ (Baden-Württemberg, S. 57/ 58). Als Kooperationspartner werden genannt: verschiedene Fachkräfte und Institutionen aus der Jugendhilfe, dem Gesundheitsdiensten, der Beratung, aber auch „Vereine – insbesondere auch Sportvereine, Chöre und Musikvereine, Heimat- und Wanderorganisationen, etc.“, „Bibliotheken, Museen, Galerien, etc.; Gruppen und Kreise in der Gemeinde, Polizei, Patinnen und Paten zum Lesen bzw. Singen mit Kindern“ (ebd., S. 59). Ähnlich wird die Vernetzung in den anderen oben genannten Bildungsplänen gesehen, im niedersächsischen mit besonderem Hinweis auf die Kooperation mit den Familienbildungsstätten (Niedersachsen, S. 45). Der Schwerpunkt der Kooperationspartner wird auf die Jugendhilfeeinrichtungen gelegt, um Kindern und Eltern gemeinsam helfen zu können. „Umwelt- und Naturschutzverbände, Umweltstationen, Forstämter, Abfall- und Energieberatungsstellen“ (Bayern, S. 299), „Architektenbüros, Handwerksbetriebe, Umweltschutz- und Naturschutzverbände“ (Hamburg, S. 67) werden nur in wenigen Fällen als Partner genannt. Sachsen sieht Kooperation als eine „Qualität der pädagogischen Praxis“; Aufgabe sei, „vor Ort nach Menschen zu suchen, die man einbeziehen und deren Fähigkeiten und Fertigkeiten man nutzen kann“ (Sachsen, Kontexte, S. 16). Die Beispiele reichen von Landschaftsgärtnern, über Senioren, Künstlerinnen und Künstlern zu Betrieben (ebd.).

Die Eltern werden als Akteure für die Kindertagesstätte gesehen, über „bürgerschaftliches Engagement“, als „Lobbyisten“ und in den politischen Parteien (ebd.). Die Aktivierung dazu wird in den Plänen von Rheinland-Pfalz von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kindertagesstätte erwartet, ebenso wie ihre eigene Mitwirkung. Im Berliner Bildungsplan wird aufgefördert, die Kita zu verlassen und Lernorte

draußen aufzusuchen, damit die Kinder erfahren, „dass sie selbst Einfluss nehmen können auf das Leben in Berlin, in ihrer Kita, in ihrer Wohnumgebung, in ihrem Bezirk“ (Berlin, S. 53). Schleswig-Holstein sieht einen gemeinwesenorientierten Ansatz einerseits als „Zusammenarbeit mit Vereinen und Verbänden (...) wie Kontakte zu Politik und Verwaltung“ (Schleswig-Holstein, S. 12), andererseits als „Übernahme von Verantwortung im öffentlichem Raum (zum Beispiel Baumpartnerschaften) oder die Einmischung in öffentliche Planungen (Spielraumgestaltung, Verkehrswegeplanungen)“ durch die Kindertagesstätte (ebd.). Diese Rolle von Kindertageseinrichtungen betont auch Sachsen: „Kindertageseinrichtungen (...) können durch ihr Tun den Sozialraum – den Stadtteil oder das Dorf – mitgestalten“ (Sachsen, Kontexte, S. 15). Als gute Unterstützung wird Partizipation auf verschiedenen Ebenen, aller Erwachsenen, auch durch Elternbeiräte, Stadt- und Kreiselternebeiräte, sowie der Kinder, auch durch einen Kinderrat, gesehen (ebd., S. 16) – „bis hin zu offenen Formen der Beteiligung wie Kinderkonferenzen oder projektorientierte Beteiligung in Zukunftswerkstätten zur Wohnraumplanung, in Zirkeln für Verkehrsplanung und Stadtteilmforschung im Rahmen von Spielraumgestaltung“ (Sachsen, Soziale Bildung, S. 3). „Kontextorientierung“ als fachliche Grundorientierung meint Bildungsprozesse in realen Lebenssituationen. Sachsen-Anhalt rechnet dazu auch das Lernen außerhalb der Kindertageseinrichtung. „Kontakte zu Eltern, Nachbarn, zu Personen und Betrieben, zu Vereinen und zur Kirchengemeinde im Umfeld bieten vielfältigste Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, die für Kinder erschlossen werden können“ (Sachsen-Anhalt, S. 39). Diese Positionen betonen, was Sachsen-Anhalt explizit fordert: „Auch für die Kindertageseinrichtung als Institution ist es wichtig, ein Konzept für die Beziehungen zum Gemeinwesen zu haben“ (ebd.). Im Bildungsplan Bayerns ist „Gemeinwesenorientierung“ ein durchgehender Gliederungspunkt für die Konkretisierung der Aufgaben in allen Bildungsbereichen. Neben Vernetzungen mit Einrichtungen der Jugendhilfe (Bayern, S. 450 ff.) wird die „Öffnung zum Gemeinwesen“ als „Öffnung hin zu dem natürlichen, sozialen und kulturellem Umfeld“ hinsichtlich von: Erkundungen, Erfahrungen machen, Naturerfahrungen, Kennen lernen der Arbeitswelt gesehen (ebd., S. 449). Mit der lokalen Agenda 21 empfiehlt Bayern zudem eine Institution als Kooperationspartnerin, die im Zuge der Nachhaltigkeitsdiskussion entstanden ist (vgl. Bayern, S. 299).

Problemorientierung

Unter Problemorientierung wird hier eine Arbeitsweise zusammengefasst, die die Entwicklung von Wahrnehmen, Experimentieren, Erkunden und Reflektieren einschließt. Sie wird aktuell mit Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studie begründet,

ist aber längst auch Bestandteil von Bildungskonzepten, die sich der Idee einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Klafki 1996) und dem ethischen Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. de Haan 2003; Scott/ Gough 2004; Kyburz-Graber 2006; Stoltenberg 2007¹) verpflichtet fühlen.

Dennoch gibt es auch hier Unterschiede in den Bildungsplänen hinsichtlich der Interpretation, aber auch bereits hinsichtlich der quantitativen Bedeutung, die dieser Arbeitsweise eingeräumt wird.

Eine eher randständige Position nehmen hier Bildungspläne ein, die Problemlösen allein im Zusammenhang mit „Darstellen und Gestalten“ (Brandenburg, S. 16) erwähnen oder weite Teile der aktuellen Diskussion um die Bedeutung von Problemlöseverhalten auslassen: Mecklenburg-Vorpommern beschränkt sich auf das Hervorheben der Notwendigkeit der Vermittlung von Regeln beim Problemlösen (Mecklenburg-Vorpommern, S. 16) und die „Gewöhnung an sachorientierte Diskussion über unterschiedliche Lösungswege“ (ebd., S. 18); zudem kommt Problemlösen dort noch im Zusammenhang mit mathematischen Problemen vor (ebd., S. 70).

Eher knapp und allgemein wird Problemlösen als eine übergreifende Kompetenz (Baden-Württemberg, S. 100), als Moment im „spielerischen Ausprobieren“ (Bremen, S. 18), in der Anerkennung von Differenz („Erkennen und Anerkennen, dass andere Kinder andere Methoden und Techniken entwickeln, um Probleme zu lösen“ (Hamburg, S. 61) angesprochen.

Komplexere Begründungen lassen Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten mit dem Kompetenzverständnis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erkennen: Sie beziehen sich zum einen auf Teamarbeit/ Kooperation, auf Kreativität und Eigenständigkeit in Problemlösungsprozessen bis hin zu alternativen Problemlösungen; ebenso auf Empathie und Solidarität beim Problemlösen:

- „gemeinsame Aufgabenlösung von Kindern und Erwachsenen“ (Hessen, S.35);
- „gemeinsam mit anderen Kindern nach Regeln und Mustern spüren und eigene Lösungswege finden...“ (Hessen, S. 36);
- „Empathie (Fähigkeit, gefühlsmäßig und gedanklich zu erfassen, was in anderen vorgeht)“ (Hessen, S. 48);
- Kreativität wird verstanden als „kognitive Fähigkeit zur Hypothesenbildung und als Kompetenz, Probleme zu lösen“ (Niedersachsen, S. 17);
- „eigenes Ausprobieren und gemeinsames Reflektieren“ (Hessen, S. 37).

Die zu fördernden Kompetenzen sind zum Teil gut auf die Teilkompetenzen von "Gestaltungskompetenz" im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu beziehen: „sich als aktives Mitglied einer Gemeinschaft begreifen“ (Berlin, S.59) oder „Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern, sich durchsetzen“ (Berlin, S. 27), lernmethodische Kompetenzen (z. B. „Risiken abschätzen lernen“ (Berlin, S. 77; vgl. auch Saarland, S. 27); „Risikobewertung der Rohstoff- und Energiegewinnung erlernen“ (Hessen, S. 92), „verschiedene Lernwege kennen und ausprobieren“ (Hessen, S. 50), „Erkennen, dass es verschiedene Lösungswege gibt“ (Berlin, S. 28); „Problemlösungsalternativen entwickeln, diese abwägen, sich für eine von ihnen entscheiden, diese angemessen umsetzen und den Erfolg prüfen“ (Hessen, S. 48).

Die Bildungspläne, die sich in der Analyse der Zukunft, für die gebildet werden soll, auf das Bundesjugendkuratorium (2001) berufen, unterstreichen, dass „Intelligenz, Neugier, Lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle“ in der künftigen „Wissensgesellschaft“ spielen wird (wie Berlin, S. 26) und „Umgang mit Ungewissheit ertragen können“ als Notwendigkeit in einer Risikogesellschaft gesehen werden muss.

Zukunftsorientierung, wie sie als eine spezielle Perspektive der Problemorientierung zum Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gehört, wird an verschiedenen Stellen als Moment der Arbeitsweise zum Ausdruck gebracht, insbesondere in den Plänen, die die Entwicklung von Resilienz ausdrücklich als eine Aufgabe sehen:

- „nach frustrierenden Erlebnissen wieder Mut zu schöpfen und positive Zukunftsmöglichkeiten zu entdecken,
- sich der Probleme und Sorgen anderer anzunehmen und zu deren Lösung beizutragen“ (Rheinland-Pfalz, S. 16)
- Es sollten Themen gewählt werden, „die Kinder herausfordern“ und „auf ihre Zukunft vorbereiten“ (Schleswig-Holstein, S. 29).

Auf Resilienz als Aufgabe wird neben der Beachtung von Motivationsförderung in den Plänen von Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein eingegangen. Im Bayerischen Bildungsplan wird der Zusammenhang von Resilienz mit hoher Problemlösefähigkeit, Kreativität und Lernbegeisterung hervorgehoben (S. 82).

Kindliches „Philosophieren“ (Berlin, S. 70; Baden-Württemberg, S. 116; Bremen, S. 24; Sachsen-Anhalt, S. 70) oder noch weitergehender: die Einbeziehung des Konzepts „*Philosophieren mit Kindern*“ sind Ansätze, die nicht auf Wertevermittlung,

sondern auf gemeinsame Verständigung und Aushalten offener Situationen zielen. Niedersachsen (S. 31) erwähnt das Konzept als Arbeitsweise; Hessen (S. 97) hat ein eigenes Kapitel zu der Methode; Schleswig-Holstein (S. 23) führt ebenso aus, warum das eine Methode für Kinder ist.

Projektarbeit wird als Methode empfohlen, da Projekte an Interessen der Kinder ansetzen können, ein Problembereich über längere Zeit bearbeitet werden kann, Projekte „die Selbsttätigkeit von Kindern herausfordern“ (Sachsen-Anhalt, S. 62), weil sie „trotz notwendiger Planung und Vorbereitung – Lernarrangements (sind), die offen sind für spontane Ideen der Kinder, neue Überlegungen der Erzieher oder Anregungen von Eltern und anderen Personen“ (Berlin, S. 35). Auch Hessen sieht eine Chance, die Eltern bei Projekten einzubeziehen (Hessen, S. 117). Bayern schlägt zudem die Arbeitsformen Workshops oder Arbeitsgemeinschaften mit Kindern vor (Bayern, S. 68), die sich ebenfalls hinsichtlich der Arbeitsweise durch Problemorientierung auszeichnen.

„Lernen in Projekten ist entdeckendes und forschendes Lernen“ (Berlin, S. 35) und „exemplarisches Lernen“ (Bayern, S. 71). Dabei werden unterschiedliche Akzente gesetzt. Projekte gehören zum „pädagogischen Angebot“ – allerdings wird auch aufgefördert, die Kinder an der Themenfindung zu beteiligen (Baden-Württemberg, S. 120; Bremen, S. 24). Neben der Betonung der Selbstbildung von Kindern in Projekten werden zumeist auch die Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher in diesem Arbeitsprozess angesprochen:

„Projekte sind ein Prozess des gemeinsamen Forschens oder der gemeinsamen Auseinandersetzung von Kindern und Erzieherinnen und Erziehern“ (Rheinland-Pfalz, S. 47). Besonders wird hier die abschließende gemeinsame Reflektion mit den Kindern betont, um sich Arbeitsweise und Ergebnisse im Zusammenhang bewusst zu machen.

Im Bildungsplan Schleswig-Holsteins werden Problemlösungsprozesse in Verbindung mit dem Partizipationsgedanken gesehen: Partizipation meine „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schleswig-Holstein, S. 15). Aufgabe der Erzieherinnen und Erziehern sei, „längerfristige Projekte zu wichtigen Lebenssituationen und Themen“ zu entwickeln (Schleswig-Holstein, S. 29).

Projekte beziehen mehrere Bildungsbereiche ein; das wird in einigen Plänen ausdrücklich hervorgehoben und durch Querverweise (wie in Bayern) oder durch aus-

drücklich beabsichtigte Wiederholungen (wie in Berliner Plan) deutlich. Fächerübergreifendes, vernetztes oder integriertes Denken ist damit angestrebt.

Gesonderte Ausführungen zur Projektarbeit sehen der Berliner Bildungsplan (S. 35), ebenso diejenigen der Länder Bayern (u.a. S. 71); Hamburg (S. 19), Rheinland-Pfalz (S. 47), Sachsen (S. 6) vor. Im Bayerischen Bildungsplan sind eine große Anzahl von Projekten als Beispiele in den Bildungsplan integriert.

In einer problemorientierten Arbeitsweise werden Materialien und Medien nicht nur als Ausdrucksmittel von Kindern genutzt, sondern auch als Mittel, Wahrnehmung, neue Erfahrungen, Wissen und Zusammenhänge zu erschließen, z.B. durch Fotos, Bücher, auch: Lexika, CD-Rom, Video Mediennutzung (vgl. z.B. Berlin, u.a. S. 51).

Das Aufgreifen von Alltagsproblemen als Lernanlass kommt in den Plänen unter unterschiedlichen Perspektiven vor. Relevant für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sind dabei drei Formen:

- *Erkundung des Alltags* innerhalb (vgl. dazu insbesondere Bayern, S. 299 ff.) und außerhalb der Kindertagesstätte unter spezifischen Fragestellungen, wenn Fragen vorkommen wie: Wie und wo bewegen sich Kleinkinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene im Stadtteil? Woher kommen die Lebensmittel? Wie leben die Menschen in den verschiedenen Stadtteilen? oder wenn man Veränderungen im Stadtteil beobachtet (vgl. Berlin, S. 51);
- *Teilnahme am Alltag, um durch Mitgestaltung* (an Essenssituationen, wie weiter oben ausgeführt; an „Alltagshandlungen, in denen umweltfreundliche Haltungen zum Ausdruck kommen“ (u.a. Bayern, S. 299) zu lernen.

Diese Ansätze wurden im Zusammenhang mit Partizipation und Gemeinwesenorientierung bereits erwähnt; sie werden noch einmal im Zusammenhang mit der Verbindung von formellem und informellem Lernen aufgeführt.

Die *Anknüpfung an Alltagsphänomene bzw. die Nutzung von vertrauten Gegenständen aus dem Kinderalltag*, um insbesondere naturwissenschaftliche und technische Grundeinsichten zu gewinnen.

Die letztgenannte Art des Lernens im Alltag ist Bestandteil der Bildungsbereiche Naturwissenschaft, Technik und ggf. Umwelt. Damit wird eine systematische Welt-erkundung unterstützt, die als eine wichtige Grundlage für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung angesehen werden kann, wenn damit Fragen stellen; Erfahren, dass man hinter die Dinge schauen kann; Lösungen mit anderen suchen können; methodische Zugänge zur Welt zu finden; Hilfsmittel unterschiedlicher Art einsetzen können wertgeschätzt werden. Zugleich sollten jedoch im Sinne einer Bildung für

eine nachhaltige Entwicklung nicht nur diese Kompetenzen gefördert, sondern zugleich – über grundlegende Begriffe, Prinzipien und Konzepte der Naturwissenschaften hinaus, die allgemeine Mittel zur systematischen Erschließung von Sachzusammenhängen sind, wie das Prinzip der Erhaltung (vgl. Lück 2000) – wichtige inhaltliche Grundeinsichten ermöglicht werden: dass man nur mit der Natur und nicht gegen sie arbeiten sollte, dass man der Natur Lösungen für Alltagsprobleme abgucken kann, dass Energie auf unterschiedliche Art gewonnen werden kann, dass technische Geräte als Hilfsmittel fungieren und unterschiedlichen Ressourcen- und Energieaufwand erfordern. Diese Beispiele für Grundeinsichten machen deutlich, dass nicht vom Vorhandensein von Beispielen oder Leitfragen für Erzieherinnen wie „Wo kommen Kinder in Berührung mit dem Konservieren von landwirtschaftlichen Produkten, mit Vorratshaltung, Tiefkühltruhen?“ (Berlin, S. 104) bereits auf eine nachhaltigkeitsbedeutsame Auslegung geschlossen werden kann. Es finden sich jedoch in verschiedenen Plänen eine beachtliche Anzahl von derartigen Alltagsthemen, die bei entsprechender Anlage und Thematisierung wichtige Grundeinsichten ermöglichen könnten, wie beispielsweise „Die Kinder beim Verstehen von Krafteinwirkung, Hitze, Verformung, Verdunstung und von technischen Vorgängen unterstützen“ (Berlin, S. 103), „Wasser als lebenswichtiges Element für Menschen, Tiere und Pflanzen“ oder „Notwendigkeit von Luft“ (Bayern, S. 277) oder auch methodische Ansätze, die ein Verständnis für innovative Arbeitsweisen und partizipative Problemlösungen anbahnen können, wie z.B. „eigene Werkzeuge bauen“ (Rheinland-Pfalz, S. 60) oder Vergleich von „Naturmaterialien ohne Festlegung“ und technischem Spielzeug (Saarland, S. 149). Der Bildungsplan Schleswig-Holsteins macht darauf aufmerksam, dass „Fragen von Naturwissenschaft und Technik (...) nicht isoliert behandelt“ werden dürfen. „Insbesondere Fragen der Nachhaltigkeit (der sozialen, kulturellen, ökologischen und ökonomischen Folgen) gilt es hier mit zu thematisieren“ (Schleswig-Holstein, S. 21). Als ein Beispiel wird genannt, dass Kinder wissen sollten, „was auf den Kompost gehört“ (ebd.). Weiterführen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ließe sich ein Verständnis, wie es im Bildungsplan Sachsen-Anhalts formuliert wird:

„Voraussetzungen für das „naturwissenschaftliche“ Erforschen der Welt aber ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zu kritischem Denken, d.h.

- nicht zufrieden sein mit Antworten und Erklärungen, auch wenn diese von älteren oder mächtigeren Menschen gegeben wurden und
- nicht zufrieden zu sein mit dem Augenschein, dem Offensichtlichen, dem Sichtbaren,

vielmehr den Wunsch zu hegen, durch die Dinge hindurch zu scheuen und das zu finden, was unsichtbar bleibt, z.B. die Schwerkraft, die Moleküle oder auch Prinzipien wie das der Selektion“ (Sachsen-Anhalt, S. 76).

Ohne diese problemorientierten Zugänge zur Welt mithilfe naturwissenschaftlicher Methoden und Denkweisen wären nachhaltigkeitsrelevante Zusammenhänge wie Energiesparen oder Erhalt von Biodiversität nur oberflächlich zugänglich.

Verbindung von formellem und informellem Lernen am Beispiel von Räumen

Die Beachtung des Zusammenhangs von formellem und informellem Lernen ist gerade für die Alterstufe der Kinder in den Kindertageseinrichtungen von Bedeutung, nimmt man die Förderung von Lernmotivation, Neugier und Willen zum Selbstlernen und –verstehen ernst. Kinder lernen überall – in sozialen Interaktionen, in Räumen, durch die Gestaltung ritualisierter Tagesabläufe, durch die Erfahrung mit ökologisch produzierten Nahrungsmitteln, durch die in Wert Setzung bestimmter Ereignisse etc. Der Bedeutung von Räumen, Raumgestaltung und der Ausstattung von Räumen als wichtigem Element für informelles Lernen und zugleich für organisierte, absichtsvolle Bildungsanlässe wird in den meisten Bildungsplänen inzwischen Rechnung getragen. Ihre Qualität wird in der Mehrzahl der Pläne als Bedingung für die Selbstbildung von Kindern betrachtet (z.B. hinsichtlich der Erreichbarkeit von Spielmaterialien, der (allerdings zumeist nicht qualitativ beschriebenen) Vielfalt von Anregungen, aber auch hinsichtlich des Zulassens und der Anregung von Bewegung (vgl. z.B. Bremen, S. 17).

Eigene Kapitel oder Abschnitte dazu finden sich in den Plänen von Berlin, Hamburg, dem Saarland, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen; andere haben Raumgestaltung und Materialien (auch zusammengefasst als „Lernumgebung“ wie im Bayerischen Plan) als Aspekt der Bildungsbereiche aufgenommen.

Der Berliner Bildungsplan versteht „Gestaltung des Alltags in der Kita“ und „Raumgestaltung und Materialausstattung“ ausdrücklich als „Bildungsaufgabe“ (Berlin, S. 12). Zu jedem Bildungsbereich werden Anregungen zur Raumgestaltung und -ausstattung formuliert. Wortgleiche oder ähnliche Positionen finden sich in den Plänen von Hessen und dem Saarland; in allen drei Plänen findet sich durch die Bezeichnung des Raumes als „dritter Erzieher“ eine Anspielung auf das Konzept der Reggio-Pädagogik, deren Anregungsreichtum hinsichtlich dieser Sichtweise in diesen Plänen auch positiv spürbar ist. Niedersachsen spricht von Kindertagesstätten als „Werkstätten des Lernens“ mit entsprechenden Konsequenzen für die Ausgestaltung (Niedersachsen, S. 38); ein gesonderter Teil im Anhang des Bildungsplans

gibt konkrete Anregungen „für eine gute räumliche und materielle Ausstattung“ (ebd., S. 52). Wenn spezielle Kriterien für die Gestaltung der Räume und die Auswahl von Materialien und Medien genannt werden, dann betreffen sie neben den oben bereits genannten, die Selbstbildung der Kinder fördernden, „körperliches Wohlbefinden“, „dass verschiedene Kulturen auf vielfältige Art repräsentiert sind“ (Berlin, S. 33) und dass sich auch „spezifische Elemente der jeweiligen Region“ wieder finden (ebd., S. 36), sie betreffen „ästhetisches Empfinden der Kinder“ und wenden sich gegen Reizüberflutung und Konsumorientierung (ebd., ähnlich: Niedersachsen, S. 38), fordern „gesundheitsfördernde Raumausstattung“, „ausreichenden Schall- und Lärmschutz“ (Bayern, S. 378). Die zu den einzelnen Bildungsbereichen genannten Anregungen zur Raumgestaltung und Materialauswahl bieten eine Fülle von Anregungen, angefangen von Sammlungen der Kinder und verschiedenen Naturmaterialien, über technische Geräte, Verkleidungsutensilien, Malgeräten und -materialien bis hin zu Büchern oder anderen Medien (insbesondere in den Plänen Berlins, Hamburgs, Niedersachsens). Warum unter anderem auch Naturmaterialien zugänglich sein sollen, erschließt sich nicht aus den Texten.

Das gilt auch für Ausführungen zur Gestaltung der Außengelände. Dazu wird auf die Ermöglichung „vielseitiger Bewegung und Rückzug/ Ruhe sowie zu Naturerfahrungen“ verwiesen (Berlin, S. 37); es werden empfohlen „Gartenanlage zum Säen und Pflanzen, ökologische Gestaltung des Außengeländes unter Beteiligung der Kinder“ (Berlin, S. 105). „Die Spielflächen im Freien sollen mit möglichst vielseitigen, vor allem natürlichen Spielangeboten (Wasser, Sand, Rasen, Bäume, Sträucher, Bauholz, Klettergerüst) ausgestattet und in die pädagogische Arbeit voll einbezogen sein“ (Rheinland-Pfalz, S. 82). Unter der Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ließe sich gut ein Zusammenhang zwischen den Bäumen und dem Bauholz herstellen; es wird jedoch in allen Plänen offenbar vorausgesetzt, dass die Erwähnung von Natur bereits die Perspektive, unter der sie behandelt wird, einschließt. Lediglich im Bremer Bildungsplan wird die Zielsetzung etwas konkreter: „Durch die Anlage von Beeten und das Halten von Tieren kann ein aktiver und verantwortlicher Umgang mit der Natur gefördert werden“ (Bremen, S. 35).

Ökologische Aspekte der Raumgestaltung und Materialauswahl werden nur im Bayerischen Bildungsplan ausgeführt: Es sei auf „umweltfreundliche Bauweise, Raum- und Gartengestaltung, Sachausstattung und Betriebsführung zu achten“ (Bayern, S. 297). Allerdings wird dieser Gedanke nicht konsistent im gesamten Bildungsplan berücksichtigt. So finden sich beispielsweise im Bildungsbereich „Gesundheit“ keine

Berücksichtigung von ökologischen Baustoffen und Materialien, wenn es dort um „gesundheitsförderliche Raumausstattung“ geht (Bayern, S. 378). Ebenso fehlen unter „gesundheitsförderliche Betriebsführung“ z.B. ökologische Lebensmittel oder Stifte, Knetmasse etc.; erwähnt werden dagegen: Hygiene, Lüften, nicht rauchen, Erste Hilfe-Ausbildung (ebd.). Unter dem Bildungsbereich „Umwelt“ wird die Perspektive einer Kindertagesstätte als Lernort für ökologische Zusammenhänge jedoch aufgenommen: „Im Alltagsgeschehen lässt sich umweltbezogenes Denken und Handeln jederzeit und in vielfältiger Weise integrieren und einüben“ (Bayern, S. 294). Es werden „Beteiligungsprojekte zur umweltfreundlichen (Um-)Gestaltung der Einrichtung“ als ein Handlungsfeld genannt, darunter auch zu Energie- und Wassereinsparung.

Einzelne Beispiele im Berliner Plan machen deutlich, welche Chancen für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung noch erschlossen werden könnten: So wird im Bereich „bildnerisches Gestalten“ das Ziel formuliert, „ökologisches Grundwissen (zu) erlangen: welche Materialien sind gefährlich?“ (Berlin, S. 77; Hamburg, S. 51); im Bildungsbereich Musik wird gefragt: „Können im Umfeld der Kita oder in der Wohnumgebung der Kinder Vogelkonzerte gehört werden? Wann und wo genau? Wovon ist das abhängig (ökologische Voraussetzungen, Tageszeiten, Jahreszeiten, Wetter)?“ (Berlin, S. 86; Hamburg, S. 55). Hinsichtlich des Außengeländes wird vorgeschlagen, dass Kinder sich an „Erwägungen zu ökologischen Gesichtspunkten“ bei der Planung des Außengeländes beteiligen könnten (Berlin, S. 104; Hamburg, S. 67).

In den allgemeinen Grundlagen (hier im Berliner Bildungsplan) wird jedoch nur die Sichtweise eingenommen: „Das Leben in der Kita ist ein Übungsfeld sozialen Verhaltens“ (Berlin, S. 33). „Das heißt, die alltäglichen Situationen in der Kita sind voller Lernanregungen. Es ist deshalb von Bedeutung, wie sie gestaltet werden“ (ebd.). Obwohl an dieser Stelle die Beispiele sogar ausdrücklich auf Mensch-Natur-Verhältnisse verweisen: „im Garten spielen, Gegenstände reparieren, einkaufen, Frühstück vorbereiten, Pflanzen und Tiere versorgen“ und mit dem Hinweis auf „Reparieren“ sogar der Ressourcengedanke bewusst gemacht werden könnte, wird die Kindertagesstätte nicht als Lern-, Erfahrungs- und Gestaltungsort für ein an nachhaltiger Entwicklung orientiertes (zumindest an ökologischen Gesichtspunkten orientiertes) Verhalten angesprochen.

6 Zusammenfassung

Die Analyse der Bildungspläne zeigt, dass ein ausdrücklicher Bezug auf „**Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**“ nur in zwei Plänen erfolgt: Im Bildungsplan von Schleswig-Holstein „Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ wird Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als grundlegendes Prinzip angesehen. Den thematischen Bildungsbereichen sind so genannte „Querschnittsdimensionen von Bildung“ vorangestellt, zu denen „Nachhaltigkeit“ zählt – neben Genderbewusstsein, Interkulturalität, Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, Lebensweltorientierung und Partizipation – und die „in allen Bildungsbereichen gleichermaßen von Bedeutung sind“. „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ orientiert sich im Bildungsbereich „Umwelt“ an dem Leitbild der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und seiner konzeptionellen Ausgestaltung. Hessen erwähnt „Nachhaltigkeit“ als neue Orientierung für Umweltbildung, ohne näher auf das entsprechende Bildungskonzept einzugehen.

Dennoch finden sich sowohl im hessischen als auch in weiteren Bildungsplänen Inhalte, Arbeitsweisen und Methoden, die nicht nur eine Nähe zu dem Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aufweisen, sondern als deren Bestandteile angesehen werden können. Ihre Ausgestaltung ist jedoch dort, wo es keine ausdrückliche Reflexion der Werte und Ziele gibt, die mit der Auseinandersetzung mit diesen Aufgabenbereichen verbunden sind, den Erzieherinnen und Erziehern als Adressaten der Bildungspläne überlassen.

Ethische Prinzipien und das zugrunde gelegte Naturverständnis sind zentrale Momente für das Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; die Ausführungen dazu differieren erheblich – auch was die Nähe zu dem Nachhaltigkeitskonzept anbelangt.

Werden zum einen Werte nur im Kontext des Aushandelns von Regeln als Grundlage sozialen Verhaltens oder als nicht weiter zu hinterfragende Werte behandelt, so wird zum anderen Kindern zugetraut und zugemutet, über komplexe Fragen des Verhältnisses von Mensch und Natur oder der Menschen untereinander auch „philosophieren“ zu können.

Ähnliches gilt auch für die Wertschätzung von kultureller Vielfalt, von Gerechtigkeit und globaler Verantwortung.

Natur und Umwelt werden in den Bildungsplänen in unterschiedlicher Gewichtung als auch unter verschiedenen Perspektiven gesehen. Berlin, Brandenburg, Hamburg, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein sind die Länder, in deren Bildungsplänen kein gesonderter Bildungsbereich zu „Natur“ resp. unter Einschluss von Natur/ Umwelt vorkommt. 11 Bundesländer berücksichtigen einen Bildungsbereich zu naturwissenschaftlicher Grundbildung, entweder zusätzlich oder ausschließlich. Sachsen untergliedert den Bildungsbereich „Naturwissenschaftliche Bildung“ durch „Natur, Ökologie, Technik“. Baden-Württemberg und Thüringen weisen keine derartigen Bildungsbereiche aus. Ökologische Zusammenhänge, Aufmerksamkeit für natürliche Lebensgrundlagen, aber auch die verantwortliche Nutzung natürlicher Ressourcen durch den Menschen werden in den Bildungsplänen eher und ausführlicher angesprochen, die neben den Naturwissenschaften bzw. statt dessen Bildungsbereiche ausweisen, in deren Titel „Natur“ resp. „Umwelt“ vorkommt. Zugleich zeigen einige der Pläne, dass es möglich ist, unter dem Titel „Naturwissenschaftliche Bildung“ auch nachhaltigkeitsrelevante Fragen und Perspektiven zu berücksichtigen.

Die Analyse der Bildungspläne zeigt zudem auf, dass mit den Themenfeldern **„Ernährung/ Gesundheit“** und **„Wasser/ Energie“**, die in der Mehrzahl der Bildungspläne vorkommen, bedeutsame Bildungsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gefördert werden könnten. Bisher wird das Potential dieser Themenstellung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung allerdings bei weitem nicht ausgeschöpft. Einzelaspekte stehen kontextlos nebeneinander und sind nicht als Ausdruck möglicher gemeinsamer Grundsätze zu interpretieren.

Ein besonderer Stellenwert wird in den Bildungsplänen **Partizipation von Kindern** zugemessen. Das ist zum einen begründet durch die Vorgabe des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§ 8 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII) zum Recht von Kindern, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden; zum Teil wird dieses Recht auch ausdrücklich unter Berufung auf die UN-Kinderrechtskonvention als Grundlage der Arbeit von Tageseinrichtungen genannt. Partizipation wird in der Regel vorrangig als *Einübung in demokratisches Zusammenleben* verstanden, Kindertagesstätten als Lernort für Demokratie. Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Partizipation auch als *Beitrag der Kinder zur Gestaltung des Zusammenlebens* sieht, ist in den Bildungsplänen von Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein berücksichtigt.

Gemeinwesenorientierung ist unterschiedlich stark betont; in den Plänen von Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein finden sich gesonderte Kapitel oder Abschnitte zu dieser Aufgabe. In den Plänen Berlins, Hamburgs und des Saarlands wird das Gemeinwesen im Bildungsbereich „Soziale und kulturelle Umwelt“ ausführlich angesprochen. Allerdings wünschte man sich neben Kooperationspartnern aus der Jugendhilfe oder traditioneller Vereine oder Institutionen auch die Zusammenarbeit mit „Fachinstitutionen, insbesondere mit der lokalen Agenda 21, mit Umwelt- und Naturschutzverbänden, Verbraucherschutzverbänden, Umweltstationen, Forstämtern, Abfall- und Energieberatungsstellen“ (wie im Bayerischen Bildungsplan angeregt) nicht als Ausnahme, sondern als begründete Regel.

Für die **Gestaltung der Kindertagesstätte als Erfahrungsort** für nachhaltiges Leben und Wirtschaften und Gemeinwesenorientierung als Grundlage für Kooperation mit Menschen und Institutionen außerhalb der Einrichtung als Teil der Bildungsprozesse bieten die meisten der vorliegenden Bildungspläne gute Anknüpfungspunkte. Raumgestaltung wird inzwischen als Teil der pädagogischen Arbeit begriffen; sie wird dann unter dem Aspekt von Anreicherungsreichtum und Zugänglichkeit für Kinder thematisiert. Erst wenige Beispiele finden sich zu ökologischen oder sozialen Erfahrungen, die Räume auch ermöglichen oder verhindern können.

Selbst bei einem durch die Vergleichsstudien so viel diskutiertem Prinzip wie **Problemorientierung** unterscheiden sich die Bildungspläne zum Teil sehr gravierend. Dabei lässt sich gerade an diesem Prinzip zeigen, wie eng es mit Schlüsselkompetenzen und wichtigen Feldern des Wissenserwerbs im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verbunden ist.

Wenn Tietze u.a. 1998 feststellen konnten, dass die Qualität der Arbeit in den Kindertagesstätten erhebliche Unterschiede aufwies, so kann das durchaus auch für die heute vorliegenden Bildungspläne, die der Qualitätsentwicklung der Arbeit dienen sollen, gelten.

Als besonders reich an Anknüpfungspunkten für eine Weiterentwicklung der Bildungspläne im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung können die Pläne Bayerns, Hessens, Berlins, Hamburgs, Schleswig-Holsteins, des Saarlands und von Rheinland-Pfalz gelten. Allen ist jedoch gemein, dass die Auswahl der Bildungsbereiche und deren Zusammenhang, als auch die Einzelthemen oder zu be-

handelnden Fragen von deren Nutzerinnen und Nutzern nicht auf ein konsistentes Bildungsverständnis zurückgeführt werden können.

7 Empfehlungen

Auf der Grundlage der Analyse der Bildungspläne der Länder für den Elementarbereich werden im Folgenden Ansatzpunkte für die Berücksichtigung des Konzepts „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ formuliert. Damit soll ein Beitrag zur Zielsetzung der auch von den Bundesländern mit getragenen UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014“ gegeben werden, die sich auf alle Ebenen der Bildungsprozesse und alle Alterstufen richtet und hier für den Elementarbereich konkretisiert wird.

Die Empfehlungen richten sich auf grundlegende Anforderungen, thematische Ergänzungen und auf Rahmenbedingungen. Die Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung könnte erleichtert und gefördert werden, wenn öffentliche Referenzpublikationen (wie die Kinder- und Jugendberichte) und Stellungnahmen von für den Elementarbereich einflussreichen Institutionen (wie das Bundesjugendkuratorium, die Kirchen oder Wohlfahrtsverbände) sich an dem Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung orientieren würden.

1. Empfehlung: Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sollte als Orientierung in die Bildungspläne integriert werden.

Um den Erzieherinnen und Erziehern und den weiteren Verantwortlichen im Bereich der Kindertagesstätten eine Arbeit im Sinne von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen, sind die den Plänen zugrunde gelegten Ausführungen zum Bildungsverständnis zu überarbeiten. Da Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht ein neues Themenfeld (und auch nicht der „Ersatz“ für Umweltbildung ist), sondern eine veränderte Perspektive ist, unter der man Themenfelder und Fragen gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenlebens in dieser Welt bearbeitet und Arbeitsweisen und Methoden auswählt, müsste einleitend deutlich werden, was die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ausmacht. Aufmerksamkeit und Verständnis für natürliche Lebensgrundlagen als Ressource, Erfahrungen im nachhaltigen Umgang mit ihnen, soziale Gerechtigkeit als Voraussetzung für eine nachhaltige Zukunft und kulturelle und biologische Vielfalt als deren Grundlage wären Aspekte, die im Zusammenhang erläutert werden könnten. Da eine nachhaltige Entwicklung als gesellschaftlicher Lern- und Suchprozess verstanden wird, sollten sowohl die Partizipation von Kin-

dern als auch diejenige der Erwachsenen, das Ausprobieren und Denken in Alternativen als Prinzip oder die Entwicklung von Empathie und Wissen über das Zusammenleben in dieser „Einen Welt“ als notwendige Kompetenzbereiche angesprochen werden.

Man darf voraussetzen, dass der Begriff „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ebenso wie das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, wie es in der Brundlandt-Kommission formuliert wurde, den für die Bildungspläne Verantwortlichen bekannt sind. Dennoch wird der Begriff „nachhaltig“ dort wo er überhaupt vorkommt, im Sinne von lang anhaltend, wirksam gebraucht. Das gilt auch für den Bayerischen Bildungsplan, der ja sogar an einer Stelle auf das Verständnis von Nachhaltigkeit eingeht. Da dies für Menschen, die sich neu mit der Themenstellung befassen wollen, hinderlich bis verwirrend ist, wird empfohlen, den Nachhaltigkeitsbegriff ausschließlich im Sinne des Konzepts einer nachhaltigen Entwicklung zu nutzen.

2. Empfehlung: Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sollte als Chance für einen Perspektivenwechsel in Bezug auf Werteorientierung, Naturverständnis und Partizipation genutzt werden.

Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung sollte in die Kapitel integriert werden, in denen **Ausführungen zur Werteorientierung** gemacht werden. Dabei wäre der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, der Umgang mit kultureller und biologischer Vielfalt, mit Gerechtigkeit und globaler Verantwortung zu berücksichtigen.

Zum anderen kann eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem **Naturverständnis** die Bedeutung nachhaltiger Entwicklung sichtbar machen: wenn Natur nicht als etwas außerhalb des Menschen Angesiedeltes begriffen wird, das man schützen müsse, sondern als Teil unseres Lebenszusammenhangs, den wir nutzen. Dabei wäre zum Ausdruck zu bringen, dass Bildungsprozesse den Kindern ermöglichen sollten zu verstehen, dass es darum geht, Natur verantwortlich zu nutzen und vor allem auf diesem Wege zu erhalten.

Ein Umdenken erfordert auch das Verständnis von Partizipation, das als „Demokratie lernen“ in nahezu allen Bildungsplänen verankert ist. **Partizipation von Kindern** im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird jedoch verstanden als *Praxis* demokratischen Zusammenlebens. Dabei werden die Sichtweisen, Fähigkeiten und Kenntnisse aller Beteiligten ernst genommen; sie verstehen sich und die anderen zugleich als Lernende. Um diese Grundhaltung als zentral für Bildung für eine

nachhaltige Entwicklung begreiflich zu machen, ist nachhaltige Entwicklung als Aufgabe und als gesellschaftlicher Lern- und Suchprozess zu beschreiben, der unter dem ethischen Leitbild und unter Beachtung des Wissens um eine nicht nachhaltige Entwicklung und deren Risiken zu gestalten ist.

3. Empfehlung: „Natur“ sollte als eigener Bildungsbereich ausgewiesen werden.

Die explizite Berücksichtigung eines Bildungsbereichs „Natur“ ermöglichte die Aufmerksamkeit für ein verantwortlich zu gestaltendes Mensch-Natur-Verhältnisses auch durch kleine Kinder. Voraussetzung wäre, dass Zugänge zur Natur und einzelnen Naturphänomenen sowohl mithilfe naturwissenschaftlicher Denkweisen und Methoden, als auch durch Einbeziehung sozialwissenschaftlicher, kulturwissenschaftlicher und ästhetischer Denkweisen und Methoden vorgesehen werden. So könnte man auch dem Vorurteil entgegenreten, dass allein der Aufenthalt in der Natur eine Nähe zur Natur mit sich bringt.

In den Bildungsbereichen zu Naturwissenschaften und Technik sollten exemplarisch „Naturphänomene“ (und nicht wie oft formuliert „naturwissenschaftliche Phänomene“) hinsichtlich ihrer ökologischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Einbindung erkundet und bedacht und der spezifische Erkenntnisgewinn durch naturwissenschaftliche Methoden und Denkweisen bewusst gemacht werden.

4. Empfehlung: In den bisher in den Bildungsplänen genannten Themenfeldern sollten nachhaltigkeitsrelevante Aspekte konsequent integriert werden.

Für nachhaltigkeitsrelevante Themenfelder wie „**Ernährung/ Gesundheit**“ und „**Wasser/ Energie**“, die in der Mehrzahl der Bildungspläne vorkommen, sollten die Ziele und entsprechend die inhaltlichen Perspektiven, die in der Planung der Bildungsprozesse und in der konkreten Ausgestaltung auch in Interaktion mit den Kindern im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen wären, im Zusammenhang erläutert werden. Gute Beispiele wie „Henne Berta“- ein Projekt zur Sensibilisierung von Vorschulkindern für die Lebensbedürfnisse von Tieren (S.O.F. 2008) oder das Klimaprojekt Naturgut Ophoven (2007) können dabei Anregung sein.

5. Empfehlung: Weitere nachhaltigkeitsrelevante Themenfelder sind in die Bildungspläne zu integrieren.

Weitere nachhaltigkeitsrelevanten Themenfelder, zu denen auch konzeptionelle Überlegungen und gute Beispiele vorliegen, sollten aufgenommen werden: Dazu gehören die Themenbereiche

„**Konsum**“ – unter Berücksichtigung des „ökologischen Rucksacks“ (Baedeker u.a. 2001) oder der Idee des „spielzeugfreien Kindergartens“; vgl. auch „Kinder kaufen ein“ (in Uitz/ Braun 1993); „Weniger ist mehr. Spielzeugfreie Wochen im Kindergarten“ (In: Umweltdachverband 2003)

„**Mobilität**“ – mit Beispielen zur Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Eltern (vgl. Erlebnis contra Sicherheit? In: Umweltdachverband 2003)

„**Boden als Lebensgrundlage**“ – auch im Zusammenhang mit der Frage nach der Herkunft von Nahrungsmitteln

„**Biodiversität**“ – als Themenfeld, in dem nicht einfach die Vielfalt von Arten und Sorten und Ökosystemen gezeigt und gesammelt, sondern auch deren ökologischer, ökonomischer, sozialer, kultureller und ästhetischer Wert, z.B. am Beispiel von Nahrungsmittelvielfalt, bewusst gemacht wird.

Die Themenfelder sind nicht allein einem Bildungsbereich zuzuordnen, sondern selbst Ausdruck eines integrativen Ansatzes: Es können in ihrer Beschreibung zum einen integrative Ansätze hinsichtlich der Kooperation mit Partnern außerhalb der Kindertagesstätte aufgezeigt werden. Zum anderen können an ihnen exemplarisch die **Vernetzung von Themenfeldern sowie die Integration verschiedener methodischer Zugänge zu den Themenfeldern** aufgezeigt und begründet werden. So könnte Sprachkompetenz nicht nur durch das Herstellen von Plakaten, sondern durch das Herstellen von Plakaten zu nachhaltigkeitsrelevanten Themenstellungen wie „Pflanzen auf dem Weg zur Kita“ gefördert werden – und zudem die Aufmerksamkeit für biologische Vielfalt.

6. Empfehlung: Kooperationen und Netzwerke sollten auch in dem Sinne verfolgt werden, als diese Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine wichtige Grundlage verstehen.

Neben anderen, in den Bildungsplänen genannten Kooperationspartnern auf lokaler und regionaler Ebene sollten auch solche Personen und Institutionen einbezogen werden, die in der Behandlung eines Themenfelds besonders einen verantwortlichen Umgang mit natürlichen Lebensgrundlagen (z.B. eine ökologisch arbeitende Tischlerei), mit sozialer Gerechtigkeit (durch Einbeziehung von Menschen aus Ländern des Südens und ihrer authentischer Erfahrungen), mit dem Zusammenleben verschiedener Generationen und deren unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen verkörpern können. Gemeinsam mit Partnern aus Lokalen Agenda 21-Prozessen, aus Umwelt- und Naturschutzverbänden, Verbraucherschutzverbänden, Umweltstationen, Forstämtern, Abfall- und Energieberatungsstellen, Dritte-Welt-Läden etc. ließen sich die Chancen der Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten auch öffentlich kommunizieren (vgl. auch Umweltzentren 2000).

7. Empfehlung: In Fortbildungsveranstaltungen sollten Erzieherinnen und Erzieher mit den Grundlagen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bekannt gemacht werden.

Damit Erzieherinnen und Erzieher sich an der Ausgestaltung von „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für den Elementarbereich beteiligen können, reichen keine „guten Beispiele“. Nicht nur in den Bildungsplänen, sondern auch in Fortbildungsveranstaltungen sollte eine begründete Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsgedanken und dem Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erfolgen. Dabei sollte auch die Erfahrung gemacht werden können, dass sonst isolierte Aufgabenbereiche – wie Gesundheitserziehung, Umweltbildung oder interkulturelle Bildung – in einem Zusammenhang stehen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nichts Zusätzliches ist, sondern ein motivierendes Konzept, das auch das eigene Leben betrifft.

8. Empfehlung: Die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten, Expertinnen und Experten der Bildungsarbeit mit Kindern aus Bildungszentren, Vereinen etc. sowie mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sollte unter Einbeziehung von Erfahrungen mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausgebaut werden.

Das unterschiedliche Wissen und die unterschiedlichen Erfahrungen sollten zusammengeführt werden. So könnte Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für den

Elementarbereich partizipativ zwischen Erzieherinnen und Erziehern, weiteren Verantwortlichen in der frühkindlichen Bildung und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zum einen über frühkindliche Bildung, zum anderen über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung arbeiten, weiterentwickelt werden.

9. Empfehlung: Das BNE-Portal (www.bne-portal.de) sollte systematisch für den Elementarbereich ausgebaut und genutzt werden.

Das Portal sollte das Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für den Elementarbereich in vorliegenden Konkretisierungen zugänglich machen. Ebenso sollten systematisch „Gute Beispiele“ und überregionale Kooperationspartner mit ihren Angeboten dokumentiert werden. Die „Guten Beispiele“ für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich sollten als Arbeitshilfe jeweils unter der Nachhaltigkeitsperspektive knapp kommentiert werden. Dabei sollten vor allem auch Zusammenhänge zu verschiedenen Alltagserfahrungen und zu möglichen Erfahrungen hergestellt werden, die Kindern Zusammenhänge erschließen.

10. Empfehlung: Forschung zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollte verstärkt gefördert werden.

Es sollten insbesondere solche Forschungsarbeiten gefördert werden, die zur Konzeptentwicklung beitragen, die Fragen der Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich betreffen, die den Elementarbereich als Teil eines konsistenten Bildungssystems im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verstehen. Dazu wären die bisher weitgehend getrennten wissenschaftlichen Diskurse um frühkindliche Bildung und um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aufeinander zu beziehen.

Literatur

Baedecker, Caroli/ Kalf, Michael/ Welfens, Maria J. (2001): Clever leben: MIPS für KIDS. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt. München: Ökom

Bögeholz, S. (2000): Natur erleben und gestalten. Naturerfahrung. Ein Baustein der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Schnittmenge Mensch. Politische Ökologie, 2000, Sonderheft 12, S. 17-18

Bögeholz, Susanne (1999): Muster der Naturerfahrung. Wege zu umweltgerechtem Handeln. In: Mensch, Natur, Technik. Friedrich Jahresheft, S. 120-122

BLK. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bericht der BLK an die Regierungschefs von Bund und Ländern zur Umsetzung des Orientierungsrahmens. Heft 94

Bruner, Claudia F. / Winkelhofer, Ursula / Zinser, Claudia (2001): Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München

Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Deutsches Jugendinstitut (2004): OECD. Early Childhood Policy Review 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg., 2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen in Deutschland. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz

Colberg-Schrader, Hedi/ Krug, Marianne (1999): Arbeitsfeld Kindergarten Weinheim: München

Deutscher Bundestag (2002): Drucksache 14 / 7971. Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn

Dieckmann, Annette/ Hübner, Klaus/ Paulsen, Birgit (2006): Gutachten zur Entwicklung der Aktivitäten der Umweltverbände zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2001-2005) . Lüneburg: InfU-Diskussionsbeiträge Nr.35
www.uni-lueneburg/infu/kommunikation/publikationen/infureihe.htm

Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg im Breisgau: Herder

Grunwald, Armin/ Kopfmüller, Jürgen (2007): Nachhaltigkeit. Frankfurt; New York: Campus

de Haan, Gerhard (2003): Bildung als Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung – Kriterien, Inhalte, Strukturen, Forschungsperspektiven. In: Kopfmüller, Jürgen

- (Hrsg.): Den globalen Wandel gestalten. Forschung und Politik für einen nachhaltigen globalen Wandel. Berlin: edition sigma, S. 93-112
- 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
- Jugendministerkonferenz (2002): Beschluss „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ vom 6./7. Juni 2002
- Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendminister vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusminister vom 03./04.06.2004
- Klafki; Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland/ Köhnlein, Walter/ Speckelsen, Kay/ Klewitz, Elard (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), S. 11-31
- Kyburtz-Graber, Regula (Hrsg.; 2006): Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret. Bern: h.e.p.- verlag ag
- Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg., 2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim; Basel; Berlin
- Lück, Gisela (2000): Leichte Experimente für Eltern und Kinder. Freiburg: Herder 2000
- Lück, Gisela (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg; Basel; Wien: Herder
- Meier, Ariane/ Erdmann, Karl-Heinz (2004): Naturbilder in der Gesellschaft: Analyse sozialwissenschaftlicher Studien zur Konstruktion von Natur. In: Natur und Landschaft 79 (1), S. 18-25
- Naturgut Ophoven (2007): Ein Königreich für die Zukunft - Energie erleben durch das Jahr. Leverkusen
- Rychen Dominique Simone/ Salganik Laura Hersh (Eds.; 2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen : Hogrefe & Huber
- Sodian, Beate (2004): Kompetenz auf breiter Basis. In: Schüler: Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seelze: Friedrichs, S. 24-27
- Schaar, Kathrin (1996): Naturliebe ist nicht natürlich. In: Politische Ökologie, H. 44, S. 78-80
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg., 2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. überarb. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Scott, William/ Gough, Stephen (ed.; 2004): Key Issues in Sustainable Development and Learning. London; New York: RoutledgeFalmer

S.O.S. – Save Our Future – Umweltstiftung: Die Henne Berta. Flyer unter:
www.zukunftsrat.de

Stoltenberg, Ute (2007): Gesellschaftliches Lernen und Partizipation. In: Jonuschat, Helga u.a. (Hrsg.): Partizipation und Nachhaltigkeit – Vom Leitbild zur Umsetzung. Ergebnisse sozial-ökologischer Forschung. München: ökom

Stoltenberg, Ute (2007¹): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und das eigene Leben. In: Schomaker, Claudia/ Stockmann, Ruth (Hrsg.): Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-212

Stoltenberg, Ute (2006): Wald als Gegenstand einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Corleis, Frank: Der Wald als Ressource einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, S. 7-19

Stoltenberg, Ute (2005): Nachhaltigkeitskommunikation, bezogen auf Bildungsinstitutionen für Kinder unter sechs Jahren. In: Michelsen, Gerd/ Godemann, Jasmin (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. München: ökom, S. 775-786

Stoltenberg, Ute (2005¹): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindergärten. InfU-Diskussionsbeiträge Nr. 27. Lüneburg (www.uni-lueneburg/infu/kommunikation/publikationen/infureihe.htm)

Stoltenberg, Ute (2002): Nachhaltigkeit lernen mit Kindern. Wahrnehmung, Wissen und Erfahrungen von Grundschulkindern unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Stoltenberg, Ute/ Adomßent, Maik/ Rieckmann, Marco (2004): Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein. Hrsg.: Akademie für Natur und Umwelt des Landes Schleswig-Holstein. Neumünster

Thüringer Kultusministerium (2005): Konzept „Bildung und Betreuung von 2 bis 16“, vorgestellt auf einer Regierungspressekonferenz am 25. Januar 2005

Tietze, Wolfgang (Hrsg.; 1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Weinheim: Beltz

Tietze, Wolfgang/ Viernickel, Susanne (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz

Transfer 21. (2007) Zukunft gestalten lernen – (k)ein Thema für die Grundschule? Grundschule verändern durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin

Umweltdachverband (Hrsg.; 2003): Große Zukunft in kleinen Händen. Nachhaltigkeitsbildung in Kindergärten und Horten. Wien: FORUM Umweltbildung. Darin: Weniger ist mehr. Spielzeugfreie Wochen im Kindergarten, S. 35-37

Umweltzentren – Umweltbildung für Kinder, Schüler und Jugendliche (2000). Hrsg. von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt. Werlte: Goldschmidt-Druck

UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. UNESCO heute 2007, H.1

Wilken, Hedwig (2002): Kinder werden Umweltfreunde. Umweltbildung in Kindergarten und Grundschule. München: Don Bosco

Bildungspläne der Bundesländer

Baden-Württemberg	2004	Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierung für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Berlin; Düsseldorf; Mannheim; Cornelsen Scriptor 2005
Bayern	2005	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin; Düsseldorf; Mannheim; Cornelsen Scriptor 2007
Berlin	2004	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar; Berlin: verlag das netz 2004
Brandenburg	2004	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Potsdam 2004 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 2004
Hamburg	2005	Freie Hansestadt Hamburg. Behörde für Soziales und Familie: Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen Hamburg. 2005 www.kita.hamburg.de
Hessen	2005	Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kulturministerium (März 2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. Hessen 2005
Mecklenburg-Vorpommern	2004	Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. 2. Aufl. Schwerin 2005
Niedersachsen	2005	Niedersächsisches Kultusministerium: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover 2005

Nordrhein-Westfalen	2003	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf Oktober 2003
Rheinland-Pfalz	2004	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Berlin; Düsseldorf; Mannheim; Cornelsen Scriptor 2004
Saarland	2006	Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar; Berlin: verlag das netz 2006
Saarland	2007	Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der Freien Universität Berlin, hrsg. Vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar; Berlin: verlag das netz 2007
Sachsen	2006	Sächsisches Ministerium für Soziales (Hrsg.): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Weimar; Berlin: verlag das netz 2006
Sachsen-Anhalt	2004	Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 2004 www.ms.sachsen-anhalt.de www.kinderministerium.de
Schleswig-Holstein	2004	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel 2004 www.landesregierung.schleswig-holstein.de
Thüringen	2003	Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit & Thüringer Kultusministerium: Leitlinien frühkindlicher Bildung. Erfurt 2003