

DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Sebastian Rost | Bianca Bloch |
Anna-Katharina Kaiser | Ina Kaul (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik

Beiträge zur Disziplin, Profession
und Praxis

BELTZ JUVENTA

Sebastian Rost | Bianca Bloch |

Anna-Katharina Kaiser | Ina Kaul (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik

Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Herausgegeben von der
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Vorstand der Kommission:

Jens Kaiser-Kratzmann | Lars Burghardt | Peter Cloos | Andrea G. Eckhardt |
Diana Franke-Meyer

Sebastian Rost | Bianca Bloch |
Anna-Katharina Kaiser | Ina Kaul (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik

Beiträge zur Disziplin, Profession
und Praxis

BELTZ JUVENTA

Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Die ausgewählten Beiträge wurden bis auf das Nachwort in einem Double-Blind-Peer-Reviewverfahren bearbeitet und angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7264-8 Print
ISBN 978-3-7799-7265-5 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8455-9 E-Book (ePub)
DOI 10.3262/978-3-7799-7265-5

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Teil I: Einleitung

- BNE in der Kindheitspädagogik: Eine einleitende Einordnung
Bianca Bloch, Anna-Katharina Kaiser, Ina Kaul, Sebastian Rost 10

Teil II: Theoretische Grundlagen

- Plurale Transformationsbewegungen von ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit
Ursula Stenger 20
- Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine systemökologische Perspektive für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen
Samuel Kähler, Lea Barnikol 35
- Kinderrechte und BNE zusammendenken: Für soziale und ökologische Gerechtigkeit in der Kindheitspädagogik
Katharina Gerarts, Claudia Lohrenscheit 51
- Bildung für nachhaltige Entwicklung als Verantwortung von Generationen im Anthro-Chthuluzän – mit Menschenrechten und Interspezieslernen unterwegs zum Konzept einer „Lebenshofkita“
Ulrich Wehner 66
- Das spezifische Potenzial Ästhetischer Bildung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik (auch) als notwendige Antwort auf die Krisen unserer Zeit
Christian Widdascheck 80
- Entwicklungspädagogische Voraussetzungen für BNE in der Kindheitspädagogik – Eine erste Skizze
Christian Wiesner, Simone Breit 96

Teil III: Institutionenbezogene Thematisierung

Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich – Vernachlässigung eines wirkmächtigen Mediums der Kindheitspädagogik in Zeiten transformatorischer Bildung?
Wolfram Fuchs 116

Zieldimensionen einer frühen Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Konzept der Stiftung Kinder forschen
Erika Kaschinski, Susanne Kram 132

Wildnisbildung als Beitrag zur BNE – auch im Bereich frühkindlicher Bildung?
Jaqueline Simon, Toni Simon, Anne-Kathrin Lindau 148

Teil IV: Kindbezogene Perspektive

„Zukunft, das ist, das weiß ich selbst nicht. Aber über die Zukunft bestimmt niemand“
Kinder als Akteur*innen des Wandels für nachhaltige Entwicklung
Barbara Benoist-Kosler 168

Teil V: Professionalisierungsbezogene Perspektiven

Der „Donut mit Biss“ als fachlich-reflexive Grundlage einer BNE in der Kindheitspädagogik?
Markus Rehm, Laura Arndt, Regina Killian, Miriam Brandtner, Hendrik Lohse-Bossenz, Markus Wilhelm 184

BNE-Weiterbildungen für Kindheitspädagog*innen gestalten – Ziele, Potenziale und Gelingensbedingungen der Angebote
Nicole Spiekermann 206

Qualität der Partizipationsprozesse in frühpädagogischen Einrichtungen – Eine empirische Analyse zur sozialen Dimension von Bildung für nachhaltige Entwicklung
Kristė Baužytė, Katharina Kluczniok, Stefan Faas 221

Teil VI: Nachwort

Nachwort

Mandy Singer-Brodowski

240

Die Autor*innen

244

Teil I: Einleitung

BNE in der Kindheitspädagogik: Eine einleitende Einordnung

Bianca Bloch, Anna-Katharina Kaiser,
Ina Kaul, Sebastian Rost

Die wachsenden gesellschaftlichen, ökologischen und geopolitischen Herausforderungen geben weltweit Anlass zur Überlegung, wie ein nachhaltiges und sozial gerechtes Leben gestaltet werden bzw. die Gesellschaft diese Herausforderungen bewältigen kann. Dabei ist die Beschäftigung mit dem Thema Nachhaltigkeit nicht neu (vgl. Faas/Müller 2019). Es ist historisch seit Anfang der 1960er Jahre in den öffentlichen Debatten sichtbar und wurde in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit in verschiedenen Disziplinen, gesellschaftlichen und auch ökonomischen Kontexten aufgegriffen und diskutiert. Mit dem Bericht des „Club of Rome“ (Meadows et al. 1972), finanziert von der Volkswagenstiftung, wurde bereits umfassend und wissenschaftlich fundiert vor einer ausschließlich an Wachstum orientierten, menschengemachten Welt gewarnt¹. Dabei ging es auch „um die Suche nach einem nachhaltigen Weltsystem, welches auf lange Sicht fähig ist, die grundlegenden existentiellen Bedürfnisse aller Menschen zu befriedigen“ (Faas/Müller 2019, S. 13).

Aufgrund der zunehmenden Dringlichkeit und der Relevanz für die Gestaltung der Zukunft heranwachsender Generationen sind die hierüber angestoßenen Überlegungen auch für Bildungskontexte bedeutsam. So zeigt die durch die UNESCO ausgerufene Dekade (2005–2014) ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)‘, dass Bildung mit Zukunftsfragen und Zukunftsverantwortung verwoben ist und Impulse in vielfältigen Institutionen gesetzt werden müssen, um letztlich „allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“ (Haan/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 3). Damit gingen Forderungen einher, ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) sowohl bildungspolitisch ernst zu nehmen als auch in konkrete Konzepte zu überführen und in den verschiedenen Bildungsbereichen zu verankern. Trotz dieser umfassenden Forderungen „beschränkt sich [BNE] zumeist auf einzelne (Natur-)Projekte in der Praxis“ weswegen Faas und Müller „eine grundlegende

1 Eine der aktuellsten Schriften [2024] siehe: Dixson-Declève et al. (2022).

Verankerung von BNE in der Elementarpädagogik“ fordern, die nur dann ziel-führend realisiert werden kann, „wenn sie über konzeptionelle Vorgaben und einzelne Angebote hinaus zu einem festen Bestandteil pädagogischer Interaktionen und pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen wird; d. h., wenn sie im pädagogischen Alltag ankommt“ (Faas/Müller 2019, S. 4).

Die begriffliche Positionierung einer BNE ernstnehmend, macht eine reflexiv-kritische Auseinandersetzung einerseits mit Fragen von Bildung, andererseits mit Fragen nach einer Entwicklung notwendig. Mit der Fokussierung auf Bildung und den damit einhergehenden länderübergreifenden bzw. globalen Bildungsbestrebungen (z. B. Agenda 21, Agenda 2030) wird das Ziel verbunden, ein (weltweites) Bewusstsein wachzurufen, was sich mit den systemischen und interdisziplinären Zusammenhängen auseinandersetzt (vgl. Di Giulio/Künzli David/Defila 2008; Haan 2008).

So haben Kinder, als Akteur*innen im System der FBBE, grundlegend „das Recht auf eine intakte und friedliche zukünftige Lebenswelt sowie das Recht, diese schon heute mitzugestalten“ (Forum Frühkindliche Entwicklung 2020, S. 5). Das hier formulierte Recht von Kindern appelliert einerseits an die Verantwortung der Erwachsenengeneration gegenüber den Kindern, eine zukunftsfähige Lebenswelt zu gestalten und ein „intaktes ökologisches, soziales und ökonomisches Gefüge“ (Rat für nachhaltige Entwicklung 2022, S. 18) zu hinterlassen, in welcher ein (heutiges und zukünftiges) lebenswertes Leben möglich ist. Andererseits ruft es explizit Fragen nach einer Bildungsmöglichkeit und Bildungs-gestaltung auf, damit Kinder nicht nur an den sie betreffenden Aspekten teilhaben, sondern insbesondere zu Wissens- und Reflexionsprozessen über Einstellungen und Handlungsweisen angeregt werden (vgl. Anders et al. 2021), um „Wertvorstellungen vor dem Hintergrund von Gerechtigkeitsprinzipien zu hinterfragen sowie Visionen alternativer Zukünfte zu entwickeln“ (Forum Frühkindliche Entwicklung 2020, S. 5).

Es wird deutlich, dass Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihren grundlegenden Annahmen und Ausrichtungen miteinander verknüpft sind. Dies zeigt sich an der thematischen Anschlussfähigkeit an Aspekte von Disziplin, Profession und Praxis der wissenschaftlichen Disziplin der Kindheitspädagogik. Kinder müssen angesichts wachsender Herausforderungen zukunftsorientierte Kompetenzen für ihre eigene Lebenswelt und ihre beruflichen sowie gesellschaftlichen Perspektiven entwickeln können, auch um die nachhaltige und solidarisch auszurichtende Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft mitgestalten zu können. Bildungssysteme sind demnach aufgerufen, diesen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, der junge Menschen unterstützt und begleitet, sich aktiv an der Bewertung, Bearbeitung und Weiterentwicklung nicht nachhaltiger Entwicklungen zu beteiligen. Dies ist durch drei Argumente begründet: (1) dem Lern- und Bildungsverständnis der Kindheitspädagogik, (2) der Verantwortung der Gestaltbarkeit zukünftiger Lebenswelten und (3) der

Internationalisierung und Globalisierung von gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen des Aufwachsens. Neben ökonomischen bzw. arbeitsmarktbezogenen Gründen zeigen sich so auch Argumente in der Debatte um die Verständnisse von Kindheiten und Bildung selbst. Diese zielen auf umfassende Bildungsprozesse von Kindern ab, ebenso wie auf die Gestaltung von Lernumgebungen. Weiterhin schafft BNE die Voraussetzung, gemeinsam mit anderen, Prozesse der nachhaltigen Entwicklung auf lokaler wie auch globaler Ebene sowie Partizipation auf überregionaler und internationaler Ebene zu gestalten.

Damit wird deutlich: „Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt darauf ab, Menschen [weiterhin] dazu zu befähigen, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen und so zu handeln, dass heute und künftig lebende Generationen die Chance auf die Verwirklichung eines in sozialer, ökologischer und ökonomischer Hinsicht ‚guten‘ Lebens haben“ (Adomßent et al. 2012, S. 14). Nachhaltigkeit ist damit nicht nur ein übergeordnetes, gesellschaftlich relevantes und komplexes Thema, sondern adressiert im Bildungskontext insbesondere auch kindheitspädagogische Settings, deren professionelle Akteur*innen Bildungsarrangements für und mit Kindern im Sinne einer nachhaltigen Zukunft bereitstellen und entwickeln müssen. Damit sind auch disziplinäre Diskurse gefordert, sich kritisch mit Bildung selbst und den sich global ergebenden Anforderungen einer in weiten Teilen auf Wachstum ausgerichteten Gesellschaft auseinanderzusetzen und auch politische Akteur*innen aufzufordern, entsprechende Verantwortung zu übernehmen und Rahmenbedingungen für eine wirkliche BNE zur Verfügung zu stellen. Wie zu Anfang benannt zeigen sich auch gesellschaftliche Debatten dazu; Welzer (2023) beleuchtet das Thema und betont, dass die globale Gesellschaft einer auf fossilen Ressourcen basierenden Kultur nachstrebt, die weiterhin auf Wachstum und Wohlstand setzt, anstatt Rücksichtnahme, Demut und Zurückhaltung zu zeigen.

Mit diesem Sammelband möchten wir als Herausgeber*innen dieses Themenfeld im Hinblick auf die fachliche Auseinandersetzung beleuchten und freuen uns, die hier versammelten Beiträge als einen Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem Thema vorstellen zu können. Dies geschieht auch mit Blick auf ein wachsendes Interesse innerhalb der Community sowie der steigenden Anzahl an Publikationen die sich innerhalb oder zwischen Disziplin, Profession und Praxis verorten lassen².

2 Siehe hier z. B. Brodowski (2022); Holst/Singer-Brodowski (2020); Singer-Brodowski/Holst (2022); Frieters-Reermann/Harter/Hieronymus (2022).

Aufbau und Zielsetzung des Bandes

Der vorliegende Herausgeber*innenband beinhaltet Beiträge zum Themenbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung aus disziplintheoretischer, professions- und praxisbezogener Perspektive auf den verschiedenen Ebenen der FBBE. Dadurch werden die vielfältigen Bezüge deutlich, die das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung innerhalb der Kindheitspädagogik einnimmt. In theoretischen sowie empirischen Beiträgen werden institutionelle sowie gesellschaftspolitische Gelingensbedingungen und Potenziale dargelegt und sich mit Fragen der Professionalisierung und Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften im Feld beschäftigt. Nicht zuletzt fokussieren einzelne Beiträge das Kind und dessen Entwicklung, die Bedeutung von partizipatorischen Bildungsprozessen in frühpädagogischen Betreuungsinstitutionen sowie auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte die Entwicklung und Bereitstellung von Bildungsarrangements für und mit Kindern im Sinne einer nachhaltigen Zukunft. Dabei wird deutlich, dass sich noch nicht ein einzelnes und klares Verständnis der Begriffe und Konzepte gebildet hat und diese weiter ausgearbeitet und entwickelt werden können.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Theoriebezogene, einführende Beiträge

Ursula Stenger nimmt in ihrem Beitrag *Plurale Transformationsbewegungen von ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit* die globalen Umweltkrisen und ökologischen Veränderungen zum Anlass, Überlegungen zu einer Transformation von Bildung, Erziehung und Care anzustoßen, die kindheitspädagogische Zusammenhänge im Zeitalter des Anthropozäns prägen. Über politische Papiere, verschiedene Projekte zu BNE sowie einem phänomenologischen Zugang zeigt sich eine aktuelle Vielfältigkeit der Thematisierung von BNE, die Mensch-Natur-Verhältnisse zu konzeptionieren versuchen und nachhaltige Formen des Miteinander-Lebens und Lernens in Kindertageseinrichtungen firmieren. Die Vielfältigkeit und ein kritischer Diskurs hierzu machen deutlich, dass es im Angesicht der komplexen Dynamiken und Krisen riskant sein könnte, nur auf wenige Konzepte zu setzen.

Der Beitrag *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine systemökologische Perspektive für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen* von Samuel Kähler und Lea Barnikol thematisiert unter einer systemökologischen Perspektive die Ausgestaltung und Möglichkeiten einer BNE in Kitas. Hierfür beschäftigt sich der Beitrag zuerst mit dem Anspruch einer BNE für Kitas und stellt anschließend normativ-konzeptuelle Setzungen mit aktuellen Voraussetzungen des Feldes der Kinderta-

gesbetreuung gegenüber. In diesem Zuge benennt und diskutiert der Beitrag Widersprüche, Limitationen und Herausforderungen.

Der Beitrag von Katharina Gerarts und Claudia Lohrenscheit *Kinderrechte und BNE zusammendenken: Für soziale und ökologische Gerechtigkeit in der Kindheitspädagogik* beschreibt Menschen- und Kinderrechte als eine Grundlage für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik. Die Ausführung zu den Themen der UN-Kinderrechtskonvention werden mit Parallelen von BNE verbunden und anhand von wichtigen politischen Akteur*innen wie z. B. Malala Yousafzai in den Kontext der weltweiten Klimaproteste gesetzt.

Ulrich Wehner fragt in seinem Beitrag *Bildung für nachhaltige Entwicklung als Verantwortung von Generationen im Anthropo-Chthuluzän – mit Menschenrechten und Interspezieslernen unterwegs zum Konzept einer „Lebenshofkita“*, wie menschenrechtliche und physiozentrische Orientierungen systematisch-ungebrochen im Kontext von BNE rezipiert werden können und diskutiert hieran angelehnt Fragen einer Weiterentwicklung von BNE. Der Beitrag nimmt Bezug zu den Begrifflichkeiten ‚Anthropozän‘ und ‚Chthuluzän‘ als vermeintlich entgegengesetzt akzentuierte Zeitalter. Interspezieslernen wird als für kindheitspädagogische Konzepte gewinnbringend aufgegriffen, um die globalen Horizonte der Gegenwart nachhaltig bearbeiten zu können.

Der Beitrag von Christian Widdascheck *Das spezifische Potenzial Ästhetischer Bildung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik (auch) als notwendige Antwort auf die Krisen unserer Zeit* spürt der Begegnung des anderen in einer ästhetischen Perspektive nach. Dabei rahmt er die ästhetische Erfahrung zwischen Selbst und Welt, die damit grundlegend als Zugang zu einer Bildung auch im Kontext der globalen Krisen unserer Welt gefasst werden kann. Bildung ist als Selbst-Welt-Begegnung auf Andere angewiesen und kulturell geprägt. Der gestaltende Umgang mit der Welt und dem anderen ist dem folgend von einem Wechselspiel zwischen Kultur und Bildung beeinflusst, welcher zugleich das Potenzial birgt, die gegenwärtigen Krisen bearbeiten zu können.

Der Beitrag von Christian Wiesner und Simone Breit *Entwicklungspädagogische Voraussetzungen für BNE in der Kindheitspädagogik – Eine erste Skizze* führt in ein eigenes Modell zu entwicklungspädagogischen Voraussetzungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung ein. Grundlage dafür sind Naturkonzepte und bindungstheoretische Annahmen. Auf Grundlage zweier bisher etablierter Lernansätze entwickeln die Autor*innen aufgrund der vorgestellten Überlegungen zu moralischen, affektiven und intellektuellen Aspekten eine eigene phänomenologische Landkarte.

Institutionenbezogene Thematisierung

Da nachhaltigkeitsspezifische Bilderbücher in BNE-bezogenen Bildungsangeboten bislang nur eine sehr randständige Beachtung finden, ist der Beitrag von

Wolfram Fuchs *Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich – Vernachlässigung eines wirkmächtigen Mediums der Kindheitspädagogik in Zeiten transformatorischer Bildung?* in seinem Forschungsprojekt der Frage nach der Verfügbarkeit und der (didaktischen) Nutzbarmachung von Bilderbüchern zur BNE für die elementarpädagogische Bildungsarbeit nachgegangen. In dem vorliegenden Beitrag stellt er sein methodisches Vorgehen sowie ausgewählte Ergebnisse vor.

Der Beitrag von Erika Kaschinski und Susanne Kram *Zieldimensionen einer frühen Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Konzept der Stiftung Kinder forschen* zeigt auf, wie die Zieldimensionen einer BNE bei der Entwicklung von Bildungsangeboten (Fortbildungskonzepten für Pädagog*innen, Materialpaketen, Online-Lernangeboten) und der darauf bezogenen Qualitätssicherung genutzt werden können. Beispielhaft stellen die Autorinnen hierzu den systematischen Einsatz der Zieldimensionen entlang der Entwicklung des Bildungsangebots der Stiftung „Konsum umdenken – entdecken, spielen, selber machen“ vor.

Jaqueline Simon, Toni Simon und Anne-Kathrin Lindau befassen sich in ihrem Beitrag *Wildnisbildung als Beitrag zur BNE – auch im Bereich frühkindlicher Bildung?* mit dem Konzept der Wildnisbildung. Dabei gehen die Autor*innen zunächst darauf ein, welche Möglichkeiten dieses Konzept generell für die BNE und den Primarbereich bietet. Anschließend erfolgt eine Vorstellung und Diskussion erster Ideen einer Wildnisbildung im Kontext frühkindlicher Bildung. Diese werden mit ausgewählten Perspektiven kindheitspädagogisch-wildnisbildungsbezogener Professionalisierung verbunden.

Kindbezogene Perspektive

Die Perspektive der Kinder stellt im deutschsprachigen Raum im Kontext von nachhaltiger Entwicklung ein Desiderat dar, weshalb Barbara Benoist-Kosler genau diese Akteur*innen in den Mittelpunkt ihres Forschungsprojektes *„Zukunft, das ist, das weiß ich selbst nicht. Aber über die Zukunft bestimmt niemand“ – Kinder als Akteur*innen des Wandels für nachhaltige Entwicklung* stellt. Dabei wird den Fragen nachgegangen, inwieweit sich Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen mit den Zielen und Aufgaben nachhaltiger Entwicklung befassen, wie sie sich dazu positionieren und wie sie als Akteur*innen des Wandels für eine nachhaltige Entwicklung angesehen werden können.

Perspektive der Professionalisierung

Markus Rehm, Laura Arndt, Regina Killian, Miriam Brandtner, Hendrik Lohse-Bossenz und Markus Wilhelm gehen in ihrem Beitrag *Der „Donut mit Biss“ als fachlich-reflexive Grundlage einer BNE in der Kindheitspädagogik?* auf den Aus- und Weiterbildungsbedarf für eine BNE ein und beschäftigen sich mit den beruflichen

Herausforderungen an Akteur*innen im Bildungsbereich der frühen Kindheit sowie den notwendig aufzubauenden Kompetenzen. Der Beitrag fokussiert den Aufbau von „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ und geht schließlich der Frage nach, inwiefern Fachwissen reflektiert werden und zum Aufbau einer eigenen Kita-Konzeption (im Sinne eines sogenannten „Whole Institution Approach“) beitragen kann.

Nicole Spiekermann beschäftigt sich in ihrem empirischen Beitrag *BNE-Weiterbildungen für Kindheitspädagog*innen gestalten – Ziele, Potenziale und Gelingensbedingungen der Angebote* mit der Frage, welche Faktoren zu einer gelungenen Weiterbildung im Bereich der BNE beitragen. Dabei beschreibt sie zuerst BNE als zentralen (Weiter-)Bildungsansatz für alle (Bildungs-)Akteur*innen, um schließlich anhand einer systematischen Literaturrecherche und -auswertung Potenziale und Gelingensbedingungen von Weiterbildungsangeboten darzulegen.

Der empirische Beitrag von Kristė Baužytė, Katharina Kluczniok und Stefan Faas *Qualität der Partizipationsprozesse in frühpädagogischen Einrichtungen – Eine empirische Analyse zur sozialen Dimension von Bildung für nachhaltige Entwicklung* fokussiert auf Partizipation als zentralen Aspekt von BNE im Kontext ihrer sozialen Dimension und fragt vor diesem Hintergrund nach der Partizipationsqualität von Kitas. Dabei dient das strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität als konzeptioneller Rahmen und die Datengrundlage bildet die Studie „NUBBEK II – Fokusstudie Brandenburg“ (2021–2023). Die Qualität der Partizipationsprozesse wird anhand eines neu entwickelten Beobachtungsverfahrens, der Kindertagesbetreuungs-Skala-Partizipation (KES-P), eingeschätzt. Es werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und im Hinblick auf Konsequenzen für BNE in Kitas diskutiert.

Dank(eschön)

Das dieser Band entstehen konnte, ist der Beteiligung vieler Personen zu verdanken. Das sind zum einen die Mitglieder im Vorsitz der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE, Lars Burghardt, Peter Cloos, Andrea G. Eckhardt, Diana Franke-Meyer und Jens Kaiser-Kratzmann, welche diesen Band in der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit mit aufgenommen haben. Dank gilt auch Susanne Dudek an der Katholischen Hochschule NRW (katho NRW) sowie der katho NRW für die Finanzierung der Open-Access-Publikation. Ebenso danken wir als Herausgeber*innen der studentischen Mitarbeiterin Anna Holfleisch, den Mitarbeiter*innen des Beltz-Verlages für die Zusammenarbeit sowie allen beitragenden Autor*innen für die konstruktive und fließende Kooperation bei Einreichung, Review und den Überarbeitungsschleifen. Ein besonderer Dank gilt Mandy Singer-Brodowski von der FU Berlin und ihrer

Arbeit an dem Nachwort dieses Buches – wir freuen uns, eine fachliche, kompetente Einschätzung anbieten zu können.

Als herausgebende Personen haben wir uns bereits zu Beginn des Arbeitsprozesses über die positive Resonanz und die große Anzahl an qualitativ hochwertigen Beiträgen gefreut. Die vielfältigen Einblicke und unsere Überlegungen, ein entsprechendes Bild mit diesem Band entwickeln zu können, haben wir als Bereicherung erlebt. Uns bleibt zu hoffen, dass die Arbeit angenommen und gelesen wird sowie ein Teil der weiteren thematischen Auseinandersetzung und Bearbeitung sein wird.

Literatur

- Adomßent, Maik/Bormann, Inka/Burandt, Simon/Fischbach, Robert/Michelsen, Gerd (2012): Indikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beiträge der Bildungsforschung. 39. Bonn, Berlin: Eigenverlag, S. 71–90
- Anders, Yvonne/Daniel, Hans-Dieter/Hannover, Bettina/Köller, Olaf/Lenzen, Dieter/McElvany, Nele/Roßbach, Hans-Günther/Seidel, Tina/Tippelt, Rudolf/Wößmann, Ludger (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten. Münster: Waxmann
- Brodowski, Michael (Hrsg.) (2022): BNE in der Kita. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Theorie und Praxis. Freiburg, Basel und Wien: Herder
- Di Giulio, Antonietta/Künzli David, Christine/Defila, Rico (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen – Zum Profil von Lehrkräften. In: Bormann, Inka/Haan, Gerhard de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 179–198
- Dixon-Declève, Sandrine/Gaffney, Owen/Ghosh, Jayati/Randers, Jørgen/Rockström, Johan/Stoknes, Per Espen (2022): Earth for all. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“. München: oekom Verlag
- Faas, Stefan/Müller, Gabriele (Hrsg.) (2019): Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten. Eigenverlag
- Forum Frühkindliche Entwicklung (Hrsg.) (2020): Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Eigenverlag
- Frieters-Reermann, Norbert/Harter, Laura Maren/Hieronymus, Martin (2022): Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45, S. 10–15
- Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/Haan, Gerhard de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 23–44
- Haan, Gerhard de/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Berlin: Eigenverlag
- Holst, Jorrit/Singer-Brodowski, Mandy (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Frühkindlichen Bildung. Strukturelle Verankerung in Bildungsplänen, Rahmendokumenten und der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften. Berlin

Meadows, Dennis L./Meadows, Donella H./Zahn, Erich/Milling, Peter (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

Rat für nachhaltige Entwicklung: „Nachhaltige Entwicklung“. <https://www.nachhaltigkeitsrat.de/nachhaltige-entwicklung/> (Abfrage 06.03.2022)

Singer-Brodowski, Mandy/Holst, Jorrit (2022): Nachhaltigkeit & BNE in der Frühen Bildung. Chancen durch Partizipation und ökologische Kinderrechte, Bedarfe bei der Ausbildung von Fachkräften. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung

Welzer, Harald (2023): Zeiten Ende. Politik ohne Leitbild, Gesellschaft in Gefahr. Frankfurt am Main: S. Fischer

Teil II:

Theoretische Grundlagen

Plurale Transformationsbewegungen von ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit

Ursula Stenger

Anthropozän wird das neue Zeitalter genannt, in dem die globalen zerstörerischen Effekte menschlichen Handelns ein solches Ausmaß erreicht haben, dass sich die Ökologie des Planeten gravierend verändert. Die Folgen sind dramatisch, auch für die folgenden Generationen. Artensterben, Klimawandel und Umweltzerstörung sind allgegenwärtig, Luft, Erde und Wasser sind voll von toxischen Substanzen und Plastik.

Doch was bedeuten diese globale Umweltkrise und die drastischen ökologischen Veränderungen für das Lernen des Menschen, für dessen Erziehung und Bildung, auch für nachfolgende Generationen? Der Beitrag befragt Konzepte, Imaginationen und Praxen von nachhaltigen Formen des Miteinander-Lebens und Lernens in Kitas. Damit soll ein Einblick gegeben und Transformationsbewegungen im Forschungs- und Praxisfeld der Pädagogik der frühen Kindheit beleuchtet werden. Die eröffneten Perspektiven sind unterschiedlich in Bezug auf die Erfassung der Problemlage, die angedachten Handlungskonsequenzen, das zugrundeliegende Mensch-Natur-Verhältnis und das Verständnis von Bildung und Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Dementsprechend werden Praxisentwicklungsprozesse jeweils anders pädagogisch ausgestaltet, aber genau die Bedeutung dieser Vielfalt herauszuarbeiten, ist Anliegen des Beitrages. Angesichts der Komplexität und Dynamik der Problemlage könnte es riskant sein, nur auf wenige Konzepte zu setzen. Die notwendigen Veränderungen sind so tiefgreifend, dass es förderlich erscheint, viele Quellen und Transformationspfade, orientiert an unterschiedlichen theoretischen, konzeptionellen Zugängen, sowie die Akteur*innen vor Ort einzubeziehen in die Entwicklung nachhaltiger Kitas mit Blick auf ein Umdenken und Erweitern von Bildungsgelegenheiten.

Zunächst werden in diesem Beitrag 1. politische Papiere beleuchtet, die das Feld mit Bezug auf BNE orientieren wollen, bevor 2. Großprojekte zu BNE und MINT Bildung betrachtet werden. Daran anschließend wird 3. Ökologisch-digitales Lernen als Zusammenhang exemplarisch anhand der Reggio-Pädagogik betrachtet. 4. werden posthumanistische Strömungen beleuchtet, die den Menschen aus seiner Zentralstellung lösen und das Miteinander-Leben mit mehr-als-menschlichen Wesen erforschen und dabei auch indigene Stimmen einbeziehen, weil sie andere Perspektiven freilegen, um nötige Transformationen anzugehen.

Mit einem phänomenologischen Zugang werden schließlich 5. im Anschluss an Pelluchon anhand zweier Kitas aus dem BMBF Projekt RaumQualitäten, eine BNE zertifizierte, Reggioorientierte Kita und eine naturnahe Kita, Veränderungen und jeweilige institutionelle und pädagogisch-didaktische Antworten auf die ökologischen Herausforderungen betrachtet, um zu verstehen, wie komplex und vielschichtig sich die Prozesse der Transformation in der Praxis vollziehen und wie eine Ko-Existenz mit anderen Lebewesen möglich werden kann, bei der das Wohlbefinden junger Kinder an ökologische Dimensionen und damit u. U. an das Wohlergehen von mehr-als-Menschen gekoppelt ist.

1. BNE in (bildungs-)politischen Dokumenten

Politische Dokumente, die auf die Notwendigkeit einer Bildung im Kontext der Klimakrise, zu Nachhaltigkeit und globaler Verantwortung hinweisen, existieren auf allen Ebenen: Im Jahr 2002 wurde von der UN die Weltdekade für BNE für die Jahre 2005–2014 ausgerufen. Für 2005–2008 wurde von der deutschen UNESCO Kommission ein Aktionsplan dazu vorgelegt. Bundeslandspezifisch wurde die Thematik in die Bildungspläne für Kitas aufgenommen. Im Jahr 2015 folgten die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der UN und 2022 die Tashkent Declaration der UNESCO, die mehrfach BNE als Ziel betont und Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen angesichts des Klimawandels (global citizenship) für die frühe Kindheit fordert.

Der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung fokussiert die Bereiche: Praxis, Aus-Fort-Weiterbildung, Träger, Vernetzung in Bildungslandschaften und Bildungspläne. Ein Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung zu BNE differenziert viele dieser Aspekte aus, die auch in Konzeptionen von Kitas auftauchen. Allerdings heißt es in einer Stellungnahme zur Experten:innenanhörung im Deutschen Bundestag am 1.3.2023 zu BNE von de Haan: Es „finden sich bisher nur selten integrierte Betrachtungen von BNE [...]. Gravierende Lücken bestehen in der Aus- und Weiterbildung von Kita-Personal, Lehrkräften [...] Multiplikator*innen“ (de Haan 2023, S. 2).

2. BNE und MINT: ‚Haus der kleinen Forscher‘

Transformationen zu BNE werden hier mit MINT kombiniert. Exemplarisch wird dabei das „Haus der kleinen Forscher“, inzwischen „Kinder forschen“ betrachtet. Bundesweit agierend hat die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (HdkF 2019, S. 199 f.) ein Bildungsprogramm zu BNE entwickelt, das auf das zuvor bereits etablierte MINT-Programm aufbaut und das Einrichtungen gewinnen will, BNE als *whole institution approach* zu entwickeln. Fachkräfte und Leitungen

werden hierfür weitergebildet und erhalten Materialien und Instrumente, dies zu realisieren und sich dabei zu vernetzen. Die beauftragte wissenschaftliche Untersuchung fasst dieses Konzept in einem Kreis-Modell zusammen, das alle Zieldimensionen einbezieht. Im Zentrum eines Kreises mit vier Ringen stehen die Kinder und das, was ihr BNE Lernen orientieren soll: Verstehen und Erkennen, Reflektieren und Bewerten, Handeln, Motivation, Werte und moralische Optionen. Probleme sollen mit Interesse identifiziert und reflektiert werden, um Handlungsoptionen verhandeln, planen und entscheiden zu können und dabei Selbstwirksamkeit zu erfahren. Diese Zielvorstellungen lassen sich beliebig auf alle möglichen, auch nicht-BNE Themen beziehen und folgen einem instrumentellen, kompetenzorientierten Vorgehen: Pädagogische Fachkräfte (Ring 1 im Kreis um das Zentrum der Kinder) gestalten entsprechende Interaktionen und Leitungen übernehmen Verantwortung für die Einrichtung (Ring 2), darum herum gruppieren sich Kooperationspartner, Eltern, Träger, Weiterbildner (Ring 3) und zuletzt die Gesellschaft (Ring 4).

Vielfältige Impulse zu BNE gehen von diesen Bildungsprogrammen aus. Die Herangehensweise folgt dabei einem Kompetenzmodell, das den Menschen ins Zentrum setzt, der Natur wertschätzen soll, um die Ressourcen zu bewahren und die Technologiefolgen einzuschätzen und einzudämmen – Natur, andere Lebewesen als eigenständige Entitäten sind jedoch nur als vom Menschen zu schützen vorgesehen, sie tauchen in dem Kreismodell, das die Dimensionen des Handelns auf einen Blick darstellen soll, nicht als eigenständige Wesen auf, ebenso wenig wie Dinge und Räume. Die Evaluation erfolgt über Fragebögen, in denen Zufriedenheit der Teilnehmenden an Fort- und Weiterbildungen, ihr Lern- und Transfererfolg, auch auf Einrichtungsebene teils online oder in Papierform erfragt werden (vgl. HdKf 2019, S. 152). Auf der Grundlage dieser Daten kommt es, einem Modell von Kirkpatrick folgend, zur „Messung des Erfolgs“ (ebd.). Einschränkend sollte allerdings dazu gesagt werden: des Erfolgs in der Einschätzung derer, die an den Weiterbildungen und an der Evaluation teilgenommen haben. Aussagen aus der Evaluation wie „Nachhaltigkeit ist mehr als Bio“ (ebd., S. 170) oder: „Mülltrennung wird regelmäßig mit den Kindern besprochen und praktiziert“ (ebd., S. 173) sollen Reflexionsfähigkeit und Transfer des Programms belegen. Von den befragten 156 Personen, konnten knapp 76 % ein Praxisbeispiel (wie Mülltrennung) nennen, das die Umsetzung von BNE zeigt. 24 % der Weitergebildeten haben auf die Frage nach einem gelungenen Praxisbeispiel nicht geantwortet (vgl. ebd., S. 172 f.).

In einem Beitrag zu den Leuchtturmkits präsentieren Benoist / Kosler (2012) Ergebnisse einer Studie zu 4000 Kitas, in der durch quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse von Praxisdokumentationen zwar deutlich wird, dass die Verbindung von MINT und BNE sich in zahlreichen Experimenten zeigt, die Fachkräfte in ihren Projektdokumentationen anführen, die die Datengrundlage der Studie darstellen. Zusammenfassend heißt es jedoch: „Die Aktivitäten zeigen, wie

vergleichsweise schwer es den pädagogischen Fachkräften fällt, klassische Experimente in einen Sinnzusammenhang zu stellen und Verstehen zu ermöglichen“ (ebd., S. 208). Auch die Unterkategorien: „wenig wertorientiert reflektierend, ohne Bezug zum eigenen Leben“ (ebd., S. 203), bzw. „eher wissenschaftlich und vermittelnd angelegt“ (ebd., S. 200) weisen auf Einschränkungen hin. Die Frage bleibt, welches grundlegende Veränderungspotenzial in den experimentorientierten Aktionen entsteht? Vielleicht bindet in einigen Fällen das Experimentieren zu viel Aufmerksamkeit und rückt dabei – in einem naturwissenschaftlichen Sinne – den Gegenstand zu sehr in Distanz und erschwert damit, dass Verbindungen zur eigenen Lebensform und zu Natur auch emotional entstehen?

Beobachtungen des Alltags oder Gespräche mit Kindern und Fachkräften, während und auch nach/außerhalb deren Kitazeit sind bei diesen Evaluationen nicht vorgesehen. Damit bleibt offen, inwiefern Nachhaltigkeit im Denken und Handeln der Kinder und auch im Alltagshandeln der Pädagog*innen erreicht werden. Andere Forschungszugänge wären nötig, um Veränderungen von Einstellungen und Haltungen zugänglich zu machen.

3. Ökologisch -digitales Lernen in der Reggio-Pädagogik

Ökologische Transformationen werden hier mit digitalen zusammengedacht. Was wird dabei unter ökologisch-digitalem Lernen verstanden? Am Beispiel der Reggio-Pädagogik sollen exemplarisch ökologisch-digitale Praktiken und Interaktionsformen betrachtet werden, die eine Weise zeigen, wie auf ökologische Herausforderungen geantwortet wird. Die Reggio-Pädagogik gilt als innovatives Konzept und wird auch ausgewählt, weil sie für eine der in Kap. 5 ausgewählten Kitas orientierend ist.

Ausgehend von einem Bild vom Kind in der Reggio-Pädagogik, dass die 100 Sprachen (Ausdrucks- und Kommunikationsformen) und die große Bedeutung der Relationen zu anderen bei der Konstruktion, Erforschung und aktiven Gestaltung ihrer Welt herausstellt, wird das zugrundeliegende Lernverständnis als sozial konstruktivistisch angesehen (vgl. Stenger 2010). So betont Howard Gardner im Eingangstext zu der Reggio-Publikation „The wonder of learning“: „the idea that we construct knowledge is exciting. It affirms the powers that we all have as human beings“ (Gardner 2011, S. 12).

Die Reggio-Publikation: „Grenzen überschreiten. Lebewesen treffen – Digitale Landschaften erfinden“ präsentiert 15 dokumentierte Kita- und Krippenprojekte aus Reggio Emilia, die von Naturbegegnungen mit Gras, Erde, Bäumen, Efeu usw. ausgehend, Ökosysteme untersuchen (vgl. Reggio Children 2021, S. 47) und mit analogen und digitalen Mitteln, unterstützt durch Beobachtungen und Dokumentationen der Pädagog*innen kooperativ digitale Landschaften kreieren. „In digitalen Welten, die wir erforschen, agieren Kinder [...] als Konstrukteure und

als Schöpfer ihrer individuellen und gemeinsamen Bildwelten [...] im Dialog mit der Fülle und Pracht der Natur und des Lebens“ (Bonilauri/Tedeschi 2021, S. 17). Mit einem Beispiel sollen Lernformen, Kind-Natur-Relationen und die „ökologische Perspektive“ (ebd., S. 19) von „Naturdigitalen“ (ebd.) Welten in der Reggio-Pädagogik folgend befragt werden.

In der Kita „La Villetta“ wird ein kleines blaues Ei im Garten gefunden (vgl. Reggio Children 2021, S. 7–81). Kinder entwickeln Ideen wie diese: „Auf dem Ei ist was geschrieben. Vielleicht hat der Vogel eine Nachricht für seine Mama hinterlassen, als er wegflog“ (ebd., S. 78). Die Erfahrung beginnt spontan im Alltag, sie wird befragt, gedeutet, mit eigenen Gedanken und Fantasien angereichert im Gespräch mit den anderen Kindern und Pädagog*innen. Unterschiedliche Strategien werden genutzt: Die Kinder setzen sich ins Gras, zeichnen und nutzen zur Datensammlung Kameras und Webcams. Darüber hinaus bilden sie einzelne Pflanzen aus Ton nach, zeichnen auf Karton, sammeln Blätter und Samen von Bäumen, gruppieren alles zusammen und denken darüber nach. Aus den analogen Erfahrungen werden in der Folge digitale, indem alle gesammelten und gestalteten Materialien nun eingescannt und in einer Szene zusammengestellt werden, in der Insekten per Cursor sich in der von Kindern geschaffenen digitalen Welt bewegen können. Kinder entwickeln ko-konstruktiv mit ästhetischen Mitteln Theorien über das Leben und Schaffen eigene, kreative, bewegte, digitale Welten/Landschaften. Die Natur ist Ort kindlichen Forschens: Eier, Gräser usw. sind Materialien für das Lernen der Kinder. Die „Erforschung des Lebens“ (Bonilauri/Tedeschi 2021, S. 19) in Form möglicher, auch imaginärer Welten geschieht zwischen Natur und Digitalität durch: „Naturdigitale“ Welten (ebd.). Es wird „ein strukturell-ökologisches Denken gefördert, ein Denken über die Natur als ein Nachdenken über sich selbst“ (ebd.). Kinder als Lernende stehen im Zentrum. Betrachtet man die Kind-Natur-Relation, so spiegeln Kinder in ihren imaginären, konstruktiven Welten immer nur sich selbst (ebd.). Doch: Wer ist aus dem Ei geschlüpft? Wie und von was lebt dieser Vogel? Wie wird seine Lebensweise oder die von Bäumen, Gräsern, Blumen von uns Menschen beeinflusst? Gibt es Wechselwirkungen oder zerstörerische Aspekte menschlichen Verhaltens? All diese Fragen werden von Pädagog*innen und Kindern nicht gestellt, vielleicht, weil ihre Bearbeitung auch ein nicht allein ko-konstruktivistisches Lernverständnis (s. o.) bräuchte, dass auch Pflanzen und Tiere als eigenständige Lebewesen erachtet und nicht nur als Lernanlässe von Kindern.

4. Posthumanistische Zugänge und indigenes Wissen zu Nachhaltigkeit

Posthumanistische Forschungen kritisieren Bemühungen um BNE als zu begrenzt, da sie an der Logik der Trennung von Mensch und Natur und der Zentralstellung des Menschen festhalten. Posthumanistisch leben Menschen nicht nur um ihres eigenen Vorteils willen nachhaltig. Die Mitwelt oder, wie es heißt – mehr-als-Menschen – werden in ihrer Verwobenheit, auch mit uns Menschen wahrgenommen und nicht als Ressource für den Menschen marginalisiert (vgl. Taylor 2017). Deshalb suchen Malone/Truong/Gray nach neuen Imaginationen und Praktiken von nachhaltiger Erziehung aus einer posthumanistischen Perspektive, die unsere Bezüge zu anderen Lebewesen auf der Erde aus einer neuen theoretischen und empirischen Perspektive untersucht (Malone/Truong/Gray 2017, S. 3–16), die nicht anthropozentrisch, sondern post-humanistisch ist und nicht nur von menschlichen Bedürfnissen ausgeht. Dafür braucht es eine andere Haltung und ein neues Denken, das neumaterialistische Quellen (vgl. Barad 2007) einbezieht, aber auch: „ecofeminism, cosmopolitics, indigenous knowledges“ (Malone/Truong/Gray 2017, S. 9).

Alles, was einst Natur, Bios, im Verhältnis zu Kultur war, wird hier verwoben und beeinflusst von menschlichen Handlungen betrachtet. Deshalb spricht man von: natureculture (vgl. Bilgi et al. 2024). Braidotti zeigt, dass die Unterscheidung von Menschlichem und Nichtmenschlichem eine historische Erscheinung im Anschluss an die Aufklärung darstellt und dass indigene Epistemologien diese nicht vornehmen und deshalb heute wichtige Impulse geben können. (vgl. Braidotti 2021, S. 222).

Wie Descola in ‚Jenseits von Natur und Kultur‘ (vgl. Descola 2013, S. 197–217) ausführt, leben viele indigene Völker, so unterschiedlich sie sind, gemäß diesen Ontologien und sehen Menschen, Tiere, Pflanzen, Wasser und Steine gleichermaßen als beseelte Wesen an, die miteinander und untereinander kommunizieren können. Dafür gibt es Rituale und spirituelle Praktiken. Die Konsequenzen sind gravierend, da eine belebte Person – Baum oder See – anders zu behandeln wäre, als bloße Ressourcen wie z. B. Nutzwald. Die Kogi, ein indigenes Volk in Kolumbien sagen etwa, dass bestimmte Bäume (nahe am Wasser) nicht gefällt werden dürfen, weil sie Mutter- und Vater-Bäume sind (vgl. Buchholz 2019). Übersetzt könnte das meinen, dass das Abholzen Kettenreaktionen auslösen und ein Ökosystem kollabieren lassen kann, wenn diese Bäume fehlen. Indigene Völker sorgen für einen Großteil der biologischen Diversität auf der Erde. Posthumanistische Theorien beziehen indigene Stimmen ein, ohne zu deren Weltbild überzugehen. Das bedeutet, die Überlegenheit der eurozentrischen Perspektive in Frage zu stellen und nach neuen Wegen zu suchen, verschiedene Formen des Wissens angesichts der ökologischen Krise zu berücksichtigen.

Um das artübergreifende Werden zu erforschen, gilt es, mit Haraway (2015) situativ, lokal die Bedürfnisse und Lebensformen auch anderer Lebewesen, aber auch neue technische Möglichkeiten naturverträglich einzubeziehen und auf diese Weise Menschen als Teil der Erde zu begreifen, die sie nicht beherrschen und kontrollieren können. International gibt es eine breite Bewegung von frühpädagogischen, posthumanistischen Forschungen, Theoriebildungen und pädagogischen Fragen, die sich diesen Bezügen von jungen Kindern zu Tieren und widmen, wie etwa das common world research collective (2020) und childhoodnaturestudies (vgl. Cutter-Mackenzie-Knowles/Malone/Barratt Hacking 2020). Ziel ist es, Forschungen und pädagogische Ideen zu entwickeln, wie artenübergreifende, ökologische Gerechtigkeit, Verantwortung und Antwortfähigkeit aufeinander entstehen können, Praktiken der Kultivierung von fruchtbaren Verbindungen, die konkret, situativ entstehen (vgl. Haraway 2018). Globale, universell mögliche Strategien sieht man hier mit Vorsicht, da sie Bedürfnisse der artenübergreifenden Akteur*innen *nicht ausreichend* einbeziehen und so umfassende Teilhabe kaum möglich ist. Wie können Verbindungen zu Orten entstehen und wie können diese Orte zwischen Menschen und mehr-als-Menschen geteilt werden? Das sind posthumanistische und indigen inspirierte Fragen nach einer Ethik des Zusammenlebens auf einem Planeten (vgl. Dooren/Rose 2012, S. 18), die auch pädagogische Fragen aufwerfen, da sie die grundlegenden Beziehungen zur Welt und zu anderen Lebewesen und Menschen umfassen – und das eben ist Gegenstand von Bildung und Erziehung.

5. Phänomenologische Zugänge und Forschungen in zwei Kitas zu Nachhaltigkeit

Während den vorgestellten Zugängen: politische Dokumente zu BNE, Pädagogik zu BNE und MINT, zu Ökologie und Digitalität in Reggio und der Posthumanismus jeweils bestimmte, auch normative Vorstellungen zur weiteren Entwicklung von Kitas und der Gestaltung pädagogischer Prozesse und Verhältnisse inhärent sind, sollen hier Ergebnisse aus dem BMBF Projekt RaumQualitäten aus einer phänomenologischen Perspektive vorgestellt werden, die der Frage nachgehen, wie zwei Kitas vor Ort ganz konkret auf die ökologischen Herausforderungen antworten und dabei nicht nur der Umsetzung eines Konzepts folgen. Hintergrund ist die Beobachtung, dass die Konzepte in der Praxis nicht nur umgesetzt werden. Vielmehr gestalten vor Ort Akteur*innen situativ und standortgebunden pädagogische Settings mit, sodass mit Hoffmann et al. (2014) nicht nur von einer (besseren oder schlechteren) Umsetzung wissenschaftlicher, konzeptioneller oder politisch intendierter Erkenntnisse in der Praxis gesprochen werden kann, da die

Eigenlogik des Feldes mitformierend wirkt, wenn Partizipation ernst genommen wird.

Die französische Phänomenologin Pelluchon (2020) stellt sich die Frage, wie wir als körperliche Subjekte unsere Zugehörigkeit zu einer nährenden, natürlichen und kulturellen Wirklichkeit so leben können, dass wir die Erde mit anderen Lebewesen wertschätzend und in Rücksicht auf kommende Generationen bewohnen und ihre Vielfalt bewahren können. Dieses Bewohnen der Erde ist nicht nur von Verzicht geprägt, weil bestimmte Lebensstile des Essens, Reisens, sich Vergnügens sich als destruktiv herausstellen, sondern auch durch das Genießen der Schönheit und Zugehörigkeit zu einem Planeten, durch andere Formen des Essens, Reisens, Vergnügens, die uns in einen lebendigen Kontakt mit anderen, mit Freude am Miteinander bringen – nachdem jahrhundertlang nur der individuelle Nutzen und Ertrag im Zentrum einer immer mehr vereinsamenden Leistungsgesellschaft stand, die von dem *immer mehr* nicht genug bekommen konnte und doch nie satt wurde (vgl. Pelluchon 2020). Was (er)nährt uns wirklich? Wie können Wege aussehen, die Kitas als Lerngemeinschaften auf Zeit beschreiten? Phänomenologie macht Erfahrungen und Weltbezüge zum Thema, wie sie zwischen Menschen, Materialien, Pflanzen, Tieren, Elementen und Räumen entstehen (vgl. Stenger 2022).

Im Folgenden nehme ich zwei komprimierte Erzählungen aus zwei Kitas aus dem Projekt RaumQualitäten auf, von denen eine teilweise an anderer Stelle (vgl. Stenger et al. 2023) genutzt, aber unter einer anderen Frage interpretiert wurde. Die *Miniportraits* sind Ergebnis ausführlicher Analysen aus dem Datenmaterial des BMBF Projekts (vgl. ausführlich Stieve 2023 et al.). Ich re-interpretiere sie unter der hier entwickelten Fragestellung neu. Im Sinne einer integrativen Perspektive werden in den Geschichten komprimierte Szenen eingebettet und mit weiteren zur Frage gehörenden und in transkribierten Gesprächen und Beobachtungen erhobenen Aspekten verbunden (zur Methode vgl. ebd.).

Erzählung 1

In der reggioorientierten Kita Lilie empört sich ein Mädchen über am Boden liegende Zigarettenkippen und anderen Müll in der Umgebung der Kita. Ihre Betroffenheit und ihre Fragen wecken das Interesse anderer Kinder. Eine Pädagogin greift das auf und macht es zum Thema. Sie zählen gemeinsam die Schritte, die man bis zum nächsten Mülleimer hätte gehen müssen. „Nur zehn Kinderschritte!“. „Es ist gemein, weil die Tiere sterben!“, sagt Ella. Welche Folgen können entstehen, wenn Tiere, die da leben, z. B. Vögel oder Igel, den Müll fressen? Sie holen Bücher dazu, machen sich mit der Pädagogin über die Gefahren kundig, fertigen Schilder zur Müllentsorgung an. Müll wird in der Umgebung der Kita gesammelt, im Morgenkreis wird gefragt, welcher Müll wohin gehört, und gleichzeitig wird eine „Igel-Villa“ aus Laub errichtet. Als ein Mädchen einer Pädagogin eine große ausgerissene Wurzel stolz präsentiert, weist diese darauf hin, dass der Busch nun nicht

mehr trinken könne und dass man die nicht mehr dran machen könne. Die umherstehenden Kinder spüren, dass hier eine Verletzung stattgefunden hat.

Pädagog*innen der Kita absolvieren eine Weiterbildung zu Nachhaltigkeit, die Kita wird als nachhaltig zertifiziert. Dokumentationsplakate hängen in der Piazza mit Aussagen von Kindern, Zeichnungen und Fotos zu den Themen Müll, Wasserkreislauf u. a. An Erntedank feiert die Kita in Anlehnung an die nebenstehende katholische Gemeinde den Dank für gewachsene Früchte und Gemüse.

Im Nachhaltigkeitsprojekt der Kita Lilie werden ereignishafte Anfänge und Impulse von Kindern (Zigarettenkippe empört, Wurzelaustriss) teils ko-konstruktiv aufgegriffen. Reflexive Aspekte sind wichtig – gemeinsam nachdenken, erkunden – ebenso wie Mitempfinden von Verletzungen (emotionale und ethische Aspekte) wie aktives Handeln, sich bewegen (Müll sammeln), ästhetisch gestalten (Schilder malen) sowie die Sorge um die Tiere und Pflanzen im gemeinsamen Lebensraum. Es wird auch auf Einrichtungsebene (z. B. durch Weiterbildung und Zertifizierung) auf ökologische Fragen reagiert. Jeweilige Anregungsqualitäten und Möglichkeiten für Erfahrung und Bildung entstehen, wenn Bücher herangezogen werden, um zu verstehen, welche Gefahren vom Müll für die Tiere ausgehen. Dokumentationen werden öffentlich ausgestellt und so auch die Familien einbezogen. Alles kann zur Frage werden, in allem lauert ein Anfang. Kinder entwickeln mit den Pädagog*innen eine Fragekultur, gehen den Dingen auf den Grund. Mitfühlende und normative, auf ethischen Werten beruhende Hinweise auf Konsequenzen von Handlungen und möglichen Verletzungen von anderen Lebewesen (Pflanzen) tragen zur gemeinsamen Sorge für ihre Mitwelt bei, religiös eingebettet danken sie für die Ernte.

In der reggioorientierten Kita Lilie finden wir für die ökologisch-ethischen Transformationsprozesse drei, eigentlich vier Quellen und Ressourcen, die sie nutzen: einmal die Reggio-Pädagogik mit ihrer ko-konstruktiven, offenen Frage- und Forschungskultur, aber auch BNE mit dem dazugehörigen Wissen, dass in ganz vielen Bereichen wie Müll und Wasser Veränderungen stattfinden müssen, die den Einzelnen nicht freistehen, sondern normativ sind, z. B. Müll vermeiden ist gut, Wasser sparen und Pflanzen nicht schädigen ebenso. Dazu gehören Kompetenzen, auch Sensibilität um dementsprechend handeln zu können. In diesem Zusammenhang wird auch das didaktische Repertoire der Reggio-Pädagogik wie ästhetische Zugänge und gemeinsames Nachdenken in BNE Anliegen integriert und nicht frei wie im Reggio-Beispiel ökologisch-digitaler Zugänge oben. Die Sorge für die Mitwelt wird auch in religiösen Feiern und Praktiken gepflegt. Die BNE Weiterbildung sowie Jahre zuvor eine Weiterbildung zu Reggio-Pädagogik für viele Mitarbeiter*innen kann als Beitrag zur Transformation gelesen werden.

Erzählung 2

In der naturnahen Kita Lotus hat Corona den Effekt, dass Fachkräfte und Kinder, wie Pädagogin Gerda im Interview sagt: „Draußen-Menschen“ geworden sind. Die Pädagog*innen setzen sich mit den Kindern Wind und Wetter aus, essen gemeinsam, ökologisch bewusst, in einem nach draußen offenen Raum. Vögel und Mäuse warten auf Reste, in einem Sommer brüten dort sogar Schleiereulen (vgl. Stieve et al. 2023). Mitarbeiter*innen fertigen mit Kindern und Familien Schlafstellen für die Jüngsten für draußen, die dort von Eichhörnchen besucht werden und beim Einschlafen den Vögeln lauschen. Sie leben mit den Tieren des nahen Waldes, begraben tote Tiere wie Hummeln und Mäuse mit einem eigenen Ritual, erleben: „Tod und Leben, existenziell nah“. Sie lernen Kräuter kennen und begegnen einer kleinen Schnecke, wie in einer Videosequenz die 2 J. alte Anna. Interessiert berührt sie sanft den kleinen Schneckenkörper, bekommt ihn auf eigenen Wunsch von der Pädagogin Sarah auf die Hand gesetzt. Plötzlich bewegt sich die Schnecke und Anna zuckt zusammen, erschrickt, schüttelt sich abwehrend. Pädagogin Sarah übernimmt die Schnecke und beginnt ganz leise ein Lied von der Schnecke zu singen. Anna beruhigt sich. Sarah setzt sie unter einen Kräuterbusch und weist darauf hin, dass ihre Haut die Sonne nicht gut verträgt und dass sie gern Salat mag. Anna beugt sich tief hinunter, geht mit ihrem Gesicht nah zur Schnecke und schaut begeistert freudig die Pädagogin an und lacht.

Im Rückgriff auf gewaltfreie Kommunikation und die Commoning Bewegung (vgl. Helfrich/Bollier 2019) legt die Kita großen Wert auf die Beteiligung aller mit ihren Interessen und Leidenschaften (Kunst, Garten etc.) an der Kitaentwicklung und in initiierten Projekten. Auch der NABU u. a. werden immer wieder kooperativ einbezogen in das Leben mit Natur, Nestbau, Raumgestaltungen im Miteinander-Leben. Im offenen Hofgelände gibt es Beete mit Kräutern, Blumen und Gemüse, für die einige Pädagog*innen mit Kindern und Eltern sorgen. Geschenkte und gesammelte Naturmaterialien wie Steine, Baumstämme, Sand- und Erdhaufen und Werkzeuge werden frei im Spielen und kreativen Werken genutzt. Plastikspielsachen werden fast vollständig vermieden: „Nicht noch mehr Plastik in die Welt!“ Am Klimastreik beteiligen sich viele Kinder (Familien), Fachkräfte und demonstrieren mit. Die Kita bezeichnet sich als Kultur- und Naturort mit eigenen Festen, Versammlungen und Gestaltungen. Geschichten im Miteinander konstituieren, nähren (und dokumentieren) die Gemeinschaft.

Menschen, Tiere, Pflanzen und Materialien bilden in wechselnden Relationen zentrierende, virulente, lebendige Orte auf Zeit: Essplätze, Werk- und Schlafstätten, Beete mit je eigenen Begegnungsmöglichkeiten und Sorgeverantwortung entstehen, werden belebt und bewohnt. Die Geburt der Schleiereulen und der Tod von Mäusen und anderen Tieren wird existenziell nah erfahren, beantwortet und z. B. in Begräbnissen gestaltet. Die Orte der Menschen: neue Essplätze z. B. werden von Tieren aufgesucht. Es geht in der Pädagogik um die Frage, wie man miteinander verträglich leben kann, indem etwa Plastikspielzeug weitgehend durch vergängliche Materialien ersetzt wird oder ökologische Dimensionen beim

Essen, aber auch politisch beim Demonstrieren (Eintreten für Überzeugungen) berücksichtigt werden. Die Erfahrung von Natur ist nicht immer von Anfang an harmonisch, wie das Beispiel der Schneckenbegegnung zeigt. Aufeinander zugehen ist gewollt, aber die Eigenbewegung der Schnecke auf nackter Haut erschreckt: Ein Tier mit ganz anderen Bewegungsformen berührt taktil und emotional, ist ein fremd erscheinendes Gegenüber. Dem begegnet die Pädagogin durch das beruhigende Singen des Schneckenliedes, das Annäherung möglich macht. Freude über das andere Wesen wird von Anna nun ohne Berührung zum Ausdruck gebracht. Jetzt werden auch Kenntnisse über die andere Lebensform interessant, die von der Pädagogin eingebracht werden. Wie kann man mit Schnecken, Gemüsebeeten, Mäusen und Eulen leben, sodass alle sich wohlfühlen? Sinnliche Erfahrungen, Wissen und Fürsorge entstehen in täglichen Praktiken und verweben sich zu einem sinnlich-körperlich-sozial-materiell-diskursiv-imaginativ erfahrbaren Natur-Kultur-Ort, der immer wieder fürsorglich erkundet und verändert wird.

Mitarbeiter*innen bringen ihre Schwerpunkte von Kunst bis Gärtnern ein und gestalten so mit Kindern, Familien und mit weiteren Kooperationspartnern wie dem NABU diesen Ort als einen Bildungs- und Erfahrungsort mit, aufgreifend, was immer gerade kommt. Ressourcen und nicht nur Adressat*innen sind also alle Beteiligten: Team, Familien, Mäuse, Pflanzen, Wind und Wetter. Mitgestaltende Quelle dieses kooperativen, gemeinsamen Lernens ist wesentlich die gewaltfreie Kommunikation, mit der Bedürfnisse geäußert, wahrgenommen und immer wieder neu sich darüber verständigt werden kann, wie für alle verträgliche und fruchtbare Räume aussehen können. Mit dem Rückgriff auf die Commoning Bewegung (vgl. Helfrich/Bollier 2019) kann darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dem Kultur-Natur-Ort, der entsteht und gelebt wird, um einen gemeinsamen verantworteten Ort handelt, auch wenn er für Einzelne unterschiedliche Erfahrungen ermöglicht: Jeweilige körperlich-materielle-soziale Gefüge entstehen (ein Museum für die Urzeit, ein Theater, ein Adventsritual). All das entsteht zirkulär mit verschiedenen Mitteln, wird in Geschichten erzählt und dokumentiert und nährt so die Gemeinschaft, die sich immer wieder, auch konflikthaft, auseinandersetzen und neu finden muss.

6. Zusammenschauende, perspektivierende Überlegungen

Bildungspolitische Dokumente weisen auf allen Ebenen auf die Dringlichkeit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung hin, um Werte, Sichtweisen, Haltungen, Wissen, Motivation, Kompetenzen und angemessenes Verhalten im Miteinander entwickeln zu können. In früher Kindheit bilden sich basale Dispositionen und Erwartungen. In sozialen Interaktionen formen sich Relationen, die körperlich-emotionale, soziale wie kognitive Dimensionen umfassen. Zudem sind Kitas als

erste öffentliche Bildungseinrichtungen niedrigschwellige Orte, um Familien erreichen zu können, wenn es um Antworten auf ökologische Herausforderungen geht.

Bildungspolitische Dokumente geben global notwendige Orientierungen, die z. B. in „Kinder forschen“ im Sinne eines *whole institution approaches* ausdifferenziert werden und Kitas so orientieren können, die sich durch Weiterbildungen, Materialien und Netzwerke unterstützt auf den Weg machen. Die Frage bleibt, wenn Erfolge in Bezug nur auf vorab bestimmte Aspekte gemessen werden, u. U. andere Herangehensweisen von Beteiligten übersehen und diese damit entmutigt werden könnten.

Zu bedenken ist auch, dass mit diesen Konzepten auch anthropologische, ökonomische und pädagogische Annahmen gesetzt werden, die wiederum von post-humanistischen und phänomenologischen Zugängen befragt werden. Das BNE Konzept der 17 SDGs zentriert sich um das Wohl des Menschen und um Maßnahmen, Natur als Ressource auch für künftige Generationen sicher zu stellen und folgt damit einem eher instrumentellen, utilitaristischen Blick auf ökologische Zusammenhänge (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 14). Außerdem ist Wirtschaftswachstum (für alle Menschen?) in SDG 8 vorgesehen. Wirtschaftswachstum benötigt aber steigenden Konsum und Ressourcenverbrauch, sodass Ziele nachhaltiger Entwicklung und eine Begrenzung der menschengemachten Zerstörungen unseres Planeten als Lebensgrundlage aller kaum erreichbar erscheinen. Pädagogisch finden diese Annahmen in einer kindzentrierten Pädagogik ihren Niederschlag, die auf Freiheit, Selbstständigkeit und den Kompetenzerwerb von Individuen zielt, die Natur zu ihrem eigenen Wohle nutzen, ohne auf Auswirkungen ihrer Handlungen bislang zu achten.

Die Möglichkeit eines Miteinander-Lebens auf einem begrenzten Planeten mit unabsehbar komplexen und unsicheren Entwicklungen wird in hohem Maße auch auf sozial-emotionale Fähigkeiten, auf sich Abstimmen in kooperativen Prozessen, Mitgefühl, Respekt und Sorgebeziehungen füreinander angewiesen sein, welche sinnstiftende Gemeinschaftserfahrungen, aber auch das Zurückstellen individueller Vorlieben oder partieller Gruppeninteressen bedeuten kann (vgl. z. B. Trinley Dorje 2014). Sichtweisen, die diese Prozesse ins Zentrum rücken, wie z. B. indigene und spirituelle Zugänge, gilt es als Ressourcen gleichberechtigt mit einzubeziehen. Posthumanistische wie phänomenologische Zugänge kritisieren an BNE die Zentrierung auf den Menschen und die Marginalisierung der Mitwelt, der Dinge und Räume und interessieren sich für das, was zwischen Menschen und anderen Lebewesen, ihrer Mitwelt und materiellen Gegebenheiten vor Ort geschieht (vgl. Taylor 2017; Stenger et al. 2023). Der Blick auf existentielle und berührende Erfahrungen im Zusammenleben und Begegnen mit anderen Lebewesen kann innere Prozesse freisetzen, die Veränderungen bewirken können (vgl. Taylor/Pacini-Ketchabaw 2015). Klar ist, dass allein innige Tierbegegnungen den ökologischen Herausforderungen kaum gerecht werden können. Sie sind

nicht per se ein Indiz für eine insgesamt ökologisch verträgliche Lebensweise, die sich auch auf die Wahl von Nahrungsmitteln, Einkäufen, Mobilität usw. bezieht. Mit Blick auf Haraway und Pelluchon werden weitreichendere Konsequenzen mitgedacht.

Abschließend soll nun die Frage nach den möglichen und notwendigen Transformationsbewegungen zu nachhaltigen Veränderungen fokussiert werden. Die inneren Veränderungen scheinen dabei eine wichtige Rolle zu spielen. Das fokussieren auch die „Inner Development Goals. Transformational skills for sustainable development“ (2023), denn das Problem sind wir selbst in unseren Lebensstilen, Einstellungen und Gefühlen. Mit Singer-Brodowski (2016) stellt sich die Frage nach Möglichkeiten transformativer Bildung, also wie und auf welche Weise derartige Veränderungen im Bildungssystem angestoßen werden können. Sie weist mit VENRO 2014 darauf hin, dass sich „eigentliche Transformationswirkung erst dann entfalten, wenn nicht nur neue Inhalte integriert werden, sondern auch die didaktischen Methoden partizipatorischer, inklusiver und multiperspektivischer gestaltet sind“ (ebd., S. 14). Dabei geht es auch darum, kulturelle Prämissen und Strukturen zu hinterfragen, die auf effizienter Nutzung der Natur auf ökonomischem Wachstum beruhen, die nicht leicht veränderbar, weil identitätsprägend sind (ebd., S. 16).

Mit Blick auf die oben skizzenhaft dargestellte Untersuchung von Transformationsstrategien von zwei Kitas kann hervorgehoben werden, dass Kitas weder nur Konzepte von außen adaptieren noch ohne sie auskommen. Es scheint ein Spielraum wichtig zu sein, der ihnen die Freiheit gibt, sich auf Suchprozesse einzulassen, die den Rückgriff auf viele Ressourcen möglich machen. Dabei ist die Beteiligung der Menschen vor Ort wichtig. Mit Blick auf die Ergebnisse des Projekts RaumQualitäten können die Transformationsprozesse als kulturelle Gestaltungsprozesse, auch ihre Naturverhältnisse betreffend gefasst werden (vgl. im Folgenden Stenger et al. 2023.). Kitas werden damit nicht nur zu Orten von „Nachhaltigkeit“, wo konzeptionell vorgegebene pädagogische Konzepte implementiert werden, sondern sie gestalten sie jeweils als ihre Kita Kulturen mit. Sie antworten dabei auf institutionalisierte und scheinbar selbstverständliche Anforderungen, die aus pädagogischen Diskursen herrühren, aber auch auf selbstverständliche natürliche Prozesse und Lebenszyklen (Leben und Tod) und verbinden damit die sorgende Gestaltung alltäglicher Bedürfnisse. Sie antworten auf gesellschaftliche, globale und ökologische Entwicklungen, deren Bearbeitungen sich im pädagogischen Alltag spiegeln (z. B. Begegnung mit der Schnecke oder BNE). Als naturkulturelle Gestaltungen entgehen sie der Instrumentalisierung, indem sie wie die Kita Lilie auf vielfältige Ressourcen zurückgreifen und das Projekt Nachhaltigkeit zirkulär zwischen allen Akteur*innen entwickeln oder wie die Kita Lotus, die im Miteinander-Leben andere Lebewesen koexistent erfahren und begreifen wollen. Mit diesen Herangehensweisen werden jeweils eigene räumlich-materiell-kulturell gestaltete Lebensformen entwickelt, an deren Bildung Kinder, Fa-

milien und Pädagog*innen beteiligt sind und in deren Bezügen sie sich bilden. Die Frage wird gestellt, wie wir miteinander in einer gemeinsamen Welt leben wollen. Kinder als Erdbewohner*innen sind mit ihrem Wohlergehen an gesellschaftliche und planetare Dimensionen gekoppelt. Dies wird in Zukunft die Pädagogik der frühen Kindheit mit orientieren.

Literatur

- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press
- Benoist, Barbara/Kosler, Thorsten (2012): Perspektiven auf Wasser als Bildungsanlass. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt – Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen*. Freiburg: FEL Verlag, S. 185–210
- Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus/Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Wehner, Ulrich (Hrsg.) (2024): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Bonilauri, Simona/Tedeschi, Maddalena (2021): Grenzen überschreiten. In: *Reggio Children (2021): Grenzen überschreiten. Lebewesen treffen – Digitale Landschaften erfinden*. Berlin: Wamik, S. 17–20
- Braidotti, Rosi (2021): Posthumanes Wissen. In: *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften. Multispecies Communities 2, H. 1, S. 217–241*
- Buchholz, Lucas (2019): *Kogi. Wie ein Naturvolk unsere moderne Welt inspiriert*. Saarbrücken: Neue Erde
- Common Worlds Research Collectiv (2020): „Learning to become with the world: Education for future survival. Education research and foresightworking papers Ed – 2020/WP-28-3 UNESCO Digital Library“. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923> (Abfrage: 20.10.2022)
- Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.) (2020): *Research Handbook on Childhoodnature*. Cham: Springer Nature Switzerland
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43
- de Haan, Gerhard (2023): „Stellungnahme zur Expertenanhörung des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technologieentwicklung des Deutschen Bundestages am 01.03.2023. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Relevanz; Stand; Bedarfe; Empfehlungen“. <https://www.bundestag.de/resource/blob/935508/3c038fab9ec2c333b2bcebe354009ad9/20-18-100a-deHaan-data.pdf> (Abfrage: 01.04.2023)
- Descola, Philippe (2013): *Jenseits von Natur und Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- van Dooren, Thom/Rose, Deborah Bird (2012): *Storied-Places in a Multispecies City*. *Humanimalia 3, H. 2, S. 1–27*
- Gardner, Howard (2011): The wonder of learning and the construction of knowledge. In: *Reggio Children (Hrsg.): The Wonder of Learning. The Hundred Languages of Children*. Reggio Children: Reggio Emilia, S. 12–13
- Haraway, Donna (2015): Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. In: *Environmental Humanities 6, H. 1, S. 159–165*
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft im Chthuluzän*. Frankfurt am Main und New York: Campus

- Haus der kleinen Forscher, Kauertz Alexander /Lude, Armin/Molitor, Heike/Saffran, Andrea/Schubert, Susanne/Singer-Brodowski, Mandy/Ulber, Daniela/Verch, Johannes (Hrsg.) (2019): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Wissenschaftliche Untersuchung zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Opladen. Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Helfrich, Silke/Bollier, David (2019): *Frei, fair und lebendig – Die Macht der Commons*. Bielefeld: transcript
- Hoffmann, Hilmar/Kubandt, Melanie/Lotte, Josefin/Meyer, Sarah/Nolte, David (2014): Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in ungewissen Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. 7. Schwerpunkt – Profession und Professionalisierung. Freiburg i.Br.: FEL Verlag, S. 47–80
- „Inner Development Goals“ (2023): <https://www.innerdevelopmentgoals.org> (Abfrage: 01.04.2023)
- Malone, Karen/Truong, Son/Gray, Tonia (2017): *Reimagining Sustainability in Precarious Times*. Singapore: Springer
- Pelluchon, Corinne (2020): *Wovon wir leben. Eine Philosophie der Ernährung und der Umwelt*. Darmstadt: WBG Academic
- Reggio Children (2021): *Grenzen überschreiten. Lebewesen treffen – Digitale Landschaften erfinden*. Berlin: Wamiki
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39, H. 1, S. 13–17
- Stenger, Ursula (2010): Zur Didaktik in der Reggiopädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Köln und Kronach: Carl Link Verlag, S. 114–143
- Stenger, Ursula (2022): Der Duft von Pfefferminze. Phänomenologie als Zugang zu Naturbeziehungen in der frühen Kindheit. In: *Journal Phänomenologie* 22, H. 57, S. 22–32
- Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Zirves, Michèle/Vitek, Kristina/Poliakova, Antonina (2023): Topographien kultureller Räume. Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen. In: Kalicki, Bernhard/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Schelle, Regine (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteur*innen – Organisationen – Systeme*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 141–173
- Stieve, Claus/Stenger, Ursula/Zirves, Michèle/Poliakova, Antonina/Vitek, Kristina/Rapp, Leonard/Heidrich, Ann-Cathrin (Hrsg.) (2023): *Wie Raumqualitäten entstehen. Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Taylor, Affrica (2017): Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research* 23, H. 10, S. 1448–1461
- Taylor, Affrica/Pacini-Ketchabaw, Veronica (2019): Children, ants, and worms. An environmental ethics of mutual vulnerability. In: Taylor, Affrica/Pacini-Ketchabaw, Veronica (Hrsg.): *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. New York: Routledge, S. 49–62
- Trinley Dorje/Karmapa Ogyen (2014): *Das edle Herz. Die Welt von innen verändern*. Berlin: Edition Steinrich
- Weltnaturkonferenz in Montreal. „Deutschland stärkt indigene Völker und lokale Gemeinschaften beim Naturschutz“. <https://www.bmz.de/de/aktuelles/aktuelle-meldungen/weltnaturkonferenz-de-staerkt-indigene-voelker-beim-naturschutz-135510> (Abfrage: 11.04.2023)

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine systemökologische Perspektive für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen

Samuel Kähler, Lea Barnikol

Einleitung

Das Thema Nachhaltigkeit rückt gesellschaftlich immer stärker in den Fokus, wie es sich an prominenten Forderungen für alltägliche Lebensbereiche, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik zeigt. Auch hinsichtlich des Bildungssystems zeigen sich unter dem Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) Bestrebungen, Nachhaltigkeit stärker zu implementieren. Zurückzuführen ist das Konzept der BNE u. a. auf das Weltaktionsprogramm der UNESCO, das bereits seit 2005 überwiegend an Entwicklungsländer gerichtet war, seit 2015 jedoch gezielt alle Länder (auch Industrieländer) adressiert (vgl. Anders et al. 2021, S. 17).¹ Im Jahr 2020 hat die UNESCO ein Folgeprogramm ins Leben gerufen („Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“ (ESD for 2030)) (vgl. ebd., S. 20). Spätestens seit 2015 ist also auch Deutschland dazu aufgerufen, eine bildungspolitische Umsetzung von BNE anzustreben, was sich z. B. an folgenden einschlägigen Dokumenten zeigt:²

- „Zukunftsstrategie BNE 2015+“ durch die Deutsche UNESCO-Kommission e. V.
- „Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durch die Nationale Plattform BNE 2017
- „Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durch die Nationale Plattform BNE 2020 (Forum Frühkindliche Bildung)

Für die Kindertagesbetreuung als zentrales (wenngleich nicht als einziges) Handlungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. z. B. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 21; Betz/Cloos 2014, S. 10) rückt dieses Thema mehr und mehr in den Fokus. Dies zeigt sich beispielsweise auch in den elementarpädagogischen Bil-

1 Vergleichbare Konzepte finden sich schon früher, dann jedoch vor allem unter dem Begriff der Umweltbildung (für eine Gegenüberstellung der Konzepte siehe Rost 2002).

2 Aber auch zuvor gab es erste Bestrebungen: Siehe z. B. Borrmann/de Haan (Hrsg.) 2008

dungsplänen, in welche die Thematik Einzug erhält (vgl. Arnold 2016), wie es im Rahmen des Nationalen Aktionsplanes (2017) gefordert wird (vgl., S. 12).

Hiermit einhergehend stellen sich vielfältige Fragen hinsichtlich der Ausgestaltung und Umsetzung einer BNE. Um diesen nachzugehen, wird im Folgenden zunächst der Anspruch einer BNE für Kindertageseinrichtungen skizziert, um sodann eine sozialökologische Perspektive einzunehmen. Aus dieser Perspektive werden in diesem Beitrag normativ-konzeptionelle Setzungen formuliert und aktuellen Voraussetzungen im Feld der Kindertagesbetreuung gegenübergestellt. Dabei wird herausgearbeitet, welche Rollen und Aufgaben welchen Akteur*innen im Gesamtsystem der Kindertageseinrichtungen zugeschrieben werden. Weiterführend dienen diese Setzungen als rahmende Bezugsfolie, um zu überprüfen, inwieweit die normativen Setzungen mit aktuellen Voraussetzungen kompatibel sind, um Widersprüche, Limitationen und Herausforderungen benennen und diskutieren zu können. Abschließend erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Erkenntnisse.

1. Skizze: Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Begriff der *Nachhaltigkeit* in BNE lässt zunächst primär an ökologische Themen, wie Klima- oder Umweltschutz denken. Die Umsetzung von BNE leitet sich aus den Zielen der UN ab. Den hier gesetzten sogenannten Sustainable Development Goals (SDG) liegt ein sehr viel weiter gefasstes Verständnis zugrunde. So stehen neben der Bekämpfung von Hunger und Armut z. B. auch die Verringerung von (Geschlechter-)Ungleichheiten, die Umsetzung von Menschenrechten und Bildung, wirtschaftlicher Entwicklung und konkrete Klimaschutzmaßnahmen auf der Agenda (siehe z. B. Vereinte Nationen 2022). Vor diesem Hintergrund verwundert folgendes Teilziel nicht:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015, S. 18).

Dem Begriff der *Bildung* wird in diesem Kontext vor allem eine konkrete Funktion zugeschrieben: So wird Bildung in der Umsetzung dieser Nachhaltigkeitsziele als „Schlüsselrolle“ verstanden (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, S. 7). Bildung wird hier nicht allein auf naturwissenschaftliche Fächer bezogen, sondern soll das Zusammenspiel von Ökonomie, Ökologie und Sozialem in den Blick nehmen (vgl. Anders et al. 2021, S. 13). Insbesondere im Aktionsplan und Referenz-

rahmen wird BNE auf das Feld der Kindertagesbetreuung bezogen, wobei auf einen ko-konstruktivistischen Ansatz rekuriert wird (vgl. Nationale Plattform BNE 2020, S. 5). Hinsichtlich der Umsetzung einer BNE wird gefordert, Kinder zu unterstützen, an ihre Erfahrungen und Interessen anzuknüpfen sowie Ideen zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 5; Nationale Plattform BNE 2017, S. 11). Die Bedeutung der gesamten Lebensumwelt wird in den Vordergrund gestellt und die Rolle von BNE als Querschnittsaufgabe gesehen, die „kulturelle, ökonomische und ökologische Dimensionen ebenso berücksichtigt wie physische und kognitive Kompetenzen und sich als integraler Bestandteil des bestehenden Systems versteht“ (Nationale Plattform BNE 2017, S. 11).

Im Sinne einer normativen Setzung wird für die BNE ein Wertekern definiert: „Kinder haben das Recht auf eine intakte und friedliche zukünftige Lebenswelt sowie das Recht, diese schon heute mitzugestalten“ (Nationale Plattform BNE 2020, S. 5). Weiter heißt es, dass Kinder in die Lage versetzt werden sollen, nachhaltiges von nicht-nachhaltigem Handeln in der direkten, aber auch weiter entfernten Umwelt zu unterscheiden sowie Werte und Aspekte der Gerechtigkeit zu reflektieren. Nicht nur in diesem Wertekern, sondern auch in der Beschreibung der Rollen verschiedener Akteur*innen zeichnen sich erneut die beiden Aspekte der partizipativen Mitgestaltung, wie auch des ganzheitlichen Nachhaltigkeitsbegriffs ab. Kinder werden in diesem Zusammenhang als „Change Agents“ (vgl. Nationale Plattform BNE 2020, S. 5) verstanden, die aktiv in Gestaltungsprozesse einbezogen werden sollen. Pädagogischen Fach- und Leitungskräften sowie Trägern kommt die Aufgabe zu, auf günstigere Rahmenbedingungen hinzuwirken (vgl. ebd., S. 5 ff.; Nationale Plattform BNE 2017, S. 14).

Insgesamt wird deutlich, dass Nachhaltigkeit und Bildung im Kontext von BNE sehr stark als zusammenhängendes und gleichsam weit gefasstes Konstrukt gedacht werden. Nach dem Motto: „Ohne Bildung keine Nachhaltigkeit“ scheint die Gestaltung einer nachhaltigen Lebenswelt zentral von der Bildung künftiger Generationen abzuhängen. Gleichsam wird mit Hinblick auf die Bildungsinhalte die Forderung gesetzt, Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe aller Fachdisziplinen zu verstehen.

2. Sozialökologische Heuristik

2.1 Skizze des Modells

Urie Bronfenbrenner (1981) legt mit seiner „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ eine „integrative Grundkonzeption“ (Ditton 2006, S. 272) vor, die sich mit Ditton in einer ersten Annäherung (2006, S. 270) als „Entwicklung im Kontext“ benennen lässt. Im Kern der Heuristik Bronfenbrenners steht folglich ein rezipro-

kes Entwicklungsverständnis: Diese vollzieht sich in der selbsttätigen und produktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Der Mensch ist nach Bronfenbrenner ein aktiv handelndes Subjekt, welches seine Umwelt sowohl gestaltet als auch von dieser in seiner Entwicklung determiniert wird (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 26; Grundmann / Kunze 2008, S. 174): Das Verhältnis von Umwelt und Akteur*in ist dabei wechselseitig. Ausgehend von diesem kontextualisierenden Entwicklungsverständnis widmet sich Bronfenbrenner der Strukturierung verschiedener Umwelten und Umwelteinflüsse, um die verschiedenen Einflussebenen auf die menschliche Entwicklung ordnen, benennen und erklären zu können. Für diese „Ökologie“ der menschlichen Entwicklung differenziert Bronfenbrenner zwischen den sich gegenseitig bedingenden Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebenen.³

Ausgangspunkt seines Mehrebenenmodells ist das einzelne Individuum, beziehungsweise die unmittelbare Umgebung desselben. Dieses *Mikrosystem* besteht Bronfenbrenner (1981, S. 38) folgend aus „Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen“ in einem „gegebenen Lebensbereich“ mit seinen spezifischen Ausprägungen. Relevant sind dabei nicht die objektiven Gegebenheiten der Lebensumwelt, sondern vielmehr das Erleben und (Be-)Deuten dieser Lebenswelt (vgl. ebd., S. 38 ff.). Mögliche Beispiele sind soziale, informelle Netzwerke wie die Peergruppe, die Familie oder besuchte Institutionen wie die Kindertagesbetreuung als formales Gegenstück (vgl. Bronfenbrenner 2012, S. 170).

Das *Mesosystem* „umfasst die Wechselbeziehung zwischen den Lebensbereichen, in denen eine sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“, ein „Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 41) und unterliegt demnach ständiger Veränderung und Erweiterung. Tritt ein Kind beispielsweise aus der Familie in die Kindertageseinrichtung ein, so wird das Mesosystem des Kindes um ein weiteres Mikrosystem ergänzt. Diese „ökologischen Übergänge“ (Bronfenbrenner 1981, S. 43) kennzeichnen die ganze Lebensspanne und sind sowohl Konsequenz als auch Auslöser von Entwicklungsprozessen.

Während das Mikro- und Mesosystem dem Individuum direkt zugänglich sind und sich aus den jeweiligen direkten Lebensumwelten ergeben, so ist das *Exosystem* einer der Bereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht direkt beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht“ (ebd.). Angeführte Beispiele wären hier etwa die Schule eines älteren Geschwisterkindes oder der Arbeitsplatz der Eltern, wobei auch

3 In neueren Publikationen wird diese Systematik um das Chronosystem ergänzt, welches quer zu den anderen Systemen liegt und den Blick auf die Entwicklungsverläufe richtet (vgl. z. B. Hurrelmann / Bauer 2020, S. 79) und hier aufgrund der Ausrichtung des Beitrages bedingt berücksichtigt wird.

hier Übergänge stattfinden können – so macht z. B. „der Schulanfang [...] das Exo- zum Mesosystem“ (ebd.; vgl. ebd., S. 42 ff.).

Das höchste und dem Individuum gleichsam nicht direkt zugängliche System ist das *Makrosystem*. Bronfenbrenner (2012, S. 171, Hervorh. im Original) spricht diesbezüglich auch von einem „*ideologischen System*“, verstanden als gemeinsamer Ausgangspunkt der Ausformung der verschiedenen, niedrigeren Systemebenen. In diesem System bildet sich folglich die „Gesamtkultur einer Gesellschaft mit ihrer Werte- und Normstruktur ab“ (Hurrelmann/Bauer 2022, S. 79). Bronfenbrenner zeigt dies anhand von gesellschaftsspezifischen „Konstruktionsmustern“ (Bronfenbrenner 1981, S. 42), die innerhalb einer (Sub-)Kultur zu einer ähnlichen Ausgestaltung der Systeme der niedrigeren Ordnung führen. So ist das Verhältnis zwischen Kindertagesbetreuung und Familie innerhalb eines Landes strukturell ähnlich, kann sich jedoch deutlich von der Weise der Ausgestaltung dieses Verhältnisses in anderen Ländern und Kulturen unterscheiden (vgl. ebd., S. 42 f.).

2.2 Die sozialökologische Heuristik als erkenntnisleitendes Modell

Die differenzierte Heuristik Bronfenbrenners ist zur Betrachtung und Analyse bedeutsamer Lebensumwelten für verschiedene Disziplinen anschlussfähig und nutzbar. So fand der Ansatz Bronfenbrenners nicht nur Eingang in zentrale Grundannahmen und Forschungsparadigmen seiner eigenen Disziplin, der (Entwicklungs-)Psychologie, sondern wirkte gleichsam in weite Teile der Soziologie und Pädagogik hinein (vgl. z. B. Ditton 2006 für die Erziehungswissenschaft, Silbereisen 2006 für die Psychologie, Grundmann 2000 für die Soziologie). Dies zeigt sich in verschiedenen theoretischen als auch empirischen (kindheits-)pädagogischen Arbeiten: So bezieht beispielsweise Dippelhofer-Stiem (1995) die ökologische Perspektive auf die frühe Kindheit, wenn sie sich der Frage förderlicher Umwelten für die Persönlichkeitsentwicklung widmet und ein Modell der Sozialisationsumwelt für Kinder entwickelt. Weitere Beispiele markieren das Mehrebenenmodell der inklusiven Kindertageseinrichtung von Heimlich (2013), für dessen Entwicklung sich der Autor explizit auf Bronfenbrenner bezieht oder empirische Forschungsarbeiten, in denen eine systemökologische Perspektive als erkenntnisleitendes Modell genutzt wird (vgl. z. B. Fuchs-Rechlin et al. 2015). Bronfenbrenners Modell beschreibt ein hilfreiches Zugangsraaster für eine systematische Einordnung in der Sozialforschung, ohne den Anspruch geltend zu machen, eine objektive und allumfassende Beschreibung gesellschaftlicher Rahmungen zu ermöglichen (vgl. Ditton 2006, S. 279).⁴

4 Die hieraus resultierende Herausforderung und Limitation ist sodann eine Notwendigkeit der Auswahl von Kontexten, denen vorab eine Bedeutsamkeit zugeschrieben wird (vgl. Ditton 2006, S. 274).

Auch für das Erkenntnisinteresse dieses Artikels ist diese Perspektive gewinnbringend. Bildung und somit auch eine BNE ist immer schon als kontextualisierter Prozess zu verstehen. Mit dem Begriff der Bildung wird zumeist ein, das Individuum verändernder Prozess der Auseinandersetzung mit der umgebenden Umwelt beschrieben, welcher wiederum in einem spezifischen, sich stets neu konfigurierenden Verhältnis des Individuums zur Umwelt sowie der Fähigkeit der Mitgestaltung derselben mündet (vgl. z. B. Staege 2022, S. 74; Liegle 2002, S. 64). Wenngleich diese Annäherung sehr vorläufiger Natur ist, so zeigt sie doch einen zentralen Punkt: Bildung ist ein reziproker Prozess, der sich dem folgend immer nur in „produktiven Auseinandersetzungen mit [...] Umweltgrößen materieller, gesellschaftlicher und kultureller Art“ und demnach im Kontext spezifischer Umwelten vollzieht, weshalb die „Berücksichtigung ökologisch-systemischer Zusammenhänge in hohem Maße angeraten“ scheint, wie Mertens (2019, S. 571) argumentiert. Zugleich zeigen sich letztlich Passungen sowohl zu konzeptionellen Setzungen einer BNE als auch zu dem Entwicklungsverständnis von Bronfenbrenner. Dieses Bildungsverständnis beschreibt auf der einen Seite eine pädagogische, bildungstheoretische Wendung des Entwicklungsverständnisses von Bronfenbrenner (1981), der Entwicklung als Prozess der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Umwelten definiert, in dessen Rahmen es einem Individuum ermöglicht wird, „Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden“ (ebd., S. 44). Auf der anderen Seite steht dieses Bildungsverständnis auf einer Linie mit der thematischen Ausrichtung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die immer schon auf die soziale und ökologische Umwelt ausgerichtet ist. Ebendiese analytisch in den Blick zu nehmen, ist sodann naheliegend.

3. Ein systemökologischer Blick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung in dem Feld der Kindertagesbetreuung

Ausgehend von dem oben aufgezeigten Begründungszusammenhang wird nachstehend auf den vier, von Bronfenbrenner vorgeschlagenen, Systemebenen beleuchtet, welche Anforderungen an und Implikationen für die Ausgestaltung von BNE aufgrund ihrer normativen Setzung gestellt werden und auf welche Voraussetzungen diese treffen.

3.1 Mikrosystem

Wird die Kindertageseinrichtung als Mikrosystem in den Fokus genommen, so fällt letztlich jede Auseinandersetzung des Kindes mit der direkten Umwelt in

diese Systemperspektive. Hierzu zählen also bspw. die direkten Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften, anderen Kindern und Personen der Einrichtung. Blickt man auf die Konzepte der BNE, so finden sich Setzungen, die sich dieser Mikroebene zuordnen lassen. Kinder – verstanden als aktive Gestalter*innen – sollen die Möglichkeit der partizipativen Teilhabe erhalten, hierbei sollen „die Selbsttätigkeit des Kindes sowie berührende Erlebnisse und Erfahrungen im Vordergrund stehen, die für Fragen einer nachhaltigen Entwicklung sensibilisieren“ (Nationale Plattform BNE 2020, S. 5); Kinder sollen den Einfluss ihres Handelns erkennen, eigene Lösungen und Ideen für (nachhaltige) Ansätze entwickeln. Hierfür kommt den pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu, den Kindern Erfahrungsräume zu eröffnen und Bildungsprozesse zu begleiten. Einerseits agieren sie dabei als Vorbild, gleichzeitig wird von ihnen aber auch ein Zurückstellen eigener moralischer Überzeugungen gefordert, um ein partizipatives Aushandeln gemeinsamer Werte und Regeln zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Wird dieser konzeptuelle Anspruch der Konstitutionslogik des Feldes der Kindertagesbetreuung gegenübergestellt, so zeigt sich: Dieses Mikrosystem kindlicher Lebenswelt ist von einem asymmetrischen Beziehungsgefüge zwischen Kindern und Erwachsenen vorstrukturiert, wie es bereits in den institutionalisierten Funktionen und Aufgaben der Kindertagesbetreuung angelegt ist (vgl. z. B. Neumann 2018, S. 348; Honig 2012, S. 104), und sich letztlich in der Interaktionsorganisation widerspiegelt (vgl. z. B. Dehnavi 2022; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015; 2017). Diese konstituierende Rahmung gerät bisweilen aus dem Blick, wenn ein einseitiger Fokus auf Bildung gelegt und das Zusammenspiel von Bildung und Erziehung so verschleiert wird (vgl. z. B. Staeger 2022, S. 83). Eine Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung wird nicht thematisiert. Teilhabe, Teilgabe und ein „partizipatives Aushandeln gemeinsamer Werte“ (vgl. Nationale Plattform BNE 2020, S. 5) sind also Prozesse, die im Wesentlichen von den pädagogischen Fachkräften präkonfiguriert werden (müssten).

Wenngleich die Erkenntnis einer asymmetrischen Konstitution der Kindertageseinrichtung als Mikrosystem nicht neu ist, so wird dieser Rahmung in den konzeptuellen Setzungen einer BNE für die Ausgestaltung der Mikroebene nur wenig Beachtung geschenkt. Zwar werden pädagogische Fachkräfte als zentrale Akteur*innen adressiert, gleichzeitig zeigen sich in der an das bildungsprogrammatische „Paradigma des aktiven Kindes“ (Cloos/Tervooren 2013, S. 41) anschließenden Adressierung der Kinder als „Change Agents“ (Nationale Plattform BNE 2020, S. 5) jedoch eine Verantwortungsverlagerung hin zu den Kindern. Durch die Betonung des gemeinsamen Aushandlungsprozesses wird ihnen ein größtmöglicher Freiraum gelassen, da der Weg der Umsetzung den Kindern selbst überlassen bleibt: Einerseits ist die gemeinsame Aushandlung von Zielsetzungen konzeptionell vorgesehen, andererseits wird diese bereits durch das Ziel der Nachhaltigkeit vorgegeben. Hier zeigt sich im Kern ein Widerspruch innerhalb der konzeptuellen Setzungen: Die geforderte Offenheit in Aushandlungsprozessen steht dieser

normativen Engführung konträr gegenüber. Inwiefern dann noch – wie eingangs gefordert – eigene moralische Überzeugungen zurückgestellt werden können, ist fraglich.

Diese Widersprüche bleiben bislang ungelöst. Schauen wir auf die verschiedenen Konzepte einer BNE, so zeigen sich (noch) Leerstellen, wenngleich sich erste Vorschläge zu diesen Leerstellen in konzeptionell-pädagogischen Texten bereits finden lassen (vgl. z. B. Rost 2022). Sowohl für die Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit Themen einer nachhaltigen Entwicklung als auch darüber hinaus ist es daher notwendig, diese Rahmungen mitzudenken. BNE im Feld der Kindertagesbetreuung erfordert demnach ein reflexives Auseinandersetzen mit und bejahen eigener Erziehungsverantwortung.⁵ Ferner impliziert die starke Setzung kindlicher Akteur*innenschaft und Teilhabe in diesem Zusammenhang – denkt man sie zu Ende – das Aushalten abweichender (und eigener) Vorstellungen nachhaltiger Entwicklung seitens der Kinder. Eine Offenheit hierfür wäre sodann zwingende Voraussetzung, um Bildung für nachhaltige Entwicklung tatsächlich als Bildung zu denken.

3.2 Mesosystem

Das *Mesosystem* beschreibt das System der Wechselbeziehungen und Transitionen zwischen den einzelnen Mikrosystemen. Auf dieser Ebene zu verortende normative Setzungen des BNE-Konzepts schlagen eine Erweiterung der Bildungslandschaft vor. Konkret sind Kindertageseinrichtungen dazu angehalten mit anderen Institutionen, wie z. B. Bio-Bauernhöfen zu kooperieren (vgl. Nationale Plattform BNE 2020, S. 7). Zudem wird die Vertiefung der Netzwerkarbeit in der Kommune gefordert, um die Entwicklung von Bildungslandschaften voranzutreiben (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2015, S. 14, S. 28 f.; Nationale Plattform BNE 2017, S. 20). Kindertagesstätten wird in diesem Prozess eine zentrale Verantwortung zugesprochen. Hier wird auch die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern betont (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2015, S. 15) sowie die Kooperation von lokalen Unternehmen mit Bildungseinrichtungen, durch die gegenseitige Lernprozesse angestoßen werden sollen (vgl. ebd., S. 11). Auch in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule soll BNE integriert werden, z. B. durch einen gezielten Austausch über „Beispiele guter Praxis“ (Nationale Plattform BNE 2017, S. 21). All diese Maßnahmen können zu einer Erweiterung des Mesosystems für Kinder in Kindertageseinrichtungen beitragen, indem neue Mikrosysteme Anschluss

5 Mit dieser Setzung einhergehende Legitimationsprobleme des pädagogischen Zugriffes von Erwachsenen auf Kinder werden im Fazit nochmals aufgegriffen.

an Kindertageseinrichtungen finden, ähnlich wie dies in bereits bestehenden Konzepten der Sozialraumorientierung gefordert wird (vgl. Schneider 2015).

Die eingeforderte Erweiterung des Mesosystems der Kindertageseinrichtung birgt viel Potenzial, welches gerade in so möglichwerdenden Differenzerfahrungen angelegt ist. Je vielfältiger die Systeme, desto vielfältigere Erfahrungsräume bezüglich einer nachhaltigen Entwicklung werden von den Kindern erlebt und von diesen potenziell beeinflussbar. Ausgehend von diesen zunehmenden Differenzerfahrungen sind Irritationen anzunehmen, wenn die verschiedenen Mikrosysteme widersprüchliche Erfahrungsräume und Wertvorstellungen beinhalten. Diese haben aus bildungstheoretischer Sicht durchaus Potenzial, denn: Bildung vollzieht sich oftmals gerade in „Differenzerfahrungen, Irritationen und Krisen“ (vgl. Staeger 2022, S. 75). Wenngleich diese Differenzerfahrungen kein Argument gegen – sondern vielmehr für – die Erweiterung des Mesosystems darstellen, sind Differenzen aufzugreifen und gemeinsam von Kindern und Fachkräften zu thematisieren, sodass das hierin angelegte Bildungspotenzial ausgeschöpft werden kann. Somit besteht hier nicht nur der Anspruch an die Kinder, sondern gleichsam an die pädagogischen Fachkräfte, abweichende Vorstellungen und Umsetzungen nachhaltiger Entwicklung produktiv zu wenden.

Nimmt man das Verhältnis der beiden Mikrosysteme der Familie und der Kindertageseinrichtung als Sozialisationsinstanzen in den Blick, so markiert die Familie nach wie vor die primäre Sozialisationsinstanz (vgl. z. B. Schneewind 2010, S. 131 f.; vgl. Tietze et al. 2013, S. 146 f.). Gleichzeitig ist die Familie ein privates und rechtlich geschütztes System, auf das seitens der Akteur*innen der Kindertagesbetreuung nur sehr bedingt Einfluss ausgeübt werden darf und kann. Wenngleich auch im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Möglichkeiten der gegenseitigen Beeinflussung gegeben sind (vgl. z. B. Barnikol 2022). Für das Konzept der BNE ist die Anerkennung begrenzter Wirkmächtigkeit der Kindertagesbetreuung als ein Mikrosystem von vielen grundlegend. Hiermit einhergehend beschreibt BNE nur einen Baustein von vielen, sowohl in der kindlichen Bildungsbiografie als auch mit Blick auf gesamtgesellschaftliche und globale Zielhorizonte einer nachhaltigen Entwicklung.

3.3 Exosystem

Als Exosystem der Kindertagesbetreuung erscheinen Systeme und Rahmungen, die die Ausgestaltung der Kindertagesbetreuung kontextualisieren und präkonfigurieren. Hierzu zählen Leitungs- und Trägerstrukturen und andere strukturelle Voraussetzungen, wie der aktuelle Mangel an pädagogischen Fachkräften. Sowohl den Leitungskräften als auch dem pädagogischen Personal wird für die Umsetzung von BNE eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben: Sie können nachhaltige Entwicklungen in der Einrichtung vorantreiben, Fortbildungen für Fachkräfte

ermöglichen sowie Kooperationen mit weiteren Einrichtungen oder Akteur*innen in die Wege leiten (s. auch 3.2 Mesosystem) (vgl. Nationale Plattform BNE 2020, S. 7). Weiterführend ist es Aufgabe der Träger, BNE als eigenen Auftrag zu verstehen und Strukturen zu schaffen, um deren Umsetzung in ihren Einrichtungen zu fördern (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, S. 14).

Nimmt man die Situation von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen in den Blick, zeigen sich unterschiedliche bestehende Dilemmata: Zum einen wird deutlich, dass die Fülle und Komplexität der Leitungsaufgaben hoch ist und Leitungen selber mit der Qualität der eigenen Aufgabenerfüllung nicht zufrieden sind bzw. das Gefühl haben, die von außen gestellten Anforderungen nur durch „höchsten Einsatz persönlicher Kraftreserven [...] annähernd erwartungsgerecht und gut erfüllen zu können“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016, S. 16). Darüber hinaus besteht das Gefühl mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung der eigenen beruflichen Position sowie einer Verunsicherung hinsichtlich des eigenen Aufgabenprofils. Gleichsam empfinden Leitungen Dilemmata hinsichtlich der an sie herangetragenen Anforderungen und dem eigenen professionellen Verständnis ihrer Rolle (vgl. ebd., S. 16 f.). Verstärkt wird die Problematik durch einen Mangel an pädagogischen Fachkräften, der durch einen weiterhin steigenden Anteil an unbesetzten Stellen sowie einen zunehmenden Anteil an Ergänzungskräften in Kindertageseinrichtungen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 8, S. 15) immer deutlicher wird.

Treffen Umsetzungsanforderungen von BNE auf die skizzierte Situation, verschärft sich die Gefahr einer potenziellen weiteren Überforderung. Mit Blick auf die Leitungskräfte ist festzuhalten: Es ist problematisch, weitere (Querschnitts-)Aufgaben an diese heranzutragen, ohne weiterführende Schritte zu unternehmen, die allgemeine Arbeitssituation zu verbessern oder bestehende Herausforderung konzeptionell mitzudenken. Letztlich liegt die Verantwortung hierfür auch auf Trägerseite und muss berücksichtigt werden.

3.4 Makrosystem

Blickt man auf das Makrosystem als System grundlegender Werte und Normen in einer Gesamtkultur, so stellt sich mit Blick auf die vielfältigen, aktuellen Entwicklungen, Veränderungen, Strömungen und Subkulturen die Frage, welche gesellschaftlichen Rahmungen für das Konzept der BNE als besonders relevant herausgegriffen werden können.

Auf der einen Seite ist eine zunehmende gesellschaftliche Auseinandersetzung und Relevanzsetzung, insbesondere gegenüber einer ökologischen Nachhaltigkeit, zu beobachten. Dies zeigt sich, wenn das Themengebiet Umwelt und Klimawandel seitens deutscher Bürger*innen (vgl. Statista o. J.) als eines der wichtigsten Probleme Deutschlands benannt wird und letztlich auch politisch

immer stärker in den Fokus rückt. Letzteres zeigt beispielsweise das novellierte Klimaschutzgesetz (2022), in dem die Klimaziele für 2030 verschärft sowie die bildungspolitischen Bemühungen um BNE formuliert werden. BNE in seinem gesellschaftlichen Kontext ist letztlich immer auch eine bildungspolitische Programmatik. Deutlich wird dies – wie sich hier nur exemplarisch aufzeigen lässt – an einer starken Funktionalisierung des Akteur*innenstatus des Kindes sowie an der Idee von Bildung als „Schlüsselkonzept“ für das Erreichen nachhaltiger Entwicklung. Diese zeigt sich bspw. in der an das bildungsprogrammatische „Paradigma des aktiven Kindes“ (Cloos/Tervooren 2013, S. 41) anschließenden Adressierung der Kinder als „Change Agents“ (Nationale Plattform BNE 2020, S. 5). Nachhaltige Entwicklung wird somit pädagogisiert und zur „Bildung“ für nachhaltige Entwicklung. Bildung und Nachhaltigkeit werden somit in einen starken Zusammenhang gestellt, der folglich nur noch schwer zu lösen ist. Wie Neumann (2018) mit Blick auf Partizipation und Demokratiebildung fragt, so ist auch hier zu überlegen, ob und inwiefern Nachhaltigkeit im Kontext Kindertagesbetreuung immer schon Bildung ist (oder sein muss) (vgl. ebd., S. 48 f.).

Auf der anderen Seite finden sich disparate Entwicklungen, die der Konstitution einer nachhaltigen Entwicklung entgegenstehen. So finden sich starke Hinweise dahingehend, dass das Erreichen sowohl der sozialen als auch der ökologischen Zielsetzungen in den oben genannten Konzeptpapieren immer unwahrscheinlicher wird. Dahingehend zeigte zum Beispiel das Zweijahresgutachten (2022) des Expertenrates für Klimafragen, dass angestrebte Ziele der Emissionsminderung nicht erreicht wurden, während die soziale Ungleichheit – verstärkt durch aktuelle Krisen – stetig zunimmt (vgl. z. B. Butterwege 2020). Letztlich steht das Konzept der BNE vor dem Problem, im Kontrast zu einer (noch-)nicht-nachhaltigen Gesellschaft zu stehen. BNE als Zielhorizont steht somit immer schon im Kontext einer disparaten gesellschaftlichen Rahmung, mit der es umzugehen gilt. Dass in dieser Differenz Bildungspotenzial angelegt ist, wurde oben bereits aufgegriffen.

4. Fazit

Ausgehend von der Grundprogrammatik einer Umsetzung der BNE für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen, richtet der Beitrag den Blick auf rahmende Voraussetzungen einer Umsetzung. Mit Bezug auf die systemökologische Heuristik als erkenntnisleitendes Modell wurden vier verschiedene Ebenen in den Blick genommen. Ausgehend von gesellschaftlich-politischen Nachhaltigkeitsbestrebungen (Makrosystem), finden sich diesbezügliche Forderungen auch im Exosystem der Kindertagesbetreuung, so zum Beispiel auf der Ebene der Träger. Hieraus leiten sich Implikationen für die Kindertageseinrichtungen, deren Kooperationen sowie die konkreten Interaktionen mit Kindern ab (Mikro- und

Mesosystem). Wirken diese Ansätze und Forderungen in den Konzeptionspapieren der BNE plausibel und erstrebenswert, so zeigen sich gleichsam folgende Herausforderungen und Schwierigkeiten:

BNE ist, ausgehend von zunehmenden gesellschaftlichen Relevanzsetzungen, nicht nur eine pädagogische, sondern immer auch eine bildungspolitische Programmatik, die bestimmte Setzungen und Motive aufruft. Die Herausforderung für eine Pädagogik der frühen Kindheit ist es, zu klären, inwiefern die vorgenommenen Setzungen in die Diskurse der Kindheitspädagogik eingespeist und an welchen Stellen eigene Positionierungen und Konzeptionierungen in der Disziplin erarbeitet werden. Zugleich wird mit Blick auf eine gesellschaftliche Makroebene eine weitere Herausforderung sichtbar: Die Umsetzung steht hier vor dem Problem, im Kontrast zu einer (noch-)nicht-nachhaltigen Gesellschaft zu stehen, für die letztlich die Erwachsenen (und nicht die Kinder) verantwortlich sind. In diesem Kontext beschreibt die Forderung, Bildung als Schlüssel für mehr Nachhaltigkeit zu nutzen, eine Art Verantwortungsverschiebung von den eigentlichen Verantwortlichen auf folgende Generationen. Der sich hier abzeichnende Generationskonflikt zeigt sich bspw. auch in Protestbewegungen, in denen gerade jüngere Menschen stärker beteiligt sind. Dennoch erscheint es plausibel, nachfolgende Generationen bestmöglich auf zukünftige Probleme vorzubereiten und auch neue soziale und ökologisch-systemische Handlungsweisen anzubahnen, insbesondere wenn die Schwächen der vorherigen Generationen so deutlich hervortreten.

Blickt man auf das Feld der Kindertagesbetreuung, so zeigt sich: Die programmatischen Ansprüche einer BNE treffen auf ein Feld, welches in den letzten Jahren mit hohen Anforderungen und vielfältigen Querschnittsaufgaben (z. B. Inklusion und Bildungsorientierung) konfrontiert wird und gleichzeitig strukturell zunehmend an seine Grenzen gerät. Dies zeigt der Blick auf die Leitungskräfte und das pädagogische Personal in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Vor dem Hintergrund der aktuellen Ausgangslage wäre es für eine Umsetzung einer BNE unabdingbar, strukturelle Rahmenbedingungen zu verbessern und diese auch konzeptuell zu thematisieren. Zentrale Forderungen in diesem Zusammenhang sind zum Beispiel die Entlastung von pädagogischen Fach- und Leitungskräften von Hauswirtschafts- und Verwaltungsaufgaben, ein Anheben (oder Erhalten) des aktuellen Qualifikationsniveaus und Ausbildungskapazitäten zu erhöhen, um letztlich auch die Fachkraft-Kind-Relation zu erhöhen.⁶ Diese Forderungen sind nicht neu, erweisen sich aber gerade im Kontext neuer Ansprüche für das Feld der Kindertagesbetreuung als zentral. Hinzu kommt: Eine zunehmende De-Professionalisierung, wie sie durch Öffnungen für vielfältige, nicht-genu-

6 Stellvertretend für das Feld der Kindertagesbetreuung wird dies zum Beispiel in dem von Fröhlich-Gildhoff koordinierten (2022) Appell an politische Verantwortungsträger zum Ausdruck gebracht: Das Kita-System steht vor dem Kollaps – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf.

in pädagogisch qualifizierte Fachkräfte zunehmend zu beobachten ist, droht die Umsetzung einer BNE weiter zu erschweren.

BNE im Kontext der Kindertagesbetreuung kann immer nur ein Baustein von vielen sein, um nachhaltige Veränderungsprozesse anzustoßen. Dass dies auf politischer Ebene durchaus erkannt wird, zeigt die Vielzahl an Bausteinen, die für die Etablierung nachhaltiger Entwicklungsprozesse herangezogen werden. Schaut man bspw. auf die SDGs der UNESCO, markiert BNE nur einen Ansatzpunkt von vielen (siehe Kapitel 1.). Empirisch offen bleibt hier die Frage, wie sich Differenzerfahrungen zwischen und im Übergang aus den einzelnen Mikrosystemen auf die Kinder auswirken.

Für die konkrete Ausgestaltung von BNE im pädagogischen Rahmen der Kindertagesbetreuung wird gefordert, Kindern selbsttätige Erfahrungen zu ermöglichen, um für die Fragen einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren. Diese Setzung betont die Eigentätigkeit und Bildung der Kinder. In den Hintergrund rückt dabei die Frage nach einer Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung, wie es als typisches Moment aktueller Bildungsprogrammatik aufgezeigt und zugleich auch im kindheitspädagogischen Diskurs kritisiert wird. Diese Leerstelle ist zu bearbeiten, insbesondere deshalb, weil ansonsten die Notwendigkeit der Übernahme einer Erziehungsverantwortung in den Hintergrund gerät.

Wie in der abschließenden Zusammenfassung deutlich wird, liegt der Fokus des Beitrages vor allem auf limitierenden und herausfordernden Rahmenbedingungen einer Umsetzung für eine BNE. Die angeführten Aspekte sind jedoch nicht als Argumente gegen eine BNE in den Feldern der Kindertagesbetreuung, sondern vielmehr als erste Ansatzpunkte für eine reflexive Bearbeitung zu verstehen. Gleichwohl wurde die Heuristik Bronfenbrenners somit verkürzt, bietet diese doch nicht nur das Potenzial, kritische Analysen vorzunehmen, sondern auch – ähnlich wie beispielsweise das Mehrebenenmodell Heimlich (2013) zur Inklusion – die Entwicklung einer normativen Folie der Umsetzung zu orientieren. Diese normative Folie der Umsetzung ist in einer Weiterführung der vorliegenden Analysen noch zu entwickeln.

Limitierend ist abschließend deutlich zu machen: Im Rahmen der vorgenommenen Analysen werden in eklektischer Weise immer nur Ausschnitte herangezogen, die als bedeutsam in Frage kommen. So erfolgt durch die vorgenommene Auswahl einzelner Aspekte der jeweiligen Ebenen eine weitere, konstitutive und letztlich limitierende Vorentscheidung. Vor dem Hintergrund dieser Notwendigkeit der Auswahl von Kontexten, denen vorab eine Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, kann an keiner Stelle Anspruch auf Vollständigkeit geltend gemacht werden.

Literatur

- Anders, Yvonne/Hannover, Bettina/McElvany, Nele/Seide, Tina (Hrsg.) (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten. Münster: Waxmann
- Arnold, Marie-Therese/Carnap, Anna/Bormann, Inka (2016): Bestandsaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs- und Lehrplänen. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2022): „Personal und Arbeitsmarkt in Zeiten von Corona. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung“. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB_Corona_2022/WiFF_FKB_Corona_2022_web.pdf (Abfrage: 20.04.2023)
- Barnikol, Lea (2022): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Neuß, Norbert / Kähler Samuel (Hrsg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 210–223
- Beisheim, Marianne (2015): Die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“. Ein Ausblick auf ihre Weiterverfolgung und Überprüfung. In: Vereinte Nationen, H. 6, S. 255–260
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2014): Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Handlungsfeld. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz, S. 9–22
- Butterwege, Christoph (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale, und politische Ungleichheit in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Borrmann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bronfenbrenner, Urie (2012): Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In: Bauer, Ullrich/Bitlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–176
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz
- Cloos, Peter/Tervooren, Anja (2013): Frühe Bildung im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Bildungstheorie. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim: Beltz, S. 38–44
- Dehnavi, Morvarid (2022): Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 17, H. 3, S. 372–385
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2015): „Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. Positionspapier ‚Zukunftsstrategie BNE 2015+‘“. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/bne-positions-papier-2015plus_deutsch.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 06.03.2023)
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1995): Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ditton, Hartmut (2006): Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 3, S. 268–281.
- Expertenrat für Klimafragen (2022): „Zweijahresgutachten 2022. Gutachten zu bisherigen Entwicklungen der Treibhausgasemissionen, Trends der Jahresemissionsmengen und Wirksamkeit von Maßnahmen (gemäß § 12 Abs. 4 Bundes-Klimaschutzgesetz)“. https://www.expertenrat-klima.de/content/uploads/2022/11/ERK2022_Zweijahresgutachten.pdf (Abfrage: 25.04.2023)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2022): „Das Kita System steht vor dem Kollaps – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf“. <https://www.eh->

- freiburg.de/wp-content/uploads/2022/09/Das_Kita_System_steht_vor_dem_Kollaps-Appell_der_Wissenschaft-31Aug2022.pdf. (Abfrage: 27.09.2023)
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Göddeke, Lorette/Smidt, Wilfried/Theisen, Christiane (2015): Wunscharbeitsfeld „Kindertageseinrichtung“. In: Frühe Bildung 4, H. 1, S. 33–45
- Grundmann, Matthias (Hrsg.) (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: UVK
- Grundmann, Matthias/Kunze, Iris (2008): Systematische Sozialraumforschung. Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In: Kessel, Fabian (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 172–188
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Honig, Michael-Sebastian (2012): Frühpädagogische Einrichtungen. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 91–128
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2020): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 13. Auflage. Weinheim: Beltz
- Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit – Der Vorrang von Selbstbildung. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Wiesbaden: VS Verlag, S. 49–56
- Mertens, Gerhard (2019): Humanökologie der Erziehung und Bildung. In: Koch, Lutz/Ladenthin, Volker/Mertens, Gerhard/Böhm, Winfried (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Boston: Brill, S. 567–594
- Nationale Plattform BNE (2017): „Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“. <https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/nationaler-aktionsplan-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-2017.html> (Abfrage: 06.03.2023)
- Nationale Plattform BNE (2020): „Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung“. <https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/referenzrahmen-fuer-die-fruehkindliche-bildung.html> (Abfrage 06.03.2023)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser, S. 45–72
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2017): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: Wadeh, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 53–81
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Köhler, Luisa (2016): „Kita-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen“. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kita-leitung-als-schluesselposition/> (Abfrage: 06.04.2023)
- Neumann, Sascha (2018): Die Wissenschaft und ihre Kinder. Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 40–54
- Rost, Jürgen (2002): Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25, H. 1, S. 7–12
- Rost, Sebastian (2022): „Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema der Kindheitspädagogik“. <https://www.diversekindheiten.de/2022/11/01/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-als-thema-der-kindheitspaedagogik/> (Abfrage: 06.03.2023)

- Silbereisen, Rainer K. (2006): Zur Bedeutung Urie Bronfenbrenners für die Psychologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 3, S. 262–267
- Schneewind, Klaus (2010): Familienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer
- Schneider, Armin (2015): Kitas öffnen sich – Sozialraum- und Lebensweltorientierung. In: Schneider, Armin (Hrsg.): Die Kita als Türöffner – Wege zur Sozialraumorientierung. Berlin: Cornelsen, S. 72–83
- Staege, Roswitha (2022): Bildung, Erziehung und Betreuung. In: Neuß, Norbert/Kähler, Samuel (Hrsg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder. Mülheim an der Ruhr: Cornelsen, S. 74–86
- Statista (o.J.): „Welches sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Probleme, denen Deutschland derzeit gegenübersteht?“. de.statista.com/statistik/daten/studie/2739/umfrage/ansicht-zu-den-wichtigsten-problemen-deutschlands/(Abfrage: 02.05.2023)
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea/Haug-Schnabel Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar und Berlin: verlag das netz
- Vereinte Nationen (2015): „Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Abfrage: 06.03.2023)
- Vereinte Nationen (2022): „Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2022“. <https://www.un.org/Depts/german/millennium/SDG-2022-DEU.pdf> (Abfrage: 06.03.2023)

Kinderrechte und BNE zusammendenken: Für soziale und ökologische Gerechtigkeit in der Kindheitspädagogik

Katharina Gerarts, Claudia Lohrenscheit

Einleitung

Der vorliegende Sammelband verknüpft zwei zentrale Zukunftsfragen: Welche Bildung brauchen wir heute, die es Kindern erlaubt, ihre Gegenwart und Zukunft aktiv mitzugestalten? Und wie kann eine Bildung gelingen, die ein nachhaltiges und sozial gerechtes Leben in den Mittelpunkt stellt?

Wir wollen auf diese Fragen mit dem Kinderrechtsansatz und der Menschenrechtsbildung antworten und diese mit der Idee der nachhaltigen Bildung verbinden. Dieser Gedanke ist nicht neu. Schon der Brundtland-Bericht von 1987 brachte diese beiden Aspekte zusammen (vgl. Kassid 2020) und bereits in den 1990er Jahren kam damit eine Debatte über *ökologische Kinderrechte* auf (vgl. u. a. Blank-Mathieu 1998; Petri 1997; Giebeler 1996). Diese wird heute – auch als Folge der im September 2015 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Agenda 2030 mit der Nennung von 17 konkreten *Sustainable Development Goals (SDGs)* – wieder aufgegriffen (vgl. u. a. Kassid 2020; Nagel/Neubert/Johannsen 2023).

Über die Jahre ist eine Vielfalt von Bildungskonzepten entstanden, die sich mit Klimafolgen, ökologischer und generationaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit befassen. Unter den Begrifflichkeiten *Globales Lernen*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* bzw. *international Education for Sustainable Development (ESD)*, *Global Citizenship Education*, *Kinder- und Menschenrechtsbildung* usw. werden Bildungsziele aufgerufen, die eine sozial-gerechte, weltbürgerliche und ökologisch nachhaltige Entwicklung befördern. Der Bezug von nachhaltiger Bildung und UN-Kinderrechtskonvention bietet sich vor allem deshalb an, da letztere „eine gute Grundlage für die Berücksichtigung und Stärkung der Kinderrechte im Umweltkontext [herstellt], weil sie sowohl Schutz- als auch Partizipationsrechte enthält“ (AGJ 2020, S. 7). Insofern können kinderrechtliche Normen und Forderungen sowie soziale und ökologische Perspektiven gleichermaßen in den Blick genommen werden. Dies geschieht im Folgenden in drei Schritten: Zuerst werden wir den globalen völkerrechtlichen Rahmen abstecken, d. h. die UN-Kinderrechtskonvention und daraus abgeleitete sozial-ökologische Rechte. Diese werden zweitens als progressive Kinder- und Menschenrechte analysiert, die sich unter aktiver Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen kontinuierlich weiterentwickeln und sich auch immer wieder der Kritik stellen müssen, vor

allem der des Adultismus (d. h. Macht von Erwachsenen über Kinder). Im dritten Schritt erörtern wir den Ansatz der Kinder- und Menschenrechtsbildung als Grundlage und Bindeglied zwischen Kinderrechten und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die den Perspektiven und Empfehlungen von Kindern und Jugendlichen vertraut und ihnen angemessenes Gewicht verleiht.

1. Globaler Rahmen: Die UN-Kinderrechtskonvention und ökologische Kinderrechte

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, das von den Vereinten Nationen 1989 in Kraft gesetzt wurde (kurz: UN-KRK), gehört heute zu den be- und anerkanntesten internationalen Menschenrechtsdokumenten. 197 Staaten der Welt haben sie ratifiziert. Die UN-KRK lässt sich grob in drei Säulen – Schutz, Förderung und Partizipation – sowie vier Grundprinzipien unterteilen:

- das Diskriminierungsverbot (Art. 2, UN-KRK),
- Vorrang des Kindeswohls (Art. 3, UN-KRK),
- Recht auf Leben und Entwicklung (Art. 6, UN-KRK)
- Recht auf Teilhabe/Partizipation (Art. 12, UN-KRK).¹

Die UN-KRK enthält in ihrer Originalfassung aus dem Jahr 1989 noch kein eigenes Recht auf eine intakte Umwelt oder gar auf Umweltschutz und ökologische Rechte. Jedoch kann mittelbar z. B. aus Artikel 6, UN-KRK (Recht auf Leben und Entwicklung) abgeleitet werden, dass alle Unter-18-Jährigen das Recht haben, in einem geschützten Rahmen aufzuwachsen, in dem sie sich bestmöglich entwickeln können; dazu gehört auch eine intakte Umwelt sowie weitere Rechte, wie das Recht auf Gesundheit oder gesunde Ernährung und Zugang zu Wasser (Art. 24, UN-KRK). Auch Artikel 29 (Rechte in Bezug auf Bildungsziele und Bildungseinrichtungen) hält im Absatz e) fest, dass „die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln“ (BMFSFJ 2022, S. 23). Zentral dafür, dass die UN-KRK zum Auslöser für lebendige Prozesse zur Umsetzung und Realisierung der Konventionsrechte wird, ist das Staatenberichtsverfahren vor dem UN-Kinderrechtsausschuss, das in Deutschland bereits zum zweiten Mal maßgeblich davon geprägt war, dass Kinder und Jugendliche eigene Schwerpunkte setzten und Bericht erstatteten. Ökologische Kinderrechte, die Klimakrise sowie das Bewusstsein über die hohe Bedeutung einer intakten Umwelt spielten dabei eine zentrale Rolle (s. u.).

¹ Ergänzt werden die 54 Artikel der UN-KRK durch drei Fakultativprotokolle (siehe: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/deutschland-im-menschenrechtssystem/vereinte-nationen/vereinte-nationen-menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc>) (Abfrage: 03.04.2023)

2008 verabschiedete der UN-Menschenrechtsrat seine erste Resolution (vgl. Human Rights Council 2008, Resolution 7/23) zu „Menschenrechten und Klimawandel“ und bis heute neun weitere (vgl. Schapper 2022, S. 113), in denen das Recht auf eine gesunde Umwelt als grundlegendes Menschenrecht anerkannt wird. Dieser folgte 2022 auch die UN-Generalversammlung.² Der spezifische Zusammenhang zwischen den Folgen der Klimakrise und der Verwirklichung von Kinderrechten wird seit 2017 vom Menschenrechtsrat u. a. durch Expertenberatungen und Studien untersucht. Eine zentrale Rolle spielt dabei auch das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF, das die Klimakrise explizit als Kinderrechtskrise definiert, gerade weil Kinder durch den Stand ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung gegenüber den Folgen der Klimakrise besonders vulnerabel sind (vgl. Schapper 2022, S. 106).

Parallel dazu arbeitete auch der UN-Kinderrechtsausschuss bereits seit 2016 an ökologischen Kinderrechten und veröffentlichte im März 2023 den General Comment 26 mit dem Titel „Kinderrechte und Umwelt“ (OHCHR 2021). Die UN-KRK gibt damit auch in Deutschland den ökologischen Kinderrechten einen juristischen Rahmen, sowohl über ihren Rang als Bundesgesetz sowie konkret ausbuchstabiert im Sozialgesetzbuch VIII.

Um die Entwicklung, Einhaltung und Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte voranzutreiben und kritisch zu begleiten, spielt das Staatenberichtsverfahren eine zentrale Rolle. Dieses Monitoring kontrolliert die Einhaltung der Kinderrechte über Rechenschaftsberichte, die sog. Staatenberichte, die jeder Mitgliedsstaat periodisch einzureichen hat. Die Staatenberichte werden durch den UN-Kinderrechtsausschuss geprüft, der dazu „Abschließende Bemerkungen“ vorlegt. Diese enthalten Lob und Kritik, Informationsanfragen sowie konkrete Empfehlungen an den Vertragsstaat zur besseren Realisierung der Kinderrechte. Der Kinderrechtsausschuss wertet hierfür auch Parallel- oder Alternativberichte aus, die nicht von Regierungsstellen, sondern von NGOs und der Zivilgesellschaft eingereicht werden. In Deutschland werden diese Berichte von der *National Coalition* koordiniert, dem Netzwerk zur Umsetzung der UN-KRK. Ihm gehören derzeit mehr als 100 Organisationen und Institutionen an. Das Netzwerk kümmert sich auch darum, Kinder und Jugendliche als Akteur*innen für ihre eigenen Rechte in den Berichtsprozess aktiv und selbstgestaltend einzubeziehen. Die Praxis solcher Kinder- und Jugendreports ist bereits in einigen Ländern in Europa sowie auch auf dem afrikanischen Kontinent und in Indien erprobt. In Deutschland wurde 2019 der zweite Kinderrechtsreport erarbeitet. Über 3000 Kinder und Jugendliche haben daran mitgewirkt, u. a. in Workshops, durch Befragungen und durch Dialoge in Kindertagesstätten. Neben ihrer Analyse der

2 Eine sehr ausführliche und hilfreiche Darstellung über die globalpolitischen und bereits Jahrzehnte andauernden Debatten und Entscheidungen zu ökologischen Kinder- und Menschenrechten liefert Kassid (2020).

Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland formulierten sie hunderte von konkreten Ideen und Forderungen an die Politik, z. B.: „Die Politik soll die Verantwortung übernehmen, Kindern und Jugendlichen politische Strukturen, Abläufe und Inhalte in verständlicher Sprache zugänglich zu machen“ (National Coalition 2019, S. 14 ff.). Auch mit Blick auf ökologische Kinderrechte äußern sich die Kinder und Jugendlichen klar:

- „Der Staat muss seiner Verantwortung gegenüber der Umwelt und den nachfolgenden Generationen im Sinne von Artikel 20a des Grundgesetzes und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte gerecht werden;
- Die Ziele des Pariser Klimaabkommens müssen eingehalten werden;
- Die Tatsachen des globalen Klimahaushalts sollen den Schülerinnen und Schülern beigebracht werden;
- Junge Menschen sollen wegen ihrer besonderen Betroffenheit stärker in den demokratischen Prozess einbezogen werden;
- Plastiktüten sollen verboten werden;
- Kinder und Jugendliche müssen in einer sauberen und gesunden Umwelt leben können;
- Vor dem Aussterben bedrohte Tiere sollen geschützt werden;
- Es soll weniger Autoabgase geben und erneuerbare Energien sollen gefördert werden“ (ebd.: S. 32).

Diese Forderungen der jungen Menschen sind konkrete Belege für ihre intensive Auseinandersetzung mit ökologischen Kinderrechten und für ihren Sachverstand, der sich zum Teil auch aus dem aktiven Mittun von Vertreter*innen von Fridays for Future (FFF) speiste. Weltweit ist diese soziale Bewegung einer der wichtigsten „Mobilisierungsagenten“ (vgl. Schapper 2022, S. 117) für gesellschaftliche und politische Prozesse zur Lösung der ökologischen Krise(n). Sie steht auch für den praktischen Einsatz für Kinder- und Menschenrechte und zeigt, wie anders Politik heute gestaltet werden kann, würden die Partizipationsrechte junger Menschen ernst genommen und realisiert. Andersherum zeigt sich jedoch auch deutliche Skepsis der Erwachsenen, wenn jungen Menschen das Recht oder die Kompetenz abgesprochen werden, Diskurs und Politik über die ökologischen Krisen aktiv mitzugestalten. Manche Politiker*innen plädierten dafür, dass der Klimaschutz zu kompliziert sei, und deswegen den Expert*innen überlassen werden solle (vgl. Mead 2020; Carstens o. J.). Doch solche Aussagen und Haltungen gegenüber jungen Menschen werden zunehmend als Diskriminierung aufgrund des Lebensalters (Adultismus) verstanden.

2. Pädagogische (und politische) Perspektiven: Adulthood und die Zukunftsbezogenheit von Kindheit

Die UN-KRK und ihre Weiterentwicklung (auch im Bereich der hier eingeführten ökologischen Kinderrechte) sind Ergebnis eines Wandels von Kindheit sowie der Vorstellung über Kindheit und der sich entwickelnden Anerkennung dieser als eigenständige, mit einem Eigenwert versehene Lebensphase, die durch spezifische Rechte gerahmt wird (vgl. Baader 2018; Eßer 2017; Gerarts 2019). Kinder werden nicht mehr nur als ‚Werdende‘, sondern nunmehr als ‚Seiende‘ betrachtet (Alanen 1992). Damit einher geht auch der Status von Kindern als (Rechts-)Subjekte (vgl. Rudolf 2014). Junge Menschen werden verstärkt in ihrer gleichzeitigen Ausstattung mit Kompetenzen und Ressourcen sowie einer ontologischen Abhängigkeit im generationalen Verhältnis und einer damit einhergehenden Vulnerabilität anerkannt (vgl. Andresen/Koch/König 2015). Zu dieser Anerkennung von jungen Menschen als eigenständig denkende und handelnde (Rechts-)Subjekte hat die UN-KRK maßgeblich beigetragen – auch dank der zahlreichen zivilgesellschaftlichen Initiativen, Verbände und Institutionen von jungen und älteren Menschen, die sich mit und für Kinder- und Menschenrechte stark machen. Nichtsdestotrotz ist die UN-KRK nicht frei von Kritik und entwickelt sich kontinuierlich weiter.

Eine grundlegende und bedeutsame Perspektive für die Realisierung und das Weiterdenken von Kinderrechten genauso wie für die Kindheitspädagogik ist die Auseinandersetzung mit *Adulthood*, die sich auch im deutschsprachigen Diskurs zunehmend entfaltet. Wie andere „-ismen“ auch (Sexismus, Rassismus, Antisemitismus etc.), bezeichnet *Adulthood* eine alltägliche Diskriminierungsachse und Machtstruktur, die zu Ungleichheit, Diskriminierung und Gewalt führt – in diesem Fall zwischen Kindern und Erwachsenen. Sie ist so alltäglich und selbstverständlich, dass sie für die meisten unsichtbar bleibt. Maisha-Maureen Auma betont, dass im *Adulthood* das Generationenverhältnis als hierarchisches Dominanzverhältnis gefasst wird: „Mit dem Analysebegriff *Adulthood* wird der gesellschaftliche Umgang mit der Machtungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern problematisiert“ (Auma zit. nach Ritz 2022, S. 20). Adam Fletcher erklärt es folgendermaßen: „Wenn eine Entscheidung ausschließlich auf der Grundlage des Alters getroffen wird anstatt aufgrund der Fähigkeiten eines Menschen, ist das Diskriminierung“ (Fletcher zit. nach ebd., S. 21). Auch Manfred Liebel und Philip Meade betonen, dass es nicht zulässig ist, Werte, Tugenden oder Fähigkeiten allein aufgrund des Alters an- bzw. abzuerkennen:

„*Adulthood* äußert sich in dominantem und abwertendem Verhalten gegenüber Jüngeren, verfestigt sich in Normen, Werten und Traditionen, schreibt sich aber auch in sozialen, rechtlichen sowie politischen Institutionen und Strukturen ein. Die bestehende Machtungleichheit zwischen Minderjährigen und Volljährigen wird

entweder vorsätzlich oder ohne bewusste Absicht ausgenutzt, und durch eine langsame, aber stetige Verschiebung von Zugängen, Ressourcen und Privilegien zum Vorteil der Erwachsenen weiter verstärkt“ (Liebel/Meade 2023, S. 21/22).

Adultistische Annahmen betrachten Kinder in einer Abhängigkeit vom Wohlgefallen erwachsener Menschen: „Many people believe, for example, that children are in need of care by adults in order to have flourishing lives. This paternalistic attitude is rooted in the assumption that children's well-being is more fragile than adult's and this, in turn, is usually combined with a general paternalistic attitude towards children“ (Bagattini 2019, S. 211).

Jungen Menschen begegnet diese Form der Diskriminierung aufgrund ihres Lebensalters alltäglich. Dazu gehören auch kontinuierliche Handlungsweisen Erwachsener, die Kindern und Jugendlichen ihre gleichzeitige Bedeutung und ihr Dasein in der Gegenwart *und* in der Zukunft aberkennen. Mit dem bekannten Slogan „Kinder sind unsere Zukunft“ wird nach wie vor vermittelt, dass Kinder erst in der Zukunft, als Erwachsene, ihre vollumfängliche gesellschaftliche Bedeutung erlangen. Kindheit als eigenständige Lebensphase mit ihrer wesentlichen Bedeutung im Hier und Jetzt wird damit negiert. Mit Artikel 3 der UN-KRK sollen jedoch alle Maßnahmen mit Relevanz für Unter-18-Jährige das Wohl des Kindes vorrangig berücksichtigen. Damit sind Entscheidungen für heutige Kinder auch relevante Entscheidungen für Kinder von morgen. Gerade deshalb ist die UN-KRK für pädagogische und politische Prozesse so grundlegend und ihre adultismuskritische Auslegung wird Kindern und Jugendlichen mehr und mehr Raum geben.

3. Kinderrechts- und Menschenrechtsbildung (MRB) mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) zusammendenken

Kinder- und Menschenrechte sind das Ergebnis einer unabgeschlossenen Lerngeschichte (vgl. Bielefeld 1998), d. h. sie sind offen für neue Erfahrungen und Erkenntnisse und müssen immer wieder angepasst und aktualisiert werden. Zugleich gilt es, sie immer wieder neu bewusst zu machen und zu verteidigen – gerade in Zeiten multipler Krisen (Klima, Pandemie, Kriege). Der Menschenrechtsbildung kommt dabei eine bedeutende Rolle zu, denn das Verständnis und die Realisierung von Kinder- und Menschenrechten ist weder ein Selbstläufer noch eine lineare Erfolgsgeschichte. Gerade der Streit um ökologische Rechte, Klima- und Umweltschutz macht das deutlich. Aus den bisherigen Ausführungen, die zum einen die menschen- und kinderrechtliche Entwicklung des Rechts auf eine gesunde und nachhaltige Umwelt sowie die aktuellen Perspektiven auf Kinder und Kindheit mit ihrer Zukunftsbezogenheit erörtert haben, wurde der Bezug der Kinderrechte zur Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich. „Nachhaltig-

ge Entwicklung ist nicht nur auf Umweltfragen bezogen, sondern ein ganzheitlicher Ansatz, der die Repräsentanz und Selbstwirksamkeit von Jugendlichen [bzw. jungen Menschen; Anm. Verf.] stärken soll“ (AGJ 2020, S. 7). Dennoch sind in der Entwicklung und Ausgestaltung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung die Bezüge zu Kinderrechten bislang noch wenig verknüpft. So hat sich in den letzten Jahren der Diskurs um die Menschen- und Kinderrechtsbildung eher parallel zur BnE entwickelt (vgl. Günnewig/Reitz 2017; DIMR 2014; Lohrenscheit 2007; Lohrenscheit 2018).

Das Wissen und die Kenntnis über Kinderrechte und kinderrechtliches, pädagogisches Denken und Handeln (vgl. Prengel/Winklhofer 2014) sollten zentraler Bestandteil des Studiums und der Ausbildung all jener Personen und Professionen sein, die direkt oder indirekt mit Kindern und jungen Menschen arbeiten (exemplarisch Bertels/Rott 2023). Tatsächlich gibt es auch zahlreiche Projekte und Initiativen, die hierfür Lernmaterialien, Filme, Texte oder Übungen bereitstellen (eine ausführliche Liste findet sich in Bartz et al. 2023). Doch trotz solcher vielfältigen Angebote sind kindheits- und sozialpädagogische Studiengänge in Deutschland weit davon entfernt, Kinderrechte und MRB systematisch in Studium und Ausbildung zu integrieren.

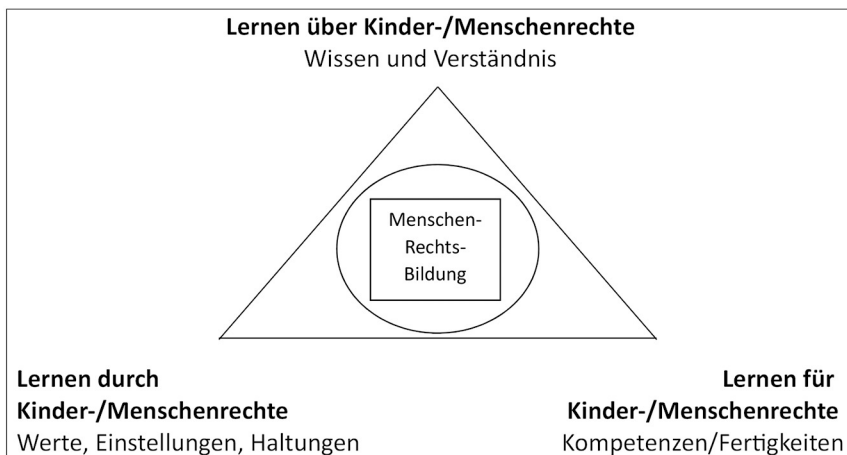
MRB leitet sich formal aus dem Recht auf Bildung her. Sie ist sowohl ein eigenständiges Menschenrecht als auch ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern: Als *Empowerment Right* hat Bildung eine wichtige Bedeutung für die Befähigung von Menschen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für ökologische Rechte und die Rechte anderer zu engagieren. Es ist immer wieder hervorzuheben: Nur wer die eigenen Kinder-/Menschenrechte kennt, ist auch in der Lage, diese einzufordern. Deswegen wird bereits in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte betont, dass jede und jeder Einzelne sowie alle Organe der Gesellschaft dazu beitragen, „durch Bildung und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern“ (Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948).

MRB kann implizite oder explizite Gestalt annehmen, je nachdem ob und wie sie einen mittelbaren oder unmittelbaren Bezug zu den Kinder- und Menschenrechten aufnimmt. Sie trägt unterschiedliche Namen (z. B. als Kinderrechtsbildung oder anti-rassistische Bildungsarbeit), abhängig davon, auf welche konkreten Rechte und Menschenrechtskonventionen Bezug genommen wird. Dessen ungeachtet teilt sie immer die spezifischen Menschenrechtsprinzipien, d. h. dass Menschenrechte als universelle Freiheits- und Gleichheitsrechte zu verstehen sind, die eine solidarische Praxis und internationale Zusammenarbeit für ihre Realisierung brauchen und somit automatisch eine globale Perspektive beinhalten, die auch an die globale Dimension ökologischer Rechte anschließt. Zentral ist auch die inhärente inklusive Orientierung. Dies bedeutet, dass alle Kinder von Anfang an selbstverständlich dazugehören und mitgestalten und -be-

stimmen können, in ausnahmslos allen Lebensbereichen (vgl. Feige/Günnewig 2018). Eine inklusiv-orientierte MRB bezieht dabei alle Menschen ein, insbesondere dann, wenn sie beispielsweise aufgrund ihres Alters, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Hautfarbe, Muttersprache, ihres ökonomischen Status, ihrer Herkunft oder ihrer Geschlechtsidentität an der vollen und gleichberechtigten Teilhabe gehindert werden (ebd.).

Abbildung 1 stellt die „Trias der Menschenrechtsbildung“ dar, die sich aus dem Lernen mit „Kopf, Hand und Herz“ (Pestalozzi) speist.

Abb. 1: Die Trias der Menschenrechtsbildung



Fritzsche benennt zudem die folgenden fünf Gemeinsamkeiten: MRB und BnE „basieren beide auf dem Recht auf Bildung, sie haben eine globale Perspektive, sie reflektieren die politischen Rahmenbedingungen, sie haben eine kritische Ausrichtung und sie zielen auf einen kulturellen Wandel“ (Fritzsche 2013, S. 34; Reitz/Rudolf 2014, S. 21). In diesem Zusammendenken von MRB und BnE kann das Lernen *über* Kinderrechte (kognitive Ebene) sich mit den konkreten Dokumenten und Entwicklungen über ökologische Rechte beim UN-Menschenrechtsrat, UNICEF und dem UN-Kinderrechtsausschuss befassen. Das Lernen *durch* Kinder-/Menschenrechte (emotionale Ebene, Lehr- und Lernformen) umfasst Methoden und Haltungen, die zum Teil grundsätzlicher Natur sind und nicht nur das Thema ‚nachhaltige Entwicklung‘ betreffen. Hier geht es zentral auch um Teilhabe, Inklusion, Barrierefreiheit und eine bewusste Vermeidung diskriminierender Haltungen und Verfahren. Als Bindeglied sehen wir hier insbesondere die Partizipationsrechte und umfassende Teilhabe junger Menschen (s. u.). Das Lernen *für* Menschenrechte bezieht sich auf Handlungskompetenzen

und konkrete Veränderungen, die im Alltag, in der Institution, Nachbarschaft, im größeren Kontext oder in der Gesellschaft insgesamt erreicht werden können.

BnE umfasst laut Rieckmann (2020) vier wesentliche Aspekte: Gerechtigkeit, Ökologische Grenzen, Globale Orientierung und Partizipation. Gleichzeitig lässt sich die BnE in zwei Konzeptformen unterteilen: Education for Sustainable Development 1 (ESD 1) will ein „Bewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung“ (Rieckmann 2020, S. 3) schaffen und damit bestimmte „Werte und Verhaltensweisen“ fördern (ebd.). ESD 2 dagegen will „Individuen in die Lage [...] versetzen, selbst über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken und ihre eigenen Antworten zu finden“ (ebd.).

Gerade junge Menschen sind im Sinne ihrer bereits benannten Akteur*inenschaft sowie Zukunftsgewandtheit zentrale Figuren in der Kinder- und Menschenrechtsbildung und deren Bezug zu Nachhaltigkeit:

„Kinder sind wichtige Adressatinnen und Adressaten, sowohl in ihrer aktuellen Lebenssituation als auch im Hinblick auf die Zukunft einer Gesellschaft. In ihren aktuellen Lebenssituationen müssen Kinder und Jugendliche befähigt werden, sich hier und jetzt für ihre eigenen und für die Menschenrechte anderer einzusetzen. Sie sind aber auch Akteure und Akteurinnen des Wandels, die zu einer Kultur der Menschenrechte in einer Gesellschaft beitragen können, weil sie durch ihr Handeln heute und später als Erwachsene die Zukunft wesentlich mitbestimmen“ (Reitz/Rudolf 2014, S. 15).

4. Mobilisierung und Partizipation als Bindeglieder einer Kinderrechts- und Menschenrechtsbildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik

Auslöser für den bereits im Kapitel 1 erwähnten und für die ökologischen Kinderrechte so relevanten General Comment (GC) 26 waren laut Ausschuss für die Rechte des Kindes in Genf die Stimmen und Forderungen von Kindern und Jugendlichen selbst. Sie wurden bereits im Entstehungsprozess konsultiert und ihre weltweiten Bemühungen für mehr Umwelt- und Klimagerechtigkeit waren die Inspiration für den GC 26 (vgl. Netzwerk Kinderrechte 2022).

Im Sinne von Partizipation konnten in diesem Prozess junge Menschen an den Überlegungen zu zukunftsweisenden Entscheidungen teilhaben. Teilhabe in diesem Sinne meint, an Entscheidungen, die das eigene Leben oder das Zusammenleben in der Gemeinschaft betreffen, beteiligt zu werden und Einfluss nehmen zu können (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015). So rückt das für die Demokratie notwendige Anliegen, für den Fortbestand, die Gleichberechtigung und Teilhabe *aller* Mitglieder Sorge zu tragen, mehr und mehr in den Mittelpunkt. Hierzu tragen junge Menschen gerade im Kontext ökologischer Krisen selbst ak-

tiv bei und erzielen beeindruckende Erfolge. Die FFF-Bewegung mobilisierte in den letzten Jahren 16 Millionen Akteur*innen weltweit in 8500 Städten und 218 Ländern, die insgesamt 139.000 Demonstrationen bzw. Schulstreiks organisierten (vgl. Schapper 2022, S. 117). Darüber hinaus nutzen junge Menschen gemeinsam mit anderen Organisationen der Zivilgesellschaft zunehmend nationale und supranationale Gerichte gegen Staaten, Regierungen oder auch gegen die Europäische Union, um die Einhaltung ihrer Rechte im Kontext ökologischer Krisen einzuklagen. Schapper (2022) erklärt in diesem Zusammenhang, dass es hierbei nicht ausschließlich darauf ankommt zu gewinnen, sondern (globale) Öffentlichkeit zu schaffen und politische Prozesse anzustoßen, die den Klimaschutz voranbringen. In Deutschland ist in diesem Rahmen das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von März 2021 ein maßgeblicher Erfolg, der von verschiedenen Umwelt- und Jugendorganisationen getragen wurde. Die Entscheidung verpflichtet den Gesetzgeber zur Nachbesserung des deutschen Klimaschutzgesetzes und weitreichenden Maßnahmen zur Treibhausgasreduktion nach 2030 und macht deutlich, dass „ein kinder- und menschenrechtsbasierter Ansatz zu einem konkreten Politikwandel im Klimabereich führen kann“ (Schapper 2022, S. 119).

Mobilisierende und partizipative Zugänge für junge Menschen können nur realisiert werden, wenn adultistische Haltungen und Handlungsweisen bewusst reflektiert werden, denn ohne ein zumindest partielles Abgeben bzw. Teilen der Macht und Entscheidungsbefugnisse, die Erwachsene in ihrer Position über das kindliche Leben innehaben, ist die Beteiligung von Kindern, ihre Selbst- und Mitbestimmung nicht zu realisieren (vgl. Prenzel 2016). In einer partizipativen Kindheitspädagogik geht es folglich um demokratische Gestaltung und Teilhabe, um die Begrenzung der Überlegenheit der Älteren und Unterlegenheit der Jüngeren. Dies bedeutet, die Anliegen der jungen Menschen mit den je eigenen Erziehungszielen in Form eines dialogischen Abstimmens angemessen in Beziehung zu setzen, ihre Beiträge und Ansichten als Betroffene im Entscheidungsprozess ernst zu nehmen sowie gleichwertig und gleichberechtigt mit einzubeziehen. Zudem gilt es, Kindern und Jugendlichen begleitend die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Interessen wahrzunehmen, auszudrücken und zu vertreten, aber auch die anderer zu respektieren, darüber in konstruktiver Weise zu verhandeln und gemeinsam Lösungen zu finden. Dabei verlangt Partizipation in einem bereits oben ausgeführten inklusiven Sinn „auch eine kritische Reflexion darüber, wer ausgeschlossen ist, und Schritte, um diese Barrieren – nicht allein für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – zu überwinden, damit die Lernumgebung wahrhaft partizipativ und inklusiv ist“ (DIMR 2014, S. 39).

In Form eines solchen partizipativen Paradigmas haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindheitspädagogik entwickelt (vgl. u. a. Hansen/Knauer/Friedrich 2006; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015; Doll et al. 2020; Hildebrandt et al. 2021). Insofern ist die Bildung für ökologische Kinderrechte hochanschlussfähig für die Felder der Kindheitspäd-

agogik. Dennoch stellen Singer-Brodowski und Holst in ihrem Nationalen Monitoring zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (2022) fest, dass die Bildungspläne und Rahmengesetze der einzelnen Bundesländer die Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Bildung für ökologische Kinderrechte sehr heterogen und insgesamt nicht ausreichend integriert haben: „Vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Verankerungstiefe gilt es jedoch bei der anstehenden Revision von Bildungsplänen BNE als umfassendes Bildungskonzept mit Relevanz für den gesamten Bildungsplan sowie die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung vertiefend zu verankern“ (Singer-Brodowski/Holst 2017, S. 3; vgl. dazu auch Kaul et al. 2023).

5. Reflexion und Ausblick

Die Anerkennung der Tatsache, dass die Klimakrise bzw. die ökologische Krise auch eine Krise der Kinderrechte ist (UNICEF), muss unweigerlich mehr und mehr dazu führen, junge Menschen maßgeblich in Entscheidungen und Entwicklungen zum Klimaschutz miteinzubeziehen und sich an ihren artikulierten Interessen und Empfehlungen auszurichten. Der hier vorgeschlagene Kinderrechtsansatz in Form einer Kinder- und Menschenrechtsbildung für nachhaltige Entwicklung kann in Anlehnung an den Schweizer Kinderarzt Remo Largo (1943–2020) auch mit dem Begriff des „Kinderbewusstseins“ beschrieben werden. Dieser meint insgesamt eine kinderfreundliche Haltung in Gesellschaft und Politik (Largo 2012): „Kinderbewusstsein ist die Fähigkeit Erwachsener, Entscheidungen immer mit Blick auf die Konsequenzen für die Entwicklungsbedingungen von Kindern zu treffen. Damit ist Kinderbewusstsein ein politischer Begriff, der die Verantwortung für jetzige und zukünftige Kinder im Handeln erwachsener Menschen hervorheben soll.“³

Kinder sind Menschen von Anfang an und sie sind Träger*innen von Rechten. Dafür müssen Kinder und Jugendliche selbst, aber eben auch erwachsene Menschen sensibilisiert werden. Kinderrechtliches Denken sollte somit jegliches (pädagogisches) Handeln in formalen und non-formalen Bildungskontexten durchziehen, um Bewusstsein für Kinder und Jugendliche als Akteur*innen im Hier und Jetzt zu stärken. Dies wirkt sich auf Beziehungen aus und schafft neue Erfahrungsräume für Kinder und Erwachsene gleichermaßen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014). Die Stärkung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik verstehen wir in diesem Rahmen daher auch als weitere Chance, den Kinderrechtsansatz, das Kinderbewusstsein und die Kinder- und Menschenrechtsbildung nachhaltig zu etablieren.

3 Siehe <https://www.haensel-gretel.de/warum-kinderbewusstsein> (Abfrage: 03.04.2023)

Um Kinder- und Menschenrechtsbildung für nachhaltige Entwicklung umfassend zu verankern, ist es wesentlich, sie in die einschlägigen Studien- und Ausbildungsgänge genauso zu integrieren wie in die Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. Darüber hinaus – und nur so kann kinderrechtliches Denken und Handeln sich gesamtgesellschaftlich etablieren – braucht es ebenso eine Kinder- und Menschenrechtsbildung in der Aus- und Weiterbildung für Berufe, die für die Verwirklichung von Menschenrechten für Kinder und Jugendliche besonders relevant sind (Justiz und Anwaltschaft, Gesundheitswesen, Sozialverwaltung, Polizei usw.) (vgl. Krennerich et al. 2022). Aufgabe und Ziel ist es, hierbei eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung aller Bildungsräume mit klarer menschen- und kinderrechtlicher Ausrichtung zu gewährleisten. Es braucht Haltung, Wissen und Handlungskompetenzen bei allen beteiligten Professionen zu Menschen- und Kinderrechten und deren systematische Förderung durch eine verantwortliche Bildungspolitik. So kann eine verbindlich ökologisch handelnde Verantwortungsgemeinschaft für die Kinderrechte im formalen und non-formalen Bildungsbereich aufgebaut werden, der junge Menschen als Dialog- und Gestaltungspartner*innen für nachhaltige Entwicklung begreift.

Mary Robinson, ehemalige UN-Hochkommissarin für Menschenrechte (1997–2002) und spätere UN-Sonderbeauftragte für Klimawandel, zitiert die Aussage eines jungen Menschen in ihrer Rede zur Konferenz „The Climate Crisis: A Child Rights Crisis“ (im Rahmen der Internationalen Klimakonferenz in Glasgow 2021) wie folgt: „Junge Menschen sagen: *We are not the leaders of tomorrow. We are the leaders of today, because tomorrow might never come*“ (zit. nach Schapper 2022, S. 106).

Literatur

- AGJ (2020): „How dare you? Die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für die Umsetzung ökologischer Kinderrechte. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe“. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2020/How_dare_you.pdf (Abfrage: 15.01.2023)
- Alanen, Leena (1992): Standpoint in the sociological study of children. Jyväskylä: Ms.
- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer
- Baader, Meike S. (2018): Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In: B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–39
- Bagattini, Alexander (2019): Children's Well-Being and vulnerability. In: Ethics and Social Welfare Vol. 13, No. 3, S. 211–215
- Bartz, Adolf/Gerarts, Katharina/Krappmann, Lothar/Lohrenscheid, Claudia (Hrsg.) (2023): Praxis der Kinderrechte an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik/Wochenschau Verlag

- Bielefeld, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Blank-Mathieu, Margarete (1998): Ökologische Kinderrechte – Pädagogische Folgerungen. In: *Kinderzeit*, H. 2, S. 14–15
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): „Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien“. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> (Abfrage: 03.04.2023)
- Carstens, Peter (o. J.): „Klimakrise. Da sollen sich mal die Profis drum kümmern“. <https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/23172-rtkl-klimakrise-da-sollen-sich-mal-die-profis-drum-kuemmern> (Abfrage: 30.04.2023)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2014): „Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche“. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf (Abfrage: 25.09.22)
- Doll, Inga/Herrmann, Karsten/Kruse, Michaela/Lamm, Bettina/Sauerhering, Meike (2020): Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa. Osnabrück: nifbe
- Edelstein, Wolfgang/Krappmann, Lothar/Student, Sonja (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik
- Eßer, Florian (2017): Die „neue“ Neue Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Relationale Zugänge als Paradigmenwechsel. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorf, Johanna (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 73–86
- Feige, Judith/Günnewig, Kathrin (2018): „Kinder- und Menschenrechtsbildung in der Kita“. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Feige_Guennewig_2018Kinder-undMenschenrechtsbildunginderKita.pdf (Abfrage: 15.02.2023)
- Fritzsche, Karl Peter (2013): „Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten“. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, H. 1, S. 34–40. https://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101267&uid=frei (Abfrage: 13.03.2023)
- Gerarts, Katharina (Hrsg.) (2019): *Methodenbuch Kinderrechte. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Kinderrechten für Politik & Co*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag
- Giebeler, Karl (Hrsg.) (1996): *Aufstand für eine lebenswerte Zukunft. Ökologische Kinderrechte: Bestandsaufnahme, Ermutigung, Wege zum Handeln*. 1. Auflage. München: Ökologie und Pädagogik
- Günnewig, Kathrin/Reitz, Sandra (2017): „Bewusstsein wecken, Haltung stärken, Verantwortung übernehmen: Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte“. <https://www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53695-0> (Abfrage: 27.09.2022)
- Hildebrandt, Frauke/Walter-Laager, Catherine/Flöter, Manja/Pergande, Bianka (2021): *Abschlussbericht zur Studie BIKa – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. Berlin: Fachhochschule Potsdam/Entwicklungsinstitut PädQUIS/An-Institut der Alice Salomon Hochschule/Kooperationsinstitut der Universität Graz: Berlin
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca (2006): *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig Holstein
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2015): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar und Berlin: Verlag das Netz
- Kassid, Samia (2020): Ökologische Kinderrechte. Warum das Recht auf eine intakte natürliche Umwelt ein Imperativ ist. In: *Frühe Kindheit* 23, H. 2/20, S. 54–59

- Kaul, Ina/Cloos, Peter/Simon, Stephanie/Thole, Werner (2023): Fachwissenschaftliche Expertise. Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. (Hrsg.): Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“. Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung. Berlin: pfv, S. 12–105
- Krennerich, Michael/Binder, Christina/Debus, Tessa/Holzleithner, Elisabeth/Pollmann, Arndt/Weyers, Stefan (Hrsg.) (2022): Menschenrechte in Professionen. Zeitschrift für Menschenrechte, H. 2/22
- Kyriacou, Natalie (2022): „Young people are not the leaders of tomorrow. They are the leaders of today“. <https://www.womensagenda.com.au/leadership/young-people-are-not-the-leaders-of-tomorrow-they-are-the-leaders-of-today/> (Abfrage: 30.04.2023)
- National Coalition (2019): „Der Zweite Kinderrechtebericht“. <https://www.netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2020/12/Kinderrechtebericht.pdf> (Abfrage: 31.03.2023)
- Largo, Remo (2012): „Kinderbewusstsein – was Kinder wirklich brauchen“. Festvortrag anlässlich des der 108. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e. V., Hamburg.
- Liebel, Manfred (2012) Kinder und Gerechtigkeit. Weinheim und Basel: Beltz
- Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz und Fischer
- Lohrscheit, Claudia (2007): Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen. In: Amadeu Antonio Stiftung, „Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur“. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/kinderrechte.pdf> (Abfrage: 27.09.2022)
- Lohrscheit, Claudia (2018): Menschenrechtsbildung. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: utb, S. 247–250
- Mead, Philip (2020): Reaktionen auf Schüler*innenrebellion. Adulthood im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung. In: Budde, Rebecca/Markowska-Manista, Ursula (Hrsg.): Childhood and children's rights between research and activism. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–119
- Nagel, Michael/Neubert, Antonia/Johannsen, Theresa (2023): Kinderrechte in der Klimakrise. In: Gemeinsam Leben, H. 1/23, S. 4–12
- Netzwerk Kinderrechte (National Coalition) (2022): „Der Entwurf zum General Comment 26 ist veröffentlicht!“. <https://www.netzwerk-kinderrechte.de/2022/11/28/der-entwurf-zum-general-comment-26-ist-veroeffentlicht/> (Abfrage: 13.10.2023)
- OHCHR – UN Human Rights Office of the High Commissioner (2021): „Draft general comment No. 26 on children's rights and the environment with a special focus on climate change“. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/draft-general-comment-no-26-childrens-rights-and> (Abfrage: 13.10.2022)
- Petri, Horst (1997): Ökologische Kinderrechte. Eine neue soziale Basisbewegung. In: Unsere Jugend 49, 12/97, S. 531–536
- Prenzel, Annedore/Winkhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Barbara Budrich
- Prenzel, Annedore/Winkhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen: Barbara Budrich
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. München: Deutsches Jugendinstitut
- Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore/Winkhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 21–31
- Schapper, Andrea (2022): Kinderrechte im Kontext von Klimawandel, Klimakrise und Klimapolitik. In: Zeitschrift für Menschenrechte 1/22, S. 106–126

Singer-Brodowski, Mandy/Holst, Jorrit (2022): Nachhaltigkeit & BNE in der Frühen Bildung – Chancen durch Partizipation und ökologische Kinderrechte, Bedarfe bei der Ausbildung von Fachkräften. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Institut Futur: Freie Universität Berlin

Singer-Brodowski, Mandy (2017): Executive Summary. Bildung für nachhaltige Entwicklung in das Herz der Frühkindlichen Bildung bringen. Freie Universität Berlin

Bildung für nachhaltige Entwicklung als Verantwortung von Generationen im Anthro-Chthuluzän – mit Menschenrechten und Interspezieslernen unterwegs zum Konzept einer „Lebenshofkita“

Ulrich Wehner

Einleitung

In Diskursen um BNE werden anthropozentrische, exklusiv menschenrechtlich orientierte und diverse nicht-anthropozentrische, posthumanistische, neumaterialistische, bio-, physiozentrische Orientierungen in aller Regel entweder vorbehaltlos als diametral entgegengesetzte, einander ausschließende Optionen angesehen oder aber Stimmen beider ‚Lager‘ werden bruchstückhaft eingeholt. Zwar geraten auf anthropozentrischer Seite – gerade unter dem Gesichtspunkt der Suffizienz – auch physiozentrische Perspektiven als Optionen in den Blick, doch bleibt die Rezeption systematisch widersprüchlich, wenn das Prinzip Nachhaltigkeit übergeordnet einzig auf Generationengerechtigkeit abhebt. Auf der anderen Seite erblicken physiozentrische Ansätze in anthropozentrischen häufig nur die Ursache von Problemen und schließen aus, dass diese, und wenn auch nur partiell, Bestandteil einer ziieldienlichen Bearbeitung sein können. Kategorisch wird (auch) im Kontext von Interspezieslernen reklamiert, dass auf Grundlage anthropozentrischer Maßgaben allemal nur Menschen „von einer nachhaltigen Entwicklung und Nutzung natürlicher Ressourcen, einschließlich nichtmenschlicher Tiere, profitieren“ (Horsthemke 2021, S. 114). Rigide Abgrenzungen unterschlagen, dass auch konträre Begründungsansätze bezüglich Interventionen und Effekten Schnittmengen aufweisen (vgl. Krebs 1997, S. 342 f.). So fördert die Einrichtung von Nationalparks Biodiversität, gleich ob darin eine Wertschätzung für ‚Natur an sich‘ oder für ‚Natur in Bezugnahme auf menschliches Leben‘ Ausdruck findet. Deshalb erscheint es aussichtsreich anstelle einer einseitig anthropozentrisch festgelegten Grundausrichtung von BNE mit einer Grundlage zu operieren, auf der diskursiver Austausch zwischen menschenrechtlichen und physiozentrischen Positionen gefragt ist. Um dieses Defizit zu beheben, wird im Spannungsbogen zwischen traditionell dominanter BNE-Logik und dem jungen Zweig einer Interspeziespädagogik die verschachtelte Fragestellung bearbei-

tet, wie menschenrechtliche und physiozentrische Orientierungen, zunächst übergeordnet, in einer offenen Rahmung von BNE systematisch-ungebrochen rezipiert werden (1) und nachgeordnet, diskursiv in Widerstreit und Allianzen zur Forcierung und Weiterentwicklung von BNE (2) sowie im Kontext von Interpezieslernen zu neuen kindheitspädagogischen Konzepten (3) beitragen können. Um epochalen Horizonten Beachtung zu schenken, in die einerseits dominantes BNE-Denken, andererseits Interpezieslernen eingebunden sind, nimmt der Beitrag entlang der Begrifflichkeiten ‚Anthropozän‘ und ‚Chthuluzän‘ auf den Ausruf von zwei unterschiedlichen, vermeintlich entgegengesetzt akzentuierten Zeitaltern Bezug.

1. BNE als Verantwortung von Generationen im Anthropozän – ein Dach nicht nur für Menschenrechte

BNE-Erzählungen lassen sich dem Format einer ‚Generationellen Pädagogik‘ zu-rechnen, welche ‚Bildung‘ als Pendant zur ‚Individualpädagogik‘ überpersonal, über die Lebenszeit von einzelnen Menschen hinaus unter menschheitsgeschichtlichen Vorzeichen thematisiert (vgl. Wehner 2011, S. 27 ff.). Dabei muss nicht jede menschheitsgeschichtlich angelegte Nachhaltigkeitserzählung ethisch anthropozentrisch gestrickt sein. Mit der Maßgabe ‚Generationengerechtigkeit‘ verbindet das „Prinzip Nachhaltigkeit“ (vgl. Ekardt 2005) menschheitsgeschichtliche Fragen im Anthropozän unnötig eng mit menschenrechtlichen Orientierungen.

Das Prinzip ‚Nachhaltigkeit‘ verbindet drei Säulen, ‚Ökologie‘, ‚Ökonomie‘ und ‚Soziales‘ (vgl. z. B. Kropp 2019, S. 12) im Schlüsselbegriff der ‚Retinität‘ zu einer Einheit, die den Prinzipien intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit verpflichtet ist (vgl. Hellberg-Rode 2001, S. 3). Mehrsäulenkonzepte gewichten alle Säulen gleich. Ein-Säulenkonzepte beharren auf einem Primat der Ökologie. Konzepte ‚schwacher Nachhaltigkeit‘ halten einen Austausch von natürlichem durch künstliches ‚Kapital‘ für legitim, sofern die Summe der Kapitalstände am Ende steigt oder gleichbleibt (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 65 ff.). Konzepte ‚starker Nachhaltigkeit‘ begreifen das natürliche Kapital als unersetzbare Grundlage allen Wirtschaftens und Lebens (vgl. Ott/Döhring 2008). Integrative Ansätze lehnen separate Zuordnungen von Problemstellungen zu den Säulen ab. Kritische Stimmen verstehen die Säulen allenfalls als Handlungsfelder und betonen, dass ausschlaggebende Prinzipien von Nachhaltigkeit jenseits von diesen angesiedelt sind (vgl. Paech 2006). Nachhaltigkeitsstrategien werden als technische und kulturelle Wege beschrieben. Technisch geht es um eine Anpassung von Mitteln, kulturell um eine Anpassung der Ziele. Technisch stehen ‚Effizienz‘ (Erhöhung der Ressourcenproduktivität), ‚Konsistenz‘ (Anpassung der Stoffkreisläufe an natürliche Stoffwechselprozesse), ‚Risikominderung‘ (Sicherheiten erhöhen,

zukunftsgefährdende Interventionen vermeiden) sowie ‚Permanenz‘ (Erhöhung der Dauerhaftigkeit von Produkten) auf der Agenda. Kulturell steht eine gerechte(re) ‚Verteilung‘ und ‚Suffizienz‘, d. h. ein Bewusstseinswandel und Wandel der Bedürfniskultur, um den Verbrauch sukzessiv auf ein zukunftsfähiges Niveau zu senken, zur Disposition (vgl. Wehner 2010, S. 440 ff.).

Gerade im Rekurs auf ein starkes Nachhaltigkeitsverständnis von Suffizienz werden auch Zweifel an anthropozentrischen Menschen- und Weltbildern laut, insofern diese über eine fraglose herrschaftliche Inanspruchnahme von Natur in Wachstums- und Fortschrittserzählungen offenkundig nicht verallgemeinerbare, nicht zukunftsfähige Lebensstile und -formen legitimieren und perpetuieren. Dieser Befund inspiriert zur Suche nach alternativen „gesellschaftlichen Naturverhältnissen“, die „ein Bündnis mit der Natur“ „jenseits bloß dienstwertlicher und (aus)nutzender Praktiken“ „(neu) (er)finden“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 56). Das lenkt die Aufmerksamkeit auf alternative Bedürfniskulturen, Sprachstile und Naturphilosophien, die Natur bio-physiozentrisch ein mitweltliches Eigenrecht zugestehen (vgl. ebd., S. 56). Auf dieser Linie gewinnt nachfolgend auch „Interspezieslernen“ an Relevanz.

Um derartige Ansätze uneingeschränkt im Horizont von BNE verhandeln zu können, bedarf es übergeordnet einer unvoreingenommenen Ausrichtung des Prinzips Nachhaltigkeit. Deshalb wird vorgeschlagen, BNE anthropologisch-verantwortungsethisch offen, statt via ‚Generationengerechtigkeit‘ anthropozentrisch geschlossen zu rahmen. Es sind verantwortungsethische Implikationen, die dem gegenwärtigen Ausruf des Anthropozän in Differenz zu nachträglich gefundenen Überschriften wie „Mittelalter“ oder „Neuzeit“ eine ausgeprägt normative Konnotation verleihen.

Der Begriff ‚Anthropozän‘ charakterisiert ein Zeitalter „in dem die Menschen mehr und mehr die Geschicke des gesamten Planeten bestimmen“ (Wulf 2020, S. 7), in dem es „kaum noch Gebiete auf dem Planeten gibt, auf die die Menschen nicht Einfluss nehmen“ (ebd., S. 8). Insofern der ökologische Fußabdruck von Menschen in einer Zeit thematisch wird, in der die Spezies vielfältig Lebensgrundlagen auf dem Planeten überstrapaziert, erscheint „das Schicksal des Planeten weitgehend von der Negativität menschlicher Handlungen bestimmt“ (ebd., S. 190). Entsprechend hat Zukunftsethik einen Paradigmenwechsel, weg vom geschichtsphilosophischen Fortschrittsoptimismus der Moderne, hin zu einem pessimistischen Zukunftsparadigma vollzogen (vgl. Birnbacher 1988). Demnach werden zukünftige Generationen ohne die Beachtung einschlägiger Vorsorge- / Nachhaltigkeitsprinzipien in ihren Möglichkeiten, ein gutes Leben führen zu können, menscheitsgeschichtlich schlechter gestellt (vgl. Wehner 2010, S. 440). Im Anlauf gegen drohende Verschlechterungen gewinnen auch pädagogische „Fragen nach dem Menschen und seiner Formung durch Bildung zusätzlich an Bedeutung“ (Wulf 2020, S. 7). Denn in dem Maße wie der Mensch „zum bestimmenden Faktor der Entwicklung des Planeten“ (ebd., S. 198), genau-

er, zu einem, die Zukunft, wie wir sie kennen, gefährdenden Faktor geworden ist, gewinnt die Bestimmung/Formierung der Menschen durch Bildung als „epochale Schlüsselaufgabe“ „Allgemeiner Bildung“ (vgl. Klafki 1990) an Gewicht.

Im Anthropozän wird Menschen im Rekurs auf das Prinzip der Verantwortung eine geschichtliche Sonderrolle zugesprochen, ohne dass diese notwendig anthropozentrisch ausgelegt werden muss. Verantwortung adressiert phänomenal einzig Menschen, weil sie – auch physiozentrisch und tierethisch unbestritten – einzig menschlichen Akteur*innen mit einem ausgeprägten Reflexionsvermögen zugesprochen und abverlangt wird. Dabei muss das zu Verantwortende nicht einzig auf Belange von Menschen bezogen sein. Physiozentrische Perspektiven geraten menscheitsgeschichtlich erst ins Abseits, wenn die Logik von BNE ausschließlich menschenrechtlich an intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit angebunden wird. Um einem Diskurs von menschenrechtlichen und physiozentrischen Perspektiven im Horizont von BNE eine angemessene Grundlage zu bieten, wird vorgeschlagen, das Prinzip Nachhaltigkeit – auch bildungswissenschaftlich – nicht an die engen Leitideen einer ‚Gerechtigkeit zwischen Generationen‘ oder einer ‚Verantwortung für Generationen‘, sondern, an der ethisch-systematisch offenen Rede von einer ‚Verantwortung von Generationen‘ auszurichten.

Sprachlich bezieht sich Verantwortung auf ‚jemanden‘ oder ‚etwas‘. Nichtmenschliche Wesen wie Tiere aber finden in diesem Dual für gewöhnlich keine Berücksichtigung. Das betrifft nicht nur die Alltags-, sondern auch die bildungswissenschaftliche Fachsprache. Traditionell kennt Pädagogik als Bildungslehre die Prinzipien „Sachlichkeit“ und „Mitmenschlichkeit“ und lässt ein Prinzip „Kreatürlichkeit“ missen (vgl. Wehner 2021, S. 509). Auch in zeitgenössischer Kompetenzorientierung ist in aller Regel nur von „Sach-“ „Selbst-“ und „Sozialkompetenz“ die Rede, ohne dass nichtmenschliche Lebensformen in dieser Triade Berücksichtigung finden. Wird die Aufgabe für nachhaltige Entwicklungen Sorge zu tragen als ‚Verantwortung von Generationen‘ verstanden, dann findet dem Ausruf des ‚Chthuluzän‘ folgend, auf Seiten nicht-anthropozentrischer Zugänge auch eine unvoreingenommene Rezeption von Interspezieslernen Platz. Da Interspezieslernen ein Verlernen von Speziesismus in Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren impliziert (vgl. Giehl 2021), stellt diese Rezeption im Kontext von BNE in Aussicht, weit hinter BNE Diskurse zurück- und über sie hinausreichende anthropozentrisch-bildungswissenschaftliche Engführungen diskursiv bearbeiten zu können.

2. BNE im Anthro-Chthuluzän – Konturen einer kollaborativen Pädagogik der Lebendigkeit

Die Wortkreation *Chthuluzän* stammt aus der Feder von Donna Haraway (2018, S. 10). Während der menscheitsgeschichtlich-anthropologische Ausruf des ‚Anthropozän‘ epochal verantwortungsethisch eine Sonderrolle von Menschen hervorhebt, unterstreicht der erdgeschichtliche Ausruf des ‚Chthuluzän‘ mit dem ontologischen Hinweis auf die ‚Verwandtschaft der Arten‘ evolutionär-universelle Narrative einer Eingemeindung von menschlichem in mehr-als-menschliches Leben wie einer Vergemeinschaftung von menschlichem mit mehr-als-menschlichem Leben. In Anbetracht einer universell-existentiellen planetarischen Vernetzung allen Lebens, die von allen Wesen aktiv durch ihre Lebensvollzüge hergestellt wie benötigt wird (vgl. Latour 2007), erscheint menschliches Sein dezentriert, ‚entangled‘, verstrickt und ‚kollaborativ‘ (vgl. Haraway 2018, S. 25 ff.), als eine Lebensform unter anderen, die, wie jede Lebensform, nur durch andere und mit anderen bestehen kann, wie sie besteht. Onto-kosmologisch eingemeindet in eine responsiv-resonante Grundfiguration von Lebendigkeit trägt menschliches Leben via gedeihlicher Verwandtschaftspflege wie alle und mit allen Arten individuell und kollektiv symmetrisch zum Erhalt von Lebendigkeit bei (vgl. Wehner 2021, S. 497 ff.). Wenn anthropozentrische Konzepte diese symmetrische Grundfiguration von Lebendigkeit lebenswidrig ignorieren und missachten, schränken sie im Kleinen die relational-vernetzte Lebendigkeit individueller Existenz ein und gefährden im Großen kollektiv-generationell die Fortexistenz einer ineinander verwobenen Artenvielfalt, die ausnahmslos auch die eigene, menschliche Art umschließt.

Etymologisch rekuriert der Terminus ‚Chthuluzän‘ auf griechische Bezeichnungen für Ort und Zeit und markiert einen „Zeitort des Lernens“ um „die Idee eines verantwortlichen (response-able) gemeinsamen Lebens und Sterbens auf einer beschädigten Erde nicht aufzugeben“ (Haraway 2018, S. 10). Insofern die Erde ausschließlich an lebenswidrigen Vorstellungen und Praktiken von Menschen Schaden nimmt, beinhaltet der Ausruf des Chthuluzän „das Potenzial einer Kampfansage an die Diktate des Anthropos und des Kapitals“ (ebd., S. 10). Ontologisch unterfütterte Rückwege aus der Entfremdung konturieren eine „Pädagogik der Lebendigkeit“ (Wehner 2021, S. 506). Diese tritt für eine menschliche Lebensart ein, die nicht engstirnig, kaltblütig, gewalttätig und doch vergeblich lebensfremd-illusionär erhabener ‚Humanität‘ huldigt. Vielmehr orientiert sich diese planetarisch erdverbunden sinnbildlich am ‚Humus‘ als Quelle von Leben und versteht sich auf Augenhöhe mit allen Arten auf ‚Kompostieren‘ (vgl. Haraway 2018). Während Konsistenz im Dreisäulenmodell als ein spezielles Vorsorgeprinzip für ein verstärktes Wirtschaften in Stoffkreisläufen steht, verweist die organologische Metapher des Kompostierens universell auf

transformatorische Kreisläufe, die konstitutiv für die Existenz von Leben sind. Formieren ‚kollaborative Lebensformen‘ über alle Arten hinweg den Nährboden lebendiger Existenz, stehen Menschen im Chthuluzän vor der Aufgabe sich in ihrem Selbst- und Weltverständnis von gewissen, vornehmlich in der Moderne, gepflegten Illusionen von einem autonomen Ich (vgl. Mayer-Drawe 1990) zu verabschieden, sprich zu begreifen, dass wir im Grunde nie modern gewesen sind (vgl. Latour 1995, S. 174 ff.).

Übergreifend lässt sich von einem Zeitalter des ‚Anthropo-Chthuluzän‘ sprechen, in dem das Selbst- und Weltverständnis von Menschen in einer Bildung für Nachhaltigkeit verantwortungsethisch eine einzigartige Rolle spielt, wenn es darum geht, dass Menschen in planetarisch gedeihlichen symmetrischen Lebensformen vom vergeblichen Beharren auf irrtümlichen Überhöhungen menschlichen Daseins Abstand nehmen. In Kenntnisnahme der Verwandtschaft aller Arten stehen im Anthropo-Chthuluzän einzig Menschen in Verantwortung, Sichtweisen und Lebensformen zu *verlernen*, die der Hybris nachhängen, dass Menschen als ganz andere, erhabene Wesen, getrennt von allen anderen Wesen über allen anderen Wesen thronend existieren.

Im Kontrast zu BNE-Erzählungen im Anthropozän nehmen Erzählungen im Chthuluzän nicht bei menschlichen Krisenszenarien den Anfang. Vielmehr finden sie ihren Ausgang in unaufgeregten Fragen nach allgemeinen Lebensbedingungen planetarisch-lebendiger, auch menschlicher Existenz und Agency wie: „Was bedeutet es belebt zu sein?“ (Latour in Depret 2014, S. XV) oder „Was ist Leben und welche Rolle spielen wir darin?“ (Weber 2018, S. 30). In Frage steht, was Leben als Vollzug ausmacht, bzw. was die Lebendigkeit von vulnerablem Leben stärkt oder schwächt. Die Kernaussage relational symmetrischer Ontologien lautet: Jede Form von Leben, gleich ob es sich kleinflächig um Zellen, Mikroorganismen, um Lebewesen wie Pflanzen, Tiere, Menschen oder großflächig um Ökosysteme wie Wälder handelt, gewinnt relational-responsiv als Welt aktiv interpretierende Wirklichkeit Gestalt. Dem relationalen Vollzug von Leben wohnt ein schöpferisches Moment inne. In und durch aktive Teilhabe erscheinen Individuen als einmalig-originelle, nicht aber als vereinzelt existierende Wesen (vgl. Wehner 2021, S. 499). Erscheint Lebendigkeit als wirklichkeitsstiftendes schöpferisches Prinzip, impliziert das einen Bruch mit dualistischen Gegenüberstellungen, in denen Natur funktionell und Kultur schöpferisch verstanden sind (vgl. Descola 2022). Das bedingt auch eine Kritik an einer dualistisch verfahrenen Naturwissenschaft. Wirklichkeitsfremd lebensfeindlich erkläre ein verobjektivierendes Wissenschaftsverständnis mikroorganische Natur zur unbewegten, unbelebten toten Materie und Lebensvollzüge von Lebewesen analog zur Mechanik nicht lebendiger Automaten über funktionelle Abläufe im Schema von Reiz und Reaktion (vgl. Wehner 2021, S. 500 f.).

Unter der Klammer ‚nature-culture‘ formieren sich pädagogische Konzepte jenseits einer dualistischen Unterscheidung von Natur und Kultur (vgl. Bilgi et al.

2024). Namhaft etwa die „Intra-Aktive Pädagogik“ (Lenz Taguchi 2009), das „companion species curriculum“ (Taylor / Blaise / Giugni 2012), die „common world pedagogy“ (Taylor 2013), die „learning places pedagogy“ (Summerville 2011; Little / Derr 2020) sowie das sog. „Interspezies Lernen“ (Horstman 2021), das nun in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt.

3. Interspezieslernen – Unterwegs zum Konzept einer Lebenshofkita

Im Unterschied zu ‚moderner‘ Tiergestützter Pädagogik geht es im Interspezieslernen nicht einseitig um Fragen, wie ein gezielter didaktischer „Einsatz“ von Tieren für Menschen „gute und bereichernde Möglichkeiten einer individuellen Förderung in Bereichen verschiedener Schwerpunkte“ (Wibbecke 2013, S. 89) bietet. Stattdessen geraten dialogisch existentielle Begegnungen und schöpferische Aktivitäten zwischen tierischer und menschlicher Agency gattungsübergreifend als interkulturelle Lernprozesse in den Blick (vgl. Horstmann, S. 18). Der Übertrag von Kategorien der Interkulturalität auf gattungsübergreifende Begegnungen betreibt keine naive Vermenschlichung. Methodologisch werden dialogisch interkulturelle Verständigungsprozesse zwischen Tieren und Menschen alteritätstheoretisch über eine „analogisch-hermeneutische“ Rekonstruktion und die Kategorie der „Übersetzungsgemeinschaft“ (Thurnherr 2013, S. 153 ff.) aufgeschlossen. Letztere begreift alle Beteiligten als Akteur*innen, die ‚Welt‘ wahrnehmend mit den ihnen je zur Verfügung stehenden Mitteln interpretieren. In und aus solchen Übersetzungsgemeinschaften können Lebensformen entstehen, die in Prozessen der „Kreolisierung“ nicht nur verschiedene Kulturen durchmischen, sondern transkulturell etwas „unvorhersehbar Neues“ (ebd., S. 157) schaffen, das intrakulturell gattungsintern weder allein in der einen noch in der anderen Spezies anzutreffen ist. Mit dem Begriff der „Interphysiologie“ ist von einer „Wissenschaft des Zusammenkommens der Körper“ die Rede. Der Körper wird zum „Ort“ „für das, was affizieren und affiziert werden kann, der Ort der Veränderung“ (Despret 2019, S. 12).

Diesem Zugang entsprechend haben wir in einer Studie anhand von Videos auf YouTube nicht pädagogisch gestaltete Interaktionen von Säuglingen und Kleinkindern mit Katzen und Hunden analysiert (Wehner / Kraska 2016). Geprägt vom Duktus moderner Naturwissenschaften, der gesellschaftlich drastisch in industrieller Landwirtschaft Niederschlag und tiertheoretisch im Begriff „Akademikozentrismus“ (Despret 2019, S. 128) Kritik erfährt, nehmen Erwachsene Tiere vielfach als bloße Objekte wahr und entziehen sich damit dem „Blick“ von Tieren (vgl. Bailly 2020). Dagegen fühlen sich Kinder in ihrer leiblich subjektiven Vitalität Tieren mitunter sogar enger verbunden/verwandt als Erwachsenen (vgl. Freud

1912/13, S. 154). Insofern Kinder Tieren als einem lebendigen Gegenüber tendenziell (noch) responsiv-feinfühlig begegnen können, wird ihnen – aus nature-culture Perspektive – ein ungetrübtes, „leuchtendes“ „Bewusstsein für Lebendigkeit“ (Weber 2012, S. 109; Wehner 2021, S. 504) adjustiert. Kindliches Erleben wird also nicht mit einem vermeintlich noch realitätsfremden Anthropomorphismus (Piaget), sondern konträr mit einem noch ausgeprägten Wirklichkeitsempfinden in Verbindung gebracht (vgl. Wehner 2021, S. 504). Auf dieser Linie lässt sich Schillers Diktum zum Spiel posthumanistisch so umschreiben, dass Menschen nur da ganz Mensch sind, wo sie auch (noch) Tieren im gemeinsamen Spiel zu begegnen vermögen.

In unserer Studie begegneten Säuglinge und Kleinkinder Hunden und Katzen als lebendigen Akteur*innen und (Spiel-)Gefährten und waren mit diesen interphysiologisch-dialogisch in Spielhandlungen verstrickt. Im Sinne einer ‚Übersetzungsgemeinschaft‘ agierten die Kinder responsiv feinfühlig auf körperliche Aktivitätszentren von Hunden und Katzen. ‚Interphysiologisch‘ wurden Hunde gezielt über ihre Schnauze und Katzen über ihre Tatzen als Spielpartner adressiert. Auch die Tiere bemühten sich die Kinder mit responsiven Praktiken aus ihrem Repertoire neckend im Spiel zu halten und waren analog bestrebt, den freudvollen leiblichen Kontakt zu den ‚fremden‘ Spielpartnern nicht abreißen zu lassen. Die intensivsten Spielhandlungen waren zu beobachten, wenn beiderseits spielbegeisterte junge Akteur*innen zugange waren. Methodisch fand mit der Leuveners-Engagiertheitsskala (vgl. Laevers 2007) ein Beobachtungsinstrument Verwendung, das zum Einsatz im Elementarbereich konzipiert, im Fokus auf „Engagiertheit“ und „Wohlbefinden“ Ausdrucksformen menschlicher Vitalität aufruft (vgl. Stern 2010), die auch gattungsübergreifend als Indikatoren von Lebendigkeit (vgl. Wehner 2024) aussagekräftig sind. Analog-hermeneutisch ließ sich rekonstruieren, wie mal Hunde, Katzen oder Kinder Spielsituationen initiierten, am Laufen hielten oder auch welche der Akteur*innen sich zuerst ‚satt‘ spielte. Im Sinne einer ‚Kreolisierung‘ entstanden transkulturelle Spielformen, die in ihrer Gestalt intrakulturell gattungintern weder unter Kindern noch unter Hunden oder Katzen zu beobachten sind.

Interspezieslernen beansprucht Phänomene zu beschreiben, deren Existenz objektive Naturwissenschaften ausschließt. Konträr zum Selbstverständnis wertfreier Naturwissenschaft kommen hier auch normative Gesichtspunkte zur Sprache: Der Ansatz forciert „Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung“ (Horstmann 2021, S. 14) und weiß sich in Anlehnung an Ideen von Menschenrechten einem erweiterten emanzipatorischen Selbstverständnis verpflichtet (vgl. ebd.). Orientiert am „Überwältigungsverbot“ von Menschenrechtsinitiativen tritt Interspezieslernen tierethisch gegen Kolonialismus, Unterdrückung, Folter und Gewaltherrschaft an. Analog zur Kultivierung von Antirassismus unter der Maßgabe von Menschenrechten, geht es Interspezieslernen um die Kultivierung eines Anti-Speziesismus, der von jeder rassis-

tischen Bevorzugung der menschlichen Art zum Leidwesen von anderen Arten Abstand nimmt (vgl. Singer 1996). Im tierethisch-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse stellen sich bildungswissenschaftliche Fragen, ob und inwieweit menschenrechtliche Narrative von Emanzipation dialektisch die Diskriminierung von Tieren legitimieren und implizieren (vgl. Giehl 2021). Menschenrechte und Interspezieslernen können – auch im Kontext von BNE – nur in dem Maße übereinstimmend an einem Strang ziehen, wie menschenrechtliche Implikationen keinen Speziesismus legitimieren. Eine tierethische Kritik der Dialektik von Menschenrechtsphilosophien kann hier nicht vertieft werden. Im Rekurs auf die tierethische Unterscheidung von „drei Typen“ von „Speziesismus“ (Sezgin 2014, S. 58 ff.) erfolgt lediglich eine vage Präzisierung.

Erstens gesteht ein ‚absoluter Speziesismus‘ Angehörigen anderer Spezies keinerlei moralische Ansprüche zu. Tierethisch werden Menschenrechtserzählungen ausgeschlossen, die allen Menschen Rechte zusprechen, *indem* sie nichtmenschlichen Wesen jedes Recht absprechen. Das betrifft Erzählungen, die Menschenwürde exklusiv an das Merkmal kritischer Reflexivität anbinden. Solche reflexionszentrierten ethischen Engführungen erscheinen nicht allein tierethisch fragwürdig. Sie erfüllen auch gattungintern nicht inklusive ethische und pädagogische Ansprüche, weil sie etwa Kleinkindern, Menschen mit geistigen Behinderungen oder an schwerer Demenz leidenden Menschen Würde und Menschenrechte absprechen (vgl. Wehner 2012; 2019).

Zweitens billigt ein ‚radikaler Speziesismus‘ Tieren moralische Ansprüche zu, gibt aber in Konfliktfällen jedem noch so trivialen Interesse von Menschen den Vorrang, sodass Tierquälerei nahezu keinerlei Einschränkung erfährt. Setzt Interspeziespädagogik begegnungsphilosophisch-dialogisch auf Interkulturalität, werden menschlichen Interessen weitreichende Grenzen gesetzt. Unter tierethischen Vorzeichen postkolonialer Interkulturalität erscheint auch für Tiere nur ein Leben in Freiheit, jenseits von Gefangenschaft, „art“-gerecht und im Zusammenleben von Menschen und Tieren weder das Quälen noch das Töten noch das Nutzen von Tieren legitim (vgl. Sezgin 2014). Während Interspezieslernen Karnismus ausschließt (vgl. Joy 2016), geht es im dominanten BNE-Denken um Fragen einer zukunftsfähigen ‚richtigen‘ Nutzung der Natur (vgl. Schmidt-Bleek 2007), die Tiere als *Nahrungsmittel* nicht per se ausschließt. Hält ein Positionspapier der Vereinten Nationen von 2010 fest, „dass zukünftig eine flächendeckende und zugleich nachhaltige Versorgung aller Menschen auf dieser Erde mit ausreichender Nahrung überhaupt nur durch den Wechsel zu einer pflanzlichen Ernährungsweise möglich ist“ (Tuider/Tsilimekis 2021, S. 343 ff.), findet die tierethische Forderung einer vegetarischen Ernährungsweise menschengeschichtlich-menschenrechtlich instrumentell Bekräftigung. Tierethisch wird reklamiert, dass die Erde nicht allein Menschen gehört und Heimat ist. Auf der Folie ‚nature-culture‘ ist der Lebensraum von Tieren als „gesellschaftlicher Raum“ verstanden, sodass Tieren als „politischen Akteur*innen“ nicht nur in un-

besiedelten Gegenden, sondern auch in Großstädten Berücksichtigung zusteht (vgl. Amir 2018, S. 6). Auch diese Forderungen lassen sich in Teilen mit epistemologisch-anthropozentrischen Positionen (vgl. Krebs 1997, S. 377 ff.) in Einklang bringen. Sei es, dass Tieren in Nationalparks unter Gesichtspunkt der Biodiversität freier Lebensraum in vermeintlich „wilder“ Natur zugestanden oder dass Menschen Tieren, auch in Städten, nicht instrumentell ästhetisch ein „Eigenwert für Menschen“ beigemessen wird (ebd.). Schließlich räumt drittens ein ‚milder Speziesismus‘ der eigenen Spezies nur dann Vorzug ein, wenn gleichermaßen vitale Interessen bei Menschen und Tieren auf dem Spiel stehen. Eine Voreingenommenheit für uns Nahestehende erscheint, selbst wenn moralethisch nicht prinzipiell geboten, doch leiblich-lebensweltlich naheliegend und verzeihlich. Fälle in denen Menschen vor der Wahl stehen, augenblicklich einem Menschen oder einem Tier das Leben zu retten sind realiter allerdings seltener anzutreffen als hochartifizielle Gedankenexperimente zu dieser Thematik (vgl. Sezgin 2014, S. 60 ff.). Wenn im Interspezieslernen in Rücksicht auf vitale Lebensinteressen von Tieren gattungsübergreifend ein Schirm interkultureller Ethik aufgespannt wird, kennt das Nutzungsverbot auch im Hinblick auf die indirekten Konstellationen, wie sie in Tierversuchen vorliegen, keine Einschränkung.

Resümierend erheben tier- und menschenrechtliche Zugänge im Anthropozthuluzän zumindest in Fragen der Ernährung oder des Artenschutzes partiell aneinander annähernde Forderungen. Ein Unterschied besteht (noch) in dem Nachdruck, mit dem bestimmte Forderungen erhoben werden. Begründungstheoretisch wird Karnismus tierethisch prinzipiell verworfen, menschenrechtlich erscheint er epochal immer weniger tragbar. Auch in Punkten, an denen tierethische und menschenrechtliche Positionen Allianzen bilden, stoßen beide Narrative als ethische Erzählungen im Hinblick auf adäquate habituelle Veränderungen an gewisse Grenzen.

Als Aufforderung zu selbstbestimmter Selbsttätigkeit kann ethisch-pädagogische Kommunikation Akteur*innen, in Differenz zu juristischer Kommunikation, keine bevormundenden Vorschriften machen. Demnach ist eine sogenannte Ökodiktatur keine pädagogische Option. Entsprechend schließt auch Interspeziespädagogik in „alle Richtungen“ „Dogmatismus, Radikalität, Fundamentalismus, Extremismus und Militanz“ (Giehl 2021, S. 151) aus und betont: „Interspezies lernen bedeutet also nicht nur, keine anderen Spezies zu züchten, jagen, auszubeuten, verzehren etc., sondern auch, *nicht* die eigene Spezies zugunsten von anderen Spezies zu denunzieren, bekämpfen oder gar zu töten“ (ebd.). Da Menschen keine idealen, durch und durch rational handelnden Akteur*innen sind, ist es hilfreich zwischen „idealen Normen“ in der Begründung und „Praxisnormen“ im Hinblick auf die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse zu unterscheiden (vgl. Birnbacher 1977). Um Wirksamkeit zu entfalten, müssen rational stimmige Argumente in lebensweltlich-habituell überzeugende gesellschaftliche Settings übersetzt werden. Nature-culture Ansätze rekurrieren und setzen von Anfang

an auf gesellschaftliche Naturverhältnisse. Aktuelle Transformationsstrategien zur Suffizienz raten nicht mehr (allein) auf einen großen politischen Entwurf zu warten, sondern die Entwicklung von post-wachstumstauglichen Lebensstilen und Versorgungssystemen, die sich jenseits von gesellschaftlichen Mehrheitsverhältnissen exotisch in Nischen stabilisieren, gezielt aufzugreifen (vgl. Paech 2022). Eine BNE, die nicht (nur) im großen Stil auf Politikberatung abhebt, sondern zivilgesellschaftlich zukunftsweisende Initiativen pädagogisch in Szene setzt, könnte dazu beitragen, einen „Vorrat an imitierbaren Praktiken“ (vgl. ebd., S. 521) aufzubauen, auf die in herannahenden Krisenfällen zurückgegriffen werden kann. Auf dieser Linie können pädagogische Inszenierungen gezielt dazu beitragen, solchen Initiativen verstärkte Aufmerksamkeit zu verschaffen, die „by design“ vorwegnehmen, was der restlichen Gesellschaft früher oder später „by disaster“ (vgl. ebd.) bevorsteht.

Auf dieser Linie erscheint es kindheitspädagogisch aussichtsreich, Nischen-Orte von Interspezieslernen unter den Vorzeichen von BNE zur Kenntnis zu nehmen und zu stärken. Konkret lassen sich „Lebenshöfe“, die aus dem Joch industrieller Landwirtschaft befreiten Tieren Zuflucht bieten (vgl. Horstmann 2021, S. 9 f.), nicht nur gezielt mit Kindern aufsuchen, sondern auch – analog zu Wald- und Bauernhofkita – *konzeptionell* aufgreifen, um Nischen zu multiplizieren. Quer zum adultistischen Trend kindlichen Animismus in naturwissenschaftlicher Bildung ad acta zu legen, könnte eine Lebenshofkita die häufig bei Kindern anzutreffende Bereitschaft, Tieren dialogisch zu begegnen, institutionell aufgreifen und ethische und gesellschaftliche Widersprüche konkret anschaulich erlebbar vielfältig zum Gegenstand einer Bildung durch Erfahrung machen. Bei der Erarbeitung dieses Konzeptes können Ortsgeschichten etwa zur „Kind-Huhn-Begegnung in der Kita“ (Bilgi 2024) Pate stehen und gebündelt werden. Im Kontext von BNE hebt das interspeziespädagogische Konzept einer „Lebenshofkita“ derzeit randständige tierethisch motivierte gesellschaftliche Naturverhältnisse kindheitspädagogisch auf eine größere Bühne, um gewisse soziale Diffusionen zu verstärken, die voraussichtlich zukünftig auch aus menschenrechtlichen Gründen Konvention werden müssen.

Literatur

- Amir, Fahim (2021): Schwein und Zeit. Tiere, Politik, Revolte. 2. Auflage. Hamburg: Edition Nautilus
- Bailly, Jean-Christophe (2020): Der Blick der Tiere. Aus dem Französischen von Michael Kleeberg. Berlin: Matthes & Seitz
- Bilgi, Oktay / Huf, Christina / Kluge, Markus / Stenger, Ursula / Stieve, Klaus / Wehner, Ulrich (Hrsg.) (2024): Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Bilgi, Oktay (2024): Eine kritische Phänomenologie gesellschaftlicher Naturverhältnisse. Ortsgeschichten der Kind-Huhn-Begegnung in der Kita. In: Bilgi, Oktay / Huf, Christina / Kluge, Markus / Stenger, Ursula / Stieve, Klaus / Wehner, Ulrich (Hrsg.): Zur Verwobenheit von Natur und

- Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 217–238
- Birnbacher, Dieter (1988): Verantwortung für zukünftige Generationen. Stuttgart: Reclam
- Descola, Philippe (2022): Jenseits von Natur und Kultur. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp
- Despret, Vinciane (2019): Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen? Münster: UNRAST
- Ekardt, Felix (2005): Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit. München: C. H. Beck
- Freud, Sigmund (1912/13): Totem und Tabu. Gesammelte Werke Band IX. Frankfurt am Main: Fischer
- Giehl, Marvin (2021): Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz und Tierrechtsbildung. Bielefeld: transcript, S. 133–157
- Grunwald, Armin/Kopfmüller, Jürgen (2012): Nachhaltigkeit. Eine Einführung. 2. aktual. Auflage. Frankfurt am Main und New York: Campus
- Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt am Main und New York: Campus
- Hellberg-Rode, Gesine (2001): Nachhaltige Entwicklung als Leitidee der Agenda 21. In: Gärtner, Helmut/Hellberg-Rode, Gesine (Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 1–5
- Horsthemke, Kai (2021): Tierrechtsbildung. Eine pädagogische Perspektive. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz und Tierrechtsbildung. Bielefeld: transcript, S. 107–131
- Horstmann, Simone (Hrsg.) (2021): Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung. Bielefeld: transcript
- Horstmann, Simone (2021): Was man über, von und mit Puten lernen kann. Einleitende Überlegungen zur resonanz- und emanzipationstheoretischen Bedeutung eines „Interspezies Lernens“. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung. Bielefeld: transcript, S. 9–25
- Joy, Melanie (2016): Warum wir Hunde lieben, Schweine essen und Kühe anziehen. Karnismus – eine Einführung. Aus dem amerikanischen Englisch von Achim Stammberger, 6. Auflage. Münster: compassion media
- Krebs, Angelika (1997): Naturethik im Überblick. In: Krebs, Angelika (Hrsg.): Naturethik. Grundtexte der gegenwärtigen tier- und ökoethischen Diskussion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 337–379
- Kropp, Ariane (2019): Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung. Wiesbaden: Springer Gabler
- Klafki, Wolfgang (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven von der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich Verlag, S. 91–102
- Laevers, Ferre (2007): Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K: Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale for Young Children. o. O.: Schlömer
- Latour, Bruno (1995): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lenz Taguchi, Hillevi (2009): Going Beyond the Theory. Practice Divide in Early Childhood Education. Introduction an intra-active pedagogy. London and New York: Routledge
- Little, Sarah/Derr, Victoria (2020): The Influence of Nature on a Child's Development: Connecting the Outcomes of Human Attachment and Place Attachment. In: Cutter-Mackenzie-Knowles,

- Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Ed.): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Verlag
- Ott, Konrad/Döring, Ralf (2008): *Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit*. 2., erw. Auflage. Marburg: Metropolis
- Paech, Nico (2006): *Nachhaltigkeitsprinzipien jenseits des Drei-Säulen-Paradigmas*. In: *Natur und Kultur* 7, H. 1, S. 42–62
- Paech, Nico (2022): *Quadratur des Kreises. Irrwege der Nachhaltigkeitsforschung aus wachstumskritischer Perspektive*. In: *Forschung & Lehre* 7/22, S. 520–521
- Schmidt-Bleek, Friedrich (2007): *Nutzen wir die Erde richtig? Die Leistungen der Natur und die Arbeit des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer
- Sezgin, Hilal (2014): *Artgerecht ist nur die Freiheit. Eine Ethik für Tiere oder Warum wir umdenken müssen*. 4. Auflage. München: C. H. Beck
- Singer, Peter (1996): *Animal Liberation*. Ditzingen: Reclam
- Sommerville, Margaret (2011): „Becoming-Frog. Learning place in primary school“. <https://www.researchgate.net/publication/302404927> (Abfrage: 23.09.2023)
- Stern, Daniel N. (2010): *Formen der Vitalität. Die Erforschung dynamischen Erlebens in Psychotherapie, Entwicklungspsychologie und den Künsten*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019): *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich
- Taylor, Affrica/Blaise, Mindy/Miriam Giugni (2012): „Haraway’s ‚bag lady story-telling‘. Relocating childhood and learning within a ‚post-human landscape‘“. <https://www.researchgate.net/publication/254243992> (Abfrage: 23.09.2023)
- Taylor, Affrica (2013): *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London and New York: Routledge
- Tuider, Jens/Tsilimeskis, Konstantinos (2021): *Anderen Tieren gerecht werden*. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 311–348
- Thurnherr, Urs (2013): *Tiere verstehen*. In: Rippe, Klaus-Peter/Thurnherr, Urs (Hrsg.): *Tierisch menschlich. Beiträge zur Tierphilosophie und Tierethik*. Erlangen: Harald Fischer Verlag, S. 145–161
- Weber, Andreas (2018): *Enlivenment. Eine Kultur des Lebens. Versuch einer Poetik für das Anthropozän*. 2. Auflage. Berlin: Matthes & Seitz
- Wehner, Ulrich (2010): *Umweltbildung und (Allgemeine) Bildung für nachhaltige Entwicklung*. *Pädagogische Rundschau* 64, S. 437–448.
- Wehner, Ulrich (2011): *Generationelle Pädagogik. Die menschheitsgeschichtliche Seite von Bildung und das öffentliche Moment von Erziehung*. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh
- Wehner, Ulrich/Kraska, Lena (2016): „Hund und Katz – Über kindliches doing nature. Eine experimentelle videobasierte Interaktionsanalyse zur sensitiven Responsivität von Kleinkindern“. In: *Beiheft* 11, S. 77–96, <https://www.widerstreit-sachunterricht.de> (Abfrage: 23.09.2023)
- Wehner, Ulrich (2012): „Bildung für alle, von Anfang an! Über inklusive Elementarpädagogik.“ In: *Zeitschrift für Inklusion-online*, H. 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/30/30> (Abfrage: 23.09.2023)
- Wehner, Ulrich (2019): *Bildung von Geburt an denken. Von prinzipieller Reflexionszentrierung zu kritisch-responsiver Reflexionsorientierung*. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): *Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden: Vieweg, S. 45–61
- Wehner, Ulrich (2021): *Visionäre Rückwege in eine Kultur der Lebendigkeit. Über poetisch-erotische Ökologie und eine Pädagogik des Enlivenment*. In: Von Carlsburg, Gerd-Bodo/Stross, Annette

- (Hrsg.): (Un)pädagogische Visionen Für das 21. Jahrhundert – (Non-)Educational Visions for the 21st Century. Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 491–515
- Wehner, Ulrich (2024): Empfindlich empfindsame Lebenskräfte – Zur Vulnerabilität und Vitalität kindlich schöpferischer Natur. (Kindheits-)Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Andreas Webers poetische Ökologie und zeitgenössische Vulnerabilitätsforschung. In: Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus/Stenger, Ursula/Stieve, Klaus/Wehner, Ulrich (Hrsg.): Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 217–238
- Wibbecke, Anna-Lena (2013): Tier-Mensch-Pädagogik. Analysen einer Integration von Tierrechten in die Pädagogik. Wiesbaden: Springer
- Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Das spezifische Potenzial Ästhetischer Bildung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik (auch) als notwendige Antwort auf die Krisen unserer Zeit

Christian Widdascheck

Erfahrung als Durchquerung
eines noch nicht vorhandenen Raumes,
der sich im Gehen erst öffnet.
(frei nach Jacques Derrida)

Einleitung

Die irritierende, staunende oder auch erschreckende Begegnung mit dem Anderen als Anderes ist aus einer ästhetischen Perspektive auf Bildung und einer ästhetischen Praxis von Bildung der zentrale Ausgangsmoment (vgl. Duncker 2010, S. 12). Er führt als *Ästhetische Erfahrung* in ein *Dazwischen von Selbst und Welt*, in einen Raum, in dem diese Unterscheidung (teilweise) situativ ausgesetzt ist. In Folge kann sich, in der gestalterisch-handelnden Selbst-Welt-Begegnung, die als Antwort auf die Ästhetische Erfahrung entsteht, das Selbst als auch (die Erfahrung von) Welt (neu) bilden (vgl. Waldenfels 2002).

Ausgangsthese des Beitrags: Kultur prägt Bildung. Damit ist Kultur maßgeblich dafür verantwortlich, erstens, wie sich in Bildungskontexten die Begegnung von Welt und Selbst gestaltet, zweitens, welches Verständnis von Welt und Selbst in Folge überhaupt gebildet werden kann, und drittens, wie dadurch das Verhältnis von Selbst und Welt verstanden und als Folge wiederum gestaltet wird (vgl. Cassirer 2007). Das einleitend skizzierte *Ästhetische Bildungsgeschehen* verweist schon auf dieses sich gegenseitig bedingende Wechselspiel von Kultur und Bildung. Zugleich steckt in diesem spezifischen Bildungsgeschehen auch das Potenzial, die Not, die in unseren gegenwärtigen Krisen immer deutlicher zum Ausdruck kommt, mit werten zu können, wenn folgende zwei miteinander verbundene Ausgangsthese zugrunde gelegt werden:

1. Die gegenwärtigen Krisen, so vielfältig und verschieden sie zunächst erscheinen mögen, stehen aus einer strukturellen Metaperspektive alle im Zusammenhang mit einem zurichtend-gewaltvoll-extraktiven Subjekt-Objekt-Verhältnis: seien es die gesellschaftlichen, ökologischen oder gesundheitlichen Krisen, um drei wesentliche Dimensionen zu nennen.
2. Dieses zurichtend-gewaltvoll-extraktive Subjekt-Objekt-Verhältnis entsteht im Zusammenhang mit einem kulturell gebildeten Selbstverständnis eines Subjekts, das sich von der Welt als weitestgehend getrennt und ihr gegenüberüberstehend begreift.

Aber wie kommt es zu diesem Selbstverständnis? Und ist die Entstehung des zurichtend-gewaltvoll-extraktiven Selbstverständnisses (nur) in dem geschilderten Subjekt-Objekt-Verhältnis begründet?

Um diesen Fragen nachzugehen, wendet sich der Beitrag deshalb in seinem ersten Kapitel (1.) der Reflexion der *conditio humana*¹ aus einer leibphänomenologischen Perspektive zu. Dadurch wird einerseits der existentielle Grundkonflikt deutlich, der in der Konstruktion moderner Subjektivität selbst angelegt ist, der in Folge zu dem problematischen Subjekt-Umwelt-Verhältnis und den damit verbundenen Krisen führt. Andererseits wird dadurch gleichzeitig auch eine alternative Perspektive auf das Selbst-Welt-Verständnis und Welt-Selbst-Verhältnis entwickelt.

Aufbauend und in Weiterführung dazu, geht es dann im zweiten Kapitel (2.) um den Transfer zur Kindheitspädagogik. Ausgehend von der Entwicklung eines ästhetisch-ethischen Verständnis Ästhetischer Bildung führt der Transfer zur Vorstellung einer spezifischen Konzeption Ästhetischer Bildung: Ästhetische Forschung (vgl. Kämpf-Jansen 2001). Sie ermöglicht es Studierenden der Kindheitspädagogik, zunächst für sich selbst ein erweitertes Selbst-Welt-Verständnis zu bilden, als auch dann mit dem Konzept in diesem Sinne mit Kindern zu arbeiten. In Ästhetischer Forschung kumulieren verschiedene, spezifische ethische Bildungsdimensionen, die in Kapitel 2 sukzessive entwickelt werden.

Der Beitrag endet mit einem Resümee (Kapitel 3). In ihm wird das spezifische ästhetisch-ethische Potenzial Ästhetischer Bildung anhand von zwei Themenfeldern zusammengefasst, die auch als Impuls einer konstruktiv-kritischen Reflexion und Weiterentwicklung klassischer BNE-Ziele gedacht sind.

1 Die Bedingung und Möglichkeit des Menschseins.

1. Die Natur, die wir sind und die mit ihrer verbundenen Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung

Unser abendländisches Subjektverständnis ist (immer noch) stark durch die mit Aristoteles (384 v. Chr. bis 322 v. Chr.) begonnene, dann nach rund 2000 Jahren durch Descartes zu einem vorläufigen Abschluss gekommene, hierarchisch-trennende Unterscheidung von Geist und Körper geprägt. Sie kommt in der bekannten Aussage Descartes „*Cogito ergo sum.*“ zum Ausdruck (vgl. Descartes 1641/1996, S. 55). In ihr wird die Gewissheit der eigenen Existenz an das denkende Ich („*Ich denke also bin ich.*“) gebunden und nicht etwa an die Wahrnehmung.

Aufgrund der in der Einleitung beschriebenen, inhärenten Wechselwirkung von Kultur und Bildung, hat sich diese Priorisierung des Denkend-Geistigen in unserem Bildungsverständnis und eine damit einhergehende Didaktik mit ihren entsprechenden Bildungsinhalten in unseren Bildungsinstitutionen niedergeschlagen. Je ‚höher‘ die Bildung, desto abstrakt-mentaler sind Bildungsprozesse und Bildungsziele und ihre Inhalte gestaltet.

Aber auch schon in Kindertageseinrichtungen erfährt gegenwärtig die frühe mathematische und naturwissenschaftliche MINT-Bildung besondere Aufmerksamkeit, sozusagen als wichtige Vorläuferkompetenzen und relevante Symbolsysteme in Hinblick auf unsere gegenwärtig bestehende Kultur (vgl. „Stiftung Kinder Forschen“, davor „Haus der Kleinen Forscher“).

Damit verbunden, im Sinne eines dialektischen Denkens, ist eine Marginalisierung und Abwertung der körperlich-sinnlich-emotionalen Dimension der menschlichen Existenz in Bildungsinhalten, vor allem aber auch durch die Strukturen, Räume und Praxen in und von Bildung (vgl. Brinkmann 2016). Insofern verläuft die Abspaltung des Menschen nicht nur zwischen ihm und der Umwelt als Natur oder Welt, sondern betrifft genauso sein Selbstverständnis, das Verhältnis zu sich selbst (vgl. zur Lippe 1988).

1.1 Die leibphänomenologische Perspektive auf die *conditio humana*

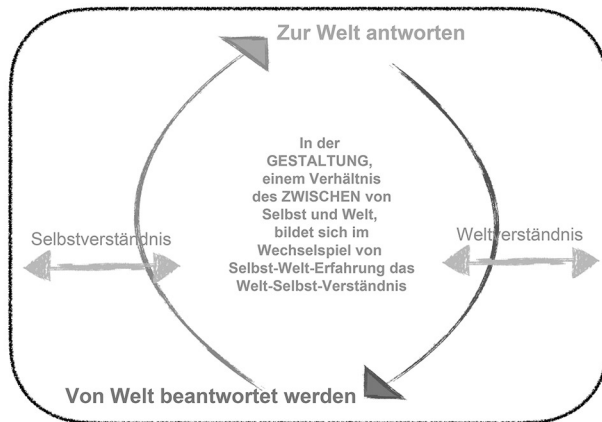
Die leibphänomenologische Perspektive auf die *conditio humana* eröffnet demgegenüber eine ganz andere Sichtweise. Der französische Philosoph Maurice Merleau-Ponty zeigt mit seiner phänomenologischen Reflexion, dass der Mensch nur als leibliches Wesen, gerade auch in seiner Bewusstseinsfähigkeit, zu begreifen ist (vgl. Merleau-Ponty 1965, S. 167 f.). Mit „Leib“ bezeichnet Merleau-Ponty den uns gegebenen, lebendigen und zugleich subjektiv erfahrenen Körper des Menschen in der Begegnung mit Welt: Der Leib ist die elementare Grundlage, Welt überhaupt begegnen zu können, zu erfahren und dabei sich selbst als Selbst zu begreifen (vgl. Fuchs 2000, S. 63 f.). Exemplarisch wird dies besonders eindrücklich im Feld der Haptik deutlich, das in der Kindheitspädagogik ja umso relevanter ist, je

jünger die Kinder sind. Hier wird die leibliche Dimension von Reflexivität in ihrer doppelten Verschränkung, die aber in jeder Erfahrung thematisch ist, besonders deutlich: Bewusstsein von Etwas und einem Selbst entsteht aus der Erfahrung des Widerstands der Leiblichkeit, in der Verschränkung von Berührung und Berührtsein (Merleau-Ponty 1965, S. 167f.). Diese Verschränkung von Welt- und Selbsterfahrung ist das zentrale Thema und Erkenntnisinteresse der Leibphänomenologie in der Tradition von Merleau-Ponty: Wir brauchen eine Welt, zu der wir antworten können und die zu uns antwortet, um diese und uns selbst erfahren zu können².

Die Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung, als ein doppeltes Antwortgeschehen, kann auch mit dem Begriff der Responsivität bezeichnet werden (vgl. Waldenfels 2002). Dass diese Responsivität im Sinne des Wortes „notwendig“ ist, wird mit den Gedanken des Anthropologen Arnold Gehlen deutlich, dass der Mensch *zum Sinn verdammt sei* (vgl. Gehlen 2014). Denn im Unterschied zu Tieren ist unser Verhältnis zur Welt nicht vorwiegend über Instinkte gesteuert. Darin besteht die existentielle *Notwendigkeit* der leiblichen Responsivitätserfahrung, die insbesondere in der Kindheit eine ganz besondere Relevanz hat (vgl. Remsperger 2011).

Denn in der doppelten Responsivität, im Zwischen von Selbst- und Welterfahrung, einem ästhetischen Selbst-Weltverhältnis, kann sich das Selbst-Welt-Verständnis immer wieder neu bilden und aktualisieren. Dieser Zusammenhang ist in Abbildung 1 veranschaulicht.

Abb. 1: Bildung des Selbst-Welt-Verständnis durch das Wechselspiel von Welt- und Selbsterfahrung auf Grundlage der Responsivität



2 Die Verschränkung von Selbst- und Welterfahrung schwingt in jeder Erfahrung mit, auch wenn der Fokus situativ in der Aufmerksamkeit auf der Welterfahrung liegen mag, denn jede Erfahrung von Welt ist immer auch *meine* Erfahrung. Deshalb erfahre ich mich potenziell in jeder Erfahrung immer auch selbst.

1.1.1 Die Spannung unseres „Kultur-Natur-Seins“ und seine gegenwärtige Vereinseitigung

Den Leib, die Grundlage der Interdependenz von Selbst- und Welterfahrung haben wir nicht geschaffen. Dies führt nach Merleau-Ponty zur Ambiguität des Leibes. Der Leib ist einerseits in meiner Erfahrung *mein Leib* und zugleich ist mir die elementare Grundlage meiner Erfahrung, *der Leib als ein Teil von Welt*, gegeben (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 253). In Bezugnahme auf Merleau-Ponty lassen sich diese beiden Aspekte von Leiblichkeit treffend mit den Begriffen *personales und natürliches leibliches Ich* bezeichnen (vgl. Good 1998, S. 89). Beide Aspekte durchdringen sich durch und durch, lassen sich nicht trennen oder aufteilen. Denn unser lebendiger Körper, genauso wie die uns umgebende Welt, wird einerseits durch unsere kulturellen Praktiken ganz konkret und sichtbar gestaltet und ausgeformt. Andererseits ist uns unser Leib, die Grundlage überhaupt handelnd Gestalten und damit Kultur bilden zu können, genauso wie die Welt, gegeben. So hat selbst unser Gehirn, das für unser Denken und damit für unser Bewusstsein eine entscheidende Rolle spielt, eine gewisse, naturgegebene Grundgestalt als auch Plastizität (vgl. Hütter 2005; Fuchs 2021).

Aus dieser Perspektive erscheint der Mensch als ein *Natur-Kultur-* oder auch *Kultur-Naturwesen*. Wie sich das Geflecht von *natürlichem Ich* und *personalem Ich*, das das habituelle Geflecht unseres Kultur-Natur-Seins bildet, nun gestaltet und gestaltet wird, ist also damit sowohl entscheidend für unser Verhältnis zu uns selbst und zur Welt als auch für unser Verständnis von uns selbst und von Welt.

Konkret drückt sich das Verhältnis in unseren Wahrnehmungs- und Handlungsweisen aus, die in Bezugnahme auf Cassirer als elementare strukturelle Kulturmerkmale begriffen werden können, da sie unser Selbst- und Weltverständnis bilden (vgl. Cassirer 2007). Und dieses Verständnis wirkt dann, wie schon früher ausgeführt, wiederum auf die Handlungs- und Wahrnehmungsweisen zurück. Die Bedingungen für die Gestaltung der Wahrnehmungs- und Handlungsweisen ist insofern der elementare Kulturfaktor für die Gestaltung des *Verhältnisses von Selbst und Welt* und das sich mit diesem ergebenden *Verständnis von Selbst und Welt*.

Aber wann handelt es sich bei dem Verhältnis überhaupt um eine Form von Gestaltung und was würde dies bedeuten? Gestaltung in einem engeren, qualitativen Sinne würde in diesem Kontext bedeuten, dass wir uns mit den beiden miteinander verschränkten Aspekten unserer Leiblichkeit, *natürliches und personales leibliches Ich*, in der Begegnung mit Welt immer wieder in ein dialogisch³-befragendes Verhältnis begeben.

Unsere gegenwärtige Kultur befindet sich im Kontrast dazu, aus einer leibphänomenologischen Perspektive, in einer eindeutigen Schiefelage. Der anneh-

3 *Dialog* im Sinne des griechischen Wortursprungs: *Dia* von *hindurch*, und *log* von *logos*, *Sinn*: Der Sinn der sich im Zwischen, im Hindurch, mit der Begegnung erst bildet.

mend-erleidende Aspekt, die *Pathio*, die eher mit dem Aspekt des *natürlichen Ich* in Verbindung steht, ist marginalisiert. Gemeint ist damit die Anerkennung, dass wir uns selbst Gegebene sind, dass die Welt uns gegeben ist und deshalb jede Wahrnehmung, sowohl von der Welt als auch von uns selbst, mit einem Ausgesetzt- und Eingelassensein beginnt (vgl. Fuchs 2000, S. 21 ff.). Unsere heutige Kultur befindet sich demgegenüber eindeutig in der Überbetonung des aktiv-handelnden Aspektes: Auf der „Makroebene“ zeigt sich das anhand von normierenden, globalisierten, extraktiven Techniken und Produktionsweisen. Auf der „Mesoebene“ zeigt sich dies in Gesellschaften, in denen der gesunde Mensch der Lebensaltersmitte als Maßstab für ein erfülltes Leben angesehen wird, vor dem Hintergrund des Leistungserwartungsparadigmas unserer Kultur. Auf der individuellen „Mikroebene“ zeigt sich dies in zunehmenden Schlafstörungen, verbunden mit einer abnehmenden durchschnittlichen Dauer des Nachtschlafs, eines ansteigenden, paradoxen Konsums, sowohl von Aufputsch- als auch von Schlafmitteln, und von Herz-Kreislauf-Erkrankungen auf einem historisch hohen Niveau (vgl. Berliner Zeitung 2021).

1.1.2 Die Zuwendung zum „natürlichen Ich“ als Kulturfaktor zur Bildung eines anderen Selbst- und Weltverhältnis

Vor dem Hintergrund dieser skizzen- und brennglasartigen Darstellung von Wirkungen des zurichtend-gewaltvoll-extraktiven Verhältnis des Subjekts gegenüber der Welt und des Subjekts gegenüber sich selbst, auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, stellt sich die Frage, wo der Ansatz für ein anderes Selbst- und Selbst-Welt-Verhältnis zu finden ist?

Dieser besteht in der Möglichkeit, die Strukturqualitäten, die in den Prozessen zu finden sind, die eher unserem *natürlichen Ich* zugeordnet werden können, ernst- und anzunehmen. Konkret ist damit beispielsweise unsere Physiologie auf der Ebene des Stoffwechsels gemeint, unser Kreislauf in seiner Verbindung von Herzschlag und Atmung, der Wechsel und das Verhältnis von Schlafen und Wachen sowie unser Alterungsprozess. Wenn wir uns diesen qualitativ-strukturellen Geschehnissen auf der Ebene unseres *natürlichen Ichs* zuwenden, wird deutlich, dass sie alle durch ein dynamisches Prinzip von Aufnahme und Abgabe, Ruhe und Aktivität, Zu- und Abnahme und Übergängen gekennzeichnet sind. Wenn wir uns dieser, unserer Existenz grundlegenden und damit auch tragenden Dimension zuwenden, wird zugleich deutlich, dass diese uns durchdringenden Prinzipien ihren analogen Ausdruck in vielen Prozessen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene in der Natur haben: Wachstum, Veränderung, Vergänglichkeit und Verwesung, Umbrüche, wie zum Beispiel den Wandel der Jahreszeiten/Trocken-Regenzeit oder Dynamiken in Wettergeschehnissen.

Sich diesen qualitativen Strukturmerkmalen im Bereich unseres *natürlichen Ichs* zuzuwenden, ist insofern in einem doppelten Sinne interessant. Zum einen

eröffnen sie ein Bewusstsein für diese uns tragende Ebene, ihrer Geschehnisse und Dynamiken, die nicht auf eine konstante lineare Aktivität oder gar Leistung angelegt sind, sondern im Wechsel aus Ruhe und Aktivität, Übergängen, und Nachklängen bestehen. Zum anderen wird in der Zuwendung zu dieser Ebene des *natürlichen Ichs* in uns, zu der Natur, die wir (auch) sind, unsere Verbundenheit und Ähnlichkeit (Analogie) mit unserer lebendigen Mitwelt deutlich (vgl. Verch 2011, S. 65).

Aus der doppelten Relevanz dieser Perspektive ließen sich zum Beispiel konkrete Orientierungen für die Gestaltung von Kindertageseinrichtungen und die Arbeit in ihnen ableiten: Fragen der Gestaltung von Zeit, Raum, Materialität, Handlungs-, Welterfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, der täglichen Verweildauer, sowie der des Pädagog*innen-Kind-Schlüssels. Wie anhand dieser skizzenhaften Ableitungen für den konkreten Kontext Kindertagesstätten im Ansatz deutlich wird, liegt in der Zuwendung zu den qualitativen Strukturmerkmalen und Dynamiken, die aus einer leibphänomenologischen Perspektive mit unserem *natürlichen Ich* verbunden sind, das Potenzial für die Entwicklung einer anderen Kultur: eine, die nicht vom Prinzip der Umsetzung und technischen Effizienz dominiert ist, sondern durch das weiter oben beschriebene, qualitative Verständnis von dialogischer Gestaltung und Mitweltlichkeit.

Damit an dieser Stelle kein Missverständnis entsteht. Es geht nicht darum, die gegenwärtige auf linear-rationale Umsetzung und damit auf Herrschaft ausgerichtete Kultur gegenüber der Welt und sich selbst durch ein naives *Zurück zur Natur* zu ersetzen. Denn ein *Zurück zur Natur* negiert die leibphänomenologische *conditio humana* als apriorisches Kultur-Naturwesen und wäre insofern auch keine sinnvolle nachhaltige Antwort auf die Krisen unserer Zeit, die ja gerade aus der Nichtanerkennung dieses Verhältnisses entstanden sind.

Ein *Zurück zur Natur* wäre insofern nur eine erneute Form der Vereinseitigung, nur dieses Mal dann von der anderen Seite aus. Dem gegenüber geht es vielmehr darum, die beiden Aspekte bzw. Pole des Menschen, sein *natürliches* und *personales leibliches Ich*, die miteinander verwoben und verschränkt sind, in ihrer Spannung anzuerkennen und sie beide in ihrer Bedeutung als gestaltende Kulturfaktoren der Natur des Menschen, seines Verhältnisses zu sich und zur Welt zu begreifen. Aber damit sich eine solche *Kultur der Gestaltung und Kultur als Gestaltung* entwickeln kann, geht es gegenwärtig darum, den Aspekt des *natürlichen Ichs* wieder stärker in den Blick zu nehmen. Dies könnte in Rückbezug auf die schon weiter oben angeführte Skizze in Bezug auf Kindertagesstätten bedeuten, dass sich zum Beispiel Öffnungszeiten von Kindertagesstätten mit dem Wechsel der Jahreszeiten verändern oder sich insgesamt stärker im Sinne einer Rhythmisierung an den leiblichen Bedürfnissen der Kinder orientieren und nicht an starren zeitlichen

Vorgaben der Arbeitswelt der Eltern, denen diese ja selbst oft zu ihrem Leidwesen unterworfen sind.⁴

2. Von einer ästhetischen Perspektive auf Bildung über ihr spezifisch ästhetisch-ethisches Potenzial zu einer spezifischen Praxis Ästhetischer Bildung in der Kindheitspädagogik: Ästhetische Forschung

Eine ästhetische Perspektive auf Bildung bezieht sich auf zentrale Aspekte einer leibphänomenologischen Perspektive auf die *conditio humana*, des Menschen als *Natur-Kulturwesen*, und gestaltet mit ihnen eine Theorie und Praxis von (Ästhetischer) Bildung. Dies wird im Folgenden ausgeführt, bevor dann, darauf aufbauend, das kindheitspädagogische Bildungspotenzial des Konzeptes Ästhetische Forschung vorgestellt wird, auf Grundlage der zuvor entwickelten ästhetisch-ethischen Aspekte, die sich in diesem Konzept versammeln.

2.1 Die drei Bedeutungsdimensionen des Ästhetischen in Ästhetischer Bildung

Wahrnehmung als zentraler Ausgangspunkt Ästhetischer Bildung ist aus leibphänomenologischer Perspektive ein leiblicher Prozess, der nicht äußerlich betrifft, sondern von dem ein Mensch empfindend *ganzleiblich*⁵ betroffen und berührt ist.⁶ Hier wird der erste Begriffsbezug deutlich, warum es sich um eine ästhetische Perspektive auf Bildung handelt: ästhetisch, im Sinne der zentralen Bedeutung der *aisthesis*, der sinnlich-empfindenden Wahrnehmung (vgl. Duderstadt 1997). Dieses sinnlich-leibliche Betroffen-Sein ist etwas, das einer*em widerfährt. Darin zeigt sich die zentrale Bedeutung des *passivischen* Aspektes in der ästhetischen Perspektive auf Bildung im Sinne einer *Pathos*, einer Hingabe, eines sich berühren-Lassens und berührbar-Seins (vgl. Merleau-Ponty 1965, S. 367). Dieser Aspekt

4 Dem Autor ist mit diesem Beispiel bewusst, dass hier mit der Frage der *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*, ein weites und sehr spannungreiches Feld angesprochen ist, das im Sinne der hier eröffneten, *ästhetischen Care-Perspektive* angesprochen werden muss, aber nicht weiter ausgeführt werden kann.

5 *Ganzleiblich* meint in keinem Fall ganzheitlich. Das Berührt-Sein ist jedoch immer viel-sinnlich und nicht einzelnen Sinnen zuzuordnen, da unsere Sinne, leibphänomenologisch betrachtet, ein miteinander korrespondierendes Geflecht (Synästhesie) sind und kein Zusammenwirken isolierter Sinneskanäle (vgl. Fuchs 2000, S. 168 f.).

6 Dieser Aspekt tritt in unserer Alltagswahrnehmung in den Hintergrund, da es in Alltagskontexten in der Regel nicht um ein offen-gegenwärtiges Wahrnehmungsgeschehen geht, sondern um funktionales Handeln, bei der die Wahrnehmung als Wahrnehmung nicht wahrgenommen wird.

ist zentral für die Entwicklung einer anderen Kultur, die weniger zurichtend-handelnd ist und mehr wahrnehmend-begegnend. Denn wenn diese pathische Wahrnehmungsqualität, die potenziell in jedem Augenblick als Hintergrundgeschehen vorhanden ist, thematisch wird, in den Vordergrund rückt, wird sie mit dem Begriff Ästhetische Erfahrung bezeichnet. Dies ist der zweite Begriffsbezug, warum es sich um eine ästhetische Perspektive auf Bildung handelt: Die Wahrnehmung wird dann selbst wahrnehmend empfunden, sie wird also selbst thematisch, ohne dass sie wie im Alltagsmodus als Mittel für einen Handlungszweck ein- oder zugeordnet wird. Deshalb gehen *Ästhetische Erfahrungen* oft auch mit einem Staunen, einem sich Wundern oder auch mit einer Irritation einher (vgl. Duncker 2010, S. 12 f.). Diese wahrnehmende Begegnung von Selbst und Anderem in der Ästhetischen Erfahrung führt zum dritten Begriffsbezug, warum es sich um eine ästhetische Perspektive auf Bildung handelt. In der dritten Dimension geht es um die Begriffsdimension von *Ästhetik*, im Sinne eines antwortenden, dialogisch-gestalterischen Handelns, wobei dieses in keiner Weise den klassischen Kategorien von Schönheit folgt. Das in diesem Sinne ästhetisch-gestalterische Handeln speist sich aus dem geteilten Zwischenfeld von Selbst und dem Gegenüber, das im besten Sinne des Wortes mit einem *Inter_esse* (einem *Im_Dazwischen_Sein*: *inter*=zwischen; *esse*=sein) bezeichnet werden kann. Dieses *Inter_esse*, dieses *im Zwischen von sich und dem Gegenüber* sein, fordert im Sinne eines existentiellen Krisenmomentes, da im Modus der Ästhetischen Erfahrung situativ nicht klar ist, wer Ich und was das Gegenüber ist, förmlich eine gestalterisch-erkenntnissuchende Antwort: Gestalterisch, da sie als Antwort auf das Widerfahrnis der Ästhetischen Erfahrung erfolgt, erkenntnissuchend, da sich im antwortend-gestalterischen Handeln deutet, was diese Begegnung bedeutet und wer Selbst und Welt folglich in dieser Situation sind.

2.2 Ästhetische Bildung als ein differenziertes, sich zeigendes Erkennen aus dem gestalterischen Handeln im bezogenen Zwischen

Ästhetische Bildung vereinigt in ihrer Bildungspraxis also die drei zuvor beschriebenen Aspekte und Bedeutungsdimensionen des Ästhetischen, die des pathischen, sinnlich-leiblichen Berührtseins (1); die der Widerfahrnis Ästhetischer Erfahrung (2); sowie die auf sie folgende, antwortende, sinnsuchende Gestaltung im *Inter_esse* (3).

Ästhetische Erfahrungen, mit denen ja sinn- und erkenntnissuchende Gestaltungsprozesse beginnen, können sich im bezogenen Zwischen, in der spontanen Begegnung mit einem Natur-/Kultur-Material, Kultur-/Natur-Gegenstand, einer anderen Person, einem anderen Lebewesen, einer Situation oder einem Phänomen ergeben – oder in dafür extra arrangierten Settings (vgl. Duncker 2010).

Zentral in beiden Settings (informellen oder formalen Bildungskontexten) ist, dass es Zeit und Raum gibt für das Berührt-Sein durch etwas. Denn wenn Zeit und Raum eher funktional-eng getaktet sind, bringen sie eher ein Wahrnehmen und Handeln in schon bekannten Mustern und Strategien mit sich. Demgegenüber entstehen durch die Bezogenheit der gestalterisch-handelnden Deutungsweisen in ästhetischen Bildungsprozessen immer wieder auch neue symbolische Bedeutungen, was das Gegenüber sein kann, bzw. bedeutet und wer ich dann selbst bin bzw. sein kann.⁷

Es entstehen mit und in diesem leiblichen, sinnsuchenden Gestaltungsgeschehen ein situativ gedeutetes Bild des Anderen und von einem Selbst. Dieses doppelseitige Bild kann sich in diesem ästhetischen gestalterisch-handelnden Begegnungsgeschehen immer weiter und immer wieder neu ausdifferenzieren, wodurch mit der Zeit ein ungeheuer facettenreiches und differenziertes Bild von der Welt und der eigenen Person entsteht.

Darin werden auch vielfältige Verbindungsweisen, Beziehungen von Analogien und Differenzen zwischen der eigenen Person und Welt in dieser Situation deutlich, aber auch von Zusammenhängen und Aspekten, die in der Situation angelegt sind und zugleich auch weit über sie hinausweisen. Angesichts dieses ungeheuer diversen Bildungspotenzials bekennt sich eine ästhetische Perspektive auf Bildung zum Prinzip der Unverfügbarkeit: Sowohl das Gegenüber als auch das Selbst können niemals ganz begriffen werden, sie bleiben immer *auch* unverfügbar. Es sind immer *nur* situative Wahrnehmungen des Gegenübers und des Selbst, die sich zeigen, auch wenn diese zugleich durchaus wesentlich sind. In dieser Anerkennung der Unverfügbarkeit scheinen schon ethische Dimensionen auf, die im Folgenden weiter ausgeführt werden.

2.3 Implizite ästhetisch-ethische Bildung im gestalterischen Antworten auf das Dazwischen

Auf Grundlage der Ausführungen zu den wesentlichen Prinzipien Ästhetischer Bildung kann nun begonnen werden, die ethische Dimension Ästhetischer Bildung in ihren unterschiedlichen Aspekten darzulegen. Ethische Fragen zielen immer auch auf die Frage nach gutem Leben und richtigem Handeln ab (Seel 2019, S. 11 ff.). Ethische Fragen sind insofern immer Fragen der Begegnung, des Umgangs und des Handelns eines Subjektes mit Welt. Für dieses Themenfeld kann

7 Hier wird ein genereller Bezug einer ästhetischen Perspektive, im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffs deutlich, der nahelegt, dass Aspekte Ästhetischer Bildung bei Bildungsprozessen, gerade in der Kindheit, immer eine Rolle spielen, auch wenn diese nicht im Fokus stehen oder auch aufgrund des theoretischen Paradigmas, zum Beispiel dem des Kokonstruktivismus, nicht beachtet werden (vgl. Duncker 2010).

Ästhetische Bildung in ihren gerade formulierten Charakteristika Entscheidendes und Spezifisches beitragen. Der Kernpunkt Ästhetischer Bildung ist, dass Ästhetische Erfahrungen situativ die Unterscheidung von Ich und Welt aufheben und das gestalterische Handeln, dass sich aus diesem Dazwischen von Selbst und Welt dialogisch bildet, zu neuen Verständnisweisen des eigenen Selbst, vom Gegenüber und dem Verhältnis und der Beziehung von Beiden führt.

Diese gestalterische handelnde Begegnung *im* und *aus einem Dazwischen*, eröffnet in einem radikalen Sinne die Dimension des Ethischen, nämlich die Frage nach der Beziehung von Verschiedenen und Differentem in der sich gegenseitig hervorbringenden Bezugnahme.

Denn im spezifischen Bildungsmoment Ästhetischer Bildung gibt es kein Subjekt, das an ein Gegenüber herantritt und sich fragt, wie es mit ihm angemessen oder richtig umgehen soll: Im ästhetischen Bildungsprozess bringt sich *das Selbst* im sinnsuchenden Gestaltungsprozess *mit dem Anderen* erst hervor, es konstituiert sich mit diesem. Zugleich zeigt sich dem Selbst in dieser geteilten Erfahrung das *Anderere* in Abhängigkeit von dem wahrnehmend-dialogisch gestalterischem Handeln mit ihm: Der ästhetische Bildungsprozess bringt die Erfahrung eines geteilten, aufeinander Antwortens von Selbst und Welt mit sich, eine ästhetisch-ethische Tiefenerfahrung von Verantwortung des Selbst gegenüber sich und der Welt. Es wird unmittelbar erfahrbar, dass die Deutungen, die im Handeln *mit dem Anderen* und *zum Anderen* entstanden sind, nicht unabhängig von mir sind und zugleich bin ich auch nicht unabhängig vom Anderen, da ich mich mit ihm gebildet habe.

Es ist eine doppelseitige Verwiesen- und aufeinander Angewiesenheit im Sinne einer existentiellen Verantwortung im aufeinander Antworten auf Grundlage eines pathisch-existentiellen Berührt-Seins (Ästhetische Erfahrung).⁸

2.4 Ästhetische Forschung: Ein explizit ethisch-ästhetisches Format Ästhetischer Bildung auch in der Kindheitspädagogik

Neben dem eben ausgeführten impliziten ästhetisch-ethischen Potenzial gibt es auch noch eine explizitere Form, die ethische Dimension Ästhetischer Bildung zu fokussieren, indem sie sich an einer besonderen Konzeption orientiert: Ästhetische Forschung, die auf die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen zurückgeht (vgl. Kämpf-Jansen 2001). Diese besondere Form Ästhetischer Bildung kann mit Studierenden der Kindheitspädagogik praktiziert werden, für deren Bildung eines erweiterten ästhetischen Selbst-Welt-Verständnisses und dann von ihnen,

8 Hier scheint eine sehr interessante, ethische Bildungsperspektive von Verantwortlichkeit auf, jenseits eines moralischen Schuldverständnisses, die an dieser Stelle erwähnt, aber aufgrund des Fokus des Artikels nicht weiter vertieft werden kann (vgl. Schmidt-Salomon 2012).

im Transfer, in der Arbeit mit Kindern. Ästhetische Forschung ist eine besonders *sinnvolle* und *offen-dichte* Möglichkeit der Realisierung von Projektarbeit, die im Kontext der Kindheitspädagogik als eine besonders qualitativ wertvolle, inklusive und partizipativ-didaktische Form der Bildungsarbeit mit Kindern angesehen wird (Jacobs 2012; von der Beek 2013).

Das Konzept Ästhetische Forschung beschreibt, dass es im Sinne einer möglichst großen Vielfalt und Differenziertheit der Wahrnehmungs- und Artikulationsformen in der projektartigen Arbeit mit einem lebensweltlichen Thema, Material oder Gegenstand interessant bzw. relevant ist, wenn diese sich in der Konzeption und im Projektverlauf transdisziplinär zwischen den Zugängen von Handlungs- und Wahrnehmungsweisen des Alltags, der Künste und der Wissenschaft bewegt. Zentral dabei ist, dass, im Unterschied zu unserer gegenwärtigen kulturellen Tradition, die rational-wissenschaftlichen Zugänge zur Welt nicht als höherwertige Erkenntnisweisen angesehen werden.

Das Wissen um die Unterteilung in die Bezugsgrößen des Konzeptes (Alltag, Kunst, Wissenschaft) ist ausschließlich für die konzeptionelle Planung des Projektes und in der prozesshaften Begleitung und Gestaltung für die begleitenden Erwachsenen wichtig. Für Kinder haben Unterscheidungen in Bildungsbereiche oder gar verschiedene Fachdisziplinen noch keine Relevanz (Berliner Bildungsprogramm, S. 31, 67). Vielmehr macht es gerade den inklusiven Reichtum und die Innovationskraft kindlichen Bildungshandelns aus, dass sie aus dem Berührtsein durch Etwas (Natur/Gegenstand, Ding, Material, Phänomen) diverse gestalterische, sinnsuchende und sinnvolle Deutungsversuche erhandeln, egal welchen Bereichen Erwachsene diese zuordnen würden (vgl. Duncker 2010, S. 12). Es ist jedoch für die am Projekt beteiligten Erwachsenen sinnvoll, die drei Bezugsgrößen (Alltag, Kunst, Wissenschaft) im Hinterkopf zu haben, um sicher zu stellen, dass für die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit dem lebensweltlichen Themenfeld, eine dichte und zugleich offene Diversität an Handlungsformen zur Verfügung steht. Gleichzeitig müssen sie auch darauf achten, die Vielfalt dieser unterschiedlichen wahrnehmenden Handlungsformen über Impulse auch immer wieder ins Spiel und in ein Spiel miteinander zu bringen.

Vor dem Hintergrund des im letzten Abschnitt ausgeführten, impliziten ethischen Potenzials ist es im Prinzip nun völlig egal, was als Themenfeld mit dem Konzept Ästhetische Forschung bearbeitet wird (Krabbeltiere, Gullideckel, Mauern).⁹ Das ästhetisch-ethische Potenzial, im Sinne eines erweiterten Selbst-Welt-Verständnisses und einer ästhetisch-ethischen Erfahrung von Verantwortung im ästhetisch-gestalterischen Antwortgeschehen, ist gerade nicht auf besondere Themenfelder beschränkt. Vor diesem Hintergrund ist es nun aber natürlich

9 Themenfeld Ästhetischer Forschung kann sein: Phänomen, Gegenstand, Material mit Lebensweltbezug, die je nachdem eher aus dem Bereich Natur oder Kultur kommen können.

auch möglich, ein klassisches BNE-Themenfeld für die Ästhetische Forschung zu wählen: zum Beispiel Wasser, Plastikmüll oder Bäume.

Gerade auch in der Arbeit mit diesen klassischen BNE-Themenfeldern ist es jedoch notwendig, und dies könnte gegebenenfalls in einem Spannungsverhältnis zu einem konventionellen BNE-Verständnis stehen, dass den vielfältigen wahrnehmend-gestalterischen Handlungsweisen suchend-offen und wertschätzend begegnet wird.

Das Wahrnehmen und Handeln darf nicht von einem schon im voraus bestehenden Moralkodex aus beurteilt werden. Ethisch-ästhetische Bildung braucht insofern eine große Ambiguitätstoleranz bei den die Bildungsprozesse Begleitenden und ihre Bereitschaft, eigene ethische oder moralische Überzeugungen immer wieder auch selbst zu befragen und befragen zu lassen. Damit ist nicht gesagt, dass es nicht situativ, gerade im Sinne ästhetisch-ethischer Bildung triftige Gründe gibt, Grenzen zu setzen. Aber dann aufgrund eines gegenwärtigen Berührt- und gegenseitigen Gemeint-Seins und nicht aufgrund abstrakter, ethischer oder moralischer Überzeugungen, die nur deduktiv angewendet werden.

Mit diesen Ausführungen im Hintergrund lässt sich das explizite, spezifische Potenzial Ästhetischer Forschung wie folgt zusammenfassen: Auf Grundlage der implizit ästhetisch-ethischen Dimensionen ermöglicht es Ästhetische Forschung, gerade durch die Begegnung ästhetisch-künstlerischer Handlungsweisen mit wissenschaftlich-rationalen, komplexe, latente und explizite ethisch-ästhetische Erkenntnisprozesse in Bezug auf das gewählte lebensweltliche Themenfeld und zum eigenen Selbst zu bilden.

3. Resümee

Bildung im Sturze des Daseins.

(frei nach Hugo von Hoffmannsthal)

Die in Kapitel 2 des Beitrags entwickelten Aspekte und Dimensionen, des spezifisch ethischen Potenzials Ästhetischer Bildung, werden nun anhand von zwei miteinander verbundenen Punkten zusammenfasst. Dabei wird auch gezeigt, dass das entwickelte, spezifisch ästhetische Bildungsverständnis Ansatzpunkte für eine Präzisierung und Weiterentwicklung für eine *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)* bietet, im Sinne der *Entwicklung einer nachhaltigen Bildung*¹⁰ (ENB)

10 Diese spielerische Neuordnung der BNE-Wörter verdanke ich Marion Kußmaul, mit der ich im Bildungsbereich *Ästhetische Bildung* im Studiengang *Erziehung und Bildung in der Kindheit* an der ASH eng zusammenarbeite.

vor dem Hintergrund des gemeinsamen Anliegens, einer im wortwörtlichen Sinne notwendigen, die Notwendigen Bildung für das 21. Jahrhundert.

3.1 Der Zusammenhang von Gestaltung und Krise

Es ist für den Zusammenhang des spezifischen ethischen Potenzials Ästhetischer Bildung und der Bildungsziele einer *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* interessant, dass Gestaltungskompetenz das zentrale BNE-Bildungsziel ist (de Haan 2008). Dies klingt erst einmal nach einer starken Parallele. Jedoch hat der Text gezeigt, dass Gestaltung im Kontext Ästhetischer Bildung immer mit einem *Krisenmoment* im Sinne eines *Widerfahrnis* einhergeht, das eher mit einem *Nicht-können* (Inkompetenz) als mit einem *Können* (Kompetenz) verbunden ist, da es aus einem situativen Selbstentzug entsteht. Zugespitzt könnte dies folgendermaßen formuliert werden: Im Sinne Ästhetischer Bildung darf Gestaltung nicht gekonnt werden, sonst geht ihr genau ihre spezifische existentiell ästhetisch-ethische Bildungsdimension verloren.

Hier drängt sich die Frage auf, ob nicht genau die Negation und Abwehr dieses existentiellen Krisenmomentes in unserer Kultur, im Sinne einer dialektischen Logik, ein wesentlicher Grund für unsere gegenwärtig sich zuspitzenden Krisen ist: Weil wir den Moment der Unverfügbarkeit in der Begegnung mit Welt und uns selbst negieren, gerät unsere Lebenswelt außer Kontrolle. Vor diesem Hintergrund könnte das existentiell-ästhetische Verständnis von Gestaltung, für das die Momente der *Unverfügbarkeit* und insofern der *Inkompetenz* von zentraler Bedeutung sind, ein wichtiger Impuls für den BNE-Diskurs sein, im Zusammenhang mit seinem zentralen Bildungsziel, der *Gestaltungskompetenz*.

3.2 Horizontverschiebungen im Wechselspiel von Selbst- und Welterfahrung und rhizomartige, überschüssige Erfahrungsreservoirs

Ästhetische Bildung ermöglicht es in der Anerkennung dieses Krisenmoments, das mit der gestalterischen Begegnung im Zwischen verbunden ist, biografisch gewachsene Definitionen von Welt und Selbst, die immer auch eine Form von sozialer Zurichtung sind (was ist eine Sache, wer bin ich?), zu verändern beziehungsweise wieder zu weiten.

Dieses Potenzial kann sich jedoch nur entfalten, wenn die Bildungsprozesse nicht moralisch überformt werden, wie es vielleicht im Sinne einer zu engen, instrumentellen Auffassung einer BNE leicht passieren könnte. Wenn dies nicht geschieht und sich somit die existentiell-ästhetische Bildungsdimension in ihrer Interdependenz von Berühren und Berührtwerden entwickeln kann, erscheinen

neue, bezogene Horizonte und Tiefen im bedeutsamen Verstehen des Gegenübers und von einem selbst. Das ist für eine BNE ein wesentliches Potenzial, da es ja darum geht, dass wir viele unserer kulturell gewachsenen, zurichtenden und engen habituellen Selbst- und Weltbilder verändern und wieder weiten müssen.

Ästhetischen Bildungsprozessen ist es zudem zu eigen, insbesondere wenn sie mithilfe des Konzeptes *Ästhetischer Forschung* gestaltet werden, aufgrund der besonders offen-dichten Erfahrungsfelder, die so entstehen, dass in der Arbeit mit einem Themenfeld, gleichzeitig auch zahlreiche Aspekte und Bezüge zu ganz anderen Zusammenhängen entstehen: Denn Ästhetische Erkenntnis ereignet sich im Modus von mimetischen Prozessen und Analogien, weil der gemeinsam-differente tragende Grund des Welt-Seins von Mensch und Mitwelt im Bildungsprozess von zentraler Bedeutung ist. So entsteht ein komplexes, situiert-verwurzeltes und zugleich rhizomartig-, überschüssig-differenziertes Erfahrungsreservoir mit sich und der Welt (vgl. Deleuze/Guattari 1977): Gänzlich neue nachhaltige Selbst- und Weltzugänge und -perspektiven schimmern in solch ästhetischen Begegnungen auf. Gerade auch für eine ethische Urteilsbildung im Kontext einer auf transformatorische Vielfalt angewiesenen BNE-Orientierung ist dies entscheidend, wenn sie von der uneinholbaren Komplexität und Einmaligkeit lebensweltlicher Situationen mitsamt ihren neuartig bildenden Potenzialen ausgeht.

Literatur

- Berliner Zeitung (2021): „Doping im Alltag“. <https://www.berliner-zeitung.de/gesundheits-oekologie/doping-im-alltag-schmerz-und-aufputschmittel-haben-konjunktur-li.199394> (Abfrage: 23.10.2023)
- Brinkmann, Malte (2016): „Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im ‚Modus des Könnens‘“. https://www.researchgate.net/publication/325176553_Korper_Leib_Reflexion_-_Leibliche_Erfahrung_im_Modus_des_Konnens (Abfrage: 23.10.2023)
- Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–44
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve Verlag
- Descartes, René (1996): Philosophische Schriften in einem Band. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Duderstadt, Matthias (1997): Ästhetik und Stofflichkeit. Ein Beitrag zur elementaren Bildung. Weinheim: Beltz
- Duncker, Ludwig (2010): Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung. In: Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele/Neuß, Norbert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 12–17
- Gehlen, Arnold (2014): Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiebelsheim: AULA-Verlag
- Good, Paul (1998): Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung. Düsseldorf: Parerga
- Hüther, Gerald (2005): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Jacobs, Dorothee (2012): Projektarbeit. Kitaleben mit Kindern gestalten. Kiliansroda: verlag das netz

- Fuchs, Thomas (2000): Leib – Raum – Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fuchs, Thomas (2021): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: Kohlhammer
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum-Verlag
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2000): John Dewey – Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Reggio Deutschland: „100 Sprachen“. <https://www.reggiodeutschland.de/100-sprachen/> (Abfrage: 23.10.2023)
- Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Saner, Hans (1995): Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes. Basel: Lenos
- Schmidt-Salomon, Michael (2012): Jenseits von Gut und Böse. Warum wir ohne Moral bessere Menschen sind. München: Piper
- Seel, Martin (2019): Ethisch-Ästhetische Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm. Kiliansroda: verlag das netz
- Stiftung Kinder Forschen: <https://www.stiftung-kinder-forschen.de> (Abfrage: 23.10.2023)
- von der Beek, Angelika (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Kiliansroda: verlag das netz
- Verch, Johannes (2011): Bewegung der Naturen des Menschen – Naturen der menschlichen Bewegung. Gedanken zu einer bewegungs- und naturästhetischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Roscher, Monika (Hrsg.): Bewegung der Form – Prozesse der Ordnungsbildung und ihre wirklichkeitskonstituierende Bedeutung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportphilosophie 2008. In: Beiheft Sport und Wissenschaft, Band 12 der Leipziger Sportwissenschaftlichen Beiträge, S. 57–70
- Waldenfels, Bernard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Berlin: Suhrkamp
- Zur Lippe, Rudolf (1988): Vom Leib zum Körper. Hamburg: Rowohlt

Entwicklungspädagogische Voraussetzungen für BNE in der Kindheitspädagogik – Eine erste Skizze

Christian Wiesner, Simone Breit

Einführung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der moralischen, affektiven und intellektuellen Erziehung und Bildung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und ihren entwicklungspädagogischen Voraussetzungen in der Kindheit.

Das *Lernen* in der BNE wird mit Bezug zu Vare und Scott (2007) in zwei komplementäre Lernansätze gegliedert, die Wals (2011) als *instrumental perspective* (ESD-1) und *emancipatory perspective* (ESD-2) bezeichnet. Der ESD-1-Ansatz fordert und fördert ein instrumentelles Herangehen, um Veränderungen im *Verhalten* zu erzielen (vgl. Gaubitz 2023; Michelsen/Overwien 2020). In den Erziehungs- und Bildungsprozessen der ESD-1 sollen Verhaltensweisen wie die „Trennung von Müll oder das Sparen von Energie“ (Rieckmann 2020, S. 15) gefördert (belohnt) werden, wodurch *Anreize* dazu dienen, ein nachhaltiges Verhalten attraktiv anzubahnen und herzustellen. ESD-1 thematisiert demnach das „richtige‘ und ‚moralisch gute‘ Wissen“ (Getzin/Singer-Brodowski 2016, S. 43). ESD-2 basiert hingegen nicht wie ESD-1 darauf, „Denk- oder Verhaltensweisen vorzugeben“ (Rieckmann 2020, S. 16), sondern „Individuen sollen in die Lage versetzt werden, selbst über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken und ihre eigenen Antworten zu finden“ (ebd.). ESD-2 befähigt die wissensorientierte Erforschung und die kritisch-faktenorientierte Beurteilung von Aussagen, um durch möglichst objektivierbare Urteile und Prognosen ein überlegtes Handeln einzufordern (vgl. Wals 2011; Wiesner/Gebauer 2023b). Laut Vare und Scott (2007) bedarf *mindestens* ESD-1 und ESD-2, um überhaupt BNE erfolgreich und gelingend zu konzeptualisieren. Gegenwärtig wird das Lernen in der BNE oft auch als *konstruktivistisch* bezeichnet (vgl. Getzin/Singer-Brodowski 2016; Kauerz et al. 2020), wobei die lerntheoretisch konstruktivistische Verortung der BNE einerseits mit den theoretischen Überlegungen der ESD-1 und ESD-2 kaum kompatibel ist, andererseits eine rein konstruktivistische Auslegung der BNE eher lerntheoretische Missverständnisse und Fehlannahmen eröffnet (vgl. Wiesner 2023).

Im Folgenden wird aufgezeigt, dass die eingangs genannten Überlegungen und Empfehlungen für das Gelingen der BNE nicht ausreichen. Im Beitrag werden daher mehrere Theorien *synthetisch* zu einer metatheoretischen, ineinander

verwobenen Gestalt verknüpft: Zunächst wird in Abschnitt 2 die Entwicklung von *Naturkonzepten* ab dem Kindesalter dargestellt, welche die *Reziprozität* zwischen Mensch und Natur thematisiert und damit unterschiedliche Anschauungen von der Welt und der Natur eröffnet. In Abschnitt 3 wird anschließend ein *bindungs-theoretisches Fundament* dargelegt, das die *Reziprozität* erneut aufgreift. Weiters wird in Abschnitt 4 die *Theorie für die Urteilsbildung* skizziert, da jede innere Verantwortlichkeit und das eigene Handeln im Kontext der *Reziprozität* mit der Moral verknüpft sind. Abschließend werden diese Theoriegebäude in einer *phänomenologischen Landkarte* zusammengeführt und ihre Bezüge aufgezeigt. Ziel dieser Skizze ist es, die Verwobenheit des moralischen, affektiven und intellektuellen Lernens für die BNE nutzbar zu machen, wodurch ESD-1 und ESD-2 eine deutliche Ergänzung erfahren.

1. Eine Theorie der Naturkonzepte für die BNE

Bereits „Kindergartenkinder verfügen über grundlegende, für das Verstehen von Nachhaltigkeit relevant erscheinende *Konzepte*“ (Kauertz et al. 2020, S. 60), also *Welt-Anschauungen*, die als „allgemeine Vorstellungen oder Auffassungen [dienen], mit deren Hilfe man Gegenstände, Ereignisse, Eigenschaften oder abstrakte Sachverhalte, die sich auf irgendeine Art ähnlich sind oder etwas gemeinsam haben, zu Klassen zusammenfassen kann“ (Siegler et al. 2016, S. 240). Jedes Empfinden, Denken, Urteilen und Handeln beruht daher auf Konzepten, sogenannten *Weltanschauungen*, die in der BNE unter dem Begriff der *Naturkonzepte* vorzufinden sind. Aus vielen kulturvergleichenden Untersuchungen entwickelten Wilson (1993; 2000) und Kellert (1996) eine solche Theorie der Dimensionen von *Naturkonzepten*. Die Konzeptionalisierung erfolgte auf Basis von Klassifizierung von Werten und (kollektiven) Lebensstilen – also den *Beziehungsstilen* zur Welt. Als *Weltanschauungen* sind folgende Naturkonzepte als Normsysteme für die BNE relevant: Dominanz (Naturbeherrschung und Technik), Erkenntnis (Welt als Forschungs-, Informations- und Explorationsquelle), Humanisierung (Vermenschlichung der Welt), Harmonisierung (magisch-mythische Weltdeutung), Negativismus (bedrohliche Gegenweltdeutung) und Naturbezogenheit (Mitweltnarrativ).

Im Besonderen rechtfertigt die hohe „Korrespondenz der Typologie [...] mit theoretischen und empirisch bestätigten Ansätzen der Umweltbildungsforschung [...], das Konstrukt als theoretische Ausgangsbasis [...] für empirische[] Studie[n] zu Struktur und Genese naturbezogener Konzeptbildung“ heranzuziehen (Gebauer 2007, S. 189). Wesentlich ist in der Theorie der Naturkonzepte mit Blick auf die BNE die Betonung der vielfältigen Formen von Bindung des Menschen an die Natur, die als Biophilie-Hypothese bekannt ist (vgl. Wilson 2000, S. 42). Die Naturkonzepte verweisen auf überaus unterscheidbare For-

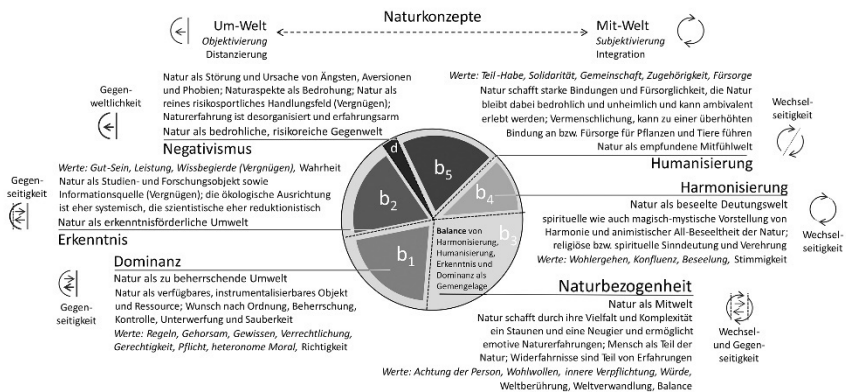
men, Arten und Weisen des „In-Beziehung-Seins“ (Wiesner/Gebauer 2022a) und so auf *Bindungsphänomene*, die zu je anderen (moralischen) Urteilen führen: „Diese verschiedenen Stränge des Naturbezugs finden ihre Entsprechungen in Emotionen, die von Zuneigung bis Aversion, von Ehrfurcht bis Gleichgültigkeit und von Faszination und Begeisterung bis zu beklemmender Angst reichen und mit Symbolen und Metaphern verflochten sind, aus denen sich ein Großteil der Kultur zusammensetzt“ (Wilson 2000, S. 42).

Laut Gaubitz ist selbst 2023 immer noch „empirisch wenig darüber bekannt, wie und mit welchen Intentionen [– also mit welchen *Weltanschauungen* und *Naturkonzepten*] angehende Lehrer*innen [...] BNE interpretieren“ (S. 101) oder was „Bildung im Kontext von NE [Nachhaltige Entwicklung] genau leisten soll“. Diese Frage klärt die *Theorie der Naturkonzepte*, die aufzeigt, wie und mit welchen *Intentionen* der Kontakt, die Begegnung mit der und die Bindung zur Natur als Beziehung erlebt wird (vgl. Abb. 1). Im Folgenden werden *die Intentionen* daher näher dargelegt:

- Die *Dominanz* (b_1) als Naturkonzept betrachtet die Natur als Um-Welt und umfasst den Wunsch nach regelhafter Beherrschung der natürlichen Welt durch Ordnung, Sauberkeit und Einfachheit sowie durch die Reduktion des Komplexen und durch die Manipulation der Welt. Die Natur muss gehorsam sein, weshalb das Konzept auf die mechanische und physische Kontrolle der Welt mit dem Geltungsanspruch auf *Richtigkeit* verweist.
- Das Naturkonzept der *Erkenntnis* (b_2) kann mit dem Drang und dem intellektuellen Vergnügen nach sorgfältiger Untersuchung der Welt als Umwelt betrachtet werden. Das Konzept ist aus dem Leistungsgedanken heraus gekennzeichnet durch das Verstehen-Wollen von ökologischen Funktionen und Mechanismen sowie durch das Erklären-Wollen von *Wahrheiten* (*Wahr-Scheinlichkeiten*), um das Andere und noch Fremde möglichst umfänglich wie auch abstrakt symbolisiert zu beschreiben. Die Natur wird aus der Distanz heraus für das wissenschaftliche Erkennen verdinglicht, versachlicht, geregelt und objektiviert.
- Im Naturkonzept der *Humanisierung* ($b_{4/5}$) wird die überaus tiefe emotionale sowie aktive Bindung an und zu Tieren und Pflanzen wie auch die Vermenschlichung im Sinne des Anthropomorphismus betont. Gerade der Prozess der Vermenschlichung kann zu überaus starken Tendenzen der Sorge oder des aggressiven Schutzes von Tieren und Pflanzen führen (militante Schutzvorstellung), was aus der Verbindung von Abbildung 1 und 2 mit Blick auf die Entwicklung von Störungsbildern ersichtlich wird.
- Die *Harmonisierung* (b_4) als Naturkonzept verweist auf das Erleben der Natur als ästhetischer Referenz- und Bedeutungsrahmen, worauf sich mystische Formen von Spiritualität gestalten lassen und magisch-mystische Vorstellungen eröffnen, um das Widersprüchliche auch durch Beseelung zu benennen.

- Die *Naturbezogenheit* (b_3) eröffnet und ermöglicht als *Gemengelage* ein subjektives, intersubjektives *und* objektives, interobjektives Sinnerleben und besinnliche Praktiken, die Weltberührung und zugleich Weltverwandlung erwecken können. Natur ist grundsätzlich als *Mitwelt* und nicht als Gegenweltliches verstehbar und begreifbar, denn der Mensch ist Natur. Aus diesen Blickwinkeln wird das Konzept im Besonderen mit der Entwicklung von psychischer Gesundheit verbunden (vgl. Rathmann 2020; Schuh/Immich 2019).
- Der *Negativismus* (d) ist ein Naturkonzept, welches von Gefühlen der Abneigung und Antipathie *gegenüber* der Welt durchzogen ist. Die Natur wird nicht wie im Konzept der Dominanz beherrscht, sie wird regelrecht *mit* und *durch* die eigene Angst und Abneigung *vermeidend* bezwungen.

Abb. 1: Theorie der Naturerfahrung (in Anlehnung an Wiesner/Gebauer 2022a; Wiesner/Gebauer 2022b)¹



Grundsätzlich entwickeln sich Naturkonzepte personal *und* gemeinschaftlich aus Situierungen *und* Orientierungen heraus und über die Lebensspanne hinweg in Bezug zum Empfinden, Denken, Werten, Handeln und im Besonderen durch *Urteilen*. Naturkonzepte bilden sich also nicht allein aus einer bloßen psychischen Innenschau heraus aus – diese ermöglichen erst zu verstehen, *wie* und *welche* unterschiedlichen Intentionen mit BNE verbunden werden. Ein wesentliches Moment der jeweiligen *Intention* ist das darin eingebettete Verständnis von *Reziprozität*. Für den vorliegenden Beitrag wurde zur Klärung der jeweiligen Form von Reziprozität eine eigene Symbolik entwickelt, die über alle Abbildungen hinweg die jeweilige Ausrichtung (*Wechselseitigkeit, Gegenseitigkeit*) ausdrückt (vgl. Abb. 1).

1 Die Abbildungen dieses Beitrags stehen zum Download auf www.beltz.de zur Verfügung.

Die aktuell bestimmenden *Naturkonzepte* in der BNE sind *Dominanz* (b_1) und *Erkenntnis* (b_2), die als *didaktische Prinzipien* der ESD-1 und ESD-2 entsprechen und wiederum – was im folgenden Beitrag noch erörtert wird – mit den *bindungstheoretischen* Dimensionen B_1 und B_2 als Fundament korrespondieren. Naturkonzepte sind vor allem in der Didaktik der BNE die Grundlage für alle Formen der *Werte-reflexion* und *Handlungsorientierung* und eröffnen erst die Möglichkeit die eigenen „Normen, Praktiken und Meinungen [auf einer theoretischen Grundlage tatsächlich] zu hinterfragen“ (Rieckmann 2021, S. 9), um überhaupt ein vorausschauendes Denken entwickeln zu können. Gerade in Bezug zur BNE hemmt die ESD-1 mit dem Konzept der *Dominanz* das Entwickeln des komplexen, vorausschauenden Denkens und erschafft ein Verständnis von Einfachheit und eine Überhöhung des Reduktionismus im wissenschaftlichen, strategischen, kritischen Nachdenken und Nachsinnen. Dadurch entsteht keine für die Herausforderung der BNE *angemessene Komplexität*, die für eine fundierte Didaktik der BNE erforderlich wäre.

2. Bindungstheoretische Einsichten in die BNE

Um eine angemessene Komplexität für die Prozesse *und* für die Didaktik der BNE zu entwickeln, ist die Bindungstheorie als *Missing Link* für das Verständnis von Naturkonzepten relevant. Die Grundstruktur der Bindungstheorie wird im vorliegenden Beitrag als bekannt angenommen (vgl. Ainsworth et al. 1978; Bowlby 1973), da es sich um die führende Theorie für das Verständnis der Tiefenstruktur von Bindung und Beziehung handelt und diese auf ein jahrzehntelanges empirisches und kulturübergreifend abgesichertes theoretisches Fundament zurückgreifen kann (vgl. Mikulincer/Shaver 2020). Der Beitrag greift auf die Weiterentwicklung als *Theorie des In-Beziehung-Seins* von Wiesner und Gebauer (2023a) zurück, welche eine Vertiefung zu den Grundphänomenen der Bindungstheorie darstellt und durch die Re-Analyse von Aussagen über *Naturerfahrungen* von Kindern in Bezug zu *Naturkonzepten* gewonnen wurde.

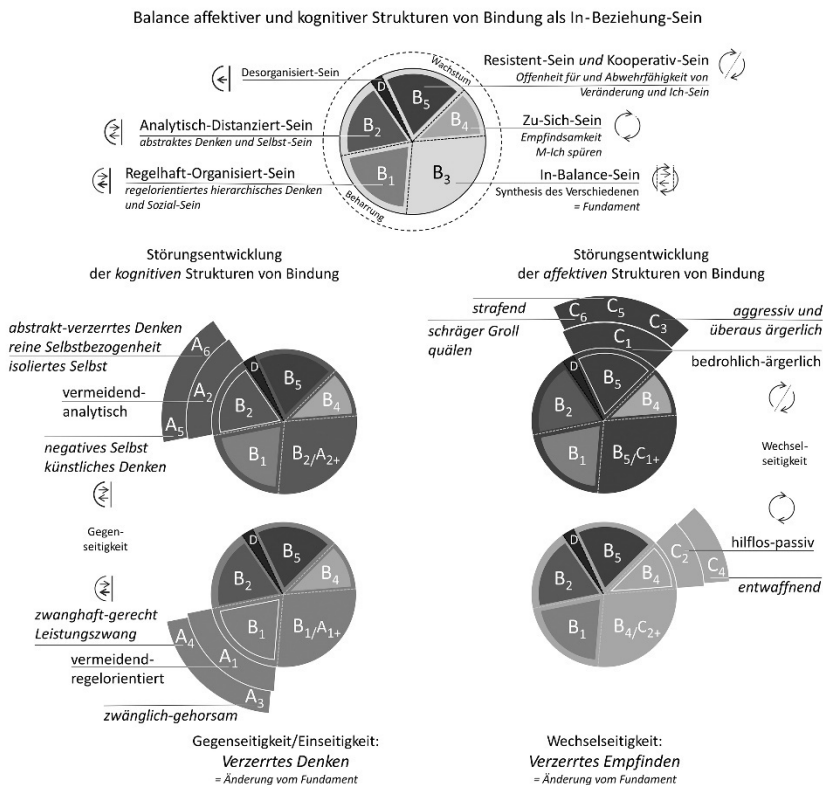
Jede *gelingende* Bindung entsteht durch die Balance mehrerer B-Modalitäten (vgl. Abb. 2), jedoch können sich ebenso Formen der Störung (A, C und Mischformen A–C als D) entwickeln wie auch über mehrere Entwicklungsstadien hinweg schwergradigere Ausprägungen ($A+$, $C+$) – ähnlich einem Zwiebelmodell (vgl. Abb. 2). Die *balancierende*, also vermengte Bindungs- und Beziehungsform aller B-Modalitäten (B_3) hat sowohl eine *affektive* als auch eine *kognitive* Ausrichtung, nämlich die *affektiven* B_4 - B_5 -Modalitäten des Zu-Sich-Seins, Resistent-Seins und Kooperativ-Seins (Ich-Du-Welt-Perspektive) *und* die *kognitiven* B_1 - B_2 -Modalitäten des Analytisch-Seins und Regelerorientiert-Seins (Beobachtungsperspektive). Die Förderung *aller* B-Momente (B_1 bis B_5) mit Bezug auf Kontext, Situation, Geschehen, Zeitlichkeit und Räumlichkeit kreiert erst *innere*, kohärente *Arbeits-*

modelle von Bindung und Beziehung, wodurch die sogenannte sichere Bindung entsteht. Die jeweiligen schwerpunktmäßigen Ausformungen der Modalitäten kreieren die *Naturkonzepte*, aus welchen heraus wiederum die unterschiedlichen *Intentionen* der BNE erkennbar werden. Daher können in der BNE – ohne ein Verständnis des Wechselspiels der Modalitäten des Denkens und Empfindens – bewusst und aktiv keine *gelingenden* Lernprozesse theoretisch *fundiert* gestaltet werden, die als *nachhaltig* zu bezeichnen sind oder *Nachhaltigkeit* fördern können.

Neben allen produktiven B-Modalitäten können sich als *Abweichungen*, *Störungen* und *Verzerrungen* auch *unsicher-vermeidende*, vorrangig *kognitiv* gefärbte A-Modalitäten wie auch *unsicher-ambivalente*, *affektiv* getönte C- Modalitäten sowie als Ergänzung auch ein mehr oder weniger ausgeprägtes *desorganisiertes* Muster (als D-Moment) ausbilden (vgl. Abb. 2). Die D-Modalität weist sowohl Merkmale von A+ als auch von C+ auf und bildet daher keine eigene Hauptgruppe, sondern eine Mischform (A–C; vgl. Wiesner/Gebauer 2022b). Nur ein wirkliches Begreifen von Bindung als Entwicklung des Empfindens und Denkens über die ganze Lebensspanne hinweg ermöglicht ein nachhaltiges Lernen. Die Förderung rein *kognitiver* Lernprozesse durch die vorwiegende Ausformung der B₁-Modalität führt zur ESD-1 und so zum Konzept der *Dominanz*. Die vorwiegende Bildung der B₂-Modalität etabliert das ESD-2 und so das Konzept der *Erkenntnis* (vgl. Abb. 1 und 2). *Veränderungsprozesse* verlangen jedoch als *Entwicklungen* eine *Reziprozität* im Sinne der *Wechselseitigkeit*. Die *kognitiven* B₁- und B₂-Modalitäten beruhen aber auf der Reziprozität der *Gegenseitigkeit* und können daher ohne die *Qualitäten* der *affektiven* Momente keine Prozesse der Entwicklung von sich aus anstoßen oder aufrechterhalten. Gerade das Naturkonzept der *Dominanz*, welches sich aus der B₁-Modalität oder sogar A₁₊-Modalitäten speist, ist aus der Vermeidung heraus schon unterkomplex sowie reduktionistisch und vereinfachend angelegt. Das Konzept der *Dominanz* (und so der ESD-1 allein) ist gerade in der *Beherrschung* von Technik zwar überaus funktionstüchtig, versagt jedoch im *kognitiven* Nachdenken und im *affektiven* Nachsinnen über Herausforderungen und Probleme, die eine *höhere Komplexität* aufweisen und verlangen (wie z. B. die Klimakrise). Die Möglichkeiten und vor allem die Grenzen der ESD-1 werden durch das *instrumentelle Lernen* sichtbar (vgl. Wiesner/Brandhofer 2024).

Die ESD-2 als *alleiniges* Prinzip der Didaktik, welches sich maßgeblich aus der B₂-Modalität heraus entwickeln lässt, kann wiederum ein verzerrtes Konzept der *Erkenntnis* mittels A₂₊-Modalitäten entstehen, wodurch eine reine Selbstbezogenheit (narzisstische Egozentrik, kognitive Voreingenommenheit) oder Formen von abstrakt-künstlichem Denken (Verschwörungstheorien) geschaffen werden, die der BNE grundsätzlich nicht dienlich sind (vgl. Abb. 2). Also jedes „rein kognitive Verständnis“ im Sinne von *Dominanz* oder *Erkenntnis* führt gemäß Gebhard (2013, S. 67) empirisch nachweisbar zu „keine[r] Bereitschaft [... in der BNE], sich für den Erhalt der Natur konkret einzusetzen“ – dafür braucht es eine *andere* Form von Grundlage oder vielmehr das Erkennen des tatsächlichen Fundaments *allen*

Abb. 2: Phänomene von Bindung und Beziehung



Lernens – was jedoch die *Bindungstheorie* anbietet. Damit kann nun auch die *lern-theoretisch-konstruktivistische* Verortung der BNE auf *Grundlage* der *Theorie des In-Beziehung-Seins* als ein ESD-2/5 (Gemengelage von B₂ und B₅) verortet werden, wodurch sich das *analytisch-distanzierte* Denken des Konzepts der *Erkenntnis* mit dem *kooperativ-resistenten* Denken der *Humanisierung* verbindet. Diese ebenso *nicht* ausbalancierte Konzeptualisierung von BNE birgt die Möglichkeit in sich, im Besonderen eine *Desorganisation* des Denkens (D als ein *Dazwischen* von A–C) zu entwickeln und so das Naturkonzept des *Negativismus* (d) auszubilden. Daher hat die BNE mit *Sorge* und *Fürsorge* vorzugehen, um möglichst keine *nicht-balancierten* Konzepte entstehen zu lassen. Anzustreben ist vielmehr ein ESD-3, welches auf dem Bindungsmoment B₃ beruht und wodurch sich das förderliche Konzept der *Naturbezogenheit* (b₃) entwickeln kann. Die jeweiligen Formen der *Reziprozität* ermöglichen dabei ein tieferes Verständnis der jeweiligen *Entwicklungsprozesse*.

3. Eine Theorie für die Urteilsbildung in der BNE

Die *Entwicklungsprozesse* mittels *Reziprozität* werden durch die Kohlberg-Theorie (1976, S. 126) am klarsten und deutlichsten aufgezeigt. Die Theorie vereint dabei sechs moralische Stufen innerhalb drei moralischer Niveaus (vgl. Abb. 3). Die drei Niveaus stehen dabei für einen jeweils „qualitativ höheren Grad an Differenzierung und Integration des Denkens“ (Oser/Althof 1992, S. 53) und stellen nach Kohlberg (1976, S. 127) „drei unterschiedliche Typen von Beziehungen“ zur Welt dar. Der Begriff *Niveau* zielt auf ein Verständnis von Entwicklungsfolgen ab, der Begriff der *Stufe* meint hingegen den inhaltlichen Charakter einer *Veränderung* und verweist auf einen Paradigmenwechsel. Stufen und Niveaus sind also nicht bloß als eine additive Akkumulation zu beschreiben, sondern sind *synthetische* Gestalten. Ebenso ist für das Verständnis der Theorie relevant, dass „jede niedrige Stufe in der höheren Stufe enthalten ist“ (Oser 1981, S. 53).

Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils hat bis heute nicht an Einfluss verloren, da Meta-Analysen zeigen, dass die Entwicklung der Urteilsbildung grundsätzlich nach ähnlichen Phänomenen und Prinzipien verläuft (vgl. Rollett 2000; Turiel 2006). Ferner finden sich in der Kohlberg-Theorie auch alle Phänomene der Theorie der *Prosozialität* wieder (vgl. Eisenberg 2010) und die Kernpunkte des Kohlberg'schen Entwicklungsmodells können als empirisch gesichert betrachtet werden und wurden in *verschiedenen Kulturen* geprüft (vgl. Breit/Eckensberger 1998).

Die Theorie der Urteilsentwicklung nach Kohlberg (1976, S. 126) geht von einander aufbauenden *Strukturen* aus, die auf jeder Stufe spezifische Herausforderungen und Probleme ausdrücken, die auf der Basis der jeweils aktuell bestehenden Urteilsfähigkeit und *Reziprozität* nicht gelingend gelöst werden können. Die jeweilige Unfähigkeit, gelingende Lösung zu gestalten, besteht auf jeder Stufe durch ein Unvermögen, noch fremde, unbekannte und komplexe Aspekte anzunehmen, aufzunehmen und in die eigene Struktur als Gemengelage zu *integrieren*. Eine gelungene Integration ermöglicht hingegen das Erreichen einer höheren, komplexeren Stufe und eines höheren Niveaus ohne Verlust der Differenzierungsfähigkeit. Diese Einsichten der Urteilsbildung ermöglicht gerade für die BNE den *Zwischenraum* der Entwicklung aufzuzeigen, der *zwischen* der Bindungstheorie und den *Naturkonzepten* vorzufinden ist und auf welche die Intentionen der BNE abzielen. Das *In-Beziehung-Sein* macht das *lerntheoretische* Fundament sichtbar und begreifbar, die *Naturkonzepte* sind die daraus entstehenden *Weltanschauungen*, die auf die BNE als *Intentionen* einwirken:

Im *präkonventionellen Niveau* (I.) geht es in der ersten Stufe der *heteronomen Moral* (1) um das Erlernen einer „autoritätsgesteuerte[n] Komplementarität“ (Habermas 1983, S. 158). Dabei „hat das präkonventionelle Subjekt [... einen Zugang zu sich], dem die sozialen Normen und Erwartungen äußerlich bleiben“ (Kohlberg

1976, S. 127), weshalb *alle* Konzeptionen von BNE auf dieser Stufe *nicht* vom Sinn her verstanden werden können. Vielmehr orientiert sich das jeweilige Tun unmittelbar an Konsequenzen (Strafen, Belohnungen), Macht, Hierarchie und einer Verpflichtung, worauf das Naturkonzept der *Dominanz* hinweist. Gerade in der ESD-1 werden meist nur solche Verhaltensweisen als ein *Sollen* angesprochen. Die erste Stufe ist rein am moralisch-praktischen Diskurs ausgerichtet und bezieht sich somit auf den Geltungsanspruch der *Richtigkeit* als Wertsetzung. Im Besonderen wird die „eigene und die Perspektive der Autorität [...] miteinander verwechselt“ (Kohlberg 1976, S. 128), was auch für die BNE und das *instrumentelle* Lernen der ESD-1 zutrifft, wenn sie sich ausschließlich aus dieser Stufe heraus vollzieht. Menschen und Institutionen als *Gegenseite* werden als unhinterfragte Leitbilder und Ideologien einfach übernommen. Zugleich besteht die Gefahr auf dieser Stufe, dass es zur Vermeidung von Komplexität und Ambivalenz kommt wie auch zur Ablehnung von Andersartigkeit. Daher ist auf jede unterkomplexe Schuldzuschreibung und auf bloße argumentative Vereinfachung in der BNE zu achten. Ebenso sind in der BNE *alle* Formen von Vorschreibungen und Zwängen sichtbar zu machen und dialogisch aus *mehreren* Perspektiven zu hinterfragen.

Die zweite Stufe (2) führt zu einem Verständnis von *Wechselseitigkeit* von Beziehungen durch *Personenbezug und Austausch*, wodurch das begreifende Verstehen von *Ko-operation* zum Kriterium der Urteilsbildung wird und die *Harmonisierung* und *Humanisierung* als Naturkonzepte vereint werden, woraus teilhabendes Handeln und Handlungskoordination entsteht. Dabei reicht zur Lösung von Herausforderungen nach Habermas (1983, S. 163) die „handlungssteuernde Kraft der Autorität von Bezugspersonen“ der ersten Stufe für die Entwicklung nicht mehr aus, „um den anfallenden Kooperationsbedarf zu decken“ (ebd.). Diese Wechselseitigkeit hin zur *Teil-Habe* mit dem Fundament der Kooperationsfähigkeit wird in der BNE bislang weder in der ESD-1 noch in der ESD-2 umfänglich wahrgenommen noch konzeptuell verstanden. Jedoch kann die Teilhabe auch durch das Fördern des Wettbewerbsverhaltens auf ein „[kognitiv-]strategisches Handeln umgestellt“ (Habermas 1983, S. 163) werden, wodurch in unmittelbaren Beziehungen „Handlungstypen mit und ohne Täuschungsmöglichkeiten“ (ebd.) entstehen. Solche *strategischen* Täuschungen sind in der BNE als harmonisierendes *Greenwashing* aufzuzeigen, zu diskutieren und sorgsam wahrzunehmen.

Auf *konventionellem Niveau* (II.) auf der *dritten* Stufe (3) erfolgt eine deutliche Umstrukturierung in Richtung einer überpersönlichen Autorität und dabei wird die Polarisierung im Empfinden und Denken zwischen erfolgs- und verständnisorientierten Einstellungen möglich. Die *dritte* Stufe der *interpersonellen Konformität* ist die „erste Etappe des konventionellen Denkens“ (Oser/Althof 1992, S. 56), auf welcher der Standpunkt der Sozialität und damit *personale Rollen* und *Erwartungen* maßgeblich miteinbezogen werden, wodurch mit Blick auf die BNE die Naturkonzepte *Humanisierung* und *Erkenntnis* zugleich anleitend werden. In der BNE ist es daher die jeweilige vorherrschende Moral, Gesellschaft und Kultur, die

Abb. 3: Theorie der Urteilsentwicklung und -bildung

Theorie der Urteilsentwicklung und -bildung

III. Postkonventionelle Niveau und darüber hinaus

Universal-ethische Prinzipien Stufe 6: *Perspektive eines moralischen Standpunkts – Orientierung an universellen, ethischen Prinzipien* orientiert an den eigenen ethischen Prinzipien, wodurch die Gültigkeit der sozialen Verträge grundsätzlich anerkannt wird, jedoch die eigenen personalen Prinzipien den jeweils gültigen Verregelungen, Gesetzen und Normen vorgezogen werden; der Glaube an universelle ethische Prinzipien geht vor, wodurch soziale Ordnung anerkannt aber auch durch ethische Prinzipien hinterfragt werden kann; die Achtung der Person ist das wesentliche und vorrangige Prinzip

Formen von Reziprozität



Gesellschaftliche Nützlichkeit und individuelle Rechte Stufe 5: *Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive – Legalistische Orientierung im Sinne des Gesellschaftsvertrages* orientiert am Verständnis der Pluralität von Werten, Moralien und Meinungen, die sich gruppenspezifisch bilden; allgemeine Befolgung der gebildeten Regeln im Interesse des sozialen Gefüges, wodurch sogenannte Grundwerte festzulegen sind; Verständnis für individuelle Perspektiven, denen jedoch soziale Verträge, Rechte und Bindungen vorzuordnen sind



II. Konventionelle Niveau

Soziales System und Gewissen Stufe 4: *Übernahme des Standpunkts des Systems, welches Regeln festlegt – Orientierung an Recht und Ordnung* orientiert an Pflichten, um Regeln und Gesetze zu befolgen und soziale Verpflichtungen einzuhalten; das Recht der Gesellschaft und der Institutionen steht vor jeder interpersonalen Übereinkunft und vor jeder Individualität, wodurch der Standpunkt des sozialen Systems als Autorität eingenommen wird



Interpersonelle Konformität Stufe 3: *Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht – Moral des braven Kindes* orientiert an bestimmte Rollen und Erwartungen, um Zuneigung, Respekt und Beachtung zu erhalten (Gruppen-egoismus), rücken die Übereinkünfte, Gemeinsamkeiten und Anforderungen gegenüber den eigenen Bedürfnissen in den Vordergrund, ohne eine überblickende System-Perspektive zu erlangen



I. Präkonventionelle Niveau

Personenbezug und Austausch Stufe 2: *Konkret personale Perspektive – Relativismus* orientiert an einer Regelbefolgung, jedoch nur wenn eine Wechselseitigkeit, ein Übereinkommen und ein Austausch erfolgt; dabei werden vordergründig die eigenen Bedürfnisse berücksichtigt und die Interessen anderer Personen anerkannt, jedoch nicht übernommen



Heteronome Moral Stufe 1: *Egozentrischer Gesichtspunkt – Orientierung an Strafe und Gehorsam* orientiert an Strafen, Gehorsam und Belohnung auf Basis physischer und konkreter Konsequenzen; Autoritäten bestehen auf Regeln und Normeneinhaltung und drohen mit Konsequenzen



Theorie des In-Beziehung-Seins

0 Prärationales und rationales Niveau

Grundphänomene der Bindung Stufe 0₁: *Kognitive Modalitäten des In-Beziehung-Seins* Momente des Regelhaft-Organisiert-Seins (B₁) und des Analytisch-Distanziert-Seins (B₂); interobjektives und objektives Erleben



Stufe 0₂: *Affektive Modalitäten des In-Beziehung-Seins* Momente des Zu-Sich-Seins (B₃) und des Resistent-Seins so-wie dadurch Kooperativ-Sein-Können (B₄); subjektives und intersubjektives Erleben



die *Ideal-* und *Leitbilder* bestimmen. Die Selbstbewertung *und* die soziale Beachtung stellen dabei die zwei wesentlichen Seiten derselben Sache dar (Selbst- und Fremdbewertung), dabei werden die Erwartung und Rollenzuschreibungen der anderen im Sinne der Gruppenorientierung zum neuen Maßstab des *Richtigen*. Gerade Konflikte wie z. B. die *wahre* Vorgehensweise in der BNE können nun dazu führen, dass sich Gruppen voneinander *distanzieren* und sich gegenseitig beschuldigen und belasten. Gefördert wird auf dieser Stufe ein *stereotypes* Verhalten und Denken, weshalb die Gefahr des *Gruppenegoismus* und die „aktive Bekämpfung von ‚fremden‘ Interessen“ (ebd., S. 57) entsteht. Gerade mit der Hoffnung auf eine *gelingende* BNE sind solche hemmenden Tendenzen zu thematisieren, indem die Folgen von Konformität, Konfliktvermeidung und Gruppenegoismus aufgezeigt werden und damit das jeweilige *Wir* gegen die anderen nicht das vorherrschende Konzept wird.

In der *vierten Stufe* (4) entwickelt sich ein *soziales System* (*gewissen*) und es erweitert sich so der Bezugsrahmen. Erstmals kann die Idee der Vielfältigkeit durch

die Vermengung von Dominanz mit Erkenntnis (ESD-1–2) verstanden werden, aus welcher sich das *Soziale* zusammensetzt. Dadurch werden alle Formen und Arten der Eingebundenheit von familiären Beziehungen *vorangehender* Stufen jedoch aufgelöst, wodurch sich ein *objektivierender, distanzierender* und *interindividueller* Raum des Denkens öffnet. In Folge wird daraus das Kriterium der sozialen Ordnung abgeleitet, welche die „Voraussetzung des gesellschaftlichen Wohls“ (Oser/Althof 1992, S. 58) bereitstellt. Mit Blick auf die BNE geht es nun um die kritische Thematisierung, dass verschiedene *soziale Systeme* und deren Institutionen eine jeweils unterschiedliche moralische Richtschnur vorgeben und so höchst unterschiedlich auf das Gewissen der Menschen als Gruppe anonym und sozial einwirken. Es entstehen dadurch vielfältige Moralen mit einem jeweils *dominanten* Anspruch, die sich zugleich durch unterschiedliche Priorisierungen in der *Erkenntnis* auch widersprechen, weshalb die BNE *verschiedene* Werteerziehungsmodelle als *Naturkonzepte* zu diskutieren und aufzuzeigen hat. Das jeweilige Recht und die jeweilige Moral der Mehrheit als System führen zu *Urteilen*, die *immer* im Dienst der Gesellschaft, der Gruppe oder der Institution stehen – was u. a. anhand von Beispielen wie *Fridays for Future* oder *Klimaklebern* kritisch in Diskussionen aufzugreifen und argumentativ in der BNE aufzuarbeiten ist. Gerade weil in der *vierten* Stufe (4) nach Kohlberg (1971, S. 19) die Haltung von „law and order“ vorherrscht und der „Rechtsgehorsam [...] aufgrund der Ineinssetzung von Recht und Moral zum obersten Gebot“ (ebd.) wird, muss dieses Verständnis in Bezug zur Welt von der BNE thematisiert werden. Wesentlich dabei ist jedoch auch ein Hinterfragen, das sich von der BNE aus selbst *gegen* die BNE richtet, damit unterschiedliche *Intentionen* sowie deren Widersprüchlichkeit auch von der und in der BNE selbst sichtbar werden können und dürfen. Nur so werden Impulse für die nächste Entwicklungsstufe der Urteilsbildung möglich.

Erst im *postkonventionellen Niveau* (III.) mit der *fünften* Stufe (5) der *gesellschaftlichen Nützlichkeit* und der Anerkennung von *individuellen Rechten* entwickelt sich ein tiefgreifenderes Verständnis für die *Pluralität* in der Welt. Die Binnenperspektive der eigenen Gesellschaft, der vorgegebenen Moral und des sozialen Rahmens der vorangehenden Stufe wird durch ein hinzukommendes Verständnis von *Wechselseitigkeit* umgestaltet. Dabei findet eine Ablösung von der rein sozialen Ordnung statt. Die Gesellschaft wird als Beobachterin *beobachtet*, weshalb es nun auch nicht mehr nur „eine Wahrheit“ (Oser/Althof 1992, S. 60) als Richtigkeit geben kann – vielmehr wird das Denken an der *Wahrheit* selbst ausgerichtet. Die Vielfältigkeit von *Wahrheiten* und *Perspektiven* wird anerkannt. Jede Form von BNE als ESD-2 strebt diese Stufe der Urteilsfähigkeit an, womit das Naturkonzept der *Erkenntnis* gefördert wird. Die fünfte Stufe (5) bietet eine „angemessene *Erkenntnis* der Elemente jeder Moral“ (Kohlberg et al. 1990, S. 239) im Sinne des Konzepts der *Humanisierung* an (ESD-2/5 als ESD-2 mit B₅), jedoch werden alle sozialen Rechte und Verträge dem Individuum wie auch der Person immer noch vorgeordnet – die BNE bleibt noch in der *Gegenseitigkeit* verhaftet. Daher sind in der BNE *alle*

Widersprüche von sozialen Übereinkünften und Verträgen zu thematisieren, wodurch Regeln auf ihre Gültigkeit, Sinnhaftigkeit und Beständigkeit kritisch *und* argumentativ mit Blick auf *Stimmigkeit* zu prüfen sind – dazu gehört auch das kritische Hinterfragen *aller* globalen Nachhaltigkeitsziele oder die Sinnhaftigkeit von kurz-, mittel- und langfristigen Agenden.

Gerade da die *fünfte Stufe* (5) noch stabile, *nicht-kritisierbare* Lösungen anstrebt, ist die *sechste Stufe* (6) mit dem Blick auf den Lernprozess zwingend erforderlich. Diese Stufe ist mit Blick auf die BNE erstrebenswert, weil es darum geht, dass *universelle, ethische Prinzipien* dem jeweils gültigen moralischen Gesetz wie auch dem legalen Gesetz nun *vorgeordnet* werden. Im Grunde führen das Verstehen und Begreifen der Welt auf dieser Stufe dazu, dass keine Person dem Urteil der Mehrheitsüberzeugung in einer Gesellschaft nachgeben *muss*. Daher steht die sechste Stufe nach Kohlberg et al. (1990, S. 208) im Zeichen der „Achtung vor Personen“, dem „Wohllwollen“ und für das *persönliche* und *balancierende* „Interesse an Gerechtigkeit“. Achtung vor Personen meint ebenso das Vermögen der *Achtung vor der Welt* überhaupt und beruht – *bindungstheoretisch* – sowohl auf *affektiven* Haltungen als auch auf *kognitiven* Prinzipien. Im Grunde können nach Kohlberg et al. (1990, S. 238) daher alle *moralischen* Grundwerte „zu einem einzigen moralischen Prinzip [...] zusammengefasst werden“, nämlich der *Achtung* der Person wie der Welt.

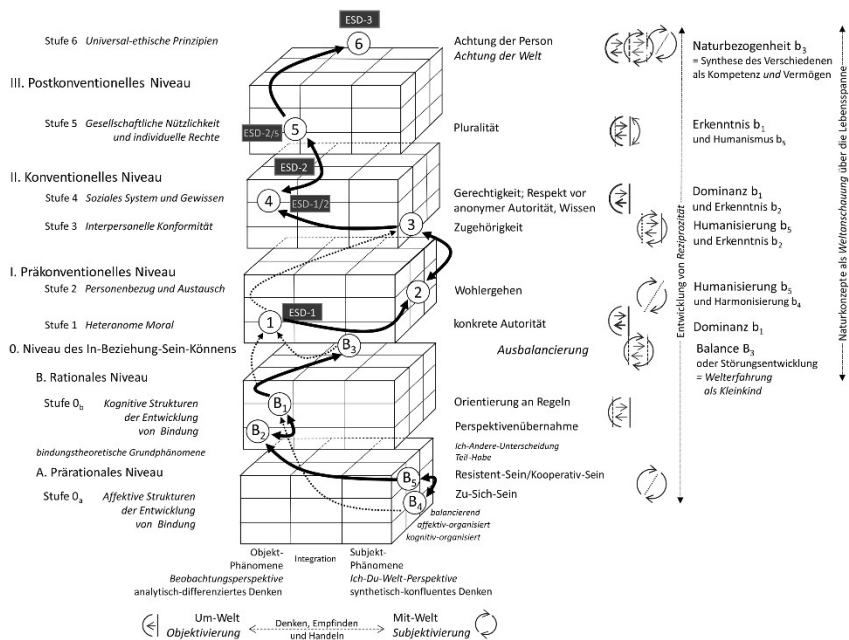
Zur bekannten Kohlberg-Theorie ist noch die *Stufe 0* hinzuzufügen, also ein *prärationales* (O_a) und *rationales Niveau* (O_b), wodurch ein *affektiv* betontes subjektives, intersubjektives (O_a) und *kognitiv* betontes objektives, interobjektives (O_b) Auseinandersetzen mit der Welt erst ermöglicht wird. Für die *Stufe 0* liegen kaum fundierte Konzeptionen vor, die durch *Phänomene* bewährt werden. Die *Bindungstheorie* ermöglicht hier eine Schärfung sowohl der Stufe 0 als auch *aller* anderen nachfolgenden Stufen, was im Besonderen für die BNE eine Grundlage des Lernens und ein Verständnis für *transformative* Lernprozesse durch *Reziprozität* eröffnet. Im Besonderen ist darauf hinzuweisen, dass Kohlberg (1987) selbst von einer *Stufe null* als *prä-moralische* Struktur vor der *ersten Stufe* (1), jedoch ohne weitere Konzeptionalisierung, gesprochen hatte.

4. Synthese zur phänomenologischen Landkarte

Die vorangegangenen Abschnitte dienen der Erörterung der *Theorie der Naturkonzepte*, der *Bindungstheorie* als Theorie des In-Beziehung-Seins und der *Theorie der Urteilsfähigkeit*, wobei ihre jeweilige Bedeutung für die BNE herausgearbeitet wurde. Im Folgenden wird nun eine *metatheoretisch-synthetische* Perspektive eingenommen, indem die Theorien miteinander verwoben werden, um ein Fundament zu erschaffen (vgl. Abb. 4).

Aus der Stufe 0 der *Urteilsbildung* wird vor allem das Fundament der *affektiven* Ich-Du-Welt-Beziehung (von O_a weg) und der *kognitiven* Beobachtungsperspek-

Abb. 4: Phänomenologische Landkarte: Wendelförmiges Modell der Urteilsbildung durch Bezogenheit (fußend auf Eckensberger/Reinshagen 1980, S. 129)



tive (von O_b weg) erkennbar und verständlich, die beide mit der *Theorie des In-Beziehung-Seins* korrespondieren. In dieser betont die *regelmäßige* Modalität (B_1) nicht nur das Verhalten-Können, also das Lenken, Leiten, Herstellen und Herrschen, sondern ebenso das Gelenkt-Werden, Angeleitet-Werden und Beherrscht-Werden (*Gehorsam*) und so das Sich-Verhalten-Sollen. Die Betonung des regelhaften Moments ist das Fundament für die Stufe 1 und im Besonderen auch für die Stufe 4 der Entwicklung der Urteilsfähigkeit. Überbetonungen des Regelhaften bilden sich bindungstheoretisch zu einer *vermeidenden Abweichung* in Richtung A_{1+} aus, was im schlimmsten Fall zu einer reinen Beharrung (Fixierung und Verfestigung von Regeln und Normen) wie auch zur Dehumanisierung als Entwertung und zu einer *instrumentellen* Entmenschlichung durch das Absprechen von Gleichwertigkeit und Gleichheit führen kann (vgl. Wiesner 2022). In der ESD-1 wird die *regelmäßige* Modalität (B_1) jedoch überbetont und so kann sich – ohne kritisches Hinterfragen – das Naturkonzept der *Dominanz* in der BNE etablieren. Dieses Naturkonzept ist wie auch die *regelmäßige* Modalität (B_1) in der Reziprozität durch das *Gegenseitige* geprägt.

Die *kognitiv-distanzierte* Modalität (B_2) steht nun sowohl für das Erkennen-Können aus der *Distanz* hin zur *Erkenntnis* als auch für den *distanziert-sachlichen* Beobachter. Das *abstrakt-kognitive* Denken eröffnet hier das Sachliche, Objektive,

Analytische und das Wissen-, Schaffen- und Optimieren-Wollen *und* öffnet zugleich das Zurückhaltende gegenüber *allem* affektiven Erleben (*Vermeiden*) – also die Distanzierung gegenüber der Welt, anderen Menschen sowie eigenen Empfindungen und Empfindungen anderer. Gerade die ESD-2 kann durch eine Überbetonung der kognitiv-*distanzierten* Modalität (B_2) das Naturkonzept der *Erkenntnis* in der BNE fördern. Daraus entsteht nur eine *abstrakte* Sensibilität, in welcher der Mensch sich von der Welt und den Menschen, Tieren und Pflanzen nicht wirklich *berühren* lässt. Vielmehr geht so ein *abstrakt-sensibles* Denken *ohne* Handlungsfähigkeit und *ohne* Lösungsvorschläge *analytisch* über die Wirklichkeit *hinweg*. Die *distanzierende* Modalität (B_2) ist eine wesentliche Quelle für die Stufen 3, 4 und 5 der Kohlberg-Theorie. Jede Überbetonung dieser Modalität führt aber zur *vermeidenden Abweichung* in Richtung A_{2+} , also in *ungünstigen* Fällen zu einem negativen, abgrenzenden, künstlichen oder/und isolierenden Denken, was die *Dehumanisierung* als Abwertung (Gruppenegoismus) eröffnet und einen Verlust von Zugehörigkeit und Verbundenheit bedeuten kann – und so die *Erhöhung* des Eigenen durch gelebte *Gegenseitigkeit*.

Ohne solch ein Verständnis erbringt jede Form von BNE bloß ein *instrumentelles* Anleiten (Naheverhältnis zu ESD-1) oder eine *intellektualisierende* Wissensorientierung (Naheverhältnis zu ESD-2). Gerade abstrakte und intellektualisierte Urteile eröffnen in *konkreten* Situationen *kein* Handlungsvermögen (vgl. Blasi 1983). Alle Formen des *instrumentellen* Urteilens sind zugleich *reduktionistisch* und vor allem unterkomplex – solches Urteilen bringt ein Denken und Handeln hervor, das mit Komplexität *nicht* gelingend umgehen kann. Lerntheoretisch stellt Rumpf (1997, S. 123) die Beziehung der Phänomene sogar so dar, dass jede *Spaltung* der *affektiven* und *kognitiven* Modalitäten des Verstehens „entweder [*kognitive*] Erstarrung in reflexionsabstossender Weltbemächtigung [begünstigt] oder aber [*affektive*] Sentimentalisierung in verkitschter und zu vermarktender Pseudonaturbeziehung“ (vgl. Abb. 1 und 2).

Die *Reziprozität*, die zunächst durch die affektive, *passive* Modalität (B_4) als *Wechselseitigkeit* und über die affektive, *resistente* Modalität (B_5) hin zu den kognitiven, *distanzierenden* Modalitäten (B_1 , B_2) – in der Stufe 0 – eine *Gegenseitigkeit* ausbildet, ist ebenso bei den „zwei Typen der Achtung“ von Piaget (1986b, S. 108) vorzufinden, bei welchen eine *einseitige* und eine *wechselseitige* Form existiert. Die *einseitige* Gestalt der Achtung, der sogenannte „Respekt“ (Piaget 1986a, S. 125) meint „vor allem die Heteronomie oder Moral des Gehorsams“ (Piaget 1986b, S. 108) und bestimmt maßgeblich (von B_1 weg) die Stufe 1 der Kohlberg-Theorie durch den „Zwang“ (S. 110) der Autorität. *Vielfalt* „steht [immer] im Gegensatz zum Gehorsam“ (Piaget 1986b, S. 116). Eine „Moral der Autonomie“ bedeutet für Piaget (1986b, S. 111) daher eine *wechselseitige* „Verantwortung“, also eine Achtung als *Beachtung und Anerkennung*. Die *Achtung* geht etymologisch auf die *Beachtung* als Aufmerksamkeit und Wertschätzung zurück (*Wechselseitigkeit*), der *Respekt* hingegen auf die Ehrerbietung, die Scheu und auf die Hochachtung als Hoch-

ansehnlichkeit (*Gegenseitigkeit*). Daher macht gerade die *geringe* Einbeziehung der *affektiven* Modalitäten zur Förderung von *Wechselseitigkeit*, die sich vor allem in Widerfahrnissen zeigen, die Problematik der bisherigen, lerntheoretischen Konzeptionalisierungen der BNE sichtbar. Sowohl ESD-2 als auch ESD-1 haben entweder die *kognitiv-technische* Beherrschung z. B. der Klimakrise (ESD-1) oder die Betonung der *intellektualisierenden* Perspektivenübernahme als *analytisches* Verständnis z. B. der Klimakrise (ESD-2) hervor. Die überaus spezifische Betonung von *Gerechtigkeit* bei der ESD-1 erfolgt dabei von *außen* durch reichhaltige „moralische Bewertungen“ (Breit/Eckensberger 1998, S. 72), weshalb alle Bewertungsmaßstäbe mit der *Stimme der Vorgabe* (Regeln) aufgeladen werden.

Zurückkehrend zu *allen* B-Modalitäten ist festzuhalten, dass zunächst der Säugling in der Stufe 0 eine *Reziprozität* erfährt, die sowohl als eine *Wechselseitigkeit* (O_a) als auch als eine *Gegenseitigkeit* (O_b) erfahren wird (vgl. Abb. 4). In der *Wechselseitigkeit* steht der *aktive* Austausch, die Aufeinanderfolge und die *dynamische* Veränderung der Welt im Vordergrund, woraus sich neugier- und interessenregulierende Perspektiven als produktives *In-Beziehung-Sein* entwickeln (Ich-Du-Welt). Der „Urgrund jeder Moral“ (Oser/Althof 1992, S. 51) entwickelt sich ebenso aus diesem *wechselseitigen* „Grundgefühl der Bindung“ (ebd.). Mit Rückgriff auf die Kohlberg-Theorie der Entwicklung der Niveaus und Stufen kann aufgezeigt werden, dass die intellektuelle Entwicklung zwar notwendig für immer *differenzierte* und *abstraktere* Formen von Urteilen ist, aber zugleich keine hinreichende Bedingung für *kluge* und *stimmige* Urteile (vgl. Oser 1981, S. 53). Gebauer (2007, S. 243) hebt daher die *Bindungstheorie* als das *Missing link* hervor, um das Urteilen, Handeln und die (Natur-)Bezogenheit wie auch Kontextualisierungen von Erfahrungen *miteinander* und *zueinander* in Einklang zu bringen. Aus seinen vergleichenden Studien mit Grundschulkindern in Deutschland und Japan geht deutlich hervor, dass alle Erfahrungen in persönliche Bindungen und Beziehungen eingebettet sind und als *affektive* „Schätze des Erinnerns“ (Gebauer 2007, S. 146) in die *kognitive* Entwicklung der Urteile hineinwirken. Alle Bindungen und Beziehungen formen sich „mehr oder weniger kooperativ und stabil“ (Habermas 1983, S. 144) als auch „mehr oder weniger konfliktuös und instabil“. Daher verweist Piaget (1986b, S. 107) *eindringlich* darauf, dass jedes „Gefühl für [... *kluge*] Regel[n]“ sich aus „einer Beziehung“ heraus entwickelt. Jede Form von BNE, die auf solche *stimmigen* Regeln verzichtet, also *affektiv* gefärbte *Beziehungsregeln* in die lerntheoretische Konzeptualisierung nicht mitaufnimmt, kann kein nachhaltiges Handlungsvermögen für konkrete Situationen ausbilden und fördern. Anzustreben ist daher in Form der ESD-3 eine lerntheoretische Fundierung der BNE, die zu einer *Balance* von *affektiven* und *kognitiven* Modalitäten im Sinne der *Bindungstheorie* führen, also die Balancierung von *Reziprozität* miteinbezieht und woraus sich auch das Konzept der *Naturbezogenheit* (b_3) entwickeln kann.

Literatur

- Ainsworth, Mary D. S./Blehar, Mary C./Waters, Everett/Wall, Sally N. (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum
- Blasi, Augusto (1983): Moralische Kognition und moralisches Handeln: Eine theoretische Perspektive. In: Garz, Detlef/Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (Hrsg.): *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 47–81
- Bowlby, John (1973): *Attachment and Loss*. New York: BasicBooks
- Breit, Heiko/Eckensberger, Lutz H. (1998): Moral, Alltag und Umwelt. In: De Haan, Gerhard/Kuckartz, Udo (Hrsg.): *Umweltbildung und Umweltbewusstsein: Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–90
- Eckensberger, Lutz H./Reinshagen, Heide (1980): Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des Moralischen Urteils. Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: Eckensberger, Lutz H./Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): *Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 65–131
- Eisenberg, Nancy (2010): Empathy-Related Responding. Links With Self-Regulation, Moral Judgment, and Moral Behavior. In: Mikulincer, Mario/Shaver, Philip R. (Hrsg.): *Prosocial motives, emotions, and behavior. The better angels of our nature*. Washington: American Psychological Association, S. 129–148
- Gaubitz, Sarah (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In: Schmeinck, Daniela/Michalik, Kerstin/Goll, Thomas (Hrsg.): *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 101–107
- Gebauer, Michael (2007): *Natur und Naturerfahrung. Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter*. Hamburg: Kovac
- Gebhard, Ulrich (2013): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer
- Getzin, Sophia/Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: *SOCIENCE – Journal of Science-Society Interfaces* 1, S. 33–46
- Habermas, Jürgen (1983): *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kauertz, Alexander/Molitor, Hike/Saffran, Andrea/Schubert, Susanne/Singer-Brodowski, Mandy/Ulber, Daniela/Verch, Johannes (2020): Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte. In: *Haus der kleinen Forscher* (Hrsg.): *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele und Gelingensbedingungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 48–119
- Kellert, Stephen R. (1996): *The value of life. Biological diversity and human society*. Washington: Island Press
- Kohlberg, Lawrence (1971): Indoctrination Versus Relativity in Value Education. In: *Essays on Moral Development. Volume I. The Philosophy of Moral. Development Moral Stages and the Idea of Justice*. Cambridge: Harper & Row, S. 6–28
- Kohlberg, Lawrence (1976): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: Althof, Wolfgang/Noam, Gil/Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 123–174
- Kohlberg, Lawrence (1987): *The Young Child as a Philosopher*. In: Kohlberg, Lawrence (Hrsg.): *Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive-Developmental View*. New York: Longman, S. 13–44
- Kohlberg, Lawrence/Boyd, Dwight R./Levine, Charles (1990): Die Wiederkehr der sechsten Stufe. Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: Edelstein, Wolfgang/Nimmerwinkler, Gertrud (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 205–240

- Michelsen, Gerd/Overwien, Bernd (2020): Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 557–576
- Mikulincer, Mario/Shaver, Philip R. (2020): Attachment Theory. In: Corr, Philipp J./Matthews, Gerald (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*. Cambridge: University Press, S. 208–219
- Oser, Fritz (1981): Die Theorie von Lawrence Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik. Eine Verteidigung. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1, H. 3, S. 51–64
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): *Moralische Selbstbestimmung, Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Klett-Cotta
- Piaget, Jean (1986a): Die Entwicklung des Solidaritätsgeistes und des Gerechtigkeitsbegriffs beim Kinde. In: Bertram, Hans (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 125–129
- Piaget, Jean (1986b): Die moralische Regel beim Kind. In: Bertram, Hans (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 106–118
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1979): *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rathmann, Joachim (2020): *Therapeutische Landschaften. Landschaft und Gesundheit in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer
- Rieckmann, Marco (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Von Projekten zum Whole-Institution Approach. In: Kapelari, Suzanne (Hrsg.): *Vierte „Tagung der Fachdidaktik“ 2019. Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Innsbruck: university press, S. 11–44
- Rieckmann, Marco (2021): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: *Religionspädagogische Beiträge* 44, H. 2, S. 5–16
- Rollett, Brigitte (2000): Stufen und Übergänge in der Entwicklung des Kindes. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): *Wie das Neue in die Welt kommt*. Wien: WUV, S. 197–220
- Rumpf, Horst (1997): Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Hans Huber, S. 113–126
- Schuh, Angela/Immich, Gisela (2019): *Waldtherapie. Das Potenzial des Waldes für Ihre Gesundheit*. Wiesbaden: Springer
- Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016): Die Entwicklung von Konzepten. In: Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Springer, S. 239–273
- Turiel, Elliot (2006): The Development of Morality. In: Damon, William/Lerner, Richard M. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology. Volume 3. Social, Emotional, and Personality Development*. Hoboken: Wiley & Sons, S. 789–858
- Vare, Paul/Scott, William (2007): Learning for a Change. Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 1, H. 2, S. 191–198
- Wals, Arjen E. J. (2011): Learning Our Way to Sustainability. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 5, H. 2, S. 177–186
- Wiesner, Christian (2022): Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivierung, Empathie, Objektivierung und Dehumanisierung. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck: Studienverlag, S. 459–486
- Wiesner, Christian (2023): Kommunikations- und Interaktionsräume. Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation. In: *R&E-SOURCE* 1, H. 10, S. 21–104

- Wiesner, Christian/Gebauer, Michael (2022a): In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Innsbruck: Studienverlag, S. 435–458
- Wiesner, Christian/Gebauer, Michael (2022b): Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. In: R&E Source: Open Online Journal for Research and Education, 5. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost. Nachhaltig bilden. Entwicklungsschritte begleiten, S. 1–28
- Wiesner, Christian/Gebauer, Michael (2023a): Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein. Bindungstheoretische Fundierungen für das Mentoring. In: Windl, Elisabeth/Dammerer, Johannes/Wiesner, Christian (Hrsg.): Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Innsbruck: Studienverlag, S. 101–127
- Wiesner, Christian/Gebauer, Michael (2023b): Erinnerungen an mögliche Zukünfte. Aspekte und Prozesse des Lernens für die futures literacies. Heranziehung der Theorie von Jean Piaget zur Klärung von Zukunftsfähigkeit. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin/Brandhofer, Gerhard (Hrsg.): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Innsbruck: Studienverlag, S. 379–400
- Wiesner, Christian/Brandhofer, Gerhard (2024): Phänomene des Lehrens und Lernens. Zur Krise des Lernens. Grundlagen zu einer wirkmächtigen Didaktik. Stuttgart: UTB
- Wilson, Edward O. (1993): Biophilia and the conservation ethic. In: Kellert, Stephen R./Wilson, Edward O. (Hrsg.): The Biophilia Hypothesis. Washington: Island Press, S. 31–41
- Wilson, Edward O. (2000): Darwins Würfel. München: Claassen

**Teil III:
Institutionenbezogene
Thematisierung**

Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich – Vernachlässigung eines wirkmächtigen Mediums der Kindheitspädagogik in Zeiten transformatorischer Bildung?

Wolfram Fuchs

Einleitung und Fragestellung

Nach der Jahrtausendwende zeichnete sich im heterogenen Feld elementarpädagogischer Ansätze wie z. B. Reggio-Pädagogik, INFANS-Ansatz oder Natur- und Waldkindergärten ein Innovationsprozess ab, der von einer zunehmenden Beachtung von Leitideen, Inhalten und methodisch-didaktischen Anregungen hin zu einer nachhaltigen Entwicklung gekennzeichnet war (vgl. Schubert et al. 2012; Fritz/Schubert 2014). Neue Forschungsprojekte (z. B. Leuchtpol, vgl. Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013) und konzeptionelle Neuentwicklungen (z. B. KITA 21 – Die Zukunftsgestalter, vgl. Stoltenberg/Thielebein-Pohl 2011) dokumentieren diese neuen Akzentuierungen und Spielarten einer nachhaltigkeitssensibl(er)en Kindheitspädagogik. Den Hintergrund dieser konzeptionellen Öffnung und Neuorientierung hin zu einer „transformativen Bildung“ (Seitz 2017, S. 207), wie sie beispielsweise im Zuge der UN-Verabschiedung der Millennium-Entwicklungsziele im September 2000 und deren Erweiterung in Form der 17 SDGs (Sustainable Development Goals) 15 Jahre später zugrunde gelegt wurde, stellten die epochalen Herausforderungen der Weltgemeinschaft dar, welche nur über eine „*Transformation durch Bildung*“ (Lang-Wojtasik/Natterer 2017, S. 375) als bewältigbar erschienen: „Nachhaltige Entwicklung ist demnach eine Aufgabe der gesamten Weltgemeinschaft im globalen Norden und Süden. Zur Erreichung der vereinbarten Ziele braucht es fundamentale Transformationsprozesse, die einen veränderten Lebensstil im Sinne globaler *Solidarität* erforderten, um einen globalen Austausch gerecht zu realisieren“ (ebd., S. 375).

Im Kontext der sich zuspitzenden, prekären Weltlage der Menschheit und ihrer Umwelt (Klimakrise, Biodiversitätsverlust, Umweltverschmutzung und Ressourcenverknappung, Energiekrise, Welthunger und globale Ungerechtigkeit) einerseits und den intensiven Maßnahmen zur Ausweitung des Bekanntheitsgrades des BNE-Konzepts, z. B. im Zuge der BNE-Weltdekade (2005 bis 2014) und dem nachfolgenden Weltaktionsprogramm (Agenda 2030), andererseits wurde in einem Forschungsprojekt des Autors (W. F.) an der Pädagogischen Hoch-

schule Ludwigsburg der Frage nach der Verfügbarkeit und der (didaktischen) Nutzbarmachung von Bilderbüchern zur BNE für die elementarpädagogische Bildungsarbeit nachgegangen (vgl. Fuchs 2023). Die Erfahrungen aus dem Einsatz verschiedener didaktisch-methodischer Ansätze zur BNE in den Kindertageseinrichtungen (KiTas) hatten zwar die prinzipielle Zugänglichkeit sowie das große Interesse dieser Altersgruppe an nachhaltigkeitsbezogenen Aktivitäten aufgezeigt und damit Vorurteilen eines potenziell verfrühten Einsatzes solcher Bildungsangebote bzw. der Überforderung von Kindergartenkindern widerlegt (vgl. Bascopé/Perasso/Reiss 2019; Stoltenberg/Thielebein-Pohl 2011). Allerdings stellte sich in den konzeptionellen Analysen elementarpädagogischer Ansätze zur BNE bezüglich des Einbezugs von Bilderbüchern heraus, dass nachhaltigkeitspezifische Bilderbücher in BNE-bezogenen Bildungsangeboten bislang nur eine sehr randständige Beachtung gefunden haben (vgl. Fuchs 2023, S. 34 ff.). Dies verwundert nicht nur angesichts des weithin anerkannten und empirisch belegten, hohen Bildungspotenzials des Bilderbuches, das als zentrales, wirkungsvolles Medium der frühkindlichen Bildung angesehen wurde bzw. wird (vgl. Kammermeyer et al. 2019; Kappeler Suter/Plangger/Jakob 2017; Siraj/Kingston/Melhuish 2015; Thiele 2000), sondern insbesondere auch mit Blick auf das transformatorische Bildungspotenzial von nachhaltigkeitsfokussierten Bilderbüchern.

Es stellte sich daher die Frage, inwieweit überhaupt Bilderbücher zur BNE im Elementarbereich zur Verfügung stehen und wie diese analysiert und in ihrer Nutzbarkeit für BNE-bezogene Bildungsangebote beurteilt werden können. Daher wurde in einer Rezensionsanalyse im o. g. Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg untersucht, inwiefern Bilderbücher zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung (kurz: Bilderbücher zur BNE) in Fachrezensionen und Empfehlungskatalogen für frühpädagogische Fachkräfte aufgenommen und welche konkreten Inhalte zur Nachhaltigkeit in den rezensierten Bilderbüchern aufgegriffen wurden. Hieraus sollte ersichtlich werden, welches Korpus an BNE-bezogenen Bilderbüchern grundsätzlich den Fachkräften in den KiTas zur Nutzung zur Verfügung steht. Darüber hinaus wurde daran anknüpfend der Frage nachgegangen, wie die Fachkräfte eine Analyse und Beurteilung von BNE-bezogenen Bilderbüchern vornehmen können, die in der pädagogischen Praxis relativ einfach durchzuführen und zugleich hinreichend empirisch bzw. fachlich fundiert ist. Zu diesem Zweck wurde eine Praktikabilitätsstudie mit elementarpädagogischen Fachkräften in Süddeutschland durchgeführt, in der die Anwendung eines neu entwickelten Analyse- und Beurteilungsinstrumentes für Bilderbücher zur BNE empirisch überprüft wurde.

1. Begriffsverwendung von Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Folgenden wird die Begriffsverwendung von *Nachhaltigkeit* als Kopplung eines ressourcenökonomischen und gerechtigkeitsbasierten Verständnisses aufgezeigt. Der ressourcenökonomische Nachhaltigkeitsbegriff „basiert auf der Erkenntnis, dass die Tragfähigkeit der Ökosphäre sowie die Ressourcenvorräte der Erde eine Ausdehnung unserer industriegesellschaftlichen Lebens- und Wirtschaftsweise weder auf alle Teile der Erde noch in die Zukunft hinein erlauben“ (Kohler/Lude 2012, S. 10). Dies impliziert eine Ressourcennutzung unter der Maxime der „Möglichkeit der fortwährenden Existenz“ (Lude 2019, S. 14). Die Nutzung der Ressourcen erfolgt so, dass der Bestand des planetaren Gesamtsystems auf natürliche Weise regeneriert werden kann (vgl. Pufé 2014, S. 128). Die Frage der Gerechtigkeit als Kerngedanke von Nachhaltigkeit wurde 1987 im sog. Brundtland-Bericht „Our Common Future“ (Unsere gemeinsame Zukunft) herausgestellt (vgl. ebd., S. 41). Brundtland definierte wie folgt: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die gewährleistet, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig lebende“ (Brundtland 1987 zit. nach Pufé 2014, S. 42). Damit ist seitens der Vereinten Nationen bzw. der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED) intendiert, „eine dauerhafte Erfüllung der Grundbedürfnisse aller Menschen weltweit unter Berücksichtigung der *Tragekapazität der natürlichen Umwelt* sowie der Konfliktlinien zwischen Umwelt- und Naturschutz, Armutsbekämpfung und Wirtschaftswachstum“ (Pufé 2014, S. 42) zu sichern. Der Brundtland-Bericht forcierte eine gerechtigkeitsbezogene Definition der Nachhaltigkeit, wobei zwei Gerechtigkeitsaspekte, die Generationengerechtigkeit und die globale Gerechtigkeit, miteinander verbunden werden. Ergänzend ist auf die „Geschlechtergerechtigkeit“ (Lang-Wojtasik/Natterer 2017, S. 376) hinzuweisen. Den ressourcenökonomischen und gerechtigkeitsbasierten Nachhaltigkeitsdefinitionen ist gemein, dass es sich um normative Konzepte handelt (vgl. Muheim et al. 2014, S. 21 ff.). In Kurzform bedeutet hier Nachhaltigkeit, „sich für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen einzusetzen, Gerechtigkeit weltweit und zwischen den Generationen zu gestalten und bisherige Lebens-, Wirtschafts- und Konsummuster im Sinne von Nachhaltigkeitsstrategien neu- und umzudenken“ (Schubert 2017, S. 11).

Der Begriff *Nachhaltige Entwicklung* verweist dabei auf den Prozess- und Aushandlungscharakter von Nachhaltigkeit (z. B. was genau eine gerechte Verteilung von Gütern bedeutet, was mit Bedürfnissen und ihrer Erfüllung genauer gemeint ist und welche Schritte dorthin zu unternehmen sind). Nachhaltige Entwicklung resultiert aus dem normativen Charakter von Nachhaltigkeit als wünschenswertem Soll-Zustand.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird im Folgenden unter Bezug auf die o. g. Nachhaltigkeitsdefinitionen als ein Konzept verstanden, „das Kindern und Erwachsenen nachhaltiges Denken und Handeln vermittelt“ (Lude 2014, S. 7). Dabei impliziert das Begriffsverständnis von Armin Lude zur Nachhaltigkeit die Zukunftsfähigkeit, wie eine ergänzende Formulierung aufzeigt: „Alle Menschen sollen befähigt werden, zukunftsfähig zu denken und zu handeln“ (Lude 2019, S. 14). Die BNE integriert – in Abgrenzung z. B. zur Umweltbildung oder zum Globalen Lernen – in simultaner Beachtung die Nachhaltigkeitsdimensionen von Ökologie, Ökonomie und Soziales/Kultur. Dabei zielt sie darauf ab, der heranwachsenden Generation und den Erwachsenen altersadäquate Gestaltungskompetenzen zu vermitteln, um (zunehmend) autonom und eigenverantwortlich an der Entwicklung einer nachhaltigen und lebenswerten Zukunft mitzuwirken (vgl. de Haan et al. 2008). BNE arbeitet auf nachhaltigkeitsbezogenes Wissen und Verhaltensweisen, auf nachhaltigkeitspezifische Werthaltungen und Lebensstile hin. Als transformatorisches, visionäres Konzept unterliegt BNE dem Leitgedanken einer tiefgreifenden („Großen“) Transformation hin zu einer zukunftsfähigen (Welt-)Gesellschaft.

Die Konkretisierung der BNE ist von den Zielgruppen bzw. deren Entwicklungsvoraussetzungen abhängig. Mit Blick auf die Zielgruppe der 3- bis 6-jährigen Kinder wurde bei der Konzeptentwicklung im o. g. Forschungsprojekt auf entwicklungsbezogene Adaptionen geachtet.

Vorausgreifend auf die Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern unter BNE-Gesichtspunkten ist zu betonen, dass in dieser Studie Bilderbücher dann als BNE-relevant herangezogen werden, wenn neben der sozial-kulturellen oder ökonomischen Dimension auf jeden Fall auch die ökologische Dimension eine Rolle spielt. Damit soll der Gefahr einer „fortlaufenden Entgrenzung des Begriffs [von BNE]“ (Schreiber 2017, S. 31) begegnet werden.

2. Überblick zum Forschungsstand zu *Bilderbücher zur BNE* im Kontext der Millenniumswende und BNE-Dekade (2005 bis 2014)

Der Beginn einer Nachhaltigkeitsorientierung in der Kinder- und Jugendliteratur (KJLit) lässt sich etwa mit der Millenniumswende verorten (vgl. Grimm/Wanning 2016; Lindenpütz 2000; Mikota 2013; Wanning 2013). In den Folgejahren tauchten inhaltliche Aspekte der Nachhaltigkeit als Themen der KJLit zunehmend in Empfehlungskatalogen auf (z. B. Anker/Mayer 2013; Harms 2013; Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur [STUBE] 2011). Allerdings zeigte sich eigenen Analysen zufolge das Fehlen einer begrifflich ausgeschärften Fokussierung auf Nachhaltigkeit und BNE. Zudem mangelte es an umfassenderen Analy-

sen zur nachhaltigkeitsbezogenen KJLit, obgleich in dieser Zeit von einer zunehmenden Verbreitung der Inhalte und Zielsetzungen der BNE, unterstützt durch die zusätzlichen, an die (Fach-)Öffentlichkeit gerichteten Impulse der UN-Dekade BNE von 2005 bis 2014 (vgl. Adick 2017, S. 389) auszugehen ist.

Anke Harms (2013) analysierte in ihrer Studie „Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern“ eine relativ kleine Auswahl von elf Bilderbuchtiteln im Erscheinungszeitraum von 2011 bis 2013, die noch in der Begrifflichkeit der ökologischen KJLit verhaftet blieb. Seit einigen Jahren befasst sich auch die „Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik“ (vgl. Wanning 2013) der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen mit dem Bildungsgehalt der KJLit hinsichtlich nachhaltigkeitsrelevanter Themen. Die Zielrichtung der Forschungsstelle lautet, „die Themen Umwelt, Natur, Kultur, Literatur und Sprache in einer forschungsorientierten und praxisfokussierten Weise“ (ebd., S. 62) so zu verknüpfen, „um die ökologische Bewusstheit nachfolgender Generationen durch für diese Fragen sensibilisierte und kompetente Lehrkräfte des Faches Deutsch zu stärken“ (ebd., S. 62). Auf der Grundlage einer eigenen Dokumentenanalyse steht die bilderbuchspezifische, kulturökologische Forschungsarbeit mit dem Fokus auf die Kindheitspädagogik allerdings noch am Anfang. Lediglich vier Bilderbücher werden im Artikel von Wanning (2013) exemplarisch genannt, Verweise auf weitere Bilderbuchempfehlungen oder nachhaltigkeitspezifische Kriterien zur Auswahl und Beurteilung sind nicht expliziert. Auch eine weiterführende Analyse zu bilderbuchspezifischen Angaben im Sammelband „Kulturökologie und Literaturdidaktik“, den Grimm und Wanning 2016 herausgegeben haben, erbrachte nur punktuelle Bilderbuchbeispiele. Zu vergleichbar marginalen Funden führte die Sondierung des Themenbandes „Die angekündigte Katastrophe oder: KJL und Umweltschutz“ (kjl&m 2009, Heft 4) hinsichtlich Beiträgen zu nachhaltigkeitsrelevanten Bilderbüchern.

Zusammenfassend konnte als Ausgangspunkt des Forschungsprojekts ein markantes Forschungsdefizit zu nachhaltigkeitsbezogenen Bilderbüchern ab der Millenniumswende und in der Phase der BNE-Dekade eruiert werden. Zwar konnten in den dafür affinen Fachquellen punktuelle Bezugnahmen gefunden werden, doch eine systematische und vor allem auch eine quantitativ größer angelegte Analyse nachhaltigkeitsbezogener Bilderbücher konnte nicht identifiziert werden.

3. Thematisierung von Nachhaltigkeitsthemen in Bilderbüchern

Im Teil A des Forschungsprojekts wurde eine Rezensionsanalyse bezüglich Bilderbücher zur BNE durchgeführt. Dabei wurden unter Bezug auf die Unterscheidungen nach Thiele (2018) verschiedene Bilderbuchformen einbezogen: Sachbilderbücher, erzählende Bilderbücher und Sonderformen des Bilderbuches (z. B. Auf-

klapp- bzw. Pop-up-, Zieh-, Dreh-, Bewegungs- und Spiel-Bilderbücher, Bilderbücher mit Tiptoi-Technologie). Die Zielgruppe der Rezipienten bezog sich auf das Kindergartenalter (drei bis inkl. sechs Jahre). Das Analysesample der Rezensionstudie umfasste alle Bilderbuchtitel aus vier maßgeblichen, deutschsprachigen Publikations- bzw. Rezensionsorganen von 2005 bis 2018:

- 1001 Buch – Das Magazin für Kinder und Jugendliteratur [1001 Buch]
- Nominierungslisten zum Deutschen Jugendliteraturpreis [NomDJLitP]
- Buchempfehlungen von Baobab Books (Buchverlag Basel) [Baobab]
- Fremde Welten und Kolibri – Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern (Leseempfehlungen) [FW/Kolibri]

Insgesamt konnten aus 4771 Rezensionen zu kinder- und jugendliterarischen Werken 1245 Rezensionen zu Bilderbüchern identifiziert werden. Diese wurden hinsichtlich inhaltlicher Bezüge zur BNE überprüft. Insgesamt 46 Bilderbücher (3.7%) wiesen im Sinne der angelegten Kriterien einen hinreichenden BNE-Bezug auf. Ergänzend wurden weitere Rezensionsquellen in die Untersuchung einbezogen, die bereits eine Fokussierung auf Themen von Umwelt und Nachhaltigkeit auszeichnete (z. B. Online-Empfehlungen *Drei für unsere Erde* von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V. in Volkach am Main; Studie von Harms 2013; Studie von Anker/Mayer 2013; STUBE 2011). Dadurch konnten 14 weitere BNE-relevante Werke identifiziert werden, sodass das Gesamtkorpus der Rezensionsanalyse auf 60 nachhaltigkeitspezifische Bilderbücher im Analysezeitraum von 2005 bis 2018 anwuchs.

3.1 Entwicklung eines Inhaltsindex für Nachhaltigkeitsthemen im Bilderbuch

Um festzustellen, welche Themen in Bezug auf Nachhaltigkeit im identifizierten Bilderbuchkorpus ($N=60$) enthalten sind und in welchem relativen Umfang diese einen Niederschlag darin finden, wurde ein BNE-Inhaltsindex entwickelt. Hierzu wurden 93 von insgesamt 379 Lemmata zu Nachhaltigkeitsthemen aus drei Referenzwerken zur BNE selektiert und um 12 weitere Themenfacetten ergänzt, vier davon prozessual im Sinne einer Verschränkung aus deduktiver und induktiver Kategorienentwicklung (für Details vgl. Fuchs 2023, S. 111–114). Das resultierende Gesamtset von $N=105$ codierbaren BNE-Indexbegriffen ermöglichte eine hinreichende Differenzierung der Häufigkeit von Themenbearbeitungen im Analysesample sowie die inhaltliche präzise Herausstellung blinder Flecke. Zudem wurde bei der Zusammenstellung darauf geachtet, dass die Themenfelder der sechs wichtigsten, auf dem Erdgipfel in Rio de Janeiro (1992) unterzeichneten Dokumente enthalten sind (Pufé 2014, S. 50 f.): Deklaration von Rio über Umwelt und Entwicklung (Armut, Bevölkerung, nachhaltige Konsum- und Produkti-

onsformen), Klimaschutz-Konvention, Biodiversitätskonvention, Walddeklaration, Konvention zur Bekämpfung der Wüstenbildung und Agenda 21. Jedes der 60 Bilderbücher wurde hinsichtlich der Thematisierung der 105 Inhaltsbegriffe analysiert. Bei der Zuweisung eines Index-Stichwortes musste dabei prinzipiell auf die spezifischen, für das Medium Bilderbuch charakteristischen Realisierungsweisen und den dabei auftretenden Anpassungen an die jüngere Zielgruppe geachtet werden. Demzufolge war es für die Zuweisung eines Inhaltseintrages nicht erforderlich, dass die Themen oder Begriffe des Index *expressis verbis* im Bilderbuch enthalten sind. Vielmehr ist entscheidend, ob der jeweilige Inhalt in der Aussage des Buches (im Schrift- oder Bildtext) enthalten ist.

3.2 Ergebnisse zur Thematisierung von Nachhaltigkeitsthemen in Bilderbüchern von 2005 bis 2018

Die Feinanalyse des Analysekorpus der 60 Bilderbücher ergab, dass aus dem zugrunde gelegten Themenspektrum von 105 BNE-Indexbegriffen 70.5% der Themen nie oder nur selten aufgenommen wurden (z. B. Treibhauseffekt, Fossile Brennstoffe, Fair Trade) und signalisiert damit eine markante Ausblendung einer großen Anzahl relevanter Nachhaltigkeitsthemen in den Bilderbüchern (bezogen auf das Analysekorpus). Im Kontrast hierzu konnte für eine weitaus geringere Zahl an Themen (12.3%) ein häufiger bis sehr häufiger Einbezug im Bilderbuch-Korpus eruiert werden (z. B. Umwelt- und Naturschutz, Artensterben, Lebensstil und Konsum).

Inwiefern die intendierte Öffentlichkeitswirkung der UN Dekade BNE mit der Zunahme von Rezensionen zu nachhaltigkeitsfokussierten Bilderbüchern einhergeht, wurde mittels einer Trendanalyse für den Analysezeitraum der Studie von 2005 bis 2018 untersucht. Es zeigte sich eine nur geringfügige Zunahme von BNE-relevanten Bilderbüchern im Analysesample innerhalb der BNE-Dekade von 2005 bis 2014, bezogen auf die vier ausgewerteten Rezensionsorgane 1001 Buch, NomDJLitP, FW/Kolibri und Baobab Books. Erst nach Ablauf der BNE-Dekade kristallisiert sich ein deutlicher Zuwachs an einschlägigen Titeln in den vier Rezensionsorganen heraus, insbesondere in den Jahren 2015 (5.6%) und 2016 (Maximum mit 11 Buchtiteln bzw. 9.6%, gemessen an allen Bilderbuchrezensionen). Insgesamt enthüllt sich bei einer dichotomisierenden Betrachtung eine Ungleichverteilung: Während innerhalb der BNE-Dekade nur 22 BNE-Bilderbücher rezensiert wurden, fanden im anschließenden, weitaus kürzeren Zeitraum der Jahre 2015 bis 2018 sogar etwas mehr Werke mit BNE-Fokus ($n=24$) Eingang in die Rezensionen, sodass sich erst nach Ablauf der Dekade eine deutliche Zunahme von BNE-sensiblen Bilderbuchrezensionen konstatieren lässt.

4. Entwicklung und empirische Überprüfung eines Verfahrens zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern zur BNE im Elementarbereich

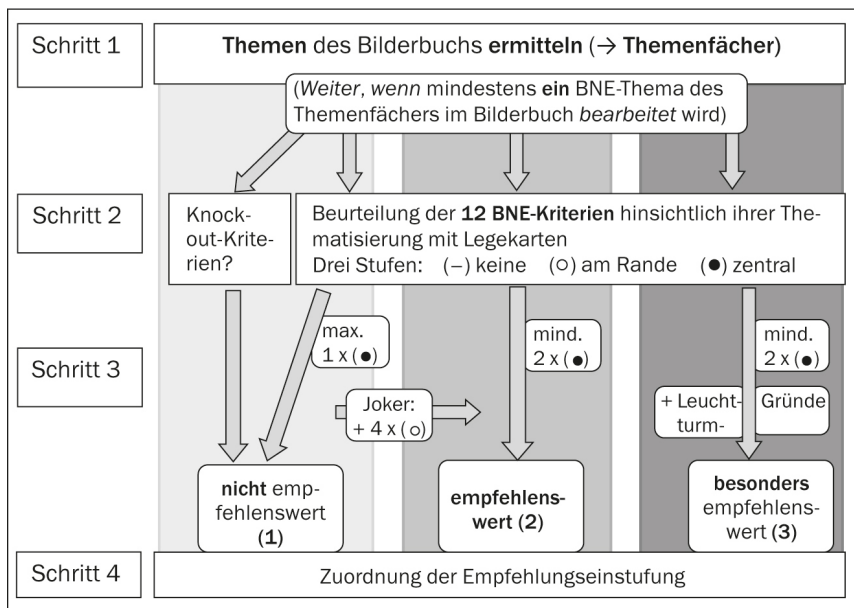
Für die nachhaltigkeitspezifische Auswertung der Bilderbücher aus der Rezensionsanalyse wurde ein Analyse- und Beurteilungsverfahren für Bilderbücher zur BNE (kurz: ABV) entwickelt. Diese sollte zugleich dem Zweck dienen, elementar-pädagogischen Fachkräften ein praxistaugliches Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, um für die BNE-bezogene Arbeit in effizienter Weise eigenständig Bilderbücher hinsichtlich ihrer Eignung für den praktischen Einsatz einschätzen zu können. Dies hat sich auch aufgrund der Themenanalysen im Kontext der Rezensionsanalyse als sehr wichtig erwiesen, da ein nicht unerheblicher Anteil von publizierten Bilderbüchern mit Nachhaltigkeitsbezug in ihrer Eignung für die ausgewiesene Zielgruppe (hier: Kinder von drei bis sechs Jahren) durchaus kritisch zu hinterfragen sind. Die Fachkräfte benötigen daher ein verlässliches, wissenschaftlich überprüftes Instrument zur Einschätzung der Qualität der jeweils analysierten Bilderbücher.

Dazu wurde unter Einbezug verschiedener Konzeptionen zur mehrdimensionalen, narratoästhetischen Bilderbuchanalyse (z. B. Kurwinkel 2017; Staiger 2014) ein konditional gestaffeltes Verfahren (α -Version des ABVs) entwickelt, das unter Berücksichtigung von Inhalt, Sprache bzw. Text, Bild und weiteren Bereichen der Mikro- und Makroanalyse von Bilderbüchern eine kriteriengeleitete Analyse und Beurteilung der Bilderbücher beschreibt. An dessen Abschluss steht eine begründete und transparent nachvollziehbare Empfehlungseinstufung des jeweils analysierten Bilderbuches für den BNE-bezogenen Einsatz, gegliedert in vier Empfehlungsstufen von *nicht* bis *besonders empfehlenswert* für BNE-Zwecke.

Das ABV der α -Version wurde in einer Pilotstudie mit zwei pädagogischen Fachkräften einer empirischen Erprobung unter Nutzung des Multi-Method-Ansatzes unterzogen. Aus den Ergebnissen der statistischen Analysen wurde die β -Version des ABVs als Testversion für die Praktikabilitätsstudie erstellt, die sich durch eine erhebliche Vereinfachung und noch höhere Adaption an die Bedürfnisse der Praxis (z. B. überschaubarer Zeitaufwand, reduzierte Komplexität, sicheres Handling der Instrumente, Workflow in der Anwendung) auszeichnen sollte. Das konditional gestaffelte ABV der β -Version verläuft in vier Schritten (siehe Abb. 1).

Im *ersten Schritt* wird anhand eines Themenfächers ermittelt, welche Inhalte zur Nachhaltigkeit im Bilderbuch enthalten sind bzw. im Vordergrund stehen. Der Themenfächer wurde als komprimierte Form aus den ursprünglich 105 Themenfacetten des BNE-Index generiert. Die Kategorien des Themenfächers lauten: Klimawandel, Biodiversität, Ressourcenverknappung, Schutz

Abb. 1: Die Schritte des Analyse- und Beurteilungsverfahrens (ABV) der β -Version



von Lebensräumen, Erneuerbare Energien und Mobilität, Lebensstil im Alltag, Gerechtigkeit/Solidarität und Zukunftsthemen.

Im zweiten Schritt des Verfahrens erfolgt die Analyse des Bilderbuches hinsichtlich der BNE-Kriterien. Hierzu wurden aus unterschiedlichen Ansätzen zur BNE eine Sichtung, Zusammenstellung und Adaption von Kriterien vorgenommen, die sich auf die Bilderbuchanalyse und die Zielgruppe der Drei- bis Sechsjährigen transferieren lassen. Als geeignet erschien die im Juni 2013 von Armin Lude und Bernd Overwien neu erstellte BNE-Kriterienliste „für das NAJU-Projekt Fokus Biologische Vielfalt“ (Lude 2014, S. 11). Die dort verwendeten 20 BNE-Kriterien wurden unter Anwendung deskriptiv- und inferenzstatistischer Analysen auf 12 Kriterien reduziert, wobei auf eine Ausbalancierung von jeweils vier Kriterien auf die drei Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens geachtet wurde (vgl. Adick 2017). Exemplarisch genannt seien für die Dimension *Erkennen* die Kriterien E1 (Nachhaltigkeits-Dreieck bzw. -Viereck) und E3 (Gerechtigkeit), für die Dimension *Bewerten* die Kriterien B1 (Interessen- und Zielkonflikte) und B3 (Empathie und Solidarität) und für die Dimension *Handeln* die Kriterien H1 (Autonomie und Partizipation) und H3 (Lösungsansätze entwickeln, Barrieren überwinden) (Details siehe Fuchs 2023, S. 241–247). Bei der Zuweisung der BNE-Kriterien verwenden die Fachkräfte 12 BNE-Kriterienkärtchen, die sie auf die drei vordefinierten Felder im Analyse- und Beurteilungsbogen legen. Dabei ist zu

entscheiden, ob das jeweilige Kriterium nicht relevant, am Rande relevant oder zentral relevant ist.

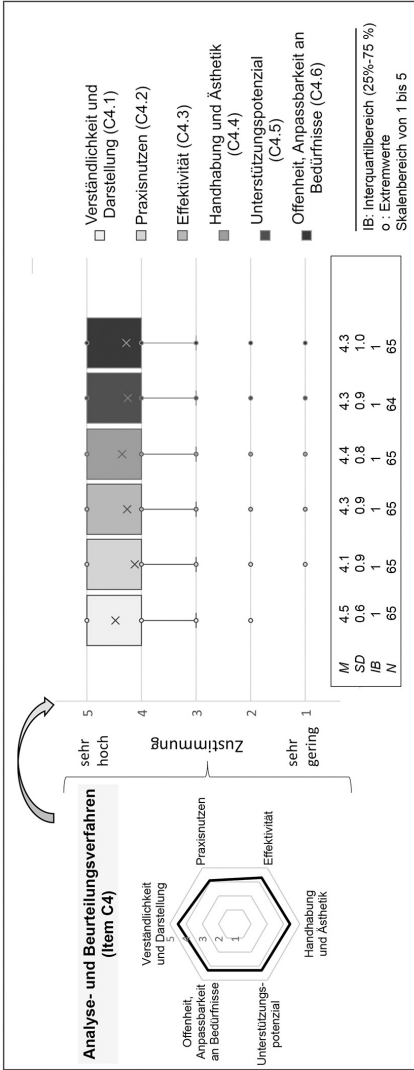
Der *dritte Schritt* im Beurteilungsprozess besteht aus der Häufigkeitsauszählung der zugeordneten Kriterienkärtchen und der Entscheidung darüber, ob bezogen auf das Bilderbuch Knock-out-Kriterien vorliegen (z. B. problematische Werte oder Vorurteile im Bilderbuch, Bagatellisierungen, falsche Sachaussagen etc.), die generell zum Ausschluss einer BNE-Empfehlung des jeweiligen Werkes führen können.

Abschließend erfolgt im *vierten Schritt* des Verfahrens die Zuweisung einer Empfehlungsstufe (nicht empfehlenswert, empfehlenswert oder besonders empfehlenswert für BNE-Zwecke) anhand der ermittelten Frequenzen der BNE-Kriterien-Einstufungen. Einen individuell nutzbaren Spielraum wird den Fachkräften über eine Joker-Regelung für Grenzfälle zuerkannt, zudem können sie Werke als besonders herausragend markieren, indem sie als Begründung dazu die ‚Leuchtturmgründe‘ angeben (s. Abb. 1). Für die BNE-Eignung ist es nicht entscheidend – und oft auch nicht sinnvoll –, dass möglichst viele der 12 BNE-Kriterien relevant sind. Generell beansprucht die Empfehlungseinschätzung keine verallgemeinernde Aussage zur Eignung/Nichteignung eines Bilderbuches für die pädagogische Praxis, da dies zu pauschalisierend wäre. Das ABV und seine Aussagekraft beziehen sich auf den Anwendungskontext der BNE in der KiTa.

Die β -Version des ABVs wurde in einer Praktikabilitätsstudie einem empirischen ‚Praxistest‘ unterzogen, um Optimierungshinweise für die Endfassung (ABV- γ -Version) zu erhalten. Bei der Bildung der Erprobungsstichprobe pädagogischer Fachkräfte wurde zur Sicherung der externen Validität der Studie auf eine dezidiert heterogene Konstellation geachtet (z. B. Vorerfahrungen hinsichtlich BNE, variable Kommunengröße der beteiligten KiTas, Verteilung auf verschiedene Regionen in Süddeutschland, KiTas unterschiedlicher Größe). Insgesamt 28 Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und Bayern wurden in die Studie einbezogen, wobei 71 Fachkräfte in Tandems die Anwendung des ABVs erprobten. Zur Vermittlung der dazu erforderlichen Kompetenzen erhielten die Teilnehmenden zu Beginn der Praktikabilitätsstudie eine onlinebasierte Fortbildung (Grundlagen zur BNE und zur narratoästhetischen Bilderbuchanalyse; Durchführung des ABVs). Der Forschungsablauf wurde gemäß eines Prä-During-Post-Designs (vgl. Dichtl 2017) konzipiert, welches auch die Erhebung von Veränderungen im Kontext der Fortbildung ermöglicht. Als Instrumente der Datenerhebung wurden Prä- und Postfragebögen, Analysebögen für die Bilderbücher und weitere, modulspezifische Dokumentationsbögen verwendet. Einen Ausschnitt der Ergebnisse der Praktikabilitätsstudie zeigt Abbildung 2.

Dabei wurde ersichtlich, dass der größte Teil der Fachkräfte ihre Einschätzungen im zustimmenden Spektrum (hoch bis sehr hoch) abgegeben haben. Die Praktikabilitätsstudie lieferte durchwegs hochsignifikante Ergebnisse in den

Abb. 2: Ergebnisse zur Praktikabilität des ABVs (Auszug aus der Post-Befragung)



sechs ausdifferenzierten Praktikabilitätskriterien des Verfahrens (Verständlichkeit, Praxisrelevanz, Effektivität, Handhabung, Unterstützungspotenzial und Adaptivität), welches die hohe Praktikabilität des Verfahrens für die frühpädagogischen Fachkräfte belegt.

Das Ausmaß der Klassifikationshomogenität bezüglich der Einschätzungen der Studienteilnehmenden wurde anhand der Bilderbuch-Analysedaten der Fachkräfte zu 17 repräsentativ ausgewählten Testbilderbüchern aus dem Gesamtkorpus ($N=60$) bestimmt. Dabei wurden statistische Analysen zur Beurteiler-Übereinstimmung hinsichtlich der Themenzuordnungen, der Zuweisung von BNE-Kriterien und den Empfehlungseinstufungen vorgenommen, wobei Maße der Beurteilerübereinstimmung (Cohens k) sowie Reliabilitätsmaße (Kendalls τ) als Kriterien verwendet wurden (vgl. Wirtz/Caspar 2002). Tendenziell waren die Übereinstimmungen bei den Themenzuordnungen (Median aller Kappa-Werte: $k > 0.6$) höher als bei den Einstufungen der BNE-Kriterien. Dort fanden sich neben hohen und mittleren Übereinstimmungen auch geringe bis gegenläufige Zuordnungen. Diese Befunde wurden mit Blick auf die herausfordernden, d. h. vielschichtig gelagerten Merkmalsattribute der zu beurteilenden Bilderbücher im Spannungsverhältnis zu den heterogenen Vorbildungen der Fachkräfte hinsichtlich ästhetisch polyvalenter, zeitgenössischer Bilderbücher, wie es z. B. die Forschungsarbeit von Dichtl (2017) aufgezeigt hatte, diskutiert und um Folgerungen zur Homogenitätserhöhung ergänzt. Bei den Empfehlungszuordnungen wurde eine hohe Übereinstimmung von 70.3% mit dem jeweiligen Masterurteil ermittelt. Insgesamt sind die gefundenen Übereinstimmungsmaße sehr vielversprechend für die Anwendung der Analyseinstrumente in der elementarpädagogischen Praxis.

5. Weitere Studieninhalte und Forschungsdesiderata

Im Forschungsprojekt wurden ergänzend zur Erprobung des ABVs zwei didaktische Konzepte für die BNE-bezogene Bilderbucharbeit in ihrer Umsetzbarkeit überprüft: Das *Sustained Shared Thinking* (Hopf 2012) und das *Philosophieren mit Kindern* (Klauer 2017; Müller/Schubert 2011). Aus den Ergebnissen der praktischen Umsetzung dieser Konzepte ergeben sich wichtige Impulse für die künftige Wirkungsforschung von Bilderbüchern zur BNE. Für die künftige Forschung wäre auch die Weiterführung der Inhalts- und Trendanalyse für die Jahre nach Abschluss des Analysezeitraums (ab 2019) von hohem Interesse. Denn seit Beginn der Fridays For Future-Bewegung ist auf dem Buchmarkt ein markanter Anstieg an Publikationen zu Klimawandel und Nachhaltigkeit spürbar, der unter Bezug auf die hier gewählten und kontrastierend auch anhand anderer Rezensionsorgane analysiert werden sollte. Dabei wäre die Analyse der einbezogenen Narrative zur Nachhaltigkeit und ihre Reflexion hinsichtlich der Angemessenheit für die

Kindheitspädagogik ein reizvolles Unterfangen. Ein weiterer Forschungsstrang könnte sich der digitalen Medienformate bzw. crossmedialen Erweiterungen von Bilderbüchern (z. B. eBooks, Enhanced Books, Tiptoi-Format; vgl. Oetken 2017) und mehrsprachiger Bilderbücher annehmen, für die in der En-passant-Analyse des Forschungsprojektes noch keine Adaptionen eruiert werden konnten, obgleich das Angebot in diesen Segmenten markant wächst und damit auch neue Zielgruppen (z. B. digital affine Väter, Kinder aus bildungsferneren Familien) angesprochen werden könnten. Für die Elementardidaktik wären weitere Untersuchungen zur Umsetzbarkeit der beiden erprobten didaktischen Zugangsweisen zur BNE lohnend, haben die Ergebnisse des Forschungsprojektes doch gezeigt, dass dies den Fachkräften unterschiedlich gut gelungen ist bzw. die Selbsteinschätzungen der Kompetenz hierzu nur bedingt mit den dokumentierten Dialogbeispielen aus den Bilderbuchbetrachtungen korrespondierten.

6. Fazit

Das Forschungsprojekt erbrachte in mehrfacher Hinsicht neue Impulse:

- Eine quantitative Vollauswertung von 14 Jahrgängen einschlägiger Rezensionsorgane inklusive der Entwicklung eines Verfahrens der Rezensionsanalyse als methodische Vorlage und Vergleichshorizont für künftige Forschungen.
- Die Bereitstellung eines empirisch überprüften und optimierten Instruments zur Analyse und Beurteilung von Bilderbüchern hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit zur BNE für die elementarpädagogische Praxis, mit Transferoption auf weitere Themenfelder.
- Die Zusammenstellung eines 366-seitigen, komparativ ausgearbeiteten Empfehlungskataloges für Bilderbücher zur BNE für Fachkräfte und weitere Interessentengruppen (vgl. Fuchs 2023, Kap. 4.3 und Anhang L).
- Die explorative Erprobung BNE-fokussierter, didaktischer Konzepte zur Nachhaltigkeitsthematisierung in Bilderbuchbetrachtungen in der KiTa.

Insgesamt liegen damit für Anschlussforschungen sowohl praktikable Tools als auch quantitative wie qualitative Daten als Vergleichshorizonte vor. Bilderbücher sind nach Einschätzungen der Fachkräfte in der Studie und aus Sicht der empirischen Wirksamkeitsforschung mächtige Medien frühkindlicher Bildung. Bezogen auf die zukunftsrelevante Aufgabe der Bildung für nachhaltige Entwicklung hat die Forschungsarbeit ein erhebliches Thematisierungsdefizit aufgezeigt und Reflexions- sowie Handlungsbedarfe für die didaktische Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte salient gemacht.

Literatur

- Adick, Christel (2017): UN-Dekade (2005–2014) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 387–390
- Anker, Martin/Mayer, Christina (2013): Das Projekt „Lesen für die Umwelt“. Bibliografie zu den Klima-Buchtipps 2011–2014. In: Ewers, Hans-Heino/von Glasenapp, Gabriele/Pecher, Claudia Maria (Hrsg.): *Lesen für die Umwelt*. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187–190
- Bascopé, Martín/Perasso, Paolo/Reiss, Kristina (2019): Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage.: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development (Review). In: *Sustainability*, 11, 719. doi: 10.3390/su11030719 (Abfrage: 29.10.2023)
- Dichtl, Eva-Maria (2017): *Das zeitgenössische Bilderbuch*. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung. Frankfurt am Main: Lang
- Fritz, Lubentia/Schubert, Susanne (2014): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. kiga heute spezial praxis. Freiburg: Herder
- Fuchs, Wolfram (2023): *Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich – Mehrdimensionale Bilderbuchanalyse, Rezensionsanalyse und Praktikabilitätsstudie zur pädagogischen Nutzung* (Dissertation). Ludwigsburg: Hochschulschriftenserver OPUS der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. urn:nbn:de:bsz:lg1-opus4-9652 (Abfrage: 29.10.2023)
- Grimm, Sieglinde/Wanning, Berbeli (Hrsg.) (2016): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht. Göttingen: V&R unipress
- Haan, Gerhard de/Kamp, Georg/Lerch, Achim/Martignon, Laura/Müller-Christ, Georg/Nutzinger, Hans-G. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit*. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin: Springer
- Harms, Anke (2013): *Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern*. In: Ewers, Hans-Heino/von Glasenapp, Gabriele/Pecher, Claudia Maria (Hrsg.): *Lesen für die Umwelt*. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 175–186
- Hopf, Michaela (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlichen Lernen*. Münster: Waxmann
- Kammermeyer, Gisela/King, Sarah/Goebel, Patricia/Lämmerhirt, Angie/Leber, Anja/Metz, Astrid/Papillion-Piller, Angelika/Roux, Susanna (2019): *Mit Kindern im Gespräch (Kita)*. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. 3. Auflage. Augsburg: Auer
- Kappeler Suter, Silvana/Plangger, Natalie/Jakob, Barbara (2017): *Dialogisches Lesen in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen: Erprobung einer Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte*. Leseforum Schweiz, Online-Plattform für Literalität 3 (3). <https://doi.org/10.5167/uzh-148466> (Abfrage: 19.03.2021)
- Klauer, Anna-Katharina (2017): *Warum? – Darum! Umweltethik mit Kindern im Vor- und Grundschulalter*. In: Pyhel, Thomas/Bittner, Alexander/Klauer, Anna-Katharina/Bischoff, Vera (Hrsg.): *Umweltethik für Kinder*. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung. München: oekom, S. 103–197
- Kohler, Beate/Lude, Armin (2012): *Nachhaltigkeit erleben – Praxisentwürfe für die Bildungsarbeit in Wald und Schule*. München: oekom
- Kurwinkel, Tobias (2017): *Bilderbuchanalyse*. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH
- Lang-Wojtasik, Gregor/Natterer, Nina (2017): *SDGs – Sustainable Development Goals*. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 375–378

- Lindenpütz, Dagmar (2000): Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, S. 727–745
- Lude, Armin (2014): Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Lude, Armin/Scholderer, Katrin (Hrsg.): Nachhaltigkeit lernen rund ums Jahr. 20 Aktionstipps für die ganze Familie (S. 7–13). PH Ludwigsburg und NABU Baden-Württemberg. <https://www.phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/48> (Abfrage: 09.07.2020)
- Lude, Armin (2019): Geleitwort. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher"). Opladen: Barbara Budrich, S. 14–16
- Mikota, Jana (2013): Vom Hippie zum Ökoterroristen. Umweltschützer in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Ewers, Hans-Heino/von Glasenapp, Gabriele/Pecher, Claudia Maria (Hrsg.): Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113–130
- Muheim, Verena/Künzli David, Christine/Bertschy, Franziska/Wüst, Letizia (2014): Grundlagenband Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung vertiefen (Reihe Querblicke). Herzogenbuchsee: Ingold
- Müller, Hans-Joachim/Schubert, Susanne (2011): Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren – Ein Handbuch. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e. V., Band 21. Frankfurt am Main
- Oetken, Mareile (2017): Wie Bilderbücher erzählen. Analysen multimodaler Strukturen und bildmedialen Erzählens im Bilderbuch (Habilitationsschrift). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität
- Pufé, Iris (2014): Nachhaltigkeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK
- Schreiber, Jörg-Robert (2017): BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2., überarbeitete Auflage. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 30–35
- Schubert, Susanne (2017): Hier spielt die Zukunft. In: Welt des Kindes, 4, S. 10–13
- Schubert, Susanne/Salewski, Yvonne/Späth, Elisabeth/Steinberg, Antje (Hrsg.) (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Berlin: Verlag das netz
- Seitz, Klaus (2017): Große Transformation und Bildung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2., überarbeitete Auflage. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 206–208
- Siraj, Iram/Kingston, Denise/Melhuish, Edward (2015): Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale for 2-5-year-olds provision. London: Trentham Books
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher. Band 1: Theorie. Hohengehren: Schneider, S. 12–23
- Stoltenberg, Ute/Benoist, Barbara/Kosler, Thorsten (2013): Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft. Am Beispiel des Projekts „Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben!“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich. Bad Homburg: VAS
- Stoltenberg, Ute/Thielebein-Pohl, Ralf (2011): KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten. München: oekom
- Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (STUBE) (2011): Wie wir leben (wollen). Nachhaltigkeit als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. Wien: STUBE
- Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee

- Thiele, Jens (2018): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. 4., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217–230
- Wanning, Berbeli: „Nachhaltigkeit lehren – Die Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik“. In: *kj&m.forschung.schule.bibliothek*, 4, S. 62–68
- Wirtz, Markus/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe

Zieldimensionen einer frühen Bildung für nachhaltige Entwicklung

– Ein Konzept der Stiftung Kinder forschen

Erika Kaschinski, Susanne Kram

Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz: BNE) ist ein Bildungskonzept, welches darauf abzielt, Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen (vgl. BMBF o. J.; Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019). Kinder können durch BNE Kompetenzen erwerben, „um unsere Welt mit ihren begrenzten Ressourcen zu erforschen, zu verstehen und aktiv im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 30).

Eine BNE ist wichtig, um die globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs – Sustainable Development Goals) zu erreichen (vgl. UNESCO 2017). Im September 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen (UN) die „Agenda 2030“ mit den 17 Nachhaltigkeitszielen (vgl. Vereinte Nationen 2015, S. 1 ff.). Die Vereinten Nationen betonen in ihrem aktuellen Bericht (2022) zum Stand der Umsetzung der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs) die Bedeutung von Bildung für alle und den weiterhin bestehenden, dringenden Bedarf, Themen der nachhaltigen Entwicklung in den nationalen Bildungssystemen umfassend zu berücksichtigen. Im Spezifischen fordert das SDG 4, eine inklusive, gerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen sowie das lebenslange Lernen zu fördern. Das Unterziel 4.7 fokussiert dabei auf den Erwerb von Wissen und Qualifikationen zur Förderung einer BNE.

In Deutschland wurde hierfür 2017 der Nationale Aktionsplan BNE verabschiedet. Dieser leistet einen wesentlichen Beitrag zur Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie, zur Erreichung der SDGs und zur langfristigen strukturellen Verankerung von BNE in der deutschen Bildungslandschaft (vgl. BMBF 2023a; NP BNE 2017). Der Bericht des nationalen Monitorings von Singer-Brodowski und Holst (2022) zeigt jedoch, dass eine strukturelle Verankerung von BNE in der frühkindlichen Bildung in Deutschland nach wie vor uneinheitlich und insgesamt ausbaufähig ist. Frühere Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass es pädagogischen Fach- und Lehrkräften insbesondere an Wissen und Fortbildungen zu BNE sowie an einer systematischen Umsetzung von BNE in den Einrichtungen fehlt, obgleich dies für eine erfolgreiche Einführung begünstigend ist (vgl. Alich et al. 2016). Dies wird auch durch eine bundesweite repräsentative

Umfrage unter Kita-Leitungen (N=500) der Stiftung Kinder forschen¹ bestätigt (vgl. Stiftung Kinder forschen 2020, o. S.).

Seit 2016 setzt die Stiftung Kinder forschen mit ihren Fortbildungsangeboten zu BNE an dieser Stelle an und fördert die Kompetenzentwicklung pädagogischer Fach- und Leitungskräfte in Hinblick auf die Umsetzung und Verankerung von BNE in Einrichtungen im Elementarbereich (vgl. Stiftung Kinder forschen 2019, S. 1). Damit hat die Stiftung ihr Angebotsportfolio als MINT-Bildungsinitiative erweitert und unterstützt gleichzeitig die Agenda 2030 der Vereinten Nationen. Es ist das Anliegen der Stiftung, Kinder darin zu bestärken, sich in einer ständig verändernden Welt zu orientieren sowie selbstwirksam, selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu handeln (Stiftung Kinder forschen o. J.). Hierfür werden diverse Projekte zur frühkindlichen Bildung geplant, umgesetzt und evaluiert. Zentral sind dabei eine wirkungsorientierte Angebotsentwicklung und Evaluation. Die inhaltlichen Angebote der Stiftung sind wissenschaftlich begründet und werden auf der Grundlage fachlich fundierter Zieldimensionen entwickelt. Sie spezifizieren, welche Ziele mit bestimmten Angeboten erreicht werden sollen.

Die Zieldimensionen einer BNE für Kinder sowie pädagogische Fach- und Leitungskräfte wurden von einer interdisziplinär zusammengesetzten Expert*innengruppe formuliert (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 50 ff.).² Dabei fanden nachhaltigkeitstheoretische, bildungs- und lerntheoretische sowie entwicklungspsychologische Perspektiven Berücksichtigung. Die Expert*innen entwickelten die Zieldimensionen unter der Zielstellung, dass diese pädagogischen Fach- und Leitungskräften im Elementar- und Primarbereich Orientierung im Kontext ihrer Professionalisierung bieten und der Stiftung im Rahmen der Entwicklung von Bildungsangeboten als inhaltliche und methodische Grundlage dienen.

Dieser Artikel zeigt auf, wie die Zieldimensionen einer BNE bei der Entwicklung von Bildungsangeboten (Fortbildungskonzepten für Pädagog*innen, Materialpaketen, Online-Lernangeboten) und der darauf bezogenen Qualitätssicherung genutzt werden können. Es handelt sich hierbei um die beispielhafte Darstellung des Vorgehens der Stiftung Kinder forschen zur Entwicklung fachlich fundierter Angebote zu BNE in der frühen Bildung und deren Anbindung an die globalen Nachhaltigkeitsziele. Das Ziel ist es, zur Erreichung der SDGs beizutragen, unterstützt durch eine an den Zielen der Angebote orientierten Qualitätssi-

-
- 1 Seit ihrer Gründung als Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ haben sich Bildung und Gesellschaft gewandelt. Auch die Stiftung hat sich weiterentwickelt und Neues ausprobiert (z. B. Erweiterung des Stiftungsangebots um BNE und Organisationsentwicklung für Kitas). Um diesem Wandel gerecht zu werden, hat sich die Stiftung 2023 entschieden, ihren Namen in Stiftung Kinder forschen zu verändern. Mit dem neuen Namen präsentiert sie die Kinder und die qualitativ hochwertige frühe MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung noch stärker nach außen.
 - 2 Eine detaillierte Beschreibung der Herleitung und Erläuterung der Zieldimensionen findet sich in Band 12 der wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung Kinder forschen (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019).

cherung. Dabei dienen die Zieldimensionen einer BNE als theoretischer Rahmen zur Entwicklung der jeweiligen Lernziele der Bildungsangebote und der darauf aufbauenden Evaluation. Der Ansatz der Stiftung stellt ein Beispiel neben weiteren Projekten zur Förderung der Umsetzung und Verankerung von BNE in Bildungseinrichtungen dar.³

Im Folgenden werden (1.) die Entwicklung der Zieldimensionen aus dem Verständnis einer frühen BNE heraus und deren Anschlussfähigkeit an die SDGs dargestellt. Beispielhaft wird (2.) der systematische Einsatz der Zieldimensionen entlang der Entwicklung des Bildungsangebots der Stiftung „Konsum umdenken – entdecken, spielen, selber machen“ (kurz: „Konsum umdenken“) für pädagogische Fachkräfte vorgestellt. Schließlich wird (3.) verdeutlicht, wie die Verknüpfung von Zieldimensionen und wirkungsorientierter Vorgehensweise im Rahmen der projektbegleitenden Evaluation grundlegend für die Qualitätssicherung ist.

1. Entwicklung der Zieldimensionen einer frühen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die zentralen Ziele einer BNE sind systemisches Denken, kritisches Hinterfragen, kollaboratives Arbeiten, die Förderung von Gestaltungskompetenz (vgl. Haan/Harenberg 1999, S. 59 ff.) sowie die partizipative Veränderung der eigenen Lernumgebung im Sinne eines Whole Institution Approach (vgl. Ferreira/Ryan/Tilbury 2006). BNE drückt sich vor allem in einer (vor-)gelebten Werthaltung aus, die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt und gleichzeitig auch die Ziele einer BNE selbst anstrebt (vgl. BMBF 2023b). Das Kind lernt Grundwerte und Fähigkeiten und erlebt, dass es gestalten kann und sein Handeln Auswirkungen auf andere Menschen und seine Umgebung hat. Dieses Bewusstsein stellt die Basis einer (frühen) BNE dar (vgl. BMBF 2023b).

Für die Entwicklung von Zieldimensionen einer frühen BNE ist zunächst ein grundlegendes Verständnis des Bildungskonzepts wichtig. Nach Pramling Samuelsson (2011) existieren sechs Prinzipien einer frühkindlichen BNE: Wahrnehmung des Kindes als kompetentes Wesen, Gestaltung von Lernanlässen aus den alltäglichen Erfahrungswelten der Kinder, Integration von Lernen und Spielen, Unterstützung einer intensiven Kommunikation und Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die Unterstützung der Kinder als Gestalter*innen ihres eigenen Lernprozesses. Zudem soll Kindern ein verantwortungsvolles, kindgerechtes Maß an Komplexität zugemutet und vermittelt werden, ohne sie jedoch mit Katastrophenszenarien zu überfordern.

3 Hier sind vor allem Leuchtpol (https://www.bildungserver.de/innovationsportal/innovationsprojekt.html?innovationsprojekte_id=859) und KITA21 (<https://www.kita21.de/>) zu nennen.

Ebenfalls notwendig für die Entwicklung der Zieldimensionen sind die Perspektiven aus der Nachhaltigkeitstheorie, Entwicklungspsychologie sowie aus der Bildungs- und Lerntheorie. Fachsystematisch betrachtet sind die Zieldimensionen in der Nachhaltigkeitsforschung und in den Erziehungswissenschaften zu verorten (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 53). Die Wechselbeziehung von verschiedenen Bildungszielen, welche Bildung strukturieren, wird durch die Zieldimensionen charakterisiert. Pädagogische Maßnahmen können daher Zieldimensionen nicht sinnvoll einzeln fördern, da die zugrunde liegenden Bildungsziele in jeder Lernsituation grundsätzlich in Wechselwirkung zueinanderstehen (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 71). Um eine entsprechende pädagogische Arbeit begründen zu können, müssen handhabbare und beobachtbare Beschreibungen der BNE auf Kind- und Fachkräftebene gefunden werden. Eine gängige Praxis ist die Beschreibung von Bildung durch Kompetenzen, die sich nach Weinert (1999, S. 14) in kognitive und motivationale Bereiche unterscheiden lassen und eine handlungsorientierte, funktionale Ausrichtung haben. Der Einbezug von Werten und Normen ist wesentlicher Bestandteil einer Bildung (z. B. Tenorth 2004). Insbesondere im Kontext einer BNE ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Werten, Normen und Haltungen unabdingbar (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 71). Aus diesem Verständnis einer frühen BNE leiten sich die Zieldimensionen ab (vgl. ebd., S. 68):

„Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungen sollen Differenzerfahrungen machen und Konsequenzen diskutieren dürfen (Werte), Bedürfnisse hinterfragen und Alternativen diskutieren können (Reflektieren), Zusammenhänge entdecken/verstehen und Veränderungen/Einflussnahmen diskutieren dürfen (Verstehen), Vorstellungen davon entwickeln, wie die Welt sein sollte, und Wege zur Veränderung diskutieren (Motivation) sowie letztlich Aktivitäten planen und Wirkung erfahren können (Handeln)“ (ebd., S. 68 f.).

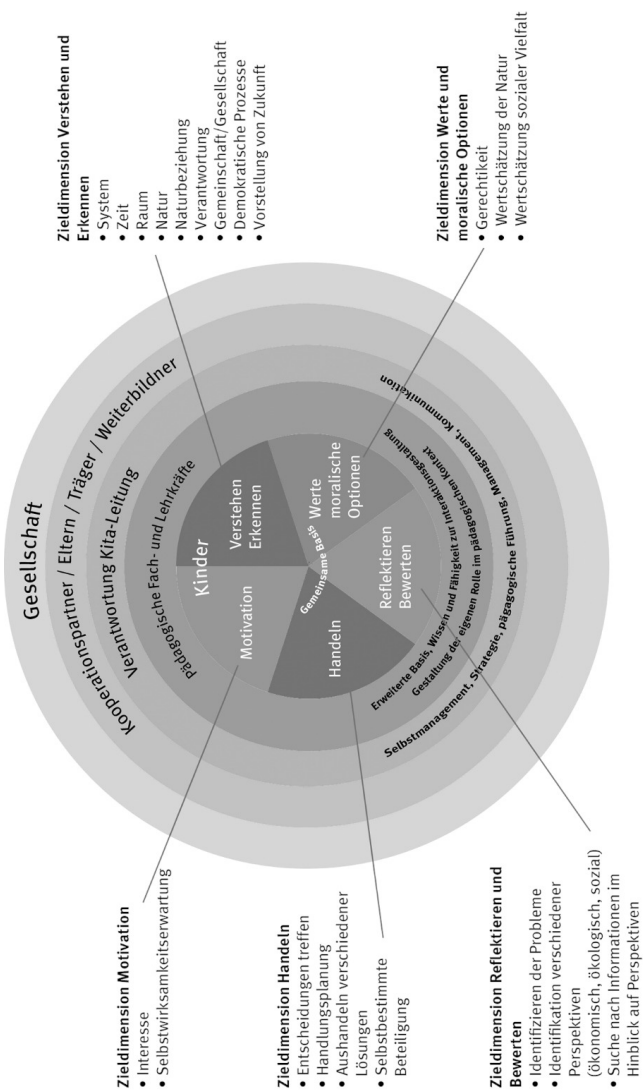
Die Zieldimensionen einer BNE lassen sich dabei als Bereiche verstehen, die bei einer frühen BNE gefördert werden können (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 72). Sie spezifizieren, „welche (entwicklungsgemäßen) Ziele bei Kindern im Kita- und Grundschulalter, aber auch bei pädagogischen Fach- und Leitungskräften im Rahmen einer BNE angestrebt werden sollen“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 35). Das Bewusstsein für diese Aspekte soll dabei helfen, potenzielle Lerngelegenheiten für BNE wahrzunehmen, diese aufzugreifen und in Lernanlässen auszugestalten. Es geht darum, eine „BNE-Perspektive“ zu entwickeln und zu begreifen, um eine nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen zu fördern (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 15). Schlüsselthemen wie z. B. Ernährung, Konsum, Gleichberechtigung, Mobilität, kulturelle Vielfalt, aber auch Klima- und Umweltschutz sind dabei zentrale Bereiche, die mit einer BNE behandelt werden (vgl. Stiftung Kinder forschen 2022). Zur Realisierung und strukturellen Verankerung von BNE im pädagogischen Alltag sind

die Haltungen, Dispositionen und Reflexionskompetenzen der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte von erheblicher Relevanz (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 257 f.). Da Kita-Leitungen durch ihre Leitungsfunktion eine tragende Rolle einnehmen, „wurden zentrale Dimensionen des Leitungshandelns [für Leitungskräfte] definiert, welche für eine systematische Weiterentwicklung pädagogischer Einrichtungen zu Orten nachhaltiger Bildung relevant sind“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 35, Ergänzung durch Autor*innen). Damit soll eine Wirksamkeit auf Systemebene der gesamten Einrichtung erreicht werden.

Das Schichtenmodell für die Zieldimensionen zeigt alle Ebenen einer BNE im Überblick (vgl. Abb. 1). Die verschiedenen Ebenen verdeutlichen, dass Bildungsarbeit mit Kindern zu BNE von unterschiedlichen Akteur*innen (Ebenen) beeinflusst wird und an die Lebenswelt der Kinder anknüpft (BNE als Whole Institution Approach). In Anlehnung an das bioökologische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1979) entwickelt sich BNE bei Kindern „durch das Zusammenspiel verschiedener Systeme, in die es eingebunden ist und die es in unterschiedlicher Weise steuern bzw. nicht beeinflussen kann“ (Kauertz et al. 2019, S. 70). Im Zentrum stehen die Kinder und pädagogischen Fachkräfte, da die pädagogische Interaktion als Basis gilt und die anderen Ebenen beeinflusst. Das Modell beschreibt zusätzlich zu den Zielen auch exemplarische pädagogische Interaktionen, welche auf einer wertschätzenden Haltung sowie einer ko-konstruktivistischen Lernauffassung basieren (vgl. ebd., S. 74 ff.).

Die entwickelten Zieldimensionen können hierbei zur Entwicklung von pädagogischen Materialien und Fortbildungen sowie zur wirkungsorientierten Begleitforschung und Evaluation verwendet werden. Dies wird beispielhaft in den folgenden Abschnitten beschrieben. Auf diese Weise genutzt, können die Zieldimensionen die Umsetzung des Unterziels 4.7 der SDGs – Erwerb von Wissen und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung – unterstützen. Bildung (für nachhaltige Entwicklung) ist damit nicht nur ein eigenständiges Ziel in den SDGs, sondern dient zudem als Mittel zur Erreichung anderer SDGs (vgl. UNESCO 2017, S. 1).

Abb. 1: Schichtenmodell Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kauertz et al. 2019, S. 76)



2. Zieldimensionen als Orientierung bei der Angebotsentwicklung

Als Grundlage für die Angebotsentwicklung wurden Erfahrungen aus anderen Fortbildungsreihen und Evaluationsstudien verwendet (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 59 ff.). Kauertz et al. (2019) schlussfolgern, dass eine theoretische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit und BNE für die Qualität der Fortbildungsformate wichtig ist und Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte nimmt. Zudem zeigt sich, dass ein Einstieg in BNE über ein konkretes Thema nachhaltiger Entwicklung hilfreicher für die Anwendung als die Vorstellung einer Bandbreite an Themen ist. Daraus schließen sie, dass die Entwicklung eines konkreten Praxisprojekts als Fortbildung für BNE erfolgversprechend ist (vgl. Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013, S. 160). Dies geht auch mit der Erkenntnis der UNESCO einher, dass für die Erreichung der SDGs vielfältige Lernmethoden wichtig sind, z. B. gemeinsame Projekte in der Praxis oder Kampagnen zu den verschiedenen SDGs (vgl. UNESCO 2017, S. 55).

Die Stiftung Kinder forschen folgt diesen Empfehlungen und hat als Bildungsthema das Schlüsselthema „Konsum“ ausgewählt, um so ein konkretes Thema nachhaltiger Entwicklung aufzugreifen und BNE daran praxisnah zu adressieren. Das entwickelte Bildungsangebot „Konsum umdenken“ der Stiftung visiert zudem das Ziel 12 der globalen Nachhaltigkeitsziele (SDG 12: Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion) an. Es beinhaltet die Formulierung von Lernzielen entlang der Zieldimensionen und die Entwicklung von entsprechenden Fortbildungsinhalten und -materialien zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit. Damit sowohl heutige als auch zukünftige Generationen weiterhin gut leben können, gilt es den Konsum und die Produktionstechniken zu verändern. Der Grundstein für nachhaltiges Konsumieren und Produzieren liegt bereits in der Altersgruppe der Kindergartenkinder, denn Konsum spielt auch in deren Lebensalltag eine zentrale Rolle. In der Fortbildung soll daher das Konsumverhalten von Kindern, passend zu ihrer Lebenswelt, anschaulich am Beispiel von Spielzeug aufgegriffen werden.

So unterstützt die UNESCO die Erreichung der SDGs mit einem Leitfaden, der den Einsatz von BNE beim Kenntniserwerb über die SDGs darstellt (vgl. UNESCO 2017, S. 1) und als Wegweiser dient, um grundlegende Lernziele für die Fortbildung zu formulieren. Zu jedem der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele werden indikative Lernziele sowie Themen und Lernaktivitäten vorgeschlagen. Die Lernziele werden dabei in drei verschiedene Bereiche unterteilt (vgl. UNESCO 2017, S. 8–11): Der kognitive Bereich umfasst Wissen und Denkfähigkeiten, die notwendig sind, um die SDGs und die Herausforderungen bei ihrer Verwirklichung besser zu verstehen. Der sozio-emotionale Bereich umfasst soziale Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, zusammenzuarbeiten, zu ver-

handeln und zu kommunizieren, um die SDGs zu fördern, sowie Fähigkeiten zur Selbstreflexion, Werte, Einstellungen und Motivationen, die es den Lernenden ermöglichen, sich selbst weiterzuentwickeln. Der verhaltensbezogene Bereich beschreibt Handlungskompetenzen, um die nötige Transformation zu gestalten.

Zur Förderung von BNE werden im Leitfaden der UNESCO zudem eigene Lernziele für Lehrkräfte formuliert, nicht aber für pädagogisches Personal allgemein oder gar frühpädagogisches Personal im Speziellen. Von der Stiftung Kinder forschen wurden diese Lernziele daher im Rahmen der Angebotsentwicklung als Grundlage für die Formulierung von eigenen Lernzielen für den frühkindlichen Bildungsbereich verwendet. Zu diesen Lernzielen zählen das Wissen über nachhaltige Entwicklung und die SDGs sowie die Reflexion über die Bedeutung des eigenen Fachgebiets für die Erreichung der SDGs und die eigene Rolle in diesem Prozess. Durch das Praktizieren einer handlungsorientierten transformativen Pädagogik soll außerdem ermöglicht werden, dass die Lernenden in partizipative, systemische, kreative und innovative Denk- und Handlungsprozesse sowohl im Kontext lokaler Gemeinschaften als auch des täglichen Lebens eingebunden werden. Sie sollen zudem als Change Agents in einem Prozess des organisatorischen Lernens agieren, um ihre Schule bzw. Einrichtung auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung voranzubringen (vgl. UNESCO 2017, S. 52).

Bei der Adaptierung der Lernziele für den frühkindlichen Bildungsbereich wurden die Zieldimensionen für das Fortbildungsthema „Konsum umdenken“ entlang der Zielgruppen mithilfe einer sog. Zielmatrix ausgearbeitet. Jede Zieldimension enthält eine eigene Zeile, pro Spalte wurden die Ziele für die verschiedenen Zielgruppen formuliert (vgl. Tab. 1).

Anschließend wurden für das Fortbildungsangebot konkrete Anwendungsbeispiele, Methoden und Materialien entwickelt, anhand derer die hier formulierten Ziele umgesetzt werden können. Beispielhaft wird das Vorgehen nachfolgend an den Zieldimensionen „Handeln“ sowie „Werte und moralische Optionen“ verdeutlicht.

Die Zieldimension „Handeln“ beschreibt auf allgemeiner Ebene, dass sich die Lernenden beteiligen, Entscheidungen partizipativ treffen, Lösungen aushandeln sowie im Alltag etwas verändern können (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2018, S. 13). Kinder sollen u. a. spezifisch lernen, dass sie bewusste Entscheidungen über nachhaltigkeitsrelevante Themen treffen können, während pädagogische Fachkräfte Handlungsmöglichkeiten in Alltagssituationen zu Nachhaltigkeitsfragen in der Kita kennenlernen (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 87 ff.). Übertragen auf die Zielmatrix lautet das Lernziel in der Dimension „Handeln“ bei Kindern: „Sie gestalten eigene Produkte, reparieren und tauschen Dinge“. Als Grundlage hierfür dient das vierte Lernziel auf kognitiver Ebene des SDG 12: „Der Lernende kennt Strategien und Praktiken für nachhaltige Produktion und

Konsum“ (vgl. UNESCO 2017, S. 34). In Anlehnung an die ersten beiden Lernziele⁴ auf sozio-emotionaler Ebene des SDG 12 sollen pädagogische Fachkräfte „Anlässe [nutzen], um Aktivitäten zum nachhaltigen Konsum umzusetzen sowie andere motivieren, mitzumachen“ (vgl. Tab. 1, Ergänzung durch Autor*innen). Im Rahmen der Fortbildung wird dies umgesetzt, indem die Fachkräfte Impulskarten erhalten, welche im pädagogischen Alltag eingesetzt werden können. Diese beschreiben u. a. das Spiel mit Natur- und Alltagsmaterialien oder Ideen zum Reparieren, Upcycling und Selbermachen von Spielzeug.

Die Zieldimension „Werte und moralische Optionen“ beschreibt, dass Lernende Werte und Haltungen entwickeln, berücksichtigen und überprüfen können. Diese Dimension stellt einen zentralen Bestandteil von BNE dar, denn erst die Orientierung des Handelns an Werten befähigt dazu, verantwortungsvoll für andere Menschen und die Natur zu handeln (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 137). Spezifischer sollen pädagogische Fachkräfte ihre eigenen Werte reflektieren und formulieren, die reflektierten Werte im professionellen Alltag vertreten und Kinder in ihrer Wertereflexion unterstützen können (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 95). Die für die Fortbildung entwickelte Konsumpyramide (vgl. Abb. 2) dient dabei als Reflexionsinstrument und bietet anregende Fragen rund um nachhaltigen Konsum (dies zielt ebenfalls auf die Zieldimension „Reflektieren und Bewerten“). Orientiert an dem dritten SDG-12-Lernziel der sozio-emotionalen Ebene⁵ bedeutet dies in der Übertragung auf die Zielematrix, dass pädagogische Fachkräfte in der Fortbildung lernen, zwischen Bedürfnissen und Wünschen und deren zugrunde liegenden Werten im Kontext von Nachhaltigkeit zu unterscheiden. Dies wird u. a. durch Diskussions- und Austauschmöglichkeiten sowie ein Biografie-Modul in der Fortbildung umgesetzt. Mit Bezug auf die Interaktion zwischen Fachkräften und Kind/ern wird als Lernziel angestrebt, dass die pädagogischen Fachkräfte Werte aufzeigen, eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit Werten durch die Lernumgebung einfordern und eine werteförderliche Kontextbedingung schaffen, um Kindern Erfahrungen im Spiel zu ermöglichen (vgl. Tab. 1) (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 95).

Die pädagogischen Fachkräfte erwerben in der Fortbildung „Konsum umdenken“ Kompetenzen zur Begleitung der Kinder im Spiel und lernen, wie sie Handlungsoptionen für nachhaltigen Konsum anwenden können. Dazu praktizieren sie beispielsweise die Alternativen im Umgang mit Spielzeug, die in der Konsumpyramide aufgezeigt werden. Im Mittelpunkt stehen der Erwerb von Wissen und

4 „1. Lernende sind in der Lage, die Notwendigkeit nachhaltiger Praktiken in Produktion und Konsum zu vermitteln. 2. Lernende sind in der Lage, andere zu unterstützen, sich an nachhaltigen Konsum- und Produktionspraktiken zu beteiligen“ (UNESCO 2017, S. 34).

5 „Der Lernende ist in der Lage, zwischen Bedürfnissen und Wünschen zu unterscheiden und sein eigenes Konsumverhalten im Hinblick auf die Bedürfnisse der Natur, anderer Menschen, Kulturen und Länder sowie zukünftiger Generationen zu reflektieren“ (UNESCO 2017, S. 34).

Tab. 1: Zielmatrix für „Konsum umdenken“

		ZIELGRUPPE		
		Kinder ...	Pädagogische Fachkräfte ...	Interaktion: Pädagogische Fachkräfte und Kind/er ...
ZIELDIMENSIONEN	Motivation	erleben Selbstwirksamkeit: Wir können ..., wir wollen ..., wir schaffen das!	besuchen die Fortbildung. assoziiieren positive Affekte mit dem Gelernten.	sind motiviert, die Inhalte mit in ihre Praxis zu nehmen.
	Verstehen und Erkennen	kennen Alternativen zu „neu kaufen“. wissen, dass es unterschiedliche Lebenssituationen auf der Welt gibt.	kennen die 17 SDGs. kennen beispielhaft Produktketten.	erkennen, was Kinder in der heutigen Welt für die Zukunft stärkt.
	Reflektieren und Bewerten	denken in philosophischen Dialogen darüber nach, was sie glücklich und zufrieden macht.	reflektieren ihren Lebensstil/ihre Haltung unter Anwendung des Gelernten.	sind sich ihrer Vorbildfunktion gegenüber den Kindern in Bezug auf Konsum bewusst.
	Werte und moralische Optionen	vergleichen ihre Glücksvorstellungen mit anderen.	können unterscheiden zwischen Bedürfnissen und Wünschen und den zugrunde liegenden Werten.	wissen, wie sie den Kindern Erfahrungen im Spiel ermöglichen, die für eine nachhaltige Entwicklung relevant sind.
	Handeln	gestalten eigene Produkte, reparieren und tauschen Dinge.	nutzen Anlässe, um Aktivitäten zum nachhaltigeren Konsum umzusetzen. motivieren andere, mitzumachen.	entwickeln mit den Kindern aus der Konsumpyramide heraus Aktivitäten zu nachhaltigem Konsumieren.

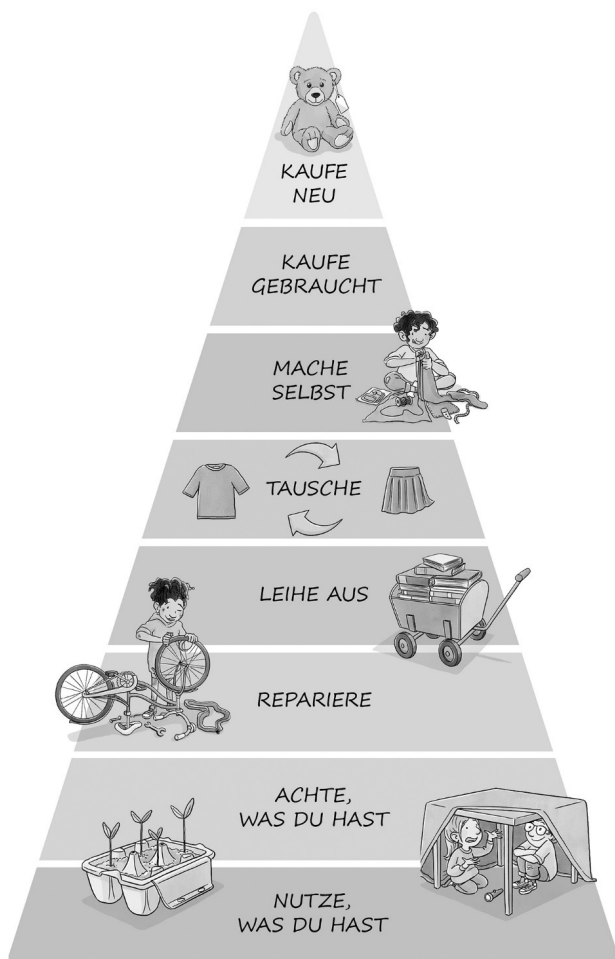
Anmerkung: Die Tabelle enthält beispielhaft einen Ausschnitt der Ziele für die Zielgruppen Kinder, pädagogische Fachkräfte sowie für die Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Die Zielmatrix wurde im Rahmen der Angebotsentwicklung zusätzlich um die Zielgruppen der Kitaleitungen, der Interaktion mit Familien sowie der Multiplikator*innen erweitert.

Fähigkeiten, die Entwicklung von Werten und einer Haltung, immer unter Berücksichtigung der lokalen und globalen Auswirkungen des Handelns (z. B. Lieferketten und deren Ressourcenverbrauch). Nachfolgend wird aufgezeigt, wie die Zieldimensionen nicht nur für die Entwicklung eines Angebots, sondern auch für die Qualitätssicherung desselben genutzt werden können.

3. Zieldimensionen in der Qualitätssicherung

Die Entwicklung und Implementierung des Bildungsangebots der Stiftung erfolgt stets wirkungsorientiert. Auch der Leitfaden der UNESCO (vgl. 2017, S. 56)

Abb. 2: Konsumpyramide (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2021, S. 40)



zur Verwendung von BNE bei der Erreichung der SDGs beschreibt, neben den spezifischen Lernzielen für jedes SDG, dass auch die Evaluation von Programmen für BNE wichtig ist, um u. a. Limitationen und Verbesserungsmöglichkeiten festzustellen. Sie dient zudem der Feststellung der Wirkung des Programms sowie der Herstellung von Transparenz und Verantwortlichkeit. Eine qualitativ hochwertige BNE ist wichtig, um die SDGs zu erreichen. Hierfür braucht es wirksame Methoden, Monitoring und Evaluation (vgl. Buckler / Creech 2014; UNESCO 2017).

Begleitend zur Angebotsentwicklung in der Stiftung wird sowohl ein Evaluations- als auch Wirkungsmodell entwickelt, welches die angestrebten Veränderungen bei den Zielgruppen abbildet und somit aufzeigt, auf welchen Wegen und

unter welchen Bedingungen es zu den Wirkungen kommt bzw. kommen soll (vgl. Funnell/Rogers 2011). Das für das Projekt entwickelte und somit praxisorientierte Wirkungsmodell (nachfolgend beschrieben) fungiert im Rahmen der Evaluation in der gesamten Projektphase als maßgeblicher Bezugspunkt und ermöglicht die kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung des Fortbildungsangebots entlang der Zieldimensionen.

Das Wirkungsmodell für dieses Fortbildungsangebot umfasst einen direkten und einen indirekten Einflussbereich des Bildungsangebots auf die verschiedenen Akteur*innen. Der direkte Einflussbereich bezieht neben der Angebotsverbreitung (regionale Fortbildungsangebote) die Fortbildungsteilnahme und die hier angestoßene Weiterentwicklung der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte entlang der Zieldimensionen ein; der indirekte Einflussbereich bezieht sich auf die pädagogische Praxis im Anschluss an den Fortbildungsbesuch. Als entscheidend zeigte sich hier der Wissenstransfer zwischen den verschiedenen Beteiligten, also die Mitnahme des Teams – angestoßen durch den Austausch zur Handlungsplanung und zu den in der Fortbildung angeeigneten Kompetenzen. So können Fachkräfte beispielsweise Anlässe nutzen, um mit den Kindern das Konsumverhalten (u. a. der Einrichtung) zu thematisieren und dieses gemeinsam im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu verändern. Langfristig fördert dies die fachlich fundierte Verankerung von BNE im pädagogischen Alltag, welches sich wiederum auf die Kompetenzentwicklung der Kinder auswirkt. Darüber hinaus spielt die Leitung der Einrichtung eine entscheidende Rolle: Die Leitung initiiert und unterstützt Prozesse, in denen nachhaltiger Konsum umgesetzt werden kann, und trägt dazu bei, dass BNE auf struktureller Ebene in der Einrichtung etabliert und gefestigt wird. Im Zusammenspiel wird somit darauf abgezielt, unter Berücksichtigung und Einbezug aller Interessen in der Einrichtung, die gesamte Einrichtung im Sinne des Whole Institution Approach hin zu mehr Nachhaltigkeit zu verändern und zu einem beispielhaften Lernort für Nachhaltigkeit zu machen (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 145 ff.).

Auch das Evaluationsdesign nutzte – neben der fachlichen Fundierung als weiteren Bestandteil der Qualitätssicherung – das Wirkungsmodell als Orientierungsrahmen. So wurden die Wirkungszusammenhänge des direkten und indirekten Bereichs mithilfe qualitativer und quantitativer Methoden formativ untersucht: Dies umfasste Längsschnittbefragungen der pädagogischen Fachkräfte zu drei Erhebungszeitpunkten (N=36⁶) – vor dem Fortbildungsbesuch, direkt im Anschluss daran sowie vier Monate nach dem Fortbildungsbesuch – sowie Längsschnittbefragungen der Trainer*innen (N=62), die im Rahmen des Multiplikatorensystems der Stiftung eine zentrale Rolle einnehmen und

6 t0: N=164; t1: N=148; t2: N=59. Finaler Datensatz zur Längsschnittanalyse: N=36.

die Fortbildungen in den regionalen Netzwerken umsetzen. Darüber hinaus wurden qualitative Interviews mit Netzwerkkoordinator*innen (N=6) mit dem Ziel geführt, die Verbreitung der Fortbildungen in den Blick zu nehmen. Dies trug zur stetigen Weiterentwicklung des Fortbildungsangebots auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse bei, wobei die im Rahmen der Zielematrix formulierten Ziele die wesentliche Grundlage der eingesetzten Instrumente bildeten. Dies kann beispielhaft an der Zieldimension „Handeln“ veranschaulicht werden: Wie bereits an anderer Stelle aufgegriffen, wird bei pädagogischen Fachkräften das Ziel verfolgt, dass diese „Anlässe [nutzen], um Aktivitäten zum nachhaltigen Konsum umzusetzen“ (vgl. Tab. 1). Im Rahmen der Pilotierung des Angebots, aber auch der Längsschnittbefragung der Zielgruppe findet sich diese Zielsetzung in den hier eingesetzten Fragebögen wieder:

„Wir möchten nun gerne erfahren, wie häufig Sie die beschriebenen Situationen in Ihrem Alltag erleben.“ (Skala von „nie“ bis „immer“)

- Ich bringe das Spiel der Kinder mit nachhaltigem Konsum in Verbindung.
- Ich überlege mir Anknüpfungspunkte, wie ich nachhaltigen Konsum im Einrichtungsalltag aufgreifen kann.

Die eingesetzten Evaluationsmaßnahmen erfassten folglich, inwiefern die Zieldimensionen durch das Angebot erreicht wurden, und zeigten, an welchen Stellen möglicherweise noch Unterstützungsbedarf, Überarbeitungspotenzial oder Bedarf nach einer Untermauerung der Ergebnisse durch weitere Befragungen bestand. Dies betraf beispielsweise die Länge einzelner Fortbildungsmodulen, weshalb die Fortbildungsinhalte im Anschluss an die Pilotierung dahingehend angepasst wurden.

4. Zusammenfassung

Dieser Artikel zeigt auf, dass die Zieldimensionen der BNE handlungsleitend bei der Angebotsentwicklung und Qualitätssicherung der Stiftung Kinder forschen sind. Zusammenfassend wurde gezeigt, dass eine frühe BNE wichtig ist, da Kinder dadurch Kompetenzen erwerben, „um unsere Welt mit ihren begrenzten Ressourcen zu erforschen, zu verstehen und aktiv im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 30). Das Gesamtkonzept der Zieldimensionen beschreibt die prinzipiellen Ziele einer qualitativ hochwertigen Praxis in Bezug zu BNE (vgl. Abb. 1). Durch die Orientierung der Fortbildung „Konsum umdenken“ an den Zieldimensionen werden sowohl bei der direkten Zielgruppe (pädagogische Fachkräfte) als auch bei der indirekten Zielgruppe (Kinder) Kompetenzen, Fähigkeiten, Wissen und moti-

vationale Aspekte entwickelt, angeregt und verstärkt (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 50 ff.). Eine Auseinandersetzung mit BNE ist für die Qualität der Fortbildung wichtig und nimmt Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden. Für die Angebotsentwicklung sind die BNE-Lernziele für jedes SDG leitend; sie unterstützen bei der Entwicklung von eigenen Lernzielen für die Fortbildung. Anhand einer Zielematrix lassen sich die Lernziele der SDGs mit den entwickelten Zieldimensionen verknüpfen; sie ermöglichen eine praxisnahe Umsetzung von BNE und Unterstützung der SDGs. Zudem lassen sich mit der Zielematrix die verschiedenen Elemente eines Bildungsangebots strukturiert planen, da diese Orientierung darüber gibt, welche Ziele erreicht werden sollen.

Die Verknüpfung von Zieldimensionen und einer wirkungsorientierten Vorgehensweise im Rahmen der projektbegleitenden Evaluation zeigt sich für die Entwicklung und für die Qualitätssicherung von Bildungsangeboten als richtungsweisend. Ziel der Fortbildung ist stets die Kompetenzentwicklung, das Schaffen eines Verständnisses von BNE und eine Wissensvermittlung an die Zielgruppen. Damit leistet die Stiftung Kinder forschen einen Beitrag zur Förderung von BNE sowohl auf Personenebene als auch in Bildungseinrichtungen und damit auch zur Verfolgung der globalen Nachhaltigkeitsziele.

Literatur

- Alich, Jeanette Maria/Rackwitz, R.-Philipp/Richert, Karsten/Zottl, Kerstin (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindergärten von Baden-Württemberg – ein landesweites Forschungsprojekt. Aachen: Shaker Verlag
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023a): „Der Weg zum Nationalen Aktionsplan – BNE-Portal Kampagne“. https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/der-weg-zum-nationalen-aktionsplan/der-weg-zum-nationalen-aktionsplan_node.html (Abfrage: 08.03.2023)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023b): „Frühkindliche Bildung – BNE-Portal Kampagne“. <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/fruehkindliche-bildung/fruehkindliche-bildung.html> (Abfrage: 21.02.2023)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o. J.): „Was ist BNE?“. https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html (Abfrage: 07.10.2023)
- Bronfenbrenner, Urie (1979): The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Buckler, Carolee/Creech, Heather (2014): Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final report. Global Monitoring and Evaluation Report, Band 3. UNESCO (Hrsg.). Paris: UNESCO (auch online unter <https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>, Abfrage: 08.03.2023)
- Ferreira, Jo-Anne/Ryan, Lisa/Tilbury, Daniella (2006): Whole-School Approaches to Sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education. Canberra: ARIES
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ. Berlin: BMFSFJ

- Funnell, Sue C./Rogers, Patricia J. (2011): *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. San Francisco: John Wiley & Sons
- Haan, Gerhard de/Harenberg, Dorothee (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 72. Bonn: BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)
- Kauertz, Alexander/Molitor, Heike/Saffran, Andrea/Schubert, Susanne/Singer-Brodowski, Mandy/Ulber, Daniela/Verch, Johannes (2019): *Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte*. In: *Stiftung Haus der kleinen Forscher* (Hrsg.): *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen*. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 48–119 (auch online unter <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/wissenschaftliche-begleitung>, Abfrage: 27.10.2023)
- NP BNE (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (auch online unter https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=3, Abfrage: 08.03.2023)
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2011): *Why We Should Begin Early with ESD. The Role of Early Childhood Education*. In: *IJEC* 43, 2, S. 103–118
- Singer-Brodowski, Mandy/Holst, Jorrit (2022): *Nachhaltigkeit & BNE in der Frühen Bildung – Chancen durch Partizipation und ökologische Kinderrechte, Bedarfe bei der Ausbildung von Fachkräften*. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Institut Futur, Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.17169/refubium-35735>
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2018): *Macht mit! Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher (auch online unter <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/praxisanregungen>, Abfrage: 27.10.2023)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019): *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen*. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. (auch online unter <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/wissenschaftliche-begleitung>, Abfrage: 27.10.2023)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2021): *Konsum umdenken – entdecken, spielen, selber machen*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher (auch online unter <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/praxisanregungen>, Abfrage: 27.10.2023)
- Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2019): *„MINT-Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Positionspapier“*. Berlin: Stiftung Kinder forschen (auch online unter https://www.stiftung-kinder-forschen.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Stiftung/2307_PoPa_MINT-Bildung_und_BNE.pdf, Abfrage: 27.10.2023)
- Stiftung Kinder forschen (2020): *„Große Chance: Kitas wollen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten. Repräsentative Kita-Umfrage zu Nachhaltigkeit und BNE. Pressemitteilung“*. <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/ueberuns/presse/pressemitteilungen/umfrage-deutschlands-kitas-wollen-nachhaltigkeit-foerden> (Abfrage: 21.03.2023)
- Stiftung Kinder forschen (2022): *„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kita, Hort und Grundschule“*. <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/ueberuns/projekte/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (Abfrage: 27.10.2023)
- Stiftung Kinder forschen (o.J.): *„Vision und Mission der Stiftung“*. <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/ueberuns/projekte/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (Abfrage: 27.10.2023)

- Stoltenberg, Ute/Benoist, Barbara/Kosler, Thorsten (2013): Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft: Am Beispiel des Projekts Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich. Bad Homburg: VAS-Verlag
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 5, S. 650–661
- UNESCO (Hrsg.) (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives. Paris: UNESCO
- Vereinte Nationen, Generalversammlung (2015): „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisdokument Nr. A/RES/70/1“. <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Abfrage: 21.03.2023)
- Vereinte Nationen (Hrsg.) (2022): „The Sustainable Development Goals Report 2022“. unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf (Abfrage: 06.02.2023)
- Weinert, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD

Wildnisbildung als Beitrag zur BNE – auch im Bereich frühkindlicher Bildung?

Jaqueline Simon, Toni Simon, Anne-Kathrin Lindau

Einleitung

Wildnisflächen haben auf der ganzen Erde radikal abgenommen – mit lokalen und auch globalen Folgen. Dass die Grenzen der Belastbarkeit der Erde und ihre Instabilität in den letzten 15 Jahren vermehrt spürbar geworden sind, darauf verweist z. B. die Studie von Richardson et al. (2023). Motive der Wildnisbildung wie der Erhalt der Einzigartigkeit naturnaher Ökosysteme (in Verbindung mit Fragen der Biodiversität und des Klimawandels) knüpfen an solche Erkenntnisse an. Sie stellen im Konzept der Agenda 2030 (UN 2015; BMZ 2017) bedeutende Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals/SDGs) dar, die z. B. nach Folke et al. (2010) sowie Bittner et al. (2021) eine zentrale Grundlage zur Bewahrung der Integrität der Biosphäre und Voraussetzung für das Erreichen aller weiteren SDGs sind. Für das Erreichen der SDGs kommt *Bildungskonzepten*, die die Wahrnehmung der bestehenden Weltlage fördern und Menschen darin unterstützen sollen, Kompetenzen zu entwickeln, mit denen sie Möglichkeiten zur Lösung bzw. Bearbeitung lokaler und globaler Problemlagen entwickeln und nachhaltige Entscheidungen treffen können (vgl. UN 2015), eine zentrale Rolle zu (vgl. KMK/DUK 2007). Dies wird auch für den frühkindlichen Bildungsbereich hervorgehoben (z. B. Kauertz et al. 2019). In diesem Zusammenhang ist das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) höchst bedeutsam, für welches wiederum *Wildnisbildung* als wichtiger Beitrag diskutiert, erforscht und auch im Elementarbereich zu implementieren versucht wird (vgl. Giese/König 2021; Lindau/Mohs/Reinboth 2021).

Im Beitrag werden zunächst das Konzept Wildnisbildung, dessen Beitrag zu BNE und Adaptionen für den Primarbereich skizziert. Weiterhin werden erste Ansätze einer Wildnisbildung im Kontext frühkindlicher Bildung vor- und zur Diskussion gestellt sowie mit ausgewählten Perspektiven kindheitspädagogisch-wildnisbildungsbezogener Professionalisierung verbunden.

1. Zum Verständnis von Wildnis

Wildnis ist ein kulturelles Konstrukt, das u. a. als Gegenpart zur Zivilisation verstanden werden kann (z. B. Potthast 2016). Scherzinger (2012, S. 52) verweist jedoch darauf, dass es aufgrund vielfältiger Verständnisse von Wildnis keine „künstliche Dichotomie einer scheinbar präzisen Zuordnung einzelner Systeme in ‚natürlich‘ und ‚anthropogen‘“ gebe. Vielmehr sei es sinnvoll, Wildnis als „graduelles Kontinuum zwischen den Polen [...] absolute Wildnis (Urnatur) und – davon abgestuft – die relative Wildnis (vom Menschen beeinflusst, autogene Differenzierung überwiegt aber)“ (ebd.) zu verstehen. Somit kann Wildnis anhand von Merkmalen wie „hinreichend große Dimension“, „Distanz und Kontraste zur Zivilisation“, „Freiheit von menschlichen Eingriffen“ und „unverfälschtes Erscheinungsbild“ (BUND 2002, S. 12) definiert werden. Ebenso ist es aber möglich, Wildnis auch im urbanen Raum und auf kleineren Flächen, in „wilde[n] Ecken“ (Langenhorst 2021, S. 105) zu suchen, worauf z. B. das Konzept der vier (Stadt)Naturen nach Kowarik (1992) verweist.

Für den Naturschutz spielt Wildnis seit ca. Mitte des 19. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle (vgl. z. B. Potthast 2016). Gerade für die internationale Zusammenarbeit ist es dabei bedeutsam, einer für kulturell differente Verständnisse offenen und gleichsam „verbindlichen Definition von ‚Wildnis‘“ zu folgen, „um der Naturschutzpraxis [...] mehr Durchsetzungskraft zu verleihen“ (Scherzinger 2012, S. 53). Seit längerem wird die Bedeutung von Wildnis u. a. bezogen auf Fragen nachhaltiger Entwicklung sowie Kernprobleme des globalen Wandels öffentlich, wissenschaftlich und politisch diskutiert (z. B. Europaparlament 2009; DUK 2015). Wildnisgebiete werden hierbei als höchst relevant für die Biodiversitätssicherung, den Klimaschutz, positive ökonomische Effekte durch Ökosystemleistungen und die Förderung physischer und psychischer Gesundheit angesehen (vgl. z. B. BMUB 2015; Heisterkamp/Finck/Riecken 2019). In der „Naturschutz-Offensive 2020“ des Bundesumweltministeriums (BMUB 2015) wird Wildnis zwar als prioritäres Handlungsfeld benannt und es werden Strategien zur Verringerung/zum Verzicht anthropogener Nutzung sowie zur Entwicklung neuer Wildnis(räume) sowohl im ruralen als auch urbanen Raum entwickelt. Allerdings zeigen bisherige Erfahrungen, dass solche Strategien vor allem dann erfolgreich sind, wenn die Bevölkerung sensibilisiert wird und Maßnahmen zur Akzeptanz solcher Strategien ergriffen werden (z. B. Megerle 2019). Entsprechend werden u. a. auch im Kontext der Wildnisbildung Projekte zur Wildnisentwicklung im (sub)urbanen Raum angeregt sowie Kommunikations- und Nutzungskonzepte zur Förderung der Toleranz oder gar Akzeptanz wilder bzw. verwildernder Flächen entwickelt und erforscht (z. B. Wendt 2015; Langenhorst 2016; Lindau et al. 2021).

2. Das Konzept Wildnisbildung

Folgend wird das mit spezifischen Inhalten und Methoden einhergehende Konzept Wildnisbildung und dessen Beitrag zur BNE und Nachhaltiger Entwicklung vorgestellt. Zudem wird das DBU-geförderte Projekt „Wilde Nachbarschaft“ vorgestellt, durch das Wildnisbildung auch Einzug in die Primarpädagogik und den (sub-)urbanen Raum gehalten hat.

2.1 Wildnisbildung im Kontext von BNE

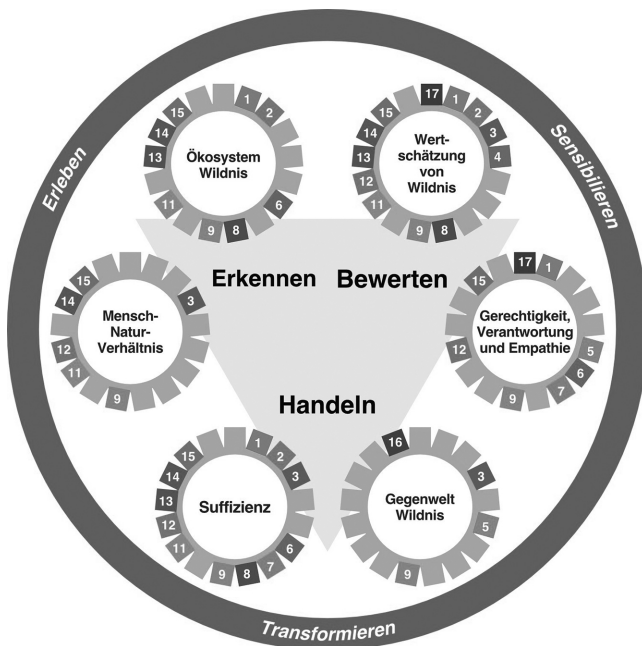
Das Konzept Wildnisbildung, ursprünglich als eigener Teilbereich der Natur- und Umweltbildung (BUND 2002), wird seit etwa zwanzig Jahren als eine Möglichkeit der Unterstützung von BNE diskutiert und teils als „Strömung“ von BNE verstanden (vgl. Hottenroth/Lindau/Lindner 2016, S. 61). Wildnisbildung entwickelte sich aus einer Vielzahl von Konzeptionen und pädagogischen Strömungen, wie z. B. der Umwelterziehung, -bildung, Öko-Pädagogik, Umwelt-, Natur-, Wald-, Erlebnis- und Wildnispädagogik (vgl. ebd., S. 63 f.). Sie orientiert sich grundlegend am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Langenhorst 2021, S. 106) und fokussiert den Aspekten Erleben, Sensibilisieren und Transformieren (vgl. Lindau/Mohs/Reinboth 2021, S. 34) sowie den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln (vgl. KMK/BMZ 2016, S. 90 ff., S. 117 ff.) folgend (siehe Abb. 1) auf:

- das originäre, sinnlich-leibliche Erleben von wilder bzw. verwildernder Natur,
- das Erfahren des teils extremen Kontrasts zwischen wilden bzw. verwilderten und anthropogen genutzten Räumen,
- das Machen von Grenzerfahrungen in/mit der Natur¹,
- die Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses und dessen nachhaltige Gestaltung.

Wildnisbildung folgt stark einem ‚minimal-impact‘- (Hampton/Cole 2003) und ‚leave-no-trace‘-Ansatz (McGivney 2003), nach denen der Einfluss auf die Natur so gering wie möglich zu halten und stets auf seine Notwendigkeit hin zu reflektieren ist. Dies schließt sowohl den Umgang mit Natur(materialien) als auch menschliche Hinterlassenschaften (z. B. Laufspuren, Abfall) ein. Wildnisbildung will Lernende unterstützen, komplexe Systemzusammenhänge zu verstehen, Nachhaltigkeitsfragen sowie das individuelle und gesellschaftliche Verhältnis von Mensch und Natur zu reflektieren (vgl. Langenhorst 2016, S. 78),

1 Grenzerfahrungen beziehen sich auf teils „ungeplante, unvorhergesehene und neue Situationen“ (BUND 2002, S. 10), die das Überschreiten persönlicher Grenzen verlangen und daher physisch und psychisch mit einer starken Belastung einhergehen können.

Abb. 1: Hallesches Modell der Wildnisbildung (Lindau/Mohs/Reinboth 2021, S. 34)



wobei lokale, regionale, (inter)nationale und globale Möglichkeiten und Grenzen nachhaltigeren Handelns erörtert werden. In den von Lindau, Mohs und Reinboth (2021) herausgearbeiteten theoriegeleiteten zentralen Themenfeldern (siehe Abb. 1 sowie zur Konkretisierung Tab. 1) werden daher BNE-bezogene Fragen fokussiert, die die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung Ökologie, Ökonomie, Soziales und Politik sowie Zielkonflikte aufeinander beziehen. Abbildung 1 verdeutlicht das Ineinandergreifen der Themen- und Kompetenzbereiche einer Wildnisbildung mit dem Ziel Selbst- und Weltverhältnisänderungen anzuregen, die auf einem starken Nachhaltigkeitsverständnis und den Nachhaltigkeitszielen (SDGs) (vgl. UN 2015) beruhen. Dazu stellen Grundprinzipien einer BNE wie Multiperspektivität und Kontroversität, Werte- und Wissensreflexion sowie Reflexivität im Sinne der Ansätze von BNE 1 und 2 nach Vare und Scott (2007) eine

Tab. 1: Übersicht zentraler Themenfelder der Wildnisbildung (nach Lindau et al. 2021)

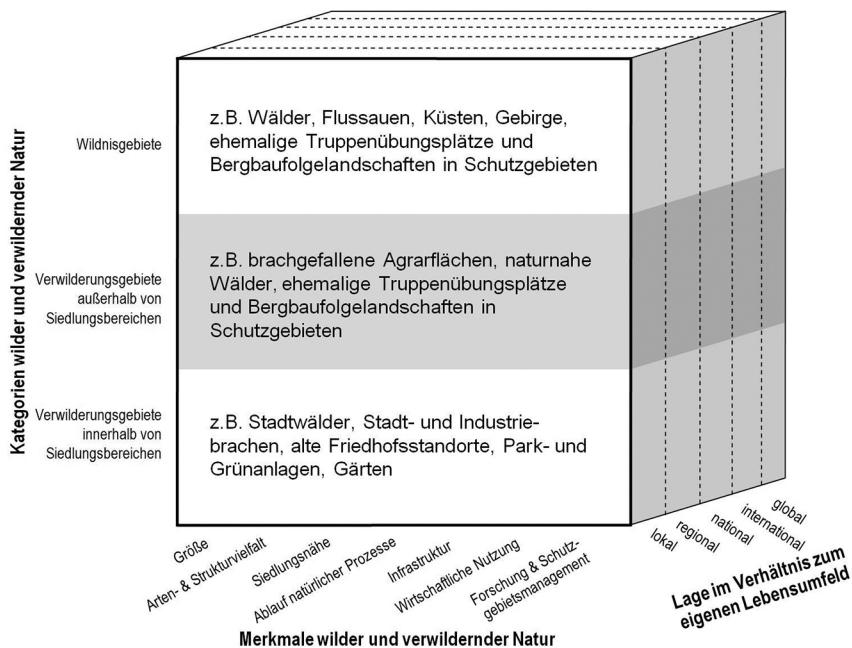
Themenfeld	Beispiele
Ökosystem Wildnis	<ul style="list-style-type: none"> ● systemische Zusammenhänge, (Wechsel-)Beziehungen im Ökosystem ● natürliche Prozesse, Dynamiken, Zyklen ● menschliche (Nicht-)Eingriffe in Ökosysteme und deren Auswirkungen ● Ökosystemleistungen (z. B. Hochwasser-, Biodiversitätsschutz, Erholung und Gesundheit)
Wertschätzung von Wildnis	<ul style="list-style-type: none"> ● sozial: z. B. Wildnis als Ort der Bildung, Erholung, Ruhe, Freizeit ● ökonomisch: z. B. Kostenersparnis durch Ausbleiben pflegerischer Maßnahmen, Erhalt/Erschaffen von Auenwildnis zum Hochwasserschutz ● ökologisch: z. B. Wildnis als Lebensraum und Rückzugsgebiet, Schutzstrategie gegenüber ökologischen Katastrophen ● ethisch: z. B. Eigenwert von Wildnis, Erhaltungswert für gegenwärtige zukünftige Generationen
Gerechtigkeit, Verantwortung und Empathie	<ul style="list-style-type: none"> ● individueller und gesellschaftlicher Umgang mit Ressourcen (z. B. von Trinkwasser für Toilettenspülung) ● Naturgewalten (z. B. Regen, Hitze, Kälte) und deren Einfluss auf das Leben von Menschen ● Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen (u. a. intergenerationale Gerechtigkeit) ● Geschlechtergerechtigkeit (Verhinderung von Geschlechter(rollen)stereotypen im Kontext von Wildnisbildung)
Gegenwelt Wildnis	<ul style="list-style-type: none"> ● Entschleunigung des Alltags, Langsamkeit ● Verringerung der Regulierung des Alltags ● Verringerung medialer Situation ● Wildnis als Ort physiologischer und psychischer Ruhe
Suffizienz	<ul style="list-style-type: none"> ● minimaler/geringerer Verbrauch von Ressourcen ● temporärer Verzicht auf zivilisatorische Annehmlichkeiten und Einschränkung des Lebenskomforts ● Reflexion des Konsumverhaltens (Was und wie viel brauchen wir wirklich?)
Mensch-Natur-Verhältnis	<ul style="list-style-type: none"> ● Raumnutzungskonflikte ● gefährdete Arten ● Wiedereinwanderung von Wildtieren ● Einflüsse des Menschen auf die Natur (z. B. Infrastruktur, Motorisierung, Abfall)

hilfreiche Orientierung dar. BNE 1 wird als instrumenteller Ansatz betrachtet, der ein Bewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung sowie den damit verbundenen Werten und Verhaltensweisen fördert. BNE 2 gilt als emanzipatorischer bzw. reflexiver Ansatz, der ein kritisches und auch vernetztes (Nach-)Denken über nachhaltige Entwicklung befördert, zulässt und unterstützt (vgl. ebd.). Die im Kontext von Wildnisbildung identifizierten BNE-bezogenen Themen- und Kompetenzbereiche sind nicht als abzuarbeitendes Curriculum zu verstehen. Eine Priorisierung einzelner Themen und Kompetenzen ist aufgrund des zwar normativen, aber dennoch durch Offenheit gekennzeichneten Bildungsverständnisses (z. B. Koller 2016) nicht angemessen.

2.2 Wildnisbildung im (sub)urbanen Raum

Originär bezog sich Wildnisbildung lange Zeit ausschließlich auf Großschutzgebiete und die Arbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen. Anknüpfend an ein Verständnis von Wildnis, die auch außerhalb von Großschutzgebieten „überall anzutreffen [ist]: In wilden Flecken am Straßenrand, in der wilden Ecke im Garten, am wilden Fluss oder in der weiten nordischen Bergwildnis“ (Langenhorst 2021, S. 105), ist mit dem von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderten Projekt „Wilde Nachbarschaft – Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines Konzeptes zur Wildnisbildung für Vorschule, Schule und Hochschule“ seit 2016 erstmals eine systematische Ausweitung der Wildnisbildungsarbeit auf (sub)urbane Räume erfolgt. Dabei wurden Bildungsräume mit unterschiedlichen Graden wilder bzw. verwildernder Natur und Lagen im Verhältnis zum Lebensumfeld der Lernenden fokussiert, die in der Wildnisbildung bisher wenig oder gar nicht berücksichtigt wurden, wie z. B. Brachflächen, Wohngebietsflächen mit großflächigem Abstandsgrün, ehemalige Bergbaugelände, Truppenübungsplätze, (Stadt- oder Au-)Wälder, Parkanlagen oder Gärten (vgl. Reinboth/Mohs/Lindau 2021, S. 141 ff.; siehe Abb. 2).

Abb. 2: Modell zur Operationalisierung von Wildnis(gebieten) (nach Reinboth/Mohs/Lindau 2021, S. 146)



Wildnisbildung an/in (sub)urbanen Räumen kann somit für einen größeren Adressat*innenkreis als bisher unmittelbar ermöglicht werden, was auch für den institutionellen Erziehungs- und Bildungsbereich bedeutsam ist.

3. Stand und Perspektiven empirischer Forschung

Seit den 1960er Jahren sind zahlreiche empirische Studien erschienen, die nicht im Wildnisbildungsdiskurs entstanden, aber dennoch für diesen relevant sind (z. B. zu Naturkonzepten, zum Mensch-Natur-Verhältnis, zu Einstellungen zu Wildnis, zur Rolle der Natur im Alltag von Kindern). Die Mehrheit dieser Studien bezieht sich allerdings nicht auf Kinder im Primar- oder Elementaralter. Vorliegende Studien mit Kindern dieser Altersbereiche beziehen sich wiederum wenig auf wilde bzw. verwildernde Räume (siehe Simon 2022a).

Erkenntnisse von Studien, die explizit im Wildnisbildungsdiskurs verortet sind, liegen bisher u. a. zu Vor- und Einstellungen von/zu Wildnis (z. B. Bittner 2006; Lude/Langenhorst 2009; Mohs 2021; Reinboth 2021), zur Wirksamkeit von Wildnisbildung und zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte (z. B. Wendt 2015; Langenhorst 2016; Hottenroth 2020) vor. Diese beziehen sich jedoch auf Großschutzgebiete und Menschen ab zehn Jahren. Für Wildnisbildung im (sub)urbanen Raum sowie mit Kindern im Primarstufenalter liegen bislang nur wenige Ergebnisse erster Pilotstudien vor. Lindau, Mohs und von Aken (2021) konnten zeigen, dass sich eine längere Aufenthaltsdauer von Kindern auf der besuchten Fläche positiv u. a. auf die Akzeptanz der verwildernden Fläche auswirkt; die Evaluation einer im Projekt „Wilde Nachbarschaft“ entwickelten Wildnisbildungseinheit für die Primarstufe gibt zudem erste Hinweise auf positive Einstellungsänderungen zu und ausdifferenzierterer Vorstellungen von ‚verwildernder Natur‘ (Simon 2021a; 2021b). Im Kontext dieser ersten primärpädagogisch fundierten Arbeiten wurde auch die Notwendigkeit von Adaptionen tradierter Methoden der Wildnisbildung für die Bildungsarbeit mit jüngeren Kindern deutlich. Zu diesen zählen z. B.: mehr Zeit für das Explorieren und Erleben des Ortes (u. a. zum emotionalen Ankommen); eine stärkere Berücksichtigung körperbasierter, ästhetischer und handlungsorientierter Zugangsweisen; eine größere Bedeutung medial unterstützter Aufbereitung von Inhalten, die u. a. starke Abstraktionen oder Imaginationen voraussetzen (wie Folgen der Beeinträchtigung von Mykorrhizen im Wald oder das Nachvollziehen von Kontrasten zwischen verwildernden und anthropogen stark genutzten Räumen)², sowie die Begrenzung von Grenzerfahrungen, um Kindeswohlgefährdungen zu vermeiden. Durch solche Adaptionen ergeben sich wiederum Fragen und z. T.

2 Zur Frage von Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien aus primärpädagogischer Sicht siehe Simon (2022a).

Spannungsfelder (vgl. Simon 2022b), da z. B. handlungsorientierte Zugänge dort Grenzen haben, wo sie dem ‚minimal-impact‘- bzw. ‚leave-no-trace‘-Ansatz entgegenstünden. Daher gilt es zu prüfen, inwiefern diese und weitere, u. a. aus frühpädagogischer Sicht nötige Adaptionen mit Ansprüchen der Wildnisbildung vereinbar sind. Möglichkeiten, Grenzen und Effekte von Wildnisbildung im (sub)urbanen Raum sowie mit jüngeren Kindern stellen daher ein aktuelles Desiderat theoretischer und empirischer Wildnisbildungsforschung dar.

4. Wildnisbildung im Kontext frühkindlicher Bildung

Naturerfahrungen, die jüngere Kinder im Rahmen von Wildnisbildung machen können, sind nicht nur mit Blick auf Ziele der Wildnisbildung als Beitrag zu BNE bedeutsam, sondern auch im Allgemeinen für die kindliche Entwicklung. So fasst Gebhard (2008, S. 29) zusammen, dass naturnahe Umgebungen wichtige Reize für die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern liefern, da sie authentisch zum Explorieren und Erkunden einladen. Insbesondere das Erfahren des Schönen in der Natur kann die individuelle Verbundenheit zur Natur und deren Wertschätzung positiv beeinflussen (ebd., S. 37). Mit früher Naturerfahrung und -verbindung potenziell einhergehende Wirkungen auf die individuelle Wertorientierung und umweltschutzbezogene Einstellungen (z. B. Kals et al. 1998) sind aus umweltpädagogischer Sicht und für Bildungsprozesse u. a. im Bereich Nachhaltigkeit daher höchst bedeutsam (vgl. Gebhard 2008, S. 37). Wildnisbildung kann im Rahmen des Erlebens naturnaher bzw. wilder/verwildernder Räume hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

Potenziale frühkindlicher Wildnisbildung ergeben sich auch dadurch, dass diese auf Prinzipien aufbaut, die für eine frühkindliche BNE bedeutend sind:

- originäre Naturbegegnung,
- Freiräume zum Explorieren, Erkunden und Mitgestalten von Lernprozessen sowie
- Kommunikation über Erfahrungen (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 64 unter Bezug auf Pramling Samuelsson).

Wildnisbildung impliziert insgesamt einen Ansatz „einer suffizienz-kulturell-starken Nachhaltigkeit“ (Kauertz et al. 2019, S. 56). Naturverbundenheit dient dabei nicht als Grundlage oder gar Voraussetzung für wildnisbildungsbezogene Reflexion des (Spannungs-)Verhältnisses von Ökologie, Ökonomie und dem Sozialen, welches auch mit Kindern im Elementarbereich – entwicklungsadäquat und lebensweltbezogen – thematisiert werden kann und sollte. Grundsätzlich ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, Prinzipien der frühkindlichen Bildung sowie Zieldimensionen von BNE (vgl. ebd., S. 79 ff.) mit den von Lindau, Mohs und Reinboth (2021) herausgearbeiteten Themenfeldern der Wildnisbildung

(siehe Tab. 1) zu verknüpfen. Beispiele hierfür sind in Tabelle 2 dargestellt. Eine Differenzierung nach Entwicklungsstufen und dem Grad der Selbstständigkeit sowie Fragen frühpädagogischer Adaptionen, z. B. unter Berücksichtigung der Fürsorgepflicht,³ erfolgt an dieser Stelle nicht – zur weiteren Fundierung frühkindlicher Wildnisbildung wäre dies künftig zu leisten.

Tab. 2: Potenziale von Wildnisbildung für frühkindliche BNE

Themenfeld	Beispiele inhaltlicher und methodischer Anknüpfungspunkte	BNE-Zieldimension (Kauertz et al. 2019)
Ökosystem Wildnis	<ul style="list-style-type: none"> ● Erkundung verwildernder Räume unterschiedlicher Ökosysteme ● Erleben von Kreisläufen (z. B. Veränderungen im Jahreskreislauf) ● Untersuchung verwildernder Natur (z. B. Artenvielfalt durch Tier- und Pflanzenbestimmung; Wasserqualität) ● Entwicklung von Vorstellung von Größenordnung (z. B. Alter von Bäumen) ● Kennenlernen der Bedeutung von Alt- und Totbäumen als Habitat 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verstehen und Erkennen ● Systeme: Kausalität und Wechselwirkung ● Kreisläufe ● Größenordnung: Zeit ● Größenordnung: Raum
Wertschätzung von Wildnis	<ul style="list-style-type: none"> ● sinnliches Erleben verwildernder Räume ● Wahrnehmung individuell empfundener Schönheiten von Wildnis (naturästhetische Erfahrungen) ● Thematisierung der Empfindsam- und Verletzlichkeit von Tieren, Pflanzen ● Herausforderungen in der Natur erleben (z. B. beim Klettern, Wandern) ● Verhaltensleitlinien in der Natur demokratisch aufstellen und einhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verstehen und Erkennen ● Mensch-Natur-Beziehung ● Werte und moralische Optionen ● Wertschätzung der Natur ● Reflektieren und Bewerten ● Identifikation diverser Perspektiven (ökologisch, ökonomisch, sozial) ● Handeln ● Handlungsplanung

3 Beispielsweise ist ein Aufenthalt auf verwildernden Flächen je nach Verweildauer auch mit Toilettengängen bzw. Windelwechseln verbunden, die je nach Witterung ggf. einer Fürsorgepflicht im frühkindlichen Bereich entgegensteht.

Themenfeld	Beispiele inhaltlicher und methodischer Anknüpfungspunkte	BNE-Zieldimension (Kauertz et al. 2019)
Gerechtigkeit, Verantwortung und Empathie	<ul style="list-style-type: none"> ● Erleben des Fehlens sanitärer Anlagen mit fließend Wasser oder von Wärmequellen im verwildernden Raum ● Überschreiten der Komfortzone (z. B. Spüren individueller Unannehmlichkeiten wie Regen, Wind) ● Kennenlernen anderer Lebensumstände (z. B. in Räumen, in denen Menschen Wasserknappheit, Wetterextremen etc. ausgesetzt sind) ● philosophische Gespräche zur Reflexion z. B. des eigenen und gesellschaftlichen Umgangs mit Ressourcen ● gerechte Aushandlung und Verteilung von Aufgaben (Transport, Abfallentsorgung etc.) ● gemeinsame Entscheidungen bei der Gestaltung gemeinsamer Sitzplätze im verwildernden Raum 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verstehen und Erkennen ● Mensch-Natur-Beziehung ● Werte und moralische Optionen ● Gerechtigkeit ● Wertschätzung sozialer Vielfalt ● Verstehen und Erkennen ● demokratische Prozesse ● Reflektieren und Bewerten ● Identifikation von Problemen ● Identifikation diverser Perspektiven (ökologisch, ökonomisch, sozial, politisch) ● Handeln ● Entscheidungen treffen ● selbstbestimmte Entscheidungen
Gegenwelt Wildnis	<ul style="list-style-type: none"> ● Spüren von und orientieren an Bedürfnissen (z. B. Hunger, Entspannung, Spiel) statt an Uhrzeiten orientiert ● Spüren individueller Bedeutung von Ruhe im verwildernden Raum ● Entwickeln von Verständnis für Verantwortung für eigenes Handeln (z. B. im Bereich des Wohlfühlens) ● Konsequenzen für das eigene alltägliche Leben durch Erleben der Wildnis ableiten (z. B. Schaffung von Ruhe) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verstehen und Erkennen ● Mensch-Natur-Beziehung ● Motivation ● Berücksichtigung individueller Interessen ● Werte und moralische Optionen ● Wertschätzung der Natur ● Handeln ● Handlungsplanung ● Entscheidungen treffen
Suffizienz	<ul style="list-style-type: none"> ● Erleben des Verzichts auf „Luxusgüter“ (z. B. Spielzeug, digitale Geräte) ● Erleben alltäglicher Handlungen unter erschwerten Bedingungen (z. B. kein fließendes Wasser, keine Toilette, keine Wärme) ● Handlungsmöglichkeiten zur Abfallvermeidung entwerfen ● bewusste Planung von Lebensmittelversorgung/-zubereitung 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verstehen und Erkennen ● Mensch-Natur-Beziehung ● Motivation ● erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen ● Werte und moralische Optionen ● Wertschätzung der Natur ● Handeln ● Aushandeln diverser Lösungen ● Handlungsplanung ● Entscheidungen treffen ● selbstbestimmte Beteiligung

Themenfeld	Beispiele inhaltlicher und methodischer Anknüpfungspunkte	BNE-Zieldimension (Kauertz et al. 2019)
Mensch-Natur-Verhältnis	<ul style="list-style-type: none"> ● Erkundung und Vergleich stark und weniger stark menschlich beeinflusster Ökosysteme (z. B. Forst und naturnaher Wald; Wildwiese und Rasenfläche) ● Identifizierung und Diskussion von Konflikten: z. B. Jagd versus Schutz von Wildtieren ● Wahrnehmungsübungen (z. B. Geräusche des Straßenverkehrs, Emissionsgerüche in siedlungsnahen Verwilderungsflächen) ● Erkennen unterschiedlicher Raumnutzungsinteressen und von Konflikten zwischen diesen ● Vermeidung von Abfallhinterlassung ● Abfallentfernung von besuchten Flächen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verstehen und Erkennen ● Größenordnung: Raum ● Mensch-Natur-Beziehung ● Werte und moralische Optionen ● Wertschätzung der Natur ● Reflektieren und Bewerten ● Identifikation diverser Perspektiven (ökologisch, ökonomisch, sozial, politisch) ● Handeln ● Entscheidungen treffen ● selbstbestimmte Beteiligung

Wildnisbildung im (sub)urbanen Raum kann in der unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern sowie in der Umgebung von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen stattfinden, da Wildnis nahezu überall anzutreffen ist (siehe Kap. 1 und 2.2). Pädagogisch zu reflektieren und zu begleiten ist dabei der Transfer einzelner Erlebnisse an/mit solchen Orten auf größere Fragen gesellschaftlicher Nachhaltigkeits- und Transformationsdebatten (vgl. Kauertz et al. 2019, S. 66). So können beispielsweise bei der gemeinsamen Pflege eines Beetes im Garten einer Kindertagesstätte begründete Entscheidungen zum Umgang mit „wild“ gewachsenen Pflanzen getroffen werden. Neben dem entwicklungs-gerechten Kennenlernen von Anpassung und Bedeutung einzelner Pflanzen für die Biozönose kann das Philosophieren mit Kindern unterstützend sein, um Einstellungen und Deutungen etc. Raum zu geben. Mögliche Fragen könnten z. B. sein: Haben Pflanzen Rechte? Haben wir das Recht, sie zu vernichten? Was hat das Pflücken der Pflanzen(teile) mit dem Leben von Insekten zu tun?

Im Projekt „Wilde Nachbarschaft“ wurden auch für den vorschulischen Bereich erstmals Wildnisbildungseinheiten entwickelt und erprobt, die sich auf verschiedene Wildnisdimensionen sowie auf das Erleben wilder Räume mit allen Sinnen beziehen (siehe Tab. 3)⁴.

In diesem Kontext haben Giese und König (2021) ein detailliertes Konzept für eine siedlungsnaher Wildnisbildungseinheit mit jüngeren Kindern entwickelt. Erste Ansätze für eine frühkindliche Wildnisbildung und Erfahrungen mit dieser liegen vor. Gleichwohl stellt diese, wie auch die primärpädagogische (vgl. Simon

4 Details zu diesen Einheiten, konkreten Materialien und beispielhaften Orten können unter <https://blogs.urz.uni-halle.de/wildenachbarschaftgeo> abgerufen werden.

2022a), ein bedeutsames Entwicklungsfeld dar, da es an weiteren konzeptionellen Arbeiten und empirischen Studien mangelt.

Tab. 3: Wildnisbildungseinheiten des Projekts „Wilde Nachbarschaft“ für den vorschulischen Bereich (Wilde Nachbarschaft 2023)

Name der Einheit	Nachhaltigkeitsbezogene Wildnisdimensionen
Auf der Pirsch und im Versteck	sozial, ökologisch
Essbare Wildpflanzen in der Ernährung	sozial, ökologisch, ökonomisch
Heimischen Wildtieren auf der Spur	sozial, ökologisch
Pflanzenpuzzle	ökologisch
Bewegungsgeschichte	sozial
Die blinde Barfußraupe	sozial
Wölfe – Die erfolgreichsten Schnüffler	ökologisch
Wildnis als Ort der Entspannung und Geborgenheit erleben	sozial, ökonomisch
Wilde Suche	sozial
Wildes Kunstwerk	sozial, ökologisch

Das Konzept von Giese und König (2021) für Kinder von drei bis sechs Jahren ist in bestehende natur- und erlebnisorientierte Angebote eines KindElternZentrums (KEZ)⁵ integriert. Ausgangspunkt der in der Konzeption beschriebenen Aktivitäten ist eine Ortschaft, die ca. vier Kilometer westlich von Halle (Saale) in der Nähe der Dölauer Heide (einem ca. 740 ha großen Wald- sowie Landschafts- und Naturschutzgebiet) liegt.

An fünf aufeinanderfolgenden Vormittagen verbringt eine feste Kindergruppe je drei Stunden an einem von fünf unterschiedlichen wilden bzw. verwilderten Naturräumen in der Nähe des KEZ (z. B. Mischwälder, weitläufige Wiesen, ehemalige Tongrube). Die Wanderungen zu den ausgewählten Räumen dauern zwischen fünf und 30 Minuten⁶, wobei die Kinder ihre Verpflegung weitgehend selbst transportieren, da dies Teil von Reflexionsanlässen ist.

Zentrale Ziele der Konzeption sind (vgl. ebd., S. 283 f.) in und mit der Wildnis

1. unmittelbare Naturerfahrungen zu sammeln,
2. Selbstwirksamkeit zu erleben (u. a. durch Freiräume für Kreativität und freies Spiel),

5 Das KEZ ist in Trägerschaft eines evangelischen Bildungs- und Projektzentrums und umfasst Kinderkrippe und Kindergarten, Hort und Familienbereich.

6 Die jüngsten Teilnehmenden können Laufräder zum Bewältigen der Wegstrecke nutzen (vgl. ebd., S. 286).

3. den eigenen Körper und Bedürfnisse besser kennenzulernen (z. B. eigene Kraft einschätzen, individuelle Ängste spüren, Grenzen testen, Bewusstsein für körperliche Bedürfnisse erhöhen),
4. Gemeinschaft zu erleben (gegenseitige Rücksichtnahme, gemeinsam Herausforderungen in der Wildnis meistern),
5. die Gesundheit zu stärken (neben Bewegung und frischer Luft durch Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen),
6. das eigene Leben hinsichtlich Nachhaltigkeitsfragen (z. B. wie viel Wasser brauche ich für den Wildnisbesuch) und die eigene Rolle als Besucher*in in der Natur zu reflektieren (Bewusstsein für Mitverantwortung für Unversehrtheit des Ortes).

Die Konzeption hat trotz freier Zeiteinteilung bei der Wanderung und der Offenheit für individuelle Explorationen einen verlässlichen Rahmen: „Auf den Flächen wird zu Beginn und zum Abschluss eines jeden Wildnisbildungstages ein Begrüßungs- und Abschiedskreis durchgeführt. Anschließend folgen abwechselnde Phasen von individuellem und gemeinsamem Spielen und Erkunden auf der Fläche“ (Giese/König 2021, S. 286). Gemeinsam lernen die Kinder vielfältige wilde bzw. verwildernde Räume im Nahbereich der Kita kennen, auch zu unterschiedlichen Jahreszeiten, womit weitere Reflexionsanlässe hinsichtlich Veränderungen der Räume geschaffen werden. Beim gemeinsamen Erleben und Reflektieren „erfolgt eine Orientierung an den Fragen und Interessen der Kinder“, wobei der Fokus „auf aktuell beobachtbaren Phänomenen [...] in der wilden Natur“ liegt. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit Fragen wie „warum niemand den Wald nach einem Sturm aufräumt“ (ebd., S. 287), aber auch jener nach Leben und Tod „z. B. durch den Fund von Knochen, leeren Schneckenhäusern oder Insekten auf Totholz“ (ebd.).

Weiter verarbeitet und dokumentiert werden die Erlebnisse der Kinder durch individuelle Lerngeschichten und Morgenkreise in der Kita.

5. Fazit und Perspektiven der Professionalisierung

Obwohl Wildnisbildung vielfältige Potenziale für eine BNE besitzt, liegen bislang nur wenige Impulse für dieselbe im Bereich früher Bildung vor. Auch primärpädagogische Konzeptionen stellen ein Desiderat dar, sodass die Adaption tradierter Wildnisbildungseinheiten für den Einsatz mit jüngeren Kindern (neben einer themenbezogenen empirischen Forschung) insgesamt ein wichtiges Entwicklungsfeld darstellt, hinsichtlich dessen es eine wechselseitige Annäherung von u. a. frühkindlicher Bildung und Wildnisbildung bedarf (vgl. auch Simon/Simon 2023).

Frühpädagogische Fachkräfte müssen die vielfältigen, komplexen und teils komplizierten Fragen/Probleme der Nachhaltigkeit im Kontext von Wildnisbildung zunächst selbst durchdringen, um sodann junge Kinder angemessen bei deren Auseinandersetzung mit diesen Fragen/Problemen begleiten zu können.⁷

Hierauf verweist auch die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK 2014) mit ihren Ausführungen zur Professionalisierung von BNE-Multiplikator*innen resp. Fachkräften (auch in der frühkindlichen Bildung) durch adäquate Kompetenzförderung. Die damit verbundene Orientierung an Modellen einer kompetenztheoretischen Professionalisierung wird u. a. auch bei Hottenroth (2020) deutlich. Hottenroth stellt mit ihrer Studie heraus, dass (angehende) (früh)pädagogische Fachkräfte für eine professionelle Begleitung von Wildnisbildung spezifisches Professionswissen (Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen) sowie adäquate Werthaltungen/Überzeugungen benötigen, die passfähig zum normativen Rahmen einer BNE und Wildnisbildung sind. Im Kontext ihrer Professionalisierung sollten u. a. das Konzept Wildnisbildung, dessen Nähe und auch Unterschiede zu anderen umweltpädagogischen Konzeptionen aufgezeigt werden.⁸ Auch sollte die Vielfalt von Wildnisverständnissen und -einstellungen thematisiert, reflektiert (einschließlich der Selbstreflexion)⁹ und die Bedeutung des Zulassens einer solchen Vielfalt mit Blick auf Kindergruppen unter Beachtung differenter Lebensstile betont werden. Dies schließt auch die Anerkennung subjektiver Gefühle (z. B. Angst) mit Blick auf in der Wildnis erfahrbares ein. So können beispielsweise Insekten sehr unterschiedliche Empfindungen auslösen, mit denen es pädagogisch reflektiert und fachlich fundiert umzugehen gilt (z. B. Haase/Schrenk 1995).

In diesem Zusammenhang kommt u. a. auch dem Bewusstmachen der Bedeutung personaler Beziehung einschließlich der eigenen Vorbildwirkung bei Naturerfahrungen eine hohe Relevanz zu, wenn pädagogische Fachkräfte Wildnisbildungseinheiten für jüngere Kinder durchführen. Denn die Bedeutung von Naturphänomenen bildet sich, so Gebhard (2008, S. 35), in Interaktionen mit Mitmenschen und ‚Naturobjekten‘ zugleich. Das heißt Bezugspersonen können die

7 Dass sich sehr junge Kinder mit komplexen und abstrakten Fragen differenziert auseinandersetzen können, haben Kaiser und Lüschen (2014) eindrücklich gezeigt und in diesem gleichsam die „gängige Alltagspraxis des Ausklammerns“ (ebd., S. 141) bestimmter Themenbereiche bzw. Problem-/Fragestellungen (u. a. legitimiert durch Verweise auf Piagets Arbeiten zur kindlichen Denkentwicklung, welche die Autorinnen mit ihrer Studie jedoch entkräften) problematisiert.

8 Im Rahmen des Kennenlernens theoretischer und praktischer Grundlagen der Wildnisbildung könnten (angehende) (früh)pädagogische Fachkräfte in die Reflexion der bisher nicht abgeschlossenen Fundierung frühkindlicher Wildnisbildung einbezogen werden.

9 Hierfür kommt dem Erleben von naturnahen bzw. wilden und verwildernden Orten eine besondere Bedeutung zu, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass (angehende) (früh)pädagogische Fachkräfte gleichermaßen Erfahrungen an und mit diesen gesammelt haben. Dass das Erleben solcher Orte zu einer höheren Akzeptanz von Wildnis als Lernort und zur positiveren Einschätzung der Eignung von Wildnis als Lernort führen kann, merken Lindner und Amman (2021) an.

Bedeutung, die Naturobjekte für sie selbst haben, auf Kinder übertragen und das kindliche Naturerleben sowie die mit dieser verbundenen Entwicklung von Wertorientierungen und Einstellungen beeinflussen.

Bei der Auswahl geeigneter Naturräume spielt besonders im frühkindlichen Bereich zudem die Beachtung der unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder eine Rolle. Das heißt, die Suche nach wilden Ecken und Flecken sollte sich möglichst (auch) auf das unmittelbare Lebensumfeld der Kinder und den Nahbereich der pädagogischen Einrichtung beziehen, ohne sich jedoch per se auf diese zu begrenzen (siehe z. B. Giese / König 2021). Ein weiterer grundsätzlich wichtiger Aspekt für die Professionalisierung ist zudem ein regelmäßiger „fachlicher Austausch mit anderen Einrichtungen und Trägern, die Wildnisbildung praktizieren“ (ebd., S. 288) – zu eben diesem wollen wir alle Interessierten herzlich einladen.

Literatur

- Bittner, Alexander (2006): Waldwildnis als „neues“ Leitbild? Waldökosysteme im Spannungsfeld zwischen Bewirtschaftung und Prozessschutz. In: Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule 55, H. 2, S. 9–15
- Bittner, Alexander/Rappold, Christopher/Wachendörfer, Volker/von Ruschkowski, Eick (2021): Wildnisgebiete als sozio-ökologische Systeme und ihre Bedeutung für Resilienz – Gegenstand einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 45–58
- BMUB (Hrsg.) (2015): Naturschutz-Offensive 2020. Für biologische Vielfalt. https://www.bfn.de/fileadmin/MDB/documents/themen/landwirtschaft/nationale_strategie.pdf (Abfrage: 15.01.2017)
- BMZ (Hrsg.) (2017): Der Zukunftsvertrag für die Welt – Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf (Abfrage: 11.07.2020)
- BUND (2002): Wildnisbildung. Ein Beitrag zur Bildungsarbeit in Nationalparks. <https://www.gfn-harzh.de/sites/wildnisbildung> (Abfrage: 25.08.2021)
- DUK (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn: Selbstverlag
- DUK (Hrsg.) (2015): Querbeet. Biologische Vielfalt und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Anregungen für die Praxis. Bonn: DUK
- Europaparlament (2009): Wildnis in Europa. Entschließung des Europäischen Parlaments vom 3. Februar 2009 zu der Wildnis in Europa. <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0034+O+DOC+PDF+VO//DE> (Abfrage: 03.09.2021)
- Folke, Carl/Carpenter, Stephen R./Walker, Brian/Scheffer, Marten/Chapin, Terry/Rockstrom, Johan (2010): Resilience Thinking: Integrating Resilience, Adaptability and Transformability. In: Ecology and Society 15, H. 4, S. 20. <https://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/art20/> (Abfrage: 31.08.2021)
- Gebhard, Ulrich (2008): Die Bedeutung von Naturerfahrungen in der Kindheit. In: BfN (Hrsg.): Kinder und Natur in der Stadt. BfN Skripten 230, S. 27–44. <https://www.bfn.de/sites/default/files/BfN/service/Dokumente/skripten/skript230.pdf> (Abfrage: 15.04.2023)
- Giese, Katrin/König, Stefan (2021): „Wild Kids“ – Wildnisbildung im vorschulischen Bildungsbereich. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde

- Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 283–288
- Haase, Hans-Martin/Schrenk, Marcus (1995): Stechen und beißen, warnen und tarnen. Wie und warum meist harmlose und kleine Tiere große Angst auslösen. In: Sache, Wort, Zahl, 26 (1998) 16, S. 25–30
- Hampton, Bruce/Cole, David N. (2003): NOLS Soft Paths. How to enjoy wilderness without harming it. Mechanicsburg: Stackpole Books
- Heisterkamp, Samuel/Finck, Peter/Riecken, Uwe (2019): Mehr Wildnis in Deutschland – Warum wir Wildnisgebiete brauchen. In: Natur und Landschaft 94; H. 12, S. 524–530
- Hottenroth, Daniela (2020): Wildnisbildung in der universitären Geographielehrer/-innenbildung. Halle (Saale): Universität Halle-Wittenberg
- Hottenroth, Daniela/Lindau, Anne-Kathrin/Lindner, Martin (2016): Wildnisbildung als Möglichkeit zur Professionalisierung zukünftiger Geographielehrer/innen – ein neuer Ansatz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: GW-Unterricht 144, H. 4, S. 138–152
- Kaiser, Astrid/Lüschen, Iris (2014): Das Miteinander lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Kals, Elisabeth/Schumacher, Daniel/Montada, Leo (1998): Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 29, H. 1, S. 5–19
- Kauertz, Alexander/Molitor, Heike/Saffran, Andrea/Schubert, Susanne/Singer-Brodowski, Mandy/Ulber, Daniela/Verch, Johannes (2019): Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen u. a.: Budrich, S. 48–119
- KMK/BMZ (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen
- KMK/DUK (Hrsg.) (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule‘. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf (Abfrage: 14.07.2020)
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161
- Kowarik, Ingo (1992): Das Besondere der städtischen Flora und Vegetation. In: Deutscher Rat für Landschaftspflege 61, H. 1, S. 33–47
- Langenhorst, Berthold (2016): Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Hamburg: Dr. Kovac
- Langenhorst, Berthold (2021): Wildnisbildung im Anthropozän – Verantwortung für das Wilde. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 93–116
- Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Wildnisbildung. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 15–43
- Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.) (2021): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom
- Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/von Aken, Theresa (2021): Wirkung von Wildnisbildung auf Lehramtsstudierende sowie Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Projekts „Wilde Nachbarschaft“. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.):

- Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 261–270
- Lindner, Martin/Amman, Andreas (2021): Einstellungsänderungen bei Lehramtsstudierenden gegenüber Wildniscamps als Lernort. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 239–247
- Lude, Armin/Langenhorst, Berthold (2009): Die Bedeutung von Kontrast-Erfahrungen verwildernder Natur für die Einstellungen von Jugendlichen zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: Harms, Ute/Bogner, Franz X./Graf, Dittmar/Gropengießer, Harald/Krüger, Dirk/Mayer, Jürgen/Neuhaus, Birgit/Prechtel, Helmut/Sandmann, Angela/Upmeyer zu Belzen, Annette (Hrsg.): Heterogenität erfassen – individuell fördern im Biologieunterricht. Kiel: IPN, S. 128–129
- McGivney, Annette (2003): Leave no trace – a guide to the new wilderness etiquette. 2. Ausgabe. Seattle: MOUNTAINEERS BOOKS
- Megerle, Heidi E. (2019): Wildnis und Landschaft. In: Kühne, Olaf/Weber, Florian/Berr, Karsten/Jenal, Corinna (Hrsg.): Handbuch Landschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 675–690
- Mohs, Fabian (2021): Wildnis und Verwilderung didaktisch rekonstruiert – Fachliche Klärung, Schülervorstellungen und Konsequenzen für Lehr-Lernprozesse. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Potthast, Thomas (2016): Wildnis, Evolution, Prozessschutz. In: Ott, Konrad/Dierks, Jan/Voget-Kleschin, Lieske (Hrsg.): Handbuch Umweltethik. Stuttgart: Springer, S. 103–118
- Reinboth, Alma (2021): Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen zu Wildnis. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 215–225
- Reinboth, Alma/Mohs, Fabian/Lindau, Anne-Kathrin (2021): Potenziale und Grenzen von Wildnis- und Verwilderungsflächen für die Wildnisbildung. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 139–166
- Richardson, Katherine/Steffen, Will/Lucht, Wolfgang/Bendtsen, Jørgen/Cornell, Sarah E./Donges, Jonathan F./Drüke, Markus/Fetzer, Ingo/Bala, Govindasamy/von Bloh, Werner/Feulner, Georg/Fiedler, Stephanie/Gerten, Dieter/Gleeson, Tom/Hofmann, Matthias/Huiskamp, Willem/Kummu, Matti/Mohan, Chinchu/Nogués-Bravo, David/Petri, Stefan/Porkka, Miina/Rahmstorf, Stefan/Schaphoff, Sibyll/Thonicke, Kirsten/Tobian, Arne/Virkki, Vili/Wang-Erlandsson, Lan/Weber, Lisa/Rockström, Johann (2023): Earth beyond six of nine planetary boundaries. In: Science Advances 9 (32), S. 1–16
- Scherzinger, Wolfgang (2012): Schutz der Wildnis – ein gewichtiger Beitrag zur Landeskultur. In: *Silva fera* 1, H. 1, S. 37–63
- Simon, Jaqueline (2021a): Vorstellungen und Einstellungen von Grundschülerinnen und -schülern zu Wildnis. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 195–202
- Simon, Jaqueline (2021b): „Wilde Schule“ – Wildnisbildung in der Primarstufe. In: Lindau, Anne-Kathrin/Mohs, Fabian/Reinboth, Alma/Lindner, Martin (Hrsg.): Wilde Nachbarschaft. Wildnisbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom, S. 289–296
- Simon, Jaqueline (2022a): Wildnisbildung – ein Desiderat grundschulpädagogischer und sachtunterrichtsdidaktischer Forschung. In: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de> 26 (2022), 23 Seiten, <http://dx.doi.org/10.25673/92545.2> (Abfrage: 07.10.2022)
- Simon, Jaqueline (2022b): Digitalität und Wildnis(bildung)? Reflexion zu einem wildnisbildnerischen und medienpädagogischen Spannungsfeld. In: GDSU-Journal 13 (2022), S. 83–90

- Simon, Jaqueline/Simon, Toni (2023): Theorie-Empirie-Praxis-Transfers als besondere Herausforderung für die Sachunterrichtsdidaktik. Reflexionen am Beispiel der Konzepte BNE und Wildnisbildung. In: GDSU-Journal 14 (2023), S. 37–45
- UN (2015): Transforming our world – the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (Abfrage: 07.10.2022)
- Vare, Paul/Scott, William (2007): Learning for a Change – Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development 1 (2), S. 191–198
- Wendt, Peter-Ulrich (Hrsg.) (2015): Wildnis macht stark! Marburg: Schüren
- Wilde Nachbarschaft (2023): Zielgruppen. <https://blogs.urz.uni-halle.de/wildenachbarschaftgeo/lerneinheiten/zielgruppen/> (Abfrage: 28.04.2023)

Teil IV:

Kindbezogene Perspektive

„Zukunft, das ist, das weiß ich selbst nicht. Aber über die Zukunft bestimmt niemand“

Kinder als Akteur*innen des Wandels für nachhaltige Entwicklung

Barbara Benoist-Kosler

Seit der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014‘ werden Kitas als erste formale Bildungsinstitutionen gesehen, die Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglichen sollen. Bereits 2009 erklärt die Weltgesellschaft für frühkindliche Bildung und Erziehung OMEP (Organisation Mondiale pour l’Education Préscolaire) ‚Early Childhood Education for Sustainable Development‘ (ECEfSD) zu ihrem vorrangigen Arbeits- und Forschungsziel. Dabei interessiert vor allem, wie Frühkindliche Bildung für nachhaltige Entwicklung konzeptionell verstanden werden kann (z. B. Davis 2015; Elliott et al. 2020; Kauertz et al. 2019) und wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in elementaren Bildungsinstitutionen ermöglicht wird (z. B. Hägglund/Pramling Samuelsson 2009; Siraj-Blachford et al. 2010; 2016). In Deutschland wurden über verschiedene landes- und bundesweite Projekte (z. B. Haus der kleinen Forscher, KiTa21 oder Leuchtpol) Erfahrungen mit der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte und der Implementierung gesammelt und die Potenziale der elementaren Bildungseinrichtungen für die Ermöglichung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung herausgearbeitet (z. B. Schubert et al. 2013; Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013; Stoltenberg/Thielebein 2011).

1. Die Perspektive der Kinder – ein Desiderat im Kontext von nachhaltiger Entwicklung

Was den internationalen und den deutschsprachigen Diskurs verbindet, ist eine Orientierung an Natur und Umwelt mit der Zielsetzung, Kinder zu nachhaltigem Handeln zu befähigen. Ein Desiderat im deutschsprachigen Raum stellt die Perspektive der Kinder selbst dar. Darauf fokussiert der Beitrag. Der Kontext ist ein größeres Forschungsprojekt zu der Frage, inwieweit sich Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen mit den Zielen und Aufgaben nachhaltiger Entwicklung befassen, wie sie sich dazu positionieren und wie sie als Akteur*innen des Wan-

dels für eine nachhaltige Entwicklung angesehen werden können. Das Untersuchungsinteresse richtet sich also auf die Perspektive von Kita-Kindern als Kollektiv. Damit verbunden interessiert, anhand welcher Orientierungsrahmen und in welcher Weise sich Kinder den Zustand unserer Welt erschließen.

Ausgangspunkt ist dafür das Grundverständnis von nachhaltiger Entwicklung, wie es Stoltenberg und Burand (2014) beschreiben: „Nachhaltige Entwicklung ist kein Verhaltenskodex, sondern ein individueller und gesellschaftlicher Such-, Lern-, und Gestaltungsprozess, mit dem Anspruch der Aushandlung der besten Lösungen unter dem ethischen Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung“ (Stoltenberg/Burand 2014, S. 568).

Die Orientierung am Leitbild 'Nachhaltigkeit' bietet für die Studie die Chance, die Einstellungen und Sichtweisen von Kindern zugänglich zu machen. Dessen ethische Prinzipien leiten sich aus der weltweit geteilten Definition im Brundtlandbericht (World Commission on Environment and Development (WCED) 1987, S. 43) ab und umfassen (Verteilungs-)Gerechtigkeit, Verantwortung gegenüber den jetzt lebenden wie zukünftigen Generationen und den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen. Der Zugang erfolgt darüber, wie sich diese Prinzipien für Kita-Kinder in den Verhältnissen der Menschen zueinander und dem Mensch-Natur-Verhältnis repräsentieren. Die Kategorien und Hinweise auf Agency entstehen dabei aus der Deutung der Sichtweisen der Kinder und nicht belegprüfend an Maßstäben von Kompetenzen oder Praktiken der Erwachsenen.

2. Elementare Bildungseinrichtungen: Gute Orte für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Studie ist in Kitas verortet: Bildungseinrichtungen, in denen inzwischen mehr als 90% aller Drei- bis Sechsjährigen einen Teil ihres Alltags verbringen. Das Potenzial von Kitas, Bildung für nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen, ist hoch: Hier haben Kinder Zeit, Raum und Material, um sich in lebenspraktischen Routinen zu üben, sich mit Phänomenen und Gesetzmäßigkeiten auseinanderzusetzen, ihre Welt zu erkunden und sich schöpferisch-sinnlich als ein Teil dieser Welt zu erleben. Vor allem aber ist die Kita auch der Ort, an dem sie ihre Peers treffen, sich austauschen, miteinander spielen, beobachten, lernen und dabei andere Sichtweisen kennenlernen, Reaktionen erfahren, gemeinsame Erfahrungen sammeln, Agency herstellen können und sich als Kollektiv erleben. Das schafft einen Möglichkeitsraum, um Erfahrungen mit nachhaltigem wie nicht-nachhaltigem Verhalten zu machen, unterschiedliche Werthaltungen und Überzeugungen kennenzulernen, Wissen zu teilen und Selbstwirksamkeit auch – oder gerade – in der Kooperation mit anderen zu erfahren. In die hier vorge-

stellte Studie wurden solche Kitas einbezogen, die begonnen haben, sich in ihrer Arbeit an Bildung für nachhaltige Entwicklung zu orientieren.

3. Philosophieren mit Kindern – eine Methode, um Wissen und Sichtweisen von Kindern zu erheben

Versteht man nachhaltige Entwicklung als Aushandlungsprozess, der Teilhabe und Teilgabe (vgl. Heimlich 2014) erfordert, bedarf es einer Forschungsmethode, die diesem Verständnis folgt. Das Philosophieren mit Kindern (z. B. Akademie Kinder Philosophieren 2007; Brüning 2015; Zoller-Morf 2015), das mit der Gruppendiskussion Kongruenzen aufweist, wurde als Forschungsmethode mit Kita-Kindern fruchtbar gemacht.

Das Philosophieren mit Kindern verfolgt insbesondere Sinnfragen des Lebens. Die Fragen zu den ethischen Prinzipien nachhaltiger Entwicklung, also zu Gerechtigkeit, Verantwortung und dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, sind solche Sinnfragen, auf die es keine eindeutigen Antworten gibt, die nachdenklich machen und erfordern, dass die Teilnehmenden ihre Sichtweisen erklären und von Erfahrungen berichten.

Im Kreisgespräch erfahren die Kinder Gemeinschaft und Zugehörigkeit, die sich auf die Narrations- und Teilhabebereitschaft auswirken kann (vgl. Heinzel 2012). Eine pädagogische Fachkraft, die in ihrer Haltung und habituellen Präsenz spüren lässt, dass jedes einzelne Kind wichtig und die Redebeiträge der Kinder bedeutsam sind, gibt Sicherheit und öffnet den Raum sich einzubringen. Deshalb wurden die vertrauten Pädagog*innen in den einbezogenen Kindergruppen gebeten und vorbereitet, die Gespräche zu führen. Im philosophischen Gespräch mit anderen Kindern kann das einzelne Kind so in vertrauter Atmosphäre seine Sichtweisen einbringen, muss diese aber durch Nachfragen oder Gegenrede von anderen Kindern erklären, vertreten oder korrigieren. Im Zuhören und Beobachten erfährt es andere Sichtweisen, hört von anderen Erfahrungen und lernt andere habituelle Repräsentationsformen kennen. Zugleich gewinnt es Zeit, um eigene Gedanken (weiter) zu entwickeln. Im Austausch mit den anderen Kindern werden so aber auch gemeinsame Erfahrungen offenbart, Ideen können gesponnen und kollektiver Sinn entdeckt werden. Heinzel sieht die Kinder dabei durch eine „fundamentale Sinnschicht“ (Heinzel 2012, S. 107) verbunden, deren Grundlage geteilte und habitualisierte Praktiken sind, aus denen handlungsleitende Orientierungen entstehen, sodass die Gespräche von Kindern untereinander als „Dokumente kollektiver Erfahrungen“ (ebd.) im konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Bohnsack 2017; 2014; Nentwig-Gesemann 2018) unter Gleichgesinnten verstanden werden können.

An dem Forschungsprojekt haben fünf Kindergruppen aus vier Kitas teilgenommen. In drei Gruppen waren zwischen acht und zwölf Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren, die alle aktiv mitdiskutiert haben, in zwei Gruppen waren elf bzw. 18 Kinder zwischen vier und sechs Jahren, die alle Interesse bekundet hatten teilzunehmen, von denen sich aber nicht alle sprachlich äußern. Alle Kinder haben sich nach dem Prinzip der informierten Einwilligung (vgl. Hopf 2016, S. 197 ff.) freiwillig und bewusst dafür entschieden an dem Projekt teilzunehmen. Die Philosophiergruppen wurden also extra für das Projekt gebildet und von den gruppenführenden Pädagog*innen in den Häusern geleitet. Die Informationen sowohl über das Projekt als auch die Impulsfragen zu den einzelnen Treffen erhielten die Kinder jeweils mittels an sie adressierte, mit der Post zugestellte Briefe durch die Autorin. Die Gruppen trafen sich vier- bis sechsmal in von den Kitas selbst gewählten Abständen. Konzipiert waren sechs Briefe mit jeweils einer Impulsfrage pro Treffen.

4. Rekonstruktion kollektiver Orientierungen

Bei der Studie interessiert nicht das Wissen einzelner Kinder zu Nachhaltigkeitsthemen, auch nicht, wie viel sie wissen, oder die Ausprägung von Kompetenzen zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung, sondern was Kinder bewegt, wie es sie bewegt und wie sie kollektiv Situationen beurteilen. Das rekonstruktiv verstehende Vorgehen der Dokumentarischen Methode, die von Nentwig-Gesemann (2002; 2010; 2018) für die Kindheitsforschung fruchtbar gemacht worden ist, bildet deshalb den Auswertungsrahmen. Auf Basis der strukturierten und paraphrasierten Inhalte aller 30 Gespräche sowie der reflektierenden Interpretationen wurde für jedes Transkript eine zusammenfassende Fallbeschreibung, geordnet nach den Gruppen, verfasst. Die Fallbeschreibungen geben jeweils einen Überblick über den Rahmen und Ablauf der einzelnen Treffen. Um die relevanten Orientierungsrahmen und Sinnstrukturen der Kinder rekonstruieren zu können, kommt der komparativen Analyse eine besondere Bedeutung zu. Es wurden diejenigen Kategorien ausgearbeitet, die sich den hier interessierenden ethischen Prinzipien zuordnen lassen.

Zusammenfassend kann resümiert werden, dass die beteiligten Kita-Kinder nachhaltige Entwicklung beschäftigt und sie bereit sind, sich an dem Such-, Lern- und Gestaltungsprozess zu beteiligen. Die Dauer der einzelnen philosophischen Kreisgespräche und daraus resultierend das umfangreiche Datenmaterial belegen, ebenso wie die freiwillige Verbindlichkeit der Kinder an jedem Projekttreffen teilzunehmen, dass die philosophischen Kreisgespräche mit den angebotenen Impulsfragen auf das Interesse der Kinder gestoßen sind. Aus der Rückmeldung der pädagogischen Fachkräfte, dass teilweise Themen aus den philosophischen Kreisgesprächen in Spiel- und Alltagssituationen wieder aufgegriffen wur-

den, kann geschlossen werden, dass die philosophischen Gespräche Nachdenkprozesse ausgelöst haben und Kita-Kinder in der vertrauten Umgebung ihrer Kita, in ihrem kollektiven Erfahrungsraum bereit und fähig sind, ihre Gedanken, Überzeugungen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu Nachhaltigkeitsfragen mit anderen Gleichgesinnten zu teilen.

5. Kinder als Akteur*innen des Wandels für nachhaltige Entwicklung

Wenn hier nun beschrieben wird, wie Kinder als Akteur*innen des Wandels für nachhaltige Entwicklung verstanden werden können, ist dies in keiner Weise als Anspruch an Kinder zu verstehen, sich für nachhaltige Entwicklung zu engagieren oder die von Generationen vor ihnen verursachten Probleme zu lösen. Die kindliche Akteur*innenschaft ist auch nicht mit der Wirkmächtigkeit von Erwachsenen zu vergleichen. Kinder leisten ihren ganz eigenen kindlichen Beitrag durch ihr Dasein als „Personen mit eigenen Fähigkeiten, Ressourcen und Bewältigungspotenzialen sowie Sichtweisen [die] zu akzeptieren und zu respektieren“ (Hungerland/Kelle 2014, S. 228) sind. Kinder werden in diesem Beitrag als Akteur*innen des Wandels für nachhaltige Entwicklung angesehen, weil sich aus den philosophischen Gesprächen rekonstruieren lässt, dass sie eigene Erfahrungen in ihrem in der Welt Sein machen und Sichtweisen zu Themen haben, die im Kontext nachhaltiger Entwicklung diskutiert werden. Im Material finden sich auch Sequenzen, die zeigen, wie Kinder gemeinsam Strategien entwickeln, auch gegen die Erwartung oder Impulse der moderierenden pädagogischen Fachkraft Relevanzsetzungen hinsichtlich ihrer eigenen Anliegen vorzunehmen. Beides kann als kindliche Kompetenz gedeutet werden und als Wirkmächtigkeit für eine nachhaltige Entwicklung – gerade auch weil es auf die Beteiligungsrechte von Kindern trifft.

Das ethische Leitbild 'Nachhaltigkeit' beinhaltet die Verwobenheit des Erhalts der natürlichen Lebensgrundlagen mit Zukunftsverantwortung und Gerechtigkeit. Die damit einhergehende Werthaltung und Bewusstheit dafür wird als Grundlage für die Akteur*innenschaft angesehen. Die Beiträge der Kinder zu den Sichtweisen auf die Verhältnisse der Menschen zueinander und zur Natur werden im Folgenden unter den Stichworten Verantwortung, Gerechtigkeit und Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen analytisch getrennt, jedoch immer auch in deren Verknüpfungen dargestellt. Darauf aufbauend finden sich abschließend dann einige Schlussfolgerungen zur Wirkmächtigkeit unter dem Stichwort ‚Agency‘.

Verantwortung

Die Kita-Kinder erinnern in allen philosophischen Gesprächen Situationen, in denen sie sich in ihren Erfahrungen konkret auf Verantwortung beziehen, ohne dass explizit danach gefragt wurde. Dabei spielt Verantwortung für soziale Beziehungen ebenso eine Rolle wie die Reflexion über Verantwortung als Werthaltung. Es finden sich Belege in Bezug auf die Verantwortung gegenüber Anderen, die das Verhältnis der Menschen zueinander beschreiben, als auch solche, die Verhältnisse des Menschen zur Natur in der Verantwortung des Menschen gegenüber seiner Mitwelt beschreiben. In einigen Sequenzen thematisieren Kinder auch die Verantwortung gegenüber sich selbst.

Die Zusammenschau des Materials zeigt über alle Gruppen hinweg die Einigkeit der Kinder, dass man sich innerhalb der Familie braucht und Verantwortung füreinander hat. Von besonderer Bedeutung ist in allen Gruppen dabei die Hilfsbedürftigkeit von Kindern und damit verbunden die Sorgeverantwortung der Eltern, die in Formulierungen wie „*Kinder brauchen Eltern*“ oder „*Wenn es (.) wenn kein Papa oder keine Mama da wäre, dann wäre es schlechter versorgt*“ zum Ausdruck kommt. Auffällig dabei ist, dass die Kinder hier kaum Ich-Botschaften senden, sondern verallgemeinerte Formulierungen wählen.

Die Kinder beschreiben aber auch Situationen, in denen sie selbst Verantwortung übernehmen und beispielsweise der Oma helfen, sich in der mehrgruppigen Kita zurechtzufinden, jüngere Geschwister unterstützen oder im Haushalt in der Familie Aufgaben übernehmen. Hier kommt zum Ausdruck, dass die teilnehmenden Kinder sich befähigt fühlen und als selbstwirksam erleben, aber auch um die Fürsorgeverantwortung der Erwachsenen gegenüber Kindern wissen.

In mehreren Gesprächen zeigen Kinder Anteilnahme und Verantwortung gegenüber Älteren und Kranken: So berichtet etwa ein Kind vom Urgroßvater, der an Demenz erkrankt nach dem Tod der Uroma ins Pflegeheim ziehen muss. Die teilnehmenden Kinder wissen um soziale Sicherungsinstanzen wie Rettungs- und Pflegedienste oder Hilfsorganisationen und -einrichtungen wie Polizei, Feuerwehr und Krankenhäuser.

Die Solidarität mit Schwächeren kommt auch zum Ausdruck, wenn Kinder ihr Wissen zu schwierigen Lebensumständen oder ihnen bekannten Außenseiter*innen diskutieren. Die Schilderungen der Kinder zeigen, dass sie gute Beobachter*innen und Zuhörer*innen sind und bereit, sich zu familialen wie gesellschaftlichen Belangen auszutauschen und Handlungsoptionen zu entwickeln.

Eigenverantwortlichkeit zeigen sie auch für sich selbst, wenn sie beschreiben, wie sie sich selbst helfen können, wenn der Weg unklar ist, oder betonen, dass man Mama oder Papa zwar braucht, „*aber nicht immer*“. Unter dem Stichwort Freundschaft finden sich auch mehrere Stellen zu Hinweisen von Kindern, dass es auch wichtig ist, einmal für sich selbst zu sein, allein zu spielen oder selbst etwas zu schaffen.

Die Beispiele zeigen, dass die Kinder aus ihrer Erfahrungswelt heraus berichten und argumentieren, aber durchaus Solidaritätsaspekte ansprechen und sich sowohl verantwortungsbewusst zeigen als auch verantwortungsvolles Handeln fordern.

Die Verantwortung für die Natur wird von den an der Studie teilnehmenden Kindern immer wieder sehr stark thematisiert. Die Beschreibungen und Themen sind in der Gegenwart und Lebenswelt verortet und werden verwoben mit anderen Aspekten. So bringt zum Beispiel ein Kind in der Sequenz zu den sozialen Sicherungssystemen ein, dass die Feuerwehr auch Waldbrände löschen muss, um den Bäumen zu helfen; oder auf die Frage, ob die Menschen sich untereinander brauchen, bringt ein Kind ein, dass der Landwirt sich aber auch um seine Tiere kümmern muss. Die Kinder erzählen sich auch, wo sie selbst Verantwortung für Tiere oder Pflanzen übernehmen und diskutieren hier in enger Verwobenheit mit Gerechtigkeitsfragen.

Neben der unmittelbaren Verantwortung, die dem Menschen für die Natur zugeschrieben wird, zeigen die Kinder aber auch Verantwortungsgefühl im Sinne des Mitweltgedankens: So kommt eine der Gruppen an mehreren Treffen immer wieder auf die Sorge zu sprechen, dass Bäume gefällt werden, sodass die Vögel darin kein Zuhause mehr haben. In einer anderen Gruppe machen sich Kinder über das Tierwohl Gedanken, hinsichtlich des Umstands, dass Menschen Fleisch essen, aber auch Tiere sich von anderen Tieren ernähren. Diskutiert wird die Verantwortung, die beim Töten von Tieren entsteht unter dem Aspekt von Regeln.

Auffällig ist, dass viele der Kinder Wissen über Ökosystemzusammenhänge mitbringen und insbesondere das Thema Bäume und Luft in allen Gruppen unter verschiedenen Ausgangspunkten immer wieder zur Sprache kommt. Exemplarisch dazu eine Sequenz aus einem Gesprächsanfang zu der Impulsfrage, worüber die Kinder in Bezug auf die Zukunft schon nachgedacht haben (Benoist-Kosler 2023, S. 189):

Luisa: „Wie Bäume entstehen.“

Pädagogin: „Mhm (bejahend). Also wie Bäume entstehen hast du dir schon überlegt.“

Ist das was Wichtiges für dich? Ja? Warum ist denn das wichtig für dich?“

Luisa: „Weil das macht [...] dass wir atmen können.“

Pädagogin: „Ja zum Atmen, ja.“

Luisa: „Aber die Autos die sind blöd.“

Pädagogin: „Mhm (bejahend), die Autos sind blöd. Warum sind.“

Luisa: „Weil weil die machen Abgase und dann sterben die Bäume und dann können wir nicht mehr atmen.“

Bemerkenswert ist, dass die Kinder die Verantwortung des Menschen – hier für die Luftverschmutzung – beim Menschen verorten und nicht davon ausgehen, die Natur würde es schon richten.

Kinder zeigen hier ein Verantwortungsverständnis, das der Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU) als Voraussetzung für nachhaltiges Handeln formuliert: „Will der Mensch seine personale Würde im Umgang mit sich selbst und anderen wahren, so kann er der darin impliziten Verantwortung für die Natur nur gerecht werden, wenn er die ‚Gesamtvernetzung‘ all seiner zivilisatorischen Tätigkeiten und Erzeugnisse mit dieser ihn tragenden Natur zum Prinzip seines Handelns macht“ (SRU 1994, S. 54 f.).

Gerechtigkeit

Bezüge zu Gerechtigkeitsaspekten stellen die an dem Projekt beteiligten Kinder unter den verschiedenen Fragestellungen immer wieder her. Eine explizite Frage wie etwa ‚Was ist gerecht?‘ wurde in den Philosophierunden nicht gestellt. Die dargestellten Befunde wurden alle als kollektive Orientierungen aus dem Material extrahiert.

Unter der Leitfrage ‚Braucht der Mensch die Natur‘ wird in allen Gruppen ausführlich verhandelt, ob man Tiere töten darf und unter welchen Bedingungen. Auf die Umgangsweisen des Menschen mit Tieren, aber auch der Tiere untereinander kommen die Kinder in den einzelnen Treffen immer wieder (zurück). Bemerkenswert sind dabei die Abwägungsprozesse, die die Fähigkeiten von Kindern aufzeigen, verschiedene Abhängigkeitsverhältnisse und Auswirkungen in Beziehung zu setzen. Aus den Beschreibungen wird zudem erkennbar, dass ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Verantwortung‘ in Beziehung gesetzt werden.

In Bezug auf die Verhältnisse der Menschen zueinander beschäftigt die Kinder in den Philosophierunden zu der Frage ‚Ist es gut so wie wir leben?‘ und zu der Leitfrage ‚Brauchen Menschen andere Menschen?‘ in allen Gruppen das Thema Armut. Die Kinder teilen hier Erfahrungen aus dem eigenen Umfeld, wie beispielsweise das Kind, das einen Obdachlosen mit Namen kennt und weiß „*Frank hat keine Haare und der hat nur einen Bart und manche Menschen haben keinen Bart und keine Haare und manche Menschen haben gar nichts zu essen. Und gar nichts zum Einkaufen*“ (Benoist-Kosler 2023, S. 177) und bringen Wissen ein über prekäre Lebensumstände in anderen Teilen der Welt. Exemplarisch sei hier eine Sequenz von vier Kindern nachgezeichnet, die zeigt, wie Kinder ihre Vorstellung von extremer Armut zum Ausdruck bringen, dabei aber Bezüge zum eigenen Leben herstellen:

Julian: „Eigentlich sollte man nicht mehr so viel Essen wegschmeißen, weil andere Länder haben manchmal überhaupt kein Essen. Und sie haben und nicht so viel Trinken wegschmeißen, weil andere Länder, wo die kein Essen haben, die können dann überhaupt gar nichts trinken, und deswegen.“

Pädagogin: „Magst du was dazu sagen, Tobias? Ok.“

Tobias: „Manche haben gar keine Häuser und müssen im Müll wohnen und die haben gar kein Bett und Spielzeug.“

Kind: „Die Armen in Afrika, da haben die [...] Leute fast nie was zum Essen und zum Trinken und haben auch gar keine Häuser und haben einfach gar nichts.“

Kind: „Die in Afrika haben schon Häuser, aber die sind aus Lehm und so gebaut. Aber in manchen Ländern sind die wirklich arm. Also ich finde das grausig, wir können alles haben, was wir wollen und manche Menschen sind ganz, ganz, ganz arm.“

Wenn Kinder von sich aus auf die verschiedenen Lebensbedingungen in ihrem Umfeld und in globaler Sicht zu sprechen kommen, zeigt das, dass Kinder eine Ahnung davon haben, dass es Menschen gibt, die in prekären Situationen und schwierigen Umständen ihr Leben gestalten. Es zeigt sich auch, dass die Kinder die hier teilgenommen haben, nicht rein deskriptiv Wissen weitergeben und kognitiv aufnehmen, sondern emotional verarbeiten und moralisch argumentieren. Es zeigt sich aber auch, dass Kinder sowohl Pauschalisierungen und Stereotype weitergeben als auch versuchen, solche zu minimieren. Unter der Fragestellung ‚Wer entscheidet‘ thematisiert eine Gruppe zum Beispiel auch Gleichheit und Geschlechtergerechtigkeit. Wenn die Kinder dieser Gruppe an anderer Stelle sich gegenseitig auf eine geschlechtersensible Sprache hinweisen, zeigt das auch eine Kompetenz mancher Kinder sehr genau hinzuhören und das Wahrgenommene mit einer eigenen Position verknüpft zum Ausdruck zu bringen.

Neben den sozialen Aspekten beschäftigen die Kinder Gerechtigkeitsaspekte auch hinsichtlich des Mensch-Natur-Verhältnisses. Insbesondere die Überlegungen, ob man Bäume fällen darf, wann und wozu, wird in allen Gruppen facettenreich diskutiert. Insbesondere eine Gruppe widmet eine ganze Philosophiereinheit spontan der Frage, ob man Nadelbäume als Weihnachtsbäume in die Wohnung holen darf. Die Kinder nehmen aber nicht ausschließlich eine anthropozentrische Sicht ein, sondern überdenken ebenso Beziehungen und Abhängigkeiten, die in den Verhältnissen von Flora und Fauna verortet sind. So erzählt Ben beispielsweise von einer Urlaubsreise, bei der er beobachten konnte, dass die Landschaft kahl aussieht, weil die Elefanten die Bäume ausreißen und zertrampeln um ihren Nahrungsbedarf an fünf Bäumen pro Tag zu decken. Diskutiert wird auch hier moralisch und emotional eingebunden. Analysieren lassen sich hier sowohl animistisches Denken, wenn die Sorge geäußert wird, dass der Baum Schmerzen hat, wenn die Katze ihre Krallen schärft, als auch Überlegungen zu Reaktionsketten:

Tom: „Aber eigentlich ist das unterschiedlich. Wir denken, wir bestimmen über die Bäume und die Vögel denken, sie bestimmen über die Bäume, denn die Vögel brauchen die Bäume zum Nester bauen. Und dann denken die, das sind unsere Bäume, weil wir müssen da unser Zuhause bauen. Und dann, wenn wir es nicht sehen, ist da oben ein Vogelnest und dann ist daneben eine Katze und der Baum ist gefällt wor-

den. Dann fällt das Vogelnest runter und dann fallen die Eier oder die Küken raus. Und dann, wenn es Nacht ist und die Küken laufen im Kreis, weil sie nicht wissen, wo sie langlaufen, dann wären sie, dann wenn es dunkel ist, haben sie es bald geschafft und dann rennen die immer noch im Kreis und dann kommt eine Katze und die merken es da nicht.“

Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen

Der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen wird verbindend über alle Gruppen hinweg von den teilnehmenden Kindern in einem integriertem Naturverständnis, mit Gespür für die menschliche Involviertheit und hoher Verantwortlichkeit sowie einem Sinn für Gerechtigkeit diskutiert. Die Sichtweisen, die die Kinder teilen, gehen von der Grundannahme aus, dass Luft, Wasser und Bäume lebensnotwendig sind und es den Menschen ohne Natur nicht gäbe, wie die folgenden Beispiele illustrieren (Benoist-Kosler 2023):

Josi: „Und wenn es nicht die Natur gäbe, dann gäbe es auch keine Sterne und keine Nacht und nicht den Gott, nicht uns Menschen, nicht die Tiere. Und die Tiere dürfen nicht getötet werden, aber man kriegt halt nur Fleisch über Tiere. Naja, eigentlich hasse ich ja auch Fleisch.“

Kind: „[...] weil die frische Luft kriegen, wenn sie keine frische Luft kriegen, sonst sterben sie [die Menschen (Anmerkung der Verfasserin)]. Die müssen frische kriegen, sonst sterben sie.“

Ida: „Wasser ist auch sehr wichtig für uns Menschen, weil sonst würden wir alle sterben. Weil ohne Wasser blüht nichts und die Tiere sterben und ohne Tiere haben wir nichts zu essen und dann sterben auch wir. Und ich finde es auch wichtig, dass wir uns um Tiere und um uns auch selbst kümmern. Und wenn wir ganz sauer sind, können wir auch mal allein sein. Wir müssen ja nicht immer Leute brauchen.“

Ida formuliert einen recht komplexen Wirkungszusammenhang, in dem sie sowohl die Abhängigkeit des Menschen als auch den Mitweltaspekt anspricht. Ein anderes Kind zeigt die Kultivierung der Natur durch den Menschen auf:

Kind: „Wenn im Wald zu viele Tiere sind, dann muss man auch mal welche töten, weil sonst ist die ganze Welt nur Wald. Nur Tiere und so. Und [...] was wäre denn dann? Dann können die Bäume auch nicht mehr so gut leben. Und wenn die Bäume nicht gut leben können, dann können wir auch nicht gut leben. Und die Tiere sind dann zu viel. Die geben sich dann auch nicht so viel zu essen. Weil das dann zu viele Tiere sind. Die sind auch für die Bäume schlecht.“

Laura: „Die Bäume machen auch Essen, weil da Obst dran hängt. Die Äpfel, Birnen.“

Laura: „Wir brauchen Obst zum Leben.“

Ben: „Der Mensch braucht Tiere, weil auf den Pferden kann der auch reiten und von den Schafen kann der Bauer das Fell schoren und dann haben die Fell und da draus können Decken machen und dann verkaufen.“

Lauras und Bens Aussagen zeigen stellvertretend, dass die Kinder zudem wissen, dass unsere Nahrungsmittel und Erzeugnisse von Tieren und Pflanzen stammen und deshalb der Erhalt lebensnotwendig ist. Einige Kinder argumentieren zudem mit dem Wohlbefinden in und durch Natur.

Die Kinder argumentieren aber auch mit einem menschenunabhängigen Eigenwert und -recht der Natur und dass die Natur sich selber braucht. Durchaus kritisch appellieren die Kinder hier an die Verantwortung und Sorge des Menschen für die Natur, um Ökosysteme und Lebensräume für und von Flora und Fauna zu erhalten.

Das Datenmaterial zeigt an verschiedenen Stellen und in unterschiedlichen Passagen, dass Kinder ein Gespür für soziale, kulturelle, ökologische und ökonomische Aspekte nachhaltiger Entwicklung in ihrem Lebensumfeld haben und bereit sind, über diese mit den Peers in der Kitagruppe in den Austausch zu treten. Es ist zu beobachten, dass Kinder in einem solch diskursiven Austausch ihre Werthaltungen über die Kontextualisierung von Themen reflektieren und/oder stabilisieren, bereit sind nach- und mitzudenken und ihre Sichtweisen einzubringen und zu vertreten.

6. Agency

Pramling Samuelsson et al. (2019, S. 371) reklamieren, erst wenn Kinder nachdenken, reflektieren und sich ausdrücken können, werden sie zu Akteur*innen des Wandels für nachhaltige Entwicklung. Sie bringen damit zum Ausdruck, dass Kinder Gelegenheiten in elementaren Bildungseinrichtungen brauchen, um nachdenken, reflektieren und sich austauschen zu können. Sie bringen damit aber auch zum Ausdruck, dass diese Gedanken, Reflexionen und sprachlichen wie nichtsprachlichen Erzeugnisse ihre Beiträge zu dem gemeinsamen Such-, Lern- und Gestaltungsprozess sind und somit als kindliche Agency angesehen werden können.

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie können den Blick auf Kinder als Akteur*innen noch erweitern und damit Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit mit Kindern geben.

Konkret könnten die Kommunikation und Interaktion der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern und die Beziehung zu ihnen unter dem Anspruch, eine nachhaltige Entwicklung zu fördern, reflektiert werden. Auf der Individual-ebene erweist sich die Kommunikation auf Augenhöhe sowohl unter den Kindern

als auch mit der pädagogischen Fachkraft in den philosophischen Gesprächen als ein Schlüssel kindlicher Akteur*innenschaft für nachhaltige Entwicklung.

Partizipation ist als grundlegendes Prinzip im Konzept BNE und auch in den Bildungsrahmenplänen des Elementarbereichs verankert. In der Forschungsarbeit mit den Kindern hat sich gezeigt, dass das Prinzip der Freiwilligkeit, kombiniert mit der ernsthaften Anfrage teilzunehmen, Interesse, eine hohe Bereitschaft und Engagement, sich auf einen Nachdenkprozess über nachhaltige Entwicklung einzulassen, ausgelöst hat. Bezogen auf die Bildungsarbeit unterstützen die Daten eine Herangehensweise in der Bildungspraxis über Projekte und Angebote. Es zeigt auch, dass Kinder unterschiedliche Interessen und Erfahrungen mitbringen und darunter eben Kinder sind, die sich mit Themen und Aufgaben einer nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen wollen.

Der Zugang über das Philosophieren mit Kindern kann als methodischer Zugang auf zwei Ebenen empfohlen werden: zum einen als Forum, um die Fragen der Kinder, ihre Themen und Erfahrungen kennenzulernen und daraus weitere Bildungsgelegenheiten zu eröffnen. Zum anderen, um die geschützte Umgebung und die Herangehensweise beim Philosophieren zu nutzen, um Nachdenken und Narrationsbereitschaft zu fördern. Die am Projekt beteiligten Kinder zeigten in hohem Maße die Bereitschaft, in der vertrauten Umgebung nicht nur ihre Sichtweisen einzubringen, sondern auch den anderen zuzuhören und teilweise aufeinander Bezug zu nehmen.

Die kindliche Agency für den Wandel für eine nachhaltige Entwicklung zeigt sich auch in dem Kollektiv von Gleichaltrigen als Bündnispartner*innen. In allen Gruppen finden sich Belege dazu, dass Kinder eigene Themen forcieren und Gesprächsfäden spinnen – ohne die Initiative der moderierenden Pädagog*innen. Teilweise ignorieren oder überhören Kinder sogar die Impulse oder Fragen der Erwachsenen und verfolgen so ihre eigenen Interessen weiter. Eine andere beobachtete Strategie, den Einfluss der Erwachsenen zu minimieren und die Aufmerksamkeit auf sich und weg vom eingeführten Thema zu lenken sowie die kollektive Verbundenheit zu stärken, ist der Gebrauch von Quatschwörtern oder -sätzen. Die Intention scheint hier nicht zu sein, die Pädagog*innen zu verunglimpfen, sondern Unterstützer*innen zu generieren, um die Situation in eine andere thematische Richtung zu lenken.

Als weiteres Merkmal kindlicher Akteur*innenschaft für den Wandel kann die Fähigkeit einiger Kinder gewertet werden, Themen oder Fragestellungen, die ihnen persönlich sehr wichtig waren, mit Ausdauer und Vehemenz zu vertreten. Einzelne Kinder zeigen hier Ich-Stärke und Vertrauen in die eigene Person, Themen nach außen zu vertreten – eine wichtige Voraussetzung und Gelingensbedingung für Teilhabe im Gestaltungsprozess für eine nachhaltige Entwicklung.

Die Ergebnisse zeigen auch, es gibt Kinder, die in der Kita über Informationen und erstes Wissen über die Verfasstheit unseres Planeten verfügen, sich Gedanken machen über Herausforderungen unserer Zeit und zum gesellschaftlichen

Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft. Sie nutzen die Situation, Informations- und Wissensbestände zu reflektieren, zu prüfen und zu erweitern. Ein Recht, das ihnen nach Artikel 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2018) zusteht. Selbst für die Kinder, die gerne an den Philosophierunden teilnehmen wollten, ohne eigene Wortbeiträge einzubringen, kann die Kontinuität der Teilnahme an jedem Treffen eine Chance gewesen sein, durch Beobachtung und Zuhören zu profitieren. Da jedoch kein Videomaterial vorliegt, mithilfe dessen die nicht-sprachliche Präsenz analysiert werden könnte, bleibt dies bei einer Vermutung.

Die hier präsentierten Ergebnisse sind Einblicke in Gespräche mit etwa 50 Kindern aus Kitas, die begonnen haben, sich an BNE zu orientieren. Sie können aufmerksam dafür machen, dass es Kinder gibt, die durch den ‚safe place‘ (vgl. Daurer 2018) beim Philosophieren bereit und in der Lage sind, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Einstellungen zu Nachhaltigkeitsthemen zu vertreten. Sie können aufmerksam machen, dass man auch Kita-Kindern eigene Denkwege zumuten sowie zutrauen und daraus Raum für Dialog und gemeinsame Aushandlungsprozesse geschaffen werden kann. Im Projekt ‚Kinderperspektiven auf Kita-Qualität‘ (Nentwig-Gesemann et al. 2021) zeigt sich, dass Kinder es schätzen, in ihrer Kita gehört zu werden und Resonanz sowie Angebote von den pädagogischen Fachkräften zu bekommen. Das ist eine Ermutigung mehr, die Überlegungen und Wissensbestände von Kindern als Ausgangspunkt für Bildungsangebote und Projekte – auch zu Fragen nachhaltiger Entwicklung – zu nehmen.

Literatur

- Akademie Kinder Philosophieren (Hrsg.) (2007): Praxisleitfaden Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen. München: Akademie Kinder Philosophieren
- Ärlemalm-Hagsér, Eva/Sandberg, Anette (2011): Sustainable development in early childhood education: in-service students' comprehension of the concept. In: Environmental Education Research 17, H. 2, S. 187–200
- Benoist-Kosler, Barbara (2023): Kinder als Akteur*innen nachhaltiger Entwicklung. Eine rekonstruktive Studie philosophischer Gespräche von Kindern. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich Academic Press
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin: BMFSFJ
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen und Toronto: Barbara Budrich
- Brüning, Barbara (2015): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Münster: Lit Verlag
- Daurer, Doris (2017): Staunen, Zweifeln, Betroffen sein – Mit Kindern philosophieren. Weinheim: Beltz
- Davis, Julie M. (Hrsg.) (2015): Young Children and the Environment: Early Learning for Sustainability. 2. Ausgabe. Melbourne: Cambridge University Press

- Elliott, Sue / Årlemalm-Hagsér, Eva / Davis, Julie (2020): *Researching Early Childhood Education for Sustainability. Challenging Assumptions and Orthodoxies*. New York: Routledge
- Hägglund, Solveig / Pramling Samuelsson, Ingrid (2009): *Early Childhood Education and Learning for Sustainable Development and Citizenship*. In: *International Journal of Early Childhood* 41, H. 2, S. 49–63
- Heimlich, Ulrich (2014): *Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 1, S. 1–5
- Heinzel, Friederike (2012): *Kreisgespräch und Gruppendiskussionen*. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104–115
- Hopf, Christel (2016): *Forschungsethik und qualitative Forschung*. In: Hopf, Christel (Hrsg.): *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–205
- Hungerland, Beatrice / Kelle, Helga (2014): *Kinder als Akteur*innen – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 227–232
- Kauertz, Alexander / Molitor, Heike / Saffran, Andrea / Schubert, Susanne / Singer-Brodowski, Mandy / Ulber, Daniela / Verch, Johannes (2019): *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): *Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 1, S. 41–63
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): *Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen*. In: Bohnsack, Ralf / Przyborski, Aglaja / Schäfer, Burkhard (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 25–45
- Nentwig-Gesemann, Iris (2018): *Konjunktiver Erfahrungsraum*. In: Bohnsack, Ralf / Geimer, Alexander / Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 131–133
- Nentwig-Gesemann, Iris / Walther, Bastian / Bakels, Elena / Munk, Lisa-Marie (2021): *Kinder als Akteur*innen in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus Kindersicht*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Pramling Samuelsson, Ingrid / Li, Minyi / Hu, Aihua (2019): *Early Childhood Education for Sustainability: A Driver for Quality*. Editorial. In: *ECNU Review of Education* 2, H. 4, S. 369–373
- Schubert, Susanne / Salewski, Yvonne / Späth, Elisabeth / Steinberg Antje (Hrsg.) (2013): *Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung*. Kiliansroda: Verlag das Netz
- Siraj-Blatchford, John / Mogharreban, Cathy / Park, Eunhye (Hrsg.) (2016): *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Schweiz: Springer International Publishing
- Siraj-Blatchford, John / Smith, Kimberly Caroline / Pramling Samuelsson, Ingrid (2010): *„Education for Sustainable Development in the Early Years“*. <https://www.327matters.org/Docs/ESD%20Book%20Master.pdf> (Abfrage: 30.04.23)
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU) (1994): *Umweltgutachten 1994*. Stuttgart: Metzler-Poeschel
- Stoltenberg, Ute / Thielebein-Pohl, Ralf (2011): *Kita 21 – Die Zukunftsgestalter*. Berlin: Oekom
- Stoltenberg, Ute / Benoist, Barbara / Kosler, Thorsten (2013): *Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft – Am Beispiel des Projekts Leuchtpol*. Bad Homburg: VAS
- Stoltenberg, Ute / Burand, Simon (2014): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In: Heinrichs, Harald / Michelsen, Gerd (Hrsg.): *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Berlin und Heidelberg: Springer

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987): Our Common Future. Oxford:
Oxford University Press
Zoller-Morf, Eva (2015): Selber denken macht schlau. Oberhofen am Thunersee: Zytglogge

Teil V: Professionalisierungsbezogene Perspektiven

Der „Donut mit Biss“ als fachlich-reflexive Grundlage einer BNE in der Kindheitspädagogik?

Markus Rehm, Laura Arndt, Regina Killian,
Miriam Brandtner, Hendrik Lohse-Bossenz, Markus Wilhelm

Problemstellung

Wir stehen derzeit vor der gesellschaftlichen Herausforderung, Zielkonflikte beispielsweise zwischen dem ökonomischen Wachstum und ökologisch ausgerichteter nachhaltiger Entwicklung in den Blick nehmen zu müssen, um kompetent Handlungsentscheidungen treffen zu können. Hierzu ist es nötig, die damit in Verbindung stehenden gesellschaftspolitischen, ökonomischen, kulturellen und naturwissenschaftlichen Zusammenhänge zu verstehen, um konfligierende Sachverhalte und Interessen informiert und auf einem angemessenen, rationalen und moralischen Abstraktionsniveau abzuwägen. Dies soll dazu befähigen, sich mit Handlungsoptionen auseinanderzusetzen, Handlungsentscheidungen zu treffen, die notwendige Volition aufzubauen und entsprechend zu handeln. Im Nachgang der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro, des sogenannten Erdgipfels, wurde daher auf das Bildungssystem zurückgegriffen. Das Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) wurde ausgeformt und 1997 von der UNESCO mit folgendem Anspruch verabschiedet: BNE erweitert die Intentionen von Umweltbildung und Umwelterziehung auf den sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereich. Dieser Anspruch einer BNE hat inzwischen auch Kinder in einem frühen Alter erreicht. Für Bildungsakteur*innen im Bereich der frühen Kindheit ist es derzeit kaum umstritten: Kinder kommen in ihren Alltagssituationen (beim Kauf von Lebensmitteln, im Haushalt etc.) mit Fragen zur Nachhaltigkeit in Berührung und tragen diese in die Kindertagesstätte (Kita). Insofern müssten derartige Fragen auch in der Kita bearbeitbar werden, um Kompetenzen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung bereits in diesem Alter zu entwickeln. Aus einem solchen Anspruch ergeben sich neue Herausforderungen: Im derzeit personell wie finanziell schlecht ausgestatteten Bildungsbereich der frühen Kindheit entsteht durch die Forderung einer BNE in der Kita nun auch (noch) ein diesbezüglich erhöhter Aus- und Weiterbildungsbedarf (vgl. BNE-Portal o. J.; Parlamentarischer Beirat für nachhaltige Entwicklung 2020).

Der vorliegende Artikel geht auf den Aus- und Weiterbildungsbedarf für eine BNE ein und beschäftigt sich inhaltsspezifisch mit den beruflichen Herausfor-

derungen an Akteur*innen im Bildungsbereich der frühen Kindheit. Es zeigt sich eine Vielfalt an notwendig aufzubauenden Kompetenzen, was bislang als wesentliches Desiderat dargestellt wird und sich sowohl auf die Ausbildung als auch auf die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte bezieht (vgl. Singer-Brodowski/Holst 2022). Zum Aufbau eines Kompetenzprofils für pädagogische Fachkräfte im Bereich BNE werden Inhalte aus der Entwicklungspsychologie, Nachhaltigkeitswissenschaft, Lerntheorie und Fachdidaktik herangezogen (vgl. Kauertz et al. 2019), um nur einige Bereiche des Professionswissens zu nennen. Mit Blick auf die beruflichen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte fokussiert der vorliegende Artikel den Aufbau von „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ und zeigt auf, inwiefern Fachwissen reflektiert werden und zum Aufbau einer eigenen Kita-Konzeption (im Sinne eines sogenannten „Whole Institution Approach“) beitragen kann.

1. BNE in der Kindheitspädagogik

Im folgenden Abschnitt gehen wir, vor dem Hintergrund gewachsener Ansprüche an eine nachhaltige Zukunft, an ausgewählten Beispielen auf die veränderten Ansprüche an die professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte ein und fokussieren einen möglichen Erwerb von Fachwissen zur Gestaltung einer BNE in der Kita. Hierzu beschäftigen wir uns mit ausgewählten Modellen nachhaltiger Entwicklung, stellen diese einander gegenüber und entwickeln ein sogenanntes Viabilitätsmodell der Nachhaltigkeit. Das Modell dient als Kern des Fachwissens, das neben pädagogischen Kompetenzen als Reflexions- und Handlungsressource zur Gestaltung eines „Whole Institution Approach“ in der Kita dienen soll.

1.1 Professionelle Kompetenzen pädagogischer Akteur*innen

Die beruflichen Anforderungen an Akteur*innen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung steigen mit den gewachsenen Ansprüchen an eine nachhaltige Zukunft und den damit verbundenen Bildungsanforderungen. Derartige berufliche Anforderungen lösen Fragen der Professionalisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte aus. Diese Fragen können nicht ohne einen notwendig zu klärenden professionstheoretischen wie inhaltspezifischen Kontext bearbeitet werden, um letztlich Gelingensbedingungen für die Professionalisierung und (Weiter-)Qualifizierung von Fachkräften zu definieren und zu konkretisieren. An dieser Stelle setzt der vorliegende Abschnitt des Artikels an: Berufliche Anforderungen pädagogischer Fachkräfte können im Rahmen der dafür notwendigen Kompetenzbereiche thematisiert werden. Hierfür kön-

nen gängige Kompetenzmodelle für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte herangezogen werden.

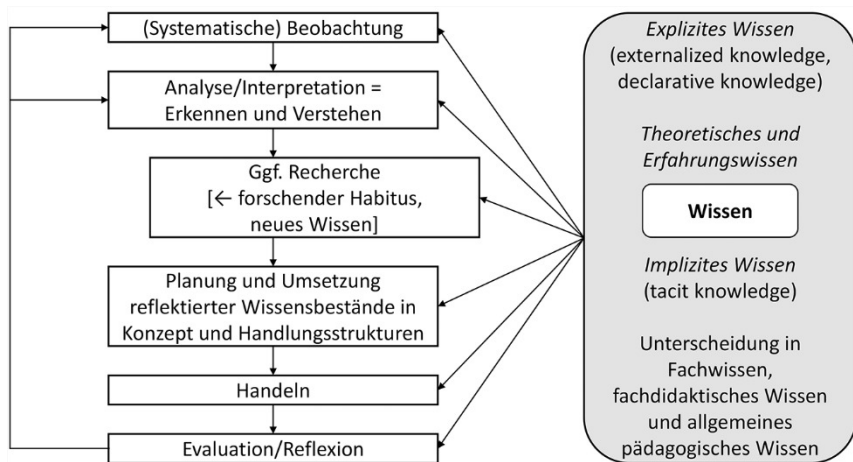
Eine bedeutende Modellierung professioneller Kompetenz pädagogischer Fachkräfte findet sich im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011). Das Modell ist als Prozessmodell gedacht und berücksichtigt die Bidirektionalität zwischen Kind und Fachkraft sowie zwischen Disposition und Performanz. Es beschreibt die Professionalität einer pädagogischen Fachkraft als den Anspruch „theoretisches, fachliches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen [...], dass sie ihr Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation abstimmen kann – dies beinhaltet sowohl eine konsequent kultursensible Perspektive als auch die Beachtung normativer Rahmenbedingungen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 9). Ein Beispiel für eine entsprechende Setzung derartiger normativer Rahmenbedingungen ist das auf BNE bezogene „Impulspapier zur Umsetzung eines ethischen Leitbilds in der frühen Kindheit“ des Forums Frühkindlicher Bildung (2020). Hier werden konkrete Handlungsmöglichkeiten sowohl zur Umsetzung eines „Whole Institution Approach“ (ebd., S. 10) als auch zur Gestaltung konkreter Bildungsprozesse für Kinder formuliert. Die normativen Rahmenbedingungen werden als „ethisches Leitbild“ ausgedrückt und folgen einer grundständigen demokratischen sowie ökologischen Gesinnung. Hierbei wird sowohl auf Kinderrechte als auch auf Solidarität, Partizipation und Gerechtigkeit gesetzt, die als „allgemein gültige Werte (Menschenrechte)“ bezeichnet werden (ebd., S. 5). Darüber hinaus wird die Reflexion ökologisch vertretbarer Handlungsweisen fokussiert. Die Konkretisierungen zur Gestaltung von Bildungsprozessen reichen

- über die Schaffung von Möglichkeiten, sich gemeinsam mit den Kindern mit zukunftsrelevanten Themen, wie sauberes Wasser, Ernährung, Energie, Klima, Abfall, Konsum oder Gerechtigkeit, auseinanderzusetzen,
- sich Grundlagen für nachhaltiges Denken und Handeln durch entdeckend-forschendes Lernen und durch das selbsttätige Ausprobieren und Anwenden anzueignen,
- bis hin zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung, wie beispielsweise über Gerechtigkeit und über Solidarität zu philosophieren.

Damit markiert das Impulspapier die beruflichen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte für den Bereich BNE. Wie diese Anforderungen bewältigbar werden, auf welchem theoretischen Hintergrund sie über ein normatives, ethisches Leitbild hinaus angesiedelt sind oder wie sie durch Weiterbildungsmaßnahmen erreichbar werden, bleibt im Papier des Forums offen. Indes, das Papier setzt für den vorliegenden Artikel den Impuls frei, die beruflichen Anforderungen pädagogischer Fachkräfte professionstheoretisch zu reflektieren. Hierzu gehört auch der Einfluss des Wissens auf weitere handlungsvorbereitende Abläufe. Der Einfluss des Wissens kann im Rückgriff auf das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff

et al. (2014) beschrieben werden: Denn sie koppeln in ihrer Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“ (ebd., S. 12) einen Prozessablauf professionellen Handelns pädagogischer Fachkräfte in einer entsprechenden Abbildung aus ihrem Kompetenzmodell aus und zeigen, dass es unterschiedliche Wissensbestände gibt, die an verschiedenen Stellen des Handlungsmodells bedeutsam sind (vgl. Abb. 1). Dabei wird der Stellenwert der Disposition „Wissen“ für das Handeln sowie die anschließende Reflexion durchgeführter Handlungen deutlich.

Abb. 1: Schematische Darstellung des Prozessmodells nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 12



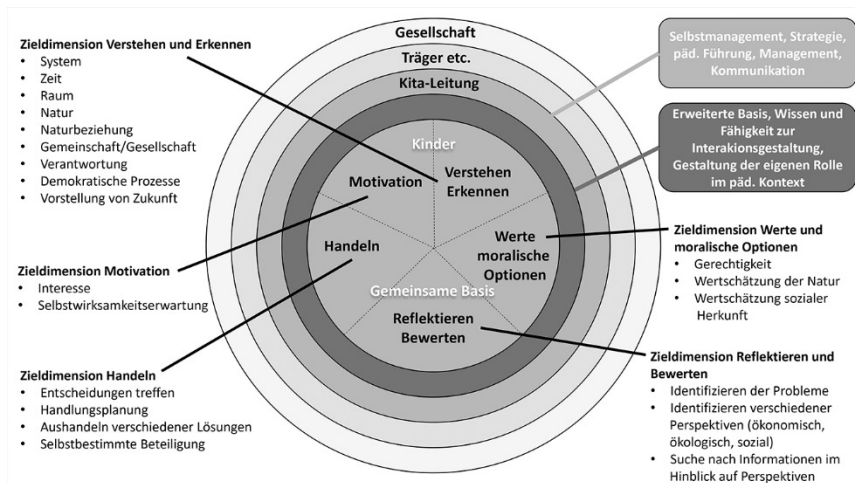
Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) gehen vom unmittelbaren Handlungsvollzug aus. „Daher ist nicht Wissen die Grundlage bzw. der Ausgangspunkt des pädagogischen Prozesses; Wissen findet sich in allen Prozessschritten und ist nicht isoliert vorgeschaltet. Die Evaluation des Handelns findet oft in Form systematischer Reflexion statt“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 12).

Der benannte Stellenwert des Wissens impliziert seine Relevanz für alle Prozess- und Handlungsoptionen. Abbildung 1 macht deutlich, welche Facetten des Wissens für pädagogische Fachkräfte eine Rolle spielen. Pädagogische Fachkräfte verbinden ihr Wissen (explizit wie implizit, theoretisches sowie Erfahrungswissen) mit der Reflexion des Handelns, das systematische Beobachten, das Analysieren und Interpretieren dieser Beobachtungen und die anschließend damit verbundenen Recherchen, Planungen und Umsetzungen in Konzepte und Handlungsstrukturen. Wissensbestände können, rückführend auf das Modell von Shulman (1987), fachlicher bzw. pädagogischer Natur sein oder als ein Amalgam fachlicher und pädagogischer Bezüge verstanden werden. Hierzu ver-

wendet Shulman (1987; 2004) den Terminus *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), der im deutschsprachigen Raum als fachdidaktisches Wissen thematisiert wird. Derartige professionstheoretische Modellierungen helfen die beruflichen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Bereich BNE über deren Benennung hinaus prozessual zu verorten.

Eine ausstehende theoretische Grundlage für eine BNE in der Kindheitspädagogik könnte beispielsweise im Rückgriff auf die wissenschaftliche Nachhaltigkeitsdebatte sowie über die Bildungswissenschaften gewonnen werden. Dieser Aufgabe stellt sich die „Stiftung Kinder forschen“, ehemals „Haus der kleinen Forscher“ (2019), und greift über nachhaltigkeitstheoretische Perspektiven auf die Bildungs- und Lerntheorie sowie auf die Entwicklungspsychologie (vgl. Kauertz et al. 2019) zurück und beschreibt ausführlich Ziele und Gelingensbedingungen einer frühen BNE. Das Autor*innenteam entwickelt ein umfassendes „Modell der Zieldimensionen einer BNE“ (ebd., S. 17), das über bereits bestehende Modelle, wie zum Beispiel über den Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung (Kultusministerkonferenz (KMK), und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ)), hinausgeht. Das Modell (vgl. Abb. 2) legt die Bereiche Verstehen und Erkennen, Werte und moralische Optionen, Reflektieren und Bewerten, Motivation und Handeln an (vgl. ebd., S. 71 f.).

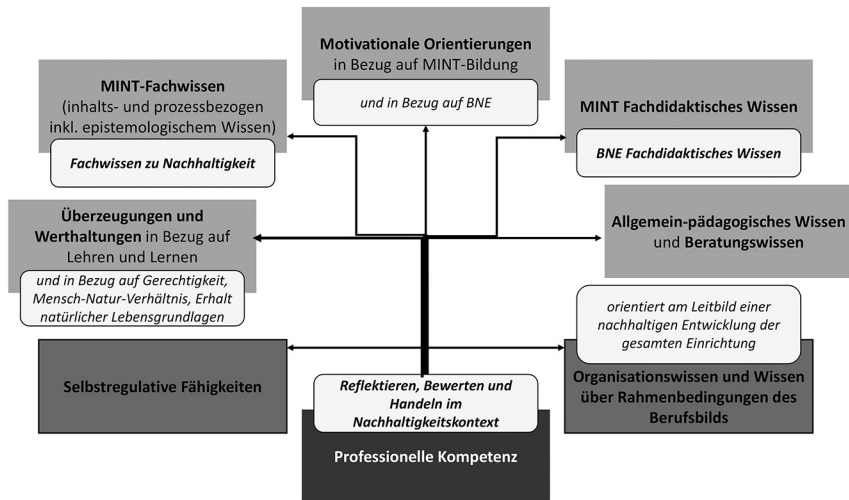
Abb. 2: „Zieldimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nach Kauertz et al. 2019, S. 76



Als geschachteltes Modell adressiert es Bereiche aller Akteur*innen, begonnen bei einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang über Eltern, Träger*innen, verantwortliche Leitungen bis hin zu den Fach- und Lehrkräften in ihrem Wirken und ihrer Arbeit mit Kindern. Aus diesem Modell werden anschließend zahlrei-

che Zieldimensionen konkret abgeleitet und Gelingensbedingungen für die Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften reflektiert. Dies geschieht in Anknüpfung des Weiterbildungsprogramms der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (2019), in dem ein Schwerpunkt auf frühe MINT-Bildung gelegt wird. Da die Stiftung mit einem Multiplikator*innenmodell arbeitet, wird es notwendig, pädagogische Fachkräfte sowie die Trainer*innen und deren Multiplikator*innen professionstheoretisch in den Blick zu nehmen. Hierzu wird ein bereits bestehendes Modell professioneller Kompetenz für die frühe MINT-Bildung herangezogen und um Aspekte einer BNE ergänzt (Abb. 3). Aus dieser Zusammenführung von früher MINT-Bildung und BNE entsteht das Konstrukt einer „frühen MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 122 f.; Molitor 2019).

Abb. 3: Kompetenzbereiche für Multiplikator*innen der MINT-Bildung ergänzt um Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 23, nach Molitor 2019, S. 91)



BNE-spezifische professionelle Kompetenz wird Multiplikator*innen, die Weiterbildungen für den Bereich BNE verbreiten, zugeschrieben, wenn sie in der Lage sind, im Nachhaltigkeitskontext zu reflektieren, zu bewerten und zu handeln. Diese BNE-spezifische Handlungskompetenz wird ausdifferenziert in die Bereiche motivationale Orientierung, Überzeugungen und Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten, allgemein pädagogisches Wissen und Beratungswissen, „MINT-Fachwissen“ und „MINT-Fachdidaktisches Wissen“ sowie das Organisationswissen. In bestimmten Teilen werden ebenso Kompetenzen, die sich auf eine BNE beziehen, ergänzt.

Im Modell (s. Abb. 3) werden die Kompetenzaspekte „MINT-Fachwissen“ und „MINT-Fachdidaktisches Wissen“ jeweils ergänzt um die Bereiche „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ und „BNE-Fachdidaktisches Wissen“. Fachwissen zur Nachhaltigkeit kann an die Ausführungen zur starken und schwachen Nachhaltigkeit, die im gleichen Band publiziert sind (vgl. Kauertz et al. 2019), rückgebunden werden. Was unter „BNE-Fachdidaktisches Wissen“ zu verstehen sei, bleibt offen. An beiden Punkten setzt der folgende Abschnitt unseres Artikels an. Das Ziel des Folgenden ist herauszuarbeiten, wie der Bereich Fachwissen zur Nachhaltigkeit durch aktuelle Modelle und über die Diskussion einer starken bzw. schwachen Nachhaltigkeit hinaus abgebildet werden kann und ob es zielführend ist, das Fachwissen zu Nachhaltigkeit lediglich als Ergänzung von MINT-Fachwissen anzuerkennen. Dazu werden unterschiedliche Nachhaltigkeitsmodelle genutzt: Für den Bereich des „BNE-Fachdidaktischen Wissens“ wird auf die Diskussion um die Notwendigkeit einer spezifischen Fachdidaktik im Kontext einer BNE (vgl. Wilhelm/Kalcsics o. J.) zurückgegriffen, die sich an den Nachhaltigkeitswissenschaften als Bezugsdisziplin orientiert.

1.2 Fachwissen pädagogischer Fachkräfte

In Anlehnung an den Professionalisierungskontext von Lehrkräften wird auch in der Kindheitspädagogik angenommen, dass das berufsspezifische Wissen (Professionswissen) pädagogischer Fachkräfte, sei es in Form von Fachwissen oder fachdidaktischem Wissen, eine Wirkung auf die Qualität pädagogischer Situationen und damit auf die Kinder habe (vgl. Anders 2012). Die empirische Befundlage ist bislang unzureichend (vgl. Peters et al. 2020).

Das in Kapitel 1.1 erwähnte Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) unterscheidet zwischen Dispositionen als potenzielle Handlungsmöglichkeiten und tatsächlichem Handeln, verstanden als Performanz (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011): Die Dispositionen sind gegliedert in einzelne Kompetenzaspekte (Wissen, Motivation, Situationswahrnehmung und -analyse, Handlungspotenziale, soziale Fähigkeiten). Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) zeigen durch ihr Modell auf, wie durch Reflexion erlebter Praxis das Erfahrungswissen wächst und durch theoretisches Wissen verändert bzw. ergänzt wird. Die von pädagogischen Fachkräften geleistete Transformation beruflicher Erfahrungen in Professionswissen und umgekehrt (vgl. Lohse-Bossenz et al. 2023) bedarf der persönlichen Sinnhaftigkeit (vgl. Peters et al. 2020, S. 1229), wonach objektive Wissensbestände, z. B. wissenschaftliche Theorien und Konzepte, einer subjektiven Orientierung bzw. Reflexion unterzogen werden (vgl. Mischo et al. 2012). Das heißt, pädagogische Fachkräfte müssen sich der „Sinnhaftigkeit von Wissen sicher sein, um dieses auch anwenden zu wollen“ (Peters et al. 2020, S. 1229; Dunekacke et al. 2016, S. 125; vgl. Mischo et al. 2012). Es ist

die Sinnhaftigkeit des Wissens, die wir im Folgenden als selektive Kategorie für die Auswahl des notwendigen Fachwissens zur Nachhaltigkeit für pädagogische Fachkräfte heranziehen wollen. Sinnhaftigkeit ist für pädagogische Fachkräfte durch ihre bereits in der Ausbildung begonnene berufliche Sozialisation durchweg pädagogisch (dem Kinde zugewandt) und damit pädagogisch geprägt (vgl. Kaul 2021). Wenn wir uns nun auf die Suche nach dem notwendigen Fachwissen pädagogischer Fachkräfte begeben, wird dieses so auszuwählen sein, dass es an pädagogische Situationen adressierbar ist und diese gestaltbar macht. Vor diesem Hintergrund reflektieren wir im folgenden Abschnitt die Kompetenzfacetten „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ im Kontext der Kindheitspädagogik. Es bedarf zunächst einer Begriffsbestimmung, was unter dem Begriff Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung zu verstehen sei. Dies kann im Folgenden nicht vollumfänglich stattfinden. Vielmehr reflektieren wir, welches „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ von pädagogischem Personal sinnstiftend erworben werden kann und deutet einen methodischen Weg des Wissenserwerbs an. Dies ist verbunden mit dem Ziel, pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit zu geben, ihr Fachwissen reflexiv für die wechselseitige Transformation von Wissen und Erfahrung bzw. Erfahrung und Wissen (vgl. Lohse-Bossenz et al. 2023) nutzen zu können.

1.3 „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ für eine BNE in der Kindheitspädagogik

In den Bereichen Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung agieren eine Vielzahl von Domänen. Das Feld wird als transdisziplinär und komplex beschrieben (vgl. Lang et al. 2012; Salovaara/Soini/Pietikäinen 2019). Insofern wäre es wenig realistisch, von pädagogischen Fachkräften zu erwarten, umfassendes Fachwissen sinnstiftend im Bereich der Nachhaltigkeit und nachhaltigen Entwicklung durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen umfangreich aufbauen zu können. Daher bilden wir an dieser Stelle den Inhaltsbereich der Nachhaltigkeit durch gängige Modellierungen ab. Ziel ist es, aus einer Auswahl von Modellierungen zur Nachhaltigkeit bzw. zur nachhaltigen Entwicklung ein Modell identifizieren zu können, das einer BNE in der Kindheitspädagogik bzw. einer pädagogischen Orientierung der agierenden Personen zugrunde gelegt werden kann. Gängige Modelle nachhaltiger Entwicklung, die ihrerseits für eine BNE herangezogen werden, wie zum Beispiel die Agenda 2030 und damit die SDGs der UNESCO (2017), setzen ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung komplexer Inhalte globaler Belange (vgl. UNESCO 2021) als inhaltsspezifischen Kontext (Klimaschutz und Anpassung, gute Arbeit und Wirtschaftswachstum, Armut, (kein) Hunger, Industrie und innovative Infrastruktur [...]). In eine andere Richtung gehen Kauertz et al. (2019): Sie formulieren in Anlehnung an Verch (2017) für die Stiftung „Haus

der kleinen Forscher“ sogenannte „nachhaltigkeitstheoretische Perspektiven“, die für ein „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ herangezogen werden können. Diese nachhaltigkeitsstheoretischen Perspektiven drücken sich in kontroversen Modellen einer schwachen und einer starken Nachhaltigkeit aus.

Für die Kindheitspädagogik erscheint uns sowohl die Herangehensweise der UNESCO als auch die Herangehensweise der „Stiftung Kinder forschen“, ehemals „Haus der kleinen Forscher“, zu wenig auf ein sinnstiftendes, reflexives, pädagogisches Setting ausgerichtet. Aus diesem Grund wird im Folgenden nach einem reflexiv angereicherten Modell nachhaltiger Entwicklung für eine BNE im Kontext der Kindheitspädagogik gesucht, das zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte herangezogen werden kann.

1.3.1 Modelle schwacher und starker Nachhaltigkeit

Die Suche nach einem reflexiven Modell nachhaltiger Entwicklung können wir hier nicht am Beginn der Historie der Begriffslegung bzw. der Modellierung zur Nachhaltigkeit antreten (hierzu vgl. Pufé 2017). Wir beginnen unsere Suche bei der Absicht jeglicher Nachhaltigkeitserwägung: „A good life for all within planetary boundaries“ (O’Neill et al. 2018, S. 88). Dies ist ein Anspruch, der unter der ethischen Perspektive des guten Lebens (Steinfath 1998) wahrgenommen wird und i. d. R. zwei unterschiedliche Perspektiven eines guten Lebens beinhaltet, nämlich eine anthropozentrische und eine ökozentrische:

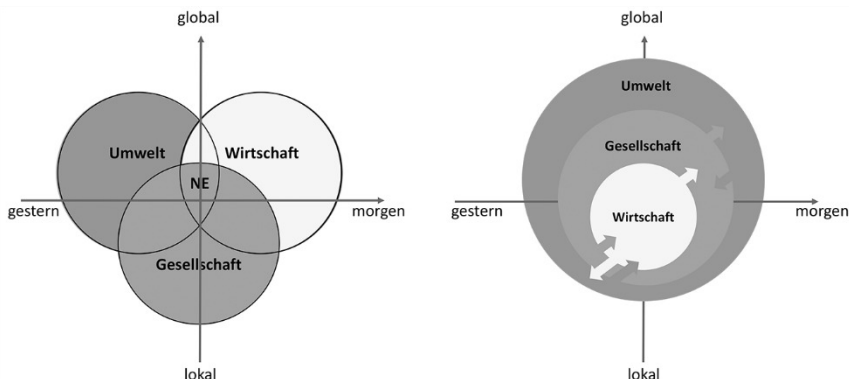
„Die rein anthropozentrische Sicht auf die Welt sieht im Menschen den alleinigen Zweck und Mittelpunkt des Weltgeschehens, dem die Natur – mit unterschiedlicher Begründung – als bloßes Zugriffsobjekt untergeordnet ist“ (Strank 2019, S. 44).

Aus dieser Perspektive heraus lassen sich die Kategorien der Nachhaltigkeit Ökologie, Ökonomie und Soziales als Ressourcen der Menschheit begreifen und als grundsätzlich austauschbare Kapitalstöcke modellieren (vgl. Döring 2004), die in der Summe letztlich konstant zu bleiben haben. Es ergibt sich ein Nachhaltigkeitsmodell, in dem die Nachhaltigkeitsdimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales, die je nach Bedarf Priorität gewinnen können, sich aber letztlich in einer Schnittmenge treffen müssen. In solchen Situationen kann jede Kategorie zu Gunsten einer anderen Kategorie priorisiert oder eingeschränkt werden, es muss sich aber eine Schnittmenge ergeben, in der letztlich nachhaltiges Handeln verortet werden kann (vgl. Serageldin/Steer 1994; DEZA/ARE 2004; Wilhelm 2021). Aktuell sehen wir eine solche Priorisierung durch den Einsatz der Kohle als Energieträger aufgrund einer weltpolitisch angespannten Lage. In einer solchen schwierigen Situation werden die Dimensionen Ökologie, Ökonomie, Soziales zur Erhaltung des sozial-politischen Systems und der gesellschaftlichen Ordnung ausartiert. Der Bereich der Ökologie wird zu Gunsten der Bereiche Soziales und Öko-

nomie eingeschränkt. Es liegt somit ein Modell der „schwachen Nachhaltigkeit“ (Döring 2004) vor, in dem die Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales als Kapital oder Ressourcen begründet austauschbar sind (vgl. Abb. 4: schwache Nachhaltigkeit).

Eine andere Perspektive auf eine nachhaltige Entwicklung ist die ökozentrische. Hier wird der Dimension Ökologie ein Vorrang vor den Dimensionen Ökonomie und Soziales eingeräumt. Die „ökozentrischen Ansätze versuchen mit unterschiedlichen Argumentationslinien die Sonderstellung des Menschen auf Erden zu relativieren und einen moralischen Eigenwert der Natur (einen intrinsic value of nature) zu begründen“ (Strank 2019, S. 54). Wird die Kapitalstocktheorie herangezogen, ergibt sich aus der ökozentrischen Perspektive der Ansatz der starken Nachhaltigkeit, der in sogenannten Vorrangmodellen modelliert wird (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Modelle der schwachen (links) und starken Nachhaltigkeit (rechts) (Wilhelm/Amacker/Rehm 2022, S. 11)



1.3.2 Die Aporie starker und schwacher Nachhaltigkeit zum Erwerb von Fachwissen nutzen

Beide Ansätze, die anthropozentristisch begründete schwache Nachhaltigkeit und die ökozentristisch begründete starke Nachhaltigkeit, setzen sich der aus der jeweilig anderen Perspektive formulierten Kritik aus (vgl. Wilhelm/Amacker/Rehm 2022): So werden gegen die schwache Nachhaltigkeit umweltethische Bedenken (vgl. Ott 2009) ins Feld geführt. An vielen Beispielen, wie des Klimawandels oder des Umgangs mit der Gewinnung von Energie aus Kernkraft, lässt sich dies begründen: Hier steht der Vorwurf des Scheiterns eines solchen schwachen Nachhaltigkeitsmodells im Raum (vgl. Franzen 2020). Die Kritik wird aus einer emotional-subjektivierenden Betrachtungsweise heraus mit ökozentristischen

Argumenten formuliert. Es wird angemerkt, dass der Ansatz der schwachen Nachhaltigkeit mitunter zu politisch opportunem Verhalten führt (vgl. ebd.), dem Lobbyismus freien Lauf lässt und die ökologische Perspektive so weit einschränkt, dass Nachhaltigkeit unmöglich wird. Letzterem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass die drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales keine praktisch umsetzbare Schnittmenge hätten (vgl. ebd.). Ein ökonomischer Gewinn schränkt ökologische Ressourcen ein und umgekehrt, beide Dimensionen Ökonomie und Ökologie hätten damit keine bzw. eine marginal kleine Schnittmenge (vgl. Wilhelm/Rehm/Reinhardt 2010). Dies wäre dann der Fall, wenn der Abbau des Umweltkapitals zu Gunsten des Wirtschafts- oder Sozialkapitals – also die Einschränkung der Ökologie – möglich wäre, obwohl ökologische Ressourcen unwiederbringlich verloren gehen und damit planetare Grenzen überschritten werden: beispielsweise durch das Freisetzen klimaschädlicher Gase oder durch den Abbau mineralischer und metallischer Rohstoffe.

Dem Vorrangmodell der starken Nachhaltigkeit stehen sozial-ethische Bedenken gegenüber, die in den Zielen für nachhaltige Entwicklung (vgl. Vereinte Nationen 2015) begründet sind. Nach dem Vorrangmodell würden die drei ökologischen Ziele Klimaschutz, Schutz der Meere und Schutz der Landökosysteme eine übergeordnete Rolle spielen und die 14 sozioökonomischen Ziele wie Armutsbekämpfung, Bildung, Gesundheit, Geschlechtergleichstellung und Sanitärversorgung, Wirtschaftswachstum, Schaffung von Arbeitsplätzen sowie der Aufbau von Infrastruktur und Industrien seien vernachlässigt. Die Kritik gegenüber dem Vorrangmodell wird daher aus einer rational-objektivierenden Betrachtungsweise heraus mit anthropozentrischen Argumenten formuliert. Hierbei wird die Problematik des Vorrangs der Ökologie aufgezeigt: Die Einschränkung der Ökonomie habe sozioökonomische Folgen und führe zur Destabilisierung des gesellschaftlichen Systems. Weil wirtschaftliches Wachstum zwangsläufig ökologische Ressourcen beanspruche (vgl. Wilhelm/Rehm 2008), diese aber durch den Vorrang der Ökologie kaum genutzt werden können, folge die Unmöglichkeit wirtschaftlichen Wachstums. Gegen das Vorrangmodell der starken Nachhaltigkeit wird damit eingewandt, soziale und ökonomische Notwendigkeit einzuschränken, sozioökonomische Minimalstandards zurückzusetzen, was letztlich den sozialen Frieden gefährde.

Beide Modelle, die schwache Nachhaltigkeit und die starke Nachhaltigkeit, können dazu herangezogen werden, Fachwissen zur Nachhaltigkeit für pädagogische Fachkräfte aufzubauen. Der Aufbau des Fachwissens muss – in der Gegenüberstellung beider Modelle – nicht kanonisch stattfinden, sondern kann diskursiv aufgebaut werden: Vor- und Nachteile beider Nachhaltigkeitsmodelle können in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte durch den Einsatz eines teilnehmenden-aktiven Methodenrepertoires erarbeitet und diskutiert werden. Denkbar sind Planspiele (vgl. Spaude/Starker/Imhof 2016; Pitchford/Owen/Stevens 2021) bzw. die Beschäftigung mit Fallstudien, darüber

hinaus erachten wir eine Moderation des Themas im Stile des „Design Thinking“ als lohnend (vgl. Uebornickel et al. 2015; Gläserner/Afflerbach/Ducki 2019). Das heißt, die Auseinandersetzung mit den sich diametral gegenüberstehenden Ansätzen der Nachhaltigkeit, verbunden mit der Sichtung der entsprechenden Nachhaltigkeitsmodellen und der Abwägung von deren Vor- und Nachteilen, ermöglicht es pädagogischen Fachkräften, Fachwissen zur Nachhaltigkeit diskursiv aufzubauen. Der Prozess des Wissenserwerbs zur Nachhaltigkeit durch die Auseinandersetzung mit den Modellen der schwachen und starken Nachhaltigkeit kann zunächst in eine Aporie, einen Zustand der Ausweglosigkeit führen (vgl. D’Mello/Graesser 2012). Nun wird es möglich, diese Aporie methodisch gezielt zum Erwerb von Fachwissen heranzuziehen. Der Erwerb von Fachwissen zur Nachhaltigkeit bleibt nicht bei der Unvereinbarkeit der subjektiv-emotionalen Perspektive des Ökozentrismus und der funktionalistisch-rationalen Perspektive des Anthropozentrismus stehen. Es kann in einem weiteren Schritt herausgearbeitet werden, dass starke und schwache Nachhaltigkeitsansätze sich nur vermeintlich diametral gegenüberstehen. Für den Prozess des Aufbaus von Fachwissen zur Nachhaltigkeit pädagogischer Fachkräfte schlagen wir nun die Reflexion einer möglichen Übereinkunft beider Ansätze vor. Hierzu bedienen wir uns einer Vorgehensweise, die Gebhard (2007) sowie Gebhard, Rehm und Höttecke (2017) für den Umgang mit naturwissenschaftlichen Inhalten für eine „Pädagogik der Naturwissenschaften“ formuliert haben. Mit dieser Vorgehensweise sollen ursprünglich diametrale Zugänge zu naturwissenschaftlichen Inhalten, die die Autoren als „Subjektivierung“ bzw. „Objektivierung“ bezeichnen, sinnaufbauend verschränkt werden: Unter „Objektivierung“ ist in Anlehnung an den Kulturpsychologen Boesch (1980) die „objektive“, systematisierte Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der empirischen Welt zu verstehen – im Falle der Naturwissenschaften sind das die Theorien und Wissensbestände der Physik, Chemie und Biologie. Bei der „Subjektivierung“ dagegen handelt es sich um die symbolischen Bedeutungen der Dinge, die in subjektiven Vorstellungen, Phantasien und Konnotationen zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.).

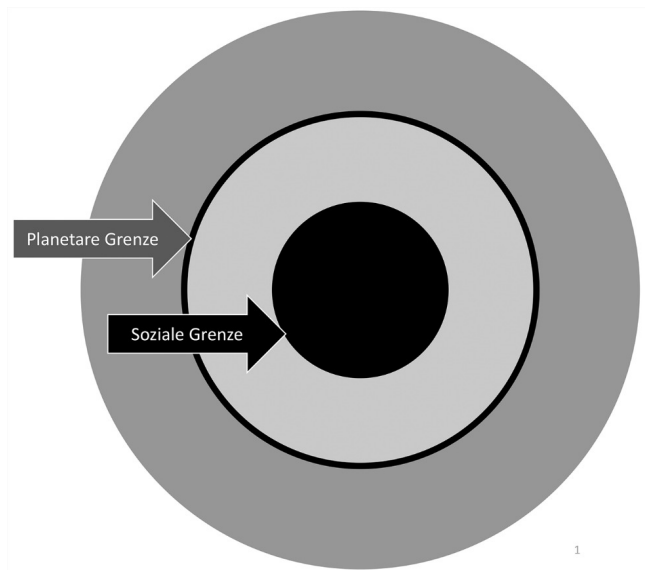
Mit dieser Herangehensweise sich gegenüberstehender subjektivierender und objektivierender Perspektiven, wie sie im Falle des Ökozentrismus und Anthropozentrismus vorliegen, lassen sich die beiden Perspektiven und deren innewohnendes Spannungsverhältnis produktiv verschränken: Die emotional-subjektivierende Betrachtungsweise des Ökozentrismus und die rational-objektivierende Betrachtungsweise des Anthropozentrismus können ein sinnstiftendes Verstehen nachhaltiger Entwicklung ermöglichen. Gebhard, Rehm und Höttecke (2017, S. 145) plädieren für eine sogenannte „Zweisprachigkeit“ für subjektivierende und objektivierende Zugänge zu Phänomenen, die nicht gegeneinander ausgespielt werden sollen. „Die Kunst ist vielmehr, produktiv zwischen diesen Polen zu vermitteln und das Spannungsverhältnis weder nach

der einen noch der anderen Seite aufzulösen“, wie es Birkmeyer et al. (2015, S. 11) betonen.

1.3.3 Auf der Suche nach einem reflexiven Modell der Nachhaltigkeit

Die produktive Vermittlung zwischen beiden Polen setzt ein drittes Modell frei, das beide Perspektiven verschränkt. Wiederum methodisch geleitet, werden die Stärken beider Modelle reflektiert: Der Vorrang der Ökologie vor dem Hintergrund einer „5 Minuten vor 12“-Metapher einerseits und der Wahrung des sozialen Miteinanders als notwendige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben andererseits, markieren zwei Grenzziehungen. Diese beiden Pole werden wir nun in ein drittes Modell einarbeiten, das die herauskristallisierte Aporie auflösen will. Damit wird in diesem dritten Modell die starke Nachhaltigkeit durch die Wahrnehmung planetarer Grenzen berücksichtigt, die schwache Nachhaltigkeit findet ihre Anwendung in der Ermöglichung ökonomischen Wachstums zur Aufrechterhaltung des sozialen Friedens. Wir gelangen zu dem genannten Donut-Modell (vgl. Abb. 5), das beide Grenzen, die planetaren und die sozialen, markiert (vgl. Raworth 2012).

Abb. 5: Donut der planetaren und sozialen Grenzen (Raworth 2012; nach Wilhelm/Amacker/Rehm 2022, S. 13)

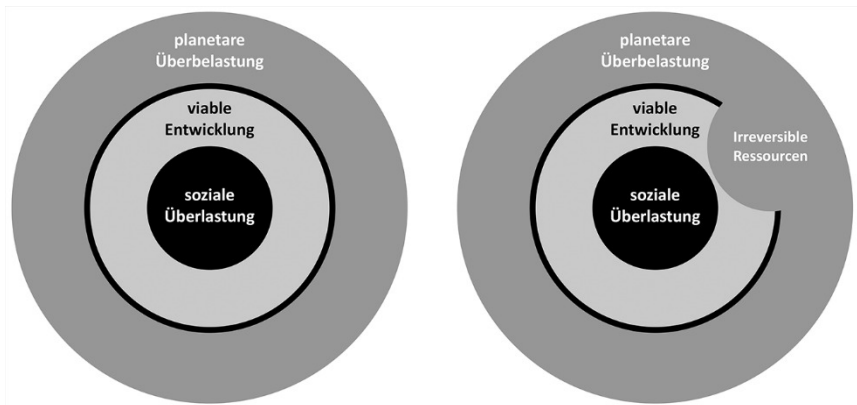


Nachhaltigkeit wird nun nicht mehr als stark oder schwach beschrieben, sondern geht einen sensiblen bzw. sensitiven Weg. „*Sensitive Nachhaltigkeit*“

(Wilhelm/Rehm 2008; Wilhelm/Rehm/Reinhardt 2010; Wilhelm 2021; Wilhelm/Amacker/Rehm 2022) lotet den Korridor des Handelns (Viabilität) zwischen beiden Grenzen, den planetaren und den sozialen, aus. Für ihre Professionalisierung können pädagogische Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung nun ein reflexives Viabilitätsmodell und damit ein Modell eines gangbaren Weges im Sinne der „Zweisprachigkeit“ methodisch geleitet erarbeiten. Im Folgenden stellen wir einen möglichen Weg dar, wie ein Viabilitätsmodell der sensitiven Nachhaltigkeit begründet werden kann. Durch die Begründung eines solchen Modells können Fachkräfte Fachwissen zur Nachhaltigkeit aufbauen und erweitern.

Die sensitive Nachhaltigkeit nimmt zunächst das Konzept der schwachen Nachhaltigkeit auf, die Austauschbarkeit zwischen den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales wird aber begrenzt. Im Viabilitätsmodell einer sensitiven Nachhaltigkeit wird darüber hinaus der Ansatz „safe and just space for humanity“ (Raworth 2012, S. 4) angewandt: Der sichere und gerechte Korridor der Menschheit setzt der Ökonomie feste Grenzen. Es entsteht der Doppelring in Anlehnung eines Donuts (vgl. Abb. 5). Die jeweiligen Ringe oben und unten symbolisieren die angesprochenen Grenzen. Nach oben ist dieser Ring durch planetare Grenzen nicht zu überschreiten, nach unten findet der Ring des Donuts seine Grenzen in der Aufrechterhaltung sozialer Ressourcen, die beispielsweise durch die Menschenrechte abgesichert werden können.

Abb. 6: Vom Donut zum Donut mit Biss (nach Wilhelm/Amacker/Rehm 2022, S. 13)



Über das oben erläuterte Donut-Modell hinaus kann das Viabilitätsmodell der sensitiven Nachhaltigkeit erweitert werden, um die Problematik des Abbaus nicht erneuerbarer Rohstoffe (vgl. Glöser et al. 2015; Graedel et al. 2015) aufzunehmen und gleicht nun einem angebissenen Donut (vgl. Abb. 6). Der „Donut mit Biss“ kann damit als ein Modell verstanden werden, das die Dimension Zeit bildlich aufnimmt, indem der Biss – die Nutzung irreversibler Ressourcen –

den bestehenden Handlungsspielraum für eine viable Entwicklung immer mehr einschränkt. Eine ethisch viable Entwicklung der Menschheit bewegt sich nun zwischen den oben genannten Grenzen, die nicht unhinterfragt bleiben sollen und zur Diskussion auffordern. Dieses Modell einer sensitiven Nachhaltigkeit ist ein reflexives Diskussionsmodell, um fundierte moralische und ethische Diskurse (vgl. Habermas 1991) zur Entscheidungsfindung führen zu können. Ein Viabilitätsmodell kann und will nicht aufzeigen, wie sensitive Nachhaltigkeit erreicht wird, denn es gilt, wie Otto (2007, S. 39) postuliert: „Perfekte Nachhaltigkeit sollte als ein Zustand angesehen werden, der nur annähernd erreicht werden kann.“

Zum Erwerb von Fachwissen zur Nachhaltigkeit kann ein Viabilitätsmodell für eine sensitive Nachhaltigkeit vielfältige Chancen eröffnen: Fachkräfte werden mithilfe eigener Transformationsleistungen im Rahmen von Weiterbildungen in die Lage versetzt dieses Modell sinnstiftend in ihrem Handlungsfeld einzusetzen. Ein solches Weiterbildungsangebot adressiert neben dem Wissenserwerb der einzelnen Fachkraft im Sinne des „Whole Institution Approaches“ im besten Fall die Weiterentwicklung von Teams oder sogar Organisationen (vgl. Davis et al. 2014, S. 663; Villanar 2014, S. 187), um die Entwicklung einer reflektierten, nachhaltigen Haltung im persönlichen sowie institutionellen Kontext zu unterstützen. Zur Erläuterung des Begriffs „Whole Institution Approach“ kann das vom BMBF veröffentlichte BNE-Portal herangezogen werden (vgl. BMBF o.J.), für weitere konkrete Maßnahmen zur Etablierung eines „Whole Institution Approach“ in der Kita verweisen wir hier auf den Ansatz „Nachhaltigkeit 360°“ (BNE-Portal o.J.). Zur Entfaltung des „Whole Institution Approaches“ müssen in der Weiterbildung alle relevanten Handlungsfelder auf individueller, teambezogener sowie organisationaler Ebene thematisiert werden und dabei ein grundlegendes Verständnis für BNE (wie eingangs beschrieben), den eigenen Bildungsprozess hinsichtlich BNE sowie die eigene BNE-bezogene Bildungsarbeit in der Kita (vgl. Sá/Martins 2012, S. 184) berücksichtigt werden. Trotz aller Ressourcenendlichkeit, die dem Viabilitätsmodell zugrunde liegt, werden die Fachkräfte ermutigt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung denken und handeln zu können. Sowohl Fachkräfte wie auch Kinder beteiligen sich am „gesellschaftlichen Such- und Gestaltungsprozess für eine nachhaltige Entwicklung“ (Stoltenberg 2009, S. 25).

Der Aufbau des grundlegenden Verständnisses für BNE beinhaltet: die Beschäftigung mit dem Schnittmengenmodell der schwachen Nachhaltigkeit und dem Vorrangmodell der starken Nachhaltigkeit, nach der pädagogische Fachkräfte beispielsweise ein Donut-Modell herleiten, so dient dieses als reflexive Grundlage zunächst für die Auseinandersetzung mit institutionellen Rahmenbedingungen und der Entwicklung einer Kita-Konzeption.

In der Erarbeitung des Modells setzen sich die Fachkräfte mit komplexen Wechselwirkungen, ihren Beziehungen sowie kontroversen Ansprüchen, die für

gewöhnlich gegenläufige Nachhaltigkeitsziele von Betroffenen beinhalten, auseinander. Sie entwickeln über das Nachdenken über den Biss im Donut und damit der Endlichkeit der Ressourcen ein Gespür dafür, dass Wirklichkeit vielfältig und systemisch ausdifferenziert ist, welche planetaren oder auch sozialen Grenzen einen besonders sensiblen Umgang erfordern und reflektieren über die Chancen einer wünschenswerten Zukunft. Dabei fließen auch persönliche Dimensionen ein, wie Werte und Einstellungen hinsichtlich nachhaltigen Handelns, biografische Erfahrungen (vgl. Feriver et al. 2016, S. 740) und die Verantwortung, die jede Person hat bzw. die Grenzen individueller Verantwortung (vgl. Redman et al. 2018, S. 70). In dieser reflexiven Erarbeitung wird klar, es gibt keine einheitliche pädagogische Vision, die zum Ziel führt – sie wäre unglaubwürdig und letztlich dogmatisch. So wäre beispielsweise das Ziel einer entsprechenden Fortbildung zunächst die Kita-Fachkraft selbst zu befähigen, komplexe Wechselwirkungen zu verstehen, die zu Ressourcenverlust bzw. Kippunkten der planetaren Belastung oder zu Kippunkten menschlicher Entbehrung führen. Beim reinen Wissenserwerb und Anwenden auf eigenes nachhaltiges Handeln wird solch eine Fortbildung nicht stehen bleiben.

In einem nächsten Schritt kann dieses Wissen Fachkräfte befähigen zu prüfen, inwiefern ihre eigene Kita zum Lernort für zukünftiges Handeln und Lernen werden kann, um sich hier selbst partizipativ einzubringen, ethisch vertretbar und selbstständig zu handeln. Dabei stehen praktische, lösungsorientierte Ansätze im Fokus. Das beinhaltet in komplexen, widersprüchlichen Situationen begründet Entscheidungen zu treffen. Damit wird klar, es geht nicht um die Benennung von Handlungsleitlinien in der Kita (z. B. Müll trennen) oder darum Kinder anzuleiten, wie sie zu leben haben. Trotz planetarer und sozialer Begrenzung, die Botschaft des Donuts wäre: Es gibt eine offene Zukunft, an der wir gemeinsam arbeiten, in der Fachkräfte wie Kinder die Freiheit haben, selbst zu entscheiden.

Pädagogische Fachkräfte erwerben somit nicht nur Wissen über die Vielfalt des Nachhaltigkeitsbegriffs und dessen Modellierung und können praktische Maßnahmen z. B. bei der Bewirtschaftung der Kita, bei der Mitarbeiterführung etc. einleiten (vgl. BNE-Portal o. J.). Auf der Grundlage eines Viabilitätsmodells wird es darüber hinaus auch möglich, eine Konzeption einer sensitiven Nachhaltigkeit für die Institution im Sinne eines „Whole Institution Approach“ direkt mit Träger*innen der Einrichtungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. So kann beispielsweise der Umgang mit planetaren Grenzen zu einem „Whole Institution Approach Ökologie“ nicht nur auf der Ebene der Kita, sondern auch auf der Ebene der Träger*innen weiterentwickelt werden, indem auf der Grundlage der regionalen Situation ein Nicht-Überschreiten ökologischer Grenzen ausgelotet wird. Die Bodenversiegelung wird in einem städtischen Bereich eine größere Rolle spielen; der Verlust der Arten kann in einem ländlichen Bereich thematisiert werden sowie im Allgemeinen beispielsweise die Thematiken des Klimaschutzes, der Stickstoff- und Phosphorbelastung. Für die Weiterentwicklung einer „Whole

Institution Approach Ökologie“ sind weitreichende Kenntnisse der Betroffenen (Menschen, Naturraum) und möglichst gesicherte Kenntnisse der Dringlichkeit der Entwicklungsschritte und -richtung nötig (vgl. Otto 2007, S. 54). In einem weiteren Schritt wird die innere Grenze des Donuts wichtig. Hierzu ist es nötig, ein Nicht-Überschreiten sozialer Grenzen zu markieren. Es entsteht ein „Whole Institution Approach Soziales“ zur Gewährleistung des sozialen Miteinanders. Dabei sind im Sinne des „Whole Institution Approach“ Aspekte der ganzen Einrichtung (Kitas und Träger*innen) gemeint: Der/die Träger*in, die Gemeinde, die ganze Gemeinschaft um das Kind, alles hat Einfluss, ist relevant für die Gelingensbedingungen in der Kita und verdeutlicht den gesamtgesellschaftlichen Anspruch in diesem Bildungsfeld.

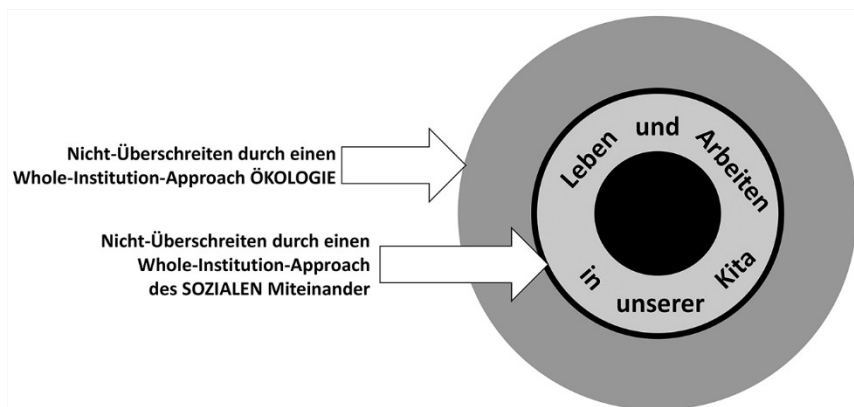
Das eigene Erleben im Erarbeiten eines gemeinsamen Leitbilds für die Konzeption im Austausch mit dem/der Träger*in stärkt dabei auch das Bewusstsein der eigenen Vorbildfunktion und trägt damit entscheidend zur Prüfung und Weiterentwicklung der eigenen Einstellung als Voraussetzung für motiviertes nachhaltiges Handeln – sprich die Ausprägung einer eigenen Haltung.

Dieses Wissen, das Fachkräfte erwerben, um es zunächst im institutionellen Kontext als Handlungswissen einzusetzen und zu reflektieren, kann dann auch dabei unterstützen didaktische Prinzipien, wie sie z. B. bereits 2007 Christine Künzli David formulierte (Handlungs- und Reflexionsorientierung, Entdeckendes Lernen, Vernetzendes Lernen, Zugänglichkeit, Partizipationsorientierung, Verbindung von sozialem, selbstbezogenen und methodenorientiertem Lernen mit sachbezogenen Lernen), die eine hohe Anschlussfähigkeit an die frühkindliche Bildung aufweisen, in der eigenen Bildungsarbeit direkt am Kind umzusetzen. Dabei betont z. B. gerade Stoltenberg (2009), dass im Kindergarten bereits ernsthafte Beteiligung an Gestaltung von Gesellschaft, ernste Aufgabenstellungen im Gemeinwesen beinhalten solle und kein bloßes Üben für später (vgl. Stoltenberg 2009, S. 58). Ein bekanntes Planungsinstrument für Bildungsgelegenheiten in der frühen Bildung stellt das Nachhaltigkeitsviereck von Stoltenberg (2009, S. 34) dar. Themen, die von Kindern eingebracht oder von Fachkräften initiiert werden, werden damit systematisch in ihrer Komplexität hinsichtlich der ökonomischen, sozialen, ökologischen und kulturellen Dimensionen betrachtet. Auch hier kann das Viabilitätsmodell eine Erweiterung zur Orientierung (oder einem besseren Verständnis) für Fachkräfte darstellen, indem eine Sensibilität für unterschiedliche Gewichtungen bzw. Positionen und Entwicklungsdynamiken innerhalb der Dimensionen hergestellt werden kann.

2. Diskussion

Im vorliegenden Artikel setzen wir uns mit der Möglichkeit auseinander, „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ für pädagogische Fachkräfte aufzubauen und dieses

Abb. 7: Anwendung des Donuts als „Whole Institution Approach“ in der Kita



reflektierend für einen als „Whole Institution Approach“ in der Kita bzw. auf der Ebene der Träger*innen fruchtbar zu machen. Der Aufbau dieses Fachwissens scheint – obwohl die empirische Befundlage mangelhaft ist – dann wirksam zu sein, wenn pädagogische Fachkräfte den Erwerb sinnstiftend, mit ihren weiteren beruflichen Aufgaben verbinden können (vgl. Micho et al. 2012). Im vorliegenden Artikel wurde der Vorschlag unterbreitet, den Aufbau von „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ zwar in Ansätzen, aber nicht vollumfänglich an die Domäne der Nachhaltigkeitswissenschaft zu binden, weil uns diese Metawissenschaft vor dem Hintergrund mangelnder Zeit- und personaler Kapazitätsressourcen bei der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte als zu weitreichend erscheint. Daher wurde der Vorschlag unterbreitet, den Erwerb von „Fachwissen zur Nachhaltigkeit“ an eine aktive Auseinandersetzung mit Modellen zur Nachhaltigkeit bzw. zur nachhaltigen Entwicklung zu binden, um einen „Whole Institution Approach“ in der eigenen Kita aufzubauen, der letztlich dem Umgang mit Themen der Nachhaltigkeit Leitplanken setzt und im Sinne eines (Vor-)Lebens in der Kita sowohl den pädagogischen Fachkräften als auch der Kita-Leitung bis hin zur Trägerschaft Orientierung im weitreichenden Feld der nachhaltigen Entwicklung bieten kann.

Literatur

- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. München: Aktionsrat Bildung
- Birkmeyer, Jens/Combe, Arno/Gebhard, Ulrich/Knauth, Thorsten/Vollstedt, Maika (2015): Lernen und Sinn. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–31
- BMBF (o. J.): „Whole Institution Approach – der ganzheitliche BNE-Ansatz“. <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/whole-institution-approach/whole-institution-approach.html> (Abfrage: 15.10.2023)

- BNE-Portal (o. J.): „Nachhaltigkeit 360° – in der frühkindlichen Bildung. Was eine Kita zum Lernort für zukünftiges Denken und Handeln macht“. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/bne_handreichungen-bildungsber-tigkeit_fruhekindl-bildung_web.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Abfrage: 15.10.2023).
- Boesch, Ernst Eduard (1980): Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern, Stuttgart und Wien: Verlag Hans Huber
- Böhm, Julia/Jungmann, Tanja/Koch, Katja (2017): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In: Jungmann, Tanja/Koch, Katja (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Band 9). Wiesbaden: Springer, S. 9–27
- Davis, Julie Margaret/Dyment, Janet/Nailon, Diane/Emery, Sherridan/Getenet, Seyum Tekeher/McCrea, Nadine/Hill, Allen (2014): The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. In: Environmental Education Research 20, H. 5, S. 660–679
- D'Mello, Sidney/Graesser, Art (2012): Dynamics of affective states during complex learning. In: Learning and Instruction 22, H. 2, S. 145–157
- DEZA/ARE (2004): „Die Nachhaltige Entwicklung in der Schweiz – Methodische Grundlagen“. https://www.infras.ch/media/filer_public/2e/7e/2e7ee596-a8c3-47ad-b1d0-afda7d944df/kapitalstockmodell-publikation.pdf (Abfrage: 08.04.2023)
- Döring, Ralf (2004): Wie stark ist schwache, wie schwach starke Nachhaltigkeit? In: Wirtschaftswissenschaftliche Diskussionspapiere/Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät 8, S. 3–40, auch online unter <http://hdl.handle.net/10419/22095> (Abfrage: 11.03.2023)
- Dunekacke, Simone/Jenßen, Lars/Eilerts, Katja/Blömeke, Sigrid (2016): Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics – a process model. In: ZDM 48, H. 1–2, S. 125–137
- Feriver, Şebnem/Teksöz, Gaye/Olgan, Refika/Reid, Alan (2016): Training early childhood teachers for sustainability – towards a 'learning experience of a different kind'. In: Environmental Education Research 22, H. 5, S. 717–746
- Forum Frühkindliche Bildung (2020) „Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung“. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bmbf_broschuere_a4_fruhekindliche_bildung_cps_barrz.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 26.04.2023)
- Franzen, Jonathan (2020): Wann hören wir auf, uns etwas vorzumachen? Hamburg: Rowohlt
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Evangelische Hochschule Freiburg
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München: Deutsches Jugendinstitut
- Gebhard, Ulrich (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen – Der Ansatz der „Alltagsphantasien“. In: Krüger Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 117–128
- Gebhard, Ulrich/Höttecke, Dietmar/Rehm, Markus (2017): Pädagogik der Naturwissenschaften – Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS
- Gläser, Katharina/Afflerbach, Thomas/Ducki, Antje (2019): Design Thinking, Digitalisierung und Diversity Management – Ein Praxisleitfaden für die Lehre. Leverkusen: Barbara Budrich
- Glöser, Simon/Espinoza, Luis Tercero/Gandenberger, Carsten/Faulstich, Martin (2015): Raw material criticality in the context of classical risk assessment. In: Resources Policy 44, S. 35–46
- Graedel, Thomas E./Harper, Ermelinda M./Nassar, Nedat T./Nuss, Philip/Reck, Barbara K. (2015): Criticality of metals and metalloids. In: Proc. Natl. Acad. Sci. USA 112, H. 14, S. 4257–4262
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. 1. Auflage, Band 975. Berlin: Suhrkamp

- Kauertz, Alexander/Molitor, Heike/Saffran, Andrea/Schubert, Susanne/Singer-Brodowski, Mandy/Ulber, Daniela/Verch, Johannes (2019): Zieldimensionen einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 48–119
- Kaul, Ina (2021): Deutungen von Bildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Sozial Extra 45, S. 320–324
- Künzli David, Christine (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt
- Lang, Daniel J./Wiek, Arnim/Bergmann, Matthias/Stauffacher, Michael/Martens, Pim/Moll, Peter/Swilling, Mark/Thomas, Christopher J. (2012): Transdisciplinary research in sustainability science – practice, principles, and challenges. In: Sustainability Science 7, H. 1, S. 25–43
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Killian, Regina/Ding, Kathrin/Erdmann, Kim/Rehm, Markus (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück – Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. Frühe Bildung 12, S. 197–204
- Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Strohmer, Janina/Hendler, Jessica (2012): Knowledge orientations of prospective early childhood teachers – A study of students' scientific versus subjective orientations in teacher education courses in Germany. In: Journal of Early Childhood Teacher Education 33, H. 2, S. 144–162
- Molitor, Heike (2019): Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung aus Sicht einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 86–96
- O'Neill, Daniel W./Fanning, Andrew L./Lamb, William F./Steinberger, Julia K. (2018): A good life for all within planetary boundaries. In: Nature Sustainability 1, S. 88–95
- Ott, Konrad (2009): Leitlinien einer starken Nachhaltigkeit – Ein Vorschlag zur Einbettung des Drei-Säulen-Modells. In: Gaia 18, H. 1, S. 25–28
- Otto, Siegmund (2007): Bedeutung und Verwendung der Begriffe nachhaltige Entwicklung und Nachhaltigkeit – Eine empirische Studie. Bremen: Dissertation
- Parlamentarischer Beirat für nachhaltige Entwicklung (2020): „Nachhaltigkeit. Bildung und Engagement – Bildung als Schlüssel für nachhaltige Entwicklung stärken. Positionspapier“. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/positionspapier_bne_parlamentarischer_beirat_fuer_nachhaltige_entwicklung_deutscher_bundestag.pdf (Abfrage: 20.10.2023)
- Peters, Svenja/Wolstein, Katrin/Mischo, Christoph/Ehm, Jan-Henning (2020): Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen – Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, H. 6, S. 1227–1250
- Pitchford, Andy/Owen, David/Stevens, Ed (2021): A Handbook for Authentic Learning in Higher Education – Transformational Learning Through Real World Experiences. London: Routledge
- Pufé, Iris (2017): Nachhaltigkeit. 3. Auflage. Konstanz und München: UVK Verlag
- Raworth, Kate (2012): „A safe and just space for humanity“. In: Oxfam Discussion Papers <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-en.pdf> (Abfrage: 22.03.2023)
- Redman, Erin/Wiek, Arnim/Redman, Aaron (2018): Continuing Professional Development in Sustainability Education for K-12 Teachers – Principles, Programme, Applications, Outlook. In: Journal of Education for Sustainable Development 12, H. 1, S. 59–80
- Sá, Patricia/Martins, Isabel P. (2012): Education for Sustainable Development in Primary Schools – Contributions from the Development of a Teacher Training Program. In: Gonçalves, Fernando/Pereira, Ruth/Filho, Walter Leal/Miranda Azeiteiro, Ulisses (Hrsg.): Contributions to the UN Decade of Education for Sustainable Development. Frankfurt am Main, S. 163–189

- Salovaara, Janne/Soini, Katriina/Pietikäinen, Janna (2019): Sustainability science in education – Analysis of master’s programmes’ curricula. In: Sustainability Science 15, S. 901–915
- Serageldin, Ismail/Steer, Andrew (1994): Making Development Sustainable, from Concept to Action. In: Environmentally Sustainable Development Occasional Paper 2, Washington, USA: The International Bank
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching – Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 87, S. 1–21
- Shulman, Lee (2004): The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass
- Singer-Brodowski, Mandy/Holst, Jorrit (2022): „Nachhaltigkeit und BNE in der Frühen Bildung – Chancen durch Partizipation und ökologische Kinderrechte, Bedarfe bei der Ausbildung von Fachkräften“. Berlin: Freie Universität Berlin. https://www.refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/36020/Singer-Brodowski_Holst_2022_Fruehe_Bildung_BNE_Monitoring_.pdf?sequence=5&isAllowed=y (Abfrage: 18.04.2023)
- Spaude, Elena/Starker, Ulrike/Imhof, Margarete (2016): Unterricht als komplexes Problem erfahren im Planspiel „Schulalltag“. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63, S. 193–203
- Steinfath, Holmer (1998): Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Stoltenberg, Ute (2009): Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald. München: oekom.
- Strank, Oliver (2019): Common Concern of Humankind im Völkerrecht (Band 289). Berlin und Heidelberg: Springer
- Uebornickel, Falk/Brenner, Walter/Pukall, Britta/Naef, Therese/Schindlholzer, Bernhard (2015): Design Thinking – Das Handbuch. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch
- UNESCO (2017): „Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives“. <https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (Abfrage: 26.04.2023)
- UNESCO (2021): „Bildung für nachhaltige Entwicklung –eine Roadmap #ESDfor2030, #BNE2030“. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. <https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488> (Abfrage: 26.04.2023)
- Verch, Johannes (2017): Ästhetische Perspektiven einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in (Sozial-)Pädagogik und Gesellschaft(skultur). In: Brodowski, Michael (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Interdisziplinäre Perspektiven einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Logos, S. 131–172
- Vereinte Nationen (2015): „Entwurf des Ergebnisdokuments des Gipfeltreffens der Vereinten Nationen zur Verabschiedung der Post-2015-Entwicklungsagenda. Resolution 69/315, UN-Generalversammlung“. <https://www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf> (Abfrage: 13.03.2023)
- Villanen, Heli (2014): Teachers’ reflections on an education for sustainable development project. In: International Research in Geographical and Environmental Education 23, H. 2, S. 179–191
- Wilhelm, Markus (2021): Bildung in Nachhaltiger Entwicklung am Reallabor – Wer ist Landwirtschaft? In: Progress in Science Education 4, H. 3, S. 28–35
- Wilhelm, Markus/Amacker, Valerie/Rehm, Markus (2022): Das Viabilitätsmodell – vom Konzept der „sensitiven Nachhaltigkeit“ in Hinblick auf die digitale Transformation lernen. In: Weselek, Johanna/Kohler, Florian/Siegmund, Alexander (Hrsg.): Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 9–21
- Wilhelm, Markus/Kalcsics, Katharina (o. J.): Diskussion einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft – Warum es keine BNE-Didaktik geben kann. In: Journal für LehrerInnenbildung 23, H. 3

- Wilhelm, Markus/Rehm Markus (2008): Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Politisches Engagement und naturwissenschaftliches Denken. In: Kirchschräger, Peter/Kirchschräger, Thomas/Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): Menschenrechte und Umwelt – Internationales Menschenrechtsforum Luzern, Band 5. Stämpfli und Bern, S. 391–395
- Wilhelm, Markus/Rehm, Markus/Reinhardt, Volker (2010): Unterrichten mit Dilemmasituationen. Nature of Science und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Unterricht Chemie 21, H. 118/119, S. 89–93

BNE-Weiterbildungen für Kindheitspädagog*innen gestalten – Ziele, Potenziale und Gelingensbedingungen der Angebote

Nicole Spiekermann

BNE als zentraler (Weiter-)Bildungsansatz

Dem Ansatz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) kommt mit Blick auf seine Ziele sowohl in formalen als auch in non-formalen Bildungsangeboten und -settings eine Schlüsselrolle zu. Als lebenslanger Lernprozess (vgl. Ebenhoch et al. 2022) ist BNE für Bildungsakteur*innen wie Kindheitspädagog*innen nicht nur ein wichtiger Fokus ihrer beruflichen Ausbildung und Praxis, sondern auch ihrer beruflichen Weiterbildung. Weiterbildungen gelten als ein wichtiges Element für die Professionalisierung des Arbeitsfelds (vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 9).

BNE-Bildungsangebote sollen die Teilnehmer*innen ‚empowern‘, befähigen und ihre „Gestaltungskompetenz“ (weiter-)entwickeln (vgl. Vierbuchen/Rieckmann 2020; Kropp 2019). Der Ansatz der Gestaltungskompetenz, der auf die Arbeit von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg zurückgeht, umfasst unterschiedliche (Teil-)Kompetenzen und ist in der nationalen Diskussion etabliert. Insbesondere international werden auch alternative Ansätze diskutiert (vgl. Braßler 2018, S. 83 f.) und folgende Kompetenzen als besonders zentral erachtet: Kompetenz zum Vernetzten Denken, Kompetenz zum Vorausschauenden Denken, Normative Kompetenz, Strategische Kompetenz, Kooperationskompetenz, Kompetenz zum Kritischen Denken, Selbstkompetenz, Integrierte Problemlösekompetenz (vgl. Rieckmann 2021, S. 9).

Für die genannten Ziele setzen Angebote sowohl an der Haltung als auch am Denken und Handeln an (vgl. Schipprack 2021, S. 5). Relevant ist die Weiterentwicklung des Mindsets, also der Überzeugungen, Werte oder auch Annahmen einer Person (vgl. Rimanoczy 2020). Nachhaltigkeit soll als Lösungsprozess sowie Prozess des Fortschritts begriffen werden. Dieser führt langfristig u. a. zu mehr Bildung und Gesundheit, da beispielsweise soziale, ökologische, kulturelle und ökonomische Ressourcen geschützt sowie möglichst sinnvoll eingesetzt werden.

Wie können Bildungsangebote, beispielsweise Weiterbildungen, ein solches Verständnis bzw. die angesprochenen Kompetenzen unterstützen? Aktuell wird diese Frage mit dem Hinweis auf eine handlungsorientierte transformative Pädagogik bzw. eine entsprechende Didaktik beantwortet (vgl. Singer-Brodow-

ski 2016; Seitz 2017; Rieckmann 2021; Bormann et al. 2022; Wintersteiner et al. 2023). Transformative Ansätze in der Erwachsenenbildung sollen „vielgestaltig und reflexiv“ sein (Holzinger 2023). Eine wichtige Rolle spielen Methoden, Inhalte und die Dynamik der Interaktionen. Für das transformative Bildungsziel, das ggf. erfordert, Wahrnehmungsmuster und Deutungen aufzubrechen und im Sinne nachhaltiger Werte weiterzuentwickeln, werden u. a. (innere) Krisen bzw. Irritationen (vgl. Koller 2012, zitiert nach Getzin/Singer-Brodowski 2016, S. 41) und ein (bildungswirksamer) Umgang mit Irritationen als zentral beschrieben: Denn im „Prozess des transformativen Lernens werden [...] Bedeutungsperspektiven [ggf. erst] durch krisenhafte Erfahrungen verunsichert oder erschüttert und damit einer Veränderung zugänglich gemacht“ (Singer-Brodowski 2016, S. 15). Transformative BNE-Bildungsangebote haben deshalb auch die Aufgabe, entstehende Krisen, Widersprüche, Unsicherheiten und Dilemmata bewusst zu thematisieren (vgl. Malojer 2023, S. 73). Bildungsangebote leiten die gewünschte nachhaltige Veränderung also bereits ein, wenn in den Angeboten um Lösungen „gerungen“ wird und Dilemmata ausgehalten werden. Und wenn das Ziel einer nachhaltigen Lebensweise gemeinsam mit der Lerngruppe ‚mit Leben gefüllt‘ wird. Dies kann hohe Anforderungen bzw. Herausforderungen an die Beteiligten mit sich bringen, insbesondere erfordert es von den Weiterbildner*innen ein sensibles, situationsangemessenes Handeln (vgl. Rödel 2022).

Doch auch wenn dieses erfolgt, verlaufen Bildungsprozesse selten linear. Die Impulse, die Bildungsprozesse setzen bzw. die Auswirkungen, die sie – ggf. auch zeitversetzt – haben, sind deshalb nicht immer klar einzuschätzen. In Angeboten der „Erwachsenenbildung können [deshalb] Gegenwelten, ungewohnte Sichtweisen erlebt werden, die sich [vielleicht auch] erst später gegenüber den traditionellen Deutungen durchsetzen“ (Siebert 2017, S. 84). Dies liegt auch daran, dass „Bildungsprozesse [...] immer in ein vielfältiges Wirkungsgefüge zwischen Staat, Gesellschaft, Trägern/Einrichtungen, Personal und Teilnehmenden eingebettet“ sind (Zeuner/Pabst 2020, S. 06–3). Vielfältige Einflüsse tragen zu ihrem Gelingen oder Scheitern bei.

Das angesprochene Wirkungsgefüge bzw. die Frage nach Gelingensbedingungen von BNE-bezogenen Weiterbildungsangeboten steht auch im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Dazu werden die Ergebnisse eines Teilprojekts der WiFF („Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“, ein Projekt am Deutschen Jugendinstitut) vorgestellt, in dessen Mittelpunkt eine Analyse nationaler und internationaler Weiterbildungsstudien stand (vgl. Spiekermann 2023). Der Artikel nimmt u. a. Bezug auf das methodische Vorgehen und auf ausgewählte Ergebnisse der Recherche.

1. Methodisches Vorgehen: Systematische Literaturrecherche

Im Rahmen eines Teilprojekts der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stand folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt einer systematischen Literaturrecherche und ihrer Auswertung (vgl. vom Brocke et al. 2015; Nordhausen/Hirt 2020): Welche Faktoren unterstützen das Gelingen frühpädagogischer Weiterbildungen zum Ansatz BNE?

Relevante Publikationen wurden auf Basis eines festgelegten Suchstrings in Datenbanken sowie frei in Internetsuchmaschinen recherchiert. Das genaue Vorgehen, der Suchstring und eine Übersicht über die Datenbanken sind im WiFF Arbeitspapier Nr. 9 dargelegt (vgl. Spiekermann 2023).

Insgesamt wurden knapp 4000 Dokumente geprüft, darunter u. a. Länderberichte und -analysen, fachliche Auseinandersetzungen und Studien. Die Aktualität des Themas spiegelt sich in den zahlreichen Veröffentlichungen, die sich weltweit mit Nachhaltigkeitsthemen beschäftigen, wider. Im Gegensatz zum schulischen Bereich ist der frühpädagogische Bereich unterrepräsentiert. Einige Veröffentlichungen liegen jedoch vor, die sich beispielsweise auf die Weiterbildung (vgl. Tab. 1) oder die Kitapraxis und/oder deren nachhaltigkeitsbezogene Weiterentwicklung beziehen (vgl. Alisch et al. 2016; Korkmaz/Guler Yildiz 2017; Cheng/Yu 2022).

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden schulisch ausgerichtete Publikationen berücksichtigt, die sich überwiegend auf jüngere (Grundschul-)Kinder bzw. deren Lehrkräfte bezogen und deren Ansätze als passend für die Frühe Bildung gewertet werden können. Die Auswertung bezog sich auf 15 Publikationen, hauptsächlich Weiterbildungsstudien mit frühpädagogischem und/oder schulischem Bezug (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die Publikationen, die für die Beantwortung der Fragestellung herangezogen wurden (WiFF BNE-Recherche 2023, vgl. Spiekermann 2023)

Nr.	Autor*innen	Erscheinungsort und -jahr	Formate des Angebots	Zielgruppe des Angebots
1	Feriver et al.	Türkei 2016	Weiterbildungsprogramm, das insgesamt 21 Sessions mit einer jeweiligen Dauer von 90 Minuten beinhaltet.	Frühpädagogische Fachkräfte
2	Stoltenberg/ Benoist/ Kosler	Deutschland 2013	Weiterbildungsprogramm, das u. a. eine fünftägige Fortbildungsreihe, Praxisprojekte und die Bereitstellung einer Materialsammlung enthält. In der Verantwortung unterschiedlicher Regionalbüros wurden heterogene Weiterbildungskonzepte entwickelt.	Frühpädagogische Fachkräfte

Nr.	Autor*innen	Erscheinungsort und -jahr	Formate des Angebots	Zielgruppe des Angebots
3	Ärlemalm-Hagsér/ Sandberg	Schweden 2011	Hochschulischer Weiterbildungskurs, an dem die Teilnehmer*innen an einem Tag pro Woche berufsbegleitend teilnahmen.	Frühpädagogische Fachkräfte (Vorschule)
4	Davis et al.	Australien 2014	Weiterbildung, die drei unterschiedliche Einheiten umfasste (Dauer der Einheiten: zwei bzw. fünf Stunden). Die Teilnehmer*innen besuchten eine der drei Einheiten.	Heterogene Teilnehmer*innengruppe (Frühe Bildung, Vorschule, Schule)
5	Rauch/Steiner/ Kurz	Österreich 2022	4-semesteriger hochschulischer Weiterbildungslehrgang BINE (Bildung für nachhaltige Entwicklung – Innovationen im Bildungssystem), der u. a. fünf drei- bis viertägige Seminarveranstaltungen umfasste.	Heterogene Teilnehmer*innengruppe (Elementarpädagog*innen und Lehrer*innen aller Schularten)
6	Adomßent/ Rieckmann	Deutschland 2005	Weiterbildungsangebot aus dem Bundesland Schleswig-Holstein.	Heterogene Teilnehmer*innengruppe (u. a. Kitaleitungen und Fachberater*innen)
7	Steiner	Schweiz 2011	Forschungsprojekt BINEU (Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Unterstufe) der Universität Bern (Laufzeit: 2001 bis 2006), das u. a. mehrere halbtägige bis mehrtägige Workshops und fachliche Beratung umfasste.	Lehrer*innen, die u. a. im Kindergarten und in der 1. und 2. Stufe der Primarschule unterrichteten
8	Redman/ Wiek/Redman	USA 2018	Weiterbildungsprogramm mit u. a. Workshops (Dauer insg.: 40 Stunden) und Exkursionen.	K-12-Lehrer*innen (die meisten Lehrer*innen unterrichteten die Klassen 6–8, d. h. 11–13 Jahre alte Schüler*innen)
9	Bollmann-Zuberbühler et al. bzw. Kunz et al.	Schweiz 2016/2015	Weiterbildungsangebot mit u. a. eintägigen Veranstaltungen. Thematisch stand das Systemdenken als Schlüsselkompetenz einer BNE im Mittelpunkt. Das Angebot basierte auf dem Lehrmittel „Systemdenken fördern“ (Bollmann-Zuberbühler et al. 2010).	Volksschullehrer*innen der Klassenstufen 1–9 in Zürich
10	Sá/Martins	Portugal 2012	Weiterbildungsprogramm mit insgesamt elf Sessions von unterschiedlicher Dauer und mit integrierten Praxisphasen.	Grundschullehrer*innen
11	Summers/ Corney/ Childs	England 2003	Hochschulisches Weiterbildungsprogramm, das fünf ganztägige Treffen sowie integrierte Praxisphasen beinhaltet.	Grundschullehrer*innen

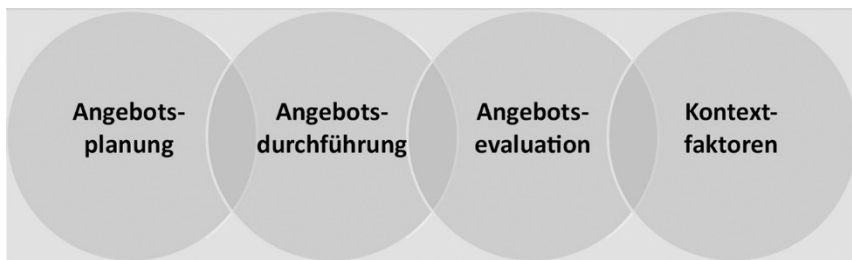
Nr.	Autor*innen	Erscheinungsort und -jahr	Formate des Angebots	Zielgruppe des Angebots
12	Villanen	Schweden 2014	Hochschulisches Weiterbildungsprogramm mit dem Schwerpunkt BNE/ Energiethemen sowie lokaler Vernetzung (Laufzeit: 2011–2013). Im ersten Jahr des Programms nahmen die Teilnehmer*innen als Teilzeit-Studierende an einem Hochschulkurs teil.	(Vorschul-)Lehrer*innen
13	Kadji-Beltran et al.	Zypern 2013	Kollegialer Weiterbildungsansatz: Das Mentoring-Programm umfasste u. a. ein vorbereitendes Angebot (Dauer: 15 Stunden) sowie Phasen der Zusammenarbeit, Beratung und Reflexion.	Grundschullehrer*innen
14	Cebrián/ Junyent/Mulà	Spanien 2020	Insgesamt 17 Veröffentlichungen umfassende Literaturübersicht, die nach geeigneten Ansätzen und Methoden für BNE-bezogene Kompetenzentwicklungs-Aktivitäten sucht.	Unterschiedliche Zielgruppen
15	Breßler/ Kappler	Deutschland 2017	Metaanalyse, die insgesamt 39 Studien und Lernkonzepte berücksichtigt und dabei u. a. der Fragen nachgeht, welche Lernkonzepte vorliegen, mit welchen Methoden und Lernformen die Inhalte vermittelt werden sollen und ob Lernkontrollen stattfinden.	Unterschiedliche Zielgruppen

2. Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche: Gelingensbedingungen von BNE-Weiterbildungen

In der Analyse der ausgewählten 15 Veröffentlichungen im Rahmen des WiFF Teilprojekts wurden die identifizierten Gelingensbedingungen für BNE-Weiterbildungen vier übergeordneten Dimensionen der Angebotsgestaltung zugeordnet (vgl. Abb. 1). Diese Dimensionen beziehen sich auf die Angebotsplanung, auf die Angebotsdurchführung, auf die Angebotsevaluation sowie auf Kontextfaktoren. Alle Dimensionen überlappen sich bzw. sind vielfältig miteinander verbunden.

Die Gelingensbedingungen sind dabei als Hinweise auf wichtige Faktoren und nicht als ‚absolute‘ Ergebnisse zu begreifen. Sie müssen diskutiert, konkretisiert und vermutlich auch ergänzt werden. Dabei stellt sich zwar die Frage, inwiefern die identifizierten Gelingensbedingungen allgemeiner Natur oder BNE-spezifisch sind. Diese Frage kann im Rahmen der vorliegenden Übersichtsarbeit jedoch nicht beantwortet werden, da ausschließlich BNE-Weiterbildungen analysiert wurden und kein systematischer Vergleich mit Weiterbildungen anderer Themenbereiche erfolgte.

Abb. 1: Dimensionen der Angebotsgestaltung



In den Ergebnissen der Analyse zeigt sich, dass zahlreiche Faktoren – auch in ihrem Zusammenspiel – dazu beitragen, dass Angebote ihre lernförderliche Dynamik entfalten können.

Im Bereich der Angebotsdurchführung spielen das verbale und nonverbale (Inter-)Agieren der Weiterbildner*innen und deren fachliche sowie personale Kompetenzen eine besondere Rolle (vgl. DJI/WiFF 2014). Essenziell ist dabei u. a. eine professionelle Haltung und ein Selbstverständnis als Fachperson sowie als selbst Lernende*r (vgl. Gaigl 2014, S. 36). Für die Qualität BNE-bezogener Interaktionen im Rahmen von Weiterbildungen bestätigt sich die Notwendigkeit, als Weiterbildner*in situationsadäquat unterschiedliche Rollen auszufüllen. Auch ist es entscheidend, entstehende Dynamiken flexibel lernförderlich zu steuern (siehe Abschnitt 2.2). Dafür sollten die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen einen wichtigen Raum in den Planungen und Handlungen einnehmen. Grundlegend sind wichtige psychische und soziale Bedürfnisse zu beachten, insbesondere Partizipation/soziale Eingebundenheit, Kompetenz- und Autonomieerleben (vgl. Krapp 2005; Deci/Ryan 2000), die altersunabhängig Einflussgrößen für das Wohlbefinden und damit auch für das Lernen darstellen.

Die angesprochenen Interaktionsdynamiken sowie die Berücksichtigung von Bedürfnissen sind auch in anderer Hinsicht entscheidend: Beim Transfer des Gelernten in die Praxis sind die Kita-Leitungskräfte wichtige Akteur*innen (vgl. Hoffer 2016, S. 125), die durch ihr Handeln zentrale Weichen mitstellen, indem sie auf die Fachkräfte zugehen, (Team-)Austausch ermöglichen oder einfordern und ähnliches. Auch individuelle Merkmale und Einstellungen der Teilnehmer*innen beeinflussen den Transfererfolg, beispielsweise durch eine hohe Motivation (vgl. Hoffer 2016, S. 123). Darüber hinaus sind übergeordnete Rahmenbedingungen bedeutsam, etwa inwiefern Fachkräfte überhaupt an Weiterbildungen teilnehmen können (siehe Abschnitt 2.4).

Innerhalb der Angebote sind *zukünftige* Interaktionen ein entscheidender Aspekt, beispielsweise in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern in der Praxis oder die Vorbereitung von Kooperationen im Sozialraum, die im Zuge des Weiterbildungsangebots angedacht und/oder bereits angebahnt werden. Das Ziel

einer transformativen, handlungsorientierten BNE (vgl. Rieckmann 2021, S. 11) erfordert praktisches Handeln als Teil von Weiterbildungen.

Aus den dargestellten Gründen werden Weiterbildungsangebote und ihre Wirkung(en) durch das Handeln und Interagieren unterschiedlicher Akteur*innen und die daraus resultierenden Konsequenzen beeinflusst. Dies erfolgt in unterschiedlichen Phasen (vgl. Hinrichs 2016): Das heißt bereits vor dem Angebot, z. B. durch planerische Entscheidungen, die biografischen Erfahrungen und daraus resultierenden Prägungen und Einstellungen der Teilnehmer*innen, bspw. deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Hoffer 2016, S. 123). Während des Angebots sind u. a. die (Inter-)Aktionen der Weiterbildner*innen und Teilnehmer*innen einflussreich, da sie beispielsweise die Motivation der Teilnehmer*innen unterstützen können. Im Anschluss an das Angebot ist u. a. relevant, ob Nachhaltigkeitsthemen und -ziele in der jeweiligen Einrichtung Aufmerksamkeit erhalten. Die Thematik der Organisation bzw. deren nachhaltige Weiterentwicklung im Sinne eines *Whole Institution Approaches* ist für alle Bildungseinrichtungen bedeutungsvoll, u. a. für Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Buckbesch/Heinen 2023) und Kitas. Hier ist das Ziel „die Umsetzung von BNE auf allen Ebenen sowie mit allen Akteur*innengruppen“ (Alice Salomon Hochschule Berlin 2017, S. 7).

2.1 Gelingensbedingungen im Bereich der Angebotsplanung

Im Bereich der Angebotsplanung konnten u. a. folgende übergeordnete Kriterien für Gelingensbedingungen identifiziert werden: *Ziele, Grundprinzipien, Inhalte, Methoden* sowie *Kursmaterialien und -ressourcen*.

Zu den wichtigsten Zielen zählen die Vermittlung eines weiten BNE-Verständnisses, das u. a. ökologische, soziale, kulturelle, ökonomische Aspekte und Aspekte des Wohlbefindens einschließt (vgl. Redman/Wiek/Redman 2018, S. 68), die Förderung von *empowerment* und Gestaltungskompetenz seitens der Teilnehmer*innen (vgl. ebd., S. 76) sowie eine konsequente Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse (vgl. Bollmann-Zuberbühler et al. 2016, S. 371). Ferner sollten die Angebote anstreben, dass Teilnehmer*innen zu nachhaltigen „*Change Agents*“ (Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013, S. 255 f.) bzw. zu Multiplikator*innen im beruflichen *und* privaten Umfeld werden (vgl. Feriver et al. 2016, S. 738; vgl. Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013, S. 161 f.), die Angebote diesbezüglich also „ganzheitlich“ angedacht sind.

Sowohl unterschiedliche Ziele bestimmen die (u. a. ‚empowernde‘) Gesamtausrichtung der Angebote als auch unterschiedliche *Grundprinzipien* wie z. B. Subjekt- und Gruppenorientierung, Beziehungs- und Interaktionsorientierung sowie Handlungs- und Prozessorientierung (vgl. Spiekermann 2023, S. 13 f.). Für BNE sind die Prinzipien Werteorientierung und Lösungsorientierung beson-

ders relevant, um Haltungen weiterzuentwickeln und Dilemmata und Krisen lösungsorientiert zu begegnen. Die in den 15 Veröffentlichungen identifizierten Grundprinzipien passen zu den übergeordneten (Kompetenz-)Zielen von BNE-Weiterbildungen, wie bspw. Kooperationskompetenz und Problemlösekompetenz (vgl. Rieckmann 2021, S. 9). Sie entsprechen auch grundlegenden Charakteristiken erwachsenenpädagogischen Lernens, das u. a. durch Interaktion(en) und aktives Handeln angeregt wird (vgl. DJI/WiFF 2014). Dafür erforderlich sind unterschiedliche Prozesse, wie etwa Phasen der Reflexion, der Zusammenarbeit und des Austauschs.

Bezüglich der Inhalte wurde in den Studien darauf hingewiesen, dass diese möglichst aktuell und relevant (vgl. Davis et al. 2014, S. 674) sowie positiv und motivierend sein sollten (vgl. Redman/Wiek/Redman 2018, S. 76). Das Angebot sollte drei verschiedene Perspektiven berücksichtigen: Den Ansatz BNE, den eigenen Bildungsprozess hinsichtlich BNE sowie die eigene BNE-bezogene Bildungsarbeit (vgl. Sá/Martins 2012, S. 184f.), beispielsweise in der Kita. Auch sollte das Angebot auf drei verschiedene Ebenen innerhalb der Kita fokussieren: Die individuelle, die teambezogene sowie die organisationale Ebene (vgl. Kadji-Beltran et al. 2013, S. 730). Auch hier spiegelt sich die Bedeutung eines nachhaltigkeitsorientierten *Whole Institution Approaches*, d. h. eines holistischen Organisationsentwicklungsprozesses wider, bei dem es u. a. darum geht, eine nachhaltigkeitsorientierte Organisationskultur (weiter) zu entwickeln (vgl. Niedlich et al. 2019).

Neben weiteren Aspekten ist die Thematisierung des ethischen Leitbilds von Nachhaltigkeit, d. h. seine Wertefundierung (s. o.) auch inhaltlich ein wichtiger Punkt (vgl. Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013, S. 152). Gleiches gilt für die Einführung nachhaltiger Prinzipien als Orientierungspunkte für das (eigene) Handeln (vgl. Redman/Wiek/Redman 2018, S. 70), wie z. B. der sensible, bewusste Umgang mit Ressourcen. Die Berücksichtigung persönlicher Dimensionen wie der eigenen Werte, biografischer Erfahrungen oder auch des eigenen Verständnisses (von Nachhaltigkeit) sind weitere zentrale Inhalte von BNE-bezogenen Weiterbildungen (vgl. Feriver et al. 2016, S. 740; Dlouhá et al. 2019, zitiert nach Cebrián/Junyent/Mulà 2020, S. 585; Steiner 2011, S. 246).

Im Bereich der *Methoden* werden in den Dokumenten – in Abhängigkeit der jeweiligen Ziele des Angebots – vielfältige Beispiele genannt, die sich in BNE-Angeboten als zielführend erwiesen haben (vgl. Spiekermann 2023, S. 16). Insgesamt bietet sich ein Methodenmix an (vgl. Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013, S. 150), der dazu beiträgt, dass Teilnehmer*innen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional angesprochen werden (vgl. Rauch et al. 2022, S. 636). Übergeordnet geht es darum, innerhalb der Lerngruppe einen individuellen und kollektiven Such-, Lern- und Gestaltungsprozess zu entwickeln (vgl. Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013, S. 181; vgl. Steiner 2011, S. 228, 230), der durch unterschiedliche Methoden bzw. Erfahrungen angeregt wird. Zentral sind selbstorganisierte, (selbst-)reflexive, inspirierende und ‚empowernde‘ Lernsituationen, in denen

sich die Beteiligten aktiv, kooperativ, kreativ und forschend erleben können. Methoden dienen unterschiedlichen Zwecken, z. B. Vorwissen sichtbar zu machen, Austausch und Reflexion anzuregen oder – ein bedeutendes Ziel von BNE – positive (Zukunfts-)Visionen zu veranschaulichen bzw. (gemeinsam) zu entwickeln (vgl. Steiner 2011, S. 231). Optimistische Zukunftsentwürfe und eine positive Ansprache sind zentral, um Ängsten, Krisen etc., die im Kontext von Nachhaltigkeitsthemen und -problematiken ausgelöst werden können, entgegenzuwirken (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2021, S. 32 f.).

Darüber hinaus können auch qualitativ hochwertige und anregende *Unterrichtsmaterialien* bzw. entsprechende (Online-)Ressourcen das Gelingen von BNE-Weiterbildungen unterstützen (vgl. Kunz et al. 2015, S. 87; vgl. Steiner 2011, S. 228; vgl. Sá/Martins 2012, S. 183; vgl. Summers/Corney/Childs 2003, S. 338), ebenso wie vorbereitete Räumlichkeiten (vgl. Steiner 2011, S. 232). Räume sind im Rahmen von Weiterbildungen einflussreich, da sie u. a. „eine Voraussetzung für eigenaktive und selbstorganisierte Lernprozesse“ darstellen (Gaigl 2014, S. 41).

2.2 Gelingensbedingungen im Bereich der Angebotsdurchführung

Im Bereich der Angebotsdurchführung spielt, wie einführend bereits genannt, das (Inter-)Agieren der Weiterbildner*innen eine besondere Rolle. Weiterbildner*innen sollten sich nicht nur als Co-Lerner*in und Teil der Lerngruppe, sondern auch als Vorbild gelebter Nachhaltigkeit und (in angemessener Weise) als Provokateur*in verstehen (vgl. Feriver et al. 2016, S. 740). Şebnem Feriver und Kolleg*innen wiesen im Hinblick auf die unterschiedlichen Rollen von Weiterbildner*innen auf die Arbeiten von Jack Mezirow (1991; 1997) hin. Das Schlüpfen in bzw. Verkörpern unterschiedlicher Rollen ist anspruchsvoll und erfordert seitens der Weiterbildner*innen ein sehr flexibles, situationsadäquates Handeln. Insbesondere müssen sie in der Lage sein, den möglicherweise auftretenden Emotionen der Teilnehmer*innen (wie Gefühle von Überforderung) adäquat zu begegnen und mit diesen konstruktiv umzugehen (Feriver et al. 2016, S. 736). Im Bereich der Angebotsdurchführung ist ein weiterer Aspekt die Einbindung vielfältiger (BNE-)Akteur*innen. Idealerweise ermöglicht das Angebot das Kennenlernen von und die Vernetzung mit passenden Initiativen oder (zukünftigen) Unterstützer*innen im räumlichen und/oder sozialen Umfeld der Teilnehmer*innen. Denn für nachhaltigkeitsbezogene transformative „Lernprozesse spielen die Realisierung von praktischen Phasen des Engagements und der persönlichen oder theoretischen Reflexion eine entscheidende Rolle“ (Bormann et al. 2022, S. 36).

2.3 Gelingensbedingungen im Bereich der Angebotsevaluation

Obwohl die Aussagekraft von Evaluationen in Bildungskontexten auch kritisch diskutiert wird, da diese auch an Grenzen stoßen (vgl. Nuissl 2013; Schüler 2012), sind Ansätze bzw. Methoden der Angebotsevaluation ein wichtiger Qualitätsfaktor von Weiterbildungen und müssen konzeptionell mitgedacht werden (vgl. Hof/Egloff 2021, S. 72–81). Dies dient u. a. einer Weiterentwicklung der Angebote, d. h. Angebote verstehen sich konzeptionell nicht als ‚fix‘, sondern entwickeln sich mit Bezug zu den Erfahrungen und Lernprozessen der Teilnehmer*innen in ihren Konzepten und Vorgehen weiter (vgl. Steiner 2011, S. 224 f.). Bei Evaluationen spielen die Frage des Lern- bzw. Kompetenzzuwachses der Teilnehmer*innen und eine entsprechende (Über-)Prüfung und/oder (Selbst-)Einschätzung dieser Zuwächse eine wichtige Rolle. Im Bereich schulischer Weiterbildungsangebote, d. h. Angebote für Lehrkräfte, liegen einige Bildungskonzepte vor, die Lernkontrollen beinhalten (vgl. Breßler/Kappler 2017, S. 23). Geeignete Methoden sind beispielsweise Fragebögen, Prozessdokumentationen oder Reflexionen der Lehrpersonen (vgl. Steiner 2011, S. 244). Weitere Analysen sind notwendig, um die Frage, welche Evaluationsmethoden für BNE-Weiterbildungen sinnvoll sind, klarer beantworten zu können. Im Rahmen dieser Analyse zeigte sich, dass nicht zu allen Publikationen detaillierte Informationen zu den Evaluationsvorgehen vorlagen, sodass eine Bewertung der methodischen „Güte“ nicht vorgenommen werden konnte.

2.4 Gelingensbedingungen im Bereich der Kontextfaktoren

Neben der Angebotsplanung, -durchführung und -evaluation kristallisieren sich in den untersuchten Studien auch verschiedene Kontextfaktoren als bedeutsam für gelingende BNE-Weiterbildungen heraus. Hierzu zählen etwa die Unterstützung durch Dritte, z. B. (Kita-)Leitung, Kolleg*innen oder Supervisor*in (vgl. Ingersoll/Smith 2004, zitiert nach Kadjı-Beltran et al. 2013, S. 718 f.; Villanen 2014, S. 185 f.; Stoltenberg/Benoist/Kosler 2013, S. 193), ausreichend Zeit für die Gestaltung des Praxistransfers (vgl. Summers/Corney/Childs 2003, S. 341) sowie die Festlegung und Gestaltung von BNE als gesamtinstitutionelles Ziel (vgl. Steiner 2011, S. 234; Bollmann-Zuberbühler et al. 2016, S. 381). In entsprechenden Einrichtungen, in denen Nachhaltigkeit als klares Ziel möglichst auf allen Ebenen benannt und verankert wird, bieten sich für Teilnehmer*innen zahlreiche Anknüpfungspunkte für die in den Weiterbildungen thematisierten und erfahrenen Dinge. Nachhaltigkeit wird als gemeinsame, insbesondere auch als organisatorische Verantwortung und (Dauer-)Aufgabe gesehen und bewusst gestaltet, statt dem Zufall oder dem Engagement einzelner Personen überlassen.

3. Fazit

Die systematische Literaturrecherche verfolgte das Ziel, Gelingensbedingungen von BNE-Weiterbildungen zu identifizieren, die in nationalen und internationalen Studien herausgearbeitet wurden. Die vorliegenden Publikationen verdeutlichen, dass zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen (können), lange bevor eine Gruppe zur tatsächlichen Weiterbildung zusammenkommt und ebenso im Nachgang des Angebots. Die Gelingensbedingungen betreffen nicht nur die Verantwortlichen der Weiterbildung und die Teilnehmer*innen, sondern ebenfalls Akteur*innen der Praxis und des Unterstützungssystems. Es ist also eine Frage des gesamten (Bildungs-)Systems, ob Weiterbildungen fruchten können.

Die generelle Ausrichtung des Angebots, die bedürfnisorientiert, die Teilnehmer*innen befähigend, lösungs- und werteorientiert sein sollte, ist ein entscheidender Faktor. Diese Ausrichtung spiegelt sich idealerweise in allen Ebenen wider, beispielsweise in den (Inter-)Aktionen, in der Methodenauswahl und in den Inhalten. Wichtig ist auch der Praxisbezug. Nachhaltige Ziele und Herangehensweisen bleiben nicht theoretisch und auf die Zukunft bezogen, sondern werden bereits realisiert bzw. angebahnt, z. B. in Entscheidungen, entstehenden Kooperationen oder angestoßenen Projekten. Allerdings darf Nachhaltigkeit auch nicht auf eine Projektebene reduziert werden, denn es geht darum, zu einer veränderten Haltung und zu einem weiterentwickelten Denken und Handeln zu kommen, das möglichst alle Lebensbereiche einschließt. Der Weg hin zu einer solchen gelebten Nachhaltigkeit ist als Prozess zu begreifen. Unterstützende Faktoren dieses Prozesses sind Optimismus, Neugier, Lernfreude, Fehlerfreundlichkeit und Zusammenhalt. Sie bereiten einen fruchtbaren Boden bzw. eine günstige Kultur für Lernprozesse – nicht nur für BNE – und sind daher für Bildungsangebote wichtige Ziele und Ressourcen. Für Kindheitspädagog*innen gilt dies auch hinsichtlich ihrer Arbeit mit den Kindern in der Kitapraxis, in der ebenfalls eine befähigende, optimistische Lebens- und Lernatmosphäre zentral ist.

Eine solche Atmosphäre bzw. Lernkultur ist auch eine Voraussetzung dafür, dass Teilnehmer*innen von Weiterbildungen offen(er) über biografische Erlebnisse, Prägungen, (innere) Konflikte oder auch Krisen sprechen können und damit den Weg für Erfahrungen ebnen, die dazu führen, dass vertraute Sichtweisen hinterfragt und neue Perspektiven erschlossen werden. Ein zentrales Ziel in Bildungsprozessen jeglicher Art ist es deshalb, positive, konstruktive Beziehungen aufzubauen und zu gestalten.

Die einzelnen (Weiterbildungs-)Angebote sind dabei als Puzzleteil eines Gesamtprozesses zu betrachten, der eine weiterentwickelte Haltung und ein entsprechendes Handeln verfolgt. Dieser längerfristige Prozess mit seinen Teilschritten, wie z. B. einzelnen Weiterbildungen und organisationsbezogenen Weiterentwicklungen, ist (stärker) verzahnt zu denken und zu gestalten

– insbesondere zwischen Praxis, Ausbildung und Studium sowie Fort- und Weiterbildung – um Anschlüsse zu ermöglichen und zu nutzen.

Literatur

- Adomßent, Maik/Rieckmann, Marco (2005): Entwicklung eines Bildungskonzepts für Nachhaltigkeit für Institutionen des Elementarbereichs. INFU-DISKUSSIONSBEITRÄGE 26/05, Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg
- Alice Salomon Hochschule Berlin (Hrsg.): Wege zu einer nachhaltigen Kita. Ein praktischer Leitfaden für Kita-LeiterInnen. Berlin
- Alisch, Jeanette Maria (Hrsg.)/Rackwitz, R.-Philipp/Richert, Karsten/Zottl, Kerstin (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kitas von Baden-Württemberg – ein landesweites Forschungsprojekt. Aachen und Herzogenrath: Shaker
- Ärlemalm-Hagsér, Eva/Sandberg, Anette (2011): Sustainable development in early childhood education – In-service students' comprehension of the concept. In: *Environmental Education Research* 17, H. 2, S. 187–200
- Bollmann-Zuberbühler, Brigitte/Frischknecht-Tobler, Ursula/Kunz, Patrick/Nagel, Ueli/Wilhelm Hamiti, Sandra (2010): Systemdenken fördern. Systemtraining und Unterrichtsreihen zum vernetzten Denken. Bern: Schulverlag plus AG
- Bollmann-Zuberbühler, Brigitte/Strauss, Nina-Cathrin/Kunz, Patrick/Frischknecht-Tobler, Ursula (2016): Systemdenken als Schlüsselkompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine explorative Studie zum Transfer in Schule und Unterricht. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34, H. 3, S. 368–383
- Bormann, Inka/Singer-Brodowski, Mandy/Taigel, Janina/Wanner, Matthias/Schmitt, Martina/Blum, Jona (2022): Transformatives Lernen im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse. Impulse, Erkenntnisse und Empfehlungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung aus dem ReFoPlan-Vorhaben TrafoBNE. TEXTE 55/2022, Umweltbundesamt, Dessau-Roßlau
- Braßler, Mirjam (2018): Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Wie kann man Nachhaltigkeit wirksam lehren und lernen? In: Schmitt, Claudia Thea/Bamberg, Eva (Hrsg.): *Psychologie und Nachhaltigkeit. Konzeptionelle Grundlagen, Anwendungsbeispiele und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 81–90
- Brefßler, Julia/Kappler, Susann (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Metaanalyse unter didaktischen Gesichtspunkten. In: *Working Papers of the Chair for Innovation Research and Technology Management* 10, H. 1, Technische Universität Chemnitz, Professur für Innovationsforschung und Technologiemanagement, Chemnitz
- vom Brocke, Jan/Simons, Alexander/Riemer, Kai/Niehaves, Björn/Plattfaut, Ralf/Cleven, Anne (2015): Standing on the Shoulders of Giants: Challenges and Recommendations of Literature Search in Information Systems Research. In: *Communications of the Association for Information Systems* 37, H. 1, S. 205–224
- Buckbesch, Mirja/Heinen, Eva (2023): Nachhaltigkeit in der Organisationsentwicklung. In: *weiter bilden*, 30, H. 2, Bielefeld: wbv, S. 24–26
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 30. München
- Cebrián, Gisela/Junyent, Mercè/Mulà, Ingrid (2020): Competencies in Education for Sustainable Development – Emerging Teaching and Research Developments. In: *Sustainability*, 12, H. 2, S. 579–587
- Cheng, Chen/Yu, Yongping (2022): Early Childhood Educators' Practices in Education for Sustainable Development in China – Evidence from Shandong Province. In: *Sustainability* 14, H. 4

- Davis, Julie Margaret/Dyment, Janet/Nailon, Diane/Emery, Sherridan/Getenet, Seyum Tekeher/McCrea, Nadine/Hill, Allen (2014): The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. In: *Environmental Education Research* 20, H. 5, S. 660–679
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits – Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry* 11, H. 4, S. 227–268
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hrsg.) (2014): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7.* München
- Ebenhoch, Sabrina/Ruckelshauß, Teresa/Siegmund, Alexander/Teichert, Volker/Vardag, Sanam (2022): *Bildung für nachhaltige Entwicklung.* In: *Umwelt interdisziplinär, Band 1.* Heidelberg
- Feriver, Şebnem/Teksöz, Gaye Tuncer/Olgan, Refika/Reid, Alan (2016): Training early childhood teachers for sustainability – towards a 'learning experience of a different kind'. In: *Environmental Education Research* 22, H. 5, S. 717–746
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbilder*innen und Weiterbildner. In: *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7.* München, S. 34–53
- Getzin, Sofia/Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: *SOCIENCE*, 1, S. 33–46
- Hinrichs, Anja-Christina (2016): *Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer
- Hof, Christiane/Egloff, Birgit (2021): *Handeln und Forschen.* Bielefeld: wbv
- Hoffer, Rieke (2016): Transfer – Von der kompetenzorientierten Weiterbildung in die Praxis. In: *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hrsg.) (2016): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11.* München, S. 120–130
- Holzinger, Hans (2023): Transformative Erwachsenenbildung. Ein Plädoyer für vielgestaltige und reflexive Ansätze. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 49, S. 61–70
- Kadji-Beltran, Chrysanthi/Zachariou, Aravella/Liarakou, Georgia/Flogaitis, Evgenia (2013): Mentoring as a strategy for empowering Education for Sustainable Development in schools. In: *Professional Development in Education* 40, H. 5, S. 717–739
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer
- Korkmaz, Aysel/Guler Yildiz, Tulin (2017): Assessing preschools using the Eco-Schools program in terms of educating for sustainable development in early childhood education. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 25, H. 4, S. 595–611
- Krapp, Andreas (2005): Das Konzept der grundlegenden Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 5, S. 626–641
- Kropp, Ariane (2019): *BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung.* In: *Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung.* Wiesbaden: Springer, S. 27–28
- Kunz, Patrick/Frischknecht-Tobler, Ursula/Bollmann-Zuberbuehler, Brigitte/Groesser, Stefan N. (2015): Factors Influencing the Adoption of Systems Thinking in Primary and Secondary Schools in Switzerland. In: *Systems Research and Behavioral Science.* 34. Jg., S. 78–94
- Malojer, Cornelia (2023): *Nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Chancen für gesellschaftliche Transformation.* In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 49, S. 70–75

- Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: John Wiley & Sons
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Learning: Theory to Practice*. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, S. 5–12
- Niedlich, Sebastian/Kummer, Benjamin/Bauer, Mara/Rieckmann, Marco/Bormann, Inka (2019): *Cultures of sustainability governance in higher education institutions: A multi-case study of dimensions and implications*. In: *Higher Education Quarterly* 74, H. 4, S. 373–390
- Nordhausen, Thomas/Hirt, Julian (2020): *Manual zur Literaturrecherche in Fachdatenbanken*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität/St. Gallen: OST
- Nuissl, Ekkehard (2013): *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv
- Rauch, Franz/Steiner, Regina/Kurz, Peter (2022): *Action research for education for sustainable development: the case of the university in-service course 'education for sustainable development – innovations in school and teacher education (BINE)'*. In: *Educational Action Research* 30, H. 4, S. 632–637
- Redman, Erin/Wiek, Arnim/Redman, Aaron (2018): *Continuing Professional Development in Sustainability Education for K-12 Teachers: Principles, Programme, Applications, Outlook*. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 12, H. 1, S. 59–80
- Rieckmann, Marco (2021): *Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive*. In: *Religionspädagogische Beiträge*. *Journal for Religion in Education* 44, H. 2, S. 5–16
- Rimanoczy, Isabel (2020): *The Sustainability Mindset Principles. A Guide to Developing a Mindset for a Better World*. London: Routledge
- Rödel, Severin Sales (2022): *Krisen in Lern- und Bildungsprozessen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen*. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30, H. 2, S. 12–29
- Sá, Patricia/Martins, Isabel P. (2012): *Education for Sustainable Development in Primary Schools: Contributions from the Development of a Teacher Training Program*. In: Gonçalves, Fernando/Pereira, Ruth/Filho, Walter Leal/Azeiteiro, Ulisses Miranda (Hrsg.): *Contributions to the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 163–189
- Schippreck, Christopher (2021): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühen Bildung – Professionalisierung und Qualitätsentwicklung*. No. 7/2021
- Schüsler, Ingeborg (2012): *Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde*. In: *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35, H. 3, S. 53–65
- Seitz, Klaus (2017): *Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe – Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Berlin und Toronto: Opladen, S. 160–170
- Siebert, Horst unter Mitarbeit von Matthias Rohs (2017): *Lernen und Bildung Erwachsener*. 3. Auflage. Bielefeld: wbv
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39, H.1, S. 13–17
- Spiekermann, Nicole (2023): *Wie gelingen Weiterbildungen für Kita-Fachkräfte zum Ansatz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“? Ergebnisse einer Literaturrecherche*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 9. München
- Steiner, Regina (2011): *Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat

- Stoltenberg, Ute/Benoist, Barbara/Kosler, Thorsten (2013): Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft – Am Beispiel des Projekts Leuchtpol. Bad Homburg: VAS
- Summers, Mike/Corney, Graham/Childs, Ann (2003): Teaching Sustainable Development in Primary Schools: An empirical study of issues for teachers. In: *Environmental Education Research* 9, H. 3, S. 327–346
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten. Münster
- Vierbuchen, Marie-Christine/Rieckmann, Marco (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43, H. 1, S. 4–10
- Villanen, Heli (2014): Teachers' reflections on an education for sustainable development project. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 23, H. 2, S. 179–191
- Wintersteiner, Werner/Glettler, Christiana/Grobbauer, Heidi/Peterlini, Hans Karl/Rauch, Franz/Steiner, Regina (2023): Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit? In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 49, S. 9–19
- Zeuner, Christine/Pabst, Antje (2020): Wirkungen von Bildungsprozessen – messbar oder nachweisbar? In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 40, S. 06–2–06-9

Qualität der Partizipationsprozesse in frühpädagogischen Einrichtungen – Eine empirische Analyse zur sozialen Dimension von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kristė Baužytė, Katharina Kluczniok, Stefan Faas

Einleitung

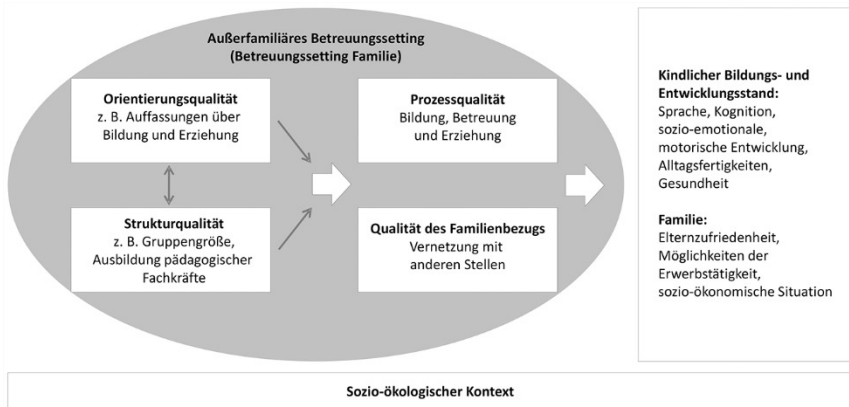
Die Gestaltung zukunftsfähiger Lebenswelten wird in Zeiten ökologischer, sozialer, ökonomischer und politischer Krisen, wie sie zu Beginn des 21. Jh. im Kontext von Klimawandel, politischer Instabilität, Flucht, Finanzkrisen etc. in kurzer Abfolge auftreten, zu einer zentralen Frage. Mit der von der UNESCO für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufenen Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ wurde diese Frage nach Zukunft und Zukunftsverantwortung als Bildungsfrage neu gestellt. Dabei stand das Ziel im Vordergrund, in Bildungskontexten vor allem auch Wissensinhalte, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen zu vermitteln, die „für eine lebenswerte Zukunft und positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 5). Konkret geht es um die Idee, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu befähigen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf andere – sei es im direkten Umfeld oder auch auf Menschen anderer Regionen und Erdteile sowie auf zukünftige Generationen – mitzudenken und mit zu beachten. Bildung im 21. Jh. heißt dann auch darauf vorzubereiten, aktiv mit Problemen umzugehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, um nachhaltige Entwicklungen zu ermöglichen. Damit ist explizit die soziale Dimension von BNE angesprochen. Das schließt ein, bei Konfliktlösungen individuelle Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln auszuhandeln. Dabei sind aktuelle ökologische, soziale, ökonomische und kulturelle Herausforderungen in ihrer Vernetzung zu betrachten und unterschiedliche Erfahrungs- und Wissenshorizonte von Menschen zu berücksichtigen; nicht zuletzt ist es erforderlich, voneinander zu lernen. Der Bildungsanspruch von BNE geht insofern weit über den Erwerb reinen Faktenwissens hinaus. Im Vordergrund steht die Befähigung zu kritischem Denken, zur Teamfähigkeit und zu einem Verständnis dafür, dass oftmals verschiedene Themen, Zusammenhänge und Perspektiven miteinander verschränkt sind. De Haan (2008b) fasst diese Zieldimensionen als „Gestaltungskompetenz“ zusammen, die für die frühkindliche Bildung als BNE-spezifische Vorläuferkompetenz beschrieben werden kann (vgl. Singer-Brodowski/Voss 2023).

BNE stellt keinen reinen wissensbasierten, kognitiven Ansatz dar, sondern hat eine sehr stark praktische und lebensweltlich erfahrbare Dimension (vgl. Müller et al. 2019, S. 3). Insofern bietet er zentrale Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen an. Die oben angesprochene Perspektivenübernahme lässt sich mit ganz elementaren sozialen Interaktionsformen verbinden, welche gerade auch in Kontexten elementarer Bildung zentral sind (vgl. ebd., S. 38 f.). Die aktive Teilnahme an gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen, das Ausbalancieren unterschiedlicher Positionen im Spiel und im Alltag, das Finden gemeinsamer Lösungen beim Experimentieren ermöglichen es Kindern, gemeinsam ein Verständnis für soziale und inhaltliche Zusammenhänge anzubahnen und sich als selbstwirksamer Teil einer Gruppe zu verstehen. Partizipation bzw. Möglichkeiten partizipativen Handelns als bedeutsamer Aspekt von BNE im Sinne der sozialen Dimension von BNE werden damit zu einem zentralen Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich (vgl. Singer-Brodowski/Holst 2022, S. 3) und eröffnen eine spezifische Perspektive für den frühpädagogischen Bildungsauftrag: Die Beteiligung an der Gestaltung und Mitverantwortung fördert die Fähigkeit, die vielfältigen Perspektiven anderer zu reflektieren (vgl. Großmann 2018, S. 188). Perspektivübernahme stellt dabei eine Basisfähigkeit für erfolgreiche Interaktionen mit anderen dar. Partizipation leistet gerade in dieser Hinsicht auch einen wichtigen Beitrag zur Fähigkeit, Konfliktsituationen angemessen und produktiv zu lösen und stärkt nicht zuletzt in diesem Zusammenhang das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Kinder können erleben, dass sie soziale Situationen mitgestalten können und ihr Handeln Auswirkungen auf andere Menschen und ihre Umgebung hat (vgl. ebd.). Nicht zuletzt in dieser Perspektive erscheinen Kitas als wichtige Orte der Verbindung sozialen und inhaltlichen Lernens, die Bildung im Sinne von BNE in besonderer Weise begünstigen (vgl. Müller et al. 2019, S. 40). Dabei sind Konzepte der Partizipation bzw. ihrer Verknüpfung in der Frühpädagogik nicht neu. Sie haben vielmehr eine lange Tradition, die bis auf Friedrich Fröbel zurückreicht (vgl. Wasmuth 2011, S. 32).

Der vorliegende Artikel setzt hier an und fokussiert auf Partizipation als zentraler Aspekt von BNE im Kontext ihrer sozialen Dimension und fragt vor diesem Hintergrund nach der Partizipationsqualität von Kitas. Die Legitimation dieser Perspektive, ergibt sich – neben dem skizzierten Bildungsgehalt – nicht zuletzt auch dadurch, dass Partizipation als eines der wichtigsten Kinderrechte in der UN-Kinderrechtskonvention und als Querschnittsthema in den Bildungsplänen des Elementarbereichs erscheint (vgl. Holst/Singer-Brodowski 2020). Der Anspruch, Kinder bei Entscheidungen, die sie betreffen, zu beteiligen und ihre Meinung möglichst durchgehend zu beachten (vgl. Krappmann 2020; Richter 2020), verweist in dieser Perspektive auf spezifische Prozessmerkmale des Kita-Alltags. Konkret ist der Anspruch gemeint, Kitas so zu gestalten, dass Kinder erfahren, welche Rechte und Einflussmöglichkeiten sie haben, wie sie eigene Interessen formulieren und diese mit sozial akzeptablen Mitteln aus-

handeln können (Freiräume und Spielräume zum Erproben von Demokratie und Mitbestimmung). Es geht dann auch darum, inwiefern Kinder am Alltag in ihrer Kita aktiv teilhaben, dabei in Entscheidungen einbezogen werden, welche Bildungspotenziale in diesem Zusammenhang eröffnet werden und wie dies zu ihrem Wohlbefinden beiträgt (vgl. Viernickel/Jankowicz 2022, S. 131f.). Als konzeptioneller Rahmen dieser Überlegungen fungiert das strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität (vgl. Tietze et al. 2013, S. 22), das zwischen Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität sowie Qualität des Familienbezugs differenziert (vgl. Abb. 1). Diese Qualitätsdimensionen, eingebettet in den jeweiligen sozio-ökologischen Kontext, beeinflussen die Entwicklung von Kindern in Kitas in spezifischer Weise und haben Auswirkungen auf die Familien. Sie verweisen in ihrer Konkretisierung auf Kriterien zur Beschreibung einer hohen Partizipationsqualität im oben ausgeführten Sinne.

Abb. 1: Untersuchungskonzeption für außerfamiliäre Betreuungssettings (vgl. Tietze et al. 2013, S. 22)



Die Orientierungsqualität umfasst dabei pädagogische Einstellungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte (z. B. Auffassungen zur Beteiligung von Kindern in der Kita, zur Umsetzung von Partizipation als Bestandteil von BNE, Vorstellungen über die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie oder allgemein die Bedeutung partizipativen Handelns in früher Kindheit). Strukturqualität bezieht sich dagegen auf situationsunabhängige Bedingungen in den Einrichtungen, wie z. B. Fachkraft-Kind-Relation, Ausbildung und berufliche Erfahrung der Fachkräfte. Hier ist mit Blick auf die Beteiligung von Kindern und die Integration dieses Aspekts in einen an BNE ausgerichteten Bildungsauftrag u. a. nach den hierfür verfügbaren personellen Voraussetzungen zu fragen. Als Prozessqualität wird die Gesamtheit der pädagogischen Interaktionen verstanden (z. B. konkrete Partizipationsmöglichkeiten in der Kita, Aktivitäten und Interaktionen, die die-

sen Aspekt mit BNE verbinden). Qualität des Familienbezugs erfasst Angebote und Qualität der pädagogischen Interaktionen zwischen der Kita und den Familien (z. B. Begleitung von Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe und die Thematisierung von Partizipation und BNE in diesem Zusammenhang). Die in dem inneren Modell enthaltenen Qualitätsaspekte beeinflussen in dieser Vorstellung – eingebettet im jeweiligen sozio-ökologischen Kontext – den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand in den verschiedenen Bereichen (z. B. kognitiv, sozial-emotional) sowie die Ebene der Familie (z. B. Zufriedenheit der Eltern, ihre mögliche Erwerbstätigkeit). Der vorliegende Beitrag fokussiert in dieser Perspektive auf die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder im Kita-Alltag.

1. Fragestellung

Kitas haben auch die Aufgabe, das Recht der Kinder auf Partizipation im pädagogischen Alltag umzusetzen. Bislang liegen jedoch wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vor, wie qualitativ hochwertig Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Einrichtungen gestaltet sind und unter welchen strukturellen Bedingungen auf Ebene der Einrichtung (z. B. Einrichtungsgröße) und der Gruppen (z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel) die Gestaltung kindlicher Partizipation besonders gut gelingen kann. Um dem Prozess der nachhaltigen Entwicklung die notwendige Qualität und Stabilität zu geben, ermöglicht Partizipation an Entscheidungsprozessen die Nutzung sozialer Ressourcen und individueller Potenziale. Ohne diese Möglichkeit der Partizipation werden Kinder jedoch nicht in vollem Umfang in die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft einbezogen und ihre individuellen Potenziale bleiben ungenutzt. Dadurch wird die BNE eingeschränkt und es besteht die Gefahr, dass wichtige Aspekte vernachlässigt werden. In Rückgriff auf das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell für außerfamiliäre Betreuungssettings (vgl. Tietze et al. 2013, S. 22) geht der Beitrag diesen Fragen nach. Dafür werden verschiedene Strukturmerkmale der Kitas umfassend unter dem Blickwinkel gelingender Partizipationsprozesse im pädagogischen Alltag analysiert, die sich in anderen Studien als bedeutsam erwiesen haben wie z. B. die Gruppengröße, die Fachkraft-Kind-Relation und die Qualifikation der Fachkräfte (vgl. Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016; Slot 2018). Internationale Untersuchungen zeigen, dass eine höhere pädagogische Prozessqualität mit einem höheren Ausbildungsniveau erreicht werden kann (vgl. Slot 2018; Manning et al. 2019); für Deutschland liegen aufgrund mangelnder Varianz in den Qualifikationen frühpädagogischer Fachkräfte noch keine Befunde vor. Mehrere Untersuchungen deuten des Weiteren darauf hin, dass bei einer günstigeren Fachkraft-Kind-Relation auch die Prozessqualität steigen kann (vgl. Tietze et al. 2013, S. 82 f.; Vermeer et al. 2016; Slot 2018), wobei hier die Befundlage nicht ganz eindeutig ist und es auch auf die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte ankommt, wie

sie den vorhandenen Fachkraft-Kind-Schlüssel in der pädagogischen Arbeit umsetzen. Gleichzeitig können sich bereits kleine Veränderungen in der Fachkraft-Kind-Relation auf die Gestaltung des Alltags und der Fachkraft-Kind-Interaktion auswirken (vgl. de Schipper/Riksen-Walraven/Geurts 2006). Zudem wird empfohlen, die Fachkraft-Kind-Schlüssel je nach der Gruppenzusammensetzung im Hinblick auf das Alter der Kinder, den Förderbedarf, Sprachkompetenzen etc. anzupassen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2014; NAEYC 2020; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015). Insgesamt weisen kleinere Gruppen eine höhere Qualität auf (vgl. de Schipper/Riksen-Walraven/Geurts 2006; Lokken et al. 2018), wobei es auch Studien gibt, die das Gegenteil aufzeigen (vgl. Tietze et al. 2013, S. 80) bzw. keine Zusammenhänge berichten (vgl. Vermeer et al. 2016, S. 49 f.). Insgesamt lassen sich gewisse Abhängigkeiten zwischen strukturellen und prozessualen Merkmalen aus dem Forschungsstand ableiten. Inwieweit diese Strukturmerkmale mit Partizipationsprozessen als Teil der sozialen Dimension von BNE in Zusammenhang stehen, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

2. Untersuchungsdesign

Die Datengrundlage der vorliegenden Analyse stammt aus der Studie „NUBBEK II – Fokusstudie Brandenburg“ (2021–2023). Die Studie hat zum Ziel, mit Fokussierung auf das Land Brandenburg, die pädagogische Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung unter besonderer Berücksichtigung des Gesamtsystems und des landesspezifischen Profils zu untersuchen, wobei der thematische Schwerpunkt auf der gegenwärtig breit diskutierten Qualität von Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen liegt. An der Studie nehmen 153 Kindergartengruppen und 125 Krippen aus insgesamt 174 Einrichtungen in Brandenburg teil.

Die Qualität der Partizipationsprozesse in den Einrichtungen wird anhand eines neu entwickelten Beobachtungsverfahrens, der Kindertagesbetreuungs-Skala-Partizipation (KES-P; Kluczniok et al. 2023), untersucht. Die Entwicklung einer neuen Skala als Ergänzung zur KES-Familie (z. B. vgl. Tietze et al. 2017) war erforderlich, da entsprechende Instrumente zur Messung von Partizipationsmöglichkeiten, die nicht allein auf den sonderpädagogischen Bereich oder Schulkinder ausgerichtet sind, fehlen. So werden Aspekte der kindlichen Partizipation nur teilweise durch die Aspekte der bereits vorliegenden Skalen der KES-Familie (vgl. ebd.), die im Rahmen der Studie zur Erfassung von globaler Prozessqualität in Kindergarten- und Krippengruppen eingesetzt werden, erhoben. Das Beobachtungsinstrument beinhaltet acht theoriegeleitete Merkmale, die unterschiedliche Aspekte frühkindlicher Partizipation messen. Die Merkmale werden in Tab. 1 dargestellt und näher beschrieben (ebd.). Jedes Merkmal wird anhand einer siebenstufigen Skala analog zur KES-Familie auf der Grundlage

einer vierstündigen nicht-teilnehmenden Beobachtung durch eine*n geschulte*n Erheber*in (notwendige Beobachterübereinstimmung: 85%) während des regulären pädagogischen Alltags in den Kitas eingeschätzt (1 = unzureichende, 3 = minimale, 5 = gute, 7 = ausgezeichnete Qualität). Für die jeweilige Stufe sind mehrere dichotome Items angeführt, die die jeweilige Stufe charakterisieren und damit einen Rückschluss über den Umfang der stattfindenden partizipativen Prozesse und auch die Qualität der Partizipation ermöglichen.

Die KES-P wurde zunächst im Zeitraum von November 2021 bis Januar 2022 in 18 Kindergartengruppen und 11 Krippen erprobt. Anschließend wurde die Skala auf Basis des Pretests überarbeitet, bevor sie dann zwischen Februar 2022 und Februar 2023 in der Fokusstudie Brandenburg in 120 Kindergartengruppen und 108 Krippen eingesetzt wurde.

Die internen Konsistenzen der Gesamtskala (8 Items) können mit $\alpha = .87$ in Kindergartengruppen ($n = 120$) und mit $\alpha = .84$ in Krippengruppen ($n = 108$) als hoch bewertet werden. Für die vorliegenden Analysen wurden die Werte der acht Merkmale auf der Ebene der Gruppen gemittelt, um einen Gesamtindikator für die Qualität von Partizipationsmöglichkeiten zu erhalten.

Tab. 1: Merkmale der KES-P

Merkmalsname	Beschreibung des Merkmals
Gleichberechtigte Kommunikation	Bei diesem Merkmal geht es um die Art und Weise des Kommunizierens in der Gruppe, also eine respektvolle Wortwahl, den Kindern entgegengebrachtes Interesse und die aktive Einladung der Kinder zur Meinungsbildung und -äußerung.
Autonomieerfahrung	Bei der Einschätzung dieses Merkmals geht es um Gelegenheiten bzw. Situationen, in denen Kinder selbstständig handeln und den Umgang mit potenziell ‚risikobehafteten‘ Situationen sowie ‚gefährlichen Gegenständen‘ üben können. Die pädagogische Fachkraft sollte hierbei die ‚Entscheidungsmacht‘ an die Kinder abgeben, aber niemals ihre Verantwortung oder ihre Fürsorgepflicht.
Beschwerde- und Rückmeldekultur	Bei der Einschätzung dieses Merkmals geht es darum, ob und inwiefern Kinder ihre Beschwerden und Rückmeldungen (im Sinne von Feedback) einbringen können, wie diese aufgenommen werden und inwieweit sich die Fachkräfte in der Wahrnehmung und Reaktion auf die Beschwerden bzw. Rückmeldungen stützen. Bei (noch) nicht sprechenden und schüchternen Kindern ist in besonderer Weise auf nonverbale Äußerungen (Mimik, Gestik) und ggf. die Bereitstellung entsprechender Hilfsmittel zu achten.
Beteiligung bei Routinen	Bei diesem Merkmal geht es um individuelle Selbstbestimmungsrechte in täglichen Routinen wie Mahlzeiten, Ruhezeiten und bei körperlichen Kontakten wie Toilette, Ankleiden etc. Eingeschätzt wird bei diesen Aspekten, inwiefern die Kinder über Abläufe informiert sind und wie ihre individuellen Bedürfnisse dabei berücksichtigt werden.

Merkmal	Beschreibung des Merkmals
Demokratiebildung ¹	Bei diesem Merkmal wird eingeschätzt, ob und inwiefern dafür gesorgt wird, dass Kinder um ihre Rechte wissen, wie transparent die Begrenzung dieser Rechte ist und inwiefern Einschränkungen dieser Rechte im Alltag durch bestimmte Rahmenbedingungen bestehen.
Beteiligung an Entscheidungsprozessen ¹	Bei diesem Merkmal geht es um Entscheidungen, die das gemeinsame Zusammenleben betreffen, z. B. wie ein Fest gefeiert wird. Es geht hier nicht um die Beteiligung ‚im Kleinen‘ (Selbstbestimmung) etwa bei Pflegeroutinen, sondern um ‚größere‘ Entscheidungsprozesse, die mehrere Kinder oder die gesamte Gruppe betreffen (Mitbestimmung). Dies beinhaltet nicht nur die Unterstützung bei Meinungsbildungsprozessen vor Abstimmungen und mit Blick auf die Frage, in welchem Umfang sowie auf welche Art und Weise Kinder bei zu treffenden Entscheidungen mitentscheiden können. Es geht vielmehr auch um Transparenz und Nachvollziehbarkeit hinsichtlich des aktuellen Status im Prozess bzw. der einzelnen Zwischenschritte.
Umsetzung gemeinsamer Entscheidungen ¹	Bei diesem Merkmal geht es darum, Lösungen für Probleme umzusetzen, die von den Kindern gemeinsam entwickelt und/oder entschieden wurden. Dies beinhaltet auch die Ressourcen, die Kindern zur Umsetzung von Entscheidungen zur Verfügung stehen, sowie die zeitlich adäquate Umsetzung von Entscheidungen. Das kann auch die Visualisierung getroffener Entscheidungen miteinschließen, damit diese für alle Kinder nachvollziehbar sind.
Themen der Kinder	Dieses Merkmal bezieht sich darauf, wie Themen und Interessen der Kinder in der Tagesgestaltung sowie in räumlich-materieller Hinsicht aufgegriffen werden und wie flexibel der Verlauf von Projekten daran ausgerichtet wird. Hierbei kann es sich sowohl um Einzel- als auch um Gruppeninteressen handeln.

Die *strukturellen Merkmale* der Kitas wurden umfassend auf der Basis verschiedener Informationsquellen erhoben (vgl. Tab. 2). Die Strukturdaten über die angemeldeten Kinder wurden bei den Einrichtungsleitungen abgefragt. Diese beinhalten u. a. Fragen über die Anzahl der aktuell angemeldeten Kinder in der jeweiligen Einrichtung und in den Gruppen, ebenso wie das Alter der Kinder und die Anzahl der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (gemäß § 54 SGB XII, § 35a SGB VIII) in den jeweiligen Gruppen. Die Merkmale der Kinder und dadurch die Gruppenzusammensetzung können sich auf die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten auswirken und so die Grundlage für die „Gestaltungskompetenzen“ (vgl. de Haan 2008b) der Kinder im Hinblick auf die nachhaltige Entwicklung beeinflussen. Beispielsweise können größere Gruppen Kindern Chancen bieten, sich mit einer Vielfalt von Perspektiven anderer Kinder auseinanderzusetzen und in unterschiedlichen Interaktionssituationen erlernen, eigene Positionen zu kommunizieren und Interessen zu vertreten. Jüngere Kinder und Kinder mit besonderen Bedürfnissen benötigen möglicherweise mehr Unterstützung, Perspektiven

1 Die Merkmale der KES-P: *Demokratiebildung, Beteiligung an Entscheidungsprozessen* und *Umsetzung gemeinsamer Entscheidungen* werden in Krippen nicht erfasst.

anderer nachzuvollziehen, diese zu reflektieren oder ihre Meinung in der Gruppe zu positionieren. Dies kann zusätzliche Ressourcen erfordern, um sicherzustellen, dass alle Kinder gleichermaßen im Kita-Alltag partizipieren und von den Lernmöglichkeiten für eine nachhaltige Entwicklung profitieren können. Deshalb ist es wichtig, bei der Gestaltung von BNE in Kitas und darüber hinaus für diese Untersuchung die Gruppengröße, das Alter der Kinder und den sonderpädagogischen Bedarf zu berücksichtigen. Die Anzahl der aktuell angemeldeten Kinder ($M = 85.79$, $SD = 54.99$, $n = 228$) wurde als ein Indikator für die Größe der Einrichtung in die vorliegende Analyse einbezogen. Die Variablen zum Anteil der unter dreijährigen Kinder ($M = .45$, $SD = .46$, $n = 200$) und zum Anteil der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ($M = .03$, $SD = .11$, $n = 228$) in der Gruppe wurden im Verhältnis zur Anzahl der angemeldeten Kinder in der jeweiligen Gruppe gebildet. Der Anteil der U3-Kinder pro Gruppe liegt durchschnittlich bei 45%, wobei Abweichungen vorliegen, je nachdem, ob es sich um einen Kindergarten, eine Krippe oder eine altersgemischte Gruppe handelt.² Ein erhöhter Förderbedarf besteht im Schnitt bei 3% der Kinder in den Gruppen.³

Wie qualitativ hochwertig die Partizipationsmöglichkeiten im Kita-Alltag gestaltet werden, kann durch ein günstiges Verhältnis zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern bedingt werden. Ein niedriger Fachkraft-Kind-Schlüssel ermöglicht für die pädagogischen Fachkräfte eine tiefgründige Kommunikation mit Kindern und individuell auf die Bedürfnisse und Interessen jedes Kindes einzugehen. Kinder haben demnach mehr Möglichkeiten, ihre Meinungen zu äußern und Ideen einzubringen, Interessen auszuhandeln und demokratisches Miteinander anzueignen. Dies fördert ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit und stärkt ihre Fähigkeit, als aktive Bürger*innen an einer nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken. Der Fachkraft-Kind-Schlüssel stellt das Verhältnis der Anzahl der Kinder pro pädagogische Fachkraft am Beobachtungstag dar ($M = 6.29$, $SD = 2.88$, $n = 228$). Im Durchschnitt waren pro pädagogische Fachkraft etwa sechs Kinder anwesend, wobei auch hier zu beachten ist, dass sowohl Krippengruppen, Kindergartengruppen als auch altersgemischte Gruppen in der Stichprobe vertreten sind.⁴

2 Der Anteil der U3-Kinder liegt durchschnittlich in einer Kindergartengruppe bei 3% ($SD = .14$; $n = 81$), in einer Krippe bei 93% ($SD = .19$; $n = 83$) und in einer altersgemischten Gruppe bei 26% ($SD = .28$; $n = 36$).

3 Der Anteil der Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf liegt durchschnittlich in einer Kindergartengruppe bei 5% ($SD = .16$; $n = 82$), in einer Krippe bei 1% ($SD = .03$; $n = 85$) und in einer altersgemischten Gruppe bei 3% ($SD = .06$; $n = 36$).

4 Im Durchschnitt sind pro pädagogische Fachkraft etwa acht Kinder in Kindergartengruppen ($M = 7.77$; $SD = 2.79$; $n = 82$), vier Kinder in Krippen ($M = 4.46$; $SD = 1.83$; $n = 85$) und sieben Kinder in altersgemischten Gruppen ($M = 7.26$; $SD = 3.26$; $n = 36$) am Beobachtungstag anwesend gewesen.

Dazu ergänzend wurden den pädagogischen Fachkräften mittels eines standardisierten Online-Fragebogens spezifische Fragen zu Strukturen in der jeweiligen Gruppe gestellt. Als Indikator für den sprachlichen Hintergrund der Kinder wurden die Daten zum Anteil der Kinder mit Schwierigkeiten beim Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache gewonnen ($M = .36$, $SD = .41$, $n = 111$). Die pädagogischen Fachkräfte geben an, dass im Schnitt 36% der Kinder in den Gruppen Schwierigkeiten beim Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache haben. Sprachhindernisse können die aktive Teilhabe der Kinder am Gemeinschaftsleben beeinträchtigen. Wenn Kinder Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken und Ideen aufgrund von Sprachbarrieren auszudrücken, können sie sich möglicherweise im Gemeinschaftsalltag nicht oder nur eingeschränkt beteiligen. Dies kann ihre Integration in die Gesellschaft und ihre Fähigkeit, nachhaltige Praktiken umzusetzen, beeinträchtigen.

Zudem wurde eine Variable als Kontrolle in die Analysen einbezogen, die das Ausmaß an Einschränkungen der pädagogischen Arbeit während der SARS-CoV-2 aus Sicht der Fachkräfte abbildet. Dies ist erforderlich, da die Prozessqualitätserhebungen während der Corona-Pandemie stattgefunden haben. Aufgrund der strengen Hygienemaßnahmen, krankheitsbedingter Ausfälle des Personals und sozialer Distanzierung hatten Kinder möglicherweise weniger Sozialkontakte mit den pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen oder konnten weniger über sich selbst und Geschehnisse in der Gruppe mitbestimmen. Soziale Distanzierungsmaßnahmen oder zeitweise die Schließung der Einrichtungen konnten z. B. dazu führen, dass die Sprachbarrieren verstärkt wurden und dadurch wiederum noch mehr Distanzierung von dem Gemeinschaftsleben zur Folge hatten. Die pädagogischen Fachkräfte wurden deshalb um ihre Einschätzung gebeten, inwiefern die folgende Aussage auf ihre Gruppe zutrifft: „Seit Anfang der Pandemie wurden pädagogische Aktivitäten in meiner Gruppe massiv eingeschränkt“. Hierzu wurde eine fünfstufige Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ verwendet ($M = 2.77$, $SD = .99$, $n = 118$). Im Schnitt schätzen die Fachkräfte die pädagogischen Aktivitäten in ihrer Gruppe als teilweise durch die Corona-Pandemie eingeschränkt ein.

Die Teilnahme an der Befragung war für die pädagogischen Fachkräfte freiwillig. Die Rücklaufquote der Befragungen liegt bei 60%. Für eine freiwillige Teilnahme an der Befragung ist diese Rücklaufquote als sehr gut zu bewerten (vgl. Theobald 2003, S. 207).

Tab. 2: Deskriptive Statistik der strukturellen Merkmale

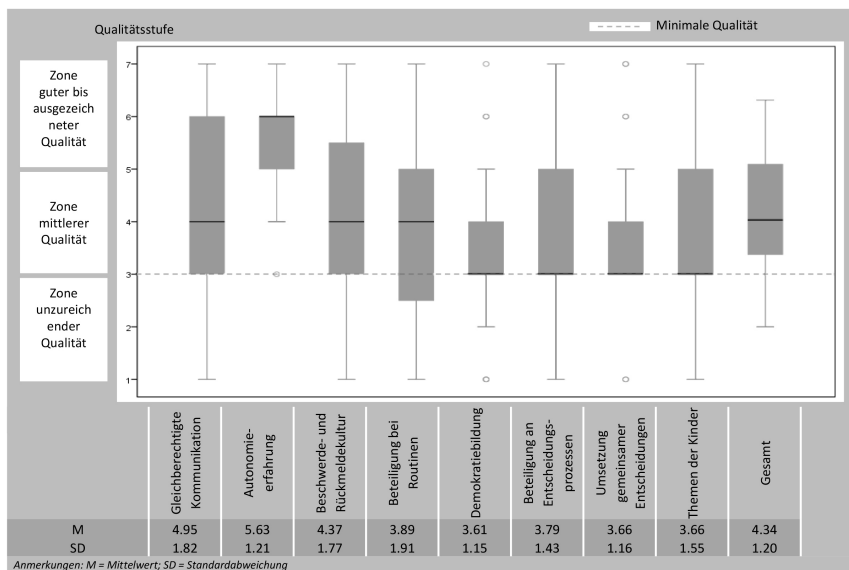
	n	M	SD	Min	Max
<i>Einrichtungsebene</i>					
Größe der Einrichtung (Anzahl der angemeldeten Kinder)	228	85.79	54.99	17	307
<i>Gruppenebene</i>					
Fachkraft-Kind-Schlüssel	228	6.29	2.88	0.7	15
U3-Kinder (Anteil)	200	0.45	0.46	0	1
Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (Anteil)	228	0.03	0.11	0	1
Kinder mit Schwierigkeiten beim Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache (Anteil)	111	0.36	0.41	0	1
Einschränkungen der pädagogischen Arbeit während der Corona-Pandemie	118	2.77	0.99	1	5

3. Ergebnisse

Zunächst ging es darum, das Qualitätsniveau hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Kitas zu eruieren (vgl. Abb. 2). Dabei zeigt sich, dass allgemein die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in der Studie im Schnitt auf der siebenstufigen Skala im mittleren Qualitätsbereich liegt ($M = 4.34$, $SD = 1.20$, $n = 101$). Damit deutet der Wert darauf hin, dass die teilnehmenden Gruppen durchschnittlich die minimalen Anforderungen der Gestaltung von Partizipationsmöglichkeiten der Kinder erfüllen (≥ 3), erreichen aber noch nicht den Bereich guter Qualität (≥ 5). Es bestehen jedoch teils erhebliche Qualitätsunterschiede von Gruppe zu Gruppe, was die Standardabweichung über einen Skalenpunkt andeutet. Jede dritte Gruppe (34%) wird mittels der Partizipations-skala mit guter bis ausgezeichneter Qualität eingeschätzt (≥ 5). Etwa jede zehnte Gruppe (9%) erreicht Werte unter 3, was einem unzureichendem Qualitätsniveau entspricht.

Werden die acht Merkmale differenziert betrachtet, ist zu erkennen, dass die Einrichtungen bei dem Merkmal *Autonomie* am besten abschneiden ($M = 5.63$, $SD = 1.21$). Vier von fünf Gruppen erreichen dabei die Zone guter bis ausgezeichneter Qualität. Pädagogischen Fachkräften gelingt es besonders gut sicherzustellen, dass die Kinder eigene Entscheidungen treffen können, ihre Ziele selbstständig auch in besonders herausfordernden Situationen erreichen und für ihre Entscheidungen Verantwortung übernehmen können. Dadurch kann

Abb. 2: Deskriptive Statistik der KES-P und der einzelnen Merkmale von Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in Kitas (n = 101)



das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen der Kinder gefördert werden. Die anderen sieben Merkmale befinden sich durchschnittlich in der Zone mittlerer Qualität. Die Gruppen haben durchschnittlich höhere Werte bei den Merkmalen erzielt, bei denen es sich um die individuellen Anliegen der Kinder handelt, z. B. bei Meinungsäußerung im Sinne gleichberechtigter Kommunikation ($M = 4.95$, $SD = 1.82$), Berücksichtigung der Beschwerden ($M = 4.37$, $SD = 1.77$) und Bedürfnisse der Kinder bei Routinen ($M = 3.89$, $SD = 1.91$). Im Vergleich dazu wurde die Qualität der Merkmale *Demokratiebildung* ($M = 3.61$, $SD = 1.15$), *Beteiligung an Entscheidungsprozessen* ($M = 3.79$, $SD = 1.43$), *Umsetzung gemeinsamer Entscheidungen* ($M = 3.66$, $SD = 1.55$) und *Themen der Kinder* ($M = 3.66$, $SD = 1.55$) in den Gruppen niedriger eingeschätzt. Bei den letzteren Merkmalen, mit der Ausnahme von der *Umsetzung gemeinsamer Entscheidungen*, liegen etwa 40% der teilgenommenen Gruppen im Bereich minimaler Qualität. Bei dem Merkmal *Umsetzung gemeinsamer Entscheidungen* erreicht jede zweite Gruppe nur das minimale Qualitätsniveau. Diese Gruppen haben besonders hohes Optimierungspotenzial bei der Vermittlung der Kinderrechte, dem Einbezug von Meinungen der Kinder in die Entscheidungen, die die gesamte Gemeinschaft betreffen und ihrer Umsetzung sowie bei der Berücksichtigung von Interessen der Kinder. Zudem gelingt es nur einzelnen Gruppen die höchste Qualitätsstufe bei den Merkmalen *Demokratiebildung* und *Umsetzung gemeinsamer Entscheidung* zu erreichen (≥ 5). Demnach werden den Kindern nur vereinzelt ihre Rechte auch außerhalb der Einrichtung erklärt und diese auch bildlich zum besseren Verständnis dargestellt. Des Weiteren

stehen nur selten passende Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Umsetzung gemeinsamer Entscheidungen zur Verfügung und die Umsetzung wird den Kindern nicht sichtbar dokumentiert. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es den pädagogischen Fachkräften zwar bereits gelingt, die kindlichen Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen, wohingegen die Beteiligung der Kinder noch Entwicklungspotenzial andeutet. Erst aber, wenn Kinder in Kitas die Möglichkeit haben, ihre eigenen Interessen und Ideen in das Gemeinschaftsleben einzubringen und an Entscheidungsprozessen teilzuhaben, können sie lernen, ihre Meinungen zu äußern und aktiv an der Gestaltung ihrer Umwelt mitzuwirken. Wenn sie erfahren, dass ihre Meinungen und Ideen wertgeschätzt werden und dass sie einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten können, stärkt dies ihr Selbstwertgefühl und ihre Motivation, sich weiterhin für eine nachhaltige Zukunft einzusetzen. Durch die Partizipationsmöglichkeiten können Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer Menschen sowie die Bedürfnisse der Umwelt besser verstehen. Sie lernen dadurch, Rücksicht zu nehmen, ihre eigenen Bedürfnisse mit den Bedürfnissen anderer Menschen und der Umwelt in Einklang zu bringen, gemeinsam konstruktiv nachhaltige Lösungen zu finden und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Dadurch werden sie zu aktiven Gestaltern einer nachhaltigen Zukunft.

Um den Einfluss der verschiedenen strukturellen Bedingungen auf die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in den Einrichtungen zu untersuchen (Fragestellung 2), wurde ein multiples lineares Regressionsmodell gerechnet (vgl. Tab. 3). Dabei zeigt sich, dass die strukturellen Bedingungen der Einrichtungen und der Gruppen einen Einfluss auf die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder haben ($F(6,94) = 2.804, p < .015, n = 101$). Allerdings erweisen sich nur zwei strukturelle Faktoren als statistisch bedeutsam: So sinkt die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern signifikant bei einem ungünstigeren Fachkraft-Kind-Schlüssel ($\beta = -.226, p = .048$). Zudem deutet das Modell auf einen negativen Zusammenhang zwischen den Einschränkungen bei pädagogischen Aktivitäten als Folge der Corona-Pandemie und der Qualität der Partizipationsmöglichkeiten hin ($\beta = -.207, p = .036$). Je geringer die Einschränkungen bei pädagogischen Aktivitäten aufgrund der Pandemie aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte waren, desto besser fällt das Niveau der Partizipationsqualität aus. Des Weiteren zeigt sich unter Kontrolle der Gruppenstrukturmerkmale ein tendenziell positiver Zusammenhang zwischen der Einrichtungsgröße und der Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder, wonach größere Einrichtungen bessere Partizipationsmöglichkeiten für Kinder anbieten ($\beta = .166, p = .091$).

Die Faktoren, die sich auf die Zusammensetzung der Gruppe beziehen, wie Alterszusammensetzung, erhöhter Förderbedarf und Schwierigkeiten beim Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache, erweisen sich als statistisch nicht bedeutsam. Dies ist ein Indiz dafür, dass sich die Zusammensetzung der Gruppen im Hinblick auf die Merkmale der Kinder nicht zur Vorhersage der Qualität

der Partizipationsgestaltung in Einrichtungen eignet bzw. keine Rolle spielt. Insgesamt lassen sich durch die einbezogenen strukturellen Faktoren lediglich 10% der Varianz der Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder im pädagogischen Alltag erklären (korrigiertes $R^2 = .098$). Damit entspricht die Effektstärke nach Cohen (1992) mit $f^2 = .11$ einem schwachen Effekt. Nichtsdestotrotz liefert die Analyse Hinweise darauf, dass insbesondere bei einem eher günstigen Fachkraft-Kind-Schlüssel auch eine qualitativ-hochwertige Basis für BNE in Kindertageseinrichtungen hergestellt werden kann, die die Fähigkeit der Kinder stärken könnte, als aktive Bürger*innen nachhaltig in einer Gesellschaft mitzuwirken.

Tab. 3: Multiples lineares Regressionsmodell der strukturellen Einflussfaktoren auf die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Kitas

Koeffizienten	β	SE	Sig.
Konstante		.537	.000
<i>Einrichtungsebene</i>			
Größe der Einrichtung	.166	.002	.091
<i>Gruppenebene</i>			
Fachkraft-Kind-Schlüssel	-.226	.048	.048
U3-Kinder (Anteil)	-.014	.303	.903
Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (Anteil)	-.125	1.104	.201
Kinder mit Schwierigkeiten beim Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache (Anteil)	-.041	.282	.669
Einschränkungen der pädagogischen Arbeit während der Corona-Pandemie	-.207	.118	.036

Anmerkungen: $n = 101$; $R^2 = .125$, korrigiertes $R^2 = .098$; $F(6,94) = 2.804$, $p = .015$

4. Diskussion

Partizipationsmöglichkeiten von Kindern können als wichtige Facette von Bildungspotenzialen im Sinne von BNE, hier mit Blick auf die soziale Dimension, und als zentral für kindliches Wohlbefinden in der Kita gelten. Sie ermöglicht es den Kindern, aktiv an der Gestaltung ihrer Umwelt mitzuwirken, ihre Interessen und Bedürfnisse zu kommunizieren, Verantwortung zu übernehmen und selbstständig zu handeln. Dies fördert ihr Verständnis für ihre eigenen Rechte, die Rechte anderer Menschen und die Rechte der Umwelt/Natur, für Aushandlungsprozesse in einer vielfältigen Gesellschaft und für demokratische Prozesse.

Allerdings ist bislang wenig darüber bekannt, wie gut Partizipationsmöglichkeiten in Kitas realisiert werden, auch weil es an einem gegenstandssensiblen Erfassungsinstrument mangelt. Ziel des Beitrags war es daher, auf Basis eines neu entwickelten Beobachtungsinstruments, der KES-P, das Qualitätsniveau sowie strukturelle Bedingungen zu identifizieren, die mit der Qualität der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in Kitas zusammenhängen. Daraus können erste Ableitungen für die Gestaltung von hochwertigen Partizipationsprozessen in Kitas getroffen werden. Theoretische Grundlagen bilden in Bezug auf aktuelle Diskurse zu BNE in Kitas, Kinderrechten und zum kindlichen Wohlbefinden die Frage, wie Kinder sich ihre Welt eigenaktiv aneignen. Die Analysen werden vom strukturell-prozessualen Qualitätsmodell geleitet, das davon ausgeht, dass verschiedene Qualitätsdimensionen differenziert werden können und sich gegenseitig beeinflussen. Im Vordergrund steht dabei die Prozessqualität, die das pädagogische Geschehen in einer Kitagruppe mit seinen Interaktionen, Aktivitäten und Gestaltungsspielräumen umfasst, und von strukturellen Rahmenbedingungen beeinflusst sein kann.

Die Ergebnisse zeigen erstens, dass die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in den untersuchten Kitas durchschnittlich im mittleren Qualitätsbereich liegt. Es bestehen jedoch teils erhebliche Qualitätsunterschiede einerseits von Gruppe zu Gruppe und andererseits von Merkmal zu Merkmal der Partizipationsqualität. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es nur wenigen Gruppen gelingt, die vielfältigen verschiedenen Aspekte der Partizipationsprozesse in Kitas hochwertig zu gestalten. Demnach haben viele Kinder der am Projekt teilnehmenden Gruppen nur eingeschränkt die Möglichkeit zum Erlernen sozialer Fähigkeiten in einer Gemeinschaft. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auch darauf hin, dass in einigen untersuchten Gruppen die Stimmen der Kinder nicht gehört werden, was als Verstoß gegen das Recht auf Teilhabe und Meinungsfreiheit betrachtet werden kann. Dies kann langfristige Folgen haben, wie die Kinder eigene Rechte und Rechte anderer Personen in der pluralen Gesellschaft wahrnehmen und demnach handeln. Dazu liefern die Daten Hinweise darauf, dass das Erlernen der Rechte und die Mitgestaltung eines gemeinsamen Alltags in einer Kindergruppe im Sinne der Demokratiebildung und der Umsetzung gemeinsamer Entscheidungen den Einrichtungen schwerer als die Berücksichtigung der Anliegen einzelner Kinder fallen. Demnach kann hierfür ein Optimierungsbedarf festgestellt werden, auf den z. B. mittels Fortbildungen für frühpädagogische Fachkräfte zur Gestaltung hochwertiger Bildungsprozesse im Kontext der sozialen Dimension von BNE reagiert werden könnte.

Es kann verschiedene Gründe haben, warum die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in den Einrichtungen so verschieden ist. Fokussiert wurde in diesem Beitrag auf die strukturellen Merkmale in den Einrichtungen, die Haltung pädagogischer Fachkräfte und ihre Einflüsse auf die Partizipationsqualität. Die Regressionsanalyse zeigt auf, dass die strukturellen Bedingungen

der Einrichtungen und der Gruppen die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern beeinflussen, wobei als statistisch bedeutsam sich der Fachkraft-Kind-Schlüssel und Einschränkungen bei pädagogischen Aktivitäten als Folge der Corona-Pandemie aus Sicht pädagogischer Fachkräfte erweisen. Die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern sinkt signifikant zum einen bei einem ungünstigen Fachkraft-Kind-Schlüssel. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend und reiht sich in Studien ein, die auf die Bedeutsamkeit des Fachkraft-Kind-Schlüssels für die Prozessqualität in frühpädagogischen Einrichtungen hinweisen (z. B. Viernickel/Schwarz 2009; Tietze et al. 2013; Slot 2018). Ein niedriger Fachkraft-Kind-Schlüssel kann die aktive Beteiligung der Kinder an Entscheidungsprozessen erleichtern, indem pädagogische Fachkräfte mehr Kapazitäten haben, den Kindern zuzuhören, auf die Anliegen der Kinder einzugehen und gemeinsame Projekte zu entwickeln. Ein niedriger Fachkraft-Kind-Schlüssel ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften außerdem, engere Beziehungen zu den Kindern aufzubauen. Dies schafft eine vertrauensvolle Umgebung, in der die Kinder sich sicher fühlen, ihre Gedanken und Ideen zu teilen. Die gemeinsame Alltagsgestaltung fördert ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und stärkt die Fähigkeit der Kinder, als aktive Bürger*innen nachhaltig in einer Gesellschaft mitzuwirken.

Zum anderen deutet das Modell auf einen negativen Einfluss der Einschränkungen bei pädagogischen Aktivitäten aufgrund der Pandemie aus Sicht pädagogischer Fachkräfte hin. Auffällig ist hierbei die breite Streuung der Angaben der Fachkräfte zu den Auswirkungen der Pandemie auf die Aktivitäten. Dadurch wird ersichtlich, wie unterschiedlich der Einfluss der Corona-Pandemie auf den pädagogischen Alltag von Fachkräften wahrgenommen wird. Möglicherweise sind die wahrgenommenen Einschränkungen im pädagogischen Alltag aus Sicht der Fachkräfte nicht allein auf die Pandemie, sondern auch darauf zurückzuführen, wie die Einrichtungen auf die Krisensituation reagiert haben. Neben der Bewältigung eigener Emotionen und dem Ausbalancieren zwischen den sich immer wieder ändernden Einschränkungen haben die pädagogischen Fachkräfte die Aufgabe, den stabilen und sicheren Raum für Kinder zu gewährleisten, in dem sie sich wohlfühlen und ihre Gestaltungskompetenzen erproben können. Dies erfordert innovative Lösungen, um die Möglichkeiten der Erprobung von Demokratieerleben in der Gruppe sowie Verantwortungsübernahme für eigene Entscheidungen zu gestalten. Wiederum bietet die Pandemie selbst den Anlass, den Kindern zu ermöglichen, sich mit den aktuellen Geschehnissen altersangemessen auseinanderzusetzen, und ihre Perspektive in die Entscheidungsprozesse über den gemeinsamen Alltag einzubeziehen. Durch den Einbezug der Kinder in die Gestaltung des gemeinsamen Alltags unter den sich veränderten Bedingungen können Bildungspotenziale für die nachhaltige Entwicklung eröffnet werden, die auch zu ihrem Wohlbefinden beitragen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die soziale Säule der BNE noch weiter gestärkt werden muss, um sicherzustellen, dass alle Kinder gleiche Chancen haben, an partizipativen Prozessen teilzunehmen und von ihnen zu profitieren. Es ist wichtig, gezielt Maßnahmen zu ergreifen, um soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, Verständnis der Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe in der BNE zu fördern. Um Partizipationsprozesse im Kita-Alltag etablieren zu können, bedarf es einerseits der Sicherstellung von dafür günstigen Fachkraft-Kind-Relationen. Andererseits spielt auch die Haltung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Anerkennung der Kinderrechte und Teilhabemöglichkeiten eine wichtige Rolle. Darüber hinaus bedarf es professioneller Kompetenzen, mit denen die Fachkräfte den Kindern Teilhabe an den sie betreffenden Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen ermöglichen können. Dabei rücken die Auswahl und die Gestaltung von entwicklungsangemessenen Situationen in den Fokus sowie die Reflexionsfähigkeit des Personals in Bezug auf das pädagogische Handeln und die eigene Haltung.

Mit Blick auf Untersuchungsbegrenzungen ist darauf hinzuweisen, dass der Beitrag die soziale Dimension von BNE im Sinne von Partizipationsmöglichkeiten in der Kita beleuchtet hat. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Stichprobe regional eingeschränkt ist, da sie unter Bedingungen innerhalb eines spezifischen Bundeslands entstanden ist. Weitere Analysen mit einer größeren und überregionalen Stichprobe sind daher notwendig, um die Erkenntnisse zu festigen. Des Weiteren muss die niedrige Varianzaufklärung als Hinweis darauf gedeutet werden, dass weitere Merkmale ins Modell aufgenommen werden müssen. So könnten z. B. professionelle Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten beeinflussen, wie es das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell annimmt (z. B. Tietze 2008; Tietze 2013). Die Ergebnisse dieses Beitrags liefern bereits einen Hinweis darauf, dass die Haltung der Fachkräfte auf die Umsetzungsmöglichkeiten in Krisensituation einen Einfluss auf eine gelingende Prozessqualität haben kann. Der Beitrag liefert trotz der Limitationen einen ersten Einblick in die Qualität der Gestaltung von Partizipationsprozessen der Kinder in brandenburgischen Kitas als Indikator der sozialen Dimension von BNE und leistet einen Beitrag zur Diskussion im Hinblick auf Optimierungsbedarfe frühpädagogischer Qualität mit Blick auf hochwertige Bildungsprozesse im Kontext von BNE. Weitere Analysen sollten sich zu Einstellungen sowie Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung von Partizipationsmöglichkeiten für Kinder in Kitas anschließen. Dadurch ergibt sich ein umfassenderes Bild auf die Realisierung von Partizipationsprozessen, die wiederum die Fähigkeit der Kinder unterstützen könnte, als aktive Bürger*innen nachhaltig in einer Gesellschaft mitzuwirken.

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (2014): Qualitätsausbau in KiTas. 7 Fragen zum Qualitätsausbau in deutschen Kitas, 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung: Status quo, Handlungsbedarfe und Empfehlungen; Methodische Erläuterungen. Wirksame Bildungsinvestitionen. Gütersloh.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- de Schipper, Elles J./Riksen-Walraven, J. Marianne/Geurts, Sabine A. E. (2006): Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. In: *Child Development* 77 (4), S. 861–874.
- Deutsche UNESCO-Kommission/Nationalkomitee für die UN-Dekade (2008): Nationaler Aktionsplan für die UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Bonn.
- Grossmann, Heidrun (2003): Was will der Blödmann hier?! – Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Ernst Reinhardt, S. 184–223.
- Holst, Jorrit/Singer-Brodowski, Mandy (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Frühkindlichen Bildung. Strukturelle Verankerung in Bildungsplänen, Rahmendokumenten und der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften. Berlin.
- Kluczniok, Katharina/Faas, Stefan/Dahlheimer, Sabrina/Dutschke, Nicola (2023): Kindertagesbetreuungs-Skala-Partizipation (KES-P) – Forschungsversion. Berlin: pädquis Stiftung.
- Krappmann, Lothar (2020): Entstehung der Kinderrechte als Menschenrechte der Kinder. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hrsg.): Kinderrechte: Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos, S. 37–54.
- Lokken, Ingrid Midteide/Bjornestad, Elisabeth/Broekhuizen, Martine L./Moser, Thomas (2018): The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. In: *International Journal of Child Care and Education Policy* 12, H. 1, S. 1–15.
- Manning, Matthew/Wong, Gabriel T. W./Fleming, Christopher M./Garvis, Susanne (2019): Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. In: *Review of Educational Research* 89, H. 3, S. 370–415.
- Müller, Gabriele/Müller, Martina/von Guillaume, Christine/Faas, Stefan (2019): Leitfaden. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten. Schwäbisch Gmünd/Tübingen: ÖkoMedia GmbH.
- NAEYC (2020): Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children.
- Richter, Ingo (2020): Die Rechte der Kinder und Jugendlichen in der deutschen Rechtsgeschichte. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hrsg.): Kinderrechte: Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos, S. 15–36.
- Singer-Brodowski, Mandy/Holst, Jorrit (2022): Nachhaltigkeit & BNE in der Frühen Bildung – Chancen durch Partizipation und ökologische Kinderrechte, Bedarfe bei der Ausbildung von Fachkräften: Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- Singer-Brodowski, Mandy/Voss, Nicole (2023): Kindheit im Anthropozän – Stand und Spannungsfelder frühkindlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Braches-Chyrek, Rita/Moran-Ellis, Jo/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 388–399.
- Slot, Pauline (2018): Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. In: *OECD Education Working Papers* 176.
- Theobald, Axel (2003): Rücklaufquoten bei Online-Befragungen. In: Theobald, Axel/Dreyer, Marcus/Starsetzki, Thomas (Hrsg.): Online-Marktforschung. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 203–210.
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim: Beltz, S. 16–35.

- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Berlin: verlag das netz.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Nattefort, Rebecca/Grenner, Katja (2017): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. Weimar: verlag das netz.
- Vermeer, Harriet J./van Ijzendoorn, Marinus H./Cárcamo, Rodrigo A./Harrison, Linda J. (2016): Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. In: *International Journal of Early Childhood* 48, S. 33–60.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2015): Fachkraft-Kind-Relation und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder, S. 11–130.
- Viernickel, Susanne/Jankowicz, Victoria (2022): Erfassung frühkindlichen Wohlbefindens. In: Kluczniok, Katharina/Faas, Stefan/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): *Kindliche Kompetenzen im Krippenalter: Bedeutung und Messung*. Berlin: pädquis Stiftung, S. 128–226.
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin: GEW, Diakonie Deutschland, Paritätischer Gesamtverband.
- Wasmuth, Helge (2011): *Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Teil VI: Nachwort

Nachwort

Mandy Singer-Brodowski

Vor dem Hintergrund der multiplen Krisen der Nicht-Nachhaltigkeit (z. B. Rockström et al. 2023) wird die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – auch in der frühen Kindheit – zunehmend relevant. Während in den internationalen Diskussionen die Auseinandersetzung um die grundlegenden Merkmale, theoretischen Begründungen und empirischen Analysen im Feld der Early Childhood Education and Care and Sustainability bereits eine längere Tradition haben (bspw. Davis/Elliott 2014), ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der frühen nachhaltigkeitsbezogenen Bildung in Deutschland (mit einigen Ausnahmen, wie z. B. Gebhard 2013; Alisch 2016) noch vergleichsweise jung.

Die Veröffentlichung des vorliegenden Sammelbands ist Zeugnis dieser Entwicklung, bei der im deutschsprachigen Raum nach einer langen Zeit vorrangig bildungspraktischer Publikationen (z. B. Faas/Müller 2019) zunehmend wissenschaftliche Veröffentlichungen herausgegeben werden, die den Anspruch der Systematisierung des Forschungsfeldes auch mit Blick auf handlungspraktische Fragestellungen erheben (so das Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit von Braches-Chyrek et al. 2024) oder die Theoriebildung im Kontext der Zusammenhänge von Kultur und Natur im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit (Bilgi et al. 2024) vorantreiben wollen. In diese neue Publikationsaktivität bettet sich der vorliegende Sammelband ein. Anders als die eben genannten Publikationen beziehen sich die Autor*innen des vorliegenden Sammelbands dabei noch fokussierter auf die Diskussionen um Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die Arbeiten zu BNE im kindheitspädagogischen Bereich präsentieren sich dabei – und auch hierfür ist der vorliegende Sammelband ein Zeugnis – im Vergleich zu den Arbeiten aus anderen Bildungsbereichen, wie der beruflichen Bildung oder der Hochschule – noch stärker als Impulsgeber für grundlegende Theorieansätze im Kontext von BNE. Einerseits thematisieren die Autor*innen Forschungsansätze, die beispielhaft für BNE-Forschung insgesamt sind: die Implementationsforschung, die die Evaluation (der Beitrag von Kaschinski & Kram) und Gelingensbedingungen von Weiterbildungen zu BNE (der Beitrag von Spiekermann) in der frühen Bildung untersuchen oder Professionalisierungsdiskurse, die nachhaltigkeitsbezogene fachwissenschaftliche Grundlagen für jene Weiterbildungen legen möchten (der Beitrag von Rehm et al.). Diese Erkenntnisse zur Implementation von BNE gewinnen gerade im Zuge ihrer zunehmenden bildungspolitischen Relevanz (NP/BMBF 2017) und der daraus

folgenden stärkeren Verankerung in der frühen Bildung (Singer-Brodowski/Holst 2022) an Bedeutung. Andererseits – und das unterscheidet die Beiträge in der frühen Bildung von der Forschung in anderen Bildungsbereichen – leuchten die Autor*innen die grundlegenden Voraussetzungen der Arbeit zu Nachhaltigkeitsfragen in kindheitspädagogischen Bildungseinrichtungen theoretisch aus (zu entwicklungspädagogischen Voraussetzungen: der Beitrag von Wiesner & Breit). Das zeigen besonders die Beiträge zu posthumanistischen Ansätzen (der Beitrag von Stenger) oder die reichhaltigen Überlegungen zu anti-speziesistischen Diskursen (der Beitrag von Wehner). Die hier ausgeführten theoretischen Reflexionen inklusive der empirischen Exemplifizierungen stellen erfrischende Perspektiven im Feld von BNE dar, die die Diskussionen zu BNE in anderen Bildungsbereichen bereichern könnten. Sie werden jedoch noch selten jenseits der kindheitspädagogischen Scientific Community diskutiert. Hier zeigen sich deutliche Analogien zur internationalen Diskussion um BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen (bspw. die Arbeiten von Iris Duhn).

Den Autor*innen des Sammelbands gelingt es, zentrale Spannungsfelder der Diskussion um BNE zu adressieren, wie etwa eine potenzielle Pädagogisierung politischer Probleme und die damit häufig einhergehende Verantwortungsverschiebung der erwachsenen Generationen an die jüngeren Generationen (im Beitrag von Kähler & Barnikol). Diese grundlegenden Fragen an Pädagogik werden besonders in dem Maße relevant, in dem junge Menschen mit dem Verweis auf wissenschaftliche Fakten für eine lebenswerte Zukunft für alle demonstrieren und damit Perspektiven auf Mündigkeit neu denken lassen (Holfelder et al. 2021; Kminek et al. 2022; Singer-Brodowski/Voss 2024).

Darüber hinaus findet sich in dem Sammelband eine exzellente Aufbereitung des Diskurses um Kinderrechte (siehe der Beitrag von Gerarts & Lohrenscheit), der ebenso international schon länger im Kontext von Nachhaltigkeit diskutiert wird, aber jüngst mit dem Impulspapier der AGJ (2020) zu ökologischen Kinderrechten in Deutschland erst prominenter gemacht wurde. Die hier vorgenommene Zusammenführung von Ansätzen der Menschenrechtsbildung und von BNE verspricht interessante Weiterentwicklungen in zukünftigen Debatten. Aufschlussreiche Erkenntnisse zur Realisierung dieses Anspruches nicht nur die eigenen Rechte zu kennen, sondern diese auch im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen einbringen zu können, liefert die Auswertung der Studie „NUBBEK II – Fokusstudie Brandenburg“, die mit der neu entwickelten Kindertagesbetreuungs-Skala-Partizipation empirisch die Partizipationsqualität in den Einrichtungen fokussiert (siehe der Beitrag von Baužytė et al.). Hier zeigt sich, dass besonders diejenigen Aspekte von Partizipation, die auf demokratische Mitbestimmung der Kinder in den untersuchten Gruppen und Einrichtungen zielen, noch deutlich ausbaufähig sind. Für die Diskussion um BNE in der frühen Bildung sind dies wichtige Befunde, besonders wenn sie sich aus dem Korsett des

Vorurteils einer allein auf naturpädagogische oder umweltbildnerische Ansätze ausgerichteten Praxis lösen will.

Dass Naturerfahrungen jedoch gerade im Kontext schwindender Biotope in den Städten weiterhin zentral für die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsfragen sind, wird in dem Beitrag zur Wildnisbildung (der Beitrag von Simon et al.) eindrücklich argumentiert und für die frühe Bildung adaptiert. Hier zeigt sich, dass BNE – oder ihre verwandten Bildungskonzepte wie Wildnisbildung – gerade im kindheitspädagogischen Bereich einen Zugang benötigt, der nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und sinnliche Kanäle anspricht. Ähnlich wird in dem Beitrag zu ästhetischer Bildung und BNE (der Beitrag von Widdascheck) argumentiert.

Der Band enthält nicht zuletzt die Zusammenfassung einiger aktueller empirischer Studien im Feld der frühen BNE, wie eine Analyse von Kinderbüchern (der Beitrag von Fuchs) oder die Rekonstruktion philosophischer Gespräche mit Kindern zu ihrer eigenen Agency im Nachhaltigkeitsdiskurs (der Beitrag von Benoist-Kosler). Dies zeigt, dass es zunehmend Qualifikationsarbeiten im Forschungsfeld früher BNE gibt, die den Diskurs mit eigenen Erkenntnissen voranbringen.

Insgesamt ist es den Herausgeber*innen gelungen, ein heterogenes Spektrum von Artikeln zu früher BNE zusammenzustellen. Die Verbindung der Beiträge miteinander oder ihr Verhältnis zueinander wird dabei zwar nicht immer auf den ersten Blick deutlich, in der Gesamtkomposition repräsentieren sie aber ein Oeuvre, das nicht nur verschiedene Zielgruppen von Leser*innen ansprechen kann, sondern die Heterogenität der etablierten und aktuell entstehenden Diskurse im Feld der frühen BNE gut abbildet. Dass sich die Herausgeber*innen offensichtlich zum Teil selbst noch in der Qualifikationsphase befinden, ist umso bemerkenswerter und weist darauf hin, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit früher BNE in den kommenden Jahren vermutlich noch spannende Impulse zu erwarten hat. Umso erfreulicher ist es, dass die Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PfdK) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) den Band unterstützt hat. Insofern verfolgt dieses Nachwort weniger eine abschließend einordnende Perspektive, sondern kann als Einladung verstanden werden, sich in die dynamische und vielfältige wissenschaftliche Diskussion, um frühe BNE mit weiteren Beiträgen einzubringen.

Literatur

- Alisch, Jeanette Maria (Hrsg.) (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindergärten von Baden-Württemberg. Ein landesweites Forschungsprojekt. Unter Mitarbeit von Rüdiger-Philipp Rackwitz, Karsten Richert und Kerstin Zottl. Aachen: Shaker Verlag
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (2020): „How dare you? Die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für die Umsetzung ökologischer Kinderrechte“. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2020/How_dare_you.pdf (Abfrage: 03.02.2024)

- Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus (Hrsg.) (2024): Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Moran-Ellis, Jo/Sünker, Heinz (2024): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Davis, Julie/Elliott, Sue (Hrsg.) (2014): Research in Early Childhood Education for Sustainability. International perspectives and provocations. Hoboken: Taylor and Francis
- Faas, Stefan/Müller, Gabriele (2019): „Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindertageseinrichtungen gestalten“. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/km_leitfaden-fuer-kindertageseinrichtungen_web_final.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abfrage: 03.02.2024)
- Gebhard, Ulrich (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena/Kminek, Helge (2021): Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (1), S. 120–139. DOI: 10.3262/ZP2101120
- Kminek, Helge/Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy (2022): Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 265–276
- Nationale Plattform BNE c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): „Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm“. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf;jsessionid=990B44710308F3CDC4C4A97A733A10E7.live381?__blob=publicationFile&v=1 (Abfrage: 03.02.2024)
- Rockström, Johan/Gupta, Joyeeta/Qin, Dahe/Lade, Steven J./Abrams, Jesse F./Andersen, Lauren S. (2023): Safe and just Earth system boundaries. In: Nature 619 (7968), S. 102–111. DOI: 10.1038/s41586-023-06083-8
- Singer-Brodowski, Mandy/Holst, Jorrit (2022): „Nachhaltigkeit & BNE in der Frühen Bildung: Chancen durch Partizipation und ökologische Kinderrechte, Bedarfe bei der Ausbildung von Fachkräften“. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Dateien/Singer-Brodowski_Holst_2022_Fru_he_Bildung_BNE_Monitoring.pdf (Abfrage: 03.02.2024)
- Singer-Brodowski, Mandy/Voss, Nicole (2024): Kindheit im Anthropozän. Stand und Spannungsfelder frühkindlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Braches-Chyrek, Rita/Moran-Ellis, Jo/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Gaubitz, Sarah/Wenzel, Katy (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 388–399

Die Autor*innen

Arndt, Laura (M. A.), ist Referentin der fachlichen Leitung in der Forscherstation gGmbH, Heidelberg. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich des Wesens der Naturwissenschaften (Nature of Science). arndt@forscherstation.info

Baužytė, Kristė, ist Teamleiterin der „NUBBEK II – Fokusstudie Brandenburg“ an der pädquis Stiftung. Ihre Interessensgebiete liegen auf empirischer Bildungsforschung und auf der Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik. k.bauzyte@paedquis.de

Barnikol, Lea, Dr., ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik tätig. Sie forscht quantitativ zu den Schwerpunkten Kompetenzmessung von (angehenden) Fachkräften, Interaktionsqualität, sprachförderlichem Verhalten und der Zusammenarbeit mit Eltern. lea.barnikol@erziehung.uni-giessen.de

Benoist-Kosler, Barbara, Dr.*in, ist Studiengangsleiterin des BA Elementarpädagogik – Frühe Bildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Der Forschungsschwerpunkt liegt auf Professionalisierung in der Elementarpädagogik, Kinderperspektiven und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Frühen Kindheit. barbara.benoist@ph-tirol.ac.at

Bloch, Bianca, Dr., staatlich anerkannte Kindheitspädagogin (M.A.) war von 2011 bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung „Pädagogik der Kindheit“ der JLU Gießen und ist Lehrbeauftragte in den B.A.-Studiengängen „Kindheitspädagogik“ und „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Außerschulische Bildung“. Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen, Bildung und Erziehung in der Kindheit, kindheitspädagogische Didaktik sowie Gestaltung und Begleitung von Praxisphasen. bianca.c.bloch@web.de

Brandtner, Miriam, Dr. ist Bereichsleiterin Forschung an der Forscherstation gGmbH, Heidelberg. Der Forschungsschwerpunkt liegt auf der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte sowie im Bereich der frühen naturwissenschaftlichen Bildung. brandtner@forscherstation.info

Breit, Simone, Prof. Mag. PaedDr. ist Leiterin des Departments Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Ihre Forschungs-

schwerpunkte liegen in den Bereichen Leadership und Führung, Mentoring, Pädagogische Diagnostik sowie Wertebildung/Demokratiepädagogik. simone.breit@ph-noe.ac.at

Faas, Stefan, Prof. Dr., leitet die Abteilung Sozial- und Kindheitspädagogik sowie das Zentrum für Qualitätsforschung und Monitoring in der Kinder- und Jugendhilfe (ZQM) an der PH Schwäbisch Gmünd und ist Mitglied des Vorstands der pädquis Stiftung, Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Qualität in der frühkindlichen Erziehung und Bildung, Professions- und Evaluationsforschung sowie Transformationsforschung. stefan.faas@ph-gmuend.de

Fuchs, Wolfram, Dr., arbeitet als Lehrbeauftragter am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen) das Fach Didaktik der Sozialpädagogik. Er unterrichtet als Lehrer an der Fritz-Ruoff-Schule Nürtingen in der Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte und am Sozialwissenschaftlichen Gymnasium. Zudem ist er als Fachberater Unterricht in der Fortbildung für Lehrkräfte in Baden-Württemberg zu Themenfeldern der Pädagogik und Psychologie tätig. Der Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Naturwissenschaftsdidaktik im Elementarbereich, in Lehre und Fortbildung steht die Didaktik der Sozialpädagogik, Pädagogik und Psychologie im Zentrum. wolfram.fuchs@sembss.de

Gerarts, Katharina, Dr., Professorin für Kindheitspädagogik an der International University (IU) am Standort Mainz. Ihre Schwerpunkte sind (qualitative) Kindheitsforschung, Kinderrechte und kindliches Wohlbefinden. katharina.gerarts@iu.org

Kähler, Samuel, Dr., ist als akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Kindheitspädagogik) tätig. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind: Konzepte von Kindheit und Kind(heits)bilder, multiprofessionelle Zusammenarbeit und Inklusion im Feld der Kindertagesbetreuung sowie qualitative Forschungsmethoden. samuel.kaeehler@ph-freiburg.de

Kaiser, Anna-Katharina, Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) ist Lehrkraft für die Fächer Pädagogik, Psychologie und Heilpädagogik sowie Praxis- und Methodenlehre an der Evangelischen Fachakademie für Sozialpädagogik in München. Lehraufträge an bayerischen Hochschulen und Weiterbildungen zu Themen der Sozialen Arbeit und Kindheitspädagogik. anna-katharinakaiser@gmx.net

Kaschinski, Erika, ist Referentin für Forschung und Entwicklung bei der Stiftung Kinder forschen. Schwerpunkte liegen im Bereich der frühkindlichen Bildung für

nachhaltige Entwicklung sowie in der Organisationsentwicklung von Kitas. Erika.kaschinski@stiftung-kinder-forschen.de

Kaul, Ina, Dr., ist Professorin für Soziale Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Theorien, Methoden und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe an der Hochschule für angewandte Wissenschaften und Kunst Hildesheim/Holzminen/Göttingen, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit, Hildesheim. Ihre Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Bildung in der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit, deren Didaktik, auf Professionalisierungsprozesse und hochschuldidaktische Fragestellungen sowie rekonstruktive Forschungszugänge. Sie ist Mitbegründerin des Netzwerks kindheits- (und sozial-)pädagogischer Hochschuldidaktik [NetKiD]. ina.kaul@hawk.de

Killian, Regina, ist Bereichsleiterin Bildung an der Forscherstation gGmbH, Heidelberg. Der Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der frühen naturwissenschaftlichen Bildung. killian@forscherstation.info

Kluczniok, Katharina, Prof. Dr. leitet den Arbeitsbereich frühkindliche Bildung und Erziehung an der FU Berlin und ist Mitglied des Vorstands der pädquis Stiftung, Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Qualität in frühkindlichen Lernumgebungen, Übergang Kindergarten-Grundschule sowie Evaluationsforschung. katharina.kluczniok@fu-berlin.de

Kram, Susanne, ist Referentin für Evaluation und Monitoring bei der Stiftung Kinder forschen. Schwerpunkte der Tätigkeit liegen im Bereich der frühkindlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie in der Wirkungsorientierung. Susanne.kram@stiftung-kinder-forschen.de

Lindau, Anne-Kathrin, Prof.in Dr.in hat die Professur für Didaktik der Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik der Geographie, Lehrkräfteprofessionalisierung, Exkursionsdidaktik, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Wildnisbildung sowie Sprache und System. anne.lindau@geo.uni-halle.de

Lohrenscheit, Claudia, Dr., Professorin für internationale Soziale Arbeit und Menschenrechte an der Hochschule Coburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kinderrechte, Menschenrechtsbildung, sexuelle Selbstbestimmungsrechte, Inklusion & Diversity. Claudia.lohrenscheit@hs-coburg.de

Lohse-Bossenz, Hendrik, Prof. Dr. vertritt die Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Greifswald. Der Forschungsschwerpunkt liegt auf der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte, der Reflexion als Lernprozess der

Lehrer:innenbildung sowie auf innovativen Forschungsmethoden (Soziale Netzwerkanalyse, Eye-Tracking, Lernpfadanalyse in digitalen Lernumgebungen).
hendrik.lohse-bossenz@uni-greifswald.de

Rehm, Markus, Prof. Dr., hat eine Professur für Didaktik der Naturwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Der Forschungsschwerpunkt liegt auf der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte für die Naturwissenschaften sowie der Arbeit mit Vignetten und deren Einsatz in der fachdidaktischen Bildungsforschung. rehm@ph-heidelberg.de

Rost, Sebastian (M. A.), arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Katho NRW, Abt. Paderborn im Studiengang Kindheitspädagogik. Seine Lehre und Forschungsarbeiten betreffen die Themen; Kindheit, soziale Ungleichheiten, Ethnografie, Sozialmanagement, Qualitätsmanagement, Lernwerkstattarbeit und Hochschuldidaktik. s.rost@katho-nrw.de

Simon, Jaqueline, ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wildnisbildung, Umgang mit Kinderfragen im (Sach-)Unterricht, digitale Medien in der Lehrer*innenbildung sowie Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien. jaqueline.simon@paedagogik.uni-halle.de

Simon, Toni, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation sowie Einstellungen zur schulischen Inklusion. toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Spiekermann, Nicole (Diplom Sozialpädagogin) war von 2010–2024 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut im Projekt WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) mit den Arbeitsschwerpunkten Frühe Bildung, Erwachsenenbildung, Gesundheitsförderung und Nachhaltigkeit. nicole.spiekermann@gmail.com

Singer-Brodowski, Mandy, Prof.in Dr.in, hat an der Leuphana Universität Lüneburg promoviert und am Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie als Referentin für Transformative Wissenschaft gewirkt. Sie war Gastprofessorin im Kontext des europäischen Hochschulverbundes UNA Europa und an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. In den letzten Jahren koordinierte sie an der Freien Universität Berlin mehrere Forschungsprojekte. Seit April 2024 ist sie Professorin

für BNE an der Universität Regensburg. Ihre Schwerpunkte sind Transformatives Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Transformationsprozesse im Wissenschaftssystem. Mandy.Singer-Brodowski@paedagogik.uni-regensburg.de

Stenger, Ursula, Prof. Dr., hat die Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt frühe Kindheit und Familie inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Ökologische und ethische Aspekte von Bildung, Lernen und Erziehung; Nachhaltigkeit; Kulturelle, ästhetische und Natur-Bildung in der Kindheit; Entwicklung frühpädagogischer Institutionen; Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit; Pädagogische Anthropologie, Phänomenologie und Posthumanismus. ursula.stenger@uni-koeln.de

Wehner, Ulrich, Prof. Dr., ist Professor für Kindheitspädagogik an der PH Karlsruhe. Schwerpunkte seiner Forschung sind Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungstheorie, Kindheitspädagogische Anthropologie sowie generationelle, individualpädagogische und naturethische Fragen Pädagogischer Ethik.

Widdascheck, Christian, Prof. Dr., ist Professor für Elementare Ästhetische Bildung im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule (ASH) in Berlin. Dort leitet er die Werkstatt für Ästhetische Praxis_Theorie (WÄPT). Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Ästhetischer Bildungstheorien und ästhetisch-künstlerischer Bildungspraxen unter besonderer Berücksichtigung leibphänomenologischer und transkultureller Perspektiven. Er ist Gründungsmitglied des bundesweiten Netzwerks Frühkindliche Kulturelle Bildung (NFKB). widdascheck@ash-berlin.eu

Wiesner, Christian, Prof. MMag. Dr., hat eine Professur für Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Department Diversität inne. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Phänomene der Didaktik (Lehr-Lern-Kulturen), Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Pädagogische Diagnostik, Kompetenz – Literacy – literacies, Führungskultur, evidenzorientierte Qualitätsentwicklung. christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Wilhelm, Markus, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der Naturwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Luzern und leitet das Institut für Fachdidaktik Mensch, Natur, Gesellschaft. Der Forschungsschwerpunkt liegt auf der fachdidaktischen Bildungsforschung sowie den fachdidaktischen Grundlagen der Inter- und Transdisziplinarität im Bereich Mensch, Natur, Gesellschaft sowie nachhaltiger Entwicklung. wilhelm@ph-heidelberg.de