



Lüneburger Projekt

„Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein“ (NaBiSch)



Recherche, Entwicklung eines
Bildungskonzepts, Begleitung
einer Zielgruppe und Evaluation



vorgelegt von der
Universität Lüneburg
Institut für Umweltkommunikation (INFU)

Prof. Dr. Ute Stoltenberg
Dr. Maik Adomßent
Dipl.-Umweltwiss. Marco Rieckmann

Lüneburg, 3. September 2004

Inhalt

1	Einleitung	1	
1.1	Die Debatte um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.....	1	
1.2	Auftragsrahmen und Ziele	2	
2	Philosophie des Bildungskonzepts.....	3	
2.1	Leitbild und Konzept der nachhaltigen Entwicklung.....	3	
2.2	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	4	
3	Das Modellseminar	8	
3.1	Entwicklung des Seminarkonzepts und Zielsetzungen	8	
3.2	Modulare Struktur.....	9	
3.3	Ablauf in der Übersicht	10	
3.4	Querschnittsthemen	11	
3.4.1	Partizipation.....	11	
3.4.2	Gender Mainstreaming	14	
3.4.3	Eine Welt	17	
3.5	Die einzelnen Module.....	19	
3.5.1	Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff.....	19	
3.5.2	Grundlagen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	und ihre Bedeutung für Fachschulen und Kindertagesstätten	24
3.5.3	Konsumentenbildung.....	25	
3.5.4	Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen	28	
3.5.5	Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der.....	Lokalen Agenda 21	31
4	Zielgruppe der Lehrenden in der ErzieherInnen-Ausbildung.....	34	
4.1	Rahmendaten zu Tageseinrichtungen für Kinder	34	
4.2	Situation der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein.....	37	
4.2.1	BfnE in der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein	38	
4.2.2	Rahmenrichtlinien und Ausbildungsverordnungen	39	
4.2.3	BfnE in den Richtlinien anderer Bundesländer	41	
4.2.4	Inhaltliche Weiterentwicklung der Kindertagesstättenarbeit	44	
5	Weitere Zielgruppen.....	45	
5.1	UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen.....	45	
5.1.1	Organisationsstruktur der Umweltbildung und	entwicklungspolitischen Bildung in Schleswig-Holstein.....	46
5.1.2	Derzeitige Bildungsangebote in der Umwelt- und	entwicklungspolitischen Bildung	47
5.1.3	Existierende vorbildhafte Projekte	48	

5.1.4	BfnE-Seminar für UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen	49
5.2	JugendbildungsreferentInnen	53
5.2.1	Bildungsauftrag der Jugendbildung	53
5.2.2	Organisationsstruktur der Jugendbildung in Schleswig-Holstein	54
5.2.3	Derzeitige Bildungsangebote der Jugendbildung in Schleswig-Holstein	57
5.2.4	Gesellschaftliche Aktivitäten von Jugendlichen	60
5.2.5	BfnE-Seminar für JugendbildungsreferentInnen	61
6	Strategien zur Verstetigung des Lüneburger Bildungsangebots „NaBiSch“	65
7	Evaluation	66
8	Literatur und Materialien	67
9	Ablaufpläne der BfnE-Seminare für die verschiedenen Zielgruppen	72
9.1	Ablaufplan des Modellseminars für LehrerInnen künftiger ErzieherInnen	72
9.2	Ablaufplan des BfnE-Seminars für UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen	75
9.3	Ablaufplan des BfnE-Seminars für JugendbildungsreferentInnen	78

1 Einleitung

1.1 Die Debatte um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro wurde von rund 180 Staaten die Agenda 21 verabschiedet. In diesem Handlungsprogramm für das 21. Jahrhundert wurde die Idee einer nachhaltigen Entwicklung als globales Leitbild festgeschrieben.

Kapitel 36 der Agenda 21 stellt die Bedeutung der Bildung für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung heraus: „Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (BMU o.J.). Bildung sei, so die Agenda 21, von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar seien, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung.

In Deutschland wurde die Debatte um eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfnE) im bundesweiten BLK 21-Modellversuch aufgegriffen. Mit dem BLK-Programm wurde der Versuch unternommen, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in das System Schule zu integrieren.

Die Regierung des Landes Schleswig-Holstein hat sich im Koalitionsvertrag auf eine Fortentwicklung der Umweltbildung zur BfnE verständigt. Zudem hat das Land im November 2000 beschlossen, eine Nachhaltigkeitsstrategie zu erarbeiten. In dieser Strategie ist eines der Zukunftsfelder im Schwerpunkt „Zusammen Leben“ die BfnE. Teil der Arbeit zu diesem Zukunftsfeld ist das Modellprojekt „Nachhaltigkeit als Prinzip“, das darauf zielt, ein Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein“ zu erstellen.¹ Zur Vorbereitung der Erstellung dieses Konzepts hat das Ministerium für Umwelt, Natur und Forsten des Landes Schleswig-Holstein (MUNF) 2001 ein Gutachten zur „Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein“ im außerschulischen Bereich in Auftrag gegeben. Dieses Gutachten wurde von Frau Prof. Dr. Bögeholz u.a. erstellt und im Februar 2002 veröffentlicht (Bögeholz u.a. 2002). Vor dem Hintergrund dieses Gutachtens sowie der Ergebnisse eines Expertenworkshops im November 2000, des Landeskongresses „Von Rio über Bad Segeberg nach Johannesburg – BfNE in Schleswig-Holstein“ (August 2002) und der Foren I und II „Zukunftsfähiges Schleswig-Holstein – BfNE“ (Herbst 2002) hat der Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein“, der aus dem Expertenworkshop hervorgegangen ist, den Bericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Nachhaltigkeit als Prinzip“ (August 2003) erstellt.

Im Januar 2004 ist die Nachhaltigkeitsstrategie des Landes Schleswig-Holstein veröffentlicht worden (Landesregierung Schleswig-Holstein 2004). Im Zukunftsfeld BfnE sind folgende Maßnahmen vorgesehen (ebd.: 76):

- Erarbeitung eines Konzepts zur BfnE in Schleswig-Holstein,
- Zertifizierung für Einrichtungen der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung im Rahmen der BfnE,
- die weitere Unterstützung des Umsetzungsprojekts „Lebensraum Schulhof“,

¹ Weitere Modellprojekte zur BfnE in Schleswig-Holstein sind das „Baltic sea project“ und „BLK 21“.

- die Veröffentlichung einer Broschüre zur BfnE in Schulen,
- Beratungsangebote der Umweltakademie für Umwelt- und entwicklungspolitische Bildungseinrichtungen zur BfnE.

Einer der 39 in der Nachhaltigkeitsstrategie beschlossenen Nachhaltigkeitsindikatoren ist die „Anzahl der zertifizierten Umweltbildungs- und entwicklungspolitischen Bildungseinrichtungen im Rahmen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfnE) sowie der erfassten BfnE-Angebote“ (Indikator Nr. 13) (ebd.: 97). So wird in Zukunft mit diesem Indikator der Fortschritt beim Übergang zu einer BfnE messbar.

1.2 Auftragsrahmen und Ziele

Das Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Landwirtschaft des Landes Schleswig-Holstein (MUNL) hat im November 2003 an das Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg zur Umsetzung einiger Empfehlungen des Gutachtens von Frau Prof. Dr. Bögeholz u.a. (2002) den Auftrag vergeben, praxisrelevante Bildungsangebote für MultiplikatorInnen zu erarbeiten, modellhaft ein Fortbildungsseminar durchzuführen und eine Evaluation darüber anzufertigen. Die Erstellung des Fortbildungskonzepts soll die Implementierung der BfnE in der außerschulischen Bildung voranbringen und damit einen Baustein für das vom MUNL zu erstellende Konzept zur BfnE in Schleswig-Holstein bilden.

Durch das MUNL wurde vorgegeben, dass das Fortbildungskonzept für folgende drei Zielgruppen zu erstellen ist:

- ErzieherInnen in Kindertagesstätten,
- UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen,
- JugendbildungsreferentInnen.

Wesentliche Inhalte des Fortbildungskonzepts sollen laut Auftrag folgende sein:

- Inhalte zur nachhaltigen Entwicklung und Kompetenzen der BfnE,
- Didaktik und Methoden der BfnE mit Schwerpunkten für die genannten Zielgruppen,
- Gender Mainstreaming.

Mit der Zielgruppe der ErzieherInnen sollte ein Modelllauf der Fortbildung mit anschließender Evaluation durchgeführt werden. Diese Zielgruppe wurde für den Modelllauf ausgewählt, weil

- sie gut geeignet ist, um im Verlauf der Fortbildung Vernetzungen zwischen dem MUNL und anderen Ministerien herzustellen,
- eine Entwicklung der Ausbildung in den Fachschulen in Richtung einer BfnE forciert werden könnte,
- sich die Rahmenlehrpläne für ErzieherInnen derzeit in der Novellierungsphase befinden und sich mithin Möglichkeiten der Einflussnahme eröffnen,
- diese Zielgruppe im Hinblick auf das Projekt eine gute Breitenwirkung verspricht und
- weil die Gruppe der ErzieherInnen im Gegensatz zu den anderen (heterogeneren) Zielgruppen vergleichsweise leicht anzusprechen sein dürfte.

Da die Umweltstiftung S.O.F. derzeit allerdings auch ein Fortbildungsprojekt für ErzieherInnen in Kindertagesstätten („Richtig leben“) durchführt, wurde die Zielgruppe der ErzieherIn-

nen durch die LehrerInnen von künftigen ErzieherInnen an den Fachschulen und FachberaterInnen der Kindertagesstätten ersetzt. So kann unnötige Doppelarbeit vermieden werden und gleichzeitig gelten die genannten Vorteile auch für die neue Zielgruppe.

Im Folgenden werden die Philosophie sowie der Aufbau und die Organisation des Seminar-konzepts dargestellt. Da es zunächst nur mit der Zielgruppe der LehrerInnen von künftigen ErzieherInnen an den Fachschulen und FachberaterInnen der Kindertagesstätten durchgeführt wird, ist das Konzept des Seminars speziell auf diese Zielgruppe ausgerichtet.

An die Darstellung des Seminar-konzepts schließen Ausführungen zu der Zielgruppe der LehrerInnen von künftigen ErzieherInnen an den Fachschulen und FachberaterInnen der Kindertagesstätten sowie zu den beiden weiteren Zielgruppen an.

2 Philosophie des Bildungskonzepts

Das erstellte Fortbildungskonzept ist vor dem Hintergrund des Verständnisses von Leitbild und Konzept der nachhaltigen Entwicklung und der BfnE am Institut für Umweltkommunikation zu sehen, das im Folgenden deutlich gemacht wird.

2.1 Leitbild und Konzept der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung gelangte durch den Brundtland-Bericht „Our common future“ zu internationaler Beachtung. Dort wurde eine nachhaltige Entwicklung als „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987: 46), definiert. Nach diesem Verständnis sind mit einer nachhaltigen Entwicklung vor allem folgende Anforderungen verbunden:

- die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse sowie
- intragenerationelle Gerechtigkeit (Ausgleich zwischen Arm und Reich, Süd und Nord) und intergenerationelle Gerechtigkeit (Berücksichtigung der Bedürfnisse der zukünftigen Generationen).

Auf dem Weltgipfel für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro wurde die Agenda 21 als Handlungsprogramm für das 21. Jahrhundert beschlossen und das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als globales Leitbild verabschiedet. Neben der genannten Orientierung an menschlichen Bedürfnissen und dem Anspruch der Gerechtigkeit ist für das Verständnis der Nachhaltigkeit, wie es in Rio formuliert wurde, die Zusammenführung vorher oft gegensätzlich diskutierter Bereiche von zentraler Bedeutung: Ökologie, Ökonomie und Soziales. Diesen Dimensionen der Nachhaltigkeit wird eine Gleichrangigkeit zugesprochen und sie sollen integrativ betrachtet werden. Die Vernetzung der verschiedenen Bereiche („Retinität“) gerät in den Blick. „Da durch das Leitbild ‚Nachhaltigkeit‘ auch unsere Lebensform, Wertvorstellungen, unser Bildungs- und Wissenschaftssystem oder unsere Art von Technikentwicklung als kultureller Hintergrund“ der anderen Dimensionen „kritisch reflektiert und ggf. verändert werden müssen“, sollte zudem Kultur als vierte Dimension einer nachhaltigen Entwicklung betrachtet werden (Stoltenberg 2000: 12).

In Abb. 1 wird deutlich, welche Bereiche und welche Fragen zukünftiger Entwicklung mit den vier Dimensionen der Nachhaltigkeit verbunden sind.

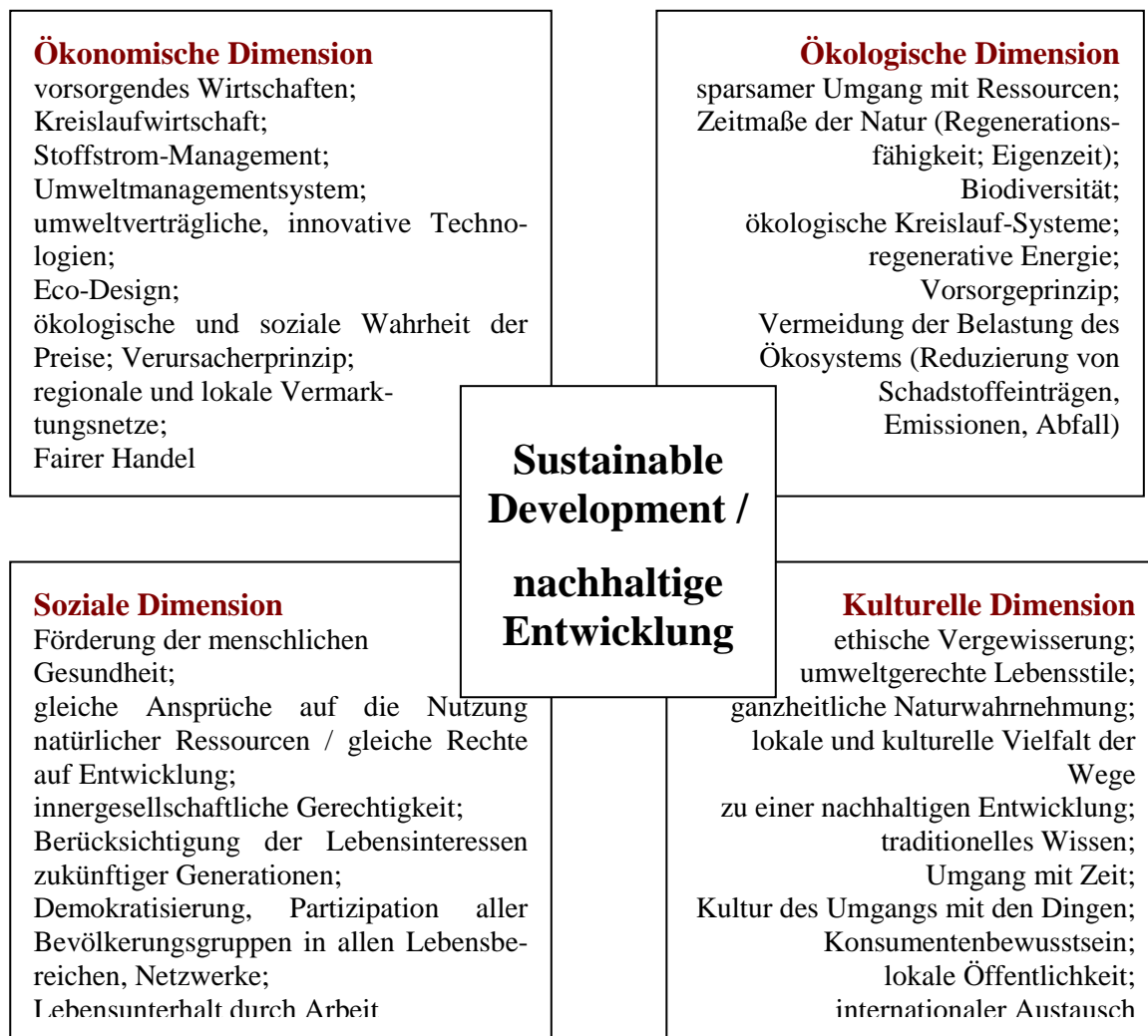


Abb. 1: Die Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung (Stoltenberg & Michelsen 1999)

Schließlich ist Partizipation als wesentliches Element einer nachhaltigen Entwicklung zu nennen. Ohne Partizipation ist eine solche Entwicklung gar nicht vorstellbar. Denn eine nachhaltige Entwicklung muss als ein offener gesellschaftlicher Lern- und Suchprozess verstanden werden, der erst durch die Beteiligung möglichst vieler mit Ideen, Visionen, konkreten Strategien und Gestaltungskompetenzen gefüllt werden kann.

2.2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Gestaltungskompetenz als zentrales Bildungsziel

Gemäß dem Anspruch der Agenda 21 sollen die Menschen durch Bildung dazu befähigt werden, sich den Herausforderungen einer globalisierten Welt zu stellen und die zukünftigen Entwicklungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten. Vor diesem Hintergrund haben de Haan und Harenberg die Vermittlung von Gestaltungskompetenz als wesentliches Ziel einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung definiert. Unter Gestaltungskompetenz verstehen sie die Fähigkeit, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan & Harenberg 1999: 60).

Mit dem Erlangen von Gestaltungskompetenz ist der Erwerb bestimmter Schlüsselkompetenzen verbunden (ebd.: 59):

- Komplexes, vernetztes Denken und Planungskompetenz,
- globales Denken,
- antizipierendes Denken,
- Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen,
- Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit und Solidarität,
- Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation,
- Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können,
- Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder.

Normative Kompetenz als konstitutives Element einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ein Schlüssel des Nachhaltigkeitskonzeptes liegt in dem Schritt vom nachsorgenden Umweltschutz zum integrativen und innovativen Diskurs über die anzustrebenden Ziele gesellschaftlicher Entwicklung. Damit stellt es die Umweltproblematik in den Zusammenhang grundlegender ethischer Fragen – wie beispielsweise nach Gerechtigkeit, neuen Wohlstandsmodellen, Zukunftsvorsorge etc. Im Wesentlichen geht es um veränderte Anforderungen – oder besser: eine neue Qualität – in den zu entwickelnden Kompetenzen in den drei klassischen Bereichen Wissen, Bewerten und Handeln. In der Konzeption einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kommt der Kompetenz, Werte aus unterschiedlichen Bereichen in Entscheidungen einzubeziehen, eine besondere Bedeutung zu. In Fragen zur nachhaltigen Entwicklung spielen in aller Regel Werte aus den Bereichen Ökologie, Ökonomie und Soziales eine wichtige Rolle.

Menschen werden maßgeblich durch ihre Familie, Religion, Gesellschaft und Kultur beeinflusst und übernehmen deren Traditionen und Werte – allerdings überwiegend, ohne diese zu hinterfragen. Sobald Werte aber für die Planung eigener Handlungen herangezogen werden, findet ein bewusster Entscheidungsprozess statt, und dieser kann dann auch auf anderen oder neuen – biographisch bedingten individuellen – Werten basieren. Unter Bewertungskompetenz (normative Kompetenz) ist daher die Fähigkeit zu verstehen, bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen (Rost u.a. 2003). Globale Probleme bringen darüber hinaus kulturell bedingte Wertorientierungen ins Spiel, die bei Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen sind (Jüdes 2001). Eine interkulturelle Bewertungskompetenz setzt nicht nur die Kenntnis kultureller Besonderheiten voraus, sondern umfasst auch eine gewisse Akzeptanz und Toleranz gegenüber den Werten anderer Kulturen. Inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit und Solidarität sind also als zentrale Werte im Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung anzusehen.

In unserer westlichen Konsumgesellschaft, in der individuelle Handlungen zumeist vom Kalkül der eigenen Nutzenmaximierung und der Erlangung kurzfristiger Vorteile geprägt sind, werden Lernende durch BfnE mit Werten konfrontiert, die in ihren Wertsystemen eine untergeordnete Rolle spielen oder vielleicht gar nicht enthalten sind. Durch das Aufzeigen von globalen Zusammenhängen und Fakten werden sie dafür sensibilisiert – und im besten Falle auch motiviert – ihr Wertsystem zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

Bei dem in den folgenden Abschnitten beschriebenen Seminarkonzept besteht ein pädagogisch erwünschtes Ziel dementsprechend darin, dass die Teilnehmenden den einen oder ande-

ren Nachhaltigkeitswert in ihr Wertsystem integrieren bzw. diesen stärker gewichten, um dann auch ihr Verhalten in Teilbereichen zu verändern. Bewertungskompetenz basiert aber nicht nur auf der Einsicht, dass menschliches Handeln von Wertvorstellungen getragen ist, vielmehr ist zugleich zu berücksichtigen, dass Werturteile durch Aneignung von Sachwissen zwar ausdifferenziert, aber nicht in ihrer Bedeutung geschmälert oder überflüssig gemacht werden können. So wird Bewertungskompetenz in dem vorliegenden Kontext nicht ausschließlich als Fähigkeit verstanden, bei komplexen Sachverhalten zu Entscheidungen zu gelangen und handlungsfähig zu bleiben. Vielmehr äußert sich die Fähigkeit zu kritischer Reflexion und Kommunikation über Werte und Normen ebenso in der Bereitschaft, sich zu seinen Werten zu bekennen und eigene Urteile und Entscheidungen mit diesen zu begründen. Zentrales Ziel jeder Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte daher die Befähigung von Menschen sein,

- über ihre je eigenen Ziele und Interessen, über deren Begründung und Berechtigung nachzudenken;
- ein derartiges Nachdenken auch auszudrücken und anderen verständlich zu machen;
- die Ziele und Interessen Anderer und deren Begründungen vorurteilslos anzuhören;
- sich auf einen Konsens über primäre Prinzipien einzulassen;
- sich an Regeln des Austauschs und der Prüfung von Argumenten zu halten;
- zu erkennen, wenn Werte implizit in Argumente und scheinbare Sachaussagen einfließen, ohne dass sie explizit als solche erkennbar gemacht werden (Kaufmann-Hayoz 2001: 207 f.).

Für Bildungsinstitutionen kann es daher bei der Gestaltung von Bildungsprozessen in Bezug auf normative Bewusstseinsbildung und Ausbildung entsprechender Schlüsselkompetenzen nicht darum gehen, mit einem Mehr an moralischen Impulsen aufzuwarten. Vielmehr ist eine kritische ethisch-pädagogische Reflexion über die Bedingungen, Chancen und Grenzen einer pädagogischen Vermittlung von Verantwortungskompetenzen gefragt. Die Aufgabe der Ethik ist hier zunächst eine kritische, dann eine integrierende und erst auf dieser Basis dann auch eine motivierende (Vogt 2001: 118).

Im Hinblick auf das vorliegende Seminarkonzept ist noch einmal hervorzuheben, dass der Aspekt der normativen Kompetenz in unserem Verständnis des Nachhaltigkeits-Leitbilds enthalten ist. In Kulturen sind Werthaltungen aufgehoben, die zu kennen lohnenswert sind für eine nachhaltige Entwicklung. Diese fruchtbar zu machen für Nachhaltigkeitskonzepte stellt ein wesentliches Entwicklungspotential für Bildungsprozesse dar. In unserem Konzept nimmt dieses Element einen dementsprechend herausgehobenen Rang ein.

Konsequenzen für Inhalte und Gestaltung von Bildungsprozessen

Im Zusammenhang mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung müssen auch die Inhalte von Bildung überdacht werden. Es ist nicht beliebig, welche Inhalte im Rahmen einer BfnE thematisiert werden. Es sollten Themen sein, die von zentraler Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung sind. So entstehen neue Prioritäten für die Auswahl von Inhalten und neue Perspektiven für alte Inhalte (Abb. 2).

Didaktische Konsequenzen des Nachhaltigkeitskonzepts für die Inhalte von Bildungsprozessen

Neue Prioritäten für die Auswahl von Inhalten

- Lebensgrundlagen wie Wasser, Ernährung usw.
- Mobilität, Verkehr
- Konsummuster
- Ethische Fragen zum Verhältnis von Mensch und Natur

Neue Perspektiven für alte Inhalte

- Beispiel Müll: statt nur Mülltrennung, Verwendung biologisch abbaubarer oder wiederverwertbarer Produkte
- Beispiel Ernährung: statt nur gesunde Ernährung, Bedeutung des Kaufs regionaler Produkte für die Reduzierung von Umweltbelastung, Bezug zur „Dritten Welt“

Bildungsinstitution als Erfahrungsraum für Ökologisierung

- Die vermittelten Ideen und Inhalte auch beispielhaft leben
- Erfahrungen ermöglichen, dass Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung möglich sind
- Bildungsinstitution als Wirtschaftsbetrieb, als Arbeits- und Lebensraum unter nachhaltigen Gesichtspunkten gestalten

Verbindung zur lokalen Agenda 21

- Schule ebenso wie Kindergarten als Teil des Gemeinwesens begreifen
- Lernen in Ernstsituationen: Beteiligung an der Gestaltung des Gemeinwesens
- Schule als Ort der Wissensaneignung und Reflexion für diese Prozesse

Abb. 2: Inhalte von Bildungsprozessen im Sinne einer BfnE

Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung sind Selbsttätigkeit und Reflexivität der Menschen von zentraler Bedeutung. Es ist nicht möglich, Nachhaltigkeit zu vermitteln, sondern eine BfnE muss sich durch Formen selbstorganisierten, projektförmigen, partizipativen Lernens auszeichnen. Insofern hat das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, wie Abb. 3 zeigt, auch Konsequenzen für die Methoden und Organisationsformen von Lernprozessen (vgl. Reißmann 2000: 225).

Didaktische Konsequenzen des Nachhaltigkeitskonzepts für Methoden und Organisationsformen von Lernprozessen

- **Partizipation:** Aushandlungsprozesse, Selbstwirksamkeitserfahrungen, Verantwortung
- **Lernumgebungen, die selbstorganisiertes Lernen ermöglichen und Erfahrungen verbreitern:** Räume als Erfahrungs- und Gestaltungsräume
- **Alternative Lösungswege:** Simulationen, Zeit für Lösungswege
- **Berücksichtigung verschiedener Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten**
- **Mehrperspektivität, interdisziplinäres Denken und Arbeiten**

Abb. 3: Methoden und Organisationsformen von Bildungsprozessen im Sinne einer BfnE

Wichtig ist, dies zeigen die Erkenntnisse des Konstruktivismus, dass das behandelte, komplexe Wissen anschlussfähig an die Lebens- und Erfahrungswelt der Menschen ist und dass es passend ist, für die Situation, in der man sich befindet. Besonders geeignet für das Erlernen von Gestaltungskompetenz sind Ernstsituationen in der Gestaltung des eigenen Lebens. Dies gilt auch insbesondere für Kinder und Jugendliche.

3 Das Modellseminar

Im Folgenden werden die Grundideen, die Struktur, der Ablauf, die Querschnittsthemen und die einzelnen Module des Modellseminars erläutert.

3.1 Entwicklung des Seminarkonzepts und Zielsetzungen

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

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

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

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

Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte erfolgte unter dem Anspruch, dass sie mit den in der Ausbildung der ErzieherInnen üblicherweise behandelten Bildungsinhalten kompatibel sind. Um an die aktuelle Diskussion um Bildungsziele in allen Bildungsbereichen, ausgelöst von den Ergebnissen der PISA-Studie, anzuschließen, soll der Zusammenhang zwischen zukunftsfähigen Schlüsselkompetenzen und einer BfnE aufgezeigt und veranschaulicht werden. Als Praxisfeld ist zunächst der Arbeitsplatz der TeilnehmerInnen und ihre Tätigkeit im

Blick. Es wird dabei jedoch auch Bezug genommen auf das Praxisfeld ihrer SchülerInnen, wenn didaktische Fragen angesprochen werden.

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

3.2 Modulare Struktur

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

Grundlage für das Konzept des Modellseminars ist die Idee, dass es bestimmte Inhalte gibt, die vorzugsweise im Rahmen einer BfnE thematisiert werden sollten, und bestimmte „Instrumente“, die erforderlich sind für die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten. Dies veranschaulicht Abb. 4: Die Sechsecke sind Beispiele für Inhalte, die behandelt werden könnten – inhaltliche Module (die leeren Sechsecke symbolisieren die Offenheit der Struktur für weitere Inhalte). Die „Instrumente“, die bei deren Thematisierung von Bedeutung sind, sind in den Ellipsen dargestellt. Das dritte Element des modularen Konzepts beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem Leitbild und dem Programm der Bildungseinrichtung sowie der Organisationsanalyse und der Kooperation mit anderen Akteuren. Dieses Element setzt die vorherige Auseinandersetzung mit Inhalten und Instrumenten voraus.

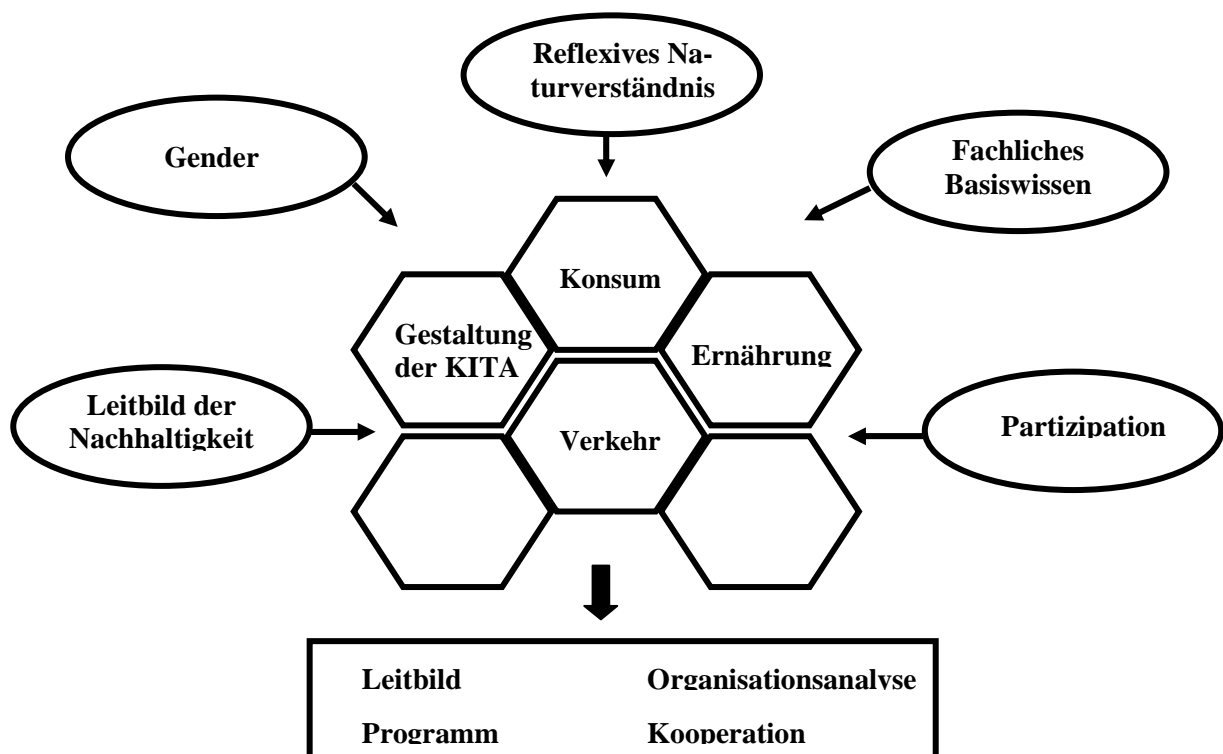


Abb. 4: Modulare Struktur des Bildungskonzepts

Hervorzuheben ist, dass im Modellseminar nicht alle Module gleichermaßen behandelt werden sollen. Von den inhaltlichen Modulen soll beispielhaft nur eine Auseinandersetzung mit

„Konsum“ stattfinden, da dieses Thema besonders gut für eine Veranschaulichung geeignet ist, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung neue Perspektiven für die Behandlung eines Themas eröffnet.

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

3.3 Ablauf in der Übersicht

Das Modellseminar wird in zwei Teilen mit einer Dauer von jeweils drei Tagen angeboten. Der erste Teil wird vom 21. bis 23. April 2004 in der Nordseeakademie bei Leck stattfinden. Mit einem Abstand von etwas mehr als vier Wochen wird vom 9.-11. Juni 2004 der zweite Teil des Seminars in der Umweltakademie in Neumünster durchgeführt. Dieser Abstand zwischen den beiden Seminarteilen wird als zweckmäßig erachtet, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, die Ideen und Ansätze aus dem ersten Seminarteil zu reflektieren und zu versuchen, sie in ihrem Wirkungsfeld zu prüfen. Außerdem kann in der Zwischenzeit eine Sitzung des Projektarbeitskreises stattfinden, bei der der Verlauf des ersten Teils kritisch diskutiert werden kann (Abb. 5).

An dem Seminar sollen 20-25 Personen teilnehmen. Aus jeder interessierten Fachschule sollten mindestens zwei Personen teilnehmen. Denn so kann in jeder Einrichtung die Reflektion des Gelernten in einer kleinen Gruppe stattfinden und durch gemeinsames Engagement ein größerer Multiplikationseffekt erzeugt werden.

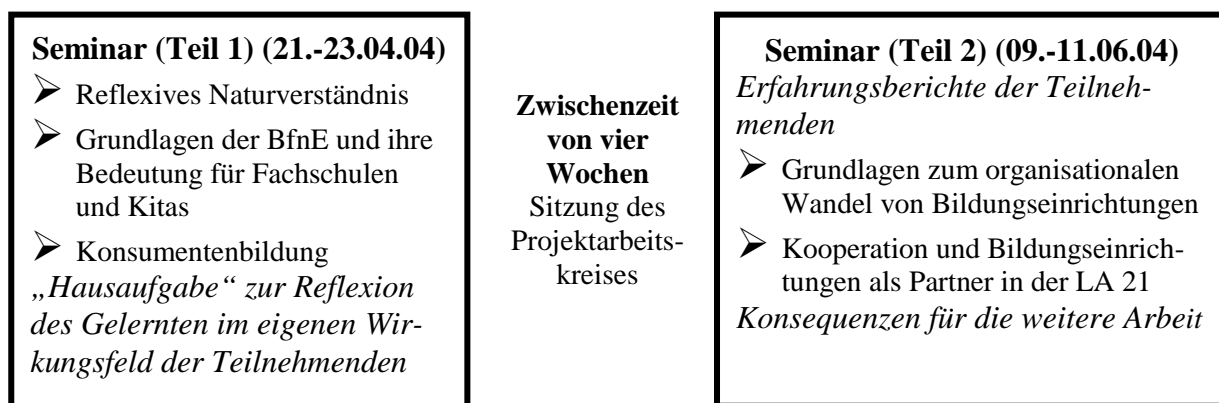


Abb. 5: Gliederung des Modellseminars

Abb. 5 zeigt den groben Verlauf des Seminars; eine detailliertere Fassung des geplanten Programms findet sich im Anhang. Nach einer Einführung und dem gegenseitigen Kennenlernen erfolgt der inhaltliche Einstieg mit dem Modul „reflexives Naturverständnis“. Es folgen die Auseinandersetzung mit den Grundlagen der BfnE und ihrer Bedeutung für Fachschulen und Kitas sowie mit der Konsumentenbildung. Zum Abschluss des ersten Seminarteils werden mögliche Ansätze für die Umsetzung der Seminarinhalte im eigenen Wirkungsfeld angesprochen und diskutiert. Die Teilnehmenden bekommen die „Hausaufgabe“ mit auf den Weg, die Seminarinhalte in ihre Einrichtung zu tragen und sich dort mit den Möglichkeiten einer Implementierung der BfnE auseinander zu setzen.

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

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

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

3.4 Querschnittsthemen

3.4.1 Partizipation

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

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

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

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

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

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

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

Die Fragestellungen bei Lokalen Agenda 21-Prozessen sollte nicht in erster Linie sein: Was haben wir für Probleme? sondern: Was können wir? Was haben wir in unserem Umfeld für Möglichkeiten, eine zukunftsfähige Entwicklung mitzugestalten? Dazu gehört auch, Kooperationspartner im Lokalen Umfeld zu suchen – mit wem können wir zusammenarbeiten? Bisherige Wege lassen sich in einer solchen Arbeit nicht fortschreiben; wir brauchen neue, kreative Lösungen – die Unbefangenheit von Kindern ist eine Ressource auf dem Weg in die nachhaltige Entwicklung. Aber sie muss nicht idealisiert werden. Wichtig ist auch traditionelles Wissen älterer Menschen oder wissenschaftliches Wissen. Es wäre gut, wenn Kinder dieses auch bereits erfahren und sich nicht nur in Kinderaktionen mit Gleichaltrigen aufhalten. Denn wir brauchen eine Kultur des zusammen Lebens und zusammen Arbeitens.

Ziel ist eine Ermutigung von Kindern und Erwachsenen, sich auch angesichts von Umweltängsten und von ihnen bekannten Problemen auf die Welt einzulassen (bzw. sie darin zu bestärken, nicht davon abzulassen) und die Ermöglichung von Erfahrungen, die zeigen, dass man etwas tun kann und dass es sich lohnt.

Bildungseinrichtungen und Lehrende haben jedoch auch noch einen weiteren wichtigen Aspekt zu gewärtigen, der mit einer Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung zusammenhängt. Da ein Einzelner in der Regel diesem Anspruch nicht gerecht werden kann, bedarf es bei der BfnE der Kooperation mit Anderen. Die dazu notwendigen und pädagogisch zu fördernden Kompetenzen sind auf der sozialen Ebene zu verorten (Rost u.a. 2003). Anzustreben ist die Initiierung und die Pflege einer Kommunikationskultur, die eine Entscheidungsfindung in einem sozialen Klima ermöglicht, das von gegenseitiger Achtung und Akzeptanz geprägt ist.

Dementsprechend steht hinter einem ernst genommenen Partizipationsgedanken auch die Akzeptanz von Kinderwissen, -erfahrungen und deren Bereitschaft und Fähigkeit, sich als Teil des Gemeinwesens zu engagieren. Dabei agieren Kinder nicht wie Erwachsene; sie sind widersprüchlicher, sie sind ungeduldig, aber eben auch kenntnisreich und interessiert. Und sie bringen aufgrund ihrer spezifischen Perspektive ein Wissen ein, das Erwachsene kaum haben können. Kinder benötigen für ihre Bereitschaft zur Partizipation und zum Lernen von Partizipation pragmatische und realistische Aufgaben. Ein gelungenes Beispiel dafür sind skandinavische Projekte, in denen Kinder an der Verkehrsplanung beteiligt wurden und die dafür sorgten, dass die Unfallzahlen mit Kindern drastisch zurückgingen (Deutsches Kinderhilfswerk 1997: 17).

In dem Seminar soll für die Teilnehmenden deutlich werden, dass Kinderbeteiligung auch unter der Perspektive von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation begründet werden kann. (Überdies gibt es gesetzliche Initiativen; so ist in Schleswig-Holstein seit dem 1.4.1996

die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei gemeindlichen Entscheidungsfindungen in § 47 f der Gemeindeordnung geregelt.) So bieten Partizipationsprozesse in Gleichaltrigen-Gruppen oder auch in nicht extrem altersgemischten Gruppen mit Unterstützung und Begleitung von Erwachsenen Chancen

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

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

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

„Partizipation“ im Modellseminar

Welche Inhalte und Ziele mit dem Modul „Partizipation“ im Modellseminar verbunden sind, zeigt Tab. 1.

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

Tab. 1: Das instrumentelle Modul „Partizipation“

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

3.4.2 Gender Mainstreaming

Die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro setzte die Verknüpfung von Nachhaltigkeit und Gender-Fragen erstmals international auf die politische Agenda. (Der Terminus „Gender“ beschreibt dabei das sozial konstruierte Geschlecht in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht „sex“). Dabei wurde auch deutlich, dass eine nachhaltige Entwicklung die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven von Männern und Frauen zwingend erfordert, da Männer und Frauen in unterschiedlichem Maße sowohl Opfer als auch Täter von Umwelterstörung sind, Frauen an Entscheidungen mit Relevanz für das Thema Nachhaltigkeit aber meist nicht angemessen beteiligt sind. Die UN-Konferenzen (Weltfrauenkonferenz in Peking 1995; Habitat II in Istanbul 1996) trugen dazu bei, die Geschlechterthematik mit politischen Handlungsfeldern im Allgemeinen und mit Umwelt-, Entwicklungs- und Nachhaltigkeitsfragen zu verknüpfen. Im Kapitel „Frauen und Umwelt“ des Pekinger Dokuments zum Weltfrauentag wird das Ungleichgewicht zwischen Verantwortlichkeiten und Rechten von Frauen kritisiert. Frauen sollen stärker in gesellschaftliche und politische Prozesse einbezogen werden. Die Forderungen lauten:

- Einbeziehung von Frauen in umweltrelevante Planungs- und Entscheidungsprozesse,
- Beseitigung aller Faktoren, die Frauen an der nachhaltigen Bewirtschaftung natürlicher Ressourcen hindern,
- Erhaltung von tradiertem Wissen und weiblichen Fähigkeiten im nachhaltigen Umgang mit biologischer Vielfalt,
- Anerkennung der Rechte und Verfügungskontrolle von Frauen über die von ihnen bewirtschafteten natürlichen Ressourcen sowie
- Erarbeitung nationaler Strategien und rechtlicher Normen zur Beteiligung von Frauen an Nutzungsgewinnen aus biologischer Vielfalt und zum Schutz ihrer Rechte.

Im Anschluss an die Weltfrauenkonferenz in Peking werden in vielen Ländern Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter umgesetzt. Der Ansatz des „Gender Mainstreaming“ wird mit dem Amsterdamer Vertrag von 1996 auch zum Schlüsselkonzept europäischer Gleichstel-

lungspolitik. Gender Mainstreaming zielt auf die Veränderung von politisch relevanten Institutionen ab und verbindet Frauenförderung mit Lernprozessen der gesamten Organisation.

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

Unter Bezugnahme auf die vorgeschlagene Reflexion kindlicher „Naturbilder“ könnte darüber hinaus der Frage nachgegangen werden, ob sich hier bereits signifikante Unterschiede in Bezug auf das Merkmal „Geschlecht“ bei nachhaltigkeitsbezogenen Wertvorstellungen oder gar der Konkretisierung bestimmter „Umwelttypen“ auszuprägen beginnen (vgl. Preisendörfer 1999). Da überdies als empirisch belegt gelten kann, dass Kinder auch bereits im Kindergartenalter zum Metalernen fähig sind (z.B. Oberhuemer 2000; Stoltenberg 2002), spricht nichts dagegen, die reflexive Aufarbeitung gender-bezogener Fragestellungen (Gender Awareness; doing gender) in die Ausbildung von ErzieherInnen einzubeziehen. Vorschläge für Elemente eines „Gender-Training“, die in den Unterricht in Fachschulen einfließen könnten, finden sich bei Kaschuba (1999). Darüber hinaus lassen sich positive Erfahrungen aus der Umweltbildung mit selbst durchgeführten Erhebungen zu alltagsökologischen Fragestellungen im Hinblick auf die Relevanz der Gender-Perspektive fruchtbar machen – beispielsweise durch Übungen mit Rollentausch oder getrenntgeschlechtlich erarbeitete Problemlösungen, die Anlässe für weitergehende Diskussionen bieten. Schwerpunkt und Hauptanliegen derartig inszenierter Kommunikation über Nachhaltigkeit und Gender sollte dabei – unabhängig von den präferierten Methoden – der Geschlechterdialog sein (Franz-Balsen 2002).

Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen

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

In einem weiteren Schritt sollen Hinweise für die konkrete Umsetzung im Alltag der ErzieherInnen erarbeitet werden. Dieser Aspekt wird insbesondere für den Erfahrungsraum Kindertagesstätte relevant, in denen das Personal überwiegend weiblich ist (Männer stellen nur einen Anteil von 4,9%; Roßbach 2003: 266 f.) und auf diese Weise – gewollt oder ungewollt – bestimmte Rollenbilder prägt. Schließlich sind Kindertageseinrichtungen als Institution nicht nur äußerlich Teil der gesellschaftlichen Geschlechterordnung, sondern bis in ihre inneren Strukturelemente von den Regeln dieser Ordnung durchzogen. Daher kann eine Analyse von Kindertageseinrichtungen und Gender keinesfalls bei Aspekten der geschlechtsspezifischen Erziehung von Mädchen und Jungen haltmachen; vielmehr ist eine Bezugnahme gefordert, die

- Kindertagesstätte als Institution mit all seinen Strukturen, Normen und Regelungen, insgesamt also den Rahmenbedingungen betrachtet, aber auch
- das in dieser Institution vorherrschende professionelle Milieu und den entsprechenden professionellen Habitus sowie

- die sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten aller beteiligten Akteure und Akteurinnen – selbstverständlich einschließlich der Kinder und ihrer Eltern in den Blick nimmt. (Rabe-Kleberg 2003: 28)

Geschlechtsbewusste Bildungsarbeit

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

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

Zuletzt sei auf den Zusammenhang geschlechtsbewusster und partizipativer Qualitätsstandards in der Bildungsarbeit hingewiesen. So ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Bildungsauftrag die Begleitung der Kinder auf ihrem Weg zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 KJHG) festgeschrieben. Die Paragraphen zur Beteiligung bzw. zum Gender-Bezug folgen in diesem Gesetzestext sicher nicht zufällig unmittelbar aufeinander:

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

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

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

„Gender“ im Modellseminar

Tab. 2 stellt die Inhalte und Ziele dar, die mit der Auseinandersetzung mit Genderfragen verbunden sind.

Tab. 2: Das instrumentelle Modul „Gender“

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

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

3.4.3 Eine Welt

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

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

Zudem sehen wir uns heute in einer zunehmend globalisierten Welt immer neuen globalen Herausforderungen (z.B. Klimawandel, Verlust von Biodiversität, Armut, Hunger) gegenüber. Viele Probleme sind nicht mehr regional oder national begrenzt und ebenso wenig auf diesen Ebenen lösbar. Es besteht ein globales Geflecht von komplexen Wirkungszusammenhängen, in dem Veränderungen mit einer hohen Geschwindigkeit ablaufen. Auf Grund der schnellen Veränderungen und des Zusammentreffens unterschiedlicher Kulturen innerhalb des „universellen Interaktionshorizonts“ (Scheunpflug 2003: 131) der Weltgesellschaft

kommt es zu einer Verunsicherung der Menschen. Außerdem ist die sinnliche Wahrnehmung des Menschen auf den Nahbereich ausgelegt, so dass eine Auseinandersetzung mit der globalen Komplexität erschwert ist (ebd.: 133).

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

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

„Eine Welt“ im Modellseminar

Wie Partizipation und Gender wird der Eine Welt-Gedanke im Seminar als Querschnittsthema behandelt. Besonders gut kann der Bezug zum globalen Denken bei der Behandlung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung hergestellt werden; viele der genannten Kompetenzen werden in ähnlicher Form auch im Bildungsziel der Gestaltungskompetenz angesprochen. Möglich ist diese Reflexion aber ebenso bei der Auseinandersetzung mit dem Naturverständnis (z.B. kultureller Einfluss auf das Naturverständnis).

In Schleswig-Holstein gibt es bereits seit mehreren Jahren Kampagnen und Projekte, die den Eine Welt-Gedanken zu vermitteln suchen. Die Behandlung des Eine Welt-Gedankens im Seminar soll an diese Aktivitäten anschließen, indem auf diese Aktivitäten an geeigneten Stellen hingewiesen wird und einige, wo es sinnvoll ist, ausführlicher thematisiert werden.

Beispielhaft können die Kampagnen „Von Küste zu Küste handeln wir fair“ und „Fair kauft sich besser“ genannt werden. Im Rahmen der zweiten Kampagne ist ein Projekt zu Fairem Handel und Direktvermarktung hervorzuheben, weil dieses anhand des Problems der Lebensfähigkeit bäuerlicher Betriebe im Süden und Norden eine direkte Beziehung zwischen der lokalen Lebens- und Erfahrungswelt und derjenigen von Menschen im Süden herstellt. Das Projekt „Faire Schultüte“ ist ebenfalls Teil der Kampagne „Fair kauft sich besser“. Von Interesse sind auch Nord-Süd-Schulpartnerschaften, die derzeit das Schwerpunktthema der AG Eine Welt des Landes Schleswig-Holstein sind.

Tab. 3: Das instrumentelle Modul „Eine Welt“

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

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

3.5 Die einzelnen Module

3.5.1 Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff

Gesellschaftliche Naturbilder

Beim alltäglichen, unreflektierten Gebrauch des Naturbegriffs entsteht meist der Eindruck, dass es eine einheitliche Bedeutung für den Begriff Natur gebe. Natur ist aber ein „kulturelles Konstrukt“ (Meier & Erdmann 2004: 19). Jedes Individuum konstruiert vor dem Hintergrund seiner persönlichen Naturerfahrungen, seiner Biographie, Sozialisation und seines eigenen Wissensstands eine Naturvorstellung. Aus diesen individuellen Naturvorstellungen formen sich in sozialer Konstruktion gruppenspezifische Naturbilder. Dabei ist die Ausformung der Naturbilder vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund zu sehen. Zudem lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in Naturbildern feststellen (ebd.: 21).

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

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

Mit diesen unterschiedlichen Naturbildern gehen bestimmte Assoziationen, Wertschätzungen und Leitbilder einher. Sie bestimmen das Denken und Handeln in Bezug zur Natur und korrespondieren mit bestimmten Verhaltenskonzepten.

In Studien zum Naturbegriff hat sich gezeigt, dass Natur fast ausschließlich mit positiven Eigenschaften und Wertungen verbunden wird, sie wird als heile und schöne Welt wahrgenommen, „die eine Gegenwelt zum menschlichen Alltag darstellt“ (ebd.: 21). Natur fungiert in diesem Verständnis als eine „Kulisse für menschliche Nutzungen“ (ebd.: 22). Dies hat zur Folge, dass oft eine Dissonanz zwischen Bewusstsein für Natur und naturbezogenem Handeln entsteht. Eigene Eingriffe in die Natur werden nicht negativ wahrgenommen. Insofern reichen positive Naturerfahrungen alleine nicht aus, um auch naturgerecht zu handeln (vgl. Bögeholz 1999).

Naturschützende Personen sehen oft die Natur sogar als Gegenstück zum Menschen und schließen den Menschen aus ihrem Konstrukt von Natur aus (Meier & Erdmann 2004: 23). Es kommt zu einer Gegenüberstellung von Kultur und Natur, die vermeintlich unvereinbar sind.

Thematisierung der Natur in Kitas und Fachschulen

Naturwahrnehmung, Naturerfahrungen und Naturkenntnisse haben einen zentralen Stellenwert in bisher praktizierter Umweltbildung in Kindertagesstätten und in den Fachschulen. Ihnen liegt in der Regel der bereits angeführte ausschließlich positiv konnotierte, unreflektierte Natur-Begriff zu Grunde. In dieser Logik heißt es dann: Natur ist zu schützen; wir bevorzugen Naturstoffe, eine natürliche Lebensweise, Natur wirke wohltuend oder gar erziehend. Unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung jedoch muss das Verhältnis von Mensch und Natur fraglich werden. Was ist eigentlich Natur und natürlich? Was ist an unserer Beziehung zur Natur noch selbstverständlich und welche Natur meinen und wollen wir? Diese Fragen sind Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Naturbegriff. Dahinter steckt die Annahme, dass man ihn kennen muss, um ein nachhaltiges Bewusstsein und Verhalten entwickeln zu können. Weil positive Naturerlebnisse nicht genügen, um komplexe Umweltfragen verstehen und bewerten zu können, sind sie im Zusammenhang mit ökologischem, sozialem und ökonomischem Wissen zu reflektieren, damit sich Wertschätzung und Verständnis entwickeln können.

„Reflexives Naturverständnis“ im Modellseminar

Mit der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Naturbegriff sind im Seminar die Inhalte und Ziele verbunden, die in Tab. 4 aufgeführt werden.

Tab. 4: Das instrumentelle Modul „Reflexives Naturverständnis“

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

Im Modellseminar wird die Erschließung des Naturbegriffs (Tab. 4) mit den folgenden vier schriftlich zu beantwortenden **Fragen** begonnen:

- Was verstehe ich unter „Natur“?
- Was bedeutet „Natur“ für mich?
- Was bedeutet „Natur“ für Kinder?
- Was bedeutet „Natur“ für Schule und Unterricht?

Um auf die Perspektivität des Themas aufmerksam zu machen, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in kleinen Gruppen auf **Entdeckungsreise** in das Gebiet um die Seminar-Tagungsstätte geschickt. Die Antworten auf die vier Fragen werden während dieser Natur-Entdeckungsreise ausgewertet und zusammengestellt. Für die Entdeckungsreise erhalten die Teilnehmenden „Forschungsaufträge“, die ihnen jeweils eine bestimmte Rolle zuweisen:

- JournalistInnen (beim Fernsehen und auf der Suche nach einer großen Geschichte für die Sendung am Abend),
- ForscherInnen (nach unerwarteter Entdeckung eines neuen Landes auf Expedition),
- BiologInnen (mit der Aufgabe, das Gelände näher zu erforschen),
- UrlauberInnen (gerade zu einem zehntägigen Aufenthalt angekommen),
- Kinder (im Vorschulalter und neugierig unterwegs),

- LehrerInnen (bei der Planung ihres Unterrichts),
- Menschen in den 1920er Jahren (zur Zeit der Weltwirtschaftskrise),
- BewohnerInnen des Regenwaldes (auf dem Weg durch den Wald).

Die Gruppen erhalten noch den Hinweis, sie hätten sich insbesondere der natürlichen Umgebung zuzuwenden. Teil der Aufträge ist es, interessante und bedeutende Gegenstände mitzubringen und sich während der gesamten Zeit die Eindrücke auf verschiedenen kleinen Notizzetteln stichwortartig festzuhalten. Die Zeitdauer der Erkundung ist auf 30 Minuten begrenzt. Anschließend stellen die Kleingruppen ihre gesammelten Gegenstände aus, heften ihre Notizen an die Pinnwand und stellen ihre Erlebnisse dem Plenum vor.²

Ziel der Erkundung und der anschließenden theoretischen Reflexion ist es, dem eigenen Naturverständnis auf die Spur zu kommen. Mit Hilfe der verschiedenen Rollen wird von den TeilnehmerInnen und Teilnehmern erlebt, dass Menschen in jeweils unterschiedlichen Lebenslagen und aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen Natur unter sehr verschiedenen Perspektiven wahrnehmen. Durch die oben beschriebene Auswahl an Rollen werden die Aspekte Zeit (im Sinne von Lebenszeit ebenso wie von historischer Zeit), sozialer Kontext, Kultur, Geschlecht (Gender) individuelle Erfahrung und Wissen als Einflussfaktoren für die eigene Wahrnehmung erkannt. Diese Einflussfaktoren bestimmen den individuellen Hintergrund jedes einzelnen im Hinblick auf die Naturwahrnehmung, das Naturverständnis und die Naturkenntnis. Die individuell differenzierten Naturbilder sind so als individuelle Konstrukte erkennbar.

Dieser Zugang zu Natur wird zudem als ein gutes Beispiel für mehrperspektivisches Denken, das auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung unverzichtbar ist, bewusst gemacht. Einen Gegenstand aus dem Blickwinkel verschiedener sozialer Rollen (vor unterschiedlichen kulturellen Hintergründen) beleuchten zu können, ist eine Voraussetzung für das Verständnis von Komplexität wie auch für Dialog- und Kooperationsfähigkeit. Zugleich kann mit dieser Methode die Abhängigkeit der Sichtweisen vom historischen Kontext und damit auch eine kritische Betrachtung der eigenen gegenwärtigen Situation erschlossen werden.

Das Ergebnis der Auswertung der vier Fragen nach dem Verständnis von Natur und ihrer Bedeutung wird mit Hilfe zweier Übersichten, die eine Systematisierung der Antworten versuchen, der **Diskussion** zugänglich gemacht (Abb. 6, Abb. 7).

WAS VERSTEHE ICH UNTER NATUR?		
Pflanzen	Landschaften	Prozesse
Tiere	Seen	Zusammenhänge
Wald, Bäume	Berge	Biotop
Erde	Moor	Leben, Wachsen
Luft	romantische Wildnis	Entstehung
Wasser	Garten	Wurzeln
Jahreszeiten	Kulturlandschaft	Lebensraum
Wetter

Abb. 6: Assoziationen mit dem Begriff Natur

² Die Methode ist angelehnt an das Spiel Forscherteam (Kalff 1994).

Dominant ist in dieser beispielhaften Übersicht (Abb. 6) offensichtlich ein „romantisches Naturverständnis“. Natur wird ganz überwiegend als „vom Menschen nicht berührt“ oder zumindest noch weitgehend unberührt verstanden. Das damit verbundene Bedürfnis kann als motivierende Kraft für Naturschutz verstanden werden – das Verhältnis von Mensch und Natur aber ist in diesem Verständnis ein unvereinbarer Gegensatz. Im eigenen Naturverständnis liegen im Verhältnis zu der Sichtweise von Natur im Konzept nachhaltiger Entwicklung Widersprüche, die als Herausforderung für das Seminar aufgegriffen werden müssen.

BEDEUTUNG VON NATUR		
FÜR ERWACHSENE	FÜR KINDER	FÜR REGENWALDBEWOHNER
Erholung	Erlebnis	
Staunen	Entdecken	Lebensraum
Ruhe	Spielraum	Ressourcen
Freiraum	Bewegung	Nahrung
Nahrung	Kreativität	Risiko
Schönheit	Risiko	...
Geräusche	Neugier	
...	...	

Abb. 7: Unterschiede in der Bedeutung von Natur zwischen Kindern und Erwachsenen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten

Natur erscheint Erwachsenen in unserem Kulturkreis als „Reservat“, als wertvoller, schützenswerter, auch als bedrohter Raum – als ein Raum, der außerhalb unseres Alltags und außerhalb unserer selbst liegt (Abb. 7). Für Kinder ist Natur etwas Selbstverständliches, normaler Bestandteil ihres Alltags – Raum für Entdeckungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Ebenso etwas Selbstverständliches ist Natur für Menschen in Ländern des Südens, die in der Natur (z.B. im Regenwald) leben. Für sie ist diese ihr Lebensraum, der ihnen Ressourcen und Nahrung bietet.

Bei der Diskussion anhand der beiden Übersichten sollen insofern explizit der Einfluss von Kultur auf den Naturbegriff und interkulturelle Unterschiede in den Naturvorstellungen angesprochen werden. Ebenso soll der Zusammenhang zwischen Gender und dem Naturbegriff bewusst werden.

Um selbst oder mit Schülerinnen und Schülern über die Bedeutung von Natur für eine zukunftsfähige Entwicklung (und das heißt ja auch immer für uns selbst und künftige Generationen) nachdenken zu können, reicht es nicht aus, Natur als „Rahmen“ oder als „Ort“ unserer Aktivitäten zu begreifen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stellt die Frage nach

- der Nutzung der Natur durch den Menschen und nach
- der ethischen Position im Verhältnis von Mensch und Natur sowie von Mensch und anderen Kreaturen und natürlichen Lebensgrundlagen.

Diese Problematik wird zugänglich, wenn man die im Alltagsverständnis als **Gegensatzpaare** existierenden Begriffe als „Verhältnisse“ diskutiert:

NATUR	-	TECHNIK
NATUR	-	KULTUR
NATUR	-	KUNST
NATUR	-	MENSCH

Abb. 8: Vermeintliche Gegensätze zur Natur

So gerät u.a. **Natur als kulturelles Produkt**, als Ergebnis menschlichen Handelns unter bestimmten Wert- und Normvorstellungen in den Blick. Eigengesetzlichkeiten von Naturprozessen oder ganz übergreifend „Natur als Leben“ können diskutiert werden. Natur wird in den verschiedenen Dimensionen, in denen sie für Menschen eine Bedeutung hat, wahrgenommen: als Ressource, als Lebensraum, als Lebensbedingung, nicht zuletzt als eigene Existenz: der Mensch als Natur.

Mit diesem Problemaufriss werden „in der Natur“ Spuren sichtbar: Spuren menschlicher Arbeit, Vernutzung von Natur durch Abbau natürlicher Ressourcen, Gestaltung von Natur im Interesse von Erholung, Ernährung, Veränderung von Landschaft durch Wettereinflüsse, durch neue Technologien, z.B. im Straßenbau, etc. Umgekehrt sehen wir in unserer gestalteten Umwelt „künstliche Natur“: Bilder, Blümchenmuster auf Tapeten, Geschirr oder Kleidern, synthetische „Naturdüfte“.

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

Die Bedeutung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung für alle Bildungsbereiche und die didaktischen Konsequenzen aus diesem Konzept wurden bereits in Abschnitt 2.2 dargestellt. Mit diesem Baustein des Modellseminars soll der Kontext der Diskussion über eine BfnE in Fachschulen und Kindertagesstätten aufgezeigt werden (Tab. 5).

Tab. 5: Das instrumentelle Modul „Grundlagen einer BfnE und ihre Bedeutung für Fachschulen und Kitas“

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

Das theoretische Konzept von Nachhaltigkeit und einer BfnE wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars durch einen **Vortrag mit anschließender Diskussion** vorgestellt. Dabei wird das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung unter Bezug auf die Agenda 21 vorgestellt. Als Konsequenz aus der Analyse heutigen nicht nachhaltigen Lebens und Wirtschaftens wird ein neuer Analyse-, Diskussions- und Handlungsrahmen herausgearbeitet: Probleme

und Entscheidungen, die künftige Entwicklung beeinflussen können, müssen auf ihre ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Implikationen befragt werden, um einen zukunftsverträglichen Weg zu finden. Entwickelt werden muss also eine integrierte Sichtweise. Gegenwärtig diskutierte Strategien, wie man die Grundsätze von Gerechtigkeit und zukunftsfähigem Umgang mit natürlichen Ressourcen und der Belastbarkeit des Ökosystems Erde in die Praxis umsetzen könnte, werden erläutert: Effizienz, Konsistenz, Suffizienz. Des Weiteren wird die Genderdiskussion in ihren Bezügen zur Nachhaltigkeit angesprochen.

In der Auseinandersetzung mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung werden Konsequenzen für das Verständnis von Bildung, damit auch für die Ziele von Bildungsprozessen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung verdeutlicht. Neben didaktischen Prinzipien wie Denken in Zusammenhängen und Kreisläufen, Empathie und Selbstreflexivität, Verantwortlichkeit für Mensch und Natur entwickeln, Partizipation, antizipatorisches Denken, Fähigkeit zur Kooperation, globale und Zukunftsverantwortung werden auch die bisherigen verschiedenen Konzepte von Umweltbildung (Umwelterziehung, Naturpädagogik, Ökopädagogik usw.) und die Ansätze der entwicklungspolitischen Bildung angesprochen.

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

3.5.3 Konsumentenbildung

Bedeutung des Bereichs „Konsum“ für eine BfnE

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

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

Versteht man den Konsumprozess zudem als das Verhältnis zwischen dem Nutzer und dem Produkt, so geraten Handlungs- und Verhaltensalternativen in den Blick, die sich nicht allein auf den Kaufakt beschränken, sondern eine Kultur des Umgangs mit den Dingen meinen. Sie bezieht sich zum einen auf längere und intensivere Nutzung von Dingen oder auf eine neue

Debatte über Qualität und Design. Sie schließt zum anderen eine Reflexion von Bedürfnissen und Bedarf und der Bedeutung von Dingen für das Selbstwertgefühl der eigenen Person und für ihre Beziehung zu anderen ein. Sie bezieht sich zum anderen auf verlernte, vergessene oder aus der Mode gekommene Nutzungskonzepte wie Leihen, Tauschen, gemeinsam Nutzen, aber auch kreative „soziale Innovationen“ (Held 1999) wie Tauschringe, Car-Sharing-Projekte, Konsumgenossenschaften und Wohnkooperativen.

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

„Konsum“ im Modellseminar

Tab. 6 gibt in der Übersicht die Inhalte und Ziele des Moduls „Konsum“ wieder.

Tab. 6: Das inhaltliche Modul „Konsum“

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

Den Einstieg in den Themenkomplex Konsumentenbildung unter der Perspektive Nachhaltigkeit bildet ein Vortrag über das Konzept des „Grünen Klassenzimmers“ an der Dorothea-

Schlözer-Schule (Lübeck), das in Kooperation mit dem „Jugend-Naturschutz-Hof“ des Vereins Landwege e.V. durchgeführt wird. Auf dem Ringstedtenhof wird Kindern und Jugendlichen der Zugang zur Arbeitsweise eines landwirtschaftlichen Betriebs eröffnet. Im praktischen Arbeitsvollzug von biologisch wirtschaftenden Betrieben kann man sich mit Grundlagen ökologischer Landwirtschaft und damit verbundener ökologischer, ökonomischer, ethischer oder sozialer Fragen auseinandersetzen. Der Zusammenhang von Konsum und Produktion ist eine neue Perspektive, die bezogen auf ein bekanntes „Thema“ der Erzieherausbildung angesprochen wird.

Im Weiteren wird der **Konsumprozess** mit seinen alternativen Verhaltensmöglichkeiten gemeinsam mit den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern als Tafelbild entwickelt. Zum Ausgangspunkt wird naheliegenderweise der Dreischritt „Kaufen - nutzen - wegwerfen“, der dann entsprechend ergänzt wird, z.B. durch neue Nutzungskonzepte wie Tauschringe oder Fahrrad- oder Spielzeug-Reparatur-Werkstätten.

Mit diesen Überlegungen lassen sich „**nachhaltige Konsummuster**“ als ein Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung konkretisieren. Dies soll am Beispiel Nahrungsmittel (Produkte des ökologischen Landbaus sowie faire Produkte) geschehen. So lässt sich erarbeiten, dass man den Konsum von Nahrungsmitteln nicht nur unter dem sozialen Aspekt von Sparsamkeit oder individueller Gesundheit betrachten kann, sondern der Verzehr von bestimmten Nahrungsmitteln eine Prestigefrage für die KonsumentInnen, eine Frage sozialer Zugehörigkeit ist, dass er ökologische Belastungen mit sich bringt, dass ein ganzer Wirtschaftszweig daran hängt und dass er von großer Bedeutung für die Existenzsicherung von Bäuerinnen und Bauern in Ländern des Südens ist. Neben der kognitiven Auseinandersetzung mit nachhaltigen Konsummustern, soll nachhaltiger Konsum direkt ausprobiert und erlebt werden können, indem die Verpflegung während des Modellseminars mit ökologisch erzeugten und fair gehandelten Produkten erfolgt. Zudem werden Informationsmaterialien und Anschauungsmaterial, z.B. von den Projekten zum Fairen Handel in Schleswig-Holstein, ausgestellt.

Anhand des Beispiels Nahrungsmittel sowie weiterer konkreter Beispiele aus dem Alltag von Fachschulen und Kindertagesstätten wird ein Bezug zu den **Nachhaltigkeitsstrategien** hergestellt. Es soll greifbar werden, wie Effizienz (z.B. Verwendung von Energiesparlampen), Konsistenz (z.B. Verwendung ökologischer Lebensmittel) und Suffizienz (z.B. mehr Spiele im Freien statt neuer Spielzeuge in der Kindertagesstätte) in der eigenen Lebens- und Arbeitswelt machbar werden können. Im Zusammenhang alltagsökologischer Fragen lassen sich zudem gut Bezüge zur Gender-Diskussion herstellen.

Des Weiteren wird die Debatte über **Lebensstile** angesprochen. Lebensstile werden erläutert als komplexe, aber in sich konsistente Muster der Lebensführung, die sich durch bestimmte Werte und Normen und durch bestimmte Konsummuster auszeichnen. Damit wird die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung individueller Ausprägungen von Lebensstilen unter den jugendlichen Schülerinnen und Schülern der Fachschulen gelenkt, um sie als Bezugspunkt für ein verändertes ökologisches und soziales Bewusstsein und Verhalten zu begreifen. Gleichzeitig gerät der eigene Lebensstil der LehrerInnen und FachberaterInnen in den Blick.

Beispiele für die Bewertung von Produkten machen deutlich, dass diese Problematik auch Kindern und Fachschülerinnen und Fachschülern zugänglich ist. Dieser Ansatz wird an dem Projekt „Mips für Kids“ (Baedeker u.a. 2001), das den „**ökologischen Rucksack**“ (Schmidt-Bleek 1997) von Produkten versinnbildlichen will, aufgezeigt. Mit dem Konzept des „**ökologischen Fußabdrucks**“ (Wackernagel & Rees 1997; Hannig 2002) wird zudem ein Ansatz zur ökologischen Bewertung des eigenen Verhaltens und zur Veranschaulichung der ökologi-

schen Auswirkungen des eigenen Verhaltens vorgestellt. Bei der Auseinandersetzung mit diesen beiden Konzepten findet zugleich eine Vermittlung von fachlichem Basiswissen statt.

Weiterhin wird der **kulturelle Kontext von Konsumieren** zum einen mit Beispielen aus einem italienischen Projekt der Konsumentenbildung (Stoltenberg & Michelsen 2000) bewusst gemacht. Jüngere Grundschul Kinder gehen gemeinsam in einen großen Supermarkt und kaufen dort individuell für eine festgelegte Summe einen Gegenstand, der sie an ihre Baby-Zeit erinnert, einen Gegenstand, den sie mit Schulzeit verbinden und einen Gegenstand, der für sie typisch für ihre Vorstellungen und Wünsche als Erwachsene ist. Wieder zurück im Klassenraum erzählen sie sich gegenseitig, warum sie den Gegenstand ausgewählt haben. Sie setzen Waren und ihre Bedeutungen in Beziehung zur eigenen Biographie und können sich gemeinsam Gedanken über die Gründe ihrer Wahl machen. Dieses Beispiel ist auf verschiedene Altersgruppen übertragbar.

Zum anderen wird der kulturelle Kontext von Konsum am Projekt „Biologische Vielfalt gemeinsam entdecken und bewahren - Nutzpflanzenvielfalt in ökologischen Gärten an Schulen Ecuadors und Deutschlands“ aufgezeigt. In diesem Projekt der Klima-Bündnis-Agentur Nord in Lüneburg ging es u.a. um den Anbau von traditionellen Nutzpflanzen in Schulgärten und einen Austausch in Briefen über die Nutzpflanzen zwischen SchülerInnen in Deutschland und Ecuador. Jede Region hat ihre eigenen Traditionen in der Zucht, dem Anbau und der Verwendung von Nutzpflanzen. Mit dem Anbau von traditionellen Gemüsesorten und anderen Nutzpflanzen in Schulgärten wird ein Zusammenhang zwischen Kultur und Ernährung veranschaulicht. Zudem wird die Bedeutung regionaler Produkte sichtbar.

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

3.5.4 Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen

BfnE als Orientierungsrahmen für organisationale Lernprozesse

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

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

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

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

Ansatzpunkte für organisationale Veränderungsprozesse lassen sich sehr gut durch eine Ressourcenanalyse finden. Dieser Weg ist in der Regel produktiver, als von einer langen Mängel- oder Problemliste auszugehen. Wichtig für neue Anstöße können auch „gute Beispiele“ oder erfolgreiche Projekte mit Pilotfunktion sein. So stellen z.B. Vorhaben zur Ökologisierung von Kindertagesstätten (sei es im Hinblick auf die Kindergartenarchitektur oder die Umgestaltung des Außengeländes) oder gar Schritte zur Implementierung eines ökologischen Qualitätsmanagements (BMBF 2002: 17) wichtige Trittsteine auf dem ambitionierten, aber lohnenswerten Weg zum organisationalen Lernen dar.

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

Dimensionen organisationalen Lernens

In Anlehnung an verschiedene individuums- sowie organisationsbezogene Lerntheorien lassen sich die folgenden drei Lernniveaus unterscheiden (Abb. 9).

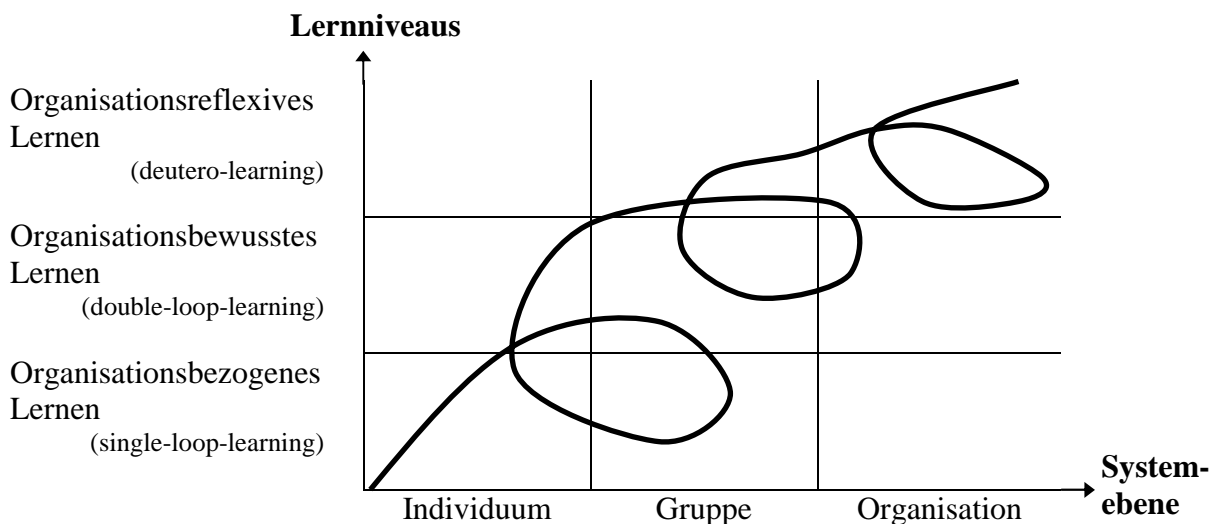


Abb. 9: Dimensionen organisationalen Lernens (Schiersmann & Thiel 2000: 49)

Auf der ersten Stufe ist das **organisationsbezogene Lernen** anzusiedeln. Dabei handelt es sich um einfache, mechanische oder operative Lernprozesse, die auf die Optimierung von Wegen im Rahmen vorgegebener Normen bezogen sind. Neue Handlungsmuster werden ausprobiert, allerdings ohne das Ziel zu verändern. Eine einzige Rückmeldeschleife verbindet dabei aufgespürte Irrtümer (d.h. nicht den Erwartungen entsprechende Aktionsergebnisse), mit Handlungsstrategien der Organisation und den ihnen zugrunde liegenden Annahmen.

(Nur) diese Strategien oder Annahmen werden abgeändert, um die Leistung der Organisation im Rahmen ihrer bestehenden Wertvorstellungen und Normen zu verbessern (Argyris & Schön 1978).

Auf der zweiten Ebene sind Lernprozesse zu verorten, die eine Veränderung der Zielsetzungen bzw. der Normen implizieren; diese Lernform wird mit dem Begriff des **organisationsbewussten Lernens** charakterisiert. Hier werden auf einer Meta-Ebene Aspekte der Organisation mit ihren Einzeldimensionen im Hinblick auf Muster und Normen bzw. mentale Modelle reflektiert und kritisch hinterfragt. Analog lässt sich die Begrifflichkeit des reflektierten Lernens finden, das ein Lernen bezeichnet, „das zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen führt“ (Argyris & Schön 1999: 36).

Eine dritte Ebene lässt sich als **organisationsreflexives Lernen** bezeichnen. Hierbei geht es darum, die vollzogenen Lernprozesse zu thematisieren und für zukünftige Aufgabenbewältigungen fruchtbar zu machen. Zu dieser Reflexionsebene gehört auch der Umgang mit interindividuellen Differenzen in der Wahrnehmung von Problemen einer Organisation sowie mit den unterschiedlichen Vorstellungen über deren zukünftige Entwicklung und die Beurteilung von Projektergebnissen. Diese Förderung von Reflexionsprozessen ist als hervorragende Möglichkeit anzusehen, das Selbststeuerungspotential von Organisationen zu erhöhen.

Die meisten einschlägigen Publikationen fassen alle drei Ebenen unter dem Begriff des organisationalen Lernens zusammen. Allerdings tragen die beiden letztgenannten Lernformen stärker zur Veränderung einer Organisation bei und können in einem engeren Sinne als organisationales Lernen bezeichnet werden. Sie sind nicht zuletzt auch Voraussetzung dafür, dass eine Organisation lernen kann, dass sie lernen muss – eine wichtige Voraussetzung für die Sicherung ihrer Zukunftsfähigkeit.

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

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

Der „organisationale Wandel“ im Modellseminar

Das Thema des organisationalen Wandels wird im Seminar mit den in Tab. 7 aufgeführten Inhalten und Zielen diskutiert.

Durch einen kurzen **Vortrag** wird in das Thema des organisationalen Lernens eingeführt. Da es bei der BfnE in Fachschulen und Kindergärten um die Entwicklung – bzw. in weiten Teilen um die Weiterentwicklung – neuer Lernkulturen geht, wird darüber hinaus auf die Kompetenzen einzugehen sein, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Kontext, d.h. der Organisation Fachschule bzw. Kindertagesstätte stehen.

Tab. 7: Das Modul „Organisationaler Wandel“

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

Im Rahmen einer exemplarischen **Ressourcenanalyse**, die gemeinsam mit der Methode des Mind Mapping erstellt wird, werden vorhandene Potenziale zur Weiterarbeit in Richtung einer lernenden Organisation identifiziert. Die Teilnehmenden des Seminars erkennen auf diese Weise die Bedeutung derartiger erster Schritte auf dem Weg zu einem weitergehenden Lernprozess, der unter Umständen in die Formulierung eines Leitbildes für die eigene Einrichtung münden kann.

In Form einer **Zukunftswerkstatt** wird der Ökologisierungsprozess in Fachschule und Kindertagesstätte exemplarisch geplant. Das Lernziel besteht hier vor allem in der Auslotung der unterschiedlichen Handlungsspielräume. Es werden Möglichkeiten sichtbar, die zu einem organisationalen Wandel beitragen können.

3.5.5 Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der Lokalen Agenda 21

Bedeutung von Kooperationen für eine nachhaltige Entwicklung

Konkrete Schritte zu einer nachhaltigen Entwicklung sind auf vielfältige Kompetenzen und Sichtweisen angewiesen, um der Komplexität der Fragestellung auch nur annähernd gerecht werden zu können. Es gilt also, Erfahrungen und Wissen anderer in konkreten Veränderungsprozessen in Unterricht und Schule oder im Alltag einer Kindertagesstätte durch Kooperationen nutzbar zu machen. Durch Vernetzungen und Kooperationen mit anderen Akteuren wer-

den Erfahrungen, Beispiele guter Praxis und Informationsmaterialien zugänglich für die Fachschulen und Kindertagesstätten. Die vorhandenen lokalen Ressourcen können gemeinsam genutzt werden.

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

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

Kooperation und Partizipation

Im Rahmen von Kooperationen eröffnen sich auch neue Räume für Partizipation. Wenn z.B. die SchülerInnen einer Fachschule in einem Projekt mitarbeiten, das ihre Schule gemeinsam mit einem Umweltzentrum oder einer Einrichtung der entwicklungspolitischen Bildung durchführt, lernen sie auf der einen Seite etwas über Kooperationen und auf der anderen Seite ergibt sich eine Möglichkeit zur Partizipation an der Entwicklung der eigenen Kommune oder der Region. Gemeinsame Projekte mit außerschulischen Einrichtungen ermöglichen partizipative Erfahrungen in Realsituationen (vgl. Reißmann 2000). Diese Räume und Möglichkeiten können ohne Kooperationen von einer Fachschule oder einer Kindertagesstätte nicht geboten werden.

Kooperation und Lokale Agenda 21

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

„Kooperation und Lokale Agenda 21“ im Modellseminar

Mit der Thematisierung von Kooperationen und der Rolle von Bildungseinrichtungen in der Lokalen Agenda 21 sind die in Tab. 8 aufgeführten Inhalte und Ziele verbunden.

Tab. 8: Das Modul „Kooperation und Bildungseinrichtungen als Partner in der Lokalen Agenda 21“

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

Durch einen kurzen **Vortrag** wird in die Thematik der Lokalen Agenda 21 und die Bedeutung von Kooperation im Konzept der BfnE eingeführt.

Es gibt inzwischen viele Institutionen auf dem Gebiet der BfnE, die mit Schulen und Kindergärten beratend, informierend oder in konkreten Projekten zusammenarbeiten. Welche davon für eine Fachschule oder eine Kindertagesstätte geeignet sind, müssen die Beteiligten selbst herausfinden – nicht zuletzt, indem sie innerhalb ihrer Institution selbst Kooperationsprozesse in Gang setzen und sich über diese Arbeitsmöglichkeiten untereinander austauschen und verständigen. Beispielhaft werden im Seminar das **Zentrum für globales Lernen artefact** (Glücksburg) und dessen Arbeit sowie die **Schul- und Bildungsstelle Globales Lernen** (Rendsburg) vorgestellt. Es wird anschaulich, wie eine Kooperation mit einer außerschulischen Bildungseinrichtung aussehen kann und welche Möglichkeiten dies einer Fachschule oder einer Kindertagesstätte eröffnet.

Gute Beispiele der Beteiligung von Fachschulen und Kitas in Lokalen Agenda 21-Prozessen machen die Möglichkeiten deutlich, die Lokale Agenda 21-Prozesse für Kooperationen und für die Durchführung von Projekten mit Ernstcharakter bieten. Die TeilnehmerInnen des Seminars bekommen konkrete Anregungen für ihre eigene Arbeit.

Eine **Potenzialanalyse** zur Identifizierung möglicher Kooperationspartner gibt den Teilnehmenden Anregungen für die Einbindung der eigenen Einrichtung in lokale und regionale Netzwerke. Dies wird dadurch unterstützt, dass Informationsmaterialien und Broschüren möglicher Kooperationspartner ausliegen, und ergänzt die Liste von Kooperationspartnern, Beratungsstellen und Netzwerken, die der Seminarreader enthalten wird. In der Auseinandersetzung mit möglichen Partnern für eine Zusammenarbeit wird die unterschiedliche Funktion von Kooperation, Beratung und Vernetzung bewusst gemacht.

4 Zielgruppe der Lehrenden in der ErzieherInnen-Ausbildung

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

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

4.1 Rahmendaten zu Tageseinrichtungen für Kinder

Die im Folgenden aufgeführten Daten bilden die strukturellen Rahmenbedingungen der schleswig-holsteinischen Tageseinrichtungen für Kinder ab und stellen damit maßgebliche Voraussetzungen für die Bildungsaufgaben und -möglichkeiten dar.

Derzeit gibt es 1.635 Kindertageseinrichtungen mit 93.643 Plätzen in Schleswig-Holstein; von diesen werden 26 % in kommunaler und 74 % in freier Trägerschaft betrieben (Stand: 31.12.2002). Gegenüber der Erhebung aus dem Jahre 1998 ist ein Anstieg von 7.251 Plätzen (8,4 %) zu verzeichnen (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2004: 1). In allen Kindertageseinrichtungen waren insgesamt 12.272 Personen beschäftigt; dies sind ca. 10 % mehr als bei der vorhergehenden Zählung. Die meisten Beschäftigten (ca. 39 %) arbeiten in Teilzeit zwischen 21 und 32 Wochenstunden; nur ein gutes Viertel (27 %) war in Vollzeit beschäftigt (ebd.).

Die Öffnungszeiten der Einrichtungen kommen den Bedürfnissen erwerbstätiger Eltern entgegen: nur 31,4 % der Einrichtungen haben fünf Stunden und darunter geöffnet, während 24,5 % der Einrichtungen die Kinder fünf bis sieben Stunden betreuen und 44,2 % ein Angebot von mehr als sieben Stunden vorhalten (Tab. 9). Die Gruppengröße liegt bei den Kindergärten mit einem Landesdurchschnitt von 20,2 noch unter der nach § 9 Abs. 2 KiTaVO zustimmungspflichtigen Ausnahmegröße von 25 Kindern; Unterbelegungen sind nach Angaben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWFK 2003) ebenfalls „eher selten“.

Tab. 9: Kindertagesstätten in Schleswig-Holstein (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2004)

Einrichtungen / Träger	Anzahl	Verfügbare Plätze	Ganztags-	Vor- und Nachmittagsplätze	
			plätze	mit Mittagessen	ohne Mittagessen
			mit Mittagessen	mit Mittagessen	ohne Mittagessen
insgesamt	1.635	93.643	24.419	8.147	61.077
davon Landkreise	1.301	74.664			
davon kreisfreie Städte	334	18.979			
öffentliche Träger	422	27.015	7.109	2.990	16.916
örtliche Träger	127	9.668			
überörtliche Träger	3	151			
Land	2	140			
Gemeinden ohne Jugendamt	290	17.056			
freie Träger	1.213	66.628	17.310	5.157	44.161
Arbeiterwohlfahrt	81	5.671			
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband	175	7.809			
Deutsches Rotes Kreuz	69	5.307			
Diakonisches Werk / sonstige der EKD angeschlossene Träger	542	33.694			
Caritasverband / sonstige katholische Träger	23	1.386			
sonstige Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts	29	1.221			
Jugendgruppen, -verbände, -ringe	2	68			
Wirtschaftsunternehmen	17	520			
sonstige juristische Personen	275	10.952			

Die Kosten für den Betrieb eines Platzes variieren je nach Dauer und Art der Betreuung von 2.884 € im Jahr (Kindertagesstätte, halbtags) bis zu 15.132 € (Krippe, ganztags). In Bezug auf die Versorgungsquote finden sich unterschiedliche Angaben: Roßbach (2003: 261 f.) stellt für Schleswig-Holstein für Kinder von 3 bis 6,5 Jahren eine weit unterhalb des Bundesdurchschnitts liegende Quote von 76,5 % (in 1998) fest, während die Angaben des schleswig-holsteinischen Bildungsministeriums bei 85,3 % liegen (eigene Erhebung des Ministeriums; nicht auf amtlichen Statistiken beruhend) (MBWFK 2003).

Der Umfang des in den Kindertageseinrichtungen beschäftigten Personals beläuft sich auf 11.201, davon 69 % teilzeitbeschäftigt und 31 % in Vollzeit.³ Das Personal ist überwiegend weiblich; nur 5,9 % sind männlichen Geschlechts.

³ Im Hinblick auf die Angaben des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (2004) ist anzumerken, dass die dort verwendete Terminologie bezüglich arbeitsmarktrelevanter Daten ungewöhnlich ist. Diese Abweichung führt insbesondere bei der Gegenüberstellung von „tätigen Personen“ und „Vollzeitstellen“ (vgl. Tab. 10 und 11) gegebenenfalls zu divergierenden Angaben.

Der Durchschnittswert der pro Einrichtung arbeitenden Personen beläuft sich auf sieben; von diesen sind allerdings nur fünf als Vollzeitstellen einzustufen (Tab. 10).

Tab. 10: Tätiges Personal in Kindertageseinrichtungen (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2004)

Einrichtungen / Träger	Anzahl		Durchschn. Zahl der tätigen Pers./Einr.	Durchschn. Zahl Vollzeitstellen / Einr.	Zahl der verfügbaren Plätze			
	N	%			1-25	26-60	61-100	> 100
insgesamt	12.272	100,0			411	636	354	234
Männer	830	6,8						
Frauen	11.442	93,2						
öffentliche Träger	3.234		8	6	93	145	99	85
örtliche Träger	1.253		10	8				
überörtliche Träger	26		9	7				
Land	23		12	10				
Gemeinden ohne Jugendamt	1.932		7	5				
Freie Träger	9.038		7	5	318	491	255	149
Arbeiterwohlfahrt	845		10	8				
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband	1.369		8	6				
Deutsches Rotes Kreuz	652		9	7				
Diakonisches Werk / sonst. der EKD angeschlossene Träger	4.172		8	5				
Caritasverband / sonstige katholische Träger	228		10	6				
sonstige Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts	127		4	3				
Jugendgruppen, -verbände, -ringe	8		4	2				
Wirtschaftsunternehmen	90		5	4				
sonstige juristische Personen	1.547		6	4				

Bei den Berufsbildungsabschlüssen der in den Kindertageseinrichtungen arbeitenden pädagogischen Fachkräfte dominieren ErzieherInnen mit 51,7 %; KinderpflegerInnen sind mit 16,3 % vertreten. Dagegen spielen Diplom-SozialpädagogenInnen (3,1 %) und Sozialpädagogische AssistentenInnen (1,4 %) nur eine untergeordnete Rolle. Vergleichsweise hoch (10,1 %) liegt der Anteil von Personen ohne abgeschlossene Ausbildung (Tab. 11).

Tab. 11: Tätige Personen in Kindertageseinrichtungen nach Berufsbildungsabschluss (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2004)

Einrichtungen / Träger	Anzahl	Hauptberuflich tätige Pers.	Teilzeittätige Personen	Nebenberuflich tätige Pers.
insgesamt	12.272	3.337	8.307	628
Berufsausbildungsabschluss				
ErzieherInnen	6.419	1.830	4.501	88
KinderpflegerInnen	1.844	401	1.407	36
Dipl.-SozialpädagogenInnen, Dipl.-SozialarbeiterInnen	370	103	259	8
HeilpädagogInnen (Fachschule)	300	141	135	24
AssistentInnen im Sozialwesen	424	86	325	13
sonstige Sozial- und Erziehungs- berufe	176	64	104	8
HauswirtschaftsleiterInnen, OekotrophologInnen u.ä.	170	30	125	15
anderer Ausbildungsabschluss	940	80	601	259
ohne abgeschlossene Ausbildung	1.117	463	554	100

Nachdem mit diesen Aufstellungen zunächst einmal eine quantitative Einordnung vorgenommen wurde, ist im nächsten Schritt nach den Ausbildungsinhalten zu fragen. Entsprechend der oben vorgenommenen Gewichtung findet dabei eine Fokussierung auf die Ausbildung von ErzieherInnen statt.

4.2 Situation der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein

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

Tab. 12: Zahl der in Schleswig-Holstein in Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher befindlichen Personen im Ausbildungsjahr 2003/04 (Stand: März 2004) (eigene Erhebungen)

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

* Kurse zu Vorbereitung auf externe Abschlussprüfung

Gegenwärtig (im Schuljahr 2003/04) absolvieren 1.466 Personen diesen Ausbildungsgang; davon befinden sich 545 Auszubildende in der Unterstufe, 457 in der Mittelstufe und 386 in der Oberstufe (Tab. 12).

4.2.1 BfnE in der ErzieherInnen-Ausbildung in Schleswig-Holstein

Der Bericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Nachhaltigkeit als Prinzip“ des Arbeitskreises „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein“ vom August 2003 stellt den Orientierungsrahmen und das Programm für das von der Landesregierung zu erstellende Konzept „BfnE in S-H“ dar. Der Bericht, der als „Verständigungspapier und Basis für zukünftige gemeinsame Vereinbarungen der Landesregierung mit den Partnerinnen und Partnern der Bildungsbereiche“ (AK BfnE in S-H 2003: 2) zu verstehen ist, enthält Empfehlungen, die von den jeweils zuständigen Ressorts weiterverfolgt werden und in konkrete Umsetzungsmaßnahmen münden sollen. Die zu acht Themen verdichteten Anregungen beziehen sich auch explizit auf die Änderung der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen und ErzieherInnen. Der entsprechende Abschnitt thematisiert die dazu gehörigen „Anforderungen an die Ausbildung von SozialpädagogInnen, ErzieherInnen und sozialpädagogischen AssistentInnen“ unter Rückbezug auf zentrale inhaltliche Aspekte einer BfnE und allgemeine Bildungskonzepte in Kindertageseinrichtungen.

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

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

Konkreter werden die Vorschläge nur in zweierlei Richtung: Zum einen wird darauf hingewiesen, dass sich BfnE nicht als Fach (mit bestimmtem Stundenumfang) festlegen lässt, sondern „weite Bereiche des Curriculums durchzieht“ (ebd.: 41). Zum anderen wird das

Lernen und Arbeiten in Projekten propagiert, die wie keine andere Arbeitsform die Chance bieten, „selbständiges Arbeiten zu üben“ (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das vorliegende Seminarkonzept auf die oben genannten Problematisierungen eingeht und methodische Zugänge zu den aufgeworfenen didaktischen Fragestellungen schafft (vgl. Kap. 3).

4.2.2 Rahmenrichtlinien und Ausbildungsverordnungen

Im **Beschlusspapier der KMK** über Fachschulen vom 07.11.2002 (Umsetzung in den Ländern spätestens bis zum Schuljahr 2004/05, beginnend mit dem 1. Jahr der Ausbildung) sind die Rahmenvereinbarungen für die Fachschulen der Fachrichtungen Sozialpädagogik im Fachbereich Sozialwesen niedergelegt. Neben der Organisationsform, der Gliederung (Pflicht- und Wahlbereich) und dem Umfang der Ausbildung werden im Teil II (S. 21 ff.) des Papiers Aussagen zu den Lernbereichen im Pflichtbereich getroffen. Diese finden sich in Tab. 13, die überdies Angaben zu den Richtwerten gemäß der schleswig-holsteinischen Stundentafel⁴ enthält. Dazu ist anzumerken, dass die Vorgaben des Landes zur Erlangung des Berufsabschlusses „Staatlich anerkannter Erzieher/Staatlich anerkannte Erzieherin“ sowohl die Richtwerte der (fett gedruckten) Teilbereiche als auch des Gesamtumfangs z.T. deutlich überschreiten.

Tab. 13: Stundentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik; Ausbildungsgang zur Erzieherin/zum Erzieher (MBWFK 2000; KMK 2002)

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

1) enthält Religion / Ethik

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

3) Stundenvolumen gerechnet auf der Basis einer vollen Unterrichtswoche

⁴ Stundentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik (Runderlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 8. Oktober 1999 – III 512-3023.730.320)

In der zum 1. August 2003 in Kraft getretenen schleswig-holsteinischen Fachschulordnung (FSO)⁵ finden sich nähere Ausführungen zur Fachrichtung Sozialpädagogik. Die Vollzeitausbildung zur Erzieherin /zum Erzieher dauert drei Jahre; enthalten ist eine einjährige integrierte berufspraktische Ausbildung in der Form von Praxiswochen. Die berufspraktische Ausbildung erfolgt in sozialpädagogischen Einrichtungen in verschiedenen Arbeitsfeldern und erfordert eine geregelte Zusammenarbeit von Fachschulen und Praxisstätten. Schulische Mindestvoraussetzung ist der Realschulabschluss; darüber hinaus ist der Abschluss in einem Ausbildungsberuf nachzuweisen (bzw. Nachweis der Hochschul- bzw. Fachhochschulreife – bei Nachweis der für eine sozialpädagogische Tätigkeit förderlichen Erfahrungen).

Gemäß des **Entwurfs des Lehrplans** für die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher (Stand: 29.08.2003) gliedern sich die Ausbildungsinhalte für die Fachrichtung Sozialpädagogik in fünf Lernbereiche (jeweils gegliedert in die drei Phasen: Orientierung, Grundlagen und Vertiefung):

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

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

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

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

„Durch die Förderung der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung von Einflussfaktoren aus Umwelt und Gesellschaft soll die Komplexität von Lebenszusammenhängen erschlossen werden.“ (S. 17)

Es fällt auf, dass der inhaltlich-konzeptionelle Diskussionsprozess – im Gegensatz zu den anderen Lernbereichen – hier offenkundig noch nicht abgeschlossen ist: Zum einen wirken die bisherigen Aussagen (z.B. zu Themen und Inhalten) in sich wenig konsistent. Zum anderen fehlen zu wichtigen Abschnitten detailliertere Ausführungen (so zum Kapitel „Bezug zu den Praxiswochen“), die in Bezug auf die weiteren Lernbereiche gemäß des Lehrplans jeweils bis in die einzelnen Wochen ausgearbeitet wurden.

⁵ Landesverordnung über die Fachschule (Fachschulordnung – FSO) vom 12. August 1999 (NBl. MBWFK. Schl.-H. S. 354, ber. S. 403), geändert durch Artikel 3 der Verordnungen vom 12. Juni 2001 (NBl. MBWFK. Schl.-H. S. 393) und 18. Juli 2003 (NBl. MBWFK. Schl.-H. S. 238).

Da der zuständige Grundsatzreferent Lehrplanarbeit KMK-Schulausschuss auf Nachfrage mitteilte, dass davon auszugehen sei, dass der Lehrplan zum Sommer in Kraft gesetzt wird und sich „im Vergleich zur Entwurfsvorlage, die in Schleswig-Holstein und über unsere Landesgrenzen hinaus im Umlauf ist, nicht viel verändern“ (Ingwersen; schriftl. Mitt. vom 26.01.04) wird, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht absehen, welche Gestalt der Lernbereich Ökologie und Gesundheit letztendlich haben wird.

Als Kontrastbeispiel, das ebenfalls Bezüge zur BfnE aufweist, macht der **Lernbereich Kommunikation und Gesellschaft** einen bereits gut ausgearbeiteten Eindruck. Als Zielgröße wird das Erfordernis einer „Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zusammenhängen, wirtschaftlichen, politischen, religiösen, weltanschaulichen, sprachlichen, ästhetischen und kulturellen Aspekten“ proklamiert. Dies wird – im Gegensatz zum vorgenannten Lernbereich – im Hinblick auf die Überschriften einzelnen Themengruppen wie

- Kommunikation und Medien einschließlich Arbeitstechniken,
- Religionen, Weltanschauungen und Wertesysteme,
- Macht, Wirtschaft und politische Systeme

in ausführlicher Form mit (inhaltlichem) Leben gefüllt. Auch der Bezug zu den Praxiswochen wurde detailliert ausgearbeitet. Hier finden sich konkrete Hinweise zu einer möglichen Verknüpfung der Zielvorstellungen mit Inhalten wie „Rollen von Mädchen und Jungen“, „Umgang mit Andersartigkeit und Fremdheit“ sowie einem „Projekt zur Partizipation an der Gestaltung des Alltags in der Einrichtung“.

Auch die Vorschläge zum Bereich „3. Praxiswochen – Vertiefung“ sind anschaulich und nachvollziehbar mit den Inhalten des Lernbereichs verbunden. Als mögliche Schwerpunkte werden die „Bearbeitung religiöser Themenstellungen unter Berücksichtigung multikultureller Gegebenheiten“ oder die „Moderation einer größeren Veranstaltung mit dem Ziel von Partizipation und Mitbestimmung“ genannt.

4.2.3 BfnE in den Richtlinien anderer Bundesländer

Insbesondere in den Richtlinien der Bundesländer, die in jüngster Zeit novelliert wurden, finden sich beispielhafte Anklänge des Nachhaltigkeitsleitbilds (zur Übersicht siehe Tab.14). Dies betrifft vor allem die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern; daher wird im Folgenden auf diese Verordnungen jeweils detaillierter eingegangen.

Tab. 14: Stundenzahl der ausgewählter Fächer im Ausbildungsberuf Erzieher/in (Quelle: eigene Recherchen; Lück 2000: 181)

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

* Pflichtfach: Mathematisch-naturwissenschaftliche Erziehung

** mit Verkehrserziehung

*** von insgesamt 13 Lernbereichen zwei mit biologischen Themen

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

In dem mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 zur Erprobung zugelassenen **bayerischen Lehrplan** findet sich das Pflichtfach Ökologie/Gesundheitserziehung, das laut Stundentafel im 1. und 2. Studienjahr mit insgesamt 80 Wochenstunden gelehrt wird. Interessant daran ist die Berücksichtigung des Querschnittsgedankens dieses Bereichs, denn es finden sich Angaben zu den Zeitrichtwerten, mit denen dieses Fach in den sieben Lernfeldern wie folgt gelehrt werden soll:

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

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

zu 1: Werthaltungen gegenüber der Natur/der Umwelt

zu 2: Aufgaben und Ziele der Umweltbildung

- zu 3: Methoden der Umweltbeobachtung
- zu 4: Einrichtungen als Übungsfelder für umweltfreundliches Denken und Handeln, Möglichkeiten des aktiven Umweltschutzes
- zu 5: Bedeutung der Umwelt für die Lebensqualität
- zu 7: Zusammenarbeit mit Institutionen des Gesundheitswesens, der Ernährungs- und Verbraucherberatung, des Natur- und Umweltschutzes

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

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

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

„Interkulturell arbeiten

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

Partizipativ arbeiten

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

Nachhaltig arbeiten

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

und soziales Zusammenleben. Sie stärkt die Verantwortung für die Eine Welt“ (S. 14 f.).

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

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

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

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

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

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

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

4.2.4 Inhaltliche Weiterentwicklung der Kindertagesstättenarbeit

Die Diskussionen der Ergebnisse der PISA-Studie haben Fragen nach dem möglichen Beitrag von Kindertageseinrichtungen zum schulischen Erfolg von Kindern aufgeworfen. Entsprechend der in der Studie untersuchten drei Grundkompetenzen konzentrieren sich die aktuell zu beobachtenden Aktivitäten auf diverse unterstützende Maßnahmen zur Sprachförderung und zur Förderung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Grundbildung. So wurden in Schleswig-Holstein seit 1996 über 3.000 Erzieherinnen und Erzieher in Methoden zur Sprachförderung fortgebildet. Das dort eingesetzte Instrumentarium (Fachtagung, Materialien, regionalisierte Fortbildung, Praxiserprobung) soll in 2004 und 2005 auch im Fortbildungsangebot des Landes für die Fachkräfte auf die Förderung von naturwissenschaftlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern zum Einsatz kommen (MBWFK 2003: 4 f.).

Hinsichtlich der Diskussionen um den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen plädiert Roßbach (2003: 283) mit Blick auf die Entwicklung von Curricula dafür, die bisherige weitgehende Festlegung auf den Situationsansatz unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen weiterzuentwickeln. Insbesondere sollten entwicklungsorientierte Ansätze sowie „moderne“ funktionsorientierte Ansätze, die auf die Ausbildung von Basiskompetenzen abzielen, stärker

berücksichtigt werden. Wesentlich ist dabei die Verfolgung einer bildungsstufenübergreifenden, die Kontinuität der kindlichen Entwicklung betonenden Perspektive, um die gegenwärtige scharfe Abgrenzung von Kindergarten und Grundschule zu überwinden.

Zur Diskussion um die Qualität von Kindertageseinrichtungen

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

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

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

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

5 Weitere Zielgruppen

Neben den LehrerInnen der ErzieherInnen an Fachschulen und den FachberaterInnen sind UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen sowie JugendbildungsreferentInnen weitere Zielgruppen. Im Folgenden werden diese beiden weiteren Gruppen charakterisiert und der Stand der Aktivitäten dieser Akteure wird dargestellt.

5.1 UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen

Die folgende Darstellung basiert weitestgehend auf den Daten, die für das Gutachten „Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein – Außerschulischer Bereich“ (Bögeholz u.a. 2002) erhoben wurden. Sie werden hier als Grundlage weiterer Überlegungen zur Entwicklung und Bewertung des Seminar konzepts zusammengefasst.

5.1.1 Organisationsstruktur der Umweltbildung und entwicklungspolitischen Bildung in Schleswig-Holstein

Insgesamt gibt es in Schleswig-Holstein ca. 400 Einrichtungen der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung, davon wurden 117 in die Befragung für das Bögeholz-Gutachten einbezogen (ebd.: 21). Die Mehrzahl der Einrichtungen der Umweltbildung und entwicklungspolitischen Bildung in Schleswig-Holstein sind privat und als eingetragener Verein organisiert (ebd.: 81).

Deutlich mehr Einrichtungen widmen sich der Umweltbildung als der entwicklungspolitischen Bildung. 75 % der in die Bögeholz-Untersuchung einbezogenen Institutionen sind Einrichtungen der Umweltbildung, 11,7 % solche der entwicklungspolitischen Bildung und 13,3 % bieten beides an (ebd.: 82).

Die Einrichtungen erreichen sehr unterschiedliche **Zahlen an Teilnehmenden** bei ihren Bildungsveranstaltungen. Mit über 200.000 BesucherInnen erreicht das Multimar Wattforum in Tönning die höchsten TeilnehmerInnenzahlen. Es folgen das NABU-Naturschutzzentrum Wallnau (40.000), der ErlebnisWald Trappenkamp (39.000), die Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (30.000), das OstseeInfoZentrum Eckernförde (25.000), der Verein Jordsand (20.000), der Wildpark Eekholt (17.000), das Naturschutzzentrum Bergenhusen (10.000), das Haus am Schüberg (8.000), artefact (7.000) und Landwege e.V. (5.000). Bei den weiteren Einrichtungen werden die Angebote von weniger als 5.000 BesucherInnen pro Jahr genutzt (ebd.: 84f.).

Der Grad an **Vernetzung** zwischen den Einrichtungen ist defizitär. Den in Schleswig-Holstein existierenden zehn regionalen Weiterbildungsverbänden gehört nur eine geringe Anzahl der Einrichtungen der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung an (13 %). Mehr Einrichtungen gehören dem Arbeitskreis Umweltbildung der Umweltakademie (53 %), dem InfoNet Umwelt (48 %) oder Netzwerken der Lokalen Agenda 21 (33 %) an (Bögeholz u.a. 2002: 88-91). Von Bögeholz u.a. wird empfohlen, regionale Netze zu bilden, die möglichst einen thematischen Schwerpunkt mit regionalem Bezug besitzen (ebd.: 104f.).

Als größte **Probleme** für ihre Arbeit sehen die Einrichtungen die ungesicherte Finanzierung, Personalmangel bei steigender Nachfrage, einen Rückgang des ehrenamtlichen Engagements und andererseits auch eine rückläufige Nachfrage nach außerschulischer Bildung (ebd.: 92f.). Eine Umfrage der ANU zum Weiterbildungsbedarf von MitarbeiterInnen in Umweltzentren (ANU 2001) ist zu dem Ergebnis gekommen, dass der größte Weiterbildungsbedarf im Bereich Kommunikation / Organisation besteht, insbesondere von Interesse sind Sponsoring und Fundraising, externe Kommunikation und Qualitätsmanagement.

Liebold (o.J.) sieht als größte Herausforderungen für außerschulische Bildungseinrichtungen folgende an:

- Legitimationsdruck der Einrichtungen gegenüber Politik, Verwaltung und Fachöffentlichkeit,
- zurückgehende Teilnehmerzahlen,
- chronischer Geldmangel der öffentlichen Haushalte und damit einhergehend die zurückgehende Förderung der Einrichtungen.

5.1.2 Derzeitige Bildungsangebote in der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung

Die wesentlichen **Zielgruppen** der Einrichtungen sind Kindergartengruppen und Schulklassen, Umweltgruppen, Personen, die sich beruflich fort- und weiterbilden, Familien, UrlauberrInnen, Heimatvereine, SeniorInnen, Studierende, kirchliche Gruppen, Arbeit Suchende, Eine Welt-Gruppen, behinderte Menschen, Hausfrauen/-männer, Mädchen und Jungen (Bögeholz u.a. 2002: 23). Relativ wenige Angebote gibt es speziell für Klein- und Vorschulkinder sowie für SeniorInnen, außerdem sind geschlechterspezifische Angebote selten (ebd.: 24f.). Insgesamt kann festgestellt werden, dass ein Mangel an systematisch durchgeführten Zielgruppenanalysen besteht (ebd.: 25).

Die Umweltbildungseinrichtungen legen den Schwerpunkt in ihren **Bildungsprogrammen** vor allem auf Naturerleben und allgemeine Umweltbildung, während die Anbieter von entwicklungspolitischer Bildung Eine Welt-Themen in den Vordergrund stellen, dabei aber auch Themen der Umweltbildung einbeziehen. Andersherum findet in der Umweltbildung aber kaum eine Thematisierung von Entwicklungsthemen statt (ebd.: 26). So haben die Umweltbildungseinrichtungen eher ein homogenes Profil (Umweltbildung als Ziel) und die Eine Welt-Einrichtungen zeichnen sich durch ein Mischprofil aus (ebd.: 30). Für eine verbesserte Profilbildung wäre für alle Einrichtungen die Erstellung eines Organisationsleitbilds („corporate identity“) sinnvoll (ebd.: 67).

Kritisch angemerkt werden kann, dass für die Programmkonzeption zu wenig systematisch die Interessen der potenziellen TeilnehmerInnen erhoben werden, eine Abstimmung der Programme auf Lokale Agenda 21-Aktivitäten nur unzureichend erfolgt und dass die Einbeziehung von bildungstheoretischen Überlegungen (z.B. Scientific Literacy, Gestaltungskompetenz) nicht in ausreichendem Maße stattfindet (ebd.: 27). Auffällig ist zudem, dass in der Umweltbildung Naturpädagogik einen großen Anteil ausmacht. Dies verweist auf ein traditionelles Verständnis der Umweltbildung in den Einrichtungen (ebd.: 31). Außerdem besteht ein Mangel an Angeboten zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten (ebd.: 32).

Bezüglich der **Bildungsangebote** kann auf der Ebene des **Sachwissens** festgestellt werden, dass in der Umweltbildung die globale Dimension nicht ausreichend vermittelt wird (ebd.: 39). Inhalte der Umweltbildung sind vor allem die Vermittlung von Artenkenntnis, Kenntnisse von Lebensgemeinschaften und Ökosystemen und zu Schutz- und Pflegekonzepten sowie zu Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten der Umweltsysteme (Themen wie Nord- und Ostsee, ökologische Landwirtschaft etc.) (ebd.: 37). Die entwicklungspolitische Bildung thematisiert vor allem die Lebenssituation und Kulturen in anderen Ländern, fairen Handel, Energie und Aspekte des internationalen Handels (ebd.: 38). Neben der globalen Dimension sollten auch die Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und Aspekte der Weltgesellschaft stärker behandelt werden (ebd.: 70).

Auf der Ebene des **Orientierungswissens** finden Naturerfahrung und Angebote zur Wertschätzung von alten oder anderen kulturellen Lebensformen statt, es gibt aber zu wenige explizite Angebote zur Förderung von normativer Kompetenz, zu wenige ethische Bildungsangebote (ebd.: 41-43). Zudem werden Zielkonflikte einer nachhaltigen Entwicklung bisher nicht ausreichend in die Bildungsangebote einbezogen (ebd.: 72).

In Bezug auf **Handlungswissen** kann festgestellt werden, dass es nur wenige handlungsorientierte Angebote in der entwicklungspolitischen Bildung gibt, dass die Förderung von Kommunikation defizitär ist und eine explizite Förderung von vernetztem Denken beim Globalen Lernen nicht in genügendem Maße stattfindet (ebd.: 46). Es sollte eine stärkere Vernetzung von Bildungseinrichtungen und Kommunen, z.B. im Rahmen von Lokalen Agenda 21-

Prozessen, angestrebt werden, um dadurch mehr Ansätze für den Erwerb von Handlungskompetenz zu schaffen (ebd.: 72f.).

Angebote, die gleichermaßen die drei Wissens Ebenen einbeziehen, sind die Ausnahme (ebd.: 47).

In der Vermittlung der Bildungsinhalte existiert ein Mangel an partizipativen Methoden (ebd.: 47). Insgesamt sind Angebote und Projekte zur **Partizipation** selten, was u.a. darauf zurückgeführt werden kann, dass bei den Bildungseinrichtungen kein vertieftes Verständnis von Partizipation gegeben ist (ebd.: 49f.). Bögeholz u.a. empfehlen, Partizipation im Zusammenhang mit der Lokalen Agenda 21 zu thematisieren (ebd.: 77).

Nur ca. jede zweite Einrichtung führt eine Form der **Evaluation** durch (ebd.: 28). Es gibt zu wenige (systematisch angelegte) Evaluationen, vor allem in entwicklungspolitischen und kleineren Einrichtungen, und zu wenig Fremdevaluationen. Systematische Selbstevaluationen sollten flächendeckend durchgeführt werden (ebd.: 66f.).

Das **Konzept der nachhaltigen Entwicklung** wird von den befragten Einrichtungen als nicht eindeutig und zu akademisch betrachtet (ebd.: 32). Auch **Bildung für eine nachhaltige Entwicklung** genießt bisher eine geringe Akzeptanz, nur ca. 50 % der Befragten halten das Konzept für sinnvoll. Es gibt u.a. Schwierigkeiten bei der Vermittlung des Begriffs, der daher auch nicht in der Ankündigung von Veranstaltungen verwendet wird (ebd.: 33). Es erscheint insofern sinnvoll, das Konzept der Nachhaltigkeit und die Idee der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verstärkt zu kommunizieren und Fortbildungen anzubieten (ebd.: 69).

5.1.3 Existierende vorbildhafte Projekte

Es wurde festgestellt, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bei vielen Anbietern von Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung noch keine Rolle spielt. Besonders die Akteure der Umweltbildung sind noch stark auf Umweltthemen fixiert, während die Einrichtungen der entwicklungspolitischen Bildung bereits stärker Beziehungen zwischen der Umwelt- und der Eine Welt-Thematik behandeln.

Im Folgenden werden eine Bildungsinstitution, ein Bildungsangebot und eine Kampagne kurz vorgestellt, die einen solchen verknüpfenden Ansatz gewählt haben und damit einen nachahmenswerten Schritt in Richtung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung getan haben.

artefact GmbH

Artefact liegt in Glücksburg und versteht sich als Zentrum für globales Lernen und als Anschauungsobjekt für interkulturelle Kommunikation und zukunftsweisende Techniken. Angeboten werden dort Tagesprojekte und Projektwochen für Schulklassen, Jugendgruppen oder auch Kindergeburtstage in den Bereichen „Natur erleben“, „Interkulturelle Reise“ und „Rund um Energie“. Vorbildhaft ist, dass artefact sowohl Umwelt- als auch Eine Welt-Themen im Bildungsangebot hat. Es fehlt allerdings noch an der direkten integrativen Betrachtung der Themen im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Stadtrallye „Wir entdecken unsere Stadt“ (Norderstedt)

Ein lokaler Agenda-Arbeitskreis in der Stadt Norderstedt hat eine Stadtrallye mit dem Titel „Wir entdecken unsere Stadt“ entwickelt. Dieses Bildungsangebot verfolgt das Ziel, Kinder im Alter ab 11 Jahren spielerisch an die Grundgedanken der Agenda 21 heranzuführen und Interesse für eine nachhaltige Stadtentwicklung zu wecken. Die an der Rallye teilnehmenden Gruppen müssen ca. 40 Fragen aus den Bereichen „Umwelt“, „Soziales“ und „Eine Welt“

beantworten. Die Rallye ist Teil der „Wunder-Welt-Kiste“, in der weitere Rallye-/Spiel-Angebote enthalten sind.

„Fairer Handel und Direktvermarktung“ (Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Landwirtschaft - MUNL / Bündnis developmentspolitischer Initiativen – B.E.I.)

Im Rahmen der Kampagne „Fair kauft sich besser“ des MUNL und des B.E.I. gibt es einen Schwerpunkt „Fairer Handel und Direktvermarktung“. Dabei geht es um die Vernetzung der Vermarktungswege von Anbietern fairer Handelsprodukte, Hofcafés und Direktvermarktern und der Nutzung von Synergieeffekten beim Absatz der jeweiligen Produkte. Es findet eine Verbindung von ökonomischen, sozialen, ökologischen und kulturellen Aspekten der Nachhaltigkeit statt: Existenzsicherung für Landwirte in Nord und Süd durch Förderung des fairen Handels sowie eines regionalen und saisonalen Angebots, Unterstützung von sozial und ökologisch verträglichen Wirtschaftsformen, unmittelbarer Bezug des Verbrauchers zum Produzenten, Erhalt von lokalen Versorgungsstrukturen und Kulturlandschaft. Das Projekt zielt auf eine regional-internationale Partnerschaft.

5.1.4 BfnE-Seminar für UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen

Vor dem Hintergrund der festgestellten Defizite sowie der existierenden vorbildhaften Projekte lassen sich Ansprüche für ein Bildungsangebot zur BfnE für die Zielgruppe der UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen formulieren.

Wie in Abschnitt 3.2 erläutert wird, ist die Grundstruktur des Modellseminars so angelegt, dass sie ohne weiteres für verschiedene Zielgruppen angepasst werden kann. Die Querschnittsthemen sowie die Module, die für die Behandlung im Modellseminar für die LehrerInnen künftiger ErzieherInnen vorgeschlagen werden, sind auch im Rahmen eines Bildungsangebots für UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen gut geeignet, um sich mit dem Konzept einer BfnE und dessen Bedeutung für die eigene Bildungsarbeit auseinander zu setzen. Zielgruppenspezifische Anpassungen sind allerdings innerhalb der einzelnen Module erforderlich. Für die UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen rücken teilweise andere Fragestellungen in den Vordergrund als bei den LehrerInnen künftiger ErzieherInnen.

Im Folgenden wird bezüglich der Querschnittsthemen und der einzelnen Seminarbausteine dargestellt, welche zielgruppenspezifischen Anpassungen des Konzepts des BfnE-Seminars sinnvoll erscheinen. Im Abschnitt 9.2 findet sich der konkrete Ablaufplan des Seminars für die UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen.

Partizipation

Vor dem Hintergrund des von Bögeholz u.a. (2002: 47-50) festgestellten mangelnden Verständnisses von Partizipation bei den Umwelt- und Eine Welt-Bildungsinstitutionen und dem Mangel an der Verwendung partizipativer Methoden erscheint es auch bei dieser Zielgruppe sinnvoll, dass Partizipation als Querschnittsthema einen wichtigen Stellenwert im Seminar einnimmt. Dabei soll deutlich werden, welche Formen von Partizipation es gibt und welche Vorteile partizipative Methoden bei der Auseinandersetzung mit Inhalten haben. Das Verständnis der Teilnehmenden von Partizipation wird erweitert und es wird durch Reflexion der Bedeutung von Partizipation im Kontext der einzelnen Inhaltsbereiche und durch Anwendung partizipativer Methoden im Seminar selbst deutlich, welchen Stellenwert Partizipation für eine BfnE hat und wie sie in die Bildungsarbeit der Umwelt- und Eine Welt-Einrichtungen implementiert werden kann. Da die Umwelt- und developmentspolitische Bildung sich sowohl an Kinder und Jugendliche als auch an Erwachsene richtet, sollte darauf eingegangen werden, welche Möglichkeiten und Methoden der Partizipation sich für verschiedene Altersgruppen

ergeben. Wie auch Bögeholz u.a. feststellen (2002: 77), bietet die Lokale Agenda 21 einen guten Rahmen für Partizipation. Sie ist zudem der Ort, an dem eine Begegnung und Zusammenarbeit der verschiedenen Gruppen möglich ist.

Gender

Da es in der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung in Schleswig-Holstein bisher kaum geschlechtsspezifische Angebote gibt (vgl. Bögeholz 2002: 24f.) und eine direkte Auseinandersetzung mit der Gender-Frage oder eine Thematisierung von Zusammenhängen zwischen Gender und Nachhaltigkeit kaum stattfindet, sollte auch bei einem Bildungsangebot für UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen die Gender-Thematik eine zentrale Rolle einnehmen. Im Wesentlichen erfolgt die Annäherung an diese Thematik nicht anders als im erläuterten Modellseminar für LehrerInnen künftiger ErzieherInnen. Allerdings muss der Bezug zur Arbeitswelt der Bildungszentren durch eine konkrete Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Gender Mainstreaming in diesen Zentren hergestellt werden. Ein Ansatzpunkt zur Auseinandersetzung mit dem Gender-Thema ist z.B. die Reflexion der Geschlechterverteilung in den Zentren. Außerdem gibt die besondere Rolle von Frauen bei der Entwicklung in Ländern des Südens die Möglichkeit, durch Differenzenerfahrungen die Gender-Problematik deutlich zu machen.

Eine Welt

Der Gedanke der Einen Welt ist für Akteure der entwicklungspolitischen Bildung nichts Neues. Er stellt den Kern ihrer Bildungsangebote dar, die häufig mit dem Konzept des Globalen Lernens verbunden sind. In der Umweltbildung dagegen gibt es kaum Bildungsangebote, die Bezüge zum Globalen Lernen herstellen.

In einem Seminar mit einem heterogen zusammengesetzten Teilnehmerkreis (Akteure der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung) besteht also die Herausforderung, den einen eine für sie neue Perspektive deutlich zu machen und dabei die anderen, für die diese Aspekte nichts Neues sind, dabei nicht zu unterfordern. Auch um dies möglich zu machen, ist es zweckmäßig, den Eine Welt-Gedanken bei den verschiedenen Seminarbausteinen als Querschnittsthema einzuflechten und nicht als eigene Einheit theoretisch zu behandeln. Für die UmweltpädagogInnen wird auf diese Art und Weise anschaulich und konkret, was die Eine Welt-Perspektive für ihnen nicht unbekannt Themen (wie z.B. Konsum) bedeutet, und die Eine Welt-MultiplikatorInnen können ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse in Bezug auf die Eine Welt-Perspektive in die Diskussionen und die Auseinandersetzung mit den einzelnen Themen einbringen.

Allerdings sind die vorangegangenen Erläuterungen nicht so zu verstehen, dass es für die Eine Welt-MultiplikatorInnen keine neuen Erkenntnisse geben könnte. Die Eine Welt-Thematik ist ihnen zwar bekannt, aber unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit werden soziale und ökonomische Fragestellungen vernetzt mit ökologischen Aspekten betrachtet. Zudem werden mit der Sichtweise des Leitbilds der Nachhaltigkeit eurozentrische Sichtweisen und die Vorstellung von der Notwendigkeit der alleinigen Entwicklung der Länder des Südens (und nicht auch der Länder des Nordens) in Frage gestellt. So sollten in der entwicklungspolitischen Bildung, die teilweise sehr stark versucht, die Perspektiven des Südens zu vertreten, Handlungsmöglichkeiten vor Ort eine größere Rolle spielen. Diese zu entdecken, ist eine wichtige Aufgabe des Seminars. Bezüglich der Auseinandersetzung mit der Einen Welt in der entwicklungspolitischen Bildung erfordert die BfnE also auch die Reflexion bisheriger Annahmen und Vorstellungen.

Reflexiver Naturbegriff

In der Umweltbildung spielen naturpädagogische Bildungskonzepte immer noch eine große Rolle und in Verbindung mit diesen dominiert die Vorstellung von der Schönheit der Natur, in der Aspekte der Naturnutzung keinen Platz finden und die damit eine Auseinandersetzung mit dem Mensch-Natur-Verhältnis erschwert. In der entwicklungspolitischen Bildung steht eine Thematisierung von Natur nicht im Vordergrund, allerdings spielen interkulturelle Unterschiede eine wichtige Rolle. Eine gemeinsame Reflexion des Naturbegriffs kann daher sehr fruchtbar sein, denn die Erfahrungen der Eine Welt-Akteure mit Interkulturalität können eine Bereicherung in den Diskussionen um den Naturbegriff darstellen.

Da Naturvorstellungen subjektbezogen sind und nicht berufsfeldspezifisch, kann die Herangehensweise bei der Reflektion des Naturbegriffs grundsätzlich derjenigen entsprechen, die für das Modellseminar für die LehrerInnen künftiger ErzieherInnen vorgeschlagen wird. Allerdings sollte die interkulturelle Komponente bei der Konstruktion von Naturbegriffen stärker thematisiert werden. So ist das Thema über den Begriff der Natur anschlussfähig an die bisherige Arbeit der Umweltbildung und über die interkulturelle Komponente an die Arbeit der entwicklungspolitischen Bildung.

Grundlagen einer BfnE

In der Umweltbildung und Eine Welt-Bildung gibt es, dies zeigen die genannten vorbildhaften Projekte, Ansätze zur Weiterentwicklung in Richtung einer BfnE. Gleichzeitig zeigt das Bögeholz-Gutachten (2002: 32f.) aber, dass von den Akteuren der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung als zu uneindeutig angesehen wird und dass sie mit dem Begriff der BfnE bisher nicht arbeiten können.

In einem Modellseminar für die Zielgruppe der UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen kommt es also darauf an, das Konzept der Nachhaltigkeit greifbar und konkret werden zu lassen und vor allem auch den Mehrwert des Konzepts der BfnE gegenüber der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung deutlich werden zu lassen. Den Akteuren muss verständlich gemacht werden, dass BfnE nicht nur ein neuer Name ist, für das was schon länger unter den Labels „Umweltbildung“ bzw. „Entwicklungspädagogik“ betrieben wurde, sondern dass BfnE neue Perspektiven eröffnet und mit Gestaltungskompetenz ein Ziel in den Mittelpunkt von Bildung stellt, das eine neue Qualität erreicht. Im BfnE-Seminar wird von den bisherigen Konzepten der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung ausgehend gemeinsam mit den TeilnehmerInnen das Bildungskonzept der BfnE erarbeitet. Den SeminarteilnehmerInnen soll hierbei veranschaulicht werden, inwiefern BfnE einen Perspektivenwechsel darstellt. Ein besonderes Gewicht liegt auch bei der Thematisierung von normativen Kompetenzen und ethischen Grundlagen.

Es zeigt sich, dass es bei der Umweltbildung neben der Auseinandersetzung mit neuen (entwicklungspolitischen) Inhalten vor allem darum gehen muss, den Blick für globale Wirkungszusammenhänge zu entwickeln. Sie wahrzunehmen und in das eigene Handeln einzubeziehen, ist ein wesentlicher Anspruch der BfnE; dieser Aspekt ist in der Umweltbildung bisher nur defizitär ausgeprägt (Bögeholz 2002: 39). Im Rahmen der Eine Welt-Bildung wird dagegen auf diese globale Dimension schon von der Themenstellung her eingegangen. Hier kommt es vor allem darauf an, die vorwiegend sozioökonomischen Inhalte mit ökologischen Inhalten in Beziehung zu setzen und vernetzt zu betrachten.

Es wird deutlich, dass es sinnvoll ist, Seminare anzubieten, an denen sowohl UmweltpädagogInnen als auch Eine Welt-MultiplikatorInnen teilnehmen. Die verschiedenen Vorerfahrungen

gen, die die Teilnehmenden bezüglich unterschiedlicher Aspekte der BfnE haben, können zu einem fruchtbaren Austausch im Seminar führen und sich gegenseitig ergänzen.

Konsumentenbildung

Auch für die Zielgruppe der UmweltpädagogInnen und der Eine Welt-MultiplikatorInnen ist das Thema Konsum gut geeignet, um aufzuzeigen, welche neuen Perspektiven und Herangehensweisen das Leitbild der Nachhaltigkeit für die Behandlung von Inhalten eröffnet. Es ist ein Thema, das sich sehr gut vernetzt denken und bearbeiten lässt. Zudem ist es ein Thema, das weder für die Umweltbildung noch für die entwicklungspolitische Bildung neu ist. So können die Teilnehmenden des Seminars ihre bisherigen Sichtweisen zum Thema Konsum einbringen und gemeinsam können neue Sichtweisen und Perspektiven erarbeitet werden. So können z.B. Akteure des Fairen Handels auch die Bedeutung regionaler Produkte entdecken.

Der Einstieg in das Thema „Konsum“ könnte wie bei den LehrerInnen künftiger ErzieherInnen über eine Vorstellung der Arbeit des Jugend-Naturschutzhofes erfolgen. Um beim Einstieg aber an die Erfahrungswelten beider Akteursgruppen anzuknüpfen, sollte zudem auch ein Projekt aus dem Bereich des Fairen Handels vorgestellt werden.

Das Beispiel Nahrungsmittel ist sicherlich auch bei dieser Zielgruppe für die Konkretisierung des Konsumprozesses angemessen. Um zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Bildungszentren und -einrichtungen aber durchaus sehr unterschiedliche Schwerpunkte haben und unterschiedliche Zielgruppen ansprechen können, sollten z.B. auch die Bereiche Kleidung und Blumen angesprochen werden. Dadurch kann deutlich werden, dass je nach Zielgruppe verschiedene Zugänge zum Thema Konsum gewählt werden können.

Grundlagen zum organisationalen Wandel

Während die Fachschulen einen konkreten Bildungsauftrag haben, der sich an einen definierten Personenkreis richtet und für den die Finanzierung über öffentliche Gelder geregelt ist, ist die Situation der Einrichtungen der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung eine völlig andere. Sie stehen anderen Herausforderungen gegenüber.

Einrichtungen der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung stehen in einem Wettbewerb zueinander, sie müssen sich auf dem Bildungsmarkt behaupten. Insofern ist es wichtig, dass die einzelnen Einrichtungen ein klares Profil haben, das sich in einem Leitbild der Organisation wiederfindet, dass sie auf die Qualität ihrer Bildungsangebote achten und diese auf bestimmte Zielgruppen ausrichten.

Im Rahmen des Seminarmoduls zum organisationalen Wandel sind daher für die UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen neben der theoretischen Einführung in den organisationalen Wandel, einer Ressourcenanalyse und Fragen der Ökologisierung Fundraising, die Erstellung eines Organisationsleitbildes, Qualitätsmanagement, Evaluation und Zielgruppenorientierung Fragen von besonderer Bedeutung.

Es sollen Möglichkeiten des Fundraisings aufgezeigt werden. Diesbezüglich ist vor allem interessant, wo Projektmittel beantragt werden können und was bei der Mittelbeantragung beachtet werden muss. Zugleich soll aber auch aufgezeigt werden, wie durch regionale Vernetzung eine größere Stabilität und größere Wirkmöglichkeiten für die BfnE gefördert werden können.

Mit Aspekten der Leitbilderstellung, des Qualitätsmanagements und der Evaluation kann eine theoretische Auseinandersetzung stattfinden. Diese sollte durch Beispiele guter Praxis und das Einbeziehen partizipativer Methoden (Planspiel / Rollenspiel o.ä.) veranschaulicht werden.

Für die Orientierung an Zielgruppen ist der Bezug auf Lebensstile zu empfehlen (Kleinhüchelkotten o.J.). Anstatt von „der Bürgerin“ oder „dem Bürger“ auszugehen, sollten Bildungseinrichtungen sich bei der Planung ihrer Angebote an den verschiedenen Lebensstiltypen mit ihren unterschiedlichen Formen der Alltagorganisation und -gestaltung und ihren gruppenspezifischen Handlungsbarrieren und Widerständen gegenüber nachhaltigen Verhaltensweisen orientieren. Nur so können die unterschiedlichen Informations- und Kommunikationsgewohnheiten Berücksichtigung finden und Ansatzpunkte zur Förderung entsprechender Einstellungen und Verhaltensweisen genutzt werden.

Im Seminar könnte exemplarisch für eine Einrichtung oder für ein Bildungsangebot eine Zielgruppenanalyse durchgeführt werden, bei der ein Bezug zur Lebensstildiskussion hergestellt wird.

Kooperation und Lokale Agenda 21

Viele Einrichtungen der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung beteiligen sich bereits an Prozessen der Lokalen Agenda 21, teilweise sogar als Moderatoren dieser Prozesse (ANU 2002). Interessant ist insofern vor allem die Frage, wie diese Ansätze intensiviert werden können. Im Seminar können Einrichtungen, die bisher nicht in die Lokale Agenda 21 eingebunden sind, von den Erfahrungen der anderen profitieren.

Ein wichtiger Punkt ist zudem die Vernetzung zwischen den verschiedenen Einrichtungen, z.B. in Form von regionalen Netzen mit thematischen Schwerpunkten wie es Bögeholz u.a. (2002: 104f.) vorschlagen. Vorteilhaft für die Auseinandersetzung mit dieser Möglichkeit wäre es, wenn die Seminare zur BfnE jeweils für die Einrichtungen einer Region angeboten werden

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine gemeinsame Teilnahme von Akteuren der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung an einem Seminar für BfnE sehr sinnvoll erscheint. Die Akteure können von ihren unterschiedlichen Erfahrungen profitieren, ihre verschiedenen Sichtweisen in die Diskussionen einbringen und sich gemeinsam in Richtung einer BfnE weiterentwickeln.

5.2 JugendbildungsreferentInnen

Zur Jugendbildung in Schleswig-Holstein gibt es keine mit dem Bögeholz-Gutachten vergleichbare Erhebung, so dass die folgende Charakterisierung der schleswig-holsteinischen Jugendbildung auf einer eigenen Recherche basiert.

5.2.1 Bildungsauftrag der Jugendbildung

Die Kinder- und Jugendhilfe hat eine eigenständige Bildungstradition und einen eigenen Bildungsauftrag. Dieser wird im **Sozialgesetzbuch** folgendermaßen formuliert:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 Abs. 1 SGB VIII).

Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehört gemäß dem SGB u.a. die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ (§11 Abs. 3 SGB VIII).

In Schleswig-Holstein formuliert das **Jugendförderungsgesetz** (JuFöG) folgenden Anspruch für die Jugendbildung:

„Die Jugendarbeit soll junge Menschen dazu befähigen, ihre persönlichen und sozialen Lebensbedingungen einschließlich ihrer regionalen und globalen Zusammenhänge zu erkennen. [...] Sie soll zu eigenverantwortlichem gesellschaftlichen und politischem Handeln befähigen“ (§ 7 Abs. 1 JuFöG).

Das JuFöG formuliert Ziele für die Jugendbildung, die bereits Elemente von Gestaltungskompetenz (dem wesentlichen Bildungsziel der BfnE) enthalten, so z.B. Denken in Zusammenhängen und vernetztes Denken. Es kann daher festgestellt werden, dass die Ansätze der Jugendbildung gut anschlussfähig für die Weiterentwicklung im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sind.

5.2.2 Organisationsstruktur der Jugendbildung in Schleswig-Holstein

Die **Träger der Jugendarbeit**, zu der auch die Jugendbildung gehört, sind die Verbände, Gruppen und Initiativen der Jugend, andere Träger der freien Jugendhilfe sowie die Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Land und Kommunen) (vgl. § 6 Abs. 3 JuFöG).

Die Mehrzahl der Jugendverbände in Schleswig-Holstein ist im **Landesjugendring (LJR) Schleswig-Holstein e.V.**, der sich als Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände versteht, organisiert. Der LJR besteht seit 1949 und hat heute 24 Mitgliedsverbände (s. Kasten) und 23 Anschlussverbände. Diese Jugendverbände haben zusammen mehr als 500.000 Mitglieder und mehr als 20.000 ehrenamtliche MitarbeiterInnen. Sie sind die Hauptanbieter von Ferien-, Freizeit- und Jugendbildungsmaßnahmen.

Neben dem Landesjugendring Schleswig-Holstein e.V. existiert seit 1981 zudem die **Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Schleswig-Holstein (LKJ)**, die der Dachverband in Schleswig-Holstein für alle diejenigen Einrichtungen, Landesarbeitsgemeinschaften und Verbände ist, die landesweit kulturelle Jugendbildung anbieten (z.B. LAG Jugend und Film Schleswig-Holstein, Landesverband der Amateurtheater Schleswig-Holstein e.V.).

Der Landesjugendring versteht sich als Interessenvertretung aller jungen Menschen in Schleswig-Holstein und hat laut seiner Satzung vor allem folgende **Aufgaben**:

1. das gegenseitige Verständnis, den Erfahrungsaustausch und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit unter den Jugendverbänden zu fördern;
2. die außerschulische Jugendarbeit inhaltlich und methodisch weiterzuentwickeln und dabei das Gespräch mit der Wissenschaft zu suchen;
3. die Lebensbedingungen der Jugend und zukünftiger Generationen unter Beteiligung junger Menschen zu sichern und zu verbessern durch Einsatz für den Frieden und die Verwirklichung der Menschenrechte, durch Eintreten für das Recht aller jungen Menschen auf Ausbildung und Arbeit, durch Erhaltung und Erneuerung der natürlichen Lebensgrundlagen in einer friedvollen Gemeinschaft von Menschen und Natur;
4. in der Jugend das bewusste und verantwortungsbereite Eintreten für die freiheitliche, soziale und rechtsstaatliche Demokratie so zu fördern, dass das Demokratisierungsgebot des Grundgesetzes erfüllt wird;
5. Jugendarbeit anzuregen, zu fördern und zu pflegen, die dem Ziel der Gleichberechtigung der Geschlechter verpflichtet ist;

6. zu Fragen der Jugendpolitik und des Jugendrechtes Stellung zu nehmen und dabei eigene Vorstellungen zu entwickeln;
7. die Interessen und Rechte der Jugendverbände gegenüber der Öffentlichkeit, dem Landtag, der Landesregierung und den Behörden zu vertreten und dabei die gesellschaftlichen und kulturellen Interessen der gesamten Jugend zu berücksichtigen;
8. gemeinsame Aktionen und Veranstaltungen anzuregen und durchzuführen, sowie gemeinsame Einrichtungen für die Jugend zu fördern oder im Einzelfall zu schaffen und zu erhalten;
9. internationale Begegnungen, Verständigung und Zusammenarbeit mit der Jugend aller Länder - vor allem mit der Jugend im Ostseeraum und in den nordischen Ländern - anzuregen, zu fördern und zu pflegen.

Mitgliedsverbände des Landesjugendrings Schleswig-Holstein e.V.

- Arbeitsgemeinschaft der Ev. Jugend in Schleswig-Holstein (AEJSH)
- Arbeiter-Samariter-Jugend Landesverband Schleswig-Holstein e.V.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend S.-H. (BDKJ) Landesverband Schleswig-Holstein
- Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder LV Schleswig-Holstein / Hamburg e.V.
- BUNDjugend Schleswig-Holstein
- Deutsche Philatelistenjugend, Landesring Schleswig-Holstein
- Deutscher Jugendverband für Nordschleswig
- DGB-Jugend Nord
- DJO-Deutsche Jugend in Europa Landesverband Schleswig-Holstein e.V.
- DLRG-Jugend Schleswig-Holstein
- Deutscher Beamtenbund-Jugend Schleswig-Holstein (dbbj)
- Johanniter Jugend Landesverband Nord
- Jugendfeuerwehr im Landesfeuerwehrverband Schleswig-Holstein
- Jugendrotkreuz im Deutschen Roten Kreuz Landesverband Schleswig-Holstein e.V.
- Jugendverband im SHHB (Schleswig-Holsteinischen Heimatbund)
- Jugendwerk der AWO Schleswig-Holstein
- Landesmusikjugend im Musikerverband Schleswig-Holstein e.V
- Landjugendverband Schleswig-Holstein e.V.
- Naturfreundejugend Schleswig-Holstein
- Ring junger Bünde Schleswig-Holstein e.V.
- SJD – Die Falken Landesverband Schleswig-Holstein
- Sportjugend Schleswig-Holstein
- Sydslesvigs danske Ungdomsforeninger
- Ver.di Jugend - Nord

In den 15 Landkreisen und kreisfreien Städten Schleswig-Holsteins gibt es zudem die **Kreis- und Stadtjugendringe** (KJR / SJR), die sich als regionale bzw. lokale Arbeitsgemeinschaften der verschiedenen Jugendverbände begreifen. Diese werden größtenteils institutionell gefördert (Abb. 10).

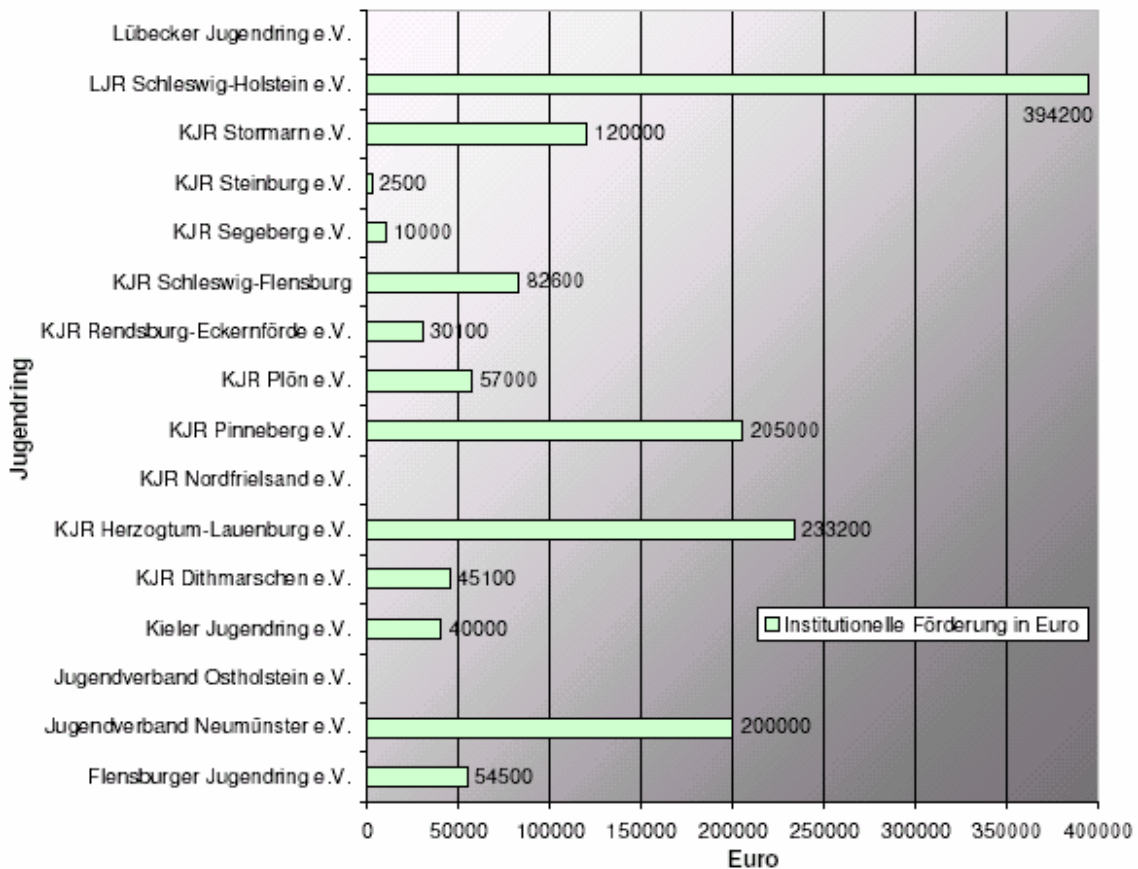


Abb. 10: Institutionelle Förderung der Jugendringe in Schleswig-Holstein (Bauer 2004)

Zuständig für Bildungsaufgaben sind bei den Jugendverbänden die **JugendbildungsreferentInnen**. Die meisten Verbände haben nur eine/n hauptamtliche/n Jugendbildungsreferenten/in, die/der beim Landesverband angesiedelt ist und für die gesamte Jugendbildungsarbeit des Verbandes zuständig ist.

Zu den Aufgaben der JugendbildungsreferentInnen können folgende gezählt werden:

- Inhaltliche und konzeptionelle Entwicklung der Bildungsarbeit des jeweiligen Verbandes,
- Entwicklung einer breiten Angebotsstruktur, die sich an den Schwerpunkten des § 11 SGB VIII und den Zielen des § 7 JuFöG orientiert,
- Koordinierung von Bildungsmaßnahmen,
- Organisation und Durchführung von Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung,
- Qualifizierung, Fortbildung und Beratung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Jugendverband,
- Evaluation der Bildungsmaßnahmen,
- Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik.

Für die Arbeit der JugendbildungsreferentInnen gibt es Richtlinien des Landes Schleswig-Holstein, aber es gibt keine (einheitliche) Ausbildung zur/m Jugendbildungsreferentin/en. Diese sind von ihrer Ausbildung her überwiegend SozialwissenschaftlerInnen, SozialpädagogInnen oder LehrerInnen. Insgesamt gibt es in Schleswig-Holstein 17 vom Land geförderte JugendbildungsreferentInnen.

Auf Ebene der Kreisverbände gibt es bei den Jugendverbänden meist nur ehrenamtlich Tätige, vor allem die **JugendgruppenleiterInnen**. Hauptamtliche Mitarbeiter haben auf regionaler und lokaler Ebene meist nur die Kreis- bzw. Stadtjugendringe und nicht die einzelnen Jugendverbände (Tab. 14).

Tab. 14: Hauptamtliche Mitarbeiter in den Jugendringen Schleswig-Holsteins (Bauer 2004)

Jugendring	Personal ¹ insgesamt	Davon vorw. im päd. Bereich bzw. als Geschäftsführer tätig	Vollzeit (VZ) Teilzeit (TZ) Geringfügig Beschäftigt (GB)	Davon vorw. im Bereich der Verwaltung tätig	VZ TZ GB
Flensburger Jugendring	2	2	VZ + TZ	/	/
Jugendverband Neumünster	3	1	VZ	2	TZ
Jugendverband Ostholstein	0	/	/	/	/
Kieler Jugendring	1	1	TZ		
KJR Dithmarschen	2	1	TZ	1	GB
KJR Herzogtum-Lauenburg	8	6	2 VZ + 4 TZ	2	VZ + TZ
KJR Nordfriesland	1	1	VZ	/	/
KJR Pinneberg	3	1	VZ	2	TZ
KJR Plön	2	2	VZ + GB	/	/
KJR Rendsburg-Eckernförde	3	1	TZ	2	TZ + GB
KJR Schleswig-Flensburg	2	1	TZ	1	TZ
KJR Segeberg	1	/	/	1	GB
KJR Steinburg	3 ²	3	TZ	/	/
KJR Stormarn	7	3	VZ	4	2VZ + 2TZ
LJR Schleswig-Holstein	9	5	3 VZ + 2 TZ	4	TZ
Lübecker Jugendring	2	1	TZ	1	TZ
Gesamt	49	29	/	20	/
Anmerkungen:					
¹ Es wurden nur Mitarbeiter erfasst, die in der konkreten Jugendringarbeit bzw. in bei den Jugendringen angesiedelten Projekten tätig sind, d.h. Personal welches ein Jugendring beispielsweise in einer Jugendfreizeitstätte als Hausmeister o.ä. beschäftigt, wurde nicht berücksichtigt.					
² Die Geschäftsstelle des KJR Steinburg ist im Jugendamt des Kreises Steinburg angesiedelt. Dort arbeiten drei Mitarbeiter auch für den Kreisjugendring. Da dies nicht ihre ausschließliche Aufgabe ist, wurden die Stellen als TZ eingestuft.					

Die ehrenamtlich tätigen JugendgruppenleiterInnen werden von den JugendbildungsreferentInnen der einzelnen Jugendverbände und von MitarbeiterInnen der Kreisjugendringe ausgebildet (pro Jahr werden mehr als 1500 JugendgruppenleiterInnen neu ausgebildet). Für die Ausbildung gibt es eine Arbeitshilfe des LJR, die als Leitfaden dient (LJR 1997). Die Arbeitshilfe, die in diesem Jahr überarbeitet wird, enthält u.a. Informationen zu Methoden in der Jugendarbeit, zum Kennenlernen der Bedürfnisse und Lebenswelten von Jugendlichen, zu pädagogischen Ansätzen (Spielpädagogik, Gruppenpädagogik, Projektarbeit), zu ergänzenden Arbeitseinheiten (Erlebnispädagogik, Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt, Ökopädagogik, Suchtvorbeugung), zur Förderung der Jugendarbeit, Rechtsfragen und innerverbandlicher Demokratie.

5.2.3 Derzeitige Bildungsangebote der Jugendbildung in Schleswig-Holstein

Die **Zielgruppe** der Bildungsangebote sind in erste Linie Jugendliche. Teilweise gibt es aber auch Angebote für Kinder.

So vielfältig die Verbände sind, so vielfältig ist auch ihr **Bildungsprogramm**. Tab. 15 führt beispielhaft die Bildungsangebote einzelner Jugendverbände Schleswig-Holsteins auf (ohne

Anspruch auf Vollständigkeit). Es kann festgestellt werden, dass ein wesentlicher Schwerpunkt der Bildungsarbeit der Jugendverbände in der Ausbildung von JugendgruppenleiterInnen liegt. Diese wird von fast allen Verbänden durchgeführt. Die anderen Bildungsangebote stehen überwiegend in direktem Zusammenhang mit den spezifischen Zielen des jeweiligen Jugendverbandes.

Tab. 15: Bildungs- und Arbeitsschwerpunkte der Jugendverbände in Schleswig-Holstein (eigene Erhebung; JGL=JugendgruppenleiterInnen)

Jugendverband	Schwerpunkte der Bildungsarbeit	Sonstige Aktivitäten
Landesjugendring	Seminare und Fortbildungen im Bereich der Frauen- und Mädchenarbeit, zur geschlechtsspezifischen Jugendarbeit sowie zur politischen Bildung, Wahlaktionen, JGL-Ausbildung, internationaler Jugendaustausch	Herausgabe von Arbeitshilfen, Träger des Ostseejugendbüros und des Ostseejugendsekretariats
Arbeitsgemeinschaft der ev. Jugend	JGL-Ausbildung, Musik, Umweltbildung, ökumenische Jugendtreffen	
BUNDjugend	Keine Seminare	Freizeiten (Nord- und Ostsee u.a.), Aktionen zu Gentechnik
Deutscher Beamtenbund Jugend	Arbeit, Methoden (Rhetorik, Zeitmanagement), Medien, Jugend- und Ausbildungsververtretung, Natur und Umwelt (Pellworm, Wald zwischen Ökologie und Ökonomie)	
DGB Jugend Nord	JGL-Ausbildung, rund um die Ausbildung, Jugend- und Ausbildungsververtretung, Arbeit von Gewerkschaften, Veranstaltungsplanung, Nordirland, Globalisierung	Sommerncamp, 1. Mai-Aktion, Veranstaltung bei Kieler Woche, Girlsday, Angebot für Berufsschulklassen etc.
Johanniter Jugend	JGL-Ausbildung	Freizeiten (Pfingstfahrt, Herbstpaß)
Jugendfeuerwehr	JGL-Ausbildung inkl. Vorbereitungslehrgänge zu den Aufgaben in der Jugendfeuerwehr	
Jugendwerk der AWO	FSJ, JGL-Ausbildung, Erste Hilfe, Gewalt / Drogen, Theater, Ernährung / Essstörungen, Fahrt nach Theresienstadt, Sprachreisen	FSJ, Ferienfreizeiten
Landjugendverband	JGL-Ausbildung, Rhetorik, Presse- und PR-Arbeit, Berufsorientierung für SchulabgängerInnen, Zeitmanagement, Teamarbeit	Arbeitskreise, Projektgruppen, Wettbewerbe
Naturfreundejugend	Landesverband hat keine eigenen Bildungsangebote, laut den Leitsätzen des Bundesverbandes für Seminare und Freizeiten soll bei deren Gestaltung u.a. folgendes berücksichtigt werden: Gender Mainstreaming, Beteiligung / Demokratie, nachhaltiger Lebensstil	
Sportjugend	Ausbildung zu Jugendwart, JugendleiterIn, Jugendleiter-AssistentInnen, ÜbungsleiterIn, Fortbildungslehrgänge zu bestimmten Sportarten, Planung von Freizeiten, (sexueller) Missbrauch u.a., Angebote für Mädchen (z.B. „Selbstbehauptung und Selbstverteidigung“) und Jungen (Seminar „Umgang mit Gewalt“)	FSJ im Sport, Ferienfreizeiten, Projekt „Jugend – Ehrenamt – Sport“ (Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Sportvereinen, projektbezogene Arbeit, Ausbildung zu Jugendleiter-AssistentInnen)
Ver.di-Jugend	JGL-Ausbildung, Arbeitsrecht, Arbeit, Gewerkschaft, Jugend, Jugend- und Ausbildungsververtretung, Politik (Lobbyismus, Krieg und Frieden), Ökologie, Konsum und Handel, Medien, Methoden (Moderation, Teamen), Körpersprache u.a.	

In Bezug auf **Partizipation** von Kindern und Jugendlichen wird im JuFöG folgendes formuliert:

„Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie unmittelbar betreffenden Entscheidungen und Maßnahmen der Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist zu gewährleisten. [...] Kinder und Jugendliche sollen an Planungen in den Gemeinden in angemessener Weise beteiligt werden, soweit ihre Interessen hiervon berührt werden“ (§ 4 JuFöG).

Als wegweisender Schritt kann zudem angesehen werden, dass das Land Schleswig-Holstein den Anspruch der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auch in seiner Gemeindeordnung festgeschrieben hat:

„Die Gemeinde muss bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen“ (§ 47f Abs. 1 GO).

Um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern, wurde 1994 von der Aktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder“, einem Gemeinschaftsvorhaben des Landes Schleswig-Holstein und des Deutschen Kinderhilfswerkes, die „Demokratiekampagne“ initiiert. Im Rahmen der Kampagne wurden mehr als 250 Projekte eingeleitet, die auf die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag zielen. Im Rahmen des Projekts „Kinderfreundlichkeit und Alltagsdemokratie – Partizipation von Kindern und Jugendlichen“ wurden außerdem ModeratorInnen für die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen ausgebildet, die den Trägern der Jugendhilfe, aber auch anderen Einrichtungen zur Verfügung stehen.

Die Jugendarbeit und damit auch die Jugendbildung sehen die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als ein wichtiges Element an. Jugendarbeit ist ohne Beteiligung nicht denkbar. Partizipation im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist allerdings mehr als Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Es muss darum gehen, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, ihr eigenes Umfeld, die Kommune, in der sie leben, mitzugestalten. Partizipation ist bei der BfnE in enger Verbindung mit dem Ziel der Gestaltungskompetenz zu sehen. Es gibt in der schleswig-holsteinischen Jugendbildung Projekte, die in diese Richtung gehen. Zu nennen ist hier beispielhaft das sicherlich wegweisende Projekt „linie.47f“ des Kreisjugendrings Stormann.

Es muss allerdings festgestellt werden, dass es insgesamt den Trägern der Jugendbildung, ebenso wie den Akteuren der Umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung, an einem erweiterten Verständnis von Partizipation, wie es die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beinhaltet, noch mangelt. Kooperationen und Projekte im Rahmen von Lokale Agenda 21-Prozessen können ein geeigneter Rahmen sein, um Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, Einfluss auf die zukünftige Entwicklung ihrer Kommune insgesamt nehmen und diese mitgestalten zu können (dies betrifft dann deutlich mehr als die Planung von Spielplätzen oder Skateanlagen oder die Umgestaltung eines Schulhofes).

Von den schleswig-holsteinischen Jugendverbänden werden die Teilnehmerzahlen ihrer Veranstaltungen erhoben. Weitergehende **Evaluationen** werden aber kaum durchgeführt.

Das **Konzept der nachhaltigen Entwicklung** hat bisher keinen systematischen Eingang in die Jugendbildung in Schleswig-Holstein gefunden. Angebote im Sinne einer **Bildung für eine nachhaltige Entwicklung** existieren kaum. Es gibt allerdings einzelne Bildungsangebote zu ökologischen, ökonomischen und sozialen Themen und somit Anknüpfungspunkte für die

Weiterentwicklung der Jugendbildung im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

5.2.4 Gesellschaftliche Aktivitäten von Jugendlichen

Da keine spezifischen Daten zu den Sichtweisen, Einstellungen und Wissensbeständen schleswig-holsteinischer Jugendlicher vorliegen, wird im Folgenden auf einige ausgewählte Ergebnisse der aktuellen Shell-Jugendstudie zu den Wertorientierungen von Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren Bezug genommen (Deutsche Shell 2003).

Im Gegensatz zu den 80er Jahren nehmen Jugendliche heute eine stärker pragmatische Haltung ein. Sie wollen konkrete und praktische Probleme in Angriff nehmen, die aus ihrer Sicht mit persönlichen Chancen verbunden sind. Übergreifende Ziele der Gesellschaftsreform oder die Ökologie stehen hingegen nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der meisten Jugendlichen. In der Jugend rangiert heute die Bedeutung des umweltbewussten Verhaltens deutlich hinter der Wichtigkeit von Fleiß und Ehrgeiz und hinter dem Sicherheitsstreben. Sich politisch zu engagieren gilt als out, was allerdings nicht heißt, dass die Jugendlichen keinen gesellschaftlichen Aktivitäten nachgehen.

Tab. 16: Aktivitäten von Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren für soziale und politische Ziele bzw. für andere Menschen in der Freizeit (in %) (Deutsche Shell 2003: 199)

	männlich	weiblich	12-14 Jahre	15-17 Jahre	18-21 Jahre	22-25 Jahre
Interessen von jungen Leuten	49	50	50	53	51	46
sinnvolle Freizeitgestaltung	47	47	49	52	47	44
hilfsbedürftige ältere Menschen	41	45	44	41	41	43
Umwelt- und Tierschutz	33	40	45	33	35	34
arme, sozial Schwächere	32	36	33	34	34	35
Zusammenleben mit Ausländern	32	33	34	37	32	30
besseres Zusammenleben im Wohnort	31	26	34	26	28	29
Menschen in armen Ländern	25	33	36	30	27	24
Sicherheit und Ordnung im Wohnort	28	23	29	25	25	25
Verbesserungen für Behinderte	21	24	24	21	20	24
Pflege deutscher Kultur und Tradition	24	19	16	20	24	24
soziale und politische Veränderungen in Deutschland	18	16	11	13	20	22
andere Aktivitäten	31	29	30	30	33	29

Mit dem Alter nimmt bei Jugendlichen die Aktivität für übergreifende gesellschaftliche Angelegenheiten deutlich zu, die spezifisch jugendbezogene Aktivität ab. Ein knappes Viertel der volljährigen Jugendlichen setzt sich zumindest gelegentlich für Gesellschaftsveränderungen ein, ein reichliches Fünftel für die Pflege deutscher Kultur und Tradition. Weibliche Jugendliche sind ökologisch und in sozialen Feldern stärker aktiv. Sie kümmern sich vermehrt um den Umwelt- und Tierschutz sowie um Menschen in armen Ländern. Männliche Jugendliche sind vermehrt für ein besseres Zusammenleben und für Ordnung und Sicherheit im Wohnort aktiv sowie für die Pflege deutscher Kultur und Tradition (vgl. Tab. 16).

Seit den 90er Jahren ist ein grundlegender Wertewandel hin zu einer neuen pragmatischen Haltung zu beobachten. Entsprechend orientieren sich die Jugendlichen vornehmlich an konkreten und praktischen Problemen, die für sie mit persönlichen Chancen verbunden sind. Für die Realisierung ihrer Ziele zeigen sie dann auch entsprechende persönliche Leistungsbereitschaft. Das Thema „Ökologie“ hat bei der Jugend offensichtlich nicht mehr die Brisanz der

80er Jahre. Auch die Wichtigkeit umweltbewussten Verhaltens ging von 83 % in der zweiten Hälfte der 80er Jahre auf nunmehr nur noch 59 % zurück. Als wichtigste gesellschaftliche Zukunftsaufgaben nennen Jugendliche – genau wie auch die Gesamtbevölkerung – nicht zuerst ökologische Themen, sondern die Bereiche Arbeitsmarkt, Kinder und Familie sowie Bildung. Gleichwohl haben die Jugendlichen nach wie vor großes Vertrauen in Umweltschutzgruppen – deutlich weniger hingegen zu politischen Parteien. Eher mäßig, aber höher als in die Parteien, ist das Vertrauen der Jugendlichen in die Bundesregierung und in die Kirchen. Auch die Bürgerinitiativen genießen nur ein mäßiges Vertrauen, wenn auch etwas mehr als die Regierung. Im mittleren Bereich bewegt sich auch das Vertrauen in die Gewerkschaften. Diese Einstellungen spiegeln sich auch in der Verteilung der gesellschaftlichen Aktivitäten von Jugendlichen (Tab. 17).

Tab. 17: Wie bzw. wo Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren nach Geschlecht und Alter gesellschaftlich aktiv sind (Angaben in %) (Deutsche Shell 2003: 205)

	männlich	weiblich	12-14 Jahre	15-17 Jahre	18-21 Jahre	22-25 Jahre
Verein (z.B. Sport-, Kultur-, Musikverein)	59	45	56	59	50	46
Schule/Hochschule/Uni	51	54	73	70	45	30
Jugendorganisation, -gruppe	26	24	25	33	24	21
Kirchengemeinde, -gruppe	18	20	24	23	18	14
Projekt, selbst organisierte Gruppe	17	16	11	17	18	21
Rettungsdienst, Feuerwehr	12	5	8	8	8	10
Greenpeace, Amnesty, Hilfsorganisation	4	5	1	4	6	7
Bürgerinitiative, Bürgerverein	3	5	1	2	6	7
Gewerkschaft	3	2	0	0	3	8
Partei	4	2	0	2	3	5
anderes	31	36	30	32	33	38
allein, persönliche Aktivität	46	50	44	44	48	55

Die vier verbreitetsten Organisationsformen bzw. Institutionen gesellschaftlicher Aktivität (Vereine, Bildungseinrichtungen, Jugendorganisationen, Kirchen) binden 76 % der nur gelegentlich aktiven Jugendlichen und sogar 85 % der regelmäßig aktiven. Vereine haben darüber hinaus hinsichtlich der gesellschaftlicher Aktivitäten vor allem im ländlichen Raum eine wichtige integrierende Funktion: so wird der trennende Effekt der gesellschaftlichen Schichtung durch die Vereine sowie (mit geringerer quantitativer Bedeutung) durch die Freiwillige Feuerwehr und die Rettungsdienste teilweise durchbrochen (Adomßent 2004: 150 ff.).

5.2.5 BfnE-Seminar für JugendbildungsreferentInnen

Da es sich bei JugendbildungsreferentInnen wie bei den zuvor genannten Zielgruppen um MultiplikatorInnen handelt, tut man gut daran, neben den potenziellen Teilnehmenden eines Seminars zur BfnE immer auch die späteren Adressaten entsprechender Jugendbildungsaktivitäten in den Blick zu nehmen. Letztendlich stellen deren Interessen, Motivationen und Handlungsweisen die entscheidenden Voraussetzungen für den Erfolg außerschulischer Jugend(bildungs)arbeit dar, denn als bestimmender Rahmen ist die Orientierung an der Lebenswelt Jugendlicher notwendige Voraussetzung.

Der Bereich der Jugendbildung stellt ein weites Feld mit einer sehr heterogenen Klientel dar (vgl. Kap. 5.2.2/5.2.3). Aus strategischen Erwägungen heraus wird daher empfohlen, bei der Durchführung eines Seminars zur BfnE für JugendbildungsreferentInnen nicht von den spezi-

fischen fachlichen Hintergründen (in Bezug auf Sport-, Kultur- und Musikvereine usw.) auszugehen, sondern das Hauptaugenmerk vielmehr auf den Bereich der Ausbildung von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit (JugendleiterInnen-Card – Juleica) zu richten. Dafür sprechen mehrere gewichtige Gründe:

- Im Hinblick auf die pädagogisch essentielle Orientierung an der lebensweltlichen Wirklichkeit von Jugendlichen stellt die Aktivität in Vereinen nur einen vergleichsweise kleinen Ausschnitt dar.
- Die Ausbildung enthält dementsprechend überwiegend Inhalte, die losgelöst vom fachlichen Hintergrund vermittelt werden und Anknüpfungspunkte für Inhalte zur BfnE bieten.
- Das gesetzlich vorgeschriebene Mindestalter (16 Jahre) zur Erlangung einer Juleica bildet einen verlässlichen Filter zur altersmäßigen Vereinheitlichung der Zielgruppe.
- Mit einer landesweiten jährlichen Ausbildungsquote von 1.500 ist eine vielversprechende stabile quantitative Größenordnung für die Nachfrage nach (regelmäßig stattfindenden) Bildungsangeboten vorhanden.
- Der Zeitpunkt zur Implementation von BfnE-Inhalten in die Juleica-Ausbildung ist günstig, denn gegenwärtig findet eine Revision der Ausbildungsunterlagen (Arbeitshilfe zur Grundausbildung ehrenamtlicher MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit) statt (Mitteilung LJR vom 2. März 2004).
- Nicht zuletzt besteht seitens des Landesjugendrings Interesse an der Berücksichtigung von BfnE-Inhalten in der Arbeitshilfe zur Ausbildung der JugendgruppenleiterInnen (mündliche Mitteilung Frau Rohlf, LJR Februar 2004).

Ein BfnE-Seminar für JugendbildungsreferentInnen wird in großen Teilen dem Ablauf des in Kap. 9.1 geschilderten Modellseminars gleichen. Aufgrund ihrer herausragenden Bedeutung werden die zu behandelnden Querschnittsthemen analog angeboten – wenn auch mit anderen thematischen Zugängen und Methoden. Größere Abweichungen wird es dagegen in den zu bearbeitenden Inhalten geben; dies wird in den folgenden Abschnitten exemplarisch gezeigt (siehe dazu auch Kap. 9.3).

Querschnittsthemen

Im Hinblick auf den fachlichen Input zur **Partizipation** ist zu berücksichtigen, dass zur Erfahrung der Lebenswelt Heranwachsender ein intensiver Bezug zum eigenen Quartier (Schule, Stadtteil) gehört. Bei der biografischen Aneignung dieser Räume kann das Projekt „Kinderfreundlichkeit und Alltagsdemokratie – Partizipation von Kindern und Jugendlichen“ durch seine erfolgreiche Praxisorientierung anschauliche Hilfestellung leisten. Die an diesem Projekt mitwirkenden ModeratorInnen sind als Ansprechpartner in allen schleswig-holsteinischen Landkreisen erreichbar und sind sicherlich ohne Weiteres als ReferentInnen für das vorgeschlagene Seminar zu gewinnen. Bei der Auseinandersetzung mit Partizipation sollte zudem die (besondere) Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen im ländlichen Raum Beachtung finden. Für die Zielgruppe der JugendbildungsreferentInnen sind die Vorschläge des federführenden Instituts für Jugendhilfe und Kommunalentwicklung e.V. (wissenschaftliche Leitung: Prof. Stange, FH Lüneburg) zur Erweiterung um eine politische Dimension zu berücksichtigen. Insbesondere mit der Befähigung zur Bürgerbeteiligung (Community Planning / Perspektivwerkstatt; Planning for Real nach Tony Gibson), der Erlangung von Transferstrategien für die Kreis- und Ortsebene sowie dem Erwerb von Strategien und Methoden der Politikberatung fände eine wichtige zielführende Fokussierung statt, die eine lebensweltorientierte Ansprache von Jugendlichen erleichterte.

Zum Seminarteil **Gender Mainstreaming** ist den Ausführungen des Kap. 3.4.2 hinzuzufügen, dass die geschlechtsbezogene Bildungsarbeit in der Jugendbildung (in Bezug auf die Juleica-Ausbildung) fest verankert ist (LJR 1997: 57 ff.). In der Arbeit des Landesjugendrings nimmt die Mädchen- und Frauenarbeit ebenfalls breiten Raum ein (siehe www.ljrsh.de). Wie in den Konzeptionen für die anderen Zielgruppen wird es auch in dem Seminar für JugendbildungsreferentInnen darauf ankommen, die Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit in den jeweiligen Themenfeldern zu akzentuieren.

Bei den Seminarinhalten zur **Einen Welt** sollte als vorrangiges pädagogisches Ziel im Vordergrund stehen, Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, dass sie sowohl die Globalisierung als auch die globalen Umweltprobleme positiv beeinflussen können und dass dabei gerade ihr eigenes Verhalten im Alltag von Bedeutung ist. Mit Hilfe einiger Beispiele aus dem Konsumbereich (s.u.) wird gezeigt, dass es sehr wohl möglich ist, Jugendliche außerhalb der Schule für entwicklungsbezogene Themen zu gewinnen, wenn man sie in die konkrete Ausgestaltung von Projekten integriert. Das internationale Umwelt- und entwicklungspädagogische Projekt „Leben im Global Village“ ist dem Feld des globalen Lernens zuzuordnen. Hier nehmen junge Menschen ab 17 Jahren aus Europa, Asien und Afrika teil, um in „Weltdörfern“ als Ferienfreizeiten nachhaltiges und zukunftsfähiges Leben selbst zu gestalten und auf diese Weise am eigenen Leib zu spüren. Wichtige bearbeitete Themenfeldern waren beispielsweise der Umgang mit Wasser, Energie, Müll, Wald, Verkehr, Kommunikation, Geld, Ernährung aber auch Fragen der Spiritualität, des Glaubens und des Umgangs der Geschlechter wurden miteinander gearbeitet (www.projekt-globalvillage.de). Die Erfahrungen aus diesen Weltdörfern in den einzelnen Kontinenten wurden dann in einem zweiten Schritt in ein internationales Weltdorf (Ambarita auf der Insel Samosir in Indonesien) mit Delegationen aus allen beteiligten Ländern zusammengetragen (Lake Toba Youth Covenant 2002 - A Declaration of Unity).

Die einzelnen Module

Die Module **Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff** und die Vermittlung **Grundlagen einer BfnE** müssen weniger an die spezifische Zielgruppe angepasst werden als die folgenden, denn das erste Modul ist ein subjektbezogenes – und nicht berufsfeldorientiert. Aus der Behandlung der theoretischen Grundlagen heraus werden weitergehende Brücken in die lebensweltliche Praxis geschlagen. Das zweite Modul ermöglicht darüber hinaus – aufbauend auf den gleichen Grundlagen wie für die Zielgruppe des Modellseminars vorgesehen – ein Verständnis auf einer Ebene, die für alle Bildungsbereiche, Verbände etc. Gemeinsamkeit für Kooperationen stiften. Zielführend ist die Fokussierung auf Methoden zur Durchführung von Kampagnen im Kontext einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (häufig im Rahmen von Agenda-Aktivitäten), die aufgrund des vielbeschriebenen Bedürfnisses heutiger Jugendlicher nach Erlebnissen und Events erhebliche Mobilisierungseffekte bewirken können (BMBF 2002: 21).

Im Rahmen der **Konsumentenbildung** wird die Beschäftigung mit dem Themenfeld Kleidung vorgeschlagen. Kleidung spielt für die Identitätsfindung und die Entwicklung junger Menschen eine große Rolle. Sie dient als Erkennungs- und Abgrenzungszeichen für bestimmte Gruppierungen, Cliquen und verschiedene Jugendkulturen. Das Konsumverhalten und Konsummacht Jugendlicher sind feste Bestandteile im weltweiten Bekleidungsmarkt. Für viele Textilgeschäfte sind Jugendliche die HauptverbraucherInnengruppe, deshalb wird auch sensibel mit ihren Wünschen und Anregungen umgegangen. Damit bieten sich Ansatzpunkte, aus der Lebenswelt der Jugendlichen heraus die globalisierten Zusammenhänge der Textilindustrie aufzugreifen und mit ihnen die Zielsetzungen der Textilkampagnen nach einem kritischen Konsum und Firmenbeeinflussung zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der TextilarbeiterInnen zu reflektieren (Suppus & Hansen 2001). In diese Richtung arbeitet z.B. die aktuelle weltweite Kampagne „Play Fair at the Olympics“ für „Saubere“ Kleidung, die Global

Unions und Oxfam am 4. März 2004 starteten und in der das Internationale Olympische Komitee und Firmen wie Fila, Puma, Umbro, Asics und Mizuno aufgefordert werden, „sauber“ zu produzieren (www.saubere-kleidung.de).

Hinsichtlich der Vermittlung von **Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen** bieten sich Einrichtungen der Jugendbildung als Lernorte an. So liegt mit der Jugendherberge Tönning die nördlichste der bundesweit 18 Umweltstudienplätze des Deutschen Jugendherbergswerks (DJH) in Schleswig-Holstein. Umweltstudienplätze sind qua Definition „Lern- und Erfahrungsorte, von deren Lernumfeld und Programm ökologische und soziale Lernimpulse ausgehen. Sie orientieren sich an einem Leitbild, dass umweltverträgliches, sozialverantwortliches und wirtschaftlich vertretbares Handeln auf allen Ebenen zum Ziel hat“ (www.jugendherberge.de/html/profile/umwelt_liste.jsp). Viele der Qualitätsansprüche, die diesen Einrichtungen im Rahmen einer kontinuierlichen Selbstüberprüfung auferlegt sind, um die Qualität ihrer Angebote im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung weiterzuentwickeln, sind gute Anknüpfungspunkte für Aspekte des organisationalen Lernens (z.B. Kunden- und Zielgruppenorientierung, regionale Einbindung, ökonomisches Wirtschaften und Qualitätsentwicklungskonzept). Weitere Einstiegsmöglichkeiten in dieses ambitionierte Lernfeld können gegebenenfalls auch andere Jugendbildungsstätten bieten – beispielsweise das Zentrum für Globales Lernen artefact (vgl. Kap. 5.1.3), die BUND Umweltstätte Neustädter Bucht oder die Jugendherberge – Umwelthaus – Maasholm.

Weiterführende Möglichkeiten zur **Kooperation im Rahmen der Lokalen Agenda 21** ergeben sich aus den Ausführungen zu den Querschnittsthemen sowie den einzelnen Modulen. In der konkreten Suche nach Kooperationspartner sind dabei vermehrt fachliche Hintergründe zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund des überwiegend ländlich geprägten Landes lässt sich darüber hinaus ein weiterer wichtiger Aspekt im Rahmen von BfnE thematisieren. Mobilität ist ein wichtiger Baustein der Jugendkultur, denn in der biografischen Entwicklung geht es um die schrittweise Aneignung immer größerer Räume.

Tab. 18: Empfehlungen zur Umsetzung umweltbezogener Mobilität (Tully 2000: 52)

Ergebnislinien	Praxisempfehlungen
Differenziertes Verhältnis zur Mobilität	Spezielle Adressaten und gruppenspezifisches Vorgehen – Stadt/Land – Mädchen/Jungen – Ausbildungsberuf – Verhältnis zur Technik
Mobilität als Notwendigkeit	Aufzeigen der Möglichkeiten und der Spielräume. Was hat Mobilität mit Technik, Erlebnis und Zeit zu tun? Was bedeutet: Vermeiden – Verbessern – Verlangsamen ?
Zusammenhang zwischen Umwelt und Verkehr wird gesehen	Für individuelle Beiträge und Lösungsansätze sensibilisieren. Wie sieht Mobilitätsalltag aus, was folgt: Emissionen, Flächenverbrauch, Abfälle, Energie- und Rohstoffverbrauch?
Emotionales Verhältnis zur Automobilität	Nicht mit rationalen Bedingungen und Konsequenzen allein operieren.
Automobilität als gesellschaftliches Leitbild der Moderne	Ein Prozent der Werbeausgaben für Autos sollten verwendet werden, um Entwicklungspotentiale neuer Mobilitätsformen zu zeigen und modellhaft umzusetzen.

Mobilität wird auf diese Weise zum notwendigen Bestandteil der sukzessive erweiterten Lebenswelt. Die parallele Teilhabe an diversen Teilgruppen (z.B. Clique, Kollegen, Sport- oder Schützenverein, Gewerkschaften, Familie etc.), die von den Jugendlichen hergestellt und gepflegt werden müssen, bringt den Zwang sich in Bewegung zu setzen mit sich. Zu diesem

Unterwegssein als wichtigem Baustein jugendkultureller Selbstinszenierung steht das Umweltbewusstsein in einem Spannungsverhältnis. Aus ökologischer Perspektive ist Mobilität ein Handlungsfeld, in dem Verhaltensänderungen abverlangt werden und eine weiterreichende Reorganisation des Alltags erforderlich ist. In der Umweltforschung wird sie daher zu den „high-cost-Handlungsbereichen“ gezählt (Diekmann & Preisendörfer 1999), weil es so schwer ist, die eigene Alltagspraxis in diesem Handlungsbereich zu verändern. Tabelle 18 gibt eine Übersicht pädagogischer Empfehlungen zur Umsetzung umweltbezogener Mobilität.

6 Strategien zur Verstetigung des Lüneburger Bildungsangebots „NaBiSch“

Wann immer man es im Bildungswesen mit modellhaften Vorhaben zu tun hat, tut man gut daran, bereits zu Beginn über Mittel und Wege zur Dissemination und Implementation der dort erzielten Ergebnisse nachzudenken. Dementsprechend finden sich im folgenden Abschnitt einige Ausführungen, die darauf abzielen, die oben beschriebene Bildungsmaßnahme auf ein breiteres Fundament zu stellen.

Das Seminarkonzept liegt auf der Zielebene der „Nachhaltigkeitsstrategie Zukunftsfähiges Schleswig-Holstein“. Dort wird als „Indikator Nr. 13“ die „Anzahl der zertifizierten Umweltbildungs- und entwicklungs-politischen Bildungseinrichtungen im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BfnE) sowie der erfassten BfnE-Angebote“ im Hinblick auf das Ziel „Bildung und Qualifizierung kontinuierlich verbessern“ festgeschrieben (Landesregierung Schleswig-Holstein 2004: 97). Dahinter steht der Gedanke, dass es schwer möglich ist, sämtliche BfnE-Angebote zu erfassen; daher sollen die zertifizierten Einrichtungen und erfassten Angebote zumindest eine Möglichkeit bieten, Tendenzen für BfnE zu erkennen. Mit der Maßeinheit „Anzahl pro Jahr“ ist allerdings ein recht grober Rahmen vorgegeben, der keinerlei qualitative Aussagen zulässt. Die Entwicklung diesbezüglicher Standards zur Definition und Sicherung der Qualität von BfnE wird hingegen vom Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein“ empfohlen (AK BfnE S-H 2003: 54 ff.). Als vordringliche Aufgabe wird zunächst erst einmal der Anstoß zu einer breit geführten Diskussion um Qualitätsmerkmale gesehen. Des Weiteren sollen (von Seiten der außerschulischen BfnE) Instrumente der Qualitätsentwicklung erarbeitet werden, die in zu spezifizierende QM-Systeme münden. Analog sind Kriterien für die Kooperation zwischen schulischem und außerschulischem BfnE-Bereich zu erarbeiten.

Wie bereits im Abschnitt zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen (Kap. 3.5.4) dargelegt wurde, stellt die Implementation von BfnE für jede Institution – für Fachschulen ebenso wie für Kindergärten – eine Herausforderung dar, die nicht ohne umfassende Lernprozesse bewältigt werden kann. Bei der BfnE geht es um die Entwicklung – bzw. in weiten Teilen um die Weiterentwicklung – neuer Lernkulturen; daher ist es zwingend, auf die Kompetenzen einzugehen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Kontext, d.h. der jeweiligen Organisation stehen. Diesbezügliche grundlegende Bausteine nennt Godemann (2002: 147 ff.) – und bezieht sich darin ausdrücklich auf den gesamten Bereich vorschulischer Bildung:

- Ein Leben lang lernen (Selbstorganisation bzw. Planung von Lern- und Arbeitsprozessen);
- Sinn für Eventualität (Berücksichtigung entdeckender Lernformen, überraschender Zugänge und bisher vernachlässigter Wahrnehmungsweisen wie die originale Begegnung oder meditative Verfahren; aber auch die Entwicklung von Bewältigungsstrategien im Umgang mit Risiko und Unsicherheit);

- Erfahrungsraum für Nachhaltigkeit (mit der zentralen Aufgabe der Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und -kompetenz);
- Lernen in Ernstsituationen (lebensweltorientiertes Lernen im alltäglichen Umgang, Verantwortung für sich und andere übernehmen; erleben von Kontingenz);
- Partizipation (vor allem auch in den Strukturen der Einrichtung);
- Anforderungen an die Lernumgebung (Integration in lokale Netzwerke, Initiierung von Kontakten und Schaffung von dauerhaften Kooperationsformen);
- Professionalisierung der Lehrenden in den einzelnen Bildungssektoren, (Aus- und Weiterbildungsbereitschaft).

Bildung für nachhaltige Entwicklung kann von einem allgemeinem Standpunkt aus als Innovation betrachtet werden. Modellversuche können dementsprechend als Innovationsauslöser und/oder Innovationsträger fungieren (de Haan u.a. 1996). Gemäß der von Schaar und Böttger (1995) entwickelten Typologie der Organisationsstrukturen von Modellversuchen handelt es sich bei dem vorgelegten Konzept um den Typ des „Initiationsmodells“. Die eingewobenen Strategien struktureller Art bieten aber eine gute Voraussetzung zur gesicherten Verbreitung und langfristigen Verankerung der angestrebten innovativen Ergebnisse. Der Glaube an die Zukunftsfähigkeit gründet sich nicht zuletzt auf die durchgängige Berücksichtigung des zentralen Aspekts der Kooperationsgedankens, der das gesamte Konzept wie ein roter Faden durchzieht. Allerdings wird zu prüfen sein, unter welchen Bedingungen die Implementation der BfnE in den Fachschulen nach den Anstößen durch die Weiterbildungsseminare unterstützt werden kann.

7 Evaluation

Methodischer Ansatz

Um zeitnahe, ergebnisorientierte und übertragbare Ergebnisse des Modellprojekts zu gewinnen, wird die Evaluation verschiedene Auswertungsebenen haben. Sie wird als Prozess-, Produkt- und Kontextevaluation durchgeführt. Bei der Prozessevaluation steht der gesamte Ablauf des Vorhabens im Blickpunkt, während im Rahmen der Produktevaluation einzelne Bausteine des Vorhabens genauer analysiert werden. Die Kontextevaluation hebt vor allem auf die Rahmenbedingungen ab, unter denen das Vorhaben stattfindet.

Die wissenschaftliche Auswertung für das Vorhaben erfolgt einerseits **prozessbegleitend**, d.h. durch Dokumentation des gesamten Ablaufs ab dem Beginn des Vorhabens.

Sie erfolgt andererseits **ergebnisorientiert** in dem Sinne, dass notwendige Veränderungen des Seminarkonzepts bzw. der Seminarmaterialien noch im Laufe des Vorhabens vorgenommen werden können.

Durch die **Kontextevaluation** werden vor allem die Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf das Vorhaben erfasst. Ein wichtiger Kontext sind Diskussionen um Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten sowie die länderübergreifende Diskussion um die Qualität der Erzieherausbildung – auch auf europäischer Ebene.

Der Horizont für die Evaluation wird zum einen durch das zugrundegelegte Konzept von BfnE, zum anderen durch die Projektzielsetzung, ein Rahmen für eine Weiterbildungsmaßnahme zu skizzieren, gesetzt. Es gilt also den **Fragen** nachzugehen,

- inwieweit die ausgewählten Seminarbestandteile des Modellseminars geeignet sind, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen das Konzept Nachhaltigkeit nahe zu bringen und zu

verdeutlichen, und ob sie Auslöser für innovative Ideen zur Ausgestaltung der Rahmenvorgaben für den die alltägliche Arbeit in den Kindergärten sind.

- welche Ansatzpunkte für die Implementation von BfnE in Kenntnis des derzeitigen Diskussionsstands über die Erzieherausbildung und -fortbildung und unter Beachtung der Projektergebnisse benannt werden können.

Im Einzelnen geht es dabei darum, ob folgende Aspekte thematisiert und aufgenommen werden:

- produktive Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit als Leitlinie,
- Selbstreflexion; Bezug zu bisherigen Sichtweisen der Umweltbildung, zur bisherigen Sichtweise des Natur- und Konsum-Begriffs
- BfnE als Paradigma in der projektorientierten eigenen Lehre,
- Zusammenhang mit Lokaler Agenda 21 / lokale Bezüge / Erweiterung der lokalen Kompetenz
- Partizipation als Element der Ausbildung von ErzieherInnen
- Kooperation/ Vernetzung als Prinzip der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
- Verbreiterung der personellen Basis für BfnE

Instrumente der Evaluation

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sollen unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen, wobei für die verschiedenen Evaluationsebenen jeweils ein adäquater Methoden-Instrumenten-Mix auszuwählen ist. Im Einzelnen werden u.a. folgende Instrumente eingesetzt:

- Dokumentenanalyse
- Teilnehmende Beobachtung im Seminarverlauf
- eine schriftliche Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Modellseminars (Fragebögen)
- eine Gruppendiskussion interessierter Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer
- Expertengespräche.

8 Literatur und Materialien

Adomßent, Maik (2004): Umweltkommunikation in der Landwirtschaft. Eine empirische Untersuchung der bäuerlichen Lebenswelt als kommunikativer Lernsituation im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Berlin.

AK BfnE S-H – Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein (2003): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Nachhaltigkeit als Prinzip. Unveröffentlichte Polykopie.

ANU – Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (2001): Umfrage zum Fort- und Weiterbildungsbedarf von MitarbeiterInnen in Umweltzentren, unter: <http://www.umweltbildung.de/nachhaltigkeit/pdf/weiterbildungsumfrage.pdf> (Stand: 23.03.2004).

ANU – Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (2002): Umfrage zu Aktivitäten von Umweltzentren in der Lokalen Agenda 21, unter: http://www.umweltbildung.de/nachhaltigkeit/pdf/umfrage_lokale_agenda.pdf (Stand: 23.03.2004).

Argyris, Chris & Schön, Donald E. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, Massachusetts.

- Baedeker, Carolin, Kalff, Michael & Welfens, Maria J. (2001): *Clever leben: MIPS für KIDS. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt*. Bad Feilnbach.
- Bauer, Ulf (2004): *Politische Bildung in der Jugendringarbeit in Schleswig-Holstein und die Frage nach einem geeigneten didaktischen Ansatz*. Examensarbeit, Kiel.
- Blank-Mathieu, Margarete (2002): *Typisch Mädchen – typisch Junge!? Geschlechtsbezogene Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. In: GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): *Beiträge zu Theorie und Praxis von Bildung in Kindertagesstätten. Vorträge, Arbeitsgruppenberichte, Hintergrundmaterial des 5. Jugendhilfekongresses der GEW 2001*. Frankfurt/Main, Januar 2002: 99-103.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.; 2002): *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn.
- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (o.J.): *Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Agenda 21*, Bonn.
- Bögeholz, Susanne (1999): *Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Opladen.
- Bögeholz, Susanne u.a. (2002): *Gutachten für ein Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein. Außerschulischer Bereich. Endbericht*. Göttingen.
- De Haan, Gerhard & Harenberg, Dorothee (1999): *Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72*. Bonn.
- De Haan, Gerhard, Jungk, Dieter, Kutt, Konrad, Michelsen, Gerd, Nitschke, Christoph, Schnurpel, Ursula & Seybold, Hansjörg (1996): *Umweltbildung als Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben*. Bonn.
- Deutsche Shell (Hrsg.; 2003): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. 4. Aufl., Frankfurt/Main.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. & Aktion Schleswig-Holstein - Land für Kinder beim Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.; 1997): *mitreden - mitplanen - mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune*. Berlin und Kiel.
- Diekmann, Andreas & Preisendörfer, Peter (1999): *Persönliches Umweltverhalten, Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 2: 226-251.
- Edelstein, Wolfgang & Keller, Monika (1995): *Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. In: dies. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt/Main: 12 ff.
- Fhtenakis, Wassilios E. (2000): *Nationale Qualitätsinitiative. Bildung, Betreuung von Kindern in Bayern*. In: IFP-Infodienst für Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogen 5 (1): 3-7.
- Franz-Balsen, Angela (1998): *Genderorientierte Umweltbildung*. In: Beyersdorf, Martin, Michelsen, Gerd & Siebert, Horst (Hrsg.): *Umweltbildung: Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen*. Neuwied: 110-121.
- Franz-Balsen, Angela (2002): *Nachhaltigkeit und ‚Gender‘: Konsequenzen für die Umweltkommunikation*. In: Umweltbundesamt (Hrsg.): *Perspektiven für die Verankerung des Nachhaltigkeitsleitbildes in der Umweltkommunikation – Chancen, Barrieren und Potenziale der Sozialwissenschaften*. Berlin: 188-212.
- Godemann, Jasmin (2002): *Leitbildimplementierung in Organisationen. Chancen und Möglichkeiten einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindergärten*. Frankfurt/Main.
- Hannig, Michaela (2002): *Auf der Suche nach dem Ökologischen Fußabdruck*. München.
- Hansen, Rüdiger & Hoppler, Ariane (2003): *Praxis der geschlechtsbewussten Pädagogik: Geschlechtsbewusste und partizipative Haltungen entwickeln als bildungspolitische Herausforderung*, in: Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e.V. (Hrsg.): *Ein Blick über die Grenzen: Vorurteils- und genderbewusste Bildung als Basis für Chancengleichheit und Integration, Dokumentation der Fachtagung vom 6.-8. November 2002*, Frankfurt/Main: 20-29.
- Hart, Roger A. (1997): *Children's Participation*. London.

- Hart, Roger, Daiute, Collette, Iltus, Selim, Kritt, David, Rome, Michaela & Sabo, Kim (1997): Developmental Theory and Children's Participation in Community Organizations. In: Social Justice. San Francisco. 24 (3): 33-64.
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.
- Held, Martin (1997): Trendsetter einer sozial-ökologischen Lebensweise. Einführung zum nachhaltigen Konsumverhalten. – In: Umweltbundesamt (Hrsg.), Trendsetter - Schritte zum nachhaltigen Konsumverhalten am Beispiel der privaten Haushalte. Initiativen - Projekte - Rahmenbedingungen. Dokumentation der Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing und des Umweltbundesamtes am 7.-9. März in Tutzing. UBA-Texte 64/97, Berlin: 9-13.
- Jüdes, Ulrich (2001): Grundlagen und Dimensionen der Nachhaltigkeit. Unterricht Biologie, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25: 4-11.
- Kalff, Michael (1994): Spiele in der Natur. – In: Kalff, Michael u.a., Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis. Tuningen.
- Kaschuba, Gerrit (1999): Gender Trainings: Workshops zur Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis. In: Jehlich, F.-J. & Schneider, G. (Hrsg.): Politik und politische Bildung für das 21. Jahrhundert. Recklinghausen: 81-90.
- Kaufmann-Hayoz, Ruth (2001): Welche Fähigkeiten erfordert die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung? In: Altner, Günter & Michelsen, Gerd (Hrsg.): Ethik und Nachhaltigkeit: Grundsatzfragen und Handlungsperspektiven im universitären Agendaprozess. Frankfurt/Main: 207-221.
- Klafki, Wolfgang (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule, 3. Beiheft: 9-14.
- Kleinhüchelkotten, Silke (o.J.): Zielgruppen für die Umweltbildung, unter: <http://www.umweltbildung.de/nachhaltigkeit/pdf/zielgruppen.pdf> (Stand: 23.03.2004).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002). o.O.
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2004): Nachhaltigkeitsstrategie Zukunftsfähiges Schleswig-Holstein. Kiel.
- Liebold, Christiane (o.J.): Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement: Wie sich Bildungseinrichtungen dem gesellschaftlichen Wandel stellen, unter: http://www.umweltbildung.de/nachhaltigkeit/pdf/liebold_text.pdf (Stand: 23.03.2004).
- LJR – Landesjugendring Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.; 1997): Arbeitshilfe zur Grundausbildung ehrenamtlicher MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit. Kiel.
- Lück, Gisela (2000): Naturwissenschaften im frühen Kindesalter: Untersuchungen zur Primärbegegnung von Kindern im Vorschulalter mit Phänomenen der unbelebten Natur. Münster.
- MBWFK – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2003): Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein: Erfolgsbilanz und Perspektiven. Stand: 21. November 2003. o.O.
- Meier, Ariane & Erdmann, Karl-Heinz (2004): Naturbilder in der Gesellschaft: Analyse sozialwissenschaftlicher Studien zur Konstruktion von Natur. – In: Natur und Landschaft 79 (1): 18-25.
- Oberhuemer, Pamela (2000): Lernkulturen – Berufskulturen. Entwicklungstendenzen in europäischen Kindertageseinrichtungen. klein & groß (5): 6-14.
- Oerter, Rolf (1995): Kindheit. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl., Weinheim: 249-309.
- Preisendörfer, Peter (1999): Umwelteinstellungen und Umweltverhalten in Deutschland. Opladen.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Prote, Ingrid (1996): Soziales Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried & Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/ Taunus.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim u.a.

- Reißmann, Jens (2000): Lokale Agenda 21 und schulische Aktivitäten. – In: Stoltenberg, Ute & Nora, Eriuccio (Hrsg.), Lokale Agenda 21. Akteure und Aktionen in Deutschland und Italien. – Agenda 21 Locale. Attori ed Azioni in Germania ed in Italia, Frankfurt / Main: 223-229.
- Richter 1998 Richter, Dagmar(1998): Politisches Lernen in der Grundschule. In: Grundschule 200 (4): 30-34.
- Roßbach, Hans-Günther (2003): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai S., Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim, Mayer, Karl Ulrich & Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: 252-284.
- Rost, Jürgen, Lauströer, Andrea & Raack, Ninja (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. Pädagogik der Naturwissenschaften – Chemie im Sachunterricht 52 (8): 10-15.
- Schaar, Katrin & Böttger, Ilona (1995): Kooperationsstrukturen in Modellversuchen zur Umweltbildung – eine vergleichende Leitbildanalyse. Paper 95-122 der Forschungsgruppe Umweltbildung, Berlin.
- Scheunpflug, Annette (2001): Die globale Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. – In: Herz, Otto u.a. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: 87-99.
- Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. – In: Lang-Wojtasik, Gregor & Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.), Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main / London: 129-140.
- Schmidt-Bleek, Friedrich (unter Beteiligung von Willy Bierter) (1998): Das MIPS-Konzept: weniger Naturverbrauch – mehr Lebensqualität durch Faktor 10. München.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2004): Jugendhilfe in Schleswig-Holstein 2002: Einrichtungen der Jugendhilfe und darin tätige Personen am 31.12.2002. Hamburg, Kiel.
- Stoltenberg, Ute (2000): Umweltkommunikation in Lokalen Agenda 21-Prozessen. – In: Stoltenberg, Ute & Nora, Eriuccio (Hrsg.), Lokale Agenda 21. Akteure und Aktionen in Deutschland und Italien. – Agenda 21 Locale. Attori ed Azioni in Germania ed in Italia, Frankfurt / Main: 11-14.
- Stoltenberg, Ute (2003): Partizipation von Kindern ist gutes Zusammenleben und Arbeit an der Zukunft. In: Naturfreundejugend Deutschlands (Hrsg.): Partizipation von Kindern ist gutes Zusammenleben und Arbeit an der Zukunft. Bonn: Naturfreundejugend Deutschlands: 10-32. (auch im Internet unter www.kindergipfel.net seit April 2003).
- Stoltenberg, Ute (unter Mitarbeit von Godemann, Jasmin & Zipf, Jürgen) (2002): Nachhaltigkeit lernen mit Kindern. Bad Heilbrunn.
- Stoltenberg, Ute & Michelsen, Gerd (1999): Lernen nach der Agenda 21. Überlegungen zu einem Bildungskonzept für eine nachhaltige Entwicklung. – In: Stoltenberg, Ute u.a. (Hrsg.), Umweltbildung – den Möglichkeitssinn wecken. NNA-Berichte 12. Jg. 1999, H. 1: 45-54.
- Stoltenberg, Ute & Michelsen, Gerd (2000): Umweltbildung in Italien - am Beispiel der Emilia-Romagna. – In: Bildung und Erziehung. 2000, H. 2.
- Stoltenberg, Ute & Schubert, Susanne (2000): Zukunftsfähige Umweltbildung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Projektbericht. Berlin.
- Suppus, Ulrich & Hansen, Roland (2001): Entwicklungsbezogene Bildung und Lebensweltbezug: Lebensstile als Handlungsrahmen für Lernmodelle am Beispiel des „Fairen Handels“ und des umwelt- und entwicklungspolitischen Projektes Global Village. In: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO; Hrsg.): Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. Kongress vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn. Dokumentation. Bonn: 136-138.
- Tietze, Wolfgang, Meischner, Tatjana, Gänsfuß, Rüdiger, Grenner, Katja, Schuster, Käthe-Maria, Völkel, P & Roßbach, Hans-Günther (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied.
- Tietze, Wolfgang, Schuster, Käthe-Maria, Grenner, Katja & Roßbach, Hans-Günther (2001): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Neuwied (Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford & Debby Cryer).
- Toepfer, Barbara (2003): Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung. – In: Lang-Wojtasik, Gregor & Lohrenscheit, Claudia (Hrsg.), Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main / London: 226-242.

- Tully, Claus J. (2000): Umweltbewusst und den Lappen mit 18. Das Auto im Lebensalltag von Jugendlichen. 21 – Das Leben gestalten lernen (0): 48-55.
- Vogt, Markus (2001): Entwicklung, Zukunft und das Ethos globaler Gerechtigkeit. In: Herz, Otto, Seybold, Hansjörg & Strobl, Gottfried (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: 117-122.
- Wackernagel, Mathis & Rees, William (1997): Unser ökologischer Fußabdruck: wie der Mensch Einfluß auf die Umwelt nimmt. Basel u.a.
- Willke, Helmut (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, Jena.

9 Ablaufpläne der BfnE-Seminare für die verschiedenen Zielgruppen

9.1 Ablaufplan des Modellseminars für LehrerInnen künftiger ErzieherInnen

Erster Seminarteil (21.-23. April 2004)

Erster Tag

bis 13.00 Uhr	<i>Anreise</i>
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Begrüßung und Mittagessen</i>

Einführung in das Seminar	
----------------------------------	--

14.00 - 14.15 Uhr	Begrüßung durch Frau Dr. Varchmin (Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Landwirtschaft) sowie Herrn Blucha (Leiter der Akademie für Natur und Umwelt; Neumünster)
14.15 - 14.30 Uhr	Einführung in das Seminar
14.30 - 15.30 Uhr	Vorstellungsrunde
15.30 - 16.00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>

Gender Mainstreaming	
-----------------------------	--

16.00 - 18.30 Uhr	Kurzer theoretischer Input zu Gender und Nachhaltigkeit / Gender-Analyse als praktische Übung / geschlechtsbewusste Bildungsarbeit
18.30 - 19.30 Uhr	<i>Abendessen</i>
19.30 - 20.30 Uhr	Filmvorführung „Spitze! Schulen am Wendekreis der Pädagogik“ mit anschließender Diskussion
20.30 Uhr	<i>Ende des Programms des ersten Tages</i>

Zweiter Tag

Reflexive Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff	
--	--

8.30 - 11.00 Uhr	Reflexives Naturverständnis: Entdeckungen in der Umgebung des Seminarveranstaltungsortes und Diskussion
11.00 - 11.30 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
11.30 - 13.00 Uhr	Gegenüberstellung von Natur – Kultur / In der Umwelt lesen lernen
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Mittagspause</i>

Grundlagen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	
--	--

14.00 - 15.30 Uhr	Vortrag zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit anschließender Diskussion
15.30 - 16.00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>

16.00 - 17.30 Uhr	Aufgabe der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit Bezug zu bisherigen Konzepten der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung mit anschließender Diskussion
17.30 - 18.00 Uhr	„Tafelrunde“
18.00 - 19.00 Uhr	Abendessen
ab 19.00 Uhr	Gemeinsame Reflektion des Tages und gemütlicher Ausklang

Dritter Tag

Konsumentenbildung	
---------------------------	--

8.30 - 9.15 Uhr	Vorstellung des Konzepts des „Grünen Klassenzimmers“ an der Dorothea-Schlözer-Schule – ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem „Jugend-Naturschutz-Hof“ des Vereins Landwege e.V. (Lübeck)
9.15 - 10.00 Uhr	Gemeinsame Erarbeitung des Konsumprozesses (Tafelbild)
10.00 - 10.30 Uhr	Kaffeepause und „Tafelrunde“
10.30 - 12.00 Uhr	Konkretisierung des Konsumprozesses am Beispiel Nahrungsmittel im Diskussionsrahmen Nachhaltigkeit
12.00 - 13.00 Uhr	Vorstellung der Konzepte des „ökologischen Rucksacks“ und des „ökologischen Fußabdrucks“
13.00 - 14.00 Uhr	Mittagessen
13.30 - 14.00 Uhr	Büchertisch und Ausstellung zu den behandelten Themenfeldern
14.00 – 15.00 Uhr	Beispiele für den kulturellen Kontext von Konsum

Seminarabschluss / Reflexion / Weitere Schritte	
--	--

15.00 - 16.00 Uhr	Tafelrunde: Möglichkeiten der Umsetzung von BfnE im eigenen Wirkungsfeld
16.00 - 16.45 Uhr	Feedback und Seminarabschluss

Zweiter Seminarteil (9.-11. Juni 2004)

Erster Tag

bis 13.00 Uhr	Anreise
13.00 - 14.00 Uhr	Begrüßung und Mittagessen

Einführung in das Seminar / Erfahrungsberichte der Teilnehmenden	
---	--

14.00 - 14.15 Uhr	Begrüßung durch Herrn Blucha (Leiter der Akademie für Natur und Umwelt, Neumünster) und Frau Prof. Dr. Stoltenberg (Universität Lüneburg)
14.15 - 14.30 Uhr	Einführung in das Seminar
14.30 - 16.30 Uhr	Vorstellungsrunde, Erfahrungsberichte der Teilnehmenden, Nachfragen zum ersten Seminarteil, Diskussion
16.30 - 17.00 Uhr	Kaffeepause
17.00 - 18.30 Uhr	Vorstellung von Methoden für die Entwicklung von Gestaltungskompetenz

18.30 - 19.30 Uhr	<i>Abendessen</i>
ab 19.30 Uhr	Film „Agenda 21 – Die Verwandlung“ (Film zum Agenda-Prozess an der Universität Lüneburg) mit anschl. Diskussion

Zweiter Tag

Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen

9.00 - 10.30 Uhr	Einführung in das Verständnis des organisationalen Wandels
10.30 - 11.00 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
11.00 - 13.00 Uhr	exemplarische Ressourcenanalyse (Mind Maps in Gruppenarbeit), Diskussion der Ergebnisse
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Mittagspause</i>
14.00 - 15.30 Uhr	Begehung der Umweltakademie und Befragung von MitarbeiterInnen zur ihren Erfahrungen mit organisationalem Wandel
15.30 - 16.00 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
16.00 - 18.30 Uhr	Ökologisierungprozess exemplarisch durchspielen (Fachschule und Kindertagesstätten) (Zukunftswerkstatt)
18.30 - 19.00 Uhr	<i>„Tafelrunde“</i>
19.00 - 20.00 Uhr	<i>Abendessen</i>
ab 20.00 Uhr	gemeinsame Reflexion des Tages und gemütlicher Ausklang

Dritter Tag

Kooperation im Rahmen der Lokalen Agenda 21
--

9.00 - 9.30 Uhr	Lokale Agenda 21 und die Bedeutung von Kooperation im Konzept der BfnE
9.30 - 10.15 Uhr	Visualisierte Vorstellung der Organisation und Arbeit von artefact - Zentrum für Energie, angepasste Technik und internationale Entwicklung, Glücksburg
10.15 - 10.45 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
10.45 - 11.30 Uhr	Vorstellung der Arbeit der Schul- und Bildungsstelle Globales Lernen, Rendsburg
11.30 - 12.30 Uhr	Gute Beispiele der Beteiligung von Fachschulen und Kitas in Lokalen Agenda 21-Prozessen und Diskussion
12.30 - 13.30 Uhr	<i>Mittagessen</i>
13.30 - 14.30 Uhr	Potenzialanalyse zur Identifizierung möglicher Partner in den Bereichen Kooperation, Vernetzung und Beratung

Seminarausklang / Ausblick

14.30 - 15.30 Uhr	Tafelrunde: Möglichkeiten der Umsetzung von BfnE im eigenen Wirkungsfeld
15.30 - 16.00 Uhr	Feedback und Seminarabschluss

9.2 Ablaufplan des BfnE-Seminars für UmweltpädagogInnen und Eine Welt-MultiplikatorInnen

Erster Seminarteil

Erster Tag

bis 13.00 Uhr	<i>Anreise</i>
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Begrüßung und Mittagessen</i>

Einführung in das Seminar

14.00 - 14.30 Uhr	Einführung in das Seminar
14.30 - 15.30 Uhr	Erwartungen an das Seminar; Überblick über die eigenen Aktivitäten der Umweltbildung und entwicklungspolitischen Bildung in den beteiligten Institutionen (innovative Ideen, Erfahrungen, Probleme etc.)
15.30 - 16.00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>

Gender Mainstreaming

16.00 - 18.30 Uhr	Kurzer theoretischer Input zu Gender und Nachhaltigkeit / Gender-Analyse als praktische Übung / geschlechtsbewusste Bildungsarbeit und Gender Mainstreaming in Umwelt- und Eine Welt-Zentren
18.30 - 19.30 Uhr	Abendessen
ab 19.30 Uhr	Film (z.B. über ein gelungenes BfnE-Bildungsprojekt) mit anschließender Diskussion

Zweiter Tag

Reflexive Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff
--

8.30 - 11.00 Uhr	Reflexives Naturverständnis: Entdeckungen in der Umgebung des Seminarveranstaltungsortes und Diskussion (hierbei besondere Thematisierung der interkulturellen Aspekte)
11.00 - 11.30 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
11.30 - 13.00 Uhr	Gegenüberstellung von Natur – Kultur / In der Umwelt lesen lernen
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Mittagspause</i>

Grundlagen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
--

14.00 - 15.30 Uhr	Vortrag zum Leitbild der Nachhaltigkeit mit anschließender Diskussion
15.30 - 16.00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>
16.00 - 17.30 Uhr	BfnE und Bezug zu bisherigen Konzepten der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung, gemeinsame gedankliche Weiterentwicklung der eigenen Bildungskonzepte in Richtung einer BfnE
17.30 - 18.00 Uhr	<i>„Tafelrunde“</i>
18.00 - 19.00 Uhr	<i>Abendessen</i>
ab 19.00 Uhr	gemeinsame Reflexion des Tages und gemütlicher Ausklang

Dritter Tag

Konsumentenbildung	
8.30 - 9.00 Uhr	Vorstellung der pädagogischen Arbeit des „Jugend-Naturschutz-Hof“ des Vereins Landwege e.V. aus Lübeck
9.00 - 9.30 Uhr	Vorstellung der Kampagne „fair kauft sich besser“
9.30 - 10.15 Uhr	Gemeinsame Erarbeitung des Konsumprozesses (Tafelbild)
10.15 - 10.30 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
10.30 - 12.00 Uhr	Konkretisierung des Konsumprozesses am Beispiel Nahrungsmittel im Diskussionsrahmen Nachhaltigkeit, Bezug zu den Nachhaltigkeitsstrategien, Verweis auf die Lebensstildiskussion
12.00 - 13.00 Uhr	Vorstellung der Konzepte des „ökologischen Rücksacks“ und des „ökologischen Fußabdrucks“
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Mittagessen</i>
13.30 - 14.00 Uhr	Büchertisch und Ausstellung / Präsentationen zu den behandelten Themenfeldern
14.00 - 14.30 Uhr	Weitere Konsumbereiche: Kleidung und Blumen
14.30 - 15.00 Uhr	Das Lüneburger Schulgartenprojekt als Beispiel für den kulturellen Kontext von Konsum
Seminarabschluss / Reflexion / Weitere Schritte	
15.00 - 16.00 Uhr	Tafelrunde: Möglichkeiten der Umsetzung von BfnE im eigenen Wirkungsfeld
16.00 - 16.45 Uhr	Feedback und Seminarabschluss

Zweiter Seminarteil

Erster Tag

bis 13.00 Uhr	<i>Anreise</i>
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Begrüßung und Mittagessen</i>

Einführung in das Seminar / Erfahrungsberichte der Teilnehmenden	
14.00 - 14.30 Uhr	Einführung in das Seminar
14.30 - 16.00 Uhr	Erfahrungsberichte der Teilnehmenden, Nachfragen zum ersten Seminarteil
16.30 - 17.00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>
17.00 - 18.30 Uhr	Bedeutung von Partizipation und Überblick über partizipative Methoden für verschiedene Altersgruppen
18.30 - 19.30 Uhr	<i>Abendessen</i>
ab 19.30 Uhr	Film mit anschl. Diskussion

Zweiter Tag

Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen	
9.00 - 10.00 Uhr	Einführung in das Verständnis des organisationalen Wandels

10.00 - 10.30 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
10.30 - 12.00 Uhr	exemplarische Ressourcenanalyse (Mind Map)
12.00 - 13.00 Uhr	Fundraising für Bildungsprojekte
13.00 - 13.45 Uhr	<i>Mittagspause</i>
13.45 - 15.30 Uhr	kurzer theoretischer Input, Verweis auf Beispiele guter Praxis und Rollenspiel zu Leitbilderstellung, Qualitätsmanagements und Evaluation
15.30 - 16.00 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
16.00 - 17.15 Uhr	exemplarische Zielgruppenanalyse (orientiert an Lebensstilen)
17.15 - 18.00 Uhr	Möglichkeiten zur Ökologisierung und dem Aufstellen sozialer Standards in der eigenen Einrichtung (Diskussion)
18.00 – 19.00 Uhr	<i>„Tafelrunde“</i>
19.00 Uhr	<i>gemeinsames Abendessen</i>
ab 19.00 Uhr	gemeinsame Reflexion des Tages und gemütlicher Ausklang

Dritter Tag

Kooperation im Rahmen der Lokalen Agenda 21
--

9.00 - 10.30 Uhr	Eigene Erfahrungen mit der Lokalen Agenda 21 und Möglichkeiten zur Einbindung von Bildungszentren in die Lokale Agenda 21 (kurzer Input, Austausch und Diskussion)
10.30 - 11.00 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
11.00 - 13.00 Uhr	Möglichkeiten zur Kooperation / Einrichtungen der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung entwickeln sich gemeinsam weiter zu Akteuren einer nachhaltigen Entwicklung
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Mittagessen</i>
13.30 - 14.00 Uhr	Büchertisch und Ausstellung / Präsentationen zu den behandelten Themenfeldern
14.00 - 15.00 Uhr	Regionales Netzwerk für eine BfnE (kurzer Input, Diskussion, Netzwerkgründung?)

Seminarausklang / Ausblick

15.00 - 16.30 Uhr	Tafelrunde: Möglichkeiten der Umsetzung von BfnE im eigenen Wirkungsfeld
16.30 - 17.15 Uhr	Feedback und Seminarabschluss

9.3 Ablaufplan des BfnE-Seminars für JugendbildungsreferentInnen

Erster Seminarteil

Erster Tag

bis 13.00 Uhr *Anreise*

13.00 - 14.00 Uhr *Begrüßung und Mittagessen*

Einführung in das Seminar	
----------------------------------	--

14.00 - 14.30 Uhr Einführung in das Seminar

14.30 - 15.30 Uhr Erwartungen an das Seminar; lebensweltorientierte Beispiele der Umweltbildung und entwicklungspolitischen Bildung in den beteiligten Institutionen (Erfahrungen, Ideen, Rahmenbedingungen, Probleme etc.)

15.30 - 16.00 Uhr *Kaffeepause*

Gender Mainstreaming	
-----------------------------	--

16.00 - 18.30 Uhr Kurzer theoretischer Input zu Gender und Nachhaltigkeit / Gender-Analyse als praktische Übung / geschlechtsbewusste Bildungsarbeit und Gender Mainstreaming in der verbandsspezifischen Jugendarbeit

18.30 - 19.30 Uhr Abendessen

ab 19.30 Uhr Film zur Rolle der Frau(en) im Hinblick auf die Realisierung des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung mit anschließender Diskussion

Zweiter Tag

Reflexive Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff	
--	--

8.30 - 11.00 Uhr Reflexives Naturverständnis: Entdeckungen in der Umgebung des Seminarveranstaltungsortes und Diskussion

11.00 - 11.30 Uhr *Kaffeepause und „Tafelrunde“*

11.30 - 13.00 Uhr Gegenüberstellung von Natur – Kultur / In der Umwelt lesen lernen

13.00 - 14.00 Uhr *Mittagspause*

Grundlagen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	
--	--

14.00 - 15.30 Uhr Vortrag zum Leitbild der Nachhaltigkeit und BfnE mit anschließender Diskussion

15.30 - 16.00 Uhr *Kaffeepause*

16.00 - 17.30 Uhr Aufgabe der BfnE mit Bezug zur bisherigen Thematisierung umwelt- und entwicklungspolitischer Inhalte im Rahmen der Juleica-Ausbildung mit anschließender Diskussion

17.30 - 18.00 Uhr *„Tafelrunde“*

18.00 - 19.00 Uhr *Abendessen*

ab 19.00 Uhr gemeinsame Reflektion des Tages und gemütlicher Ausklang

Dritter Tag

Konsumentenbildung	
8.30 - 9.15 Uhr	Visualisierte Vorstellung der Organisation und pädagogischen Arbeit von <i>artefact</i> aus Glücksburg
9.15 - 10.00 Uhr	Gemeinsame Erarbeitung des Konsumprozesses (Tafelbild)
10.00 - 10.30 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
10.30 - 12.00 Uhr	Konkretisierung des Konsumprozesses am Beispiel Kleidung im Diskussionsrahmen Nachhaltigkeit, Bezug zu den Nachhaltigkeitsstrategien, Verweis auf die Lebensstildiskussion
12.00 - 13.00 Uhr	Vorstellung der Konzepte des „ökologischen Rücksacks“ und des „ökologischen Fußabdrucks“
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Mittagessen</i>
13.30 - 14.00 Uhr	Büchertisch und Ausstellung / Präsentationen zu den behandelten Themenfeldern
14.00 - 15.00 Uhr	Vorstellung der Kampagne „Leben im Global Village“ als beispielhaftem Ansatz der Jugendarbeit in Bezug auf Globales Lernen
Seminarabschluss / Reflektion / Weitere Schritte	
15.00 - 16.00 Uhr	Tafelrunde: Möglichkeiten der Umsetzung von BfnE im eigenen Wirkungsfeld
16.00 - 16.45 Uhr	Feedback und Seminarabschluss

Zweiter Seminarteil

Erster Tag

bis 13.00 Uhr	<i>Anreise</i>
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Begrüßung und Mittagessen</i>

Einführung in das Seminar / Erfahrungsberichte der Teilnehmenden	
14.00 - 14.30 Uhr	Einführung in das Seminar
14.30 - 16.00 Uhr	Erfahrungsberichte der Teilnehmenden, Nachfragen zum ersten Seminarteil
16.30 - 17.00 Uhr	<i>Kaffeepause</i>
17.00 - 18.30 Uhr	Vorstellung des Projekts „Kinderfreundlichkeit und Alltagsdemokratie – Partizipation von Kindern und Jugendlichen“ durch einen der beteiligten Moderator; Schwerpunkte: Methoden zur Befähigung zur Bürgerbeteiligung, Vermittlung von Transferstrategien für die Kreis- und Ortsebene sowie der Präsentation von Methoden der Politikberatung
18.30 - 19.30 Uhr	<i>Abendessen</i>
ab 19.30 Uhr	Film mit anschl. Diskussion

Zweiter Tag

Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen	
9.00 - 10.00 Uhr	Einführung in das Verständnis des organisationalen Wandels
10.00 - 10.30 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
10.30 - 12.00 Uhr	exemplarische Ressourcenanalyse (Mind Map)
12.00 - 13.00 Uhr	Campaigning-Aktionen als ein Weg zur Verstetigung des Engagements Jugendlicher und als Anstoß zur Reflektion der eigenen Bildungsarbeit
13.00 - 13.45 Uhr	<i>Mittagspause</i>
13.45 - 15.30 Uhr	kurzer theoretischer Input, Verweis auf Beispiele guter Praxis und Rollenspiel zu Leitbilderstellung, Qualitätsmanagements und Evaluation
15.30 - 16.00 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
16.00 - 17.15 Uhr	exemplarische Zielgruppenanalyse (orientiert an Lebensstilen)
17.15 - 18.00 Uhr	Möglichkeiten zur Ökologisierung und dem Aufstellen sozialer Standards in der eigenen Einrichtung (Diskussion)
18.00 – 19.00 Uhr	<i>„Tafelrunde“</i>
19.00 Uhr	<i>gemeinsames Abendessen</i>
ab 19.00 Uhr	gemeinsame Reflektion des Tages und gemütlicher Ausklang

Dritter Tag

Kooperation im Rahmen der Lokalen Agenda 21	
9.00 - 10.30 Uhr	Erfahrungsbericht von Kreisjugendringen, die Erfahrungen mit Projekten der Jugendarbeit im Kontext der Lokalen Agenda 21 haben (z.B. KJR Plön) (kurzer Input, Austausch)
10.30 - 11.00 Uhr	<i>Kaffeepause und „Tafelrunde“</i>
11.00 - 13.00 Uhr	Möglichkeiten zur Kooperation von Jugendlichen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Aspekte von Mobilität; Diskussion unter Bezugnahme auf unterschiedliche verbandsbezogene Hintergründe
13.00 - 14.00 Uhr	<i>Mittagessen</i>
13.30 - 14.00 Uhr	Büchertisch und Ausstellung / Präsentationen zu den behandelten Themenfeldern
14.00 - 15.00 Uhr	Potenzialanalyse zur Identifizierung möglicher Partner in den Bereichen Kooperation, Vernetzung und Beratung

Seminarausklang / Ausblick	
15.00 - 16.30 Uhr	Tafelrunde: Möglichkeiten der Umsetzung von BfnE im eigenen Wirkungsfeld
16.30 - 17.15 Uhr	Feedback und Seminarabschluss