



Dokumentenanalyse > Frühkindliche Bildung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Frühkindlichen Bildung

Strukturelle Verankerung in Bildungsplänen, Rahmen-dokumenten und der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften

Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“

von Jorrit Holst & Mandy Singer-Brodowski

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Executive
Summary



1. Frühkindliche BNE als Einstieg in das lebenslange Lernen

Erfahrungen an Orten der frühen Bildung wie Kindertagesstätten und Einrichtungen der Tagespflege können Menschen weit über die Kindheit hinaus prägen. Durch eine altersgerechte Auseinandersetzung mit Fragen der gemeinsamen Gestaltung von Zukunft kann BNE in der frühkindlichen Bildung u.a. zu einer Stärkung von Verantwortungsbewusstsein und dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten Veränderungen bewirken zu können, beitragen (u.a. Pramling Samuelsson, 2011). Als institutionelles Einstiegstor in das lebenslange Lernen sowie Bestandteil von und „Brücke in die Bildungslandschaft“ (Fachforum Frühkindliche Bildung des WAP, 2019) ist es für Einrichtungen der frühen Bildung besonders wichtig, Werte, Fähigkeiten und Themen ganzheitlicher Nachhaltigkeit zu leben und zu vermitteln.

Frühkindliche BNE kennzeichnet sich im Allgemeinen durch eine wertebasierte Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung. Dieser liegt wiederum ein ko-konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde, in welchem das Lernen in direkter Auseinandersetzung des Kindes mit sich, der Welt und im Rahmen der Interaktion mit anderen Kindern und pädagogischen Fachkräften stattfindet. Gleichzeitig nehmen Lernorte und Fachkräfte der frühen Bildung selbst als Vorbilder für nachhaltiges Handeln eine zentrale Rolle als Bezugspunkte für Kinder ein. Als wichtiger Hebel zur Diffusion von BNE in der frühkindlichen Bildung wurde von Expert*innen des Bildungsbereiches im Rahmen von Interviews unter anderem die tiefgreifende formale Verankerung von BNE in zentralen Dokumenten benannt (Singer-Brodowski, 2019:78ff.). So wurde auch in den Handlungsfeldern und Zielen des Nationalen Aktionsplans BNE (NAP) insbesondere die Festschreibung von BNE in zentralen Rahmendokumenten, Bildungsplänen, Trägerstrukturen und in den Lehrplänen zur Ausbildung von pädagogischen Fachkräften und den vorbereitenden Berufen priorisiert (Nationale Plattform BNE c/o BMBF, 2017:11ff.).

2. Monitoring der formalen Verankerung von BNE auf Ebene zentraler Dokumente

Wenngleich eine Verankerung von BNE und Nachhaltigkeit in formalen Dokumenten nicht gleichbedeutend mit ihrer praktischen Umsetzung ist, birgt sie einen strukturell wichtigen Hebel, um Ziele und Abläufe innerhalb von Bildungssystemen zu verändern. Um den Stand dieser Verankerung in der frühkindlichen Bildung zu erfassen, wurden durch das nationale Monitoring BNE an der Freien Universität Berlin in den Jahren 2017, 2018 und 2019 insgesamt 1011 Dokumente ausgewertet. Die Ziele der vorliegenden Analyse sind (i) eine Darstellung des Standes der formalen Verankerung von BNE zum Ende des UNESCO-Weltaktionsprogramms (WAP), (ii) eine Beschreibung von Veränderungstendenzen seit der ersten Erhebung im Jahr 2017 und (iii) die Entwicklung von Empfehlungen für eine umfanglichere Implementierung von BNE.

Das Vorgehen der Dokumentenanalyse orientiert sich an klassischen Vorgehensweisen des Bildungsmonitorings (Döbert & Weishaupt, 2012). Entsprechend baut die Auswahl der Dokumententypen auf Indikatoren aus dem internationalen Diskurs zur strukturellen Implementierung von BNE auf,

welche für das deutsche Bildungssystem adaptiert wurden (Brock, 2018:25ff.). Im Sinne der Anschlussfähigkeit an die umfangreiche Ausgangserhebung aus dem Jahr 2017 (Singer-Brodowski, 2018) wurden Neuerscheinungen und Aktualisierungen der folgenden für die BNE-Umsetzung strategisch zentralen Dokumententypen erhoben:

- Landes- und Bundesgesetze
- Beschlüsse und Empfehlungen der Jugend- und Familienministerkonferenz
- Bildungspläne für die frühkindliche Bildung
- Lehrpläne der Ausbildung von Erzieher*innen, Kinderpfleger*innen und Sozialpädagogischen Assistent*innen
- Ausgewählte Qualitätsentwicklungskonzepte und Leitbilder von Trägerverbänden

Die Dokumente wurden mit dem Programm MAXQDA 2018.2 einer lexikalischen Analyse unterzogen. Im Sinne einer längsschnittlichen Betrachtung der Dokumente wurde die verwendete Schlagwortliste (Anhang) in weiten Teilen aus der ersten Erhebung übernommen und um weitere relevante Konzepte und Perspektiven ergänzt. Die Begrifflichkeiten der Liste lassen sich vier verschiedenen Ebenen zuordnen:

- (i) BNE (*explizite Nennungen des Konzeptes*),
- (ii) Nachhaltigkeit / Nachhaltige Entwicklung / nachhaltig¹,
- (iii) BNE – nahe Bildungskonzepte (z.B. *Umweltbildung, Globales Lernen, Klimabildung oder Transformatives Lernen*)
- (iv) Perspektiven von und auf BNE (z.B. *Weltaktionsprogramm, Sustainable Development Goals (SDGs), Gesamtinstitutioneller Ansatz oder Intergenerationalität*).

Basierend auf der Annahme, dass eine Verankerung von BNE und begleitenden Konzepten neben Inhalten von Nachhaltigkeit auch didaktische und ggf. organisatorische Ansätze der Umsetzung beinhaltet, wurde eine explizit konzeptionell orientierte Schlagwortliste für die Suche gewählt.

3. Verankerung von BNE in den Dokumenten der frühkindlichen Bildung

3.1. Politisch relevante Rahmendokumente

Zur Analyse der formalen Verankerung von (B)NE in politischen und rechtlichen Rahmendokumenten wurden die Bundes- und Landesgesetze mit Bezug zur frühkindlichen Bildung sowie die Beschlüsse und Empfehlungen der Jugend- und Familienministerkonferenz aus den Jahren 2011 bis 2019 ausgewertet. Ergänzend wurden ausgewählte Dokumente der Kultusministerkonferenz analysiert, wenn sie für die frühkindliche Bildung eine besondere Relevanz aufwiesen.

Die Bundes- und Landesgesetze nehmen in ihrer Funktion als ordnungsgebender Rahmen direkt und indirekt Einfluss auf Ziele und Strukturen von Einrichtungen der frühen Bildung. Im Zuge der ersten Untersuchung im Jahr 2017 konnte in den Rahmendokumenten auf Bundesebene keine Veranke-

¹ Nachhaltigkeit im alleinigen Sinne von Langfristigkeit (z.B. „nachhaltiger Lernerfolg“) wurde nicht codiert.

rung von BNE oder verwandten Bildungskonzepten und Perspektiven in den analysierten Dokumenten festgestellt werden (Singer-Brodowski, 2018:39ff.). Die Betrachtung wurde für diese erneute Dokumentenanalyse um die Landesgesetze und -verordnungen erweitert. Auch hier ist BNE in keinem Dokument benannt, allerdings wird im Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz auf „Umweltbildung und -erziehung“ Bezug genommen:

„Kinder sollen lernen, ökologische Zusammenhänge zu erkennen und mitzugestalten, ein Bewusstsein für eine gesunde Umwelt und für die Bedeutung umweltbezogenen Handelns zu entwickeln und so zunehmend Verantwortung für die Welt, in der sie leben, zu übernehmen.“ (§8, AVBayKiB)

Über grundsätzliche Aufgaben und Herausforderungen der Kinder-, Jugend- und Sozialpolitik berät und beschließt die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) – der Zusammenschluss aller 16 Länderministerien für Jugend und Familie – auf ihren jährlichen Sitzungen. Diese werden wiederum von der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugend- und Familienbehörden (AGJF) vorbereitet und unterstützt. Auch bezüglich der Beschlüsse und Empfehlungen der JFMK wurde im Rahmen der vorangegangenen Dokumentenanalyse für den Zeitraum 2011 bis 2016 konstatiert, dass de facto keine Implementierung von BNE oder verwandten Perspektiven und Konzepten festzustellen war (Singer-Brodowski, 2018:39ff.). Unter den im Rahmen dieser Replikation der ersten Studie ausgewerteten Dokumenten aus den Jahren 2017 bis 2019 findet sich dagegen ein expliziter Beschluss der JFMK zu BNE vom 03./04. Mai 2018 in Oldenburg. Unter dem TOP 6.2 (Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühen Bildung) wurde festgehalten:

„1. Die JFMK nimmt den Nationalen Aktionsplan (NAP) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) zur Kenntnis.

2. Die JFMK beauftragt die AGJF, die Umsetzung des NAP zu begleiten.“ (JFMK 2018)

Der vorliegende Beschluss, die Umsetzung des NAP durch die AGJF zu begleiten, kann als positives Signal eines stärkeren Engagements der JFMK sowie als deutlicher Auftrag an die obersten Landesjugend- und Familienbehörden für BNE gewertet werden. In den Dokumenten aus dem Jahr 2019 setzt sich diese neue Fokussierung durch weitere Thematisierungen von BNE oder verwandten Konzepten noch nicht fort. Vor dem Hintergrund der orientierungsgebenden Bedeutung von JFMK-Beschlüssen in der frühkindlichen Bildung wird zu einer weiteren, tiefgreifenderen Auseinandersetzung mit BNE, insbesondere im Hinblick auf unterstützende Empfehlungen zu ihrer strukturellen Integration in die Bildungspläne sowie der Ausbildung von Fachkräften geraten.

Wenngleich nicht als eigenständige Dokumentengruppe der frühkindlichen Bildung analysiert, ist dennoch auf einige Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK) zu verweisen. Eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung der länderspezifischen Bildungspläne wurde unter anderem durch den von KMK und JFMK verabschiedeten Beschluss „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ aus dem Jahr 2004 gelegt. Im Abschnitt 3.2.6 („Natur und kulturelle Umwelt“) wird im Kontext von Umweltbildung bereits auf die „Wechselwirkungen zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ verwiesen (KMK-JFMK, 2004:5). Eine neue länderübergreifende Empfehlung zur Ausrichtung von Bildungsplänen könnte einen wirksamen Hebel darstellen, um Orientierungen zu bieten im Kontext des seit 2004 deutlich weiterentwickelten Bildungskonzeptes BNE.

Im Kontext der beruflichen Ausbildung wurden mit Bezug zur frühen Bildung seit 2017 von der KMK u.a. die „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen“ für berufsbezogenen Unterricht in den Berufsschulen (14.12.2018) sowie der Beschluss „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen an Fachschulen und Fachakademien“ (01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017) aktualisiert bzw. neu aufgelegt (vgl. auch Holst & Singer-Brodowski, 2020). In beiden Dokumenten wird explizit auf BNE Bezug genommen. So wird in letzterem ausgeführt:

„Neben die Entwicklung sozial verantwortlichen Denkens und Handelns tritt die Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sozialpädagogische Fachkräfte sind fähig, das Bewusstsein für die Verantwortlichkeit zu ökologisch nachhaltigem Handeln bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu entwickeln und zu fördern.“ (KMK, 2017:4f.)

Zusammenfassend ist weiterhin eine deutlich ausbaufähige Verankerung von BNE und verwandten Konzepten in den politisch relevanten Rahmendokumenten der frühkindlichen Bildung zu konstatieren. Gleichzeitig ist der Beschluss der JFMK (2018), die AGJF explizit mit der Begleitung des NAP zu betrauen, als Signal eines stärkeren Engagements zu werten. Es wird vor diesem Hintergrund empfohlen, die Verankerung von BNE in den formal-regulatorischen Strukturen des Bildungsbereiches während des anlaufenden UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“ signifikant zu intensivieren.

3. 2. Bildungspläne für die frühkindliche Bildung

In den Bildungsplänen der Bundesländer wird der gesetzliche Auftrag frühkindlicher Bildungseinrichtungen, bestehend aus der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung, konkretisiert. Dabei werden explizite Bildungs- und Erziehungsziele und frühpädagogische Handlungsfelder sowohl deklariert als auch inhaltlich, methodisch sowie didaktisch konkretisiert. Vor diesem Hintergrund wurde eine feste Verankerung von BNE und Nachhaltigkeit in den Bildungsplänen im NAP mit einem eigenen Handlungsfeld mit fünf Unterzielen priorisiert (Nationale Plattform BNE c/o BMBF, 2017:12ff.).

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im Jahr 2017 wurde das Bildungskonzept BNE in sechs Bundesländern explizit im Bildungsplan benannt (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen; vgl. Singer-Brodowski (2018b:43ff.)). Die Verankerung erfolgte dabei mitunter bereits als übergreifender Ansatz in der Bildungsarbeit. Nachhaltigkeitsrelevante Themenstellungen waren zudem in allen Bildungsplänen der Bundesländer enthalten, wobei deutliche Unterschiede zwischen ihren Konkretisierungen festgestellt wurden (ebd.). Auch zeigte sich, dass in den Dokumenten, die in den letzten Jahren revidiert wurden, deutlich häufiger auf BNE und verwandte Konzepte Bezug genommen wurde (ebd., vgl. auch Leuchtpol, 2012:5). In Kongruenz zur Betrachtung von Arnold, Carnap & Bormann (2016) wurde zusammenfassend auf eine ausbaufähige, aber bereits dynamische Verankerung von BNE in den Bildungsplänen hingewiesen und für ein ausgebautes Fortbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte zu den Inhalten von Bildungsplänen und zu BNE plädiert (Singer-Brodowski, 2018:48).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurden in der vorliegenden Studie die seither revidierten Bildungspläne tiefergehend analysiert (Niedersachsen, Saarland; Revision jeweils im Jahr 2018). Ergänzend

wurden die neuen pädagogischen Leitideen zum Bildungsplan aus Bremen (2018) als Vorgriff auf den derzeit in Revision befindlichen Bildungsplan selbst sowie die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (2014, 4. Auflage 2018) näher untersucht. Letztere waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung nicht digital verfügbar. Während BNE in den untersuchten Dokumenten aus Bremen, dem Saarland und insbesondere Rheinland-Pfalz eine wesentlichere Rolle einnimmt, wird im neuen niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung nicht auf das Bildungskonzept eingegangen. Es kann somit zunächst in Summe festgehalten werden, dass BNE zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“ explizit in den Bildungsplänen von acht der 16 Bundesländer benannt ist und sich der Verankerungstrend in den aktuellen Revisionen fortsetzt. Um einen tieferen Einblick in die Implementierungsbemühungen der Bundesländer zu geben, sind die Kontextualisierungen der Fundstellen in den jeweiligen neuen Dokumenten im Folgenden zusammengefasst.

Hinsichtlich der Einbettung von BNE und verwandten Konzepten in die Bildungspläne bestehen auch bei den neueren Dokumenten große Unterschiede. Während in Niedersachsen von den gesuchten Konzepten und Perspektiven einzig auf Umweltbildung eingegangen wird, ist BNE in den Bildungsplänen von Rheinland-Pfalz und Saarland sowie in den pädagogischen Leitideen zum Bildungsplan in Bremen explizit benannt. Im letzterem (Bremen, 2018) wird BNE im Kontext von Demokratielernen bereits im Vorwort adressiert:

„Im Zusammenspiel von Bildung, Erziehung und Betreuung entwickeln die Bildungseinrichtungen Grundlagen für ein demokratisches Selbstverständnis. Sie achten jedes Kind als Subjekt seines Bildungsprozesses. Hierbei werden auch die Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gelegt.“ (Pädagogische Leitideen zum Bildungsplan für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren; Bremen, 2018:3)

Allerdings werden im weiteren Verlauf des Dokumentes weder das Bildungskonzept noch die hier lexikalisch gesuchten verwandten Perspektiven und Konzepte erneut aufgegriffen. Hinsichtlich der derzeitigen Überarbeitung des vollständigen Bildungsplanes 0-10 wird in diesem Sinne zu einer Vertiefung der im Vorwort bereits integrierten Auseinandersetzung mit BNE in der Bildungspraxis sowie der Entwicklung von nachhaltigen Lernorten geraten.

In den im Jahr 2014 revidierten Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz (4. Auflage, 2018) wird BNE als Querschnittsaufgabe ein eigenes Kapitel (2.3) gewidmet. BNE wird hier zunächst definiert und daran anschließend als Bildungsziel erläutert:

„Kinder werden darin unterstützt, ein Verständnis für komplexe Wirk- und Sinnzusammenhänge zu entwickeln. Sie werden gefördert, vorausschauend zu denken, zukunftsfähig zu handeln, unterschiedliche Lebensbereiche miteinander zu verknüpfen, empathisch zu sein und Solidarität zu empfinden.“ (Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz 2018:44)

Kindertagesstätten aus Rheinland-Pfalz übernehmen in diesem Lernprozess eine anregende Funktion mit dem Ziel, *„Kinder mit Werthaltungen, Verhaltensweisen und Lebensstilen vertraut zu machen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Weiterentwicklung erforderlich sind“* (ebd.:44). Der Einrichtung kommt dabei die Rolle zu, BNE relevante Inhalte auf die Ebenen der Ich-, Sach-, lernme-

thodischen sowie sozialen Kompetenz der Kinder zu übertragen, umzusetzen und diese BNE-spezifisch zu fördern.

Dezidiert ausgeführt wurde die Integration von BNE auch im neuen „Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten“. So ist das Bildungskonzept im Saarland insbesondere im Abschnitt zu „Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren“ neben anderen Schwerpunkten wie Inklusion und Digitalisierung integriert und wird im Kontext einer ressourcenorientierten Grundhaltung der Bildungsarbeit mit Bezugnahme zum Weltaktionsprogramm BNE (WAP) weiter konkretisiert:

„Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt: Wie beeinflussen meine Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen oder in anderen Erdteilen? Welche Auswirkungen hat es beispielsweise, wie ich konsumiere, welche Fortbewegungsmittel ich nutze oder welche und wie viel Energie ich verbrauche? Welche globalen Mechanismen führen zu Konflikten, Terror und Flucht? Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht es jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.“ (Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten des Saarlandes, 2018:21)

Die Konsequenzen eines solchen Bildungsverständnisses werden im saarländischen Bildungsplan auf den alltäglichen Umgang mit komplexen Herausforderungen bezogen und in Verbindung gesetzt mit institutionellem Handeln sowie Grundhaltungen, Bildungsverständnissen und Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften. Diese setzen

„einen offenen Blick auf alle Kinder ebenso voraus, wie eine kritische und selbstreflexive Haltung der pädagogischen Fachkräfte. In der frühen Kindheit werden Grundlagen gelegt: Fähigkeiten und Werte, die unseren Umgang mit uns selbst, anderen Menschen und unserer Umwelt bestimmen. Kitas bieten durch ihre oftmals große soziale Durchmischung zudem die Chance, in heterogenen Gruppen zu lernen und unterschiedlichen Perspektiven Raum zu geben – ein elementarer Ort auch für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ebd.:21).

Dabei sei BNE durch ihren Fokus auf Partizipation sowie die starke Handlungsorientierung explizit mit Inklusion zusammenzudenken und habe u.a. durch ihre globale Perspektive einen direkten Bezug zu den Themenbereichen Migration und Diversität. Insbesondere das Lernen in heterogenen Gruppen ermögliche es, die „Vielfältigkeit der Menschen und Perspektiven als Normalität und Bereicherung kennenzulernen“ (ebd.:21).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Trend der zunehmenden Verankerung von BNE in den Revisionen von Bildungsplänen der Bundesländer im Verlauf des WAP weiter verstetigt hat. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass BNE in der überwiegenden Anzahl der Bildungspläne weiterhin nicht als Querschnittsthema adressiert ist. Aufgrund ihrer hohen Legitimationsfunktion wirken die Bildungspläne als zentrale Orientierungsgrundlage für die Praxis (vgl. Singer-Brodowski, 2019:81). Obgleich die Dokumente föderal unterschiedliche Verbindlichkeit aufweisen, ist die strukturelle Verankerung von BNE in den zukünftigen Revisionen der Bildungspläne auch im Rahmen des Programms

„ESD for 2030“ als wichtiger Hebel anzustreben. Länderübergreifend wird empfohlen, neben den pädagogisch-didaktischen und inhaltlichen Implikationen von BNE für das Lernen auch die organisatorisch-strukturellen Aspekte der Gestaltung der Einrichtung nach Nachhaltigkeitskriterien zu verankern. Für die pädagogischen Fachkräfte und insbesondere für Leitungskräfte und Träger hat dabei eine Ausrichtung der Einrichtungen gemäß dem gesamteinstitutionellen Ansatz ein hohes Potenzial.

3.3. Lehrpläne der Ausbildung von Erzieher*innen, Kinderpfleger*innen und Sozialpädagogischen Assistent*innen

Um BNE in der Praxis frühkindlicher Bildung umsetzen zu können, ist eine strukturelle und tiefgreifende Integration des Bildungskonzeptes in die Ausbildung von Fach- und Unterstützungskräften elementar. Das NAP-Ziel für 2030 – „BNE ist in den Lehrplänen/Curricula der Ausbildung der Fachkräfte enthalten“ (Nationale Plattform BNE c/o BMBF, 2017:16) – enthält daher explizit Maßnahmen zur länderübergreifenden Weiterentwicklung von Lehrplänen und anderen Qualifizierungsmaßnahmen.

Um den Stand der formal-strukturellen Integration von BNE in die Fachkräfteausbildung zu erheben, wurden im Jahr 2017 die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne aller Bundesländer für die Ausbildung von Erzieher*innen, Kinderpfleger*innen und Sozialpädagogischen Assistent*innen analysiert (vgl. Singer-Brodowski, 2018:58ff.). Während die Intensität der Verankerung in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen und Bundesländern stark variierte, konnten in allen Bundesländern zumindest vereinzelt Verweise auf BNE oder verwandte Konzepte und Perspektiven identifiziert werden. Als Querschnittsperspektive wurde BNE bzw. das Konzept der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) dabei u.a. in Dokumenten der Länder Baden-Württemberg, Berlin und Nordrhein-Westfalen formuliert. Allerdings wurde beim Vergleich mit älteren Dokumenten auch festgestellt, dass im Zuge von Standardisierungsbemühungen in der Ausbildung von Erzieher*innen durch die Rahmenpläne der KMK die Fundstellen zu (B)NE und verwandten Konzepten eher rückläufig waren (ebd.:61). Hieraus wird unter anderem deutlich, dass insbesondere bei Vereinheitlichungsvorhaben eine tiefgreifendere Integration von BNE zu empfehlen ist, um vorherigen Bemühungen nicht entgegenzuwirken.

Mit Blick auf die Überarbeitungen von Ausbildungen seit der ersten Erhebung wurden für diese Auswertung die seit 2017 neu erschienenen Dokumente analysiert. Dafür wurden alle in der ersten Erhebung einbezogenen Ausbildungsordnungen und Lehrpläne auf Aktualität überprüft. Signifikante Veränderungen bei Anzahl und Kontextualisierung von Fundstellen zu BNE und verwandten Konzepten konnten in zehn der 44 analysierten Dokumente festgestellt werden. Von diesen stammten wiederum acht aus Rheinland-Pfalz, eines aus Mecklenburg-Vorpommern und eines aus Bayern, wobei sich die Fundstelle im „Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik“ (2017:55) aus Bayern nicht explizit auf BNE, sondern auf „Aufgaben, Ziele und Methoden der Umweltbildung“ im Kontext des Inhaltsschwerpunktes „Ökologie/Gesundheitspädagogik“ bezieht.

In Mecklenburg-Vorpommern wurde BNE bei der Überarbeitung des Rahmenplans für die Ausbildung von staatlich anerkannten Erzieher*innen in drei Modulen explizit aufgenommen. So werden beispielsweise unter der Überschrift BNE im Modul zu Grundlagen von Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen die Unterpunkte „Grundlagen, Begrifflichkeiten BNE, Umsetzungsmöglichkeiten“ und

„Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung“ aufgeführt (Rahmenplan Höhere Berufsfachschule, Bildungsgang: Staatlich anerkannte/r Erzieher/in für 0- bis 10-Jährige; Mecklenburg-Vorpommern, 2017). Gleichzeitig ist durch die Umgestaltung des Dokumentes ein Abschnitt zu „Natur und Umwelt“ (ebd. Rahmenplan aus dem Jahr 2009, S. 18) weggefallen, in welchem BNE stärker im Zusammenhang mit Umweltbildung und Umweltschutz kontextualisiert war. Eine umfassende Verankerung von BNE als Grundgedanke für pädagogische Fachkräfte ist zwar bislang nicht erkennbar, dafür jedoch grundlegende Ansätze der Bezugnahme auf das Bildungskonzept.

Während sich die Änderungen in Mecklenburg-Vorpommern auf einen Rahmenplan beschränkten, wurde in Rheinland-Pfalz im Jahr 2019 eine systematische Integration von BNE in die berufs- und fachrichtungsübergreifenden Lehrpläne der Berufsschulen und Berufsfachschulen (Deutsch/ Kommunikation, Mathematik, Sozialkunde / Wirtschaftslehre) vorgenommen. In einem eigenen Kapitel (2.4) wird das Ziel von BNE als Querschnittsperspektive in allen der o.g. Lehrpläne eingeführt:

„Bildung für nachhaltige Entwicklung dient dem Erwerb von Gestaltungskompetenz, die das Individuum befähigt, sich persönlich und in Kooperation mit anderen für nachhaltige Entwicklungsprozesse reflektiert zu engagieren und nicht nachhaltige Entwicklungsprozesse systematisch analysieren und beurteilen zu können.“ (Lehrpläne des Landes Rheinland-Pfalz, 2019, beispielhaft aus dem Fach „Sozialkunde / Wirtschaftslehre“, Kapitel 2.4)

Darauf aufbauend wird expliziert, wie im Rahmen der Bildungsarbeit der Komplexität der Problemstellung entsprechende Kompetenzen aufgebaut werden können. Es sei notwendig, das Handlungsfeld BNE „fächerübergreifend bzw. fächerverbindend in den Unterricht aller Fächer und Lernbausteine“ (ebd.) zu integrieren. Dabei könne an bestehendes Wissen der angehenden Erzieher*innen angeschlossen, dieses „ergänzt bzw. neu kontextualisiert“ (ebd.) werden und durch die Einbeziehung neuer Problemfelder im Kontext von BNE der Aufbau von elementaren Kompetenzen gefördert werden.

Hinsichtlich der Bedeutung der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Revisionszyklen der jeweiligen Dokumente in den meisten Fällen deutlich länger als die Zeit waren, die zwischen den beiden Erhebungen vergangen ist. So wurden von 292 Dokumenten aus der ersten Erhebung nur 44 neu aufgelegt bzw. überarbeitet. Innerhalb dieser neuen Dokumente ist einerseits eine deutliche Veränderungstendenz in einzelnen Dokumenten, bzw. wie im Falle des Landes Rheinland-Pfalz eine systematische Überarbeitungen von Lehrplänen, zu erkennen. Andererseits beschränkt sich diese Tendenz bislang auf nur zwei Bundesländer, weshalb hier zusätzliche Bemühungen erforderlich sind.

Während die Bildungspläne BNE bereits zunehmend verankert haben, kann der Veränderungstrend bei der Revision von Lehrplänen für die Ausbildung als relativ langsam bezeichnet werden. Es wird vor diesem Hintergrund nachdrücklich empfohlen, bei Revisionen der Ausbildungsordnungen und Lehrplänen sowohl inhaltlich-methodische Ausdifferenzierungen von BNE fächerverbindend aufzunehmen (vgl. z.B. Rheinland-Pfalz), als auch einen expliziten Fokus auf die gesamteinstitutionell nachhaltige Organisation der Ausbildung (Fachschulen/ Fachakademien etc.) selbst zu setzen. Zudem sollten Erzieher*innen im Rahmen ihrer Ausbildung dazu befähigt werden, Prozesse der Organisationsentwicklung nach Nachhaltigkeitskriterien in ihrer zukünftigen Einrichtung unterstützen und gestalten zu können. Einen wichtigen Hebel stellt an dieser Stelle auch eine konzeptionell tiefgreifende Verankerung

von BNE als Ziel, Methode und Organisationsform im Prozess der Standardisierungen von beruflicher Ausbildung, u.a. durch den Rahmenlehrplan der KMK, dar. In Anbetracht der Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Umsetzung von BNE ist eine Priorisierung dieses Handlungsfeldes entscheidend für den Erfolg der frühkindlichen BNE.

3.4. Ausgewählte Qualitätsentwicklungskonzepte und Leitbilder von Trägerverbänden

Durch ihren direkt und indirekt steuernden Einfluss auf Kindertagesstätten und andere Einrichtungen der frühkindlichen Bildung wird Trägern bzw. insbesondere Trägerverbänden eine entscheidende Rolle bei der praktischen Gestaltung des Bildungsbereiches zugeschrieben (Singer-Brodowski, 2019:82). Im NAP wurde die Etablierung von BNE als institutionellem Auftrag in den Trägerstrukturen daher in einem eigenen Handlungsfeld adressiert und mit mehreren Zielen untermauert. Neben der Integration von BNE als Orientierungsmaßstab in den Leitbildern der Träger sollen auch die Qualitätsmanagementprozesse und Leitlinien für Bewirtschaftung und Beschaffung der Einrichtungen stärker auf BNE ausgerichtet werden (Nationale Plattform BNE c/o BMBF, 2017:14).

Um einen ersten explorativen Einblick in den Stand der o.g. Ziele geben zu können, wurden im Rahmen der Dokumentenanalyse digital verfügbare Qualitätsentwicklungskonzepte und Leitbilder der Bundesverbände von vier ausgewählten Trägern (Diakonie, Deutsches Rotes Kreuz (DRK), Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) und Arbeiterwohlfahrt (AWO)) analysiert². Aufgrund der großen Heterogenität der Dokumente hinsichtlich Zielstellung, Struktur und Umfang sowie dem Ausschluss von nicht digital verfügbaren Dokumenten sind die hier vorgestellten Ergebnisse nicht vergleichend zwischen den Verbänden, sondern zunächst als erster Einblick zu interpretieren. Auch repräsentiert die Auswahl nicht die Gesamtheit der Träger, weshalb sich aus den Daten keine Schlussfolgerungen für andere Träger oder Trägerverbände ergeben. Insofern sind weitere zukünftige Analysen notwendig, um ein umfänglicheres Bild der Verankerung in den Dokumenten der Träger zeichnen zu können.

Hinsichtlich der Fundstellen in den analysierten Dokumenten der vier Trägerverbände (Diakonie, DRK, KTK, AWO) ist zunächst auffällig, dass weder BNE noch verwandte Bildungskonzepte benannt werden. Hierzu ist einschränkend festzuhalten, dass die o.g. Träger nicht ausschließlich in Bildungskontexten eingebunden sind. Nichtsdestotrotz ist hier ein ungenutztes Potenzial zu konstatieren, BNE in den Leitbildern und Qualitätsentwicklungskonzepten von Diakonie, DRK, KTK und AWO fest zu verankern.

Dezierte Bezüge zu Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung als Grundsatz der eigenen Arbeit finden sich schwerpunktmäßig in der aktualisierten Umwelterklärung der Diakonie aus dem Jahr 2016 sowie im Grundlagenprogramm der AWO. In Ersterer positioniert sich die Diakonie Deutschland bereits deutlich im Vorwort:

„Mit seinem unternehmerischen Handeln möchte das Werk einen direkten Beitrag zu Klimagerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung leisten.“ (Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e.V., 2016: Aktualisierte Umwelterklärung, S. 3)

Dabei wird explizit eine Rückbindung zur Verantwortung der Diakonie als „Großverbraucher beispielsweise in den Bereichen Energie, Büroausstattung oder Lebensmittelbezug“ (ebd.) vorgenommen und mehrfach

² Da für diese Studie nur Dokumente der Bundesverbände von vier Trägern (Diakonie, DRK, KTK, AWO) einbezogen wurden, können die Ergebnisse nicht auf die Landes- und Regionalverbände oder andere Trägerstrukturen übertragen werden.

auf die SDGs verwiesen. Gleichzeitig nimmt die Diakonie auch mitunter kritisch auf den eigenen Stand Bezug und weist auf einen Bewusstseinswandel innerhalb der eigenen Struktur hin:

„Das Thema der Nachhaltigkeit ist in der Diakonie noch „im Ankommen“: Lange sind [die] diakonischen Einrichtungen und Verbände davon ausgegangen, dass sie als sozialer Dienst der Kirchen ohnehin „die Guten“ sind. Sie haben sich insbesondere auf dem Gebiet der Corporate Social Responsibility (CSR) als CSR-Partner von Unternehmen verstanden, aber nicht als CSR-Akteur. Dieses Verständnis ändert sich. Es hat ein Bewusstseinswandel stattgefunden, den die Diakonie Deutschland als Bundesverband mit angestoßen hat und den sie entschlossen weiter vorantreiben möchte (...).“ (ebd.:12f.)

Übersetzt wird dieser Bewusstseinswandel in mehrere Handlungsfelder (z.B. nachhaltiges Wirtschaften, verantwortungsbewusste Governance und Transparenz), die als zentral für die verantwortungsvolle Geschäftstätigkeit herausgearbeitet und auf zwei Seiten beschrieben werden.

Im bereits eingeführten Grundlagenprogramm der AWO ist weiterhin ein explizites Bekenntnis zu Nachhaltigkeit in ihren verschiedenen Dimensionen als einer von neun zentralen Leitsätzen enthalten:

„Wir handeln in sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und internationaler Verantwortung und setzen uns nachhaltig für einen sorgsamen Umgang mit vorhandenen Ressourcen ein.“ (AWO Bundesverband e.V., 2005:9)

Auf dieses Bekenntnis, insbesondere zu ressourcenschonender Arbeit, wird sich auch in anderen Dokumenten der AWO bezogen, u.a. mit direktem Verweis auf betriebliche Nachhaltigkeitsaspekte wie *„Energiemanagement, Verbrauchskontrolle sowie Einkauf und fairer Handel“* (AWO Bundesverband e.V., n.d.: AWO-Normen).

In den weiteren Dokumenten der vier Träger ist tendenziell vereinzelt auf spezifische Aspekte von Nachhaltigkeit verwiesen. So spricht sich beispielsweise die Diakonie in der Veröffentlichung *„Perspektiven Für Alle. Strategie der Diakonie Deutschland 2020“* im Ziel 9 für *„faire globale Handelsbeziehungen und nachhaltige Entwicklung“* (Diakonie, 2020:85) aus. Die dagegen häufigeren Nennungen von Nachhaltigkeit im alleinigen Sinne von Langfristigkeit wurden nicht codiert.

Zusammenfassend ist, vor dem Hintergrund der großen Heterogenität zwischen den verfügbaren Dokumenten und der eingeschränkten Stichprobe, bislang keine strukturelle Verankerung von BNE in den Leitbildern und Qualitätsentwicklungskonzepten der vier großen einbezogenen Trägerverbände zu erkennen. Nachhaltigkeit wird bei mehreren Verbänden bereits als Schwerpunkt, teilweise sogar Leitsatz, aufgenommen. Gleichzeitig scheint auch hier bislang keine grundsätzliche und strukturelle Ausrichtung der Institutionen auf Nachhaltigkeit gegeben zu sein. Eine detailliertere Analyse von Landes- und Regionalverbänden sowie weiteren Trägerstrukturen von Einrichtungen der frühen Bildung könnte aufbauend auf dieser ersten Betrachtung genauere Aufschlüsse über die Verankerung von BNE und Nachhaltigkeit liefern. Davon unabhängig wird auf Basis dieser Ergebnisse bereits zu einer Intensivierung der Bemühungen zu BNE im Kontext von Leitbildern, der Bildungspraxis und als Grundsatz gesamtinstitutionellen Handelns geraten.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zum Auftakt des neuen UNESCO Programms „ESD for 2030“ sind BNE und Nachhaltigkeit zunehmend in den Dokumenten der frühkindlichen Bildung verankert. Gleichzeitig weist der erkennbare Trend deutliche Unterschiede zwischen Bundesländern und Dokumententypen auf.

Auf Ebene der politischen Rahmendokumente scheint die JFMK ihr Engagement bei der BNE-Implementierung zu intensivieren. Positiv ist desbezüglich insbesondere der Auftrag der JFMK an die AGJF hervorzuheben, „die Umsetzung des NAP zu begleiten“ (JFMK, 2018) – auch wenn es sich um eine unspezifische Formulierung handelt, die Verbindlichkeiten nicht erkennen lässt. Als wichtige Orientierung für die entsprechenden Landesministerien wird zu einer Fortführung und Vertiefung der Bemühungen der KMK und JFMK geraten, um eine tiefgreifende Verankerung von BNE in Bildungspraxis und Lernortgestaltung zu stärken. Auf Ebene der Landes- und Bundesgesetze haben sich die Veränderungstendenzen jedoch weiterhin kaum niedergeschlagen.

Hinsichtlich der Verankerung von BNE und verwandten Konzepten in den Bildungsplänen der Bundesländer kann der im Rahmen der ersten Erhebung (Singer-Brodowski, 2018) identifizierte Trend der steigenden Priorisierung auch auf Basis der seither aktualisierten Dokumente bestätigt werden. Gleichzeitig bestehen weiterhin große Unterschiede zwischen den Bundesländern, weshalb die Ziele im Handlungsfeld 1 des NAP („BNE in den Bildungsplänen verankern“) auch im Zuge des Folgeprogramms gezielt weiterentwickelt werden sollten. So wird für anstehende Revisionen empfohlen, neben pädagogisch-didaktischen und inhaltlichen Konkretisierungen von BNE in den Bildungsplänen auch die organisatorisch-strukturellen Schwerpunkte von BNE im Sinne eines gesamtinstitutionellen Ansatzes tiefer in die Bildungspläne zu verankern. Dafür sind insbesondere auch die Leitungskräfte und Träger als Zielgruppe bedeutsam.

Im Bereich der Ausbildung von pädagogischen Fach- und Ergänzungskräften ist weiterhin eine hohe Heterogenität der Verankerung von BNE zwischen den Bundesländern und Ausbildungsstufen festzustellen. So ist BNE in den Dokumenten einiger Bundesländer, wie Rheinland-Pfalz, bereits als Querschnittsperspektive integriert, in anderen dagegen nur als Verweis bzw. gar nicht aufgegriffen. Die allgemeine Tendenz der zunehmenden Verankerung von BNE ist auch hier erkennbar, jedoch mit starken länderspezifischen Unterschieden. Dabei ist zu beachten, dass die Revisionszyklen der Ausbildungsordnungen und Lehrpläne vergleichsweise lang sind, weshalb u.a. eine konzeptionell tiefgreifende Verankerung von BNE auch im Rahmen von Standardisierungsprozessen in der beruflichen Ausbildung als wichtiger Hebel betrachtet werden sollte. In Anbetracht der Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Umsetzung von BNE wird zusammenfassend zu einer noch stärkeren Priorisierung einer konzeptionell tiefgreifenden Verankerung von BNE in die Ausbildung geraten.

Bei der Analyse von Leitbildern und Dokumenten der Qualitätsentwicklung der Bundesverbände von vier ausgewählten Trägern ist bislang keine Verankerung von BNE oder verwandten Bildungskonzepten festzustellen. Einschränkend ist jedoch zu beachten, dass diese Verbände nicht ausschließlich im Bildungsbereich tätig sind und die Träger von Einrichtungen tendenziell eher Landes- oder Regionalverbände sind. In diesem Sinne sind die Ergebnisse nicht übertragbar auf andere Träger und sollten an dieser Stelle vorsichtig interpretiert werden. Nichtsdestotrotz wird auf Basis dieser ersten Betrachtung von Leitbildern und Qualitätsentwicklungskonzepten zu einer deutlichen Intensivierung der Bemühung um die Verankerung von BNE in den Trägerstrukturen geraten.

Literatur

Arnold, M.-T., Carnap, A., & Bormann, I. (2016). *Bestandsaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs- und Lehrplänen*.

Brock, A. (2018). *Indikatorenset zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen*. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn, & M. Singer-Brodowski (Eds.), *Wegmarken zur Transformation - Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (pp. 25–34). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (1st ed., pp. 23–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. www.doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8

Döbert, H., & Weishaupt, H. (2012). Bildungsmonitoring BT - Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. In A. Wacker, U. Maier, & J. Wissinger (Eds.) (pp. 155–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. www.doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_77

Fachforum Frühkindliche Bildung des Weltaktionsprogramms BNE der UNESCO in Deutschland. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein normatives Konzept – Impulspapier zur Umsetzung des ethischen Leitbilds in der frühen Kindheit*.

Holst, J., & Singer-Brodowski, M. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Beruflichen Bildung: Strukturelle Verankerung zwischen Ordnungsmitteln und Nachhaltigkeitsprogrammatis*.

Leuchtpol gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung von Umweltbildung im Elementarbereich MbH. (2012). *Fachpapier. Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungsplänen des Elementarbereichs und Curricula der ErzieherInnenausbildung*. Retrieved from www.docplayer.org/12143502-Fachpapier-verankerung-von-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-in-bildungsplaenen-des-elementarbereichs-und-curricula-der-erzieherinnenausbildung.html

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung Referat Bildung in Regionen; Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*.

Pramling Samuelsson, I. (2011). Why We Should Begin Early with ESD: The Role of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103–118. www.doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x

Singer-Brodowski, M. (2018). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Frühkindlichen Bildung. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn, & M. Singer-Brodowski (Eds.), *Wegmarken zur Transformation - Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (pp. 35–66). Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Singer-Brodowski, M. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühkindlichen Bildung. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn, & T. Grapentin-Rimek (Eds.), *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (pp. 65–100). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Anhang 1: Konzeptionelle Schlagwortliste³

1. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
- Bildung zur nachhaltigen Entwicklung
- BNE

2. Nachhaltigkeit / Nachhaltige Entwicklung

- Nachhaltigkeit
- Nachhaltige Entwicklung
- nachhaltig
- sustain

3. Perspektiven auf und von BNE

- Weltaktionsprogramm
- WAP
- Whole Institution Approach
- Whole School Approach
- SDG
- Globale Entwicklungsziel
- Agenda 2030
- Intergeneration
- zukünft Generat
- Planetar Grenz
- Planetar Leitplank
- Gesamtinstitutionell
- Globale Entwicklung

4. BNE nahe Bildungskonzepte

- Gestaltungskompetenz
- Transform Lern
- Transform Bild
- Global Citizenship Education
- Klimabild
- Globale Lernen
- Lernen in globalen Zusammenhängen
- Entwicklungspolitische Bildung
- Umweltbild
- Umwelterz
- Umweltpäd
- Naturpäd
- Ökologische Bildung

³ Die lexikalische Suche beinhaltet auch alternative Wortanfänge oder -endungen, weshalb einige Schlagwörter bewusst abgekürzt wurden.

Impressum

Herausgeber:

Freie Universität Berlin

Institut Futur

Arbeitsstelle beim Wissenschaftlichen Berater
des UNESCO Weltaktionsprogramms
„Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Fabeckstraße 37

14195 Berlin

tel.: +49 30 838 56847

sekretariat@institutfutur.de

www.institutfutur.de

Autor*innen:

Jorrit Holst & Mandy Singer-Brodowski

Zitierweise (APA):

Holst, J., & Singer-Brodowski, M. (2020).
*Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der
Frühkindlichen Bildung. Strukturelle Verankerung
in Bildungsplänen, Rahmendokumenten und der
Ausbildung von pädagogischen Fachkräften.*

Layout und Gestaltung:

www.sinnwerkstatt.com

© 2020



WISSENSCHAFTLICHE
BERATUNG
WELTAKTIONSPROGRAMM
BNE

