



T. Pyhel, A. Bittner, A.-K. Klauer, V. Bischoff (Hrsg.)

Umweltethik für Kinder

Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung

ISBN 978-3-86581-818-8

204 Seiten, 16,5 x 23,5 cm, 29,95 Euro

oekom verlag, München 2017

©oekom verlag 2017

www.oekom.de

Thomas Pyhel und Alexander Bittner

»Und wo bleibt die Moral?« Ethische Aspekte einer Nachhaltigkeitsbildung

Aufgrund der Tatsache, dass nachhaltige Entwicklung in erster Linie ein anthropozentrisches normatives Konzept ist, sind umweltethische Fragestellungen und Nachhaltigkeitsbildung in diesem Handlungsfeld untrennbar miteinander verbunden. Es ergibt sich aus diesem Sachverhalt eine Verpflichtung, dass sich Nachhaltigkeitsbildung ethischen Fragestellungen ebenso gleichrangig zuwenden muss, wie sie sich naturwissenschaftlichen und ökonomischen Aspekten widmet. Hier werden neue methodische Zugänge bedeutsam, die unter anderem auch Aspekte der ethischen und politischen Grundbildung berücksichtigen, da die Bewertung von Nachhaltigkeitsfragen aber auch die Mitwirkung und Beteiligung bei der Bearbeitung solcher Fragen wesentlich für eine nachhaltige Transformation gesellschaftlicher Handlungsfelder sind. Der Beitrag stellt die Notwendigkeit einer grundsätzlichen inter- und transdisziplinären Weiterentwicklung von Bildungsansätzen heraus, die insbesondere jungen Menschen eine Teilhabe an der Gestaltung einer zukunftsfähigen, nachhaltigen Gesellschaft ermöglichen, und ordnet die Einzelbeiträge des Herausgeberbandes in diesen Kontext ein.

Ethik ist en vogue. Kaum ein gesellschaftlicher Bereich kommt heute noch ohne eine ethische Reflektion, ohne eine Einordnung von Aufgaben, Zielen und Handeln in moralische Maßstäbe aus. Je komplexer unsere Welt wird, umso größer erscheint das Bedürfnis nach Orientierung, nach Sicherheit und Verlässlichkeit für unser aktuelles und zukünftiges Handeln. Eine der Kernfragen ethischer Reflexion lautet daher: Wie beziehungsweise nach welchen Prinzipien wollen wir leben?

Bei der Suche nach einer Antwort stoßen wir schnell auf ein bekanntes Problem. Theorie und Wirklichkeit klaffen nicht selten weit auseinander. Auch das durchdachteste Konzept oder die im breitesten Konsens erarbeiteten »moralischen Leitplanken« sind kein Garant tatsächlichen adäquaten Handelns. Das Beispiel des Leitbilds der Nachhaltigkeit, das Markus Vogt in seinem Beitrag zum vorliegenden Band heranzieht, verdeutlicht dies eindrücklich: Trotz einer breiten Zustimmung des Konzeptes in politischen, wirtschaftlichen und privatgesellschaftlichen Bereichen ist nicht zwingendermaßen ein verbessertes ökologisches Handeln auszumachen. Vergleichbare Phänomene sind uns aus der Verhaltensforschung bekannt (vgl. u. a. Diekmann/Preisendorfer 2001; Kruse 2002 und 2013; Abrahamse et al. 2005; Bamberg/Möser 2007).

Gleichwohl spielen ethische Leitbilder eine wichtige Rolle für unser Tun und drücken unsere Grundhaltung, unsere Einstellungen und Wertehaltungen aus. Sie sind ein Angebot »guter Gründe«, sich so oder so zu verhalten, diese oder jene Perspektive einzunehmen, und sie repräsentieren das »moralische Wissen« einer gesellschaftlichen Gruppe, einer Institution oder eines Unternehmens. Als Reflexionsfläche für das individuelle und gesellschaftliche Handeln übernehmen ethische Leitbilder insbesondere in komplexen, unüberschaubaren Situationen und Zusammenhängen eine wichtige Funktion bei der Einordnung und Bewertung verschiedener Handlungsoptionen. Gerade bei aktuellen Umweltthemen wie dem Klimaschutz, der sicheren Energieversorgung oder dem nachhaltigen Ressourcenmanagement geht es im Kern immer auch um ethische Positionen (etwa zur Verteilung materieller Güter, zur Gerechtigkeit zwischen den Generationen, bei der Suche nach geeigneten Maßstäben bei der Abwägung zwischen Ansprüchen intra- und intergenerativer Gerechtigkeit, beim Verständnis von Natur und Nachhaltigkeit etc.), die sich in einem ethischen Leitbild widerspiegeln und die eine entsprechende Orientierung geben können. Und dennoch: Ethische Orientierungen reichen allein nicht als Motivator für unser tatsächliches Handeln aus. Sie weisen vielmehr in eine Richtung, in die wir aber zunächst lernen müssen zu gehen. Bedeutsamer als das Leitbild selbst erscheint dabei der Weg dorthin, der einen gut vorbereiteten demokratischen Diskurs, die Aneignung und den Austausch von Fachwissen, Vorstellungen, Wünschen, Ängsten und Hoffnungen, die Klärung von Handlungsalternativen, die Festlegung von Zielvereinbarungen und vieles mehr umfassen muss.

Hier kommt der Nachhaltigkeitsbildung eine besondere Aufgabe und Verantwortung zu. Nachhaltigkeitsbildung kann und sollte den Rahmen für einen entsprechenden Diskurs über ethische Fragen und Aspekte bilden. Sie kann nicht nur beispielhaft aufzeigen, mit welchen ethischen Implikationen zu rechnen und wie diesen zu begegnen ist, sondern sie kann und sollte auch motivieren, erste Schritte auf dem gewählten »Pfad der Vernunft« zu gehen. Nachhaltigkeitsbildung wird damit zu einem Erfahrungsfeld, das uns sicherer im Umgang mit schwierigen, komplexen Fragen zu Gerechtigkeit, Solidarität und Verantwortung für zukünftige Generationen macht. Die formalen Voraussetzungen, sprich die Prinzipien guter Nachhaltigkeitsbildung, die darauf ausgerichtet sind, Menschen durch die Vermittlung von Kompetenzen zu befähigen, Zukunft nachhaltig zu gestalten, bilden hierfür eine hervorragende Plattform. Nachhaltige Entwicklung ist nicht auf eine kurzfristig geltende Verantwortlichkeit ausgerichtet, sondern ist ein Querschnittsthema, das alle gesellschaftlichen und individuellen Lebensbereiche betrifft, wie etwa den globalen Wandel von Ökosystemen und deren Belastungsfähigkeit, den Zugang zu und Umgang mit Rohstoffen, Wachstumskriterien der Wirtschaft, Produkte, Dienstleistungen, Konsum, aber auch Gerechtigkeitskonzepte und Lebensstile (vgl. Gruber-Mannigel/Pyhel/Wiener 2010: 20). Dabei kommt es darauf an, Problembereiche wie zum Beispiel Armut in Entwicklungsländern, gerechte Handelsbeziehungen, sozial-, umwelt- und gesundheitsverträgliche Produktions- und Konsummuster, Bevölkerungsentwicklung und Generationengerechtigkeit,

den Zugang zu neuen energieeffizienten Technologien oder neue Formen der Partizipation auch ethisch in den Blick zu nehmen.

Nachhaltigkeitsbildung kann und sollte aber nicht nur den theoretischen Diskurs zu einer ethischen Orientierung vorantreiben, sondern möglichst auch konkrete Handlungsoptionen unterbreiten. Das sozialwissenschaftliche Konstrukt der Lebensstile kann zumindest in einem Teilbereich hierzu einen Beitrag leisten, da sich in Lebensstilen Ressourcen, Verhaltensweisen und Wertorientierungen zu erkennbaren und gegebenenfalls zu verändernden Mustern der Lebensführung verbinden. Lebensstile stellen somit Typen von Lebensmustern dar, »die sich heute insbesondere durch die Art der Konsumorientierung unterscheiden« (Michelsen 2007: 35). Dabei bedarf es auf der konkreten Handlungsebene einer Reflexion und Bewertung, um zwischen besseren und weniger guten Alternativen entscheiden zu können. Die Nachhaltigkeitsbewertung von Prozessen, Produkten und Dienstleistungen, die einen maßgeblichen Einfluss auf die Ausgestaltung des gewählten Lebensstils vermuten lässt, stellt damit eine große Herausforderung dar. Diese besteht darin, auf Basis von Indikatoren Entscheidungshilfen für die Bewertung von Nachhaltigkeit zu entwickeln, zu kommunizieren und anzuwenden. Die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen und systemischen Zusammenhängen sowie die Förderung von Bewusstsein und Handeln im Rahmen einer Bildung für Nachhaltigkeit sind die Voraussetzung für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Dabei sind auch Fragen zu leitenden Werten und ethischen Grundhaltungen zu berücksichtigen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat zum Ziel, »allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind« (Nationalkomitee der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« 2011: 7). Gerade Kinder und Jugendliche stellen hierbei eine wichtige Zielgruppe entsprechender Bildungsprogramme und -maßnahmen dar. Die »Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung«, wie es etwa der Bildungsplan Hessen fordert, kann und soll dazu beitragen, »dem Kind zu helfen, sich selbst zu organisieren, ein Bild über seine Stärken und Schwächen zu gewinnen und dadurch ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln« (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2015: 25). Damit verbunden ist die Stärkung des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen, die Mobilisierung eigener Kräfte und die Nutzung sozialer Ressourcen, die dem Kind eine erfolgreiche Bewältigung ermöglichen (ebd.: 26). Frühkindliche Bildungsprozesse sollten dabei den Erwerb von Kompetenzen zur Entwicklung, kritischen Reflexion und Verfestigung von Werten und Normen umfassen. »Die Einigung auf Normen ist ein wesentlicher Bestandteil funktionierender Gesellschaften. Bestehende Normen tragen aber auch zu einer nicht nachhaltigen Entwicklung bei. Daher muss die Reflexion dieser Normen in dem Moment einsetzen, in dem Kinder beginnen sich an dem Verstehen und der Durchsetzung der Normen zu

beteiligen und einen Sinn für die Sozialität des menschlichen Daseins zu entwickeln« (Kosler/Benoist 2013: 152). Warum-Fragen von Kindern können dann »Ausgangspunkt für eine Transformation gesellschaftlicher Normen sein« (ebd.: 152).

Eine Annäherung an diese komplexe Herausforderung kann über den Zugang des philosophischen Gesprächs erfolgen. »Philosophieren ist die Kunst, im richtigen Moment die richtige Frage zu stellen«, schreibt Eva Zoller-Morf in ihrem Buch »Die kleinen Philosophen: Vom Umgang mit ›schwierigen‹ Kinderfragen« (1995). Kinder stellen Fragen, sie wollen die Welt begreifen und die Zusammenhänge erkennen. Sie wollen wissen, warum der Himmel blau ist, ob Pflanzen Schmerzen empfinden, ob wir ohne Strom leben können, ob der Mensch wichtiger ist als die Tiere oder ob es Dinge gibt, auf die der eine verzichten kann und der andere nicht. Die Fragen nach dem Warum und Woher sind entscheidend für die Entwicklung des eigenen und kollektiven Bewusstseins, für die Einordnung individuellen und gemeinschaftlichen Handelns und damit für die Entwicklung neuer kreativer Ideen und Lösungskonzepte. Philosophische Gespräche und ein gemeinsames, spielerisches Tun können helfen, Klarheit und eine »Orientierung im Denken« (Martens 2007) zu finden.

Die Zahl entsprechender Publikationen und Initiativen, die sich mit der Methode des Philosophierens mit Kindern befassen, ist in den letzten Jahren auffällig gestiegen (vgl. u. a. Brüning 2001; Martens 2007; Rude et al. 2007; Akademie Kinder philosophieren 2008; Zoller-Morf 2010; Calvert/Hausberg 2011). Aber auch wenn das Philosophieren mit Kindern im Trend liegt, werden umweltpolitische und umweltethische Fragen nur selten thematisiert. Daher gibt es nur wenig geeignetes Lehr- und Lernmaterial. Umgekehrt hat die Umweltpädagogik bisher nur wenig auf die Methoden des Philosophierens zurückgegriffen, sondern ist oft bei der reinen Vermittlung von Sachverhalten stehen geblieben. Dabei bietet sich der Umweltbereich geradezu für philosophische und ethische Reflektionen mit Kindern an. »Wenn sich Kinder Themen der Nachhaltigkeit aus philosophischer Perspektive nähern, dann setzen sie sich bewusst und aktiv mit einzelnen Teilaспектen der Nachhaltigkeit auseinander: Begriffe werden durchleuchtet, nach Sinn und Bedeutung gefragt, Bezüge zu anderen Bereichen hergestellt und Antworten und Lösungen gesucht. Philosophieren ist ein Prozess des Reflektierens und Bewusstmachens, dessen Ausgangspunkt die eigene Lebens- und Erfahrungswelt ist« (Akademie Kinder philosophieren 2012: 23).

In dem von der Deutschen Bundesstiftung (DBU) geförderten Projekt »Warum? – Darum! Umweltethik für Kinder. Entwicklung und Erprobung philosophischer Methoden zur Umweltbildung mit Kindern«, das den praktischen Kern der vorliegenden Publikation bildet, wurden für die Zielgruppe der Kindergarten- und Grundschulkinder die klassischen Methoden der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung mit Methoden des Philosophierens verknüpft. Die Kinder wurden und werden angeregt, über aktuelle Umweltprobleme und über die Möglichkeiten jedes Einzelnen, Verantwortung zu übernehmen, nachzudenken. Im Vordergrund stand die Entwicklung geeigneter pädagogischer Konzepte und Materialien zu Themen wie Nachhaltigkeit, Verantwortung oder Rechte von Menschen. Diese

Materialien wurden in Partnerschulen und Kindergärten erprobt, optimiert und anschließend publiziert. Ergänzend wurden Aktionstage, Projektwochen und regelmäßige Arbeitsgruppengespräche durchgeführt sowie eine kleine Wanderausstellung zu dem Thema mit den beteiligten Kindern, Erzieherinnen sowie Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern umgesetzt.

Die Projektergebnisse, die am Ende dieser Publikation in dem Beitrag »Warum? – Darum! Umweltethik mit Kindern im Vor- und Grundschulalter« von Anna-Katharina Klauer zusammengefasst werden und auch Material zur praktischen Umsetzung umfassen, zeigen, dass auch Vorschul- und Grundschulkinder schon in der Lage sind, differenziert über Sachverhalte und ethische Fragen wie zum Beispiel über die Notwendigkeit zum Teilen oder den Wert eines Lebewesens nachzudenken. Darüber hinaus zeigt sich, dass bei Erzieherinnen und Erziehern sowie bei Lehrerinnen und Lehrern ein großes Interesse an der Einführung von philosophischen Methoden in die Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung besteht. Hierzu soll dieses Buch neue Impulse geben.

Die konkrete Projektbeschreibung ist eingebettet in wissenschaftstheoretischen Überlegungen, die das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. So werden in dem Beitrag von Konrad Ott zunächst die »Grundzüge der Umweltethik« und damit einige der zentralen Topoi dieser Disziplin rekonstruiert und die Rolle der Umweltethik im Gefüge der Philosophie und der Umweltwissenschaften verortet.

Uta Eser stellt in ihrem Beitrag »Natur schützen, nutzen und gerecht teilen – Umweltethik im Lichte nachhaltiger Entwicklung« bewusst nicht die Frage nach dem moralischen Selbstwert der Natur, die lange Zeit als Schlüsselfrage der Umweltethik galt. Ihr erweiterter Fokus verlangt neben Fragen instrumenteller Klugheit und ökologischer Gerechtigkeit (und damit Fragen sozialer und globaler Gerechtigkeit) insbesondere auch die Frage nach dem Guten Leben, die in den Blick der Umweltethik gelangen muss.

Dass (Umwelt-)Ethik durch die stets neu zu suchende Balance zwischen den drei Grundfunktionen der Ethik, nämlich kritisieren, motivieren und integrieren, zur Entwicklung und Übernahme von Verantwortung befähigt, verdeutlicht der Aufsatz von Markus Vogt. Unter dem Titel »Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. Zur Bedeutung von Ethik in der Umweltkommunikation« beschreibt er nicht nur die Grenzen rationaler Ethik, sondern betont insbesondere das Prinzip der Verantwortung als Schlüsselbegriff der Umweltkommunikation. Eine ethische Umweltkommunikation wird dann als erfolgreich gesehen, wenn sie im Sinne eines Kulturwandels die mentalen Vorstellungsmuster von einem gelingenden und sinnvollen Leben um ökologische Dimensionen erweitert.

Der Beitrag von Thomas Petersen geht der Frage nach, ob »Das ›ökologische Interesse‹ als Basis der Umweltethik?« zu verstehen ist, und wenn ja, an welche Voraussetzungen dieses Interesse gebunden ist und wie man es bestimmen kann. Ein Ergebnis seiner Analyse ist: Wenn wir das ökologische Interesse qualifizieren wollen, müssen wir die Frage

beantworten, warum Menschen überhaupt existieren sollen oder anders gefragt: was den Menschen einer solchen Erhaltung würdig macht.

Bernd Overwien beleuchtet in seinem Beitrag »Nachhaltige Entwicklung: Leitbild für eine ethische und politische Grundbildung?« die Rolle der politischen Bildung bei der Sensibilisierung auch für ethische Fragen. Auch wenn Nachhaltigkeitsfragen in der politischen Bildung (noch) kein »Mainstream-Thema« sind, eröffnet der Beitrag einen wertvollen Blick in die Bildungspraxis und verdeutlicht die Möglichkeiten und Chancen einer Verknüpfung globalen Lernens mit Aufgaben und Zielen der politischen Bildung.

Natur- und Umweltbildung ist oft mit dem Vorwurf der Indoktrinierung und Überwältigung konfrontiert. In ihrem Aufsatz »Ist Tugend lehrbar? Zwischen Werteerziehung und kritischer Urteilsbildung« zeigen Ulrich Gebhard und Kerstin Michalik unter anderem auf, dass Rahmenbedingungen geschaffen werden können, unter denen Moral- und Werteentwicklung als Ausdruck des autonomen Subjekts möglich sind. Neben der Frage, wie ethisch relevantes Handeln entsteht, gehen die Autoren dabei auf den Ansatz der Alltagsphantasien ein, bei dem es um das Verhältnis von rationalen Argumenten einerseits und irrationalen, intuitiven, erlebnisbezogenen Elementen des Naturbezugs andererseits geht und die Fähigkeit, zwischen rationalen und intuitiven, symbolischen Vorstellungen hin- und herzupendeln, erfordert. Das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen wird als Chance gesehen, verantwortungsvolles Handeln gegenüber Mensch und Natur anzubahnen.

»Das Prinzip ›Achtsamkeit‹ in der religionspädagogischen Umweltbildung« ist Gegenstand des Beitrages von Matthias Albani. Der vorliegende Aufsatz skizziert dabei die Grundlinien eines noch in der Entwicklung befindlichen umweltethischen Konzeptes, das in Zusammenhang mit dem genannten DBU-Projekt »Warum? – Darum! Umweltethik für Kinder« erfolgt. Aus religionspädagogischer Sicht geht es darum, das Thema Schöpfungsbewahrung beziehungsweise Umweltethik/Umweltpädagogik noch stärker in der Religionspädagogik zu verankern, wobei im Zentrum der spirituelle Gedanke der Achtsamkeit steht. Im Gegensatz zu kognitiven und pragmatischen Lernansätzen kann das spirituelle Achtsamkeitsprinzip aus Sicht des Verfassers auch die emotionalen Tiefen der menschlichen Existenz erreichen und vermag daher wirksamer und nachhaltiger zu einem umweltethischen Verhalten zu motivieren.

Die vorliegende Publikation soll Anregungen für eine weitere Diskussion und Erprobung umweltethischer Ansätze in der Nachhaltigkeitsbildung junger Menschen geben. Sie soll die vielfältigen Perspektiven auf und die möglichen Herangehensweisen an das Thema aufzeigen und erste Impulse für eine praktische Umsetzung im Bereich der schulischen und außerschulischen Umweltbildungarbeit setzen.

Literatur

- Abrahamse, W./Steg, L./Vlek, C./Rothengatter, T.** (2005): A review of intervention studies aimed at household energy conservation. In: *Journal of Environmental Psychology*, 25, S. 273–291.
- Akademie Kinder philosophieren** (Hrsg.) (2008): Ich bin ich. Oder?
- Akademie Kinder philosophieren** (Hrsg.) (2012): Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit. oekom verlag, München.
- Bamberg, S./Möser, G.** (2007): Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of proenvironmental behavior. In: *Journal of Environmental Psychology*, 27, S. 14–25.
- Brüning, B.** (2001): Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Cornelsen Lernhilfen 2001.
- Calvert, K./Hausberg, A.** (2011): PhiNa Handbuch: Philosophieren mit Kindern über die Natur. Schneider 2011.
- Diekmann, A./Preisendorfer, P.** (2001): Umweltsoziologie. Eine Einführung. Rheinbeck bei Hamburg. Rowohlt.
- Gruber-Mannigel, J./Pyhel, T./Wiener, K.** (2010): »... uuund Action!« Medienorientierte Umweltkommunikation für Kinder und Jugendliche. oekom verlag. München.
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium** (2015): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. URL: <http://www.bep.hesse.de> (Download vom 26.10.2016).
- Kosler, T./Benoist, B.** (2013): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich. In: Pütz, N./Schweer, M. K. W./Logemann, N. (Hrsg.) (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung. Psychologie und Gesellschaft, II, S. 143–158.
- Kruse, L.** (2002): Umweltverhalten – Handeln wider besseres Wissen? In: Hempel, G./Schulz-Baldes, M. (Hrsg.) (2002): Nachhaltigkeit und globaler Wandel. S. 175–192.
- Kruse, L.** (2013): Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Pütz, N./Schweer, M. K. W./Logemann, N. (Hrsg.) (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung. Psychologie und Gesellschaft, II, S. 31–57.
- Martens, E.** (2007): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Reclam 2007.
- Michelsen, G.** (2007): Nachhaltigkeitskommunikation: Verständnis – Entwicklung – Perspektiven. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hrsg.) (2007): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. S. 25–41.
- Nationalkomitee der UN-Dekade »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«** (Hrsg.) (2011): UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2011. http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Der_20Nationale_20Aktionsplan_202011.pdf (Download vom 23.11.2011).
- Rude, C./Simbeck, S./Witt-Kruse, E./Zeitler, K.** (2007): Praxisleitfaden Kinder philosophieren für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Kind sein – Sinn erfahren – Werte lernen.
- Zoller-Morf, E.** (1995): Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit »schwierigen« Kinderfragen. Freiburg 1995.