

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) bei außerschulischen Anbietern

Wesentliche Ergebnisse
einer bundesweiten empirischen Studie

Horst Rode
Maya Wendler
Gerd Michelsen

Lüneburg, März 2011

Institut für Umweltkommunikation (INFU)
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1
21335 Lüneburg
Tel.: 04131-677-2802
Fax: 04131-677-2819

INHALT

1. Anlass und Zielsetzung der Studie	3
2. Wesentliche Ergebnisse der quantitativen Studie	4
2.1 Grunddaten	4
2.1.1 Rücklauf und Verallgemeinerungsfähigkeit.....	4
2.1.2 Regionale Verteilung.....	5
2.2 Grundlagen und Voraussetzungen für BNE.....	5
2.2.1 Historische Wurzeln.....	5
2.2.2 Beschäftigung mit BNE.....	6
2.2.3 Institutionelle Verankerung von BNE.....	6
2.2.4 Entwicklung eines Indikators für die Grundlagen von BNE	7
2.2.5 Umsetzungshürden.....	9
2.2.6 Personal und Qualifikation.....	10
2.3 Zur Umsetzung von BNE.....	12
2.3.1 Generalisierte Kernelemente von BNE.....	12
2.3.2 Inhaltsaspekte.....	12
2.3.3 Veranstaltungs- und Vermittlungsformen.....	14
2.3.4 Zielgruppen.....	15
2.3.5 Kooperationen.....	15
2.3.6 Qualitätssicherung.....	17
2.3.7 Innovative Themen und Methoden – 1999 und 2009.....	18
3. Wesentliche Ergebnisse der qualitativen Studie	18
3.1 Gelingensbedingungen außerschulischer BNE	18
3.1.1 Offenheit & Perspektivwechsel.....	18
3.1.2 Hohes Maß an Selbstreflexion & Lernbereitschaft.....	18
3.1.3 Intensive interne Kommunikation.....	19
3.1.4 Netzwerkarbeit & Kooperation	19
3.1.5 Profilbildung & Kommunikation nach außen.....	19
3.1.6 Selbständiger Umgang mit dem Konzept BNE	19
3.1.7 Zielgruppenorientierung.....	19
3.1.8 Erlebnis- und Handlungsorientierung.....	20
3.1.9 Partizipation & Selbstbestimmung der Lernenden.....	20
3.1.10 Leidenschaft & Glaubwürdigkeit.....	20
4. Fazit.....	20
Literatur	21

1. ANLASS UND ZIELSETZUNG DER STUDIE

An konzeptionellen Entwürfen und bildungspolitischen Willensbekundungen zur Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in den einzelnen Bildungsbereichen mangelt es nicht (Busch 2010). Was die formale Bildung betrifft, gibt es mittlerweile eine Reihe von Erklärungen und Empfehlungen, die den Stellenwert von BNE unterstreichen und Vorschläge für die Umsetzung dieses Konzeptes in die pädagogische Praxis beinhalten (z.B. KMK & BMZ 2007; KMK & DUK 2007). Was die außerschulische Bildung betrifft, so beziehen sich die einschlägigen Bundesverbände im Umwelt- und entwicklungspolitischen Bereich seit vielen Jahren auf das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung und nehmen als zentrale Akteure der UN-Dekade eine wichtige Rolle im Diskurs um zukunftsfähige Bildung ein (z.B. VENRO 2005; ANU o.J.).

Doch inwieweit haben die diskutierten Ideen bisher Eingang in die pädagogische Praxis gefunden? Was den schulischen Bereich betrifft, haben die Programme „21“ und „Transfer-21“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Frage gegeben (BLK 2005; Programm Transfer-21 2008). Für die außerschulische Bildung fehlten bisher umfassende Daten, die diese Frage hätten hinreichend beantworten können. Eine von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderte bundesweite Bestandsaufnahme der außerschulischen Umweltbildung aus dem Jahre 1998/99 gibt zwar erste Hinweise hinsichtlich der Bezugnahme außerschulischer Einrichtungen auf die Diskussion um Nachhaltigkeit (Giesel et al. 2002). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung der letzten Jahre zu einer veränderten Situation geführt hat. Darüber hinaus wurden in der erwähnten Studie wesentliche Anbietergruppen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, wie beispielsweise solche mit einem entwicklungsbezogenen Hintergrund, nicht systematisch erfasst, da der Fokus auf Umweltbildung lag. Im Bereich des Globalen Lernens ist ein grundlegender Mangel an empirischen Daten zu verzeichnen. Dies gilt insbesondere für die quantitative Forschung. Sowohl für den schulischen als auch für den außerschulischen Bereich fehlen empirisch fundierte Aussagen darüber, inwieweit das Konzept des Globalen Lernens in der Praxis der Bildungsinstitutionen angekommen ist (Asbrand & Lang-Wojtasik 2007).

Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende Studie das Ziel, den aktuellen Stand der Umsetzung von BNE bei außerschulischen Anbietern zu erheben und darauf aufbauend empirisch fundierte Aussagen über zukünftige Entwicklungspotenziale zu treffen. Da empirische Arbeiten zur BNE im außerschulischen Bereich in der Regel fallanalytische Vorgehensweisen verfolgen und sich dementsprechend auf einzelne Anbieter oder Projekte beziehen, wird mit der vorliegenden Arbeit eine umfängliche bundesweite Bestandsaufnahme der Aktivitäten außerschulischer Bildungsanbieter vor dem Hintergrund der BNE und somit ein Beitrag zu einer systematischen übergreifenden Implementationsforschung im Bereich BNE geliefert. Dabei hat diese Untersuchung primär deskriptiven Charakter. In erster Linie geht es um die Beschreibung vorhandener Angebote und Strukturen bei Anbietern außerschulischer BNE und BNE-naher Bereiche. Darüber hinaus sollen auf der Grundlage der erhobenen Daten vielversprechende und problematische Verläufe identifiziert sowie Aussagen über Entwicklungspotenziale getroffen und Hinweise zur weiteren Implementierung von BNE im außerschulischen Bereich gegeben werden. Die zentralen Forschungsfragen orientieren sich an der umfänglichen Untersuchung zur außerschulischen Umweltbildung aus dem Jahre 1999 (Giesel et al. 2002), wobei eine Vergleichbarkeit der Daten dieser beiden Studien aufgrund unterschiedlicher Fokussierungen nur bedingt gewährleistet ist. Im Einzelnen werden mit der vorliegenden Studie v.a. folgende Fragestellungen untersucht:

- Wer sind die Anbieter außerschulischer BNE?
- Inwieweit ist BNE in den Einrichtungen und ihrem Angebot verankert?
- Was für Inhaltsschwerpunkte lassen sich erkennen?
- Wie sieht die Personalstruktur der Einrichtungen und der Professionalisierungsgrad der Mitarbeiter(innen) aus?
- Welche neuen Zielgruppen werden erschlossen, welche alten gepflegt?
- Wie gestalten sich Netzwerk- und Kooperationsstrukturen?
- Welche Rolle spielt die Ganztagschulentwicklung für die außerschulische BNE?
- Inwieweit werden Fragen der Qualitätssicherung in den Einrichtungen berücksichtigt?
- Welchen Beitrag leisten die Einrichtungen zum Transfer von BNE?
- Wie sind die Anbieter außerschulischer BNE regional verteilt?

2. WESENTLICHE ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN STUDIE

2.1 GRUNDDATEN

2.1.1 Rücklauf und Verallgemeinerungsfähigkeit

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurden insgesamt 5703 Anbieter per Email kontaktiert. Auswertbare Rückmeldungen liegen von 2024 vor. 1666 Anbieter (82,3%) füllten den Fragebogen mindestens bis einschließlich Frage 14 aus; von 358 (17,7%) liegt die explizite Information vor, dass keine Bildungsangebote bereitgehalten werden. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich demnach auf 1666 Fragebögen, die mindestens bis einschließlich Frage 14 ausgefüllt wurden und damit als auswertbar eingestuft werden können. Damit liegt eine Gesamt-Ausschöpfungsquote von gut 29% vor. Rechnet man die Rückmeldungen hinzu, die die Frage nach Bildungsangeboten verneinen, ergibt sich sogar ein Gesamtrücklauf von 35,5%. Da trotz sehr sorgfältiger Recherche die Größe der Grundgesamtheit nicht präzise zu ermitteln ist, wird für die Bewertung der Verallgemeinerungsfähigkeit ein Schätzverfahren für unendlich große Stichproben genutzt. Damit sind strengere Anforderungen an die Stichprobengröße zur Erreichung eines bestimmten Präzisionsniveaus verbunden. Würde man die 1666 Befragten als Zufallsstichprobe betrachten, so ergäbe sich eine hohe Genauigkeit von +/- 1,7%-Prozentpunkten bei einer Zuordnungswahrscheinlichkeit von 95%. Diese auf den ersten Blick problemlose Verallgemeinerungsfähigkeit wird durch zwei Bedingungen begrenzt:

(1) Insgesamt kamen 17 Adressverteiler zum Einsatz¹. Innerhalb dieser Verteiler schwankt die Ausschöpfungsquote zwischen Werten unter 10% und Werten deutlich über 40%. Bezogen auf einzelne Verteiler, bei denen versucht wurde, Anbietergruppen aus ähnlichen Kontexten zusammenzufassen, lassen sich auf der Basis der Fragebogendaten nur Tendenzaussagen mit allenfalls mittlerer Wahrscheinlichkeit machen.

¹ Um die Befragung über den Zeitraum der Feldphase von 5 Monaten übersichtlich und möglichst strukturiert durchführen und darüber hinaus die einzelnen Anbietergruppen etwas separat voneinander betrachten zu können, wurden im Verlauf der Erhebung 17 verschiedene Teilbefragungen eingerichtet. Dabei wurde versucht, in den einzelnen Teilbefragungen jeweils Anbietergruppen aus ähnlichen Kontexten zusammenzufassen (z.B. Anbieter des Adressverzeichnisses der ANU, alle deutschen Volkshochschulen oder Anbieter mit entwicklungsbezogenem Hintergrund aus Adress- und Mitgliederverzeichnissen von ENGLOB, VENRO, AGL, InWEnt u.a.).

(2) Man könnte den Einwand erheben, dass der umfangreiche Fragebogen nur von besonders engagierten Befragten ausgefüllt wurde und den Ergebnissen somit eine positive Selbstselektion der Befragten zugrunde liegt. Gegen diesen Einwand spricht zum einen die bloße Zahl ausgefüllter Bögen, zum anderen die häufig zu beobachtende Differenzierung der Ergebnisse. Gleichwohl sollten die Ergebnisse immer so interpretiert werden, dass die Möglichkeit positiver Selbstselektion stets in Rechnung gestellt wird, die Antworten also eher im vergleichsweise positiveren Zweig der Umsetzung von BNE und verwandten Feldern anzusiedeln sind.

Die relativ hohe Zahl ausgefüllter Fragebögen erlaubt trotz der Begrenzungen eine Einschätzung der Verbreitung und Verankerung von BNE bei außerschulischen Bildungsanbietern in den verschiedenen Feldern. Insgesamt lassen die vorliegenden Daten also verallgemeinerungsfähige Aussagen über den Stand der außerschulischen BNE zu.

2.1.2 Regionale Verteilung

Die Anbieter sind zum überwiegenden Teil auf lokaler oder regionaler bzw. Länderebene tätig. Nur rund 15% geben an, als Anbieter auf der Bundesebene angesiedelt zu sein (N = 1638). Damit sind auch die potenziellen Wirkungsfelder abgesteckt, die sich ebenfalls eher im lokalen oder regionalen Bereich bewegen dürften. Dies deckt sich z. B. mit den Verhältnissen bei den Projekten in der UN-Dekade, die zum größten Teil ebenfalls eher lokal oder regional verankert sind (Rode 2011).

Die Verteilung der Befragten auf die Bundesländer reflektiert nur teilweise die Größe der Länder gemessen an deren Einwohner(innen)zahl. Die meisten Befragten kommen aus Nordrhein-Westfalen (235), Bayern (224), Niedersachsen (196), Baden-Württemberg (163), Rheinland-Pfalz (141) und Hessen (126). Schlusslicht ist das Saarland mit 13 Anbietern. Stellt man die Anzahl der befragten Anbieter mit der Einwohner(innen)zahl des jeweiligen Bundeslandes in Beziehung, ergibt sich folgendes Bild: Spitzenreiter ist dann Bremen (hier kommen auf eine befragte Einrichtung 24514 Einwohner(innen)), gefolgt von Rheinland-Pfalz (28570), Hamburg (29051), Schleswig-Holstein (30152) und Brandenburg (32340). Eine vergleichsweise geringe Antwortdichte erreichen dagegen Sachsen-Anhalt (52930), Sachsen (54452), Bayern (55892), Baden-Württemberg (65948), Nordrhein-Westfalen (76311) sowie das Saarland (79256). Das vor zehn Jahren festgestellte Nordost-Südwest-Gefälle bezüglich der regionalen Verteilung von außerschulischen Umweltbildungseinrichtungen (Giesel et al. 2002) scheint sich hier im Wesentlichen zu bestätigen. Die vergleichsweise hohe Rücklaufquote aus Rheinland-Pfalz ist wesentlich in der freiwilligen Hilfestellung eines Verbandes begründet, eigene Mitgliedsinstitutionen gezielt zu bitten, sich an der Befragung zu beteiligen.

2.2 GRUNDLAGEN UND VORAUSSETZUNGEN FÜR BNE

2.2.1 Historische Wurzeln

Die historischen Wurzeln bilden die inhaltliche Breite der in die Befragung einbezogenen Anbieter ab. 55% sehen ihre Herkunft im Bereich der Umweltbildung, 38% bereits in der BNE. Weitere wichtige Herkünfte sind Allgemeinbildung (32%), politische und kulturelle Bildung (je 28%) sowie Gesundheitsbildung (19%) und entwicklungsbezogene Bildung (16%). Auch Globales Lernen ist mit 18% erwähnenswert. Eine Reihe von Anbietern nennt zwei oder drei historische Wurzeln. Häufige Kombinationen sind entwicklungsbezogene Bildung und Globales Lernen, Umweltbildung und BNE sowie kulturelle und Allgemeinbildung.

2.2.2 Beschäftigung mit BNE

Bei fast 40% der Anbieter spielten BNE oder Aspekte von BNE eine Rolle bei der Gründung, wobei sich bei jüngeren Anbietern ein deutlich höherer Anteil beobachten lässt. Darüber hinaus beginnt mit dem Jahr 1991 zwar generell eine vermehrte Berücksichtigung von BNE, doch erreicht BNE nicht alle befragten Anbieter. Mit diesem Befund kann man die Erwartung verbinden, dass sich nur ein Teil der Befragten intensiver mit BNE auseinandersetzt. Insgesamt antworten gut 38% der Befragten auf die Frage „Haben Sie sich bereits mit dem Konzept *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) beschäftigt?“ mit „Ja, öfters“. Gegen den möglichen Einwand, dass diese Frage hinsichtlich sozialer Erwünschtheit beantwortet wurde, spricht, dass auf der anderen Seite über 31% der Befragten einräumen, sich „bisher nicht“ damit befasst zu haben. Die verbleibenden gut 30% haben sich zwar mit dem Konzept BNE beschäftigt, aber „nicht sehr intensiv“ (N = 1555). Setzt man das Alter der Anbieter mit der Beschäftigung mit BNE in Beziehung, so zeigt sich, dass jüngere Anbieter in der Tendenz eher zur Beschäftigung mit BNE neigen.

2.2.3 Institutionelle Verankerung von BNE

Zertifizierung und Leitbild

Von den Befragten machen insgesamt 1362 (82%) Angaben zur Zertifizierung ihrer Einrichtung bzw. ihres Angebots. In 37,4% dieser Fälle liegt eine Zertifizierung vor, wobei hier eine sehr große Bandbreite regionaler (z.B. Dachmarke Umweltbildung in Bayern), umweltbezogener (z.B. EMAS) und anderer Zertifizierungen (z.B. ISO) festzustellen ist. Weitere 16,2% der Anbieter arbeiten an einer Zertifizierung. Die verbleibenden 46,4% sind nicht zertifiziert (siehe auch Abschnitt 2.3.6).

Weiter fortgeschritten als bei den Zertifizierungen sind die Anbieter außerschulischer BNE bei der Formulierung von Leitbildern. Bei fast 57% liegt ein Leitbild schriftlich vor, bei weiteren 20% ist es nicht ausformuliert. In 9% der Fälle bestehen erste Überlegungen (N = 1558). Sofern ein Leitbild schriftlich formuliert bzw. sich in der Erarbeitung befindet, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass dieses auch Aspekte Nachhaltiger Entwicklung beinhaltet: Drei Viertel aller Leitbilder enthalten nach Angaben der Befragten dieses Element (N = 1053). Schaut man sich jedoch an, was die konkreten Inhalte Nachhaltiger Entwicklung in den Leitbildern sind, so fällt auf, dass vor allem die ökologische Dimension Berücksichtigung findet. Sie rangiert deutlich vor der sozialen und der ökonomischen sowie anderen Aspekten wie Zukunft, Gerechtigkeit, die Verbindung zwischen Lokalem und Globalem oder Partizipation.

Bildungsziele

Einen ersten Hinweis auf die Relevanz von BNE liefert die Frage nach den Bildungszielen, die die Anbieter verfolgen. Hierzu liegen über 1400 Antworten auf die entsprechende Frage mit offenem Antwortformat vor. Nur eine Minderheit der befragten Anbieter beschreibt jedoch BNE als Bildungsziel. Bei nur gut 4% der Anbieter ist BNE dezidiertes Bildungsziel, bei weiteren 14% als Ziel zumindest angedeutet. Weitere gut 5% benennen Ziele, die zwar nicht explizit auf BNE gerichtet sind, zumindest aber einen Bezug zu Nachhaltiger Entwicklung zeigen. Insgesamt ist bei 24% der Anbieter BNE zumindest erkennbar oder mittelbar Ziel. Am häufigsten werden dabei Ziele aus dem Bereich „Wissen und Verstehen“ angegeben. Die Bereiche „Grundhaltungen“ sowie „Planen und Handeln“ werden wesentlich seltener im Zielhorizont gesehen. Kompetenzerwerb im Bereich „Bewerten und Hinterfragen“ liegt für eine sehr große Mehrheit der Anbieter außerhalb ihrer Bildungsziele. Insgesamt genießen BNE und BNE-affine inhaltliche Zielsetzungen bei

den Anbietern nur relativ geringen Zuspruch. Jüngere Anbieter zeigen hier deutlich mehr BNE-Bezug als ältere.

Nachhaltigkeitsmanagement

Soziales Engagement, sparsamer Umgang mit Energie und Wasser, der Einsatz von Produkten aus fairem Handel oder die Ressourcen schonende Materialbeschaffung und -nutzung sind für viele, aber doch nicht alle Anbieter Teil ihrer täglichen Praxis. 85% setzen soziales Engagement um, 74% sparen Wasser und Energie, 66% beschaffen und nutzen Material ressourcenschonend.

Weniger umgesetzt werden die Nutzung biologisch erzeugter Lebensmittel (58%) und die Verwendung von Produkten aus fairem Handel (51%). 57% pflegen internationale Partnerschaften, 50% achten auf Artenvielfalt auf ihrem Gelände. Artenvielfalt wird allerdings von 32% als bei ihnen nicht umsetzbar angesehen, was ein deutlich höherer Anteil als bei den übrigen Aspekten ist. Bei 19% ist eine Nutzung von Produkten aus biologischem Anbau, bei 18% die Verwendung fair gehandelter Produkte nicht umsetzbar. Bei den übrigen Aspekten von Nachhaltigkeitsmanagement liegen diese Anteile bei 10% und niedriger. Insgesamt scheinen die Befragten ein beachtliches Maß an Nachhaltigkeitsmanagement zu zeigen (N = 1407-1491).

Betrachtet man jedoch die Anzahl der Aspekte, die bereits umgesetzt werden, so fällt auf, dass lediglich 15% der befragten Anbieter 7 oder alle 8 Aspekte angeben und damit zeigen, dass sie bei der Etablierung eines umfassenden Nachhaltigkeitsmanagements bereits einige Fortschritte erzielt haben. Über 34% geben 5 oder 6 und weitere 30% nur 3 oder 4 Aspekte an, die sie zum Befragungszeitpunkt umsetzen. Trotz der deutlich sichtbaren Tendenzen in Richtung Nachhaltigkeitsmanagement gibt es offenbar noch beträchtlichen Nachholbedarf: Nicht alle Anbieter außerschulischer BNE oder verwandter Felder verhalten sich entsprechend der Priorität für Nachhaltige Entwicklung (N = 1666).

Die Verankerung von Nachhaltigkeitsaspekten hängt sichtbar damit zusammen, ob eine Beschäftigung mit BNE stattgefunden hat oder nicht. Anbieter, die sich schon öfter mit BNE befasst haben, setzen deutlich mehr Aspekte um als Anbieter, die sich bisher nicht intensiv oder gar nicht mit BNE beschäftigt haben.

2.2.4 Entwicklung eines Indikators für die Grundlagen von BNE

Um einen Überblick über die generelle Ausrichtung der befragten Anbieter auf BNE zu erhalten, wurde aus den Fragebogendaten ein Indikator entwickelt, der maximal 5 Kriterien umfasst und sowohl inhaltliche als auch organisatorische Aspekte abbildet. Die einzelnen Kriterien wurden so definiert, dass sie jeweils von einer substantziellen Zahl von Befragten (mindesten 20%) erfüllt werden. Auf der anderen Seite war darauf zu achten, dass dennoch nur dann ein Kriterium als erfüllt gilt, wenn Aspekte von BNE oder Nachhaltiger Entwicklung deutlich sichtbar sind. Zum Indikator gehören folgende Kriterien:

- *Beschäftigung mit BNE.* Hier geht es um die Frage, ob sich die Anbieter überhaupt mit der Thematik BNE auseinandersetzen. Die Befragten konnten mit „nein“, „ja, aber nicht sehr intensiv“ und „ja, öfter“ antworten. Die Antwortausprägung „ja, öfter“ geht als Kriterium in den Indikator ein. 36% der befragten Anbieter erfüllen dieses Kriterium.
- *Aspekte Nachhaltiger Entwicklung im Leitbild.* Die Anbieter wurden gefragt, ob sie sich ein Leitbild gegeben haben. Bei 56% liegt das Leitbild schriftlich vor, weitere 21% haben ihr Leitbild noch nicht ausformuliert. Ein großer Teil dieser Leitbilder umfasst auch Aspekte

Nachhaltiger Entwicklung. Insgesamt erfüllen 47,2% aller befragten Anbieter das Kriterium „Leitbild enthält Aspekte Nachhaltiger Entwicklung“.

- *BNE in den Bildungszielen.* Dieses Kriterium erweist sich als das am schwierigsten zu erfüllende. Nur 22% der Anbieter berichten im offenen Antwortformat BNE als explizites Ziel oder zeigen Ansätze von BNE oder zumindest Bezüge zur Nachhaltigen Entwicklung in ihren Zielsetzungen oder ihrem Aufgabenverständnis.
- *Kernelemente der BNE.* Dieses Kriterium geht aus vier Einzelskalen hervor, die im Fragebogen die Verknüpfung sozialer, ökonomischer und ökologischer Aspekte, die Ausprägung der Interdisziplinarität, die Verbindung lokaler und globaler Gesichtspunkte sowie die Einbeziehung partizipativer Elemente erfassen. Diese vier 10-Punkte-Skalen wurden in einer Summenskala zusammengefasst. Das Kriterium „Einbeziehung von Kernelementen der BNE“ gilt als erfüllt, wenn auf der Summenskala mindestens 33 von 40 möglichen Punkte erreicht werden. Dies trifft auf 26,4% der befragten Anbieter zu. Setzt man die Schwelle auf 29 Punkte herab, so erreicht man ein zusätzliches Quartil oder insgesamt gut 50% der Anbieter.
- *Nachhaltigkeitsmanagement.* Dieses Kriterium ist auf der Basis von Merkmalen definiert, die ein Anbieter umsetzt, um auch organisatorisch, in Gebäuden und auf dem Gelände eine Ausrichtung auf Nachhaltige Entwicklung zu dokumentieren. Insgesamt 8 Merkmale wurden erhoben. Anschließend wurden die Ausprägungen „setzen wir bereits um“ pro Befragtem gezählt. Das Kriterium gilt als erfüllt, wenn mindestens 5 Bereiche des Nachhaltigkeitsmanagements umgesetzt werden, was bei 49% der befragten Anbieter der Fall ist.

Die befragten Anbieter erfüllen die einzelnen Kriterien in unterschiedlichem Maße: Am ehesten werden Nachhaltigkeitsmanagement und BNE im Leitbild ausgewiesen. Im Kontrast dazu beschäftigt sich nur ein Drittel intensiver mit BNE, ein Viertel erreicht Höchstwerte bei der Umsetzung von Kernelementen (Gesamtskala mit 33 und mehr Punkten) und wenig über 20% benennen BNE als Bildungsziel.

Wenn man als weitere Bedingung nun die Erfüllung *aller* Kriterien festlegt, so liegt das Maximum des Erfüllungsgrades beim Wert für das „härteste“ Kriterium, also BNE als Bildungsziel mit gut 20%. Dieser Wert wird allerdings nicht annähernd erreicht. Nur 74 Anbieter (4,4%) erfüllen alle Kriterien gleichzeitig. Weitere gut 25% erfüllen 3 oder 4 der Kriterien, 21% erfüllen keines.

Wird das Kriterium „BNE als Bildungsziel“ aus dem Indikator weggelassen, wächst die Zahl der Anbieter, die die dann verbleibenden 4 Kriterien erfüllen. Die Zahl verdoppelt sich im Vergleich zur 5-Kriterien-Lösung auf 146 (8,8%). Werden die Ziele im Indikator belassen und stattdessen die Verankerung von BNE/NE im Leitbild weggelassen, reduziert sich Zahl der Anbieter, die alle Kriterien erfüllen, auf 93 (5,6%). Wir haben uns auf dieser Grundlage entschieden, Ziele oder Leitbild einzubeziehen oder Anbieter, die diese beiden Kriterien erfüllen. In den Indikator sind nunmehr folgende dichotomisierte Kriterien aufgenommen:

- Beschäftigung mit BNE („ja, öfters“),
- BNE/NE oder NE-Bezug in den Zielen oder im Leitbild verankert,
- Berücksichtigung von Kernelementen der BNE (mindestens 33 von 40 möglichen Punkten auf der Summenskala),
- Umsetzung von Merkmalen des Nachhaltigkeitsmanagements (mindestens 5 von 8 möglichen Aktivitäten).

Unter dieser Voraussetzung erfüllen 165 (9,9%) aller befragten Anbieter alle 4 Kriterien des Indikators, der in den folgenden Schritten mit weiteren Variablen in Beziehung gesetzt wird. Wenn man von dieser Interpretation ausgeht, zeigt sich, dass nur wenige der befragten Anbieter ein Profil entwickelt haben, das BNE oder die Ausrichtung auf Nachhaltige Entwicklung klar in den Mittelpunkt stellt. Weitere 17,5% erfüllen immerhin noch 3 Kriterien, zeigen also Ambitionen in Richtung BNE, ohne diese im Sinne der vorliegenden Studie jedoch vollständig zu erreichen.

Sieht man sich die regionale Verteilung derjenigen Anbieter an, die alle 4 BNE-Kriterien erfüllen, zeigt sich, dass die Verteilung über die Bundesländer nicht ganz einheitlich ist: Den höchsten Anteil mit fast 15% weist Rheinland-Pfalz auf, gefolgt von Bayern mit gut 13%. Über dem Durchschnitt von 10% liegen noch Niedersachsen und Sachsen (je knapp 12%) und Sachsen-Anhalt (11%). Deutlich unter dem Durchschnitt bewegen sich Thüringen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen mit je rund 6%. Bremen ist das einzige Bundesland, in dem sich keine Einrichtung befindet, die alle Kriterien erfüllt.

Innerhalb der Verteiler ist eine noch größere Bandbreite der Indikatorausprägung als bei den Ländern zu beobachten. Den höchsten Anteil an Anbietern, die alle 4 Kriterien erfüllen, hat der Verteiler „BANU, FÖJ, SchUR²“ mit fast 29%. Von den größeren Verteilern liegen außerdem „Globales Lernen“ mit gut 15%, „ANU“ und „DBU“ mit jeweils gut 12% und die Naturschutzverbände mit 11% über dem Durchschnitt. Am anderen Ende der Skala liegen die Kirchen mit 0%, die VHS mit 2%, die allgemeine Erwachsenenbildung mit knapp 3%, die überbetriebliche berufliche Weiterbildung/gewerkschaftliche Einrichtungen mit gut 4% sowie die politische Bildung mit knapp 6%. Von den kleineren Verteilern (Gender, Partizipation usw.) erfüllt kein Anbieter alle 4 Kriterien gleichzeitig.

Setzt man den Indikator mit den bisher analysierten Fragen und Variablen in Beziehung, so fällt auf, dass die Anbieter mit einer hohen Ausprägung des Indikators historisch sehr stark in den Bereichen BNE und Umweltbildung verwurzelt sind. Der Anteil der BNE-Verwurzelten nimmt parallel zu sinkenden Indikatorausprägungen ebenfalls deutlich ab. Eine wichtige Wurzel für im Sinne von BNE hoch innovative Anbieter ist daneben noch das Globale Lernen. Auf der anderen Seite steigen mit sinkender Indikatorausprägung besonders die Anteile an Allgemeinbildung und kultureller Bildung.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse erscheint die bisherige Umsetzung von BNE insgesamt eher begrenzt. Zwar haben sich fast 40% der Befragten schon öfters mit BNE beschäftigt und es lassen sich deutliche Hinweise auf ein sich entwickelndes Nachhaltigkeitsmanagement erkennen. Doch zeigen die Indikatoren, die sich ja noch nicht differenziert auf Programm- oder Veranstaltungsinhalte beziehen, dass nur relativ wenige Anbieter mehrere Gesichtspunkte und Merkmale miteinander verbinden und damit auf dem Weg in Richtung BNE sind oder das Ziel mit erkennbaren Ansätzen zumindest teilweise erreicht haben.

2.2.5 Umsetzungshürden

Die Umsetzungshürden lassen sich zu drei Dimensionen bündeln: externe Faktoren wie Infrastruktur, Aufwand und Unterstützung (ausgedrückt durch Zeit- und Geldmangel und fehlende politische Unterstützung), Problematik des Konzepts BNE (ausgedrückt durch hohe Komplexität,

² SchUR = Schulnahe Umwelterziehungseinrichtungen in Rheinland-Pfalz

schwierige Verständlichkeit und Zweifel an der Ausgereiftheit) und inhaltliche Fragen der Umsetzung von BNE (Bezug zur Ökologie und Konkurrenz etwa mit Umweltbildung und Globalem Lernen).

Fünf Punkte werden als wichtigste Umsetzungshürden für BNE ins Feld geführt: Die Komplexität von BNE, die schwierige Verständlichkeit des Konzepts NE für Außenstehende, mangelnde zusätzliche Finanzen, mangelnde politische Unterstützung und die zu geringe Nachfrage nach Inhalten Nachhaltiger Entwicklung. Hingegen wird das Konzept von einer großen Mehrheit für ausgereift gehalten. Einen Verdrängungswettbewerb mit anderen Themen wie Umwelt- und Naturschutz oder Globales Lernen sehen die Befragten ebenfalls nicht. Bei den meisten Anbietern scheinen BNE und verwandte Felder gut nebeneinander existieren zu können.

Die Wahrnehmung von Umsetzungshürden hängt wie schon andere Variablen mit der vorherigen Beschäftigung mit BNE zusammen. Generell besteht die Tendenz, dass Hürden umso schwächer wahrgenommen werden, je weiter die Beschäftigung mit BNE allgemein fortgeschritten ist. Dies zeigt sich besonders bei der Einschätzung des zusätzlichen Zeitaufwandes und eventueller finanzieller Mehrbelastungen. Im Gegensatz dazu sehen alle Gruppen ohne nennenswerte Unterschiede die Verständlichkeit des Konzepts BNE und die begriffliche Komplexität als Umsetzungshürden. Keine der drei Gruppen (Beschäftigung mit BNE „öfter“, „nicht sehr intensiv“ bzw. „bisher nicht“) sieht BNE als Verdrängerin anderer als wichtig betrachtete Aufgaben. Die mangelnde Nachfrage nach BNE bleibt für alle drei Gruppen ein Thema, auch wenn es bei denen, die sich öfters mit BNE befasst haben, etwas schwächer ausgeprägt ist.

Über alle Befragten hinweg bleiben demnach drei zentrale Umsetzungshürden: Die Komplexität sowie die problematische Verständlichkeit des Konzepts BNE und die – vielleicht damit verbundene – geringe Nachfrage nach spezifischen Inhalten Nachhaltiger Entwicklung. Setzt man die Wahrnehmung von Umsetzungshürden für BNE mit dem BNE-Indikator in Beziehung, so lässt sich die deutliche Tendenz beobachten, dass Hürden umso niedriger wahrgenommen werden, je höher der Indikator ausgeprägt ist.

2.2.6 Personal und Qualifikation

Ausreichend und entsprechend qualifiziertes Personal ist eine weitere Voraussetzung für ein qualitativ überzeugendes Angebot. Die Anbieter außerschulischer Bildung sind zunächst ein relativ großer Arbeitgeber. Wenn man sehr hohe Angaben von 500 und mehr Mitarbeiter(inne)n unbeachtet lässt, sind immerhin insgesamt über 67.000 Personen bei 1157 Anbietern beschäftigt. Davon entfallen 24% auf hauptberuflich Beschäftigte, 53% auf Honorarkräfte und 23% auf ehrenamtlich Tätige.

Von den insgesamt Beschäftigten entfallen teilweise hohe Anteile auf ehrenamtlich Tätige und Honorarkräfte. Nach Angaben der Befragten erreichen diese Anteile in Einzelfällen 100%. 38% der Anbieter leisten ihre Arbeit mit mehr als 50% Honorarkräften. 44% greifen bei über 50% ihrer Leistungen auf ehrenamtlich Tätige zurück. Immerhin 204 Befragte (12,2%) geben an, ihr Angebot werde von 100% hauptberuflich Beschäftigten aufrecht erhalten. Nach Teilzeit- und Vollzeitkräften wurde im Fragebogen nicht differenziert.

Die personelle Zusammensetzung der Anbieter – gemessen an den Anteilen der Beschäftigungsarten – zeigt nur wenig Zusammenhang zum BNE-Indikator oder auch zu den inhaltlichen Schwerpunkten. So gibt es zwischen dem Anteil an Honorarkräften und dem Indikator zwar einen schwachen negativen, aber signifikanten Zusammenhang ($r = -.19$, $p = .000$, $N = 631$). Je

größer der Anteil der Honorarkräfte, desto geringer ist also eher die Ausprägung des Indikators. Eine leicht gegenläufige Tendenz zeigt die Korrelation mit dem Anteil ehrenamtlich Tätiger ($r = .12$, $p = .002$, $N = 635$).

Bei 50% der Anbieter liegt der Anteil des Personals, das mit Bildungsaufgaben befasst ist, bei 33% und weniger. Auf der anderen Seite ist bei 34% der Anbieter mindestens die Hälfte des Personals mit Bildungsaufgaben befasst. Dies bedeutet, dass bei einem Großteil der Anbieter außerschulischer BNE und BNE-affiner Bereiche Bildung offensichtlich nicht das Kerngeschäft darstellt, sondern vielmehr „nebenbei“ geschieht. Damit bestehen Gegebenheiten fort, die sich schon Ende der 90er Jahre bei den Anbietern außerschulischer Umweltbildung beobachten ließen. Über ein Drittel der Anbieter gab seinerzeit an, gar kein spezielles Personal für Umweltbildungsaufgaben zu besitzen; bei vielen weiteren Anbietern war nur ein Bruchteil des Personals mit solchen Aufgaben befasst (vgl. Giesel et al. 2002, S. 176f.). An diesem Befund ändert sich 10 Jahre später kaum etwas. Dies lässt sich als Hinweis auf eine noch weiter zu entwickelnde Professionalisierung deuten.

Bei der Qualifikation des Personals aufgrund der Ausbildung geht die Zahl der Antworten beträchtlich zurück. Akademische Ausbildungen werden häufiger als andere Berufsausbildungen angegeben. Dabei werden am häufigsten akademische Qualifikationen im Bereich Naturwissenschaft/Technik genannt, gefolgt von solchen im Fach Pädagogik, in Geistes- und Sozialwissenschaften und als Lehrkraft. Bei den Berufsausbildungen werden die Bereiche Handwerk/Technik und Dienstleistung etwa gleich häufig genannt, ebenso wie andere Bereiche. Nur 1% der Anbieter hat kein akademisches Personal. Die Beschäftigung von Personal mit akademischer Ausbildung scheint jedoch nur wenig mit der generellen Ausrichtung auf BNE oder der inhaltlichen Schwerpunktsetzung zusammenzuhängen.

Immerhin 77% aller Anbieter bietet den Mitarbeiter(inne)n die Gelegenheit zur Teilnahme an Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich BNE ($N = 1230$). Wenn solche Maßnahmen angeboten werden, dann am häufigsten als Teilnahme an Fachtagungen und Kongressen (73%; $N = 950$) als durch andere Bildungseinrichtungen veranstaltete Maßnahmen zu Fortbildung und Qualifizierung (69%) oder als interner Workshop (44%). Diese Angebote werden aber nicht immer auch angenommen: Regelmäßige Besuche von Fortbildungen durch ihre Mitarbeiter(innen) geben nur 29% der Anbieter an ($N = 887$). In 42% der Fälle werden diese Angebote „teils/teils“ und in weiteren 29% „nur selten“ genutzt.

Betrachtet man die Fortbildungswünsche der Anbieter – gemessen an den Antworten auf die Frage „Stellen Sie sich vor, ein externer Anbieter lädt Personen aus Ihrer Einrichtung zu einer kostenlosen einwöchigen Weiterbildung ein. Es gibt dafür fünf mögliche Schwerpunkte, aber Sie können nur einen auswählen. Wofür würden Sie sich entscheiden?“ – so folgt BNE nach der Erweiterung von Kompetenzen im Bereich der Organisationsentwicklung (33%, $N = 1188$) und der Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten (21%) erst an dritter Stelle (17%), jedoch vor der Erweiterung von Fachkenntnissen (15%) und der Erarbeitung neuer Themenfelder (13%). Aus dieser Antwortverteilung lässt sich schließen, dass BNE sich in die Bedürfnisse und vielleicht auch Notwendigkeiten des Anbieters insgesamt einfügen muss und nicht immer als prioritär gesehen wird.

Zwischen den Prioritäten bei der Fortbildung und der Ausprägung des BNE-Indikators besteht ebenfalls nur ein schwacher Zusammenhang: Befragte, die BNE als Themenfeld für Fortbildungen wählen würden, zeigen im Durchschnitt eine leicht erhöhte Indikatorausprägung ($M=2,01$)

im Vergleich zu den übrigen Befragten ($M=1,79$). Hat die Vertiefung fachlicher Kenntnisse Priorität, so erreicht der Indikator nur einen Wert von durchschnittlich 1,48.

2.3 ZUR UMSETZUNG VON BNE

2.3.1 Generalisierte Kernelemente von BNE

Zentrale inhaltliche Elemente von BNE – die Verknüpfung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte; Interdisziplinarität; Partizipation sowie das Aufzeigen der Wechselwirkung zwischen lokaler und globaler Dimension – werden aus Sicht der Befragten zu einem hohen Grad umgesetzt. Partizipation scheint dabei am ehesten einbezogen zu werden, während das Aufzeigen der lokal-globalen Wechselwirkung etwas weniger umgesetzt wird. Der Verknüpfung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte wird ein ebenso hoher Stellenwert zugewiesen wie der Interdisziplinarität. Bei vielen Anbietern werden diese Elemente zumindest gemeinsam berücksichtigt, wenn auch über eine tiefgehende Verknüpfung keine Aussagen möglich sind. Am ehesten treten die Verknüpfung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte und die lokal-globale Dimension gemeinsam auf ($r = .59$, $p = .000$, $N = 1512$). Ähnlich sieht es bei der Verknüpfung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte mit Interdisziplinarität aus ($r = .48$, $p = .000$, $N = 1531$). Geringer sichtbar ist die Parallelität zwischen Partizipation und lokal-globaler Dimension ($r = .28$, $p = .000$, $N = 1509$).

Für die Umsetzung der Kernelemente von BNE scheint die Beschäftigung mit dem Konzept selbst keine große Rolle zu spielen, sie leistet hier nur einen geringen Beitrag. So unterscheiden sich die Profile der Befragten mit häufigerer BNE-Beschäftigung prinzipiell kaum von den beiden anderen Teilpopulationen mit weniger intensiver oder keiner Beschäftigung. Offenbar trägt die Einbeziehung der Kernaspekte von BNE generell zur Bereicherung der Bildungsarbeit bei, auch wenn BNE nicht im Mittelpunkt des Interesses steht.

2.3.2 Inhaltsaspekte

In der Befragung nehmen die Inhalte der Angebote eine zentrale Rolle ein, zumal sich die Orientierung in Richtung BNE nicht nur in allgemeinen Einschätzungen und Prozessen äußert, sondern ihren Niederschlag auch in behandelten Themen und der Bedeutung dieser Themen finden sollte. Um die große Bandbreite möglicher Themen in standardisierter Form abzubilden, erfolgte die Operationalisierung der Inhalte mit insgesamt 44 Items, denen mit 0 bis 3 Punkten auch eine Bedeutung innerhalb der Gesamtangebote außerschulischer BNE zugewiesen werden konnte. Die einzelnen Items wurden zu vier inhaltlichen Blöcken zusammengefasst:

1. Natur und Technik (11 Items, z.B. Natur und Artenschutz; Wasser, Abwasser; Globaler Klimawandel; umweltfreundliche Technik für Handwerk und Produktion). Die Themen „Natur- und Artenschutz“ sowie „Ökologie im Allgemeinen“ ragen mit jeweils deutlich über 2000 Punkten in ihrer Bedeutung in diesem Block heraus.
2. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (20 Items, z.B. Konsum und Lebensstile; nachhaltige Geldanlagen; Partizipation und Zivilgesellschaft; Armut und Verteilungsgerechtigkeit; Geschlechterfragen). Gemessen an ihrer Punktzahl sind die Themen „Konsum und Lebensstile“ (1800 Punkte) und „Interkulturalität, kulturelle Vielfalt“ (1550 Punkte) für diesen Block am wichtigsten.
3. Gesundheit und Ernährung (7 Items, z.B. Ernährung; Bewegung und Entspannung; Umwelt und Gesundheit; gesundheitliche Chancengleichheit). „Gesundheit und Ernährung“

(2000 Punkte) und „Umwelt und Gesundheit“ (1740 Punkte) sind die wichtigsten Inhaltsaspekte dieses Blocks.

4. Kultur und Philosophie (6 Items, z.B. regionale Identität; Bildende Kunst und Musik; Erleben des Naturschönen; Spiritualität und Ethik). Hier sind die Favoriten „Erleben des Naturschönen“ (1750 Punkte) und „Bildende Kunst und Musik“ (knapp 1400 Punkte).

Zählt man die Punkte der einzelnen Items zusammen, deutet sich eine führende Bedeutung des Inhaltsbereichs „Natur und Technik“ an, was nicht verwundert, wenn man bedenkt, dass die Umweltbildung von mehr als der Hälfte der Befragten als historische Wurzel genannt wird. Es ist jedoch von Interesse, auch einen tieferen Blick auf die inhaltlichen Strukturen der Angebote zu werfen. Dazu wurde das Verfahren der Mixed-Rasch-Modellierung (MRM) angewandt, das innerhalb der Antworten nach Rasch-skalierbaren (d. h. eindimensionalen) Mustern sucht, denen sich die Befragten zuordnen lassen.

Das Verfahren MRM gliedert im Ergebnis die Gesamtpopulation der Befragung in 4 Gruppen, die sich an Hand der einzelnen Ausprägungen der Inhaltsaspekte unterscheiden und beschreiben lassen, unabhängig von den in den Fragen unterschiedenen Bereichen. Die Verteilung der Gruppen ist den Ergebnissen der Studie zur außerschulischen Umweltbildung (Giesel et al. 2002, S. 96) ähnlich:

- Gruppe 1 als größte Gruppe (37%) hat einen deutlichen Schwerpunkt im Inhaltsbereich Natur und Technik. Die übrigen Bereiche, insbesondere Gesellschaft, Wirtschaft, Politik fallen demgegenüber in ihrer Bedeutung weit zurück. Einzig im Inhaltsbereich Kultur und Philosophie gibt es mit dem „Erleben des Naturschönen“ noch einen weiteren kleinen Schwerpunkt.
- Gruppe 2 ist deutlich kleiner (26,5%) und zeigt über alle Items mittlere Ausprägungen mit einer leichten Betonung des Inhaltsbereichs „Gesellschaft, Wirtschaft, Politik“.
- Gruppe 3 als zweitkleinste Gruppe (20,2%) weist besonders den Items der Inhaltsbereiche „Gesundheit und Ernährung“ sowie „Kultur und Philosophie“ Bedeutung zu.
- Gruppe 4 als kleinste der vier hier identifizierten Befragtengruppen (16,3%) weist ein inhaltlich sehr breites Spektrum auf und weist auch vielen Items des ansonsten eher unterrepräsentierten Inhaltsbereichs „Gesellschaft, Wirtschaft, Politik“ größere Bedeutung zu. Obwohl aufgrund der Daten keine Aussagen über die Verknüpfung der verschiedenen Inhaltsaspekte möglich sind, ist am ehesten in dieser breit orientierten Gruppe damit zu rechnen, dass die inhaltlichen Anforderungen der BNE erfüllt werden.

Diese Struktur ist nicht gänzlich unabhängig von den institutionellen Hintergründen der Anbieter. Auch wenn die Abgrenzung der verschiedenen Verteiler Unschärfen hat, so verweisen einige Korrelationen zwischen den Zuordnungswahrscheinlichkeiten und der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Verteiler auf potenzielle inhaltliche Schwerpunkte bestimmter Anbieterkreise. So wird eine Zugehörigkeit zur Gruppe 1 (Schwerpunkt Natur und Technik) wahrscheinlicher, wenn der Anbieter aus den Verteilern ANU ($r = .36, p = .000, N = 1423$) oder Naturschutzverbände ($r = .21, p = .000, N = 1423$) stammt. Die Wahrscheinlichkeit einer Zuordnung zu Gruppe 2 (mittlere Ausprägungen mit Vorteil Gesellschaft, Wirtschaft, Politik) steigt bei der Zugehörigkeit zum Verteiler Globales Lernen ($r = .47, p = .000, N = 1423$). Eine fast genauso deutliche Beziehung besteht zwischen der Zugehörigkeit zum Verteiler Volkshochschule und der Zugehörigkeit zu Gruppe 3, bei der die inhaltlichen Schwerpunkte im Bereich Gesundheit und Ernährung sowie Kultur und Philosophie zu beobachten sind ($r = .44, p = .000, N = 1423$). Im Gegensatz dazu weist

Gruppe 4 (breite inhaltliche Aufstellung) keine klaren Korrelationen zu den einzelnen Verteilern auf.

Auffällig ist, dass Gruppe 2, die ihren Schwerpunkt im Bereich „Gesellschaft, Wirtschaft, Politik“ hat, den Bereich „Natur und Technik“ deutlich besser abdeckt als Gruppe 1 (Schwerpunkt im Bereich „Natur und Technik“) den Bereich „Gesellschaft, Wirtschaft, Politik“. Berücksichtigt man die oben genannten Beziehungen zwischen den Zugehörigkeiten von Inhaltsgruppen und Verteilern, deuten die Daten darauf hin, dass Anbieter mit entwicklungspolitischem Hintergrund über eine größere Stärke im Komplementärbereich (hier: Umwelt) verfügen als dies bei Anbietern aus der „Umweltbildungsszene“ der Fall ist.

Setzt man die Struktur der Inhaltsaspekte mit dem BNE-Indikator in Beziehung, so zeigt sich, dass die Anbieter, die mindestens 4 Kriterien erfüllen, mit 31% in der Gruppe 4 überdurchschnittlich stark vertreten sind. 38% fallen in Gruppe 1, 19% in Gruppe 2 und 12% in Gruppe 3. Insgesamt geht demnach eine deutliche Verankerung von BNE überdurchschnittlich mit einer großen inhaltlichen Breite einher. Dennoch bleibt ein beachtlicher Teil der Anbieter trotz günstiger Voraussetzungen in einer eher traditionellen inhaltlichen Schwerpunktbildung verhaftet, was angesichts des interdisziplinären Anspruchs der BNE bemerkenswert ist.

2.3.3 Veranstaltungs- und Vermittlungsformen

Die Vermittlungs- und Veranstaltungsformen wurden mit zwei Fragen erhoben: Übersicht über verschiedene mögliche Veranstaltungsformen und aktivierende Vermittlungselemente.

Bei den Veranstaltungsformen gibt es wie 1998/99 einen klaren Favoriten: Kurse, Seminare und Workshops. Mehr als 80% der Befragten geben an, diese Veranstaltungsform sei für sie zentral oder wichtig. Weitere häufig genutzte Formen sind ‚Klassiker‘ wie „Informationsveranstaltungen, Vorträge, Podiumsdiskussionen“ und Exkursionen, die in jeweils über 60% der Fälle als relevant genannt werden. Von großer Bedeutung ist Projektarbeit, die von 70% als zentral oder wichtig eingestuft wird. Am anderen Ende des Spektrums rangieren Bildungsurlaube, Reisen und offene Treffs mit 20 bis 30%. Die geringste Bedeutung (unter 20%) hat die moderne Vermittlungsform E-Learning/Blended Learning, die vielen Befragten eher unbekannt zu sein scheint. Die Zahl der Antworten schwankt zwischen 1179 (E-Learning) und 1416 (Kurse, Seminare, Workshops).

Wenn man die Antworten zu Veranstaltungsformen einer Strukturanalyse (MRM) unterzieht, so lassen sich zwei Profile und damit Befragtengruppen unterscheiden. Auf den ersten Blick weisen beide Gruppen ähnliche Profilverläufe auf. Allerdings sind die Unterschiede bei den Items Bildungsreisen, Bildungsurlaub und Begegnungsreisen gravierend. Gruppe 1 konzentriert sich deutlicher als Gruppe 2 auf Kurse, Seminare, Workshops, Exkursionen und Projekte. Hingegen ist bei Gruppe 2 das Spektrum an Veranstaltungsformen insgesamt breiter als bei Gruppe 1.

Zwischen der inhaltlichen Breite und der Breite des Spektrums an Veranstaltungsformen gibt es nur einen schwachen Zusammenhang ($r = .08$, $p = .003$, $N = 1320$). Setzt man die Veranstaltungsprofile mit dem BNE-Indikator in Beziehung, so zeigt sich mit dem Ansteigen der Werte für den BNE-Indikator ein Anstieg des Anteils von Anbietern, die ein eher breites Veranstaltungsspektrum aufweisen. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht durchgehend stabil.

Aktivierende Vermittlungsformen mit Partizipationsanteilen werden eher zögerlich eingesetzt. Am häufigsten werden Erkundungen außerhalb und ausführliche Anleitungen für selbständiges

Arbeiten genannt (jeweils rund 60% „sehr häufig“ und „häufig“). Rund 50% der Befragten lassen die Teilnehmenden häufig oder sehr häufig eigene Lösungswege entwickeln, binden sie in Programmplanung und -gestaltung ein oder legen gemeinsam Veranstaltungsziele fest. Seltener werden die selbständige Wahl von Themen und Inhalten durch die Teilnehmenden (42% häufig/sehr häufig) und die Erarbeitung von Präsentationen und Vorträgen genannt.

Anbieter, die Partizipation einen hohen Stellenwert als Kernelement von BNE zuweisen, tendieren etwas eher dazu, eine breitere Palette an aktivierenden Vermittlungsformen – gemessen an der Zahl der Antworten mit den Ausprägungen häufig oder sehr häufig – einzusetzen ($r = .27$, $p = .000$, $N = 1180$).

Eine Strukturanalyse ergibt zwei deutlich unterscheidbare Befragtengruppen: Während in der ersten Gruppe von allen aktivierenden Vermittlungsformen ab und zu bis häufig Gebrauch gemacht wird, profiliert sich Gruppe 2 mit den Schwerpunkten „Erkundungen außerhalb“ und „Die Teilnehmenden führen selbst Untersuchungen und Experimente durch“. Partizipative Lernformen im engeren Sinne – wie die Möglichkeit, eigene Themen und Inhalte auszuwählen oder als Teilnehmende(r) in die Programmplanung eingebunden zu sein – stehen insbesondere in Gruppe 2 nicht sehr hoch im Kurs.

2.3.4 Zielgruppen

Die Zielgruppen der Anbieter, also diejenigen Personengruppen, an die sich das Bildungsangebot richtet, wurden mittels einer 15 Items umfassenden Liste erfasst, die nach „Zielgruppe seit mehreren Jahren“ und „in den letzten beiden Jahren hinzugekommen“ differenziert. Bei den „Bestandszielgruppen“ fällt auf, dass eher wenig spezifizierte Gruppen wie etwa „Themeninteressierte“ oder die „allgemeine Öffentlichkeit“ von einer breiten Mehrheit der Anbieter genannt werden. Wenn es um präziser abgrenzbare Zielgruppen geht, werden diese weniger häufig genannt. Dies gilt beispielsweise für Senior(inn)en, Tourist(inn)en und an Weiterbildung Interessierte ebenso wie für Migrant(inn)en und Multiplikator(inn)en. Schulen stellen unabhängig vom Alter der Schüler(innen) eine wichtige Zielgruppe dar – vergleichbar mit den Ausprägungen in der Umweltbildung der ausgehenden 90er Jahre. Nach wie vor scheinen Zielgruppen, die in der Bevölkerung an Bedeutung gewinnen, beispielsweise Senior(inn)en und Migrant(inn)en, keine sonderliche Beachtung zu finden. Ebenso wird die große Zielgruppe der an beruflicher Weiterbildung Interessierten bisher eher weniger angesprochen. Auf der anderen Seite weist die Zusammensetzung der Zielgruppen auf die offenbar auch für BNE und verwandte Felder wichtige Ergänzungsfunktion außerschulischer Anbieter zum formalen Bildungssystem hin. Es fällt auf, dass sich deutlich mehr Befragte zu den „Bestandszielgruppen“ als zu den neu hinzugekommenen Zielgruppen äußern. Dies könnte auf eine gewisse Stabilität hinsichtlich der Zielgruppen generell hindeuten.

Bei den neu hinzugekommenen Zielgruppen erreichen Jugendliche allgemein, Kindergartengruppen, Schulklassen beider Sekundarstufen und Multiplikator(inn)en Anteile von 20% und mehr. An beruflicher Weiterbildung Interessierte werden hingegen nur in gut 12% der Fälle als neue Zielgruppe erschlossen.

2.3.5 Kooperationen

Partner und Formen der Zusammenarbeit

96% der Anbieter, von denen Antworten auf die entsprechende Frage vorliegen ($N = 1283$), arbeiten mit anderen Institutionen zusammen. Wichtigste Kooperationspartner von insgesamt 17

Vorschlägen im Fragebogen sind Anbieter mit gleichem inhaltlichen Schwerpunkt und Schulen mit je 68%, gefolgt von Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit 54% und kommunalen Institutionen mit 53%. Seltener kommen Anbieter mit anderem thematischen Schwerpunkt (33%), Parteien und politische Institutionen (20%) sowie mit Innungen, Industrie- und Handelskammern vor (15%). Durchschnittlich nennt jeder Anbieter 7 Kooperationsbeziehungen. Die sichtbare Bevorzugung von Schulen und Anbietern mit gleichem thematischem Schwerpunkt deutet an, dass Synergiepotenziale, die durch Einbeziehung unterschiedlicher Kompetenzen und thematischer Hintergründe entstehen, noch nicht vollständig ausgeschöpft werden. Im Vergleich zu 1998/99 (vgl. Giesel et al. 2002, S.280) hat die Bedeutung von Schulen und Kindergärten als Kooperationspartner weiter zugenommen, während kommunale Einrichtungen und Unternehmen in ihrer Bedeutung ungefähr gleich geblieben sind. Insgesamt erscheint die Kooperationsdichte in der aktuellen Befragung deutlich größer als noch vor rund zehn Jahren.

Häufigste Kooperationsformen sind die gemeinsame Durchführung von Veranstaltungen und Projekten (94%, N = 1248), der inhaltliche Austausch (70%), Netzwerktreffen (58%) und die gegenseitige Beratung (51%). Etwas seltener kommen die gemeinsame Erarbeitung von Konzepten und der Austausch von Referent(inn)en (je 49%) vor. Die gemeinsame Stellung von Förderanträgen (34%), die Absprache zur Vermeidung von Themenüberschneidungen (31%) und die gemeinsame Nutzung von Büroräumen (11%) sind die Schlusslichter bei den Kooperationsformen.

Die Partner kommen zumeist aus dem engeren Umfeld: 75% (N = 1251) von ihnen kommen aus dem kommunalen, 65% aus dem regionalen Umfeld (inkl. Länderebene). Die Bundesebene (20%), die europäische (11%) und die außereuropäische Ebene (8%) treten demgegenüber in ihrer Bedeutung deutlich zurück. Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen des BNE-Indikators und Entwicklungen der Kooperationsbeziehungen (Zahl der neu hinzugekommenen Partner) sind nicht feststellbar ($r = .014$, $p = .578$, $N = 1666$).

Ein weiterer wichtiger Kooperationsaspekt ist die Einbindung der Anbieter in den politischen Diskurs in ihrem Umfeld. 36% aller Anbieter arbeiten mit lokalen Nachhaltigkeitsinitiativen zusammen. Auf die Frage „Stehen Sie im Dialog mit politischen Akteuren, Kommunen oder Unternehmen, wenn es in wichtigen Entscheidungen um Fragen Nachhaltiger Entwicklung geht?“ antworten 70% mit „ja“. Von diesen 725 Anbietern werden 23% um Rat gefragt, 46% ergreifen selbst die Initiative und bei 31% ist beides der Fall. Bei dieser Einbindung in den politischen Diskurs zeigt sich ein Zusammenhang mit der Ausrichtung auf BNE: Wenn alle Kriterien des BNE-Indikators erfüllt sind, geben gut 40% an, in Fragen Nachhaltiger Entwicklung sowohl um Rat gefragt als auch selbst aktiv zu werden. Im Durchschnitt sind dies nur knapp 31%.

Zusammenarbeit mit Ganztagschulen

In der Bildungslandschaft gewinnen Ganztagschulen an Bedeutung. Außerschulische Anbieter können hier eine wichtige Funktion übernehmen, indem sie schulische Angebote komplettieren und begleiten. Für außerschulische Anbieter eröffnet sich zudem die Möglichkeit, neue Kooperationspartner zu gewinnen und an Veränderungen von Bildungsprozessen teilzuhaben. Mit zwei Item-Batterien wurden die Kooperationsformen und die Motivationen zu dieser Kooperation erfasst.

Zur Frage der Kooperation mit Ganztagschulen generell äußern sich im Fragebogen 935 Befragte. 53,5% kooperieren mit Ganztagschulen, 18,3% denken darüber nach und die verbleibenden 28,2% antworten klar mit „Nein“.

Die Formen der Zusammenarbeit erstrecken sich sowohl auf traditionelle Formen wie die gemeinsame Durchführung von Veranstaltungen und Projekten (65%, N = 500) oder die Betreuung von Schüler(innen)gruppen in der eigenen Einrichtung (28%) oder der Schule (29%). Gastrollen im Unterricht (26%) werden seltener angegeben. Interessant sind die 34% der 500 kooperierenden Anbieter, die sich an der Ausbildung von Multiplikator(inn)en, die Bildungsangebote an der Ganztagschule realisieren, beteiligen und die gut 18%, die gemeinsam mit den Schulen pädagogische Konzepte entwickeln.

Bei den Motiven und Anstößen spielen finanzielle Erwägungen und Wettbewerbsvorteile eine eher untergeordnete Rolle. Wichtiger sind die Erschließung neuer Zielgruppen, die engere Einbindung in das Umfeld, die Möglichkeit einer intensiven Zusammenarbeit und die eigene konzeptionelle Weiterentwicklung. Darüber hinaus sehen viele der mit Ganztagschulen kooperierenden Anbieter das Ganze auch als eine pädagogische Herausforderung.

2.3.6 Qualitätssicherung

Zertifizierung

Von den Befragten machen insgesamt 1362 Angaben zur Zertifizierung ihrer Einrichtung bzw. ihres Angebots. 46,4 % von ihnen sind nicht zertifiziert, 16,2% arbeiten daran und in 37,4 % der Fälle liegen eine oder mehrere Zertifizierungen vor. Anbieter, die alle Kriterien des BNE-Indikators erfüllen, sind zu über 43% zertifiziert. Bei den Nennungen im offenen Antwortformat ist jedoch eine sehr große Bandbreite der unterschiedlichsten Zertifizierungen und Qualitätssicherungsverfahren festzustellen.

Insgesamt 414 Anbieter machen genauere Angaben zu ihrer Zertifizierung und nennen insgesamt 451 Zertifikate. Einige Anbieter lassen sich also doppelt zertifizieren oder haben das Zertifizierungssystem gewechselt, was aber nicht nachzuvollziehen ist. Am häufigsten werden Auszeichnungen in Qualitätsmanagementverfahren genannt, die sich auf Bildungsprozesse im Allgemeinen beziehen (29%, z. B. LQW). Es folgen Zertifizierungen und Qualitätssicherungsverfahren im Bereich BNE (18%, z. B. außerschulische Bildungspartner in Schleswig-Holstein oder Dachmarke Umweltbildung in Bayern), im Bereich Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsmanagement (8%, z. B. EMAS) sowie Umweltgütesiegel (3%, z.B. Biolandbetrieb). Die hohe Anzahl der Antworten, in denen sonstige Auszeichnungen genannt werden (22%) oder in denen die Bezeichnung nicht klar zuzuordnen ist (20%), verdeutlicht die unübersichtliche Vielfalt an Möglichkeiten und Wegen der externen Qualitätstestierung.

Evaluation

Eine Evaluation der Veranstaltungen als zweite Säule der Qualitätssicherung neben externer Zertifizierung findet nicht durchgängig statt. 21% (N = 1272) fragen nach allen Veranstaltungen die Teilnehmenden nach Kurs- und Dozent(inn)enkritik oder Verbesserungswünschen. Weitere 23% erheben diese Daten bei den meisten Veranstaltungen, gut 6% bei der Hälfte und gut 35% bei einigen Veranstaltungen. 26% der Anbieter, die den höchsten Wert des BNE-Indikators erreichen, führen derartige Befragungen bei allen Veranstaltungen, sowie 32% bei den meisten Veranstaltungen und damit insgesamt häufiger durch. Eine deutliche Ausprägung des BNE-Indikators hängt damit auch mit einer erhöhten Bereitschaft zur Qualitätssicherung zusammen.

Fast 15% aller Anbieter führen allerdings solche Befragungen nicht durch. Immerhin 80,5% (N = 1335) beziehen über Besucher(innen)- bzw. Teilnehmer(innen)befragungen Publikumswünsche

in die Programmplanung ein. Aussagen zur personellen oder finanziellen Ausstattung der Evaluation können nicht getroffen werden.

2.3.7 Innovative Themen und Methoden – 1999 und 2009

Auch 1999 wurde zur Identifizierung innovativer Anbieter im Sinne der BNE ein Indikator entwickelt, der allerdings nur die thematische und methodische Ausrichtung der Anbieter berücksichtigt. Durch eine Reanalyse der Originaldaten von 1999 (Giesel et. al 2002) konnte geprüft werden, inwieweit sich der Anteil der damals als fortschrittlich betrachteten Anbieter bis heute verändert hat. Dabei zeigt sich, dass 10 Jahre nach dieser Studie für den außerschulischen Bereich im Vergleich insgesamt eine sehr viel deutlichere Ausrichtung auf BNE-affine Inhalte und teilweise methodische Elemente zu beobachten ist. Vor dem Hintergrund der übrigen Ergebnisse dieser Studie ist darum jedoch nicht der Schluss zu ziehen, dass sich im Hinblick auf die Implementierung von BNE eine große Entwicklung vollzogen hat. Vielmehr scheinen die Anbieter auf aktuelle gesellschaftliche oder bildungspolitische Diskurse zu reagieren. Die 1999 als innovativ im Sinne der BNE definierten Themen haben in den letzten 10 Jahren an Bedeutung gewonnen. Die Themen „Energie“, „Bauen und Wohnen“, „Verkehr und Mobilität“ sowie „Konsum und Lebensstile“ sind im Kontext der Diskussion um den Klimawandel ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Dies spiegelt sich auch in den Angeboten der außerschulischen Bildung wider. Ebenso kann die stärkere Einbindung „moderner“ Methoden auf bildungspolitische Entwicklungen hindeuten, die unabhängig vom Diskurs um BNE in den letzten Jahren stattgefunden haben.

Insofern greift der Indikator von 1999 aus heutiger Sicht zu kurz, um das Innovationspotenzial der Anbieter im Hinblick auf BNE einschätzen zu können. Was deutlich wird, ist, dass Themen und Methoden, die auch im Kontext von BNE diskutiert und präferiert werden, selbstverständlicher geworden sind. Die Ergebnisse der aktuellen Studie zeigen in ihrer Gesamtschau, dass dabei nicht unbedingt immer BNE als Begründung zugrunde liegt.

3. WESENTLICHE ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN STUDIE

Als Ergänzung und Vertiefung der quantitativen Befragung wurden zusätzlich in 31 ausgewählten Einrichtungen leitfadengestütztem Interview durchgeführt. Aus der Analyse einiger dieser Interviews konnten Gelingensbedingungen für außerschulische BNE identifiziert werden, die im Folgenden kurz umrissen werden.

3.1 GELINGENSBEDINGUNGEN AUßERSCHULISCHER BNE

3.1.1 Offenheit & Perspektivwechsel

Als eine zentrale Gelingensbedingung für die Umsetzung von BNE zeigt sich eine Haltung, die Offenheit und die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivwechsel einschließt. Sich auf Neues und Anderes einlassen, den Blick über den eigenen Tellerrand wagen und interdisziplinär und vernetzt denken gehört dabei ebenso dazu wie die Bereitschaft, altes Spartendenken aufzugeben, sich durch die eigene Tradition nicht festlegen zu lassen und neue Kooperationen mit Partnern aus anderen als den eigenen Kontexten einzugehen.

3.1.2 Hohes Maß an Selbstreflektion & Lernbereitschaft

Eine weitere Gelingensbedingung ist ein hohes Maß an Selbstreflektion und Lernbereitschaft. Dies zeigt sich u.a. in der Bereitschaft, das eigene Tun immer wieder zu hinterfragen und sich permanent weiterzuentwickeln. Dies geht oftmals mit umfassenden Organisations- und Quali-

tätsentwicklungsprozessen einher, bei denen Misserfolge als Lernmöglichkeit verstanden und Evaluationen als Bereicherung statt als Bedrohung betrachtet werden.

3.1.3 Intensive interne Kommunikation

Eine intensive interne Kommunikation ist ebenfalls etwas, das innovative Anbieter außerschulischer BNE auszeichnet. Hier wird von regelmäßigem und gründlichem Austausch innerhalb des Teams berichtet, der oftmals fest institutionalisiert ist und bei dem die eigene Arbeit kritisch reflektiert und zielorientiert weiterentwickelt wird, aber auch auftretende Konflikte bearbeitet werden können. Entscheidungsprozesse sind dabei oftmals partizipativ gestaltet, so dass sich möglichst alle Mitarbeiter(innen)(gruppen) an der Gestaltung der Einrichtung beteiligen können.

3.1.4 Netzwerkarbeit & Kooperation

Ein weiterer wesentlicher Faktor für gelingende Arbeit im Bereich BNE ist eine lebhaftere Vernetzungs- und Kooperationskultur. Der regelmäßige und intensive Austausch mit anderen gesellschaftlichen Akteuren wird in der Regel nicht nur als sehr bereichernd, sondern als absolut notwendig für erfolgreiche BNE betrachtet. Er bietet die Möglichkeit, an wertvolle, sonst unzugängliche Informationen zu gelangen, von den Erfahrungen anderer zu lernen, den eigenen Horizont zu erweitern und „kollektive Intelligenz“ zu entwickeln, d.h. gemeinsam bessere Ergebnisse zu erzielen als dies alleine möglich wäre. Trotz hoher Investitionskosten ist daher die Zusammenarbeit mit anderen eines der zentralen Fundamente innovativer Anbieter im außerschulischen Bereich.

3.1.5 Profilbildung & Kommunikation nach außen

Erfolgreiche Anbieter zeichnen sich darüber hinaus dadurch aus, dass sie über ein bewusstes Selbstverständnis verfügen, sich ein klares Profil geben und eine eigene Strategie entwickeln. Was wollen wir? Wie erreichen wir das? Was zeichnet uns aus? Wen sprechen wir an? – diese wesentlichen Fragen gilt es zu klären und möglichst in einem ausformulierten Konzept und/oder Leitbild festzuhalten. Darüber hinaus ist es hilfreich, Strategien zu entwickeln, um das eigene Tun nach außen zu kommunizieren und zu transferieren und dies von Anfang an auch in die Ressourcenkalkulation einzuplanen.

3.1.6 Selbständiger Umgang mit dem Konzept BNE

Um BNE erfolgreich umsetzen zu können, bedarf es auch der aktiven kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept selbst. Ein selbständiger Umgang beinhaltet, das Konzept BNE nicht als „erschlagende Anforderung höherer Instanzen“ zu betrachten, der man unter Druck versucht zu entsprechen, sondern es als Anregung für die Reflektion und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit zu verstehen. Dazu gehört auch, einen eigenen, den spezifischen Bedingungen der Einrichtung entsprechenden Weg der Implementation zu finden, Überforderung zu vermeiden und stattdessen Veränderungen schrittweise umzusetzen: „Es muss organisch eingebaut werden“ (INT. 28).

3.1.7 Zielgruppenorientierung

Für erfolgreiche Bildungsarbeit – nicht nur im Bereich BNE – ist ferner die Orientierung an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Zielgruppen entscheidend. Das bedeutet zum einen, sich in die Lage der Teilnehmenden hineinzusetzen und sie an ihrem jeweiligen Standpunkt „abzuholen“. Zum anderen ist auch das Aufzeigen der Zusammenhänge mit der eigenen Lebenssituation von zentraler Bedeutung, um einen fruchtbaren kommunikativen Austausch und eine BNE, die Gestaltungskompetenz fördert, zu ermöglichen.

3.1.8 Erlebnis- und Handlungsorientierung

Ein weiterer wesentlicher Erfolgsbaustein ist die erlebnis- und handlungsorientierte Gestaltung von Lernanlässen. Sie ist für viele außerschulische Anbieter seit langem selbstverständlich, gewinnt jedoch im Rahmen der BNE aufgrund der Komplexität der Themen Nachhaltiger Entwicklung noch einmal an Bedeutung. Praktisches Tun und Erleben ermöglichen, Lust am Entdecken und Experimentieren wecken, möglichst alle Sinne ansprechen sowie vielfältige informelle Lernanlässe schaffen, gehört für die Befragten zu einer guten pädagogischen Arbeit im Sinne von BNE.

3.1.9 Partizipation & Selbstbestimmung der Lernenden

Lernende mit in die Verantwortung zu nehmen, sie in die Seminargestaltung einzubinden und ihnen im Verlauf des Lernprozesses Spielräume für eigene Entscheidungen zu lassen, kann als weiterer Erfolgsbaustein betrachtet werden. Um den Lernenden Selbstbestimmung und Partizipation zuzugestehen, bedarf es auch einer Revidierung der Rolle des Lehrenden, der selbst zum Lernenden wird und sich in erster Linie als Lernbegleiter und Gestalter einer lernförderlichen Umgebung versteht.

3.1.10 Leidenschaft & Glaubwürdigkeit

Nicht von der Hand zu weisen ist die Tatsache, dass erfolgreiche Einrichtungen auch auszeichnet, dass die in ihnen arbeitenden Menschen oftmals ein hohes Maß an persönlichem Engagement und Einsatz an den Tag legen. Sie sind von ihrer Sache überzeugt, mit ganzem Herzen dabei und der Überzeugung, dass man selbst nur glaubhaft und Bildungsarbeit im Bereich NE nur erfolgreich sein kann, wenn man bereit ist, auch selbst zu leben, was man predigt.

4. FAZIT

Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse im Ganzen, ist zunächst positiv festzuhalten, dass es eine Gruppe von Anbietern gibt, denen es gelungen zu sein scheint, sich in ihrer Gesamtausrichtung am Konzept BNE zu orientieren und BNE mehr oder weniger umfassend in ihre pädagogische Arbeit zu integrieren und als Teil ihrer Institution zu verankern. Diese Anbieter, die nach unserer Berechnungen rund 10 % der Befragten ausmachen, lassen ein auf BNE gerichtetes Profil erkennen, das sich vor allem in technischen und organisatorischen Abläufen, aber weniger in der Struktur von Inhalten, Methoden und personeller Qualifizierung zeigt. Gleichwohl sind in dieser Anbietergruppe Anknüpfungspunkte für BNE erkennbar. Dennoch besteht auch bei diesen Anbietern die Möglichkeit, Angebote und Prozesse im Hinblick auf BNE weiter zu optimieren. Eine inhaltliche Ausrichtung, bei der ökologische, ökonomische und soziale Aspekte gleichwertige Berücksichtigung finden und miteinander vernetzt werden, können bei einigen dieser bereits eher BNE-affinen Anbietern ebenso noch stärker fokussiert werden wie Vermittlungsformen, die echte Partizipation der Teilnehmenden ermöglichen und fördern. Es gibt demnach auch bei Anbietern, die im Hinblick auf BNE als fortschrittlich bezeichnet werden können, Potenzial, das in Zukunft noch stärker genutzt werden kann.

Trotz dieser positiven Tendenz muss jedoch festgestellt werden, dass der Weg hin zu einer breiten Implementation von BNE im außerschulischen Bereich noch lang zu sein scheint. Fast 20 Jahre nach Verabschiedung der Agenda 21 hat BNE im außerschulischen Bereich offenbar noch nicht intensiver Fuß gefasst. Auch nach über fünf Jahren UN-Dekade ist es in der non-formalen Bildung offenbar nur begrenzt gelungen, BNE zu verankern. Bei der überwiegenden Mehrzahl der Anbieter findet eher eine punktuelle Umsetzung einzelner BNE-Elemente statt. Eine umfas-

sende Durchdringung des individuellen und institutionellen Denkens und Handelns mit den Prinzipien und Handlungsparadigmen der BNE bleibt in der Regel ein in Ansätzen eingelöster Anspruch.

LITERATUR

- ANU - Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (Hg.) (o.J.): Natürlich. Nachhaltig. Hanau.
- Asbrand, Barbara; Lang-Wojtasik, Gregor (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 1, S. 2–6.
- BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2005): Bildung für nachhaltige Entwicklung "21". Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 123. Bonn. Online verfügbar unter <http://blk-info.de/papers/heft123.pdf>, zuletzt geprüft am 21.01.2011.
- Busch, Anne (2010): Die Verankerung von BNE in institutionellen Richtlinien 2005-2010. Unveröffentlichtes Manuskript, Lüneburg.
- Giesel, K. D./Haan, G. de/Rode, H. (2002): Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich. Berlin u.a.
- KMK & BMZ - Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis eines gemeinsamen Projektes der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Bonn.
- KMK & DUK - Kultusministerkonferenz & Deutsche UNESCO-Kommission (2007): Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur "Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule". Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15-Bildung-nachhaltige-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2011.
- Programm Transfer-21 (Hg.) (2008): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programmträgers. Berlin. Online verfügbar unter http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2010.
- Rode, H. (2011): Transfer der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Beitrag der UN-Dekade 2005-2014. Bonn [im Erscheinen].
- VENRO - Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (2005): Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zur UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« 2005–2014. VENRO-Arbeitspapier Nr. 15. Bonn.