

1.4 Forschungsstand

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein anspruchsvolles Konzept, das von der Gestaltung von Lernarrangements, der Kompetenzvermittlung bis hin zu Qualitätssicherung und Professionalisierung viele Facetten zeigt und an Bedeutung gewinnt. Dennoch ist Bildung für nachhaltige Entwicklung bisher wenig erforscht. Die vorhandenen Arbeiten fokussieren in der Regel den allgemeinbildenden Schulbereich (z. B. Bormann 2002; Rode 2005; Seybold/Rieß 2005; Rieß et al. 2007; Röhl 2007; Eggert 2008; Kurrat 2010) oder die Berufliche Bildung (Fischer et al. 2009; Hahne/Kutt 2007; Mertineit/Hilgers 2005), seltener auch den Elementarbereich (Godemann 2002), den Hochschulbereich (Henze 2001, Barth et al. 2011a und 2011b) oder das informelle Lernen (Molitor 2003). Darüber hinaus gibt es einige bereichsübergreifende Forschungsarbeiten, etwa zur Zielsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Rieckmann 2010), im Rahmen der Lehr-Lern-Forschung (Barth 2007; Schockemöhle 2009) oder zu Bildungsvoraussetzungen wie Werthaltungen, Wissensbestände oder Handlungskompetenzen von Zielgruppen (Heinrich 2005; Menzel/Bögeholz 2006; Asbrand 2009).

Es fehlt ein übergreifender Forschungsansatz, der über thematisch begrenzte Fragestellungen hinaus einen Eindruck vom aktuellen Stand der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem vermittelt. Dies gilt auch für den außerschulischen Bereich. Die im Folgenden aufgeführten Forschungsarbeiten, die sich mit Einrichtungen der außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung naher Felder oder der Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in (Teilen) der außerschulischen Bildung befassen, geben einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand in diesem Feld. Dabei ist zu beobachten, dass es kaum die bisherigen Forschungsarbeiten verbindende Fragestellungen und methodische Zugangsweisen gibt.

Bis Ende der 90er-Jahre waren die Angebote von Umweltbildungseinrichtungen im Schwerpunkt klassisch »grüne« Themen wie Naturerleben und -erfahrung. Zielgruppen waren vielfach Schüler. In der außerschulischen Umweltbildungsarbeit waren erhebliche Professionalisierungsdefizite erkennbar. Zu diesem Schluss kommen Giesel et al. (2002) in ihrem Überblick über die erschienenen Arbeiten bis Ende der 1990er-Jahre.

Die umfangreichste Studie über Einrichtungen außerschulischer, der Bildung für nachhaltige Entwicklung naher Felder ist die bereits mehrfach erwähnte bundesweite Bestandsaufnahme von Giesel et al. (2001, 2002) zur außerschulischen Umweltbildung. In ihr wurden 2 856 Einrichtungen hinsichtlich ihres Angebots und Publikums, ihres Personals und dessen Professionalität, ihrer Bewirtschaftung, Verwaltungs- und Organisationsstrukturen sowie ihrer regionalen Verankerung befragt. Die sehr umfangreich angelegte Studie gliedert sich dabei in mehrere Teilbefragungen. Neben der standardisierten Institutionenbefragung fanden auch eine Mitarbeiterbefragung, eine Teilnehmerbefragung,

eine Bevölkerungsbefragung sowie eine qualitative Leitbildstudie und ein Expertendialog statt. Ziel der Studie war in erster Linie die bundesweite Bestandsaufnahme über vorhandene Aktivitäten und Potenziale in der außerschulischen Umweltbildung. Vor dem theoretischen Hintergrund der Wandlung der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung war jedoch auch eine Forschungsfrage, inwieweit die gesellschaftliche Diskussion um die Agenda 21 bereits Spuren in den Einrichtungen hinterlassen hatte.

Zu den angebotenen Themen stellen die Autoren fest, dass naturkundliche und naturwissenschaftliche Inhalte im Vordergrund stehen und Themen, die im Kontext der Agenda 21 an Bedeutung gewonnen haben, demgegenüber eher noch in den Hintergrund treten. In etwa jeder zehnten Einrichtung konnte eine meist sehr begrenzte Affinität zu diesem Themenbereich beobachtet werden. Hinsichtlich der methodischen Ausrichtung ließ sich feststellen, dass nonreaktive und frontale Methoden gegenüber handlungsorientierten und insbesondere partizipativen Methoden immer noch bevorzugt Verwendung fanden. Bezüglich der Wahrnehmung von veränderten Anforderungen in ihrem Arbeitsfeld gab eine knappe Mehrheit von 51 % der befragten Mitarbeiter an, in den vergangenen Jahren vor der Erhebung (1998) kaum Veränderungen festgestellt zu haben. Die andere Hälfte nahm neue Ansprüche und Notwendigkeiten zum Wandel wahr. Hauptsächlich wurde die Anforderung einer thematischen und methodischen Erweiterung der Arbeit festgestellt, die auf eine zunehmende Komplexität, die Notwendigkeit der Vermittlung praktischer Kenntnisse, eine gestiegene Bedeutung von Detailinformationen und zum Teil auch auf die Diskussion um Nachhaltigkeit zurückgeführt wird.

Die Mitarbeiter wurden auch nach ihren Einschätzungen zu den von ihnen als nötig empfundenen Qualitätsverbesserungen ihrer Arbeit befragt. Im Vordergrund standen hier kommunikative, didaktische und managementbezogene Aspekte wie Organisation, Finanzen, Öffentlichkeitsarbeit oder Marketing. Die Autoren ziehen daraus den Schluss, dass eine Bereitschaft zur strukturellen und organisatorischen Veränderung der Umweltbildung durchaus vorhanden ist. Notwendige Qualifikationsverbesserungen im Bereich Agenda 21/Nachhaltigkeit sahen lediglich 4 % der Befragten. Insgesamt zeigt sich bei der Mitarbeiterbefragung ebenso wie bei Angeboten und Methoden die »Tendenz zur Konventionalität oder positiv ausgedrückt zu ›klassischer‹ Umweltbildung« (Giesel et al., S. 198). Trotzdem sind bei einem Teil der Befragten die Bereitschaft und das Interesse vorhanden, sich auf neue Entwicklungen einzulassen. Diese Gruppe macht immerhin 29 % der Probanden aus.

Bräse (2004) führte 2004 eine Fallstudie im Ökologischen Bildungszentrum (ÖBZ) München durch, in der Positionierung und Perspektiven der außerschulischen Umweltbildung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen. Es werden die Funktion, der Nutzen sowie die regionale Verankerung des ÖBZ auf kommunaler, landesweiter und nationaler Ebene in den Blick genommen und hemmende und fördernde Faktoren für die regionale Verankerung herausgearbeitet. Dazu wurden neben der Durchführung

einer Dokumentenanalyse die Leitungen, Dozenten, die Gäste und Kooperationspartner des ÖBZ befragt und zum Teil beobachtet. Bräse stellt u. a. fest, dass es hinsichtlich des Themengebietes der Lokalen Agenda 21 kaum Nachfrage gibt, was das ÖBZ dazu veranlasst, die Agenda 21 in Zukunft weniger direkt zum Gegenstand zu machen als sie vielmehr durch lokale und globale Fragestellungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung sowie durch partizipativen Arbeitsformen einfließen zu lassen.

Eine Untersuchung, die sich mit der Bestandsaufnahme der Aktivitäten der Umweltverbände zur Bildung für nachhaltige Entwicklung befasst, stammt von Dieckmann et al. (2006). Die Studie untersucht, inwieweit die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich der Natur- und Umweltschutzverbände fortgeschritten ist und zeigt diesbezüglich Trends auf. Die Daten stammen aus Experteninterviews mit 16 Personen in zentralen Schlüsselpositionen der Umweltverbände und sagen dementsprechend mehr über konzeptionelle Ziele als über die konkrete Umsetzung auf der Praxisebene aus. Im Untersuchungszeitraum zwischen 2001 und 2005 ist laut der Befragten viel in Bewegung geraten. Zu den wichtigsten Neuorientierungen gehören unter anderem die Formulierung von Qualitätskriterien und die stärkere Berücksichtigung des Themas Evaluation und die Ausrichtung bzw. Überprüfung der Programme auf die Förderung von Gestaltungskompetenz. Hinzu kommen die stärkere Berücksichtigung ökonomischer, sozialer und gesundheitlicher Aspekte, die Erweiterung der Zielgruppen, insbesondere auf Senioren sowie auf Menschen mit Behinderungen und die Ausarbeitung von Konzepten für Ganztagschulen. Die stärkere Bezugnahme auf den Elementarbereich, die Zunahme europäischer und globaler Zusammenarbeit sowie die sich durchsetzende Einsicht, dass der Einbezug der globalen Perspektive wichtig ist, runden das Bild der Neuorientierungen ab. Besonders bei der globalen Perspektive ist die praktische Umsetzung diesbezüglich noch unzulänglich.

Gehrke (2007) veröffentlichte eine Arbeit, in der sie sich mit der Umsetzung der Agenda 21 in der außerschulischen Jugendbildung befasst. Am Beispiel von Umweltschutzprojekten der Weltverbände WAGGGS (World Association of Girl Guides and Girl Scouts) und WOSM (World Organization of the Scout Movement) geht die Autorin der Frage nach, wie und in welcher Form die politischen Statements der Agenda 21 in der Bildungsarbeit von Pfadfinderverbänden umgesetzt werden. Dazu befragte sie in einer internationalen Studie 348 Pfadfinderverbände in 166 Ländern, wovon 212 Verbände rückmeldeten (60,9 %). Aus Deutschland beteiligten sich zwei Verbände. Zusätzlich wurden 3 Fallstudien in Deutschland, Costa Rica und Singapur durchgeführt. Zentrale Forschungsinteressen waren die Themenwahl, Zielgruppen, die Finanzierung der Projekte sowie deren Qualität im Sinne der Agenda 21. Gehrke kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der Projekt für die Altersgruppe der 12- bis 16-Jährigen konzipiert ist, knapp die Hälfte der Umweltprojekte der Verbände mit Themen wie »Bäume pflanzen«, »Wasser- und Tierschutz«, »Alternative Energie« und »Recycling« mit den

Zielen der Agenda 21 übereinstimmen und dass die Finanzierung der Projekt häufig im »low-budget«-Bereich liegt. In Bezug auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen und Durchführung von Evaluationen gibt es Ansätze, die jedoch noch ausbaufähig sind.

Die Koordinierungsstelle der UN-Dekade in Thüringen führte 2007 in enger Kooperation mit der AG Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung des Runden Tisches eine Evaluationsstudie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Thüringen durch (Küstner 2007). Die Ergebnisse beziehen sich auf Art und Umfang der vorhandenen Bildungsangebote, auf Ziele, Methoden und Zielgruppen, auf die Berücksichtigung der Kompetenzfelder der Bildung für nachhaltige Entwicklung, auf den Ausbildungshintergrund des durchführenden Personals, auf Zertifizierungen sowie auf Öffentlichkeitsarbeit, Finanzierung und Unterstützungsbedarfe. Insgesamt wurden 98 Projekte untersucht, wobei sich 32,6 % der Befragten dem formalen, 43,9 % dem non-formalen und 50 % dem informellen Lernen zurechneten. Bei einigen Befragten wurden auch formales und non-formales Lernen kombiniert. Als Ziel der eigenen Bildungsarbeit wird am häufigsten das vorausschauende Denken und Handeln genannt (gut 70 % der Befragten), gefolgt vom interdisziplinären Arbeiten (62 %). An letzter Stelle stehen hingegen die Kompetenz, an Entscheidungen partizipieren zu können (29 %) sowie die Fähigkeit zu Empathie und Solidarität (30 %). Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz werden also sehr unterschiedlich berücksichtigt. Bei den Zielgruppen liegt der Schwerpunkt auf den 8- bis 14-Jährigen. 75 % des Personals verfügt über einen Hochschulabschluss, meist im naturwissenschaftlichen Bereich. Der Anteil der ehrenamtlich geleisteten Arbeit schwankt stark. Jeder fünfte Befragte gibt an, zertifiziert zu sein. Unterstützungsbedarf wird in erster Linie im Bereich Finanzierung (82 %) gesehen, gefolgt von Öffentlichkeitsarbeit (52 %) und Vernetzung (48 %).

Kohler (2007) führte eine Evaluation der forstlichen Bildungsarbeit in Brandenburg durch. Mithilfe von Experteninterviews, Dokumentenanalysen und einer schriftlichen Befragung von Lehrkräften stellt die Autorin fest, dass die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung hier erst am Anfang steht. Inhaltlicher Schwerpunkt der forstlichen Bildungsarbeit in Brandenburg ist die kognitive Vermittlung des Themas Wald, d. h. vor allem naturwissenschaftliche Grundlagen und Zusammenhänge sowie die Bedeutung der Forstwirtschaft für Wald und Mensch. Nachhaltigkeit wird in erster Linie aus einem forstlichen Verständnis heraus als Ressourcennachhaltigkeit und damit primär ökologisch verstanden. Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung ist den wenigsten befragten Experten, die allesamt aus »grünen« Berufsfeldern (Forst- und Landwirtschaft, Naturschutz) kommen, bekannt.

Leng (2009) veröffentlichte eine Studie, die die Bildungsarbeit in europäischen Großschutzgebieten vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung erforscht. Die Autorin untersucht in einem rein qualitativen Untersuchungsdesign, das keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, 24 Großschutzgebiete in den Ländern Deutschland,

Österreich, Frankreich und der Schweiz im Hinblick auf bisherige Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und leitet daraus ein Rahmenkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung in Großschutzgebieten ab. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den befragten Großschutzgebieten zwar erste Ansätze und Potenziale einer Bildung für nachhaltige Entwicklung vorhanden sind, die nachhaltigkeitsrelevante Bildungsarbeit jedoch insgesamt noch große Defizite aufweist. Im Hinblick auf die Förderung von Gestaltungskompetenz wird insbesondere der normativen Komponente kaum Bedeutung beigemessen. Ebenso fehlen in den meisten Fällen adäquate Reflektionen sowie durchdachte Konzepte für die pädagogische Arbeit. Obwohl in allen befragten Großschutzgebieten der Anspruch besteht, einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung zu leisten, sind die Vorstellungen von Nachhaltigkeit wenig differenziert und fundierte Kenntnisse über das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung kaum vorhanden. Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung in Richtung Bildung für nachhaltige Entwicklung sieht die Autorin im Selbstverständnis der Großschutzgebiete als lernende Institution, in der Netzwerkarbeit und der Selbstevaluation.

Eine Arbeit, in der es um Qualitätsentwicklung außerschulischer Bildungsarbeit geht, hat Schönfelder (2009) verfasst, in der eine formative Evaluation der Biodiversitätsbildung der Heinz Sielmann Stiftung, die zugleich als Regionales Umweltbildungszentrum (RUZ) des Landes Niedersachsen fungiert, durchgeführt wurde. In einem transdisziplinären Prozess wurde ein Leitbild als Orientierungsrahmen für die Entwicklung, Umsetzung und Optimierung von Bildungsveranstaltungen entwickelt. Die Studie zeigt eine insgesamt hohe Bereitschaft der Umweltbildner, Veranstaltungen im Sinne des entwickelten Leitbilds zu gestalten. Als Schwierigkeiten bei der Umsetzung werden u. a. mangelnde Kenntnisse didaktisch-methodischer Planungsaspekte von Bildungsmaßnahmen sowie die Überforderung durch zu viele Qualitätsanforderungen in einer Veranstaltung genannt. Die Evaluationsstudie trug nach den Worten der Autorin dazu bei, »eine Qualitätsentwicklung der Biodiversitätsbildung anzustoßen, Möglichkeiten einer kontinuierlichen Überprüfung und Optimierung aufzuzeigen und damit eine Evaluationskultur – im Sinne reflexiver Leitbildarbeit – in der Biodiversitätsbildung der Heinz Sielmann Stiftung anzuregen« (Schönfelder 2009, S. 102).

Im außerschulischen Bereich ist ein Großteil der Projekte der UN-Dekade verankert, die eine breite Palette unterschiedlicher Themen bearbeiten. Die abgeschlossene Evaluation (Rode/Michelsen 2012) hat den Transferaspekt, also die Formen und Strukturen der Aktivitäten zur Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen der Dekade im Fokus. Darüber hinaus wird untersucht, inwieweit auch die bereits dargelegten Kernelemente von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Projekten bearbeitet und abgebildet werden. Es zeigt sich, dass auch im Falle der Dekade keine allzu hohe Ausbreitungsgeschwindigkeit von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu beobachten ist. Allerdings lässt sich nicht übersehen, dass die Dekade insgesamt einen Beitrag zur

Stabilisierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung leistet. Der jüngste Nationale Aktionsplan erhöht noch einmal die Anforderungen an die Akteure, besonders hinsichtlich der Gestaltung der überregionalen Maßnahmen. Darüber hinaus soll in der beginnenden letzten Phase der Dekade ein vermehrtes Augenmerk auf die Öffentlichkeitsarbeit gerichtet werden (NAP 2011). Die Zahl parallel laufender Projekte ist seit der Anfangsphase der Dekade 2005/06 mit ca. 300 pro Jahr sehr stabil. Einige Projekte befinden sich inzwischen bei der vierten Auszeichnung. Dies deutet zumindest auf einen gelingenden Transfer unter dem Gesichtspunkt der Zeit. Die Projekte verteilen sich ungleichmäßig über die Regionen Deutschlands, wobei die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg mit beträchtlichem Abstand zu den Flächenländern die höchsten Projektdichten aufweisen.

Wenn auch aufgrund der dargestellten Befunde keine fundierten Aussagen über das gesamte Feld der außerschulischen Bildung möglich sind, so lassen sich doch Tendenzen aus ihnen ablesen. Die Umsetzbarkeit von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der außerschulischen Bildungsarbeit wird zwar immer wieder attestiert. Dass das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung einen den politischen Zielsetzungen entsprechenden Stellenwert in der außerschulischen Bildung einnimmt, ist jedoch auf der Basis der dargestellten Forschung mehr als fraglich. Es zeigt sich, dass in manchen Bereichen grundlegende Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung bisher erst wenig in individuelles und institutionelles Denken und Handeln eingeflossen sind. Auf der anderen Seite bieten neue Entwicklungen wie die verstärkte Ausrichtung auf Organisations- und Qualitätsentwicklung Ansatzpunkte, die sich im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung ausbauen ließen. Kurzum: Es sind erste Ansätze, vielversprechende Potenziale und zum Teil auch guter Wille vorhanden, von einer flächendeckenden Implementation scheint man jedoch noch weit entfernt zu sein.

Dieser Forschungsstand macht noch einmal die Notwendigkeit einer umfassenden Bestandsaufnahme außerschulischer Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich, die sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch in Bezug auf die Grundgesamtheit sehr breit konzipiert ist. Um das bisher nur bruchstückhafte Bild zu verdichten und fundierte Aussagen über den allgemeinen Umsetzungsgrad von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der außerschulischen Bildung in Deutschland treffen zu können, braucht es umfassende quantitative Daten, die ähnlich wie vor 10 Jahren im Kontext der Umweltbildung erstmalig erhoben wurden und nun mit der vorliegenden Studie auch explizit im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorliegen. Für den Schulbereich gibt es einige solcher Vorarbeiten (z. B. Rieß 2010, Der Nachhaltigkeitsbeirat der Landesregierung Baden-Württemberg 2008).

1.5 Fragestellungen und Vorgehensweise

1.5.1 Fragestellungen

Die bisherigen empirischen Studien beziehen sich vielfach auf die Analyse und Evaluation einzelner Projekte oder Bildungsanbieter. Sie vermitteln kein Gesamtbild der Entwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im außerschulischen Bereich. Vor diesem Hintergrund erschien eine bundesweite Bestandsaufnahme außerschulischer Bildung für nachhaltige Entwicklung angebracht. Es sind Hinweise für die Praxis ebenso zu liefern wie Hinweise für Geldgeber und Förderer. Darüber hinaus spielt eine solche Untersuchung im Zusammenhang mit der UN-Dekade eine Rolle, die noch bis 2014 läuft und die Zeit danach von Bedeutung. In erster Linie geht es um die Beschreibung vorhandener Angebote und Strukturen bei Anbietern außerschulischer Bildung für nachhaltige Entwicklung und naher Bereiche. Darüber hinaus sollen auf der Grundlage der erhobenen Daten vielversprechende und ebenso problematische Verläufe identifiziert sowie Aussagen über Entwicklungspotenziale getroffen und Hinweise zur weiteren Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im außerschulischen Bereich gegeben werden. Die zentralen Forschungsfragen orientieren sich an der Untersuchung zur außerschulischen Umweltbildung aus dem Jahre 1999 (Giesel et al. 2002), wobei eine Vergleichbarkeit der Daten dieser beiden Studien aufgrund unterschiedlicher Fokussierungen und damit verbunden unterschiedlicher Befragtengruppen nur bedingt gewährleistet ist. So wurden 1999 beispielsweise die Anbieter globalen Lernens und der Entwicklungszusammenarbeit nicht gezielt angesprochen. Im Einzelnen werden mit der vorliegenden Studie v. a. folgende Fragestellungen untersucht:

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

1.5.2 Grundgesamtheit und Befragtengruppen

Diese Fragestellungen und die doch sichtbare Komplexität von Bildung für nachhaltige Entwicklung machten eine sehr differenzierte Vorgehensweise erforderlich. Da ein möglichst umfassendes Bild entstehen und die Schwächen der verschiedenen methodischen Zugänge ausgeglichen werden sollten, erschien als Forschungsdesign eine Kombination aus quantitativen (Fragebogen) und qualitativen Methoden (vertiefende Interviews) sinnvoll. Wenn die Befunde aus beiden Studien deutlich übereinstimmen, so kann man davon ausgehen, dass die Ergebnisse zuverlässig sind. Aus der breiten Palette an Möglichkeiten, quantitative und qualitative Forschungsmethoden miteinander zu verbinden (Flick 2008), wurde bei diesem Vorhaben eine Herangehensweise gewählt, bei der zunächst eine quantitative und aufbauend auf den sich daraus ergebenden Daten eine qualitative Studie durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde fast ausschließlich online ausgefüllt. Auf diesem Wege erreichten uns 1 666 auswertbare Fragebogen. Auf der Grundlage der dort enthaltenen Informationen wählten wir 31 Anbieter für die qualitative Studie aus.

Bei großen Erhebungen stellt sich immer die Frage, ob die Ergebnisse sich verallgemeinern, d. h. auf alle möglichen Befragten beziehen lassen. Dies ist an mehrere Voraussetzungen geknüpft, die schon in die Planung einer solchen Bestandsaufnahme einfließen müssen: Man muss sich zunächst klarmachen, wie viele mögliche Befragte es überhaupt gibt. Das ist im Falle von Bildung für nachhaltige Entwicklung und nahen oder verwandten Bildungsfeldern nicht einfach. Muss man auch den Sportverein einbeziehen, der einmal jährlich seinen Mitgliedern Möglichkeiten nachhaltiger Mobilität im Zusammenhang mit Freizeitsport nahebringt? Oder sollte man sich doch eher an Anbieter halten, die intensiv und regelmäßig mit dem entsprechenden Personal Bildungsveranstaltungen anbieten? Wo finden wir solche Anbieter und können wir von allen auch erwarten, dass die Bildung für nachhaltige Entwicklung betreiben?

Zur Klärung dieser Fragen haben wir nahezu 6 000 Adressen recherchiert und in insgesamt 16 Befragtengruppen eingeteilt. Bei einigen Gruppen ließ sich erwarten, dass sie eher Bildung für nachhaltige Entwicklung betreiben als andere. Wir sind davon ausgegangen, dass ein Umweltzentrum oder ein Anbieter globalen Lernens eher Bildung für nachhaltige Entwicklung einbeziehen als eine Volkshochschule oder eine überbetriebliche Fortbildungsstätte. Für die Gruppen, bei denen wir mit einem überdurchschnittlichen Engagement für Bildung für nachhaltige Entwicklung rechneten, haben wir daher eine Vollerhebung vorgesehen, d. h. wir haben versucht, in diesen Gruppen alle Anbieter zu erreichen, um Aussagen für die ganze Gruppe machen zu können. Bei den Befragtengruppen, von denen wir weniger Engagement erwarteten, haben wir »Sonden« gesetzt, um wenn schon nicht alle Befragten zu erreichen, so doch fundierte Angaben zu unseren Fragestellungen zu erhalten (Tabelle 3).

Tabelle 3: Liste zur Grundgesamtheit
 (in den grau unterlegten Bereichen haben wir eine Vollerhebung angestrebt)

Bildungssegment	Anbietergruppen bzw. Adressverzeichnisse
Umweltbildung	Adressverzeichnis der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (ANU)
	Mitglieder des Bundesweiten Arbeitskreises der staatlich getragenen Bildungsstätten im Natur- und Umweltschutz (BANU)
	Einrichtungen, Ortsgruppen sowie Bundes- und Landesverbände der Naturschutzverbände sowie deren Jugendverbände
	Einrichtungen, Ortsgruppen sowie Bundes- und Landesverbände der Naturschutzverbände sowie deren Jugendverbände
	Regionale Umweltbildungszentren Niedersachsen (RUZ)
	Schulnahe Umweltstationen Rheinland-Pfalz (SchUR)
	Forstliche Anbieter Rheinland-Pfalz
	Träger des Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ)
	Mitglieder der Bundesarbeitsgemeinschaft Lernort Bauernhof e. V. (BAGLoB)
	Biosphärenreservate, Nationalparks, Naturparks
	Zoologische und Botanische Gärten
	Verzeichnis mit von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderten Einrichtungen
Entwicklungsbezogene Bildung/Globales Lernen	Adressverzeichnis der Europäischen Datenbank Globales Lernen ENGLOB
	Mitglieder des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO)
	Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e. V. (AGL)
	Verzeichnis von Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt)
	Verzeichnis der Eine Welt Internet Konferenz (EWIK) für Globales Lernen
	Verzeichnis von Entwicklungspolitik online (epo)
	Verzeichnis der Werkstatt Ökonomie
	Mitglieder des Forum Menschenrechte
Politische Bildung	Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung
	Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB)
	Mitglieder des Vereins Niedersächsischer Bildungsinitiativen e. V. (VNB)
	Arbeit und Leben

Bildungssegment	Anbietergruppen bzw. Adressverzeichnisse
	Politische Stiftungen
	Weitere einzeln recherchierte Anbieter
Kirche	Kirchliche Hilfswerke
	Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
	Evangelische Akademien
	Deutsche Eva. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
	Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB)
	Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung
	Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)
	Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej)
	Katholische Landjugendbewegung Deutschlands (KLJB)
Allgemeine Erwachsenenbildung	Adressverzeichnis des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV)
	Ländliche Erwachsenenbildung (LEB)
	Verband der Bildungszentren im ländlichen Raum e. V. (Heimvolkshochschulen)
	Deutsche Angestellten-Akademie (DAA)
	Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (BAGSO)
	Weitere einzeln recherchierte Anbieter
Überbetriebliche berufliche Weiterbildung	Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft (ADBW)
	Industrie- und Handelskammern
	LandesArbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) Nordrhein-Westfalen
	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB)
	Wuppertaler Kreis e. V.
	Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB)
	Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB)
	Deutsches Erwachsenen-Bildungswerk (DEB)
Gewerkschaften	Mitglieder des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB)
Partizipation/Bürger- schaftliches Engagement	Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e. V. (bagfa)
	Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement
	Bundesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros (BaS)
	Weitere einzeln recherchierte Anbieter

Bildungssegment	Anbietergruppen bzw. Adressverzeichnisse
Gender	Landesarbeitsgemeinschaft für anderes lernen e. V. (LAG al) Rheinland Pfalz
	Gender Diversity – Fachverband für gender-kompetente Bildung und Beratung e. V.
	BAG Mädchenpolitik e. V.
	Weitere einzeln recherchierte Anbieter der Mädchen- und Jungenarbeit
Jugendarbeit	Mitglieder des Deutschen Bundesjugendrings (DBJR): Jugendverbände und Landesjugendringe
	Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)
Verbraucher-, Ernährungs- und Gesundheitsbildung	Verbraucherzentrale des Bundes und der Länder sowie Verzeichnis verbraucherorientierter Verbände des Themenportals Verbraucherbildung
	Ernährungs- und Verbraucherbildung im Internet (evb-online) im Rahmen des Projekts REVIS (»Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an allgemeinbildenden Schulen«)
	Linksammlung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
	Landeszentralen und -arbeitsgemeinschaften für Gesundheit
	Landes- und regionale Gesundheitsämter
Weitere einzeln recherchierte Anbieter	
Kulturelle Bildung	Mitglieder des Deutschen Kulturrats
	Einzeln recherchierte Anbieter

1.5.3 Der Fragebogen

Das Forschungsdesign war ursprünglich so angelegt, dass im Sinne einer Folgestudie der Ende der 1990er-Jahre durchgeführten Bestandsaufnahme der außerschulischen Umweltbildung (Giesel et al. 2002) die in der Zwischenzeit stattgefundenene Entwicklung in Richtung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erhoben werden sollte. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse beider Befragungen zu gewährleisten, diente daher der Fragebogen von 1999 als Orientierung. Die neuen Bezugsgrößen, die infolge der Rio-Konferenz von 1992 auf die Umweltbildung und verwandte Bereiche einwirkten – die Agenda 21 und das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung sowie der damit verbundene Anspruch, sich konzeptionell zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu wandeln – waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung Ende der 1990er-Jahre noch recht jung. Zudem musste der 1999 eingesetzte umfangreiche Fragebogen gekürzt werden, um beim gewählten Online-Verfahren noch zu einer zumutbaren Bearbeitungsdauer zu kommen. Selbst bei unserer im Vergleich zu 1999 weitaus kürzeren Version nehmen die Antwortverweigerungen zum Ende hin zu, wenn auch nicht in einem Ausmaß, das detailliertere Analysen verhindert.

Der eingesetzte Fragebogen umfasst zwölf Seiten mit den folgenden thematischen Blöcken:

1. **Zuordnung.** Dieser Block umfasst Fragen zur Funktion der ausfüllenden Person sowie zur regionalen Verortung (Angabe der Postleitzahl), zur Ansiedelung (lokale, regionale oder Bundesebene), sowie zur Gründung und historischen Verwurzelung des Anbieters.
2. **Bildungsziele und BNE-Relevanz.** Hier steht neben den Bildungszielen, die mit dem Angebot verfolgt werden, die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Einrichtung im Mittelpunkt des Interesses. Im Einzelnen wird nach der Beschäftigung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung, nach ihren Kernelementen, nach Aspekten von Nachhaltigkeitsmanagement, nach Leitbild und Zertifizierung des Anbieters sowie nach den Motiven für das Aufgreifen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und wahrgenommenen Umsetzungshürden in Bezug zu Bildung für nachhaltige Entwicklung gefragt.
3. **Angebot und Zielgruppen.** Einen wesentlichen Stellenwert nehmen in der Befragung die Inhaltsaspekte der angebotenen Bildungsveranstaltungen ein. Sie wurden in vier Fragen zu jeweils spezifischen Inhaltsschwerpunkten mit insgesamt 44 Items erhoben. Daneben waren Veranstaltungsformen, Lernanlässe, Elemente zur Aktivierung der Lernenden, Besucherentwicklung, Evaluation sowie Zielgruppen Gegenstand dieses dritten Blocks.
4. **Kooperation.** Neben allgemeinen Fragen zu Kooperationspartnern und -formen umfasst dieser Teil des Fragebogens auch Fragen zur Zusammenarbeit mit Ganztagschulen sowie zur Einbindung des Anbieters in den politischen Dialog.
5. **Personal und Qualifikation.** Hier wird zum einen nach der Gesamtzahl der in der Einrichtung tätigen Personen gefragt, zum anderen nach der Zahl derjenigen Mitarbeitenden, die in der Hauptsache mit Bildung beschäftigt sind, wobei jeweils zwischen hauptberuflich Beschäftigten, ehrenamtlich Tätigen und Honorarkräften unterschieden wird. Darüber hinaus gibt es Fragen zur Ausbildung des Personals, zu Weiterbildungsmöglichkeiten sowie zur Arbeit mit externen Referenten.
6. **Zukunft.** Der Fragebogen schließt mit einer Frage, mit der wir darum bitten, die zukünftigen Bedingungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung im außerschulischen Bereich zu reflektieren.

In der Erprobungsfassung waren noch Fragen nach Finanzierung und Lage enthalten. Es zeigte sich jedoch, dass besonders die Frage nach der Finanzierung einen unverhältnismäßigen Aufwand für die Befragten bedingte, sodass sie fallen gelassen wurde.

1.5.4 Die ergänzenden Interviews (qualitative Studie)

Ein zentrales Ziel der qualitativen Teilstudie war die Ableitung von Gelingensbedingungen für außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Daher war es nötig, bei der Auswahl der Befragten darauf zu achten, dass sich darunter Anbieter befinden, die bereits wesentliche Elemente der Bildung für nachhaltige Entwicklung umsetzen. Da alle in die qualitative Studie einbezogenen Anbieter im Vorfeld an der quantitativen Befragung teilgenommen haben, wurden für die Auswahl der Einrichtungen die jeweiligen Angaben aus dem Fragebogen als maßgebliche Orientierung herangezogen.

In einem ersten Schritt wurden anhand des zu erwartenden Innovationsgrads vier Typen von Einrichtungen zugrunde gelegt:

1. Trendsetter/Innovative (sehr deutlicher Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung)
2. Auf dem Weg zur Bildung für nachhaltige Entwicklung
3. Klassiker mit Potenzial
4. Sonstige (Keine Hinweise auf Bildung für nachhaltige Entwicklung)

Diese Kriterien wurden im weiteren Verlauf noch um die inhaltliche Ausrichtung (z. B. große inhaltliche Breite oder Schwerpunkt Naturwissenschaft/Technik) ergänzt.

Das Erhebungsinstrument dieser Teiluntersuchung – der Interviewleitfaden – wurde in enger Zusammenarbeit zwischen den Interviewern und den Projektverantwortlichen entwickelt. Insgesamt umfasst er 20 übergeordnete Fragen mit jeweils weiterführenden Detailfragen. Wichtig war, den Interviewpartnern die Möglichkeit zu geben, sich ausführlich und ohne enge Interviewführung zu äußern.

Der Interviewleitfaden gliedert sich in acht thematische Abschnitte. Nach einer Einleitung zum Kontext der Studie und der Frage nach dem biografischen Hintergrund des jeweils Befragten, folgt eine Frage zu den zentralen Profilmertkmalen und dem Selbstverständnis des Anbieters. Die weiteren thematischen Schwerpunkte umfassen die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Einrichtung; Professionalisierung, Qualitätssicherung und Transfer, Vernetzung und Kooperation, Zielgruppen sowie Finanzierung. Der Leitfaden endet mit einer offenen Frage nach Empfehlungen für andere ähnliche Anbieter sowie der Möglichkeit, weitere Äußerungen zum Thema einzubringen, die im Verlauf des Interviews nicht zur Sprache gekommen sind.