



Nationale Befragung: Lernen für Nachhaltigkeit in non-formalen und informellen Settings

Ergebnisse einer bundesweiten
Organisationsbefragung 2024

Befunde zum Status quo der
nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit
im non-formalen Bereich: Anbieter,
finanzielle und personelle Situation,
Bildungsangebot und pädagogische Arbeit,
Hürden, Trends und Perspektiven

Sarah Widany & Maximilian Schulte-Südbeck

Lernen für Nachhaltigkeit in non-formalen und informellen Settings. Ergebnisse einer bundesweiten Organisationsbefragung 2024

Die Studie

- Mit der bundesweiten Online-Befragung von Anbietern im non-formalen und informellen Bildungsbereich zu nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit im Herbst 2024 liegen erstmals seit 2013 wieder aktuelle Daten vor, die Aussagen über den Status quo, Trends und Entwicklungslinien zulassen.
- Teilgenommen haben unterschiedlichste Bildungsanbieter aus der Zivilgesellschaft, dem staatlichen und privatwirtschaftlichen Sektor aus unterschiedlichsten Bereichen: von der Bibliothek, über die Familienbildungseinrichtung bis zum Umweltbildungszentrum. Die Einrichtungen kommen aus 310 der insgesamt 400 Landkreise und kreisfreien Städte in Deutschland.
- Die regionale Abdeckung und institutionelle Heterogenität des Samples ermöglichen differenzierte Aussagen für ein entscheidendes Feld der BNE. Dieses ist gleichzeitig herausfordernd systematisch und quantitativ zu erfassen. Aufgrund der per se unbekannten Grundgesamtheit non-formaler und informeller Bildungssettings sind keine repräsentativen Schlussfolgerungen möglich.

Die Einrichtungen ...

- im Sample kommen aus verschiedenen Bereichen, vom Sport, der Umweltbildung bis zur Erwachsenenbildung.
- sind relativ jung, ein Viertel wurde nach 2009 gegründet. Gerade bei den jüngeren Einrichtungen ist nachhaltige Entwicklung ein zentrales Thema bei der Gründung.
- Fast die Hälfte der Einrichtungen rekrutiert über 80 % der Teilnehmenden aus dem lokalen Umfeld oder dem Kreis.

Ausgeprägte Bildungs- und Nachhaltigkeitsorientierung – spezifische Profile

- Über drei Viertel der Einrichtungen haben ein regelmäßiges Bildungsangebot. Mehrheitlich ist dieses Bildungsangebot Hauptzweck der Einrichtungen.
- Die Ziele der Bildungsarbeit sind vielfältig, fast die Hälfte der Einrichtungen nennt Ziele und Inhalte, die anschlussfähig an ökologische Dimensionen nachhaltiger Entwicklung sind. Die Bezüge zu sozialen und ökonomischen Dimensionen sind schwächer ausgeprägt, insbesondere bei Einrichtungen in ländlichen Regionen.
- Nachhaltige Entwicklung ist für die Mehrheit der Einrichtungen ein Fokus in den Zielen des Bildungsangebotes und eine Orientierung für das Bildungskonzept. Fast 70 % des Angebots hat einen Bezug zu nachhaltiger Entwicklung.

Nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit: Starke Nachhaltigkeitsorientierung, hoher Lebensweltbezug, Potenzial bei Handlungskompetenzen für gemeinschaftlichen Wandel

- Das Bildungsangebot der Einrichtungen hat ausgeprägte Bezüge auf nachhaltige Entwicklung, sowohl mit Blick auf Angebotsindikatoren (durchgeführte Veranstaltungen, Teilnehmende, Besucher*innen), als auch auf Fragen der Angebotsentwicklung und pädagogischen Gestaltung.
- Das Angebot richtet sich breit an alle Altersgruppen sowie spezifische Zielgruppen. Seit der Covid-Pandemie ist die Nachfrage gestiegen oder zumindest gleich geblieben und perspektivisch gehen die Einrichtungen auch für die nächsten 5 Jahre von einer steigenden Nachfrage aus.
- Das Angebot hat einen hohen Alltags- und Lebensweltbezug. Von weiteren Möglichkeiten, Teilnehmende in der Angebotsentwicklung und -durchführung einzubeziehen wird ebenfalls, aber nicht auf demselben Niveau, Gebrauch gemacht.
- Zwar schätzen viele Einrichtungen die Förderung von Handlungskompetenzen auf der organisationalen, der gemeinschaftlichen und der gesellschaftlichen Ebene als bedeutsam ein, der Fokus liegt jedoch auf der Förderung von Handlungskompetenzen auf der individuellen Ebene.

Prekäre Beschäftigung und hohe (Weiterbildungs-)Motivation

- Die Personalsituation ist insgesamt angespannt, bedingt durch unzureichende Verdienstmöglichkeiten, eine hohe Arbeitsbelastung und viel unentgeltlich geleistete Arbeit. Dies führt zu Personalfluktuation und einer schlechten Ausgangsposition bei der Konkurrenz um Arbeitskräfte.
- Honorarkräfte und Ehrenamtliche bilden die größte Gruppe der in der Bildungsarbeit Beschäftigten. Rund jeweils die Hälfte der Einrichtungen leistet die Bildungsarbeit mit Hilfe jeweils freier oder ehrenamtlicher Mitarbeitender. Die Beschäftigten sind zu zwei Dritteln weiblich, ein Drittel ist 50 Jahre und älter.
- Die Weiterbildungsorientierung ist hoch. Die Weiterbildungsoptionen sind für hauptamtliche Mitarbeiter*innen am umfangreichsten. Diese Personalgruppe weist auch die höchste Weiterbildungsbeteiligung auf. Für freie und ehrenamtliche Mitarbeiter*innen ist das Angebot etwas eingeschränkter, mit entsprechend geringerer Weiterbildungsbeteiligung.
- Es wird ein moderater Weiterbildungsbedarf für verschiedene inhaltliche, methodische und organisatorische Themen gesehen. Fachliche und methodische Weiterbildungsbedarfe gewinnen gegenüber vorherigen Befragungen an Bedeutung, in denen organisatorische Inhalte und Weiterbildung zu Soft Skills dominierten.

Zentrale Bedeutung projektbasierter und öffentlicher Förderung bei insgesamt heterogenen Finanzierungsstrukturen

- Die aktuelle wirtschaftliche Lage wird von den Einrichtungen gemischt eingeschätzt, mit einer Tendenz ins Negative. Bei der Einschätzung der Lage in einem Jahr sind die negativen Tendenzen etwas ausgeprägter. Einrichtungen in Ostdeutschland schätzen die wirtschaftliche Lage schlechter ein als Einrichtungen in Westdeutschland.
- Viele Einrichtungen berichten von fehlender Planungssicherheit und fehlenden Perspektiven, da sie auf die jährliche Bewilligung von Fördergeldern angewiesen sind und ständig von Budgetkürzungen ausgehen müssen.
- Die Kontinuität des Bildungsangebotes ist oft von ehrenamtlicher bzw. unbezahlter Arbeit abhängig, was Arbeitszufriedenheit und Qualitätsentwicklung negativ beeinflusst.
- Einrichtungen mit einem kleineren Budget sind stärker auf Teilnahmegebühren und Spenden angewiesen als Einrichtungen mit einem Budget über 100.000 €, bei denen der Anteil der institutionellen Förderung aus öffentlicher Hand höher ist.

Die Einrichtung als Lern- und Erfahrungsraum für nachhaltige Entwicklung – hoher Grad der Umsetzung des Whole-Institution-Approach (WIA)

- Nach Einschätzung der Einrichtungen wird der WIA in vielen Handlungsfeldern auf einem hohen Niveau umgesetzt, unabhängig davon ob Bildung als Haupt- oder Nebenzweck von den Einrichtungen verfolgt wird.
- Gut ein Drittel der Einrichtungen ist als Lernort oder Anbieter für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zertifiziert, Umweltzertifikate werden weniger berichtet. Ein gutes Drittel der Einrichtungen wurde für ihre Bildungsarbeit außerdem mit Preisen aus dem Kontext Bildung, Nachhaltigkeit oder Engagement ausgezeichnet.

Hohes Kooperationsniveau – wichtige Partner für nachhaltige Bildungsarbeit im schulischen Kontext

- Kooperation ist in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit der Regelfall. Bei den Kooperationsmotiven überwiegen pädagogische Aspekte (z. B. Erschließung neuer Zielgruppen, pädagogische Qualität) vor organisatorisch-finanziellen Motiven (z. B. finanzielle Vorteile). Die Motive sind abhängig von der Art der Kooperationspartner.
- Für die Mehrheit der Einrichtungen sind Schulen die wichtigsten Kooperationspartner. In der Zusammenarbeit werden viele Chancen für das nachhaltigkeitsbezogene Lernen in Schulen gesehen, durch den hohen Aufwand und fehlende Augenhöhe zwischen Schulen und außerschulischen Anbietern werden gleichzeitig Hürden problematisiert.
- Die Befreiung von den Logiken und Zwängen formaler Bildung (feste Curricula, Stundenpläne und Bewertung) für Lernende wird von den Einrichtungen als größte Chance bei der Kooperation mit Schulen gewertet.

Polarisierung im Kontext von Nachhaltigkeit: Bildungsauftrag und existenzielles Risiko

- Tendenzen der gesellschaftlichen Polarisierung auch im Kontext von Nachhaltigkeit und entsprechende Bildungsbedarfe haben die Einrichtungen in den letzten 3 Jahren in ihren Bildungsangeboten aufgegriffen, teilweise begleitet durch Weiterbildungen der Mitarbeiter*innen und gezielte Netzwerkarbeit.
- Einige Einrichtungen befürchten, dass die Polarisierungstendenzen aufgrund der Werte, die sie vertreten, langfristig ihre Finanzierung gefährden können. Diese Einschätzung ist bei Einrichtungen in Ostdeutschland deutlicher als bei Einrichtungen in Westdeutschland.

Quo vadis? Digitalisierung, Hürden, Perspektiven und Handlungsbedarfe

- Die Auswirkungen der Digitalisierung werden für viele Aspekte der Bildungsarbeit positiv bewertet (bspw. Teilnehmendengewinnung und die Erschließung neuer Zielgruppen). Etwas skeptischer fällt die Einschätzung der Auswirkungen auf die Förderung von nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen aus.
- Mit Blick in die Zukunft antizipieren viele Einrichtungen eine steigende Nachfrage und steigenden pädagogischen Anforderungen an die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit, jedoch gleichzeitig einen Rückgang der finanziellen Mittel.
- Als größte Hürden für die Bildungsarbeit im non-formalen Bereich werden die prekäre Finanzierung und die fehlende Interessensvertretung benannt. Die fehlenden Ressourcen werden aktuell durch unentgeltliche und ehrenamtliche Arbeit aufgefangen. Mit Blick auf perspektivisch höhere Anforderungen an nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit durch eine erhöhte Nachfrage und eine Politisierung von Nachhaltigkeitsthemen ist fraglich, ob dieser Behelf weiter tragen wird, insbesondere mit dem Ausblick auf Probleme bei der Nachbesetzung von Stellen im Haupt- und Ehrenamt.
- Um die Leistungen der Bildungsarbeit im non-formalen Bereich in den kommenden Jahren zu bewahren und eine Expansion des Angebots professionell zu begleiten, sind tragfähige und nachhaltige Finanzierungsmodelle notwendig.
- Die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit im non-formalen Bereich ist für viele Einrichtungen nach wie vor Projekt und weit entfernt von einer strukturellen Verankerung.
- Es besteht die Sorge, dass die Pionier- und Entwicklungsarbeit der letzten beiden Jahrzehnte angesichts von Etatkürzungen oder gar Streichungen ernsthaft in Gefahr ist.

Inhalt

1	Einleitung - Ziel der Studie	1
2	Bildung für nachhaltige Entwicklung im non-formalen Bereich	2
2.1	Inhaltliche Bestimmungen	2
2.1.1	Was ist nachhaltigkeitsbezogene Bildung / Bildung für nachhaltige Entwicklung?	2
2.1.2	Was ist non-formale, informelle und außerschulische Bildung?	3
2.1.3	Wen befragt man zu nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit - die Organisationsebene	4
2.2	Was wissen wir bisher über nachhaltigkeitsbezogene, non-formale Bildungsarbeit?	4
2.2.1	Forschungsstand: Verbreitung und Etablierung im non-formalen Bereich	5
2.2.2	Forschungsstand: Pädagogische Ansätze	6
2.2.3	Forschungsstand: Qualität der Bildungsarbeit	7
2.2.4	Forschungsstand: Kooperationen und Bildungsnetzwerke	7
2.2.5	Forschungsstand: Hürden und Herausforderungen	8
3	Methodische Hinweise	9
3.1	Methodische Eckpunkte	9
3.2	Hinweise zur Auswertung	10
4	Ergebnisse der Einrichtungsbefragung	11
4.1	Verortung im institutionellen Feld der non-formalen Bildung	11
4.1.1	Selbstbeschreibung der Einrichtungen	11
4.1.2	Einrichtungstyp	13
4.1.3	Gründungsjahr und Nachhaltigkeitsbezug	14
4.2	Stellenwert der Bildungsarbeit	16
4.2.1	Bildungsangebot als Organisationszweck	16
4.2.2	Ziele der Bildungsarbeit und Organisationsziele neben der Bildungsarbeit	17
4.2.3	Bedeutung nachhaltiger Entwicklung für die Einrichtungen	19
4.3	Regionale Bezüge	20
4.3.1	Regionale Verortung	21
4.3.2	Einzugsgebiet der Einrichtungen	23
4.4	Personal	25
4.4.1	Personal im Bildungsbereich	26
4.4.2	Merkmale des Personals	28
4.4.3	Weiterbildung des Personals	30
4.4.4	„fehlende Planungssicherheit führt zu Fluktuation und zum Verlust von sehr gut eingearbeiteten Mitarbeitenden“	34
4.5	Finanzierung und wirtschaftliche Situation	35
4.5.1	Budget	35
4.5.2	Finanzierungsstruktur	36
4.5.3	Einschätzung der wirtschaftlichen Lage	38
4.5.4	„ob wir weiter gefördert werden, ist jedes Jahr unklar“	40

4.6	Organisationsentwicklung und Zertifizierung	41
4.6.1	WIA - Nachhaltigkeit als Add-on oder ganzheitlich gelebt?	41
4.6.2	Zertifizierungen und Auszeichnungen	45
4.7	Das Bildungsangebot	48
4.7.1	Formate der Bildungsarbeit	49
4.7.2	Realisiertes Bildungsangebot	50
4.8	Nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit	58
4.8.1	Bezug zu nachhaltiger Entwicklung in Bildungsangebot und Lernorten	58
4.8.2	Zielgruppen und Teilnehmende	60
4.8.3	Wen erreicht das nachhaltigkeitsbezogene Angebot?	61
4.8.4	Themen in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit	63
4.8.5	Wie entsteht das nachhaltigkeitsbezogene Bildungsangebot?	65
4.8.6	Einbindung der Teilnehmenden in die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit	66
4.8.7	Befähigung zum Handeln	67
4.9	Kooperationen in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit	70
4.9.1	Kooperationspartner	70
4.9.2	Kooperationsmotive	72
4.9.3	Kooperation mit Schulen	74
4.10	Perspektiven der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit	77
4.10.1	Auswirkungen der Digitalisierung	77
4.10.2	Gesellschaftliche Polarisierung	78
4.10.3	Hürden für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit	80
4.10.4	Die Beschäftigung von Honorarkräften nach dem Herrenberger Urteil	82
4.10.5	Hebelpunkte zur Verankerung von BNE	84
4.10.6	Nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit in den nächsten 5 Jahren	84
4.11	Zwischen den Zahlen: Ergänzungen der Einrichtungen in offenen Antworten	85
5	Fazit	88
6	Literaturverzeichnis	91

Abbildungsverzeichnis

Abbildung (1) Selbstbeschreibung der Einrichtung - institutionelle Kategorien (Mehrfachantworten, 1.439 Angaben von 1.100 Einrichtungen)	11
Abbildung (2) Selbstbeschreibung der Einrichtung - thematische Kategorien (Mehrfachantworten, 411 Angaben von 365 Einrichtungen)	13
Abbildung (3) Organisationsform (Mehrfachantworten, 1.617 Angaben von 1.256 Einrichtungen)	14
Abbildung (4) Thematischer Bezug auf nachhaltige Entwicklung bei Gründung nach Jahrzehnt (N = 1.217)	15
Abbildung (5) Regelmäßigkeit des Bildungsangebotes und Stellenwert der Bildungsarbeit in der Einrichtung, (N = 1.238)	16
Abbildung (6) Angaben zu Zielen der Bildungsarbeit (Mehrfachantworten, 2.740 Angaben von 1.086 Einrichtungen)	18
Abbildung (7) Angaben zu Zielen der Einrichtung, wenn Bildungsarbeit nicht Hauptzweck ist (Mehrfachantworten, 1.060 Angaben von 441 Einrichtungen)	19
Abbildung (8) Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung, Mehrfachantworten (N = 1.266)	20
Abbildung (9) Stadt-Land-Kontext in Ost- und Westdeutschland (ohne Berlin) (N = 1.107)	22
Abbildung (10) Verteilung ausgewählter Einrichtungen über städtische und ländliche Kreise (N = 1.219)	23
Abbildung (11) Einzugsgebiet der Einrichtungen (jeweils über 80 % der Teilnehmenden) (N = 1.201)	24
Abbildung (12) Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten nach Personalgruppen (nVollzeit/Teilzeit = 687, nHonorarkräfte = 288, nEhrenamt = 298)	31
Abbildung (13) Weiterbildungsbedarf aus Sicht der Einrichtungen, N = 798	32
Abbildung (14) Budget für Bildungsarbeit (inklusive Ausgaben für Personal und Materialien) im Jahr 2023 (N = 519)	36
Abbildung (15) Durchschnittliche Budgetanteile im Jahr 2023, (N = 519)	37
Abbildung (16) Durchschnittliche Budgetanteile für Einrichtungen mit einem Budget unter und über 100.000 € im Jahr 2023 (N = 497)	38
Abbildung (17) Einschätzung der wirtschaftlichen/haushaltsbezogenen Lage aktuell (N = 636) und in einem Jahr (N = 592) im Herbst 2023	39
Abbildung (18) Umsetzung des WIA nach Handlungsfeldern im Vergleich mit Holst et al., 2024 (N = 746)	43
Abbildung (19) Zertifikate im Kontext von BNE und Bildung, (Mehrfachantworten, 362 Angaben von 196 Einrichtungen)	47
Abbildung (20) Preise und Auszeichnungen mit Bezug zur nachhaltiger Entwicklung (Mehrfachantworten, 324 Angaben von 255 Einrichtungen)	48
Abbildung (21) Formate in der Bildungsarbeit - in Präsenz und digital (Mehrfachantworten, 6011 Angaben von 1263 Einrichtungen)	50
Abbildung (22) Entwicklung des Bildungsangebotes allgemein (N = 906) und nachhaltigkeitsbezogen (N = 904) seit der Covid-Pandemie	54
Abbildung (23) Marketingkanäle für das Bildungsangebot (Mehrfachantworten, 4861 Angaben von 875 Einrichtungen)	57
Abbildung (24) Präsenz in den sozialen Medien (Mehrfachantworten, 1725 Angaben von 706 Einrichtungen)	57
Abbildung (25) Bezug zu nachhaltiger Entwicklung in Bildungsangebot und Lernorten (N = 1.022)	58
Abbildung (26) Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung für die Einrichtungen und Bezug zu nachhaltiger Entwicklung im Bildungsangebot (N = 1.019)	59
Abbildung (27) Zielgruppen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit (Mehrfachantworten, 6.330 Angaben von 991 Einrichtungen)	60
Abbildung (28) Anteil engagierter, pessimistischer, gleichgültiger und skeptischer Personengruppen unter den Teilnehmenden am nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebot (N = 881)	62
Abbildung (29) Zentrale Themen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebote (Mehrfachantworten, 4275 Angaben von 986 Einrichtungen)	63
Abbildung (30) Einflussfaktoren auf die Angebotsentwicklung (N = 785)	65
Abbildung (31) Teilnehmendenorientierung in der Angebotsentwicklung und -durchführung (N = 831)	67
Abbildung (32) Bedeutsamkeit der Befähigung auf verschiedenen Handlungsebenen (N = 854)	69
Abbildung (33) Kooperationspartner im Rahmen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit (Mehrfachantworten, 5359 Angaben von 952 Einrichtungen)	71
Abbildung (34) Wichtigster aktueller Kooperationspartner (N = 865)	72
Abbildung (35) Motive für die Kooperation mit dem wichtigsten Kooperationspartner (Mehrfachantworten, 2489 Angaben von 862 Einrichtungen)	73
Abbildung (36) Kooperationsmotive im Vergleich (andere nachhaltigkeitsbezogene Akteure N = 187, Kindergarten N = 41, kommunale Institutionen N = 50, Schulen N = 433)	74
Abbildung (37) Chancen bei der Kooperation mit Schulen (N = 665)	75
Abbildung (38) Herausforderung bei der Kooperation mit Schulen (N = 665)	76
Abbildung (39) Auswirkungen der Digitalisierung auf die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit (N = 684)	78
Abbildung (40) Perspektiven auf Tendenzen der gesellschaftlichen Polarisierung und die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit (N = 630)	79
Abbildung (41) Aktuelle Hürden für die Umsetzung von nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebote im non-formalen Bereich (N = 795)	81
Abbildung (42) Konsequenzen des Herrenberger Urteils für die Arbeit mit Honorarkräften (N = 337)	83
Abbildung (43) Trends der Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Bildungsangebote in den nächsten 5 Jahren (N = 730-813)	85

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle (1)</i>	<i>Anteil von Beschäftigten in Personalkategorien (N = 846)</i>	<i>26</i>
<i>Tabelle (2)</i>	<i>Personalstruktur in den Einrichtungstypen, Mittelwerte (Mehrfachantworten, N siehe Tabelle)</i>	<i>27</i>
<i>Tabelle (3)</i>	<i>Tabelle Personalstrukturen: Geschlecht und Alter, Anteil in %.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabelle (4)</i>	<i>Tabelle: Binäre logistische Regression: Umsetzung des WIA (N = 591)</i>	<i>44</i>
<i>Tabelle (5)</i>	<i>Angebotsindikatoren - Teilnehmende in Bildungsveranstaltungen im Jahr 2023</i>	<i>51</i>
<i>Tabelle (6)</i>	<i>Angebotsindikatoren - Bildungsveranstaltung im Jahr 2023</i>	<i>51</i>
<i>Tabelle (7)</i>	<i>Besucher*innen bei Ausstellungen, offenen Treffen, Festen und ähnlichem im Jahr 2023</i>	<i>52</i>
<i>Tabelle (8)</i>	<i>Aufstellung des nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebotes: Präsenz/digital/hybrid</i>	<i>55</i>

Abkürzungsverzeichnis

BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
LGBTQIA+	Inklusives Akronym, das Menschen aller Geschlechter und sexueller Identitäten außerhalb des heteronormativen Spektrums einbezieht (lesbian, gay, bisexual, trans, queer, intersex, asexual/agender, +).
gGmbH	Gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GL	Globales Lernen
gUG	gemeinnützige Unternehmergesellschaft (haftungsbeschränkt)
NE	Nachhaltige Entwicklung
OR	Odds Ratio
WIA	Whole Institution Approach
SDG	Sustainable Development Goals
UB	Umweltbildung

1 Einleitung – Ziel der Studie

Wesentliche Akteure, die nachhaltigkeitsbezogene Bildung in der Praxis voranbringen, kommen aus dem Bereich des non-formalen und informellen Lernens. Nicht nur ist dieser Bereich ein wichtiger Partner für Institutionen im formalen Bildungssystem, um Angebote einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu entwickeln, umzusetzen und das Konzept im Bildungssystem zu implementieren. Mit Blick auf den dringenden Handlungsbedarf zur Erreichung von Nachhaltigkeitszielen in einem immer kleiner werdenden Zeitfenster liegt hier ein wirksamer Hebel, Menschen aller Altersgruppen in verschiedenen Lebensbereichen zu erreichen und zu nachhaltigem Handeln zu befähigen (Brock & Grund, 2020; Carm, 2013; Romi & Schmida, 2009).

Allerdings gibt es kaum oder nur sehr veraltete Daten zu diesem Bildungsbereich. Die letzten bundesweiten Studien sind über 20 bzw. 10 Jahre alt (Giesel et al., 2002; Michelsen et al., 2013).

Im Rahmen der aktuellen Studie als Teilprojekt des vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) geförderten ‚Nationalen Monitorings zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE)‘ am Institut Futur der Freien Universität Berlin wurde eine umfassende, bundesweite Online-Erhebung durchgeführt. Ziel war es, den Status quo nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit im non-formalen und informellen Bildungsbereich zu erfassen. Darüber hinaus sollten Problemlagen und Handlungsnotwendigkeiten identifiziert werden. Die Ergebnisse aktualisieren die Wissensbasis über Anbieter- und Angebotsstrukturen sowie Rahmenbedingungen der Arbeit in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungspraxis. Die Befunde und Handlungsempfehlungen können Wissenschafts-, Praxis- und politische Diskurse mit aktuellen Daten informieren.

Ein großer Dank geht an alle Personen, die mit ihrer Arbeit, ihrer Kritik, ihren Ideen und ihrem Engagement wesentlich zum Erfolg der Studie beigetragen haben - den Mitarbeiter*innen am Institut Futur, insbesondere unserem Team studentischer Mitarbeiter*innen (Julie Becker, Katharina Brückner, Martin Pelz, Alexandra Valeria Wilhelm), den Mitgliedern des Forum Non-formales und informelles Lernen (NIL) der Nationalen Plattform BNE und allen Akteuren aus der Praxis, die ihre Expertise, Feldkenntnis und Netzwerk- und Verbandsstrukturen großzügig zur Verfügung gestellt haben. Zuletzt ist selbstverständlich den Einrichtungen zu danken, die sich die Zeit genommen haben, an dieser umfangreichen Befragung teilzunehmen.

Der Bericht nimmt in Kapitel 2 eine Klärung zentraler Begriffe vor und gibt einen kurzen Überblick zu Befunden wichtiger Referenzstudien, Kapitel 3 erläutert das methodische Vorgehen. Kapitel 4 enthält den Berichtsteil und in Kapitel 5 erfolgt ein Fazit, in dem auch Implikationen der Befunde diskutiert werden.

2 Bildung für nachhaltige Entwicklung im non-formalen Bereich

Aufgrund heterogener Begriffsverständnisse zu den in dieser Studie interessierenden Gegenständen, werden in diesem Kapitel zunächst Definitionsleistungen vorgenommen, bevor ein knapper Überblick über den Forschungsstand erfolgt. Dabei werden grundlegende Ergebnisse zusammengefasst - im Berichtsteil werden darüber hinaus weitere spezifischer Befunde referiert, um die Ergebnisse der Befragung einzuordnen.

2.1 Inhaltliche Bestimmungen

Zu der Frage, was nachhaltigkeitsbezogene Bildung, non-formales oder informelles Lernen oder auch, was einen Bildungsanbieter ist, gibt es in der Forschung wie auch im Alltagsverständnis unterschiedliche Antworten. Um ein möglichst breites Spektrum der Bildungsarbeit abzubilden, wurden in der Studie in der Ansprache von Einrichtungen wie auch im Fragebogen möglichst inklusive Begriffe verwendet, die in den folgenden Abschnitten erörtert werden.

2.1.1 Was ist nachhaltigkeitsbezogene Bildung / Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung ist inzwischen als bildungspolitisches Konzept soweit etabliert, dass sich in politischen Dokumenten auf Bundes- und Landesebene zahlreiche Bezüge finden (Holst, 2023a). Allerdings ist von unterschiedlich weiten und engen Auslegungen dieses Lern- und Handlungsfeldes auszugehen (de Haan, 2008, S. 25). Als Kriterien für eine BNE können inhaltlich Bezüge auf die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (UN General Assembly, 2015) dienen bzw. allgemeiner und bildungstheoretisch formuliert: Inhalte, die auf die individuelle Befähigung zur nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft unter der Berücksichtigung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Zieldimensionen unter der Prämisse inter- und intranationaler Gerechtigkeit ausgerichtet sind (de Haan, 2008, S. 28). Globales Lernen, Umweltbildung und teilweise auch politische Bildung werden als Konzepte, aus denen heraus sich BNE entwickelt hat, heutzutage oftmals unter BNE subsumiert bzw. aufgrund ihrer kompatiblen Zieldimensionen im Zusammenhang gedacht (Overwien, 2020).

Im Ergebnisbericht wird der Begriff „nachhaltigkeitsbezogene Bildung“ oder „nachhaltigkeitsbezogenes Lernen“ verwendet, da dies dem Sprachgebrauch in der Erhebung entspricht. In diesem Text werden sie als Oberbegriffe für die verschiedenen Fachbegriffe wie BNE, Globales Lernen, Umweltbildung oder Konzepte der politischen Bildung und alle weiteren Begriffe genutzt, die Lernen und Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung adressieren.

Strategisch war die Befragung darauf ausgerichtet, nicht durch die Verwendung spezifischer Begriffe Gruppen von Anbietern ein- oder auszuschließen, die sich aus ihrer Tradition und Bildungspraxis heraus zu bestimmten Konzepten näher fühlen oder abgrenzen. Im Fragebogen wurden daher konsequent neutralere Begriffe wie „nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit“

oder „nachhaltigkeitsbezogene Bildungsangebote“ verwendet und der Bezug auf spezifische Konzepte vermieden. Zu Beginn der Befragung wurde eine prägnante und übersichtliche Definition von nachhaltiger Entwicklung angeboten, die mit dem Verständnis von nachhaltiger Entwicklung im Rahmen der Sustainable Development Goals (UN General Assembly, 2015) kompatibel ist:

„Nachhaltigkeit oder nachhaltige Entwicklung bedeutet, menschliche Bedürfnisse in der Gegenwart so zu befriedigen, dass die Möglichkeiten zukünftiger Generationen nicht eingeschränkt werden. Das betrifft ökologische, ökonomische und soziale Aspekte. Es geht also um einen verantwortungsbewussten Umgang mit den endlichen Ressourcen auf unserer Erde, damit heutige und künftige Generationen weltweit ein lebenswertes Leben – entsprechend ihrer Bedürfnisse – führen können.“ (Widany, 2025, S. 33)

Neben dieser Definition weist das Frageprogramm auch Bezüge auf, die ein weiteres Verständnis von nachhaltiger Entwicklung unterstützen, beispielsweise indem bei den Inhalten der Bildungsangebote auch Themen wie Frieden, Gleichstellung und Gerechtigkeit adressiert werden.

2.1.2 Was ist non-formale, informelle und außerschulische Bildung?

Der Bezug auf non-formales oder informelles Lernen findet im BNE-Kontext oftmals als Abgrenzung zur schulischen Bildung bzw. formalen Bildung allgemein statt. Implizit oder explizit bleibt der Fokus dabei teilweise auf derselben Altersgruppe (Menschen im Schulalter bis zum jungen Erwachsenenalter), besonders wenn von außerschulischer Bildung gesprochen wird. Bei Bezügen auf non-formale und informelle Bildung umfasst der Adressatenkreis aber auch den frühkindlichen Bereich sowie Erwachsene in allen Lebensphasen. Ob non-formale, informelle oder außerschulische Bildung und deren verschiedene Auslegungen - alle eint im Vergleich zur formalen Bildung ein Theorie- und Empiriedefizit mit Blick auf den Forschungsstand. Dennoch gibt eine Reihe von Definitionen und Systematiken, die in wesentlichen Punkten übereinstimmen (Baumbast et al., 2014; Johnson & Majewska, 2022; Sefton-Green, 2012, S. 17ff.; UNESCO, 2012, S. 76ff.): Formale Bildung wird in der Regel in staatlich anerkannten und geförderten Institutionen organisiert und führt zu (staatlich) anerkannten Abschlüssen. Non-formaler und informeller Bildung fehlt diese Abschlussorientierung. Non-formale Bildung weist dennoch einen Grad an Organisiertheit auf, indem Bildungsziele durch Curricula und den gezielten Einsatz von Methoden in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden verfolgt werden. Viele, aber nicht alle Definitionen, setzen die Intention der Lernenden für informelles Lernen voraus und schließen dadurch zufälliges Lernen aus. Informelles Lernen erfolgt demnach absichtlich in einem von den Lernenden selbstgesteuerten Prozess.

In der Befragung werden keine direkten Definitionen zu non-formaler, informeller oder außerschulischer Bildung angeboten. Die teilnehmenden Einrichtungen haben sich durch den Titel „Lernen für Nachhaltigkeit in non-formalen und informellen Settings“ der Umfrage sowie durch die Beschreibung der Studie in der Einladung und auf der ersten Umfrageseite, in denen auch der Begriff außerschulische Bildung verwendet wird (siehe (Widany, 2025)), selbst als Anbieter non-formaler bzw. informeller Bildung bzw. außerschulischer Bildung identifiziert.

Die Definition non-formaler, informeller und außerschulischer Bildung erfolgt demnach aus der Anbieterperspektive. In der Erhebung werden in verschiedenen Fragen non-formale (bspw. Kurse, Workshops) und informelle (Informationsveranstaltungen, pädagogisch gestaltetes Außengelände) Bildungsformate berücksichtigt.

2.1.3 Wen befragt man zu nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit - die Organisationsebene

Mit dem Ziel, den Status quo nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit und den Stand der Implementation von BNE im non-formalen und informellen Bereich zu erfassen, sind auf Dauer angelegte Strukturen von Interesse. Organisationen als überindividuelle Strukturen bieten diese Beständigkeit zu einem gewissen Maß. In ihnen schließen sich Menschen durch Mitgliedschaften, Arbeits- und Honorarverträge zusammen, um Ziele und Zwecke der Organisation zu verfolgen. Für diesen Zweck sichern sich Organisationen Ressourcen und Legitimation und ermöglichen pädagogisches Handeln - insofern Bildung und Lernen als Haupt- oder Nebenzweck der Organisation verfolgt wird (Nittel et al., 2020, S. 195f.).

Mit der Organisation als Befragungseinheit wird eine mittlere Ebene im Bildungssystem adressiert, die in theoretischen Überlegungen als Gestaltungs- und vermittelnde Instanz zwischen staatlichen und umweltlichen Rahmenbedingungen auf der einen und der pädagogischen Interaktion von Lehrenden und Lernenden auf der anderen Seite verortet ist. Aus Steuerungsüberlegungen heraus sind Bildungsorganisationen daher auch als zentrale Akteure bei Reform- und Innovationsvorhaben zu berücksichtigen (Boeren et al., 2010; Schrader, 2010).

Die Studie folgt einem breiten Organisationsverständnis. Die Grundgesamtheit der Erhebung bilden alle Organisationen, die

- mit Sitz in der Bundesrepublik Deutschland,
- öffentlich zugänglich,
- als Haupt- oder Nebenzweck
- ein nicht abschlussorientiertes Bildungsangebot haben.

Um den zum Teil geringen Formalisierungsgrad im non-formalen und informellen Bereich zu berücksichtigen, werden auch Bildungsanbieter ohne juristische Organisationsform angesprochen, beispielsweise nachbarschaftliche Initiativen.

2.2 Was wissen wir bisher über nachhaltigkeitsbezogene, non-formale Bildungsarbeit?

Der Forschungsstand zu nachhaltigkeitsbezogener, non-formaler Bildung ist übersichtlich; es fehlt insbesondere an Befunden, die quantitative Aussagen zum Status quo des heterogenen und dynamischen Bildungsbereichs zulassen. Die Defizite in der Bestandaufnahme non-formaler, nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit werden unter anderem auf Schwierigkeiten des empirischen Zugangs zu diesem äußerst vielfältigen Bereich zurückgeführt (Wittlich et al., 2024). Die vorhandenen Forschungsarbeiten unterscheiden sich

hinsichtlich thematischer Schwerpunkte, methodischer Umsetzung und Aussagekraft der erhobenen Daten:

In Zusammenarbeit mit vier großen Verbänden der Natur- und Umweltbildung und des Globalen Lernens wurden im Jahr 2019 in der Bildungsarbeit tätige Mitglieder der Verbände zu Merkmalen und Umfang der pädagogischen Tätigkeit sowie Strukturen und Trends des Bereiches befragt (Brock & Grund, 2020). Um Zukunftsfragen, Barrieren und Wirkungen von BNE im non-formalen Bereich ging es auch in einer 2023 durchgeführten Delphi-Befragung unter Expert*innen aus non-formalen Bildungsorganisationen mit einem BNE-Angebot (Lüdtke et al., 2025). Die Finanzierung und Förderungsbedingungen von BNE als zentrale Rahmenbedingungen waren der Fokus einer Studie des nationalen Monitorings BNE aus 2015, in der von den Landesministerien Richtlinien und Umfang der Förderung erhoben wurden (Flohr & Singer-Brodowski, 2017). In 2017 wurden in einer qualitativen Interviewstudie mit vorrangig Expert*innen aus der Zivilgesellschaft der Stand der Verbreitung sowie Hürden und Hebel für eine BNE im non-formalen Bereich analysiert (Singer-Brodowski, 2019).

Es liegen aktuellere Forschungsarbeiten vor, die mit einem repräsentativen Anspruch auf regionaler Ebene und jeweils unterschiedlichen Definitionen und Samplingmethoden (für das Ruhrgebiet (Küpker, 2024); für Rheinland-Pfalz (Wittlich, 2021) und (Wittlich & Brühne, 2022); für die Stadt Freiburg (Böttger et al., 2022)) Bestandsaufnahmen der Anbieterlandschaft vornehmen.

Forschungsvorhaben, die einen umfassenden Monitoringanspruch für das gesamte Bundesgebiet haben, sind schon älteren Datums. Noch unter dem Begriff der Umweltbildung wurde 1998 (Giesel et al., 2002) und gut zehn Jahre später unter dem Begriff Bildung für nachhaltige Entwicklung 2009 (Michelsen et al., 2013) umfassende Befragungen von außerschulischen Bildungseinrichtungen und Lernorten durchgeführt.

Aufgrund unterschiedlicher Definitionen, empirischer Zugänge, Referenzzeiträume und Fragestellungen kann aus den hier referierten Arbeiten kein konsolidierter Forschungsstand abgeleitet werden. Der folgende Überblick versucht vielmehr, gemeinsame Referenzpunkte der Studien herauszustellen bzw. Befunde hervorzuheben, die mit Blick auf das vorliegende Forschungsvorhaben und aktuelle Themen des Bildungsbereiches besonders anschlussfähig und berichtenswert erscheinen. Zur weiteren Kontextualisierung werden im Berichtsteil Einzelbefunde referiert oder vertieft.

2.2.1 Forschungsstand: Verbreitung und Etablierung im non-formalen Bereich

Die Nachfrage nach nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit im non-formalen, außerschulischen Bereich sowohl von Schulen als auch von anderen Zielgruppen ist kontinuierlich gestiegen. In der Folge hat sich nicht nur das Angebotsvolumen vergrößert, sondern es sind auch neue Akteure in der Bildungslandschaft aktiv (Singer-Brodowski, 2019, S. 301f.). Dennoch wird die Verbreitung von BNE im Bildungssystem insgesamt als sehr gering eingeschätzt (Singer-Brodowski, 2019, S. 310f.). Durch Hochrechnungen wurden Ende der 1990er Jahre 4.670 Umweltbildungseinrichtungen ermittelt (Giesel et al., 2002, S. 83). Die in dieser Befragung ermittelten Gründungswellen von 1970-1980, 1980-1990 und 1990-2000

und die im Anschluss einsetzende Konsolidierung (ebd., S. 86) wurden in der Befragung außerschulischer Anbieter im Bereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung von Michelsen et al. (2013) nur teilweise reproduziert. Die Hälfte der dort untersuchten Einrichtungen wurde nach 1987 gegründet, mit einem Gründungsspeak in den Jahren 1991-2000. Von den Einrichtungen sahen 55 % ihre Wurzeln in der Umweltbildung (S. 51) und rund 40 % der Einrichtungen gaben an, dass BNE von konzeptueller Bedeutung bei der Gründung der Einrichtung war, darunter auch Einrichtungen aus älteren Gründungsjahrgängen vor der Etablierung von BNE als politischem Programm und wissenschaftlichem Konzept (S. 50). Für die Befragung von Michelsen et al. (2013) wurden rund 5.700 potenzielle außerschulische Anbieter von BNE recherchiert und zur Befragung eingeladen, ca. 1.000 mehr als die Ende der 1990er Jahre ermittelten Umweltbildungseinrichtungen (ebd., S. 46), wobei die Grundgesamtheit eine sehr viel größere Bandbreite von Einrichtungstypen umfasste. Knapp die Hälfte der Einrichtungen bezog sich im Leitbild auf nachhaltige Entwicklung, BNE als Bildungsziel wurde von ca. 20 % der Einrichtungen genannt (ebd., S. 77ff.).

2.2.2 Forschungsstand: Pädagogische Ansätze

Die pädagogischen Ansätze im non-formalen Bereich, wie die Lebensweltorientierung, die Partizipation von Teilnehmenden und die Bedarfsorientierung in der Angebotsentwicklung sowie der Einsatz einer breiten Palette von Methoden und Formaten sind mit den didaktischen Ansätzen nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit hoch kompatibel (Costa & Kühn, 2024; Giesel et al., 2002; Lüdtke et al., 2025; Michelsen et al., 2013; Singer-Brodowski, 2019, S. 292ff.). Allerdings gaben lediglich rund ein Viertel der 2009 befragten außerschulischen Einrichtungen an, Kernelemente einer BNE (Verknüpfung sozialer, ökologischer, kultureller und ökonomischer Aspekte; Interdisziplinarität; Partizipation; Verknüpfung lokaler und globaler Dimensionen) (annähernd) durchgehend umzusetzen (Michelsen et al., 2013, S. 77). Bei der Befragung der Umweltbildungseinrichtungen in den 1990er Jahren lagen die inhaltlichen Schwerpunkte des Angebots wenig überraschend in den Bereichen Natur und Umwelt (Giesel et al., 2002, S. 95f.). Aber auch bei der von den Einrichtungstypen her breiter angelegten Befragung von außerschulischen Anbietern Ende der 2000er Jahre dominierten Angebote, die die ökologische Dimension von Nachhaltigkeitsthemen fokussieren (Michelsen et al., 2013, S. 93f.). Im Vergleich zu den 90er Jahren verschob sich Ende der 2000er Jahre allerdings der Schwerpunkt bei den eingesetzten Formaten von Vorträgen, Referaten und Podiumsdiskussionen zu Kursen, Seminaren, Workshops und Projektarbeit und damit insgesamt aktivierende Methoden in der Bildungsarbeit (S. 107f.). In der non-formalen BNE tätige Lehrende berichteten 2019 häufiger, BNE-nahe didaktische Methoden einzusetzen, wenn sie sich in ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung mit BNE auseinandergesetzt hatten. Der Einsatz passiver Methoden, wie z. B. Vorträge, war jedoch weiterhin bei knapp der Hälfte der Befragten weit verbreitet (Brock & Grund, 2020, S. 10). In den Einschätzungen von Expert*innen wird häufig die theoretische und inhaltliche Komplexität von BNE, hohe Anforderungen an die didaktische Gestaltung von partizipativen und offenen Bildungsprozessen sowie ein fehlendes geteiltes Verständnis von BNE in der Praxis als eine Barriere für eine weitere Verbreitung des Bildungskonzeptes im Feld genannt (Lüdtke et al., 2025; Singer-Brodowski, 2019, S. 319ff.).

2.2.3 Forschungsstand: Qualität der Bildungsarbeit

Die Etablierung einer Qualitätsentwicklung der BNE im non-formalen Bereich wird von Expert*innen als wichtiger Entwicklungsschritt eingeschätzt. Zielführend sind dabei Fortbildungsangebote zur Qualitätssicherung und Evaluation für Tätige in der außerschulischen Bildung sowie Zertifizierungen von Einrichtungen, insbesondere wenn sie mit Qualifizierungsmaßnahmen verbunden werden, die sich sowohl auf die Entwicklung des pädagogischen Angebots als auch auf die organisationale Entwicklung beziehen (Singer-Brodowski, 2019, S. 330). Während Akkreditierung und Zertifizierung Ende der 1990er Jahre noch als wichtige Zukunftsoption empfohlen wurden (Giesel et al., 2002, S. 402f.), konnten in der Erhebung Anfang der 2010er Jahre bereits verschiedene Aspekte der Qualitätssicherung beobachtet werden. Über ein Drittel der befragten Einrichtungen berichtet über eine Zertifizierung, rund 16 % planen eine Zertifizierung. Es dominieren Zertifikate aus dem allgemeinen Bildungskontext, gefolgt von spezifischen BNE-Zertifizierungen. Über 40 % der Zertifikate konnten jedoch nicht zugeordnet werden oder wurden aufgrund einer sehr hohen Heterogenität in einer ‚Sonstige‘-Kategorie zusammengefasst. Je stärker der Bezug zu BNE in den Einrichtungen abgebildet war, desto intensiver evaluierten die Einrichtungen ihr Bildungsangebot (Michelsen et al., 2013, S. 121f.). Während die Mehrheit der Bildungseinrichtungen ihren Mitarbeitenden die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ermöglichte, wurde dieses Angebot nur bei knapp einem Drittel der Einrichtungen von den Mitarbeitenden regelmäßig genutzt. Sowohl die Ermöglichung von Weiterbildung als auch die Inanspruchnahme durch Mitarbeitende war in Einrichtungen mit einem ausgeprägten BNE-Bezug höher. Weiterbildungsbedarfe bestanden aus Sicht der Einrichtungen vor allem im Bereich der Organisationsentwicklung und kommunikativer Fähigkeiten; fachliche Bedarfe wurden seltener genannt (S. 89f.). Bei der Befragung von Mitgliedern einschlägiger BNE-naher Verbände im Jahr 2019 gaben die Befragten an, unter 50 % ihrer Arbeitszeit für inhaltliche Bildungsarbeit aufzuwenden. Der Rest der Zeit entfällt auf Verwaltung, Projektakquise und sonstige Aufgaben (Brock & Grund, 2020, S. 4f.).

2.2.4 Forschungsstand: Kooperationen und Bildungsnetzwerke

Während zentrale Entwicklungsimpulse für nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit in Schulen vor allem aus dem non-formalen, zivilgesellschaftlichen Bereich kamen, ist heute die Bildungsadministration stärker in der Implementation und Weiterentwicklung von BNE involviert. Non-formale Anbieter sind jedoch in institutionalisierten Kooperationen weiterhin wichtige Partner für die Realisierung von BNE im formalen Bildungssystem. Die Schnittstellen zwischen formaler und non-formaler Bildung sind dabei teilweise spannungsreich, bspw. mit Blick auf die Ausdehnung der Betreuung im formalen Bildungssystem durch die Ausbreitung von Ganztagschulen oder den einseitigen Fokus auf formale Bildung bei mangelnder Wertschätzung der Beiträge aus der non-formalen Bildung (Singer-Brodowski, 2019, S. 302ff., 313f.). Kooperation in verschiedenen Bereichen gehörte bereits Ende der 1990er Jahre zum Alltagsgeschäft der Bildungsanbieter. Am häufigsten wurden von jeweils über 50 % der Einrichtungen Vereine, kommunale Ämter und Schulen genannt, seltener sind Kooperation mit Unternehmen oder mit den Sektoren Kultur, Politik und Medien. Schwerpunkt der kooperativen Beziehungen ist die gemeinsame Realisierung von Bildungsveranstaltungen.

Teilweise waren diese Kooperationen in regionalen Netzwerken und Entwicklungsprozessen verankert (Giesel et al., 2002, S. 280ff.). Gute 10 Jahre später scheint die Bedeutung von Kooperationen noch zugenommen zu haben. Als die drei häufigsten Kooperationspartner wurden Schulen, andere außerschulische Anbieter mit gleichem thematischem Schwerpunkt und Vereine genannt (Michelsen et al., 2013, S. 111).

2.2.5 Forschungsstand: Hürden und Herausforderungen

Fragen der Finanzierung wurden in der Studie von Michelsen et al. (2013) nicht in der quantitativen Anbieterbefragung, sondern in einer ergänzenden qualitativen Interviewstudie mit Expert*innen adressiert. Die Finanzierung der Einrichtungen war demnach heterogen. In unterschiedlichen Anteilen und Kombinationen wurde die Bildungsarbeit aus Eigenmitteln, struktureller Förderung sowie Projektförderung finanziert. Auch ehrenamtlich geleistete Arbeit war eine wichtige nicht-materielle Ressource. Die Akquise und Verwaltung von Projektgeldern brachte einen hohen bürokratischen Aufwand mit sich, der viele Ressourcen bindet (Michelsen et al., 2013, S. 165f.). Ende der 90er Jahre waren rund zwei Drittel der Umweltbildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen (Bund, Land, Kreis und Kommune) finanziert, über 60 % finanzierten sich außerdem über Spenden und fast 70 % hatten Einnahmen aus eigenwirtschaftlicher Tätigkeit, wie Teilnahmegebühren und Eintrittsgeldern. Die Bildungsetats der Einrichtungen gingen von unter 10.000 DM bis zu über 1 Millionen DM. In Westdeutschland waren die Etats doppelt so hoch wie in Ostdeutschland, was vor allem auf die Größe der Einrichtungen zurückgeführt wurde. Einrichtungen in Ostdeutschland beurteilten die Sicherheit ihrer finanziellen Lage deutlich negativer als Einrichtungen in Westdeutschland (Giesel et al., 2002, S. 206ff.). Die fragile Finanzierung in der außerschulischen Bildung führte oftmals zu niedrigen Gehältern und unbezahlten Überstunden (Giesel et al., 2002, S. 212; Michelsen et al., 2013, S. 158). In einer Analyse von Förderausgaben von BNE auf Ebene der Bundesländer zwischen den Jahren 2011 und 2016, zeigten sich sehr heterogene Entwicklungen - sowohl innerhalb der Bundesländer im Zeitverlauf, als auch zwischen den Bundesländern. Insgesamt war das Ausgabenniveau nur leicht angestiegen, Projektförderungen dominierten gegenüber institutioneller Förderung (Flohr & Singer-Brodowski, 2017).

Die prekäre Projektfinanzierung und der damit verbundene hohe bürokratische Aufwand müssen mit einer zunehmenden Personalfuktuation bewältigt werden. Neben BNE, sehen viele Träger die Themen Integration und Inklusion als konkurrierende Aufgaben (Singer-Brodowski, 2019, S. 313f.).

3 Methodische Hinweise

Der [Methodenbericht](#) zur Studie (Widany, 2025) liefert ausführliche Erläuterungen zur theoretischen Konzeption und methodischen Umsetzung. Dort sind im Anhang auch der Fragebogen sowie die Einladungsschreiben dokumentiert.

3.1 Methodische Eckpunkte

Für den Ergebnisbericht erfolgt an dieser Stelle ein Überblick über wichtige Eckpunkte:

Grundgesamtheit	Siehe auch Kapitel 2.1.3; Einrichtungen in Deutschland mit öffentlich zugänglichem, non-formalem, nachhaltigkeitsbezogenem Bildungsangebot
Sampling	Breit gestreute Einladung über offenen Befragungslink in Versandaktion an recherchierte Adressliste mit über 420 Akteuren, Netzwerken Einladungen in Kooperation mit Verbänden durch Rundmails, Newsletter etc. (ca. 40 Verbände und Netzwerke) Individuelle Einladungen über eine vorab recherchierte Adressdatenbank (3.293 Einträge)
Standardisierte Online-Befragung	Pretest des Fragebogens im Sommer 2024, Programmierung und Web-Hosting: LimeSurvey Cloud Version 6.6.5 – 6.6.8
Feldzeit	20.09. bis 29.11.2024, eine Erinnerungsaktion (01.-06.11.2024)
Befragungsdauer	zwischen 30-50 Minuten ¹
Rücklauf	Insgesamt 1.270 verwertbare Datensätze . Da die Einrichtungen Fragen und Fragegruppen selbstständig überspringen konnten, schwankt die Response-Rate auf Ebene einzelner Items und auch Fragegruppen.
Datenqualität	Die Struktur und Heterogenität des Feldes ist im Datensatz gut abgebildet. Repräsentative Aussagen sind aufgrund der unbekannten Grundgesamtheit und des nur vage definierten und sehr dynamischen Feldes nicht möglich.

¹ In den offenen Rückmeldeoptionen am Ende des Fragebogens haben 47 Einrichtungen die Länge der Befragung kritisiert und teilweise angegeben, dass sie über eine Stunde gebraucht haben, um die Befragung abzuschließen.

3.2 Hinweise zur Auswertung

- **Ausweisung Fallzahlen:** Wie erwähnt, haben nicht alle Einrichtungen alle Fragen beantwortet. Bei den Auswertungen werden alle für die jeweiligen Fragen verfügbaren Fragen berücksichtigt.
 - Die Angabe 'N' gibt jeweils an, von wie vielen Einrichtungen Antworten zu dieser Frage vorlagen (z. B. N = 874).
 - Die Angabe 'n' bezeichnet die Anzahl von Einrichtungen in Subgruppen / Kategorien einer Auswertung (z. B. n = 455).
 - Die Angaben zu den Fallzahlen N/n finden sich in den Tabellen und Abbildungen.
 - Falls Ergebnisse ohne Bezug auf Tabellen und Abbildungen lediglich im Text berichtet werden, werden die Fallzahlen in einer Klammer im Text angegeben, bspw.: „(nicht abgebildet, N = 1.034)“
- **Mehrfachantworten:** Bei einigen Fragen konnten die Einrichtungen mehrere Optionen wählen. Wenn diese Mehrfachantworten in prozentualen Anteilen berichtet werden, wie bspw. in Abbildung 1, ergibt die Summe dieser Anteile mehr als 100 %. In der Abbildungsbeschriftung wird auf die Mehrfachantworten hingewiesen.
- **Statistische Tests und Signifikanz:** Um die Lesbarkeit des Berichts zu fördern, werden die Auswertungen im Text verbal beschrieben. Angaben zu den angewendeten Tests und statistischen Kennzahlen finden sich in den Fußnoten. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Programme SPSS und R.
- **Offene Antworten:** In einzelnen Fragen oder zu Fragegruppen wurden offene Antworten erhoben. Diese Texteingaben wurden mit Hilfe des Analyseprogramms MAXQUDA kodiert und teilweise als quantifizierte Variablen in den Datensatz integriert und statistisch ausgewertet. Die Informationen aus den qualitativen Daten werden genutzt, um die quantitativen Auswertungen zu ergänzen. Im Text wird dies jeweils durch den Bezug auf die „offenen Antworten“ deutlich gemacht.

4 Ergebnisse der Einrichtungsbefragung

Zu Beginn werden Merkmale der teilnehmenden Einrichtungen ausgewertet, die einen Überblick über die institutionelle Zusammensetzung des Samples, den Stellenwert von Bildungsarbeit und regional-strukturelle Merkmale geben. Außerdem werden wirtschaftliche und personale Strukturen berichtet.

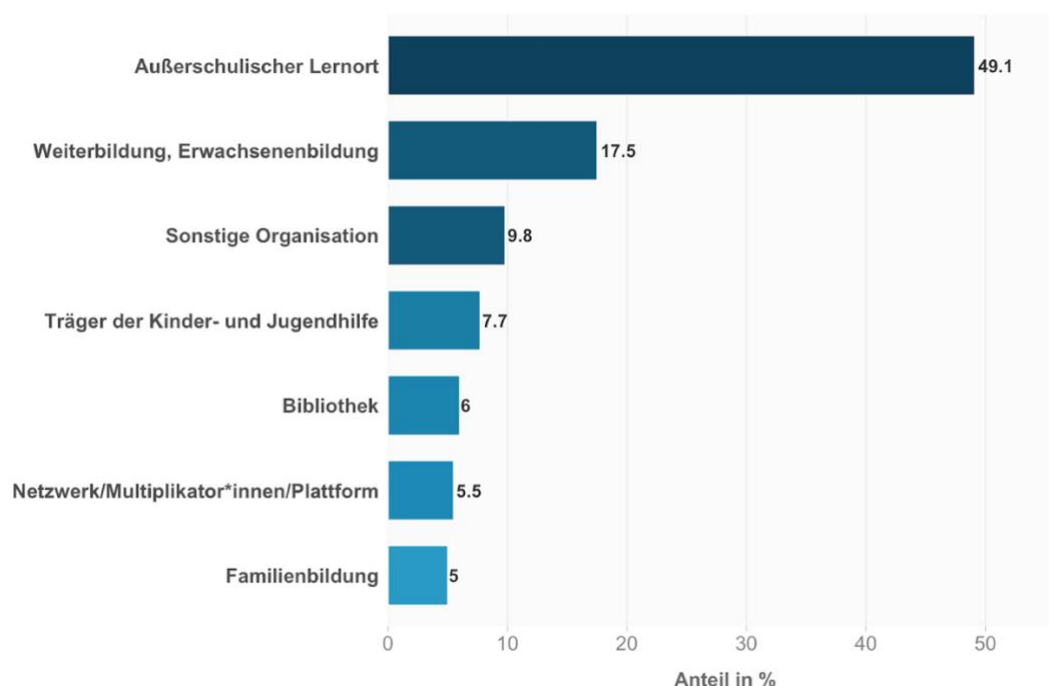
4.1 Verortung im institutionellen Feld der non-formalen Bildung

Die Erfassung der institutionellen Strukturen in diesem heterogenen Bereich erfolgte durch geschlossene Abfragen und offene Antworten, die in der Auswertung in Kategorien zusammengefasst wurden.

4.1.1 Selbstbeschreibung der Einrichtungen

Studiendesign und Sampling waren darauf angelegt, die Vielfalt unterschiedlichster Organisationen, die im Feld der nachhaltigkeitsbezogenen Bildung aktiv sind, einzufangen und abzubilden. Gleich zum Start der Befragung wurden die teilnehmenden Organisationen in einer offenen Frage gebeten, die Einrichtung kurz zu beschreiben. Diese Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und Kategorien zugeordnet. In der Selbstbeschreibung der Einrichtungen finden sich sowohl institutionelle als auch thematische Elemente. Je nach Umfang der Selbstbeschreibung können einzelne Einrichtungen mehreren Kategorien zugeordnet sein (siehe Abb. 1).

Abbildung (1) Selbstbeschreibung der Einrichtung - institutionelle Kategorien
(Mehrfachantworten, 1.439 Angaben von 1.100 Einrichtungen)



Am häufigsten beschreiben sich die Einrichtungen als außerschulischer Lernort (49,1 %).² Mit Abstand folgen Bezeichnungen, die eine Zuordnung zu der Kategorie 'Weiterbildung, Erwachsenenbildung' (17,5 %) nach sich ziehen. Darunter fallen bspw. Volkshochschulen, Fort- und Weiterbildungsanbieter, auch Anbieter für Lehrkräfte- und Multiplikator*innenfortbildungen. Weitere noch relativ häufig vertretene Einrichtungstypen im Sample sind Träger oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (7,7 %), Bibliotheken (6,0 %), Einrichtungen mit intermediären Charakter, die sich als Netzwerk/ Multiplikator*innen/Plattform (5,5 %) beschreiben sowie Einrichtungen der Familienbildung (5 %). Alle anderen Kategorien liegen unter 5 % (bspw., Naturparke, Jugendherbergen) bzw. sind so selten ($n < 10$) genannt, dass sie einer Sonstige-Kategorie (9,8 %) zugeordnet wurden (Sport, Botanischer Garten, Dritter Ort).

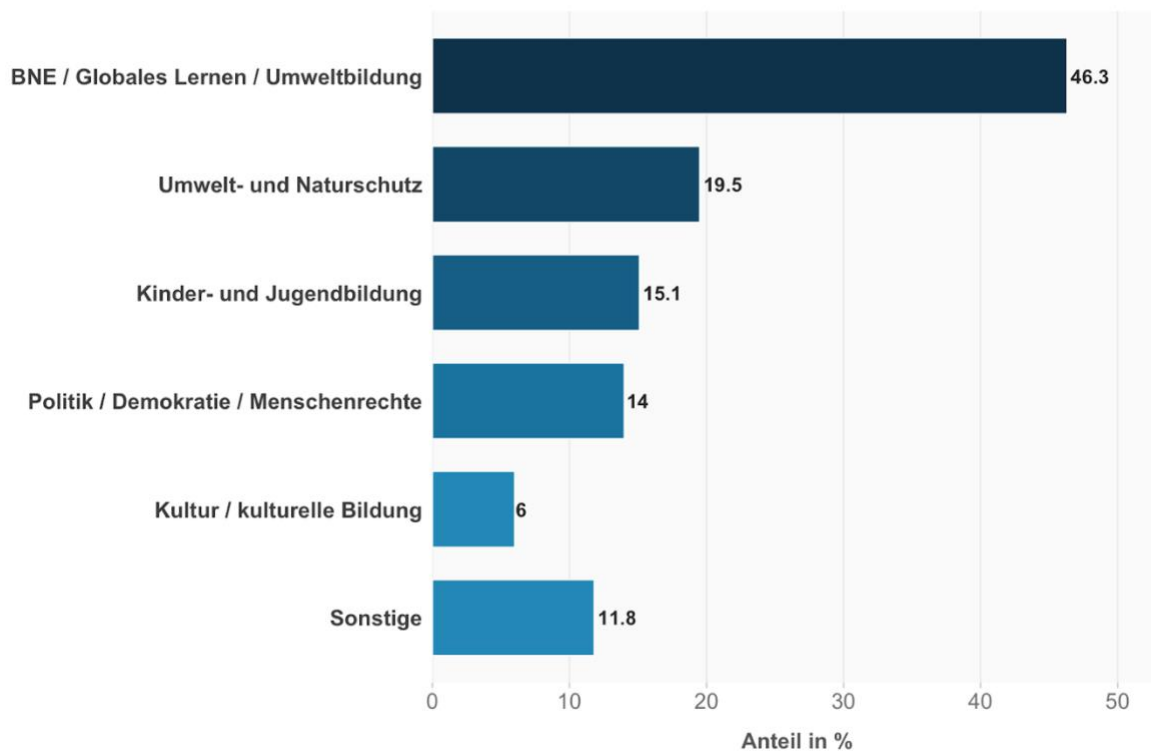
Damit umfasst das Sample eine institutionelle Breite von Einrichtungen, die einschlägig und weniger einschlägig im Rahmen einer BNE als non-formale und außerschulische Lernorte wirksam werden können (Franz-Pittner et al., i.E.). Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie Erwachsene als Zielgruppe von BNE sind im deutschsprachigen und internationalen Diskurs weniger präsent und ihre Bedeutung für die Erreichung der Sustainable Development Goals (SDGs) wird tendenziell unterschätzt (Grotlüschen et al., 2024; Rogers, 2019). Vor allem an der Gemeinschaft vor Ort orientierte Bildungsorte, zu denen auch öffentliche Bibliotheken (Shrestha & Krolak, 2015; Thiele, 2022) und Museen (Sospedra-Roca et al., 2022) gehören, können als „Dritte Orte für Bildung und Kultur“ (Autenrieth et al., 2023; Köck, 2025) durch informelle und partizipative Angebote nachhaltigkeitsbezogene Kommunikation, Diskurse und Kompetenzentwicklung fördern. Auch in der Kinder- und Jugendhilfe, dem institutionellen Feld der Sozialen Arbeit, gibt es durch die Sozialraum- und Gerechtigkeitsorientierung ein hohes Potenzial, Ziele der nachhaltigen Entwicklung in der pädagogischen Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen zu verfolgen und die Rezeption und Umsetzung gewinnt in den letzten Jahren an Bedeutung in der Profession (Elsen, 2023; Verch, 2025).

3,3 % (nicht abgebildet) der Einrichtungen beschreiben sich als Schule, Kindergarten oder Hochschule und damit als formale Bildungseinrichtung. Das steht nicht im Widerspruch zur Grundgesamtheit der Befragung, die sich aus non-formalen Bildungsanbietern zusammensetzt. Formale Bildungsanbieter können neben dem abschlussbezogenen Regelangebot weitere Angebote im non-formalen Bereich vorhalten, bspw. für weitere Zielgruppen, Eltern oder Multiplikator*innen sowie extracurriculare Angebote für ihre Klientel.

Themen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit wurde im Fragebogen gesondert erfragt und werden in Kapitel 4.8.4 berichtet. Angaben zu inhaltlichen Schwerpunkten finden sich jedoch bereits in gut einem Drittel der Selbstbeschreibungen der Einrichtungen (siehe Abbildung 2). Fast die Hälfte dieser Angaben (46,3 %) bezieht sich auf Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Umwelt- oder Ökobilung als verwandte pädagogische Konzepte.

² Ein Teil der in den Antworten häufig genannten Begriffe wurde im Fragebogen in einem erläuternden Text genannt: „Gemeint sind hier übergeordnete Begriffe wie bspw. „Weiterbildungsanbieter“, „Ortsgruppe Umweltverein“, „Familienbildungsstätte“, „Nachbarschaftsinitiative“, „außerschulischer Lernort“ oder „Träger der Kinder- und Jugendhilfe“.

Abbildung (2) Selbstbeschreibung der Einrichtung - thematische Kategorien
(Mehrfachantworten, 411 Angaben von 365 Einrichtungen)



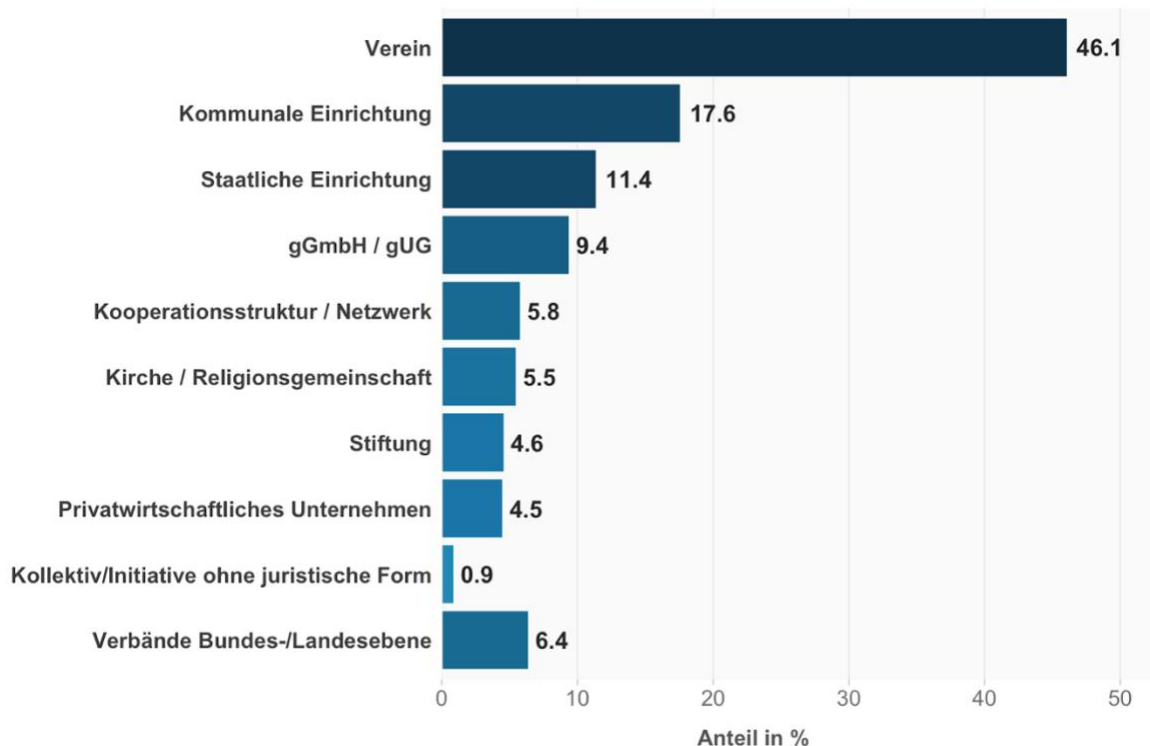
19,5 % der Einrichtungen geben ohne Referenzen auf Bildung oder Pädagogik Umwelt- und Naturschutz als inhaltlichen Bezug an, bei 14 % beziehen sich die inhaltlichen Angaben auf den Themenkomplex Politik, Demokratie, Menschenrechte und politische Bildung. Kinder- und Jugendbildung wird von 15,1 % der Einrichtungen genannt, 6 % beziehen sich auf Kultur oder kulturelle Bildung. Auch bei den Inhalten gibt es eine relativ große Sonstige-Kategorie (11,8 %).

4.1.2 Einrichtungstyp

Mit der Zuordnung zu verschiedenen Einrichtungstypen erfolgt ein Überblick, der formal-juristische und wirtschaftlich-finanzielle Faktoren adressiert, auch wenn diese Systematisierung in einem so komplexen Feld Grenzen gesetzt sind (bspw. für den 3. Sektor (Rutherford et al., 2025)). Die Einrichtungen konnten sich mehreren Kategorien gleichzeitig zuordnen (Abbildung 3).

Fast die Hälfte der Einrichtungen (46,1 %) ist vereinsförmig organisiert, was die starke Verankerung des Bildungsbereiches in der Zivilgesellschaft unterstreicht, die bereits Ende der 1990er Jahre in der Befragung der Umweltbildungseinrichtungen konstatiert wurde (Giesel et al., 2002, S. 84f.) und liegt auch nahe an dem ermittelten Anteil von Vereinen an lokalen BNE-Orten in der Stadt Freiburg (Böttger et al., 2022, S. 46) und im Ruhrgebiet (Küpker, 2024, S. 271). Wenngleich zivilgesellschaftliche Organisationen bislang kaum im Fokus von Bildungspolitik und -forschung standen, leisten sie mit ihren Bildungsangeboten einen substantiellen und komplementären Beitrag zu Angeboten aus dem öffentlichen und privatwirtschaftlich organisierten Bildungssystem (Grande et al., 2024; Priemer et al., 2024).

Abbildung (3) Organisationsform (Mehrfachantworten, 1.617 Angaben von 1.256 Einrichtungen)



Der staatliche Sektor erweist sich als zweiter wichtiger Ankerpunkt. Insgesamt ordnen sich fast 30 % der Einrichtungen den Kategorien kommunale (17,6 %) oder staatliche (11,4 %) Einrichtungen zu. Ein privatwirtschaftlicher Hintergrund besteht bei 18,6 % der Einrichtungen, wobei mit den Modellen gGmbH, gUG (9,4 %) und Stiftungen (4,6 %) gemeinnützige Orientierungen vor profitorientierten Organisationsformen (4,5 %) dominieren. Ein Anteil von 6,4 % der Einrichtungen ordnet sich der Kategorie Verbände auf Bundes- und Landesebene zu.

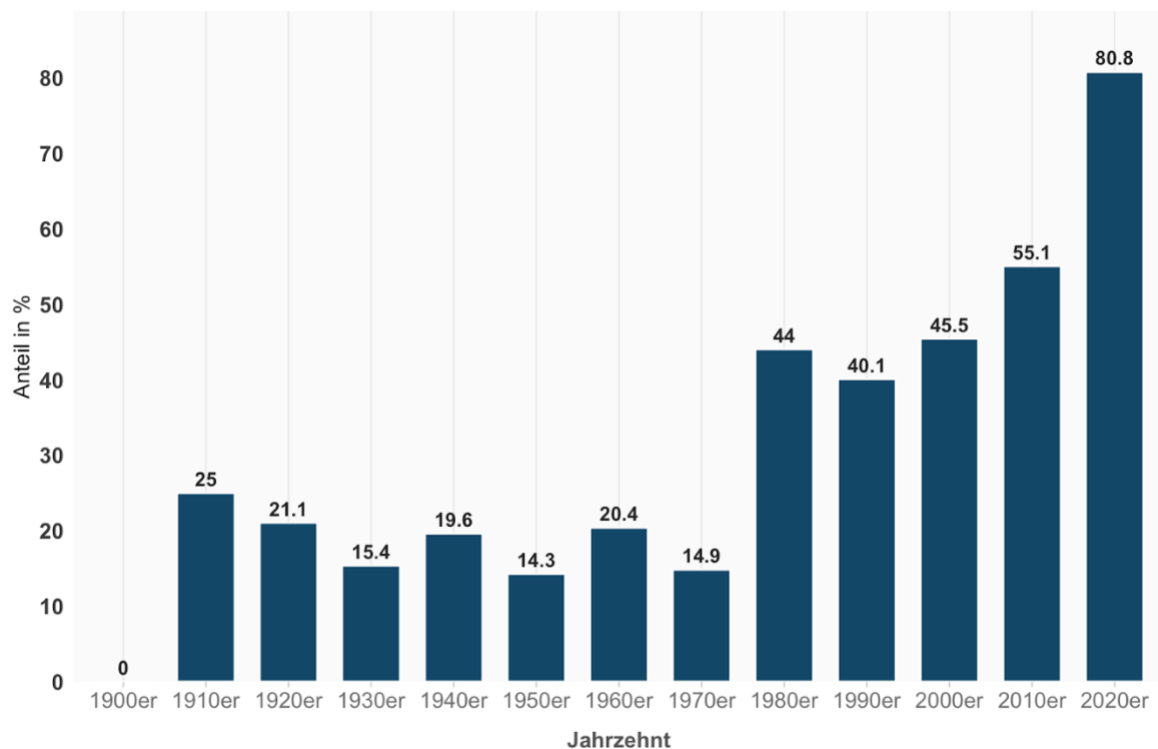
Die bereits bei der Selbstbeschreibung identifizierten intermediären Funktionen schlagen sich in 5,8 % der Einrichtungen nieder, die sich der Kategorie Kooperationsstruktur/Netzwerk/Arbeitskreis zuordnen. Auch Kirchen/Gemeinden/Religionsgemeinschaften bilden mit 5,6 % noch eine relevante Kategorie, während die übrigen Kategorien geringer besetzt sind. Angesichts von nur 1 % Kollektiven/Initiativen ohne juristische Organisationsform scheint es in der Studie nicht gelungen zu sein, informelle Bewegungen und organisationale Zusammenschlüsse für eine Teilnahme zu gewinnen.

4.1.3 Gründungsjahr und Nachhaltigkeitsbezug

In der Stichprobe ist über die Hälfte der Einrichtungen nach dem Jahr 1991 gegründet worden, jeweils etwa ein Viertel der Einrichtungen wurde vor 1970 und nach 2009 gegründet. Knapp 10 % der Einrichtungen bestehen zum Zeitpunkt der Befragung nicht länger als 6 Jahre (nicht abgebildet, N = 1.221). In den beiden vorherigen großen Befragungen wurden als Phasen mit einer hohen Anzahl von Gründungen die Jahre 1981-1990 bzw. 1991-2000 identifiziert (Giesel et al., 2002, S. 86f. und Michelsen et al., 2013, S. 50f.). Diese Boom-Phasen werden in der aktuellen Studie nur teilweise repliziert. Mit 18,8 % sind die 2010er Jahre das Jahrzehnt mit

dem höchsten Anteil an Gründungen, aber auch die 1990er Jahre sind mit 18,3 % ein aktives Gründungsjahrzehnt (nicht abgebildet, N = 1.221). Insgesamt geben 38,2 % der Einrichtungen an, dass nachhaltige Entwicklung bei der Gründung ein zentrales Thema war (nicht abgebildet, N = 1.266). Verteilt auf die Gründungsjahrzehnte zeigt Abbildung 4, dass dies bereits in den 1980er Jahren bei 44% der Einrichtungen der Fall ist.

Abbildung (4) Thematischer Bezug auf nachhaltige Entwicklung bei Gründung nach Jahrzehnt (N = 1.217)



In den 2010er Jahren steigt dieser Anteil auf über 50 % und bei den „jüngeren“, nach 2019 gegründeten Einrichtungen, berichten über 80 % über diesen thematischen Bezug. Zwischen Nachhaltigkeitsbezug bei Gründung und Gründungsjahr gibt es einen mittleren und statistisch signifikanten Zusammenhang.³

Das heutige Verständnis von nachhaltiger Entwicklung, indem die Generationengerechtigkeit sowie soziale, ökonomische und ökologische Nachhaltigkeitsdimensionen eine ausschlaggebende Rolle spielen, festigte sich erst zwischen den 1970er bis 1990er Jahren (Kühne et al., 2024). Die Gerechtigkeit zwischen Generationen wurde beispielsweise vor allem durch den Brundtland-Bericht (World Commission on Environment and Development, 1987) aufgenommen. Insofern handelt es sich bei den von den Einrichtungen angegebenen Nachhaltigkeitsbezüge vor den 1970er/1980er Jahren eventuell um Redefinitionen damaliger Bezüge, die mehr oder weniger nahe an einem aktuellen Verständnis von nachhaltiger Entwicklung liegen.

Einrichtungen gründen sich nicht nur, sondern lösen sich auch wieder auf (beispielsweise durch prekäre Finanzierungsstrukturen und Abhängigkeiten von individuellem,

³ $\chi^2(7) = 181,479$, $p < .001$, Cramer's $V = 0.386$.

ehrenamtlichem Engagement, siehe Kapitel 4.4 und 4.5). Diese Dynamik kann jedoch mit dieser Art der Befragung nicht erhoben und abgebildet werden.

4.2 Stellenwert der Bildungsarbeit

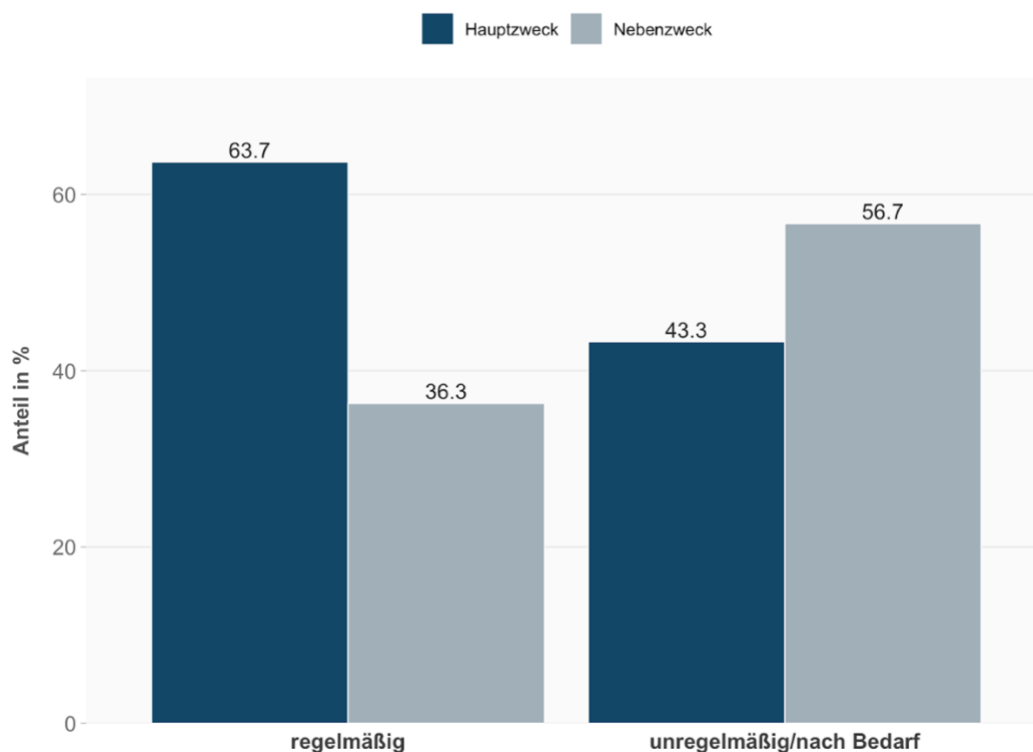
Ziel der Befragung war es, ein möglichst breites Spektrum potentieller Anbieter non-formaler Bildung anzusprechen, beispielsweise auch explizit Einrichtungen, die sich nicht primär als Bildungseinrichtungen verstehen. Die folgenden Auswertungen zeigen, welche Bedeutung das Bildungsangebot für die Einrichtungen hat.

4.2.1 Bildungsangebot als Organisationszweck

Über drei Viertel der Einrichtungen (77,8 %) berichten, dass sie regelmäßig öffentlich zugängliche Veranstaltungen oder Lernorte anbieten - sowohl in Präsenz als auch in virtuellen Formaten oder Orten. 21,3 % geben an, dass sie dieses Angebot unregelmäßig und nach Bedarf anbieten (nicht abgebildet, N = 1.270).⁴

Dieses Bildungsangebot ist für über die Hälfte (59,3 %) Hauptzweck und für 40,7 % ein Bereich neben anderen Aktivitätsfeldern, die sie in ihrer Einrichtung verfolgen (nicht abgebildet, N = 1.249).

Abbildung (5) *Regelmäßigkeit des Bildungsangebotes und Stellenwert der Bildungsarbeit in der Einrichtung, (N = 1.238)*



⁴ 0,9 % (n = 11) der Einrichtungen haben in einer Nachfrageschleife angegeben, dass sie bestimmte Bildungsformate anbieten. Für diese Gruppe wurde nicht nochmals erhoben, ob sie das regelmäßig oder unregelmäßig tun.

Wenn das Bildungsangebot Hauptzweck der Einrichtung ist, findet es mehrheitlich (63,7 %) auch regelmäßig statt. Und bei 56,7 % der Einrichtungen, die Bildung als einen Zweck neben anderen verfolgen, findet das Bildungsangebot eher unregelmäßig und nach Bedarf statt (Abbildung 5). Dieser Zusammenhang ist signifikant⁵, jedoch fällt er schwächer aus als man erwarten könnte. Vor allem wenn man bei Organisationen, die ein Bildungsangebot als Hauptziel verfolgen, ein regelmäßiges Bildungsangebot als Ergebnis erwartet. Aber von immerhin über 40 % der Einrichtungen wird dieses Ziel auch mit einem Bildungsangebot realisiert, das nur unregelmäßig stattfindet und nach Bedarf aufgerufen wird.

4.2.2 Ziele der Bildungsarbeit und Organisationsziele neben der Bildungsarbeit

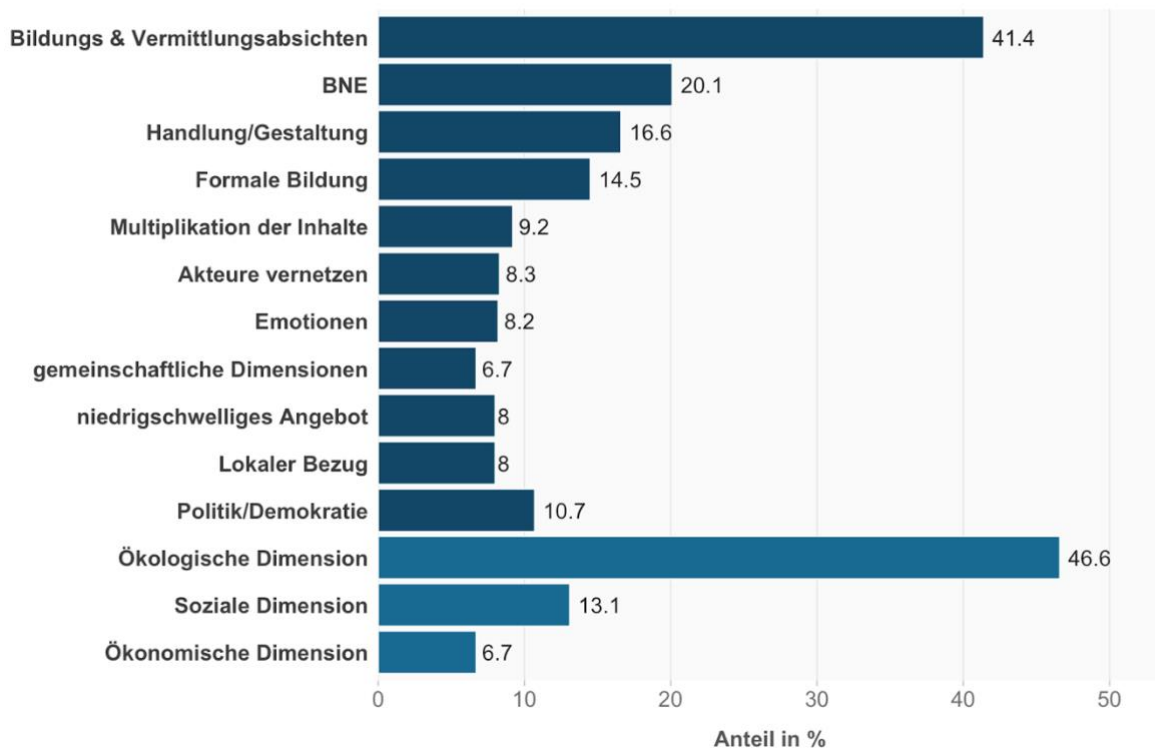
Die Frage nach den Zielen ihrer Bildungsarbeit beantworteten die Einrichtungen in offenen Antworten, die anschließend kodiert und wieder in Variablen überführt wurden. Der Umfang der Antworten variiert zwischen einzelnen Stichworten bis hin zu umfänglichen Auszügen aus Satzungszwecken.

Aufgrund der unterschiedlichen Qualität der Antworten geben die folgenden Auswertungen (Abbildung 6) weniger Auskunft über reale Verteilungen als über Relevanzstrukturen im Feld. Fast die Hälfte der Einrichtungen nennt mit „informieren“, „Interesse wecken“, „Kompetenzen fördern“, „vermitteln“, „Aufklärung“ und vielen mehr eine Reihe von Begriffen, die auf die Vermittlung von Wissen und die Förderung von Sachinteresse zielen (41,4 %). Über ein Fünftel bezieht sich bei der Beschreibung der Ziele explizit auf „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (20,1 %). Die Befähigung zum Handeln ist im Konzept der BNE bereits angelegt. 16,6 % der Einrichtungen nennen in der Beschreibung ihrer Ziele außerdem explizit, dass ihre Bildungsarbeit zum Handeln und Gestalten in spezifischen Bereichen (bspw. Landwirtschaft, die Region, Politik) oder in der Gesellschaft insgesamt befähigen soll, einige beziehen sich dabei auf die Förderung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008). Formale Bildungsinstitutionen wie Schule, Kindergarten oder Hochschule werden von 14,5 % der Einrichtungen in der Zielbeschreibung genannt. 9,2 % zielen mit ihrer Bildungsarbeit durch „Fort- und Weiterbildung“, „Qualifizierung“ und Ähnliches auf die Multiplikation ihrer Bildungsinhalte. „Vernetzung“, „Kooperation“, „Koordination“ und ähnliche Begriffe finden sich in den Angaben von 8,3 % der Einrichtungen.

Bei der Zielbeschreibung gehen 8,2 % der Einrichtungen auf emotionale Aspekte der Bildungsarbeit ein und erwähnen bspw. „Glück“, „Empathie“ und „Freude“, „Angst“ und „Wut“. 6,7 % der Einrichtungen beziehen sich mit Begriffen wie „gemeinsam“, „kollektiv“ oder „zusammen“ auf gemeinschaftliche Dimensionen, die für die Ziele der Bildungsarbeit relevant sind. Ein „kostengünstiges“ oder „niedrigschwelliges“ Bildungsangebot, teilweise auch mit Bezug auf spezifische benachteiligte Gruppen, oftmals auch mit der Formulierung „(Bildung) für alle“, wird von 8 % der Einrichtungen genannt. Lokale oder regionale Bezüge (bspw. „vor Ort“, „in der Stadtgesellschaft“) finden sich ebenfalls in den Zielbeschreibungen von 8 % der Einrichtungen.

⁵ $\chi^2(1) = 35,546$, $\phi = 0.169$, $p < .001$

Abbildung (6) Angaben zu Zielen der Bildungsarbeit (Mehrfachantworten, 2.740 Angaben von 1.086 Einrichtungen)

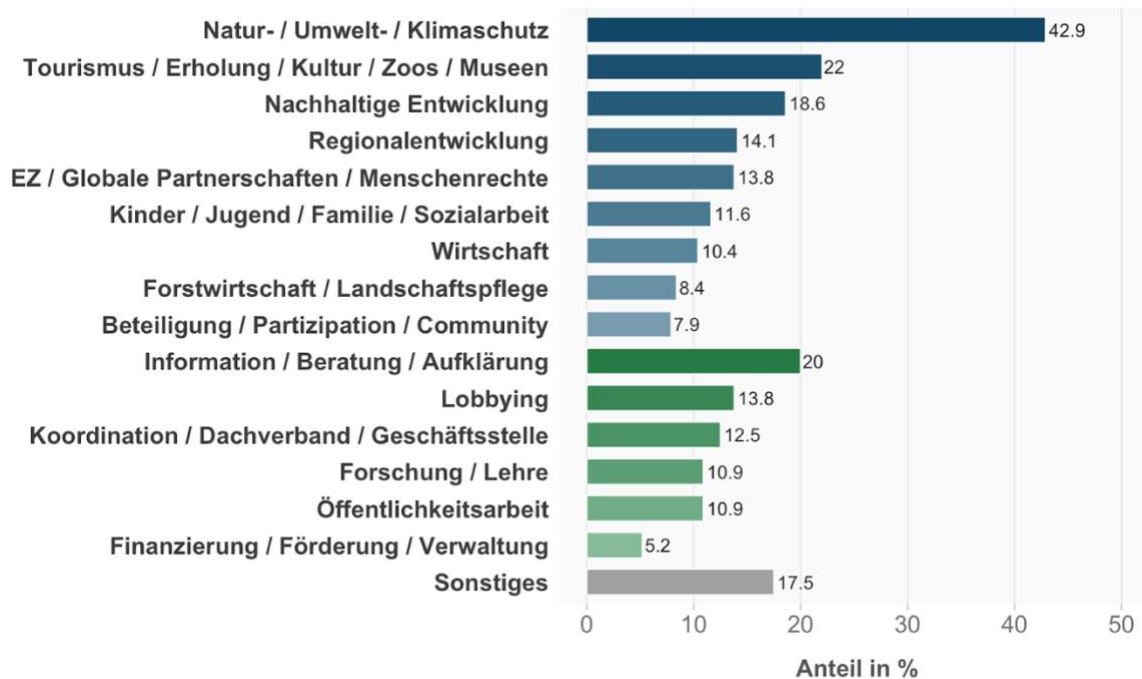


Ordnet man die genannten, stellenweise sehr spezifischen inhaltlichen Ziele, den Nachhaltigkeitsdimensionen zu, dominieren Inhalte aus der ökologischen Dimension (46,6 %). Mit Abstand folgen Inhalte der sozialen (13,1 %) und der ökonomischen Dimension (6,7 %) - was allerdings nicht bedeuten muss, dass die Inhalte isoliert, nur innerhalb dieser Dimension behandelt werden. Die Schlussfolgerung lässt die Analyse der offenen Antworten nicht zu. 3,1 % der Einrichtungen beziehen sich bei der Beschreibung explizit auf die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (nicht abgebildet, n = 38).

Einrichtungen, die Bildung nicht als Hauptzweck, sondern als eines neben anderen Aktivitätsfeldern verfolgen (40,7 %), wurden nach den wichtigsten Zielen ihrer Einrichtung gefragt (Abbildung 7). Im Durchschnitt nennen die Einrichtungen 2-3 Ziele.

Auf einer inhaltlichen Ebene (blaue Balken) werden häufig Ziele im Kontext von Klima-, Umwelt- und Naturschutz (42,9 %) genannt, darunter ordnen sich fast vollständig Einrichtungen ein, die Forst- und Landwirtschaft sowie Landschaftspflege als Ziele nennen (8,4 %). 18,6 % nennen explizit Nachhaltige Entwicklung als Ziel der Organisation, auch Regionalentwicklung (14,1 %) ist als Ziel vertreten. Weitere stärker besetzte inhaltliche Kategorien sind Ziele mit Bezug auf soziale Dimensionen wie „Entwicklungszusammenarbeit, globale Partnerschaften, Menschenrechte und Gerechtigkeit“ (13,8 %) die Arbeit mit Erwachsenen, Jugendlichen, Kindern und Familien bspw. im Kontext von Beratung, sozialer Arbeit und Integration (11,6 %), Wirtschaft (10,4 %) oder das Engagement für Partizipation, Beteiligung und soziale Gemeinschaften (7,9 %). 22 % der Einrichtungen beschreiben Ziele, die in einer breiten Kategorie „Tourismus, Erholung, Kultur, Zoos, Museen, Freizeitgestaltung und Begegnungsort“ zusammengefasst werden.

Abbildung (7) Angaben zu Zielen der Einrichtung, wenn Bildungsarbeit nicht Hauptzweck ist
(Mehrfachantworten, 1.060 Angaben von 441 Einrichtungen)



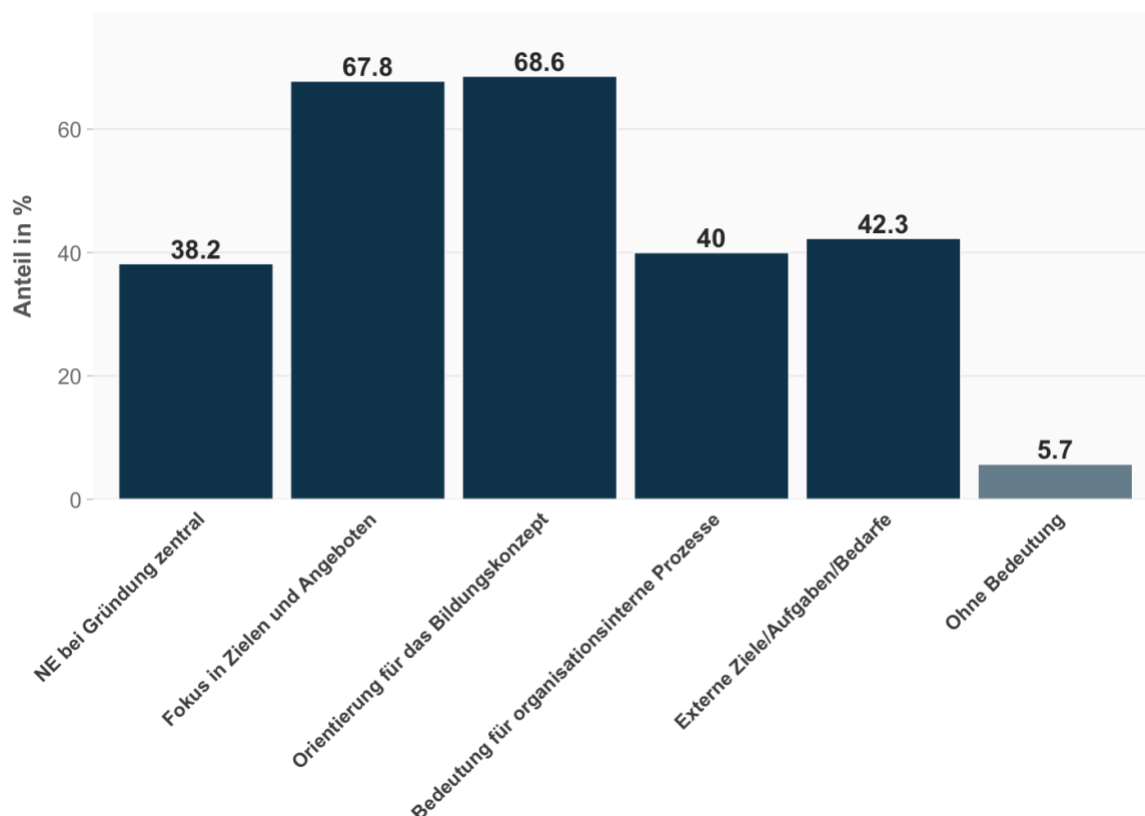
Weitere Ziele liegen auf einer strukturellen oder funktionalen Ebene (grüne Balken). Auch wenn Bildung nicht als Hauptziel gesehen wird, nennt interessanterweise jede 5. Einrichtung Begriffe in der Beschreibung der Ziele, die bei einem weiteren Begriffsverständnis der Kategorie Bildung zugeordnet werden können, bspw. Information, Beratung, Aufklärung (20 %). Weitere Ziele liegen im Bereich von Lobbying (13,8 %), Öffentlichkeitsarbeit (10,9 %) und der Finanzierung, Förderung, Verwaltung und Aufsicht (5,2 %); 12,5 % der Einrichtungen beschreiben sich in der Zielbeschreibung als (Dach-)Verband, Geschäftsstelle oder beziehen sich auf Koordination als Ziel der Tätigkeit. Weitere 17,5 % der genannten Ziele konnten nicht in ausreichend stark besetzten Kategorien (>5 %) zusammengefasst werden (Sonstiges, grauer Balken).

4.2.3 Bedeutung nachhaltiger Entwicklung für die Einrichtungen

Der Bezug zu nachhaltiger Entwicklung, der sich in den offenen Antworten zu Zielen der Einrichtung und Zielen der Bildungsarbeit explizit oder implizit herausstellt, wurde auch in der Einstiegsfrage der Umfrage adressiert.

Abbildung 8 zeigt, dass das Thema für kaum eine Einrichtung ohne Bedeutung ist (5,7 %). Da nachhaltige Entwicklung durch die SDGs und als Querschnittsthema für fast alle Themen relevant ist, bzw. diese durchdringt, verwundert dies auch nicht. Jeweils fast 70 % berichten, dass nachhaltige Entwicklung als Orientierung für das Bildungskonzept dient und Fokus in den Zielen des Bildungsangebotes der Einrichtung ist.

Abbildung (8) Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung, Mehrfachantworten (N = 1.266)



Da lediglich 42,3 % angeben, dass die Beschäftigung im Zusammenhang mit den an sie von extern herangetragenen Zielen, Aufgaben und Bedarfen steht, erfolgt die Zuwendung zu nachhaltiger Entwicklung zumindest für einen Teil der Einrichtung stärker aus organisationsinternen Erwägungen heraus. Auf der anderen Seite bedeutet ein Fokus in der pädagogischen Arbeit anscheinend nicht zwangsweise, dass das Thema auch für organisationsinterne Prozesse von Bedeutung ist (40 %).

4.3 Regionale Bezüge

Raum und Region sind entscheidende Faktoren für Bildungsprozesse und deren Erträge (Sixt et al., 2018). Regionale Ungleichheiten in der flächendeckenden Daseinsvorsorge mit öffentlichen Gütern - auch mit der sozialen Dienstleistung Bildung - werden vor allem unter der ungleichen Versorgung städtischer, ländlicher und peripherer Regionen diskutiert, auch mit Blick auf Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern (Kramer, 2000). Die Bildungsforschung zeigt allerdings, dass grobe regional-strukturelle Kategorien nur bedingt geeignet sind, die vielschichtigen Faktoren der dahinter liegenden Wirkungszusammenhänge einzufangen (Zehetner et al., 2022). Dennoch verweisen verschiedene Befunde auf die Relevanz regionaler Vergleiche - auch im Bereich von Umweltbildung und BNE. Schon in der Untersuchung zu Anbietern von Umweltbildung wurde festgestellt, dass sich die Umweltbildungseinrichtungen nicht gleichmäßig über die Bundesrepublik Deutschland verteilen, auch wenn die unterschiedlichen Einwohnerzahlen berücksichtigt werden. Die Daten zeigen ein Nordost-Südwest-Gefälle im Verhältnis von

Einwohner*innen zu Einrichtungen wie auch zu Teilnahmestunden sowie unterschiedliche thematische Profile und Einrichtungstypen auf Ebene der Bundesländer und Kreise (Giesel et al., 2002, S. 88f.). Auch rund zehn Jahre später und mit einer Grundgesamtheit, die neben Umweltbildungseinrichtungen zahlreiche weitere non-formale Bildungsanbieter umfasst, wird die ungleiche Verteilung und das Gefälle in den Versorgungsindikatoren auf Bundeslandebene in abgeschwächter Form bestätigt (Michelsen et al., 2013, S. 48f.).

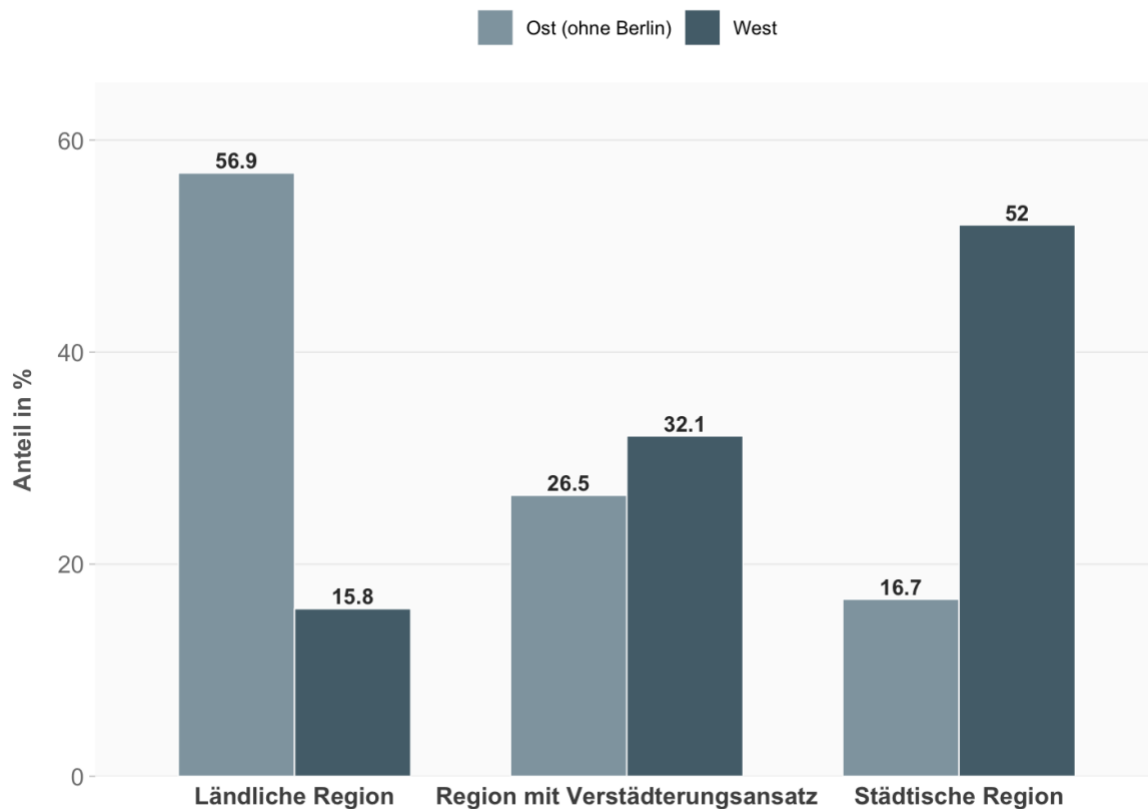
Auch wenn Bundesländer durch ihre BNE-Strategien oder Weiterbildungsgesetzgebung (Holst, 2023a; Maschner, 2025) und nicht zuletzt die Finanzierung (Flohr & Singer-Brodowski, 2017) eine wichtige Steuerungsebene sind, werden Bundesländer in der aktuellen Studie lediglich zur Einschätzung der Datenqualität betrachtet (Widany, 2025, S. 15ff.). Zum einen ist die empirische Basis für derartige Vergleiche durch die unbekannte Grundgesamtheit und die Samplingstrategie der Erhebung nicht abgesichert. Zum anderen können inhaltlich aus solchen Vergleichen und Rankings nur sehr begrenzt Schlussfolgerungen zur Leistung einzelner Akteure sowie Handlungsempfehlungen abgeleitet werden (Martin et al., 2021, S. 9). Regionale Analysen zeigen außerdem, dass regionale Unterschiede, beispielsweise auf der Ebene von Kreisen und kreisfreien Städten, größer sein können, als die Unterschiede zwischen den Bundesländern (ebd., S. 52ff.). So zeigt auch eine Bestandsaufnahme von außerschulischen Lernorten mit BNE-Bezug im Bundesland Rheinland-Pfalz, dass die Kreise und kreisfreien Städte unterschiedlich dicht mit Einrichtungen besiedelt sind. Überdurchschnittlich finden sich BNE-Einrichtungen in Städten und in Gebieten mit Waldnähe (Wittlich & Brühne, 2022). Im Ruhrgebiet konzentrieren sich außerschulische Lernorte tendenziell in stärker urbanisierten Gebieten. Vertiefende Analysen verweisen auf weitere Zusammenhänge zwischen der sozialen Belastung von Gebieten (in diesem Fall über den Schulsozialindex abgebildet) und der Präsenz unterschiedlicher Typen außerschulischer Lernorte. Natur-, wald- und erlebnispädagogische Einrichtungen und Verbraucherzentralen sind beispielsweise überdurchschnittlich und Initiativen außerschulischer Bildung sowie Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen unterdurchschnittlich in stärker sozial benachteiligten Gebieten vertreten. Insgesamt zeigt sich jedoch ein Konzentrationsgefälle, das einen benachteiligten Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten in sozial benachteiligten Gebieten nahelegt (Küpker, 2024, S. 261f.).

4.3.1 Regionale Verortung

Aus 310 der 400 Landkreise und kreisfreien Städte in Deutschland haben Einrichtungen an der Befragung teilgenommen (Widany, 2025, S. 17f.). 74,1 % der Einrichtungen antworteten aus den westdeutschen, 16,7 % aus den ostdeutschen Bundesländern und 9,2 % aus Berlin (nicht abgebildet, N = 1.219). Über die Hälfte der Einrichtungen kommen aus städtischen Regionen (50,5 %), unter ein Drittel aus Regionen mit Verstädterungsansatz (28,2 %) und etwa ein Fünftel aus ländlichen Regionen (21,2 %) (nicht abgebildet, N = 1.219). Abbildung 9 zeigt das für Ost- und Westdeutschland typische Stadt-Land-Gefälle: Die Einrichtungen aus

Ostdeutschland kommen mehrheitlich aus ländlichen Regionen, während in Westdeutschland der städtische Kontext dominiert.⁶

Abbildung (9) Stadt-Land-Kontext in Ost- und Westdeutschland (ohne Berlin) (N = 1.107)



Einrichtungen des Typs 'Verband auf Landes- oder Bundesebene' sind zwar in städtischen Regionen etwas häufiger und in ländlichen Regionen seltener vertreten als die übrigen Einrichtungstypen, diese Abweichung bewegt sich allerdings im zufälligen Bereich⁷, ebenso wie die Abweichungen in der Verteilung über Ost- und Westdeutschland und Berlin mit jeweils etwas höherer Präsenz in Westdeutschland und Berlin⁸ (nicht abgebildet, N = 1.211).

In Abbildung 10 werden ausgewählte, auf der Grundlage der Selbstbeschreibung identifizierte Einrichtungstypen (vgl. Kapitel 4.1.1) und ihre Verteilung über die siedlungsstrukturellen Regionen gezeigt. Abgebildet sind alle Einrichtungstypen, bei denen ein signifikanter Zusammenhang besteht, der jedoch durchweg schwach ausfällt.⁹

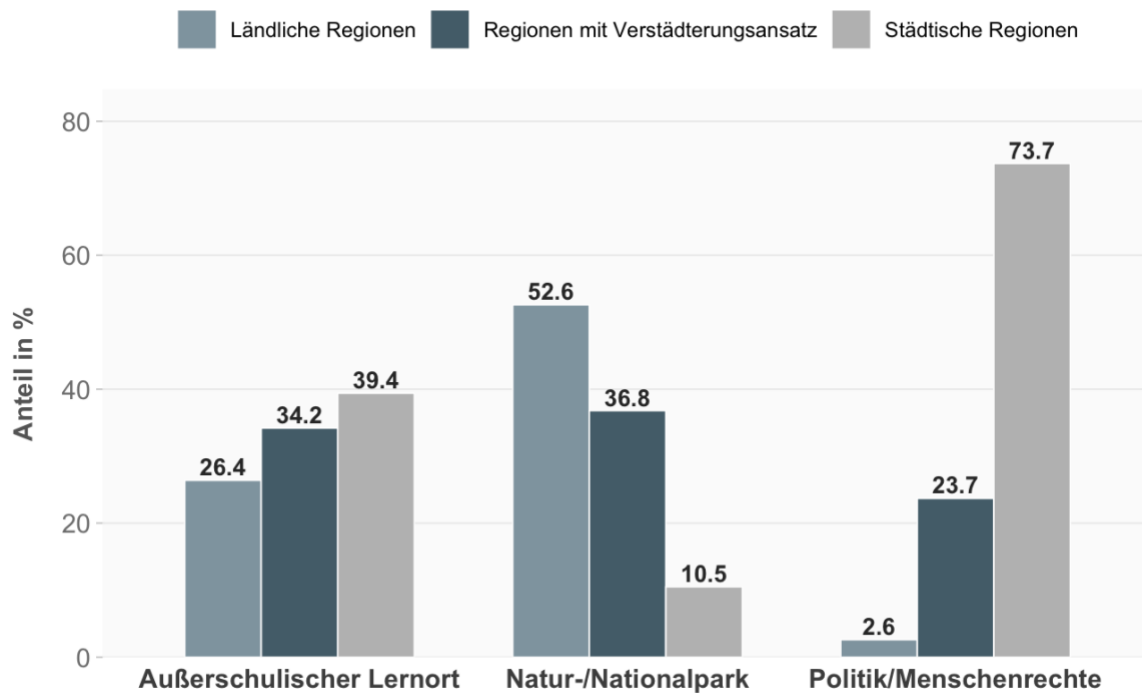
⁶ Der Unterschied ist signifikant ($\chi^2(2) = 167,178$, Cramer's $V = 0.169$, $p < .001$). Die Typen basieren auf der Systematik des BBSR, die neben den kreisfreien Städten, städtische Kreise und die Einwohnerdichte in Kreisen als Zuordnungskriterien berücksichtigt ([BBSR, 2025](#)).

⁷ $\chi^2(2) = 5,394$, $p = .067$

⁸ $\chi^2(2) = 3,377$, $p = .185$

⁹ N = 1.219; außerschulische Lernorte n = 521: $\chi^2(2) = 17,730$, $p < .001$, Cramer's $V = .121$; Naturparke etc. n = 38.: $\chi^2(2) = 31,640$, $p < .001$, Cramer's $V = .161$; Politik/Demokratie/Menschenrechte n = 49 : $\chi^2(2) = 19,150$, $p < .001$, Cramer's $V = .125$

Abbildung (10) Verteilung ausgewählter Einrichtungen über städtische und ländliche Kreise (N = 1.219)



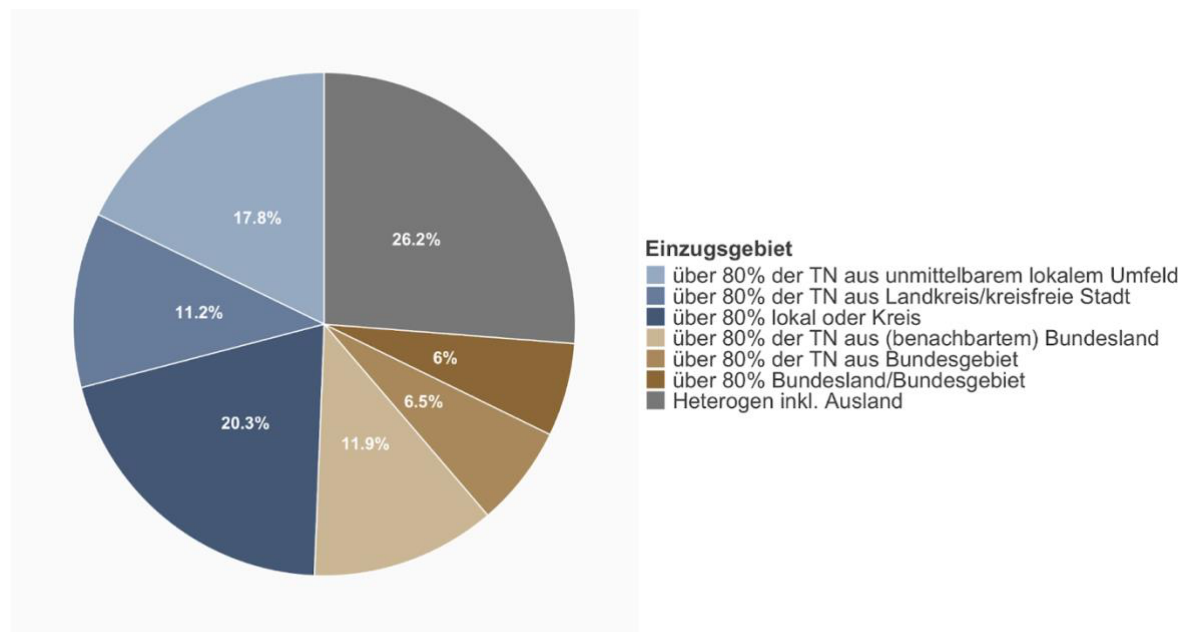
Nicht überraschend konzentrieren sich Einrichtungen wie Natur- und Nationalparke auf den ländlichen Raum. Einrichtungen, die sich als außerschulischer Lernort beschreiben, sind in städtischen und verstärkten Regionen etwas häufiger vertreten als andere Einrichtungen. Einrichtungen, die sich thematisch auf Gerechtigkeit, Menschenrechte und politische Bildung beziehen, sind hingegen deutlich mehr in Städten und kaum in ländlicheren Regionen vertreten. Die Verteilung der Umweltbildungseinrichtung Ende der 1990er Jahre zeigte hingegen ein deutliches Stadt-Land-Gefälle und Versorgungsdefizite für Großstädte und städtische Ballungsräume (Giesel et al., 2002, S. 89). Die aktuellen Daten spiegeln dieses Gefälle für Einrichtungen, die sich thematisch BNE, Umweltbildung und Umweltthemen im allgemeinen zuordnen, nicht wider. Augenfällig ist vielmehr, dass soziale und politische Themen für die Bevölkerung in ländlichen Kreisen und Kreisen mit Verstärkerungsansätzen, deutlich weniger präsent sind.

4.3.2 Einzugsgebiet der Einrichtungen

Neben dem Standort eröffnet das Einzugsgebiet der Einrichtungen eine weitere Perspektive auf Raum und Region als Faktoren der Bildungsarbeit. Ob die Teilnehmenden hauptsächlich aus dem Nahbereich der Einrichtung oder aus dem ganzen Bundesgebiet kommen, beeinflusst sowohl die pädagogische Arbeit als auch das operative Geschäft. Mit einem Fokus auf den Nahbereich sind sozial-strukturelle, wirtschaftliche und umweltlich-geografische Faktoren vor Ort bedeutsam, bspw. Alters- und Qualifikationsstrukturen der Bevölkerung, kommunale Themen, Finanzen und Akteure sowie die regionale Infrastruktur. Mit einer Erweiterung des Einzugsgebietes erweitert sich auch die Bandbreite potentieller Zielgruppen, Kooperationspartner, Themen und die Standortabhängigkeit vom direkten lokalen Umfeld sinkt.

Zwar zeigen Untersuchungen aus der Erwachsenen- und Jugendbildung, dass die Nähe zum Bildungsangebot einen entscheidenden Einfluss auf individuelle Teilnahmeentscheidungen und damit Teilhabemöglichkeiten haben kann (Grunert & Ludwig, 2023; Schemmann & Wittpoth, 2008). Andererseits sind bestimmte Bildungsangebote aus kulturhistorischen oder natur-landschaftlich-baulichen Gegebenheiten an einen Standort gebunden, der zugleich ein Anziehungspunkt für potentielle Teilnehmende ist und entsprechende Mobilität der Teilnehmenden nach sich zieht. Auch wenn das Bildungsangebot sehr spezialisiert ist und Nischenthemen bedient, ist ein größeres Einzugsgebiet plausibel.

Abbildung (11) Einzugsgebiet der Einrichtungen (jeweils über 80 % der Teilnehmenden) (N = 1.201)



Eine durchschnittliche Einrichtung rekrutiert rund 32 % ihrer Teilnehmenden aus dem direkten lokalen Umfeld, 29 % aus dem Landkreis oder der kreisfreien Stadt, 24 % aus dem eigenen oder benachbarten Bundesländern, 13 % aus dem Bundesgebiet und etwa 2-3 % aus dem Ausland (nicht abgebildet, N = 1.200). Diese Mittelwerte verdecken jedoch die Bedeutung, die das unmittelbare und mittelbare Umfeld für einen Großteil der Einrichtungen hat (Abbildung 11).

Fast die Hälfte (49,3 %) der Einrichtungen rekrutiert mindestens 80 % der Teilnehmenden aus dem lokalen Umfeld oder dem Kreis, in dem die Einrichtung liegt. 24,4 % der Einrichtungen arbeiten mit einem größeren Einzugsgebiet und rekrutieren mindestens 80 % der Teilnehmenden aus dem (benachbarten) Bundesland oder aus dem gesamten Bundesgebiet. Bei 26,2 % der Einrichtungen verteilen sich die Teilnehmenden heterogener auf die verschiedenen Einzugsbereiche. 71 % der Einrichtungen geben außerdem an, dass ihr Angebot zumindest teilweise mobil ist und außerhalb eigener Räumlichkeiten stattfindet.

Einrichtungen, deren Angebot vor allem von Teilnehmenden aus dem direkten lokalen Umfeld und dem Kreis wahrgenommen wird, berichten etwas seltener als Einrichtungen mit einem größeren Einzugsgebiet von einem mobilen Angebot (nicht abgebildet).¹⁰

4.4 Personal

In den Einrichtungen arbeiten viele Menschen in unterschiedlichen Personalkategorien daran, dass Bildungsangebote entstehen und durchgeführt werden. Die Qualifizierung, Arbeitsbedingungen, Motivation und Verständnis von nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit dieser pädagogisch Tätigen sind entscheidende Voraussetzungen für gelungene individuelle und kollektive Bildungsprozesse der Teilnehmenden. Befragungen von Mitarbeitenden in Umweltbildungseinrichtungen und weiterer Anbieter non-formaler Bildung geben einen Einblick in verschiedene Aspekte aus Sicht der Beschäftigten. Neben der eigentlichen inhaltlichen und pädagogischen Tätigkeit sind diese, gerade im non-formalen Bildungsbereich, auch mit einem umfangreichen Spektrum organisatorischer und verwaltender Tätigkeiten beschäftigt (Brock & Grund, 2020, S. 5; Giesel et al., 2002, S. 183). Darüber hinaus wird die Bildungsarbeit oftmals nicht haupt-, sondern frei- und nebenberuflich oder auch ehrenamtlich ausgeübt (Giesel et al., 2002, S. 184). Die überwiegende Mehrheit des Personals verfügt über einen Hochschulabschluss, mit einem hohen Anteil im naturwissenschaftlich-technischen Bereich (Brock & Grund, 2020, S. 4; Giesel et al., 2002, S. 180; Michelsen et al., 2013, S. 89). Fast drei Viertel geben in einer Befragung 2019 an, in ihrer grundständigen Ausbildung nie oder selten mit dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung in Berührung gekommen zu sein. Dafür werden Weiterbildungsaktivitäten im Bereich von BNE, der Natur- und Umweltbildung sowie des Globalen Lernens berichtet und 80 % geben an, differenzierte Kenntnisse zu BNE zu haben (Brock & Grund, 2020, S. 6f.). Aufgrund der insgesamt geringen Anzahl pädagogischer Abschlüsse und einer ebenfalls geringen inhaltlichen Auseinandersetzung mit Konzepten nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit in der formalen Ausbildung, ist die Fort- und Weiterbildung für den Erwerb von Kompetenzen für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit entscheidend.

Für viele Einrichtungen ist es nicht einfach, Auskunft zum Personal zu geben. Sehr häufig wurde das von Netzwerken zurückgemeldet, bei denen naturgemäß kaum formale Personalstrukturen bestehen. Personen aus anderen Einrichtungen geben jedoch auch an, dass ihnen der Zugang zu diesen Informationen fehlt, da sie nicht transparent aufbereitet oder aus Gründen des Datenschutzes nicht zur Verfügung stehen. Problematisiert wurde ebenso die Frage, welches Personal letztlich zum Bildungsbereich gezählt werden sollte. In den offenen Antworten gab es außerdem eine Reihe von Rückmeldungen, dass die Fragen nicht (gut) zur Personal- oder Standortstruktur der Einrichtung passen. Schwierigkeiten bei der Beantwortung bereiten auch kooperative Finanzierungsstrukturen des Angebots, bei denen das Personal aus verschiedenen Einrichtungen abgeordnet oder finanziert wird. Auch eine hohe Fluktuation durch zeitlich befristete Verträge der hauptamtlichen Mitarbeiter*innen sowie bei Honorarkräften und Ehrenamtlichen erschwert die Beantwortung der Personalfragen.

¹⁰ N = 1.201; $\chi^2(6) = 38,430$, $p < .001$, Cramer's V = 0.179

4.4.1 Personal im Bildungsbereich

Knapp drei Viertel der Einrichtungen (70,2 %) haben Fragen zur personellen Situation beantwortet. In den Einrichtungen arbeiten im Jahr 2023 inklusive Mitarbeiter*innen in Management, Verwaltung und Beratung, freier Mitarbeiter*innen sowie ehrenamtlich Engagierter, durchschnittlich etwa 53 Personen.¹¹ Dieser hohe Durchschnittswert relativiert sich jedoch in einer differenzierten Betrachtung: In der Hälfte der Einrichtungen haben maximal 16 Personen Aufgaben im Bildungsbereich. Wiederum durchschnittlich etwa 60 % dieser Beschäftigten sind in 2023 hauptsächlich mit der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten beschäftigt (nicht abgebildet, N = 864). Wie sich diese insgesamt fast 25.000 mit der Planung und Durchführung von Bildungsarbeit betrauten Beschäftigten auf die verschiedenen Personalkategorien verteilen, ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle (1) Anteil von Beschäftigten in Personalkategorien (N = 846)

Planung und Durchführung von Bildungsangeboten					
	insgesamt	Vollzeit	Teilzeit	Honorarkräfte	Ehrenamt
Mittelwert	29	3,6	4,1	12,0	6,5
Summe	24.927	3.059	3.474	10.187	5.522
Spannweite	500	100	60	600	394
Perzentil 25	3	0	0	0	0
Perzentil 50	8	1	2	0	0
Perzentil 75	20	3	4	5	3
Perzentil 95	140	15	16	54	26
Perzentil 99	350	50	40	205	127

„Die Kategorie ‚Sonstige‘ (Summe=522, Mittelwert = 1) ist in der Tabelle nicht abgebildet

Honorarkräfte und Ehrenamtliche bilden die zwei am stärksten besetzten Personalkategorien, die mit insgesamt über 16.000 Personen 63 % der Beschäftigten ausmachen. Die Perzentilwerte zeigen jedoch, dass diese beiden Personalgruppen für rund jeweils die Hälfte der Einrichtungen gar nicht relevant sind. In der Stichprobe dominieren eher kleinere Einrichtungen. Bei der Hälfte der Einrichtungen sind nicht mehr als 8 Personen, bei drei Viertel der Einrichtungen sind maximal 20 Personen beschäftigt. Jeweils ein Viertel der Einrichtungen gibt keine Voll- oder Teilzeitstellen an. Legt man Voll- und Teilzeitstellen zusammen, liegt der Anteil von Einrichtungen ohne solche Stellen bei 10 % (nicht abgebildet, N = 846), d. h. jede 10. Einrichtung erstellt ihr Bildungsangebot ausschließlich durch ehrenamtliche oder freie Mitarbeit. Nur 5 % der Einrichtungen berichten Personalzahlen zwischen 150 und 500 Beschäftigten. Unter den regulären Beschäftigungsverhältnissen liegt der Anteil von Voll- und Teilzeitbeschäftigten nahe beieinander. Während unter Erwerbstätigen in Deutschland der

¹¹ Alle Werte im 99. Perzentil der Angaben zum Personal wurden in den Analysen als extreme Werte (Ausreißer) nicht berücksichtigt.

Anteil von Teilzeitbeschäftigten im Jahr 2024 bei ca. 30 % liegt¹², sind die Teilzeitquoten im Bildungsbereich in der Regel deutlich höher. Im Sample der Befragung bewegt sich das Verhältnis von Teilzeit- und Vollzeitstellen mit einem Anteil von 53,2 % Teilzeitstellen nahe an der Teilzeitquote von 55 %, die auch für das formale Bildungssystem berichtet wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 62). Informationen zu Vollzeitäquivalenten wurden in der Befragung nicht erhoben. In den offenen Antworten berichtet eine Einrichtung, dass 4 Teilzeitstellen ein Vollzeitäquivalent von 1,5 ergeben.

Unter der Kategorie 'Sonstige' - in der insgesamt 522 Personen von den Einrichtungen gemeldet wurden, die jedoch in den Auswertungen hier nicht berücksichtigt werden - wurden laut der offenen Antworten oftmals Praktikant*innen und Freiwillige verbucht, teilweise auch studentische/wissenschaftliche Hilfskräfte. Im Fragebogen gab es keine Hinweise auf die Zuordnung von Mitarbeiter*innen im Freiwilligendienst (ökologisches/soziales Jahr und Bundesfreiwilligendienst) sowie wissenschaftlichen Hilfskräften, Minijober*innen und externen Promovierenden, was von einigen Einrichtungen problematisiert wurde.

Tabelle 2 bildet anhand der Mittelwerte ab, wie sich die Personalkategorien auf unterschiedliche Einrichtungstypen verteilen. Berücksichtigt werden alle Einrichtungstypen, für die von mehr als 20 Einrichtungen Personalangaben vorliegen.

Tabelle (2) Personalstruktur in den Einrichtungstypen, Mittelwerte (Mehrfachantworten, N siehe Tabelle)

	n	Bildungs- personal	Honorar- Ehrenam t			
			Vollzeit	Teilzeit	kräfte	t
Verein	585	27,3	2,5	3,9	10,2	7,2
Kommunal/Anstalt des öffentlichen Rechts	223	39,2	5,5	4,2	23,0	3,6
Staatliche Einrichtung (Regierungsebene Bund/Land)	145	23,3	7,4	4,4	4,1	1,0
Verband auf Landes- oder Bundesebene	128	27,7	3,9	4,6	7,3	11,1
gGmbH / gUG	119	31,7	4,0	4,5	6,3	11,6
Kooperationsstruktur, Netzwerk, Arbeitskreis	74	20,5	1,9	2,8	6,5	9,2
Stiftung	58	23,5	4,3	6,4	10,5	2,1
Privatwirtschaftliches Unternehmen/GmbH/GbR/ Genossenschaft	57	11,5	1,7	3,1	1,9	1,2
selbstständig ohne Angestellte	48	5,7	0,7	0,9	1,0	3,1
Formale Bildungseinrichtung (Schule/Hochschule)	48	64,6	13,2	11,5	8,7	2,4
Sonstiges/Zuordnung nicht möglich	25	13,7	4,4	4,6	1,6	3,1

Reguläre Beschäftigungsverhältnisse, vor allem in Form von Vollzeitstellen, sind bei öffentlichen Einrichtungstypen wie kommunalen und staatlichen Einrichtungen sowie insbesondere bei formalen Bildungseinrichtungen vergleichsweise ausgeprägt. Honorarkräfte sind überproportional relevant für die kommunalen Einrichtungen, aber auch für Vereine,

¹² Destatis, Gleichstellungsindikatoren: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Gleichstellungsindikatoren/teilzeitquote-f25.html> (25.08.2025)

Stiftungen und formale Bildungseinrichtungen von Bedeutung. Die Mitarbeit ehrenamtlichen Personals wird, wie zu erwarten, vor allem von Vereinen und Verbänden berichtet. Auch für gemeinnützig organisierte Unternehmen sowie Kooperations- und Netzwerkstrukturen ist ehrenamtliche Arbeit eine wichtige Ressource für das eigene Bildungsangebot.

Insgesamt zeigen die Personalstrukturen die Bedeutung ehrenamtlicher und freier Mitarbeit für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit im non-formalen Bereich.¹³

Sowohl Ehrenamtliche als auch Honorarkräfte sind in der Regel weniger stark an die Organisation gebunden als Beschäftigte mit regulären Arbeitsverträgen. Eine kontinuierliche Personal- und Organisationsentwicklung ist bei dieser losen Kopplung anspruchsvoll, insbesondere dann, wenn der Anteil regulärer Beschäftigter in Voll- und Teilzeitstellen vergleichsweise gering ist. Zu beachten ist, dass die Be- und Entfristung im Rahmen der regulären Beschäftigungsverhältnisse nicht erhoben wurde. Durch einen hohen Anteil projektformiger Finanzierung (vgl. Kapitel 4.5.2) im non-formalen Bereich sind Befristungen in der Regel weit verbreitet. Auch dadurch ist eine kontinuierliche Personal- und Organisationsentwicklung eingeschränkt. In den offenen Antworten berichten Einrichtungen, dass die Voll- und Teilzeitstellen ausschließlich aus Projektmitteln finanziert und dadurch sämtlich befristet sind.

4.4.2 Merkmale des Personals

Die Personalstruktur in den Einrichtungen fügt sich insgesamt in allgemeine Strukturen eines geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarktes wie auch spezifische Beschäftigungsstrukturen des Bildungssektors ein. Wie im Bildungsbereich insgesamt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 62) liegt der Anteil von Frauen mit fast 70 % deutlich über dem der Männer (siehe Tabelle 3). Diese Ergebnisse spiegeln die horizontale Segregation des Arbeitsmarktes, in der sich Männer und Frauen unterschiedlich auf Branchen und Berufe verteilen.

Tabelle (3) Tabelle Personalstrukturen: Geschlecht und Alter, Anteil in %

	N	Bildungs- personal	Vollzeit	Teilzeit	Honorar- kräfte	Ehrenamt
Frauen	836	68,7	64,9	78,8	67,2	58,4
Divers		1,4	0,6	0,9	1,2	1,0
Männer		29,9	34,5	20,3	31,6	40,6
unter 30 Jahre	838	18,3	12,2	11,8	24,4	23,0
30-49 Jahre		45,1	49,1	56,7	46,2	22,8
50 Jahre und älter		36,7	38,7	31,5	29,4	54,3

Die Teilzeitquote ist bei Frauen am höchsten, wobei der Unterschied zwischen Männern und Frauen weitaus geringer ausgeprägt ist als bei den Erwerbstätigen insgesamt. In Deutschland

¹³ In den offenen Antworten finden sich auch Hinweise auf ein kombiniertes Engagement, in denen hauptverantwortliche Personen sowohl ehrenamtlich als auch als Honorarkräfte mitarbeiten.

arbeiten lediglich etwa 12 % der Männer in Teilzeit.¹⁴ Frauen sind in allen Personalkategorien deutlich häufiger vertreten als Männer. Rund die Hälfte der Voll- und Teilzeitbeschäftigten sind 30 bis 49 Jahre alt und ein gutes Drittel ist 50 Jahre und älter. Vergleichsweise jünger ist die Personalgruppe der Honorarkräfte, von denen fast ein Viertel unter 30 Jahre alt ist.

Im Ehrenamt wiederum ist der hohe Anteil von 50 Jahren und älteren Personen typisch für die Altersstrukturen freiwillig engagierter Personen. Zwar ist die Engagementquote in jüngeren Altersgruppen höher, soziodemografisch gesehen sind jedoch die älteren Kohorten sehr viel stärkere Geburtsjahrgänge, sodass die höhere Anzahl von 50 Jahre und älteren Personen bei den ehrenamtlich Engagierten plausibel ist (Vogel et al., 2017, S. 16f.). Angesichts der Bevölkerungsentwicklung sind die nachrückenden Kohorten der Personen im Alter von 50 Jahren und älter weitaus weniger stark vertreten. Für viele Einrichtungen kann das bedeuten, dass der Beitrag ehrenamtlicher Arbeit zu ihren Bildungsangeboten zurückgehen wird und neue Strategien für die Aktivierung ehrenamtlichen Engagements notwendig werden. In den offenen Antworten wird auf den hohen, nicht gedeckten Bedarf und die Notwendigkeit hingewiesen, die Motivation für ehrenamtliche Arbeit durch Anreize und Anerkennung zu stärken. Problematisiert wird in dieser Hinsicht, dass von Seiten der Fördergeber kein Spielraum besteht, höhere Aufwandsentschädigungen auszus zahlen. Eine Einrichtung kritisiert, dass Angebote der Supervision und Reflexion für Ehrenamtliche nicht vorhanden sind und auch Angebote fehlen, die den Übergang beim Wechsel von Ehrenamtlichen begleiten. Um einen starken ehrenamtlichen Beitrag aufzubauen, braucht es außerdem hauptamtliche Strukturen („Ehrenamt braucht Hauptamt“).

Die Altersstrukturen sind zu grob erfasst, um differenzierte Perspektiven mit Blick auf soziodemografische Entwicklungen und Themen wie Nachwuchs, Generationenwechsel und Fachkräftemangel zu eröffnen. Allerdings verweist die Altersverteilung auch bei den abhängig Beschäftigten auf zukünftige Engpässe bei der Besetzung von Stellen und die Konkurrenz um Fachkräfte mit anderen Sektoren. Bei den Honorarkräften ist der Anteil von unter 30-jährigen Personen vergleichsweise hoch. Unter Umständen besteht hier Potenzial für die Rekrutierung von hauptamtlichem Personal, insofern die im Regelfall für spezifische Themen und Bildungsveranstaltungen engagierten Honorarkräfte qualifiziert und motiviert für eine hauptamtliche Tätigkeit sind, mit der oft ein stärker dispositiv-organisatorisches Tätigkeitsspektrum einhergeht.

In den Altersgruppen über 50 Jahren sind Männer im Durchschnitt häufiger ehrenamtlich engagiert als Frauen, was durch Unterschiede in Ressourcen, Motiven und Lebenssituationen begründet wird (Vogel et al., 2017, S. 20). Zwar überwiegen im Ehrenamt bei den Einrichtungen im Sample Frauen mit einem Anteil von rund 60 %, jedoch mit deutlich weniger Abstand als dies in den entlohten Personalkategorien der Fall ist. Die für Bildungs- und Care-Arbeit typische Überrepräsentation von Frauen liegt demnach relativ gesehen auch bei den Geschlechtsstrukturen im Ehrenamt vor.

¹⁴ Destatis, Gleichstellungsindikatoren: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Gleichstellung/sindikatorenteilzeitquote-f25.html> (25.08.2025)

4.4.3 Weiterbildung des Personals

Da die grundständige Ausbildung der in der non-formalen, nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit tätigen Personen oft keine pädagogischen und insbesondere keine spezifisch nachhaltigkeitsbezogenen pädagogischen Anteile beinhaltet (Brock & Grund, 2020, S. 6), ist die Teilnahme an tätigkeitsbegleitenden Weiterbildungen ein wichtiges Mittel, um die fachlich-methodischen Fähigkeiten und Kompetenzen für eine nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit (Corres et al., 2020) zu entwickeln und auf einem aktuellen Stand zu halten.

Die Einrichtungen wurden gefragt, welche Weiterbildungsoptionen sie den verschiedenen Personalgruppen bieten, wobei non-formale Formate (also beispielsweise Kurse, interne Workshops oder externe Fortbildungen) als Beispiele genannt wurden und keine informellen Angebote (nicht abgebildet):

Über die Hälfte (56,7 %) der Einrichtungen mit *Voll- und Teilzeitbeschäftigten* (n = 755) gibt an, dass sie regelmäßig die Weiterbildungsbedarfe ihrer Angestellten ermitteln. 60,9 % bieten ihnen interne Fortbildungen, 82,3 % übernehmen die Kosten für Weiterbildungen von externen Anbietern und 78,4 % ermöglichen die Teilnahme an externen Weiterbildungen während der Arbeitszeit. 14,2 % der Einrichtungen geben an, dass sie Voll- und Teilzeitbeschäftigten keine Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung bieten.

Bei Einrichtungen, die *Honorarkräfte* beschäftigen (n = 679), berichtet knapp ein Drittel (30,8 %) darüber, regelmäßig den Weiterbildungsbedarf für diese Personalgruppe zu ermitteln. 48,9 % bieten interne Fortbildungen, 29,6 % übernehmen die Kosten für Weiterbildungen von externen Anbietern und 19 % ermöglichen die Teilnahme an externen Weiterbildungen während der Arbeitszeit. 16,6 % der Einrichtungen geben an, dass sie Honorarkräften keine Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung bieten.

Bei Einrichtungen mit *Mitarbeiter*innen im Ehrenamt* (n = 668) berichtet knapp ein Drittel (27,7%) darüber, regelmäßig den Weiterbildungsbedarf für diese Personalgruppe zu ermitteln. 46,3 % bieten ihnen interne Fortbildungen, 26,3 % übernehmen die Kosten für Weiterbildungen von externen Anbietern und 19 % ermöglichen die Teilnahme an externen Weiterbildungen während der Arbeitszeit. 15,6 % der Einrichtungen geben an, dass sie Ehrenamtlichen keine Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung bieten.

Darüber hinaus zeigen die Daten, dass Investitionen in die Weiterbildung von hauptamtlichen Mitarbeitenden mit einer geringeren Beschäftigung von nicht-hauptamtlichen Personal einhergehen. Dieser Zusammenhang ist vor allem in kleineren Einrichtungen besonders ausgeprägt.¹⁵ Auch wenn die Effekte insgesamt eher klein sind, weisen sie klar in eine Richtung. Im Hinblick auf die Rolle von Weiterbildung für die Verankerung von BNE zeigt sich ein differenziertes Bild: Weiterbildungsoptionen für Ehrenamtliche und Honorarkräfte werden häufiger von Einrichtungen angeboten, die einen starken Bezug zu nachhaltiger Entwicklung in ihrem Bildungsangebot haben. Bei Weiterbildungsoptionen für Hauptamtliche zeigt sich ein gegenteiliger Zusammenhang. Weiterbildungsmöglichkeiten für Hauptamtliche sind dort stärker vertreten, wo der Bezug zu nachhaltiger Entwicklung weniger ausgeprägt ist.

¹⁵ Hauptamtliche: $\beta = -.16$, $p < .001$; Ehrenamtliche: $\beta = .08$, $p = .033$; Honorarkräfte: $\beta = .08$, $p = .070$; $R^2 = .13$

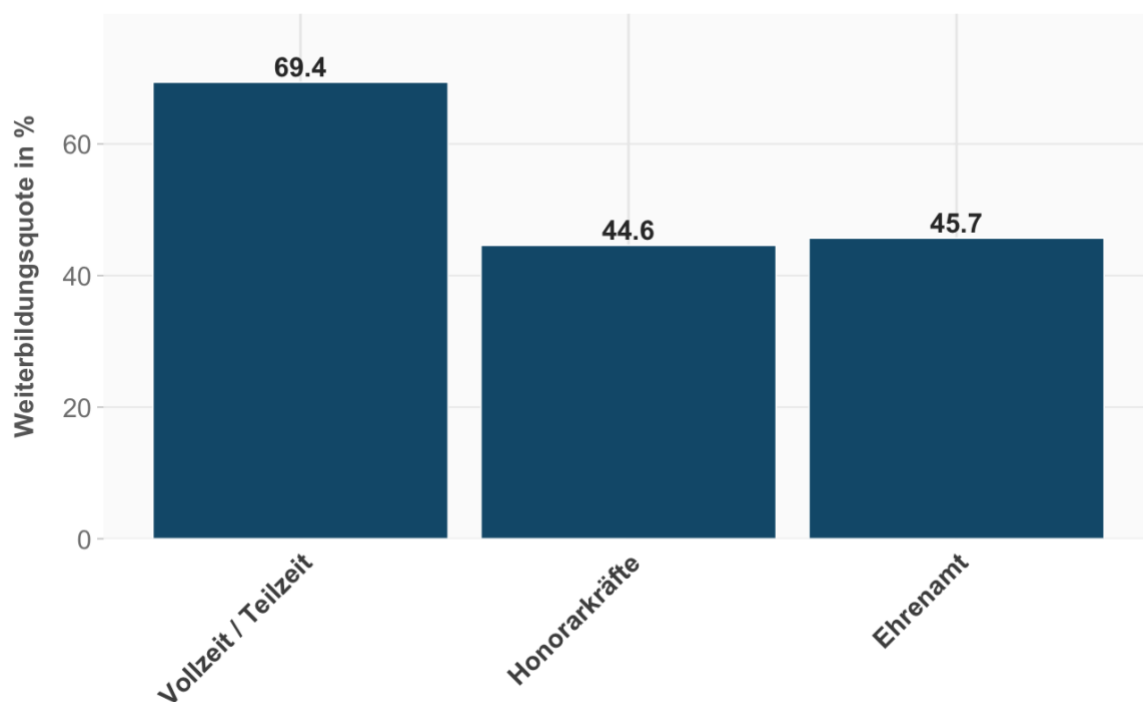
Gründe für diese gegenläufigen Tendenzen sind weder aus den Daten heraus noch aufgrund theoretischer Überlegungen ableitbar.

Die Einrichtungen berichten in den Antworten von einer hohen Motivation zur Weiterbildung. Vor allem kleinere, ehrenamtlich organisierte Einrichtungen merken an, dass die Weiterbildungsaktivitäten nicht über die Einrichtung selbst, sondern im privaten oder beruflichen Kontext der Ehrenamtlichen realisiert werden. Zudem berichten Einrichtungen, dass sie zwar keine spezifischen Angebote vorhalten, den dort Tätigen jedoch das Bildungsangebot der Einrichtung zur eigenen Weiterbildung offensteht. Von einigen Einrichtungen wird außerdem auf das informelle Lernen im Kontext der Tätigkeit verwiesen, das ergänzend oder alternativ zur non-formalen Weiterbildungsteilnahme des Personals einen hohen Stellenwert hat. Diesbezüglich wird auch das Ehrenamt und die freie Mitarbeit als wichtige Ressource gesehen, da diese Personengruppen fachliches Know-how und neue Perspektiven einbringen.

Einrichtungen mit freien Mitarbeiter*innen weisen in den offenen Antworten darauf hin, dass diese nicht weisungsgebunden sind und dies die Umsetzung von Qualitätsstandards erschwere. Die Beschäftigung von Mitarbeitenden über befristete Verträge mit geringer Laufzeit erschwert außerdem eine kontinuierliche Weiterbildungsplanung. Einrichtungen aus Verbandsstrukturen verweisen auf die Angebote auf Landes- und Bundesebene als wichtige Ressource für die Weiterbildung des Personals.

Die Weiterbildungsquoten, die die Einrichtungen für die verschiedenen Personalgruppen angeben (Abbildung 12) zeigen einen deutlichen Abstand zwischen dem Teilnahmeniveau von Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten und dem der Honorarkräfte und Ehrenamtlichen.

Abbildung (12) Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten nach Personalgruppen
(nVollzeit/Teilzeit = 687, nHonorarkräfte = 288, nEhrenamt = 298)

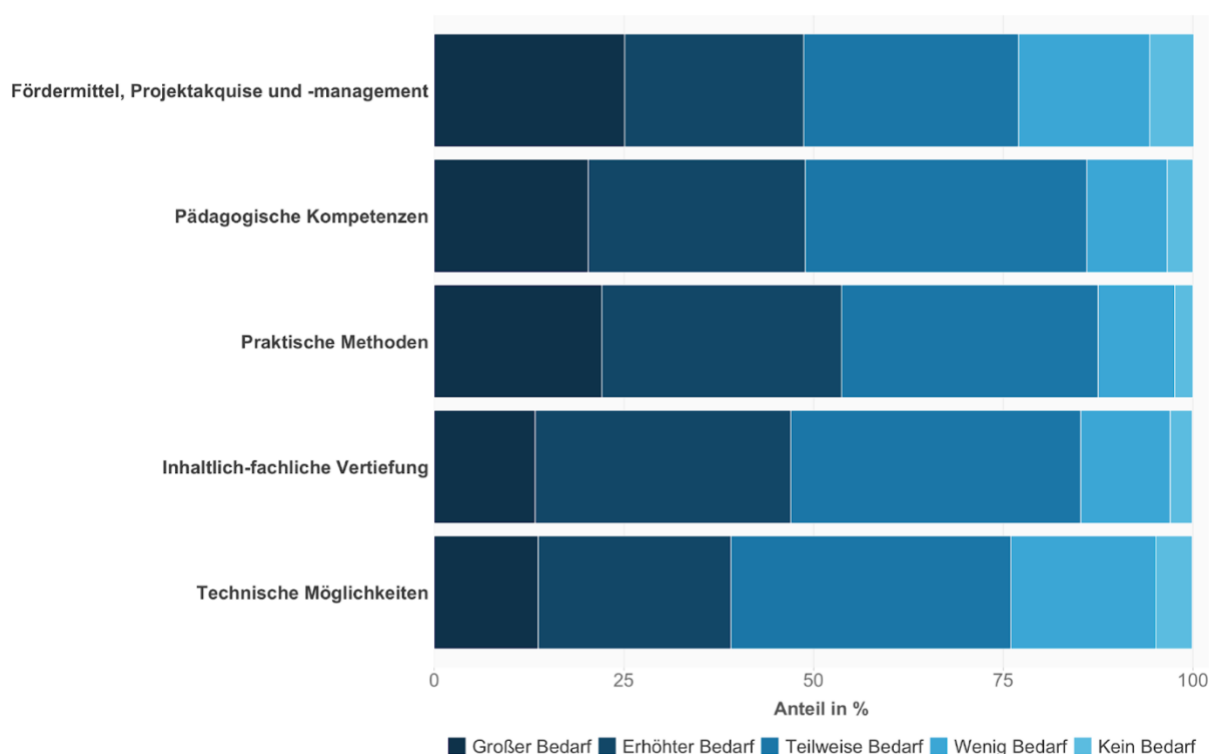


Allerdings liegen zur Teilnahme der letzten beiden Gruppen nur Angaben von wenigen Einrichtungen vor und in den offenen Antworten zu dieser Fragegruppe wurde mehrfach angemerkt, dass die Weiterbildungsaktivität dieser Personalgruppen nicht transparent für die Einrichtungen ist. In der Studie von Michelsen et al. (2013, S. 89f.) wurde von den Einrichtungen ebenfalls ein hohes Weiterbildungsangebot berichtet, allerdings wurde dieses Angebot lediglich von einem Drittel der Mitarbeitenden regelmäßig genutzt. Damit liegt eine deutliche Steigerung der Weiterbildungsaktivität der Beschäftigten vor.

Die Einrichtungen bewegen sich mit ihrem Weiterbildungsangebot deutlich über dem Niveau der Weiterbildungsaktivität von Betrieben insgesamt. Selbst im Vergleich mit der Branche Erziehung und Unterricht, die mit einem Anteil von 70 % weiterbildungsaktiven Betrieben im Jahr 2022 die höchste Weiterbildungsaktivität aufweist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 237, Tab. G231-238web), ist die Weiterbildungsaktivität unter den befragten Einrichtungen - mit Blick auf die Freistellungs- und Finanzierungsoptionen für abhängig Beschäftigte (siehe oben) - höher. Im ehrenamtlichen Bereich ist das Weiterbildungsangebot ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung des Bildungsangebots, indem sie Ehrenamtliche befähigt, ihre Aufgaben für sich selbst und andere zufriedenstellend auszuführen. Zudem wird die Förderung der individuellen Weiterentwicklung als Zeichen der Anerkennung des freiwilligen Engagements gesehen. Ehrenamtliche, die sich im Rahmen ihrer Engagements weiterbilden, verbleiben länger in ihrem Ehrenamt und übernehmen verantwortungsvolle Tätigkeit - somit profitieren die Einrichtungen auf mehreren Ebenen von Weiterbildungsangeboten an ihre Ehrenamtlichen (Alfes et al., 2017; Klinkhammer et al., 2024; Rüber et al., 2020).

Die Einrichtungen wurden gebeten, den Bedarf an Weiterbildungen zu bestimmten Themen für Beschäftigte, Honorarkräfte und ehrenamtliche Mitarbeiter*innen einzuschätzen.

Abbildung (13) Weiterbildungsbedarf aus Sicht der Einrichtungen, N = 798



Wie Abbildung 13 verdeutlicht, fällt diese Bedarfseinschätzung über alle Themen hinweg relativ homogen aus. Während in der Befragung von 2009 ein hoher Bedarf mit Blick auf Organisationsentwicklung und Soft Skills wie kommunikative Fähigkeiten gesehen wurde (Michelsen et al., 2013, S. 89f.), scheinen fachliche und methodische Inhalte bei den Weiterbildungsbedarfen in der aktuellen Befragung präsenter zu sein. Über die Hälfte der Einrichtungen sieht bei allen Themen zumindest teilweise Bedarf. Zum Thema „Technische Möglichkeiten (z. B. digitale Tools und Programme)“ schätzt etwa ein Viertel der Einrichtungen den Bedarf eher gering ein. Ebenso zum Thema „Fördermittel, Projektakquise und -management“, gleichzeitig sieht fast die Hälfte der Einrichtungen einen hohen Bedarf. Es wurde geprüft, ob diese Einschätzungen unterschiedlich ausfallen, je nachdem ob Einrichtungen regelmäßig den Weiterbildungsbedarf ihres Personals ermitteln.

Signifikante Unterschiede in der Einschätzung des Bedarfs bestehen bei Weiterbildungen zu „Praktischen Methoden (z. B. Moderationstechniken, Zukunftswerkstätten, ...)“ sowie zu „Fördermitteln, Projektakquise und -management“. Bei Ersterem schätzen die Einrichtungen, die den Weiterbildungsbedarf ihrer Mitarbeitenden ermitteln, den Bedarf etwas höher ein, bei Letzterem deutlich niedriger.¹⁶ Einrichtungen hingegen, deren Budget für Bildungsarbeit unter 100.000 € liegt, schätzen den Bedarf an Weiterbildungen zu „Fördermitteln, Projektakquise und -management“ etwas höher ein, als Einrichtungen mit einem Budget über 100.000 €¹⁷, eventuell aufgrund der in budgetschwächeren Einrichtungen fehlenden Erfahrung und Routinen in der Projektakquise und -verwaltung. Allerdings gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anteil der Projektfinanzierung am Gesamtbudget und der Bedarfseinschätzung zu diesem Weiterbildungsthema.¹⁸

In den offenen Antworten zu den Weiterbildungsbedarfen liegen Angaben von 18 Einrichtungen vor. Es werden verschiedene Themen genannt, zu denen die Einrichtungen Bedarf sehen. Diese werden hier orientiert an der Systematik in Abbildung 13 aufgelistet, wobei aufgrund der stichwortartigen Angaben verschiedene Nennungen auch mehrfach zugeordnet werden können:

Praktische Methoden und Pädagogische Kompetenzen

- Umgang mit Gruppendynamiken und -prozessen, Umgang mit Störungen
- Methoden für transformative Bildungsarbeit, Weiterentwicklung von BNE in Richtung transformative Bildung
- Partizipative Methoden
- Konfliktmanagement
- Einsatz von Evaluationen in der Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen
- Aktivierung und Motivation für Engagement
- Umsetzung des Whole Institution Approach, nachhaltiges Handeln in der eigenen Einrichtung

¹⁶ t-Test, N = 791: (95%-CI[0.073, 0.366]), $t(.220) = 2.944, p < .003$; (95%-CI[-0.334, 0.025]), $t(-1.54) = 1.691, p < .046$

¹⁷ t-Test, N = 485: (95%-CI[0.254, 0.658]), $t(.456) = -4.433, p < .001$

¹⁸ t-Test, N = 542, $r = .058, p = .180$

Inhaltlich-fachliche Vertiefung

- Prävention
- Naturwissenschaftliche Fundierung
- Gesundheit, Resilienz, Wohlbefinden, Glück
- Umgang mit Zukunftsängsten
- Gesellschaftskritische Themen: Sexismus, integratives Arbeiten, Rassismus, Umgang mit rechten Strukturen bei Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen
- Eskapismus

Fördermittel, Projektakquise und -management, Öffentlichkeitsarbeit

- Für Selbstständige: Steuererklärung, Buchführung und e-Rechnung
- Social Media, Content Creation
- KI-Nutzung
- Drittmittelakquise
- Steigender Bedarf für Projekt- und Selbstmanagement

Problematisiert werden verträgliche Zeiten für Weiterbildungsangebote mit Blick auf die Vereinbarkeit von Tätigkeit und Familie sowie geringe zeitliche Ressourcen der Beschäftigten durch eine sehr hohe Arbeitsbelastung.

4.4.4 „fehlende Planungssicherheit führt zu Fluktuation und Verlust von sehr gut eingearbeiteten Mitarbeitenden“

Einrichtungen berichten in den offenen Antworten zum Fragenkomplex Personal von der durchweg hohen Motivation ihres Personals, auch von einer Berufung für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit. Diese Berufung ist oft mit hohen Ansprüchen an die eigene Arbeit und einem großen Verantwortungsbewusstsein verbunden. Diesen Ansprüchen bei einer hohen Arbeitsbelastung und oft nur geringen Ressourcen gerecht zu werden, gelingt nicht immer und kann zu Erschöpfungerscheinungen führen, die aufgrund der fehlenden gesellschaftlichen, finanziellen und strukturellen Anerkennung der Arbeit nicht aufgefangen werden. Einige Einrichtungen berichten von dem Wunsch, das Bildungsangebot möglichst mit einer hohen Zahl von hauptamtlichen Beschäftigten zu realisieren. Dies kann in einem gewissen Umfang gelingen, auch wenn durch die Förderlogiken teilweise nur 1-jährige Verträge abgeschlossen werden können. Die Förderung über Drittmittel schließt stellenweise die Förderung von Personal aus, so dass nur Honorarkosten eingesetzt werden können. Über die Höhe der Honorare entscheiden wiederum auch oftmals die Vorgaben der Fördergeber. Vor- und Nachbereitungszeiten und Fahrtkosten sowie Weiterbildungskosten für Honorarkräfte können dadurch oftmals nicht übernommen werden. Ein faires Honorar oder eine faire Entlohnung für Beschäftigte ist somit oft nicht realisierbar. Einrichtungen, die das Angebot auch durch Aufträge von Schulen finanzieren oder aber saison- und wetterabhängige Angebote machen, sehen sich mit (schul-)jahreszeitenabhängigen Nachfragedynamiken konfrontiert, die eine ganzjährige Beschäftigung von Personal erschweren. Auch sei das Schulbudget zu gering für eine auskömmliche Finanzierung, so dass oftmals Eigenmittel für

Angebote an Schulen eingesetzt werden. Eine Einrichtung sieht Abhilfe durch abgeordnete Lehrkräfte, zahlreiche Einrichtungen sehen in einer institutionellen Förderung einen Lösungsansatz für die prekäre Personalsituation. Auf der anderen Seite berichten Einrichtungen, dass die Realisierung ihres Bildungsangebotes aus konzeptuellen und inhaltlichen Gründen nur durch Honorarkräfte realisiert werden kann, beispielsweise durch eine hohe bundesweite Nachfrage, die durch fest angestellte Personen nicht bedient werden kann oder durch das von freien Mitarbeiter*innen eingebrachte Fachwissen, das für einzelne Angebote zwar hoch relevant sein kann, in einer permanenten Beschäftigung jedoch nicht zum Tragen kommen würde.

Eine Einrichtung zeigt mit ihrer Antwort ein alternatives Vergütungsmodell auf und berichtet, dass sie einen Einheitslohn an alle Beschäftigten zahlt, um eine faire Entlohnung ihrer Beschäftigten zu realisieren. Dies führt dazu, dass beispielsweise Gärtner*innen über und pädagogische Fachkräfte unter ihrem jeweiligen Tarifniveau bezahlt werden.

Auch Nachwuchsprobleme werden angesprochen. Diese werden zwar größtenteils erst mit dem kommenden Generationenwechsel antizipiert, führen aber vereinzelt bereits dazu, dass das Angebot nicht im geplanten Umfang realisiert werden kann.

4.5 Finanzierung und wirtschaftliche Situation

In welchem Umfang und in welcher Qualität Bildungsarbeit geleistet werden kann, ist in hohem Maße abhängig von der Finanzierung der Einrichtung. Je nach Finanzierungsquelle bestehen außerdem Abhängigkeiten und Verpflichtungen gegenüber unterschiedlichen Finanziers und Stakeholdern.

Fragen zur Finanzierung wurden lediglich von gut der Hälfte der Einrichtungen beantwortet. In den offenen Antworten am Ende der Fragengruppe wird von den Einrichtungen häufig darauf hingewiesen, dass die antwortende Person zu diesen Aspekten nur begrenzt auskunftsfähig sind, auch weil ein dezidiertes Budget für Bildung in einigen Einrichtungen nicht existiert und anteilige Personalkosten schwer zu beziffern sind. Dem Rechnung tragend wurde im Fragebogen um grobe Schätzungen gebeten.

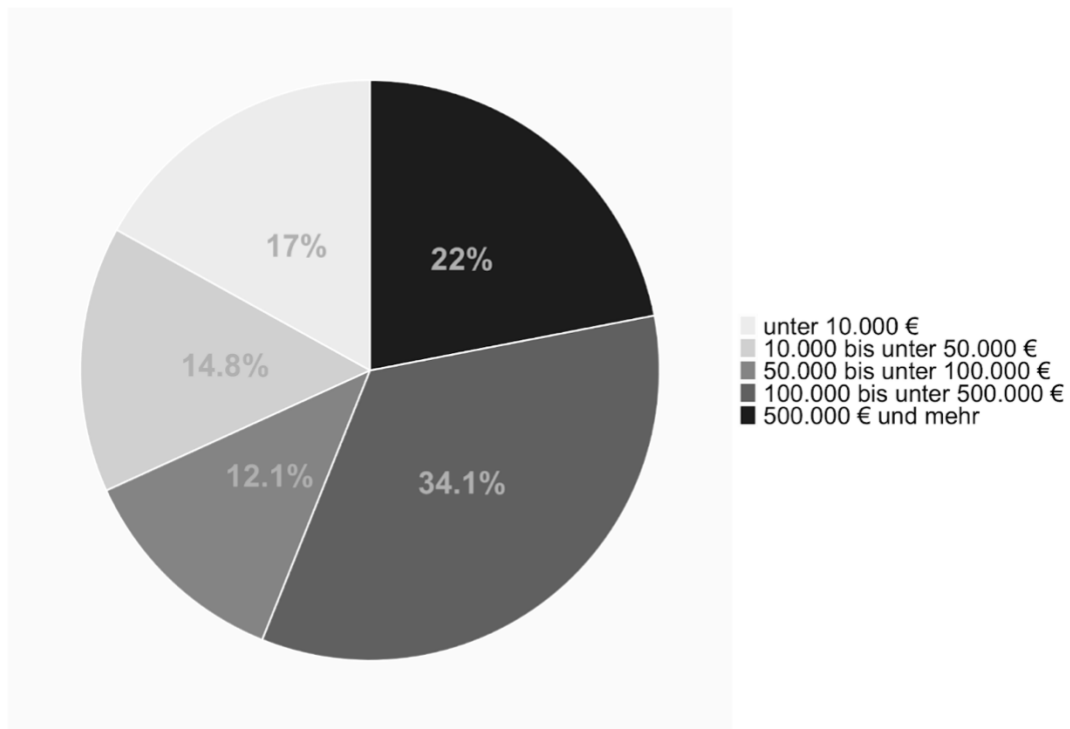
Das Referenzjahr für Fragen zum Budget und zur wirtschaftlichen Situation ist das Jahr 2023.

4.5.1 Budget

Über die Hälfte der antwortenden Einrichtungen gibt an (Abbildung 14), dass das Budget für Bildungsarbeit im Jahr 2023 über 100.000 € betrug. 17 % der Einrichtungen hatten in diesem Jahr unter 10.000 € für ihre Bildungsarbeit zur Verfügung. Fast 15 % arbeiteten mit einem Budget zwischen 10.000 und 50.000 €, gut 20 % mit einem Budget zwischen 50.000 und 100.000 €. Ein gutes Drittel verfügt über 100.000 und 500.000 €. Fast jede vierte Einrichtung verfügt über ein Budget über 500.000 €.

Zur Einordnung: Der Median des monatlichen Bruttogehalts sozialversicherungspflichtiger Beschäftigter mit akademischen Abschlüssen in Vollzeit lag im Jahr 2023 bei 5.688 € und entspricht einem Jahresgehalt von 68.256 € (Bundesagentur für Arbeit, 2024, S. 10).

Abbildung (14) Budget für Bildungsarbeit (inklusive Ausgaben für Personal und Materialien) im Jahr 2023 (N = 519)



Die Kosten für Weiterbildung variieren stark, für eine 1,5-tägige Fortbildung im BNE-Bereich wurde 2023 ein pauschaler Satz von 575 € geschätzt (Teichert & Held, 2023, S. 31). Die Gewerkschaft ver.di bietet einen Honorarrechner, nach dem ein 6-stündiges Seminar mit zwei Stunden Vor- und Nachbereitung, zwei Stunden projektspezifischer Administration, Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation sowie zwei Stunden Zeit für An- und Abreise (Gesamtaufwand 12 Stunden) bei Selbstständigen mit einem Hochschulabschluss mit ca. 800 € Basishonorar veranschlagt werden sollte.¹⁹

Die Höhe des Budgets hängt mit der Personalausstattung zusammen. Je höher das Budget, desto höher der Anzahl von Voll- und Teilzeitbeschäftigten in den Einrichtungen²⁰. Zwischen der Anzahl von Honorarkräften und Ehrenamtlichen und dem Budget wurden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden.

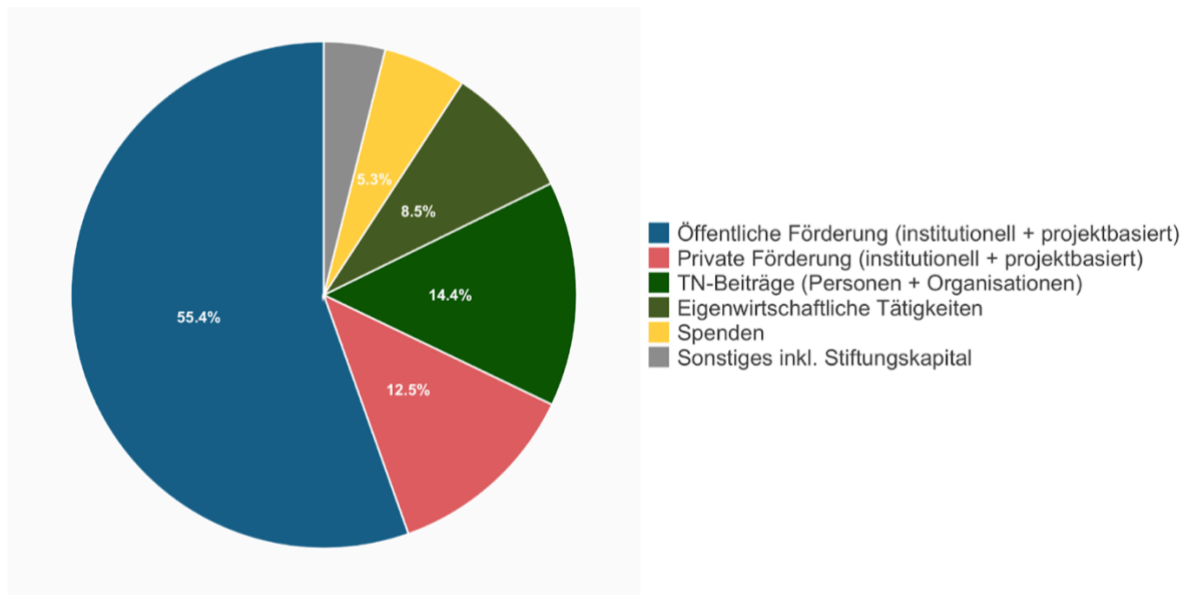
4.5.2 Finanzierungsstruktur

Das Budget einer durchschnittlichen Einrichtung im Sample, die Fragen zu den Finanzierungsanteilen beantwortet hat, setzt sich aus folgenden Anteilen zusammen (Abbildung 15).

¹⁹ <https://www.basishonorare.de/>

²⁰ Personal in der Planung und Durchführung von Bildungsarbeit - insgesamt (N = 512; $\chi^2(300) = 399,286$, $p < .001$, Cramer's V = 0.442); Personal in der Planung und Durchführung von Bildungsarbeit insgesamt - Vollzeit (N = 502; $\chi^2(96) = 266,756$, $p < .001$, Cramer's V = 0.364); Personal in der Planung und Durchführung von Bildungsarbeit insgesamt - Teilzeit (N = 503; $\chi^2(120) = 308,570$, $p < .001$, Cramer's V = 0.392);

Abbildung (15) Durchschnittliche Budgetanteile im Jahr 2023, (N = 519)



Die öffentliche institutionelle sowie projektbasierte Förderung bilden die beiden größten Budgetanteile und machen zusammen 55,4 % des Budgets aus. Die institutionelle und projektbasierte Förderung aus privater Hand macht zusammen 12,5 % aus. Beiträge von Teilnehmenden (individuell oder von Organisationen) summieren sich auf 14,4 %. 8,5 % des Budgets werden durch Tätigkeiten wie Vermietung, Gastronomie, Verkauf und Dienstleistungen eigenwirtschaftlich erbracht. Spendeneinnahmen machen 5,3 % und sonstige Einnahmen inklusive Erträge aus eigenem Stiftungskapital kommen auf einen Budgetanteil von 3,9 %.

Dieses durchschnittliche Budget verdeckt jedoch eine große Heterogenität in den Finanzierungsstrukturen. 43,4 % der Einrichtungen wurden 2023 nicht institutionell und 39,8 % nicht projektbasiert aus öffentlicher Hand gefördert. Für weit über die Hälfte der Einrichtungen spielen verschiedene der übrigen Finanzierungsquellen überhaupt keine Rolle. Zwischen der Finanzierungsstruktur und der Budgethöhe gibt es Zusammenhänge.

In Abbildung 16 werden die Budgetanteile getrennt für Einrichtungen mit einem Budget unter (44,5 %) und über (55,5 %) 100.000 € gegenübergestellt. Signifikante Unterschiede²¹ gibt es bei der institutionellen Förderung aus öffentlicher Hand - der durchschnittliche Budgetanteil liegt bei Einrichtung mit einem Budget unter 100.000 € fast 10 Prozentpunkte niedriger.

Der Anteil öffentlich-projektbasierter Förderung ist rund 5 Prozentpunkte niedriger, allerdings nicht signifikant. Dafür nehmen bei budgetschwächeren Einrichtungen Einnahmen aus Teilnahmegebühren und Spendeneinnahmen (jeweils etwa 4 Prozentpunkte) einen höheren Anteil am Budget ein.

²¹ t-Test, N = 497:

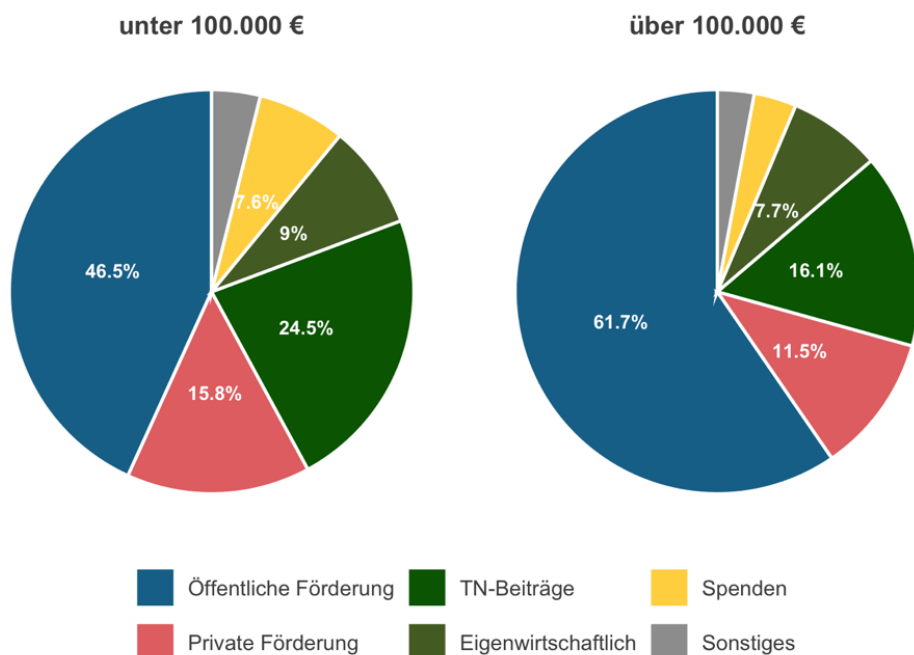
(95%-CI[-16.289, -3.519]), $t(-3.047) = -9.91, p < .002$;

(95%-CI[-10.853, 0.277]), $t(-1.867) = -5.228, p = .063$;

(95%-CI[0.273, 7.712]), $t(2.109) = 3.992, p < .018$;

(95%-CI[1.955, 6.187]), $t(3.780) = 4.071, p < .001$;

Abbildung (16) Durchschnittliche Budgetanteile für Einrichtungen mit einem Budget unter und über 100.000 € im Jahr 2023 (N = 497)



Werden Einrichtungen mit einem Budget unter und über 50.000 € verglichen, werden die Unterschiede in allen Budgetanteilen prägnanter (hier nicht dargestellt).

In den offenen Antworten berichten Einrichtungen, etwa Selbstständige und Universitäten, dass sie bestimmte Finanzierungsquellen nur durch die Kooperation mit anderen Akteuren erschließen können, da ihre Institution sonst nicht förderfähig ist. Die Ko-Finanzierungen durch Bund und Land werden durch fehlende Koordination, widersprüchliche Anforderungen und erhöhte Bürokratie teilweise als problematisch für die Umsetzung der Bildungsarbeit empfunden.

Einrichtungen, die sich in hohen Anteilen durch Spenden und Mitgliedsbeiträge finanzieren, betonen den hohen Grad der Unabhängigkeit, die diese Finanzierungsart mit sich bringt. Andere Einrichtungen geben an, dass sie nicht über ausreichende Ressourcen zur Spendenwerbung verfügen. Eine Einrichtung berichtet über eine sinkende Spendenbereitschaft.

4.5.3 Einschätzung der wirtschaftlichen Lage

Angesichts der heterogenen Finanzierungsstrukturen ist es naheliegend, dass die Einrichtungen ihre aktuelle und zukünftige wirtschaftliche Lage unterschiedlich bewerten und einschätzen (Abbildung 17).

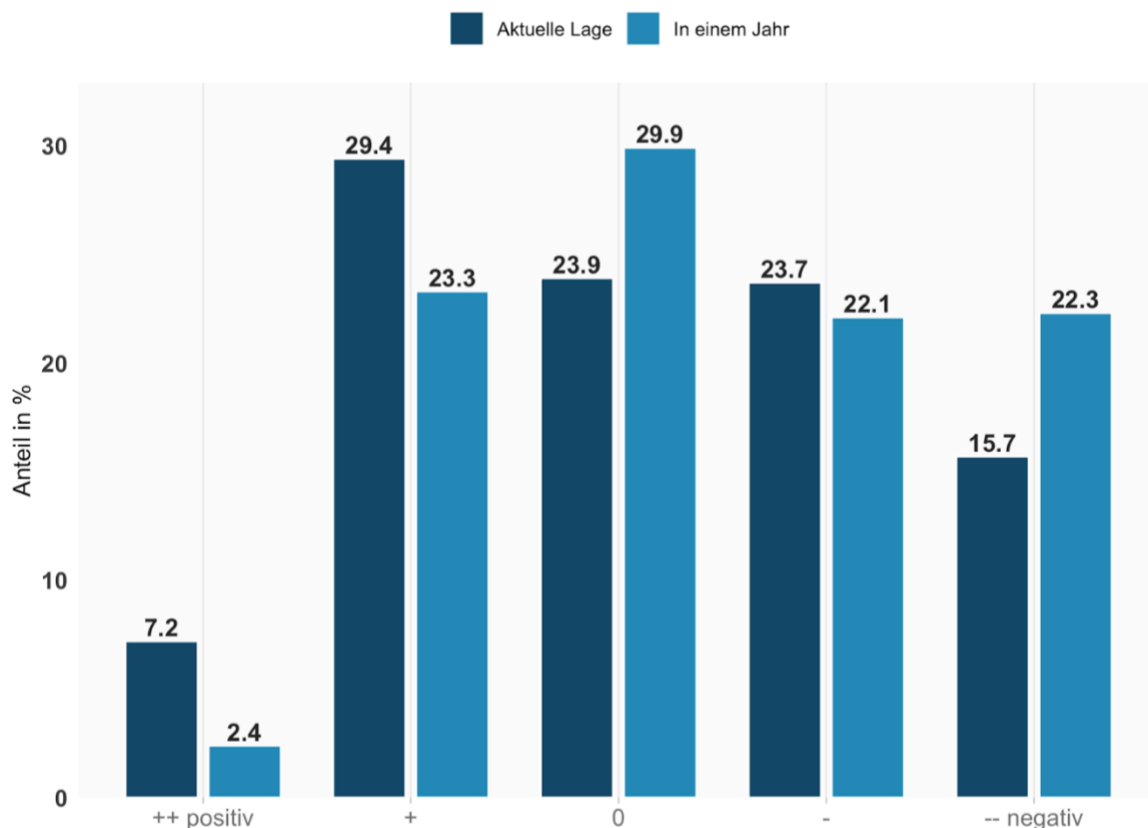
Ein gutes Drittel der Einrichtungen bewertet die aktuelle Situation positiv, ein knappes Viertel kommt zu einer neutralen Einschätzung und 39,5 % haben eine eher negative Einschätzung. Ein Viertel der Einrichtungen bewertet die zukünftige Situation positiv, ein knappes Drittel kommt zu einer neutralen Einschätzung und 44,4 % haben eine eher negative Einschätzung. Knapp die Hälfte der Einrichtungen schätzt die Lage in einem Jahr genauso ein, wie die aktuelle

Lage (47,2%). Einrichtungen, die die zukünftige Lage anders einschätzen, gehen mehrheitlich von einer Verschlechterung aus (nicht abgebildet, N = 591).

Die Erhebung der aktuellen und zukünftigen wirtschaftlichen/haushaltsbezogenen Lage der Einrichtung orientiert sich am ifo-Geschäftsklimaindex, der als Konjunkturindikator für die deutsche Wirtschaft genutzt wird (Wohlrabe, 2020). Er beruht auf monatlichen Befragungen von Unternehmen in Deutschland und verrechnet die aktuellen und die erwarteten Werte in einem Index, der einen Wertebereich von -100 bis 100 umfasst.²² Das über den Befragungszeitraum (September bis November 2024) gemittelte Geschäftsklima für die Gesamtwirtschaft lag bei -12,4. Im Dienstleistungssektor, der wirtschaftsstrukturell die Einrichtungen in der Befragung am ehesten repräsentiert, ist die konjunkturelle Stimmung mit -2,1 zwar besser, aber dennoch im negativen Bereich.

Der wbmonitor, eine jährliche Befragung unter kommerziellen und gemeinnützigen Weiterbildungsanbietern, ermittelt in der Befragung im Jahr 2023 (Befragungszeitraum August/September) einen Klimawert von +22 für alle Weiterbildungsanbieter. Lediglich die vor allem durch Arbeitsagenturen und Jobcenter finanzierten Anbieter zeichneten sich durch eine schlechtere Stimmung aus (-8) (Koscheck, 2024).

Abbildung (17) *Einschätzung der wirtschaftlichen/haushaltsbezogenen Lage aktuell (N = 636) und in einem Jahr (N = 592) im Herbst 2023*



²² Die hier berichteten Geschäftsklima-Werte beziehen sich aus Gründen der Vergleichbarkeit ausschließlich auf die Geschäftsklima-Salden und nicht auf die Geschäftsklima-Indexwerte, <https://www.ifo.de/sites/default/files/secure/timeseries/gsk-d-202508.xlsx>

Die Ergebnisse der wbmonitor-Befragung aus dem Jahr 2024 sind noch nicht veröffentlicht und können nicht zum Vergleich herangezogen werden.

Für die Einrichtungen im Sample (nicht abgebildet, N = 621) wird auf Grundlage der ifo-Klimawerte ein deutlich schlechterer Klimawert von -11 ermittelt. Die Stimmungslage im Sample unterscheidet sich im Bundesgebiet. Einrichtungen in Westdeutschland sind im Vergleich mit -7,7 weniger negativ gestimmt als Einrichtungen in Ostdeutschland mit einem Klimawert von -16,7. Dieser Unterschied wurde bereits in der Befragung von Umweltbildungseinrichtungen Ende der 1990er Jahre festgestellt (Giesel et al., 2002, S. 212). Noch negativer schätzen Einrichtungen in Berlin mit -24,7 die wirtschaftliche Situation ein.

4.5.4 „ob wir weiter gefördert werden, ist jedes Jahr unklar“

In den offenen Antworten wird diese Stimmungslage durch weitere Informationen ausgeleuchtet. Einrichtungen berichten davon, dass sie durch die Tarifierungen im öffentlichen Dienst beim Personal sowie die allgemeine Teuerung beispielsweise durch die Erhöhung von Raummieten mit erheblichen Mehrausgaben belastet sind, die nicht durch die Erhöhung von Teilnahmegebühren aufgefangen werden können. Einige Einrichtungen betonen, dass sie, um Teilhabe aller zu ermöglichen, auf die Finanzierung durch Teilnahmegebühren wenn möglich verzichten und versuchen, stattdessen andere Finanzierungsquellen zu nutzen.

Die Finanzsituation schwankt oftmals über das Jahr zwischen unzureichend, angespannt bis gut, da viele verschiedene (zeitlich begrenzte) Töpfe genutzt werden. Ein hoher Anteil der Arbeitszeit und nicht selten unbezahlte Überstunden oder ehrenamtliche Arbeit werden für die Akquise von Fördermitteln aufgewendet. Auch der Verwaltungsaufwand in der laufenden Projektförderung nimmt so viele Ressourcen ein, dass die inhaltliche Arbeit zu kurz kommt. In diesem Zusammenhang wird auch ein erhöhter bürokratischer Aufwand im Zuge von Datenschutzanforderung berichtet. Eine Einrichtung gibt an, jährlich 20-50 Anträge zu stellen und mit 10 verschiedenen Geldgebern zu arbeiten. Oft ist die Bildungsarbeit auf die jährliche Bewilligung von Förderungen angewiesen, was entsprechend kurze Vertragslaufzeiten für Beschäftigte nach sich zieht. Zudem erfolgen die Förderbescheide für das kommende Jahr teilweise erst im Dezember bzw. sogar erst im Januar bis März des laufenden Jahres. Kürzungen in den Haushalten des Bundes, der Länder, Kreise und Kommunen werden dabei ständig antizipiert und erfahren, wobei bereits das bestehende Budget (weit) unter dem tatsächlichen Bedarf und Potenzial liegt. Insbesondere größere Ausgaben im Infrastrukturbereich sind kaum zu realisieren. Dies bringt insgesamt eine hohe Planungsunsicherheit und fehlende Planungsperspektiven mit sich, die auf mehreren Ebenen Konsequenzen für Umfang und Qualität des Bildungsangebotes sowie die Zufriedenheit der (freien) Mitarbeiter*innen nach sich ziehen. Anstatt erfolgreiche Projekte nachhaltig durch eine institutionelle Förderung zu verstetigen, müssen immer wieder neue Projekte mit kurzer Laufzeit beantragt werden.

Nicht nur in Ostdeutschland verweisen Einrichtungen auf das Erstarken rechter Positionen in der Politik und befürchten Kürzungen bzw. weniger Fördermöglichkeiten für interkulturelle, offene und demokratische Projekte.

Wenige Einrichtungen berichten davon, ihre Bildungsarbeit durch selbst erwirtschaftete Einnahmen querzufinanzieren. Insbesondere kleine Vereine und Selbstständige berichten, dass die Bildungsarbeit teilweise durch private Ausgaben, beispielsweise für Materialien, finanziert wird, auch weil die Nachfrage nach dem Angebot für eine nachhaltige Finanzierung nicht ausreicht. Oftmals wird betont, dass eine erfolgreiche Angebotsfinanzierung eine hohe Belastung für die Mitarbeiter*innen (auf Leitungsebene) bedeutet und Anforderungen an Kompetenzen und Know-how erfordert, die insbesondere von kleineren Einrichtungen nicht geleistet werden können. In den meisten Förderungen wird der hohe Aufwand für Bürokratie und Verwaltung nicht angemessen berücksichtigt.

Nur wenige Antworten zeigen alternative Perspektiven auf die wirtschaftliche Situation: Zwei Einrichtungen berichten jedoch, dass sie über die kommunale Finanzierung bzw. durch ihren Informations- und Bildungsauftrag bisher alle Ideen und Pläne unabhängig von Fördermitteln umsetzen konnten. Eine andere Einrichtung befindet sich in der Gründungsphase und startet mit einem nicht-linearen Geschäftsmodell. Für eine Verbesserung der finanziellen Situation wurde von einer Einrichtung konkret vorgeschlagen, Bildungseinrichtungen mit Beherbergung von der Mehrwertsteuer zu befreien.

4.6 Organisationsentwicklung und Zertifizierung

Wie in Kapitel 4.2.3 berichtet, geben fast 70 % der Einrichtungen, dass sie ihr Bildungskonzept am Thema nachhaltige Entwicklung orientieren. Eine Ausrichtung der organisationsinternen Prozesse auf nachhaltige Entwicklung ist für 40 % der Einrichtungen relevant. In diesem Kapitel wird der Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeit, Bildungskonzept und Organisationsentwicklung mit Blick auf den Whole Institution Approach (WIA) und die Zertifizierung von Einrichtungen vertiefend untersucht.

4.6.1 WIA - Nachhaltigkeit als Add-on oder ganzheitlich gelebt?

Der Whole Institution Approach (WIA) steht für den Ansatz, Lernen und Bildung zu Nachhaltigkeit nicht nur in isolierten Unterrichtseinheiten, Modulen und einzelnen Bildungsangeboten zu denken und umzusetzen, sondern die Bildungseinrichtung ganzheitlich als Lern- und Erfahrungsraum der Nachhaltigkeit zu verstehen. In einem kontinuierlichen Organisationsentwicklungsprozess werden alle Handlungsfelder der Organisation, vom Bildungsprogramm über die Personalentwicklung, bis zur Beschaffung und Gestaltung von Räumen und Gelände, darauf ausgerichtet, dass Nachhaltigkeit nicht nur theoretisch vermittelt, sondern sozial-physisch erleb- und erfahrbar wird (Holst, 2023b). In Literatur und Praxis liegt der Fokus der Anwendung in formalen Bildungseinrichtungen, allerdings werden WIA-Ansätze auch in non-formalen Bildungsbereichen als hilfreiche Organisationsentwicklungskonzepte erprobt (Buckbesch & Heinen, ohne Jahr).

In der Befragung wurde eine gekürzte Version der WIA-Skala eingesetzt, mit der erfasst werden kann, in welchem Umfang Bildungseinrichtungen den WIA im Alltag umsetzen. Die Kürzung erwies sich dabei als unproblematisch, da die Skala weiterhin zuverlässig einsetzbar

ist.²³ Eine umfassende Studie im formalen Bildungssystem belegt die Güte der Skala: Wenn Schüler*innen und Lehrer*innen berichten, dass sie in ihrer Bildungseinrichtung eine ganzheitliche Ausrichtung auf Nachhaltigkeit erleben, dann berichten sie auch, dass sie sich motiviert und befähigt fühlen, zu Nachhaltigkeit beizutragen und ihr Verhalten danach auszurichten (Holst et al., 2024). Die Einrichtungen konnten den Items auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 5 (voll und ganz) zustimmen.

- a. Lernen über Nachhaltigkeit wird mit praktischen Aktivitäten verbunden (z.B. Gestalten des Umfelds und der Räumlichkeiten, praktische Aktionen ...)
- b. Beitrag, die umliegende Region nachhaltiger zu gestalten (z.B. durch ehrenamtlichen Einsatz, Projekte, ...).
- c. Materialien, Lebensmittel und andere Produkte sind nachhaltig (z.B. Bio, Regional, Fair-Trade, Recycling, ...).
- d. Nachhaltigkeit wird durch die Leitung gestärkt und gefördert (z.B. durch die Vorsitzenden/Beiräte/Bereichsleitenden).
- e. Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden, damit sie Nachhaltigkeit in ihre Bildungsarbeit integrieren können.
- f. Gestaltung des Gebäudes (falls vorhanden) und des Umfeldes vermitteln den Eindruck, dass Nachhaltigkeit praktisch gelebt wird.
- g. Nachhaltigkeit ist ein wichtiges Thema in Gesprächen außerhalb der expliziten Bildungsprogramme.
- h. Alle Beteiligten wirken an wichtigen Entscheidungen mit

Im Durchschnitt stimmten die Einrichtungen den Items mit 3,8 Punkten zu.²⁴ Dieser Wert liegt über den Durchschnittswerten der Lehrer*innen (M=3,0) und Schüler*innen (M=2,7) aus der Studie im formalen Bildungssystem (Holst et al., 2024, S. 1367 f.).

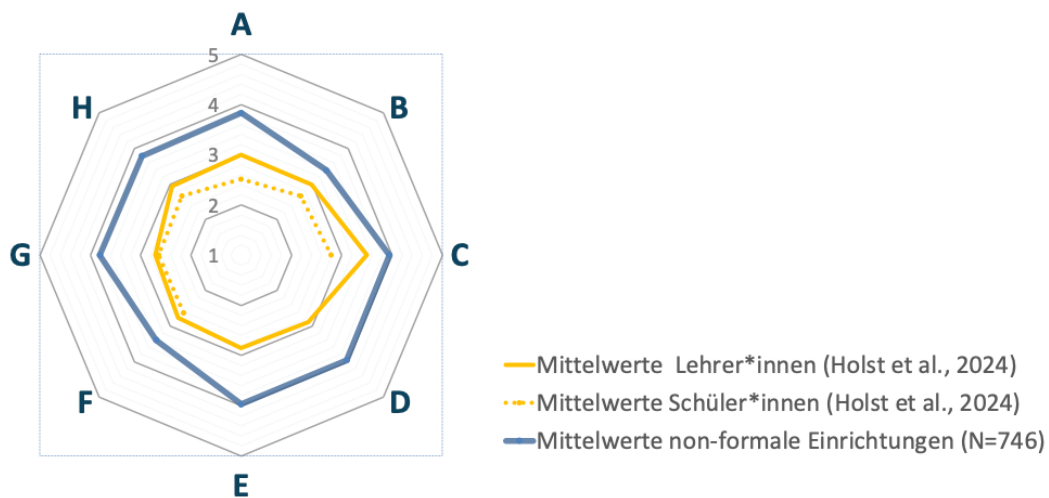
Dadurch, dass in der Befragung im non-formalen Bereich Einrichtungen mit einer Affinität zu Nachhaltigkeit eventuell überrepräsentiert sind, sind die höheren Werte durchaus plausibel. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass antwortende Personen als Mitglieder oder Beschäftigte aus den Einrichtungen die Fragen aus einer anderen Perspektive beantworten als Lehrer*innen und Schüler*innen in Einrichtungen des formalen Bildungssystems. Für einen soliden Vergleich müssten die Antworten von Teilnehmenden und Lehrpersonal in non-formalen Einrichtungen herangezogen werden.

Im Vergleich zu den durchweg hohen Ausprägungen in den übrigen Handlungsfeldern, fallen die Einschätzungen zum Beitrag der Einrichtung, die Region nachhaltiger zu gestalten (B; M=3,39) und zur nachhaltigen Gestaltung des Gebäudes und des Umfeldes (F; M=3,39) etwas verhaltener aus (Abbildung 18).

²³ RMSEA = 0.079; 90 %-CI: [0.070, 0.092]. Alle Faktorladungen waren signifikant und lagen zwischen 0.53 und 0.85; N = 746; α = .91

²⁴ WIA-Skala (1-5), non-formale Einrichtungen: N = 746; M = 3,76, SD = 0,90)

Abbildung (18) Umsetzung des WIA nach Handlungsfeldern im Vergleich mit Holst et al., 2024
(N = 746)



Um zu erkunden, welche Merkmale beeinflussen, inwieweit der WIA in der Einschätzung der Einrichtungen umgesetzt wird, wurde der Einfluss einer Reihe von Variablen statistisch geprüft. Das Sample wurde dafür mit Hilfe des Medians²⁵ in zwei Hälften geteilt: Einrichtungen, deren WIA-Einschätzung unter (48,3 %) und über (51,7 %) dem Median der Verteilung der WIA-Skala liegen. Das Modell (Tabelle 4) prüft, wie gut verschiedene Variablen vorhersagen, ob eine Einrichtung zur Gruppe mit WIA-Werten über dem Median gehört und damit zu der Hälfte des Samples, dessen WIA-Werte höher sind. Die Zusammenhänge werden anhand des Odds Ratio (OR) geprüft. Ein OR unter 1 bedeutet verringerte Chancen und eine OR über 1 bedeutet erhöhte Chancen zur Gruppe mit den höheren WIA-Werten zu gehören.

Während regionale Faktoren (Ost/West, Stadt/Land) den Umsetzungsgrad des WIA in den Einrichtungen nicht zu beeinflussen scheinen, gibt es einen Zusammenhang mit dem Einzugsgebiet. Für Einrichtungen, die ihre Teilnehmenden nicht zu über 80 % aus dem unmittelbaren lokalen Umfeld oder dem Kreis rekrutieren, sind geringe WIA-Werte wahrscheinlicher. Ausgenommen sind Einrichtungen, deren Teilnehmende zu über 80 % aus dem gesamten Bundesgebiet kommen. Die Einbettung und das Engagement in regionalen Netzwerken und Bildungslandschaften - ein zentrales Handlungsfeld im WIA (Holst, 2023b, S. 1022) - ist für Einrichtungen, deren Teilnehmende größtenteils aus ebendiesem regionalen Umfeld stammen, unter Umständen fast schon organisch. Zumindest könnte es für sie weniger voraussetzungsvoll sein, den regionalen Kontext der Lernenden als Lern- und Erfahrungsraum für Nachhaltigkeit zu integrieren. Einrichtungen hingegen, deren Angebote Teilnehmende aus dem gesamten Bundesgebiet anziehen, verfügen hingegen eventuell über besonders gestaltete Gelände oder Gebäude, die Nachhaltigkeitserfahrungen in besonderer Art und Weise unterstützen, beispielsweise Naturparke oder große Museen.

²⁵ Bei einer nach Messgröße sortierten Liste von Fällen ist der Median der Wert, der in der Mitte steht und die Liste in zwei Hälften teilt.

Tabelle (4)

Tabelle: Binäre logistische Regression: Umsetzung des WIA (N = 591)

	<i>p</i>	Odds Ratio	95% Konfidenzintervall für OR	
			Unterer Wert	Oberer Wert
AV: WIA-Skala im Mediansplit; 1=Wertebereich > Median				
Einzugsgebiet der Einrichtung, RK:				
über 80% der TN aus unmittelbarem lokalem Umfeld	0,007			
über 80% der TN aus Landkreis/kreisfreie Stadt	0,064	0,504	0,244	1,042
über 80% lokal oder Kreis	0,020	0,488	0,267	0,891
über 80% der TN aus (benachbartem) Bundesland	0,005	0,359	0,175	0,736
über 80% der TN aus Bundesgebiet	0,196	0,559	0,231	1,349
über 80% Bundesland/Bundesgebiet	0,000	0,181	0,077	0,425
heterogener Einzugs inkl. Ausland	0,049	0,557	0,311	0,997
Ost-/Westdeutschland, RK: West	0,841			
Ost (ohne Berlin)	0,810	0,936	0,548	1,600
Berlin	0,606	1,198	0,604	2,378
Siedlungsstruktureller Regionstyp, RK: städtische Regionen	0,307			
Regionen mit Verstädterungsansatz	0,532	1,149	0,743	1,779
ländliche Regionen	0,300	0,763	0,458	1,272
Regelmäßiges Bildungsangebot	0,888	1,036	0,636	1,688
Bildung ist Hauptzweck	0,152	0,763	0,527	1,105
Bezug zu NE in Bildungsangebot/Lernorten, Skala 1-5, sehr gering - sehr hoch	0,001	2,379	1,878	3,014
BNE genannt in Selbstbeschreibung der Einrichtung	0,168	1,391	0,870	2,226
BNE-Zertifizierung liegt vor oder ist geplant	0,177	1,305	0,887	1,919
Thema NE - Orientierung für Bildungskonzept	0,561	0,878	0,567	1,360
Thema NE - bereits bei Gründung zentral	0,002	1,838	1,255	2,692
Thema NE - relevant für organisationsinterne Prozesse	0,001	2,274	1,538	3,363
Konstante	0,064	0,504	0,244	1,042
Signifikanz des Gesamtmodells: $X^2(18) = 157,18$, $p < .001$; Hosmer-Lemeshow-Test: $X^2(8) = 5,46$, $p = .708$; Nagelkerke's $R^2 = .289$; PAC = 70,8 %				

Mit dem Bezug zu nachhaltiger Entwicklung im Bildungsangebot der Einrichtungen (vgl. Kapitel 4.8.1) besteht ein positiver Zusammenhang - je höher der Bezug, desto höher die Chancen zur Gruppe mit den höheren WIA-Werten zu gehören. Darüber hinaus finden sich zwischen dem Umsetzungsgrad des WIA und dem Stellenwert von Bildung (vgl. Kapitel 4.2) für die Organisation in diesem Modell keine Zusammenhänge. Ob Einrichtungen Bildung regelmäßig oder unregelmäßig anbieten, als Bildung als Haupt- oder Nebenzweck verfolgen, macht keinen Unterschied. Auch spezifische pädagogische Merkmale beeinflussen den Grad der WIA-Umsetzung nicht.

Der WIA wird im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als wichtiges Instrument verstanden, um nachhaltigkeitsbezogenes Lernen auch außerhalb von Unterrichtseinheiten zu ermöglichen. Die Annahme ist naheliegend, dass Einrichtungen, die

sich in ihrer Selbstbeschreibung auf BNE beziehen (vgl. Kapitel 4.1.1), eine Zertifizierung im Kontext von BNE durchlaufen haben oder diese planen (vgl. Kapitel 4.6.2), oder sich in ihrem Bildungskonzept an nachhaltiger Entwicklung orientieren (vgl. Kapitel 4.8.2), in der Umsetzung des WIA von Einrichtungen unterscheiden, die diese Bezüge nicht aufweisen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Einrichtungen, die angeben, dass das Thema nachhaltige Entwicklung relevant bei ihrer Gründung und für ihre organisationsinternen Prozesse ist, haben hingegen höhere Chancen, zur Gruppe mit höheren WIA-Werten zu gehören. Die fehlende Verbindung zwischen BNE-Bezug und WIA-Umsetzung entspricht nicht den theoretischen Erwartungen, ordnet sich jedoch in eine gemischte Befundlage zum Zusammenhang zwischen der WIA-Umsetzung und der Nachhaltigkeitsorientierung in Schulen ein (Goldman et al., 2018; Mogren et al., 2019). Mit den im Modell einbezogenen Faktoren können die Unterschiede in der Umsetzung des WIA zwischen den Einrichtungen zwar befriedigend, allerdings nicht sehr gut aufgeklärt werden. Zur weiteren Klärung, auch mit Blick auf einen womöglich fehlenden Link zwischen pädagogischen Zielen und begleitender Organisationsentwicklung, besteht weiterer Forschungsbedarf.

In den offenen Antworten wurde von den Einrichtungen betont, dass eine nachhaltige Bewirtschaftung der Einrichtungen und eine faire Beschäftigung des Personals auch eine Frage der Kosten ist. Authentische Lernumgebungen für Nachhaltigkeitserfahrungen werden zwar angestrebt, können aber oft nur im Rahmen sehr begrenzter Mittel realisiert werden.

4.6.2 Zertifizierungen und Auszeichnungen

Zertifizierungsprozesse und die Teilnahme an Wettbewerben können Instrumente sein, mit denen die Qualität von Bildung gesteuert und entwickelt werden kann. Gerade im non-formalen Bereich mit einem heterogenen Spektrum an Zielgruppen, Teilnehmenden, Inhalten, Methoden und Formaten und gleichzeitig wenig Standards und Kontrollen, bestehen mit Blick auf die Qualität des Bildungsangebots zahlreiche Informationsbedarfe ebenso wie Asymmetrien auf Seiten der Einrichtungen, der Mittelgeber und der Teilnehmenden. Für Einrichtungen können Zertifikate über die Qualität ihrer organisationalen Prozesse ein Mittel der Legitimation sein, um beispielsweise externen Anforderungen von Fördergebern nachzukommen. Ebenso können sie intrinsisch motiviert genutzt werden, um die eigene Arbeit zu reflektieren und Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu gestalten. Im heterogenen Bereich der non-formalen nachhaltigkeitsbezogenen Bildung gibt es in den verschiedenen Segmenten unterschiedliche Kulturen, Praktiken, Erfahrungen und Rahmenbedingungen des Einsatzes von Instrumenten der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ((Ad-hoc-AG/UMK, 2017, S. 8).

In der Studie wurden die Einrichtungen nach vorhandenen oder geplanten Zertifikaten und Auszeichnungen als zertifizierter Lernort / Anbieter für Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umweltsiegeln und -zertifikaten sowie Preisen oder Auszeichnungen im Kontext von Nachhaltigkeit gefragt.

Insgesamt geben 60,9 % der Einrichtungen an, dass eine Zertifizierung im Bildungs- oder Umweltbereich vorliegt oder sie mit einem Preis ausgezeichnet wurden bzw., dass sie eine Zertifizierung oder eine Bewerbung für einen Preis planen. Eine bestehende Zertifizierung als Lernort / Anbieter für BNE sowie Preise oder Auszeichnung im Kontext von Nachhaltigkeit

werden jeweils von gut einem Drittel, Umweltzertifikate von etwa jeder 10. Einrichtung genannt. Knapp 10% planen eine BNE-Zertifizierung, jeweils unter 5 % planen eine Zertifizierung im Umweltbereich oder die Bewerbung auf einen Preis. Etwa die Hälfte der Zertifizierungen und Auszeichnungen wurde von den Einrichtungen in den 2020er Jahren erworben, was mit dem relativ jungen Alter der Einrichtungen im Sample (siehe Kapitel 4.1.3) korrespondiert. Pläne für den Erwerb von Zertifikaten oder die Bewerbung auf Preise beziehen sich größtenteils auf das nächste Jahr mit einem maximalen Zeithorizont bis ins Jahr 2028 (nicht abgebildet, N = 908).

In einer Nachfrageschleife machen insgesamt 402 Einrichtungen in offenen Antworten weitere Angaben zu den Zertifikaten und Auszeichnungen. Dabei wurde deutlich, dass es bei den Einrichtungen kein einheitliches Verständnis dazu gab, was als BNE-Zertifikat oder Umweltzertifikat oder als Preis zu verstehen ist, da beispielsweise länderspezifische BNE-Zertifikate häufig auch bei Umweltzertifikaten oder Auszeichnungen mit dem „Nationalen Preis Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowohl bei BNE- als auch bei Umwelt-Zertifikaten genannten wurden. Die offenen Antworten wurden kodiert und neu zugeordnet.

53 Antworten wurden als *Zertifikate im Umweltbereich* identifiziert. Die Bandbreite ist recht groß. Neben einschlägigen, branchenübergreifenden Zertifikaten wie EMAS und ISO 14001, wird auch eine Reihe branchenspezifischer Zertifizierungsverfahren genannt, beispielsweise „Bioland“ oder „Demeter“, oder „Nachhaltiges Reiseziel“.

BNE-Zertifizierung

Seit Beginn der UN Dekade für BNE (2005 bis 2015) wurden in den Bundesländern sukzessive Zertifizierungsinstrumente für den außerschulischen, non-formalen Bereich entwickelt (Ad-hoc-AG/UMK, 2017, S. 11). Aktuell gibt es in fast allen Bundesländern Instrumente, die Einrichtungen als freiwilliges Angebot nutzen können. Sie weisen in der Konzeption große Schnittmengen auf und setzen stark auf interne Entwicklungsprozesse statt auf verordnete Standards. Somit werden sie auch den Möglichkeiten von kleineren Einrichtungen gerecht. Sie sollen die interne Qualitätsentwicklung von BNE-Anbietern begleiten, ein landesweites Verständnis von BNE im non-formalen Bereich etablieren und durch eine verbesserte Transparenz und Sichtbarkeit auch die Nachfrage nach BNE fördern (ebd., S. 18). Abbildung 19 spiegelt diese föderale Zertifizierungsstrukturen.

196 Einrichtungen machten Angaben zu insgesamt 326 BNE-spezifischen Zertifizierungen, die für ihre Einrichtungen bestehen, ein Drittel der Einrichtungen gibt mehr als eine Zertifizierung an (nicht abgebildet).

Bei den nicht bundeslandspezifischen Zertifikaten, über die ein Viertel der zertifizierten Einrichtungen verfügt, werden Zertifikate genannt, die sich weniger spezifisch auf BNE, sondern allgemeiner auf den Bildungsbereich oder bestimmte Teilbereiche und Nachhaltigkeit beziehen, beispielsweise Zertifikate aus dem formalen Bildungsbereich (z. B. „schools for earth“), aus den Verbandsstrukturen (z. B. „Qualitätsnaturpark“) oder bildungsbereichsübergreifende Zertifikate wie „Phineo“ oder „Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW)“ in der Weiterbildung.

Über 80 % der zertifizierten Einrichtungen sind durch ein bundeslandspezifisches Verfahren zertifiziert. Die Daten erlauben keine Hochrechnung auf die wahre Quote zertifizierter Einrichtungen in den Bundesländern. Die Verteilung spiegelt zu gewissen Anteilen die unterschiedlichen Anbieterzahlen in den Bundesländern wider. Berücksichtigt werden muss jedoch auch, dass die Verfahren in den Ländern unterschiedlich lange etabliert sind, was sich ebenfalls auf die Verbreitung auswirkt.

Abbildung (19) *Zertifikate im Kontext von BNE und Bildung, (Mehrfachantworten, 362 Angaben von 196 Einrichtungen)*



Die wenigen zertifizierten Einrichtungen in Baden-Württemberg haben ihr Zertifikat beispielsweise erst kürzlich in einem Pilotierungsprojekt des Umweltministeriums zur BNE-Zertifizierung erhalten. Einrichtungen mit Nachhaltigkeitspreisen oder BNE-Zertifikaten erreichen höhere Werte bei der Umsetzung des WIA. Der Bezug auf BNE oder Umweltzertifikate haben jedoch keine Auswirkungen.²⁶

Langfristig wäre ein Monitoring der zertifizierten Einrichtungen - ähnlich wie beim Indikator ‚Schulen mit BNE-Label‘²⁷ im Rahmen der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie (Hemmer et al., 2024) - wünschenswert, um die Qualitätssicherung im non-formalen Bereich weiter zu beobachten. Da im Gegensatz zu den Schulen die Relation zur Grundgesamtheit nicht möglich ist, lassen sich ausschließlich zeitliche Entwicklungen und die Anteile von neuen bzw. wiederholten Zertifizierungen verfolgen.

Preise und Auszeichnungen im Kontext von Nachhaltigkeit

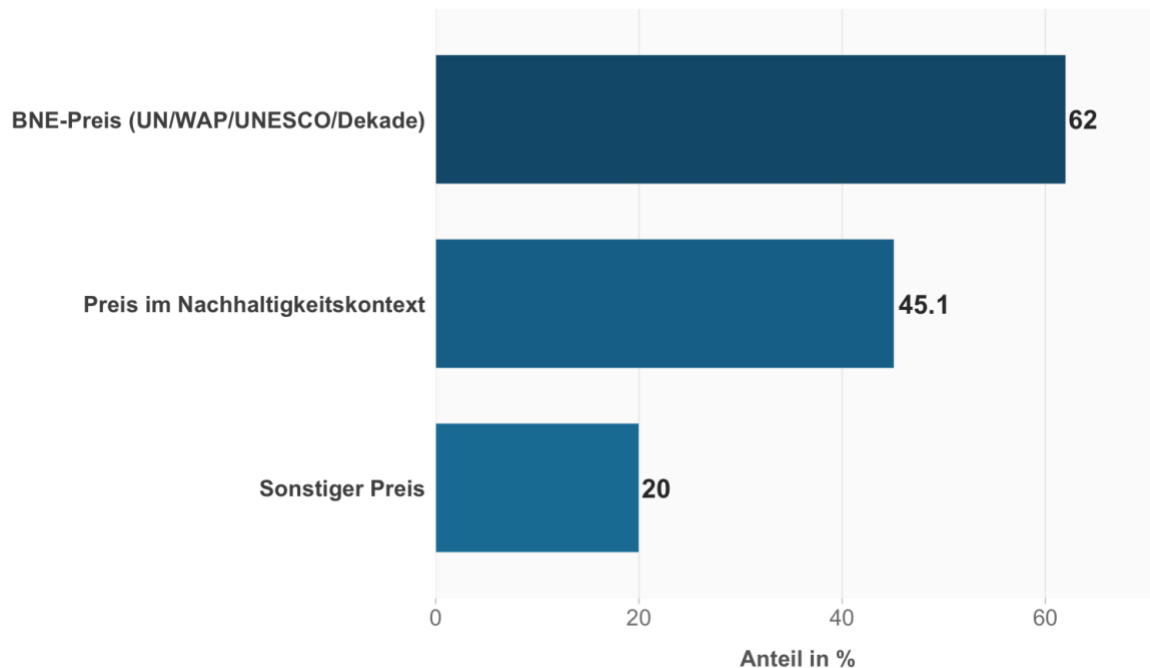
Wettbewerbe und Preisverleihungen können Instrumente sein, innovative best-practice-Beispiele zu identifizieren und sichtbar zu machen sowie nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit und Nachhaltigkeitsengagement zu würdigen. Einrichtungen können die

²⁶ ($F(4, 745) = 21.78, p < .001, R^2 = .105$); Nachhaltigkeitspreise ($\beta = 0.44, p < .001$); BNE-Zertifikate ($\beta = 0.38, p < .001$), Umweltzertifikate ($\beta = 0.05, p = .633$).

²⁷ <https://dns-indikatoren.de/4-1-c/>

Signalwirkung dieser Auszeichnung für die Legitimation und - sofern Preisgelder mit der Auszeichnung verbunden sind - für die Finanzierung ihrer Bildungsarbeit nutzen. Die offenen Antworten von 255 Einrichtungen wurden der Kategorie Preise und Auszeichnungen zugeordnet (Abbildung 20).

Abbildung (20) Preise und Auszeichnungen mit Bezug zur nachhaltiger Entwicklung
(Mehrfachantworten, 324 Angaben von 255 Einrichtungen)



Fast die Hälfte der Einrichtungen gibt mehr als eine Auszeichnung an, was ein Hinweis auf eine gute Resonanz dieser Praxis im Feld ist. Über 60 % der genannten Preise sind Auszeichnungen als Projekt, Lernort oder Netzwerk im Rahmen der UN-Dekade BNE (2005-2015) und später im Rahmen des Weltaktionsprogrammes BNE (2015-2019) sowie in der aktuellen Programmphase (2010-2036) durch den „Nationalen Preis - Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Dieser Kategorie wurden darüber hinaus rund zwei Dutzend Angaben von Preisen im Kontext der UN-Dekade Biologische Vielfalt (2011-2020) zugeordnet. Rund 45 % der Einrichtungen nennen außerdem Preise, die sich nicht spezifisch auf BNE, sondern auf den breiteren Kontext nachhaltiger Entwicklung und Umwelt beziehen. Darunter fallen beispielsweise Preise von Städten und Bundesländern, aber auch von Unternehmen, zivilgesellschaftlichen Verbänden und Stiftungen. 20 % der Einrichtungen nennen weitere Preise, die eher die kulturelle, soziale oder ökonomische Dimension nachhaltiger Entwicklung und Zukunftsgestaltung ansprechen, beispielsweise Engagement- und Kulturpreise.

4.7 Das Bildungsangebot

Das Bildungsangebot kann als ein Ergebnis der Bildungsziele verstanden werden, die die Einrichtungen als Haupt- oder Nebenzweck verfolgen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass dieses Angebot nicht allein durch die Einrichtungen gesteuert wird, sondern die Nachfrage von individuellen Teilnehmenden wie auch kollektiven Akteuren, wie Schulen, Unternehmen oder Kommunen, in hohem Maße beeinflusst, welche Inhalte in welcher Form und in welchem

Umfang realisiert werden. In der Weiterbildungsforschung werden diese Zusammenhänge teilweise als Angebot und Nachfrage auf einem Weiterbildungsmarkt beschrieben (Boeren et al., 2010). Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie stellenweise auch die Finanzierung des Angebots durch Teilnahmegebühren, sind die Bedarfe und Interessen auf der Nachfrageseite bedeutsamer für ein Zustandekommen von Bildungsprozessen als dies in der formalen Bildung der Fall ist. Dementsprechend antizipieren Bildungseinrichtungen Nachfrageaspekte bereits in der Angebotsentwicklung. Wie gut dies gelingt, zeigt sich im realisierten Angebot, in dem Bildungsangebote und -nachfrage erfolgreich zusammenkommen. Zu beachten ist jedoch, dass neben diesem „Matching“ ebenso Angebote entstehen, die nicht auf die erforderliche Nachfrage treffen und vice versa Bildungsbedarfe bestehen, für die sich keine Bildungsangebote finden. Diese Mismatch-Phänomene wurden jedoch in dieser Befragungen nicht adressiert und die folgenden Auswertungen fokussieren das realisierte Bildungsangebot. Dieses wird zunächst beschrieben und anschließend werden pädagogische Ansätze der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit fokussiert.

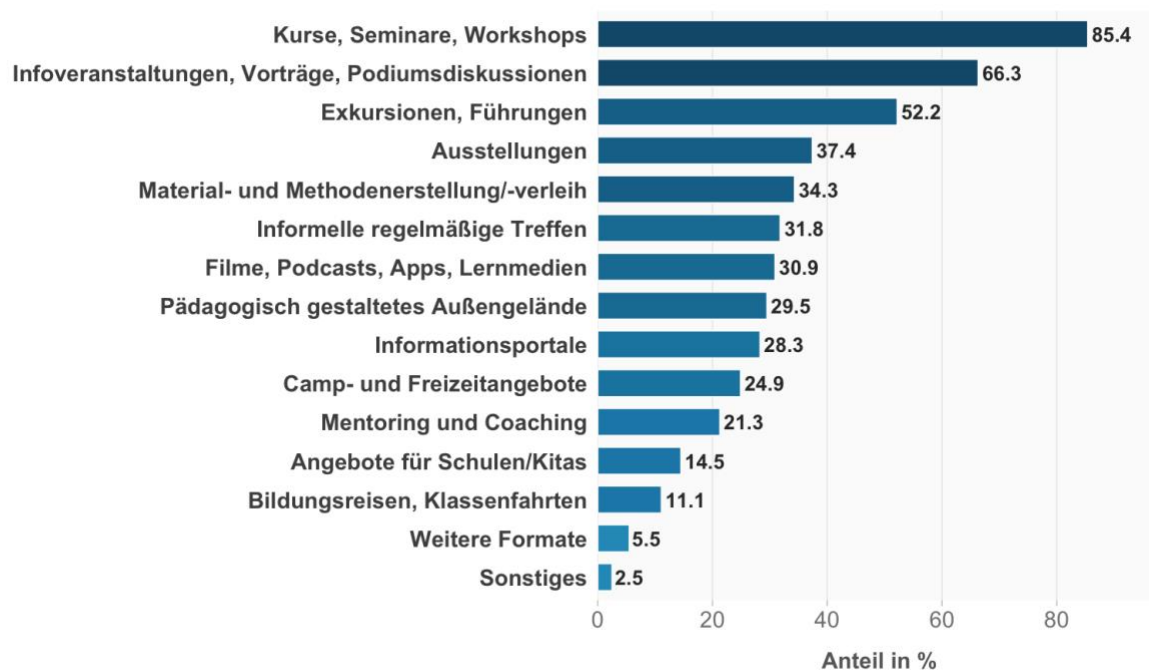
4.7.1 Formate der Bildungsarbeit

Die Frage nach den angebotenen Bildungsformaten wurde im Einstieg der Befragung genutzt, um mit einer relativ großen Bandbreite von Formaten ein breites Verständnis von Bildung zu transportieren und möglichst viele Einrichtungen zu inkludieren. Im Durchschnitt nutzen die Einrichtungen fast 5 verschiedene Formate in Präsenz oder digital im Rahmen ihrer Bildungsarbeit. Workshops, Kurse, Seminare, Fortbildungsreihen und Lehrgänge sind Veranstaltungsformen, die im non-formalen Bereich wie auch im Sample bei über 85 % der Einrichtungen weit verbreitet sind (Abbildung 21). Während diese Formate didaktisch vielseitig, aktivierend und partizipativ gestaltet werden können, haben Informationsveranstaltungen, Vorträge und Podiumsdiskussionen, die von über 66 % angegeben werden, eine eher hierarchischen und mit Blick auf die Einbeziehung von Teilnehmenden eher passiven Charakter. Kongresse, Konferenzen und Tagungen, die der Vernetzung dienen und den (über-)regionalen und (über-)fachlichen Austausch unterschiedlicher Gruppen fördern können, werden von rund 30 % der Einrichtungen genutzt. Die Hälfte der Einrichtungen führt im Rahmen ihrer Bildungsarbeit Exkursionen und Führungen durch, die das Potenzial haben, neue Erfahrungsräume zu erschließen und an konkreten Gegenständen und Gegebenheiten zu lernen.

Weitere Formate sind für jeweils gut ein Viertel bis knapp ein Drittel der Einrichtungen relevant. Dazu zählen Formate, in denen die pädagogische Interaktion mit den Teilnehmenden eher indirekt geschieht, wie bei Ausstellungen (37,4 %) und einem pädagogisch gestalteten Außengelände (28,3 %), der Erstellung und dem Verleih von Material und Methoden (34,3 %) sowie dem Angebot von Filmen, Podcasts, Apps und anderen Lernmedien und Bildungsmaterialien (29,5 %) und bei Informationsportalen (21,3 %). Informelle regelmäßige Treffen (31,8%) können niedrigschwellige Zugänge zu Bildung schaffen. Mit unter 20 % werden Bildungsreisen, Klassen- und Begegnungsfahrten sowie Camp- und Freizeitangebote genannt, in denen soziale Aspekte, das gemeinsame Lernen und Erleben eine besondere Bedeutung zukommen. Mentoring- und Coachingformate, die (individuelle) Lern- und Entwicklungsprozesse begleiten können, nutzen rund 11 % der Einrichtungen in ihrer

Bildungsarbeit. In den offenen Angaben nannten außerdem 2,5 % der Einrichtungen explizit Angebote für Schulen, Klassen und Kitas. Weitere Angaben von sonstigen Formaten (5,5 %) konnten nicht zugeordnet oder neu kategorisiert werden.

Abbildung (21) *Formate in der Bildungsarbeit - in Präsenz und digital (Mehrfachantworten, 6011 Angaben von 1263 Einrichtungen)*



Allein aus den genutzten Formaten kann nicht auf die Qualität der didaktischen Umsetzung geschlossen werden. In der Tendenz scheint sich jedoch der vor über 10 Jahren identifizierte Trend fortzusetzen, Formate zu nutzen, die „gemeinsames Arbeiten mit den Teilnehmenden erwarten lassen“ (Michelsen et al., 2013, S. 108), im Gegensatz zu den eher instruktionellen Formaten. Einrichtungen, die bei der Umsetzung des Whole Institution Approach zur Gruppe im höheren Wertebereich (vgl. Kapitel 4.6.1) fallen, berichten im Durchschnitt ein halbes Format mehr (0,48), das sie für ihre Bildungsarbeit nutzen – sie nutzen als etwas mehr Formate im Rahmen ihrer Bildungsarbeit.²⁸ Vergleicht man das Profil der eingesetzten Formate, unterscheiden sich Einrichtungen mit einem höheren WIA-Score neben geringeren Abweichungen in anderen Formaten, vor allem bei den Angaben zu einem pädagogisch gestaltetem Außengelände (41,5 %) von Einrichtungen mit einem niedrigeren WIA-Score (24,5 %) (nicht abgebildet, N = 754).

4.7.2 Realisiertes Bildungsangebot

13 Einrichtungen geben an, dass es im Referenzjahr 2023 kein Bildungsangebot gab. Rund 860 Einrichtungen machen Angaben zu ihrem Bildungsangebot.²⁹ Es zeigt sich insgesamt eine große Spannweite, vor allem mit Blick auf den Umfang des Bildungsangebots. Der Anteil des nachhaltigkeitsbezogenen Angebots ist hoch. Wie schon bei den differenzierten Fragen zum

²⁸ t-Test, N = 745: (95%-CI[.14651, .81521]), $t(736) = 2.823$, $p < .005$;

²⁹ Alle Werte im 99. Perzentil der Angaben zum Bildungsangebot wurden in den Analysen als extreme Werte (Ausreißer) nicht berücksichtigt.

Personal, wurden die Einrichtungen gebeten, die Angaben falls notwendig zu schätzen, um den Aufwand bei der Beantwortung zu reduzieren. Mit Blick auf die Bildungsveranstaltungen (Tabelle 5) wurden von den Einrichtungen im Sample insgesamt über 111.000 Veranstaltungen im Kontext der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit durchgeführt, was durchschnittlich einem Anteil von fast 70% am Bildungsangebot insgesamt ausmacht.

Tabelle (5) *Angebotsindikatoren - Bildungsveranstaltungen im Jahr 2023*

	Bildungsveranstaltungen insgesamt (Anzahl)	davon mit Nachhaltigkeitsbezug (Anzahl)	davon mit Nachhaltigkeitsbezug (%)
N	860	860	856
Mittelwert	305	129	69
Median	100	45	88
Minimum	1	0	0
Maximum	5.235	1.850	100
Summe	262.453	111.072	
Perzentile			
5	5	1	1
25	30	15	33
50	100	45	88
75	300	130	100
90	800	333	100

Tatsächlich geben rund 44 % der Einrichtungen an, dass die im Jahr 2023 durchgeführten Veranstaltungen vollständig nachhaltigkeitsbezogen waren. Nur 4 % berichten keine Veranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug, bei einem Viertel der Einrichtungen liegt der Anteil nachhaltigkeitsbezogener Veranstaltungen unter 33 %.

Tabelle (6) *Angebotsindikatoren - Teilnehmende in Bildungsveranstaltungen im Jahr 2023*

	Teilnehmende insgesamt (Anzahl)	Teilnehmende in Veranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug (Anzahl)	Teilnehmende in Veranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug (%)
N	821	821	818
Mittelwert	5.547	2.470	65
Median	1.500	600	88
Minimum	1	0	0
Maximum	124.000	60.000	100
Summe	4.553.769	2.027.565	53.547
Perzentile			
5	50	0	0
25	450	100	23
50	1.500	600	88
75	5.000	2.000	100
90	12.451	6.000	100

Die Anzahl der Teilnehmenden ist in Tabelle 6 abgebildet. Mit der Summe von über 2 Millionen Teilnehmenden in Veranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug liegt der Anteil an allen Teilnehmenden mit 65 % ähnlich hoch wie der Anteil der nachhaltigkeitsbezogenen Veranstaltungen am Gesamtangebot (siehe oben).

Die Verteilungen des prozentualen Anteils von nachhaltigkeitsbezogenen Veranstaltungen und Teilnehmenden (Tabelle 5 und 6, jeweils letzte Spalte) zeigen entlang der Lagemaße eine hohe Kongruenz.

*Tabelle (7) Besucher*innen bei Ausstellungen, offenen Treffen, Festen und ähnlichem im Jahr 2023*

	Besucher*innen insgesamt (Anzahl)	Besucher*innen im Angebot mit Nachhaltigkeitsbezug (Anzahl)	Besucher*innen im Angebot mit Nachhaltigkeitsbezug (%)
N	492	492	492
Mittelwert	9.965	4.110	60
Median	680	200	81
Minimum	1	0	0
Maximum	621.500	480.000	100
Summe	4.902.826	2.022.157	29.628
Perzentile 5	40	0	0
25	200	16	9
50	680	200	81
75	3.000	1.000	100
90	10.700	5.000	100

Etwas anders sieht es bei den Besucher*innenzahlen aus (Tabelle 7). Zu beachten ist, dass deutlich weniger Einrichtungen Angaben zu diesen Fragen gemacht haben - vermutlich, da diese Abfrage auf ihre Einrichtung nicht zutrifft. Vom Umfang her bewegen sich die Besucher*innenzahlen ungefähr in der Größenordnung der Teilnehmendenzahlen, der Nachhaltigkeitsbezug ist hier jedoch mit einem durchschnittlichen Anteil von 60 % etwas geringer.

Beim Umfang der angebotenen *Veranstaltungen* insgesamt gibt es einen mittelstarken Zusammenhang mit der Anzahl der beim Bildungspersonal angegebenen Personen, je mehr Bildungspersonal, desto größer ist das Veranstaltungsangebot³⁰, gleiches gilt für das nachhaltigkeitsbezogene Angebot, auch wenn der Zusammenhang hier schwächer ausfällt.³¹ Zwischen dem Gründungsjahr und dem Angebotsumfang gibt es einen mittelstarken Zusammenhang, je länger die Einrichtungen existieren, desto größer ist das

³⁰ N = 754, Spearmans $p = .403$, $p < .001$

³¹ N = 753, Spearmans $p = .236$, $p < .001$

Veranstaltungsangebot.³² Dieser Zusammenhang besteht jedoch nicht für den Veranstaltungsumfang im Kontext der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit.³³

Ähnlich wie bei den Veranstaltungen korrelieren Anzahl der *Teilnehmenden* und Anzahl des Personals mittelstark³⁴, bzw. schwächer mit Blick auf Teilnehmende an nachhaltigkeitsbezogenen Veranstaltungen.³⁵ Der Zusammenhang mit dem Gründungsjahr besteht schwach bei den Teilnehmenden insgesamt³⁶, nicht jedoch bei den Teilnehmenden im nachhaltigkeitsbezogenen Angebot.³⁷

Ein positiver, allerdings nur schwacher Zusammenhang besteht zwischen der Anzahl der *Besucher*innen* und dem Bildungspersonal³⁸; der Zusammenhang fällt noch schwächer aus, wenn die Besucher*innen nachhaltigkeitsbezogener Angebote betrachtet werden.³⁹ Beim Gründungsjahr wiederholt sich das Muster der bei beiden anderen Indikatoren - ein geringer Zusammenhang mit den Besucher*innenzahlen insgesamt⁴⁰ und keine signifikante Korrelation⁴¹ mit den Besucher*innen in Angeboten mit Nachhaltigkeitsbezug.

Einrichtungen, die Bildung als Haupt- oder Nebenzweck verfolgen, unterscheiden sich kaum mit Blick auf zentrale Tendenzen in den Angebotsindikatoren. Einrichtungen, die Bildung regelmäßig anbieten, berichten einen höheren Angebotsumfang bei Veranstaltungen und Teilnehmenden, als Einrichtungen mit einem unregelmäßigen Bildungsangebot.⁴²

Folgen der Covid-Pandemie auf die Bildungsnachfrage

Die Maßnahmen gegen die Verbreitung des Coronavirus während der Pandemie in den Jahren 2020 bis 2022 inklusive Kontaktbeschränkungen, social distancing, Hygieneregeln, Impf- und Testpflichten führten zu drastischen Veränderungen in Bildungsangebot und -nachfrage. Inwieweit diese auf der Ebene des Bildungsangebots, der Einrichtungen, des Personals und der Teilnehmenden bis heute nachwirken, kann nicht pauschal beantwortet werden. Die Erholung von Angebotseinbrüchen, Digitalisierungsschübe, die Abwanderung von Lehrkräften, Veränderungen im Nachfrageverhalten nach Präsenz- und digitalen Angeboten, zeigen unterschiedliche Entwicklungen in verschiedenen Bildungsbereichen und für unterschiedliche Anbieter, Angebotssegmente und Teilnehmendengruppen (z. B. für die Weiterbildung (Kohl & Denzl, 2021); für außerschulische Lernorte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 161f.).

³² N = 841, Spearmans $p = -.301$, $p < .001$

³³ N = 842, Spearmans $p = -.020$, $p = .562$

³⁴ N = 726, Spearmans $p = .306$, $p < .001$

³⁵ N = 725, Spearmans $p = .135$, $p < .001$

³⁶ N = 805, Spearmans $p = -.282$, $p < .001$

³⁷ N = 806, Spearmans $p = -.004$, $p = .910$

³⁸ N = 444, Spearmans $p = .126$, $p < .008$

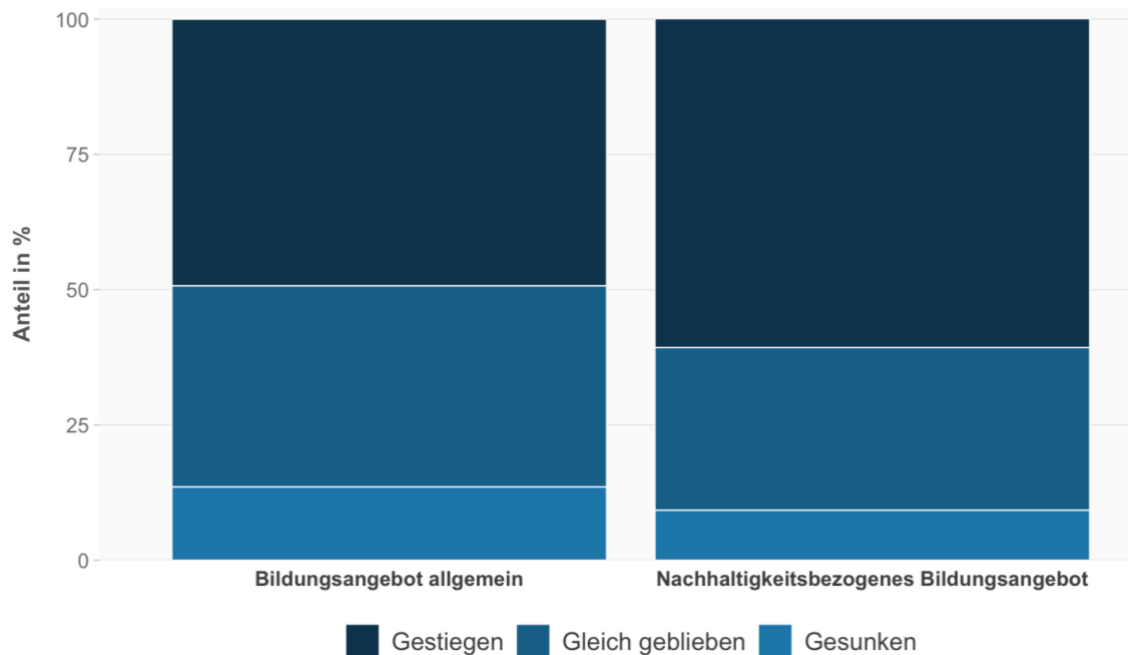
³⁹ N = 444, Spearmans $p = .097$, $p < .041$

⁴⁰ N = 485, Spearmans $p = -.105$, $p < .021$

⁴¹ N = 485, Spearmans $p = -.039$, $p = .389$

⁴² Statistisch signifikant, Mann-Whitney-U-Tests, Statistiken können bei der Autorin nachgefragt werden

Abbildung (22) Entwicklung des Bildungsangebotes allgemein (N = 906) und nachhaltigkeitsbezogen (N = 904) seit der Covid-Pandemie



Die

Einrichtungen wurden gebeten, einzuschätzen, wie sich die Nachfrage nach ihrem Angebot im Vergleich zu vor der Covid-Pandemie entwickelt hat (Abbildung 22). Bei der Mehrheit der Einrichtungen ist die Nachfrage gleich geblieben oder gestiegen. Eine gestiegene Nachfrage zeichnet sich für das nachhaltigkeitsbezogene Bildungsangebot (53,4 %) deutlicher ab als für das Bildungsangebot allgemein (44,4 %). Die Einschätzungen für beide Bereiche hängen stark zusammen, d.h. dass gegenläufige Trends in der Nachfrageentwicklung kaum berichtet werden.⁴³ 73,3 % der Einrichtungen schätzen die Entwicklung in beiden Bereichen identisch ein.

Angebot vor Ort und digital

Es fehlen belastbare Befunde, jedoch gibt es Hinweise, dass (auch) im Zuge der Pandemie der Einsatz von digitalen Medien und das Angebot an Online-Formaten in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit zugenommen hat (Kohler et al., 2022). Die Einrichtungen haben zunächst angegeben, zu welchen Anteilen Veranstaltungen bei ihnen in Präsenz, hybrid und rein digital durchgeführt wurden, anschließend geben sie eine Einschätzung, ob und in welche Richtung sich diese Anteile entwickeln werden (Tabelle 8).

Angebote in Präsenz dominieren mit einem durchschnittlichen Anteil von 86,2 % eindeutig das nachhaltigkeitsbezogene Bildungsangebot. Über ein Viertel der Einrichtungen realisiert das Angebot fast ausschließlich in Präsenz, nur jede 10. Einrichtung berichtet einen Anteil von 50 % und geringer. Wenn Angebote nicht in Präsenz durchgeführt werden, geschieht das weniger in hybrider, sondern vorrangig in rein digitalen Formaten.

⁴³ N = 886; $\chi^2(9) = 1098.051$, $p < .001$, Cramer's V = 0.643

Etwa jede 10. Einrichtung berichtet, dass 30 % und mehr des Angebots digital realisiert werden. Mit Blick auf alle Angebotsformate gehen die meisten Einrichtungen davon aus, dass sich diese Anteile in den kommenden Jahren nicht verändern werden. Veränderungen werden eher in Richtung Anstieg aller Anteile antizipiert.

*Tabelle (8) Aufstellung des nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebotes:
Präsenz/digital/hybrid*

		Angebote in Präsenz (%)	Hybride Formate (%)	Rein digitale Angebote (%)
	N	818	818	818
	Mittelwert	86,2	3,4	10,4
	Median	95	0	2
	Minimum	5	0	0
	Maximum	100	70	95
Perzentile	5	40	0	0
	25	80	0	0
	50	95	0	2
	75	100	5	10
	90	100	10	30
Entwicklung in den kommenden Jahren				
	N	816	590	662
	steigen (%)	19,1	28,0	23,3
	gleich bleiben (%)	75,0	66,4	67,4
	sinken (%)	5,9	5,6	9,4

Ob das Verhältnis dieser Anteile viel, wenig oder ausreichend ist, ist eine Frage von Erwartungen an und Annahmen zu der Ausweitung digitaler Bildungsangebote, beispielsweise den Möglichkeiten neue Zielgruppen zu erreichen (Scheidig, 2024) oder die Teilhabe zu fördern, indem Bildung zeit-, orts- und ressourcenunabhängiger wahrgenommen werden kann (Kohler et al., 2022, S. 1f.). Auf der anderen Seite haben die soziale Begegnung sowie kollektive und physische Erfahrungen in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit oft einen hohen Stellenwert. Diese sozialen Aspekte können in reinen online Formaten unter Umständen weniger gut bedient werden (Cocquyt et al., 2017).

Zur Einordnung: Non-formale Lernaktivitäten Erwachsener finden, wenn sie beruflich motiviert und individuell finanziert waren, im Jahr 2022 zu über 60 % mindestens überwiegend oder anteilig online statt. Bei nicht berufsbezogenen Lernaktivitäten beträgt dieser Anteil noch über 40 %. Unterscheidet man danach, bei welchen Anbietern diese Angebote wahrgenommen wurden, finden sich bei gemeinschaftlich orientierten Anbietern (z. B.: Berufs- und Wohlfahrtsverbände, Kirchen, gemeinnützige Vereine und soziale Initiativen) (mit knapp 40 %) und bei Volkshochschulen als kommunalen Bildungseinrichtungen (mit gut 30 %) die geringsten Anteile an (anteilig) online durchgeführten Angeboten im Vergleich zu beispielsweise Hochschulen und kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 235f.).

Dazu ins Verhältnis gesetzt, ist der Umfang digitalisierter Veranstaltungsformate bei den Einrichtungen im Sample relativ gering. Das ist jedoch eine deskriptive Beobachtung und keine Defizitdiagnose. Um Digitalisierungspotenziale in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit sowie Hürden und Hebel für eine breitere Umsetzung auszuleuchten, bedarf es weiterer Forschung. Zu betonen ist außerdem, dass hier lediglich digitalisierte Veranstaltungsformate aufgegriffen wurden und nicht etwa der Einsatz von digitalen Medien in Präsenzformaten. Die Digitalisierung des Feldes wird in dieser Frage somit nur teilweise aufgegriffen.

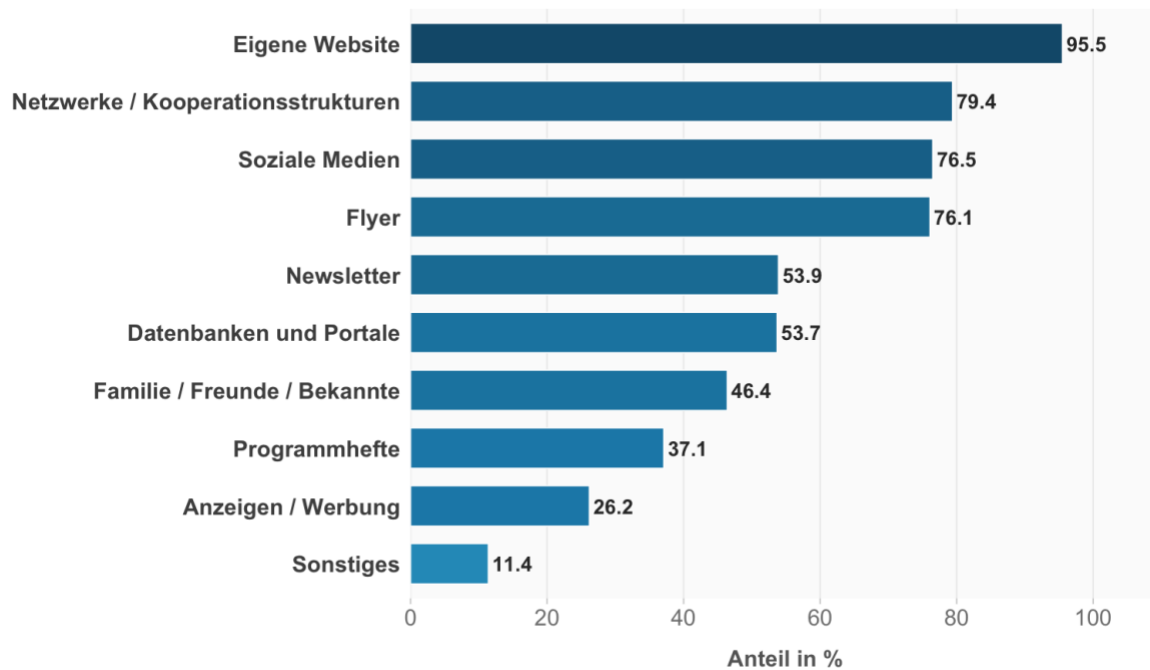
Bildungsmarketing nachhaltigkeitsbezogener Angebote

Das eigene Bildungsangebot bekannt zu machen und Teilnehmende zu gewinnen, gehört gerade im non-formalen Bereich, in dem die Teilnahme nicht verpflichtend und durch langjährige Bildungsprogramme gesteuert wird, zum pädagogischen Kerngeschäft (Nittel et al., 2020, S. 391ff.). Die Einrichtungen im Sample nutzen im Durchschnitt 5 bis 6 verschiedene Kanäle, um ihr Bildungsangebot bekannt zu machen.

Fast jede Einrichtung informiert auf der eigenen Website über das Bildungsangebot (Abbildung 23). Mit jeweils fast 80 % werden Netzwerke und Kooperationsstrukturen und soziale Medien für die Werbung genutzt, ebenso wie Flyer und - gewissermaßen das virtuelle Pendant: Postings auf sozialen Medien. Jeweils rund die Hälfte versendet Newsletter und pflegt das Bildungsangebot in Portale und Datenbanken ein, die als Infrastrukturen Bildungsangebote unter thematischen oder regionalen Aspekten bündeln, verschlagworten und für Interessierte durchsuchbar machen. Familie, Freunde und Bekannte sind mit gut 46 % wichtige informelle Kanäle, die für die Teilnehmendengewinnung genutzt werden. Programmhefte - lange Zeit das ausgewiesene Medium für das Marketing des Bildungsangebots, vor allem in der Erwachsenenbildung - werden von einem guten Drittel der Einrichtungen genutzt.

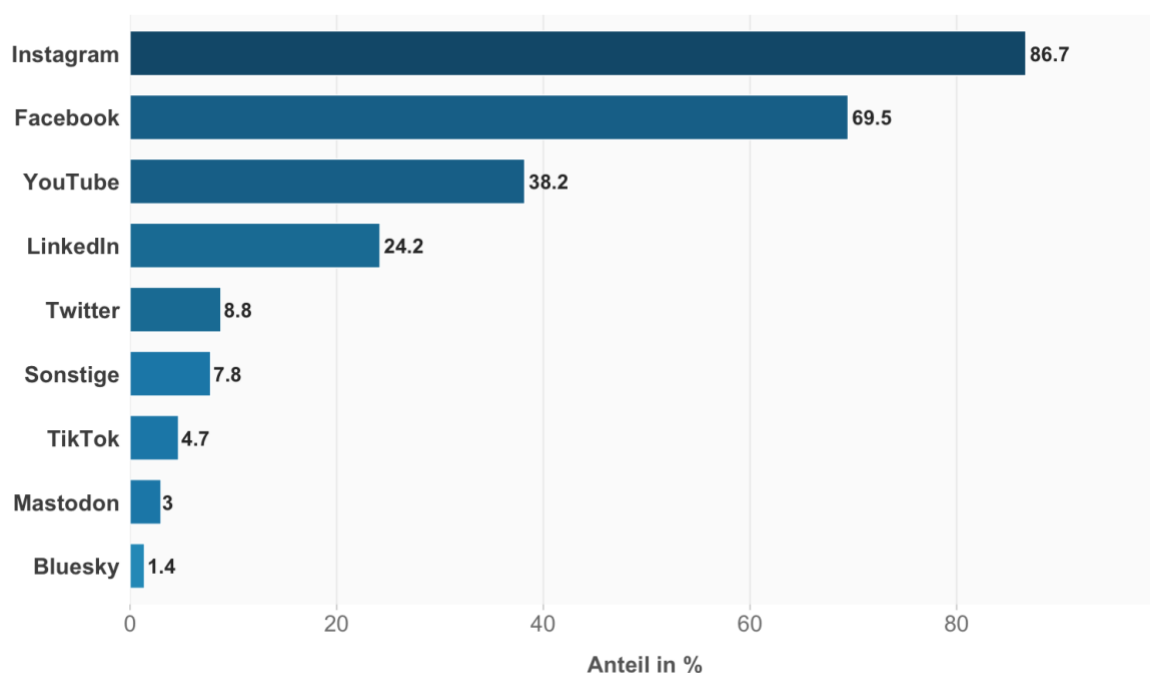
Im Zuge der Digitalisierung und veränderten Informationsgewohnheiten sowie Nachhaltigkeitsabwägungen wird jedoch zunehmend über den Abschied von klassischen, gedruckten Formaten zugunsten reiner online-Formate mit begleitenden Marketingkonzepten diskutiert (wie z. B. an der VHS Lübeck, (NDR, 2024)). Rund ein Viertel der Einrichtungen nutzt (kostenpflichtige) Anzeigen oder Werbung für eine Verbreitung ihres Bildungsangebots. In den offenen Antworten erwähnen viele Einrichtungen die Pressearbeit als Mittel des Bildungsmarketing, durch Pressemeldungen oder Artikel in (lokalen) Printmedien. Durch die Kontaktaufnahme mit Schulen, Lehrer*innen und anderen Trägern oder auch das Anschreiben von Teilnehmenden gehen einige Einrichtungen auch in die Direktakquise. Des Weiteren wird auf Veranstaltungen und Messen für das Bildungsangebot geworben. Außerdem berichten Einrichtungen, dass sie Teilnehmende aufgrund der Empfehlungen von anderen durch ehemalige Teilnehmende gewinnen.

Abbildung (23) Marketingkanäle für das Bildungsangebot (Mehrfachantworten, 4861 Angaben von 875 Einrichtungen)



In der Literatur werden Strategien empfohlen, die Netzwerke nutzen, den persönlichen Kontakt mit potentiellen Teilnehmenden suchen sowie zielgruppenorientierte Werbemaßnahmen umsetzen - am besten in Kombination. Zu einer wirksamen Gewinnung von Teilnehmenden und insbesondere zum Potenzial digitaler Medien besteht jedoch erheblicher Forschungsbedarf (Mania & Plechatsch, 2025).

Abbildung (24) Präsenz in den sozialer Medien (Mehrfachantworten, 1725 Angaben von 706 Einrichtungen)



83 % der Einrichtungen geben an, eine Präsenz in den sozialen Medien zu haben, 3,7 % planen eine Präsenz (nicht abgebildet, N = 871). Über 80 % der Einrichtungen nutzen 1 bis 2 sozialen Medien (nicht abgebildet, N = 706). Wie Abbildung 24 zeigt, ist Instagram unter den Einrichtungen am weitesten verbreitet, gefolgt von Facebook und mit einigem Abstand YouTube und LinkedIn. Twitter, TikTok, Mastodon oder Bluesky sind jeweils nur für einen geringeren Anteil der Einrichtung relevant.

In den offenen Antworten erwähnen die Einrichtungen vereinzelt weitere Nachrichtendienste und Medienportale, wie Telegram oder WhatsApp, Vimeo oder Spotify für Podcasts und Vlogs. Xing und nebenan.de werden als soziale Netzwerke angegeben.

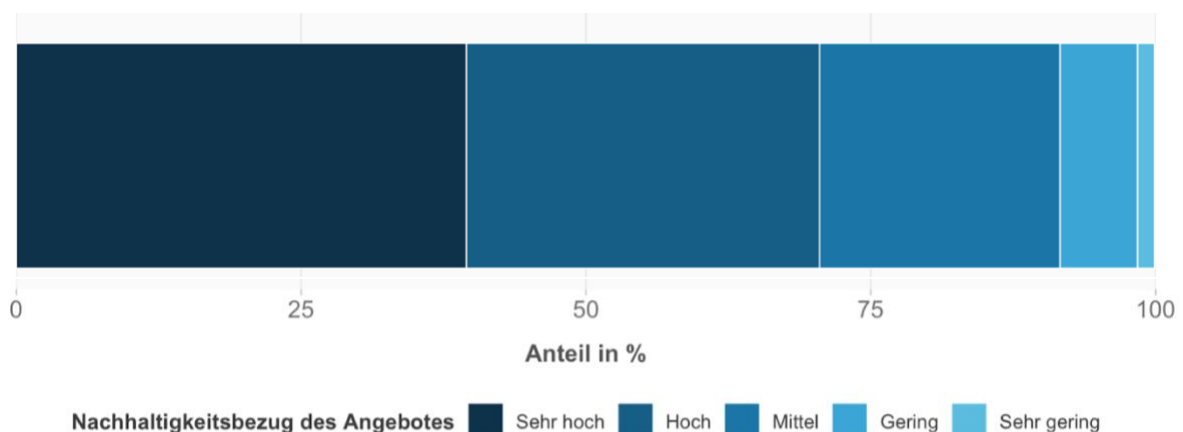
4.8 Nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit

Bereits in den Angaben zum Bildungsangebot (Kapitel 4.7) wurde deutlich, dass die Einrichtungen im Sample ihr Angebot in weiten Teilen oder vollständig im Kontext nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit realisieren. In diesem Kapitel wird die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit vertieft, wobei verschiedene pädagogische Aspekte aufgegriffen werden.

4.8.1 Bezug zu nachhaltiger Entwicklung in Bildungsangebot und Lernorten

Mit einer pauschalen Frage wurde der Bezug zu nachhaltiger Entwicklung in den Lernorten, Veranstaltungen und Materialien der Einrichtungen erfragt (Abbildung 25). Dieser wird von den Einrichtungen als sehr hoch eingestuft.

Abbildung (25) Bezug zu nachhaltiger Entwicklung in Bildungsangebot und Lernorten (N = 1.022)



Die Einschätzungen auf dieser Skala korrelieren gut mit verschiedenen Variablen, die ebenfalls eine Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung messen, beispielsweise der Anteil nachhaltigkeitsbezogener Veranstaltungen am gesamten Bildungsangebot (starke Korrelation⁴⁴) oder der Skala zur Umsetzung des Whole Institution Approach (moderate

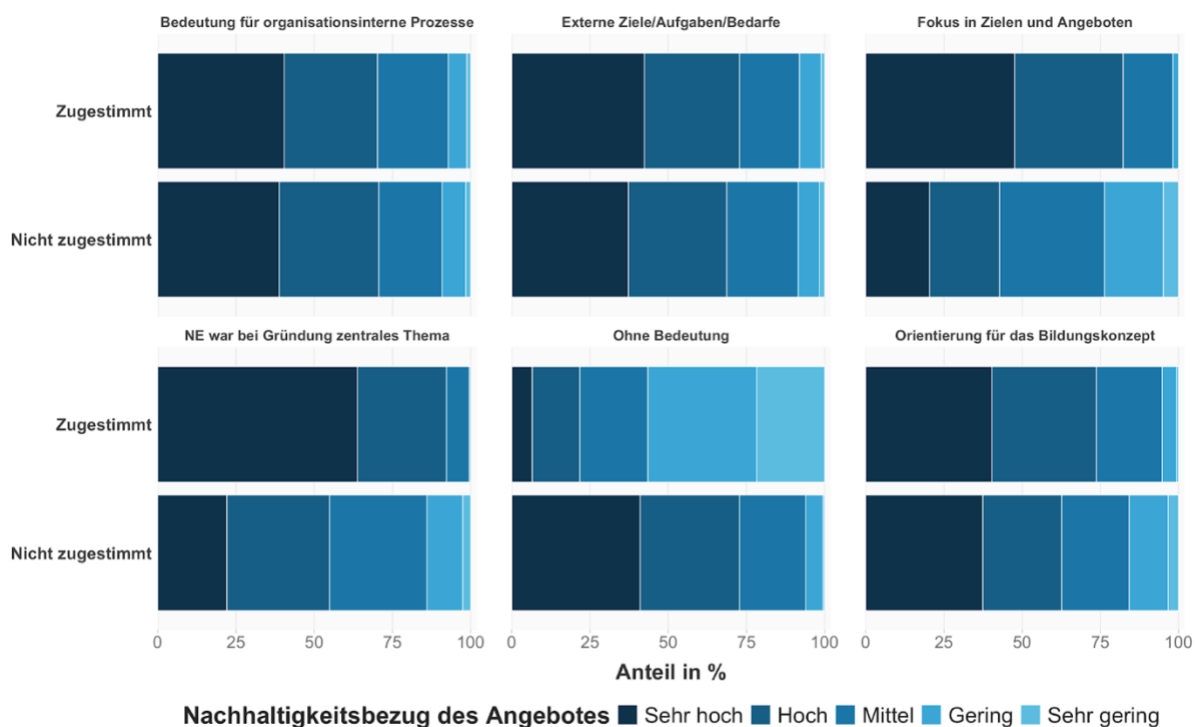
⁴⁴ N = 851, Spearmans $p = .668$, $p < .001$

Korrelation⁴⁵). Da die Frage zu dieser Skala im Vergleich die höchste Antwortrate aufweist, wird sie in den Auswertungen genutzt, um möglichst viele Einrichtungen im Sample zu berücksichtigen.

Auch mit den grundlegenden Aussagen dazu, welche Bedeutung das Thema nachhaltige Entwicklung für verschiedene Bereiche der Einrichtung hat (vgl. Kapitel 4.2.3), bestehen Zusammenhänge. Abbildung 26 vergleicht die Verteilung der Skala von Einrichtungen, die Aussagen zur Bedeutung nachhaltiger Entwicklung zugestimmt oder nicht zugestimmt haben.

Einrichtungen, die angeben, dass nachhaltige Entwicklung bei der Gründung eine Rolle gespielt hat, einen Fokus in Zielen und Angeboten darstellt und Orientierung für das Bildungskonzept bietet, haben höhere Werte auf der Skala zum Nachhaltigkeitsbezug des Angebotes. Einrichtungen, für die das Thema weniger bedeutsam ist, haben niedrigere Werte. Keinen Unterschied macht es hingegen, ob das Thema für organisationsinterne Prozesse relevant ist oder nicht. Hier wiederholt sich die fehlende Verbindung zwischen ganzheitlicher, nachhaltigkeitsorientierter Organisationsentwicklung und pädagogischen Merkmalen, die sich bereits in den Analysen zum Whole Institution Approach abgezeichnet hat (Kapitel 4.6.1). Es scheint auch keinen Unterschied zu machen, ob nachhaltige Entwicklung als Bedarf, Aufgabe oder Ziel von extern an die Einrichtungen herangetragen wird.

Abbildung (26) Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung für die Einrichtungen und Bezug zu nachhaltiger Entwicklung im Bildungsangebot (N = 1.019)



Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, dass externe Vorgaben und Anforderungen keine Wirkung auf das Angebot haben.

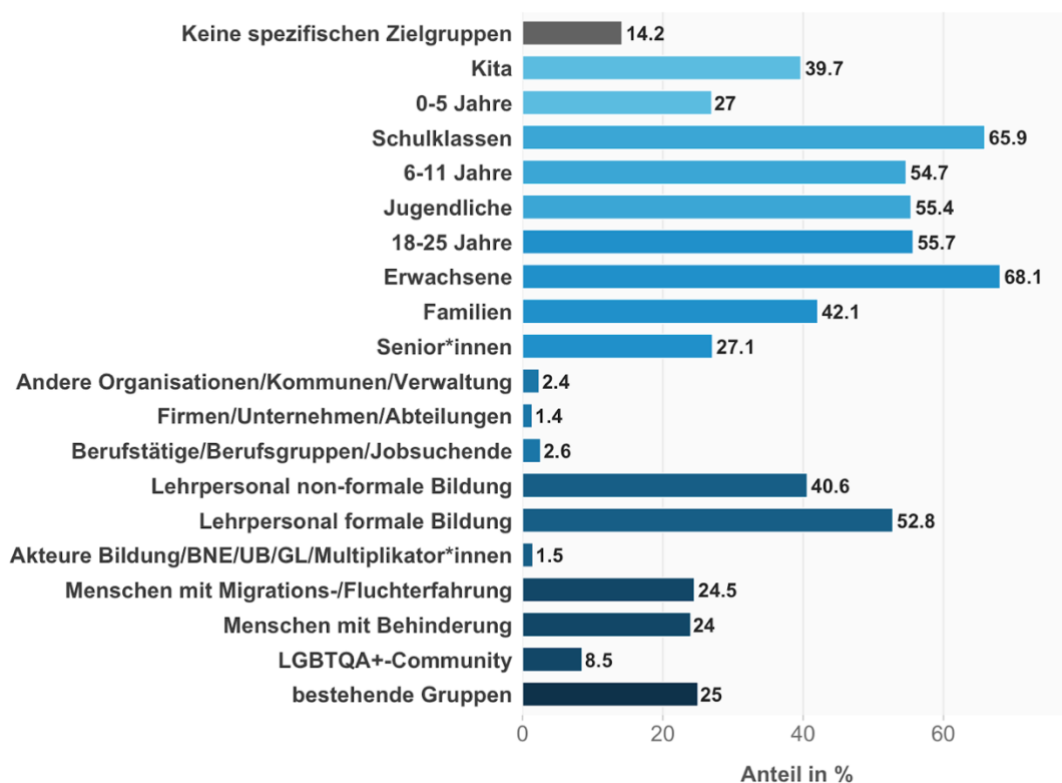
⁴⁵ N = 740, Spearmans $p = .450$, $p < .001$

Es bedeutet lediglich, dass sich Einrichtungen, deren Nachhaltigkeitsbezüge im Angebot (auch) extrinsisch motiviert sind, sich im Nachhaltigkeitsbezug ihres Angebots nicht von Einrichtungen unterscheiden, deren Nachhaltigkeitsbezüge im Angebot nicht extrinsisch (und unter Umständen eher intrinsisch) motiviert sind.⁴⁶

4.8.2 Zielgruppen und Teilnehmende

Nachhaltigkeitsorientierte Bildungskonzepte wie BNE oder globales Lernen sind in ihrer Genese und Implementation stark auf das formale Bildungssystem bezogen. In den letzten Jahren wird insbesondere BNE auch vermehrt in der Praxis und im fachwissenschaftlichen Diskurs anderer Bildungsbereiche aufgegriffen, beispielsweise in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Frieters-Reermann et al., 2022; Schubert, 2021) oder in der Erwachsenenbildung (Otremba, 2024; Overwien, 2020; Singer-Brodowski & Pätzold, 2024). Abbildung 27 zeigt eine große Bandbreite von Zielgruppen, an die die Einrichtungen ihr Angebot richten.

Abbildung (27) Zielgruppen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit (Mehrfachantworten, 6.330 Angaben von 991 Einrichtungen).



⁴⁶ N = 1.019, Mann-Whitney-U-Tests:

Gründung:	U = 59462,5, Z = -15,201, p < .001
Fokus in Zielen und Angeboten:	U = 58368,5, Z = -12,345, p < .001
Orientierung für Bildungskonzept:	U = 95395,5, Z = -2,920, p < .003
Organisationsinterne Prozesse:	U = 122611,5, Z = -.419, p = .675
Extern herangetragen:	U = 120126,5, Z = -1,703, p = .088
Weniger bedeutsam:	U = 7414,000, Z = -8.092, p < .001

14,2 % der Einrichtungen geben an, dass sich ihr Bildungsangebot nicht an spezifische Zielgruppen richtet. Die übrigen Einrichtungen nennen im Durchschnitt 6 bis 7 Zielgruppen.

Häufungen zeigen sich im Bereich von Schule und den entsprechenden Altersgruppen, aber auch bei Zielgruppen, die Erwachsene adressieren. 68,1 % der Einrichtungen nennen Erwachsene als Zielgruppe, dicht gefolgt von Schulklassen (65,9 %). Bei den Erwachsenen als Zielgruppe handelt es sich sowohl um allgemeine Adressaten eines offenen Angebots, wie beispielsweise Berufstätige und Jobsuchende (2,6 %), Familien (42,1 %) und Senior*innen (27,1 %). Zielgruppen im Erwachsenenalter werden ebenso im Rahmen von Capacity building, Transfer oder einer Professionalisierung adressiert, beispielsweise Lehrpersonal in der non-formalen (40,6 %) und formalen Bildung (52,8 %) oder weitere Akteure in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildung (1,5 %). Insgesamt über ein Drittel der Einrichtungen nennt mit Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung (24,5 %), mit Behinderung (24 %) und aus der LGBTQA+-Community (8,5 %) Zielgruppen, die vor dem Hintergrund sozio-ökonomischer Gerechtigkeit, von Inklusion und Anti-Diskriminierung spezifisch adressiert werden.

Im Fragebogen wurden einkommensschwache Zielgruppen als Antwortoption nicht angeboten. In den offenen Antworten von 153 Einrichtungen ergänzen zwei Einrichtungen, dass sie armutsbetroffene/-gefährdete Familien adressieren. Non-formales und informelles Lernen ist von sozialer Ungleichheit geprägt, zusätzlich liegen zum Thema Nachhaltigkeit milieu-, sozialraum- und bildungsspezifische Orientierung und Überzeugungen vor (z. B. bei Jugendlichen (Calmbach et al., 2024) bei Erwachsenen (Costa & Kühn, 2024)), die eine selektive Teilnahme an nachhaltigkeitsbezogenen, non-formalen Bildungsangeboten noch verstärken können.

Ein Viertel der Einrichtungen zählt zu ihren Zielgruppen außerdem bestehende Gruppen, worunter Kita-Gruppen und Schulklassen fallen können, aber auch beispielsweise (lokale) Gruppen in Gemeinden, Vereinen und Unternehmen. Von der Organisation bis hin zur didaktischen Umsetzung findet die Bildungsarbeit mit diesen natürlichen Gruppen unter anderen Vorzeichen statt als in einem offenen Angebot, in dem individuelle Teilnehmer*innen temporär zusammenkommen.

4.8.3 Wen erreicht das nachhaltigkeitsbezogene Angebot?

Neben Zielgruppensystematiken, die sich auf sozio-demographische Merkmale und institutionelle Zugehörigkeiten stützen, können Adressaten der Bildungsarbeit auch entlang soziokultureller Ausprägungen differenziert werden. In der Nachhaltigkeitsforschung liegen verschiedene Segmentationsanalysen vor, die auf der Grundlage von individuellen (nachhaltigkeitsbezogenen) Überzeugungen, Einstellungen und Verhalten, Gruppen von Menschen identifizieren, die Nachhaltigkeitskrisen unterschiedlich wahrnehmen und sich unterschiedlich dazu verhalten (Gagné & Krause, 2021; Kácha et al., 2022). Für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit kann diese Segmentierung hilfreich sein, um Fragen der Reichweite und Wirksamkeit sowie didaktische Ansätze zu reflektieren.

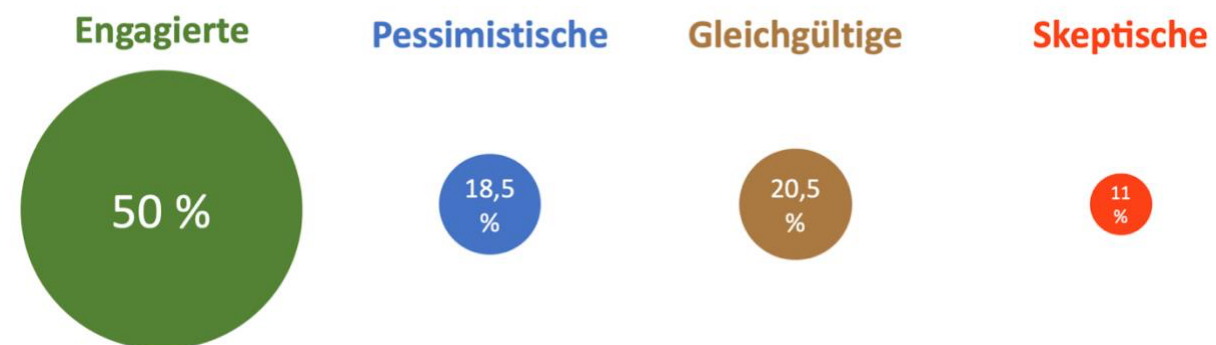
In der Befragung wurden die Einrichtungen gebeten, einzuschätzen, wie hoch der Anteil bestimmter Personengruppen unter allen Teilnehmenden an ihrem nachhaltigkeitsbezogenen

Bildungsangebot ist. Dafür wurde auf eine Segmentierung einer europaweiten Studie zurückgegriffen, die 4 unterschiedliche Gruppen identifizierte (Kácha et al., 2022, S. 5f.).

- **Engagierte:** mit einem hohen Bewusstsein für Nachhaltigkeitskrisen und einer hohen Zuversicht, dass individuelle und gesellschaftliche Veränderungen zu globalen Lösungen führen können, Anteil 18 %.
- **Pessimistische:** mit einem hohen Bewusstsein für Nachhaltigkeitskrisen und einer geringen Zuversicht, dass individuelle und gesellschaftliche Veränderungen zu globalen Lösungen führen können, Anteil 18 %.
- **Gleichgültige:** mit einem geringen Bewusstsein für Nachhaltigkeitskrisen und einer allgemeinen Zuversicht in gesellschaftliche Lösungen, Anteil 42 %.
- **Skeptische:** mit einem sehr geringen Bewusstsein für Nachhaltigkeitskrisen und für den Nutzen gesellschaftlicher Lösungsansätze, Anteil 21 %.

In Abbildung 28 werden die durchschnittlichen Anteile für die Segmente abgetragen. Angesichts der Freiwilligkeit der Teilnahme und einem hohen Maß der Selbstselektion von Teilnehmenden in Bildungsangeboten im non-formalen Bereich entlang ihrer Interessen und Präferenzen, ist der hohe Anteil engagierter Personen nicht überraschend. Und auch wenn pessimistische Personen nur eine geringe Zuversicht haben, dass Nachhaltigkeitskrisen bewältigt werden können, kann die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen in Bildungsangeboten dennoch eine Strategie sein, mit diesen Aussichten umzugehen.

Abbildung (28) Anteil engagierter, pessimistischer, gleichgültiger und skeptischer Personengruppen unter den Teilnehmenden am nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebot (N = 881)



Bemerkenswert aber ist, dass nach Einschätzung der Einrichtungen ein knappes Drittel der Teilnehmenden aus dem gleichgültigen und skeptischen Segment kommt. Weder Gleichgültigkeit noch Ignoranz und Skepsis zu Nachhaltigkeitsthemen legen nahe, dass Personen in Lern- und Bildungsaktivitäten eine Auseinandersetzung suchen. Bemerkenswert ist zudem, dass die von den Einrichtungen geschätzte Segmentierung in Zusammenhang mit dem WIA-Score steht. Einrichtungen, die Nachhaltigkeit in der Organisation ganzheitlich ausrichten, erreichen deutlich häufiger Menschen aus dem „engagierten“ Segment und seltener Personen mit pessimistischer Grundhaltung. Konkret: Steigt der WIA-Wert von niedrig auf hoch, nimmt der Anteil der Engagierten unter den Teilnehmenden im Durchschnitt

um rund zehn Prozentpunkte zu, während der Anteil der Pessimistischen um knapp neun Punkte sinkt.⁴⁷

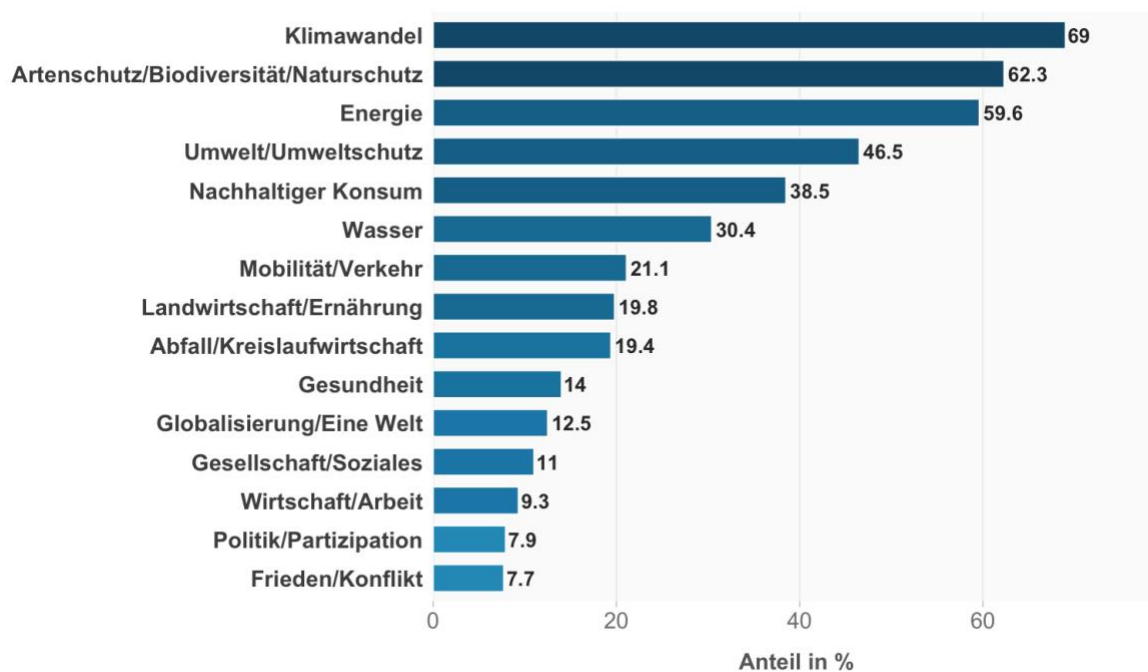
Berücksichtigt werden sollte bei diesen Befunden ein Reporting-Bias. Zielgruppen außerhalb der eigenen Blase zu erreichen, ist in vielen Bildungskontexten ein erstrebenswertes Ziel. Unter Umständen trägt diese Erwünschtheit dazu bei, dass die Präsenz dieser Segmente unter den eigenen Teilnehmenden überschätzt wird.

Dennoch wäre auch ein nach unten korrigierter Anteil quantitativ von großer Bedeutung, um die Bevölkerung insgesamt zu befähigen, die Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung zu erkennen und zu gestalten.

4.8.4 Themen in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit

Nachhaltige Entwicklung ist ein Querschnittsthema und erstreckt sich in seinen ökologischen, sozialen, ökonomischen (und je nach Nachhaltigkeitsmodell auch kulturellen, institutionellen oder politischen) Dimensionen auf alle Wissens- und Lebensbereiche. Im Prinzip können Wissen und Fähigkeiten zu nachhaltiger und nicht-nachhaltiger Entwicklung entlang verschiedener Themen vermittelt werden. Im Diskurs zur Lösung von Nachhaltigkeitskrisen gibt es jedoch Themen, die aus fachwissenschaftlicher Sicht aber auch durch Konjunkturen in gesellschaftlich-medialen Diskursen stärker im Fokus stehen.

Abbildung (29) Zentrale Themen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebote
(Mehrfachantworten, 4275 Angaben von 986 Einrichtungen)



In der Befragung wurden die Einrichtungen gebeten aus einer Liste von 15 Themen maximal 5 Themenbereiche auszuwählen, die in ihrem nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebot zentral sind. In offenen Angaben konnten weitere Themen genannt werden. Über 60 % der Einrichtungen haben in der Summe 5 Themen ausgewählt. Nur wenige Einrichtungen (2,1 %) haben keine Themen ausgewählt.

⁴⁷ Dirichlet-Regression: $\beta = .132$, Nagelkerke's $R^2 = .15$ $p = .005$, Δ Engagierte = +10.6, Pessimistische = -8.6

sind monothematisch unterwegs, ein gutes Viertel nennt 2 bis 3 Themen (nicht abgebildet, N = 986).

Wie Abbildung 29 zeigt, sind für fast 70 % der Einrichtungen Angebote zentral, die den Klimawandel behandeln, für 62,3 % Themen zu Artenschutz/Biodiversität/Naturschutz. Neben weiteren relativ häufig genannten zentralen Themen (mit 20 bis 50 % von jeder zweiten bis fünften Einrichtung), gibt es auch Themen, die nur von jeder 10. Einrichtung oder weniger als relevant erachtet werden. Ein Blick auf die Verteilung zeigt, dass das Themenprofil vieler Einrichtungen stark von Umwelt- und naturwissenschaftlichen Inhalten geprägt ist und Themen mit sozialen und insbesondere ökonomischen Ausrichtungen im Vergleich weniger zentral erachtet werden. Diese Schwerpunktsetzungen wurden auch in den vorherigen Studien (Giesel et al., 2002, S. 95ff.; Michelsen et al., 2013, S. 93ff.) identifiziert und auf die starke Verwurzelung der Anbieter in der Umweltbildung zurückgeführt. Dieser und weitere thematische Schwerpunkte korrespondierten dort außerdem mit institutionellen Zugehörigkeiten, beispielsweise hatten Einrichtungen in Naturschutzverbänden den umwelt- und naturwissenschaftlichen Schwerpunkt und Einrichtungen aus dem Kontext des globalen Lernens, einen Schwerpunkt im Themenbereich Gesellschaft, Wirtschaft und Politik (Michelsen et al., 2013, S. 93ff.).

In der Befragung haben Einrichtungen, die das Thema Klimawandel angeben, etwas öfter gleichzeitig die Themen Artenschutz/Biodiversität/Naturschutz⁴⁸, erneuerbare Energien⁴⁹ und etwas seltener Themen im Bereich Partizipation/Beteiligung/Demokratie⁵⁰, Gesundheit⁵¹, Ökonomie/Wirtschaft/Geldanlagen⁵², Frieden/Konflikte⁵³ und Gleichstellung⁵⁴ genannt.

Auch wenn ökologische Nachhaltigkeitsdimensionen in den thematischen Schwerpunkten eine vergleichsweise hohe Präsenz haben, sollte dieser Befund nicht überstrapaziert werden. Zum einen ist es nicht immer möglich, die genannten Optionen trennscharf einer Nachhaltigkeitsdimension zuzuordnen. Zum anderen können auch im Rahmen eines vordergründig ökologischen Themas, soziale, ökonomische, kulturelle und weitere Aspekte adressiert werden. Auf der anderen Seite korrespondieren die thematischen Schwerpunktsetzungen in den Einrichtungen mit der Priorisierung von Themen von Lernenden, die sich auf Messen, Vorträgen und mit (online) Lernangeboten und -materialien informell mit Nachhaltigkeit auseinandergesetzt haben. In diesen informellen Lernaktivitäten dominieren ökologische, vor sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen von Nachhaltigkeit (Costa & Kühn, 2024). In diesem Sinne kann der Schwerpunkt bei ökologischen Themen auch als eine gelungene Nachfrageorientierung der Einrichtung interpretiert werden.

In den offenen Antworten zu den Themen wurden von 29 Einrichtungen Angaben gemacht, die sich dem übergeordneten Thema Bildung zuordnen lassen, z. B. Sprachbildung,

⁴⁸ N = 986, $\chi^2(1) = 34,823$, $\phi = 0.188$, $p < .001$

⁴⁹ N = 986, $\chi^2(1) = 19,447$, $\phi = 0.140$, $p < .001$

⁵⁰ N = 986, $\chi^2(1) = 30,536$, $\phi = -0.176$, $p < .001$

⁵¹ N = 986, $\chi^2(1) = 26,805$, $\phi = -0.165$, $p < .001$

⁵² N = 986, $\chi^2(1) = 13,839$, $\phi = -0.118$, $p < .001$

⁵³ N = 986, $\chi^2(1) = 13,793$, $\phi = -0.118$, $p < .001$

⁵⁴ N = 986, $\chi^2(1) = 35,838$, $\phi = -0.191$, $p < .001$

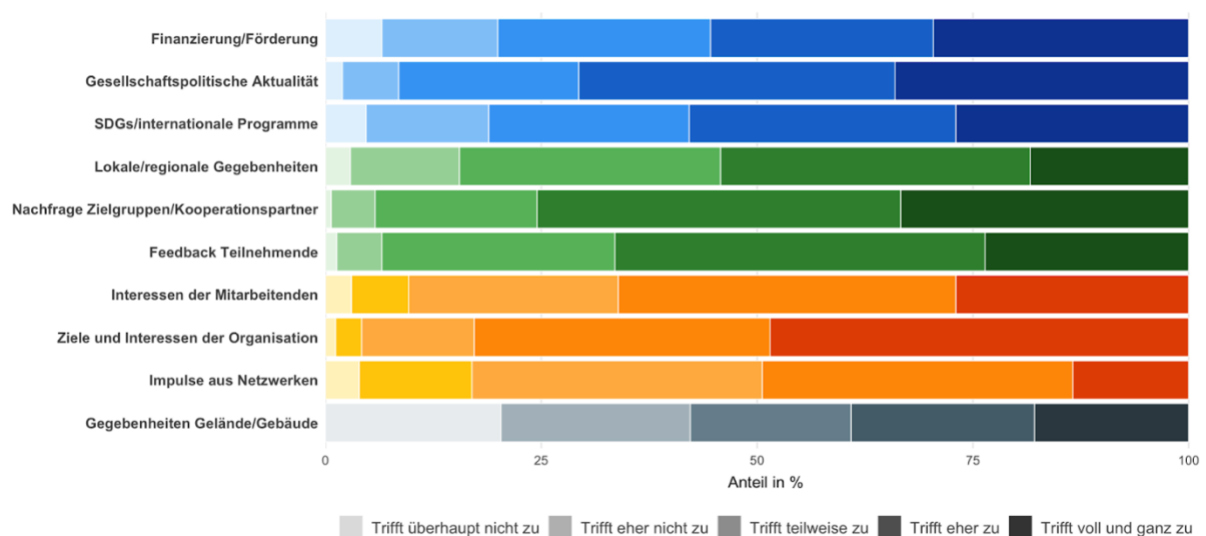
Alphabetisierung, MINT-Bildung, Erziehung, Umgang mit Kindern, SDG 4 oder hochwertige Bildung. Als weiteres übergeordnetes Thema für ca. ein Dutzend Angaben wurde das Thema Kultur identifiziert, beispielsweise kulturelles Erbe, altes Handwerk, kulturelle Traditionen. Vereinzelt wurde auch allgemein auf die SDGs verwiesen.

4.8.5 Wie entsteht das nachhaltigkeitsbezogene Bildungsangebot?

Im non-formalen Bereich muss die Planung des Bildungsangebots viele verschiedene Faktoren berücksichtigen. Dies zeigt sich beispielsweise in einer starken Nachfrageorientierung durch die Freiwilligkeit der Teilnahme, den Anspruch oder den Auftrag, auch benachteiligte Zielgruppen zu erreichen und oftmals geringe Ressourcen durch prekäre Finanzierungsbedingungen. Diese Spannungsfelder sind häufig durch Widerspruchskonstellationen, Dilemmata und paradoxe Erwartungen gekennzeichnet (Hippel, 2011). Die Entwicklung des Bildungsangebots in den Einrichtungen erfolgt in einem Abstimmungsprozess, in dem zwischen verschiedenen Strukturen und Akteuren vermittelt wird und der auch als Angleichungshandeln (Gieseke, 2006) beschrieben werden kann. Bildungsprogramme können als Ergebnis dieses Angleichungshandelns verstanden werden.

Die Analyse von Volkshochschulprogrammen aus den Jahren 1989 bis 2014 zeigt beispielsweise, dass nachhaltigkeitsbezogene Veranstaltungen in diesem Zeitraum gestiegen sind. Die Auswertung der Veranstaltungsbeschreibungen zeigt, dass primär ökologisch ausgerichtete Angebote in diesem Zeitraum an Umfang gewinnen, während Angebote, die politische Dimensionen der Nachhaltigkeit fokussieren, zurückgehen. Im Zeitverlauf wird außerdem ein stärkerer Bezug auf die Lebenswelt der Adressaten sowie auf ästhetisch-kulturelle Erfahrungen beobachtet (Burdukova, 2020).

Abbildung (30) Einflussfaktoren auf die Angebotsentwicklung (N = 785)



In Abbildung 30 sind Faktoren abgebildet, die die Angebotsplanung beeinflussen können. Die Einrichtungen konnten jeweils auf einer Skala angeben, wie sehr diese Faktoren die Entwicklung des nachhaltigkeitsbezogenen Angebots mit Blick auf Formate, Methoden und

Themen beeinflussen. Die Faktoren lassen sich grob drei Gruppen zuordnen. Insgesamt stimmen die Einrichtungen zu, dass alle Faktoren in hohem Maße auf die Angebotsplanung einwirken. Bis auf den Faktor „Gegebenheiten auf dem Gelände oder des Gebäudes“ berichtet mindestens die Hälfte der Einrichtungen, dass die Einflussfaktoren eher oder voll und ganz zutreffend sind. Trotz der hohen durchschnittlichen Zustimmung unterscheiden sich die Zustimmungswerte zu den einzelnen Faktoren untereinander.⁵⁵ Die erste Gruppe umfasst Faktoren, die der externen Umwelt der Einrichtungen zugeordnet werden können und Ressourcen, gesellschaftspolitische Entwicklungen und normative Programmatiken beinhalten, die die Einrichtungen selbst kaum beeinflussen können. Faktoren in der zweiten Gruppe sind externe Einflüsse aus der direkteren Umwelt der Einrichtungen - der Region, von Kooperationspartnern, Zielgruppen und Teilnehmenden. In der dritten Gruppe werden Faktoren angesprochen, die eher im Zugriff der Einrichtungen liegen, wie Interessen der Mitarbeitenden, Ziele der Organisation oder Impulse aus Netzwerken. Die drei Faktoren mit den höchsten Zustimmungsteilen kommen aus allen drei Gruppen: Ziele und Interessen der Organisation, die Nachfrage von Zielgruppen und Kooperationspartnern und die gesellschaftspolitische Aktualität der Themen.

4.8.6 Einbindung der Teilnehmenden in die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit

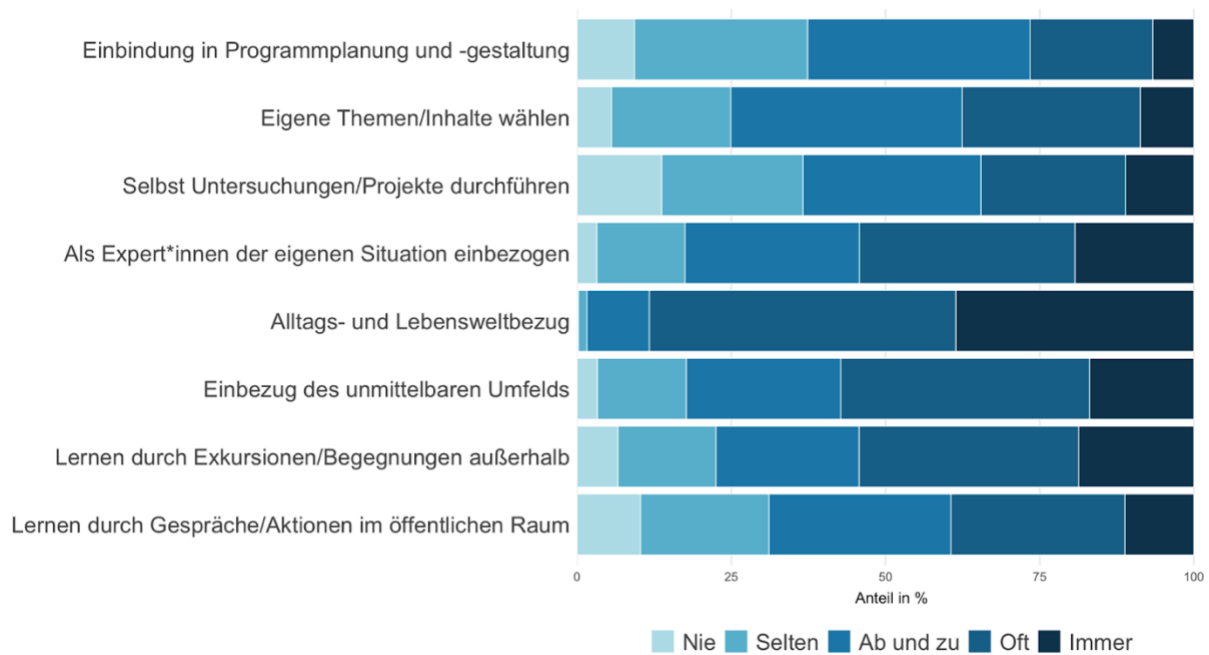
Die hohe Anschlussfähigkeit non-formaler Bildung für nachhaltigkeitsbezogene Bildungskonzepte wird auch damit begründet, dass im non-formalen Bereich in der kritischen und offenen Bildungsarbeit eine hohe Orientierung an Teilnehmenden, deren Lebenswelten und Bedürfnissen sowie Potenziale für die selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe und Gestaltung bestehen (Elsen, 2023; Heinze & Biller, 2024, S. 158). In Abbildung 31 sind verschiedene Möglichkeiten abgebildet, wie in der Bildungsarbeit eine Teilnehmendenorientierung eingelöst und ein Lebensweltbezug hergestellt werden kann. Die Einrichtungen konnten jeweils angeben, wie häufig sie verschiedene Möglichkeiten in der Angebotsentwicklung und didaktischen Gestaltung nutzen.

Eine direkte Einbindung von Teilnehmenden in die Programmplanung und -gestaltung findet eher ab und zu oder selten statt, etwas häufiger können Teilnehmende jedoch eigene Themen und Inhalte wählen. Bei einem Drittel der Einrichtungen sind Teilnehmende in den Angeboten aktiv eingebunden, indem sie selbst Befragungen, Experimente oder Projektideen durchführen oder umsetzen. Wesentlich häufiger wird die Einbindung der Teilnehmenden auf der konzeptionellen Ebene realisiert.

Bei über der Hälfte der Einrichtungen werden die Teilnehmenden als Expert*innen ihrer individuellen Situation eingebunden und fast 90 % geben an, dass die Bildungsangebote immer oder oft einen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden haben. Bei über der Hälfte der Einrichtungen wird dies immer oder oft auch durch Erkundungen und Begegnungen außerhalb des Lernortes umgesetzt.

⁵⁵ N = 785; $\chi^2(4) = 15,221 - 5319,833$, $p < .001 - .003$

Abbildung (31) Teilnehmendenorientierung in der Angebotsentwicklung und -durchführung (N = 831)



Etwa 40 % der Einrichtungen unterstützen das Lernen oft oder immer durch Gespräche oder Aktionen im öffentlichen Raum. Insgesamt verweisen diese Antworten auf ein hohes Niveau der Teilnehmendenorientierung in der Bildungsarbeit der Einrichtungen. Konzeptionelle Bezüge werden jedoch häufiger umgesetzt als die aktive Einbindung durch partizipative Methoden oder die Öffnung in realweltliche Orte und Prozesse außerhalb der Bildungseinrichtungen.

Ob die Einrichtungen Bildung regelmäßig oder unregelmäßig anbieten, macht keinen Unterschied in den Antworten der Einrichtungen. Einrichtungen, die Bildung als einen Bereich neben anderen Aktivitäten anbieten, berichten etwas seltener als Einrichtungen, die Bildung als Hauptzweck anbieten, davon, dass Angebote einen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden haben⁵⁶ und Teilnehmende als Expert*innen ihrer individuellen Situation eingebunden werden.⁵⁷ Wenn das Bildungsangebot der Einrichtungen stärkere Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung hat, werden alle Optionen, die Teilnehmenden einzubinden, insgesamt etwas häufiger genutzt.⁵⁸ Ausnahme ist die Einbindung der Teilnehmenden in die Programmplanung und -gestaltung, hier besteht kein Zusammenhang.⁵⁹

4.8.7 Befähigung zum Handeln

Nachhaltigkeitsbezogene Bildung, die einen Beitrag zum Erreichen von Nachhaltigkeitszielen durch eine sozial-ökologische Transformation leisten will sowie allgemein Ansätze mit einem transformatorischen Anspruch betonen das Potenzial kollektiver Lernprozesse und des gemeinsamen Aushandelns und Erprobens für die Gestaltung einer lebenswerten Zukunft für

⁵⁶ N = 890; $\chi^2(4) = 10,091$, Cramer's V = 0.106, $p < .003$

⁵⁷ N = 903; $\chi^2(4) = 18,841$, Cramer's V = 0.144, $p < .001$

⁵⁸ N = 900 - 909; $\chi^2(16) = 40,360 - 111,599$, Cramer's V = 0.106 - 0.177, $p < .001$

⁵⁹ N = 878; $\chi^2(16) = 22,658$, Cramer's V = 0.080, $p = .123$

alle in der Auseinandersetzung mit einer sich verändernden Welt (Heinze & Biller, 2024; Pettig & Singer-Brodowski, 2025). Neben der Befähigung zum Handeln auf der individuellen Ebene rücken damit kollektive Handlungsebenen und die gemeinsame Verantwortung für nachhaltiges Handeln ins Blickfeld und damit oftmals auch politische Dimensionen im Rahmen einer nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit. Diese Veränderungen gemeinschaftlicher und öffentlichen Strukturen haben in der Regel einen stärkeren Impact als individuelle Verhaltensänderungen. Zudem können mit kollektiven Wirksamkeitserfahrungen individuelle Ohnmachtsgefühle angesichts von Nachhaltigkeitskrisen überwunden werden (Gagné & Krause, 2021, S. 14f.). Außerdem ist Handeln auf der politischen und strukturellen Ebene dringend notwendig, um in einem immer kleiner werdenden Zeitfenster wirksame und sozial gerechte Maßnahmen für den Klimaschutz und gegen den Verlust von Biodiversität zu ergreifen. Allerdings gibt es Kritik und auch empirische Befunde dazu, dass nachhaltigkeitsbezogene Bildungskonzepte diese politische Dimension nicht (hinreichend) adressieren (Brosi, 2021; Kranz et al., 2022).

In der Studie wurden die Einrichtungen gefragt, welche Bedeutung sie der Befähigung zum Handeln auf unterschiedlichen Ebenen zuschreiben:

- Handlungskompetenzen auf individueller Ebene mit dem Ziel, den eigenen Alltag und Lebensstil nachhaltiger gestalten zu können.
- Handlungskompetenzen auf gemeinschaftlicher Ebene mit dem Ziel, sich gemeinsam mit anderen für nachhaltige Entwicklung engagieren zu können.
- Handlungskompetenzen auf Ebene von Organisationen mit dem Ziel, das eigene Umfeld, z.B. die eigene Schule/Hochschule/Arbeitsplatz/Verein/Religionsgemeinschaft (...) nachhaltiger gestalten zu können.
- Handlungskompetenzen auf gesellschaftlicher Ebene mit dem Ziel, sich auf kommunaler, landes- oder bundespolitischer Ebene für eine nachhaltigere Gesellschaft einsetzen zu können.

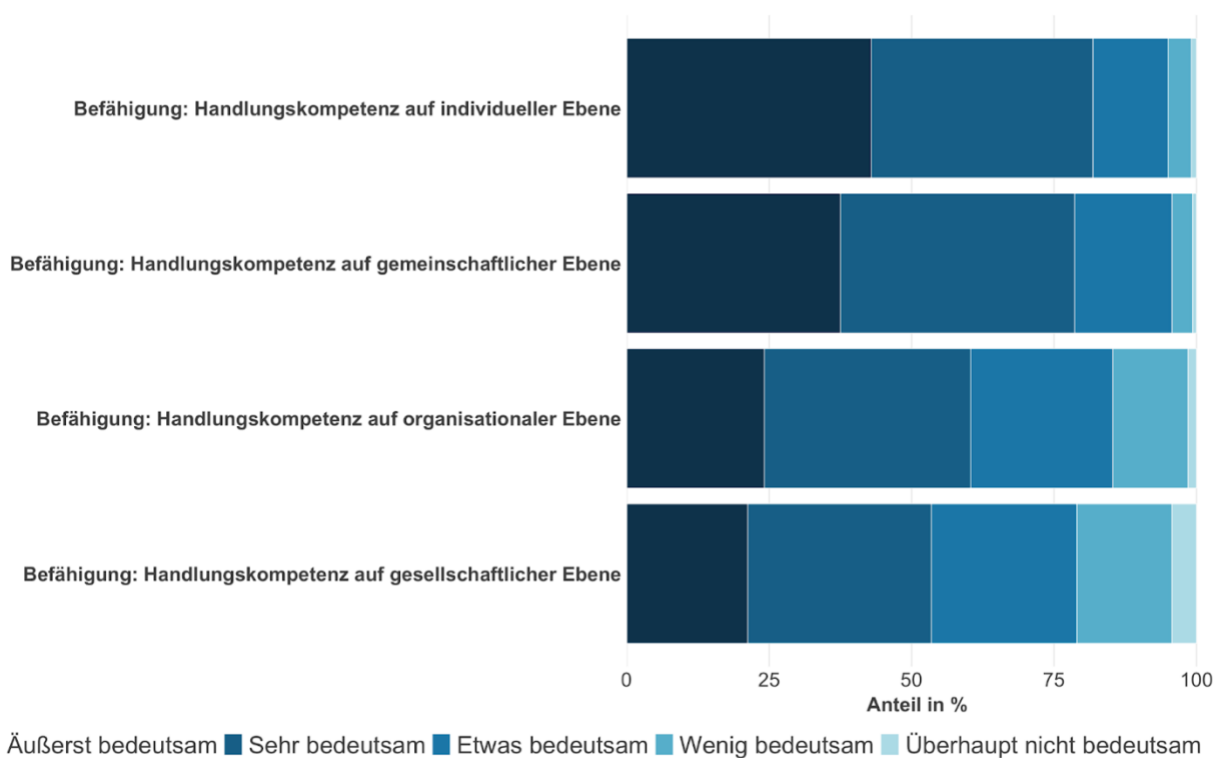
Abbildung 32 zeigt, dass die Förderung von Handlungskompetenzen von mindestens der Hälfte der Einrichtungen auf allen Ebenen als sehr oder äußerst bedeutsam eingeschätzt wird.

Innerhalb dieser hohen Bedeutungszuschreibung zeigt sich eine Verschiebung, insbesondere für die Ebene der Organisation und der Gesellschaft: Je höher die Handlungsebene, desto größer wird der Anteil von Einrichtungen, der die Befähigung auf dieser Ebene als überhaupt nicht, wenig oder etwas bedeutsam einschätzt.⁶⁰

Vergleicht man ausschließlich die Einschätzung der Befähigung auf individueller und auf gesellschaftlicher Ebene - zwischen deren Verteilungen die größten Abweichungen bestehen - schreiben 34,2 % der Einrichtungen beiden Ebenen dieselbe Bedeutung zu, für 52,5 % ist die individuelle Ebene bedeutsamer und 13,3 % schätzen die Befähigung zum Handeln auf gesellschaftlicher Ebene bedeutsamer ein als die Befähigung auf der individuellen Ebene (nicht abgebildet, N = 854).

⁶⁰ N = 854; $\chi^2(4) = 16,283-677,153$, $p < .001$ - .003

Abbildung (32) Bedeutsamkeit der Befähigung auf verschiedenen Handlungsebenen (N = 854)



Ob diese Einschätzung mit bestimmten Merkmalen zusammenhängt, wurde durch verschiedene Gruppenvergleiche geprüft.⁶¹ Die Gruppe in der Hälfte der Einrichtungen mit höheren Werten bei der Umsetzung des Whole-Institution-Approach schätzt die Bedeutung der Befähigung auf allen Handlungsebenen bedeutsamer ein, als die Gruppe in der Hälfte der Einrichtungen mit niedrigeren Werten in der WIA-Umsetzung. Das gleiche Bild zeigt sich bei Einrichtungen, bei deren Gründung nachhaltige Entwicklung ein zentrales Thema war oder bei Einrichtungen, die in ihrer Selbstbeschreibung auf Bildung für nachhaltige Entwicklung Bezug nehmen. Auch Einrichtungen, die angeben, dass nachhaltige Entwicklung als Orientierung für das Bildungskonzept dient, schätzen die Bedeutsamkeit der individuellen Ebene höher ein als andere Einrichtungen. Auf den anderen Handlungsebenen gibt es jedoch keine Unterschiede in der Einschätzung. Wenn Einrichtungen ihre Teilnehmenden zu 80 % aus dem lokalen Umfeld gewinnen, unterscheiden sie sich bei der Einschätzung der Befähigung auf der individuellen Ebene nicht von Einrichtungen mit einem größeren Einzugsgebiet. Die Handlungsbefähigung auf den Ebenen über der individuellen Ebene wird jedoch von Einrichtungen mit einem größeren Einzugsgebiet bedeutsamer eingeschätzt als von den Einrichtungen mit einem vorrangig lokalen Einzugsgebiet. Eventuell besteht hier Potenzial, die Bildungsarbeit noch stärker auf die Befähigung der Teilnehmenden auszurichten, sich in ihrem lokalen Umfeld und Strukturen zu engagieren.

Ergänzende Untersuchungen sind hier notwendig, um die Zusammenhänge besser zu verstehen. So könnten beispielsweise ähnlich wie bei Kranz und anderen (2022) inhaltliche Analysen von Programmen, Ankündigungstexten oder Kursmaterialien mehr Aufschluss darüber geben, in welchem Umfang die Befähigung auf welcher Handlungsebene verfolgt wird

⁶¹ Mann-Whitney-U Tests, Statistiken können bei der Autorin nachgefragt werden.

und welche Ansätze dafür genutzt werden. Interessant ist außerdem, ob bestimmte Handlungsebenen besonders geeignet sind, Emotionen wie Hoffnungslosigkeit und Frustration angesichts großer Nachhaltigkeitskrisen zu begegnen. Sind beispielsweise die gemeinschaftliche und organisationale Handlungsebene besonders vielversprechend für Erfahrungen von Gemeinschaft und kollektiver Selbstwirksamkeit?

Die Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen, die auf die individuelle Handlungsebene zielen, ist in ihren (eventuell nicht antizipierten) Wirkungen über das Verhalten auf der individuellen Ebene hinaus jedoch nicht zu unterschätzen. Auch aus vermeintlich kleinen, auf die individuelle Ebene gerichteten Lern- und Erfahrungsräumen im Rahmen non-formaler Bildungsangebote, können Reflexionsprozesse und Impulse für die Entwicklung von (informellen) Netzwerken und politischem Engagement ausgehen, die wiederum als Basis für kollektives Handeln und soziale Bewegungen dienen können (Brown, 2018).

4.9 Kooperationen in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit

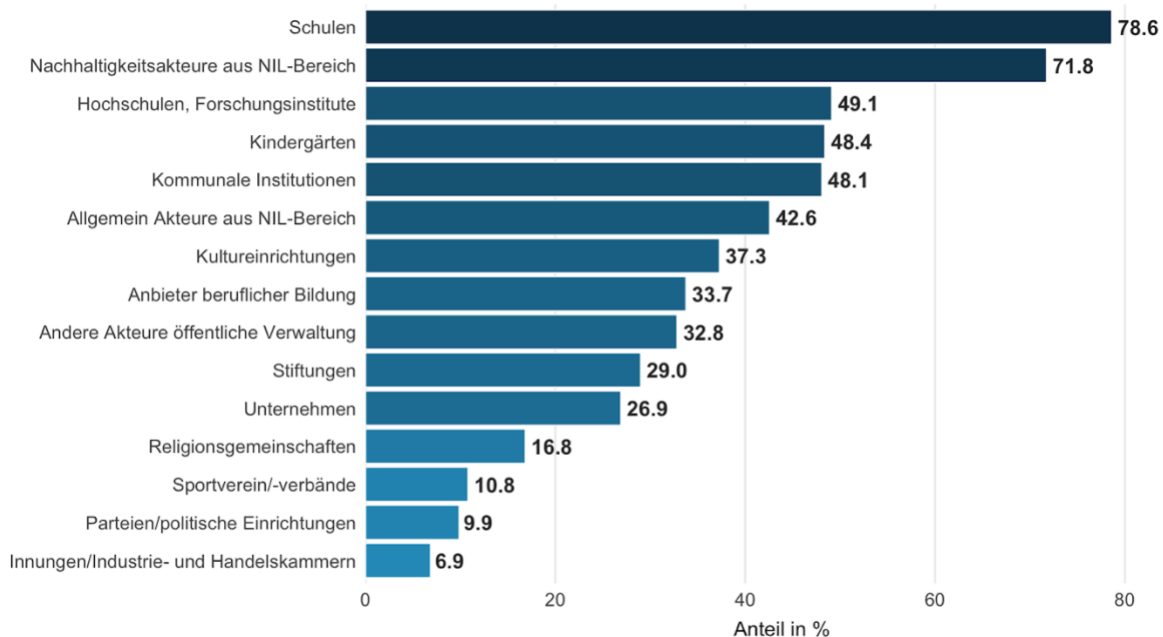
Ob mit Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere im Rahmen des Ausbaus des Ganztagsangebotes (Arnoldt, 2022; FABINEK, 2025), oder als zentrale Akteure in (kommunalen) Bildungslandschaften und Netzwerken (Duveneck, 2016), werden (nachhaltigkeitsbezogene) non-formale Bildungsanbieter als wichtige Kooperationspartner gehandelt. Dieser Abschnitt berichtet über den Umfang der Kooperationen der Anbieter und vertieft außerdem, welche Chancen und Herausforderungen die Einrichtungen bei der Kooperation mit Schulen sehen.

Bereits in den früheren Studien zeigte sich ein hohes Maß an Kooperation (Kapitel 2.2.4). Nur 11 Einrichtungen haben angegeben, dass sie nicht kooperieren. 952 Einrichtungen haben Fragen zur Kooperation beantwortet und berichten im Durchschnitt über die Kooperation mit 5-6 verschiedenen Einrichtungstypen (nicht abgebildet, N = 952). Rückblickend auf die letzten 5 Jahre beziehungsweise seit Gründung, berichten die Einrichtungen überwiegend, dass das Ausmaß der Kooperation in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit zugenommen hat (72,9 %), ein knappes Viertel sieht keine Veränderung (23,3 %) und ein kleiner Anteil berichtet über eine Abnahme (3,7 %) (nicht abgebildet, N = 935).

4.9.1 Kooperationspartner

Insgesamt zeigen sich vielfältige Kooperationsprofile unter den Einrichtungen (Abbildung 33). Fast 80 % geben an, mit Schulen zu kooperieren, außerdem sind Kooperationen mit anderen nachhaltigkeitsorientierten (71,8 %) oder allgemein (41,6 %) Akteuren aus dem non-formalen und informellen Bildungsbereich weit verbreitet. Jeweils fast die Hälfte der Einrichtungen kooperiert mit Hochschulen oder Forschungsinstituten, kommunalen Institutionen sowie Kitas. Mit Anteilen zwischen 37,3 % und 29 % folgen weitere Kooperationspartner. Im Verhältnis kooperieren die wenigsten Einrichtungen mit Religionsgemeinschaften (16,8 %), Sportvereinen (10,8 %), Parteien und politischen Einrichtungen (9,9 %) und Innungen, Industrie- und Handelskammern (6,9 %). In den offenen Antworten nennen die Einrichtungen des Weiteren Netzwerke und Verbände sowie Vereine.

Abbildung (33) Kooperationspartner im Rahmen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit
(Mehrfachantworten, 5359 Angaben von 952 Einrichtungen)



Die Anzahl der Kooperationen mit unterschiedlichen Einrichtungstypen unterscheidet sich nicht zwischen Einrichtungen aus städtischen oder ländlichen Regionen.⁶² Ob Einrichtungen schon länger existieren oder vor kurzem gegründet wurden, scheint nicht im Zusammenhang zu stehen. Zwischen der Anzahl des Personals und des Bildungspersonals insgesamt sowie dem Umfang des Bildungsangebotes und der Anzahl der Teilnehmende besteht ein schwach positiver Zusammenhang mit der Anzahl der verschiedenen Kooperationspartner.⁶³ Ein höheres Budget steht ebenso in einem schwachen Zusammenhang mit der Anzahl von Kooperationen mit verschiedenen Einrichtungstypen⁶⁴, wie auch höhere Werte bei der Umsetzung des Whole Institution Approach⁶⁵. Insgesamt weisen diese Befunde darauf hin, dass Kooperationen zu Einrichtungen und Akteuren aus verschiedenen Kontexten in weiten Teilen eine etablierte Praxis in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit ist. Zur Vertiefung wurden die Einrichtungen mit mehr als einer Nennung gebeten, den aktuell wichtigsten Kooperationspartner aus den genannten Einrichtungstypen auszuwählen⁶⁶ (Abbildung 34).

⁶² Kruskal-Wallis-Test, N = 926; städtische Regionen, Regionen mit Verstärkerungsansatz, ländliche Regionen, p = .516

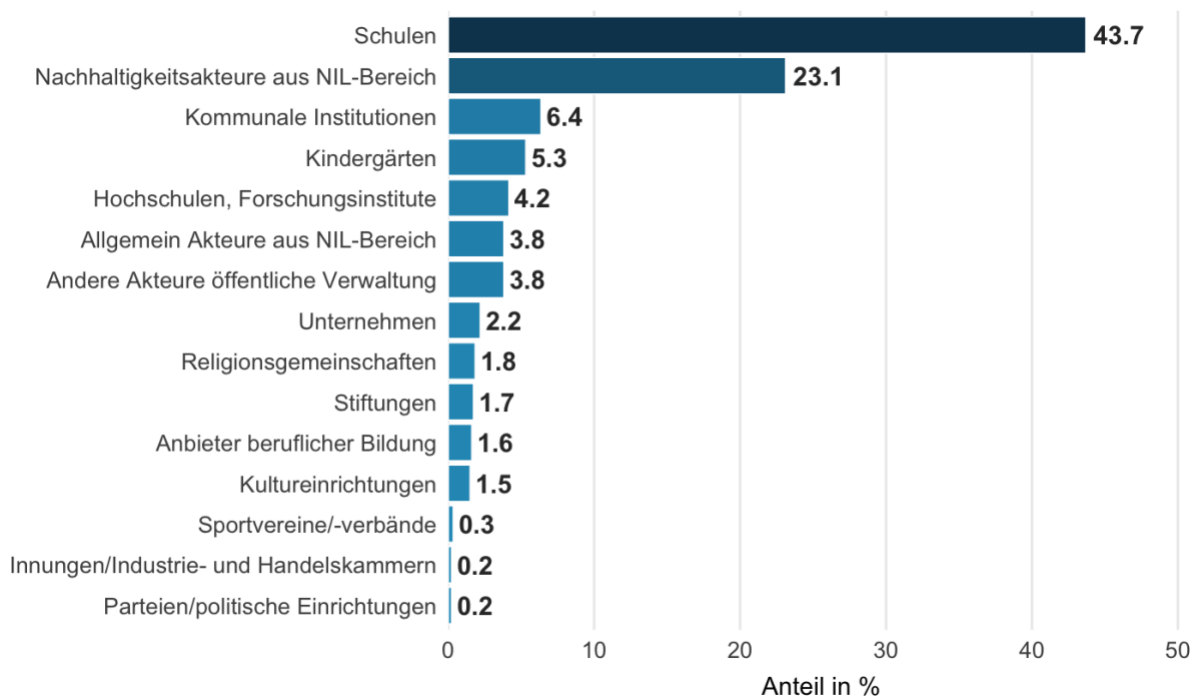
⁶³ N = 830, Spearman's ρ Personal insgesamt = .178, Spearman's ρ Bildungspersonal = .175; $p < .001$; N = 821, Spearman's ρ Anzahl der Teilnehmenden = .196; $p < .001$; N = 860, Spearman's ρ Anzahl der Kurse = .179; $p < .001$;

⁶⁴ N = 497, Spearman's ρ = .170, $p < .001$

⁶⁵ N = 722, Spearman's ρ = .171, $p < .001$

⁶⁶ Aus technischen Gründen können die Einrichtungen, die als Kooperationspartner einen unter Sonstiges genannten Partner ausgewählt haben (n = 41) hier nicht berücksichtigt werden.

Abbildung (34) Wichtigster aktueller Kooperationspartner (N = 865)



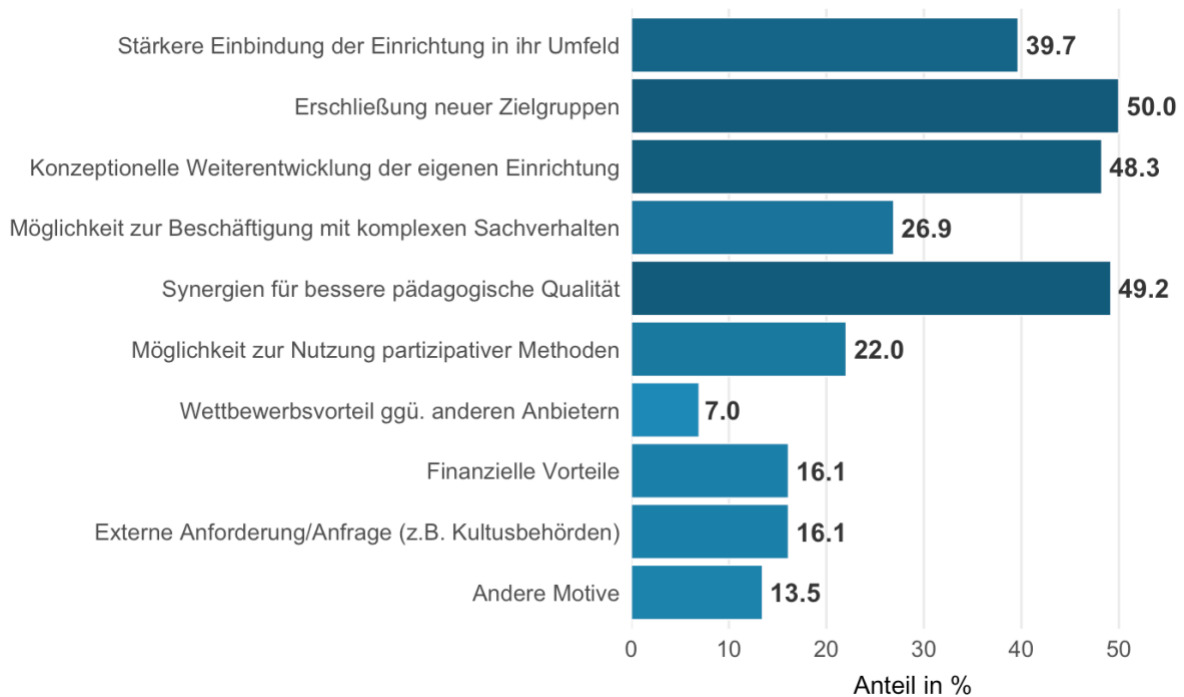
In der Priorisierung aus Sicht der Einrichtungen wird nochmals deutlich, wie zentral die Kooperation mit Schulen für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit im non-formalen Bereich ist. Ansonsten korrespondiert die Reihenfolge, die sich aus den Anteilswerten in dieser Frage ergibt, weitestgehend mit der Reihenfolge in den Anteilswerten in der Abfrage der Kooperation mit verschiedenen Einrichtungstypen. Nach den Schulen (43,7 %) folgen andere nachhaltigkeitsorientierte Akteure aus dem non-formalen Bereich (23,1 %) und darauf mit großem Abstand kommunale Institutionen (6,4 %) und weitere Einrichtungstypen mit sehr kleinen Anteilen.

4.9.2 Kooperationsmotive

Für diese als wichtigste erachtete Kooperationsbeziehung wurden verschiedene Motive abgefragt. Aus einer Auswahl von 10 Motiven konnten die Einrichtungen 3 Motive auswählen (Abbildung 35).

Die 3 Kooperationsmotive, die insgesamt am häufigsten und von jeweils rund der Hälfte der Fälle genannt wurden, sind die Erschließung neuer Zielgruppen, Synergien für die Verbesserung der pädagogischen Qualität des Angebotes sowie die konzeptionelle Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung. Jeweils ein Viertel der Einrichtungen nennt außerdem inhaltliche oder methodische Aspekte. Damit werden Motive genannt, die stärker in Zusammenhang mit pädagogischen Beweggründen stehen, als mit Aspekten, die eher die Organisation und Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit betreffen, beispielsweise externe Anforderungen oder Finanzierungsaspekte. Fast 40 % der Einrichtungen begründen die Kooperation mit ihrem wichtigsten Partner auch damit, dass die eigene Einrichtung dadurch stärker in ihr Umfeld eingebunden werden kann. Eine Motivation, die anschlussfähig an Ziele der Organisationsentwicklung im Rahmen des Whole Institution Approach (Kapitel 4.6.1) ist.

Abbildung (35) *Motive für die Kooperation mit dem wichtigsten Kooperationspartner*
(Mehrfachantworten, 2489 Angaben von 862 Einrichtungen)



Einrichtungen, die dieses Motiv angeben, unterscheiden sich in der Umsetzung jedoch nicht von anderen Einrichtungen in der Umsetzung des WIA.⁶⁷ Einrichtungen, deren Teilnehmende zu über 80 % aus dem lokalen Umfeld kommen, berichten dieses Motiv etwas häufiger - der Zusammenhang ist aber sehr schwach.⁶⁸

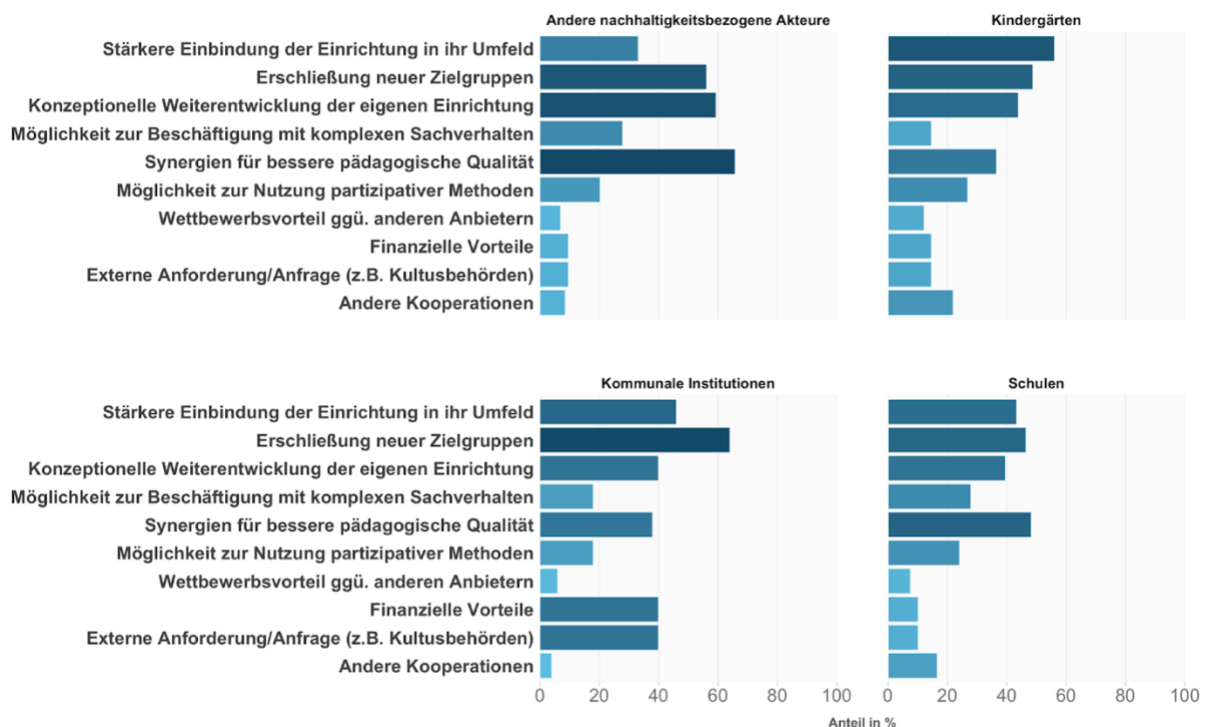
Je nach Einrichtungstyp, mit dem die aktuelle wichtigste Kooperationsbeziehung besteht, unterscheidet sich die Gewichtung von Kooperationsmotiven. In Abbildung 36 werden die Motive für die Kooperation mit Schulen, mit anderen Akteuren in der non-formalen, nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit, kommunalen Institutionen und Kindergärten als die am häufigsten vertretenen Einrichtungstypen in den wichtigsten Kooperationsbeziehungen gegenübergestellt.

In den Kooperationen mit allen Einrichtungstypen überwiegen die pädagogischen Motive der Zusammenarbeit, wenngleich mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Bei der Kooperation mit Kindergärten ist das am häufigsten berichtete Motiv die stärkere Einbindung der Einrichtung in ihr Umfeld, bei Schulen überwiegen Synergien für eine bessere Qualität des Angebots sowie die Erschließung neuer Zielgruppen.

⁶⁷ N = 722, Spearman's $\rho = .042$, $p = .263$, auch für die Einzelskalen zu den Handlungsfeldern A (Spearman's $\rho = .055$, $p = .139$,) und B (Spearman's $\rho = .030$, $p = .417$,) des WIA, in denen die Vernetzung der Einrichtung mit ihrem Umfeld besonders zentral ist, finden sich keine Zusammenhänge.

⁶⁸ N = 925; $\chi^2(1) = \phi = 0.090$, $p < .006$

Abbildung (36) Kooperationsmotive im Vergleich - (andere nachhaltigkeitsbezogene Akteure N = 187, Kindergarten N = 41, kommunale Institutionen N = 50, Schulen N = 433)



In der Kooperation mit anderen nachhaltigkeitsbezogenen non-formalen Akteuren geht es wie bei den Schulen um Synergien für die Angebotsqualität, aber auch um die konzeptionelle Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung. Kooperationsbeziehungen mit kommunalen Institutionen sind neben pädagogischen Motivlagen im Vergleich auch stärker extrinsisch motiviert, indem finanzielle Vorteile mit der Kooperation verfolgt werden oder die Kooperation auch durch Anregung von behördlicher Seite erfolgt.

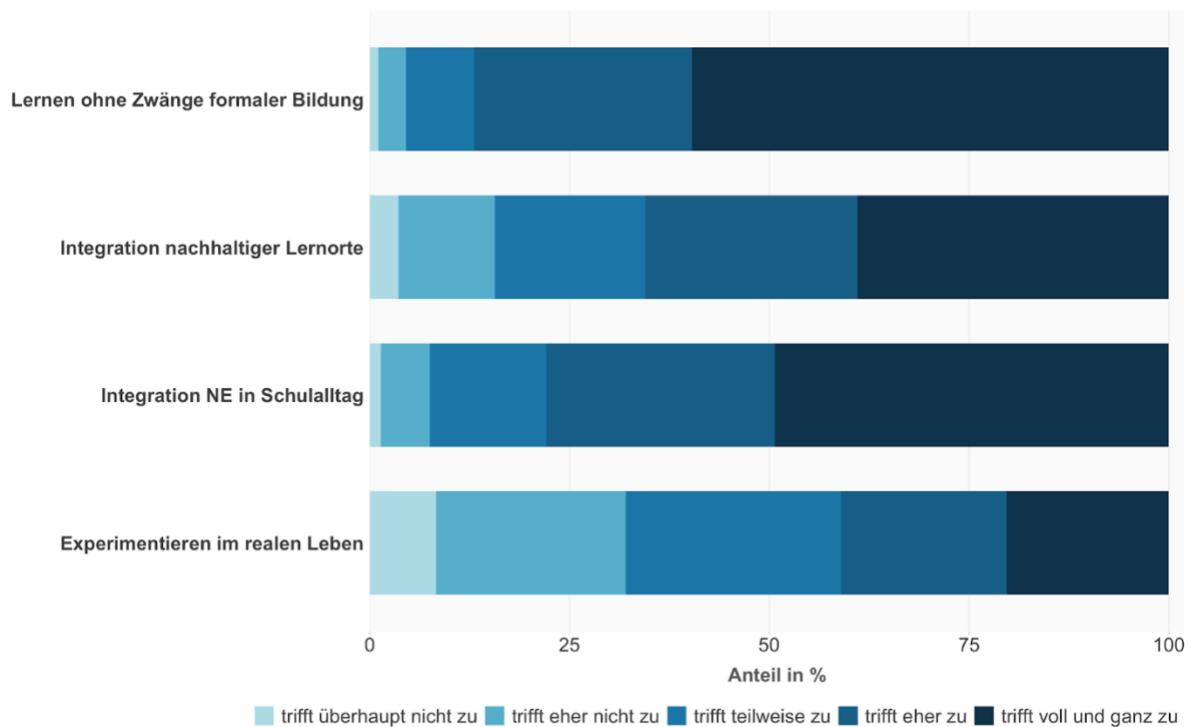
Teilweise sind Einrichtungen in den offenen Angaben zum Abschluss der Befragung auf das Thema Kooperation eingegangen. Dort werden Synergieeffekte betont, da bereits viele wirksame Formate existieren und die Zusammenarbeit Kapazitäten sparen kann. Die Kooperation zwischen Einrichtungen aus verschiedenen Bereichen der Zivilgesellschaft wird auch als wirksamer Ansatz gesehen, um Nachhaltigkeitsthemen im Zusammenhang von sozialen und ökologischen Fragestellungen zu bearbeiten, politischen Dimensionen der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit stärker zu integrieren und alle gesellschaftlichen Schichten zu erreichen. Potenzial sehen die Einrichtungen auch darin, durch Kooperation den Transfer voraussetzungsvoller Konzepte wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, in der Zusammenarbeit verschiedener Akteure - auch aus der Wissenschaft - zu verbessern und mehr Reichweite zu erzeugen.

4.9.3 Kooperation mit Schulen

Rund um die zentrale Bedeutung der Kooperation mit Schulen in der nachhaltigkeitsbezogenen, non-formalen Bildungsarbeit werden in der Literatur verschiedene Hürden und Potenziale diskutiert (Wittlich et al., 2024, S. 57f.).

Die mit Schulen kooperierenden Einrichtungen bewerten die Chancen dieser Kooperationen unterschiedlich (Abbildung 37). Die größte *Chance* besteht demnach in der Möglichkeit für Lernende, sich frei von formalen Bildungslogiken wie festen Stundenplänen, Benotung und Leistungsdruck mit Nachhaltigkeitsthemen zu beschäftigen.

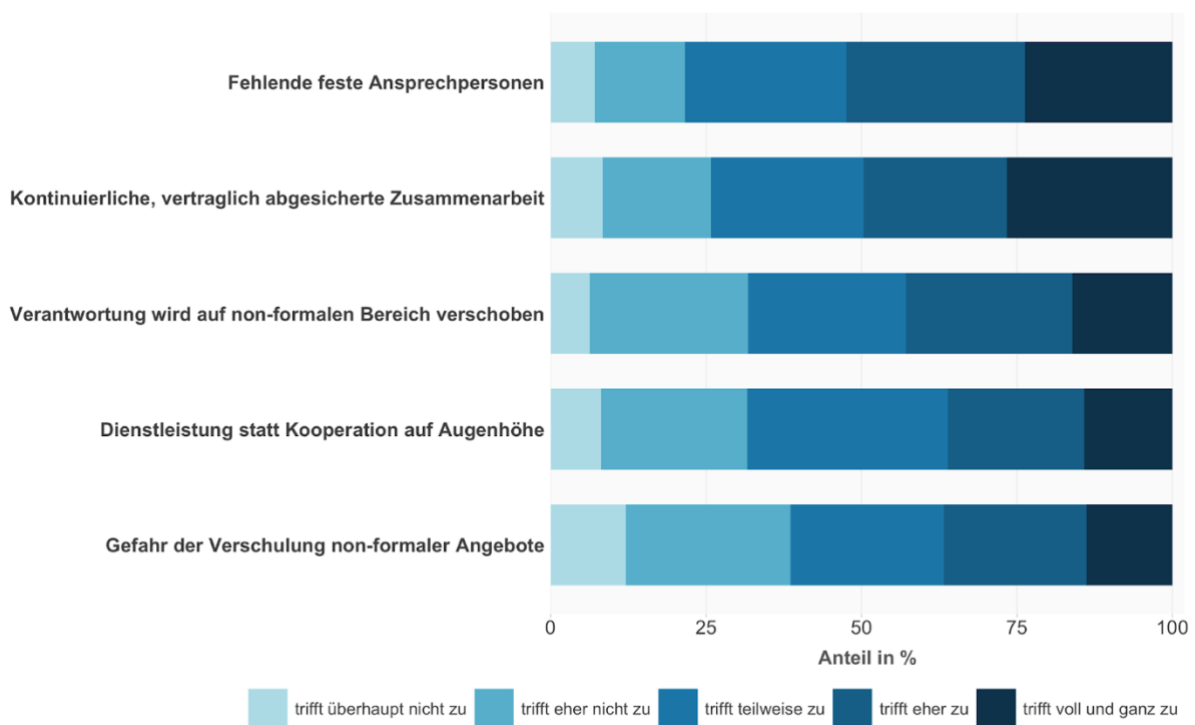
Abbildung (37) Chancen bei der Kooperation mit Schulen (N = 665)



Auch die Chancen, Lehrerinnen und Lehrer bei der Integration von Nachhaltigkeitsthemen in den Schulalltag zu unterstützen sowie Lernorte zu eröffnen, an denen Nachhaltigkeitskrisen spürbar oder Transformationsprozesse erlebbar werden, erfahren in der Tendenz Zustimmung. Etwas gespaltenere fällt die Zustimmung zu der Chance aus, im Rahmen der Kooperation mit Schulen, das Lernen im „realen Leben“ zu fördern, beispielsweise durch den Austausch mit Politiker*innen oder Personen, die Nachhaltigkeit beruflich oder privat innovativ umsetzen.

Bei den *Herausforderungen* gehen die Zustimmungswerte zwischen den Einrichtungen insgesamt mehr auseinander (Abbildung 38). Jeweils etwa drei Viertel der Einrichtungen sieht bei der Zusammenarbeit mit Schulen zumindest teilweise eine Herausforderung in einer kontinuierlichen und vertraglich abgesicherten Kooperation sowie fehlenden festen Ansprechpersonen in den Schulen. Jeweils ein gutes Drittel der Einrichtungen stimmt voll und ganz oder eher zu, dass im Rahmen der Zusammenarbeit die Gefahr besteht, dass Nachhaltigkeitsthemen in die Verantwortung des non-formalen Bereichs verschoben werden, dass die Zusammenarbeit einen Dienstleistungscharakter hat und nicht auf Augenhöhe stattfindet oder dass es unter der Rahmenbedingungen formaler Bildung zu einer Verschulung der non-formalen Ansätze kommt.

Abbildung (38) Herausforderung bei der Kooperation mit Schulen (N = 665)



In der offenen Frage am Ende der Befragung nutzen einige Einrichtungen die Option, weiter auf das Thema Kooperation mit Schulen einzugehen. Gefordert wird beispielsweise, dass nachhaltigkeitsbezogene Bildung als Bildungsauftrag und damit als gesetzlich verankerte Pflichtaufgabe verankert wird. Ebenso wird eine Verankerung von Nachhaltigkeitsthemen in den Curricula und der gesamten Schulentwicklung oder auch eine Verpflichtung zur Kooperation mit non-formalen Akteuren diskutiert, um eine kontinuierliche und auskömmliche Zusammenarbeit zu gewährleisten. Problematisiert wird ein hoher Aufwand in der Kommunikation mit Schulen sowohl in der Akquise als auch in der Koordination und Durchführung von Angeboten. Teilweise wird dies auf die enge Personalsituation an Schulen zurückgeführt. Oft findet aber auch keine Zusammenarbeit auf Augenhöhe statt. Eingeräumt wird aber auch, dass es zu Angeboten im non-formalen Bereich zu wenig Transparenz gibt, „die Angebotsvielfalt ist für Schulen nicht mehr durchschaubar“. Non-formale Lernorte müssten ebenso wie Schulen finanziert werden und stärker in den Lehrplänen integriert werden. Andere heben die Chance hervor anstatt mit „ausgewählten Kindern interessierter Eltern“, in der Zusammenarbeit mit Schulen regelmäßig mit ganzen Gruppen arbeiten zu können und damit auch mit Zielgruppen, die mit offenen Angeboten sonst nicht erreicht werden. Beobachtet und kritisch reflektiert wird eine Tendenz, in der Stiftungen und Akteure aus der Zivilgesellschaft vor allem mit Schulen in freier Trägerschaft und Schulen in öffentlicher Trägerschaft mit den kommunalen Trägern zu Nachhaltigkeitsthemen zusammenarbeiten. Diese Segmentierung behindert eine wirksame Kooperation.

4.10 Perspektiven der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit

In diesem Kapitel werden Themen aufgegriffen, die die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit als Rahmenbedingungen oder inhaltliche Bezugspunkte in den kommenden Jahren mittel- und unmittelbar prägen und begleiten werden.

4.10.1 Auswirkungen der Digitalisierung

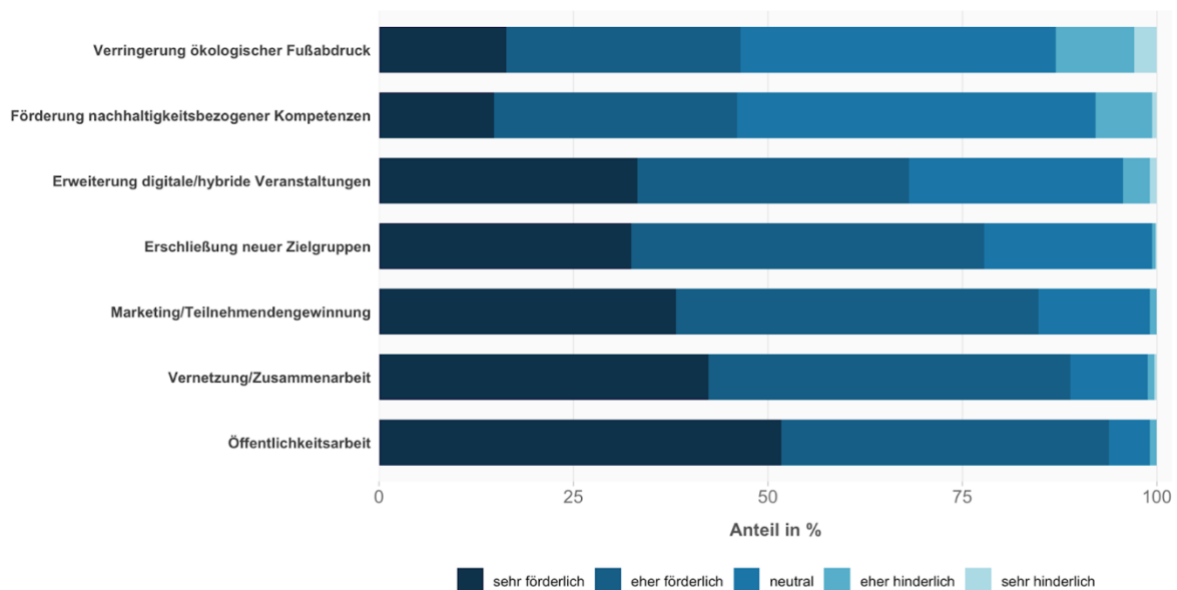
Die Digitalisierung als gesellschaftlicher Megatrend durchdringt Nachhaltigkeitsfragen, die Alltags- und Lebenswelt von Lernenden, die Organisation und das Angebot von Bildung. Die Befundlage für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit ist äußerst lückenhaft, jedoch gibt es Hinweise darauf, dass die Potenziale digitaler Angebote bisher von Einrichtungen eher zögerlich aufgegriffen und umgesetzt werden und diesbezüglich Bedarf für Qualitätssicherung besteht, dem beispielsweise durch entsprechende Fortbildungsangebote für Lehrende in der non-formalen Bildungsarbeit begegnet werden kann (Kohler et al., 2022). In der intensiven Nutzung sozialer Medien durch Jugendliche und junge Erwachsene sind pädagogische, nachhaltigkeitsbezogene Inhalte kaum präsent. Auch hier wird vermutet, dass Potenziale zur Erreichung von Zielgruppen, zur Aktivierung und zur Vermittlung bisher nicht genutzt werden (Baron & Lippert, 2023; Bush et al., 2022; Weselek & Siegmund, 2022). Zumal junge Menschen berichten, dass sie im Vergleich zu anderen Lebensbereichen (z. B. Familie, Freunde, formale Bildung) in den sozialen Medien noch am häufigsten Kontakt zum Thema Nachhaltigkeit haben (Grund & Brock, 2022, S. 10).

In der Einschätzung der Einrichtung wird der Einfluss der Digitalisierung auf verschiedene Aspekte der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit im Durchschnitt zwischen neutral bis eher förderlich bewertet (Abbildung 39). Es liegen kaum negative Einschätzungen vor. Allein bei der Frage nach der Förderung von nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen ist auffällig, dass über die Hälfte der Einrichtungen hier mindestens neutral und teilweise auch negativ antwortet. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass das Potenzial der Digitalisierung zwar für mesodidaktische Tätigkeiten (wie etwa Öffentlichkeitsarbeit, Marketing des Angebots, technische Infrastrukturen) gesehen wird, bezüglich mikrodidaktischer Aspekte, insbesondere der Kompetenzförderung, jedoch in Teilen eine gewisse Skepsis besteht. Bereits bei der Einschätzung zum Weiterbildungsbedarf des Personals wurde der Bedarf zu Weiterbildungen zu technologischen Möglichkeiten vergleichsweise gering eingeschätzt (Kapitel 4.4.3).

Zwischen beiden Einschätzungen besteht ein schwacher Zusammenhang. Einrichtungen, die den Weiterbildungsbedarf zu technischen Möglichkeiten höher einschätzen, schätzen auch die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Kompetenzförderung förderlicher ein.⁶⁹

⁶⁹ N = 723, Spearman's $\rho = .186$, $p < .001$

Abbildung (39) Auswirkungen der Digitalisierung auf die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit (N = 684)

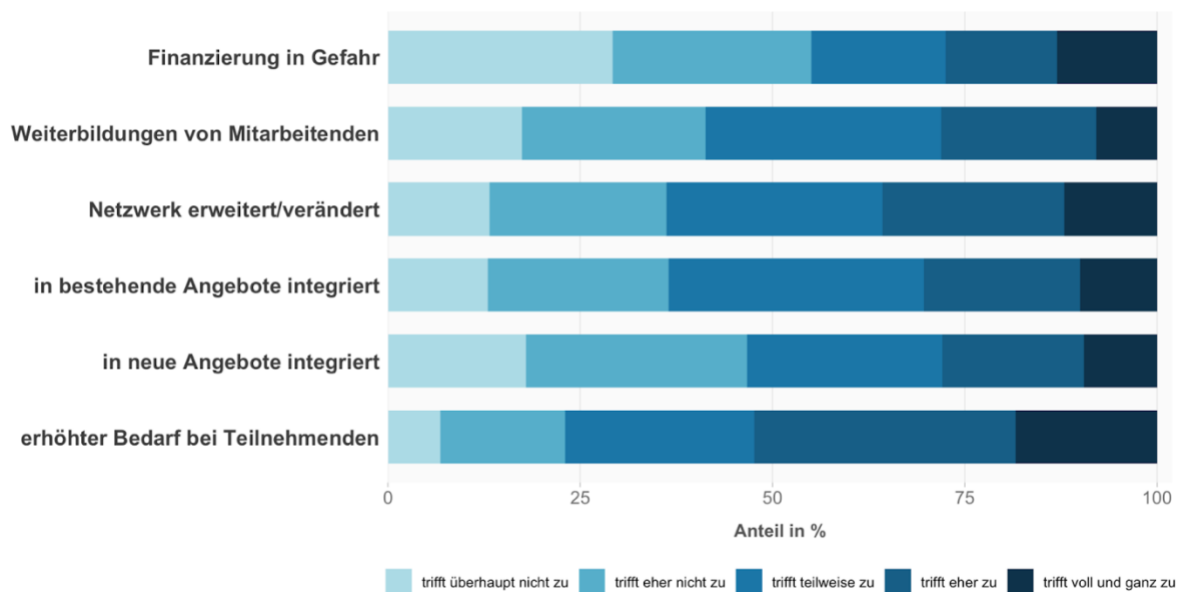


4.10.2 Gesellschaftliche Polarisierung

Das Bild einer gespaltenen Gesellschaft ist in vielen öffentlichen Diskursen stark präsent. In der Wahrnehmung verschärfen sich Spannungsfelder zu Themen wie Migration, Gender, soziale Ungleichheit und Nachhaltigkeit. Die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen wird scheinbar radikaler und unversöhnlicher. Dabei wird teilweise unterschätzt, dass zu diesen Themen im Grunde ein breiter gesellschaftlicher Konsens besteht und sich die Auseinandersetzung oft entlang einzelner „Triggerpunkte“ aufheizt und eine verschärfte Diskussionskultur zeigt (Mau et al., 2023). Auf der anderen Seite zeigen Studien, dass das Vertrauen der Bevölkerung in politische Institutionen und Medien durch Krisen wie die Corona-Pandemie insgesamt rückläufig ist (Wamsler & Zoch, 2025), die Unzufriedenheit mit der Demokratie in großen Teilen der Bevölkerung (insbesondere in Ostdeutschland und in sozio-ökonomisch benachteiligten Schichten) zunimmt und sich an den rechten Rändern der Gesellschaft Radikalisierungstendenzen zeigen (Best et al., 2023), die sich bis in die Mitte der Gesellschaft ziehen (Zick et al., 2023). Das sind insgesamt keine guten Vorzeichen, um Nachhaltigkeitskrisen, die mit Interessenkonflikten, Dilemmata und Unsicherheiten behaftet sind, gemeinsam zu bewältigen. Was bedeuten diese gesellschaftlichen Tendenzen für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit im non-formalen Bereich?

Abbildung 40 zeigt die Zustimmung der Einrichtungen zu verschiedenen Aussagen, inwiefern ihre Bildungsarbeit in den letzten drei Jahren von Tendenzen gesellschaftlicher Polarisierung betroffen war.

Abbildung (40) Perspektiven auf Tendenzen der gesellschaftlichen Polarisierung und die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit (N = 630)



Über drei Viertel der Einrichtungen stimmten zu, dass bei den Teilnehmenden ein erhöhter Bedarf besteht, Fragen der gesellschaftlichen Polarisierung bei der Bewältigung von Nachhaltigkeitskrisen zu bearbeiten. Dieser Bedarf wurde von einem großen Teil der Einrichtungen in der Bildungsarbeit systematisch berücksichtigt (trifft voll und ganz / eher zu): Rund 27 % bzw. 29 % der Einrichtungen geben an, das Thema in neue oder bestehende Angebote integriert zu haben. Teilweise wurde diese Angebotsentwicklung von personalen und institutionellen Maßnahmen begleitet: Um Fragen gesellschaftlicher Polarisierung besser bearbeiten zu können, berichtet über ein Drittel der Einrichtungen, ihre Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen verändert und erweitert zu haben. Bei rund 28 % der Einrichtungen haben sich Mitarbeitende zu diesem Thema weitergebildet. Dieses Antwortmuster zeigt, dass der non-formale Bereich ein hohes Potential hat und nutzt, aktuelle gesellschaftliche Themen und Trends in der Bildungsarbeit professionell zu adressieren.

Ein gutes Viertel sieht im Zuge der Polarisierung mit Blick auf die Werte, die sie als Organisation vertreten, die Finanzierung der Einrichtung gefährdet. Im Vergleich zu den anderen Aussagen in diesem Cluster, sind die Zustimmungswerte zu dieser Aussage am geringsten. Für über die Hälfte der Einrichtungen trifft dies eher oder überhaupt nicht zu. Interessant wäre eine erneute Befragung, um zu prüfen, ob sich diese Einschätzung in der Zwischenzeit verändert hat. Fragen der Gemeinnützigkeit oder der staatlichen Finanzierung von Organisationen auf der einen und des Engagements und der Positionierung für demokratische Werte auf der anderen Seite sind im rechten politischen Rand (z. B. (Bundestag, 2025a)) seit geraumer Zeit und jüngst auch in der politischen Mitte (Bundestag, 2025b) Anlass für Forderungen zur Rückbesinnung auf die vermeintlich (partei-)politisch neutralen Organisationszwecke. Im Zusammenhang mit den Polarisierungstendenzen sehen Einrichtungen mit Vereinsstatus - für die die Anerkennung der Gemeinnützigkeit ihrer Organisationsziel existentiell ist - die Zukunft ihrer Finanzierung kritischer als Einrichtungen

ohne Vereinsstatus.⁷⁰ Je höher der Anteil staatlicher Finanzierung am Gesamtbudget der Einrichtung, desto mehr sehen die Einrichtungen ihre zukünftige Finanzierung in Gefahr.⁷¹

Um zu prüfen, ob bestimmte Merkmale von Bildungseinrichtungen mit der Aufnahme von Fragen gesellschaftlicher Polarisierung in die Angebote zusammenhängen, wurden verschiedene Faktoren in einem statistischen Modell betrachtet. Besonders deutlich zeigt sich ein Zusammenhang mit partizipativen Strukturen: In Einrichtungen, in denen Beteiligung der Lernenden stärker ermöglicht wird, wird Polarisierung häufiger thematisiert. Auch die Förderung von Handlungskompetenzen steht in einem positiven Zusammenhang damit, dass polarisierende Themen aufgegriffen und bearbeitet werden. Für den WIA ergaben sich hingegen keine klaren Zusammenhänge. Ebenso zeigten Zertifikate wie das BNE-Siegel oder Auszeichnungen keinen zusätzlichen Bezug zur Polarisierungssensibilität.⁷²

Zum Zeitpunkt der Befragung (20.09. bis 29.11.2024) standen die Einrichtungen in Ostdeutschland noch unter dem Eindruck der jüngst vergangenen Landtagswahlen in Sachsen und Thüringen (01.09.2024) sowie den Wahlen in Brandenburg (22.09.2024), in denen die AfD im Durchschnitt etwa 30 % der Stimmen erreichte. Zwischen Einrichtungen in Ost- und Westdeutschland zeigen sich schwache, aber signifikante Unterschiede in der Einschätzung der zukünftigen Finanzierungssicherheit.⁷³ Einrichtungen in Ostdeutschland stimmen zu 46 % voll und ganz oder eher zu, dass ihre Finanzierung in Gefahr ist, während Einrichtungen in Westdeutschland dies zu 21 % tun. Einrichtungen in Berlin stimmen zu 40 % zu (nicht abgebildet, N = 687). Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass Polarisierungstendenzen in den ostdeutschen Bundesländern ausgeprägter, die Einrichtungen daher exponierter und stärker für Konsequenzen auf ihre Bildungsarbeit sensibilisiert sind. Allerdings können andere Ursachen für abweichende Antworttendenzen, wie beispielsweise unterschiedliche Budgetierung und Förderpraxis zwischen Ost- und Westdeutschland, nicht ausgeschlossen werden, wie es die unterschiedlichen Einschätzungen zur wirtschaftlichen Lage zwischen Einrichtungen aus Ost- und Westdeutschland nahelegen (vgl. Kapitel 4.5.3).

4.10.3 Hürden für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit

Angesichts der Sorgen um die zukünftige Finanzierungssicherheit in einer zunehmend polarisierten Gesellschaft ist zu bedenken, dass die mangelnden Finanzierungsmöglichkeiten sowie die zeitlich befristete Projektförderung bereits aktuell als größte Hürden der nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit im non-formalen Bereich eingeordnet werden (Abbildung 41). In dieser Bewertung unterscheiden sich Einrichtung aus Ost- und Westdeutschland nicht.⁷⁴

⁷⁰ N = 697; $\chi^2(4) = 39,484$; Cramer's V = 0.238, $p < .001$

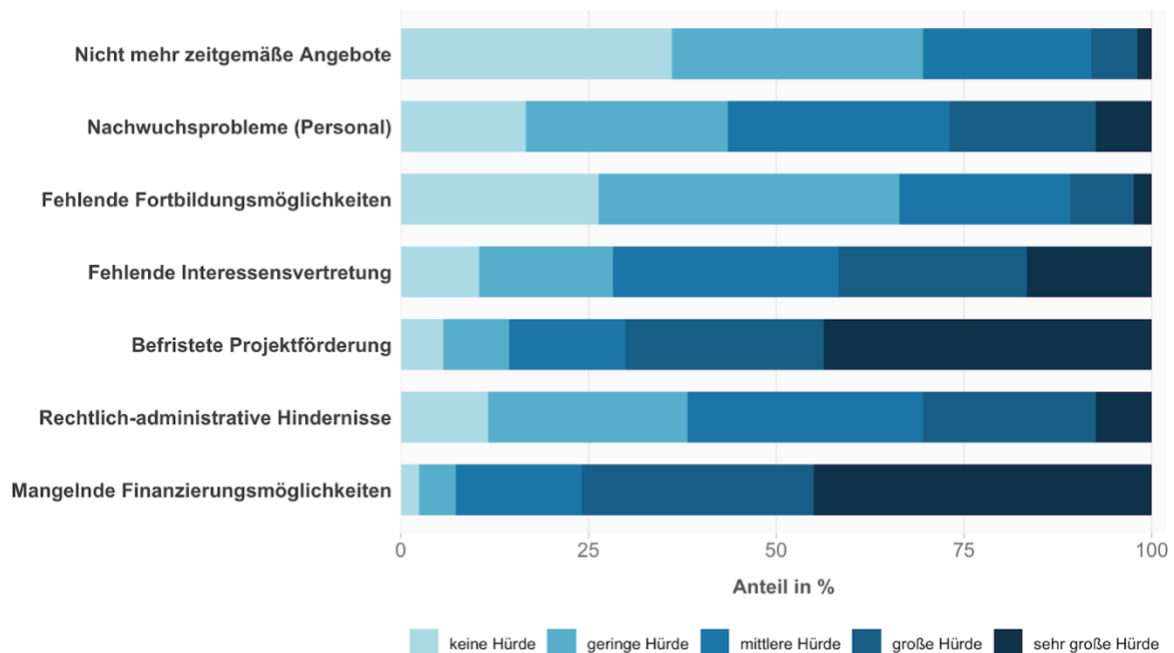
⁷¹ N = 697; Spearman's $\rho = -.102$, $p < .007$

⁷² SEM: ($\chi^2(223) = 967.63$, $p < .001$, CFI = .90, TLI = .89, RMSEA = .051, SRMR = .12, R² = .14). Partizipation ($\beta = .28$, $p < .001$); Handlungskompetenz ($\beta = .18$, $p = .001$); WIA ($\beta = -.08$, $p = .112$). Zertifikate und Auszeichnungen ($\beta = -.06$, $p = .141$)

⁷³ N = 687; $\chi^2(8) = 45,339$; Cramer's V = 0.182, $p < .001$

⁷⁴ N = 765; $\chi^2(8) = 9,847$; Cramer's V = 0.080, $p = .276$ / $\chi^2(8) = 10,390$; Cramer's V = 0.084, $p = .239$

Abbildung (41) Aktuelle Hürden für die Umsetzung von nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangebote im non-formalen Bereich (N = 795)



Auch in der Literatur werden wirtschaftliche Faktoren wiederholt als zentrale Hebel bzw. Hürden für die Umsetzung und Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beschrieben (Kolleck et al., 2012; Mallow et al., 2020; Singer-Brodowski, 2019). Überraschenderweise zeigen die statistischen Analysen jedoch, dass weder die Einschätzung der eigenen wirtschaftlichen Situation noch konkrete Merkmale wie Budgethöhe, Finanzierungsstruktur oder Organisationsgröße einen erkennbaren Einfluss auf den Bezug auf nachhaltige Entwicklung in der Bildungsarbeit der Einrichtungen haben.

Diese Ergebnisse sollten allerdings nicht dahingehend interpretiert werden, dass die wirtschaftliche Situation für die Arbeit der Einrichtungen unbedeutend sei. Vielmehr könnte das Fehlen eines Zusammenhangs zwischen ökonomischen Faktoren und Umfang sowie Qualität der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit darauf zurückzuführen sein, dass die fragile Finanzierungssituation, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, durch problematische Formen der Kompensation aufgefangen wird. So wird ein Mangel an Budget oftmals durch niedrige Gehälter und unbezahlte Überstunden abgedeckt (Giesel et al., 2002, S. 212; Michelsen et al., 2013, S. 158). Ebenso führt die fehlende finanzielle Stabilität regelmäßig zu einer hohen Personalfuktuation, die kurzfristig eine Weiterführung der Arbeit ermöglicht, langfristig jedoch die Qualität und Kontinuität der Bildungsarbeit erheblich beeinträchtigt (Singer-Brodowski, 2019). Besonders bemerkenswert bleibt der Befund, dass weder die Art der Finanzierung noch die primäre Finanzierungsquelle oder die Budgethöhe die Einschätzung der aktuellen oder zukünftigen wirtschaftlichen Situation vorhersagen können.⁷⁵ Hierbei ist jedoch, wie zuvor beschrieben, zu berücksichtigen, dass in den offenen Antworten am Ende der Befragung mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass die befragten Personen zu finanziellen Aspekten häufig nur eingeschränkt auskunftsfähig waren. Hinzu kommt, dass

⁷⁵ $F(12, 431) = 1.03, p = .42, R^2 = .03, \text{adj. } R^2 = .001.$

lediglich knapp die Hälfte der Organisationen die Frage zur eigenen wirtschaftlichen Situation überhaupt beantwortete, wodurch Verzerrungen der Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden können.

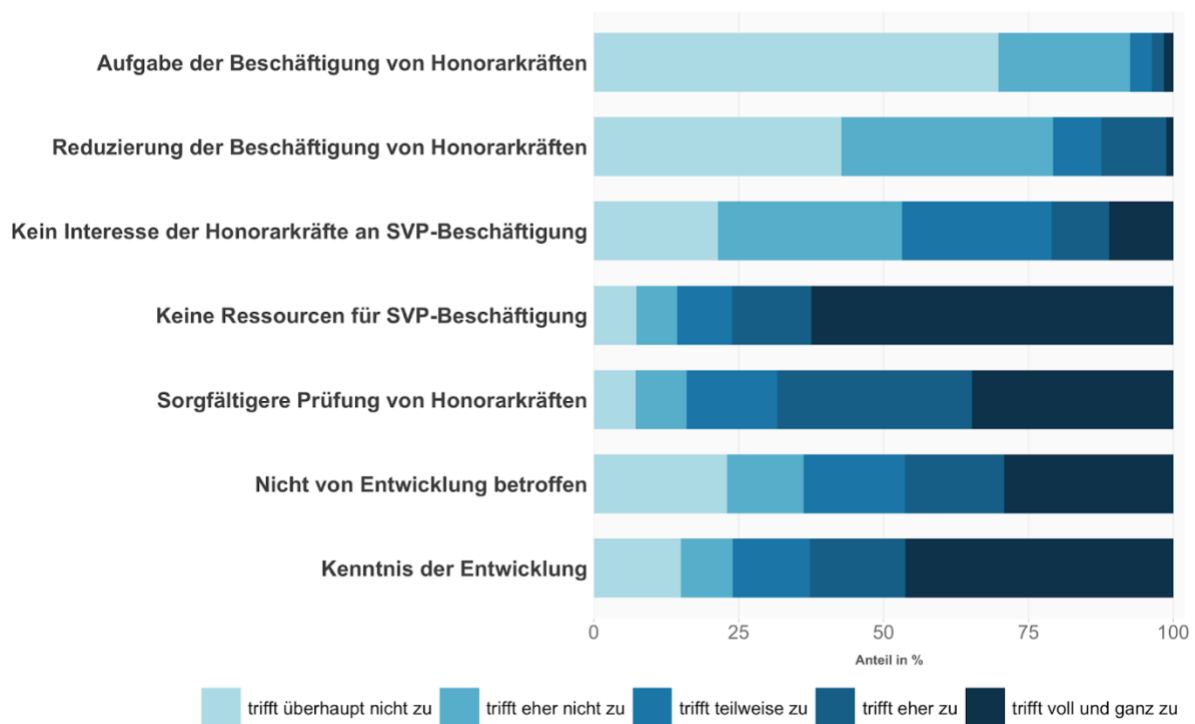
Eine fehlende Interessensvertretung, die sich für die Belange der non-formalen, nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit einsetzt und gegebenenfalls Ressourcen sichern kann, sehen gut 40 % der Einrichtungen als sehr große oder große Hürde. Rechtlich-administrative Hindernisse werden im Durchschnitt als mittlere Hürde bewertet, ebenso wie Nachwuchsprobleme bei der Besetzung offener Stellen. Weniger problematisch - im Durchschnitt als geringere bis keine Hürde bewertet - sehen die Einrichtungen, eine zu geringe Nachfrage nach den Bildungsangeboten, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten und nicht mehr zeitgemäße Angebote in der nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit.

In den offenen Angaben wird angemerkt, dass die Aktualität von Angeboten auch mit der Finanzierung zusammenhängt. Angebote auf der Höhe der Zeit und inhaltlicher und methodischer Standards erfordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung, die mit entsprechenden Ressourcen abgedeckt werden muss. Oftmals wird nicht wahrgenommen, wie hoch der Anteil ehrenamtlicher Arbeit in nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangeboten ist (z. B. in Landschulheimen oder Stadtfarmen). Aufgrund des fehlenden Nachwuchses (im Ehren- und Hauptamt) ist die Zukunft dieser Ressource für nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit ungewiss. Die Projektförderung bringt zwar durch den Anspruch auf Innovation Impulse für eine Aktualisierung - die Akquise erfordert jedoch unverhältnismäßige Ressourcen auf Seiten der Einrichtungen. Eine Aktualisierung des Angebots könnte ebenso durch regelmäßige Evaluationen und eine begleitende Weiterentwicklung bereits erfolgreich durchgeführter Projekte umgesetzt werden. Verstetigungen wirksamer Projekte, insbesondere auf Bundesebene, sind jedoch nicht bekannt. Die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit im non-formalen Bereich ist nach wie vor im Projektstatus und weit entfernt von einer strukturellen Verankerung - so urteilen die Einrichtungen. Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte als staatliche Aufgabe wahrgenommen und dementsprechend finanziert werden.

4.10.4 Die Beschäftigung von Honorarkräften nach dem Herrenberger Urteil

Da die Personalsituation keineswegs entspannt ist (siehe vorheriger Abschnitt) und Honorarkräfte eine bedeutsame Personalgruppe für etwa ein Viertel der Einrichtungen darstellen (Kapitel 4.4.1), wurden die Einrichtungen, die Honorarkräfte beschäftigten, zu Perspektiven auf das Herrenberg-Urteil (BSG, Urteil vom 28. Juni 2022 – B 12 R 3/20 R) in seiner Konsequenz für die Bildungsarbeiten befragt. Das Bundessozialgericht urteilte im Jahr 2022 im sogenannten Herrenberger-Urteil, dass eine über einen Honorarvertrag an einer Musikschule beschäftigte freie Mitarbeiterin scheinselbstständig war. Dieses Urteil führt zu großer Unsicherheit bei Bildungsträgern, da die gängige Praxis der Beschäftigung von Honorarkräften in großem Umfang unter dem Verdacht der Scheinselbstständigkeit stünde. Es drohten außerdem teilweise erhebliche Nachzahlungen von Sozialversicherungsbeiträgen (Hengel, 2025; Spak & Klein, 2025).

Abbildung (42) Konsequenzen des Herrenberger Urteils für die Arbeit mit Honorarkräften
(N = 337)



Wie Abbildung 42 zeigt, haben die Einrichtungen größtenteils zumindest teilweise Kenntnis von diesen Entwicklungen, wobei fast die Hälfte der Einrichtungen angibt, nicht davon betroffen zu sein.⁷⁶ Fast 70 % geben an, die Einstellung von Honorarkräften sorgfältiger zu prüfen (trifft voll und ganz / eher zu). Über drei Viertel der Einrichtungen geben an, dass die Beschäftigung der Honorarkräfte über eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung keine Alternative wäre, da die Ressourcen dafür fehlen (trifft voll und ganz / eher zu). Auf der anderen Seite besteht aus Sicht von über der Hälfte der Einrichtungen bei den aktuell beschäftigten Honorarkräften auch kein Interesse an einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung (trifft eher nicht / überhaupt nicht zu). Zum Zeitpunkt der Befragung im Herbst 2024 berichten eher wenige Einrichtungen darüber, die Beschäftigung von Honorarkräften zu reduzieren oder und noch weniger darüber, sie aufzugeben.

Inzwischen - nach Abschluss der Befragung, noch vor der Bundestagswahl im Februar 2025 - wurde durch Änderungen im Sozialgesetzbuch IV eine Übergangsregelung geschaffen, die Scheinselbstständigkeiten bis Ende 2026 weitestgehend ausschließt. Offen bleibt, ob nach dieser Schonfrist eine rechtssichere Einstellung von Honorarkräften möglich sein wird, oder die Einrichtungen auf die sozialversicherungspflichtige Einstellung von Lehrpersonen umstellen müssen (Hengel, 2025; Spak & Klein, 2025). Je nachdem, in welchem Umfang das Bildungsangebot bisher auf die Mitarbeit von Honorarkräften angewiesen war, bedeutet dies unter Umständen eine vollständige Umstellung von Personalmodellen aber auch von pädagogischen Konzepten (DIE, 2025).

⁷⁶ Es gab keine weiteren Fragen, die aufklären könnten, warum sich die Einrichtungen nicht betroffen sehen. Der Anteil der Einrichtungen, der zu Fragen die Option „nicht bekannt“ wählt, ist mit 5 bis 8 % relativ hoch.

4.10.5 Hebelpunkte zur Verankerung von BNE

Anschließend an die Arbeiten von Singer-Brodowski (2019) wurden Hebel für die Verankerung von BNE bzw. nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit untersucht. Dabei werden Innovationen als neuartige soziale Praktiken verstanden, deren Diffusion von Wahrnehmung, Komplexität, Kompatibilität und der Identifikation der Beteiligten abhängt und die sich in einem rekursiven Wechselspiel zwischen externen Impulsen und selbstorganisierten Aufnahmeprozessen vollzieht. Ergänzend wird die systemische Perspektive der „Leverage Points“ berücksichtigt (Abson et al., 2017; Meadows, 1999), die verdeutlicht, dass Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen wirksam werden können. Für den BNE-Kontext identifiziert Singer-Brodowski zentrale Hebelpunkte wie Zertifizierung, Partizipation, den Whole Institution Approach (WIA), Kooperation sowie die Förderung von Handlungskompetenzen.

In einem Regressionsmodell wurde geprüft, welchen Beitrag die Hebelpunkte jeweils dazu leisten, wie stark sich Einrichtungen in ihren Bildungsangeboten, Lernorten und Materialien auf nachhaltige Entwicklung beziehen (vgl. Kapitel 4.8.1). Mehrere Hebel sind bedeutsam: Einrichtungen mit Zertifikaten und Auszeichnungen (vgl. Kapitel 4.6.2), einer hohen Teilnehmendenorientierung (vgl. Kapitel 4.8.6), einer fortgeschrittenen Umsetzung des Whole Institution Approach (WIA) (vgl. Kapitel 4.6.1), vielen verschiedenen Kooperationspartnern (vgl. Kapitel 4.9.1) sowie Einrichtungen, die die Förderung von Handlungskompetenzen als relevant erachten, weisen stärkere Bezüge auf nachhaltige Entwicklung in ihren Bildungsangeboten auf. Interessant ist zudem, dass die Kombination von Teilnehmendenorientierung und WIA nicht additiv wirkt. Es ist möglich, dass beide Ansätze inhaltliche Schnittmengen aufweisen, sodass sich ihre Wirkung teilweise gegenseitig abschwächt.⁷⁷

4.10.6 Nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit in den nächsten 5 Jahren

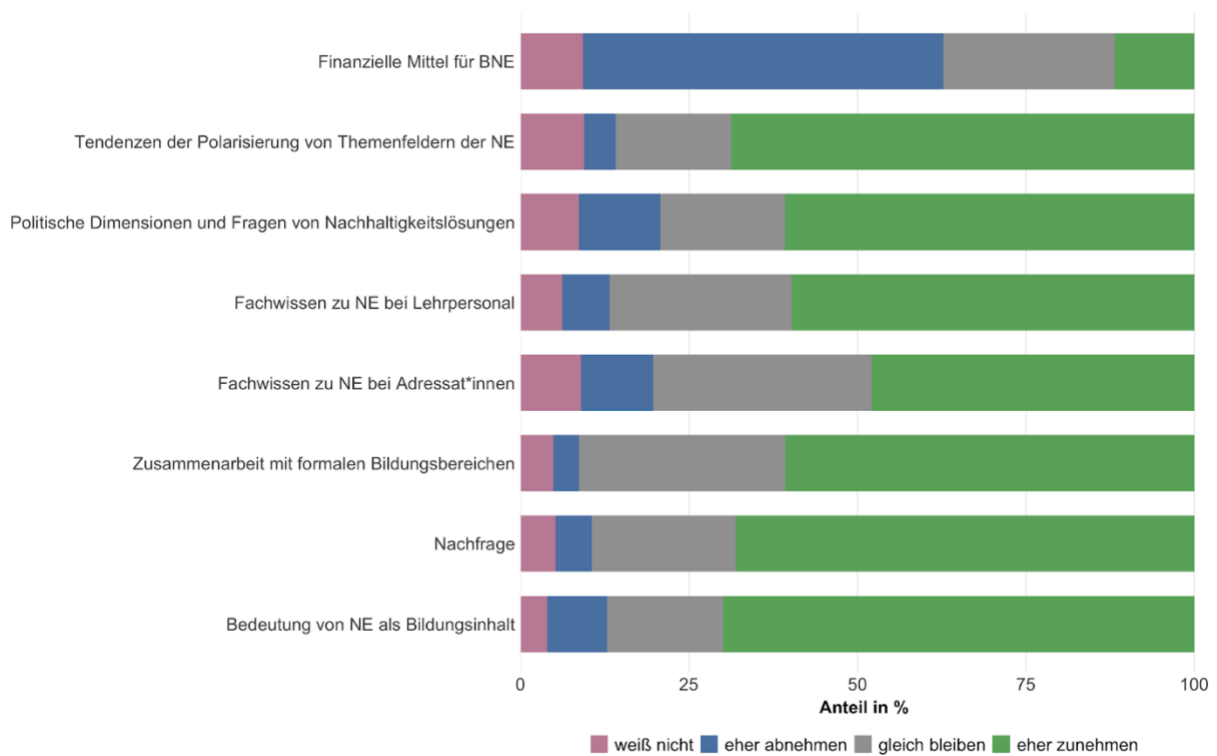
Die Sicht der Einrichtungen auf Entwicklungen in den nächsten 5 Jahren ist in weiten Teilen geprägt von der Annahme, dass die Relevanz non-formaler, nachhaltigkeitsbezogener Bildungsarbeit zunimmt (Abbildung 43). Jeweils etwa 70 % der Einrichtungen gehen davon aus, dass die Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung als Bildungsinhalt ebenso wie die Nachfrage nach diesen Angeboten steigen wird.

Auch in anderen Bereichen dominieren Wachstumsprognosen: mehr Zusammenarbeit mit dem formalen Bildungsbereich, mehr Fachwissen zu nachhaltiger Entwicklung bei den Adressat*innen und noch mehr beim Lehrpersonal. Die politischen Dimensionen zu Fragen nachhaltiger Entwicklung werden ebenso zunehmen wie Tendenzen der Polarisierung von Themenfeldern der Nachhaltigkeit. Diese Einschätzungen korrespondieren mit Befunden aus der Befragung von im non-formalen, nachhaltigkeitsbezogenen Bereich tätigen Personen.

⁷⁷ $\beta_{\text{Zertifikate und Auszeichnungen}} = 0.44, p < .001$; $\beta_{\text{Partizipation}} = 1.25, p < .001$; $\beta_{\text{WIA}} = 1.08, p < .001$; $\beta_{\text{Kooperation}} = 0.032, p = .024$; $\beta_{\text{Handlungskompetenzen}} = 0.26, p < .001$; $\beta_{\text{Interaktion Partizipation} \times \text{WIA}} = -0.26, p < .001$; $R^2 = .238$

Aus der Kombination aus einem höheren fachwissenschaftlichen Niveau bei gleichzeitiger Politisierung, werden dort höhere Ansprüche an eine didaktische Gestaltung von Lernprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit abgeleitet (Brock & Grund, 2020, S. 16f.). Während Nachfrage und Ansprüche steigen, gehen die Einrichtungen zu über 60 % davon aus, dass die Ressourcen für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit zurückgehen werden, jede vierte Einrichtung erwartet keine Veränderungen und etwa jede 10. Einrichtung geht von steigenden finanziellen Mitteln aus.

Abbildung (43) Trends der Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Bildungsangebote in den nächsten 5 Jahren (N = 730-813)



Der Rückgang der Finanzierung wird in den offenen Antworten mit Verweis auf die angespannte Haushaltslage („Rotstift bei Haushaltskürzungen“), die Rezession und die politische Priorisierung von Investitionen in andere Bereiche (z. B. Rüstung und Militär) zu Lasten von Investitionen in Nachhaltigkeit aufgegriffen. Dies führe in den stärker marktorientierten Bereichen wie Unternehmen und der beruflichen Bildung außerdem lediglich zu einem moderaten Anstieg der Nachfrage. Es besteht durchaus die Sorge, dass die Pionier- und Entwicklungsarbeit der letzten beiden Jahrzehnte angesichts von Etatkürzungen oder gar Streichungen ernsthaft in Gefahr ist.

4.11 Zwischen den Zahlen: Ergänzungen der Einrichtungen in offenen Antworten

Etwa 100 Einrichtungen machten in unterschiedlichem Umfang von der Möglichkeit Gebrauch, am Ende der Befragung in offenen Antwortformaten Rückmeldungen zu Themen zu geben, die für sie besonders wichtig, in der Befragung jedoch nicht (ausreichend oder

vertieft) behandelt wurden. Wo es sich angeboten hat, wurden diese teilweise an geeigneter Stelle in die Kapitel des Berichts integriert. Weitere Rückmeldungen der Einrichtungen werden in diesem Kapitel inhaltlich geclustert und zusammengefasst.

Bezüge auf nachhaltigkeitsbezogene Bildungskonzepte

Bildung für nachhaltige Entwicklung wird als Konzept in seinen Grundannahmen und Anliegen zwar nicht in Frage gestellt, jedoch als sehr voraussetzungsvoll und zu wenig an der Lebenswelt der Praxis orientiert wahrgenommen, um dort Früchte zu tragen. Zwar gingen von BNE und auch den SDGs stellenweise wichtige Impulse aus, die Einrichtungen berichten aber auch von einem ambivalenten Verhältnis, da das Konzept zu komplex und zeitraubend wahrgenommen wird und der Nutzen für die Bildungsarbeit nicht direkt ersichtlich ist. Hinzu kommen „neue“ Konzepte wie transformative Bildung oder die Inner Development Goals. Für einen gelungenen Transfer müsste sich die Wissenschaft mehr damit auseinandersetzen, die Konzepte für die Praxis zu „übersetzen“ und an den „Lebenswelten“ der Einrichtungen auszurichten.

Eine Einrichtung bezieht sich kritisch auf eine „Stadt-Land-Diskrepanz gelebter/sinnvoller Nachhaltigkeit“, die immer weiter auseinander geht. Die unterschiedlichen Bedingungen gelebter Nachhaltigkeit in der Stadt und auf dem Land werden nicht ausreichend berücksichtigt. Im ländlichen Raum führt dies zu Frust, der oft vom Bildungspersonal aufgefangen werden muss, da es keine anderen Ansprechpersonen gibt.

Eine andere Einrichtung betont, wie zentral das individuelle Wohlbefinden und Glück als Ziele für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit erachtet werden. Begleitet von Narrativen von „einem guten Leben“ können notwendige Veränderungen positiv besetzt und Teilnehmende motiviert werden. Ziele der nachhaltigen Entwicklung werden dadurch nicht nebensächlich, sind jedoch stärker verknüpft mit dem individuellen Wohlbefinden.

Resonanz von Nachhaltigkeit in der Gesellschaft und bei Teilnehmenden

Eine Reihe von Einrichtungen berichtet über eine gewisse Ermüdung mit Blick auf das Thema nachhaltige Entwicklung. Die Motivation wurde vor 5 Jahren höher wahrgenommen, aktuell herrscht Resignation. Für Einschränkungen, etwa in den Bereichen Konsum oder Mobilität, gäbe es keine Akzeptanz mehr. Eine kritische Masse für Konzepte und Praktiken wie Suffizienz oder Gemeinwohl-Ökonomie sei noch lange nicht erreicht. Stellenweise wird Nachhaltigkeit auch als unattraktives Thema gelabelt, das weder im Sozialraum, bei den Teilnehmenden, noch bei den Netzwerkpartner*innen auf Resonanz stößt. Einer anderen Einrichtung ist es wichtig, dass sich nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit dennoch auch weiter „unbequem“ Themen widmet - im Idealfall mit der entsprechenden politischen Rückendeckung. Wie eine andere Einrichtung ausführt, beobachtet sie bei ihren Teilnehmenden zwar nach wie vor den Bedarf, sich mit nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen. Gleichzeitig steigen die Anforderungen in anderen Lebensbereichen und die Kapazitäten schwinden. Wenn die Themen jedoch handlungsorientiert aufbereitet sind, wird die Teilnahme als Ressource erlebt und weitere Angebote werden nachgefragt.

Anerkennung von Akteuren, Strukturierung und Zukunft des Feldes

Eine Reihe von Äußerungen beziehen sich darauf, dass von bestimmten Einrichtungstypen oder Verbänden viel in Richtung nachhaltige Entwicklung geleistet wird, man aber selbst als Nachhaltigkeitsakteur oder spezifischer als Akteur für nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit im Feld kaum wahrgenommen wird. Hinweise dieser Art kommen von Bibliotheken, Kultureinrichtungen, Schullandheimen und Einrichtungen aus der Familienbildung und offenen Kinder- und Jugendarbeit. Hier bestehe erhebliches Potenzial, was aber nur unzureichend berücksichtigt wird, z. B. in den Nachhaltigkeits- oder BNE-Strategien der Länder oder in den entsprechenden beruflichen oder hochschulischen Ausbildungsordnungen. Angesichts der großen Heterogenität des Feldes und unterschiedlichen Konjunkturen und Zeitläuften in verschiedenen Segmenten und institutionellen Feldern ist es für Vernetzungs- und Implementationsansätze sicherlich hilfreich, immer wieder zu prüfen, ob das Tableau verschiedenster Akteure aktuell ist und welche (unter Umständen auch weniger naheliegenden Einrichtungen) zu wichtigen Partner für die nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit werden können.

Sehr vereinzelt äußern die Einrichtungen kritisch, dass sie aus dem eigenen Verband, z. B. durch fehlende Vorgaben oder Entwicklungsziele, kaum Unterstützung zum Thema Nachhaltigkeit erfahren, ebenso fehlt teilweise der Rückhalt auf Leitungsebene.

Konzeptionelle Kritik wird mit Blick auf die vermeintliche Gleichsetzung non-formaler und informeller Bildungs- und Lernprozesse geäußert, die die Adressierung des Feldes als NIL-Bereich (non-formales und informelles Lernen) impliziert. Hinter beiden Bildungsformen stünden unterschiedliche Logiken und Praktiken, die strukturell nicht wirksam als ein Bereich gefördert werden können.

Nicht selten wird aus den Antworten auch ein hoher Grad an Frustration deutlich, der sich auf eine mangelnde politische Umsetzung bezieht („Null Visionen und keine Strategie“).

5 Fazit

Nach den Erhebungen von 1998 (Giesel et al., 2002) und 2009 (Michelsen et al., 2013) liegen mit dieser Studie erstmals wieder bundesweite Daten aus dem Jahr 2024 vor, die Aussagen über den Status quo sowie Einblicke in vergangene und antizipierte Entwicklungen des vielfältigen Bereichs der non-formalen nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsarbeit zulassen.

Herausforderung der Befragung

Durch den breiten Feldzugang gelang es der Studie, eine große Bandbreite von Einrichtungen zu erreichen. Auch wenn die Grundgesamtheit nicht bekannt ist und daher keine repräsentativen Ergebnisse erwartet werden können, sind die heterogenen institutionellen Strukturen des Bildungsbereiches gut abgebildet. Die umfangreiche Erhebung generiert Überblickswissen zu zentralen strukturellen und pädagogischen Aspekten der Bildungsarbeit in einem dynamischen Feld. Die Einrichtungen im Sample weisen in ihrer Bildungsarbeit eine hohe Orientierung an nachhaltiger Entwicklung und pädagogischen Ansätzen in diesem Kontext aus. Es ist naheliegend, dass Einrichtungen ohne ausgeprägte Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung wenig Interesse an der Befragung hatten und nicht teilgenommen haben. Aufgrund dieser Verzerrung darf die hohe Nachhaltigkeitsorientierung im Sample nicht überschätzt werden. Dadurch, dass Einrichtungen ohne diese Orientierung im Sample deutlich weniger vertreten sind, ist es allerdings auch nicht möglich, diese Gruppe der nicht nachhaltigkeitsorientierten Einrichtungen weiter zu untersuchen. Erkenntnisse zu Strukturen, Barrieren und Motivlagen in diesem Zusammenhang könnten jedoch wichtige Hinweise liefern, wie das Potenzial des Bildungsbereiches für das Erreichen von Nachhaltigkeitszielen noch besser genutzt werden kann.

Kontinuitäten, Trends und Veränderungen mit Blick auf die Referenzstudien

Von der aktuellen Momentaufnahme können mit Blick auf die Vorgängerstudien (vgl. auch Kapitel 2.2) Kontinuitäten, Trends, aber auch Veränderungen beobachtet werden.

Die bereits in den 1990er Jahren problematisierte prekäre Finanzierung ist auch in den 2020er Jahren eine zentrale Hürde für die Bildungsarbeit und nach wie vor wird die wirtschaftliche Lage von Einrichtungen in Ostdeutschland negativer beurteilt als von Einrichtungen in Westdeutschland.

Auch wenn soziale, politische und kulturelle Inhalte und Bildungsziele bei den Einrichtungen im Sample präsent sind, scheint nach wie vor ein Fokus auf der ökologischen Dimension nachhaltiger Entwicklung zu liegen, wie die Selbstbeschreibungen und die Themenbereiche des Angebots der Einrichtungen nahelegen.

Während im Jahr 1998 für Städte und Ballungsgebiete ein geringerer Versorgungsgrad mit Umweltbildungseinrichtungen festgestellt wurde (Giesel et al. 2002, S. 89), scheint die Präsenz von Natur- und Umweltthemen durch Einrichtungen aktuell kein ausgeprägtes Stadt-Land-Gefälle aufzuweisen. Dafür sind Einrichtungen, die sich in ihrer Bildungsarbeit Zielen im Bereich von Politik, Demokratie und Menschenrechten widmen, in ländlicheren Gebieten deutlich unterrepräsentiert.

Der Anteil von zertifizierten Einrichtungen ist im Vergleich zur Erhebung im Jahr 2009 in etwa gleich hoch, allerdings ist der Anteil allgemeiner Umwelt- und Bildungszertifikate zugunsten spezifischer BNE-Zertifikate auf Landesebene zurückgegangen. Der Anteil von Einrichtungen, die ihrem hauptamtlichen Personal Weiterbildungsoptionen anbieten, liegt bei über 80 % und ist im Vergleich zu 2009 gestiegen.

Transfer in Praxis und Politik

Die Monitoringstudie verschafft einen Überblick über Strukturen und Trends im Bildungsbereich und beleuchtet bestimmte Bereiche und Problemlagen, in denen sich Fortschritte, Potenziale oder Handlungsbedarfe abzeichnen. Entlang des Nationalen Aktionsplans für den Bildungsbereich „Non-formales und informelles Lernen/Jugend“ (Nationale Plattform BNE, 2020, S. 40ff.) ist dies etwa für ausgewählte Handlungsfelder möglich, zu denen ausreichend Bezüge im Frageprogramm bestehen. Da beispielsweise das Thema Diversität und Inklusion (Handlungsfeld II) in der Befragung nur wenig und indirekt adressiert wird, würden Aussagen zur Umsetzung kaum Substanz haben.

Für die „Stärkung und Anerkennung von Change Agents und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“ (Handlungsfeld III) kann auf die insgesamt hohe Weiterbildungsaktivität sowohl bei den Einrichtungen als auch beim Bildungspersonal verwiesen werden, wobei die Weiterbildungsteilnahme von Hauptamtlichen, Honorarkräften und Ehrenamtlichen auf unterschiedlichem Niveau erfolgt. Während der Bedarf an Weiterbildungen zu pädagogischen und inhaltlich-fachlichen Themen relativ hoch eingeschätzt wird, sind die Bedarfseinschätzungen zum Einsatz technischer Möglichkeiten in der Bildungsarbeit etwas niedriger. Kombiniert mit einer gewissen Skepsis, was die Förderung von nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen durch die Digitalisierung angeht, bietet es sich eventuell an, das Thema sowohl mit Blick auf pädagogisch-didaktische Möglichkeiten als auch fachwissenschaftlich mit Blick auf Nachhaltigkeitsfragen sowie mit Blick auf Anschlussmöglichkeiten für die Lebenswelt der Teilnehmenden in den Multiplikations-Aktivitäten stärker zu verfolgen. Ebenso kann in diesem Handlungsfeld die Bedeutung sowie verschiedene zielgruppenorientierte Möglichkeiten der Förderung von Handlungskompetenzen auf gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene aufgegriffen werden, die im Vergleich zur Befähigung auf der individuellen Ebene als weniger bedeutsam eingeschätzt werden.

Dadurch, dass für viele Einrichtungen der lokale und regionale Kontext das primäre Einzugsgebiet ist, bestehen für den „Ausbau von Bildungslandschaften“ (Handlungsfeld IV) beste Voraussetzungen. Kooperationen werden bereits von einigen Einrichtungen für die stärkere Einbindung in das eigene Umfeld genutzt und auch bei der Angebotsentwicklung werden lokale und regionale Gegebenheiten von vielen Einrichtungen berücksichtigt. Der Whole Institution Approach wird insgesamt auf hohem Niveau umgesetzt. Allerdings sind die beiden Handlungsfelder des WIA mit der höchsten Relevanz für Bildungslandschaften (Nachhaltige Gestaltung der Region und Gestaltung des Umfelds als gelebte Nachhaltigkeit) im Durchschnitt etwas weniger hoch besetzt. Hier besteht Potential, das eventuell auch in Zertifizierungs- und Förderverfahren noch stärker verfolgt werden kann.

Durch eine ausgeprägte Teilnehmendenorientierung bestehen gute Voraussetzungen dafür, dass Teilnehmende in den Bildungsangeboten „Freiräume“ finden, um ihre Interessen und ihr Engagement zu verfolgen (Handlungsfeld VI). Bei der Kooperation mit Schulen wird das Lernen ohne die Zwänge formaler Bildung als große Chance bewertet. Nicht in gleichem Ausmaß, aber immerhin als relevante Herausforderung wird jedoch das Risiko gesehen, dass diese Kooperationen auch zu einer Verschulung der non-formalen Angebote führen können.

Insbesondere die zahlreichen offenen Antworten verweisen darauf, dass Mehrwerte sowohl für Schulen als auch non-formale Anbieter bei einer Kooperation auf Augenhöhe erreicht werden. Diese Augenhöhe ist jedoch zulasten der non-formalen Anbieter zu selten gegeben, ebenso wenig wie eine auskömmliche Finanzierung. Weichen in dieser Richtung können in den auf Schulen ausgerichteten Förderlinien wie dem Startchancen-Programm gestellt werden, indem dort Mindeststandards für die Finanzierung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern festgelegt werden und der non-formale Bereich als starker Partner für Schul- und Unterrichtsentwicklung wahrgenommen wird.

Mit Blick auf „tragfähige Finanzierungsmodelle“ (Handlungsfeld VII) ist die Problemlage schon lange bekannt und die Ergebnisse dieser Studie zeigen keine Entspannung - im Gegenteil. Zwei Aspekte verschärfen die prekäre Situation.

Zum einen werden durch eine Depriorisierung und Polarisierungsprozesse um das Thema Nachhaltigkeit sinkende Ausgaben für nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit erwartet. Diese Tendenz kann man im Herbst 2024 zum Zeitpunkt der Befragung bereits deutlich beobachten. Bei einer erneuten Befragung zu diesem Zeitpunkt (Herbst 2025), würde diese Einschätzung angesichts eines nachhaltigkeitspolitischen Rollbacks und Angriffen auf die Gemeinnützigkeit zivilgesellschaftlicher Organisationen, nicht nur aus dem politisch rechten Rand (Deutscher Bundestag, 2025a; 2025b), voraussichtlich noch deutlicher ausfallen.

Zum anderen steht demographisch in vielen Einrichtungen ein Generationenwechsel bevor. Durch die geburtenschwachen, nachrückenden Jahrgänge werden sich die Einrichtungen bei Stellenbesetzungen mit Engpässen konfrontiert sehen. In der Konkurrenz um Arbeitskräfte bringen niedrige Gehälter und Honorare, befristete Verträge und die Aussicht auf unbezahlte Überstunden keinerlei Vorteile mit sich. Ebenfalls durch demographische Entwicklungen ist außerdem ein Rückgang des ehrenamtlichen Engagements zu erwarten. Die Kürzungen der Freiwilligendienste (Bundestag, 2025c) zeigen, wie durch politische Entscheidungen weitere wichtige Ressourcen für die Bildungsarbeit entfallen können.

Auch ein Bildungsbereich, der in vielen Teilbereichen von vergleichsweise wenig Ressourcen und viel Engagement getragen wird, hat Kipppunkte. Durch die prekären Strukturen sind die Fortschritte der letzten Jahrzehnte sehr viel fragiler als in stärker institutionalisierten Bereichen. Angesichts des großen Potenzials der non-formalen Bildung, Menschen aller Altersstufen und aus allen Lebensbereichen zu erreichen und angesichts der Dringlichkeit, nachhaltige Entwicklungsziele weiter zu verfolgen, besteht für tragfähige Finanzierungsmodelle dringend Handlungsbedarf. Mit diesen kann der Bildungsbereich mit seinem hohen Potenzial zur Befähigung der breiten Bevölkerung komplementär und alternativ zum formalen Bildungssystem als gesellschaftliche Ressource auf dem Weg einer nachhaltigen Entwicklung genutzt werden.

6 Literaturverzeichnis

- Abson, D. J., Fischer, J., Leventon, J., Newig, J., Schomerus, T., Vilsmaier, U., von Wehrden, H., Abernethy, P., Ives, C. D., Jäger, N. W., & Lang, D. J. (2017). Leverage points for sustainability transformation. *Ambio*, 46(1), 30-39. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0800-y>
- Ad-hoc-AG/UMK. (2017). *Qualitätsentwicklung im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht zur Situation und zu den Erfahrungen in den Ländern mit etablierten Zertifizierungen als Instrumente der BNE-Qualitätsentwicklung sowie Eckpunkte für die Ausgestaltung von Zertifizierungen als Instrumente der BNE-Qualitätsentwicklung.* (89. UMK - Berichte, Bericht zu Top7). <https://www.umweltministerkonferenz.de/documents/1a-top-7-bericht-1522238862.pdf>
- Alfes, K., Antunes, B., & Shantz, A. D. (2017). The management of volunteers – what can human resources do? A review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(1), 62-97. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1242508>
- Arnoldt, B. (2022). *Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Akteuren. Eine Forschungsübersicht.* https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/DJI_Arnoldt_2022_Kooperationen_Ganztagschule.pdf
- Autenrieth, D., Autenrieth, N., Nickel, S., Baumbusch, C., Engeser, E., Gabriel, S., Ernst, F., Mollenhauer, C., Dunker, N., Henke, V., Spanu, S., Tacke, L., & Heller, J. (2023). *(Virtuelle) Dritte Orte als Chance für eine nachhaltige Bildungslandschaft. Konzepte, Theorien und Praxisbeispiel.* München: kopaed
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Baron, D., & Lippert, S. (2023). Social-Media-Nutzung von Schüler*innen zur non-formalen BNE. In 01/2023 - Ausgabe 7 (Vol. 2023, Issue 1, S. 4–24). <https://doi.org/10.17185/dupublico/81260>
- Baumbast, S., Hofman-van de Pohl, F., & Lüders, C. (2014). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise.* https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf
- Best, V., Decker, F., Fischer, S., & Küppers, A. (2023). *Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft?* <https://library.fes.de/pdf-files/pbud/20287-20230505.pdf>
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Böttger, I., Eller-Eberstein, M. v., Grund, J., Haan, G. d., Kozachek, D., & Schneider, L. (2022). 5. *Freiburger Bildungsbericht. Bildung für nachhaltige Entwicklung.* Stadt Freiburg, Dezernat für Umwelt, Jugend, Schule und Bildung. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26890/pdf/Freiburg_Bildungsbericht_2022.pdf
- Brock, A. G., Julius. (2020). *Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation.* Berlin <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Brock-A-Grund-J-2020-Non-formale-BNE-Divers-volatil-und-dabei-feste1.pdf>

- Brosi, A. (2021). *Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung*. Transfer für Bildung e.V. / Fachstelle politische Bildung https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Transfermaterial/Brosi_2021_Polbil-und-BNE-Stand-der-Beziehung.pdf
- Brown, E. J. (2018). Practitioner perspectives on learning for social change through non-formal global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 81-97. <https://doi.org/10.1177/1746197917723629>
- Buckbesch, M., & Heinen, E. (Eds.). (ohne Jahr). *Guidebook SustainabALE. Nachhaltige Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung*. DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Workbook_SustainabALE/Guidebook_DE_PDF_web.pdf
- Burdukova, G. (2020). Nachhaltigkeit als Grundverständnis und Trend in der VHS-Programmarbeit. *Forum Erwachsenenbildung*, 53(4), 27-31. <https://doi.org/10.25656/01:28409>
- Bush, A., Sellmann-Risse, D., & Birke, J. (2022). Nachhaltigkeitsbewusstsein und Social-Media-Nutzung von jungen Erwachsenen – Informelles Lernen zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen über Facebook, YouTube und Instagram. In A. Bush & J. Birke (Eds.), *Nachhaltigkeit und Social Media: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt* (S. 187-202). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35660-6_9
- Carm, E. (2013). Rethinking Education for All. *Sustainability*, 5(8), 3447-3472. <https://doi.org/10.3390/su5083447>
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks. *Sustainability*, 12(23), 9858. <https://doi.org/10.3390/su12239858>
- Cocquyt, C., De Greef, M., Diep, N. A., Vanwing, T., & Zhu, C. (2017). Examining social inclusion and social capital among adult learners in blended and online learning environments. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 77-101. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9111>
- Costa, J., & Kühn, C. (2024). Soziale Ungleichheiten in der Beschäftigung mit nachhaltigkeitsbezogenen Themen im Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47(3), 603-626. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00298-6>
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Eds.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23-43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Deutscher Bundestag (2025a). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Peter Felser, Hauke Finger, Tobias Matthias Peterka, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der AfD – Drucksache 21/278. (21. Wahlperiode 11.06.2025).* <https://dserver.bundestag.de/btd/21/004/2100464.pdf>
- Deutscher Bundestag (2025b). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 20/15035 – Politische Neutralität staatlich geförderter Organisationen.* <https://dserver.bundestag.de/btd/20/151/2015101.pdf>
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (2025). Bei den Kursleitenden brennt es am meisten. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 31(4), 14-18. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/WBDIE2404W005?download=true>

- Duveneck, A. (2016). Potenzial non-formaler Bildung für eine umfassende vernetzte Bildung. In B. Suthues (Ed.), *Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potenziale und Herausforderungen vernetzter Bildung in der Kommune* (S. 16-18). https://www.transferagentur-nordrhein-westfalen.de/fileadmin/website_isa/Dokumente/Materialien/Broschueren/ISA_Broschuere_Netzwerkmanagement_II.pdf
- Elsen, S. (2023). Nachhaltigkeit als Thema in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 47(5), 264-268. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00623-2>
- FABINEK (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Ganzttag. Ein Themendossier zu Gestaltungsmöglichkeiten von Kommunen mit Exkurs zum Startchancen-Programm*. https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2025-08/Themendossier_BNE_im_Ganzttag_1.pdf
- Flohr, M., & Singer-Brodowski, M. (2017). *(Un-)bezahlbar, (un-)zählbar? Die staatliche Förderung der außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland im Zeitraum 2011 bis 2016*. Freie Universität Berlin, Insitut Futur. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Abgeschlossene-Projekte/WAP_BNE/Flohr_-M_-Singer-Brodowski_-M_-2017_-Die_staatliche_Fo_rderung_der_ausserschulischen_Bildung_fu_r_nachhaltige_Entwicklung_in_Deutschland_im_Zeitraum_2011_bis_2016.pdf
- Franz-Pittner, A., Pichler-Koban, C., & Molitor, H. (i.E.). BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen und an verschiedenen Lernorten In M. Rieckmann, M. Singer-Brodowski, F. Bertschy, & F. Rauch (Eds.), *Handbuch zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Barbara Budrich.
- Frieters-Reermann, N., Harter, L. M., & Hieronymus, M. (2022). Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität - milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(4), 10-15. <https://doi.org/10.25656/01:26365>
- Gagné, J., & Krause, L.-K. (2021). *Einend oder spaltend? Klimaschutz und gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland*. Berlin, More in Common e.V., https://www.moreincommon.de/wp-content/uploads/2021/06/more_in_common_studie_klima_zusammenhalt.pdf
- Gieseke, W. (2006). Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In K. Meisel (Ed.), *Zukunftsfeld Weiterbildung : Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik* (S. 69-88).
- Giesel, K. D., Haan, G. d., & Rode, H. (2002). *Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-56368-3>
- Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., & Weiss, B. (2018). Influence of 'green school certification' on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of Cleaner Production*, 183, 1300-1313. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.176>
- Grande, E., Priemer, J., Rößler-Prokhorenko, C., Sohrabi, S., & Süß, S. (2024). Zivilgesellschaft macht Bildung – Bürgerschaftliches Engagement in kommunalen Bildungslandschaften. *Forschungsjournal soziale Bewegungen*, 37(4), 475-484. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2024-2001>
- Grotlüschen, A., Belzer, A., Ertner, M., & Yasukawa, K. (2024). The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 70(2), 205-221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w>
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2023). "Weil es oft Buskinder sind" - kulturelle Teilhabe und Jugendarbeit in peripher(isiert)en ländlichen Regionen im Spannungsfeld differenter Regionalisierungsstrategien. *Soziale Passagen*, 15(1), 111-129. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00446-8>

- Heinze, F., & Biller, K. (2024). Zukunftsoffenheit. Über Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Kminek, V. Holz, M. Singer-Brodowski, H. Ertl, T.-S. Idel, & C. Wulf (Eds.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte* (S. 153-196). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46596-4_7
- Hengel, S. (2025). *Honorarkräfte in Non-Profits: Rechtssicherheit bis 2026*. SkalaCAMPUS/PHINEO. <https://www.skala-campus.org/artikel/honorarkraefte-in-non-profits/>
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report : Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45-57. <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf>
- Holst, J. (2023a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität?* <https://doi.org/10.17169/refubium-40460>
- Holst, J. (2023b). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015-1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Holst, J., Grund, J., & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, 19(4), 1359-1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* (Cambridge University Press & Assessment Research Report, Issue. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf>
- Kácha, O., Vintř, J., & Brick, C. (2022). Four Europes: Climate change beliefs and attitudes predict behavior and policy preferences using a latent class analysis on 23 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101815. <https://doi.org/10.31234/osf.io/rfz98>
- Klinkhammer, D., Rütger, J., & Schemmann, M. (2024). Exploring the Association Between Adult Education, Personality Traits, and Civic Participation: An Analysis of National Education Panel Study Data. *Adult Education Quarterly*, 74(4), 283-301. <https://doi.org/10.1177/07417136241255677>
- Köck, C. (2025). Die Diskussion um Dritte Orte der Bildung und Kultur ist mindestens 63 Jahre alt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 79(1), 6. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3278/HBV2501W>
- Kohl, J., & Denzl, E. (2021). Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichhart, J. Christ, & N. Echarti (Eds.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021* (S. 249–275). Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2021-DIE-Trendanalyse.pdf>
- Kohler, F., Kuthe, A., Rochholz, F., & Siegmund, A. (2022). Digital Education for Sustainable Development in Non-Formal Education in Germany and COVID-19-Induced Changes. *Sustainability*, 14(4). <https://doi.org/10.3390/su14042114>
- Kolleck, N., de Haan, G., & Fischbach, R. (2012). Qualitätssicherung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Netzwerke, Kommunen und Qualitätsentwicklung im Kontext der UN Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. In BMBF (Ed.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung—Beiträge der Bildungsforschung*, Band 39. (S. 115-142). <https://doku.iab.de/externe/2013/k130304r08.pdf>
- Koscheck, S., Echarti, N., Samray, D., Ohly, H. & Martin, A. (2024). Energiekrise und ökologische Transformation. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2023. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/19913>

- Kramer, C. (2000). Regionale Disparitäten im Bildungswesen — objektive und subjektive Indikatoren zur regionalen Ungleichheit. In H. Bertram, B. Nauck, & T. Klein (Eds.), *Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung* (S. 163-198). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95182-3_6
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2022). The (Un)political Perspective on Climate Change in Education—A Systematic Review. *Sustainability*, 14(7), 4194. <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/7/4194>
- Kühne, O., Silina, I., & Berr, K. (2024). Entstehungsgeschichte des Leitbildes ‚Nachhaltige Entwicklung‘ und Entwicklung der SGDs. In *Nachhaltige Entwicklungen und Lebenschancen: Von der Kritik der Sustainable Development Goals zu einem lebenschancenorientierten Verständnis* (S. 7-20). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45998-7_2
- Küpker, M. (2024). Außerschulische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. g. R. Ruhr (Ed.), *Bildungsbericht Ruhr 2024* (S. 247-275). <https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2024-11/bildungsbericht-ruhr-2024.pdf>
- Lüdtke, K. A., Thapa, P. P., & Zerbe, S. (2025). Can Education for Sustainable Development Support Climate Change Adaptation Effectively? A Delphi Study of Germany's Non-Formal Education Sector. *European Journal of Education*, 60(1), e12797. <https://doi.org/10.1111/ejed.12797>
- Mallow, S., Toman, I., & van't Land, H. (2020). Higher Education and the 2030. Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs'. IAU 2nd Global Survey Report on Higher Education and Research for Sustainable Development. International Association of Universities. https://static1.squarespace.com/static/64ca66e5f086975ce8783d53/t/653bcfbcaf643c254532ba19/1698418623774/iau_hesd_survey_report_final_jan2020.pdf
- Mania, E., & Plechatsch, J. (2025). Recruiting target groups in adult education: What does the literature say? A scoping review. *Studies in the Education of Adults*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/02660830.2025.2550065>
- Martin, A., Schoemann, K., & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019: Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/85/0021w>
- Maschner, H. (2025). BNE als Aufgabe öffentlicher Daseinsvorsorge. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 30(2), 27-29. <http://www.die-bonn.de/id/41804>
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Meadows, D. H. (1999, 25.09.). Leverage Points: Places to Intervene in a System. <https://donellameadows.org>. <https://donellameadows.org/archives/leverage-points-places-to-intervene-in-a-system/>
- Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M., & Bittner, A. (2013). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung : eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts*. oekom-Verl.
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.-Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508-531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Nationale Plattform für nachhaltige Entwicklung (2020). *Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/zwischenbilanz_nap_bne_1.pdf?blob=publicationFile&v=2

- NDR (Norddeutscher Rundfunk). (2024). *Volkshochschule Lübeck: Kein Programmheft mehr*. <https://www.ndr.de/nachrichten/schleswig-holstein/Volkshochschule-Luebeck-Kein-Programmheft-mehr,regionluebecknews1384.html>
- Nittel, D., Meyer, N., & Kipper, J. (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen : Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 382-400. <https://doi.org/10.25656/01:25800>
- Otremba, K. M. (2024). BNE, aber wie?! Explorative Einblicke in die Motivationen und Erwartungshaltungen von erwachsenen Lernenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47(3), 495-512. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00302-z>
- Overwien, B. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 53(4), 13-17. <https://doi.org/10.25656/01:28406>
- Pettig, F., & Singer-Brodowski, M. (2025). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development*, 0(0), 09734082251347383. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Priemer, J., Rößler-Prokhorenko, C., & Hutter, S. (2024). Zivilgesellschaftliche Bildungsorganisationen. Vielfältige Bildungsbeiträge eines besonderen Bildungsakteurs. *Forschungsjournal soziale Bewegungen*, 37(4), 497-510. <https://doi.org/doi:10.1515/fjsb-2024-2003>
- Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>
- Romi, S., & Schmid, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Rüber, I. E., Güler, D., & Schrader, J. (2020). Weiterbildungsbeteiligung und die Dauer freiwilligen Engagements in Deutschland. Eine Pseudo-Panel Analyse / Further education and the duration of volunteering in Germany – A Pseudo-Panel Analysis. In J. Schrader, A. Ioannidou, & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (S. 145-173). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_6
- Scheidig, F. (2024). Durch Online-Veranstaltungen neue Zielgruppen erschließen? Befunde zur Angebotswahl erwachsener Lerner (Reaching new target groups through online courses? Findings on adult learners' participation choices). *Journal for Research on Adult Education*. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00281-1>
- Schemmann, M., & Wittpoth, J. (2008). Asking more than we can tell: social status, social milieu and social space in explanations for participation in adult education. *Studies in the Education of Adults*, 40(2), 160-175. <https://doi.org/10.1080/02660830.2008.11661563>
- Scheunpflug, A., & Costa, J. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01333-z>
- Schrader, J. (2010). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/https://doi.org/10.3278/14/1108w>
- Schubert, S. (2021). Nachhaltigkeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Eds.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 811-825). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_56

- Sefton-Green, J. (2012). *Learning at not-school: A review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings*. The MIT Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26062/1004023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shrestha, S., & Krolak, L. (2015). The potential of community libraries in supporting literate environments and sustaining literacy skills. *International Review of Education*, 61(3), 399-418. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9462-9>
- Singer-Brodowski, M. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich des non-formalen und informellen Lernens. In *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem*. (S. 291-347). Budrich.
- Singer-Brodowski, M., & Pätzold, H. (2024). Nachhaltigkeit und Weiterbildung(-sforschung). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47(3), 455-474. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00294-w>
- Sixt, M., Bayer, M., & Müller, D. (Eds.). (2018). *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*. Münster. Waxmann.
- Sospedra-Roca, R., Hernández-Cardona, F. X., Feliu-Torruella, M., & Boj-Cullell, I. (2022). Social Museography and Sustainable Historical Heritage. *Sustainability*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/su14116665>
- Spak, A., & Klein, C. (2025). Wichtige Übergangsregelung zur Sozialversicherungspflicht von Honorarlehrkräften. *Solidaris*. <https://www.solidaris.de/aktuelles/wichtige-uebergangsregelung-zur-sozialversicherungspflicht-von-honorarlehkraeften>
- Teichert, V., & Held, B. (2023). Warum redet niemand über Geld? Zukunftsinvestitionen und Maßnahmen zur flächendeckenden Einführung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen. https://www.greenpeace.de/publikationen/BNE_Studie_2023_ZukunftsfahigeBildung.pdf
- Thiele, K., & Klagge, B. (2020). Öffentliche Bibliotheken als dritte Orte und Bildungsgerechtigkeit in Zeiten von Covid-19. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 44(3), 552-559. <https://doi.org/10.1515/bfp-2020-2023>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816>
- Verch, J. (2025). Soziale Arbeit als Profession für Nachhaltigkeit und BNE. In D. Wassermann, O. Zimmermann, J. Rieger, S. Stocker, K. Sen, M. Staats, & M. Burschel (Eds.), *Handbuch Soziale Arbeit, Nachhaltigkeit, Transformation* (S. 202-214). Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783779978787_shortened.pdf
- Vogel, C., Kausmann, C., & Hagen, C. (2017). *Freiwilliges Engagement älterer Menschen. Sonderauswertung des Vierten Deutschen Freiwilligensurveys*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/120222/fdd831b41b994b336f64409b2250acad/freiwilliges-engagement-von-aelteren-menschen-data.pdf>
- Wamsler, S., & Zoch, G. (2025). Auf und Ab: Die wechselhafte Entwicklung politischen Vertrauens in andauernden Krisenzeiten. *Forschung kompakt. Aktuelle Analysen aus dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe*, Bericht Nr. 6 | 21. März 2025. <https://doi.org/10.5157/LiFbi:Bericht:06:PEPP-COV:1.0>
- Widany, S. (2025). *Methodenbericht – Nationale Befragung: Lernen für Nachhaltigkeit in non-formalen und informellen Settings (LeNiS-Survey), Erhebung 2024*. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-48274>

- Wittlich, C. (2021). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine qualitative und quantitative Studie zur Lernortlandschaft in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit von BNE-Bildungsmaßnahmen*. Universität Koblenz-Landau. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kola-21522>
- Wittlich, C., & Brühne, T. (2022). Operationalisierung von BNE-Kriterien zur Inventarisierung außerschulischer BNE-Lernorte in Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 50(1), 1-19. <https://zgd-journal.de/index.php/zgd/article/view/47/20>
- Wittlich, C., Wahl, P., & Schult, B. (2024). Non-formale und außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein systematisches Literaturreview. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)*, 52, 47-69. <https://doi.org/10.60511/52193>
- Wohlrabe, K. (2020). Das ifo Geschäftsklima. In S. Sauer & K. Wohlrabe (Eds.), *ifo Handbuch der Konjunkturmfragen* (S. 111-115). ifo Institut. https://www.ifo.de/DocDL/ifo_Beitraege_zu_Wifo_88.pdf
- Zehetner, E., Janschitz, G., & Fernandez, K. (2022). Bildung zwischen Stadt und Land. Der Mythos Stadt-Land im Spiegel aktueller Forschungsbefunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(1), 165-177. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00327-1>

Erklärung zur Autor*innenschaft

S.W. hat die Befragung konzipiert, durchgeführt, ausgewertet und das Manuskript erstellt. M.Sch.-S. hat in Abstimmung mit S.W. die Visualisierung der Ergebnisse umgesetzt und die Ergebnisse in Kapitel 4.10.5 ausgewertet und verschriftlicht sowie bei der Auswertung und Verschriftlichung der Ergebnisse in Kapitel 4.4.3, 4.6.1, 4.6.2., 4.8.3, 4.10.2 und 4.10.3 mitgewirkt. Beide Autor*innen haben die Ergebnisse diskutiert.

Impressum

Herausgeber

Freie Universität Berlin
Institut Futur
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin

Nationales Monitoring zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Arbeitsstelle beim Wissenschaftlichen Berater zur Umsetzung des UNESCO Programms „ESD for 2030“ in Deutschland, Prof. Dr. Gerhard de Haan

Lizenz CC BY



[Namensnennung 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)

Unter der Bedingung, dass der Name von Autor*innen / Rechteinhaber*innen genannt wird, erlaubt es diese Lizenz, den Inhalt zu vervielfältigen, zu verbreiten und öffentlich aufzuführen. Bearbeitungen dürfen angefertigt und verbreitet werden.

Kontakt

widany@institutfutur.de

www.insitutfutur.de

Zitierweise (APA)

Widany, S. & Schulte-Südbeck, M. (2025). Lernen für Nachhaltigkeit in non-formalen und in-formellen Settings. Ergebnisse einer bundesweiten Organisationsbefragung 2024. Institut Futur, Freie Universität Berlin.

<http://dx.doi.org/10.17169/refubium-47897>



Nationales Monitoring
Bildung für nachhaltige Entwicklung