



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Bildung für Nachhaltige Entwicklung im
außerschulischen Bildungsbereich – am Beispiel
von Bildungsangeboten in Wien“**

Verfasserin

Susanne Ziegler

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuer:

A 057 390
Individuelles Diplomstudium Internationale
Entwicklung
Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	5
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	6
1. Einleitung	9
1.1 Gedanken zur Aktualität des Themas	9
1.2 Zielsetzung und persönliches Interesse	10
1.3 Methodischer Zugang	12
1.4 Aufbau der Arbeit.....	13
2. Über Bildung für Nachhaltige Entwicklung	15
2.1 Definition	15
2.1.1 Begriffsdschungel Nachhaltige Entwicklung	15
2.1.2 Annäherung an den Bildungsbegriff	18
2.2 Grundlagen	20
2.2.1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung	20
2.2.2 Nachhaltige Entwicklung als regulative Idee	23
2.2.3 Didaktische Herausforderungen	24
2.3 Kompetenzkonzept	26
2.3.1 Kompetenzdefinition	26
2.3.2 OECD Schlüsselkompetenzen und Gestaltungskompetenzen.....	28
2.4 UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)	33
2.4.1 Von Rio 1992 bis „towards the future we want“ Rio +20	33
2.4.2 UN-Bildungsdekade	35
2.4.3 Österreichische Strategie und Umsetzung	38
2.5 Zusammenfassung	41
3. Bildung für nachhaltige Entwicklung und weitere Bildungskonzepte	43
3.1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung.....	43
3.2 Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen.....	46
3.3 Zusammenfassung	49
4. Forschungsdesign	51
4.1 Thematische Abgrenzung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der außerschulischen Bildung	51
4.2 Räumliche Abgrenzung – Wien	52

4.3	<i>Die Methode</i>	53
5.	Bildung für nachhaltige Entwicklung in außerschulischen Bildungsangeboten in Wien – empirische Untersuchung	55
5.1	<i>Planung und Durchführung der Umfrage</i>	55
5.2	<i>Untersuchte Bildungsorganisationen</i>	58
5.3	<i>Auswertung der Umfrage</i>	61
5.3.1	Allgemeines zur Organisation	62
5.3.2	Orte und Dauer	65
5.3.3	Themen und Methoden	67
5.3.4	Zielgruppe	73
5.3.5	Abschließende Fragen	74
5.4	<i>Fazit der Forschungsergebnisse</i>	78
6.	Resümee	83
6.1	<i>Zusammenfassung</i>	83
6.2	<i>Ausblick</i>	86
7.	Literaturverzeichnis	89
8.	Anhang	96
	<i>Fragebogen</i>	96
	<i>Anschreiben und Erinnerungsmail</i>	104
	<i>Kurzzusammenfassung</i>	105
	<i>Abstract</i>	106
	<i>Lebenslauf</i>	107

Abkürzungsverzeichnis

AAI	Afro-Asiatisches Institut in Wien
ANU	Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Deutschland
BM:BWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMLFUW	Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
ESD	Education for Sustainable Development
EU	Europäische Union
GL	Globales Lernen
IUFE	Institut für Umwelt, Frieden und Entwicklung
JEP	Journal für Entwicklungspolitik
LA 21	Lokale Agenda 21
MDGs	Millennium Development Goals
NRO	Nichtregierungsorganisation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
Rio	Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung
Rio+20	Konferenz der Vereinten Nationen über nachhaltige Entwicklung in Rio de Janeiro 2012
SDG	Sustainable Development Goals
UNCED	Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UNO	Vereinte Nationen
VENRO	Verband der Nichtregierungsorganisationen (Deutschland)
WCEFA	Weltkonferenz „Bildung für Alle“ 1990 in Jomtien
WCED	World Commission on Environment and Development
ZEP	Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1: Kompetenzkategorien der OECD und Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz</i>	<i>30</i>
<i>Abbildung 2: Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und ihre Vermittlung.....</i>	<i>31</i>
<i>Abbildung 3: Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und ihre Vermittlung.....</i>	<i>32</i>
<i>Abbildung 4: Screenshot Bildungslandkarte des Forum Umweltbildung am 13.01.2014</i>	<i>53</i>
<i>Abbildung 5: Stellenwert von Bildung</i>	<i>62</i>
<i>Abbildung 6: Organisationsformen der befragten Gruppe.....</i>	<i>62</i>
<i>Abbildung 7: Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Leitbild.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 8: Stellenwert von Bildung für Nachhaltige Entwicklung.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 9: Ebene der Durchführung.....</i>	<i>65</i>
<i>Abbildung 10: saisonale Nutzung der Angebote</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 11: Angebotsdauer.....</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 12: Ort der Durchführung.....</i>	<i>67</i>
<i>Abbildung 13: Programmgestaltung.....</i>	<i>68</i>
<i>Abbildung 14: Themenwahl</i>	<i>69</i>
<i>Abbildung 15: Kompetenzförderung</i>	<i>70</i>
<i>Abbildung 16: Möglichkeiten aktiv sein</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 17: Angewandte Methoden.....</i>	<i>72</i>
<i>Abbildung 18: Zielgruppe.....</i>	<i>73</i>
<i>Abbildung 19: historischer Bildungshintergrund</i>	<i>75</i>
<i>Abbildung 20: Umsetzungshindernisse</i>	<i>76</i>
<i>Tabelle 1: Untersuchungssteckbrief.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabelle 2: Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Bildungsbereich.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabelle 3: Angebotsgestaltung.....</i>	<i>68</i>

1. Einleitung

Als Einstieg in die Diplomarbeit werden die Aktualität des Themas, der eigene Hintergrund zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die Zielsetzung der Arbeit, als auch das methodische Vorgehen und ihr Aufbau skizziert.

1.1 Gedanken zur Aktualität des Themas

Spätestens mit der Publikation „The Limits to Growth“ des Club of Rome 1972 wurde ein Anstoß für die Debatte um die Grenzen des Wachstums und Tragfähigkeit der Erde gelegt (vgl. Meadows u.a. 1972). 20 Jahre später legte die Umweltkonferenz in Rio de Janeiro einen weiteren Meilenstein rund um den Nachhaltigkeitsdiskurs. Daraus entstand die Agenda 21 – ein Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert, welches spezifisch im Artikel 36 auf die enorme Bedeutung von Bildung eingeht (vgl. Agenda 21 1992). Mehr als 40 Jahre nach dem Einzug der Diskussion um Ressourcenknappheit in die breitere Bevölkerung und in politische Debatten, und zahlreiche Konzepte, Deklarationen und Konventionen später, befinden sich die Gesellschaften jedoch nach wie vor nicht am Kurs in Richtung nachhaltige Entwicklung. Die Schere zwischen Arm und Reich klafft weit auseinander, anthropogen verursachte Umweltgefahren nehmen zu und die Politik scheint mehr den je, nach wirtschaftlichen Interessen zu handeln. Es läuft in Gefahr, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine Leerformel ohne Handlungen bleibt.

Obwohl Bildung oftmals in der Debatte um Nachhaltige Entwicklung vernachlässigt wurde, konnten dennoch wichtige Impulse gesetzt werden, um ein Umdenken zu fördern. Die Initiierung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014 war unter anderem eine Anregung, durch welche in der Praxis zahlreiche Entwicklungen in Gang gesetzt wurden.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist ein sehr junges Thema und die Dekade befindet sich erst im Abschlussjahr. Dementsprechend gibt es über die Umsetzung in der Praxis noch nicht viele wissenschaftliche Studien. Die bisherigen Publikationen beziehen sich stark auf die formale Bildung, aber auch hier bleibt es meist bei einer theoretischen Auseinandersetzung mit Konzepten, Methoden und Indikatoren. Im deutschsprachigen Raum wurde einzig im Jahr 2013 im Auftrag der Deutschen

Bundesstiftung Umwelt eine bundesweite Studie über die Methoden, Praxis und Perspektiven von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der außerschulischen Bildung in Deutschland durchgeführt (Michelsen u.a. 2013). Für Österreich wurde nach umfassender Recherche keine vergleichbare Untersuchung gefunden. Insofern kann diese Diplomarbeit einen wesentlichen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung über den aktuellen Stand der Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung leisten.

Die folgende Ausführung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn die Diskussion und Interpretation klappt auch in der Fachliteratur zu weit auseinander, um auf einen einheitlichen Nenner kommen zu können. Dennoch wird versucht, dem Leser und der Leserin einen Überblick über die teils divergierenden Standpunkte zu präsentieren, diese zu diskutieren und eine eigene Position einzunehmen.

1.2 Zielsetzung und persönliches Interesse

Meine Motivation mich mit dem Thema auseinanderzusetzen war die Verbindung zwischen entwicklungspolitischen Interessen, welche mein Studium der Internationalen Entwicklung kennzeichnen, mit ökologischen Themen, welche ich vorrangig in meiner Arbeit als Ökopädagogin behandle. Durch die praktische Erfahrung näherte ich mich dem Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung, nach einer groben Einführung im Zuge einer universitären Lehrveranstaltung, vor allem anhand der angewandten Umsetzung im Zuge von Projekttagen und Camps mit Kindern. Umso interessanter erschien mir zusätzlich auch eine grundlegende theoretische Auseinandersetzung. Dennoch wollte ich die Möglichkeit nicht missen auch methodisch weitere Erfahrung zu sammeln und zu neuen Erkenntnissen in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Praxis beizutragen.

Zielsetzung der Arbeit ist die Untersuchung, inwiefern Bildung für Nachhaltige Entwicklung Einzug in die pädagogische Praxis von außerschulischen Bildungsangeboten in Wien gefunden hat und die aktuelle Ausrichtung der Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Wien zu erheben. Besonders im letzten Jahr der Bildungsdekade sind die Ansprüche hoch, dass Bildung für Nachhaltige

Entwicklung bereits ausreichend verankert ist. Das Ziel der Umfrage ist somit die Darstellung der Bandbreite von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im außerschulischen Bildungsangebot in Wien und diese anhand der theoretischen Ansprüche zu analysieren.

Zunächst erwies sich die räumliche Fokussierung auf Wien als sinnvoll, da eine österreichweite Untersuchung den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würde. Der Raum Wien stellt ein bewältigbares Untersuchungsgebiet dar.

Das Erkenntnisinteresse liegt im Speziellen darin, ob sich der theoretische Anspruch, so facettenreich dieser auch ist, mit der ausführenden Praxis deckt. Insbesondere bilden die Fragen nach der Struktur der ausführenden Organisationen, den Zielgruppen und den inhaltlichen Schwerpunkten, wie auch der methodischen Konzeption den Rahmen für die Untersuchung. In der Arbeit soll aber auch analysiert werden, welche Umsetzungshindernisse und Verbesserungsmöglichkeiten es gibt.

Folgende Fragen nehmen dabei eine forschungsleitende Rolle ein:

- Für welche Zielgruppe sind die Angebote gerichtet?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden gesetzt?
- Wie wird BNE in der Praxis umgesetzt? Sind die Methoden anhand der Gestaltungskompetenzen orientiert?
- Welche Struktur zeichnen Organisationen aus, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung durchführen?
- Welche Umsetzungshindernisse und Verbesserungsmöglichkeiten gibt es? Wie sollten zusätzliche Mittel verwendet werden, um eine Verbesserung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu erzielen?

Demgemäß werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- Die Zielgruppen der außerschulischen Bildungsangebote in Wien sind primär Kinder und Jugendliche. Angebote für Erwachsene und die ältere Generation werden vernachlässigt.
- Inhaltlich wird auf ökologische und umweltbezogene Themen fokussiert, kulturelle und soziale Themen werden seltener behandelt.
- Der historische Hintergrund spiegelt sich im gewählten Themenspektrum.

- Es wird versucht, ein breites und vielfältiges Methoden- und Kompetenzspektrum abzudecken und handlungsorientiert zu arbeiten.

1.3 Methodischer Zugang

Diese Arbeit basiert sowohl auf Sekundärliteratur als auch auf einer empirischen Erhebung von Daten. Für die theoretische Ausarbeitung des Themas ist eine Literatur- und Dokumentenanalyse als Methode wesentlich. Es werden Veröffentlichungen von Monographien, Sammelbänden, Zeitschriftenartikeln und Studien, wie auch eine ausgiebige Internetrecherche für die Bearbeitung herangezogen. Besonders für die Darstellung der UN-Dekade unter Kapitel 2.4 sind Dokumente und Berichte von öffentlichen Instanzen, vorwiegend von verschiedenen Organisationen der Vereinten Nationen und der österreichischen Bundesministerien maßgebend. Zentral wird vor allem deutschsprachige Literatur sein, da Bildung für Nachhaltige Entwicklung je nach regionalem Schwerpunkt sehr unterschiedlich aufgefasst wird und die Arbeit einen Fokus auf Österreich legt.

Neben der Sekundärliteratur beinhaltet diese Diplomarbeit auch eine empirische Untersuchung. Um eine Übersicht über die Bildungsangebote mit Bezug zum Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Wien zu bekommen und möglichst aktuelle Kontaktdaten zu erlangen, ist die Bildungslandkarte des Forum Umweltbildung sehr hilfreich, wie auch eine Suche via Internet. Die Bandbreite von Bildung für Nachhaltige Entwicklung soll anhand des Angebots an Bildungsanbietern in Wien aufgezeigt und eventuell bestehende Lücken erforscht werden. Für die empirische Forschung wurde ein standardisierter Fragebogen via Internetumfrage an Bildungsanbietern in Wien versandt, um so genauere Informationen zur Umsetzung zu bekommen.

Anhand einer vertiefenden Analyse erfolgt eine Untersuchung mittels Vergleichen und Kreuztabellen, um weitere empirisch fundierte Aussagen über zukünftige Entwicklungspotenziale treffen zu können.

1.4 Aufbau der Arbeit

Zunächst werden in Kapitel 2 die theoretischen Voraussetzungen für eine anschließende Untersuchung gelegt. Zu Beginn werden nach einer Begriffsdefinition die Grundlagen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung erläutert. Es werden die Ideen, Konzepte und auch methodischen Umsetzungsmöglichkeiten beleuchtet. Der darauf folgende Abschnitt widmet sich dem Kompetenzkonzept, bevor die Entwicklung der UN-Dekade analysiert wird.

Da sich immer wieder zur Diskussion stellt, inwiefern Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein neues Konzept darstellt oder eine Weiterentwicklung bestehender Bildungsinitiativen ist, erfolgt unter Kapitel 3 ein Vergleich mit den Konzepten der Umweltbildung und dem Globalen Lernens.

Im vierten Kapitel wird das Untersuchungsdesign für die Analyse vorgestellt. Zuerst wird das Thema thematisch abgegrenzt, um festzulegen, wie außerschulischer Bildung definiert ist, danach wird der Untersuchungsraum Wien präsentiert. Im Anschluss erfolgt die Darstellung des Forschungsvorgehens, insbesondere werden die Fragebogenmethode und die Auswertung und Interpretation der Daten erläutert.

Unter Kapitel fünf werden die Planung und Durchführung, wie auch die untersuchten Organisationen der Forschung dargelegt. Schließlich erfolgt die Auswertung der Umfrage. In einem abschließenden Fazit werden die Bedeutung der Forschungsergebnisse in Hinblick auf die formulierten Hypothesen und forschungsleitenden Fragen diskutiert und zusammengefasst dargestellt.

Das sechste und letzte Kapitel wird ein abschließendes Resümee über die Haupterkenntnisse der Arbeit sein. Es werden die wichtigsten Forschungsergebnisse dargestellt und es erfolgt eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick über potenzielle zukünftige Entwicklungen und eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Am Ende der Arbeit befindet sich das Literaturverzeichnis sowie der Anhang, welcher aus dem Fragebogen, Anschreiben der Umfrage, Zusammenfassung und Abstract, wie auch meinem Lebenslauf besteht.

2. Über Bildung für Nachhaltige Entwicklung

In diesem Kapitel folgt eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und politischen Rahmenbedingungen des Themas. Für den zweiten Teil der Arbeit mit einer empirischen Untersuchung ist eine grundlegende theoretische Auseinandersetzung, besonders für einen sehr viel benutzten und elastischen Begriff, wie es bei Bildung für nachhaltige Entwicklung der Fall ist, von bedeutender Relevanz.

Im Folgenden wird unter Kapitel 2.1 der Begriff skizziert und erläutert wie nachhaltige Entwicklung im Sinne der Bildungsdekade verstanden wird. Unter Kapitel 2.2 folgt die Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Bildungskonzeptes und dem Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sinne einer zukunfts-offenen Idee. In einem weiteren Unterkapitel 2.3 kommt es zu einer Analyse des Kompetenzkonzeptes und abschließend wird implizit auf die UN-Bildungsdekade und der österreichischen Umsetzung Bezug genommen.

2.1 Definition

Für die Definition wird in diesem Abschnitt Bildung für Nachhaltige Entwicklung vorerst in zwei Begriffe unterteilt. Einerseits wird bestimmt was „Nachhaltige Entwicklung“ bedeutet, andererseits wird im zweiten Unterkapitel dem Bildungsbegriff nachgegangen.

2.1.1 Begriffsdschungel Nachhaltige Entwicklung

Nachhaltigkeit kann als ein unklares, mehrdeutiges, oftmals auch zweckentfremdetes und abgenutztes Schlagwort der heutigen Generation gesehen werden. Die Konsensfähigkeit des Begriffes Nachhaltigkeit ist nicht nur seine Stärke, sondern zeigt auf, dass dessen vielseitige Verwendbarkeit auch eine große Schwäche ist. Durch die vielseitige Verwendbarkeit läuft es in Gefahr aus, dass es bei einem allgemeinen moralisch-gesellschaftlichen Appell ohne Handlungsrelevanz bleibt. Für das Verständnis ist es deshalb von Bedeutung auch die Ursprünge des Begriffes zu beleuchten.

Etymologisch gesehen steckt in „nach-haltig“, das Wort halten, was als Synonym zu bewahren, hüten oder schützen gilt. Es geht insbesondere um eine Dauerhaftigkeit und

Zukunftsfähigkeit (vgl. Luks 2002:20). Den historischen Ursprung hat „nachhaltig“ im Jahr 1713 und wurde von Hans Carl von Carlowitz in seinem Werk „Sylvicultura oeconomica“ erstmals genannt (vgl. Carlowitz/Hamberger 2013, Meueler 2005:10). Es handelt sich um eine forstwirtschaftliche Publikation, bei dem Holz, als einer der wichtigsten Rohstoffe der damaligen Zeit, grundlegende Bedeutung zukommt. Carlowitz formuliert „nachhaltig“ bezogen auf die Forstwirtschaft, entsprechend, dass immer nur so viel Wald geforstet werden sollte, wie auch wieder nachwachsen kann (vgl. Aachener Stiftung Kathy Beys o.J., Multhaup, Grossmann 1999:1, Meueler 2005:10). Carlowitz beschreibt schon damals, dass sich Natur und Gesellschaft als ein System verbinden müssen und kein entweder – oder Szenario erstrebenswert ist. „Nachhaltig“, beschreibt dennoch im Ursprung zunächst einen ökonomischen Vorgang, demnach die Bewirtschaftung von Natur (vgl. Müller 2000:1).

„Entwicklung“ signalisiert einen ständig laufenden Wandel und keinen endgültig erreichbaren Zustand (vgl. Steiner 2011:30). Bezogen auf eine nachhaltige Entwicklung bedeutet dies, die Beibehaltung des Leitgedankens, aber eine immerwährende, situativ angepasste Abänderung. Nachhaltige Entwicklung soll somit keine Destination darstellen, sondern vielmehr als Weg wahrgenommen werden, welcher allerdings noch nicht ausgelegt ist. Ein laufender Prozess mit adaptierbaren Managementstrukturen, systemischen Denkansätzen, Kreativität und kritischer Reflexion ist daher erforderlich (vgl. Goldstein 2005:3).

Den Anstoß für einen Aufschwung im 20. Jahrhundert gab die erste Umweltkonferenz 1972 in Stockholm und die im selben Jahr publizierte Studie „Grenzen des Wachstums“ des Club of Rome (Meadows u.a. 1972). Diese behauptet, dass das ökologische System der Erde kollabieren wird, wenn die Menschheit ihre Konsummuster nicht ändern wird.

Die wohl bekannteste und meist zitierte Definition von Nachhaltige Entwicklung ist die Ausformulierung des Konzeptes im Brundtlandbericht. Dieser wurde unter dem Titel „Unsere gemeinsame Zukunft“ 1987 von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung veröffentlicht (World Commission on Environment and Development 1987). Demnach ist „nachhaltig“ eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“. (Luks 2002:8) Was nun zur Befriedigung der Bedürfnisse nötig ist, sei sozial und kulturell konstruiert und hängt von den Werthaltungen, der Herkunft

und des Lebensalltags der Akteure und Akteurinnen ab (vgl. Hauff 1987:47, Steiner 2011:35).

Die Lebensqualität der heutigen Gesellschaft soll gesichert sein, aber auch die nachfolgenden Generationen sollen die Möglichkeit der Wahl über ihren Lebensstil haben, um so eine intragenerative Gerechtigkeit herzustellen. Doch auch Gerechtigkeit zwischen den asymmetrischen Strukturen der gegenwärtigen Zeit soll durch eine intergenerative Gerechtigkeit generiert werden (vgl. Luks 2002:10). Besonders in Hinblick auf den Begriff „Entwicklung“ ist es von Bedeutung, Entwicklung nicht nur als einen industrialisierten, westlichen Zielzustand zu begreifen.

Heutzutage wird oftmals die ökologische Dimension von Nachhaltigkeit stark betont. Dabei ist Nachhaltigkeit kein ausschließlich ökologisches Konzept, sondern basiert gleichermaßen auf den drei Pfeilern von sozialer, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit. Diese drei Dimensionen müssen ausgewogen behandelt werden und bedingen einander, denn Nachhaltigkeit ist mehr als nur Naturschutz, soziale Gerechtigkeit oder wirtschaftliche Ausgewogenheit allein. Nur eine Dimension des Nachhaltigkeitskonzeptes zu berücksichtigen, während andere vernachlässigt werden, würde die Grundaussage von Nachhaltigkeit untergraben. Doch genau dies geschieht häufig, wenn zum Beispiel wirtschaftliches Wachstum gefördert und stattdessen die Bildung von Arbeitsplätzen oder Umweltschutz behindert werden. Auf die strittige Frage, ob nachhaltiges Wirtschaftswachstum überhaupt dauerhaft möglich ist, wird hier nun nicht näher eingegangen.

Der Kern der Nachhaltigkeitsphilosophie kann so zusammengefasst werden, dass Verantwortung für zukünftige Generationen in Nord und Süd übernommen werden muss, sodass es diesen möglich ist, ihre ökonomischen, ökologischen und sozialen Bedürfnisse befriedigen zu können. Aber Gerechtigkeit auch im Hier und Jetzt zwischen den asymmetrischen Beziehungen von Nord und Süd durch nachhaltiges Handeln erreicht wird.

2.1.2 Annäherung an den Bildungsbegriff

„Bildung und Erziehung gelten im nunmehr angebrochenen Zeitalter der Globalisierung als Schlüsselinstrumente einer zukunftsfähigen Entwicklung.“ (Seitz 2002:7)

Bildung wird als eine der Grundlagen für eine Nachhaltige Entwicklung gesehen. In der Agenda 21, dem Aktionsprogramm der Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992, wird unter Artikel 36 die Bedeutung von Bildung hervorgehoben und ist wie folgt definiert:

„Bildung, einschließlich formaler Bildung, öffentlicher Bewusstseinsbildung und Aus- und Fortbildung, ist als ein Prozess zu sehen, mit dessen Hilfe Menschen wie Gesellschaften ihr volles Potenzial verwirklichen können. Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen.“ (Agenda 21 1992:329)

Lehrende sind nicht mehr reine Vermittler und Lernende nicht mehr einzig und alleine Empfänger (vgl. Steiner 2011:27). Es geht nicht um eine Belehrungsdidaktik, Bildung soll anregen zur Partizipation, Reflexion und zum selbstständigen Lernen.

Besonders das „Tun“ und der Bezug zur eigenen Lebenswelt stellen wichtige Komponenten für Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar. Ulrich Müller hebt hervor, dass „[...] ein pädagogischer Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung [...] nicht bedeuten [kann], fremd vorgegebene Nachhaltigkeitstheoreme weiterzuvermitteln.“ (Müller 2000:1) Sehr wohl kann Bildung aber die Verwirklichung von nachhaltiger Entwicklung anregen (vgl. ebd.). Der Erwerb von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen stehen im Mittelpunkt und Bildung für Nachhaltige Entwicklung soll Werte für mehr Toleranz, Respekt, gegenseitiges Verständnis und Dialogbereitschaft vermitteln (vgl. Rauch/Streissler/Steiner 2008:7, BMLFUW/BMUKK/BMWF 2008:18).

In vielen Publikationen von öffentlicher Seite stellt der Kompetenzerwerb ein Ziel dar, und in neueren Studien wird versucht ein Set von Indikatoren herauszuarbeiten, um diese auch messbar zu machen (Steiner 2011, Forum Umweltbildung 2006, Rauch/Streissler/Steiner 2008). Es werden im Diskurs Anforderungen an Individuen gestellt, um sich beteiligen zu können. Es naht somit die Gefahr, Bildung für nachhaltige Ziele zu instrumentalisieren (vgl. u.a. Müller 2000:1f). Durch den Begriff

an sich - Bildung „für“ etwas – kann bereits eine gewisse Verzweckung von Bildung vermutet werden (vgl. Hartmeyer 2012a:77, Steiner 2011:43, Heinrich u.a. 2007:128). Ferner wird durch die Formulierung „für“, eine gewisse Beeinflussung, Formung oder Belehrung von moralischen Aspekten befürchtet (vgl. Meueler 2005:12).

„Was beim Lernen herauskommt, ist nicht zuverlässig machbar, es gibt keinen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang im Unterricht.“ (Prange 2000:16)

Bildung „funktioniert“ nicht nach Zielvorgaben, sondern stellt vielmehr eine Vorgehensweise ohne einheitliche Destination dar (vgl. Müller 2000:9). Um einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung zu entgehen und Lernende zum messbaren Humankapital zu machen, ist es bedeutend, dass das Subjekt im Mittelpunkt ist und Selbstermächtigung und Selbstbestimmung des Individuums im Fokus stehen (vgl. Müller 2000:1, Hartmeyer 2007:50).

Daher ist es für Bildung für Nachhaltige Entwicklung sehr wichtig, Bildung als eine Vorgehensweise anstatt eines Zieles zu verstehen. Bildung kann keine Individuen mit einheitlichen Werten und Kompetenzen hervorbringen, sondern diese müssen von den einzelnen Menschen selbst erfahren werden. Annette Scheunpflug hebt in ihren Publikationen (Scheunpflug 2006, Scheunpflug/Hirsch 2000) hervor, dass vor allem der Bezug zur eigenen Lebenswelt auf Interesse und Anklang zur Reflexion bewegt. So ist es wichtig nicht über abstrakte globale Zusammenhänge zu belehren, sondern die Verbindung zum eigenen Lebensbereich zu suchen. „Die menschliche Lernfähigkeit steht demnach offensichtlich weniger im Dienst der Verbesserung der Gesellschaft als der eignen Lebensmöglichkeiten.“ (Scheunpflug 2006:45)

Lernen stellt einen lebenslangen Prozess dar, und das Erlernte und Gelebte stellt unsere Wirklichkeiten, verankert in der individuellen Lebenswelt dar (vgl. Siebert 2005:29f). Bildung soll zum eigenverantwortlichen Lernen anregen und im Sinne des konstruktivistischen Paradigmas aufgefasst werden.

Wenn man sich das Bildungskonzept von Wolfgang Klafki ansieht, wird Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten verstanden (vgl. Klafki 1996:52):

- Fähigkeit zur Selbstbestimmung
- Mitbestimmungsfähigkeit
- Solidaritätsfähigkeit

Bildung gilt als Medium für die Vermittlung von epochalen Schlüsselproblemen. Diese epochalen Schlüsselprobleme stellen Probleme unserer Gegenwart und Zukunft dar und sind zum Beispiel die gesellschaftlich produzierte Ungerechtigkeit, die Umweltfrage oder auch die Friedensfrage. Für eine nachhaltige Entwicklung sind sie somit eine zentrale Angelegenheit und die Bildungsinhalte sollen sich an ihnen orientieren. Wesentlich bei der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen sind die Kritikfähigkeit, die Argumentationsbereitschaft, das vernetzte Denken und das Hineinversetzen in die Lage von anderen Situationen (ebd.: 63f).

Bildung hat einen zentralen Stellenwert für eine Nachhaltige Entwicklung. Damit es keine handlungslose Idee bleibt, ist eine grundlegende, kritische Auseinandersetzung mit Bildung unerlässlich. Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist nicht nur Vermitteln von Lerninhalten, sondern die didaktischen Prinzipien sollen zu einer Neuausrichtung von Bildung beitragen und Kompetenzen und Fähigkeiten, welche das Individuum befähigen selbstbestimmt in einer prekären Gegenwart und Zukunft zu handeln, erlernt werden.

2.2 Grundlagen

Nach einer Beschreibung der einzelnen Begriffe von Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird nun genauer darauf eingegangen, was unter dem Konzept Bildung für Nachhaltige Entwicklung aufgefasst wird. Im Folgenden werden die Idee hinter dem Konzept und die didaktischen Herausforderungen, welche es mit sich bringt, beleuchtet.

2.2.1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist ein normatives Konzept und knüpft an die Vision einer nachhaltigen Entwicklung an. Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen stehen im Mittelpunkt. Es sollen Werte und Kompetenzen, welche zum nachhaltigen Handeln befähigen, vermittelt werden, um aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung mitwirken zu können. Dieser Leitgedanke soll vom Kindergarten beginnend über alle Schulstufen bis hin zur Erwachsenenbildung und im Sinne eines lebenslangen Lernens, verankert werden und eine Auseinandersetzung mit den epochalen Schlüsselproblemen ist zentral.

Im Prinzip ist es die Idee, dass die gesamte Gesellschaft am Diskurs um Nachhaltige Entwicklung teilhaben kann und diesen mitbestimmt. Das Konzept wird vielmehr im Sinne eines Leitbildes verstanden, weniger als ein genau konzeptioniertes Programm mit vordefinierten Zielen. Die Leitlinie bildet eine ökonomische, ökologische und soziale Ausgewogenheit. Wie Gerechtigkeit erreicht werden soll, muss immer neu gestaltet werden und es gibt keinen allgemeingültig anwendbaren Lösungsweg.

„Bildung für Nachhaltige Entwicklung versteht sich somit nicht nur als inhaltliches Konzept der Wissensentwicklung und –vermittlung, sondern auch als methodisches Konzept zur Bewusstseinsbildung und individuell angepassten Kompetenzentwicklung.“ (Umweltdachverband 2013:21)

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist trotz aller Bemühungen ein westliches Konzept, welches zur Lösung von globalen Problemen erarbeitet wurde. Es ist daher wichtig, in keine Machtasymmetrie zu verfallen, sondern sich diese Gegebenheit stets vor Augen zu halten und nicht die Bedürfnisse der westlichen Gesellschaft als allgemeingültig hinzustellen, sondern je nach geographischer Region unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen. „Gleichzeitig wird die Kompetenz der Weltrettung weiterhin im Norden verortet und hier vor allem den teilweise neu entstehenden, ökologisch motivierten technischen Eliten zugeschrieben.“ (Eblinghaus/Stickler 1998:12) Bildung für Nachhaltige Entwicklung stellt hohe gesellschaftliche Anforderungen, aber sollte nicht als Heilversprechen für eine bessere Welt fungieren, denn dies würde ein utopisches Ziel darstellen und wahrscheinlich zu einer Überforderung für die Bildungsdekade und dem Konzept führen (vgl. Heinrich 2005:19, DeHaan 2005:12). Eine soziale Wünschbarkeit kann nicht automatisch auf Machbarkeit umgelegt werden (vgl. Minsch 2000:21).

Das Dreieck der Nachhaltigkeit

Das Konzept Nachhaltige Entwicklung versucht Probleme der Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft unter einen Hut zu bringen und sie als äquivalente Bereiche, welche in Interaktion zueinanderstehen, zu sehen (vgl. Steiner 2011:22f). Doch „zwischen Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft gibt es Zielkonflikte, erwünschte Auswirkungen in einem Bereich ergeben unerwünschte Konsequenzen in anderen Bereichen.“ (Rauch/Streissler/Steiner 2008:9) In unserer aktuellen Gesellschaft ist eine Zukunft jenseits des Wachstumsprinzips nicht vorstellbar (vgl. Meueler 2005:10). Das Dreieck

der Nachhaltigkeit ist geeignet für einen relationalen Denkansatz, aber steht im Widerspruch, dass wirtschaftliches Wachstum mit natürlichem Gleichgewicht und sozialer Gerechtigkeit eins werden kann (ebd.). Der relationale Denkansatz geht davon aus, dass wir die Geschehnisse rund um uns aktiv beeinflussen und steuern können, und sie nicht einfach „passieren“. Weiters stehen sie [die Geschehnisse] in Verbindung zueinander, und sollten nicht abgeschottet voneinander betrachtet werden. Selbiges gilt eben auch für die drei Säulen der Nachhaltigkeit.

Die Diskrepanz zwischen einer sozialen, ökologischen und ökonomischen Gerechtigkeit wird allerdings seitens der Vereinten Nationen und auch österreichischen Bundesministerien ausgeblendet und nicht angesprochen, was als ein großer Kritikpunkt an der institutionellen Ausarbeitung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung gesehen werden kann. Wirtschaftswachstum steht einer ökologischen Grenze gegenüber und wird nur durch Kompromisse vereinbar sein. Leider werden diese Kompromisse aktuell viel zu oft zum Schaden der Umwelt gemacht. „Der Widerspruch zwischen Ökologie und Ökonomie thematisiert einen mittlerweile schon klassisch zu nennenden dualen Konflikt zwischen zwei Wertesystemen.“ (Rost 2002:8)

Andererseits wurde durch die Konzeption des nachhaltigen Dreiecks desgleichen erreicht, dass Probleme nicht mehr isoliert betrachtet werden und sich eine transdisziplinäre Herangehensweise ausweitete. Die Erkenntnis existiert immerhin bereits, dass Umweltprobleme nicht losgelöst von sozialen und ökonomischen Ereignissen, gesehen werden können (vgl. Steiner 2011:28). Doch wie sich auch bereits in der Umweltbildung herausstellte, reicht alleine das Wissen und Bewusstsein über einen Sachverhalt nicht aus, um auch Handlungen in Gang zu setzen (vgl. Bilharz 2005:1). Folglich wird für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein spezieller Fokus auf Reflexion und Thematisierung über Ursachen und Auswirkungen gelegt.

Für eine Auseinandersetzung mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist es dementsprechend relevant, sich Klarheit zu verschaffen, von welchem Verständnis von Nachhaltigkeit ausgegangen wird. Eine Bildungseinrichtung, welche historisch der Umweltbildung zuzuordnen ist, wird auch unter Bildung für Nachhaltige Entwicklung einen ökologischen Schwerpunkt setzen, und soziale Komponenten bilden eher die Peripherie.

Häufig tritt der Vorwurf auf, Bildung für Nachhaltige Entwicklung hätte einen umweltpädagogischen Fokus und läuft der Gefahr einer ökologisch verkürzten Sichtweise aus (vgl. Hartmeyer 2012a:77). In einer Studie, durchgeführt von Rode Horst, Bolscho Dietmar und Hauenschild Katrin über Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen, zeigte sich, dass rund jedes zweite Thema, welches auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung zugeordnet wird, sich der Umwelt widmet. Hingegen machen Themen zu interkulturellem und globalem Lernen rund nur ein Viertel der Lerninhalte aus (vgl. Rode/Bolscho/Hauenschild 2006:34).

Generell stellen die Schwerpunktthemen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine Vielfalt an ökologischen wie sozialen Schlüsselproblemen. Im Mittelpunkt stehen Biodiversität, Klimawandel, Minimierung von Katastrophenrisiken, kulturelle Diversität, Armutsverringering, Gendergleichheit, Gesundheitsförderung, nachhaltige Lebensstile, Friedenssicherung, Wasser und nachhaltige Urbanisierung. Durch die vermittelten Kompetenzen soll erreicht werden, Menschen für diese Themen zu sensibilisieren und eine Verbesserung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung herbeizuführen. Die Angelegenheiten sollen sich nicht entweder auf den Süden oder Norden fokussieren. Armut stellt genauso in Europa ein Schlüsselproblem dar, wie es, zwar in einer anderen Dimension auch für Länder des Südens relevant ist.

Im Folgenden wird nun die Auffassung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung als sich erst entwickelnde Idee nochmals aufgegriffen.

2.2.2 Nachhaltige Entwicklung als regulative Idee

„Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist als zukunfts offene regulative Idee zu verstehen, die sich eben immer erst in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure je spezifisch konkretisiert.“ (Heinrich u.a. 2007:39)

Eine regulative Idee „zeigt an, nicht wie ein Gegenstand beschaffen ist, sondern wie wir unter der Leitung desselben die Beschaffenheit und Verknüpfung der Gegenstände der Erfahrung überhaupt suchen sollen.“. (Kant 1787:443) Weitere regulative Ideen sind zum Beispiel Begriffe wie Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit und Wahrheit (vgl. Heinrich u.a. 2007:110). Eine regulative Idee stellt ein sozial erstrebenswertes Ziel dar, jedoch ist es schwierig dies auch in Realität umzusetzen, da es jedem eine eigene Auffassung dieser Idee versteht.

Wenn Bildung für Nachhaltige Entwicklung als regulative Idee verstanden wird, erscheint die Diskussion um die Verwirrung über die Ausführung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung als irrelevant. Bildung für Nachhaltige Entwicklung soll einen Idealzustand darstellen und keinen Zielzustand (vgl. Hirsch Hadorn o.J.:11). Diese Konfusion wird häufig in der Literatur als Achillesferse angesehen (vgl. Goldstein 2005:4). Bildung für Nachhaltige Entwicklung soll als Leitziel fungieren, dessen Weg erst im Gehen entsteht. Um den Weg gehen zu können, ist jedoch eine gewisse Vorstellung, wonach man sucht, so wie es auch bei Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Fall ist, notwendig.

2.2.3 Didaktische Herausforderungen

„I hear – I forget, I see – I remember, I do – I know.“

(didaktisches Prinzip, zit. nach Rost 2002:11)

Bei Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird von einem „Bildungsbegriff [...] , der die Selbstentwicklung und Selbstbestimmung des Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst betont.“ (Heinrich 2005:37) ausgegangen. Die Auseinandersetzung mit globalen, komplexen Themen erfordert hohe Ansprüche an die Pädagogik (vgl. Seitz 2002:441). Veränderung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ist nicht durch einen Top-Down Prozess möglich. Es steht nicht der Erwerb von Wissen über Nachhaltigkeit im Zentrum, hingegen ist der Umgang in und die Herausforderung von komplexen Systemen wesentlich. Bildung für Nachhaltige Entwicklung hat nicht den Anspruch die Didaktik fundamental zu revolutionieren, vielmehr wird versucht diese durch einzelne Bausteine zu ergänzen (vgl. Rost 2002:10).

Die pädagogischen Prinzipien der österreichischen BNE-Strategie sind: (Vgl. BMLFUW/BMUKK/BMWF 2008:18)

- Interdisziplinarität
- Werteorientiertheit
- Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede
- Problemlösungsorientiertheit
- Methodische Vielfalt
- Partizipation

- Lokale Relevanz

Prinzipiell gibt es keinen Königsweg für die didaktische Komponente in einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, doch es herrscht ein Plädoyer für einen kombinierten und vielfältigen methodischen Zugang (vgl. Seitz 2002:440f). Zudem muss beachtet werden, dass zwischen den pädagogischen Absichten und den subjektiven Lernprozessen jedes Einzelnen eine Kluft liegt (vgl. ebd. 462f). Der Kompetenzerwerb stellt einen Mittelpunkt für Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar. Kompetenzen oder Werte können nicht beigebracht werden, sondern werden durch Reflexion, selbstständiger Auseinandersetzung, dem Bezug zur eigenen Lebenswelt und einer Schaffung von Problembewusstsein angeeignet. Dabei gibt es kein richtig oder falsch, den jeder und jede gestaltet dies Selbst im eigenen Lebensumfeld aus. Die Gestaltungskompetenzen bewirken einen Beitrag für den freien Handlungsspielraum jedes Einzelnen.

„Schüler sollten in der Schule gefordert sein, Entscheidungs- und Handlungsalternativen gegeneinander abzuwägen, sich dabei der involvierten Wertvorstellungen bewusst zu werden und hypothetische oder tatsächliche Entscheidungen aufgrund einer persönlichen Gewichtung vorzunehmen.“ (Rost 2002:11)

Besonders im formalen Bildungsbereich stellen sich strukturelle Herausforderungen. Die institutionellen Rahmenbedingungen, wie vorgegebener Raum und Zeit müssen anhand fächerübergreifenden Unterrichts geschickt genutzt werden, um den Lernenden genug Freiheiten einzuräumen (vgl. Heinrich 2005:38).

Orte und (Frei-)Räume

Die architektonischen Gegebenheiten und Gestaltung dieser, haben einen Einfluss auf das subjektive Lernverhalten. So braucht Bildung Freiräume - Raum um sich frei bewegen zu können, Raum für freie Gedanken, Raum für freie Meinungsäußerungen, Raum für Kreativität. Lernumgebungen sind Orte mit entsprechenden Bedeutungen, durch welche auch entsprechende Handlungen entstehen können (vgl. Tschapka 2012:156). Daher ist besonderer Wert auch auf die Gestaltung der Lernumgebung für den Bildungsprozess zu legen.

„Wenn etwa Partizipation ein zentrales Prinzip der Nachhaltigen Entwicklung darstellt, dann braucht es in den Bildungseinrichtungen Freiräume, um solch partizipatives

Lernen zu ermöglichen, nicht bloß Unterrichtsmaterialien und Vorträge darüber.“
(Linder 2004:4)

2.3 Kompetenzkonzept

In folgendem Abschnitt wird näher auf das Konzept von Kompetenzen eingegangen. Kompetenzen bedeuten kein Fachwissen, sondern beschreiben die Fähigkeiten zum Handeln, Beurteilen, Informieren und Anwenden. Für Bildung für Nachhaltige Entwicklung stellt der Erwerb von Schlüsselkompetenzen einen Schwerpunkt dar. Infolgedessen werden die von der OECD definierten Schlüsselkompetenzen, welche auch für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Referenzrahmen gelten, erläutert. Da es in dieser Arbeit keiner genauen Analyse dieser bedarf, werden die Kompetenzen kurz und bündig zusammengefasst und im Folgenden vorrangig die Definition von Kompetenz diskutiert.

2.3.1 Kompetenzdefinition

Kompetenzen ermöglichen dem Individuum das aktive und selbstständige Handeln in einer globalisierten Welt. Menschen werden dadurch befähigt, in gewissen Situationen entsprechend zu handeln. Tschapka hebt in seiner Monographie „Bildung und Nachhaltige Entwicklung“ hervor, dass viele Bildungsbereiche wie Politische Bildung, Umweltbildung und Globales Lernen aus gewissen Situationen welche Betroffenheit hervorgerufen haben, entstanden sind (vgl. Tschapka 2012:38). Dahin gehend wurde durch konkrete Situationen oder Zustände, ein Handeln ausgelöst.

Doch Kompetenz wird je nach Zugang sehr unterschiedlich aufgefasst. Kompetenzen werden häufig als messbare Kategorien und Individuen als Humankapital gesehen. So spielen Kompetenzen durch die zunehmende Ökonomisierung von Bildung auch zum Beispiel für Personalverwaltungen von Unternehmen eine bedeutende Rolle. Bildungsangebote orientieren sich mittlerweile nicht nur mehr nach den Input-Kriterien, also welche Inhalte und Methoden angeboten werden, sondern vermehrt nach Output-Kriterien, also welche Kompetenzen und Ergebnisse durch Bildung hervorkommen (vgl. Steiner 2011:102). Diese Fokussierung auf Output charakterisiert die Ökonomisierung von Bildung und die einhergehende geforderte Rechenschaftslegung des Bildungssystems (vgl. Steiner 2001:103). Bekannte Leistungsstudien, wie PISA,

verdeutlichen diese Problematik der Kompetenzmessung einmal mehr. „Die Anwendbarkeit des Gelernten sollte abprüfbare Ergebnisse liefern, damit sich der Einsatz der finanziellen Mittel in die Bildungssysteme lohnt.“ (Tschapka 2012:40) Auf politischer Ebene tritt es auch als geeignetes Mittel um nationale Bildungsanstrengungen zu messen auf (vgl. ebd.: 41).

Für diese Arbeit ist der Kompetenzbegriff unter einem anderen Verständnis zu sehen. Kompetenzen können nicht gelehrt werden, sondern werden im Zuge eines sozialen Prozesses erlernt. Kompetenz bezeichnet die Bereitschaft zum Handeln, Analysieren, Anwenden und Informieren, aber auch gewisse Werthaltungen. „Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit zu Problemlösungen in konkreten Situationen [...] [der] Lernenden.“ (Tschapka 2012:48) Diese neuen Fähigkeiten können als Schlüsselqualifikationen oder auch Metaqualifikationen bezeichnet werden, da dadurch Wissen und neue Qualifikationen selbstständig und situationsabhängig vom Lernenden ermittelt werden können (vgl. Seitz 2001:415f). Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen steht im Mittelpunkt einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, diese ermöglichen dem Individuum, sich neue Qualifikationen und Fachwissen selbstständig anzueignen und flexibel auf nicht vorhersehbare Anforderungen zu reagieren (vgl. Seitz 2001:415). Es wird nicht intendiert eine schablonenhafte Anwendung von Kompetenzen zu erlernen. Didaktik versucht das Individuum zu befähigen in gewissen Situationen adäquat und selbstbestimmt zu handeln (vgl. Seitz 2001:417). Schlüsselqualifikationen sind ein Bündel aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Grundkenntnissen, welche situationsadäquat koordiniert werden (vgl. Seitz 2001:419).

Für die Umsetzung in der formalen Bildung etwa bedeutet dies eine Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen, wobei keine Scheu vor kontroversen, schwierigen Themen gezeigt werden soll (ebd.: 59), doch die alleinige Auseinandersetzung mit globalen Themen reicht nicht zum Kompetenzerwerb (vgl. Seitz 2002:461). Inhalte werden nicht anhand abstrakter Begriffe übermittelt, sondern durch lebensnahe Situationen erforscht (vgl. Tschapka 2012:50). In diesen Situationen setzen sich Lernende selbst mit einem Thema auseinander, analysieren und stellen eine Verbindung zur eigenen Lebenspraxis her. Wichtig hierbei ist es die eigene Lebenswelt zu hinterfragen lernen und andere Lebenspraktiken zu verstehen zu lernen (ebd.: 49).

Der Bezug zur eigenen Lebenspraktik hat für die Kompetenzentwicklung eine große Bedeutung, denn durch die Verbindung zum eigenen Leben, kann ein Thema ganz anders und mit einer größeren Motivation behandelt werden, als bei einer abstrakten Herangehensweise. Eine weitere Relevanz bietet die Handlungsorientierung. Faktenwissen und Handlungsorientierung dürfen nicht getrennt werden, um Situationen einschätzen und handeln zu können (vgl. Tschapka 2012:55). Der Erwerb von Kompetenzen ist natürlich nicht dem formalen Bildungssystem vorbehalten, vielmehr ermöglichen alle Lebensbereiche, Kompetenzen zu erlernen.

Abschließend wird ein Beispiel von Johannes Tschapka zitiert, welches sehr klar macht, was unter Kompetenz im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung verstanden wird. Das Thema ist im Prinzip beliebig austauschbar, es geht im Folgenden vielmehr um ein anschauliches Beispiel, um zu zeigen, wie ein Thema aufgegriffen werden kann.

„Die Schülerinnen und Schüler *können* Informationen über heimische Lebewesen *erschließen* und die einzelnen Pflanzen und Tiere *wertschätzen*. Sie können die Lebensweise und den Alltag einzelner Lebewesen *strukturieren* und anhand dessen deren Lebensbedingungen *beurteilen*, zum Beispiel, welchen Lebensraum einzelne Lebewesen benötigen. Die Schülerinnen und Schüler *können* sich an Schutzmassnahmen von einzelnen Tieren und Pflanzen sowie von deren Lebensräumen *beteiligen*.“ (Tschapka 2012:60)

2.3.2 OECD Schlüsselkompetenzen und Gestaltungskompetenzen

Die OECD formulierte Schlüsselqualifikationen, welche für die Bewältigung der Herausforderung einer prekären Zukunft als wichtig erachtet werden und für jede Person von Bedeutung sind, um in einer globalisierten Welt adäquat handeln zu können. Die Idee hinter Bildung für Nachhaltige Entwicklung bezieht sich auf dieses Set an Schlüsselqualifikationen.

„[...] Bildung für Nachhaltige Entwicklung [...] bietet die Möglichkeit zum Erwerb von Gestaltungskompetenz. Dieser Terminus bündelt die Kompetenz zu interdisziplinärer Zusammenarbeit, die Fähigkeit zum Problemlösen sowie zur aktiven Teilhabe an die Sozietät betreffenden Entscheidungsprozessen und Solidarität in Hinblick auf eine lokale wie globale dauerhafte nachhaltige Entwicklung.“ (Giesel/de Haan/Rode 2002:3)

Um einen Wandel der Verhältnisse zu fördern, ist besonders die aktive Seite gegenüber der reaktiven Erkenntnis von Relevanz (vgl. Giesel/de Haan/Rode 2002:3).

Transfer 21, ein Programm der deutschen Bund-Länder Kommission, formulierte für Bildung für Nachhaltige Entwicklung einen Orientierungsrahmen. Im Zentrum standen dabei die Gestaltungskompetenzen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung, welche an die Schlüsselqualifikationen nach Klafki anhängen (vgl. Bund-Länder Kommission 1998:27ff, in Seitz 2001:421). Die Gestaltungskompetenzen wurden zum besseren Verständnis nochmals detaillierte in Teilkompetenzen untergliedert.

Dieser Kompetenzkatalog wird in Abbildung 1 bis 3 stichwortartig dargestellt und bietet einen guten Überblick über die Kompetenzen, welche im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung als nötig erachtet werden um eine Transformation in Richtung Nachhaltige Entwicklung in Gang zu setzen.

Abbildung 1 zeigt die Kompetenzkategorien der OECD und der damit verbundenen Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz.

Klassische Kompetenzbegriffe	Kompetenzkategorien laut OECD (2005)	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz	
Sach- und Methodenkompetenz	Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln	Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	         
	Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text	Vorausschauend denken und handeln	
	Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen	Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	
	Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien		
Sozialkompetenz	Interagieren in heterogenen Gruppen	Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	
	Die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten	An Entscheidungsprozessen partizipieren können	
	Kooperationsfähigkeit	Andere motivieren können, aktiv zu werden	
	Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten		
Selbstkompetenz	Eigenständiges Handeln	Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können	
	Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext	Selbstständig planen und handeln können	
	Die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren	Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte zeigen können	
	Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen	Sich motivieren können, aktiv zu werden	

**OECD (2005): The Definition and Selection of Key Competencies*

Abbildung 1: Kompetenzkategorien der OECD und Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz.
Quelle: Transfer 21 2008b

Abbildung 2 und 3 stellen die Teilkompetenzen detaillierter dar und zeigen mögliche Vermittlungswege und geeignete Methoden auf. Die Bezeichnung Schüler und Schülerinnen in den Abbildungen sind im Sinne von allesamt Lernenden zu verstehen und beschränken sich nicht explizit auf die formale Bildung.

Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz	Hinführung zu den Teilkompetenzen	Geeignete Methoden
Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen 	Können die Schülerinnen und Schüler wichtige Punkte in den Perspektiven unterschiedlicher Kulturen erkennen, diese würdigen und verständnisorientiert nutzen?	Situiertes Lernen, Rollenspiele, Puppenspiele, Recherchen, Informationsbeschaffung und -auswertung, Interviews, Schülerfirmen
Vorausschauend denken und handeln 	Wird über die Zukunft nachgedacht? Wird die Gegenwart aus der Zukunftsperspektive betrachtet? Entwickeln die Schülerinnen und Schüler Visionen vom Leben in der Zukunft im Sinne der Nachhaltigkeit? Werden Zukunftsentwürfe mit dem aktuellen Handeln in Beziehung gesetzt?	Fantasiereisen, Ideenwettbewerbe, kreatives Schreiben, Zukunftswerkstätten, Erstellen von Zeichnungen oder Collagen vom Leben in der Zukunft, Modellbau, Denkspiele (was wäre wenn ...), Szenariotechnik, Planspiele, Rollenspiele ...
Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln 	Können die Schülerinnen und Schüler Probleme erkennen, Fragen formulieren und fachübergreifend denken? Finden sie eigene Lösungswege und können Gelerntes in ähnlichen Zusammenhängen verwenden? Können sie Konzepte der Nachhaltigkeit z. B. in den Bereichen Technik, Ökonomie, Handel, Mobilität, Konsum und Freizeit anhand einzelner Beispiele darstellen?	Projekte, entdeckendes Lernen, Lernen an Stationen, Werkstattarbeit, selbstständiges Erarbeiten von Fragestellungen und Lösungen, Schülerfirmen
Gemeinsam mit anderen planen und handeln können 	Verfügt der Einzelne über Planungswissen? Kann das Kind planen, agieren und versucht es, Elemente des Nachhaltigkeitsdreiecks in Verbindung zu setzen? Können die Schülerinnen und Schüler bei einfachen Planungsszenarien ihre Kenntnisse über nachhaltige Entwicklung anwenden?	Projekte in Realsituationen, Exkursionen, Forschungsaktionen, Interviews, Partizipationsformen, Selbstorganisiertes Lernen, Schülerfirmen)
An Entscheidungsprozessen partizipieren können 	Haben sich die Schülerinnen und Schüler im altersmäßigen Rahmen eine Methoden- und Kommunikationskompetenz angeeignet? Wissen sie, wie und wo sie an Entscheidungen teilhaben können? Können Kinder Konflikte friedlich untereinander austragen und bewältigen, kooperieren und Beziehungen zu anderen aufbauen?	Mediation (harmonische Vermittlung im Gespräch bei privaten und sozialen Konflikten), Gesprächskreise, Rituale, Übungen zur Teambildung, Einbeziehung außerschulischer Partner und Lernorte, Nutzung neuer Technologien

Abbildung 2: Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und ihre Vermittlung.
Quelle: Transfer 21 2008a

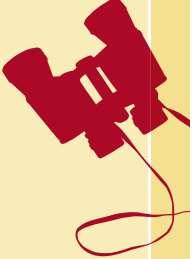
Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz	Hinführung zu den Teilkompetenzen	Geeignete Methoden
Andere motivieren können, aktiv zu werden 	Werden in Unterricht und Schulleben Anlässe geboten, um nachhaltige Verhaltensweisen und Lebensstile erlebbar zu machen, und haben die Schülerinnen und Schüler durch ihre Tätigkeit erfahren, dass es sich lohnt und Spaß macht, sich für eine Sache einzusetzen? Haben sie mit ihren Tätigkeiten andere unterstützt und dafür Anerkennung erfahren? Werden die Angebote gezielt nach Erlebniswert und Attraktivität für Schülerinnen und Schüler ausgewählt? Sind die Kinder und Jugendlichen bereit, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen? Können die Kinder und Jugendlichen ihr Wissen zu Motivationstechniken vertiefen und weitergeben?	Ausstellungen, Werbeaktionen, Wettbewerbe, Pressearbeit, Fifty-Fifty-Projekte, Wandzeitungen, Internetauftritte, Gestaltung von Festen und Feiern, generationsübergreifende Hilfsaktionen, Schülerfirmen 
Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können 	Können die Schülerinnen und Schüler kulturelle Verhaltensweisen erkennen und reflektieren? Können sie sich selbst wahrnehmen? Können sie ihr Leben und ihre Erlebnisse mit dem Leben anderer Bevölkerungsgruppen vergleichen?	Wahrnehmungsspiele, vor allem die selten gewordene sinnliche Wahrnehmung, wie Stille, Dunkelheit oder körperlich harte Arbeit, Philosophieren, Analysieren, szenisches Spiel, Reiseberichte über andere Völker, handlungsorientierte Tätigkeiten, wie Kochen oder Spielen
Selbstständig planen und handeln können 	Können die Kinder selbstständig planen, agieren und versuchen sie, Elemente des Nachhaltigkeitsdreiecks in Verbindung zu setzen? Können die Schülerinnen und Schüler bei einfachen Planungsszenarien ihre Kenntnisse über nachhaltige Entwicklung anwenden?	Projekte in Realsituationen, Exkursionen, Forschungsaktionen, Interviews, Partizipationsformen, Selbstorganisiertes Lernen, Schülerfirmen
Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte zeigen können 	Können sich die Kinder und Jugendlichen in die Lebenssituation anderer Menschen einfühlen? Können die Schülerinnen und Schüler die Begriffe Solidarität, Gerechtigkeit und Gemeinschaftsgefühl und die Probleme der Einen Welt? Zeigen sie ihren Möglichkeiten entsprechende, kindgemäße Lösungen auf? Wird am Beispiel von nachvollziehbaren Problemen des Fairen Handels bei den Schülerinnen und Schülern vertieft?	Partnerschaften, Hilfsaktionen, Fair-Trade-Projekte, Briefaustausch, E-Mail-Kontakte, Eine-Welt-Frühstück, Patenschaften, Streitschlichter, gemeinwesenorientiertes Lernen ...
Sich motivieren können, aktiv zu werden 	Spielt das individuelle Wohlfühlen bei der Planung und Durchführung von schulischen Vorhaben eine Rolle? Haben die Schülerinnen und Schüler durch ihre Tätigkeit erfahren, dass es Spaß macht, sich für eine Sache einzusetzen? Haben sie für Ihr Tun Anerkennung erfahren? Sind die Kinder und Jugendlichen bereit, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen?	Ausstellungen, Werbeaktionen, Wettbewerbe, Pressearbeit, Fifty-Fifty-Projekte, Wandzeitungen, Internetauftritte, Gestaltung von Festen und Feiern, generationsübergreifende Hilfsaktionen, Schülerfirmen

Abbildung 3: Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und ihre Vermittlung.
Quelle: Transfer 21 2008a

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kompetenzen dem Individuum das aktive und selbstständige Handeln in einer globalisierten Welt ermöglichen. Dementsprechend wichtig ist die Förderung von Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung. Die relevantesten Kompetenzen werden unter verschiedenen Kategorien zusammengefasst. Erstens ist die interaktive Nutzung von Medien und Mitteln, um interdisziplinär neue Erkenntnisse zu gewinnen, vorausschauend zu denken und handeln und weltoffen neues Wissen aufzubauen. Weiters ist die Interaktion in heterogenen Gruppen und Kooperationsfähigkeit von Bedeutung. Zur dritten Kategorie zählen das eigenständige Handeln im größeren Kontext und die Fähigkeit zur Reflexion.

2.4 UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)

Am 1. März 2005 wurde die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ eröffnet. Es wird bestrebt weltweit auf allen Bildungsebenen, von Kindergarten bis Erwachsenenbildung, die Ziele der Dekade umzusetzen.

In Bezug auf die ausgerufenen Bildungsdekade werden folgend die von den Vereinten Nationen abgehaltenen relevanten Konferenzen näher in Betracht genommen. Allen voran die viel diskutierte Umweltkonferenz in Rio 1992 und die anschließend im abgehaltenen Folgegipfel in New York (1997), Johannesburg (2002) und Rio (2012). Ferner wird spezifisch auf den österreichischen Kontext der UN-Dekade eingegangen. In Bezug auf die empirische Forschung in dieser Arbeit ist anzumerken, dass besonders durch die UN-Bildungsdekade viele Initiativen und Möglichkeiten entstanden sind, welche sehr förderlich für die praktische Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung waren.

2.4.1 Von Rio 1992 bis „towards the future we want“ Rio +20

Erste Bedenken und eine Forderung nach nachhaltiger Entwicklung haben spätestens seit dem Brundtland Bericht 1987 in die internationale Debatte, wenn auch vorerst nur sehr marginal, Einzug gefunden. Der Brundtland Bericht wurde 1987 von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung mit dem Titel „Our Common Future“ erarbeitet und Nachhaltige Entwicklung wie folgt definiert:

„Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“ (World Commission on Environment and Development 1987)

Diese Definition von Nachhaltiger Entwicklung ist wohl die meistzitierte und klassische Definition, auch wenn sie aufgrund ihrer Allgemeinheit zu Recht kritisiert wird (vgl. Heinrich u.a. 2007:46, Steiner 2011:26ff). Dennoch gilt der Bericht als Grundlagenpapier für den darauffolgend ausgelösten, internationalen Diskurs.

Im Gegensatz zur Publikation des Club of Rome 1972, ist durch den Brundtlandbericht ein Wandel weg von einer Bestandsaufnahme und einem Bedrohungsszenario zu einem Modernisierungsszenario bemerkbar (vgl. Siemer 2007:14; Steiner 2011:29).

Für Nachhaltige Entwicklung wurde die Brundtland Definition als Leitsatz erklärt. Wie schon erwähnt ist diese Definition äußerst weitläufig definiert und auch „von menschlichen Nutzinteressen diktiert [...] ohne der Schutzbedürftigkeit der nichtmenschlichen Natur angemessen Rechnung zu tragen.“. (Altner 2002:2) Diese Problematik wird im ersten Grundsatz der Rio-Deklaration noch mal verdeutlicht:

„Die Menschen stehen im Mittelpunkt der Bemühungen um eine nachhaltige Entwicklung. Sie haben das Recht auf ein gesundes und produktives Leben im Einklang mit der Natur.“ (Agenda 21 1992)

Es wird die Natur im Prinzip nicht aufgrund des Eigenwertes geschützt, sondern um Menschen ein gesundes und produktives Leben zu verschaffen und sie als Ressource für den Menschen längst möglich nutzbar zu machen (vgl. Altner 2002:4).

Eine der ersten internationalen Konferenzen, welche Bildung als zentralen Aspekt für eine nachhaltige Entwicklung angesehen hat, war die im Jahr 1990 abgehaltene „World Conference on Education for All (WCEFA)“ im thailändischen Jomtien (vgl. Heinrich u.a. 2007:46). Die UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro bildete zwei Jahre darauf einen weiteren wichtigen Meilenstein. Insbesondere die in Rio verabschiedete Agenda 21, in welcher unter Artikel 36 die Wichtigkeit von Bildung herausgehoben wird, war für die Ausformung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung von besonderer Relevanz. Unter Artikel 36 wird unter anderem auf die Forderung nach einer Neuausrichtung der Bildung auf Nachhaltige Entwicklung eingegangen und der hohe Stellenwert von Bildung herausgehoben.

Bereits fünf Jahre nach Rio wurde am Folgegipfel in New York ernüchternd Bilanz gezogen. Auch seitens der UNESCO wird Bildung als „the forgotten priority of Rio“ (Goldstein 2005:2) kommentiert, nachdem Aktionsprogramme zu Bildung auf lokaler, wie auch globaler Ebene absent sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Zehnjahresbilanz, welche in Johannesburg 2002 gezogen wurde.

Einem Umdenken in der Bildung wurde nichtsdestotrotz ein Anstoß gegeben, die Wege zur Umsetzung liegen jedoch noch fern. Im Anschluss auf die in Johannesburg stattfindende Konferenz wurde von der UN-Generalversammlung die Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung beschlossen (vgl. Heinrich u.a. 2007:50).

Die dritte Folgekonferenz, kurz Rio+20 genannt, fand zwei Jahrzehnte darauf im Jahr 2012 wieder in Rio de Janeiro statt (im Folgenden vgl. Umweltdachverband 2013:20ff). Die mediale Präsenz und Diskussion, wie auch Vorbereitungen waren bereits im Vorfeld enorm. Schon vorab wurde von den Vereinten Nationen ein Dokument mit dem Titel „the Future we want“ herausgegeben. Unter gleichnamiger Bezeichnung wurde ebenfalls das Abschlussdokument veröffentlicht. Die Meinungen dazu verliefen sehr ambivalent, insgesamt machte sich eher eine negative Stimmung breit. Rio+20 legte insbesondere auf eine „Green Economy“ viel Wert, der Beibehalt der aktuellen, kapitalistischen Wirtschaftsweisen blieb aufrecht und ein Paradigmenwechsel wurde vergebens gesucht. Ein Umdenken und Fokus hin zu ökologischen und sozialen Paradigmen wurde vergebens gesucht.

2.4.2 UN-Bildungsdekade

Die Dekade für Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist eine der Weltdekaden, welche von 2005 bis 2014 ausgerufen wird. Ziel ist es die Rolle und das Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung weitläufig zu verankern (vgl. Umweltdachverband 2013:11). Um einen Orientierungsrahmen zur Umsetzung für alle Akteure zu schaffen, wurde ein Implementation Scheme herausgearbeitet. Die UNESCO schlägt in diesem Entwurf sieben Strategien vor um eine Umsetzung zu erleichtern. Neben der Formulierung einer gemeinsamen Vision, welche von allen Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen geteilt wird, ist die Verantwortung der Regierungen eine Beratungsfunktion einzunehmen. Da Bildung für Nachhaltige Entwicklung bereichsübergreifend und multidisziplinär ist, sind Partnerschaften und der Aufbau von Netzwerken unumgänglich. Forschung und Entwicklung spielen ebenso

eine Rolle wie die Ausbildung von Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen. Um internationale Kooperation zu fördern, ist es von Vorteil moderne Kommunikationstechnologien zu nutzen. Als letzte Strategie sind die Festlegung von Indikatoren auf allen Ebenen (lokal, regional, national, international) und ein damit einhergehendes Monitoring und Evaluationsprogramm von Relevanz (vgl. UNESCO 2005:16ff).

Übergeordnetes Ziel der Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist die Integration von Prinzipien, Werte und Praktiken einer nachhaltiger Entwicklung in allen Bereichen der Bildung und des Lernens (vgl. UNESCO 2005:6). Konkret sollen durch die Dekade neue Kooperationen entstehen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Bildungsreformen eingebunden werden, wie auch wichtige Impulse zur Erreichung der Millennium Development Goals gegeben werden. Die UNESCO fungiert als Ideenlabor, zur Unterstützung von Monitoring und Evaluation, Anregung und Förderung von Aktivitäten und Austausch. Auf lokaler, regionaler, nationaler, wie internationaler Ebene sind alle Akteure und Akteurinnen aufgerufen, gemeinsam zur Dekade beizutragen. In erster Linie sollen sich von der Bildungsdekade nicht alleinig formale Bildungsinstitutionen angesprochen fühlen, sondern ebenso informelle und nicht formale Bildungsangebote. Die Dekade zielt ab, alle Bevölkerungsschichten miteinzubeziehen von Kindergarten bis in die Erwachsenenbildung (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2005:6).

Ferner legte die UNESCO zehn Schwerpunktthemen für die Dekade fest, welche die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts widerspiegeln (vgl. Linder 2007:86):

- Überwindung der Armut
- Gleichstellung von Mann und Frau
- Medizinische Grundversorgung für alle
- Umweltschutz
- Ländliche Entwicklung
- Menschenrechte
- Interkulturelles Verständnis und Friede
- Nachhaltige Produktion und nachhaltiger Konsum

- Kulturelle und sprachliche Vielfalt
- Alphabetisierung; Informations- und Kommunikationstechnologien

Wenn die zehn Themenfelder näher betrachtet werden, ähneln sie sehr den Herausforderungen der Millennium Development Goals. Fraglich bleibt jedoch, inwiefern diese Vorhaben auch wirklich realisierbar sind und nicht zu hochgesteckte und zu wenig konkretisierte Ziele sind (vgl. Linder 2007: 87ff).

Aktuell naht das Ende der Dekade, es wurden bereits erste Vorkehrungen beschlossen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird als Welt-Rahmenprogramm weitergeführt (im Folgenden vgl. Umweltdachverband 2013:10-23). Als Zusatz zu den Millennium Development Goals wurde auf der Konferenz Rio+20 beschlossen, sogenannte SDG's – Sustainable Development Goals bis 2015 zu definieren, um den Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung ein geeignetes Rahmenwerk zu geben. Ferner wird im Abschlussdokument die Relevanz einer transformativen Entwicklung von Nachhaltiger Entwicklung betont, so geht es vor allem um eine enge „Zusammenarbeit zwischen Politik, Bildung, Wissenschaft und Gesellschaft eingebettet in die individuellen Kulturräume.“ (ebd. 22). Demzufolge sind nicht nur politische Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen aufgerufen, sondern insbesondere alle Akteure auf allen Ebenen. „Verantwortung der Politik ist es, die Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass gesellschaftliche AkteurInnen bestmöglich diesen globalen Forderungen auf lokaler Ebene nachkommen können.“ (Ebd. 23) Dementsprechend ist auch die Anforderung der Nationalstaaten national spezifische Strategien für die Umsetzung der Bildungsdekade zu formulieren.

Grundsätzlich können die Entwicklungen der Dekade durchaus als positiv eingestuft werden. Bildung für Nachhaltige Entwicklung entwickelte sich von einem Anhängsel und Nischenprodukt hin zu einem innovativen Konzept, somit sind gute Ausgangsbedingungen für die Weiterführung in Form eines Rahmenprogramms vorhanden. Dennoch muss erwähnt werden, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung längst noch nicht zum Mainstream zählt und noch viele Türen geöffnet werden müssen, um die Prinzipien und Werte von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in allen Bereichen zu integrieren.

2.4.3 Österreichische Strategie und Umsetzung

Die österreichische Strategie zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung wurde im Jahr 2005 in Folge eines umfassenden Konsultationsprozess durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung ausformuliert (im Folgenden Kapitel vgl. BMLFUW/BMUKK/BMWF 2008). Im Konsultations-prozess wurden Akteure gewissenhaft über Ziele und Kernelemente informiert und zur Thematik befragt. Das Strategiepapier stellt einen Orientierungsrahmen zur Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Österreich dar. Sie beinhaltet die Elemente, wie definierte Ziele für die österreichische Umsetzung. Im November 2008 wurde die „Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorgestellt.

Die Strategie baut wesentlich auf sechs Elementen und Prinzipien auf und die Organisation und Umsetzung liegt in der Hand der zuvor genannten Bundesministerien.

Die Kernelemente sind:

- Verankerung im Bildungssystem
- Partnerschaften und Netzwerke
- Kompetenzentwicklung der Lehrenden
- Forschung und Innovation
- Entwicklung von Szenarien
- Monitoring und Evaluation

Hervorgehoben wird das in Österreich Bildung für Nachhaltige Entwicklung bereits auf bestehenden Grundlagen von pädagogischen Konzepten, wie dem Globalen Lernen, Umweltbildung und Politischer Bildung zurückgreifen kann.

Generell wurde das Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung wie folgt formuliert:

„Bildung für Nachhaltige Entwicklung strebt eine umfassende, zukunftsfähige Ausrichtung der Bildung mit dem Ziel an, heutigen und künftigen Generationen ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit, Wohlstand und einer lebenswerten Umwelt zu ermöglichen. Grundlagen dafür sind humanistische

Bildungsideale sowie kritische Reflexion der Lebenswirklichkeiten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Individuelle Verantwortung und Mündigkeit spielen dabei eine zentrale Rolle.“ (ebd. 7)

Jedoch werden auch explizit bestehende Defizite bezüglich des Konzeptes von Bildung für Nachhaltige Entwicklung genannt. Während des Konsultationsprozesses zeigte sich, dass eine Uneinigkeit herrschte ob Bildung für Nachhaltige Entwicklung als ein neues Angebot angesehen wird oder lediglich als ergänzendes Konzept verstanden wird. Es besteht also nicht unbedingt ein Definitionsproblem vielmehr ist die Art des Konzeptes und seine mögliche Umsetzung für viele Beteiligten konfus.

Im Frühjahr 2008 wurde das Dekadenbüro eingerichtet, welches die Aktivitäten der Dekade in Österreich begleitet und als erste Ansprechpartnerin gilt. Es werden jährlich sogenannte Dekadenprojekte ausgezeichnet, welche für ihre besonderen Ideen und Umsetzungen wertgeschätzt werden. Generell sind alle Bundesministerien zur Unterstützung der Dekade aufgerufen. Ergänzend zum Dekadenbüro sind das BMLFUW, BMUKK und BMWF verantwortlich für die Koordination. Nach dem Subsidiaritätsprinzip sollen sich alle Akteure und Akteurinnen, ob lokal, regional oder national, angesprochen fühlen, selbst Maßnahmen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu setzen.

Ein großes Anliegen der Dekade ist es Bildung nicht nur als Aufgabe der Schule zu sehen, sondern in alle Lebensbereiche des Alltags zu integrieren. Die Umsetzung soll daher auf allen Ebenen von formalen über non-formalen bis zur informellen Bildung erfolgen. Es wurden von der UNESCO pädagogische Leitprinzipien für die Bildungsdekade formuliert (siehe Kapitel 2.2.3) und deutlich gemacht, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung insbesondere eine Auseinandersetzung mit Werten ist, um so den globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen. Eine Schwierigkeit besteht für die verwaltenden Akteure und Akteurinnen in der Zusammenführung und dem Austausch von ökologischen, sozialen und ökonomisch nachhaltigen Projekten.

Neben der Umsetzung ist letztendlich die Etablierung ausreichender Evaluierung, Monitoring und Qualitätssicherung in Österreich ein Ziel. Um einen Rahmen für eine zyklische Qualitätssicherung zu geben, wurde die Allianz Bildung für nachhaltige Entwicklung ins Leben gerufen. Dies ist ein informelles Netzwerk für Institutionen und Einrichtungen um sich zu den Standards der Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu

bekennen und einen Informationsaustausch, Verbreitung von Erfahrungen und Ideen, Erkennen von Lücken und Kooperationen zu vereinfachen.

2.5 Zusammenfassung

Die Bildungsdekade wurde 2005 von den Vereinten Nationen ausgerufen und geht bis 2014, aber auch danach ist eine Weiterführung als Welt-Rahmenprogramm vorgesehen. Der Kern der Nachhaltigkeitsphilosophie kann so zusammengefasst werden, dass Verantwortung für zukünftige Generationen in Nord und Süd übernommen werden muss, sodass es diesen möglich ist, ihre ökonomischen, ökologischen und sozialen Bedürfnisse befriedigen zu können, aber Gerechtigkeit auch im Hier und Jetzt in den asymmetrischen Beziehungen von Nord und Süd durch nachhaltiges Handeln erreicht wird. Bildung hat einen zentralen Stellenwert für eine Nachhaltige Entwicklung. Damit es keine handlungslose Idee bleibt, ist eine grundlegende, kritische Auseinandersetzung mit Bildung unerlässlich. Bildung für Nachhaltige Entwicklung bedeutet nicht nur das Vermitteln von Lerninhalten, sondern die didaktischen Prinzipien sollen zu einer Neuausrichtung von Bildung führen und Kompetenzen und Fähigkeiten erlernt werden, welche das Individuum befähigen, ermächtigt in einer prekären Gegenwart und Zukunft zu handeln. Diese Kompetenzen sind zum Beispiel die interaktive Nutzung von Medien und Mitteln, um interdisziplinär neue Erkenntnisse gewinnen, vorausschauend denken und handeln und weltoffen neues Wissen aufbauen zu können. Weiters ist die Interaktion in heterogenen Gruppen und Kooperationsfähigkeit von Bedeutung. Zur dritten Kategorie zählen das eigenständige Handeln im größeren Kontext und die Fähigkeit zur Reflexion. Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist als regulative Idee zu verstehen, es ist kein strenges Konzept vorgegeben, vielmehr wird der Weg erst im Prozess ausgehandelt.

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung und weitere Bildungskonzepte

Im vorigen Kapitel wurde die Frage bearbeitet, was unter Bildung für Nachhaltige Entwicklung verstanden wird und wie diese gemeint ist [als regulative Idee]. Da oftmals keine genaue Einigkeit darüber herrscht, ob Bildung für Nachhaltige Entwicklung als eigenständiges Konzept gedacht ist oder als eine Integration und Weiterentwicklung von anderen Bildungskonzepten gesehen wird, wird in diesem Kapitel analysiert, wo die Unterschiede, aber auch Überschneidungen zu anderen Konzepten bestehen.

Es gibt eine Reihe von Bildungsansätzen wie zum Beispiel Umweltbildung, entwicklungspolitische Bildung, politische Bildung, Globales Lernen, Gesundheitsbildung, Menschenrechtsbildung und viele mehr, welche durch das eine oder andere Thema mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Verbindung gebracht werden können. Im Zuge dieser Diplomarbeit ist es nicht von Relevanz jedes einzelne Bildungskonzept gegenüberzustellen, um aber trotzdem einen Einblick in eventuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu bekommen, wird Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit der Umweltbildung und dem Globalen Lernen verglichen. Umweltbildung und Globales Lernen wurden gewählt, da diese zwei Bildungskonzepte äußerst oft in Bezug mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung gebracht werden. Außerdem stellt sich in der Fachliteratur vermehrt die Frage, besonders in Hinblick auf Umweltbildung, ob Bildung für Nachhaltige Entwicklung diese nicht ersetzt beziehungsweise ein neuer Mantel dieser ist. Aber auch zum Globalen Lernen wird nicht minder oft über eine Abgrenzung oder Zusammenführung der Konzepte diskutiert.

3.1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung

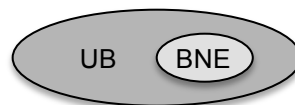
Die Umweltbildung ist ein in den 1970er Jahren herausentstandener Bildungsansatz. Für die Entstehung waren vor allem in diesem Zeitraum aufkommende Umweltprobleme, wie Artensterben, Verknappung der Ressourcen und Umweltvergiftungen wesentlich und der Gedanke zum Schutz der Natur war zentral (vgl. De Haan 2006:4). Die Umweltbildung zeichnet sich vorrangig durch ein Bedrohungsszenario aus, anstatt Ursachen zu reflektieren (vgl. De Haan 2006:5). Ferner steht der Aktionismus im Vordergrund, dementsprechend ist die politische Komponente

bedeutsam in der Umweltbildung (vgl. Heinrich 2005:25f). Eine wesentliche Gewichtung kommt dem Vermitteln einer Handlungskompetenz zu. Durch eine handlungsorientierte Didaktik sollen Menschen zum Handeln bewegt werden. Doch wie sich in zahlreichen Forschungen herausstellte, funktioniert die Kausalität von Umweltwissen zu Umweltbewusstsein hin zu Umwelthandeln nicht so einfach (vgl. Rost 2002:7f). Es sind sehr viele andere Einflussfaktoren, wie zum Beispiel das soziale Umfeld, Werthaltungen von Freunden und Familie oder informelles Lernen prägender als das reine Wissen über Umwelt und Natur (ebd. 7).

Der Autor Wilhelm Linder schreibt in der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebenen Publikation (Linder 2007:111f) über verschiedene Meinungen zum Verhältnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung, welche im Zuge von diversen Konferenzen zusammengetragen wurden. Diese kurzen Statements spiegeln sehr gut, wie kontrovers das Thema auch in der wissenschaftlichen Debatte diskutiert wird. Unter anderem wird erwähnt, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Schatten der Umweltbildung liegt und deutlicher kommuniziert werden muss oder aber auch, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung über reine Umweltbildung weit hinausgeht. Selbst unter den gleichen Autoren stößt man auf Divergenzen bezüglich der Meinung, wie es um das Verhältnis von Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung steht. So argumentiert im Jahr 1999 Gerhard de Haan (vgl. De Haan 1999:5f) noch, dass Umweltbildung nach Rio 1992 als Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu verstehen ist. 2006 schreibt er in einem Artikel erschienen in UNESCO heute, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Integration verschiedener Elemente aus diversen Bildungskonzepten gilt (vgl. De Haan 2006:6f).

Wendy Goldstein (vgl. 2005:4) fasst wesentlich vier Argumentationslinien zusammen:

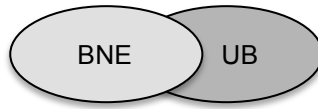
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist ein Teil von Umweltbildung



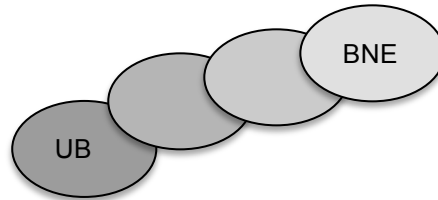
- Umweltbildung ist ein Teil von Bildung für Nachhaltige Entwicklung



- Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung überschneiden sich



- Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung der Umweltbildung



Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird oftmals als neues Synonym für Umweltbildung diskutiert, doch wie Habrich hervorhebt, ist „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung [...] eben kein neuer Anstrich [...], sondern beinhaltet einen Bildungsanspruch, der eine zentrale Rolle in der weiteren Entwicklung unseres Bildungswesens spielen wird.“ (Habrich 1999:4)

Im Folgenden werden die Hauptunterschiede zwischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung dargestellt:

- BNE ist zukunftsorientiert und zeigt Perspektiven auf, anstatt Angstszszenarien zu verbreiten, der Umweltbildung mangelt es an positiven Zielen.
- BNE reflektiert über Konsumverhalten und der eigenen Lebensweise. Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden analysiert und es wird Versucht eine Sensibilisierung in Bezug auf die ungleichen Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft zu erreichen.
- BNE vereint Ökologie mit Sozialem und der Wirtschaft, mitunter auch mit Kultur und vereint diese auf lokaler, regionaler und globaler Ebene.
- Der Fokus der Umweltbildung ist auf die lokale Ebene beschränkt.
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung versucht eine Veränderung zu erzielen, Umweltbildung fokussiert sich auf Bewahrung der Natur.
- BNE deckt ein viel breiteres Themenspektrum ab, als es bei Umweltbildung der Fall ist.

- Gender und Geschlechtergerechtigkeit ist unter anderem ein relevantes Thema, welches BNE behandelt, die Umweltbildung jedoch vollständig auslässt.

(Vgl. Goldstein 2005:4f, Huber 2001:77f, Rost 2002:7ff)

Die Methoden beider Konzepte stellen sich als sehr ähnlich heraus, beide versuchen eine handlungsorientierte Didaktik umzusetzen und distanzieren sich von reiner Wissensvermittlung und Belehrung. In der Umweltbildung findet dies teilweise noch Verbreitung, da die Vermittlung von Fachwissen als wesentlich angesehen wird.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung stellt keine Erweiterung von Umweltbildung dar, sondern anhand eines breiten Themenspektrums, unter anderem durch Gesundheitsvorsorge, Gendergerechtigkeit, Friedenserziehung, kulturelle Vielfalt und Umweltschutz, wird ersichtlich, dass es ein Bindeglied zwischen verschiedenen Bildungsrichtungen darstellt (vgl. Linder 2004:3).

Jürgen Rost argumentiert auch, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Vergleich zur Umweltbildung eine neue Qualität aufweist und kein neuer Mantel von Umweltbildung ist, weil eben auch andere Konzepte, wie Globales Lernen und Politische Bildung, für Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine Rolle spielen und diese sie um vieles facettenreicher machen (vgl. Rost 2002:7).

3.2 Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

Globales Lernen ist im Gegensatz zur Umweltbildung ein noch eher junges Bildungskonzept und entwickelte sich aus vielen verschiedenen Bildungsfeldern heraus. Hartmeyer nennt in erster Linie die entwicklungspolitische Bildung, die Politische Bildung, die globale Umweltbildung, das Interkulturelle Lernen, die Friedenspädagogik und auch das ökumenische, wie interreligiöse Lernen (vgl. Hartmeyer 2007:44). Die erste Forderung nach einem Unterrichtsprinzip „Globales Lernen“ kam im Jahr 1991 (vgl. Hartmeyer 2002:11). Das Konzept konnte jedoch bis heute noch nicht breitflächig verankert werden. In Österreich ist es als Bildungsanliegen für Unterricht und Schule formuliert (vgl. bm:ukk 2012). Die Bemühungen sind groß, und so werden spezielle Fortbildungen u.a. von Baobab und der Südwind Agentur für Lehrer und Lehrerinnen angeboten (vgl. bm:ukk 2012).

Im Folgenden werden zwei Definitionen des Konzeptes Globales Lernen vorgestellt.

„Globales Lernen“ ist ein Konzept, das weltweite wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge aufzeigt und globale Themen und Fragen als Querschnittsaufgabe von Bildung betrachtet., (KommEnt o.J.)

„Globales Lernen stellt Schlüsselfragen zur zukunftsfähigen Entwicklung, sucht nach Antworten, ohne sie vorzugeben, muss offen für Korrekturen aus anderen Sichtweisen und neuen Entwicklungen sein.

Globales Lernen ist ein integratives Lernkonzept, das Fragen der Friedens- und Menschenrechts-, Umwelterziehung und entwicklungspolitische Bildung einbezieht.

Globales Lernen geht von der Lebenswirklichkeit der Lernenden aus. Lernen wird dabei in Beziehung zu einer Sache, zu den Mitmenschen und zu sich selbst gesetzt.“ (ÖIE/Bündnis für Eine Welt zit. nach Hartmeyer 2012b:6)

Auch in diesem Konzept sind deutliche Überschneidungen mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu sehen. Besonders auffällig ist, dass beide Konzepte von einem ähnlichen Bildungsverständnis ausgehen. Individuen sollen zur kritischen Reflexion angeregt werden und sich selbstständig eine Meinung bilden und handeln. Die Vermittlung von Fachwissen steht nicht im Vordergrund, sondern vielmehr das Erlernen von Kompetenzen.

In der Definition von KommEnt, der Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, wird eine ökologische Komponente nicht erwähnt, welche eben in Bildung für Nachhaltige Entwicklung noch dazu kommt. Das Bündnis für Eine Welt hingegen sieht auch die Umwelterziehung als Teil des Globalen Lernens. Ähnlich wie bei Bildung für Nachhaltige Entwicklung gibt es für das Globale Lernen keine einheitliche Definition. Nadia Lausset untersucht die Synergien dieser beiden Bildungskonzepte im schweizerischen Kontext und kommt zu der Erkenntnis, dass weniger Unterschiede explizit unter den Konzepten sind, sondern viel eher die verschiedenen Ausführungen von verschiedenen Autoren und Autorinnen maßgebend für Unterschiede sind (vgl. Lausset 2013:20).

Im Folgenden werden die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Globalem Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung kurz und bündig dargestellt:

- Globales Lernen bezieht sich auf die Herausforderungen der Globalisierung, BNE auf die Herausforderung einer nachhaltigen Entwicklung.
- Der didaktisch-methodische Bereich hat kaum Unterschiede.
- Die Themenfelder beider Konzepte sind sehr ähnlich, jedoch erfolgt eine unterschiedliche Gewichtung.
- Globales Lernen ist vorerst vor allem auf den formalen Bildungssektor fokussiert, hingegen wird versucht, BNE von Beginn an auf allen Ebenen von Bildung zu verankern.
- Den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen stellen beide Konzepte ins Zentrum.

(Vgl. Lausset 2013:22f, Hartmeyer 2012a:71ff)

Von Akteure und Akteurinnen des Globalen Lernens, wird Bildung für Nachhaltige Entwicklung oft vorgeworfen, einen zu deutlichen ökologischen Schwerpunkt zu haben (vgl. Hartmeyer 2012a:78, Seitz 1999:24ff, Asbrand/Scheunpflug 2005:469). In den Forschungsergebnissen ab Kapitel 5 wird sich, bezogen auf das Untersuchungsgebiet, herausstellen, ob diese Kritik gerechtfertigt ist. Da beide Bildungskonzepte doch viele Überschneidungen aufweisen, ist es für beide Seiten von Vorteil zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig zu bereichern.

3.3 Zusammenfassung

Die Themen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind sehr heterogen und im Prinzip wird dadurch ein vielfältiges Themenspektrum unter ein Konzept gestellt und verknüpft. Genau diese Verknüpfung stellt das Besondere an Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar. Es wird schier unumgänglich sein, dass sich Bildungsangebote, auch aufgrund ihrer historischen Wurzeln, auf einen Bereich fokussieren und das ist wahrscheinlich für eine Beibehaltung der Professionalität auch gut so.

Die Entstehung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist vorrangig durch internationale politische Organisationen und Veranstaltungen, unter anderen der Vereinten Nationen, geprägt, obgleich natürlich der zivilgesellschaftliche Beitrag nicht unbedacht bleiben darf. Dennoch lässt sich ein Unterschied in der Entstehungsphase bemerken. Die Mehrheit der anderen Bildungskonzepte entstanden durch Bildungsexperten und Bildungsexpertinnen oder durch Bottom-up Prozesse zum Beispiel aus entwicklungspolitischen Vereinen, zivilgesellschaftlichem Engagement und Nichtregierungsorganisationen. Da Bildung für Nachhaltige Entwicklung kein einmalig ausformuliertes Konzept ist und die individuellen Auslegungen variieren, kommt es je nachdem darauf an, ob Überschneidungen vermehrt mit dem einen oder anderen Konzept existieren. Meines Erachtens kann keine klare Abgrenzung zu Umweltbildung und Globalem Lernen gezogen werden. Vielmehr vereint Bildung für Nachhaltige Entwicklung verschiedene Bildungskonzepte. Die Argumentation, vor allem auf Seite von Vertretern und Vertreterinnen des Globalen Lernen und der entwicklungspolitischen Bildung, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung sich zu stark an der Umweltbildung orientiert, ist wahrscheinlich oftmals begründet. Dennoch liegt es an den Bildungsorganisationen selbst, sich in den Prozess von Bildung für Nachhaltige Entwicklung einzubringen. Zumindest in der theoretischen Ausformulierung stellt Bildung für Nachhaltige Entwicklung keinen Schwerpunkt auf die Umweltbildung dar. Es ist vielleicht eher die praktische Auffassung, dass in den vergangenen Jahren vermehrt Umweltbildungsinstitutionen das Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung aufgegriffen haben und sich andere Organisationen nicht so sehr angesprochen fühlen. Besonders in Österreich steht die Umweltbildung, durch das FORUM Umweltbildung, stark im Vordergrund der UN-Dekade. Das Forum Umweltbildung hat eine hohe Bandbreite an Inhalten und der Fokus liegt keinen falls

nur auf ökologischen Themen, dennoch ist wahrscheinlich alleine durch die Namensgebung in der allgemeinen Auffassung die Umweltbildung im Vordergrund und viele Anbieter von anderen Themen, zum Beispiel Gender, fühlen sich dadurch nur wenig angesprochen. Auch der Begriff „Nachhaltigkeit“ wird zunächst eher mit Natur und Umwelt in Verbindung gebracht, als mit sozialen, ökonomischen oder politischen Themen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung vernetzt die Denkansätze verschiedener Bildungsrichtungen, soll diese aber keinesfalls ersetzen oder vereinnahmen (vgl. Linder 2004:4).

Zusammenfassend gesagt stellt Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine übergeordnete Herangehensweise dar, welche andere Bildungskonzepte umfasst und diese ihrerseits auch beachtlich zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung beitragen (vgl. Lausset 2013:22).

Viele der hier aufgeworfenen Kritikpunkte werden in der anschließenden Forschung aufgegriffen und für den Untersuchungsraum Wien analysiert.

4. Forschungsdesign

Nach der Vorstellung der theoretischen Konzeption von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in den Kapiteln 2 und 3, folgt nun im vierten Kapitel die Darstellung der Methodik, welche für die Untersuchung angewandt wurde. Dieses Kapitel dient als Grundlage und der Transparenz des Forschungsvorhabens und soll für den Leser und die Leserin die einzelnen Forschungsschritte nachvollziehbar machen.

Zu Beginn erfolgt die thematische Abgrenzung, bevor die räumliche Eingrenzung des Untersuchungsgebietes dargestellt wird. Abschließend wird das geeignete Analyseinstrument für die darauffolgende Forschung erläutert.

4.1 Thematische Abgrenzung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der außerschulischen Bildung

Um den gesellschaftlichen Wandel in Richtung Nachhaltige Entwicklung zu forcieren, ist eine praktische Ausführung des Leitbildes der Nachhaltigkeit grundlegend. Bildung wird vielfach mit Schulbildung gleichgesetzt, doch Bildung geschieht immer und überall. Besonders die außerschulische Bildung bietet die Möglichkeit, Freiwilligkeit und Freizeit mit Lernen zu verknüpfen.

Unter außerschulischen Bildungsangeboten werden im Folgenden jene Aktivitäten von Organisationen, Institutionen und Privatangeboten verstanden, welche sich außerhalb von Kindergarten, allgemein- und berufsbildenden Schulen und Hochschuleinrichtungen mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung befassen.

Außerschulische Bildungsangebote wurden für diese Untersuchung gewählt, weil formale Bildungsinstitutionen durch einige Rahmenbedingungen gekennzeichnet sind, welche meines Erachtens hinderlich für das Lernumfeld sein können. Es gibt fixe zeitliche und räumliche Gegebenheiten, weiters herrscht für gewöhnlich eine theoretische Herangehensweise an ein Themengebiet und eine gewisse Autorität charakterisiert den Schullalltag. Natürlich können unzählige Beispiele vorgelegt werden, in welchen sich der Unterrichtsalltag erheblich von den genannten Punkten unterscheidet, doch diese Beispiele bilden, zumindest im österreichischen Bildungssystem und meiner Erfahrung nach, eher eine Ausnahme. Es sollte auf keinen Fall der Eindruck entstehen, dass formale Bildungseinrichtungen eine hinderliche Auswirkung auf das Lernen haben. Formale Bildung bildet eine entscheidende

Komponente in unserem Leben. Dennoch wird diese Studie im Rahmen von außerschulischen Bildungsangeboten durchgeführt, da diese meist einen freieren Gestaltungsrahmen zur Verfügung haben und oftmals gar nicht so als „Bildung“ angesehen werden, obwohl sie mit Sicherheit ebenso prägende Auswirkungen auf das Leben haben. Vor allem die Komponente der Verbindung zwischen Freizeit, Spaß, Freiwilligkeit und Lernen war entscheidend für die Wahl. Ferner ist die formale Bildung meist auf die Schulzeit und somit auf eine bestimmte Zielgruppe begrenzt. Wohingegen die außerschulische Bildung einer weitgefasteren Zielgruppe gegenübersteht.

Für Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist die außerschulische Bildung daher eine Möglichkeit, Menschen zu erreichen, welche in keiner Beziehung mehr zum formalen Bildungssektor stehen. Weiters kann der außerschulische Bereich häufig auf das jeweilige Umfeld besser reagieren und bietet einen bunten Strauß an Themen und Ansätzen (vgl. Heinrich u.a. 2007:98). Außerdem besteht eine Ausrichtung an der Alltagswelt, vieles wird beiläufig erlernt, genau aus diesem Grund bietet es die Möglichkeit einer anderen Wahrnehmung von Lernprozessen (vgl. Overwien 2008:8f). Reflexion und Kommunikation werden durch die eigene Erfahrung und Beziehung zur Lebenspraxis angeregt (ebd.). Der Wert der außerschulischen Bildungslandschaft wird jedoch oft unterschätzt, besonders in der Forschung ist eine Leerstelle sichtbar (vgl. Overwien 2008:8, Heinrich u.a. 2007:93).

4.2 Räumliche Abgrenzung – Wien

Der Untersuchungsraum umfasst die Bundeshauptstadt Wien und vereinzelte angrenzende Gemeinden Niederösterreichs. Sie werden in die Untersuchung miteinbezogen, da zum Beispiel der Nationalpark Donau-Auen oder der Naturpark Wienerwald, welche untersucht wurden, räumlich über die Stadtgrenze hinaus gehen. Die Stadt Wien hat mit Stichtag 31.12.2012 eine Bevölkerungszahl von 1.741.246 Millionen Menschen, das macht 21% von gesamt Österreich aus (vgl. Statistik Austria 2013).

Der Grund für die Auswahl war die Überschaubarkeit der Bildungslandschaft in diesem Gebiet im Gegensatz zu einer bundesweiten Studie. Wenn nur nach der ökologischen Komponente gegangen wird, ist außerdem der Bezug zur Natur in der Großstadt im

Zusammenfassend wurde für die folgende Untersuchung eine strukturierte Interviewsituation, ein standardisierter Fragebogen mit mehrheitlich geschlossenen Fragen verwendet. Der Grad der Strukturiertheit, ob offen, wenig-strukturiert, teil-strukturiert oder strukturiert ist maßgeblich für das Erfassen von entweder qualitativen oder quantitativen Daten (vgl. Atteslander 2010:144). Es wurden mehrheitlich geschlossene aber auch vereinzelt teil-offene und eine offene Frage gewählt, um die Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung zu bieten und eventuell auf nicht bedachte Gesichtspunkte hinzuweisen. Die offene Frage wird in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2003:58) Die geschlossenen Fragen bestehen aus ordinal-, nominal- und intervallskalierten Antwortkategorien. Um einen Ermüdungseffekt zu umgehen, wurde versucht, nicht zu viele Matrixfragen zu stellen. Bei der Datenerhebung muss besondere Acht auf die soziale Wünschbarkeit der Fragebeantwortung gelegt werden, so wurden bereits bei der Fragebogenerstellung beachtet, möglichst neutral zu formulieren und Suggestivfragen zu vermeiden.

Die Teilnehmenden für diese Studie wurden gezielt und nicht nach dem Zufallsprinzip gewählt. Da die Grundgesamtheit in einem überschaubaren Bereich liegt, wurde versucht, möglichst nahe an eine Vollerhebung zu kommen.

Für die Fragebogenerstellung wurden zwei grundlegende Werke der empirischen Sozialforschung von Atteslander (2010) und Schnell, Hill und Esser (2005) herangezogen, damit eine sinnvolle Gestaltung und gute Auswertbarkeit gegeben ist. Für das Auswertungsverfahren war zusätzlich das Lehrbuch von Benninghaus (2007) von Bedeutung. Weiters wurde vorab ein Pretest mit unbeteiligten Personen durchgeführt, um unklaren Formulierungen oder sprachlichen Missverständnissen vorzubeugen und abzuwägen, ob der Umfang des Fragebogens in Ordnung ist.

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung in außerschulischen Bildungsangeboten in Wien – empirische Untersuchung

Aufbauend auf die ersten Kapitel dieser Arbeit, folgt nun der Hauptteil der Arbeit, nämlich die Untersuchung über Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Wien. Die forschungsleitenden Fragen und Hypothesen wurden bereits im Einleitungskapitel unter 1.2 genannt. Zur Übersicht über die Vorgangsweise der Forschung werden zunächst Planung und Durchführung der Untersuchung dargelegt und die untersuchten Bildungseinrichtungen übersichtlich aufgeführt. Danach folgt die Auswertung der Umfrage, mittels dem Tabellenkalkulationsprogramm Excel (2011) und dem Statistikprogramm SPSS (21.0). In einem abschließenden Fazit werden die Untersuchungsergebnisse anhand der formulierten forschungsleitenden Fragen und Hypothesen diskutiert.

Bei den folgenden Untersuchungsergebnissen handelt es sich um den derzeitigen, aktuellen Stand, die Bandbreite der Angebote und Themen unterliegt jedoch einem ständigen Wandel und kann sich auch in nur kurzer Zeit verändern. Daher sind die folgenden Untersuchungsergebnisse als Momentaufnahme in Wien zu sehen und haben keinen Anspruch auf allgemeingültige Rückschlüsse.

5.1 Planung und Durchführung der Umfrage

Das Ziel der Umfrage ist eine Übersicht über die Bandbreite der außerschulischen Bildungsangebote, welche sich zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung positionieren, zu gewinnen und eventuelle Hintergründe und in der Theorie diskutierte Unstimmigkeiten in der Praxis zu beleuchten. Nach einer Erfassung von insgesamt 70 Bildungsanbietern im Untersuchungsgebiet wurde der Fragebogen konzipiert. Die Fragen richteten sich nach dem Erkenntnisinteresse und den formulierten Hypothesen, um mit den gewonnenen Daten diese belegen oder widerlegen zu können.

Die Erhebung fand in Form einer Online-Umfrage über die Software SoSci Survey statt (<https://www.soscisurvey.de>). Es wurde über E-Mails einzeln an die Kontaktpersonen der untersuchten Organisationen der Link des Fragebogens gesendet. Die Datenerhebung verlief anonym, das heißt, die einzelnen Personen erhielten keinen personalisierten Link, somit war es nicht nachvollziehbar, wer welche Ergebnisse lieferte. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen, wurde besonderer Wert auf

ein persönliches und Interesse erweckendes Anschreiben gelegt. Ferner wurde nach einer Woche des zweiwöchigen Befragungszeitraumes eine Erinnerungsmail an alle Kontakte versendet. Das Anschreiben und Erinnerungsmail sind im Anhang dieser Arbeit hinzugefügt.

Nach einem Pretest wurden Verbesserungsvorschläge berücksichtigt und die Endversion des Fragebogens erarbeitet. Insgesamt wurde der Fragebogen an 70 Kontakte ausgeschickt, es wurde eine Rücklaufquote von 73% erzielt, wobei einige Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt wurden und somit teilweise nicht in die Auswertung mit einfließen können.

Um die erhobenen Daten auswerten zu können, wurden die einzelnen Fragen und Antwortmöglichkeiten bereits online mit Variablen gekennzeichnet und der fertige Datensatz konnte als .csv (Excel) oder .sps (SPSS Syntax) Datei heruntergeladen werden. Dadurch wurden die Daten gleichzeitig mit der Fragebeantwortung generiert und es war keine zusätzliche Codierung und Dateneingabe mehr nötig, was eine erhebliche Zeitersparnis mit sich brachte. Der Fragebogen besteht aus 25 Fragen inklusive zwei Filterfragen, davon sind 23 geschlossene Fragen mit externer Antwortvorgabe und zwei offene Fragen. Wobei bei den geschlossenen Fragen, sofern es von Relevanz war, darauf geachtet wurde offene Texteingabefelder zu machen, um die Möglichkeit von zusätzlichen Angaben zu geben. Von dieser Möglichkeit machten erfreulicherweise viele Teilnehmende der Studie Gebrauch und so wurden zusätzliche Erkenntnisse gesammelt.

Tabelle 1 zeigt einen Untersuchungssteckbrief, um grundlegende Informationen zur Forschung zusammengefasst darzustellen.

Tabelle 1: Untersuchungssteckbrief

Untersuchungssteckbrief	
Forschungsgegenstand	Bildung für Nachhaltige Entwicklung in außerschulischen Bildungsangeboten in Wien.
Instrument	Online Befragung anhand eines standardisierten Fragebogens.
Aufbau des Fragebogens	25 Fragen inkl. 2 Filterfragen Unterteilung in 5 thematische Blöcke
Umfang der Untersuchung	70 Bildungsorganisationen, welche sich selbst zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung positionieren. Rücklaufquote 73% (51 Fragebögen)
Zeitlicher Ablauf	Pretest: 27.11.2013 Befragungszeitraum: 02.12.2013 – 17.12.2013 Erinnerungsmail an alle Kontakte: 10.12.2013

Quelle: eigene Darstellung

Der Beginn der Befragung fand am 02.12.2013 statt und 70 Kontakte wurden per Email kontaktiert. Nach einer Woche Laufzeit wurde am 10.12.2013 erneut ein Erinnerungsmail ausgeschrieben und dadurch die Rücklaufquote nochmals merklich erhöht. Eine Auflistung der untersuchten Bildungsorganisationen erfolgt im nächsten Kapitel unter 5.2. Der gesamte Fragebogen mit den Antwortmöglichkeiten befindet sich im Anhang, die thematischen Blöcke des Fragebogens werden im Folgenden zusammengefasst erläutert.

1. *Allgemeines zur Organisation:* Diese Rubrik umfasst Fragen zur Stellung generell von Bildung und speziell Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Organisation, wie einige allgemeine Informationen zu Größe, Typ und Leitbild.
2. *Orte und Dauer:* Hier stehen die Rahmenbedingungen der Durchführung des Bildungsangebots im Vordergrund. Wo diese stattfinden, wie lange und wann diese genutzt werden können.

3. *Themen und Methoden:* Ein wesentlicher Stellenwert in der Untersuchung kommt der Gestaltung der Bildungsangebote zu. Dieser Themenblock bildet den umfangreichsten Abschnitt der Befragung. Einerseits wurde nach der Art der Durchführung der Projekte gefragt, andererseits wurde Wert auf Fragen nach der Art der Beteiligung von Teilnehmenden und den Methoden gelegt.
4. *Zielgruppe:* Hier wurde zuerst nach der Zielgruppe gefragt und anschließend im Speziellen auf das Angebot für Erwachsene und Menschen über 60 Jahre eingegangen.
5. *Abschließende Fragen:* Der Fragebogen schließt mit einigen allgemeinen Informationen zur Geschichte der Organisation und gibt die Möglichkeit um eventuelle Umsetzungshindernisse und Verbesserungsvorschläge anzuführen.

5.2 Untersuchte Bildungsorganisationen

Offen war zunächst, nach welchen Kriterien die Bildungsangebote für die Umfrage ausgewählt werden. Nach umfassender Recherche erfolgte die Einigung, all jene Organisationen einzubeziehen, welche sich selbst unter Bildung für Nachhaltige Entwicklung positionieren. Für die Auswahl war die Bildungslandkarte des Forum Umweltbildung sehr hilfreich. Die Bildungslandkarte wurde vom Forum Umweltbildung im Rahmen der UN-Bildungsdekade ins Leben gerufen und dient als Informationsplattform über die weitreichenden Angebote zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Bildungsorganisationen sind aufgerufen, sich in die Bildungslandkarte mit ihren Projekten und Angeboten einzutragen. „Die Bildungslandkarte ist eine virtuelle Drehscheibe, die Orte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vereint. Organisationen können hier aktiv werden und ihre Projekte für andere sichtbar machen.“ (FORUM Umweltbildung 2013) Einen besonderen Anreiz für einen Eintrag stellt die Auszeichnung als UN-Dekadenprojekt durch die UNESCO dar, die letzte Einreichfrist endete mit 30. November 2013, daher wurden nach diesem Termin noch einmal alle in Frage kommenden Organisationen auf Vollständigkeit und Aktualität der Kontaktdaten überprüft.

Diese Eintragungen wurden durch Internetsuche und Abgleich mit diverser Literatur ergänzt und auf ihre Aktualität überprüft (vgl. mit Bm:ukk 2007, Bm:ukk 2010, Heinrich u.a. 2007, Linder 2007). Falls keine Kontaktperson oder Kontakt-E-Mail-

Adresse in der Bildungslandkarte angegeben war, wurde durch telefonischen Kontakt nach einer Ansprechperson zum Thema Bildung nachgefragt oder im Email um Weiterleitung an die zuständige Person gebeten.

Insgesamt wurden 70 Kontaktpersonen angeschrieben und nach einem Befragungszeitraum über 14 Tage, konnte ein Rücklauf von 51 Fragebögen erreicht werden. Von den 51 Antworten sind 40 Fragebögen vollständig ausgefüllt, elf wurden nur lückenhaft ausgefüllt, wobei davon vier in die Auswertung miteinbezogen werden können. Drei Anbieter gaben die Rückmeldung, dass der Fragebogen nicht auf ihr Angebot passt, beziehungsweise sie keine Bildungsangebote mehr durchführen. Insgesamt für die Auswertung ergibt sich ein Umfang von 44 Antwortfragebögen.

Im nächsten Absatz erfolgt eine Übersicht über die ausgewählten Organisationen. Interessant ist, dass sich viele große außerschulische Bildungsorganisationen, wie zum Beispiel die Kinderfreunde Wien, nicht zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung bekennen, wobei die Kinderfreunde Oberösterreich aktiv zu diesem Thema arbeiten. Auch von der Stadt Wien selbst gab es bei den Bildungsabteilungen keine Aktivitäten explizit zum Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Untersuchte Bildungsorganisationen:

1. Abenteuerland Natur / Verein für Naturerlebnis und Ökopädagogik
2. Agenda 21 - Wien
3. Afro-Asiatisches Institut Wien
4. ARGE Energieberatung Wien
5. ARGE Weltläden
6. BAOBAB – Globales Lernen
7. BIO Austria, Servicestelle NÖ und Wien
8. Bio Erlebnis Norbertinum
9. Betriebsgesellschaft Marchfeldkanal
10. Caretakers
11. City Bound Wien
12. City Farm Schönbrunn – Verein zur Förderung von Urban Gardening, Gartenpädagogik und ökologischer Bildung
13. Craftistas Wien
14. Denkraum Donaustadt

15. DI Elisabeth Salome Gruber
16. Die MULTIVISION – Verein für Umwelt und Sozialpädagogik
17. Die Mutmacherei – Verein zur Förderung von Informationen über den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und ökologischen Wandel
18. Die Spur – Verein für Natur-, Waldpädagogik und Naturprojekte
19. Die Umweltberatung Wien
20. Enchada
21. Emersense
22. EVN Abfallverwertung GmbH
23. Forum Umweltbildung
24. Gartenpolylog
25. Gemeindeverband für die Abfallbeseitigung im Bezirk Mödling
26. Get Active – Jugendforum für eine nachhaltige Welt
27. Iacone – Sylke Iacone Schulprogramme
28. IG Windkraft & österreichischer Biomasse – Verband
29. Initiative Weltethos Österreich
30. Institut für Umwelt – Friede - Entwicklung
31. Institut neue Impulse durch Kunst und Pädagogik
32. Interkulturelles Zentrum (IZ)
33. Jane Goodall Insitut Austria
34. Jugend – Umwelt Plattform JUMP/ Jugendbeteiligung am CEHAPE
35. Katholische Frauen Bewegung Österreich (kfbö)
36. Klimabündnis Österreich
37. Knoll Szalai Technisches Büro für Landschaftsplanung und Unternehmensberatung
38. LFI – Ländliches Fortbildungsinstitut Wien
39. Mecca Consulting
40. Nationalpark Donau Auen
41. Natur im Jahreskreislauf – Schmankerl, Spiel & Spaß
42. Naturfreunde Internationale
43. Naturschutzbund Wien
44. Natur Vermittler Wienerwald
45. ÖKOBÜRO

46. Österreichische Bundesforste AG – Wienerwald/Biosphärenpark
47. Österreichisches Lateinamerika Institut
48. Peregrina –Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen
49. Plattform Footprint
50. Plenum – Gesellschaft für ganzheitlich nachhaltige Entwicklung
51. Sinnvoll tätig sein – Netzwerk für gemeinsame selbstbestimmte Arbeit
52. SOL- Menschen für Solidarität, Ökologie und Lebensstil
53. Südwind Agentur Wien
54. Theater HEUSCHRECK
55. UmweltBildungAustria – Grüne Insel
56. Verbund AG
57. Verein Freunde der Perchtoldsdorfer Heide
58. Verein „Tierschutz macht Schule“
59. Verein UMWELTSPÜRNASEN-Club
60. ViA: Forum für nachhaltige Visionen in Aktion
61. Waldwildnis Wien
62. Welthaus
63. Welthaus – Katholische Aktion Wien
64. Wiener Jugendzentren
65. Wiener Umwelthanwaltschaft
66. Wienerwald Naturparkbüro
67. WienXtra – Institut für Freizeitpädagogik
68. World Vision Österreich
69. WWF Österreich
70. ZOOM Kindermuseum

5.3 Auswertung der Umfrage

Im Anschluss an die Darstellung der kontaktierten Organisationen folgt nun die Auswertung der erhobenen Daten. Diese wurde mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Excel (2011) und dem Statistikprogramm SPSS (21.0) durchgeführt und erfolgt in der gleichen Anordnung, als der Fragebogen aufgebaut ist. Fragen zu ähnlichen Themen sind in thematische Blöcke zusammengefasst.

5.3.1 Allgemeines zur Organisation

Diese Rubrik umfasst Fragen zur Stellung generell von Bildung und speziell Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Organisation, wie allgemeine Informationen zu Größe, Typ von Organisation und Leitbild.

Frage 1: Bildung ist in Ihrer Organisation das Hauptanliegen oder ein Nebenangebot?

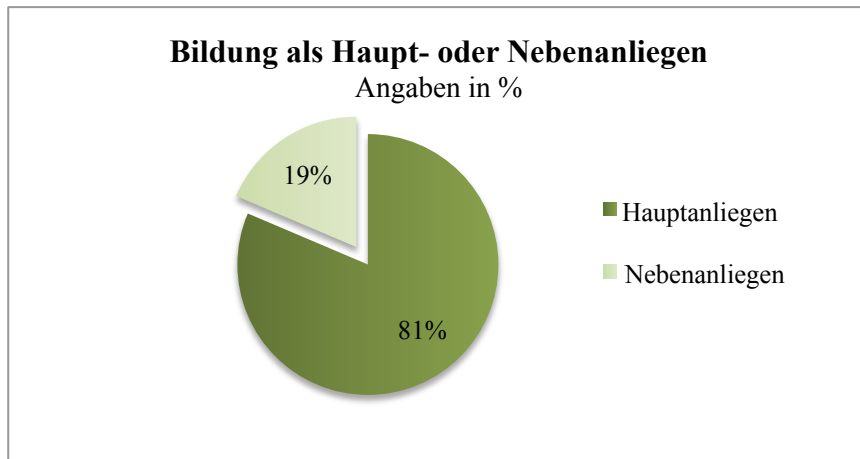


Abbildung 5: Stellenwert von Bildung

Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Das Diagramm zeigt eindeutig, dass für die Mehrheit der untersuchten Gruppe Bildung ein Hauptanliegen in Ihrer Organisation darstellt. Bei 19% spielt Bildung hingegen nur eine untergeordnete Rolle.

Frage 2: Ihre Organisation ist eine öffentliche Einrichtung, eine NGO oder Sonstiges (offene Texteingabe).

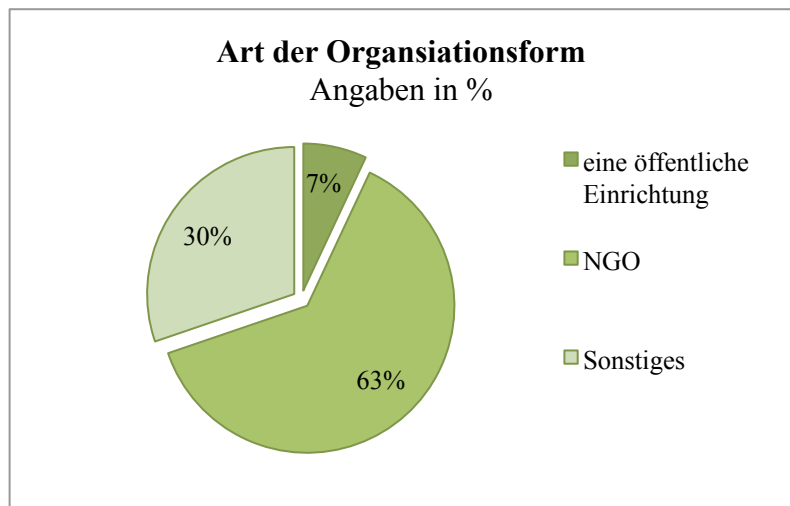


Abbildung 6: Organisationsformen der befragten Gruppe

Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

63% der Befragten, also die eindeutige Mehrheit gibt an eine NGO zu sein, nur 7% fallen unter die Kategorie öffentliche Einrichtung. Unter den 30%, welche die sonstige Kategorie ausgewählt haben, sind in absoluter Zahl 6 von 13 ein gemeinnütziger Verein. Die Restlichen 7 teilen sich in privatwirtschaftliches Unternehmen oder kirchliche Einrichtung auf.

Frage 3: Wie viele Personen sind bei Ihnen im Bildungsbereich tätig?

Tabelle 2: Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Bildungsbereich

	Mittelwert	Modus	Min.	Max.
	9,71	8	1	150
Vollzeit	7,81	1	1	80
Teilzeit	12,73	1	1	150
auf Honorarbasis	10,77	2	1	50
Ehrenamtlich	6	1	1	30

Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Diese Frage bringt Aufschlüsselung über die Betriebsgröße und bietet zusätzliche Information über die Form der Anstellungsverhältnisse. Im Schnitt haben die Organisationen 10 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Unter diesem Wert liegen Vollzeit Angestellte und ehrenamtlich Mitarbeitende mit einem Mittelwert von 7,81 bzw. 6. Der Großteil arbeitet Teilzeit oder auf Honorarbasis. Der Modus, also der am häufigsten vorkommende Wert, liegt für Vollzeit, Teilzeit und ehrenamtlich bei 1 Mitarbeiter oder Mitarbeiterin, auf Honorarbasis wurden am häufigsten 2 Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen angegeben. Es gibt daher eine große Anzahl an Organisationen mit nur einer geringen Anzahl an Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen, aber auch einige Extremwerte mit zum Beispiel 150 Teilzeitangestellten.

Frage 4: Haben Sie als Anbieter Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Ihrem Leitbild verankert?

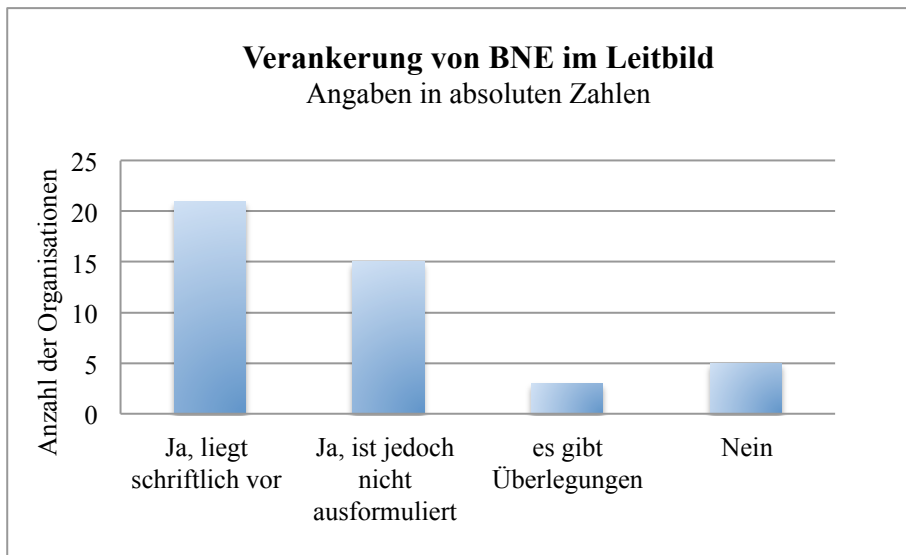


Abbildung 7: Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Leitbild
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

21 der insgesamt 44 Befragten geben an, ein schriftliches Leitbild im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung ausformuliert zu haben. Somit haben fast die Hälfte der Organisationen in ihrem Leitbild Bildung für Nachhaltige Entwicklung verankert und schriftlich ausgearbeitet. Bei 15 Organisationen ist ein Leitbild vorhanden, jedoch nicht ausformuliert. Nur einige wenige (5 von 44) beziehen sich in Ihrem Leitbild nicht auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Frage 5: Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist in Ihren Bildungsangeboten das Hauptthema oder ein Nebenanliegen.

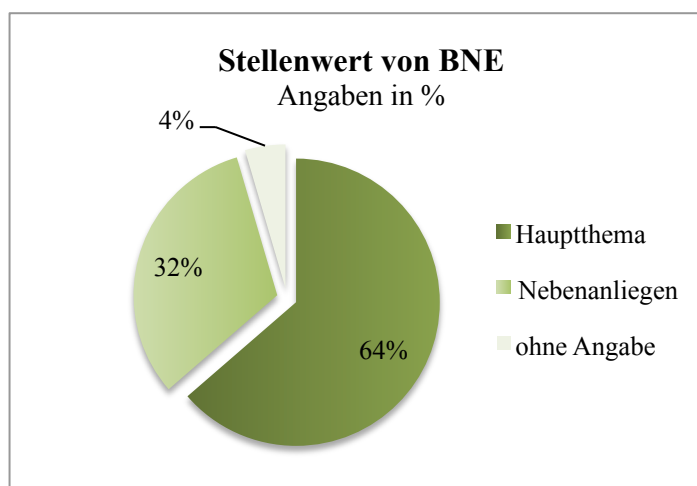


Abbildung 8: Stellenwert von Bildung für Nachhaltige Entwicklung
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Für knapp zwei Drittel der Befragten bildet Bildung für Nachhaltige Entwicklung das Hauptthema Ihrer Bildungsangebote. 32% geben an, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein Nebenanliegen ist. 4% oder absoluten Zahlen 2 beantworteten diese Frage nicht.

5.3.2 Orte und Dauer

In weiterer Folge stehen die Rahmenbedingungen der Durchführung der Bildungsangebote im Vordergrund. Wo diese stattfinden, wie lange und wann diese genutzt werden können.

Frage 6: Auf welcher Ebene führen Sie Bildungsangebote durch?

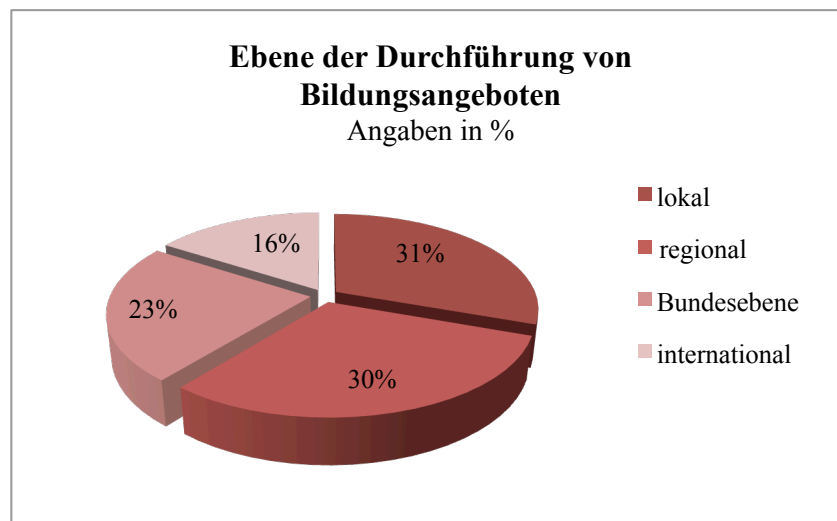


Abbildung 9: Ebene der Durchführung
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Die Ebene der Durchführung verteilt sich auf lokale und regionale Fläche mit 30% bzw. 31% relativ gleichmäßig. Deutlich niedriger, nämlich nur 16% gestalten ihre Angebote auch international. 23%, immerhin fast ein Viertel führen ihre Projekte auch auf Bundesebene durch.

Frage 7: Wann können Ihre Angebote während eines Jahres genutzt werden?

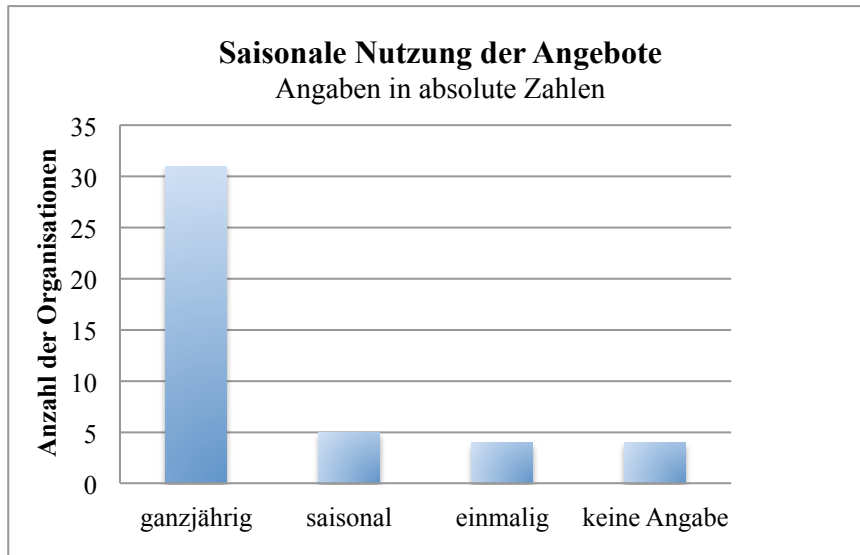


Abbildung 10: saisonale Nutzung der Angebote
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

In Abbildung 10 ist ein sehr eindeutiges Ergebnis zu sehen. Bei 31 Organisationen der befragten Gruppe ist eine Nutzung der Bildungsangebote ganzjährig möglich. Es besteht nur in einigen wenigen Fällen eine saisonale oder einmalige Durchführung des Bildungsprogramms. Es gibt somit über das ganze Jahr verteilt ein Angebot der Bildungsprogramme.

Frage 8: Für welchen Zeitrahmen bieten Sie Bildungsprojekt an? (Mehrfachnennung möglich)

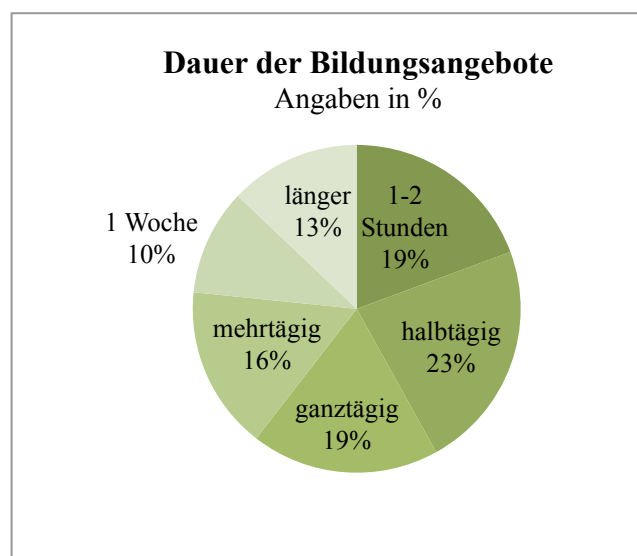


Abbildung 11: Angebotsdauer
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Der Zeitrahmen, in welchem Bildungsangebote stattfinden, ist relativ gut verteilt. Nur über eine längere Dauer, wie zum Beispiel für eine Woche oder länger gibt es mit 10% bzw. 13% nicht viele Angebote, längerfristige Projekte scheinen noch nicht sehr etabliert zu sein. Knapp 20% geben an Bildungsprogramme in nur ein bis zwei Stunden durchzuführen. Mehr als die Hälfte bietet jedoch auch halbtägige, ganztägige oder mehrtägige Erlebnisse an.

Frage 9: Wo führen Sie Ihre Bildungsangebote durch?

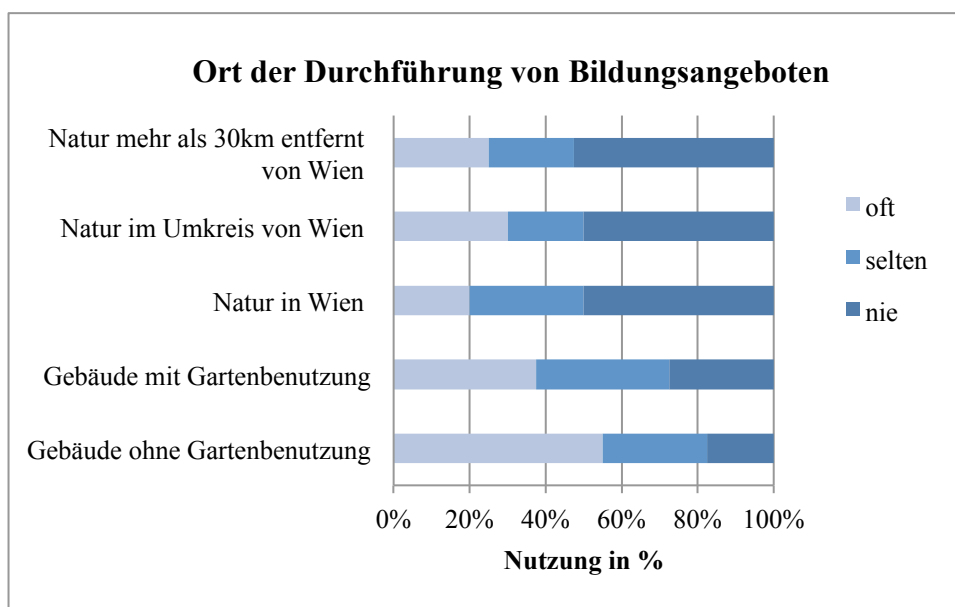


Abbildung 12: Ort der Durchführung
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Abbildung 12 zeigt die Orte der Durchführung. Auffällig ist, dass der Großteil der Bildungsangebote in Gebäuden stattfindet. Nur je zwischen 20% bis 30% bieten Ihr Angebot auch außerhalb von Gebäuden in der Natur an. In der außerschulischen Bildung könnte die Möglichkeit der Nutzung von Räumen in der Natur vielmehr wahrgenommen werden, ungefähr die Hälfte der Befragten nutzt diese Möglichkeiten jedoch nicht.

5.3.3 Themen und Methoden

Ein wesentlicher Stellenwert in der Untersuchung kommt der Gestaltung der Bildungsangebote zu. So bildet dieser Themenblock den umfangreichsten Abschnitt der Befragung. Einerseits wurde nach der Art der Durchführung der Projekte gefragt,

andererseits wurde Wert auf Fragen nach der Art der Beteiligung von Teilnehmenden und den Methoden gelegt.

Frage 10: Wie werden Ihre Angebote gestaltet?

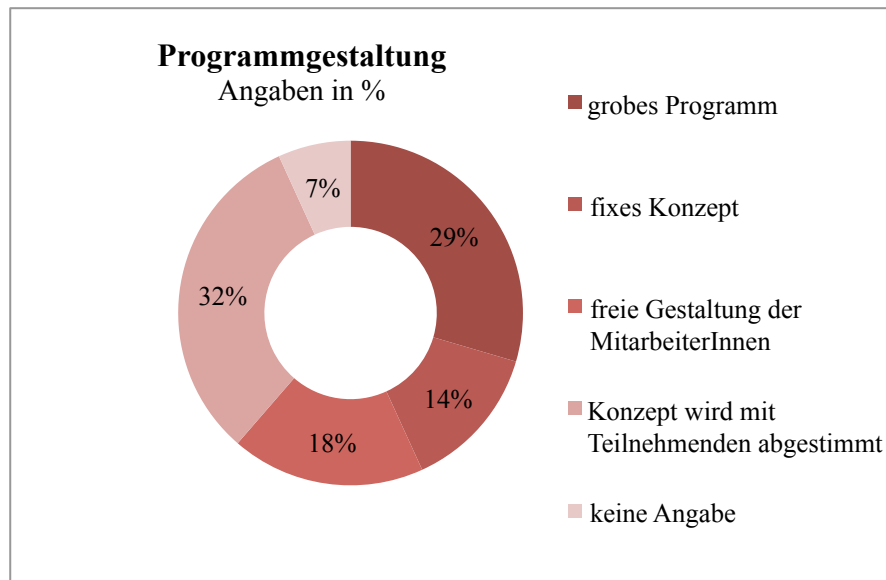


Abbildung 13: Programmgestaltung
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Der Großteil der befragten Gruppe gibt an, für ihre Angebote entweder ein grobes Programm als Richtlinie für die Gestaltung haben (29%) oder das Konzept nach Rücksprache mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen abzustimmen (32%). Die Mehrheit versucht dementsprechend der Programmgestaltung einen gewissen Freiraum zu überlassen. Nur 14% arbeiten mit einem fixen, vorgegebenen Konzept.

Frage 11: In welcher Form führen Sie Ihre Angebote hauptsächlich durch?

Tabelle 3: Angebotsgestaltung

	Angaben in %
Workshops/Kurse	31 %
Vorträge/Infoveranstaltungen	22 %
Materialien zum Bestellen	12 %
Projektstage	10 %

Aktionen/Kampagnen	9 %
Exkursionen	9 %
Sonstige	7%

Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

31% der Befragten geben an, ihr Angebot als Workshop oder Kurs durchzuführen. Nicht ganz ein Viertel beschränkt sich auf Vorträge oder Informationsveranstaltungen. Zusammengerechnet etwa gleich viel (19%) führen ihr Programm als Projektstage oder Exkursionen durch. Unter Sonstige wurde mit einer Mehrheit Internet und Onlineaustausch genannt, aber auch Ausstellungen und eine Musicalaufführung.

Frage 12: Inwiefern werden folgende Themen in Ihren Bildungsangeboten aufgegriffen?

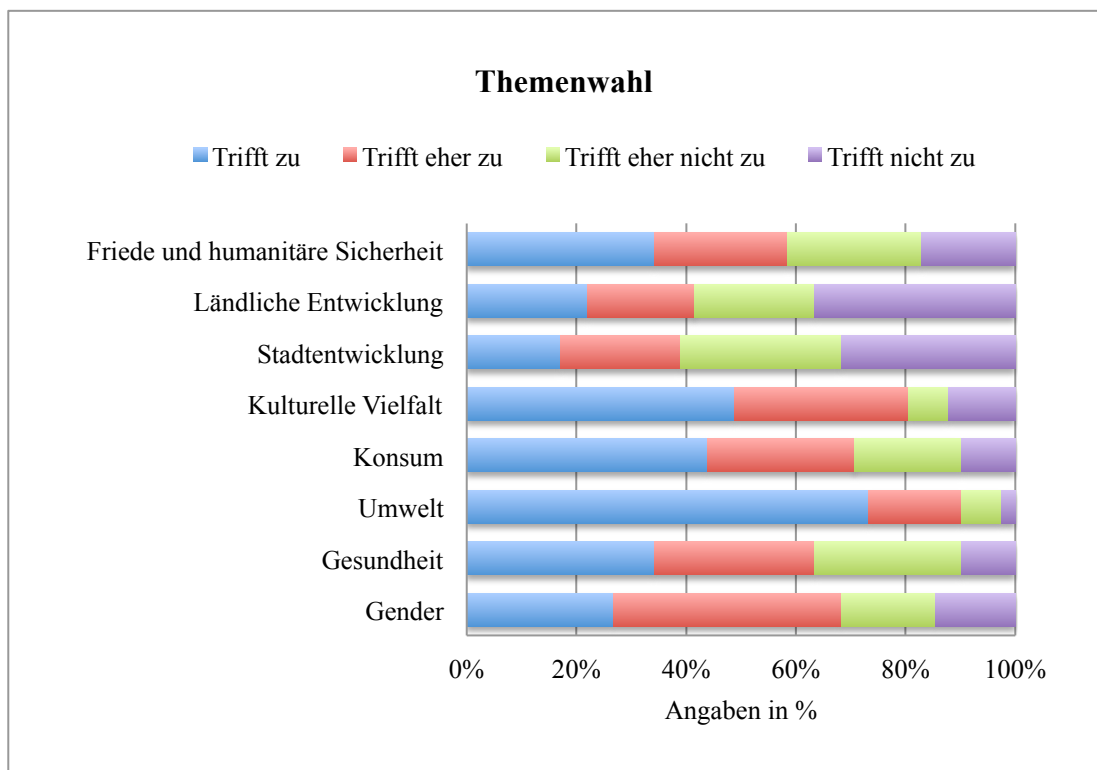


Abbildung 14: Themenwahl

Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Die Antwortmöglichkeiten wurden nach den Leitlinien der UN-Dekade ausgewählt (vgl. bm:ukk 2008:2). Es fällt eindeutig auf, dass Umwelt in den Kategorien „Trifft zu“ und „Trifft eher zu“, am häufigsten gewählt wurde, nämlich von rund 90% der

Befragten. Hingegen werden Themen wie ländliche Entwicklung und Stadtentwicklung nur am Rande aufgegriffen. Gender, Konsum und kulturelle Vielfalt werden von mehr als 60% der Beteiligten in ihren Bildungsprogrammen thematisiert und bilden somit die nächsthäufigste Nennung nach Umwelt. Bei dieser Frage bestand die Möglichkeit unter Sonstiges, relevante Themenfelder zu ergänzen. Dieses Angebot wurde von vielen genutzt und so entstand ein breiteres Themenspektrum. Auffallend war, dass unter dieser Kategorie wieder viele umweltbezogene Themen, wie Klima, Energie, Landwirtschaft, Naturschutz, Ressourcenschutz genannt wurden. Die zusätzlich genannten Inhalte wurden je nur einmal aufgeführt und waren: Kunst, Geschichte, soziale Innovationen, Arbeitswelt, Sexualität, Schule, Politik, Ernährung und Selbstversorgung, soziales Miteinander, Nachbarschaft, Glaube, soziale Ökonomie und Partizipation.

Frage 13: Inwiefern werden bei der Umsetzung folgende Kompetenzen gefördert?

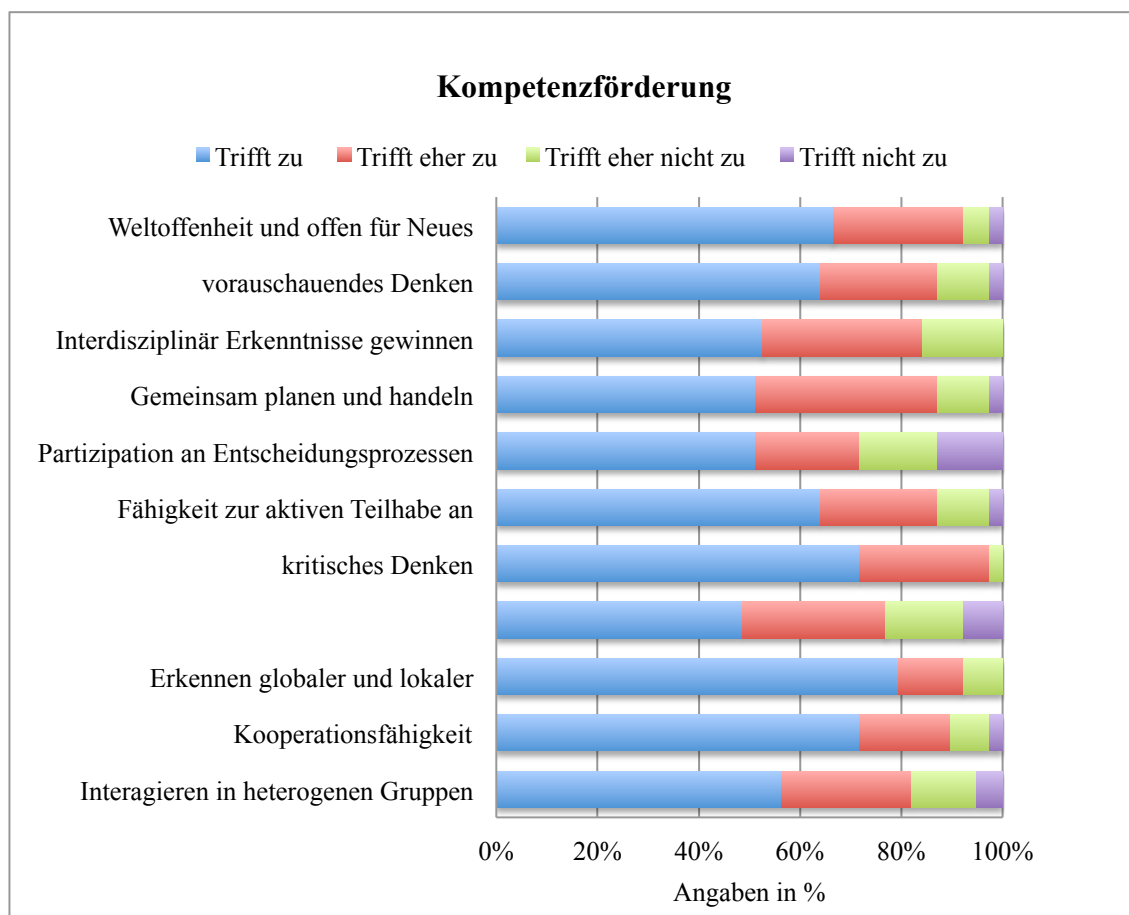


Abbildung 15: Kompetenzförderung

Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Das Ergebnis dieser Frage lässt sich wahrscheinlich zumindest zum Teil als Wünschbarkeit definieren. Es wurde ausnahmslos zu über 50% der Kategorie „Trifft zu“ für alle Kompetenzen zugestimmt. Auf dieses Resultat wird in Folge noch ausführlicher eingegangen.

Frage 14: Gibt es die Möglichkeit für Teilnehmende auch selbst aktiv zu sein?
(Mehrfachnennung möglich)

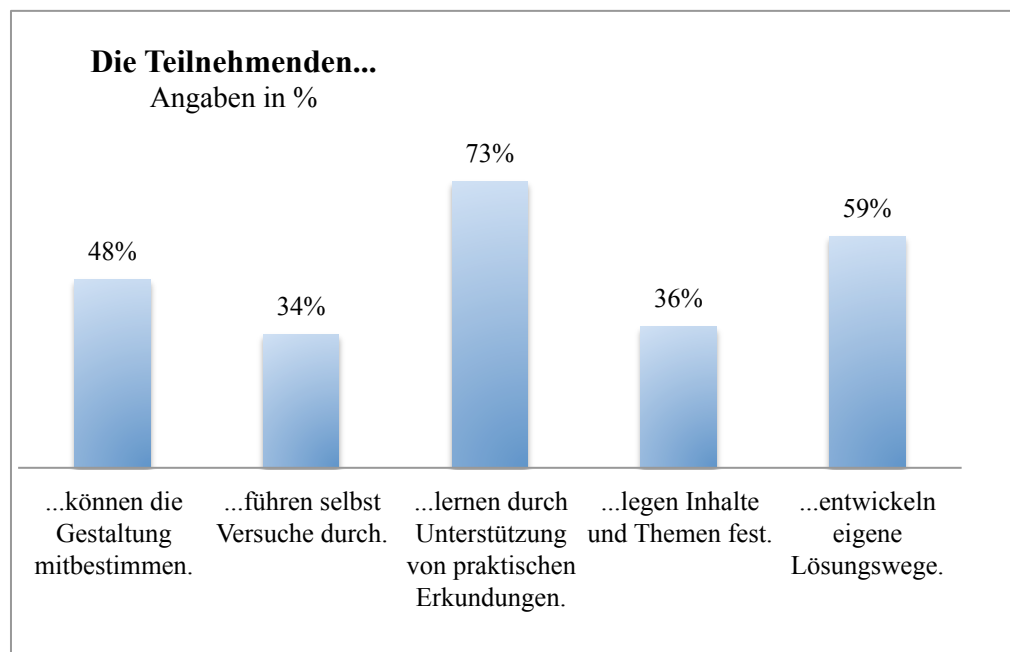


Abbildung 16: Möglichkeiten aktiv sein
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Durch diese Frage soll herausgefunden werden, wie sich Teilnehmende aktiv im Bildungsprogramm einbringen können. 73% von 100% der Befragten geben an, dass Teilnehmende die Möglichkeit haben durch praktische Erkundungen zu lernen, bei 59% ist die Entwicklung von eigenen Lösungswegen ebenfalls ein Mittel zur aktiven Gestaltung. Bei nur 34% können selbst Versuche durchgeführt werden und die Teilnehmenden können so die Theorie mit der Praxis verbinden.

Frage 15: Welche Methoden werden bei Ihrer Umsetzung hauptsächlich angewandt?
(Höchstens 5 Antwortmöglichkeiten)

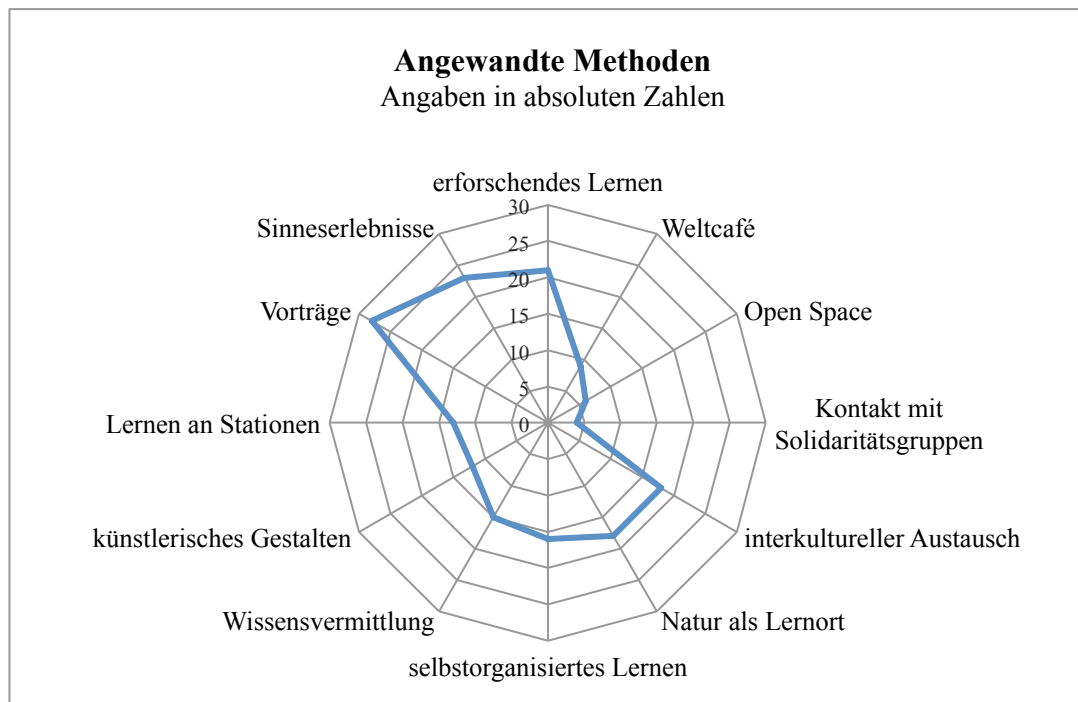


Abbildung 17: Angewandte Methoden
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Das Spektrum ist breiter als die hier genannten Methoden, aber die Antwortvorgaben bieten eine Übersicht über die am Häufigsten angewandten Arten der Gestaltung. Dennoch wurde bei dieser Frage die Möglichkeit einer eigenen Ergänzung in Form einer offenen Texteingabe gegeben, diese wurde aber im Gegensatz zu anderen Fragen, nicht besonders oft genutzt. Einzig „Neue Medien“ wurden als weitere Methode angegeben, welche nicht in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bedacht war. Das Netzdiagramm zeigt klar, dass Vorträge, Sinneserlebnisse und erforschendes Lernen an erster Stelle liegen. In Hinblick auf die Kompetenzvermittlung ist es interessant, dass Wissensvermittlung von 15 der 44 Befragten und Vorträge von sogar 28 der gesamten Gruppe als verwendete Methode angegeben wird und einige Methoden, welche eher der Kompetenzvermittlung zugeschrieben werden, wie Weltcafé oder künstlerisches Gestalten weniger verbreitet sind.

Frage 16: Führen Sie Befragungen zur Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch?

Das Einholen von Feedback und dieses einzuarbeiten, ist ein wichtiger Bestandteil um sich bzw. die Bildungsangebote weiter zu entwickeln und die Wünsche von Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu bedenken. Insgesamt 26 der 44 Befragten führen jedes Mal oder in regelmäßigen Abständen Befragungen zur Zufriedenheit durch, hingegen geben 16 Personen an, nur gelegentlich oder nie ein Feedback einzuholen. Zwei Befragte beantworteten diese Frage nicht.

5.3.4 Zielgruppe

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Zielgruppe der befragten Teilnehmenden der Umfrage dargestellt und anschließend im Speziellen auf das Angebot für Erwachsene und Menschen über 60 Jahre eingegangen.

Frage 17: Wer ist Ihre Zielgruppe?

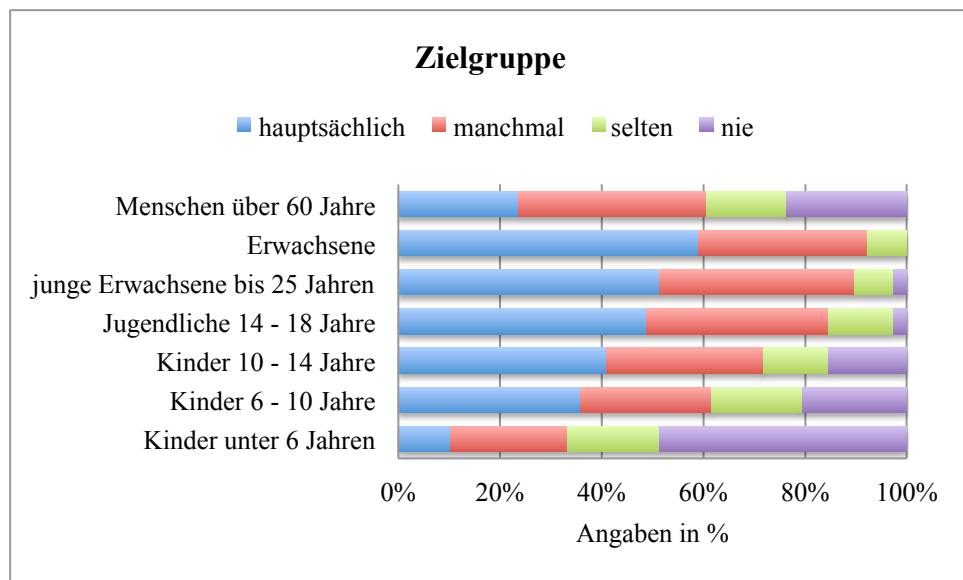


Abbildung 18: Zielgruppe
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Abbildung 17 zeigt die Strukturierung der Zielgruppen. Erwachsene, junge Erwachsene bis 25 Jahre und Jugendliche zwischen 14 bis 18 Jahre werden je von über 80% als hauptsächlich oder „manchmal“ Zielgruppe angegeben. Kinder unter 6 Jahren sind von den wenigsten Befragten als Zielgruppe definiert. Kinder im Pflichtschulalter von 6 –

14 Jahren gelten als die zweithäufigste Zielgruppe, aber auch Menschen über 60 Jahre bilden eine beachtete Zielgruppe. So zählen nicht ganz ein Viertel der Befragten, Menschen über 60 Jahre zu ihrer Zielgruppe und für rund ein Drittel werden sie „manchmal“ als Zielgruppe betrachtet.

Frage 18: Haben Sie spezielle Angebote für Erwachsene und SeniorInnen?

Filterfrage: Falls bei Frage 18 mit Ja geantwortet wurde, kam es automatisch zur Weiterleitung zu Frage 20.

26 Personen der befragten Gruppe haben Angebote auch für Erwachsene und Menschen über 60 Jahre. Nur 15 Befragte hingegen geben an kein spezielles Bildungsprogramm für diese Zielgruppe zu haben. Drei Personen enthielten sich ihrer Stimme und beantworteten diese Frage nicht.

Frage 19: Welche Gründe gibt es, dass Sie kein Angebot für Erwachsene und SeniorInnen haben?

Von diesen 15 Befragten, welche kein Angebot für Erwachsene und Senioren oder Seniorinnen anbieten, wurde ferner nach dem Grund dafür gefragt. Für die Mehrheit liegt ihr Fokus auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und sehen somit keine Zuständigkeit, dass spezielle Bildungsprogramme angeboten werden. Eine Person gibt an, dass Erwachsene und Senior oder Seniorinnen nicht primär zu Ihrer Zielgruppe gehören, aber ihre Projekte mitverfolgen und somit indirekt auch eine Zielgruppe darstellen.

„Unser aktuelles Projekt wird aktiv mit Kindern und Jugendlichen umgesetzt. Die Ergebnisse und Dokumentation unserer Projekte sind für alle Altersgruppen zugänglich und wir haben auch bereits Feedback von Erwachsenen und SeniorInnen (mit Internetzugang) bekommen, dass sie die Lernreise virtuell interessiert mitverfolgen, obwohl sie nicht die primäre Zielgruppe sind.“

5.3.5 Abschließende Fragen

Der Fragebogen schließt mit einigen allgemeinen Informationen zur Geschichte der Organisation und gibt die Möglichkeit um eventuelle Umsetzungshindernisse und Verbesserungsvorschläge anzuführen.

Frage 20: Wie lange bieten Sie bereits Bildung für Nachhaltige Entwicklung an?

Die Angaben variieren zwischen 0,5 und 50 Jahre, der Mittelwert liegt bei 14,9 Jahren und der Median bei 11 Jahren. Nicht ganz ein Drittel gibt an seit 0,5 bis 7 Jahren Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu betreiben. Nach oben hin sind einige Extremwerte mit 30 bis 50 Jahren, wobei die Frage ist, ob damals wirklich schon Bildung für Nachhaltige Entwicklung angeboten wurde oder ob es sich noch um andere Bildungsideen handelte.

Frage 21: Hat Ihre Organisation davor auch schon Bildungsprojekte angeboten?

Filterfrage Frage 22: In welchem Bereich sind Sie verwurzelt?

Der Großteil von 52% der Befragten gibt an, davor keine Bildungsprojekte angeboten zu haben. Falls bei Frage 21 mit Nein geantwortet wurde, kam es automatisch zur Weiterleitung zu Frage 23.

Rund ein weiteres Drittel beantwortete dieselbe Frage mit Ja und wurde gebeten, den früheren Bildungsbereich zu nennen. Dabei ergibt sich ein sehr eindeutiges Ergebnis. Über 50% der Befragten verorten sich historisch in der Umweltbildung. Es muss jedoch beachtet werden, dass es sich dabei um eine sehr kleine Auswahl der Befragten handelt und es eher als Tendenz gesehen werden muss.

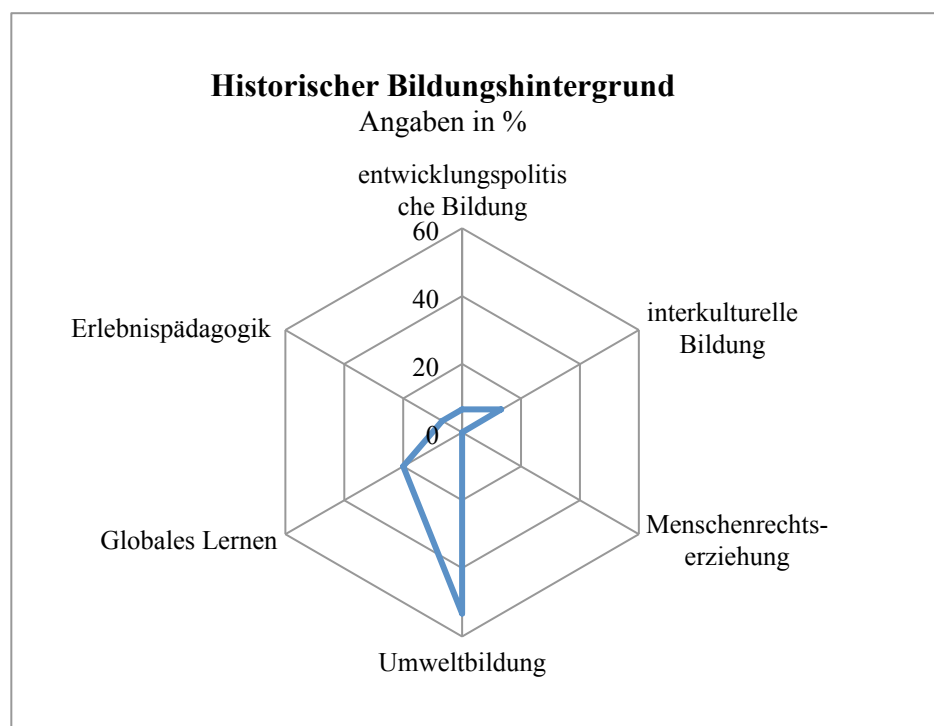


Abbildung 19: historischer Bildungshintergrund
Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Frage 23: Wo sehen Sie Umsetzungshindernisse für Bildung für Nachhaltige Entwicklung?

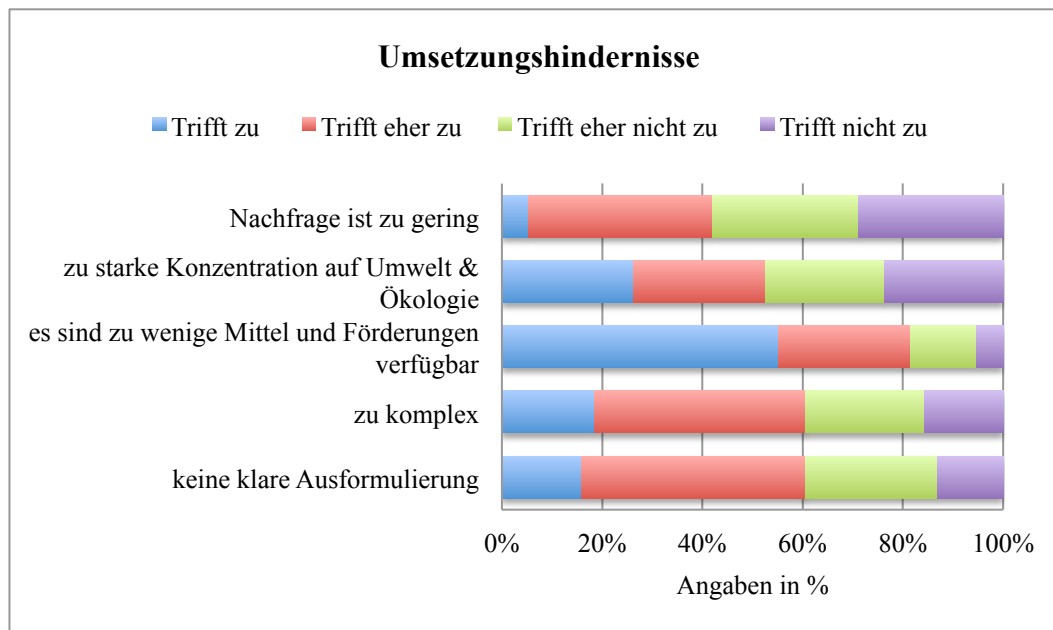


Abbildung 20: Umsetzungshindernisse

Quelle: eigene Datenerhebung und Darstellung

Als weitere Umsetzungshindernisse wurden folgende Argumente genannt:

„wenn Angebot nicht auf Bedürfnisse der TeilnehmerInnen angepasst“

„Schulbildung: Überforderung der LehrerInnen. Schulbildung: meist keine spezifische Ausbildung für LehrerInnen. Nicht-Schulische Bildung: Angebotsdschungel/ Zeitüberforderung der Zielgruppen.“

Als größtes Umsetzungshindernis werden fehlende Förderungen oder zu geringe Mittel gesehen. Wenn nur die Kategorie „Trifft zu“ beachtet wird, folgt gleich an zweiter Stelle die zu starke Fokussierung auf Themen der Umwelt und Ökologie. Eine weitere Umsetzungsschwierigkeit scheint aber auch die Verwirrung um Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu sein. In den beiden Kategorien „Trifft zu“ und „Trifft eher zu“ sehen 60% der Befragten Bildung für Nachhaltige Entwicklung als zu komplex und nicht klar ausformuliert. Dass die Nachfrage kein allzu großes Problem darstellt, zeigt sich auch anhand der nächsten Frage, welche sich mit der Auslastung der Angebote beschäftigt.

Frage 24: Sind Ihre Angebote ausgelastet?

Die Antwortmöglichkeiten waren: Ja/Nein, nicht ganz./Nein, bei Weitem nicht.

Die Hälfte der Befragten gibt an, dass ihre Angebote nicht ganz ausgelastet sind. Bei 40% hingegen sind die Bildungsangebote eindeutig ausgelastet. Nur 10% hätten zusätzliche Angebote, welche allerdings nicht in Anspruch genommen werden.

Frage 25: Was würden Sie verbessern, wenn Sie ausreichende Ressourcen zur Verfügung hätten?

Die genannten Verbesserungswünsche werden in vier Kategorien eingeteilt:

- Qualität verbessern
- Zielgruppen ausweiten
- Mehr Medien und PR-Arbeit
- Permanente Verankerung von BNE in der Schule

Besonders oft wurde der Wunsch nach einer Qualitätsverbesserung genannt. Es sind mehr Ressourcen nötig um sich intensiver mit der Gestaltung der Programme auseinanderzusetzen und ein besonderes Anliegen ist die Qualifikation der Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnen zu verbessern. Ferner würden viele der Befragten ihr Bildungsangebot für weitere Zielgruppen ausweiten. Zum Beispiel mehr Angebote für sozial benachteiligte Menschen oder Möglichkeiten der Erwachsenenbildung durch Kooperation mit Betrieben forcieren. Ein weiterer Gesichtspunkt liegt in einer Verbesserung der Medien und PR-Arbeit zum Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung um mehr Interesse in der gesamten Bevölkerung zu wecken. Als vierten und letzten Verbesserungsvorschlag wurde der Wunsch geäußert Bildung für Nachhaltige Entwicklung als permanenten Teil des Schulunterrichts zu verankern, zum Beispiel in Form einer fixen Unterrichtseinheit. Außerdem besteht mit Schulen die Möglichkeit langfristige Kooperationen aufzubauen, welche mit andern Zielgruppen eher als schwieriger geachtet werden.

5.4 Fazit der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Bedeutung der Forschungsergebnisse in Hinblick auf die formulierten Hypothesen und die forschungsleitenden Fragen diskutiert und zusammengefasst dargestellt.

Hypothese: Die Zielgruppen der außerschulischen Bildungsangebote in Wien sind primär Kinder und Jugendliche. Angebote für Erwachsene und die ältere Generation werden vernachlässigt.

In der Auswertung stellte sich heraus, dass die Gruppe der Erwachsenen unter den Kategorien „hauptsächlich“ und „manchmal“ von über 80% der Befragten und somit am häufigsten als Zielgruppe definiert werden. An zweiter Stelle steht die Gruppe der Personen von 10 bis 25 Jahren. Die am wenigsten genannte Zielgruppe sind Kinder unter 6 Jahren. Menschen über 60 Jahre sehen immerhin etwas mehr als 20% der untersuchten Organisationen als Zielgruppe an, ein weiteres Drittel zählt diesen Personenkreis zumindest manchmal zu ihrer Zielgruppe. Falls kein spezielles Bildungsprogramm vorhanden ist, nannten die Befragten als Grund dafür mehrheitlich, dass es nicht ihr Fokusgebiet darstellt bzw. sie sich nicht zuständig dafür fühlen. In der Umfrage stellte sich aber auch heraus, dass Menschen über 60 Jahre oftmals nicht direkt als Zielgruppe wahrgenommen werden, jedoch indirekt erreicht werden.

Hypothese: Inhaltlich wird auf ökologische und umweltbezogene Themen fokussiert, kulturelle und soziale Themen werden seltener behandelt. Der historische Hintergrund spiegelt sich im gewählten Themenspektrum.

Das Ergebnis über die Themenwahl war sehr eindeutig. 90% der Befragten wählten Umwelt als zutreffenden oder eher zutreffenden Gegenstand ihrer Bildungsprogramme. Umweltbezogene Themen werden dementsprechend am häufigsten in außerschulischen BNE-Angeboten in Wien behandelt. Kulturelle Vielfalt, Konsum, Gesundheit und Gender sind die am zweithäufigsten genannten Inhalte. Eventuell wird jedoch Umwelt, aufgrund der auf ersten Blick offensichtlichsten Verbindung mit nachhaltiger Entwicklung, automatisch gewählt.

Ob die historischen Wurzeln kennzeichnend für die Themenwahl sind, kann leider aufgrund der zu kleinen Gruppe nicht beantwortet werden. Es stellte sich heraus, dass

mehr als die Hälfte der Befragten davor in keinem anderen Bildungsbereich tätig waren, nicht ganz ein Drittel gibt an erst seit 0,5 bis 7 Jahren Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu betreiben. Es handelt sich also um relativ junge Organisationen, welche offensichtlich direkt in den Bildungsbereich der Nachhaltigen Entwicklung eingestiegen sind. Ein relativ kleiner Anteil von 15 Befragten gab Auskunft über ihre vorigen Bildungsbereiche, davon verorteten sich über 50% in der Umweltbildung, vereinzelt mit je nur einer oder zwei Organisationen werden Globales Lernen, Erlebnispädagogik, interkulturelle und entwicklungspolitische Bildung genannt. Aufgrund des sehr kleinen Prozentsatzes an Daten würde eine weitere Analyse, auf welche Themen diese 15 Befragten fokussieren, nicht repräsentativ sein, daher kann diese Frage nicht befriedigend beantwortet werden.

Hypothese: Es wird versucht, ein breites und vielfältiges Methoden- und Kompetenzspektrum abzudecken und handlungsorientiert zu arbeiten.

Die Bildungsangebote werden zu 31% als Workshops oder Kurse angeboten. Aber auch 22% der Befragten geben an Vorträge oder Informationsveranstaltungen zu halten. Hingegen bieten nur 10% bzw. 9% Projektstage oder Exkursionen an, welche sich durch eine höhere Handlungsorientiertheit auszeichnen. Handlungsorientiert zu lernen bedeutet, dass das Erkennen, also die Frage nach dem Wie, im Vordergrund steht und nicht so sehr die Erkenntnis [Was] (vgl. Siebert 2005:102). Die Umfrage ergab, dass Vorträge, Sinneserlebnisse und erforschendes Lernen am häufigsten angewandt werden. Sinneserlebnisse und erforschendes Lernen sind handlungsorientierte Anwendungsmethoden und hilfreich für eine Kompetenzentwicklung. Überraschenderweise verwenden 15 der 44 Befragten Wissensvermittlung als Methode und sogar 28 der gesamten Gruppe nutzen Vorträge zur Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Die anderen Antwortmöglichkeiten, wie Weltcafé, Kontakt mit Solidaritätsgruppen oder Lernen an Stationen, welche allesamt als nützlich für das Erlernen von Kompetenzen angesehen werden (siehe Rauch/Streissler/Steiner 2008:50ff; Künzli 2003), werden im Gegensatz nur selten gewählt. Die verwendeten Methoden orientieren sich daher nur zu einem Teil an den Kompetenzen.

Umso vorsichtiger muss das Ergebnis der Frage nach der Förderung von Kompetenzen bei der Umsetzung betrachtet werden. Als Antwortkategorien wurden die Kompetenzen nach dem OECD Kompetenzkonzept angeführt und der Vermittlung dieser wurde

ausnahmslos zu über 50% zugestimmt. In Anbetracht der angewandten Methoden lässt sich das Ergebnis eher auf eine soziale Wünschbarkeit zurückzuführen, als dass es als ein repräsentatives Ergebnis der Studie gewertet werden kann. Die mehrheitliche Zustimmung über die Kompetenzförderung lässt sich meines Erachtens auf eine Diskrepanz zwischen Wünschbarkeit und normativen Ziel mit der praktischen, realen Umsetzung zurückzuführen.

Als weiteres Forschungsergebnis betreffend die Programmgestaltung ist die Nutzung von Räumen und Orten hervorzuheben. Besonders die außerschulische Bildung hat die Möglichkeit ihre Bildungsangebote abseits von geschlossenen Räumen durchzuführen und die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Die Umfrage ergab jedoch, dass diese Möglichkeit viel zu wenig wahrgenommen wird und dahin gehend noch Entwicklungspotenzial besteht.

Zusätzliche forschungsleitende Fragen:

- *Welche Struktur zeichnen Organisationen aus, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung durchführen?*

Die untersuchten Bildungsanbieter sind zu 63% eine NGO, für mehr als Dreiviertel stellt Bildung das Hauptanliegen dar und immerhin auch für 64% ist Bildung für Nachhaltige Entwicklung das Hauptthema. Für das Untersuchungsgebiet hat sich ergeben, dass durchschnittlich 10 Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen in den Organisationen tätig sind. Jedoch muss beachtet werden, dass einige sehr große Bildungsanbieter vertreten sind, die den Mittelwert verzerren, denn am häufigsten sind nur ein bis zwei Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen angestellt. Das Arbeitsverhältnis zeichnet sich zum Großteil durch Teilzeit und Honorarbasis aus. Besonders für Personen auf Honorarbasis stellt dies eine prekäre Situation dar, da keinerlei Verpflichtungen seitens der Arbeitgeber eingegangen werden müssen. Weiters stellte sich heraus, dass viele Anbieter von Bildung für Nachhaltige Entwicklung erst relativ kurz in diesem Bereich arbeiten, so geben nicht ganz ein Drittel an, erst seit 0,5 bis 7 Jahren in der Bildung tätig zu sein.

- *Welche Umsetzungshindernisse und Verbesserungsmöglichkeiten gibt es? Wie sollten zusätzliche Mittel verwendet werden, um eine Verbesserung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu erzielen?*

Mit Abstand als größtes Umsetzungshindernis wird die fehlende Verfügbarkeit von Mitteln und Förderungen angegeben. Es würden sich viele mehr Förderungen und Ressourcen wünschen, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu forcieren. Knapp über 50% empfinden eine zu starke Konzentration auf Umwelt und Ökologie als hindernd. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Vorwurf eines ökologischen Schwerpunktes, welcher in der theoretischen Auseinandersetzung oftmals angesprochen wird. Die Auslastung und Nachfrage der Bildungsangebote scheint kein großes Problem darzustellen. Die Hälfte der Befragten gibt zwar an nicht zu 100% ausgelastet zu sein, jedoch immerhin auch 40% sind deutlich ausgelastet und nur 10% hätten bedeutend mehr Angebot als Nachfrage.

Falls zusätzliche Mittel vorhanden wären, würden diese vor allem in folgende Bereiche investiert werden:

- Qualität verbessern
- Zielgruppen ausweiten
- Mehr Medien und PR-Arbeit
- Permanente Verankerung von BNE in der Schule

6. Resümee

In diesem abschließenden Resümee werden der Aufbau der Arbeit, die Hauptkenntnisse, welche sich aus der Diskussion der Literatur und empirischen Untersuchung ergeben haben und Konsequenzen der Untersuchung zusammengefasst dargestellt.

6.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil und eine empirische Untersuchung. Zielsetzung der Arbeit ist die Untersuchung, inwiefern Bildung für Nachhaltige Entwicklung Einzug in die pädagogische Praxis von außerschulischen Bildungsangeboten in Wien gefunden hat und die aktuelle Ausrichtung der Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Wien zu erheben.

Dafür wurde zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept vorgenommen. Der Kern der Nachhaltigkeitsphilosophie kann so zusammengefasst werden, dass Verantwortung für zukünftige Generationen in Nord und Süd übernommen werden muss, sodass es diesen möglich ist, ihre ökonomischen, ökologischen und sozialen Bedürfnisse befriedigen zu können, aber Gerechtigkeit auch im Hier und Jetzt in den asymmetrischen Beziehungen von Nord und Süd durch nachhaltiges Handeln erreicht wird. Meines Erachtens ein sehr wichtiger Kritikpunkt des Bildungskonzeptes ist der anthropogene Ansatz. Der Eigenwert von Natur wird nicht beachtet, sondern Natur wird als verfügbare Ressource für das Wohl des Menschen betrachtet.

Bildung hat einen zentralen Stellenwert für eine Nachhaltige Entwicklung. Damit es keine handlungslose Idee bleibt, ist eine grundlegende, kritische Auseinandersetzung mit Bildung unerlässlich. Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist nicht nur das Vermitteln von Lerninhalten, sondern die didaktischen Prinzipien sollen zu einer Neuausrichtung von Bildung führen und Kompetenzen und Fähigkeiten erlernt werden, welche das Individuum befähigen ermächtigt in einer prekären Gegenwart und Zukunft zu handeln. Diese Kompetenzen sind zum Beispiel die interaktive Nutzung von Medien und Mitteln, um interdisziplinär neue Erkenntnisse zu gewinnen, vorausschauend zu denken und handeln und weltoffen neues Wissen aufzubauen. Weiters ist die Interaktion in heterogenen Gruppen und Kooperationsfähigkeit von Bedeutung. Zur dritten

Kategorie zählen das eigenständige Handeln im größeren Kontext und die Fähigkeit zur Reflexion. Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist als regulative Idee zu verstehen, es ist kein strenges Konzept vorgegeben, vielmehr wird der Weg erst im Prozess ausgehandelt.

Die Themen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind sehr heterogen und überschneiden sich daher oft mit anderen Bildungskonzepten. Daher wurde im zweiten theoretischen Kapitel herausgearbeitet, wo die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Umweltbildung und dem Globalen Lernen liegen. Zusammengefasst stellt Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine übergeordnete Herangehensweise dar, welche die Ideen in verschiedenen Bildungskonzepten verbindet.

Im darauf folgenden empirischen Teil wurde herausgearbeitet, wie die praktische Umsetzung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung erfolgt und ob in der Theorie aufgeworfene Problempunkte auch in der Praxis ersichtlich sind.

Insgesamt wurden 70 Bildungsorganisationen, welche sich selbst als Bildung für Nachhaltige Entwicklung bezeichnen, untersucht. Für die Durchführung der Forschung wurde ein standardisierter Fragebogen über E-Mail ausgeschickt. Der Fragebogen bestand aus insgesamt 25 Fragen inkl. 2 Filterfragen und mehrheitlich vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Es konnte eine relativ hohe Rücklaufquote von 70% erreicht werden, wobei einige Fragebögen aufgrund lückenhaften Ausfüllens nicht in die Auswertung miteinbezogen werden. Der Fragebogen gliederte sich in fünf thematische Blöcke. Zu Beginn wurden allgemeine Informationen über Art, Größe, Leitbild der Organisation gefragt. Anschließend lag der Fokus auf den Rahmen, wo (Orte und Dauer) und wie (Methoden und Themen) Bildungsangebote durchgeführt werden. Einen weiteren wichtigen Punkt in der Forschung war die Untersuchung der Zielgruppen, bevor im abschließenden Teil des Fragebogens Umsetzungshindernisse und Verbesserungsmöglichkeiten thematisiert wurden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zusammengefasst und die in der Einleitung formulierten Hypothesen und forschungsleitende Fragen beantwortet.

Die erste Hypothese, welche aussagt, dass vor allem Kinder und Jugendliche die Zielgruppe der außerschulischen Bildungsangebote in Wien darstellen und Angebote für Erwachsene und Menschen über 60 Jahre vernachlässigt werden, hat sich mehrheitlich falsifiziert. Das Angebot ist zwar für Menschen über 60 Jahre deutlich

geringer, aber die Zielgruppe der erwachsenen Personen stellte die am häufigsten genannte dar.

Dass inhaltlich ein umweltthematischer Schwerpunkt vorliegt, verifizierte sich. 90% und somit eine eindeutige Mehrheit der Befragten wählten Umwelt als zutreffenden oder eher zutreffenden Gegenstand ihrer Bildungsprogramme. Ob die historischen Wurzeln kennzeichnend für Themenwahl sind, kann aufgrund einer nicht repräsentativen Gruppe nicht beantwortet werden. Von den nur 15 Befragten, die einen historischen Hintergrund in einem anderen Bildungsbereich angegeben haben, verorteten sich über 50% in der Umweltbildung. Der Einwand, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung einen zu starken ökologischen Schwerpunkt hat, stellte sich auch in der Praxis im Untersuchungsgebiet heraus.

Ein dritter Forschungsschwerpunkt lag in der Untersuchung der methodischen Gestaltung von Bildungsangeboten und ob Methoden vielfältig angewandt werden und eine handlungsorientierte Umsetzung überwiegt. Durch die Umfrage hat sich allerdings ergeben, dass es mehrheitlich zu keinem vielfältigen Methodeneinsatz kommt. Besonders in Hinblick auf das Kompetenzkonzept ist eine auf handlungsorientierte Methoden abgestimmte Umsetzung bedeutsam. Dahingehend liegt in der Anwendung von abwechslungsreichen, handlungsorientierten Methoden noch ein großes Entwicklungspotenzial, welches von hoher Bedeutung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist. Als weiteres Forschungsergebnis betreffend die Programmgestaltung ist die Nutzung von Räumen und Orten hervorzuheben. Besonders die außerschulische Bildung hat die Möglichkeit ihre Bildungsangebote abseits von geschlossenen Räumen durchzuführen und die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Die Umfrage ergab jedoch, dass diese Möglichkeit viel zu wenig wahrgenommen wird und dahingehend noch Entwicklungspotenzial besteht.

Ferner ergaben sich einige zusätzliche interessante Forschungsergebnisse, diese werden folgend kurz und prägnant dargestellt, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird.

Die Organisationsform der Anbieter von Bildung für Nachhaltige Entwicklung zeichnet sich mehrheitlich durch NGOs aus. Der öffentliche Bereich ist nur gering vertreten, was in Anbetracht dessen, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine von staatlicher Seite unterstützte Dekade ist, etwas verwundert. Die Bildungsanbieter sind kleine Organisationen, mit nur wenigen Beschäftigten, und nicht ganz ein Drittel der

untersuchten Gruppe ist erst seit 0,5 – 7 Jahren im Bereich tätig und somit noch relativ jung. Bedenklich ist, dass das Arbeitsverhältnis sich zum Großteil durch Teilzeitangestellte oder die Mitarbeit auf Honorarbasis kennzeichnet. Personen auf Honorarbasis arbeiten oft unter prekären Situationen, da keinerlei Verpflichtungen seitens der Arbeitgeber eingegangen werden müssen. Die Umfrage ergab weiters, dass knapp über 50% eine zu starke Konzentration des Bildungsbereiches auf Umwelt und Ökologie empfinden. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Vorwurf eines ökologischen Schwerpunktes, welcher in der theoretischen Ausarbeitung angesprochen wurde.

Die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung weist noch viel Entwicklungspotenzial auf. Als ein großes Umsetzungshindernis wird seitens der Bildungseinrichtungen die fehlende Verfügbarkeit von Mitteln und Förderungen angesehen. Es besteht nach wie vor eine Diskrepanz zwischen theoretischer Ausarbeitung und praktischer Umsetzung, besonders in Hinblick auf die verwendeten Methoden und dem Kompetenzerwerb ist noch Entwicklungspotenzial möglich. Eine weitere bedeutende Erkenntnis ist die Fokussierung auf ökologische Themenbereiche, soziale und kulturelle Themengebiete sollten vermehrten Einzug in die Praxis finden, um den Ansprüchen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden.

6.2 Ausblick

Die UN-Bildungsdekade läuft zwar mit dem Jahr 2014 aus, Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird jedoch als Weltrahmenprogramm weitergeführt. Der Bildungsbereich wird wahrscheinlich in Zukunft eine immer bedeutendere Rolle einnehmen. Wie sich zeigt, können die Potenziale noch besser genutzt werden. Die Untersuchung ergab, dass die befragten Multiplikatoren und Multiplikatorinnen besonders eine Verbesserung der Qualität in der Umsetzung als wünschenswert ansehen. Ein Anliegen ist, dahingehend auch die Qualifikation der Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnen zu erhöhen. Ferner würden viele der Befragten ihr Bildungsangebot gerne für weitere Zielgruppen ausweiten, hätten sie die Ressourcen dazu. Zum Beispiel mehr Angebot für sozial benachteiligte Menschen oder Möglichkeiten der Erwachsenenbildung durch Kooperation mit Betrieben forcieren. Ein weiteres Entwicklungspotenzial liegt in einer intensiveren Auseinandersetzung mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung in den Medien und mehr

PR-Arbeit, um das Interesse in der Bevölkerung zu wecken. Des Weiteren wurde auch seitens von außerschulischen Anbietern der Vorschlag geäußert, Bildung für Nachhaltige Entwicklung als permanenten Teil des Schulunterrichts zu verankern, zum Beispiel in Form einer fixen Unterrichtseinheit. Außerdem bestehe die Möglichkeit mit Schulen langfristige Kooperationen aufzubauen, welche mit anderen Zielgruppen eher als schwieriger betrachtet werden.

Wie sich anhand dieser Arbeit herausstellte, gibt es noch viele Lücken in der Umsetzung und Handlungsbedarf, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung fest zu verankern.

7. Literaturverzeichnis

Aachener Stiftung Kathy Beys (o.J.): Lexikon der Nachhaltigkeit – Hans Carl von Carlowitz, 1713.

http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/hans_carl_von_carlowitz_1713_1393.htm?sid=55a8f3b2bdae98719bbf0288512677f4 [Zugriff: 18.10.2013]

Agenda 21 (1992): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro. http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [Zugriff: 18.10.2013]

Altner, Günter (2002): Was hat Rio bewegt? Wirkungen und Versäumnisse der Nachhaltigkeitsdebatte in Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung. In: ZEP. 25.Jg. Heft 1/2002, S. 2-6.

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang: Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Auflage. o.O.: Wochenschauverlag, S. 469-484.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. bearb. und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Benninghaus, Hans (2007): Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. 11. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Bildungslandkarte des Forum Umweltbildung: <http://www.bildungslandkarte.at> [Zugriff: 13.01.2014]

Bilharz, Michael (2005): Vom Wissen zum Handeln? Fallstricke und Chancen für die Umweltbildung. ANU 2000. http://www.umweltbildung.de/uploads/tx_anubfne/bilharz_wissen_handeln.pdf [Zugriff: 18.10.2013]

BMLFUW; BMUKK; BMWF (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wien.

Bm:ukk (2012): Bildungsanliegen – Globales Lernen. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.xml [Zugriff: 03.01.2014]

Bm:ukk (2010): UN-Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung: Initiativen des BMUKK, Stand 2010.

Bm:ukk (2007): UN-Dekade zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Initiativen des BMUKK, Stand 2007.

Carlowitz, Hans Carl von/ Hamberger, Joachim (Hg.) (2013): Sylvicultura Oeconomica. München: Oekom Verlag.

De Haan, Gerhard (2006): Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein neues Lern- und Handlungsfeld. In: UNESCO heute. Heft 1/2006, S. 4-8.

De Haan, Gerhard (1999): Von der Umweltbildung zur Bildung von Nachhaltigkeit. In: Hans Baier u.a. (Hg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 75-102.

Deutsche UNESCO Kommission (2005): Förderung einer Globalen Partnerschaft für die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014). http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_international/IIS_2520dt.File.pdf?linklisted=2820 [Zugriff: 18.10.2013]

Eblinghaus, Helga/Stickler, Armin (1998): Nachhaltigkeit und Macht. Zur Kritik von Sustainable Development. 3. Auflage. Frankfurt am Main: IKO.

FORUM Umweltbildung (2014): Screenshot der Bildungslandkarte. <http://www.bildungslandkarte.at/index.php?id=797> [Zugriff: 13.01.2014]

FORUM Umweltbildung (2013): Bildungslandkarte: Ihr Projekt wird ausgezeichnet! http://www.bildungslandkarte.at/index.php?id=812&tx_ttnews%5Btt_news%5D=165&cHash=69097f1a27e96bdc2cd69ec7def9b26 [Zugriff: 14.01.2013]

FORUM Umweltbildung (2006): Pilotstudie zu Indikatoren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Forum Exkurse. Schriften zur Bildung für nachhaltige Entwicklung Band 02. Wien.

Goldstein, Wendy (2005): Education for Sustainable Development – Emerging. In: ZEP. 28.Jg. Heft 3/2005, S. 2-8.

Habrich, Walter (1999): Umweltbildung - Bildung für nachhaltige Entwicklung. Geographie heute, 20 . 1999 - 174, S. 2-6.

Hartmeyer, Helmuth (2012a): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Hartmeyer, Helmuth (2012b): Globales Lernen – Definition und Position. Reader Seminar Globales Lernen. SoSe 2012, Studium Internationale Entwicklung der Universität Wien.

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt, London: IKO

Hartmeyer, Helmuth (2002): Globalisierung als Herausforderung. In: umwelt & bildung. Heft 1/2002, S. 10-12.

Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland- Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp Verlag.

Hirsch Hadorn, Gertrude (o.J.): Nachhaltige Entwicklung: Leerformel, Zauberformel oder regulative Idee? Department Umweltnaturwissenschaften der ETH Zürich und Fachgruppe Philosophie der Universität Konstanz.

Heinrich, Martin u.a. (2007): Bildung und nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Münster: Monsenstein.

Heinrich, Martin (2005): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Österreichischen Schulsystem – eine explorative Vorstudie zu Zukunftsbildern von Schülerinnen und Schülern. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Huber, Ludwig (2001): Anfragen an das Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. In: Herz, Otto/Seybold, Hansjörg/Strobl, Gottfried: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske+Budrich, S. 77-78.

Kant, Immanuel (1897): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 2. Auflage – bearb. Krichmann, Julius H. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.

Kant, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft. 2. Auflage. Akademieausgabe. <http://www.korpora.org/kant/aa03/> [Zugriff: 18.10.2013]

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfgang (2005): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

KommEnt (o.J.): Globales Lernen – ein Bildungskonzept im Zeichen weltweiter Solidarität. <http://komment.at/content.php?id=17> [Zugriff: 18.10.2013]

Lausset, Nadia (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen: Synergien im schweizerischen Kontext. In: ZEP. 36.Jg. Heft 1/2013, S. 18-25.

Künzli, Christine (2003): Didaktisches Konzept. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Arbeitspapier Nr. 1.
<http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/didakt.konzept.bineu.pdf> [Zugriff: 18.11.2012]

Linder, Wilhelm (2009): Wie kam Nachhaltigkeit in die Naturvermittlung. Vortrag im Seminar „Vorwärts zur Natur – Herausforderungen und Potentiale in der Naturvermittlung.“ am 2. Dezember 2009 in Linz.
http://www.umweltdachverband.at/fileadmin/user_upload/pdfs/Veranstaltungen/b_Linder.pdf [Zugriff: 18.10.2013]

Linder, Wilhelm (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ansichten und Einsichten. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Linder, Wilhelm (2004): Hohe Ansprüche. In: umwelt&bildung. Heft 3/2004, S. 3-4.

Luks, Fred (2002): Nachhaltigkeit. Wissen 2000. Hamburg: Sabine Groenewold Verlag.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meadows, Donella H. u.a. (1972): The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York: Universe Books.

Meueller, Erhard (2005): Nachhaltige Entwicklung oder Segeln ohne Wind. In: ZEP. 28.Jg. Heft 3/2005, S. 2-8.

Michelsen, Gerd u.a. (2013): Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Methoden, Praxis, Perspektiven. München: Oekom Verlag.

Minsch, J. (2004). Gedanken zu einer politischen Kultur der Nachhaltigkeit. In: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der LehrerInnenbildung. Dokumentation der Symposien von Salzburg, Graz und Baden. Schriftenreihe zur Bildungsforschung, Band 2. Baden: Badener VorDrucke, S. 10-17.

Multhaup, Thomas/Grossmann, Wolf Dieter (1999): Einleitung: Die vielfältigen Facetten der Nachhaltigkeit. In: Grossmann, Wolf Dieter u.a. (Hg.): Nachhaltigkeit. Bilanz und Ausblick. Frankfurt am Main: Verlag der Wissenschaften.

Müller, Ulrich (2000): Der Mensch im Mittelpunkt. Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigt die Klärung des Bildungsbegriffs. In: ANU-Bayern (Hg.): Schnittmenge Mensch. Politische Ökologie. Sonderheft 12. München: ökom 2000, S. 8-11.

Overwien, Bernd (2008): Kreative Synergien. Informelles Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: umwelt&bildung 3/2008, S. 8-10.

Prange, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Rauch, Franz/Streissler, Anna/ Steiner, Regina (2008): Kompetenzen für Nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Rode, Horst/Bolscho, Dietmar/Haunschild, Katrin (2006): Gute Chancen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Schulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: ZEP. Jg 29, Heft 4/2006, S. 33-35.

Rost, Jürgen (2008): Zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/De Haan, Gerhard: Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.61 – 73.

Rost, Jürgen (2002): Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: ZEP. Jg. 25, Heft 1/2002, S. 7-12.

Schandl, Franz (2003): Sustainability? Vorwürfe zum ökologischen Dauerlutscher der Nachhaltigkeit. In: Streifzüge 3 (2003), S. 7-14.

Scheunpflug, Annette (2006): Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? Zu den Grenzen der Lernfähigkeit. In: ZEP, Jg. 29, Heft 1/2006, S. 45-48.

Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M. 2000.

Seitz, Klaus (2006): Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? In: ZEP. Jg. 29, Heft 1/2006, S. 33-38.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

Seitz, Klaus (1999): „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Aufwind. In: Eins Entwicklungspolitik. Heft 10/1999, S. 24-28.

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Veltz Verlag.

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. überarb. und erweiterte Auflage. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.

Statistik Austria (2013): Volkszählung/Registerzählung.
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/index.html [Zugriff: 13.01.2014]

Steiner, Regina (2011): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Tschapka, Johannes (2012): Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Vermittlung einer zerbrechlichen Zukunft. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Transfer 21 (2008a): Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und ihre Vermittlung. <http://transfer-21.de/daten/materialien/Teilkompetenzen.pdf> [Zugriff: 18.11.2012]

Transfer 21 (2008b) Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und Kompetenzen der OECD. http://transfer-21.de/daten/materialien/Teilkompetenzen_OECD.pdf [Zugriff: 18.11.2012]

Umweltdachverband GmbH (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Jahrbuch 2013. Wien: Forum Umweltbildung.

UN General Assembly (2012): The Future we want. Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development.
<http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%201230pm.pdf> [Zugriff: 14.10.2013]

UNESCO (2005): DESD Draft International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf> [Zugriff: 14.10.2013]

UNESCO (o.J.): Education for Sustainable Development.
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/> [Zugriff: 14.10.2013]

United Nations Environment Programme (1992): Rio Declaration on Environment and Development.
<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=78&ArticleID=1163> [Zugriff: 14.10.2013]

VENRO (2005): VENRO-Arbeitspapier Nr. 15. Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt.
http://www.umweltbildung.de/uploads/tx_anubfne/VENROPositionspapier15.pdf
[Zugriff: 14.11.2013]

World Commission on Environment and Development (1987): Our Common Future.
<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [Zugriff: 14.10.2013]

8. Anhang

Fragebogen

10.01.14 22:14



Druckansicht vom 10.01.2014, 22:13

Bitte beachten Sie, dass Filter und Platzhalter in der Druckansicht prinzipbedingt nicht funktionieren. Fragen, die mittels PHP-Code eingebunden sind, werden nur eingeschränkt wiedergegeben.

[Korrekturfahne](#) [Variablenansicht](#)

Seite 01
Text

Liebe Teilnehmer und Teilnehmerinnen,
herzlich Willkommen und vielen Dank für Ihr Interesse an meiner Studie.
Ich würde Sie bitten den Fragebogen vollständig auszufüllen und denken Sie bei der Fragebeantwortung speziell an Ihre umgesetzten Projekte.
Danke & mit freundlichen Grüßen,
Susanne Ziegler

Seite 02
AL01

Allgemeines zur Organisation

1. Bildung ist in Ihrer Organisation

- ☐ das Hauptanliegen
- ☐ ein Nebenangebot

Seite 03

2. Ihre Organisation ist

- ☐ eine öffentliche Einrichtung
- ☐ eine NGO
- ☐ Sonstiges:

Seite 04

3. Wie viele Personen sind bei Ihnen im Bildungsbereich tätig?

Die Personenanzahl in das nebenstehende Eingabefeld einfügen – Sie können mehrere Antworten wählen.

- ☐ hauptberuflich Vollzeit
- ☐ hauptberuflich Teilzeit
- ☐ auf Honorarbasis
- ☐ ehrenamtlich

Seite 05

4. Haben Sie als Anbieter Bildung für nachhaltige Entwicklung in Ihrem Leitbild verankert?

- ☐ Ja, liegt schriftlich vor
- ☐ Ja, ist jedoch nicht ausformuliert
- ☐ es gibt Überlegungen
- ☐ Nein

Seite 06

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist in Ihren Bildungsangeboten

- ☐ das Hauptthema
- ☐ ein Nebenanliegen

Seite 07

Orte und Dauer

6. Auf welcher Ebene führen Sie Bildungsangebote durch?

Bitte wählen Sie höchstens 3 Antwortmöglichkeiten aus.

- ☐ lokal
- ☐ regional
- ☐ auf Bundesebene
- ☐ international

Seite 08

7. Wann können Ihre Angebote während eines Jahres genutzt werden?

- ☐ ganzjährig
- ☐ saisonal

☐ einmalig

Seite 09

8. Für welchen Zeitrahmen bieten Sie Bildungsprojekte an?

Sie können mehrere Antworten wählen.

- ☐ 1-2 Stunden
- ☐ halbtägig
- ☐ ganztägig
- ☐ mehrtägig
- ☐ 1 Woche
- ☐ länger

Seite 10

9. Wo führen Sie ihre Bildungsangebote durch?

	oft	selten	nie
in Gebäuden ohne Gartenbenutzung	☐	☐	☐
in Gebäuden mit Gartenbenutzung	☐	☐	☐
in der Natur in Wien	☐	☐	☐
in der Natur im Umkreis von Wien	☐	☐	☐
in der Natur mehr als 30km entfernt von Wien	☐	☐	☐

Seite 11

Themen und Methoden

10. Wie werden Ihre Angebote gestaltet?

- ☐ es gibt ein grobes Programm als Richtlinie
- ☐ es gibt ein fix vorgegebenes Konzept
- ☐ jeder Mitarbeiter/jede Mitarbeiterin entscheidet selbst über die Gestaltung
- ☐ das Programm wird nach Rücksprache auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen abgestimmt
- ☐ Sonstiges:

Seite 12

11. In welcher Form führen Sie Ihre Angebote hauptsächlich durch?

Bitte wählen Sie höchstens 3 Antwortmöglichkeiten aus.

- ☐ Workshops/Kurse
☐ Projekttag
☐ Vorträge/Infoveranstaltungen
☐ Exkursionen
☐ Aktionen/Kampagnen
☐ Materialien zum Bestellen
☐ Sonstiges:

Seite 13

12. Inwiefern werden folgende Themen in Ihren Bildungsangeboten aufgegriffen?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Gender	☐	☐	☐	☐
Gesundheit	☐	☐	☐	☐
Umwelt	☐	☐	☐	☐
Konsum	☐	☐	☐	☐
kulturelle Vielfalt	☐	☐	☐	☐
Stadtentwicklung	☐	☐	☐	☐
ländliche Entwicklung	☐	☐	☐	☐
Friede und humanitäre Sicherheit	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:				
Sonstiges:				
Sonstiges:				
Sonstiges:				
Sonstiges:				

Seite 14

13. Inwiefern werden bei der Umsetzung folgende Kompetenzen gefördert?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
interagieren in heterogenen Gruppen	☐	☐	☐	☐
Kooperationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐
erkennen globaler und lokaler Zusammenhänge	☐	☐	☐	☐
die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können	☐	☐	☐	☐
kritisches Denken	☐	☐	☐	☐

Fähigkeit zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen	☐	☐	☐	☐
an Entscheidungsprozessen partizipieren können	☐	☐	☐	☐
gemeinsam planen und handeln	☐	☐	☐	☐
interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	☐	☐	☐	☐
vorausschauendes Denken	☐	☐	☐	☐
Weltoffenheit und offen für Neues	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:				
Sonstiges:				
Sonstiges:				

Seite 15

14. Gibt es die Möglichkeit für Teilnehmende auch selbst aktiv zu sein?

Sie können mehrere Antworten wählen.

Die Teilnehmenden...

- ☐ ...können die Gestaltung des Programms mitbestimmen.
- ☐ ...führen selbst Versuche und Forschungen durch.
- ☐ ...lernen durch Unterstützung von praktischen Erkundungen.
- ☐ ...können Inhalte und Themen festlegen.
- ☐ ...entwickeln eigene Lösungswege.

Seite 16

15. Welche Methoden werden bei Ihrer Umsetzung hauptsächlich angewandt?

Bitte wählen Sie höchstens 5 Antwortmöglichkeiten aus.

- ☐ erforschendes Lernen
- ☐ Open Space
- ☐ Weltcafé
- ☐ Kontakt mit Solidaritätsgruppen
- ☐ interkultureller Austausch
- ☐ Natur als Lernort
- ☐ selbstorganisiertes Lernen
- ☐ vorrangig Wissensvermittlung
- ☐ künstlerisches Gestalten
- ☐ Lernen an Stationen
- ☐ Vorträge
- ☐ Sinneserlebnisse
- ☐ Sonstiges:

Seite 17**16. Führen Sie Befragungen zur Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch?**

- ☐ Ja, jedes Mal
☐ Ja, in regelmäßigen Abständen
☐ Ja, gelegentlich
☐ Nein

Seite 18**Zielgruppe****17. Wer ist Ihre Zielgruppe?**

	hauptsächlich	manchmal	selten	nie
Kinder unter 6 Jahren	☐	☐	☐	☐
Kinder 6 – 10 Jahre	☐	☐	☐	☐
Kinder 10 – 14 Jahre	☐	☐	☐	☐
Jugendliche 14 – 18 Jahre	☐	☐	☐	☐
junge Erwachsene bis 25 Jahren	☐	☐	☐	☐
Erwachsene	☐	☐	☐	☐
Menschen über 60 Jahre	☐	☐	☐	☐

Seite 19**18. Haben Sie spezielle Angebote für Erwachsene und SeniorInnen?**

- ☐ Ja
☐ Nein

Seite 20**PHP-Code**

```
if (value('ZG02') == 2) {  
    question('ZG03');  
}
```

question("ZG03")**19. Welche Gründe gibt es, dass Sie kein Angebot für Erwachsene und SeniorInnen haben?**

Seite 21**Abschließende Fragen****20. Wie lange bieten Sie bereits Bildung für nachhaltige Entwicklung an?**Seit Jahren.

Seite 22**21. Hat Ihre Organisation davor auch schon Bildungsprojekte angeboten?**

- ☐ Ja
☐ Nein

Seite 23**PHP-Code**

```
if (value('AF02') == 1) {  
    question('AF06');  
}
```

question('AF06')**22. In welchem Bereich sind Sie verwurzelt?**

- ☐ entwicklungspolitische Bildung
☐ interkulturelle Bildung
☐ Menschenrechtserziehung
☐ Umweltbildung
☐ Globales Lernen
☐ Sonstiges:

Seite 24**23. Wo sehen Sie Umsetzungshindernisse für Bildung für nachhaltige Entwicklung?**

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
keine klare Ausformulierung	☐	☐	☐	☐
zu komplex	☐	☐	☐	☐
es sind zu wenige Mittel und Förderungen verfügbar	☐	☐	☐	☐
zu starke Konzentration auf Umwelt & Ökologie	☐	☐	☐	☐
die Nachfrage ist zu gering	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:				
Sonstiges:				
Sonstiges:				

Seite 25**24. Sind Ihre Angebote ausgelastet?**

- ☐ Ja
- ☐ Nein, nicht ganz
- ☐ Nein, bei weitem nicht

Seite 26**25. Was würden Sie verbessern, wenn Sie ausreichende Ressourcen zur Verfügung hätten?**

Bitte nennen Sie max. 3 Vorschläge.

Letzte Seite**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

Ich möchte mich sehr herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Anschreiben und Erinnerungsmail

An: Susanne Ziegler
Bildung für nachhaltige Entwicklung in Wien - Studie

Sehr geehrteR Frau XY/Herr XY,

Ich bin über Ihren Eintrag in der Bildungslandkarte des Forum Umweltbildung auf Sie aufmerksam geworden.

Ich bin Studentin an der Universität Wien und führe im Rahmen meiner Diplomarbeit eine Studie zum Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Wien durch. Ziel ist eine Übersicht, inwiefern Bildung für nachhaltige Entwicklung Teil von außerschulischen Bildungsangeboten in Wien ist und welche Verbesserungsmöglichkeiten vorhanden sind.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich kurz Zeit nehmen könnten (Dauer: 6-8 Min.) und die Umfrage unter folgendem Link ausfüllen.

<https://www.soscisurvey.de/BNEwien/>

Sie würden dadurch einen erheblichen Beitrag zu meinem Forschungsanliegen leisten. Vielen Dank! Die erhobenen Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt, und nicht an Dritte weitergegeben.

Sollten Sie zur Umfrage Fragen oder Interesse an den Ergebnissen haben, genügt ein kurzes Antwortmail an ziegler_s@gmx.at. Wenn sie nicht zuständig sind, bitte ich Sie die Umfrage an die zuständige Person weiterzuleiten oder mir eine kurze Rückmeldung zu geben.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Hilfe!

Mit freundlichen Grüßen,

Susanne Ziegler

An: Susanne Ziegler
Erinnerungsmail BNE in Wien - Umfrage

Liebe Multiplikatoren und Multiplikatorinnen von Bildung für nachhaltige Entwicklung,

Ich würde Sie gerne erinnern an meiner Umfrage zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung in außerschulischen Bildungsangeboten in Wien teilzunehmen. Dieser Fragebogen wurde für meine Diplomarbeit konzipiert, die Daten werden anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Es wäre sehr nett, wenn Sie bis Dienstag, 17.12. ein paar Minuten Zeit finden den kurzen Fragebogen unter folgendem Link zu beantworten.

<https://www.soscisurvey.de/BNEwien/>

Die Umfrage soll einen Überblick über Bildung für nachhaltige Entwicklung in Wien geben und vertiefend Aspekte der praktischen Umsetzung und theoretischen Konzeptionierung analysieren.

Falls Sie den Fragebogen bereits beantwortet haben, bedanke ich mich sehr herzlich bei Ihnen :)

Danke & mit freundlichen Grüßen,
Susanne Ziegler

Kurzzusammenfassung

Bildung für Nachhaltige Entwicklung wurde 2005 als UN-Dekade ausgerufen und es wird spätestens seit diesem Jahr versucht, Nachhaltige Entwicklung auch in der Bildung als festen Bestandteil zu verankern. Im Rahmen dieser Abschlussarbeit wird untersucht, inwiefern Bildung für Nachhaltige Entwicklung bereits Einzug in die pädagogische Praxis gefunden hat. Die Zielsetzung ist, die Umsetzung in außerschulischen Bildungsangeboten in Wien aus der Perspektive der Anbieter zu analysieren.

Dafür wurde zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept vorgenommen und im Anschluss eine empirische Untersuchung durchgeführt. Insgesamt wurden 70 Bildungseinrichtungen aus Wien zum Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung befragt.

Insgesamt weist die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung noch viel Entwicklungspotenzial auf. Als ein großes Umsetzungshindernis wird seitens der Bildungseinrichtungen die fehlende Verfügbarkeit von Mitteln und Förderungen angesehen. Es besteht nach wie vor eine Diskrepanz zwischen theoretischer Ausarbeitung und praktischer Umsetzung, besonders in Hinblick auf die verwendeten Methoden und dem Kompetenzerwerb ist noch Entwicklungspotenzial vorhanden. Eine weitere Erkenntnis ist die Fokussierung auf ökologische Themenbereiche, hingegen werden soziale und kulturelle Themengebiete eher vernachlässigt.

Abstract

This thesis explores the conditions and opportunities of Education for Sustainable Development. Especially in the last year of the United Nations Decade for ESD are the expectations high, that ESD is also implemented well practice. The paper introduces in the first part the concepts, ideas and methods of Education for Sustainable Development. After the theoretical approach there is in a second part an empirical analysis of out-of-school learning opportunities in the city of Vienna.

70 insitutions of education were part of the questionnaire, whose purpose it was to get an overview of the implementation in Vienna. Overall there is still a high potential for development. A major implementation obstacle is the lack of resources and funding opportunities. Furthermore, there still is a discrepancy between the theoretical framework and the practical implementation, especially in regard to the methods used and the acquisition of skills. Another significant finding is the focus on ecological topics, whereas, social and cultural topics are rather neglected.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Susanne Ziegler
Kontakt: ziegler_s@gmx.at

Ausbildung

Seit 2011	Bachelorstudium Geographie, Universität Wien
2008 – 2014	Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung, Universität Wien
2013	Ausbildungskurs zur diplomierten Ökopädagogin, WWF
2010 – 2011	Erasmus Auslandsstipendium Universidad de Alicante, Spanien
2002 – 2007	HBLA Lentia für Mode und Bekleidungstechnik, Linz
1998 – 2002	Bundesrealgymnasium Anton Bruckner, Wels
1994 – 1998	VS Neumarkt im Hausruckkreis

Berufserfahrung

Seit Mai 2013	Ökopädagogin, WWF Österreich
09. – 11.2012	Volontariat FAIRTRADE Österreich, Gemeindeprojekt
2012 – 2013	Lernhilfe & freiwillige Mitarbeit im Nachbarschaftszentrum 3., Wien
2011	freiwillige Mitarbeit bei Caritas Wien (Humanitärer Kongress, Kinder- und Freizeitbetreuung Haus Daria)
09. 2007 – 03. 2008	Community Service Programm in Berekum, Ghana