

Hochschule Düsseldorf
-Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften-

Bachelor-Thesis zum Thema

**Bildung für nachhaltige Entwicklung in der
Kinder- und Jugendarbeit**

-

Eine Bestandsaufnahme in den Angeboten und Einrichtungen der Mitglieds-
organisationen des Paritätischen Jugendwerk NRW

Erstprüferin: Vertr.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Stephanie Spanu

Zweitprüferin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anne van Rießen

Vorgelegt von:

Simon Schäfer


Studiengang: Sozialarbeit/Sozialpädagogik, B.A.

WiSe 2023/2024

Düsseldorf, den 30.11.2023

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Nachhaltigkeit und Kinder- und Jugendarbeit	3
2.1	Kinder- und Jugendarbeit	3
2.2	Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung	6
2.3	Verankerung von BNE in Deutschland	9
3	Aktueller Stand der Forschung	10
4	Forschungsdesign	19
5	Auswertung, Analyse, Interpretation und Relevanz der Studienergebnisse	26
5.1	Bestandsaufnahme BNE in der Kinder- und Jugendarbeit	26
5.1.1	Wissensbestände von Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit	27
5.1.2	BNE in Angeboten und Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit	28
5.1.3	Beeinflussende Faktoren für den Implementierungsprozess	34
5.2	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	39
5.3	Relevanz für die Soziale Arbeit	45
6	Fazit	49
	Literaturverzeichnis	55
	Anhang (digital)	I

Abkürzungsverzeichnis

BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ:	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMU:	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit
BNE:	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DGSA:	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
FU Berlin – IF:	Freie Universität Berlin – Institut Futur
IT:	Interviewtranskript
NP BNE:	Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung
NRW:	Nordrhein-Westfalen
PJW:	Paritätisches Jugendwerk
SDGs:	Sustainable Development Goals
SGB:	Sozialgesetzbuch
UN:	Vereinte Nationen (United Nations)
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

1 Einleitung

„Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut!“ (Steinmann, 2021, S. 1). So schallt es in ganz Deutschland in regelmäßigen Abständen durch die Straßen, wenn Fridays for Future wieder zu einer Demonstration zum Umwelt- und Klimaschutz aufruft. Diese finden anlässlich der „(drohenden) ‚Klimakrise‘ [Herv. i. O.]“ (ebd.) seit einigen Jahren, vor allem unter Beteiligung junger Menschen, statt (ebd., S. 2). „Die Teilnehmenden verstehen ihre eigene Existenz bzw. die dazu benötigten Lebensgrundlagen als bedroht, gleichzeitig wird diese Bedrohungslage als abwendbar wahrgenommen“ (ebd., S. 8). Um dafür zu sensibilisieren, fordern sie unter anderem mehr Bildung zu den Themen Umwelt und *Nachhaltigkeit* (ebd., S. 2). Das Interesse der Jugendlichen an diesen Themen äußert sich jedoch nicht nur in der Teilnahme an den Demonstrationen von Fridays for Future (Schubert, 2021, S. 812). Die Ergebnisse einer 2018 veröffentlichten Studie mit dem Titel *Zukunft? Jugend fragen!* (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU), 2018) zeigen, dass junge Menschen eine „Sensibilität für die Bedrohung der Zukunftsperspektiven durch globale Umweltzerstörung und Klimawandel“ (ebd., S. 20) aufweisen. Aus diesem Grund sind „Umwelt und Nachhaltigkeit (...) Themen, die für Jugendliche und junge Erwachsene einen hohen Stellenwert haben, wenn sie darüber nachdenken – oder angestoßen werden, darüber nachzudenken“ (ebd., S. 24). Die Themen sind allerdings nicht nur für junge Menschen von Bedeutung, auch aus der Perspektive einer Fachgruppe der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) zu Klimagerechtigkeit und sozialökologischer Transformation in der Sozialen Arbeit müssen sie zwingend in den Blick der einzelnen Handlungsfelder genommen werden (DGSA-Fachgruppe Klimagerechtigkeit und sozialökologische Transformation in der Sozialen Arbeit, 2023, S. 5). Dies ist damit zu begründen, dass die „Folgen der ökologischen Krisen (...) mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen (...) und den ihnen inhärenten sozialen Ungerechtigkeiten [verwoben sind]“ (ebd., S. 1 f.). Gleichzeitig hat die „Soziale Arbeit (...) als Profession und Disziplin das Ziel, durch ihr Handeln soziale Gerechtigkeit und die Umsetzung der Menschenrechte zu fordern“ (ebd., S. 1). Dazu gehört „seit 2021 auch das Recht auf eine sichere, saubere, gesunde und nachhaltige Umwelt“ (ebd.). Damit ist „[d]ie Frage nach ökologischer Gerechtigkeit und den notwendigen Transformationsschritten (...) zutiefst verbunden mit grundlegenden Werten der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 2). Dass Klimawandel und Nachhaltigkeit wichtige Themen der Gegenwart sind, zeigt sich des Weiteren in ihrer Präsenz in der Politik. Dort finden sie sich schon seit längerem in Aktionsplänen und Strategien von den Vereinten Nationen (United Nations (UN)) und der deutschen Bundesregierung wieder (Schubert, 2021, S. 813 ff.). Wichtiger Bestandteil der Strategien ist die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE), die „Menschen in

die Lage versetzen [soll], nachhaltig zu denken und zu handeln“ (ebd., S. 816). Das Ziel in Deutschland ist dabei, BNE sowohl in den formalen als auch in den non-formalen und informellen Bildungsbereichen zu verankern (Deutscher Bundestag, 2021, S. 6). Darin ist auch die außerschulische Jugendbildung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit eingeschlossen (Schubert, 2021, S. 811). Damit sind die Organisationen der „Kinder- und Jugendarbeit (...)“ gefordert, ihrer Zielgruppe die Auseinandersetzung mit solchen gesellschaftlichen Fragen zu ermöglichen, ganz im Sinne des § 1 des [achten Sozialgesetzbuches] SGB VIII, um die Förderung der Entwicklung zur eigenverantwortlichen Person zu unterstützen“ (ebd., S. 812). Mit Blick auf die Erkenntnisse der Jugendstudie vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, dass junge Menschen Umwelt und Nachhaltigkeit zwar als sehr wichtige Themen verstehen, jedoch „[i]n ihrem Alltag (...) oft andere Dinge Vorrang [haben]“ (BMU, 2018, S. 24), erscheint diese angestrebte Verankerung im gesamten Bildungssystem umso wichtiger.

Während die formalen Bildungsbereiche wie die Schule vermehrt in den „Fachdiskussionen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung [im Fokus stehen]“ (Schubert, 2021, S. 822), blieb das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit bisher eher unbeleuchtet. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Forschungsarbeit die Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit anhand einer Bestandsaufnahme in den Angeboten und Einrichtungen der Mitgliedsorganisationen des Paritätischen Jugendwerks (PJW) in Nordrhein-Westfalen (NRW) in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang werden die folgenden forschungsleitenden Fragen bearbeitet: Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung ein Thema in der außerschulischen Bildungsarbeit in Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit? Wenn ja, in welcher Form findet sich Bildung für nachhaltige Entwicklung als außerschulisches Bildungsthema in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit wieder? Gibt es Hürden bei der Verankerung beziehungsweise Umsetzung des Bildungsthemas Nachhaltigkeit in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit? Wenn vorhanden, wie stellen sich diese Hürden bei der Verankerung beziehungsweise Umsetzung des Bildungsthemas Nachhaltigkeit in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit dar? Um diese Fragen ausführlich beantworten zu können, wurden vier leitfadengestützte, qualitative Einzelinterviews mit Mitarbeitenden von Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit, die Mitglied im PJW NRW sind, geführt. Diese wurden im Anschluss transkribiert und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, um Erkenntnisse zu gewinnen. Die Basis der Forschung und der anschließenden Analyse bildet das folgende Kapitel mit einem Überblick über die theoretischen Grundlagen zu Nachhaltigkeit und Kinder- und Jugendarbeit (Kapitel 2). Dieses enthält

die Beschreibungen des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit (Kapitel 2.1), von Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 2.2) und von der Verankerung von BNE in Deutschland (Kapitel 2.3). Im nächsten Schritt wird in Kapitel drei der aktuelle Stand der Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland im Bereich des non-formalen und informellen Lernens dargestellt. Das Forschungsdesign umfasst anschließend die Vorstellung des Feldzugangs, der Erhebungs- sowie Auswertungsmethode und eine Charakterisierung der Interviewpartner*innen (Kapitel 4). Aufbauend auf die vorherigen Abschnitte werden die Studienergebnisse in Kapitel fünf ausgewertet, analysiert und interpretiert sowie deren Relevanz für die Soziale Arbeit herausgestellt. Dafür findet zuerst eine Bestandsaufnahme zu BNE in der Kinder- und Jugendarbeit statt (Kapitel 5.1). Hier werden die Ergebnisse in Bezug auf die Wissensbestände der Mitarbeitenden (Kapitel 5.1.1), BNE in Angeboten und Einrichtungen (Kapitel 5.1.2) sowie beeinflussende Faktoren für den Implementierungsprozess vorgestellt (Kapitel 5.1.3). Diese Ergebnisse werden im Anschluss interpretiert und diskutiert (Kapitel 5.2). Danach werden sie in Bezug auf die Relevanz für die Soziale Arbeit überprüft. Darauf aufbauend werden Handlungsempfehlungen für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit formuliert (Kapitel 5.3). Die forschungsleitenden Fragen werden abschließend im Fazit (Kapitel 6) anhand der Studienergebnisse beantwortet. Darüber hinaus werden die Grenzen der Forschung beleuchtet und ein Ausblick auf weitere Studienmöglichkeiten gegeben.

2 Nachhaltigkeit und Kinder- und Jugendarbeit

Die theoretischen Grundlagen zu Nachhaltigkeit und der Kinder- und Jugendarbeit stellen das Fundament für die Forschungsarbeit zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit dar. Diese werden in den nächsten drei Unterkapitel beleuchtet. Zu Beginn wird das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit (Kapitel 2.1), als Teil der Sozialen Arbeit, und anhand der gesetzlichen Rahmenbedingungen porträtiert. Im Anschluss richtet sich der Blick auf die Begriffe Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 2.2), die in Bezug auf ihre historische und politische Entwicklung beschrieben werden. In Kapitel 2.3 steht die Verankerung von BNE in Deutschland im Mittelpunkt. Neben der Beschreibung des Prozesses wird darin abschließend die Verbindung zwischen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Kinder- und Jugendarbeit dargestellt.

2.1 Kinder- und Jugendarbeit

Die Soziale Arbeit in Deutschland lässt sich in die vier Praxisfelder Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Hilfe, Altenhilfe und Gesundheitshilfe einteilen. Ein Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe, in dem die Adressat*innen in ihrer Lebenswelt unterstützt werden, ist die Kinder-

und Jugendarbeit (Thole, 2012, S. 27. f.). Damit sind die beiden Begriffe, anders als im Alltag häufig verwendet, nicht kongruent (Thole, Pothmann & Lindner, 2022, S. 23). So gehören zur Kinder- und Jugendhilfe neben der Kinder- und Jugendarbeit auch die Jugendsozialarbeit, die Förderung der Erziehung in der Familie und in Kindertageseinrichtungen, die Hilfen zur Erziehung sowie Inobhutnahmen von Minderjährigen und die Teilnahme bei Gerichtsverfahren (Bock, 2012, S. 448). Die Kinder- und Jugendarbeit lässt sich darüber hinaus in die zwei Bereiche Jugendverbandsarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit einteilen. Sie treten jeweils in Form von unterschiedlichsten Angeboten und Einrichtungsarten auf (Sturzenhecker & Richter, 2012, S. 469). So umfangreich wie die Kinder- und Jugendhilfe ist, so bunt und facettenreich ist auch die Kinder- und Jugendarbeit selbst. Sie zeichnet sich durch eine „hohe[] Komplexität und (...) [eine] unübersichtliche[] Konturierung des Handlungsfeldes [aus]“ (Thole et al., 2022, S. 9). Die Aufgabe der Beschreibung dieses Arbeitsfeldes ist so komplex, dass dies mitunter ganze Grundlagenwerke füllt (vgl. Deinet, Sturzenhecker, Schwanenflügel & Schwerthelm, 2021; vgl. Thole et al., 2022). Deshalb kann in diesem einführenden Kapitel nur ein Überblick über dieses Handlungsfeld aufgezeigt werden.

Die Grundlage und den gesetzlichen Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit bildet vor allem das SGB VIII (Lindner, 2015, S. 736). § 2 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII legt die Jugendarbeit als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe fest. Regelungen, die für das Arbeitsfeld selbst gelten, stehen in den §§ 11 und 12 SGB VIII im Fokus. So ist in § 11 Abs. 1 SGB VIII geregelt, dass „[j]ungen Menschen (...) die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen [sind]“. Adressat*innen der Angebote sind dementsprechend junge Menschen, „gemäß § 7 Abs. 1 SGB VIII Kinder, die das 14. Lebensjahr noch nicht überschritten haben, Jugendliche ab 14 Jahren, die jedoch das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, und junge Volljährige der Altersgruppe zwischen 18 und 27 Jahren“ (Thole et al., 2022, S. 92). Darüber hinaus können auch Personen über 27 in einem „angemessene[n] Umfang einbe[zo-gen] [werden]“ (§ 11 Abs. 4 SGB VIII). Die zur Verfügung gestellten Angebote sollen dabei „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt werden“ (§ 11 Abs. 1 S. 2 SGB VIII). Die Angebotsziele zeichnen sich dadurch aus, dass die Adressat*innen „zur Selbstbestimmung befähig[t] und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement an[geregt] und hin[geführt] [werden]“ (§ 11 Abs. 1 S. 2 SGB VIII). Zu den institutionellen Akteur*innen, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit anbieten, gehören gemäß § 11 Abs. 2 S. 1 SGB VIII „Verbände[], Gruppen und Initiativen der Jugend, [] andere[] Träger[] der Jugendarbeit und (...) Träger[] der öffentlichen Jugendhilfe“. Damit sind zusammengefasst öffentliche und freie Träger gemeint. Zu den öffentlichen Trägern gehören in erster Linie

kommunale Jugendbehörden, Landesjugendämter und Landesjugendbehörden (Thole et al., 2022, S. 121). Die freien, nichtstaatlichen Träger im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit sind Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände, Arbeitsgemeinschaften, Initiativen, Vereine, Projekte und zu einem geringen Anteil gewerbliche Organisationen (ebd., S. 122 f.). Orte, an denen die freien und öffentlichen Träger Kinder- und Jugendarbeit anbieten, sind „Jugendzentren und Jugendfreizeitheimen, (...) Jugendheimen und kleinere Jugendklubs[,] (...) Einrichtungen oder Initiativen der mobilen Jugendarbeit, (...) Jugendbildungs- und -tagungsstätten, (...) pädagogisch betreute Spielplätze[,] (...) Jugendkunstschulen (...) [und] kulturpädagogische Einrichtungen[,] (...) Einrichtungen aus dem Bereich[] (...) [der] Kinder- und Jugendreisen[] (...) [wie] Kinder- und Jugendferienerholungsstätten, Jugendzeltplätze oder auch Jugendherbergen“ (ebd., S. 129). Die Schwerpunkte der Kinder- und Jugendarbeit umfassen gemäß § 11 Abs. 3 SGB VIII die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“, „Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit“, „arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit“, „internationale Jugendarbeit“, „Kinder- und Jugenderholung“ und „Jugendberatung“. Diese Schwerpunkte sind deshalb so weit gefasst, um die Angebote inhaltlich an den Interessen und den unterschiedlichen Lebenslagen der Adressat*innen ausrichten zu können (Thole et al., 2022, S. 96). Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle der Schwerpunkt der außerschulischen Jugendbildung, da dieses Angebot einen „großen Beitrag zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen [insgesamt] leistet“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2020, S. 20). Im Vergleich zum schulischen Unterricht kann die Kinder- und Jugendarbeit den jungen Menschen einen Bildungsraum der „non-formalen Bildung mit informellen Lerngelegenheiten [zur Verfügung stellen]“ (Deinet & Pothmann, 2023, S. 100). Dies bedeutet, dass von „Fachkräften pädagogische Settings absichtsvoll gestaltet [werden], die sich an den Prinzipien von Lebensweltorientierung, Teilnehmendenorientierung, Ressourcenorientierung, Partizipation, Einbeziehung sämtlicher Dimensionen des Lernens, Methodenvielfalt und Prozessorientierung ausrichten“ (BMFSFJ, 2020, S. 344). Besonderer Fokus liegt hierbei auf der Möglichkeit der Adressat*innen, die eigenen „Interessen, Anliegen und Bedürfnisse aktiv ein[z]ubringen“ (ebd.). In den letzten Jahren haben sich in der jungen Generation „[z]entrale Schlagworte [herauskristallisiert], die die Problembereiche und Debatten markieren“ (ebd., S. 85). Sie sind damit zum Inhalt von außerschulischer Jugendbildung geworden. Zu diesen gesellschaftspolitischen „Megatrends [gehören unter anderem] (...) Klimawandel und Naturzerstörung, (...) Flucht und Migration, (...) Aufrüstung und Kriegsgefahr sowie Krisen und Herausforderungen der Demokratie“ (ebd.). Die inhaltliche Ausgestaltung der außerschulischen

Jugendbildung wird dabei „wesentlich durch die Mitarbeitenden der Träger geprägt“ (ebd., S. 338). Dazu gehören Ehrenamtliche, hauptberufliche Fachkräfte und Mitarbeitende auf Honorarbasis (ebd.). Der berufliche Hintergrund ist dabei jedoch nicht immer ein Studium der Sozialen Arbeit oder eine fachspezifische pädagogische Ausbildung. So gehören zum „Qualifikationsprofil der Mitarbeiter*innen in der Kinder- und Jugendarbeit [unter anderem auch] (...) Ärzt*innen[,] (...) Hauswirtschafter*innen, Industriemeister*innen [und] (...) Personen mit einem künstlerischen Ausbildungsabschluss“ (Thole et al., 2022, S. 201 f.). § 12 Abs. 1 SGB VIII hebt abschließend die „eigenverantwortliche Tätigkeit der Jugendverbände und Jugendgruppen“ und die damit verbundene Förderverpflichtung hervor. Diese spezielle Art der Kinder- und Jugendarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Angebote von „jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“ (§ 11 Abs. 2 S. 1 SGB VIII) werden. Auf Grundlage der rechtlichen Rahmenbedingungen in den §§ 11 und 12 SGB VIII und dem wissenschaftlichen Diskurs haben sich im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit Leitlinien und Prinzipien etabliert. Im 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung werden „vorrangig (...) folgende[] Prinzipien (...) [genannt:] *Offenheit*[,] (...) *Freiwilligkeit*[,] (...) *Partizipation*[,] (...) *Lebenswelt- und Sozialraumorientierung*[,] (...) *Kinder- und Jugendarbeit als jugendpolitischer Raum und Akteur* [und] (...) [*d]ie Pluralität der Träger der Kinder- und Jugendarbeit* [Herv. i. O.]“ (BMFSFJ, 2020, S. 330 ff.). Besonders hervorzuheben ist das Prinzip der Offenheit. Dieses bezieht sich sowohl auf die Adressierung der Angebote an alle jungen Menschen als auch auf die offene thematische und inhaltliche Ausgestaltung der Angebote (ebd., S. 330). Diese Prinzipien finden sich mit leichten Veränderungen auch bei weiteren Autor*innen in der Fachliteratur unter den Begriffen Handlungsmaximen, Leitlinien oder Prinzipien wieder (vgl. Lindner, 2015; vgl. Sturzenhecker & Richter, 2012; vgl. Thole et al., 2022).

2.2 Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nachhaltigkeit und *Nachhaltige Entwicklung* sind nicht nur in Deutschland, sondern auch weltweit eines der wichtigsten und aktuellsten Themengebiete. Zurzeit stehen sie in der Philosophie, der Wissenschaft, der Politik und auch in der Gesellschaft im Mittelpunkt der Diskurse (Berndt & Mührel, 2023, S. 377). Dabei ist dieses Themenfeld kein neues. Die Begriffe blicken auf eine lange Vergangenheit zurück. Der Ursprung des Begriffs Nachhaltigkeit liegt im frühen 18. Jahrhundert in der Forstwirtschaft. Hans Carl von Carlowitz beschrieb in einer wissenschaftlichen Publikation eine nachhaltige Nutzung des Waldes. Hier empfahl er, „nur so viel Holz zu schlagen, wie nachwachsen kann“ (Kropp, 2019, S. 7).

Der Startschuss für den Themenkomplex Nachhaltigkeit auf politischem Boden fiel 1972. In diesem Jahr luden die Vereinten Nationen zur ersten Weltumweltkonferenz in Stockholm ein.

Diese war von Erfolg gekrönt, da sich „112 Staaten zu einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Umweltschutz [bekanntem] und [einen] (...) Aktionsplan mit 109 Handlungsempfehlungen [verabschiedeten]“ (ebd., S. 8). Darin wurde unter anderem eine Empfehlung für eine internationale Erziehung ausgesprochen, die als Grundstein der Bildung für nachhaltige Entwicklung angesehen werden kann (Berndt & Mührel, 2023, S. 381). 1983 wurde von der UN eine Sachverständigenkommission für Umwelt und Entwicklung gegründet. Diese sollte, „[u]nter der Leitung der früheren norwegischen Umweltministerin und Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland, [Handlungsempfehlungen zur Erreichung einer dauerhaften Entwicklung erarbeiten]“ (Kropp, 2019, S. 5). Der wegweisende Abschlussbericht wurde 1987 unter dem Titel *Our Common Future* (vgl. United Nations, 1987) verabschiedet, der auch unter dem Titel „Brundtland-Bericht“ (Pufé, 2017, S. 42) bekannt ist. Darin befindet sich die erste und bis heute noch geläufige Definition von Nachhaltiger Entwicklung: „Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (United Nations, 1987, o. S.). Die Entwicklung soll demnach so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse aller Menschen in der Gegenwart befriedigt werden können, ohne die zukünftige Generationen bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse einzuschränken. Nachhaltige Entwicklung beschreibt den Prozess, die „drei Dimensionen der Nachhaltigkeit Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft (...) in Balance [zu bringen]“ (Kropp, 2019, S. 5). Um eine Entwicklung tatsächlich nachhaltig zu gestalten, müssen die Dimensionen gleichrangig behandelt werden (Pufé, 2017, S. 99). Ökologische Nachhaltigkeit fordert eine „maßvolle[] Nutzung (...) [der] natürlichen Lebensgrundlagen, sodass diese dauerhaft fortbestehen können“ (Kropp, 2019, S. 11). Für die soziale Nachhaltigkeit soll heute und in Zukunft ein „weltweiter Wohlstand und Frieden erreicht (...) [und damit ein gutes Leben für Alle verfolgt werden]“ (ebd.). Die dritte Dimension, die ökonomische Nachhaltigkeit, beschreibt Wirtschaftssysteme, die nur „innerhalb der ökologischen Grenzen langfristig bestehen können. (...) [Dabei dürfen] keine Ressourcen aus[gebeutet], (...) Schulden an[gehäuft] (...) [oder] nachfolgenden Generationen (...) irreparable Schäden“ (ebd., S. 11 f.) hinterlassen werden. 20 Jahre nach der ersten UN-Weltumweltkonferenz fand 1992 in Rio de Janeiro die zweite Konferenz für Umwelt und Entwicklung statt. Mit dem Brundtland-Bericht als Grundlage „einigten sich 178 Staaten auf ein gemeinsames Leitbild der Menschheit für das 21. Jahrhundert – die nachhaltige Entwicklung“ (ebd., S. 8). Abschließend wurde von allen teilnehmenden Staaten das Aktionsprogramm *Agenda 21* verabschiedet. Darin werden die „Verbindung zwischen ökologischen Notwendigkeiten und entwicklungspolitischen Einsichten [herausgestellt]“ (de Haan, 2008, S. 23) sowie explizite Handlungsempfehlungen aufgelistet (Kropp, 2019, S. 8). In

der Agenda 21 ist ebenfalls die Bildung für nachhaltige Entwicklung als „wichtigste Maßnahme auf dem Weg hin zu einer Nachhaltigen Entwicklung“ (ebd., S. 27) beschrieben.

BNE wird in Deutschland seit 1996 als Lern- und Handlungsfeld verstanden und zu etablieren versucht (de Haan, 2008, S. 25). Dabei wird Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein „Oberbegriff für all jene pädagogischen Interaktionen sowie konzipierenden, evaluierenden und forschenden Maßnahmen [verstanden]“ (Berndt & Mührel, 2023, S. 380), die auf eine Nachhaltigkeits-Transformation der Gesellschaft in der ökologischen, sozialen und ökonomischen Dimension abzielen. Die Bildungsmaßnahmen sollen die Lernenden auf eine „erfolgreiche Bewältigung von Zukunft vor[bereiten]“ (de Haan, 2008, S. 27). Die zahlreichen pädagogischen Konzepte, die unter dem Begriff BNE existieren, stammen aus unterschiedlichen Traditionen und entstanden aus diversen Motiven heraus (Berndt & Mührel, 2023, S. 380). Allgemein „ermöglicht [BNE] es dem Individuum, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen“ (Programm Transfer-21, 2007, S. 10).

2002 fand in Johannesburg der *Rio+10* Weltgipfel der UN statt (Pufé, 2017, S. 60). Dort konnte festgestellt werden, dass die Ziele, die sich mit der Agenda 21 vorgenommen wurden, nicht oder nur teilweise erreicht werden konnten (Kropp, 2019, S. 9). Um dieses schlechte Zwischenergebnis zu verbessern, entschieden sich die Vereinten Nationen, zwischen 2005 und 2014 die *Weltdekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung* auszurufen. In dieser Zeit sollte „das Leitbild nachhaltiger Entwicklung in allen Bildungsbereichen verankert werden“ (Berndt & Mührel, 2023, S. 381). Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), die „Sonderorganisation der Vereinten Nation für Bildung, Wissenschaft und Kultur“ (UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission, 2021, S. ii), hat seit dieser Dekade die Leitung im Bereich BNE übernommen (ebd., S. 3). Auf dem Nachhaltigkeitsgipfel der UN in New York wurde 2015 die *Agenda 2030* verabschiedet. Im Mittelpunkt des Dokuments stehen die *17 Ziele, die Sustainable Development Goals (SDGs)* (Pufé, 2017, S. 55 f.), die „ein für alle Länder geltendes globales und universell anwendbares Zielsystem für Entwicklungs- und Nachhaltigkeitsaspekte bilden [soll]“ (Kropp, 2019, S. 9). Die fünf Kernbotschaften der SDGs sind „die Würde des Menschen im Mittelpunkt[,] den Planeten schützen[,] Wohlstand für alle fördern[,] Frieden fördern [und] globale Partnerschaften aufbauen“ (Pufé, 2017, S. 56). Innerhalb der 15-jährigen Gültigkeit der Ziele sollen bis 2030 Transformationsprozesse sowohl losgetreten als auch umgesetzt und damit alle Ziele erreicht werden (Berndt & Mührel, 2023, S. 278 f.). Die Agenda 2030 kann insgesamt als ein „Zusammenschluss des [19]92 begründeten

Rio-Prozesses und der Millenniumsentwicklungsziele [der UN] aus dem Jahr 2000[, die nicht erreicht wurden]“ (Kropp, 2019, S. 9), betrachtet werden. Gleichzeitig mit der Verabschiedung der Agenda 2030 wurde von der UNESCO von 2015 bis 2019 das *Weltaktionsprogramm BNE*, das Nachfolgeprogramm der Weltdekade BNE, ausgerufen (ebd., S. 27). 2017 wurde das Programm in Deutschland mit dem *Nationalen Aktionsplan BNE* umgesetzt (vgl. Nationale Plattform für nachhaltige Entwicklung (NP BNE) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2017). Dieser wird im nächsten Kapitel (2.3) im Fokus stehen. Direkt an das Weltprogramm BNE schließt das nächste UNESCO-Programm *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)* an, das 2030 erfolgreich enden soll (NP BNE & BMBF, 2020, S. 2). Damit wurde der Bildung die entscheidende Rolle bei der Erfüllung aller 17 Nachhaltigkeitsziele zugeschrieben, die zu einer Transformation der menschlichen Lebensweise bis 2030 führen kann und soll (Rieckmann, 2018, S. 5).

2.3 Verankerung von BNE in Deutschland

Das Erreichen der globalen Nachhaltigkeitsziele steht spätestens seit der Verabschiedung der Agenda 2030 der Vereinten Nationen im Fokus aller Staaten, die diese unterzeichnet haben. Dazu zählt auch die Bundesrepublik Deutschland, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Transformation der Gesellschaft und der Wirtschaft anzustoßen und damit die SDGs bis 2030 umzusetzen (Die Bundesregierung, 2021, S. 14). Bereits 2002 wurde in Deutschland eine erste nationale Nachhaltigkeitsstrategie ausgearbeitet. Sie wurde in regelmäßigen Abständen weiterentwickelt und im Anschluss an die Verabschiedung der Agenda 2030 grundlegend überarbeitet. Nach der Veröffentlichung der Neuauflage der Nachhaltigkeitsstrategie im Jahre 2017 wurde sie ebenfalls 2018 und 2021 aktualisiert. Die darin enthaltenen Nachhaltigkeitsprinzipien umfassen sechs Bereiche: „Nachhaltige Entwicklung als Leitprinzip konsequent in allen Bereichen und bei allen Entscheidungen anwenden[,] (...) [g]lobale Verantwortung wahrnehmen[,] (...) [n]atürliche Lebensgrundlagen erhalten[,] (...) [n]achhaltiges Wirtschaften stärken[,] (...) [s]ozialen Zusammenhalt in einer offenen Gesellschaft wahren und verbessern [sowie] (...) Bildung, Wissenschaft und Innovation als Treiber einer nachhaltigen Entwicklung nutzen“ (ebd., S. 15). Damit hebt auch die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie Bildung als wichtige Schlüsselmethode zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele hervor. In der Agenda 2030 wird Bildung im SDG 4 als eigenständiges Ziel kategorisiert und darüber hinaus „in weiteren Zielen und deren Unterzielen explizit oder implizit genannt“ (ebd., S. 169). Bildung für nachhaltige Entwicklung selbst wird zusätzlich als Handlungsfeld im Unterziel 4.7 aufgeführt (ebd.). Um dies zu erreichen, ist in der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie festgelegt, dass BNE „gezielt in allen Bildungsbereichen strukturell (...) veranker[t] und de[r] Nationale[] Aktionsplan BNE um[gesetzt] [wird]“

(ebd.; vgl. NP BNE & BMBF, 2017). Der Aktionsplan wurde 2017 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung „gemeinsam mit mehr als 300 Akteur[*innen] (...) aus allen Bereichen von Staat und Gesellschaft (...) erarbeitet und von der Nationalen Plattform BNE“ (Die Bundesregierung, 2021, S. 169), dem „oberste[n] Lenkungsgremium d[es] BNE-Prozesses [in Deutschland],“ (Deutscher Bundestag, 2021, S. 6) verabschiedet. Dieser Plattform gehören ungefähr „40 Entscheidungsträger[*innen] aus Bund, Ländern, Kommunen, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft an“ (ebd.). Sie wird von sechs Fachforen unterstützt, die sich zu unterschiedlichen Bildungsbereichen gegründet haben (NP BNE & BMBF, 2017, S. 104). Der Nationale Aktionsplan BNE versteht sich als der Ablaufplan für die langfristige strukturelle Verankerung von Nachhaltiger Entwicklung im gesamten Bildungssystem in Deutschland (Die Bundesregierung, 2021, S. 169). Bildung für nachhaltige Entwicklung soll in den Bildungsbereichen „frühkindliche Bildung, Schule, Hochschule[,] (...) berufliche Weiterbildung[,] non-formale[n] und informelle[n] Lernen[s] und d[er] Jugend (...) und (...) in [den] Kommunen“ (NP BNE & BMBF, 2017, S. 102) etabliert werden. Im Bereich des „non-formalen und informellen Lernens werden alle Bildungsangebote für die unterschiedlichsten Zielgruppen außerhalb des formalen Bildungssystems zusammengefasst“ (Deutscher Bundestag, 2021, S. 139). Dazu gehören unter anderem die Angebote im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit. Diese haben im Themenkomplex BNE einen essenziellen Anteil an der Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Die Bundesregierung, 2021, S. 171). Um diese nachhaltige Implementierung von BNE im Bildungssystem zu erreichen, wurden im Aktionsplan „130 kurz-, mittel- und langfristige Ziele [formuliert, um das Bildungssystem weiterzuentwickeln]“ (NP BNE & BMBF, 2017, S. 3). Anhand dieser Ziele ist es möglich, die Fortschritte der Einführung von BNE überprüfbar zu machen. Damit kommt Deutschland der „internationalen Aufforderung zu einem Monitoring“ (ebd., S. 8) nach. Dieses Monitoring „[zur Erfassung von BNE im deutschen Bildungssystem, wird von der] Arbeitsstelle des Wissenschaftlichen Beraters des Weltaktionsprogramms, Prof. Gerhard de Haan, [durchge]führt“ (ebd., S. 106). Dabei soll die „Qualität aller BNE-Aktivitäten in allen Bildungsbereichen (...) erh[oben werden]“ (ebd.). So kann der Fortschritt der Implementierung von BNE veranschaulicht werden. Die ersten Zwischenergebnisse des nationalen Monitorings werden im folgenden Kapitel zum aktuellen Stand der Forschung näher betrachtet.

3 Aktueller Stand der Forschung

Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde mit Verabschiedung der bildungspolitischen Agenda 21 in den 1990er Jahren auch als Forschungsthema für den Bereich der

Bildungswissenschaften entdeckt (Barth, 2016, S. 39). Seitdem hat sich diese „Forschung (...) immer weiter ausdifferenziert und als eigenständiges Feld von Bildungsforschung mit eigenen Strukturen, Publikationsorganen und Netzwerken ausgestaltet“ (Barth & Rieckmann, 2016, S. 9). Obwohl BNE von Seiten der Politik eine Schlüsselfunktion zugeschrieben wird, ist der bisherige „Forschungsstand zu umfassenderen empirischen Erhebungen zur BNE-Umsetzung (...) sehr begrenzt“ (Grund & Brock, 2018, S. 2). Die wenigen Studien, die das Thema BNE im deutschen Bildungssystem in den Blick nehmen, sind zumeist auf den Bereich der formalen Bildung fokussiert. Studien „über die außerschulische BNE in Deutschland liegen gegenwärtig kaum vor“ (Flohr, 2017, S. 2). Die mangelnde Aufmerksamkeit der Forschung für diesen Bildungsbereich ist jedoch nicht nur auf das Thema BNE zurückzuführen. Die geringe Anzahl an Studien gilt für den gesamten Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung. Dies wurde im 16. Kinder- und Jugendbericht von der Gruppe der Autor*innen, der Sachverständigenkommission abschließend als Problem identifiziert (BMFSFJ, 2020, S. 364). Zu einer Verbesserung der Studienlage zum Thema BNE im deutschen Bildungssystem hat seit 2015 das nationale Monitoring zur Bildung für nachhaltige Entwicklung beigetragen. Dieses wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Das Monitoring ist Teil des Nationalen Aktionsplans BNE (Deutscher Bundestag, 2021, S. 13) und wird vom Institut Futur der Freien Universität Berlin unter der Leitung von Gerhard de Haan durchgeführt (Freie Universität Berlin – Institut Futur (FU Berlin – IF), 2023, o. S.). Die Forschung ist dabei als Längsschnittstudie zu verstehen, die „den Stand von BNE regelmäßig (...) erfassen, Erkenntnisse zu den Zielgruppen sowie den Multiplikator[*innen] (...) von BNE (...) gewinnen und Bedarfe für die Weiterentwicklung von Strategien in den einzelnen Bildungsbereichen (...) fest[stellen] [soll]“ (Deutscher Bundestag, 2021, S. 14). Um dies zu erreichen, ist das Monitoring in drei Teilstudien beziehungsweise Module aufgeteilt. Dazu gehört die Dokumentenanalyse, die „Trends in der Verankerung von BNE auf Ebene von Lehrplänen und anderen wichtigen Dokumenten [erfasst]“ (ebd.). Das zweite Modul umfasst qualitative Studien, die „die Verbreitung von BNE aus Sicht von beteiligten Akteur[*innen] analysieren“ (ebd.). Der letzte Teil des Monitorings ist durch quantitative Studien gekennzeichnet, die „den Untersuchungsschwerpunkt auf die Ebene der Bildungspraxis [legen]“ (ebd.). Die Längsschnittstudie und deren Teilstudien liefen zwischen 2015 und 2022 in drei Phasen (FU Berlin – IF, 2023, o. S.). Die ersten Zwischenergebnisse des Monitorings wurden bereits 2020 als *Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* zusammenfassend veröffentlicht (vgl. NP BNE & BMBF, 2020) und 2021 im *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (vgl. Deutscher Bundestag, 2021) ergänzt. Folgend werden die einzelnen Teilstudien

aus den drei Modulen des Monitorings kurz vorgestellt, die das Thema BNE im Allgemeinen sowie im Fokus auf die außerschulische Bildung oder den Bereich des non-formalen und informellen Lernens behandeln.

Die erste Studie im Modul Dokumentenanalyse fand 2017 statt und wurde 2018 unter dem Titel *Wegmarken zur Transformation – Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* veröffentlicht (vgl. Brock, de Haan, Etzkorn & Singer-Brodowski, 2018). Die Autor*innen erfassen in der Studie „Dokumente der Bildungspolitik, (...) Ordnungen, Erlasse[], Pläne[] und Gesetze[]“ (de Haan, 2018 a, S. 21) und analysieren diese bezüglich BNE und deren Verankerung im deutschen Bildungssystem. Da die Datengrundlage im Bildungsbe- reich des non-formalen und informellen Lernens und Jugend sich als unzureichend darstellte, wurde dieser Bereich nicht in die Analysen der Studie eingeschlossen (Brock, 2018, S. 25 f.). Durch die Studie konnte das zuvor vermutete „heterogene Bild einer disparaten Thematisierung [und Implementierung] von BNE [in Bezug auf die] einzelnen Bildungsbereiche[], (...) [die verschiedenen] Bundesländer[] (...) [, die vielfältigen] Dokumententyp[en]“ (de Haan, 2018 b, S. 305) und deren Aktualität nachgewiesen werden. Auch in den folgenden Phasen 2020 und 2022 wurden nur die vier Bildungsbereiche der frühkindlichen Bildung, Schule, beruflichen Bildung und Hochschule in den Blick genommen. Der Bereich des non-formalen und informel- len Lernens und Jugend ist damit in der Dokumentenanalyse des nationalen Monitorings bis 2023 nicht im Blickfeld der Forscher*innen (FU Berlin – IF, 2023, o. S.).

Die aktuelle Dokumentenanalyse des Monitorings wurde von Jorrit Holst verfasst und unter dem Titel *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität. Analyse von Koalitionsverträgen, BNE- und Nachhaltigkeitsstrategien, Weiterbildungsgesetzen, Bildungsberichten und weiteren Dokumenten von Bund, Ländern und Stiftungen* veröffentlicht (vgl. 2023). Für die Studie, die erstmals auch den Bereich des non- formalen und informellen Lernens und Jugend miteinschließt (Holst, 2023, S. 4), wurden „ins- gesamt 389 [aktuelle] Dokumente[, die bis November 2022 veröffentlicht wurden,] erhoben (...) und analysiert“ (ebd., S. 5). Zu den zentralen Ergebnissen der Analyse gehört, dass BNE in fast allen Koalitionsverträgen der Landesregierungen und im Bund ausdrücklich genannt und auch verortet ist. BNE ist zwar in den Nachhaltigkeitsstrategien der Bundesländer vorhanden, allerdings ist nur in knapp der Hälfte der Strategien eine Verankerung und Umsetzung in allen Bildungsbereichen vorgesehen. In vielen Klimastrategien und in einigen entwicklungspoliti- schen Leitlinien von Bund, Ländern und Stiftungen wird direkt auf BNE-Konzepte verwiesen. In Gemeindeordnungen sind bisher keine „[e]xplicite[n] Verweise auf Nachhaltigkeit, Nachhalt- ige Entwicklung, BNE oder verwandte Bildungskonzepte [zu] finden“ (ebd., o. S.).

Mit *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* wurde 2019 die erste qualitative Studie des Monitorings veröffentlicht (vgl. Singer-Brodowski, Etzkorn & Grapentin-Rimek, 2019). Sie umfasst 66 Expert*inneninterviews, die zwischen Mai und September 2017 durchgeführt wurden. Ziel der Studie ist die Analyse, „wie d[er] Verbreitungsprozess [von BNE in Deutschland] rückwirkend zu verstehen ist[,] (...) welche hemmenden bzw. förderlichen Faktoren aus der Perspektive der Expert*innen aus den unterschiedlichsten Bildungsbereichen darauf [hin]wirkten (...) [und welche] Hebelpunkte [es] in den [sechs] Bildungsbereichen [gibt]“ (Etzkorn, Grapentin-Rimek & Singer-Brodowski, 2019, S. 12). Die Studienergebnisse zeigen, dass in allen Bildungsbereichen eine „**generelle Innovationsbereitschaft** [Herv. i. O.]“ (Singer-Brodowski, 2019 b, S. 429) bezüglich der Diffusion von BNE zu finden ist. Die Diffusion selbst muss jedoch gesondert zum jeweiligen Bildungsbereich betrachtet werden. So haben neben den „professionellen Aktivitäten der beteiligten Akteur[*innen] (...) [auch die] vorherrschenden **strukturellen Bedingungen und systemischen Ziele** [Herv. i. O.] des jeweiligen Bildungsbereichs [Einfluss auf die Diffusion von BNE]“ (ebd., S. 428). Die in den unterschiedlichen Bildungsbereichen differierenden „**Merkmale von BNE** [Herv. i. O.] [haben dabei] einen maßgeblichen Einfluss auf die Diffusion“ (ebd., S. 429). Die „**Hebelpunkte zur weiteren Verankerung von BNE** [Herv. i. O.] (...) [, die] in den unterschiedlichen Bildungsbereichen [identifiziert werden konnten, sind] grundsätzlich konsistent mit den im Nationalen Aktionsplan formulierten Zielen und Maßnahmen“ (ebd., S. 430). Zu diesen Hebelpunkten gehören auch die jungen Menschen selbst, die je nach Bildungsbereich in unterschiedlichem Maße die Verankerung beeinflussen und daher beispielsweise im Bereich der non-formalen Bildung als „wichtige Change Agents betrachtet werden“ (ebd., S. 431). Die Teilstudie zum Bildungsbereich des non-formalen und informellen Lernens und Jugend wurde bereits 2018 unter dem Titel *Non-formales und informelles Lernen für Nachhaltigkeit in Wert setzen* von Mandy Singer-Brodowski verfasst und vom Institut Futur der Freien Universität Berlin als Executive Summary veröffentlicht (vgl. Singer-Brodowski, 2018). Dafür wurden „neun Expert[*innen] aus dem Bereich des non-formalen und informellen Lernens befragt“ (ebd., S. 7). Die Ergebnisse dieser Teilstudie fügen sich dabei in die Ergebnisse der Gesamtstudie ein (vgl. Singer-Brodowski, 2019 b, S. 428 ff.; vgl. Singer-Brodowski, 2018, S. 3 ff.).

In einer 2020 veröffentlichten qualitativen Studie bearbeiteten Anika Duveneck, Mandy-Singer-Brodowski und Janne von Seggern *Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Die Studie soll die „Verankerung von BNE **in den verschiedenen Bildungsbereichen** [Herv. i. O.] (...) [und die] Verankerung von BNE

durch die **Akteur[*innen] aus verschiedenen Sektoren** [Herv. i. O.]“ (Duveneck, Singer-Brodowski & von Seggern, 2020, S. 3) herausstellen. Um zu den Erkenntnissen zu gelangen, fand in jedem Bildungsbereich eine Fokusgruppendifkussion statt, an der jeweils ein*e Vertreter*in „pro Sektor (Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Bildungspraxis) [teilnahm]“ (ebd., S. 3). Die Analyseergebnisse bewiesen neben einem „**hohe[n] Maß an Komplexität** [Herv. i. O.] der Verankerung von BNE[, dass] (...) für eine erfolgreiche BNE-Verankerung [alle Beteiligten] (...) ihr Handeln aufeinander abstimmen (...) [und auf die] jeweiligen sektoralen Logiken und auf die Strukturen der jeweiligen Bildungsbereiche [achten müssen]“ (ebd., S. 8). Bei Kooperationen können Spannungsfelder entstehen. Grund dafür ist das Aufeinander-treffen von unterschiedlichen Perspektiven der Akteur*innen, die mehr oder weniger hierarchisch organisiert sind (ebd., S. 8 f.). Die Studienergebnisse zeigen ebenfalls, dass diese Spannungsfelder auch im Sinne eines „**wissensbasierte[n] Transferprozess[es]**“ (ebd., 2020, S. 9) produktiv genutzt werden können, sofern diese zuvor identifiziert wurden.

Als eine der ersten quantitativen Studien des nationalen BNE-Monitorings veröffentlichten Antje Brock, Theresa Grapentin, Gerhard de Haan, Viola Kammertöns, Insa Otte und Mandy Singer-Brodowski 2017 einen Beitrag unter dem Titel *Was ist gute BNE? – Ergebnisse einer Kurzerhebung*. An der Befragung im „Rahmen des nationalen Agenda-Kongresses zum UNESCO-Weltaktionsprogramm [BNE] (...) [im] Juli 2016“ (Brock, Grapentin, de Haan, Kammertöns, Otte & Singer-Brodowski, 2017, S. 1) nahmen 190 Kongressbesucher*innen teil. Zweck der Forschung war „Einblicke in die heterogene Gruppe von BNE-Akteur[*innen] [zu geben] und (...) [deren] Perspektiven (...) darauf, was ‚gute BNE‘ auszeichnet [zu sammeln]“ (ebd.). Die Ergebnisse der Befragung ergaben, dass gute Bildung für nachhaltige Entwicklung von vier Faktoren abhängt. Das zentrale „Ziel guter BNE ist der Erwerb von Gestaltungskompetenzen“ (ebd., S. 8). Die Inhalte von BNE müssen dabei an den gesamten Nachhaltigkeitsdiskurs angepasst sein. Methoden und Medien sollen sich am „Konzept des Situierten Lernens [orientieren]“ (ebd.). Abschließend soll als „Organisationsform (...) der whole institution approach“ (ebd.) angestrebt werden. Damit ist ein gesamtinstitutioneller Ansatz auch in Bezug auf eine strukturelle Verankerung von Nachhaltiger Entwicklung und BNE beschrieben (ebd.).

2017 erschien eine quantitative Studie von Michael Flohr, die unter Mitwirkung von Mandy Singer-Brodowski entstanden ist. Unter dem Titel *(Un-)bezahlbar; (un-)zählbar? Die staatliche Förderung der außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland im Zeitraum zwischen 2011 bis 2016* nimmt die Forschung als eine der ersten und eine der wenigen Studien des nationalen Monitorings außerschulische BNE in den Fokus. Im Mittelpunkt der Forschung steht die Auflistung von „finanziellen Rahmenbedingungen[,] (...) praktizierten

Förderinstrumente[n] sowie (...) zu bewältigenden Herausforderungen zur Stärkung außerschulischer BNE“ (Flohr, 2017, S. 2). Zur Erhebung der gewünschten Daten wurde „allen Ministerien der Bundesländer und des Bundes [eine] standardisierte Anfrage [zugesendet, in der nach spezifischen Vorschriften gefragt wurde], die der Förderung außerschulischer BNE (...) zugrunde liegen“ (ebd., S. 5). Darüber hinaus wurde darin nach dem „Umfang der projektbezogenen, investiven, institutionellen und sonstigen Fördermaßnahmen sowie der Preise, Auszeichnungen und Stipendien, die (...) unter das Konzept BNE (...) [ge]fasst und dem außerschulischen Bereich zugeordnet [werden]“ (ebd.), gefragt. Nach der Datenerhebung fand ab September 2017 die Dokumentenanalyse statt (ebd.). Die Forschungsergebnisse brachten mehrere Erkenntnisse. Das Gelingen außerschulischer BNE kann positiv beeinflusst werden, sofern ein „politischer Wille, (...) eine strategische, verschriftliche Handlungsgrundlage wie eine Nachhaltigkeitsstrategie, (...) eine transparente Kommunikation der bestehenden Förderprogramme und (...) [eine] funktionierende (...) aktorsgruppenübergreifende Zusammenarbeit und Förderkoordination [vorliegen]“ (ebd., S. 55). Der Umfang der „außerschulischen BNE-Förderung (...) [ist dabei unabhängig von der] parteilichen Zusammensetzung der Regierungskoalition“ (ebd., S. 56). Die Höhe der finanziellen Förderung „für außerschulische BNE stieg im Zeitraum 2011 bis 2016 insgesamt leicht an“ (ebd.). Dabei war zu beobachten, dass die Projektförderung das dominierende Förderinstrument ist und damit dem „vom WAP [Weltaktionsprogramm] BNE formulierte[n] Ideal ‚Vom Projekt zur Struktur‘ [entgegensteht]“ (ebd.). Die daraus folgenden fehlenden „verlässliche[n] Planungsgrundlagen [führen auch weiterhin zu] prekären Beschäftigungsbedingungen im non-formalen Bildungsbereich“ (ebd.).

2018 untersuchten Julius Grund und Antje Brock unter der Überschrift *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings* mithilfe einer quantitativen Studie den „Stand der BNE-Implementierung in den Bildungsinstitutionen sowie die BNE- und nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen, Emotionen, das Wissen und das Verhalten der Befragten“ (Grund & Brock, 2018, S. 2). Die Datenerhebung in Form eines Online-Fragebogens, die zwischen März und April 2018 stattfand, liefert zum einen Antworten aus der Perspektive von Lehrer*innen und zum anderen von jungen Menschen zwischen 14 und 24 Jahren. In den Ergebnissen aus der Befragung der jungen Menschen ist erkennbar, dass eine „enorme Lücke zwischen gewünschter und faktischer BNE-Umsetzung [besteht und damit] (...) ein effektives Upscaling von BNE in verschiedensten Bildungssettings“ (ebd., S. 5) gefordert ist. Diese Teilstudie deutet ebenfalls auf „positive Zusammenhänge zwischen BNE-Implementierung und weiteren Dimensionen wie nachhaltigkeitsbezogenen Emotionen und Verhalten“ (ebd.) hin. Die Interpretation der Aussagen der jungen Befragten richtet sich in dieser Forschung speziell auf deren Rollenperspektive

als Schüler*innen, Auszubildende und Studierende (ebd., S.2). Damit liegt der Fokus auf dem formalen Bildungsbereich und eine Übertragung auf den Bereich des non-formalen und informellen Lernens ist fraglich.

Die aktuellste Studie des nationalen Monitorings mit Fokus auf den Bereich des non-formalen und informellen Lernens und Jugend führten Antje Brock und Julius Grund 2020 durch. Unter dem Titel *Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation* wurden in der quantitativen Studie „Kontextfaktoren, die aktuelle Umsetzung von BNE sowie Erwartungen an zukünftige BNE in non-formalen Bildungssettings analysiert“ (Brock & Grund, 2020, S. 2). Zur Erhebung der nötigen Daten fand zwischen März und Dezember 2019 eine Onlinebefragung mit 632 Menschen statt (ebd., S. 3 f.). Der Fragebogen wurde in „Kooperation[] mit vier (Dach-)Verbänden aus den Bereichen Natur- und Umweltbildung (...) sowie dem Globalen Lernen“ (ebd., S. 3) erstellt, nach ersten Rückläufern überarbeitet und abschließend gestreut. Die Befragungsteilnehmer*innen waren „Beschäftigte, Mitglieder oder Interessierte der Kooperationspartner[, die] (...) in verschiedenen Bereichen (...) nachhaltigkeitsrelevanter Bildungsarbeit tätig sind“ (ebd., S. 4). Die Studienergebnisse zeigen, dass im non-formalen und informellen Bildungsbereich „besondere Voraussetzungen für eine gute BNE liegen (...) [und] diese bereits in vielfältigen Kontexten realisiert werden [konnten]“ (ebd., S. 18). Die Bildner*innen, die „mehrheitlich gut qualifiziert[] (...) [sind, nutzen unterschiedlichste] Lehr- und Lernformen“ (ebd., S. 18 f.), die für BNE-Konzepte geeignet sind. Es werden „vielfältige Kooperationen [eingegangen], die sich (...) [in den] Bildungssektor[,] (...) [die] Zivilgesellschaft oder [die] Politik erstrecken“ (ebd., S. 19). Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass bei Adressat*innen „positive und damit motivationsfördernde Emotionen [und bei Bildner*innen Selbstwirksamkeit] entstehen“ (ebd.). Ausbaufähig sind neben einer „verstärkte[n] Umsetzung des gesamtinstitutionellen Ansatzes (Whole Institution Approach) (...) [auch] die Stärkung von non-formaler BNE [in Bezug auf] (...) strukturelle[] Hürden, wie beispielsweise de[r] nicht unerhebliche[] administrative[] Aufwand und finanzielle Unsicherheiten“ (ebd.). Auch in Zukunft wird in der Bildung für nachhaltige Entwicklung der „klassische[] Themenkanon[]“ (ebd.) im Fokus stehen. Die Befragten erwarten jedoch auch, dass von den zukünftigen Bildungsadressat*innen eine „intensivere[] (...) Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit“ (ebd.) gefordert wird. Da die Befragten der Studie alle zu einer Gruppe von BNE-affinen Bildner*innen gehören (ebd., S. 8), müssen die Ergebnisse als ein spezieller Ausschnitt des non-formalen Bildungsbereichs betrachtet werden. Es ist zu vermuten, dass die Erkenntnisse einen eher verzerrten Blick auf das diverse Feld der non-formalen und informellen Bildung geben.

Auch außerhalb des nationalen Monitorings zum Nationalen Aktionsplan BNE fanden Studien in diesem Themenfeld und mit Fokus auf den Bereich des non-formalen und informellen Lernens und Jugend statt. In mehreren Einzelstudien des nationalen Monitorings zum außerschulischen Bildungsbereich (vgl. de Haan, 2018 a, S. 18; vgl. Flohr, 2017, S. 2) wird beispielsweise auf die Studie *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts* von Gerd Michelsen, Horst Rode, Maya Wendler und Alexander Bittner verwiesen (vgl. 2013). Sie gilt als eine der ersten Studien, die in Deutschland einen Überblick über die Entwicklung von BNE im außerschulischen Bereich zeigt (Flohr, 2017, S. 2). Ziel der Studie ist die „Beschreibung vorhandener Angebote und Strukturen bei Anbieter[*innen] außerschulischer Bildung für nachhaltige Entwicklung und naher Bereiche“ (Michelsen, Rode, Wendler & Bittner, 2013, S. 37). Außerdem sollten „vielversprechende und ebenso problematische Verläufe identifiziert sowie Aussagen über Entwicklungspotenziale getroffen und Hinweise zur weiteren Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im außerschulischen Bereich gegeben werden“ (ebd.). Die Forschung war eine Kombination aus quantitativer Onlinebefragung mit 1.666 Fragebögen und einer sich auf deren Ergebnisse stützende qualitative Studie anhand 31 Interviews mit Anbieter*innen von außerschulischer BNE (ebd., S. 38). Die Studienergebnisse zeigen, dass es zwar bereits „deutliche Anknüpfungspunkte für [BNE bei den Anbieter*innen außerschulischer Bildung gibt,] (...) [es jedoch] bis zu einer weitgehenden Durchdringung der außerschulischen Bildung mit den Prinzipien und Paradigmen de[s] [Bildungskonzepts] noch einige Zeit dauern wird“ (ebd., S. 180).

Eine weitere, eher allgemeine, Studie außerhalb des nationalen Monitorings wurde 2017 unter dem Titel *Die Studie zur Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem* veröffentlicht. Diese wurde vom Rat für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung in Auftrag gegeben und von Georg Müller-Christ, Bror Giesenbauer und Merle Katrin Tegeler erarbeitet. Die Studie sollte „zwei Jahre nach Verkündung der UN-Agenda 2030 (...) einen ersten Überblick, inwiefern die SDGs im deutschen Bildungssystem angekommen sind“ (Müller-Christ, Giesenbauer & Tegeler, 2018, S. 19), liefern. Dafür wurde zwischen September und Oktober 2017 eine kombinierte Forschung aus „Internetrecherchen, einer kurzen Onlinebefragung sowie aus Interviews mit einzelnen Expert[*innen] aus den verschiedenen Bildungsbereichen, die den Fachforen“ (ebd., S. 20) der Nationalen Plattform angehören, durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass „SDGs bislang nur vereinzelt wahrgenommen, kommuniziert und implementiert werden [und] (...) hauptsächlich dort transportiert [werden], wo Themen wie Umwelt- und Naturbildung, Globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung schon Pfade angelegt haben“ (ebd., S. 19).

Die Studie *Beteiligung und Wirkung – Zielgruppengerechte Methodik und Wirkungsmessung in der Umweltbildung* wurde vom Umweltbundesamt und dem Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit in Auftrag gegeben. 2019 wurde sie vom Unabhängigen Institut für Umweltfragen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung durchgeführt und im darauffolgenden Jahr unter dem Titel *Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – zielgruppenorientiert und wirkungsorientiert!* veröffentlicht (vgl. Nachreiner, Laufer, Belakhdar & Koch, 2020). Die Autor*innen verstehen BNE im Sinne von Umweltbildung (ebd., S. 12). Durch die qualitative Studie wurden „**Voraussetzungen für ein erfolgreiches, partizipatives, zielgruppengerechtes Umweltangebot für die unterschiedlichen Zielgruppen** [Herv. i. O.] (...) [herausgearbeitet und die Ziele und Messbarkeit der] **beabsichtigte[n] Wirkung von Umweltbildungsmaßnahmen**“ (ebd., S. 5) in den Fokus gerückt.

Zusammenfassend zeigen die durchgeführten Studien, dass das Thema BNE im deutschen Bildungssystem an Bedeutung gewinnt und sich stetig weiterentwickelt. Unterstützend für die Verankerung wirken unter anderem gesamtinstitutionelle BNE-Konzepte und bereichsübergreifende Kooperationen der Akteur*innen. Junge Menschen, die sich das Thema präsenter in der Bildung wünschen, wollen dabei auch zunehmend mehr beteiligt werden. Die Forschung zeigt ebenfalls, dass wenn BNE zielgruppenorientiert gestaltet ist, diese auch mit positiven Emotionen bei den Adressat*innen einhergeht. Auch die strukturelle Verankerung, vor allem in der Politik, schreitet voran. Dennoch müssen strukturelle Bedingungen in Teilen des Bildungssystems noch weiter verbessert werden, wie beispielsweise die finanzielle Förderung von außerschulischen BNE-Aktivitäten.

Die bisher durchgeführten Studien zu BNE beleuchten zumeist das komplette Feld der deutschen Bildungsakteur*innen oder konzentrieren sich explizit auf die formalen Bildungsbereiche. Trotz der „hohen praktischen Bedeutung des informellen Lernens [existiert insgesamt hierfür nur] wenig solide wissenschaftliche Forschung“ (Adomßent, 2016, S. 444). Dies bemängeln auch Antje Brock und Julius Grund, die Teil des Forschungsteams zum nationalen Monitoring sind (2020, S. 3). In den wenigen vorliegenden BNE-Forschungen, die sich auf den Bereich des non-formalen und informellen Lernens und Jugend konzentrieren, gibt es keinen speziellen Blick auf die Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit. Dies ist verwunderlich, da die Kinder- und Jugendarbeit ein „wichtiges non-formales Feld der Ermöglichung von Bildung darstellt“ (Thole et al., 2022, S. 330). Der Forschungsbedarf in diesem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist insgesamt groß (ebd., S. 35). Er sollte auch um Studien zu BNE im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit erweitert werden. Die vorliegende Arbeit legt einen ersten Grundstein

zur Schließung dieser Forschungslücke. Das Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung wird im anschließenden Kapitel näher betrachtet.

4 Forschungsdesign

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, den Handlungsbereich der Kinder- und Jugendarbeit in den Blick zu nehmen und zu beleuchten, ob und wie sich das Thema BNE dort wiederfindet. Wie im letzten Kapitel deutlich wurde, gibt es bisher kaum Forschung, die sich mit BNE im deutschen Bildungssystem auseinandersetzt. Sie betrachtet dabei nur vereinzelt den Bereich des non-formalen und informellen Lernens. Die Kinder- und Jugendarbeit, als Teil dieses Bildungsbereichs, wurde bisher nicht beleuchtet. Da sich für die „Erforschung wenig bekannter Bereiche [besonders gut qualitative Forschung eignet]“ (Reinders, 2016, S. 8), wurde dieser Forschungsansatz für die vorliegende Studie gewählt. Dabei wurde nach den fünf Grundsätzen für qualitatives Denken von Mayring vorgegangen: „*Subjektbezogenheit* [Herv. i. O.] der Forschung, (...) *Deskription* [Herv. i. O.] und (...) *Interpretation* [Herv. i. O.] de[s] Forschungssubjekt[s], (...) [Untersuchung der] Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* [Herv. i. O.] Umgebung (...) und (...) [die] Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess* [Herv. i. O.]“ (Mayring, 2023, S. 19). Bei der Beleuchtung des Arbeitsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt des Interesses:

- Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung ein Thema in der außerschulischen Bildungsarbeit in Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit?
- Wenn ja, in welcher Form findet sich Bildung für nachhaltige Entwicklung als außerschulisches Bildungsthema in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit wieder?
 - Gibt es Hürden bei der Verankerung beziehungsweise Umsetzung des Bildungsthemas Nachhaltigkeit in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit?
 - Wenn vorhanden, wie stellen sich diese Hürden bei der Verankerung beziehungsweise Umsetzung des Bildungsthemas Nachhaltigkeit in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit dar?

Als Datengrundlage, die zur Beantwortung der Fragen dient, wird in der qualitativen Forschung das verwendet, was „Menschen sagen, schreiben oder wie sie sich verhalten (...) [und dies wird] niedergeschrieben“ (Reinders, 2016, S. 7). Damit steht die „*subjektive[] Sichtweise[] des Menschen* [Herv. i. O.]“ (ebd.) im Fokus. Um die forschungsleitenden Fragen im Sinne der qualitativen Sozialforschung beantworten zu können, wurden daher die notwendigen Daten im

Rahmen von vier qualitativen leitfadengestützten Einzelinterviews erhoben. Dabei wurde auf die Einhaltung der zentralen Prinzipien von qualitativer Forschung *Offenheit*, *Prozesshaftigkeit* und *Kommunikation* geachtet (vgl. ebd., S. 20 ff.). Die forschungsleitenden Fragen sollen aus der Perspektive von Personen, die im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, beantwortet werden. Zur Auswahl geeigneter Interviewpartner*innen wurde das Paritätische Jugendwerk NRW, die Jugendorganisation des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes NRW, um Unterstützung gebeten. Das PJW ist einer der fünf landeszentralen Träger der Kinder- und Jugendarbeit in NRW und Dachorganisation für Mitgliedsorganisationen des Paritätischen Landesverbandes mit Angeboten oder Einrichtungen, die in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind (Paritätisches Jugendwerk Nordrhein-Westfalen, 2023, o. S.). Über das Paritätische Jugendwerk wurde in einer Rundmail nach potenziellen Interviewpartner*innen gefragt, die selbst in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind und sich gerne über das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung im Handlungsfeld austauschen möchten. Dadurch wurde das Forschungsfeld auf die Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in NRW, die zugleich Mitgliedsorganisation im PJW sind, fokussiert. Damit wurde für die Fallauswahl die „Methode zur Stichprobengewinnung [durch] (...) Selbstaktivierung“ (Reinders, 2016, S. 124) gewählt. Bei dieser Methode treten gleichzeitig Selektionsprozesse auf (vgl. ebd.). In diesem Fall barg sie die Gefahr, dass sich nur Menschen für ein Interview bereit erklären, die BNE-affin sind. Dies bestätigte sich. Für die offenen und teilstrukturierten qualitativen Interviews (vgl. Mayring, 2023, S. 60) wurde ein standardisierter Leitfaden (vgl. Anhang I: Interviewleitfaden) erstellt. Ein Vorteil der Teilstrukturierung ist, dass das Interviewthema zwar im Vorhinein festgelegt ist, darüber hinaus jedoch vom Leitfaden flexibel abgewichen werden kann. Es besteht somit die Möglichkeit, die Reihenfolge der Fragen spontan zu verändern und zusätzliche Fragen zu stellen. Dadurch steht der Gesprächsfluss der Interviewten im Mittelpunkt. Der Leitfaden selbst ist eher als Gesprächsrahmen zu verstehen, der für ein offenes Gespräch mit hohen Redeanteilen der Interviewten sorgt. Ein weiterer Aspekt der Teilstrukturierung besteht darin, dass keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, sodass die Interviewten sich in ihren eigenen Worten ausdrücken können (vgl. Reinders, 2016, S. 83). Der Leitfaden wurde deduktiv aus dem theoretischen Wissen sowie dem aktuellen Stand der Forschung erarbeitet (vgl. ebd., S. 139). Er besteht für diese Arbeit aus 21 Fragen und wurde in dieser Form für alle vier qualitativen Einzelinterviews als Gesprächsgrundlage genutzt. Der Aufbau des Leitfadens orientiert sich an den Vorschlägen für die wesentlichen Bestandteile eines Leitfadens von Heinz Reinders und umfasst die Bereiche *Warm-up*, *Hauptteil* und *Ausklang* (vgl. ebd., 141 ff.). Der Warm-Up-Teil unterstützt die Interviewten beim Einstieg in die unvertraute Interviewsituation. Hier werden

allgemeine Einstiegsfragen gestellt, die die Befragten zum Erzählen einladen (ebd., S. 141). Im Leitfaden sind die Bereiche *Einführung* sowie *BNE & ich* als Warm-up zu verstehen. Im Hauptteil werden die Themenbereiche umrissen, die für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen relevant sind (ebd., S. 143). Dieser umfasst im vorliegenden Leitfaden die Abschnitte *BNE in der Organisation, Hürden bei Verankerung & Umsetzung, Ideen & Wünsche zur Unterstützung* sowie *Veränderung*. Im abschließenden *Ausklang* finden sich Fragen, die es den Befragten ermöglichen, das vergangene Interview zu reflektieren und ihre Aussagen zu ergänzen oder zu vertiefen. So können die Interviewten abschließend ergänzen, was ihnen zum Thema einfällt (ebd., S. 146). Insgesamt wurde bei der Formulierung der Fragen ein Fokus auf deren Offenheit und Unstrukturiertheit gelegt, um so den Befragten größten Freiraum bei der Beantwortung der Fragen zu geben (ebd., S. 157). Vor den Interviews und damit vor Einsatz des Leitfadens liegt es „nach einer allgemeinen Begrüßung (...) und einem Smalltalk mit den Interviewten (...) zunächst a[n] [dem*der] Interviewer[*in], d[ie] Befragten über das Interview ‚aufzuklären‘“ (ebd., S. 202 f.). Dazu wurden zu Beginn das Forschungsthema, die forschungsleitenden Fragen und der grobe Verlauf des Interviews vorgestellt. Dieser Abschnitt wird als *Informationsphase* bezeichnet (Misoch, 2019, S. 68).

Vor Durchführung der Interviews haben alle Interviewteilnehmer*innen schriftlich einer auditiven beziehungsweise audio-visuellen Aufzeichnung, der anschließenden anonymisierten Transkription sowie der Auswertung der Daten im Rahmen dieser Forschungsarbeit zugestimmt (vgl. Helfferich, 2011, S. 190 f.; vgl. Anhang XIII: Einverständniserklärung). Drei der Interviews fanden in Präsenz statt und wurden mittels Mikrofons und der Aufnahmesoftware *Audacity* aufgezeichnet. Das vierte Interview wurde aufgrund von Krankheit in den digitalen Raum verlegt und über die Aufnahmefunktion der Videokonferenz-Software *Microsoft Teams* gespeichert. Alle Interviews fanden auf Wunsch der Befragten an deren Arbeitsplätzen statt. Die Wahl der Interview-Orte erfolgte mit dem Ziel, eine möglichst „natürliche Kommunikationssituation“ (Reinders, 2016, S. 27; vgl. Misoch, 2019, S. 200) zu schaffen. Die Interviews vor Ort wurden außerhalb der Öffnungszeiten in geschlossenen Räumen und abgesehen von kurzen Störungen durch Tür- oder Telefonklingeln nahezu in ruhiger Umgebung durchgeführt. Beim digitalen Interview herrschte ebenfalls eine ruhige Atmosphäre. Aufgrund einer schlechten Internetverbindung kam es jedoch zu mehreren Unterbrechungen und dadurch zu Lücken im Transkript. Bereits bei den Terminabsprachen wurde der Zeitrahmen der Interviews inklusive Auf- und Abbau der Technik mit 60 bis 90 Minuten angekündigt (vgl. Reinders, 2016, S. 166). Die Interviews fanden im Jahr 2023 statt und dauerten alle circa 50 Minuten. Damit konnten die abgestimmten Zeitangaben eingehalten werden.

Um die „Subjektivität [der Interviewten] erhalten [zu können] (...), ist es wichtig, die vo[n] [den] Befragten gegebenen Informationen in ihrer inhaltlichen Ganzheit zu erhalten“ (ebd., S. 8). Die Transkription der Gespräche (vgl. Anhang VII – X: Interviewtranskripte (IT) 1 – 4) stellt damit die wichtigste Datengrundlage mit den wesentlichen Informationen dar, die für die Analyse benötigt werden (ebd.). Die vollständigen Transkripte der jeweiligen Interviews wurden wenige Tage nach deren Durchführung mit Hilfe der automatischen Spracherkennungssoftware *f4x* erstellt. Die Interviewtranskripte bestehen jeweils aus einem Transkriptionskopf und dem eigentlichen Gesprächstranskript (vgl. ebd., S. 232 ff.). Sie enthalten dabei eine Mischung aus wörtlicher und kommentierter Transkription (vgl. Mayring, 2023, S. 77 ff.). Darin wurde mithilfe der Transkriptionsregeln (vgl. Anhang VI: Transkriptionsregeln), die auf den Vorgaben von Heinz Reinders basieren (vgl. Reinders, 2016, S. 239), alles wortgetreu notiert. Hierzu zählen Verzögerungslaute wie *Äh* und *Ehm*, Pausen in verschiedenen Längen ((.), (. .), (. . .)), der Glottalverschluss (‘) bei nichtvollendeten Wörtern, die Beschreibung von kleinen Handlungen und den Situationen, die das Gesagte einrahmen (*Handlungen*) und die [Anonymisierung] der Namen von Personen, Organisationen oder Kommunen, die einen Rückschluss auf die Interviewpartner*innen zulassen würden.

Die schriftlichen Daten wurden mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring mit dem „Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2022, S. 96) ausgewertet. Hierfür wurde ein Kategoriensystem beziehungsweise Kodierleitfaden erstellt. Anhand des Interviewleitfadens wurden im ersten Schritt die meisten Ober- und Unterkategorien für dieses System deduktiv entwickelt (vgl. ebd., S. 96 f.). Weitere Ober- und Unterkategorien wurden induktiv mit dem Wissen aus dem Datenmaterial generiert (vgl. ebd., S. 84 f.). Der Leitfaden besteht aus Kategorie-Überschriften, Definitionen der Kategorien und passenden Ankerbeispielen (vgl. Anhang XI: Kodierleitfaden). Da die Abgrenzung unter den einzelnen Ober- und Unterkategorien eindeutig ist, wurde auf Kodierregeln verzichtet (vgl. ebd., S. 97 f.). Nach der ersten Sichtung wurde das schriftliche Material kodiert und schließlich den Ober- und Unterkategorien zugeordnet. Dafür wurde die Datenanalyse-Software *MaxQDA 2022* genutzt. Die Daten wurden im Rahmen des Kodierleitfadens in sechs Oberkategorien unterteilt. Durch die Interviews konnten mehr Informationen gesammelt werden, als für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen notwendig sind. Dazu gehören die Oberkategorien eins und zwei, die *Interviewpartner*innen* und die *Organisationen*, in denen sie arbeiten beschreiben. Sie werden am Ende dieses Kapitels kurz beschrieben, um die beruflichen und organisatorischen Hintergründe der Interviewten für die Auswertung der Forschungsergebnisse nutzen zu können. Unter der dritten Oberkategorie werden die *Wissensbestände der Interview-*

*partner*innen* im Themenfeld BNE gesammelt, die in Kapitel 5.1.1 beschrieben werden. Die Oberkategorie vier umfasst das Datenmaterial zu *BNE in der Organisation* und nimmt die Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit als Orte der Bildung in den Blick. Die Ergebnisse der Forschung zu diesem Schwerpunkt werden in Kapitel 5.1.2 zusammengefasst. In Oberkategorie fünf sind die *beeinflussenden Faktoren für den Implementierungsprozess* gesammelt. Diese werden in Kapitel 5.1.3 dargestellt. Die *Handlungsempfehlungen* aus der Oberkategorie sechs werden im Kapitel 5.3 als Empfehlungen für die Kinder- und Jugendarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zusammengefasst.

Die vier interviewten Personen üben verschiedene Funktionen und Aufgaben in ihren Organisationen aus. Die Organisationen, die im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, befinden sich dabei in verschiedenen Kommunen in NRW. Obwohl alle Interviewpartner*innen im gleichen Handlungsfeld der Sozialen Arbeit tätig sind, befinden sie sich in unterschiedlichen beruflichen Settings. Aufgrund dieser Unterschiede werden im Folgenden die beruflichen Hintergründe und die Organisationen der Befragten kurz umrissen, um die Forschungsergebnisse im nachfolgenden Kapitel besser einordnen zu können.

Der*Die erste Interviewpartner*in ist Bankkauffrau*Bankkaufmann (IT 1, Z. 29 f.) und seit über zehn Jahren studierte*r Sozialarbeiter*in (ebd., Z. 185 f.). Im Studium war Nachhaltigkeit kein Thema (ebd., Z. 187 ff.). Schon seit 30 Jahren arbeitet sie*er in den Bereichen der Jugend- und der Migrations-Sozialarbeit (ebd., Z. 33 f.). In der Organisation, in der sie*er tätig ist, arbeitet sie*er als Teil der Geschäftsleitung (ebd., Z. 80 f.). Zu den Aufgabenfeldern der Interviewpartner*in gehören neben der Projektleitung, Antragstellung, Verwendungsnachweisstellung (ebd., Z. 31 ff.) auch die Beratung und Begleitung von anderen kleineren Organisationen (ebd., Z. 37 ff.) sowie die Konzeption, Begleitung und Weiterentwicklung von neuen Projekten (ebd., Z. 81 ff.). Die Organisation, die vor 20 Jahren in einer Großstadt in NRW gegründet wurde, ist anerkannter Träger der Kinder- und Jugendhilfe (ebd., Z. 36 f.). Dort sind 30 Personen beschäftigt (ebd., Z. 71 ff.), deren „Hauptzielgruppe[] (...) überwiegend Kinder, Jugendliche, Familien (...) aus der türkischen Community[sind, da diese] im Stadtteil einen großen (...) Anteil der Bevölkerung [stellen]“ (ebd., Z. 52 ff.). Die Organisation und deren Mitarbeitende setzen sich in ihrer Arbeit „für Bildungs- und Chancengerechtigkeit von Kinder[n], Jugendlichen und Familien mit Zuwanderungsgeschichte ein[]“ (ebd., Z. 50 ff.). Rassismuskritische und diskriminierungssensible Angebote bilden folglich die Themenschwerpunkte der Arbeit (ebd., Z. 41 f.). Zu den Angeboten gehört unter anderem eine „Beratungsstelle für Kinder [und] Jugendliche (...) [mit dem Fokus auf] Jugendberufshilfe (...) [und] Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., Z. 58 ff.), Lernförderung (ebd., Z. 63), soziale Gruppenarbeit sowie Projektarbeit (ebd.,

Z. 69 f.).

Der*Die Gesprächspartner*in des zweiten Interview hat vor mehr als 20 Jahren Soziale Arbeit studiert (IT 2, Z. 38 f.). Sie*Er ist selbst sehr interessiert am Thema Nachhaltigkeit und hat sich privat viel angelesen und Veranstaltungen besucht (ebd., Z. 614 ff.). Im Studium wurde Nachhaltigkeit nicht thematisiert (ebd., Z. 168). In der Organisation, die als Verein von einem ehrenamtlichen Vorstand geleitet wird (ebd., Z. 98 f.), war sie*er seit dem Studium in unterschiedlichen Funktionen tätig und ist seit 2016 als hauptamtliche Geschäftsführung eingestellt (ebd., Z. 47 ff.). Zu ihren*seinen Aufgaben gehören „Verwaltung[,] (...) Finanzierung, Controlling, Projekt‘ (...) -anträge schreiben, (...) Verhandlungen mit der Stadt[,] (...) Personal‘ -führung, (...) inhaltliche Planung, pädagogische Planung (...) [und] auch pädagogische Arbeit“ (ebd., Z. 104 ff.). Zusätzlich ist sie*er für das Thema Nachhaltigkeit, Klimaresilienz und die Zusammenführung von „Klimagerechtigkeit und Soziale[r] Arbeit“ (ebd., Z. 111 f.) in der Organisation zuständig. Die Organisation befindet sich in einer Kommune in einer ländlichen Region in NRW zwischen verschiedenen Halden (ebd., Z. 192 f.) und im näheren Umkreis von Tagebau-Gruben (ebd., Z. 194; ebd., Z. 209 ff.). Der Verein wurde in den 1980ern als Lehrer*inneninitiative von Kunstpädagog*innen gegründet. Nach anfänglicher mobiler Arbeit übernahm die Organisation das Jugendzentrum in der Kommune und eine weitere Einrichtung im Nachbarort. Hauptstandort ist zurzeit in einer alten Turnhalle einer Grundschule (ebd., Z.60 ff.). Als kulturpädagogische Organisation ist sie in der Region aktiv (ebd., Z. 72 ff.). Passend dazu finden im Jugendzentrum neben der schwerpunktmäßigen Offenen Arbeit auch kulturpädagogische Projekte statt (ebd., Z. 77 f.). In der Jugendkunstschule der Organisation werden zusätzlich beispielsweise „Filmprojekte, Tanzprojekte, Malerei, Zeichnen, Töpfern (...) in super vielen [F]ormaten“ (ebd., Z. 81 ff.) angeboten.

Der*Die Interviewpartner*in des dritten Gesprächs hat nach einer Ausbildung zur Landschaftsgärtner*in sowie einer Weiterbildung zur Übungsleiter*in im Sportbereich, ein Studium für Landespflege und Gartengestaltung mit dem Schwerpunkt Spielraum für Kinder absolviert (IT 3, Z. 30 ff.). Aufgrund der eigenen Aus- und Weiterbildungen hat sie*er sich schon früh mit dem Thema Umweltbildung beschäftigt (ebd., Z. 188 f.). Seit bereits mindestens sieben Jahren wurde dieses von dem Begriff BNE abgelöst (ebd., Z. 249 ff.). Als Projektleiter*in und mit einem geringem Stundenumfang für die Verwaltung in der Organisation (ebd., Z. 156 ff.) ist ihr*sein Lieblingsthema „die Umweltbildung und (...) Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ebd., Z. 55. F.). Zu ihren*seinen Aufgaben gehören das Schreiben von Projektanträgen (ebd., Z. 91 ff.), die Durchführung eigener Projekte (ebd., Z. 126 f.) und die Organisation sowie Strukturierung von weiteren Projekten, die von externen Referent*innen durchgeführt werden (ebd.,

Z. 158 ff.). Die Organisation ist aus dem Förderverein einer Grundschule entstanden (ebd., Z. 61) und hat mittlerweile ebenfalls die Förderung einer Gesamtschule übernommen (ebd., Z. 122 ff.). Der Verein ist in einem kleinen Ort in NRW ansässig (ebd., Z. 148), der mit den eigenen Angeboten Kinder sowohl aus der eigenen Kommune als auch aus den umliegenden Nachbarorten anzieht (ebd., Z. 143 ff.). Im Büro der Organisation arbeiten fünf Personen (ebd., Z. 87 f.), deren Stellenanteile durch eine geringe Struktur- und viele Projektfördermittel finanziert werden (ebd., Z. 97 ff.). Die Hauptzielgruppe sind Sechs- bis Zwölfjährige. Durch einzelne Projekte werden auch Jugendliche und Erwachsene angesprochen (ebd., Z. 128 ff.). Nachhaltigkeit und BNE werden in der Organisation als Querschnittsthemen verstanden (ebd., Z. 308 ff.). Neben der Arbeit als Förderverein und als Träger der offenen Ganztagschule (ebd., Z. 69 f.) gehören der Betrieb eines Kinderbüros (ebd., Z. 70 ff.), erlebnispädagogische Angebote im Freizeitbereich (ebd., Z. 62 ff.) und viele unterschiedliche Projekte (ebd., Z. 85 ff.) zum Portfolio der Organisation.

Der*Die vierte Interviewpartner*in absolvierte nach der Ausbildung zum*zur Erzieher*in ein Studium der Sozialwissenschaften (IT 4, Z. 31 ff.). Aufgrund eines Eigeninteresses an ökologischen Themen (ebd., Z. 32 ff.) lagen auch die Schwerpunkte des Studiums und der abschließenden Diplomarbeit auf den Themen Ökologie und Nachhaltigkeit (ebd., Z. 36 ff.). Der*Die Interviewpartner*in arbeitet seit 25 Jahren in der jetzigen Organisation (ebd., Z. 29 ff.). Sie*Er ist dort mit 28 Stunden als Leitung der Jugendfreizeitstätte und als stellvertretende Leitung der Jugendkunstschule eingestellt (ebd., Z. 85 ff.). „60 Prozent (...) [des] Stellenkontingents ist die Arbeit am Kind. (...) 40 Prozent sind (...) Leitungs- und Overheadaufgaben“ (ebd., Z. 115 ff.). Die Organisation, die aus einer Bürger*inneninitiative entstanden ist (ebd., Z. 81 f.), betreibt neben der Jugendfreizeitstätte und der Jugendkunstschule ein Familienbildungszentrum (ebd., Z. 68 ff.). Sie befinden sich in der Innenstadt einer mittleren Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Im direkten Umfeld befinden sich neben einer Grundschule und einem Gymnasium weitere Familienzentren (ebd., Z. 61 ff.). Der Organisation steht ein Stellenumfang von zwei Vollzeitkräften zur Verfügung, der auf drei Mitarbeitende aufgeteilt ist (ebd., Z. 60 ff.). Die weiteren Mitarbeitenden neben dem*der Interviewpartner*in haben beide ein Studium der Kulturpädagogik absolviert (ebd., Z. 93 f.). Darüber hinaus gibt es in der Organisation eine weitere Stelle mit einem Umfang von 28 Stunden, die projektfinanziert ist (ebd., Z. 101 ff.). Geleitet wird der Verein von einem ehrenamtlichen Vorstand (ebd., Z. 91). Der Großteil der Adressat*innen kommt aus „Südosteuropa, also Jungs, Mädchen, Jugendliche aus Bulgarien vorrangig, weniger aus Rumänien“ (ebd., Z. 66 ff.). Da die Organisation überwiegend aus kommunalen Mitteln finanziert wird (ebd., Z. 73 ff.), sind die Angebote der Jugendfreizeitstätte nach dem Planungs-

und Wirksamkeitsdialog der Kommune und den darin enthaltenen 14 Leistungsarten ausgerichtet. Eine der Leistungsarten stellt die ökologische und soziale Bildung in den Fokus (ebd., Z. 124 ff.). Dieses Thema hat in der Organisation „jedes Jahr (...) einen Schwerpunkt (...) und [wird] mittlerweile (...) als Querschnittsaufgabe gesehen (...) [u]nd alles wird (...) [in der Organisation] in dem Kontext (...) Ökologie und Nachhaltigkeit gedacht“ (ebd., Z. 261 ff.). Die Kernarbeit der Jugendfreizeitstätte ist dabei die Offene Arbeit für Kinder und Jugendliche (ebd., Z. 118 ff.).

5 Auswertung, Analyse, Interpretation und Relevanz der Studienergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die Forschungsergebnisse in drei Schritten vorgestellt (Kapitel 5.1). Darauffolgend steht deren Interpretation gemeinsam mit der Diskussion, anhand der Ergebnisse der vorherigen Studien zu BNE im deutschen Bildungssystem, im Mittelpunkt. Daraus werden erweiterte Erkenntnisse für das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit gezogen (Kapitel 5.2). Abschließend wird die Relevanz der Erkenntnisse für die Soziale Arbeit und deren Handlungsfeld beschrieben sowie die identifizierten Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte, Organisationen, Dachverbände und weitere übergeordnete Akteur*innen aufgelistet (Kapitel 5.3).

5.1 Bestandsaufnahme BNE in der Kinder- und Jugendarbeit

In den drei folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Forschung zu BNE in der Kinder- und Jugendarbeit dargestellt. Diese werden zunächst fokussiert auf die Wissensbestände der Mitarbeitenden im Handlungsfeld betrachtet. Für diesen Zweck werden die Aus- und Weiterbildungen sowie das Grundwissen und Verständnis zu Nachhaltigkeit und BNE beleuchtet (Kapitel 5.1.1). Anschließend steht die Herausarbeitung der Aspekte rund um BNE in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit im Mittelpunkt. Dazu werden Startzeitpunkte, Ideengeber*innen, Stellenwerte des Themas, durchgeführte Angebote, Reaktionen der Zielgruppen, eingegangene Kooperationen, Angebotsentwicklungen, Änderungswünsche und Nebeneffekte des Prozesses sowie deren Grenzen näher betrachtet (Kapitel 5.1.2). Im Anschluss werden beeinflussende Faktoren für den Implementierungsprozess von BNE aus den Forschungsergebnissen herausgefiltert und deren hemmende und fördernde Wirkung dargestellt (Kapitel 5.1.3).

5.1.1 Wissensbestände von Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit

In diesem Kapitel werden die Informationen zu den Wissensbeständen von Mitarbeitenden in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zu den Themen Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung aus den Daten der Interviewstudie zusammengefasst. Die Daten beschreiben das Grundwissen und das individuelle Verständnis der Interviewpartner*innen zu dem Themenkomplex. Sie zeigen auch, wie sie sich dieses Wissen angeeignet haben. Die Wissensbestände bilden die Grundlage für die Bildungsarbeit im Handlungsfeld.

In einem ersten Schritt zeigen die Ergebnisse der Studie, dass die Themen Nachhaltigkeit, Ökologie, Umweltbildung und BNE einen sehr unterschiedlichen Stellenwert in den verschiedenen Studiengängen und Ausbildungen einnehmen. Das Spektrum reicht von Studiengängen, in denen Nachhaltigkeit und BNE keine Rolle spielen (IT 2, Z. 168 ff.) bis hin zu Aus- und Hochschulausbildungen in denen Ökologie, Umweltbildung und Nachhaltigkeit deutliche Schwerpunkte darstellen (IT 3, Z. 183 ff.; IT 4, Z. 35 ff.). Auch der Besuch von Weiterbildungen zeigt kein einheitliches Bild. Zwar werden punktuell pädagogische Weiterbildungen an BNE-Standorten (IT 3, Z. 707 ff.) oder bei der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung im beruflichen Rahmen besucht, um die eigenen Projekte inhaltlich mit Leben füllen zu können (ebd., Z. 258 ff.). Es zeigt sich jedoch, dass pädagogische Weiterbildungen, die beispielsweise allgemeines Wissen zu BNE vermitteln, überwiegend nicht im beruflichen Kontext genutzt werden (IT 1, Z. 181 f.; IT 2, Z. 179 f.; IT 4, Z. 209 ff.). Weiterbildungen, die eine Zertifizierung von Trägern (IT 1, Z. 118 ff.) oder die Verankerung des Themas Nachhaltigkeit in der Organisation behandeln (ebd., Z. 169 ff.), werden zwar besucht, aber nicht als Unterstützung in der praktischen Umsetzung von BNE wahrgenommen (ebd., Z. 181 f.). Auffallend ist, dass alle Interviewten ein großes persönliches Interesse an der Thematik zeigen (IT 1, Z. 181 f.; IT 2, Z. 170 f.). Dies spiegelt sich in eigenen beziehungsweise autodidaktischen Fortbildungen wider, wie dem Lesen von Fachliteratur, dem Besuch von Veranstaltungen und dem Austausch mit anderen Menschen zum Thema (IT 2, Z. 614 ff.; IT 1, Z. 179 ff.).

Das Grundwissen zum und das Verständnis vom Nachhaltigkeitsbegriff stellen sich im Kern bei allen Interviewten als sehr ähnlich dar. Nachhaltigkeit beschreibt danach das Ziel,

ein gutes Leben für alle zu ermöglichen und mit alle (...) meine ich jetzt auch nicht nur Menschen, sondern meine ich alle Lebewesen auf diesem Planeten, also das als System zu verstehen, einfach als (...) eine Gemeinschaft von (...) Leben auf diesem Planeten und (...), dass wir dem eben nicht weiter schaden auf diese immense Art und Weise (IT 2, Z. 134 ff.).

Bei der Verfolgung dieses Zieles ist dabei zu beachten, dass Nachhaltigkeit als ein „Dreiklang“ (IT 3, Z. 185) zu verstehen ist. Es geht dabei um „diese Verschränkung von Sozialem, (...) Ökonomische[m] und Ökologische[m]. Und da irgendwo in der Mitte liegt“ (IT 2, Z. 126 ff.) Nachhaltigkeit. Vereinzelt wird Nachhaltigkeit auch als Sensibilisierungsaufgabe verstanden. Demnach müssen Menschen und Organisationen bei der Erstellung von Konzepten für ein gutes Leben begleitet werden. Diese sollen einen schonenden Umgang mit Ressourcen mitdenken und deren Verschwendung verhindern (IT 1, Z. 105 ff.). Die Bildungsarbeit wird dabei als „großer Schlüssel“ (IT 2, Z. 148) betrachtet. Punktuell geht aus der Studie allerdings auch hervor, dass der Begriff Nachhaltigkeit nicht den Kern des Themas trifft. Als Alternative wird der aufkommende Begriff der „Zukunftsfähigkeit“ (ebd., Z. 130) genannt, der das Ziel von Nachhaltigkeit besser erfasst.

Aus dem Datenmaterial geht ebenfalls hervor, dass die Mitarbeitenden in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit über ein vergleichbares Grundwissen und Verständnis von BNE verfügen. Die Interviews zeigen, dass BNE für sie die Aufgabe beinhaltet, „allen Menschen (...) Kompetenzen zu vermitteln, dass wir (...) es schaffen, (...) unsere Erde so zu bewirtschaften und so mit ihr zu leben, dass wir sie nicht zerstören“ (IT 3, Z. 221 ff.). Dafür erweist es sich als wichtig, dass „ich es (...) vorlebe und gerade mit Kindern (...) im Gespräch bin“ (ebd., Z. 228 f.). Damit deuten die Studienergebnisse darauf hin, dass BNE auf zwei Säulen stehen sollte (IT 2, Z. 153 ff.). Auf der einen Seite muss „die Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen den Hauptfokus einnehmen (...) [und] ein klarer Bezug zu den globalen Nachhaltigkeitszielen geschaffen werden“ (IT 1, Z. 147 ff.). Auf der anderen Seite sollen auch die Gesamteinrichtung selbst in den Fokus gerückt und nachhaltige Prozesse etabliert werden (IT 1, Z. 152 ff.; IT 2, Z. 158 ff.). Dazu zählen beispielsweise die Neuausrichtung des Beschaffungswesens (IT 1, Z. 154 ff.) und Initiierung von „nachhaltige[n] Bildungsprozesse[n]“ (IT 2, Z. 162). Aus diesem Grund wird BNE von den Mitarbeitenden in den Organisationen überwiegend auch als „Querschnittsaufgabe“ (IT 4, Z. 175 f.) oder „Querschnittsthema“ (IT 3, Z. 308 ff.; IT 1, Z. 332 ff.) verstanden. Insbesondere die Neuausrichtung der Organisation wird als „tiefgreifende[s] (...) Kriteri[um] [wahrgenommen], d[as] eine Organisation (...) erfüllen muss“ (IT 1, Z. 157 f.), um BNE umfassend umsetzen zu können.

5.1.2 BNE in Angeboten und Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit

Ein Hauptfokus dieser Forschungsarbeit liegt auf der Deskription des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf die Verankerung und Umsetzung von BNE als Teil der außerschulischen Bildungsarbeit. Dazu wurden in den Interviews Informationen zum zeitlichen Beginn von BNE und den ersten Ideengeber*innen sowie zum Stellenwert des Themas in der

Organisation erhoben. Darüber hinaus wurden Fakten zu den durchgeführten BNE-Angeboten, den Reaktionen der Zielgruppe und der Umsetzung eingegangener Kooperationen zusammengetragen. Auch die Entwicklung der BNE-Angebote innerhalb der Organisationen und die Wünsche bezüglich ihrer zukünftigen Entwicklung lassen sich aus den Forschungsdaten herausstellen. Abschließend wurden auch Nebeneffekte, die sich aus der Verankerung von BNE in der Organisation ergeben und limitierende Faktoren dieser Verankerung zusammengetragen. Die gesammelten Ergebnisse werden nun im Folgenden gebündelt dargestellt.

Die erhobenen Interviewdaten zeigen, dass BNE in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit angekommen ist. Hinsichtlich der Zeiträume, seit denen das Thema in den Organisationen präsent ist, zeigt sich ein diffuses Bild. Bei der einen Hälfte der Träger der Kinder- und Jugendarbeit sind die Themen Nachhaltigkeit und BNE seit vier bis sechs Jahren als Fokus in regelmäßigen Angeboten und Projekten zu finden (IT 1, Z. 319; IT 2, Z. 249 f.). Bei der anderen Hälfte wurden bereits vor 2014 Fördergelder für BNE-Projekte in der außerschulischen Bildungsarbeit beantragt (IT 3, Z. 271 ff.). In einem Fall steht das Thema Nachhaltigkeit schon seit über 25 Jahren im Fokus von Projekten für Kinder und Jugendliche (IT 4, Z. 241 ff.). Es sind deutliche zeitliche Unterschiede in der ersten Umsetzung von BNE in den Organisationen zu bemerken. Als erste Ideengeber*innen in den Angeboten und Einrichtungen kristallisieren sich jedoch flächendeckend die Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit heraus (IT 1, Z. 224 f.; IT 2, Z. 250 ff.; IT 3, Z. 327 ff.; IT 4, Z. 271 ff.). In den Organisationen, die sich erst seit maximal sechs Jahren mit Nachhaltigkeit beschäftigen, ist das Thema vor allem durch die mediale und gesellschaftliche Aufmerksamkeit rund um Fridays for Future in den Fokus der Mitarbeitenden gerückt (IT 1, Z. 319 ff.; IT 2, Z. 250 ff.). Die Adressat*innen der Kinder- und Jugendarbeit selbst forderten das Thema nicht als Schwerpunkt von Projekten ein (IT 1, Z. 269 ff.; IT 2, Z. 261 ff.).

Nachhaltigkeit als Bildungsthema hat in den untersuchten Organisationen flächendeckend einen hohen Stellenwert (IT 4, Z. 255 ff.). So wird davon gesprochen, dass das Thema ein Anrecht darauf hat, „stärker in der Projektkonzeption mit berücksichtigt zu werden“ (IT 1, Z. 135). Aus diesem Grund spielt es „in der Konzeption (...) der Projekte eine immer größere Rolle“ (ebd., Z. 218 f.). So finden über das Jahr verteilt regelmäßig Angebote statt, in denen Nachhaltigkeit thematisiert (IT 2, Z. 243 ff.) oder zum Hauptthema gemacht wird (IT 1, Z. 229 ff.). Punktuell spiegelt sich BNE sogar in allen Projekten einzelner Organisationen wider (IT 3, Z. 277 f.). Die Bildung für nachhaltige Entwicklung wird nicht nur als Schwerpunkt, sondern wie im letzten Kapitel zum Verständnis der Mitarbeitenden bereits erwähnt, auch als Querschnittsaufgabe in der gesamten Organisation wahrgenommen (IT 4, Z. 261 f.; IT 1, Z. 333). Der hohe Stellenwert

des Themas wird dabei teilweise sowohl auf Leitungsebene (IT 1, Z. 333) als auch von den Mitarbeitenden eingefordert (IT 4, Z. 124 ff.; IT 1, Z. 202 ff.).

Die große Vielfalt des Handlungsfelds der Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich auch in den unterschiedlichsten Formen der BNE-Angebote, die für Kinder und Jugendliche konzipiert und durchgeführt werden. Nachhaltigkeit findet sich in den Programmen der Organisationen sowohl in Einzelangeboten (IT 3, Z. 355 ff.) als auch in Tages- und Mehrtagesangeboten (ebd., Z. 363 ff.). Letztere haben den Vorteil, dass intensiver am Thema gearbeitet und das Wissen besser gefestigt werden kann (ebd., 348 ff.). BNE-Veranstaltungen finden zum Teil auch außerhalb der eigenen Einrichtung in Seminarhäusern statt (IT 1, Z. 262 ff.). BNE wird dabei überwiegend als ein Bildungsangebot konzipiert, in dem Theorie- und Praxisanteile kombiniert werden (vgl. IT 1; vgl. IT 2; vgl. IT 3; IT 4). Häufig wird das Thema Nachhaltigkeit auch in Ferienprogrammen in der Kinder- und Jugendarbeit als Schwerpunkt gesetzt. In den Ferienprojekten wird bei der entsprechenden Zielgruppe auf eine kindgerechte und spielerische Auseinandersetzung mit dem Thema geachtet (IT 2, Z. 240 ff.). Generell finden in diesem Rahmen Bildungsveranstaltungen zum Thema Ökologie und Nachhaltigkeit statt (IT 4, Z. 41 ff.), die zum Beispiel auch mit dem Besuch von Museen (ebd., Z. 444 ff.), einer Windkraftanlage (ebd., Z. 337 ff.) oder einem örtlichen Umweltzentrum (ebd., Z. 319 ff.) gekoppelt sein können. Neben dem unterschiedlichen zeitlichen Rahmen der Veranstaltungen weichen diese auch inhaltlich stark voneinander ab. Ein inhaltlicher Schwerpunkt der BNE-Angebote liegt häufig auf dem Thema Recycling (IT 3, Z. 231 f.). In verschiedenen Projekten werden beispielsweise aus Holzresten Möbel für die Einrichtung gebaut (IT 1, Z. 239 ff.). Als weiteres Recycling-Projekt wird „fast jedes Jahr eine sogenannte ‚Bau-Schlau-Baustelle‘ [betrieben]“ (IT 3, Z. 298), die zu einem nachhaltigen Bauen von Hütten ohne Ressourcenverschwendung anregt (ebd., Z. 302 ff.). Auch die Produktion von Handys (IT 4, Z. 646 ff.) sowie von Kleidung wird unter die Lupe genommen und die Möglichkeiten von einer langlebigeren Nutzung durch Second Hand oder Recycling diskutiert (ebd., 179 ff.). Ein weiterer Fokus der BNE-Angebote liegt auf Garten- beziehungsweise Urban Gardening-Projekten. Hier werden beispielsweise gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen Hochbeete angelegt und nachhaltig bewirtschaftet (ebd., Z. 234 ff.; ebd., Z. 262 ff.), Apfelbäume gepflanzt (ebd., Z. 295 ff.) oder Insektenhotels sowie Bienenfutter-Dosen gebaut und in der Kommune verteilt (ebd., Z. 162 ff.). Ein beliebtes Projekt ist in diesem Zusammenhang das Bewirtschaften eines Gemeinschaftsgartens (IT 1, Z. 336 ff.), das auch mit dem Thema nachhaltiges und gesundes Kochen gekoppelt wird (IT 3, Z. 133 ff.). Dazu werden unter anderem Produkte aus der direkten Umgebung und aus eigenem Anbau komplett selbst zu Pizzen verarbeitet, die im eigenen Ofen gebacken werden. Dies vermittelt Aspekte wie

Saisonalität und Regionalität von und die Wertschätzung für Lebensmittel (IT 3, Z. 310 ff.; IT 4, Z. 444 ff.). Im Rahmen von Kochprojekten werden ebenfalls der biologische Anbau von Lebensmitteln (IT 4, Z. 176 ff.) und deren fairer Handel (IT 3, Z. 290 ff.), beispielsweise von Schokolade, erklärt (IT 4, Z. 145 f.). Aus den Kochprojekten entstehen dabei gemeinsam mit den Adressat*innen zum Teil auch längerfristige Produkte wie ein „Klima-Kochbuch“ (IT 3, Z. 277), „ein kleines Rezeptbuch ‚Smoothies, saisonal, bunt, gesund, regional‘“ (ebd., S. 279 f.) oder ein Pocket-Flyer, der ökologisches, nachhaltiges und umweltbewusstes Handeln erklärt (IT 4, Z. 186 ff.). Als ein weiteres längerfristiges Produkt wurde

eine Konsumrallye (...) ins Leben gerufen, (...) wo man dann hier verschiedene Stationen, Eine-Welt-Laden, es gab einen (...) Unverpackt Laden in [mittlere Großstadt in NRW]. Dann (...) waren wir dann auch (...) in den normalen Einzelhandelsläden und haben da nach ökologischen Angeboten geguckt und solche Stationen haben wir da überall reingebracht. Dann waren wir bei H und M und haben geguckt, wie oder dann war dann so eine Frage, aus welchen Ländern kommt die Kleidung, die wir hier kaufen können und so was (ebd., Z. 391 ff.).

Eine weitere Form von BNE-Angeboten sind Dokumentarfilmprojekte, in denen die Jugendlichen beispielweise, die eigene Organisation auf Nachhaltigkeit und die Umsetzung der SDGs überprüfen (IT 2, Z. 541 ff.). In einem weiteren Filmprojekt haben sich Jugendliche in das Thema Tagebau und seine zukünftige Nutzung eingearbeitet und den damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Prozess analysiert. Dazu führten sie Gespräche mit dem Bürgermeister und Vertreter*innen einer Zukunftswerkstatt, die den Prozess des Strukturwandels koordinieren (ebd., Z. 216 ff.). Da Nachhaltigkeit nicht jeder Zielgruppe aufgedrängt, sondern eher subtil mitgegeben werden soll (IT 3, Z. 336 ff.), spielt sie in allen Angeboten einer Organisation eine hintergründige Rolle (ebd., Z. 348). Beispielsweise zeigt sich dies in Kunstprojekten, in denen die Natur in den Fokus gestellt wird (ebd., Z. 403 ff.) oder bei gemeinsamen Ausflügen in den Wald (IT 4, Z. 324 ff.), durch die ein Gespür für die Natur entwickelt werden soll (IT 3, Z. 404 ff.). Gesprächs- und Diskussionsformate werden zur Demokratieentwicklung (IT 2, Z. 182 f.) oder zur Erörterung von Möglichkeiten des Umwelt-Aktivismus genutzt (IT 4, Z. 314 ff.). In diesem Zusammenhang gibt es auch Raum, zusammen Plakate für Fridays for Future Demonstrationen zu gestalten (ebd., Z. 309 ff.), die vereinzelt auch gemeinsam besucht werden (IT 1, Z. 257 ff.).

Diese sehr unterschiedlichen Formen der BNE-Angebote haben zusammengefasst jedoch eines gemeinsam: Die Zielgruppe, die erreicht werden soll. Die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen auf die Angebote zum Thema Nachhaltigkeit sind überwiegend sehr ähnlich. Wenn das Thema angesprochen wird, sind die Jugendlichen sehr interessiert und wollen mehr darüber wissen (IT 1, Z. 281 ff.; IT 3, Z. 333 ff.). Als positive Rückmeldung zum Themenschwerpunkt werden in den Organisationen auch die hohen Anmeldezahlen zu den BNE-Angeboten gesehen.

Diese werden gewertet als „Statement (...): Ey, das ist genau richtig, (...) das unterstützen wir, da machen wir mit“ (IT 2, Z.263 f.; vgl. IT 3, Z. 339 ff.). Trotz der positiven Resonanz auf BNE-Angebote fällt auf, dass es innerhalb der Organisationen keine Initiativen von Jugendlichen gibt, die das Thema selbst bei den Mitarbeitenden einfordern (IT 1, Z. 160 ff.; IT 3, Z. 335 ff.). In der Hochphase von Fridays for Future gab es bei den Jugendlichen zwar eigeninitiativ punktuell Interesse, sich an den Demonstrationen zu beteiligen. Dieses ebnete jedoch wieder ab, da sich die Kinder und Jugendlichen, die die Angebote einer Organisation nutzen, nicht in der Gruppe der Engagierten von Fridays for Future wiederfanden (IT 1, Z. 250 ff.). Ein weiterer Grund, warum das Thema nicht von den Jugendlichen selbst gefordert wird, sind die Lebenssituationen, in denen sich die Adressat*innen beziehungsweise deren Familien befinden. So ist beispielweise in der

Situation der Menschen, die aus Südosteuropa kommen, durchaus nachvollziehbar, weil es natürlich erst mal (...) die Grundsicherung gefragt [ist] und (...) da ist die wirtschaftliche Situation der Familien (...) so dramatisch, so prekär, dass (...) diese ökologischen Themen, für die eine untergeordnete Rolle spielen (IT 4, Z. 288 ff.).

Um die bunte Palette der BNE-Projekte in dieser Vielzahl und Vielfalt anbieten zu können, nutzen die Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit die Möglichkeit, Kooperationen einzugehen. Die Studienergebnisse zeigen, dass sich die Gruppe der Kooperationspartner*innen sehr vielfältig zusammensetzt. Dazu gehören ein Seminarhaus (IT 1, Z. 263 f.), eine selbstständige Projektleitung (ebd., Z. 343 ff.), ein lokales Bildungsbüro (IT 2, Z. 714 ff.), die Kommune (IT 4, Z. 225 ff.) oder eine Kindertafel (ebd., Z. 508 ff.). Auch Kooperationen mit Bildungseinrichtungen wie Schulen, Kindertagesstätten (IT 2, Z. 72 ff.; IT 3, Z. 278 f.), einem Umweltzentrum (IT 4, Z. 319 ff.) sowie einer Hochschule (IT 4, Z. 348 ff.) werden eingegangen. Zur Nutzung von erweitertem Wissen wird darüber hinaus auch mit Expert*innen aus der Wissenschaft und der Gruppe Scientists for Future zusammengearbeitet (IT 2, Z. 588 ff.). Die Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit schließen sich zusätzlich mit anderen Jugendhilfeeinrichtungen zusammen, wie zum Beispiel einem Kinderbauernhof (IT 4, Z. 520 ff.), oder kooperieren mit anderen lokalen Organisationen, die im Themenfeld Nachhaltigkeit stärker und besser aufgestellt sind (IT 1, Z. 335 f.). Dazu gehören beispielweise ein lokaler Naturschutzverein (IT 3, Z. 373 f.) oder Vereine, die ihren Schwerpunkt auf BNE gelegt haben (ebd., Z. 374 ff.). Die Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit werden jedoch auch teilweise selbst als Expert*innen gesehen, sodass

eben wie jetzt am Beispiel der Demokratiewerkstatt, die (...) in Trägerschaft des [N.B.] in [Nachbarort/ländlicher Ort in NRW], in einer Kommune, Nachbarkommune und die wissen, dass wir da was machen in dem Bereich mit Kindern und Jugendlichen und die haben uns angefragt, ob wir mit denen kooperieren wollen (.) bei diesem Thema (IT 2, Z. 276 ff.).

Schließlich ist eine Organisation der Kinder- und Jugendarbeit sogar einem regionalen, grenzüberschreitenden Netzwerk beigetreten, in dem sich Einrichtungen bündeln, die BNE als Schwerpunkt haben (ebd., Z. 701 ff.). Teil dieses Netzwerkes sind unter anderem ein „Bergwerksstollen in der Eifel[,] (...) [ein] Töpfereimuseum, (...) zwei Jugendkunstschulen, (...) das [Erlebnismuseum] hier (...) und (...) der Hauptstandort ist das Forschungszentrum in Jülich tatsächlich. Also da hat man auch einfach nochmal eine gute Expertise, was das betrifft, (...) auch hochschulgebunden irgendwie“ (ebd., Z. 707 ff.).

Bei der Betrachtung der Forschungsdaten unter dem Aspekt der Entwicklung des BNE-Angebots zeigt sich, dass der Umfang im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit entweder ähnlich geblieben ist (IT 1, Z. 330 ff.) oder sich punktuell seit dem ersten Auftreten des Themas in der außerschulischen Jugendbildung vergrößert hat und auch regelmäßiger auftaucht (IT 2, Z. 326 f.). Teilweise wurde das BNE-Konzept seit der ersten Verankerung professionalisiert (IT 3, Z. 393 ff.) oder auch komplett angepasst. Dadurch konnte sich die

Zielgruppe (...) entwickel[n]. Also es (...) hat sich ausgeweitet auf Kinder und Jugendliche. Ehm, es ist gerade, was (.) die Angebote bei Kindern betraf, war es am Anfang so, dass wir dann, also wir haben das angefangen und dann haben wir irgendwann gemerkt so, (.) wir machen es irgendwie falsch. Wir politisieren das bei den Kleinen zu stark, irgendwie so was und haben dann da mal einen Break gemacht und das nochmal anders aufgezogen, also dass man es wirklich noch mal spielerischer reinbringt, irgendwie so. (.) Da, das hat sich einfach entwickelt von, vom Konzept her (IT 2, Z. 317 ff.).

Insgesamt ändert sich die Zielgruppe immer wieder (IT 4, Z. 363 ff.), sodass es Phasen gibt, in denen die Adressat*innen im Kindesalter sind und Phasen, in denen eher Jugendliche und junge Erwachsene im Fokus stehen. Entsprechend wird auch das BNE-Angebot angepasst (IT 2, Z. 373 ff.).

Doch auch wenn sich das BNE-Angebot in den Organisationen bereits entwickelt hat, zeigen die Ergebnisse, dass bei den Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit noch weitere Veränderungswünsche in Bezug auf ihr BNE-Konzept bestehen. So existiert nach wie vor teilweise der Wunsch, Nachhaltigkeit häufiger und regelmäßiger in den Angeboten zu thematisieren (IT 1, Z. 359 ff.; IT 3, Z. 414 ff.). Ebenso wird partiell gewünscht, BNE als Weiterbildung fürs Team zu konzipieren, damit sich das Thema verfestigt und alle Mitarbeitenden es in ihre Arbeit tragen (IT 1, Z. 22 ff.; IT 2, Z. 177 ff.). Damit ist punktuell auch das Anliegen verbunden, BNE in die Strukturen der Organisation zu überführen. So gibt es Ideen, Nachhaltigkeit unter dem Aspekt der Bildungs- und Chancengleichheit im Leitbild der Organisation zu verankern (IT 1, Z. 560 ff.) oder organisationsinterne Rahmenbedingungen und Richtlinien in Bezug auf Verpflegung, Materialbeschaffung (IT 2, Z. 276 ff.) sowie Mobilität festzulegen (ebd., Z. 392 ff.). Allerdings hat die strukturelle Fixierung noch nicht stattgefunden.

Mit der Verankerung von BNE in Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit hat sich das

Thema Nachhaltigkeit auch auf allgemeine Prozesse innerhalb der Einrichtungen ausgewirkt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich als Nebeneffekte der Implementierung beispielsweise eine nachhaltigere Gemeinschaftsverpflegung für die Adressat*innen sowie für das Team und die Umstellung auf Mehrwegsysteme bei Getränken in einer Organisation etabliert haben (IT 1, Z. 205 ff.). Auch auf das Team hat der Nachhaltigkeitsschwerpunkt teilweise einen Einfluss, sodass die Mitarbeitenden in zwei Organisationen überwiegend mit öffentlichen Verkehrsmitteln (ebd., Z. 555) oder mit dem Fahrrad zur Arbeit kommen (IT 4, Z. 618 ff.). In einer anderen Organisation werden nicht nur teilweise fair gehandelte (ebd., Z. 142 ff.) und überwiegend biologisch angebaute Lebensmittel angeboten (ebd., Z. 492 ff.), sondern „alles wird irgendwie in dem Kontext (...) Ökologie und Nachhaltigkeit gedacht. Und ja, das funktioniert ganz gut. Und so (...) wollen wir auch weiter verfahren“ (ebd., Z. 262 f.). In einer weiteren Organisation wird derzeit beim Neubau der Einrichtung auf die Verwendung nachhaltiger Ressourcen geachtet und eine Erdwärmepumpe, Photovoltaikanlage sowie ein begrüntes Dach eingeplant (IT 2, Z. 521 ff.). Der nachhaltigen Neuausrichtung dieser organisationsinternen Prozesse sind jedoch auch Grenzen gesetzt. So gibt es verschiedene Einflüsse, die nicht in der Organisation selbst gesteuert, sondern von außen bestimmt werden. Als limitierende Faktoren für die Entwicklung nachhaltiger Prozesse in den Organisationen, abgesehen von der pädagogischen Bildungsarbeit, kristallisieren sich in den Forschungsergebnissen die geringen finanziellen (IT 1, Z. 436 ff.) sowie zeitlichen Mittel (IT 2, Z. 559 ff.), schwierige Lebensumstände der Adressat*innen (IT 4, Z. 476 ff.; IT 1, Z. 429 ff.) und Rahmenbedingungen der Vermietergesellschaft einer Einrichtung heraus (IT 1, Z. 211 ff.).

Doch auch der Prozess der Verankerung von Nachhaltigkeit als Bildungsthema kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Auf welche Hürden und Unterstützungsmöglichkeiten die Mitarbeitenden der Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit während des Implementierungsprozesses stoßen, wird in der Zusammenfassung der Ergebnisse im nächsten Kapitel beschrieben.

5.1.3 Beeinflussende Faktoren für den Implementierungsprozess

Nachdem im vorherigen Kapitel die Verankerung und Umsetzung von BNE im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit betrachtet wurde, liegt der zweite Fokus in dieser Forschung zu BNE auf der Identifizierung von beeinflussenden Faktoren, die den Implementierungsprozess hemmen beziehungsweise behindern. Diese werden im Folgenden auch als Hürden der Implementierung von BNE in den Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit bezeichnet. Im Rahmen der Datenerhebung wurden jedoch nicht nur Hürden, sondern auch Unterstützungssysteme in Bezug auf den Implementierungsprozess von BNE sichtbar, die ebenfalls in diesem Kapitel

beschrieben werden. Damit kann ein Überblick über die vorhandenen beeinflussenden Faktoren für den Implementierungsprozess von BNE in Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit gegeben werden.

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass die befragten Mitarbeitenden der Organisationen den Implementierungsprozess von BNE eher positiv wahrgenommen haben. So berichtet ein*e Mitarbeiter*in, es sei eine „sehr, sehr große und schnelle Akzeptanz zu [be]merken bei den Kolleg*innen. (...) [D]a gab es (...) wenig Widerstände. (...) Oder wenig bis kaum Widerstände, ne. Das, hat sehr reibungslos funktioniert“ (IT 1, Z. 394 ff.). Von einem*einer weiteren Interviewpartner*in wird jedoch auch angemerkt, dass „[w]enn ich jetzt so ein Projekt (...) machen will, das ist halt irgendwie schon auf meinem Mist gewachsen (...). Und (...), wenn ich das machen will, dann legt mir keiner Steine in den Weg. (.) Aber es ist auch kein Thema, wo sich alle irgendwie drauf stürzen und (...) das mit pushen und mit supporten“ (IT 2, Z. 369 ff.). Doch auch wenn in diesem Fall die Kolleg*innen weder als Hürde noch als Unterstützung für die Verankerung von BNE wahrgenommen werden, zeigen die Forschungsergebnisse, dass es verschiedene Faktoren gibt, die den Implementierungsprozess erschweren.

Grundlegend werden bereits der Begriff BNE und die damit verbundenen Konzepte selbst als Hürden empfunden. „Bildung für nachhaltige Entwicklung, hört sich ja ziemlich kompliziert an“ (IT 3, Z. 717 f.) und nicht alles, was nachhaltige Bildung beinhaltet, darf als BNE bezeichnet werden. Dafür müssen bestimmte Kriterien erfüllt sein (IT 1, Z. 125 ff.). Gleiches gilt auch für die Zertifizierung als BNE-Einrichtung (ebd., Z. 135 ff.). Darüber hinaus wird BNE vereinzelt als verschultes Konzept wahrgenommen, da in diesem Zusammenhang „sehr viel von Curricula gesprochen wird und so weiter und (...) das (...) stellt glaube ich auch so ein bisschen so eine Hürde dar für uns (...) in der klassischen Jugendarbeit (...), (.) das als einzig wirksames Konzept zu implementieren“ (ebd., Z. 130 ff.). Aus der Perspektive der Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit ist es in einer Jugendeinrichtung, die inhaltlich sehr divers und breit aufgestellt ist, schwieriger den Fokus immer wieder auf BNE zu legen als in einer Organisation, die Umweltbildung mit Jugendlichen als Schwerpunkt gesetzt hat (ebd., Z. 158 ff.). Dies liegt vor allem daran, dass „es (...) im Tagesgeschäft dann doch häufig mal untergeht“ (IT 1, Z. 363 ff.; vgl. IT 4, Z. 350 ff.). Das Thema Nachhaltigkeit und damit BNE „konkurriert einfach mit anderen tagesaktuellen Themen, die unsere Jugendlichen beschäftigen“ (IT 1, Z. 383 f.; vgl. IT 4, Z. 286 ff.; vgl. IT 4, Z. 474 ff.), die ebenfalls in den Angeboten behandelt werden sollen (IT 4, Z. 543 ff.). Dadurch ist BNE eher ein „einzelnes Konzept[, das ich] (...) als Einrichtung dann irgendwie implementieren sollte oder muss, ne. Und das (...) ist dann halt immer ein bisschen schwierig“ (IT 1, Z. 419 ff.).

Eine weitere Hürde kann, laut der Befragten, in der Zusammensetzung der Teams der Mitarbeitenden in den Organisationen liegen. So zeigen die Erfahrungen der Interviewpartner*innen, dass es sehr anstrengend sein kann, BNE in der Organisation zu verankern, wenn das Thema Nachhaltigkeit nicht gemeinsam im Team getragen wird (IT 2, Z. 177 ff.; IT 2, Z. 392 ff.; IT 4, Z. 430 ff.). Wenn diese Uneinigkeit herrscht, muss die Person, die BNE etablieren möchte, immer wieder „[h]arte Schalen knacken“ (IT 2, Z. 185).

Ein zusätzlicher Faktor, der die Implementierung von BNE im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit erschwert, ist der begrenzte Umfang an Bildungsmaterialien. Obwohl dieser kontinuierlich zunimmt, fehlt es noch immer an genügend Materialien, die im Kontext BNE genutzt werden können und explizit für die Kinder- und Jugendarbeit konzipiert wurden (IT 1, Z. 410 ff.). Es besteht zudem das Problem, qualifizierte Dozierende zu finden, die über das richtige Hintergrundwissen verfügen und Angebote konzipieren können, die „sich explizit für die Zielgruppe mit diesem Thema auseinandersetzen“ (IT 2, Z. 335 f.).

Jedoch fehlen nicht nur externe Dozent*innen mit Fachwissen, sondern auch die Möglichkeit, eine passende Weiterbildungsveranstaltung besuchen zu können. Entweder gibt es keine unterstützenden Weiterbildungen (IT 1, Z. 492 ff.; IT 4, Z. 209 ff.), beispielsweise zur Umsetzung von BNE in Angeboten, oder sie sind zeitlich zu umfangreich sowie geografisch zu weit entfernt, sodass sie bei einem geringen Stundenumfang nicht mit der Arbeitszeit vereinbar sind (IT 3, Z. 591 ff.). Die BNE-Weiterbildungen, die besucht werden konnten, beziehen sich weniger auf die Kinder- und Jugendarbeit. So war

alles sehr stark bezogen auf Kitas, Schule und so weiter, wie dort implementiert werden kann. Aber das Thema Jugendarbeit hat da einen sehr kleinen Bereich nur (...) gehabt, aber das war dann eher so die (...) Jugend von BUND oder die NABU-Jugend oder so weiter, aber jetzt nicht so die klassische Kinder- und Jugendarbeit (IT 1, Z. 509 ff.).

Neben der Komplexität des Bildungskonzeptes selbst, unvorteilhaften Team-Konstellationen, unzureichenden Bildungsmaterialien, fehlenden externen Referent*innen sowie Weiterbildungen, die sich auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit konzentrieren, zeigt die vorhandenen Datenlage auch die Finanzierung von BNE-Angeboten als sehr präzente Hürde. Die Organisationen in diesem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sind auf Gelder aus Projektförderung angewiesen (IT 4, Z. 547 f.). Allerdings haben die Förderprojekte unterschiedliche Schwerpunkte, in die BNE nicht immer hineininterpretiert werden kann (IT 1, Z. 452 ff.). Der Kinder- und Jugendförderplan der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen beinhaltet zwar eine eigene Förderposition zu BNE, diese existiert jedoch noch nicht sehr lange. Das gilt auch für Förderprojekte von Stiftungen (ebd., Z. 472 ff.). Zusätzlich kristallisiert sich aus den Studienergebnissen heraus, dass die Förderposition Bildung für nachhaltige Entwicklung im

Kinder- und Jugendförderplan NRW noch nicht in allen Organisationen geläufig ist (IT 2, Z. 439 ff.). Außerdem stellt die Finanzierung von BNE-Angeboten im Besonderen eine Herausforderung dar, weil es beispielsweise „natürlich viel teurer [ist], wenn du Bio-Eier kaufst oder (...) Bio-Produkte kaufst. Und (...), wenn du dann hier jeden Tag (...) 50 Kinder und mehr hast, dann ist das schon eine Herausforderung finanzieller Art“ (IT 4, Z. 506 ff.). Eine weitere Schwierigkeit bei der Finanzierung von BNE sind die Fördergrundsätze des Landschaftsverbandes Rheinland, der für die Ausführung des Kinder- und Jugendförderplans zuständig ist. Dort gibt es „immer so eine 70 30 Finanzierung (...). Die 30 Prozent, die fehlen uns dann einfach (...), die haben wir da nicht ohne Weiteres“ (IT 2, Z. 443 f.). Darüber hinaus ist für Organisationen, die „immer wieder diese Projektanträge schreiben müssen“ (IT 3, Z. 419), das größte Problem, dass die Förderprojekte aus dem Kinder- und Jugendförderplan NRW nur für ein Jahr finanziert werden. Der Förderbescheid kommt teilweise erst im Mai (ebd., Z. 418 ff.). Dadurch wird die Erstellung eines verlässlichen Jahresprogramms sehr erschwert. Die so finanzierten Angebote können in der Regel erst in den „Herbst- und Wintermonate[n] [stattfinden]. Und das sind ja auch Aktionen, die eigentlich draußen stattfinden sollen“ (ebd., Z. 425 f.). Daher ist es oft schwierig, externe Referent*innen frühzeitig zu buchen, und kurzfristig sind sie meist noch schwerer zu finden (ebd., Z: 427 ff.).

Die Implementierung von BNE in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ist laut Datenmaterial

ein langsamer Prozess. Das ist nicht so was, was ich jetzt sagen kann, wir machen das jetzt ab morgen und dann machen wir das ab morgen. Sondern es muss halt sukzessive und wird sukzessive einfach dann geschehen und geschehen müssen (IT 1, Z. 445 ff.).

Neben den Hürden, die den Implementierungsprozess erschweren, gibt es auch Faktoren, die bei der Verankerung von BNE unterstützend wirken. Anhand der Studienergebnisse lassen sich verschiedene Unterstützungssysteme benennen. Dazu gehört unter anderem das Team von Mitarbeitenden in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendarbeit. Dies wurde ebenfalls als potenzielle Hürde identifiziert. Ob das Team der Mitarbeitenden eine Hürde oder eine Unterstützung darstellt, ist abhängig davon, inwiefern das gesamte Team das Thema und das Konzept BNE unterstützt. Wenn dies der Fall ist, wird die Gruppe von Arbeitskolleg*innen als klare Unterstützung von den Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit wahrgenommen (IT 1, Z. 202 ff.; IT 3, Z. 498 ff.; IT 4, Z. 136 ff.). Je mehr Kolleg*innen im Team das Thema befürworten, desto größer ist die unterstützende Wirkung bei der Umsetzung (IT 2, Z. 467 ff.). Ein weiterer Faktor, der sich in einer Organisation positiv auf die Konzeptionierung der BNE-Angebote ausgewirkt hat, kam aus dem persönlichen Umfeld des*der Interviewpartner*in. Er*Sie erhielt aus seinem*ihrem „Bekanntenkreis, aus der eher aktivistischeren Szene“ (ebd., Z. 471 f.),

Unterstützung.

Obwohl die Finanzierung von BNE in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit flächendeckend als Hürde beschrieben wird, gibt es dennoch einen unterstützenden Aspekt durch Projektgelder, die beispielsweise aus dem Kinder- und Jugendförderplan NRW im Allgemeinen (IT 1, Z. 229 ff.) und aus der Förderposition Bildung für nachhaltige Entwicklung im Speziellen gewonnen werden (IT 1, Z. 466 ff.; IT 3, Z. 242; IT 4, Z. 535 ff.). Nicht nur Projektgelder des Kinder- und Jugendförderplans auf Landesebene helfen bei der Umsetzung von BNE-Angeboten. Finanzielle Unterstützung erhalten die Organisationen darüber hinaus über Förderprogramme der Europäischen Union (IT 3, Z. 511 ff.), des Kreises oder Bundes (ebd., Z. 525 ff.), der Aktion Mensch (IT 3, Z. 571 ff.; IT 4 Z. 535 ff.) sowie weiterer Stiftungen (IT 1, Z. 477 ff.) und des Paritätischen Jugendwerks als Dachverband (IT 4, Z. 41 ff.). Auch wenn Kommunen zum Beispiel Geld für die Finanzierung eines Neubaus einer Einrichtung zur Verfügung stellen (IT 2, Z. 487 ff.) oder eine lokale Kindertafel die Finanzierung von regionalen und biologisch angebauten Lebensmitteln ermöglicht, wird dies als starke Hilfe für die Arbeit wahrgenommen (IT 4, Z. 484 ff.). Da die Formulierung von Anträgen und die Beantragung von Fördermitteln nicht immer einfach ist, nutzen die Organisationen beispielsweise das Angebot der Antragsberatung bei der jeweiligen Kommune (IT 3, Z. 544 ff.), in der offenen Sprechstunde eines Bundesprogramms (ebd., Z. 563 ff.) und beim Paritätischen Wohlfahrtsverband (ebd., Z. 573 ff.). Ein weiterer hilfreicher Faktor, der den Implementierungsprozess von BNE in Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit unterstützt, ist die Vernetzung mit anderen Akteur*innen auf dem Gebiet der Nachhaltigkeit oder BNE-Einrichtungen (IT 2, Z. 701 ff.). So hat sich auch der Landschaftsverband Rheinland

des Themas angenommen, gerade [was] hier den Strukturwandel in der Region angeht und hat diese Kulturkonferenzen organisiert, die das zum Thema hatten, (...) das war schon mal eine große Unterstützung, einfach um das Thema auf einer übergeordneten Ebene mal (...) zusammenzubringen, Akteure, die da unterwegs sind, irgendwie zusammenzubringen, das Netzwerk mal ein bisschen zu vereinen. Sonst war das so, es gab ganz viele Netzwerke und irgendwie musste man überall mit dabei sein und jetzt habe ich das Gefühl, so langsam bündelt sich da so ein bisschen (...) und es fühlt sich eine steuernde Institution dafür verantwortlich. Das war unheimlich anstrengend. (...) Das empfinde ich schon als Unterstützung (ebd., Z. 454 ff.).

Auch verschiedene Kooperationen bringen positive Aspekte mit sich, wie zum Beispiel die regionale Vernetzung kultureller Bildungsakteur*innen (ebd., Z. 714 ff.) oder der kostenfreie Eintritt ins örtliche Umweltzentrum (IT 4, Z. 517 ff.). Auch die Arbeit des Paritätischen Jugendwerks NRW als Dachverband wird teilweise als Unterstützung wahrgenommen. Da dort die Themen Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung mehr in den Fokus gerückt sind, werden vermehrt Informationen über Nachhaltigkeitsbildung und BNE-Veranstaltungen weitergegeben (IT 1, Z. 361 ff.; IT 4 Z. 213 ff.). Abschließend werden die wenigen Bildungsmaterialien, die für BNE im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung stehen,

als große Hilfe für die konkrete Umsetzung des Bildungsthemas in der außerschulischen Jugendbildung angesehen (IT 1, Z. 407 ff.).

5.2 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem in den letzten Kapiteln die Forschungsergebnisse zu den Wissensbeständen der Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit (Kapitel 5.1.1), zu BNE in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Kapitel 5.1.2) und zu den beeinflussenden Faktoren für den Implementierungsprozess (Kapitel 5.1.3) vorgestellt wurden, werden diese im Folgenden zusammenfassend interpretiert und in einem weiteren Schritt mit den Ergebnissen der bisherigen Studien zu BNE im deutschen Bildungssystem diskutiert. Die Ergebnisse der einzelnen Interviews sind dabei gut vergleichbar, da alle Befragten sich mit der Leitung der Organisation, Antragstellung von Projektfördermitteln sowie der Planung und Durchführung von BNE-Angeboten beschäftigen.

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass Nachhaltigkeit und BNE eine unterschiedliche Rolle in der Ausbildung der Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit spielt und teilweise keinen Raum einnimmt. Auffällig ist, dass der Beginn der Umsetzung und Implementierung des Themas in Organisationen, in denen Mitarbeitende tätig sind, die bereits in ihrer Ausbildung mit dem Thema in Berührung gekommen sind, deutlich weiter in der Vergangenheit liegt. Bei den anderen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit wird seit maximal sechs Jahren Nachhaltigkeit in Projekten behandelt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass der Start von BNE durch die Veröffentlichung des Nationalen Aktionsplans BNE der Bundesregierung im Jahr 2017 beeinflusst wurde. Eine vermehrte Bewerbung und Finanzierung des Bildungsthemas von politischer Seite könnten die Organisationen und ihre Mitarbeitenden dazu angeregt haben, sich dem Thema in ihrer pädagogischen Arbeit anzunähern. Neben dieser vermuteten zeitlichen Korrelation nennen die Mitarbeitenden ohne BNE-Aspekte in der Ausbildung Fridays for Future als Einfluss, der das Thema in den Organisationen präsenter gemacht hat. Damit werden auch die Forschungsergebnisse von Antje Brock und Julius Grund bestätigt, die den gesamten Bereich des non-formalen und informellen Lernens in ihrer Studie betrachtet haben. Darin wird bereits 2020 der Einfluss der Nachhaltigkeitsbewegung auf den Bildungsbereich beschrieben (Brock & Grund, 2020, S. 17 f.). Darüber hinaus prognostizieren die Ergebnisse auch, dass das Thema in Zukunft immer mehr von den Jugendlichen gefordert wird. Dies kann jedoch durch die aktuellen Forschungsergebnisse nicht bestätigt werden. Die fehlende Forderung des Themas von Adressat*innenseite könnte bei einigen Organisationen anhand der Konstellation der Zielgruppe erklärt werden. Diese setzt sich teilweise schwerpunktmäßig aus Menschen zusammen, deren Familien eine Migrationsgeschichte haben. Diese Gruppe scheint sich, laut den

Beobachtungen eines*einer Interviewten, nicht in der Bewegung wiederzufinden. Dadurch werden die Kinder und Jugendlichen, anders als in den Studienergebnissen von Antje Brock und Julius Grund beschrieben, nicht von Fridays for Future für das Thema Nachhaltigkeit motiviert. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass andere Themen im Interessenfokus der jungen Menschen liegen. Einen Hinweis darauf liefert ein*e Interviewpartner*in, der*die davon berichtet, dass Nachhaltigkeit auf Grund der Lebensumstände der Jugendlichen keine Rolle spielt. Diese Vermutung wird außerdem durch die Studienergebnisse von Mandy Singer-Brodowski untermauert, die konkurrierende Themen sogar als Hürde für den Implementierungsprozess identifiziert (Singer-Brodowski, 2019 a, S. 313).

Neben dem punktuellen Fehlen des Themas in der Ausbildung mangelt es auch an geeigneten beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten für Mitarbeitende in der Kinder- und Jugendarbeit beziehungsweise an der Zeit, diese zu besuchen. Dies bestätigt die Aussage des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der non-formalen außerschulischen Jugendbildung fehlen (BMFSFJ, 2020, S. 364). Da die interviewten Mitarbeitenden des Arbeitsfeldes jedoch ein privates Interesse am Thema haben, beschäftigen sie sich selbst mit Nachhaltigkeit. Dadurch verfügen sie trotzdem über ein Grundwissen sowie Verständnis von Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Demnach kann die Aussage, dass Bildner*innen im Bereich des non-formalen und informellen Lernens „mehrheitlich gut qualifiziert[]“ (Brock & Grund, 2020, S. 18) sind, zumindest teilweise bestätigt werden. Allerdings lässt das Fehlen von qualifizierenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten an einer wirklich guten Qualifizierung, zumindest in Teilen, zweifeln.

Auf Basis der vorangehend diskutierten Ergebnisse, dass BNE durchweg von Mitarbeitenden in die Organisationen eingebracht wird und ihre thematische Qualifizierung, auch aufgrund persönlichen Interesses, häufig im privaten Kontext stattfindet, lässt sich folgende Vermutung formulieren: Das persönliche Interesse der Mitarbeitenden ist ausschlaggebend für die Etablierung des Themas. Dies findet sich auch in den Studienergebnisse von Mandy Singer-Brodowski (2019 b, S. 428) wieder.

Die Studienergebnisse zu den Pfaden der Transformation von Singer-Brodowski zeigen, dass in allen Bildungsbereichen ein großes Engagement besteht, BNE als neues Thema zu implementieren (ebd., S. 429). Dies gilt nach den aktuellen Forschungsergebnissen auch für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Steht in der Studie von 2019 von Seiten der Bildner*innen noch die Forderung im Raum, BNE zukünftig als Querschnittsaufgabe im Bildungsbereich des non-formalen und informellen Lernens zu verstehen (Singer-Brodowski, 2019 a, S. 319), so wird dies in den befragten Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit mittlerweile

größtenteils in die Realität umgesetzt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass BNE und das Thema Nachhaltigkeit in allen befragten Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit einen hohen Stellenwert einnehmen. Dennoch ist der Umfang der BNE-Angebote sehr unterschiedlich. Dort wo das Konzept von BNE kritisiert und als Herausforderung angesehen wird, findet es sich als Schwerpunkt nur in einem Projekt pro Jahr wieder und taucht in weiteren Projekten nur am Rande auf. In Organisationen, in denen Nachhaltigkeit zum Hauptthema gemacht wurde, findet sie in jedem Angebot statt. Insgesamt fällt in den Studienergebnissen auf, dass es umso mehr Angebote zu Nachhaltigkeit gibt, je länger sie als Bildungsthema in einer Organisation existiert. Die Daten zeigen auch, dass je mehr Personen im Team der Organisation das Thema persönlich wichtig finden, desto mehr wird es in die pädagogischen Angebote integriert. Diese Erkenntnisse bestätigen die Aussage, dass die „Diffusionsprozesse[] von BNE (...) [unter anderem von der] professionellen Aktivität der beteiligten Akteur[*innen]“ (Singer-Brodowski, 2019 b, S. 428) abhängen.

In der Auswahl der Interviewpartner*innen ist das diverse Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit zu erkennen. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen zu den unterschiedlichen BNE-Angeboten wider. Auffallend oft liegt der thematische Fokus der BNE-Projekte auf der Umweltbildung. Dies könnte darin begründet sein, dass dort auch die konzeptionellen Wurzeln der Bildung für nachhaltige Entwicklung liegen (Singer-Brodowski, 2019 a, S. 321). Die Bildungsangebote zu BNE setzen sich häufig aus einem theoretischen Input und anschließenden praktischen Workshops zusammen. Die vorhandene Datenlage zeigt, dass die BNE-Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit dabei Aspekte „von guter BNE“ (Brock et al., 2017, S. 8) erfüllen, die in den Ergebnissen einer Studie von 2017 definiert wurden. Zu diesen Aspekten gehört der Erwerb von Gestaltungskompetenzen, die in den Angeboten vermittelt werden. Weiterhin ist die Anpassung der Angebote an den aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs für gute BNE wichtig. Dies wird durch einen Austausch mit Expert*innen von Hochschulen, Umweltzentren und Museen ermöglicht. Da die BNE-Angebote, wie in der Kinder- und Jugendarbeit üblich, lebenswertorientiert konzipiert werden, sind auch die Methoden und Medien entsprechend auf die Zielgruppe abgestimmt. Nur der letzte Aspekt, die gesamtinstitutionelle Umsetzung des Whole Institution Approach, konnte noch nicht erreicht werden. Sie wurde sich aber als Ziel gesetzt (vgl. ebd.). Damit belegen die vorliegenden Daten ein Studienergebnis von Antje Brock und Julius Grund zum Whole Institution Approach im gesamten Bereich des non-formalen und informellen Lernens auch explizit für das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit. Sie stellen fest, dass der gesamtinstitutionelle Ansatz noch ausbaufähig ist (Brock & Grund, 2020, S. 19).

Die vorliegenden Studienergebnisse zeigen, dass wenn das Thema Nachhaltigkeit einen Schwerpunkt in den Angeboten darstellt, es sehr gut angenommen wird. Allerdings fordern die Kinder und Jugendlichen selbst nicht mehr Angebote im Bereich BNE. In der Studie von Grund und Brock, in der junge Menschen zum formalen Bildungssystem befragt wurden, zeigt sich, dass sie mehr BNE-Angebote fordern als tatsächlich zur Verfügung gestellt werden (Grund & Brock, 2018, S. 5). Da die jungen Befragten ebenfalls zu der Zielgruppe der non-formalen Bildung gehören, könnte vermutet werden, dass die Studienergebnisse auch auf den non-formalen und informellen Bildungsbereich und damit auf die Kinder- und Jugendarbeit anwendbar sind. Die vorliegenden Studienergebnisse bestätigen diese Vermutung jedoch nicht. Die Interviewten werten die guten Teilnahmezahlen als positive Rückmeldung der Zielgruppe zu BNE. Die guten Anmeldezahlen könnten jedoch auch daran geknüpft sein, dass vor Ort alternative Angebote im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit fehlen. Aussagen über junge Menschen, die sich wie in anderen Forschungen als Change-Agents identifizieren, die die Verankerung von BNE in der Organisation vorantreiben (Singer-Brodowski, 2019 b, S. 431), finden sich in den aktuellen Forschungsergebnissen nicht wieder.

Die aktuellen Forschungsergebnisse belegen, dass alle Organisationen, die im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, gerne und oft Kooperationen eingehen. Damit bestätigen sich die Erkenntnisse aus vorangehender Forschung im non-formalen Bildungsbereich zu vielfältig eingegangenen Kooperationen mit Akteur*innen im Bildungssektor, in der Zivilgesellschaft und der Politik (Brock & Grund, 2020, S. 19). Aus den erhobenen Daten sticht die teilweise hohe Anzahl der Kooperationen mit formalen Bildungsträgern, wie Kitas, Schulen und Hochschulen, hervor. In diesen werden die Träger der Kinder- und Jugendarbeit als Expert*innen für das Thema BNE wahrgenommen und beispielsweise für Schulprojekte gebucht. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen formaler und non-formaler Bildung. Die Ausdehnung des Systems Schule und die zunehmenden Kooperationen zwischen den formalen und non-formalen Bildungsträgern werden sowohl in der Literatur (Deinet & Pothmann, 2023, S. 104; Thole et al., 2022, S. 174 ff.) als auch in Studienergebnissen benannt (Singer-Brodowski, 2019 a, S. 298). Spannungsfelder, aufgrund des Aufeinandertreffens unterschiedlich hierarchisch organisierter Akteur*innen, konnten in den Kooperationen jedoch nicht festgestellt werden. Dadurch können die Studienergebnisse von Anika Duveneck, Mandy Singer-Brodowski und Janne von Seggern nicht bestätigt werden (2020, S. 8 f.).

In Bezug auf die Änderungswünsche der Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendarbeit zeigen die vorliegenden Studienergebnisse, dass der Umfang von BNE-Angeboten entweder in den Organisationen gefestigt oder vergrößert sowie der Whole Institution Approach weiter

vorangetrieben werden soll. Allerdings wird letzterer momentan nicht direkt als Ziel verfolgt. Er ergibt sich eher als Nebeneffekt durch die Verankerung von BNE als Bildungskonzept. Prozesse, die in den Organisationen Stück für Stück nachhaltiger gestaltet werden, liegen in den Bereichen Verpflegung und Neubeschaffung von Ressourcen. Die Veränderungen der Verhaltensweisen und der Prozesse werden als langwierig wahrgenommen. Dies könnte zum Beispiel an äußeren Faktoren, wie den Lebensbedingungen, finanziellen sowie personellen Ressourcen, liegen. Damit kann die Wahrnehmung über ein hohes Maß an Komplexität, das die Verankerung von BNE mit sich bringt, auch im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit nachgewiesen werden (vgl. Duveneck et al., 2020, S. 8). Da die bisherigen Dokumentenanalysen des BNE-Monitorings entweder den Bereich des non-formalen und informellen Lernens ausklammerten oder sich nicht auf die Dokumente von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe konzentrierten, existieren bisher keine Daten zur Verankerung in organisationsinternen Dokumenten. Die vorliegenden Daten zeigen, dass Nachhaltigkeit bisher in keinem Leitbild und keiner Satzung der untersuchten Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit strukturell verankert ist.

Auf direkte Nachfrage benennen die Interviewten teilweise keine oder nur wenige Hürden, die den Implementierungsprozess von BNE negativ beeinflusst haben. Im Laufe der Gespräche fielen jedoch weitere Hürden auf. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Implementierungsprozess subjektiv sehr positiv wahrgenommen wird und die vorhandenen Hürden, als nicht gravierend eingeschätzt werden, da sie überwunden werden konnten. Dazu zählt auch das Fehlen des Themas innerhalb der Ausbildung. Dies wird nicht explizit als Hürde bezeichnet, wirkt sich jedoch gravierend auf den Wissenstand und die Motivation von Mitarbeitenden im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit aus. Da dies wiederum sehr stark den Implementierungsprozess beeinflusst, kann das Fehlen von BNE und Nachhaltigkeit in der Ausbildung als Hürde betrachtet werden. Hürden, die klar benannt werden, sind das BNE-Konzept selbst, konkurrierende Themen der Jugendlichen, ausbleibende Unterstützung aus dem Team, unzureichende Bildungsmaterialien und fehlende externe Referent*innen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten. Bei der Aufzählung der Hürden fällt besonders auf, dass es an geeigneten Materialien, Referent*innen und Weiterbildungen in ausreichender Menge fehlt, die sich auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit und deren Zielgruppe konzentrieren. Dies ergänzt die Studienergebnisse von Singer-Brodowski, die bereits 2019 fehlende Materialien und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich des non-formalen und informellen Lernens aufzeigen (Singer-Brodowski, 2019 a, S. 316). So wie in der BNE-Forschung der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit vernachlässigt wird, geschieht dies auch bei der Erstellung von Materialien und Weiterbildungsangeboten. Ebenfalls auffällig ist die hohe Anzahl der Hürden, die im Zusammenhang

mit dem Thema Finanzierung von BNE in den Organisationen genannt werden. Dies bestätigt die Erkenntnisse von Singer-Brodowski (ebd., S. 314). Zu den im Rahmen der Interviews definierten Hürden gehören die zeitaufwendigen Beantragungen von Fördermitteln, die fehlende Vollfinanzierung und spät eintreffende Förderbescheide. Die vorliegenden Daten für das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit untermauern damit weitere frühere Forschungsergebnisse für den gesamten Bereich des non-formalen und informellen Lernens. Dazu gehört zum einen, dass die Projektförderung das dominierende Förderinstrument für BNE-Angebote darstellt und dadurch eine Planungsunsicherheit bedingt (vgl. Flohr, 2017, S. 55 f.). Zum anderen bestätigen die Forschungsergebnisse, dass im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit erheblicher administrativer Aufwand erforderlich ist, um eine finanzielle Förderung zu erhalten (vgl. Brock & Grund, 2020, S. 19).

Ähnlich wie bei den Hürden, können auch die vorhandenen Unterstützungen nicht direkt durch die Studienteilnehmer*innen benannt werden. Viele Unterstützungen werden erst im Verlauf des Gesprächs aufgelistet. Dies könnte entweder darauf hindeuten, dass die Unterstützung als nicht entscheidend wahrgenommen wird oder dass sich die Mitarbeitenden eventuell subjektiv als Einzelkämpfer*innen für das Thema BNE sehen. Zu den wahrgenommenen Unterstützungen gehören positive Teamkonstellationen, Projektfördermittel, Antragsberatungen, Vernetzungsmöglichkeiten, Bildungsmaterialien, Weiterbildungsmöglichkeiten sowie Unterstützungen durch den Dachverband. Damit werden teilweise die „**Hebelpunkte zur Verankerung von BNE im non-formalen Bildungsbereich** [Herv. i. O.]“ (Singer-Brodowski, 2019 a, S. 329) explizit für die Kinder- und Jugendarbeit bestätigt.

In der Studie Pfade der Transformation gab es die allgemeine Erkenntnis, dass der Implementierungsverlauf stark von den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bildungsbereichs abhängt (vgl. Singer-Brodowski, 2019 b, S. 429). Dies bestätigt sich auch in der vorliegenden Studie. Zu den beeinflussenden strukturellen Rahmenbedingungen in der Kinder- und Jugendarbeit gehören unter anderem das System der Projektfinanzierung in dem Handlungsfeld, eine heterogene Zielgruppe, das Prinzip der Lebensweltorientierung oder der Mangel an Materialien, Referent*innen und Weiterbildungen mit Fokus auf diesem Handlungsfeld. Trotz dieser diversen beeinflussenden Faktoren konnte BNE schon in vielfältigen Kontexten realisiert werden, dies bestätigen die Ergebnisse von Antje Brock und Julius Grund (vgl. 2020, S. 18 f.). Die Aussage von Gerd Michelsen, Horst Rode, Maya Wendler und Alexander Bittner, dass es „bis zu einer weitgehenden Durchdringung der außerschulischen Bildung mit den Prinzipien und Paradigmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung noch einige Zeit dauern wird“ (2013, S. 180), lässt sich anhand der durchgeführten Interviewstudie weder bestätigen noch

dementieren. Die vorliegenden Forschungsdaten zeichnen zwar ein positives Bild der Verankerung von BNE in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Allerdings ist es wahrscheinlich, dass dies nur eingeschränkt auf das gesamte Handlungsfeld übertragen werden kann, da vor allem BNE-affine Menschen an der qualitativen Studie teilgenommen haben.

5.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

Nachhaltigkeit präsentiert sich aktuell als eines der wichtigsten Themen in der Gesellschaft, Philosophie, Politik und Wissenschaft. Anlass dafür ist die weltweite Forderung nach einer „grundlegenden Transformation der Weltgesellschaft“ (Berndt & Mührel, 2023, S. 377). Die Nachhaltige Entwicklung ist ein wichtiger „Bestandteil des heutigen *sozialen Wandels* [Herv. i. O.] und der gegenwärtigen *sozialen Entwicklung* [Herv. i. O.]“ (ebd.). Da ihre Förderung laut Definition Aufgabe der Sozialen Arbeit ist, kann auch die Unterstützung in dieser Transformation zur Nachhaltigkeit als Schwerpunkt verstanden werden (ebd.). Die Soziale Arbeit stellt für die „gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse (...) [auf dem] Weg in eine [Nachhaltige Entwicklung] (...) eine fundamental wichtige *gesellschaftliche Akteurin* [Herv. i. O.]“ (ebd., S. 380) dar. Ihre bedeutende Funktion zeigt sich darin, dass sie die „wichtige Brückenfunktion zwischen gesellschaftlichen Gruppen und sozial- wie gesellschaftspolitischen Institutionen [bildet und dabei] (...) Wünsche[], Werte[] und Ziele[]“ (ebd.) übersetzt und verhandelt. Zusammenhängend damit haben die Bildungskonzepte von BNE eine besondere Relevanz für die „sozialpädagogische[n] Handlungsfelder der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 377) und damit für die Kinder- und Jugendarbeit. Dass Nachhaltigkeit, Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur Themen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit sein sollen, sondern bereits in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit umgesetzt werden, zeigen die vorliegenden Studienergebnisse. Allerdings liefern sie auch Erkenntnisse über Wünsche für weitere Unterstützungsmöglichkeiten, die eine Verankerung von BNE und Nachhaltigkeit in Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit vereinfachen und vorantreiben könnten. Die Unterstützungswünsche lassen sich als Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte, Organisationen, Dachverbände und weitere übergeordnete Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit formulieren, die im Folgenden aufgelistet sind.

Auch wenn Nachhaltigkeit nur ein Thema unter vielen ist, für das sich Kinder und Jugendliche interessieren, und es damit teilweise nur punktuell zum Schwerpunkt der Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit gemacht wird, gibt es eine klare Empfehlung, BNE immer wieder in den Fokus zu rücken. Die dabei vermittelten Gestaltungskompetenzen, die bei der Identifizierung von nicht nachhaltigen Prozessen sowie bei der Entscheidung für nachhaltige Verhaltensweisen

helfen, sind vor allem für die junge Generation wichtig, da diese besonders lange mit den Folgen des Klimawandels leben muss (vgl. IT 1, Z. 599 ff.; vgl. IT 4, Z. 731 ff.). Daran anschließend kann Fachkräften nahegelegt werden, dass BNE beziehungsweise Nachhaltigkeit vorzugsweise in allen Handlungen der Mitarbeitenden und sämtlichen Angeboten, die dabei über einen längeren Zeitraum konzipiert und durchgeführt werden sollten, eine Rolle spielen soll. Daraus könnte sich ergeben, dass sich die Adressat*innen intensiver mit dem Thema beschäftigen und sich das Gelernte besser verfestigt (vgl. IT 3, Z. 348 ff.). Bei der Konzipierung von BNE-Angeboten für Kinder sollte darauf geachtet werden, dass diese weniger politisierend wirken, da dadurch die jüngeren Adressat*innen weniger angesprochen werden könnten (vgl. IT 2, Z. 319 ff.). Insgesamt ist es ratsam, als Fachkräfte und als gesamte Organisation der Kinder- und Jugendarbeit mit Nachhaltigkeits-Expert*innen zusammenzuarbeiten. Dies entlastet auf der einen Seite die organisationsinternen Fachkräfte, da sie sich nicht bis ins kleinste Detail in die Theorie einarbeiten und alle Angebote selbst vorbereiten sowie durchführen müssen. Auf der anderen Seite sorgen externe Angebote wie Workshops für Abwechslung im organisationseigenen Programm. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die Angebote externer Referent*innen zielgruppenorientiert und altersgerecht konzipiert sind (vgl. ebd., Z. 588 ff.). Da BNE auf lange Sicht entweder von den Adressat*innen selbst oder durch Kolleg*innen im Team gefordert werden wird, ist es von Vorteil, wenn sich das Team proaktiv mit dem Thema auseinandersetzt und eine gemeinsame Haltung entwickelt. Dadurch fällt es leichter, Nachhaltigkeit nicht als zusätzliches Thema zu empfinden, das noch in den Angeboten untergebracht werden muss. Im Gegenteil besteht die Möglichkeit, dass BNE automatisch in der Konzeptionierung von Angeboten mitgedacht und Nachhaltigkeit den Adressat*innen im Alltag vorgelebt wird (vgl. IT 1, Z. 568 ff.; vgl. IT 3, Z. 657 ff.; vgl. IT 3, Z. 641 ff.). An dieser Stelle ist auch den Organisationen zu empfehlen, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich Mitarbeitende zu dem Thema weiterbilden und eine gemeinsame Haltung entwickeln können (vgl. IT 3, Z. 498 ff.). Abschließend ist pädagogischen Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit, die bisher noch keine Berührungspunkte mit dem Thema Nachhaltigkeit hatten, zu raten, einfach mit BNE zu beginnen und gemeinsam mit den Adressat*innen Neues zu lernen. Begleitend dazu sollte auch die Lektüre von Fachliteratur genutzt werden, um Fragen der Kinder und Jugendlichen beantworten zu können. Es ist wichtig, das Thema so schnell wie möglich in der Organisation zu etablieren (vgl. IT 2, Z. 572 ff.; vgl. IT 2, Z. 731 ff.; vgl. IT 3, Z. 521 ff.).

Grundsätzlich ist Organisationen im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit zu empfehlen, dass BNE als Selbstverständlichkeit in den Angeboten und Strukturen verstanden wird. Wenn dies als Grundlage gesetzt ist, könnte das Thema im Team schneller akzeptiert und in die

Umsetzung gebracht werden (vgl. IT 3, Z. 714 ff.). Des Weiteren ist Organisationen zu raten, regionalen Netzwerken zum Thema Nachhaltigkeit, die sich aus Partner*innen aus Politik und Wissenschaft, anderen Einrichtungen sowie zivilgesellschaftlichen Vereinen und Bildungsträgern zusammensetzen, entweder beizutreten oder diese selbst zu gründen. Aus einem solchen Netzwerk könnten sich Synergien ergeben, die bei der Umsetzung und Verankerung von BNE helfen. Auch Dachverbände und weitere übergeordnete Akteur*innen, wie die Landesjugendämter, Kommunen und Landkreise, sollten motiviert werden, die Gründung von Netzwerken anzuregen beziehungsweise zu fördern (vgl. IT 2, Z. 597 ff.). Organisationen wird ebenfalls nahegelegt, die gesamte Institution und deren Prozesse im Sinne des Whole Institution Approach nachhaltiger zu gestalten, um das Thema auch glaubwürdig bei den Adressat*innen vertreten zu können. Wichtig ist hierbei, nicht überschnell alle Prozesse von oben herab zu verändern, sondern alle Akteur*innen in der Organisation mitzunehmen. Wenn sowohl die Leitung als auch die Mitarbeitenden und Adressat*innen etwas zum Transformationsprozess beitragen, kann dies zu einer größeren Akzeptanz der Veränderungen führen. Dabei ist es ebenso entscheidend, immer wieder die positiven Fortschritte, die bereits erreicht wurden, zu betonen und nicht an den Prozessen zu verzweifeln, die noch nicht auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind (vgl. IT 3, Z. 633 ff.; vgl. IT 4, Z. 666 ff.).

Aus den Studienergebnissen lassen sich jedoch nicht nur Handlungsempfehlungen für Fachkräfte und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit ableiten. Auch für Dachverbände und weitere übergeordnete Akteur*innen im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit finden sich darin Ratschläge und Aufträge. Dazu gehört beispielweise die Forderung an Bildungsministerien und Hochschulen, die Themen Nachhaltigkeit und BNE stärker in den Ausbildungen und Studiengängen zu verankern. Alle Berufseinsteiger*innen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit müssen sich in ihrer Ausbildung ein Grundwissen und Verständnis für die Themen aneignen, da die Umsetzung und Verankerung von BNE in den Organisationen stark von den Mitarbeitenden abhängt. Hier wäre es fatal, weiterhin nur auf das private Interesse und die Eigeninitiative von einzelnen Mitarbeitenden zu setzen. Auch Dachverbänden ist zu empfehlen, sich für diese Forderung beispielweise in der Politik stark zu machen (vgl. IT 2, Z. 168 ff.). Eng damit verknüpft ist die Empfehlung an Dachverbände wie das Paritätische Jugendwerk oder die Landesjugendämter, zeitnah unterschiedliche Weiterbildungen speziell für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit zu konzipieren und diese regelmäßig anzubieten (vgl. IT 1, Z. 525 ff.). Thematisch könnten sich die Weiterbildungen damit beschäftigen, wie sich Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe strukturell in Organisationen verankern lässt (vgl. IT 3, Z. 622 ff.; vgl. IT 1, Z. 517 ff.), wie eine gemeinsame Haltung im pädagogischen Team entwickelt werden

kann (vgl. IT 3, Z. 641 ff.), wie BNE mit Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe funktioniert (vgl. IT 4, Z. 598 ff.) und wie unter dem Stichwort Klimaresilienz mit Kindern und Jugendlichen über die sicher eintretenden Folgen des Klimawandels gesprochen werden kann, ohne dabei Panik zu verbreiten (vgl. IT 2, Z. 642 ff.). Bei der Planung der Weiterbildungen ist es ratsam, die Veranstaltungsorte in der ganzen Region zu verteilen und auch teilweise online Varianten anzubieten. Dadurch würden Weiterbildungen auch für Mitarbeitende, deren Organisation sich an einem eher ländlichen und abgelegenen Ort befindet, besser erreichbar sein und damit weniger zeitliche Ressourcen verbrauchen, um zum Weiterbildungsort anzureisen (vgl. IT 3, Z. 598 ff.). Ebenso ist Dachverbänden, Umweltorganisationen und den Landesjugendämtern zu raten, weitere Bildungsmaterialien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu BNE speziell für die Kinder- und Jugendarbeit zu konzipieren (vgl. IT 1, Z. 414 ff.). Zusätzlich sollten durch die Dachverbände und die Landesjugendämter, aber auch durch Kommunen sowie Landkreise Austauschmöglichkeiten für „Organisationen, die sich im Schwerpunkt mit BNE und BNE-Zertifizierung auseinandersetzen und Organisationen, die im Bereich der Konzeption von Kinder- und Jugendarbeit sehr stark unterwegs sind“ (ebd., Z. 503 ff.), geschaffen werden. Dadurch könnten sich zum einen die BNE-Akteur*innen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit vernetzen und zum anderen Erfahrungen untereinander austauschen. In diesem Zusammenhang vermutet ein*e Interviewpartner*in, dass „es unheimlich viele Projekte, Angebote gibt, die gar nicht unter BNE gelabelt werden, aber sich intensiv mit diesen Themen auseinander[setzen]“ (ebd., Z. 586 ff.). Aus diesem Grund sollten Dachverbände, Landesjugendämter, Kommunen oder Landkreise Instrumente und Wege entwickeln,

Organisationen zu (...) motivieren, darüber auch zu berichten, (...) um einfach so ja einerseits für Organisationen so einen kleinen Ideenkatalog zu haben. Was haben denn andere schon erfolgreich wie umgesetzt und gleichzeitig auch so ein bisschen von sich die Last zu nehmen, (...) das jetzt quasi auch noch als Thema obendrauf kommt, sondern das ist eher (...) häufig auch schon ein Thema ist, was mit bearbeitet wird, mitgedacht, mit umgesetzt wird (ebd., Z. 589 ff.).

So könnte die Vielfalt der BNE-Angebote einzelner Organisationen innerhalb eines Dachverbandes oder einer Region sichtbar gemacht werden und weitere Organisationen für Angebote in diesem Themenkomplex inspirieren. Dachverbänden, aber auch Organisationen, ist zu empfehlen, BNE als Jahresthema einzuführen und die einzelnen SDGs in den Mittelpunkt zu rücken. Dadurch könnten sich die Organisationen und deren pädagogische Mitarbeitenden daran orientieren und das Thema ganzjährig in den Fokus nehmen (vgl. ebd., Z. 365 ff.; vgl. ebd., Z. 530 ff.). Die Unterstützung läge darin, das Thema „nochmal stärker (...) ins Bewusstsein zu holen“ (ebd., Z. 544 f.). Da sich in den Studienergebnissen die Finanzierung von BNE in den Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit als besonders gravierende Hürde herausgestellt hat, gibt es hierzu vermehrten Handlungsbedarf. Für eine bessere Übersicht über die

unterschiedlichen übergeordneten Akteur*innen ist in einem ersten Schritt zu empfehlen, eine Plattform zu schaffen, auf der möglichst alle Förderoptionen für BNE im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit gesammelt werden (vgl. IT 3, Z. 568 ff.). Außerdem wäre es in einem weiteren Schritt für die Landesjugendämter, aber auch Dachverbände, Kommunen und Stiftungen ratsam, weitere Fördertöpfe für Nachhaltigkeit und BNE einzurichten. So ließe sich das Thema immer wieder in den Fokus der Organisationen rücken (vgl. IT 2, Z. 407 ff.; vgl. IT 4, Z. 558 ff.). Gleichzeitig sollten die Fördergelder in Zukunft niedrigschwelliger beantragbar sein. So können auch kleinere Initiativen mit weniger personellen Ressourcen Mittel beantragen und damit BNE umsetzen sowie in ihrer Einrichtung verankern (vgl. IT 2, Z. 497 ff.). Speziell für die Förderprogramme aus dem Kinder- und Jugendförderplan ist zu empfehlen, den Förderzeitraum nicht durch späte Bescheide deutlich zu verringern. Durch Förderbescheide zu Beginn eines Jahres können Projekte sowie damit verbundenes internes und externes Personal frühzeitig und strukturierter geplant werden (vgl. IT 3, Z. 424 ff.). Insgesamt ist besonders den Kommunen zu raten, den Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit strukturelle Fördergelder als Pauschale bereitzustellen oder diese zu erhöhen, um die Verbreitung und Verankerung von BNE in der außerschulischen Jugendbildung voranzutreiben. Die zeitlichen Ressourcen, die durch den Wegfall der Beantragungsprozesse frei würden, könnten besser für die pädagogische Arbeit mit der Zielgruppe genutzt werden (vgl. ebd., Z. 418 ff.). Abschließend ist den Wissenschaftler*innen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Regierungen der Länder sowie des Bundes zu empfehlen, das Thema BNE im Bereich des non-formalen und informellen Lernens und explizit im Handlungsbereich der Kinder- und Jugendarbeit stärker in den Fokus zu nehmen. Dadurch könnten unter anderem weitere Erkenntnisse gewonnen werden, die den Implementierungsprozess von BNE in Angeboten und Einrichtungen vereinfachen und beschleunigen würden.

6 Fazit

Der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit lag auf der Beleuchtung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Handlungsbereich der Kinder- und Jugendarbeit. Um dies zu erreichen, wurde als Ziel die Beantwortung der vier forschungsleitenden Fragen gesteckt. Die ersten beiden lassen sich inhaltlich zusammenfassen und bilden damit den ersten Schwerpunkt der Arbeit: Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung ein Thema in der außerschulischen Bildungsarbeit in Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit? Wenn ja, in welcher Form findet sich Bildung für nachhaltige Entwicklung als außerschulisches Bildungsthema in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit wieder? Die erste Frage kann anhand der

Forschungsergebnisse eindeutig mit ja beantwortet werden. Die Beantwortung der zweiten Frage fällt etwas ausführlicher aus, da sich die Umsetzung und Verankerung von BNE in den Organisationen genauso umfangreich und unterschiedlich zeigt, wie das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit divers ist. Die erste Umsetzung von BNE wurde in den befragten Organisationen flächendeckend von den Mitarbeitenden initialisiert und nicht von der Zielgruppe gefordert. Die ersten BNE-Angebote fanden in den befragten Organisationen zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten statt. So liegt das erste Aufkommen von Nachhaltigkeit als Bildungsthema zwischen vier und 25 Jahren in der Vergangenheit. Der Startzeitpunkt scheint von der Veröffentlichung des Nationalen Aktionsplans BNE, von der gesellschaftlichen und medialen Aufmerksamkeit von Fridays for Future sowie vom Auftreten des Themas in den Ausbildungen der Mitarbeitenden beeinflusst zu sein. Die Forschungsdaten deuten darauf hin, dass Nachhaltigkeit und BNE in einem sehr unterschiedlichen Umfang in den Aus- und Weiterbildungen der Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit auftauchen. Die Tatsache, dass die Befragten alle sehr interessiert an den Themen sind, ist insgesamt ausschlaggebend für die Etablierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. BNE wird dabei nicht nur als Bildungsthema verstanden, bei dem Gestaltungskompetenzen vermittelt werden, sondern auch als Aufforderung, nachhaltiges Verhalten und Prozesse in der gesamten Institution zu verankern. Damit wird BNE in den befragten Organisationen als Querschnittsaufgabe begriffen. Dies unterstreicht den hohen Stellenwert, den das Thema bei allen Interviewten einnimmt. Die Umsetzung unterscheidet sich jedoch deutlich von Organisation zu Organisation. Der Umfang von BNE in den Angeboten erstreckt sich von einer punktuellen Schwerpunktsetzung über regelmäßige Angebote bis hin zur Benennung von Nachhaltigkeit als Thema in allen Projekten. Die große Vielfalt der BNE-Angebote tritt in Form von Einzel-, Tages- sowie Mehrtagesangeboten auf. Außerdem setzt sie sich aus unterschiedlichen Verhältnissen von Theorie- und Praxisanteilen sowie verschiedenen methodischen Herangehensweisen zusammen. Die inhaltliche Fokussierung liegt dabei auf Themen wie Recycling, Second Hand, Gartenprojekten, biologischer und fairer Verpflegung sowie Kleidung, Demokratie und Umwelt-Aktivismus. Damit stehen Umweltthemen in den interviewten Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit am häufigsten im Mittelpunkt der BNE-Angebote. Deren Zielgruppe fordert zwar das Thema Nachhaltigkeit nicht, nimmt jedoch die Angebote dazu sehr gut an. Der fehlende Fokus der Kinder und Jugendlichen auf das Thema kann in konkurrierenden Themen und der fehlenden Verbindung zu Fridays for Future begründet werden. Die Organisationen gehen im Zusammenhang mit BNE zahlreiche und vielfältige Kooperationen mit Akteur*innen aus der Politik, Zivilgesellschaft, Wissenschaft sowie dem Bildungssektor ein und treten Netzwerken bei. Bei den vermehrten Kooperationen mit dem

formalen Bildungsbereich, in denen die Mitarbeiter*innen der Kinder- und Jugendarbeit als Expert*innen für BNE auftreten, verlassen sie damit immer häufiger den Bereich des non-formalen und informellen Lernens. Dadurch gehen auch dessen Prinzipien, vor allem Freiwilligkeit und Offenheit, verloren. Seit den ersten BNE-Angeboten wurden die Konzepte professionalisiert und immer wieder den wechselnden Zielgruppen angepasst. Auch wenn der Umfang der BNE-Angebote in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit seit Beginn stabil geblieben ist und sich teilweise sogar vergrößert hat, gibt es auf Seiten der Interviewten den Wunsch, die Anzahl der Angebote weiterhin zu erhöhen und diese noch regelmäßiger zur Verfügung zu stellen. Außerdem haben die Befragten das Anliegen, Nachhaltigkeit in Prozessen und im Leitbild der Organisation zu verankern und damit den Ansatz des Whole Institution Approach zu verfolgen. Teilweise geschieht dies wie in den Bereichen Verpflegung und Mobilität schon. Es wird jedoch durch äußere Faktoren wie finanzielle oder personelle Mittel gedrosselt.

Der zweite Schwerpunkt der vorliegenden Studie wird durch die dritte und vierte Frage in den Fokus genommen: Gibt es Hürden bei der Verankerung beziehungsweise Umsetzung des Bildungsthemas Nachhaltigkeit in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit? Wenn vorhanden, wie stellen sich diese Hürden bei der Verankerung beziehungsweise Umsetzung des Bildungsthemas Nachhaltigkeit in den Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit dar? Ursprünglich sollten damit anhand der Forschung nur mögliche Hürden beim Implementierungsprozess von BNE in den Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit aufgedeckt werden. Allerdings stellte sich heraus, dass es sowohl positive als auch negative beeinflussende Faktoren für den Prozess der Verankerung gibt. Aus diesem Grund wurden neben den Hürden ebenfalls nach Unterstützungen für die Mitarbeitenden beim Implementierungsprozess gefragt. Die Erkenntnis der Forschung, dass viele Faktoren existieren, die den Implementierungsprozess im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit beeinflussen, beantwortet die dritte forschungsleitende Frage mit ja. Als Hürden werden in den Interviews neben dem BNE-Konzept selbst, sowohl fehlende externe Referent*innen, Bildungsmaterialien als auch Weiterbildungen, die explizit für das Handlungsfeld konzipiert wurden, genannt. Außerdem wird vor allem die Finanzierung zur Umsetzung von BNE-Angeboten als beeinflussender Faktor wahrgenommen, der die Verankerung verlangsamt. Ebenso könnte das Fehlen des Themas in der Ausbildung von Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendarbeit als Hürde gewertet werden, da dies das Wissen sowie die Motivation der Mitarbeitenden und damit den Implementierungsprozess beeinflusst. Darüber hinaus verändert auch die Zusammensetzung des Teams den Diffusionsprozess von BNE in den Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit. Ein Team kann,

je nach Konstellation, sowohl zur Hürde als auch zur Unterstützung werden. Je mehr Menschen im Team Nachhaltigkeit zu ihrem Thema machen, desto größer ist die Unterstützung für die einzelnen Mitarbeitenden. Wenn ein*e Mitarbeiter*in innerhalb einer Organisation allein für das Thema einsteht, kann dies für diese*n zur Hürde in der Umsetzung werden. Auch wenn die Finanzierung der BNE-Angebote als Hürde benannt wird, sind die verschiedenen Fördermöglichkeiten dennoch eine große Unterstützung, obgleich deren Förderumfang sowie bürokratische Rahmenbedingungen angepasst werden müssen. Neben den unterschiedlichen Finanzierungsoptionen werden sowohl Netzwerke und Kooperationen als auch die wenigen existierenden Bildungsmaterialien, die explizit für die Kinder- und Jugendarbeit konzipiert wurden, als Unterstützung wahrgenommen.

Insgesamt konnten anhand der Ergebnisse der vorliegenden Forschung viele Erkenntnisse vorheriger Studien auch für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit bestätigt werden. Manche Aspekte lassen sich jedoch entweder aufgrund fehlender Untersuchungen oder mangelnder Indizien nicht bestätigen. Aus den vorliegenden Forschungsergebnissen hat sich darüber hinaus eine Vielzahl von Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte, Organisationen, Dachverbände und weitere übergeordnete Akteur*innen der Kinder- und Jugendarbeit unter anderem zur Konzipierung von Angeboten, Akzeptanz des Themas im Team, Vernetzung, Aus- und Weiterbildung, Finanzierung sowie Erstellung von Bildungsmaterialien für das Handlungsfeld, herauskristallisiert.

Bei näherer Betrachtung des Vorgehens während der Forschung fallen sowohl positive Facetten auf als auch Aspekte, die bei einer weiterführenden Studie angepasst werden könnten, beziehungsweise sollten. Durch die Auswahl der Interviewpartner*innen wurden Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit mit verschiedenen Schwerpunkten und unterschiedlichen Ausrichtungen in den Blick genommen, die in diversen städtischen sowie ländlichen Regionen in NRW beheimatet sind. Dadurch konnte sich der Vielfalt des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit angenähert werden, auch wenn vor allem die Offene Kinder- und Jugendarbeit im Fokus stand. Ebenfalls zu betonen ist, dass durch die genutzte Methode der Stichprobengewinnung in erster Linie BNE-affine Mitarbeitende im Handlungsfeld angesprochen wurden, obwohl die Interviewanfrage per Mail offen geschrieben war. Allerdings scheint dies nicht ausgereicht zu haben, um auch Menschen anzusprechen, die bisher keine BNE-Angebote konzipieren und durchführen. Aus diesem Grund ist zu vermuten, dass die vorliegenden Forschungsergebnisse einen verzerrten Blick auf die Umsetzung und Verankerung von BNE in der Kinder- und Jugendarbeit zeigen. Fraglich ist auch, wie viele potenzielle Interviewpartner*innen die Anfrage überhaupt erreicht hat. Da alle Interviewten eine Leitungsfunktion in ihrer Organisation

innehaben und damit automatisch im Mailverteiler des Paritätischen Jugendwerks NRW sind, könnte es sein, dass die Anfrage überwiegend nicht an die pädagogischen Mitarbeiter*innen weitergeleitet wurde, die BNE in ihrer Organisation umsetzen. Die Tatsache, dass die Interviewten sowohl in die Leitung als auch in die pädagogische Arbeit involviert sind, führte dazu, dass sie sich proaktiv für ein Interview bereit erklärt haben. Rückblickend erscheint der Mailverteiler des PJW NRW nicht die optimale Plattform für die Interviewanfrage zum vorliegenden Thema zu sein. Er sollte bei weiterführenden Studien durch andere Methoden wie eine direkte Ansprache und Bewerbung über Social Media ergänzt werden. Die Interviewpartner*innen nur unter den Mitgliedsorganisationen des Paritätischen Jugendwerks in NRW zu suchen war eine gewollte regionale und organisationale Begrenzung, da sonst das Material zu umfangreich für eine Bachelorarbeit wäre. Dies gilt ebenfalls für die Entscheidung für die einseitige Betrachtung von BNE in der Kinder- und Jugendarbeit aus Perspektive von hauptamtlichen Mitarbeitenden. Die Befragung von ehrenamtlichen Beschäftigten, Honorarkräften oder Vertreter*innen der Zielgruppe des Handlungsfeldes sind zwar interessante und wichtige Perspektiven, hätten jedoch ebenfalls den Rahmen der Arbeit gesprengt. Der Interviewleitfaden war optimal konzipiert, um die Ergebnisse zu erzielen, die zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen benötigt wurden. Die hohen narrativen Gesprächsanteile der Befragten wurden durch ihn, die selbstgewählten Intervieworte und die, vor allem in den analogen Interviews in Präsenz vorhandene, ruhige Atmosphäre gefördert. Das digitale Interview war aufgrund technischer Schwierigkeiten lückenhaft, wodurch einzelne Erkenntnisse fehlen. Bei zukünftigen Forschungen sollte deshalb auf beiden Seiten auf eine stabile Internetverbindung geachtet oder, wenn möglich, alle Interviews in Präsenz durchgeführt werden. Unabhängig davon, ob die Interviews analog oder digital stattfanden, waren alle Befragten durchweg der Meinung, dass es gut und wichtig ist, das Thema wissenschaftlich zu betrachten. Sie waren froh, ihre Erfahrungen teilen zu können. Dies bestätigt die Relevanz dieser Forschung, die insgesamt sehr gut lief und die gewünschten Ergebnisse generierte. Da bisher für BNE in diesem Handlungsfeld keine Studienergebnisse vorliegen, bot sich an diesem Punkt eine qualitative Studie an, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Aufgrund der geringen Bearbeitungszeit musste das Forschungsfeld eingegrenzt werden. Dadurch können die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ für den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland verstanden werden. Sie geben jedoch einen guten ersten Überblick und bieten eine Grundlage für weitere Forschung zu BNE in diesem Handlungsfeld.

So könnten in einer qualitativen Studie beispielweise Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als Zielgruppe, ehrenamtliche Mitarbeitende und Honorarkräfte der Kinder- und

Jugendarbeit befragt werden, um ihren Perspektiven auf die Umsetzung und Verankerung von BNE im Handlungsfeld zu erfassen. Ebenso könnte der Fokus explizit auf die Jugendverbandsarbeit gerichtet werden, um herauszufinden, ob sich die vorliegenden Studienergebnisse dort bestätigen lassen. Daran anschließend ist eine quantitative Studie in Form eines Onlinefragebogens denkbar, um die gewonnenen Erkenntnisse für das gesamte Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Auch eine Dokumentenanalyse von Satzungen und Leitfäden von Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit könnte durchgeführt werden, um Aufschluss darüber zu geben, wie hoch der Grad der strukturellen Verankerung von Nachhaltigkeit in den Organisationen ist. Weitere Studien, die sich inhaltlich auf die Verbreitung des Whole Institution Approach, auf die bisherigen und zukünftig gewünschten Inhalte von Bildungsmaterialien sowie Aus- und Weiterbildungen für Mitarbeitende in der Kinder- und Jugendarbeit konzentrieren, sind ebenfalls möglich. Vor allem sollte jedoch der Fokus des Monitorings zum nationalen Aktionsplan BNE der Bundesregierung mehr auf den Bereich des non-formalen und informellen Lernens allgemein und explizit auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit gerichtet werden. Dieser Bildungsbereich stellt einen wichtigen Raum der Jugendbildung dar, der zur Erreichung der 17 Ziele aus der Agenda 2030 beiträgt. Die Erkenntnisse aus zukünftigen Forschungen können dafür genutzt werden, pädagogische Fachkräfte in ihrer Bildungsarbeit zu unterstützen und den Implementierungsprozess von BNE in Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zu beschleunigen.

Literaturverzeichnis

- Adomßent, M. (2016). Informelles Lernen und nachhaltige Entwicklung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 437–454). Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, M. (2016). Forschung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Entstehung und Verortung eines Forschungszweiges. In M. Barth & M. Rieckmann (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung - Themen, Methoden und Trends* (S. 37–49). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Barth, M. & Rieckmann, M. (2016). Einleitung: Eine Summer School zur empirischen Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Barth & M. Rieckmann (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung - Themen, Methoden und Trends* (S. 9–14). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Berndt, C. & Mührel, E. (2023). Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In A. van Rießen & C. Bleck (Hrsg.), *Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit* (S. 377–387). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bock, K. (2012). Die Kinder- und Jugendhilfe. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4 Auflage, S. 439–459). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brock, A. (2018). Indikatorenset zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 25–34). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brock, A., de Haan, G., Etzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (Hrsg.). (2018). *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brock, A., Grapentin, T., de Haan, G., Kammertöns, V., Otte, I. & Singer-Brodowski, M. (Freie Universität Berlin - Institut Futur, Hrsg.). (2017). *"Was ist gute BNE" - Ergebnisse einer Kurzerhebung*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/Kurzerhebung_gute_BNE.pdf
- Brock, A. & Grund, J. (Freie Universität Berlin - Institut Futur, Hrsg.). (2020). *Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Dateien/Brock_-A_-Grund_-J_2020__Non-formale_BNE_Divers_volatil_und_dabei_festel.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter:

- <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (Hrsg.). (2018). *Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement - eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Haan, G. (2018 a). Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 13–23). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- de Haan, G. (2018 b). Übergreifende Bewertung der Ergebnisse. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 305–310). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Deinet, U. & Pothmann, J. (2023). Offene Kinder- und Jugendarbeit. In A. van Rieën & C. Bleck (Hrsg.), *Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit* (S. 100–108). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Deinet, U., Sturzenhecker, B., Schwanenflügel, L. von & Schwerthelm, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2021). *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. 19. Legislaturperiode*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/289/1928940.pdf>
- DGSA-Fachgruppe Klimagerechtigkeit und sozialökologische Transformation in der Sozialen Arbeit (Hrsg.). (2023). Positionspapier "Zur Relevanz ökologischer Gerechtigkeit für die Menschenrechtsprofession Soziale Arbeit. Impulse für eine Erweiterung ihrer Ethik". Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.dgsa.de/fachgruppen/klimagerechtigkeit-und-sozial-oekologische-transformation-in-der-sozialen-arbeit>
- Die Bundesregierung (Hrsg.). (2021). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/998194/1875176/3d3b15cd92d0261e7a0bc8f43b7839/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-2021-langfassung-download-bpa-data.pdf>
- Duveneck, A., Singer-Brodowski, M. & Seggern, J. von (Freie Universität Berlin - Institut Futur, Hrsg.). (2020). *Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.ewi-psy.fu->

- berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Duveneck_-A_-Singer-Brodowski_-M_-von-Seggern_-J_-2020_Die_Governance_von_BNE.pdf
- Etzkorn, N., Grapentin-Rimek, T. & Singer-Brodowski, M. (2019). Einleitung. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn & T. Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (S. 11–13). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Flohr, M. (Freie Universität Berlin - Institut Futur, Hrsg.). (2017). *(Un-)bezahlbar, (un-)zählbar. Die staatliche Förderung der außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland im Zeitraum 2011 bis 2016*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Abgeschlossene-Projekte/WAP_BNE/Flohr_-M_-Singer-Brodowski_-M_-2017_-Die_staatliche_Fo_rderung_der_ausserschulischen_Bildung_fu_r_nachhaltige_Entwicklung_in_Deutschland_im_Zeitraum_2011_bis_2016.pdf
- Freie Universität Berlin - Institut Futur (FU Berlin – IF) (Hrsg.). (2023). *Nationales Monitoring Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/ESD_for_2030/index.html
- Grund, J. & Brock, A. (Freie Universität Berlin - Institut Futur, Hrsg.). (2018). *Executive Summary. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings. -Quantitative Studie des nationalen Monitorings-. Befragung junger Menschen*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Grund_-J_-Brock_-A_2018_BNE_in_Lehr-Lernsettings_Quantitative-Studie___Befragung_junger-Menschen.pdf
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holst, J. (Freie Universität Berlin - Institut Futur, Hrsg.). (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität? Analyse von Koalitionsverträgen, BNE- und Nachhaltigkeitsstrategien, Weiterbildungsgesetzen, Bildungsberichten und weiteren Dokumenten von Bund, Ländern und Stiftungen. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/fu-monitoring-2023-mainstream.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Kropp, A. (2019). *Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lindner, W. (2015). Jugendarbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Auflage, S. 736–742). München: Reinhardt.

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M. & Bittner, A. (2013). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Methoden, Praxis, Perspektiven*. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts. München: Oekom Verlag.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Müller-Christ, G., Giesenbauer, B. & Tegeler, M. K. (2018). Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem - Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 19–26.
- Nachreiner, M., Laufer, D., Belakhdar, T. & Koch, U. (Umweltbundesamt, Hrsg.). (2020). *Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung - zielgruppenorientiert und wirkungsorientiert! Abschlussbericht*, Unabhängiges Institut für Umweltfragen (UfU) e.V. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2020-06-29_texte_118-2020_umweltbildung-bne.pdf
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (NP BNE) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (NP BNE) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2020). *BNE. Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/zwischenbilanz-zum-nationalen-aktionsplan-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Paritätisches Jugendwerk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2023). *Kinder- und Jugendarbeit im Paritätischen Jugendwerk NRW*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.pjw-nrw.de/>
- Programm Transfer-21 (Hrsg.). (2007). *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf
- Pufé, I. (2017). *Nachhaltigkeit* (3. Auflage). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3. Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.

- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 4–10.
- Schubert, S. (2021). Nachhaltigkeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Auflage, S. 811–825). Wiesbaden: Springer VS.
- Singer-Brodowski, M. (Freie Universität Berlin - Institut Futur, Hrsg.). (2018). *Executive Summary. Non-formales und informelles Lernen für Nachhaltigkeit in Wert setzen*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Executive-Summaries-_-Non-formales.pdf
- Singer-Brodowski, M. (2019 a). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich des non-formalen und informellen Lernens. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn & T. Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (S. 291–347). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Singer-Brodowski, M. (2019 b). Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn & T. Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (S. 427–432). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N. & Grapentin-Rimek, T. (Hrsg.). (2019). *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Steinmann, N. M. (2021). "Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut". Zu Deutungs- und Handlungsmustern von Teilnehmenden der Fridays for Future-Proteste. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1428/1687
- Sturzenhecker, B. & Richter, E. (2012). Die Kinder- und Jugendarbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4 Auflage, S. 469–475). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4 Auflage, S. 19–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W., Pothmann, J. & Lindner, W. (2022). *Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. #ESDfor2030 #BNE2030*. Paris/Bonn: UNESCO/DUK.

United Nations (Hrsg.). (1987). *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*. Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Anhang (digital)

Anhang I:	Interviewleitfaden
Anhang II:	Interviewaudio 1
Anhang III:	Interviewaudio 2
Anhang IV:	Interviewaudio 3
Anhang V:	Interviewaudio 4
Anhang VI:	Transkriptionsregeln
Anhang VII:	Interviewtranskript 1
Anhang VIII:	Interviewtranskript 2
Anhang IX:	Interviewtranskript 3
Anhang X:	Interviewtranskript 4
Anhang XI:	Kodierleitfaden
Anhang XII:	Kodierte Segmente
Anhang XIII:	Einverständniserklärung
Anhang XIV:	Internetdokumente

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

*Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit -
Eine Bestandsaufnahme in den Angeboten und Einrichtungen der Mitgliedsorganisationen
des Paritätischen Jugendwerk NRW*

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, insbesondere keine KI-basierte Software, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autor*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Düsseldorf, den 30.11.2023
