

Maya Wendler/Horst Rode/Gerd Michelsen

# Globales Lernen und Biodiversität in der außerschulischen Bildung in Deutschland

## Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie

### Zusammenfassung:

Die Autoren analysieren in ihrem Beitrag Anbieter außerschulischer Bildung hinsichtlich der Inhaltsaspekte ihres Bildungsangebots, ihrer Zielgruppen, der Kernaspekte der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie ihres Nachhaltigkeitsmanagements. Dabei werden Anbieter des Globalen Lernens mit Einrichtungen ohne explizit entwicklungspolitischen Hintergrund verglichen. Besonderes Augenmerk liegt auf dem Themenbereich der Biodiversität.

### Abstract:

In this article the authors analyse providers of non-formal education with regard to the topics of their educational opportunities, their target groups, core issues of education for sustainable development (ESD) and their sustainability management. Providers of Global Education are compared to institutions without a background in development policy. Particular attention is given to the subject of biodiversity.

### Hintergrund

Die zweite Halbzeit der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), die für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufen wurde, hat begonnen. Im März 2009 trafen sich etwa 700 Vertreter/-innen aus allen Weltregionen zur Halbzeitkonferenz in Bonn, um das bisher Erreichte zu analysieren und den weiteren Verlauf der Dekade zu diskutieren. Das erklärte Ziel der Dekade ist es, den Gedanken der Nachhaltigkeit in alle Bereiche der nationalen Bildungssysteme zu integrieren. Dabei stehen nicht nur Schulen und Hochschulen, sondern auch die außerschulische Bildung vor der Aufgabe, sich einem Wandlungsprozess in Richtung der Ziele der Agenda 21 zu öffnen.

An konzeptionellen Entwürfen und bildungspolitischen Willensbekundungen zur Umsetzung von BNE in den einzelnen Bildungsbereichen mangelt es nicht. Was die formale Bildung betrifft, gibt es mittlerweile eine Reihe von Erklärungen und Empfehlungen, die den Stellenwert von BNE und Globalem Lernen unterstreichen und Vorschläge für die Umsetzung dieser Konzepte in die pädagogische Praxis beinhalten. So wurden für den schulischen Bereich 2007 von der Kultusministerkonferenz (KMK) zwei zentrale Dokumente veröffentlicht: Zum einen der in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwick-

lung (BMZ) entwickelte Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ 2007), zum anderen die Empfehlungen zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“, die in Kooperation mit der deutschen UNESCO-Kommission (DUK) erarbeitet wurden (KMK/DUK 2007). Auch im Hochschulbereich sind Fortschritte zu erkennen. In der jüngst erschienenen Erklärung „Hochschulen für nachhaltige Entwicklung“ der Hochschulrektorenkonferenz und der DUK (HRK/DUK 2010) bekunden die Hochschulen die Notwendigkeit der stärkeren Ausrichtung auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung sowie ihre Bereitschaft, sich der ihnen zukommenden Verantwortung zu stellen. Was die außerschulische Bildung betrifft, so beziehen sich die einschlägigen Bundesverbände im Umwelt- und entwicklungspolitischen Bereich seit vielen Jahren auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und nehmen als zentrale Akteure der UN-Dekade eine wichtige Rolle im Diskurs um zukunftsfähige Bildung ein (z.B. VENRO 2005; ANU o.J.).

Doch inwieweit haben die diskutierten Ideen bisher Eingang in die pädagogische Praxis gefunden? Was den schulischen Bereich betrifft, haben die Programme „21“ und „Transfer-21“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Frage gegeben (vgl. BLK 2005; Programm Transfer-21 2008). Für die außerschulische Bildung fehlten bisher umfassende Daten, die diese Frage hätten hinreichend beantworten können. Eine bundesweite Bestandsaufnahme der außerschulischen Umweltbildung aus dem Jahre 1998 gibt zwar erste Hinweise hinsichtlich der Bezugnahme außerschulischer Einrichtungen auf die Diskussion um Nachhaltigkeit (Giesel et al. 2002). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung der letzten Jahre zu einer veränderten Situation geführt hat. Darüber hinaus wurden in der erwähnten Studie wesentliche Anbietergruppen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, wie beispielsweise solche mit einem entwicklungsbezogenen Hintergrund, nicht systematisch erfasst, da der Fokus auf Umweltbildung lag. Im Bereich des Globalen Lernens ist ein grundlegender Mangel an empirischen Daten zu verzeichnen. Dies gilt insbesondere für die quantitative Forschung. Es sind einzelne Arbeiten mit qualitativem Ansatz veröffentlicht worden (z.B. Asbrand 2009), es fehlen jedoch sowohl für den schulischen als auch für den außerschulischen Bereich empirisch fundierte Aussagen darüber, inwieweit das Konzept des

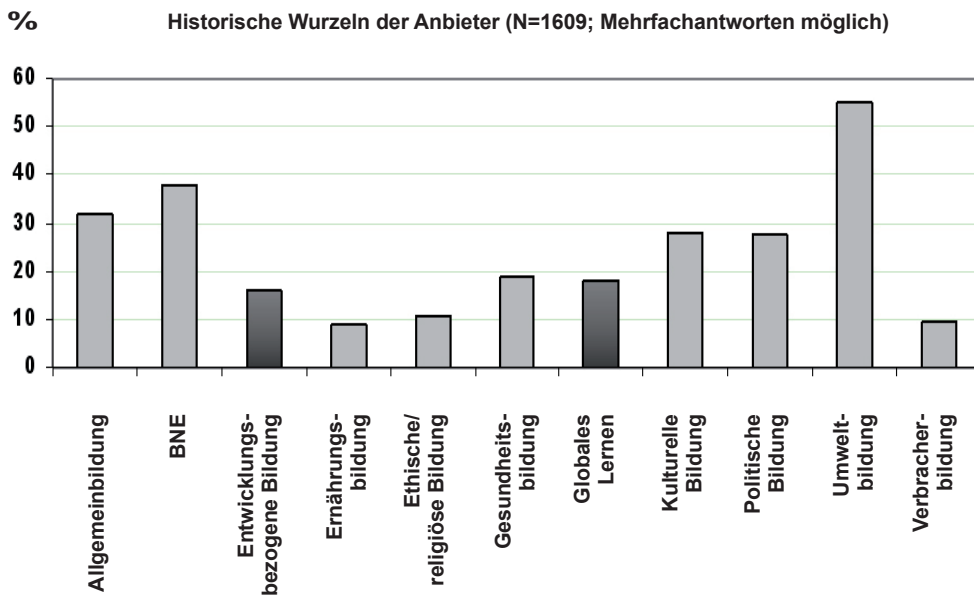


Abb. 1: Historische Wurzeln der Anbieter

Globalen Lernens in der Praxis der Bildungsinstitutionen angekommen ist (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007).

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Aufsatz ausgewählte Ergebnisse einer bundesweiten Studie vorgestellt, in der erstmalig eine umfassende Bestandsaufnahme außerschulischer Bildungsaktivitäten im Kontext nachhaltiger Entwicklung vorgenommen wurde und die zum Ziel hatte, den aktuellen Stand der Umsetzung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im außerschulischen Bereich zu erheben. Besonderes Augenmerk wird hier auf den Vergleich von Anbietern mit entwicklungspolitischem Hintergrund und Einrichtungen ohne einen solchen gelegt. Dabei wird im Speziellen das Themenfeld „Biodiversität“ beleuchtet und der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert diesem in beiden Vergleichsgruppen beigemessen wird.

### Datengrundlage

In der hier berichteten Studie wurden Anbieter außerschulischer Bildung mittels eines standardisierten Online-Fragebogens hinsichtlich ihrer Ziele, ihres Angebots, ihrer Zielgruppen und Kooperationsbeziehungen sowie ihrem Personal und dessen Qualifikation befragt. Die außerschulische Bildung ist ein äußerst heterogenes Feld, das gekennzeichnet ist von einer Vielzahl an höchst unterschiedlichen Anbietern aus den verschiedensten Bereichen. Eine einheitliche Definition des ‚außerschulischen Bereichs‘ existiert bislang ebenso wenig wie ein Überblick darüber, wie umfangreich das Feld in Deutschland ist oder wo dessen Grenzen liegen. Diese Untersuchung stützt sich auf eine Negativ-Definition, nach der unter außerschulischer Bildung all jene Bildungsaktivitäten verstanden werden, die außerhalb des Elementarbereichs, der allgemeinbildenden Schulen, der berufsbildenden Schulen und des Hochschulbereichs stattfinden.

Um zu klären, welche Anbieter in der Erhebung berücksichtigt werden sollten, wurden zunächst umfangreiche Recherchen in folgenden Bildungssegmenten durchgeführt: Umweltbildung, entwicklungspolitische Bildung, Globales Lernen, politische Bildung, kirchliche Bildung, allgemeine Er-

wachsenbildung, überbetriebliche berufliche Weiterbildung, Jugendarbeit, kulturelle Bildung, Gesundheits-Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie in den Bereichen Gender und bürgerschaftliches Engagement. Für die Auswahl der einzelnen Anbieter wurde hauptsächlich auf öffentlich zugängliche Mitglieder- und Linklisten aus den einschlägigen Verbänden und Organisationen zurückgegriffen. Es entstand daraus ein Pool mit gut 5.700 Adressen, wovon sich insgesamt 1.666 Einrichtungen an der Befragung beteiligten (berücksichtigt man auch jene 358 Anbieter, die angaben,

keine Bildungsveranstaltungen bereitzuhalten, liegt die Gesamtrücklaufquote damit bei 35,5%). Unter den befragten Anbietern befinden sich u.a. Bildungszentren und -häuser, Verbände, Vereine und Initiativen, Volkshochschulen, Stiftungen, Hilfswerke, Akademien, Gewerkschaften, Ämter und Behörden, Eine-Welt-Läden, Museen sowie zoologische und botanische Gärten.

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine Auswahl von insgesamt 406 Anbietern, die bei der Frage nach den eigenen historischen Wurzeln die entwicklungspolitische Bildung oder/und das Globale Lernen nennen.<sup>1</sup> Diese werden den übrigen befragten Einrichtungen gegenübergestellt. Abbildung 1 zeigt die Verteilung aller Befragten auf die unterschiedlichen Hintergründe der Anbieter, wobei bis zu drei Antwortnennungen möglich waren. Insgesamt gaben 289 Anbieter an, im Globalen Lernen verwurzelt zu sein, 259 nannten hier die entwicklungspolitische Bildung. Daraus ergibt sich eine Überschneidung von 142 Anbietern, die sich beiden Bereiche zuordnen.

### Biodiversität als Thema im Bildungsangebot

In der hier berichteten Studie wurden die Befragten gebeten, insgesamt 44 Items hinsichtlich ihres Stellenwertes im eigenen Bildungsangebot zu bewerten. Den einzelnen Inhaltsaspekten konnten je nach Bedeutung 0 bis 3 Punkte zugewiesen werden. Die Items waren in vier inhaltliche Blöcke zusammengefasst:

- Natur und Technik (11 Items, z.B. Natur und Artenschutz; Energie; Klimawandel; umweltfreundliche Technik für Handwerk und Produktion)
- Gesellschaft, Politik und Wirtschaft (20 Items, z.B. Konsum und Lebensstile; Weltwirtschaft, Globalisierung; Armut und Verteilungsgerechtigkeit; Geschlechterfragen)
- Ernährung und Gesundheit (7 Items, z.B. Ernährung; Bewegung und Entspannung; Umwelt und Gesundheit; gesundheitliche Chancengleichheit)
- Kultur und Philosophie (6 Items, z.B. regionale Identität; Bildende Kunst und Musik; Erleben des Naturschönen; Spiritualität und Ethik).

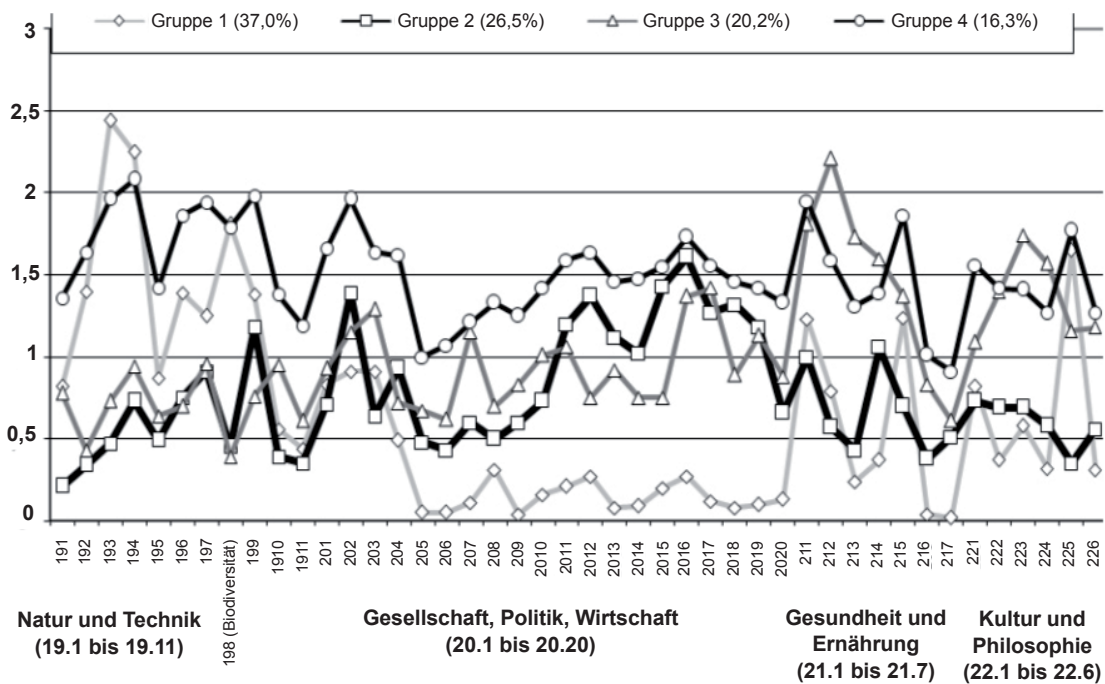


Abb. 2: Strukturanalyse der Inhaltsaspekte außerschulischer BNE  
 (MIRA, 4 Gruppen, BIC = 119304.79, CAIC = 120353.79, N = 1423; Skala: 0 = nicht angeboten, 3 = sehr wichtiges Angebot)

Um einen tieferen Einblick in die inhaltlichen Strukturen der Angebote werfen zu können, wurde das Verfahren der Mixed-Rasch-Modellierung (MRM) angewendet, das innerhalb der Antworten nach Rasch-skalierten (d.h. eindimensionalen) Mustern sucht, denen sich die Befragten zuordnen lassen. Das Verfahren MRM gliedert im Ergebnis die Gesamtpopulation der Befragung in vier Gruppen, die sich anhand der einzelnen Itemausprägungen unterscheiden und beschreiben lassen (s. Abb. 2):

- Gruppe 1: Schwerpunkt Natur und Technik, kaum Gesellschaft/Wirtschaft/Politik, etwas Gesundheit und Kultur/Philosophie (Erleben des Naturschönen);
- Gruppe 2: insgesamt mittlere Ausprägungen, Schwerpunkt Gesellschaft/Wirtschaft/Politik;
- Gruppe 3: Schwerpunkte Gesundheit/Ernährung, Kultur/Philosophie;
- Gruppe 4: breiteste Angebotspalette aller Gruppen, ohne herausragende Schwerpunkte.

Abbildung 3 zeigt, wie sich die Anbietergruppen auf die vier Gruppen der MRM verteilen. Anbieter des Globalen Lernens finden sich zu über 54% in Gruppe 2 wieder, die bei insgesamt mittlerer Ausprägung ihren Schwerpunkt im Bereich Gesellschaft/Politik/Wirtschaft hat und sind daher dort deutlich überrepräsentiert. Dies trifft in geringerem Maße auch auf Gruppe 4 zu, die mit hoher Ausprägung in allen vier Blöcken die größte inhaltliche Breite aufweist. Anbieter des Globalen Lernens sind hier zu knapp 20% vertreten, übrige hingegen nur zu gut 15%. Deutlich unterrepräsentiert sind sie hingegen erwartungsgemäß in Gruppe 1, die einen klaren Schwerpunkt im Bereich Natur und Technik aufweist und sehr schwach im Bereich Gesellschaft/Politik/Wirtschaft aufgestellt ist.

Schaut man sich die Ausprägung der vier Gruppen beim Inhaltsaspekt Biodiversität (F19.8) an, wird deutlich, dass

Gruppe 2 mit einem Itemmittelwert von 0,45 deutlich unter den Werten der Gruppen 1 und 4 (1,81 bzw. 1,79) liegt, die dieses Thema sehr viel stärker in ihr Bildungsangebot integrieren. Zwar lassen die Daten keine Schlüsse über die konkrete didaktische Ausgestaltung einzelner Themen zu. Eine interdisziplinäre Betrachtung müsste jedoch dazu führen, dass über die verschiedenen inhaltlichen Blöcke hinweg zumindest mittlere Werte erreicht werden. Die sehr schwache Ausprägung der Gruppe 1 im Bereich Gesellschaft/Politik/Wirtschaft lässt demnach die Frage aufkommen, ob der Komplexität des Themas „Biodiversität“ hier Rechnung getragen wird und sozioökonomische und globale Aspekte genügend Berücksichtigung finden. Eine rein ökologische Betrachtung des Themas würde jedoch nicht nur dem interdisziplinären Anspruch von BNE nicht genügen, sondern kann sich auch kontraproduktiv auswirken. So schlussfolgern Menzel/Bögenholz (2009) aus ihrer empirischen Arbeit, dass der Einbezug sozioökonomischer Zusammenhänge beim Thema „Biodiversität“ zentral für die Entwicklung von Handlungsbereitschaft und Empathiefähigkeit ist, während eine ökologische Fokussierung beidem eher im Wege steht.

Während die Bedeutung des Inhaltsaspekts der Biodiversität bei Anbietern der Gruppe 2 also vergleichsweise gering ist, spielt in dieser Gruppe das Thema „Klimawandel“ im Bildungsangebot eine größere Rolle. Mit einem Itemmittelwert von 1,18 ist dieses Thema bei dieser Gruppe Spitzenreiter im Bereich Natur und Technik und damit vergleichbar präsent wie die Inhaltsaspekte Partizipation und Zivilgesellschaft oder Geschlechterfragen. Auch das Thema „Energie“ (0,91) ist den Daten zufolge bei Anbietern von Gruppe 2 stärker vertreten als die biologische Vielfalt.

Trotz des vergleichsweise geringen Wertes, den Gruppe 2 beim Thema „Biodiversität“ erzielt, fällt auf, dass diese Gruppe

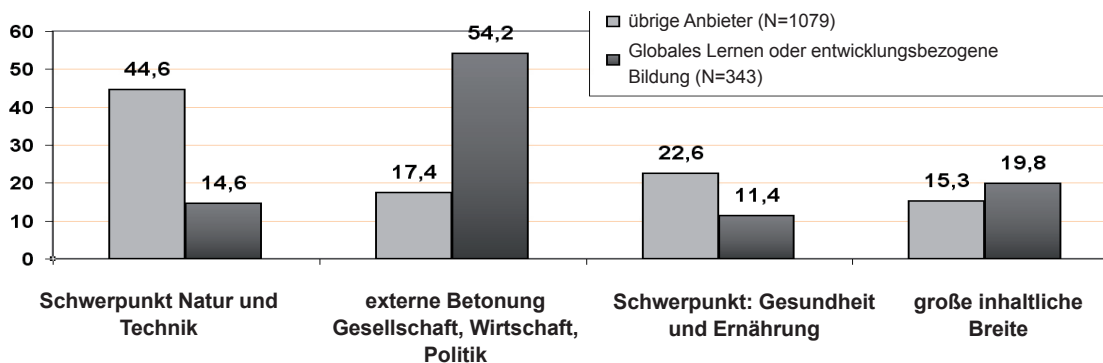


Abb. 3: Struktur der Inhaltsaspekte

die wie bereits beschrieben zu einem Großteil aus Anbietern des Globalen Lernens besteht, den Bereich Natur und Technik insgesamt besser abdeckt, als Gruppe 1 den Bereich Gesellschaft/Politik/Wirtschaft. Vor dem Hintergrund nachhaltiger Entwicklung und der in diesem Kontext notwendigen Verknüpfung ökologischer und sozialer Aspekte, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Anbieter mit entwicklungspolitischem Hintergrund über eine größere Stärke im Komplementärbereich verfügen als dies bei Anbietern aus der ‚Umweltbildungsszene‘ der Fall ist.

### Zielgruppen

Zu den Zielgruppen des Globalen Lernens im außerschulischen Bereich lässt sich feststellen, dass im Vergleich zu den übrigen Anbietern der Schwerpunkt weniger auf jüngeren Kindern, sondern mehr auf älteren Schülerinnen und Schülern, Jugendlichen und Studierenden liegt. Während die übrigen Anbieter fast doppelt so häufig Kindergartengruppen mit ihrem Angebot ansprechen, erzielen Anbieter des Globalen Lernens sowohl bei Schulklassen der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung als auch bei Studierenden jeweils über zehn Prozent-

punkte mehr als übrige Anbieter. Entsprechend der geringeren Bedeutung von Kindern sind auch Familien bei Anbietern des Globalen Lernens seltener Adressaten als bei übrigen Einrichtungen. Eher noch häufiger werden Seniorinnen und Senioren angesprochen. Touristinnen und Touristen, Migrantinnen und Migranten sind jeweils eher seltener Adressaten des Angebots – erstere im Globalen Lernen noch weniger als bei den übrigen Anbietern –, während bei den Zielgruppen Themeninteressierte und allgemeine Öffentlichkeit bei beiden Vergleichsgruppen nahezu identisch hohe Werte erreicht werden (s. Abb. 4).

### Kernaspekte der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die Verknüpfung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte gehört neben Interdisziplinarität, partizipativen Lehr- und Lernmethoden und dem Aufzeigen der Wechselwirkung zwischen lokaler und globaler Dimension zu den Kernelementen einer zukunftsfähigen Bildung. Die Befragten setzen diese vier Aspekte eigenen Angaben zufolge zu einem hohen Grad in ihrer Praxis um. Am ehesten scheint bei beiden Ver-

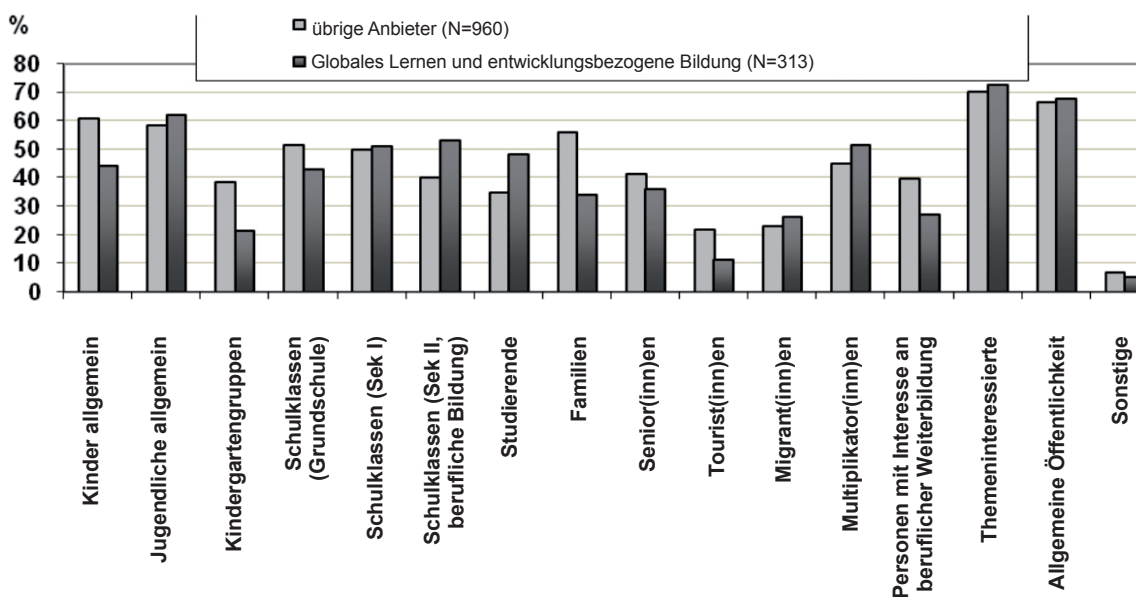


Abb. 4: Zielgruppen

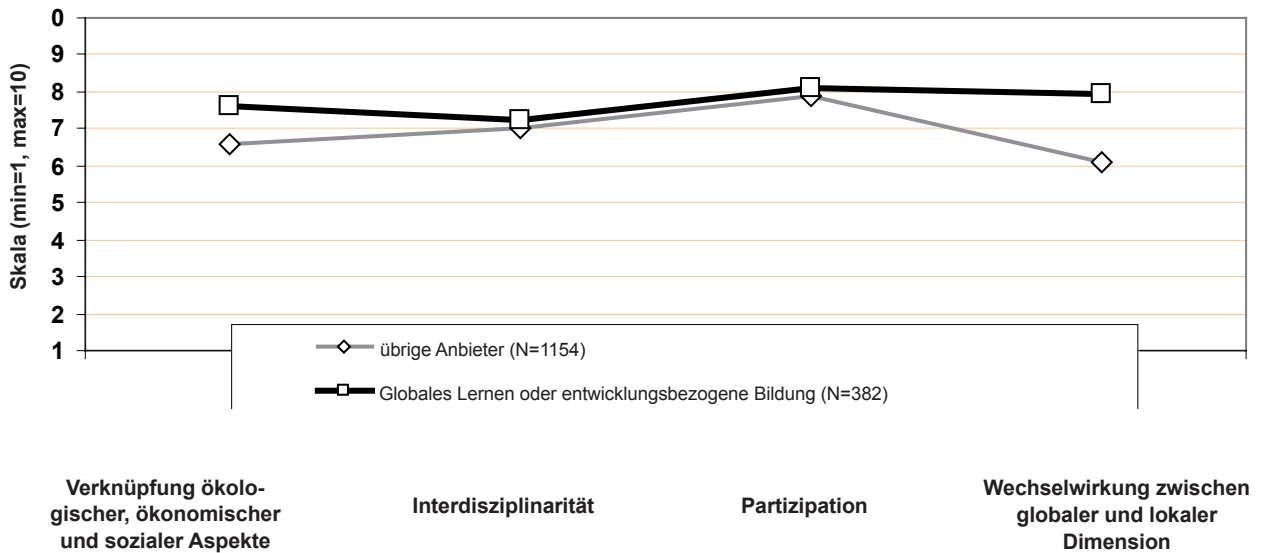


Abb. 5: Kernaspekte

gleichsgruppen Partizipation berücksichtigt zu werden. Anbieter des Globalen Lernens weisen bei allen vier Aspekten leicht höhere Werte auf. Dies trifft im Besonderen auf das Aufzeigen der Wechselwirkung zwischen lokaler und globaler Dimension zu, wo ihr Itemmittelwert knapp zwei Punkte über dem sonstigen Anbieter liegt. Dass dieser Punkt bei den übrigen Anbietern am schwächsten ausgeprägt ist, zeigt, dass das Kernelement des Globalen Lernens bei außerschulischen Anbietern ohne developmentpolitischen Hintergrund noch am ehesten der Optimierung bedarf (s. Abb. 5).

### Artenvielfalt auf dem Gelände

Neben der Analyse des Bildungsangebots gibt ein Einblick in institutionelle Gegebenheiten weiteren Aufschluss über die Verankerung des Themas „Biodiversität“. Betrachtet man die außerschulischen Einrichtungen hinsichtlich ihres Nachhaltigkeits-

managements, fällt auf, dass sich Anbieter des Globalen Lernens zum Teil erheblich von den übrigen unterscheiden. In Bezug auf die Verwirklichung von Artenvielfalt auf dem Gelände lässt sich feststellen, dass Anbieter des Globalen Lernens dieses deutlich seltener umsetzen (32,4%) als Einrichtungen mit anderem Hintergrund (55,9%). Dies ist jedoch weniger auf mangelnde Bereitschaft oder fehlendes Bewusstsein zurückzuführen als vielmehrauf einen Mangel an Möglichkeiten aufgrund institutioneller Bedingungen, z.B. weil kein eigenes Außengelände zur Verfügung steht. So gibt fast die Hälfte der Anbieter des Globalen Lernens an, Artenvielfalt auf dem Gelände sei bei ihnen nicht umsetzbar, während dies bei den übrigen Anbietern auf deutlich weniger Einrichtungen zutrifft (27,4%). Erwartungsgemäß sind Anbieter des Globalen Lernens demgegenüber jedoch sowohl bei der Umsetzung internationaler Partnerschaften als auch bei der Nutzung von Produkten aus Fairem Handel aktiver. Bei der

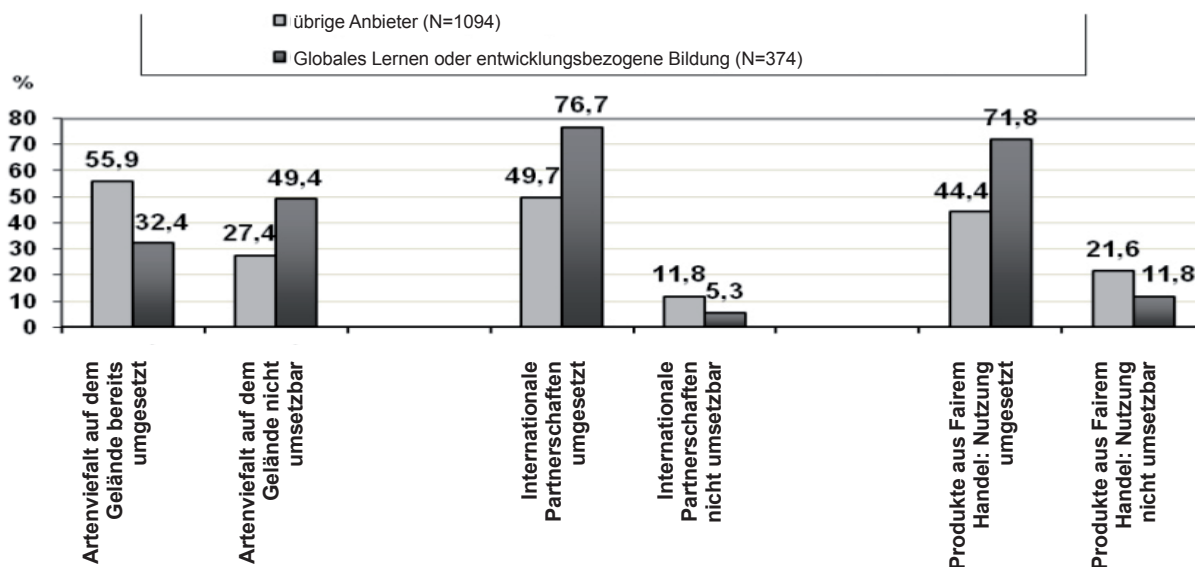


Abb. 6: Ausgewählte Aspekte des Nachhaltigkeitsmanagements: Artenvielfalt auf dem Gelände, Partnerschaften mit Gruppen aus anderen Ländern, Produkte aus Fairem Handel

Gruppe des Globalen Lernens sind es in beiden Kategorien über 70% der Einrichtungen, die angeben, dies bereits umzusetzen, während es bei den übrigen Anbietern jeweils weniger als die Hälfte sind (s. Abb. 6).

### Fazit

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass der Hintergrund bzw. die Tradition außerschulischer Einrichtungen nach wie vor einen großen Einfluss auf die Schwerpunktsetzungen im Bildungsangebot und damit auch auf die Umsetzung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat. Anbieter mit entwicklungspolitischer Tradition zeigen sich etwas offener in Bezug auf die ökologische Dimension, als es umgekehrt bei Einrichtungen mit Schwerpunkt im Bereich „Umwelt“ hinsichtlich sozioökonomischer Aspekte der Fall ist. Erstere scheinen tendenziell über ein etwas breiteres Bildungsangebot zu verfügen. Insgesamt ist die globale Dimension bei Anbietern ohne entwicklungspolitischen Hintergrund noch ausbaufähig. Bezüglich des Themas „Biodiversität“ fällt auf, dass Anbieter des Globalen Lernens hier oftmals deutlich weniger Affinität zeigen als übrige Einrichtungen. Angesichts der beachtlichen Eignung des Themas für das Aufzeigen globaler Wechselwirkungen und der Notwendigkeit interdisziplinärer Betrachtung ist hier zum einen ein verstärktes Aufgreifen seitens entwicklungsbezogener Anbieter wünschenswert. Zum anderen darf bei Anbietern mit Umweltschwerpunkt der Gegenstand nicht auf eine ökologische Perspektive reduziert werden. Kooperationen zwischen Anbietern aus beiden Traditionen erscheinen vor diesem Hintergrund als sinnvoll. Es ist zu hoffen, dass das aktuell laufende Internationale Jahr der Biologischen Vielfalt dazu beiträgt, dass das vorhandene Potential noch stärker ausgeschöpft wird.

### Anmerkung

- 1 Der besseren Lesbarkeit wegen werden diese Anbieter im Folgenden als Anbieter des Globalen Lernens bezeichnet, wobei immer die Gesamtgruppe der 406 Anbieter gemeint ist.

### Literatur

ANU – Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (o.J.): Natürlich. Nachhaltig. Mit Umweltbildung auf dem Weg in die Zukunft. Veröffentlicht unter: [http://www.umweltbildung.de/fileadmin/inhalte/Materialien/anu\\_brosch\\_naturlich\\_nachhaltig.pdf](http://www.umweltbildung.de/fileadmin/inhalte/Materialien/anu_brosch_naturlich_nachhaltig.pdf), 12.03.2010.

Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., Heft 1, S. 2–6.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2005): Bildung für nachhaltige Entwicklung „21“. Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 123. Veröffentlicht unter: <http://www.blk-bonn.bund.de/papers/heft123.pdf>, 12.03.2010.

Giesel, K.D./Haan, G. de et al. (2002): Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich. Berlin u.a.

KMK/BMZ – Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis eines gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Bonn.

KMK/DUK – Kultusministerkonferenz/Deutsche UNESCO-Kommission (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Veröffentlicht unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15-Bildung-nachhaltige-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15-Bildung-nachhaltige-Entwicklung.pdf), 12.03.2010.

Menzel, S./Bögenholz, S. (2009): Biodiversität und Globales Lernen – Ein neuer Forschungsbereich. In: BfN – Bundesamt für Naturschutz (Hg.): Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fokus: Globales Lernen. Ergebnisse des F+E-Vorhabens „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Positionierung des Naturschutzes“. Bonn – Bad Godesberg, S. 12–147.

Programm Transfer-21 (Hg.) (2008): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programmträgers. Berlin. Veröffentlicht unter: [http://www.transfer-21.de/daten/T21\\_Abschluss.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf), 11.03.2010.

VENRO – Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (Hg.) (2005): Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zur UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. VENRO-Arbeitspapier Nr. 15. Bonn. Veröffentlicht unter: [http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/positionspapier\\_15.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/arbeitspapiere/positionspapier_15.pdf), 12.03.2010.

### Maya Wendler

Dipl.-Päd., seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: (Außerschulische) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

### Dr. Horst Rode

seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: (Quantitative) empirische Bildungsforschung, schulische und außerschulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Transferforschung.

### Prof. Dr. Gerd Michelsen

Leiter des Instituts für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg, u.a. Mitglied des UNESCO-Nationalkomitees „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Arbeitsschwerpunkte: Nachhaltige Entwicklung, (Hochschul-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeitskommunikation.