

Maria Kondratjuk, Sven Wippermann, Ulrich Müller,
Iris Schmidberger, Tobias Stricker (Hg.)



Bildungsmanagement zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung

Maria Kondratjuk, Sven Wippermann, Ulrich Müller,
Iris Schmidberger, Tobias Stricker (Hg.)

Bildungsmanagement zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlaggrafik:
ChristopheHeylen/istock.com, LokFung/istock.com

ISBN (Print): 978-3-7639-7897-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7898-4
DOI 10.3278/9783763978984

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem
Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei
verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit **Mannheim** | Bibliothek der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen **Köln** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Freiburg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Zürich** | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF **Berlin** | Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation **Frankfurt a. M.** | FOM – Hochschule für Oekonomie & Management **Essen** | Freie Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek **Hannover** | Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule **Karlsruhe** | Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule **Ludwigsburg** | IU Internationale Hochschule GmbH **Erfurt** | Justus-Liebig-Universität **Gießen**/Universitätsbibliothek | KIT-Bibliothek **Karlsruhe** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Leibniz Institut für Bildungsmedien I Georg-Eckert-Institut **Braunschweig** | Leuphana Universität **Lüneburg** | Pädagogische Hochschule **Heidelberg** | Pädagogische Hochschule **Thurgau**/Campus-Bibliothek | RPTU **Kaiserslautern-Landau**/Universitätsbibliothek **Landau** | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek **Dresden** | Staats- und Universitätsbibliothek **Halle** | Technische Informationsbibliothek (TIB) **Hannover** | Technische Universität **Braunschweig** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Augsburg** | Universitätsbibliothek **Bern**, Bibliothek von Roll | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Bochum** | Universitätsbibliothek **Chemnitz** | Universitätsbibliothek der Technischen Universität **Berlin** | Universitätsbibliothek der FernUniversität **Hagen** | Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek der LMU **München** | Universitätsbibliothek **Dortmund** | Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen** | Universitätsbibliothek **Erlangen-Nürnberg** | Universitätsbibliothek **Graz** | Universitätsbibliothek **Greifswald** | Universitätsbibliothek **Hildesheim** | Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg **Frankfurt a. M.** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Klagenfurt** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Universitätsbibliothek **Mainz** | Universitätsbibliothek **Mannheim** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Passau** | Universitätsbibliothek **Regensburg** | Universitätsbibliothek **Trier** | Universitätsbibliothek **Tübingen** | Universitätsbibliothek **Vechta** | Universitätsbibliothek **Würzburg** | Universitätsbibliothek **Wuppertal** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern**

Inhalt

Maria Kondratjuk und Sven Wippermann

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung.
Perspektiven auf Bildungsmanagement 7

Rudolf Tippelt

Geleitwort: Bildungsmanagement und Leadership im sozialen Kontext 15

**Kapitel I Grundlagen und Rahmungen für nachhaltiges
Bildungsmanagement und Leadership 21**

Ulrich Müller

Bildungsmanagement für nachhaltige Entwicklung 23

Maria Kondratjuk

Umsetzungen von BNE in Bildungsorganisationen 47

**Kapitel II Strategisches Bildungsmanagement und Leadership für
nachhaltige Entwicklung 63**

Ingrid Hemmer und Anne-Kathrin Lindau

Whole Institution Approach an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt 65

Ulrich Müller, Armin Lude und Tobias Stricker

Organisationsentwicklung für Klimaschutz und Nachhaltigkeit 87

Jennifer Maria Krah, Antonia Bruns und Heike Molitor

Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung als
Innovationsprozess im Bildungsprozessmanagement auf der Ebene eines
Bundeslandes 99

**Kapitel III Konzepte zur Förderung und Implementierung nachhaltiger
Entwicklung 123**

Jürgen Frentz

Innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung durch ein
sustainopreneuriales Mindset 125

<i>Timo Graffe, Margarete Imhof und Stephan Jolie</i>	
Das Mainzer Zukunftszertifikat	151
<i>Nadine Husenbeth</i>	
Konzipierung einer Landkarte für ein Nachhaltigkeitscoaching von Hochschullehrenden	167
<i>Irene Lampert</i>	
Pioneering Sustainability – Weiterbildung für Schulleitungen zur Gestaltung nachhaltiger Schulen	191
<i>Lisa-Marie Seyfried und Juliane Scheering</i>	
Klimaemotionen im Bildungsprozess berücksichtigen	211
Kapitel IV Empirische Befunde zur Förderung nachhaltiger Entwicklung	235
<i>Julia Hufnagl, Silvia Annen, Pascal Schneider und Melanie Hochmuth</i>	
Studierende auf dem Weg zu Global Employees?	237
<i>Anna-Lena Moselewski und Tobias Künkler</i>	
Klimabildung initiieren und institutionalisieren	259
<i>Iris Schmidberger und Sven Wippermann</i>	
Förderung eines Growth Mindsets für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung im Hochschulkontext durch Design Thinking	275
<i>Matthias Kramer, Jeanine Marie Rühle und Marcel Schröder</i>	
„Tu Gutes und lerne daraus“	293
Autor:innen-Verzeichnis	311

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung. Perspektiven auf Bildungsmanagement

MARIA KONDRATJUK UND SVEN WIPPERMANN

Rahmung

Die globalen Herausforderungen unserer Zeit erfordern einen umfassenden gesellschaftlichen Wandel. Bildung kommt in diesem Transformationsprozess eine Schlüsselrolle zu: Sie soll Menschen dazu befähigen, zukunftsfähig zu denken und zu handeln, sich aktiv an Veränderungsprozessen zu beteiligen und Verantwortung für eine gerechte, nachhaltige Welt zu übernehmen. Doch wie kann Bildung dieser Aufgabe gerecht werden? Welche Rahmenbedingungen, Konzepte und Formate braucht es, um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Klimabildung in Hochschule und Weiterbildung wirkungsvoll zu verankern?

Das Bildungssystem steht also an einem Wendepunkt. Getrieben von komplexen globalen Herausforderungen wie der sozial-ökologischen Transformation, dem demografischen Wandel, digitaler Disruption und ökonomischem Druck geraten Bildungsorganisationen zunehmend in ein Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen. Bildungseinrichtungen – insbesondere im Bereich der Erwachsenen-, Weiterbildungs- und Hochschulbildung – nehmen hierbei eine besondere gesellschaftliche Rolle ein. Sie vermitteln nicht nur Wissen, sondern agieren als Bindeglieder zwischen Individuum und Gesellschaft, als Orte der Orientierung, Reflexion und Aushandlung gesellschaftlicher Entwicklungen.

Dabei verändern sich nicht nur die Erwartungen an Bildung, sondern auch das Selbstverständnis von Bildungsarbeit. Die Forderung nach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verleiht der pädagogischen Praxis einen neuen Handlungsrahmen: Es geht nicht länger nur um Fachinhalte, sondern um die Förderung von Zukunftskompetenzen, um die Stärkung von Selbstwirksamkeit, Partizipation und Transformationsfähigkeit. Bildung soll Orientierung bieten in einer zunehmend instabilen Welt – und dabei selbst offen, lernfähig und veränderungsbereit sein.

Doch was heißt das konkret für Bildungsorganisationen? Welche Verantwortung tragen sie im Kontext gesamtgesellschaftlicher Umbrüche? Welche Strukturen, Prozesse und Denkmodelle brauchen Einrichtungen, um der Dringlichkeit des Wandels gerecht zu werden, ohne sich in Überforderung zu verlieren? Wie lässt sich ein Bildungsmanagement gestalten, das nicht nur reagiert, sondern vorausschauend handelt – und dabei ökonomische, pädagogische und gesellschaftliche Ziele miteinander in Einklang bringt?

Hinzu kommt, dass Bildung nicht im luftleeren Raum stattfindet. Sie ist immer auch Ausdruck institutioneller Rahmenbedingungen, organisationaler Logiken und politischer Steuerung. Bildungsorganisationen bewegen sich in einem hoch diversifizierten Feld: von staatlich geförderten Einrichtungen über privatwirtschaftliche Anbieter bis hin zu zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen. Diese institutionelle Vielfalt eröffnet Chancen für innovative Ansätze, erschwert jedoch zugleich die Koordination und das gemeinsame Lernen.

Bildungsmanagement rückt in diesem Zusammenhang stärker denn je in den Mittelpunkt. Es ist gefordert, zwischen pädagogischen Zielsetzungen, institutionellen Vorgaben und gesellschaftlichen Erwartungen zu navigieren – und dabei strategisch zu planen, professionell zu handeln und visionär zu führen. Die Umsetzung nachhaltiger Bildungsansätze stellt dabei nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine organisationale Herausforderung dar: Wie lässt sich ein ganzheitlicher Wandel gestalten, der nicht nur Inhalte verändert, sondern auch Strukturen, Kulturen und Haltungen?

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach der lernenden Organisation an neuer Bedeutung. Kann die Bildungseinrichtung selbst als lernendes Subjekt gedacht werden – als Raum, in dem Wandel nicht nur verwaltet, sondern aktiv gestaltet wird? Wie können Bildungsorganisationen sich dauerhaft veränderungsfähig halten, ohne dabei ihre Identität zu verlieren? Und was bedeutet es für Bildungsakteur:innen, wenn ihre Arbeit zunehmend in Widersprüche gerät – etwa zwischen Effizienzlogik und Bildungsanspruch, zwischen Steuerung und Selbstbestimmung, zwischen Anpassung und Gestaltung?

Der vorliegende Sammelband nähert sich diesen Fragen aus verschiedenen Perspektiven. Im Zentrum steht die Frage nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen transformativ ausgerichteter Bildungsarbeit im Spannungsfeld organisationaler Wirklichkeit. Es geht um das Sichtbarmachen von Handlungsspielräumen, um das Reflektieren von Spannungsfeldern – und um das Erproben neuer Wege, wie Bildungsorganisationen ihren gesellschaftlichen Auftrag in Zeiten tiefgreifenden Wandels erfüllen können.

Doch wie viel Wandel können Bildungsorganisationen tatsächlich leisten? Wo liegen ihre Potenziale – und wo ihre systemischen Grenzen? Müssen sich unsere Vorstellungen von Bildungsqualität neu justieren? Wie lässt sich inmitten von Komplexität, Unsicherheit und Krisen eine Bildungsarbeit gestalten, die nicht nur reagiert, sondern zukunftsfähige Gesellschaftsentwürfe mitprägt?

Diese und weitere Fragen stehen am Anfang einer Auseinandersetzung, die nicht abgeschlossen ist – sondern erst beginnt.

Struktur des Bandes

Der vorliegende Band bringt daher Beiträge zusammen, die sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen und praxisbezogenen Perspektiven mit dieser Frage beschäftigen. Im Mittelpunkt stehen das Bildungsmanagement und die Rolle von Leadership. Die

Beiträge zeigen: Nachhaltige Bildung und die Umsetzung in Bildungsinstitutionen sind kein additiver Prozess, sondern erfordern ein tiefgreifendes Umdenken in Strukturen, Prozessen, Rollenverständnissen und Bildungsformaten – und nicht zuletzt in der Haltung der beteiligten Menschen.

Die Gliederung des Bandes sieht vier Kapitel vor und strukturiert sich in Grundlagen und Rahmungen für nachhaltiges Bildungsmanagement und Leadership (Kapitel 1), Strategisches Bildungsmanagement und Leadership für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 2), Konzepte zur Förderung und Implementierung nachhaltiger Entwicklung (Kapitel 3) und Empirische Befunde zur Förderung nachhaltiger Entwicklung (Kapitel 4). Neben stärker systematisierenden Beiträgen finden sich Best-Practice-Beispiele, aber auch Perspektiven auf didaktische und personale Dimensionen nachhaltiger Hochschulbildung und Weiterbildung sowie Kompetenzentwicklung und transformative Lernprozesse für nachhaltige Zukunftsgestaltung.

Gebriefte Schau auf die Beiträge

Kapitel I Grundlagen und Rahmungen für nachhaltiges Bildungsmanagement und Leadership

Ulrich Müller: Bildungsmanagement für nachhaltige Entwicklung

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick zu globalen Herausforderungen wie dem Klimawandel und dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Anschließend wird der aktuelle Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Weiterbildung referiert und die Rolle des (Weiter-)Bildungsmanagements skizziert.

Maria Kondratjuk: Umsetzung von BNE in Bildungsorganisationen. Sinnhorizonte und Handlungsebenen des Bildungsmanagements systematisch betrachtet

Die Bewältigung der sozial-ökologischen Transformation ist eine globale wie gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In Form einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird sie operationalisierbar. Im formalen Bildungsbereich haben Bildungsorganisationen eine gestaltende Rolle und leisten einen entsprechenden Beitrag zur Förderung der Teilhabe und Mitwirkung im Transformationsprozess. Ein entsprechendes Bildungsmanagement ist dabei wesentlich. Im Beitrag werden auf Grundlage empirischer Befunde, Erfahrungen konkreter Projektumsetzungen, konzeptioneller Überlegungen und theoretischer Reflexionen Umsetzungen von BNE systematisch in den Handlungsebenen und Sinnhorizonten des Bildungsmanagements betrachtet, um so den Zusammenhang von Leadership (normative Makroebene, Bildungsorganisationen gestalten), strategischem (Mesoebene, Bildungsprogramme gestalten) und operativem Bildungsmanagement (Mikroebene, Bildungsprozessgestaltung) zu verdeutlichen und zu diskutieren.

Kapitel II Strategisches Bildungsmanagement und Leadership für nachhaltige Entwicklung

Ingrid Hemmer und Anne-Kathrin Lindau: Whole Institution Approach an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt – Eine Bilanz nach zwölf Jahren Nachhaltigkeitsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Governance

Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt verfolgt seit 2010 eine nachhaltige Entwicklung im Sinne des Whole Institution Approach. Seit 2012 werden jährlich die Fortschritte in einem Nachhaltigkeitsbericht dokumentiert. Dem Handlungsfeld Governance kommt durch sein Commitment sowie durch die Bereitstellung von strukturellen, personellen und finanziellen Ressourcen eine entscheidende Bedeutung hinsichtlich des Erfolgs zu. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Rolle der Hochschulleitung im Kontext der Umsetzung nachhaltiger Entwicklung an der KU, analysiert Gelingensbedingungen und formuliert Empfehlungen.

Ulrich Müller, Armin Lude und Tobias Stricker: Organisationsentwicklung für Klimaschutz und Nachhaltigkeit. Ein gestuftes Rahmenkonzept für Weiterbildungseinrichtungen

Im Beitrag wird über eine pragmatische Klassifikation von Weiterbildungseinrichtungen nach dem Grad der Integration von Nachhaltigkeit in die Organisation sowie ein Prozess-Schema zur Organisationsentwicklung berichtet. Auf dieser Grundlage werden ausgewählte Handlungsfelder (z. B. Programm- und Angebotsentwicklung, Veranstaltungsplanung) dargestellt, Vorschläge zur Weiterentwicklung gemacht und Hinweise auf weiterführende Literatur gegeben.

Jennifer Maria Krah, Antonia Bruns und Heike Molitor: Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung als Innovationsprozess im Bildungsprozessmanagement auf der Ebene eines Bundeslandes

Die Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (HBNE) im Bundesland Brandenburg ist als Innovationsprozess zu verstehen. Das Modell des Bildungsprozessmanagements wird übertragen auf den Kontext des Managementprozesses der Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“, die diese Verankerung von HBNE an den staatlichen Hochschulen des Bundeslandes begleitet. Zentral koordinierte Schritte des Bildungsprozessmanagements unterstützen das Capacity Building und die curriculare Verankerung von HBNE auf Bundeslandebene.

Kapitel III Konzepte zur Förderung und Implementierung nachhaltiger Entwicklung

Jürgen Frentz: Innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung durch ein sustainopreneuriales Mindset – ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte

Schulische Führungskräfte nehmen eine zentrale Rolle ein, Stakeholder ihrer Bildungsinstitution zu lenken und effektives Lernen in einer sich schnell ändernden Welt zu ermöglichen. Aktuelle Megatrends ändern das Rollenverständnis schulischer Führungskräfte hin zu entrepreneurialen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwickler:innen. Dieser Beitrag zielt darauf ab, ein Fortbildungskonzept für schulische Füh-

rungskräfte abzuleiten, das die Entwicklung ihres unternehmerischen und nachhaltigkeitsorientierten (sustainopreneurialen) Denkens und Handelns fördert.

Timo Graffe, Margarete Imhof und Stephan Jolie: Das Mainzer Zukunftszertifikat – ein Lernraum für die Entwicklung einer Climate Agency

Das Mainzer Zukunftszertifikat ist ein kompetenzorientierter Lernraum für Studierende aller Studiengänge. Auf Grundlage des Transtheoretischen Modells für Verhaltensänderungen wurde ein Lernangebot entwickelt, das unterschiedliche Stufen des Nachhaltigkeitshandelns berücksichtigt. Der Beitrag zeigt die konzeptionelle Umsetzung eines Bildungsmanagements auf, das versucht, die Studierenden passgenau in ihrer individuellen Handlungsstufe zu unterstützen, um eine interdisziplinäre Gestaltungs- und Handlungskompetenz für eine klimagerechte Entwicklung (Climate Agency) zu erwerben.

Nadine Husenbeth: Konzipierung einer Landkarte für ein Nachhaltigkeitscoaching von Hochschullehrenden

In einer sich wandelnden Welt mit Klimawandel, sozialer Ungerechtigkeit und Ressourcenknappheit ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) entscheidend. In diesem Kontext wird zumeist die Kompetenzorientierung und transformative Lehre betont, um Studierende auf globale Nachhaltigkeits Herausforderungen vorzubereiten. Dabei geht es um eine qualitative Veränderung von Selbst- und Weltbildern sowie um Handlungswissen für eine ökonomisch, sozial und ökologisch nachhaltige Gestaltung sozialer Systeme. Dies erfordert ein Umdenken in der Lehre und eine Anpassung der Rollen der Hochschullehrenden. Das in diesem Beitrag vorgestellte Konzept Nachhaltigkeitscoaching soll Hochschullehrenden dabei helfen, sich der Thematik Nachhaltigkeit in der eigenen Ausgestaltung der Lehre anzunehmen.

Irene Lampert: Pioneering Sustainability – Weiterbildung für Schulleitungen zur Gestaltung nachhaltiger Schulen

Bildung gilt als zentrales Instrument für nachhaltige Entwicklung. Schulleitungen spielen eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung nachhaltiger Schulen und können Vorbilder für Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern sein. Dazu benötigen Schulleitungen entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der Weiterbildung *Pioneering Sustainability* werden Schulleitungen motiviert und befähigt, nachhaltige Schulen zu gestalten und damit nachhaltige Entwicklung zu fördern.

Lisa-Marie Seyfried und Juliane Scheering: Klimaemotionen im Bildungsprozess berücksichtigen. Coaching und Persönlichkeitsentwicklung als Ansätze für emotionssensible BNE

Dieser Beitrag bietet eine konzeptionelle Synthese der Themen Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulbildung unter Berücksichtigung von Klimaemotionen in Form eines Orientierungsrahmens für das Bildungsmanagement im Hochschulkontext an. Der vorgeschlagene Orientierungsrahmen verbindet die Aspekte Persönlichkeitsentwicklung, emotionales Nachhaltigkeitslernen und eine coachende Haltung in

Lehr-Lern-Settings miteinander, um Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen. Dabei wird für ein erweitertes Verständnis der sozio-emotionalen Komponente von BNE plädiert.

Kapitel IV Empirische Befunde zur Förderung nachhaltiger Entwicklung

Julia Hufnagl, Silvia Annen, Pascal Schneider und Melanie Hochmuth: Studierende auf dem Weg zu Global Employees? – Eine Bestandsaufnahme

Global Citizenship fördert eine nachhaltige Zukunft und verantwortliches Handeln. Der Beitrag zeigt, dass Lehramtsstudierende einen signifikant höheren Global Citizenship Score sowie mehr soziale Verantwortung aufweisen als Studierende der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Zudem werden Unterschiede im Sustainability Leadership zwischen dem Unternehmens- und Bildungsbereich diskutiert.

Anna-Lena Moselewski und Tobias Künkler: Klimabildung initiieren und institutionalisieren. Eine Fallanalyse am Beispiel der CVJM-Hochschule Kassel und eines transformativen Praxisprojektes im Masterstudiengang „Transformationsstudien“

Wie kann akademische Lehre dazu beitragen, dass Studierende Schlüsselqualifikationen für ökologisches und soziales Denken und Handeln bzw. transformative literacy erwerben? Wie können transformative Prozesse in Hochschulen initiiert und institutionalisiert werden, um diese nachhaltiger zu gestalten und die Themen Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit zu etablieren? Der Beitrag geht diesen Fragen am Fallbeispiel eines zyklischen Mehrebenenprozesses an der CVJM-Hochschule nach und reflektiert daraufhin, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse für andere Hochschulen und Studiengänge im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung gewonnen werden können.

Iris Schmidberger und Sven Wippermann: Förderung eines Growth Mindsets für nachhaltige Entwicklung in der Hochschulbildung durch Design Thinking

Ein Growth Mindset ist entscheidend, um sich an dynamische Veränderungen anzupassen und nachhaltigen Wandel zu fördern. Die Forschung zum Übergang von einem Fixed Mindset zu einem Growth Mindset bildet eine wesentliche Grundlage für ein Innovationsmindset, das Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen kombiniert, um den notwendigen Wandel zu unterstützen. Die Ergebnisse dieser Pilotstudie im Hochschulkontext zeigen, dass die Anwendung der Innovationsmethodologie Design Thinking ein Growth Mindset fördern kann.

Matthias Kramer, Jeanine Marie Rühle und Marcel Schröder: „Tu Gutes und lerne daraus“ – Sustainable Leadership durch Service Learning an Hochschulen

Service Learning verbindet gesellschaftliches Engagement und Lernen, sodass diese sich gegenseitig bereichern. Steigendes Verständnis für gesellschaftliches Zusammenleben und der Bedeutungsgewinn von Persönlichkeitsentwicklung im Studium begründen einen Zuwachs an Relevanz des Konzepts, trotz institutioneller Hürden. Dieser Beitrag untersucht *Service Learning* im Hinblick auf *Sustainable Leadership* und

BNE: Anhand von Expert:inneninterviews wird vor dem Hintergrund einschlägiger Literatur dargelegt, dass neben individueller Weiterentwicklung auch Perspektivwechsel und Kompetenzzuwachs der Studierenden in diesem Zusammenhang große Potenziale bieten.

Leser:innen und Dank

Der Sammelband richtet sich an Wissenschaftler:innen, Lehrende, Bildungsmanager:innen, Erwachsenen-/Weiterbildner:innen und Entscheidungsträger:innen, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie Bildungsinstitutionen auf die Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung reagieren können – strategisch, konzeptionell und menschlich. Die Vielfalt der Beiträge lädt dazu ein, Bildung neu zu denken: als Raum für Transformation, für kollektives Lernen und für mutige Zukunftsgestaltung.

Wir danken allen Autor:innen für ihre wertvollen Beiträge und wünschen allen Leser:innen eine erkenntnisreiche Lektüre und Inspiration für die Weiterentwicklung ihrer eigenen Bildungsarbeit im Zeichen der Nachhaltigkeit.

Geleitwort: Bildungsmanagement und Leadership im sozialen Kontext

RUDOLF TIPPELT

Bildungsmanagement und Leadership in innovativen Organisationen hat zu berücksichtigen, dass man sich auf allen Ebenen im System des lebenslangen Lernens mit dem kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandel und bisweilen aber auch mit abrupten sozialen, ökonomischen und kulturellen Umbrüchen auseinandersetzen muss. Gerade beim Thema nachhaltige Entwicklung und Klimabildung sind innovative Antworten auf sich fortwährend verändernde Kontexte und Problemlagen zu finden. Die systematische Weiterentwicklung von Bildungsmanagement und Leadership basiert dabei auf drei wesentlichen Komponenten: Entfaltung von Kompetenz und tatsächlicher Performanz, persönliche Entwicklung und Implementierung von realen Feldprojekten im Kontext von entdeckendem Lernen.

Grundlegend sind Konzepte der transformationalen und auch ethikorientierten Führung (vgl. Yukl, 2006; Northouse, 2013), wobei die in diesen Konzepten hervorgehobenen Handlungsformen und Verhaltensanforderungen mit bildungstheoretischen und neuen lerntheoretischen Überlegungen kompatibel sind. Moderne Konzepte des Bildungsmanagements und der Führung basieren demnach auf Sinn- und Visionsvermittlung, Transparenz durch Kommunikation, Zielvereinbarungen, Autonomie und Partizipation der Mitarbeitenden, konstruktive Rückmeldung und Wertschätzung (intra- und interorganisational), fachliche und soziale Kompetenzförderung, Stärkenorientierung, gutem Vorbildverhalten und der Orientierung an Fairness sowie Gerechtigkeit in Teams.

Diese Anforderungen sind auch an bildungs- und lerntheoretische Konzepte für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung an der Hochschule und Weiterbildung gut anschlussfähig. Dabei ist das geforderte Lernen kooperativ, situiert, kompetenzorientiert und datenintelligent (Hagener Manifest, 2020). Situiert meint in diesem Zusammenhang, dass es problembezogen und problemlösend ist, kompetenzorientiert bedeutet, dass es persönlichkeitsfördernd wirkt, und datenintelligent signalisiert, dass digitales Lernen zu integrieren ist. Bei Klimabildung und nachhaltiger Entwicklung werden zentrale Dimensionen der Bildungsprozesse über die Lebensspanne einbezogen, denn (1) ist die Entwicklung von individuellem Urteilsvermögen fundierend, es geht (2) um die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen und jedes einzelnen Individuums sowie (3) um die Ermöglichung der Integration in den ökonomischen Prozess durch Kompetenzentfaltung und die Qualifizierung der Humanressourcen. Das sind drei übergeordnete Bildungsdimensionen, denen das neue Lernen an Hochschulen und in der Weiterbildung folgt (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Ganz im Sinne W. von Humboldts geht es darum,

selbstverantwortliche Subjekte und handlungsfähige Persönlichkeiten zu bilden und zu unterstützen, was auch die wichtigste Anforderung an nachhaltige Entwicklung darstellt. Gerade aus Sicht der Hochschulen und der Klimabildung ist das Neue Lernen auf das „System des Lebenslangen Lernens“ (Nittel & Tippelt, 2019) zu beziehen, denn in der frühkindlichen Bildung, im allgemeinbildenden Schulwesen, in der beruflichen Ausbildung, auch in der außerschulischen Jugendbildung entstehen Wurzeln für das Lernen an der Hochschule und in der Weiterbildung – nachhaltige Entwicklung und Klimabildung basieren also auf Bildungs- und Lernprozessen über die gesamte Lebensspanne.

In allen diesen Teilsystemen und Bereichen bewirken der soziale Wandel und die manchmal abrupt sich verändernden Kontexte ein hohes Maß an Ungewissheit, was für die nachhaltige Entwicklung und Klimabildung und dabei insbesondere für Bildungsmanagement und Leadership deutliche Konsequenzen hat: Weder der große normative Lern- und Entwicklungsentwurf noch die immer wieder neue, kurzfristige Reaktion auf jeweils auftauchende Probleme sind angemessene Strategien beim Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit. Aber ohne das Wissen über zurückliegende Entwicklungen in Organisationen und in der Klimabildung bleiben Interventionen und Reformen blind für sozialhistorische Trends und sind deshalb unzulänglich (Tippelt, 1990; 2018). Der mit Veränderungen befasste Experte in Führungs- und Leitungsteams ist allerdings nicht mit einer tabula rasa konfrontiert, „auf der er errichten kann, was er möchte, sondern mit existierenden Realitäten, die er nicht schaffen, noch zerstören, noch beliebig transformieren kann“ (Durkheim, 1972, S. 25). Bereits J. Dewey (1916) hat in seiner pragmatistischen und demokratischen Bildungs- und Lerntheorie aufgezeigt, dass nicht alle Einflussfaktoren auf soziale oder kulturelle Prozesse ungewiss sind. Möglichst umfangreiche Kenntnisse der Ergebnisse pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Forschung zum Bildungsmanagement und das Verbinden von Zielsetzungen und Programmatik mit empirischen Erkenntnissen und Wissen sind daher eine notwendige Basis für Veränderungen sowie für professionelles organisationales Handeln – und genau dies wird in der vorliegenden Veröffentlichung geleistet.

Legt man Theoreme der Veränderungen der sozialen Kontexte zugrunde, rücken nicht nur spezielle Ausschnitte des organisatorischen Handelns in den Blick, sondern es werden auch Aufgaben von Leadership und Bildungsmanagement neu konturiert (Blossfeld et al., 2016). Dabei sind insbesondere die Theoreme der Expansion, der Differenzierung, der Interdependenz, der sozialen und kognitiven Mobilität und auch die normativen Theoreme der Partizipation und der Selbstbestimmung zum Verstehen von Abläufen und zur Orientierung des eigenen Handelns hilfreich (Blossfeld et al., 2016; Tippelt, 2018).

Sicher sind die Bestimmung von Leadership und Bildungsmanagement schwierig, weil man gesellschaftliche Trends, soziale und kulturelle Umbrüche sowie die ungleichzeitige Entwicklung von Teilbereichen der Gesellschaft zu berücksichtigen hat. Nur stichwortartig seien an dieser Stelle einige Trends und Umbrüche des Kontexts erwähnt, die sich auf das neue Lernen an Hochschulen und in der Weiterbildung auswirken: der demografische Wandel in der Moderne, der u. a. Prozesse der Alterung

und ein neues Gesundheitsbewusstsein herausfordert (Kruse, 2007; Aktionsrat Bildung, 2017); der Klimawandel und das nachhaltige Lernen, die Reflexion der Migration und die Integration der davon betroffenen Menschen (OECD, 2018), der Wertewandel in einer differenzierten und die Werteentwicklung in einer offenen Gesellschaft, die Vorbeugung gegenüber einer wachsenden Polarität sozialer Gruppen, die mögliche Singularisierung des Einzelnen in den sozialen Lebenswelten (Reckwitz, 2017), die als Barrieren gegenüber der universellen Klimabildung und der globalen nachhaltigen Entwicklung auftreten. Es geht beim Wandel von Kontexten, bei Umbrüchen, bei Krisen auch um den beruflichen Strukturwandel, der deutlich durch eine Tendenz zur Höherqualifizierung, einen Trend zu Dienstleistungsberufen, aber auch zur Segmentierung geprägt ist. Die Globalisierung ist zu bewältigen und die damit verbundene Digitalisierung ist sinnvoll in unser Arbeits- und Alltagsleben zu integrieren (Tippelt & Lange, 2023).

In den besonderen Bereichen des Bildungsmanagements und der Leadership Education sind fünf Trends der Professionalisierung hervorzuheben: Es kommt zu einer Verrechtlichung in vielen Organisationen, zur Höherqualifizierung des pädagogischen Personals, was u. a. bedeutet, dass Bildungsmanagement und Leadership heute deutlich stärker von den Hochschulen mitverantwortet werden, die nicht intendierten informellen Lernprozesse am Arbeitsplatz bleiben bedeutsam, aber gleichzeitig nimmt die Institutionalisierung zu und das Wissen zu den genannten Bereichen ist zunehmend verwissenschaftlicht (Rosenstiel, 2018; Aktionsrat Bildung, 2021). Die Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung ist von diesen Trends ebenfalls erfasst, sodass sich das Neue Lernen und die Professionalisierung auch hier stark verändern. Bezogen auf die Lernformen ist davon auszugehen, dass sich präsentes und digitales Lernen immer mehr aufeinander zu bewegen, sodass künftig vermutlich das hybride Lernen gestärkt wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Auf Präsenz, auf Begegnung, auf direkte Diskussion künftig zu verzichten, wäre bei den angesprochenen Themen allerdings nicht zu verantworten, denn es gibt bei den Lernenden und den Studierenden ein deutliches Bedürfnis, sich unmittelbar zu treffen und sich diskursiv auseinanderzusetzen.

Die Weiterbildung ist in ihrer formalen wie informellen Form mittlerweile selbstverständlicher Bestandteil des lebenslangen Lernens. Die Bevölkerung hat eine sehr positive Einstellung gegenüber Erwachsenenbildung und Weiterbildung, und gleichzeitig ist eine in Deutschland wachsende Beteiligung zu verzeichnen. Beim letzten repräsentativen AES-Survey betrug die Weiterbildungsquote in Deutschland weit über 60 %, sodass die Diskrepanz der Partizipation gegenüber den skandinavischen Ländern kleiner geworden ist (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Allerdings ist die Weiterbildungsbeteiligung nach wie vor durch enorme sozio-demografische und sozio-kulturelle Unterschiede geprägt. Noch immer gilt der Matthäus-Effekt: Wer höhere Bildung und bessere Berufsabschlüsse hat, der sucht auch mehr Weiterbildung auf, was auch bei den Themen Klimabildung und nachhaltige Entwicklung zu berücksichtigen ist.

Für Führungskräfte im Bildungssystem ist es wichtig zu erkennen, wie bedeutsam die vertikale und horizontale Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen ist,

damit der Erfolg des Lebenslangen Lernens abgesichert werden kann. Dies setzt die reflektierte Kooperation verschiedener Berufe und auch verschiedener Organisationen voraus (Nittel & Tippelt, 2019), denn die engen Vernetzungen zwischen Schulen, beruflicher Bildung und vor allem Hochschulen und Weiterbildung haben bei den angesprochenen Themen großen Wert. Das System des Lebenslangen Lernens ist mehr als die bloße Summe der Teile des Bildungswesens, denn Netzwerke sind eigenständige Formen der Koordination von Interaktion, deren Kern die vertrauensvolle Kooperation autonomer, aber interdependenter Organisationen ist. Diese Organisationen und Akteure arbeiten in einem bestimmten Zeitraum zusammen und nehmen dabei auf die Interessen des jeweiligen Partners Rücksicht. Dies fördert auch im Bereich der Klimabildung das Bewusstsein, dass die jeweilige Organisation und Einrichtung so ihre ausgewählten Ziele besser realisieren kann als durch nicht koordiniertes Handeln. Für die theoretische Architektur des Themas nachhaltige Bildung sind Ansätze sozialer und struktureller Differenzierung hilfreich, da es darum geht, bei Bildungsprozessen die Höherqualifizierung im Bereich der Ökonomie, die Partizipation im Bereich der Politik, die Integration und Inklusion in das soziale Gemeinwesen sowie die Pluralität und Offenheit im Bereich der Kultur in jeweils eigenen Diskursen zu thematisieren. Diese breiten Anforderungen prägen auch das Bildungsmanagement und Leadership.

Insgesamt sind dies zweifelslos sehr hohe Herausforderungen, die über die kognitive Durchdringung der Themen hinausgehen, weil die rationale Wissensorientierung vor dem Hintergrund der Verantwortung von Führungskräften das Verstehen der Bedeutung von sozialer Kohäsion und das Zusammenführen sozialer Gruppen und nicht deren Polarisierung im Blick hat. Bildungsmanagement und Leadership Education beinhalten daher Professionalisierung, Fachwissen, die Kompetenz, Wissen und Handeln aufeinander beziehen zu können, Organisationswissen, Beratungswissen und wertereфлектиierende Empathie. Sicher ist, hohe Fachlichkeit zu vermitteln, aber bei Bildungsmanagement und Leadership geht es darüber hinaus darum, Mut zu beweisen und Durchhaltevermögen an den Tag zu legen, Empathie und soziale Intelligenz umzusetzen, Gerechtigkeitsideen und damit auch Teamfähigkeit stark zu berücksichtigen, Verantwortung zu übernehmen, Gemeinsinn und Selbstregulation zu fördern, Wissen und Erfahrung aufeinander zu beziehen, um kreativ und zukunfts offen sein zu können. Bildungsmanagement und Leadership sind durch die Ziele und die Rationalitätsvorgaben der jeweiligen Organisation geprägt, und trotzdem bestehen auch Freiheitsgrade des Handelns (Tippelt & Lange, 2023). Es ist zutreffend, dass es weder eine ideale Führungsperson noch ein allgemein optimales Bildungsmanagement gibt, aber bei der Fokussierung an Hochschulen und in der Weiterbildung ist zu berücksichtigen (Rosenstiel, 2018, S. 1348), dass die Kriterien des Führungserfolgs immer präzise zu benennen sind, dass die geführten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zielorientiert zu fordern und zu fördern sind, dass Bildungsmanagement und Leadership durch Personalentwicklung, insbesondere auch durch situierte Fort- und Weiterbildung, flexibel zu modellieren und das Personal und die Führungspersonen anforderungsgerecht auszuwählen sind. Aus der Perspektive nachhaltiger Entwicklung und Klimabildung ist es sinnvoll hinzuzufügen, dass Bildungsmanagement und Leader-

ship immer die Kontexte der sozialen, ökonomischen und kulturellen Umwelt im Blick haben müssen, um an Sicherheit und rationaler Zukunftsorientierung zu gewinnen.

Ein Blick auf die Inhalte der beiden Sammelbände zeigt, dass die Bildung für nachhaltige Entwicklung in ein Konzept des lebenslangen Lernens eingebunden ist, denn Hochschule, Weiterbildung, Schule und frühe Bildung werden thematisiert. Dabei werden sowohl die globalen und universellen Perspektiven der Klimabildung erörtert, es werden aber auch regionale Projekte der Bildung für Klimaschutz und Nachhaltigkeit konkret dargestellt. Im Fokus des Sammelbands I stehen u. a. das Coaching von Hochschullehrenden und Studierenden, die Weiterbildung von Schulleitungen und Konzepte nachhaltigkeitsorientierter Schulentwicklung. Die angesprochenen Anforderungen an Bildungsmanagement und Leadership werden explizit organisations- und auch handlungstheoretisch gerahmt, sodass einerseits Handlungsebenen des Bildungsmanagements erkennbar sind und andererseits kognitive, emotionale, soziale und kreative Aspekte der Bildung für Nachhaltigkeit bearbeitet werden. Hervorzuheben ist auch, dass neben notwendigen konzeptionellen Beiträgen empirische Befunde erläutert werden, die im Sinne angewandter Grundlagenforschung methodenplural begründet werden.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2017). *Bildung 2030 – veränderte Welt: Fragen an die Bildungspolitik*. Münster: Waxmann Verlag.
- Aktionsrat Bildung (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, D., Vilhena, E. & Buchholz, S. (2016). *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective*. Cheltenham: Elgar.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann.
- Hagen Fernuniversität (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning*. Hagen.
- Kruse, A. (2007). *Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demographischen Wandels*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des Lebenslangen Lernens*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Northouse, P. (2013). *Leadership. Theory and Practice* (6. ed.). London: Sage.
- OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (2018). *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. 6. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rosenstiel, L. V. (2018). Weiterbildung von Führungskräften. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.) (S. 1345–1361). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R. (1990). *Bildung und sozialer Wandel: Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tippelt, R. (2018). Bildungsreformen und sozialer Wandel. Rationale Analyse und normative Prämissen nach „Schockerleben“. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 113–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R. & Lange, N. (2023). Perspektiven und neue Entwicklungen in der Organisations- und Professionalisierungsforschung in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(3), 363–387.
- Tippelt, R & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Sozialisation und informelles Lernen*. Bielefeld: utb.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in Organizations*. Pearson Education USA.

**Kapitel I Grundlagen und Rahmungen
für nachhaltiges
Bildungsmanagement
und Leadership**

Bildungsmanagement für nachhaltige Entwicklung¹

ULRICH MÜLLER

Zusammenfassung

Zur Bewältigung globaler Entwicklungen wie z. B. Klimawandel, Hunger und Armut sind tiefgreifende Reformbemühungen nötig. Orientierung für die notwendige Transformation bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Bildung ist bei der Begleitung und Unterstützung einer nachhaltigen Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Führungskräfte in Bildungseinrichtungen müssen durch ein Bildungsmanagement für nachhaltige Entwicklung die für wirkungsvolle Bildungsprozesse notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick zu den globalen Herausforderungen und dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Anschließend wird der aktuelle Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Weiterbildung referiert und die Rolle des (Weiter-) Bildungsmanagements skizziert.

Abstract

Far-reaching reform efforts are needed to tackle global developments such as climate change, hunger and poverty. The guiding principle of sustainable development provides orientation for the necessary transformation. Education is crucial in accompanying and supporting sustainable development. Leaders in educational institutions must create the necessary framework conditions through education management for sustainable development. This article provides a brief overview of the global challenges and the guiding principle. It then discusses the status of education for sustainable development (ESD) in adult and continuing education and outlines the role of education leadership and management.

1 Der gesellschaftliche und globale Kontext

1.1 Ein überlasteter Planet

Wissenschaftliche Organisationen, wie z. B. der Weltklimarat (IPCC) oder der Weltbiodiversitätsrat (IPBES), warnen seit Langem vor den gravierenden Folgen unserer

¹ Der Beitrag stellt, v. a. in den ersten Abschnitten, einige allgemeine Grundlagen dar, die für Hochschulen wie Weiterbildungsorganisationen gültig sind, und fokussiert in den weiteren Abschnitten auf die Weiterbildung. Für weitere, auch die Hochschulen stärker betreffende Grundlagen vgl. den Artikel von Maria Kondratjuk (Kondratjuk, 2025, in diesem Band).

Lebens- und Wirtschaftsweise und fordern Konsequenzen (z. B. IPCC, 2024). Menschliche Aktivitäten seit der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert – und insbesondere in den letzten 50 Jahren – haben zu gravierenden globalen Umweltveränderungen geführt. Diese Veränderungen belasten viele geologische und biologische Systeme des Planeten so stark, dass ihre Regenerationsfähigkeit – und damit auch die Lebensgrundlagen unserer Zivilisation – massiv und teilweise bereits irreversibel geschädigt sind.

Im Jahr 2009 hat eine Gruppe führender Umweltforscher in einer groß angelegten Studie die vorliegenden Erkenntnisse über die Belastung zentraler Erdsystemprozesse zusammengefasst und dabei den plakativen Begriff der „planetaren Grenzen“ geprägt (Rockström et al., 2009). Die Wissenschaftler identifizierten einige globale Umweltsysteme (z. B. Klima, Ozeane, Süßwasser, Biosphäre), deren Funktion irreversibel geschädigt wird, sobald bestimmte kritische Schwellenwerte (= Grenzen) oder Kippunkte überschritten werden. Eine Aktualisierung der Studie zeigt, dass im Jahr 2023 bereits sechs der neun planetaren Grenzen überschritten waren und die Menschheit dabei ist, den „sicheren Betriebsraum“ („safe operating space“) zu verlassen (Richardson et al., 2023, S. 1). Um die Stabilität des Erdsystems aufrechtzuerhalten, ist eine grundlegende Änderung der Art und Weise erforderlich, wie die Gesellschaften die natürlichen Ressourcen unseres Planeten nutzen.

Aufgrund der Datenlage und der vorliegenden wissenschaftlichen Modelle ist heute absehbar, dass eine Fortsetzung unseres gegenwärtigen Handelns bereits in den nächsten zwanzig bis dreißig Jahren unausweichlich zu katastrophalen Folgen führen wird (ebd.). Ein Umsteuern ist notwendig. Dazu ist ein entschlossenes, gemeinsames und partnerschaftliches Handeln der Staatengemeinschaft und der Einzelstaaten notwendig. Gefragt sind jedoch auch Länder und Kommunen, Wirtschaftsunternehmen, Verbände und alle anderen Organisationen sowie jede/jeder Einzelne als Bürger:in und Konsument:in. Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen sind gefragt, ihre Angebote und ihre eigene Organisationsgestaltung an den Notwendigkeiten dieses Umsteuerns auszurichten.

1.2 Nachhaltigkeit als gesellschaftlicher Leitwert

Als übergeordnete Leitidee für die notwendigen Korrekturen hat sich in den letzten Jahrzehnten das Konzept der nachhaltigen Entwicklung (sustainable development) durchgesetzt. Die Idee der Nachhaltigkeit ist nicht neu. In unserem Kulturkreis geht das Konzept zurück auf die Forstwirtschaft in Sachsen zu Beginn des 18. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit waren die europäischen Wälder jahrzehntelang durch übermäßigen Holzeinschlag geplündert worden, um den hohen Bedarf an Holz als Bau- und Brennmaterial zu befriedigen. Vor diesem Hintergrund forderte Carl von Carlowitz in seinem forstwirtschaftlichen Lehrwerk „Sylvicultura Oeconomica“ aus dem Jahr 1713, dass nur so viel Holz eingeschlagen werden dürfe, wie nachwachse (Hutter et al., 2012, S. 26).

In seiner heutigen Bedeutung wurde der Begriff durch die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung geprägt. In ihrem Abschlussbericht von 1987, dem sog. Brundtland-Report, definiert die Kommission eine Entwicklung als nachhaltig, wenn

sie „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff, 1987, S. 46). Vor dem Hintergrund einer globalen Perspektive zielt das Leitbild auf intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit ab. Ein zentrales Moment des von der Kommission entwickelten Konzeptes ist ein integratives Verständnis von Nachhaltigkeit, bei dem ökologische, ökonomische und soziale Entwicklung gleichermaßen in den Blick genommen werden.

Das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung hat in der Folge immer breitere Unterstützung gefunden und ist inzwischen weltweit als übergeordnetes Leitbild anerkannt, auch wenn es bei der Umsetzung noch große Schwierigkeiten gibt (vgl. UN, 2025). 1992 auf dem Erdgipfel in Rio de Janeiro haben sich die Regierungsverantwortlichen von mehr als 170 Ländern auf das Leitbild *Sustainable Development* verständigt. In verschiedenen Folgekonferenzen wurde und wird seitdem um die Vereinbarung konkreter Schritte und Maßnahmen gerungen.

Auch Deutschland hat sich nachhaltige Entwicklung zum Leitbild für die gesellschaftliche Entwicklung gesetzt und im Jahr 2002 eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie entwickelt, die regelmäßig fortgeschrieben wird (Bundesregierung, 2025).

1.3 Die Agenda 2030 und die 17 Ziele für globale Nachhaltigkeit (Sustainable Development Goals, SDGs)

Im Jahr 2015 hat sich die Staatengemeinschaft erneut zu einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet und die Agenda 2030 verabschiedet. In der Agenda 2030 heißt es:

„Wir sehen eine Welt vor uns, in der die Menschenrechte und die Menschenwürde, die Rechtsstaatlichkeit, die Gerechtigkeit, die Gleichheit und die Nichtdiskriminierung allgemein geachtet werden, in der Rassen, ethnische Zugehörigkeit und kulturelle Vielfalt geachtet werden und in der Chancengleichheit herrscht, die die volle Entfaltung des menschlichen Potenzials gewährleistet und zu geteiltem Wohlstand beiträgt. [...]

Wir sehen eine Welt vor uns, in der jedes Land ein dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum genießt und es menschenwürdige Arbeit für alle gibt. Eine Welt, in der die Konsum- und Produktionsmuster und die Nutzung aller natürlichen Ressourcen – von der Luft bis zum Boden, von Flüssen, Seen und Grundwasserleitern bis zu Ozeanen und Meeren – nachhaltig sind. Eine Welt, in der Demokratie, gute Regierungsführung und Rechtsstaatlichkeit sowie ein förderliches Umfeld auf nationaler und internationaler Ebene unabdingbar für eine nachhaltige Entwicklung sind, darunter ein dauerhaftes und inklusives Wirtschaftswachstum, soziale Entwicklung, Umweltschutz und die Beseitigung von Armut und Hunger. Eine Welt, in der die Entwicklung und die Anwendung von Technologien den Klimawandel berücksichtigen, die biologische Vielfalt achten und resilient sind. Eine Welt, in der die Menschheit in Harmonie mit der Natur lebt und in der wildlebende Tiere und Pflanzen und andere Lebewesen geschützt sind (Vereinte Nationen 2015, S. 3).

Weiterhin wurden 17 Ziele (mit 169 Unterzielen) für eine globale nachhaltige Entwicklung formuliert, die Sustainable Development Goals (SDGs – Sustainable Development Goals, vgl. Vereinte Nationen, 2015). Die Erreichung dieser Ziele wird regelmäßig überprüft.



Abbildung 1: 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (Quelle: Vereinte Nationen, 2015, S. 15)

Seit dem Jahr 2017 orientiert sich auch die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie explizit an den 17 Nachhaltigkeitszielen der UN, so in der derzeit aktuellen Fassung (Bundesregierung, 2025). Ein Monitoring überwacht und dokumentiert umfassend die Zielerreichung (Statistisches Bundesamt, o. J.).

Allerdings zeigen aktuelle Berichte, dass sowohl die Staatengemeinschaft insgesamt als auch die Bundesrepublik für sich genommen bei der jeweiligen Zielerreichung weit zurückliegen. So hält der UN-Nachhaltigkeitsbericht 2024 fest, dass nur 17 Prozent der Nachhaltigkeitsziele auf Kurs sind, bei etwa der Hälfte nur minimale oder mäßige Fortschritte erreicht wurden und es bei mehr als einem Drittel sogar Stillstand oder Rückschritte gibt (UNECE, 2025, S. 2). Zudem zeigen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern (Sachs et al., 2024, viii).

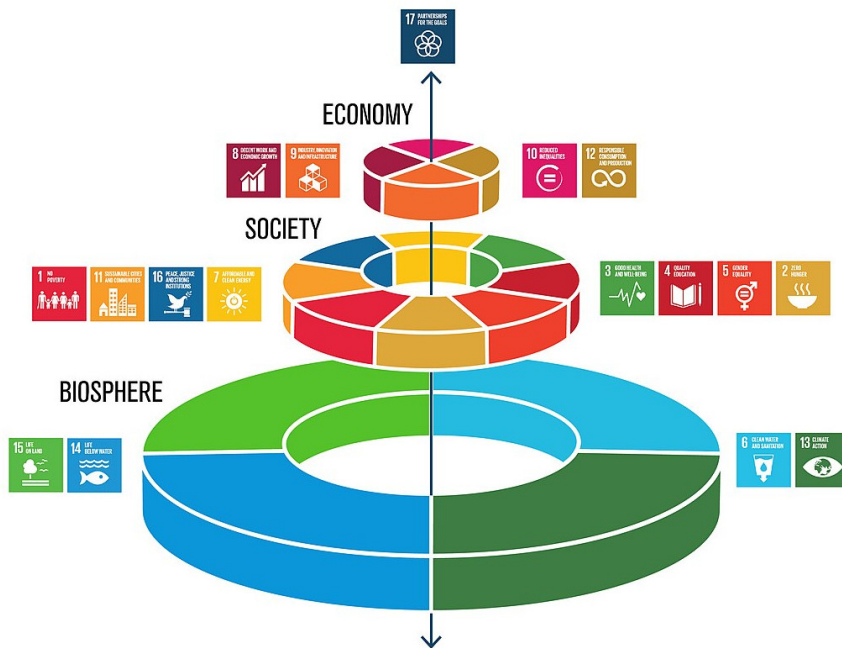
Außerdem stellen aktuelle Entwicklungen wie der Angriffskrieg in der Ukraine, der Gaza-Konflikt oder der Rückzug der USA aus vielen internationalen Vereinbarungen, insbesondere dem Klima-Protokoll, die Zielerreichung zunehmend in Frage.

So unterstützenswert die Vision der Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen ist, so muss sie doch auch kritisch beleuchtet werden. Wenn die sozialen und wirtschaftlichen

Ziele (1–11) auf der Grundlage konventioneller Wachstumsstrategien verfolgt werden, können die Umweltziele (13–15) wohl kaum erreicht werden. Von Weizsäcker u. a. bringt dies auf den Punkt: „Unter der Annahme, dass es keine größeren Veränderungen in der Art und Weise gibt, wie Wirtschaft definiert ist und verfolgt wird, kommt es zu *massiven Widersprüchen* zwischen den sozioökonomischen und den ökologischen SDGs“ (vgl. v. Weizsäcker et al., 2017, S. 90, Hervorhebung im Original). Die Steigerung des wirtschaftlichen Wohlstands ist bisher untrennbar verbunden mit einer Steigerung von Treibhausemissionen und Ressourcenverbrauch, mit Biodiversitätsverlusten und weiteren negativen Auswirkungen auf die Umwelt – und damit wird mittel- bis langfristig auch der wirtschaftliche Wohlstand leiden. Daher ist eine grundlegende Änderung unserer Wirtschafts- und Lebensweise unabdingbar. Dies muss bei den Strategien, die zur Erreichung der Ziele eingesetzt werden, berücksichtigt werden: „Eine kohärente Politik wird erforderlich sein, um sozioökonomische und umweltpolitische Ziele als Ganzes anzusprechen. *Dies wird jedoch die Welt dazu zwingen, den technologischen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungsansatz grundlegend zu überarbeiten*“ (ebd., S. 98, Hervorhebung im Original).

Um den vielfach begründeten notwendigen Vorrang der auf die natürliche Umwelt bezogenen Ziele zu verdeutlichen, hat das Stockholm Resilience Centre eine alternative Darstellungsform der SDGs entwickelt, das sogenannte „Wedding-Cake-Modell“. Dabei liegen die ökologischen, auf eine intakte Biosphäre gerichteten Ziele auf der untersten Ebene, da sie die unabdingbaren Grundlagen für die darauf aufbauen den sozialen und wirtschaftlichen Ziele bilden. Gleichwohl gilt auch hier, dass eine nachhaltige Entwicklung nur durch die Ziele im Verbund und in wechselseitiger Verschränkung erreicht werden kann.

Trotz der grundlegenden Einwände, der ernüchternden Diagnosen und aktuellen Entwicklungen bleibt das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung die Menschheitsaufgabe für das 21. Jahrhundert und die Agenda 2030 ein dafür zentrales Dokument. Nach wie vor orientieren sich weltweit eine Vielzahl an staatlichen Organen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und privaten Unternehmen am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und arbeiten an Lösungen für die mit den SDGs angesprochenen Probleme. Viele bemerkenswerte Beispiele von ermutigenden Projekten zeigen z. B. international die Datenbank der Vereinten Nationen (SDG Action Platform, <https://sdgs.un.org/partnerships>) oder die Projektliste der Non-Profit-Organisation Ashoka (<https://www.changemakers.com/en/stories>), national die Praxisbeispiele des Umweltbundesamtes (<https://www.umweltbundesamt.de>) oder die Nominierten und Preisträger des Deutschen Nachhaltigkeitspreises (<https://www.nachhaltigkeitspreis.de>).



Graphics by Berlin Labcenter/Reuter

Abbildung 2: SDGs wedding cake (Credit: Azote for Stockholm Resilience Centre, Stockholm University)

1.4 Die „Große Transformation“ und das „Große Umdenken“ (Great Mindshift)

Um die oben nur kurz angerissenen gravierenden geökologischen Krisen zu bewältigen, die Regenerationsfähigkeit der natürlichen Systeme auf dem Planeten zu erhalten bzw. wiederherzustellen und ein gutes Leben für Menschen – weltweit und auch für künftige Generationen – zu ermöglichen, bedarf es also großer gesellschaftlicher Anstrengungen. Unsere Lebens- und Wirtschaftsweise muss tiefgreifend umgebaut werden.

Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) hat in seinem Hauptgutachten aus dem Jahr 2011 den Begriff der „Großen Transformation“ in die wissenschaftliche und politische Nachhaltigkeitsdebatte eingebracht (WBGU, 2011a). Die große Transformation beschreibt einen umfassenden und fundamentalen Strukturwandel hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft, die sich an den „planetaren Leitplanken“, also der Trag- und Regenerationsfähigkeit des Planeten, orientiert. Es geht dabei darum, einen nachhaltigen Ordnungsrahmen zu schaffen, „der dafür sorgt, dass Wohlstand, Demokratie und Sicherheit mit Blick auf die natürlichen Erdsysteme gestaltet und insbesondere Entwicklungspfade beschränkt werden, die mit der 2 °C-Klimaschutzleitplanke kompatibel sind“ (WBGU, 2011b, S. 1).

Das Wuppertal Institut greift das Konzept der Großen Transformation auf und nähert sich ihm aus einer Gestaltungsperspektive. Der Ansatz des Instituts ist getragen von der Zuversicht, „dass Zukunft mitgestaltbar und nicht lediglich das Ergebnis

technologischer und ökonomischer Dynamiken ist“ (Schneidewind, 2018, S. 21). Es geht dabei im Kern darum, Zukunftsbilder, Visionen für eine nachhaltige Zukunft zu entwickeln und in Projekten konkrete Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Dabei geht es nicht nur um technologische oder wirtschaftliche Entwicklungen, sondern um einen ganzheitlichen Prozess, der vielfältige gesellschaftliche Felder betrifft.

Schneidewind versteht nachhaltige Entwicklung als ein kulturelles Projekt: „Nachhaltige Entwicklung beschreibt einen weiteren Schritt in der Entwicklung menschlicher Zivilisation hin zu einer Welt, in der die Würde und die Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen überall auf dieser Welt heute und in Zukunft Kompass für gesellschaftliches, politisches und ökonomisches Handeln sind“ (Schneidewind, 2018, S. 23). Den Weg zur Nachhaltigkeit bezeichnet er als „Zukunftskunst“, und meint damit die Kompetenz, „das Zusammenspiel von technologischen, ökonomischen, politisch-institutionellen und kulturellen Dynamiken in Prozessen der großen Transformation zu verstehen und sie für das Projekt einer nachhaltigen Entwicklung fruchtbar zu machen“ (ebd., S. 32). Dieser Prozess wird von vielen Akteuren gestaltet. „Ausgestattet mit einem klar definierten normativen Kompass geht es um die Fähigkeit, in komplexen gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen und technologischen Prozessen zu navigieren. Diese Kompetenz wird von uns als Zukunftskunst bezeichnet, als die Kunstfertigkeit, wünschenswerte zukünftige Zukünfte zu ermöglichen“ (ebd.). Zukunftskunst bedeutet, *„auf der Grundlage einer transformativen Literacy (d.h. dem Wissen um das Zusammenspiel von technologischen, ökologischen, institutionellen und kulturellen Dynamiken) aktive Beiträge zur Gestaltung einer am Leitbild der Nachhaltigkeit orientierten Zivilisation zu leisten* (ebd., S. 41, Hervorhebung im Original).

Der Ansatz des Wuppertal Instituts macht deutlich, dass der technologische und wirtschaftliche Wandel mit einem kulturellen Wandel verbunden werden muss. Dies umfasst auch eine Veränderung der „Mindsets“, also der Ideen, Überzeugungen und Orientierungsmuster der Menschen, um den technologischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel zu gestalten und voranzutreiben. Maja Göpel, lange Zeit auch Mitglied des Wuppertal Instituts, erweitert daher den Ansatz der transformativen Literacy um Mindsets und spricht vom „Großen Umdenken“ oder „Great Mindshift“² (Göpel, 2016). Gerade zu diesem Teil der „Großen Transformation“ kann Bildung Entscheidendes beitragen.

2 Zur Rolle von Bildung

2.1 „Chancengleichheit und hochwertige Bildung“ – das Bildungsziel der 17 Nachhaltigkeitsziele

Bildung ist bei der Umsetzung, Begleitung und Unterstützung einer nachhaltigen Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Die Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft ist ein gemeinschaftlicher Such- und Entwicklungsprozess, der Lernprozesse

2 Göpel bezieht sich dabei primär auf einen notwendigen Paradigmenwechsel („Mindshift“) in den Wirtschaftswissenschaften, aber ihre Formel vom „großen Umdenken“ lässt sich unschwer auf andere gesellschaftliche Bereiche übertragen.

von Einzelnen, Gruppen und Organisationen erfordert. Bildungseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, diese Lernprozesse durch geeignete Bildungsangebote anzuregen, zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Müller, 2021).

Aufgrund der hohen Bedeutung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist ihr auch ein eigenes der 17 SDGs gewidmet. Das Ziel 4 ist überschrieben: „Hochwertige Bildung: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (Vereinte Nationen, 2015, S. 18). SDG 4 ist aber auch mit allen anderen Nachhaltigkeitszielen verknüpft, denn ohne entsprechende Bildung lässt sich keines dieser Ziele erreichen.

2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Vor dem Hintergrund der globalen Orientierung an den Nachhaltigkeitszielen werden bei Ziel 4 als Unterziele zunächst die Sicherstellung einer gleichberechtigten Grundbildung für alle Mädchen und Jungen, Zugang zu frühkindlicher Bildung und ein gleichberechtigter Zugang von Frauen und Männern zu einer erschwinglichen und hochwertigen beruflichen Bildung genannt (UN, 2015, S. 18). Das Unterziel 4.7 ist der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE; englisch Education for Sustainable Development, ESD) gewidmet. Hier heißt es:

„4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung (Vereinte Nationen, 2015, S. 18 f.).

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist eine Bildung, die Menschen zu zukunfts-fähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (www.bne-portal.de).

Für die BNE werden verschiedene theoretische Modelle diskutiert, die auch durch Anwendung in der Umsetzung von Praxisentwürfen erprobt sind. In Deutschland ist vor allem das Konzept der *Gestaltungskompetenz* prominent. Das Konzept geht auf Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg zurück (de Haan & Harenberg, 1999; de Haan, 2008) und ist kompatibel mit dem internationalen Kompetenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen (DeSeCo) der OECD (2005). Das Konzept wurde für zahlreiche Umsetzungen in Deutschland verwendet (u. a. für die Auszeichnung der UN-Dekadeprojekte BNE).

„Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (de Haan, 2008, S. 31).

Die 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz können den klassischen psychologischen Kompetenzbereichen zugeordnet werden:

Tabelle 1: 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz (Quelle: de Haan, 2008, S. 31)

Sach- und Methodenkompetenz	• Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen • Vorausschauend denken und handeln • Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln • Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
Sozialkompetenz	• Gemeinsam mit anderen planen und handeln können • Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien erkennen und berücksichtigen können • An Entscheidungsprozessen partizipieren können • Andere motivieren können, aktiv zu werden
Selbstkompetenz	• Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können • Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können • Selbstständig planen und handeln können • Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können

Vor dem Hintergrund der herausragenden Rolle von Erziehung und Bildung bei der Entwicklung nachhaltiger Gesellschaften und nachhaltiger Wirtschaftsweisen legten die Vereinten Nationen zwei groß angelegte Programme zur Förderung von BNE auf: die UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2015, vgl. UNESCO, 2005) und das Weltaktionsprogramm (2015–2019, Deutsche UNESCO-Kommission, 2014; BNE-Portal, 2024). Hierbei ist eine Vielzahl von Projekten entstanden. 2019 verabschiedete die UNESCO ein weiteres Nachfolgeprogramm, das nun ausdrücklich und umfassend auf die SDGs ausgerichtet ist: *Education for Sustainable Development. Towards achieving the SDGs: ESD for 2030* (Kurzfassung auf einen Blick: ESD for 2030. One Page Summary).

Der Idee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung immanent ist die mögliche Gefahr einer Instrumentalisierung der Lernenden für politische Zwecke. Vor diesem Hintergrund ist aus einer pädagogischen Perspektive auf den reflexiven, auf Selbstständigkeit und Mündigkeit zielenden Charakter von Bildung zu verweisen (vgl. Müller, 2000). Auch der vom WBGU im bereits genannten Gutachten eingebrachte Begriff der transformativen Bildung unterliegt dieser Gefahr. Aus umwelt- und entwicklungspädagogischer Perspektive wird daher gefordert, transformative Bildung mit Bildungskritik zu verbinden, um jene Lern- und Bildungsprozesse zu überwinden, die zu einer nicht nachhaltigen Entwicklung beigetragen haben (vgl. Seitz, 2015). Im Anschluss an die in der Erwachsenenbildung etablierten Ansätze transformativen Lernens (Mezirow, 1997, Freire, 1971) entwirft Singer-Brodowski in Umrissen ein Konzept einer transformativen Bildung, das individuelle Bedeutungsperspektiven der Nachhaltigkeit in den Blick nimmt, Anschluss an kritische Debatten sucht und das Ziel von Lernprozessen „in einer gemeinschaftlichen Emanzipation von Strukturen, die auf die Ausbeutung von Mensch und Natur begründet sind“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 16), verfolgt.

2.3 BNE und SDGs in der Weiterbildung

Bei der gesellschaftlichen Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung muss und kann auch die Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle spielen. Es sind Erwachsene, nicht Kinder und Jugendliche, die in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und vielen anderen gesellschaftlichen Feldern für Entscheidungen verantwortlich sind und die gesellschaftliche Entwicklung gestalten. Daher müssen gerade auch Erwachsene die für eine nachhaltige Entwicklung notwendigen Kompetenzen entwickeln (Müller, 2021).

In der Erwachsenenbildung gibt es eine lange Tradition der Beschäftigung mit Themen rund um Umwelt, Frieden und Gerechtigkeit. Im Zusammenhang mit den Protesten der Umwelt-, Anti-Atom- und Friedensbewegung in den 1970er- und 1980er-Jahren entwickelten verschiedene Initiativen selbstorganisierte Ansätze zur Weiterbildung der eigenen Mitglieder und der Bevölkerung. Bald darauf griffen auch etablierte Einrichtungen der Erwachsenenbildung diese Themen auf und machten entsprechende Angebote. In Projekten wurden Programmhilfen, Lehr- und Lernmaterialien entwickelt (z. B. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, 1986). Die theoretische und programmatische Auseinandersetzung mit ökologischer Bildung wurde prominent unterstützt durch Horst Siebert (z. B. Michelsen & Siebert, 1985). Kritische Teilnehmerinnen und Teilnehmer meldeten zurück, dass es doch merkwürdig sei, wenn in Umweltveranstaltungen ein umweltfreundlicher Umgang mit Wasser vermittelt werde, das Tagungshaus selbst aber alles andere als wasserfreundlich unterwegs wäre (Müller, 1989). Vorreiter einer umfassend verstandenen ökologischen Bildung begannen daher damit, auch die Bewirtschaftung der Häuser von Erwachsenenbildungseinrichtungen unter Umweltgesichtspunkten zu reformieren (z. B. Ev. Akademie, 1989). Sie nahmen damit vorweg, was heute unter dem „Whole Institution Approach“ propagiert wird (s. u.). Umwelt- und Naturschutzverbände gründeten neue Einrichtungen mit einem Schwerpunkt auf Umwelt- und Naturschutzthemen, die sich als ein eigener Bereich innerhalb der non-formalen Bildung etablierten (vgl. Diekmann & Loewenfeld, 2020). Seither haben die meisten größeren Volkshochschulen oder kirchlichen Bildungswerke einen eigenen Programmbereich, der z. B. mit *Umwelt, Politik und Gesellschaft* überschrieben ist. Doch trotz der langen Tradition der Auseinandersetzung mit Gerechtigkeits-, Friedens- und Umweltthemen finden sich in den aktuellen Programmen der etablierten Erwachsenenbildung relativ wenig Programmangebote, die sich explizit auf Nachhaltigkeit beziehen (Burdokova, 2019). Und auch wenn in der UN-Dekade für BNE mehr als die Hälfte der ausgezeichneten Projekte aus der non-formalen Bildung stammen (Diekmann & Loewenfeld, 2020, S. 21), scheint die Erwachsenenbildung hier nur einen kleinen Anteil beigetragen zu haben, während der Schwerpunkt aus der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung kommt.

Nicht viel anders sah es lange in der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung aus. Zwar haben schon vor geraumer Zeit viele Unternehmen begonnen, sich am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu orientieren, Nachhaltigkeit in die Unternehmensstrategie aufzunehmen und in Nachhaltigkeitsberichten ihre Erfolge

zu dokumentieren (WBCSD, 2007). In der Folge gab es auch eine Vielzahl an Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Personalentwicklung und der Weiterbildung (vgl. z. B. Pribe, 2007; Schüßler, 2007; Kauffeld, 2016), doch diese waren eher auf Nachhaltigkeit im Sinne der Transfersicherung ausgerichtet. Doch die Frage nach einer Personalentwicklung für Nachhaltigkeit, also nach dem systematischen Beitrag der Personalentwicklung zur Umsetzung der Nachhaltigkeit des Unternehmens – diese Frage schien lange kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und betrieblicher Überlegungen zu sein (Müller, 2010). Vielleicht herrschte bisweilen auch die Vorstellung vor, gute Personalentwicklung decke den sozialen Aspekt von Nachhaltigkeit ab – und darin erschöpfe sich ihr Beitrag. Doch Nachhaltigkeit ist ein Dreiklang von Sozialem, Ökonomie und Ökologie. Auch und gerade die ökonomischen und ökologischen Aspekte gilt es in der Personalentwicklung aufzugreifen – insbesondere dann, wenn sich diese als Partner der strategischen Unternehmensentwicklung versteht. Erst in letzter Zeit wurden Studien durchgeführt und sind Beiträge erschienen, die explizit eine umfassend nachhaltige Personalentwicklung im Sinne des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung thematisieren (z. B. Fischer et al., 2019).

Über die Umsetzung von BNE in der Weiterbildung gibt es wenig empirische Daten, die sich zudem fast ausnahmslos auf Volkshochschulen beziehen. Burdokova (2019) analysierte 223 Programmhefte von 40 Volkshochschulen aus den Jahren 1989–2014. Aufgrund des Zeitpunkts und der Anlage der Untersuchung fehlen also aktuelle Daten für das letzte Jahrzehnt. Burdokova kommt auf der Grundlage ihrer Daten zu den Schlüssen, dass es 1. ein wachsendes Interesse an Nachhaltigkeit gibt, 2. der Umfang des Angebots insgesamt jedoch nicht der Bedeutung des Themas entspricht, 3. Themen aus dem Umwelt- und Ökologie-Spektrum und der Lebenswelt der Teilnehmenden dominieren, während soziale, wirtschaftliche und politische Aspekte der Nachhaltigkeit unterrepräsentiert sind, und es 4. große Unterschiede zwischen einzelnen Organisationen gibt (Burdokova, 2020, S. 30).

Auf der Grundlage von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) untersuchten Kühn und Costa (2024) das informelle Lernen Erwachsener im Hinblick auf Nachhaltigkeit. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich Erwachsene auf Messen, im Internet und in Vorträgen o. Ä. vielseitig mit ökologischen Nachhaltigkeitsthemen auseinandersetzen. Auch in dieser Studie zeigte sich, dass dabei insbesondere ökologische Themen dominieren, während soziale und wirtschaftliche Themen eine untergeordnete Rolle spielen. Bevorzugt werden weiterhin Themen mit Bezügen zum Alltagshandeln (ebd., S. 153 f.).

Anschauliche Einblicke in das Veranstaltungsangebot von Volkshochschulen ermöglicht eine Auflistung von Beispielen, die der Deutsche Volkshochschul-Verband zusammengestellt hat (DVV, 2021).

Wie oben bereits angesprochen, ist Weiterbildung für die Erreichung aller 17 Nachhaltigkeitsziele unerlässlich. Beispielsweise bedarf die Entwicklung einer nachhaltigen Landwirtschaft (Ziel 2) entsprechender begleitender Trainings- und Bildungsmaßnahmen, damit Produzenten, aber auch Handel und Verbraucher, ein besseres Verständnis von Ökosystemen und ihrer Erhaltung durch entsprechende Formen der

Landwirtschaft und des Konsumentenverhaltens entwickeln können (vgl. EAEA, 2018, S. 2 f.). Ähnlich gilt dies auch für Gesundheit und Wohlergehen (Ziel 3). Man denke hier z. B. nur an die Vorbeugung und Vermeidung von Infektionskrankheiten oder die Behandlung von Kranken bei neuartigen Krankheiten wie der COVID-19-Pandemie. Ohne eine entsprechende Weiterbildung von Ärztinnen, Ärzten und Krankenpflegekräften lassen sich die angesprochenen Ziele nicht erreichen. Die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems wird bei den 17 SDGs nicht ausdrücklich erwähnt, sie wird jedoch implizit angesprochen, da das Bildungsziel dazu aufruft, „Zugang [...] für alle Lernenden [...] sicherzustellen“ (s. o., Hervorhebung: U. M.). In den Unterzielen 4.4 und 4.6 wird die Rolle der Erwachsenenbildung deutlich, da hier Erwachsene als Zielgruppen für Bildungsmaßnahmen angesprochen werden und das Dokument explizit von „allen Lernenden“ spricht. Die genannten Unterziele bleiben jedoch hinsichtlich der Inhalte und der Maßnahmen, die ergriffen werden sollen, sehr vage. Das kann als eine Chance verstanden werden, insofern es Weiterbildungseinrichtungen Raum für Interpretation lässt, allerdings wird so von den Akteuren, insbesondere in der politischen Arena, auch wenig Verantwortlichkeit eingefordert. Vor allem werden keinerlei absolute Zahlen oder Prozentsätze bezüglich der teilnehmenden Personen, zum Beispiel im Hinblick auf Alphabetisierung und Grundbildung, genannt. Solange hier jedoch die Ziele nicht durch entsprechende Zahlen spezifiziert werden, bleiben auch die Anforderungen hinsichtlich der finanziellen und technischen Unterstützung unbestimmt (vgl. EAEA, 2018, S. 7).

3 Bildungsmanagement für eine nachhaltige Entwicklung

3.1 «Wir leben, was wir lehren»: Der Whole Institution Approach

Bildungseinrichtungen wirken nicht nur durch ihr Bildungsangebot, sondern auch durch ihr eigenes Handeln als Betriebe. Jede Einrichtung verbraucht selbst Energie und übt z. B. durch die Wahl des Stromanbieters einen klimawirksamen Einfluss auf den Strommix aus; eine Akademie mit eigener Hotellerie trifft auch durch die Wahl der Gerichte auf dem Speiseplan klimawirksame Entscheidungen und kann, z. B. durch den Kauf von Fair-Trade-Produkten, zu gerechteren Produktionsprozessen und Wirtschaftsbeziehungen beitragen.

Die UNESCO definiert daher bereits im Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ als eines von fünf prioritären Handlungsfeldern:

„BNE bedeutet viel mehr als nur eine nachhaltige Entwicklung zu predigen. Es geht darum, nachhaltige Entwicklung zu praktizieren. Nachhaltige Lernumgebungen wie Öko-Schulen oder das Prinzip ‚Green Campus‘ geben Lehrenden und Lernenden gleichermaßen die Möglichkeit, Nachhaltigkeitsprinzipien in ihren Alltag zu integrieren. Bei der Transformation von Lern- und Lehrumgebungen geht es nicht nur darum, Einrichtungen nachhaltiger zu verwalten, sondern auch Werte und Strukturen der gesamten Institution zu verändern“ (UNESCO, 2014, S. 18).

Im aktuellen UNESCO-Programm *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs* (UNESCO, 2020) wurden die fünf prioritären Handlungsfelder beibehalten.

Wenn Weiterbildungseinrichtungen sich am Leitwert der Nachhaltigkeit ausrichten wollen, genügt es also nicht, das Veranstaltungsangebot zu erweitern. Die Einrichtungen müssen selbst zu Akteuren einer nachhaltigen Entwicklung werden und „leben, was sie lehren“. Dazu gilt es, Nachhaltigkeit umfassend in der Organisation zu verankern. Die UNESCO propagiert daher den „Whole Institution Approach“ (WIA), einen Ansatz, der die gesamte Einrichtung in den Blick nimmt, so wie es von einzelnen Vorreitern einer ökologischen Erwachsenenbildung, v. a. auch von kirchlich getragenen Organisationen, bereits in den 1980er-Jahren begonnen und umgesetzt wurde (vgl. z. B. Müller, 1989).

Für den Whole-School- oder Whole-Institution-Approach wurden verschiedene Modelle entwickelt, die aber zumeist den Schulbereich (vgl. z. B. Barr et al., 2014; Mogren et al., 2018) oder Hochschulen fokussieren (z. B. Grisenbauer & Mueller-Christ, 2020). Erst in den letzten Jahren wurde der Ansatz auch in der Weiterbildung aufgegriffen und intensiv diskutiert (vgl. z. B. Lerche, 2020; Buckbesch et al., 2021).

Holst (2023) entwickelte auf der Grundlage einer systematischen Literaturanalyse eine konzeptionelle Synthese der Kernelemente von Whole-Institution-Ansätzen (in unterschiedlichen Bildungsbereichen). Er identifizierte fünf zentrale Prinzipien (Kohärenz, kontinuierliches Lernen, Partizipation, Verantwortung, langfristiges Engagement) und sieben hochgradig integrierte Handlungsfelder (1. Governance, 2. Curriculum/Lehr- und Lerninhalte, 3. Gebäudemanagement und Infrastruktur, 4. Gemeinschaft/Vernetzung mit dem Umfeld, 5. Forschung, 6. Kommunikation, 7. Kompetenzentwicklung/Qualifizierung; Holst, 2023, S. 1018 ff.; Übersetzung: U. M.). Bezüglich des erstgenannten Feldes, Governance, führt Holst weiterhin aus: Top-down und Bottom-up, partizipative Entscheidungsfindung, Vision und Mission, Audits, Handlungsplan, Politik, Monitoring und Feiern (ebd.).

Spezifisch für die Weiterbildung beschreibt das Institut für die Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) vier prioritäre Handlungsfelder: 1. Bildungsprogramm, 2. Management, 3. Lern- und Arbeitsumfeld und 4. Netzwerke. Bezüglich des zweiten Handlungsfeldes, Management, werden folgende Aspekte näher betrachtet: Werte und Leitbild, Diversität, Entscheidungskultur, Partizipation, Personalentwicklung, Kommunikation, Finanzen und Qualitätsmanagement (DVV International, 2024a, S. 28 f.).

In beiden genannten Konzepten spielen Werte und Verantwortung eine zentrale Rolle.

Auch zur Umsetzung des WIA in der Weiterbildung gibt es wenig empirische Daten. Müller et al. 2025 führten eine explorative Studie durch, in der untersucht wurde, was Führungskräfte in Weiterbildungseinrichtungen unternehmen, um BNE in ihren Einrichtungen zu implementieren. Im Rahmen der Studie nahmen 41 Leiterinnen und Leiter von Volkshochschulen an einer Online-Befragung teil, mit sechs davon wurden zusätzlich videogestützte Leitfadenterviews durchgeführt. Die Ergeb-

nisse geben einen ersten Einblick in das Handeln von Führungskräften in der Weiterbildung im Hinblick auf Nachhaltigkeit und die Implementation des WIA. Sie zeigen, dass Führungskräfte von Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen zunehmend die Notwendigkeit erkennen, Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Sie sehen sich jedoch bei der Umsetzung von BNE mit vielen Herausforderungen konfrontiert, wobei vor allem Zeitmangel und fehlende personelle und finanzielle Ressourcen genannt wurden. BNE wird oft als eine zusätzliche Aufgabe wahrgenommen, die einen erheblichen Aufwand erfordert, der nur schwer erbracht werden kann. Diese Schwierigkeiten betreffen besonders kleinere Einrichtungen, die spezifische Schwierigkeiten haben, die nötigen personellen Ressourcen für eine umfassende Organisationsentwicklung bereitzustellen. Immer wieder wurde auch auf zwei grundsätzliche, existenzgefährdende Probleme hingewiesen, die auch auf die Implementation von BNE durchschlagen: die Rechtsunsicherheit bezüglich der Erhebung der Mehrwertsteuer auf Weiterbildungsangebote sowie die Überprüfung des Beschäftigungsstatus von freiberuflichen Dozierenden durch die Deutsche Rentenversicherung, die unter Umständen zur Notwendigkeit einer sozialversicherungspflichtigen Festanstellung führen könnte, die für viele Einrichtungen unerschwinglich wäre (ebd., S. 11 ff).

Trotz dieser Herausforderungen bemühen sich viele Teilnehmende der Studie um eine nachhaltigere Entwicklung ihrer Organisationen. Einige Führungskräfte verfolgen einen umfassenden Ansatz, der sich am Whole Institution Approach orientiert. Dabei weisen die Ergebnisse darauf hin, dass hier die Nachhaltigkeitsinitiativen der Landesverbände eine wesentliche Rolle spielen: Einrichtungen, die davon berichteten, dass sie an Veranstaltungen der Landesverbände teilgenommen oder an Vernetzungsprojekten mitgearbeitet hatten, scheinen einen höheren Grad an BNE-Implementierung zu erreichen. Auf der anderen Seite wussten viele Leiterinnen und Leiter nichts von diesen Initiativen, was zu dem Eindruck führt, dass es den Verbänden nur teilweise gelingt, ihre Mitglieder zu erreichen (ebd., S. 20). Insgesamt unterstreicht diese Studie die entscheidende Rolle von Führungskräften bei der Förderung von Nachhaltigkeitsbemühungen.

3.2 Neue Aufgaben für das Bildungsmanagement

Wenn, im Sinne des WIA, die gesamte Bildungseinrichtung an Prinzipien der Nachhaltigkeit ausgerichtet sein soll, ist das Bildungsmanagement gefragt. Bildungsmanagement bezeichnet Führungs- bzw. Leitungsaufgaben in Bildungseinrichtungen und -abteilungen. Es kann definiert werden als „[...] die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialtechnischen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen“ (Müller, 2018, S. 43)³. Diese Aufgabe gilt es vor dem Hintergrund der im ersten Abschnitt dargestellten Prämissen des überlasteten Planeten und der Leitperspektive einer nachhaltigen Entwick-

3 Das Begriffsverständnis von „Bildungsmanagement“ wird in dem referenzierten Beitrag Müller 2018 systematisch entwickelt. Im Hinblick auf den Wortbestandteil „-management“ folgt die Definition dem Managementverständnis des St. Galler Management-Modells.

lung zu überdenken. Um Nachhaltigkeit und BNE strukturell zu verankern, um Weiterbildungseinrichtungen zu Lernumgebungen für nachhaltige Entwicklung zu transformieren, müssen die Leitung und das Management der Einrichtung systematisch neu ausgerichtet werden. Gefragt ist ein (Weiter-)Bildungsmanagement für Nachhaltigkeit. Alle Strukturen und Prozesse einer Weiterbildungseinrichtung müssen daraufhin untersucht und überprüft werden, ob sie 1. (negative) Auswirkungen auf die Menschen und ihre natürliche und soziale Umwelt haben, wie sie 2. in einem positiven Sinne eine nachhaltige Entwicklung unterstützen können und wie sie 3. zur Erreichung der SDGs beitragen können.

Im Folgenden einige Beispiele für mögliche Maßnahmen, die ergriffen werden können:

Führungsprozesse:

- Verankerung von Nachhaltigkeit im Leitbild und der Gesamtstrategie der Einrichtung
- BNE als strategisches Entwicklungsziel im Qualitätsmanagement
- Entwicklung einer expliziten Nachhaltigkeitsstrategie
- Einrichtung einer Steuerungsgruppe für Nachhaltigkeit
- Einrichtung der Stelle eines/einer Nachhaltigkeitsbeauftragten
- Nachhaltigkeitsthemen als fester Punkt auf der Agenda der Regelkommunikation
- Vernetzung mit externen Partnern und Akteuren

Kernprozess: Programmplanung und Durchführung von Lehr-/Lernangeboten

- Einrichtung eines Programmbereichs Nachhaltigkeit
- Überprüfung des bestehenden Veranstaltungsprogrammes auf die mögliche Integration von Nachhaltigkeitsthemen, z. B. ausgerichtet an den SDGs
- Durchführung einer Programmplanungskonferenz zur Entwicklung interdisziplinärer Angebote
- Entwicklung neuer Angebote mit externen Partnern, insbesondere im Hinblick auf die Gewinnung neuer Zielgruppen
- Überprüfung der Veranstaltungsorganisation im Hinblick auf Nachhaltigkeit (z. B.: Veranstaltungsorte mit ÖPNV erreichbar? Veranstaltungszeiten mit Fahrplan abgestimmt?)
- Überprüfung der Veranstaltungsdidaktik: Werden ganzheitliche, partizipative Angebote gemacht, die Menschen aller Altersgruppen ansprechen und die ganzheitliches Denken und Handeln ermöglichen?

Unterstützungsprozesse:

- Personalmanagement (Aufnahme von BNE-Kompetenzen in Stellenausschreibungen, Wahrnehmung externer oder Durchführung interner Fortbildungsangebote usw.)
- Beschaffung (Bevorzugung von regionalen und lokalen oder Fair-Trade-Produkten u. a.)

- Gebäudemanagement (Abfallvermeidung und -trennung, energieeffiziente LED-Beleuchtung usw.)

(Zur Vertiefung vgl. z. B. DVV, 2019; DVV, 2021; Müller et al., 2025, in diesem Band, sowie die dort aufgeführte weiterführende Literatur)

Die ganzheitliche Transformation einer Bildungseinrichtung zu einer auf Nachhaltigkeit gerichteten Lern- und Lehrumgebung erfordert einen umfassenden Organisationsentwicklungsprozess bzw. die Reflexion laufender Organisationsentwicklungsprozesse vor dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Dieser ist als ganzheitlicher Prozess anzulegen, der Personalentwicklung, Entwicklung des Programmangebotes und Organisationsentwicklung integrativ miteinander verknüpft und auch die Bewirtschaftung der Einrichtung, Stoffkreisläufe, Ressourcenmanagement, die bauliche Gestaltung sowie die Ausstattung berücksichtigt.

Der Prozess einer solchen Organisationsentwicklung zur Ausrichtung auf den Leitwert Nachhaltigkeit kann als Initiative der Leitung beginnen, aber auch von Mitarbeitenden oder sogar von den Lernenden ausgehen. Er kann jedoch in jedem Fall nur gelingen, wenn er breite Unterstützung sowohl bei der Einrichtungs-/Unternehmensleitung als auch bei den Mitarbeitenden und beim Träger der Organisation findet. Auch sollte die Unterstützung von und die Kooperation mit externen Partnern wie lokalen Betrieben und Vereinen, der Kommune und dem weiteren sozialen Umfeld angestrebt werden. Ziel ist es, die Kreativität und die Problemlösungsfähigkeit von möglichst vielen Beteiligten zu stimulieren.

Ausgangspunkt des Transformationsprozesses kann das bestehende Managementsystem der Einrichtung sein, das es weiterzuentwickeln gilt. Ein möglicher Ansatz führt dabei über das Qualitätsmanagement. ArtSet bietet für die lernerzentrierte Qualitätsentwicklung (LQW) bereits seit längerem einen optionalen Qualitätsbereich Nachhaltigkeit mit vielen Anregungen an (ArtSet, 2017), weiterhin eine kombinierte Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung (vgl. ArtSet, 2023) sowie, für Einrichtungen, die mit einem anderen Qualitätsmanagementsystem arbeiten, die Möglichkeit, nur das Nachhaltigkeitsmanagement zertifizieren zu lassen (Dehn, 2024). Weitere Ansatzpunkte bieten die Nachhaltigkeitstestierungen, die inzwischen von verschiedenen Organisationen angeboten werden (vgl. Boden, 2020). Ein gestuftes Rahmenkonzept zur Organisationsentwicklung für Nachhaltigkeit, mit einem Prozess-Schema und der Darstellung ausgewählter Handlungsfelder (z. B. Programm- und Angebotsentwicklung, Veranstaltungsplanung), findet sich im bereits genannten Beitrag (vgl. Müller et al., 2025, in diesem Band).

Wie der Prozess einer Organisationsentwicklung für Nachhaltigkeit in der Praxis gelingen kann, zeigt das aktuelle Projekt der *Internationalen BNE-Allianzen*, in dem sich zwölf Weiterbildungseinrichtungen aus sieben Ländern gemeinsam auf den Weg machen, sich im Sinne des WIA nachhaltig auszurichten. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen wurde u. a. ein Guidebook und vielfältige Arbeitsmaterialien entwickelt, die jetzt auch anderen Organisationen kostenlos zur Verfügung stehen (DVV International, 2024a und b).

3.3 Nachhaltigkeit braucht Führung

Ein zentraler Aspekt eines Bildungsmanagements für Nachhaltigkeit ist eine entsprechende Haltung und ein entsprechendes Handeln der Führungskräfte (vgl. Müller, 2021). Die gegenwärtig noch unzureichende strukturelle Verankerung der BNE in Bildungseinrichtungen könnte auch daran liegen, dass der Aspekt der Führung und die Rolle von Führungskräften lange Zeit wenig berücksichtigt wurden. Auch hier markierte das UNESCO-Programm einen Wendepunkt: In der Road Map identifiziert die UNESCO die Leiterinnen und Leiter von Bildungsinstitutionen als zentrale Zielgruppen (UNESCO, 2020). Auch der Nationale Aktionsplan BNE der Bundesregierung nennt die „Entwicklung, Erprobung, Verstetigung und Verbreitung von Qualifizierungskonzepten für Führungskräfte“ in den unterschiedlichen Lernorten als wichtiges Ziel (BMBF, 2017, S. 43).

Die Transformation einer Weiterbildungseinrichtung zu einer Lernumgebung für Nachhaltigkeit kann nur gelingen, wenn das Team hinter diesem Anliegen steht. Dafür sind Anordnungen nur bedingt geeignet, es bedarf einer inspirierenden, Kreativität und Energie freisetzenden, Engagement ermöglichenden Führung.

Einen möglichen Ansatz hierfür stellt das Konzept der transformationalen Führung dar, das insbesondere im Kontext von Veränderungsprozessen geeignet erscheint. Hier werden rational-funktionale (transaktionale) und deutend-sinngebende (transformationale) Aspekte der Führung als einander ergänzende Perspektiven verstanden (vgl. von Rosenstiel, 2014, S. 24 ff.). Transaktionale Führung beruht im Kern auf einem Markt- oder Tauschprinzip: Die Führungskraft gibt den Mitarbeitenden, was sie wünschen (Handlungsspielraum, Entwicklungsperspektive), dafür erhält die Führungskraft, was sie von den Mitarbeitenden erwartet (Engagement, Leistung usw.). Transformationale Führung zielt dagegen auf eine Veränderung der Mitarbeitenden, ihrer Werte und Einstellungen. Führung und Mitarbeit sind dann nicht primär ein Tauschgeschäft, sondern erfolgen auf der Grundlage eines wechselseitigen Interesses und einer Identifikation mit der Aufgabe.

Dubs (2006) nennt in Anlehnung an Wunderer (2003) folgende Verhaltensweisen transformationalen Leaderships:

- „Die Führungskräfte bringen ihre Werte und Visionen zum Ausdruck.
- Sie versuchen, differenzierte Werte in den Führungsprozess einzubringen und ihre Visionen stets zu reflektieren und bei sich verändernden Umweltbedingungen weiterzuentwickeln.
- Sie nehmen die Motive und die Bedürfnisse ihrer Mitarbeitenden wahr und versuchen, sie zu beeinflussen, indem sie vorhandene Motive transformieren, um mit anderen Motivationen neue Ziele zu erreichen.
- Sie versuchen, die Attraktivität von Arbeitszielen und Aufgaben zu erhöhen.
- Sie fördern die Identifikation der Mitarbeitenden mit ihrem sozialen System und den zu lösenden Aufgaben.
- Sie inspirieren für neue Herausforderungen.
- Sie interessieren sich für die Bedürfnisse und Ansprüche ihrer Mitarbeitenden in möglichst individueller Weise“ (Dubs, 2006, S. 143).

Die genannten Verhaltensweisen sind in besonderem Maße notwendig, wenn das Organisationsentwicklungsprojekt so anspruchsvoll ist, wie dies im Fall der Verankerung von Nachhaltigkeit und BNE in einer Bildungseinrichtung ist.

Auch in Ansätzen eines betrieblichen Nachhaltigkeitsmanagements in Wirtschaftsunternehmen wird das Potenzial einer transformationalen Führung betont. Pichel und Tschochohei (2012) weisen darauf hin, dass eine Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsthemen in Organisationen und Unternehmen die Komplexität, welche bewältigt werden muss, erhöht. Das notwendige Ausbalancieren von wirtschaftlichen Anforderungen, ökologischer Verträglichkeit und sozialen Belangen macht es notwendig, fortwährend abzuwägen und Kompromisse zu schließen. Vor dem Hintergrund der Vielzahl und der Vielfalt an Entscheidungen, die in Organisationen täglich zu treffen sind, kann dies nur gelingen, wenn die Mitarbeitenden motiviert und in der Lage sind, eigenverantwortlich zu handeln (ebd., S. 154 ff.). Führungskräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bedürfen hier häufig einer entsprechenden Unterstützung durch Weiterbildung und Personalentwicklung.

Heather Burns u. a. (2015) gehen noch einen Schritt weiter und betonen, dass Leadership für Nachhaltigkeit auf transformationaler Führung aufbaue, aber darüber hinaus gehe. Die Art der Führung, die gefordert sei, könne man auch als „facilitation“, also „Ermöglichung“, oder „caring“, „sorgen für“ bezeichnen. Denn das zentrale Ziel sei es, Menschen und Organisationen dazu zu führen, gemeinsam Visionen für eine nachhaltigere Welt zu entwickeln und mit vereinten Kräften daran zu arbeiten, diese Vision umzusetzen. Die Autor:innen stellen traditionelle Sichtweisen von Führungskräften infrage, welche Führungskräfte idealisieren und sie als Personen mit Visionen beschreiben würden, die aufgrund einer beinahe „erleuchteten“ Weitsicht immer wüssten, wie eine Situation zu managen sei. Demgegenüber verstehen Burns u. a. Führung weniger als „Andere führen“, denn als „mit Anderen führen“. In unserer heutigen komplizierten, vielfältig vernetzten und sich schnell verändernden Welt würde von Führungskräften nicht erwartet, selbst für die Lösungen zu sorgen, sondern für Menschen Gelegenheiten zu schaffen, neue Lösungen zu finden (Burns et al., 2015, S. 90 ff.).

4 Ausblick

Nachhaltigkeit und BNE sind nichts *Zusätzliches*, wie es vielleicht erscheinen mag. Es geht vielmehr um den Kern von Bildung: Die Perspektive auf eine lebenswerte Zukunft für die nachwachsende Generation ist eine grundlegende Bedingung und Voraussetzung für Bildung und Erziehung. Als Wirtschaftsbetriebe stehen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in der Verantwortung, auch selbst für Nachhaltigkeit und Klimaschutz aktiv zu werden.

Gerade in Zeiten, in denen multilaterales Handeln und überstaatliche Verständigung zunehmend wieder infrage gestellt werden und nationalistische Tendenzen in vielen Staaten wieder Boden gewinnen, ist es notwendig, diesen Tendenzen mit Bil-

dung entgegenzutreten. In Bildungseinrichtungen müssen Konzepte und Beispiele guten Gelingens vermittelt werden, die auf eine Verständigung setzen, die Nationen, Ethnien, Religionen und Grenzen überschreitet. Hierfür eignet sich Nachhaltigkeit als gesellschaftlicher Leitwert in der Bildung. Nachhaltige Weiterbildungseinrichtungen können als gelebtes Beispiel wirken.

In der Gesamtschau der dargestellten Aspekte eines (Weiter-)Bildungsmanagements für nachhaltige Entwicklung erscheint die Idee der Transformation auf verschiedenen Ebenen als relevant: Zur Überwindung der globalen Krisen bedarf es einer großen Transformation von Gesellschaften. Diese setzt transformative Lernprozesse der Menschen voraus, die in Weiterbildungseinrichtungen unterstützt und begleitet werden können. Weiterbildungseinrichtungen können solche Angebote nur glaubhaft vertreten, wenn sie selbst eine Transformation zu einer nachhaltigen Lernumgebung durchlaufen. Um die Mitarbeitenden für die Mitwirkung an einem solchen Prozess zu gewinnen, bedarf es einer transformationalen Führung.

Literatur

- ArtSet (2017). *Optionaler Qualitätsbereich Nachhaltigkeit*. Hannover: ArtSet. <https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LKQT-Arbeitshilfe-optionaler-QB-Nachhaltigkeit-2017-03.pdf>
- ArtSet (2023). *Die LQW-Qualitäts- und Nachhaltigkeittestierung. Leitfaden für die Praxis*. Hannover: ArtSet. https://www.artset.de/wp-content/uploads/Leitfaden-LQW-N_202310-1.pdf
- Barr, S. K., Cross, J. E. & Dunbar, B. H. (2014). *The Whole-School Sustainability Framework. Guiding principles for integrating sustainability into all aspects of a school organization*. Colorado State University: The Center for Green Schools. https://centerforgreenschools.org/sites/default/files/resource-files/Whole-School_Sustainability_Framework.pdf
- BNE-Portal (2024). *Das UNESCO-Programm in Deutschland*. <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/das-unesco-programm-in-deutschland/das-unesco-programm-in-deutschland>
- Boden, G. (2020). Nachhaltig zertifiziert. BNE-Zertifizierung als Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsinstrument. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 25–37.
- Buckbesch, M., Lerche, U., & Niebling, L. (2021). *Mit dem Whole Institution Approach Bildungseinrichtungen nachhaltiger gestalten* [Making educational institutions more sustainable with the Whole Institution Approach]. Berlin: agl – Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland. https://agl-einewelt.de/wp-content/uploads/2021/06/agl_Dokument-28_WIA.pdf

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Nationaler Aktionsplan für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan_node.html
- Bundesregierung (2025). Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie – Weiterentwicklung 2025. Transformation gemeinsam gerecht gestalten. *Deutscher Bundestag, Drucksache 20/14980*. <https://dserver.bundestag.de/btd/20/149/2014980.pdf>
- Burdukova, G. (2019). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung*. <https://www.die-bonn.de/doks/2019-nachhaltigkeit-01.pdf>
- Burdukova, G. (2020). Nachhaltigkeit als Grundverständnis und Trend in der VHS-Programmarbeit. *forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 53(4), 27–31. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28409/pdf/FEB_2020_4_Burdukova_Nachhaltigkeit_als_Grundverstaendnis.pdf
- Burns, H., Diamond-Vaught, H. & Bauman, C. (2015). Leadership for Sustainability: Theoretical Foundations and Pedagogical Practices that Foster Change. *International Journal for Leadership Studies*, 9(1), 88–100. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=elp_fac
- Dehn, C. (2024). *BNEsolo. Das eigenständige Testierungsverfahren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Leitfaden für die Praxis*. Hannover: ArtSet. https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitfaden_BNE_SOLO.pdf
- Deutscher Volkshochschulverband (2019). *Handreichung. Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen*. DVV: Bonn. <https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/programmbereich/gesellschaft-politik-und-umwelt/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung-an-Volkshochschulen.pdf>
- Deutscher Volkshochschulverband (2021). *17 Ziele an den Volkshochschulen. Praxisbeispiele*. Bonn: DVV. Online: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/programmbereich/gesellschaft-politik-und-umwelt/BNE-Praxisbeispiele_Stand_04-03-2021.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014a). *UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. <https://www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/dokumente/dokumente-der-deutschen-unesco-kommission/resolutionen-der-deutschen-unesco-kommission/un-dekade-mit-wirkung-10-jahre-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-in-deutschland/>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014b). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Paris.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017). *Unpacking SDG 4. Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*. UNESCO: Bonn. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_ger
- Dieckmann, A. & Loewenfeld, M. (2020). Zwischen inhaltlicher Ausweitung und struktureller Verankerung. Klima und Nachhaltigkeit als Themen in non-formalen Umweltbildungseinrichtungen. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 21–24.

- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- DVV International (2024a). *Guidebook SustainabALE. Nachhaltige Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung*. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Workbook_SustainabALE/Guidebook_DE_PDF_web.pdf
- DVV International (2024b). *Workbook zum Guidebook SustainabALE. Arbeitshilfe für die Umsetzung des Whole Institution Approach*. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Workbook_SustainabALE/Workbook_SustainabALE_DE_download.pdf
- European Association for the Education of Adults (EAEA, 2018). Adult Education and Sustainability. EAEA Background Paper. Brüssel. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/09/AE-and-sustainability_paper_final_9_2018.pdf
- Evangelische Akademie (1989). *Vom Reden zum Tun – Institutionen lernen, umweltgerecht zu wirtschaften*. Frankfurt: Oikos
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Fischer, S., Eireiner, C. & Weber, S. (2019). *Nachhaltiges HR-Management. Konzepte – Rollen – Handlungsempfehlungen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791038575>
- Göpel, M. (2016). *The Great Mindshift. How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations go Hand in Hand*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43766-8>
- Grisenbauer, B. & Mueller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development. *Sustainability*, 12, 3371. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- Grundmann, D. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16913-8>
- 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* (S. 23–43). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- de Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Gutachten zum Programm*. Bonn: BLK. <https://doi.org/10.25656/01:218>
- Hauff, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18, 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Hutter, C.-P.; Blessing, K. & Köthe, R. (2012). *Grundkurs Nachhaltigkeit*. München: Oekom.

- IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2024). *Synthesebericht zum sechsten IPCC-Sachstandsbericht (AR6). Hauptaussagen für die politische Entscheidungsfindung*. https://www.de-ipcc.de/media/content/Hauptaussagen_AR6-SYR.pdf
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48130-1>
- Kondratjuk, M. (2025). Umsetzungen von BNE in Bildungsorganisationen. Sinnhorizonte und Handlungsebenen des Bildungsmanagements systematisch betrachtet. In M. Kondratjuk, S. Wippermann, U. Müller, I. Schmidberger & T. Stricker (Hrsg.), *Bildungsmanagement und Leadership für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabil- dung in Hochschule und Weiterbildung: Konzeptionelle Beiträge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Kühn, C. & Costa, J. (2024). Informelles Lernen und Nachhaltigkeit. Empirische Perspek- tiven auf nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen von Erwachsenen. In M. Ebner von Eschenbach u. a. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit: Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 143–158). Leverkusen: Barbara Bu- drich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850081.13>
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens/Umweltbundesamt/Bundeszen- trale für politische Bildung (1986). *Ökologie in der Erwachsenenbildung. Programmhil- fen, Lehr- und Lernmaterialien. Einführungsband und 5 Hefte*. Berlin/Bonn.
- Lerche, U. (2020). *Leben, was wir lehren – mit dem Whole Institution Approach Bildungsein- richtungen nachhaltiger gestalten*. <https://www.wb-web.de/dossiers/nachhaltigkeit/ folge-2-nachhaltigkeit-in-einrichtungen-der-erwachsenenbildung/leben-was-wir-leh- ren.html>
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Michelsen, G. & Siebert, H. (1985). *Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Um- gang mit der Natur*. Frankfurt am Main: Fischer
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2018). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508–531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Müller, U. (1989). Bildungshäuser – Lebensräume. Anstiftung zur ökologischen Erkun- dung von Räumen der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung*, 4/89, 216–219.
- Müller, U. (2000). Der Mensch im Mittelpunkt. Bildung für nachhaltige Entwicklung benö- tigt eine Klärung des Bildungsbegriffes. *Politische Ökologie, Sonderheft 12: Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 8–11. https://www.oekom.de/_uploads_media/files/poe_ sohe_12_2000_ulrich_mu_ller_041415.pdf
- Müller, U. (2010). Nachhaltigkeit – (k)ein Thema für die betriebliche Personal- und Füh- rungskräfteentwicklung? In T. Adam, U. Müller & G. Schweizer (Hrsg.), *Wert und Werte im Management* (S. 327–336). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/ 10.3278/6004044w>

- Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (2. Auflage, S. 33–58). Münster: Waxmann.
- Müller, U. (2021). Nachhaltigkeit braucht Führung. BNE und Klimaschutz in Einrichtungen der Erwachsenenbildung verankern. *Erwachsenenbildung*, 67 (2), 61–64. https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2024/08/EB2021_2_Mueller_Nachhaltigkeit_braucht_Fuehrung.pdf
- Müller, U., Hancock, D., Wang, C., Stricker, T. & Liu, Q. (2025). Implementing Education for Sustainable Development in Organizations of Adult and Continuing Education: Perspectives of Leaders in China, Germany, and the USA. *Sustainability*, 17, 4702. <https://doi.org/10.3390/su17104702>
- Müller, U., Lude, A. & Stricker, T. (2025). Organisationsentwicklung für Klimaschutz und Nachhaltigkeit. Ein gestuftes Rahmenkonzept für Weiterbildungseinrichtungen. In M. Kondratjuk, S. Wippermann, U. Müller, I. Schmidberger, & T. Stricker (Hrsg.), *Bildungsmanagement und Leadership für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung in Hochschule und Weiterbildung: Konzeptionelle Beiträge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation.
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. OECD. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.parsys.97111.downloadList.89603.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.ge.pdf>
- Pichel, K. & Tschochohei, H. (2012). Leadership für nachhaltiges Wirtschaften. In A. Baumast. & J. Pape (Hrsg.), *Betriebliches Nachhaltigkeitsmanagement* (S. 153–174). Stuttgart: Ulmer.
- Priebe, A. (2007). *Nachhaltige Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen. Versuch einer Annäherung vor dem Hintergrund des demografischen Wandels*. Diss., Univ. Bielefeld.
- Rockström, J., Steffen, W. & Noon, K. u. a. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operation Space for Humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 1–32. <https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232>
- Rosenstil, L. von (2014). Grundlagen der Führung. In L. v. Rosenstil, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 11–24). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Sachs, J. D., Lafortune, G. & Fuller, G. (2024). *The SDGs and the UN Summit of the Future. Sustainable Development Report 2024*. Paris: SDSN, Dublin: Dublin University Press. <https://doi.org/10.25546/108572>
- Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schüßler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Seitz, K. (2015). Transformation als Bildungsaufgabe. *Forum Loccum*, 34(3), 9 – 15.

- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Statistisches Bundesamt (o. J.). *Indikatoren der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie*. <https://dns-indikatoren.de>.
- Stockholm Resilience Center (2016). *A new way of viewing the Sustainable Development Goals*. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>.
- UN (2025). *The Sustainable Development Goals Report 2025*. New York. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2025.pdf>.
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE, 2025). *The Sustainable Development Goals Report 2025*. New York. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2025.pdf>.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>.
- UNESCO (2014). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission. <https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/roadmap-zur-umsetzung-des-weltaktionsprogramms.html>.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A roadmap*. Paris: UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/education-sustainable-development-roadmap>.
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, siebzigste Tagung, Tagesordnungspunkte 15 und 16*. https://digitallibrary.un.org/record/3923923/files/A_RES_70_1-DE.pdf.
- Weizsäcker, E. U. & Wijkman u. a. (2017). *Wir sind dran. Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin. Online: https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf.
- World Business Council for Sustainable Development (WBCSD, 2007). *Driving Success. Human resources and sustainable development*. http://docs.wbcsd.org/2005/11/Driving_Success_HumanResources_SD.pdf.
- Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre*. Neuwied: Luchterhand.

Umsetzungen von BNE in Bildungsorganisationen

Sinnhorizonte und Handlungsebenen des Bildungsmanagements systematisch betrachtet

MARIA KONDRATJUK

Zusammenfassung

Die Bewältigung der sozialökologischen Transformation ist eine globale wie gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In Form einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird sie operationalisierbar. Im formalen Bildungsbereich haben Bildungsorganisationen eine gestaltende Rolle und leisten einen entsprechenden Beitrag zur Förderung der Teilhabe und Mitwirkung im Transformationsprozess. Ein entsprechendes Bildungsmanagement ist dabei wesentlich. Im Beitrag werden auf Grundlage empirischer Befunde, Erfahrungen konkreter Projektumsetzungen, konzeptioneller Überlegungen und theoretischer Reflexionen Umsetzungen von BNE systematisch in den Handlungsebenen und Sinnhorizonten des Bildungsmanagements betrachtet, um so den Zusammenhang von Leadership (normative Makroebene, Bildungsorganisationen gestalten), strategischem (Mesoebene, Bildungsprogramme gestalten) und operativem Bildungsmanagement (Mikroebene, Bildungsprozessgestaltung) zu verdeutlichen und zu diskutieren.

Abstract

Overcoming the socio-ecological transformation is a global and societal challenge. It can be operationalised in the form of education for sustainable development (ESD). In the formal education sector, educational organisations have a formative role and make a corresponding contribution to promoting participation and involvement in the transformation process. Appropriate educational management is essential for this. Based on empirical findings, experiences of concrete project implementations, conceptual considerations and theoretical reflections on the implementation of ESD, this article systematically examines the levels of action and meaningful horizons of educational management in order to clarify and discuss the relationship between leadership (normative macro-level, shaping educational organisations), strategic (meso-level, shaping educational programmes) and operational educational management (micro-level, shaping educational processes).

1 BNE in Erwachsenen- und Hochschulbildung. Rahmung und Problematisierung

Das Bildungssystem befindet sich in einem transformatorischen Umbruch, was Auswirkungen auf die Umsetzung lebenslangen Lernens (LLL) und die konkrete Bildungsarbeit in Bildungsorganisationen hat. Öffentliche Bildungseinrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Hochschulbildung nehmen mit ihrem Bildungsauftrag eine besondere Funktion in der Gesellschaft wahr und fungieren als „Bindeglied, als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Preisendörfer, 2016, S. 178), als Medium zwischen Bildung und Beschäftigung und als Sozialisationsinstanzen.

Die Begegnung der sozial-ökologischen Transformation und in ihrer operationalisierbaren Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt dabei eine große Herausforderung dar, bei der es um eine neue Perspektive pädagogischen Handelns geht. Damit ist nicht gemeint, dass alle Kurse „ökologisiert“ werden sollen (also alle Themen sich auf Umweltfragen beziehen). Es geht vielmehr um die Frage, ob das sozial-ökologische Paradigma (als holistischer Ansatz) ein neues Verständnis vom Lehren und Lernen und von der konkreten Bildungsarbeit beinhaltet, etwa durch Maßnahmen einer partizipativen BNE (z. B. für die Hochschulbildung, Bellina et al., 2020).

Diese anspruchsvolle Bildungsarbeit hält weitreichende Implikationen für das Bildungsmanagement (Müller, 2018) bereit, etwa in Bezug auf das professionelle Handeln der Bildungsmanager:innen (z. B. Rieckmann & Barth, 2022) oder die strategische Leitungskompetenz der Führungskräfte.

Relevant für eine Umsetzung von BNE in Bildungsorganisationen und dem dafür notwendigen Bildungsmanagement ist hier die Berücksichtigung des Zusammenhangs von sozial-ökologischer Transformation, LLLs und BNE (Overwien & Rode, 2013; DUK, 2005) sowie die differenzierte Betrachtung von Bildung und Nachhaltigkeit in den sich überlappenden bzw. komplementären Dimensionen von Bildung a) *über* Nachhaltigkeit (Wissen über Nachhaltigkeit, die Entwicklung eines Verständnisses von Nachhaltigkeit, das Kennen von Nachhaltigkeitssystemen und -konzepten); b) *als* Nachhaltigkeit (Bildungsprozessgestaltung) und c) *für* Nachhaltigkeit (konkretes Handeln; die Planung, Durchführung, Bewertung, Reflexion von Maßnahmen; Netzwerke/communities of practice).

Im Beitrag werden auf Grundlage empirischer Befunde, Erfahrungen konkreter Projektumsetzungen, konzeptioneller Überlegungen und theoretischer Reflexionen diese Aspekte systematisch in den Handlungsebenen und Sinnhorizonten des Bildungsmanagements (z. B. Seufert, 2013) betrachtet, um so den Zusammenhang von Leadership (normative Makroebene, Bildungsorganisationen gestalten), strategischem (Mesoebene, Bildungsprogramme gestalten) und operativem Bildungsmanagement (Mikroebene, Bildungsprozessgestaltung) zu verdeutlichen und zu diskutieren.

Thematisiert werden dabei auch die sich auftuenden Herausforderungen und Spannungsfelder, vor denen die Bildungseinrichtungen stehen, die sich Transformationsprozessen unterziehen, wie der Begegnung sozial-ökologischer Transformation,

im Konkreten der Umsetzung von BNE-Konzepten, Maßnahmen oder sogar holistischen Modellen wie dem Whole Institution Approach (WIA), bei dem der Veränderungsprozess die gesamte Einrichtung betrifft.

Herausforderungen ergeben sich dabei aus dem Verhältnis permanenter Veränderungsfähigkeit von Bildungsorganisationen und gesellschaftlichen *Transformationsanrufungen* (Kondratjuk & Schulze, 2025), denn diese Transformationsanrufungen bringen kreatives Wandlungspotenzial und Überforderungsphänomene zugleich hervor (ebd.). In der Erwachsenenbildung etwa wird in diesem Zusammenhang von der Bearbeitung des „Verschränkungsappells“ und dem damit verbundenen „Vermittlungsauftrag“ gesprochen (vgl. Schreiber-Barsch, 2023, S. 32).

Die Notwendigkeit dieser hier vorgenommenen Betrachtung ergibt sich aus dem Befund, dass „[o]bwohl angesichts der komplexen ökologisch-sozialen Problemlagen eine gesteigerte Notwendigkeit zum koordinierten und kooperativen Handeln in organisierten Strukturen besteht, [...] Organisationen und insbesondere organisationales Lernen eine eher untergeordnete Rolle bei der systematischen Reflexion bzw. wissenschaftlichen Analyse der neuen, auf ökologisches Denken und Handeln ausgerichteten Bildungsoffensive [spielen]“ (Elven, 2022, S. 535).

Der Fokus auf formale Bildungskontexte, in denen Erwachsene adressiert werden, begründet sich mit den von Beatrix Niemeyer gestellten Fragen danach, „wo eine kritische politische Bildung heute stattfindet, welches die informellen Lernorte der Gegenwart sind, an welchen Diskursorten über die Bedeutung von Einsichten und Erkenntnissen gestritten werden kann und alternative Handlungs- und Lebensweisen weiter erprobt werden können“ und dann Antwort darauf: „Die Schule ist es nicht“ (2023, S. 13). Untermauert wird dies mit dem Befund, dass die sozial-ökologische Transformation aufgrund ihrer Dringlichkeit vorrangig von Erwachsenen umzusetzen ist, „[...] denn es sind Erwachsene, die in Politik, Wirtschaft und allen anderen gesellschaftlichen Bereichen dafür verantwortlich sind, unser Gemeinwesen nachhaltiger zu gestalten“ (Götz & Müller, 2021, S. 12).

2 Zum Verständnis und Auftrag von Bildungsmanagement

Bildungsmanagement benötigt eine theoretische Fundierung in den Bildungswissenschaften und in der Managementwissenschaft. Im Anschluss an aktuelle Diskussionen zum Bildungsbegriff und das Managementverständnis (etwa des Sankt Galler Managementmodells, z. B. Rüegg-Stürm, 2002) kann Bildungsmanagement verstanden werden als „die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeiten dienen“ (Müller, 2018, S. 43). Bei den dazu angebotenen Dienstleistungen sollte das „Ausbalancieren ökonomischer und pädagogischer Ziele handlungsleitend“ sein (Seufert, 2013, S. 14). Das sich damit auftuende Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ökonomie bzw. Management lässt sich am besten an den Verständnissen von *Bildung* und dem Bemühen, diese mitunter stark konfligierenden Perspektiven in Einklang zu bringen, verdeutlichen: wenn Bildung auf der einen Seite als Lernprozess,

Persönlichkeitsentwicklung, Wechselverhältnis von Vermittlung und Aneignung oder als Selbst- und Weltverständigung verstanden wird und auf der anderen Seite als Produkt bzw. Ware, als Investition in Humankapital und als Dienstleistung.

Die Besonderheiten von Bildungsdienstleistungen liegen etwa in ihrem immateriellen Kern; sie können faktisch nicht gelagert oder transportiert werden. Sie lassen sich zwar konsumieren, müssen aber von den zu Bildenden/Lernenden selbst angeeignet werden und werden auch von ihnen beurteilt und bewertet (gibt es einen Lern-/Transfererfolg?); und sie sind nicht oder nur eingeschränkt standardisierbar. Dieser Umstand hat (nicht nur) Auswirkungen auf die Bildungsprozessgestaltung, das Bildungsmarketing und Qualitätsmanagement, z. B. bei der Evaluation (war der Kurs erfolgreich?).

Bildungsmanagement ist keine eigenständige Disziplin, sondern ein interdisziplinäres Handlungs-, Tätigkeits- und Gestaltungsfeld. Dabei kann die konkrete Umsetzung des Bildungsmanagements differenziert werden in sektorenspezifisch (z. B. Hochschulbildung, etwa die Implementierung von BNE) und sektorenübergreifend (das ganze Bildungssystem betreffend, etwa der Stellenwert von BNE).

Bildungsmanagement umfasst im Kern wesentliche Entwicklungsaufgaben in Bildungsorganisationen bzw. -einrichtungen, „um Bildungsdienstleistungen anspruchsruppengerecht anzubieten und kontinuierlich weiterzuentwickeln“ (Seufert, 2013, S. 2), dies schließt „planende, koordinierende und kontrollierende Tätigkeiten auf Gebieten, wie Personal, Organisation, Finanzen, Marketing, Programmplanung oder Qualität“ (Müller, 2018, S. 35) ein.

Handlungsfelder sind dann vor allem Schulentwicklung, Hochschulentwicklung, Betriebliches Bildungsmanagement, Programmplanung in der Erwachsenenbildung oder Personal- und Führungskräfteentwicklung. Die Entwicklungsmodi bewegen sich zumeist zwischen Erhalt, Optimierung und Erneuerung.

Konkrete Orte des Bildungsmanagements sind die zahlreichen und mitunter sehr diversen Bildungsorganisationen bzw. -einrichtungen (da gerade im Bereich öffentlicher Bildung zumeist der Begriff *Einrichtung* zum Einsatz kommt, wird er auch hier genutzt). Vor allem im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich hier vertikal wie horizontal ein stark ausdifferenzierter Markt entwickelt, dessen Einrichtungen von wandelnden Steuerungsprinzipien und betriebswirtschaftlichen Gestaltungsprinzipien (vgl. Schwarz, 2023) gekennzeichnet sind. „Daraus ergeben sich unterschiedliche Angebote in unterschiedlichen Formaten von unterschiedlichen Einrichtungen, Institutionen und Trägern, was als *institutioneller Pluralismus* bezeichnet wird“ (Kondratjuk, 2023, S. 12).

Mögliche Einrichtungen sind neben den bekannten und etablierten, wie den in ganz Deutschland vorzufindenden und staatlich geförderten Universitäten und Hochschulen sowie Volkshochschulen (VHS), z. B. bildungsnahe Vereine, Bildungszentren von Stiftungen, konfessionelle, politische und gewerkschaftliche Bildungswerke, private Hochschulen, Fernlehrinstitute, Landes- und Bundeszentrale(n) für politische Bildung, betriebliche Bildungszentren, Personalabteilungen in Unternehmen, Senior:innenbildungszentren, Bildungswerke der Handwerkskammern und Industrie- und

Handelskammern, Institute für spezifisch pädagogische Zusatzausbildungen oder Einrichtungen für berufliche Qualifikation und Rehabilitation oder Berufsbildungswerke (um hier einige wesentliche zu nennen).

Bei der Bezeichnung von Bildungseinrichtung bzw. *Bildungsorganisation* orientiere ich mich in organisationspädagogischer Deutung am institutionellen Organisationsbegriff, bei dem die Organisation als soziales Gebilde betrachtet wird, „in dem eine Mehrzahl von Menschen zu einem spezifischen Zweck bewusst zusammenwirkt“ (Göhlich, 2014, S. 69) und damit Aspekte von Organisationskultur, formaler Struktur und Mitgliedschaft einschließt. Diese explizit organisationspädagogische Perspektive unterstützt die Fokussierung „organisationaler Produktion praktischer Nachhaltigkeit [...], denn sie nimmt“ (Elven, 2022, S. 544) „– im Unterschied zu anderen pädagogischen Teildisziplinen – Organisation nicht nur als Bedingung von Lernen, sondern auch und vor allem als selbst lernendes Sozialgebilde wahr“ (Göhlich et al., 2016, S. 310).

3 Sinnhorizonte und Gestaltungsebenen des Bildungsmanagements

Zur Einordnung spezifischer Ziele, Aufgaben und Maßnahmen des Bildungsmanagements bieten die Sinnhorizonte und Gestaltungsebenen eine mögliche, weil sinnvolle, Systematisierungsfolie, um Planungshorizonte festzulegen, Akteure zu bestimmen oder Instrumente, Methoden und Maßnahmen festzulegen und zu verhandeln. Es wird unterschieden zwischen a) der normativen Makroebene, hier geht es um die Gestaltung der Bildungsorganisation; der b) strategischen Mesoebene, bei der die Gestaltung der Bildungsprogramme zentral ist, und c) der operativen Mikroebene mit der konkreten Bildungsprozessgestaltung.

Für eine stärker wirtschaftliche Betrachtung, die auch Akteure, Interaktionsthemen und Entwicklungsmodi einschließt, sei auf das St. Galler Management-Modell (SGMM, z. B. Rüegg-Stürm 2002) hingewiesen. Einige der aufgeführten Aspekte sind dem Modell entlehnt, jedoch stärker organisationspädagogisch ausgedeutet.

Für die Systematisierung werden die Ebenen im Folgenden nacheinander und vermeintlich isoliert voneinander vorgestellt. In der forschungsmethodischen wie Bildungspraxis zeigt sich eine Durchdringung und Verwobenheit der Ebenen, die etwa deutlich wird, wenn es um den Impact von Leadership geht, die Übersetzung des Bildungsauftrages in die konkrete Bildungsprozessgestaltung oder eben die Implementierung von BNE. Besonders anschaulich wird der Umstand der Verwobenheit durch die Betrachtung der Tätigkeiten und Funktionen von Hochschullehrer:innen in den hochschuldidaktischen Handlungsebenen (Kondratjuk & Schulze, 2016). Im konkreten Lehrsetting mit den Studierenden wird auf Mikroebene (Verfahrensdidaktik) agiert, während die Lehrplanung (Veranstaltungsdidaktik) als Zwischenstück betrachtet werden kann und die Curriculumsentwicklung (z. B. in der Vorbereitung für eine Akkreditierung) sich auf Mesoebene bewegt (Studienprogrammdidaktik und Instituts-/Fakultätsdidaktik) und mitunter in den Gremien der Hochschulleitung (Makroebene) beschlossen wird.

3.1 Normative Makroebene: Gestaltung von Bildungsorganisationen

Auf dieser Ebene wird die Systemebene betrachtet. Dies schließt entsprechende institutionelle und gesellschaftliche Kontexte und Rahmenbedingungen, wie etwa Entwicklungen in der Bildungspolitik, ein (z. B. bei der Umsetzung von rahmenden Gesetzmäßigkeiten) und meint vor allem organisationsweite Gestaltungsaufgaben, z. B. in Form einer Umfeld- bzw. Umweltanalyse. Aus den Zielen als pädagogische Normen leitet sich der Bildungsauftrag der Organisation ab. Wesentlich scheint hier die Differenz zwischen öffentlichen und privatwirtschaftlich agierenden Organisationen. Im Organisationsprofil werden zentrale Handlungsfelder bestimmt, die Ablauf- und Aufbaustrukturen (inkl. Ressourcen) dargestellt und Instrumente wie das Leitbild entwickelt. Auf dieser Ebene finden Aus- und Verhandlungen über die Organisationskultur statt, vor allem das eigene Selbstverständnis betreffend (Entwicklungsfähigkeit, lernende Organisation, Lehr-/Lernverständnis usw.).

BNE zu implementieren bzw. nachhaltig sein/werden zu wollen, kann als Leitmotiv dienen, jedoch stehen die Zielkonflikte stets diskursiv zur Verhandlung, um der grundsätzlichen „Konfliktbeladenheit“ (Dusseldorp, 2017, S. 7) normativer Setzungen zu begegnen und eine Übersetzung durch die Bildungsakteure in entsprechende Bildungsangebote zu ermöglichen, denn „[e]s konfliktieren Akteure mit unterschiedlichen Interessen und (moralischen und epistemischen) Überzeugungen ebenso wie die vermeintlich unvereinbaren Ziele einer nachhaltigen Entwicklung“ (ebd.). Das Wahrnehmen, Einholen und Moderieren dieser konfliktierenden Ziele kann eine wesentliche Aufgabe von Leadership darstellen.

3.2 Strategische Mesoebene: Gestaltung von Bildungsprogrammen

Auf dieser Ebene werden strategische Ziele verhandelt und festgelegt, deren Grundlage die normativen Grundsätze sind, und entsprechende Methoden, Verfahren und Maßnahmen sowie Ressourcen bestimmt. Hier ist das Geschäftsmodell und das Programm-Portfolio zu finden und es wird sich mit der Profilbildung der Organisation und der Entwicklung eines strategischen Managements auseinandergesetzt. Im Zentrum steht die Gestaltung und Entwicklung von Bildungsprogrammen und Maßnahmen (Bildungsgangmanagement) und deren Positionierung auf dem Markt. Instrumente und Maßnahmen sind z. B. die Durchführung von Bedarfsanalysen und Evaluationen, die Entwicklung und Erstellung von Kompetenzmodellen (die auf normativer Ebene festgelegt wurden) und die Lehrplan-, Unterrichts-, Kurs-, Trainings- und Curriculumentwicklung.

Organisationsentwicklung zur Implementierung von BNE als Element der Professionalisierung betrifft dann nicht nur die normative Ebene, sondern auch primäre operative und strategische Handlungsfelder des Bildungsmanagements und ermöglicht mit dieser Fokussierung eine grundlegende Analyse der Wirkungszusammenhänge zwischen Organisation, Bildungsmanagement und pädagogischer Leistungserbringung in Bildungsorganisationen.

3.3 Operative Mikroebene: Bildungsprozessgestaltung

Auf dieser Ebene findet die Operationalisierung bzw. operative Umsetzung der auf Makroebene festgelegten normativen Grundprinzipien und Leitlinien und auf Mesoebene übersetzten Strategien statt. Im Zentrum steht die konkrete Aus- und Gestaltung der Bildungsprozesse in den jeweiligen Settings und Formaten. Es stellen sich Fragen der Professionalisierung der Lehrenden, der Zusammenarbeit untereinander und mit anderen Akteuren, der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und der Umsetzung von Kompetenzentwicklung. Dies schließt die Nutzung von Bildungsmaterialien, Formen der Lernunterstützung und -begleitung, wie etwa Beratung, und die spezifische Verfahrensdidaktik ein.

BNE als Gegenstand der Lehre, des Unterrichts, des Trainings oder des Kurses steht hier in mikrodidaktischer Perspektive im Fokus, also auch die Frage nach den geeigneten Methoden, Medien und Materialien oder auch der entsprechenden Eignung (Qualifikation, Kompetenz, Befähigung) der Lehrenden, Kursleitenden, Trainer:innen.

Zielperspektive sollte sein, eine „ganzheitliche[n] Persönlichkeitsentwicklung“ (Enders & Groschke, 2022, S. 117) anzustreben und der Ausbildung einer sogenannten *Gestaltungskompetenz* (vgl. u. a. Bormann & Haan, 2008) näher zu kommen. Und dies, um dem Grundsatz von BNE gerecht zu werden, der besagt, dass „gute Bildung über reines Faktenwissen hinausgeht und die Entwicklung von Werten und Fähigkeiten, wie vorausschauendem Denken, interdisziplinärem Wissen, autonomem Handeln, der Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen oder der Selbsterfahrung statt abstrakter Theorie ermöglicht“ (BNE-Portal, 2021).

4 BNE in practice. Konkrete Umsetzungsstrategien

4.1 Qualitätsmanagement von Weiterbildungseinrichtungen. Nachhaltigkeit testierbar machen

Neben konkreten Bemühungen, BNE im außerschulischen Bildungsbereich (vgl. Wendler & Rode, 2013) zu implementieren, etwa im Rahmen des niedersächsischen Projektes „Bildungseinrichtungen nachhaltig aufstellen“, welches sich in der Broschüre „Nachhaltigkeit als ganzheitlicher Bildungsauftrag für die Erwachsenenbildung“ dokumentiert (Bundesarbeitsgemeinschaft Andere Weiterbildung), wurden für das Bildungsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen Qualitätstestungsverfahren mit Schwerpunkt Nachhaltigkeit bzw. BNE entwickelt und sind mittlerweile am Markt.

So hat das Umweltministerium in Nordrhein-Westfalen „die von der ArtSet GmbH entwickelte und von confflex testierte kombinierte Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung für das Modell der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für Weiterbildungsorganisationen (LQW) anerkannt“ (im Ticker der *weiter bilden*, Ausgabe 04/2023, S. 8). Seit Oktober 2023 können sich Weiterbildungseinrichtungen in einem

ganzheitlichen Ansatz (Bildungsangebote und organisationale Strukturen) BNE anerkennen und auf Nachhaltigkeit testieren lassen.

Eine ähnliche Entwicklung ist in Sachsen zu beobachten. Hier hat der QuiBB e. V., Verein für Qualität in Bildung und Beratung, aufbauend auf dem QESplus (2017), einem etablierten und bewährten Qualitätsentwicklungssystem für Weiterbildungseinrichtungen, ein Qualitätsentwicklungssystem spezifisch für BNE, QESplus (2023), entwickelt. Dieses System ist seit Februar 2024 online und wird durch den Sächsischen Landtag unterstützt. Das Vorgehen der Zertifizierung ist in einer entsprechenden Richtlinie zur Durchführung von externen Audits festgelegt. In der Selbstbeschreibung heißt es, dass QESplus „ein spezifisches Qualitätsmanagementsystem für Weiterbildungseinrichtungen bzw. Vereine mit Weiterbildungsaufgaben [ist;] partizipative Führung, inklusive Reflexion und Kommunikation aller Beteiligten [verlangt], und somit die Organisationskultur [fördert;] erfahrungsbasierte, praktikable und selbsterklärende Handlungsorientierungen für die Implementierung [bietet; und] Selbstevaluation und Zertifizierung durch anerkannte Zertifizierungsagenturen [ermöglicht]. Es integriert zugleich die Anforderungen der AZAV“ (Website QESplus).

4.2 Whole Institution Approach. Institutioneller Nachhaltigkeitsprozess eines inneruniversitären Zentrums

Am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden wurde 2023 und 2024 ein institutioneller Nachhaltigkeitsprozess, der als Whole Institution Process (WIA, z. B. Holst & Brock, 2024) angelegt ist, durchgeführt. Der WIA stellt einen ganzheitlichen Ansatz zur Implementierung von Maßnahmen und der Lösung von organisationalen Entwicklungsschritten zumeist mit dem Ziel der Implementierung von BNE dar und hat seinen Ursprung im Whole System Design (WSD, vgl. Pittmann, 2009), welches verschiedene Systemlogiken einschließt und durch die Einbeziehung von Stakeholdern in gemeinsame Planungs-, Umsetzungs- und Evaluationszyklen gekennzeichnet ist.

Dieser Prozess wurde wissenschaftlich begleitet, um die Herausforderungen und Möglichkeiten für die Umstellung des Zentrums zu begleiten und kontinuierlich zu evaluieren, um daraus entsprechende Maßnahmen für die gemeinsame Gestaltungsarbeit abzuleiten (Bowden & Kondratjuk, 2025). Dies schließt auch die Analyse zur Akzeptanz von Maßnahmen durch die Mitarbeitenden ein, um einerseits das Verständnis von BNE offenzulegen und partizipativ die Bedürfnisse und Ideen der Mitarbeitenden in den Prozess einzubinden. Für Holst (2023) schließt ein WIA die Neugestaltung der Politik, der Lehrpläne und der Finanzierung auf Makroebene; eine Umgestaltung der Lernumgebungen innerhalb lokaler Gemeinschaften und Netzwerke auf Mesoebene sowie ein Überdenken der Ziele, der Inhalte und der Didaktik von Lernsituationen auf der Mikroebene ein.

Weitere Umsetzungsbeispiele eines WIA an Hochschulen sind die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE) und die Leuphana Universität Lüneburg, welche BNE vollumfänglich integriert haben (vgl. Höfer, 2022, S. 3).

4.3 Nachhaltigkeit lehren. BNE in die Hochschullehre integrieren

Im Hochschulbereich sind Implementierungen zur Umsetzung von BNE im nationalen Aktionsplan (Nationale Plattform BNE) festgelegt. In diesem Zusammenhang sind seit geraumer Zeit zahlreiche Initiativen auszumachen, von denen sich viele am Handlungsleitfaden „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre“ als Ergebnis des Arbeitspaketes Lehre im Verbundprojekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten“ (HOCHN) orientieren oder dem Programm „Hochschullehre im Kontext von Nachhaltigkeit“ der Stiftung Innovation in der Hochschullehre (StiL) sowie dem Verbundprojekt „Kultur der Nachhaltigkeit an Hochschulen“ (KuNaH) zuordnen lassen.

Als konkrete Beispiele, in der Bildung als die Befähigung zu „Nachhaltigkeitsbürger:innen“ und einer kritischen Reflexion und Aushandlung des „Wertehorizonts“ (Rau & Riekman, 2023, S. 24) verstanden wird, seien hier zwei durchgeführte Lehrprojekte im Modus forschenden Lernens angeführt. In den Master-Studiengängen Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (TU Dresden) und Bildung für nachhaltige Entwicklung und Netzwerkmanagement (Alice-Salomon-Hochschule Berlin) wurde „Studierenden, die entweder Erwachsenenbildung studieren oder in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern tätig sein werden, durch Modi forschenden Lernens eine kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit ermöglicht, die – so unsere Annahme – zu veränderten Bedeutungszuschreibungen führt (Mezirow 1991)“ (Schulze & Kondratjuk, 2024, S. 106). In der Begleitung der von den Studierenden durchgeführten Mikroprojekte standen vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption von Nachhaltigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Schweer, 2016), im Besonderen der Erwachsenenbildung, die Vermittlung des und Verständigung über den Zusammenhang von sozialökologischer Transformation, lebenslangem Lernen und BNE (Overwien & Rode, 2013; DUK, 2005), sowie die Förderung pädagogischer Professionalität für BNE (Wolf, 2006) im Zentrum.

4.4 Change Agents für die sozial-ökologische Transformation. Eine Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung

Wenn also vorrangig Erwachsene für die Umsetzung und Gestaltung der notwendigen sozial-ökologischen Transformation verantwortlich sind, geraten Qualifizierungsorte für berufserfahrene Akteur:innen unterschiedlicher Gesellschaftsfelder als Multiplikator:innen bzw. *Change Agents* in den Blick. So tritt die wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung (Bruns, 2015) als Vermittlungsinstanz und institutionalisierte Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in Erscheinung. Denn durch sie „lassen sich bspw. Personen erreichen, die sich bereits oder absehbar in verantwortungsvollen Positionen befinden“ (Herzog, 2023, S. 133), womit der u. a. von in ihrem Folgewerk „Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel“ von Meadows, Randers und Meadows (2009) appellierenden „Wichtigkeit von entsprechenden gesellschaftlichen Entscheidungsstragenden“ (Herzog & Kondratjuk, 2024, S. 22) begegnet wird. Diese Funktionstragenden gesellschaftlicher Strukturen können mithilfe transformationsrelevanter Bildungsan-

gebote wissenschaftlicher Weiterbildung als Change Agents zum Erfolg von Transformationsprozessen beitragen (Nölting et al., 2018).

5 Herausforderungen oder an den Grenzen der Machbarkeit

Trotz vieler und aufwendiger Bemühungen zur Förderung, Begleitung, Umsetzung und Implementierung von BNE scheint es vielen Konzepten an lebensweltlichem Bezug zu mangeln. Dies ist nicht verwunderlich, da es sich bei Nachhaltigkeit um ein komplexes wie abstraktes gesellschaftliches Kernproblem handelt, was mitunter zu Handlungsunfähigkeit durch Überforderung führt und sich mit Phänomenen der nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit (Blühndorn et al., 2020) beschreiben lässt. Die damit verbundene Frage ist, wie es möglich wird, dem allseits verinnerlichten und unhinterfragten Wachstumsimperativ und der ihm inhärenten Optimierungslogik zu enttrinnen (z. B. für die wissenschaftliche Weiterbildung vgl. Kondratjuk, 2022). Ein wesentlicher Schritt scheint die Wahrnehmung und Thematisierung dieses Umstandes, die Offenlegung der damit verbundenen (kollektiven wie individuellen) Vermeidungs- bzw. Scheinstrategien und das konkrete *Ins-Tun-Kommen* zu sein, so kleinschrittig es auch ist. Vor allem, um mit diesem spezifischen Handeln zur Überwindung des sogenannten „knowing-doing gaps“ (auch als „Mind-Behaviour Gap“ oder „Knowledge-Action Gap“ bezeichnet, vgl. z. B. Christ & Sommer, 2023) zur Erreichung des Ziels einer sozial-ökologischen Transformation der Gesellschaft beizutragen.

Eine mittlerweile bekannte Scheinstrategie ist das sogenannte *Greenwashing*. Das sind Nachhaltigkeitsbestrebungen, die in der Unterzeichnung von Absichtserklärungen mit wenig Umsetzungsbereitschaft und geringem Impact verharren. „Greenwashing fungiert als Beschreibung für wirtschaftlich orientierte Organisationen, die darauf erpicht sind, sich ein nachhaltiges, umweltfreundliches Image zu erarbeiten. Der Begriff bezieht sich auf sämtliche PR-Maßnahmen, die gewinnorientierte Unternehmen ergreifen, um von ihren Verbrauchern als umweltfreundlich und nachhaltig bewertet zu werden. Kritiker weisen jedoch darauf hin, dass dabei nicht alles so ist, wie es scheint. Laut ihnen fehlt eine durchgehende, nachvollziehbare Transparenz“ (umweltmission.de). Mittlerweile sind derartige Entwicklungen auch bei nichtkommerziellen Organisationen und Einrichtungen zu beobachten. Neoinstitutionalistisch können diese und ähnliche Aktivitäten auf organisationaler Ebene als Legitimationsstrategien ausgedeutet werden, um sich weiterhin Ressourcen zu sichern (Walgenbach & Meyer, 2008). Veränderungen betreffen dann mitunter nur die formale Struktur, um auf von außen herangetragene Umwelterwartungen zu reagieren (z. B. durch Anpassung), so dass das konkrete Handeln (Aktivitätsstruktur) unverändert bleibt. Es ist also ein Bildungsmanagement gefordert, welches eine nachhaltigkeitsorientierte Lernkultur ermöglicht (vgl. Prescher, 2019). Commitment für BNE erfordert eine entsprechende Organisationskultur und Leadership: „Nachhaltigkeit braucht Führung“ (Müller, 2021).

Ein weiterer wesentlicher und noch nicht ausreichend berücksichtigter Aspekt ist die Rolle des Wissens (Gräsel, 1999), wenn das in Bildungsformaten vermittelte bzw. zu vermittelnde Wissen seine Grenzen findet, etwa aufgrund fest verankerter und tief verwurzelter kolonialer Erklärungsmuster (Kleinschmidt, 2022), was dann in der Folge nicht zu einem nachhaltigen Verständnis und schon gar nicht zu nachhaltigem Handeln der Teilnehmenden führt. Mit dieser Perspektivierung würde vor allem der sozialen und kulturellen Dimension von Nachhaltigkeit gerecht werden. Denn Dekolonialisierung und nachhaltige Bildung sind untrennbar miteinander verwoben, wie z. B. eindrücklich im internationalen Verbundprojekt „Transforming Education for a Sustainable Future“ (TESF) und dem in diesem Zusammenhang erschienenen Buch „Decolonizing Education for Sustainable Futures“ (Hutchinson et al., 2023) aufgezeigt wurde.

Es ist notwendig und lohnt, genau hinzuschauen, sich der Komplexität des Gegenstandes zu vergewissern und Befunde aus Bildungstheorie, Bildungsforschung und Bildungspraxis in konzeptionelle Überlegungen zu Bildungsmanagement einfließen zu lassen, etwa organisationspädagogischer Natur:

„Die Wünschbarkeit einer gelingenden Nachhaltigkeitstransformation darf die Komplexität eines solchen Wandelprozesses mit all seinen Unabwägbarkeiten, Ambivalenzen, Teilfolgen und Widerständen nicht verdecken. Die Organisation als theoretische, empirische und pädagogische Zugriffsebene kann helfen, Nachhaltigkeitstransformationen besser zu verstehen, zu analysieren und zu begleiten. Organisationspädagogik kann theoretisch-analytische Annäherungsweisen an organisationale Lernprozesse anbieten, die dem Umstand Rechnung tragen, dass Nachhaltigkeitstransformation divergent, teils konfliktiv und in vielerlei Hinsicht organisiert sind“ (Elven, 2022, S. 545).

6 Notiz zum Schluss

Wenn das Wissen über die Welt (mit ihren Krisen, dem Klimawandel, der Überschreitung der planetarischen Grenzen usw.) vorhanden ist, sich das jedoch im Handeln der Menschen nicht widerspiegelt, dann ist es Aufgabe der Bildung in allen Sektoren des Bildungssystems und über alle Handlungsfelder hinweg, entsprechend zu sensibilisieren, Übersetzungsleistungen zu erbringen (Transfer), Konsequenzen aufzuzeigen, Multiplikator:innen auszubilden und sich in den angeführten Maßnahmenbereichen einer partizipativen Bildung für nachhaltige Entwicklung zu engagieren.

Neben der Organisation von Bildungsangeboten ist das auch die Bereitstellung von Informationen, Beratung und das Schaffen von Ermöglichungsräumen. Vor nunmehr über zehn Jahren haben es Uwe Schneidewind und Mandy Singer-Brodowski (2013, S. 235) folgendermaßen formuliert: „Bildungsorganisationen, die sich für eine funktionalistisch verstandene Bildung für nachhaltige Entwicklung stark machen, ermöglichen fast automatisch Räume für ein kooperatives Lernen im Modus einer emanzipatorischen Bildung“. Bildungsorganisationen haben also eine gestaltende Rolle und ihr Beitrag zur Förderung der Teilhabe und Mitwirkung im Transforma-

tionsprozess ist dabei kaum zu unterschätzen. Ein entsprechendes Bildungsmanagement ist dabei wesentlich.

Literatur

- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G. & Potthast, T. (2020). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf>
- Blühdorn, I., Butzlaff, F., Deflorian, M., Hausknost, D. & Mock, M. (2020). *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. Bielefeld: transcript.
- BNE-Portal (2021). Verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/gremien/nationale-plattform/nationale-plattform.html>
- Bormann, I. & de Haan, G. (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bowden, R. & Kondratjuk, M. (im Erscheinen, 2025). „Sustainability is more than saving water“ – Learning for sustainability through a whole institution process in university teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Bruns, A. (2015). Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 20–26.
- Christ, M. & Sommer, B. (2023). Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 25–30.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2005). *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014*. <https://www.unesco.de/ueber-uns/ueber-die-unesco/geschichte-der-unesco-eine-chronik/2005-bis-2014/>
- Dusseldorp, M. (2017). *Zielkonflikte der Nachhaltigkeit. Zur Methodologie wissenschaftlicher Nachhaltigkeitsbewertungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elven, J. (2022). Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53(4), 535–545. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0>
- Enders, J. & Groschke, A. (2022). Ästhetische Bildung im Kontext von BNE in der Kita. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Theorie und Praxis. Grundlagen für die Kita* (S. 117–129). Herder Verlag.
- Göhlich, M. (2014). Institution und Organisation. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 65–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M., Weber, S. M. & Schröer, A. (2016). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 307–319). Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, T. & Müller, U. (2021). „Megatrend Nachhaltigkeit“ – (Programm-)Strategien für die Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung*, 54(4), 12–16.

- Gräsel, C. (1999). Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln – oder: Warum Umweltwissen träge ist. *Unterrichtswissenschaft*, 3(27), 196–212.
- Herzog, C. (2023). Wissenschaftliche Weiterbildung für die sozial-ökologische Transformation: Eine qualitative Untersuchung zur Beschaffenheit von Weiterbildung an Hochschulen für eine sozial-ökologische Transformation. In M. Kondratjuk (Hrsg.), *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 132–134). Bielefeld: utb, wbv Publikation.
- Herzog, C. & Kondratjuk, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozialökologischer Transformation. *ZHwB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 21–29.
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Holst, J. & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, 4(19), 1359–1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>
- Höfer, S. (2022). *Die nachhaltige Hochschule: Hochschulen als Schlüsselakteure für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/die_nachhaltige_hochschule.pdf
- Hutchinson, Y., A. C. O. Artemio, Paulson, J. & Tikly, L. (Eds.) (2023). *Decolonizing Education for Sustainable Futures*. Bristol, UK: Bristol University Press.
- Kleinschmidt, M. (2022). Dekolonialität und Kritik der imperialen Lebensweise. Überlegungen zur politischen Bildung. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 129–142). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kondratjuk, M. (2022). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisieren falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. Debatte. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Sonderheft 1, 39–52.
- Kondratjuk, M. (2023). *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Bielefeld: utb, wbv Publikation.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (im Erscheinen). Transformation meets Organisationspädagogik. Eine organisationstheoretische Auseinandersetzung mit Transformationsanrufungen an Bildungsorganisationen. In S. Huber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *5. Jahrbuch der Organisationspädagogik „Organisation und Innovation“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kondratjuk, M., Epp, A., Gabriel, S., Gasterstädt, J., Hinrichsen, M., Koevel, A., Rüger, S., Terstegen, S., Wanka, A. & Zschach, M. (Hrsg.) (2023). *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung. Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2016). Lehrauffassung von Lehrenden – ein komplexes Konstrukt. Anlass für eine neue Auseinandersetzung mit der Qualität akademischer Lehre. In O. Vettori, G. Salmhofer, L. Mitterauer, K. Ledermüller, H. Lothaller & M. Hofer (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 99–114). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

- Meadows, D. H., Randers, J. & Meadows, D. L. (2009). *Grenzen des Wachstums – das 30-Jahre-Update: Signal zum Kurswechsel* (3. Auflage). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (2. Auflage, S. 33–58). Münster: Waxmann.
- Müller, U. (2021). Nachhaltigkeit braucht Führung. BNE und Klimaschutz in Einrichtungen der Erwachsenenbildung verankern. *Erwachsenenbildung*, 67(2), 61–64.
- Niemeyer, B. (2023). Transformationswissen – Wissenstransformation. Nachdenken über BNE. Ein Essay. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 46(2), 10–13.
- Nölting, B., Dembski, N., Pape, J. & Schmuck, P. (2018). Wie bildet man Change Agents aus? Lehr-Lern-Konzepte und Erfahrungen am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement“ an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre* (S. 89–106). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Overwien, B. & Rode, H. (Hrsg.) (2013). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Entwicklung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pittman, J. (2009). Living Sustainably Through Higher Education: A Whole Systems Design Approach to Organizational Change. In P. B. Corcoran (Hrsg.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise, and practice* (S. 199–212). Kluwer, Acad. Publ.
- Preisendörfer, P. (2011). *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prescher, T. (2019). *Ökologisch bilden. Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen Entwicklung in Organisationen*. Bielefeld: wbv Publikation.
- QESplus. Online unter: <https://www.qesplus.de/Qesplus/de/qesmodell/modell>
- Rau, F. & Rieckmann, M. (2023). Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität. Eine vergleichende Betrachtung grundlegender Diskurse und Konzepte. *Medien-Pädagogik*, 52, 21–46.
- Rieckmann, M. & Barth, M. (2022). Educators' Competence Frameworks in Education for Sustainable Development. In P. Vare, N. Lausset & M. Rieckmann (Hrsg.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives* (S. 19–26). Springer International.
- Rüegg-Stürm, J. (2002). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre – der HSG-Ansatz*. Bern: Haupt.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2013). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis.
- Schreiber-Barsch, S. (2023). Ambiguität von Nachhaltigkeit – Nachhaltigkeit von Ambiguität? Zielkonflikte als Lernanlass und Aushandlungsaufforderung in der Bildungspraxis. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 32–34.

- Schulze, M. & Kondratjuk, M. (2024). Nachhaltigkeit lehren für die Erwachsenenbildung. Perspektiven auf BNE-Lehrprojekte im Modus forschenden Lernens. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, K. Rott, B. Schmidt-Hertha & V. Thalhammer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit* (S. 105–116). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schwarz, J. (2023). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. In Kondratjuk, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 50–52). Bielefeld: utb, wbv Publikation.
- Schweer, M. K. (Hrsg.) (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*. Peter Lang.
- Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Umweltmission (o. J.). *Was ist Greenwashing? Definition und Beispiele. Eine mögliche Übersetzung für Greenwashing lautet „Reinwaschen im Hinblick auf die Ökologie sowie Nachhaltigkeit“*. Online unter: www.umweltmission.de
- Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wendler, M. & Rode, H. (2013). Kompetenz und Partizipation in der Erwachsenenbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Rode & B. Overwien (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 139–152). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Wolf, G. (2006). Wir sind, was wir machen. Zum Problem pädagogischer Professionalität in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In W. Rieß & H. Apel (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 139–148). Wiesbaden: Springer VS.

Kapitel II Strategisches Bildungsmanagement und Leadership für nachhaltige Entwicklung

Whole Institution Approach an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Eine Bilanz nach zwölf Jahren Nachhaltigkeitsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Governance

INGRID HEMMER UND ANNE-KATHRIN LINDAU

Zusammenfassung

Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) verfolgt seit 2010 eine nachhaltige Entwicklung im Sinne des Whole Institution Approach. Seit 2012 werden jährlich die Fortschritte in einem Nachhaltigkeitsbericht dokumentiert. Dem Handlungsfeld Governance kommt durch sein Commitment sowie durch die Bereitstellung von strukturellen, personellen und finanziellen Ressourcen eine entscheidende Bedeutung hinsichtlich des Erfolgs zu. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Rolle der Hochschulleitung im Kontext der Umsetzung nachhaltiger Entwicklung an der KU, analysiert Gelingensbedingungen und formuliert Empfehlungen.

Abstract

The Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt has been pursuing sustainable development in line with the Whole Institution Approach since 2010. Since 2012, progress has been documented annually in the sustainability report. The governance field of action plays a decisive role in this success through its commitment and the provision of structural, human and financial resources. This article is dedicated to the role of university management in the context of sustainable development, analyses the conditions for success and formulates recommendations.

1 Einleitung

Globale Herausforderungen sowohl im ökologischen als auch im sozialen und wirtschaftlichen Bereich erfordern eine große Transformation der Gesellschaft (WBGU, 2011). Dabei spielt Bildung eine herausragende Rolle sowohl im instrumentalen als auch im reflexiv-emanzipatorischen Sinne (Müller, 2007). Die Erreichung der 17 Sustainable Development Goals (SDGs) ist ohne eine entsprechende Ausrichtung und Transformation der Bildung nicht denkbar. In Teilziel 4.7 im SDG 4 „Hochwertige Bildung“ wird die Forderung formuliert, dass jede(r) Lernende bis 2030 durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) das Wissen und die Fähigkeiten erwerben soll, um

nachhaltige Entwicklung mitgestalten zu können (UNESCO, 2020). Das Weltaktionsprogramm ESD for 2030 (UNESCO, 2020) postuliert fünf prioritäre Aktionsfelder: Politische Unterstützung, Umgestaltung des Lern- und Ausbildungsumfeldes, Aufbau von Kapazitäten bei Lehrkräften sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Befähigung und Mobilisierung der Jugend und Beschleunigung nachhaltiger Lösungen auf lokaler Ebene (UNESCO, 2020), die bis 2030 besonders beachtet werden sollen. Die Umsetzung des Weltaktionsprogramms im Nationalen Aktionsplan (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017) bezieht sich auf alle Bildungsbereiche. Der Bildungsbereich Hochschule spielt dabei mit seinen Kernaufgaben Forschung und Bildung eine Schlüsselrolle (McCowan, Leal Filho, & Brandli, 2021), da er einen sehr großen Anteil der zukünftigen Entscheidungsträger und -trägerinnen zum qualifizierten Abschluss führt. Die Hochschulen tragen besonders in den zwei Aktionsfeldern Kapazitätsbildung und Umgestaltung des Lernumfeldes eine große Verantwortung hinsichtlich der Transformation von Hochschulen. Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) gehört zu den wenigen Hochschulen in Deutschland, die sehr früh einen Whole Institution Approach (WIA) verfolgten (Hemmer & Lindau, 2021; Lindau & Hemmer, 2022). Bereits unmittelbar nach der Konferenz von Rio 1992 gab es Bestrebungen der Studierendenschaft, die Universität und ihre Region nachhaltiger auszurichten. Im Jahre 2010 beschloss die KU ein Nachhaltigkeitsgesamtkonzept und 2020 ein weiteres. In diesem Beitrag soll nach Klärung der theoretischen Grundlagen aufgezeigt werden, wie die Entwicklung dieser Universität auf ihrem Weg zu einer nachhaltigeren Hochschule verlief. Dabei soll ein besonderer Fokus auf die Analyse des Bereichs Governance gelegt und zudem geklärt werden, welche Rolle dieser bei der Entwicklung des WIA spielte. Der Beitrag versteht sich dabei nicht nur als Fallbeispiel, sondern der geschilderte Prozess wird in den weiteren Zusammenhang der Verankerung von BNE und nachhaltiger Entwicklung an Hochschulen auch unter veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen eingeordnet. Abschließend werden Empfehlungen für eine nachhaltige Entwicklung an Hochschulen formuliert.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Whole Institution Approach an Hochschulen

Es ist keine neue Erkenntnis, dass eine glaubwürdige Bildung eine entsprechende Lernumgebung voraussetzt, die dem Gelehrten entspricht und die ganze Bildungsinstitution mit ihren jeweiligen Aktivitäten umfasst. Dies trifft auch für BNE mit ihrem hohen Anspruch einer integrierten und transformativen Bildung zu, wie er sich z. B. im BNE-Verständnis der Roadmap ESD for 2030 (UNESCO, 2020) zeigt. Ein solcher Ansatz, der bei Institutionen aller Bildungsbereiche zu finden ist, wird als WIA für eine nachhaltige Entwicklung bezeichnet und umfasst einen strategischen Prozess der Institutionen. Holst (2022) identifizierte durch eine systematische Analyse von 104 Dokumenten über alle Bildungsbereiche sieben hoch integrierte Handlungsfelder (Governance, Curriculum, Campus, Community, Research, Communication, Capacity Building). Er resümiert, dass ein WIA eine wichtige Unterstützung einer organisatori-

schen Entwicklung sowie einer hochwertigen BNE bildet. Der WIA wurde für den Bildungsbereich Hochschule bereits früh, z. B. in der Copernicus-Charta (Copernicus Alliance, 1993) und der Resolution von Thessaloniki (UNESCO, 1997) aufgegriffen und diskutiert, wie auch Kohl et al. (2022) für den Bereich Hochschule in ihrem Review aufzeigen. Zunächst konzentrierte sich der WIA an Hochschulen im Wesentlichen auf drei Handlungsfelder – Forschung, Lehre und Betrieb (HRK & DUK, 2010). Später kam es zu einer Ausdifferenzierung, wobei die Zahl und Benennung der Handlungsfelder leicht variiert. Während Rieckmann, Giesenbauer, Nölting, Potthast & Schmitt (2024) noch fünf Handlungsfelder festlegen, weiten Hemmer, Lütke-Spatz und Vogt (2017) und die Empfehlungen der DG HochN (2021) ihre Ansätze auf sechs Handlungsfelder aus (vgl. Abbildung 1). Im Unterschied zu Holst (2022) werden dabei die Bereiche der Kommunikation und der Personalentwicklung (Capacity Building) dem Bereich Governance zugeordnet. Der Bereich studentische Initiativen und studentisches Engagement wurde von Hemmer et al. (2017) neu definiert und unterstreicht, dass studentisches Engagement reflektiert und unterstützt werden muss, da dies nicht selten Auslöser und/oder Treiber einer Transformation in Richtung Nachhaltigkeit an Hochschulen ist.

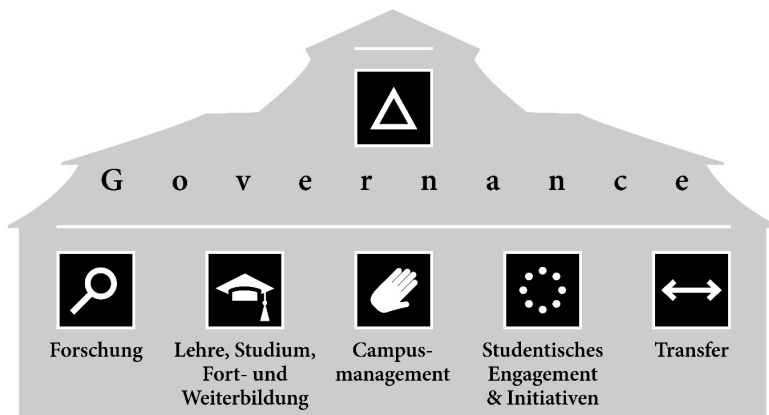


Abbildung 1: Sechs Handlungsfelder des Whole Institution Approach der KU (KU, 2023, Grafik: Claudia Pietsch)

Diese Handlungsfelder sind nicht überschneidungsfrei. Sie haben sich bewährt, um Konzepte und Strategien sowie die Nachhaltigkeitsberichterstattung zu entwickeln. Das Handlungsfeld Governance gewann dabei zunehmend an Aufmerksamkeit, weil es sich mit dem Leitungshandeln beschäftigt, das für das Gelingen einer Transformation eine hohe Bedeutung hat.

2.2 Bildungsmanagement – Leadership – Governance

Mit dem Leitungshandeln im Bereich Nachhaltigkeit werden drei zentrale Begriffe verbunden: Bildungsmanagement, Leadership und Governance. Diese finden in unterschiedlichen Diskursen Verwendung, werden jedoch, soweit bekannt, kaum zueinander in Beziehung gesetzt.

Der Begriff **Bildungsmanagement** kommt aus den Bildungswissenschaften. Nach Müller (2007) bezeichnet er die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen. Er umfasst dabei das Bildungsprozessmanagement, das unmittelbar auf Lehr-Lern-Prozesse einwirkt, und das Bildungsorganisationsmanagement, das mittelbar Einfluss auf Bildungsprozesse durch die Gestaltung der Umfeld- bzw. Bedingungsfaktoren nimmt. Das Management geschieht dabei auf unterschiedlichen Handlungsebenen, von denen vier besonders wichtig erscheinen: Bildungspolitik, Institution (Leitung, Gestaltung, Betrieb), Didaktik (Curriculum-Gestaltung) und Kommunikation (Lehr- und Lernprozess). Müller (2007) entwickelt diesen Ansatz zu einem Rahmenmodell des Bildungsmanagements, das sektorenübergreifend angelegt ist. Hanft, Röbken, Zimmer und Fischer (2008) beschreiben Spezifika für den Sektor Hochschule, der neben dem Bildungsmanagement auch das Wissenschaftsmanagement umfasst. Im Zusammenhang mit dem WIA wird zunehmend ein Bildungsmanagement für Nachhaltigkeit gefordert (z. B. Müller & Lude, 2019 für den Schulbereich).

Der Begriff **(Sustainability) Leadership** wurde zunächst in der Wirtschaft für die (nachhaltige) Führung von Unternehmen verwendet und dann für den Bereich der Hochschulen übernommen. Nach Leal Filho et al. (2020) bezeichnet er an Hochschulen die Prozesse, die Führungskräfte, politische Entscheidungsträgerinnen und -träger sowie Akademikerinnen und Akademiker unternehmen, um die Politik der nachhaltigen Entwicklung und andere Initiativen innerhalb ihrer Organisationen umzusetzen. Sie umfasst Ansätze und Methoden, um die institutionelle Politik in Richtung einer nachhaltigeren Organisation voranzutreiben.

Der Begriff **Governance** wird häufig im Bereich Politikwissenschaften verwendet. Insbesondere seit dem sogenannten *PISA-Schock* wurde der Begriff auch in den Bildungsbereich übernommen (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Brüsemeister & Heinrich, 2011). Es gibt unterschiedliche Verständnisse von Governance. Unter Hochschulgovernance wird die Koordination von Akteurinnen und Akteuren, Anspruchsgruppen, Aktivitäten und Prozessen an Hochschulen verstanden (Bormann, Rieckmann, Bauer, Kummer & Niedlich, 2018). Der Begriff Nachhaltigkeitsgovernance umfasst die Koordination aller Strukturen und Prozesse, die an der Institutionalisierung nachhaltiger Entwicklung in den verschiedenen Handlungsfeldern der Hochschule beteiligt sind (Bauer, Bormann, Kummer, Niedlich & Rieckmann, 2018). Der Governance von Hochschulleitungen kommt dabei eine bedeutende Rolle zu. Die Nachhaltigkeitsgovernance ist jedoch nicht unabhängig von der allgemeinen Hochschulgovernance, sondern ein Bestandteil dieser. Im Rahmen der Arbeit am Projekt HochN wurde ein *Governance-Regler* entwickelt, also ein Einschätzungsinstrument, mit dessen Hilfe die Nachhaltigkeitsgovernance an einer Hochschule eingeschätzt werden kann (Bormann et al., 2018; Rieckmann et al., 2024). Hierbei werden fünf Dimensionen hinsichtlich ihrer Ausprägungen analysiert, die entscheidenden Einfluss auf die Erfolgsaussichten hochschulischer Nachhaltigkeit haben: Politik, Profession, Organisation, Wissen, Öffentlichkeit.

Zwischen den drei Begriffen bestehen zahlreiche Überschneidungen; der vorliegende Beitrag wird sich im Folgenden am Begriff und Konzept der Nachhaltigkeitsgovernance orientieren, weil dieser im Bereich der deutschen Nachhaltigkeitscommunity an Hochschulen am häufigsten verwendet wird. Der Begriff Governance hat sich als Bezeichnung des Handlungsfeldes im Rahmen des WIA durchgesetzt und stellt auch ein eigenes Handlungsfeld der Beispielhochschule KU dar. Zudem ist der Governance-Regler an dieser Hochschule im Rahmen einer Pilotstudie angewendet worden. Im Diskussionsteil sollen darüber hinaus Aspekte aus dem Modell Bildungsmanagement, die zusätzliche Erkenntnisse bieten können, hinzugezogen werden. So erscheint es wichtig zu prüfen, welches Verständnis von Bildung verwendet wird und wie das Bildungsprozessmanagement im Rahmen der Nachhaltigkeitsgovernance betrieben wird.

Im weiteren Verlauf des Beitrags wird beschrieben und analysiert, welche Strukturen und Prozesse von Seiten der Governance geschaffen wurden, um den WIA an der KU zu institutionalisieren und wie diese sich auf die anderen Handlungsfelder auswirkten. Als Grundlagen der Analyse dienen die Unterlagen der Nachhaltigkeitswebseite der KU und die dort verfügbaren Nachhaltigkeitsberichte, die ab 2012 jährlich erschienen sind. Der betrachtete Zeitraum erstreckt sich von der Etablierung des ersten Konzeptes 2010 bis zum Jahre 2022, weil er durch die oben genannten Quellen gut dokumentiert ist und die beiden Autorinnen als Nachhaltigkeitsbeauftragte die Entwicklung der KU in verantwortlicher Stellung mitgestaltet haben.

3 Die Entwicklung des WIA an der KU unter besonderer Berücksichtigung der Governance

3.1 Die Etablierung und Entwicklung des WIA im Überblick

An der 1980 gegründeten KU studieren ca. 5000 Studierende in acht Fakultäten. Die KU hat insgesamt eine gesellschafts- und geisteswissenschaftliche Ausrichtung, allerdings auch eine Mathematisch-Geographische Fakultät. Bereits nach der Konferenz von Rio 1992 gab es erste Bestrebungen aus dem Kreis der Studierenden, die Universität nachhaltiger zu gestalten (Abbildung 2). Im Dezember 2010 wurde von der damaligen Hochschulleitung ein Nachhaltigkeitsgesamtkonzept mit dem Ziel eines WIA für einen Zeitraum von zehn Jahren beschlossen (KU, 2010; Hemmer & Lindau, 2021).

Ziel war es, dass sich die KU in den drei Handlungsfeldern Forschung, Lehre und Campusmanagement am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientiert. Dafür wurden für jedes der drei Handlungsfelder Ziele sowie kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen sowie eine Umsetzungsstrategie formuliert. Die Ausgangssituation war günstig, weil in den Handlungsfeldern bereits verschiedene Aktivitäten existierten. Eine wichtige Maßnahme bestand darin, dass die Nachhaltigkeit in der KU durch dieses Konzept strukturell verankert und gleichzeitig die Koordination der Umsetzung in die Hand einer Nachhaltigkeitsbeauftragten gelegt wurde. Diese Funktionsstelle wird von einer bis heute existierenden Steuerungsgruppe unterstützt. Die Universität gibt seit

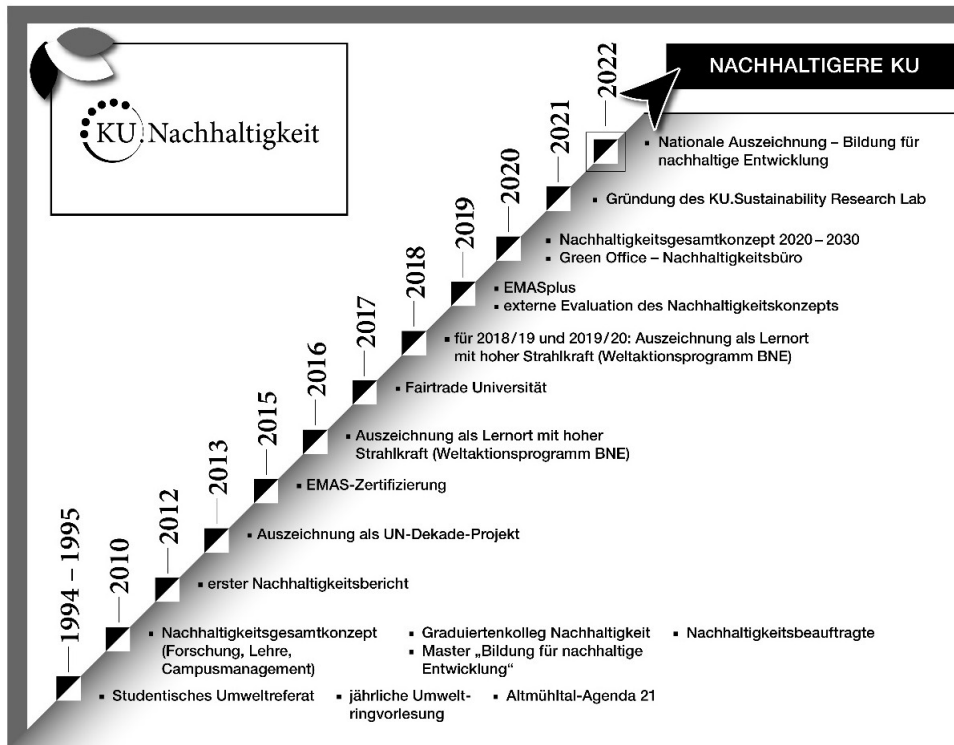


Abbildung 2: Entwicklung des Whole Institution Approach an der KU (KU, 2023b, S. 8; Grafik: Claudia Pietsch)

2012 jährlich einen Nachhaltigkeitsbericht heraus (<https://www.ku.de/unileben/nachhaltige-ku/nachhaltigkeitsbericht>), in dem die Maßnahmen sowie die Erfolge einer nachhaltigen Entwicklung der KU detailliert dokumentiert werden. Rückblickend kann festgestellt werden, dass nahezu alle im Konzept genannten Ziele erreicht und fast alle Maßnahmen durchgeführt wurden. Seit einigen Jahren hat die KU die Zahl ihrer Handlungsfelder von drei auf sechs erweitert. Zu den drei Feldern Forschung, Lehre und Campusmanagement traten die drei Bereiche Governance, Transfer und Studentisches Engagement und Initiativen hinzu. Das zweite Nachhaltigkeitsgesamt-konzept (KU, 2020b), das 2020 verabschiedet wurde, umfasst Ziele zu diesen sechs Handlungsfeldern, die bis 2030 erreicht werden sollen. Die einzelnen Schritte der Entwicklung, die aus Abbildung 2 ersichtlich sind, werden im nächsten Kapitel (Kap. 2.2) näher dargestellt. Die KU erhielt für ihre Aktivitäten, nachhaltiger zu werden, zahlreiche Auszeichnungen, die in den weiteren Ausführungen beschrieben werden (Kap. 3).

3.2 Die Entwicklung in den Handlungsfeldern des WIA 2010 bis 2022

3.2.1 Handlungsfeld Governance

Um Nachhaltigkeit als transformativen Prozess an einer Hochschule zu implementieren, kommt der Governance die Aufgabe zu, verschiedene Aktivitäten zu koordinieren und untereinander abzustimmen sowie Strukturen und Zuständigkeiten zu schaffen (Bormann et al., 2018; vgl. auch Kap. 3.1.2). Die wichtigste Governance-Maßnahme an der KU war der Beschluss eines Nachhaltigkeitsgesamtkonzeptes in Form eines WIA im Jahre 2010, wie der Auszug aus dem Konzept zeigt:

„Die Umsetzung an der KU fordert [...], sich stärker am Leitbild der Nachhaltigkeit zu orientieren und Bildung für nachhaltige Entwicklung als konstitutives Element in allen Tätigkeitsbereichen (v. a. Forschung, Lehre und Studium, Infrastruktur) zu etablieren“ (KU, 2010, S. 3).

Die gemeinsame Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK & DUK, 2010), die auf der Tagung der nationalen AG Hochschule und Nachhaltigkeit der UN-Dekade BNE vorgestellt wurde, stellte den entscheidenden Impuls für die KU dar. Eine bei der Präsentation anwesende Professorin der KU, die gleichzeitig Mitglied des Senates und Hochschulrates war, stellte die Idee der nachhaltigen Entwicklung der KU der Hochschulleitung vor und erhielt den Auftrag, für die KU ein Nachhaltigkeitsgesamtkonzept zu entwickeln. Das Konzept wurde innerhalb weniger Monate gemeinsam mit Angehörigen der KU und Studierenden aus dem Umweltreferat entwickelt und bereits im Dezember 2010 von der Hochschulleitung beschlossen. Für jedes der drei Handlungsfelder – Forschung, Lehre und Campusmanagement – wurden Ziele sowie kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen formuliert. An der KU wurde durch das Nachhaltigkeitsgesamtkonzept, das gleichzeitig in der Umsetzungsstrategie die Ernennung einer Nachhaltigkeitsbeauftragten, die Etablierung einer Steuerungsgruppe, den Aufbau einer Homepage sowie eine Finanzierung umfasste, ein sehr wichtiger Rahmen für die weiteren Prozesse geschaffen. Die Steuerungsgruppe, die im Regelfall zweimal jährlich tagt, umfasste Vertreterinnen und Vertreter aus allen Fakultäten und Verwaltungsbereichen sowie Studierende. Mit diesem Konzept wurde gleichzeitig die Verantwortlichkeit geschaffen, dass der Nachhaltigkeitsbeauftragten die Koordination in Abstimmung mit der Hochschulleitung obliegt. Darüber hinaus war es eine weitreichende Governance-Entscheidung, dass bereits 2010/2011 ein Vertrag mit dem Hochschulinformationssystem (HIS) abgeschlossen wurde, um die KU dabei zu begleiten, das Eco Management and Audit Scheme (EMAS) zu etablieren. Die Einführung des Systems war ein mittelfristiges Ziel im Handlungsfeld Campus (vgl. Kap. 2.2.4). Die Abstimmung mit der Hochschulleitung wurde 2012 mit der Benennung des Kanzlers als Ansprechpartner der Hochschulleitung für die Belange der Nachhaltigkeit optimiert. Im selben Jahr wurde eine jährliche Berichterstattung etabliert, die sich primär an den Handlungsfeldern orientiert, aber auch Kriterien des Deutschen Nachhaltigkeitskodex integriert. Die Berichterstattung erfolgte durch das Nachhaltigkeitsteam unter Federführung der Nachhaltigkeitsbeauf-

tragten. Ein weiterer Schritt in der Nachhaltigkeitsentwicklung der KU erfolgte gemeinsam mit der Hochschule München ebenfalls 2012 durch die Gründung des Netzwerks Hochschulen und Nachhaltigkeit Bayern mit dem Ziel, andere Hochschulen auf dem Weg, nachhaltiger zu werden, zu unterstützen.

Nachhaltigkeit wurde 2014 in den Entwicklungsplan der Universität und später in das Leitbild aufgenommen. Die Hochschulleitung unterstützte den Prozess durch personelle Ressourcen: 2012 durch eine halbe Stelle für das Campusmanagement und 2016 durch eine volle Stelle für die Unterstützung der vielfältigen Aufgaben der Nachhaltigkeitsbeauftragten, die seit 2015 eine Entlastungsstelle in der Lehre erhielt. Darüber hinaus werden je nach Bedarf Haushaltsmittel zur Verfügung gestellt, um Maßnahmen, die in den Handlungsfeldern durchgeführt werden, zu finanzieren. Im Jahre 2019 evaluierten externe Expertinnen und Experten das Nachhaltigkeitsgesamtkonzept der KU (Bormann, Müller, Müller-Christ, Niedlich & Vogt, 2019). Wesentliche Governance-Entscheidungen wurden im Jahre 2020 realisiert, indem die Hochschulleitung ein neues Nachhaltigkeitsgesamtkonzept mit nun sechs Handlungsfeldern verabschiedete, das von der Steuerungsgruppe innerhalb von zwei Jahren partizipativ erarbeitet wurde und die Ziele bis 2030 umfasst (KU, 2020b). Die Maßnahmen werden im jährlichen Nachhaltigkeitsprogramm festgelegt, das gleichzeitig für die EMASplus-Zertifizierung eine obligatorische Voraussetzung darstellt. Darüber hinaus wurde 2020 auf Wunsch der Studierenden ein Green Office (Nachhaltigkeitsbüro, in dem Studierende gemeinsam mit Mitarbeitenden arbeiten) installiert, das zunächst befristet über ein Transferprojekt finanziert wurde. Durch den Eintritt der bisherigen ersten Nachhaltigkeitsbeauftragten in den Ruhestand stand im Jahr 2020 ein Wechsel der Position an. Die Funktion der Nachhaltigkeitskoordination verblieb bei der Professur für Geographiedidaktik und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gleichzeitig ergab sich ein weiterer Wechsel; Ansprechpartner innerhalb der Hochschulleitung war nicht mehr der Kanzler, sondern der Vizepräsident für Internationalisierung und Profilentwicklung. Die Hochschule entschloss sich 2021, als eine der ersten, der Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen (DG HochN) beizutreten und ist seit 2021 im Vorstand vertreten.

Die Governance-Maßnahmen erfolgten im Regelfall nicht als Top-down-Maßnahmen der Hochschulleitung. Die Anregungen für die Nachhaltigkeitsentwicklung stammten in der Regel aus der Steuerungsgruppe und vor allem aus dem Nachhaltigkeitsteam bzw. von der Nachhaltigkeitsbeauftragten, wobei nicht alle Vorschläge umgesetzt wurden.

3.2.2 Handlungsfeld Forschung

Dieses Handlungsfeld umfasst die bestehenden Forschungsaktivitäten im Bereich Nachhaltigkeit und will aufzeigen, welchen Einfluss Governance-Entscheidungen auf diesen Bereich an der KU hatten und haben. Im Diskurs um die Frage, welche Forschung zu diesem Bereich zuzuordnen ist, werden drei Richtungen unterschieden (Kahle, Jahn, Lang, Vogt, Weber, Lütke-Spatz & Winkle, 2018; LeNa, 2014):

1. Forschung in gesellschaftlicher Verantwortung, d. h. Forschung, die in Bezug auf ihre Konzeption, Durchführung und Ergebnisse ihre gesellschaftlichen Wirkungen und ökologischen Wirkungen reflektiert,
2. Forschung für eine nachhaltige Entwicklung, d. h. Forschung, die einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten kann und
3. Nachhaltigkeitsforschung, d. h. Forschung, die sich in ihrer Themenwahl, Konzeption, Durchführung und Wirkungserwartung an Nachhaltigkeitsproblemen ausrichtet und explizit zu deren Lösung beitragen will.

Der Forschungstyp 1), der den Forschungsprozess selbst zum Gegenstand von ethischen und nachhaltigen Kriterien macht, um diese Prozesse umwelt- und sozialverträglicher zu gestalten, findet sich an der KU noch selten, wobei im Rahmen des Forschungsfeldes Campusmanagement Nachhaltigkeitsaspekte bei Forschungsreisen sowie Gerätenutzung etc. aufgegriffen werden. Es dominieren, wie die Nachhaltigkeitsberichte der Jahre 2012 bis 2022 (KU, 2013–2023b) zeigen, die Forschungstypen 2) und 3). Drittmittelprojekte vom Typ 2), auch in größerem Umfang, die sich z. B. mit Klima- und Klimafolgenforschung, Flussrenaturierung und Auendynamisierung sowie mit Fragen der Migration und Gerechtigkeit beschäftigen, leisten einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung. Weiterhin greifen Projekte, die gemäß Typ 3) explizit Nachhaltigkeitsfragestellungen aufgreifen, wie z. B. zu Entrepreneurship, Finanzsystem, Landmanagement, Lebensstile, Tourismus sowie in den jüngeren Jahren seit 2017 zu BNE (z. B. Indikatorik, Kompetenzentwicklung und BNE mit einem Fokus auf den WIA und Service Learning). Etliche dieser Projekte sind interdisziplinär und ein Teil auch transdisziplinär ausgerichtet, wobei die Partnerinnen und Partner aus verschiedenen Bereichen, wie z. B. Kommunen, Naturschutzbehörden, Tourismusunternehmen, Schulen und dem Wasserwirtschaftsamt, kommen. Ein deutlicher Schwerpunkt der Forschungsleistungen wird, wie die Analyse der Nachhaltigkeitsberichte zeigt, vom Fach Geographie erbracht, es gibt jedoch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Fakultäten, die zum Bereich Nachhaltigkeit arbeiten. In den Nachhaltigkeitsberichten wurde jeweils versucht, den Anteil der Nachhaltigkeitsforschung an der gesamten Drittmittelforschung zu bestimmen. Durchschnittlich sind 10 % der Forschungsprojekte an der KU explizite Nachhaltigkeitsprojekte (Typ 3) und 30 % leisten einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung (Typ 2). Gemeinsam mit der Drittmittelstelle und der Bibliotheksleitung gab es Bemühungen, eine bessere Indikatorik zu schaffen. Im Bereich der Publikationen ist dies zumindest zum Teil gelungen, indem der Anteil der Publikationen, die in der Publikationsdatenbank e-doc per Selbstangabe der Autorinnen und Autoren dem Feld Nachhaltigkeit zugeordnet werden, jährlich erhoben werden konnte.

Im analysierten Zeitraum gab es einige Governance-Entscheidungen, die dazu beitragen sollten, die Nachhaltigkeitsaktivitäten im Handlungsfeld zu unterstützen. Von 2010 bis 2015 wurde ein interdisziplinäres Graduiertenkolleg *Nachhaltigkeit für Umwelt, Mensch und Gesellschaft* eingerichtet, dessen Ergebnisse in einem Abschlussband vorliegen (Altmeppen, Zschaler, Zademach, Böttigheimer & Müller, 2017). Die

Einrichtung lag jedoch zeitlich vor dem Beschluss des Nachhaltigkeitsgesamtkonzeptes. Das *Zentrum für Lateinamerikaforschung*, das sich in Forschung, Lehre und Transfer zunehmend Aspekten einer nachhaltigen Entwicklung widmet, existierte bereits ebenfalls vor 2010. Die Etablierung des *Zentrums für Flucht und Migration* (ZfM) im Jahre 2016/17 erfolgte mithilfe von Drittmitteln und wurde zunächst nicht mit dem Nachhaltigkeitsgesamtkonzept in Verbindung gebracht, im Laufe der letzten Jahre zeigten sich jedoch die inhaltlichen Überschneidungen und das ZfM versteht sich zunehmend stärker dem Nachhaltigkeitsbereich zugehörig, wie bereits der Nachhaltigkeitsbericht 2016/17 und die Aufnahme einer Vertretung in die Steuerungsgruppe zeigten.

Im Jahr 2020 gelang es nach langjährigen Bemühungen des Nachhaltigkeits-teams und Empfehlungen der externen Evaluation (vgl. Kap. 4.1.2), das *KU.Sustainability Research Lab* (KU.SRL) als Nachhaltigkeitsforschungsplattform der KU zu gründen (KU, 2023b). Das KU.SRL verfolgt das Ziel, die vielfältigen und langjährigen Forschungsaktivitäten zur nachhaltigen Entwicklung aus den verschiedensten Disziplinen und Fachrichtungen der KU strukturell und strategisch zusammenzuführen, die korrelierenden Kompetenzen zu stärken und synergetisch weiterzuentwickeln. Das KU.SRL erhielt jedoch keine finanzielle und personelle Ressourcenausstattung und hatte mit seinem Start in der Corona-Zeit keine optimalen Bedingungen. Eine Neuordnung ist geplant, aber noch nicht abgeschlossen.

Um die Verbindung der Handlungsfelder Forschung und Lehre zu stärken, wurde die Governance-Entscheidung getroffen, ab 2014 einen jährlichen Nachhaltigkeitspreis für die besten Abschlussarbeiten (Lehramt, Bachelor, Master) zu verleihen. Die Preisträgerinnen und Preisträger und deren Arbeiten, die aus vielen Fachrichtungen stammen, werden regelmäßig in den Nachhaltigkeitsberichten vorgestellt.

3.2.3 Handlungsfeld Lehre

Ziel der Maßnahmen in diesem Handlungsfeld ist es, einen Beitrag zur Erreichung des SDG 4.7 zu leisten, in dem die Forderung formuliert wurde, dass jede(r) Lernende bis 2030 durch BNE Wissen und Fähigkeiten erwerben soll, um nachhaltige Entwicklung mitgestalten zu können (vgl. Kap. 1). Weil gerade Studierende als zukünftige Entscheidungsträgerinnen und -träger sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von zentraler Bedeutung sind, erfordert dies eine strukturelle Implementierung von BNE an Hochschulen. BNE erfordert mehr als die Integration von Nachhaltigkeitsthemen und/oder SDGs in die Lehre. Sie verlangt vielmehr eine BNE-Didaktik (Bellina, Tegeler, Müller-Christ & Potthast, 2020), die Kompetenzförderung, Entfaltung von Inhalten nach Nachhaltigkeitsdimensionen und eine gezielte Auswahl von Methoden beinhaltet, die gewünschte Kompetenzen, geeignete Evaluationsformen und entsprechend gestaltete Lernumgebungen fördert. BNE soll nicht allein durch ein gesondertes Nachhaltigkeitsangebot abgedeckt werden, sondern in alle Fachstudiengänge integriert werden. Nicht zuletzt bedarf es einer Fortbildung von Hochschullehrenden, da diese bislang nicht hinreichend auf diese Aufgaben vorbereitet sind (Hemmer, Koch & Peitz, 2024).

An der KU wurde bereits 2010 der interdisziplinäre Masterstudiengang *Geographie: Bildung für nachhaltige Entwicklung* konzipiert, der ein Alleinstellungsmerkmal im deutschsprachigen Raum darstellt und sich zukünftigen BNE-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren widmet, die befähigt werden, BNE-Bildungsprozesse zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren sowie im BNE-Bereich zu forschen. Im Rahmen von Projekten, Exkursionen und Praktika zu bzw. in BNE-Lernorten und nachhaltigkeitsorientierten Unternehmen erwerben die Studierenden die erforderlichen Fähigkeiten (KU, 2013–2023b) und tragen mit ihren Masterarbeiten, die meistens in Kooperation mit externen Partnern entstehen, an verschiedenen Stellen zur Optimierung von BNE bei. Gleichzeitig wurde BNE verbindlich in das Lehramtsstudium Geographie integriert, später auch in das Lehramtsstudium Biologie. Seit 2011 wird auf Initiative des Faches Geographie unter Einbindung verschiedener Fächer die interdisziplinäre Ringvorlesung *Nachhaltige Entwicklung* durchgeführt. In den letzten Jahren wurden darüber hinaus Nachhaltigkeitsmodule und Studienschwerpunkte ergänzt, so z. B. in den Fächern Geographie, Politik, Religionspädagogik, Soziale Arbeit und Wirtschaftswissenschaften. Der Studiengang *Tourismus und (nachhaltige) Regionalentwicklung* richtet sich seit seiner Revision 2019 verstärkt auf Nachhaltigkeit aus. Darüber hinaus wurde 2019 ein Nachhaltigkeitszertifikat/Zusatzstudium mit 20 ECTS konzipiert, das allen Studierenden der KU eine intensivere Beschäftigung mit Nachhaltigkeitsfragen ermöglicht und sofort gut angenommen wurde (KU, 2021). Seit dem Wintersemester 2022/23 kann ein Bachelorstudium *Sustainability in Business and Economics* an der KU aufgenommen werden (KU, 2023b). Die KU ist in den letzten Jahren sehr aktiv im Fortbildungsbereich tätig, indem seit 2018 Fortbildungen für Hochschullehrende an der eigenen Universität, für ganz Bayern und in Deutschland angeboten werden, die sich in der Begleitforschung als wirksam erwiesen (Hemmer, Döpke, Koch & Peitz, 2022; Hemmer et al., 2024). Daneben wurden Fortbildungen für bayerische Lehrkräfte, Seminarlehrkräfte und Schulleitungen angeboten.

Aus Governance-Perspektive zeigt sich, dass bei den im Bereich Lehre angestoßenen Initiativen, Prozessen und geschaffenen Strukturen nicht die Hochschulleitung, sondern einzelne Fachvertretungen die Impulse gaben. Dies ist an einer Universität, die nach wie vor die Freiheit der Lehre als wichtiges Gut ansieht, nicht ungewöhnlich. Ein sehr hoher Anteil an Lehre im Nachhaltigkeitsbereich ist durch das Fach Geographie initiiert, koordiniert und durchgeführt worden, auch wenn es sich dabei um interdisziplinäre Angebote handelt (KU, 2013–2023b).

3.2.4 Handlungsfeld Campusmanagement

Nachhaltigkeit im Hochschulbetrieb wurde in Deutschland etwa seit den 1990er-Jahren dadurch bedeutsam, dass Hochschulen über rechtliche Vorgaben verpflichtet waren, arbeits- und umweltschutzbezogene Vorgaben im Betrieb zu erfüllen. Seit 1999 wurden validierte Umweltmanagementsysteme, wie z. B. EMAS, relevant, die eine Festlegung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sowie eine Steuerung und ein Controlling der Prozesse umfassen. Müller und Schmidt (2022) stellten fest, dass nur etwa 20 der deutschen Hochschulen EMAS-zertifiziert sind. Die Implementierung

von Nachhaltigkeit in die Betriebsprozesse einer Hochschule umfasst verschiedene Bereiche, die von einem Umweltmanagementsystem erfasst werden: Beschaffung, Abfallmanagement, Mobilität, Gebäude- und Energiemanagement, Controlling, Forschungsbetrieb, Veranstaltungsmanagement, Beschäftigungsverhältnisse und Kommunikation (Technische Universität Dresden & Hochschule Zittau/Görlitz, 2018).

Im Nachhaltigkeitsgesamtkonzept der KU von 2010 war bereits als wichtige Governance-Entscheidung das Ziel der EMAS-Zertifizierung festgeschrieben worden. Sie erforderte umfangreiche Vorarbeiten sowie personelle und finanzielle Ressourcen, die von der Hochschulleitung bereitgestellt wurden. Die KU war erfolgreich in diesem Prozess und konnte im Januar 2015 die erste Zertifizierungsurkunde entgegennehmen (KU, 2016). In jedem folgenden Nachhaltigkeitsbericht findet sich in einem Kapitel ein jährlicher Bericht über den Stand des EMAS-Prozesses sowie das jährlich beschlossene Nachhaltigkeitsprogramm. 2019 gelang der KU als einziger deutscher Universität und als erster von zwei deutschen Hochschulen die Zertifizierung nach EMASplus (KU, 2020a). Diese umfasst neben den ökologischen Kriterien, die bei EMAS dominieren, auch soziale und ökonomische Aspekte, wie z. B. Gesundheitsmanagement, Mensa und Geldanlagen. Es erfolgt bis heute eine regelmäßige Rezertifizierung. Durch den EMAS-Prozess, der ein jährlich von der Berichterstatter- und Steuerungsgruppe vorgeschlagenes und von der Hochschulleitung beschlossenes Nachhaltigkeitsprogramm mit etwa 20–40 Zielen und Maßnahmen umfasst, die in einem Jahr erreicht werden sollen, gelangen deutliche Verbesserungen. So wurde bereits 2011 auf Ökostrom umgestellt. Es konnten erhebliche Mengen an Energie und Abfall eingespart werden, alle Kopierer und Drucker wurden bereits in den Anfangsjahren auf Recyclingpapier umgestellt, die Abfalltrennung wurde erheblich verbessert und bei Beschaffungen wird auf ökologische und soziale Gesichtspunkte geachtet. Natürlich sind noch nicht alle Bereiche optimiert, so steht derzeit z. B. der Bereich der Mobilität auf dem Prüfstand. Voraussetzung für diese Erfolge war die Etablierung des EMAS-Systems mit der Übertragung der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für bestimmte Bereiche und Maßnahmen auf die Berichterstatter sowie das engagierte Wirken des Campus-Nachhaltigkeitsmanagers. Aktuell bilden die Themen klimaneutrale Universität und die damit verbundene CO₂-Bilanzierung Schwerpunkte der Arbeit (KU, 2013–2023b).

3.2.5 Handlungsfeld Studentisches Engagement und Initiativen

Studentische Bewegungen, wie z. B. das internationale Green Office Movement oder das deutschsprachige Netzwerk n (<https://netzwerk-n.org/>), zeigen, dass studentisches Engagement eine wichtige Rolle bei der Entwicklung zu einer nachhaltigeren Hochschule spielt. Studentische Initiativen können wie andere Hochschulangehörige den Transformationsprozess in Gang setzen und vorantreiben. Überraschenderweise wird der Bereich in der Literatur nur selten als Handlungsfeld an Hochschulen sichtbar. Nur das bayerische Projekt Nachhaltige Hochschule: Kriterien zur Bestandsaufnahme (Hemmer et al., 2017) sowie die Empfehlungen der DG HochN (DG HochN, 2021) verweisen auf dieses wichtige Feld. Wesentlicher Erfolgsfaktor ist die Unterstützung des

studentischen Engagements mit seinen Zielen, Maßnahmen und Ressourcen, damit sich das Engagement voll entfalten kann. Eine zentrale Rolle kann dabei ein Green Office (Elven & Pätzold, 2024) spielen, wenn es nicht nur als exekutive Einrichtung bei der Umsetzung von Nachhaltigkeitsaktivitäten der Hochschulen angesehen wird, sondern als lebendiger Mittelpunkt zur Unterstützung studentischer Initiativen, so wie es die Ursprungsidee des Green Office vorsieht, agiert (<https://www.greenofficemovement.org/de/>). Wie eine 2023 durchgeführte Umfrage von Netzwerk n und DG HochN zeigt, sind in den letzten Jahren in Deutschland sehr viele Green Offices gegründet worden, bei denen die Zielsetzungen, Strukturen und Ressourcen sehr unterschiedlich sind. Häufig handelt es sich noch um befristete Einrichtungen (https://wiki.dg-hochn.de/wiki/Status_quo_und_Zukunft_der_Green_Office-_und_Nachhaltigkeitsbewegung).

Studentisches Engagement spielte an der KU seit Beginn der Nachhaltigkeitsaktivitäten eine große Rolle. Bereits um 1990 gründete sich das *Umweltreferat* als eigene Untergruppe der studentischen Vertretung an der Universität und versuchte in den Jahren nach der Konferenz von Rio 1992, eine Entwicklung der KU zu einer nachhaltigeren Universität anzubahnen (vgl. Abbildung 2). Es trug mit dem Projekt *Altmühl-Agenda* auch zu einem stärkeren Nachhaltigkeitsfokus in der Region bei. Letztlich führten die Bemühungen, die Universität zu transformieren, nicht zum Erfolg, sondern scheiterten an den Gremien. Die studentischen Nachhaltigkeitsaktivitäten blieben jedoch erhalten und nahmen seit 2008 wieder zu. Eine wichtige Governance-Entscheidung umfasste die Beteiligung der Studierenden bereits am ersten Nachhaltigkeitsgesamtkonzept 2010 und seither deren Vertretung in der Steuerungsgruppe Nachhaltigkeit sowie in der Nachhaltigkeitsberichterstattung (Schöps & Hemmer, 2018). Dies führte allerdings auch zu einer hohen Belastung der aktiven Studierenden, die zum größten Teil ehrenamtlich mitarbeiteten. Besonders aktiv war, wie die Analyse aller Nachhaltigkeitsberichte zeigt, die studentische Initiative *Umweltreferat*, die jährlich eine Reihe von Nachhaltigkeitsaktivitäten durchführt bzw. wesentlich daran beteiligt ist, wie z. B. eine Ringvorlesung mit Beispielen aus der Nachhaltigkeitspraxis, eine Kleidertauschbörse, ein Tanztheater mit Akteurinnen und Akteuren aus dem Globalen Süden, ein nachhaltiger Weihnachtsmarkt. 2010 gründete sich an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der studentische Verein *DenkNachhaltig!*, der sich vor allem mit Nachhaltigkeit, Social Innovation and Entrepreneurship beschäftigt. Der Verein bildet eine Plattform für den Austausch von Studierenden mit Vertreterinnen und Vertretern aus Gesellschaft und Wirtschaft und bot einige Jahre regelmäßig in einem *Dialogue on Sustainability* Vorträge, Diskussionsrunden und Workshops zu Themen wie Agiles Management, Design Thinking und Scrum an (KU, 2015). Geplant ist ein Format zu nachhaltigen Geschäftsideen.

Neben diesen beiden Initiativen haben sich inzwischen auch weitere studentische Initiativen zur Leitidee Nachhaltigkeit bekannt und tragen diesbezügliche Aktivitäten mit (z. B. KU, 2016). 2019 gründete sich die Initiative *Students for Future Eichstätt* (KU, 2020a) und auch der Studentische Konvent, die Dachorganisation der Studierenden, unterstützt in den letzten Jahren zunehmend die nachhaltigen Aktivitäten. Seit 2016

führen mehrere studentische Initiativen zusammen jährlich eine Nachhaltigkeitswoche durch. Der studentische *AK Kapuzinergarten Eden* konnte mithilfe von Drittmitteln im universitären Garten Bildungsangebote für Studierende, aber auch für Schulklassen sowie Bürgerinnen und Bürger der Region weiter ausbauen.

Auf Wunsch der Studierenden wurde als wichtige Governance-Entscheidung von der Universität aus Mitteln des Transferprojektes „Mensch in Bewegung“ auf dem Campus in Eichstätt ein Green Office eingerichtet (KU, 2021), das einen zentral gelegenen Raum, eine kleine Ausstattung und personelle Ressourcen umfasste. Auf dem Campus in Ingolstadt wurde nur ein Arbeitsplatz in einem Bürgerbüro zur Verfügung gestellt. Leider fiel der Start in die Zeit der Corona-Pandemie, sodass die erhoffte Wirkung in die Breite der Universität nicht im erwünschten Maße eintraf.

3.2.6 Handlungsfeld Transfer

Zusätzlich zu den Kernaufgaben Forschung und Lehre übernehmen die Hochschulen zunehmend als *Third Mission* weitere Aufgaben, die von der Gesellschaft eingefordert werden (Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde, 2018). Diese umfassen Interaktionen zwischen Hochschulen sowie Akteurinnen und Akteuren aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie z. B. Bildung, Kommunen oder Wirtschaft, und werden als Transfer bezeichnet. Transfer bietet mit seinem transdisziplinären Ansatz Möglichkeiten, Wissenschaft und Praxis weiterzuentwickeln. Wissenschaft kann auf der einen Seite stärker in die Gesellschaft hineinwirken, auf der anderen Seite erhält sie Impulse aus der Praxis.

Abhängig von der fachlichen Herkunft bzw. Ausrichtung führten an der KU etliche Fächer transdisziplinäre Projekte durch, wie z. B. Fachdidaktiken, Geographie, angewandte Mathematik, Soziale Arbeit, Religionspädagogik und Wirtschaftswissenschaften. Dabei waren die Akteurinnen und Akteure aus der Praxis häufig sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung und schließlich in die Auswertung eingebunden. In den Transferbereich fallen auch die Lehrkräftefortbildungen, von denen nicht wenige auch den Nachhaltigkeitsbereich betrafen. Der Transfer im Bereich Nachhaltigkeit wurde seit 2018 verstärkt, als es der KU gemeinsam mit der Technischen Hochschule Ingolstadt gelang, das Drittmittelprojekt *Mensch in Bewegung* (KU, 2019) einzuwerben und als Governance-Entscheidung einen der vier Cluster mit Nachhaltigkeit festzulegen, wobei erhebliche Überschneidungen zum Cluster Gesellschaftliches Engagement bestanden. Zu den beiden anderen Clustern Mobilität und Digitalität bestanden ebenfalls Berührungspunkte. Fünf Jahre (2018–2022) lang versuchte das Projekt insbesondere in der Region 10 Ingolstadt, im Rahmen der vier Cluster im Dialog mit verschiedenen gesellschaftlichen Stakeholdern Ideen für ein gutes Leben zu entwickeln. Dazu wurden eine Reihe von Analysen und Veranstaltungen, wie Workshops, Social Innovation Camps und Zukunftswerkstätten, mit verschiedenen Akteursgruppen durchgeführt. Darüber hinaus unterstützte die KU durch das Projekt Bestrebungen der umliegenden Kommunen, sich stärker in Richtung Nachhaltigkeit zu entwickeln.

3.2.7 Ausblick

Der vorliegende Beitrag umfasst den Zeitraum von 2010 bis 2022 (vgl. Kap. 2). Im Jahre 2022 erfolgte aufgrund des Wechsels der Nachhaltigkeitsbeauftragten an eine andere Universität eine Governance-Entscheidung hinsichtlich der Strukturen. Die Nachhaltigkeitskoordination wurde wegen der Fülle der Aufgaben von der Professur für Geographiedidaktik und Bildung für nachhaltige Entwicklung getrennt. So wurde im Jahr 2023 ein Chief Sustainability Officer (CSO) eingesetzt, eine Stabsstelle Nachhaltigkeit ist geplant. Ebenfalls im Jahre 2023 wurde der KU-Entwicklungsplan 2030 (KU, 2023a) verabschiedet, welcher die Rolle der Nachhaltigkeit als wichtiges Profilelement unterstreicht und ambitionierte Ziele formuliert. Allerdings ist Nachhaltigkeit nur einer von fünf Querschnittsbereichen. Durch eine Governance-Entscheidung wurde das Green Office in das Bürgerbüro eingegliedert, das nunmehr nicht mehr zentral auf dem Campus, sondern in der Innenstadt liegt. Mit Umwandlung der ehemaligen Fakultät für Religionspädagogik in die *School of Transformation and Sustainability* hat die KU im Herbst 2023 eine neue Fakultät gegründet, die sich den großen Herausforderungen unserer Zeit widmet. Ihre innovative Struktur und Programmatik sind angelegt, die politischen, sozialen und ökologischen Veränderungen der Gegenwart zu analysieren und zu begleiten. Das Transfer-Projekt *Mensch in Bewegung* wurde für eine zweite Förderphase (2023–2027) genehmigt. Extern wurde die KU im Jahr 2023 eine der sieben Trägerhochschulen des *Bayerischen Zentrums für Nachhaltigkeit*, das eine Nachfolgeinstitution des *Netzwerks für Nachhaltigkeit an Hochschulen Bayern* ist, und übernahm die Koordinierungsstelle für Lehre und BNE-Bildungsforschung. Extern wurde durch die Rahmenvereinbarungen des Bayerischen Hochschulinnovationsgesetzes (Bayerische Staatsregierung, 2023) den bayerischen Hochschulen vorgeschrieben, bis Ende 2024 eine Nachhaltigkeitsstrategie zu entwickeln und u. a. auch BNE in die Hochschullehre zu integrieren. Die Zukunft wird zeigen, wie sich die KU in Richtung einer nachhaltigeren Universität weiterentwickelt.

4 Diskussion: Die Rolle der Governance im WIA von Hochschulen

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Durchführung des WIA im Bereich Nachhaltigkeit an der KU zwischen 2010 und 2022 eine Erfolgsgeschichte war. So konnte die Hochschule zahlreiche Auszeichnungen entgegennehmen (vgl. Abbildung 1), wie z. B. 2013 als UN-Dekade-Projekt und 2016, 2018, 2019 sowie 2022 als BNE-Lernort mit hoher Strahlkraft im Rahmen des UN-Weltaktionsprogramms ESD. Weiterhin ist die KU seit 2017 Fairtrade-Universität mit jährlicher Rezertifizierung. Sie erhielt 2015 als eine von wenigen Hochschulen die EMAS-Zertifizierung, 2019 die EMASplus-Zertifizierung und wird jährlich rezertifiziert. Gleichwohl verlief die Entwicklung nicht geradlinig und nicht in jeder Beziehung optimal. Die Stärken und Schwächen der Entwicklung werden im Folgenden mit Rückgriff auf die theoretischen

Grundannahmen (vgl. Kap. 2) besonders unter Aspekten von Bildungsmanagement und Governance diskutiert.

Die KU verwendet bei ihren Bildungsangeboten, wie ihr Leitbild von Studium und Lehre zeigt, mit Rückgriff auf eine reflektierte BNE (de Haan, 2008) einen Bildungsbegriff, der den allgemeinen Bildungsbegriff einbezieht und über das Verständnis, Bildung als Instrument des gesellschaftlichen Wandels und der beruflichen Qualifizierung anzusehen, hinausgeht. Bildung kann demnach als Prozess verstanden werden, in dem sich Menschen in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und natürlichen Umwelt Wissen, Können und Haltung aneignen, um ihr Leben selbstständig und verantwortlich gestalten zu können. Sie ist auf Vernunft und Mündigkeit gegründet und erfolgt als lebenslange Aufgabe.

Das Bildungsprozessmanagement nach Müller (2007) umfasst einen Handlungszyklus, der ausgehend vom Leitbild und einer Bildungsbedarfsanalyse über Programmplanung, Veranstaltung, Prüfung, Transfersicherung, Evaluation bis zur Programmrevision reicht. Als Fazit der betrachteten zwölf Jahre an der KU kann formuliert werden, dass das Leitbild für Studium und Lehre auf der Ebene der Hochschulleitung festgelegt wurde. Dieses umfasst im Rahmen von einem von vier Merkmalen (Bildung engagiert) auch deutliche Aussagen zu BNE (<https://www.ku.de/studium/lehrprofil/leitbild-studium-und-lehre>). Ein weiterer zentral geregelter Schritt ist die Akkreditierung; die restlichen Schritte des Zyklus' erfolgten bisher auf der Fächerebene oder auf der Ebene der einzelnen Hochschullehrenden, was angesichts der an den Hochschulen nach wie vor postulierten Freiheit der Lehre nachvollziehbar ist. Zwar haben alle Studierenden an der KU die Möglichkeit, Nachhaltigkeitsangebote freiwillig oder im Wahlpflichtangebot zu belegen, eine verpflichtende Auseinandersetzung ist damit jedoch nicht verbunden. Im 2023 verabschiedeten Entwicklungsplan wird durch verschiedene Ziele versucht, Nachhaltigkeit in der Lehre noch stärker zu verankern.

In den Kapiteln 3.2.1 bis 3.2.6 wurde erläutert, welche Governance-Maßnahmen zu welchen Auswirkungen in den jeweiligen Handlungsfeldern des WIA an der KU führten. Als ganz entscheidende Maßnahmen sind sicherlich die Verabschiedung der Nachhaltigkeitsgesamtkonzepte, die Einsetzung einer Nachhaltigkeitsbeauftragten und der Steuerungsgruppe, die Entscheidung zur Durchführung des EMAS-Prozesses sowie die Bereitstellung von Ressourcen anzusehen. Bei der Analyse der Verflechtung von Hochschulgovernance und Nachhaltigkeitsgovernance lassen sich jedoch verschiedene Schwachstellen feststellen. Motor des Prozesses war die ehrenamtlich tätige Nachhaltigkeitsbeauftragte, ab 2013 ergänzt durch eine halbe Stelle eines Campusumweltmanagers und ab 2016 durch eine volle Stelle einer Mitarbeiterin, die aber 2022 um eine halbe Stelle gekürzt wurde. Die Mitglieder des Nachhaltigkeitskernteams konnten jeweils einen berufsbiografischen fachlichen Hintergrund zur Geographie bzw. BNE aufweisen, der sicherlich die Nachhaltigkeitsbemühungen an der KU förderte. Das Team war zwar in Verbindung mit der Hochschulleitung, aber trotz ständig wachsendem Aufgabenumfangs organisatorisch nur schwach mittels monatlicher Jour Fixes in die Hochschulgovernance eingebunden, ebenso die Steuerungsgruppe.

Die Hochschule wurde mit ihrem WIA 2019 von einem externen Expertenteam evaluiert (Bormann et al., 2019). Im Rahmen der Evaluierung wurde der Governance-Regler (mit fünf Stufen) eingesetzt und die Aktivitäten der KU im Rahmen eines Workshops mit KU-Angehörigen in den fünf Dimensionen Politik, Profession, Organisation, Wissen und Öffentlichkeit bewertet (Bormann et al., 2018). In der Dimension Politik erhielt die KU bei der Fragestellung, wie es gelingt, dass die Nachhaltigkeitsaktivitäten nicht nur punktuell, sondern langfristig auf die Agenda der Hochschule gelangen, mit Stufe fünf eine relativ hohe Bewertung. In der Dimension Profession, bei der es um den schrittweisen Ausbau eines interdisziplinären und sektorenübergreifenden Verständnisses von Nachhaltigkeit an der Hochschule geht, wurde Stufe vier vergeben. Bei der Dimension Organisation, d. h. die Frage, wie Kooperation und Aufgabenwahrnehmung ermöglicht werden, wurde die Hochschule mit 3,5 eingestuft. In der Dimension Wissen wurde bewertet, wie erforderliches Sach-, Ziel-, Handlungs- und Prozesswissen erschlossen und genutzt wird. Hier wurde Stufe drei vergeben. In der Dimension Öffentlichkeit wird bewertet, wie Nachhaltigkeitsaktivitäten öffentlich sichtbar und zugänglich sind, um dazu beizutragen, eine größere Beteiligung und ein Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung zu schaffen. Hier erreichte die Hochschule Stufe vier in der Bewertung. Der Evaluationsbericht konstatiert zusammenfassend, dass bereits vielfältige und funktionale Strukturen und Verfahren geschaffen wurden, aber weitergehende Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich aller Dimensionen bestehen, welche die weitere und noch bessere Institutionalisierung betreffen. Zu den konkreten Verbesserungsvorschlägen gehörten die dauerhafte Bereitstellung von Personalressourcen für die Koordination, die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle, die Einrichtung eines Instituts für Nachhaltigkeitsforschung, die Berücksichtigung bei der Berufungspolitik und Personalentwicklung sowie Fortbildungen für die KU-Angehörigen. Die Evaluatorinnen und Evaluatoren fassten ihre Einschätzung wie folgt zusammen, „[...] die KU in Deutschland [...] [zählt] zu den führenden Hochschulen [...], was die inhaltliche und strukturelle Befassung mit nachhaltiger Entwicklung betrifft“ (Bormann et al., 2019, S. 5). Besonders hervorgehoben wurden neben der EMASplus-Zertifizierung die jährliche Nachhaltigkeitsberichterstattung sowie die Durchführung der Evaluation, die bisher in dieser Form an keiner anderen Hochschule stattfanden. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass die Entwicklung der Nachhaltigkeitsaktivitäten im Hochschulbereich in den letzten Jahren geradezu exponentiell zunahm. Inzwischen engagieren sich bundesweit viele Hochschulen, nachhaltiger zu werden, nicht wenige davon auch mit dem Anspruch, einen WIA zu realisieren. Das sollte für die KU ein Ansporn sein, ihre Bemühungen noch engagierter als bisher voranzutreiben.

5 Limitationen und Transfermöglichkeiten

Der vorliegende Beitrag wurde von zwei Autorinnen verfasst, die als Nachhaltigkeitsbeauftragte der vorgestellten Hochschule sehr stark in die Entwicklung involviert waren und diese nicht unwesentlich mitbestimmt haben. Obwohl auf externe Einschät-

zungen, wie z. B. den Evaluierungsbericht (Bormann et al., 2019), zurückgegriffen wird, lässt sich die persönliche Prägung bei der Darstellung der Entwicklung nicht vermeiden, bietet aber die Chance, wichtige Details und Hintergründe aufzudecken, die sonst kaum erschließbar wären.

Eine weitere Limitation dieser Analyse liegt sicher darin, dass sie ein Fallbeispiel darstellt, nur so ist es möglich, bei der Analyse in die Tiefe zu gehen. Es erhebt sich jedoch die Frage, welche Erkenntnisse sich aus den Ergebnissen für andere Hochschulen, die das Ziel verfolgen wollen, nachhaltiger zu werden, ableiten lassen. Nicht wenige dieser Erkenntnisse sind bereits in das Papier „Nachhaltige Entwicklung von und mit Hochschulen: Handlungsempfehlungen“ (DG HochN, 2021) eingeflossen, an dem eine der beiden Autorinnen federführend mitgewirkt hat. Als wichtigste Empfehlungen, die aus den Erfahrungen an der KU resultieren, können folgende benannt werden:

- Commitment der Hochschulleitung
- Beschluss für die Realisierung eines WIA und partizipative Erstellung eines Nachhaltigkeitskonzeptes
- Klare Verteilung von Verantwortlichkeiten
- Bereitstellung von dauerhaften personellen und finanziellen Ressourcen zur Koordination und Umsetzung des Nachhaltigkeitskonzeptes
- Schaffung einer organisatorischen Verankerung in der Hochschulgovernance
- Einführung eines Umweltmanagement-Systems
- Etablierung eines studentischen Green Office
- Wertschätzung und Unterstützung der Nachhaltigkeitsakteurinnen und -akteure
- Kopplung von Top-down- und Bottom-up-Initiativen
- Geduld und Ausdauer.

Die Zukunft wird zeigen, inwieweit diese Empfehlungen in der Hochschullandschaft fruchtbar werden.

Literatur

- Altmeppen, K.-D., Zschaler, F., Zademach, H.-M., Böttigheimer, C., & Müller, M. (Hrsg.). (2017). *Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14439-5>
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>
- Bauer, M., Bormann, I., Kummer, B., Niedlich, S., & Rieckmann, M. (2018). Sustainability Governance at Universities: Using a Governance Equalizer as a Research Heuristic. *Higher Education Policy*, 31(4), 491–511. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0104-x>

- Bayerische Staatsregierung (Hrsg.) (2023). *Rahmenvereinbarungen Hochschulen 2023–2027. Agilität, Exzellenz und Innovation in der Hochschullandschaft*. <https://www.stmwk.bayern.de/studenten/wissenschaftspolitik/rahmenvereinbarung.html>
- Bellina, L., Tegeler, M. T., Müller-Christ, G., & Potthast, T. (2020). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“*. 2. Aufl. (erweitert und überarbeitet). <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf>
- Bormann, I., Rieckmann, M., Bauer, M., Kummer, B., & Niedlich, S. (2018). *Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen (Betaversion)*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/governance/hoch-n-leitfaden-nachhaltigkeitsgovernance-an-hochschulen.pdf>
- Bormann, I., Müller, J., Müller-Christ, G., Niedlich, S., & Vogt, M. (2019). *Nachhaltigkeitsgesamtkonzept der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Evaluationsbericht*. Hannover: HIS-Institut für Hochschulentwicklung.
- Brüsemeister, T., & Heinrich, M. (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Copernicus Allianz. (Hrsg.). (1993). *Die Hochschul-Charta für nachhaltige Entwicklung*. https://www-docs.b-tu.de/nachhaltigkeit/public/Umweltpolitik/COPERNICUS_Charta.pdf
- DG HochN (Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen) (Hrsg.). (2021). *Nachhaltige Entwicklung von und mit Hochschulen: Handlungsempfehlungen*. <https://www.dg-hochn.de/dokumente>
- Elven, J., & Pätzold, H. (2024). Zwischen defensiver und expansiver Aneignung von Nachhaltigkeitspraktiken: Lernen im Kontext universitärer Green Offices. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Schmidt-Hertha, K. J. Rott, & V. Thalhammer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 117–128). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850081.11>
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der 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.
- Hanft, A., Rübken, H., Zimmer, & Fischer, F. (2008). *Bildungs- und Wissensmanagement*. München: Vahlen.
- Hemmer, I., Lütke-Spatz, L., & Vogt, M. (2017). *F+E-Projekt Nachhaltige Hochschule: Kriterien für eine Bestandsaufnahme an bayerischen Hochschulen (KriNaHoBay)*. <https://www.bayzen.de/materialien/krinahobay/>

- Hemmer, I., & Lindau, A.-K. (2021). Sustainability Concept (Whole-Institution Approach) of the Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt (Germany). In W. Leal Filho, A. L. Salvia, L. Brandli, U. M. Azeiteiro, & R. Pretorius (Hrsg.), *Universities, Sustainability and Society: Supporting the Implementation of the Sustainable Development Goals* (S. 305–321). Cham: Springer Nature. <https://ledibusp.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Universities-Sustainability-and-Society.pdf>
- Hemmer, I., Döpke, M., Koch, C., & Peitz, A. (2022). Wie wirksam ist eine BNE-Fortbildung für Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten? *Zeitschrift für Geographie-didaktik/Journal of Geography Education*, 50(4), 182–199. <https://doi.org/10.18452/26018>
- Hemmer, I., Koch, C., & Peitz, A. (2024). ESD training for university teachers: which is more effective, the face-to-face or digital format? Results of an intervention study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(8), 1732–1750. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2023-0178>
- Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. (Hrsg.). (2018). *Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN) – Transfer für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen*. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/transfer/hoch-n-leitfaden-transfer-fuer-nachhaltige-entwicklung-an-hochschulen.pdf>
- Holst, J. (2022). Towards Coherence on Sustainability in Education: A Systematic Review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18, 1015–1.030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz), & DUK (Deutsche UNESCO-Kommission). (Hrsg.). (2010). *Hochschulen für nachhaltige Entwicklung*. https://www.hrk.de/fileadmin/_mirgrated/content_uploads/Hochschulen_und_Nachhaltigkeit_HRK_DUK.pdf
- Kahle, J., Jahn, S., Lang, D. J., Vogt, M., Weber, C. F., Lütke-Spatz, L., & Winkler, J. (2018). *Nachhaltigkeit in der Hochschulforschung (Betaversion). BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“*. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/forschung/hoch-n-leitfaden-nachhaltigkeit-in-der-hochschulforschung.pdf>
- Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D. A., Abidin Bin Samsu, Z., & Toman, I. (2022). A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218–236. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0398>
- KU (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt). (Hrsg.). (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Vision und Auftrag der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt – Rahmenpapier*. https://www.ku.de/fileadmin/190811/5_Handlungsfelder/4_Campusmanagement/BNE_KU_Konzept_2010.pdf
- KU (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt). (Hrsg.). (2023a). *Entwicklungsplan KU 2030*. https://www.ku.de/fileadmin/1904/Pdfs/Entwicklungsplan_web.pdf

- KU (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt). (Hrsg.). (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2021, 2023b). *Nachhaltigkeitsbericht*. <https://www.ku.de/unileben/nachhaltige-ku/nachhaltigkeitsbericht>
- KU (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt). (Hrsg.). (2020b). *Nachhaltige Entwicklung Vision und Auftrag der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt – Nachhaltigkeitsgesamtkonzept 2020 bis 2030*. https://www.ku.de/fileadmin/190811/3_Nachhaltige_Entwicklung/_Nachhaltigkeitskonzept_2020_2030.pdf
- Leal Filho, W., Eustachio, J. H. P. P., Caldana, A. C. F., Will, M., Lange Salvia, A., Rampasso, I. S., Anholon, R., Platje, J., & Kovaleva, M. (2020). *Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges*. *Sustainability*, 12, 3.761. <https://doi.org/10.3390/su12093761>
- LeNa. (Hrsg.). (2014). *LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen. Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. https://netzwerklena.files.wordpress.com/2020/07/memorandum-lena-01_09_14.pdf
- Lindau, A.-K., & Hemmer, I. (2022). Keynote. Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Universität. Das Nachhaltigkeitskonzept (Whole Institution Approach) der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Special Issue: Wie kann die Integration von BNE und Nachhaltigkeit in den Institutionen der Lehrer*innenbildung unterstützt und begleitet werden? *PriSE* 5(3), 6–16. <https://doi.org/10.25321/prise.2022.1357>
- McCowan, T., Leal Filho, W., & Brandli, L. (2021). *Hochschulen im Angesicht von Klimawandel und Nachhaltigkeit. Kurzfassung. Studie für den Global Leaders Council Hamburg*. Hamburg: Körber-Stiftung Selbstverlag. https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/18826/studie_kurzfassung_hochschulen_im_angesicht_von_klimawandel_und_nachhaltigkeit.pdf
- Müller, U. (2007). Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In G. Schweizer, U. Iberer, & H. Keller (Hrsg.), *Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben* (3. Aufl.) (S. 99–122). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001854w>
- Müller, U., & Lude, A. (2019). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Schulleitungsaufgabe. Schulleitung und Schulentwicklung, Loseblattsammlung*. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1–34. <https://www.raabe.de/PdfPreview/get/product/R0103-191105>
- Müller, J., & Schmidt, M. (2022). *Umweltmanagement mit normierten Systemen. Die Anwendung von EMAS an Hochschulen. Eine fallstudienorientierte Analyse*. Hannover: HIS. https://medien.his-he.de/fileadmin/user_upload/FHE_2022-03_EMAS_1.pdf
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Rieckmann, M., Giesenbauer, B., Nölting, B., Potthast, T., & Schmitt, C. T. (Hrsg.) (2024). *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen. Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Schöps, A., & Hemmer, I. (2018). Participation of student authors in reports on sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(2), 249–265. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2016-0155>
- Technische Universität Dresden, & Hochschule Zittau/Görlitz (Hrsg.). (2018). *Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCH N) – Nachhaltigkeit im Hochschulbetrieb*. <https://www.hoch-n.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/betrieb/hoch-n-leitfaden-nachhaltiger-hochschulbetrieb.pdf>
- UNESCO (Hrsg.). (1997). *Declaration of Thessaloniki. International Conference Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability (Thessaloniki, 8–12 December 1997)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117772>
- UNESCO (Hrsg.). (2020). *ESD for 2030. Education for Sustainable Development: A Roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/WBGU_HGD2019_Z.pdf

Organisationsentwicklung für Klimaschutz und Nachhaltigkeit

Ein gestuftes Rahmenkonzept für Weiterbildungseinrichtungen

ULRICH MÜLLER, ARMIN LUDE UND TOBIAS STRICKER

Zusammenfassung

Im Beitrag wird über eine pragmatische Klassifikation von Weiterbildungseinrichtungen nach dem Grad der Integration von Nachhaltigkeit in die Organisation sowie ein Prozess-Schema zur Organisationsentwicklung berichtet. Auf dieser Grundlage werden ausgewählte Handlungsfelder (z. B. Programm- und Angebotsentwicklung, Veranstaltungsplanung) dargestellt, Vorschläge zur Weiterentwicklung gemacht und Hinweise auf weiterführende Literatur gegeben.

Abstract

The article reports on a pragmatic classification of adult and continuing education institutions according to the degree of integration of sustainability into the organization, as well as a process scheme for organizational development. On this basis, selected fields of action (e. g. program development and planning) are presented, suggestions for further development are made and references to further literature are given.

1 Klimaschutz und Nachhaltigkeit

Klimaschutz und Nachhaltigkeit sind zu zentralen Leitwerten gesellschaftlicher Entwicklung geworden. Doch in der konkreten Umsetzung im politischen, unternehmerischen und privaten Handeln gibt es noch erhebliche Umsetzungslücken. Das ist fatal, denn Nachhaltigkeit ist mehr als ein Trend, es stehen unsere biologischen und geoökologischen Lebensgrundlagen auf dem Spiel – und damit unweigerlich auch unsere sozialen und wirtschaftlichen Strukturen. Die Ausrichtung auf eine ressourcenschonende, sich in die Stoff- und Energiekreisläufe des Planeten rücksichtsvoll integrierende Wirtschafts- und Lebensweise stellt eine Transformation dar, die zur Sicherstellung eines lebenswerten Lebens unabdingbar ist. Die Erwachsenenbildung kann diesen Prozess durch ihr Bildungsangebot begleiten und vorantreiben (vgl. Götz & Müller, 2021; Müller, 2021). Besonders überzeugend kann dies gelingen, wenn Bildungseinrichtungen selbst nachhaltig wirtschaften und so eine Vorbildrolle einneh-

men. Dazu gilt es, Klimaschutz und Nachhaltigkeit durch geeignete Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE) in der Einrichtung zu verankern und in alle Prozesse und Strukturen zu integrieren, wie es die UNESCO in ihrem aktuellen Programm „BNE 2030“ propagiert (vgl. UNESCO 2021). Im Sinne eines „Whole Institution Approach“ gilt es, die gesamte Einrichtung zu transformieren (vgl. dazu ausführlich Müller, 2025, in diesem Band).

2 Stufen auf dem Weg zu einer nachhaltigen Erwachsenenbildungseinrichtung

Aus einer pragmatischen Perspektive unterscheiden wir vier Stufen der Integration von Nachhaltigkeit in einer Bildungsorganisation (vgl. Müller, Lude & Hancock, 2020). Die Bezeichnungen, die wir für die einzelnen Stufen gewählt haben, richten sich jeweils nach deren Hauptcharakteristik. Die Stufen bieten eine heuristische Struktur, die einer Bildungseinrichtung helfen kann, den eigenen Weg hin zu mehr Nachhaltigkeit zu strukturieren und zu planen.

0: Nachhaltigkeit ist (noch) kein Thema

In der Einrichtung gibt es noch keine nennenswerten Aktivitäten im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Zwar werden einzelne Veranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug angeboten, aber es existiert noch keine gemeinsame Verständigung über Nachhaltigkeit und BNE und keine systematische Steuerung durch die Leitung.

I: Projekte

Es gibt einige Veranstaltungsangebote zu Nachhaltigkeitsthemen sowie einzelne Aktionen (z. B. die Anlage eines Gartens auf dem Gelände, der nach nachhaltigen Gesichtspunkten gepflegt und als Lernort für Bildungsveranstaltungen genutzt wird). Die Einrichtung hat einen Prozess gestartet, in dem über Nachhaltigkeit und BNE in der eigenen Arbeit reflektiert wird, und erste Projekte mit Nachhaltigkeitsbezug wurden gestartet (z. B. Zusammenarbeit mit der lokalen Fair-Trade-Initiative etc.). Die Leitung hat begonnen, sich und die Einrichtung auf Nachhaltigkeit auszurichten.

II: System

Die Einrichtung ist als Ganzes systematisch auf Nachhaltigkeit und BNE ausgerichtet. Nachhaltigkeit und BNE sind in den Prozess der Programmplanung und das Veranstaltungsangebot integriert. Leitung, hauptamtliche Mitarbeiter:innen und externe Lehrkräfte stehen hinter dem Anliegen und bringen sich in die Entwicklung von Seminarkonzepten, in Projekte oder die Zusammenarbeit mit externen Partnern ein. Die Einrichtung wird unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten bewirtschaftet.

III: Profil

Die Einrichtung ist, wie auf Stufe II, als Ganzes systematisch auf Nachhaltigkeit ausgerichtet. Zudem hat die Einrichtung Nachhaltigkeit zu einem Schwerpunkt gemacht und ein spezifisches Nachhaltigkeitsprofil entwickelt (z. B. durch eine EMAS-Zertifizierung). Nachhaltigkeit wird so zum profilbildenden Merkmal, mit dem sich die Einrichtung auch gegenüber anderen auszeichnet.

Von jeder dieser Stufen aus sind weitere Schritte möglich. Wir empfehlen dabei, von Stufe zu Stufe voranzuschreiten. Wenn also das Team einer Einrichtung diese als auf Stufe 0 befindlich identifiziert hat, sollte es mit den Aktivitäten beginnen, die wir unter der nächsten Stufe I: Projekte beschrieben haben. Wenn eine Einrichtung sich bereits auf dieser Stufe befindet, empfehlen wir, den nächsten Schritt zu Stufe II: System zu gehen.

3 Ein Prozess-Schema

Wir schlagen für eine OE für mehr Nachhaltigkeit einen grundlegenden Prozess vor, der für jede der Stufen in seiner Grundgestalt gleich ist. Der Prozess folgt einer generellen Steuerungslogik, die sich an der Idee des kybernetischen Regelkreises orientiert¹.

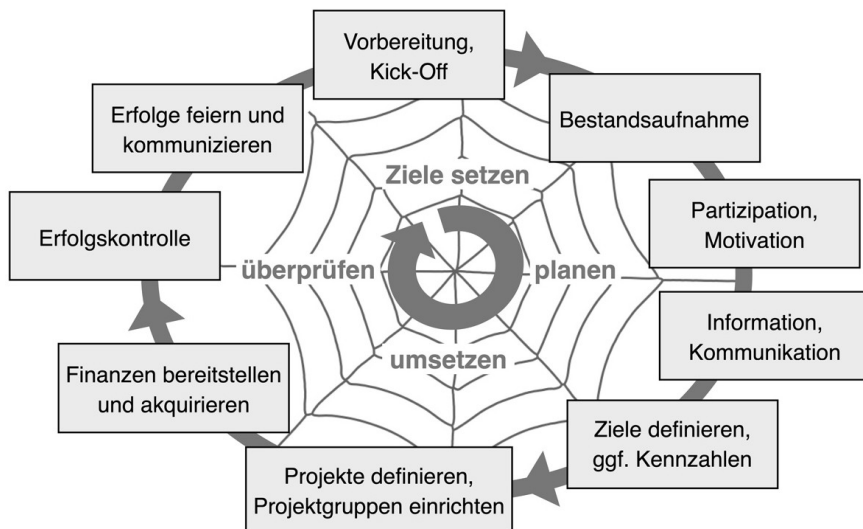


Abbildung 1: Prozess-Schema entlang eines kybernetischen Regelkreises innerhalb einer Stufe (Quelle: eigene Darstellung)

¹ Change-Prozesse werden häufig als eine Reihe von Schritten oder Phasen beschrieben. Dabei sind sowohl lineare Darstellungsweisen zu finden (vgl. z. B. Vahs & Weiland 2013, S. 11 f.), als auch zyklische, so z. B. das „Rad der Verbesserung“ im Kaizen (vgl. ebd., S. 395).

In der grafischen Darstellung (Abbildung 1) greift der innere Rundpfeil das Prinzip einer vierstufigen Prozesslenkung auf: „Ziele setzen“, „planen“, „umsetzen“ und „überprüfen“. Die Schritte im äußeren Kreis spezifizieren diesen allgemeinen Steuerungskreislauf auf den vorgeschlagenen Prozess einer OE für Nachhaltigkeit.

Der Prozess beginnt mit der *Vorbereitung* und einer *Kick-off-Veranstaltung*. Es folgt eine erste *Bestandsaufnahme*. Weiterhin ist es notwendig, relevante Interessengruppen (Mitarbeitende, Teilnehmende, Träger, externe Partner usw.) einzubeziehen und ihnen nach Möglichkeit Gelegenheit zur Mitwirkung zu geben (*Partizipation und Motivation, Information und Kommunikation*). Wie in jedem anderen systematischen OE-Prozess müssen *Ziele* und, soweit möglich, *Kennzahlen* definiert werden. Anschließend können einzelne *Projekte* (z. B. neue Themen ins Programmangebot aufnehmen) definiert und ggf. *Projektgruppen* gebildet werden, die sich diesen Themen und Aufgaben zuwenden. Ein wichtiger Schritt ist die Bereitstellung und ggf. Beschaffung von *Finanzmitteln*. Es müssen Wege zur Überwachung der Fortschritte und eine *Erfolgskontrolle* entwickelt und festgelegt werden. Nicht zuletzt gilt es, *Erfolge zu feiern und zu kommunizieren*.

Veränderungsprozesse lassen sich zwar als eine Abfolge von Schritten planen; bei der Umsetzung in der Praxis sind die einzelnen Schritte jedoch eng miteinander verknüpft. Daher empfiehlt sich eine iterative, experimentelle Vorgehensweise, in der ergriffene Maßnahmen immer wieder an das Vorangegangene rückgekoppelt werden. Oft ist es nötig, noch einmal einen Schritt zurückzugehen, um die eigenen Annahmen noch einmal zu überprüfen; Ergebnisse müssen ausgewertet, Ziele ggf. verändert und Maßnahmen angepasst werden. Um diese vernetzte Vorgehensweise mit vielfältigen Feedback-Zyklen zu verdeutlichen, ist der Regelkreis in der Darstellung mit einem Netz hinterlegt (Abbildung 1).

Vorbereitung und Kick-off

Bereits die Entscheidung zu einem OE-Prozess für Nachhaltigkeit und BNE sollte gemeinschaftlich und unter möglichst breiter Beteiligung getroffen werden. Es empfiehlt sich, zu einem frühen Zeitpunkt die Anregung in das Team der Einrichtung oder ggf. das Leitungsgremium einzubringen und es gemeinsam zu beraten. Dies muss sorgfältig vorbereitet sein und überzeugend vorgebracht werden. Wenn der Anstoß von der Leitung ausgeht, muss sich diese zunächst selbst damit befassen und sich informieren, ggf. unterstützt durch ein kleines Team. Dabei sollte versucht werden, auch mit Vertreter:innen von Einrichtungen, die einen solchen Prozess bereits erfolgreich durchlaufen haben, Gespräche zu führen.

Im Falle von öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen wird man an vielen Stellen die Unterstützung des Trägers benötigen, der daher von Anfang an einbezogen werden muss. Schließlich bedarf es eines offiziellen Starts, mit dem der Prozess in Gang gesetzt wird. Der Kick-off sollte als Plenumsveranstaltung unter Beteiligung aller relevanten Interessengruppen erfolgen und auch öffentlich kommuniziert werden. Auch hier können wieder Vertreter:innen einer Einrichtung, die den Prozess bereits erfolgreich bewältigt haben, und externe Expert:innen eingebunden werden, z. B. mit einem Bericht oder Impulsvortrag.

Bestandsaufnahme

Der nächste Schritt ist eine Bestandsaufnahme, in der erfasst wird, wo die Einrichtung steht und wie sie im Hinblick auf Entwicklungspotenziale aufgestellt ist. Danach kann über alle weiteren Maßnahmen entschieden werden. Dabei muss nicht von Anfang an alles durchgeplant werden. Gerade weil das Verfahren partizipativ angelegt ist, gilt es, Freiräume zu lassen, die nach und nach durch die Beteiligten gefüllt werden. Der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) bietet in seiner Handreichung eine Checkliste, „Wo stehen wir auf dem Weg zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die für diesen Schritt genutzt werden kann (van Look & Heinold-Krug, 2019, S. 32 f.).

Partizipation und Motivation

Partizipation ist ein zentrales Prinzip einer ganzheitlich verstandenen BNE. Folgerichtig muss auch der Prozess einer auf Nachhaltigkeit gerichteten OE partizipativ angelegt werden. Das umfasst vor allem:

1. eine innerhalb des rechtlichen Rahmens möglichst weitgehende demokratische Entscheidungsfindung. Um die Motivation der Beteiligten langfristig aufrechtzuerhalten, kommt es dabei wesentlich darauf an, den Rahmen, innerhalb dessen von Gruppen tatsächlich entschieden werden kann (und wo nicht), transparent und ehrlich darzustellen.
2. eine gemeinschaftliche Aufgabenverteilung.
3. die möglichst breite Einbindung aller relevanten Gruppen der Mitarbeitenden.
4. die Kooperation aller Akteure.

Für die Leitung bedeutet dies, Verantwortung abzugeben, Freiräume für Initiative und Mitwirkung zu schaffen – und Engagement wertzuschätzen.

Die Integration von Nachhaltigkeit und BNE ist ein langfristiger und mitunter mühsamer Prozess, der allen Beteiligten Durchhaltevermögen abverlangt. Eine zentrale Aufgabe der Führungskräfte ist es daher, die Motivation und das Engagement zu unterstützen. Zentrale Elemente einer motivierenden Führungsarbeit sind Aufmerksamkeit, Wertschätzung und positive Rückmeldungen (vgl. Müller, 2021a). Dabei geht es um konkretes Verhalten, vor allem aber um eine grundlegende Haltung.

Studien zeigen, dass die Kommunikation von Krisenszenarien zwar die Sensibilität für Umweltprobleme erhöhen kann, jedoch Ängste und Abwehrmechanismen hervorrufen und so nur bedingt Verhaltensänderungen bewirken kann (vgl. Hamann, Baumann & Löschinger, 2016). Die Motivation für anhaltende Reformbemühungen wird eher unterstützt durch den Fokus auf Gestaltungsmöglichkeiten, die eigene Aktivität („Wir tun etwas“) und auf positive Ergebnisse.

Information und Kommunikation

Information, Kommunikation und Partizipation gehen Hand in Hand. Deswegen ist es unerlässlich, alle relevanten und am Prozess beteiligten Personengruppen und Organisationen offensiv, regelmäßig und umfassend über das Vorhaben zu informieren. Dabei geht es um die Informationsweitergabe durch die Leitung bzw. Steuergruppe. Im Sinne eines partizipativen Prozesses ist es jedoch unverzichtbar, so breit wie mög-

lich auch Kanäle für den Informationsfluss von den Stakeholdern zu öffnen und die eingehenden Rückmeldungen aufzugreifen.

Eine umfassende Kommunikation zum Auftakt ist selbstverständlich, muss aber auch weiterhin erfolgen – beispielsweise durch regelmäßige Statusberichte, Berichte über Fortschritte und nächste Aktivitäten in Konferenzen, Rundschreiben u. a. Kanälen. Das Thema sollte als fester Tagesordnungspunkt in der Regelkommunikation verankert werden. Das Gesamtvorhaben bedarf eines durchdachten Kommunikationskonzeptes und passender Kommunikationsverfahren.

Ziele definieren, ggf. durch Kennzahlen präzisieren

Jeder Entwicklungs- oder Changeprozess benötigt definierte Ziele, welche die Richtung vorgeben. Bei der Definition von Zielen ist das Gesamtvorhaben im Blick zu behalten und auf eine Balance der verschiedenen Anliegen zu achten. Sich zu viel vorzunehmen und/oder sich unrealistische Ziele zu setzen, die nicht oder nur schwer umzusetzen sind, kann die Erfolgsaussichten des gesamten Vorhabens in Frage stellen.

Wo möglich, sollten Ziele durch Kennzahlen präzisiert werden (z. B. bei allen Vorhaben zur Energie- oder Ressourceneinsparung (Energieverbrauch um 30 % reduzieren bis etc.).

Das Vorhaben ist jedoch auch mit einer gewissen Offenheit anzulegen: Die Ziele geben die Richtung vor, die eingeschlagen werden soll, lassen sich aber häufig erst im Laufe des Prozesses weiter konkretisieren. So bringen z. B. externe Partner neue Ideen ein, die ggf. eine Kurskorrektur erforderlich machen. Auch dies spricht für das oben angesprochene iterative Vorgehen.

Projekte definieren und Projektgruppen einrichten

Manche Veränderungen, die im Rahmen des OE-Prozesses für Nachhaltigkeit anzugehen sind, stellen relativ überschaubare und einfache Aufgaben dar, die nur einer Entscheidung bedürfen, der (partizipativ erfolgenden) Festlegung eines Verantwortlichen und dann durchgeführt werden können. Viele Aufgaben sind jedoch umfangreich und erfordern ein längerfristiges „Dranbleiben“ (z. B. die Überarbeitung der Programmplanung). Diese Aufgaben können als Projekte definiert werden, für die Projektteams eingerichtet werden, die sich der Aufgabe über einen längeren Zeitraum widmen. Wie oben bei der Steuergruppe erwähnt, ist auch hier eine möglichst breite Beteiligung verschiedener Stakeholder anzustreben.

Finanzen bereitstellen und akquirieren

Für das gesamte Verfahren und für viele Einzelmaßnahmen müssen Finanzmittel bereitgestellt werden. Auch wenn viele unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten sinnvolle Maßnahmen auf lange Sicht helfen, Kosten zu sparen, sind zunächst oft Investitionen notwendig. Ein wichtiges Element der Projektplanung ist daher die Budgetierung der Maßnahmen. Weiterhin ist es unabdingbar, bereits frühzeitig den Träger der Einrichtung mit einzubeziehen und ihn davon zu überzeugen, das Vorhaben zu unterstützen. Für manche Maßnahmen können auch bei externen Sponsoren Mittel eingeworben werden, z. B. bei Stiftungen oder Firmen.

Erfolgskontrolle

Wie jeder geplante Prozess bedarf auch eine OE für BNE einer Erfolgskontrolle. Sie ist einerseits als fortlaufende Aufgabe zu verstehen, bei der bei jedem Teilprojekt überprüft wird, ob die Ziele erreicht wurden und ob ggf. nachgesteuert werden muss. Sie ist weiterhin als ein abschließender Schritt anzulegen, in dem das Gesamtprojekt evaluiert wird.

Erfolge feiern und kommunizieren

Das Feiern von Fortschritten und Erfolgen stellt im Hinblick auf die Stimmung und die Aufrechterhaltung der Motivation eine wichtige Maßnahme dar. Daher sollte nicht erst am Ende von Projekten, sondern auch bereits bei erfolgreichen Zwischenergebnissen *gefeiert* werden. Es kann, gerade auch nach größeren Anstrengungen, auch sinnvoll sein, einmal eine „Verschnaufpause“ einzulegen, bevor das nächste Projekt angegangen wird. Feiern können auch mit öffentlichen Veranstaltungen verbunden werden, in denen (Zwischen-)Ergebnisse vorgestellt werden.

4 Handlungsfelder

Der dargestellte Grundprozess kann für jede der Stufen durch weitere Handlungsfelder näher definiert werden (vgl. Abbildung 2). Auch wenn die aus Platzgründen gewählte Darstellungsform eine lineare Abfolge suggeriert, gilt, was oben zur Vernetzung und iterativen Vorgehensweise angeführt wurde.

Im Folgenden gehen wir auf ausgewählte Handlungsfelder ein und geben Hinweise auf weiterführende Literatur (vgl. dazu ausführlich: Müller, 2021b).

Programmentwicklung und Veranstaltungsplanung

Im Zentrum einer Weiterbildungseinrichtung steht das Bildungsangebot. Für dessen Weiterentwicklung bietet die oben erwähnte Arbeitshilfe des DVV mehrere unterstützende Instrumente: eine Zusammenstellung von Praxisbeispielen, eine Checkliste zur Bestandsaufnahme und einen Steckbrief zur Programm- und Kursevaluation (vgl. van Look & Heinold-Krug, 2019). Weitere Anregungen finden sich in der systematischen Programmanalyse des DIE (Burdukova, 2019). Hinweise für eine umfassende Curriculumentwicklung, wie sie z. B. für längerfristige Qualifizierungsmaßnahmen in der beruflichen Erwachsenenbildung erforderlich ist, gibt der Leitfaden BNE in der Hochschullehre (Bellina et al., 2018). Bei der Suche nach Lehr- und Lernmaterialien bietet das BNE-Portal des BMFTR – Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt Unterstützung (BMBF o. J.). Zur methodisch-didaktischen Gestaltung liegen bereits seit Langem Erfahrungen und Leitfäden vor (vgl. z. B. Müller, 1993).

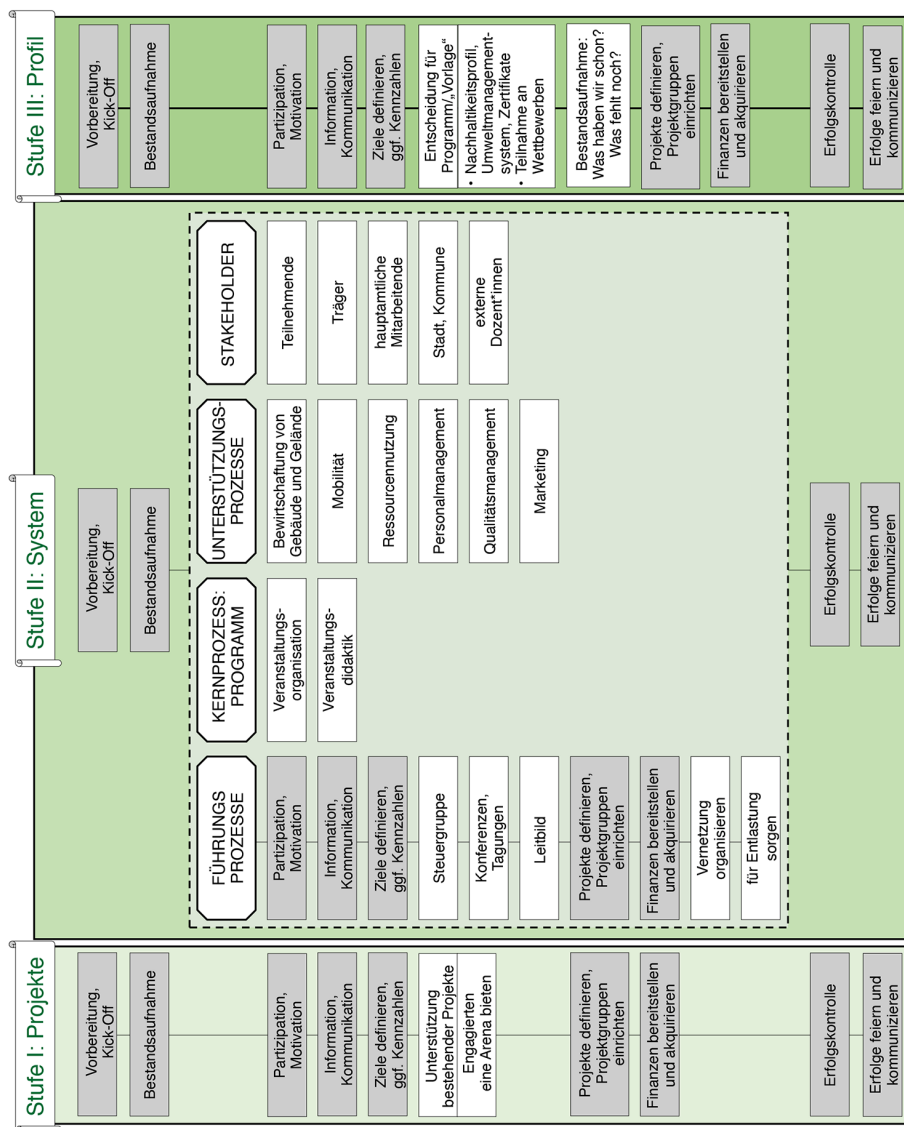


Abbildung 2: Handlungsfelder der Organisationsentwicklung (nach Müller, Lude & Hancock, 2020, übersetzt und verändert)

Veranstaltungsmanagement, Beschaffung und Bewirtschaftung

Auch bei der Durchführung von Veranstaltungen gilt es, Nachhaltigkeitsaspekte zu berücksichtigen. Hier kann der vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMUV) herausgegebene „Leitfaden für die nachhaltige Organisation von Veranstaltungen“ (BMUV, 2020) unterstützen. Anregungen für die Beschaffung und Bewirtschaftung bietet ein Leitfaden der TU Berlin und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (2015) sowie der Leitfaden des Projektes „vhs goes green“ (Thüringer Volkshochschulverband, 2017). Vielfältige Hinweise kann man auch den

Nachhaltigkeitsberichten von solchen Einrichtungen entnehmen, die schon lange Zeit nachhaltig ausgerichtet sind (vgl. z. B. Ev. Akademie Bad Boll, 2021).

Personalmanagement

Die Mitarbeiter:innen der Einrichtung müssen das ganze Vorhaben mittragen und über die dafür nötigen Kompetenzen verfügen und/oder sie entwickeln. Der Prozess der OE muss deswegen mit einer korrespondierenden Personalarbeit und -entwicklung verbunden werden, die nicht nur das akademische Personal, sondern auch Mitarbeitende in der Verwaltung und anderen Bereichen einbezieht. In größeren Einrichtungen, in Organisationsverbünden oder auf Verbandsebene kann eine Funktionsstelle für eine/einen Koordinator:in für BNE bzw. eine/einen Nachhaltigkeitsbeauftragte:n eingerichtet werden, die nach Möglichkeit auch Mitglied des Leitungskreises ist. Bei Stellenneubesetzungen sollten BNE-Kompetenzen und -Engagement bereits in die Ausschreibung aufgenommen und im Auswahlverfahren berücksichtigt werden. Durch die Wahrnehmung externer Fortbildungsangebote oder die Organisation interner Workshops können sich Führungskräfte, Lehrkräfte und andere Mitarbeitende weiterbilden. In vielen Einrichtungen gibt es bereits ein funktionierendes Wissensmanagement mit einem gemeinsamen Laufwerk für Dokumente, Unterrichtsentwürfe und -materialien etc., das auch für die BNE und Nachhaltigkeit genutzt werden kann. Doch digitale Werkzeuge können ihr Potenzial nur voll entfalten, wo auch das Organisationsklima stimmt. Es ist Aufgabe der Leitung, in der Einrichtung ein Klima des Zusammenhalts und der gegenseitigen Unterstützung zu fördern (vgl. Müller, 2021a). Es geht weiterhin darum, organisatorische Strukturen zu entwickeln und die Kommunikation und den Austausch zu ermöglichen, z. B. durch das Einräumen von Zeiten und Orten für Teamarbeit.

Qualitätsmanagement (QM) und Zertifizierungen

Das QM einer Einrichtung umfasst alle wesentlichen Bereiche und kann auch ein möglicher Ansatzpunkt für die Ausrichtung auf Nachhaltigkeit sein. ArtSet bietet für die lernerzentrierte Qualitätsentwicklung bereits seit Langem einen optionalen Qualitätsbereich Nachhaltigkeit mit vielen Anregungen an (ArtSet, 2017). Zudem gibt es hier die kombinierte Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung (vgl. ArtSet, 2023) sowie, für Einrichtungen, die mit einem anderen Qualitätsmanagementsystem arbeiten, die Möglichkeit, nur das Nachhaltigkeitsmanagement zertifizieren zu lassen (Dehn, 2024). Noch weiter reicht eine Zertifizierung nach dem Europäischen Umweltmanagementsystem EMAS. Alternativ gibt es auch in einigen Bundesländern eigene BNE-Zertifizierungen.

5 Führung macht den Unterschied

Wie dargestellt, kommt den Führungskräften bei der Transformation einer Weiterbildungseinrichtung zu mehr Nachhaltigkeit eine wichtige Schlüsselrolle zu. Es ist Aufgabe der Einrichtungsleitung, vorhandene Initiativen zu unterstützen, die Bereitschaft

für weiteres Engagement zu wecken und möglichst viele Menschen für das Anliegen zu gewinnen. Es geht darum, in der Einrichtung selbst eine Lern- und Führungskultur für Nachhaltigkeit zu entwickeln, die den Raum und den Rahmen bietet, gemeinsam Neues zu entwickeln und zu erproben. Dieses Vorhaben erfordert eine verantwortungsbewusste und motivierende Führung, die Sinn stiftet, die Menschen in ihrer Individualität wertschätzt, Engagement würdigt, Partizipation ermöglicht und zu eigenverantwortlichem Handeln ermutigt.

Führungskräfte wirken maßgeblich durch ihr Kommunikationsverhalten und prägen so die Organisationskultur. Sie können durch ihr Handeln und Entscheiden ein Beispiel geben, durch ihr Engagement inspirieren und im besten Falle begeistern. Vor allem anderen aber müssen sie selbst glaubwürdig hinter dem Anliegen stehen. Die eigene Haltung ist entscheidend.

6 Organisationsentwicklung für Nachhaltigkeit: ein Marathon – oder viele kurze Sprints

Das Vorhaben einer umfassenden Organisationsentwicklung für mehr Nachhaltigkeit bedarf eines langen Atems. Die Thematik der Nachhaltigkeit ist komplex und entwickelt sich sehr schnell. Bei seiner Umsetzung in die Praxis kann man vielfältigen Schwierigkeiten begegnen. In einer aktuellen empirischen Studie mit Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen berichten diese z. B. über begrenzte finanzielle und personelle Ressourcen, strukturelle Probleme wie z. B. die fehlende Autonomie bei Entscheidungen, die das Gebäude betreffen, oder Schwierigkeiten, neue Zielgruppen zu erreichen (vgl. Müller u. a., 2025). Auf der anderen Seite erleben viele die Ausrichtung auf Nachhaltigkeit als ein Anliegen, das Erwachsenenbildung in ihrem ureigensten Wertekern betrifft und im Team der Einrichtung auch zusätzliche Energie und Motivation mobilisieren kann.

Wir schlagen im vorliegenden Beitrag ein Rahmenmodell zur Organisationsentwicklung für Nachhaltigkeit in Weiterbildungseinrichtungen vor, das sich variabel auf die jeweiligen spezifischen Rahmenbedingungen einer Einrichtung anpassen lässt. Es kann von jeder Stufe aus angegangen werden und bietet die Möglichkeit, aus dem Tableau der beschriebenen Handlungsfelder eine Auswahl zu treffen – je nachdem, wo eine Einrichtung steht und was ihren Mitgliedern wichtig ist. So können auch Einrichtungen, die über wenig personelle und finanzielle Ressourcen verfügen, Schritte unternehmen – indem sie das Anliegen in kleinere Teilvorhaben untergliedern und diese – im Sinne einer agilen Organisationsentwicklung – in kurzen Sprints bearbeiten.

Literatur

- ArtSet (2017). *Optionaler Qualitätsbereich Nachhaltigkeit*. Hannover: ArtSet. <https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LKQT-Arbeitshilfe-optionaler-QB-Nachhaltigkeit-2017-03.pdf>
- ArtSet (2023). *Die LQW-Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung. Leitfaden für die Praxis*. Hannover: ArtSet. https://www.artset.de/wp-content/uploads/Leitfaden-LQW-N_202310-1.pdf
- Bellina, L., Tegeler, M., Müller-Christ, G., & Potthast, Th. (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre (Betaversion)*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. Bremen und Tübingen. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hoch-n-leitfaden-bne-in-der-hochschullehre.pdf>
- BMFTR – Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (o. J.). *BNE-Portal*. <https://www.bne-portal.de>
- BMUV – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2020). *Ratgeber: Leitfaden für die nachhaltige Organisation von Veranstaltungen*. Berlin: BMUV. <https://www.bmuv.de/publikation/leitfaden-fuer-die-nachhaltige-organisation-von-veranstaltungen/>
- Burdukova, G. (2019). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung*. <https://www.die-bonn.de/doks/2019-nachhaltigkeit-01.pdf>
- Dehn, C. (2024). *BNE^{solo}. Das eigenständige Testierungsverfahren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Leitfaden für die Praxis*. Hannover: ArtSet. https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitfaden_BNE_SOLO.pdf
- Ev. Akademie Bad Boll (2021). *Nachhaltigkeitsbericht 2021 der Evangelischen Akademie Bad Boll*. Bad Boll: Ev. Akademie. https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/user_upload/04_Akademie/01_Akademie/Nachhaltigkeitsbericht_2021_validiert.pdf
- Götz, T., & Müller, U. (2021). „Megatrend Nachhaltigkeit“ – (Programm)-Strategien für die Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung*, 4, 12–16. <https://www.waxmann.com/artikelART104613>
- Hamann, K., Baumann, A., & Löschinger, D. (2016). *Psychologie im Umweltschutz*. München: oekom. https://wandel-werk.org/media/pages/materialien/handbuch-psychologie-im-umweltschutz/3938845672-1604866441/20171007-handbuch_deutsch.pdf
- Müller, U. (1993). *Didaktische Planung ökologischer Erwachsenenbildung. Ein Leitfaden*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen (Zugl. Diss. Kath. Universität Eichstätt, 1992).
- Müller, U. (2021a). Nachhaltigkeit braucht Führung. BNE und Klimaschutz in Einrichtungen der Erwachsenenbildung verankern. *Erwachsenenbildung*, 67(2), 61–64. <https://doi.org/10.13109/erbi.2021.67.2.61>

- Müller, U. (2021b). *Bildungsmanagement für nachhaltige Entwicklung. Ein Transformationskonzept für Weiterbildungseinrichtungen*. (Entwurfsfassung). Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet1/bildungsmanagement/Bildungsmanagement/07_Lead4ESD/20210521_BNE_in_EB-Einrichtungen_mit_Anhang.pdf
- Müller, U. (2025). Bildungsmanagement für nachhaltige Entwicklung. In M. Kondrajuk, U. Müller, I. Schmidberger et al. (Hrsg.), *Bildungsmanagement und Leadership für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung in Hochschule und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. (2020). Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. *Sustainability*, 12(7), 3031. <https://doi.org/10.3390/su12073031>
- Müller, U., Hancock, D., Wang, C., Stricker, T. & Liu, Q (2025). Implementing Education for Sustainable Development in Organizations of Adult and Continuing Education: Perspectives of Leaders in China, Germany, and the USA. *Sustainability*, 17, 4702. <https://doi.org/10.3390/su17104702>
- Thüringer Volkshochschulverband (2017). *VHS goes green. Ein Leitfaden zur Umsetzung klimaschonenden Handelns in Einrichtungen der Erwachsenenbildung*. https://www.vhs-sh.de/fileadmin/docs/Downloads/Downloads_oeffentlich/vhs-goes-green-Web-Barrierefrei.pdf
- TU Berlin und Deutsche Bundesstiftung Umwelt (2015). *Praxisleitfaden Nachhaltig leben und arbeiten*. Berlin: TU Berlin. http://nachhaltig-leben-und-arbeiten.de/wp-content/uploads/2015/05/20150506_Praxisleitfaden_FINAL_WEB.pdf
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildung_für_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf
- Vahs, D., & Weiland, A. (2013). *Workbook Change Management. Methoden und Techniken*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- van Look, A., & Heinold-Krug, E. (2019). *Handreichung Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband. <https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/programmbereich/gesellschaft-politik-und-umwelt/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung-an-Volkshochschulen.pdf>

Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung als Innovationsprozess im Bildungsprozessmanagement auf der Ebene eines Bundeslandes

JENNIFER MARIA KRAH, ANTONIA BRUNS UND HEIKE MOLITOR

Zusammenfassung

Die Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (HBNE) im Bundesland Brandenburg ist als Innovationsprozess zu verstehen. Das Modell des Bildungsprozessmanagements wird übertragen auf den Kontext des Managementprozesses der Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“, die diese Verankerung von HBNE an den staatlichen Hochschulen des Bundeslandes begleitet. Zentral koordinierte Schritte des Bildungsprozessmanagements unterstützen das Capacity Building und die curriculare Verankerung von HBNE auf Bundeslandebene.

Abstract

This article outlines a state-wide innovation process for integrating higher education for sustainable development (HESD). The model of educational process management is transferred to the context of the working group „Sustainability at Brandenburg Universities“, which supports the integration of HESD at the state universities in Brandenburg. It is shown how centrally coordinated steps of educational process management can promote capacity building and the curricular integration of HBNE at federal state level.

1 Einführung: Verankerung von HBNE auf Bundeslandebene

Zunächst wird die Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung als ein Innovationsprozess beschrieben, der sich auf Bundeslandebene vollzieht. Anschließend werden Kernelemente einer HBNE für die Verankerung in Lehrpraxis und Curricula vorgestellt. Im Folgenden wird auf Spezifika der curricularen Verankerung und die Bedeutung von Capacity Building zur Verankerung von HBNE eingegangen.

1.1 Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung im Brandenburger Kontext – ein Innovationsprozess

1.1.1 Einführung in eine Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung im bildungspolitischen Kontext

HBNE ist ein Bildungsansatz, der einen orientierenden Rahmen bietet, um zur gesellschaftlichen Transformation in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung bereitet Menschen darauf vor, aktiv mit den Problemen umzugehen, die eine nachhaltige Entwicklung unseres Planeten bedrohen, und gemeinsam Lösungen für diese Probleme zu finden. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bedeutet also das empowerment, als Agent:in des Wandels an der Transformation zu sozial gerechteren und ökologisch integren Gesellschaften mitzuwirken“ (Bellina et al., 2020, S. 24).

BNE hat in der internationalen und nationalen Bildungspolitik kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Als zentrale Aufgabe von Bildungseinrichtungen seit der Rio-Konferenz 1992 gilt sie als „unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (BMU, 1997, S. 281). Meilensteine für die strukturelle Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen sind die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE, 2005–2014), das Weltaktionsprogramm BNE (2015–2019) und aktuell die Dekade „ESD for 2030“ (UN, 2015). Die ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen und die Kompetenzentwicklung von Lehrenden sind prioritäre Handlungsfelder im UNESCO-Programm „BNE 2030“ (UNESCO/DUK, 2021).

Dem Bildungsbereich Hochschule kommt bei der Gestaltung gesellschaftlicher Transformation in Richtung Nachhaltigkeit eine besondere Verantwortung zu: In hochschulischen Lern- und Lehrumgebungen werden akademische Fachkräfte und zukünftige Entscheidungsträger:innen ausgebildet, also „die ‚change agents‘ der Gesellschaft von morgen“ (HRK, 2018, S. 4). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) empfiehlt allen Hochschulen, „der Nachhaltigen Entwicklung eine besondere Rolle in ihrem Zielsystem beizumessen. [...] Dieser Prozess muss von Seiten der Länder als Träger der Hochschulen und als Mittelgeber ebenso wie vom Bund und von den Förderorganisationen Unterstützung erfahren“ (HRK, 2018, S. 5). Die Verankerung von Nachhaltigkeit in den Handlungsfeldern Lehre, Governance, Forschung, Transfer und Betrieb kommt zunehmend in den Strukturen der Hochschullandschaft an. Einen wichtigen Beitrag haben bundesweite Projekte wie HochN geleistet (Rieckmann et al., 2024). In unserem Beitrag wird hier das Handlungsfeld Lehre fokussiert und im Folgenden der Kontext, in dem sich HBNE in Brandenburg seit 2019 entwickelt, skizziert.

1.1.2 HBNE im Brandenburger Kontext

Bereits im 2017 verabschiedeten Nationalen Aktionsplan BNE fokussiert das Handlungsfeld IV im Bildungsbereich Hochschule darauf, „Studierende und Absolventinnen und Absolventen als zentrale Gestalterinnen und Gestalter nachhaltiger Entwicklung ermutigen, unterstützen und ernsthaft partizipieren lassen“ (NAP, 2017, S. 62).

Diese Zielformulierung fand Eingang in die Landesnachhaltigkeitsstrategie des Bundeslandes Brandenburg (MLUL, 2019). Zur Zielerreichung wurde festgelegt: „Die Hochschulen bilden unter Federführung der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE) eine gemeinsame Arbeitsgruppe, die Handlungsmöglichkeiten und Maßnahmen identifiziert, Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bewusstsein aller Hochschulmitglieder nachdrücklich zu verankern“ (MLUL, 2019, S. 7).

Zudem wurde diese Formulierung auch in den hochschulübergreifenden Teil der Hochschulverträge 2019–2023 aufgenommen, womit die Verankerung von BNE Auftrag der staatlichen Hochschulen des Landes Brandenburg wurde (MWFK, 2019, III.12).¹

Die acht Hochschulen unterscheiden sich in Größe (zwischen ca. 1.200 und 26.000 Hochschulmitgliedern) und Profil (von breitem Studienspektrum bis zu starker Spezialisierung). Gemeinsam bilden sie die Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“, deren Vertreter:innen von den Präsident:innen der Hochschulen benannt wurden. Sie haben zentrale Aufgaben für die Strukturentwicklung der Hochschulen (meist Vizepräsident:innen Lehre und deren Vertreter:innen, Vertreter:innen zentraler Einrichtungen für Lehre und Hochschuldidaktik oder für Nachhaltigkeit und Transfer) oder sind Vertreter:innen der Fachbereiche mit BNE-/Nachhaltigkeitsexpertise. Die AG-Vertreter:innen sind das Bindeglied zwischen der hochschulübergreifenden und hochschulspezifischen Arbeit. Durch sie entfalten zentral angestoßene Maßnahmen eine Wirkung vor Ort (Krah et al., 2023, S. 6).

Die Leitung liegt bei der Koordinationsstelle „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“, angesiedelt am Vizepräsidium Studium und Lehre der HNEE und unter fachlicher Leitung des Arbeitsgebietes „Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Das Ziel der Arbeit ist es, HBNE im Bewusstsein aller Hochschulmitglieder langfristig zu verankern (Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen, 2024).

Die Hochschulverträge adressieren die Handlungsfelder Lehre, Transfer, Forschung und Hochschulgovernance, in denen spezifische Entwicklungspfade mit allen Brandenburger Hochschulen erarbeitet werden sollen. Der Fokus liegt auf dem Handlungsfeld Lehre, wie die Konkretisierung des Auftrags zeigt: „Dies erfolgt beispielsweise durch die Entwicklung von hochschulspezifischen Zugängen zu BNE, durch die Unterstützung bei der Überarbeitung des Leitbildes im Bereich BNE, durch Coaching für Lehrende sowie durch Implementierung von BNE in (bestehende) Curricula“ (MWFK, 2019, III.12).

1.1.3 Innovationsprozess

Die Landesnachhaltigkeitsstrategie und Brandenburger Hochschulverträge bildeten den Auftakt zur Gestaltung eines Innovationsprozesses auf Bundeslandebene: die Verankerung von HBNE an Brandenburger Hochschulen. Grundsätzlich sind Innova-

¹ Die staatlichen Hochschulen des Landes Brandenburg sind: die Fachhochschule Potsdam, die Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF, die Universität Potsdam, die Technische Hochschule Brandenburg, die Technische Hochschule Wildau, die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde und die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg.

tionsprozesse „alle zeitlich befristeten Verfahren einer Bildungsorganisation, die eine inkrementelle oder radikale relative Innovation hervorbringen“ (Gessler, 2018, S. 24). Dabei bedeuten inkrementelle Innovationen Veränderungen im System, wie z. B. eine Prozessoptimierung, während radikale Innovationen eine revolutionäre Veränderung beschreiben (Gessler, 2018), wie z. B. die Veränderung der Öffentlichkeitsarbeit durch Social Media.

Die Bildungsorganisationen sind in diesem Fall die staatlichen Hochschulen des Landes, an denen der Innovationsprozess Wirkung entfaltet. Gestaltet wird der Prozess durch die Koordinationsstelle und Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ (Krah et al., 2023). Die zeitliche Begrenzung des Brandenburger Innovationsprozesses ergibt sich durch die Dauer der Hochschulverträge 2019–2023 (voraussichtlich auch in der folgenden Vertragslaufzeit ab 2024)². Die Relativität des Innovationsgehaltes ergibt sich aus den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen: Was für Hochschulen mit dezidiertem Nachhaltigkeitsprofil (wie die HNEE) bereits gängige Praxis sein kann, kann für andere Hochschulen verhältnismäßig neu sein. Dass es sich in diesem Prozess nur um eine inkrementelle Innovation handeln kann, ergibt sich aus den zeitlichen sowie finanziellen Rahmenbedingungen.

Innovationsprozesse haben das Ziel, Regelprozesse zu verändern. Regelprozesse sind in diesem Fall Lehr-/Lernprozesse an Brandenburger Hochschulen. Durch welche zentral koordinierten Maßnahmen Impulse zur Veränderung dieser Lehr-/Lernprozesse gegeben werden, wird in Kapitel 3 mit dem Modell des Bildungsprozessmanagements beschrieben (Müller, 2018).

1.2 Kernelemente einer HBNE

Im Folgenden werden Kernelemente einer HBNE skizziert, die für die Umsetzung in der Lehrpraxis und auf curricularer Ebene relevant sind. Ein umfassenderes Bild des Bildungskonzepts bietet der Orientierungsrahmen nach Bellina et al., 2020 (Orientierung an Lernzieldimensionen, Fragen der Evaluation etc.).

Kernelemente einer HBNE sind eine *thematisch-inhaltliche Nachhaltigkeitsorientierung*, eine Ausrichtung auf *Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit* und deren Förderung durch entsprechende *methodisch-didaktische Zugänge* (Molitor et al., 2022, Molitor et al., 2023).

1.2.1 Thematisch-inhaltliche Nachhaltigkeitsorientierung

Die thematisch-inhaltliche Ausrichtung der Lerninhalte am Konzept nachhaltiger Entwicklung setzt mindestens eine integrierte Betrachtung ökologischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungsdimensionen sowie einen inter- und intragenerationalen Gerechtigkeitsbezug voraus. Lernanlässe können beispielsweise die Sustainable Development Goals (SDGs) auf internationaler, nationaler oder regionaler Ebene bieten (UN, 2015; Molitor, 2018). Darüber hinaus zeigen aktuelle Themen im öffentlichen

2 Erläuterung: Um die Empfehlungen aus der Begutachtung des Brandenburger Hochschulsystems durch den Wissenschaftsrat (2023/24) in die kommenden Hochschulverträge aufzunehmen, wurden die Hochschulverträge ab 2024 im Sommer geschlossen, sodass es zu einer Übergangsphase im 1. Halbjahr 2024 kam.

oder wissenschaftlichen Diskurs die Relevanz von Fragestellungen nachhaltiger Entwicklung auf. Regionale Themen stellen einen Bezug zur eigenen Lebensrealität dar und eröffnen konkrete Handlungsmöglichkeiten (HNEE, 2022a).

1.2.2 Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung

Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung (bzw. Gestaltungs- oder Kernkompetenzen) beschreiben im Kern, was wir können müssen, um nachhaltige Entwicklung gestalten zu können. Dabei handelt es sich um ein in den letzten Jahrzehnten gut beforschtes Thema, bei dem sich bildungsbereichsspezifische und -übergreifende Kompetenzmodelle entwickelt haben (UNESCO, 2017; de Haan, 2008; Wiek et al., 2016; Wiek et al., 2011; Rieckmann, 2018).

Ein für den Hochschulkontext entwickeltes Modell nach Brundiars et al. (2021) setzt Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung in Bezug zu allgemeinen akademischen Kompetenzen (kritisches Denken, wissenschaftliches Arbeiten) und zum Fachwissen, das in den jeweiligen Disziplinen entwickelt wird (Brundiars et al., 2021).

Diese Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung umfassen die Kompetenz zum systemischen Denken, Antizipationskompetenz, normative Kompetenz, die Kompetenz zum strategischen Denken und Umsetzungskompetenz, außerdem Querschnittskompetenzen wie inter- und intrapersonale Kompetenz sowie integrierte Problemlösekompetenz.

Durch systemisches Denken („systems-thinking competency“) können wir komplexe Systeme und deren Wechselwirkungen mit Blick auf Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung analysieren. Antizipationskompetenz (bzw. vorausschauendes oder zukunftsorientiertes Denken, „futures-thinking competency“) ermöglicht es, Zukunftsszenarien auf Grundlage von Analysen und Bewertungen zu entwickeln, lösungsorientierte Rahmenbedingungen zu entwerfen und diese kontinuierlich kritisch reflektieren zu können. Normative Kompetenz („values-thinking competency“) beschreibt die Fähigkeit, nachhaltigkeitsorientierte Werte, Prinzipien und Ziele gemeinschaftlich identifizieren, reflektieren, bewerten und verhandeln zu können. Die Kompetenz zum strategischen Denken („strategic-thinking competency“) ermöglicht das Erkennen (nicht) nachhaltiger Entwicklungen und die Gestaltung gemeinschaftlicher Interventions-, Transitions- und Transformationsstrategien in Richtung nachhaltiger Entwicklung. Die Umsetzung dieser Strategien zur Gestaltung nachhaltiger Entwicklung erfordert Umsetzungskompetenz („implementation competency“), verstanden als die Fähigkeit, konkret handeln zu können (Brundiars et al., 2021).

Quer zu den Schlüsselkompetenzen liegen „befähigende“ Kompetenzen: Intrapersonale Kompetenz („intrapersonal competency“) beschreibt die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung, -reflexion und -motivation. Interpersonale Kompetenz („interpersonal competency“) ermöglicht die Zusammenarbeit, Motivation und Beteiligung unterschiedlicher Stakeholder. Integrierte Problemlösekompetenz („integrated problem-solving competency“) kombiniert und integriert alle o.g. Schlüsselkompetenzen in nachhaltigkeitsrelevanten Problemlösungsprozessen unter Berücksichtigung disziplinärer, inter- und transdisziplinärer und weiterer Erkenntniswege (Brundiars et al., 2021).

1.2.3 Methodisch-didaktische Zugänge

Methodisch-didaktische Ansätze im Kontext einer HBNE unterstützen die inhaltliche Ausrichtung und die Kompetenzentwicklung der Lehr-/Lernprozesse.

Didaktische Prinzipien, welche HBNE neben der Kompetenzorientierung rahmen, sind etwa Lernendenzentrierung, aktives bzw. handlungsorientiertes Lernen, transformatives Lernen sowie Lernen in inter- und transdisziplinären Settings (Molitor et al., 2022; Molitor et al., 2023). Eine lernendenzentrierte Didaktik berücksichtigt Vorwissen und Erfahrungen von Studierenden und regt die Reflexion von Wissen und eigenen Lernprozessen an. Eine handlungsorientierte Didaktik verknüpft abstrakte Konzepte mit Praxiserfahrungen der Studierenden, die mit Blick auf ihren Lernprozess und ihre persönliche Entwicklung reflektiert werden. Eine transformative Didaktik unterstützt Studierende darin, ihre Sicht- und Denkweisen über die Welt zu hinterfragen, damit gesellschaftlicher Wandel vorstellbar wird (Barth, 2015; Mezirow, 2000; Slavich & Zimbardo, 2012; Rieckmann, 2018). Die Entwicklung von Lösungen für komplexe Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung erfordert die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen (interdisziplinär) und zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und Praxisakteur:innen (transdisziplinär). Entsprechend kann HBNE auch besonders gut in inter- und transdisziplinären Lehr-/Lernsettings stattfinden (Herweg et al., 2021).

Methoden für die Ausgestaltung von HBNE, die diesen didaktischen Prinzipien entsprechen, sind vielfältig. Zur gezielten Förderung der o. g. Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit seien einige Beispiele genannt: Systemisches Denken kann durch System- und Netzwerkanalysen gefördert werden, Antizipationskompetenz durch Simulationsmodelle und Visionsmethoden, normative Kompetenz durch Methoden der Nachhaltigkeitsbewertung. Strategisches Denken wird unterstützt etwa durch Change-Management-Methoden, Umsetzungskompetenz durch Methoden des Projekt- oder Konfliktmanagements (Molitor et al., 2022; Molitor et al., 2023; Wiek et al., 2016).

1.3 Curriculare Verankerung und Capacity Building

Im Folgenden werden spezifische Aspekte der curricularen Verankerung von HBNE dargestellt: *Wege in die Curricula*, *akkreditierungskonforme Modulbeschreibungen* und *spiral-curriculare Verankerung von HBNE*. Abschließend gehen wir auf die Bedeutung von *Capacity-Building*-Maßnahmen zur Implementierung von HBNE in Curricula und Lehrpraxis ein.

1.3.1 Wege in die Curricula

Die curriculare Verankerung von HBNE wird begünstigt, wenn das Bildungskonzept in hochschulrelevante Rahmendokumente aufgenommen wird. Auf hochschulübergreifender Ebene können dies Hochschulgesetze und Hochschulentwicklungspläne der Länder sowie hochschulübergreifende Vereinbarungen in den Hochschulverträgen sein. Auf Ebene der Hochschule sind – neben hochschulspezifischen Entwicklungsplanungen und Vereinbarungen in den Hochschulverträgen – Leitbilder, Leitbilder für die Lehre oder auch Nachhaltigkeitsberichte bedeutsam (Bormann et al. 2020).

Studiengangsspezifische Relevanz haben die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen und die entsprechenden Modulbeschreibungen. Insbesondere die Modulbeschreibungen bieten konkrete Ansatzpunkte zur curricularen Verankerung von HBNE (Abbildung 1) (Molitor et al., 2022; Molitor et al., 2023; Holst et al., 2020).

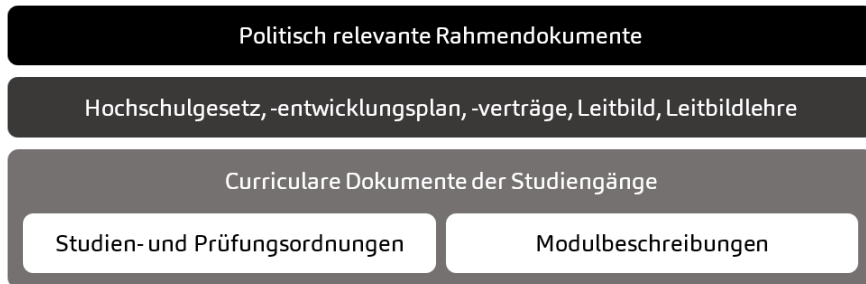


Abbildung 1: Übersicht über die hochschulrelevanten Dokumente zur curricularen Verankerung von HBNE (Quelle: Molitor et al., 2022)

1.3.2 Akkreditierungskonforme Modulbeschreibung

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Kernelemente einer HBNE mit bestehenden Akkreditierungskriterien im deutschen Hochschulsystem verbunden werden können.

Für die Akkreditierung von Studiengängen sind in den Modulbeschreibungen die zu erwerbenden Kompetenzen in der Systematik des Deutschen Qualifikationsrahmens bzw. des Hochschul-Qualifikationsrahmens (DQR/HQR) darzustellen. Diese sind Fachkompetenz (Wissen und Verstehen), Methodenkompetenz (Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen), Sozialkompetenz (Kommunikation und Kooperation) und Selbstkompetenz (wissenschaftliches Selbstverständnis und Professionalität) (HRK, 2021; BMBF, 2022).

Um Kernelemente der HBNE – insbesondere Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit mit ihren Querschnittskompetenzen (Kap. 1.2) – in Einklang mit den HQR-Kompetenzfeldern zu bringen und ihre Verankerung in Modulbeschreibungen zu unterstützen, wurde an der Koordinationsstelle „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ eine Orientierungshilfe entwickelt. Die Handreichung „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ (Molitor et al., 2022) integriert Forschungsergebnisse (z. B. Brundiers et al., 2021; Wiek et al., 2016), Erfahrungen aus der Studiengangsgestaltung an der HNEE sowie Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt der Weiterbildung „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“ für Lehrende und Multiplikator:innen (Krah et al., 2023). Eine ausführliche Darstellung findet sich in Kapitel 3.

1.3.3 Spiral-curriculare Verankerung von HBNE

Die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit ist ein fortschreitender Prozess, der sich über den gesamten Studienverlauf hinweg vollzieht. Entsprechend wird HBNE idealerweise „spiral-curricular“ im Studiengang verankert (Barth, 2015). Das bedeutet (s. Abbildung 2), dass die Kompetenzentwicklung schrittweise, in ver-

schiedenen Modulen und auf unterschiedlichen Lernniveaus stattfinden kann (Anfängerniveau, mittleres Niveau, fortgeschrittenes Niveau; Wiek et al., 2016). Die Kompetenz zum systemischen Denken etwa kann in einem Einführungsmodul im Grundstudium mit entsprechenden methodischen Ansätzen fokussiert und später in einem Master-Modul dem fortgeschrittenen Lernniveau entsprechend vertieft werden. Im Idealfall sind die Module eines Studiengangs aufeinander abgestimmt. Gelingt eine spiral-curriculare Verankerung von HBNE-Kernelementen, steht im Ergebnis eine gezielte und sich vertiefende Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums (Abbildung 2).

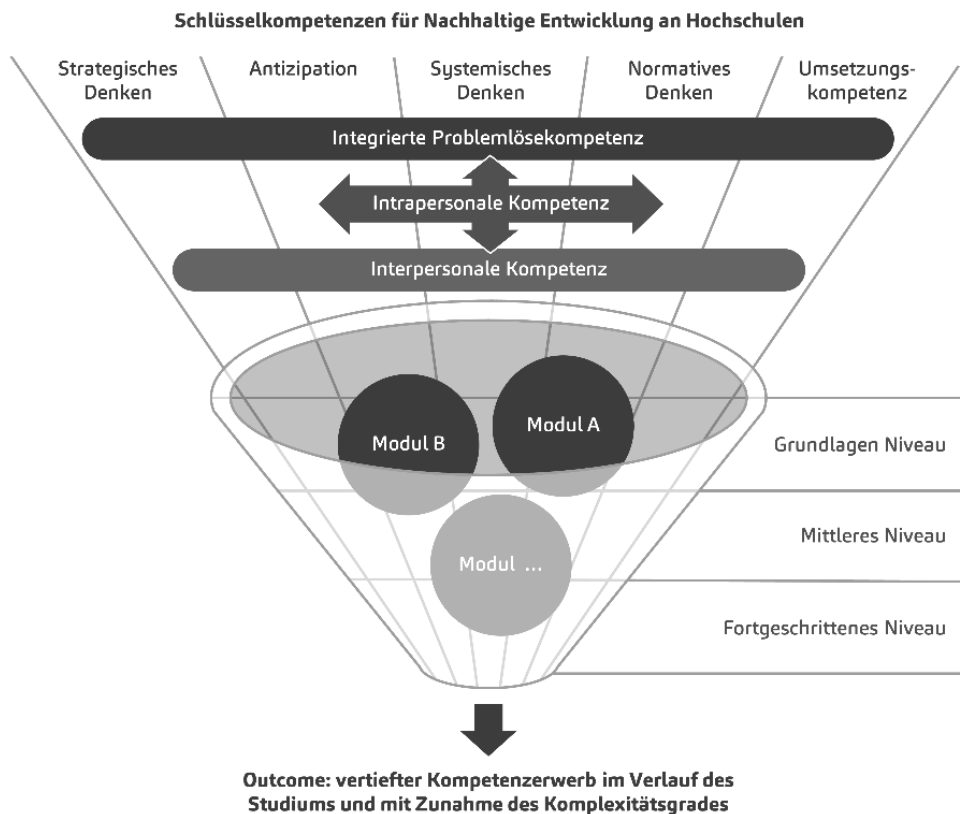


Abbildung 2: Visualisierung der spiral-curricularen Verankerung von HBNE im Studiengang (Quelle: Molitor et al., 2022, orientiert an Wiek et al., 2016 und Brundiers et al., 2021)

1.3.4 Capacity Building

Die Implementierung von HBNE in Lehrpraxis und Curricula ist voraussetzungsreich. Entsprechend ist das „Empowerment“ des Bildungspersonals ein zentrales Handlungsfeld in Innovationsprozessen im Bildungsmanagement (Gessler, 2018, S. 24). Als „Bildungspersonal“ sind die „Leistungsträger einer Bildungsorganisation“ im weiten Sinne zu verstehen (ebd., S. 23). Der vorliegende Beitrag zeigt, wie Weiterbildungs-

maßnahmen das Empowerment des Bildungspersonals im Brandenburger Hochschulkontext unterstützen können. Bildungspersonal umfasst hier im engeren Sinne Lehrende und Multiplikator:innen an Brandenburger Hochschulen.

Das Capacity Building des Bildungspersonals gehört zu den zentralen Maßnahmen für eine gelingende Verankerung von HBNE (Barth & Rieckmann, 2012; Schlieszus & Siegmund, 2024). Dabei handelt es sich nach wie vor um ein Entwicklungsthema, wie auch die Priorisierung des Handlungsfelds „Kompetenzentwicklung von Lehrenden“ im UNESCO-Programm „BNE 2030“ zeigt (UNESCO/DUK, 2021). Es gibt Beispiele von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende, die entwickelt wurden für die Arbeit in bundesweiten Kontexten (DG HochN, 2024; HochN, 2021) oder in hochschulspezifischen Kontexten (Universität Vechta, 2024; Michelsen et al., 2023). Bundesland-spezifische Weiterbildungsangebote wie z. B. in Brandenburg, Bayern oder Baden-Württemberg sind bislang eher eine Besonderheit (PH Heidelberg, 2024). Diese können einen zentralen Beitrag zur Verankerung von HBNE in der Lehrpraxis und in den Curricula leisten.

2 Methode: Bildungsprozessmanagement

Im Folgenden wird mit dem Modell des Bildungsprozessmanagements beschrieben (Müller, 2018), wie der Innovationsprozess zur Verankerung von HBNE auf Bundeslandebene durch zentral koordinierte Maßnahmen unterstützt wird.

Müller differenziert die zentralen Handlungsebenen des Bildungsmanagements in Bildungsbetriebs- und Bildungsprozessmanagement (ebd., S. 44 f.). Gerahmt wird das Bildungsmanagement durch den bildungspolitischen Kontext (der in Kapitel 1.1 beschrieben wurde) und die eigentliche Umsetzung von Lehr-/Lernprozessen. Bildungsbetriebsmanagement vollzieht sich auf der Handlungsebene *Institution* als Leitung der Bildungseinrichtung und umfasst „die grundlegende Ausrichtung der Einrichtung und die Entwicklung einer langfristigen Strategie“ (ebd., S. 45). Hier beschriebene Institutionen wären im weiteren Sinne die Brandenburger Hochschulen, die HBNE in ihre Hochschulprofile integrieren. Im engeren Sinne ist es die HNEE als federführende Hochschule, die mit ihrem dezidierten Nachhaltigkeitsprofil den Bildungstransfer zur Profilbildung der Brandenburger Hochschulen unterstützt.

Bildungsprozessmanagement auf der Handlungsebene *Didaktik* „[...] bezieht sich auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation, nämlich Bildungsangebote zu planen, anzubieten und durchzuführen und so Lernen zu initiieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu begleiten“ (Müller, 2018, S. 45). Es kann „angewendet werden auf das Gesamtprogramm einer Einrichtung [... oder] auf einzelne Projekte“ (Müller, 2018, S. 53). Im Folgenden wird das Modell des Bildungsprozessmanagements übertragen auf den Projekt-Kontext der Koordinationsstelle der Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ an der HNEE, die den Innovationsprozess zur Verankerung von HBNE auf Landesebene koordiniert (siehe 1.1.).

Das Modell des Bildungsprozessmanagements (s. Abbildung 3) beschreibt einen Handlungszyklus, der – ausgehend von Vision/Leitbild – sieben Schritte umfasst: Bedarfsanalyse, Programm, Veranstaltung, Prüfung, Transfermanagement, Evaluation und Programmrevision. Dem gesamten Zyklus sowie seinen einzelnen Schritten liegen Prinzipien des Managementhandelns zugrunde (Ziele bestimmen, planen, umsetzen, kontrollieren) (Müller, 2018, S. 54).

Im vorliegenden Beitrag wird gezeigt, wie zentral koordinierte (erste) Schritte des Bildungsprozessmanagements die curriculare Verankerung von HBNE an Brandenburger Hochschulen unterstützen können.

Ausgehend von *Vision/Leitbild* wird auf die Schritte *Bedarfsanalyse*, *Programm* und *Veranstaltung* fokussiert.

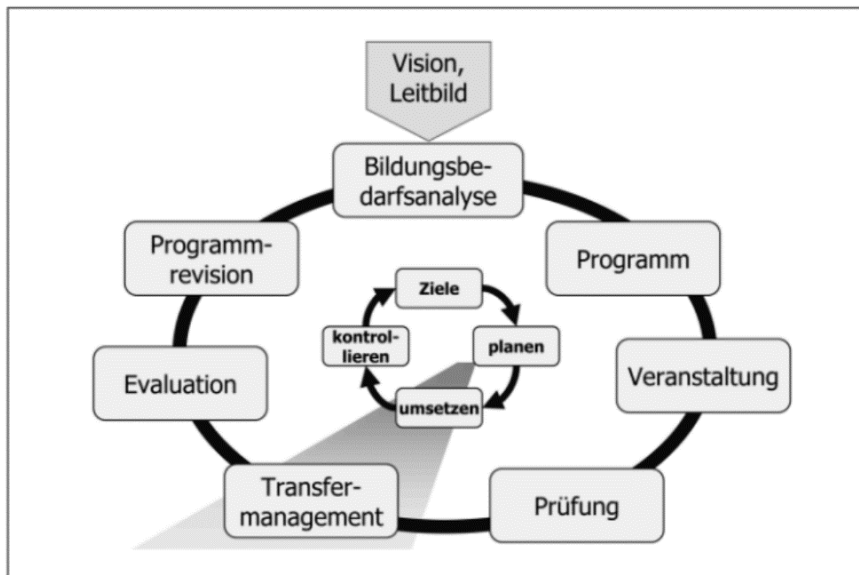


Abbildung 3: Bildungsprozessmanagement (Quelle: Müller, 2018, S. 54)

Vision bzw. Leitbild (oder Leitauftrag) ergeben sich im Brandenburger Kontext aus den rahmenden Dokumenten, der Landesnachhaltigkeitsstrategie und – ganz konkret – den Hochschulverträgen (s. o.). Unter 3.1 werden Maßnahmen zur Konkretisierung der Vision auf hochschulübergreifender Ebene der Arbeitsgemeinschaft und Maßnahmen zur Unterstützung von Leitbildprozessen auf hochschulspezifischer Ebene skizziert.

In der *Bildungsbedarfsanalyse* werden subjektive und objektive Bildungsbedarfe ermittelt. Also: Was soll gelernt werden aus Perspektive der Lernenden (subjektive Bildungsbedürfnisse) und aus Perspektive der „abnehmenden Systeme“ (gesellschaftlicher bzw. betrieblicher Bildungsbedarf). Abnehmende Systeme sind in unserem Fall die Hochschulen.

Der gesellschaftliche Bildungsbedarf – die Verankerung von BNE an Bildungsinstitutionen/Hochschulen – wurde bereits in der Landesnachhaltigkeitsstrategie und

in den Hochschulverträgen formuliert. Maßnahmen zur Ermittlung der betrieblichen Bildungsbedarfe der Hochschulen umfassten a) eine *Bestandsaufnahme* zur Nachhaltigkeitsorientierung der Brandenburger Curricula und b) die Formulierung von unterstützenden *Maßnahmen für Lehrende und Multiplikator:innen* im Handlungsfeld Lehre durch die hochschulübergreifende Arbeitsgemeinschaft (3.2).

Lernende sind hier im weiteren Sinne Hochschulangehörige an Brandenburger Hochschulen, im engeren Sinne Lehrende und Multiplikator:innen, die mit der curricularen Verankerung von BNE und mit der Umsetzung von BNE in die Lehrpraxis befasst sind. Deren subjektive Bildungsbedürfnisse wurden im Rahmen der Programmentwicklung ermittelt (3.2).

Das *Programm* meint die „Gesamtheit der Dienstleistungen und Produkte einer Bildungsorganisation oder -abteilung“ (Müller, 2018, S. 54). Neben klassisch verstandenen Programmen – etwa einem Curriculum – kann das Programm eine ganze Bandbreite an Lern- und Unterstützungsformen umfassen, wie Lernberatungen, Coachings, Workshops, Selbstlernmaterialien usw. (ebd.). In diesem Beitrag werden zwei Programmelemente bzw. Produkte vorgestellt, welche durch Arbeitsgemeinschaft und Koordinationsstelle entwickelt und umgesetzt wurden: Das *Rahmenkonzept* „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“ zur Weiterbildung für Lehrende und Multiplikator:innen (Krah et al., 2023) und ein Selbstlernmaterial, die *Handreichung* „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ (Molitor et al., 2022) (3.3).

An dieser Stelle sei auf die mögliche Mehrdeutigkeit des Programmbegriffs im Kontext unseres Beitrags hingewiesen: Mit Programm sind in diesem Beitrag nicht die Curricula der Brandenburger Hochschulen gemeint; diese stellen die Programme (bzw. Programmelemente) der jeweiligen Hochschulen dar. Hier werden Programmelemente der Koordinationsstelle beschrieben, welche die curriculare Verankerung von HBNE an den staatlichen Hochschulen des Landes unterstützen sollen.

„Die *Veranstaltung* bezeichnet das Angebot und die Durchführung einer einzelnen, konkret umschriebenen Maßnahme im Rahmen des Gesamtprogramms“ (Müller, 2018, S. 54). Im vorliegenden Beitrag werden *Veranstaltungen der Weiterbildung* „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“ vorgestellt, welche selbst ein Informations- und ein Prozessformat umfasst. Des Weiteren werden erste Veranstaltungen zur Vorstellung und Weiterarbeit mit der *Handreichung* „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ skizziert (3.4).

Weitere Schritte im Zyklus des Bildungsprozessmanagements sind Prüfung des Gelernten (welche Kompetenzen wurden entwickelt), Transfermanagement (Unterstützung/Sicherstellung der Anwendung des Gelernten), Evaluation (Erfassung und Bewertung der Wirkung von Bildungsmaßnahmen) und Programmrevision (Rückbindung an Ausgangsziele und ggf. Programmüberarbeitung). Diese Schritte spielen für unseren Zusammenhang zwar eine Rolle (etwa im Kontext der Weiterbildung für Lehrende und Multiplikator:innen). Für das Gesamtprogramm konnten sie (bislang) noch nicht durchgeführt werden.

3 Maßnahmen zur curricularen Verankerung und Capacity Building von Nachhaltigkeit auf Bundeslandebene

Im Folgenden werden die Maßnahmen zum Capacity Building und zur curricularen Verankerung von Nachhaltigkeit auf Bundeslandebene entlang erster Schritte des Bildungsprozessmanagements dargestellt (ausgehend von Leitbild-Entwicklung, Bedarfsanalyse, Programm, Veranstaltung).

3.1 Leitbilder

Leitbilder spielen eine wesentliche Rolle bei der Darstellung der Grundprinzipien und des Selbstverständnisses von Hochschulen, sowohl nach innen als auch nach außen (Bormann et al., 2020).

Auf hochschulübergreifender Ebene skizzierte die Arbeitsgemeinschaft bei ihrem Auftakttreffen 2020 erste Visionsideen zu den Handlungsfeldern Lehre, Forschung, Transfer und Governance; für das Handlungsfeld Lehre die Vision, dass Absolvent:innen der Brandenburger Hochschulen in der Lage sind, nachhaltigkeitsorientierte Transformationsprozesse zu gestalten. Diese wurde bei den Jahrestagungen 2020 aufgegriffen (Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen, 2020b) und mit Blick auf die curriculare Verankerung und das Capacity Building konkretisiert. Visionsarbeit war auch Bestandteil der Jahrestagung 2022 und 2023, um die Zusammenarbeit über die Hochschulvertragslaufzeit weiterzudenken (Krah et al., 2024, S. 8 f.).

Hochschulspezifische Handlungsmöglichkeiten ergaben sich im Rahmen der Hochschulverträge 2019–2023, mit denen die Entwicklung von Leitbildern für die Lehre vereinbart wurde (MWFK, 2019, III.1). Dieser Umstand ermöglichte die Verankerung von Prinzipien einer HBNE im Handlungsfeld Lehre, bei der neben der inhaltlichen Ausrichtung der gesamten Lehre auf Nachhaltigkeit explizit die Förderung von Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung und die entsprechende methodische Ausrichtung der Lehre adressiert wurde. Die Koordinationsstelle der Arbeitsgemeinschaft bot dazu hochschulspezifische Beratungen an. Diese umfassten eine individuelle Beratung und Begleitung der Leitbild-Lehre-Prozesse mit besonderem Fokus auf der Nachhaltigkeitsorientierung der Inhalte, Kompetenzen und didaktischen Prinzipien. Zusätzlich wurden einige Hochschulen auf Wunsch bei der Überarbeitung der allgemeinen Leitbilder und Hochschulentwicklungspläne beraten (Krah et al., 2024, S. 12).

Diese Prozesse waren auf die individuellen Hochschulprofile und Ausrichtungen der Einrichtungen abgestimmt, sodass die Sichtbarmachung des Nachhaltigkeitsfokus mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erfolgte (zu hochschulspezifischen Beispielen in Leitbildern und insb. Leitbildern Lehre siehe Krah et al., 2024, S. 25 ff.). Als modellhaft kann hier das Leitbild Lehre der Hochschule für nachhaltige Entwicklung gelten (HNEE, 2022b). Neben der inhaltlichen Ausrichtung der gesamten Lehre auf Nachhaltigkeit wird explizit die Förderung von Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung und die entsprechende methodische Ausrichtung der Lehre adressiert.

Die Leitbildprozesse vollzogen sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten zwischen 2019 und 2021 und parallel zu weiteren Maßnahmen der Verankerung von HBNE. Deshalb bilden die Leitbilder zwar nicht immer den Ausgangspunkt im Regelkreislauf des Bildungsprozessmanagements, sind langfristig aber wichtige Bezugspunkte zur strukturellen Verankerung von HBNE an Brandenburger Hochschulen.

3.2 Bedarfsanalyse und Bestandsaufnahme

Als wichtiger Schritt im von Müller beschriebenen Zyklus wird die Bildungsbedarfsanalyse genannt. Um den *betrieblichen Bildungsbedarf* der Hochschulen konkreter zu ermitteln, wurde eine *Bestandsaufnahme* zur Nachhaltigkeitsorientierung der Brandenburger Curricula durchgeführt. Zudem formulierte die Arbeitsgemeinschaft Maßnahmen im Handlungsfeld Lehre: die Entwicklung und Umsetzung einer *Weiterbildungsveranstaltung* für Lehrende und Multiplikator:innen und die Entwicklung eines *Unterstützungsmaterials zur curricularen Verankerung* von HBNE. Bildungsbedürfnisse der Lernenden (Lehrende und Multiplikator:innen) wurden im Rahmen der Weiterbildungsentwicklung ermittelt (Kap. 3.3.).

3.2.1 Bestandsaufnahme

Um einen Überblick über die Nachhaltigkeitsorientierung der Brandenburger Studienprogramme zu erhalten, wurde zu Beginn der gemeinsamen Arbeit eine Bestandsaufnahme zum Stand der Verankerung von Nachhaltigkeit in den Curricula aller Studiengänge des Landes durchgeführt (Krah et al., 2021; Krah et al., 2022). Diese orientierte sich methodisch am nationalen Monitoring BNE (Etzkorn & Singer-Brodowski, 2018; zum aktuellen Stand des Monitorings siehe Holst et al., 2024) und bildete die erste Vollerhebung auf Bundeslandebene zur Nachhaltigkeitsorientierung von Studien- und Prüfungsordnungen und Modulbeschreibungen.

Die quantitative Analyse ermöglichte Aussagen über die curriculare Verankerung von Nachhaltigkeit in Studiengängen, zu Abschlussgrad und Abschlusstyp, zur Ebene und dem Kontext der Verankerung: Etwa ein Drittel der 374 Studiengänge wiesen einen Nachhaltigkeitsbezug in ihren Curricula auf (in Bachelor- und Masterstudiengängen gleich stark ausgeprägt, in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen überdurchschnittlich ausgeprägt). Insgesamt wies jedoch nur ein geringer Anteil der Curricula (12 %) eine hohe Verbindlichkeit von Nachhaltigkeit auf (durch die Verankerung des Themas auf Ebene beider untersuchter Dokumenttypen). Die Ergebnisse der Erhebung liefern folglich eine umfassende Übersicht über die begriffliche Verankerung von Nachhaltigkeit in den Curricula an Brandenburger Hochschulen. Gleichzeitig muss hingewiesen werden auf die limitierte Aussagekraft bezüglich der tatsächlichen Umsetzung von HBNE in die eigentlichen Lehr-Lern-Prozesse. Auch befanden sich die Hochschulen zum Zeitpunkt der Erhebung am Beginn des Innovationsprozesses. Daher war davon auszugehen, dass eine Untersuchung der Curricula auf Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit oder entsprechende methodisch-didaktische Ansätze keine aussagekräftigen Ergebnisse liefern würde. Entsprechend bedurfte es hier weiterer Maßnahmen der Bildungsbedarfsanalyse (Krah et al., 2021; Krah et al., 2022).

3.2.2 Maßnahmen im Handlungsfeld Lehre

Die Formulierung von unterstützenden *Maßnahmen für Lehrende und Multiplikator:innen* im Handlungsfeld Lehre durch die hochschulübergreifende Arbeitsgemeinschaft umfasste Maßnahmen im Bereich der *Weiterbildung* und der *curricularen Verankerung*.

Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit waren in Gesprächen zwischen Koordinationsstelle und Vertreter:innen der Arbeitsgemeinschaft hochschulspezifische Entwicklungsbedarfe in den Handlungsfeldern Lehre, Governance, Forschung und Transfer ermittelt worden, die beim Auftakttreffen Anfang 2020 gemeinsam diskutiert wurden (Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen, 2020a). Bereits hier zeichnete sich für das Handlungsfeld Lehre der Wunsch nach Unterstützungsmaßnahmen zum Capacity Building und zur curricularen Verankerung ab.

Konkretisiert wurden diese Überlegungen bei der Jahrestagung „Nachhaltigkeit in der Lehre“ der Arbeitsgemeinschaft Ende 2020 (Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen, 2020b). Im Zentrum standen – nach einer vertieften Einführung in das Konzept der HBNE – Lehr-/Lernmethoden zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und die curriculare Verankerung von Nachhaltigkeit. Ausgehend vom Auftrag im Hochschulvertrag und den bisherigen Vorüberlegungen wurden die Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes für Lehrende und Multiplikator:innen und eines Selbstlernmaterials zum Thema „Curriculare Verankerung“ vereinbart (Krah et al., 2024, S. 9). Mit der AG-Vereinbarung wurden zwei zentrale Programmelemente fixiert, die es nun auszugestalten galt.

Das *Weiterbildungsangebot* sollte Lehrende aller Fachrichtungen und Lehrerfahrungen zur Erweiterung der eigenen Lehre im Sinne einer HBNE befähigen (Krah et al., 2024, S. 14). Es sollte in Kooperation mit dem Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb) angeboten werden, der zentralen Stelle für hochschuldidaktische Weiterbildungen für Lehrende an brandenburgischen Hochschulen. Des Weiteren sollten für die Lehre relevante Multiplikator:innen in den Hochschulen ein Unterstützungsangebot erhalten, um besser in der Hochschule über nachhaltigkeitsorientierte Lehre informieren zu können (z. B. Vertreter:innen der Vizepräsidien für Studium und Lehre und der Hochschuldidaktik, Studiengangs- und Modulverantwortliche, Qualitätsreferent:innen etc.). Subjektive Bildungsbedürfnisse der Lernenden (Lehrende und Multiplikator:innen) wurden in einem partizipativen Entwicklungsprozess des Weiterbildungsangebotes ermittelt. Hierzu wurden 15 Gespräche mit Vertreter:innen der Arbeitsgemeinschaft und der Hochschulen in ihrer Rolle als Lehrende, Multiplikator:in (z. B. Hochschuldidaktiker:innen) oder Vertreter:in der Hochschule in leitender Funktion geführt. Zusätzlich beteiligt waren belconsult als externe Beratung sowie das Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb). Auf die Pilotphase 2022 folgten zudem Anpassungen im Rahmenkonzept zur Weiterbildung.

Das *Material zur curricularen Verankerung* von HBNE sollte Lehrende aller Fachrichtungen und Multiplikator:innen (wie Studiengangsverantwortliche) bei der Anpassung von Modulbeschreibungen unterstützen (Krah et al., 2024, S. 19). Ursprünglich geplant als „Online-Ideen-Sammlung“, bot sich aufgrund der Komplexität des Themas

und seines Innovationsgehaltes die Entwicklung einer strukturierten Handreichung an. Wenngleich keine weitere Erhebung zu den subjektiven Bildungsbedürfnissen der Lernenden durchgeführt wurde, flossen in die Entwicklung verschiedene Erfahrungen ein; etwa aus der Arbeitsgemeinschaft, aus der Studiengangsgestaltung an der HNEE oder aus einer ersten Veranstaltung der Arbeitsgemeinschaft im Juni 2021 („Zukunftsfähige Curricula gestalten“ zu Nachhaltigkeit, Internationalisierung & Durchlässigkeit in Brandenburger Studiengängen, in Kooperation mit der Leuphana Universität Lüneburg und der Universität Potsdam) (Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen, 2021). Auch im Rahmen des Weiterbildungspiloten im Sommersemester 2022 konnten Erkenntnisse zur Konkretisierung des Materials gewonnen werden.

3.3 Programm

Im Folgenden werden zwei Programmelemente bzw. Produkte dargestellt, welche zur curricularen Verankerung von HBNE an Brandenburger Hochschulen entwickelt wurden: das *Rahmenkonzept* „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“ zur Weiterbildung für Lehrende und Multiplikator:innen (Krah et al., 2023) und ein Selbstlernmaterial, die *Handreichung* „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ (Molitor et al., 2022).

3.3.1 Rahmenkonzept zur Weiterbildung „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“

Das Capacity Building von Hochschulangehörigen gehört zu den zentralen Maßnahmen für eine gelingende Verankerung von HBNE. Bundeslandspezifische Weiterbildungsangebote, wie in Brandenburg, sind bislang eine Besonderheit.

Das Rahmenkonzept „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“ erklärt die bundeslandspezifischen Hintergründe der Weiterbildung, formuliert zielgruppenspezifische Ziele und Leitlinien und bietet eine Übersicht über die Weiterbildungseinheiten sowie detaillierte Modulbeschreibungen und weiterführende Materialien (Krah et al., 2023).

„Ziel dieses Weiterbildungsprogramms ist es, die Implementierung und Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (HBNE) an Brandenburger Hochschulen konkret und anwendungsorientiert zu fördern und das Potenzial der HBNE für exzellente Lehre im Bewusstsein aller Hochschulmitglieder langfristig zu verankern“ (Krah et al., 2023, S. 6).

Das Weiterbildungsangebot besteht aus einem Informationsformat für Multiplikator:innen und Lehrende sowie einem prozessbegleitenden Format für Lehrende. Ziel des *Informationsformats* ist es, eine Einführung in das Konzept der HBNE zu erhalten. Multiplikator:innen und Lehrende sollen Bezüge zu ihrer Lehre bzw. zu ihren Aufgaben als Multiplikator:innen herstellen können und zur Beratung und Vernetzung bezüglich des Themas HBNE befähigt werden. Neben dem Austausch zwischen Multiplikator:innen und Lehrenden wird so auch die Verankerung von Nachhaltigkeit im Lehrprofil der Brandenburger Hochschulen unterstützt (Krah et al., 2023, S. 8–11). Ziel

des *Prozessformates* für Lehrende ist die Integration von BNE in die eigene Lehre. Lehrende sollen befähigt werden, fachspezifische Zugänge zu Themen nachhaltiger Entwicklung zu erarbeiten und methodisch-didaktische Ansätze sowie Evaluationsformen in eigene Lehrveranstaltungen zu integrieren, um Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung stärken zu können. Teilnehmende beschäftigen sich mit ihrer Rolle als Lehrende und erkunden Ansatzpunkte für die Verankerung von HBNE und für die Vernetzung. Neben Selbstarbeitsphasen gehören Peer- und Gruppen-Coaching-Einheiten zum Programm (Krah et al., 2024, S. 14 ff.).

Die ersten beiden Module der Weiterbildung führen in das Konzept der HBNE und den Bereich der Vertiefung kompetenzorientierter Lehre ein. Prozessbegleitend arbeiten die Teilnehmenden an der Weiterentwicklung der eigenen Lehrveranstaltung vor dem Hintergrund der Ziele von HBNE, an der Erweiterung der Lehrveranstaltung um fokussierte Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung und deren Einarbeitung in die Modulbeschreibung der jeweiligen Veranstaltung.

Das dritte Modul widmet sich der Verankerung von Nachhaltigkeit in der Hochschullehre, u. a. der curricularen Verankerung von HBNE im Studiengang (Modul 3.2). Die Verortung der eigenen Lehrveranstaltung im Studiengang ermöglicht perspektivisch eine spiral-curriculare Verankerung von Nachhaltigkeit im Studienprogramm. Ziel ist die Befähigung der Teilnehmenden, „Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten der curricularen Verankerung von Nachhaltigkeit und HBNE in ihren Studiengängen zu benennen“ (Krah et al., 2023, S. 31) und damit die Verstetigung von HBNE in der Hochschullehre zu unterstützen.

3.3.2 Handreichung „Zukunftsfähige Curricula gestalten“

Die Handreichung „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ ist ein Programmelement in Form eines interaktiven Selbstlernmaterials, das Lehrenden und Multiplikator:innen einen niedrigschwelligen Einstieg in das Thema HBNE und die entsprechenden Schlüsselkompetenzen ermöglicht (Molitor et al., 2022). Dafür werden die thematisch-inhaltliche Verankerung von Nachhaltigkeit, eine kompetenzorientierte und didaktisch-methodische Verankerung von HBNE in den Modulbeschreibungen der Studienprogramme in den Fokus gerückt. Darüber hinaus werden Rahmenbedingungen der Verankerung und das Modell der spiral-curricularen Verankerung auf Studiengangsebene vorgestellt (vgl. 1.3).

Kernstück der Handreichung ist eine Matrix, die Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung und HQR-Kompetenzfelder aufeinander bezieht (ebd., S. 15–19). Sie integriert neueste Forschung zu Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung (Brundiars et al., 2021) und Forschung zur Operationalisierung dieser Schlüsselkompetenzen in der Lehre (Wiek et al., 2016) und ordnet diese entlang der HQR-Kompetenzfelder. Damit wurde eine Formulierungshilfe zur BNE-orientierten Gestaltung von Modulbeschreibungen für den deutschsprachigen Kontext geschaffen. Der Vertiefung dienen weiterführende Literatur, Material- und Methodensammlungen zur curricularen Verankerung. Als Selbstlernmaterial entwickelt, kann die Handreichung in

bestehende und neue Weiterbildungen integriert werden (z. B. Angebot für Qualitätsmanager:innen).

Lehrende und Modulgestalter:innen werden damit unterstützt, ihre Module in Bezug auf die Verankerung von HBNE hin zu reflektieren und anzupassen, die Kompetenzen in den Curricula HQR-konform zu formulieren und nachhaltigkeitsorientierte Inhalte und Schlüsselkompetenzen sichtbar zu machen.

3.4 Weiterbildungsveranstaltungen und erste Veranstaltungen zur curricularen Verankerung

3.4.1 Weiterbildungsangebot

Das Weiterbildungsangebot „Zukunftsfähige Lehre für nachhaltige Entwicklung“ wurde im Sommersemester 2022 erfolgreich pilotiert. Eine erneute Durchführung der Weiterbildung fand 2023 statt (Informationsformat im Sommersemester 2023, Prozessformat im Wintersemester 2023/24). Die Weiterbildung – aufgenommen in das bundeslandweite Programm des Netzwerks Studienqualität Brandenburg (sqb) – wurde mit dessen Unterstützung beworben und umgesetzt. Das Referent:innen-Team bestand aus Mitarbeitenden der Koordinationsstelle der Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ an der HNEE und einer weiteren Referentin (Krah et al., 2023, Krah et al., 2024, S. 17).

Das Informationsformat im Umfang von 1,5–2 Stunden wurde pro Weiterbildungsdurchlauf je zweimal angeboten. 2022/23 wurde es insgesamt von 75 Lehrenden und Multiplikator:innen aller acht Brandenburger Hochschulen besucht (darunter auch sieben Teilnehmende von Hochschulen bundesweit). Aufgrund des informativen Charakters des Formates wird methodisch vor allem mit Kurzvorträgen und Raum für kollegialen Austausch gearbeitet.

Das Prozessformat mit einem Umfang von 18 Stunden teilt sich in vier synchrone Veranstaltungen mit Kurzvorträgen, Gelegenheit zu kollegialem Austausch und Peer Learning. In asynchronen Selbstarbeitsphasen erarbeiten die Teilnehmenden (unterstützt durch Peer- und Gruppencoachings) Lehrveranstaltungskonzepte, die bei der Abschlussveranstaltung vorgestellt werden. Am prozessbegleitenden Format der Weiterbildung nahmen 2022/23 insgesamt 25 Lehrende verschiedener Fachrichtungen aller acht staatlichen Hochschulen in Brandenburg teil. Unter den Teilnehmenden 2023 waren auch drei Multiplikator:innen, womit dem Wunsch entsprochen wurde, das Prozessformat für diese Zielgruppe zu öffnen. In der Abschlussveranstaltung 2023 konnten die Teilnehmenden die entwickelten BNE-Lehrkonzepte zudem mit Teilnehmenden des letzten Weiterbildungsjahrgangs (2022) diskutieren. So konnten Erfahrungsaustausch und hochschulübergreifende Vernetzung gestärkt werden.

3.4.2 Veranstaltungen zur curricularen Verankerung

Die Handreichung „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ kann in Weiterbildungsveranstaltungen integriert werden. Konzeptionelle Überlegungen zum Material waren bereits in den Weiterbildungspiloten „Zukunftsfähige Lehre“ 2022 eingeflossen, in den

zweiten Weiterbildungsdurchlauf 2023 wurde das Material zur Unterstützung des Wissenstransfers in das Informations- und das Prozessformat integriert. Zudem wurde basierend auf der Handreichung konkret die Arbeit an den Modulbeschreibungen des neuen HNEE-Studiengangs „Ernährungs- und Agrarkultur nachhaltig gestalten“ in Angriff genommen, wozu im Mai 2023 ein hochschulspezifischer Pilotworkshop angeboten wurde.

Das Material wurde darüber hinaus auf bundesweiten Veranstaltungen zur curricularen Verankerung von HBNE vorgestellt (Krah et al., 2024, S. 20). Die HRK richtete im November 2022 erstmals einen Workshop zum Thema „BNE in und neben Curricula“ aus, bei dem die Inhalte der Handreichung (kurz vor ihrer Veröffentlichung) einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden konnten. Ab 2023 folgte die Vorstellung der Handreichung beim Fachforum Hochschule der Nationalen Plattform BNE (BMBF) (https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/gremien/forum-hochschule/forum_hochschule_node.html) sowie bei weiteren bundesweiten, bundesland- oder hochschulspezifischen Veranstaltungen, z. B. der Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen (DG HochN) oder dem Netzwerk/Zentrum Hochschule und Nachhaltigkeit Bayern. Aufgrund des großen Interesses an der Handreichung wurde die Printversion nachgedruckt und zudem ins Englische übersetzt; auch mit Blick auf englischsprachige Studiengänge an Brandenburger Hochschulen. Das Interesse am Material weist hin auf die bundesweite Aktualität des Themas der curricularen Verankerung von HBNE und auf den Bedarf nach entsprechenden Unterstützungsangeboten für Hochschulangehörige.

4 Diskussion, Herausforderungen und Zusammenführung

Bei der Verankerung von HBNE auf Bundeslandebene handelt es sich um einen Innovationsprozess, der durch partizipativ abgestimmte und zentral koordinierte Maßnahmen effektiv unterstützt werden kann. Daraus können Rückschlüsse gezogen werden für das Bildungsmanagement von Hochschulen auf Bundeslandebene.

Kernelemente einer HBNE sind die thematisch-inhaltliche Ausrichtung an Fragestellungen einer nachhaltigen Entwicklung, die Orientierung der Lehre an Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit und deren Förderung durch methodisch-didaktische Ansätze. Diese Kernelemente können durch Maßnahmen zur curricularen Verankerung von HBNE und zum Capacity Building von Lehrenden und Multiplikator:innen Eingang in die Lehrpraxis und Weiterentwicklung von Studienprogrammen finden.

Dieser Beitrag zeigt, wie die Gestaltung eines solchen Innovationsprozesses auf Bundeslandebene entlang erster Schritte des Bildungsprozessmanagements (Müller 2018) vorangebracht werden kann. Einen wichtigen Bezugspunkt stellt die Leitbildarbeit an Hochschulen dar, speziell im Bereich Lehre. Durch die forschungsbasierte und hochschulorientierte Ermittlung betrieblicher Bildungsbedarfe sowie subjektiver Bildungsbedürfnisse können bedarfsgerechte, bundesland- und zielgruppenspezifische Programmelemente entwickelt und umgesetzt werden. Dies ist im Brandenbur-

ger Kontext mit der Weiterbildung „Zukunftsfähige Lehre für nachhaltige Entwicklung“ und der Handreichung „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ gelungen.

Dabei zeigt sich, dass das Bildungsprozessmanagement von Innovationsprozessen auf Gelegenheitsfenster reagieren (siehe Leitbildprozesse Kap. 3.1) und parallele Entwicklungen berücksichtigen muss (von Programmentwicklung bis -umsetzung, Kap. 3.2–3.4). Dies gilt insbesondere für Themen, die noch nicht in den Strukturen der breiteren Hochschullandschaft angekommen sind und selbst ein Novum darstellen (z. B. die akkreditierungskonforme, curriculare Verankerung von HBNE). Wenn Bildungsmanagement also einem „Navigieren im permanenten Wildwasser“ gleicht (Müller, 2018, S. 36), gilt dies umso mehr für das Bildungsprozessmanagement in Innovationsprozessen, um vielfältige und auch immer neue Bedarfe zielorientiert zu unterstützen. Insofern schließen wir den „Regelkreislauf“ im Bildungsprozessmanagement an dieser Stelle (noch) nicht.

Gleichzeitig können sich diese parallelen Entwicklungen gegenseitig befruchten, wie Entwicklung und Umsetzung der hier vorgestellten Programmelemente zeigen. Durch kooperative Strukturen wie an den Brandenburger Hochschulen können Synergien auf Bundeslandebene genutzt und die Vernetzung zwischen Hochschulmitgliedern unterstützt werden; und damit deren Empowerment, das in Innovationsprozessen wie der Verankerung von HBNE an Hochschulen zentral ist.

Literaturverzeichnis

- Barth, M. (2015). *Implementing Sustainability in Higher Education: Learning in an Age of Transformation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488355>
- Barth, M. & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner Production*, 26, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>
- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G. & Potthast, T. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCH^N)“*. Bremen und Tübingen. Verfügbar unter <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf>
- Bormann, I., Rieckmann, M., Bauer, M., Kummer, B., Niedlich, S., Doneliene, M., Jaeger, L. & Rietzke, D. (2020). *Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCH^N)“*. Berlin und Vechta. Verfügbar unter <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/governance/leitfaden-nachhaltigkeitsgovernance-an-hochschulen-neu-auflage-2020.pdf>

- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. & Zint, M. (2021). Key Competencies in Sustainability in Higher Education—Toward an Agreed-Upon Reference Framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). *Deutscher Qualifikationsrahmen*. Verfügbar unter https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hrsg.) (1997). *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – mit Stichwortverzeichnis*. Bonn.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–44). Wiesbaden. VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e. V. (DG Hoch N) (2024). *Unsere Aktivitäten*. Verfügbar unter <https://www.dg-hochn.de/unsere-aktivitaeten>
- Etzkorn, N. & Singer-Brodowski, M. (2018). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Hochschule. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE. Wegmarken der Transformation: Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 189–230). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gessler, M. (2018). Strukturmodell des Bildungsmanagements. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 19–30). 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Gessler, M. & Sebe-Opfermann, A. (Hrsg.) (2018). *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Herweg, K., Tribelhorn, T., Lewis, A. L., Providoli, I., Trechsel, L. J. & Steinböck, C. (2021). *Transdisciplinary Learning for Sustainable Development – Sharing Experience in Course and Curriculum Design*. Bern, Switzerland: Centre for Development and Environment (CDE), University of Bern, with Bern Open Publishing (BOP). <https://doi.org/10.48350/157343>
- Hochschule für nachhaltige Entwicklung (HNEE) (2022a). *Studienbrief. Evaluation im Kontext von BNE-Projekten*. Verfügbar unter https://nachhaltigkeit-an-brandenburger-hochschulen.de/wp-content/uploads/2022/07/20220404_Studienbrief_BNEEvaluation-1.pdf
- Hochschule für nachhaltige Entwicklung (HNEE) (2022b). *Leitbild Lehre*. Verfügbar unter https://www.hnee.de/fileadmin/global-content/themen/studium/lernen-lehren/eberswalder-studienmodell/HNEE_Leitbild_Lehre_digital_211011.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018). *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlung der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 6. November 2018 in Lüneburg*. Verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_MV_Empfehlung_Nachhaltigkeit_06112018.pdf

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2021). *Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik*. Verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/Der_deutsche_Hochschulqualifikationsrahmen_-_Theorie_und_Praxis__1-2021_01.pdf
- HochN (2021). *Nachhaltigkeit an Hochschulen (HOCH^N)*. Verfügbar unter <https://www.hochn.uni-hamburg.de/>
- Holst, J., Brock, A., Singer-Brodowski, M. & de Haan, G. (2020). Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Within Documents of the German Education System. *Sustainability*, 12(10), 4306. <https://doi.org/10.3390/su12104306>
- Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A. & de Haan, G. (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). *Sustainable Development*, 188(1), 36. <https://doi.org/10.1002/sd.2865>
- Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen (2020a). *Auftakttreffen „Hochschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Brandenburger Hochschulen“*. Verfügbar unter <https://nachhaltigkeit-an-brandenburger-hochschulen.de/auftakttreffen-hochschulische-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-an-brandenburger-hochschulen/>
- Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen (2020b). 13. November 2020, AG-Treffen „Nachhaltigkeit in der Lehre“ (Online). Verfügbar unter <https://nachhaltigkeit-an-brandenburger-hochschulen.de/13-november-2020-ag-treffen-nachhaltigkeit-in-der-lehre-filmuniversitaet-babelsberg-konrad-wolf/>
- Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen (2021). 10.06.2021 „Zukunftsfähige Curricula gestalten“ (Online). Verfügbar unter <https://nachhaltigkeit-an-brandenburger-hochschulen.de/10-juni-2021-workshop-zukunftsfaeehige-curricula-gestalten/>
- Koordinationsstelle AG Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen (2024). *Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen*. Verfügbar unter <https://nachhaltigkeit-an-brandenburger-hochschulen.de/>
- Krah, J. M., Reimann, J. & Molitor, H. (2021). Sustainability in Brandenburg Study Programs. Perspectives for Anchoring Sustainability in Higher Education Curricula. *Sustainability*, 13, 3958. <https://doi.org/10.3390/su13073958>
- Krah, J. M., Reimann, J. & Molitor, H. (2022). Curriculare Verankerung von Nachhaltigkeit in Brandenburger Studiengängen. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in den Natur- und Sozialwissenschaften*. Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Krah, J., Molitor, H., Reimann, J. & Bellina, L. (Hrsg.) (2023). *Rahmenkonzept für die Weiterbildung „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“*. Eberswalde. <https://doi.org/10.57741/opus4-394>
- Krah, J., Bruns, A. & Molitor, H. (2024). *Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen – Bericht 2019–2023*. Eberswalde. <https://doi.org/10.57741/opus4-809>

- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelsen, G., Barth, M. & Fischer, D. (Hrsg.) (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule. Wege und Wirkungen am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.7762637>
- Ministerium für Ländliche Entwicklung, Umwelt und Landwirtschaft (MLUL) (2019). *Fort-schreibung der Nachhaltigkeitsstrategie Brandenburg – Hochschulektor in Ziel/Indikator 4.1*. Verfügbar unter <https://mluk.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Fortschreibung-Nachhaltigkeitsstrategie-BB.pdf>
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) & Hochschulen Brandenburg (2019). *Brandenburger Hochschulverträge – Strukturelle Verankerung von Hochschul-lischer BNE in Abs. III.12*. Verfügbar unter <https://mwfk.brandenburg.de/mwfk/de/wissenschaft/rechtliche-grundlagen-zentrale-dokumente/>
- Molitor, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In P. L. Ibsch, H. Molitor, A. Conrad, H. Walk, J. Mihotovic & J. Geyer (Hrsg.), *Der Mensch im globalen Ökosystem. Eine Einführung in die nachhaltige Entwicklung* (S. 333–350). München: oekom.
- Molitor, H., Krah, J., Reimann, J., Bellina, L. & Bruns, A. (2022). *Zukunftsfähige Curricula gestalten – Eine Handreichung zur curricularen Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. Eberswalde. <https://doi.org/10.57741/opus4-388>
- Molitor, H., Krah, J., & Bruns, A. (2023). Gelingende Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung in den Curricula. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4), 21–40. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/02>
- Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler, M. & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (2. Auflage, S. 33–58). Münster: Waxmann.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildung in Regionen; Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH Heidelberg) (2024). *Future:N! zukunft.lernen! – das adaptive Lernportal für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter <https://www.zukunftlernen.jetzt/>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris, UNESCO Publishing. Verfügbar unter https://en.unesco.org/sites/default/files/issues_0.pdf
- Rieckmann, M., Giesenbauer, B., Nölting, B., Potthast, T. & Schmitt, C. T. (Hrsg.) (2024). *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen. Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742551>

- Schlieszus, A.-K. & Siegmund, A. (2024). Individuelle Umbrüche durch einen reflexiven Umgang mit Normativität – Wie Hochschullehrende bei Lernenden transformative Lernprozesse unterstützen können. In H. Kminek, M. Singer-Brodowski & V. Holz (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche* (S. 59–76). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.12949129.6>
- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- United Nations General Assembly (UN) (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Verfügbar unter https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*. Paris, France: UNESCO. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Deutsche UNESCO-Kommission (UNESCO/DUK) (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>
- Universität Vechta (2024). *Nachhaltigkeit in der Lehre/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Verfügbar unter <https://www.uni-vechta.de/nachhaltige-hochschule/nachhaltigkeit-in-der-lehre>
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R. W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Braden, K., & Withycombe Keeler, L. (2016). Operationalising Competencies in Higher Education for Sustainable Development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (Hrsg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (S. 241–260). London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Kapitel III Konzepte zur Förderung und Implementierung nachhaltiger Entwicklung

Innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung durch ein sustainopreneuriales Mindset

Ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte

JÜRGEN FRENTZ

Zusammenfassung

Schulische Führungskräfte nehmen eine zentrale Rolle ein, Stakeholder ihrer Bildungsinstitution zu lenken und effektives Lernen in einer sich schnell ändernden Welt zu ermöglichen. Aktuelle Megatrends ändern das Rollenverständnis schulischer Führungskräfte hin zu entrepreneurialen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwickler:innen. Dieser Beitrag zielt darauf ab, ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte abzuleiten, das die Entwicklung ihres unternehmerischen und nachhaltigkeitsorientierten (sustainopreneurialen) Denkens und Handelns fördert.

Abstract

School leaders play a central role in influencing stakeholders of their educational institution and enabling effective learning in a rapidly changing world. Current megatrends are reshaping the roles of school leaders towards entrepreneurial and sustainability-oriented school developers. This article aims to derive a concept for professional development for school leaders that fosters their entrepreneurial and sustainable (sustainopreneurial) mindset.

1 Einleitung

Schulische Führungskräfte stehen vor der Aufgabe, innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen zu gestalten, etwa im Zuge der Digitalisierung, globaler Fluchtbewegungen oder des anthropogen verursachten Klimawandels (KMK, 2021; Müller et al., 2022). Sie beeinflussen Lehrpersonen und weitere Stakeholder, um ein effektives Lernklima zu fördern. Führung im Sinne eines Shared Leadership ist dabei nicht auf Einzelpersonen beschränkt (Tulowitzki & Pietsch, 2020). Als zentrale Akteur:innen in Innovationsprozessen und der Förderung nachhaltiger Entwicklung (Müller et al., 2022; Pietsch et al., 2022; Stricker et al., 2023) schaffen sie Rahmenbedingungen, die Lernende befähigen, proaktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und Lösun-

gen für globale Herausforderungen zu entwickeln (Koch et al., 2014). Dieses Handeln orientiert sich an den Prinzipien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Getzin & Rieckmann, 2019).

Die Förderung eines sustainopreneurialen Mindsets bei schulischen Führungskräften bildet eine zentrale Voraussetzung für innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklungsprozesse (i. A. a. Demirbilek, 2022; Kasim, 2021). Sustainable Entrepreneurship bezeichnet dabei die Entwicklung neuartiger Produkte und Dienstleistungen unter Berücksichtigung sozialer, ökonomischer und ökologischer Dimensionen (Hölzle & Gerhardt, 2020). Sustainable Entrepreneur:innen gelten als Schlüsselfiguren dieser Transformation, da sie Chancen erkennen, bewerten und nutzen (Shepherd & Patzelt, 2011). Im Innovationsprozess analysieren sie verfügbare Mittel und befassen sich mit Fragen zu Werten, Ressourcen, Know-how und Netzwerken (Sarasvathy & Dew, 2005).

In einer Studie von Kasim (2021) wird aufgezeigt, dass entrepreneuriale Führung die Innovationskraft und Chancenorientierung der Schulen fördert, während nachhaltigkeitsorientierte Führung langfristige Stabilität, soziale Verantwortung und nachhaltige Entwicklung unterstützt. Beide Ansätze tragen gemeinsam zur Sicherung hoher Leistungsstandards und zur nachhaltigen Weiterentwicklung von Schulen bei. Daran anknüpfend untersucht eine Studie von Demirbilek (2022) den Zusammenhang zwischen entrepreneurialen Kompetenzen schulischer Führungskräfte und nachhaltigkeitsorientiertem Management und betont die Notwendigkeit, diese Kompetenzen gezielt in Qualifikationsmaßnahmen zu fördern. Hieraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Wie kann ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte gestaltet werden, das Ansätze der Entrepreneurship Education und der Bildung für nachhaltige Entwicklung integriert und sie zur Umsetzung innovativer sowie nachhaltigkeitsorientierter Schulentwicklungsprozesse befähigt?

Vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsfrage wird im Beitrag ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte entwickelt, das auf den theoretischen Grundlagen zu Sustainable Entrepreneurship, schulischer Führung, Entrepreneurship Education sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung basiert und auf die Förderung innovativen sowie nachhaltigkeitsorientierten Denkens und Handelns abzielt.

2 Entrepreneuriales und nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln – eine Einführung in das Sustainable Entrepreneurship und Applikationen für schulische Führung

Der Begriff Entrepreneurship geht auf das französische *entreprendre* (etwas unternehmen) zurück und wurde im anglo-amerikanischen Raum insbesondere durch Schumpeters Konzept der *schöpferischen Zerstörung* bestehender Strukturen geprägt (Schumpeter, 1997). Entrepreneurship umfasst neben Unternehmensgründung auch Innova-

tion, Kreativität, Risikobereitschaft, Autonomie sowie die Fähigkeit, Chancen zu erkennen und zu nutzen (Dinh et al., 2018). Es handelt sich um einen unternehmerischen Prozess, der auf das Erkennen, Bewerten und Umsetzen von Gelegenheiten abzielt (Kirzner, 1979; Shane & Venkataraman, 2000). Entrepreneur:innen stehen im Zentrum des unternehmerischen Prozesses. Sie entwickeln Visionen, koordinieren Ressourcen und schaffen neue Strukturen (Frambach, 2019). Die Entrepreneurship Education fördert diese Kompetenzen und gestaltet Bildungsprozesse unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Wirkungen (Halbfas & Liszt-Rohlf, 2019).

Sustainable Entrepreneurship (auch: *Sustainopreneurship*) verknüpft unternehmerisches Handeln mit Nachhaltigkeitszielen. Es zielt auf die Lösung ökologischer und sozialer Probleme durch innovative Geschäftsmodelle (Aghelie et al., 2016; Hölzle & Gerhardt, 2020) und vereint theoretische Perspektiven aus Entrepreneurship- und Nachhaltigkeitsforschung (Muñoz & Cohen, 2017).

Die Verbindung von Entrepreneurship und Nachhaltigkeit könnte jedoch als *Oxymoron* betrachtet werden, da die beiden Wortbestandteile auf den ersten Blick als einander widersprechend erscheinen, wie es ähnlich auch für den Begriff *nachhaltige Entwicklung* gelten kann (i. A. a. Redclift, 2005). Nachhaltigkeit sieht in ihrer ursprünglichen Bedeutung die Bewahrung eines aktuellen Zustands vor, was dem Verständnis der nachhaltenden Nutzung nach Hans Carl von Carlowitz folgt (Diefenbacher, 2001). Auch im Verständnis von nachhaltiger Entwicklung wird nachhaltig so interpretiert, dass etwas dauerhaft erhalten (*what is to be sustained*) und Entwicklung, dass etwas entwickelt werden soll (*what is to be developed*) (Sheperd & Patzelt, 2011). Auch wenn Nachhaltigkeit auf Bewahrung und Entrepreneurship auf Veränderung abzielt, wird diese Spannung produktiv aufgelöst: Sustainable Entrepreneurship schafft durch kreative Zerstörung nachhaltige Alternativen. Es verbindet eine sozioökologische Mission mit unternehmerischer Innovationskraft (Timm, 2019). Sustainable Entrepreneur:innen sind zentrale Akteur:innen in diesen Transformationsprozessen. Ihre Wissensbestände sind komplexer, da sie sowohl entrepreneurial (Volkman et al., 2010) als auch nachhaltig orientiert handeln (Sheperd & Patzelt, 2011).

Der Blick auf schulische Führungskräfte als Sustainable Entrepreneur:innen ist eng mit dem Konzept des Sozialunternehmertums verbunden, das verschiedene Formen wie einkommensgenerierende soziale Unternehmen und nicht profitorientierte Organisationen, wie Bildungsinstitutionen, umfasst (Mair & Martí, 2006). Ihr Handeln ist missionsgeleitet, um Probleme wie Bildungsgerechtigkeit in Zeiten sozialen und ökologischen Wandels zu lösen. Ihre Strategieentwicklung ist wertebasiert ausgerichtet (i. A. a. Anderson & White, 2011; Timm, 2019; siehe Kap. 3). Als *Change Agents* (Herbert et al., 2012) streben sie u. a. nach sozialem und ökologischem Mehrwert, identifizieren und nutzen neue Gelegenheiten und fördern kontinuierliche Innovation und Anpassung ihrer Schule, auch mit außerschulischen Partner:innen (Brauckmann-Sajkiewicz & Pashiardis, 2022; Stricker et al., 2023).

3 Zur Persönlichkeit und den Kompetenzen schulischer Führungskräfte als Sustainable Entrepreneur:innen

Die Beschäftigung mit Werten im Zusammenhang mit sustainopreneurial tätigen schulischen Führungskräften hängt mit der Berücksichtigung des nachhaltigkeitsorientierten Mindsets zusammen (Schlange, 2007). Werte sind demnach motivationale Ziele, die Menschen in ihrem Leben leiten. Zu den diversen Wertetypen zählen z. B. Universalismus (Anerkennung, Toleranz), Tradition (Respekt der Bräuche und Religion), Konformität (Normen befolgen) oder Wohlwollen (sich für das Wohlergehen der Menschen einsetzen) (Schwartz, 1992).

Viele Sustainable Entrepreneur:innen sind von der Intention getrieben, der Gesellschaft etwas Wertvolles zu geben bzw. zurückzugeben (Hockerts, 2017; Schlange, 2007, siehe Kap. 2). Der Wunsch nach Sinn sowie sich für sozioökologische Lösungsansätze einzusetzen und aktiv zu handeln, kommt einer stärkeren Bedeutung zu als der wahrgenommenen (finanziellen oder administrativen) Realisierbarkeit. Getrieben durch eine Mission finden schulische Führungskräfte als Sustainable Entrepreneur:innen neue Wege, an der Durchführung ihrer Idee festzuhalten (i. A. a. Anderson & White, 2011; Timm, 2019).

Erst die Intention, sustainopreneurial tätig zu werden, führt zu innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Handlungen. Die Förderung sustainopreneurialer Kompetenzen steht demnach im Fokus von Bildungsmaßnahmen, die diese Intention stärken (Bacq & Alt, 2018; Hockerts, 2017). Hier wird Bezug auf das Kompetenzmodell von Lans, Block und Wesselink (2014) genommen. Es stellt das bislang einzige Modell dar, welches im Bereich des Sustainable Entrepreneurships validiert ist (Diepolder et al., 2021) und unterscheidet zwischen sieben Kompetenzbereichen, die auch in Kompetenzmodellen der Entrepreneurship Education bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung zu finden sind (z. B. Bacigalupo, 2016; de Haan, 2008):

(1) *Systemisches Denken* zielt auf die Analyse relevanter Systeme im Kontext der Nachhaltigkeitsdimensionen (Lans et al., 2014; Wieck et al., 2011). (2) Der Umgang mit *Diversität und Interdisziplinarität* befähigt zur konstruktiven Zusammenarbeit in heterogenen Kontexten (KMK, 2016; Lans et al., 2014). (3) *Voraussetzendes Denken* fördert zukunftsgerichtetes Handeln und die Entwicklung von Visionen (de Haan, 2008; Schlange, 2007). (4) *Normative Kompetenz* unterstützt die Reflexion ethischer Werte in Bezug auf ökologische, soziale und ökonomische Zusammenhänge (Timm, 2019). (5) *Handlungskompetenz* stärkt eigenverantwortliches und solidarisches Handeln (Bacigalupo et al., 2016). (6) *Interpersonelle Kompetenz* umfasst die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen und kritisch zu reflektieren (Wieck et al., 2011). (7) *Strategische Kompetenz* befähigt dazu, nicht nachhaltige Entwicklungen zu erkennen und tragfähige Lösungsansätze zu entwickeln (Beer, 2016; Vare & Scott, 2007).

Auf die Förderung dieser Kompetenzen wird im Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte (siehe Kap. 5) eingegangen.

4 Vorüberlegungen für ein Fortbildungskonzept schulischer Führungskräfte zur Förderung des sustainopreneurialen Denkens und Handelns

In diesem Kapitel werden Prämissen für effektive Fortbildungskonzepte schulischer Führungskräfte präsentiert und die theoretische Einbettung der normativen Kompetenz aus den Bereichen Leadership, Entrepreneurship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung erläutert. Die Fokussierung auf die normative Kompetenz erfolgt dabei bewusst, da sie eine zentrale Grundlage für wertebasiertes Handeln in Transformationsprozessen bildet und somit eine Schlüsselrolle für eine sustainopreneuriale Führung einnimmt. Darüber hinaus werden verschiedene Methoden aus den genannten Bereichen vorgestellt, die sustainopreneuriale Kompetenzen (siehe Kap. 3) fördern können.

4.1 Didaktische Vorüberlegungen

Fortbildungskonzepte werden als Lernarrangements zur Vertiefung und Förderung vorhandener Kompetenzen verstanden (Richter, 2016). Die hier gesetzten Maßnahmen unterstützen schulische Führungskräfte, in ihren Arbeitsumgebungen sowohl kognitiv als auch verhaltensbezogen kompetenter zu agieren (Barnes et al., 2008).

Die Unterscheidung zwischen kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen ist im Modell der professionellen Handlungskompetenz für Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) bekannt. Hierbei werden affektiv-motivationale Aspekte – wie etwa Überzeugungen oder Werthaltungen – vom Professionswissen der Lehrpersonen abgegrenzt (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1987). Wird diese Differenzierung auf die Ebene schulischer Führungskräfte übertragen, lassen sich affektiv-motivationale Aspekte z. B. im deutschen *Orientierungsrahmen zur Qualifizierung von Schulleitungen* (KMK, 2024) insbesondere in den pädagogischen Leitungsgrundsätzen verorten, etwa in einer Stärken- oder Vertrauensorientierung sowie einer positiven Einstellung. Das Professionswissen von Schulleitungen hingegen wird hier in verschiedene Aufgabengebiete untergliedert, darunter Schulentwicklung, Personalführung und -entwicklung sowie schulinterne und -externe Kommunikation.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sowohl die affektiv-motivationale Dimension als auch das Professionswissen in der Fortbildung schulischer Führungskräfte gezielt adressiert werden müssen. Daraus lassen sich didaktische Prämissen für die Gestaltung wirksamer Fortbildungskonzepte ableiten, wie sie in der einschlägigen Forschung herausgearbeitet wurden (Goldring et al., 2012; Huber et al., 2011; Tulowitzki et al., 2023):

Die Fortbildungsformate sollen dabei vielfältige Möglichkeiten bieten, das Gelernte unmittelbar in der eigenen Führungspraxis anzuwenden. Sie sollen individuelles und selbstorganisiertes Lernen fördern, wobei die Inhalte modular aufgebaut und gezielt auf die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnitten sind. Dabei orientiert sich das Curriculum an der alltäglichen Führungspraxis, verfolgt klar definierte Ziele und legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung zentraler Kompetenzen.

Zugleich werden die individuellen Wertesysteme der Führungskräfte berücksichtigt. Kollegiale Netzwerke unterstützen den Austausch von Ideen und Erfahrungen, während aktivierende Methoden sowie ausreichend Zeit für die Reflexion eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ermöglichen.

Als weitere Faktoren wirksamer Fortbildungen schulischer Führungskräfte werden prozessbegleitendes Coaching bzw. das Verfassen eines Reflexionstagebuchs genannt. Beide dienen der Reflexion des Handelns an sich und zum Feedback (Indajaya, 2018; Tanghe & Schelfhout, 2023).

Das folgende Schaubild (Abbildung 1) fasst die didaktischen Vorüberlegungen zur Gestaltung eines wirksamen Fortbildungskonzepts für schulische Führungskräfte zusammen:



Abbildung 1: Didaktische Vorüberlegungen zur Gestaltung eines Fortbildungskonzepts schulischer Führungskräfte (eigene Darstellung, i. A. a. Barnes et al., 2008; Goldring et al., 2012; Huber et al., 2011; Tanghe & Schelfhout, 2023; Tulowitzki et al., 2023)

4.2 Die Förderung der normativen Kompetenz als Ausgangspunkt

In der Konzeptionsphase mehrerer Fortbildungsmodulen stellt sich neben der Zielklärung (Meyerhoff & Brühl, 2017) auch die Frage nach dem konzeptionellen Ausgangspunkt. Da Sustainable Entrepreneurship ein wertorientiertes Konzept ist, bildet die Förderung normativer Kompetenz (siehe Kap. 3) den Ausgangspunkt des Fortbildungskonzepts für schulische Führungskräfte.

Führungskräfte sollen andere motivieren und selbst motiviert führen – auch in unsicheren Zeiten (Celmmons & Fields, 2011). In der Leadershipforschung gelten Werte als Schlüsselfaktoren für Motivation und Leadership. Sie sind distale Vorgänger-variablen der Führungsmotivation (*motivation to lead*), die sich als Bereitschaft zur

Übernahme von Führungsverantwortung und -angeboten zeigt (Chan & Drasgow, 2001; Clemmons & Fields, 2011). Gemeinsam mit Persönlichkeitsmerkmalen (*Big Five*), kognitiven Fähigkeiten und Führungserfahrungen beeinflussen Werte sowohl Selbstwirksamkeit als auch Führungsmotivation (Chan & Drasgow, 2001). Zudem wirken sie auf Persönlichkeitsausprägungen (Roccas et al., 2002).

In der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Förderung normativer Kompetenz umstritten. Zwar ist eine Wertediskussion zentral, jedoch wird eine Indoktrination abgelehnt. Bildung soll Werte kritisch reflektieren, nicht vorgeben (Beer, 2016; Singer-Brodowski, 2016). So heißt es: „[Education for Sustainable Development] has to consider the underlying values and support the learner’s critical reflection on them“ (Barth & Michelsen, 2013, S. 107). Transformatives Lernen erlaubt die Auseinandersetzung mit eigenen Werten (Singer-Brodowski, 2016) und verbindet Sustainable Entrepreneurship mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (Strachan, 2018; Obrecht, 2016).

Auch die Effectuation-Theorie in der Entrepreneurship Education betont die Bedeutung individueller Werte, Fähigkeiten und Netzwerke (Sarasvathy & Dew, 2005). Zielvorstellungen entstehen aus dem Zusammenspiel von Ressourcen, Know-how und Beziehungen (Faschingbauer, 2013).

Das folgende Schaubild (Abbildung 2) zeigt die Werteorientierung und somit die Förderung der normativen Kompetenz als Ausgangspunkt für ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte zur Förderung des innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Denkens und Handelns:

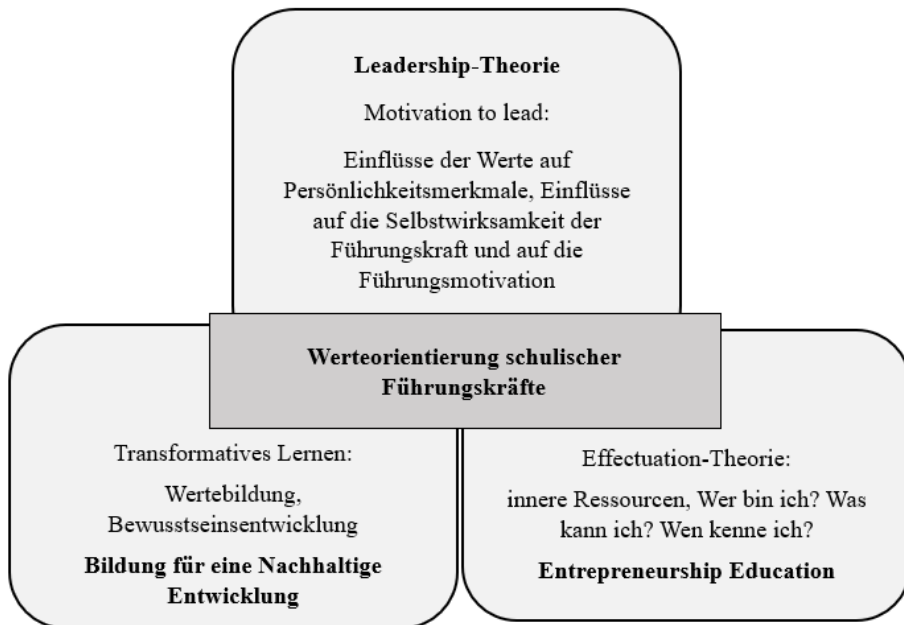


Abbildung 2: Werteorientierung als Ausgangspunkt für ein Fortbildungskonzept schulischer Führungskräfte zur Förderung des innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Denkens und Handelns (eigene Darstellung, i. A. a. Chan & Drasgow, 2001; Roccas et al., 2002; Sarasvathy & Dew, 2005; Singer-Brodowski, 2016; Strachan, 2018)

4.3 Methodeneinsatz

Methoden zur Förderung sustainopreneurialer Kompetenzen (siehe Kap. 3) leiten sich aus der Domäne des transformativen Lernens (Mindt & Rieckmann, 2017; siehe Kap. 4.2) ab oder stellen eine Verbindung zwischen Methoden der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Entrepreneurship Education dar (Lindner et al., 2016). Im Folgenden werden ausgewählte Methoden präsentiert, die im Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte berücksichtigt werden:

Bewusstseinsentwicklung: Effectuation, Externalisierungen

Die Bewusstseinsentwicklung steht in engem Zusammenhang mit transformativem Lernen und bildet die Grundlage für eine nachhaltigkeitsorientierte Wertschöpfung (Heaton & Schachinger, 2017). Sie beginnt mit einer Analyse der eigenen Potenziale, was die Grundlage für verantwortungsvolles Handeln bildet (Sarasvathy & Dew, 2005). Ein wichtiger Ansatz ist die *Externalisierung*, bei der Emotionen für Lernende begreifbar gemacht werden. Dies kann durch Collagen oder Lego® Serious Play® erfolgen, wodurch abstrakte Gedanken und Emotionen in physische Objekte oder Bilder transformiert werden (Burghardt, 2015; Cronauer & Leutner, 2020; Peabody & Noyes, 2017).

Design Thinking

Design Thinking ist eine kreative Problemlösungsmethode, die insbesondere für die Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Schulentwicklungsmodelle geeignet ist (Müller & Schmidberger, 2022; Uebersnickel et al., 2015). Der Prozess umfasst das Verstehen und Beobachten von Problemen, die Ideengenerierung, Prototypisierung und das Testen von Prototypen (Uebersnickel et al., 2015). In der Kompetenzförderung schulischer Führungskräfte fördert Design Thinking eine positive Einstellung gegenüber Problemen, Innovationsfreude und eine konstruktive Fehlerkultur (i. A. a. Müller & Schmidberger, 2022; Schneider, 2019).

Reale Begegnungen

Realbegegnungen spielen eine zentrale Rolle in der Entrepreneurship Education und fördern unternehmerische Aktivitäten (Dinh & Püpplichhuysen, 2019). Der Austausch mit Praktiker:innen ermöglicht es schulischen Führungskräften, innovative und nachhaltigkeitsorientierte Prozesse zu reflektieren und zu evaluieren. Besuche in anderen Bildungseinrichtungen oder nachhaltigkeitsorientierten Unternehmen bieten wertvolle Einblicke in sustainopreneuriale Prozesse und Herausforderungen (i. A. a. Dinh & Püpplichhuysen, 2019).

Szenarioanalyse

Die Szenarioanalyse ermöglicht die Entwicklung alternativer Zukunftsszenarien und ihrer Entwicklungspfade, um Handlungsoptionen zu identifizieren (Kaiser & Kaminiski, 2012). Lernende definieren zunächst das Problem und die relevanten Schlüsselfaktoren, entwickeln daraufhin Extrem- und Trendszenarien und formulieren durch *Backcasting* Problemlösungsstrategien für das Erreichen des realistischen Szenarios (Lindner et al., 2016; Ziegler & Porto-de-Oliveira, 2022).

5 Ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte zur Förderung des sustainopreneurialen Denkens und Handelns

Auf Grundlage der dargelegten Vorüberlegungen in den letzten Kapiteln wird in diesem Abschnitt ein Fortbildungskonzept für schulische Führungskräfte abgeleitet¹. Das Konzept ist zur Durchführung innerhalb eines Schuljahres angelegt und findet in fünf Modulen statt. Die Module sind konsekutiv aufgebaut und werden teilweise vor Ort bzw. digital angeboten, um den schulischen Führungskräften zu ermöglichen, sich verstärkt und flexibler mit Innovation und Nachhaltigkeit zu beschäftigen, Innovationsmaßnahmen an ihren eigenen Bildungsinstitutionen zu testen sowie sich untereinander über ihre Handlungen auszutauschen.

Die Strukturierung des Konzepts folgt der Prämisse, dass jedem Modul explizite Zielformulierungen voranstellen (siehe Kap. 4.1), die den roten Faden für die Gestaltung des Qualifikationskonzepts darstellen und aufzeigen, wo die Lernenden am Ende der Fortbildung hinsichtlich ihres Wissenserwerbs und ihrer Kompetenzförderung stehen sollen (Meyerhoff & Brühl, 2017). Des Weiteren werden bei der Konzeption die Theorie- und Praxisorientierung sowie die sustainopreneuriale Kompetenzförderung der Teilnehmenden berücksichtigt (siehe Kap. 3; Kap. 4).

Insgesamt besteht das Fortbildungskonzept aus fünf Modulen, die von einem Moderator bzw. einer Moderatorin geleitet werden. Zwischen den Modulen werden Reflexionsaufgaben gestellt. Eine digitale Kommunikationsplattform ermöglicht den Teilnehmenden, sich auch außerhalb der Module auszutauschen. Es wird angenommen, dass an der Fortbildung 20 Personen teilnehmen.

Die Architektur des Fortbildungskonzepts wird im folgenden Schaubild (Abbildung 3) dargestellt:

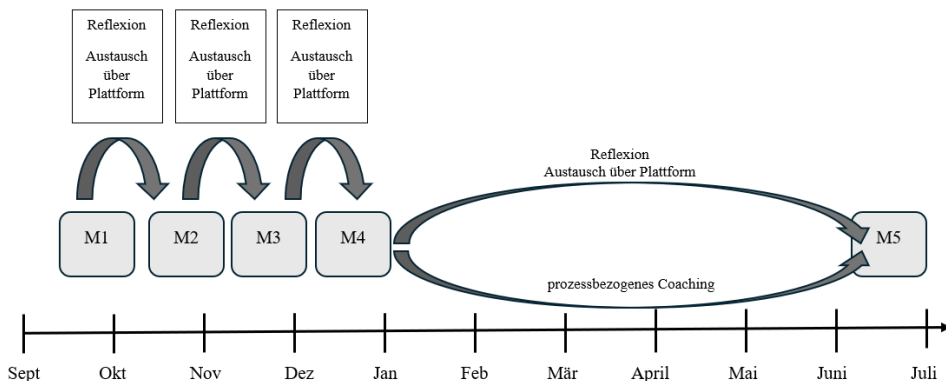


Abbildung 3: Architektur eines Qualifikationskonzepts für eine Fortbildung schulischer Führungskräfte zur Förderung des sustainopreneurialen Denkens und Handelns (eigene Darstellung)

¹ In Deutschland können entsprechende Fortbildungsmaßnahmen für Schulleitungen von den Fortbildungsinstituten der jeweiligen Bundesländer, wie etwa den Landesinstituten für Schulentwicklung und Lehrerbildung, angeboten werden. In Österreich obliegt die Durchführung entsprechender Angebote den Pädagogischen Hochschulen (Huber et al., 2024).

Infolge werden die Verlaufspläne der einzelnen Module näher beschrieben. Ausgehend von einer Zieldefinition werden die Sequenzen der Module mit Hinweisen, dem Einsatz von Methoden, Sozialformen und Medien sowie der Dauer dargestellt (i. A. a. Meyerhoff & Brühl, 2017). In den Modulen werden zur besseren Übersicht Abkürzungen verwendet: Teilnehmende (TN), schulische Führungskraft (SFK), Moderator:in (M).

Modul 1: Rolle und Funktion als schulische Führungskraft: Innovation und Nachhaltigkeit an meiner Schule

Die Förderung der normativen Kompetenz (Lans et al., 2014) ist der Ausgangspunkt für die Konzeption der Fortbildungsmodule (siehe Kap. 4.2). Das erste Modul widmet sich somit der Bewusstseinsentwicklung (Heaton & Schachinger, 2017; siehe Kap. 4.3) der schulischen Führungskräfte, was ihre Rollen und Funktionen angeht, als auch der Bedeutung von Innovation und Nachhaltigkeit an der eigenen Schule. Durch aktivierende Aufgaben im Zuge der Externalisierungsübungen wird ebenso die Handlungskompetenz der Teilnehmenden gefördert. Die Konzeption des Moduls orientiert sich an den Prämissen Wertesysteme der Teilnehmenden, Reflexion (verhaltensbezogene Dimension), Austausch und Diskussion (kollegiale Netzwerke) sowie dem Bezug zur eigenen Praxis (siehe Kap. 4.1).

Tabelle 1: Verlaufsplan Modul 1 (eigene Darstellung, i. A. a. die Erläuterungen in den Kap. 3 und 4)

Modul 1: Meine Rolle und Funktion als SFK – Innovation und Nachhaltigkeit an meiner Schule			
Titel			
Zeitbedarf	145 Minuten		
Setting	vor Ort in Präsenz		
Ziele	SFK können nach Absolvierung des Moduls: • anhand einer Collagenarbeit die eigenen Stärken und Talente hinsichtlich ihrer Rolle und Funktion als SFK veranschaulichen und reflektieren, • anhand der Arbeit mit Lego® Serious Play® die Ausprägung von Innovation und Nachhaltigkeit an der eigenen Schule veranschaulichen und reflektieren.		
Sequenz	Hinweise	Methode/Sozialform/Medien	Dauer
1. Eigene Vorstellung	Vorstellung TN beantworten jeweils in ein bis zwei Minuten folgende Fragen: • Wie würde Ihr bester Freund/ Ihre beste Freundin Sie charakterisieren? • Was würde Ihr bester Freund/ Ihre beste Freundin mir sagen, was Sie gut können/worin Sie talentiert sind?	Kurzpräsentation	40 Minuten
2. Vorstellung des Programms	Die Ziele des ersten Moduls und der Ablauf der folgenden Module werden vorgestellt. Ebenso wird darauf eingegangen, dass die Zeit zwischen den Modulen für selbst organisiertes Lernen genutzt und ein Reflexionstagebuch verfasst werden soll.	–	10 Minuten

(Fortsetzung Tabelle 1)

Titel	Modul 1: Meine Rolle und Funktion als SFK – Innovation und Nachhaltigkeit an meiner Schule		
3. Das bin ich! Das kann ich!	TN fertigen individuell eine Collage zu ihrer Rolle und Funktion als SFK an. Sie sollen dafür auch persönliche Gegenstände mitgebracht haben, die sie in der Collage verarbeiten können (z. B. Fotos, Glücksbringer u. a.). M bringt Materialien mit, die TN aus- bzw. zerschneiden, beschriften oder bekleben können. Da die Collagen der Externalisierung von Gefühlen und Zuschreibungen dienen, werden sie im Anschluss nicht präsentiert.	individuelle Anfertigung einer Collage Flipcharts, Haftnotizzettel, Papier Printmedien, Illustrierte, Klebestifte, Stifte Scheren Fotos, Handys	30 Minuten
4. Pause			15 Minuten
5. Innovation und Nachhaltigkeit in meiner Schule	Die SFK stellen nun anhand von Lego®-Bausteinen Innovation und Nachhaltigkeit an ihrer Schule dar. Es wird darauf hingewiesen, dass der Kreativität der TN keine Grenzen gesetzt sind. Nach 25 Minuten bilden die TN Gruppen zu dritt. Hier werden sie ihr Bild von Innovation und Nachhaltigkeit an ihren Schulen präsentieren. Jede:r TN erhält dafür 3 Minuten Zeit sowie 2 Minuten für Rückfragen.	individuelle Arbeit mit Lego® Serious Play® kollegialer Austausch ein Lego® Serious Play®-Set pro TN	40 Minuten
6. Abschlussreflexion	Den Teilnehmenden wird der Zugang zu einer digitalen Kommunikationsplattform erklärt, um sich jederzeit auszutauschen und zu vernetzen. Das Modul endet mit der Aufgabe, bis zum kommenden Modul 2 eine Reflexion zu den persönlichen Erkenntnissen des Tages zu verfassen. Leitfragen: • Wie charakterisieren Sie sich und Ihre Stärken? Wie definieren Sie Ihre Rolle als SFK? Bezug auf Ihre Collage! • Inwiefern finden Innovation und Nachhaltigkeit an Ihrer Schule statt? Reflektieren Sie die Ergebnisse aus Lego® Serious Play®. Abschließende Reflexion des Moduls 1. Beantwortung von Fragen und Verabschiedung.	Vortrag	15 Minuten
Abschluss des Moduls			Σ ~ 145 Minuten

Modul 2: Innovation und Nachhaltigkeit in der eigenen Schule

Das zweite Modul widmet sich den Möglichkeiten und Hindernissen innovativer und nachhaltigkeitsorientierter Schulentwicklungsmaßnahmen. Durch die Einbeziehung der Szenarioanalyse und des Backcastings (siehe Kap. 4.3) sowie den Austausch mit anderen zu Extremszenarien werden folgende sustainopreneuriale Kompetenzen der Teilnehmenden gefördert (siehe Kap. 3): voraussehendes Denken, Diversität und Interdisziplinarität sowie systemisches Denken. Die Konzeption des Moduls orientiert sich an den Prämissen Wissensaufbau (kognitive Dimension), Reflexion (verhaltensbezogene Dimension), Austausch und Diskussion (kollegiale Netzwerke) sowie dem Bezug zur eigenen Praxis (siehe Kap. 4.1).

Tabelle 2: Verlaufsplan Modul 2 (eigene Darstellung, i. A. a. die Erläuterungen in den Kap. 3 und 4)

Modul 2 – Innovation und Nachhaltigkeit in der Schule – Möglichkeiten und Hindernisse aus der eigenen Praxis			
Titel			
Zeitbedarf	180 Minuten		
Setting	vor Ort in Präsenz		
Ziel	SFK können nach Absolvierung des Moduls: • anhand einer Szenarioanalyse Möglichkeiten und Hindernisse zur Implementierung innovativer und nachhaltigkeitsorientierter Maßnahmen an der eigenen Schule nennen, analysieren und beurteilen.		
Sequenz	Hinweise	Methode/Sozialform/ Medien	Dauer
1. Einführung	M eröffnet das zweite Modul. Das Ziel und der Ablauf von Modul 2 werden präsentiert.	–	10 Minuten
2. Szenarioanalyse Teil 1	TN teilen sich in Gruppen von drei bis vier Personen ein. Innerhalb der Gruppen wird 20 Minuten diskutiert, warum das Thema Innovation und Nachhaltigkeit in der eigenen Schulpraxis relevant ist und inwiefern Probleme existieren, diese in der Schulentwicklung zu berücksichtigen. TN sammeln die Problemstellungen, einigen sich auf ein Problem und stellen dem Plenum dieses in inhaltlicher, räumlicher und zeitlicher Form vor.	Szenarioanalyse: Diskussion, Austausch, Präsentation Flipcharts, Stifte	35 Minuten
3. Szenarioanalyse Teil 2	Infolge verständigen sich die TN innerhalb der Gruppe binnen 30 Minuten auf Faktoren, die ihrer Meinung nach die Entwicklung des Problems in Zukunft beeinflussen werden. In dieser Sequenz ist es auch erwünscht, sich online über solche Entwicklungen zu informieren.	Szenarioanalyse: Diskussion, Austausch Flipcharts, Stifte, Handys	30 Minuten
4. Pause			15 Minuten

(Fortsetzung Tabelle 2)

Titel	Modul 2 – Innovation und Nachhaltigkeit in der Schule – Möglichkeiten und Hindernisse aus der eigenen Praxis		
5. Szenarioanalyse Teil 3	Im nächsten Schritt werden Extremszenarien unter Berücksichtigung der zuvor festgelegten Faktoren entwickelt. Die Gruppen erstellen sowohl ein positives als auch ein negatives Szenario, das auf einem Flipchart festgehalten wird. Anschließend wird ein Trendszenario entwickelt. Nach 30 Minuten erfolgt die Präsentation der Szenarien im Plenum.	Szenarioanalyse: Diskussion, Austausch Flipcharts, Stifte	45 Minuten
6. Backcasting	TN entwickeln in der Gruppe über Backcasting eine Problemlösungsstrategie für die gewünschte Entwicklung des Trendszenarios, um den Transfer in ein realistisches Setting zu ermöglichen. Die Sequenz wird wie folgt eingeleitet: • Stellen Sie sich vor, es ist 2030, und Sie haben das Problem der Implementierung innovativer und nachhaltiger Schulentwicklungsmaßnahmen gelöst. Ihre Schule wurde zur innovativsten und nachhaltig orientiertesten Bildungseinrichtung des Landes gewählt. Was wurde erreicht? Wie war dies möglich? Wer war am Erfolg beteiligt? Die TN diskutieren in der Gruppe und schreiben die Ergebnisse auf ein Flipchart, wobei sie sich auf Chancen und Möglichkeiten konzentrieren. Nach 20 Minuten werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert.	Backcasting: Diskussion, Austausch Flipcharts, Stifte	35 Minuten
7. Abschlussreflexion	Das Modul schließt mit dem Arbeitsauftrag, bis zum kommenden Modul 3 eine Reflexion zu den persönlichen Erkenntnissen des Tages zu verfassen. Die Leitfragen lauten: • Über Probleme wird schnell viel geredet. Aber: Welche Möglichkeiten und Chancen sehen Sie, innovative und nachhaltigkeitsorientierte Maßnahmen an Ihrer Schule zu setzen? • Was bzw. wen benötigen Sie, um diese Maßnahmen in die Tat umzusetzen? • Was davon tun Sie eventuell bereits? Hinweis zur Nutzung der Kommunikationsplattform. Abschließende Reflexion des Moduls 2. Verabschiedung.	–	10 Minuten
Abschluss des Moduls			Σ ~ 180 Minuten

Modul 3: Wie machen das andere?

Das dritte Modul findet digital statt. Hier treffen die Teilnehmenden auf Vertreter:innen aus Schulen und Unternehmen, die über Nachhaltigkeit und Innovation an ihrer Organisation berichten. Die Teilnehmenden werden angeregt, nachzufragen und zu diskutieren. Durch die Realbegegnungen (siehe Kap. 4.3) und die anschließende Diskussion lernen die Teilnehmenden unterschiedliche Wertesysteme und Perspektiven kennen. So können folgende sustainopreneuriale Kompetenzen gefördert werden (siehe Kap. 3): normative Kompetenz sowie Diversität und Interdisziplinarität. Die Konzeption des Moduls orientiert sich an den Prämissen Wissensaufbau (kognitive Dimension), Reflexion (verhaltensbezogene Dimension), Austausch und Diskussion (kollegiale Netzwerke) sowie Bezug zur eigenen Praxis (siehe Kap. 4.1).

Tabelle 3: Verlaufsplan: Modul 3 (eigene Darstellung, i. A. a. die Erläuterungen in den Kap. 3 und 4)

Modul 3: Wie machen das andere? Praxisberichte aus innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulen und Unternehmen			
Titel			
Zeitbedarf	95 Minuten		
Setting	Digital		
Ziel	SFK können nach Absolvierung des Moduls: • anhand der Realbegegnung mit Vertreter:innen innovativer und nachhaltigkeitsorientierter Schulen und Unternehmen deren Motivationen, Prozesse und Erfahrungen reflektieren und beurteilen.		
Sequenz	Hinweise	Methode/Sozialform/Medien	Dauer
1. Einleitung	TN werden zur heutigen Onlinesitzung begrüßt und das Ziel des dritten Moduls präsentiert. Anschließend werden drei Vertreter:innen innovativer und nachhaltigkeitsorientierter Schulen und Unternehmen vorgestellt.	Präsentation	10 Minuten
2. Realbegegnungen, Präsentation und Diskussion	Jede:r Vertreter:in präsentiert 15 Minuten sich selbst und die Organisation und geht in der Folge auf innovative und nachhaltigkeitsorientierte Maßnahmen innerhalb der Organisation ein. TN erhalten nach jeder Präsentation die Möglichkeit, 10 Minuten Fragen zu stellen und zu diskutieren.	Realbegegnungen: Präsentation, Diskussion	75 Minuten
3. Abschlussreflexion	Das Modul endet mit der Aufgabe, bis zum kommenden Modul 4 eine Reflexion über die persönlichen Erkenntnisse des Tages zu verfassen. Die Leitfragen sind: • Charakterisieren Sie die Personen, die heute über innovative und nachhaltigkeitsorientierte Maßnahmen gesprochen haben! • Was hat Sie nachdenklich gestimmt und warum? • Inwiefern gab es heute Impulse für Innovationsideen in Ihrer Schule?	–	10 Minuten

(Fortsetzung Tabelle 3)

Titel	Modul 3: Wie machen das andere? Praxisberichte aus innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulen und Unternehmen		
	Die TN sollen sich mit einem konkreten Problem an ihrer Schule zur Förderung von Innovation und Nachhaltigkeit befassen und mit Stakeholdern folgende Punkte bearbeiten: • Woran ist das Problem erkennbar? • Was muss konkret gelöst werden? Die Antworten werden in Modul 4 eingebracht. Hinweis zur Nutzung der Kommunikationsplattform. Verabschiedung.		
Abschluss des Moduls			Σ ~ 90 Minuten

Modul 4: Entwicklung einer innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwicklungsmaßnahme

Das vierte Modul bietet den schulischen Führungskräften Zeit und Raum, sich mit Lösungsansätzen innovativer und nachhaltigkeitsorientierter Problemstellungen im Bereich der Schulentwicklung zu beschäftigen. Der Fokus liegt in der Prototypenerstellung einer konkreten Lösung durch Design Thinking (siehe Kap. 4.3). Der intensive Austausch mit anderen, die Ermutigung, über den Tellerrand sehen und Fehler machen zu dürfen, sowie die anschließende Erstellung einer konkreten Problemlösung können folgende sustainopreneuriale Kompetenzen fördern (siehe Kap. 3): normative Kompetenz, Diversität und Interdisziplinarität, Handlungskompetenz, voraussehen- des sowie systemisches Denken, interpersonelle sowie strategische Kompetenz. Die Konzeption des Moduls orientiert sich an den Prämissen Wissensaufbau (kognitive Dimension), Reflexion (verhaltensbezogene Dimension), Austausch und Diskussion (kollegiale Netzwerke) sowie Bezug zur eigenen Praxis (siehe Kap. 4.1).

Tabelle 4: Verlaufsplan: Modul 4 (eigene Darstellung, i. A. a. die Erläuterungen in den Kap. 3 und 4)

Titel	Modul 4: Entwicklung einer innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwicklungsmaßnahme		
Zeitbedarf	340 Minuten		
Setting	vor Ort in Präsenz		
Ziele	SFK können nach Absolvierung des Moduls: anhand von Design Thinking systematisch eine Idee für eine innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung entwickeln und präsentieren.		
Sequenz	Hinweise	Methode/Sozialform/Medien	Dauer
1. Einleitung	TN werden begrüßt und das Ziel des vierten Moduls präsentiert. Anschließend wird die Methode des Design Thinking vorgestellt.	Begrüßung und Präsentation	5 Minuten

(Fortsetzung Tabelle 4)

Titel	Modul 4: Entwicklung einer innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwicklungsmaßnahme		
2. Probleme verstehen, bewerten und identifizieren	TN bilden Gruppen zu viert und präsentieren einander die Ergebnisse zur Recherche am eigenen Schulstandort bezüglich Innovations- und Nachhaltigkeitsproblemen. Jede:r TN erhält dafür zwei bis drei Minuten. Kurze Nachfragen und Diskussionen sind erwünscht. Nach 15 Minuten bilden sich andere Gruppen zu viert und der Vorgang beginnt von Neuem. Dasselbe Verfahren wird in einer dritten Runde wiederholt.	Design Thinking: Präsentation, Fragen und Diskussion	50 Minuten
3. Ideen generieren	Nachdem die TN ihre Standpunkte vorgetragen und andere Perspektiven gehört haben, werden sie zum Handeln aufgefordert. Sie teilen sich in Gruppen von drei bis fünf Personen auf, um das konkrete Problem ihrer Schule zu bearbeiten. Die Gruppen erhalten folgende Aufgaben: • Einigen Sie sich auf eine konkrete Problemstellung zu Innovation und Nachhaltigkeit in der Schulentwicklung. • Diskutieren Sie mögliche Lösungen und denken Sie kreativ! • Halten Sie die Ideen fest und lassen Sie sie wirken. • Wählen Sie die beste Idee aus. • Präsentieren Sie die Problemstellung und Ihre Lösung im Plenum. Eine individuelle Pause ist in dieser Sequenz integriert.	Design Thinking: Diskussion Flipcharts, Haftnotizzettel Stifte	120 Minuten
4. Präsentationen	Jede Gruppe wählt eine:n Präsentator:in, der/die die Problemstellung und die Idee(n) zur Problemlösung vorstellt. Hierfür erhält jede Gruppe vier Minuten. Fragen aus dem Plenum sind erwünscht.	Präsentation im Plenum	30 Minuten
5. Pause			10 Minuten
6. Entwicklung eines Prototyps	Die Gruppen entwickeln Prototypen für Lösungen der definierten Problemstellung. Alles ist erlaubt! Leitfragen zur Unterstützung der Prototypisierung: • Was ist mein Prototyp konkret? (Initiative? Prozess? Event?) • Wie unterscheidet sich mein Prototyp von bestehenden	Design Thinking: Prototypisierung Flipcharts, Haftnotizzettel, Papier, Knetmasse, Wolle, u. a. Stifte	75 Minuten

(Fortsetzung Tabelle 4)

Titel	Modul 4: Entwicklung einer innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwicklungsmaßnahme		
	Lösungen? • Wie fördert die Lösung Innovation und Nachhaltigkeit an meiner Schule? • Wem nützt die Lösung? • Wen brauche ich zur Lösung? • Bis wann soll was erreicht werden? (Ziele setzen) • Welche betriebswirtschaftlichen Aspekte sind zu berücksichtigen? (Budget, Personalentwicklung etc.) • Was muss mit der Schulaufsicht abgestimmt werden? • Was wird durch die Lösung verbessert? Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert.		
7. Präsentationen	Jede Gruppe wählt eine:n Präsentator:in, der/die den Prototypen vorstellt. Hierfür erhält jede Gruppe drei Minuten, gefolgt von Fragen aus dem Plenum.	Präsentation im Plenum	25 Minuten
8. Abschlussreflexion und Klärung des weiteren Vorgehens	Nach Modul 4 folgt eine mehrmonatige Pause, um die Prototypen in der eigenen Schule zu erproben. TN können bis Modul 5 einen Coach für individuelle Unterstützung kontaktieren. Das Modul endet mit der Aufgabe, die Erkenntnisse des Tages und den Test des Prototyps bis Modul 5 zu reflektieren. Leitfragen: • Beschreiben Sie das Problem an Ihrer Schule unter Berücksichtigung von Innovation und Nachhaltigkeit. Warum ist es wichtig? • Erläutern Sie Ihre Lösungsansätze, Ihr Netzwerk und die lokalen Chancen. • Dokumentieren Sie wöchentlich im Reflexionstagebuch den Fortschritt beim Testen des Prototyps: Ziele, Beteiligte, Erfolge und Verbesserungsbereiche. Hinweis zur Nutzung der Kommunikationsplattform. Abschließende Reflexion und Verabschiedung.	Design Thinking: Testen	25 Minuten
Abschluss des Moduls			Σ ~ 340 Minuten

Modul 5: Erfahrungsaustausch

Das fünfte Modul findet digital statt und dient dem Erfahrungsaustausch der Teilnehmenden. Es wird am Ende des Schuljahres angeboten, um den Teilnehmenden genug Zeit zwischen der Prototypenentwicklung und der Testphase an den Schulen zu bieten. Durch die Diskussion und den Austausch können die Teilnehmenden in ihrer strategischen Kompetenz gefördert werden (siehe Kap. 3). Die Konzeption des Moduls orientiert sich an den Prämissen Wissensaufbau (kognitive Dimension), Reflexion (verhaltensbezogene Dimension), Austausch und Diskussion (kollegiale Netzwerke) sowie Bezug zur eigenen Praxis (siehe Kap. 4.1).

Tabelle 5: Verlaufsplan Modul 5 (eigene Darstellung, i. A. a. die Erläuterungen in den Kap. 3 und 4)

Modul 5: Erfahrungsaustausch zu innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwicklungsmaßnahmen			
Titel			
Zeitbedarf	125 Minuten		
Setting	digital		
Ziele	SFK können nach Absolvierung des Moduls: anhand einer Diskussion innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklungsmaßnahmen reflektieren und beurteilen.		
Sequenz	Hinweise	Methode/Sozialform/Medien	Dauer
1. Einleitung	TN werden begrüßt und das Ziel des fünften Moduls präsentiert.	–	5 Minuten
2. Erfahrungsaustausch	TN berichten in Breakout-Räumen in Gruppen zu viert den Fortschritt bei der Testung ihrer innovativen, nachhaltigen Schulentwicklungsmaßnahmen. Es können folgende Punkte angesprochen werden: • Beschreiben Sie den Prototyp! • Was ist bis wann geschehen? • Wer war an der Lösung beteiligt? • Inwiefern ist es nachhaltig und innovativ? • Was verlief gut? • Wo gibt es Verbesserungsbedarfe? Die Diskussion läuft selbstorganisiert ab. Jede:r TN präsentiert acht Minuten, Nachfragen sind erwünscht. Ergebnisse der Diskussion werden auf dem online zur Verfügung gestellten Whiteboard notiert. Nach 45 Minuten werden neue Breakout-Räume erstellt und neue Gruppen formiert, die sich ebenfalls austauschen und ihre Ergebnisse schriftlich festhalten.	kollegialer Austausch in Breakout-Räumen	90 Minuten

(Fortsetzung Tabelle 5)

Titel	Modul 5: Erfahrungsaustausch zu innovativen und nachhaltigkeitsorientierten Schulentwicklungsmaßnahmen		
3. Abschluss-reflexion	Die Abschlussreflexion findet im Plenum statt. Folgende Leitfragen können gestellt werden: • Wenn Sie nun an die Module der Fortbildung zurückdenken: Was war für Sie neu? Was haben Sie gelernt? • Wie bewerten Sie die Arbeit mit dem Reflexionstagebuch? • Wie bewerten Sie die Methode des Design Thinking? • Was verlief insgesamt gut, was könnte anders verlaufen? Ergebnisse werden auf dem online zur Verfügung gestellten Whiteboard notiert. Verabschiedung.	Diskussion und Reflexion im Plenum	30 Minuten
Abschluss des Moduls			Σ ~ 125 Minuten

Für die Umsetzung des Fortbildungskonzepts sind strukturelle Rahmenbedingungen sowohl auf organisationaler als auch auf systemischer Ebene essenziell. Dazu zählen insbesondere Freistellungsregelungen für schulische Führungskräfte sowie tragfähige Finanzierungsmodelle, die eine nachhaltige Teilnahme ermöglichen. Unterschiedliche Spezifika der Fortbildungsinstitute schulischer Führungskräfte in Deutschland bzw. der Pädagogischen Hochschulen in Österreich, etwa hinsichtlich Zuständigkeiten und Ressourcenzuweisungen, müssen berücksichtigt werden. Anbietende Institutionen sollten dabei eine flexible, bedarfsorientierte Gestaltung sicherstellen. Kritisch ist einzuwenden, dass die Implementation in den schulischen Alltag eine enge Abstimmung mit den jeweiligen Schulaufsichten sowie begleitende Evaluationsmaßnahmen erfordert, um eine langfristige Verankerung der Fortbildungsinhalte zu gewährleisten.

6 Schlussbetrachtungen und Limitationen

Das Ziel dieses Beitrags ist die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts zur Förderung des sustainopreneurialen Denkens und Handelns bei schulischen Führungskräften. Diese treiben als Change Agents eine innovative und nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung voran. Das Fortbildungskonzept besteht aus fünf Modulen, die über ein Schuljahr verteilt angeboten werden. Es basiert auf Prämissen wirksamer Fortbildungen für schulische Führungskräfte, orientiert sich an den Werten der Teilnehmenden und integriert Methoden des transformativen Lernens und der Entrepreneurship Education. Die sustainopreneuriale Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden steht hier im Mittelpunkt.

Trotz theoretischer Fundierung weist das Fortbildungskonzept Limitationen auf: Zunächst benötigt es eine empirische Überprüfung hinsichtlich seiner Wirksamkeit auf die sustainopreneuriale Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden. Als Vorstufe zu einer Wirksamkeitsstudie kann das Konzeptdesign im Sinne des Design-Research-Prozesses (Euler, 2014) in sog. Design-Experimenten (Brown, 1992) getestet, evaluiert und nachgebessert werden. Hier finden folgende Punkte besonderes Augenmerk: Zeitplanung, Aktivierung der Teilnehmenden, Umgang mit Methoden, Nutzung der Kommunikationsplattform, Wirkung des hybriden Settings sowie der Phasen des kollegialen Austauschs, Verfassen des Reflexionstagebuchs, Ideengenerierung, Prototypisierung und das Testen des Prototyps.

Eine weitere Limitation betrifft die bisher geringe Inputorientierung: In den Modulen wird bislang kein expliziter Fachinput zu Themen wie Innovation, Nachhaltigkeit oder Sustainable Entrepreneurship angeboten. Falls notwendig, erscheint es sinnvoll, ergänzende Inputphasen einzuplanen, um notwendige Wissensgrundlagen zu sichern und eine bessere inhaltliche Fundierung der Entwicklungsschritte der Teilnehmenden zu gewährleisten.

Die erfolgreiche Arbeit mit sustainopreneurialen Methoden setzt zudem die Fähigkeit zum utopischen Denken und den Mut voraus, auch visionäre Ideen in die Schulpraxis einzubringen. Um diese Voraussetzungen gezielt zu fördern, könnte das Konzept neben Elementen der Bewusstseinsentwicklung und des prozessbegleitenden Coachings um spezifische Formate erweitert werden, etwa um kreative Denkwerkstätten wie die Zukunftswerkstatt, die gezielt auf Innovationsfreude und Risikobereitschaft abzielen.

Literatur

- Aghelie, A., Sorooshian, S., & Azlinna Azizan, N. (2016). Research gap in sustainopreneurship. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(12), 2–6. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i12/77648>
- Anderson, M., & White, S. (2011). Resourcing change in small schools. *Australian Journal of Education*, 55(1), 50–61. <https://doi.org/10.1177/000494411105500106>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfn27939enn.pdf>
- Bacq, S., & Alt, E. (2018). Feeling capable and valued: A prosocial perspective on the link between empathy and social entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 33(3), 333–350. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.01.004>
- Barnes, C. A., Camburn, E. M., Sanders, B. R., & Sebastian, J. (2008). *School leaders as learners: Acquiring expertise for improving teaching and learning*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association in New York, NY.

- Barth, M., & Michelsen, G. (2013). Learning for change: an educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8(1), 103–119. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0181-5>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beer, D. L. (2016). *Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine phänomenographische Untersuchung in der Lehrerinnenbildung*. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkix8q>
- Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2022). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education*, 25(5), 787–801. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804624>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments. Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Burghardt, B. (2015). *Gelassenheit gewinnen – 30 Bilder für ein starkes Selbst. Wie Sie Ihren inneren Reichtum neu entdecken* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07466-1>
- Celmonms, A. B., & Fields, D. (2011). Values as Determinants of the Motivation to Lead. *Military Psychology*, 23, 587–600. <https://doi.org/10.1080/08995605.2011.616787>
- Chan, K.-Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 481–498. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.481>
- Celmonms, A. B., & Fields, D. (2011). Values as Determinants of the Motivation to Lead. *Military Psychology*, 23, 587–600. <https://doi.org/10.1080/08995605.2011.616787>
- Cronauer, E., & Leutner, S. (2020). Die Aufstellungsarbeit in der Ego-State-Therapie bei somatischen und somatoformen Symptomen, In C. Stadler & B. Kräss (Hrsg.), *Praxishandbuch Aufstellungsarbeit. Grundlagen, Methodik und Anwendungsgebiete* (S. 351–363). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17516-0_24
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–44). Wiesbaden: VS Verlag.
- Demirbilek, M. (2022). An examination of the relationships between school principals' entrepreneurial competencies, sustainable management behaviours and generative leadership. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2084034>
- Diefenbacher, H. (2001). *Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Zum Verhältnis von Ethik und Ökonomie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Diepolder, C., Weitzel, H., & Huwer, J. (2021). Competence Frameworks of Sustainable Entrepreneurship: A Systematic Review. *Sustainability*, 13, 1–26. <https://doi.org/10.3390/su132413734>

- Dinh, A., Kaulvers, C.-A., & Spitzner, S. (2017). Domänenanalyse Entrepreneurship, In Arndt, H. (Hrsg.), *Intention und Kontexte Ökonomischer Bildung* (S. 125–137). Schwalbach: Wochenschau Wissenschaft.
- Dinh, A., & Püplichhuysen, D. (2019). Viral Entrepreneurship: Die Wirkung von Vorbildern auf die Gründungsintention und Implikationen für eine vorbildzentrierte Entrepreneurship Education, In T. Bijedić, I. Ebberts & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education. Begriff-Theorie-Verständnis* (S. 173–192). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9_10
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27* (S. 15–41). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515108416>
- Faschingbauer, M. (2013). *Effectuation. Wie erfolgreiche Unternehmer denken, entscheiden und handeln* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frambach, H. (2019). Der Schumpetersche Unternehmer in der Geschichte der ökonomischen Analyse. In H. Frambach, N. Koubek, H. D. Kurz & R. Pfriem (Hrsg.), *Schöpferische Zerstörung und der Wandel des Unternehmertums. Zur Aktualität von Joseph A. Schumpeter* (S. 213–228). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Getzin, S., & Rieckmann, M. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, T. Kosler, K. Mayr-Keiler, A. Oberrauch, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *transfer. Forschung ↔ Schule. Heft 5, Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 129–138). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Goldring, E. B., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and Changing*, 43(3/4), 223–242.
- Halbfas, B., & Liszt-Rohlf, V. (2019). Entwicklungslinien und Perspektiven der Entrepreneurship Education – eine Analyse von Definitionen, In T. Bijedić, I. Ebberts & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education. Begriff-Theorie-Verständnis* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9_1
- Heaton, D. P., & Schachinger, E. (2017). Consciousness development for responsible management education, In R. Sunley & J. Leigh (Hrsg.), *Educating for responsible management. Putting Theory into Practice* (S. 211–232). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351284929-11>
- Hebert, K., Bendickson, J., Liguori, E. W., Weaver, K. M., & Teddlie, C. (2012). Chapter 8 Re-designing lessons, reenvisioning principals: Developing entrepreneurial school leadership. In K. Sanzo, S. Myran, & A. H. Normore (Hrsg.), *Successful school leadership preparation and development* (S. 153–163). Emerald Group Publishing Limited.
- Hockerts, K. (2017). Determinants of Social Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 41(1), 105–130. <https://doi.org/10.1111/etap.12171>
- Hölzle, K., & Gerhardt, F. (2020). Sustainable Entrepreneurship – Eine Begriffsdefinition und Forschungsagenda, In K. Hölzle, V. Tiberius & H. Surrey (Hrsg.), *Perspektiven des Entrepreneurships. Unternehmerische Konzepte zwischen Theorie und Praxis* (S. 403–413). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programs. *Professional Development in Education*, 37(5), 837–853. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616102>
- Huber, S. G., Lusnig, L., & Schneider, N. (2024). *Pädagogische Führungskräfteentwicklung in Österreich – Wissenschaftliche Studie zu Qualität und Nutzen der Vorqualifikation des Hochschullehrgangs „Schulen professionell führen“*. Online: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:aa2a7195-03f6-4384-8c4c-0c46089cf7f7/20240424_fuehrungskraeefteentwicklung.pdf
- Indajaya, A. N. (2018). Enhancing the sustainability mindset through real-life business as a flourishing impact project. In K. Kassel & I. Rimanoczy (Hrsg.), *Developing a sustainability mindset in Management Education* (S. 186–202). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351063340-8>
- Kaiser, F. J., & Kaminski, H. (2012). *Methodik des Ökonomieunterrichts* (4. überarbeitete Aufl.). Regensburg: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838534756>
- Kasim, N. M. (2021). The influence of entrepreneurial leadership and sustainability leadership on high-performing school leaders: Mediated by empowerment. *Leadership Education Personal Interdisciplinary Journal*, 3(2), 101–115. <https://doi.org/10.1365/s42681-022-00031-2>
- Kirzner, I. (1979). *Perception, Opportunity and Profit*. Chicago: University of Chicago Press.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2024). *Orientierungsrahmen zur Qualifizierung von Schulleitungen*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Koch, A. R., Binnewies, C., & Dormann, C. (2014). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505–517. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.958471>
- Lans, T., Blok, V., & Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: toward an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.036>
- Lindner, J., Fröhlich, G., & IFTE (2016). *Entrepreneur: sustainability meets entrepreneurship: inspired by „The Global Goals for Sustainable Development“*. Wien: IFTE.
- Mair, J., & Martí, I. (2006). Social entrepreneurship: a source of explanation, prediction and delight. *Journal of World Business*, 41, 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>

- Meyerhoff, J., & Brühl, C. (2017). *Fachwissen lebendig vermitteln. Das Methodenhandbuch für Trainer und Dozenten* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09625-0>
- Mindt, L., & Rieckmann, M. (2017). Developing Competencies for sustainability-driven Entrepreneurship in Higher Education: A Literature Review of teaching and learning methods. *Teoria De la Educacion*, 29(1), 129–159. <https://doi.org/10.14201/teoredu291129159>
- Müller, U., Hancock, D. R., Wang, C., Stricker, T., Cui, T. & Lambert, M. (2022). School Leadership, Education for Sustainable Development (ESD), and the Impact of the COVID-19 Pandemic: Perspectives of Principals in China, Germany, and the USA. *Educational Science*, 12. <https://doi.org/10.3390/educsci12120853>
- Müller, U., & Schmidberger, I. (2022). Design Thinking und Bildung für nachhaltige Entwicklung: „Auf kreativen Pfaden lernen, eine nachhaltige Zukunft zu gestalten“. In I. Schmidberger, S. Wippermann, T. Stricker & U. Müller (Hrsg.), *Design Thinking im Bildungsmanagement. Innovationen in Bildungskontexten erfolgreich entwickeln und umsetzen* (S. 79–96). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36951-4>
- Muñoz, P., & Cohen, B. (2017). Towards a Social-Ecological Understanding of Sustainable Ventures. *Journal of Business Venturing Insights*, 7, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2016.12.001>
- Obrecht, J.-J. (2016). Sustainable Entrepreneurship Education: a new field for research in step with the „effectual entrepreneur“. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 29(1), 83–102. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2016.078029>
- Peabody, M. A., & Noyes, S. (2017). Reflective boot camp: adapting LEGO® SERIOUS PLAY® in higher education. *Reflective Practice*, 18(2), 232–243. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1268117>
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Cramer, C. (2022). Innovating teaching and instruction in turbulent times: The dynamics of principals’ exploration and exploitation activities. *Journal of Educational Change*, 24, 549–581. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09458-2>
- Redclift, M. (2005). Sustainable development (1987–2005): an oxymoron comes of age. *Sustainable development*, 13, 212–227. <https://doi.org/10.1002/sd.281>
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245–260). Münster und New York: Waxmann.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789–801. <https://doi.org/10.1177/0146167202289008>
- Sarasvathy, S., & Dew, N. (2005). New market creation through transformation. *Journal of Evolutionary Economics*, 15, 533–565. <https://doi.org/10.1007/s00191-005-0264-x>
- Schlange, L. E. (2007). What drives sustainable entrepreneurs? *Indian Journal of Economics and Business Special Issue on ABEAI Conference Kona, Hawaii*, 35–45.

- Schneider, H. L. (2019). Kreativität und Innovation: Design Thinking + Entrepreneurship. In R. Ahluwalia & A. Baharian (Hrsg.), *Workbook Entrepreneurship Education. Workshop- und Unterrichtsmaterialien für Schulen und Hochschulen, RKW-Kompetenzzentrum* (S. 36–71). Marktheidenfeld: Schleunungsdruck. Verfügbar unter <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/workbook/workbook-entrepreneurship-education/>
- Schumpeter, J. (1997). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmerrgewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus* (9. Aufl. im unveränderten Nachdruck der 4. Aufl. 1934). Berlin: Duncker & Humblot.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6).
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *The Academy of Management Review*, 25(1), 217–226. <https://doi.org/10.2307/259271>
- Shepherd, D. A., Patzelt, H. (2011). The new field of sustainable entrepreneurship: studying entrepreneurial action linking „what is to be sustained“ with „what is to be developed“. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35, 137–163. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00426.x>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*, 57(1), 1–22.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Strachan, G. (2018). Can Education for Sustainable Development Change Entrepreneurship Education to Deliver a Sustainable Future?. *Discourse and Communication for Sustainable Communication*, 9(1), 36–49. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0003>
- Stricker, T., Müller, U., Hancock, D. R., & Wang, C. (2023). Schulleiter*innen als Promotor*innen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht zum Forschungsprojekt „Lead4ESD Principal Study“. *Die Deutsche Schule*, 115(2), 142–146. <https://doi.org/10.31244/dd.2023.02.08>
- Tanghe, E., & Schelfhout, W. (2023). Professionalization Pathways for School Leaders Examined: The Influence of Organizational and Didactic Factors and Their Interplay on Triggering Concrete Actions in School Development. *Education Sciences*, 13. <https://doi.org/10.3390/educsci13060614>
- Timm, J.-M. (2019). *Sustainable EntrepreneurInnen. Ihr Lebensweg als Lerngeschichte und was wir von ihnen lernen können*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag. <https://doi.org/10.35998/9783830540731>
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leistungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>

- Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C., & Groß Ophoff, J. (2023). *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022*. Wübben Stiftung Bildung.
- Uebersnickel, F., Brenner, W., Naef, T., Pukall, B., & Schindlholzer, B. (2015). *Design Thinking: das Handbuch*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Umbach, S. (2016). *Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436059>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Volkman, C. K., Tokarski, K. O., & Grünhagen, M. (2010). *Entrepreneurship in a European Perspective. Concepts for the creation and Growth of new Ventures*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8752-5>
- Wieck, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Ziegler, R., & Porto-de-Oliveira, L.-C. (2022). Backcasting for sustainability – an approach to education for sustainable development in management. *The International Journal of Management Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100701>

Das Mainzer Zukunftszertifikat

Ein Lernraum für die Entwicklung einer Climate Agency

TIMO GRAFFE, MARGARETE IMHOF UND STEPHAN JOLIE

Zusammenfassung

Das Mainzer Zukunftszertifikat ist ein kompetenzorientierter Lernraum für Studierende aller Studiengänge. Auf Grundlage des Transtheoretischen Modells für Verhaltensänderungen wurde ein Lernangebot entwickelt, das unterschiedliche Stufen des Nachhaltigkeitshandelns berücksichtigt. Der Beitrag zeigt die konzeptionelle Umsetzung eines Bildungsmanagements auf, das versucht, die Studierenden passgenau in ihrer individuellen Handlungsstufe zu unterstützen, um eine interdisziplinäre Gestaltungs- und Handlungskompetenz für eine klimagerechte Entwicklung (Climate Agency) zu erwerben.

Abstract

The „Mainzer Zukunftszertifikat“ is a competence-oriented learning space for students of all degree courses. Based on the Transtheoretical Model for Behavioral Change, a learning offer was developed that takes into account the different stages of sustainable action. The article is intended to demonstrate the conceptual implementation of an educational management system that attempts to support students in their individual stage of action to acquire interdisciplinary design and action skills for climate-friendly development (climate agency).

1 Einleitung

Die Klimakrise stellt die Gesellschaft umfassend vor neue Herausforderungen. Auch Hochschulen müssen zur sozial-ökologischen Transformation einen Beitrag leisten, um ihrer sozialen Verantwortung als Bildungseinrichtung gerecht zu werden. So heißt es beispielsweise im Hochschulgesetz von Rheinland-Pfalz: „Die Hochschulen bekennen sich bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben zu den Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung“ (HochSchG § 2, 7). Betrachtet man die verschiedenen Merkmale und Funktionen von Hochschulen, werden einige Potenziale deutlich, die dazu beitragen können, gesellschaftliche Strukturen nachhaltiger zu gestalten:

1. Hochschulen bilden die Schnittstelle zwischen exzellenter Lehre, Forschung und Transfer in die Gesellschaft.

2. Hochschulen weisen eine Vielfalt an Fachdisziplinen auf, die i. d. R. Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften umfassen und deren Erkenntnisse für die Bewältigung der Klimakrise relevant sind.
3. An Hochschulen treffen etablierte Wissenschaftler:innen auf wissenschaftlichen Nachwuchs und Studierende, die neue Perspektiven in den Diskurs bringen.
4. Hochschulen bieten eine technologische und administrative Infrastruktur, die für neuartige und vielfältige Lehr- und Forschungsvorhaben genutzt werden kann.
5. Hochschulen sind große Wissensspeicher, in denen unterschiedliche Erkenntnisse in Bibliotheken, auf Servern oder in den Köpfen der Akteur:innen zur Verfügung stehen.
6. An Hochschulen studieren zukünftige Führungskräfte, Expert:innen und Fachkräfte, die ihr erlerntes Wissen in die Gesellschaft weitertragen und multiplizieren.

Alle diese Punkte verdeutlichen, dass Hochschulen wichtige „Reallabore“ der sozial-ökologischen Transformation darstellen (Mulder, 2010). Um diese Potenziale für eine zukunftsorientierte und nachhaltige Lehre zu nutzen, ist ein Bildungsmanagement notwendig, in dem das Lernangebot der Studierenden für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung strategisch geplant, gesteuert und evaluiert wird (Griese & Marburger, 2011). Aus diesem Grund wurde an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) das Bildungsprogramm „Zukunftszertifikat – Klimakrise und Nachhaltigkeit“ entwickelt. Es handelt sich um ein interdisziplinäres, zertifiziertes Studienprogramm, das Studierende innerhalb von zwei Semestern absolvieren können. Durch einen umfangreichen Praxisteil wird dabei die Verknüpfung zu Forschung, Transfer in die Gesellschaft und zum Universitätsbetrieb hergestellt, um so einen Whole-Institution-Approach zu stärken (Kohl et al., 2022). Inhalte und das didaktische Konzept des Zertifikats sind dabei auf den verschiedenen Stufen für nachhaltiges Handeln ausgerichtet, basierend auf dem Transtheoretischen Modell für Verhaltensänderung nach Prochaska und Velicer (Prochaska & Velicer, 1997). So sollen die Studierenden, anhand ihrer bisherigen Kompetenzen und ihrer Handlungsbereitschaft, durch gezielte Interventionen zum Handeln aktiviert werden.

Der nachfolgende Beitrag gibt einen Überblick über die konzeptionelle Gestaltung dieses Bildungsmanagements sowie über die wissenschaftlichen Ansätze, die diesem zugrunde liegen.

2 Implementierung des Zukunftszertifikats

Damit das Zertifikatsangebot von möglichst vielen Studierenden genutzt wird, ist es für alle Studierenden der JGU unabhängig von Studiengang und Semester wählbar. Dabei gibt es drei Möglichkeiten, wie das Zertifikat in das Studium integriert werden kann:

1. MAST3R – Mastermodell Profilierung

Zum Sommersemester 2024 startete das neue Mastermodell Profilierung für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Diese studierendenzentrierte Rahmenstruktur des Masterstudiums eröffnet die Option, zum disziplinären Anteil des eigentlichen Masterfachs (90 LP) einen von drei Profildbereichen zu wählen (siehe Abb. 1): eine forschungsorientierte Vertiefung des Masterfachs oder ein Ergänzungsfach oder den Erwerb von Zertifikaten, im Rahmen eines offenen, auf überfachlichen und berufsorientierenden Kompetenzen ausgerichteten Studienbereichs (JGU, 2024). Durch dieses Modell, das Zertifikate vollständig in die Studienstruktur integriert, können nicht nur den darauf eingeschriebenen Studierenden, sondern ebenso den Lehrenden und ihren Fächern die dafür erbrachte Lehrleistung vollständig angerechnet werden (auf das Regellehrdeputat resp. als Lehrexport des Fachs im Sinne der Kapazitätsrechnung).

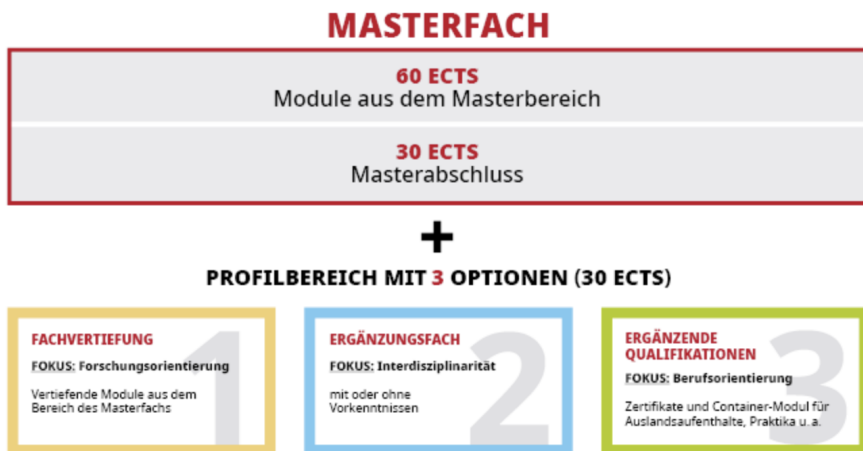


Abbildung 1: Aufbau des Mastermodells mit Profil (Quelle: JGU, 2024)

2. Extracurriculare Module, Neben- und Wahlpflichtfächer

Studiengänge, die (noch) nicht diesem neuen Mastermodell folgen, haben häufig die Möglichkeit, Teile des Zertifikats oder auch das gesamte Zertifikat in extracurricularen Modulen, Neben- und Wahlpflichtfächern zu verankern. Dies ist in Naturwissenschaften, wie etwa der Informatik oder den Geowissenschaften, aber auch etwa in der Psychologie und anderen Geistes- und Sozialwissenschaften der Fall.

3. Zusatzqualifikation

Eine weitere Option besteht darin, das Zukunftszertifikat als Zusatzqualifikation zu belegen. Zusatzqualifikationen werden im Transcript of Records vermerkt und mit einer Zertifikatsurkunde ausgewiesen, auch wenn keine Leistungspunkte innerhalb des gewählten Studiengangs angerechnet werden können. Dies betrifft vor allem Studiengänge mit Staatsexamen wie Medizin und Rechtswissenschaften, aber auch einzelne Studierende, die das Zukunftszertifikat in ihrem Studium nicht als Wahloption gewählt haben oder nicht wählen können.

3 Ziele des Zukunftszertifikats

Das Zukunftszertifikat hat das übergeordnete Ziel, bei den Teilnehmenden eine möglichst wirksame Climate Agency zu fördern, damit sie Maßnahmen für die Bewältigung der Klimakrise entwickeln und umsetzen sowie auf strukturell ähnliche Herausforderungen der Gegenwart transferieren können. Eine Climate Agency kann im Sinne der von der OECD gegebenen Definition der „students agency“ als eine auf die Klimakrise bezogene Gestaltungs- und Handlungskompetenz (OECD, 2020) verstanden werden. Sie kann ausgehend vom Weinert'schen Kompetenzbegriff (Weinert, 2001, S. 27 f.) definiert werden als Menge von „kognitive[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten, um [klimarelevante] Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen [für eine klimagerechte und nachhaltige Entwicklung] erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Climate Agency im klimagerechten und nachhaltigen Handeln gelernt und gezeigt wird (Leisen, 2014).

Häufig wird klimagerechtes und nachhaltiges Handeln ausschließlich als individuelles Alltagshandeln betrachtet wie beispielsweise der Verzicht auf das Auto oder eine Reduzierung des Fleischkonsums. Diese Form des Handelns deckt jedoch nur einen kleinen Teil der möglichen Handlungsspielräume ab. Otto et al. (2020) definieren zwei Dimensionen nachhaltigen Handelns (siehe Abbildung 2):



Abbildung 2: Dimensionen nachhaltigen Handelns (in Anlehnung an Otto et al., 2020)

Die erste Dimension reicht vom Alltagshandeln auf der einen Seite bis zum strukturellen Handeln auf der anderen. Das Alltagshandeln betrifft die täglichen Entscheidungen, bei denen Individuen ihren Einfluss durch eigenes Handeln geltend machen.

Diese Entscheidungen müssen stets in der jeweiligen Situation getroffen werden. Strukturelles Handeln hingegen soll bewirken, dass Strukturen in sozialen Institutionen verändert werden, sodass Personen, die diese Strukturen nutzen, sich automatisch nachhaltiger verhalten (können) bzw. eine bewusste Entscheidung für eine nicht nachhaltige Verhaltensweise treffen müssten. Nachhaltige Entscheidungen müssen nicht immer wieder neu und bewusst in der Situation getroffen werden. Die zweite Dimension gilt dem Kontinuum zwischen den Polen von individuellem und kollektivem Handeln. Kollektives Handeln unterscheidet sich vom individuellen Handeln dadurch, dass die Handlungsaktion von einer Personengruppe durchgeführt wird, bei der Wissen, Ressourcen und Kompetenzen gebündelt werden (Otto et al., 2020). Diese beiden Dimensionen lassen vier Quadranten entstehen, in die verschiedene Handlungsmöglichkeiten eingeordnet werden können.

4 Theoretische Grundlagen des Zukunftszertifikats

Um eine theoretische Grundlage und empirische Beschreibung für die Climate Agency von Studierenden zu schaffen, wurde für das Bildungsmanagement des Mainzer Zukunftszertifikats ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt (siehe Abb. 3). Dieses Modell dient dazu, Kompetenzen und Zielsetzungen zu lokalisieren und ihre Beziehungen zueinander aufzuzeigen. Es umfasst nunmehr drei Kompetenzdimensionen: Teilkompetenzen, Zielklassen und Niveaus (Mayer & Wellnitz, 2014; Rieß et al., 2018).

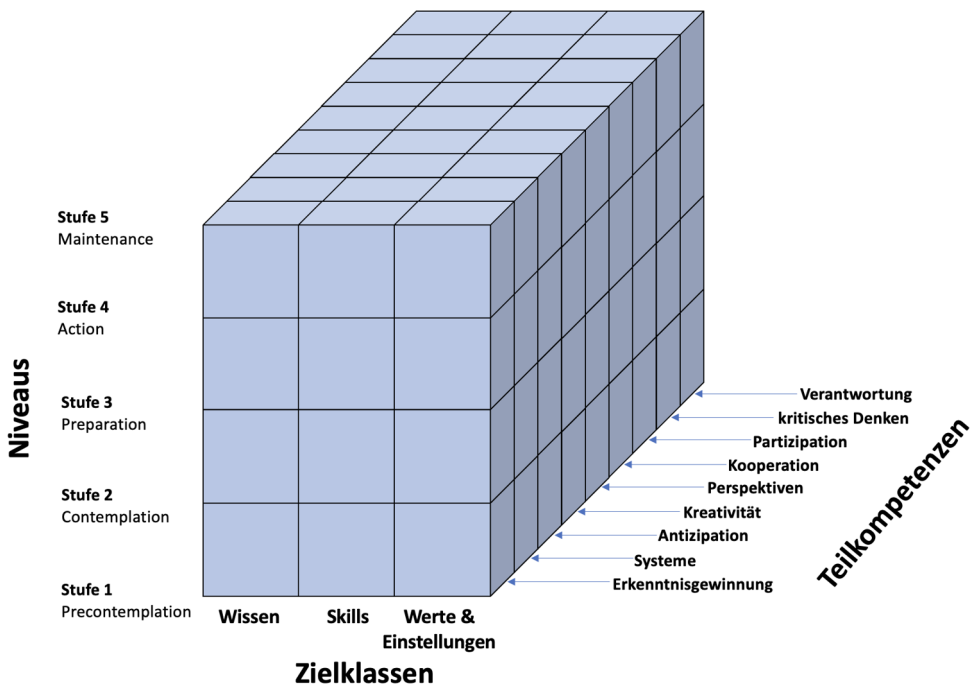


Abbildung 3: Kompetenzstrukturmodell zur Entwicklung einer Climate Agency (Quelle: eigene Darstellung)

4.1 Teilkompetenzen

Bei den Teilkompetenzen handelt es sich um „abgrenzbare, eigenständige Kompetenzen zur Lösung von Teilaspekten komplexer Klima- und Nachhaltigkeitsprobleme“ (Rieß et al., 2018, S. 301). Dabei wurden die BNE-Kompetenzen von Education 21 (2016) angewendet, die mit den Kompetenzmodellen „Gestaltungskompetenz“ von De Haan, „The Rounder Sense of Purpose“ des Erasmus+ Programme of the European Union und den „Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit im Rahmen der Agenda 2030“ der UNESCO verglichen und teilweise adaptiert wurden (De Haan, 2008; Education 21, 2016; European Union, 2019; UNESCO, 2017). Es werden dabei folgende Teilkompetenzen unterschieden:

Interdisziplinäre Erkenntnisgewinnung: interdisziplinär und mehrperspektivisch Erkenntnisse für eine klimagerechte Entwicklung gewinnen, beurteilen und diese anwenden

Systeme: vernetzt denken und dies als Handlungsgrundlage für eine klimagerechte Entwicklung nutzen

Antizipation: vorausschauend im Hinblick auf eine klimagerechte Zukunft denken und handeln

Kreativität: kritisch-konstruktiv (kreativ) denken und handeln, um klimarelevante Probleme zu lösen

Perspektiven: unterschiedliche Perspektiven einnehmen, diese beurteilen und für Handlungen im Sinne einer klimagerechten Entwicklung nutzen

Kooperation: klima- und nachhaltigkeitsrelevante Problemstellungen gemeinsam bearbeiten und lösen

Partizipation: gesellschaftliche Prozesse zu einer klimagerechten Entwicklung konstruktiv mitgestalten

Kritisches Denken & Reflektieren: Werte und Handlungen hinsichtlich einer klimagerechten Entwicklung reflektieren und als weitere Handlungsgrundlage nutzen

Verantwortung: sich als Teil der Welt erfahren und für diese Verantwortung übernehmen

4.2 Zielklassen

Eine Climate Agency wird als handelnder Umgang mit Wissen, Skills, Werten und Einstellungen verstanden, die Personen zur Bewältigung komplexer klimarelevanter Anforderungen mobilisieren müssen. Die einzelnen Teilkompetenzen (siehe Abschnitt 2.1.) werden also durch die Aneignung von Wissen, Skills, Werten und Einstellungen in Bezug auf die Klimathematik gebildet (Leisen, 2014; Michel et al., 2021).

Die eigentliche Neuartigkeit der Konzeptualisierung und theoretischen Grundlegung des Mainzer Zukunftszertifikats beruht nun auf der Hinzunahme einer dritten Dimension, die Verhaltensweisen und Verhaltensänderung in den Blick nimmt. Diese methodisch entscheidende dritte Dimension soll in einem eigenen Abschnitt nachfolgend etwas ausführlicher vorgestellt werden.

5 Das Transtheoretische Modell für Nachhaltigkeitshandeln in der Klimakrise

5.1 Entwicklung eines didaktischen Rahmens in Anlehnung an die Stufen der Climate Agency

Die Studierenden, die mit dem Zukunftszertifikat beginnen, haben verschiedene Ausgangsbedingungen bezüglich ihres Vorwissens, ihres Studiengangs sowie ihrer Wahrnehmung der Problematik und ihrer Bereitschaft zum Handeln in Bezug auf die Klimakrise und Nachhaltigkeit. Um dieser Heterogenität gerecht zu werden, orientiert sich das Bildungsangebot am Transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung (TTM) von Prochaska und Velicer (Prochaska & Velicer, 1997). Dieses Modell wurde ursprünglich für das gesundheitliche Vorsorgeverhalten entwickelt. Frühere Arbeiten haben das TTM bereits erfolgreich auf Bildungsansätze im Bereich des Klimawandels übertragen (Howell, 2014; Inman et al., 2022). Der Prozess der Verhaltensänderung zu einem Nachhaltigkeitshandeln wird im TTM in aufeinander aufbauende Stufen (Stages of Change) eingeteilt (Inman et al., 2022):

1. Stufe: Absichtslosigkeit (precontemplation): Bei den Personen dieser Stufe gibt es keine Intentionen, sich in der nächsten Zeit nachhaltiger zu verhalten. Sie erkennen das Problem der Klimakrise nicht und sehen dementsprechend auch keinen Handlungsbedarf.

2. Stufe: Absichtsbildung (contemplation): Die Personen dieser Stufe haben sich bewusst mit der Klimakrise und Handlungsmöglichkeiten auseinandergesetzt, planen aber nicht unmittelbar, Maßnahmen für eine strukturelle Veränderung zu ergreifen.

3. Stufe: Vorbereitung (preparation): Die Personen dieser Stufe sind sehr motiviert, durch Nachhaltigkeitshandeln einen positiven Beitrag zur Bewältigung der Klimakrise zu leisten. Sie entwickeln eine Handlungsintention, wie sie das nachhaltige Handeln konkret in ihrer Lebenswelt umsetzen möchten, und haben dafür schon erste Schritte zur Veränderung eingeleitet, wünschen sich aber noch Hilfestellung und Ermutigung.

4. Stufe: Handlung (action): Die Personen dieser Stufe führen Nachhaltigkeitshandeln aktiv aus. Dabei werden die geplanten Ziele erreicht. Es sind konkrete Umsetzungsmaßnahmen beobachtbar.

5. Stufe: Aufrechterhaltung (maintenance): Die Personen dieser Stufe handeln bereits eine längere Zeit nachhaltig. Handlungsstrategien werden weiter gefestigt und Hilfsstrukturen geschaffen. Zudem werden Vorsorgemaßnahmen getroffen, die einen Rückfall verhindern.

Regression/Rückfall: Es kann immer zum Rückfall in frühere Stufen kommen, sodass der Veränderungsprozess als ein spiralförmiges Geschehen verstanden werden kann.

Im Rahmen des Zukunftszertifikats wurden spezifische Interventionen in Form von Lernangeboten konzipiert, um den Übergang von einer Stufe des TTM zur nächsten

Stufe zu ermöglichen. Die abgestuften Lernszenarien lassen sich den Kategorien „Orientieren“, „Ins Handeln kommen“, „Planen & Umsetzen“ und „Engagieren“ zuordnen (siehe Abbildung 4).

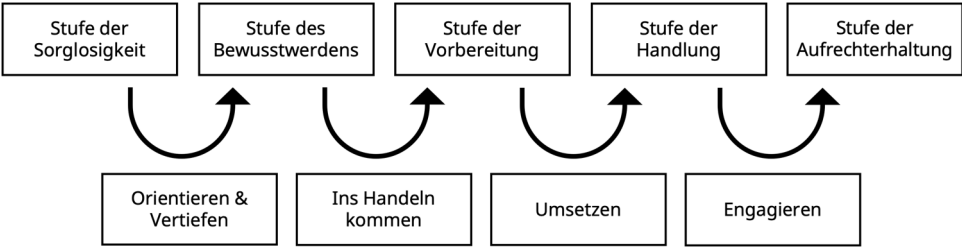


Abbildung 4: Stufen des Transtheoretischen Modells und zugehörige Interventionen im Zukunftszertifikat (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Prochaska & Velicer, 1997)

In der folgenden Tabelle 1 sind die Lernangebote dargestellt, die diesen vier Kategorien zuzuordnen sind. Die Lernangebote werden unten in 5.2 bis 5.6 näher erläutert. Das Zertifikat besteht aus einem Pflichtbereich, der die zur Orientierung dienende Vorlesungsreihe VISIONS FOR CLIMATE (alternierend unter dem Namen VOICES FOR CLIMATE) und zwei vertiefende fachlich-disziplinäre Veranstaltungen umfasst. Ein weiteres Lernangebot kann alternativ aus den Bereichen „Ins Handeln kommen“ oder „Umsetzen“ oder „Engagieren“ gewählt werden. Es bietet sich an, dieses weitere Lernangebot nach dem persönlichen Stand gemäß der Stufen des TTM zu wählen. Um zu bestimmen, in welcher Handlungsstufe sich die jeweiligen Studierenden befinden, wurde ein Befragungsinstrument entwickelt, welches derzeit noch validiert wird (Graffe, Imhof & Wendt, in Vorb.). Auf diese Weise kann den Studierenden eine Empfehlung für das zu ihrer individuellen Stufe passende Lernangebot gegeben werden.

Tabelle 1: Stufen des Transtheoretischen Modells, zugehörige Kategorie und zugehöriges Lernangebot im Zukunftszertifikat (Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach Prochaska & Velicer, 199)

Stufe	Kategorie des Lernangebots	Lernangebot
Stufe der Absichtslosigkeit (precontemplation)	Orientieren & Vertiefen	Visions/Voices for Climate disziplinäre Veranstaltungen
Stufe der Absichtsbildung (contemplation)		
Stufe der Vorbereitung (preparation)	Umsetzen	Climate Lab
Stufe der Handlung (action)	Engagieren	Credits for Climate Action
Stufe der Aufrechterhaltung (maintenance)		

5.2 Vorlesungsreihe VISIONS FOR CLIMATE (VOICES FOR CLIMATE)

Für den Übergang von der Stufe der Absichtslosigkeit zur Stufe der Absichtsbildung wurden Interventionen zu den Kategorien „Orientieren“ und „Vertiefen“ entwickelt. Bei der Kategorie „Orientieren“ handelt es sich um ein interdisziplinäres Lernangebot in Form einer Vorlesungsreihe. Diese findet einmal jährlich statt, abwechselnd unter dem Titel VOICES FOR CLIMATE und VISIONS FOR CLIMATE, und besteht aus 14 Vorlesungssitzungen, die von Wissenschaftler:innen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen der Natur-, Sozial- und Kulturwissenschaften gestaltet werden.

Das Format der interdisziplinären Vorlesungsreihe eignet sich gut für den Übergang zur Stufe der Absichtsbildung, da sich die Teilnehmenden inhaltlich mit der Klimakrise und Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen und so ein Grundlagenwissen aufbauen, das möglichst viele Bereiche abdeckt. In dieser Stufe spielen solche kognitiv-affektiven Interventionen des TTM eine übergeordnete Rolle, die sich überwiegend auf Bewertungsprozesse und das emotionale Erleben des Problems der Klimakrise beziehen. In den späteren Stufen kommen verstärkt verhaltensbezogene Interventionen zum Einsatz (Keller et al., 2001). Durch einen interdisziplinären kognitiv-affektiven Zugang zur Thematik kann sichergestellt werden, dass ein Großteil der Studierenden angesprochen wird, auch wenn sie für je unterschiedliche Fachperspektiven unterschiedlich stark empfänglich sind. Auf diese Weise wird ein Bewusstsein geschaffen, dass der Soll-Zustand hinsichtlich der Thematik nicht mit dem Ist-Zustand übereinstimmt. Diese Soll-Ist-Diskrepanz sorgt für das Entstehen einer ersten Handlungsmotivation, die charakteristisch für die Stufe der Absichtsbildung ist (Martens, 2012).

Eine Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Klimakrise wird durch spezifische didaktische Leitlinien in der Vorlesungsreihe verstärkt:

1. **Affektiver Impuls:** Zu Beginn jeder Vorlesungssitzung gibt es einen fünfminütigen affektiven Impuls, der sich als roter Faden durch die Vorlesungsreihe zieht. Bei diesen Impulsen handelt es sich bei VISIONS FOR CLIMATE um Fantasierereien in das Jahr 2100 zur Fragestellung: „Wie kann unsere Welt aussehen, wenn wir die Klimakrise bewältigt haben?“ und bei VOICES FOR CLIMATE um Interviews mit Menschen, die schon heute mit der Klimakrise konfrontiert werden. Durch diese auf affektive Irritation und nicht auf Diskursivität ausgerichteten Impulse wird ein Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden hergestellt, das Thema wird greifbarer und dadurch die Vorstellungskraft gestärkt (Dinger-Broda, 2013).
2. **Interaktivität:** Die Studierenden können an verschiedenen Stellen der Vorlesungsreihe aktiv partizipieren. Es wurden in die Vorträge interaktive Elemente (z. B. Quizfragen, Wortwolken und Stimmungsbilder) eingebaut, an denen die Studierenden mit Hilfe einer App auf ihrem mobilen Endgerät teilnehmen können. Zudem findet nach dem Input des Referierenden eine Frage- und Diskussionsrunde statt, bei der die Teilnehmenden ihre eigenen Fragen einbringen und andere Fragen hochvoten können. Interaktionsmöglichkeiten, welche die Studierenden noch weitergehender beteiligen und einbinden, waren aufgrund der re-

gelmäßig großen Teilnehmendenzahl im (manchmal hohen) dreistelligen Bereich nicht durchführbar, sind aber bei kleineren Gruppen selbstverständlich empfehlenswert.

3. **Reflexionsphasen:** Die Studierenden werden im Laufe des Semesters in regelmäßigen Abständen aufgefordert, die einzelnen Vorlesungssitzungen zu reflektieren. Hierfür stehen ihnen verschiedene kreative Reflexionsmethoden zur Verfügung wie etwa fragengeleitete Texte, poetische Textformen oder grafische Gestaltungselemente. Auf diese Weise setzen sich die Studierenden noch einmal verstärkt mit der Veranstaltung auseinander – und erbringen zugleich den Nachweis einer „aktiven Teilnahme“, die im Sinne einer qualifizierten Studienleistung die Vergabe von Leistungspunkten rechtfertigt.
4. **Safe Space:** Um eine verhältnismäßig „geschützte“ Atmosphäre für die Studierenden zu bieten, gibt es ein Awareness-Konzept (JGU, 2022). Dieses setzt sich mit dem Umgang mit Gefühlen und Diskriminierung in Bezug auf die Klimakrise und ihre Auswirkungen auseinander. Zusätzlich sind direkte Ansprechpersonen der Psychologists for Future für Klimakommunikation und Klimagefühle anwesend. Dieses sehr offensiv kommunizierte Bemühen um eine Atmosphäre, in der man sich respektiert und sicher fühlen kann, soll dazu beitragen, sich verstärkt auf die Themen einzulassen.

5.3 Fachveranstaltungen

Die zweite Kategorie von Lernangeboten für den Übergang von der Stufe der Absichtslosigkeit zur Stufe der Absichtsbildung gilt dem „Vertiefen“. Bei den Lernangeboten handelt es sich um eine breite Auswahl an Veranstaltungen aus verschiedenen Fachdisziplinen, die es Studierenden ermöglichen, einen thematischen Schwerpunkt zu setzen. Auf diese Weise wird neben dem interdisziplinären Blick der Vorlesungsreihe auch ein disziplinäres Format geboten, mithilfe dessen die Studierenden das Thema noch stärker mit ihren Interessen verknüpfen können und zugleich vertiefte Einblicke in Fachkulturen und Denkweisen außerhalb bzw. ergänzend zu ihrer Kerndisziplin gewinnen können. Durch diesen disziplinär vertiefenden Fokus werden Wissen, Skills und Werte in bestimmten Fachdisziplinen auf kognitiv-affektiver Ebene vertieft und Soll-Ist-Diskrepanzen herausgearbeitet (Keller et al., 2001). Im Rahmen des Zertifikats müssen zwei solcher Veranstaltungen gewählt werden, wobei eine Veranstaltung aus einer Disziplin stammen muss, die nicht aus dem eigenen Studiengang kommt. Auf diese Weise soll den Studierenden auch der Blick in andere Fachbereiche ermöglicht werden. Die Fachveranstaltungen werden in die Bereiche „Naturwissenschaften“, „Sozialwissenschaften“ bzw. „Wirtschaftswissenschaften“ und „Geisteswissenschaften“ unterschieden. Das Veranstaltungsformat ist je nach Fach unterschiedlich; das Spektrum reicht von Vorlesungen über Seminare bis zu Exkursionen. Gestaltet werden diese Lernangebote von Lehrenden aus den jeweiligen Disziplinen, die zumeist bereits im Lehrangebot ihres Fachs bestehende und geeignete Veranstaltungen öffnen, die thematisch zum Zertifikatsthema passen.

5.4 Aktionsprogramm „Vom Wissen zum Handeln“

Das Aktionsprogramm „Vom Wissen zum Handeln“ ist ein Lernangebot der Kategorie „Ins Handeln kommen“ und stellt eine Intervention dar, die von der Stufe der Absichtsbildung zur Stufe der Vorbereitung führen soll. Hierbei handelt es sich um eine E-Learning-Einheit, die an bereits bestehenden Wissensgrundlagen der Studierenden ansetzt, diese weiter vertieft, reflektiert und sie schließlich in eine Aktion übersetzt. Damit weist das Lernangebot sowohl theoretische als auch praktische Anteile auf.

Die Studierenden besitzen Grundlagenwissen über die Klimakrise und verfügen über auf Veränderung gerichtete Handlungsmotivationen – dies ist das Ausgangsstadium. In den nun folgenden Schritten geht es darum, das Wissen auf die eigene Lebenswelt zu beziehen und Handlungsmöglichkeiten in dieser ausfindig zu machen, sodass eine Handlungsintention entsteht (Martens, 2012). Das Lernangebot ist für diesen Schritt entwickelt: Es knüpft an das bereits bestehende Wissen an und schlägt über die Reflexion des Wissens in Bezug auf die eigene Lebenswelt und den anschließenden Aktionsteil einen Impuls, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen.

Den Studierenden stehen dabei unterschiedliche E-Learning-Einheiten u. a. zu den Themen „Klimakommunikation“, „nachhaltige Mobilität“, „Klimagerechtigkeit“ oder „nachhaltige Wirtschaft“ zur Auswahl. Dabei weisen die einzelnen Lerneinheiten immer folgende Struktur auf:

1. **Input:** In der Inputphase erhalten die Studierenden aufbereitetes Material zum jeweiligen Thema der E-Learning-Einheit. Diese Materialien können Vorlesungsaufzeichnungen, Podcasts, Erklärvideos, Texte oder Gamification-Materialien sein.
2. **Reflexion:** In diesem Teil der Lerneinheit werden die Studierenden aufgefordert, das zuvor methodisch vielfältig erworbene Wissen aktiv zu reflektieren und auf die eigene Lebenswelt zu beziehen. Auf diese Weise findet im Idealfall neben der Verknüpfung mit bereits vorhandenem Fachwissen auch eine Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen statt. Dabei kommen Schreib- und Kreativübungen sowie Rechercheübungen zum Einsatz.
3. **Aktion:** Anknüpfend an den vorherigen Input und die dazugehörige Reflexion erhalten die Studierenden in dieser Phase den Auftrag, eine oder mehrere kleinere Aktionen auszuführen, die eine systemische und außenwirksame Nachhaltigkeit voranbringen. Das kann beispielsweise ein Gespräch über die Thematik sein oder die Erstellung und Verteilung von Materialien.
4. **Dokumentation:** Im letzten Schritt werden die Ergebnisse des Aktionsteils über eine Plattform mit den anderen Studierenden geteilt. Zusätzliche Dokumentationsaufgaben fördern eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Aktion.

5.5 Projektseminar CLIMATE LAB

Das Lernangebot in der Kategorie „Umsetzen“ ist das Projektseminar CLIMATE LAB. Es dient als Intervention zwischen der Stufe der Vorbereitung und der Stufe des Handelns. Bei CLIMATE LAB entwickeln Studierende ein Jahr lang in interdisziplinären Kleingruppen von circa fünf Personen Klima- und Nachhaltigkeitsprojekte und setzen diese nach Möglichkeit auch um. An dieser Stelle stehen im Transtheoretischen Mo-

dell verhaltensbezogene Interventionen im Vordergrund, d. h.: Intentionen werden in konkrete Handlungen umgesetzt (Keller et al., 2001). Ziel des projektorientierten Arbeitens einschließlich der konkreten Umsetzung ist es, die Volition der Teilnehmenden zu stärken (Martens, 2012). Da in dieser Stufe bereits ein starkes Bewusstsein für die Klimakrise vorhanden ist, spielen kognitiv-affektive Interventionen an dieser Stelle eine eher untergeordnete Rolle.

Damit die Studierenden in dieser Phase eine langfristige intrinsische Motivation für das nachhaltige Handeln entwickeln, ist es wichtig, bei der Konzeption und Durchführung dieses Lernformats die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) im Blick zu behalten. Dieser zufolge ist die Motivation abhängig von der sozialen Eingebundenheit, dem Autonomie- und dem Kompetenzerleben. Das CLIMATE LAB adressiert dies wie folgt: Die Studierenden sind sozial in Kleingruppen eingebunden, in denen sie gemeinsam das Projekt ausarbeiten und es im Anschluss umsetzen. Durch Teamübungen und zusätzliche Socializing-Events wie beispielsweise Spieleabende soll der Gruppenzusammenhalt gestärkt werden. Eine konstruktive Arbeitsatmosphäre wird durch Awareness-Übungen sowie regelmäßige Reflexionsgespräche mit der Gruppenbetreuung unterstützt. Darüber hinaus wird bei den Projekten im Idealfall mit externen Kooperationspartner:innen zusammengearbeitet, sodass auch die einzelnen Projektgruppen in ein Netzwerk eingebunden sind.

Die Projektgruppen können aus einem Ideenpool eine Projektidee wählen (bestehend aus einer Problemstellung und einem Ziel) und sie eigenständig entwickeln. Die Projekte reichen von Erhebungen zum Verkehrsverhalten von Studierenden bis hin zur Entwicklung und Umsetzung von nachhaltigen Stadtführungen. Auch den weiteren Projektentwicklungsprozess dürfen sie eigenständig gestalten. Die Projektbetreuung nimmt dabei eine beratende Funktion ein. Damit die Studierenden mit dem Entwicklungsprozess nicht überfordert sind, wird dieser mit Methoden des Design-Thinking wie Projektcanvas und Stakeholderanalysen begleitet. Diese bestehen im Wesentlichen aus zwei Teilen: Im ersten Teil geht es darum, das Problem genauer zu analysieren, um daraus im zweiten Teil eine dazu passende Lösung zu entwickeln (Simschek & Kaiser, 2019). Um den Projektprozess weiter zu strukturieren, gibt es feste Termine für Projektpräsentationen und spezifische Ausarbeitungen, wie beispielsweise die Anfertigung einer Projektskizze. Auf diese Weise haben die Studierenden hinsichtlich des eigentlichen Projekts größtmögliche Autonomie, zugleich aber den festen Rahmen methodischer Entwicklung.

Um das Kompetenzerleben der Studierenden zu stärken, wird im Projekt eine wirklichkeitsnahe Problemstellung bearbeitet, deren Lösung durch die Projektgruppe umgesetzt werden kann und die einen Mehrwert für die Gesellschaft hat. Idealerweise wird diese Problemlösung langfristig verstetigt. Zudem soll am Ende des Projektprozesses ein Produkt entstehen, das für die Studierenden greifbar ist. Um möglicherweise geringe Kompetenzen hinsichtlich der Projektgestaltung auszugleichen, wird ein Wissensspeicher mit Selbstlerneinheiten bereitgestellt, der Unterstützung, Anregung und Best Practices bietet, um auch mit der Projektpräsentation neue Erfolgserlebnisse zu schaffen.

5.6 Credits for Climate Action

Als Intervention und Vehikel, um von der Stufe des Handelns in die Stufe der Aufrechterhaltung zu kommen, wurde die Lerneinheit CREDITS FOR CLIMATE ACTION entwickelt. Bei diesem Lernangebot handelt es sich um eine Form des Service Learning, bei dem sich die Studierenden mit Klima- und Nachhaltigkeitsprojekten bei gemeinnützigen Organisationen und Initiativen einbringen. Der zeitliche Aufwand ist mit 120 Stunden angesetzt, die innerhalb zweier Semester aufgewendet werden sollten. Dieses Engagement in gemeinnützigen Projekten wird als „Service“ bezeichnet. Ergänzt wird das Lernangebot durch eine wissenschaftliche Begleitung mit Lern- und Reflexionseinheiten. Diese verstärken noch einmal das fachwissenschaftliche und überfachliche Lernen (Learning) und sind charakteristisch für diese Lehr-Lernform (Klopsch & Sliwka, 2019).

In der Stufe der Aufrechterhaltung geht es darum, langfristig die intrinsische Motivation beizubehalten und sich für Klimaschutz zu engagieren. Hierzu kann Service Learning durch seine Theorie-Praxis-Verbindung einen Beitrag leisten. Das Lernangebot knüpft an das Projektseminar CLIMATE LAB an, indem es das Kompetenzerleben, das Autonomieerleben und die soziale Eingebundenheit nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan systematisch fördert (Deci & Ryan, 1993). Dies soll durch die Einbindung der Studierenden in professionelle Lerngemeinschaften erreicht werden, in denen sie unterschiedliche Rollen und Verantwortungen einnehmen, die für die erfolgreiche Bewältigung von Projekten notwendig sind. Die regelmäßigen Reflexionsphasen sollen eine verbesserte Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit ermöglichen. Service Learning hat darüber hinaus das Potenzial, die Bereitschaft zu Engagement und gesellschaftspolitischer Partizipation bei Teilnehmenden zu stärken, wie Längsschnittstudien zeigen konnten (Kahne & Sporte, 2008; Metz & Youniss, 2005).

Um das Lernangebot möglichst wirksam zu gestalten, sollten spezifische Anforderungen beachtet werden. Es beginnt bereits bei der Auswahl der kooperierenden Organisationen. Diese müssen gemeinnützig sein, eine freiheitlich-demokratische Grundordnung und wenn möglich einen Fokus auf Nachhaltigkeit haben. Die Studierenden verbringen 120 Stunden innerhalb von zwei Semestern in dieser Organisation und entwickeln dort gemeinsam mit den Mitgliedern Projekte im Bereich Klimaschutz und Nachhaltigkeit. Der gesamte Prozess wird dabei wissenschaftlich begleitet. Dazu gibt es spezifische E-Learning-Einheiten aus drei Bereichen: Im ersten Bereich „Orientieren“, der zu Beginn des Lernangebots steht, geht es darum, sich über die eigenen Erwartungen und Bedürfnisse klar zu werden, die Anforderungen herauszuarbeiten und organisatorische Fragen zu klären. Daran schließt der Bereich „Vertiefen“ an, bei dem nützliche Schlüsselqualifikationen für die praktische Arbeit in der Organisation nochmals intensiviert erarbeitet werden sollen. Beispiele für solche Schlüsselqualifikationen sind Projektmanagement, Marketing, Kommunikation oder Teamarbeit. „Reflektieren“ ist der letzte der drei Bereiche. Hierfür gibt es systematisch wiederkehrende Reflexionsphasen in Form einer schriftlichen Selbstreflexion oder durch Reflexionsgespräche mit der Veranstaltungskoordination. Die Studierenden dokumentieren den Lern- und Arbeitsprozess über die Zeit in einem Portfolio, auf das sie sich in der Refle-

xion immer wieder beziehen können. Den Abschluss des Lernangebots bildet eine Plakatpräsentation, auf der die Studierenden das Projekt vorstellen und die wichtigsten Erkenntnisse festhalten.

6 Fazit

Dass Studierende an den Hochschulen eine Climate Agency erwerben, die sie dazu befähigt, effektive Maßnahmen zur Bewältigung der Klimakrise zu entwickeln und umzusetzen, ist von entscheidender Bedeutung für eine nachhaltige Zukunft. Um dies umzusetzen, hat die JGU ein vielversprechendes Bildungsmanagement entwickelt: das Mainzer Zukunftszertifikat, das darauf abzielt, Studierende aller Fachrichtungen zu einer solchen Climate Agency zu ermächtigen.

Das zugrunde liegende Bildungsmanagementkonzept setzt dabei – neben der Vermittlung von Wissen und Methoden auf selbstverständlich hohem wissenschaftlichem Niveau – sehr bewusst auf die Entwicklung von Agency, basierend auf dem Transtheoretischen Modell für Verhaltensänderungen samt daraus abgeleiteten differenzierten Interventionen, die auf die verschiedenen Stufen der Entwicklung von Nachhaltigkeitshandeln abzielen. Von der Bewusstseinsbildung bis hin zur konkreten Umsetzung von Projekten wird den Studierenden eine Vielzahl von Lernangeboten gemacht, die darauf abzielen, nicht nur Wissen in der gebotenen Aktualität und Differenziertheit zu vermitteln, sondern auch intrinsische Motivation zu fördern und praktische Handlungskompetenzen zu stärken.

In der weiteren wissenschaftlichen Begleitung ist geplant, die Wirksamkeit der Interventionen zu untersuchen. Mit einem dafür entwickelten Erhebungsinstrument, das sich gerade in der Validierungsphase befindet, können – so die Hypothese – die Handlungsstufen der Studierenden im TTM ermittelt werden und durch Pre- und Post-Befragungen eine Entwicklung durch die Lernangebote des Zertifikats bei den Studierenden gemessen werden. Ziel ist dabei, didaktische Leitlinien für die einzelnen Stufen im Sinne wirkungsvoller Interventionen formulieren zu können.

Das Mainzer Zukunftszertifikat zeigt bereits heute, wie Hochschulen als wichtige Akteure in der sozial-ökologischen Transformation fungieren können: indem sie Studierenden die Möglichkeit bieten, sich die Kompetenzen anzueignen, die das notwendige Fundament für engagierte und kompetente Multiplikator:innen für eine nachhaltige Zukunft bilden.

Literatur

De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (2008), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Dinger-Broda, A. (2013). Fantasiereisen. Eine hilfreiche Technik bei zahlreichen Störungsbildern. *Psychotherapie im Dialog*, 4, 10–11. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1363002>
- Education 21 (2016). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ein Verständnis von BNE und ein Beitrag zum Diskurs*. Abgerufen von https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/BNE-Verstaendnis_Langversion-mit-Quellen_2016.pdf
- European Union (17. Dezember 2019). *A Rounder Sense of Purpose. Educator competences in learning for sustainability*. Abgerufen von https://aroundersenseofpurpose.eu/wp-content/themes/rmwrk/documents/RSP_Competences.pdf
- Graffe, T.; Imhof, M. & Wendt, K. (in Vorb.). *The Transtheoretical Model for action in the climate crisis. Validation of a German survey instrument on the stages of change of the Transtheoretical Model in students of higher education*.
- Griese, C. & Marburger, H. (2011). Bildungsmanagement. In C. Griese & H. Marburger, *Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch* (S. 3–19). München: Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486710144>
- Howell, R. (2014). Using the transtheoretical model of behavioural change to understand the process through which climate change films might encourage mitigation action. *International Journal of Sustainable Development*, 17, 137. <https://doi.org/10.1504/IJSD.2014.061778>
- Inman, R. et al. (2022). An application of the transtheoretical model to climate change prevention: Validation of the climate change stages of change questionnaire in middle school students and their schoolteachers. *Environmental Education Research*, 28, 1003–1022. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1998382>
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) (2022). *Awareness-Konzept. Visions for Climate. Eine Ringvorlesung über den Klimawandel*. Abgerufen von <https://zukunft.uni-mainz.de/files/2022/10/VisionsforClimateAwarenesskonzept.pdf>
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) (24. Januar 2024). *Mastermodell Profilierung. Das Modell*. Abgerufen von <https://master-mit-profil.uni-mainz.de/das-modell/>
- Kahne, J. E.; Sporte, S. E. (2008): Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), S. 738–766.
- Keller, S.; Kaluza, G. & Basler, H.-D. (2001). Motivierung zur Verhaltensänderung. Prozessorientierte Patientenedukation nach dem Transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung. *Psychomed*, 13(2), 101–111.
- Klopsch, B.; Sliwka, A. (2019). Service Learning als „deeper learning“: Durch soziales Engagement (über-)fachliche Kompetenzen fördern. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre, Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 163–181). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_9

- Kohl, K.; Hopkins, C.; Barth, M. & Michelsen, G. (2022). A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218–236. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0398>
- Leisen, J. (2014). Wie soll ich denn meinen Unterricht planen? Lehr-Lern-Prozesse planen am Beispiel Elektrizitätslehre in Physik. In U. Maier (Hrsg.), *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Referendariat. Praxiswissen für den Vorbereitungsdienst* (S. 102–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, T. (2012). Was ist aus dem Integrierten Handlungsmodell geworden? In W. Kempf & R. Langeheine (Hrsg.), *Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 210–229). Berlin: Verlag Irena Regener.
- Mayer, J. & Wellnitz, N. (2014). Die Entwicklung von Kompetenzstrukturmodellen. In D. Krüger et al. (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 19–29). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_2
- Metz, E. & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology*, 26, 413–437. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00424.x>
- Michel, H. et al. (2021). Welche Rolle spielt Bildung für klimafreundliches Handeln? Der Projektverbund „CLiF@IPN“ stellt sich vor. *IPN Journal*, 8, 44–53.
- Mulder, K. F. (2010). Don't preach, Practice! Value laden statements in academic sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 74–85.
- OECD (2020). *Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Abgerufen von https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Otto, I. et al. (2020). Human agency in the Anthropocene. *Ecological Economics*, 167, 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2019.106463>
- Prochaska, J. O. & Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 38–48. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.38>
- Rieß, W. et al. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule. Auf dem Weg zu empirisch überprüfbaren Kompetenzen. *GAIA. Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft*, 27(3), 298–305. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.3.10>
- Simschek, R. & Kaiser, F. (2019). *Design Thinking: Innovationen effektiv managen*. München: UVK Verlag.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. Abgerufen von <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Weinheim: Beltz.

Konzipierung einer Landkarte für ein Nachhaltigkeitscoaching von Hochschullehrenden

NADINE HUSENBETH

Zusammenfassung

In einer sich wandelnden Welt mit Klimawandel, sozialer Ungerechtigkeit und Ressourcenknappheit ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) entscheidend. In diesem Kontext werden zumeist die Kompetenzorientierung und transformative Lehre betont, um Studierende auf globale Nachhaltigkeits Herausforderungen vorzubereiten. Dabei geht es um eine qualitative Veränderung von Selbst- und Weltbildern sowie um Handlungswissen für eine ökonomisch, sozial und ökologisch nachhaltige Gestaltung sozialer Systeme. Dies erfordert ein Umdenken in der Lehre und eine Anpassung der Rollen der Hochschullehrenden. Das in diesem Beitrag vorgestellte Konzept Nachhaltigkeitscoaching soll Hochschullehrenden dabei helfen, sich der Thematik Nachhaltigkeit in der eigenen Ausgestaltung der Lehre anzunehmen.

Abstract

In a changing world with climate change, social injustice and resource scarcity, education for sustainable development (ESD) is crucial. In this context, competence orientation and transformative teaching are usually emphasised in order to prepare students for global sustainability challenges. This involves a qualitative change in self-perceptions and worldviews as well as knowledge for action for an economically, socially and ecologically sustainable organisation of social systems. This requires a rethink in teaching and an adaptation of the roles of university lecturers. The sustainability coaching concept presented in this article is intended to help university lecturers to address the issue of sustainability in their own teaching organisation.

1 Einleitung

In einer sich ständig wandelnden Welt, die sich konfrontiert sieht mit Klimawandel, sozialer Ungerechtigkeit und Ressourcenknappheit, ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) von entscheidender Bedeutung (UNESCO, 2017). Das Thema Nachhaltigkeit fordert die Hochschulbildung mit inhaltlichen Fragen und verlangt neben fachlichen auch transformative sowie transdisziplinäre Herangehensweisen, um Stu-

dierende auf den Umgang mit globalen Nachhaltigkeits Herausforderungen vorzubereiten (Hochschulrektorenkonferenz, 2018).

Seit rund 20 Jahren wird BNE aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, wobei die meisten Konzepte eher aus der Bildungsperspektive als aus der Nachhaltigkeitsperspektive stammen. Dabei fließen unterschiedliche Ansätze komplexer Lernprozesse in das BNE-Konzept ein, etwa erfahrungsbasiertes Lernen (Kolb, 2015), soziales Lernen (Wals, 2013) und transformatives Lernen (Mezirow, 1991). Die UNESCO (2017) betont zudem den werte- und ethikorientierten Charakter von BNE. Kompetenzorientierte Ansätze (de Haan, 2008; Rieckmann, 2018) erweitern bestehende Modelle um Nachhaltigkeitskompetenzen für den Umgang mit komplexen Themen. Gemein ist allen Ansätzen, dass Studierende dazu befähigt werden sollen, Handlungswissen und -kompetenzen zu erwerben, um soziale Systeme ökonomisch erfolgreich, sozial verantwortlich und ökologisch verträglich zu gestalten.

Ist dies das angestrebte Ziel, geht es für Hochschullehrende nicht nur darum, passende Lehr-Lern-Formate auszuwählen, sondern zusätzlich auch darum, die Ausgestaltung der eigenen Rolle als Hochschullehrende:r zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um Studierende in angemessener Art und Weise in den Lehr-Lern-Formaten zu begleiten. Anders gesagt, müssen Hochschullehrende ihre Sprachfähigkeiten über die verschiedenen eigenen Rollen im Hochschulsystem erweitern. Um diese Rollen zu gestalten, brauchen sie also eine innere und äußere Entwicklung, die Selbsterzählung über die eigene Rollenvielfalt als Hochschullehrende zu erkunden, aktiv zu gestalten und für sich zu übernehmen, indem aus externen Rollenbildern innere Stimmen werden.

Ein Entwicklungsformat zur Rollengestaltung von Hochschullehrenden erarbeitet das Institut für Nachhaltigkeitscoaching der Universität Bremen unter dem Begriff Nachhaltigkeitscoaching (Müller-Christ & Husenbeth 2024c). Coaching meint dabei eine individuelle und institutionelle Komplexitätsbewältigungskompetenz.

Die am Bildungsprozess beteiligten Akteure werden hier mit der Frage konfrontiert, wie Lernende auf den Umgang mit globalen Nachhaltigkeits Herausforderungen vorbereitet werden können. Dies impliziert auch, dass sich das Rollenverständnis von Hochschullehrenden verändern muss, damit Lernende entsprechend in den Lernprozessen begleitet werden können. Bildungsmanagement knüpft an diese Herausforderung an und umfasst laut Müller (2018) zwei zentrale Ebenen:

- (1) dem Bildungsbetriebsmanagement, das sich auf die Leitung von Bildungsinstitutionen konzentriert, und
- (2) dem Bildungsprozessmanagement, das sich der Planung, Gestaltung und Steuerung didaktischer Prozesse annimmt.

Ziel eines konsequenten Bildungsmanagements ist es, Lernprozesse so zu organisieren, dass sie Lernen ermöglicht und begleitet (Müller, 2018). Eine zentrale Voraussetzung dafür ist die Bildungsbedarfsanalyse, die sowohl subjektive (aus Sicht der Lernenden) als auch objektive (aus Sicht der Institutionen) Anforderungen berücksichtigt, um die Passung zwischen Lernenden, Lernangebot und Handlungserfordernissen sicherzustellen (Müller, 2018).

In diesem Sinne agieren Lehrende nicht nur als Wissensvermittelnde, sondern als unterstützende Prozessbegleiter:innen, die individuelle Lernbedarfe ernst nehmen, Lernprozesse adaptiv gestalten und Studierende dazu befähigen, eigenverantwortlich mit komplexen Herausforderungen umzugehen. Bildungsprozessmanagement an Hochschulen braucht somit nicht nur neue Konzeptbeschreibungen von Lehr-Formaten, sondern auch eine personenzentrierte Entwicklung von Hochschullehrenden, um diese Lehr-Formate glaubhaft mit Studierenden gestalten zu können.

Wie ein solches konzeptionelles Entwicklungsformat für Hochschullehrende aussehen kann, beschreibt dieser Beitrag.

2 Vom Lehren zum Lernen – Anforderungen für das Hochschulsystem

2.1 Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung

Die Gesellschaft und insbesondere das Bildungssystem sowie die Bildungspolitik sind gefragt, jene Kompetenzen bei Studierenden zu fördern, welche es ermöglichen, mit den verschiedenen Herausforderungen der globalisierten Welt umgehen zu können (Rychen, 2008). Es wird zunehmend deutlich, dass nicht nur das Wissen oder Bewusstsein für das Thema Nachhaltigkeit eine Herausforderung darstellt, sondern auch die Fähigkeiten im Umgang mit herausfordernden Situationen oder Entscheidungen, die individuelle Einstellung und persönliche Handlungs- und Denkmuster. Aspekte, die sich mehr auf kognitiver, emotionaler, sozialer und intrapersoneller Ebene abspielen. Die Kompetenzorientierung wird hierbei als eine mögliche Brücke über die sogenannte Wissens-Verhaltens-Lücke (Kollmuss & Agyeman 2002) verstanden, die insbesondere im Nachhaltigkeitskontext stark ausgeprägt ist. Während es Hochschulen traditionell vor allem um die Vermittlung von Wissen als Grundlage für fachspezifisches Verhalten ging, zeigt sich im Bereich der Nachhaltigkeit, dass Wissen allein oft nicht zu einer entsprechenden Intention oder Handlung führt. Nachhaltigkeitsbezogene Lehre müsste daher vor allem darauf abzielen, Studierende dabei zu unterstützen, eine starke und qualitativ hochwertige Intention für nachhaltiges Verhalten zu entwickeln. Dies ist jedoch aus zwei Gründen problematisch: Erstens erlaubt die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG) Hochschulen nicht, Studierenden bestimmte Intentionen, Werte oder Weltanschauungen vorzuschreiben. Zweitens sind bestehende Kompetenzmodelle zu umfassend und die Anforderungen an nachhaltiges Verhalten fachlich und normativ zu komplex, um daraus eindeutiges oder „richtiges“ Verhalten abzuleiten. Hochschulen reagieren auf diese Herausforderungen, indem sie reflexive Räume schaffen, in denen Studierende sich kritisch mit ihren eigenen Intentionen auseinandersetzen können.

Die mit der Agenda 21 einhergehende Bildungsinitiative ist im deutschsprachigen Raum unter „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ bekannt. Die UNESCO fasst BNE dabei als einen lebenslangen Lernprozess, der eine ganzheitliche und transformative Bildung, die die Lerninhalte und -ergebnisse, die Art der Wissensvermitt-

lung und -aneignung sowie die Lernumgebung berücksichtigt (UNESCO, 2017). Dass dieser Bildungsauftrag auch Hochschulen adressiert, greift die Hochschulrektorenkonferenz insofern auf, als dass bereits seit 2018 Hochschulen als Lernorte angesehen werden, an denen ökologische, soziale und ökonomische Dimensionen von Gesellschaft integriert betrachtet, Lösungen für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen entwickelt und Entscheidungsträger:innen für verschiedene Handlungsfelder ausgebildet werden (Hochschulrektorenkonferenz, 2018). Somit ist es das Ziel von BNE an Hochschulen, dass Studierende und Lehrende dazu befähigt werden, eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten und die eigenen Handlungen und Werte kritisch zu reflektieren.

Vare und Scott (2007) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass dem Konzept von BNE zwei komplementäre Ansätze innewohnen. Einerseits fassen die Autoren BNE als die Förderung von informierten, qualifizierten Verhaltensweisen und Denkweisen, die kurzfristig nützlich sind, wenn der Bedarf klar identifiziert und vereinbart ist, und andererseits als den Aufbau von Kapazitäten, um kritisch über die Aussagen von Experten nachzudenken und Ideen zu testen, um die Dilemmata und Widersprüche der globalisierten Welt zu erforschen, die mit einem nachhaltigen Leben einhergehen (Vare & Scott, 2007). Die hier vorgeschlagenen Dimensionen von BNE sind insofern in der Ausgestaltung von Lehr-Formaten zu berücksichtigen.

Lehrformate, die im Kontext von BNE präferiert werden, sind bspw. das Experimental- und Reallabor (Brundiars, Wiek & Redman, 2010), problembasiertes Lernen (Brundiars & Wiek, 2013), forschendes Lernen (Euler, 2005), projektbasiertes Lernen und Service-Learning (Bartsch, 2009). Diese Lehrformate haben eines gemeinsam: Sie vereinen kognitive Lernziele durch verschiedene Formen des Wissenserwerbs, handlungsorientierte Lernziele, in denen Wissen angewendet und ggf. praktisch umgesetzt wird, und sozial-emotionale Lernziele, indem Lehrinhalte in den persönlichen Handlungsraum der Studierenden geholt und reflektiert werden (Molitor, Krah, Reimann, Bellina & Bruns, 2022).

Lehren und Lernen, zwei bislang vorwiegend hierarchisch gedachte Rollen, nähern sich einander an und werden von den Lernenden aus gestaltet (Husenbeth & Seyfried, 2024). Insofern liegt der Fokus bei der Entwicklung von BNE-Lehr-Lern-Formaten zumeist auf der didaktischen Ausgestaltung und den Lernzielen für Studierende, weniger fokussiert werden hingegen die Hochschullehrenden und wie diese sich der Thematik annehmen (de Haan, 2008; Rieckmann, 2018 u. a.). Doch gerade das Thema Nachhaltigkeit stellt auch an Hochschullehrende neue Herausforderungen, denn Nachhaltigkeit konfrontiert Hochschullehrende gleich welcher Fachrichtung nicht nur mit fachlichen, sondern auch mit systemkritischen Themen (Müller-Christ & Husenbeth, 2024c). So lässt sich bspw. aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive das Win-win-Narrativ „Nachhaltigkeit und finanziellen Erfolg gleichzeitig zu erreichen“ nicht länger halten (Müller-Christ, 2020). Hochschullehrende müssen sich insofern auch auf emotionaler, sozialer und intrapersoneller Ebene mit dem Thema Nachhaltigkeit kritisch auseinandersetzen und sich selbst im Kontext der eigenen Fachrichtung hierzu positionieren (Müller-Christ & Husenbeth, 2024c).

2.2 Zugrunde liegendes Nachhaltigkeitsverständnis

In der Arbeit mit Studierenden und Praktiker:innen kann immer wieder festgestellt werden, dass in den meisten Organisationen Nachhaltigkeit so definiert wird, dass sie nicht systemkritisch werden kann (Müller-Christ & Husenbeth, 2024c). Dann wird Nachhaltigkeit bspw. als entscheidender Hebel für Veränderung definiert oder aber die zuvor schon beschriebene Win-win-Rhetorik wird herangezogen. So sollen eben dauerhafte Werte geschaffen, gute Arbeitsbedingungen angeboten und sorgsam mit Umwelt und Ressourcen umgegangen werden. Letztlich soll auf diese Art und Weise die Reputation und der Wert des Unternehmens langfristig gesteigert werden. Durch diese verstärkte Instrumentalisierung von Nachhaltigkeit für den unternehmerischen Erfolg wird verhindert, dass Nachhaltigkeit systemkritisch werden kann (Müller-Christ & Husenbeth, 2024c). Systemkritisch ist die Frage, ob das Unternehmen seine Kernprozesse noch lange fortsetzen kann, ohne dass die benötigten materiellen und immateriellen Ressourcen zur Neige gehen und ohne dass erhebliche Nebenwirkungen auf die Gesellschaft, die Menschen und die Natur erzeugt werden (Müller-Christ & Husenbeth, 2024c). Diesen Ausführungen liegt ein bestimmtes Nachhaltigkeitsverständnis zugrunde, welches im Folgenden näher erläutert wird.

In Anlehnung an Georg Müller-Christ (2020) sind die relevanten Unterscheidungen die von Nachhaltigkeit und Ethik bzw. Humanisierung. In der Debatte um Nachhaltigkeit wird oft beklagt, dass der Begriff Nachhaltigkeit zu diffus ist, bedingt durch die Vermischung der Begriffe Nachhaltigkeit und Ethik/Humanisierung in der politischen und wissenschaftlichen Debatte um eine nachhaltige Entwicklung (Sieferle, 2007).

Die Kernidee der Nachhaltigkeit liegt in der ökonomischen Realität einer Welt mit begrenzten Ressourcen, die nicht nur verbraucht, sondern auch reproduziert oder regeneriert werden müssen, um langfristig zu überleben. Eine nachhaltige Wirtschaftsweise bedeutet, nicht mehr Ressourcen zu verbrauchen, als erneuert werden können, da es ökonomisch unklug ist, über diese Grenze hinauszugehen. Jedoch erzeugen unsere bestehenden wirtschaftlichen Systeme, während sie ihre Hauptziele wie Gewinne verfolgen, erhebliche Nebenwirkungen auf Mensch, Natur und Gesellschaft. Diese Nebenwirkungen werden oft auf die schwächsten Systeme abgewälzt und erfordern komplexe gesellschaftliche Prozesse, die ethischen und humanitären Prinzipien folgen, um Reparatur und Vermeidung zu ermöglichen. Es geht darum, über die bloße Gesetzeserfüllung hinaus Rücksicht auf Mensch und Natur zu nehmen, da sie einen intrinsischen ethischen Wert besitzen (Müller-Christ, 2020).

Nachhaltigkeit und Ethik/Humanisierung führen, konsequent weitergedacht, zu Systemkritik, da sie unterschiedliche Anforderungen an Verteilungsprozesse stellen (Müller-Christ, 2020). Die neue EU-Regulatorik zur Nachhaltigkeitsberichterstattung (Richtlinie (EU) 2022/2464, 2022) mischt diese Themen und die häufige Verwendung des Wortes „Offenlegung“ scheint darauf hinzudeuten, dass auf die Offenlegung legaler Nebenwirkungen von Unternehmen fokussiert wird. Dies impliziert eine Umwandlung der Systemkritik in eine Anpassung des Systems, was weniger unbequem

ist. Es geht von einer kritischen Betrachtung des Systems zu einer innerhalb des Systems über.

Warum also ist eine coachende Begleitung für Hochschullehrende empfehlenswert? Nehmen sich Hochschullehrende dem bildungspolitischen Auftrag an, dann stehen sie in Nachhaltigkeitsrollen vor der Herausforderung, Wirkung im Hochschulsystem zu erzeugen, ohne das System zu verstören. Das Potenzial der Verstörung liegt in der, wie eben beschrieben, latenten Systemkritik, die Nachhaltigkeit mit sich bringt. So müssen Hochschullehrende in der eigenen Fachrichtung einen Umgang mit den fachspezifischen systemkritischen Themen finden, um die Thematik integrieren zu können. Die Abbildung 2 zeigt, dass je näher die Bewegung der Hochschullehrenden an die Systemkritik kommt, umso spannungsgeladener wird es für die Hochschullehrenden als Person (Molthan-Hill, Worsfold, Nagy, Leal Filho & Mifsud, 2019). Die Frage, die damit einhergeht, ist: Will ich mich in meinem Fachgebiet systemkritisch positionieren?

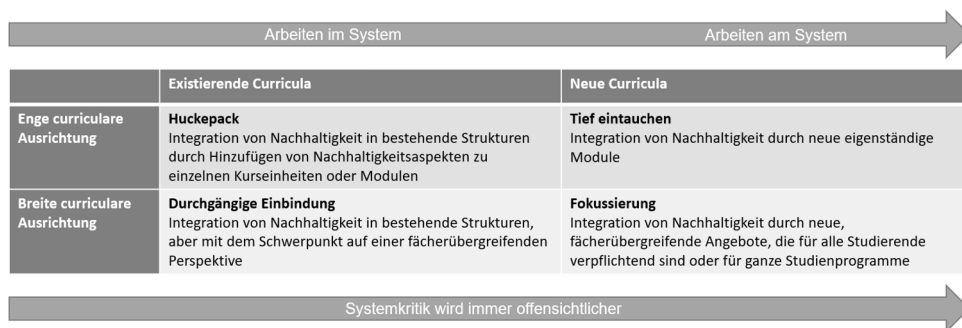


Abbildung 1: Curriculare Integration von Nachhaltigkeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Molthan-Hill et al. (2019), 1095)

Insofern geht dieser Beitrag davon aus, dass Hochschullehrende eine Begleitung brauchen, um den Kontext besser verstehen und damit wirkungsvoller in der Rolle auftreten zu können, ohne sich in diffusen Widersprüchen der eigenen Fachrichtung zu verlieren.

3 Nachhaltigkeitscoaching

Das folgende Kapitel befasst sich mit dem durch das Institut für Nachhaltigkeitscoaching der Universität Bremen entwickelten Verständnis eines Nachhaltigkeitscoachings.

3.1 Coaching 3.0 und seine Relevanz für die Hochschullehre

In den vergangenen drei Jahrzehnten haben sich die gesellschaftlichen und individuellen Arbeits- und Lebensbedingungen signifikant verändert. Es zeigen sich verschie-

dene Auswirkungen auf unser berufliches und persönliches Leben im Allgemeinen sowie auf die Art und Weise, wie wir Wissen aufnehmen, unser Selbstbewusstsein und unsere Identität entwickeln und Sinn im Leben finden (Stelter, Böning & Franck, 2019).

Der Begriff des Coachings ist in verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft fest integriert, wobei sich eine Art eklektischer Kern ausgebildet hat, der aus sich ergänzenden Haltungen, Modellen und Interventionen besteht. Einen großen Einfluss haben hier die systemisch-konstruktivistische, psychodynamische, kognitive und humanistische Denkschulen (Drath, 2021). Dabei geht es um eine Haltung von Coaches gegenüber Coachees im Sinne eines humanistischen Menschenbildes, ein Berufsethos, der auf Freiwilligkeit, Empathie, Lösungs- und Ressourcenorientierung beruht, ein Verständnis von Professionalität im Sinne von Qualitätsstandards und Diskretion sowie passende Techniken und Methoden zur Prozessgestaltung (Drath, 2021). Einigung besteht ebenso darin, dass Coaching eine wertvolle Begleitung zur Bewältigung individueller und institutioneller Komplexität darstellt, indem es die Selbstreflexion der Beteiligten fördert (Steinke & Steinke, 2021).

Das Verständnis von Coaching und seine Entwicklung als Profession haben sich im Laufe der Zeit kontinuierlich weiterentwickelt. Dieser Wandel lässt sich in Phasen gliedern, die häufig als Coaching 1.0 bis Coaching 3.0 bezeichnet werden (Stelter, 2014). Dabei liegen die Ursprünge des Coaching 1.0 hauptsächlich im Bereich des Sports und konzentrieren sich daher primär auf die individuellen Ziele und deren Problemlösungen. Coaching 2.0 baut auf diesem Grundverständnis auf und betont die Zukunfts- und Lösungsorientierung. Coaching 3.0 öffnet sich und nimmt sich, wie Stelter (2014) beschreibt, der notwendigen Neuorientierung an und betrachtet Coaching aus einer breiteren gesellschaftlichen Perspektive. Dies bedeutet, konsequent zu Ende gedacht, dass sich Coaching als Interaktionsform entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen weiterentwickeln muss. Im Coaching 3.0 liegt der Fokus verstärkt auf Werten und der Schaffung von Sinn, wodurch die reine Fixierung auf Lösungen zugunsten von Werten und Leidenschaften etwas gelockert wird (Stelter, 2016). Im Coaching 3.0 geht es somit um eine neue Dialogkultur, bei der der Coach sich als Person in den Dialog einbringt und eigene Reflexionen mit zur Verfügung stellt. Anders ausgedrückt, wird ein dritter Bezugspunkt dem Dialog hinzugefügt, wobei es um die Darstellung eigener Reflexionen, deren Mitteilung an andere und die Reflexion dessen, was die anderen gesagt und reflektiert haben, geht. Aus einer ressourcenorientierten Haltung heraus steht die Eröffnung neuer Handlungsräume für die jeweiligen Kontexte, um die es im Coaching-Dialog geht, im Fokus.

Coaching, als Begleitung eines individuellen Entwicklungsprozesses, kann einen Beitrag zum Lernen und zur persönlichen und sozialen Entwicklung leisten, um die Komplexität der heutigen Welt angemessen bewältigen zu können (Schreyögg, 2010). Beratung agiert mit einem Fokus auf die Lösung, Coaching hat den Prozess im Blick, in dem Menschen ihre eigene Lösung finden können.

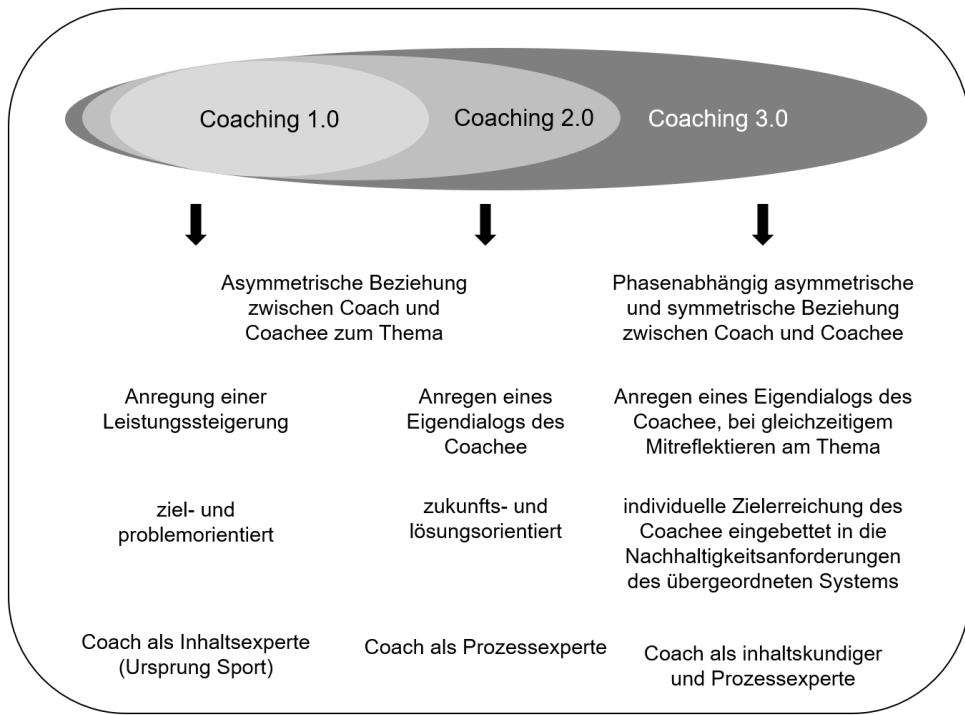


Abbildung 2: Das Wesen des Coachings (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Stelter, 2016)

3.2 Eine coachende Haltung zur Bewältigung von Komplexität

In der heutigen Wissensgesellschaft erfordert das Verständnis von Lernen eine neue Perspektive. Galt lange Zeit die Annahme, dass es ein relativ stabiles Wissensfundament gibt, welches über schulische Bildung und weiterführende (Berufs-)Ausbildung angeeignet werden konnte, dann führen heutige Internetplattformen nun eher zu der Annahme, dass es heute nicht mehr allein um das Erlernen von Wissen geht, denn dieses ist zumeist umfassend zugänglich, sondern vielmehr um den Umgang und die Einordnung von Wissen. Lernprozesse werden vermehrt kontext- und erfahrungsgebunden und nehmen zunehmend die Entwicklung von Kompetenzen in den Blick (Bellina & Tegeler, Müller-Christ & Potthast, 2020).

Lernen wird im Konzept von BNE als eine prospektive Form des Lernens gefasst, welche eine offene Auseinandersetzung mit der Zukunft und ihren Dynamiken und Herausforderungen erlaubt (de Haan, 2008). Bislang werden in Bildungsinstitutionen jedoch oftmals retrospektive Lernstrategien verfolgt, welche davon ausgehen, dass Zukunft eine lineare Fortschreibung der Gegenwart ist und als solche mit ähnlichen Mechanismen und Ansätzen bewältigt werden kann.

Die kompetenzorientierten Ansätze (de Haan, 2008; Rieckmann, 2018) ergänzen die bekannten Kompetenzmodelle zum Umgang mit komplexen Themen um Kompetenzen, die einen Nachhaltigkeitsbezug haben. Teilweise werden diese Kompetenzlisten auch als Future Skills bezeichnet (Spiegel et al., 2021). Allen Ansätzen ist gemein,

dass sie über die reine Wissensvermittlung hinausgehen und die Handlungs- und Reflexionsfähigkeit fokussieren.

Fokussieren Lernprozesse die Entwicklung von Kompetenzen, hat dies Auswirkungen auf die didaktische Ausgestaltung, da Kompetenzen nicht einfach vermittelt werden können, wie es das traditionelle Konzept der Wissensvermittlung nahelegt (Kaufhold, 2006, 23). Kompetenzorientiertes Lernen beinhaltet vielmehr das Sammeln von Erfahrungen und die reflektierte Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen, wie Rieckmann (2013) beschreibt. Solche Lernformate haben das Ziel, Raum für erlebnisbasiertes Lernen zu bieten und es den Lernenden zu ermöglichen, die Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung eigenständig zu entwickeln (Rieckmann, 2013).

Die Bedeutung von Coaching wird gerade in der Bewältigung von komplexen Lernprozessen deutlich. Dieser Beitrag geht davon aus, dass das Lernen über die eigene Person eine Voraussetzung für den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit und damit für das Bewältigen von Nachhaltigkeitsfragen ist. Denn in der Wissensvermittlung braucht es Expert:innen, in der Kompetenzentwicklung Lernbegleiter:innen, bei der Entwicklung von Lösungen und in der Persönlichkeitsentwicklung Dialogpartner:innen als Mitreflektierende. Hochschullehrende haben also die Herausforderung, im Lehrprozess verschiedene Rollen einzunehmen, um Entwicklungsräume für Lernende zu öffnen und zu halten. Es ist davon auszugehen, dass Hochschullehrende eine professionelle Begleitung brauchen, um die neuen Herausforderungen bewältigen und in allen Rollenanforderungen Wirkung entfalten zu können.

3.3 Nachhaltigkeitscoaching als Ausdruck eines Coachings 3.0

Dass BNE andere Lehr-Lern-Formate braucht, um Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich offen mit der Zukunft auseinanderzusetzen und entsprechende Schlüsselkompetenzen zu erwerben, um als Entscheidungsträger:in auftreten zu können, ist schon mehrfach betont worden. Ebenso fordert Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Hochschullehrende, die lange Zeit aus der Rolle des (Fach-)Experten heraus Erwachsenenbildung betrieben haben, heraus, sich als Person zu zeigen und Stellung zum Thema zu beziehen.

Aus der psychologischen Rollentheorie heraus sind Rollen Erwartungen, die an ein Individuum gerichtet werden, wobei diese durch die Sozialisationsgeschichte bereits geprägt worden sind (Neuberger, 2002). Ebenso sind Erwartungen an die Rolle immer positionsspezifisch und es werden unterschiedliche Erwartungen von Anderen an eine Position gerichtet. Da die Person Teil mehrerer Systeme ist, ist sie gleichzeitig Inhaberin verschiedener Rollen. Zentral im Rollenmodell ist der Kern der Person verortet, wobei dieser Kern der Person auch als Identität verstanden werden kann. Um den Kern der Person schließen sich die unterschiedlichen Rollen, über die mit dem umliegenden System kommuniziert wird und wodurch faktisches Rollenverhalten sichtbar wird. Die Rolle gibt somit keine Information über die Person an sich, sondern vielmehr über die Funktion (Neuberger, 2002).

Auch die Soziologie beschäftigt sich schon lange mit der Frage, wie sich das Handeln von Menschen als Abstimmung von Aufgabe und sozialer Norm ergibt, d. h. wel-

che Erwartungen werden an die Person, die eine Rolle innehat, herangetragen (Dahrendorf, 2006).

Wird also eine Rollenhandlung als Zusammenspiel von inhaltlicher Rollenerwartung, sozialer Rollenerwartung und den vorhandenen Kompetenzen beschrieben, dann ist es die beständige Aufgabe der Rollenhandelnden, diese drei Parameter bei sich entwickelnden Kontexten immer wieder neu aufeinander abzustimmen, um eine Rolle gut ausfüllen zu können (Dahrendorf, 2017).

Einen solchen Prozess zu begleiten, ist ein klassisches Aufgabefeld im Coaching. Bezogen auf den Nachhaltigkeitskontext ist zu vermuten, dass die zuvor benannten Parameter Kern der Person, inhaltliche Rollenerwartung, soziale Rollenerwartung und Kompetenzen aktuell noch unscharf formuliert sind, da Nachhaltigkeit, trotz seiner Aktualität und doch langen Geschichte, immer noch neu im gesellschaftlichen Diskurs ist (Müller-Christ & Husenbeth, 2024b). Bei der Abstimmung der Parameter kann ein Coach helfen, ein stärkeres Rollenbewusstsein zu erzeugen, indem er den Coachee darin begleitet, für alle vier Parameter mehr Klarheit zu verschaffen und die Abstimmung der Person mit den Anforderungen zu unterstützen (Marx, 2006). Mit Blick auf ein Coaching 3.0 wird Nachhaltigkeitscoaching als ein Prozess definiert, in dem ein mitdenkender und mitreflektierender Coach den Coachee darin begleitet, komplexere und nachhaltigkeitsinduzierte Rollen einzunehmen, um systemkritische Reflexionen aushalten und gestalten zu können.

4 Konzept eines Nachhaltigkeitscoachings für Hochschullehrende

Ein Nachhaltigkeitscoaching für Hochschullehrende soll dazu beitragen, dass Hochschullehrende bei der Entwicklung eines komplexeren Rollenverständnisses unterstützt werden. Coaching als Dialogform soll dabei helfen, mit den Herausforderungen umzugehen, die der bildungspolitische Auftrag „Nachhaltigkeit in die Hochschullehre zu integrieren“ mit sich bringt. Dieses Kapitel skizziert erste konzeptionelle Überlegungen.

4.1 Das Rollenverständnis von Hochschullehrenden

Die soziologische Rollentheorie untersucht die Dynamik, die entsteht, wenn Menschen ihre Handlungen an den Anforderungen und Erwartungen sozialer Normen ausrichten. Sie betont insbesondere den Einfluss sozialer Normen auf das individuelle Verhalten in der Gesellschaft. Jeder Mensch nimmt in einer bestimmten Rolle eine soziale Position ein, die ein Knotenpunkt in einem komplexen Netzwerk sozialer Beziehungen darstellt. Darüber hinaus nimmt jede Person gleichzeitig mehrere Rollen ein, die jeweils von einem Geflecht sozialer Normen geleitet werden (Dahrendorf, 2006).

Wird demnach die Rollenhandlung, wie in Abbildung 3 dargestellt, als Zusammenspiel von inhaltlicher Rollenerwartung, sozialer Rollenerwartung und den vorhan-

denen Kompetenzen umschrieben, dann stehen Rollenhandelnde vor der Herausforderung, diese drei Parameter bei sich entwickelnden Kontexten immer wieder neu aufeinander abzustimmen, um eine Rolle gut ausfüllen zu können (Dahrendorf, 2006).

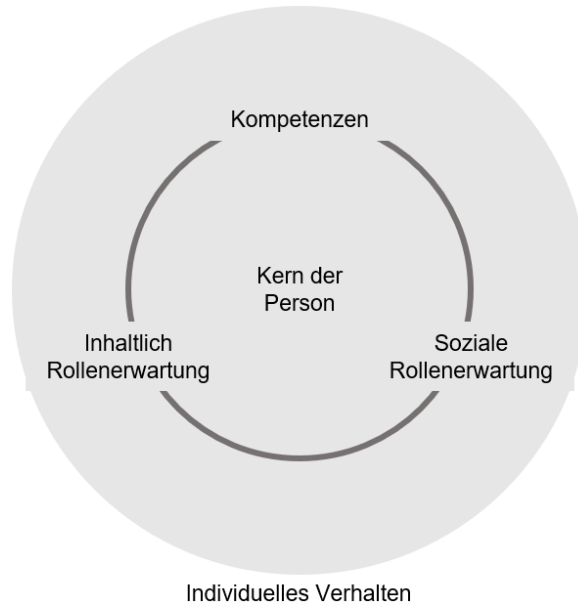


Abbildung 3: Rollenkonzept (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

Es gibt verschiedene Ansätze in der Rollentheorie, gemeinsam ist allen, wie Rollen durch soziale Interaktionen erlernt, internalisiert und ausgeführt werden, wie sie sich im Laufe der Zeit verändern können und wie Konflikte entstehen können, wenn die Erwartungen an eine Rolle nicht erfüllt werden.

Bezogen auf die Rollenparameter konfrontiert das Thema Nachhaltigkeit Hochschullehrende insofern mit folgenden Ansprüchen:

Inhaltliche Rollenerwartungen beziehen sich auf die spezifischen Aufgaben, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Qualitäten, die mit einer bestimmten sozialen Rolle verbunden sind (Schimank, 2016). Anders ausgedrückt sind sie die konkreten Erwartungen bezüglich dessen, was eine Person in einer bestimmten Rolle tun oder sein sollte. Für Hochschullehrende könnte dies bedeuten, Studierenden nachhaltigkeitsrelevantes Fachwissen zu vermitteln, individuelle Unterstützung anzubieten und eine entsprechende Lernumgebung zu schaffen. Es ist zu vermuten, dass dieser Parameter für verschiedene Fachdisziplinen bereits klarer umrissen werden kann als die weiteren zwei Parameter.

Demgegenüber sind soziale Rollenerwartungen die Erwartungen, die mit einer bestimmten sozialen Rolle verbunden sind und von der Gesellschaft, sozialen Gruppen oder individuellen Personen an die Person gestellt werden, die diese Rolle einnimmt. Diese Erwartungen können sich bspw. auf Verhaltensweisen, Einstellungen,

Pflichten, Rechte beziehen, die mit der Rolle verbunden sind (Schimank, 2016). Es ist zu vermuten, dass der soziale Normierungsprozess bezogen auf das Thema Nachhaltigkeit noch nicht abgeschlossen ist und somit eine eher unklare Erwartungshaltung der Sozialwelt an die Hochschullehrenden herangetragen wird, die es schwierig macht, sich als Person im Thema zu positionieren.

Die damit einhergehenden sozialen Kompetenzen sind im Vorhinein schwierig zu definieren, da diese abhängig von den individuellen Kontexten bzw. abhängig von den zu erzielenden Ergebnissen sind (Schimank, 2016). So werden wahrscheinlich je nach curricularer Integration von Nachhaltigkeit (siehe Abbildung 1) unterschiedliche soziale Kompetenzen gebraucht, um die entsprechende Rolle gut ausfüllen zu können.

Die inhaltlichen Rollenerwartungen sind dynamisch und umfassen Experten- sowie Kommunikationsfähigkeiten, während die sozialen Rollenerwartungen von den Bezugsgruppen noch nicht klar definiert sind. Rolleninhaber müssen daher die Denkweise der Bezugsgruppen verstehen, was intensive Beschäftigung mit den Themen erfordert und gleichzeitig Zeit beansprucht, um die Systemlogik zu begreifen. In Nachhaltigkeitsrollen treten häufig Intra- und Interrollenkonflikte auf, weshalb eine hohe Ambiguitätstoleranz erforderlich ist (Müller-Christ & Husenbeth, 2024c). Ein Nachhaltigkeitscoaching soll insofern ein Entwicklungsfeld bieten, in dem die Unvereinbarkeit zwischen Systemlogik und Nachhaltigkeitslogik reflektiert wird. Das Neue an einem solchen Coaching liegt darin begründet, dass es nicht nur darauf abzielt, Rollen effektiv auszufüllen, sondern auch darauf, die Handlungen zu erweitern, um mit höherer Komplexität umzugehen.

4.2 Prozesse eines Nachhaltigkeitscoachings

Die Entwicklung eines Nachhaltigkeitscoachings für Hochschullehrende beruht auf folgenden drei wesentlichen Unterscheidungen (Müller-Christ & Husenbeth, 2024a):

1. Die Rollenentwicklungslogik für Hochschullehrende im Nachhaltigkeitsfeld besteht aus vier Räumen mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen: Fachwissen-, Kommunikations-, Systemkritik- und Transformationsraum.
2. Nachhaltigkeit und Humanisierung/Ethik sind wesenshaft unterschiedliche Aufgaben.
3. Für die Entwicklung der Rolle von Hochschullehrenden wird zwischen inhaltlicher Rollenerwartung, sozialer Rollenerwartung und den zugehörigen Kompetenzen unterschieden.

Jeder Entwicklungsprozess ist charakterisiert durch eine Abfolge von Phasen oder Schritten, die eine Person, eine Organisation oder ein System durchläuft. Für das Nachhaltigkeitscoaching werden diese Phasen als Räume mit verschiedenen Herausforderungen für die Rollenhandelnden beschrieben (vgl. Abbildung 4). Die entscheidende Annahme dieses Modells besteht darin, dass der Raum der Systemkritik entscheidend ist, um mit den Unvereinbarkeiten in der Logik der Sache (Nachhaltigkeit) und in der Logik des Systems (Fachgebiet) umgehen zu können. Jeder Raum der Entwicklungslogik ist durch spezifische Herausforderungen charakterisiert (Müller-Christ & Husenbeth, 2024a):

Im Raum des Fachwissens sind die meisten Rollenhandelnden sehr gut vorbereitet. Sie kennen die Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und damit einhergehende Lehr-Lern-Formate. Darüber hinaus sind die fachnahen Nachhaltigkeitsthemen bekannt und können in die Lehrinhalte integriert werden.

Im Raum der Kommunikation liegen die Herausforderungen auf der effektiven Vermittlung dieses Wissens, wobei die Kommunikation die Fähigkeit erfordert, sich in die Lernenden hineinzusetzen und Informationen für verschiedene Zielgruppen zugänglich zu machen. Gerade dieser Raum scheint für Hochschullehrende bedeutsam, denn die Qualität des Experten:in für das Fachgebiet wird durch eine kommunikativ empathische Komponente für die Bedürfnisse der Lernenden ergänzt.

Der Raum der Systemkritik stellt Hochschullehrende vor die Herausforderung, sich systemkritisch mit dem eigenen Fachgebiet auseinanderzusetzen. Dies beinhaltet bspw. Fragen: Wer hat Vorteile von der bisherigen Nicht-Nachhaltigkeit, auf wessen Kosten wurden bislang die Gewinne erwirtschaftet oder die Zwecke erreicht? Auch geht es hier auf einer persönlicheren Ebene darum, zu reflektieren, ob der oder die Rollenhandelnde sich eine systemkritische Positionierung im eigenen Fachgebiet zutraut bzw. überhaupt vornehmen darf.

Im Raum der Transformation meint Transformation die Fähigkeit, mehr Komplexität in der eigenen Rolle bewältigen zu können. Ziel ist es, die Komplexitätssteigerung, die durch das Thema Nachhaltigkeit hinzukommt, in das eigene Rollenhandeln und in die Ausgestaltung von Lehre integrieren zu können. Anders ausgedrückt meint es, für die Rollenhandelnden eine gute Position im Raum der Systemkritik gefunden zu haben und die Fähigkeit, mit den Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten des Themas umgehen zu können.

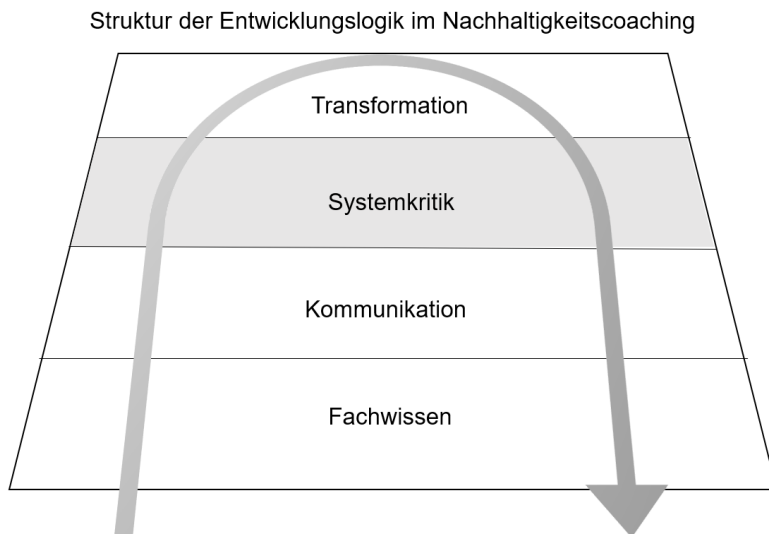


Abbildung 4: Entwicklungslogik der Rolle von Hochschullehrenden im Nachhaltigkeitscoaching (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024a)

In Anlehnung an Scharmer (2020) soll das Ω in der Abbildung 4 verdeutlichen, dass es erst die Bewegung in die Tiefe der Räume braucht, um mit dem Mehr an Komplexität umgehen zu können. Gleichzeitig impliziert die hier beschriebene Entwicklungslogik, dass Hochschullehrende das eigene Rollenset in einer höheren Komplexitätsstufe ausdehnen müssen, um mit den systemkritischen Fragen umgehen zu können.

Hochschullehrende haben je nach Hochschultyp verschiedene Tätigkeitsbereiche (Müller-Christ et al., 2018):

- Forschung
- Lehre
- Akademische Selbstverwaltung
- Sonstige professionelle Tätigkeiten

In den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen werden unterschiedliche Rollen verlangt (Müller-Christ et al., 2018). Der Fokus dieses Beitrages liegt auf dem Tätigkeitsbereich Lehre. Die verschiedenen Rollen sind dabei nicht überschneidungsfrei und beeinflussen sich gegenseitig, sind teilweise aber sehr widersprüchlich.

Das Konzept eines Nachhaltigkeitscoachings geht davon aus, dass jeder Entwicklungsschritt durch eine Ausdehnung einer Rolle begleitet wird. Die Abbildung 5 zeigt, welche Rollenübergänge Hochschullehrende durchlaufen müssen. Der Weg in die Tiefe der Entwicklungslogik hinein ist ein Weg des Loslassens und gleichzeitig ein Weg, sich in die Komplexität der Nachhaltigkeitsrollen einzufinden. Die Rollen müssen insofern kognitiv ausgefüllt, emotional angenommen und in die Komplexität ausgedehnt werden, d. h. sich selbst als Ganzes und gleichzeitig als kleiner Teil eines größeren Ganzen wahrzunehmen.

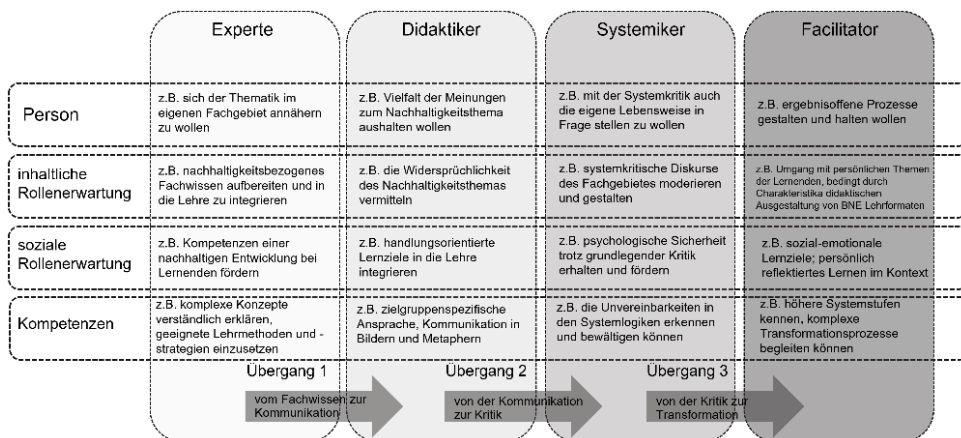


Abbildung 5: Die Rollenübergänge von Hochschullehrenden (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

Doch wie kann ein Coach diese Übergänge im Sinne eines Nachhaltigkeitscoachings begleiten? Im Folgenden steht bei der Beschreibung der Übergänge die Frage im Zen-

trum: Welche Qualität kommt durch den Übergang hinzu und was bedeutet dies für die Komponenten Person, inhaltliche und soziale Rollenerwartung sowie soziale Kompetenzen?

4.2.1 Rollenentwicklung vom Expert:in zum Didaktiker:in

Die Rollenbeschreibung der Lehrenden war über viele Jahre klar festgelegt: Hochschullehrende haben die Aufgabe, sowohl Fach- als auch Orientierungswissen zu vermitteln (Müller-Christ et al., 2018). Für Hochschullehrende bedeutet dies, das Wissen der eigenen Disziplin tief durchdrungen zu haben und gleichzeitig die Paradigmen der eigenen Disziplin zu kennen, um den Lernenden Orientierungswissen anzubieten. Die Kommunikation erfolgt auf einem hohen fachlichen Niveau, was es herausfordernd macht, komplexe Konzepte für Nicht-Experten verständlich zu erklären (Müller-Christ et al., 2018).

Im Gegensatz dazu liegt der Fokus bei Didaktikern nicht nur auf Fachkenntnissen, sondern auch auf der effektiven Vermittlung dieses Wissens, wobei die Kommunikation die Fähigkeit erfordert, sich in die Lernenden hineinzuversetzen und Informationen für verschiedene Zielgruppen zugänglich zu machen (Schmidt & Tippelt, 2005).

Schlüsselaspekt dieses Übergangs scheint die Bereitschaft zur Reflexion über das eigene Fachwissen und das Hinzugewinnen einer stärker ausgeprägten kommunikativen Komponente zu sein. Die Qualität des reinen Wissens wird durch ein empathisches Verständnis für die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Lernenden ergänzt.

In diesem Zusammenhang können im Nachhaltigkeitscoaching durch Coach und Coachee folgende Themen bearbeitet werden (Abbildung 6):

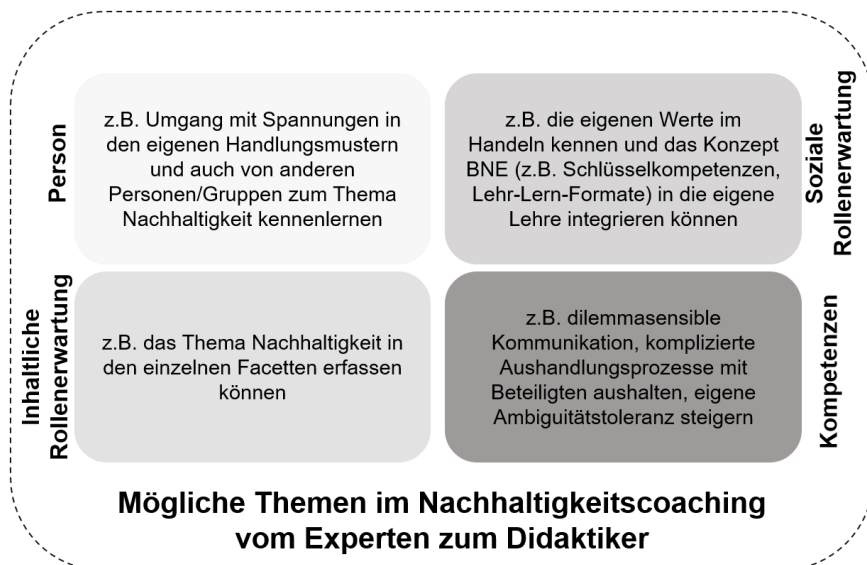


Abbildung 6: Übergang vom Experte:in zum Didaktiker:in (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

Anlehnend an das zuvor bereits vorgestellte Rollenkonzept geht es auf der Ebene der Person um den Umgang mit Spannungen in den eigenen Handlungsmustern zum Thema Nachhaltigkeit. Die inhaltliche Rollenerwartung scheint hier vergleichsweise klar: Von Hochschullehrenden wird erwartet, dass diese das Thema Nachhaltigkeit in seinen Facetten erfassen und in die Lehre integrieren können. BNE geht jedoch über diese fachlich-inhaltliche Rolle hinaus und fordert Lehrende dazu auf, sich auch als Person in den Bildungsprozess einzubringen, eine reflexive Haltung einzunehmen und eine persönliche Position zu Fragen der Nachhaltigkeit zu beziehen. Authentizität spielt hierbei eine zentrale Rolle: Sie verlangt, dass Lehrende sich selbst treu bleiben, ehrlich kommunizieren und sich nicht nur als fachliche Autoritäten, sondern auch als nahbare Persönlichkeiten zeigen. Dies stellt insbesondere für jene Lehrenden eine Herausforderung dar, die traditionell aus der Rolle des (Fach-)Experten heraus agieren und eine distanzierte Professionalität in der Erwachsenenbildung gewohnt sind.

Die soziale Rollenerwartung hingegen scheint eine diffuse Erwartungsverflechtung zu sein, die es neu auszuhandeln gilt. Insofern müssen Hochschullehrende im Kontext der Freiheit von Forschung und Lehre für sich selbst klären, inwieweit ein Stück Freiheit in der eigenen Festlegung der Lehrgestaltung und -inhalte aufgegeben wird, um Nachhaltigkeit in die Lehre zu integrieren.

Im Coaching können Anliegen, die sich auf den Umgang mit Spannungen und Werten in den eigenen Handlungsmustern beziehen, bspw. durch Coaching-Tools begleitet werden, die dabei unterstützen, sich von starren Denkmustern zu lösen, alternative Perspektiven zu erkunden und kreative Lösungen für komplexe Herausforderungen zu entwickeln.

4.2.2 Rollenentwicklung vom Didaktiker:in zum Systemiker:in

Mit der Erweiterung des Rollensets von Hochschullehrenden vom Didaktiker:in hin zum Systemiker:in scheint ein starker Wandel in der Sichtweise und Einstellung gegenüber persönlichen Weltanschauungen und Selbstkonzepten stattzufinden. Ein oder eine Systemiker:in hinterfragt grundlegende Strukturen, Annahmen und Muster in bestehenden Systemen. Der Übergang von einem oder einer Didaktiker:in zu einem oder einer Systemiker:in repräsentiert einen Paradigmenwechsel von einer eher bewährten, langjährigen und etablierten Denkhaltung hin zu einer eher kritischen, systemischen Denkhaltung (Müller-Christ & Husenbeth, 2024b).

Dies beinhaltet, aus bewährten und als sicher empfundenen Denkmustern herauszutreten und diejenigen Fragen an das System zu stellen, die von Stakeholdern (z. B. Studierende, andere Hochschullehrende) möglicherweise als anmaßend empfunden werden, da diese das Bewährte infrage stellen. Dieser Übergang ist insofern durch kritisches Hinterfragen, ein tiefes Engagement für soziale Gerechtigkeit, Partizipation und die Erweiterung der Perspektive charakterisiert.

Dieser Übergang scheint für Hochschullehrende dann von besonderer Bedeutung zu sein, wenn es darum geht, nicht nur auf bewährte Lehr-Lern-Formate wie Experimental- und Reallabore (Brundiers et al., 2010), problembasiertes Lernen (Brundiers & Wiek, 2013), forschendes Lernen (Euler, 2005), projektbasiertes Lernen und

Service-Learning (Bartsch, 2009) zurückzugreifen und schematisch auf die eigene Lehrveranstaltung anzuwenden, sondern die Ziele dieser verschiedenen Lehr-Formate in die eigene Person zu integrieren und so authentische Lehre für Studierende anbieten zu können. Die Frage, die hier im Vordergrund steht, ist: Inwiefern ist es möglich, das eigene Fachgebiet kritisch zu hinterfragen?

Abbildung 7 zeigt verschiedene Themen, die im Nachhaltigkeitscoaching durch Coach und Coachee bearbeitet werden können:

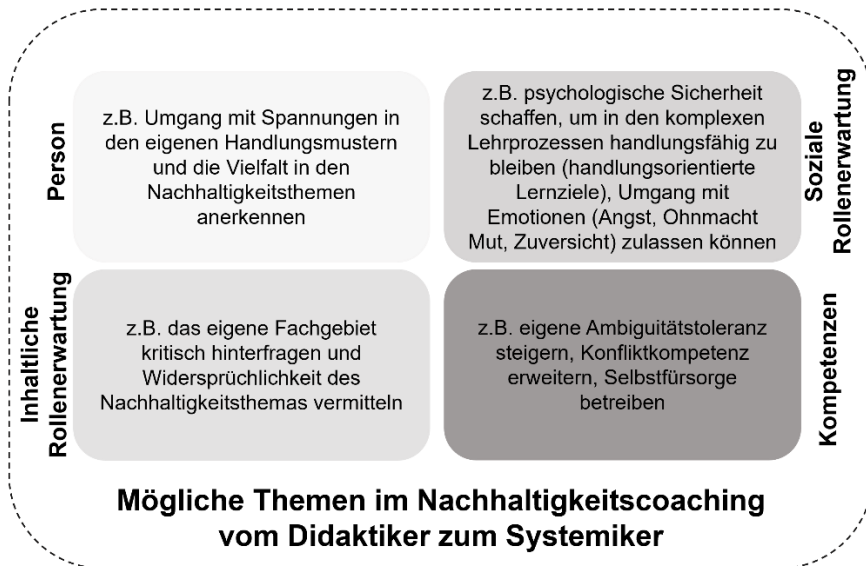


Abbildung 7: Übergang vom Didaktiker:in zum Systemiker:in (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

An Hochschullehrende wird die inhaltliche Rollenerwartung herangetragen, das eigene Fachgebiet kritisch zu hinterfragen, ohne dem Fachgebiet die bestehende Bedeutung und Wirkung zu nehmen (Müller-Christ et al., 2018). Gleichzeitig impliziert die Rolle der oder des Systemiker:in jedoch, systemkritisch zu sein. Im Nachhaltigkeitscoaching können Anliegen, die sich mit den inhaltlichen Rollenerwartungen befassen, z. B. durch Coaching-Tools begleitet werden, die komplexe Beziehungs- und Systemdynamiken visualisieren, um Beziehungen, Verbindungen und Muster besser zu verstehen. Auch in diesem Übergang müssen Hochschullehrende die noch nicht endgültig ausgehandelten sozialen Rollenerwartungen aushalten. Hier scheint psychologische Sicherheit das entscheidende Thema des Übergangs zu sein, um die Anforderungen verschiedener Lehr-Formate tragen zu können. Achtsamkeit gegenüber den eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen scheint somit entscheidend zu sein. Darüber hinaus ist dieser Übergang dadurch gekennzeichnet, dass emotionale Involvement in der Hochschullehre sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden erstmals zugelassen wird.

Im Coaching können Anliegen, die sich auf den Umgang mit Emotionen (Angst, Ohnmacht, Mut, Zuversicht etc.) beziehen, bspw. durch Coaching-Tools begleitet werden, die es der oder dem Coachee ermöglichen, Emotionen zu erkennen, zu benennen und zu reflektieren oder verschiedene Perspektiven auf eine Situation zu reflektieren.

4.2.3 Rollenübergang vom Systemiker:in zum Faciliator:in

Der Übergang vom Systemiker:in zum Faciliator:in stellt für Hochschullehrende nicht lediglich eine funktionale Erweiterung dar, sondern markiert eine professionelle Weiterentwicklung hin zu Haltungen und Qualitäten, die auf konstruktive Kooperation, gegenseitiges Verständnis und die Ermöglichung positiver Transformationsprozesse ausgerichtet sind. Die Rolle des Faciliators ist dabei insbesondere durch ein hohes Maß an Empathie gekennzeichnet (Müller-Christ & Husenbeth, 2024b).

Diese Fähigkeit ermöglicht es Hochschullehrenden, sich in die Perspektiven und Bedürfnisse aller Beteiligten einzufühlen, was Verständnis fördert und konstruktive Zusammenarbeit in der Lehre unterstützt. Für Hochschullehrende bedeutet dies somit auch, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie damit umgegangen wird, dass Lernende durch die Integration von sozial-emotionalen Lernzielen auch mit anderen und hier ggf. persönlicheren Themen die Hochschullehrenden konfrontieren.

Abbildung 8 zeigt verschiedene Themen, die im Nachhaltigkeitscoaching im Übergang vom Systemiker:in zum Faciliator:in durch Coach und Coachee bearbeitet werden können:

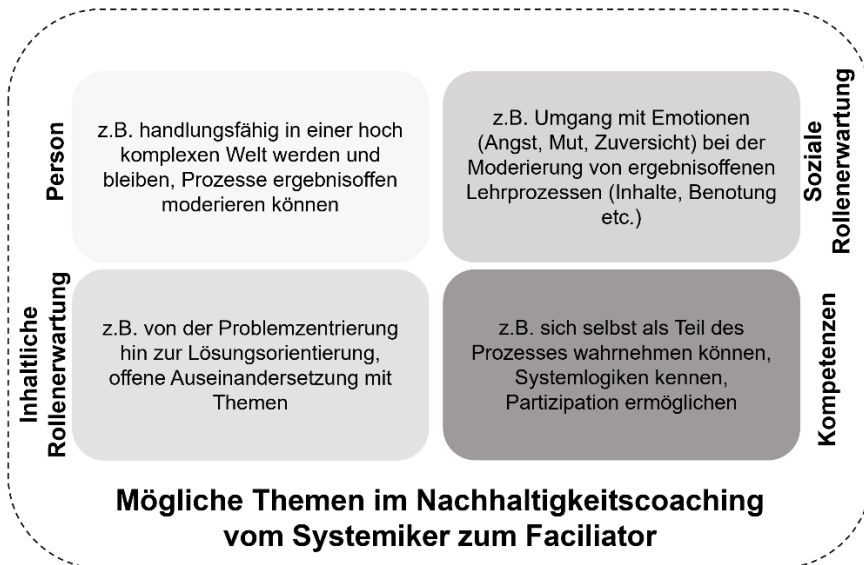


Abbildung 8: Übergang vom Systemiker:in zum Faciliator:in (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

Von Hochschullehrenden wird in diesem Übergang erwartet, dass diese sich offen mit den Herausforderungen des eigenen Fachgebietes mit der Thematik Nachhaltigkeit auseinandersetzen und dieses nicht weiter hinter einem Win-win-Narrativ verargumentieren. Auf der Ebene der sozialen Rollenerwartung gilt es für Hochschullehrende also auszuhandeln, wie der Umgang mit verschiedenen Emotionen und der Erwartungshaltung von Dritten in ergebnisoffenen und dadurch unsicheren und herausfordernden Lehrprozessen bewältigt werden kann. Die Ausdehnung in die Rolle des oder der Facilitator:in ist somit ein Hineinspüren in die Komplexität der Rolle, um daraus bewusst Prozesse gestalten zu können. In Anlehnung an das Presencing in der Theorie U von Otto Scharmer geht es auch hier um die Integration von Kopf (Verstand), Herz (Emotionen) und Hand (Handlung) (Scharmer, 2020). Dies meint nicht nur, intellektuelles Verständnis zu haben, sondern auch emotionale Intelligenz und die Fähigkeit, Ideen für konkrete Umsetzung zu entwickeln.

Im Nachhaltigkeitscoaching können solche Themen bspw. durch Coaching-Tools wie Coaching-Landkarten und die PRO-aktive Rollenanalyse begleitet werden. Die Auseinandersetzung mit tief verankerten Überzeugungen ermöglicht es, Denk- und Handlungsmuster zu erweitern und Herausforderungen bewusster zu begegnen. Coaching-Landkarten dienen dabei als visuelle Grundlage zur Klärung aktueller Lebenssituationen und Zielvorstellungen (Konas, 2022). Die PRO-aktive Rollenanalyse beleuchtet das Zusammenspiel von individuellen Werten, Emotionen, Fähigkeiten und äußeren Erwartungen, um Rollenklarheit zu schaffen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (Filbert, 2022).

Zusammenfassend begleitet der oder die Coach den oder die Coachee im Sinne eines Nachhaltigkeitscoachings, wie in Kapitel 3.3 dieses Beitrages definiert worden ist, dabei, das eigene Rollenset zu erweitern. Welche Tools in der Praxis eines Nachhaltigkeitscoachings verwendet werden können, ist von verschiedenen Aspekten abhängig. Die Tiefungsebene, die mit einem Coaching-Tool erreicht werden kann, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. So gibt es Methoden, die eher eine sachliche Ebene ansprechen, wie z. B. Zielhierarchien oder Priorisierung. Methoden, die hingegen die emotionale Involvierung der Coachees direkt ansprechen, schaffen eine tiefere Ebene. Hier werden tiefere Gefühle und Bedürfnisse der Coachees angesteuert, wobei es das Ziel ist, das Potenzial des Unbewussten zu fördern (Rauen, 2022). Es liegt in der Verantwortung des Nachhaltigkeitscoaches hier passende Tools auszuwählen.

Die hier aufgezeigten konzeptionellen Überlegungen implizieren, dass Hochschullehrende die Sprachfähigkeit über das eigene Rollenset erweitern müssen, um der Herausforderung des Nachhaltigkeitsthemas angemessen begegnen zu können.

5 Fazit

Das Thema Nachhaltigkeit fordert die Hochschulbildung mit inhaltlichen Fragen und verlangt neben fachlichen auch transformative sowie transdisziplinäre Herangehensweisen, um Studierende auf den Umgang mit globalen Nachhaltigkeitsherausforde-

rungen vorzubereiten. Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert und fördert die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, mit denen die Lernenden dazu befähigt werden, an einer nachhaltigen Entwicklung zu partizipieren. Unterschiedliche Kompetenzmodelle werden diskutiert und es gibt eine Vielzahl an didaktischen Herangehensweisen, wie diese Schlüsselkompetenzen im Lernprozess gefördert werden können. Studierende sollen Handlungswissen und -kompetenzen erwerben, um soziale Systeme ökonomisch erfolgreich, sozial verantwortlich und ökologisch verträglich zu gestalten.

Weniger im Mittelpunkt der Diskussion stehen aktuell die Hochschullehrenden, die sich diesem bildungspolitischen Auftrag annehmen sollen. Die Herausforderung ist, die Hochschullehrenden theorieinformiert auf dem Weg zu einem neuen Rollenverständnis zu begleiten. Zur Bewältigung der beschriebenen Herausforderungen und um Studierende im Sinne der BNE auszubilden, müssen Hochschullehrende ihre Sprachfähigkeiten über die verschiedenen Rollen erweitern. Um diese Rollen zu gestalten, brauchen sie also eine innere und äußere Entwicklung, die Selbsterzählung über die eigene Rollenvielfalt als Hochschullehrende zu erkunden, aktiv zu gestalten und für sich zu übernehmen, indem aus externen Rollenbildern innere Stimmen werden. Ein Entwicklungsformat zur Rollengestaltung von Hochschullehrenden wird in diesem Beitrag unter dem Begriff Nachhaltigkeitscoaching erarbeitet.

Die in diesem Beitrag vorgestellten konzeptionellen Positionen und Reflexionen diskutieren die Herausforderungen eines Nachhaltigkeitscoachings im Sinne eines Coachings 3.0 für Hochschullehrende. Coaching 3.0 wird dabei als eine neue Form des Dialoges gefasst, in dem der Coach oder die Coach die Position der Neutralität zugunsten eines Mitreflektierenden aufgibt und so Coaching zu einem Impulsgeber neuer sozialer Prozesse wird. Nachhaltigkeitscoaching adressiert so nicht nur die individuellen Ziele der Coachees, sondern darf auch übergeordnete Nachhaltigkeitsziele adressieren.

Bildungsprozessmanagement an Hochschulen braucht somit nicht nur neue Konzeptbeschreibungen von Lehrformaten, sondern auch eine personenzentrierte Entwicklung von Hochschullehrenden, um diese Lehrformate glaubhaft mit Studierenden gestalten zu können. Nachhaltigkeitscoaching als individuelles Rollenentwicklungsangebot für Hochschullehrende kann einen solchen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

- Bartsch, G. (2009). Do it! Experiences with Service Learning in Germany. In M. Moore & C. Lan (Hrsg.), *Service learning in higher education. Paradigms & challenges* (S. 329–336). University Press.
- Bellina, L. & Tegeler, M., Müller-Christ, G. & Potthast, T. (2020). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCH^N)“*. Bremen & Tübingen.

- Brundiers, K., Wiek, A. & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540>
- Brundiers, K. & Wiek, A. (2013). Do We Teach What We Preach? An International Comparison of Problem- and Project-Based Learning Courses in Sustainability. *Sustainability*, 5(4), 1725–1746. <https://doi.org/10.3390/su5041725>
- Dahrendorf, R. (2006). *Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (16. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90216-6>
- Dahrendorf, R. (2017). Homo sociologicus. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S 1), 159–214. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0413-x>
- De Haan, G. (Hrsg.) (2008). *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drath, K. (2021). Die Geschichte des Coachings. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching (Innovatives Management, 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 17–35)*. Göttingen: Hogrefe.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Europäische Union (EU) (2022). Richtlinie (EU) 2022/2464 des europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Dezember 2022 zur Änderung der Verordnung (EU) Nr. 537/2014 und der Richtlinien 2004/109/EG, 2006/43/EG und 2013/34/EU hinsichtlich der Nachhaltigkeitsberichterstattung von Unternehmen. Verfügbar unter: <http://data.europa.eu/eli/dir/2022/2464/oj>
- Filbert, W. (2022). Die PRO-aktive Rollenanalyse. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis – Klimaneutrale Ausgabe* (S. 156–162). Bonn : ManagerSeminare Verlags GmbH.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2018). *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlungen der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 6. November 2018 in Lüneburg*.
- Husenbeth, N. & Seyfried, L. M. (2024). Kompetenzlernen braucht Persönlichkeitsentwicklung – Transdisziplinäre Entdeckungsbühnen für BNE. *Interdisziplinäre Lehre für nachhaltige Entwicklung*, 102.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung* (1. Aufl.). Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90444-3>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Pearson Education.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>

- Konas, E. (2022). Coaching-Landkarten. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis – Klimaneutrale Ausgabe* (S. 149–152). Bonn: ManagerSeminare Verlags GmbH.
- Marx, S. (2006). Morenos Rollentheorie als „Landkarte“ im psychodramatischen Einzel-Coaching. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 5(1), 19–32. <https://doi.org/10.1007/s11620-006-0003-9>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molitor, H., Krah, J., Reimann, J., Bellina, L. & Bruns, A. (2022). *Zukunftsfähige Curricula gestalten – Eine Handreichung zur curricularen Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://doi.org/10.57741/opus4-388>
- Molthan-Hill, P., Worsfold, N., Nagy, G. J., Leal Filho, W. & Mifsud, M. (2019). Climate change education for universities: A conceptual framework from an international study. *Journal of Cleaner Production*, 226, 1092–1101. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.053>
- Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 33–58). Hamburg: tediton.
- Müller-Christ, G. (2020). *Nachhaltiges Management. Über den Umgang mit Ressourcenorientierung und widersprüchlichen Managementrationalitäten: Handbuch für Studium und Praxis* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845291680>
- Müller-Christ, G., Tegeler, M. K. & Zimmermann, C. L. (2018). Rollenkonflikte der Hochschullehrenden im Spannungsfeld zwischen Fach- und Orientierungswissen – führungstheoretische Überlegungen. In L. Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre* (S. 51–68). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_4
- Müller-Christ, G. & Husenbeth, N. (2024a). Nachhaltigkeitscoaching – Teil I. Eine Begleitung von Nachhaltigkeitsengagierten in ein komplexeres Rollenverständnis. *NaRp*, (1), 21.
- Müller-Christ, G. & Husenbeth, N. (2024b). Nachhaltigkeitscoaching – Teil II. Eine Begleitung von Nachhaltigkeitsengagierten in ein komplexeres Rollenverständnis. *NaRp*, (2), 30.
- Müller-Christ, G. & Husenbeth, N. (2024c). Sustainable Leadership und Nachhaltigkeitscoaching. In B. Bruhn & K. Hadwich (Hrsg.), *Sustainable Service Management. Bd. 2: Strategien und Umsetzung der Nachhaltigkeit* (S. 89–118). Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45146-2_3
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung* (6. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Rauen, C. (2022). *Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis – Klimaneutrale Ausgabe* (Edition Training aktuell, 12th ed.). Bonn: managerSeminare.
- Rieckmann, M. (2013). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. *POLIS*, 11–13.

- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (S. 123–135). Paris: UNESCO.
- Rychen, D. S. (2008). OECD-Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Aufl., S. 15–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_3
- Scharmer, C. O. (2020). *Theorie U – Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik* (Management, 5. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1757934>
- Schimank, U. (2016). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (5., durchgesehene Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-2615-3.pdf>
- Schmidt, B., Tippelt, R. (2005). Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 103–114). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schreyögg, A. (2010). Begriffsbestimmungen. In Deutscher Bundesverband Coaching (Hrsg.), *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC* (S. 18–21). DBVC.
- Sieferle, R. P. (2007). Nachhaltigkeit aus umwelthistorischer Perspektive. In B. Kaufmann (Hrsg.), *Nachhaltigkeitsforschung: Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 79–97).
- Spiegel, P., Pechstein, A., Ternès von Hattburg, A., & Grüneberg, A. (2021). *Future Skills. 30 zukunftsentscheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen können*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Steinke, I. & Steinke, J. M. (2021). Die historische Entwicklung von Coaching zur Profession. *Organisationsberat Superv Coach*, 28, 181–194. <https://doi.org/10.1007/s11613-021-00705-8>
- Stelter, R. (2014). *A guide to third generation coaching. Narrative-collaborative theory and practice*. Dordrecht, New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7186-4>
- Stelter, R. (2016). Third Generation Coaching. In R. Wegener & Loebbert (Hrsg.), *Coaching und Gesellschaft* (S. 25–47). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stelter, R., Böning, U. & Franck, L. M. (2019). *Kunsten at Dvæle I Dialogen*. Wiesbaden: Springer.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Wals, A. E. J. (2013). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: A review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 47, 1–11.

Pioneering Sustainability – Weiterbildung für Schulleitungen zur Gestaltung nachhaltiger Schulen

IRENE LAMPERT

Zusammenfassung

Bildung gilt als zentrales Instrument für nachhaltige Entwicklung. Schulleitungen spielen eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung nachhaltiger Schulen und können Vorbilder für Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern sein. Dazu benötigen Schulleitungen entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der Weiterbildung *Pioneering Sustainability* werden Schulleitungen motiviert und befähigt, nachhaltige Schulen zu gestalten und damit nachhaltige Entwicklung zu fördern.

Abstract

Education is considered a central instrument for sustainable development. School leaders play a key role in designing sustainable schools that can serve as role models for sustainable development for teachers, students and parents. To do this, school leaders need the appropriate skills and abilities. The *Pioneering Sustainability* course motivates and empowers school leaders to design sustainable schools and thus promote sustainable development.

Einleitung

Die Gesellschaft hat mit ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen zu kämpfen (Certini & Scalenghe, 2015; O'Neill et al., 2018; Steffen et al., 2015; Lampert et al., 2021). Bildung wird als ein zentrales Instrument gesehen, damit es gelingt, diese Herausforderungen zu bewältigen und zu einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft beitragen zu können (Ibisch et al., 2018). Auch die Vereinten Nationen haben das Potenzial von Bildung erkannt und betonen mit dem Ziel 4 „Hochwertige Bildung“ in den Sustainable Development Goals (SDGs) der Agenda 2030 deren Relevanz (UNESCO, 2021). Nachhaltige Entwicklung wurde entsprechend auch in der Bundesverfassung (BV) der Schweiz verankert (Art. 2 BV, Art. 73 BV). Die Schweiz muss basierend auf Ziel 4 der SDGs sicherstellen, dass alle Lernenden mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) die notwendigen Kompetenzen für die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft erwerben. Trotz dieser politisch begründeten Nachhaltigkeitsbestrebungen im Bildungsbereich ist BNE in den Schweizer Schulen noch wenig

etabliert (Hedefalk et al., 2015). Dies zeigen auch die Erfahrungen des schweizerischen Netzwerks nachhaltiger Schulen (Schulnetz 21, o. J.). Insbesondere den Schulleitungen wird eine zentrale Rolle bei der Erreichung der Nachhaltigkeitsziele zugeschrieben (Müller et al., 2020; Warner & Elser, 2015). Sie nehmen eine Schlüsselrolle als Pionier:innen ein, um nachhaltige Schulen zu gestalten, die den Lehrpersonen, Schüler:innen, aber auch Eltern als Vorbilder für nachhaltiges Handeln und Denken dienen (Warner & Elser, 2015; Nölting et al., 2018; Henderson & Tilbury, 2004; Müller et al., 2020). Somit ist Nachhaltigkeit ein Führungsthema. Es ist deshalb wichtig, dass Schulleitungen die Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um nachhaltige Schulen zu gestalten.

Aus diesem Grund bietet die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) für Schulleitungen das Modul *Pioneering Sustainability* an, in welchem sie Möglichkeiten erörtern, ihre Schule ganzheitlich nachhaltiger zu gestalten. Entsprechend geht dieser Beitrag folgender Frage nach: *Wie kann eine Weiterbildung für Schulleitungen aufgebaut werden, um sie zu befähigen, ganzheitlich nachhaltige Schulen zu gestalten?*

1 Theoretische Grundlagen von Pioneering Sustainability

1.1 Schulführung im Kontext der Gestaltung nachhaltiger Schulen

Bottery (2011) hat schon vor über zehn Jahren betont, dass Führung von Bildungsorganisationen neu gedacht werden muss, wenn man BNE implementieren möchte. Inzwischen wurde zu dieser Frage weiter geforscht und verschiedene Studien befassten sich damit, was eine Führung ausmacht, welche nachhaltige Bildungsinstitutionen gestaltet: Khumalo (2019) argumentiert, dass besonders ein transformationaler Führungsstil, welcher die Lehrpersonen partizipieren lässt, die Implementation von BNE unterstützt. In weiteren Untersuchungen wurden Leitlinien entwickelt, welche die Implementation von BNE in der Schule fördern sollen (Leo & Wickenberg, 2013; Lampert et al., 2021). Doch deren Evaluation zeigte, dass die Entwicklung von Leitlinien allein nicht ausreichend ist und dass die erfolgreiche Umsetzung von BNE von vielen weiteren Faktoren abhängt, wie Führungskompetenz, Bildungshintergrund der Mitarbeitenden, Schulkultur, aktuelle Curricula und die zur Verfügung stehenden Ressourcen usw. (Bottery, Wright & James, 2012; Diab & Molinari, 2017; Henderson & Tilbury, 2004). Die Studie von Verhelst, Vanhoof und Van Petegem (2023) belegt, dass Schulleitungen zum Thema Nachhaltigkeit Wissen mitbringen müssen, um BNE umzusetzen. Auch die beiden Literaturreviews zu diesem Thema (Laurie, Nonoyama-Tarumi, Mckeown & Hopkins, 2016; Mogaji & Newton, 2020) kommen zu entsprechenden Erkenntnissen.

In den Studien von Simionescu et al. (2023), Anane-Simon und Atiku (2023) sowie Dreier, Nabarro und Nelson (2019) wird ein vielschichtiges Verständnis der Führungsrolle in Bezug auf BNE aufgezeigt: Simionescu et al. (2023) betonen die Notwendigkeit, dass sich die aktuellen Führungskonzepte als Reaktion auf globale ökologische und ökonomische Herausforderungen wie Klimawandel, geopolitische Konflikte etc.

weiterentwickeln müssen. Entsprechend entwickelten Akiyama und Onuki (2012) das *Integral Leadership Education for Sustainable Development* (ILESD) Modell zur Weiterbildung von Schulleitungen. Das Modell möchte Nachhaltigkeitsinitiativen in Schulen durch kompetente Schulleitungen fördern, indem diese Prinzipien wie langfristiges Denken, ökologische Integrität, soziale Gerechtigkeit und partizipative Entscheidungsfindung umsetzen. Es zielt darauf ab, die Führungspersonen so zu fördern, dass sie eine Kultur der Nachhaltigkeit schaffen und Strategien zur Förderung von BNE bereitstellen (Akiyama & Onuki, 2012). Die Evaluationsergebnisse des Modells haben gezeigt, dass die Gestaltung nachhaltiger Bildungsinstitutionen eine Führung erfordert, welche die Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen mit der gesamten Schulgemeinschaft ermöglicht. Mit einer solchen Führung hat sich auch Liao (2022) eingehend beschäftigt. Im Literaturreview „Sustainable Leadership“ wird eine eingehende Analyse des Konzepts Sustainable Leadership durchgeführt und folgendermaßen definiert: „[...] sustainable leadership reveals the key role of leaders in balancing the triple goals of economy, society and environment, and has become an important part of leadership theory research in recent years“ (Liao, 2022, S. 1). Sustainable Leadership zielt folglich darauf ab, wirtschaftliche, soziale und ökologische Ziele in Einklang zu bringen, um langfristige Werte für alle Beteiligten zu schaffen. Das Konzept Sustainable Leadership geht über die traditionellen Führungsstile hinaus, indem es die Notwendigkeit betont, dass Führungskräfte Innovationen, ethisches Verhalten und eine soziale und ökologische Verantwortung fördern. Dabei zeigen sich zusammengefasst sechs Merkmale (Liao, 2022): (1) Triple Bottom Line: Sustainable Leadership konzentriert sich darauf, ein Gleichgewicht zwischen wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Zielen zu erreichen. Von Führungskräften wird erwartet, dass sie die Auswirkungen ihrer Entscheidungen auf diese drei Dimensionen berücksichtigen. (2) Langfristige Perspektive: Sustainable Leaders nehmen in ihren Entscheidungsprozessen eine langfristige Perspektive ein. Sie sind bestrebt, in ihren Handlungen auch das Wohlergehen künftiger Generationen zu gewährleisten sowie dauerhafte Werte für ihre Organisationen zu schaffen. (3) Ethisches Verhalten und soziale Verantwortung: Sustainable Leaders gehen mit gutem Beispiel voran und treffen Entscheidungen, die nicht nur für das Unternehmen, sondern auch für die Gesellschaft und die Umwelt wichtig sind. (4) Innovation: Sustainable Leadership beinhaltet die Förderung von Innovation innerhalb der Organisation, damit Lösungen für mehr Nachhaltigkeit entwickelt werden können. (5) Zusammenarbeit mit Stakeholdern: Sustainable Leaders engagieren sich aktiv für ein breites Spektrum von Stakeholdern. Sie wissen, wie wichtig der Aufbau von kooperativen Beziehungen ist, um nachhaltige Ziele zu erreichen. (6) Organisationskultur: Eine Schlüsselkomponente von Sustainable Leadership ist die Entwicklung einer Unternehmenskultur, die Nachhaltigkeit unterstützt. Dazu gehört die Förderung von Werten wie Inklusion, Vielfalt und Partizipation. Sustainable Leaders arbeiten daran, diese Werte in das Gefüge der Organisation einzubetten, um sicherzustellen, dass Nachhaltigkeit zur Identität der Organisation wird. Es zeigt sich, dass Sustainable Leadership eine umfassendere Perspektive entsprechend den 17 SDGs bei der Gestaltung nachhaltiger Schulen einnimmt. Sustainable Leadership geht dabei über die Be-

rücksichtigung ökologischer Aspekte hinaus, indem es auch die Förderung von nachhaltigem und ökonomischem Wachstum sowie sozialer Nachhaltigkeit einschließt (Liao, 2022).

Zusammenfassend wird Sustainable Leadership als Instrument dargestellt, das für die Bewältigung der vielfältigen, miteinander verknüpften gesellschaftlichen Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung wichtig ist (Dreier, Nabarro & Nelson, 2019; Simionescu et al., 2023; Anane-Simon & Atiku, 2023). Aus diesem Grund heben Simionescu et al. (2023) hervor, dass Führungskräfte in Organisationen sich weiterentwickeln müssen, um globalen ökologischen und ökonomischen Herausforderungen wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust und geopolitischen Konflikten begegnen zu können. Die Studien fordern, dass insbesondere die Aus- und Weiterbildung von Führungspersonen weiterentwickelt werden muss (Akiyama & Onuki, 2012; Bottery, Wright & James, 2012; Cook, 2014; Diab & Molinari, 2017; Leo & Wickenberg, 2013; Liao, 2022; Verhelst, Vanhoof & Van Petegem, 2023; Laurie, Nonoyama-Tarumi, Mckeen & Hopkins, 2016; Mogaji & Newton, 2020). Damit wird auch die Notwendigkeit betont, den Schulleitungen Weiterbildungen zu ermöglichen, welche sie dazu befähigen, nachhaltige Schulen zu gestalten.

1.2 Whole School Approach zur Gestaltung nachhaltiger Schulen

Schüler:innen verbringen einen Großteil ihrer Kindheit in der Schule. Sie lernen nicht nur in ihr, sondern von ihr. Schulen können aus diesem Grund nachhaltige Praktiken, Strukturen, Strategien und eine nachhaltige Kultur vorleben. Dieser Ansatz positioniert Schulen als Mikrokosmen für einen breiteren gesellschaftlichen Wandel hin zur Nachhaltigkeit (Finnegan, 2023; Ricci, 2019; Öhman & Sund, 2021). Damit Schulen als Mikrokosmos oder Labore für BNE wirken können, braucht es einen ganzheitlichen Ansatz, auch Whole School Approach (WSA) genannt. Der WSA ist wesentlich für die ganzheitliche Integration von BNE in Schulen, indem er vom Lehrplan bis zur Organisationskultur verankert wird (Holst, 2022). Dazu gehört, dass die Mitglieder der Schulgemeinschaft partizipieren können, beispielsweise durch die Beteiligung der Schüler:innen an Entscheidungsprozessen, die Sicherstellung ihrer aktiven Mitwirkung an der Gestaltung von Nachhaltigkeitsinitiativen und die Einbettung dieser Praktiken ins Schulmanagement und den Unterricht (Torsdottir et al., 2023). Darüber hinaus fördert der WSA eine ganzheitliche Sichtweise der nachhaltigen Entwicklung, die über das Klassenzimmer hinausgeht und das Engagement der Schulgemeinschaft sowie der außerschulischen Stakeholder einbezieht (Finnegan, 2023). Mathar (2013) beschreibt den WSA als Plattform, um die bisherige Schulpraxis zu evaluieren und Handlungsfelder in Richtung einer nachhaltigeren Schule anzugehen. Die Studien von Mathie und Wals (2022) zeigen, dass die erfolgreiche Integration von BNE stark von der Einbindung der Schulgemeinschaft und der Kooperation mit lokalen Akteuren abhängt (Mathie & Wals, 2022). Zusätzlich sollte die Schulleitung regelmäßige Fortbildungen und Workshops für das Lehrpersonal organisieren, um deren Kompetenzen in Bezug auf nachhaltige Bildungspraktiken zu stärken (Weber et al., 2021). Zudem ist die Förderung von Netzwerken und Partnerschaften mit lokalen Organisationen und anderen

Bildungsinstitutionen wichtig, um Ressourcen zu teilen und gemeinsame Initiativen zu entwickeln (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020).

Aufbauend auf diesen Grundlagen werden vier spezifische Handlungsfelder, die von BNE-Modellschulen umgesetzt wurden (Dreizler, 2023), beschrieben. Diese Handlungsfelder sind auch Teil der Weiterbildung *Pioneering Sustainability*, damit Schulleitungen ihre bestehenden Schulpraktiken evaluieren und die Handlungsfelder in Richtung einer nachhaltigeren Schule angehen können:

- **Unterricht**

Das primäre Ziel im ersten Handlungsfeld ist es, ein vielfältiges Curriculum zu entwickeln, das den Erwerb von Kompetenzen für BNE fördert (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020). BNE will Lernende befähigen, die komplexen Herausforderungen unserer Zeit zu verstehen und aktiv zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft beizutragen. Sie zielt darauf ab, ihnen systemisches Denken, kritisches Urteilsvermögen, zukunftsorientiertes Handeln, Kooperationsfähigkeit und soziale Verantwortung zu vermitteln. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit der Lernenden, in Projekten selbstständig aktiv zu werden, kreative Lösungen für nachhaltigkeitsbezogene Herausforderungen zu entwickeln, sich Expertenwissen anzueignen und in heterogenen Gruppen sowie mit externen Partnern zu arbeiten (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020; Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2023). Dieses Ziel wird durch die Integration von interdisziplinären Inhalten und die Verwendung verschiedener Lernformate erreicht, einschließlich individualisiertem und kooperativem Lernen sowie fächerübergreifendem und projektbasiertem Arbeiten (vgl. Howell, 2021; Rauch & Pfaffenwimmer, 2020; Moksik et al., 2023). Zusätzlich wird eine partizipative Schulgestaltung angestrebt, die allen Lernenden ermöglicht, durch kontextbezogene Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse mitzuwirken, die für nachhaltige Entwicklung wesentlich sind (Kirwan et al., 2022; Rauch & Pfaffenwimmer, 2020).

- **Fortbildung und Entwicklung**

Im zweiten Handlungsfeld des WSA steht die Fortbildung und Entwicklung im Zentrum, die auf die Lern- und Arbeitskultur der gesamten Schulgemeinschaft einwirkt (Lorente-Echeverría, Canales-Lacruz, & Murillo-Pardo, 2023). Ziel ist es, Lehrpersonen in das Lernen zu BNE und die Entwicklung eines nachhaltigkeitsorientierten Arbeitens aktiv einzubinden (Weber, Lindenmeyer, Liò, & Lapkin, 2021). Die Rolle der Lehrpersonen erfährt hierbei eine wesentliche Veränderung: vom traditionellen Unterrichten und Bewerten hin zu einem stärkeren Fokus auf das Gestalten und Begleiten von Lernprozessen (Howell, 2021; Thakore & Williams, 2020). Diese Lern- und Arbeitsformate erfordern Offenheit und intensive Zusammenarbeit, einschließlich Abstimmungszeit und der Fähigkeit, kreative Lösungen für fächerübergreifende Projekte zu finden, in denen Lernende Selbstwirksamkeit erfahren (Sass et al., 2024; Kohl et al., 2022; Howell, 2021; Weber et al., 2021). Damit solche Formate entwickelt werden können, brauchen die Lehrpersonen entsprechende Kompetenzen. Somit müssen Wege gefunden werden, um zeitliche und motivationale Ressourcen für die kontinuierliche BNE-Fortbil-

derung der Lehrpersonen zu sichern, damit nachhaltigkeitsrelevante Lern- und Arbeitsformate gestaltet werden können (Kohl et al., 2022; Howell, 2021; Wheeler, Guevara & Smith, 2018; Weber et al., 2021).

- **Campus**

Das dritte Handlungsfeld fokussiert auf die Gestaltung der Lern- und Begegnungsräume sowie auf die nachhaltige Bewirtschaftung der Schulen. Ziel ist es, alle Aspekte des schulischen Betriebs nachhaltig auszurichten und auf die Nachhaltigkeitsziele der Schule abzustimmen (Sabir Onat & Yirmibeşoğlu, 2022). Diese nachhaltige Ausrichtung schafft praxisnahe Projektthemen, in denen Lernende zusammen mit Hausmeistern, externen Dienstleistern und Versorgungsunternehmen arbeiten (Kohl et al., 2022; Howell, 2021; Wheeler, Guevara & Smith, 2018). Ein Beispiel für eine zentrale Fragestellung in diesem Bereich könnte sein, wie die Schule CO₂-reduzierter gestaltet werden könnte, bspw. durch die Kooperation mit kommunalen Partnern und die Entwicklung von Konzepten für Bereiche wie Raumausstattung, Energiemanagement, Mobilität, Konsum und bewusste Ernährung (Wheeler, Guevara & Smith, 2018). Die Lebens-, Lern- und Arbeitsbereiche können so gestaltet werden, dass sie Kooperation und Innovation fördern, aber auch Möglichkeiten für konzentrierte Einzelarbeit sowie Spiel- und Ruhezeiten bieten (Thakore & Williams, 2020).

- **Netzwerk**

Das vierte Handlungsfeld zielt darauf ab, die Kooperation der Schulgemeinschaft mit ihrem Umfeld zu gestalten. Diese Zusammenarbeit soll einen nachhaltigkeitsorientierten Schulalltag fördern, indem sie alle Beteiligten in einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess einbinden (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020). Die Schulgemeinschaft vernetzt sich dabei mit benachbarten Schulen sowie mit kommunalen, regionalen und überregionalen Bildungsakteuren (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020; Weber et al., 2021). Auf diese Weise kann ein Netzwerk aufgebaut werden, das nicht nur den Austausch von Ressourcen, sondern auch von Wissen und Best Practices ermöglicht (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020; Tare, 2020). Diese Vernetzung unterstützt die gemeinsame Entwicklung von Nachhaltigkeitsstrategien und motiviert, gemeinsam aktiv an der BNE zu arbeiten (Rauch & Pfaffenwimmer, 2020).

Bei der Umsetzung eines WSA spielt die Schulleitung eine entscheidende Rolle (Müller et al., 2020): Schulleitungen müssen Pionier:innen sein, die BNE als zentrales Thema vorantreiben, Strategien entwickeln und unterstützende Strukturen aufbauen. Dazu zeigt Heinrich (2009), dass eine Governance-Analyse als Strategie dienen kann, um die komplexen Herausforderungen der Implementierung von BNE in Schulen zu verstehen und zu meistern. Die Governance ist integraler Bestandteil von Transformationsprozessen in Schulen und damit den vier beschriebenen Handlungsfeldern übergeordnet.

2 Pioneering Sustainability – Weiterbildung für Schulleitungen zur Gestaltung nachhaltiger Schulen

Im Rahmen von *Pioneering Sustainability* setzen sich die Teilnehmenden mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), dem Whole School Approach (WSA) und dem Konzept des Sustainable Leadership auseinander. Diese Auseinandersetzung findet im Rahmen von zwei Monaten mit zwei Präsenztagen statt, wobei in der Regel 20 Personen am Modul teilnehmen. Da das Modul kurz ist, liegt der Fokus auf der Wissensvermittlung und -verarbeitung und der Entwicklung eines Umsetzungsplans für die Gestaltung ihrer ganzheitlich nachhaltigeren Schule. *Pioneering Sustainability* spricht besonders Führungspersonen von Schulen an, sodass ein Großteil der Teilnehmenden aus Schulleitungen besteht. Aus diesem Grund wird folgend vereinfachend von Schulleitungen gesprochen.

Im Modul wird die Verpflichtung der Schweiz thematisiert, gemäß der UN-Agenda 2030 BNE fest im Bildungssystem zu verankern. Eine Verankerung kann durch den WSA erreicht werden, bei dem die Institution als Ganzes betrachtet wird. Folglich sollen die Schulleitungen im Rahmen von *Pioneering Sustainability* auch ihre Institution als Ganzes in den Blick nehmen und die Implementierung von BNE in den vier Handlungsfeldern Unterricht, Fortbildung, Campus und Netzwerk angehen. Während dieses Prozesses befassen sie sich mit ihrem eigenen Führungsverständnis und -handeln, besonders in Bezug auf das Konzept des Sustainable Leadership. Dieses methodische Vorgehen folgt dem Ansatz von Müller et al. (2020), welcher besagt, dass Nachhaltigkeitstransformationen auf den unterschiedlichen schulischen Ebenen anzudenken sind. Das Modul ist in vier Teile strukturiert: Vorbereitung, Modultag 1 in Präsenz, selbständige Arbeitszeit und Modultag 2 online. Alle Informationen und Inhalte zum Modul werden über die ILIAS-Plattform der PHZH zur Verfügung gestellt, auf welche alle Schulleitungen Zugriff haben. ILIAS ist ein Open-Source-webbasiertes Lernmanagementsystem (LMS), das von Universitäten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen verwendet wird, um digitale Lerninhalte zu erstellen, zu verwalten und bereitzustellen. Auf der ILIAS-Plattform steht eine BNE-Toolbox zur Verfügung, welche eine Vielzahl von Ressourcen umfasst, darunter relevante Dokumente für die selbständige Arbeitszeit, Artikel, Websites und Software-Tools, die zur Vertiefung dienen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie ganzheitlich nachhaltigere Schulen gestaltet werden können, findet innerhalb des Moduls in vier Phasen statt. Diese vier Phasen sind von der Handreichung BNE-Modellschulen vom Zentrum für Schulqualität (ZSL, 2021) des Landes Baden-Württemberg inspiriert, da diese selbst erfolgreich BNE-Schulen mit einem WSA gestalten konnten. Die vier Phasen umfassen:

- Phase 1: Verständnis zu BNE, Sustainable Leadership und WSA entwickeln
- Phase 2: Bestandsaufnahme zu den vier Handlungsfeldern in Bezug zu BNE
- Phase 3: Umsetzungsplanung zur Gestaltung ganzheitlich nachhaltigerer Schulen
- Phase 4: Reflexion der Umsetzungsplanung

Diese Phasengliederung wird zudem durch unterschiedliche Studien untermauert. Untersuchungen zeigen, dass ein tiefgehendes Verständnis von relevanten Konzepten wie BNE wichtig ist, damit Schulleitungen ihre Schulen in nachhaltige Schulen transformieren können (Müller et al., 2020; Zainal Abidin et al., 2023; Akiyama & Onuki, 2012). Die Bestandsaufnahme der BNE-Aktivitäten innerhalb der vier Handlungsfelder Unterricht, Fortbildung, Campus und Netzwerk hilft dabei, spezifische Bedürfnisse und Potenziale der Schulen zu identifizieren, was für die Erarbeitung einer fundierten Umsetzungsplanung relevant ist (Verhelst, Vanhoof & Van Petegem, 2023; Perwitasari, Hariyono & Susantini, 2023). Die Reflexion und Diskussion der Umsetzungsplanung mit außerschulischen Stakeholdern im Rahmen eines Webdialogs von #schuleverantworten am zweiten Modultag ermöglicht es, die Umsetzungsplanung weiterzuentwickeln (Brunnquell et al., 2015). Die Webdialoge von #schuleverantworten dienen dem Austausch zwischen schulischen Führungspersonen, Forschenden und Experten über die Gestaltung des Schullebens durch wissenschaftliche und praktische Erkenntnisse (Schule verantworten, 2024). Folgende Tabelle fasst den inhaltlichen und strukturellen Aufbau des Moduls zusammen:

Tabelle 1: Struktur und Inhalt von Pioneering Sustainability

Aufbau	Phasen	Aktivitäten	Ziele
Vorbereitung	Verständnis entwickeln	- Literatur- und Toolbox-Studium zu BNE, Sustainable Leadership & WSA - Nutzung der BNE-Toolbox	Grundverständnis BNE, Sustainable Leadership & WSA
Erster Modultag		- School-Footprint-Analyse - Austausch mit Schulnetz21 & ETH Zürich	- Reflexion BNE-Status - Einblick in Best-Practices
Selbständige Arbeitszeit	Bestandsaufnahme	- Bildung und Moderation eines BNE-Teams - Analyse der vier WSA-Handlungsfelder - Persönliche Lernumgebung (PLE) Reflexion	- Teamaktivierung - Identifikation von Entwicklungsfeldern - Führungskompetenz stärken
	Umsetzungsplanung	Entwicklung eines Schul-Umsetzungsplans zu allen vier WSA-Feldern	- Realisierbarer, schulindividueller BNE-Fahrplan - Synergien und Kooperationen festlegen
Zweiter Modultag	Reflexion	- Vorstellung & Diskussion der Pläne im Webdialog (#schuleverantworten) - PLE-Präsentation	- Kritikgestützte Planoptimierung - Reflexion der eigenen Führungspraxis

2.1 Vorbereitung und Modultag 1

Im Rahmen der *ersten Phase* Verständnis entwickeln befassen sich die Schulleitungen selbständig mit den Konzepten BNE, Sustainable Leadership und dem WSA. Dazu lesen sie vorbereitend für den ersten Modultag unterschiedliche Artikel, welche sich mit

den Konzepten befassen und in der BNE-Toolbox auf ILIAS zur Verfügung stehen. Die intensive Auseinandersetzung der Schulleitungen mit der Literatur ist didaktisch wichtig, da es ihnen ermöglicht, ein grundlegendes Verständnis zu entwickeln, was durch die theoretischen und praktischen Bezüge in den Modultagen vertieft wird (Sterling, 2001; Henderson & Tilbury, 2004).

Die Ziele für den ersten Modultag umfassen, ein praxisorientiertes Verständnis der Konzepte BNE, WSA und Sustainable Leadership zu entwickeln, eine Standortbestimmung der eigenen Schule bezüglich der BNE-Umsetzung zu machen, das Kennenlernen von Unterstützungsangeboten durch das Schulnetz21 und das Gewinnen von Einblicken in die Nachhaltigkeitsbemühungen der ETH Zürich. Mit diesem ersten Modultag können sie das Verständnis vertiefen, indem sie die theoretischen Konzepte mit der Praxis in Bezug setzen. Dabei werden zwei Schwerpunkte gelegt: (1) Auseinandersetzung mit BNE, Sustainable Leadership und dem WSA sowie (2) Besuch der ETH Zürich als Best Practice.

(1) Auseinandersetzung mit BNE, Sustainable Leadership und dem WSA

Die Morgenphase dient der Standortbestimmung der Schulleitungen in Bezug auf BNE. In persönlicher Reflexion und einer Hand- und Footprintanalyse – erstere erfasst positive Nachhaltigkeitswirkungen, letztere Ressourcenverbrauch und Umweltbelastung (Sharma, Sharma & Raj, 2023; Husgafvel, 2021) – wird der aktuelle BNE-Status der Schule dokumentiert und datenbasiert weiterentwickelt. Anschließend präsentiert das Schulnetz21, das größte Schweizer Netzwerk für nachhaltige Schulentwicklung, seine Unterstützungsangebote, kooperativen Strukturen und Best-Practice-Beispiele (Schulnetz21, o. J.; Vare & Scott, 2007). Den Abschluss bildet ein Expertenvortrag zu Whole School Approach und Sustainable Leadership mit Fokus auf transparente Kommunikation, Partizipation und Netzwerkkooperation, gefolgt von einer thematisch geleiteten Gruppenarbeit zur Vertiefung dieser Elemente.

(2) Besuch der ETH Zürich als Best Practice

Am Nachmittag des ersten Modultags besuchen die Schulleitungen die ETH Zürich, eine führende Institution in der SDG-Förderung, um exemplarische Nachhaltigkeitspraktiken unmittelbar zu erleben und Theorie mit Praxis zu verknüpfen (Cortese, 2003; Laurillard, 2012; Biggs et al., 2022). Bei einem kommentierten Rundgang durch Forschungslabore zu erneuerbaren Energien und nachhaltiger Landwirtschaft sowie Gesprächen mit ETH Sustainability werden die vier Handlungsfelder des WSA und Elemente des Sustainable Leadership praxisnah aufgezeigt (Mader, 2013). In anschließenden Gruppendiskussionen entwickeln die Teilnehmenden erste Konzepte für ein schulinternes Steuerungsgremium à la ETH Sustainability. Der Tag schließt mit einer gemeinsamen Reflexion und der Einführung in die selbständige Arbeitsphase sowie der Nutzung der BNE-Toolbox auf ILIAS.

2.2 Selbständige Arbeitszeit

In der selbstständigen Arbeitsphase zwischen den Modultagen führen die Schulleitungen eine Bestandsaufnahme der vier WSA-Handlungsfelder durch und entwickeln darauf aufbauend einen Umsetzungsplan. Die entsprechenden Vorlagen zur Bestandsaufnahme, Umsetzungsplanung und zur Anlage einer persönlichen Lernumgebung (PLE, z. B. als OneNote-Tagebuch) stehen in der BNE-Toolbox auf ILIAS zur Verfügung. Die PLE ermöglicht durch fortlaufende Reflexion des eigenen Führungshandelns im Kontext von Sustainable Leadership die gezielte Weiterentwicklung relevanter Führungskompetenzen (Barth & Michelsen, 2013; Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Phase 2: Bestandsaufnahme

Während der Bestandsaufnahme werden die Schulleitungen in der Schule aktiv und bilden als Erstes ein BNE-Team zur Steuerung des Transformationsprozesses. Das Ziel ist, mit dem BNE-Team eine Bestandsaufnahme der Schule in Bezug auf nachhaltige Praktiken und Initiativen durchzuführen (ZSL, 2021). Gemeinsam werden BNE-bezogene Aktivitäten mit Bezug zu den vier Handlungsfeldern erfasst und analysiert. Es wird ermittelt, in welchen Handlungsfeldern des WSA bereits Aktivitäten in den jeweiligen Schulen stattfinden, welcher Entwicklungsbedarf besteht und welche Entwicklungsthemen von besonderer Bedeutung sind (ZSL, 2021). Die Bildung eines heterogenen BNE-Teams ist entscheidend, da es durch die Zusammenführung unterschiedlicher Kompetenzen und Perspektiven eine Planung ermöglicht, welche die Schule ganzheitlich in den Blick nimmt. Forschungsergebnisse zeigen, dass Teams, die interdisziplinär und divers zusammengesetzt sind, in der Lage sind, komplexe Aufgaben, wie bspw. die Implementierung von BNE, besser zu bewältigen als homogene Teams (Díaz-García et al., 2013; Nathan & Lee, 2013). Darüber hinaus wird die Bedeutung einer teambasierten Herangehensweise von Transformationsprozessen in (Bildungs-)Organisationen betont, da sie zu einer verbesserten Problemlösung und höheren Erfolgsraten führt. Folgend soll vertieft auf die BNE-Teambildung und Bestandsaufnahme eingegangen werden:

(1) BNE-Team-Bildung

Bei der Bildung des BNE-Teams sollten vorhandene schulische Strukturen genutzt und darauf aufgebaut werden, um Synergien zu fördern. Eine Kernteamgröße von fünf bis sechs Mitgliedern gewährleistet effiziente Kommunikation und schnelle Entscheidungen (Akinola & Ayinla, 2014). Bei größeren Projekten kann das Team um Arbeitsgruppen erweitert werden; die Steuergruppe und die Schulleitung koordinieren anschließend alle Aktivitäten und bereiten neue Mitglieder auf ihre Aufgaben vor. Eine starke, koordinierende Führung ist für das Gelingen von Change-Prozessen unerlässlich (Fullan, 2015; Müller et al., 2020). Die Partizipation bildet das Fundament produktiver Zusammenarbeit und stellt die Inklusivität des Entwicklungsprozesses sicher. Deshalb sollte das BNE-Team Lehrpersonen aus verschiedenen Fachschaften, mindestens zwei Schüler:innen, engagierte Eltern oder externe Kolleg:innen sowie ein Mitglied der Schulleitung

umfassen, das nach außen hin Transparenz und Verantwortlichkeit gewährleistet (ZSL, 2021).

(2) Bestandsaufnahme

Eine gründliche Bestandsaufnahme schulischer Nachhaltigkeitspraktiken in den Handlungsfeldern Unterricht, Fortbildung, Campus und Netzwerke bildet die Grundlage für die gemeinsame Visionentwicklung (ZSL, 2021). Mithilfe der Rückwärtsplanung (Backward Design) nach Wiggins und McTighe (2005) entwirft das BNE-Team eine Fünf-Jahres-Vision, identifiziert aktuelle Stärken und Entwicklungspotenziale und nutzt ergänzende Materialien aus der BNE-Toolbox zur Inspiration. Anschließend werden prioritäre Themen markiert, um evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen (Visscher & Coe, 2003). Die Validierung erfolgt in Qualitätsentwicklungstagen oder Schulkonferenzen, in denen die gesamte Schulgemeinschaft partizipativ über Stärken und Prioritäten entscheidet (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2023; Torsdottir et al., 2024).

Phase 3: Umsetzungsplanung gestalten

In diesem Teil der selbstständigen Arbeit wird gemeinsam mit dem BNE-Team eine Umsetzungsplanung erarbeitet. Eine Vorlage für die Erarbeitung der Umsetzungsplanung wird in der BNE-Toolbox zur Verfügung gestellt. Neben der Vorlage können weitere Hilfestellungen wie Planungs-, Strategie- und Managementvorlagen und Literaturquellen in der BNE-Toolbox genutzt werden. Die Vorlage zur Umsetzung darf, muss aber nicht genutzt werden. Studien zeigen, dass Autonomie in der Gestaltung und Entscheidungsfindung zu einer gesteigerten Befähigung in der Führungsrolle führt (Dou, Devos & Valcke, 2017; Keddie, 2016). Indem die Schulleitungen selbst entscheiden, wie sie die Umsetzung planen wollen, wird dazu beigetragen, dass Schulleitungen als Führungskräfte agieren, die nicht nur verwalten, sondern auch Innovationen vorantreiben können. Auf diese Weise werden Entscheidungen auf lokaler Ebene schneller und gezielter getroffen, was für komplexere Umsetzungsvorhaben besonders wichtig ist (Mathie & Wals, 2022). Studien weisen darauf hin, dass Schulen meist besser funktionieren, wenn sie die Freiheit haben, ihre Schulentwicklung selbst voranzutreiben (Dou, Devos & Valcke, 2017; Keddie, 2016).

Mit der Umsetzungsplanung ist zu entscheiden, ob zunächst das wichtigste Entwicklungsthema der ausgewählten Entwicklungsthemen angegangen wird oder ob mehrere Themen parallel verfolgt werden sollen (ZSL, 2021). Diese Entscheidung sollte auf einer Priorisierung basieren, die sowohl die Dringlichkeit als auch die verfügbaren Ressourcen berücksichtigt. Der Umsetzungsplan dient schließlich als zentrales Instrument zur Koordination der bevorstehenden Arbeitsschritte und bietet allen Beteiligten einen klaren Überblick über die Aufgabenverteilung, einschließlich der Festlegung, wer bis wann für welche Aktivitäten verantwortlich ist. Dies fördert das Verantwortungsgefühl, da jeder Beteiligte seine Rolle und die Erwartungen kennt. Durch die Aufnahme der verantwortlichen Personen und konkreten Termine in den Umsetzungsplan wird eine Nachverfolgung und Überprüfung der Aufgabenerfüllung ermöglicht. Dies verhindert Verzögerungen und stellt sicher, dass das Projekt konkret

angegangen wird (Locke & Latham, 2002). Die im Jahresplan festgelegten Termine, wie zum Beispiel die BNE-Steuerungssitzungen, die Gesamtlehrpersonen- und Schulkonferenzen oder Gemeinderatssitzungen, geben eine Struktur vor, die zur Terminierung von Etappenzielen genutzt werden kann (ZSL, 2021). Der Umsetzungsplan soll dabei als „lebendes Dokument“ behandelt werden (ZSL, 2021). Daher sollte er regelmäßig überprüft und angepasst werden, um auf Veränderungen reagieren zu können. Eine transparente Kommunikation der Änderungen gegenüber allen Beteiligten ist unerlässlich, um die Unterstützung und das Engagement der Schulgemeinschaft zu erhalten.

Während des ganzen Prozesses muss zwischen Ambition und Realismus abgewogen werden (ZSL, 2021): Was kann und soll bis wann erreicht werden? Dies fördert eine machbare und motivierende Zielsetzung, die auf die tatsächlichen Ressourcen und Kapazitäten abgestimmt ist. Manchmal sind ambitionierte Ziele notwendig, um die Schulgemeinschaft zur aktiven Unterstützung zu mobilisieren und ungeahnte Kräfte freizusetzen. Doch muss realistisch berücksichtigt werden, was angesichts begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen machbar ist (ZSL, 2021).

2.3 Modultag 2

Nachdem die Schulleitungen selbstständig intensiv in ihrer eigenen Schule gearbeitet haben, BNE-Teams bildeten, Entwicklungsthemen erörterten und schon einen ersten Entwurf der Umsetzungsplanung haben, kommen sie in die *vierte Phase* der Reflexion der geleisteten Arbeit und präsentieren diese im Rahmen des Webdialogs von #schul-everantworten. Im Anschluss an den Webdialog wird in Kleingruppen auf die PLE eingegangen und diskutiert, inwiefern sich das eigene Führungsverständnis und -handeln zur Gestaltung nachhaltiger Schulen weiterentwickelt hat.

Am Webdialog nehmen außerschulische Akteure sowie BNE-Experten teil, darunter Organisationen wie WWF, die ihre Perspektiven einbringen und die Diskussion zur Gestaltung ganzheitlich nachhaltiger Schulen bereichern. Die Präsentation der Umsetzungspläne findet in drei thematischen Online-Gruppenräumen statt, wobei sich die BNE-Akteure selbst gleichmäßig aufteilen können. Die Diskussion im Anschluss an die Präsentation gibt den Schulleitungen hilfreiche Hinweise, ihren Umsetzungsplan weiterzuentwickeln. Laurillard (2012) argumentiert, dass solche Diskussionen die Kollaboration und den Wissensaustausch fördern, zu einem tieferen Verständnis und besseren Lösungsansätzen führen.

Die kritische Reflexion des Umsetzungsplanes ist ein zentraler Bestandteil bei der Gestaltung der nachhaltigeren Schule, nicht nur während Pioneering Sustainability, sondern auch danach. Die stetige Reflexion fördert die Zusammenarbeit innerhalb des Teams und der Schulgemeinschaft (Brunnquell et al., 2015). Nach Erreichen eines wichtigen Etappenziels ist es zudem von Vorteil, die gewonnenen Erfahrungen – sowohl die Herausforderungen als auch die Erfolgsfaktoren – systematisch zu dokumentieren und auszuwerten (Brunnquell et al., 2015; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Diese Erkenntnisse, auch als „Key Learnings“ bezeichnet, sind wichtig für die Weiterführung sowie Planung und Umsetzung zukünftiger Projekte. Dieser Ansatz schafft

eine solide Basis für kontinuierliche Verbesserungen und fördert die Entwicklung innerhalb der Schulgemeinschaft in Richtung mehr Nachhaltigkeit (ZSL, 2021). Nach dem Webdialog, der Verabschiedung der BNE-Akteure und Experten sowie einer Pause werden die Schulleitungen angeregt, ihre eigenen Führungskompetenzen im Rahmen der PLE-Vorstellung in Kleingruppen zu reflektieren. Es geht um die Frage, wie sich das eigene Führungsverständnis und -handeln, insbesondere in Bezug auf Sustainable Leadership, weiterentwickelt hat. Die Theorie des transformativen Lernens besagt, dass durch kritische Reflexion und die Überprüfung von Verhaltensweisen persönliches Wachstum und Veränderungen angeregt werden (Nölting et al., 2018). Außerdem kann reflektierendes Lernen bei Führungspersonen die Wahrnehmung für spezifische Herausforderungen und Lösungen verbessern (Brunnquell et al., 2015; Müller et al., 2020).

Zusammengefasst bietet *Pioneering Sustainability* eine angemessene Struktur, um sich intensiv mit den Konzepten BNE, Sustainable Leadership und WSA auseinanderzusetzen und praxisnahe Einblicke zu gewinnen, welche den Schulleitungen Best Practice und Inspirationen für die Gestaltung nachhaltiger Schulen bieten. Während der selbstständigen Arbeitsphase können die Schulleitungen auf unterstützende Unterlagen in der BNE-Toolbox zurückgreifen. Diese Materialien helfen bei der Bestandsaufnahme, der Umsetzungsplanung und der Führung der PLE. Zusätzlich stehen weitere inspirierende Ressourcen zur Verfügung, um den Prozess zu erleichtern und zu bereichern. Durch die Diskussion und Reflexion mit Experten, BNE-Akteuren und den teilnehmenden Schulleitungen erhalten die Schulleitungen wertvolle Unterstützung und Förderung. Diese Interaktionen helfen ihnen dabei, ihre Umsetzungspläne, Strategien und Strukturen für nachhaltige Schulen weiterzuentwickeln, langfristige Kooperationen aufzubauen und ihre Führungskompetenzen zu stärken.

3 Diskussion

Angesichts drängender ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Herausforderungen leistet Bildung für nachhaltige Entwicklung einen zentralen Beitrag. Schulleitungen übernehmen dabei die Schlüsselrolle als Impulsgeber und Vorbilder für nachhaltiges Handeln im gesamten Schulumfeld. Trotz verfassungsrechtlicher Verankerung in der Schweiz vollzieht sich der Wandel hin zu konsequent nachhaltigen Schulen bislang nur zögerlich.

Ein Weg, dies zu ändern, besteht darin, den Schulleitungen das notwendige Know-how zu vermitteln, damit sie nachhaltige Schulen gestalten können. Aus diesem Grund wurde in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie eine Weiterbildung für Schulleitungen durchgeführt werden kann, um sie zu befähigen, ganzheitlich nachhaltige Schulen zu gestalten.

Pioneering Sustainability verhält sich ähnlich wie die nachhaltige Entwicklung selbst – beides befindet sich, wie der Name sagt, in einer Entwicklung. Das Modul wurde neu entwickelt und wird sich mit jeder Durchführung weiterentwickeln. In die-

sem Sinne hat es eine doppelte Pionierfunktion: Es ist das erste Modul in der Weiterbildung der PHZH, das sich spezifisch auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung und deren Umsetzung fokussiert, und es motiviert Schulleitungen, selbst Pioniere der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu werden und nachhaltigere Schulen zu gestalten.

Ein wertvoller Ansatz von Pioneering Sustainability ist, dass es auf etablierten theoretischen Grundlagen wie dem Whole School Approach und Sustainable Leadership zur Gestaltung nachhaltiger Schulen basiert. Diese Konzepte wurden in wissenschaftlichen Studien untersucht und deren Wirkung diskutiert (Laurie, Nonoyama-Tarumi, Mckeown & Hopkins, 2016; Mogaji & Newton, 2020; Torsdottir et al., 2023; Forssten Seiser et al., 2022; Holst, 2022; Mokski et al., 2023; Liao, 2022; Dreier, Nabarro & Nelson, 2019; Simionescu et al., 2023; Anane-Simon & Atiku, 2023). Außerdem weist Pioneering Sustainability einen hohen Anteil an Praxisorientierung auf, indem verschiedene außerschulische Stakeholder aktiv in den Lehrprozess eingebunden werden. Einerseits tritt das Schulnetz21 als größtes Schweizer Netzwerk für Bildung für nachhaltige Entwicklung in Erscheinung und bietet den Schulleitungen Handwerkszeug für die Gestaltung nachhaltiger Schulen. Andererseits ermöglicht der Besuch der ETH Zürich, einer Bildungsinstitution, die in der Umsetzung der SDGs führend ist, eine Best Practice. Solche praxisorientierten Ansätze sind von unschätzbarem Wert für das Lernen, da sie die theoretischen Grundlagen greifbar machen (Mader, 2013). Zusätzlich inspirieren sie die Schulleitungen, eigene Nachhaltigkeitsinitiativen an ihren Schulen zu entwickeln (Finnegan, 2023). Eine weitere Möglichkeit für Inspiration, Unterstützung und besonders auch Kooperation bietet sich für die Schulleitungen im Rahmen des Webdialogs #schuleverantworten. Es beteiligen sich wichtige außerschulische Akteure wie WWF, PUSH, Silvia und BNE-Experten an der Reflexion und Diskussion der Umsetzungspläne der Schulleitungen. Diese direkte Vernetzung gibt den Schulleitungen die Chance, die Gestaltung ihrer nachhaltigen Schule auch nach Pioneering Sustainability mit Unterstützung der Stakeholder fortzuführen.

Diese Stärke ist jedoch auch mit einer Herausforderung verbunden, da sich damit eine Abhängigkeit von externen Partner:innen ergibt. Folglich geht es in der langfristigen Entwicklung von Pioneering Sustainability um die Frage, wie man eine dauerhafte Bindung von außerschulischen Stakeholdern wie WWF, PUSH, Silvia etc. und der ETH Zürich ermöglichen kann. Solche Partnerschaften sind wertvoll, um praktische Bezüge zu den theoretischen Konzepten herzustellen, jedoch keine Selbstverständlichkeit und erfordern Planung und langfristig eine gegenseitige Win-win-Situation. Folglich ist es wertvoll, mit weiteren außerschulischen Stakeholdern in Kontakt zu kommen und Bildungsinstitutionen zu finden, welche als Best Practice dienen können. Eine weitere Herausforderung ergibt sich daraus, dass Schulleitungen aus unterschiedlichen Kontexten und Bildungsinstitutionen und mit unterschiedlichen Bildungshintergründen teilnehmen. Dies erfordert, die Inhalte so zu gestalten, dass die Schulleitungen individuell möglichst viel mitnehmen. Laurillard (2012) betont, wie wichtig es ist, Lehransätze zu nutzen, die auf die individuellen Lernbedürfnisse der Studierenden eingehen und ihnen ermöglichen, ihr Verständnis durch angepasste

Materialien zu vertiefen. Dabei ist es wichtig, die Inhalte von Pioneering Sustainability stetig auf ihre Relevanz hin zu evaluieren. Eine systematische Evaluation ermöglicht es, deren Wirksamkeit und Impact in den Schulen zu beurteilen (Biggs et al., 2022). Es ist geplant, kurz nach der Durchführung und dann nach etwa einem Jahr eine qualitative und quantitative Evaluation durchzuführen, um direktes Feedback der Schulleitungen zu erfassen und die langfristigen Auswirkungen des Gelernten zu beurteilen. Besonders interessant ist die Frage, ob es den Schulleitungen möglich war, die Umsetzungspläne durchzuführen und ob die Schulleitungen nachhaltigere Schulen gestalten konnten. Dieser Ansatz ermöglicht es, praktische Herausforderungen und Erfolge zu identifizieren und darauf basierend Pioneering Sustainability weiterzuentwickeln (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Pioneering Sustainability ist der erste Schritt auf einem langen Weg zur Gestaltung nachhaltiger Schulen in der Schweiz. Obwohl das Modul aufgrund seiner Kürze nur ein Tropfen auf den heißen Stein ist, ist der Mut, den ersten Schritt zu tun, von unschätzbarem Wert.

Für die Zukunft ist zu hoffen, dass weitere Schritte unternommen werden können, um Schulleitungen bei der Gestaltung nachhaltiger Schulen zu unterstützen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Weiterbildung der PHZH in den Blick zu nehmen und weitere Bereiche wie Personal, Management, System und Pädagogik aus der Perspektive der Nachhaltigkeit zu betrachten. Was bedeutet die nachhaltige Entwicklung für die Personalführung, das Management der Schule und die Pädagogik? Welchen Impact hat nachhaltige Entwicklung auf das System? Das ist nur ein Teil der offenen Fragen, welche im Rahmen der Weiterbildung für Schulleitungen noch adressiert werden sollten.

Literaturverzeichnis

- Akinola, O. S., & Ayinla, B. I. (2014). An empirical study of the optimum team size requirement in a collaborative computer programming/Kirwan environment. *Journal of Software Engineering and Applications*, 7(12), 1081–1090. <https://doi.org/10.4236/jsea.2014.712088>
- Akiyama, T., Li, J., & Onuki, M. (2012). Integral leadership education for sustainable development. *Journal of Integral Theory & Practice*, 7(3), 55–69.
- Anane-Simon, R., & Atiku, S. O. (2023). Inclusive leadership for sustainable development in times of change. *Routledge Open Research*, 2(16), 16.
- Barth, M., & Michelsen, G. (2013). Learning for change: an educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8, 103–119. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0181-5>
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5. Aufl.). McGraw-Hill, UK: Open University Press

- Bottery, M. (2011). Refocusing educational leadership in an age of overshoot: Embracing an education for sustainable development. *International Studies in Educational Administration*, 39(2), 3–16.
- Bottery, M., Wright, N., & James, S. (2012). Personality, moral purpose, and the leadership of an education for sustainable development. *Education 3–13*, 40(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.512563>
- Brunnquell, C., Brunstein, J., & Jaime, P. (2015). Education for sustainability, critical reflection, and transformative learning: Professors' experiences in Brazilian administration courses. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 9 (3–4), 321–342. <https://doi.org/10.1504/IJISD.2015.071858>
- Certini, G., & Scalenghe, R. (2015). Is the Anthropocene really worthy of a formal geologic definition? *The Anthropocene Review*, 2(1), 77–80. <https://doi.org/10.1177/2053019614563840>
- Cook, J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), n1.
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15–22.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>
- Díaz-García, C., González-Moreno, A., & Jose Sáez-Martínez, F. (2013). Gender diversity within R&D teams: Its impact on radicalness of innovation. *Innovation*, 15(2), 149–160. <https://doi.org/10.5172/impp.2013.15.2.149>
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959–977. <https://doi.org/10.1177/1741143216653975>
- Dreier, L., Nabarro, D., & Nelson, J. (2019). *Systems Leadership for Sustainable Development: Strategies for Achieving Systemic Change*. Harvard, USA: Harvard Kennedy School.
- Dreizler, P. (2023). Schulen ganzheitlich für die Zukunft aufstellen: Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Whole System Approach. *DDS–Die Deutsche Schule*, 115(2), 147–152. <https://doi.org/10.31244/dd.2023.02.09>
- Finnegan, W. (2023). Beyond whole-school approaches to sustainability: Social practices and practice architectures at secondary schools in England. *Energy Research & Social Science*, 102, 103186. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2023.103186>

- Forssten Seiser, A., Mogren, A., Gericke, N., Berglund, T., & Olsson, D. (2022). Developing school leading guidelines facilitating a whole school approach to education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 29(5), 783–805. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2151980>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Columbia, USA: Routledge.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990.
- Heinrich, M. (2009). Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance?. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(1), 4–9.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Australian Research Institute in Education for Sustainability: Australian Government.
- Holst, J. (2022). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Howell, R. A. (2021). Engaging students in education for sustainable development: The benefits of active learning, reflective practices and flipped classroom pedagogies. *Journal of Cleaner Production*, 325, 129318. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129318>
- Husgafvel, R. (2021). Exploring social sustainability handprint—Part 1: Handprint and life cycle thinking and approaches. *Sustainability*, 13(20), 11286. <https://doi.org/10.3390/su132011286>
- Ibisch, P. L., Molitor, H., Conrad, A., Walk, H., Mihotovic, V., & Geyer, J. (2018). *Der Mensch im globalen Ökosystem. Eine Einführung in die nachhaltige Entwicklung*. München: oekom.
- Keddie, A. (2016). School autonomy as 'the way of the future': Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 713–727. <https://doi.org/10.1177/1741143214559231>
- Khumalo, S. S. (2019). The role of transformational school leadership in promoting teacher commitment: An antecedent for sustainable development in South Africa. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 22–32. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0015>
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. California, USA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirwan, M., Bhatti, A. J., Pacey, V., Gray, K., & Dean, C. M. (2022). Overcoming silos: a sustainable and innovative approach to curriculum development. *Education Sciences*, 12(6), 375. <https://doi.org/10.3390/educsci12060375>
- Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D. A., ... & Toman, I. (2022). A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218–236. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0398>

- Lampert, I., Niebert, K., & Wilhelm, M. (2021). Instructional guidelines based on conceptions of students and scientists about economic and population growth within planetary boundaries. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10200-2>
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226–242. <https://doi.org/10.1177/0973408216661442>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York, USA: Routledge.
- Leo, U., & Wickenberg, P. (2013). Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change*, 14, 403–422. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9207-8>
- Liao Y (2022) Sustainable leadership: A literature review and prospects for future research. *Front. Psychol.*, 13:1045570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1045570>
- Lorente-Echeverría, S., Canales-Lacruz, I., & Murillo-Pardo, B. (2023). Whole Systems Thinking and Context of the University Teacher on Curricular Sustainability in Primary Education Teaching Degrees at the University of Zaragoza. *Education Sciences*, 13(4), 341.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Mader, C. (2013). Sustainability process assessment on transformative potentials: The Graz Model for Integrative Development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 54–63.
- Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2023). A participatory curriculum approach to ICT-enabled education for sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 15(5), 3967. <https://doi.org/10.3390/su15053967>
- Mathar, R. (2013). *The concept of the whole school approach—a platform for school development with a focus on sustainable development*. Hessen, DE: ESD Expert Network.
- Mathie, R. G., & Wals, A. E. J. (2022) *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*. Wageningen: Education & Learning Sciences/Wageningen University. <https://doi.org/10.18174/566782>
- Mogaji, I. M., & Newton, P. (2020). School leadership for sustainable development: A scoping review. *Journal of Sustainable Development*, 13(5), 15–30. <https://doi.org/10.5539/jsd.v13n5p15>
- Mokski, E., Leal Filho, W., Sehnem, S., & Andrade Guerra, J. B. S. O. D. (2023). Education for sustainable development in higher education institutions: an approach for effective interdisciplinarity. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(1), 96–117. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0306>
- Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading schools towards sustainability. Fields of action and management strategies for principals. *Sustainability*, 12(7), 3031.
- Nathan, M., & Lee, N. (2013). Cultural Diversity, Innovation, and Entrepreneurship: Firm-level Evidence from London. *Economic Geography*, 89(4), 367–394.

- Nölting, B., Molitor, H., & Rieckmann, M. (2018). Transformative learning in the context of sustainable development. *Sustainability Science*, 13(6), 1531–1544.
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability*, 13(6), 3083. <https://doi.org/10.3390/su13063083>
- O'Neill, D. W., Fanning, A. L., Lamb, W. F., & Steinberger, J. K. (2018). A good life for all within planetary boundaries. *Nature Sustainability*, 1(2), 88–95.
- Perwitasari, S. I., Hariyono, E., & Susantini, E. (2023). Implementation of ESD (Education for Sustainable Development) in Climate Change Learning: A Literature Review. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 4(4), 399–415. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v4i4.317>
- Rauch, F., & Pfaffenwimmer, G. (2020). The Austrian ECOLOG-schools programme – Networking for environmental and sustainability education. *Green schools globally: Stories of impact on education for sustainable development*, 85–102. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46820-0_6
- Ricci, E. C. (2019). Promoting sustainability culture among citizens: a system dynamic analysis of the role of schools. Promoting Sustainability Culture among Citizens: A System Dynamic Analysis of the Role of Schools. *PuntOorg International Journal*, 4(2), 141–155.
- Sabir Onat, B., & Yirmibeşoğlu, F. (2022). Sustainable Schoolyards as Learning Landscapes. *ICONARP International Journal of Architecture and Planning*, 10(2), 844–867. <https://doi.org/10.15320/ICONARP.2022.226>
- Sass, W., De Maeyer, S., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2024). Effectiveness of education for sustainability: The importance of an action-oriented approach. *Environmental Education Research*, 30(4), 479–498. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2229543>
- Schulnetz21. (n. d.). *Schulnetz21: Netzwerk für Schule und Umwelt*. Abgerufen von <https://www.schulnetz21.ch/>
- Sharma, L. K., Aarav, P., Sharma, S., & Raj, A. (2023). Assessment of environmental footprint using geospatial approach to ascertain the Sustainable Development Goal 2030 s of India. *Natural Resources Forum*, 47(3), 525–552. <https://doi.org/10.1111/1477-8947.12301>
- Simionescu, M., Vasiliu, C., Șerban, C. G., Bichel, A. N., & Hudea, O. S. (2023). Towards a Modern Leadership: Sustainable Development-Oriented Management. *Amfiteatru Economic*, 25 (Special No. 17), 1024–1041. <https://doi.org/10.24818/EA/2023/S17/1024>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., ... & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education – Re-visioning learning and change*, Schumacher Briefing no. 6. Dartington: Schumacher Society/Green Books.
- Schule Verantworten. (2024). *Web-Dialoge zur Führungskultur*. Schule Verantworten. Abgerufen von <https://schule-verantworten.education/web-dialoge/>
- Schweizerische Eidgenossenschaft (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV)*, Art. 2, Art. 73. Bern, Schweiz.

- Tare, M. (2020). Education for sustainable development. *Technology & Innovation*, 21(4), 1–3. <https://doi.org/10.21300/21.4.2020.2>
- Thakore, R. & Williams, A. (2020). Insights into Education System for Sustainable Development: The case of UCEM. *EPiC Series in Built Environment*, 1, 45–52.
- Torsdottir, A. E., Olsson, D., Sinnes, A. T., & Wals, A. (2024). The relationship between student participation and students' self-perceived action competence for sustainability in a whole school approach. *Environmental Education Research*, 30(8), 1308–1326. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2326462>
- Torsdottir, A. E., Sinnes, A. T., Olsson, D., & Wals, A. (2024). Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability. *Environmental Education Research*, 30(4), 519–543. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213427>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Paris: UNESCO.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2023). School effectiveness for education for sustainable development (ESD): What characterizes an ESD-effective school organization?. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 502–525. <https://doi.org/10.1177/1741143220985196>
- Visscher, A. J., & Coe, R. (2013). *School improvement through performance feedback*. Routledge.
- Warner, B. P., & Elser, M. (2015). How Do Sustainable Schools Integrate Sustainability Education? An Assessment of Certified Sustainable K–12 Schools in the United States. *The Journal of Environmental Education*, 46(1), 1–22.
- Weber, J. M., Lindenmeyer, C. P., Liò, P., & Lapkin, A. A. (2021). Teaching sustainability as complex systems approach: a sustainable development goals workshop. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 25–41. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0209>
- Wheeler, L., Guevara, J. R., & Smith, J. A. (2018). School–community learning partnerships for sustainability: Recommended best practice and reality. *International Review of Education*, 64, 313–337.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, USA: ASCD.
- Zainal Abidin, M. S., Mokhtar, M., & Arsath, M. (2023). Education for sustainable development from the lenses of Malaysian school leaders: a preliminary study. *Asian Education and Development Studies*, 12(2/3), 150–165. <https://doi.org/10.1108/AEDS-01-2023-0011>
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). (2021). *Handreichung BNE-Modellschulen: Schulen ganzheitlich für die Zukunft aufstellen. Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Whole System Approach in der Region Heidenheim*. Land Baden-Württemberg. Abgerufen von BNE-Modellschulen: Schulen ganzheitlich für die Zukunft aufstellen! | Portal Globales Lernen.

Klimaemotionen im Bildungsprozess berücksichtigen

Coaching und Persönlichkeitsentwicklung als Ansätze für emotionssensible BNE

LISA-MARIE SEYFRIED UND JULIANE SCHEERING

Zusammenfassung

Dieses Kapitel bietet eine konzeptionelle Synthese der Themen Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulbildung unter Berücksichtigung von Klimaemotionen in Form eines Orientierungsrahmens für das Bildungsmanagement im Hochschulkontext an. Der vorgeschlagene Orientierungsrahmen verbindet die Aspekte Persönlichkeitsentwicklung, emotionales Nachhaltigkeitslernen und eine coachende Haltung in Lehr-Lern-Settings miteinander, um Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen. Dabei wird für ein erweitertes Verständnis der sozio-emotionalen Komponente von BNE plädiert.

Abstract

This chapter offers a conceptual synthesis of the topics personal development in HE with consideration of climate emotions, in the form of an orientation framework for educational management in HE. It argues in favour of a broader understanding of the socio-emotional component of ESD. The proposed framework combines the aspects of personal development, emotional sustainability learning and a coaching attitude in teaching-learning settings to empower individuals to think and act sustainably.

1 Einleitung

Globale Entwicklungen wie der Klimawandel, Kriege oder Armut stellen große Herausforderungen für unsere Gesellschaft dar (Fischer, 2018; Zimmermann, 2016). Ein bildungsorientierter Ansatz, um diesen Herausforderungen zu begegnen, beschreibt, dass die Ausbildung kritisch und eigenständig denkender Menschen, die Verantwortung übernehmen, sich engagiert einsetzen sowie geduldig, ausdauernd und mutig Schwierigkeiten begegnen, einen Beitrag zur Lösung der genannten Probleme leisten kann (Müller, 2018).

Auch Klimabildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)¹ verfolgen das Ziel, ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit und ihre Herausforderungen zu schaffen und Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen (de Haan, 2008). Das Verständnis nachhaltiger Entwicklung im Rahmen von BNE orientiert sich dabei an der Agenda 2030 und den dazugehörigen 17 globalen Nachhaltigkeitszielen (SDGs) (UNESCO, 2021). BNE insgesamt gilt als integraler Bestandteil aller 17 SDGs, inhaltlich knüpft sie jedoch insbesondere an SDG 4 (Hochwertige Bildung) und ganz spezifisch an SDG 4.7 an (ebd.). In SDG 4.7 wird festgehalten, dass bis 2030 allen Lernenden die relevanten Kenntnisse zur Förderung nachhaltiger Entwicklung vermittelt werden sollen (Statistisches Bundesamt, 2025).

An Bildungsprozessen beteiligte Akteure werden also mit der Frage konfrontiert, *wie* Lernende zur Bewältigung von Herausforderungen wie dem Klimawandel befähigt werden können. Lernende sollen dabei neben inhaltlichen Aspekten auf den Umgang mit Rahmenfaktoren, wie Unbeständigkeit, Ungewissheit und Mehrdeutigkeit in der Wahrnehmung einzelner handelnder Personen, vorbereitet werden (Steffestun et al., 2022). Es ist die Aufgabe von Bildungsorganisationen, Lernende auf die Bewältigung der als VUKA (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) bezeichneten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorzubereiten und sie bei der Aneignung entsprechender Kompetenzen zu unterstützen (Müller, 2018). BNE in der Hochschullehre fokussiert zudem die Fragestellung, wie sich das Rollenverständnis von Lehrenden verändern muss, damit sie Lernende dazu befähigen können, soziale Systeme ökonomisch erfolgreich, sozial verantwortlich und ökologisch verträglich zu gestalten (siehe dazu auch Husenbeth in diesem Sammelband). Bildungsmanagement knüpft an ebendiese Aufgaben an, um die Akteure der Bildungsorganisationen einerseits und die Lernenden andererseits zu einem Umgang mit gegebenen Rahmenbedingungen und Anforderungen zu befähigen.

Müller (2018) beschreibt Bildungsmanagement als didaktisches Handeln, das sich vorwiegend auf den bildungspolitischen Ebenen Institution und Didaktik, also der Leitung und Gestaltung einzelner Bildungsorganisationen sowie der Planung und Organisation didaktischer Prozesse, bewegt. Für diese Handlungsebenen des Bildungsmanagements beschreibt Müller (2018) zwei spezifische Handlungsformen: das Bildungsbetriebsmanagement (Institution) und das Bildungsprozessmanagement (Didaktik). Ersteres bezieht sich auf die Leitung von Bildungsinstitutionen im Sinne der betrieblichen Führung, Letzteres auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation. Dazu zählen die Planung, das Angebot, die Gestaltung, die Durchführung und das Auswerten der Bildungsangebote, um „Lernen zu initiieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu begleiten“ (Müller, 2018, S. 45).

Die sorgfältige Analyse des Bedarfs sichert die Passung zwischen den Lernenden, den an sie gestellten Handlungsanforderungen sowie dem konkreten Lernangebot und trägt damit zu einem gelingenden Lernen bei. Dieser Vorgang ist als Bildungsbe-

1 In diesem Beitrag wird sich inhaltlich auf die Umsetzung von BNE im Hochschulkontext auf der Ebene des Bildungsmanagements fokussiert. Die Autorinnen verstehen Klimabildung dabei als einen spezifischen Bildungsansatz, der ähnliche Kompetenzbereiche wie BNE abdeckt. Fortlaufend wird sich daher im Beitrag auf BNE bezogen und nicht genauer zwischen Klimabildung und BNE differenziert.

darfsanalyse definiert und erfragt den Bildungsbedarf aus Sicht der Lernenden (subjektiver Bildungsbedarf) und der abnehmenden Systeme (objektiver Bildungsbedarf) (Müller, 2018). Wie schon im Kontext der BNE stellt sich auch hier die Frage, *wie* Lernende auf die Bewältigung spezifischer Handlungsanforderungen vorbereitet werden können.

Dieser Beitrag fokussiert in dem genannten Kontext die subjektiven und objektiven Bildungsbedarfe hinsichtlich der *affektiven Dimension* der Klimakrise und arbeitet mit einer Synthese des Themas Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulbildung mit der konstruktiven Arbeit mit Klimaemotionen. Zunächst sollen dazu der Begriff Klimaemotion sowie die Relevanz einer emotionssensiblen BNE betrachtet werden. Anschließend wird die Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung im universitären Bildungssystem thematisiert.

Dieses Themenfeld hat im Rahmen der Hochschulbildung noch Neuheitscharakter, daher greifen die Autorinnen auf die Erfahrungsfelder Transformatives Lernen und Coaching zurück. Der abschließend vorgeschlagene Orientierungsrahmen verbindet die Aspekte Persönlichkeitsentwicklung, emotionales Nachhaltigkeitslernen und eine coachende Haltung in Lehr-Lern-Szenarien miteinander, um einen Beitrag zur Beantwortung folgender Frage zu leisten: *Wie können Klimaemotionen und der konstruktive Umgang mit ihnen im Rahmen der Klimabildung (i. S. d. SDG 4) berücksichtigt werden, um Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen?*

2 Zur Relevanz von Klimaemotionen im Bildungsprozess

In Hinblick auf die Klimakrise und andere globale Herausforderungen verändert sich die Umwelt und es können Gefühle wie Angst, Wut, Ohnmacht, Hoffnung oder Freude entstehen, sog. *Klimaemotionen* (Pihkala, 2022). Diese Emotionen können die menschliche Reaktion auf die Klimakrise, das psychologische Wohlergehen und die Gesundheit beeinflussen (ebd.). Darüber hinaus können Emotionen generell auf eine Vielzahl kognitiver Prozesse, wie bspw. Lernen, Informationsverarbeitung oder Erinnerungen, wirken (Ojala et al., 2021; Tyng et al., 2017). Den Umgang mit diesen Emotionen zu lernen, kann daher ein relevanter Baustein für die Befähigung zu nachhaltigem Denken und Handeln und damit für BNE sein (ebd.).

„Bildung bezeichnet den Prozess der Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit eines Menschen in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden sozialen und natürlichen Umwelt. [...] Diese Aufgabe betrifft den ganzen Menschen mit Kopf, Herz und Hand“ und stellt ein wesentliches Merkmal für die individuelle Handlungsfähigkeit dar (Müller 2018, S.40). Um im Kontext der globalen Herausforderungen Handlungsfähigkeit zu fördern, sind die Berücksichtigung der drei Aspekte (Kopf, Herz und Hand) und die Umsetzung ganzheitlicher, lernendenzentrierter Lernprozesse zentral. Daher ist es aus Sicht der Autorinnen ebenfalls von Bedeutung, die affektive und damit die persönliche Dimension der Klimakrise zu berücksichtigen.

2.1 Emotionen im bildungswissenschaftlichen und psychologischen Diskurs

Huber und Krause (2018) beschreiben den Menschen als emotionales Wesen, das nicht nicht fühlen kann. Emotionen beeinflussen sowohl die menschliche Persönlichkeit als auch individuelle Lernprozesse (Tyng et al., 2017).

Die Bildungswissenschaft beschreibt Emotionen als Folge eines äußerlichen oder innerlichen (Reiz-)Ereignisses (Huber, 2023; Abb. 1). Emotionen äußern sich in Form von Körperzustandsveränderungen, in die subjektive Bewertungen und mentale Repräsentationen bzw. Vorstellungen und Erwartungen des Individuums einfließen. Diese Körperzustandsveränderung ist in ihrem Ausdruck von einem Gegenüber beobacht- und interpretierbar (Huber, 2018, 2023). Die innerliche Wahrnehmung der Emotion, die nur das Individuum spürt, ist das Gefühl (ebd.). Die Psychologie definiert Emotionen als „eine auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtete affektive Reaktion, die mit befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergeht“ (Eder & Brosch, 2017, S. 188). Affekt ist dabei als der Oberbegriff für sämtliche Arten positiver und negativer Empfindungen zu verstehen (Huber, 2023). Emotionen sind nicht nur charakteristisch für das menschliche Wesen, sondern grundlegend für Sinnzuschreibungen, da sie eine subjektive Bewertung der Lebensrealität ermöglichen und somit sinnstiftend wirken (Huber, 2023). Obwohl Emotionen das Alltagsleben wesentlich prägen, nahm ihre wissenschaftliche Erforschung in Psychologie und Bildungswissenschaft erst in den letzten 30 Jahren wieder zu (Eder & Brosch, 2017; Huber & Krause, 2018).

Trotz unterschiedlicher theoretischer Ansätze besteht Einigkeit über zentrale Merkmale von Emotionen (Huber, 2018; Eder & Brosch, 2017). Es wird davon ausgegangen, dass einige Emotionen – etwa Freude, Angst, Wut und Trauer – kulturübergreifend und angeboren sind. Andere, sogenannte sekundäre Emotionen wie Liebe, Scham oder Stolz, entstehen im Verlauf der Sozialisation und können selbst- und sozialbezogen empfunden werden (Huber, 2018, 2023). Emotionen äußern sich durch verschiedene Komponenten – physiologisch, expressiv, motivational, kognitiv, subjektiv, intentional sowie regulativ – und erfüllen unterschiedliche Funktionen. Sie sind u. a. informativ, handlungsvorbereitend, sozial-kommunikativ und regulativ wirksam und tragen zur Aufrechterhaltung des inneren Gleichgewichts bei (Huber, 2018, 2023; Eder & Brosch, 2017).

Es gilt mittlerweile als wissenschaftlich belegt, dass Emotionen und Kognition eng miteinander verbunden sind und sich keinesfalls gegenseitig widersprechen (Huber & Krause, 2018). So fließen affektive Zustände auch in den Prozess der sozialen Kognition, bzw. der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung mit ein (Abbildung 1) (Greitemeyer 2021; Huber, 2018).

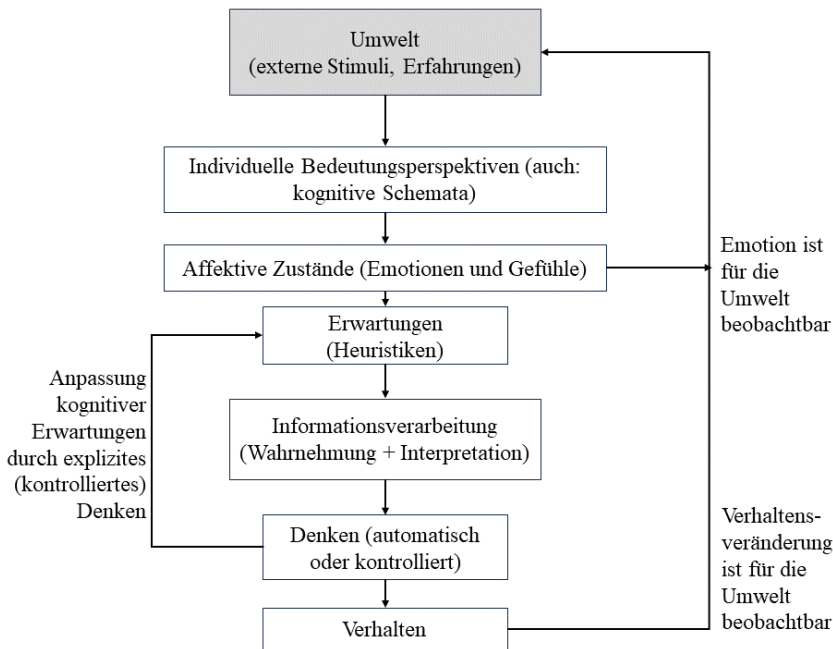


Abbildung 1: Prozess der sozialen Kognition (Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Greitemeyer 2021, S. 45 ff.; Huber, 2018, S. 100 ff.)

Zentrale Bedeutung kommt dabei den sogenannten *Bedeutungsperspektiven* zu. Diese lassen sich als gewohnheitsmäßige, individuell geprägte Erwartungen zur Interpretation von Erfahrungen beschreiben (Abb. 1). Sie werden geprägt durch Sozialisation, persönliche Erlebnisse sowie kollektive Denkmuster in Form von kulturellen und gesellschaftlichen Narrativen (Brookfield, 2000; Singer-Brodowski & Grund, 2020; Wong-Parodi & Feygina, 2021). Bedeutungsperspektiven und daraus resultierende Heuristiken erfüllen eine wichtige Orientierungsfunktion: Sie erleichtern Entscheidungen, reduzieren Komplexität und helfen, kognitive Dissonanzen zu vermeiden (Festinger, 1957; Greitemeyer, 2021).

Auch affektive Zustände werden durch diese individuellen Bedeutungsperspektiven beeinflusst. Im Sinne von emotionalen Markierungen erfolgen (un-)bewusste emotionale Bewertungen und Erfahrungen, daraus resultieren Antizipationen zukünftiger Lebensereignisse. Als Reaktion auf einen Umweltstimulus setzen also auf Grundlage dieser emotionalen Markierungen und den individuell vorhandenen Bedeutungsperspektiven Prozesse der Informationsverarbeitung und daraus resultierend Evaluation, Adaption und Antizipation ein (Huber, 2018).

Voraussetzung für eine Weiterentwicklung dieser Strukturen ist ihre bewusste Wahrnehmung und kommunikative Auseinandersetzung. Insbesondere Reflexion über die eigene Lebens- und Lerngeschichte spielt hierbei eine zentrale Rolle. Dieser Prozess kann als Voraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen wie

Moral, Gedächtnis und Entscheidungsfindung und damit insgesamt von Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden (Huber, 2018).

2.2 Klimaemotionen

Emotionen beeinflussen also maßgeblich die Art und Weise, wie Menschen Informationen verarbeiten, wie sie lernen und welche Handlungsweisen daraus resultieren. Deshalb sind Emotionen i. d. R. auch Bestandteil der menschlichen Auseinandersetzung mit dem Klimawandel (Davidson & Kecinski, 2021; Ogunbode et al., 2022; Tyng et al., 2017). Gebhardt et al. (2023) konnten etwa Häufungen von psychischen Störungen nach Extremwetterereignissen oder eine Zunahme von aggressivem Verhalten bei höheren Temperaturen nachweisen. Auch Ogunbode et al. (2022) beobachteten eine zunehmende Anzahl an Menschen, die von psychologischen Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit der Klimakrise berichten. Dabei empfinden vor allem junge Menschen Gefühle wie Hoffnungslosigkeit oder Ängste aufgrund des Klimawandels (Ojala et al., 2021).

Emotionen, Gefühle oder Stimmungen, die im Kontext der Klimakrise auftreten, werden unter Klimaemotionen zusammengefasst und beschreiben die affektive Dimension des menschengemachten Klimawandels (Pihkala, 2022). Aufbauend auf der bildungswissenschaftlichen und psychologischen Definition des Emotionsbegriffs können Klimaemotionen verstanden werden als eine auf die anthropogene Klimakrise ausgerichtete affektive Reaktion, in welche die subjektiven Bewertungen, Vorstellungen und Erwartungen des Individuums einfließen und die mit befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergeht.

Pihkala (2022) hat unterschiedliche Klassifikationen von Klimaemotionen aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen synthetisiert und eine differenzierte Taxonomie der Klimaemotionen mit zwölf Dimensionen zusammengestellt. Diese umfasst sowohl negativ konnotierte Emotionen wie Angst, Schuld oder Wut als auch positive wie Entschlossenheit, Freude, Stolz und Hoffnung (Pihkala, 2022; Heinzel, 2022; Nicolai, 2022; van Bronswijk et al., 2022). Damit bilden Klimaemotionen das breite Spektrum primärer und sekundärer Empfindungen ab.

Insgesamt werden Klimaemotionen als begründete Reaktion auf die reale Bedrohungssituation durch die Klimakrise verstanden und stellen somit eine rational nachvollziehbare und angebrachte Reaktion auf die Klimakrise dar (Heinzel, 2022). Damit sind Klimaemotionen zwar potenziell psychisch belastend, werden jedoch nicht als grundlegend pathologisch eingeschätzt (Heinzel, 2022; Gebhardt et al., 2023). Aktuelle Studienergebnisse deuten zudem auf Zusammenhänge zwischen Klimaemotionen und psychologischem Wohlbefinden sowie physiologischer Gesundheit hin (Gebhardt et al., 2023; Hausmann et al., 2022; Ojala et al., 2021). Auch in Moral- und Ethikfragen rund um die Klimakrise spielen moralisch konnotierte Emotionen wie Schuld und Scham eine viel diskutierte Rolle (Cunsolo & Landman, 2017; Jensen, 2019; Antadze, 2020; Pihkala, 2022). Zentrales Forschungsinteresse im Bereich Klimaemotionen besteht darin, zu ergründen, welche Emotionen Nachhaltigkeitsengagement und resilientes Verhalten gegenüber den Folgen des Klimawandels auf individueller sowie kollektiver Ebene fördern können (Pihkala, 2022).

2.3 (Klima-)Emotionen und Bildung (für nachhaltige Entwicklung)

Nachhaltigkeitsfragen sind aufgrund ihrer Komplexität, verschiedener Interessengruppen und inhärenter Zielkonflikte in besonderer Weise von Emotionen durchdrungen (Davidson & Kecinski, 2021; Ojala et al., 2021; Singer-Brodowski & Grund, 2020). Die Folgen des Klimawandels stellen bereits jetzt für einige Menschen eine direkte Bedrohung ihrer Lebensgrundlage und kulturellen Identität dar (Ojala et al., 2021). Aus psychologischer Sicht werden solch einschneidende Veränderungsprozesse oftmals von emotionalen Zuständen wie Angst oder Wut begleitet (Mälkki, 2019). Grund dafür könnte sein, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen individuellen Bedeutungsperspektiven zu kognitiver Dissonanz führen könnte, was dem menschlichen Bedürfnis nach Kontrolle und Selbsterhaltung entgegenstehen würde (Festinger, 1957; Greitemeyer, 2021; Mälkki, 2019; Singer-Brodowski & Grund, 2020). Wie in Abschnitt 2.1 dargelegt, spielen Emotionen eine wichtige Rolle beim Ablauf tiefgreifender menschlicher Veränderungsprozesse und sind eng verbunden mit kognitiven Wahrnehmungsprozessen (Huber & Krause, 2018; Greitemeyer, 2021). Entsprechend kann die Würdigung von Emotionen zu einem ganzheitlicheren Verständnis von individuellen Transformationsprozessen beitragen (Singer-Brodowski & Grund, 2020; Mezirow, 1997; Förster et al., 2019).

Da die individuellen Bedeutungsperspektiven nur schwer veränderbar sind, argumentiert Huber (2018), dass eine integrativ-holistische Perspektive von Emotionalität im Bildungskontext dazu beitragen könne, eine kritische Reflexion des Selbst, der Umwelt und der Beziehung zwischen Individuum und Umwelt zu ermöglichen. Denn beim Erkennen und Lösen aktueller komplexer Problemstellungen sind Routinen und bewährte Lösungsansätze nicht mehr unbedingt zielführend und es gilt, die Entwicklung flexibler und innovativer Lösungsansätze zu fördern. Über Emotionen wird das durch Erfahrungen erworbene Wissen für Entscheidungen und Handlungen in der Lebensrealität der Lernenden durch das Zusammenspiel kognitiver Bewertungsprozesse und körperlicher (gefühlter) Veränderungen erfahrbar (Huber, 2018).

Hier setzt auch der Ansatz des *Transformativen Lernens* (TL) an, bei dem nach Mezirow (1997; 2000) ein desorientierendes Dilemma, also eine Irritation, zur Überwindung der bisherigen mentalen Bedeutungsperspektive verhilft. Mezirow (2000) beschreibt einen mehrstufigen Prozess, der durch ein desorientierendes Dilemma angestoßen wird und in dem Lernende sich in kleinen, hierarchiefreien Gruppen über ihre Gedanken und Gefühle zum Dilemma austauschen und nach einem reflektierten Ergebnis suchen. Basierend auf diesem Austausch können Lernende sukzessive neue Bedeutungsperspektiven aufbauen (Singer-Brodowski & Grund, 2020). Als fünf zentrale, sich wechselseitig beeinflussende Phasen des transformativen Lernprozesses definieren Grund et al. (2023):

- (1) Neue Erfahrungen in Lernsettings oder Alltagsleben,
- (2) Reflexion als fortlaufende, begleitende Aktivität (z. B. durch Lerntagebücher),
- (3) sozialer Austausch in der Lerngruppe oder durch Feldarbeit,
- (4) neu angeeignete Verhaltensweisen, Rollen (z. B. Engagement bei Umweltprojekten) sowie

- (5) neue Bedeutungen und Gefühle sich selbst und der Umwelt gegenüber (z. B. ausgedrückt durch stärkere Empathie mit sich selbst, der Natur und anderen Lebewesen).

Aufgrund der Manifestation der individuellen Bedeutungsperspektiven und der generellen Aversion gegenüber kognitiver Dissonanz kann eine Tendenz dazu bestehen, desorientierende Irritationsmomente zu vermeiden oder zu verdrängen, damit das eigene Weltbild nicht infrage gestellt wird. In unsicheren Situationen wirkt die Rückkehr in die vertraute Komfortzone oft attraktiver (Mälkki, 2019). Emotionen sollten daher bereits vor dem eigentlichen Prozess des kritischen Hinterfragens berücksichtigt werden, weil sie unreflektiert den Start eines solch kritischen Prozesses verhindern können.

Entsprechend der Theorie des TL braucht es also geeignete Bildungsmanagementkonzepte für BNE, die das Erleben und Reflektieren von Emotionen ermöglichen. Emotionen werden im Kontext von TL bisher jedoch eher implizit thematisiert und selten fundiert klassifiziert (Grund et al., 2023). Ein erstes systematisches Review zum Thema Emotionen im Rahmen von TL ergab, dass zu Beginn des Lernprozesses eher negative Emotionen (wie Angst, Wut oder Scham) auftreten, vermutlich da durch die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsaspekten zunächst die Erkenntnis entsteht, dass der Zustand der Welt weitaus schlechter ist als erwartet. Positive (Klima-)Emotionen hingegen wurden eher im Kontext von Erfahrungen, bspw. in der Natur, durch sozialen Austausch oder aktiv umweltfreundliches Verhalten erlebt (Grund et al., 2023).

Bestehende BNE-Kompetenzmodelle umfassen häufig einen Dreiklang aus kognitiven, handlungsorientierten und sozio-emotionalen Lernzielen (Bianchi et al., 2022; Brundiers et al., 2021; de Haan, 2008). Hochschulkurse, die eine Kombination dieser Lernziele umsetzen, ermöglichen es den Teilnehmenden, persönliche Erfahrungen zu machen, die zu tiefgreifenden Veränderungen im Wissen, in Fähigkeiten und Einstellungen gegenüber der Steigerung von ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Gerechtigkeit führen können (Sipos et al., 2008).

Die kognitive Dimension (Kopf) steht dabei für das Lernen durch Lektüre, Vorträge oder Diskussionen und beinhaltet kritisches und systemisches Denken. Die psychomotorisch-behaviorale Dimension (Hand) steht für ein direktes, selbst initiiertes Lernen und die praktische Anwendung des Gelernten. Die affektive Dimension (Herz) steht für das Lernen durch Erleben, die Reflexion über eigene Werte und die daraus resultierende Wahrnehmung von Verbindungen (Sipos et al., 2008). Kompetenzmodelle berücksichtigen also oftmals die sozio-emotionale Dimension, sie betrachten diese jedoch meist isoliert von den weiteren Kompetenzbereichen (Ahmad et al., 2023).

3 Zur Integration von Emotionen in den Bildungsprozess

Der vorherige Abschnitt zeigt auf, weshalb eine Integration von Emotionen in den Bildungsprozess bzw. die Integration von Klimaemotionen in BNE bedeutsam ist. Die vielfältigen Zusammenhänge von Emotionen mit (nachhaltigem) Denken und Handeln deuten darauf hin, dass seitens der Lernenden ein subjektiver Bedarf besteht, Emotionen in Lernprozesse zu integrieren. So sollen die Lernenden etwa dazu befähigt werden, konstruktiv mit den eigenen Emotionen umzugehen (Singer-Brodowski & Grund, 2020). Organisationen und Unternehmen als zukünftige Arbeitgebende können durch eine gesteigerte Handlungsfähigkeit, wachsendes Wohlbefinden sowie die Wirkungen von Selbstregulation im Kontext von Zusammenarbeit profitieren. Vor diesem Hintergrund entsteht auch ein objektiver Bildungsbedarf.

Mit diesen subjektiven und objektiven Bildungsbedarfen geht erneut die Frage einher, *wie* Emotionen in Bildungsprozesse integriert werden können. Diese Integration stellt eine Aufgabe mit Neuheitscharakter dar, da die Berücksichtigung von Emotionen bislang kaum Bestandteil von Bildungsszenarien ist, obwohl sie in bestehenden Kompetenz- und Lehrmodellen aufgeführt werden. Gründe für die fehlende praktische Umsetzung könnten die vielfältigen Anforderungen an Lehrende, die Rahmenbedingungen von Hochschullehre oder fehlende Hinweise auf eine emotionssensible Bildungspraxis sein.

3.1 Wissen, Handlungskompetenzen, Persönlichkeit und Emotionen

Im Rahmen von Hochschulbildung und BNE werden unterschiedliche Kompetenzmodelle oder Qualifizierungsrahmen angeboten, welche jeweils individuelle Faktoren berücksichtigen, um Bildungsprozesse effizient und qualitativ zu gestalten. Einige dieser Modelle werden folgend näher betrachtet. Angesichts der zahlreichen Modelle spricht Gnahs (2010) von einer Konjunktur der Kompetenzen, die bis heute anzuhalten scheint. Der Begriff wird dabei vielfach diskutiert, oftmals vor dem Hintergrund unklarer Abgrenzungen zu anderen Begriffen (z. B. Bildung, Lernen, Qualifikation), die teils synonym verwendet werden.

Der vorliegende Beitrag formuliert kein eigenständiges Modell, sondern greift Gemeinsamkeiten vorhandener Modelle auf. So werden Kompetenzmodelle etwa formuliert, um Lernziele zu setzen und damit kompatible Vermittlungs- und Prüfungsformen zu konstruieren (Hartig, 2015). Des Weiteren gleichen sich die einbezogenen Kompetenzebenen: Gängige Modelle der BNE umfassen etwa Sach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen (Bianchi et al., 2022; Brundiars et al., 2021; de Haan, 2008). Dieser Unterteilung schließt sich auch der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) an. Laut dem DQR entfaltet sich Handlungskompetenz „in den Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ (DQR, 2023, S. 30). Fachkompetenz unterteilt der DQR (2023) in die Kategorien Wissen und Fertigkeiten, personale Kompetenz in die Kategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

All diese Modelle vereinen kognitive Lernziele (Wissenserwerb; Kopf), handlungsorientierte Lernziele (Wissen anwenden und praktisch umsetzen; Hand) sowie sozio-emotionale Lernziele (persönliches und reflektiertes Lernen und Handeln im Kontext; Herz). Diese Struktur sowie die dahinterliegenden Qualifikationsanforderungen ordnen die Arbeit mit Emotionen meist den Selbst- und Sozialkompetenzen bzw. den sozio-emotionalen Kompetenzen zu. Die emotionale Dimension von BNE wird also bereits mitgedacht (Ahmad et al., 2023; Sipos et al., 2008).

Die Bedeutung von emotionsbezogener Klimabildung wird durch die Zielaktualisierung von BNE im Rahmen des UNESCO-Programms ‚ESD for 2030‘ betont. Für umfassende Transformationsprozesse braucht es laut dem UNESCO Executive Board (2019) Disruption, Mut und Entschlossenheit. Daher solle BNE zukünftig verstärkt Aufmerksamkeit auf die individuellen Transformationsprozesse der Lernenden legen. Die UNESCO stellt somit die Notwendigkeit für Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden generell sowie für sozio-emotionales Lernen im Speziellen zur Umsetzung von BNE fest.

Zur Umsetzung emotionssensibler BNE schlagen Singer-Brodowski und Grund (2020) die Wissensvermittlung über die Relevanz von Emotionen sowie das Schaffen von Räumen zur Emotionswahrnehmung und deren Ausdruck im Rahmen von Lehr-Lern-Settings vor. Trotz der Betonung der Relevanz der Förderung von sozio-emotionalen Kompetenzen bzw. einer emotionssensiblen BNE auf theoretischer Ebene stellen Ahmad et al. (2023) fest, dass der Schwerpunkt bei der praktischen Gestaltung von Lehre oftmals auf die kognitive Komponente gelegt wird und die sozio-emotionale sowie behaviorale Dimension vernachlässigt werden. Das kann als problematisch bewertet werden, da theoretisch erlangtes Wissen ohne zugrunde liegendes Handlungsmotiv schlechter ins tägliche Leben der Studierenden zu übertragen wäre und schneller vergessen würde (Ahmad et al., 2023). Diese Feststellung deckt sich mit den Aussagen anderer Studien, dass individueller Klimaschutz weniger durch Faktoren wie Wissen oder Erfahrungen induziert wird, sondern eher durch Emotionen gegenüber dem Klimawandel und dessen Folgen (van Valkengoed & Steg, 2019; Wong-Parodi & Feygina, 2021; Dieterle et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund nehmen die Autorinnen dieses konzeptionellen Beitrags an, dass emotionssensible BNE sowie die Integration der Arbeit mit (Klima-)Emotionen in Lehrsettings einen Beitrag zur Förderung umfassender Transformationsprozesse, wie sie die UNESCO fordert, leisten und Lernende bei ihrem Umgang mit der komplexen Klimakrise unterstützen können. Ausgehend von den bislang präsentierten Forschungsergebnissen und Überlegungen schlagen die Autorinnen eine neue Perspektive vor, welche zwar auf den wiederkehrenden Elementen von Kompetenzmodellen aufbaut, sich jedoch in Bezug auf die Verortung von Emotionen unterscheidet. Aufbauend auf den drei übergeordneten BNE-Kompetenzdimensionen stellen die Autorinnen ebenfalls kognitive Lernziele (Aneignen von Wissen) sowie handlungsorientierte Lernziele (Anwendung dieses Wissens und die Entwicklung von Handlungskompetenzen) in den Mittelpunkt. Als dritte Dimension schlagen sie jedoch nicht

sozio-emotionale Lernziele vor, sondern führen den Begriff der *Persönlichkeitsentwicklung* ein.

Grundlage hierfür sind mehrere Anhaltspunkte: Die Trennung zwischen emotionalen, kognitiven und handlungsorientierten Lernzielen erscheint den Autorinnen künstlich, da die Forschung immer wieder darauf hinweist, dass Emotionen sowohl für die Entwicklung von Kompetenzen als auch für die Wahrnehmung und kognitive Lernprozesse von Bedeutung sind (Pizarro & Toro, 2024; Tyng et al., 2017). Zudem umfasst der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung ein breiteres Spektrum und geht über den Sammelbegriff der sozio-emotionalen Kompetenzen hinaus. Sozio-emotionale Kompetenzen sind wichtig, um Beziehungen aufzubauen, Emotionen zu regulieren, Ziele zu verfolgen und kreative Lösungen zu finden. Lohaus und Vierhaus (2015, S. 2) beschreiben Persönlichkeitsentwicklung als „relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg“. Die Persönlichkeitsentwicklung umfasst demnach auch Emotionen sowie ihren Einfluss auf Kognition und Handeln, geht aber darüber hinaus und bezieht weitere Aspekte der Persönlichkeit (z. B. Temperament, Kreativität, Werte, Bedürfnisse, Einstellungen) ein (Asendorpf, 2019).

Zusammenfassend lässt sich argumentieren, dass Klimaemotionen sowohl für den *Wissenserwerb* rund um die Klimakrise und deren Herausforderungen als auch für die Vermittlung der dafür benötigten *Handlungskompetenzen* von Bedeutung sind. Da bestehende Studien außerdem einen Zusammenhang zwischen Klimaemotionen und psychischem Wohlbefinden feststellen konnten und auch moralisch konnotierte Emotionen wie Schuld im Kontext der Klimakrise erlebt werden (Antadze, 2020; Gebhardt et al., 2023; Pihkala, 2022), ließe sich als dritte Komponente einer emotionssensiblen BNE *Persönlichkeitsentwicklung* ableiten. Die Autorinnen plädieren daher für ein erweitertes Verständnis der sozio-emotionalen Komponente von BNE, wobei Emotionen in jedem der drei Kompetenzbereiche verortet und mitberücksichtigt werden sollten (Abbildung 2).

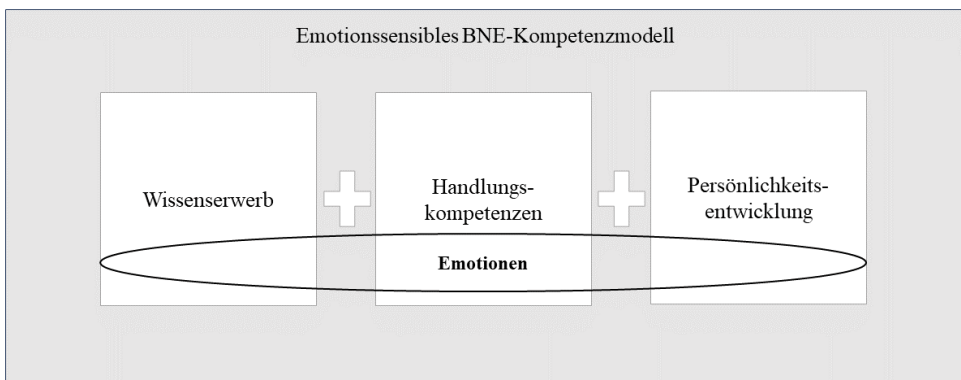


Abbildung 2: Ziele von BNE und Verortung von Emotionen (eigene Darstellung)

3.2 Die Rolle der Lehrenden im Rahmen emotionssensibler BNE

Der Begriff der emotionssensiblen BNE wurde von Grund und Singer-Brodowski (2020) geprägt. Sie argumentieren, dass emotionssensible BNE in der Bildungspraxis das Konzept des sozial-emotionalen Lernens einschließen sollte. Sozial-emotionales Lernen soll das Verständnis für und den Umgang mit eigenen Emotionen und denen anderer ermöglichen und fördert darüber hinaus empathische und prosoziale zwischenmenschliche Verbindungen. Zwischenmenschliche Verbindungen werden auch als Grundpfeiler von BNE sowie als Stärkung demokratischer Prozesse verstanden, da sie die Kritikfähigkeit gegenüber Einflussnahme durch emotionale Kanäle stärken (Reicher & Matischek-Jauk, 2018; Singer-Brodowski & Grund, 2020). Singer-Brodowski und Grund (2020) schlagen darauf aufbauend zwei relevante Wissensfelder für Lehrende zum Umgang mit Emotionen in der Bildungspraxis vor.

Zum einen sollte das Wissen über die Bedeutsamkeit von Emotionen vertieft werden. Dabei sollen die Lehrenden über die Definition und Wirkung von Emotionen im Kontext von BNE informiert werden (Singer-Brodowski & Grund, 2020; Schmidt, 2019). Strategien für den individuellen sowie gemeinsamen Umgang mit Emotionen in der Nachhaltigkeitsdebatte sollten erörtert werden, um kritisches Denken in Lehr-Lern-Settings zu fördern. Dabei ist es laut Singer-Brodowski und Grund (2020) ebenfalls von Bedeutung, dass sowohl negativ als auch positiv besetzte Emotionen thematisiert werden. Dies schließt auch die meist als unangenehm empfundenen Emotionen mit ein, die vor einer kritischen Reflexion liegen und damit TL unwahrscheinlicher machen. Denn durch das Wissen über relevante Klimaemotionen können die Lernenden dazu befähigt werden, Situationen, in denen die Vermeidungsstrategien anderer das grundlegende kritische Hinterfragen von individuellen Bedeutungsperspektiven verhindern, aktiv zu reflektieren oder aufzulösen (Singer-Brodowski & Grund, 2020).

Zum anderen sollte dem Ausdruck von Emotionen im Rahmen von pädagogischer Arbeit Raum gegeben werden (Singer-Brodowski & Grund, 2020). Grundvoraussetzung hierfür ist die Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie das Vorhandensein entsprechender Räume des Austauschs, damit sich die Lernenden trauen können, eigene nachhaltigkeitsrelevante Emotionen zu erforschen und zum Ausdruck zu bringen. Die Lehrenden sollten dabei frühzeitig über Gefühle aufklären, die potenziell im Lernprozess entstehen, und aufzeigen, wie der Austausch darüber stattfinden wird. Der Ausdruck, bspw. durch das Führen von Lerntagebüchern über persönliche Gefühle, und die kollektive Verbalisierung von Emotionen sollen dabei zu einer bewussteren Wahrnehmung und einem reflektierten Umgang mit den betreffenden Klimaemotionen sowie zu dem Verständnis beitragen, dass die Lernenden mit ihren Empfindungen nicht allein sind. Lehrende müssen dafür hierarchiefreie Diskursräume schaffen, was vor allem kommunikative Fähigkeiten erfordert (Singer-Brodowski & Grund, 2020).

3.3 Coaching als Ansatz für emotionssensible BNE

Ein praktischer Ansatz, der sowohl die von Singer-Brodowski und Grund (2020) benannten Handlungsfelder für Lehrende berücksichtigt als auch die Arbeit mit Emotionen in den Lern- oder Entwicklungsprozess einschließt, ist *Coaching*. Das Praxis- und

Forschungsfeld Coaching ist vielfältig und geprägt durch unterschiedliche Einflüsse sowie eine stetige Weiterentwicklung (Jonas et al., 2024). Der Begriff ist nicht geschützt und wird für unterschiedliche Arten von Beratungsanlässen und -prozessen gebraucht. Dieser Beitrag bezieht sich zur Abgrenzung daher auf Definitionen deutscher Berufsverbände, die Coaching als professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung bei der Bearbeitung und Lösung konkreter (berufsbezogener) Anliegen oder der Umsetzung von Veränderungsvorhaben beschreiben (Deutscher Bundesverband e. V., 2019, S. 18). Coaching als Beratungsformat kann sich an einzelne Personen, Gruppen oder Teams richten. Der Deutsche Berufsverband Coaching (DBVC) (2019) beschreibt die Weiterentwicklung von Lern- und Leistungsprozessen, Stärkung und Erhalt der Leistungsfähigkeit sowie die Förderung von Selbstführung als zentrale Ziele des Coachings.

Coaching, als professionelles Beratungsformat, unterscheidet sich durch seine Reflexivität von anderen Beratungsformaten: Coaches bringen eine spezifische Prozesskompetenz mit, nicht aber zwingend eine größere Sach- oder Fachkompetenz als ihre Coachees. In diesem Sinne leitet der Coach den gemeinsamen Prozess durch geeignete Methoden an und hält den Rahmen für eine lösungsorientierte und vertrauensvolle Zusammenarbeit, fungiert aber nicht als erfahrene oder ratgebende Person. Stattdessen soll der Coachee, als Experte für die eigene Situation, dabei unterstützt werden, eigene Lösungen für das jeweilige Anliegen zu (er-)finden, die zur jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion und den Zielen des Coachees passen (Schubert-Golinski et al., 2021). Coaching ist praktisch Hilfe zur Selbsthilfe. Dabei zeichnet sich Coaching durch seine Lösungsorientierung aus: Die lösungsorientierte Beratung ist stark zukunftsorientiert und fokussiert anstelle einer detaillierten Problemanalyse die Erarbeitung von neuen Handlungsmöglichkeiten. Durch spezifische Fragetechniken und Methoden sowie eine grundlegend wertschätzende und zutrauende Haltung des Coaches werden Coachees bei der Entwicklung und Entdeckung eigener Lösungen unterstützt. Ein Coach begleitet den Coachee bei der Untersuchung dieser Handlungsmöglichkeiten und der (Re-)Aktivierung von Ressourcen zur Umsetzung von Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten (Schubert-Golinski et al., 2021). Für die Bearbeitung von Anliegen oder Veränderungsvorhaben im Rahmen von Coaching ist dabei die Selbststeuerungsfähigkeit der Coachees eine wesentliche Voraussetzung (Ebner, 2016).

Coaching stellt einen Reflexionsraum für die Emotionen, das Denken, Handeln und Wirken von Coachees dar, um diese in einem transformativen und entwicklungsorientierten Dialog bei der Entwicklung neuer Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zu begleiten. Um Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, ist das Verständnis für die Ausgangssituation und den Kontext der Coachees ein wichtiger Baustein, um neue Perspektiven entwickeln zu können. Auch wenn die Lösungsorientierung im Mittelpunkt der Prozesse steht, muss Coaching den Raum für Emotionen öffnen, welche oftmals mit Veränderungsprozessen einhergehen. Die Berücksichtigung dieser Emotionen sowie die Entwicklung von Strategien zum Umgang unterstützen den Veränderungsprozess des Coachees. Praktiker betonen, dass es kein Coaching ohne Emotion geben kann, da Menschen immer emotional sind und Körper und Emotion eine

Einheit bilden (West-Leuer, 2015; Flies, 2020). Dabei sind Emotionen oftmals deutlich schneller als die Rationalität oder Kognition einer Person und liefern (unbewusste) Informationen über den auslösenden Sachverhalt. Emotionen können entsprechend als Faktor in die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung und die Erarbeitung von Lösungsansätzen einbezogen werden (Flies, 2020). Auch kann das Raumgeben für Emotionen einen Beitrag zu einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Coach und Coachee leisten, welche als einer der wesentlichen Erfolgsfaktoren für gelingende Coachingprozesse gilt (Behrendt & Greif, 2018). Voraussetzung für die Integration von Emotionen in den Coachingprozess ist dabei die Selbstreflexion des Coachs (West-Leuer, 2015).

Der DBVC (2019) beschreibt, dass Ausgangssituationen von Coaching häufig sog. berufliche oder persönliche Schwellensituationen sind, also Übergangsphasen, in denen vertraute Denk- und Verhaltensroutinen angepasst werden müssen. Diese können sowohl aus einer persönlichen Motivation als auch durch externe Entscheidungen ausgelöst werden.

Im Vergleich zu anderen Beratungsformen zeichnet sich Coaching demnach durch die Erarbeitung von Lösungen und Handlungsalternativen, eine personenzentrierte und flexible Arbeitsweise sowie die Berücksichtigung individuell bedeutsamer Anliegen aus. Hier unterscheidet sich Coaching deutlich von Trainings, die vorab definierte Inhalte und Abläufe zur gezielten Wissensvermittlung nutzen, sowie der Expertenberatung, in der die Beratenden als erfahrene und ratgebende Personen mit hoher Fach- und Feldkompetenz sowie mit der Zielsetzung der Wirksamkeits- und Effizienzsteigerung zur Sicherung der Existenz einer Organisation agieren (Deutscher Bundesverband e. V., 2019; Lippmann, 2013). Auch wenn einige der im Coaching eingesetzten Methoden aus dem psychotherapeutischen Umfeld stammen, wird im Rahmen moderner Coaching-Ansätze die Abgrenzung zur Psychotherapie betont, welche beim Umgang mit psychischen Leiden unterstützen will und die Befreiung von Symptomen mit Krankheitswert und das Wiedererlangen psychischer Gesundheit verfolgt (Deutscher Bundesverband e. V., 2019; Lippmann, 2013).

Diese Abgrenzung deutet bereits an, inwiefern eine coachende Haltung eine Ergänzung oder Erweiterung bisher oftmals vorherrschender Lehr-Lern-Settings hin zu emotionssensibler Arbeit darstellen kann. Während Hochschulen bislang in weiten Teilen geprägt waren durch hierarchische Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und Inhalte eher im Sinne von Trainings vorab geplant und definiert sind, eröffnet eine coachende Haltung andere Möglichkeiten. Hier soll betont werden, dass auch klassische Lehr-Lern-Settings von Bedeutung sind und nicht generell kritisiert werden. Umgekehrt ist es bedeutsam, so zeigt die bisherige Argumentation, Lernräume zu öffnen, die die Berücksichtigung von Emotionen ermöglichen. Dies kann durch geeignete Rahmenbedingungen, wie sie etwa im Coaching geschaffen werden, gefördert werden.

Insgesamt stellt Coaching einen Ansatz dar, der die Arbeit mit Emotionen konstruktiv berücksichtigt und diese als angebrachte Reaktion auf äußere Einflüsse bewertet. Dies ist durch eine grundlegend lösungsorientierte und humanistische Perspektive

und die Anwendung geeigneter Methoden möglich. Dabei arbeitet Coaching nicht therapeutisch, versucht also nicht, Traumata aufzuarbeiten oder zu lösen, was bezugnehmend auf den Kontext dieses Beitrags zu den übergeordneten Zielen der Hochschulbildung passt. Zuletzt setzt Coaching immer auch die Selbstreflexion der coachenden Person voraus, sowohl im Rahmen der Ausbildung zum Coach als auch in der fortlaufenden Praxis, und passt damit ebenfalls zu den Anforderungen von Singer-Brodowski und Grund (2020).

Klein (2022) beschreibt drei Komponenten einer coachenden Haltung: Konstruktivismus, systemisches Denken und die lethologische Haltung. Der konstruktivistische Ansatz beschreibt, dass jeder Mensch mit einer individuellen Perspektive auf die Welt blickt und davon ausgehend die eigene Wirklichkeit beschreibt (Abb. 1). Die individuellen Konstruktionen sind nur bedingt vergleich- oder vereinbar mit den Konstruktionen anderer Menschen. Menschen sind in der Lage, sich über ihre individuellen Sichtweisen zu verständigen, jedoch gibt es keine abschließende Wahrheit oder unabhängige Realität. Das konstruktivistische Denken legt im Coaching ein Verständnis für diese individuellen Bedeutungsperspektiven zugrunde und sensibilisiert dafür, wie diese entstehen.

Neue Wirklichkeiten werden dann aufgenommen, wenn diese anschlussfähig an die bestehenden Bedeutungszuweisungen sind. Dieses Muster beeinflusst auch das Lernen: Neue Inhalte werden etwa dann aufgegriffen, wenn sie mit bereits Bekanntem verknüpft werden können. Ist dies nicht der Fall, kann es z. B. zu Unverständnis oder Abwehr kommen. Des Weiteren beschreibt der Konstruktivismus auch, dass Probleme erst als solche erkannt werden, wenn der Mensch die „aktuelle Wirklichkeit als problematisch deutet“ (Klein, 2022, S. 35). Nach dem Erkennen eines Problems können Lösungen in Form von neuen Denk- und Handlungsmustern entstehen. An dieser Stelle setzt Coaching als unterstützender Prozess der Lösungsfindung an. Eine coachende Haltung in der Lehre könnte Lernenden in diesem Sinne neue Welt- und Problemsichten ermöglichen, indem bestehende, starre Wirklichkeitskonstruktionen erweitert werden.

Der systemische Ansatz versteht soziale Systeme als autonome und selbstorganisierte Systeme mit einer funktionalen Geschlossenheit. Systeme zeichnen sich durch einen geteilten Sinn aus. Die systemische Grundhaltung impliziert also, dass Handeln innerhalb eines Systems stets sinnvoll ist und dieses von unterschiedlichen, sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren verursacht wird. Um den Sinn des Handelns nachvollziehen zu können, ist vor allem das Verstehen der Dynamiken und Prozesse innerhalb des Systems zentral, um so im Coachingprozess Impulse zur Anpassung des eigenen Handelns zu erarbeiten (Klein, 2022). Systemisches Coaching verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, Coachees dabei zu unterstützen, die (eigene) Situation aus der Perspektive des sozialen Systems zu betrachten und darauf basierend neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und sich selbst weiterzuentwickeln (König et al., 2020).

Zuletzt beschreibt die lethologische Haltung eine Haltung des ‚Nicht-Wissens‘, die im Coaching möglichst lange aufrechterhalten wird, um voreilige Schlussfolgerun-

gen zu vermeiden. Dies ist Voraussetzung für aufmerksames Zuhören und gemeinsames Ergründen der aktuellen Situation oder Fragestellung. Anstelle eines ‚Besser-Wissens‘ seitens der erfahrenen oder ratgebenden Person tritt dann das gemeinsame Finden einer Lösung. Für diesen Prozess sind etwa gegenseitiger Respekt, Vertrauen und Geduld Grundlagen (Radatz, 2010; Klein, 2022).

Klein (2022) beschreibt weiterhin vier zentrale Fähigkeiten von Lehrenden, die für das Umsetzen einer coachenden Haltung in der Lehre von Relevanz sind. Diese bilden die Basis einer coachenden Lehr-Haltung:

- (1) Aktives Zuhören, um Einblicke in die Gedankenwelt der Studierenden zu bekommen und diese im Sinne des Konstruktivismus sowie der Haltung des Nicht-Wissens besser zu verstehen, ohne zu bewerten;
- (2) Fragen stellen, um das Gegenüber zur tieferen Reflexion und zum Denken anzuregen;
- (3) den aktuellen Lernpunkt und den nächsten Schritt erkennen, um Möglichkeiten der persönlichen oder Lernentwicklung zu fördern sowie
- (4) Impulse setzen durch geeignete Interventionen.

Um diese Haltung in der Lehre umzusetzen, muss durch die Lehrenden ein geeigneter Rahmen geschaffen werden, welcher sich z. B. durch Vertrauen, Wertschätzung und das Arbeiten auf Augenhöhe auszeichnet. Dies erfordert eine andere Form der Beziehungsarbeit von Lehrenden, als dies in hierarchischen Lernsettings üblich ist (Klein, 2022, S. 81 ff.).

Der Ansatz einer coachenden Haltung in der Lehre verbindet übergreifend einige der im bisherigen Verlauf des Beitrags aufgeführten Elemente, welche zur Berücksichtigung von Emotionen im Bildungsprozess beitragen, und nimmt damit im vorgeschlagenen Orientierungsrahmen eine rahmengebende Funktion ein (Abb. 3). So fördert etwa das Suchen nach eigenständigen Lösungen die Übernahme von Verantwortung. Dabei stehen neue Handlungsmöglichkeiten und damit eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit, wie sie im Rahmen von BNE gefordert wird, im Mittelpunkt. Eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise hebt individuelle Stärken hervor und lässt eine positive Wirkung auf engagiertes und mutiges Handeln vermuten. Zudem erfordert Coaching eine vertrauensvolle Beziehung und eröffnet Lernräume, die im Sinne der emotionssensiblen BNE das Aufkommen, Fühlen und Ausdrücken von Emotionen ermöglichen.

Emotionen werden dabei nicht allein als Information in den Prozess einbezogen, sondern auch in Hinblick auf das eigene Handeln analysiert und reflektiert. Die coachende Haltung weist hier eine große Nähe zum Ansatz des TL auf. Auch hier findet ein Arbeiten in hierarchiefreien Beziehungen statt, um sich über Emotionen und Gedanken auszutauschen und gemeinsam neue Bedeutungs- oder Handlungsperspektiven zu erarbeiten. Außerdem bietet Coaching einen Raum, um eigene Lebens- und Lerngeschichten zu reflektieren, was eine Hilfestellung sein kann, um (un-)bewusste emotionale Bewertungen und ihre Wirkung auf das eigene Handeln und Denken zu erkennen.

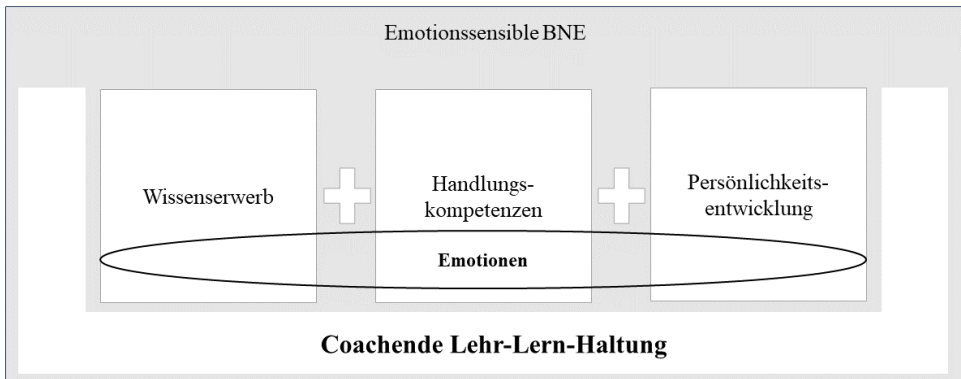


Abbildung 3: Orientierungsrahmen für eine emotionssensible BNE (eigene Darstellung)

Auch wenn die coachende Haltung sich grundsätzlich als Ansatz für eine emotionsensible BNE eignet, weist die Arbeit mit der coachenden Haltung auch Grenzen auf. So gibt es etwa Themen, die sich nicht für eine Bearbeitung durch eine coachende Haltung eignen, bspw. wenn die Selbststeuerung der Coachees nicht gegeben ist oder ein hoher psychischer Leidensdruck besteht. Darüber hinaus erfordert die Arbeit mit Emotionen, Werten und weiteren Aspekten der Persönlichkeit im Coaching Freiwilligkeit, Selbstverantwortlichkeit und die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Hier gilt es sorgfältig zu prüfen, ob diese Grundlagen im Kontext unterschiedlicher Lehr- und Lernformate gegeben sind (Klein, 2022).

An dieser Stelle soll zudem betont werden, dass dieser Beitrag einzig einen theoretischen Einblick in die coachende Praxis gibt und nicht als ‚Anleitung‘ fungieren möchte. Das Einnehmen einer coachenden Haltung erfordert intensive Reflexions- und Entwicklungsprozesse seitens der zukünftigen Coaches, wie sie im Rahmen qualifizierter Ausbildungen stattfinden.

4 Schlussbemerkung

Zu Beginn dieses Kapitels wurde die Frage gestellt, *wie* Klimaemotionen im Rahmen von BNE berücksichtigt werden können, um Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen. Auf diese Frage wurde zum einen mit der Formulierung eines Orientierungsrahmens zur umfassenderen Berücksichtigung des emotionalen Aspekts von BNE geantwortet. Um eine emotionssensible BNE zu ermöglichen, bietet sich die coachende Haltung zur Gestaltung vertrauensvoller und reflektierender Settings im Bildungskontext an. Zum anderen soll abschließend noch einmal die Bedeutung eines insgesamt ganzheitlichen Kompetenzverständnisses betont werden: Wenn wir junge Menschen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellen und sie als handlungsfähige Entscheidungsträger einer komplexen Zukunft ausbilden wollen, müssen wir dies unter Berücksichtigung aller drei Aspekte – Kopf, Herz und Hand – tun und

diese ganzheitlich in Lernprozesse integrieren. Ein Puzzlestück dieses Bildungsziels ist die Berücksichtigung von Emotionen im Bildungsprozess und analog dazu die Berücksichtigung von Klimaemotionen in der BNE. Denn wie der Beitrag zeigt: Genau diese (Klima-)Emotionen beeinflussen unser Handeln maßgeblich.

Auch wenn diese Erkenntnisse teilweise in bestehende BNE- oder TL-Kompetenzmodelle eingeflossen sind, werden (Klima-)Emotionen im Nachhaltigkeitslernen bisher meist implizit und nicht ganzheitlich berücksichtigt. Auf Grundlage bestehender Forschung erscheint eine umfängliche Berücksichtigung von Emotionen in allen BNE-Kompetenzbereichen jedoch sinnvoll. Die Arbeit mit Klimaemotionen kann eine Möglichkeit sein, Prozesse im Rahmen von BNE anzustoßen sowie ein Bewusstsein und Empathie für die Herausforderungen der Klimakrise zu entwickeln. Durch eine verbesserte Gefühlswahrnehmung und die Reflexion dieser Gefühle kann die Bereitschaft hin zu neuen Lebensentwürfen gefördert, der Realität besser gerecht und die Apathie in angemessene Handlungsbereitschaft verwandelt werden. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass eine coachende Haltung einen Ansatz für emotionssensible BNE darstellen und als Inspiration dienen kann. Der vorgeschlagene Orientierungsrahmen möchte ein Bewusstsein schaffen, dass Emotionen über unterschiedliche Lern- und Entwicklungsebenen hinweg wirken und möglichst auch berücksichtigt werden sollten.

Literaturverzeichnis

- Ahmad, N., Toro-Troconis, M., Ibahrine, M., Armour, R., Tait, V., Reedy, R., Malevicius, R., Dale, V., Tasler, N., & Inzolia, Y. (2023). CoDesignS Education for Sustainable Development: A Framework for Embedding Education for Sustainable Development in Curriculum Design. *Sustainability*, 15, 16460. <https://doi.org/10.3390/su152316460>
- Antadze, N. (2020). Moral outrage as the emotional response to climate injustice. *Environmental Justice*, 13, 21–26. <https://doi.org/10.1089/env.2019.0038>
- Asendorpf, J. B. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für den Bachelor* (4. Auflage). Berlin: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57613-7>
- Behrendt, P., & Greif, S. (2018). Erfolgsfaktoren im Coachingprozess. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 163–172). Berlin: Springer Reference Psychology. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7_81
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (Hrsg.) (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 125–148). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Brundiers, K., Barth, M., Cebrian, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key Competencies in Sustainability in Higher Education – Toward an Agreed-Upon Reference Framework. *Sustainability Science*, 16(1), S. 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Cunsolo, A., & Landman, K. (Hrsg.) (2017). *Mourning Nature: Hope at the Heart of Ecological Loss & Grief*. Kingston, ON: McGill-Queen's University Press. <https://doi.org/10.1515/9780773549357>
- Davidson, D. J., & Kecinski, M. (2021). Emotional pathways to climate change responses. *WIREs Climate Change*. 2022; 13: e751. <https://doi.org/10.1002/wcc.751>
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der 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. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Deutscher Bundesverband e. V. (Hrsg.) (2019). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession: Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC* (5. aktualisierte Auflage). Verfügbar unter: <https://www.dbvc.de/standards-fuer-coaching-kompendium>
- Dieterle, K., Scheffold, H., Kühl, M., & Kühl, S. J. (2023). Umweltwissen und Umweltbewusstsein von Studierenden der Generation Z: eine Online-Umfrage an der Universität Ulm. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen (ZEFQ)*, 179, 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2023.03.010>
- DQR (2023). *Liste der zugeordneten Qualifikationen. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*.
- Ebner, K. (2016). Standardisiertes Coaching für Nachwuchswissenschaftler und Studierende. In A. Fritze (Hrsg.), *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching* (S. 199–210). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12140-2_15
- Eder, A. B., & Brosch, T. (2017). Emotion und Motivation. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (3. Aufl., S. 185–222). <https://doi.org/10.1007/978-3-642-53898-8>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fischer, J. (2018). Armut. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 83–95). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Flies, E. (2020). *Embodiment und Emotionen im Coaching 4.0. Abschied von der Kopfgeburt*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30808-7>
- Förster, R., Zimmermann, A. B., & Mader, C. (2019). Transformative teaching in Higher Education for Sustainable Development: facing the challenges. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(3), 324–326. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.18>

- Gebhardt, N., van Bronswijk, K., Bunz, M., Müller, T., Niessen, P., & Nikendei, C. (2023). Scoping Review zu Klimawandel und psychischer Gesundheit in Deutschland – Direkte und indirekte Auswirkungen, vulnerable Gruppen, Resilienzfaktoren. *Journal of Health Monitoring*, 8, 4. <https://doi.org/10.25646/11650>
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/42/0027w>
- Greitemeyer, T. (2021). *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039481-0>
- Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2023). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. *Sustainability Science*, 19, 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>
- Hartig, J. (2015). Kompetenzmodelle. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, S. 871–880. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0653-3>
- Hausmann, C. M., Dohm, L., Peplau, T., & Sani, K. (2022). Schuld und Schuldgefühle im Zusammenhang mit der Klimakrise – Eine interdisziplinäre Weiterentwicklung von Schulderleben. In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 145–164). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- Heinzel, S. (2022). Klima-Angst – Eine angemessene Reaktion auf eine maßlose Krise? In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 129–144). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- Huber, M., & Krause, S. (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_1
- Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen – Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 91–110). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_6
- Huber, M. (2023). Emotionen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 139–146). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Jensen, T. (2019). *Ecologies of Guilt in Environmental Rhetorics*. Cham: Palgrave Macmillan (Springer Nature Switzerland AG).
- Jonas, E., Braumandl, I., Mühlberger, C., & Zerle, G. (2024). Geschichte, Definitionen und Forschung zum Coaching. In E. Jonas, I. Braumandl, C. Mühlberger, G. Zerle (Hrsg.), *Selbstführung durch Coaching* (S. 13–54). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42156-4_2
- Klein, A. (2022). *Mit Freude lehren. Was eine coachende Haltung an der Hochschule bewirkt*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838557441>
- König, E., Volmer, G., & König, M. (2020). *Mini-Handbuch Systemisches Coaching* (1. Auflage 2020). Weinheim, Basel: Beltz.

- Lippmann, E. (Hrsg.) (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35921-7>
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45529-6>
- Mälkki, K. (2019). Coming to grips with edge-emotions: the gateway to critical reflection and transformative learning. In T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Hrsg.), *European perspectives on transformation theory* (S. 59–73). Cham: Palgrave Macmillan (Springer Nature Switzerland AG). https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 33–58). Hamburg: tredition.
- Nicolai, S. (2022). Climate Anger – Handlungsaktivierung im Klimaaktivismus durch Zorn und die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit. In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 165–184). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- Ogunbode, C. A., Doran, R., Hanss, D., Ojala, M., Salmela-Aro, K., van den Broek, K. L., Bhullar, N., Aquino, S. D., Marot, T., Schermer, J. A., Wlodarczyk, A., Lu, S., Jiang, F., Maran, D. A., Yadav, R., Ardi, R., Chegeni, R., Ghanbarian, E., Zand, S., Najafi, R., Park, J., Tsubakita, T., Tan, C. S., Chukwuorji, J. C., Ojewumi, K. A., Tahir, H., Albzour, M., Reyes, M. E. S., Enea, S. L. V., Volkodav, T., Sollar, T., Navarro-Carrillo, G., Torres-Marín, J., Mbungu, W., Ayanian, A. H., Ghorayeb, J., Onyutha, C., Lomas, M. J., Helmy, M., Martínez-Buelvas, L., Bayad, A., & Karasu, M. (2022). Climate anxiety, wellbeing and pro-environmental action: correlates of negative emotional responses to climate change in 32 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887>
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C., & Middleton, J. (2021). Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and Climate Crisis: A Narrative Review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46, 10.1–10.24. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>
- Pihkala, P. (2022). Toward a Taxonomy of Climate Emotions. *Frontiers in Climate*, 3:738154. <https://doi.org/10.3389/fclim.2021.738154>
- Pizarro, C., Toro, M. (2024). Neurowissenschaft des Lernens und der emotionalen Verarbeitung. In P. Fossa, C. Cortés-Rivera (Hrsg.), *Affektivität und Lernen* (S. 527–551). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58979-9_25
- Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching* (4. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

- Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt, S. J. (2019). Embracing and Harnessing the Intimate Connection Between Emotion and Cognition to Help Students Learn. *Journal of Food Science Education*, 18(4), 87–96. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12167>
- Schubert-Golinski, B., Schmidt, M., Narjes, F., Papenbroock, J., Wandhoff, H., Paetzelt, & Mensch, M. (2021). *Systemisches Coaching: Haltung – Methodik – Rollenklarheit*. Hamburg: Corlin Verlag.
- Singer-Brodowski, M., & Grund, J. (2020). Transformatives Lernen und Emotionen – Ihre Bedeutung für außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Außerschulische Bildung* 3/2020, 28–36.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging heads, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 68–86. <https://doi.org/10.1108/14676370810842193>
- Statistisches Bundesamt. (2025). *SDG 4 – Hochwertige Bildung*. Verfügbar unter: <https://sdg-indikatoren.de/4/>
- Steffestun, T., Hantke, H., Schröder, L. M., Hedtke, R. (2022). In Krisen aus Krisen lernen – zur Einführung. In L. M. Schröder, H. Hantke, T. Steffestun, R. Hedtke (Hrsg.), *In Krisen aus Krisen lernen. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37780-9_1
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, Aug 24:8:1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- UNESCO Executive Board (2019). *SDG 4 – EDUCATION 2030*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Roadmap*. Deutsche UNESCO-Kommission/UNESCO. Paris/Bonn: UNESCO/DUK. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publication_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf
- United Nations (2023). *The Sustainable Development Goals Report – Special Edition*. New York: United Nations Publications.
- van Bronswijk, K., Keller, C., Siemann, B., & Bechtoldt, M. (2022). Die Rolle „positiver“ Emotionen in der Klimakrise. In K. van Bronswijk & C. M. Hausmann (Hrsg.), *Climate Emotions – Klimakrise und psychische Gesundheit* (S. 209–228). Gießen: Psychosozial Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978667-1>
- van Valkengoed, A. M., & Steg, L. (2019). Meta-analyses of factors motivating climate change adaptation behaviour. *Nature Climate Change*, 9, 158–163. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0371-y>
- West-Leuer, B. (2015). Emotionen im Kontext von Coaching. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 325–339). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08172-0_19

- Wong-Parodi, G., & Feygina, I. (2021). Engaging People on Climate Change: The Role of Emotional Responses. *Environmental Communication*, 15(5), 571–593. <https://doi.org/10.1080/17524032.2020.1871051>
- Zimmermann, F. M. (2016). Globale Herausforderungen und die Notwendigkeit umzudenken – wie soll das funktionieren? In F. M. Zimmermann (Hrsg.), *Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft* (S. 25–58). Berlin: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48191-2>

Kapitel IV Empirische Befunde zur Förderung nachhaltiger Entwicklung

Studierende auf dem Weg zu Global Employees?

Eine Bestandsaufnahme

JULIA HUFNAGL, SILVIA ANNEN, PASCAL SCHNEIDER UND MELANIE HOCHMUTH

Zusammenfassung

Global Citizenship ist ein häufig diskutierter Ansatz, um eine nachhaltige Zukunft zu erreichen, in der Menschen verantwortlich handeln. Leadership gestaltet sich dabei unterschiedlich im Unternehmens- und Bildungsbereich aus. Inwieweit sind Studierende tatsächlich *Global Citizens* und gibt es dabei Unterschiede zwischen Studierenden des Lehramts und der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften? T-Tests bei unabhängigen Stichproben zeigen einen signifikant höheren Global Citizenship Score sowie höhere soziale Verantwortung bei Lehramtsstudierenden.

Abstract

Global citizenship is a frequently discussed approach to achieving a sustainable future in which people act responsibly. Leadership takes different forms in the corporate and educational sectors. To what extent are students actually global citizens and are there differences between students in the teaching profession and those in the social and economic sciences? T-tests on independent samples show a significantly higher global citizenship score and higher social responsibility among teaching students.

1 Einleitung

Der Trend zur Globalisierung ist nicht neu, aber seine Auswirkungen auf den Wandel der Arbeitswelt im Zusammenspiel mit anderen sozioökonomischen Dynamiken gewinnen gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Krisen an Bedeutung. Globale Arbeitsteilung, Nachhaltigkeit und Migration sowie Krisen des Verhältnisses von Arbeit und Natur sind Herausforderungen, mit denen sich *Global Employees* in der aktuellen Arbeitswelt auseinandersetzen müssen. *Global Citizenship* ist ein in der Literatur häufig diskutierter Ansatz, um der Globalisierung und ihren Folgen zu begegnen (Dower, 2003; Schattle, 2009). Der Ansatz spricht sich für eine nachhaltige Zukunft aus, in der sich Menschen als Teil einer größeren Gemeinschaft über die Auswirkungen ihres Handelns bewusst sind und dafür Verantwortung übernehmen (Nair, 2017; UNESCO, 2014; Wintersteiner, 2019). Bereits 2012 sprach sich der damalige Generalsekretär der Vereinten Nationen, Ban Ki-moon, für die Entwicklung von Global Citizenship in Form von *Global Citizenship Education* (GCE) aus (Wintersteiner et al., 2015).

Zwischen der Theorie und der Praxis von GCE gibt es allerdings einige signifikante Lücken (Ferguson & Brett, 2023). So hat eine konzeptionelle Meta-Analyse empirischer GCE-Studien von Goren und Yemini (2017) festgestellt, dass soziale Kontexte besser berücksichtigt werden müssen. Diese Forschungslücke besteht eher in Bezug auf die praktische Umsetzung, d.h. insbesondere durch die gelebte Erfahrung von GCE (Ferguson & Brett, 2023). Daher ist es notwendig, die Ausprägung von Global Citizenship getrennt für verschiedene Fachrichtungen und Handlungsbereiche zu identifizieren. Die Führungs- und Multiplikator:innenrolle, die Global Employees im Unternehmen und im Bildungskontext einnehmen, unterscheidet sich ebenso wie das Leadership in beiden Bereichen (Carr, 2012).

Hochschuleinrichtungen nehmen eine Führungsrolle bei GCE ein (Sherman et al., 2020). Dabei wird in einem marktorientierten Ansatz häufig die Vorbereitung Studierender auf eine globale Wirtschaft durch Hochschulbildung thematisiert (Kopish, 2017; Massaro, 2022). In der Lehramtsausbildung liegt der Schwerpunkt hingegen vor allem darauf, dass zukünftige Lehrkräfte die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erwerben sollten, um Global Citizens zu unterstützen. Im Unternehmens- und Bildungskontext ist es dafür notwendig, dass Studierende sich selbst zu Global Citizens entwickeln. Akademische Auslandsaufenthalte gelten als eine Möglichkeit, zu einem Global Citizen zu werden (z. B. Ingersoll et al., 2019), der später als Global Employee auf den Arbeitsmarkt tritt.

Doch wie schätzen Studierende ihre soziale Verantwortung, globale Kompetenz und ihr globales zivilgesellschaftliches Engagement ein, und welche Unterschiede bestehen in der Ausprägung von Global Citizenship bei Studierenden verschiedener Fachrichtungen? Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen werden im Folgenden zunächst theoretische Grundlagen zu Leadership im Kontext der Nachhaltigkeitstransformation sowohl in der Bildung als auch im Unternehmen gelegt. Anschließend wird anhand empirischer Daten geprüft, wie Global Citizenship bei Studierenden ausgeprägt ist und inwieweit es einen Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts und der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (SoWi) hinsichtlich ihres Global Citizenship Scores gibt (Morais & Ogden, 2011). Der Beitrag endet mit einem umfassenden Fazit und Implikationen für die Hochschullehre.

2 Theoretischer Hintergrund

Wie Leal Filho et al. (2020) feststellen, kann der Begriff ‚Sustainability Leadership‘ oder – noch konkreter – ‚Leadership for Sustainability‘ als eine Kombination verschiedener Führungsansätze in einem bestimmten Kontext (z. B. nachhaltige Entwicklung) verstanden werden (vgl. z. B. Visser & Courtice, 2011). Sie stellen dabei die zentrale Bedeutung von Führung als Tätigkeit und Rolle bei der Veränderung eines Systems oder einer Organisation heraus. Solche Veränderungen sind immer mit Unsicherheit und Spannungen verbunden.

Je nach den Erfordernissen der jeweiligen Situation werden von Führungskräften im Bildungswesen und in der Wirtschaft unterschiedliche Arten der Führung eingesetzt (Carr, 2012). Im Bildungs- und Unternehmensumfeld lassen sich verschiedene Ebenen der Führung und der Führungsunterstützung unterscheiden. Übergreifend gilt, dass die Institutionalisierung einer Überzeugung in einem System oder einer Gesellschaft von mehreren Faktoren abhängt (Huberman & Miles, 1984):

- (1) ob die Initiative oder Veränderung in die Kultur der Organisation oder des Systems eingebettet ist,
- (2) ob zum Zeitpunkt der Institutionalisierung eine bestimmte Anzahl von Personen innerhalb des Systems für die Durchführung der Veränderung qualifiziert und ihr verpflichtet ist und
- (3) ob es etablierte Verfahren zur Aufrechterhaltung der Veränderung gibt.

So spielen die Kultur, die Qualifizierung und Verpflichtung von Organisationsmitgliedern sowie Verfahren zur Aufrechterhaltung bei einer Institutionalisierung einer Orientierung an nachhaltiger Entwicklung im Wirtschafts- und Bildungsbereich eine Rolle. Hochschulen leisten zur Qualifizierung und Verpflichtung zukünftiger Führungskräfte dabei einen entscheidenden Beitrag.

Bush und Glover (2003) definieren – ebenfalls kontextübergreifend – drei Dimensionen von Leadership:

- (1) Leadership als ein Prozess der Einflussnahme, um die Prozesse in der Organisation zu strukturieren und zu organisieren,
- (2) Leadership als im Zusammenhang stehend mit den Werten der Organisation und der Bindung der Mitarbeitenden an diese Werte und
- (3) eine Vision als ein wesentliches Merkmal effektiven Leaderships.

Im Bildungskontext sind Führungskräfte jedoch häufiger mit ineffektiven Führungsbedingungen konfrontiert als in der Wirtschaft. Dies ist unter anderem auf die stark hierarchischen, bürokratischen Strukturen im öffentlichen Bildungswesen zurückzuführen, die laut Carr (2012) und Lezotte und McKee (2002) dazu tendieren, Veränderungen zu blockieren und den Status quo zu bewahren. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen ist, ist die häufig unzureichende systematische Führungsausbildung. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Führungspositionen in der Regel fachlich, nicht jedoch leitungsbezogen besetzt werden und Führungskräfte daher ohne ausreichende Führungserfahrung handeln müssen (Bush & Glover, 2003). Dies resultiert in der Anwendung alternativer Führungsstile. Diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgreifend weist die Forschung zu Leadership im Bildungs- und Unternehmenskontext sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede auf, wobei die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven der Führungskräfte in beiden Kontexten von Bedeutung ist (Carr, 2012). Im Folgenden wird daher zunächst auf Leadership im Bildungskontext und anschließend auf Leadership im Unternehmenskontext eingegangen.

2.1 Sustainability Leadership im Bildungskontext

Daniëls et al. (2019) stellen fest, dass sich zahlreiche Wissenschaftler:innen mit dem Leadership-Begriff im Bildungskontext beschäftigt haben und dabei Leadership auf unterschiedliche Weise definieren. Im Bildungswesen kann Führung sowohl von Teams als auch von Einzelpersonen ausgeübt werden (Bush & Glover, 2003). Lehrkräfte übernehmen so stets eine Führungsrolle gegenüber Klassen bzw. Gruppen. Zudem haben sie häufig eine ausgeprägtere Anforderung an ihre Selbstführung als Mitarbeitende in Unternehmen. Der Schwerpunkt des Leadership-Diskurses liegt dabei auf dem Kernprozess des Lehrens und Lernens und den Zielen des Bildungswesens, unter anderem den Leistungen der Schüler:innen (Bush & Glover, 2003; Daniëls et al., 2019).

Die meisten Definitionen gehen davon aus, dass Leadership ein Prozess ist, bei dem eine Person absichtlich Einfluss auf andere ausübt, um Aktivitäten und Beziehungen in einer Gruppe oder Organisation zu strukturieren und zu organisieren (Bush & Glover, 2003; Yukl, 2002). Im Kontext globaler Herausforderungen gewinnt daher die Frage an Bedeutung, inwiefern Führungskräfte in Bildungsinstitutionen einen Beitrag zur Förderung nachhaltiger Entwicklung leisten können. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt hierbei den zentralen konzeptionellen Rahmen dar. Gemäß dem Verständnis der Vereinten Nationen (2015) zielt sie darauf ab, Lernende dazu zu befähigen, fundierte Entscheidungen zu treffen und auf eine reflektierte und verantwortungsvolle Weise den Schutz von Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft zu fördern, um somit globalen Herausforderungen zu begegnen. In diesem Sinne umfasst Leadership insbesondere die Ermutigung von Lernenden zur verantwortungsvollen Beschäftigung mit Zukunftsfragen sowie die Anregung partizipativer Prozesse (Leal Filho et al., 2020; siehe oben). Die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung kann durch die Konzeption einer gemeinsamen Vision sowie die darauf abgestimmte Gestaltung von Lernprozessen erfolgen. Im Rahmen der BNE impliziert diese Vision die Neugestaltung von Bildungsinstitutionen zu Möglichkeitsräumen des transformativen Lernens. Führungskräfte sind dabei angehalten, Strukturen zu schaffen, die Nachhaltigkeit nicht ausschließlich lehren, sondern auch im institutionellen Alltag verankern.

Die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen (2015) verfolgen das Ziel, eine globale nachhaltige Entwicklung zu fördern. Der globale Plan der Agenda 2030 für eine ganzheitliche nachhaltige Entwicklung umfasst 17 Ziele mit insgesamt 169 Unterzielen. Er orientiert sich an den drei Säulen der (ökonomischen, sozialen und ökologischen) Nachhaltigkeit. Das übergeordnete Ziel des SDG 4 besteht in der Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung sowie der Förderung der Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle. Nachhaltige Entwicklung ist ein komplexes Konzept, das verschiedene Dimensionen umfasst. Ein wesentlicher Aspekt ist in diesem Zusammenhang SDG 4.7, welches den Fokus auf BNE legt. Das übergeordnete Ziel besteht darin, allen Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, um zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft beizutragen. Die Vermittlung von Wissen über Themen wie Menschenrechte, Gleichstellung und Global Citizenship (Vereinte Nationen, 2015) ist demnach nur ein

Aspekt des Bildungsauftrags. Ein an diesen Werten orientiertes partizipatives Educational Leadership ist erforderlich, um diese Transformation anzuleiten und zu begleiten. Allerdings geht mit Einflussnahme als zentraler Dimension von Leadership auch eine implizite Normativität einher, die Bildungsprozessen stets zugrunde liegt (Ruhloff, 1980). Somit liegt eine Herausforderung darin, wie mit der Orientierung an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit als implizite Normativität umgegangen werden kann und gleichzeitig ein selbstbestimmtes Handeln ermöglicht wird, das auch als solches wahrgenommen wird (Wagener, 2019). Zur Vermeidung einer impliziten Instrumentalisierung der Lernenden ist eine klare Offenlegung der Bildungsmaxime als normative Setzung erforderlich (Tafner, 2018). Die Annahme eines emergentistischen Prozessverständnisses, das nicht auf Kontrolle und Schließung ausgerichtet ist („entscheiden, was zu tun ist“), sondern auf die Erfindung des Neuen, eröffnet dabei die Möglichkeit, über die Zukunft in nicht-teleologischen Begriffen nachzudenken (Osberg, 2010). Dies impliziert, dass Leadership im Bildungsbereich nicht mittels Kontrolle und Steuerung funktioniert, sondern lediglich das Schaffen von Möglichkeitsräumen intendiert. Leadership im Bildungskontext bedeutet in diesem Verständnis, verantwortungsvoll gegenüber einer ungewissen Zukunft zu handeln und dafür Sorge zu tragen, den Anforderungen der Zukunft gerecht zu werden, wobei Führung dabei ergebnisoffen sein sollte (Male & Palaologou, 2013; Osberg, 2010).

Vor dem Hintergrund der SDGs (Vereinte Nationen, 2015) als normative Setzung, die auch in die Hochschulbildung Einzug hält und sich entsprechend auf ihre Zieldimensionen auswirkt, werden sowohl Emanzipation als auch globale Kompetenzen für eine Handlungsfähigkeit in der aktuellen Arbeitswelt nötig (Hufnagl & Annen, 2024). Hochschulbildung bildet in diesem Sinne Global Employees aus, die in der Lage sind, ihren eigenen Handlungsspielraum mit kultureller Sensibilität, einem kosmopolitischen Bewusstsein und einer globalen Orientierung in täglichen Geschäftsprozessen auszuloten und dabei praktische Probleme zu lösen. Der Begriff der Praxis für den Bildungsbereich ist nicht neu, sondern wurde bereits beispielsweise von Theoretikern wie Freire (1970) und Habermas (1995) aufgegriffen. Auf diese Weise kann Führung nicht nur mit theoretischem Engagement rund um Lehren und Lernen in Verbindung gebracht werden, sondern auch als praktisches Engagement von Handlungen verstanden werden, die nicht einfach mechanisch sind, da es kein vorgefertigtes Wissen gibt und die Probleme situationsbezogen sind (Bernstein, 1971). So kann Führung als ein Prozess betrachtet werden, der die Interpretation, das Verständnis und die Anwendung von Handlungen als menschliche Wesen und die Art und Weise, wie diese Handlungen auf andere menschliche Wesen ausgerichtet sind, umfasst (Male & Palaologou, 2013). Führung kann damit als Praxis gelten, wobei es kein vorher festgelegtes Wissen über die richtigen Handlungsweisen oder Praktiken gibt.

In Bezug auf die Bedeutung von Leadership für Veränderungen und Transformationen, die vor dem Hintergrund der SDGs notwendig werden, sind Lezotte und McKee (2002) der Auffassung, dass das öffentliche Bildungswesen eine klassische Top-down-Bürokratie ist, die sehr vielschichtig ist und einen starken kulturellen Drang dazu hat, sich dem Wandel zu widersetzen. Auch Hochschulen streben damit danach,

das Gleichgewicht des Status quo aufrechtzuerhalten und lassen sich nur bedingt auf Veränderungen ein. Die SDGs machen allerdings solche Veränderungen notwendig, um Global Employees auszubilden, die eine Führungsrolle im Bildungswesen einnehmen. Führungskräfte sehen sich in diesem Kontext folglich mit der Herausforderung konfrontiert, neben der curricularen Steuerung auch kulturellen Wandel in ihren Institutionen (mit)zugestalten. Dies kann beispielsweise durch Interdisziplinarität, Partizipation sowie durch das Vorleben nachhaltigen Handelns realisiert werden.

2.2 Sustainability Leadership im Unternehmenskontext

Nach Jackson und Parry (2008) besteht Führung im Unternehmenskontext darin, Fähigkeiten und Wissen einzusetzen, um Mitarbeitende in eine gewünschte Richtung zu lenken, die für die Ziele einer Organisation relevant ist. Neben Visionen, die auch bereits im Bildungskontext diskutiert wurden, werden Leidenschaft, Beständigkeit und Vertrauen für ein effektives Führungshandeln vorausgesetzt (Jackson & Parry, 2008). So hängen das aktuelle Funktionieren sowie die Entwicklung einer Organisation von den Eigenschaften ihrer Führungskräfte ab (Piwowar-Sulej & Iqbal, 2023).

Mit diesem Führungsverständnis geht eine ähnliche Normativität einher, wie bereits im Kapitel 2.1 für den Bildungskontext diskutiert wurde. Die normativen Ziele können politisch beeinflusst sein – beispielsweise verlangen mehr und mehr rechtliche Rahmenbedingungen wie das Lieferkettengesetz oder die Pflicht zur Nachhaltigkeitsberichterstattung nach einer stärkeren Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in den Unternehmenszielen –, sind aber letztlich von den Zielen abhängig, die eine Organisation sich selbst steckt. Veränderungen im Geschäftsumfeld, einschließlich neuer Anforderungen der Stakeholder des Unternehmens, beeinflussen die Art und Weise, wie Organisationen geführt werden sollten. Ein zentraler Wandel ist dabei die global gesteigerte Bedeutung von Nachhaltigkeit (Smith & Sharicz, 2011). Nachhaltigkeit wird also mehr und mehr als Zieldimension relevant für Unternehmen.

Nachhaltige Führung ist allerdings nach wie vor ein schwach entwickeltes und marginalisiertes Thema (Santana & Lopez-Cabrales, 2019), und es ist weitestgehend unbekannt, welche Rolle Global Citizenship für nachhaltige Führung spielt. Nichtsdestotrotz sind Führungskräfte stetig mit Wandel konfrontiert, da sich Kund:innenwünsche ebenso wie Produkte und Dienstleistungen kontinuierlich verändern und von Trends abhängig sind. Das Konzept einer angemessenen Führung verändert sich damit seit Jahren, und Unternehmen agieren stetig in einem Zustand, den man als positiven Wandel bezeichnen könnte (Carr, 2012; Piwowar-Sulej & Iqbal, 2023). So spielen statt einem Fokus auf alleinige Gewinnorientierung heute auch ökologische und soziale Ziele vermehrt eine Rolle für Führung im Unternehmen (Piwowar-Sulej & Iqbal, 2023).

2.3 Global Citizenship an Hochschulen

Bildung ist für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Damit ein notwendiger gesellschaftlicher, technologischer und wirtschaftlicher Wandel erfolgreich umgesetzt werden kann, ist ein tiefgreifender Wandel in der

Denkweise von Fachleuten und Entscheidungsträger:innen unerlässlich. Statt einer Lösung von Problemen, die sinnlich wahrnehmbar und zeitlich oder räumlich überschaubar sind, sind heute kognitive Abstraktionsleistungen nötig (Scheunpflug, 1996). Die Fähigkeit zum abstrakten Denken ist nötig, um mit den komplexen Problemen der Weltgesellschaft umgehen zu können (Asbrand & Kater-Wettstädt, 2021; Scheunpflug, 1996). Aus systemtheoretischer Perspektive bietet GCE Orientierung in einer Welt, die von schnellem sozialem Wandel und zunehmendem Nichtwissen geprägt ist und im Hinblick auf eine unsichere Zukunft zu Überforderung führen kann (Wagener, 2019).

Hochschulen haben eine besondere Verantwortung, indem sie Fach- und Führungskräfte der nächsten Generation ausbilden, die Politik, Wirtschaft und Bildung zukünftig gestalten werden. Hochschulen nehmen damit eine Führungsrolle bei GCE ein (Sherman et al., 2020). Das Thema der Nachhaltigkeit verlangt im Bildungskontext von den meist hochspezialisierten Fachdisziplinen, sich für ihre gesellschaftliche Verantwortung zu öffnen und den sicheren Rahmen der eigenen Fachkultur zu verlassen. Aus diesem Grund sind die SDGs allerdings bislang kaum in der deutschen Hochschullandschaft integriert (Müller-Christ, Giesenbauer & Tegeler, 2018).

Neben dem Nachhaltigkeitstrend wird die Hochschullandschaft aktuell von Internationalisierungstrends beeinflusst. Demnach soll die Hochschulbildung GCE nicht nur vor dem Hintergrund der SDGs umsetzen, sondern auch, um die Internationalisierung zu steigern. Internationaler Mobilität wird aus politischer, Unternehmens- und Studierendensicht eine große Relevanz beigemessen (Woisch & Willige, 2015). Ein Ziel der Bologna-Reformen war beispielsweise, internationale Mobilität im Studium auf 20 % zu erhöhen. Neben Mobilität sind internationale Studiengänge, Forschungskooperationen, Netzwerke, international ausgerichtete Lehr- und Lernmethoden, interkulturelle Sensibilisierung und Sprachunterricht Möglichkeiten, Internationalisierung zu erreichen. GCE soll damit als global orientierte Bildung umgesetzt und die Voraussetzungen für Global Citizenship in den Mittelpunkt gestellt werden (Grob-bauer, 2014). Internationalisierung dient der Entwicklung von Arbeitskräften mit der Vorbereitung für den Wettbewerb auf dem globalen Arbeitsmarkt und einer Vorbereitung auf mündiges Handeln in einer komplexen Arbeitswelt (Hufnagl & Annen, i. E.). Dies gilt nicht nur für SoWi-Studierende, denn auch in der Lehrkräftebildung besteht die Notwendigkeit, angehende Lehrkräfte auf Global Citizenship für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten (Ingersoll et al., 2019; Kopish, 2017).

Etwa 19 % der Studierenden an deutschen Hochschulen haben 2021 mindestens einen temporären studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert (Heublein et al., 2023). Während das Studium im Ausland mit Abstand die meistgewählte Art von Auslandsaufenthalt ist, sind auch Auslandspraktika beliebt (Burkhart et al., 2017). Allerdings bilden sich deutliche Unterschiede nach der Studienrichtung heraus. Die Auslandsmobilität ist dabei bei Lehramtsstudierenden unterdurchschnittlich (Heublein et al., 2023). Im Jahr 2021 nahmen nur etwa 11,1 % im Bachelor und 25,1 % im Master eines Lehramtsstudiums an einem Auslandsaufenthalt teil. Demgegenüber stehen 15,2 % im Bachelor und 37,7 % im Master bei Studierenden der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften im gleichen Jahr.

Aktuell zeigt sich insgesamt, dass Lehramtsstudiengänge in der Regel eher auf lokale als auf globale Kontexte ausgerichtet sind und zu den am wenigsten internationalisierten Studiengängen zählen (Kopish, 2017). Demgegenüber werden SoWi-Studierende stärker auf den wirtschaftlichen Wettbewerb in einer globalen, wissensbasierten Wirtschaft vorbereitet (Kopish, 2017).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Leadership im Bildungs- und Unternehmenskontext gibt. Im Kontext der Nachhaltigkeit besteht insbesondere eine Herausforderung darin, mit Normativität als Leadership-Komponente umzugehen. Da an Hochschulen Fach- und Führungskräfte für den Unternehmens- und Bildungsbereich ausgebildet werden, nehmen sie bei GCE eine Führungsrolle ein. Inwieweit sind aktuelle Studierende an Hochschulen tatsächlich Global Citizens, und gibt es dabei Unterschiede zwischen Lehramts- und SoWi-Studierenden? Dieser Frage wird im Folgenden empirisch nachgegangen.

3 Messinstrument und Hypothesen

Die prominenten theoretischen und philosophischen Perspektiven, die in der Literatur über Global Citizenship beschrieben werden, können auf soziale Verantwortung, globale Kompetenz und globales zivilgesellschaftliches Engagement als zentrale, miteinander verbundene Dimensionen von Global Citizenship eingegrenzt werden (Morais & Ogden, 2011). Darauf basierend entwickelten Morais und Ogden (2011) die *Global Citizenship Scale*, um die Ausprägung von Global Citizenship zu messen (siehe Abbildung 1). Die Fragen der Global Citizenship Scale sind so konzipiert, dass sie das Niveau des Global Citizenship in drei verschiedenen Dimensionen (soziale Verantwortung, globale Kompetenz und globales zivilgesellschaftliches Engagement) messen. Insgesamt 43 Aussagen entlang der drei Dimensionen werden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala von (1) „stimme überhaupt nicht zu“ bis (5) „stimme voll und ganz zu“ bewertet. Der Global Citizenship Score setzt sich anhand eines additiv-gemittelten Index aus den berechneten Mittelwerten für soziale Verantwortung, globale Kompetenz und globales zivilgesellschaftliches Engagement zusammen.

GLOBAL CITIZENSHIP

- **Soziale Verantwortung**
 - Globale Gerechtigkeit und Ungleichheiten
 - Altruismus und Empathie
 - Globale Vernetzung und persönliche Verantwortung
- **Globale Kompetenz**
 - Selbstwahrnehmung
 - Interkulturelle Kompetenz
 - Globales Bewusstsein
- **Globales zivilgesellschaftliches Engagement**
 - Engagement in zivilgesellschaftlichen Organisationen
 - Politische Stimme
 - Global zivilgesellschaftlicher Aktivismus



Abbildung 1: Dimensionen der Global Citizenship Scale (Quelle: eigene Darstellung nach Morais & Ogden, 2011)

Bisher wurde die Skala vor allem verwendet, um Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die Ausprägung von Global Citizenship zu zeigen (z. B. Friar, 2016; Gali-peau-Konate, 2014; Karatekin & Taben, 2018). In dieser Studie hingegen wird ein erster explorativer Überblick darüber gegeben, (1) wie Studierende ihre soziale Verantwortung, globale Kompetenz und ihr globales zivilgesellschaftliches Engagement einschätzen und welcher Global Citizenship Score sich daraus ergibt, sowie (2) ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen Studierenden der SoWi und des Lehramts gibt. Da bisher keine empirische Evidenz zur Entwicklung und Förderung des Global Citizenship Scores bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen vorliegt, wird keine feste Annahme darüber getroffen, welche Studienrichtung über einen höheren Score verfügt. Daraus ergeben sich die folgenden Hypothesen:

H1: Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Bewertung der eigenen *sozialen Verantwortung* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

H2: Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Bewertung der eigenen *globalen Kompetenz* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

H3: Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Bewertung des eigenen *globalen zivilgesellschaftlichen Engagements* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

H4: Es besteht ein signifikanter Unterschied im *Global Citizenship Score* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

4 Daten und Methodik

Die Stichprobe besteht aus Studierenden, die im Sommersemester 2023 an einer deutschen Hochschule oder Universität eingeschrieben waren. Die Befragung wurde zwischen Mai und Juni 2023 mit einem standardisierten Fragebogen und Microsoft Forms durchgeführt. Die Aufforderung zur Teilnahme an der Befragung wurde auf verschiedenen Plattformen verbreitet, die mit dem Ziel ausgewählt wurden, eine möglichst große Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf ihr Studienfach zu gewährleisten. Da nur deutsche Studierende angesprochen werden sollten, wurde auf eine Rekrutierung über Social Media verzichtet. Stattdessen wurden Studierende gezielt im universitären Kontext angesprochen. Die Teilnehmenden wurden in Form von Stichpunkten in das Thema eingeführt und am Ende gebeten, die Umfrage zu teilen, woraus sich ein Convenience-Sample ergibt.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte durchschnittlich knapp zehn Minuten. Der Gesamtfragebogen bestand aus den Items der Global Citizenship Scale (siehe Kapitel 3), ergänzt um zusätzliche Fragen zu den demografischen Daten und einem Datenschutzhinweis.

Um die formulierten Hypothesen zu prüfen, wurde neben deskriptiven Statistiken insbesondere der Global Citizenship Score zwischen Studierenden des Lehramts und Studierenden der SoWi gegenübergestellt. Zunächst wurden hierfür für jede Hypothese die jeweiligen Mittelwerte der Subdimensionen entlang der Global-Citizenship-Dimensionen berechnet. Anschließend wurde aus diesen Subskalen der Global Citizenship Score gebildet, der sich aus den Mittelwerten der Subdimensionen zusammensetzt (siehe Kapitel 3).

Eine Reliabilitätsanalyse zeigt insgesamt eine sehr gute interne Konsistenz, sowohl für die gebildeten Subskalen mit einem Cronbach's Alpha von 0,755 für die soziale Verantwortung, 0,762 für die globale Kompetenz und 0,782 für das globale zivilgesellschaftliche Engagement als auch für den gesamten Global Citizenship Score entlang der Skala mit einem Koeffizienten von 0,817.

Für den Mittelwertvergleich bei unabhängigen Stichproben zwischen den beiden Gruppen der Studierenden wurden im Anschluss an die Prüfung der Normalverteilung zweiseitige t-Tests für normalverteilte Variablen sowie ein Mann-Whitney-U-Test für Variablen mit einer Abweichung von der Normalverteilung berechnet. Die Datenanalyse wurde mit der Software SPSS durchgeführt.

5 Ergebnisse

Vor der inferenzstatistischen Analyse werden das Sample beschrieben, deskriptive Ergebnisse zur Ausprägung von Global Citizenship bei den Studierenden vorgestellt und Ergebnisse aus den Normalverteilungstests berichtet (Kapitel 5.1). In Kapitel 5.2 werden die Ergebnisse der Analysen der gegenübergestellten Mittelwerte präsentiert.

5.1 Deskriptive Ergebnisse zur Ausprägung von Global Citizenship bei den Studierenden

Von den 66 Personen, die an der Studie teilnahmen, waren 53 % ($n = 35$) männlich und 47 % ($n = 31$) weiblich. Zwei Personen wurden aus dem Datensatz exkludiert, da sie die Studiengänge Bauingenieurwesen und Psychologie angaben, welche nicht dem angestrebten Fachbereich zugeordnet werden können. Das finale Sample bestand damit aus $n = 64$ Personen. Das Alter der Teilnehmenden reichte von einem Minimum von 19 Jahren bis zu einem Maximum von 45 Jahren, mit einem Durchschnittsalter von 26,23 Jahren. Die Mehrheit ($n = 44$; 66,7 %) der Teilnehmenden studierte auf Master-Niveau, während 24,2 % ($n = 16$) einen Bachelor-Abschluss und 9,1 % ($n = 6$) ein Staatsexamen in der Lehrerausbildung anstrebten. Insgesamt 23 Studierende ließen sich der SoWi und 41 Studierende einem Lehramtsstudium zuordnen. Im Durchschnitt befanden sich die Studierenden zwischen dem siebten und achten Semester (Minimum: 1, Maximum: 20).

Ein Viertel der Befragten (17 Personen) hatte bereits einen akademischen Auslandsaufenthalt absolviert. Die Auslandsaufenthalte der Studierenden dauerten zwischen 2 und 8 Wochen (17,7 %), zwischen 8 und 16 Wochen (35,3 %), zwischen 16 und 32 Wochen (29,4 %) oder mehr als 32 Wochen (17,7 %).

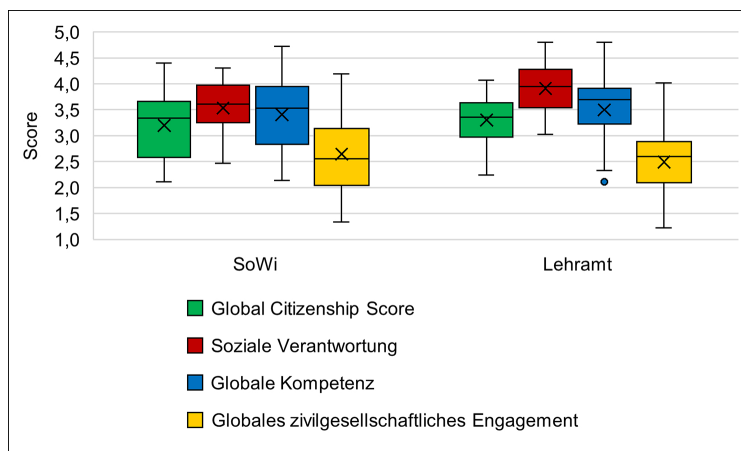
Tabelle 1 zeigt, dass der Global Citizenship Score im Mittel 3,27 beträgt. Soziale Verantwortung und globale Kompetenz erreichen die höchsten Werte, jeweils mit einem Maximum von 4,81. Im Durchschnitt haben die Teilnehmenden ein höheres Niveau an sozialer Verantwortung (3,78) als an globaler Kompetenz (3,47). Die Dimension mit dem geringsten Minimum (1,22) ist die des globalen zivilgesellschaftlichen Engagements. Hier ist auch der Mittelwert mit 2,56 am geringsten.

Tabelle 1: Mittelwerte nach Fachrichtungen

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Global Citizenship Score	2,11	4,40	3,27	0,53
SoWi	2,11	4,40	3,20	0,67
Lehramt	2,25	4,07	3,30	0,44
Soziale Verantwortung	2,47	4,81	3,78	0,51
SoWi	2,47	4,31	3,54	0,58
Lehramt	3,03	4,81	3,91	0,42
Globale Kompetenz	2,11	4,81	3,47	0,65
SoWi	2,14	4,72	3,41	0,78
Lehramt	2,11	4,81	3,50	0,58
Globales Engagement	1,22	4,19	2,56	0,69
SoWi	1,33	4,19	2,65	0,84
Lehramt	1,22	4,01	2,49	0,59

Anmerkungen: Eigene Berechnungen (n = 64); MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

In Abbildung 2 sind die Gruppenunterschiede in den Global Citizenship Scores zu dem grafisch in einem Boxplot dargestellt, der verschiedene Angaben zur Verteilung der Variablen zusammenfasst. Das Kreuz in den Boxen stellt den Mittelwert dar, der horizontale Balken den Median. Die Box wird durch das erste Quartil (25 %) und das dritte Quartil (75 %) gebildet. Die Whisker stellen die von den befragten Studierenden jeweils angegebenen Minimal- und Maximalwerte ohne Ausreißer dar, sodass ein umfassender Überblick über die Ausprägung des Scores gegeben ist. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, weisen Lehramtsstudierende höhere Werte bei sozialer Verantwortung, globaler Kompetenz und beim Global Citizenship Score insgesamt auf als SoWi-Studierende (die statistischen Kennzahlen sind in Tabelle 1 zusammengefasst).

**Abbildung 2:** Mittelwerte nach Fachrichtungen, dargestellt in einem Boxplot. Eigene Berechnungen (n = 64).

Lediglich beim globalen zivilgesellschaftlichen Engagement ist der Wert in der Gruppe der SoWi-Studierenden geringer als bei den Lehramtsstudierenden.

Es fällt zudem auf, dass die abgebildeten Boxen für Studierende des Lehramts kürzer ausfallen, was auch durch die durchgehend über alle Dimensionen geringer ausfallende Standardabweichung innerhalb dieser Gruppe bestätigt wird. Der Global Citizenship Score hat inklusive der Subdimensionen bei Studierenden des Lehramts eine geringere durchschnittliche Abweichung als bei SoWi-Studierenden, hier lassen sich größere Unterschiede zwischen den Studierenden feststellen.

Die Ergebnisse geben bereits einen ersten Eindruck über Unterschiede zwischen den Studienfächern und lassen vermuten, dass die Ausprägungen der Dimensionen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Daher werden nicht nur Unterschiede im Global Citizenship Score, sondern auch Unterschiede in den Subdimensionen bei den Vergleichen der Mittelwerte im Folgenden genauer betrachtet.

Vor der Prüfung der einzelnen Hypothesen wurde mit dem Kolmogorow-Smirnow-Test und dem Shapiro-Wilk-Test die Normalverteilung überprüft, um festzustellen, ob ein parametrisches oder nichtparametrisches Testverfahren anwendbar ist. Die Tests lassen darauf schließen, dass die Daten für die von den jeweiligen Hypothesen abhängigen Variablen, mit Ausnahme der sozialen Verantwortung, signifikant normalverteilt sind ($p \geq .05$). Demnach wird für das Konstrukt der sozialen Verantwortung der Mann-Whitney-U-Test verwendet, für die weiteren Konstrukte ein zweiseitiger t-Test.

5.2 Unterschiede in der Ausprägung von Global Citizenship nach Fachrichtung

Die Hypothese 1 bezieht sich auf den Unterschied der gemessenen *sozialen Verantwortung* zwischen Studierenden aus Studiengängen der SoWi und Studierenden aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt. Die Mittelwertdifferenz der sozialen Verantwortung zwischen SoWi-Studierenden ($M = 3,54$, $SD = .582$) und Lehramtsstudierenden ($M = 3,91$, $SD = .417$) erwies sich als signifikant ($U(n_0 = 23, n_1 = 41) = 300$, $p < .050$). Studierende des Lehramts haben demnach eine signifikant höher ausgeprägte Wahrnehmung ihrer sozialen Verantwortung.

Die Hypothese 2 bezieht sich auf den Unterschied der globalen Kompetenz zwischen Studierenden der SoWi und denjenigen aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt. Der Levene-Test liefert für H2 mit einem p-Wert $> .05$ homogene Varianzen ($p = .085$). Die Mittelwertdifferenz zwischen SoWi-Studierenden ($M = 3,41$, $SD = .776$) und Lehramtsstudierenden ($M = 3,50$, $SD = .583$) erwies sich jedoch als nicht signifikant ($t(62) = .529$, $p > .050$).

Die Hypothese 3 bezieht sich auf den Unterschied des globalen zivilgesellschaftlichen Engagements zwischen SoWi-Studierenden und Studierenden aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt. Gemäß dem Levene-Test zur Varianzgleichheit muss mit einem $p = .041$ von heterogenen Varianzen ausgegangen werden. Die Mittelwertdifferenz zwischen SoWi- ($M = 2,65$, $SD = .839$) und Lehramtsstudierenden ($M = 2,49$, $SD = .593$) erwies sich ebenfalls als nicht signifikant ($t(34,575) = .767$, $p > .050$).

Die Hypothese 4 bezieht sich schließlich auf den Unterschied des Global Citizenship Scores zwischen Studierenden der SoWi und Lehramtsstudierenden. Für die Hypothese 4 liefert der Levene-Test heterogene Varianzen ($p = .012$). Die Mittelwertdifferenz zwischen Studierenden der SoWi ($M = 3,20$, $SD = .667$) und denjenigen mit Befähigung zum Lehramt ($M = 3,30$, $SD = .444$) erwies sich als signifikant ($t(33,188) = .677$, $p < .050$).

Anhand der Gegenüberstellung der Mittelwerte haben Studierende des Lehramts demnach zusammenfassend eine signifikant höhere Ausprägung des Global Citizenship Scores als Studierende der SoWi.

Hinsichtlich der Subdimensionen zeigt sich zudem eine signifikant stärker ausgeprägte soziale Verantwortung als bei Studierenden der SoWi. Allerdings lassen sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Subdimensionen der globalen Kompetenz und des zivilgesellschaftlichen Engagements nachweisen.

6 Diskussion

Der Beitrag ging den Fragen nach, (1) wie Studierende ihre soziale Verantwortung, globale Kompetenz und ihr globales zivilgesellschaftliches Engagement einschätzen und welcher Global Citizenship Score sich daraus ergibt, sowie (2) ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen Studierenden der SoWi und des Lehramts gibt.

Die befragten Studierenden verfügen insgesamt über einen als durchschnittlich einzuschätzenden Global Citizenship Score. Während die Ausprägungen der Subdimension der sozialen Verantwortung und der globalen Kompetenz insgesamt durchschnittlich über dem Global Citizenship Score insgesamt liegen, ist globales zivilgesellschaftliches Engagement bei den Studierenden im Vergleich am wenigsten ausgeprägt. Eine ähnliche Rangfolge der Dimensionen findet sich bei Friar (2016), Galipeau-Konate (2014) und Karatekin und Taban (2018).

Darüber hinaus zeigt die Gegenüberstellung der Studierenden des Lehramts und der SoWi interessante Ergebnisse. Obwohl im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich von einer höheren Internationalisierung ausgegangen werden kann (siehe Kapitel 2.3), hatten Studierende der SoWi zwar deskriptiv betrachtet zunächst eine höhere globale Verantwortung als Studierende aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt, die weiterführenden Analysen und Vergleiche der Mittelwerte führen jedoch zum Ergebnis, dass der Global Citizenship Score insgesamt im Lehramt signifikant höher ausfällt, was teilweise auch auf die hohe Ausprägung der sozialen Verantwortung zurückzuführen ist.

Zusammenfassend kann die eingangs formulierte Forschungsfrage somit dahingehend beantwortet werden, dass Studierende des Lehramts über einen nachweislich höheren Global Citizenship Score verfügen als Studierende der SoWi.

Dies gibt Hinweise darauf, dass die Ausprägung von Global Citizenship nicht nur vom Internationalisierungsgrad der Studiengänge abhängig ist und dass Global Citizenship nicht vorrangig eine globale Orientierung bedeutet, sondern auch Nachhaltig-

keitsaspekte betrachtet (z. B. soziale Verantwortung), welche für eine globale Entwicklung und demnach auch für das Leadership sowohl in der Hochschulbildung als auch in Unternehmen von zentraler Bedeutung sind.

6.1 Implikationen der Ergebnisse für Hochschulbildung, Politik und Wirtschaft

Im Kapitel 2.3 wurden (a) eine gestiegene Internationalisierung und (b) die Notwendigkeit eines tiefgreifenden Wandels in der Denkweise von Fachleuten und Entscheidungsträger:innen für nachhaltige Entwicklung als Hintergründe für eine notwendige Förderung von Global Citizenship an Hochschulen thematisiert. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung geben Hinweise für beide Aspekte:

(a) Internationalisierung

Vor dem Hintergrund, dass aus den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen nur 30,4% und aus Lehramtsstudiengängen lediglich 24,4% der Befragten bereits einen akademischen Auslandsaufenthalt absolviert haben und zudem über eine im Vergleich geringe Ausprägung der globalen Verantwortung verfügen, sollte im strukturellen Aufbau verschiedener Studiengänge daran gearbeitet werden, das Auslandsstudium oder -praktikum für Studierende attraktiver zu gestalten. Besonders vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte als Multiplikator:innen verstanden werden können, die demokratische Werte vermitteln und in interkulturell zusammengesetzten Klassenzimmern arbeiten, muss es ein Ziel der Hochschulpolitik sein, die Mobilitätsquote bei Lehramtsstudierenden zu erhöhen (Heublein et al., 2019). Darüber hinaus sollten Hochschuleinrichtungen Lösungen finden, um strukturelle Barrieren, die Studierende an der Teilhabe akademischer Auslandsaufenthalte hindern, niederschwelliger zu gestalten oder im besten Fall ganz abzuschaffen. Weitere Internationalisierungsaspekte wie der Ausbau des Angebots internationaler Studiengänge, Forschungskooperationen, Netzwerke, international ausgerichtete Lehr- und Lernmethoden, interkulturelle Sensibilisierung und Sprachunterricht sollten ebenfalls bei der Internationalisierung von Hochschulen berücksichtigt werden.

(b) Nachhaltige Entwicklung

Obwohl die Mobilität von Lehramtsstudierenden geringer ist als bei SoWi-Studierenden, ist die Ausprägung von Global Citizenship bei Lehramtsstudierenden höher. Für die Hochschulbildung bedeutet dies, dass in SoWi-Studiengängen Nachhaltigkeitsaspekte (insbesondere soziale Verantwortung betreffend) stärker berücksichtigt werden sollten. Auffällig sind zudem die vergleichsweise niedrigen Werte beim globalen zivilgesellschaftlichen Engagement. Um diese Dimension von Global Citizenship besser in der Hochschulbildung zu fördern, sollten Studierende stärker dazu ermutigt werden, sich ehrenamtlich zu engagieren. Dazu könnten eine stärkere Honorierung ehrenamtlichen Engagements (z. B. in Fachschaften) im Studienverlauf und Service-Learning-Angebote in Erwägung gezogen werden. Zudem ist sowohl im Bildungs- als auch im Unternehmenskontext eine Auseinandersetzung mit der Frage relevant, wie

mit Normativität im Führungshandeln im Kontext der Nachhaltigkeitstransformation umgegangen wird. Wie Kapitel 2 zeigt, wird Leadership in beiden Bereichen häufig noch top-down gedacht. Allerdings gelten „involvierte und partizipierende Mitarbeitende“ (Melzig & Weber, 2020) als Voraussetzung für nachhaltiges Wirtschaften. Das Verfolgen des Partizipationsgedankens sowie eine Verankerung und aktive Förderung von nachhaltigem Berufshandeln ist damit notwendig für nachhaltige Entwicklung (Peters, 2022). ‚Sustainability Leadership‘ sollte sich dementsprechend stärker damit auseinandersetzen, wie Partizipation zu nachhaltiger Entwicklung beitragen und somit Global Citizenship fördern kann.

Transformationen von Systemen oder Gesellschaften hängen nicht nur davon ab, ob zum Zeitpunkt der Institutionalisierung eine bestimmte Anzahl von Personen innerhalb des Systems für die Durchführung der Veränderung qualifiziert und ihr verpflichtet ist (siehe Kapitel 2). Global Employees in Unternehmen und im Bildungssystem reichen also nicht aus, sondern es ist auch eine Einbettung nachhaltiger Entwicklung in die Kultur der Organisation bzw. in das System notwendig (Huberman & Miles, 1984). Zudem sind etablierte Verfahren zur Aufrechterhaltung der Veränderung im Sinne lebenslangen Lernens nötig.

6.2 Limitationen der Studie und mögliche Ansatzpunkte für zukünftige Forschung

Der Beitrag beleuchtet explorativ im Kontext der Hochschulbildung von Studierenden des Lehramts sowie der SoWi, inwieweit diese bereits Global Citizenship abbilden, und bietet eine erste Bestandsaufnahme von deren Kompetenzen auf dem Weg zum Global Employee.

Zunächst müssen hierbei jedoch methodische Limitationen beachtet werden. Aufgrund des selektiven Convenience-Samples und des geringen Stichprobenumfangs mit 23 Studierenden der SoWi und 41 Studierenden des Lehramts sind die Ergebnisse lediglich als Impuls zu interpretieren und erheben keinerlei Anspruch auf Repräsentativität.

Anhand der Gegenüberstellung der beiden Studierendengruppen konnten die Unterschiede im Global Citizenship Score insgesamt sowie in der Subdimension der sozialen Verantwortung signifikant nachgewiesen werden, jedoch nicht für weitere Subdimensionen, was zum Teil auch auf den geringen Stichprobenumfang zurückgeführt werden kann.

Zudem ist zu beachten, dass es sich um eine einmalige Datenerhebung handelt und die Auslandsaufenthalte in der Vergangenheit liegen. Zukünftig sollten Prä-Post-Designs in Betracht gezogen werden, um die Effekte von Auslandsaufenthalten bzw. bestimmten Studienangeboten mit nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten in direktem zeitlichem Bezug analysieren und somit daraus entstehende Veränderungen belegen zu können. Die internationale Literatur (z. B. Friar, 2016) zeigt einen Anstieg der GCS in solchen Designs.

Im Hinblick auf die bisherige Mobilität zeigt die Stichprobe zudem Abweichungen zu bisherigen Forschungsergebnissen, denn 24,4% der Lehramtsstudierenden

und 30,4% der Studierenden der SoWi gaben an, einen Auslandsaufenthalt absolviert zu haben, wobei die Dauer der Mobilität stark variiert.

Darüber hinaus sind auch Limitationen durch den Diskurs im Bereich des Global Citizenship und des Messinstruments gegeben. Trotz der Allgemeingültigkeit von Menschen- und Minderheitenrechten und globalen Bedrohungen, denen die Menschheit ausgesetzt ist, basiert der Diskurs über Global Citizenship oft noch auf einem westlichen Konzept der liberalen Demokratie und dem entsprechenden Verständnis von Rechten und Gerechtigkeit (vgl. Wintersteiner et al., 2015). Beiträge aus dem Westen dominieren somit den wissenschaftlichen Diskurs (vgl. z. B. Nordén & Avery, 2021). Um tatsächlich von *Global* Citizenship sprechen zu können, sollte das Konzept auch in anderen geografischen und kulturellen Gegenden stärker beforscht und theoretisch weiterentwickelt werden. Zur Theoriebildung sind hier insbesondere qualitative Arbeiten erforderlich. Qualitative Arbeiten würden es zudem erlauben, missverständliche Einschätzungen von Aussagen oder Dimensionen mit geringerer Salienz, wie es in dieser Arbeit für das globale zivilgesellschaftliche Engagement der Fall war, weiter zu verfolgen (vgl. Friar, 2016). Durch eine Ergänzung der Global Citizenship Scale um qualitative Komponenten könnten auch Gründe für die geringe Ausprägung des zivilgesellschaftlichen Engagements sowie Gründe für die Unterschiede zwischen den Studienfächern erfragt werden.

7 Fazit

(Sustainability) Leadership im Bildungs- und Unternehmenskontext weist sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auf. Im Kontext der Nachhaltigkeit muss noch geklärt werden, wie Normativität in der Führung behandelt werden kann, denn Einflussnahme und Lenkung in eine bestimmte Richtung werden als zentrale Komponenten von Leadership in beiden Kontexten diskutiert. Da an Hochschulen Fach- und Führungskräfte für den Unternehmens- und Bildungsbereich ausgebildet werden, übernehmen sie bei GCE eine Führungsrolle. Als Hintergründe für eine notwendige Förderung von Global Citizenship an Hochschulen werden insbesondere eine gestiegene Internationalisierung und die Notwendigkeit eines tiefgreifenden Wandels in der Denkweise von Fachleuten und Entscheidungsträger:innen für nachhaltige Entwicklung thematisiert.

Einen Ansatzpunkt hierfür zeigen auch die empirischen Ergebnisse des Beitrags. Die befragten Studierenden verfügen zwar insgesamt über einen als gut einzuschätzenden Global Citizenship Score. Im Vergleich ist das globale Engagement jedoch noch am wenigsten ausgeprägt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass Global Citizenship bei SoWi- und Lehramtsstudierenden unterschiedlich ausgeprägt ist. Studierende des Lehramts haben sowohl eine nachweislich höhere soziale Verantwortung als auch einen nachweislich höheren Global Citizenship Score insgesamt, woraus sich ein fachspezifischer Handlungsbedarf ableiten lässt.

Die Förderung von Global Citizenship sollte jedoch nicht nur auf das Hochschulstudium beschränkt sein. Für Führungskräfte in Unternehmen und Schulen ist es wichtig, Schulungen und Personalentwicklung anzubieten, um den Mitarbeitenden die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen zu erweitern (Carr, 2012). Hier sollte Global Citizenship Education vermehrt eine Rolle spielen, um Arbeitnehmer:innen im Berufsleben auf den Umgang mit der Komplexität der aktuellen Welt vorzubereiten. Nur so kann lebenslanges Lernen im Kontext nachhaltiger Entwicklung – wie in den SDGs gefordert – umgesetzt werden.

Global Citizenship wird in der Literatur häufig als Ansatz diskutiert, um Herausforderungen, mit denen sich Global Employees in der heutigen Arbeitswelt auseinandersetzen müssen, anzugehen. In der heutigen Arbeitswelt werden sowohl Emanzipation als auch globale Kompetenzen vorausgesetzt, um handlungsfähig zu sein (Hufnagl & Annen, 2024). Um Global Employees in der Hochschulbildung auszubilden, spielen sowohl Internationalisierung als auch nachhaltige Entwicklung – als Studieninhalt und als holistischer Ansatz, in dem zivilgesellschaftliches Engagement gefördert wird und Partizipation möglich ist – eine Rolle.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Kater-Wettstädt, L. (2021). Globales Lernen – Konzeptionen. In Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl., S. 151–154). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity* (1st ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Inc.
- Burkhart, S., Chehab-van den Assem, N., Essig, K., Grützmacher, J., Heublein, U., Jechel, L., Kammüller, S. & Kercher, J. (2017). Wissenschaft weltoffen 2017: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/7004002pw>
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. Verfügbar unter: http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Carr, M. L. (2012). The Art of Leadership: Educational and Business Leaders Speak Out On Organizational Change. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 574–583. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2012.0078>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Dower, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship* (1st ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474467834>
- Ferguson, C., & Brett, P. (2023). Teacher and student interpretations of global citizenship education in international schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/17461979231211489>

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Friar, S. (2016). *Global citizenship development: Comparing long-term study abroad, course-embedded study abroad, and non-study abroad students*. Verfügbar unter: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/global-citizenship-development-comparing-long/docview/1839274653/se-2>
- Galipeau-Konate, B. (2014). *An investigation of the long-term impacts of a short-term education abroad program on global citizenship outcomes*. Verfügbar unter: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigation-long-term-impacts-short-education/docview/1655361385/se-2>
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Grobbauser, H. (2014). Global citizenship education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 28–33. <https://doi.org/10.25656/01:12085>
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Heublein, U., Hillmann, J., Hutzsch, C., Kammüller, S., Kercher, J., Kracht Araújo, J., & Schäfer, C. (2019). *Wissenschaft weltoffen 2019: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/7004002rw>
- Heublein, U., Kercher, J., Knüttgen, N. & Kupfer, A. (2023). *Wissenschaft weltoffen 2023: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/7004002vw>
- Huberman, M. & Miles, M. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum.
- Hufnagl, J. & Annen, S. (i. E.). Sozioökonomische Bildung global gedacht – Potenziale des Globalen Lernens in der Berufsbildung. In U. Hagedorn, R. Hedtke, & G. Tafner (Hrsg.), *Kann Schule gesellschaftlich bilden?*
- Ingersoll, M., Sears, A., Hirschhorn, M., Kawtharani-Chami, L. & Landine, J. (2019). What Is It All for?: The Intentions and Priorities for Study Abroad in Canadian Teacher Education. *Global education review*, 6(3), 30–48. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235599.pdf>
- Jackson, B. & Parry, K. (2008). *A Very Short, Interesting and Reasonably Cheap Book About Studying Leadership*. London: SAGE Publication Ltd.
- Karatekin, K. & Taban, M. H. (2018). Global Citizenship Levels of Polish University Students and Turkish Erasmus Students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 41–59. <https://doi.org/10.24193/adn.11.1.4>
- Kopish, M. A. (2017). Global Citizenship Education and the Development of Globally Competent Teacher Candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20–59. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160526.pdf>
- Leal Filho, W., Paulino Pires Eustachio, J. H., Ferreira Caldana, A. C., Will, M., Salvia, A. L., Rampasso, I. S., Anholon, R., Platje, J. & Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 3761. <https://doi.org/10.3390/su12093761>

- Lezotte, L. W. & McKee, K. M. (2002). *Assembly required: A continuous school improvement system*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Male, T. & Palaologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21 st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Massaro, V. R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98–114. <https://doi.org/10.5038/2577-509x.6.1.1124>
- Melzig, C. & Weber, H. (2020). Nachhaltiges Wirtschaften braucht nachhaltige (betriebliche) Lernorte. In A. Slopinski, F. Berding, M. Panschar, & K. Rebmann (Hrsg.), *Zukunftsmodell: Nachhaltiges Wirtschaften* (S. 181–197). Bielefeld : wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004769w>
- Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- 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. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.04>
- Nair, C. (2017). Global Citizenship beginnt im Lokalen. In Bernecker, R. & Grätz, R. (Hrsg.), *Global Citizenship. Perspektiven einer Weltgemeinschaft* (Band 4, 1. Aufl., S. 142–154). Göttingen: Steidl.
- Nordén, B., & Avery, H. (2021). Global Learning for Sustainable Development: A Historical Review. *Sustainability*, 13(6), 3451. <https://doi.org/10.3390/su13063451>
- Osberg, D. (2010). Taking care of the future? The complex responsibility of education and politics. In D. Osberg & G. Biesta (Hrsg.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (S. 157–170). Rotterdam: Sense Publishing. <https://doi.org/10.1163/9789460912405>
- Peters, A.-K. (2022). Nachhaltige Berufs(aus)bildung?! – Herausforderungen und Zukunftsperspektive. In S. Bohlinger, G. Scheiermann, C. Schmidt, & D. Münk (Hrsg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel: Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert* (S. 255–270). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_16
- Piwowar-Sulej, K. & Iqbal, Q. (2023). Leadership styles and sustainable performance: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 382, 134600. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134600>
- Ruhloff, J. (1980). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Santana, M., Lopez-Cabral, A. (2019). Sustainable development and human resource management: A science mapping approach. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26, 1171–1183. <https://doi.org/10.1002/csr.1765>
- Schattle, H. (2009). Global Citizenship in Theory and Practice. In R. Lewin (Hrsg.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (Vol. 1, S. 3–20). New York: Routledge.

- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19, 9–14. <https://doi.org/10.25656/01:6343>
- Sherman, P. D., Cofield, B. & Connolly, N. (2020). The Impact of Short-term Study Abroad on Global Citizenship Identity and Engagement. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 7(1), 1–24.
- Smith, P. A. C., Sharicz, C. (2011). The shift needed for sustainability. *The Learning Organization*, 18(1), 73–86. <https://doi.org/10.1108/09696471111096019>
- Tafner, G. (2018). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 109–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_5
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21. Jahrhunderts*. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Vereinte Nationen (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Visser, W. & Courtice, P. (2011). *Sustainability Leadership: Linking Theory and Practice*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1947221>
- Wagener, M. (2019). Interessenförderung im Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(1), 30–35. <https://doi.org/10.31244/zep.2019.01.07>
- Wintersteiner, W. (2019). Frieden und Tourismus. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (S. 709–717). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23644-1>
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (2. Aufl.). Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. Verfügbar unter: https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/10/Unesco-Broschüre15_1_12_15_Online.pdf
- Woisch, A. & Willige, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität*. Verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilität_im_studium_2015.pdf
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organisations* (5th ed.). Prentice Hall.

Klimabildung initiieren und institutionalisieren

Eine Fallanalyse am Beispiel der CVJM-Hochschule Kassel und eines transformativen Praxisprojektes im Masterstudiengang „Transformationsstudien“

ANNA-LENA MOSELEWSKI UND TOBIAS KÜNKLER

Zusammenfassung

Wie kann akademische Lehre dazu beitragen, dass Studierende Schlüsselqualifikationen für ökologisches und soziales Denken und Handeln bzw. transformative literacy erwerben? Wie können transformative Prozesse in Hochschulen initiiert und institutionalisiert werden, um diese nachhaltiger zu gestalten und die Themen Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit zu etablieren? Der Beitrag geht diesen Fragen am Fallbeispiel eines zyklischen Mehrebenenprozesses an der CVJM-Hochschule¹ nach und reflektiert daraufhin, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse für andere Hochschulen und Studiengänge im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung gewonnen werden können.

Abstract

How can academic teaching contribute to students acquiring key qualifications for ecological and social thinking and action (transformative literacy)? How can transformative processes be initiated and institutionalized in universities to make them more sustainable and establish the topics of sustainability and global justice? The article explores these questions using the case study of a cyclic multi-level process at the YMCA University² and reflects on what generalizable insights can be gained for other universities and study programs in the context of education for sustainable development.

1 Einleitung

Wie kann akademische Lehre dazu beitragen, dass Studierende Schlüsselqualifikationen für ökologisches und soziales Denken und Handeln bzw. *transformative literacy* erwerben, und wie können transformative Prozesse in Hochschulen initiiert und institutionalisiert werden, um diese nachhaltiger zu gestalten und die Themen Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit zu etablieren? Der Beitrag geht diesen Fragen am Fall-

1 Die CVJM-Hochschule ist eine private Hochschule in Trägerschaft des Christlichen Vereins Junger Menschen (CVJM).

2 YMCA University is a private university established and supported by the Young Men's Christian Association (YMCA).

beispiel eines zyklischen Mehrebenenprozesses in der eigenen Hochschule nach und reflektiert daraufhin, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse aus diesen partikularen Erfahrungen für andere Hochschulen und Studiengänge im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung gewonnen werden können. Der Prozess beginnt bei der Konzeption des interdisziplinären Masterstudiengangs „Transformationsstudien: Öffentliche Theologie und Soziale Arbeit“, der sich wissenschaftstheoretisch als transformative Wissenschaft/Modus-3-Wissenschaft (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014) versteht und methodisch-didaktisch u. a. auf Social Innovation Education und transformativer Lehre (Künkler & Faix, 2020) aufbaut (Abschnitt 2). Dabei spielt insbesondere die Theorie-Praxis-Verzahnung durch transformative Praxisprojekte als Reallabore eine zentrale Rolle. Ein studentisches, transformatives Praxisprojekt in diesem Studiengang hatte zum Ziel, eine nachhaltige Entwicklung der CVJM-Hochschule mit Schwerpunkten in den Bereichen Lehre und Transfer sowie im studentischen Leben anzustoßen und zu verankern (Abschnitt 3). Zentrale Meilensteine dieses Projektes waren ein Barcamp, die Gründung einer studentischen Nachhaltigkeitsgruppe mit regelmäßigen Projekten, ein einschlägiger Campustag, die Integration eines neuen Wahlpflichtmoduls zum Thema Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit in das Curriculum des Bachelorstudiums sowie die Drittmittelakquise für eine Projektstelle Nachhaltigkeit an der CVJM-Hochschule mit insg. 60.000 € von Brot für die Welt, der Barbara-Schadeberg-Stiftung und dem Hessischen Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz. Insbesondere die letzten beiden Schritte sollen dazu dienen, den Prozess zu verstetigen und auch den Masterstudiengang dahingehend zu beeinflussen, dass die Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung noch weiter ausgebaut werden. Schlussendlich (Abschnitt 4) fragen wir danach, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse man aus diesen partikularen Erfahrungen für andere Hochschulen und Studiengänge im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung gewinnen kann.

2 Transformation studieren

2.1 Der Masterstudiengang Transformationsstudien

In sich stetig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bedarf es der intelligenten Antizipation künftiger Entwicklungen, kreativer Problemlösungen und sozialer Innovation. Dies gilt insbesondere für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der sozial-ökologischen Transformation der Gesellschaft angesichts der menschengemachten Klimakatastrophe. Der interdisziplinäre Masterstudiengang „Transformationsstudien: Öffentliche Theologie und Soziale Arbeit“ an der CVJM-Hochschule in Kassel zielt darauf, künftige Fach- und Führungskräfte des sozialen und kirchlichen Sektors zu befähigen, zu dieser Transformation beizutragen, indem sie in diesen beiden Sektoren oder im Zwischenraum dieser Sektoren Change-Management-Prozesse gestalten und/oder Soziale Innovationen initiieren können. Das besondere Profil des Studiengangs besteht in der Verbindung der Sozialen Arbeit (mit dem Schwerpunkt

Sozialraumorientierung/Gemeinwesenarbeit) mit der Theologie (mit dem Schwerpunkt ‚Öffentliche Theologie‘).

Der Masterstudiengang „Transformationsstudien“ ist als ein berufsbegleitender und weiterbildender Teilzeitstudiengang konzipiert worden und basiert auf einem Blended-Learning-Konzept (Online-Studium kombiniert mit Präsenzzeiten). Er knüpft an die nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss gesammelten beruflichen Erfahrungen an und bezieht diese in die Lehr- und Lernpraxis ein (Ausführliche Infos zum Studiengang gibt es unter www.transformationsstudien.de sowie www.das-ist-transformation.de).

2.2 Das Transformationsverständnis³

Die Transformationsstudien beziehen sich explizit sowohl auf deskriptiv-beschreibende als auch auf normativ-wertende Konzeptionen von Transformation. Sucht man zunächst nach einer Art kleinstem gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Transformationsverständnisse, kann formuliert werden: Transformation meint immer mehr als irgendeine Veränderung. Transformation ist immer tiefgehend (statt oberflächlich), paradigmatisch/umfassend (statt partiell), nachhaltig (statt situativ) und systemverändernd bzw. strukturell. Es geht um eine Trans-Formation, die Neu- oder Umformatierung einer bestehenden Formation (Künkler & Faix, 2020).

Ist Transformation der Gegenstand einer untersuchend-analytischen Perspektive, werden solche paradigmatisch-strukturellen Veränderungsprozesse zu verstehen oder zu erklären versucht. Der Untersuchungsgegenstand Transformation kann sich dabei auf ganz unterschiedlichen Ebenen befinden. Erstens auf einer gesellschaftlichen Mikroebene, in der zunächst die Transformation einzelner Menschen in den Blick kommt, z. B. aus erziehungswissenschaftlicher (z. B. Meyer-Drawe, 2008) oder psychologischer (z. B. Holzkamp, 1995) Perspektive als transformative Lern- oder Bildungsprozesse. Auf einer Mesoebene analysiert man zweitens die Transformation von Institutionen oder Organisationen, z. B. aus einer systemischen, organisationstheoretischen Perspektive (z. B. Simon, 1997). Transformationen der Gesamtgesellschaft liegen drittens auf der Makroebene. So untersucht man aus soziologischer Perspektive, wie bestimmte gesellschaftliche Megatrends wie Digitalisierung nachhaltig alle gesellschaftlichen Teilbereiche verändern (z. B. Schrape, 2021), oder man forscht aus politikwissenschaftlicher Perspektive, wie sich in den Staaten des ehemaligen Ostblocks der politische Systemwechsel vollzogen hat (z. B. Kollmorgen & Schrader, 2003). Viertens gibt es auch noch Transformationsprozesse auf der Metaebene. Hier betrachtet man Ideen und Prozesse, die Gesellschaft und Kultur allererst konstituieren, also zugleich formen und hervorbringen, z. B. aus philosophischer und/oder historischer Perspektive, wie es genau dazu kam, dass das moderne Selbst- und Weltbild entstanden ist (z. B. Reckwitz, 2008).

Deskriptive Analysen sind essenziell, um zu erfassen, in welcher Gesellschaft wir leben und welche gesellschaftlichen Dynamiken uns beeinflussen. Zugleich reicht es nicht, bei einer solchen Analyse stehen zu bleiben. Dabei helfen Konzeptionen von

3 Der folgende Abschnitt ist leicht überarbeitet entnommen aus Künkler & Faix, 2021.

Transformation, die mit Transformation eine Zielperspektive aufstellen, auf die hin sich orientiert werden sollte.

Zunächst gibt es faktisch die Notwendigkeit oder gar den Zwang zur Transformation von bestehenden Systemen, die in einer Transformationsgesellschaft überleben wollen. Wir wissen, dass die Menschheit längst mehrere planetare Grenzen überschritten hat und dabei hochkomplexe, irreversible Prozesse in Gang gesetzt hat, die gravierende negative Auswirkungen auf die Menschheit haben werden, besonders für die zukünftigen Generationen und besonders für die in Armut Lebenden (Grunwald & Kopfmüller, 2022, S. 15–16; Brand, 2017, S. 17; Bohn et al., 2019, S. 9). Besonders unter dem Eindruck der Klimakrise wächst gegenwärtig das gesellschaftliche Bewusstsein, dass es eine ‚Große Transformation‘ (WBGU, 2011; Schneidewind, 2018) hin zu einer wirklich nachhaltigen Gesellschaft geben muss. Einen Zwang, zur Transformation zu postulieren, mag harsch klingen, aber letztlich stehen wir hier vor der Wahl: „Transformation by design oder disaster“ (Sommer & Welzer, 2014, S. 11). Entweder wir schaffen es, die nötige Transformation zu gestalten, oder wir werden durch Krisen und Katastrophen hierzu genötigt.

Angesichts dieser Herausforderungen gehen auch viele Wissenschaftler:innen aus Disziplinen, die traditionell eher analytisch-deskriptiv arbeiten, heute neue Wege. In den Sozialwissenschaften ist die Öffentliche Soziologie bzw. ‚public sociology‘, die Gesellschaft, die weder nur beschreiben noch bloß kritisieren will, sondern mittels Wissenschaft und deren Kommunikation sich aktiv in die Gestaltung dieser Gesellschaft einmischen will, ein Beispiel (Burawoy, 2005). Ein anderes ist der wissenschaftstheoretische Ansatz einer transformativen Wissenschaft (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014), die sich dezidiert als ein Akteur in der Großen Transformation versteht und diesen Prozess mit den zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Mitteln mitgestalten möchte, ohne dabei wissenschaftliche Qualitäts- und Gütekriterien zu unterlaufen (dazu mehr im nächsten Abschnitt, da der Studiengang Transformationsstudien auf diese Grundprinzipien aufbaut).

Der interdisziplinäre Studiengang der Transformationsstudien setzt nicht nur an den beschriebenen deskriptiven und normativen Perspektiven von Transformation an, sondern bringt zwei wissenschaftliche Disziplinen in einen Dialog, die beide, zumindest in manchen ihrer Theorietraditionen und Selbstverständnisse, auf Transformation zielen: zum einen die Wissenschaft der Sozialen Arbeit, zum anderen die der Theologie.

Soziale Arbeit zielt darauf, nicht nur die Folgen sozialer Probleme zu vermindern, sondern präventiv zu arbeiten, und dies nicht nur auf der Ebene von Einzelnen oder Gruppen, sondern auch auf der Ebene des Gemeinwesens und letztlich gesamtgesellschaftlich. Zu den Zielen Sozialer Arbeit gehört es entsprechend auch, gesellschaftliche Entwicklungen positiv zu beeinflussen und mitzugestalten, indem mit den Maßstäben sozialer Gerechtigkeit und der Wahrung allgemeiner Menschenrechte Veränderungsbedarf angemahnt wird, an der Transformation von Strukturen und Systemen mitgearbeitet wird und indem Einzelne dazu befähigt und befreit werden, Akteure zu

werden, die an Gesellschaft teilhaben und Gesellschaft mitgestalten können (Schilling & Zeller, 2007).

Schließlich gibt es theologisch ein Verständnis von Mission als Transformation, verstanden als Aufruf zur Gestaltung der Welt im Licht des Evangeliums und als Partizipation an Gottes Heilshandeln auf allen Beziehungsebenen: der Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Schöpfung und zu Gott (Faix, 2018).

Sowohl theologisch als auch sozialarbeitswissenschaftlich kann aus einer solchen Perspektive die Große Transformation als Teil des Ziels von Mission einerseits und der Profession Sozialer Arbeit andererseits betrachtet werden. Die Missionen beider unterscheiden wie überschneiden sich dabei: die theologisch formulierte Mission Gottes, das sozialarbeitswissenschaftlich formulierte Ziel der Gestaltung einer sozial gerechten und menschenrechtsorientierten Gesellschaft und das gesamtgesellschaftlich ausgerufene Ziel einer Großen Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Eine hohe Übereinstimmung gibt es jedenfalls in den Grundwerten: soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, Solidarität, Achtung der Vielfalt, Freiheit, Gleichberechtigung als Werte der Profession Sozialer Arbeit, Liebe, Ebenbildlichkeit, Gleichwürdigkeit, Barmherzigkeit, Verantwortung zur Weltgestaltung und Freiheit als Werte einer Theologie der Transformation. Ähnlich gibt es eine Konvergenz in den Zielen und damit teils auch in den Praktiken: eine Veränderung des Menschen, seiner Lebenslage und der die Lebenslage bedingenden gesellschaftlichen Strukturen hier und eine Veränderung der Herzen und der Verhältnisse dort.

2.3 Transformative Wissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundierung

Wie beschrieben, versteht sich der Masterstudiengang in der jungen Tradition einer transformativen Wissenschaft stehend. Vertreter:innen einer transformativen Wissenschaft plädieren für eine Wissenschaft, „die als Katalysator für gesellschaftliche Veränderungsprozesse wirkt“ (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014, S. 69) bzw. „die Veränderungsprozesse informieren und auch aktiv anstoßen möchte“ (Schneidewind, 2018, S. 13).

Erstens verändert sich damit der Auftrag einer Hochschule, die aus dieser Perspektive zu einem potenziellen ‚change agent‘ wird (Schneidewind, 2018, S. 452). Neben den beiden klassischen Aufträgen von Forschung und Lehre gibt es damit eine „Third Mission“, die wesentlich darin besteht, die außerhochschulische Umwelt bzw. die Gesellschaft positiv zu beeinflussen. Dies setzt aber einen institutionellen Wandel hin zu einer Modus-3-Wissenschaft voraus. Damit ist eine Wissenschaft gemeint, die die Verantwortung für die durch die moderne Wissenschaft mitproduzierten unintendierten Nebenfolgen übernimmt (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014, S. 77 ff).

Zweitens hat dies Auswirkungen auf den Auftrag von Forschung. Forscher:innen sollen nicht nur wissenschaftliches Wissen produzieren, sondern „mit ihrem Wissen als Involvierte und Mitgestalter:innen Veränderungen“ (Schneidewind, 2018, S. 347–348) anstoßen. Transformative Wissenschaft zielt nicht nur auf deskriptiv-analytisches Wissen, sondern insbesondere auf Veränderungs- und Zielwissen.

Drittens verändert sich auch der Auftrag der Lehre. Transformative Lehre, transformatives Lernen sowie Reallabore spielen dafür eine besondere Rolle. Transformative Lehre zielt dabei insbesondere auf eine Lehre, die Studierende zu transformativem Handeln befähigt. Schneidewind beschreibt die Kompetenz zu transformativem Handeln auch als transformative Literacy bzw. Zukunftskunst, „die Fähigkeit von [...] Pionieren des Wandels, grundlegende Transformationsprozesse von der kulturellen Vision der Nachhaltigkeit her zu denken und von dort institutionelle, ökonomische und technologische Perspektiven zu entwickeln“ (Schneidewind, 2018, S. 21).

Bildungs- und lerntheoretisch greift man dazu meist auf das Konzept des transformativen Lernens (Mezirow, 2009, dazu auch Künkler, 2021), im Masterstudiengang Transformationsstudien zudem auf eine relationale Theorie des (Um-)Lernens (Künkler, 2011 sowie Künkler & Faix, 2020), zurück.

Transformative Lehre und transformatives Lernen werden beide stimmig durch sogenannte Reallabore (BMW, 2019) umgesetzt, die im Masterstudiengang Praxisprojekte genannt werden. Diese werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

2.4 Die Rolle der transformativen Praxisprojekte

Zur Gewährleistung des permanenten und intensiven Theorie-Praxis-Dialogs und der Praxis- und Projektorientierung des Studiums verlaufen parallel zu den Fachmodulen zwei Projektmodule, in deren Verlauf die Studierenden ein eigenes – auf Transformation oder „Soziale Innovation“ im sozialen oder kirchlichen Sektor zielendes – Praxisprojekt planen, durchführen und evaluieren. Dadurch wird ein beständiger Theorie-Praxis-Dialog ermöglicht, zudem werden die Kernkompetenzen des Studiums wiederholt in der Praxis angewendet. Der Gesamtprozess, von der Vorbereitung des Praxisprojektes bis hin zur wissenschaftlichen Auswertung, erstreckt sich über die ersten vier von fünf Semestern. In den beiden Projektmodulen werden die Studierenden befähigt, ein eigenständiges Praxisprojekt zu entwickeln und zu initiieren. Dazu erwerben sie die nötigen Grundlagen sowie relevante Tools und Methoden. Dabei wird einerseits auf Wissen und Methoden des Projektmanagements zurückgegriffen, andererseits wird ein Schwerpunkt auf Ansätze gelegt, die die Eigenlogik des Sozialen und die darin enthaltenen Momente von Nicht-Planbarkeit und Ungewissheit angemessen berücksichtigen (Fuhrmann, 2025). Die Durchführung des Praxisprojekts wird reflexiv begleitet und die Studierenden lernen, diesen Prozess kritisch und mittels wissenschaftlicher Methoden zu evaluieren. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Frage der Nachhaltigkeit der mittels des Projektes initiierten Transformationen und „Sozialen Innovationen“.

Wichtig dabei ist zum einen die Eingebundenheit der Projekte in die Grundausrichtung des Studiums und zum anderen die professionelle Begleitung der Projekte. Praxisdozierende begleiten und coachen die Studierenden in den unterschiedlichen Projektphasen. So ist in jede der Präsenzphasen eines Moduls ein Unterrichtstag zu den Projektmodulen integriert. Zusätzlich findet 4-mal im Jahr ein Intervisionstreffen mit Praxisdozierenden statt. Jährlich wird zudem ein Innovation Camp als gemeinsamer Innovationsworkshop mit allen Studierenden veranstaltet. Damit die Praxisdozier-

enden einen guten Einblick in die Projekte bekommen, besuchen sie diese 1- bis 2-mal im Jahr. Parallel dazu führen die Studierenden ein Portfolio über die Projektentwicklung, in welchem die Ziele, die damit verbundenen Aufgaben und Tätigkeiten sowie Ergebnisse, Erfolge und Herausforderungen reflektiert werden.

3 Praxisprojekt: „CVJM-Hochschule for Future“

3.1 Ausrichtung und Ziele des Praxisprojektes

Im nun folgenden Kapitel wird eines dieser transformativen Praxisprojekte, das sich selbst im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verortet, vorgestellt. Das Praxisprojekt, das im Rahmen des Masterstudiengangs zwar bereits abgeschlossen ist, dessen Auswirkungen und verstetigte Strukturen aber bis heute andauern, trug den Namen „CVJM-Hochschule for Future“. Das Projektziel war und ist es, eine nachhaltigere sowie klimagerechtere Entwicklung des Lebens und Lernens am CVJM-Hochschulcampus in Kassel zu fördern. Dabei nahm das Projekt die bereits genannten drei Ebenen in den Blick: Auf der Mikroebene war es Ziel, Studierende, Dozierende und Mitarbeitende zu sensibilisieren, zu empowern und darin zu unterstützen, über notwendiges Wissen und Fertigkeiten zu verfügen, um eigene Schritte als Beitrag zur nachhaltigen Transformation der CVJM-Hochschule und des Sozialraumes (z. B. Stadt Kassel) zu gehen. Des Weiteren war es Ziel, dass die Studierenden zu Multiplikator:innen einer BNE für ihr eigenes Umfeld und für zukünftige Berufskontexte in der Sozialen Arbeit und Religions- und Gemeindepädagogik werden. Es sollten bei den Beteiligten Umlernprozesse angestoßen werden, die dazu führen, den Sozial- und Lebensraum CVJM-Hochschulcampus durch verändertes soziales Tun neu prägen zu lassen, der dann wiederum prägend auf das soziale Tun der Campus-Gemeinschaft wirkt. Auf der Mesoebene war es Ziel, Veränderungen im operativen Handeln der CVJM-Hochschule als Organisation anzustoßen, um Ressourcen zu schonen und um Nachhaltigkeitsthemen fest in den Strukturen (z. B. durch Personal) und im Curriculum der Bachelor- und Masterstudiengänge zu verankern. Nicht zuletzt war es in Richtung Makroebene Ziel, Kooperationen mit gesellschaftsaktiven Organisationen und Bewegungen, die sich auch für Klimagerechtigkeit und Nachhaltigkeit einsetzen, zu fördern und zu nutzen sowie damit auch immer eine Veränderung des Zusammenlebens im Gemeinwesen und für eine klimagerechtere Gesellschaft zu initiieren.

3.2 Zentrale Meilensteine des Praxisprojektes

Um die angestrebten Ziele zu erreichen, stand im Laufe des ersten Jahres des Praxisprojektes, also in den ersten beiden der fünf Mastersemester, vor allem die Projektplanung und das -management im Fokus. So wurde u. a. durch einen Design-Thinking-Prozess (eine innovative und iterative Problemlösungsmethode, die sowohl die sog. Wünschbarkeit und Wirtschaftlichkeit als auch die Machbarkeit einer Idee berücksichtigt) (Lewrick et al., 2020, S. 20), durch eine Literaturrecherche und in vielen Gesprächen mit unterschiedlichen internen (z. B. Hochschulleitung) und externen Stakehol-

dern (z. B. andere Green Offices) die Projektidee geboren. Durch ein Online-Barcamp mit etwa 50 Studierenden, Mitarbeitenden und Dozierenden wurde ein erster Prototyp einer BNE-Veranstaltung am Campus getestet und reflektiert. Daraus ergab sich ein großer Zuspruch seitens Studierender und Mitarbeitender, die nachhaltige Entwicklung der CVJM-Hochschule stärker in den Blick zu nehmen. Eine Idee war dabei, eine Projektgruppe ins Leben zu rufen, um das Nachhaltigkeitsengagement zu organisieren, sich zu vernetzen und Partizipation zu ermöglichen. Als erster großer Meilenstein erreichte das Projekt deshalb die Gründung der studentisch geführten Nachhaltigkeitsgruppe CHANGE, deren Aufbau, Gründungsprozess und Teamfindung durch das Praxisprojekt sowie durch externe Hilfe von der DG Hoch-N bzw. des Netzwerk n (DG Hoch-N, 2020) unterstützt wurden. Das zweite Jahr des Praxisprojektes, also das dritte und vierte Mastersemester, war vor allem durch die konkrete Umsetzung von Ideen und Veranstaltungen, aber auch von Institutionalisierungsprozessen geprägt. Das Engagement hatte deshalb zwei Schwerpunkte. Der erste Schwerpunkt bezog sich auf das Campusleben mit der Nachhaltigkeitsgruppe, dem Campustag sowie weiteren kleineren Veranstaltungen und die Vernetzung in den Sozialraum. Ziel war es, die Nachhaltigkeitsgruppe zu begleiten und zu empowern, eigene Veranstaltungen am Campus von Studierenden für Studierende zu initiieren und durchzuführen. Eine zentrale Veranstaltung, die gemeinsam von Mitarbeitenden und der Nachhaltigkeitsgruppe umgesetzt wurde, war ein hybrid-digitaler Campustag „How care you?“. Als Teil des ganzheitlichen Bildungskonzeptes arbeitet die CVJM-Hochschule in regelmäßigen, freiwilligen Campustagen mit ihren Studierenden, Mitarbeitenden und Dozierenden an außercurricularen oder übergreifenden Themen. Der Campustag zum Thema der Nachhaltigkeit fand am 01.12.2020 statt. Ziel des Campustages war es, als Auftaktveranstaltung für die langfristige nachhaltige Entwicklung der CVJM-Hochschule, die Angehörigen der Hochschule über und für die Bewahrung der Schöpfung, globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu informieren und zu sensibilisieren. Darüber hinaus zielte der Campustag zum einen auf das Empowerment der Beteiligten ab und hatte zum anderen das Ziel, konkrete nachhaltige Handlungsmöglichkeiten für die individuelle Lebensführung aller Akteure, das Miteinander an der Hochschule und für die Professionen Soziale Arbeit und Theologie zu entwickeln und umzusetzen. Des Weiteren sollte der Campustag dazu dienen, Vernetzungen in den Sozialraum hinein zu stärken, erste Kooperationspartner:innen zu finden und die Sichtbarkeit der CVJM-Hochschule für das Thema Nachhaltigkeit im Sozialraum zu stärken. Der Campustag gliederte sich in drei Teile: eine Kick-off-Veranstaltung mit zwei kurzen Redebeiträgen als eine Hinführung zum Thema, Workshops, Seminare und Aktionen am Nachmittag mit vielfältigen Themen sowie ein Abschlussgottesdienst am Abend. Es haben sich insgesamt etwa 250 Personen und zahlreiche Organisationen aus dem Sozialraum beteiligt. Darüber hinaus organisierte die Nachhaltigkeitsgruppe auch weitere kleinere Veranstaltungen im Laufe des Jahres, wie eine Fastenaktion, eine Kleidertauschparty oder die Anlage eines Blühstreifens und Insektenhotels am Campus.

3.3 Strategien zur Verstetigung des Praxisprojektes

Der zweite, stärker strategische Schwerpunkt lag in der Verstetigung des Projektes durch Fundraising, Personalüberlegungen und der Verankerung von BNE im Curriculum. Die Bemühungen in diesem Bereich zielten vor allem auf die Drittmittelakquise zur Ermöglichung einer hauptamtlichen Stelle ab. Hierfür wurden zahlreiche Förderanträge bei diversen Stiftungen und Drittmittelgebern verfasst. Nach knapp einem Jahr konnten drei Fördermittelgeber gewonnen werden, die zusagten, das geplante zweijährige Projekt „SE:ED“ (Student Empowerment für Environmental Development) von 2022–2024 mit 60.000 € zu finanzieren: Brot für die Welt, die Barbara-Schadeberg-Stiftung und das Hessische Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz. Im Rahmen dieses Projektes konnte dann eine 30-%-Stelle für eine Referentin Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit für zwei Jahre geschaffen werden, die einerseits die studentische Nachhaltigkeitsgruppe und deren Aktivitäten begleitete und andererseits dafür verantwortlich war, ein Wahlpflichtmodul „Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit“ im Sinne einer transformativen Bildung für das Bachelorstudium „Religions- und Gemeindepädagogik/Soziale Arbeit“ gemeinsam mit Studierenden zu konzipieren und durchzuführen. Im Zuge der Reakkreditierung der Studiengänge der CVJM-Hochschule und einer Überarbeitung des Modulhandbuches konnte das Wahlmodul, das den Leitlinien einer BNE und transformativen Lehre folgt, fest in den Studienverlauf verankert werden. Darüber hinaus wurden die Themen Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit auch in verpflichtenden Basismodulen (z. B. Pädagogische Grundlagen, Ethik, Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit) als Querschnittsthemen im Curriculum fest integriert. So endete das Praxisprojekt „CVJM-Hochschule for Future“ aus dem Masterstudiengang heraus im Winter 2021 und ging direkt nahtlos über in das Projekt „SE:ED“, das die Anfänge fortführte und sich vor allem der Institutionalisierung einer BNE und des globalen Lernens an der CVJM-Hochschule im Bachelorbereich sowie im Campusleben widmete. Durch die Verankerung im Modulhandbuch werden diese Formen der BNE auch nach der Beendigung des Projektes „SE:ED“ 2024 fortgeführt.

3.4 Erkenntnisse aus dem Projektverlauf

Deutlich wird in dieser Darstellung des Praxisprojektes, dass Initiierungsprozesse wie dieser zyklisch sind. Das Masterstudium „Transformationsstudien“, welches sich an transformativer Lehre, insbesondere durch den starken Theorie-Praxis-Dialog, orientiert, stößt das Praxisprojekt „CVJM-Hochschule for Future“ an. Dieses wiederum widmet sich einer nachhaltigen Entwicklung der CVJM-Hochschule und bringt neben einer aktiven Nachhaltigkeitsgruppe, diversen Veranstaltungen, einer Projektstelle vor allem eine feste Verankerung von BNE-Themen im Curriculum des Bachelorstudiums hervor, welche dazu führen, dass transformative Lehre und Themen nicht mehr nur im Masterstudiengang handlungsleitend sind, sondern auch verstärkt im Bachelorstudiengang tragen. Und auch hier spielt die Maxime einer transformativen Bildung eine tragende Rolle. Denn auch das Wahlpflichtmodul im Bachelorstudiengang wurde im Sinne einer Modus-3-Wissenschaft methodisch-didaktisch aufgebaut. So steht auch dort ein Praxisprojekt als Leistungsnachweis, welches über das ganze Semester hin-

weg begleitet und gecoacht wird, im Zentrum. Ziel ist es, dass die Bachelorstudierenden in Teams und in Kooperation mit einer gesellschaftlichen Organisation (z. B. Verein, Kirchengemeinde, sozialer Träger) einen Workshop zu einem der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele mit einer Zielgruppe ihrer Wahl (z. B. Jugendliche) gestalten. Die 17 Nachhaltigkeitsziele mit ihren 169 Unterzielen bilden das Kernstück der 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedeten Agenda 2030. Unter dem Motto „leave no one behind“ verfolgen die Nachhaltigkeitsziele vor allem globale Verbesserungen in den fünf Kernbereichen *people, planet, prosperity, peace and partnership*, um die globale Erderwärmung auf unter zwei Grad zu begrenzen (Vogt, 2021, S. 510–514; von Hauff et al., 2018, S. 34–35). So haben die Studierenden beispielsweise bereits Gottesdienste zu Frieden, Kleingruppenangebote zu fairem Handel oder ein Jugendangebot zur Bekämpfung des weltweiten Menschenhandels gestaltet.

Auch zeigt sich hier, dass der Anspruch des im vorangegangenen Theoriekapitel dargestellten Transformationsverständnisses schrittweise Erfolge zeigt. So ging es im Praxisprojekt und darüber hinaus in der Implementierung von transformativer BNE immer darum, eine tiefgreifende, nachhaltige und systemverändernde Formierung des bisherigen Systems der Hochschule anzustoßen. Konkret betrifft dies mindestens zwei Ebenen: die des Bildungsauftrages im Allgemeinen, also der Frage danach, wie Hochschule ihre Lehr- und Lernsettings grundsätzlich gestaltet, aber eben auch konkret die Frage danach, wie Klimabildung an Hochschulen etabliert werden kann.

Nicht zuletzt soll die transformative Wissenschaft, hier am Beispiel des Masterstudiengangs, des Praxisprojektes und des neuen Wahlmoduls im Bachelorstudiengang, nicht nur ein Katalysator für Hochschul-, sondern vor allem auch für gesellschaftliche Veränderungsprozesse sein. Einerseits natürlich durch die Sensibilisierung und Aktivierung der direkten Zielgruppe der Studierenden, aber eben auch – und das ist vielleicht noch viel wirkmächtiger – durch den Bezug zu den vielfältigen Zielgruppen in den Berufs-, Familien- und Ehrenamtskontexten, in welchen die Studierenden stehen (werden): Diakonie, Jugendhilfeträger, Sozialämter, Kirchengemeinden, Streetwork und vieles mehr. So beginnt die Wirkung von Klimabildung erst dort sichtbar zu werden, wo die primäre Zielgruppe eine sekundäre erreicht. Es muss sich demnach zeigen, ob die BNE zum aktiven Handeln der Zielgruppe angeregt hat und ob sie diese Impulse weitertragen. Denn auch das ist ein dezidiertes Ziel einer transformativen Wissenschaft: die Zielgruppe so auszustatten, dass sie selbst zu *change agents* in ihrem Umfeld werden. Deshalb steht auch der Theorie-Praxis-Dialog im Zentrum der Lehr- und Lernsettings, um bereits im angeleiteten Rahmen durch Lehrpersonen und Kommiliton:innen Praxiserfahrungen zu sammeln und zu reflektieren.

Wenn auch in diesem Artikel der Impetus auf den Erfolgsgeschichten liegt, gehört für uns zu einem vollständigen Bild dazu, zu erwähnen, dass nicht alle Bemühungen und Versuche innerhalb der Projekte zum Ziel führten. Es zeigten sich durchaus auch Widerstände und Konflikte im Projekt „CVJM-Hochschule for Future“, die es galt, kreativ zu bearbeiten. Eine große Herausforderung war und ist es beispielsweise, hauptamtliche Ressourcen langfristig zu binden und ein Team aus engagierten Dozierenden und Mitarbeitenden aufzubauen, die sich zusätzlich zu ihrer eigentlichen Tä-

tigkeit auch dafür begeistern lassen, die Klimabildung zu steuern und weiter zu etablieren. Mithilfe der Drittmittel konnte eine Projektstelle geschaffen werden, die die ersten Hürden nehmen und vor allem die transformative Klimabildung strukturell verankern konnte, sodass das Wahlmodul im normalen Studienablauf integriert werden konnte und damit auch zukünftig aus Haushaltsmitteln langfristig finanziert wird. Weitere Herausforderungen lagen bzw. liegen beispielsweise darin, eine Kontinuität des studentischen Engagements zu ermöglichen, da die Studierenden durch den Studienablauf mit integriertem Praxissemester, Prüfungsphasen und vorlesungsfreien Zeiten nicht durchgängig mit denselben (zeitlichen) Ressourcen am Projekt mitwirken können. Außerdem war und ist es herausfordernd, die BNE und ihr dahinterliegendes Ziel einer sozial-ökologischen Transformation der CVJM-Hochschule in den Leitungsgremien der Hochschule zu verankern. So ist das Thema dort grundsätzlich auf Wohlwollen und Unterstützung gestoßen. Dennoch oder gerade aufgrund der Vielzahl der Themen und Anliegen sowie Stakeholder, die die Hochschulleitung bzw. Leitungsgremien im Blick behalten müssen, ist es bislang nicht gelungen, die Themen dort dauerhaft zu implementieren. Gerade im Sinne einer transformativen Bildung gilt es deshalb, proaktiv mit Widerständen umzugehen und diese als Irritation im System zu verstehen. Der konstruktive Umgang mit Krisen, Scheitern und Fehlern gehört zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis und sollte auch als Vorbild für Studierende genutzt werden, wie sie als change agents Unvorhergesehenes gestalten können.

4 Learnings – BNE zwischen transformativen Inhalten und innovativer Didaktik

Die Praxiserfahrungen mit transformativer Lehre im Master- und Bachelorstudienang der CVJM-Hochschule zeigen, dass es wichtig und lohnenswert ist, nach neuen Konzepten in der BNE und im Globalen Lernen zu suchen und diese auszuprobieren sowie, auch bei Widerstand, stetig weiterzuentwickeln. So hat der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) 2014 als Abschluss der UN-Dekade ein Diskussionspapier „Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ herausgegeben. Darin wird konstatiert, dass Globales Lernen und BNE erst dann ihre transformative Wirkung entfalten können, wenn nicht nur innovative Inhalte integriert werden, sondern auch neue didaktische Methoden eingesetzt werden (S. 6). Transformative Bildung beginnt deshalb mit der Kritik an nicht nachhaltigen Bildungsformaten, die es zu überwinden gilt, sowie für „die Strukturierung der Lehre als ganzheitliche Praxis mit Kopf, Hand und Herz“ (Bellina, Tegeler, Müller-Christ, & Potthast, 2018, S. 25).

Konkret gibt es neun Learnings aus den Erfahrungen, den Rückschlägen und den Erfolgen, die wir in den letzten Jahren im Masterstudienang, den Praxisprojekten und dem neuen Wahlmodul gesammelt haben, die auch für andere BNE-Kontexte an Hochschulen hilfreich sein können (in Bezugnahme auf Wihlenda & Brahm, 2020; Singer-Brodowski, 2016; Bellina, Tegeler, Müller-Christ, & Potthast, 2018).

1. Die konsequente Ausrichtung auf Praxisprojekte hat gezeigt, wie zentral eine kollaborative Zusammenarbeit der Studierenden in Teams (*citizenship competence*) für BNE ist. Die Herausforderungen der Großen Transformation sind nicht von einzelnen Personen oder Disziplinen lösbar. Es braucht Teams mit möglichst heterogener Zusammensetzung, die in konsequenten Aushandlungsprozessen und Diskursen gezielte Methodenkompetenzen für Zusammenarbeit, Diversität, Interdisziplinarität und Interkulturalität einüben und einsetzen.
2. Für BNE-Settings an Hochschulen ist es hilfreich, interdisziplinär zu agieren sowie Austausch und Zusammenarbeit unterschiedlicher Wissenschaften konsequent zu ermöglichen. Gerade die Verknüpfung von Theologie und Sozialwissenschaften war und ist ein großer Gewinn an der CVJM-Hochschule.
3. BNE sollte darüber hinaus Transdisziplinarität fördern. Dies bedeutet u. a., einen ständigen Bezug zu realweltlichen Herausforderungen herzustellen. Ein großes Anliegen der transformativen Bildungsformate an der CVJM-Hochschule ist genau diese Verzahnung mit der Gesellschaft: Problemstellungen sollten aus der Zivilgesellschaft identifiziert, gemeinsam mit ihr gelöst werden und so eine direkte Wirkung auf gesellschaftlicher Ebene erzielen (hochschuldidaktische Methoden sind hierfür z. B. problem-based learning oder Design thinking).
4. Transformative Lehr- und Lernsettings bringen ein neues Rollenverständnis der lehrenden Personen mit. Lehrende werden mehr als Lerncoaches verstanden. Im Dialog auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden werden Räume für Lernerfahrungen geöffnet, professionell begleitet und ausgewertet. Lehrende verstehen sich selbst auch als Lernende, die im Zusammenspiel mit Studierenden eigene Lernerfahrungen machen können. Im Masterstudiengang der Transformationsstudien gibt es deshalb Praxisbegleitpersonen, die als Coaches die Entwicklung der Praxisprojekte begleiten sowie die Intervisionszeiten der studentischen Austauschgruppen mitgestalten.
5. BNE und Klimabildung sind ganzheitlich: hands, heart, head. Sie fördern emotionale Berührtheit sowie Umdenkprozesse und kritische Reflexion. Es geht nicht um eine Addition von Wissen, sondern um das Umdeuten-Lernen eigener Bedeutungsperspektiven (Singer-Brodowski, 2016b, S. 138). Transformative Bildung fördert darüber hinaus auch normative und ethische Beschäftigung mit gesellschaftlichen Herausforderungen. Handlungsleitend können z. B. neben Grund- und Menschenrechten auch biblisch-theologische Maßstäbe und verschiedene Transformationsverständnisse sein.
6. Es ist sinnvoll, Lehr-Lern-Settings zu fördern, die Studierende zu starker Verantwortungsübernahme der eigenen Lernprozesse herausfordern. Mithilfe von Dozierenden in der Rolle als Lerncoaches, der Kursgemeinschaft sowie Materialien und eingeübten Methoden ist es gut und gewinnbringend, die Lernstrukturen so zu etablieren, dass eine möglichst hohe Selbstwirksamkeit durch selbstgesteuertes Lernen erzielt wird. Gerade die Praxisprojekte, aber auch gemeinschaftliche Aufgaben bestätigen den Erfolg dieser Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Praxis.

7. Transformative Bildung braucht mehr als innovative Inhalte und Methoden. Auch Formen der Leistungsbewertung müssen überdacht werden. Die Arbeit mit Portfolios, die die ergebnisoffenen Prozesse der Studierenden in ihren Praxisprojekten dokumentieren und reflektieren, kann eine Form anderer Bewertung darstellen.
8. Bildungsformate, die auf eine transformative Wirkung abzielen, sollten sich an Kompetenzen orientieren: Sie fördern insbesondere strategische (Planung, Organisation), systemische (Verstehen von komplexen Dynamiken und Problemkonstellationen), antizipatorische (Analyse, Entwicklung und Evaluation von nachhaltigkeitsbezogenen Zukunftsbildern), evaluative (Überprüfung, ob Entwicklungen in eine erstrebenswerte Richtung gehen) und interpersonale (Verstehen unterschiedlicher Personen, Teamwork) Kompetenzen der Studierenden. Damit wird erst sichergestellt, dass die Studierenden auch über das Studium hinaus zu change agents werden, da sie über die nötigen Kompetenzen verfügen.
9. Nicht zuletzt sind Learning, Teilhabe und Mitgestaltung von Lehrveranstaltungen von Beginn an, bereits in der Konzeption dergleichen, konsequent zu fördern und die Übernahme von Lehre und/oder Projekten durch Studierende anzustreben. Mit diesem Empowerment und dieser Mitbestimmung werden Studierende gestärkt, Veränderungsprozesse proaktiv mitzugestalten.

Literaturverzeichnis

- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G., & Potthast, T. (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre (Betaversion)*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. Bremen und Tübingen.
- BMWi (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) (2019). *Freiräume für Innovationen. Das Handbuch für Reallabore*. https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/handbuch-fuer-reallabore.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Bohn, C., Fuchs, D., Kerkhoff, A., & Müller, C. J. (2019). (Wie) Kann eine Transformation zur Nachhaltigkeit gelingen?. In C. Bohn, D. Fuchs, A. Kerkhoff & C. J. Müller (Hrsg.), *Gegenwart und Zukunft sozial-ökologischer Transformation* (S. 7–23). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845299693-7>
- Brand, K-W. (2017). Einleitung: Problemstellung und Untersuchungsperspektive. In K-W. Brand (Hrsg.), *Die sozial-ökologische Transformation der Welt: Ein Handbuch* (S. 13–31). Campus.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *Soziale Welt*, 56(4), 347–374. <http://www.jstor.org/stable/40878618>
- Faix, T. (2018). Transformation: sozialwissenschaftliche und theologische Annäherungen an einen sperrigen Begriff. *Brennpunkt Gemeinde*, 71(4), 1–9.

- Fuhrmann, D. R. (2025). *Wandel gestalten. Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Projekt-, Organisations- und Demokratieentwicklung*. <https://www.reformagentur.de/app/download/12235357/Toolbook.pdf>
- Grunwald, A., & Kopfmüller, J. (2022). *Nachhaltigkeit* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Campus Verlag.
- Hoch-N (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf>
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Kollmorgen, R., & Schrader, H. (2003). *Postsozialistische Transformationen: Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Transformationen im Wandel. Band 6*. Ergon Verlag.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Transcript.
- Künkler, T. (2021). Transformatives Lernen: Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In T. Faix, & T. Künkler (Hrsg.), *Handbuch Transformation: Ein Schlüssel zum Wandel von Kirche und Gesellschaft* (S. 360–377). Neukirchener.
- Künkler, T., & Faix, T. (2020). Social Innovation Education am Beispiel des Masters Transformationsstudien: Öffentliche Theologie & Soziale Arbeit. In M. Wihlenda, T. Brahm, & L. Greger (Hrsg.), *Social Innovation Education. Transformierende Lernprogramme für Hochschulen* (S. 67–80). <http://hdl.handle.net/10900/109056>
- Künkler, T., & Faix, T. (2021). Transformation. Einordnung eines schillernden Begriffs. In T. Faix, & T. Künkler (Hrsg.), *Handbuch Transformation: Ein Schlüssel zum Wandel von Kirche und Gesellschaft* (S. 9–13). Neukirchener.
- Lewrick, M., Link, P., & Leifer, L. (2020). *Das Design Thinking Toolbook: Die besten Werkzeuge & Methoden*. Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800657520>
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary Theories of Learning* (S. 90–105). Routledge.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405703>
- Schilling, J. & Zeller, S. (2007). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation: Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels* (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. 2. Auflage. Marburg: Metropolis.
- Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. Bielefeld: utb, transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838555805>
- Simon, F. B. (1997). *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik*. Auer.
- Singer-Brodowski, M. (2016a). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.

- Singer-Brodowski, M. (2016b). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE: Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel* (S. 130–139). Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Sommer, B., & Welzer, H. (2014). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekonom.
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung: Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“*. Abgerufen von: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf
- Vogt, M. (2021). *Christliche Umweltethik: Grundlagen und zentrale Herausforderungen*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451831102>
- von Hauff, M., Schulz, R., & Wagner, R. (2018). *Deutschlands Nachhaltigkeitsstrategie*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838550558>
- WBGU (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf
- Wihlenda, M., & Brahm, T. (2020). Social Innovation Education. In M. Wihlenda, T. Brahm, & L. Greger (Hrsg.), *Social Innovation Education: Transformierende Lernprogramme für Hochschulen* (S. 18–36). Tübingen Library Publishing.

Förderung eines Growth Mindsets für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung im Hochschulkontext durch Design Thinking¹

IRIS SCHMIDBERGER UND SVEN WIPPERMANN

Zusammenfassung

Ein Growth Mindset ist entscheidend, um sich an dynamische Veränderungen anzupassen und nachhaltigen Wandel zu fördern. Die Forschung zum Übergang von einem Fixed Mindset zu einem Growth Mindset bildet eine wesentliche Grundlage für ein Innovationsmindset, das Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen kombiniert, um den notwendigen Wandel zu unterstützen. Die Ergebnisse einer Pilotstudie im Hochschulkontext zeigen, dass die Anwendung der Innovationsmethodologie Design Thinking ein Growth Mindset fördern kann.

Abstract

A growth mindset is crucial to adapt to dynamic change and promote sustainable change. Research on the transition from a fixed mindset to a growth mindset provides an essential foundation for an innovation mindset that combines attitudes, opinions, beliefs and behaviours to support the necessary change. The results of a pilot study in higher education show that the application of Design Thinking can foster a growth mindset.

1 Einleitung

Hochschulen spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (UNESCO, 2017). BNE ist ein ganzheitliches Konzept, das sich mit den globalen Herausforderungen unserer vernetzten Welt auseinandersetzt (BMBF, 2023). Es zielt darauf ab, verantwortungsvolle Entscheidungen im Hinblick auf ökologische Integrität, wirtschaftliche Tragfähigkeit und eine chancengleiche Gesellschaft zu ermöglichen (BNE-Portal, 2024).

BNE fördert Partizipation, Solidarität, zukunftsorientiertes Denken und Handeln – Schlüsselkompetenzen für die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung unserer Gesellschaft (BNE-Portal, 2024). Deshalb ist es notwendig, den Bewusstseinswandel

¹ Übersetzte Fassung des Beitrages Schmidberger, I.; Wippermann, S. (in print): Empowering a Growth Mindset for Sustainable Development in Higher Education by Design Thinking. In: Leal Filho, W. et al. (in print). Introducing the UN SDGs in Higher Education Institutions. Springer Nature.

hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu fördern (Kanning & Meyer, 2022). Hier kommt Design Thinking als innovativer Ansatz zur Unterstützung von BNE in der Hochschulbildung ins Spiel.

Dieser Artikel konzentriert sich auf die Auswirkungen von Design Thinking auf das Growth Mindset der Studierenden im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung in der Hochschulbildung. Dabei wird in einer Pilotstudie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (PH Ludwigsburg) der folgenden Forschungsfrage nachgegangen: „Wie beeinflusst die Anwendung von Design Thinking das Growth Mindset der Studierenden in einem universitären Seminar zur nachhaltigen Entwicklung?“

2 Design Thinking

Nach Meinel und Leifer (2011, S. xiv) kann Design Thinking wie folgt charakterisiert werden: „Its human-centric methodology integrates expertise from design, social sciences, engineering, and business. It blends an end-user focus with multidisciplinary collaboration and iterative improvement to produce innovative products, systems, and services.“ Plattner et al. (2009) beschreiben Design Thinking als erfinderisches Denken in heterogenen Teams zur Entwicklung kreativer Lösungen für komplexe Probleme. Die wesentlichen Kernelemente sind die Zusammenarbeit in einem multidisziplinären Team, ein flexibles Arbeitsumfeld und ein iterativer Prozess. Die Arbeit in einem multidisziplinären Team eröffnet unterschiedliche Perspektiven. Ein flexibles Arbeitsumfeld fördert Kreativität und unkonventionelles Denken, während der iterative Prozessverlauf es ermöglicht, aus Feedback zu lernen.

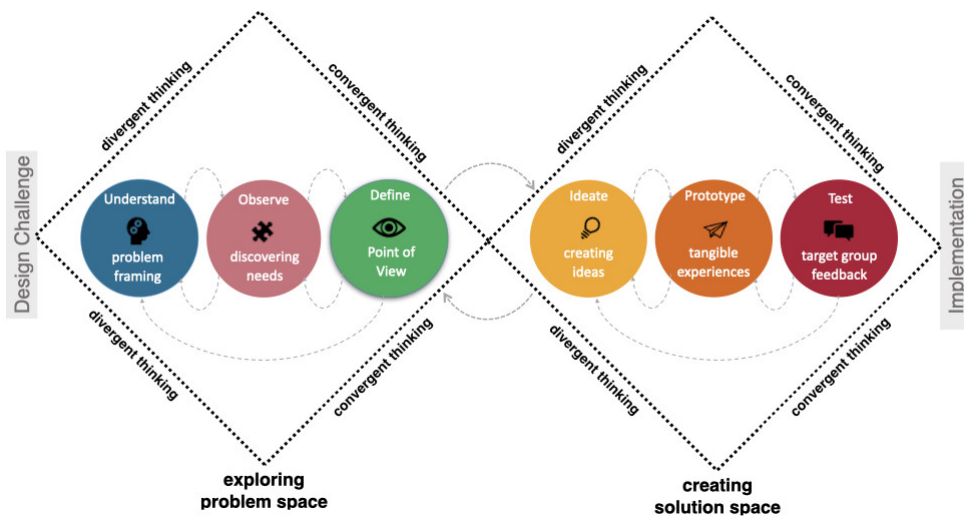


Abbildung 1: Problemraum und Lösungsraum (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 40)

Um eine Lösung für eine komplexe Fragestellung zu finden, liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Erkundung des Problemraums. Dann verlagert sich dieser auf die Schaffung eines Lösungsraums (siehe Abbildung 1). Dies ermöglicht, zunächst dem Problem Aufmerksamkeit zu schenken, ohne in die Lösungsfindung zu stürzen. Zu Beginn des Prozesses wird das Problem mit einer offenen Denkweise und mit verschiedenen Perspektiven aus den Beobachtungen der Zielgruppe erkundet. Anschließend leitet eine gemeinsame Sichtweise den Übergang in den Lösungsraum ein. Hier ermöglicht divergentes Denken neue Lösungen, zu denen erste einfache Prototypen entwickelt werden. Wenn es um die Verfeinerung und Konkretisierung der Lösungsideen geht, übernimmt konvergentes Denken die Führung. Während des gesamten Prozesses wird eine starke Verbindung zum Problemraum aufrechterhalten. Dieser iterative Ansatz stellt sicher, dass die Lösung mit den Bedürfnissen der Zielgruppe übereinstimmt.

3 Design Thinking Mindset und Growth Mindset

Um das kreative Potenzial während des Prozesses freizusetzen, benötigen die Teammitglieder ein bestimmtes Mindset (Schmidberger & Wippermann, 2022).

Der Begriff „Mindset“ bezieht sich auf individuelle Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen über sich selbst und die Welt und stellt ein mächtiges Rahmenwerk von Annahmen dar, mit dem Menschen die Komplexität der Welt vereinfachen und interpretieren. Es ist nicht nur ein passiver Filter der Realität, sondern steuert aktiv unsere Entscheidungen und prägt unsere Erwartungen sowie unser Verhalten (Primeau, 2021; Dosi et al., 2018). Indem sie umfangreiche und komplexe Weltbilder zu handhabbaren Informationen destillieren, spielen Mindsets eine zentrale Rolle dabei, wie wir unsere Umwelt wahrnehmen und mit ihr umgehen. „Mindsets can impact your outcomes by determining the way you think, feel and even physiologically respond to some situations“ (Primeau, 2021, S. 1). Dwecks Forschung zu Mindsets hatte großen Einfluss auf die pädagogische Psychologie und darüber hinaus, und die Bedeutung ihrer Erkenntnisse wird immer wieder hervorgehoben (Yeager et al., 2019). Dweck (2017) unterscheidet zwischen zwei generellen Mindsets: Fixed Mindset und Growth Mindset. Das Fixed Mindset geht davon aus, dass alle individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten gegeben sind und nicht oder nur schwer verändert werden können: „Believing that your qualities are carved in stone, the Fixed Mindset creates an urgency to prove yourself over and over. If you have only a certain amount of intelligence, a certain personality, and a certain moral character, then you’d better prove that you have a healthy dose of them. It simply wouldn’t do to look or feel deficient in these most basic characteristics“ (Dweck, 2017, S. 6).

Das Growth Mindset hingegen ist anders: Es geht davon aus, dass die eigenen Talente und Einstellungen durch (Lern-)Erfahrungen aktiv verändert werden können. „This Growth Mindset is based on the belief that your basic qualities are things you can cultivate through your efforts, your strategies, and help from others. Although people

may differ in every which way their initial talents and aptitudes, interests, or temperaments, everyone can change and grow through application and experience“ (Dweck, 2017, S. 7). Es wird deutlich, dass unser Mindset die Art und Weise beeinflusst, wie wir denken und fühlen (Primeau, 2021). „The mind can therefore be understood as something that can be set rather than a set mind“ (Krohn, 2023, S. 18).

Im Zusammenhang mit Design Thinking spielt das Mindset eine zentrale Rolle. Es ermöglicht, die Perspektive zu wechseln und auf eine menschenzentrierte Weise zu denken und zu handeln. Außerdem fördert es die empathische Zusammenarbeit in multidisziplinären Teams und erleichtert die Erkundung des Problemraums und das Lernen durch Experimentieren. Darüber hinaus fördert es die Akzeptanz von Ungewissheiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen, die dem Prozess inhärent sind. Die folgende Abbildung fasst die Kernaspekte der Denkweise des Design Thinking für Innovation in einer Übersicht zusammen.



Abbildung 2: Design Thinking Denkweise für Innovation (HPI Academy, 2024)

Im Folgenden werden die sechs Aspekte des Design Thinking Mindset näher erläutert (HPI Academy, 2024):

1. „Think & act in a human-centered way“: Eine besondere Stärke des Design Thinking liegt in der Fokussierung auf die entsprechende Zielgruppe. Diese wird beispielsweise in Form von Zielgruppeninterviews aktiv in den Prozess eingebunden, um eine Ausrichtung auf ihre tatsächlichen Bedürfnisse zu ermöglichen.
2. „Collaborate in diverse teams“: Die Zusammenarbeit in heterogenen Teams ermöglicht Vielfalt, die zu innovativen Lösungen inspirieren kann. Die unterschiedlichen Hintergründe und Fähigkeiten schaffen eine Dynamik, in der sich neue und auch ungewöhnliche Ideen entwickeln lassen. Geteiltes Wissen verbessert das kollektive Verständnis und der Zugang zu unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht Offenheit für andere Betrachtungsweisen.
3. „Explore the problem space“: Das Erforschen des Problemraums stellt einen wesentlichen Aspekt des Design Thinking dar. Es geht darum, eine Problemstellung ganzheitlich zu erfassen, um auch den Kontext der Herausforderung zu verstehen. Diese problemorientierte Denkweise schafft Offenheit und Neugier, um *auf Entdeckungsreise* zu gehen und verschiedene Wege zu erkunden. Auf diese Weise werden blinde Flecken identifiziert und es ergeben sich neue Lösungsmöglichkeiten.

4. „Learn through experimentation“: Beim Lernen durch Experimentieren steht das iterative Vorgehen im Vordergrund. Fehler werden als integraler Bestandteil des Lernprozesses angesehen und es wird Wert auf das schnelle Testen von ersten Prototypen durch die Zielgruppe gelegt. Auf diese Weise zeigt sich, wie die Lösungsideen anhand des Feedbacks weiterentwickelt werden können.
5. „Embrace uncertainty“: Komplexe Problemstellungen beinhalten meist zahlreiche unbekannte Aspekte. Für die Entwicklung von Lösungsideen ist daher Offenheit für Neues und die Akzeptanz von Ungewissheit erforderlich. Unvorhersehbares wird nicht nur toleriert, sondern als Chance zur Weiterentwicklung betrachtet. Dazu gehört, dass Mehrdeutigkeit, unvollständige Informationen und potenzielle Widersprüche konstruktiv genutzt werden, um erste Entscheidungen auf der Grundlage von Teilinformationen zu treffen. Diese werden im Laufe des Prozesses reflektiert und nachjustiert. Dies ermöglicht es, offen für neue Erkenntnisse zu bleiben.
6. „Envision a radically new future“: Die Vision einer neuen Zukunft ist für die Entwicklung wirklich innovativer Ideen unerlässlich. Sie ist gekennzeichnet durch einen optimistischen Glauben an eine bessere Zukunft und die feste Überzeugung, ehrgeizige Ziele trotz Hindernissen erreichen zu können. Diejenigen, die sich radikale Visionen zu eigen machen, beweisen Widerstandskraft, indem sie sich weigern, sich von den aktuellen Gegebenheiten einschränken zu lassen und stattdessen eine Vision dessen entwickeln, was sein könnte. Ihr Denken geht über die Neugestaltung einzelner Produkte oder Dienstleistungen hinaus und umfasst die Konzeption miteinander verbundener Systeme, die transformative Möglichkeiten eröffnen.

Im oben beschriebenen Design-Thinking-Mindset für Innovation zeigt sich ein starker Bezug zum zuvor dargestellten Growth Mindset.

4 Self-talk und Growth Mindset

Der reflektierende *Self-talk* ist eine Strategie, um effektiv auf die eigene Denkweise zuzugreifen und diese besser verstehen zu können. Er beinhaltet die bewusste Prüfung und Verbalisierung der eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Reaktionen auf Herausforderungen (Elliott-Moskwa, 2022; Gainsburg & Kross, 2020; Dosi et al., 2018; Price, 2015; Fang et al., 2004). Der Self-talk kann definiert werden als „[...] verbalizations directed at the self“ (Latinjak et al., 2023, S. 2). Andere Definitionen gehen darüber hinaus darauf ein, wie die Verbalisierungen an das Selbst gerichtet sind und welche Funktionen sie erfüllen (Morin, 2005; Gainsburg & Kross, 2020; Price, 2015; Oleś et al., 2020). „Verbalizations directed to oneself, either aloud or silently“ (Racy und Morin, 2024, S. 55), und als „dialogue [through which] the individual interprets feelings and perceptions, regulates and changes evaluations and convictions, and gives him/herself instructions and reinforcement“ (Hackfort & Schwenkmezger, 1993, S. 355). Self-talk

beeinflusst Kognition und Verhalten und erfüllt verschiedene Funktionen, darunter Selbstregulierung, Problemlösung und Verstärkung (Brinthaupt & Morin, 2023; Gainsburg & Kross, 2020; Morin, 2005).

Konsistente Themen im Self-talk können Hinweise auf das vorherrschende Mindset liefern, insbesondere in herausfordernden Situationen kann ein Bewusstsein für den eigenen Self-talk sowohl die Analyse als auch eine Veränderung des Mindsets unterstützen. Eine schwierige Situation „may jolt you into a Fixed Mindset, and your Self-talk in this circumstance will give you a clue as to whether or not this has happened“ (Elliott-Moskwa, 2022, S. 33). Typische Situationen, in denen ein Fixed Mindset entstehen kann, sind die Bewältigung einer wichtigen, aber schwierigen Aufgabe, die als herausfordernd erlebt wird und ein hohes Maß an Anstrengung erfordert, in der der eigene Fortschritt bewertet wird, in der Fehler erlebt werden, in der Lob oder Kritik ausgesprochen wird und in der die Erfolge oder Misserfolge anderer Personen zur Kenntnis genommen werden. Für jede dieser Situationen entwickelte Elliott-Moskwa (2022) sechs Fixed-Mindset-Gedankenmuster und entsprechende Growth-Mindset-Gegenpole:

1. Selbst-Urteil: Dem Alles-oder-nichts-Selbsturteil steht die Analyse der eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf die eigene Weiterentwicklung bei herausfordernden Aufgaben gegenüber. Der Self-talk in einem Fixed Mindset ist nur schwarz oder weiß, entweder negativ oder positiv, und dreht sich um eine globale Bewertung der eigenen Person: „Am I or am I not good enough?“ (Elliott-Moskwa, 2022, S. 35). In einem Growth Mindset liegt der Fokus des Self-talks auf der Frage, wie man sich weiterentwickeln kann, basierend auf einer Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der Planung realistischer Schritte für das eigene Wachstum: „What are my skills currently, and how do I improve?“ (Elliott-Moskwa, 2022, S. 35).
2. Anstrengungen: Negative Sicht der Anstrengung im Vergleich zur positiven Sicht der Anstrengung, wenn eine Aufgabe schwierig ist. Ein Fixed Mindset führt zu dem Glauben, dass Erfolg sich mühelos einstellt, und zu dem Glauben, dass es an Fähigkeiten und Fertigkeiten mangelt, wenn man sich anstrengen muss, um eine schwierige Aufgabe zu bewältigen. Im Gegensatz dazu schätzt man mit einem Growth Mindset die Anstrengung und sieht diese als Teil des Fortschritts und des Wachstums an.
3. Standard: Perfektionistische Maßstäbe bei der Bewertung von Fortschritten oder Leistungen im Vergleich zu einem ‚Jedes Prozent ist etwas‘-Standard. Ein weiterer Indikator für ein Fixed Mindset ist die Neigung zu einem perfektionistischen ‚Alles-oder-Nichts-Standard‘, bei dem ein Ergebnis unter 100 % als Mangel an den eigenen erforderlichen Fähigkeiten oder Fertigkeiten wahrgenommen wird. Darüber hinaus ist ein Fixed Mindset durch ein ständiges Gefühl der Dringlichkeit gekennzeichnet, wenn es darum geht, die eigenen Ziele zu erreichen. Im Gegensatz dazu beinhaltet ein Growth Mindset einen graduellen und inkrementellen Standard für Weiterentwicklung, bei dem selbst kleine Verbesserungen als Teil der Reise erkannt und akzeptiert werden. Trotz des Wunsches nach Wachstum und Fortschritt gibt es kein überwältigendes Gefühl der Dringlichkeit.

4. Fehler-Umgang: Die Vergrößerung oder Minimierung von Fehlern im Gegensatz zu Fehlern sind Wachstumschancen. Mit einem Fixed Mindset werden Fehler als Zeichen mangelnder Kompetenz wahrgenommen und entweder zu katastrophalen Ereignissen aufgebauscht oder als unbedeutend abgetan. In beiden Fällen wird die Fehlerursache nicht analysiert. In einem Growth Mindset werden Fehler als Teil des Lernprozesses erwartet, akzeptiert und analysiert, um daraus zu lernen und zukünftige Leistungen zu verbessern. Fehler stellen einen Indikator für die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten dar.
5. Feedback: Andere als ‚Richter‘ zu betrachten oder andere als Ressource zu sehen, wenn man gelobt oder kritisiert wird. Mit einem Fixed Mindset ist man damit beschäftigt, angemessen zu erscheinen, vor allem wenn es um Lob und Kritik von wichtigen Personen geht. Der Fokus liegt darauf, ob man von ihnen als angemessen wahrgenommen und beurteilt wird oder nicht. Mit einem Growth Mindset hingegen betrachten wir die Meinungen und Rückmeldungen von Menschen, die wir schätzen, als potenzielle Ressource für unser Wachstum. Wir konzentrieren uns darauf, was wir von ihnen lernen können und wie wir spezifisches Feedback für unsere Entwicklung erhalten können, anstatt uns beurteilt zu fühlen.
6. Vergleiche: Konkurrenzvergleiche im Gegensatz zu konstruktiven Vergleichen mit Teammitgliedern beim Hören von deren Erfolgen und Misserfolgen. Ein Fixed Mindset beinhaltet einen wettbewerbsorientierten Vergleich mit den Erfolgen oder Misserfolgen anderer, was dazu führt, dass man sich selbst als unterlegen oder überlegen betrachtet. Im Gegensatz dazu konzentriert sich ein Growth Mindset darauf, zu untersuchen, wie andere sich verbessert haben oder gescheitert sind, um vorteilhafte Praktiken zu identifizieren, die für die eigene Verbesserung genutzt werden können. Derartige Vergleiche sind konstruktiv und nicht wettbewerbsorientiert.

5 Pilotstudie an der PH Ludwigsburg

An unserem Forschungsprojekt im Sommersemester 2024 nahmen Studierende aus den Masterstudiengängen Frühkindliche Bildung, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik und Kulturpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg teil.

Ziel des Blended-Learning-Seminars „Ausgewählte Probleme des Bildungsmanagements: Bildungsangebote planen, gestalten und umsetzen“ war es, Lösungen für konkrete Herausforderungen im Bereich der BNE mit Hilfe der Innovationsmethodologie des Design Thinking zu entwickeln. In einer Auftaktveranstaltung, in der sich die Studierenden persönlich kennenlernen konnten, wurden die Grundlagen des Design Thinking thematisiert. Dabei standen insbesondere das Design-Thinking-Mindset sowie das Growth Mindset im Mittelpunkt. Außerdem erhielten die Studierenden über das Lernmanagementsystem (LMS) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (PHLB) Zugang zu verschiedenen Lernmaterialien wie Videos, Studententexten und Literatur zu Design Thinking, BNE sowie zum Growth Mindset.

In den asynchronen Selbstlernphasen setzten sich die Studierenden mit vertiefenden Impulsfragen auseinander und nutzten das LMS als Austauschforum. Anschließend wurden die erworbenen Lerninhalte in synchronen Präsenzveranstaltungen diskutiert und kritisch reflektiert.

Ein wesentlicher Aspekt des Seminars bestand darin, praktische Erfahrungen in der Anwendung von Design Thinking im Kontext von BNE zu sammeln. Die Studierenden arbeiteten an einer realen Design Challenge, die von der PHLB gestellt wurde: Wie könnte der Lehrplan der Universität aussehen, um Studierende zu befähigen, globale und gesellschaftliche Herausforderungen anzugehen?

Die Studierenden arbeiteten während des gesamten Semesters in vier interdisziplinären Teams (mit je sechs Teilnehmenden) zusammen. Alle Teams bearbeiteten die Design Challenge synchron in acht halbtägigen Präsenzsitzungen sowie in den asynchronen Phasen (z. B. in den Interviewphasen) und über das LMS.

Entsprechend des im zweiten Abschnitt vorgestellten sechsstufigen Design-Thinking-Prozesses erkundeten die Studierenden zunächst den Problemraum: Dazu führten die Teams jeweils Interviews mit der Zielgruppe durch, verwendeten Tools wie beispielsweise *Empathy Maps* zur Strukturierung ihrer Erkenntnisse und erstellten Personas zur Definition eines Standpunkts. Anschließend wurden mithilfe verschiedener Kreativtechniken Lösungsideen entwickelt, Prototypen erstellt und mit der Zielgruppe getestet. Jede Gruppe erhielt während des gesamten Prozesses Unterstützung durch Design-Thinking-Coaches (Iris Schmidberger und Sven Wippermann).

Zur Untersuchung der Forschungsfrage (Wie beeinflusst die Anwendung von Design Thinking das Growth Mindset der Studierenden in einem universitären Seminar zur nachhaltigen Entwicklung?) nutzten die Studierenden ein von uns entwickeltes digitales Workbook in Form eines bearbeitbaren PDF-Dokuments. Es beinhaltete Informationen über die verschiedenen Aspekte des Mindsets und diente gleichzeitig als individuelles Journal zur Dokumentation der Selbstgespräche (Self-talk) und zu Selbsteinschätzungen aller Aspekte des Growth Mindsets (Elliott-Moskwa, 2022). So wurde beispielsweise gefragt: Wie bewerten Sie Fehler, die Ihnen bei der Anwendung des genannten Aspektes des Mindsets unterlaufen? Zusätzlich enthielt das Workbook zu jedem Aspekt des Growth Mindsets konkrete Reflexionsfragen (z. B.: Was können Sie aus Ihren Fehlern lernen? Was können Sie anders machen?). Die Studierenden dokumentierten nach jeder Sitzung ihre Selbstgespräche in Bezug auf alle Elemente des Growth Mindsets. Darüber hinaus bewerteten sie nach jeder Sitzung alle Elemente des Growth Mindsets auf einer 5-Punkte-Likert-Skala und geben eine Gesamtbewertung der einzelnen Elemente des Design-Thinking-Mindsets ab. Auf diese Weise konnten sowohl quantitative als auch quantitative Daten erhoben werden.

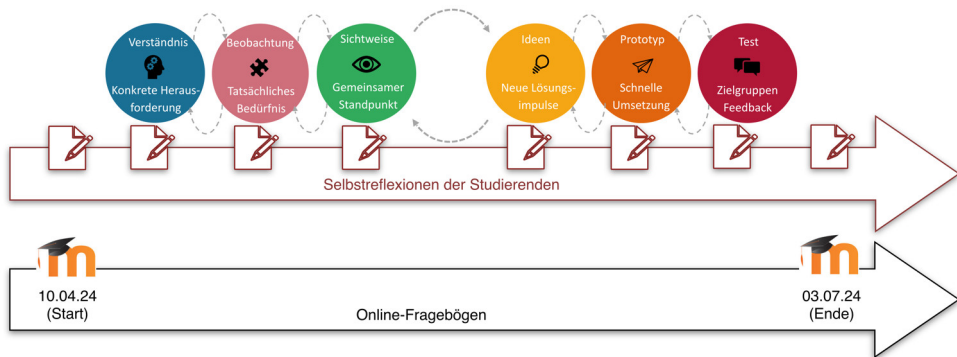


Abbildung 3: Zeitleiste der Datenerhebung (eigene Darstellung)

Die Studierenden reflektierten mithilfe des Workbooks nach jeder Sitzung ihren Self-talk und gaben eine Selbsteinschätzung zu jedem Element des Design-Thinking-Mindsets for Innovation anhand der Fixed-Mindset-Gedankenmuster und der entsprechenden Growth-Mindset-Gegenpole ab (siehe Abbildung 3). Die eingetragenen Reflexionen und Einschätzungen verblieben bei den Studierenden.

Für die Datenerhebung wurden zwei anonyme Online-Fragebögen im LMS bereitgestellt (zu Beginn und am Ende der Veranstaltung), in denen sich die Studierenden auf ihre Aufzeichnungen in ihren Workbooks bezogen. Der Online-Fragebogen umfasste die folgenden vier Abschnitte:

1. Selbsteinschätzung zu allen Aspekten des Design-Thinking-Mindsets for Innovation (5-Punkte-Likert-Skala, wobei 1 niedrig und 5 hoch bedeutete): „Bitte überprüfen Sie die zusammenfassenden Bewertungen für die verschiedenen Aspekte des Design-Thinking-Mindsets for Innovation und geben Sie Ihre Selbsteinschätzung für die erste und die letzte Sitzung an und tragen Sie Ihren anfänglichen und abschließenden Self-talk für jeden Aspekt des Mindsets ein.“
2. Entwicklung in jedem Aspekt des Design-Thinking-Mindsets for Innovation in Bezug auf die Fixed-Mindset-Gedankenmuster und die Growth-Mindset-Gegenpole (wobei 1 jeweils das Denkmuster des Fixed Mindsets und 5 den Growth-Mindset-Gegenpol widerspiegelte): „In welchem Aspekt Ihrer Denkweise haben Sie die meiste Veränderung erfahren? Bitte geben Sie Ihre anfängliche und abschließende Selbsteinschätzung jeweils auf einer 5-stufigen Likert-Skala an!“
3. Förderung des Mindsets in verschiedenen Phasen des Design-Thinking-Prozesses: „In welchen Phasen des Design-Thinking-Prozesses wurden die verschiedenen Aspekte des Design-Thinking-Mindsets for Innovation Ihrer Einschätzung nach besonders gefördert (Mehrfachnennungen möglich)?“
4. Abschließende Bewertung: „Glauben Sie, dass der Design-Thinking-Prozess zur Entwicklung Ihres Design-Thinking-Mindsets für Innovation beigetragen hat (Ja/Nein? Warum? Werden Sie Aspekte dieser Denkweise in anderen Kontexten anwenden? Wenn ja, wo und warum? Wenn nein, warum nicht?).“

6 Ergebnisse

Alle Studierenden berichteten, dass ihr Growth Mindset während des Design-Thinking-Prozesses gestärkt wurde. Die folgenden zwei Beispiele veranschaulichen die Einschätzung der Studierenden aus den beiden Arbeitsgruppen A und B.

A2: „[...] Durch das aktive Handeln in der Methode, entwickelt man sein Mindest weiter.“

B6: „[...] Weil das Mindset sich auf Neues einstellt und dadurch eine offene Haltung generiert, die für das Design Thinking hilfreich ist.“

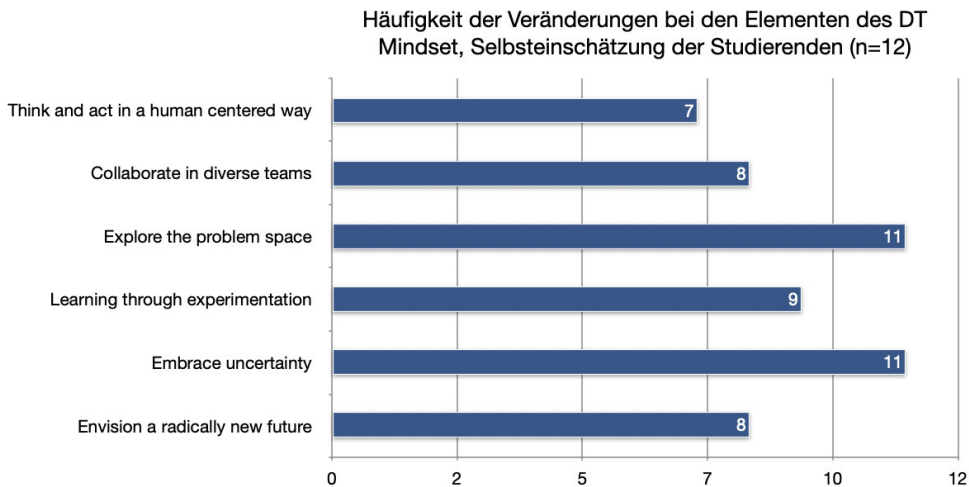


Abbildung 4: Häufigkeit der Veränderungen von Aspekten des Design-Thinking-Mindsets (eigene Darstellung)

Diese Grafik veranschaulicht die Häufigkeit der Veränderungen bei den sechs Elementen des Design-Thinking-Mindsets for Innovation. Alle diese Angaben beziehen sich auf Veränderungen zwischen der Anfangs- und der Abschlussbewertung, basierend auf der Selbsteinschätzung der Studierenden. Die Studierenden gaben an, ihr Design-Thinking-Mindset in allen Aspekten verbessert zu haben. Besonders deutlich zeigte sich dies bei den Elementen ‚den Problemraum erforschen‘ und ‚Ungewissheit akzeptieren‘, bei denen jeweils elf von zwölf Studierenden (92 %) Verbesserungen verzeichneten. Diese beiden Mindset-Aspekte wiesen nicht nur die höchste Veränderungsfrequenz auf, sondern auch die niedrigsten anfänglichen Selbstbewertungen der Studierenden (2,5 ‚explore the problem space‘ und 2,3 ‚embrace uncertainty‘, jeweils bezogen auf den Mittelwert), siehe Abbildung 5.

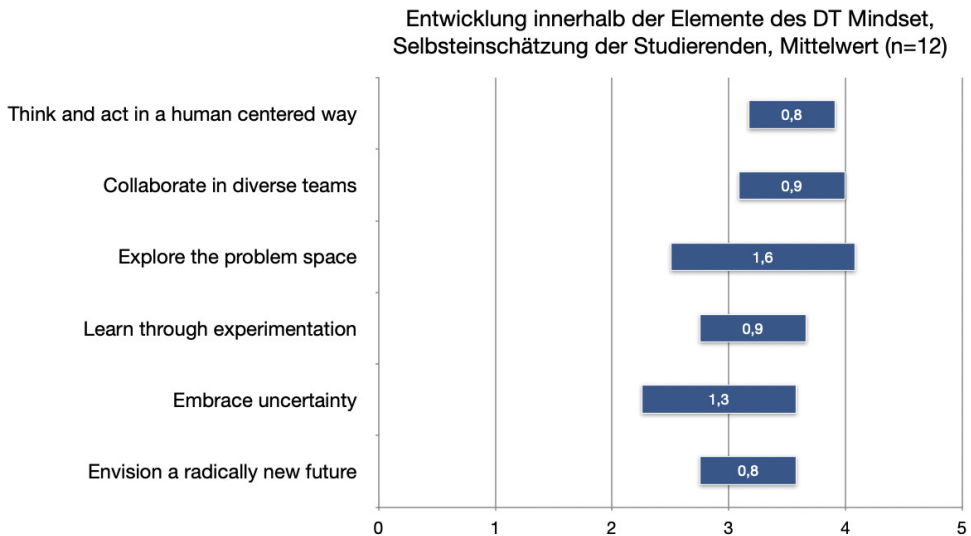


Abbildung 5: Verbesserung der Elemente des Design-Thinking-Mindsets for Innovation (eigene Darstellung)

Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf dem Element „explore the problem space“. Ein Vergleich der anfänglichen und abschließenden Selbsteinschätzung eines Self-talks veranschaulicht die Verbesserung dieses Elements.

A2 (anfänglicher Self-talk): „Ich glaube ich kann Probleme schnell erfassen und schnell Lösungsvorschläge definieren. Dennoch denke ich, dass es sicherlich noch Methoden und Wege gibt, welche ich in diesem Prozess dazulernen kann, um mich Problemen auf anderen Wegen zu widmen.“

Bereits im ersten Self-talk von A2 ist ein Growth Mindset erkennbar, da die Möglichkeit der Weiterentwicklung thematisiert wird: „Dennoch denke ich, dass es sicherlich noch Methoden und Wege gibt, welche ich in diesem Prozess dazulernen kann, um mich Problemen auf anderen Wegen zu widmen.“ Im abschließenden Self-talk wird deutlich, dass diese Person dieses Element des Design-Thinking-Mindsets for Innovation weiterentwickelt hat:

A2 (abschließender Self-talk): „Ich habe gelernt, dass ich mich oft zu schnell auf eine Lösung gestürzt habe. Gerade das Definieren von Bedürfnissen und deren Begründung, bevor wir einen Lösungsvorschlag erarbeiten haben mich beeindruckt.“

Der Mittelwert der anfänglichen Selbsteinschätzung aller 12 Studierenden betrug 2,5 Punkte und stieg bei der abschließenden Selbsteinschätzung im Online-Fragebogen auf 4,1 Punkte, was einer Veränderung von 1,6 Punkten entspricht. Im Element ‚Ungewissheit akzeptieren‘ verbesserte sich der Mittelwert der Studierenden um 1,3 Punkte auf 3,6. Die Elemente ‚Think & act in a human-centered way‘ und ‚Collaborate in diverse teams‘ wiesen mit 3,2 bzw. 3,1 die höchste anfängliche Selbsteinschätzung auf. Die Veränderungen bei der abschließenden Selbsteinschätzung fielen mit 0,8 bzw. 0,9 Punkten geringer aus.

Darüber hinaus reflektierten die Studierenden jeden Aspekt des Design-Thinking-Mindsets noch detaillierter und bezogen sich dabei auf die sechs Fixed-Mindset-Gedankenmuster und die Growth-Mindset-Gegenpole (Elliott-Moskwa, 2022).

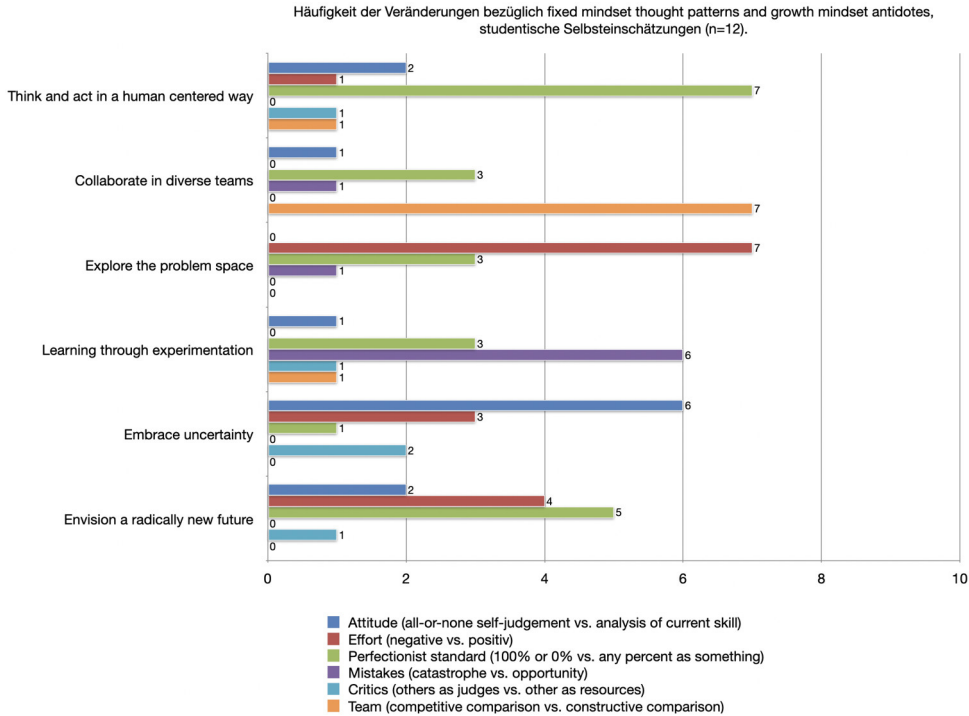


Abbildung 6: Häufigkeiten von Veränderungen in Bezug auf Fixed-Mindset-Gedankenmuster und Growth-Mindset-Gegenpole (eigene Darstellung)

Die Visualisierung verdeutlicht, dass bei jedem Element des Design-Thinking-Mindsets for Innovation Veränderungen auftraten. Besonders häufig berichteten die Studierenden von Veränderungen in Bezug auf die Norm des Perfektionismus (sieben Veränderungen bei ‚Think & act in a human-centered way‘), Vergleichen mit Teammitgliedern (sieben Veränderungen bei ‚Collaborate in diverse teams‘), der Bewertung von Anstrengungen (sieben Veränderungen bei ‚Explore the problem space‘), dem Umgang mit Fehlern (sechs Veränderungen bei ‚Learn through experimentation‘), der Einstellung zur Aufgabe (sechs Veränderungen bei ‚Embrace uncertainty‘) und wiederum in Bezug auf die Norm des Perfektionismus (fünf Veränderungen bei ‚Envision a radically new future‘).

Die folgenden Beispiele beziehen sich auf das Element ‚Explore the problem space‘ und thematisieren den Aspekt der Anstrengungen:

B5 (anfänglicher Self-talk): „Ich kann den Aspekt verbessern, Fragen zu stellen, die andere vielleicht für ungewöhnlich halten und mutiger zu sein.“

B5 (abschließender Self-talk): „Ich habe keine Angst, neue Denkansätze zu initiieren. Das macht mich sehr stolz.“

Bereits der anfängliche Self-talk lässt ein Growth Mindset erkennen, da er ein klares Bekenntnis zur Weiterentwicklung enthält („Ich kann mich verbessern“). Darüber hinaus beinhaltet der abschließende Self-talk eine positive Sichtweise in Bezug auf die Anstrengung („Ich habe keine Angst, neue Denkweisen zu initiieren“). Interessanterweise schätzt die Person B5 ihre Entwicklung nicht sehr hoch ein, die Veränderung beträgt lediglich 1 Punkt. Dies ist weniger als die durchschnittliche Entwicklung von 2,2 Punkten (siehe Abbildung 7, wobei 1 das Denkmuster des Fixed Mindset und 5 den Growth-Mindset-Gegenpol darstellt). Über alle sechs Elemente des Design-Thinking-Mindsets for Innovation hinweg liegt dieser Wert jedoch unter dem Mittelwert von 1,9 Punkten (siehe Abbildung 8).

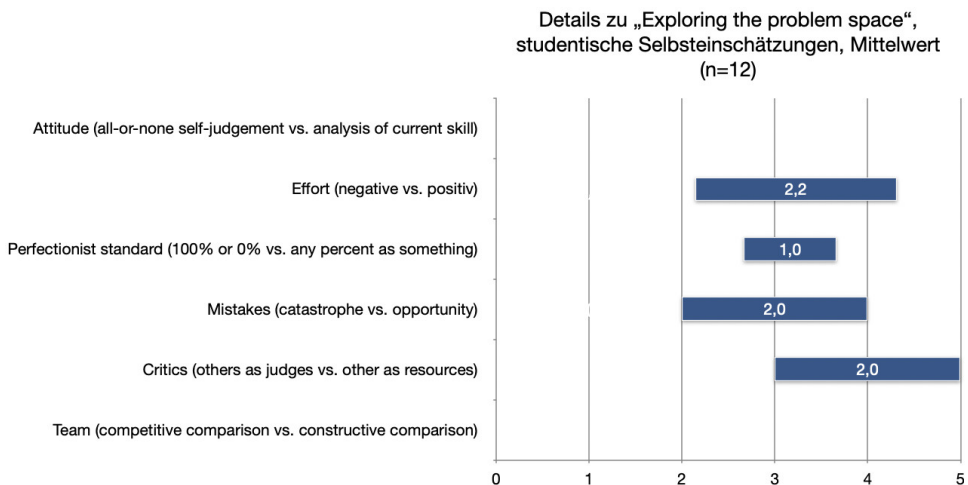


Abbildung 7: Details zum Element „Exploring the problem space“ (eigene Darstellung)

Erweitert man den Blickwinkel auf die Veränderungen der Fixed-Mindset-Denkmuster und die Growth-Mindset-Gegenpole, so beziehen die drei wichtigsten Verbesserungen der Studierenden auf die Art und Weise, wie sie mit Fehlern umgehen (2,2 Punkte), die Bewertung des erforderlichen Aufwands (1,9 Punkte) und den Umgang mit Kritik (1,7 Punkte), wie in Abbildung 8 ersichtlich. Zwei dieser Elemente wiesen die niedrigsten anfänglichen Selbsteinschätzungen der Studierenden auf (Fehler 1,9 Punkte und Anstrengungen 2,0 Punkte). Der Aspekt des Umgangs mit Kritik war nicht nur einer der drei Aspekte mit der größten positiven Veränderung, sondern auch derjenige mit der höchsten abschließenden Selbsteinschätzung der Studierenden (4,4 Punkte).

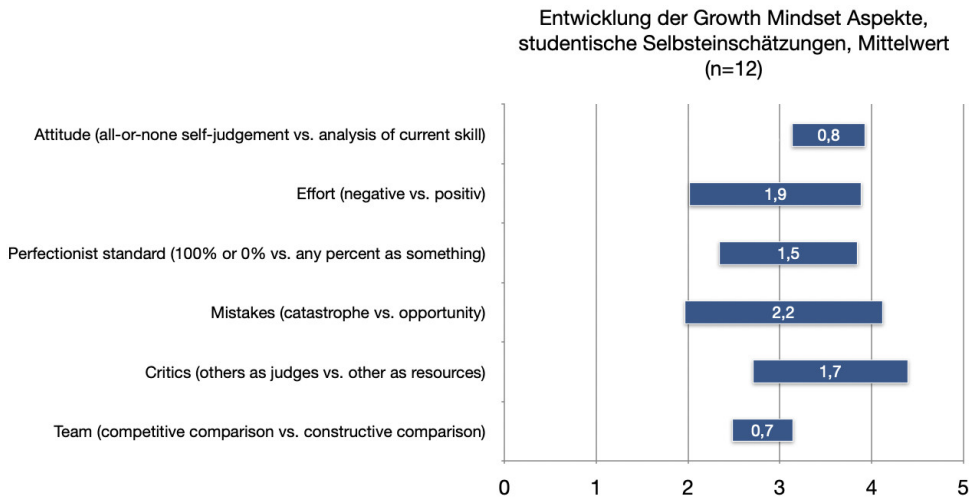


Abbildung 8: Verbesserungen bei Aspekten des Growth Mindsets (eigene Darstellung)

7 Schlussbemerkungen

Die Ergebnisse dieser Pilotstudie weisen auf einen positiven Einfluss des Design-Thinking-Prozesses auf die Entwicklung bzw. Förderung des Growth Mindset hin. Die Weiterentwicklung der Studierenden in allen sechs Aspekten des Design-Thinking-Mindsets for Innovation steht im Einklang mit ihren Self-talks. Dies wird ebenfalls in Bezug auf die sechs Fixed-Mindset-Denkmuster und die Growth-Mindset-Gegenpole deutlich.

Die Strategie des Self-talks erweist sich als vielversprechend, um Zugang zum eigenen Mindset zu erhalten, sich dessen bewusst zu werden und die Möglichkeit zu schaffen, sich in Richtung eines Growth Mindsets zu entwickeln.

Die Anwendung von Design Thinking im Kontext der nachhaltigen Entwicklung bietet Studierenden die Gelegenheit, eine Innovationsmethode direkt zu erleben. Design Thinking fördert dabei einen menschenzentrierten und iterativen Ansatz zur Problemlösung, der sich besonders für komplexe und unsichere Herausforderungen eignet.

Durch Design Thinking können Studierende an nachhaltigen Entwicklungsprojekten arbeiten, bei denen es darum geht, die Bedürfnisse der Nutzenden zu verstehen, Lösungen zu iterieren und Fehlschläge als Lernchancen zu begreifen. Diese Praxis fördert ein Growth Mindset und ermutigt die Studierenden, Herausforderungen nicht als Rückschläge, sondern als wesentliche Schritte im Innovationsprozess zu sehen. Auf diese Weise fördert Design Thinking praktische Problemlösungsfähigkeiten und formt eine Denkweise, die kontinuierliches Lernen und Anpassung begünstigt.

Obwohl die Ergebnisse darauf hindeuten, dass Self-talk eine geeignete Strategie darstellt, um sich des eigenen Mindsets bewusst zu werden und ein Growth Mindset

zu fördern, ist dabei zu berücksichtigen, dass diese auf Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhen und möglicherweise ungenau sind (Fang et al. 2004).

Um tiefere Einblicke in die Förderung des Growth Mindsets zu gewinnen, sollten sowohl ein größeres Sample als auch Studierende einbezogen werden, die mit Selbst-reflexion weniger vertraut sind, beispielsweise Bachelor-Studierende. Darüber hinaus deuten die qualitativen Daten der Person B5 darauf hin, dass bei weiteren Forschungen im Zusammenhang mit Self-talk ebenfalls Emotionen einbezogen werden könnten.

Die Anwendung von Design Thinking im Bildungskontext kann Schlüsselkompetenzen und Mindsets fördern und Menschen befähigen, eine nachhaltige Zukunft aktiv mitzugestalten. Ein Growth Mindset ist auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung von großer Bedeutung.

Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bmft.bund.de/DE/Bildung/AusserschulischeBildung/BildungFuerNachhaltigeEntwicklung/bildungfuernachhaltigeentwicklung_node.html
- BNE-Portal. (2024). *Das UNESCO-Programm in Deutschland*. <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/das-unesco-programm-in-deutschland/das-unesco-programm-in-deutschland>
- Brinthaup, T. M., Morin, A. (2023). Self-talk: research challenges and opportunities. *Front Psychol*, 14, 1210960. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1210960>
- Dosi, C., Rosati, F., Vignoli, M. (2018). *Measuring Design Thinking Mindset*. Faculty of Mechanical Engineering and Naval Architecture, University of Zagreb, Croatia; The Design Society, 1991–2001. Glasgow, UK. <https://doi.org/10.21278/idc.2018.0493>
- Dweck, C. (2017). *Mindset - Updated Edition: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Constable & Robinson Ltd.
- Elliott-Moskwa, E. (2022). *The Growth Mindset Workbook*. New Harbinger Publications, Inc.
- Fang, F., Kang, S. P., & Liu, S. (2004). Messung der Veränderung der Denkweise bei der systemischen Transformation der Bildung. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 298–304. <https://eric.ed.gov/?id=ED484992>
- Gainsburg, I., & Kross, E. (2020). Distanced self-talk changes how people conceptualize the self. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103969. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.103969>
- Hackfort, D., Schwenkmezger, P. (1993). Ängstlichkeit. In R. N. Singer, M. Murphy & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*, 328–364. Macmillan.
- HPI-Akademie. (2024). *Design Thinking Mindset für Innovation*. <https://hpi-academy.de/en/design-thinking/design-thinking-mindset-for-innovation/>

- Kanning, H., Meyer, C. (2022). Das Verständnis und die Bedeutung des Wissenstransfers für Forschung und Lehre im Kontext einer großen Transformation. In M. Abassiha-rofteh, J. Baier, A. Göb, I. Thimm, A. Eberth, F. Knaps, V. Larjosto & F. Zebner (Eds.), *Räumliche Transformation: Processes, Strategies, Research Design* (S. 9–26). ARL – Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/78748>
- Krohn, M. (2023). *Die entscheidende Rolle von Mindsets bei Innovationsbemühungen*. Springer Fachmedien.
- Latinjak, A. T., Morin, A., Brinthaup, T. M., Hardy, J., Hatzigeorgiadis, A., Kendall, P. C., Neck, C., Oliver, E. J., Puchalska-Wasyl, M. M., Tovaes, A. V., & Winsler, A. (2023). Self-Talk: Ein interdisziplinärer Überblick und ein transdisziplinäres Modell. *Zeitschrift für Allgemeine Psychologie*, 27(4), 355–386. <https://doi.org/10.1177/10892680231170263>
- Meinel, C., & Leifer, L. (2011). Design Thinking Forschung. In H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (Eds.), *Design Thinking: Verstehen – Verbessern – Anwenden* (S. xiii – xxi). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-13757-0>
- Morin, A. (2005). Mögliche Verbindungen zwischen Selbstbewusstsein und innerer Sprache – Theoretischer Hintergrund, zugrunde liegende Mechanismen und empirische Belege. *Zeitschrift für Bewusstseinsstudien*, 12(4–5), 115–134. <https://www.ingentaconnect.com/content/imp/jcs/2005/00000012/f0020004/art00007>
- Oleś, P. K., Brinthaup, T. M., Dier, R., & Polak, D. (2020). Arten von inneren Dialogen und Funktionen von Selbstgesprächen: Comparisons and implications. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00227>
- Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking. Innovationen lernen – Ideenwelten öffnen*. FinanzBuch.
- Price, E. L. (2015). *The Development and Application of a Measure to Assess the Interpersonal Qualities of Self-Talk*. Wilfrid Laurier University]. <https://scholars.wlu.ca/etd/1767>.
- Primeau, M. (2021). *Your powerful, changeable mindset*. Stanford Report. <https://news.stanford.edu/report/2021/09/15/mindsets-clearing-lens-life/>
- Racy, F., & Morin, A. (2024). Relationships between Self-Talk, Inner Speech, Mind Wandering, Mindfulness, Self-Concept Clarity, and Self-Regulation in University Students. *Behav Sci (Basel)*, 14(1), 55. <https://doi.org/10.3390/bs14010055>
- Rinne, A. (2023). *Change Management erfordert eine veränderte Denkweise*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2023/05/change-management-requires-a-change-mindset>
- Schmidberger, I., & Wippermann, S. (2022). Die Innovationsmethodologie Design Thinking. In I. Schmidberger, S. Wippermann, T. Stricker & U. Müller (Hrsg.), *Design Thinking im Bildungsmanagement. Innovationen in Bildungskontexten erfolgreich entwickeln und umsetzen* (S. 25–52). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36951-4>
- UNESCO (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklungsziele. Learning Objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., Hahn, P. R., Gopalan, M., Mhatre, P., Ferguson, R. Duckworth, A. L., & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

„Tu Gutes und lerne daraus“

Sustainable Leadership durch Service Learning an Hochschulen

MATTHIAS KRAMER, JEANINE MARIE RÜHLE UND MARCEL SCHRÖDER

Zusammenfassung

Service Learning verbindet gesellschaftliches Engagement und Lernen, sodass diese sich gegenseitig bereichern. Steigendes Verständnis für gesellschaftliches Zusammenleben und der Bedeutungsgewinn von Persönlichkeitsentwicklung im Studium begründen einen Zuwachs an Relevanz des Konzepts, trotz institutioneller Hürden. Dieser Beitrag untersucht *Service Learning* im Hinblick auf *Sustainable Leadership* und *BNE*: Anhand von Expert:inneninterviews wird vor dem Hintergrund einschlägiger Literatur dargelegt, dass neben individueller Weiterentwicklung auch Perspektivwechsel und Kompetenzzuwachs der Studierenden in diesem Zusammenhang große Potenziale bieten.

Abstract

Service Learning connects civic engagement and learning so that these mutually enrich each other. Better understanding of society and students' personal development state reasons for mounting consideration of *Service Learning*, despite institutional barriers. This article investigates *Service Learning* with regard to *Sustainable Leadership* and *education for sustainable development (ESD)*. Analysing expert interviews in the light of respective literature shows that alongside personal development, also skill building and change of perspective offer great potential.

1 Einleitung

Nicht erst seit *Fridays for Future* setzen junge Menschen ihre Zeit und Energie für eine nachhaltige gesellschaftliche Transformation ein. Dadurch versuchen sie, die Gesellschaft zu Veränderungen anzuregen und verändern sich dabei auch selbst. Dies wird besonders am Beispiel des *youpaNs*¹ (Jugend-Panel zur Bildung für nachhaltige Entwicklung) deutlich. Sehen auch Universitäten ihre Rolle darin, Studierende im Kompe-

1 Das *youpaN* ist ein Jugendforum, in dem sich junge Menschen ehrenamtlich an der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beteiligen. Das Forum wird vom *youpaN*-Büro der Stiftung Bildung begleitet und mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01J02201 gefördert. Weitere Informationen sind auf der Website zu finden: www.youpan.de/

tenzerwerb für gesellschaftliche Gestaltung zu unterstützen, kann *Service Learning* diesbezüglich als geeignetes Instrument diskutiert werden.

In diesem Beitrag soll dargestellt werden, wie die Einbindung von gesellschaftlichem Engagement in universitäre Strukturen durch *Service Learning* den Kompetenzerwerb fördern kann, sodass engagierte Studierende zu *Change Agents* für *Sustainable Leadership* werden können.

Hochschulen als zentrale Akteurinnen einer gesamtgesellschaftlichen Nachhaltigkeitstransformation (Nölting et al., 2018, S. 89) können ebendiese Befähigung auf unterschiedlichen Ebenen entfalten: Zum einen werden die internen Strukturen hin zu nachhaltigkeitsorientierten Prozessen des Bildungsmanagements transformiert. Zum anderen rückt die Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen, auch durch dahingehende Praxiskooperationen, immer mehr in den Vordergrund. Dadurch sollen Studierende befähigt werden, die Rolle von *Change Agents* einzunehmen, d. h. den Wandel voranzutreiben (Bliesner et al., 2013, S. 49), wodurch *Sustainable Leadership* in die gesellschaftliche Breite getragen werden soll (Nölting et al., 2016, S. 131). Gerade im Kontext einer nachhaltigkeitsorientierten Gestaltung von Lehre und entsprechenden Curricula kann *Service Learning* dabei als zentrales Konzept herangezogen werden (Schiller et al., 2020, S. 32).

Interessant ist dabei, dass sich in vielen Leitbildern von Hochschulen deren gesellschaftliche Verantwortung und ein entsprechender Nachhaltigkeitsbezug wiederfinden lässt. Beispielsweise erwähnt werden können die Leuphana Universität Lüneburg, die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde sowie die Universität Tübingen. Explizite Elemente des *Service Learning* wurden jedoch im deutschsprachigen Raum bisher nur vereinzelt implementiert. Exemplarisch hierfür können die Universität Duisburg-Essen (2023) und die Universität Kassel (o. D.) angeführt werden. Zwar ist gesellschaftliches Engagement im Kontext nachhaltigkeitsbezogener Bildung nicht per se eine zwingende Voraussetzung für deren Erfolg, es ist aber zu beobachten, dass viele Studierende sich explizit in diesem Bereich engagieren (Prawitz et al., 2024, S. 63). Oft findet solch ein Engagement jedoch ohne curriculare Anbindung oder Begleitung seitens der Hochschule statt, weshalb dieses nicht als *Service Learning* verstanden werden kann (Halberstadt et al., 2023, S. 67). Ein Beispiel für einen gesellschaftlichen Einsatz, der ohne curriculare Anbindung auskommt, ist das Engagement Studierender im Jugendbeteiligungsgremium *youpaN*.

Anhand des Engagements junger Menschen im *youpaN* soll dieser Artikel dazu beitragen zu analysieren, welche Kompetenzen im Rahmen eines solchen Engagements entwickelt werden können. Aufbauend auf diesen Befunden wird diskutiert, wie diese durch *Service Learning* an Hochschulen implementiert werden könnten, um zukünftiges *Sustainable Leadership* zu fördern. Dies soll anhand folgender Forschungsfrage analysiert werden:

Inwiefern kann *Service Learning* dazu beitragen, dass Hochschulen die Entwicklung gesellschaftlich engagierter Studierender unterstützen und nutzen können, um *Sustainable Leadership* zu fördern?

Zunächst sollen die zentralen, dem Beitrag zugrunde liegenden Begriffe und Konzepte dargestellt werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Ex-

pert:inneninterviews mit den pädagogischen Begleitungen des *youpaNs* geführt. Die Ergebnisse der Auswertung dieser Interviews durch eine qualitative Inhaltsanalyse werden hinsichtlich zentraler Kompetenzen, die aus dem Engagement hervorgehen, sowie Erfolgsfaktoren und Barrieren von *Service Learning* herausgearbeitet. Abschließend werden die herausgearbeiteten Kriterien vor dem Hintergrund der Rolle von Hochschulen zur Förderung von *Sustainable Leadership* diskutiert.

Das Besondere dieses Beitrags ist zudem, dass die analytisch-wissenschaftliche Perspektive durch persönliche Erfahrungen der Autor:innen ergänzt und diskutiert wird, da die Autor:innen selbst ehrenamtlich im Bereich Nachhaltige Entwicklung (NE) engagiert sind: Matthias Kramer ist in der lokalen Studierendeninitiative *Nachhaltigkeit und Psychologie (NaPsy)* in Lüneburg aktiv. Jeanine Marie Rühle engagiert sich vor allem im *youpaN* und beim *Jugendwerk der AWO Württemberg*. Marcel Schröder setzt sich als Mitglied des *teamGLOBAL* mit der Bundeszentrale für politische Bildung an Schulen für BNE ein und ist an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg wissenschaftlicher Mitarbeiter für BNE. Diese Erfahrungen bereichern den Beitrag und ermöglichen den Autor:innen eine abschließende persönliche Reflexion über *Service Learning* und gesellschaftliches Engagement (Kapitel 7).

Zentral für diesen Beitrag ist das *youpaN* (2024). *YoupaN* steht für „Jugend-Panel für Bildung für nachhaltige Entwicklung“, welches 2017 von Jugendlichen gegründet und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) strukturell im Prozess der BNE-Etablierung auf nationaler Ebene mit Stimmrecht verankert wurde. Als eines von sieben Foren begleitet das *youpaN* die Umsetzung des Nationalen Aktionsplans BNE und ermöglicht es dadurch jungen Menschen, die nationale Entwicklung von Prozessen in der BNE mitzugestalten. Daher sind zwei Mitglieder (aktuell Jasmin Scholtbach und Jeanine Marie Rühle) stimmberechtigt in der Nationalen Plattform BNE vertreten. Der Großteil der Mitglieder des *youpaNs* ist aktuell selbst Studierende an Hochschulen. Die spendenfinanzierte Stiftung Bildung unterstützt das *youpaN* in der Umsetzung des ehrenamtlichen Engagements mittels organisatorischer, inhaltlicher und pädagogischer Arbeit. Die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte des *youpaNs* können in den aktuellen Forderungen auf der Website nachgelesen werden (*youpaN*, 2024).

2 Begriffserklärung

Bevor im weiteren Verlauf eine theoretische Hinführung zur Analyse und deren Ergebnissen erfolgt, sollen zunächst die zentralen Begriffe dieses Beitrags erläutert werden:

Service Learning, auch als ‚Lernen durch Engagement‘ oder ‚Verantwortungslernen‘ bezeichnet, kann definiert werden als „ein didaktisches Lehr- und Lernkonzept, das schulisches und akademisches Lernen (*Learning*) mit Engagement in der Zivilgesellschaft (*Service*) im Sinne eines Dienstes an der Gesellschaft verbindet“ [Herv. i. O.] (Backhaus-Maul & Jahr, 2021, S. 289). Dem Fokus des vorliegenden Bandes folgend, soll besonders auf die Hochschulbildung eingegangen werden, deren Verknüpfung

mit gesellschaftlichem Engagement im Verständnis des *Service Learning* so ausgestaltet werden soll, „dass sowohl der Dienst an der Gesellschaft als auch das individuelle Lernen gleichberechtigte Ziele darstellen, die sich gegenseitig bereichern“ (Halberstadt et al., 2023, S.78).

Sustainable Leadership, auch Nachhaltiges Leadership genannt, ist ein weiteres zentrales Konzept, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Dieses Konzept hat seinen Ursprung in der Unternehmensführung. Nachhaltigkeit wird dabei als eine mögliche Entscheidungsprämisse bezüglich betrieblicher Entscheidungen verstanden, die durch ihre verantwortliche und ökoeffiziente Orientierung herkömmlichen betriebswirtschaftlichen Entscheidungsprämissen gegenüberstehen können. *Sustainable Leadership* wird dabei als Ansatz verstanden, diese komplexen Entscheidungsprämissen zu implementieren (Müller-Christ, 2023, S. 239–241).

Dabei spielen *Change Agents* eine entscheidende Rolle, da diese als Schlüsselakteure in Organisationen Prozesse nachhaltiger Entwicklung anregen und begleiten (Bliesner et al., 2013, S. 51). Zur Ausbildung jener *Change Agents* werden entsprechende „personale, soziale, kognitiv-methodische und sachlich-fachliche Kompetenzen“ (Bliesner et al., 2013, S. 52) als relevant erachtet, welche die Lernenden zu einem Perspektivwechsel und einer Veränderung des Wertekanons befähigen (Strauß, 2024, S. 346).

Jugendbeteiligung kann im Kontext von BNE als wirksamer Hebel für nachhaltige Transformationen verstanden werden, weil sie zu Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kompetenzerwerb führen kann. Das Nationale BNE-Monitoring arbeitet daran angelehnt Empfehlungen heraus, um junge Menschen wirksam zu beteiligen. Dazu gehören die Förderung einer implementierten Partizipationskultur, die Institutionalisierung von Beteiligungsmöglichkeiten, die Etablierung und Anerkennung von Jugendbeteiligung in formalen Bildungsinstitutionen, die Nutzung von non-formalen Bildungsträgern als „Sprungbrett“ für institutionalisierte Teilnehmungsformate sowie die Stärkung junger Menschen als Multiplikator:innen (Etzkorn, 2018, S. 2). Das youpaN selbst betont zusätzlich die Notwendigkeit bedeutungsvoller und diskriminierungssensibler Jugendbeteiligung, die Zugangschancen zu und Machtstrukturen von Teilnehmungsformaten stets reflektiert (youpaN, 2024).

Bildungsmanagement im Allgemeinen beschreibt das Spannungsfeld zwischen der subjektiven Lernerfahrung und der Organisationsstruktur von Bildungseinrichtungen (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 4) und wird hier im Zusammenhang mit universitären Organisationsstrukturen aufgegriffen. Diese inneruniversitären Strukturen stellen die institutionellen Rahmenbedingungen für die Lernerfahrung von Studierenden dar.

Selbstwirksamkeit ist ein Konzept aus der Psychologie. Unter Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) wird dabei das Vertrauen in die eigene Fähigkeit verstanden, aufgrund eigener Kompetenzen auch unter extremen Belastungen erfolgreich und selbstständig handeln zu können. SWE wird als optimistische Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten in schwierigen Situationen verstanden und ist eng mit Opti-

mismus verbunden (Egger, 2015, S. 284). Im Rahmen von *Service Learning* können die Lernenden Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln (Zentner, 2020).

Bezüglich *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* liegt diesem Artikel das BNE-Verständnis von Gerhard de Haan zugrunde, welcher BNE als Erwerb von Gestaltungskompetenz versteht, um Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können (de Haan, 2008, S. 31). Dabei wird BNE als emanzipatorisches Bildungskonzept verstanden (Vare & Scott, 2007; Rieckmann, 2021) und kann als zentrales Konzept innerhalb des Bildungsmanagements von Hochschulen herangezogen werden.

3 Konzeptioneller Hintergrund und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Fragestellung:

Inwiefern kann *Service Learning* dazu beitragen, dass Hochschulen die Entwicklung gesellschaftlich engagierter Studierender unterstützen und nutzen können, um *Sustainable Leadership* zu fördern?

Das ursprünglich aus den USA stammende Konzept *Service Learning* wird dort seit den 1960er-Jahren (weiter-)entwickelt und verbreitet sich dabei international, wobei es sich seit den 2000er-Jahren auch in Deutschland vermehrt etabliert (Backhaus-Maul & Jahr, 2021, S. 291; Halberstadt et al., 2023, S. 67; Stanton & Giles, 2017, S. 1–2). Der unterschiedliche Hintergrund in der Entstehungsgeschichte macht sich dabei auch in Deutschland bemerkbar: „Service Learning bedeutet für das Wissenschaftssystem – allen voran für grundlagenorientierte deutsche Universitäten – zumindest eine Irritation bewährter Vorstellungen und Routinen“ (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 8). Bei allen Schwierigkeiten bei der Implementierung von *Service Learning* an deutschen Universitäten eröffnen sich jedoch auch Chancen, aktuellen Herausforderungen damit zu begegnen. Dazu zählen insbesondere Demokratiebildung (Zentner, 2020), das Erweitern „fachlicher und überfachlicher Kompetenzen“ (Kozakiewicz, 2021, S. 49), die inhärente Interdisziplinarität (Dolgon et al., 2017, S. 528) sowie die „gesellschaftliche Öffnung des Bildungs- und Wissenschaftssystems“ (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7).

Zur Konzeption und Durchführung von *Service Learning* können die zehn vom Hochschulnetzwerk ‚Bildung durch Verantwortung‘ (HBdV) entwickelten Qualitätskriterien aus dem Referenzrahmen für gelingendes *Service Learning* an Hochschulen (HBdV, 2020) betrachtet werden. Diese Kriterien werden als Grundlage für die weitere Untersuchung in diesem Beitrag herangezogen.

Diese Qualitätskriterien umfassen:

- Gesellschaftlicher Bedarf,
- definierte Ziele,
- *Service Learning* ist Bestandteil des Studiums,
- Kompetenzerwerb der Studierenden,
- Lernen in fremden Lebenswelten,

- Kooperation der Beteiligten,
- Reflexion,
- Begleitung der Studierenden,
- Evaluation und Qualitätsentwicklung,
- Anerkennung und Würdigung.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden neben grundlegender Literatuarbeit Expert:inneninterviews (Bryman, 2012, S. 208) geführt. Als Expert:innen wurden hierbei vier aktuelle und ehemalige pädagogische Begleitungen des *youpans* ausgewählt, die aufgrund ihrer engen Zusammenarbeit mit dem Panel ausführliche Beobachtungen über die Engagierten darlegen konnten. Durch ihren Hintergrund konnten sie diese Beobachtungen zudem mit Expertise im Bereich der Pädagogik untermauern. Erfragt wurde die Zusammensetzung des Panels mit Hinblick auf seinen studentischen Anteil, die Motivation und die beobachtbaren persönlichen Entwicklungen der Mitglieder. Darüber hinaus wurden konkrete Einflüsse, Ereignisse und Umstände, die die Entwicklung der Mitglieder katalysierten oder eindämmten, erfragt. Die Interviews wurden in einer Gesamtlänge von 157 Minuten aufgezeichnet, transkribiert und anschließend mit einer qualitativen Inhaltsanalyse in MaxQDA ausgewertet. Da ein induktiv-deduktiver Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019) verwendet wurde, konnten die bereits erwähnten zehn Qualitätskriterien des HBdV (2020) als deduktive Codes genutzt werden, während die Offenheit für übergreifend auffallende induktive Codierung bestand. Die Darstellung und Analyse der deduktiven und induktiven Codes werden im nächsten Abschnitt wiedergegeben.

4 Ergebnisse der Interviewstudie

Die qualitative Inhaltsanalyse der vier Expert:innen-Interviews mit den pädagogischen Begleitungen des *youpans* konnte 120 Übereinstimmungen mit den zugrunde liegenden Qualitätskriterien des *Service Learnings* aufzeigen. Insgesamt konnten Treffer für acht der zehn Qualitätskriterien (HBdV, 2020) „Gesellschaftlicher Bedarf“, „Definierte Ziele“, „Service Learning ist Bestandteil des Studiums“, „Kompetenzerwerb“, „Lernen in fremden Lebenswelten“, „Kooperation der Beteiligten“, „Reflexion“, „Begleitung“, „Evaluation und Qualitätsentwicklung“ und „Anerkennung und Würdigung“ identifiziert werden. Herausragend viele Treffer fanden sich für „Kompetenzerwerb“ (31) und „Begleitung“ (24). Moderat viele Treffer fanden sich für die Qualitätskriterien „Lernen in fremden Lebenswelten“ (15), „Gesellschaftlicher Bedarf“ (7) und „Reflexion“ (7). Da diese fünf Qualitätskriterien übereinstimmend Treffer in allen Interviews erzielten, werden sie folgend anhand beispielhafter Auszüge und Analyseerkenntnisse dargestellt. Darüber hinaus ließen sich anhand der Expert:inneninterviews induktiv Erfolgsfaktoren und Barrieren des *Service Learnings* identifizieren, die an die Darstellung der Qualitätskriterien anschließen.

4.1 Qualitätskriterien

Im Rahmen der Expert:inneninterviews wurde für das Kriterium *Kompetenzerwerb* eine starke Zunahme unterschiedlicher Kompetenzen durch Erfahrungen des *Service Learnings* und Engagements in der nachhaltigen Entwicklung festgestellt. Diese können in Soft Skills, die die Kompetenzen der interpersonellen Zusammenarbeit steigern, und Hard Skills, die als kontextbezogene Fachkompetenzen auftreten, unterteilt werden:

Die Soft Skills umfassen:

- Steigerung des selbstbewussten Auftritts,
- Sensibilität für Gruppendynamik,
- Reflexion des eigenen Redeverhaltens,
- Wertschätzung und Toleranz gegenüber anderen Denkweisen,
- Konfliktlösungskompetenz,
- Sensibilität für marginalisierte Gruppen,
- Entscheidungsfindungskompetenz,
- Steigerung der individuellen rhetorischen Überzeugungskraft.

Die Hard Skills umfassen:

- Veranstaltungsplanung,
- Medienkompetenz,
- Steigerung des pädagogischen Hintergrundwissens,
- Moderationskompetenz,
- logistische Verwaltung,
- Steigerung des Wissens über politische Einflussnahme,
- Recherchekompetenz,
- Finanzmanagementkompetenz.

Erfahrungen des Kompetenzerwerbs treten häufig gemeinsam mit dem *Lernen in fremden Lebenswelten* auf. Daraus lässt sich schließen, dass gerade die Konfrontation mit Erfahrungen außerhalb des bisherigen Horizonts Kompetenzen verstärkt. Die fremden Lebenswelten bezogen sich dabei auf ungewohnte Erfahrungen innerhalb der Gruppe engagierter junger Menschen, bei denen diese mit unterschiedlichen Hintergründen, Nachhaltigkeitsperspektiven und damit verbundenen Zielsetzungen konfrontiert waren. Auf der anderen Seite waren es Erfahrungen mit externen Kooperationen, das Auftreten als Vertreter:innen ihrer Projektgruppe und der Umgang mit ungeahnten organisatorischen Herausforderungen, die in fremden Lebenswelten eine Lernwirkung katalysierten.

Dieses Zusammenspiel des Kompetenzgewinns und des Lernens in fremden Lebenswelten wird durch ein eindrucksvolles Beispiel zusammengefasst:

„In den ersten Jahren musste man bekannter werden, sich finden und bekannter werden und jetzt sind sie [die jungen Menschen] in einer Phase, wo sie zum Beispiel sehr selbstbewusst in die Büros von MdBs [Mitgliedern des Bundestags] marschieren und sagen ge-

nau, es braucht einfach mehr Geld für BNE, es braucht einen größeren BNE-Haushalt. Also sie sind sich sozusagen genau da im Laufe der Zeit klarer darüber geworden, was sie wollen und was sie auch können“ (Pädagogische Hilfskraft youpaN 2).

Zusätzlich wurde von den Begleitungen eine Methode entwickelt, mit der neue Mitglieder die selbstverständlich verwendeten Begriffe im Umfeld des politischen Engagements niedrigschwellig nachfragen und erlernen können. Eine pädagogisch kompetente Begleitung fördert das Einfinden in fremde Lebenswelten.

Weitere Beispiele für die *Begleitung der Lernenden* als Qualitätskriterium des *Service Learnings* zeigen sich in den vielfältigen Angeboten der Pädagog:innen, mit denen sie versuchen, den jungen Menschen eine Unterstützung ohne Beeinflussung zu ermöglichen. Diese Angebote umfassen die organisatorische Vorbereitung von Treffen, ohne jedoch die Inhalte dieser festzusetzen, die Koordination von selbst aufgestellten Verhaltensregeln der jungen Menschen, das Erkennen von Überlastungen einzelner Mitglieder, um einem ‚Engagement-Burnout‘ vorzubeugen, die Mediation bei Konflikten innerhalb und außerhalb des *youpaNs*, die Vernetzung neuer Mitglieder und die allgemeine emotionale Unterstützung.

Die Begleitung wird nicht nur durch die Fachkräfte, sondern auch durch die gegenseitige Unterstützung der Mitglieder geprägt. Die Weitergabe von Erfahrung und Kompetenzen verstärkt hierbei die durch die pädagogischen Begleitungen wahrgenommene Selbstwirksamkeit der jungen Menschen.

Ein auffälliges Ergebnis der Analyse ist, dass die als pädagogische Begleitungen eingestellten und verantwortlichen Fachkräfte sich oft nicht in einer hierarchisch übergeordneten Rolle, sondern eher in einer unterstützenden, organisatorischen Rolle sehen: Sie sind überzeugt, dass die Selbstwirksamkeitserfahrung der jungen Menschen mit einem möglichst hohen Grad an Entscheidungsfreiheit einhergeht.

Das Qualitätskriterium des gesellschaftlichen Bedarfs wird vor allem über die existentielle Bedrohung durch die Klimakrise hergeleitet. Durch diese besteht ein Gebot, jungen Menschen das praktische Handwerkszeug zum Erlernen und Multiplizieren von nachhaltiger Entwicklung mitzugeben. Die durch *Service Learning* herbeigeführte Selbstwirksamkeit wirkt dabei als Gegenpol zum Gefühl der Überforderung und der Ohnmacht:

„Die Gefahr ist groß, dass auch junge Menschen sozusagen von diesen Dingen, die passieren und von der Klimakatastrophe, aber auch von anderen sozialen Ungerechtigkeiten schnell überfordert sind. [...] Man hat manchmal den Eindruck, es ist sozusagen Krise an Krise an Krise. Und ich glaube, es ist wichtig, da auch Selbstwirksamkeit auszubilden, dass man merkt, man kann diesen Krisen – praktisch, vor Ort und im Kleinen – begegnen“ (Pädagogische Hilfskraft youpaN 3).

Zusammenhänge zwischen dem Engagement junger Menschen und dem Mehrwert für die Demokratie werden ebenfalls als gesellschaftlicher Bedarf formuliert:

„Man [müsse] anfangen, *Service Learning* und BNE auch als eine Form von Demokratiepädagogik und politischer Bildung zu betrachten. Diese Separierung, vor allem von politischer Bildung und damit auch Demokratiepädagogik, muss enger zusammenrücken, um

genau diese Gesellschaft einfach mit Resilienz krisenfest aufzustellen. Nicht nur mit Blick auf Klima- und Umweltkatastrophen, auch insgesamt auf gegenwärtige politische und gesellschaftliche Entwicklungen" (Pädagogische Hilfskraft youpaN 1).

Das letzte ausgewählte Qualitätskriterium der *Reflexion* der eigenen Erfahrungen im *Service Learning* findet sich in regelmäßigen, umfangreichen Betrachtungen der eigenen Arbeits- und Umgangsweise des *youpaNs*. Mithilfe der pädagogischen Begleitungen werden abgeschlossene oder wiederkehrende Veranstaltungen reflektiert, dysfunktionale Umgangsweisen identifiziert und bei Bedarf mit Fortbildungsworkshops optimiert. Ein Beispiel besteht in der kritischen Auseinandersetzung mit der Rededominanz der Mitglieder, die sich in einer unterschiedlichen Beteiligung an der Planung von Projekten niederschlug.

Aus dem Nachweis von fünf der zehn zugrunde liegenden Qualitätskriterien des *Service Learnings* folgt, dass das *youpaN* zumindest in Teilen als Projekt des *Service Learning* verstanden werden kann. Es gilt zu ergänzen, dass einige der Qualitätskriterien wie *Service Learning als Teil des Studiums* eine Anbindung des zu untersuchenden Projekts an universitäre Lehre voraussetzen, die das *youpaN* aufgrund seiner außeruniversitären Natur nicht erfüllen kann.

4.2 Erfolgsfaktoren und Barrieren des Service Learnings

Da viele der aufgefundenen Qualitätskriterien eine eindeutig positive Verortung zeigen, jedoch auch Rückschläge des Projekts formuliert werden, lassen sich Ansätze von Erfolgsfaktoren und Barrieren des *Service Learnings* formulieren.

Als zentraler Erfolgsfaktor steht die Intention, die Teilnehmenden des *Service Learnings* ernst zu nehmen und ernsthaft partizipieren zu lassen. Dies erfordert eine Offenheit gegenüber innovativen und gerade unkonventionellen Ideen der Teilnehmenden. Um diese Balance zwischen den Teilnahmegewährenden und Teilnehmenden zu wahren, ist eine bewusste Reflexion des Machtverhältnisses zwischen beiden Parteien relevant. Des Weiteren sorgt das Öffnen von Gesprächsräumen für die Einarbeitung der Teilnehmenden in der oft unvertrauten Projektumgebung für eine erfolgreiche Einbindung. Im Falle der Teilnahme junger Menschen konnte zudem eine umfangreiche pädagogische, rechtliche, finanzielle und bürokratische Begleitung durch hauptamtliche Begleitungen als ein zentraler Erfolgsfaktor herausgearbeitet werden.

So betont eine pädagogische Begleitung, dass „durch Engagement und vor allem durch die Unterstützung von Engagement – auch mit hauptamtlichen Strukturen – junge Menschen Selbstwirksamkeit [erleben] und dass ihre Stimme und auch ihre Expertise was wert ist und dadurch entfalten sie sich als aktiver Teil der Gesellschaft“ (Pädagogische Hilfskraft youpaN 2).

Als ein zentrales Problem konnte die Verschllossenheit gegenüber Organisationsstrukturen und den Ideen junger Menschen identifiziert werden. Die Begleitungen berichteten, dass junge Menschen oft ermutigt werden, sich zu engagieren, ihre Ideen jedoch aufgrund von Unterrepräsentation oder Adultismus wenig Chancen auf Umsetzung haben. Dies führt oft zur Resignation, da das gewünschte Engagement nicht zu wirklicher Mitgestaltung führt. Besonders fatal sei dies, wenn „über BNE gespro-

chen [werde], aber die praktischen und inkludierenden Methoden für die BNE ja [stehen] vollends vernachlässigt werden“ (Pädagogische Hilfskraft youpaN 4). Diese Diskrepanz könne einen Rückzug des Engagements junger Menschen aus Projekten begünstigen.

Im Hinblick auf sozioökonomische Voraussetzungen des Engagements geben die Begleitenden des *youpaNs* zu verstehen, dass sich vor allem junge Menschen bewerben, die bereits positive Erfahrungen mit Ehrenamt und Engagement gesammelt haben. Dadurch entsteht ein geschlossener Kreis, der potenziell interessierte Jugendliche ausschließt, die weniger Erfahrungen mitbringen. Diese Barriere verstärkt bestehende Ungleichheiten und erschwert eine inklusive Teilnahme am *Service Learning*.

4.3 Weitere Beobachtungen

In den Interviews wurde deutlich, dass eine erfolgreich umgesetzte BNE als das erfolgreiche Bilden von Gestaltungskompetenz aus ihrer resultierenden Selbstwirksamkeit verstanden wird. Eine interviewte pädagogische Begleitung erklärt:

„Für mich persönlich bedeutet sie [BNE] vor allem ein neues Verständnis von Bildung, und zwar weg von dem Klischee des Frontalunterrichts und der rein theoretischen Bildung. Es bedeutet nicht, dass ich nur weiß, wie der Klimawandel funktioniert und wie die Prozesse dahinter sind, [...] sondern es geht vor allem um Kompetenzen, die ich nur lerne, indem ich handle und indem ich selbst in Projekten aktiv bin. Es geht um die Art und Weise, wie man Bildung versteht, also nicht einfach Weitergabe von Wissen von oben nach unten in einer Hierarchie, sondern in Projekten zusammenarbeiten und so Selbstwirksamkeit erfahren“ (Pädagogische Hilfskraft youpaN 3).

Eine weitere Stärke von *Service Learning* liegt in der Möglichkeit, durch die aktive Mitarbeit in Projekten die Breite der Klimakrise emotional verarbeiten zu können. Ein Interviewpartner beschreibt dies folgendermaßen: „Und dieses ‚Wir müssen irgendwas tun.‘ übersetzt sich am besten durch Gestaltungskompetenz, dass man eben in die Lage kommt, mit diesen komplexen Systemen umzugehen und das auch auf einer emotionalen Ebene“ (Pädagogische Hilfskraft youpaN 1).

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass das Engagement im *youpaN* – das Elemente des *Service Learnings* aufweist – sowohl Soft Skills als auch Hard Skills fördern kann, die die interpersonelle Zusammenarbeit und Fachkompetenz der Teilnehmenden stärken. Besonders das Lernen in fremden Lebenswelten erweitert maßgeblich die Kompetenzen, indem es Engagierte aus der Komfortzone herausführt und neue Perspektiven eröffnet. Die pädagogische Begleitung spielt eine zentrale Rolle, indem sie organisatorische Unterstützung bietet, sensibel auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht und sie in herausfordernden Situationen unterstützt. Diese Begleitung wird von Fachkräften eher als unterstützend denn als hierarchisch empfunden, was die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden fördert. Der gesellschaftliche Bedarf an BNE wird durch die existenzielle Bedrohung der Klimakrise unterstrichen, wobei *Service Learning* als Mittel zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Resilienz hervorgehoben wird. Reflexionen der

eigenen Erfahrungen und kontinuierliche Verbesserung der Arbeitsweise sind weitere Schlüsselkomponenten eines erfolgreichen *Service Learnings*.

Erfolgsfaktoren umfassen die ernsthafte Partizipation junger Menschen, umfassende Unterstützung durch Hauptamtliche und die bewusste Reflexion von Machtverhältnissen. Barrieren bestehen hingegen in der Verslossenheit gegenüber innovativen Ideen junger Menschen und eingessenen Strukturen, die praktische BNE-Methoden nicht umsetzen.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Interviewstudie zeichnen ein klares Bild des großen Potenzials von *Service Learning* für sowohl BNE im Allgemeinen als auch *Sustainable Leadership* im Speziellen. Im Folgenden sollen diese Erkenntnisse vor dem Hintergrund aktueller Literatur diskutiert werden:

Unlängst und regelmäßig muss sich die (deutsche) Hochschullandschaft aufgrund ihrer Distanz zur Gesellschaft (Backhaus-Maul & Roth, 2013) dem metaphorischen Vorwurf stellen, in einem Elfenbeinturm zu verharren (Lambsdorff & Homöle, 2022). *Service Learning* knüpft an den Diskurs um ‚transformatives Lernen‘ (Mezirow & Taylor, 2009; Singer-Brodowski, 2016) an und bietet hier mit der Verknüpfung von Gesellschaft und Wissenschaft perspektivisch eine Treppe aus dem Turm heraus (Alten-schmidt et al., 2009). In einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ist zu beachten, dass es in der „universitäre[n] Lehre auch die Lebensphase von Studierenden“ (Hofer, 2018, S. 460) einzubeziehen gilt: „Universitäten sollten als Stätten der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung auch Ziele wie eine sozial verantwortliche Persönlichkeitsentwicklung, Wertefindung und Interessenentwicklung anstreben“ (Hofer, 2018, S. 460).

Um dieser Tendenz der Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft entgegenzuwirken, ist es besonders hilfreich, *Service Learning* im Zusammenhang von *Sustainable Leadership* und Bildungsmanagement zu denken. Wie bereits erläutert wurde, beschreibt Bildungsmanagement die Organisationsstruktur innerhalb der Bildungsinstitution (Schmidberger & Wippermann, 2022, S. 4), hier Hochschule, während *Sustainable Leadership* einen nachhaltig geprägten Führungsstil vor allem im nicht wissenschaftlichen Bereich beschreibt (Hollmann, 2023, S. 4). Für diesen Bereich bilden Hochschulen zukünftige Führungskräfte aus. *Service Learning* in die Hochschule zu integrieren, wirkt sich auf beide Aspekte aus.

Wie in der vorliegenden Untersuchung deutlich wurde, verändert *Service Learning* die Prozesse innerhalb der Hochschule und damit auch langfristig die universitären Strukturen. Dadurch kann *Service Learning* als eine Maßnahme des Bildungsmanagements begriffen werden. Die Erfahrungen der Studierenden können in die Universität hineinwirken. Durch die Diskussion des Engagements in Seminaren und das Einbringen der Erfahrungen und Perspektiven in hochschulpolitische Räume werden Prozesse in Hochschulen nachhaltig verändert.

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass das *Service Learning* die Studierenden prägt und diesen einen unvergleichbaren Kompetenzerwerb ermöglicht. Dadurch können die Lernenden zu *Change Agents* werden und sich in ihren zukünftigen Berufen für *Sustainable Leadership* einsetzen. Dies ist nicht nur ein bewusster Prozess, sondern passiert im Einklang mit den grundlegenden Bildungsprozessen, die die Lernenden im Rahmen von *Sustainable Leadership* erfahren haben (Bliesner et al., 2013, S. 51).

Bildungsmanagement an Hochschulen, welches *Service Learning* implementiert, fördert so das *Sustainable Leadership* in Unternehmen, indem sie Studierende befähigen, zu *Change Agents* zu werden.

Das in der Interviewstudie regelmäßig erwähnte Erfahren von Selbstwirksamkeit durch *Service Learning* ist als zentraler Teil ebendieser Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen und im Sinne von BNE als Voraussetzung für die – in Anbetracht globaler Krisen so dringend notwendige – Gestaltungskompetenz zu begrüßen. Ebenso kann Selbstwirksamkeit als Gegenpol zum Gefühl der Ohnmacht und Überforderung einen wertvollen Beitrag von *Service Learning* zur BNE und nachhaltigem Leadership darstellen (Hofer, 2018, S. 467; Reeb et al., 2010).

Ferner könnte dies dem Trend des Rückzugs junger Menschen aus den ‚klassischen‘ Formen des Engagements (Michelsen & Fischer, 2017, S. 148) entgegenwirken und ihnen neue Perspektiven eröffnen – eine Schlüsselrolle von BNE (Michelsen & Fischer, 2017, S. 141–142). Die Implementierung von *Service Learning* in die Hochschulbildung und das damit einhergehende Auflösen von Hierarchien und der Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7) bietet somit trotz institutioneller und traditionsbedingter Hürden (ebd.) große Potenziale für Studierende und Gesellschaft. Doch auch für die Hochschulen selbst bietet *Service Learning* zahlreiche Chancen, insb. das Bild des ‚Elfenbeinturms‘ abzulegen und als „Maßnahme das Vertrauen gesellschaftlicher Gruppierungen in ihre Hochschulen zu stärken oder wiederherzustellen“ (Hofer, 2018, S. 461).

Die Inhaltsanalyse der Interviews ergab für das Qualitätskriterium bzw. den Code ‚Kompetenzerwerb‘ die meisten Treffer und stellt damit einen besonders aussichtsreich erscheinenden Aspekt von *Service Learning* für BNE und nachhaltiges Leadership prominent dar: Der Kompetenzerwerb von sog. „key sustainability competencies“ (Brundijs et al., 2021) ist dabei zentrales Ziel von (Hochschul-)BNE (Wiek et al., 2011).

6 Fazit

Durch *Service Learning* können die außeruniversitär erworbenen Kompetenzen gesellschaftlich engagierter Studierender in Hochschulstrukturen integriert werden. Die vertiefte Reflexion und gegenseitige Verknüpfung von *Service* und *Learning* eröffnen dabei zusätzliche Potenziale, die ohne diese Verknüpfung unerschlossen blieben.

Dadurch kann *Service Learning* – ganz im Sinne der Fragestellung dieses Beitrags – dazu beitragen, dass Hochschulen die Persönlichkeitsentwicklung gesellschaftlich engagierter Studierender unterstützen und nutzen können, um *Sustainable Leadership*

und individuelles Lernen zu fördern. Außerdem eröffnet *Service Learning* die Möglichkeit, mehr Personen an Engagement teilhaben zu lassen, indem Leistungen für das Studium anerkannt werden. Dies bringt dem Engagement nicht nur mehr Wertschätzung entgegen, sondern ermöglicht dadurch auch, dass es in ständiger Konkurrenz mit anderen Verpflichtungen möglicherweise höher priorisiert werden kann: In diesem Sinne könnte es die Privilegierteit von ehrenamtlichem Engagement aufweichen.

Service Learning bietet enorme Potenziale, will aber auch sinnvoll konzipiert werden, was mit beachtlichem Aufwand verbunden ist. Dazu unterstützen die Handreichungen und Qualitätskriterien des HBdV (2020) ebenso wie ein stetig wachsender Korpus an Praxis- und Fachliteratur. Eine stärkere Implementierung an deutschen Hochschulen scheint dabei ebendiesen selbst zu obliegen. Institutionellen Hürden und Bedenken kann dabei durch gemeinsames Vorgehen und engen Austausch zwischen den Hochschulen begegnet werden. Das HBdV bietet dazu einen Anknüpfungspunkt, obwohl auch unter dessen Mitgliedern eine Fragmentierung der institutionellen Einbindung (bspw. Umfang, Vergabe von ECTS, Benotung) zu beobachten ist.

Da die vorgestellten Befunde maßgeblich auf der Untersuchung eines Jugendpanels basieren, das zwar viele, aber nicht alle Elemente von *Service Learning* aufweist, werden zur Ausdifferenzierung und Vertiefung der Erkenntnisse weitere Untersuchungen von laufenden inner- und außeruniversitären *Service Learning*-Programmen empfohlen. Dadurch könnte insbesondere das Potenzial von *Service Learning* für eine weiterführende Integration von BNE in der deutschen Hochschullandschaft ausgeleuchtet werden.

Zusammenfassend können von *Service Learning* im Kontext der Nachhaltigkeit sowohl die Gesellschaft und Universitäten als auch die engagierten Studierenden profitieren, die in ihrer Rolle als zukünftige *Change Agents Sustainable Leadership* nicht nur erlernen, sondern auch die Umsetzung anstreben.

7 Persönliche Reflexion der Autor:innen

Da sich die Autor:innen nicht nur als Wissenschaftler:innen, sondern auch als Jugendvertreter:innen sehen, wollen wir die bisherige Diskussion nachfolgend um die persönlichen Erfahrungen mit gesellschaftlichem Engagement und *Service Learning* bereichern. Dazu teilen wir in den folgenden Unterkapiteln unsere Perspektiven.

7.1 Service Learning als Katalysator für persönliche Entwicklung

Trotz der tiefen wissenschaftlichen Expertise, mit der die Komplexitäten der Klimakrise in meinem Studium gelehrt wurden, waren es die zivilgesellschaftlichen Kooperationen, die Prismodule des *Service Learnings*, die mich für den Einsatz für nachhaltige Entwicklung gewannen und bis heute gewinnen.

Denn Selbstwirksamkeit entsteht außerhalb des Hörsaals. Sie entstand bei mir im Gewinnen von Projektpartner:innen, wuchs im selbstverantwortlichen Stecken von Zielen in der studentischen Kleingruppe und festigte sich in dem Gefühl, das erste

Mal tatsächlich Teil der Lösung zu sein. In diesen Momenten waren wir keine Studierenden mehr, die sorgenvoll der Lehre über die Entwicklung des Planeten folgten. Wir waren ambitionierte *Change Agents* der sozial-ökonomischen Transformation.

Dieselben Kommiliton:innen, die drei Tage vor der Prüfung zermüht mit der Klausurvorbereitung begannen, erarbeiteten im *Service Learning*-Modul in Zusammenarbeit mit zwei Grundschulen und einer NGO ein 900-seitiges Handbuch und eine umfangreiche wissenschaftlich-kritische Reflexion des Projekts. Die Übertragung der Selbstverantwortung hatte eine Identifizierung mit dem Projekt in uns ausgelöst, die eine ungeahnte Schaffenskraft freisetzte. Eine Schaffenskraft, die genau auf der Kreuzung von universitärem Lernen und zivilgesellschaftlichem Engagement keimt. Oder kurz gesagt: Im *Service Learning*.

Diese Erfahrungen des *Service Learnings* katalysieren die Ausformung von Zielen der BNE in jungen Menschen: das Entwickeln von Planungs-, Entscheidungs- und Kommunikationskompetenzen, die transdisziplinäre Zusammenarbeit und die Freilegung ungeahnter Talente. Damit fungiert *Service Learning* als nährstoffreicher Dünger im Garten der Hochschulbildung – es stärkt das Wachstum und die Entwicklung der Studierenden und sorgt dafür, dass akademische und persönliche Fähigkeiten in voller Blüte stehen.

7.2 Service Learning eröffnet Chancen für Engagement

Bei aller Betonung der Vorteile von *Service Learning* für die Kompetenzentwicklung und damit einhergehende gesellschaftliche Nachhaltigkeitstransformation bleibt in dieser Diskussion ein Aspekt bisher unbeleuchtet: Die Möglichkeit zu haben, sich zu engagieren, ist ein Privileg. Und gerade weil in diesem Beitrag deutlich wird, welche Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung durch Engagement entstehen, muss dieses Privileg reflektiert werden.

Mit Privilegien meine ich in diesem Zusammenhang vor allem, dass ‚herkömmliches‘ Engagement vor allem in der Freizeit stattfindet und damit mit einer gewissen Verfügbarkeit von Ressourcen und Fähigkeiten einhergeht. Erst dadurch ist es möglich, Zeit für das Engagement aufzubringen. Konkret bedeutet das, in der Engagementzeit beispielsweise nicht arbeiten zu müssen, um sich den Lebensunterhalt leisten zu können. Es bedeutet aber auch, diese Zeit nicht zum Lernen nutzen zu können, daher muss beispielsweise das Vor- und Nacharbeiten von Lernstoff sehr zeiteffizient erfolgen. Hierfür sind ausreichend sprachliche und kognitive Voraussetzungen notwendig, was beispielsweise Lernende ausschließt, die aufgrund von Sprachbarrieren länger zur Vorbereitung brauchen. Zudem sind Orte des Engagements nicht immer barrierearm und können daher exkludierend wirken.

Daraus folgt, dass das ‚herkömmliche‘ Engagement exkludierend wirken kann und Ungleichheiten, welche den Zugang zum Engagement regeln, durch die (nicht) stattfindende Kompetenzentwicklung langfristig verstärkt werden. Die Einbindung von Engagement an Universitäten durch *Service Learning* stellt jedoch eine gute Entwicklung dar, um dieser Ungleichheit entgegenzuwirken, da so weniger zusätzliche Ressourcen benötigt werden.

Zudem wird durch die universitäre Einbettung das Engagement mehr wertgeschätzt. Obwohl ich mich seit meinem 12. Lebensjahr sozial und politisch engagiere und gerade mein aktuelles Engagement im youpaN zeitlich mehr einem Nebenjob gleicht, habe ich noch nie *Service Learning* erfahren dürfen. Von einer Implementierung erhoffe ich mir zum einen eine Reflexion meines Kompetenzerwerbs, insbesondere in Bezug auf meinen akademischen Werdegang, zum anderen eine bessere Vereinbarkeit von Engagement, Vollzeitstudium und Teilzeit-Werkstudierendenjob, sodass ich zukünftig für die Teilnahme an beispielsweise Sitzungen des UNECE Steering Committees für BNE in Genf oder der Nationalen Plattform BNE in Berlin nicht durch entsprechende Fehlzeiten von einem Prüfungsausschluss bedroht bin, sondern mein Engagement mit meinem Studium verknüpfen kann.

7.3 Service Learning als Buzzword: Nicht alles ist Gold, was glänzt!

Nicht jede Lehrveranstaltung in Kooperation mit Praxispartnern ist *Service Learning*: „Wenn die Begriffe nicht stimmen, dann ist das, was gesagt ist, nicht das Gemeinte. Wenn das, was gesagt ist, nicht das Gemeinte ist, gedeihen die Werke nicht“ (Konfuzius, zit. nach Küpers, 2009, S. 27).

Der inflationären und teilweise unzutreffenden Nutzung des Begriffs *Service Learning* als Buzzword ist eine strikte definitorische Abgrenzung entgegenzusetzen, um nicht an Qualitäts- und Wirksamkeitsverständnis einzubüßen. Dies würde dem *Service Learning*, wie störendes Unkraut in einem prächtig blühenden Beet, wertvollen Nährboden und Anerkennung rauben.

Die Studierenden sind in Abgrenzung zu anderen Kooperationsformen nicht als hierarchisch untergeordnete Arbeitskräfte für die Praxispartner zu betrachten. Vielmehr sind sie im Sinne des *Service Learnings* nicht nur Subjekt, sondern auch Objekt (das Ergebnis) der Arbeit, indem sie durch ihre Erfahrungen und deren Reflexion selbst Veränderungen wie Persönlichkeitsentwicklung, Perspektivwechsel und auch (aber eben nicht nur) Kompetenzzuwachs erfahren. Diese inhärente Verknüpfung von Engagement mit Lernen ist sowohl Kerngedanke von *Service Learning* wie auch Kernmerkmal zur Abgrenzung von anderen praxisorientierten Lehr- und Lernformen. Während letztere mich an mehreren Stellen auf meinem Werdegang begleiteten, hatte ich selbst noch keine Gelegenheit, Erfahrungen mit *Service Learning* zu sammeln. Ich bin jedoch der festen Überzeugung, dass hierin großes Potenzial liegt, sowohl für die Studierenden als auch die Hochschulen, als auch für die Gesellschaft als Ganzes.

Literatur

Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (Hrsg.) (2009). *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Beltz.

Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Springer VS.

- Backhaus-Maul, H. & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmohl (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 289–300). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-027>
- Bliesner, A., Liedtke, C., & Rohn, H. (2013). Change Agents für Nachhaltigkeit: Was müssen sie können? *Zeitschrift Führung + Organisation*, 82(1), S. 49–53
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press, USA.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Dolgon, C., Eatman, T. K. & Mitchell, T. D. (2017). Conclusion. In C. Dolgon, T. D. Mitchell & T. K. Eatman (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement* (S. 527–533). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316650011.049>
- Egger, J. (2015). Selbstwirksamkeit. In J. Egger (Hrsg.), *Integrative Verhaltenstherapie und psychotherapeutische Medizin. Integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung* (S. 283–311). Springer, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06803-5_12
- Etz Korn, Nadine (2018). *Jugendbeteiligung für Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern – Wie können junge Menschen wirksamer beteiligt werden?* Executive Summary. Freie Universität Berlin, Institut Futur. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Abgeschlossene-Projekte/WAP_BNE/Executive-Summaries/Executive-Summaries_-_Jugendbeteiligung.pdf
- Halberstadt, J., Fischer, D. & Euler, M. (2023). Veränderungen erlebbar machen – Lernen durch gesellschaftliches Engagement. In G. Michelsen, M. Barth & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule* (S. 67–80). Verlag Barbara Budrich.
- HBdV. (2020). *Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning*. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität. https://netzwerk-bdv.de/wp-content/uploads/2023/11/Qualitaetskriterien_HBdV.pdf
- Hofer, M. (2018). Service Learning und Entwicklung Studierender. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 459–477). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_22
- Hollmann, S. (2013). *Sustainable Leadership*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01695-1>
- Kozakiewicz, N. (2021). Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. *Hi Bi Fo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(2), 48–64. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v10i2.03>

- Küpers, H. (2009). Warum soziale Verantwortung lehren. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 26–39). Beltz.
- Lambsdorff, A. & Homölle, S. (2022). *Wissenschaft im Spannungsfeld zwischen Elfenbeinturm, politischer Notwendigkeit und gesellschaftlicher Realität*. Universität Rostock, Quistorp Stiftung. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003414
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Mezirow, J. & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. John Wiley & Sons.
- Michelsen, G. & Fischer, D. (2017). Sustainability and education. In M. von Hauff & C. Kuhnke (Hrsg.), *Sustainable Development Policy: A European perspective* (S. 135–158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315269177-7>
- Müller-Christ, G. (2023). Sustainability and Society. In G. Müller-Christ (Hrsg.) *Sustainable Management* (S. 3–26). https://doi.org/10.1007/978-3-031-45791-3_1
- Nölting, B., Dembski, N., Pape, J., Schmuck, P. (2018). Wie bildet man Change Agents aus? Lehr-Lern-Konzepte und Erfahrungen am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement“ an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. In W. Leal Filho (Hrsg.) *Nachhaltigkeit in der Lehre* (S. 89–106). Springer Spektrum, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_6
- Nölting, B., Pape, J., Kunze, B. (2016). Nachhaltigkeitstransformation als Herausforderung für Hochschulen – Die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde auf dem Weg zu transdisziplinärer Lehre und Forschung. In W. Leal Filho (Hrsg.) *Forschung für Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen* (S. 131–147). Springer Spektrum, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10546-4_8
- Prawitz, H., Raudonat, J., Schifer, C., Pinzger, V., Kremer, J., Schorr, F., Rode, T., Hinderer, A., Hoffmann-Richter, H. & Kraft, P. (2024). Studieren(d) transformieren – Wie Studierende einen Unterschied machen. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Lernziele und Kompetenzen im Bereich Nachhaltigkeit*. (S. 63–84). Springer Spektrum, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67740-7_4
- Reeb, R. N., Folger, S. F., Langsner, S., Ryan, C. & Crouse, J. (2010). Self-efficacy in service-learning community action research: theory, research, and practice. *American Journal of Community Psychology*, 46(3–4), 459–471. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9342-9>
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 65(4), 10–17.
- Schiller, D., Kanning, H., Pflitsch, G., Radinger-Peer, V., Freytag, T. (2020). Hochschulen als Agenten des Wandels für eine nachhaltige Regionalentwicklung? Hochschulen und nachhaltige Regionalentwicklung aus der Transition-Perspektive. In R.-D. Postlep, L. Blume & M. Hülz (Hrsg.), *Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung* (S. 119–176). ARL – Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft.

- Schmidberger, I. & Wippermann, S. (2022). Innovationsorientiertes Bildungsmanagement und Design Thinking. In I. Schmidberger et al. (Hrsg.), *Design Thinking im Bildungsmanagement* (S. 3–24). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36951-4_1
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Stanton, T. K. & Giles, D. E. (2017). Introduction. In C. Dolgon, T. D. Mitchell & T. K. Eatman (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement* (S. 1–12). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316650011.002>
- Strauß, A. (2024). Ein Transformationsökosystem für Change Agents: die Bedeutung transformativer Praxisgemeinschaften für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit. Lernziele und Kompetenzen im Bereich Nachhaltigkeit* (S. 345–359). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67740-7_18
- Universität Duisburg-Essen (2023). *UNIAKTIV/Service Learning*. https://www.uni-due.de/diversity/service_learning.php
- Universität Kassel (o. D.). *Über Service Learning*. <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/ukt/gesellschaftliches-engagement/ueber-service-learning>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- youpaN (2024). *Das machen wir*. <https://youpan.de/das-machen-wir/>
- Zentner, S. (2020). „Wir müssen ihnen zutrauen, dass sie etwas verändern können“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(2), 192–203. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.06>

Autor:innen-Verzeichnis

Prof. Dr. Silvia Annen ist Professorin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die Arbeitsmarktverwertbarkeit von Qualifikationen und Bildungsrenditen, die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe sowie die international vergleichende Berufsbildungsforschung. Weitere zentrale Themen ihrer Arbeit sind die Steuerung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen sowie die Digitalisierung von Lernprozessen.

Antonia Bruns war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde bei der Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ mit dem Arbeitsschwerpunkt Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Derzeit ist sie Doktorandin im Research Training Group „Sustainable Food Systems“ im Bereich Food and Nutrition Policies and Consumer Health an der Georg-August-Universität Göttingen.

Jürgen Frentz ist seit Oktober 2024 am Institut für Fort- und Weiterbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland in Eisenstadt (Österreich) tätig und leitet dort das Zentrum für Schulentwicklungsberatung. Zuvor arbeitete er in der Abteilung für Bildungsmanagement und Qualitätsentwicklung des Instituts für Bildungswissenschaft der Leuphana Universität Lüneburg (Deutschland). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen entrepreneuriale schulische Führung, Social Intrapreneurship Education, Sustainable Entrepreneurship sowie Schulentwicklungsberatung. Dabei widmet er sich insbesondere der Frage, wie unternehmerisches Denken und nachhaltige Innovationsprozesse in schulischen Kontexten initiiert und professionell begleitet werden können.

Timo Graffe ist an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz tätig, wo er sowohl in der Koordinationsstelle „Sustainable University“ als auch als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Physikdidaktik arbeitet. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, insbesondere im Bereich der Climate Literacy sowie in der Entwicklung und Analyse von Educational Escape Rooms als innovativem Lehr-Lern-Format zur Förderung transformativer Bildungsprozesse.

Prof. Dr. Ingrid Hemmer ist Professorin i. R. für Geographiedidaktik und Bildung für nachhaltige Entwicklung an der Mathematisch-Geographischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihre Forschungsarbeit konzentriert sich auf grundlegende Fragen geographischer Bildung, insbesondere im Hinblick auf deren Bildungswert, Kompetenzmodelle und historische Entwicklung. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), insbesondere in Bezug auf deren Implementierung, Indikatorik, Kompetenzförderung sowie die Veranke-

rung im Sinne eines Whole Institution Approach. Darüber hinaus befasst sie sich mit dem Stellenwert der Geographie für BNE, dem Interesse von Schülerinnen und Schülern an geographischen und geowissenschaftlichen Fragestellungen sowie mit Aspekten der räumlichen Orientierung.

Melanie Hochmuth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschung konzentriert sich auf Bildungsverläufe und Bildungsentscheidungen, Berufsorientierung sowie auf Diskriminierungsprozesse in der beruflichen Bildung.

Julia Hufnagl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Analyse intersektionaler Benachteiligungs- und Diskriminierungsprozesse in der Berufsbildung sowie im internationalen Vergleich von Berufsbildungssystemen.

Dr. Nadine Husenbeth ist Betriebswirtin, Leistungssportlerin, integrativ-systemischer Coach, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Nachhaltiges Management und Koordinatorin für Forschung und Transfer am Institut für Nachhaltigkeitscoaching an der Universität Bremen. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Entwicklung und Erprobung von innovativen Lehr-Lern-Szenarien.

Prof. Dr. Margarete Imhof ist Seniorprofessorin für Psychologie in den Bildungswissenschaften an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Psychologie der Lehramtsausbildung, insbesondere in der Bedeutung des Zuhörens als professionelle Kompetenz im pädagogischen Kontext sowie in der Integration von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in schulische Lehr-Lern-Prozesse.

Prof. Dr. Stephan Jolie ist seit 2018 hauptamtlicher Vizepräsident für Studium und Lehre an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und leitet das Studienprogramm Zukunftszertifikat. Einen Schwerpunkt seiner Tätigkeiten setzt er auf die strategische Weiterentwicklung der Lehre in den Bereichen Flexibilisierung, Nachhaltigkeit und Demokratiebildung.

Prof. Dr. Maria Kondratjuk ist Professorin für Bildungsmanagement an der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Sie leitet das Institut für Bildungsmanagement sowie den berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Ausgestaltung lebensbegleitender Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, professionelles Handeln und Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern sowie die gesellschaftliche Funktion von Bildungsinstitutionen. Weitere zentrale Themen ihrer Arbeit sind sozial-ökologische Transformation, Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Dekolonialisierung von Bildung sowie Ansätze transformativer Wissenschaft.

Dr. Jennifer Krah leitet an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE) die Koordinationsstelle „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ und hat die Gesamtkoordination des StIL-Lehrarchitektur Projektes „Eberswalder Studienmodell“ inne. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung (HBNE), gesamtinstitutionelle Verankerung und Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen sowie Vernetzung und Verankerung von hochschulischer Nachhaltigkeit auf Landesebene. Neben ihrer Lehrtätigkeit an der HNEE und der PH Ludwigsburg koordinierte sie das BNE-Hochschulnetzwerk Baden-Württemberg, promovierte als DBU-Stipendiatin zur Verankerung von partizipativer HBNE und arbeitete als Referentin Bildung beim WWF Deutschland, Berlin.

Matthias Kramer studiert Nachhaltigkeitswissenschaften (M.Sc.) an der Leuphana Universität Lüneburg und blickt dabei auf einen Hintergrund in Verwaltung (LL.B.) sowie Politik- & Kommunikationswissenschaft (B.A.) zurück. Sein Forschungsinteresse gilt den Bereichen Nachhaltigkeitskommunikation und -bildung. Neben dem Studium war er in unterschiedlichen studentischen Initiativen aktiv, beispielsweise als Vorstand des Debattierclubs der Universität Münster e. V..

Prof. Dr. Tobias Künkler ist Professor für „Interdisziplinäre Grundlagen der Sozialen Arbeit“ an der CVJM-Hochschule in Kassel. Er leitet dort den Masterstudiengang „Transformationsstudien: Öffentliche Theologie und Soziale Arbeit“ sowie das Forschungsinstitut empirica für Jugend, Kultur und Religion. Seine Arbeit bewegt sich an der Schnittstelle von Sozialer Arbeit, Theologie und empirischer Jugendforschung mit Fokus auf gesellschaftliche Transformationsprozesse.

Dr. Irene Lampert ist Studiengangsleiterin und Dozentin am Zentrum Leadership und Management der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Leadership für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau ist Professorin für Didaktik der Geographie am Institut für Geowissenschaften und Geographie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der geographischen Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung, mit besonderem Fokus auf die Professionalisierung von Lehrkräften, Exkursionsdidaktik und Wildnisbildung. Weitere zentrale Themen ihrer Arbeit sind die Rolle von Sprache und Systemdenken im geographischen Lernen sowie der Einsatz digitaler Medien in schulischen und außerschulischen Lehr-Lern-Kontexten.

Prof. Dr. Armin Lude ist Professor für Biologie und ihre Didaktik, Institut für Biologie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und arbeitet als Trainer für Nachhaltigkeits- und Ökologiethemata sowie Hochschuldidaktik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Naturerfahrungen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehr- und Lernmethoden der Biologie.

Prof. Dr. Heike Molitor ist Professorin für Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. Sie hat die fachliche Leitung der Koordinationsstelle „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ inne. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung sowie in der Konzeption und Umsetzung non-formaler Bildungsangebote im Bereich nachhaltiger Entwicklung.

Anna-Lena Moselewski ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der CVJM-Hochschule in Kassel. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der christlichen Jugendarbeit, der Kirchenentwicklung sowie in Fragen der sozial-ökologischen Transformation im Kontext gesellschaftlicher und kirchlicher Bildungsprozesse.

Prof. Dr. Ulrich Müller ist emeritierter Professor für Bildungsmanagement und für Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, wo er das Institut für Bildungsmanagement und den berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement aufgebaut und viele Jahre geleitet hat. Seit vielen Jahren ist er auch als Trainer, Berater und Coach in Unternehmen und Bildungsorganisationen tätig. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Bildungsmanagement, Führungskräfteentwicklung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Didaktik und Methodik der Weiterbildung.

Jeanine Marie Rühle ist Sonderpädagogin (B. A.), Erziehungswissenschaftlerin (M. A.) und studiert momentan M. Sc. Nachhaltigkeitswissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg. Zudem ist sie Teil des youpaNs – dem Jugendforum zur Umsetzung des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP BNE). Dadurch ist sie als Vertreterin des youpaNs Teil der Nationalen Plattform BNE und setzt sich für die Implementierung von Jugendbeteiligung und BNE im Bildungssystem ein.

Juliane Scheering ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Professur für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Nachhaltiges Management, an der Universität Bremen. Ihre Arbeit ist im Bereich der Wirtschaftspsychologie verortet, mit einem besonderen Schwerpunkt auf Klimabildung und nachhaltiger Personalentwicklung im organisationalen Kontext. Außerdem ist sie zertifizierte systemische Coach, ausgebildet nach den Standards der EASC (European Association for Supervision and Coaching).

Iris Schmidberger (M. A.) ist Akademische Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Forschungsinteressen liegen insbesondere im Bereich des Bildungsmanagements, des Innovationsmanagements und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Darüber hinaus ist sie freiberuflich als zertifizierte Design Thinking Coach (HPI School of Design Thinking Potsdam/Stanford) und Systemische Coach (SG) sowie als Dozentin und Theaterpädagogin in der Aus- und Weiterbildung tätig.

Pascal Schneider ist Student an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seine Forschungsinteressen richten sich auf internationale Berufsbildung und die Professionalisierung von Lehrkräften in diesem Kontext.

Marcel Schröder studierte Umwelt- und Bildungswissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg lehrt er interdisziplinäre Nachhaltigkeitswissenschaften und forscht zu Partizipation im Kontext der Nachhaltigkeitstransformation. Zudem gibt er mit dem Bildungsnetzwerk teamGLOBAL regelmäßig Workshops über Nachhaltigkeit und Globalisierung in Schulen.

Lisa-Marie Seyfried ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin in der Arbeitsgruppe Nachhaltiges Management an der Universität Bremen, Koordinatorin für Weiterbildung am Institut für Nachhaltigkeitscoaching sowie integrativ-systemische Coach (EASC). Sie arbeitet im Bereich der Wirtschaftspsychologie mit einem besonderen Schwerpunkt auf der Relevanz und den Gelingensbedingungen von Persönlichkeitsentwicklung im System Hochschule.

Dr. Sven Wippermann ist Akademischer Rat am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsinteressen liegen u. a. im Bereich Persönlichkeitsentwicklung, Happiness, Growth Mindset, Employability und Design Thinking. Er ist als Dozent und Theaterpädagoge in der Aus- und Weiterbildung tätig.

Gesellschaftliche Transformationsprozesse stellen Bildungseinrichtungen vor neue Aufgaben. Der Sammelband zeigt, wie Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Klimabildung strategisch verankern und als lernende Organisationen auf komplexe Herausforderungen reagieren können. Im Mittelpunkt stehen Strukturen, Prozesse und Haltungen, die ein zukunftsfähiges Bildungsmanagement fördern. Theoretische Beiträge, konzeptionelle Ansätze und Praxisbeispiele aus Hochschule und Weiterbildung verdeutlichen, wie Governance, Prozesssteuerung, Kompetenzentwicklung und Didaktik zur nachhaltigen Organisationsentwicklung beitragen. Die Publikation richtet sich an Wissenschaftler:innen, Lehrende, Bildungsmanager:innen und Entscheidungsträger:innen, die Bildung als aktiven Beitrag zu einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung verstehen.