

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?

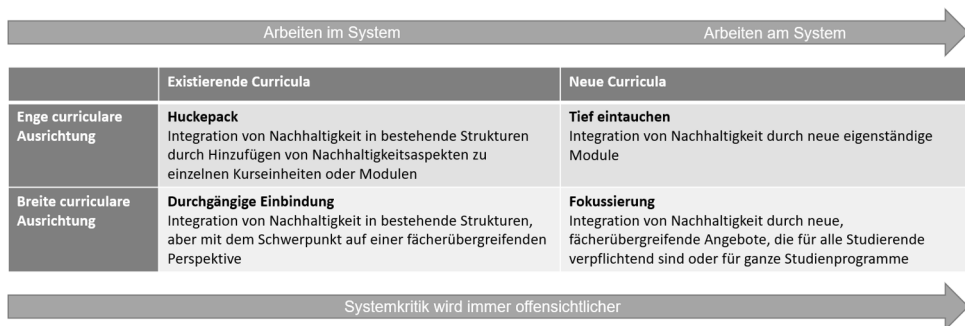


Abbildung 1: Curriculare Integration von Nachhaltigkeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Molthan-Hill et al. (2019), 1095)

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.

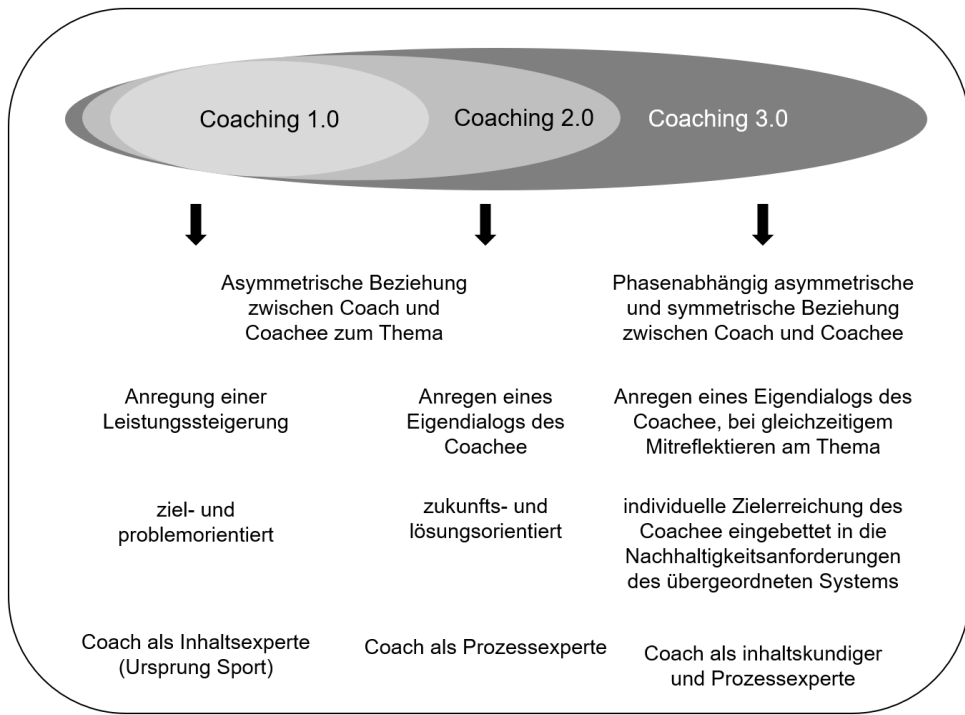


Abbildung 2: Das Wesen des Coachings (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Stelter, 2016)

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).

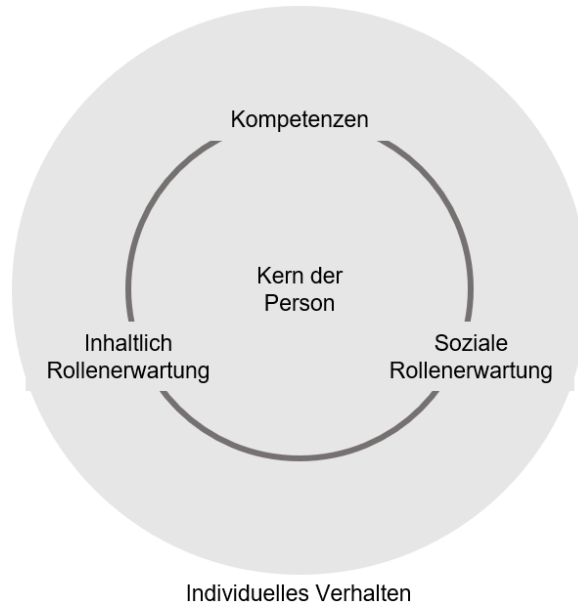


Abbildung 3: Rollenkonzept (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

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.

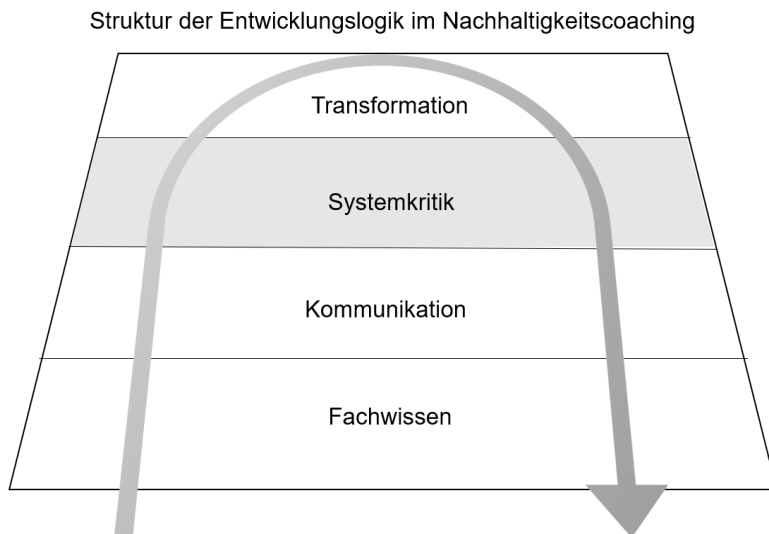


Abbildung 4: Entwicklungslogik der Rolle von Hochschullehrenden im Nachhaltigkeitscoaching (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024a)

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.

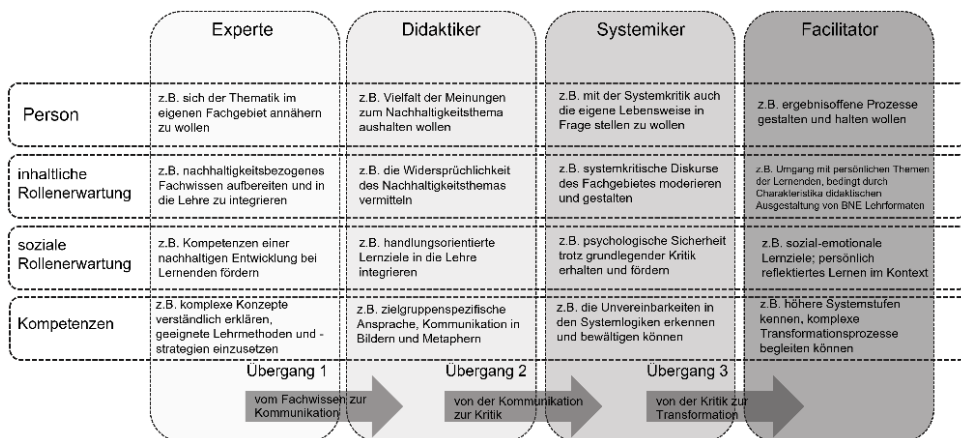


Abbildung 5: Die Rollenübergänge von Hochschullehrenden (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

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):

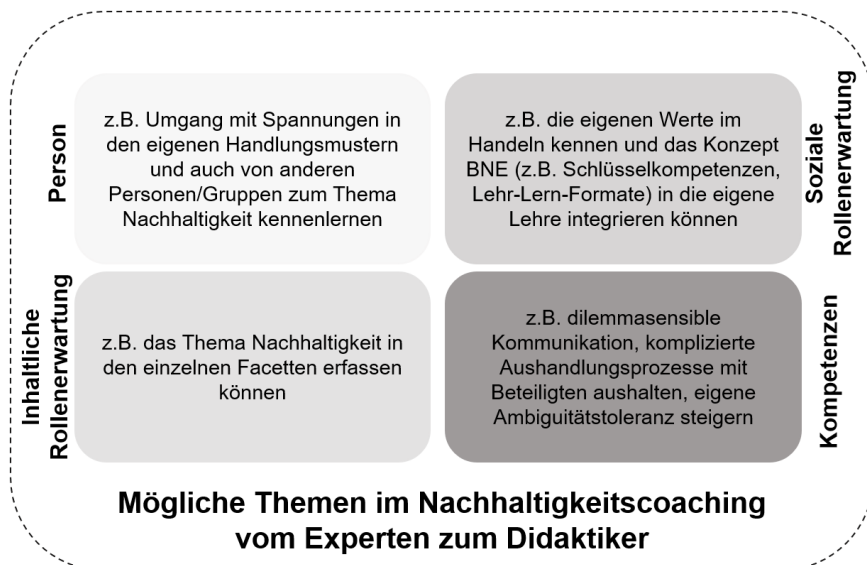


Abbildung 6: Übergang vom Experte:in zum Didaktiker:in (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

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:

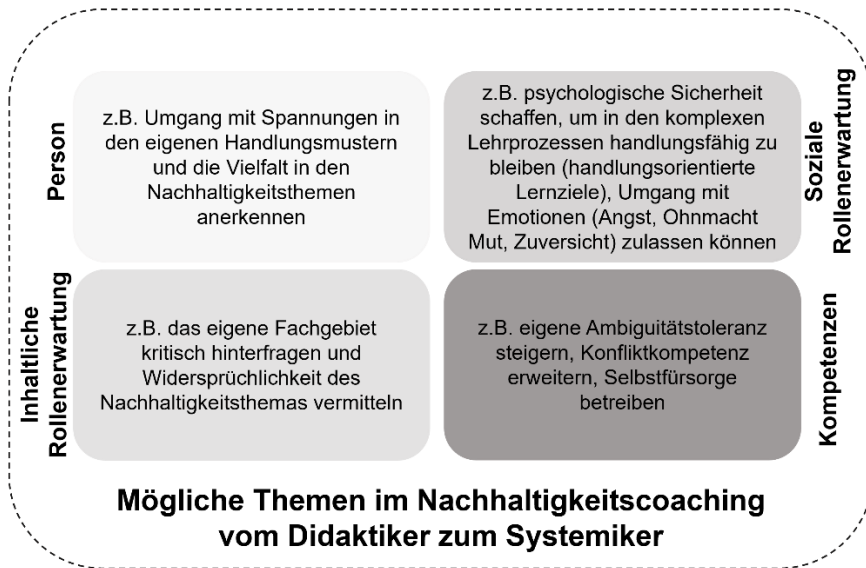


Abbildung 7: Übergang vom Didaktiker:in zum Systemiker:in (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

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:

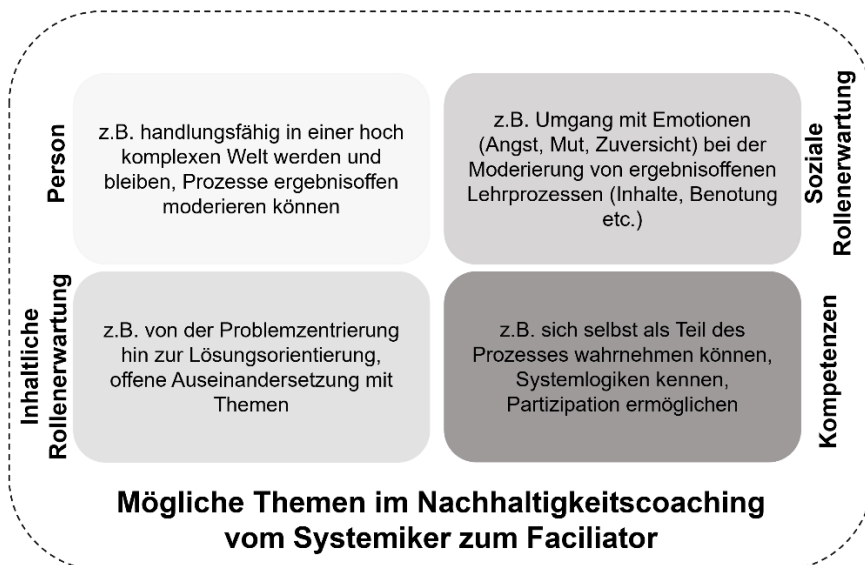


Abbildung 8: Übergang vom Systemiker:in zum Faciliator:in (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ & Husenbeth, 2024b)

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.