

Kaisu HÖLTER, Susanne HENSEL-BÖRNER<sup>1</sup>, Inga SCHMIDT-ROSS<sup>2</sup>  
(Hamburg) & Johanna SCHNURR (Lübeck)

## Lernen außerhalb des Hörsaals: Die *Sustainability Challenge* als Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

### Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) leistet einen Beitrag zur Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDG) und erfordert zugleich innovative Lernumgebungen. Mit dem Modul Sustainability Challenge wird ein flexibel einsetzbares Format für Service Learning außerhalb der Hochschule vorgeschlagen. Begleitende Lehrforschung liefert einen systematischen Überblick über die Lernerfahrungen der Studierenden und die Besonderheiten des außerhochschulischen Lernorts. Die Ergebnisse zeigen, wie die Sustainability Challenge auf BNE einzahlen kann.

### Schlüsselwörter

Service Learning, Kompetenzen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, außerhochschulischer Lernort, qualitative Inhaltsanalyse

---

1 E-Mail: [susanne.henselboerner@hsba.de](mailto:susanne.henselboerner@hsba.de)

2 E-Mail: [inga.schmidross@hsba.de](mailto:inga.schmidross@hsba.de)



## **Off-campus learning: The *Sustainability Challenge* as a contributor to education for sustainable development**

### **Abstract**

Education for Sustainable Development (ESD), which contributes to efforts to meet the UN's Sustainable Development Goals (SDGs), requires innovative learning environments. The Sustainability Challenge module is a proposed flexible format for service learning outside the university. Scholarship of Teaching and Learning provides a systematic overview of students' learning experiences and the specifics of off-campus learning. The results show how the Sustainability Challenge can contribute to ESD.

### **Keywords**

service learning, competencies, education for sustainable development (ESD), off-campus learning, qualitative content analysis

## **1 Motivation und Relevanz**

*Wir müssen überdenken „was, wo und wie wir lernen“  
(UNESCO, 2021, 8)*

Die 17 Sustainable Development Goals (SDGs) bilden den Kern der 2015 verabschiedeten Agenda 2030 (UNITED NATIONS, 2015). Bildung gilt als Schlüsselinstrument zu deren Verwirklichung, „indem sie jedem und jeder Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen vermittelt, die notwendig sind, um den Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten“ (BMBF, 2021). Um mithilfe von Bildung auf eine nachhaltige Zukunft umzusteuern, müssen Bildungssysteme aktualisiert und neue pädagogische Ansätze und Methoden angewandt werden (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020; UNESCO, 2021).

Das globale Rahmenprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2030 (BMBF, 2021) formuliert die Transformation von Lehr- und Lernumgebungen hierfür nicht nur als ein wichtiges Ziel, sondern setzt darauf, gesellschaftliches Engage-

ment als Lernangebot zu ermöglichen. Trotz dieser hohen Priorisierung ist bislang wenig erforscht, inwiefern ein solches Angebot an Hochschulen tatsächlich zur BNE beitragen kann (SINGER-BRODOWSKI, 2016; MOLDEREZ & FONSECA, 2018; LOZANO et al., 2019; BIRDMAN et al., 2022).

Der vorliegende Beitrag liefert mit dem Modul Sustainability Challenge (SC) einen konkreten Vorschlag, wie Lernen durch Engagement außerhalb der Hochschule flexibel in Studiengänge integriert werden kann. Die Ergebnisse begleitender Forschung geben einen systematischen Überblick, inwiefern die SC auf BNE einzahlt, welche spezifischen Aspekte und Lernerfahrungen die Studierenden mit dem Lehr-Lernformat SC verbinden und wodurch diese beeinflusst werden.

## 2 Grundlagen

### 2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zukunftsgerichtete Bildung soll Lernende befähigen, globale Zusammenhänge zu verstehen sowie aktiv an der nachhaltigen Transformation der Gesellschaft mitzuwirken (RIECKMANN, 2021), wobei Hochschulen als Zukunftswerkstätten für nachhaltige Gesellschaften fungieren sollen (DAAD, 2021). In Abbildung 1 werden die drei Zieldimensionen aufgezeigt, die es durch BNE bei den Lernenden zu fördern gilt (UNESCO, 2021; BMBF, 2021).

In der ersten Zieldimension sollen Lernende befähigt werden, *Wissen und Fähigkeiten* zu entwickeln, „wie zum Beispiel kritisches Denken und die Fähigkeit, zu kooperieren, Probleme zu lösen und mit Komplexität und Risiken umzugehen, Resilienz aufzubauen, systemisch und kreativ zu denken“ (BMBF, 2021, S. 2). Dies ermöglicht, Nachhaltigkeit und deren komplexe Verflechtungen zu verstehen, und versetzt Lernende in die Lage, sich mit disruptiven Ideen und Lösungen auseinanderzusetzen zu können (UNESCO, 2021). Da der BNE-Rahmen (der UNESCO) zwar einzelne zu lernende Aspekte aufzählt, jedoch kein umfassendes Kompetenzmodell liefert, wird der Kompetenz-Rahmen zur Förderung der Nachhaltigkeitstransformation von REDMAN und WIEK (2021) verwendet. In diesem Rahmenwerk werden neben acht expliziten Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit weitere spezifische, allgemeine und berufliche Kompetenzen abgebildet.



Abb. 1: Drei Zieldimensionen der BNE (in Anlehnung an UNESCO 2021, 17; BMBF 2021)

Die zweite Zieldimension ist, grundlegende *Werte und Einstellungen* in Bezug auf Nachhaltigkeit zu entwickeln und zu stärken. Zwar gibt es keinen vollständigen Wertekanon im Zusammenhang mit BNE in der Literatur, aber es werden Suffizienz, Fairness und Solidarität sowie Mitgefühl und Empathie betont. Die Stärkung der Motivation, den Wandel zu gestalten, zählt ebenfalls zu dieser Zieldimension (BEHRENDT et al., 2018). Wenn auch Einstellungen langfristig angelegt sind, bleiben sie veränderbar (ALBARRACIN & SHAVITT, 2018). Eine positive Einstellung gegenüber einer nachhaltigen Entwicklung kann nachhaltiges Entscheiden und Handeln auslösen.

BNE fokussiert in der dritten Zieldimension *Entscheiden und Handeln* die Umsetzung von praktischen Maßnahmen für nachhaltige Transformation in persönliche, gesellschaftliche und politische Bereiche (UNESCO, 2021).

Um Studierende zu Gestaltern einer nachhaltigen Transformation im Sinne der drei Zieldimensionen auszubilden (BELLINA et al., 2018; UNESCO, 2017), müssen diese zum Erwerb entsprechender Kompetenzen angeleitet werden. Beim Kompetenzerwerb sind Wissen und Fähigkeiten sowie Werte und Einstellungen untrennbar verknüpft. Da sie ein Wechselspiel aus den kognitiven Voraussetzungen eines Menschen und emotionalen, willentlichen und motivationalen Aspekten darstellen, werden diese nur im Handeln, der sogenannten Performanz wirksam und sichtbar (SINGER-BRODOWSKI, 2016; UNESCO, 2017). Voraussetzung hierfür sind Lernumgebungen, in denen Studierende ins Handeln kommen können. Abbildung 2 illustriert dieses Komplexitätsverständnis von Kompetenzen anhand eines geflochtenen Zopfs als wechselseitige Interdependenz der Bestandteile zu einem Ganzen.



Abb. 2: Wechselspiel zwischen den Zieldimensionen von BNE und Kompetenzen (eigene Erstellung in Anlehnung an OECD, 2016, S. 2)

## 2.2 Außerhochschulisches Engagement als Lehr-Lern-Format

Lernen erfolgt durch Erlebnisse und Erfahrungen sowie der Einbettung in den situiereten Prozess, wobei der Lernprozess selbst nicht beobachtet werden kann und nicht zwangsläufig zu messbarem Verhalten führt. Auch Werte, allgemeine Haltungen gegenüber oder ein Verständnis von etwas können Ergebnisse von Lernen sein (GERRIG, 2018). Zu den belegten Einflüssen auf den formalen Lernprozess an Hochschulen zählen die Glaubhaftigkeit der Lehrpersonen, die Lernvoraussetzungen und Lernbereitschaft der Lernenden sowie der spezifische Kontext bzw. das Lehrformat (ROTH, 2004). Dabei sollte moderne Hochschulbildung traditionelle frontale Lehrsettings kritisch hinterfragen und – wo passend – durch aktivierende, selbstorganisierte und problembasierte Formate ergänzen (SINGER-BRODOWSKI, 2016). MOLDEREZ und FONSECA (2018) zeigen, dass besonders solche Formate förderlich sind, in denen Studierende ihre eigenen Denk- und Praxismodelle infrage stellen, innovative und kreative Projekte entwickeln oder alternative Ideen und Möglichkeiten erkunden können.

Lernen durch Engagement (LdE), auch Service Learning genannt, verknüpft Lernen mit einem gesellschaftlichen Beitrag. Einerseits übernehmen Studierende Verantwortung, indem sie die Gesellschaft mitgestalten und einen Beitrag zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen leisten, beispielsweise durch soziale oder ökologische Projekte („etwas für andere tun“). Andererseits wird die Persönlichkeit gestärkt und Kompetenzen werden entwickelt. Hierzu gehören beispielsweise die Stärkung von Empathie und Mitgefühl, die aus dem Umgang mit bislang unbekanntem Menschengruppen entstehen, oder die Teilnahme an gesellschaftlichen Handlungen („sich selbst entwickeln“) (HOFER & DERKAU, 2020; MAGNUS & SLIWKA, 2014). Nach J. Dewey sind ‚bildende Erfahrungen‘ anzustreben, in denen Irritationen den Ausschlag geben, das eigene Denken zu hinterfragen und sich neues Wissen anzueignen (KERRES, 2021). Das sogenannte Erfahrungslernen schließt aktive Elemente des Ausprobierens in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und passive Elemente des Reflektierens der Folgen des eigenen Handelns (Sich-Unterziehen) ein, die sich wechselseitig aufeinander beziehen (SCHMOHL, 2021).

So ist ein authentischer Lernkontext für den Lernprozess wichtig, da dieser irritiert und aus ihm die Notwendigkeit erwächst, tatsächlich über die Konsequenzen der Lösung zu reflektieren, um korrigierend eingreifen zu können. Eckpfeiler des LdE

sind Authentizität der Problemstellung, Komplexität des Inhalts, Situiertheit, Selbstständigkeit des Lernens und gemeinsames Tun.

### 3 Sustainability Challenge

Die *Sustainability Challenge* ist ein unbenotetes Pflichtmodul (5 ECTS), das sich über zwei Semester des berufsbegleitenden Masterstudiums Digital Transformation & Sustainability (DTS) an der HSBA Hamburg School of Business Administration erstreckt. Mit dem Modul sollen Erfahrungen explizit außerhalb des Hochschulkontexts und der eigenen Komfortzone des gewohnten Alltags gesammelt werden, die zu einem Perspektivwechsel führen. Die Entwicklung einer individuellen Aufgabenstellung als Beitrag zu den SDGs, die Umsetzung, Kommunikation sowie Reflexion der eigenen Wirksamkeit gehören zu den Lernzielen des Moduls.

Kern des Moduls ist der Beitrag für die Gesellschaft an einem Lernort außerhalb der Hochschule, die sogenannte *Aktivitätsspende*. In dieser engagieren sich die Studierenden mit mindestens 40 Stunden in einer Organisation bzw. an einer Einsatzstelle ihrer Wahl. Die Aktivitätsspende ist systematisch durch Lehrveranstaltungen in das Modul eingebunden, die an der Hochschule stattfinden. Diese umfassen sowohl inhaltlich ausgerichtete Vorlesungen zu einzelnen SDGs, Expertengespräche zu Herausforderungen gesellschaftlichen Engagements als auch Reflexionselemente, Gruppenarbeiten und Coachings in verschiedenen Konstellationen; zusätzlich erfolgt eine individuelle Begleitung des gesamten Engagementprozesses durch Lehrende. Zur Prüfungsleistung gehören die Aktivitätsspende, ein Erfahrungsbericht und eine schriftliche Reflexionsleistung über die eigenen Zielsetzungen und Lernerfahrungen im Engagement (siehe Abb. 3).

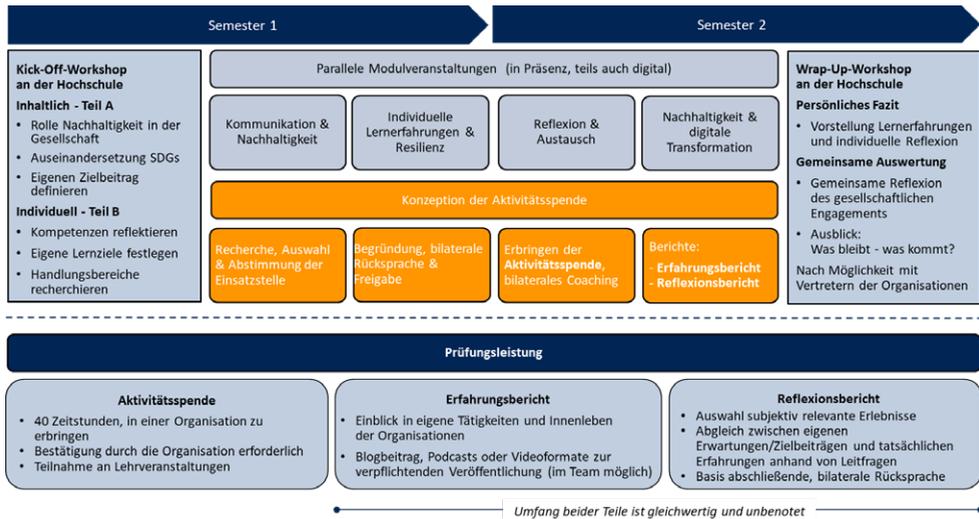


Abb. 3: Modulstruktur der Sustainability Challenge

Eine besondere Rolle spielt die individuelle Ausgestaltung der SC. Die Auswahl einer Einsatzstelle erfolgt vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzungen zur Umsetzung der SDGs sowie persönlicher Lern- oder Erfahrungsziele. Für die Studiengruppe hat dies eine große Vielfalt unterschiedlicher Erfahrungen und bewältigter Probleme zur Folge, was den Austausch belebt. Für den Einzelnen betont es die Eigenverantwortung für den individuell definierten Erfolg und den Stellenwert der Selbstwirksamkeit. Die individuellen Erfahrungen an den unterschiedlichen Lernorten werden durch die Modulstruktur zusammengefasst und in einen verbindenden Reflexionsprozess integriert.

## 4 Methodik

Forschung zu LdE an Hochschulen in Deutschland steht noch am Anfang. Insbesondere die Verknüpfung mit BNE wurde bisher nicht untersucht. Entsprechend wurde ein qualitatives Forschungsformat gewählt, da es eine offene Herangehensweise an neue Forschungsgegenstände ermöglicht (MAYRING, 2022).

Konkretes Ziel der Begleitforschung zu den beiden ersten Durchläufen der SC war, zum einen zu überprüfen, inwieweit das Modul auf die Zieldimensionen für BNE einzahlt. Zum anderen sollte exploriert werden, welche spezifischen Lern-erfahrungen die Studierenden mit dem Modul verbinden und wodurch diese beeinflusst werden. Als Datenbasis dienen die Abschlussjahrgänge 2021 und 2022 mit drei Dokumentenarten ( $n=70$ ), die Daten zu verschiedenen Zeitpunkten und mittels unterschiedlicher Erhebungsformen erfassen. Konkret sind dies die beiden zu erbringenden Prüfungsleistungen in Form von Self-Reporting. Zum Zeitpunkt der Datenerfassung waren 23 Erfahrungsberichte veröffentlicht und 31 schriftliche Reflexionen eingereicht. Außerdem wurden jeweils mit der Hälfte eines Jahrgangs leitfadengestützte Interviews nach erfolgreichem Modulabschluss, dadurch unabhängig von der Prüfungsleistung, geführt. Alle drei Datenquellen gingen gleichwertig in die Analyse ein und wurden ohne Rückschlüsse auf die jeweiligen Studierenden und das Datenformat ausgewertet.

Die Interviews dauerten zwischen 25 und 44 Minuten und wurden über Videokonferenz geführt, aufgezeichnet, vollständig transkribiert und gemeinsam mit den Erfahrungsberichten sowie den Reflexionen mit dem Programm MAXQDA zur Textanalyse ausgewertet. Für eine Evaluation der acht Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit nach REDMAN und WIEK (2021) wurde den Interviewten eine Übersicht vorgelegt, aus der jene drei auszuwählen waren, die durch die SC am meisten gefördert wurden. Die Datenauswertung folgte dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2022). Diese begann zunächst anhand eines theoriegeleiteten, deduktiv erzeugten Sets an Kategorien aus den theoretischen Grundlagen in Kapitel zwei, das im Verlauf der Analyse durch weitere induktiv generierte Kategorien verfeinert und ausdifferenziert wurde.

## 5 Ergebnisse

Nachfolgend werden die deskriptiven Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Von den 31 analysierten SCs fanden knapp 60% (18) in sozialen Einsatzgebieten (z.B. Familienhilfe, Hilfe für Menschen mit Behinderung, Obdachlosenhilfe) und etwas mehr als 40% (13) in ökologischen Einsatzgebieten (z.B. Säuberungsaktionen in der Region, Tierrettung, Renaturierung) statt. Abhängig von der konkreten Tätigkeit und Einsatzstelle variierte die zeitliche Aufteilung der Aktivitätsspende von regel- oder unregelmäßigen Kurzeinsätzen pro Woche, über ganztägige Einsätze bis zu einer Woche in Vollzeit.

Tabelle 1 liefert einen Überblick über das hierarchisch erstellte Kategoriensystem zu den drei Zieldimensionen für BNE (Hauptkategorien). Für alle Unterkategorien wird ausgewiesen, ob sie literaturbasiert deduktiv abgeleitet oder induktiv aus dem empirischen Datenmaterial generiert wurden. Die Codierungshäufigkeiten in Klammern geben die aggregierte Anzahl an Nennungen über alle drei Datenquellen an.

Analog zu diesem Vorgehen wurden in einem zweiten Kategoriensystem die spezifischen Lernerfahrungen der Studierenden durch die SC und mögliche Einflussfaktoren darauf erfasst und sind in Tabelle 2 abgebildet.

Tab. 1: Kategoriensystem zu Zieldimensionen der BNE

Hauptkategorien	Subkategorien 1. Stufe	Subkategorien 2. Stufe	D/I*
(1) Wissen und Fähigkeiten			D
	(1.1) Nachhaltigkeitsherausforderungen (besser) verstehen		
		Obdachlosenhilfe [11], Landwirtschaft [10], Chancengerechtigkeiten [7], Artensterben [3], Invasive Arten [3], Kinderarmut [3], Tierschutz [3], Flüchtlingshilfe [1], Inklusion [1], Lebensmittelverschwendung [1], Pflege [1], Soziale Ungleichheit [1]	I
	(1.2) Schlüsselkompetenzen der Nachhaltigkeit		D
		Interpersonelle Kompetenz [59], Umsetzungskompetenz [46], Intrapersonelle Kompetenz [40], Systemisches Denken [25], Wertorientiertes Denken [15], Zukunftsorientiertes Denken [9] Strategisches Denken [5], Integrationskompetenz [3]	D

	(1.3) Spezifische Fachkompetenzen		D
	Disziplinbezogene Fachkompetenzen [37]		D
	Wissen rund ums Ehrenamt und Gemeinnützigkeit [33]		I
	(1.4) Allgemeine Kompetenzen		D
	Kritisches Denken [26], Kreativität [2], Lernkompetenzen [1]		D
	(1.5) Berufliche Kompetenzen		D
	Feinfühliges Kommunikation [20], Reaktives Projektmanagement [4]		D
	(1.6) Digitale Transformation und Nachhaltigkeit		D
	Chancen erkennen [3], Risiken erkennen [2]		D
	(2) Werte und Einstellungen		D
	(2.1) Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung [50]		D
	(2.2) Einstellungen		D
	Denk- u. Praxismodelle verändern [16], infrage stellen [7]		D
	Bewusstsein für persönliche Privilegien [14], Abbau von Vorurteilen [13]		I
	(2.3) Persönliche Entwicklung [12]		D
	(2.4) Nachhaltige Werte		D
	Mitgefühl und Empathie [18], Solidarität [8], Suffizienz [7], Vielfalt, Inklusion und Respekt [5], Fairness [0]		D
	Demut [5], Gleichberechtigung/Gleichheit [4], Wertschätzung [3], Verantwortung [3], Menschlichkeit [3], Achtsamkeit [2], Vertrauen [2], Gemeinschaft [1], Nächstenliebe [1], Verlässlichkeit [1]		I
	(3) Entscheiden und Handeln		D
	(3.1) Gesellschaftliches Engagement ausüben		D
	Absichtserklärung zukünftiges Engagement [38], Gründe, das Engagement nicht fortzuführen [23], Gründe, das Engagement fortzuführen [21], Tatsächliche Fortführung eines Engagements [15], Dritte motivieren/sich zu engagieren [6]		I
	(3.2) Nachhaltigkeit im Alltag integrieren [10]		D
	(3.3) Nachhaltigkeit im beruflichen Umfeld integrieren [3]		D
Legende	( ): Nummerierung der Kategorie; [ ] : Codierungshäufigkeit, Mehrfachnennungen möglich; * D/I: Erzeugung deduktiv (D) oder induktiv (I)		

Tab. 2: Kategoriensystem zu spezifischen Lernerfahrungen und Einflussfaktoren

Hauptkategorien	Subkategorien 1. Stufe	Subkategorien 2. Stufe	Subkategorien 3. Stufe	D/I*
(4) Erlebnisse und Erfahrungen				D
	(4.1) Direkter Kontakt mit Menschen [27]			I
	(4.2) Direktes Erleben und Sehen [25]			I
	(4.3) Austausch und Gespräche [23]			I
	(4.4) Perspektivwechsel [14]			I
	(4.5) Learning by doing [18]			D
	(4.6) Verlassen der Komfortzone [25]			D
	(4.7) Lernen durch Vorbilder [4]			I
	(4.8) Lernen durch Emotionen [103]			I
	(4.9) Weitere Impulse			I
		Positives Feedback und Anerkennung durch Dritte [5], Ergebnisse in der realen Welt sehen [4], Draußen sein [2], Etwas zurückgeben [2], Körperlich betätigen [2]		
(5) Mögliche Einflüsse				
	(5.1) Einsatzstellenbezogene Faktoren			D
		Realer Unterstützungsbedarf [23]		D
		Arbeitsklima [35]		I
	(5.2) Personenbezogene Faktoren			D
		Engagement vor der Sustainability Challenge [23]		I
		Bereits vorhandenes Wissen und Einstellungen		D
			Bereits vorhandenes Wissen zum Einsatzgebiet [6], Vorhandene Vorurteile [4], Bereits vorhandenes Bewusstsein für Nachhaltigkeit [2], Bereits vorhandene nachhaltige Lebensweise [1]	I

		Motive und Beweggründe	D
		Komfortzone verlassen [7], Interessen/Vorlieben [6], Soziale Beweggründe [5], Lernen [5], Ökologische Beweggründe [4], Kontakt zur Zielgruppe [4], Kontrast zu vorherigem Engagement [3], Persönliche Vorurteile abbauen [2], Kontrast zum Alltag [2], Heimatbezug [2], Flexibilität [1], Image der Organisation [1], Mögliche Weiterführung des Engagements nach der Challenge [1]	I
		Gedanken und Gefühle vor dem Einsatz	D
		Unsicherheit [10], Gespanntheit [8], Freude [6], Gemischte Gefühle [5], Bedenken [4], Scham [3], Aufregung [3], Berührungsängste [3], Mitleid [2], Demut [1], Glück [1]	I
		Stellenwert der Sustainability Challenge im Studium	D
		Zusammenfassendes Fazit [16]	D
		Hoher Stellenwert im Studium [12], Wichtiges Modul [4]	I
	(5.3) Modulbezogene Faktoren		D
		Abgrenzung zu anderen Modulen [16], Laufzeit und Intensität [11], Pflichtmodul [9], Verknüpfung mit Curriculum [9], Anforderung Challenge [5], Einbettung Aktivitätsbeitrag in Sustainability Challenge [3], Individuelle Prüfungsleistung [3]	D
Legende	( ): Nummerierung der Kategorie; [ ]: Codierungshäufigkeit, Mehrfachnennungen möglich; * D/I: Erzeugung deduktiv (D) oder induktiv (I)		

## 6 Diskussion

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse wurden anhand der Häufigkeit, in der ein Code in den Gesamtmaterialien auftrat, interpretiert (MAYRING, 2022; KUCKARTZ, 2022) und mit Blick auf die Zielsetzung des Beitrags aggregiert.

### 6.1 Beitrag der Sustainability Challenge zu BNE

Die SC ist geeignet, auf die Zieldimensionen der BNE einzuzahlen, wie nachfolgend zunächst für die erste Dimension (*Wissen und Fähigkeiten (1)*) diskutiert wird. Ein Großteil der Studierenden gibt an, aufgrund der SC *Nachhaltigkeitsherausforderungen (besser) verstehen (1.1)* zu können, wobei das Verständnis in der Regel einen thematischen Bezug zum Einsatzgebiet ausweist:

„Meine Sustainability Challenge hat mir gezeigt, dass der Klimawandel und die Einnahme von Ökosystemen durch den Menschen mittlerweile direkt vor meiner Haustür stattfinden. Artensterben und Artenrückgang ist dabei kein Problem mehr, was in entfernten Regionen auftritt, sondern sichtbar und drastisch auch hier zu erkennen ist.“

Mit Blick auf die *Schlüsselkompetenzen der Nachhaltigkeit (1.2)* (REDMAN & WIEK, 2021) zeigt sich, dass durch die SC besonders folgende vier Schlüsselkompetenzen gefördert werden:

- *Interpersonelle Kompetenz*: Allem voran betonen die Studierenden die Teamdiversität und die Zusammenarbeit mit Menschen aus ganz unterschiedlichen Hintergründen, was als Beitrag zur Stärkung ihrer interpersonellen Kompetenz angesehen werden kann.
- *Umsetzungskompetenz*: Studierende erachten die SC als ein Format, das es ihnen ermöglicht ins Handeln zu kommen.
- *Intrapersonelle Kompetenz*: Die SC kann zahlreiche intrapersonelle Facetten ansprechen und stärken. Häufig wird erwähnt, dass das Engagement ein wohlthuender Ausgleich sei und zu einer Reduzierung von Stresserleben führen kann.
- *Systemisches Denken*: Die Aussagen der Studierenden zeigen, dass sie im Rahmen ihrer SC gefordert waren, ganzheitlich zu denken und Dinge zu hinterfragen, wodurch das Systemische Denken gefördert wurde.

Die Ergebnisse zu den *spezifischen Fachkompetenzen* machen eine zweifache Wirkung sichtbar. Zum einen erwerben die Studierenden disziplinbezogenes Fachwissen entsprechend der gewählten Einsatzstelle, gleichermaßen wird aber auch Wissen rund um Ehrenamt und Gemeinnützigkeit gestärkt.

Ob erworbenes Wissen und Fähigkeiten im Sinne einer Nachhaltigkeitstransformation eingesetzt werden, hängt maßgeblich vom Wertekanon ab, in den das erworbene Wissen eingebettet ist, und von der individuellen Einstellung der Akteur:innen. Die zweite Hauptkategorie (*Werte und Einstellungen (2)*) analysiert demnach, ob und welche Werte und Einstellungen reflektiert wurden. Im Rahmen der SC kommen Studierende vielfach mit Akteur:innen der Einsatzstelle in Kontakt, die sie als Vorbilder wahrnehmen, wodurch sie nun über das reine *Verstehen der Herausforderungen (1.1)* hinaus ihr eigenes *Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung (2.1)* schärfen. Auch auf die *Einstellungen (2.2)* scheint die SC zu wirken. So werden eigene Denkmodelle überprüft und persönliche Privilegien bewusster, auch werden Vorurteile und Hemmschwellen abgebaut. Ausgelöst durch das Erleben in der SC wurde das wertorientierte Denken der Studierenden angeregt. Auffallend ist die Vielschichtigkeit der genannten nachhaltigen Werte von Mitgefühl und Empathie, Solidarität, Suffizienz bis hin zur Demut. Dies deckt sich mit der Tatsache, dass auch in der Literatur kein einheitlicher Wertekanon postuliert wird.

Die SC wirkt auch auf die dritte Zieldimension der BNE ein, wie die Ergebnisse zur dritten Hauptkategorie (*Entscheiden und Handeln (3)*) belegen. So möchten Studierende, ausgelöst durch die SC, vielfach entweder das eigene aktuelle Engagement direkt fortsetzen oder sich zukünftig anderweitig engagieren. Das folgende Zitat verdeutlicht diese langfristige Wirkung des Lernformats:

„Es ist schon eine sehr prägende Erfahrung [...] und ich will auch auf jeden Fall, wenn dieses Studium vorbei ist, auch nochmal ehrenamtlich mehr machen oder nochmal was anderes ausprobieren. [...] Ich glaube, ich habe auf jeden Fall Lust bekommen, auch nochmal in den anderen Bereichen aktiv zu werden.“

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Lehr-Lern-Format wie die SC geeignet ist, dass Studierende die notwendigen Kompetenzen erwerben und sie so zu aktivierte und motivierte Zukunftsgestalter:innen für eine nachhaltige Transformation werden. Welche Rolle die Gestaltungsparameter des Moduls spielen, wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

## 6.2 Spezifische Lernerfahrungen am außerhochschulischen Lernort

Besonderes Merkmal der SC ist die zu erbringende Aktivitätsspende für eine selbst gewählte Einsatzstelle. Damit findet ein prägender Teil des Moduls außerhalb der Hochschule statt, was ganz andere *Erlebnisse und Erfahrungen* (4) für die Studierenden ermöglicht als in einem Seminarraum oder Hörsaal. So kann es als elementar angesehen werden, den Aktivitätsbeitrag im *direkten Kontakt mit Menschen* (4.1) zu erbringen; fehlte der Kontakt, führte dies zu Enttäuschung und reduzierte die Bedeutung der gesamten SC. Auch können durch *direktes Erleben und Sehen* (4.2) und direkten *Austausch und Gespräche* (4.3) vor Ort weitere Sinne angesprochen werden. Diese Ergebnisse belegen die Relevanz des authentischen Lehrkontexts für bildende Erfahrungen. Es zeigt sich, dass die Prämisse, mit der SC die *eigene Komfortzone zu verlassen* (4.6), von Lehrenden sensibel kommuniziert werden sollte, um Studierende über die Grenze ihrer individuellen Komfortzone hinauszuführen, ohne sie dabei zu über- oder unterfordern. Insgesamt hat die SC bei den Studierenden sehr zahlreiche *Emotionen* (4.8) geweckt. Zu den positiven zählen u. a. Dankbarkeit, Freude und Spaß, Stolz, Rührung und Zufriedenheit, zu den negativen zählen u. a. Entsetzen, Traurigkeit und Unsicherheit, welche es anschließend in der Nachbearbeitung zu diskutieren und zu reflektieren gilt.

Neben diesen persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen konnten noch weitere *Einflussfaktoren* (5) auf die Wirkung des Lehr-Lern-Formats identifiziert werden. Mit Blick auf die *Einsatzstelle* (5.1) artikulieren Studierende zwei Faktoren mit einer hohen Bedeutung für eine erfolgreiche SC. Einerseits wird es als wichtig, wertvoll und sinnstiftend eingestuft, mit einem eigenen Beitrag einer Behebung eines realen Bedarfs in der Gesellschaft beizutragen. Zudem beeinflusst ein gutes Arbeitsklima in der Einsatzstelle (bspw. das Gefühl willkommen zu sein, engagierte Beschäftigte und ein starkes Teamgefühl) die Motivation der Studierenden positiv. Abschließend gilt es zu erwähnen, dass auch *personenbezogene Faktoren* (5.2) der Studierenden zu berücksichtigen sind. So hatten zwar viele der Studierenden bereits Vorerfahrungen mit gesellschaftlichem Engagement, sie sind dennoch mit unterschiedlichen Motiven und Beweggründen in die SC gestartet. Diese Beobachtung verdeutlicht noch einmal den Stellenwert eines individuellen Gestaltungsspielraums im Modul. Mit Blick auf *modulbezogene Faktoren* (5.3) grenzt sich das Modul SC von den anderen Modulen des Masterstudienganges ab, indem es sich nicht auf kognitive

Aspekte und computergestützte Arbeit konzentriert; im Vordergrund stehen das Ins-Tun-kommen, der Umsetzungsgedanke und das Bewirken einer realen Veränderung, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Die Sustainability Challenge war für mich eine coole Chance, im Studium, mich wirklich für Nachhaltigkeit einzusetzen, zu engagieren und etwas zu tun und nicht nur darüber zu sprechen.“

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Wir müssen überdenken „was, wo und wie wir lernen“, so die eindringlichen Worte der UNESCO (2021). Mit der Sustainability Challenge sind wir diesem Appell gefolgt und haben ein Hochschulmodul entwickelt, das auf die drei Zieldimensionen der BNE einzahlen kann. Es sind einerseits die Erfahrungen und Erlebnisse, die nicht im Hörsaal oder Seminarraum gemacht werden können, die das LdE ausmachen. Entscheidend sind hier u. a. der direkte Kontakt zu den Akteur:innen und Empfänger:innen der Aktivitätsspende, das Selbst-aktiv-Werden und einen eigenen Beitrag leisten zu können. Andererseits wirkt dieses Erfahrungslernen erst, wenn die Studierenden auch die Zeit haben, die Situation auf sich wirken zu lassen und in einem begleitenden Prozess zu reflektieren.

Für Lehrende und Hochschulen bedeutet dies, in einem solchen Modul die notwendigen Freiräume in der konkreten Ausgestaltung zu geben. Die Auswahl der Thematik und Tätigkeit der Aktivitätsspende dürfen und sollten in der Verantwortung der Studierenden selbst liegen. Diese hängt maßgeblich von den Vorerfahrungen und Komfortzonen ab, mit denen Studierende in ein solches Engagement starten. Die hier präsentierte Sustainability Challenge ist flexibel und leicht in bestehende Bachelor- und Mastercurricula integrierbar. Die Ergebnisse der begleitenden Forschung zeigen, wie ein relativ kleines Modul einen vielfältigen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule leisten kann.

## 8 Literaturverzeichnis

- Albarracin, D. & Shavitt, S.** (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299–327.
- Behrendt, S., Göll, E. & Korte, F.** (2018). *Effizienz, Konsistenz, Suffizienz: Strategieanalytische Betrachtung für eine Green Economy*. IZT-Text 2018, 1. Berlin: IZT.
- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G. & Potthast, T.** (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre (Betaversion)*. Bremen: BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“.
- Birdman, J., Wiek, A. & Lang, D. J.** (2022). Developing key competencies in sustainability through project-based learning in graduate sustainability programs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(5), 1139–1157.
- BMBF** (2021). *Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Anlässlich der UNESCO World Conference on ESD for 2030. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/Berliner%20Erkl%C3%A4rung%20f%C3%BCr%20BNE.pdf>. Stand 6. Oktober 2023.
- DAAD** (2021). *Hochschulen: Schlüssel für nachhaltige Entwicklung – DAAD*. <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/nachhaltigkeit/hochschulen-und-nachhaltigkeit/>. Stand 6. Oktober 2023.
- Gerrig, R. J.** (2018). *Psychologie*. 21. Aufl. München: Pearson.
- Hofer, M. & Derkau, J.** (Hrsg.) (2020). *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen: Positionen und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kerres, M.** (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster, New York: Waxmann.
- Kuckartz, U.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. & Sammalisto, K.** (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. *Sustainability*, 11(6), 1602.

**Magnus, C. & Sliwka, A.** (2014). *Servicelearning – Lernen durch Engagement*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement/?p=all>

**Mayring, P.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

**Molderez, I. & Fonseca, E.** (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4397–4410.

**OECD** (2016). *Global competency for an inclusive world*. <http://globalcitizen.nctu.edu.tw/wp-content/uploads/2016/12/2.-Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Nicht mehr veröffentlichtes Manuskript, daher auf Anfrage von den Autorinnen erhältlich. Stand vom 10. Februar 2017.

**Redman, A. & Wiek, A.** (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education*, 6, 785163.

**Rieckmann, M.** (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 5–16.

**Roth, G.** (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 496–506.

**Schmohl, T.** (2021). „Shift from research to experience“. Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Hochschulbildung hin zum „erfahrungsbasierten Lernen“ und seine Implikationen für eine kontextsensitive Didaktik. In T. Schmohl (Hrsg.), *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre* (S. 41–54). Bielefeld: TeachingXchange.

**Singer-Brodowski, M.** (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**UNESCO** (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>. Stand vom 6. Oktober 2023.

**UNESCO** (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap*. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE\\_2030\\_Roadmap\\_DE\\_web-PDF\\_nicht-bf.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf). Stand vom 6. Oktober 2023.

**UNITED NATIONS** (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/>

[generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](#). Stand vom 6. Oktober 2023.

**WORLD ECONOMIC FORUM** (2020). *Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf). Stand vom 6. Oktober 2023.

## Autorinnen



Kaisu HÖLTER || Expertin für Nachhaltigkeit im Unternehmenskontext, Schwerpunkt Soziales

[Kaisu@gmx.de](mailto:Kaisu@gmx.de)



Susanne HENSEL-BÖRNER || HSBA Hamburg School of Business Administration, Department Marketing Transformation || Willy-Brandt-Straße 75, D-20459 Hamburg

[susanne.henselboerner@hsba.de](mailto:susanne.henselboerner@hsba.de)



Inga SCHMIDT-ROSS || HSBA Hamburg School of Business Administration, Department Marketing Transformation || Willy-Brandt-Straße 75, D-20459 Hamburg

[inga.schmidtross@hsba.de](mailto:inga.schmidtross@hsba.de)



Johanna SCHNURR || Technische Hochschule Lübeck, Lehrkraft für besondere Aufgaben || Mönkhofer Weg 239, D-23562 Lübeck

[johanna.schnurr@th-luebeck.de](mailto:johanna.schnurr@th-luebeck.de)