

Martina Grein, Jörg Jörissen, Felix Simonides,
Sascha Kopczynski, David Peters, Daniela Möller (Hrsg.)

Evaluation **x BNE**



**Die Hochschule der
Zukunft mitgestalten**

λoγoς

Evaluation x BNE
Die Hochschule der Zukunft mitgestalten

Evaluation x BNE

Die Hochschule der Zukunft mitgestalten

Martina Grein, Jörg Jörissen, Felix Simonides,
Sascha Kopczynski, David Peters, Daniela Möller (Hrsg.)

Logos Verlag Berlin



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Veröffentlichung wurde im Rahmen des von der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre (StIL) geförderten Projekts Professionalisierte Vernetzung in der Evaluation zur Verbesserung von Lehr- und Studienqualität (ProVELS) realisiert. Die Herausgeber:innen danken der StIL für die freundliche Unterstützung.



Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>). Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Logos Verlag Berlin GmbH 2026

ISBN 978-3-8325-6068-3

DOI 10.30819/6068

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Gebäude 10
D-12681 Berlin – Germany

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

<https://www.logos-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
<i>M. Grein, J. Jörissen, F. Simonides, S. Kopczynski, D. Peters, D. Möller</i>	
Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die Evaluation von Studium und Lehre – Eine Orientierungshilfe	15
<i>Martina Grein & Jörg Jörissen</i>	
Chancen, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten einer BNE-orientierten Akkreditierung	53
<i>Hamadou Ngoei</i>	
Auf dem Weg zum Whole Institution Approach – Instrumente eines partizipativen Nachhaltigkeitsprozesses im Praxistest	83
<i>Stephanie Lorek & Martina Grein</i>	
Von der Evaluation zur Transformation: Textbasierte Analysen als Ausgangspunkt der verstärkten Integration von BNE in Hochschulen	97
<i>Nils Aschhoff, Henrik Bruns, Manuel Geisler, Stefan Müller-Teusler</i>	
Bildung für nachhaltige Entwicklung braucht neue Evaluationsformen – Ergebnisse eines Workshops zur Gestaltung von Evaluationsverfahren für BNE-Veranstaltungen	127
<i>Holger Willing & Martina Grein</i>	
Empirische Bewertung der „Ingenieure ohne Grenzen“-Challenge: Ansätze für eine didaktische Weiterentwicklung	143
<i>Frank Dieball, Stefanie Meilinger, Philipp Kruppe, Florian Bahl</i>	
Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rückblick – Erfahrungen mit dem ersten BNE-Studiengang einer Hochschule	157
<i>Max Bolz</i>	
Evaluation im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre in der Krise?! Bildung für nachhaltige Entwicklung und studentische Beteiligung	179
<i>Stefen Müller & Julia Kleine</i>	

Editorial

M. Grein, J. Jörissen, F. Simonides, S. Kopczynski, D. Peters, D. Möller

Die Diskussion um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist keine kurzfristige bildungspolitische Mode, sondern das Ergebnis einer über fünf Jahrzehnte währenden internationalen Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Bildung und den ökologischen, sozialen und ökonomischen Grundlagen unseres Zusammenlebens. Ihre Wurzeln reichen zurück in die Umweltbildungsbewegung der 1970er Jahre. Seit der Konferenz der Vereinten Nationen (UN) in Stockholm (1972) entwickelte sich Umweltbildung von einer primär auf Aufklärung über Umweltprobleme gerichteten Wissensvermittlung hin zu einem ganzheitlichen Bildungsansatz, der neben fachlichem Wissen auch Werthaltungen, Verantwortungsbewusstsein und konkretes Handeln in den Blick nimmt. Mit der „Belgrader Charta“ (1975) und der „Tbilisi-Deklaration“ (1977) wurde dieser Anspruch international gerahmt und zugleich die besondere Verantwortung der Hochschulen betont, ihre Lehre problemorientiert, fachübergreifend und mit klarem Bezug zu gesellschaftlichen Fragestellungen weiterzuentwickeln (The Belgrade charter on environmental education, 1976; Declaration of the Tbilisi intergovernmental conference on environmental education, 1979). In den 1980er und 1990er Jahren verschob sich der Fokus weiter: Mit dem „Brundtland-Bericht“ (1987) und der „Agenda 21“ (1992) trat an die Stelle der Umweltbildung das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, das ökologische, soziale und ökonomische Dimensionen systematisch zusammendenkt und Bildung als zentralen Hebel für eine zukunftsfähige gesellschaftliche Transformation versteht (WCED, 1987; Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, 1992). Spätestens mit der Verabschiedung der „Agenda 2030“ und den Sustainable Development Goals (SDGs) im Jahr 2015 erhielt BNE einen global verbindlichen Rahmen. Im SDG 4.7 wird Bildung explizit als Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung benannt – nicht nur als eigenständiges Ziel, sondern als Grundlage für die Erreichung aller Nachhaltigkeitsziele (Leal Filho et al., 2021, S. 9).

Heute, im letzten Drittel der Laufzeit der „Agenda 2030“, zeigt sich jedoch, dass die Umsetzung der SDGs weltweit hinter den Erwartungen zurückbleibt. Aktuelle Berichte sprechen von einer „global development emergency“ (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2025, S. 2). Klimawandel, Biodiversitätsverlust, soziale Ungleichheit, geopolitische Spannungen und ökonomische

Krisen verdeutlichen die Dringlichkeit tiefgreifender Transformationsprozesse. In diesem Kontext gewinnt Bildung eine zentrale Bedeutung. Hochschulen sind Orte der Wissensproduktion, der Professionalisierung zukünftiger Expert:innen und Entscheidungsträger:innen. Sie prägen nicht nur Fachwissen, sondern auch Denkweisen, Werte und Handlungsmuster. BNE stellt Hochschulen daher vor eine doppelte Herausforderung: Sie verlangt einerseits die Integration nachhaltigkeitsbezogener Inhalte und Kompetenzen in Curricula und andererseits eine institutionelle Gesamtstrategie, in der Nachhaltigkeit als leitendes Prinzip in allen Handlungsfeldern der Hochschule verankert wird, so dass Studierende in einer kohärent gestalteten Lernumgebung erfahren, wie nachhaltigkeitsbezogene Werte, Entscheidungsprozesse und Handlungsoptionen reflektiert, ausgehandelt und verantwortungsvoll mitgestaltet werden können. Die Evaluation von Studium und Lehre ist Teil dieser Lernumgebung und kann als Reflexionsansatz eine wichtige Rolle in einer BNE spielen. Wenn es gelingt, Evaluation als gestaltendes Element einer nachhaltigen Hochschulentwicklung zu begreifen, dann kann sie selbst zu einem Motor jener Transformation werden, die BNE anstrebt. Leitlinien wie jene der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (2025) zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in Evaluationen unterstreichen den Anspruch, einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten. Zugleich bestehen insbesondere im Hochschulkontext weiterhin konzeptionelle und praktische Unsicherheiten. Zudem fehlen bislang kohärente Orientierungen für eine tragfähige Verknüpfung von BNE und Evaluation.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, Evaluation an Hochschulen aus der Perspektive einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu betrachten. So stand die Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Nordrhein-Westfalen (AK Evaluation HAW NRW) unter dem Motto „Evaluation x BNE – die Hochschule der Zukunft mitgestalten“.¹ Diese Tagung sollte ein Forum bieten, in dem sich Mitarbeitende aus Evaluation, Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management über die Grenzen ihres Feldes hinaus mit dem Verhältnis von BNE und Evaluation befassen können. Motiviert durch die positiven Erfahrungen der Jahrestagung 2024 „Evaluation ko-kreativ gestalten“² und in der Hoffnung, auf ausreichendes Interesse zu stoßen, wagten wir einen entsprechenden Call. Die Resonanz war groß und auch dank der Förderung durch die Stiftung für Innovation in der Hochschullehre (StIL) konnten wir ein attraktives Programm anbieten.

¹ „Evaluation x BNE. Die Hochschule der Zukunft mitgestalten“ – Jahrestagung 2025 des AK Evaluation, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (H-BRS)

² „Evaluation ko-kreativ gestalten“, Programm – Lehren & Studieren gestalten

Die Beiträge in diesem Sammelband gehen auf diese Tagung zurück. Der Band versteht sich als erster Versuch einer Orientierungshilfe und als Einladung zur weiteren Auseinandersetzung mit BNE für alle, die in Hochschulen mit Evaluation sowie Qualitätssicherung und -entwicklung befasst sind, ohne den Anspruch, umfassende oder abschließende Antworten geben zu wollen. Die Beiträge eröffnen unterschiedliche Zugänge zum Thema und reichen von der theoretischen Rahmung und kritischen Reflexion bestehender Evaluations- und Qualitätsmanagementpraktiken (QM) bis hin zu Fallbeispielen zur Organisationsentwicklung, zur Entwicklung und Akkreditierung von Studiengängen sowie zur Gestaltung von Lehrveranstaltungs- und Projektevaluationen. Alle Beiträge durchliefen ein doppelt anonymes Peer-Review-Verfahren.

Als Einführung in das Thema und als Orientierungshilfe versteht sich der erste Beitrag von *Martina Grein* und *Jörg Jörissen*. Sie zeichnen die Entwicklungslinien und Rahmenbedingungen nach, aus denen sich veränderte Erwartungen an Hochschulen – und folglich auch an Evaluation und Qualitätsmanagement – ergeben. Dabei gehen sie auf die resultierenden Spannungsfelder für die gängige Evaluationspraxis ein und machen deutlich, wo etablierte Verfahren angesichts der Ansprüche transformativer BNE-Lehre an ihre Grenzen stoßen und wo bereits Ansätze existieren, die selbst zu einer BNE-orientierten Hochschulentwicklung beitragen können. Im Beitrag entfaltet sich hierzu ein Verständnis von Evaluation als reflexivem und partizipativem Lernprozess, der Studierende darin unterstützen kann, die entsprechenden Schlüsselkompetenzen einer BNE oder auch Zukunftskompetenzen zu entwickeln. Anhand zentraler Tätigkeitsfelder – im Qualitätsmanagement oder der Lehrveranstaltungs-, Studiengangs- und Projektevaluation – werden praxisnahe Beispiele vorgestellt, die dazu anregen, Evaluation kontextsensitiv, methodisch plural und partizipativ weiterzudenken, bestehende Verfahren im Hinblick auf ihre Spielräume und Grenzen kritisch zu reflektieren und so das Verhältnis zwischen BNE und der Evaluationspraxis in Studium und Lehre strategisch weiterzuentwickeln.

Hamadou Ngoei hebt in dem folgenden Beitrag hervor, dass auch Akkreditierung als wirkmächtiges Instrument zur systemischen Verankerung von BNE und zur Gestaltung einer zukunftsfähigen, gesellschaftlich relevanten und transformationsorientierten Hochschulbildung fungieren kann. Für seinen Beitrag analysiert er einen breiten Korpus einschlägiger Publikationen zum Themenkomplex und eruiert gesellschaftliche, lokale und institutionelle Potenziale sowie Herausforderungen der Akkreditierung als strategisches Instrument zur Verankerung von BNE. Dabei führt er auch für nicht mit Akkreditierung befasste Akteur:innen lesenswert in das Thema ein. Er beschreibt international unterschiedliche Trends hin zu einer BNE-orientierten Akkreditierung, beleuchtet das deutsche Akkredi-

tierungswesen und diskutiert schließlich Möglichkeiten und Gelingensbedingungen für eine Integration von BNE (z. B. Anpassungen der Musterrechtsverordnung (MRVO), der Akkreditierungskriterien oder lokaler Qualitätsmanagement- und Evaluationskonzepte).

Der Beitrag von *Stephanie Lorek* und *Martina Grein* beschreibt den „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg als hochschulweiten, partizipativen Prozess zur Konkretisierung der Nachhaltigkeitsstrategie, von Nachhaltigkeitszielen und Umsetzungsmaßnahmen, dessen Ergebnisse in den Hochschulentwicklungsplan einfließen und die erarbeiteten Nachhaltigkeitsaspekte institutionell verankerten. Hierzu wurde ein aus der Wirtschaft stammendes Managementinstrument – die Wesentlichkeitsanalyse – an den Hochschulkontext angepasst und als zentrales evaluatives Instrument eingesetzt. Der Beitrag zeigt, dass partizipative, lernorientierte Aushandlungsprozesse nicht nur zur institutionellen Verankerung von Nachhaltigkeitsaspekten beitragen, sondern darüber hinaus die Hochschulkultur transformieren können: Sie stärken die Identifikation mit Nachhaltigkeitszielen, fördern interdisziplinäre Netzwerke und wirken selbst als transformative Lernformate. Im Fazit werden die Wirkungen auf individueller, organisationaler und struktureller Ebene reflektiert.

Am Beispiel der Europäischen Fernhochschule Hamburg (Euro-FH), die als private Hochschule ein berufsbegleitendes Fernstudium anbietet und sich der Nachhaltigkeit im Sinne eines Whole Institution Approach verschrieben hat, untersuchen *Nils Aschhoff*, *Henrik Bruns*, *Manuel Geisler* und *Stefan Müller-Teusler* die Verankerung von Nachhaltigkeit in der Hochschullehre. Methodisch kombiniert der Beitrag standardisierte, softwaregestützte Text-Mining-Verfahren zur Analyse umfangreicher Dokumente (z. B. über dreitausend Modulbeschreibungen und Abschlussarbeiten) mit einer vertiefenden qualitativen Inhaltsanalyse. Anhand der Ergebnisse zeigt sich, dass Nachhaltigkeit je nach Studienrichtung in spezifischen fachlichen Kontexten adressiert wird, was auf einen Bedarf an einem stärker interdisziplinär ausgerichteten BNE-Verständnis hindeutet. Darüber hinaus diskutieren die Autor:innen Potenziale (z. B. Verarbeitung großer Textmengen), Grenzen (z. B. Unschärfen bei Suchbegriffen mit falsch-positiven und -negativen Ergebnissen) sowie Perspektiven (z. B. Verfahren auf Grundlage von Künstlicher Intelligenz, KI) von Text Mining für die Evaluation von BNE an Hochschulen. Der Beitrag liefert damit zugleich einen wertvollen methodischen Impuls für die Diskussion geeigneter Evaluationsverfahren im BNE-Kontext.

Der Beitrag von *Holger Willing* und *Martina Grein* dokumentiert die Ergebnisse eines Workshops zur Gestaltung von Evaluationsverfahren für BNE-Lehrveranstaltungen. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass traditionelle Evaluationsformen – wie standardisierte Lehrveranstaltungsbefragungen oder Klausuren – nicht

ausreichen, um den ganzheitlichen, transformativen Charakter von BNE-Lernen abzubilden, das die Lerndimensionen Wissen (Knowing), Handeln (Acting) und Selbstreflexion (Being) integriert. Anhand zweier BNE-Veranstaltungen – der „Tour de CSR“ (eine einwöchige Exkursion zu Wirtschaftsunternehmen und Nichtregierungsorganisationen, NGOs) sowie des Seminars „Wirtschaftsethik“ – wurde diskutiert, wie Evaluationsformate entwickelt werden können, die dieser Komplexität gerecht werden. Die Teilnehmenden stellten ein Portfolio von Formaten entlang der Dimensionen „Evaluation of Learning“ und „Evaluation as Learning“ zusammen, darunter formative und summative Verfahren wie Lernportfolios, Vorher-nachher-Evaluationen, Stimmungsbögen, moderierte Nachtreffen oder unbenotete Reflexionsessays. Der Beitrag unterstreicht den Bedarf an hochschulübergreifendem Austausch und an der Weiterentwicklung erprobter, BNE-spezifischer Evaluationsansätze.

Frank Dieball, Stefanie Meilinger, Philipp Kruppe und Florian Bahl beschreiben die Umsetzung und Evaluation der „Ingenieure ohne Grenzen Challenge“ (IoGC) an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Mit dem Ziel, Kompetenzen im Bereich BNE bei ingenieurwissenschaftlichen Studierenden zu fördern, formuliert der Ausrichter Ingenieure ohne Grenzen e. V. Aufgabenstellungen für teilnehmende Hochschulen, zu deren Lösung sich Studierende mit realen (technischen) Problemstellungen auseinandersetzen und Prototypen, Modelle oder Konzepte entwickeln. Im Fallbeispiel wird zur begleitenden Wirkungsevaluation des didaktischen Designs auf den Design-Based-Research-Ansatz sowie drei Studierendenbefragungen am Ende jeder Projektwoche und anschließende leitfadengestützte Gruppendiskussionen zurückgegriffen. Letztere werden inhaltsanalytisch ausgewertet und gemeinsam mit den quantitativen Ergebnissen trianguliert. Zu den Ergebnissen zählen ein allgemeiner Zugewinn im Bereich der Projektmanagementkompetenzen sowie eine geringere und unterschiedlich ausgeprägte Anwendung zuvor erworbener ingenieurwissenschaftlicher Fachinhalte.

Der Beitrag von *Max Bolz* beschreibt die Entwicklung eines berufsbegleitenden englischsprachigen Masterstudiengangs im Bereich BNE als Fallbeispiel für die erstmalige Implementierung eines solchen Studiengangs an einer Hochschule. Auf Grundlage der Analyse langfristiger, dynamischer Anpassungsprozesse an strukturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie einer rückblickenden Alumnibefragung werden zentrale Entwicklungen (z. B. stärkere Praxisorientierung, Ausbau digitaler Lehrformate), Erfolge (z. B. Integration von BNE-Prinzipien, Gründung von NGOs und sozialen Unternehmen durch Absolvent:innen) sowie Herausforderungen reflektiert (z. B. institutionelle Verankerung von BNE, Unterstützung internationaler Studierender vom Onboarding bis zum Berufseinstieg). Daraus leitet der Autor Empfehlungen für die zukünftige

Gestaltung internationaler BNE-Studiengänge ab, etwa den Ausbau von Alumninetzwerken oder die Förderung internationaler Diversität im Lehrpersonal.

Ausgehend von einem allgemeinen Trend hin zu sinkender studentischer Beteiligung und rückläufigen Teilnahmequoten an bundesweiten Studierendenerhebungen (von über 40 % in den 1990er Jahren auf etwa 15 % aktuell) analysieren *Stefen Müller* und *Julia Kleine*, ob dieses Format als dominierendes QM-Instrument an Grenzen stößt und ein Umdenken erforderlich ist. Sie betrachten Befragungen einerseits als Partizipationsinstrument im Sinne der BNE und andererseits als Datenbasis für Monitoring und Evaluation nachhaltigkeitsbezogener Bildungsziele (z. B. soziale und personale Aspekte, überfachliche Kompetenzen, Selbstwirksamkeit). Anhand der an der Hochschule entwickelten Maßnahmen und unter Einbezug studentischer Perspektiven werden Strategien zur Steigerung der Rücklaufquoten und des studentischen Engagements beleuchtet. Die Reflexion über die Gestaltung und inhaltliche Weiterentwicklung von Befragungen im Kontext der BNE sei – so das Fazit – „zwar kein Ersatz für eine dedizierte BNE-Ausrichtung eines gesamten Evaluationssystems im QM – aber ein Anfang“.

Unser Dank gilt allen Autor:innen für ihre wertvollen Beiträge, insbesondere denen, die zusätzlich ein Gutachten zu einem weiteren Manuskript übernahmen. Wir möchten uns außerdem bei den unabhängigen Gutachter:innen sowie allen weiteren Beteiligten bedanken, deren konstruktive Hinweise diesen Band maßgeblich bereichert haben. Nicht zuletzt danken wir der StIL, die durch ihre Förderung sowohl die Tagung als auch die Veröffentlichung dieses Bandes erst möglich gemacht hat.

Literatur

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. (Hrsg.) (1992). *Agenda 21*. <https://www.bundesumweltministerium.de/download/agenda-21>
- Declaration of the Tbilisi intergovernmental conference on environmental education. (1979). *Higher Education in Europe*, 4(1), 5–8. <https://doi.org/10.1080/0379772790040103>
- Leal Filho, W., Will, M., Shiel, C., Paço, A., Farinha, C. S., Orlovic Lovren, V., Avila, L. V., Platje, J., Sharifi, A., Vasconcelos, C. R. P., Fritzen Gomes, B. M., Lange Salvia, A., Anholon, R., Rampasso, I., Quelhas, O. L. G., & Skouloudis, A. (2021). Towards a common future: Revising the evolution of university-based sustainability research literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 503–517. <https://doi.org/10.1080/13504509.2021.1881651>

- The Belgrade charter on environmental education. (1976). *Prospects*, 6(1), 135–136. <https://doi.org/10.1007/BF02220144>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2025). *The Sustainable Development Goals Report 2025* (revision August 2025). <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2025.pdf>
- WCED. (1987, 20. März). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. <https://digitallibrary.un.org/record/139811?v=pdf>

Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die Evaluation von Studium und Lehre – Eine Orientierungshilfe

Martina Grein & Jörg Jörissen

Abstract

Der Beitrag zeichnet die Entwicklungslinien einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und entsprechende Rahmenbedingungen nach, aus denen sich veränderte Erwartungen an Hochschulen – und folglich auch an Evaluation und Qualitätsmanagement – ergeben und diskutiert die resultierenden Spannungsfelder für die gängige Evaluationspraxis. Es wird aufgezeigt, wo etablierte Verfahren angesichts der Ansprüche transformativer BNE-Lehre an ihre Grenzen stoßen und wo bereits Ansätze existieren, die selbst zu einer BNE-orientierten Hochschulentwicklung beitragen können. Im Beitrag entfaltet sich hierzu ein Verständnis von Evaluation als reflexivem und partizipativem Lernprozess, der Studierende darin unterstützen kann, zentrale Schlüsselkompetenzen einer BNE zu entwickeln, die zugleich auch als zentrale Elemente von Zukunftskompetenzen (Future Skills) und Demokratiekompetenz verstanden werden (z. B. kritisches und normatives Denken, Kooperationskompetenz). Anhand typischer Arbeitsfelder von Evaluationstätigen (Qualitätsmanagement, Lehrveranstaltungs-, Studiengangs- und Projektevaluation) werden zahlreiche Praxisbeispiele und Ansätze aus der Literatur vorgestellt, die dazu anregen, Evaluation kontextsensitiv, methodisch plural und partizipativ weiterzudenken, bestehende Verfahren im Hinblick auf ihre Spielräume und Grenzen kritisch zu reflektieren und so das Verhältnis zwischen BNE und der Evaluationspraxis in Studium und Lehre strategisch weiterzuentwickeln.

1 Einleitung

Die „Agenda 2030“ für nachhaltige Entwicklung stellt eine globale Verpflichtung zur Transformation von Gesellschaften, Wirtschaftsmodellen und Lebensweisen dar. Doch der Stand der Umsetzung zum heutigen Zeitpunkt zeigt erhebliche Defizite. Eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) spielt bei der notwendigen Transformation eine zentrale Rolle. Für den Hochschulbereich, der

als Ort der Wissensproduktion, der gesellschaftlichen Prägung und Ausbildung zukünftiger Expert:innen und Entscheidungsträger:innen fungiert, ergeben sich neue Anforderungen an die Lehre und die institutionelle Praxis. Durch die damit verbundene grundlegende Veränderung des Qualitätsverständnisses von Hochschullehre sehen sich auch Qualitätsentwicklung (QE) und Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen vor die Aufgabe gestellt, diesen Anforderungen und der notwendigen Transformation gerecht zu werden.

Für das Verständnis des Kontextes ist es wichtig, einen Überblick über die historische Entwicklung, die politische Rahmenbedingungen und institutionellen Anforderungen an eine BNE an Hochschulen zu geben. Der Beitrag beginnt mit einer Herleitung der Anforderungen und Erwartungen an Hochschulen und setzt diese in Bezug zu daraus folgenden veränderten Ansprüchen an eine Evaluation im Kontext von BNE. Er benennt die Schwierigkeiten und Grenzen der derzeitigen Evaluationspraxis, die auch mit dem vorherrschenden Evaluationsverständnis verbunden sind. Wird Evaluation jedoch als reflexiver, partizipativer und lernzentrierter Prozess verstanden, kann sie zur Gestaltung einer nachhaltigen Hochschulpraxis beitragen. Wie das gelingen kann, wird anhand der typischen Tätigkeitsfelder im Bereich der Evaluation und Qualitätsentwicklung an Hochschulen gezeigt. Konkrete Fallbeispiele aus der Lehrveranstaltungsevaluation, Evaluation von Studiengängen und -bedingungen sowie der Evaluation von Projekten sollen als Anregung dienen und zum Experimentieren einladen.

2 BNE als zentraler Auftrag der Hochschulen

Wir befinden uns heute im letzten Drittel der Laufzeit der globalen Agenda für Nachhaltige Entwicklung, der „2030 Agenda for Sustainable Development“. In dieser Vereinbarung verständigten sich die Mitgliedstaaten der United Nations (UN) vor zehn Jahren auf Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals – SDGs), um die bisherigen Anstrengungen zur Bewältigung von globalen Problemen wie Klimawandel, Ungleichheit und Armut zu intensivieren und bis 2030 eine Transformation von Gesellschaften, Wirtschaftsmodellen und Lebensweisen hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit, ökologischer Verträglichkeit und wirtschaftlicher Stabilität zu bewirken (UN, 2015). Der aktuelle Report über den Stand der Umsetzung zeigt jedoch noch einen beträchtlichen Abstand zur Realisierung der Ziele. Fast 50 % der Ziele verzeichnen unzureichende Fortschritte, 17 % stagnieren angesichts der aktuellen wirtschaftlichen und geopolitischen Spannungen, 18 % weisen teils eklatante Rückschritte auf (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2025, S. 4). In dem Bericht werden u. a. ambitionierte Maßnahmen in den Bereichen Ernährung, Energie, Digitalisierung, Klima,

Biodiversität, Arbeit und Soziales sowie Bildung gefordert. Es wird von einem Notstand gesprochen: „We face a global development emergency“ (ebd., S. 2).

Bildung für Nachhaltige Entwicklung hat in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung. Sie ist in dem Nachhaltigkeitsziel 4.7 als wichtiges Element verankert, um Lernenden die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine nachhaltige Entwicklung zu vermitteln (UN, 2015, S. 21). Sie gilt heute nicht nur als eigenständiges Ziel in den SDGs, sondern auch als die Grundlage zur Erreichung aller Nachhaltigkeitsziele und somit für den erforderlichen Wandel für eine nachhaltige Entwicklung (Leal Filho et al., 2021, S. 9; UNESCO, 2022, S. 3): „Transformative learning for people and the planet is a necessity for our survival and that of future generations. The time to learn and act for our planet is now“ (UNESCO, 2022, S. 5). In diesem Kontext erlangt die Rolle der Hochschulen eine besondere Bedeutung. Als Orte der Wissensproduktion, der Bildung und der gesellschaftlichen Prägung sind sie zentrale Akteur:innen der Transformation hin zu einer nachhaltigen Zukunft. Als Lern- und Arbeitsorte tragen sie nicht nur zur Ausbildung zukünftiger Entscheidungsträger:innen und Expert:innen bei, bilden Multiplikator:innen wie Lehrkräfte aus, sondern prägen auch alle, die dort studieren, forschen und lehren durch die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist demnach nicht lediglich als fachlicher Zusatz in die Lehre zu integrieren, sondern kann als transformatorischer Leitfaden für die gesamte Hochschulpraxis angesehen werden. Für Hochschulen bedeutet dies, sowohl ihre Curricula als auch ihre institutionellen Strukturen und ihre Kultur kontinuierlich zu hinterfragen und anzupassen. Die Anforderungen an Hochschulen im Kontext von BNE sind nicht statisch, sondern haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte evolutionär entwickelt. Um die heutigen Anforderungen zu verstehen, geben wir im Folgenden einen kurzen Überblick über die historische Entwicklung der BNE, um die sich wandelnden Erwartungen an Hochschulen im BNE-Kontext nachvollziehen zu können.

2.1 Ursprünge des BNE-Begriffs – Von der Fachlehre in Umweltbildung zu Schlüsselkompetenzen für alle Studierenden

Die Ursprünge des BNE-Begriffs lassen sich bis in die 1960er und 1970er Jahre zurückverfolgen und sind eng mit der Entwicklung der Umweltbildung verbunden. 1972 wurde auf der Stockholm-Konferenz der Vereinten Nationen (UN Conference on the Human Environment) Umweltbildung als grundlegendes Prinzip betont, um Aufklärung über und verantwortungsvolles Handeln in Umweltfragen sicherzustellen:

„Education in environmental matters [...] is essential in order to broaden the basis for an enlightened opinion and responsible conduct by individuals, enterprises and communities in protecting and improving the environment in its full human dimension“ (UN, 1973, S. 5).

Basierend auf den Empfehlungen dieser Konferenz (UN, 1973, S. 24) wurde das Internationale Umweltbildungsprogramm (International Environmental Education Programme – IEEP) der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) und des United Nations Environment Programme (UNEP) ins Leben gerufen (UNESCO, 1990, S. 1). Das Programm sollte ein breiteres Bewusstsein für die Notwendigkeit von Umweltbildung in den UN-Mitgliedstaaten schaffen und sie dabei unterstützen, Umweltbildung in ihre Bildungspolitik, -pläne, Lehrmaterialien sowie Fortbildungsprogramme für alle Bildungsarten und -stufen zu integrieren (UNESCO, 1990, Preface). Bereits hier wurde auf die Bedeutung von eigens zu entwickelnden Konzepten und Methoden für Umweltbildung Wert gelegt.

Im Rahmen dieses Programmes entstanden zwei der wesentlichsten Referenzen zur Ausgestaltung der internationalen Umweltbildung und Grundlage für das heutige Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung:

1. Auf einem internationalen UNESCO-Umweltworkshop in Belgrad wurde erstmals ein globaler Referenzrahmen für Umweltbildung – die „Belgrader Charta“ – erarbeitet. In ihm werden das Konzept Umweltbildung und seine Ziele definiert, denn „foundations must be laid for a world-wide environmental education programme that will make it possible to develop new knowledge and skills, values and attitudes, in a drive towards a better quality of environment and, indeed, towards a higher quality of life for present and future generations living within that environment“ (Belgrade Charta, 1975, S. 2).
2. In der „Tbilisi-Deklaration“, verabschiedet im September 1977 auf der internationalen UNESCO-Konferenz zur Umweltbildung in Tbilisi, Georgien, wird betont, dass eine Umweltbildung sich von der natur- und technikwissenschaftlichen Perspektive auf alle Disziplinen ausweiten und so eine ganzheitliche Perspektive einnehmen müsse, um ökologische, soziale, kulturelle und weitere Aspekte bestimmter Probleme zu untersuchen (Declaration of the Tbilisi intergovernmental conference on environmental education, 1979, S. 7 f.). Weiter definiert sie Umweltbildung nicht als rein fachliche Wissensvermittlung, sondern als umfassenden, lebenslangen Lernprozess, der Wissen, Haltung und Handlung miteinander verbindet. Zentraler Anspruch der Deklaration ist die Förderung von Verantwortungsbewusstsein, kritischem Denken und aktiver Teilhabe an der Gestal-

tung einer nachhaltigen Zukunft. Dies soll durch eine interdisziplinäre, praxisnahe und partizipative Bildung geschehen, die die Lebenswelt der Lernenden einbezieht. Den Hochschulen wird dabei eine zentrale Rolle zugeschrieben. Neben der Forschung über Umweltprobleme, die bisher als Hauptaufgabe der Hochschulen galt, wird hier bereits die Bedeutung einer veränderten Lehre hervorgehoben: „environmental education in [...] universities will become increasingly different from traditional education“ (Declaration of the Tbilisi intergovernmental conference on environmental education, 1979, S. 7). Sie nutzt vielfältige Lernumgebungen sowie Lehr- und Lernansätze und kann so das Bildungssystem selber verändern: „By its interdisciplinary nature, as well as by bringing education nearer to the environment and to life, environmental education can play a considerable role in the renovation of educational systems“ (ebd., S. 8).

Der Begriff Nachhaltigkeit rückte umfassend erst in den 1990er Jahren in das öffentliche Bewusstsein, doch bereits in den 1980er Jahren traten erstmals Diskussionen um das Thema Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung auf. In Fachzirkeln wurden die Unterschiede und Zusammenhänge von nachhaltiger Entwicklung und Umweltbildung debattiert. Dabei gab es Diskussionen über die Nutzung und Schärfung der Begriffe (Macintyre et al., 2024, S. 32–35). Die World Commission on Environment and Development (WCED) definierte in ihrem Report „Our Common Future“ erstmals das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, welches „meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED, 1987, S. 16). Hier wurden zudem erstmalig globale Herausforderungen wie Umweltzerstörung, Ressourcenverbrauch und Finanzkrisen als ein komplexes Wirkungsgeflecht betrachtet, dessen Einzelkomponenten sich gegenseitig bedingen und nicht durch einzelne Maßnahmen gelöst werden können.

1992 beschlossen die Vereinten Nationen bei der UN-Umweltkonferenz in Rio de Janeiro als eines der zentralen Handlungsfelder die „Neuorientierung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ in der „Agenda 21“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, 1992, S. 281), so dass ab hier von einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ gesprochen werden kann.

Während sich die Entwicklungen an Hochschulen jedoch bis zur Mitte der 2000er Jahre nur schleppend vollzogen (Huckle et al. zitiert nach: Macintyre et al., 2024, S. 65; Tilbury, 2014), führte die fortschreitende Diskussion um die Aspekte einer qualitativ hochwertigen Bildung zu einer Belebung der Prozesse. Durch die Integration der qualitativen Bildung im SDG 4 der „Agenda 2030“ engagierten sich in dieser Zeit vermehrt Fachleute aus den Bereichen Qualitätsentwicklung und Didaktik, nahmen sich des Themas an und brachten neue Be-

griffe und neue Rahmenbedingungen für qualitative Lehre in den Diskurs ein. So entstand beispielsweise in Großbritannien bereits 2012 ein Leitfaden zur institutionellen Transformation für nachhaltige Entwicklung, der 2013 zur Entwicklung nationaler Leitlinien für die Qualitätsprüfung an britischen Hochschulen für BNE führte. In Australien gab es Ansätze, um nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen von Absolvent:innen zu definieren. Durch diese QE-Initiativen konnte die Verankerung von Nachhaltigkeit insbesondere in der Hochschulbildung erheblich vorangetrieben werden (Macintyre et al., 2024, S. 75).

2017 formulierte die UNESCO konkrete Lernziele für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dabei definiert sie acht Schlüsselkompetenzen, die Lernende im Bereich BNE entwickeln sollen und die übergreifend für alle Nachhaltigkeitsziele relevant sind (UNESCO, 2017; hier in der maschinellen Übersetzung durch das Nachhaltigkeits-Management der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe, DG Hoch N, 2025):

1. Systemisches Denken: Zusammenhänge erkennen und verstehen; komplexe Systeme analysieren; Systeme in unterschiedlichen Bereichen und Maßstäben einordnen; mit Unsicherheit umgehen;
2. Zukunftsorientiertes Denken: mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte verstehen und bewerten; eigene Zukunftsvisionen entwickeln; Vorsorgeprinzip anwenden; Folgen von Handlungen abschätzen; mit Risiken und Veränderungen umgehen;
3. Normatives Denken: Normen und Werte verstehen und reflektieren; Nachhaltigkeitsprinzipien, Ziele und Vorgaben aushandeln (auch bei Interessenkonflikten, unsicherem Wissen und Widersprüchen);
4. Strategische Kompetenz: gemeinsam innovative Maßnahmen entwickeln und umsetzen; Nachhaltigkeit lokal und global fördern;
5. Kooperationskompetenz: von anderen lernen, Empathie zeigen; Bedürfnisse und Perspektiven anderer verstehen und respektieren; Konflikte lösen und gemeinsam Lösungen finden;
6. Kritisches Denken: Normen, Praktiken und Meinungen hinterfragen; eigene Werte und Handlungen reflektieren; fundierte Positionen im Nachhaltigkeitsdiskurs einnehmen;
7. Selbstreflexion: eigene Rolle in der Gemeinschaft und Gesellschaft erkennen; eigenes Handeln beständig evaluieren und motivieren; mit eigenen Gefühlen und Wünschen bewusst umgehen;
8. Integrierte Problemlösung: unterschiedliche Problemlösungsansätze auf komplexe Nachhaltigkeitsfragen anwenden; gerechte und inklusive Lösungen entwickeln; alle genannten Kompetenzen miteinander verbinden.

Zudem liefert die UNESCO für jedes der 17 Nachhaltigkeitsziele beispielhaft Lernziele, zu bearbeitende Themen und mögliche didaktische Umsetzungen. In den letzten zehn Jahren sind in Bezug auf die Schlüsselkompetenzen der UNESCO Fortschritte in der Erarbeitung von Rahmenwerken erreicht worden, die diese auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse geprüft, geschärft und ergänzt haben (Brundierts et al., 2020; Redman & Wiek, 2021). In Deutschland ist die Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen (DG HochN) seit 2020 einer der zentralen Akteure bei der Förderung nachhaltiger Entwicklung an Hochschulen. Sie definiert BNE folgendermaßen:

„Sie verknüpft [...] Grundlagen-, Orientierungs- und Anwendungswissen, zielt auf aktive Teilhabe, Mitgestaltung und Handlungskompetenz der Lernenden. Darüber hinaus befähigt sie zu kritisch-reflexivem und systemisch-vernetztem Denken und fördert interkulturelles Lernen. Darüber hinaus umfasst sie sowohl Urteils- als auch Gestaltungs- und Transformationskompetenz und berücksichtigt lebenslanges Lernen“ (Vogt et al., 2020, S. 7).

In ihrem Leitfaden zur Gestaltung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Hochschullehre empfiehlt die DG HochN, Nachhaltigkeit in den verschiedenen Lernbereichen des Curriculums zu adressieren, um den Erwerb dieser Kompetenzen im Bereich nachhaltiger Entwicklung zu ermöglichen (Bellina et al., 2020, S. 27). Diese thematischen Lernbereiche sind als Platzhalter für Inhalte und Aktivitäten einer Lehrveranstaltung oder eines Studiengangs zu sehen und sind bezogen auf:

- Inhalt: Geschichte und Konzepte der nachhaltigen Entwicklung sowie konkrete Einzelthemen; ganzheitliche Betrachtung des Veranstaltungsthemas in ökologischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Perspektiven sowie Herstellung von lokal-globalen Bezügen;
- Ethik: ethische Grundlagen und Aspekte der Inhalte und wissenschaftlichen Formate mit Fokus auf globaler und intergenerationaler Gerechtigkeit;
- Wissenschaft: wissenschaftliche Methoden und Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Teil von nachhaltiger Entwicklung;
- Praxis: Kenntnisse, Methoden und Fertigkeiten im Bereich nachhaltiger Entwicklung für den Beruf vermitteln; neue Berufsfelder in diesem Bereich erkennen;
- Partizipation: Möglichkeiten für Studierende bieten, kollaborativ in den zuvor genannten Bereichen zu arbeiten, also auch an der Gestaltung der Lehrveranstaltung und ihres Lernens mitzuwirken und Verantwortung dafür zu übernehmen.

2.2 Von Entwicklungen in der Lehre zur veränderten Hochschulkultur

Nachhaltigkeit (und somit auch BNE) ist kein Zustand, sondern stellt sich eher als kontinuierlicher Prozess dar, als beständige Auseinandersetzung mit den komplexen Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft. Ein solcher Prozess erfordert nicht nur neue Inhalte und neue Formen des Lernens, der Lehre sowie der Organisationskultur. Die ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen wurde daher zu einem der fünf zentralen Handlungsfelder im „Weltaktionsprogramm BNE“ (WAP BNE, 2015–2019). Sie bedeutet, Nachhaltigkeit nicht nur in einzelnen Lehrveranstaltungen oder Curricula zu verankern oder die Bildungseinrichtung nachhaltiger zu verwalten, „sondern auch Werte und Strukturen der gesamten Institution zu verändern“ (UNESCO & Deutsche UNESCO Kommission, 2014, S. 18).

Im Folgeprogramm des WAP „BNE 2030“ wurde dieser Ansatz geschärft und als Whole Institution Approach (WIA) explizit als Maßnahme genannt. Hochschulen sollen als transformative Lernorte Nachhaltigkeit in all ihre Handlungsbereiche integrieren. Neben den Kernaufgaben Lehre und Forschung sind dabei auch die Governance, die Bereiche Betrieb und Campusgestaltung sowie Transfer und regionale Partnerschaften gemeint (Deutsche UNESCO-Kommission, 2025; UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission, 2021, S. 28). Hierbei sollen Monitoring- und Selbstevaluationsinstrumente eingesetzt werden, „die der strukturellen Verankerung von BNE und der Qualitätsentwicklung dienen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.).

Die Entwicklung der Anforderungen an Hochschulen im Kontext von BNE zeigt eine Entwicklungslinie von der fachlichen Umweltbildung über die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen bis hin zur institutionellen Verankerung und Weiterentwicklung der Hochschulen zu transformativen Lernorten. Heute ist BNE nicht mehr nur ein fachliches „Zusatzthema“, sondern bringt dementsprechend neue Anforderungen zur Beurteilung und Entwicklung von Bildungsqualität mit sich. Das bringt neue Perspektiven auf und neue Herausforderungen für die Evaluation von Studium und Lehre mit sich, die folgend beleuchtet werden sollen.

2.3 Aktueller Stand der Umsetzung von BNE an Hochschulen im deutschsprachigen Raum

Vielleicht nicht zuletzt, weil richtungsweisende Dokumente zur Verankerung von BNE in Deutschland wie etwa der deutsche Beitrag zum „Weltaktionsprogramm Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ der UNESCO (2015–2019), der „Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ in der Formulierung der Ziele für Hochschulen eher wage bleiben und Hochschulen „auf-

grund der weitgehenden Hochschulautonomie [...] in eigener Verantwortung über ihre Ziele und Aktivitäten zur Implementierung von Nachhaltigkeit auch im Sinne einer BNE [...] entscheiden“ (Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 25), ist der Stand der Umsetzung der im vorherigen Abschnitt genannten Anforderungen an Hochschulen sehr unterschiedlich. Einige Hochschulen haben BNE im Sinne eines WIA vollumfänglich integriert, etwa das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden, die Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE), die Leuphana Universität Lüneburg oder die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Kondratjuk & Wipperm, 2025). Weiterhin gibt es durchaus zahlreiche innovative Praxisbeispiele von BNE-Lehre auf der Ebene einzelner Lehr-/Lernangebote. Aber statt einer umfassenden Integration von Nachhaltigkeit oder gar BNE in die Curricula an deutschen Hochschulen (z. B. Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen) lassen sich nur vereinzelte Verweise auf Nachhaltigkeit in Studiengängen und Modulen finden (Holst & Singer-Brodowski, 2022, S. 1). In der BNE-Praxis wird zudem nach wie vor ein starker Fokus auf die ökologische Dimension im Vergleich zur sozialen und ökonomischen Dimension (Bock & Ruckelshauß, 2025, S. 11) sowie auf die individuelle Ebene (z. B. individuelle Handlungen, Haltungen oder Kompetenzen) gelegt. Nicht zuletzt spielt das Thema Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich auch im Rahmen von Akkreditierung (Holst & Singer-Brodowski, 2022, S. 28) sowie der hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildung (ebd., S. 1) im deutschsprachigen Raum bislang nur eine untergeordnete Rolle. Insgesamt bestehen somit weiterhin erhebliche Entwicklungspotenziale und es stellt sich die Frage, welche Rolle Evaluation in diesem Transformationsprozess einnehmen kann, um diese Potenziale zu erschließen.

3 Nachhaltigkeit als Anspruch für professionelle Evaluation

Der Beitrag von Evaluierenden zu den Nachhaltigkeitszielen ist international ein aktuelles Thema in der Profession. So rufen die Teilnehmenden der 5. Konferenz der Asia Pacific Evaluation Association (APEA) am 14. November 2025 an der Universität der Vereinten Nationen in Tokio auf Grundlage der „Global Evaluation Agenda 2.0“ zu gemeinsamen Maßnahmen auf, um die Fortschritte hin zu den UN-Nachhaltigkeitszielen zu beschleunigen.¹ Auch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) hebt hervor, dass innerhalb ihrer Community Einigkeit darüber bestehe, dass Evaluation einen wesentlichen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten könne:

¹<https://asiapacificeval.org/tokyo-call-for-action/>

„Trotz dieser allgemeinen Anerkennung der Bedeutung von Nachhaltigkeit zögern viele Evaluierende, Nachhaltigkeit konsequent in ihren Evaluationen zu berücksichtigen. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Es besteht die Sorge, dass Auftraggebende kein Interesse an diesem Bewertungskriterium haben und dessen Integration als zusätzlichen Aufwand ohne Nutzen betrachten. Zudem scheint es oft unklar, wie Nachhaltigkeit als komplexes und abstrakt erscheinendes Konzept auf konkrete Evaluationsgegenstände überhaupt angewendet und gemessen werden kann“ (DeGEval, 2025, S. 5).

In Anbetracht dessen erarbeitete die DeGEval den Leitfaden „Nachhaltigkeit in Evaluationen berücksichtigen“ als Orientierungshilfe für Evaluierende und Auftraggebende (DeGEval, 2025). Er soll dabei unterstützen, Nachhaltigkeit auf ökologischer, ökonomischer und sozialer Ebene als Standardkriterium in Evaluationen zu etablieren. Die DeGEval empfiehlt hier den Evaluierenden, die Relevanz des Nachhaltigkeitsaspekts für den jeweiligen Evaluationsgegenstand zu reflektieren und basierend auf dem Kriterium des Nutzens sowie der Machbarkeit Vorschläge hinsichtlich der Analyse und Operationalisierung relevanter Nachhaltigkeitsaspekte in der Evaluation zu erarbeiten. Da keine konkreten Anwendungsfelder ausgeführt werden, ergibt sich kein direkter Bezug zur Evaluation an Hochschulen oder zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der Leitfaden kann aber dennoch Anregungen bieten. Beispielsweise wird das Kriterium der sozialen Nachhaltigkeit differenziert beschrieben, etwa in Bezug auf den Zugang zu Bildung, Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe, Inklusion und Abbau von Barrieren sowie Geschlechtergerechtigkeit, Nichtdiskriminierung und Förderung von Diversität sowie kultureller Vielfalt und Toleranz. Diese Aspekte können bei der Qualitätsentwicklung an Hochschulen durchaus als Qualitätskriterien herangezogen werden.

Zusammengenommen kann festgehalten werden, dass es an die Hochschulen einen politischen Auftrag und von Seiten der Profession einen professionellen Anspruch gibt, Nachhaltigkeitsfragen auch in die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Studium und Lehre zu integrieren. Doch wie können Nachhaltigkeit und eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung als komplexes und abstrakt erscheinendes Konzept in der Evaluation an Hochschulen konkret berücksichtigt werden? Auch wenn die aktuelle Evaluationspraxis vor dem Hintergrund einer BNE eher in Frage gestellt wird (Bellina et al., 2020; Giesenbauer & Müller-Christ, 2020; HNEE, 2022), gibt es gegenwärtig weder eine klare, einheitliche Position zum Verhältnis von BNE und Evaluation (Friede & Weiß, 2022, S. 23), noch liegen einschlägige Veröffentlichungen rund um die Methodik oder zu praktischen Handlungsempfehlungen und erprobten Beispielen vor. So bleibt die Evaluation im Kontext einer BNE an Hochschulen für Evaluierende weitgehend eine Blackbox.

Die folgenden Abschnitte stellen einen Versuch dar, sich dem Verhältnis von BNE und Evaluation zu nähern, indem relevante Diskurse aus der BNE-Literatur (u. a. zum Evaluationsverständnis, zur Forschungsmethodik und -methodologie sowie zum Qualitätskulturbegriff) mit Praxisbeispielen entlang typischer Arbeitsfelder von Evaluationstätigen in Verbindung gebracht werden.

4 Das Verhältnis von Evaluation und BNE

Um sich dem Verhältnis von Evaluation und BNE zu nähern, sollen zunächst Rolle und Funktion von Evaluation im Kontext einer BNE diskutiert werden. Dabei werden Kernprinzipien betrachtet, die Evaluation und BNE vereinen: Partizipation und Reflexion. Diese Gemeinsamkeiten können Evaluation bei entsprechender Gestaltung zu einem Lernfeld für BNE-Schlüsselkompetenzen machen.

4.1 Reflexive Funktion von Evaluation im Kontext von BNE

O'Donoghue et al. (2019) sowie Friede und Weiß (HNEE, 2022) argumentieren gegen ein rein instrumentelles Evaluationsverständnis im Kontext von BNE, das Bildung vor allem als Mittel zur Verhaltensänderung begreife, in der Evaluation ausschließlich auf messbare Outputs, Zielerreichung oder externe Rechenschaft fokussiert werde und eine Evaluationspraxis durch externe Expert:innen favorisiere (an Hochschulen verankert in zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen, Stabsstellen und Abteilungen der Zentralverwaltung). Dies blende den reflexiven, lernbezogenen und partizipativen Charakter einer solchen Bildung aus, in der Evaluation integraler Bestandteil dieser sozialen Lern- und Veränderungsprozesse sein könne (Friede & Weiß, 2022, S. 24 f.; O'Donoghue et al., 2019, S. 7). Auch Bellina et al. (2020, S. 45) heben den reflexiven Charakter von Evaluation hervor. So zielen BNE darauf ab, Studierende zu befähigen, im Sinne von „change agents“ aktiv an gesellschaftlichen Transformationsprozessen mitzuwirken und im Rahmen des Studiums entsprechende „citizenship competences“ zu entwickeln. Hochschul-BNE könne dabei als Lernlabor für gesellschaftliche Teilhabe fungieren, indem Studierende ihr Studium aktiv mitgestalteten und verschiedene Formen und Methoden der Mitwirkung erprobten sowie reflektierten. Dazu gehöre auch die Beteiligung an der Ausgestaltung und formativen Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen. Dadurch würden Studierende erfahren, wie sie Verantwortung für das eigene Lernen sowie für Veränderungen in den Lehr-/Lernprozessen übernehmen könnten. Sie resümieren, dass eine gute BNE an Hochschulen Evaluation gezielt nutze, „um die Kernkompetenzen für Nachhaltige Entwicklung zu fördern. Dafür setzt sie primär auf Evaluation als

Lernprozess, [...] als Weg der Teilhabe, zur gemeinsam verantworteten Gestaltung von Lehre und Lernen“ (Bellina et al., 2020, S. 46):

„Verantwortungsvolle Persönlichkeiten entwickeln sich besser, wenn das Studium als selbstverantwortete Aktivität erfahrbar wird. (...) Wenn Studium und Lehre dazu beitragen, Verantwortung bewusst zu übernehmen, lernen Studierende zunächst ihre Bildungswege und perspektivisch ihre Umwelt verantwortungsvoll zu gestalten“ (Empfehlungen des Wissenschaftsrats für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre, WR, 2022, S. 31).

Um dem reflexiven Charakter von Evaluation und BNE gerecht zu werden, differenzieren O'Donoghue et al. (2019, S. 2) verschiedene Dimensionen von Evaluation im BNE-Kontext. Evaluation kann ein initiiertes Instrument *für* BNE sein, wenn Evaluationsergebnisse als Ausgangspunkt oder Grundlage für die Ausgestaltung von BNE-Projekten dienen. Evaluation *von* BNE meint die Evaluation von Praktiken, Ergebnissen oder Auswirkungen von BNE-Programmen oder -Projekten. In einer Evaluation *als* BNE dienen Evaluationsprozesse konstitutiv in sich als gemeinsame Aushandlungs- und Reflexionsprozesse. Evaluation *in* BNE sieht Evaluation als situatives Element des reflexiven Lernens innerhalb von BNE-Bildungsprozessen (O'Donoghue et al., 2019, S. 2). Etwas übersichtlicher – und daher auch im weiteren Verlauf dieses Beitrags verwendet – unterscheiden Bellina et al. (2020, S. 45) Evaluation *von* Lernen und Lehren („evaluation of learning“) und Evaluation *als* Lernprozess („evaluation as learning“). Diese Differenzierung ist entscheidend, wenn Evaluation ihrerseits direkt zum Transformationsprozess beitragen soll und nicht nur als Instrument zur Bewertung von BNE-Inhalten und -Praktiken eingesetzt wird, denn erst wenn Evaluation selbst als gemeinsamer Aushandlungs- und Reflexionsprozess verstanden wird, bietet sie Studierenden die Gelegenheit, Kernkompetenzen von BNE praktisch zu erproben, und kann sie deren Erwerb dadurch fördern (Bellina et al., 2020, S. 46). Bezogen auf die in Abschnitt 2.1 aufgeführten Schlüsselkompetenzen können beispielsweise die folgenden angesprochen werden: *normatives Denken* (Normen und Werte verstehen und reflektieren; Prinzipien, Ziele und Vorgaben aushandeln – auch bei Interessenkonflikten), *Kooperationskompetenz* (von anderen lernen, Empathie zeigen; Bedürfnisse und Perspektiven anderer verstehen und respektieren; Konflikte lösen und gemeinsam Lösungen finden), *kritisches Denken* (Normen, Praktiken und Meinungen hinterfragen; eigene Werte und Handlungen reflektieren; fundierte Positionen im Diskurs einnehmen). In diesem Sinne können Evaluationsprozesse an Hochschulen auch für die aktuell viel diskutierte Demokratiebildung von Bedeutung sein. Sie weist Schnittmengen zur BNE auf, indem sie ihrerseits normatives sowie kritisch-analytisches Denken und demokratische Erfahrungen in Lernprozessen fokussiert und hierzu ähnlich der BNE

eine institutionelle Verankerung demokratischer Partizipation nahelegt (Kenner, 2026, S. 399).

4.2 Partizipation durch Evaluation als Lernfeld in einer BNE

Partizipation wird im Leitfaden zur Gestaltung von Bildung von Nachhaltiger Entwicklung in der Hochschullehre der DG HochN als wichtiger Lernbereich für den Erwerb von BNE-Kompetenzen beschrieben (Bellina et al., 2020). Hier ist dabei explizit auch gemeint, „an der Gestaltung der Lehrveranstaltung und ihres Lernens mitzuwirken und Verantwortung dafür zu übernehmen“ (Bellina et al., 2020, S. 27). Brundijs et al. (2014) schlagen für die Gestaltung der Lehrveranstaltungs- sowie der Studiengangsevaluation vor, ein „adaptive, collaborative evaluation uniting faculty, staff, students and members of the community“ zu implementieren (Brundijs et al., 2014, S. 197). Damit sprechen sie die studentische Partizipation in den QE-Prozessen an.

Wird Evaluation als „Weg der Teilhabe [...] zur gemeinsam verantworteten Gestaltung von Lehre und Lernen“ (Bellina et al., 2020, S. 46) verstanden, stellt sich die Frage, welche Form der und welches Ausmaß an Teilhabe es braucht. Diese kann in ihrem Ausmaß schließlich sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Wenn Feedback von den Teilnehmenden zwar erhoben, aber nur von den Verantwortlichen rezipiert wird, wie es bei standardisierten Lehrveranstaltungs- und Studiengangsbefragungen der Regelfall ist, sprechen Wolf und Sedlacek (2025, S. 53) in Anlehnung an das Stufenmodell zur Partizipation von Mayrberger (2012) von *Einbeziehung* als Vorstufe der Partizipation. Erst wenn die Ableitung von Maßnahmen explizit auf dem Feedback beruht oder gar gemeinsam mit den Studierenden geschieht, kann von *Mitwirkung* und *Mitbestimmung* als erste Stufen echter Partizipation gesprochen werden. Werden Maßnahmen unter Begleitung der Lehrenden vornehmlich von den Studierenden abgeleitet, kann von *Selbstbestimmung* als höchste Stufe der Partizipation und im Falle einer vollständigen Konzeption, Durchführung und Auswertung der Evaluation ausschließlich auf Seiten der Studierenden von einer über Partizipation hinausgehenden Stufe der *Selbstorganisation* gesprochen werden. Neben der Frage, wie stark das Feedback der Studierenden einbezogen, aufgegriffen oder gemeinsam mit ihnen vertieft wird, kann zudem ein Unterschied in der Art der Erhebung ausgemacht werden. Qualitative Verfahren gehen mit diskursiven Aushandlungsprozessen unter Studierenden oder gar Studierenden und Lehrenden einher, in denen erstere lernen können, ihre Positionen zu artikulieren, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen, die eigenen Werte und Meinungen kritisch zu reflektieren und gemeinsame Positionen und konstruktive Lösungen zu entwickeln. Mit dem Ausmaß der Partizipation und der dialogischen Anteile von Evaluation und Qualitätsentwick-

lung steigt daher auch das Ausmaß der möglichen Kompetenzgewinne auf Seiten der Studierenden. Fungieren sie lediglich als „Datenlieferanten“ (Wolf & Sedlaczek, 2025, S. 52) und wird ihr Feedback nur *einbezogen*, so bleiben die Verfahren hinter den Möglichkeiten zurück, durch Kompetenzvermittlung einen eigenen Beitrag zur BNE zu leisten.

Die Beteiligung von Studierenden kann zudem bereits vor dem Moment einer Evaluation beginnen. Als Anwendungsbeispiele, in denen Studierende „Einfluss auf das gemeinsame Lehren/Lernen, und Mitverantwortung für die Veränderungen“ übernehmen können, nennen Bellina et al. (2020) beispielsweise:

- BNE-spezifische Kriterien für die eigene Lehrveranstaltung (oder das Studienprogramm) entwickeln;
- Kriterien allen Beteiligten transparent machen; gegebenenfalls gemeinsam entwickeln/festlegen;
- eigene Evaluationsfragen zu diesen Kriterien entwickeln;
- formative Evaluation während der Lehrveranstaltung als Möglichkeit zur Teilhabe von Studierenden nutzen (Bellina et al., 2020, S. 46).

5 BNE im Kontext verschiedener Arbeitsfelder von Evaluationstätigen

Das Verhältnis von Evaluation und BNE kann entlang einer gängigen Einteilung der Hochschule auf drei Handlungsebenen betrachtet werden (Kondratjuk, 2025): Dies sind die normative Makroebene der Organisation (z. B. Organisations- und Qualitätskultur, Lehr-/Lernverständnis bzw. Leitbild, Qualitätsmanagementsystem), die strategische Mesoebene der Studienprogramme (z. B. Studienangebot, -organisation und -bedingungen, Curriculumsentwicklung, Studiengangsevaluation) sowie die operative Mikroebene der Bildungsprozesse (z. B. didaktische Ausgestaltung von Lehr-/Lernsettings und -formaten entlang der normativen und strategischen Setzungen, Lehrveranstaltungsevaluation).

Auf diesen Handlungsebenen lassen sich die typischen Tätigkeitsfelder der Evaluationstätiger an Hochschulen weitgehend verorten: die Lehrveranstaltungsbewertung, die Evaluation von Studiengängen und -bedingungen (z. B. mittels Studierenden- und Ehemaligenbefragungen) sowie der Bereich des Qualitätsmanagements (QM). Letzteres steht in engem Zusammenhang mit normativen und strategischen Vorgaben sowie der gelebten oder angestrebten Qualitätskultur. Die Evaluation von Projekten, beispielsweise im Rahmen von Förderlinien (die häufig bereits im Antrag eine Darlegung der Wirkungsprüfung/-evaluation verlangen), lässt sich dagegen weniger klar zuordnen. Sie reicht von der einzelnen Lehr-/Lernintervention (z. B. im Rahmen des Scholarship of Teaching and Learning – SoTL) bis hin zu Maßnahmen der Organisationsentwicklung (z. B. im

Rahmen eines WIA) und geht häufig mit komplexeren Designs sowie einer expliziten methodologischen Verortung einher.

In den folgenden Ausführungen sollen konkrete Implikationen entlang der genannten Handlungsfelder an Hochschulen diskutiert werden. Ausgehend von grundlegenden Diskussionen zur Transformation von Hochschule, Qualitätsmanagement und Qualitätskultur, wird auf die Studiengangsevaluation, Lehrveranstaltungsevaluation und Projektevaluation eingegangen, bevor im Fazit abschließend auf Möglichkeiten der hochschulspezifischen Transformation von Qualitätskultur und Evaluationsverständnis eingegangen wird.

5.1 Qualitätsmanagement und Qualitätskultur

Vor dem Hintergrund zunehmender Komplexität beschreiben Giesenbauer und Müller-Christ (2020) die Transformation von Hochschulen als einen systemischen Entwicklungsprozess hin zu einer „University 4.0“, die von ko-kreativer und transdisziplinärer Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen geprägt sei. Dieser Entwicklungsprozess gehe mit Spannungen auch im Bereich der Qualitätsentwicklung einher. So seien zwar etablierte Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung einerseits als Errungenschaften früherer Entwicklungsphasen unverzichtbar, könnten jedoch innovationshemmend wirken, wenn mit neuen Lehr-/Lernformaten experimentiert werde. Ausgehend von diesem Spannungsverhältnis rücken sie die etablierten Systeme, Strukturen und Prozesse in den Fokus und fragen: „how does one ensure and maintain the quality of teaching and testing while experimenting with new forms of education?“ (Giesenbauer & Müller-Christ, 2020, S. 12).

Über Fragen einer für BNE funktionalen, operativen Ausgestaltung von Qualitätssicherung/-entwicklung und Evaluation hinaus betonen Bauer et al. (2024, S. 120) die Organisationskultur als „wahren Motor eines umfassenden Wandels“. Gerade in einem Nachhaltigkeitsprozess müssten Werte, Denkweisen, Führungsstile, Paradigmen und Ansätze zur Problemlösung systematisch hinterfragt und etwa durch Leitbildentwicklung und partizipative Gestaltungsprozesse weiterentwickelt werden. In diesem Kontext kann der Qualitätskulturbegriff ein fruchtbarer Ansatz sein. Er geht weit über die rein operative Umsetzung eines QM-Systems (z. B. der Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen durch dazu bestimmte Stellen) hinaus und stellt die in der Hochschulgemeinschaft verankerten Werte, Praktiken und Interaktionen im Umgang mit Qualität in den Fokus. Werden diese breit geteilt oder zumindest akzeptiert, kann von einer organisationsweit getragenen Qualitätskultur gesprochen werden (Vettori & Rammels, 2014, S. 53). Voraussetzung hierfür sind nach Vettori und Rammels (2014) neben partizipativer Einbindung aller Stakeholder und gegenseitigem

Vertrauen vor allem geteilte Interpretationsmuster. Um Letzteres zu erreichen, empfehlen sie, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich Hochschulangehörige dauerhaft diskursiv einbringen und engagieren können. Zudem sollten sie in der Reflexion ihres organisationalen Handelns und der selbstständigen, verantwortungsbewussten Entscheidungsfindung innerhalb dieser Prozesse individuell und kollektiv begleitet werden. Dies könne in einer Transformation beispielsweise hin zu einer nachhaltigkeitsorientierten Qualitätskultur eine größere Wirkung entfalten als die reine Anpassung von Evaluationsmethoden und -prozessen (Vettori & Rammels, 2014, S. 55). Aus ihrer Sicht passt der Qualitätskulturansatz zudem hervorragend zum Ansatz einer BNE, da beide auf Werteorientierung, Partizipation und langfristige kulturelle Transformationsprozesse in Lehre und Hochschulorganisation zielen. Würden beide Ansätze verknüpft und nachhaltige Entwicklung als Orientierungsrahmen in bestehende Qualitätsdiskurse und -praktiken integriert, sei dies ein

„benefit to both concepts/movements, giving ESD a stable structure to build upon and offering the institutional quality assurance and quality management efforts a constructive orientation beyond the generation of data and evaluation cycles“ (Vettori & Rammels, 2014, S. 62).

Folglich sollten nicht nur die konkreten Evaluationsverfahren und -instrumente innerhalb der Qualitätsmanagementsysteme vor dem Hintergrund einer BNE hinterfragt werden, sondern auch das Verständnis von Qualitätsmanagement und -entwicklung sowie die dahinterliegende hochschuleigene Qualitätskultur, die sich in Ordnungen und Satzungen, Strukturen und Hierarchien sowie den gelebten Praktiken und Interaktionen im Qualitätsmanagementsystem zeigt. Beispielsweise könnte gefragt werden, ob die Qualitätskultur entwicklungsorientiert (statt auf Legitimation/Kontrolle ausgerichtet) und flexibel (statt durchweg standardisiert) sowie die konsequente Einbindung der jeweiligen Interessengruppen in die Datenerhebung und datenbasierte Entscheidungsfindung (statt einer Zentrierung auf einzelne Verantwortliche und Funktionsträger:innen) die Normalität ist, wie es etwa Fadeeva et al. (2014, S. 18) fordern.

Der Paradigmenwechsel, der aus dem BNE-Feld für QM und QE an Hochschulen gefordert wird, findet große Übereinstimmung mit Positionen zur Zukunft von QM aus einer akademischen Reflexion heraus. So schlägt Ditzel (2023) zu der Frage, wie Qualitätsentwicklung in einer „Hochschule der Zukunft“ neu positioniert werden könne, vor, zu einer „akademischen Form der QE zu finden“, die sich als forschende Praxis verstehe. Diese bediene sich nicht nur wissenschaftlich fundierter Instrumente, sondern drücke sich in erster Linie in „einer fragenden, auf empirischen und theoretischen Arbeiten aufbauenden Haltung“ aus (Ditzel, 2023, S. 81). Hierfür benennt er drei zentrale Gestaltungsmerkmale:

1. eine *Stärkung der Qualitätsentwicklung* gegenüber einer Qualitätssicherung mit vorwiegend Legitimations- und Konformitätsaspekten, in der qualitative, dialogorientierte Evaluationsverfahren gegenüber standardisierten Evaluationsverfahren und Qualitätsindikatoren zur Prüfung festgelegter Standards/Ziele und eine wissenschaftsgeleitete Reflexion von besonderer Bedeutung sind;
2. eine *Kontextualisierung* bzw. *Kontextsensitivität*, die mit einem stärkeren Fokus auf die Handlungspraxis des Lehrens und Lernens, einer dezentralen Verortung der Verantwortung für Qualität sowie einer Partizipation an der Ausgestaltung von QM und seinen Instrumenten einhergeht und stärker auf diskursive Praktiken, Feedback, Reflexion bzw. Lernen und weniger auf Kontrolle abzielt;
3. eine *Stärkung der Forschungsorientierung*, indem Organisationsentwicklung im Sinne des Institutional Research auf evaluative Forschungspraktiken zurückgreift, Evaluationsverfahren im Sinne einer theoriegeleiteten Evaluation auf Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung zurückzugreifen und die Lehrpraxis im Sinne des SoTL oder Design Based Research begleitend beforstet wird.

Demnach lässt sich festhalten, dass nicht nur aus einer Perspektive der BNE die Ausgestaltung von Evaluation, Qualitätsmanagement und Qualitätskultur an jeder Hochschule hinterfragt und der Fokus auf kontextsensitive, empirisch fundierte und zugleich dialogorientierte Qualitätsentwicklung im Sinne des organisationalen Lernens gelegt werden sollte.

Ein Beispiel für Reflexionsprozesse, in dem das QM-System mit seinen Strukturen und Prozessen sowie immanenten Werten und Handlungslogiken partizipativ hinterfragt wird, bieten Guzy und Maas (2025). Sie beschreiben das Instrument Quality Management Analysis Poll (QUAP), das in Anlehnung an das Teaching Analysis Poll (TAP) entwickelt wurde und sich durch eine externe, moderierte Gruppendiskussion unter zentralen QM-Mitarbeitenden und dezentralen QM-Koordinator:innen entlang von Leitfragen auszeichnet. Derartige Ansätze können als Nebeneffekt eine Stärkung von Kommunikation und Vernetzung unter den Hochschulangehörigen sowie ein stärkeres Ownership für die Evaluationsprozesse hervorbringen (Guzy & Maas, 2025). Solche Formate zeigen exemplarisch, wie Qualitätsmanagement selbst zum Reflexionsraum werden kann, in dem geteilte Interpretationsmuster entstehen und eine nachhaltigkeitsorientierte Qualitätskultur strategisch weiterentwickelt werden kann.

5.2 Evaluation von Studiengängen und -bedingungen

Übliche Tätigkeitsbereiche von Hochschulbeschäftigten in der Evaluation sind die Konzeption, Durchführung und Auswertung von Erhebungen unter Studierenden, Absolvent:innen und Lehrenden sowie die Aufbereitung und Kommunikation der Ergebnisse gegenüber den Hochschulangehörigen.

Wird in entsprechenden Umfragen eine Evaluation *von* BNE angestrebt, so kann auf validierte Skalen zurückgegriffen werden, die den sonst üblichen Fokus auf den ökologischen und sozialen Fußabdruck von Bildungseinrichtungen um einen auf die von Lernenden und Lehrenden in der Praxis erlebte Nachhaltigkeit erweitern. Holst, Grund und Brock (2024) bieten einen Fragebogen aus dem deutschsprachigen Raum mit 13 Items für Studierende (z. B. „An meiner Hochschule ist Lernen über Nachhaltigkeit mit praktischen Aktivitäten verbunden ...“; „... lernen wir zu Nachhaltigkeit auch durch den Austausch mit Personen außerhalb der Bildungseinrichtung ...“; „... werde ich darin ermutigt und unterstützt, an wichtigen Entscheidungen mitzuwirken ...“) und 15 Items für Lehrende („... vermittele ich nicht nur Wissen an die Lernenden, sondern begleite und unterstütze sie auf ihrem eigenen Lernweg“; „... wird ein direkter Beitrag dazu geleistet, die umliegende Region nachhaltiger zu gestalten ...“) (Holst, Grund & Brock, 2024, S. 1365). Einen internationalen, gleichfalls validierten Fragebogen bieten etwa Castro-Gómez et al. (2025).

Die zentrale britische Qualitätsagentur für den Hochschulbereich, The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), hat Empfehlungen formuliert, wie Prozesse der Qualitätsentwicklung an Hochschulen die Einführung von BNE unterstützen können. Dazu empfiehlt sie u. a., Studierende zu ihren BNE-Erfahrungen in den Veranstaltungen des Studiengangs zu befragen, und schlägt zwei Items vor („1. My course has addressed how sustainable development is relevant to my subject area and discipline, 2. My course has empowered me to make a difference to real-world social and environmental challenges“) (QAA, 2023). Eine weitere Empfehlung ist es, mögliche quantitative Daten zu identifizieren (beispielsweise per Keyword-Nutzung), um einen Vorher-nachher-Vergleich hinsichtlich der Integration von BNE in die Curricula im Zuge entsprechender Curriculumsentwicklungsprozesse zu ermöglichen. Ein konkretes Beispiel für einen solchen Ansatz findet sich in dem Beitrag von Aschoff et al. in diesem Band. Sie kombinieren hierzu standardisierte, softwaregestützte Text-Mining-Verfahren zur Analyse umfangreicher Studiengangsdokumente mit einer vertiefenden qualitativen Inhaltsanalyse anhand ausgewählter Textsegmente.

Zum anderen können in der Evaluation *von* BNE auf Ebene der Curricula (oder auch einzelner Lehrangebote) die Schlüsselkompetenzen der Nachhaltigkeit (UNESCO, 2017) und in der Evaluation die entsprechende Kompetenzent-

wicklung der Studierenden im Fokus stehen (HNEE, 2022, S. 23). In der Entwicklung eines einheitlichen Rahmens für Kompetenzen und Lernziele im Bereich BNE gibt es noch viele Baustellen (Costa et al., 2024), wenn auch auf erste Vorschläge verwiesen werden kann (z. B. Brundiars et al. 2020; Redman & Wiek 2021). Dementsprechend ist auch die Entwicklung entsprechender Skalen zur Erfassung solcher Kompetenzen über Fragebögen noch nicht sehr weit fortgeschritten. Es gibt jedoch absehbar erste Instrumente, auf die zurückgegriffen und mit denen in der Evaluation von Lehre und Studium experimentiert werden kann. So bieten Olsson et al. (2025) einen Überblick über einige Skalen zur Handlungskompetenz in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung in ihrem Review, anhand dessen sie zugleich einen Bedarf zur Weiterentwicklung entsprechender Skalen feststellen. Ein Instrument mit 69 Items auf 8 Kompetenzskalen zur Selbsteinschätzung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Kontext von Service Learning entwickeln aktuell Bremer et al. (2024). Gleichmaßen wird aktuell ein allgemeines Online-Self-Assessment zu Nachhaltigkeitskompetenzen (OSA I NK) für den deutschsprachigen Hochschulraum entwickelt, mit dem durch BNE und Klimabildung erworbene Handlungskompetenzen evaluiert werden können.² Auch das internationale Forschungsprojekt „IMP>ACT“ („Impact Assessment for Action Competence“) will bis 2027 ein Assessment-Instrument vorstellen, mit dem die Wirkung von BNE-Angeboten auf die Handlungskompetenz von Lernenden erfasst werden kann.³

Wird Evaluation *als* BNE gedacht, soll die Evaluation von Studiengängen und -bedingungen folglich als Lernlabor fungieren und einen Beitrag zur Kompetenzvermittlung leisten („evaluation as learning“), so bieten qualitative Methoden und stärker partizipativ angelegte Verfahren eine wichtige Lerngelegenheit. Beispiele für entsprechende Diskursräume unter Studierenden zur Einbindung studentischer Perspektiven in die Studiengangsevaluation sind etwa studentische Fokusgruppen an der FH Aachen (Albrecht & Bör, 2025) oder der Universität Leipzig (Weitzel et al., 2020), World Cafés an der Fachhochschule St. Pölten (Tulla, 2025) sowie Evaluationsparcours an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften und Kunst Hildesheim/Holzminden/Göttingen (Weitzel et al., 2020). Ergebnisse entsprechender Erhebungen werden häufig von den Studiengangsverantwortlichen zusammen mit quantitativen Erhebungen (z. B. Studierendenbefragungen und Studienverlaufsanalysen) interpretiert.

Über diesen Grad der Partizipation hinausgehende Fallbeispiele, in denen Daten von Studierenden und Lehrenden sowie gegebenenfalls weiteren Akteursgruppen

²https://wiki.dg-hochn.de/images/5/5a/Projektvorstellung_HUB_DGhochN_Dokumentation_neu.pdf

³<https://impactforaction.eu/>

gemeinsam interpretiert sowie Maßnahmenvorschläge erarbeitet, abgewogen und festgelegt werden, zeigen Dohnt und Engel (2025), Schmatz (2025) sowie Deman et al. (2025). Deman et al. (2025) beschreiben das Konzept und einige Beispiele erfolgreicher Studienforen, die als fester Bestandteil des Qualitätsmanagements an der Universität Graz einen Fokus auf die bedarfsorientierte, evidenzbasierte und partizipative Initiation von Veränderungsprozessen in Fachbereichen legen. Dohnt und Engel (2025) beschreiben die Integration ko-kreativer Elemente unter Einbindung der Studierenden in alle Phasen der evidenzbasierten Weiterentwicklung von Studiengängen von der Fragestellung über die Auswahl der Instrumente bis hin zur Ableitung von Maßnahmen an der Philipps-Universität Marburg. Schmatz (2025) beschreibt einen ähnlichen Prozess in der Weiterentwicklung eines künstlerischen Studiengangs an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf, in dem studentische Perspektiven nicht nur qualitativ erhoben, sondern Studierende auch in die abschließende Ableitung von Schlussfolgerungen und Maßnahmen einbezogen werden.

5.3 Lehrveranstaltungsevaluation

Giesenbauer und Müller-Christ (2024, S. 12) sprechen sich angesichts neuer Lehr-/Lernformate im Rahmen einer BNE für eine Transformation der Instrumente und Verfahren zur Qualitätssicherung/-entwicklung aus. Als entsprechend typische Lehr-/Lernformate und -methoden, die mit Blick auf BNE reale Probleme, soziales Lernen und die Entwicklung von Werten, Haltung und Reflexionsfähigkeit adressieren, nennen Bock und Ruckelshauß (2025, S. 16) u. a. Service Learning (das mit gemeinwohlorientiertem Engagement einhergeht), Reallabore und communityorientierte Forschungsprojekte (die mit der transdisziplinären Bearbeitung realer Problemlagen einhergehen) sowie Rollen-/Planspiele, Zukunftswerkstätten oder Fishbowl-Diskussionen, die Studierende stark in Interaktion, Diskussion und Reflexion bringen. Prominent ist zudem der Challenge-Based-Learning-Ansatz (CBL). Er basiert ähnlich wie Problem Based Learning auf Problemen oder Herausforderungen und gleichermaßen wie Project Based Learning auf Projekten, konzentriert sich aber im Unterschied zu den beiden anderen Ansätzen auf Nachhaltigkeitsfragen und Herausforderungen, die eine dringende Lösungen erfordern (Gallagher et al., 2023, S. 3). Ein charakteristisches Element von CBL (sowie Service Learning und Reallaboren) ist die enge Zusammenarbeit von Studierenden, Lehrenden und externen Akteur:innen (beispielsweise aus Wirtschaft, Politik, Kultur und Zivilgesellschaft) sowohl bei der Gestaltung der Lernprozesse als auch in der gemeinsamen Entwicklung von Lösungsansätzen (Gallagher et al., 2023, S. 10). Zentraler Erfolgsfaktor solcher Lehr-Lern-Settings (und damit ein möglicher Indikator in Fragebögen) ist ein

ernsthaftes Angebot zur Partizipation aller Teilnehmenden und eine damit einhergehende Offenheit für deren, gegebenenfalls unkonventionelle, Ideen (Konradtjuk, 2025, S. 301). Derartige transformative und komplexe Lernräume erzeugen nicht selten Ambiguität, Reibung und Unsicherheit, die Anlass zur Reflexion sowie zu Aushandlungsprozessen geben und im Sinne der Kompetenzziele von BNE (z. B. Entwicklung von Ambiguitätstoleranz oder Problemlösungskompetenzen) didaktisch gewollt sind. Einige klassische Items der Lehrveranstaltungs-evaluation, die auf Klarheit oder Struktur und entsprechende Vorbereitung oder Organisation abzielen, sind gerade keine plausiblen Indikatoren für erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse in diesem Sinne. Auch der Lerngewinn kann erst im Zuge einer späteren Praxis realisiert werden. Klassische Kriterien eines Lehrveranstaltungsfragebogens könnten von Studierenden daher schlechter wahrgenommen und bewertet werden, obwohl die Lernerfolge durch das aktivierende Lernsetting höher sind (Deslauriers et al., 2019, S. 19251).

Hense und Raser (2021) identifizieren als eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lehrende Handlungskonsequenzen aus einer Lehrveranstaltungsbefragung ableiten, dass diese als inhaltlich relevant akzeptiert werde. Zur Reflexion des eigenen Instrumentariums stellen sie folgende Fragen: „Adressieren die erfragten Sachverhalte das Informationsbedürfnis der Lehrenden? Konnten diese dabei selbst Einfluss nehmen, z. B. durch Mitwirkung am Instrument, die Auswahl von Item-Modulen oder das Stellen eigener Fragen?“ (Hense & Raser, 2021, S. 148). Auch Interviewstudien unter Studierenden, Lehrenden, Evaluationsbeauftragten und -mitarbeitenden weisen auf den Bedarf einer methodischen Ausdifferenzierung von Evaluationsinstrumenten für die Vielfalt der Fächer und Lehrformate sowie eine stärkere Einbindung der Stakeholder in die Gestaltung und Weiterentwicklung derselben hin (Israel & Schwarze, 2025; Ngoei, 2025).

Was generell für die Ausgestaltung der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen gilt, muss gerade durch die sehr spezifische Ausgestaltung entsprechender Lehr-/Lernformate in der Evaluation von BNE Berücksichtigung finden. Hier bräuchte es entweder spezifische, speziell für die jeweilige Veranstaltung entwickelte Fragebögen, formatspezifische Fragebögen oder qualitative Feedback- und Evaluationsverfahren, die jeweils Gestaltungsspielraum für Lehrende bieten.

Speziell für die jeweilige Veranstaltung entwickelte Fragebögen können ihren Einsatz im Rahmen eines Projekts nach dem SoTL-Ansatz finden, indem Lehrende die eigene Lehre und das Lernen der Studierenden mittels eigener Erhebungen oder Beobachtungen analysieren und die Ergebnisse, Erfahrungen oder Reflexionen publizieren (Huber 2011, S. 120). Beispiele für BNE-SoTL-Projekte finden sich in dem Beitrag von Dieball et al. in diesem Band und Dettmar et

al. (2025). Dieball et al. untersuchen die „Ingenieure ohne Grenzen Challenge“ (IoGC) im Design-Based-Research-Ansatz mittels mehrerer Studierendenbefragungen und einer inhaltsanalytisch ausgewerteten Gruppendiskussion. Dettmar et al. (2025) evaluieren ein interdisziplinäres und interkulturelles Lehrangebot mit einem Fragebogen aus standardisierten und offenen Fragen, deren qualitative Auswertung der vertiefenden Interpretation der quantitativen Ergebnisse dient. Die Beispiele verdeutlichen mögliche methodische Umsetzungen, die in der Regel veranstaltungs- und forschungsfragenspezifische Instrumente voraussetzen. Einen Leitfaden zur Entwicklung eigener SoTL-Projekte, der die Breite möglicher Ansätze verdeutlicht, bieten Pawelleck et al. (2020).

Formatspezifische Fragebögen können beispielsweise für Challenge-Based-Learning-Projekte angeboten werden, wie es die Ruhr-Universität Bochum tut (Heimgartner & Weckop, 2023).⁴ Der Standardisierbarkeit sind hier aber sicher Grenzen gesetzt, weshalb die Möglichkeit eingeräumt werden könnte, optionale Fragen auszuwählen oder eigene Fragen bzw. die spezifischen Lernziele für eine entsprechende Kompetenzbatterie zu formulieren. Projekte wie die IoGC (Dieball et al. in diesem Band) fokussieren beispielsweise neben fachlich-technischen Kompetenzen insbesondere die Förderung projektorientierter, sozialer und interkultureller Fähigkeiten. Die zuvor genannten Kompetenzskalen sind nicht nur auf Ebene der Curricula anwendbar, sondern können auch auf Ebene einzelner Lehr-/Lernangebote unter Auswahl der spezifisch adressierten Lernziele von Nutzen sein.

Alternativ zu diesen quantitativen Ansätzen kann auf qualitative Verfahren zurückgegriffen werden, die zudem als Möglichkeit für kollektive Lernprozesse im Rahmen einer lernenden Hochschule (Weitzel et al., 2020) und damit eine besondere Bedeutung in einer Evaluation *als* BNE erhalten. Besonders etabliert ist hier das TAP, indem Studierende in einer moderierten Gruppendiskussion in Abwesenheit der Lehrenden ein gemeinsames Feedback zu konkreten und als wesentlich empfundenen Herausforderungen einschließlich etwaiger Verbesserungsvorschläge erarbeiten. Das Ergebnis wird in der Regel in einem Nachgespräch zwischen Moderator:innen und Lehrenden reflektiert, was einen Perspektivwechsel und ein positives Klima zwischen Studierenden und Lehrenden begünstigen kann (Gerards et al., 2025; Schmidt, 2024). Der Einordnung von Wolf und Sedlacek (2025) folgend kann hier von Einbindung und Mitwirkung gesprochen werden. Eine Mitbestimmung würde hingegen voraussetzen, dass Studierende an der Diskussion der Ergebnisse und der Ableitung von Maßnahmen beteiligt werden, was im TAP nicht zwangsläufig der Fall ist. Dieser Schritt könnte allein bei Lehrenden oder im Nachgespräch zwischen Moderation und Lehrperson stattfin-

⁴<https://lehreladen.rub.de/lehrformate-methoden/challenge-based-learning/?pdf=5168>

den. Ein Beispiel für eine stärkere Partizipation der Studierenden in der Lehrveranstaltungsevaluation stellt die Methode „SHIFT“ an der Leuphana Universität Lüneburg dar. Hier treten Lehrende und Studierende mit Unterstützung einer externen Moderation in einen direkten Dialog, geben sich gegenseitig Feedback und werden so angeregt, gemeinsam Verantwortung für gelingendes Lehren und Lernen zu übernehmen.⁵ Geht es darum, Lehrende untereinander stärker ins Gespräch zu bringen, kann auf eine Abwandlung des TAP zurückgegriffen werden. An der Hochschule für Musik, Theater und Medien (HMTMH) Hannover wurden TAPs von Lehrenden für Lehrende etabliert, die die Vorzüge des TAP zusätzlich um die Möglichkeit zur kollegialen Reflexion und Vernetzung ergänzen (Wessel & Kopp, 2025). Dieses Format könnte systematisch auch eingesetzt werden, um einen Austausch unter BNE-Lehrenden zu fördern.

Soll Lehrenden die Möglichkeit eingeräumt werden, eigenständig, aber methodisch fundiert Feedback von Studierenden einzuholen und in einen offenen Austausch mit ihnen einzusteigen, kann auf entsprechende Handreichungen und Leitfäden zurückgegriffen werden. In einer Handreichung der BNE-Arbeitsgruppe des Netzwerks Nachhaltigkeit an hessischen Hochschulen (NNHH), die Lehrende in der Integration von BNE in ihre Lehre praxisnah unterstützen soll, werden folgende Fragen formuliert: „Inwiefern ist die studentische Veranstaltungsevaluation lernzielorientiert und begünstigt die Feedback-Literacy spezifisch für BNE?“; „Inwiefern begünstigen formative Feedbackformen (z. B. Peer-Feedback, Lernjournal, Reflexionsportfolio, Feedback-Sprechstunde) die Entwicklung dieser Kompetenzen im Verlauf der Veranstaltung?“ (NNHH, 2025, S. 6). Mit entsprechenden Feedbackformen für kleine Veranstaltungen hat sich eine Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) aus insgesamt elf Hochschuldidaktiker:innen und Beschäftigten aus Evaluation und QM über einen längeren Zeitraum befasst. Sie stellen zehn alternative Feedbackmethoden vor, die keine externe Moderation benötigen und teils explizit darauf abzielen, diskursiv gemeinsam mit den Studierenden Ideen zur Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung zu erarbeiten (Brust et al., 2024).

Die Vielzahl an Methoden mit unterschiedlichen Stufen der Partizipation zeigt, dass die Evaluation von Lehrveranstaltungen mehr als nur eine Bewertung der Lehrveranstaltung durch Studierende sein kann. Während beim Einsatz von klassischen Fragebögen zur studentischen Lehrveranstaltungsbewertung die Studierenden im Regelfall lediglich als Datenlieferanten herangezogen werden, ermöglichen andere Methoden je nach Ausgestaltung eine Förderung von BNE-Kompetenzen.

⁵https://www.leuphana.de/newsexport/2017/11/18597-SHIFT_-_ein_qualitatives_Feedbackverfahren_fuer_die_Lehre.pdf

5.4 Evaluation von BNE-Projekten und -Interventionen

Werden BNE-Interventionen auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich der Lernerfolge hin evaluiert, dominieren an Hochschulen wie in anderen Kontexten fragebogengestützte, quasiexperimentelle Pre-Post-Designs, die klar abgegrenzte Interventionen mit eindeutig formulierten Zielen und Indikatoren sowie bestenfalls die Möglichkeit zur Bildung von Vergleichsgruppen voraussetzen (O’Flaherty & Liddy, 2017; Stern et al., 2014). Friede und Weiß (HNEE, 2022) betonen, dass BNE hingegen in der Regel mit emergenten, längerfristigen und häufig nicht vorhersehbaren Lernprozessen einhergehe, die sich erst zeitverzögert oder außerhalb des formalen Lernsettings zeigten und sich nicht vollständig in vorab definierten Indikatoren abbilden ließen. Zudem kämen partizipative, transdisziplinäre Lehr-/Lernformate zum Einsatz, die keine Vergleichsgruppen und standardisierte Lernbedingungen zuließen. Daher stellen sie in einer Handreichung – auch als Lernmaterial für den aktuell einzigen den Autor:innen bekannten Weiterbildungskurs (Krah et al., 2023) für diese Thematik – einige alternative Evaluationsansätze und -methoden vor. Sie differenzieren u. a. in theoriegeleitete Ansätze, die Interventionen mit Hilfe einer Theory of Change evaluieren, konstruktivistische Ansätze, die individuelle Wahrnehmungen, Werte und Erfahrungen in den Blick nehmen, sowie partizipative Ansätze, die Beteiligung und soziales Lernen ins Zentrum stellen, wobei alle drei Zugänge partizipative Elemente aufweisen können (HNEE, 2022, S. 41).

Als theoriegeleiteter Ansatz wird die Theory of Change (Rogers, 2014) beschrieben. Sie kann als Planungs- und Evaluationsinstrument eingesetzt werden, das Lernziele, Kompetenzentwicklung und Kontextfaktoren in Beziehung setzt und Annahmen über Wirkzusammenhänge explizit macht. Im BNE-Kontext wird eine Theory of Change nicht als starres Wirkungsmodell verstanden, sondern als lernorientierter Prozess, indem Wirkungsannahmen z. B. mittels Workshops, Interviews oder Beobachtungen entwickelt und im Projektverlauf kontinuierlich weiterentwickelt werden (HNEE, 2022, S. 51). Eine Methode, die gleichfalls eine Theory of Change zum Gegenstand hat und einer realistischen Tradition entspricht, ist die Realist Evaluation (Pawson & Tilley, 1997), wie sie beispielhaft von Holmén et al. (2020) zur Evaluation der Lernmechanismen und Lernergebnisse eines Challenge Lab eingesetzt wird, in dem sich Studierende transdisziplinär mit regionalen systemischen Herausforderungen im Bereich der Nachhaltigkeit auseinandersetzen. Ein Beispiel dafür, wie theoriebasierte Evaluation explizit zur partizipativen Mitgestaltung genutzt werden kann, bietet die Evaluation eines mehrjährigen Projekts an der Technischen Universität Darmstadt mit den Schwerpunkten Studieneinstieg, Internationalisierung und Diversität (Brendel, 2025, S. 97).

Als konstruktivistischer Ansatz mit partizipativen Elementen wird von Friede und Weiß (HNEE, 2022) die Methode Most Significant Change Story (MSC) nach Davies und Dart (2005) vorgestellt. Entlang von Leitfragen werden zunächst individuelle, erfahrungsbasierte MSC-Stories zu bedeutsamen und unerwarteten Veränderungen gesammelt. Diese werden anschließend in einem mehrstufigen Verfahren entlang der Hierarchieebenen einer Organisation diskutiert, verdichtet und mit der jeweils unteren Ebene rückgekoppelt, so dass durch Fokussierung, Verifikation und Konsensbildung schließlich die aus Organisationssicht zentralen Outcomes identifiziert werden können. Ein auf Hochschulen übertragbares Beispiel zur Evaluation eines WIA hinsichtlich der Wirkungen auf die Nachhaltigkeitskultur, Gestaltungskompetenz und Resilienz aus dem schulischen BNE-Kontext bieten Strauß et al. (2025).

Als explizit partizipative Ansätze beschreiben Friede und Weiß (HNEE, 2022) Partizipatives Monitoring und Evaluation (PM&E) (Gujt & Gaventa, 1998). Geht es um das Monitoring von partizipativen Entwicklungsprojekten, erachten sie PM&E als besonders anschlussfähig an emanzipatorische BNE-Ansätze. Hier werden alle Teilnehmenden – insbesondere die am stärksten Betroffenen und häufig am wenigsten Berücksichtigten – von Beginn an in die Entwicklung von Indikatoren, die Datenerhebung und Interpretation eingebunden. Selbstbestimmung, geteilte Verantwortung, Aushandlungs- und Lernprozesse stehen im Fokus. Ein Beispiel für die Entwicklung eines Self-Assessment-Fragebogens zur Reflexion der eigenen Curricula u. a. hinsichtlich Nachhaltigkeit und BNE bieten Barnat et al. (2024, 2025). Hier wurde die zentrale Rolle in der inhaltlichen Ausgestaltung des Instruments den Studiendekan:innen zugedacht, die auch in den anschließenden Prozessen der Curriculumsentwicklung eine tragende Rolle spielen.

Geht es um die methodologische Rahmung in der Evaluation von Projekten, kann auf Diskurse aus dem Feld der deutschen Entwicklungszusammenarbeit zurückgegriffen werden. Nach Smid (2015) erfolgt hier in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel hin zu systemischen Ansätzen, der sich auch in den entsprechenden Diskursen innerhalb der DeGEval ausdrückt. Nachhaltige Entwicklung wird dabei nicht mehr als linear planbarer Transfer von Ressourcen, Technologien oder Wissen verstanden, sondern als offener, dynamischer Veränderungsprozess. Während konventionelle ziel- und kontrollorientierte Evaluationsansätze an ihre Grenzen stoßen, lassen systemische Ansätze Offenheit zu und setzen explizit auf Experimentieren, soziales Lernen und fortlaufende Anpassung. Dadurch erlauben sie es, komplexe Interdependenzen und Wechselwirkungen zu erfassen und Programme nachhaltiger Entwicklung ganzheitlich in ihrem jeweiligen sozialen, institutionellen und politischen Umfeld zu analysieren. Smid (2015) verweist beispielsweise auf die Developmental Evaluation (Patton, 2011) als Me-

thode zur Evaluation sozialer Innovationen in komplexen Systemen und das Integrated Sustainability Assessment (Weaver et al., 2007) als Methode zur Evaluation von Nachhaltigkeitsprogrammen, die soziale, ökologische und ökonomische Aspekte integriert. Weitere für BNE-Projekte interessante Ansätze bieten Outcome Harvesting (Wilson-Grau, 2018) zur retrospektiven Untersuchung von Effekten (im Gegensatz zur Untersuchung der intendierten Wirkung) sowie die Principles-Foci Evaluation (Patton, 2017) als Ansatz, der der Einhaltung von Prinzipien eine besondere Bedeutung beimisst.

Im Gegensatz zu klassischen, zielorientierten Designs, die nur intendierte Wirkungen messen, ermöglichen diese Methoden, unerwartete, aber bedeutende Veränderungen zu erfassen – gerade in komplexen, partizipativen BNE-Projekten, wo Lernprozesse nicht linear sind. Dies macht sie besonders geeignet für die Evaluation von Transformationsprozessen, die wenig vorhersehbar sind.

6 Fazit

Der Beitrag hat gezeigt, dass die Kombination von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Evaluation von Studium und Lehre ein noch wenig beleuchtetes Feld ist und sich beide aktuell in einem eher ambivalenten Verhältnis zueinander befinden. Zum einen stehen die etablierten Ansätze insbesondere der standardisierten Lehrveranstaltungsbefragung den didaktischen Ansprüchen einer transformativen BNE-Lehre häufig entgegen. Zum anderen eröffnen neue Evaluationsansätze die Möglichkeit, integraler Bestandteil einer reflexiven, partizipativen und lernprozessorientierten BNE zu werden und nicht nur deren Erfolge summativ zu bewerten. So wie BNE und Hochschuldidaktik als natürliche Verbündete (Eggensperger & Klöber, 2023) oder Partner (Bock & Ruckelshauß, 2025, S. 15) angesehen werden können, könnte auch das Feld der Evaluation von Studium und Lehre ein partnerschaftliches Verhältnis zur BNE eingehen.

Anstatt lediglich die Wirkung von BNE summativ zu bewerten, könnten Evaluationsprozesse selbst zu Lernorten werden – für Lehrende, Studierende und Institutionen gleichermaßen. In diesem Sinne könnte die Evaluation von Studium und Lehre nicht als externer Kontrollmechanismus, sondern als partnerschaftlicher Prozess verstanden werden, der sich an den Prinzipien von BNE – Transparenz, Teilhabe, gemeinsame Verantwortung und kontinuierliche Entwicklung – orientiert.

Dabei zeigt die durch BNE geforderte Transformation von Lehre folgerichtig die Notwendigkeit einer Transformation von Qualitätskultur und Evaluationsverständnis auf, die miteinander Hand in Hand gehen können: Statt auf zentralisierte, standardisierte Verfahren zu verweisen, müssten Evaluationsprozesse ent-

wicklungsorientiert und flexibel gestaltet werden. Die Einbindung aller Beteiligten – insbesondere der Studierenden im Sinne des Ideals einer gelebten Lernpartnerschaft – müsste zur Normalität werden. Dies bedeutet, dass Instrumente nicht nur von außen vorgegeben, sondern gemeinsam gestaltet werden, dass Feedback nicht nur als Bewertung, sondern als Lernanlass verstanden wird, und dass die Verantwortung für Lehrqualität kollektiv getragen wird. Gerade die vermehrte Integration partizipativer Ansätze ist in Hochschulen jedoch längst keine Randerscheinungen mehr, sondern seit Jahren zentrales Thema der Diskussion um Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Die Vielzahl an Praxisbeispielen (Jörissen et al., 2025; Berg et al., 2025) zeigt, dass solche Methoden bereits in unterschiedlichster Form in den Hochschulen angewendet werden – oft jedoch nicht bewusst in Bezug auf BNE. Nun ist es entscheidend, diese auch noch einmal im Hinblick auf die zu vermittelnden Kompetenzen zu erkennen und zu reflektieren. Werden sie dann didaktisch begleitet eingesetzt und strategisch weiterentwickelt, fördert dies die Entwicklung von Hochschulen als Orte des gemeinsamen Gestaltens und Lernens.

Eine Transformation wird über verschiedene Stufen erreicht. Im Wesentlichen wird in die Stufen Add-on, Integration und Redesign unterschieden (Holst et al., 2024, S. 3911). Aber wie kann der Stand dieser BNE-orientierten Entwicklungen im Feld der Evaluation eingeschätzt werden? In der Praxis zeigt sich, dass viele Evaluationsansätze sich noch auf der ersten Stufe befinden: Falls es BNE-orientierte Evaluationsformen gibt, werden sie als Zusatzangebot angeboten, ohne dass sie in die strukturellen Abläufe der Qualitätsentwicklung eingebunden sind. Erst in der Integration werden partizipative Methoden systematisch in die Lehr- und Lernpraxis integriert. Im Redesign schließlich wird die Evaluation selbst zum ermöglichenden Element der Transformation – als Ort der Aushandlung von Werten, Interpretationen und Entscheidungen.

Zentrale Stellen können auf jeder dieser Stufen unterstützen. Sie können skalierbare, aber flexibilisierbare Tools bereitstellen – etwa durch modular aufgebaute, anpassbare Evaluationsinstrumente, die den unterschiedlichen Kontexten gerecht werden. Gleichzeitig müssen sie perspektivisch Raum schaffen für kreative, kontextsensitive Lösungen, die über reine Standardisierung hinausgehen. Um diese Entwicklung voranzutreiben, bedarf es jedoch nicht nur neuer Instrumente, sondern auch auf Seiten der Mitarbeitenden in den Bereichen Qualitätsentwicklung und Evaluation neuer Kompetenzen: Sie müssen in der Lage sein, Aushandlungsprozesse zu begleiten, heterogene Perspektiven zu integrieren und reflexionsfördernde Räume zu gestalten (Jörissen & Grein, 2025, S. 25).

Zusammengenommen legen die aktuellen Diskurse rund um BNE und die Hochschule der Zukunft nahe, Evaluation kontextsensitiv, methodisch plural und par-

tizipativ zu gestalten und jeweils sorgfältig abzuwägen, wo Standardisierung in der Evaluation von (BNE-)Lehre sinnvoll ist und wo Spielräume eröffnet werden sollten, damit Evaluation und Qualitätsentwicklung selbst zu kollektiven Lern- und Transformationsprozessen beitragen können. Wenn die vorliegenden Ausführungen und Praxisbeispiele hierfür Anregungen geben konnten und eine erste Annäherung an das Verhältnis zwischen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und der Evaluationspraxis in Studium und Lehre gelungen ist, wäre ein zentrales Anliegen dieses Beitrags erreicht.

Literatur

- Albrecht, Y., & Bör, M. (2025). Nutzung eines qualitativen Instruments in der Studiengangevaluation. Methodische Reflektionen zu studentischen Fokusgruppen. In H. Berg, S. Schmidt & M. Koppenborg (Hrsg.), *Zukunftsfähiges Qualitätsmanagement an Hochschulen. Partizipation, Feedback und produktive Fehlerkultur* (S. 61-76). Waxmann.
- Barnat, M., Arntz, C., Bernecker, A., Fissabre, A., Franken, N., Goldbach, D., Hüning, F., Jörissen, J., Kirsch, A., Pettrak, J., Rexforth, M., Rosenkranz, J., & Terstegge, A. (2024). *Strategische Gestaltung von Studiengängen für die Zukunft: Ein kollaborativ entwickeltes Self-Assessment*. In: Hochschulforum Digitalisierung - Diskussionspapier. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/publikationen/strategische-gestaltung-von-studiengaengen-fuer-die-zukunft-einkollaborativ-entwickeltes-self-assessment>
- Barnat, M., Goldbach, D., Hüning, F., Kirsch, A., & Rosenkranz, J. (2025). Ein Framework zur Integration von Nachhaltigkeit in Studiengänge: Ein strategischer Ansatz an der FH Aachen. In W. Leal Filho (Hrsg.). *Innovative Ansätze für die Nachhaltigkeitslehre und Forschung in der Hochschulbildung. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit* (S. 141-149). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71601-4_8
- Bauer, M., Rieckmann, M., Niedlich, S., & Bormann, I. (2024). Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen. In M. Rieckmann, B. Giesenbauer, B. Nölting, T. Potthast & C. Schmitt (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen. Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation* (S. 115–137). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742551>
- Belgrade Charter*. (1975, 22. Oktober). <https://www.eusteps.eu/wp-content/uploads/2020/12/Belgrade-Charter.pdf>

- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G., & Potthast, T. (2020). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen berichten (HOCHN).
- Bock, S., & Ruckelshauß, T. (2025). BNE meets HD – eine Verständigung zwischen den Perspektiven. *NHHL* (121). <https://doi.org/10.25162/nhhl-2025-0011>
- Bremer, A.-K., Lindau, A.-K., & Brok, U. (2024). Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Service Learning – ein Erhebungsinstrument zur Selbsteinschätzung. *ZEP*, 2024(4), 10–14. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.03>
- Brendel, C. (2025). Partizipative Projektevaluation an der Hochschule – Wie geht das? Erste Erfahrungen mit Wirkmodellen in der Evaluation des Förderprojekts EDuStart. In H. Berg, S. Schmidt & M. Koppenborg (Hrsg.), *Zukunftsfähiges Qualitätsmanagement an Hochschulen: Partizipation, Feedback und produktive Fehlerkultur* (S. 97-110). Waxmann.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2020). Key competencies in sustainability in higher education – Toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Brundiers, K., Savage, E., Mannell, S., Lang, D. J., & Wiek, A. (2014). Educating Sustainability Change Agents by Design: Appraisals of the Transformative Role of Higher Education. In Z. Fadeeva, L. Galkute, C. Mader & G. Scott (Hrsg.), *Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education. Palgrave Studies in Global Higher Education* (S. 196-229). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137459145_10
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. (Hrsg.). (1992). *Agenda 21*. <https://www.bundesumweltministerium.de/download/agenda-21>
- Castro-Gómez, J., Giraldo-Giraldo, C., Albán Londoño Arias, J., & Sánchez de Pablo González del Campo, J. D. (2025). Sustainability performance evaluation in accredited universities: An organizational analysis from the students' perspective. *Journal of Sustainability Research*, 7(4). <https://doi.org/10.20900/jsr20250067>
- Costa, J., Alscher, P., & Thums, K. (2024). Global competences and education for sustainable development. A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01220-z>

- Davies, R., & Dart, J. (2005). *The „Most Significant Change“ (MSC) Technique. A guide to its use.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4305.3606>
- Declaration of the Tbilisi intergovernmental conference on environmental education. (1979). *Higher Education in Europe*, 4(1), 5–8. <https://doi.org/10.1080/0379772790040103>
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.). (2025). *Nachhaltigkeit in Evaluationen berücksichtigen. Orientierungshilfe für die Verwendung von Nachhaltigkeit als Evaluationskriterium.* https://www.degeval.org/fileadmin/content/Z03_Publikationen/DeGEval-Empfehlungen/Orientierungshilfe_Nachhaltigkeit/DeGEval_Broschuere_Nachhaltigkeit_in_Evaluationen_FINAL-web.pdf
- Deman, K., Kogler, B., Loder, A. K. F., & Salmhofer, G. (2025). Studienforen: Dialoge zur evidenzbasierten Studienentwicklung an der Universität Graz. In T. van Treek, B. Szcyrba, R. Hochmuth, N. Schaper & S. Heuchemer (Hrsg.), *Prototyp Zukunft: Lösungen für transformative Lehre im Modus des Scholarship. Forschung und Innovation in der Hochschulbildung* (S. 47–60). TH Köln. <https://doi.org/10.57684/COS-1314>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116 (39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Dettmar, U., Metzen, I., Villajuana-Bonequi, M., Carolina de Moraes, A., & Bucher, M. (2025). Zum Einfluss interdisziplinärer und interkultureller Aspekte auf die Motivation Studierender in einem Projekt des forschenden Lernens. In *Prototyp Zukunft – Lösungen für transformative Lehre im Modus forschenden Lernens* (S. 21–36). TH Köln. https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/1314/file/Prototyp_Zukunft_FIHB_Band_23.pdf
- Deutsche UNESCO Kommission. (Hrsg.). (2025, Januar). *Nachhaltigkeit 360° – in der Hochschule.*
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (o. J.). *Der Whole Institution Approach.* <https://www.unesco.de/bne/der-whole-institution-approach/>
- DG HochN. (2025, 10. Dezember). *UNESCO SDG Lernziele* [Wiki]. DG HochN-Wiki. https://wiki.dg-hochn.de/wiki/UNESCO_SDG_Lernziele
- Ditzel, B. (2023). Wissenschaftsgeleitete Wirkungsreflexion – Ansätze der Qualitätsentwicklung für eine Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 63–91. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/04>
- Dohnt, T., & Engel, F. (2025). Qualitätssicherung als per se ko-kreativer Prozess. Die Marburger Qualitätssicherung für Studium und Lehre. In J. Jörissen, D.

- Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 101-108). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>
- Düwel, J., Brust, L., Günther, A., Kleß, E., Knierim, R.M., Lütjerodt, N., Preller, L., Ruhrmann, P., Schmatz, R., Schwerin, K., & Sommer, M. (2024). *Feedback in kleinen Gruppen. Eine Handreichung für Lehrende. Arbeitsgruppe der DHGD*. https://www.sell.hhu.de/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Feedback_in_kleinen_Groupen__1._Auflage__September_2024_.pdf
- Eggersperger, P., Klöber, R. (2023). Hochschuldidaktik und BNE – natürliche Verbündete? *Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching*, 4(1), 7–16. <https://doi.org/10.11588/hint.2023.1.101924>
- Fadeeva, Z., Galkute, L., Mader, C., & Scott, G. (2014). *Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135–1157. 10.1080/13562517.2020.1863354
- Gerards, J., Jörissen, J., & Minrath, J. (2025). Eine vergleichende Analyse von Lehrveranstaltungsevaluation mittels standardisierter Fragebögen und Teaching Analysis Poll (TAP). In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 189-210). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>
- Gesellschaft für Evaluation. (2025). *Nachhaltigkeit in Evaluationen berücksichtigen. Orientierungshilfe für die Verwendung von Nachhaltigkeit als Evaluationskriterium*. DeGEval. https://www.degeval.org/fileadmin/content/Z03_Publikationen/DeGEval-Empfehlungen/Orientierungshilfe_Nachhaltigkeit/DeGEval_Broschuere_Nachhaltigkeit_in_Evaluationen_FINAL-web.pdf
- Giesenbauer, B., & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development. *Sustainability*, 12(8), 3371. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- Giesenbauer, B., Nölting, B., Potthast, T., Rieckmann, M., & Schmitt, C. T. (2024). Nachhaltige Entwicklung an Hochschulen in Deutschland – Wissensstand und Forschungsbedarf für eine gesamtinstitutionelle Transformation. In M. Rieckmann, B. Giesenbauer, B. Nölting, T. Potthast & C. T. Schmitt (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen* (S. 217–233). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742551>
- Guijt, I. & Gaventa, J. (1998). *Participatory Monitoring and Evaluation: Learning from change*. IDS Policy Briefing. University of Sussex.

- Guzy, M., & Maas, G. (2025). Partizipatives Verfahren zur Evaluation von QM-Systemen, -Verfahren und -Prozessen. Das Quality Management Analysis Poll (QUAP) der Universität Bielefeld. In H. Berg, S., Schmidt & M. Koppenborg (Hrsg.), *Zukunftsfähiges Qualitätsmanagement an Hochschulen: Partizipation, Feedback und produktive Fehlerkultur* (S. 153-167). Waxmann.
- Hense, J., & Raser, M. (2021). Evaluation und Qualitätssicherung in der Hochschullehre. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 139–152). UTB.
- HNNE, Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. (Hrsg.). (2022, 17. März). *Studienbrief Evaluation im Kontext von BNE-Projekten*. https://nachhaltigkeit-an-brandenburger-hochschulen.de/wp-content/uploads/2022/07/20220404_Studienbrief_BNEEvaluation-1.pdf
- Holmén, J., Adawi, T., & Holmberg, J. (2021). Student-led sustainability transformations: employing realist evaluation to open the black box of learning in a Challenge Lab curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 1–24. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0230>
- Holst, J., Grund, J., & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustain Sci*, 19(4), 1359–1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>
- Holst, J., & Singer-Brodowski, M. (2022). *Nachhaltigkeit & BNE im Hochschulsystem: Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und der Selbstverwaltung*. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-35828>
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59(4), 118–124.
- Israel, N., & Schwarz, N. (2025). Lehrveranstaltungsevaluation. Perspektiven, Herausforderungen und abgeleitete Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz in Hochschulen. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.) (2025), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 165-176). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>
- Jörissen, J., & Grein, M. (2025). Ko-Kreation als Ansatz in Lehre, Curriculums- und Organisationsentwicklung. Implikationen für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.) (2025), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 15-28). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>

- Jörissen, J., Möller, D., Grein, M., Kopczynski, S., & Peters, D. A. (Hrsg.). (2025). *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783818850463>
- Kenner, S. (2026). Demokratiebildung. In A. Carrapatoso, S. Kenner, C. Bergmüller-Hauptmann, N. Inkermann, & V. Reinhardt (Hrsg.). *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* (397–401). UTB, Wochenschau.
- Kondratjuk, M. (2025). Umsetzungen von BNE in Bildungsorganisationen. In M. Kondratjuk, S. Wippermann, U. Müller, I. Schmidberger & T. Stricker (Hrsg.), *Bildungsmanagement zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung* (S. 47–61). wbv Publikation.
- Kondratjuk, M., & Wippermann, S. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung. Perspektiven auf Bildungsmanagement. In M. Kondratjuk, S. Wippermann, U. Müller, I. Schmidberger & T. Stricker (Hrsg.), *Bildungsmanagement zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung* (S. 7–13). wbv Publikation.
- Kondratjuk, M., Wippermann, S., Müller, U., Schmidberger, I., & Stricker, T. (2025). *Bildungsmanagement zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung*. wbv Publikation.
- Krah, J., Molitor, H., Reimann, J., & Bellina, L. (2023). *Rahmenkonzept für die Weiterbildung „Zukunftsfähige Lehre für eine nachhaltige Entwicklung“*. Arbeitsgemeinschaft für Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen (Hrsg.).
<https://doi.org/10.57741/opus4-394>
- Leal Filho, W., Will, M., Shiel, C., Paço, A., Farinha, C. S., Orlovic Lovren, V., Avila, L. V., Platje, J. (Joost), Sharifi, A., Vasconcelos, C. R. P., Fritzen Gomes, B. M., Lange Salvia, A., Anholon, R., Rampasso, I., Quelhas, O. L. G., & Skouloudis, A. (2021). Towards a common future: Revising the evolution of university-based sustainability research literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 503–517. <https://doi.org/10.1080/13504509.2021.1881651>
- Macintyre, T., Tilbury, D., & Wals, A. (2024). *Education and Learning for Sustainable Futures: 50 Years of Learning for Environment and Change*. Routledge.
 DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003467007>
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>
- Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024, September). *Landesstrategie Bildung für nachhaltige Entwicklung –*

- BNE in NRW 2030*. https://www.bne.nrw/fileadmin/Dateien/BEREICH_Strategie/2024_BNE-Strategie_ba.pdf
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. (Hrsg.). (2017, September). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Netzwerk Nachhaltigkeit an hessischen Hochschulen. (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre: Unterstützung für eine BNE-orientierte Lehrpraxis*. https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/Unser_Hochschule/Nachhaltigkeit/Dokumente/Handreichungen_Leitfaeden/2025_Handreichtung_BNE_in_der_Hochschullehre_NNHH_AK_BNE.pdf
- Ngoei, H. (2025). Lehrevaluation in den künstlerischen Fächern. Eine Analyse von Besonderheiten, Anforderungen und Herausforderungen am Beispiel des Musikunterrichts. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 177-188). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>
- O'Donoghue, R., Rosenberg, E., Joon, D., & Krah, J. (2019). *Evaluation: A ,nested game changer‘ for ESE as evaluative processes of learning-led change*. Position Paper for a round table panel discussion on evaluation and ESE. CIES.
- O'Flaherty, J., & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>
- Olsson, D., Berglund, T., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., & Olsson, D. (2025). A systematic review of self-assessment scales on action competence in environmental and sustainability education: current limitations and development opportunities. *Environmental Education Research*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2605222>
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Pawelleck, A., Reisas, S., & Riewerts, K. (2020). *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – Projekte planen, begleiten, dokumentieren. Instrumente zur Qualitätsentwicklung*. <https://doi.org/10.21941/7jt1-7v14>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage.
- QAA. (2023). *Education for Sustainable Development and Academic Quality: Principles and Processes for Higher Education Providers*. The Quality Assurance Agency for Higher Education. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/members/education-f>

- or-sustainable-development-and-academic-quality-principles-and-processes-for-higher-education-providers.pdf?sfvrsn=63e2ac81_8
- Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785163>
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2(41), 4–10 <http://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>
- Rogers, P. (2014). *Theory of Change*. Methodological Briefs: Impact Evaluation 2. UNICEF Office of Research. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Theory_of_Change_ENG.pdf
- Schmatz, R. (2025). Kleine Klassen statt großer Massen. Ko-kreative Qualitätsentwicklung in einem künstlerischen Studiengang. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 109–120). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>
- Berg, H., Schmidt, S., & Koppenborg, M. (2025). *Zukunftsfähiges Qualitätsmanagement an Hochschulen. Partizipation, Feedback und produktive Fehlerkultur*. Waxmann.
- Smid, H. (2015). Lost in complexity – how to evaluate sustainable development? In J. L. Wilhelm (Hrsg.), *Evaluation komplexer Systeme: Systemische Evaluationsansätze in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit* (Potsdamer Geographische Praxis 10) (S. 127–169).
- Stern, M. J., Powell, R. B., & Hill, D. (2014). Environmental education program evaluation in the new millennium: what do we measure and what have we learned? *Environmental Education Research*, 20(5), 581–611. DOI: 10.1080/13504622.2013.838749
- Strauß, A., Kittel, J., Röding, D., Walter, U., & Mayer, C. (2025). #FREI DAY FOR FUTURE. Lebenswelten über den Whole Institution Approach gesund und nachhaltig gestalten – qualitative Teilstudie [Posterpräsentation]. DGSMP. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.20001.67686>
- Tulla, A. (2025). Kollaborative Curriculumsentwicklung durch partizipative Evaluation. Ein Praxisbericht des Bachelorstudiengangs Diätologie an der Fachhochschule St. Pölten. In H. Berg, S. Schmidt & M. Koppenborg (Hrsg.), *Zukunftsfähiges Qualitätsmanagement an Hochschulen: Partizipation, Feedback und produktive Fehlerkultur* (S. 77-96). Waxmann.
- UN. (1973). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm, 5–16 June 1972*. UN. <https://digitallibrary.un.org/record/523249>

- UN. (2015, 21. Oktober). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- UNESCO. (1990, 25. September). *Environmental education: Selected activities of UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme, 1975–1990*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087446>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO. (2021). *Progress update of the International Commission on the Futures of Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746>
- UNESCO. (2022). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>
- UNESCO, & Deutsche UNESCO Kommission. (Hrsg.). (2014). *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung* (4. Auflage). Deutsche UNESCO-Kommission. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234553>
- UNESCO, & Deutsche UNESCO-Kommission. (Hrsg.). (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2025). *The Sustainable Development Goals Report 2025* (revision August 2025). <https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2025.pdf>
- Vettori, O., & Rammel, C. (2014). Linking Quality Assurance and ESD: Towards a Participative Quality Culture of Sustainable Development in Higher Education. In Z. Fadeeva, L. Galkute, C. Mader & G. Scott (Hrsg.), *Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education*. Palgrave Studies in Global Higher Education. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137459145_3
- Vogt, M., Lütke-Spatz, L., Weber, C., Geyer, F., Günther, E., Jahn, S., Kahle, J., Kummer, B., Lang, D., Molitor, H., Niedlich, S., Müller-Christ, G., Potthast, T., Rieckmann, M., Schwart, C., Sassen, R., Schmitt, C., & Stecker, C. (2020). *Nachhaltigkeitsverständnis des Verbundprojekts HOCHN*. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/1-projekt/nachhaltigkeitsverstaendnis.html>
- Voß, G., Hajji, R., Schäfer, J., & Müller, L. M. (2025). Lernpfade als Instrument zur ko-kreativen Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lernangeboten im Rahmen des Design-Based Research-Ansatzes. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 61-78). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>

- Weaver, P., Rotmanns, J., Turnpenny, J., Haxeltine, A., & Jordan, A. (2007). Methods and tools for integrated sustainability assessment (MATISSE): A new European project. In C. Georges & C. C. H. Kirkpatrick (Hrsg.), *Impact assessment and sustainable development: European practice and experience* (S. 149–163). Edward Elgar Publishing.
- Weitzel, J., Timmann, A., Franz-Özdemir, M., Grunert, C., Reimann, J., Sachse, A.-L., Salzmann, S., & Weiss, P. (2022). Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung. In N. Leben, K. Reinecke & U. Sonntag (Hrsg.), *Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe: Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation* (Bd. 139) (S. 107–119). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004857w>
- Wessel, K., & Kopp, J. (2024). Kollegiale Teaching Analysis Polls (TAP) als Beitrag zu einer partizipativen offenen Hochschullehre. *die hochschullehre*, 10. <https://doi.org/10.3278/HSL2433W>
- Wilson-Grau, R. (2018). *Outcome Harvesting: Principles, Steps, and Evaluation Applications*. Information Age Publishing.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*.
- Wolf G., & Sedlaczek S. (2025). Die Lehrveranstaltungsevaluation als Möglichkeit zur studentischen Partizipation. In H. Berg, S. Schmidt & M. Koppenborg (Hrsg.), *Zukunftsfähiges Qualitätsmanagement an Hochschulen: Partizipation, Feedback und produktive Fehlerkultur* (47-59). Waxmann.

Chancen, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten einer BNE-orientierten Akkreditierung

Hamadou Ngoei

Abstract

Akkreditierung kann als ein effektives Instrument zur Qualitätssicherung und zur systemischen Verankerung von BNE in Bildungseinrichtungen fungieren, indem sie Nachhaltigkeitsaspekte verbindlich in Lehrpläne und institutionelle Prozesse implementiert. Die hierbei auftretenden Herausforderungen sind vielfältig und reichen von konzeptionellen Unschärfen bei der Definition von BNE-Kompetenzen über praktische Ressourcenengpässe bis hin zu ethischen Bedenken hinsichtlich potenziellen Greenwashing. Gleichzeitig eröffnen sich durch eine BNE-orientierte Akkreditierung Chancen, insbesondere durch die Förderung eines umfassenden Nachhaltigkeitsbewusstseins bei Studierenden, die Anregung von Innovationen in Lehre und Forschung sowie die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und des gesellschaftlichen Engagements von Hochschulinstitutionen. Eine erfolgreiche Implementierung erfordert die Entwicklung präziser und operationalisierbarer Standards, adäquate Fortbildungsangebote für Lehrende, die Validierung geeigneter Bewertungsinstrumente, eine intensive Kooperation aller relevanten Stakeholder, maximale Transparenz der Prozesse sowie eine langfristig angelegte Strategie, um einen substanziellen und nachhaltigen Beitrag zur Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsziele zu leisten. Die Berücksichtigung von BNE in Akkreditierungsstandards wird somit zu einem zentralen Anreiz für Bildungseinrichtungen, Nachhaltigkeit umfassend in ihre strategische Ausrichtung und operativen Praktiken zu integrieren.

1 Einleitung

Die gegenwärtige Zeit ist geprägt von einer eskalierenden Dringlichkeit globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel, der Ressourcenknappheit und der Zunahme sozialer Ungleichheiten. Vor diesem Hintergrund rückt das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung unweigerlich ins Zentrum der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten. Hochschulen kommt in diesem

Kontext eine herausragende Schlüsselrolle zu, da sie nicht nur das wissenschaftliche Fundament für zukunftsfähige Lösungen legen, sondern auch die zukünftigen Entscheidungsträger und Multiplikatoren ausbilden, die maßgeblich zur Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft beitragen sollen. Um die Qualität und gesellschaftliche Relevanz der Hochschulbildung nachhaltig zu gewährleisten, haben sich Akkreditierungsverfahren als unverzichtbare Instrumente der externen Qualitätssicherung etabliert.

Der vorliegende Beitrag widmet sich als umfassende Deskstudie der fundierten Analyse der Integration von BNE in die Akkreditierung von Studiengängen im deutschen Hochschulsystem. Angesichts der unbestreitbaren und stetig wachsenden Relevanz von BNE, die sich in zahlreichen Initiativen BNE-orientierter Bildungseinrichtungen sowie in der verstärkten Förderung durch Organisationen wie Engagement Global im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit manifestiert, untersucht dieser Beitrag die Akkreditierung als strategisches Instrument zur Verankerung von BNE. Im Fokus stehen folgende zentrale Forschungsfragen, die einer detaillierten Erörterung bedürfen:

- Inwiefern erweist sich die Akkreditierung als ein förderliches Instrument für die Implementierung und Stärkung von BNE in Studiengängen, und welche Rückwirkungen hat die Integration von BNE auf die Qualität und Relevanz der Akkreditierungsverfahren selbst?
- Welche spezifischen Herausforderungen und zugleich welche Chancen ergeben sich bei der Konzeption und Implementierung von Akkreditierungsverfahren, die BNE explizit und verbindlich in ihren Kriterienkatalog aufnehmen?
- Welche konkreten Strategien und Gestaltungsmöglichkeiten existieren, um BNE substanziell und wirksam in das etablierte deutsche Akkreditierungssystem zu integrieren, ohne dessen bewährte Strukturen zu untergraben?

Zur umfassenden und systematischen Erörterung dieser komplexen Fragen erfolgt eine tiefgehende Dokumentenanalyse. Unter konsequenter Anwendung des qualitativen Ansatzes nach Bohnsack et al. (2010) werden relevante wissenschaftliche Bücher, Fachaufsätze, Positionspapiere, einschlägige Fachzeitschriften und weitere maßgebliche Publikationen zum Themenkomplex BNE, Akkreditierung und deren wechselseitigen Schnittmengen selektiert, kritisch analysiert und synthetisiert.

Der Beitrag ist in folgende Abschnitte gegliedert: Zunächst wird der internationale Trend zu einer BNE-orientierten Akkreditierung beleuchtet, indem die Wahrnehmung und Umsetzung dieser Thematik in anderen Ländern dargestellt werden. Daran anschließend werden die Potenziale einer BNE-orientierten Akkreditierung umfassend diskutiert, gefolgt von einer Analyse der damit verbundenen

Herausforderungen. Der dritte Abschnitt widmet sich dem deutschen Akkreditierungssystem, um dessen Spezifika zu erfassen. Abschließend werden konkrete Überlegungen und Vorschläge zur Integration von BNE in das deutsche Akkreditierungssystem sowie die hierfür notwendigen Gelingensbedingungen formuliert. Der vorliegende Beitrag liefert somit fundierte Impulse zur gegenwärtigen Debatte über die zukünftige Ausrichtung der Hochschulakkreditierung im Kontext nachhaltiger Entwicklung.

2 Methodik: Qualitative Dokumentenanalyse nach Bohnsack

Zur systematischen Erschließung der komplexen Wechselwirkungen zwischen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem deutschen Akkreditierungssystem wurde im Rahmen dieser Deskstudie eine qualitative Dokumentenanalyse in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack durchgeführt. Die Wahl dieses methodischen Zugangs begründet sich durch das Erkenntnisinteresse, über eine rein deskriptive Inhaltsdarstellung hinauszugehen und latente Bedeutungsstrukturen bildungs- und steuerungspolitischer Texte zu rekonstruieren. Während klassische Formen der Inhaltsanalyse zumeist auf der Ebene expliziter Wissensbestände operieren, ermöglicht der Ansatz nach Bohnsack et al. (2010) die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen und impliziten Logiken, die den untersuchten Dokumenten zugrunde liegen (Bohnsack, Pfaff & Weller, 2010). Diese methodische Tiefenerschließung erweist sich insbesondere deshalb als relevant, weil die Integration von BNE in bestehende Steuerungs- und Akkreditierungsstrukturen häufig Spannungsverhältnisse zwischen normativen Zielsetzungen und administrativer Umsetzungspraxis in Hochschulen offenlegt.

Die methodische Umsetzung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren. Den Ausgangspunkt bildete die gezielte Auswahl der Analysematerialien. Die Kriterien für die Aufnahme in das Dokumentenkörper orientierten sich strikt an der Forschungsrelevanz sowie an der Validität und Autorität der Quellen. Erstens wurden primäre Rechts- und Steuerungsdokumente herangezogen, die den normativen Rahmen des deutschen Akkreditierungssystems definieren, insbesondere der Studienakkreditierungsstaatsvertrag und die Musterrechtsverordnung (MRVO). Zweitens erfolgte die Berücksichtigung bildungspolitischer Strategie-papiere zentraler nationaler und internationaler Akteure – darunter der United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – zur Erfassung der programmatischen und normsetzenden Dimensionen von BNE. Drittens flossen einschlägige wissenschaftliche Fachpublikationen und Evaluationsberichte in die Analyse ein, um den aktuellen Forschungsdiskurs zu BNE-

Kompetenzen und deren Erfassbarkeit abzubilden. Der zeitliche Fokus der Auswahl lag auf Dokumenten ab dem Jahr 2017, da die Verabschiedung des „Nationalen Aktionsplans BNE“ (NAP BNE) einen zentralen Impuls für die institutionelle Verankerung der Thematik im deutschen Bildungsraum markiert.

Die inhaltliche Auswertung erfolgte mittels formulierender und reflektierender Interpretation. In der Phase der formulierenden Interpretation wurde der manifeste Sinngehalt der Dokumente identifiziert, um die explizite Bezugnahme auf BNE-Anforderungen in den jeweiligen Akkreditierungsstandards zu bestimmen. Im Vordergrund stand hierbei die Analyse der textinternen Definitionen von „Qualität“ im Kontext von Nachhaltigkeit. Die anschließende reflektierende Interpretation ermöglichte einen Perspektivwechsel auf die Orientierungs- und Deutungsrahmen der Dokumentenersteller. In diesem Schritt wurde rekonstruiert, ob BNE in den analysierten Texten primär als additives Wissensmoment oder als transformativer, strukturprägender Prozess innerhalb hochschulischer Entwicklungspraxis gerahmt wird.

Der systematische Vergleich unterschiedlicher Dokumententypen – etwa zwischen den bildungspolitischen Leitbildern der UNESCO und den rechtlich-administrativen Regulierungen der MRVO – verdeutlichte im Sinne der dokumentarischen Methode sowohl diskursive Synergien als auch strukturelle Diskrepanzen. Das methodische Zusammenwirken aus kriteriengeleiteter Dokumentenselektion, inhaltlicher Erfassung und tiefenhermeneutischer Reflexion gewährleistet damit eine fundierte Beantwortung der leitenden Forschungsfragen und bildet zugleich die konzeptionelle Grundlage für die Ableitung von Gestaltungsperspektiven einer BNE-orientierten Hochschulakkreditierung.

3 BNE: Ein Überblick

Bildung für nachhaltige Entwicklung bezeichnet einen bildungstheoretischen Ansatz, der Lernende dazu befähigt, die ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimensionen gesellschaftlicher Entwicklung in ihren wechselseitigen Zusammenhängen zu verstehen und vor diesem Hintergrund reflektiert zu urteilen und verantwortlich zu handeln. Im Zentrum steht nicht die reine Wissensvermittlung, sondern der Erwerb von Kompetenzen, die eine aktive Mitgestaltung nachhaltiger Transformationsprozesse in lokalen wie globalen Kontexten ermöglichen (Gestaltungskompetenz, kritisches Denken, Perspektivenübernahme, Partizipationsfähigkeit). BNE ist damit als querschnittsorientiertes, normativ gerahmtes Bildungskonzept zu verstehen, das eng an die „Agenda

2030“ und insbesondere an das Bildungsziel 4.7 der Sustainable Development Goals (SDGs) gekoppelt ist.¹

Die Ziele von BNE lassen sich inhaltlich und kompetenzorientiert beschreiben. Inhaltlich zielt BNE darauf, Wissen über globale Herausforderungen wie Klimawandel, Ressourcenübernutzung, Biodiversitätsverlust, soziale Ungleichheit und globale Macht- sowie Wertschöpfungsketten zu vermitteln und diese in ihrer Komplexität sowie in ihren Zielkonflikten sichtbar zu machen. Hierbei werden Lernende befähigt, die Folgen des eigenen Handelns zu antizipieren, alternative Handlungsoptionen zu entwickeln, diese normativ zu begründen und gemeinsam mit anderen in gesellschaftliche Aushandlungs- und Veränderungsprozesse einzubringen. Damit verbindet BNE individuelle Urteils- und Handlungskompetenzen mit dem übergeordneten Ziel, zu einer gerechten, ökologisch tragfähigen und ökonomisch tragfähigen Entwicklung im Sinne der 17 Nachhaltigkeitsziele beizutragen.² Der Grundstein einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde 1992 auf der Konferenz der United Nations (UN) zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro gelegt. Im Abschlussdokument dieses „Erdegipfels“ – der „Agenda 21“ – wird in Kapitel 35 und 36 die Neuausrichtung von Wissenschaft und Bildung auf das Leitbild der Nachhaltigkeit gefordert. Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zielt auf intra- und intergenerative Gerechtigkeit, also auf Gerechtigkeit innerhalb gegenwärtig lebender wie auch zwischen zukünftig lebenden Generationen. Dabei führt der Nachhaltigkeitsgedanke erstmals Umwelt- und Entwicklungs- bzw. Sozialfragen in globaler Perspektive systematisch zusammen. Er umfasst die drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales, die häufig um eine politisch-institutionelle Dimension ergänzt werden (Kehren, 2021).

Die Entwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland lässt sich als schrittweiser Institutionalisierungsprozess beschreiben, in dessen Verlauf sich der Fokus von einer eher projektformig organisierten Umweltbildung hin zu einem strukturpolitischen Transformationsansatz für das gesamte Bildungssystem verschoben hat. Ausgangspunkt war die internationale Rahmensetzung durch die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014), in der BNE in Deutschland zunächst vor allem über Modellversuche, Netzwerke und regionale Initiativen in Schulen, Hochschulen und nonformalen Bildungssettings erprobt wurde, ohne jedoch bereits flächendeckend in Curricula, Prüfungsordnungen oder Qualitätsentwicklungsinstrumente eingebettet zu sein.³

¹https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html

²<https://www.bmfr.bund.de/DE/Bildung/AusserschulischeBildung/BildungFuerNachhaltigeEntwicklung/bildungfuernachhaltigeentwicklung.html>

³<https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/das-unesco-weltaktionsprogramm-bne-in-deutschland/das-unesco-weltaktionsprogramm-bne-in-deutschland.html>

Mit dem anschließenden „UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE“ (2015–2019) vollzog die Bundesrepublik einen deutlichen Wechsel von der Projekt- zur Strukturlogik, indem unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine mehrstufige Governance-Struktur mit Nationaler Plattform BNE, Fachforen entlang der Bildungsbereiche und Partnernetzwerken eingerichtet wurde. Die Nationale Plattform verabschiedete am 20. Juni 2017 den NAP BNE, der mit 130 Zielen und 349 Handlungsempfehlungen explizit auf eine dauerhafte Verankerung von BNE in allen Bildungssektoren zielt. Dieser Aktionsplan wurde noch im selben Jahr durch einen Kabinettsbeschluss der Bundesregierung politisch bestätigt und damit als zentrale Referenz für Länder, Kommunen und Träger etabliert. Charakteristisch für diese Phase ist, dass BNE als Querschnittsaufgabe verstanden wird, die etwa Schulprogramme, Hochschulentwicklungspläne, Lehrerbildung, frühkindliche Bildung und berufliche Aus- und Weiterbildung systematisch auf die Förderung von Gestaltungskompetenz, Partizipation und transformatives Handeln ausrichten soll.

Die in der Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan dokumentierte Umsetzung zeigt, dass BNE seither zunehmend in Steuerungsinstrumente und Qualitätsmanagement integriert wird, etwa in Form von Länderprogrammen, Zertifizierungssystemen für Schulen und außerschulische Lernorte oder hochschulinterne Nachhaltigkeitsstrategien. Im Bereich der allgemeinbildenden Schulen benennt die Kultusministerkonferenz in ihrem Bericht von 2017 BNE ausdrücklich als Beitrag zur Umsetzung des SDG-Unterziels 4.7 und beschreibt konkrete Maßnahmen wie die Aufnahme von BNE in Rahmenlehrpläne, die Qualifizierung von Lehrkräften sowie den Aufbau regionaler BNE-Netzwerke zur Verknüpfung formaler und nonformaler Lernorte. Parallel dazu entstehen in der Hochschullandschaft Leitbilder nachhaltiger Entwicklung, BNE-Module in Studiengängen, Schwerpunktprofessuren und hochschulweite Nachhaltigkeitsberichte, wie sie im „Nationalen Aktionsplan“ als strukturelle Eckpunkte für den tertiären Bereich skizziert werden (KMK, 2017).

Mit dem 2020 gestarteten UNESCO-Programm „BNE 2030“ wird die Strategie nochmals verlängert und inhaltlich neu akzentuiert, indem Digitalisierung, Armutsbekämpfung, Resilienz und transformatives Handeln als prioritäre Themenfelder hervorgehoben werden. Die Berliner Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz „Learn for Our Planet. Act for Sustainability“, die gemeinsam von UNESCO, BMBF und Deutscher UNESCO-Kommission organisiert wurde, verpflichtet Deutschland und andere Staaten, BNE bis 2030 in allen Bildungsbereichen verbindlich zu verankern und insbesondere die Kompetenzentwicklung von Lehrenden, die Stärkung der Jugendbeteiligung sowie die Förderung lokaler Bildungslandschaften auszubauen. In der Folge begleitet die Nationale Plattform

BNE weiterhin die Umsetzung sowohl des Programms „BNE 2030“ als auch des NAP BNE und fungiert als zentrales Multiakteursgremium, das Bund, Länder, Kommunen, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft in einen kontinuierlichen Aushandlungsprozess über Ziele, Indikatoren und gute Praxis der BNE einbindet.⁴

Vor diesem Hintergrund lässt sich die aktuelle Entwicklungsdynamik von BNE in Deutschland als Übergang zu einer bildungspolitischen Querschnittsstrategie beschreiben, in der Nachhaltigkeit nicht mehr als zusätzliches Unterrichtsthema, sondern als integraler Maßstab für Lernziele, Schul- und Hochschulentwicklung, Personalqualifizierung und regionale Bildungsplanung fungiert. Die Anbindung an internationale Verpflichtungen wie die Agenda 2030 und das SDG 4.7 verleiht diesem Prozess zusätzliche Verbindlichkeit, zugleich zeigen die vorliegenden Zwischenberichte, dass die Umsetzung zwischen den Bundesländern und Bildungsbereichen weiterhin heterogen verläuft und die Frage nach wirksamen Steuerungsimpulsen, Indikatoren und Anreizsystemen für eine tatsächlich transformative BNE nach wie vor zentral bleibt.⁵

4 Strukturelle Verankerung von BNE im deutschen Hochschulsystem: Wechselverhältnis zwischen nationalem bildungspolitischem Hintergrund, BNE und Studiengangsakkreditierung in Deutschland

Das Verhältnis zwischen nationalem bildungspolitischem Hintergrund, BNE und Studiengangsakkreditierung in Deutschland lässt sich als mehrstufiges, rechtlich und politisch gerahmtes Steuerungsgefüge beschreiben, in dem Zielvereinbarungen mit dem Land, Hochschulgesetze und ministerielle Strategien eine zentrale Vermittlerrolle zwischen politischer Programmatik (z. B. BNE) und der konkreten Gestaltung von Studiengängen einnehmen. Studiengangsakkreditierung fungiert dabei als zentrales Instrument, um diese politisch-rechtlichen Vorgaben in prüfbare Qualitätsanforderungen zu übersetzen und so die strukturelle Verankerung von BNE in Curricula, Qualitätsmanagement und Hochschulentwicklung zu sichern (Holst & von Seggern, 2020).

Auf nationaler Ebene wird Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe der Bildungs- und Hochschulpolitik verstanden, die an die „Agenda 2030“ und SDG 4.7 anknüpft und über Strategien von Bund, Ländern und die Nationale Plattform BNE in das Hochschulsystem eingespeist wird. Diese nationalen Strategien adressieren Hochschulen explizit als Transformationsakteure, so dass BNE sowohl als normativer Orientierungsrahmen (z. B. Whole Institution

⁴https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan_node.html

⁵https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan_node.html

Approach) als auch als Qualitätsmaßstab für Studium und Lehre profiliert wird (Holst & Singer-Brodowski, 2022).

Hochschulgesetze der Länder bilden den rechtlichen Rahmen, in dem Nachhaltigkeit und teilweise BNE als Aufgaben der Hochschulen normativ verankert sind, etwa durch Formulierungen zu Nachhaltigkeit, Klimaschutz und langfristiger Entwicklung in den Zweckbestimmungen. Ministerielle Strategien (z. B. Nachhaltigkeits-, Wissenschafts- oder Hochschulentwicklungsstrategien) konkretisieren diese gesetzlichen Aufträge, indem sie BNE als Querschnittsaufgabe definieren und Erwartungen an Governance-Strukturen, Leistungsprofile und Berichterstattung der Hochschulen formulieren.⁶

Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen fungieren als zentrales Governance-Instrument, um nationale und landespolitische BNE-Ziele hochschulspezifisch zu operationalisieren, etwa in Form von Zielindikatoren zu Nachhaltigkeit, BNE-Verankerung in der Lehre oder Nachhaltigkeitsstrategien der Hochschule. Empirische Dokumentenanalysen zeigen, dass BNE und Nachhaltigkeit zunehmend in Zielvereinbarungen aufgenommen werden und damit zu verbindlichen Referenzpunkten strategischer Hochschulentwicklung und interner Qualitätsprozesse werden (KMK, 2024).

Die Studiengangsakkreditierung ist im Studienakkreditierungsstaatsvertrag und in der MRVO als gemeinsames Akkreditierungssystem der Länder geregelt und zielt auf die Sicherung und Vergleichbarkeit der Qualität von Bachelor- und Masterstudiengängen. Innerhalb dieses Rahmens können Anforderungen der Länder und der Hochschulen zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeit und BNE in Qualifikationszielen, Curriculumsentwicklung und Qualitätsmanagement so ausgestaltet werden, dass sie über Akkreditierungsentscheidungen faktisch wirksam werden.

Das Wechselverhältnis lässt sich als zirkulärer Steuerungszusammenhang beschreiben: Hochschulgesetze und ministerielle Strategien setzen den normativen Rahmen (BNE/Nachhaltigkeit als Aufgabe der Hochschulen), Zielvereinbarungen übersetzen diesen Rahmen in hochschulspezifische Entwicklungsziele, und die Akkreditierung von Studiengängen prüft, inwieweit diese Zielsetzungen in Qualifikationsprofilen, Studienstruktur und Qualitätsmanagement tatsächlich eingelöst werden. Damit wird BNE zugleich zu einem in rechtlichen Vorgaben, Governance-Instrumenten und Akkreditierungskriterien verankerten Referenzrahmen, der die Gestaltung von Studienprogrammen in Deutschland über mehrere Ebenen des Hochschulsystems strukturiert (Holst & von Seggern, 2020).

⁶https://wiki.dg-hochsch.de/wiki/Nachhaltigkeit_in_den_Hochschulgesetzen

5 Internationale Trends und Praktiken der BNE-orientierten Akkreditierung im Überblick

Auf internationaler Ebene ist ein unübersehbarer und stetig wachsender Trend zur Integration von Nachhaltigkeitsaspekten in Akkreditierungsstandards zu verzeichnen. Die Tiefe und die spezifische Ausprägung dieser Integration variieren jedoch signifikant, beeinflusst durch regionale Kontexte, Fachkulturen und historisch gewachsene Bildungssysteme.

Besonders führend in der Implementierung von BNE-Kriterien sind Akkreditierungsorganisationen im Bereich der Ingenieurwissenschaften. Länder wie Australien, das Vereinigte Königreich und Irland gelten hier als Vorreiter. Institutionen wie IChemE (Institution of Chemical Engineers), Engineers Australia und Engineers Ireland fordern eine umfassende Einbindung von Nachhaltigkeitsaspekten, die weit über rein technische Umweltaspekte hinausgeht und auch soziale, ethische sowie komplexitätsbezogene Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung systematisch umfasst (Byrne, 2023). Diese fortschreitende Entwicklung wird maßgeblich durch internationale Abkommen wie das Washington Accord befördert, das die gegenseitige Anerkennung von Ingenieurabschlüssen auf Basis gemeinsamer Qualitätsstandards regelt. In dieses Abkommen werden zunehmend BNE-Elemente integriert, um eine globale Kohärenz in der Ingenieurausbildung sicherzustellen (Vikas, 2012).

In den Vereinigten Staaten von Amerika zeigt sich die Akkreditierung durch ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) traditionell zurückhaltender in Bezug auf eine tiefgehende Integration von Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeit wird oft lediglich als eine von vielen möglichen Randbedingungen im Ingenieurdesign aufgeführt, ohne eine breite oder umfassende Umsetzung explizit zu fordern. Stattdessen liegt ein stärkerer Fokus auf Aspekten wie Gleichberechtigung, Vielfalt und Inklusion (Diversity, Equity Inclusion, DEI), die jedoch ebenfalls wichtige Bestandteile einer umfassenden BNE darstellen und die soziale Dimension der Nachhaltigkeit adressieren (Byrne, 2023). Auch in Teilen Asiens, beispielsweise in China, ist die Einbindung von Nachhaltigkeit oft weniger umfassend und stärker auf traditionelle Umweltschutz- und Sicherheitsthemen beschränkt, was eine eher technisch-instrumentelle Perspektive widerspiegelt. In Indien hat der National Board of Accreditation (NBA) allerdings Initiativen zur Integration nachhaltigkeitsorientierter Kriterien angekündigt, um sich globalen Standards anzugleichen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit indischer Ingenieurabschlüsse zu stärken (Vikas, 2012). Über den Ingenieurbereich hinaus belegen Beispiele aus Saudi-Arabien, Dänemark, Frankreich und Neuseeland, dass BNE-orientierte Akkreditierungen und Zertifizierungen in verschiedenen

Bildungssektoren und Regionen der Welt erfolgreich Anwendung finden (Abubakar, 2019). Internationale Netzwerke wie die COPERNICUS Alliance in Europa oder globale Organisationen wie die UN und UNESCO fördern BNE weltweit als integralen Bestandteil der SDGs und treiben so die Thematik auch in Ländern voran, die noch keine etablierten nationalen BNE-Akkreditierungsprogramme besitzen, aber den globalen Nachhaltigkeitsdiskurs aufgreifen (Glavič, 2020).

6 Das Potenzial einer BNE-orientierten Akkreditierung

Eine BNE-orientierte Akkreditierung entfaltet ihr Potenzial auf verschiedenen Ebenen und erweist sich als ein wirkmächtiges Instrument zur Transformation der Hochschullandschaft. Die Analyse offenbart signifikante positive Effekte sowohl auf der Systemebene als auch auf der institutionellen Ebene.

6.1 Potenzial auf der Systemebene

Eine BNE-orientierte Akkreditierung im Hochschulsystem wirkt als Katalysator für eine tiefgreifende Qualitätsverbesserung der Bildung, eine umfassende Kompetenzentwicklung der Studierenden und die systematische Förderung von Innovationen. Ein BNE-orientiertes Akkreditierungssystem trägt nachweislich und substantiell zur Verbesserung der Bildungsqualität bei, indem es die Relevanz der Ausbildung, die Entwicklung zukunftsweisender Kompetenzen und die ganzheitliche Ausrichtung von Bildungsprozessen stärkt.

Zunächst macht BNE Bildung unmittelbar relevanter und ansprechender für die Lernenden. Durch die systematische Einbindung globaler Herausforderungen wie Klimawandel, soziale Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung in den Lernprozess wird eine direkte Verbindung zwischen der akademischen Ausbildung und realen gesellschaftlichen Problemen sowie lokalen Kontexten hergestellt. Dies fördert nicht nur das intrinsische Interesse und die Motivation der Lernenden, sondern eröffnet ihnen auch konkrete Perspektiven auf eine aktive und positive Gestaltung der Zukunft (KMK, 2024a). BNE ermöglicht somit eine enge und unabdingbare Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischer Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung, was als essenziell für die Entwicklung von nachhaltigem Denken und Handeln erachtet wird (Deutsche UNESCO-Kommission, 2011).

Des Weiteren fördert BNE die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts. Dazu zählen kritisches Denken, ausgeprägte Problemlösungsfähigkeiten, Kreativität, die Fähigkeit zur effektiven Zusammenarbeit und ein reflektiertes ethisches Handeln. Diese Kompetenzen sind unerlässlich, um die Komplexität globaler und lokaler Nachhaltigkeitsprobleme zu verstehen, kritisch zu

bewerten und konstruktiv zu bearbeiten. Beispielsweise wird kritisches Denken als die analytische Fähigkeit hervorgehoben, komplexe Sachverhalte zu durchdringen und innovative Lösungen zu entwickeln, während ethisches Handeln die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwohl umfasst (KMK, 2024b). BNE-Lernprozesse schaffen Räume für diskursive Auseinandersetzungen und Perspektivwechsel, die ein reflektiertes Werten und ein verantwortungsbewusstes Handeln maßgeblich fördern.

Schließlich trägt BNE zu einer ganzheitlichen Bildung bei, die kognitive, soziale, emotionale und praktische Lernaspekte integrativ miteinander verbindet. Dieser umfassende Ansatz unterstützt das Lernen in seiner gesamten Breite und Tiefe, indem nicht nur die reine Wissensvermittlung, sondern auch die emotionale Bindung an Nachhaltigkeitsthemen, die Entwicklung sozialer Kompetenzen und eine ausgeprägte Handlungsorientierung gefördert werden. Durch diesen integrativen Bildungsansatz werden Lernende umfassend auf die vielfältigen Herausforderungen einer nachhaltigen Zukunft vorbereitet (KMKb, 2024). Die ganzheitliche Ausrichtung ermöglicht es, Wissen, Werte und Handlungskompetenzen miteinander zu verbinden und so die Bildung grundlegend zu transformieren (Anselm/Breit/Hammer-Bernhard, 2022).

Eine BNE-orientierte Akkreditierung im Hochschulbereich erweist sich als ein zentraler und wirkmächtiger Faktor für die umfassende Kompetenzentwicklung Studierender. Sie bewirkt nicht nur notwendige strukturelle Veränderungen in der Ausbildungsorganisation, sondern fördert auch direkt die gezielte Vermittlung nachhaltigkeitsbezogener Schlüsselkompetenzen. Die Integration von BNE in Curricula und Akkreditierungsverfahren kann den Erwerb von essenziellen Kompetenzen wie systemischem Denken, strategischer Problemlösung und kooperativer Handlungskompetenz maßgeblich unterstützen. Laut den Forschungsergebnissen von Brundiers et al. (2021) und Wiek et al. (2011) fungiert eine kompetenzorientierte BNE-Akkreditierung als ein strukturierender Rahmen, der verbindliche Qualitätsstandards für die Entwicklung und die systematische Anwendung nachhaltigkeitsrelevanter Fähigkeiten in der Hochschullehre etabliert und sichert. Die explizite und verbindliche Verankerung von BNE-Anforderungen in Akkreditierungsrichtlinien und Studienordnungen gewährleistet, dass Studierende die Fähigkeit entwickeln, komplexe Nachhaltigkeitsprobleme präzise zu erkennen, kritisch zu bewerten und erfolgreich interdisziplinär zu bearbeiten. Wie Molitor et al. (2023) eindrücklich festhalten, entstehen hierdurch systematische Anreize für Hochschulen, ihre Curricula und didaktischen Formate auf transformative Lernprozesse auszurichten. Dies wiederum stärkt die Fähigkeit der Studierenden, wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch zu reflektie-

ren und die gesellschaftlichen Folgen ihres Handelns konsequent in den Kontext nachhaltiger Entwicklung einzubetten.

Eine BNE-orientierte Akkreditierung wirkt nachweislich als ein potenter Innovationsmotor an Hochschulen, indem sie gezielte Anreize und verbindliche Rahmenbedingungen schafft, um nachhaltigkeitsbezogene Reformen systematisch und nachhaltig voranzutreiben. Ein zentrales Argument hierfür ist, dass erst durch eine institutionell verankerte Akkreditierung mit spezifischen Nachhaltigkeitsstandards transformative Entwicklungen in Lehre, Forschung und Governance konsequent angestoßen und verstetigt werden können. Die aktuelle Forschung zur Schweizer Hochschullandschaft demonstriert beispielsweise, dass gerade in Hochschulen mit zuvor schwacher Verankerung von Nachhaltigkeit die Einführung solcher Akkreditierungsverfahren zu einem erkennbaren und messbaren Wandel geführt hat: Strategien, Strukturen und Prozesse wurden gezielt im Sinne nachhaltiger Entwicklung neu ausgerichtet und optimiert (Allenspach, 2025; Baumann et al., 2019). Damit tritt die Akkreditierung als eine notwendige Bedingung für die Förderung und erfolgreiche Umsetzung von Innovationen im Nachhaltigkeitskontext auf, insbesondere dort, wo interne Impulse bislang unzureichend waren oder gänzlich fehlten (Allenspach, 2025).

BNE verlangt eine grundlegende Neuausrichtung der Curricula, um die komplexen und vielschichtigen Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung ganzheitlich und adäquat abzubilden. Das Curriculum-Framework für BNE betont die unbedingte Notwendigkeit, fächerübergreifende und interdisziplinäre Lehrpläne zu entwickeln. Diese sollen nicht nur reines Faktenwissen vermitteln, sondern insbesondere auch Gestaltungskompetenzen fördern, die Lernende befähigen, verantwortungsvoll und zukunftsorientiert zu handeln (Schreiber & Siegel, 2016). Solche Curricula sind prägnant auf die Analyse von globalen ökologischen, ökonomischen und sozialen Zusammenhängen ausgerichtet und unterstützen ein ganzheitliches, zukunftsbezogenes Denken (Michelsen & Fischer, 2015). Die Akkreditierung, die BNE-Kriterien explizit einfordert, setzt dadurch einen starken Anreiz für Hochschulen und Bildungseinrichtungen, ihre Lehrpläne systematisch und kohärent auf Nachhaltigkeitsthemen auszurichten und neue, innovative Lernmaterialien zu entwickeln, die Handlungsorientierung und kritische Reflexion gleichermaßen fördern.

Zudem regt eine BNE-orientierte Akkreditierung die Einführung pädagogischer Innovationen an, die eine aktive und partizipative Lernumgebung schaffen. Im Fokus stehen dabei Methoden wie projektbasiertes Lernen, Problemorientiertes Lernen (PBL), sowie weitere partizipative und erfahrungsorientierte Ansätze. PBL wird in der Wissenschaft als ein besonders effektiver Ansatz beschrieben, der Lernende dazu befähigt, selbstständig in realitätsnahen Problemstellungen

Kompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität und Problemlösefähigkeit zu entwickeln und anzuwenden (Hmelo-Silver, 2004). Diese Art des Lernens korrespondiert ideal mit den Zielen von BNE, da sie die Entwicklung von Kompetenzen für nachhaltiges Handeln fördert und sich durch Lernprozesse auszeichnet, die Wissen aktiv konstruieren und die Reflexion über eigene Handlungen signifikant fördern (angelehnt an konstruktivistische Lerntheorien von Vygotsky, Piaget, Bruner). Durch die konsequente Integration transformativer Methoden in Lehr- und Lernkonzepte wird Innovation in der Pädagogik nachhaltig gefördert und der Lernprozess stärker am realen gesellschaftlichen Kontext ausgerichtet.

Die Einbindung moderner Technologien in BNE-orientierte Bildungsprozesse unterstützt zudem die Vermittlung von Kompetenzen, die zum Verständnis und zur Lösung globaler Herausforderungen unerlässlich sind. Die Forschung zeigt, dass insbesondere digitale Medien und kollaborative Technologien Lernende befähigen, komplexe Nachhaltigkeitsthemen interaktiv und individuell zu bearbeiten, wodurch das tiefere Verständnis und die Handlungsfähigkeit gestärkt werden (Theodorio et al., 2024). Die COVID-19-Pandemie hat diese Entwicklung beschleunigt und die unbedingte Notwendigkeit der Technologieintegration in Lehrprogrammen deutlich gemacht, was nun als dauerhafte Bereicherung des Bildungsprozesses gilt. Neben klassischen digitalen Tools werden zunehmend Anwendungen Künstlicher Intelligenz (KI) eingesetzt, um personalisierte Lernprozesse und globale Vernetzung zu fördern und somit die Effektivität von BNE zu steigern (Theodorio et al., 2024). Die BNE-orientierte Akkreditierung berücksichtigt diesen zentralen Aspekt, indem sie den gezielten Einsatz von Technologie als entscheidend für innovative Lehr- und Lernarrangements anerkennt und ihre Verwendung aktiv unterstützt.

6.2 Potenzial auf der institutionellen Ebene

Die BNE-orientierte Akkreditierung entfaltet auch auf der institutionellen Ebene von Hochschulen weitreichende positive Effekte, die maßgeblich zur Stärkung des Images, zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit sowie zur Transformation der Hochschule in eine „Zukunftshochschule“ beitragen. Eine BNE-orientierte Akkreditierung verbessert das Image und erhöht die Wettbewerbsfähigkeit von Bildungseinrichtungen durch mehrere miteinander verflochtene Wirkmechanismen, die sich wissenschaftlich fundiert belegen lassen.

Zunächst befördert eine BNE-Akkreditierung die Attraktivität einer Hochschule für Studierende und Lehrende, die einen hohen Wert auf Nachhaltigkeit und gesellschaftliches Engagement legen. Hochschulen, die BNE konsequent in ihr Curriculum und ihre institutionelle Praxis integrieren, vermitteln Kompetenzen, die speziell auf die komplexen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwick-

lung ausgerichtet sind – wie beispielsweise reflexives Denken, interdisziplinäre Zusammenarbeit und verantwortungsbewusstes Handeln. Dies wird durch innovative Lehr- und Lernformate unterstützt, die Studierenden praktische Fähigkeiten und Wertorientierungen vermitteln, die über traditionelles Fachwissen hinausgehen und diese befähigen, aktiv zu nachhaltigem Wandel beizutragen (HRK, 2025; Universität Freiburg, 2023). Dies stärkt das Ansehen der Institution bei wichtigen Stakeholdern, insbesondere bei jungen Generationen, für die Nachhaltigkeit zunehmend ein zentrales Kriterium bei der Studienortwahl darstellt (HESI, 2024).

Darüber hinaus sorgt eine BNE-Akkreditierung für eine klare und notwendige Differenzierung gegenüber Wettbewerbern. Hochschulen mit einem expliziten und nachweisbaren Engagement für Nachhaltigkeit heben sich in einem stark umkämpften Bildungsmarkt deutlich hervor und können so ihre Wettbewerbsfähigkeit nachhaltig steigern. Dies resultiert aus einer verbesserten Markenidentität, die mit gesellschaftlich hochrelevanten Werten wie sozialer Verantwortung, Umweltbewusstsein und Zukunftsfähigkeit assoziiert wird. Internationale Erfahrungen zeigen, dass Akkreditierungen, die Nachhaltigkeitskriterien einbeziehen, das Markenimage einer Universität signifikant aufwerten, indem sie Qualität, Innovation und gesellschaftliche Relevanz signalisieren. Dies führt zu einem positiven Rückkopplungseffekt auf Reputation, Zulassungszahlen und Kooperationsmöglichkeiten mit externen Partnern (Araci et al., 2025; University World News, 2024).

Schließlich eröffnet die BNE-Akkreditierung Bildungseinrichtungen einen besseren Zugang zu nationalen und internationalen Fördermitteln. Förderprogramme im Bereich nachhaltiger Entwicklung, die verstärkt qualitative Kriterien wie Nachhaltigkeit und gesellschaftlichen Impact adressieren, bevorzugen akkreditierte Institutionen, da diese als vertrauenswürdig und wirkungsorientiert gelten. Die Förderung nachhaltiger Projekte und Innovationen in der Lehre wird dadurch institutionell abgesichert, was finanzielle Anreize für nachhaltige Transformationen in Hochschulen setzt und die Implementierung von BNE-Initiativen ermöglicht (HRK, 2025; KMK, 2023). Dies wiederum unterstützt langfristige Entwicklungsstrategien und erhöht die institutionelle Handlungsfähigkeit.

Eine BNE-orientierte Akkreditierung stärkt die Rolle von Bildungseinrichtungen in der Gesellschaft auf vielfältige und substanzielle Weise, indem sie deren Beitrag zu einer nachhaltigen Gesellschaft strukturell und inhaltlich fest verankert. Zunächst ermöglicht es die BNE-orientierte Akkreditierung Bildungseinrichtungen, einen aktiven und unverzichtbaren Beitrag zur Lösung globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Armut und soziale Ungleichheit zu leisten. Dies geschieht über die systematische Vermittlung von Kompetenzen, die Lernende befähigen,

nachhaltige Denkweisen zu entwickeln und diese in konkretes Handeln umzusetzen. Die Integration von BNE macht Bildungseinrichtungen zu zentralen Akteuren, die ökologisch verträgliche, ökonomisch sinnvolle und sozial gerechte Entwicklung aktiv fördern. Diese Orientierung ist nicht bloß als additiv zu vermittelndes Wissen zu verstehen, sondern stellt einen umfassenden Bildungsauftrag dar, der ökologische, ökonomische und soziale Dimensionen miteinander verknüpft und damit prägnant auf die Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs) ausgerichtet ist (KMK, 2024a).

Darüber hinaus fördert BNE die gesellschaftliche Verankerung und das Engagement der Bildungseinrichtungen in ihrer jeweiligen Gemeinschaft. Die Akkreditierung nach BNE-Kriterien begünstigt eine verstärkte Zusammenarbeit mit externen Akteuren wie Unternehmen, Nichtregierungsorganisationen und öffentlichen Verwaltungen. Dieser interdisziplinäre und transsektorale Zusammenschluss schafft Synergien, die es ermöglichen, nachhaltige Entwicklung sowohl lokal als auch global wirksam zu unterstützen. Das stärkt die Rolle von Bildungseinrichtungen als unverzichtbare Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Bildung und gesellschaftlicher Praxis und befähigt sie, als relevante gesellschaftliche Akteure aktiv Verantwortung zu übernehmen und einen transformativen Wandel anzustoßen (VBE, 2021).

Schließlich wirken BNE-akkreditierte Bildungseinrichtungen als Vorbilder in der Gesellschaft und tragen die entscheidenden Impulse für eine nachhaltige Entwicklung auch über den originären Bildungssektor hinaus. Diese essenzielle Vorbildfunktion beruht auf der strukturellen Verankerung von Nachhaltigkeitsprinzipien in der gesamten Organisation – von der Lehr- und Lernkultur bis hin zur innerinstitutionellen Governance. Damit leisten diese Einrichtungen einen unschätzbaren Innovationsbeitrag für die Gesellschaft, indem sie nachhaltige Praktiken modellieren, erproben und verbreiten. Hochschulen verstehen sich dabei zunehmend als „Zukunftswerkstätten der Gesellschaft“, die durch ihre Forschung, Lehre und ihr umfassendes gesellschaftliches Engagement nachhaltige Entwicklung maßgeblich vorantreiben und gestalten (HRK, 2025).

Eine BNE-orientierte Akkreditierung kann das Image von Hochschulen maßgeblich und nachhaltig verbessern, da sie als ein klarer Indikator für gesellschaftliche Verantwortung, ausgeprägte Innovationsbereitschaft und zukunftsgerichtete Handlungsfähigkeit wahrgenommen wird. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass Hochschulen, die BNE in ihren Leitbildern, Studiengängen und ihrer gesamten institutionellen Praxis fest verankern und dies durch BNE-orientierte Akkreditierungsprozesse zertifizieren lassen, von einer deutlich erkennbaren Profilbildung profitieren, die sich positiv auf das öffentliche Bild und die Attraktivität der Institution auswirkt (Etzkorn & Singer-Brodowski, 2018).

Nachhaltigkeit und BNE entwickeln sich zunehmend zu gefragten und strategisch wichtigen Profilierungsthemen im Hochschulbereich, wie eine aktuelle Analyse des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) bestätigt (Stuckrad et al., 2017). Hochschulen wie die Leuphana Universität Lüneburg oder die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde nutzen beispielsweise BNE als ein zentrales Element ihrer Profilierungsstrategie. Diese bewusste Sichtbarmachung eines nachhaltigkeitsorientierten Leitbilds zieht laut Monitoring- und Interviewstudien verstärkte Studierendenbewerbungen, eine erhöhte gesellschaftliche Anerkennung und gezielte Partnerschaften nach sich (Etzkorn & Singer-Brodowski, 2018). International zeigen Erfahrungen mit Nachhaltigkeitsrankings (wie dem Times Higher Education Impact Ranking oder UI GreenMetric) ebenfalls, dass die umfassende Integration von Nachhaltigkeit und BNE nicht nur die Leistung in Bezug auf Umweltziele, sondern auch die gesamtinstitutionelle Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen signifikant beeinflusst (Findler et al., 2018; Kohl et al., 2022). Benchmarking, Transparenz und öffentliche Vergleichbarkeit fördern das Vertrauen der Stakeholder und adressieren entscheidende Aspekte wie Reputation, Risikovermeidung und gesellschaftliche Relevanz (Filho, 2025).

Eine BNE-orientierte Akkreditierung kann darüber hinaus als ein wirkmächtiges Qualitätssiegel fungieren. Sie belegt nachvollziehbar, dass eine Hochschule globale Herausforderungen erkennt, diese aktiv adressiert und innovative Kompetenzen sowohl in der Forschung als auch in der Lehre fördert. Dies führt zu einer Stärkung der Gesamtwahrnehmung, dass die Hochschule zukunftsorientiert handelt, gesellschaftlichen Mehrwert stiftet und verantwortungsbewusst mit Ressourcen umgeht (Vogt et al., 2018; Alghamdi et al., 2017). Abschließend lässt sich festhalten, dass eine BNE-orientierte, wissenschaftlich gestützte Akkreditierung erhebliche positive Effekte auf das Image einer Hochschule entfalten kann, indem sie gezielt die nachhaltige Profilbildung, das Vertrauen von Stakeholdern und die internationale Wettbewerbsfähigkeit begünstigt und so die Institution für die Zukunft rüstet.

Eine BNE-orientierte Akkreditierung ist ein bedeutender und strategischer Faktor zur nachhaltigen Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen. Sie bewirkt eine tiefgreifende strategische Verankerung von Nachhaltigkeit als ein allumfassendes Leitprinzip in Lehre, Forschung und im gesamten Hochschulmanagement. Hochschulen verstehen sich zunehmend als unverzichtbare Transformationsakteure, die eine zentrale Rolle bei der gesamtgesellschaftlichen Nachhaltigkeitstransformation spielen. In diesem Kontext dient BNE als ein ganzheitliches und transformatorisches Bildungskonzept, das nicht nur reines Wissen, sondern auch umfassende Gestaltungskompetenzen und ethische Werte vermittelt

und somit Absolventen befähigt, nachhaltige Entwicklungsprozesse aktiv und verantwortlich mitzugestalten.

Die konsequente Integration von BNE in Akkreditierungsprozesse und Curricula signalisiert darüber hinaus ein klares und unmissverständliches Commitment der Hochschulen zu gesellschaftlicher Verantwortung und Zukunftsfähigkeit. Diese strategische Ausrichtung stärkt die institutionelle Reputation im nationalen und internationalen Wettbewerb, da Nachhaltigkeitsorientierung zunehmend zu einem entscheidenden Kriterium für Rankings, die Vergabe von Fördermitteln und die Studienwahl von potenziellen Studierenden avanciert. Nachhaltigkeitsrankings fördern einen umfassenden institutionellen Kulturwandel, der von effizienten Ressourcen- und Energieeinsparungen bis hin zu innovativen Forschungs- und Transferleistungen reicht. Hochschulen, die Nachhaltigkeit als Kern ihrer strategischen Ausrichtung verankern, zeigen eine stärkere Innovations- und Attraktivitätsdynamik. Sie erhöhen die Lehrqualität durch die gezielte Entwicklung zukunftsrelevanter Kompetenzen, fördern die internationale Vernetzung durch nachhaltige Internationalisierungsstrategien und positionieren die Hochschule somit in einem dynamischen und global relevanten Themenfeld. Zudem unterstützen sie die institutionelle Entwicklung hin zu mehr Transparenz und Effizienz, was wiederum die positive Wahrnehmung bei Stakeholdern wie Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Politik signifikant verbessert.

Ein BNE-orientiertes Akkreditierungsverfahren stellt einen wesentlichen Faktor für die Transformation von Hochschulen zu „Zukunftshochschulen“ sowie für die profilierte Ausprägung ihrer „Third Mission“ dar. Hochschulen übernehmen heute neben ihren klassischen Kernaufgaben Forschung und Lehre zunehmend gesellschaftliche Verantwortung, die in der sogenannten Third Mission zusammengefasst wird, das heißt der Wissenstransfer, das proaktive gesellschaftliche Engagement und die systematische Förderung nachhaltiger Entwicklung. Die Third Mission umfasst die vielschichtigen Beiträge von Hochschulen zur gesellschaftlichen Problemlösung und zum Wissenstransfer jenseits von Lehre und Forschung. Eine konsequente Einbettung von Nachhaltigkeitszielen in Hochschulstrategien und deren Akkreditierung können die gesellschaftliche Resonanzfähigkeit erhöhen und die Sichtbarkeit von Nachhaltigkeitsleistungen der Hochschulen verbessern. Dies trägt auch dazu bei, dass Hochschulen als „gestaltende Hochschulen“ wahrgenommen werden, die aktiv an der Umsetzung der „Agenda 2030“ und der nachhaltigen Entwicklung in ihrem regionalen und globalen Umfeld mitwirken (Hachmeister et al., 2016). Die Integration von BNE in Akkreditierungen institutionalisiert und operationalisiert Nachhaltigkeit als integralen Bestandteil der Hochschulbildung und schafft verbindliche Standards für die Entwicklung relevanter Kompetenzen bei Studierenden.

Zum einen wird durch eine BNE-orientierte Akkreditierung die curriculum- und kompetenzorientierte Verankerung nachhaltigkeitsrelevanter Inhalte gefördert. Das Netzwerk Nachhaltigkeit an hessischen Hochschulen (NNHH) betont, dass BNE als Querschnittsaufgabe die Fähigkeit zur wissenschaftlich-kritischen Urteilsbildung und zur Handlungskompetenz im Sinne einer nachhaltigen Gesellschaftsentwicklung entscheidend entwickelt. Dies führt dazu, dass Hochschulen ihre Bildungsangebote nicht nur nach rein fachlichen, sondern auch nach explizit gesellschaftlich relevanten Kriterien gestalten. Die damit verbundene Kompetenzentwicklung ist essenziell, um Studierende zu befähigen, selbstbestimmt und verantwortungsvoll an der Gestaltung nachhaltiger Transformationsprozesse mitzuwirken und diese aktiv voranzutreiben (Hochschule Fulda, 2025).

7 Herausforderungen bei der Implementierung einer BNE-orientierten Akkreditierung

Die Konzeption und Implementierung BNE-orientierter Akkreditierungsverfahren ist, obgleich von großem Potenzial, mit erheblichen und vielschichtigen Herausforderungen verbunden. Ein zentrales Problem stellt die inhärente Komplexität und die damit verbundene Messbarkeit von BNE-Kompetenzen dar. Nachhaltigkeitskompetenzen umfassen nicht nur rein kognitives Wissen, sondern auch sozioemotionale und verhaltensbezogene Lernziele, wie beispielsweise systemisches Denken, ethische Reflexion, antizipatorische Fähigkeiten und die Kompetenz zur Teamfähigkeit (Vikas, 2012; Glavič, 2020). Die Entwicklung und Anwendung klar definierter, operationalisierbarer und valide messbarer Qualitätsindikatoren hierfür ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die zudem eine sensitive Integration in bestehende Qualitätssicherungssysteme erfordert (Vikas, 2012).

Weitere signifikante Hürden sind institutioneller und struktureller Natur. Dazu gehören ein potenzieller Widerstand gegen notwendige Veränderungen in traditionell etablierten Curricula, ein Mangel an interner und externer Koordination zwischen verschiedenen Stakeholdern (beispielsweise zwischen akademischer und beruflicher Bildung, aber auch zwischen verschiedenen Disziplinen innerhalb einer Hochschule) sowie der beträchtliche Aufwand an personellen und finanziellen Ressourcen, den eine solche grundlegende Umstellung erfordert (Vikas, 2012; Almurayh et al., 2022). Zudem mangelt es oft an formalisierten und bedarfsgerechten Weiterbildungsangeboten für Lehrende, um diese adäquat zu befähigen, transformative und interdisziplinäre Lehrmethoden anzuwenden, die für eine wirksame und tiefgreifende BNE essenziell sind (Glavič, 2020).

Gleichwohl eröffnen sich durch die Einführung einer BNE-orientierten Akkreditierung auch immense Chancen. Sie kann als ein externer Treiber fungieren,

der Hochschulen dazu motiviert, ihre Nachhaltigkeitsstrategien zu schärfen und innovative Lehrkonzepte zu entwickeln. Die erhöhte Sichtbarkeit und die damit verbundene Reputation durch eine erfolgreiche BNE-Akkreditierung können die Attraktivität für Studierende und qualifiziertes Personal steigern und neue Kooperationen mit externen Partnern ermöglichen. Langfristig fördert sie eine Kultur der kontinuierlichen Verbesserung und eine systemische Verankerung von Nachhaltigkeit als integralen Bestandteil der Hochschulentwicklung.

8 Das deutsche Akkreditierungssystem im Überblick: Strukturen, Akteure und rechtliche Grundlagen

Das deutsche Akkreditierungssystem im Hochschulbereich zeichnet sich durch ein differenziertes, mehrstufiges und dezentral organisiertes Gefüge aus, das zugleich von einer starken zentralen Steuerung und einer präzisen rechtlichen Rahmung geprägt ist (Stoetzer & Watzka, 2017). Eine systematische Betrachtung unter Heranziehung wissenschaftlicher Literatur ist unerlässlich, um die zentralen Strukturen, die beteiligten Akteure, die etablierten Verfahren sowie die rechtlichen und inhaltlichen Grundlagen dieses Systems zu erfassen.

Das Akkreditierungssystem Deutschlands ist prinzipiell zweistufig aufgebaut: Auf der obersten Ebene fungiert der Akkreditierungsrat als das zentrale Beschlussorgan. Er legt die grundlegenden Kriterien und Verfahren sowohl für Studiengangs- als auch für Systemakkreditierungen verbindlich fest. Der Akkreditierungsrat übt zudem die Aufsicht über die von ihm zugelassenen Akkreditierungsagenturen aus, welche die konkreten Akkreditierungsverfahren im Auftrag der Hochschulen organisieren und durchführen. Hochschulen haben dabei die Wahl, entweder einzelne Studienprogramme einer Programmakkreditierung oder ihr gesamtes internes Qualitätsmanagementsystem einer Systemakkreditierung zu unterziehen. Für die detaillierte Qualitätssicherung und die abschließende Entscheidungsfindung werden Gutachtergruppen eingesetzt, in denen externe wissenschaftliche Fachleute sowie Berufspraktiker mit relevanter Expertise vertreten sind (Akkreditierungsrat, o. J.). Kehm (2012) hebt in ihrer wegweisenden Policy-Analyse hervor, dass diese Struktur bewusst darauf abzielt, eine optimale Balance zwischen Dezentralität (durch die Autonomie der Hochschulen und die Arbeit der Agenturen) und zentraler Legitimation (durch den Akkreditierungsrat und die Rechtsnormen) zu erreichen. Ziel ist es, sowohl die Vielfalt der Hochschullandschaft als auch die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten.

Im Rahmen der Programmakkreditierung erfolgt eine detaillierte Prüfung einzelner Studiengänge anhand zuvor festgelegter formaler und inhaltlicher Krite-

rien. Bei der Systemakkreditierung hingegen muss die Hochschule nachweisen, dass sie durch ihr etabliertes internes Qualitätsmanagementsystem in der Lage ist, die Qualität ihrer Studienprogramme gleichwertig zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die Programmakkreditierung stellt somit den klassischen Ansatz zur externen Evaluierung von Studiengängen dar, während sich die Systemakkreditierung stärker auf eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung durch die Optimierung der hochschulinternen Prozesse fokussiert (Meier, 2018). Seit einigen Jahren werden auch interne Akkreditierungsverfahren diskutiert, bei denen Hochschulen über eigens entwickelte Strukturen und großteils eigenverantwortlich die Akkreditierungskriterien abbilden, dabei aber weiterhin von externen Beiräten, beispielsweise aus den Fakultätsgremien, begleitet werden (Akkreditierungsrat, o. J.).

Das rechtliche Fundament für das deutsche Akkreditierungssystem bilden drei zentrale Dokumente:

1. der Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre, der die länderübergreifende Zusammenarbeit regelt;
2. die MRVO, die auf Beschluss der KMK im Jahr 2017 für eine bundeseinheitliche Rechtsgrundlage sorgt und somit eine harmonisierte Anwendung der Akkreditierungskriterien ermöglicht;
3. das Gesetz über die Stiftung Akkreditierungsrat, das die institutionelle und rechtliche Verankerung des Akkreditierungsrates sicherstellt.

Diese präzise Verknüpfung gewährleistet eine weitgehende Vereinheitlichung der Prüfstandards, eine hohe Transparenz der Verfahren und eine bundeslandspezifisch anschlussfähige Realisierung der Akkreditierungsprozesse (Stoetzer, 2017).

Die Akkreditierung basiert auf einem umfassenden Katalog von sowohl formalrechtlichen als auch fachlich-inhaltlichen Kriterien. Diese sind detailliert in der MRVO definiert: Formale Kriterien betreffen u. a. die Studienstruktur und -dauer, die Anerkennung und Anrechnung von Studienleistungen, die eindeutige Profilierung der Studiengänge, die Zugangsvoraussetzungen, die Art der Abschlüsse und deren Bezeichnungen, die Modularisierung des Studiums und das Leistungspunktesystem gemäß ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), die Kooperationen mit externen Einrichtungen sowie die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben (§§ 3–9 MRVO). Fachlich-inhaltliche Kriterien adressieren u. a. die Erreichung der Qualifikationsziele und des angestrebten Abschlussniveaus, die Schlüssigkeit und Kohärenz des Studiengangskonzepts (einschließlich Curriculum, Mobilitätsfenster, Dokumentation, personeller und räumlicher Ausstattung, Prüfungssystem, Studierbarkeit etc.), die Aktualität

fachlicher Anforderungen, den Studienerfolg, die Berücksichtigung von Diversität und den Nachteilsausgleich (§§ 11–20 MRVO).

Stoetzer (2017) hebt hervor, dass die Systemhaftigkeit dieser Kriterien die Internationalisierung der deutschen Hochschullandschaft und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen maßgeblich unterstützt. Dies ist darin begründet, dass internationale Standards wie die ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) durchgängig in die deutschen Akkreditierungskriterien integriert sind.

Das deutsche Akkreditierungssystem kann als ein exemplarisches Modell für den Versuch angesehen werden, die notwendige Qualitätskontrolle mit der Eigenverantwortung und Autonomie von Hochschulen optimal auszubalancieren. Die zentralen Herausforderungen, die in der Literatur identifiziert werden, bestehen darin, den mit Akkreditierungsverfahren verbundenen Mehraufwand für Hochschulen produktiv nutzbar zu machen, die tatsächlich erreichte Qualitätssteigerung transparent und nachvollziehbar zu dokumentieren und dauerhaft eine notwendige Organisationstransparenz mit ausreichend Spielraum für die Profilbildung der Hochschulen zu kombinieren (Kehm, 2012; Meier, 2018; Stoetzer, 2017). Die ausgeprägte institutionelle und rechtliche Rahmung trägt dabei maßgeblich dazu bei, dass sowohl eine nationale Homogenität in den Qualitätsstandards als auch eine internationale Anschlussfähigkeit der deutschen Hochschulabschlüsse gewahrt bleiben.

9 Integration von BNE in das deutsche Akkreditierungssystem und Voraussetzungen für den Erfolg

Die substanzielle Integration von BNE in die deutsche Akkreditierung von Studiengängen erfordert eine umfassende und systematische Umgestaltung bestehender Qualitätsstandards. Der Whole Institution Approach stellt hierbei ein zentrales und unabdingbares Grundprinzip dar. Dieser Ansatz betont, dass nachhaltige Entwicklung nicht nur in einzelnen curricular verankerten Lehrinhalten, sondern in der gesamten institutionellen Praxis einer Hochschule – von Lehre und Forschung über Administration bis hin zur Organisationskultur – fest verankert sein muss, um eine echte und tiefgreifende Entwicklung transformativer Kompetenzen bei Studierenden zu fördern.

9.1 Anpassung formaler Grundlagen im Akkreditierungswesen

Die MRVO bildet den rechtlichen Rahmen für die Akkreditierung in Deutschland. Eine gezielte Modifikation dieser Verordnung durch die Einfügung des Passus „Die Qualifikationsziele des Studiengangs befähigen die Studierenden, aktiv

und verantwortungsvoll an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft mitzuwirken“ würde einen fundamentalen Paradigmenwechsel herbeiführen. Sie würde BNE explizit zum integralen Ziel jeder akademischen Ausbildung erheben, wie es von der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Wissenschaftsrat seit Jahren nachdrücklich empfohlen wird. Dies korrespondiert mit internationalen Standards, wie sie etwa von der UNESCO im Rahmen des „Education for Sustainable Development“ proklamiert werden (UNESCO, 2020). Darüber hinaus sollten die „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen“ des Akkreditierungsrates dahingehend präzisiert werden, dass BNE ein relevantes, nachzuweisendes und verbindliches Kriterium darstellt. Es existieren bereits zahlreiche Leitfäden (etwa von der Hochschulrektorenkonferenz HRK und dem Netzwerk n), die konkrete Hinweise für die Antragstellung und Begutachtung geben und somit als wertvolle Ressource dienen können. Die wissenschaftliche Literatur belegt, dass derartige Klarstellungen Transparenz und Verbindlichkeit in der Qualitätsentwicklung schaffen und als „Enabler“ für transformative institutionelle Veränderungen wirken (Michelsen & Fischer, 2017).

9.2 Konkretisierung der Akkreditierungskriterien

Die Qualifikationsziele von Studiengängen müssen systematisch um BNE-Gestaltungskompetenzen erweitert werden. Hierzu zählen insbesondere systematisches Denken, die Fähigkeit zu inter- und transdisziplinärem Arbeiten sowie die Kompetenz zur Zukunftsgestaltung. Diese Anforderungen finden sich detailliert u. a. bei de Haan (2006), der die „Gestaltungskompetenz“ als den Kern von BNE ausweist und dabei sowohl kognitive als auch sozial-kommunikative Kompetenzen fordert. Der gezielte Nachweis solcher Kompetenzen wird international als zentral für die erfolgreiche Umsetzung einer nachhaltigen Hochschulbildung angesehen (Barth & Rieckmann, 2012).

Im Studiengangskonzept muss BNE fest und strukturell verankert werden. Während Wahlpflichtmodule einen gewissen Grad an Individualisierung erlauben, ist die verpflichtende Integration von BNE-Inhalten in Kernmodule unumgänglich, um eine breitenwirksame Verankerung zu gewährleisten. Empirische Studien, beispielsweise von Michelsen, et al. (2016), belegen dies eindrücklich. Interdisziplinarität, gefördert beispielsweise durch gemeinsame Projekte oder Ringvorlesungen, stärkt die Fähigkeit der Studierenden, komplexe Nachhaltigkeitsprobleme umfassend zu analysieren und innovative Lösungsansätze in heterogenen Teams zu entwickeln.

Lehr-, Lern- und Prüfungsformate müssen zunehmend transformative Methoden berücksichtigen. Problem- und projektorientiertes Lernen, etwa in Reallaboren oder durch Service-Learning-Formate, haben sich als besonders wirkungs-

voll für die Entwicklung kritischer Reflexionsfähigkeit und praktischer Gestaltungskompetenzen erwiesen (Ngoei, 2025). Empirische Studien belegen, dass partizipative Methoden wie Simulationen und Fallstudien zu einem tieferen Verständnis und einem stärkeren Engagement der Studierenden führen (Barth et al., 2007). Auch kompetenzorientierte Prüfungsformate, darunter Portfolios, Projektberichte oder Essays, stehen im Einklang mit modernen Qualitätsanforderungen in der Hochschuldidaktik und ermöglichen eine adäquate Abbildung der erworbenen BNE-Kompetenzen.

Ressourcen wie Personal und Sachmittel spielen eine zentrale Rolle für den Erfolg. Lehrende sollten nachweislich über BNE-didaktische Kompetenzen verfügen, was durch gezielte und umfassende Weiterbildungen sichergestellt werden kann. Die Bereitstellung einer adäquaten Infrastruktur für Nachhaltigkeit – wie interdisziplinäre Zentren, Forschungslabore und einschlägige Bibliotheksbestände – entspricht den Erkenntnissen aus Studien, die auf die immense Bedeutung der „kontextuellen Einbettung“ für den Erfolg von BNE-Initiativen hinweisen (Michelsen, 2009).

9.3 Qualitätssicherung und Weiterentwicklung

Die systematische Berücksichtigung von BNE als festes und verbindliches Kriterium im Qualitätsmanagement und in den Evaluationsprozessen wird als Schlüssel für nachhaltige Veränderungsprozesse in Hochschulen herausgestellt (Guzy et al, 2026). Die Integration von BNE in Qualitätsmanagementsinstrumente ist von der HRK und internationalen Akkreditierungsstellen längst gefordert worden und hat sich als Best Practice etabliert (GUNI-Report, 2017). Eine regelmäßige Evaluation der Wirksamkeit, beispielsweise durch die Analyse der Qualität von Curricula, der Intensität von Forschungsaktivitäten zu Nachhaltigkeit und der konsequenten Anwendung nachhaltiger Praktiken in der Betriebsführung, sind international anerkannte Benchmarks für die Messung des Fortschritts und die Sicherstellung der Relevanz.

10 In welchen Hochschuleinrichtungen erscheint eine BNE-orientierte Akkreditierung sinnvoll?

Die BNE-orientierte Akkreditierung ist an Hochschulen und in Studiengängen besonders sinnvoll, die Nachhaltigkeit als zentrales Lehr- und Lernfeld verankern und dadurch die Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden im nachhaltigen Denken und Handeln fördern wollen. Dies betrifft insbesondere pädagogische, sozial- und erziehungswissenschaftliche Studiengänge sowie Studiengänge

mit explizitem Nachhaltigkeitsschwerpunkt wie Umweltwissenschaften, Nachhaltigkeitsmanagement oder nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklung. Auch Lehramtsstudiengänge gewinnen durch die Integration von BNE zunehmend an Bedeutung, da zukünftige Lehrkräfte auf eine Vermittlung nachhaltiger Bildung vorbereitet werden müssen (Etzkorn & Singer-Brodowski, 2019; KMK, 2023). Hochschulen mit klarer Nachhaltigkeitsstrategie, wie z. B. die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde, die Universität Bielefeld, die Hochschule Trier, die Universität Lüneburg sowie die Kunsthochschulen fungieren dabei als Leuchtturminstitutionen, die nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Forschungsansätze stärken und die Implementierung von BNE in Studium und Lehre vorantreiben. Nicht nur klassische Nachhaltigkeitsstudiengänge profitieren, sondern auch naturwissenschaftliche, ingenieurwissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, die Nachhaltigkeit branchen- und methodenübergreifend in ihre Curricula integrieren. Beispielsweise werden in BWL-Studiengängen zunehmend nachhaltige Managementkonzepte vermittelt, um zukünftige Führungskräfte für gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen zu qualifizieren

11 Fazit und Ausblick: Gelingensbedingungen einer BNE-orientierten Akkreditierung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Integration von BNE in Akkreditierungsverfahren einen wirkmächtigen und strategisch bedeutsamen Hebel darstellt, um die Hochschulbildung zukunftsfähig, gesellschaftlich relevant und transformationsorientiert zu gestalten. Während internationale Trends die Richtung und Best Practices vorgeben, erfordert die erfolgreiche Umsetzung in Deutschland eine konzertierte und entschlossene Anstrengung. Diese muss bestehende und bewährte Strukturen geschickt nutzen und sie gleichzeitig mit den anspruchsvollen und umfassenden Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung synergetisch füllen. Die Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen ist unzweifelhaft anspruchsvoll und komplex, doch die sich daraus ergebenden Chancen für die Qualität der Lehre, die Reputation der Hochschulen, ihre Attraktivität für Studierende und die nachhaltige Zukunftsfähigkeit der gesamten Gesellschaft sind ungleich größer und von unschätzbarem Wert.

Für eine gelingende und wirksame BNE-orientierte Akkreditierung in Deutschland sind mehrere entscheidende Voraussetzungen unerlässlich: Auf politischer Ebene bedarf es eines klaren, unmissverständlichen und langfristig angelegten Bekenntnisses zur substanziellen Stärkung von BNE in den verbindlichen Vorgaben für den Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen. Des Weiteren

ist die Entwicklung flexibler, aber gleichzeitig klar definierter Kriterienkataloge notwendig, die den spezifischen Kontexten Rechnung tragen und „One-size-fits-all“-Lösungen vermeiden. Hierbei ist die Festlegung deutschlandweiter Standards für eine BNE-orientierte Akkreditierung von fundamentaler Bedeutung, um eine kohärente und vergleichbare Qualitätssicherung zu gewährleisten. Auf institutioneller Ebene ist eine strategische Verankerung von Nachhaltigkeit als ein allumfassendes Leitprinzip (Whole Institution Approach) in allen Bereichen der Hochschule unerlässlich. Dies schließt die konsequente Bereitstellung zeitlicher, finanzieller und personeller Ressourcen mit ein, um die notwendigen Transformationen in Lehre, Forschung, Administration und Governance zu ermöglichen. Eine entscheidende Rolle spielen die Lehrenden, die durch umfassende, bedarfsgerechte und kontinuierliche Weiterbildung sowie gezielten Kapazitätsaufbau befähigt werden müssen, neue, transformative und interdisziplinäre pädagogische Ansätze erfolgreich umzusetzen und BNE-Kompetenzen wirksam zu vermitteln. Schließlich ist die aktive und inklusive Einbindung aller relevanten Stakeholder – von Hochschulleitungen, Lehrenden, Studierenden über die Verwaltung bis hin zu externen Partnern aus Zivilgesellschaft und Wirtschaft – für die Akzeptanz, Legitimation und den nachhaltigen Erfolg des gesamten Prozesses von zentraler Bedeutung (Vikas, 2012). Nur durch einen partizipativen und kooperativen Ansatz kann BNE-orientierte Akkreditierung ihr volles Potenzial entfalten und einen echten Beitrag zur Transformation der Hochschulbildung leisten.

Literatur

- Abubakar, I. (2019). Sustainable university accreditation and certification. In *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (S. 1853–1862). Springer.
- Akkreditierungsrat. (o. J.). *Akkreditierungssystem*. <https://www.akkreditierungsrat.de/de/akkreditierungssystem/akkreditierungssystem>
- Alghamdi, N., den Heijer, A., & de Jonge, H. (2017). Assessment tools' indicators for sustainability in universities: An analytical overview. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(1), 84–115. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2015-0071>
- Allenspach, D. (2025). *Nachhaltige Entwicklung von Schweizer Hochschulen: Das Potenzial der institutionellen Akkreditierung*. oekom. <https://doi.org/10.14512/9783987264580>
- Almurayh, A., Saeed, S., Aldhafferi, N., Alqahtani, A., & Saqib, M. (2022). Sustainable education quality improvement using academic accreditation: Findings from a university in Saudi Arabia. *Sustainability*, 14(24), 16968.

- Anselm, S., Breit, M., & Hammer-Bernhard, E. (2022). *BNE-Kompetenzen für Lehrende und Lernende*. <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/bne-kompetenzen/>
- Araci, Z. C., Aydin, R., Alsyouf, I., Obaideen, K., & Al Jabeti, B. H. (2026). Enhancing sustainability in higher education institutions through sustainability circles approach: a UAE case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 27(3), 693-713.
- Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner production*, 26, 28–36.
- Baumann, S., Lausset, N., & Pache, A. (2019). *BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bestandesaufnahme – Juli 2019*. Swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/191204_Bericht_BNE_in_LL_B_d_01.pdf
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (Hrsg.). (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Barbara Budrich.
- Bormann, I. (2013). Kommunikation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Perspektiven angesichts milieuspezifischen Umweltbewusstseins und -verhaltens in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(3), 11–18.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G. et al. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustain Sci*, 16, 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Byrne, E. P. (2023). The evolving engineer; professional accreditation sustainability criteria and societal imperatives and norms. *Education for Chemical Engineers*, 43, 23–30.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2011). *UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland*. Stand: September 2011. UNESCO. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_nationaler_aktionsplan_2011.pdf
- Deutscher Bundestag. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Zukunftsaufgabe*.
- Etzkorn, N. (2018). *Hochschulen als Leuchttürme für Bildung für nachhaltige Entwicklung–Auf dem Transformationspfad die Strahlkraft erhöhen*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/experteninterviews_executive_summaries_hochschulen_0.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Etzkorn, N., & Singer-Brodowski, M. (2018). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Hochschule. In: A. Brock, G.

- de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung* (S. 189–230). Barbara Budrich.
- Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., & Stacherl, B. (2018). Assessing the impacts of higher education institutions on sustainable development – an analysis of tools and indicators. *Sustainability*, 11(1), 59.
- Fleşeriu, C., Duma, F. S., Nistor, I. A., & Păun, D. (2020). The sustainability of international accreditations and their impact on students' choices in selecting the universities. *Sustainability*, 12(16), 6480.
- Hachmeister, C.-D., Henke, J., Roessler, I., & Schmid S. (Hrsg.). (2016). *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (= die hochschule 1), Institut für Hochschulforschung (HoF). Halle-Wittenberg.
- Holst, J., & Singer-Brodowski, M. (2022). *Nachhaltigkeit & BNE im Hochschulsystem: Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und der Selbstverwaltung*. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).
- Holst, J., & von Seggern, J. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Hochschulen. Strukturelle Verankerung in Gesetzen, Zielvereinbarungen und Dokumenten der Selbstverwaltung*. Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“.
- Glavič, P. (2020). Identifying key issues of education for sustainable development. *Sustainability*, 12(16), 6500.
- GUNI Report. (2017). *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. <https://guninetwork.org/higher-education-in-the-world-6-2017/>
- Guzy, M., Maas, G. & Güther, S. (2026). Nachhaltigkeit als Querschnittsthema ins QM-System aufnehmen – Workshop mit Erfahrungen der Universität Bielefeld, Preprint.
- HRK. (2025). *Kulturen der Nachhaltigkeit – Hochschulen als Zukunftswerkstätten der nachhaltigen Entwicklung stärken*. Empfehlung der 41. Mitgliederversammlung der HRK am 4.11.2025 in Osnabrück. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/kulturen-der-nachhaltigkeit-hochschulen-als-zukunftswerkstaetten-der-nachhaltigen-entwicklung-staerk/>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235–266.
- Hochschule Fulda. (2025). *Handreichung Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre: Unterstützung für eine BNE-orientierte Lehrpraxis*. https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/Unsere_Hochschule/Nachhaltigkeit/Dokumente/Handreichungen_Leitfaeden/2025_Handreichung_BNE_in_der_Hochschullehre_NNHH_AK_BNE.pdf

- Kehren, Y. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung>
- KMK. (2017). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf
- KMK. (2024a). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf
- KMK. (2024b). *Musterrechtsverordnung im Fokus: Wissenschafts-MK überarbeitet die Akkreditierung für eine qualitativ hochwertige Hochschulbildung*. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/musterrechtsverordnung-im-fokus-wissenschafts-mk-ueberarbeitet-die-akkreditierung-fuer-eine-qualitativ-hochwertige-hochschulbildung.html>
- Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D. A., Abidin Bin Sanusi, Z., & Toman, I. (2022). A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218–236.
- Leal Filho, W., Viera Trevisan, L., Wahaj, Z., Déda Araújo Nunes, D., Ruy Portela de Vasconcelos, C., Aparecida Dibbern, T. ..., & Pimenta Dinis, M. A. (2025). University rankings and sustainable development: the state of the art. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(7), 1615–1636.
- Michelsen, G. (2009). Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In *Dokumentation des 14. Symposiums zur nachhaltigen Entwicklung des Sports vom 07.–08. Dezember 2006 in Bodenheim/Rhein*.
- Michelsen, G., Adomßent, M., Martens, P., & von Hauff, M. (2016). Sustainable development – background and context. *Sustainability science: An introduction* (S. 5–29). Springer Netherlands.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Michelsen, G., & Fischer, D. (Hrsg.) *Menschenrechte, Bildung und Entwicklung – eine Bestandsaufnahme ihrer Zusammenhänge* (S. 169–188). Budrich UniPress.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). *Schriftenreihe Nachhaltigkeit, Bd. 2. Hessische Landeszentrale für politische Bildung*.
- Molitor, H., Krah, J., Reimann, J., Bellina, L., & Bruns, A. (2023). *Zukunftsfähige Curricula gestalten – eine Handreichung zur curricularen Verankerung von Hoch-*

- schulbildung für nachhaltige Entwicklung*. Hochschule für nachhaltige Entwicklung.
- Ngoei, H. (2025). Von der Krise zur Innovation - Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Symbiose oder Entkopplung? In: Panreck, I., Girnus, L., Partetzke, M. (Hsgb.), *Von der Krise zur Innovation*, Buchreihe Politische Bildung, (S. 169–186), Springer.
- Pache, A., Boltshauser, A., & Dauner Gardiol, I. (2022). *Wie kann die Integration von BNE und Nachhaltigkeit in den Institutionen der Lehrer*innenbildung unterstützt und begleitet werden?*
- Schneidewind, U. (2016). Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? *Die Hochschule*, 25(1), 14–22.
- Schreiber, J. R., & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.).
- Stoetzer, M.-W., & Watzka, K. (2017). Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: Ein Instrument zur Qualitätssicherung? Jenaer Erklärung zur Akkreditierung. *Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung*, 1.
- Stuckrad, T. von, Röwert, R., Berthold, C., & Müller, U. (2017). *Themenfelder als Profilbildungselement an deutschen Hochschulen: Trendanalyse und Themenlandkarte*. CHE.
- Theodorio, A. O., Waghid, Z., & Wambua, A. (2024). Technology integration in teacher education: challenges and adaptations in the post-pandemic era. *Discover Education*, 3(1), 242.
- Universität Freiburg. (2023). *BNE-Lehrpreis: Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://uni-freiburg.de/bne-lehrpreis-hochschulbildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/>
- University World News. (2024). *HESI pushes for sustainability criteria in accreditation*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20241114171138522> .
- VBE. (2021). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. <https://www.vbe.de/der-vbe/bundesverband/positionen-des-bundesverbandes/bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-bne>
- Vikas, O. (2012). Challenges in accreditation of engineering education for sustainable development. *Editorial Board Members*, 260.
- Vogt, M., Lütke-Spatz, L., Weber, C. F. (Konzeption und Koordination) unter Mitwirkung von Bassen, A., Bauer, M., Bormann, I., Denzler, W., Geyer, F.,

- Günther, E., Jahn, S., Kahle, J., Kummer, B., Lang, D., Molitor, H., Niedlich, S., Müller-Christ, G., Nölting, B., Potthast, T., Rieckmann, M., Rüth, C., Sassen, R., Schmitt, C. T. und Stecker, C. (2018): Nachhaltigkeit in der Hochschulforschung (Betaversion). BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“, München
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218.
- Yoder, J., & Miller, B. J. (2014). Using accreditation to foster education for sustainability in higher education: The implementation of the peace with creation project at Eastern Mennonite University. In *Handbook of research on pedagogical innovations for sustainable development* (S. 494–509). IGI Global.

Auf dem Weg zum Whole Institution Approach – Instrumente eines partizipativen Nachhaltigkeitsprozesses im Praxistest

Stephanie Lorek & Martina Grein

Abstract

Hochschulen sollen nach dem Whole Institution Approach (WIA) als ganzheitlichem Ansatz von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Nachhaltigkeit in alle Bereiche ihres Handelns integrieren, um als transformative Lernorte eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Wie können Hochschulen eine verstärkte strukturelle Verankerung von BNE sowie eine Weiterentwicklung der Organisationskultur im Sinne des WIA erreichen? Beides erfordert nicht nur formale Strategien, sondern partizipative Prozesse, die Aushandlung und Entscheidungsfindung beinhalten und so Lernen und gemeinsame Verantwortung fördern. In diesem Beitrag wird ein hochschulweit partizipativ angelegter Prozess vorgestellt, durch den alle Handlungsfelder der Hochschule im Sinne des WIA in Bezug auf Nachhaltigkeit beleuchtet wurden. Hierfür wurde ein aus der Wirtschaft stammendes Managementinstrument – die Wesentlichkeitsanalyse – an den Hochschulkontext angepasst und als zentrales evaluatives Instrument eingesetzt. Der Beitrag dokumentiert diesen Prozess, in dem partizipative, lernorientierte Aushandlungsprozesse ein zentraler Baustein sind und nicht nur als Mittel zur Umsetzung, sondern als transformative Lernformen dienen. Sie fördern die strukturelle Verankerung von BNE und die Entwicklung einer nachhaltigen Organisationskultur, indem die Wahrnehmung des Themas und der Zusammenhalt der Hochschulgemeinschaft gestärkt, und Strategie und Planung von ihr mitgetragen werden. Für Hochschulen bietet der vorgestellte Ansatz eine nachvollziehbare und anpassbare Methode, die zur Weiterentwicklung der Organisationskultur und zur institutionellen Verankerung von BNE beitragen kann.

1 Der Whole Institution Approach zur ganzheitlichen Transformation von Lern- und Lehrumgebungen

Um die globalen Herausforderungen wie Armut, Hunger, Ungleichheit, Umweltzerstörung und Klimawandel zu bekämpfen, haben die United Nations (UN) 2015 die „2030 Agenda for Sustainable Development“ verabschiedet. Darin haben sich die UN-Mitgliedstaaten auf 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) geeinigt, um ihre Anstrengungen zur Bekämpfung dieser Probleme zu verstärken und so eine bessere und nachhaltigere Zukunft bis 2030 zu gestalten. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist dabei die Grundlage für den erforderlichen Wandel. Sie vermittelt Menschen das erforderliche Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen, um zu Akteuren dieses Wandels zu werden (UNESCO, 2022, S. 3).

Die ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für BNE. Solch ein ganzheitlicher BNE-Ansatz, auch Whole Institution Approach genannt, zielt darauf ab, Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen einer Institution, die als Lern- und Lehrumgebung wirkt, strategisch zu verankern. Für Hochschulen impliziert dies die gesamtinstitutionelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Neben den Kernaufgaben Lehre und Forschung sind dabei auch die Governance, die Bereiche Betrieb und Campusgestaltung sowie Transfer, auch in die Zivilgesellschaft und in regionale Partnerschaften, gemeint (UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission, 2021, S. 28; Deutsche UNESCO-Kommission, 2025). Der Fokus liegt nicht ausschließlich auf der Implementierung von Maßnahmen in all diesen Bereichen, sondern zielt zudem darauf ab, Nachhaltigkeit als integralen Bestandteil des akademischen und beruflichen Alltags zu etablieren:

„Bei der Transformation von Lern- und Lehrumgebungen geht es nicht nur darum, Einrichtungen nachhaltiger zu verwalten, sondern auch Werte und Strukturen der gesamten Institution zu verändern“ (UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission, 2014, S. 18).

Um zu einer nachhaltigen Transformation im Sinne eines Wandels hin zu einer zukunftsfähigen Welt beitragen zu können, sollen alle Mitglieder einer Hochschule in Nachhaltigkeitsthemen und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung eingebunden sein, diese mitgestalten und im Alltag erleben können. Aufgrund dieser Komplexität können WIAs nicht einfach verordnet, beschlossen oder implementiert werden, sondern stellen sich vielmehr als „continuous and participative organizational learning processes“ (Holst, 2023, S. 1015) dar. Hierbei ist für jede Hochschule ein individueller Weg einzuschlagen, da sich Struktur und Kultur von Hochschule zu Hochschule stark unterscheiden können (Bauer et al., 2020; Bormann et al., 2020). Eine übergeordnete Struktur (z. B. eine Nachhal-

tigkeitsstrategie oder ein Nachhaltigkeitsaktionsplan) ist hier wichtig, um eine Richtung vorzugeben und somit Nachhaltigkeit als Ziel der Hochschule festzuschreiben, für die verschiedenen Handlungsbereiche zu konkretisieren und Ergebnisse messbar machen zu können (Leal Filho, 2011, S. 436).

Partizipative Prozesse sind jedoch ebenso von besonderer Bedeutung, da sie direkt zur nachhaltigen Entwicklung einer Hochschule beitragen können. BNE ist hier kein theoretisches Konzept, sondern stellt sich in partizipativen Prozessen in seiner praktischen Form dar. Die Hochschulmitglieder werden nicht nur als Gestaltende, sondern auch als Lernende im Sinne von BNE aktiv in die Auseinandersetzung mit realen nachhaltigen Entwicklungsfragen einbezogen. Dies verdeutlicht ihnen ihre individuelle Handlungsmöglichkeiten im Transformationsprozess. In diesem Kontext tragen partizipatorische BNE-Prozesse zur Verankerung demokratischer Werte bei, indem sie die politische Dimension der Nachhaltigkeit betonen. Durch die Einbindung in Entscheidungsprozesse, wie in der „Agenda 21“ der Vereinten Nationen für jeden ihrer Themenbereiche vorgesehen (UN, 1992), wird verantwortungsbewusstes, bürgerschaftliches Handeln gefördert. Demokratische Bottom-up-Entscheidungsprozesse, in denen alle Mitglieder einer Institution in Bezug auf Nachhaltigkeit mitbestimmen können, werden daher als wichtige Maßnahme zur Förderung einer gesamteinstitutionellen Transformation angesehen (UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission, 2021, S. 28). Leal Filho (2011) betont, den Ansatz der „Agenda 21“ zur Beteiligung von bestimmten Gruppen erweiternd, die Auswirkungen der Beteiligung auf die Individuen: Solche Prozesse können bei ihnen zu einer verstärkten Identifikation mit den Zielen institutioneller Nachhaltigkeitsstrategien führen. Sie tragen auch dazu bei, das Verständnis für die Verbindung zwischen individueller beruflicher Aufgabe und nachhaltigen Entwicklungszielen zu vertiefen. Zudem ermöglichen partizipatorische Ansätze den Aufbau von internen Partnerschaften und Netzwerken zwischen den Akteur:innen, die den Austausch von Ideen und Erfahrungen status- und gliederungsübergreifend fördern (Leal Filho, 2011).

Partizipative Prozesse sind stets kontextabhängig, variieren von Hochschule zu Hochschule und müssen entsprechend individuell ausgestaltet werden. Sie können demnach sowohl positive Ergebnisse und Vorteile wie auch Herausforderungen bieten. Das gilt für Lehr- und Organisationsentwicklung im Allgemeinen (Jörissen & Grein, 2025), und es gilt für Verfahren zur Nachhaltigkeitsentwicklung und -bewertung im Besonderen (Disterheft et al., 2015; Jörissen & Grein, 2025).

Im Folgenden stellen wir den „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ vor, wie er an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg ausgestaltet wurde, um die bestehende Nachhaltigkeitsstrategie durch einen hochschulweiten partizipatorischen Prozess zu

konkretisieren und in Entscheidungen und Prozesse zu integrieren. Das evaluative Hauptinstrument des Prozesses stellt eine an die Hochschule angepasste Form einer Wesentlichkeitsanalyse dar, eines Instruments, das ursprünglich aus dem Nachhaltigkeitsmanagement und der -berichterstattung von Unternehmen stammt. Im Fazit gehen wir darauf ein, inwieweit der Gesamtprozess die Hochschule auf dem Weg zum Whole Institution Approach im Sinne eines organisatorischen Lernprozesses und mit Hinblick auf die institutionelle Verankerung von Nachhaltigkeit voranbringen konnte.

2 Der „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg arbeitet seit Jahren daran, ihre Transformation zu einer nachhaltigen Hochschule aktiv zu gestalten und voranzutreiben. Um dieses Engagement auch strategisch zu verorten, verabschiedete das Präsidium 2022 die Nachhaltigkeitsstrategie der Hochschule. Mit ihren fünf Handlungsfeldern Lehre; Forschung; Transfer; Infrastruktur; Governance und Campusleben sowie Digitalisierung adressierte sie somit Nachhaltigkeit in allen Bereichen im Sinne des Whole Institution Approach:

„Wir sehen uns [...] in einer Vorreiterfunktion und wollen Nachhaltigkeit ganzheitlich umsetzen und auch vorleben. Es gilt [...] neben [...] Lehre, Forschung und Transfer auch die Verwaltung und den Campus selbst mit seiner Infrastruktur und dem Campusleben in den Fokus zu nehmen. [...] Dazu werden die zugehörigen Prozesse an den Zielen und Kriterien der Nachhaltigkeit ausgerichtet und durch aktive Mitgestaltung und Partizipation der Beschäftigten und Studierenden [...] umgesetzt“ (Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Nachhaltigkeitsstrategie, 2022).

Die Nachhaltigkeitsstrategie ist ein Meilenstein auf dem Weg zum WIA, da sie Unterstützung und Engagement für einen systemischen Wandel von Seiten der Leitungsebene und relevanten Funktionsträger:innen sowohl nach innen wie auch nach außen dokumentiert. Jedoch sollte für die konkrete Gestaltung ihrer Umsetzung ein breiterer, partizipatorischer Prozess mit Beteiligten aus allen Bereichen der Hochschule folgen. Nach der Verabschiedung der Nachhaltigkeitsstrategie wurde daher ein Nachhaltigkeitsmanagement der Hochschule eingerichtet und u. a. mit dieser Aufgabe betraut.

2.1 Ziele und Vorgehen des „Roadmap-Prozesses Nachhaltigkeit“

Für die schrittweise Umsetzung der Strategie wurde der „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ vom Nachhaltigkeitsmanagement der Hochschule im Schulterschluss mit der Vizepräsidentin für Transfer, Innovation und Nachhaltigkeit entwickelt

und umgesetzt. In diesen Prozess wurden nach und nach Vertreter:innen aller Gruppen der Hochschulgemeinschaft eingebunden. Die Ziele des „Roadmap-Prozesses Nachhaltigkeit“ lagen darin, über verschiedene Dialog- und Partizipationsformate eine vertiefte Sensibilisierung der Akteur:innen für die hochschulische Nachhaltigkeit zu erreichen, eine gemeinsame Vorstellung in Richtung Zukunftsfestigkeit sowie konkrete Vorschläge für Maßnahmen der Hochschule zu entwickeln. Daher sollten im Verlauf des Prozesses nach und nach Vertreter:innen aller Gruppen der Hochschulgemeinschaft eingebunden werden. Der bewusst fachbereichs- und handlungsfeldübergreifende Ansatz sollte helfen, die Synergien, Potenziale, aber auch Lücken der hochschulischen Nachhaltigkeit herauszuarbeiten sowie gleichzeitig den Zusammenhalt und die Hochschulkultur zu fördern. Am Abschluss des Prozesses sollte eine Roadmap stehen, also ein Umsetzungsplan mit priorisierten Zielen, entsprechenden Maßnahmen und einer Zeit- und Ressourcenplanung.

Die Gestaltung des Prozesses erfolgte auf Basis eines aus der Wirtschaft stammenden Managementinstruments – der Wesentlichkeitsanalyse –, die an den Hochschulkontext angepasst und als zentrales evaluatives Instrument eingesetzt wurde. Ergänzt wurde sie durch verschiedene Kollaborationsformate wie Arbeitstreffen und Workshops, die komplettiert wurden durch digital gestützte Abstimmungen und die kooperative Erstellung von Dokumenten.

2.2 Die Wesentlichkeitsanalyse als evaluatives Hauptinstrument

Die Basis des „Roadmap-Prozesses Nachhaltigkeit“ bildete die Wesentlichkeitsanalyse, die als zentrales Evaluations- und Reflexionsinstrument integriert wurde. Das Prinzip der Wesentlichkeit hat sich in der Nachhaltigkeitsberichterstattung und im Nachhaltigkeitsmanagement als richtungsweisend etabliert. Eine Wesentlichkeitsanalyse bildet die Grundlage für Berichtssysteme und -direktiven wie den Deutschen Nachhaltigkeitskodex (DNK), das Eco-Management and Audit Scheme (EMAS), die Global Reporting Initiative (GRI) oder die Corporate Sustainability Reporting Directive (CSRD) der Europäischen Union. Ausgestaltung und Umfang einer Wesentlichkeitsanalyse variieren dabei je nach Einsatzzweck und Branche. Eine Wesentlichkeitsanalyse zeigt, welche Themen für ein Unternehmen oder eine Hochschule und damit prinzipiell auch für einen Nachhaltigkeitsbericht zu einem bestimmten Zeitpunkt als besonders relevant angesehen werden. Diese können sich von Berichtszeitraum zu Berichtszeitraum ändern und werden der gegebenen Dynamik der Umfeldsituation folgend jeweils neu justiert.

Allgemeine Ziele einer Wesentlichkeitsanalyse sind (angelehnt an GIZ, 2025; Rat für Nachhaltige Entwicklung, 2020):

- Reflexion über die wesentlichen Nachhaltigkeitsthemen und Fragestellungen für das Unternehmen bzw. die Organisation;
- Fokussierung des Maßnahmenplans auf die wesentlichen Themen;
- Transparenz gegenüber Stakeholdern bezüglich der Nachhaltigkeitsthemen und -herausforderungen;
- Kommunikation mit internen und externen Stakeholdern über Nachhaltigkeitsthemen;
- Legitimation der Prioritäten im Bereich Nachhaltigkeit;
- Erfüllung von Berichtsanforderungen (Hochschulen sind bisher nur vereinzelt zur Berichterstattung verpflichtet – hier könnten die Anforderungen für Hochschulen zukünftig steigen).

Ableitend aus der CSRD, DNK und EMAS / ISO 14001 (International Standard) lassen sich drei Bereiche bei der Umsetzung einer Wesentlichkeitsanalyse festhalten:

1. Umfeldanalyse: Analyse relevanter externer Faktoren, auf die das Unternehmen bzw. die Organisation kaum oder keinen Einfluss hat (z. B. ökonomische, ökologische, politische, regulative Faktoren);
2. Organisationsanalyse: Analyse der internen Faktoren (z. B. Managementsysteme, Umwelt-, Arbeits- und Gesundheitsschutz; CO_2 -Emissionen);
3. Stakeholderanalyse: Identifikation aller relevanten, sowohl internen als auch externen Betroffenen oder interessierten Personengruppen, die für den langfristigen Veränderungsprozess relevant sind; Analyse der Erwartungen dieser Stakeholder.

Diese Analysebereiche wurden auch im „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ der Hochschule berücksichtigt.

Das Instrument der Wesentlichkeitsanalyse findet seit wenigen Jahren Eingang in den Hochschulbereich und wird dort von einer erst langsam steigenden Zahl von Hochschulen umgesetzt. Von Hochschulen, die noch nicht nachhaltigkeitsberichtspflichtig sind, wird der Ansatz angepasst auf die jeweilige Ausgangslage und Erfordernisse individuell konzeptioniert, so auch an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg.

Im deutschsprachigen Raum gibt es jedoch bisher nur wenige Quellen und Literatur, die den Prozess einer Wesentlichkeitsanalyse zumindest in Ansätzen in Bezug auf Hochschulen beschreiben (Universität Siegen, 2023; Deutscher Nachhaltigkeitskodex, 2022; Universität für Bodenkultur Wien, 2022; Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, 2023; Fachhochschule Südwestfalen, 2023). Für die Konzeption des Verfahrens bis zum „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ auf Basis einer Wesentlichkeitsanalyse war daher der Erfahrungsaustausch mit

Vertreter:innen anderer Hochschulen entscheidend. Ein wichtiges Lernsetting war hierbei das sogenannte Peer-Learning, in dem sich Peers selbstorganisiert und gleichberechtigt über Wissen, Ideen und Erfahrungen zu ähnlichen Prozessen und Tools austauschen sowie mit- und voneinander lernen (Stigmar, 2016; Andrews & Clark, 2011). Das Peer-Learning fand insbesondere im Rahmen des Netzwerks der Nachhaltigkeits- und Klimaschutzmanager:innen von Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (NaKliMa NRW) und im Rahmen von Veranstaltungen der Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen (DGHochN) statt.

2.3 Struktur des Prozesses

Der „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ (siehe Abbildung 1) gliederte sich im Wesentlichen in vier Phasen, wobei die erste Phase als Vorbereitungsphase anzusehen ist. Dann folgten die Phasen, in denen auf die Hochschule angepasste Elemente der Wesentlichkeitsanalyse zum Tragen kamen. Der Prozess mündete mit der Überführung seiner Ergebnisse in den Planungsprozess des neuen Hochschulentwicklungsplanes.

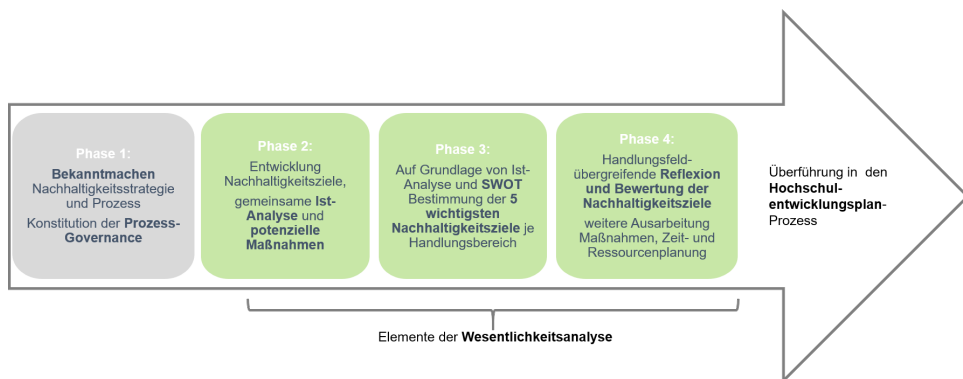


Abbildung 1: Phasen des „Roadmap-Prozesses Nachhaltigkeit“.

Quelle: Eigene Darstellung

In Phase 1 des knapp einhalbjährigen Prozesses ging es zunächst darum, die Nachhaltigkeitsstrategie und ihre Inhalte innerhalb der Hochschule bekannter zu machen und den geplanten Prozess zu kommunizieren. Das Nachhaltigkeitsmanagement entwickelte zusammen mit der Vizepräsidentin für Transfer, Innovation und Nachhaltigkeit eine Arbeitsstruktur (siehe Abbildung 2). Zur Unterstützung wurde ein übergeordnetes Strategieteam Nachhaltigkeit eingesetzt. In den Phasen 2–4 wurden angepasste Elemente der Wesentlichkeitsanalyse berücksich-

sichtigt: In Phase 2 führten Fachteams eine Ist-Analyse der Nachhaltigkeitsaktivitäten und -initiativen in ihrem jeweiligen Themenfeld durch. Die Themenfelder der Fachteams entsprachen den Handlungsfeldern der Hochschule aus der Nachhaltigkeitsstrategie (Lehre; Forschung; Transfer; Infrastruktur, Governance und Campusleben; Digitalisierung). Die Fachteams entwickelten auf Basis der Ist-Analyse potenzielle Maßnahmen zu den Zielen der Nachhaltigkeitsstrategie (siehe Abbildung 1). In Phase 3 wurden die Analysebereiche der Wesentlichkeitsanalyse (Umfeld-, Organisations- und Stakeholderanalyse, siehe Abschnitt 2.2) bearbeitet. Die Stakeholderanalyse wurde durch das Fachteam Partizipation und Kommunikation mit der Ausrichtung auf interne Stakeholder durchgeführt. Neben dem Präsidium als wichtigem Stakeholder bezog sich diese insbesondere auf die Studierendenschaft. Hier wurden für den Nachhaltigkeitsprozess – im Sinne eines langfristigen Veränderungsprozesses zur Nachhaltigkeit – bedeutende Themen und Akteure dieser Gruppe, wie bereits existierende studentische Initiativen mit Nachhaltigkeitsbezug, identifiziert.

Auf Grundlage der Ist-Analyse wurden die Umfeld- und die Organisationsanalyse von den einzelnen Fachteams für ihren jeweiligen Bereich (Handlungsfelder Lehre, Forschung, Transfer, Infrastruktur, Governance und Campusleben sowie Digitalisierung) mittels einer SWOT-Analyse¹ durchgeführt. Hierbei wurden die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen an der Hochschule im jeweiligen Handlungsfeld in den Blick genommen.

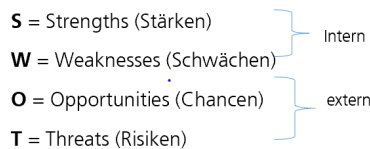


Abbildung 2: SWOT. Quelle: Eigene Darstellung.

Stärken und Schwächen der Hochschule sind als interne Faktoren in die Analyse einzubeziehen, also Faktoren, die man in der Hochschule kontrollieren und verändern kann. Diese lassen sich durch einen Vergleich mit Wettbewerber:innen ermitteln.

Chancen und Risiken sind externe Faktoren, deren Kontrolle durch die Hochschule als gering zu bewerten ist. Externe Trends und Veränderungen üben einen signifikanten Einfluss auf die Hochschule aus, wobei die Richtung des Einflusses sowohl positive (Chancen) als auch negative Ausprägungen (Risiken) annehmen kann. Die Wirkung eines Trends auf verschiedene Bereiche einer Hochschule

¹Das Akronym SWOT steht für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken).

kann dabei unterschiedlich ausfallen. Externe Einflussfaktoren, die Chancen und Risiken bergen, sind beispielsweise Gesetzesänderungen (z. B. Energieeffizienzgesetz oder das Landeshochschulgesetz) sowie Megatrends wie die Digitalisierung oder der demografische Wandel.

Für die Bewertung und Priorisierung der Nachhaltigkeitsziele wurden folgende fünf Aspekte herangezogen:

1. Umfeldfaktoren: ökologische, sozioökonomische, regulative und politische Besonderheiten des Umfelds, in denen die Hochschule tätig ist;
2. Ausmaß der Auswirkungen auf Mensch und Umwelt;
3. Reichweite der Maßnahmen (Größe des Gebietes, Anzahl betroffener Personen);
4. Risiken und Chancen: Auswirkungen der jeweiligen Themen auf die Hochschule (wirtschaftliche Aspekte, Wettbewerbsfähigkeit, Reputation, Attraktivität als Bildungseinrichtung);
5. Berücksichtigung der drei Nachhaltigkeitsdimensionen sozial, ökologisch und ökonomisch.

In der Nachbereitung wurden die Ergebnisse der SWOT-Analysen der Fachteams in einer Gesamtschau geclustert. Aspekte, die in zwei oder mehr Fachteams genannt wurden, wurden hierbei hervorgehoben.

Neben dem strukturierten hochschulinternen Prozess unterstützte das Nachhaltigkeitsmanagement durch Vernetzung nach außen die Ausarbeitung bestimmter Themen (z. B. mit anderen Hochschulen und kommunalen Akteur:innen in den Themenbereichen Klimaneutralität, Energiemanagement, Mobilität, Strukturen und Didaktik für BNE) durch organisierte Veranstaltungen, Fachgespräche und Roundtable-Diskussionen.

In Phase 4 erfolgte eine Zusammenführung der Arbeiten. Im Rahmen eines Workshops des Strategieteams Nachhaltigkeit mit Vertreter:innen der einzelnen Fachteams erfolgten eine gemeinsame Reflexion und Bewertung der Nachhaltigkeitsziele aller Strategiehandlungsfelder anhand der Leitfrage: „Wie wichtig ist das Nachhaltigkeitsziel Ihrer Meinung nach für die Nachhaltigkeit der H-BRS?“ Hier wurden wiederum die drei Nachhaltigkeitsdimensionen sozial, ökologisch und ökonomisch berücksichtigt. Schließlich wurde eine Abstimmung über die als prioritär zu betrachtenden Ziele aus allen Handlungsfeldern vorgenommen. Im Anschluss an den gemeinsamen Workshop erfolgte mit Unterstützung des Nachhaltigkeitsmanagements eine weitere Ausarbeitung der Indikatoren, Zeit- und Ressourcenplanung mit der Möglichkeit der Kommentierung durch die am Prozess beteiligten Kolleg:innen. Diese Ergebnisse des „Roadmap-Prozesses Nachhaltigkeit“ wurden auf Wunsch des neuen Präsidiums in den beginnenden Hochschulentwicklungsplanprozess eingespeist.

2.4 Rollen der Prozessbeteiligten

Das Vorgehen des gesamten Prozesses war interdisziplinär, kollaborativ sowie fachbereichs- und handlungsfeldübergreifend. Akteur:innen aus verschiedenen Statusgruppen, Fachdisziplinen und Organisationsebenen sowie Studierende arbeiteten iterativ an der Konzeption, Analyse und Ideengenerierung und konnten so ihre unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen einbringen.

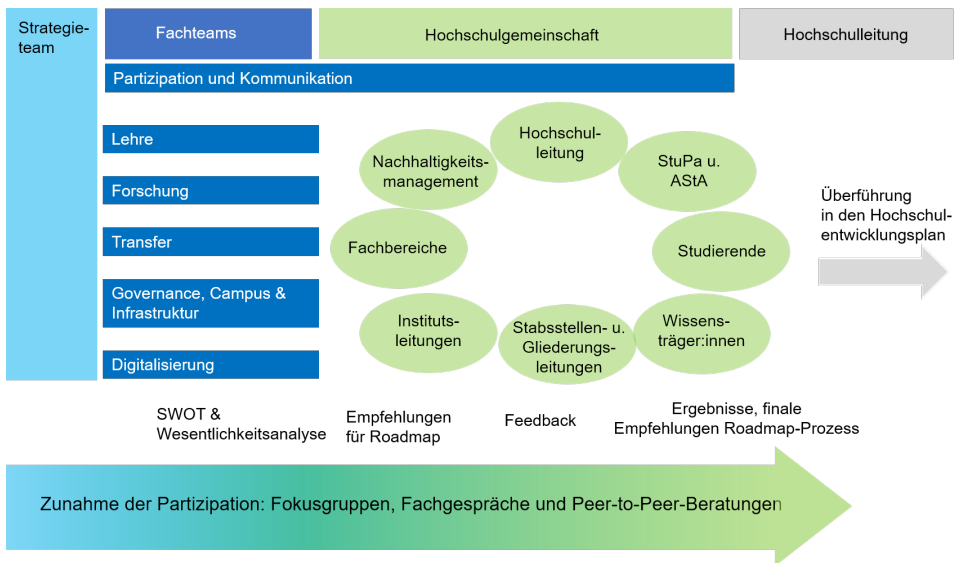


Abbildung 3: Akteure im „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“.

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Rollen der Akteure waren:

- Die Hochschulleitung besaß die gesamtstrategische Verantwortung für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie, wobei die Vizepräsidentin für Transfer, Innovation und Nachhaltigkeit den Gesamtprozess leitete. Gleichzeitig war die Hochschulleitung als Stakeholder auch Teil der partizipativ beteiligten Hochschulgemeinschaft.
- Das Nachhaltigkeitsmanagement der Hochschule koordinierte und begleitete den Gesamtprozess fachlich im Auftrag des Präsidiums.
- Das Strategieteam Nachhaltigkeit agierte prozessual beratend, begleitend und zu übergreifenden Themen als Impulsgeber. Es bestand aus leitenden Funktionsträger:innen aus Präsidium (Vizepräsidentin für Transfer, Innovation und Nachhaltigkeit, Kanzlerin), Fachbereichen, Instituten und zentralen Einrichtungen sowie dem Nachhaltigkeitsmanagement der Hoch-

schule. Durch das Strategieteam wurde das Vorgehen im Prozess abgestimmt, fortwährend reflektiert und bei Bedarf angepasst.

- Die Fachteams für die jeweiligen Handlungsbereiche setzten sich aus Fachexpertinnen und -experten aus Lehre, Forschung, Transfer und Verwaltung sowie Studierenden zusammen. Hier erfolgten die thematische Ausarbeitung und Abstimmung für die jeweiligen Handlungsfelder. Die Arbeitsergebnisse der Fachteams wurden zusammengeführt und in das übergeordnete Strategieteam Nachhaltigkeit zurückgespielt. Unterstützt wurde diese Wissensintegration zum einen durch die Sprecher:innen der Fachteams, die sowohl in ihrem jeweiligen Fachteam als auch im Strategieteam Nachhaltigkeit mitwirkten, und zum anderen durch die Nachhaltigkeitsmanagerin der Hochschule, die an allen Gruppen des Prozesses beteiligt war.
- Die Hochschulgemeinschaft mit allen Statusgruppen und leitenden Funktionsträger:innen waren in den drei oben genannten Akteursgruppen vertreten. Zusätzlich gaben weitere Wissensträger:innen Feedback und Impulse.

3 Erkenntnisse und Ausblick

Die Ergebnisse dieses „Roadmap-Prozesses Nachhaltigkeit“ lassen sich für verschiedene Ebenen beschreiben:

1. Auf inhaltlicher Ebene wurde eine Schärfung der bestehenden Nachhaltigkeitsstrategie vorgenommen. Die Ziele der Strategie wurden mit einer Auswahl potenzieller Maßnahmen sowie entsprechenden Indikatoren belegt. Darüber hinaus wurden, soweit möglich, eine Zeitplanung sowie Ressourcenansätze hinzugefügt.
2. Organisationaler und individueller Lernprozess: Durch den Prozess wurden interdisziplinäre Räume in der Hochschule für den kritisch-reflektierenden Austausch über Lösungen für die nachhaltige Entwicklung der Hochschule geschaffen. Flankierende Formate wie Fachgespräche und Peer-Learning halfen dabei, Impulse zu relevanten Themen von externen Stakeholdern einzuholen und diese zwischen internen und externen Stakeholdern zu diskutieren und zu vertiefen. Auf individueller Ebene berichteten Teilnehmende, dass das aktive Wirken im Prozess die eigene Identifikation mit den Zielen der Nachhaltigkeitsstrategie erhöht und ihnen zusätzliche Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Umfeld aufgezeigt habe. Es ist zu vermuten, dass der Prozess insgesamt zu einer höheren Sensibilisierung der hochschulischen Gruppen in den Themen aller Handlungsfelder der Nachhaltigkeitsstrategie der Hochschule beitrug.

3. Hinsichtlich des Netzwerkaufbaus und -ausbaus wurden weitere Ergebnisse erzielt, die sich sowohl auf die hochschulinterne als auch -externe Vernetzung der Beteiligten bezogen. Die Teilnehmenden berichteten von neuen Kooperationen oder einer vertieften Zusammenarbeit, die als Folge des Prozesses entstanden waren.
4. Langfristiges Engagement: Die Ergebnisse des „Roadmap-Prozesses Nachhaltigkeit“ wurden mit Hilfe des Nachhaltigkeitsmanagements final in den Hochschulentwicklungsplanprozess eingespeist.

Im „Roadmap-Prozess Nachhaltigkeit“ bestand die Aufgabe darin, neben den Fachdisziplinen auch die unterschiedlichen Gruppen von Hochschulangehörigen mit ihren jeweiligen Perspektiven einzubeziehen sowie die aufgrund der kontinuierlich wachsenden Teilnehmendenzahl heterogenen Wissensstände wechselseitig zu integrieren. Hierbei erwies sich die Einsetzung des Fachteams Partizipation und Kommunikation von Beginn an als wertvoll.

Aufgrund von strukturellen und organisatorischen Änderungen an der Hochschule war es zudem nötig, den Prozess immer wieder anzupassen. So war beispielsweise ursprünglich geplant gewesen, noch zu ergänzende Vorschläge für Maßnahmen, Indikatoren, Zeit- und Ressourcenplanung zum Abschluss des Prozesses erneut durch die jeweiligen Fachteams auszuarbeiten. Zudem war ein Roll-out der Roadmap im Sinne einer Vorstellung in die Hochschule hinein mit noch höherer Partizipation von Mitarbeitenden und Studierenden vorgesehen. Um die Ergebnisse rechtzeitig in den anstehenden Hochschulentwicklungsplanprozess überführen zu können, wurden ergänzende Vorschläge durch das Nachhaltigkeitsmanagement erarbeitet und erst im Anschluss durch die Prozessbeteiligten kommentiert und ergänzt. Statt des Roll-out wurde eine umfassende Beteiligung von Mitarbeitenden und Studierenden im folgenden Hochschulentwicklungsplanprozess möglich.

Unser Fazit lautet: Auch wenn dieser Weg mit Aufwand verbunden ist, können partizipative Nachhaltigkeitsprozesse wie an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg einen positiven Beitrag zur Umsetzung eines Whole Institution Approach leisten. Neben den inhaltlichen Ergebnissen liegt der Mehrwert auch im transformativen Prozess selbst. Es entstanden Netzwerkeffekte nach innen und außen sowie Impulse für individuelles wie auch organisationales Lernen und für die Entwicklung einer positiven Hochschulkultur. Um die Effekte dieses Prozesses auch im Hinblick auf zukünftige hochschulische Partizipationsprozesse bewerten zu können, kann eine Evaluation hilfreich sein, die beispielsweise die Erfahrungen der Beteiligten während und nach dem Prozess in den Blick nimmt.

Einige Hochschulen befinden sich bereits auf dem Weg zur Umsetzung des samtinstitutionellen Ansatzes von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sin-

ne eines Whole Institution Approach. Die Hochschulrektorenkonferenz (2025, S. 4) empfiehlt, dass die Hochschulen „hierfür eine Transformationsagenda als gemeinsame Vision [...] entwickeln, für die die Hochschulangehörigen dann auch gemeinsam Verantwortung übernehmen“. Die Wesentlichkeitsanalyse bietet hierfür ein dynamisches und gut an den jeweiligen Kontext anpassbares Instrument.

Literatur

- Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (Hrsg.). (2023). *Nachhaltigkeitsbericht Standort Alfter im Berichtszeitraum 2019–2021*.
- Bauer, M., Niedlich, S., Rieckmann, M., Bormann, I., & Jaeger, L. (2020). Interdependencies of Culture and Functions of Sustainability Governance at Higher Education Institutions. *Sustainability*, 12(7), 2780. <https://doi.org/10.3390/su12072780>
- Bormann, I., Rieckmann, M., Bauer, M., Kummer, B., Niedlich, S., Doneliene, M., Jaeger, L., & Rietzke, D. (2020). *Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“, Berlin und Vechta.
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (Hrsg.). (2025, Juni). *Prozessleitfaden zur Umsetzung einer CSRD-konformen Wesentlichkeitsanalyse*. Deutscher Nachhaltigkeitskodex (DNK) und adelphi consult GmbH.
- Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.). (2025, Januar). *Nachhaltigkeit 360° – in der Hochschule*.
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U. M., & Filho, W. L. (2015). Sustainable Universities – a Study of Critical Success Factors for Participatory Approaches. *Journal of Cleaner Production*, 106, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>
- Fachhochschule Südwestfalen (2023). *Methodik Wesentlichkeitsanalyse*.
- Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (Hrsg.). (2022). *Nachhaltigkeitsstrategie der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (H-BRS)*. <https://www.h-brs.de/sites/default/files/2022-07/H-BRS%20Nachhaltigkeitsstrategie%202022.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz. (2025). *Kulturen der Nachhaltigkeit – Hochschulen als Zukunftswerkstätten der nachhaltigen Entwicklung stärken*. Empfehlung der 41. Mitgliederversammlung der HRK am 4.11.2025 in Osnabrück.
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: A systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>

- Jörissen, J., & Grein, M. (2025). Ko-Kreation als Ansatz in Lehre, Curriculums- und Organisationsentwicklung. Implikationen für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski, & D. Peters (Hrsg.). (2025). *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850463>
- Leal Filho, W. (2011). About the Role of Universities and Their Contribution to Sustainable Development. *Higher Education Policy*, 24(4), 427–438. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.16>
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.). (2020). Leitfaden zum Deutschen Nachhaltigkeitskodex.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- UN. (1992). *Agenda 21*.
- UNESCO. (2022). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>
- UNESCO & Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.). (2014). *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234553>
- UNESCO, & Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Universität für Bodenkultur Wien (Hrsg.). (2022). *Nachhaltigkeitsbericht 2022*.
- Universität Siegen (Hrsg.). (2023). *Erster Nachhaltigkeitsbericht 2021–2022*.

Von der Evaluation zur Transformation: Textbasierte Analysen als Ausgangspunkt der verstärkten Integration von BNE in Hochschulen

Nils Aschhoff, Henrik Bruns, Manuel Geisler, Stefan Müller-Teusler

Abstract

Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung ist weithin anerkannt, dennoch scheint eine umfassende Integration in die Hochschullehre aktuell noch nicht erkennbar. Der vorliegende Beitrag greift diesen Befund auf und präsentiert Ergebnisse einer Evaluationsstudie an der Europäischen Fernhochschule Hamburg (Euro-FH). Mit einem Mixed-Methods-Ansatz wird das Lehrangebot der Euro-FH hinsichtlich der Integration von Nachhaltigkeitsthemen in der Lehre mit einer quantitativen und qualitativen Dokumentenanalyse auf verschiedenen Ebenen untersucht. Im Beitrag werden die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, in der mit Modulhandbüchern die Vermittlungsebene und mit den Themen von Abschlussarbeiten die Wirkungsebene der Integration von Nachhaltigkeitsthemen in die Lehre betrachtet wird. Für die quantitative Dokumentenanalyse erfolgt dabei ein Rückgriff auf Analysekategorien, die sich eng an den 17 Sustainable Development Goals (SDG) und ihren Unterzielen orientieren und als Suchbegriffe in einem Text-Mining-Verfahren verwendet werden. Die Ergebnisse zeigen Schwerpunkte der Behandlung von SDG-bezogenen Lehrinhalten auf und weisen auf Unterschiede in verschiedenen Fachrichtungen hin. Neben den Erkenntnissen bezogen auf die Integration von BNE in die Hochschullehre werden im Beitrag auch Erkenntnisse hinsichtlich der Eignung von Text-Mining-Verfahren für BNE-bezogene Evaluationen vorgestellt und diskutiert.

1 Einleitung

Nachhaltige Entwicklung als übergreifende und komplexe Aufgabenstellung zur Adressierung globaler Herausforderungen und Krisen hat mit der „Agenda 2030“ der Vereinten Nationen (United Nations, 2015) einen weithin verbreiteten Hand-

lungsrahmen. Wesentlicher Bestandteil der „Agenda 2030“ sind die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG) mit ihren 169 Unterzielen. Im Bildungskontext steht dabei insbesondere das SDG 4 „Hochwertige Bildung“ und dort das Unterziel 4.7 im Fokus, welches BNE definiert. BNE ist mittlerweile als „integraler Bestandteil hochwertiger Bildung“ (Rieckmann, 2018, S. 5) weithin anerkannt. Darüber hinaus wird die Bedeutung einer gelungenen Integration von BNE in die Lehre für die Erreichung der weiteren 16 SDG hervorgehoben (Rieckmann, 2018, S. 6). Entsprechend erfolgten spätestens seit der Verabschiedung der „Agenda 2030“ diverse pädagogische Auseinandersetzungen mit BNE, die u. a. in zentralen pädagogischen Ansätzen (UNESCO, 2017) und in der Definition einschlägiger Nachhaltigkeitskompetenzen mündeten (UNESCO, 2017; de Haan, 2010).

Dass eine BNE-orientierte Lehre die beteiligten Institutionen und Akteure vor Herausforderungen stellt, wird ebenfalls breit thematisiert (Mochizuki & Fadeeva, 2010; Sterling, 2014; Holst & Singer-Brodowski, 2022; Holst et al., 2024). Für das Hochschulsystem ist der Befund hervorzuheben, dass auch nach mittlerweile jahrzehntelangen Integrationsbemühungen Verweise auf Nachhaltigkeit zumeist nur in einzelnen Studiengängen und Modulen zu finden seien, eine umfassende curriculare Integration von BNE allerdings nicht erkennbar sei (Holst & Singer-Brodowski, 2022).

In diesem Beitrag stellen wir den Ansatz sowie erste Ergebnisse einer laufenden Evaluationsstudie vor, die an diesen Befund anschließt und die Integration von BNE in die Hochschullehre beleuchtet. Als Anwendungsfall dient dabei die Euro-FH, wodurch gleichzeitig das spezifische Format des berufsbegleitenden Fernstudiums sowie der Kontext privater Hochschulen in den Blick genommen werden.

Anknüpfend an den Befund von Holst und Singer-Brodowski (2022) sowie an das von Holst et al. (2024) vorgeschlagene Framework zur Integrationstiefe von BNE in die Hochschullehre lautet die leitende Fragestellung unserer Evaluationsstudie: Inwieweit ist Nachhaltigkeit in der Lehre der Euro-FH verankert? Zur Untersuchung der Fragestellung verfolgt die Evaluationsstudie einen Mixed-Methods-Ansatz, mit dem das Lehrangebot der Euro-FH mit quantitativen und qualitativen Dokumentenanalysen auf verschiedenen Ebenen untersucht wird. Anschließend an Untersuchungen wie z. B. von Holst et al. (2024) betrachten wir dazu einerseits die Vermittlungsebene, indem wir über die systematische Auswertung von studiengangsbezogenen Dokumenten die Verankerung von Nachhaltigkeitsthemen in den Curricula der Studiengänge sowie in den Lehr-Lern-Materialien der Euro-FH analysieren. Darüber hinaus nutzen wir das Verfahren, um die Ebene der studentischen Aneignung von Nachhaltigkeitsthemen und -inhalten (Wirkungsebene) zu berücksichtigen. Die Auswertung dieser Betrachtungen erlaubt

eine Einschätzung, ob Nachhaltigkeit und BNE an der Euro-FH auf dem Niveau eines Add-on verbleiben oder ob bereits eine partielle oder womöglich substanzielle Verankerung erkennbar ist (Holst et al., 2024). Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus einer Teilstudie dieses Evaluationsansatzes anhand der Untersuchung von Modulhandbüchern (Vermittlungsebene) und der Untersuchung von Themen von Abschlussarbeiten (Wirkungsebene) vorgestellt.

Der Beitrag der Untersuchung zum Diskurs zur Verankerung von BNE an Hochschulen liegt u. a. in der Auswahl der in der quantitativen Dokumentenanalyse angewendeten Analysekategorien, die als Suchbegriffe verwendet werden. Diese orientieren sich an den 17 SDG und deren Unterzielen, so dass nicht nur begrifflich explizite, sondern auch implizite Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung im Lehrkontext aufgedeckt werden können. Anhand unserer Untersuchungsergebnisse erfolgt eine Diskussion der Eignung der Suchbegriffe für die Evaluation der Verankerung von BNE in der Hochschullehre.

Zudem liefert die Untersuchung einen Einblick in die Eignung standardisierter und automatisierter Suchverfahren zur Analyse von Studiengangsunterlagen und Lehr-Lern-Materialien, womit folglich ein Beitrag zur Diskussion von Evaluationsverfahren im BNE-Kontext und darüber hinaus geleistet wird. Wir reflektieren Herausforderungen standardisierter Verfahren zur Dokumentenanalyse und thematisieren die Notwendigkeit zur Ergänzung quantitativer Verfahren durch qualitative und partizipative Ansätze.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst erfolgt eine Darlegung der Problemstellung sowie des Kontextes der Studie. In diesem Rahmen wird auch eine systematische Verortung der Ebenen der Lehre von Nachhaltigkeit im Fernhochschulkontext vorgenommen. Es folgt eine Erläuterung des zugrunde liegenden Ansatzes und Untersuchungsdesigns der Evaluationsstudie. Der daran anschließenden Auswertung und Diskussion der Ergebnisse der Teilstudie folgen eine Zusammenfassung sowie ein Ausblick auf nächste Schritte der Evaluationsstudie sowie eine Ableitung von Erkenntnissen über den Kontext der Evaluationsstudie hinaus.

2 Problemstellung und Kontext der Studie

2.1 BNE als elementarer Bestandteil hochwertiger Bildung

„By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“ (United Nations, 2015).

Diese Vorgabe ist sowohl Verpflichtung als auch Aufforderung und Mahnung an alle Bildungsinstitutionen, Nachhaltigkeit in der Bandbreite des Begriffs zu vermitteln und in alle Lehrinhalte einzubinden. Bisher, so lässt sich konstatieren, geschieht dies eher sporadisch und vermehrt nur dort an Hochschulen, wo Lehrinhalte einen natürlichen bzw. eindeutigen Bezug zur Thematik haben (Holst & Singer-Brodowski, 2022). Damit wird der breite Kontext von Nachhaltigkeit, wie er in den 17 SDG und den 169 Unterzielen beschrieben wird, ausgeblendet. Tatsächlich wird in dem obigen Zitat deutlich, welche weitreichende Bedeutung Nachhaltigkeit hat, denn es geht um sehr substanzielle Dinge wie das Zusammenleben der Menschen, um Geschlechtergerechtigkeit, um Menschenrechte und um weitere grundlegende Aspekte. Nachhaltigkeit ist damit *der* wesentliche Baustein zur Gestaltung der Zukunft, und die damit verbundenen Aspekte sind dafür konstitutiv. Nachhaltigkeit lässt sich schlecht verordnen, sondern ist ein Prozess, der verinnerlicht werden muss, damit er als Selbstverständlichkeit erscheint.

Holst et al. (2024) bringen diese Selbstverständlichkeit im Lehrkontext mit einem konzeptionellen Framework der Integrationstiefe von BNE zum Ausdruck (siehe Abbildung 1). Ausgehend von einer Analyse von Dokumenten aus dem Bildungssystem entwickeln sie eine Kategorisierung der Integration von BNE. Eine Selbstverständlichkeit von BNE wäre demnach auf der Stufe des „Redesigns“ erreicht. Sterling (2003, S. 284 f.) beschreibt diese Stufe als ein Bildungssystem, welches in einem kontinuierlichen Lernprozess Bewährtes hinterfragt und Nachhaltigkeit als zentrales Element in allen Bereichen von Bildungsinstitutionen integriert. Vergleichbar mit dem unternehmerischen Kontext, in dem Nachhaltigkeit ignoriert, als Add-on verstanden oder aber im Rahmen eines „Integrated Thinking“ holistisch in den kompletten Unternehmenskontext integriert werden kann (Maroun et al., 2023; Lorson & Paschke, 2015), erfordert hochwertige Bildung im Sinne von BNE folglich ein systemisches Verständnis.

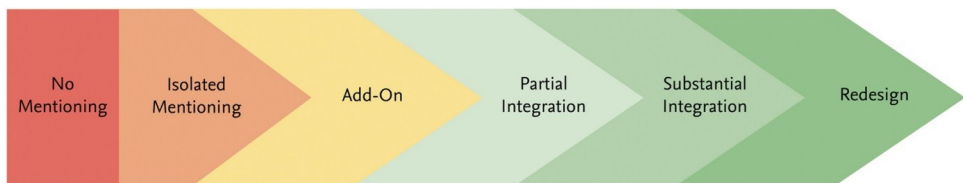


Abbildung 1: Conceptual framework for the depth of implementation of sustainability and Education for Sustainable Development (ESD) in education system documents. Quelle: Holst et al. (2024, S. 3911)

Außerdem ist Nachhaltigkeit kein statischer Zustand, sondern ein fortlaufender Prozess mit inhärenter Dynamik, der keinen Endpunkt kennt, sondern lediglich

Zwischenstände erlaubt. Daher müssen auch Lehrinhalte und -konzepte regelmäßig überprüft und angepasst werden.

2.2 Institutioneller Kontext

Die Euro-FH ist eine private Fernhochschule und bietet ausschließlich Studiengänge im Fernstudienformat an. Sie spricht als Zielgruppe vor allem bereits berufstätige Personen an, die mit einem Studium ihre akademischen Qualifikationen erweitern oder sich beruflich neu orientieren möchten und begleitend zum Beruf sowie weiteren (z. B. familiären) Verpflichtungen studieren. Mit dem Format des Fernstudiums gehen verschiedene Besonderheiten einher: Der Anspruch der Euro-FH ist es, den Studierenden in Form des Distance Learning eine hohe Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben zu ermöglichen und dadurch auch einen Beitrag zur gesellschaftlichen Bildungsmobilität zu leisten. Dies wird u. a. durch die zeitlich und räumlich unabhängige Organisation des Fernstudiums sowie durch ein hohes Maß an Flexibilität des Studienmodells gewährleistet. Ein Studienbeginn ist jederzeit möglich, so dass es keine festen Kohorten von Studierenden gibt. Mit verschriftlichten Lehr-Lern-Materialien, insbesondere Studienheften sowie verschiedenen digitalen Lehr-Lern-Einheiten, absolvieren die Studierenden ihr Studium vor allem in Form des angeleiteten Selbstlernens mit begleitender inhaltlich-tutorieller sowie organisatorischer Betreuung durch Fernlehrende und Studienbetreuer:innen. Seminare sind in einem kleineren Umfang in den Studienverlauf eingebunden und größtenteils virtuell belegbar, ebenso wie Prüfungen grundsätzlich von zu Hause aus absolviert werden können. Als Begleitmoment des Fernstudienformats wird von den Studierenden wiederum ein erhöhtes Maß an Selbstorganisation verlangt.

Die Studierendenschaft der Euro-FH setzt sich überwiegend aus Personen in Zweitqualifizierung (76% mit abgeschlossener Berufsausbildung) zusammen, die beruflich aktiv (96%) sind und damit ihr Studium eigenständig finanzieren. Das Durchschnittsalter liegt bei 36 Jahren. 40% der Studierenden haben Kinder, ebenfalls 40% sind verheiratet oder leben in einer eingetragenen Lebenspartnerschaft. Die Mehrheit der Studierenden (64%) sind Frauen.¹ Auch wenn die soziodemografischen Daten einen allgemeinen Eindruck vermitteln, muss konstatiert werden, dass die Studierendenschaft heterogen ist und vielfältige Hintergründe aufweist.

¹Daten der Studie „Studierende an privaten Hochschulen als blinder Fleck der Hochschulforschung: Typologie(n) von Studierenden an privaten (Fern-)Hochschulen (TypeS)“ der Euro-FH zur Analyse der Studierendenschaft an privaten Hochschulen (in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung unter Förderung des BMBF).

Die Euro-FH ist ihrem Selbstverständnis nach eine Hochschule, die sich an Nachhaltigkeit orientiert und diesem Prinzip verpflichtet ist (Euro-FH, o. J.). Damit es nicht nur bei dem Anspruch bleibt, wurde 2022 ein Nachhaltigkeitsrat gegründet. Außerdem ist Nachhaltigkeit im Sinne des Whole Institution Approach (WIA) in diversen Grundsatzdokumenten der Hochschule verankert, etwa im hochschulweiten allgemeinen Leitbild. Seit 2020 werden ferner themenspezifische Studiengänge entwickelt. Mit dem Fernhochschulkontext für eine berufsbegleitend studierende Zielgruppe und damit einhergehenden Besonderheiten in der Lehr-Lern-Umgebung ergeben sich hinsichtlich einer nachhaltigkeitsorientierten Lehre gleichermaßen Chancen (etwa die enge Anbindung an den beruflichen Kontext der Studierenden und damit hohe Transfermöglichkeiten) wie Herausforderungen (etwa in der Aktivierung der Studierenden und ihrer Einbindung im Rahmen gänderter Lehr-Lern-Rollenverständnisse) (Aschhoff & Müller-Teusler, 2025; Lenz-Kesekamp & Arslan, 2024).

Im Rahmen ihrer Nachhaltigkeitsberichterstattung erhebt die Euro-FH auch den Anspruch, Fortschritte in der Integration von BNE in die Lehre festzuhalten und zu evaluieren. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind daher Teil eines Projektes, mit dem einerseits eine Standortbestimmung der Verankerung von BNE erfolgt und andererseits weitere Entwicklungsbedarfe abgeleitet werden sollen. Dabei geht es nicht um eine Evaluierung des Anspruchs und der bisher getroffenen Maßnahmen, sondern um eine Analyse, inwieweit eine Verankerung in den Lehr-Lern-Materialien bereits erfolgt ist. Entsprechend dem Anspruch der UN sind es vor allen Dingen die Studierenden, die als Multiplikator:innen innovative Konzepte in die berufliche Praxis und ihr eigenes Leben tragen, womit Nachhaltigkeit eine wirkliche Etablierung erfährt.

2.3 Ebenen der Nachhaltigkeit an einer Fernhochschule

Die Bereiche zur Nachverfolgung der Fragestellung dieses Beitrags sind vielschichtig und stehen in wechselseitigen Beziehungen zueinander. Um diese Bereiche und Beziehungen zu ordnen, bietet sich das Mehrebenenmodell didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung an (siehe Abbildung 2). Es bietet eine Heuristik, um entlang der Ebenen systematisch nach Teilelementen und Gegenständen des Fernstudiums zu fragen, die für Nachhaltigkeit relevant sind.

Der in den Leitbildern von Weiterbildungseinrichtungen formulierte Nachhaltigkeitsanspruch auf der Ebene der Organisation sollte dabei durch einen institutionellen Rahmen (Gremien, Infrastruktur, Ressourcen usw.) abgesichert sein, sich auf der Ebene der Studienangebote in den Curricula widerspiegeln sowie auf der Ebene der Lehr-Lern-Veranstaltungen in Lehr-Lern-Materialien, Veranstal-

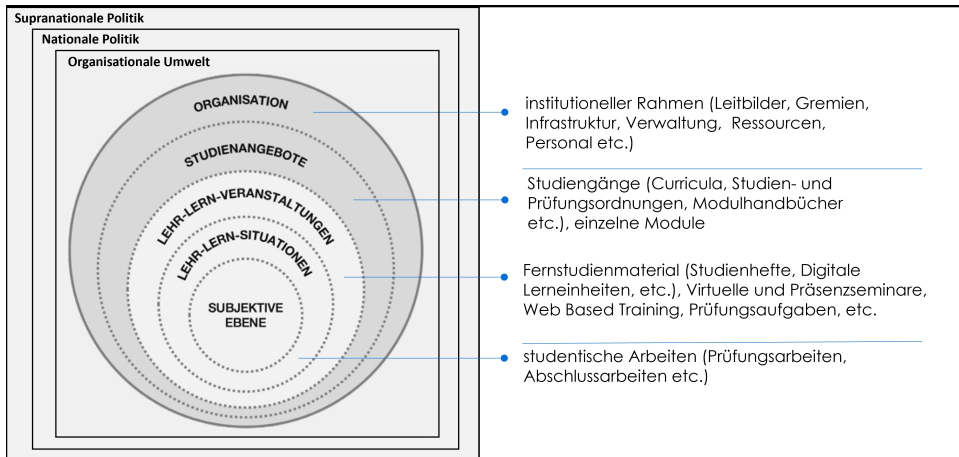


Abbildung 2: Mehrebenenmodell didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Quelle: Erweitert im Anschluss an Mörth (2025a, S. 78) unter Berücksichtigung der organisationsübergreifenden Ebenen nach Mörth (2025b, S. 627)

tungen und Prüfungsaufgaben umgesetzt werden. Darüber hinaus sollte sich die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit auf der subjektiven Ebene des Lernens in studentischen Arbeiten zeigen.

Unser Fokus liegt auf der Untersuchung der Curricula und der Lehr-Lern-Materialien, um eine Übersicht zu gewinnen, inwieweit eine Verankerung von BNE schon erkennbar ist. Dabei legen wir ein breites Verständnis von Nachhaltigkeit zugrunde, wie es sich in der Definition der Vereinten Nationen (United Nations, 2015) ausdrückt. Es geht in erster Linie nicht darum, inwieweit die lehrenden Kolleg:innen oder die Studierenden explizit mit Begriffen von Nachhaltigkeit argumentieren, sondern welche Inhalte einen erkennbaren Bezug zu Nachhaltigkeit haben. Da Nachhaltigkeit als Thema horizontal übergreifend ist, wird es spätestens bei Reakkreditierungen in den jeweiligen Studiengängen bedarfsgerecht aufgenommen. Weiterhin nehmen wir auch die Themen von Prüfungs- und Abschlussarbeiten in den Blick, um zu prüfen, inwiefern Fragen der Nachhaltigkeit von Studierenden aufgegriffen wurden und somit ein Interesse erzeugt (oder bedient) worden ist. Damit verfolgen wir in unserem Evaluationsansatz die Umrisse eines Wirkzusammenhangs, der sich zwischen Curricula, Lehr-Lern-Materialien und Abschlussarbeiten aufspannt.

Studierende, die im Rahmen ihres Studiums inhaltliche Erfahrungen mit Nachhaltigkeit sammeln, erhalten eine fundierte Grundlage, dieses Thema für sich weiterzuentwickeln und in ihrem beruflichen Kontext in die Welt zu tragen. Insofern verstehen wir BNE einerseits als die explizite Ausrichtung an den 17 SDG

und andererseits aber auch in der Behandlung relevanter Teilaspekte als Teil einer umfassenden Bildungskampagne. Je nach Studienrichtung und Branche wird es unterschiedliche Akzentuierungen geben, dennoch sind allgemeine Grundlagen im Sinne der Schaffung eines Bewusstseins von zentraler Bedeutung und ragen damit über branchenfokussiertes Interesse deutlich hinaus.

3 Evaluations- und Untersuchungsdesign

Im Folgenden wird zunächst das Gesamtdesign der laufenden Evaluationsstudie überblicksartig vorgestellt. Nachfolgend wird das Vorgehen im Rahmen der Teilstudie dargestellt, deren Ergebnisse in Abschnitt 4 erläutert werden.

3.1 Deskriptive Evaluation und mehrstufiges Vorgehen

In unserer laufenden Evaluationsstudie analysieren wir in einem mehrstufigen Vorgehen

1. die Abbildung von Nachhaltigkeit in den Curricula des Fernstudienangebots anhand einschlägiger Dokumente (u. a. Selbstdokumentationen, Studien- und Prüfungsordnungen und Modulhandbücher);
2. die Behandlung in den Lehr-Lern-Materialien in einem disziplinenübergreifenden Querschnitt von Studiengängen;
3. die Repräsentanz von Nachhaltigkeitsthemen in Haus-, Projekt- und Abschlussarbeiten, welche neben Vorgaben auch die spezifischen Interessen der berufsbegleitend Studierenden widerspiegeln.

Der sukzessive Aufbau des Verfahrens erlaubt Einschätzungen hinsichtlich der quantitativen Verankerung von BNE in der Lehre und unterstützt die Offenlegung von möglichen Mustern, etwa anhand von Fächerkulturen oder Studiengangsverläufen.

Die Ergebnisse der Untersuchung sollen dabei im Sinne einer deskriptiven Evaluationsstudie zunächst eine Bestandsaufnahme der Nachhaltigkeitsbemühungen der Hochschule und des Umsetzungsstands des hochschulweiten allgemeinen Leitbildes auf der Ebene der Lehre bilden. Auf dieser Basis werden Maßnahmen abgeleitet, wie Nachhaltigkeit im Sinne des WIA als Querschnittsthema weiter verfestigt werden kann.

3.1.1 Methodik

Methodisch arbeiten wir mit einer Dokumentenanalyse als einem Verfahren der empirischen Sozialforschung, bei dem vorhandene, in der Regel nicht speziell zu

Forschungszwecken hergestellte kulturelle Erzeugnisse – z. B. schriftlich oder visuell fixierte Materialien, aber auch Audioquellen – mit verschiedenen Auswertungsmethoden systematisch untersucht werden, um Rückschlüsse auf soziale Wirklichkeiten, Praktiken oder Sinnzusammenhänge ziehen zu können (Mayring, 2023; Hofmann, 2018).

Ausgehend davon lassen sich Studiengangsdokumente mit Darstellungen der Curricula, Lehr-Lern-Materialien sowie Prüfungsarbeiten als Dokumente verstehen, die nicht bloß Träger der benötigten Informationen sind, die im Rahmen der Untersuchung erschlossen werden sollen (Wolff, 2009, S. 504). Vielmehr sind sie immer auch vor dem Hintergrund ihrer Entstehungs- bzw. Produktions- und Verwendungszusammenhänge sowie im Hinblick auf ihre Textmerkmale zu analysieren (Schulz, Bischoff-Pabst & Cloos, 2020, S. 6, im Anschluss an Wolff, 2009, S. 504). Beispielsweise ist bei der Auswertung zu reflektieren, dass Studienangangsunterlagen nicht nur eine Grundlage für die Gestaltung der Lehre bilden, sondern sich auch im Rahmen der Akkreditierung an Begutachtende richten.

In der Untersuchung der Dokumente kombinieren wir standardisierte, softwaregestützte Text-Mining-Verfahren, mit denen ein großer Textkorpus analysiert werden kann, und vertiefende qualitative Inhaltsanalysen. Hierbei gehen wir mehrstufig vor, wobei wir zunächst das Gesamtangebot untersuchen, um auf dieser Basis vertiefende Analysen vornehmen zu können. Tabelle 1 zeigt die verschiedenen Ebenen und methodischen Zugänge des Gesamtvorhabens.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden das Vorgehen und die Ergebnisse der Analyse der Curricula der Studiengänge der Euro-FH anhand von Modulhandbüchern (als Teil der ersten Untersuchungsebene) sowie der Analyse von Abschlussarbeiten anhand ihrer Titel (als Teil der dritten Untersuchungsebene) dargestellt. Wir stellen somit die Ergebnisse eines Teilprojekts im Rahmen des Gesamtvorhabens vor. Aus diesen Ergebnissen lassen sich einerseits erste Aussagen zur Integration von Nachhaltigkeit in der Lehre ableiten sowie andererseits Erkenntnisse über die Eignung des Evaluationsverfahrens gewinnen.

3.1.2 Herleitung von Suchbegriffen

Vergleichbar zum Ansatz von Holst et al. (2024) kommen nachhaltigkeitsbezogene Begrifflichkeiten zum Einsatz, um die Integration in die Lehre der Euro-FH zu analysieren. Während Holst et al. (2024) allerdings konzeptionelle Suchbegriffe nutzen, fokussiert diese Untersuchung, angelehnt an die SDG, die inhaltliche Dimension von Nachhaltigkeit. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist einerseits die Überlegung, dass Lehrende nachhaltigkeitsbezogene Themen in ihre Lehre aufnehmen, auch ohne explizit auf BNE oder die damit verbundenen Konzepte in etwaigen Dokumenten wie Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbüchern

Tabelle 1: Ebenen des Untersuchungsdesigns. Quelle: Eigene Darstellung

Nr.	Ebene	Fragestellung	Gegenstandsreich	Material	Methodik
1	Curricula	Abbildung von Nachhaltigkeit	Gesamtangebot	Selbstdokumentation StuPros Modulhandbücher	Text-Mining-Verfahren, anschließende Prüfung qualitative Analysen
<i>Vertiefende Analysen</i>					
2	Lehr-Lern-Materialien	Abbildung von Nachhaltigkeit	Querschnitt, disziplinenübergreifend	Studienhefte	Text-Mining-Verfahren, anschließende Prüfung qualitative Analysen
3	Prüfungsarbeiten	spezifische Interessen berufsbegleitend Studierenden	Querschnitt, disziplinenübergreifend	Haus-, Projekt- und Abschlussarbeiten	Text-Mining-Verfahren, anschließende Prüfung qualitative Analysen

oder Lehr-Lern-Materialien zu rekurrieren. Andererseits erscheint insbesondere bei einer vollständigen Integration von BNE in den institutionellen Kontext fraglich, inwiefern entsprechende Konzepte überhaupt noch explizit erwähnt werden müssten, wenn sie per se – im oben beschriebenen Sinne Sterlings (2003) – mitgedacht würden. Daher scheint eine thematisch inhaltliche Betrachtung auf der Inputebene begründet. Ähnliche Gründe lassen sich für die Outputdimension anführen: Sofern Studierende z. B. Abschlussarbeiten mit Bezügen zur nachhaltigen Entwicklung verfassen, wird dabei nicht zwingend ein Bezug zu den einschlägigen Konzepten von BNE expliziert.

Neben den allgemeinen Suchbegriffen Nachhaltigkeit und nachhaltig wurden daher weitere Suchbegriffe inhaltlich aus den SDG abgeleitet. Ziel war es dabei, möglichst nachhaltigkeitspezifische Begriffe zu finden, die gleichzeitig eine implizite Adressierung von Nachhaltigkeit berücksichtigen. Für jedes der 17 Ziele wurden 5 einschlägige Suchbegriffe festgelegt, die sich aus dem Ziel selbst sowie aus den Unterzielen ergaben. Somit resultierten insgesamt 87 Suchbegriffe als Basis für die automatisierte Auswertung der Dokumente. Für das SDG 15 (Land-ökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradati-

on beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen) wurden etwa die Begriffe Ökosystem, Waldbewirtschaftung, Wüstenbildung, Bodendegradation und Biodiversität definiert (für einen vollständigen Überblick über die Suchbegriffe siehe Anhang A).

Das selbstgesetzte Ziel der Balance zwischen Spezifität und Kontextvariabilität der Begriffe stellte sich dabei durchaus als herausfordernd dar, wie beispielhaft bereits der oben genannte Begriff Ökosystem verdeutlicht: Während sich der Bezug zum SDG 15 bereits aus dessen Formulierung ergibt, hat der durchgeführte Pretest (vgl. Abschnitt 3.2) schnell offenbart, dass in einigen Fällen Nachjustierungen bzw. kontextgebende Spezifikationen nötig sind. So ist der Begriff Ökosystem auch in anderen Bereichen – allerdings ohne expliziten oder impliziten Nachhaltigkeitsbezug – besetzt, etwa im Kontext digitaler Ökosysteme oder von Start-up-Ökosystemen. Zusätzlich zu den Suchbegriffen wurden daher Kontextbegriffe definiert, die eine eindeutige Zuordnung zu Nachhaltigkeitsthemen sicherstellen sollten.

Zur weiteren Differenzierung der Begriffe und Suchergebnisse beziehen wir uns im Folgenden auf das „Wedding-Cake“-Modell. In diesem werden die SDG den Handlungsbereichen Biosphäre, Gesellschaft und Wirtschaft zugeordnet (mit Ausnahme von SDG17, das als umsetzungsbezogenes Ziel alle Handlungsbereiche betrifft). Mit dieser Einordnung der SDG ist der Ansatz verbunden, dass die drei Handlungsbereiche miteinander verwoben sind und Gesellschaft und Wirtschaft als in die Biosphäre eingebettet angesehen werden können (Stockholm Resilience Center, 2016). Die Unterscheidung der drei Handlungsbereiche ermöglicht im Rahmen dieser Untersuchung beispielsweise eine aggregierte Betrachtung von Schwerpunktsetzungen in bestimmten Studienrichtungen. Ebenfalls vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung wurden die Treffer zu den Begriffen „Nachhaltigkeit“ und „nachhaltig“ nachfolgend qualitativ jeweils einem SDG zugeordnet. Dazu wurden die jeweiligen Kontexte der Ergebnisse (siehe die Beschreibung der Suche in Abschnitt 3.1.3) berücksichtigt.

3.1.3 Text Mining

„Der Begriff ‚Text Mining‘ bezeichnet ein Bündel computergestützte und algorithmusbasierte Auswertungsverfahren, mit denen Informationen aus großen digitalen Textbeständen gewonnen werden“ (Manderscheid 2022, S. 1719, im Anschluss an Puchinger 2016, S. 119). Der Vorteil von Text Mining ist, dass es eine automatisierte Analyse großer, in digitalisierter Form vorliegender Textkorpora erlaubt und hierbei je nach Fragestellung verschiedene Auswertungsmöglichkeiten bietet. Hierzu gehören z. B. die Analyse von Texten entlang von Suchbegriffen (Keyword-Search), verschiedene Visualisierungsformen wie Wordclouds,

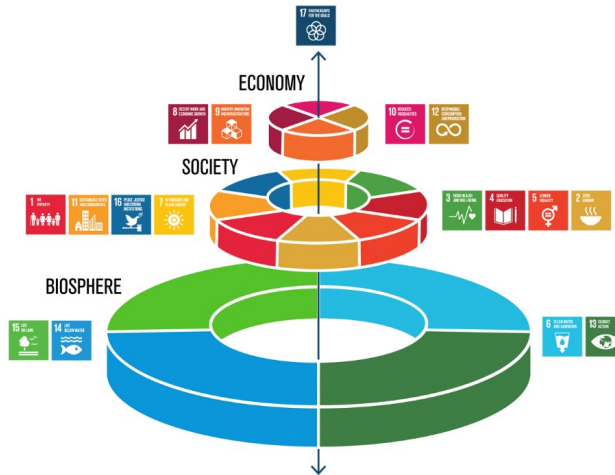


Abbildung 3: The SDGs wedding cake. Quelle: Stockholm Resilience Center (2016), unverändert übernommen; veröffentlicht unter der Lizenz CC BY-ND 3.0

Heatmaps oder semantische Netzwerke, Topic Modeling oder Clustering sowie Ähnlichkeitsanalysen. Neben reinen Häufigkeitsanalysen können darüber hinaus Begriffe in ihrem Zusammenhang sowie grundsätzlich auch Argumentationsstrukturen und Sinnzusammenhänge identifiziert werden (Puchinger, 2016, S. 129 f.).

Bei der Text-Mining-Analyse gehen wir kategoriengeleitet vor, indem wir die Analysekategorien deduktiv aus den SDG ableiten (deduktiv-kategoriengeleitetes Vorgehen). Neben der reinen Suchbegriffssuche wurde zudem eine Kontextsuche implementiert. Dabei wurde nicht nur das Vorkommen einzelner Begriffe erfasst, sondern auch deren Auftreten in einer bestimmten inhaltlichen Nähe zu Ankerwörtern berücksichtigt. Diese Vorgehensweise ermöglichte es, nicht nur isolierte Nennungen zu identifizieren, sondern auch semantische Zusammenhänge und thematische Bezüge sichtbar zu machen. Auf diese Weise konnte ein differenzierteres Bild davon gewonnen werden, in welchen Kontexten Nachhaltigkeit sprachlich und inhaltlich adressiert wird. Diese Vorgehensweise erlaubt es, systematisch Muster zu identifizieren und zu prüfen, inwiefern Nachhaltigkeit in den untersuchten Dokumenten thematisiert wird. Im Vergleich zu einer rein manuellen Analyse bietet das automatisierte Verfahren den Vorteil, eine große Datenmenge effizient zu erfassen und wiederholbar auszuwerten.

Für die computergestützte Auswertung nutzen wir ein selbst geschriebenes Programm unter Rückgriff auf etablierte Standardbibliotheken, wobei wir zunächst auf zwei Analyseverfahren fokussieren: zum einen die Begriffssuche (Keyword Search), zum anderen die Kontextsuche (Keyword Search im Kontext). Bei der Suche kommen Wildcards, also Platzhalterzeichen (*), zum Einsatz (z. B. „Klimawandel*“, „Naturkatastrophe*“), um auch Begriffskomposita erfassen zu können.

Um die Validität der Ergebnisse zu sichern, haben wir im Anschluss die automatisierten Treffer sowohl mit zusätzlichen Filterverfahren bereinigt als auch manuell überprüft. Dabei wurden zuvor plausible Kriterien entwickelt, anhand derer zwischen relevanten und nicht relevanten Treffern unterschieden werden konnte. Dieses zweistufige Vorgehen erhöhte die Qualität der Ergebnisse erheblich.

3.2 Pretest

Zur Prüfung und Optimierung des Text-Mining-Verfahrens sowie der gewählten Kategorien und ihrer Operationalisierung wurde zunächst ein Testlauf mit einer Stichprobe von neun ausgewählten Studiengängen durchgeführt. Die Auswahl setzte sich wie folgt zusammen:

- jeweils drei Studiengänge aus jedem der drei Studienbereiche der Euro-FH, d. h. aus „Wirtschaft, Digitalisierung und Management“, aus der „Psychologie“ und aus „Gesellschaft, Bildung und Soziales“;
- Einbezug von Studiengängen sowohl mit erwartet hohem und erwartet niedrigem Nachhaltigkeitsbezug.

Mit der Stichprobe wird ein Querschnitt des disziplinäre Fächerspektrums der Euro-FH abgebildet, wodurch die Möglichkeit unterschiedlicher Begriffe von Nachhaltigkeit berücksichtigt wird. Zudem können durch die Erwartbarkeit von hohem und niedrigem Nachhaltigkeitsbezug die abgeleiteten Kategorien daraufhin geprüft werden, als wie sensitiv sich diese für unterschiedliche Aspekte der Nachhaltigkeit erweisen.

Als Material wurden für den Testlauf zunächst Auszüge aus der Selbstdokumentation der Studiengänge – sogenannte Kurzprofile – sowie die Modulhandbücher herangezogen, um auch die Aussagekraft der Textgattungen einschätzen zu können. Insgesamt umfasste der Textkorpus des Pretests damit neun Modulhandbücher und Kurzprofile. Für den Pretest wurde zudem eine Auswahl der zu berücksichtigenden SDG festgelegt, um den Umfang der Testergebnisse handhabbar zu halten. Es wurden je zwei SDG mit erwartet hoher (SDG 4 und 5), ausgewogener (SDG 10 und 12) und niedriger Spezifität der Begriffe (SDG 13 und 15) ausgewählt. Weiterhin wurde SDG 17 in die Analyse miteinbezogen, da diesem

eine übergreifende Bedeutung zukommt. Somit erfolgte der Pretest anhand von 35 Suchbegriffen.

3.3 Erhebung im Rahmen der Teilstudie

In der auf den Pretest aufbauenden Erhebung wurden bei der Untersuchung der Modulhandbücher alle Bachelor- und Masterstudiengänge berücksichtigt, die mit Stand September 2025 an der Euro-FH aktiv bzw. bereits akkreditiert waren. Sofern von einem Studiengang mehrere Varianten bestehen (z. B. Masterstudiengänge in einer Version mit 120 und einer Version mit 60 Leistungspunkten), wurden diese Studiengänge nur einmalig in der Version mit der höchsten Anzahl an Leistungspunkten berücksichtigt. Insgesamt sind so 99 Modulhandbücher in das Text-Mining-Verfahren eingeflossen. Die Anzahl der Module je Studiengang reichte dabei von 8 Modulen bis hin zu 116 Modulen in Bachelorstudiengängen mit diversen Vertiefungen. Insgesamt wurden im Hauptverfahren über 3000 Modulbeschreibungen automatisiert ausgewertet.

Für die Auswertung der Abschlussarbeiten wurden in der Hauptuntersuchung alle in den Jahren 2023–2025 (Stichtag: 22.09.2025) eingereichten Abschlussarbeiten zunächst im Rahmen einer Titelanalyse berücksichtigt. Dies waren insgesamt 3528 Abschlussarbeiten. Die Titel dieser Arbeiten wurden hinsichtlich des Auftretens der Schlagwörter automatisiert untersucht.

4 Ergebnisse der Teilstudie

Die Teilstudie im Rahmen des größer angelegten Evaluationsansatzes liefert einerseits Erkenntnisse zur Eignung des Verfahrens und zu daran möglichen Anpassungen, andererseits lassen sich bereits Erkenntnisse zur Verankerung von BNE in der Lehre der Euro-FH ableiten.

4.1 Modulhandbücher

Das Text Mining brachte in den Modulhandbüchern insgesamt 2057 Fundstellen hervor, die anschließend qualitativ im Hinblick auf ihren Bezug zur nachhaltigen Entwicklung und zu den SDG bewertet wurden. Die Ergebnisse wurden dabei um folgende Fundstellen und Fehlerquellen bereinigt:

- Falsch-positive Ergebnisse: Technisch korrekte Treffer aufgrund der Suchbegriffe, die allerdings in einem anderen Kontext verwendet werden (z. B. aufgrund der Verwendung des Begriffs „Migration“ im IT-Kontext). Darunter fiel auch die Nutzung des Begriffs „nachhaltig“ im Sinne von dauer-

haft, aber ohne Bezug zu einer nachhaltigen Entwicklung (z. B. „für nachhaltigen Erfolg“).

- Mehrfachnennung von Modultiteln: Modultitel, die mehrfach in einem Modulhandbuch auftauchten (etwa im Rahmen der Nennung von Modulbezügen untereinander), wurden lediglich einfach gezählt und Mehrfachnennungen entsprechend aussortiert.²

Nach der qualitativen Sichtung der Ergebnisse verblieben 1685 Treffer, die in der weiteren Ergebnisauswertung berücksichtigt wurden. Die Schwerpunkte der Treffer lagen dabei auf Zielen aus den „Wedding-Cake“-Bereichen Gesellschaft und Wirtschaft (ca. 47,16% bzw. ca. 43,86% aller Treffer). Lediglich etwa 8,61% aller Treffer adressierten Ziele, die nach dem „Wedding-Cake“-Modell dem Bereich der Biosphäre zuzuordnen sind.³ Abbildung 4 gliedert die Treffer nach den jeweiligen SDG auf.

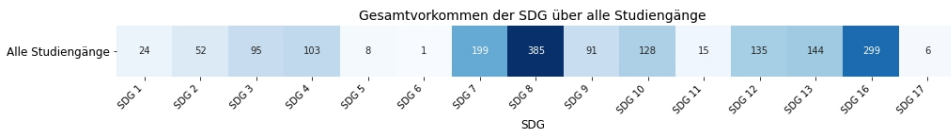


Abbildung 4: Häufigkeit der Treffer nach SDG (Modulhandbücher).⁵Quelle: Eigene Darstellung

Eine weitere Aufschlüsselung der Treffer nach der fachlich-inhaltlichen Zuordnung der Studiengänge („Studienrichtung“)⁶ und Dimension der Ziele in Anlehnung an das „Wedding-Cake“-Modell zeigt ebenfalls unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf (Abbildung 5 und 6). Diese sind dabei vergleichsweise nahelegend ableitbar:

- In der Studienrichtung Bildung & Pädagogik resultieren Treffer vor allem aus einer Auseinandersetzung mit dem Konzept BNE in pädagogischen Studiengängen.
- Die Studiengänge der Studienrichtung Gesundheit & Pflege behandeln vor allem SDG 3 sowie aufgrund einiger Spezialisierungen im Ernährungskontext SDG 2.

²Die Vermeidung dieser Treffer in der automatisierten Suche hätte eine händische Vorbearbeitung aller Modulbeschreibungen erforderlich gemacht. Daher wurde das nachträgliche Aussortieren einer überschaubaren Anzahl von Ereignissen als ressourcenschonendere Variante gewählt.

³Die Differenz zu 100% ergibt sich aus Treffern zu Ziel 17 (0,36%).

⁵Farbliche Schattierungen in den Abbildungen ergeben sich in Bezug zur Gesamtzahl der Treffer.

⁶Hierfür wurde eine an der Euro-FH etablierte Aufschlüsselung nach fachlicher Ausrichtung gewählt.

- Die Behandlung psychischer Gesundheit und lebenslangen Lernens erklärt die Fokussierung auf gesellschaftliche Ziele in der Studienrichtung Psychologie & Coaching.
- Im Bereich Soziales & Gesellschaft liegt der Fokus vor allem auf SDG 16 mit übergreifenden Themen der Gestaltung friedlicher und inklusiver Gesellschaften.
- Die zunächst möglicherweise nicht einleuchtende Fokussierung der Studienrichtung Technik & IT auf gesellschaftliche SDG resultiert maßgeblich aus der Behandlung von Themen der Energieeffizienz, die SDG 7 zugeordnet wurden.
- Erwartungsgemäß fokussieren Studiengänge der Studienrichtung Wirtschaft & Management vor allem ökonomische SDG. Dabei sticht SDG 8 deutlich heraus.

In 81 aller 99 untersuchten Studiengänge (ca. 81,82%) zeigt sich in den Ergebnissen mindestens ein Nachhaltigkeitsbezug. Während in einzelnen Studienrichtungen alle Studiengänge mindestens einen Bezug aufweisen (wenn auch bei kleinerer Fallzahl), ist der relative Anteil in der Studienrichtung Wirtschaft & Management mit ca. 68,42% der geringste (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Aufschlüsselung der Nachhaltigkeitsbezüge je Studienrichtung (SG = Studiengänge). Quelle: Eigene Darstellung

Studienrichtung	Untersuchte SG	SG mit mind. einem Treffer	Anteil in %
Bildung & Pädagogik	6	6	100,00
Gesundheit & Pflege	8	8	100,00
Psychologie & Coaching	19	17	89,47
Soziales & Gesellschaft	5	5	100,00
Technik & IT	23	19	82,61
Wirtschaft & Management	38	26	68,42

⁸Zu beachten ist, dass die Anzahl der Studiengänge je dargestellter Studienrichtung variiert. Rückschlüsse auf die relative Häufigkeit der SDG-Bezüge bezogen auf die Anzahl der untersuchten Module ergeben sich aus der Abbildung folglich nicht.

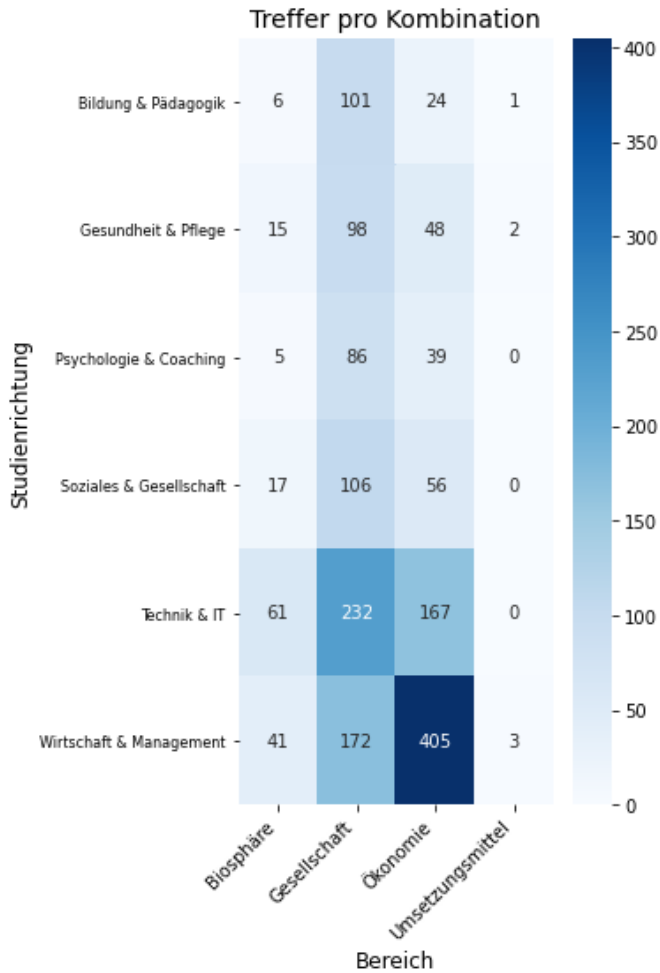


Abbildung 5: Häufigkeit der Treffer nach SDG-Dimension (aus dem „Wedding-Cake“-Modell) und Studienrichtung.⁸Quelle: Eigene Darstellung

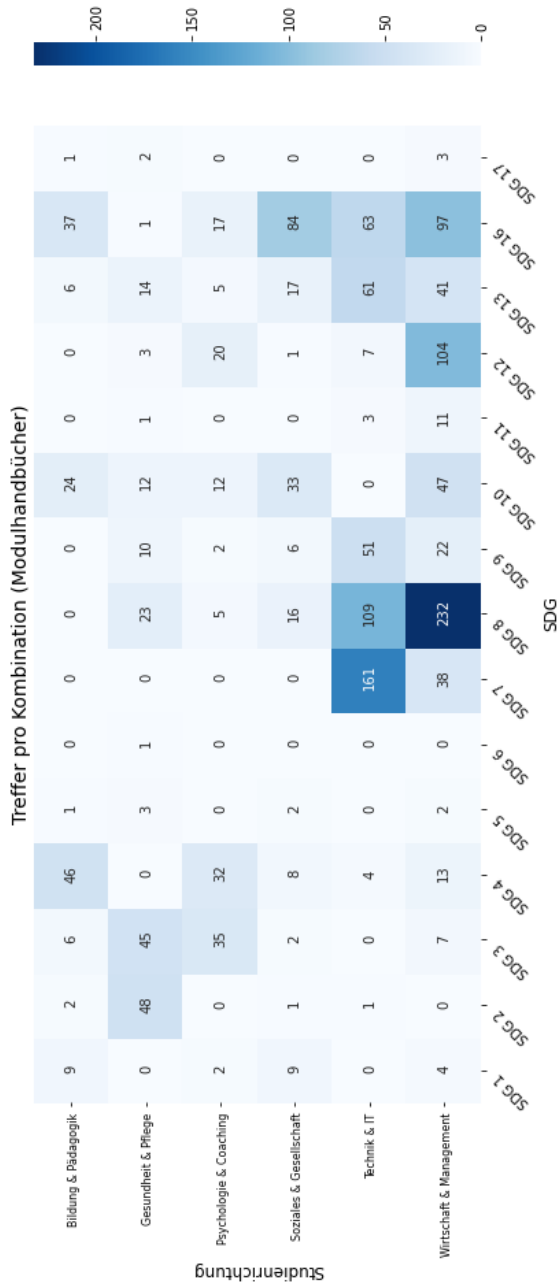


Abbildung 6: Häufigkeit der Treffer nach SDG und Studienrichtung. Quelle: Eigene Darstellung

4.2 Abschlussarbeiten

Die Text-Mining-Analyse der Titel von Abschlussarbeiten resultierte in einer Ergebnisliste mit 236 Treffern. Die qualitative Bereinigung der erzeugten Ergebnisse führte zu einer reduzierten Ergebnisliste von 178 Treffern. Bezogen auf die Gesamtheit aller 3528 untersuchten Abschlussarbeiten ergibt sich folglich, dass etwa 5% aller Arbeiten einen Nachhaltigkeitsbezug aufweisen. Zusätzlich zu den bereits in Abschnitt 4.1 beschriebenen Gründen wurden Arbeiten nicht erneut als Treffer gezählt, wenn sie aufgrund der verwendeten Begriffe mehrfach für ein SDG gezählt hätten (z. B. die Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „Nachhaltigkeitsinnovation“ innerhalb eines Titels einer Abschlussarbeit).

Von den nach der qualitativen Auswertung verbliebenen 178 Treffern entfallen 78% auf Bachelorarbeiten und 22% auf Masterarbeiten (im Vergleich zu rund 67,4% Bachelorarbeiten und 32,6% Masterarbeiten unter der Gesamtheit der Abschlussarbeiten). Die Abschlussarbeiten beziehen sich dabei größtenteils auf ökonomische und gesellschaftliche SDG (45,5% bzw. 45%). Auf SDG mit Bezug zur Biosphäre verweisen lediglich 9,5% der verbleibenden Abschlussarbeiten.

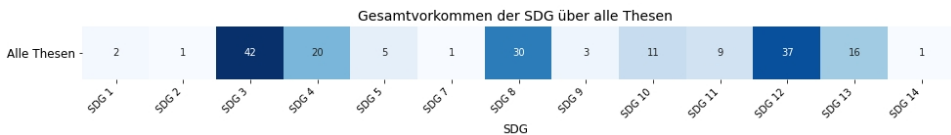


Abbildung 7: Häufigkeit der Treffer nach SDG (Abschlussarbeiten). Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 7 zeigt, dass 13 verschiedene SDG in den Titeln von Abschlussarbeiten adressiert werden. Schwerpunkte liegen dabei im SDG 3 sowie in den SDG 12 und 8. Diese Häufungen lassen sich auf Auseinandersetzungen der Studierenden mit Themen der (psychischen) Gesundheit (SDG 3), der Gestaltung von Arbeitsumgebungen, Arbeitsplätzen und nachhaltigen Unternehmen (SDG 8) sowie der Nachhaltigkeitsberichterstattung (SDG 12) zurückführen.

5 Diskussion der Ergebnisse und der Methodik

5.1 Diskussion der Ergebnisse bezogen auf die Integration von BNE

Aus Sicht der Euro-FH sind die Ergebnisse insofern zunächst erfreulich, als dass bereits diverse Bezüge zu Nachhaltigkeitsthemen in der Lehre sowohl auf der Ebene der Curricula als auch in den Titeln der Abschlussarbeiten (als Wirkungsebene) erkennbar sind. Bei der Auswertung der Modulhandbücher zeichnen sich

deutliche Unterschiede in der Behandlung der SDG zwischen den Studienrichtungen ab. Diese lassen sich mit disziplinspezifischen Schwerpunktsetzungen erklären. Die qualitative Betrachtung der Ergebnisse weist dabei auch auf eine Differenzierung zwischen impliziter und expliziter Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung bzw. Benennung des Themas hin. So werden beispielsweise in der Studienrichtung Psychologie & Coaching aufgrund der fachspezifischen Ausrichtung Themen behandelt, die SDG 3 abdecken (etwa „psychische Gesundheit“). Eine Kontextualisierung zum Themenkomplex nachhaltiger Entwicklung erfolgt dabei nur vereinzelt. In der Studienrichtung Wirtschaft & Management finden sich dagegen viele Treffer, in denen ein Bezug zum Nachhaltigkeitskontext explizit hergestellt wird (etwa „*Nachhaltigkeitsmanagement*“ oder „*Nachhaltigkeitsberichterstattung*“). Während sich diese Erkenntnis einerseits positiv als explizite Auseinandersetzung und didaktisch begründete Adressierung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung interpretieren ließe, könnte sie andererseits auch für unterschiedliche Selbstverständnisse zwischen den Studienrichtungen sprechen: Während in der Psychologie, im Sozialen oder im Bildungskontext möglicherweise Aspekte nachhaltiger Entwicklung eher integriert mitgedacht werden, müssen sie im Kontext von Wirtschaft & Management möglicherweise expliziert werden, da sie sonst nicht zum allgemeinen Konsens bzw. zum Selbstverständnis der Disziplin passen (und folglich eben nicht per se mitgedacht werden). In dieser Hinsicht lassen die Ergebnisse durchaus Interpretationsspielraum. Grundsätzlich scheint es aber so zu sein, dass die jeweiligen Studienrichtungen ein vergleichsweise fachspezifisch gefestigtes Verständnis von Nachhaltigkeit im jeweiligen Disziplinenkontext aufweisen. Die Häufungen von Treffern zu einzelnen Zielen in den Studienrichtungen weisen zumindest auf eine entsprechende Spezialisierung hin. Ein „breites“ Verständnis von Beiträgen zu nachhaltiger Entwicklung – welches sich durch ein diversifiziertes Trefferbild innerhalb einer Studienrichtung zeigen könnte – ist dagegen nicht zu erkennen. Die Studienrichtungen scheinen folglich jeweils in einem spezifischen Kontext nachhaltiger Entwicklung verortet zu sein und aus diesem heraus Teilaspekte von Nachhaltigkeit zu beleuchten.

Die Ergebnisse könnten somit auf einen Bedarf eines interdisziplinären Verständnisses von BNE an der Euro-FH hinweisen. Unter Beibehaltung der kontextspezifischen Verortung der Studienrichtungen im Nachhaltigkeitskontext könnte das breite Studienangebot an der Euro-FH mit entsprechenden Fachexpertisen der Lehrenden wie Studierenden genutzt werden, um disziplinenübergreifende Formate zur gegenseitigen Verständigung über nachhaltige Entwicklung in die Curricula zu integrieren (Einsiedel, 2025).

Hervorzuheben sind zudem die Ergebnisse aus den Abschlussarbeitsthemen der Studierenden: Diese sind in der Regel von den Studierenden selbst gewählt und

können so einen Hinweis auf eine entsprechende thematische Orientierung an Themen nachhaltiger Entwicklung aufzeigen. Perspektivisch wird anhand der Untersuchung der Abschlussarbeiten zu bewerten sein, ob eine stärkere Integration von BNE in der Lehre auch zu entsprechend vermehrter Auseinandersetzung der Studierenden in den Abschlussarbeiten führt. Um Wirkungszusammenhänge auf Studiengangsebene aufzeigen zu können, erfordert die Analyse dafür eine Zuordnung von Abschlussarbeiten zu den jeweiligen studiengangsbezogenen Dokumenten. Die geplante Integration weiterer studiengangsbezogener Dokumente (etwa von verschriftlichten Lehr-Lern-Materialien) soll darüber hinaus die Analyse der Verankerung von BNE und die Aufdeckung entsprechender Muster anhand von Studiengangsverläufen vertiefen.

Anknüpfend an vorherige Untersuchungen zur Integration von BNE in Lehrkontexte weisen die Ergebnisse – wie intendiert – darauf hin, dass eine inhaltliche Orientierung an Aspekten nachhaltiger Entwicklung durch die Ableitung von Suchbegriffen aus den SDG eine sinnvolle Ergänzung entsprechender Evaluationen sein kann. Es ist nicht zu erwarten, dass Lehrende in Studiengangs- sowie Modulbeschreibungen durchgängig konzeptionelle Bezüge zu BNE herstellen. So war BNE als wesentlicher Bestandteil des SDG 4 ebenfalls in unserer Suche enthalten, entsprechende Suchtreffer finden sich aber vor allem in Studiengängen bzw. Modulen mit pädagogischem Kontext. Der Großteil der Ergebnisse weist dagegen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit fachlichen (Teil-)Aspekten nachhaltiger Entwicklung aus. Die Behandlung von einzelnen Aspekten nachhaltiger Entwicklung im jeweiligen Themenkontext kann zwar allein nicht als Verwirklichung einer BNE gedeutet werden, ist aber zumindest ein Bestandteil entsprechender Konzeptionierungen von BNE (Bellina et al., 2020, S. 35 ff.).

Offen bleibt freilich, inwiefern die inhaltliche Auseinandersetzung mit Aspekten nachhaltiger Entwicklung intentional und im Sinne eines übergreifenden Nachhaltigkeitsverständnisses geschieht oder „lediglich“ aus den Notwendigkeiten der jeweiligen Disziplin heraus. In diesem Sinne weist die Untersuchung auch auf eine gewisse Unschärfe der SDG hin, die auch an anderer Stelle bereits thematisiert wurde (Hák et al., 2016; Winkler & Williams, 2017). So ist etwa der Teilaspekt „die psychologische Gesundheit [...] fördern“ aus Teilziel 3.4 sehr weit gefasst. Entsprechend einfach fällt es, Studiengängen aus dem psychologischen Kontext eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Aspekten nachhaltiger Entwicklung zuzuschreiben, da sie sich – quasi per Definition – mit eben der psychischen Gesundheit auseinandersetzen. Für ein entsprechend weit gefasstes Verständnis nachhaltiger Entwicklung ließen sich aus den Ergebnissen weitere Beispiele anführen. Die Ergebnisse weisen folglich einerseits auf die Sinnhaftigkeit einer inhaltlichen Suche nach Verankerung von nachhaltiger Entwicklung in der

Lehre hin, decken aber andererseits gleichzeitig auf, dass die inhaltliche Suche allein möglicherweise nicht ausreicht, um BNE-Integration tatsächlich bewerten zu können. Ansätze, die – über eine Integration oder durch vollkommen andere Verfahren – eine Brücke zwischen der konzeptionellen Ebene, wie sie etwa Holst et al. (2024) ansprechen, und der inhaltlichen Ebene der hier vorliegenden Untersuchung schlagen, sind folglich sehr wünschenswert.

5.2 Vor- und Nachteile der Methodik

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse die hohe Eignung des eingesetzten Text-Mining-Verfahrens zur Auswertung der untersuchten Dokumentenarten. Für die Analyse von typischen Textsorten im Hochschulkontext wie etwa Modulhandbücher sowie Listen mit Prüfungsarbeiten, die stichwortartige Darstellungen und keine komplexen Satzstrukturen und Sinnzusammenhänge beinhalten, hat es sich als gut anwendbar erwiesen.

Der zentrale Vorteil des Verfahrens besteht darin, dass computergestützt ein großer Umfang an Material in relativ kurzer Zeit bearbeitet werden kann, der mit anderen Methodiken ohne Computerunterstützung – z. B. mit der klassischen qualitativen Inhaltsanalyse und menschlichen Codierer:innen – nicht bearbeitbar gewesen wäre. Gleichzeitig haben sich auch die Anforderungen und Problemstellungen einer standardisierten Text-Mining-Analyse gezeigt:

- Grundsätzlich ist in die Planung der Ablaufschritte der Untersuchung mit einzubeziehen, dass die Dokumente zunächst nach der Festlegung des Textkorpus und seiner Bereitstellung für die computergestützte Auswertung vorzubereiten sind (z. B. über die Umwandlung in passende Dateiformate, die Entfernung von Fußnoten und bedingten Trennzeichen etc.).
- Eine weitere Grenze der Untersuchung ist, dass Begriffe aus ihren Satzzusammenhängen herausgelöst werden und es dadurch zu Fehlern aufgrund einer Dekontextualisierung oder zu Segmentierungsfehlern kommen kann.
- Die Überprüfung der Suchbegriffe im Rahmen des Testlaufs hat gezeigt, dass es sowohl zu falsch-positiven Treffern (Beispielfund: „digitale Ökosysteme“) als auch falsch-negativen Treffern (Beispielfund: „Postwachstum“) z. B. durch das Übersehen von relevanten Suchbegriffen kommt. Infolgedessen bedarf es einer Nachjustierung der Suchbegriffe.
- Hierbei hat sich erwiesen, dass der nachträglichen Kontrolle der Text-Mining-Ergebnisse durch die menschlichen Auswerter:innen eine wichtige Funktion zukommt.
- Die qualitativen Auswertungen im Rahmen der darauf aufbauenden Hauptuntersuchung weisen darauf hin, dass eine Restunschärfe bei den Such-

begriffen stets verbleibt und das Ziel eher die Herstellung einer Balance zwischen zu enger Fassung (mit der Gefahr von falsch-negativen Ergebnissen) und zu weiter Fassung der Suchbegriffe (mit der Gefahr von falsch-positiven Ergebnissen) ist.

Grundsätzlich bietet das Text-Mining-Verfahren jedoch einen tragfähigen Ansatz zur Analyse von großen Textmengen entlang von Suchbegriffen, auch im Kontext anderer Themen- und Fragestellungen. So wurde das Verfahren bereits im Rahmen eines Forschungsprojekts der Euro-FH zur Abbildung von Digitalisierungsanforderungen in digital veröffentlichten Abschlussberichten (Stellungnahmen) von Verfahren der institutionellen Akkreditierung privater Hochschulen angewendet, um Möglichkeiten der Förderung der Digitalisierung auszuloten (Basedahl et al., 2024). Vielversprechende erweiterte Analysemöglichkeiten könnten sich durch qualitative Inhaltsanalysen von schriftlichen Texten durch Künstliche Intelligenz (KI) ergeben, die (zukünftig) einen Zugang zur Analyse der Inhaltsebene eröffnen könnten (für ein Ablaufmodell einer KI-gestützten Inhaltsanalyse Fischer 2025). Diese bieten zum jetzigen Zeitpunkt zwar noch keine hinreichend verlässliche methodische Grundlage, sind jedoch in kontinuierlicher Fortentwicklung (Mayring 2025).

6 Fazit und Ausblick

Die im Rahmen des Beitrags vorgestellte Untersuchung bietet trotz der aufgezeigten Grenzen einen interessanten Ausgangspunkt für weitere Betrachtungen im institutionellen Kontext sowie mit Blick auf den breiteren Evaluationsdiskurs. Für die Euro-FH stellen die Befunde zunächst eine Bestandsaufnahme der Integration von BNE in die Lehr-Lern-Umgebung der Hochschule auf den Ebenen der Curricula und der Abschlussarbeiten dar. Es bietet sich an, diese Evaluation im Zeitverlauf zu wiederholen, um mögliche Entwicklungen einer weiteren Integration nachzuvollziehen. In diesem Kontext kann die Evaluation als Ausgangspunkt für mögliche Entwicklungspotenziale in der Lehre dienen. Perspektivisch wird die Integration der weiteren Dokumente in den bereits beleuchteten Untersuchungsebenen sowie die Ausweitung auf die zweite Untersuchungsebene (der Lehr-Lern-Materialien) in die Analyse einfließen. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse bereits jetzt Möglichkeiten für die Ableitung von konkreten Maßnahmen zur weiteren Verankerung des BNE-Leitbilds in der Hochschule (einschließlich der etwaigen Ableitung konkreter Zielsetzungen bis hin zu Indikatoren und Kennwerten) und können somit als ein Element der Nachhaltigkeitsstrategie der Euro-FH angesehen werden. Schließlich bietet sich eine Kontextualisierung der Auswertungsergebnisse mit weiteren Datenquellen an. Insbesondere die

Wirkungsebene könnte im Rahmen von Studierendenbefragungen weiter fokussiert werden.

Über den Kontext der Euro-FH hinaus bietet die Untersuchung Erkenntnisse für Evaluationen – sowohl im spezifischen Kontext von BNE als auch darüber hinaus. Text-Mining-Verfahren können insbesondere dort, wo Lehr-Lern-Materialien und andere studiengangsbezogene Dokumente verschriftlicht und in vergleichsweise standardisierter Form vorliegen, ein sinnvolles Evaluationsinstrument sein. Dafür sind allerdings – wie im Beitrag aufgezeigt – einerseits tiefgehende Überlegungen zur Vorbereitung der Datenbasis und der Suche sowie gegebenenfalls iterative Nachjustierungen und andererseits ein Bewusstsein für die Herausforderungen und Grenzen des Vorgehens notwendig. Die weitere Unterstützung durch KI-Tools könnte die Verfahren weiter verfeinern und gegebenenfalls auch eine Anwendung in weniger standardisierten Kontexten sinnvoll machen. Mit dieser Hoffnung verbunden ist jedoch zugleich die Einsicht, dass – unabhängig von einer möglichen KI-Unterstützung – zum aktuellen Zeitpunkt die menschliche Begutachtung im Sinne eines qualitativen Korrektivs unerlässlich bleibt.

Literatur

- Aschhoff, N., & Müller-Teusler, S. (2025). Überall, jederzeit – und nachhaltig? Herausforderungen und Chancen der Nachhaltigkeitslehre an Fernhochschulen. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Innovative Ansätze für die Nachhaltigkeitslehre und Forschung in der Hochschulbildung. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit* (S. 151–168). Springer Spektrum.
- Basedahl, N., Bruns, H., Filusch, T., & Geisler, M. (2024). *Anforderungen an die Digitalisierung von nichtstaatlichen Hochschulen – eine Analyse von Stellungnahmen des Wissenschaftsrats zur Institutionellen Akkreditierung* [unveröffentlichte Präsentation]. Vortrag im Rahmen der Tagung „Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung: Akteur/-innen, Organisationen, Gesellschaft“ der EVALAG am 5. und 6. Dezember 2024, Heidelberg.
- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G., & Potthast, T. (2020). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. Bremen und Tübingen.
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56(2), 315–328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>

- Einsiedel, C. (2025). Viele Wege zu 17 Zielen: Das interdisziplinäre Online-Wahlpflichtfach „Nachhaltigkeits-Grundlagen“ an der TH OWL. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Innovative Ansätze für die Nachhaltigkeitslehre und Forschung in der Hochschulbildung. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit* (S. 337–352). Springer Spektrum.
- Euro-FH (o. J.). *Diversity & Nachhaltigkeit*. <https://www.euro-fh.de/ueber-uns/diversity-nachhaltigkeit>
- Fischer, A. (2025). Die Zukunft der Qualitativen Inhaltsanalyse im Zeitalter Künstlicher Intelligenz. Ein Ablaufmodell KI-basierter Inhaltsanalyse. *fbb-online*, 3(25).
- Hák, T., Janoušková, S., & Moldan, B. (2015). Sustainable Development Goals: A need for relevant indicators. *Ecological Indicators*, 60, 565–573. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2015.08.003>
- Hoffmann, N. (2023). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Beltz Juventa.
- Holst, J., & Singer-Brodowski, M. (2022). *Nachhaltigkeit & BNE im Hochschulsystem: Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und Selbstverwaltung. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-35828>
- Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A., & de Haan, G. (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). *Sustainable Development*, 32(4), 3908–3923. <https://doi.org/10.1002/sd.2865>
- Lenz-Kesekamp, V., & Arslan, L. (2024). Projektvorhaben: Nudging als Instrument zur Erhöhung von BNE-Kompetenzen bei Fernstudierenden im Rahmen des Projektvorhabens Versand Digital. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Lernziele und Kompetenzen im Bereich Nachhaltigkeit. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit* (S. 331–344). Springer Spektrum.
- Lorson, P., & Paschke, R. (2015). Worum geht es beim integrated thinking? Ansätze zur Begriffsbestimmung und Umsetzung. *WPg – Die Wirtschaftsprüfung*, 68(17), 939–948.
- Manderscheid, K. (2022). Text Mining. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1719–1732). Springer Nature.
- Maroun, W., Ecim, D., & Cerbone, D. (2023). Refining integrated thinking. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 14(7), 1–25. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-07-2021-0268>
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (7. Aufl.). Beltz.

- Mayring, P. (2025). Qualitative Inhaltsanalyse mit ChatGPT: Fallstricke, grobe Annäherungen und grobe Fehler. Ein Erfahrungsbericht. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 26(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-26.1.4252>
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391–403. <https://doi.org/10.1108/14676371011077603>
- Mörth, A. (2025a). Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Didaktische Bedeutungs- und Wirkungshorizonte. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 74–84. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7845>
- Mörth, A. (2025b). Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein didaktisches Mehrebenenmodell. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(1), 621–640. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-1/31>
- Puchinger, C. (2016). Die Anwendung von Text Mining in den Sozialwissenschaften. In M. Lemke & G. Wiedemann (Hrsg.), *Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse* (S. 117–136). Springer VS.
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>
- Schulz, M., Bischoff-Pabst, S., & Closs, P. (2020): Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 3(1), 3–13.
- Sterling, S. (2003). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability*. University of Bath.
- Sterling, S. (2014). Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post-2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89–112. <https://doi.org/10.1177/0973408214548360>
- Stockholm Resilience Center (2016). *The SDGs wedding cake*. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- United Nations. (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. New York.
- Winkler, I. T., & Williams, C. (2017). The Sustainable Development Goals and human rights: a critical early review. *The International Journal Of Human Rights*, 21(8), 1023–1028. <https://doi.org/10.1080/13642987.2017.1348695>

Wolff, S. (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Rowohlt.

Anhang A

Tabelle 3: Übersicht Suchbegriffe (Teil 1)

Übergreifend	Nachhaltigkeit, nachhaltig	
Biosphäre	SDG 6	SDG 13
	• (Trink-)Wasserversorgung • Sanitärversorgung • Wasserqualität • Wasserverschmutzung • Wasserknappheit	• Klimawandel • Klimaschutz(-maßnahme) • Klimaanpassung • Naturkatastrophe • Klimagerechtigkeit
Gesellschaft	SDG 1	SDG 2
	• Armut • Sozialschutz(-system/-maßnahme) • Ressourcenzugang • Entwicklungsland • Exposition	• Hunger • Ernährungsbedürfnis • Fehlernährung • Ernährungssicherheit • Landwirtschaft
	SDG 5	SDG 7
	• Geschlechtergleichstellung • Selbstbestimmung • Diskriminierung • Care Arbeit • Genitalverstümmelung	• erneuerbare Energie • Energiemix • Energieeffizienz • fossile Brennstoffe • Energieinfrastruktur
Wirtschaft	SDG 8	SDG 9
	• Wirtschaftswachstum • menschenwürdige Arbeit(-splätze) • Entkopplung (von Wachstum u. Umweltzerstörung) • Entgeltgerechtigkeit • (Kinder-/Zwangs-)Arbeit	• Infrastruktur • Infrastrukturzugang • Industrialisierung • Technologie • industrielle Diversifizierung
Umsetzungsmittel	SDG 17	
	• globale Partnerschaft (für nachhaltige Entwicklung) • Nord-Süd-Zusammenarbeit / Süd-Süd-Zusammenarbeit • Auslandsverschuldung • Investitionsförderungssystem • Dreieckskooperation	

Tabelle 3: Übersicht Suchbegriffe (Teil 2)

(Fortsetzung)	
SDG 14	SDG 15
• Meeresressource • Meeresverschmutzung • Überfischung • Nährstoffbelastung • (Meeres-/Küsten-)Ökosystem	• (Land-/Berg-/Binnensüßwasser-)Ökosystem • Waldbewirtschaftung • Wüstenbildung • Bodendegradation • Biodiversität
SDG 3	SDG 4
• (Neugeborenen-/Kinder-/Mütter-/vorzeitige) Sterblichkeit • (Luft-/Wasser Flamme-/Boden-)Verschmutzung • Gesundheitsrisiko • psychische Gesundheit • (Impfstoff-/Medikamenten-)Zugang	• lebenslanges Lernen • Bildungszugang • Bildungsgerechtigkeit • Alphabetisierung • Bildung für nachhaltige Entwicklung
SDG 11	SDG 16
• Grundversorgung • Wohnraum • Verkehrssystem • Siedlungsplanung/-steuerung • Luftqualität	• inklusive Gesellschaft • (gleichberechtigter) Zugang zur Justiz • rechtliche Identität • gewaltbedingte Sterblichkeit • Reduzierung von Korruption
SDG 10	SDG 12
• Inklusion • Chancengleichheit • Migration • (Abschaffung) diskriminierende(r) Gesetze • Finanzmarktregulierung	• Konsummuster / Produktionsmuster • Nahrungsmittelverschwendung • Nachhaltigkeitsbewusstsein • Nachhaltigkeitsberichterstattung • Chemikalienauswirkungen

Bildung für nachhaltige Entwicklung braucht neue Evaluationsformen – Ergebnisse eines Workshops zur Gestaltung von Evaluationsverfahren für BNE-Veranstaltungen

Holger Willing & Martina Grein

Abstract

Der Beitrag stellt die Ergebnisse eines Workshops zur Gestaltung von Evaluationsverfahren für BNE-Lehrveranstaltungen auf der Jahrestagung 2025 der Evaluator:innen der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften dar. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass traditionelle Evaluationsformen – wie standardisierte Lehrveranstaltungsbefragungen oder Klausuren – nicht ausreichen, um den ganzheitlichen, transformativen Charakter von BNE-Lernen abzubilden, das Wissen (knowing), Handeln (acting) und Selbstreflexion (being) integriert. Anhand konkreter BNE-Veranstaltungen wurde diskutiert, wie Evaluationsformate entwickelt werden können, die dieser Komplexität gerecht werden. Die Teilnehmenden entwickelten ein Portfolio von Formaten entlang der Dimensionen „Evaluation of Learning“ und „Evaluation as Learning“, darunter formative und summative Verfahren wie Lernportfolios, Vorher-Nachher-Evaluationen, Stimmungsbögen, moderierte Nachtreffen oder unbenotete Reflexionssessays. Der Beitrag ordnet die Formate den Lern- und Evaluationsdimensionen zu und unterstreicht gleichzeitig den Bedarf an interdisziplinärem und hochschulübergreifendem Austausch und an der inhaltlichen Entwicklung erprobter, BNE-spezifischer Evaluationsansätze. Besonders hervorzuheben ist, dass der Workshop selbst als Lehrentwicklungsinstrument zur Reflexion und Weiterentwicklung der Veranstaltungen für die Lehrenden genutzt wurde.

1 Notwendigkeit spezifischer Evaluationsformen für BNE: Warum bestehende Standardmethoden nicht ausreichen

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vermittelt Lernenden Wissen, Fähigkeiten und Werte zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft. Sie werden befäh-

higt, „verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandsfähige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln“ (UNESCO & Deutsche UNESCO Kommission, 2014, S. 12). Hochschulen spielen hierbei eine wichtige Rolle, da sie die Expert:innen und Entscheidungsträger:innen von morgen ausbilden. In der Literatur wird daher die wachsende Bedeutung von BNE-spezifischen Lehr- und Lernformen in der Hochschullehre zunehmend sichtbar.¹ Dementsprechend gibt es auch einen Bedarf an BNE-spezifischen Evaluationsansätzen und -formen, denn „Bildung für Nachhaltige Entwicklung als anspruchsvolle, kollaborative Form von Lehren und Lernen lässt sich in den typischen Evaluationsformaten am Ende einer Lehrveranstaltung kaum abbilden“ (Bellina et al., 2020, S. 45). Bislang gibt es zum Zusammenhang von Evaluation noch keinen klaren Wissenstand (Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde, 2022, S. 23) und wenige Handlungsempfehlungen und erprobte Beispiele. In zentralen Evaluations- oder Qualitätsentwicklungsstellen an Hochschulen fehlt es noch an praktischer Erfahrung. Es mangelt an bewährten Verfahren und an einem Dialog, um Erkenntnisse gegenseitig nutzbar zu machen.

Auf der Tagung „Evaluation x BNE. Die Hochschule der Zukunft mitgestalten“² des Arbeitskreises Evaluation an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Nordrhein-Westfalen sollte daher ein interaktiver Workshop zur Evaluation von BNE-Veranstaltungen genutzt werden, um Raum für einen solchen Dialog zu schaffen. Der zentrale Ansatz war hierbei, die Notwendigkeit spezifischer Evaluationsformen für die Bildung für nachhaltige Entwicklung praxisnah erfahrbar zu machen und gemeinsam Evaluationsansätze zu identifizieren, die den besonderen Charakter von BNE-Lernen widerspiegeln können. Dafür wurden zwei BNE-Lehrveranstaltungen vorgestellt und mögliche Evaluationsfragestellungen und -ansätze diskutiert sowie der Einsatz verschiedener Formate zur Unterstützung der Entwicklung dieser Lehrveranstaltungen erarbeitet. Es wurde deutlich, dass es noch wenig praktische Erfahrung in der Community gibt und ein weitergehender Austausch hierzu erstrebenswert ist. Es erscheint empfehlenswert, weitere Austauschformate zu planen und die hochschulübergreifende Zusammenarbeit in diesem Bereich voranzutreiben.

¹Einen guten Überblick bietet der Leitfaden „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre“ des Verbundprojekts „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten“ (HOCHN) (Bellina et al., 2020).

²„Evaluation x BNE. Die Hochschule der Zukunft mitgestalten“ - Jahrestagung 2025 des AK Evaluation | Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (H-BRS)

2 Workshopkonzeption

Um die zentrale Herausforderung bei Gestaltung von Evaluationen im BNE-Kontext zu adressieren und zu verdeutlichen, dass traditionelle Evaluationsformen den ganzheitlichen, transformativen Charakter von BNE-Lernen nicht abbilden können, startete der Workshop mit einer theoretische Einheit. Sie beinhaltet eine Einleitung zu BNE auf Basis eines Modells von Lerndimensionen für eine kompetenzorientierte Gestaltung der Lehre und die Vorstellung von zwei konkreten Lehrveranstaltungen mit ihren besonderen Lehr- und Lernformen und schuf so zunächst ein gemeinsames Verständnis von BNE und ihren Lerndimensionen bei den Teilnehmenden. Im Rahmen dieser Einleitung verdeutlichte sich, dass die Evaluationsansätze nicht nur auf Wissensüberprüfung oder eine nachträgliche Bewertung der Lehrveranstaltung abzielen dürfen, sondern auch eine sozial-emotionale und handlungsorientierte Dimension des Lernens erfassen sollten. In der Gruppenarbeit diskutierten die Teilnehmenden auf Grundlage der beiden vorgestellten Lehrveranstaltungen Evaluationsformate, die für die verschiedenen Lerndimensionen einer BNE anwendbar erschienen, und stellten für jede Veranstaltung ein Portfolio an Möglichkeiten zusammen. In einer gemeinsamen Abschlussphase präsentierten die Gruppen ihre Ergebnisse, führten sie zusammen und diskutierten die Herausforderungen und Chancen der Evaluationsansätze. Im Anschluss an den Workshop bereiteten die Autor:innen die Workshopergebnisse auf. Die Evaluationsformate wurden zusammengefasst und in summative (abschließende) und formative (begleitende) Formate unterschieden. Zudem wurde für diesen Artikel die Dimension von Evaluation als Lernprozess ergänzt (siehe Abschnitt 3.2).

2.1 Workshopgrundlagen: Vorstellung eines vereinfachten Modells für BNE-Lernen und der zu betrachtenden Lehrveranstaltungen

In der Einführungsphase des Workshops wurde zunächst ein vereinfachtes Modell von Lerndimensionen innerhalb von BNE für eine kompetenzorientierte Gestaltung der Lehre als Diskussionsgrundlage für die gemeinsame Arbeit vorgestellt (siehe Tabelle 1). Traditionelle Formen des akademischen Lernens sind essenziell, um fundierte Wissensgrundlagen zu schaffen – doch sie reichen allein nicht aus, um den aktuellen und zukünftigen komplexen Herausforderungen in der Welt zu begegnen. Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert zum einen eine veränderte Betrachtung der zu vermittelnden Kompetenzen und zum anderen die Integration verschiedener Lernformen. Es werden daher unterschiedliche Dimensionen des Lernens adressiert, um einem ganzheitlichen Ansatz gerecht zu werden. Als Bezeichnung für diese Dimensionen nutzen Bellina et al. (2020) die

Begriffe Knowing, Acting und Being. Studierende erwerben wissenschaftliches Wissen und Kenntnisse (Knowing), lernen, dieses in praktischen Handlungen umzusetzen (Acting), und reflektieren dabei ihre eigenen Werte, Haltungen und Rollen in der Gesellschaft (Being). Diese ganzheitliche Perspektive ermöglicht es, Nachhaltigkeit nicht nur als fachliches Thema, sondern als lebensweltliche Haltung zu erfahren, die für eine zukunftsfähige Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung notwendig ist. In der Curriculumsentwicklung können diese Lerndimensionen durch die Lehrveranstaltungen in unterschiedlicher Weise und Ausprägung adressiert werden, so dass in der Gesamtschau des Curriculums alle drei Dimensionen gefördert werden. Nicht jede Veranstaltung muss demnach alle der drei Dimensionen abbilden (Bellina et al., 2020, S. 28–29). Das Modell von Knowing, Acting und Being zeigt jedoch anschaulich, dass BNE-Lernen über reines Wissen hinausgeht. Damit wird auch ersichtlich, dass auch die Evaluation diese drei Dimensionen berücksichtigen sollte. Daher wurde es als Grundlage für die folgende Diskussion im Workshop herangezogen, um den geringen Erfahrungsschatz der Teilnehmenden an BNE zu berücksichtigen.

Im Folgenden wurden die Konzepte beider Lehrveranstaltungen vorgestellt. Die BNE-spezifischen Inhalte mit teils besonderen Lehr- und Lernformen wurden dargelegt, um die Notwendigkeit einer angepassten Evaluation abseits der klassischen studentischen Lehrveranstaltungsbewertung zu verdeutlichen.

2.1.1 Lehrveranstaltung „Tour de CSR“

Die Veranstaltung bringt Studierende verschiedener Studiengänge auf einer Exkursion in Kontakt mit Menschen, die im Bereich Corporate Social Responsibility arbeiten. Dabei versucht das Format der Veranstaltung, formelle und informelle Lernumgebung zu verbinden. Die Exkursion kann als Theorie-Praxis-Transfer betrachtet werden, wobei jedoch zu beachten ist, dass der Theorieteil vorausgesetzt wird. Den Studierenden werden im Vorfeld Literaturempfehlungen zur inhaltlichen Vorbereitung gegeben (u.a. Dobersalske et al., 2014). Das Lehrformat bietet nicht die Räume, diese theoretischen Grundlagen in eigenen Unterrichtseinheiten zu vermitteln. Was hier genutzt wird, sind Gespräche über die Inhalte während der Fahrten und bei den gemeinsamen Freizeiten. Der Erfahrung nach bereiten sich die Studierenden in der Regel angemessen anhand der Literaturempfehlungen vor und können die grundsätzlichen Begriffe und Kontexte gut einordnen.

Die Studierenden besuchen auf einer gemeinsamen einwöchigen Fahrradtour Unternehmen, Politiker:innen und Organisationen wie Think-Tanks oder Nichtregierungsorganisationen, die sich in besonderer Weise gesellschaftlich engagieren,

Tabelle 1: Zuordnung von Lernzielen und Kompetenzen zu den drei Bildungsdimensionen Knowing, Acting und Being und zugehörige BNE-spezifische Fragestellungen sowie Kriterien (Bellina et al., 2020, S. 29, 48, eigene Darstellung)

	Lernziele	Kompetenzen	BNE-spezifische Fragestellungen und Kriterien
Knowing	Wissen/ kognitive Lernziele	Intellektuelle Kompetenzen	• Welches Wissen bzw. Input an Inhalten wird benötigt? • Welche Methoden, Zugänge, Epistemologien werden benötigt? • Wie kann zukünftiges Wissen über das aktuelle Curriculum hinaus erschlossen, kritisch bewertet und sinnvoll eingesetzt werden?
Acting	Handlungs-/ verhaltensbezogene Lernziele	Handlungs-kompetenzen	• Welche Praxis/Anwendung ist vorgesehen? • Wie wird Wissen eigenständig um- und eingesetzt? • Wie werden Fähigkeiten vermittelt, die Studierende dabei unterstützen, sich neue Arbeitsaufgaben und -umgebungen zu erschließen?
Being	Reflektive, sozial-emotionale Lernziele	Selbst-Kompetenzen	• Welche Formen der Reflexion und des persönlichen Lernens sind wichtig? • Wie können ein sozialer Raum und eine Anleitung geschaffen werden für: · eigene Werte, Weltanschauungen, Rollen, Handeln und die Reflexion der Konsequenzen, · die Motivation, Entwicklung von Empathie, · den Umgang mit Emotionen, Unsicherheiten, Zweifeln?

und sprechen mit den Verantwortlichen über CSR. So lernen sie CSR nicht nur in der Theorie kennen, sondern erleben die Arbeit in diesem Bereich auch in seinen unmittelbaren Handlungs- und Wirkungsfeldern. Im Zentrum steht die Frage, wie Unternehmen ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen und umsetzen. Die Studierenden kommen in direkten Kontakt zu „Sustainability Professionals“ (Bellina et al., 2020, S. 40 f.), sehen also, wie sich das im Studium erworbene Wissen möglicherweise im späteren Berufsleben anwenden lässt. Sie lernen auch Fälle kennen, wie dies unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten gerade nicht geschehen sollte. Im Laufe der letzten Jahre fanden sich bei den Touren einige Beispiele für Unternehmen, welche nur bedingt den Ansprüchen an eine nachhaltige Unternehmensführung entsprochen haben. Auch dies beinhaltet jedoch wertvolle Lektionen für die Studierenden. Sie kommen dabei mit Phänomenen wie Greenwashing³ oder Framing⁴ in Kontakt und haben die Möglichkeit, kritisch nachzufragen.

Neben dem Besuch von Organisationen bieten gemeinsame Fahrten und Pausenzeiten zahlreiche Gelegenheiten für Reflektion und den Austausch von Gedanken. Eine inhaltliche Planung bzw. ein Themenrahmen existiert an dieser Stelle bewusst nicht. Die Gespräche sollen in natürlicher Weise entstehen. Die Erfahrungen der vergangenen Semester belegen die Effektivität dieses konzeptionell so angelegten Vorgehens. Die Themen in diesen Reflektionsräumen reichen dabei von der Besprechung konkreter Erfahrungen an den Besuchsorten über den Themenkomplex Nachhaltigkeit bis hin zu Fragen der eigenen Lebensführung. Dies zeigt einen weiteren Vorteil der Bereitstellung bzw. Nutzung transformativer Lehr-Lern-Umgebungen. Innerhalb des Rahmens konventioneller Lehrveranstaltungen wäre die Realisierung einer solchen Idee unvereinbar mit den dort vorgegebenen und stark begrenzten Zeit- und Raumkapazitäten.

Die Gespräche ergeben sich nicht nur zwischen Studierenden und den Dozierenden, sondern auch zwischen den Gruppen der Studierenden, die aus sehr unterschiedlichen Studiengängen zusammenkommen: Obwohl primär am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften angesiedelt, haben auch Studierende anderer Fachbereiche die Möglichkeit, die Veranstaltung zu belegen. So nahmen z. B. bereits Studierende aus ingenieur-, sozial- oder naturwissenschaftlichen Studiengängen teil. Auch innerhalb der Wirtschaftswissenschaften sind die fachlichen Schwerpunkte divers. Studierende kommen aus den Bereichen Marketing/Controlling oder Wirtschaftspsychologie. Auch durch diesen Mix an Per-

³Die bewusste Darstellung eines Unternehmens als besonders umweltfreundlich, ohne dass die faktische Grundlage existiert, häufig mit Mitteln des Marketings oder der Rhetorik.

⁴Im Sinne einer vorgegebenen Einbettung möglichen negativen Unternehmensverhaltens in ein für dieses Unternehmen positives Deutungsmuster

spektiven erschließt sich den Studierenden die Bedeutung transdisziplinärer Ansätze und des Aufbrechens von fachspezifischen Bewertungsmustern (Bellina et al., 2020, S. 39).

Die „Tour de CSR“ hat keinen formalen Prüfungsanteil, so dass Lernerfolge nicht direkt gemessen werden. Das Feedback der Studierenden gegenüber den Dozierenden ist durchweg positiv und auch die Stimmung innerhalb der einwöchigen Veranstaltung ist sehr gut. Im Rahmen einer möglichen Evaluation sollte das didaktische Setting, das auf gemeinsame Gruppenerfahrungen sowie einen erfahrbaren Lernraum als lernförderliche Elemente setzt, reflektiert werden. Nur so können Aussagen über die Übertragbarkeit und Verbreitung, aber auch die Rechtfertigung derartiger ungewöhnlicher Lernformate getroffen werden, die durch ihre unkonventionelle Gestaltung auch kritisch beobachtet werden. Evaluationsergebnisse können den Dozierenden Klarheit verschaffen, welche Elemente gut funktionieren und welche gegebenenfalls überarbeitet werden sollten. Diese dienen so der Lehrentwicklung und der Rechenschaftslegung gegenüber dem Kollegium.

2.1.2 Seminar „Wirtschaftsethik“

Im Seminar „Wirtschaftsethik“ wird der Begriff Wirtschaftsethik aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und hergeleitet. Es beginnt bei philosophischen Grundlagen aus dem Bereich normativer Gerechtigkeitsethik, geht über den Nachhaltigkeitsbegriff und dessen Geschichte, die gesetzlichen Umsetzungen von Wirtschaftsethik, die Anwendung in Unternehmen bis hin zu historischen und aktuellen globalen Rahmenbedingungen für ein ethisches Wirtschaften. Die Lehrveranstaltung legt im ersten Teil einen starken Fokus auf die Vermittlung von „ethical literacy“, die Fähigkeit, „ethische Fragen (nicht) Nachhaltiger Entwicklung fundiert und systematisch zu analysieren“ (Bellina et al., 2020, S. 37 f.). Dies geschieht zunächst über die Inhalte etablierter Ethikkonzepte wie Tugendethik, Verantwortungsethik, Deontologie, Utilitarismus und Egalitarismus. Bereits in der Lehrveranstaltung wird mit den Studierenden versucht, diese zum Teil sehr abstrakten Konzepte auf Beispiele aus dem beruflichen oder gesellschaftlichen Alltag anzuwenden. Die Anwendung des Gelernten auf ein (selbst gewähltes) konkretes Beispiel wird später dann auch zum Teil der Abschlussprüfung. Ebenso wird dann die Begriffs- und Diskursgeschichte des Nachhaltigkeitsbegriffs besprochen, so dass das erworbene philosophische Wissen hier einen direkten Anknüpfungspunkt zur entsprechenden aktuellen Debatte und ihren politischen Hintergründen bekommt. Noch greifbarer wird die potenzielle Anwendung des Erlernten im folgenden Teil der Lehrveranstaltung, welcher sich bemüht, die Überführung von (wirtschafts-)ethischen Grundlagen in ge-

setzliches und unternehmerisches Handeln darzustellen. In der Betrachtung der Zielkonflikte zwischen Gesellschaft, Gesetzgebenden, Unternehmen und Konsument:innen soll noch mal deutlich werden, welche ethischen Abwägungsprozesse notwendig sind. Dies alles wird dann auch noch in den Kontext von globaler Ungleichverteilung von Privilegien, Gütern und Reichtum gesetzt, in der Regel als ein Gefälle zwischen den Ländern des Globalen Südens, den Entwicklungs- und Schwellenländern, und des Nordens. Hier wird neben der aktuellen Situation auch thematisiert, welche Rahmenbedingungen dazu geführt haben, z. B. die Folgen kolonialer Strukturen oder die daraus resultierenden Machtbeziehungen.

Die Inhalte des Kurses bieten ein ergänzendes Element zu den dominanten Schulen des wirtschaftswissenschaftlichen Denkens. Es können hier Grundlagen gelegt werden, welche die Studierenden dazu befähigen, die bisher erlernten Muster zu hinterfragen und gegebenenfalls zu durchbrechen. Die Veranstaltungen bewegen sich in diesem Sinne im Rahmen einer integrativen Wirtschaftsethik, wie sie beispielsweise Ulrich (2016) beschreibt: Die integrative Wirtschaftsethik stellt die kritische Reflexion normativer Grundlagen der aktuell vorherrschenden Wirtschaftstheorien in den Mittelpunkt. Laut der integrativen Wirtschaftsethik hat die Wirtschaft eine der Gesellschaft dienende Aufgabe. Sie sollte primär den Bedürfnissen der Menschen gerecht werden. Daher werden Fragen nach den erwirtschafteten Werten gestellt. Werte sind hier nicht nur etwas, was Geld oder Wachstum einbringt, sondern z. B. auch Verwirklichungschancen, Lebenszufriedenheit oder Ansprüche zukünftiger Generationen (Ulrich, 2016). Damit bewegen sich die Lehrveranstaltungen innerhalb des aktuellen normativen Nachhaltigkeitsdiskurses. Es steht nicht nur die technische Lösbarkeit der menschengemachten Probleme im Sinne eines Techniksolutionismus im Vordergrund. Hier sind auch die Ursachen der Probleme auch durch vorherrschende Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle Teil der kritischen Betrachtung.

Die Evaluation des Lernerfolgs wird in diesem Seminar mit einem Prüfungsgespräch durchgeführt, da Klausuren und Hausarbeiten nicht ausreichend abbilden können, inwiefern die Studierenden die Methodik eines normativ-philosophischen Denkens und Argumentierens verstanden haben. Wirtschaftsethische Rahmenbedingungen wie Gesetze, Selbstverpflichtungen oder globale Entwicklungen werden abgefragt, jedoch immer im Kontext eines philosophischen Grundgerüsts.

3 Workshopergebnisse

Der Evaluationsgegenstand (Hochschul-)Bildung ist einer ständigen Anpassung und Veränderung durch eine sich verändernde Umwelt ausgesetzt. Dies bedeutet für Lehrende und/oder Personen, die sich mit Evaluation und Lehrentwicklung befassen, dass Evaluationsverfahren und -methoden ebenfalls einer kontinuierlichen Anpassung unterliegen, um neuen, oft zunächst unbekannten Anforderungen gerecht zu werden. Gerade im Bereich BNE müssen neue Evaluationsformen etabliert werden, die den Lehr- und Lernformen der BNE angemessen sind. Dabei ist es hilfreich, verschiedene Dimensionen von Evaluation im BNE-Kontext zu unterscheiden: Evaluation von Lernen/Lehren („evaluation of learning“) und Evaluation als Lernprozess („evaluation as learning“). Evaluation wird also nicht nur als Instrument zur Bewertung von BNE-Inhalten und -Praktiken sowie des Lernerfolgs eingesetzt („evaluation of learning“). Vielmehr kann sie auch als Lernprozess verstanden und eingesetzt werden, der Studierenden die Gelegenheit bietet, Kernkompetenzen von BNE praktisch zu erproben und so deren Erwerb zu fördern („evaluation as learning“) (Bellina et al. 2020, S. 45–46).

Im Nachgang des Workshops haben die Autor:innen daher die genannten möglichen Evaluationsformate den beiden oben genannten Dimensionen „evaluation of learning“ und „evaluation as learning“ zugeordnet. Zudem wurde eine Kategorisierung in summative Evaluationsformate und formative Evaluationsformate, die während einer Veranstaltung begleitend eingesetzt werden können, vorgenommen. Dabei eignen sich einige Formate je nach Ausgestaltung für beide Dimensionen.

3.1 „Evaluation of learning“

In einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Beurteilung des Lernfortschritts und der Kompetenzerreichung („evaluation of learning“) wie in jedem Lernkontext wünschenswert. Jedoch erscheinen traditionelle Evaluationsformate, wie standardisierte Befragungen oder Klausuren den ganzheitlichen, transformativen Charakter von BNE-Lernen nicht erfassen können. Der Anspruch, daß eine gute Hochschul-BNE auch neue Evaluationsformen braucht, die BNE-spezifische Elemente abbildet und auch der Weiterentwicklung von BNE-Lehrkompetenzen dient (Bellina et al., 2020, S. 46) wurde durch die Workshopgrundlagen in der theoretischen Einleitung untermauert. Die Teilnehmenden diskutierten mit den Lehrenden den Einsatz verschiedener Evaluationsformate jenseits von studentischen Lehrveranstaltungsbewertungen und Klausuren und die Möglichkeit einer Anpassung, um die drei Dimensionen von BNE-Lernen (Knowing,

Acting, Being) zu berücksichtigen. Hierbei können sowohl summative wie auch formative Formate eingesetzt werden. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden daher die genannten Formate im Nachgang des Workshops nach diesen Kriterien geclustert (Tabelle 2).

Die summativen Formate dienen der abschließenden Bewertung des Lernergebnisses. Lernportfolios ermöglichen eine Dokumentation des Kompetenzerwerbs über den Zeitraum der Lehrveranstaltung, wobei nicht nur Inhalte, sondern auch Reflexionen, Veränderungen der Haltung und praktische Anwendungen dokumentiert werden können. Eine strukturierte Reflexion wäre besonders für die „Tour de CSR“ relevant, da die spontanen Gespräche – obwohl wertvoll – nicht systematisch dokumentiert werden. Ein Lernportfolio oder ein moderiertes Nachtreffen ermöglichen es, diese informellen Lernprozesse zu fokussieren und in die Evaluation einzubeziehen.

Vorher-nachher-Evaluationen erheben konkrete Veränderungen in Bezug auf Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaft, wodurch der Lerngewinn quantifizierbar wird. Absolvent:innentudien oder Berufseinschätzungen liefern langfristige Rückmeldungen zur Wirkung von BNE auf die berufliche Praxis. Auch die Evaluation der Nichtteilnahme an Wahlangeboten kann wertvolle Informationen liefern: Fragen wie „Was verhindert die Teilnahme?“ oder „Was fehlt, um sich einzubringen?“ helfen, strukturelle Barrieren oder eine nicht ausreichende Ansprache der Zielgruppe zu identifizieren und so die Zugänglichkeit beispielsweise zu elektiven BNE-Formaten zu verbessern.

Die formativen Formate sollen den Lernprozess kontinuierlich erfassen und sogar unterstützen. Etappenevaluationen in Form von kurzen Reflexionseinheiten oder Stimmungsbögen geben Lehrenden im Verlauf des Semesters Rückmeldung über den Lernstand, aufkommende Fragen oder auch die Motivation der Studierenden. Die Integration von BNE-spezifischen Feedbackitems in Fragebögen – etwa zur Einschätzung von Handlungsoptionen, ethischen Dilemmata oder der eigenen Kompetenzentwicklung – können eine differenziertere Beurteilung des Lernfortschritts ermöglichen.

3.2 „Evaluation as learning“

In der Bildung für nachhaltige Entwicklung sind Evaluationsformate nicht nur Mittel zur Qualitätskontrolle, sondern integraler Bestandteil des Lernprozesses – sowohl für Studierende als auch für Lehrende. Evaluation in der Hochschullehre, insbesondere im Kontext von BNE, kann auch Lernprozesse von Lehrenden im Rahmen eines Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) unterstützen, bei dem Lehrende ihre eigene Lehrpraxis als Forschungsgegenstand betrachten und kontinuierlich reflektieren. Ein Baustein dieses Prozesses kann beispielsweise ein

Tabelle 2: Zusammenfassung der im Workshop zusammengestellten Evaluationsformate und -tools

Formate, Methoden und Tools	entwickelbar für die Lernebene		
	Knowing	Acting	Being
<i>Summative Prüfungs- und Evaluationsformate</i>			
Geeignetes Prüfungsformat entwickeln oder auch „evaluationsfreier Raum“	×	×	×
In LV-Fragebogen Items integrieren, um Wissenserwerb, (erweiterte) Beurteilungs- und Handlungsoptionen zu erfragen	×	×	×
Moderierte Nachtreffen		×	×
Lernportfolios	×	×	×
Vorher-nachher-Evaluation, Erhebung von Erwartungen und Wünschen, Kritik oder auch Erkenntnissen aus der Praxis	×	×	×
Absolventenstudien, Items zu Kompetenzerwerb, Einstellungen, Beruf		×	×
Evaluation der Nichtteilnahme (bei einem Wahlfach), z. B. mit Fragen wie: Was verhindert die Teilnahme? Was brauchen Studierende, um teilzunehmen?		×	
<i>Formative Evaluation während der Lehrveranstaltung</i>			
In LV-Fragebogen Items integrieren, um (erweiterte) Beurteilungs- und Handlungsoptionen zu erfragen	×	×	×
Etappeevaluation in Form von kurzen Reflexionseinheiten	×	×	×
Stimmungsbogen			×

Peer-Feedback zu Inhalt und Gestaltung der eigenen Lehrveranstaltung sein. Die Vorstellung der Lehrkonzepte auf der Tagung sollten bewusst auch als Feedbackprozess zu den Veranstaltungen genutzt werden. Die Workshopteilnehmenden bewerteten beide Lehrveranstaltungskonzepte – das Seminar „Wirtschaftsethik“ und die „Tour de CSR“ – als verständlich, nachvollziehbar und sinnvoll im Kontext von BNE. Besonders positiv wurde die strukturierte Entwicklung von der allgemeinen Grundlage (philosophische, wissenschaftliche und erkenntnistheoretische Fundamente) hin zu spezifischen Anwendungsbeispielen gewürdigt. Es wurde auch auf Parallelen zu Einführungssemestern mit Nachhaltigkeitsschwerpunkt, wie sie an der Leuphana Universität etabliert sind, hingewiesen. Besonders hervorgehoben wurde bei der „Tour de CSR“ die Bedeutung der „Nebenfolgen“, also der thematischen Abweichungen und der sozialen Interaktion zwischen den Teilnehmenden. Diese wurden nicht als Randphänomene, sondern als zentrales Lernziel bewertet: Der Austausch über Aspekte am Rande des Hauptthemas, die spontane Diskussion und die kollektive Reflexion wurden als wesentliche Unterschiede zu herkömmlichen Lehrveranstaltungen identifiziert und als Schlüssel für ein tiefgreifendes soziales Lernen erkannt.

In Bezug auf Studierende können Evaluationsformate ebenfalls zur Unterstützung des Lernprozesses genutzt werden. Summative Prüfungs- und Evaluationsformate wie beispielsweise ein Lernportfolio können nicht nur als Dokumentation des Wissenserwerbs, sondern als Raum für die Reflexion von Kompetenzen wie systemisches Denken, ethische Urteilsbildung und Handlungsbereitschaft dienen. Weitere summative Tools können indirekt genutzt werden: Den Studierenden können beispielsweise Ergebnisse aus Absolventenstudien, z. B. zu Lebenszielen, Berufswahl und Betätigungsfeldern, zurückgespiegelt werden, um so Entscheidungen über die individuellen akademischen und beruflichen Ziele zu begleiten. Die Evaluationsergebnisse können so zu dem Zweck eingesetzt werden, Entscheidungen über die akademischen und beruflichen Entscheidungen der Lernenden zu begleiten, wie es auch die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) für den formalen Bildungsbereich empfiehlt (UNESCO, 2017, S. 60).

Formative Evaluationsformate während der Lehrveranstaltung können als Möglichkeit zur Teilhabe von Studierenden genutzt werden. Evaluation als Lernprozess geht hier über die bloße Bewertung hinaus und wird zu einem Element der Mitgestaltung (Bellina et al., 2020, S. 46). Studierende können ihre Erfahrungen, Anregungen und Kritik einbringen, Einfluss auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung nehmen und gemeinsam mit Lehrenden Veränderungen umsetzen. So wird die Evaluation zum Ort der gemeinsamen Verantwortung: Studierende übernehmen nicht nur Mitverantwortung für den Lernprozess, sondern lernen

aktiv, wie Veränderungen in Bildungssystemen gelingen können. Dies entspricht zentralen BNE-Prinzipien wie Partizipation, Demokratie und Selbststeuerung. Studierende können auch über solche Prozesse lernen, kritisch zu reflektieren, konstruktiv zu kommunizieren und gemeinsam Lösungen zu finden – Fähigkeiten, die über die vermittelten fachlichen Kompetenzen hinausgehen und für den späteren Beruf und eine nachhaltige Gesellschaftsgestaltung unerlässlich sind.

4 Nutzung der Workshopergebnisse und Zukunftsperspektiven

Lehrende können die Reflexion über die eigene Lehre nutzen, um sie gezielt weiterzuentwickeln. Die Vorstellung der Lehrveranstaltungen und ihrer Lehrkonzepte auf der Tagung, die Workshopergebnisse und die Erstellung dieses Beitrags konnten als eine Form der Evaluation als Lernprozess („evaluation as learning“) genutzt werden. Das Peer-Feedback innerhalb des Workshops sowie in den Zwischengesprächen während der Tagung hat sowohl Reflexionsprozesse angeregt, als auch konkrete Ideen zur Weiterentwicklung der Veranstaltungen generiert.

Infolge des Feedbacks bei den Workshops und den Gesprächen bei der Tagung werden zukünftig folgende Entwicklungen angestrebt: Das Themenfeld BNE wird explizit zum Seminarinhalt gemacht. Das Seminar liefert die notwendigen Impulse, Rahmenbedingungen und Lernumgebungen, aber die konkrete Überführung von Wissen in Handeln und die Reflexion der eigenen Haltung bleibt eine selbstständige, individuelle Aufgabe der Studierenden. Anhand der Themen „ethical literacy“ und „sustainability professionals“ sollen den Studierenden zukünftig die Lerndimensionen und der Übergang von Knowing zu Acting und Being dargelegt werden, so dass sie ihn nachvollziehen und so bewusst mitgestalten können.

Für die Lehrveranstaltung „Wirtschaftsethik“ wird die Wirksamkeit bis zu einem gewissen Grad durch die mündlichen Prüfungen belegt, jedoch werden hier vor allem die Aspekten des Wissens (Knowing) adressiert. Es wäre jedoch hilfreich zu wissen, welche Anteile der Lehrveranstaltung Lernerfolge mit sich bringen und inwiefern das Gelernte verinnerlicht und übertragen werden kann. Für eine angemessene Integration des BNE-Gedankens in das Evaluationskonzept müssen daher in einem nächsten Schritt die Lerndimensionen Acting und Being in Instrumente der Evaluation und Qualitätsentwicklung dieser Veranstaltung integriert werden. Eine erste Überlegung ist, eine Vorher-nachher-Befragung zu entwerfen, um festzustellen, inwiefern das erworbene Wissen nur als ein weiteres Lernfeld aufgefasst wird und die spätere Anwendung bestenfalls performativ erfolgt. In diesem Kontext wäre dann ebenfalls zu untersuchen, ob es bereits in einer zeitlich

so stark begrenzten Einheit gelingen kann, die Gedanken nachhaltigen Handelns bzw. die Reflexion darüber anzuregen.

Die „Tour de CSR“ zeigt, dass Lernprozesse in BNE nicht nur kognitiv, sondern auch sozial-emotional und handlungsorientiert verlaufen. Daher sind klassische Prüfungen, die nur Wissensaneignung messen, unzureichend. Stattdessen bedarf es Evaluationsformen, die auch Reflexion, Interaktion und Handlungserfahrung erfassen. Im Dozierendenteam wird daher nun die Einführung zweier ergänzender Formate diskutiert. Zum einen wird die strukturierte Integration von festen Nachtreffen angestrebt. Diese sollen nicht nur den sozialen Austausch fördern, sondern auch einen moderierten, reflexiven Anteil beinhalten, der die gemeinsame Verarbeitung der Erfahrungen ermöglicht. Die Ergebnisse dieser Reflexionen sollen anschließend in Form von Protokollen oder kurzen schriftlichen Zusammenfassungen dokumentiert werden, die den Lernprozess sichtbar machen und auch als Rückmeldung für die Weiterentwicklung der Veranstaltung dienen. Zum anderen wird die Einführung eines kurzen, nicht benoteten Essays zur abschließenden Reflexion der gesamten Exkursion vorgeschlagen. Dieser soll den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre persönlichen Erkenntnisse, die vermittelten Inhalte und die Bedeutung der erlebten Praxis für ihre eigene Entwicklung und berufliche Perspektive zu reflektieren. Der Essay dient nicht der Leistungsbewertung und ist auch nicht zwingend für den Scheinerwerb erforderlich. Sein primäres Ziel ist es, die Lernprozesse zu vertiefen, die vermittelten Kompetenzen (insbesondere in den Bereichen Being und Acting) bewusst zu machen und die Transparenz der BNE-Didaktik zu stärken.

Diese Überlegungen zeigen, dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und Reflexion über konkrete Lehrkonzepte wie es im Rahmen der Tagung und des Workshops möglich war, großes Potenzial für die Lehrentwicklung bietet, da sie die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten nutzt und neue Sichtweisen entstehen können. Eine übertragbare Form der Umsetzung ist auch in kleinerem Rahmen möglich, indem z. B. hochschulintern eine engere Zusammenarbeit zwischen Lehrenden untereinander oder auch mit den lehrunterstützenden Stellen aus den Bereichen Evaluation, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik gefördert wird.

Die positive Bewertung der Lehrveranstaltungen unterstreicht, dass die Teilnehmenden die BNE-orientierten Lehrformen in ihrer Ausgestaltung als sinnvoll empfinden. Beide setzen auf BNE-spezifische Lehr- und Lernformen, die über reine Wissensvermittlung hinausgehen. Sie integrieren praktische Anwendungen, soziale Interaktion und reflexive Prozesse – Elemente, die sich nicht mit klassischen Prüfungsformen nicht gut erfassen lassen. Doch konkrete Ideen zur Evaluation solcher Formate in der Praxis sind an den Hochschulen der Workshop-

teilnehmenden noch nicht erprobt. Auch hier zeigt sich, dass an BNE angepasste Lehrformen zwar schon angewendet werden und auf Akzeptanz stoßen, jedoch noch nicht mit einer klaren Vorstellung von deren Evaluation einhergehen.

Um den Erwerb von BNE-Kernkompetenzen wie systemischem Denken, ethischer Urteilsbildung, kritischem Reflektieren und Handlungsbereitschaft über Evaluationsverfahren nachzuweisen braucht es zunächst einen einheitlichen Rahmen für diese Kompetenzen, die jedoch noch in der Entwicklung sind (Costa et al., 2024). Demzufolge sind auch entsprechende Skalen zur Erfassung solcher Kompetenzen über Fragebögen noch nicht sehr weit fortgeschritten.

Der Workshop verdeutlichte den Teilnehmenden jedoch die Notwendigkeit einer angepassten Evaluation, die den Anforderungen der veränderten Lehre gerecht wird. Die Dimensionen von BNE-Lernen erfordern neue Formen der Evaluation, jedoch fehlt es noch an konkreten, erprobten Evaluationsformen, die diese Dimensionen integrieren. Die theoretische Einsicht, dass BNE neue Evaluationsformen braucht, steht noch nicht im Einklang mit der praktischen Umsetzbarkeit. Es fehlt noch an Rahmen, an Kriterien und an Erfahrung. Dieser Beitrag bietet jedoch eine Orientierungshilfe und potenzielle Ideen zum Einsatz spezifischer Evaluationsformate für Veranstaltungen, die über die standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation hinausgehen. Er soll Personen, die an Hochschulen mit Evaluation und Qualitätssicherung/-entwicklung betraut sind, zum Experimentieren und zur weiteren Auseinandersetzung mit BNE einladen, um zukünftig detailliertere Empfehlungen entwickeln zu können.

Literatur

- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G., & Potthast, T. (2020). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre* (BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen berichten (HOCHN)).
- Costa, J., Alscher, P., & Thums, K. (2024). Global competences and education for sustainable development. A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01220-z>
- Dobersalske, K., Seeger, N., & Willing, H. (2014). *Verantwortliches Wirtschaften*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845255507>
- Ulrich, P. (2016). *Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie* (5., durchgesehene Auflage). Haupt.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>

UNESCO, & Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.). (2014). *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung* (4. Auflage). Dt. UNESCO-Kommission. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234553>

Empirische Bewertung der „Ingenieure ohne Grenzen“-Challenge: Ansätze für eine didaktische Weiterentwicklung

Frank Dieball, Stefanie Meilinger, Philipp Kruppe, Florian Bahl

Abstract

Die „Ingenieure ohne Grenzen“-Challenge (IoGC) wird im Wintersemester 2024/2025 erstmals am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Kommunikation der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg implementiert. Die didaktische Verankerung erfolgt mit Hilfe des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR), um Studierende zugleich mit ingenieurwissenschaftlichen und gesellschaftlich relevanten Fragestellungen nachhaltiger Entwicklung zu konfrontieren. Im Fokus steht die Konzeption von Trockentoiletten für ländliche Regionen Sierra Leones. Die Evaluation mittels Onlinebefragungen und Gruppendiskussionen zeigt, dass vor allem jene Kompetenzen wie Projektmanagement und interdisziplinäres Arbeiten gestärkt werden, die just in time vermittelt werden, während Anknüpfungspunkte aus dem regulären ingenieurwissenschaftlichen Curriculum nur von einem kleineren Teil der Studierenden identifiziert werden können. Der Beitrag stellt die didaktische Implementierung der IoGC vor, erläutert den iterativen Charakter des DBR-Ansatzes und diskutiert ausgewählte Ergebnisse sowie Implikationen für eine didaktische Weiterentwicklung.

1 Einführung

Die IoGC wird jährlich vom Ingenieure ohne Grenzen e. V. ausgerichtet. Der Verein formuliert dabei ausgehend von realen (technischen) Problemstellungen, mit denen die ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen in Entwicklungsländern konfrontiert werden, Aufgabenstellungen für die teilnehmenden Hochschulen in Deutschland. Erstmals umgesetzt wurde die IoGC im Jahr 2007 in Australien. Seit 2012 wird die Challenge auch an deutschen Hochschulen durchgeführt (Frye, 2022, S. 58; Schönefeld et al., 2019, S. 128). In Projektteams erarbeiten die Studierenden im Rahmen der Challenge Prototypen, Modelle und Konzepte mit deren

Hilfe die Aufgabenstellung beantwortet wird. In dreiminütigen Videos werden die Lösungsansätze von den Studierenden auf Englisch präsentiert und nach einer Vorauswahl von einer unabhängigen Jury bewertet. Ziel der IoGC ist, durch die aktive Auseinandersetzung mit einer realen Problemstellung Kompetenzen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an die ingenieurwissenschaftlichen Studierenden zu vermitteln.

Die IoGC 2025 adressiert die dringend notwendige Verbesserung der Sanitärinfrastruktur in ländlichen Gemeinden Sierra Leones.¹ Aufbauend auf den bereits erfolgreichen Implementierungen von UDDTs (Urine-Diverting Dry Toilets) an Schulen seitens des Vereins lag der Fokus auf der Anpassung dieser nachhaltigen Sanitärtechnologien für den häuslichen Gebrauch. UDDTs haben zwei Vorteile: Sie sparen Wasser, da sie ohne Spülung auskommen und somit zu einem ressourcenschonenden Umgang mit Wasser beitragen. Zudem ermöglichen sie die Rückführung von Nährstoffen in den Stoffkreislauf, indem Fäkalien kompostiert und als Dünger wiederverwendet werden können.

Die konkrete Aufgabe im Wintersemester 2024/2025 umfasst zum einen die Entwicklung eines mobilen Demonstrationsmodells, das Familien die hygienische Nutzung, getrennte Sammlung und nachhaltige Aufbereitung von Fäkalien und Urin vermittelt. Zum anderen geht es um die Adaption von UDDTs für den Haushaltskontext, wobei räumliche, finanzielle, kulturelle und infrastrukturelle Bedingungen berücksichtigt und ressourcenschonende, lokal verankerte Lösungen entwickelt werden sollen. Beide Aufgaben verbinden die didaktische Wissensvermittlung mit der technischen Umsetzung.

Wie die partizipierenden Hochschulen die Challenge bearbeiten bzw. didaktisch im Lehrangebot kontextualisieren, können die Lehrenden frei entscheiden. Die RWTH Aachen behandelt die Challenge z. B. im Rahmen des Seminars „Problemlöseverhalten I“ (Schönefeld et al., 2019, S. 130) während Studierende der Technischen Universität Dortmund die Challenge in der Lehrveranstaltung „Projektmanagement“ bearbeiten (Frye, 2022, S. 69). Am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Kommunikation (IWK) der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (H-BRS) wurde die Challenge im Wintersemester 2024/2025 erstmals mit elf Studierenden aus den Studiengängen Nachhaltige Ingenieurwissenschaften, Maschinenbau sowie Elektrotechnik in drei semesterbegleitenden Projektwochen umgesetzt. Die Ausgestaltung des didaktischen Designs wird in Abschnitt 5 ausführlicher beschrieben.

¹<https://www.ingenieure-ohne-grenzen.org/de/die-iog-challenge-20242025-sanitaeranlagen-fuer-laendliche-gemeinden-sierra-leone>

2 Zielsetzungen der IoGC-Implementierung

Die Implementierung der IoGC am Fachbereich IWK verfolgt mehrere miteinander verknüpfte Ziele. Erstens soll die Challenge in das Curriculum des Fachbereichs so eingebunden werden, dass sie eine nachhaltige Ergänzung bestehender Lehrformate darstellt. Es geht nicht nur darum, ein isoliertes Projekt durchzuführen, sondern ein wiederkehrendes Format zu schaffen, das kontinuierlich weiterentwickelt werden kann.

Zweitens steht die Kompetenzförderung im Zentrum. Neben fachlich-technischen Kompetenzen sollen insbesondere projektorientierte, soziale und interkulturelle Fähigkeiten gestärkt werden. Die Studierenden sollen lernen, ingenieurwissenschaftliche Problemstellungen in einem realitätsnahen und gesellschaftlich relevanten Kontext zu bearbeiten und dabei die BNE-Prinzipien zu berücksichtigen. BNE gilt als Querschnittsaufgabe der Hochschullehre. Gerade im ingenieurwissenschaftlichen Studium ist die Einbindung nachhaltigkeitsrelevanter Inhalte jedoch häufig auf technologische Schwerpunkte beschränkt (Schönefeld et al., 2019, S. 128).

Drittens verfolgt die Implementierung das Ziel, durch den Einsatz des DBR-Ansatzes (Reinmann, 2022) eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis zu erreichen. Die IoGC dient damit nicht nur als Lernraum für Studierende, sondern zugleich als Forschungsfeld für die Ingenieur- bzw. Hochschuldidaktik (Terkowsky et al., 2018, S. 92). Die empirische Begleitung der Challenge soll sicherstellen, dass das Lehr-Lern-Arrangement iterativ optimiert werden kann.

Viertens zielt die IoGC darauf ab, den Transfer zwischen ingenieurwissenschaftlichen Fachinhalten und transdisziplinären Fragestellungen zu fördern. Die Herausforderung, Trockentoiletten für den häuslichen Gebrauch in Sierra Leone zu konzipieren, erforderte nicht nur technisches Wissen, sondern auch Sensibilität für kulturelle, ökologische und ökonomische Aspekte. Die Studierenden sollten befähigt werden, Technikentwicklung unter Berücksichtigung von Nutzeranforderungen aus Entwicklungszusammenarbeit zu realisieren.

Insbesondere das vierte Ziel, die trans- und interdisziplinäre Ausrichtung vor dem Hintergrund von BNE, soll in künftigen Durchläufen sowohl in der didaktischen Ausgestaltung als auch im Rahmen der empirischen Betrachtung stärker fokussiert werden (Philipp & Schmohl, 2021; Vilsmaier & Lang, 2014).

3 Theoretischer Rahmen

Die didaktisch-konzeptionelle Ausgestaltung der IoGC basiert auf dem Diskurs zur Kompetenzorientierung, der im Folgenden kurz dargestellt wird. Der Be-

griff Kompetenz vereint zwei Aspekte, die im didaktischen Handeln gleichermaßen wichtig sind: Wissen und Handeln. Kompetent ist eine Person, die auf Basis ihres Wissens sinnvoll handeln kann (Dieball et al., 2021, S. 332 f.). Mit der Bologna-Reform wurde das Konzept der Kompetenzorientierung 2010 offiziell in die Hochschullehre eingeführt (Schaper et al., 2012, S. 6). Auch wenn es bezüglich der flächendeckenden Umsetzung von anwendungsorientierten Lehr-Lern-Formaten nach wie vor Schwierigkeiten und Unklarheiten gibt (Tenberg, 2014, S. 19; Wildt & Wildt, 2011, S. 2), besteht weitgehend Einigkeit darin, dass Studierende durch praxisnahe Anwendungssituationen aktiv in ihren Lernprozess eingebunden werden sollen. So entwickeln sie Kompetenzen und vermeiden es, bloß „träges Wissen“ anzusammeln (Schaper et al., 2012, S. 9). In solchen Lernsituationen begegnen die Studierenden realistischen, authentischen Problemen und erwerben Wissen, indem sie diese bearbeiten (Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 879). Dieses konstruktivistische Lernverständnis unterscheidet sich deutlich von der traditionellen, lehrkraftzentrierten Lehre, bei der Wissen vor allem durch Vorlesungen und begleitende Übungen vermittelt wird. Am wirksamsten erweist sich jedoch eine Kombination beider Ansätze: Systematisch aufgebaute Fachinhalte werden mit situativen, praxisnahen Methoden verbunden (Reinmann & Mandl, 2006, S. 638 f.). Die für die Implementierung der IoGC verwendete Projektmethode gehört zu den etablierten Formen der Hochschullehre und gilt aufgrund ihres Praxisbezugs als besonders förderlich für den Aufbau von Kompetenzen (Holzbaur et al., 2017, S. 4). Die kompetenzförderliche Verzahnung von Wissensvermittlung und Anwendung im Projekt wurde durch Inputsessions zu challengerelevanten Themen im didaktischen Design (vgl. Abschnitt 5) bewusst adressiert. Um die projektbasierte Lehrinnovation nicht nur praktisch umzusetzen, sondern auch systematisch zu entwickeln und wissenschaftlich zu reflektieren, wurde der DBR-Ansatz herangezogen.

4 Design-Based-Research

DBR ist ein Ansatz, mit dessen Hilfe Bildungsinnovationen ausgehend von einer praktischen oder theoretischen Ausgangssituation bzw. Problemlage in drei einander wechselseitig beeinflussenden Phasen konzipiert, erprobt und überprüft werden (Reinmann, 2014, S. 65). Die drei interdependenten Phasen des auf McKenny und Reeves (2012) basierenden generischen DBR-Modells nach Reinmann (2014) – 1. Analyse / Exploration, 2. Design / Konstruktion und 3. Evaluation / Reflexion – werden im Folgenden kurz dargestellt.

1. Analyse / Exploration: In dieser Phase wird die Ausgangssituation systematisch untersucht. Ziel ist es, Kontextbedingungen, Problemstellungen

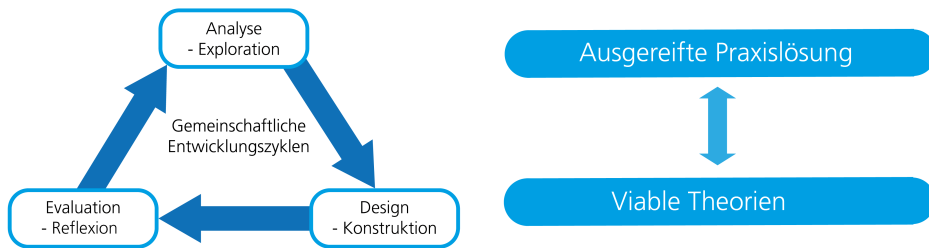


Abbildung 1: Visualisierung des DBR-Ansatzes. Quelle: Nach Seufert (2014, S. 85)

und Lernbedarfe in der Bildungspraxis zu erfassen. Qualitative und / oder quantitative Methoden schaffen ein fundiertes Problemverständnis und bilden die Basis für das Design. Die Analyse ist kein abschließender Schritt, sondern wird projektbegleitend wiederholt und angepasst, indem Erkenntnisse aus späteren Phasen zurückfließen.

2. Entwurf / Konstruktion: Auf Grundlage der Analyse wird gemeinsam mit Bildungspraktiker:innen ein didaktisches Design entwickelt – im konkreten Fall ein Projekt, in dem die IoGC kompetenzförderlich umgesetzt wird. Der Prozess ist theoriebasiert und praxisorientiert, zugleich kreativ-konzeptionell (Reinmann, 2022, S. 2 f.). Das didaktische Design leitet sich aus der Analyse / Exploration ab und wird durch die Evaluation / Reflexion überprüft und weiterentwickelt. Das didaktische Design zur Implementierung der IoGC wird im Abschnitt 5 näher erläutert.
3. Evaluation / Reflexion: Hier wird die Intervention auf Zielerreichung, Wirkungen und Wahrnehmung geprüft. Empirische Daten und theoretische Überlegungen bilden die Grundlage der Reflexion. Ergebnisse fließen zurück in Analyse und Entwurf, wodurch ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess entsteht. Gleichzeitig trägt die Reflexion zur Theoriebildung über den Einzelfall hinaus bei. Eingesetzt werden je nach Forschungsfrage verschiedene Methoden, z. B. Beobachtungen, Interviews, Fallstudien oder Prä- und Posttests (McKenney & Reeves, 2014, S. 145; Reinmann, 2005, S. 65).

Die methodische Ausgestaltung der empirischen Begleitung der IoGC wird in Abschnitt 6 näher erläutert. In iterativen Zyklen aus Analyse / Exploration, Design / Konstruktion, Evaluation / Reflexion und Re-Design werden didaktische Interventionen neu und weiterentwickelt (Reinmann, 2023; Seufert, 2014). Diese Zyklen erlauben es, empirische Erkenntnisse unmittelbar in die Optimierung des

Lehrformats zurückzuführen. Damit liefert der DBR-Ansatz zwei zentrale Produkte: ausgereifte Praxislösungen und viable Theorien (Euler & Sloane, 2014, S. 7 f.) (siehe Abbildung 1).

5 Didaktisches Design der IoGC an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg

Die Implementierung der IoGC am Fachbereich IWK folgt einem klar strukturierten didaktischen Design. Über drei Projektwochen hinweg wechseln sich Inputsessions, Projektarbeit und Reflexionseinheiten ab (siehe Abbildung 2). In der ersten Woche erhalten die Studierenden eine Einführung in Design Thinking, Projektmanagement und Produktentwicklung. Auch das Thema UDDTs wird in einer Q&A-Runde mit einer Expertin behandelt. Diese Expertin kuratiert auch eine Literaturliste sowie ausgewählte Lehrvideos zum Thema Trockentoiletten auf der hochschuleigenen E-Learning-Plattform.



Abbildung 2: Schematische Darstellung des didaktischen Designs

In der zweiten Projektwoche wird ein weiterer Fokus auf die Videoproduktion gelegt. So erhalten die Studierenden eine Einführung im Studio der Hochschulbibliothek, um selbstständig Videos mit Greenscreen produzieren zu können. Die Inputsessions werden im Sinne der Just-in-time-Vermittlung integriert (Novak, 2011), wodurch ein direkter Bezug zwischen Fachinhalten und Projektarbeit hergestellt werden soll. Im Rahmen von Jour-fixe-Terminen präsentieren die Studierenden regelmäßig ihre Arbeitsstände und reflektieren diese gemeinsam mit Lehrpersonal sowie studentischen Hilfskräften, die zusammen als Projektbetreuende agierten.

6 Studiendesign zur empirischen Begleitung der IoGC

Um die Wirksamkeit des didaktischen Designs in Bezug auf den Kompetenzerwerb zu erfassen, wird in jeder Projektwoche eine quantitative Onlinebefragung (Föhl & Friedrich, 2022) durchgeführt, um zu ermitteln, inwiefern die Wissens-

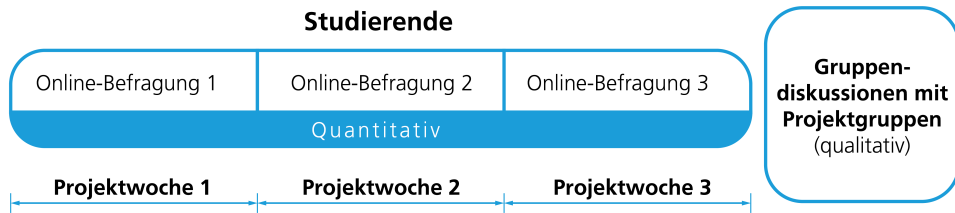


Abbildung 3: Aufbau des Studiendesigns

vermittlung in den einzelnen Inputsessions bei der Bearbeitung der Aufgaben hilfreich war (siehe Abbildung 3). Andersherum wird gefragt, ob die praktische Auseinandersetzung bzw. Anwendung der vermittelten Inhalte zu einem besseren Verständnis geführt haben (Abbildung 4 links). Diese beiden zentralen Fragen sind ausgehend vom Kompetenzbegriff operationalisiert.

Die quantitativen Onlinebefragungen wurden jeweils am Ende der drei Projektwochen mit den Studierenden durchgeführt. In den ersten beiden Projektwochen nahmen elf Studierende teil. In der dritten Projektwoche fehlte ein Student krankheitsbedingt, daher nahmen lediglich zehn Studierende an der Befragung teil.

Die quantitativen Daten der drei Onlinebefragungen wurden mit Hilfe von abschließenden Gruppendiskussionen (Lamnek & Krell, 2016) jeweils in Kleingruppen mit den Studierenden diskutiert und qualitativ eingeordnet. Die Gruppendiskussionen wurden als Tonspur aufgezeichnet und anonymisiert für die weitere Auswertung transkribiert. Es wurden nacheinander drei Gruppendiskussionen mit einer Dauer von jeweils 30–40 Minuten geführt, um sicherzustellen, dass alle Studierenden zu Wort kamen.

Die leitfadengestützten Gruppendiskussionen (Lamnek & Krell, 2016, S. 390; Vogl, 2014, S. 583 f.) wurden mit Hilfe von Case Summaries, die im Kontext der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 124) angefertigt werden, analysiert und anschließend mit den Ergebnissen der Onlinebefragung im Sinne der Triangulation auf Konvergenz, Divergenz und Komplementarität abgeglichen (Flick, 2019, S. 318) (siehe Abbildung 3).

Eine Besonderheit bei der Durchführung der Gruppendiskussionen ist die kreative Einbindung von LEGO®-Steinen. Zur Beantwortung der ersten zwei Fragen der Gruppendiskussion – „Was hat Ihnen an der ‚Ingenieure ohne Grenzen‘-Challenge gefallen?“ und „Was hat Ihnen an der ‚Ingenieure ohne Grenzen‘-Challenge nicht gefallen?“ – bauen die Studierenden LEGO®-Modelle. Indem die Studierenden im Rahmen der beiden Fragen ihre Modelle vorstellen, erhalten sie

die Möglichkeit, ihre Gedanken anschaulich zu visualisieren, und das Format der Gruppendiskussion wird zu Beginn aufgelockert (Dieball, 2025).

7 Ergebnisse der empirischen Begleitung

Zentrale Ergebnisse zeigen, dass die Umsetzung der IoGC das Kompetenzprofil der Studierenden in mehreren Dimensionen erweitert hat. Besonders hervorgehoben wird in den Gruppendiskussionen der Zugewinn im Bereich Projektmanagement. Untermuert wird dieser Befund durch die konvergenten Ergebnisse der Onlinebefragung. Der Mittelwert der Rückmeldungen der Fragestellung „Hat der Input zum Thema Projektmanagement bei der Organisation des Projekts geholfen?“ liegt bei 4,18 ($N = 11$). 2 Studierende stimmen der Fragestellung voll zu („trifft zu“). Die verbleibenden 9 Studierenden stimmten mit „trifft eher zu“ ab. Dies deutet auf eine überwiegend positive Einschätzung hin. Die Studierenden empfinden somit den Input zum Thema Projektmanagement insgesamt als hilfreich für die Organisation ihres Projekts.

Auch die Inhalte aus der Inputsession zum Thema Produkt- und Technikentwicklung werden von den Studierenden sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Onlinebefragungen als gut anwendbar bewertet und belegen deren sinnvolle Einbindung in die IoGC. Die Anwendung ingenieurwissenschaftlicher Fachinhalte aus dem bisherigen Studium spielt in den Gruppendiskussionen dagegen eine untergeordnete Rolle. Angewendete Inhalte aus den Lehrveranstaltungen Werkstoffkunde, Physik und CAD werden lediglich von einzelnen Studierenden in den Gruppendiskussionen erwähnt. Auch hier konvergieren die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit denen der Onlinebefragung. Abbildung 4 (rechts) zeigt die Ergebnisse der Onlinebefragung, in der die Studierenden einschätzten, inwieweit sie Fachinhalte aus ihrem bisherigen Studium in den drei Projektwochen praktisch anwenden können.

Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden die Anwendung der im bisherigen Studium vermittelten Fachinhalte in den Projektwochen insgesamt eher eingeschränkt bewerteten. Die Mittelwerte liegen durchweg im unteren Bereich der Skala, zwischen „trifft eher nicht zu“ und „teils, teils“: Projektwoche 1: 2,81 ($N = 11$); Projektwoche 2: 2,54 ($N = 11$); Projektwoche 3: 2,50 ($N = 10$). Einige Studierende konnten die Inhalte aus ihrem Studium erfolgreich in den Projektwochen anwenden, während andere nur wenige Anknüpfungspunkte fanden. In Projektwoche 3 ($N = 10$) zeigt sich die größte Varianz: 4 Studierende beantworteten die Fragestellung mit „trifft nicht zu“, 2 Studierende stimmten mit „trifft eher zu“ und 1 Studierender stimmte mit „trifft zu“ ab. Die Ergebnisse

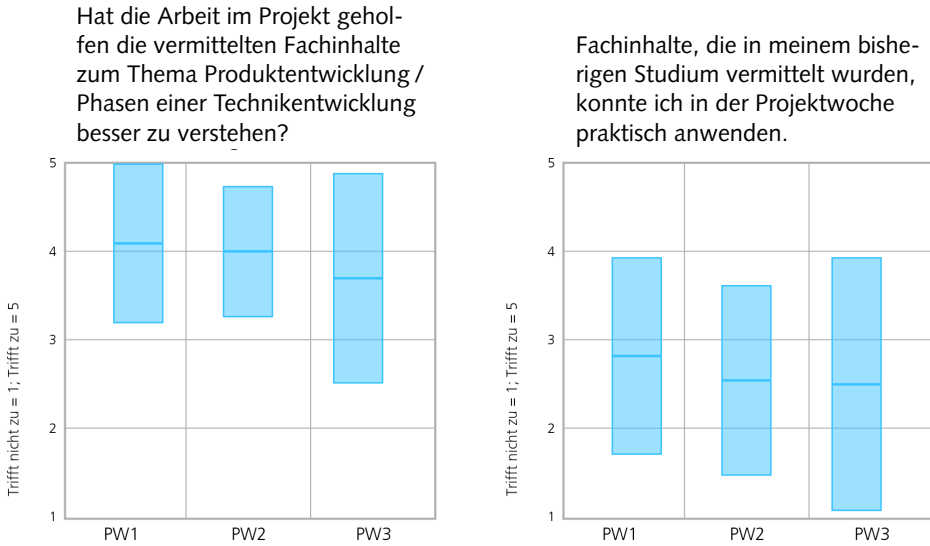


Abbildung 4: Die Balkendiagramme zeigen die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen über den Projektzeitraum. Eine größere Balkenlänge weist dabei auf eine größere Streuung der Umfrageergebnisse hin.

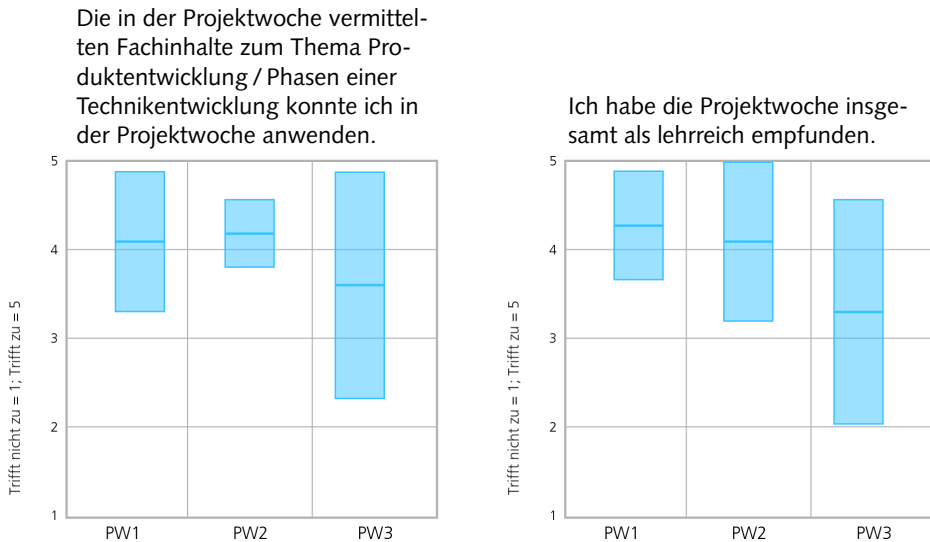


Abbildung 5: Die Balkendiagramme zeigen die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen über den Projektzeitraum. Eine größere Balkenlänge weist dabei auf eine größere Streuung der Umfrageergebnisse hin.

verdeutlichen somit, dass die Möglichkeit zur Anwendung fachlicher Kenntnisse individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der Onlinebefragung (Abbildungen 4 und 5) ist zu berücksichtigen, dass der Abgabetermin der Challenge auf den zweiten Projekttag der dritten Projektwoche fiel. Dadurch stand den Studierenden in dieser Phase nur ein stark eingeschränktes Zeitfenster für die inhaltliche Arbeit an der Challenge zur Verfügung. Diese projektspezifische Rahmenbedingung erklärt die konsistent niedrigeren Mittelwerte der Erhebungen in Projektwoche 3 und sollte bei der Bewertung der Daten differenziert einbezogen werden.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Kombination aus Projektarbeit, Just-in-time-Inputs und Reflexion einen fruchtbaren Rahmen für Kompetenzentwicklung schafft. Der DBR-Ansatz bietet hier die Möglichkeit, über mehrere Iterationen hinweg eine passgenaue didaktische Gestaltung für zukünftige Teilnahmen an der IoGC zu entwickeln. Insgesamt indizieren die erhobenen Daten eine positive Wirkung der Challenge auf die Motivation, das eigenständige Arbeiten im Team sowie die Reflexion von Technik im gesellschaftlichen Kontext. Auch bewerten die Studierenden die IoGC in ihrer Gesamtheit als lehrreich (siehe Abbildung 5, rechts).

8 Diskussion

Der Einsatz des DBR-Ansatzes erweist sich als wirkungsvoll für die Implementierung und die didaktische Weiterentwicklung der IoGC am Fachbereich IWK. Durch die iterative Struktur des Ansatzes können Rückmeldungen aus der empirischen Begleitung unmittelbar in das Re-Design im Folgedurchlauf der Challenge einfließen.

Dass verhältnismäßig wenig ingenieurwissenschaftliche Fachinhalte kompetenzförderlich mit Hilfe der Challenge transportiert wurden, ist zum einen der eher soziokulturell und didaktisch orientierten Aufgabenstellung der Challenge geschuldet. Zum anderen wurden ingenieurwissenschaftliche Inhalte nicht verstärkt in einem Just-in-time-Format vermittelt, vielmehr musste auf curriculares Fachwissen zurückgegriffen werden. Daher soll in zukünftigen Durchläufen ein verstärkter Fokus auf die Identifizierung ingenieurwissenschaftlicher Anknüpfungspunkte an die Aufgaben der Challenge gelegt werden. Zudem sollen die trans- und interdisziplinären Dimensionen (Philipp & Schmohl, 2021) von BNE deutlicher im Kontext der IoGC hervorgehoben und mit Hilfe von Inputsessions adressiert werden.

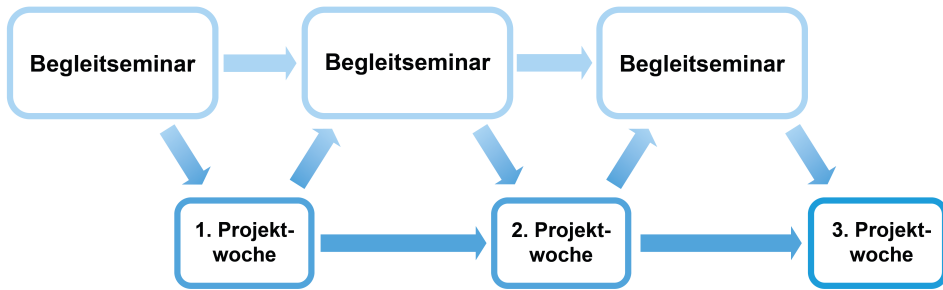


Abbildung 6: Ergänzung der Struktur der Challenge durch ein Begleitseminar

Auch sollen zukünftig Studierende der Studiengänge Digitaler Journalismus und Technologie sowie Visuelle Technikommunikation des Fachbereichs IWK eingebunden werden, um die Qualität der Medienproduktion zu steigern.

Ausgehend von den Erfahrungen aus dem Wintersemester 2024/2025 soll perspektivisch ein Begleitseminar zum Projekt entwickelt werden, in dem insbesondere die relevanten Fachinhalte der Challenge vermittelt werden. Konkret bedeutet dies, dass die Inputsessions sinnvoll ergänzt und in das Begleitseminar verlagert werden (siehe Abbildung 6), so dass die Studierenden in den Projektwochen ausschließlich an den Konzepten und Prototypen arbeiten.

9 Fazit und Ausblick

Die erstmalige Umsetzung der IoGC am Fachbereich IWK der H-BRS kann insgesamt als gelungen bewertet werden, da der Fachbereich IWK die IoGC curricular verankern wird. So ist es gelungen, ein wiederkehrendes Lehr-Lern-Format fest zu etablieren, das über ein einmaliges Projekt hinausgeht und auf eine nachhaltige Weiterentwicklung ausgelegt ist. Damit erfüllt die Challenge das zentrale Ziel, als dauerhafte Ergänzung bestehender Lehrformate zu wirken und die ingenieurwissenschaftliche Lehre durch einen realitätsnahen, gesellschaftlich relevanten Anwendungsbezug im übergeordneten Themenfeld von BNE zu erweitern. Insbesondere der Transfer zwischen ingenieurwissenschaftlichen Fachinhalten und transdisziplinären Fragestellungen soll in künftigen Durchläufen sowohl in der didaktischen Ausgestaltung als auch im Rahmen der empirischen Betrachtung stärker fokussiert werden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass durch die didaktisch reflektierte Einbettung der IoGC in den Projektwochen sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden können. Während die Studierenden insbesondere in den

Bereichen Projektmanagement sowie Produkt- und Technikentwicklung im Kontext der Entwicklungsarbeit profitieren, bleiben die Identifizierung sowie die stärkere Integration ingenieurwissenschaftlicher Fachinhalte eine zentrale Entwicklungsaufgabe für das Re-Design in kommenden Challenge-Durchläufen.

Bezüglich der empirischen Begleitung der Challenge könnte erwogen werden, die Projektbetreuenden durch Beobachtung der Projektarbeit einzubeziehen, um zusätzliche Perspektiven und fachliche Einschätzungen einzubringen. Auf diese Weise könnten Ergebnisse der Onlinebefragungen und der Gruppendiskussionen sinnvoll ergänzt werden.

Der DBR-Ansatz wird als tragfähige methodische Grundlage zur Implementierung und iterativen Weiterentwicklung für zukünftige Teilnahmen der Hochschule an der IoGC eingesetzt. Durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis kann die Challenge nicht nur als Lernraum für Studierende, sondern zugleich als Forschungsfeld für die Ingenieur- bzw. Hochschuldidaktik genutzt werden. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass das iterative Vorgehen eine fortlaufende didaktische Optimierung ermöglicht und wichtige Impulse für die Weiterentwicklung des Formats liefert. Damit wird die IoGC auch auf einer wissenschaftlichen Ebene anschlussfähig und trägt zur theoriebasierten Diskussion um kompetenzorientierte Ingenieurausbildung bei.

Das dem DBR-Ansatz inhärente iterative Zusammenspiel von didaktischer Entwicklung, Erprobung und Evaluation bzw. empirischer Begleitung ist sowohl an theoretische Diskurse der Hochschuldidaktik als auch an praktische Anforderungen einer kompetenzorientierten Lehre anschlussfähig.

Literatur

- Dieball, F. (2025). Eine Lehrveranstaltung evaluieren. In T. Seidl, E. Scherer, H. Müller, N. Böddicker & S. Bernardi (Hrsg.), *Die Methode LEGO® SERIOUS PLAY® an Hochschulen: Einführung und Praxisbeispiele* (S. 37–39). HHU Books.
- Dieball, F., Pfeiffer, M., Pittich, D., Diezemann, E., & Tenberg, R. (2021). Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Nachhaltigkeits-Audits in der betrieblichen Ausbildung – Der Modellversuch NAUZUBI: Nachhaltigkeits-Audits mit Auszubildenden. In C. Melzig, W. Kuhlmeier, & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (S. 320–339). Barbara Budrich.
- Euler, D., & Sloane, S. F. E. (2014). Editorial. In D. Euler & S. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 7–14). Franz Steiner.

- Flick, U. (2019). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (13. Aufl.) (S. 309–318). Rowohlt.
- Föhl, U., & Friedrich, C. (2022). *Quick Guide Onlinefragebogen: Wie Sie Ihre Zielgruppe Professionell im Web Befragen*. Springer.
- Frye, S. (2022). *Förderung nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzen im ingenieurwissenschaftlichen Studium*.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867–888.
- Holzbaur, U., Bühr, M., Daniela, D., Kropp, A., Walter-Barthle, E., & Wenzel, T. (2017). *Die Projekt-Methode: Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre*. Springer Gabler.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung Grundlagentexte Methoden*(5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Methods of evaluation and reflection in design research. In D. Euler & S. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 141–156). Franz Steiner.
- Novak, G. M. (2011). *Just-in-Time Teaching. New directions for teaching and learning* (128).
- Philipp, T., & Schmohl, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In T. Philipp & T. Schmohl (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 13–23). transcript.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & S. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 63–78). Franz Steiner.
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *Educational Design Research*, 6(2), 1–22.
- Reinmann, G. (2023). Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik*

- als Wissenschaft – Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven.* transcript.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Beltz.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schönefeld, K., Frye, S., Haertel, T., Willicks, F., & Hees, F. (2019). Interkulturelle und sozial verantwortliche Technikbildung – Die Ingenieure ohne Grenzen Challenge. Herausgeber. *Journal of Technical Education*, 71), 124–146.
- Seufert, S. (2014). Potenziale von Design Research aus der Perspektive der Innovationsforschung. In D. Euler & S. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 79–96). Franz Steiner.
- Tenberg, R. (2014). Kompetenzorientiert studieren–didaktische Hochschulreform oder Bologna-Rhetorik? *Journal of Technical Education*, 2(1), 16–30.
- Terkowsky, C., Frye, S., Haertel, T., May, D., Wilkesmann, U., & Jahnke, I. (2018). Technik- und Ingenieurdidaktik in der hochschulischen Bildung. In B. Zinn, R. Tenberg & D. Pittich (Hrsg.), *Technikdidaktik: Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme* (S. 87–97). Franz Steiner.
- Vilsmaier, U., & Lang, D. J. (2014). Transdisziplinäre Forschung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 87–113). Springer.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Springer.
- Wildt, J., & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“: Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, J. Wildt, & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–46). DUZ.

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rückblick – Erfahrungen mit dem ersten BNE-Studiengang einer Hochschule

Max Bolz

Abstract

Der Beitrag nimmt eine systematische Reflektion der Entwicklung und Wirkung des Studiengangs Master of Business Administration (MBA) in Corporate Social Responsibility (CSR) & Non-Governmental Organization (NGO) Management vor, der 2009 als Pionierprojekt im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg startete.

Die Analyse fokussiert auf die Ergebnisse einer Alumnibefragung und bezieht dabei die Entwicklung von Studieninhalten, die Dokumentation struktureller Anpassungen sowie das Wirken externer Einflüsse, wie die Entwicklungen während der Corona-Pandemie, mit ein.

Die Analyseergebnisse verdeutlichen, dass der Studiengang durch seine dynamische Entwicklung als lebendiger Lernprozess fungierte, der maßgeblich durch systematisches Feedback und Adaption geprägt war. Zentrale Erfolge waren die Integration von BNE-Prinzipien, die Entwicklung von Führungskompetenzen sowie die Gründung von NGOs und sozialen Unternehmen durch Absolvent:innen. Gleichzeitig zeigten sich Optimierungspotenziale, wie u. a. eine verstärkte hochschuleseitige Unterstützung der Absolvent:innen beim Studien- und Berufseinstieg. Die berichteten Erfahrungen unterstreichen zudem, dass BNE-Studiengänge dann nachhaltig wirksam sind, wenn sie ganzheitlich in der Hochschulorganisation verankert sind. Der Beitrag macht deutlich, dass der Studiengang MBA in CSR & NGO Management ein Beispiel für einen erfolgreichen BNE-Implementierungsprozess im Rahmen einer transformatorisch-systemischen Hochschulentwicklung darstellt und liefert somit wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung von BNE-Studiengängen.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschreibt einen Teil einer größeren Abschlussevaluation des ersten BNE-Studiengangs der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg: des MBA in CSR & NGO Management. Der Studiengang, 2009 an den Start gehend, war ein Pionierprojekt der Hochschule im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Studieninhalte orientierten sich zu Beginn an den MDGs, später an den SDGs und wurden unter konsequenter Anwendung der BNE-Prinzipien, wie von vernetztem Lernen, Kompetenzorientierung, partizipativen Methoden, ausgestaltet. Im Verlauf des Studiengangs wurde das Curriculum im Zuge zweier Reakkreditierungen (2015 und 2021) sowie auf Grundlage des Feedbacks von Studierenden und Dozierenden kontinuierlich angepasst: mehr Praxisanteile als Lernelemente, mehr Expert:innen aus der Praxis in der Lehre, Einführung digitaler Lehre und weitere moderne Inhalte. Nach der Einstellung dieses Studienangebots zum Studienjahr 2026 soll die rückblickende Zusammenfassung und Bewertung der Entwicklungen in den Fachbereich zurückgespiegelt und in die Entwicklung zukünftiger Studiengänge einbezogen werden.

Der Beitrag fokussiert auf die Alumnibefragung, die zu den Anpassungen des Studiengangs in seinem Verlauf in Bezug gesetzt werden sollen. Von besonderem Interesse waren Gründe für die Wahl des Studiengangs, die Bewertungen und Rückmeldungen, die Hinweise auf die (zukünftige) Gestaltung guter BNE-Lehre geben können, sowie der berufliche Verbleib der Absolvent:innen. Durch sie soll bilanziert werden, welche Gestaltungselemente und Maßnahmen in Bezug auf die zum heutigen Zeitpunkt besser ausgearbeiteten Anforderungen an BNE-Lehre bereits erfolgreich etabliert waren, wo Defizite identifiziert wurden und welche Konsequenzen daraus im Hinblick auf die Entwicklung zukünftiger internationaler Studiengänge mit BNE-Bezug gezogen werden können.

2 MDGs, SDGs und BNE im Überblick

Die Initiative Bildung für nachhaltige Entwicklung hat ihre Wurzeln in der globalen „Agenda 21“, die von den Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen (United Nations, UN) als gemeinsame Handlungsgrundlage für die Umsetzung nachhaltiger Entwicklung im 21. Jahrhundert 1992 beschlossen wurde. Sie legte den Grundstein für die spätere Entwicklung einer BNE, indem sie betont, dass Bildung, Informationsvermittlung und Öffentlichkeitsarbeit entscheidend für die Veränderung von Verhalten und Einstellungen sind (UN, 1992). In Deutschland wurde BNE jedoch erst ab 2005, als Reaktion auf die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) systematisch institutionalisiert. Dies führ-

te zu der Erstellung des „Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Dieser wurde im Jahr 2015 erneuert und ist bis heute die zentrale strategische Grundlage für BNE in Deutschland (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017).

Im Jahr 2000 wurden die Millennium Development Goals der Vereinten Nationen verabschiedet, um die weltweite Armut und soziale Ungerechtigkeit bis zum Jahr 2015 zu bekämpfen (UN, 2000). Sie waren die erste umfassende, globale, zeitlich begrenzte Agenda dieser Art, die sich nicht nur auf Entwicklungsländer konzentrierte, sondern auch die Verantwortung der Industrienationen betonte. Im Gegensatz zu früheren, oft fragmentierten Initiativen boten die MDGs ein kohärentes, messbares und zeitlich festgelegtes Rahmenwerk. Obwohl nicht rechtsverbindlich, galten sie als Maßstab für Entwicklungshilfe, politische Prioritäten und internationale Zusammenarbeit. Sie wurden als Symbol der globalen Solidarität wahrgenommen, besonders in der Öffentlichkeit und bei NGOs. Die MDGs wären ohne die Advocacy zivilgesellschaftlicher Gruppen nicht zustande gekommen. Dieser Umstand hat die Bedeutung der Arbeit von NGOs mehr in den öffentlichen Fokus gerückt. Diese wachsende öffentliche Wahrnehmung von NGOs schuf ein Umfeld, in dem auch die Notwendigkeit qualifizierter Nachwuchskräfte im NGO-Sektor deutlich wurde. Dies war ein entscheidender Impuls für die Hochschule, 2009 einen Studiengang im NGO-Management zu etablieren.

Trotz der hohen Erwartungen wurden zwar nicht alle MDGs erreicht, aber erhebliche Fortschritte erzielt: Die Armut wurde weltweit halbiert, die Kindersterblichkeit sank um 53%, und über 2,1 Milliarden Menschen erhielten Zugang zu sauberem Trinkwasser (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2016). Die MDGs wurden 2015 abgelöst, weil sie trotz der Erfolge zu eng, zu unvollständig und zu wenig zukunftsorientiert waren. Obwohl sie die Armut weltweit halbierten und die Kindersterblichkeit senkten, blieben sie auf Entwicklungsländer fokussiert, vernachlässigten Umwelt, Klima, Governance und Wirtschaft und verfolgten kein integriertes, nachhaltiges Entwicklungskonzept. Zudem fehlte eine klare Verbindung zwischen den Zielen und den strukturellen Ursachen von Ungerechtigkeit – wie Klimawandel, soziale Ungleichheit, wirtschaftliche Unsicherheit und fehlende institutionelle Stärke. Daher verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015 eine globale Agenda, die „2030 Agenda for Sustainable Development“. In ihr einigten sich die UN-Mitgliedstaaten auf 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) – ein historischer Meilenstein der globalen Zusammenarbeit. Als das erste umfassende, globale und nachhaltige Entwicklungskonzept, das alle Länder, alle Menschen und alle Systeme einbezieht, wurden sie von allen 193 UN-Mitgliedstaaten übernommen. Sie gelten nun für alle Länder, unabhängig von ihrer Entwicklungslage, und verlangen ei-

ne integrierte, systemische Transformation. Im Gegensatz zu den MDGs sind die SDGs umfassender, inklusiver und stärker zukunftsgerichtet formuliert. Sie berücksichtigen Umwelt, Klima, Frieden, Gerechtigkeit, Innovation und globale Partnerschaften. Sie zielen nicht nur auf Entwicklungshilfe ab, sondern auf eine systemische, globale Veränderung in Wirtschaft, Politik, Bildung, Umwelt und Gesellschaft (UN, 2015).

3 Der Studiengang MBA in CSR & NGO-Management

Der MBA in CSR & NGO Management an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg war einer der ersten BNE-Studiengänge in Deutschland dieser Art und international ausgerichtet. Als berufsbegleitender, englischsprachiger, postgradualer Studiengang kombinierte er klassische wirtschaftswissenschaftliche Inhalte mit den Schwerpunkten Nachhaltigkeit, Corporate Social Responsibility und Management im NGO und Non-Profit-Bereich (Modulhandbuch MBA in CSR & NGO Management). Ziel war es, Führungskräfte für die Nachhaltigkeits- und Entwicklungszusammenarbeit zu qualifizieren und diese zu befähigen, strategisch, ethisch und operativ in komplexen, interkulturellen Organisationen zu agieren – sei es in multinationalen Unternehmen, NGOs, internationalen Institutionen oder sozialen Unternehmen. Zielgruppen waren sowohl Personen mit NGO-Erfahrung, die Managementkompetenzen aufbauen wollten, als auch Personen mit Erfahrungen in der Wirtschaft, die eine Karriere im NGO-Sektor anstrebten. Der Studiengang wurde 2009 konzipiert, zu einem Zeitpunkt, als die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) die Bedeutung von BNE gerade erst etabliert hatte. Die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg erkannte früh, dass die wachsende Bedeutung der Nachhaltigkeit auch in der Bildung und Weiterbildung ihren Niederschlag finden musste.

Das Curriculum war nicht nur auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet, sondern entwickelte durch die konsequente Einbindung von BNE-Prinzipien eine ganzheitliche Lernkultur (vgl. Modulhandbuch). Diese Prinzipien wurden nicht nur theoretisch formuliert, sondern in der Praxis mit hohem Engagement der Studierenden und Dozierenden umgesetzt:

- vernetzendes Lernen: systemisches Denken über Disziplingrenzen hinweg (z. B. Verbindung von Wirtschaft, Ethik und Umwelt);
- Kompetenzorientierung: Entwicklung von Fähigkeiten wie Projektmanagement, Risikobewertung und wissenschaftliches Schreiben;
- partizipative Methoden: Gruppenarbeiten, Peer-to-Peer-Learning, gemeinsame Planung und Umsetzung von Projekten;

- Praxisbezug: Berlin-Exkursion, Umsetzung von Businesssimulationen und Social Business Plan;
- Handlungsorientierung: Projekte, die auf reale Herausforderungen abzielen;
- Visionsorientierung: Entwicklung eigener Zukunftsszenarien und sozialer Unternehmensmodelle;
- kritische Reflexion: Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmata und sozialer Gerechtigkeit;
- Kooperation: internationale Lerngruppen unterschiedlicher akademischer und professioneller Hintergründe;
- demokratische Teilhabe: Studierendenvertretung, Feedbackrunden, Input zum Curriculum;
- globale Orientierung: Analyse internationaler Institutionen (UN, Europäische Union, EU) und globaler Zusammenhänge (politisch, wirtschaftlich, sozial).

4 Entwicklungsphasen des Studiengangs

4.1 Phase I: Studienstart und erste Reakkreditierung

In der Zeit vom Studienstart im Jahr 2009 bis zur ersten Reakkreditierung im Jahr 2015 wurden bereits aufgrund von veränderten Anforderungen Anpassungen vorgenommen. Die Hochschule und die damalige Studiengangsleitung erkannten und folgten damit den damaligen Entwicklungen: 2013 wurde der damalige Studiengangsschwerpunkt NGO-Management um das Thema CSR erweitert. In der Wirtschaft wurde zunehmend deutlich, dass Nachhaltigkeitsbestrebungen nicht nur politische Ziele waren, sondern auch strategische Herausforderungen für Unternehmen boten. Die Nachfrage nach ausgebildeten Fachkräften, die ethische, ökologische und soziale Standards verstehen und strategisch integrieren können, stieg deutlich. Der Studiengang wurde daher als Reaktion auf diese Marktanforderung angepasst. Da die MDGs von den SDGs abgelöst wurden, orientierten sich die Studiengangsinhalte in der Folge ebenfalls an den SDGs – eine weitere Notwendigkeit der Anpassung, die durch politische Entwicklungen entstand.

Die Zeitspanne vor und während der Reakkreditierung 2015 wurde intensiv zur Weiterentwicklung des Studienganges genutzt. Dabei wurde auch der Input von Studierenden und Lehrenden einbezogen. Es wurden mehrere Workshops zum Curriculum und zu den generellen Studienerfahrungen veranstaltet und die

Ergebnisse in den Qualitätsentwicklungsprozess des Studiengangs zurückgespiegelt.

Um die Praxisrelevanz zu erhöhen, wurden mehr praxisnahe Elemente wie Planspiele, Exkursionen und Impulsvorträge in den Lehrplan eingebaut. Ein besonderes Beispiel ist hierbei die Etablierung einer Exkursion nach Berlin als direkte Antwort auf den Wunsch der Studierenden nach größerem Praxisbezug. Sie fand erstmals 2016 unter dem Titel „Lobby and Advocacy of NGOs in the Capital – Protagonists, Instruments and Methods“ statt. Während dieser fünftägigen Reise hatten die Studierenden die Möglichkeit, Institutionen und Protagonisten des politischen Berlins kennenzulernen. Stationen waren der Bundestag, wo Gespräche mit Abgeordneten geführt wurden oder der Besuch von Verbänden, NGOs und Lobbygruppen. Die Exkursion bot Einblicke in die Mechanismen der politischen Einflussnahme, die Rolle von politischer Advocacy, strategischer Kommunikation und die Gestaltung von gesellschaftlichem Wandel.

Die Prüfungsstruktur wurde im Rahmen der curricularen Weiterentwicklung fortlaufend enger an den Bedürfnissen berufsbegleitend Studierender ausgerichtet. So wurden, wo sinnvoll, Präsenzklausuren durch Paper, Gruppen- und Projektarbeiten ersetzt. Studierende erlangten dadurch mehr Flexibilität, ihr Studium in ihren persönlichen Alltag zu integrieren. Gleichzeitig wurde durch gemeinsame Projekte die Peer-to-Peer-Dynamik erhöht.

Den bestehenden Curriculumselementen mit eher traditioneller betriebswirtschaftlicher Ausrichtung wurden BNE-Spezifika hinzugefügt und der Fokus auf Nachhaltigkeitsberichterstattung, soziale Investitionen und interkulturelle Kompetenz verstärkt. Beispiele hierfür sind die Einführung der Veranstaltung „Negotiation Skills“, um Studierende auf Verhandlungen in interkulturellem Kontext zu sensibilisieren. Zudem wurde ein General-Management-Modul angepasst. Mit der Umbenennung in „Monitoring and Evaluation“ und der Integration von Themen wie Impact Evaluation und CSR Reporting Standards wurde nun der Schwerpunkt auf Wirkungsanalyse und Berichterstattung im Nachhaltigkeitskontext gelegt.

4.2 Phase II: Über die Coronavirus-Pandemie bis zur zweiten Reakkreditierung

Die Jahre 2020 bis 2022 waren durch die globale COVID-19-Pandemie geprägt. Die Hochschule musste ihren gesamten Unterricht auf digitale Formate umstellen. Dies war ein gravierender Umbruch für alle Hochschulen, so auch für den MBA-Studiengang. Präsenzveranstaltungen wurden in den digitalen Raum verlegt. Dies hatte teils gegensätzliche Effekte. Einerseits erhöhte sich die (theoretische) Zugänglichkeit des Studiengangs, da sich internationale Studierende ohne

Reiseaufwand einbringen konnten. Allerdings wurden die positiven interkulturellen Lerneffekte und die praxisnahe Ausrichtung, wie z. B. durch Exkursionen, Gruppenarbeit und die zwischenmenschliche Kommunikation im Klassenverband, eingeschränkt bzw. auf null reduziert. Ein gesamter Jahrgang lernte nur über Lernplattformen und in digitalen Sitzungen, ohne direkten persönlichen Austausch. Dies führte möglicherweise zu einem geringeren Engagement, weniger Netzwerkaufbau und einer geringeren Wahrscheinlichkeit, den Studienabschluss zu vollenden. So lässt sich ein:e Absolvent:in zitieren: „As students who enrolled with the expectation of an immersive, in-person experience in Germany, the pivot to online learning left us feeling isolated and disconnected during the pandemic.“

Diese Entwicklung kann als Grund dafür angenommen werden, dass die Zahl der eingeschriebenen Studierenden 2020 auf 12 sank, obwohl die Anzahl der Bewerbungen mit mehr als 100 anhaltend hoch blieben. Die Pandemie beeinträchtigte also nicht unbedingt die Nachfrage am Studiengang, sondern vielmehr die Umsetzung der Studienabsicht in die Realität (Einschreibung). Die Bewerber:innen hatten weiterhin Interesse, aber möglicherweise nicht die nötige Unterstützung, Motivation oder technische Infrastruktur, um die Umstellung erfolgreich zu bewältigen. Auch muss festgehalten werden, dass der internationale Klassenraum des Präsenzunterrichts ein maßgeblicher Motivationsgrund für die Studienwahl darstellte, der somit entfiel.

Die zweite Reakkreditierung fand im Jahr 2021 statt. Weitere Anpassungen erfolgten auf Grundlage des Feedbacks von Studierenden und Dozierenden sowie von Gutachter:innen im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens. Es wurden neue Kurselemente implementiert, um dem Anspruch der Studierenden an einen BNE-Studiengang verstärkt Rechnung zu tragen und die Employability zu erhöhen. Hier einige Beispiele für getroffene Maßnahmen:

- Digitale Lehre: Infolge der Pandemie waren alle gezwungen, die Implementierung von Digitalisierung zu erlernen. Einzelne Komponenten wurden beibehalten, um die digitale Kompetenz der Studierenden und Dozierenden auszubauen.
- Social-Media-Marketing-Kurs: Ein neuer Kurs wurde im Rahmen der Electives eingeführt, um Studierende auf die Anforderungen digitaler Kommunikation und des Fundraisings vorzubereiten.
- Absolvent:innen wurden eingeladen, Impulsvorträge oder Kurzseminare zu gestalten. So wurde nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch das Bewusstsein für die Wertigkeit des Studiums gefestigt.

- Diese Maßnahmen zeigten, dass der Studiengang nicht statisch war, sondern sich kontinuierlich weiterentwickelte – als Lernprozess, der auf Feedback reagierte.

5 Der Rückblick: Feedback der Absolvent:innen

Im Folgenden liefert die Analyse der Alumnibefragung zum MBA-Studiengang CSR & NGO Management ein umfassendes Bild der Wahrnehmung des Studienprogramms aus der Perspektive der Absolvent:innen. Die Rückmeldungen wurden im Folgenden nach zehn Punkten auf Basis von BNE in der Lehre ausgewertet. Ziel der Befragung war es, Stärken und Schwächen des Studienprogramms zu identifizieren, strukturelle Lücken aufzuzeigen und eine fundierte Basis für weitere Studiengangsentwicklung zu schaffen.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatte der MBA über alle Jahrgänge hinweg 220 Alumni, wovon 159 per E-Mail kontaktiert werden konnten. Am Ende konnten 34 vollständig ausgefüllte Fragebögen erfasst werden. Jeder Abschlussjahrgang von 2014 bis einschließlich 2025 war vertreten. Die Geschlechterverteilung zwischen Männern und Frauen lag bei 51,5% (männlich) zu 48,5% (weiblich). Das Verhältnis aller Alumni betrug 40% (männlich) zu 60% (weiblich). Die Verteilung der internationalen Studierenden zu Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit lag in den erfassten Fragebögen bei 79,4% (international) zu 20,6% (deutsch). Das Verhältnis aller Alumni betrug 86% (international) zu 14% (deutsch).

5.1 Studiengangsstruktur

Für die Studiengangsleitung war von besonderem Interesse, welche Aspekte des Studiums die ausschlaggebendsten bei der Studiengangwahl waren. Dazu wurden Aspekte von drei Kategorien abgefragt: der Studiengangsschwerpunkt, die Studienform und -struktur sowie der Standortfaktor.

5.1.1 Studiengangsschwerpunkt

Die Ergebnisse zeigen, dass der fachliche Schwerpunkt des Studiengangs die entscheidende Rolle bei der Studienwahl spielt. Mit 78% ist NGO-Management der stärkste Entscheidungsfaktor, deutlich vor dem akademischen Grad MBA (62%) und CSR (60%). Dies deutet darauf hin, dass Studieninteressierte nicht nur einen akademischen Grad anstreben, sondern ein konkretes und spezifisches Profil suchen, das ihre beruflichen Ziele unterstützt. Der hohe Wert von NGO-Management (78%) zeigt, dass viele Bewerber:innen eine Karriere im Bereich

Entwicklungszusammenarbeit, soziale Unternehmen oder internationale Organisationen verfolgen. Der akademische Grad MBA ist wichtig, aber nicht der ausschlaggebende Faktor. Er fungiert als Qualifikationsbestätigung, nicht als Hauptmotiv für die Studienwahl. Dies bestätigt, dass der akademische Grad allein nicht ausreicht, wenn er nicht mit einem passenden Inhalt verbunden ist.

Als Entscheidungsfaktor liegt CSR knapp hinter dem MBA-Grad. Dies zeigt, dass auch die Wirtschafts- und Unternehmensverantwortung als relevant wahrgenommen wird – jedoch nicht so stark wie die direkte Orientierung an NGOs. CSR wird als Teil des Nachhaltigkeitsbildes gesehen, aber nicht als zentraler Karrierepfad. Der fachliche Schwerpunkt ist also der wichtigste Entscheidungsfaktor. Studierende wählen nicht nur einen MBA, sondern einen Studiengang, der ihre berufliche Idee unterstützt. NGO-Management besitzt hierbei die stärkste Anziehungskraft. Abbildung 1 zeigt die Schwerpunktsetzung bei der Studienwahl.

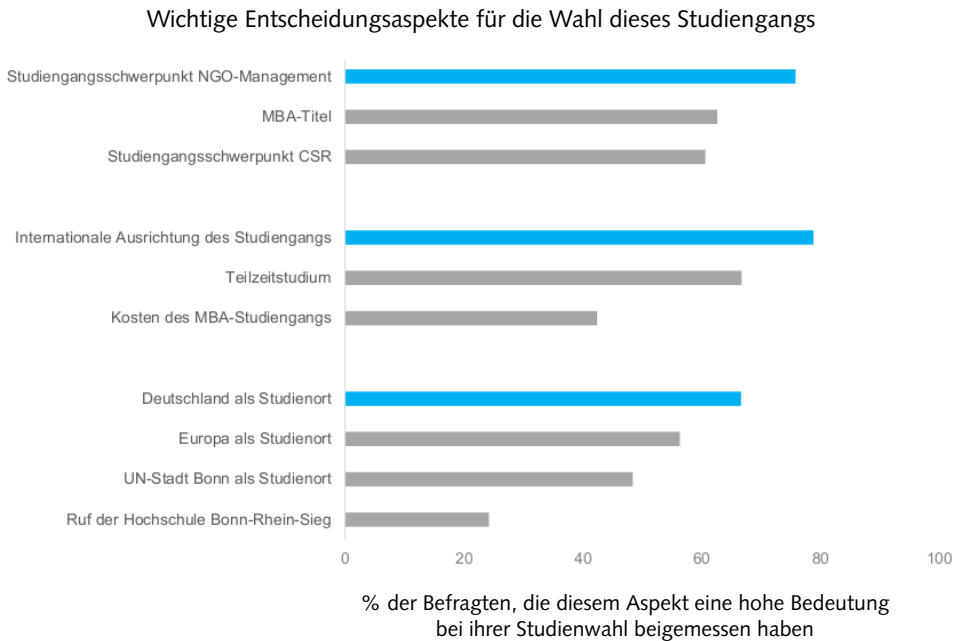


Abbildung 1: Angaben der befragten Absolvent:innen zur motivationalen Schwerpunktsetzung bei der Studienwahl.

5.1.2 Studienform

Der höchste Zustimmungswert aller drei Blöcke für die internationale Ausrichtung ist ein klares Signal für die Bedeutung von Globalität und dem Streben nach interkultureller Kompetenz. Die internationale Ausrichtung wird von 80% der Befragten als hochbedeutend angesehen. Bewerber:innen streben nicht nur nach Wissenserweiterung, sondern nach einer Plattform, um global zu lernen, zu arbeiten und zu wirken. Die internationale Ausrichtung schafft nicht nur vielfältige Lernperspektiven, sondern auch globale Netzwerke, die für Karrieren in NGOs, UN-Programmen oder multinationalen Unternehmen entscheidend sind.

Das Teilzeitstudium ist mit 65% der zweitwichtigste Faktor. Dies bestätigt, dass berufsbegleitende Studiengänge eine zentrale Rolle spielen können. Die meisten Studierenden sind erfahrene Berufstätige, die ihre Karriere nicht unterbrechen wollen. Ein Teilzeitstudium ermöglicht es, Beruf und Studium miteinander zu vereinen – eine entscheidende Voraussetzung für die Wahl. (Dies unterlag jedoch einem Wandel, wie man später bei der weiteren Analyse der Befragungsergebnisse sehen wird.)

Der Faktor Studiengebühren sind mit 41% im Vergleich deutlich niedriger. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden bereit sind, hohe Kosten zu tragen, wenn der wertvolle Inhalt und die internationale Ausrichtung stimmen. Die Kosten sind kein komplettes Ausschlusskriterium, sondern nur ein Nebenfaktor, wenn die anderen Aspekte überzeugen.

Internationale Ausrichtung ist der wichtigste Faktor, was zeigt, dass Studierende nicht nur lernen wollen, sondern global agieren. Ein Teilzeitstudium ist zentral für die Umsetzung, aber nicht so entscheidend wie die internationale Dimension.

5.1.3 Standortfaktor

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Standort der Hochschule eine bedeutendere Rolle spielt als deren Reputation. Deutschland (65%) stellt aus Sicht der Befragten den wichtigsten Standortfaktor dar, deutlich vor Europa (58%) und Bonn (50%) als Kriterien. Dies lässt annehmen, dass die Studierenden sich bei der Studienwahl vorrangig am Hochschulraum orientieren, nachgeordnet an den geographischen Details des Hochschulstandorts und erst dann das jeweilige Studienprogramm entscheidet. Schließlich gilt Deutschland als Zentrum der Nachhaltigkeits- und Entwicklungszusammenarbeit, mit einer starken NGO-Szene und vielen internationalen Institutionen.

Generell ist der Wunsch in Europa zu studieren (58%) ebenfalls wichtig, aber nicht so entscheidend wie Deutschland als Hochschulstandort. Studierende su-

chen nach einem europäischen Kontext, der die globale Perspektive unterstützt, aber nicht unbedingt außerhalb Deutschlands. Die Stadt Bonn selbst ist mit (50%) als UN-Stadt ein Pluspunkt, aber nicht der entscheidende Faktor. Die Stadt ist zwar ein wichtiger Standort für internationale Organisationen, aber nicht so stark im Bewusstsein von Studieninteressierten wie Deutschland insgesamt.

Die Reputation der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (23%) ist mit deutlichem Abstand der niedrigste Wert, von dem sich Studieninteressierte bei der Wahl leiten lassen. Dies ist bemerkenswert: Selbst bei einem hochwertigen Studiengang ist die Hochschulmarke nicht der ausschlaggebende Faktor. Studierende wählen nicht eine Hochschule wegen ihres Rufs, sondern wegen des Inhalts, der Ausrichtung und des generellen Standorts.

Studierende wählen Deutschland als sicheren und vertrauenswürdigen Standort. Bonn ist ein Pluspunkt, aber kein Alleinstellungsmerkmal. Die Hochschulreputation spielt nur eine untergeordnete Rolle. Besonders diese Tatsache könnte negativ interpretiert werden. Doch zeigt es auch, dass man als vergleichsweise kleine und unbekannte Hochschule ein Studienprogramm aufstellen kann, das internationale Aufmerksamkeit erreicht.

Wenn wir also die drei Entscheidungsfaktoren Studiengangsschwerpunkt, Studienform und Struktur und Standort zusammenbringen, welche Schlüsse kann man daraus ziehen?

Die drei Aspekte NGO-Management, Internationale Ausrichtung und Deutschland als Studienort bilden eine dreischichtige Entscheidungsmatrix, die die Vision, die Identität und die Realität der Studieninteressierten widerspiegelt. Bei dem Studiengangsschwerpunkt des MBA CSR & NGO Management ist mit 78% das NGO-Management der stärkste individuelle Entscheidungsfaktor. Es ist nicht nur ein Studieninhalt, sondern eine Berufswahl. Studierende wählen nicht nur einen Studiengang, sondern eine berufliche Identität.

NGO-Management steht für soziale Verantwortung, Entwicklungszusammenarbeit, globale Gerechtigkeit. Es ist ein konkreter Karrierepfad, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern eine Haltung und eine Mission. Die hohe Prozentzahl zeigt: Für solch einen Studiengang entscheidet man sich nicht einfach so, es ist eine bewusste Entscheidung für eine Lebensaufgabe. Es ist so etwas wie der „Warum-Faktor“, der Grund, warum jemand überhaupt studieren will.

Bei der Studienform und Struktur erreicht die internationale Ausrichtung den höchsten Zustimmungswert. Mit 80% stellt dies sogar den höchsten Wert aller drei Blöcke dar. Dies sagt aus, dass Studierende nicht nur in Deutschland lernen wollen, sondern global agieren. Die internationale Ausrichtung ist die Voraussetzung für die Berufstätigkeit in NGOs, UN-Organisationen, internationalen Institutionen oder multinationalen Unternehmen. Sie schafft interkulturelle Kom-

petenz, globale Netzwerke und ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge. Die internationale Ausrichtung ist der „Wie-Faktor“, wie sich Menschen ihren beruflichen Kontext vorstellen

Beim Standortfaktor erreicht mit 65% Deutschland als Studienort die stärkste Zustimmung. Deutschland gilt als stabil, sicher, vertrauenswürdig und ist eines der Zentren der Nachhaltigkeits- und Entwicklungszusammenarbeit. Es bietet eine starke NGO-Szene, viele internationale Institutionen und eine gute Infrastruktur. Studierende wählen nicht nur einen Standort, sie wählen eine Sicherheit, die für die Umsetzung ihres beruflichen Ziels entscheidend ist. Damit ist Deutschland der „Wo-Faktor“, wo die Bewerber:innen sich die Basis für ihre weitere Karriere zusammenstellen.

5.2 Inhalte und organisationale Elemente mit BNE-Bezug

Im Folgenden werden die Rückmeldungen der Absolvent:innen in Bezug auf die in Kapitel 3 genannten Aspekte von BNE-Lernen und auf konkrete Strukturen und Anpassungen zusammengefasst. Dies soll einen Überblick verschaffen, inwieweit die Erfüllung der selbst gesetzten Ansprüche gelang und wo weiterhin Verbesserungsbedarfe bestehen.

5.2.1 Vernetztes Lernen: Systemisches Denken über Disziplinengrenzen hinweg

Die Absolvent:innen schätzen die fachliche Vernetzung zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt als zentralen Erfolg des Programms. Mehrfach wird betont, dass sie eine breite, integrierte Wissensstruktur erworben haben, die über disziplinäre Grenzen hinausgeht.

„The programme was comprehensive and well-rounded. As a student, I gained broad yet cohesive understanding that spanned multiple subject areas, allowing for both depth and interdisciplinary insight. My overall learning experience was intellectually stimulating“ (Zitat aus Freitext der Befragung).

So wird das Modul „Basics of CSR & NGO Management“ als Fundament für das Verständnis der Interdependenzen zwischen Profit- und Non-Profit-Organisationen gewürdigt. Als erstes Modul im ersten Semester dient es auch dazu, die Studierenden mit ihren unterschiedlichen Hintergründen dafür zu sensibilisieren, wie sie ihre eigenen Stärken ausbauen und auf andere Felder übertragen können. In den nachfolgenden Semestern wird diese Vernetzung durch die Integration von Wirtschaftslehre, Ethik, Recht und Sozialwissenschaften weiter vertieft. Insbesondere die Module „Monitoring and Evaluation“ und „Investment and Finance“ verdeutlichen, wie ökonomische Kennzahlen mit sozialen und ökologischen Wirkungen verbunden werden müssen. Allerdings zeigen kritische Rückmeldungen,

dass der aktuelle Lehrplan hinter aktuellen Entwicklungen wie digitaler Nachhaltigkeit, KI für soziale Zwecke oder neuen Formen der Advocacy zurückbleibt. Während die grundlegenden Zusammenhänge vermittelt werden und durchaus auf Feedback eingegangen wurde, fehlt eine schnellere und dynamischere Anpassung an globale Trends. Die Studierenden erwarten eine schnellere aktualisierte, zukunftsgerichtete Vernetzung, die auch neue Technologien und globale Bewegungen einbezieht.

5.2.2 Kompetenzentwicklung: Fähigkeiten für die Praxis

Ein überwiegend positiver Befund ist die starke Kompetenzentwicklung. Besonders hervorgehoben werden durch die Absolvent:innen Fähigkeiten wie Problemlösung, Entscheidungsfindung, Teamarbeit und Selbstständigkeit. Diese Kompetenzen wurden durch konkrete Lernformate wie die Businesssimulation, Projektarbeiten und die Business-Plan-Entwicklung gefördert. Studierende berichten, dass sie nach dem Studium in der Lage sind, komplexe Projekte zu planen, Risiken zu bewerten und Entscheidungen in Unsicherheit zu treffen. Dennoch zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Kompetenzentwicklung und Berufsanwendung. Viele berichten, dass sie in ihrem Beruf kaum Gelegenheit haben, die erworbenen Fähigkeiten zu nutzen, da die Stellenangebote im Bereich CSR und NGOs begrenzt sind. Viele Absolvent:innen nutzen dann erst das gewonnene Wissen der klassischen MBA-Ausbildung, da sie noch keinen Job gefunden haben, ihre speziell auf CSR und NGO ausgerichtete Kompetenzen ausspielen zu können. Dies verdeutlicht, dass Kompetenzorientierung nicht nur im Studium, sondern auch im Berufssystem wirksam sein muss. Einige Studierende fordern daher eine verstärkte Ausrichtung auf praktische Fähigkeiten, beispielsweise durch mehr Projektarbeit mit externen Partnern, auch um sich bereits während des Studiums bei einem potenziellen Arbeitgeber beweisen zu können.

5.2.3 Partizipation: Aktive Gestaltung des Lernprozesses

Die Studierenden äußern sich sehr positiv über Gruppenarbeiten, die Projektplanung und die gemeinsame Entwicklung von Lösungen als zentrale Lernform. Die kleine Gruppengröße, die interkulturelle Vielfalt und die gemeinsame Projektarbeit fördern eine partizipative Lernkultur, in der alle Beteiligten ihre Stimme einbringen können: „Small learning groups, motivated students, professors with practical experiences. A good blend of people from diverse backgrounds and professions“ (Zitat aus Freitext der Befragung). Diese Beteiligung zeigte sich auch in der Feedbackkultur und in der gemeinsamen Gestaltung von Gruppenarbeiten. Durch die Wahl von Studierendenvertreter:innen wurde eine schnelle

Feedbackkultur außerhalb der Evaluationserhebungen etabliert. Dies hat sich besonders bewährt, um diverse „Unwuchten“, die sich insbesondere in interkulturellen Teams vergleichsweise schnell ergeben können, frühzeitig wahrzunehmen und zu lösen.

5.2.4 Praxisbezug

Die Absolvent:innen sehen einen hohen Praxisbezug. Die Exkursion nach Berlin, die Businesssimulation und die Impulse der Dozierenden aus der Praxis werden als besondere Erfahrungen gewertet, die eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen: „The teachers were of a variety organisations with great professional and academic background’s“ (Zitat aus Freitext der Befragung). Diese Formate ermöglichen es, theoretische Konzepte wie ESG-Berichterstattung (Environmental, Social and Governance), Impact Evaluation oder Fundraising direkt in konkrete Kontexte zu übertragen. Allerdings wird die erste Einstiegsphase ins Studium kritisch bewertet. So wurde die Anpassung an die akademischen Anforderungen als teilweise große Hürde erlebt. Ein Intensivkurs zum wissenschaftlichen Schreiben wurde aufgrund der Rückmeldungen ein verpflichtender Vorkurs, um diesem Umstand Rechnung zu tragen. Studierende berichten von erheblichen Schwierigkeiten bei der Wohnungs- und Berufssuche in Deutschland. Diese Lücke zeigt, dass „Startschwierigkeiten“ nicht nur im Studium, sondern auch im Lebensalltag der Studierenden berücksichtigt werden müssen. Die Hochschule könnte dies durch erweiterte Onboarding-Phasen während der Einführungsveranstaltungen verbessern und das Study-Buddy-System durch ein Mentoringsystem erweitern. Man kann diskutieren, ob z. B. Unterstützung bei der Wohnungssuche in den Aufgabenbereich einer Hochschule fällt – doch für internationale Studierende ist dies laut der Erhebung ein wichtiger Faktor.

5.2.5 Handlungsorientierung: Lernen durch aktives Handeln

Die Studierenden berichten von einer hohen Handlungsorientierung im Studium. Die eigenen mitgebrachten Fähigkeiten und Erfahrungen können gut eingebracht und erweitert werden. Ob Erfahrung in der Entwicklung eines Unternehmens, Projektarbeit mit NGOs – all dies kann eingebracht werden und wird, z. B. bei der Erstellung des Businessplans, ein zentrales Element der Ausbildung. Solche Formate ermöglichen es, konkrete Lösungen zu entwickeln und Veränderungen zu bewirken. Der Studiengang ist zwar als berufsbegleitend konzipiert worden, allerdings hat sich die Anzahl der Studierenden mit Vollzeitbeschäftigung in den letzten Jahren verringert. Diesem Umstand muss in irgendeiner Form begegnet werden. In Konsequenz mussten viele Studierende Praktika in

anderen Bereichen absolvieren, weil sie keine passenden Stellen in den Bereichen CSR oder NGOs fanden. Dies zeigt, dass Handlungsorientierung nicht nur im Studium, sondern auch im Arbeitsmarkt wirksam sein muss. Die Hochschule sollte daher stärker die Partnerschaften mit Organisationen in Bonn und der Region ausbauen, um die Praxisverknüpfung zu stärken.

5.2.6 Visionsorientierung: Zukunftsgestaltung mit Hoffnung und Klarheit

Viele Absolvent:innen berichten von eigenen Zukunftsvisionen, die das Studium ermöglicht hat, z. B. die Gründung einer NGO, die Umorientierung in einen neuen Beruf oder die Karriere in einem sozialen Unternehmen: „Thanks to the MBA I founded my own NGO here in Germany and I can say I’ve learned a lot in the process as well“ (Zitat aus Freitext der Befragung). Diese Ambitionen könnten durch noch strukturiertere Angebote wie Workshops zur Zukunftsgestaltung gefördert werden. Die meisten entstanden aus eigener Motivation und persönlichen Erfahrungen und Netzwerken. Studierende wünschen sich mehr, gemeinsam positive Zukunftsvisionen zu entwickeln, um die diversen Fähigkeiten aller auch über das Studium hinaus bündeln und nutzen zu können. Dies würde die Visionsorientierung stärken und die Lernenden in die Lage versetzen, nicht nur zu reagieren, sondern aktiv zu gestalten.

5.2.7 Kritische Reflexion: Wissen bewusst und verantwortungsvoll nutzen

Ein Aspekt, der von den Absolvent:innen geschätzt wurde, ist die kritische Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen, CSR-Prinzipien und sozialen Ungerechtigkeiten. Die Module „Politics and Ethics“ und „Monitoring and Evaluation“ fördern die Fähigkeit, Informationen zu hinterfragen und zu kontextualisieren, um unterschiedliche Perspektiven zu verstehen. Allerdings wird die Reflexion über die eigene Rolle und Verantwortung als zu wenig strukturiert bewertet. Studierende wünschen sich regelmäßige Reflexionsrunden, Feedback-tools und die Einbindung von Absolvent:innen in den Lernprozess. Dies würde die kritische Reflexion stärken und die Studierenden in die Lage versetzen, direkt und regelmäßig von den Absolvent:innen zu lernen.

5.2.8 Kooperation: Gemeinsam lernen, gemeinsam gestalten

Als eine zentrale Stärke des Programms wird die internationale und interdisziplinäre Lerngruppe bewertet. Die Absolvent:innen berichten von einer gemeinsamen Entwicklung, einem starken Netzwerk und einer inspirierenden Atmosphäre. Diese Kooperation wird durch Gruppenarbeit, Projektarbeit und gemeinsa-

me Veranstaltungen gefördert. Allerdings wird die institutionelle Kooperation als „ausbaufähig“ bezeichnet. Studierende wünschen sich mehr Vernetzung mit NGOs, Unternehmen und Absolvent:innen. Auch die internationale Diversität im Lehrpersonal wurde als zu gering wahrgenommen; ein Umstand, der im Rahmen der Reakkreditierungsphasen verbessert wurde. Doch ist es immer möglich, die Stärken der bestehenden internationalen Kooperationen auszubauen und so – besonders in Studienprogrammen mit internationalem Fokus – mehr internationale Dozent:innen einzubinden.

5.2.9 Demokratische Teilhabe: Mitsprache in Entscheidungsprozessen

Die Absolvent:innen der frühen Jahrgänge fühlten sich nicht ausreichend in institutionelle Entscheidungen eingebunden. Diesem Problem wurde schon im Laufe der Studiengangsentwicklung begegnet, indem Studierendenvertreter etabliert und bei Feedbackrunden einbezogen wurden. Zudem gab es die Möglichkeit, sich in die Gestaltung des Studiengangs einzubringen. Dieses Engagement zeigt, dass demokratische Teilhabe nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Institution wirksam sein sollte. Einige der Absolvent:innen fanden ihren Weg zurück zum MBA-Programm als Speaker oder als Lehrende einer Seminarveranstaltung. Studierende als aktive Partner:innen zu sehen kann positive Effekte nicht nur auf die Ausgestaltung des Curriculums, sondern auch die Identifizierung mit der gesamten Hochschule haben.

5.2.10 Globale Orientierung: Verständnis für weltweite Zusammenhänge

Die internationale Zusammensetzung der Lerngruppe und die Auseinandersetzung mit globalen Themen wie UN, EU, Global Governance und Menschenrechten fördern das Bewusstsein für globale Zusammenhänge. Allerdings wünschen Studierende mehr internationale Perspektiven in den Lehrveranstaltungen und im Lehrpersonal.

6 Lessons Learned

6.1 Erfolge und Stärken

Die Absolvent:innen-Befragung zeigt, dass die BNE-Prinzipien tatsächlich umgesetzt und als wertvoll empfunden wurden. Die Absolvent:innen berichteten von einem tiefen Austausch, einem starken Netzwerk und einer freundschaftlichen Atmosphäre. Die interkulturelle Vielfalt und die kleine Gruppengröße förderten eine intensive Zusammenarbeit, die über den reinen Lernprozess hinausging. Die

Exkursion nach Berlin und die Businesssimulation wurden als besonders praxisnah und inspirierend bewertet, ein klares Zeichen dafür, dass der Praxisbezug sich bewährt hat.

Die Kompetenzentwicklung war hoch: Studierende berichteten von gestärkter Entscheidungsfindung, Teamarbeit und Selbstständigkeit. Diese Fähigkeiten wurden durch konkrete Lernformate wie die Businesssimulation, verschiedenste Projektarbeiten und die Businessplanentwicklung gefördert. Die Absolvent:innen waren nach dem Studium in der Lage, komplexe Projekte zu planen, Risiken zu bewerten und Entscheidungen in Unsicherheit zu treffen.

Ein zentraler Erfolg war die vollständige Integration der BNE-Prinzipien in das Curriculum. Vernetztes Lernen wurde als zentraler Erfolg genannt: Studierende erhielten eine ganzheitliche Wissensstruktur, die über disziplinäre Grenzen hinausging. Die Studienstruktur baute logisch aufeinander auf und bot die Möglichkeit, tiefer in die Materie einzutauchen und das Wissen auszubauen. Auf die im ersten Semester grundlegende General-Management-Ausbildung folgte im zweiten Semester das „Specialized Knowledge“ mit ausgeprägtem CSR- und NGO-Bezug, bevor im dritten Semester der individuelle Schwerpunkt entwickelt werden konnte. Module wie „Monitoring and Evaluation“ oder „Investment and Finance“ verdeutlichten, wie ökonomische Kennzahlen mit sozialen und ökologischen Wirkungen verbunden werden müssen. Die kritische Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmata, CSR-Prinzipien und sozialen Ungerechtigkeiten wurde als zentrales Lernergebnis beschrieben.

Viele Absolvent:innen gründeten NGOs, wechselten in soziale Unternehmen oder beschleunigten ihre Karriere – ein klares Zeichen für einen transformativen Lernprozess. Die Studierenden wurden nicht nur zu Fachkräften, sondern zu Multiplikatoren nachhaltiger Entwicklung. Die internationale Ausrichtung und die praxisnahe Ausbildung wurden als zentrale Attraktionsfaktoren genannt. Die Absolvent:innen-Befragung bestätigt, dass die Studierenden nicht nur Wissen erworben, sondern auch einen tiefgreifenden persönlichen und beruflichen Wandel durchlaufen haben.

6.2 Optimierungspotenziale und Herausforderungen

Trotz der deutlichen Stärken zeigten sich auch Defizite, welche die Wirksamkeit des Studiengangs beeinträchtigten. Die Absolvent:innen-Befragung offenbarte, dass die Umsetzung der BNE-Prinzipien nicht nur in der Lehre, sondern auch in der gesamten Hochschulorganisation erfolgen muss.

Zu Beginn wurde auch die akademische Einarbeitung, insbesondere das wissenschaftliche Schreiben, als große Hürde erlebt. Ein Intensivkurs wurde aufgrund

der Rückmeldungen zu einem verpflichtenden Vorkurs, um diesem Umstand beizukommen – mit positivem Effekt. Ein weiterer Punkt, der nicht direkt mit dem Studienplan in Verbindung steht, aber bemängelt wurde, ist, dass die institutionelle Unterstützung generell als ausbaufähig empfunden wurde. Studierende berichteten von erheblichen Schwierigkeiten auch bei der Wohnungssuche in Deutschland. Dies erschwerte den Start in den neuen Lebensabschnitt Studium. Die Hochschule könnte solche Startprobleme zu Studienbeginn und -ende durch erweiterte „Onboarding“-Phasen während der Einführungsveranstaltungen verbessern und das „Study-Buddy“-System durch ein Mentoringssystem erweitern.

Die Pandemie-Effekte hatten erhebliche Auswirkungen. Die Umstellung auf Onlineunterricht in den Jahren 2020 bis 2022 führte zu Isolation, einem geringeren Engagement und trotz hoher Bewerbungszahlen zu sinkenden Einschreibezahlen. Ein gesamter Jahrgang lernte nur über Lernplattformen und in digitalen Sitzungen, ohne direkten persönlichen Austausch. Dies führte möglicherweise zu einem geringeren Engagement, weniger Netzwerkaufbau und einer geringeren Wahrscheinlichkeit, das Studium zu vollenden. Die Studierenden hatten Interesse, aber möglicherweise nicht das nötige Umfeld, die Motivation oder technische Infrastruktur, um die Umstellung erfolgreich zu bewältigen. Auch muss festgehalten werden, dass der internationale Klassenraum des Präsenzunterrichts ein großer Motivationsgrund für das Studium war, der somit wegfiel.

Ein weiterer Aspekt ist die mangelnde institutionelle Kooperation. Studierende wünschen sich mehr Vernetzung mit NGOs, Unternehmen und Absolvent:innen. Auch die internationale Diversität im Lehrpersonal wurde als zu gering wahrgenommen. Dies zeigt, dass die Hochschule zwar die internationale Ausrichtung fördert, aber die institutionelle Umsetzung dieser Zielsetzung noch ausbaufähig ist. Die spätere Einbindung von Absolvent:innen in den Lernprozess, z. B. durch Impulsvorträge oder Kurzseminare, wurde als positiv bewertet.

Ein zentraler Punkt, der genannt wurde, hat weniger mit dem Studium direkt zu tun, wurde aber von den Absolvent:innen als solcher gewertet – der schwierige Berufseinstieg. Trotz hoher Kompetenzen fehlten vielen Absolvent:innen die passenden Stellen im Bereich CSR/NGO. Die Stellenangebote waren begrenzt, und die Hochschule bot keine strukturierten Praktikumsvermittlungen oder Karriereberatung. Dies zeigt, dass Kompetenzorientierung nicht nur im Studium, sondern auch im Berufssystem wirksam sein muss. Die Studierenden haben Fähigkeiten erworben, aber die Berufswelt war nicht darauf vorbereitet bzw. das Angebot war nicht ausreichend, diese zu nutzen. Die Diskrepanz zwischen Kompetenzentwicklung und Berufsanwendung ist ein zentrales Problem, das die Umsetzung des Studiums in die Realität behindert.

6.3 Von der Pionierphase zum systemischen Lernprozess: Implikationen für die Konzeption zukünftiger BNE-Studiengänge

Der erste BNE-Studiengang der Hochschule war kein statisches Produkt, sondern seine Entwicklung zeigt einen lebendigen Lernprozess, der ohne Vorbilder und etablierte Best Practices begann. Die Grundstrukturen haben sich bewährt, und diese gilt es, kritisch weiterzuentwickeln und die gemachten Erfahrungen in neue Konzepte zu integrieren. Aus heutiger Sicht sind sowohl inhaltliche als auch strukturelle Anpassungen sinnvoll. So müsste ein Curriculum den modernen BNE-Standards und einer weiterentwickelten BNE-Didaktik angepasst sein. Die Zielsetzung wäre, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern eine ganzheitliche Lernkultur zu schaffen, die den Anforderungen der heutigen Welt gerecht wird. BNE müsste dabei nicht nur als ein Thema im Curriculum, sondern als zentraler Ansatz verankert sein, mit einer ständigen und dynamischen Einbindung aktueller Entwicklungen in Kompetenz- und Themenentwicklung. Dazu gehören beispielsweise digitale Kompetenzen, Onlinemarketing, der Umgang und Einsatz von KI in sozialen und nachhaltigen Kontexten. Diese Aspekte sind heute unverzichtbar – nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in NGOs und internationalen Organisationen. Ein zentrales Ziel für eine nachhaltige Gestaltung wären zudem organisatorische und institutionelle Strukturen, die der Zielgruppe des Studiengangs angepasst sind.

Überlegungen zur Studienform: Im Vergleich zu den Anfangsjahren des Studiengangs ließ sich in den letzten Jahren eine deutlich jüngere Studierendenschaft feststellen. Das kann daran liegen, dass Nachhaltigkeit heute weit stärker in der Öffentlichkeit präsent ist. Das Thema Nachhaltigkeit ist nicht mehr nur ein Nischen- oder Expertenthema, sondern gilt als allgemein verbindlicher Bestandteil der beruflichen und akademischen Laufbahn. Junge Menschen suchen heute bewusst nach Qualifikationen, die es ihnen ermöglichen, in einer nachhaltigen Weise zu arbeiten. Dies kann Auswirkungen auf die präferierte Studienform haben. Es gilt zu überlegen, ob statt eines postgradualen, berufsbegleitenden Studiengangs ein (nicht) konsekutiver Masterstudiengang in Vollzeit die Zielgruppe eher anspricht.

Höherer Bedarf an Elementen mit Praxisbezug: Durch ein jüngeres Zielpublikum entsteht auch der Bedarf an höherem Praxisbezug. Viele arbeiten noch nicht in Berufsfeldern mit Nachhaltigkeitsbezug und so fehlt es an Erfahrung, wie die Kompetenzen konkrete Anwendung im Beruf finden können. Hierbei wäre es wichtig, die praxisintegrierte Lehre weiter auszubauen. Enge Partnerschaften mit NGOs, Unternehmen und internationalen Organisationen können den Studierenden durch strukturierte und die Hochschule vermittelte Praktika die Möglichkeit geben, ihr Wissen direkt in der Realität anzuwenden.

Unterstützende Strukturen für den Studien- und Berufseinstieg: Die Alumnibefragung zeigte deutlich, dass die Unterstützung durch die Hochschule sowohl zu Studienbeginn als auch beim Berufseinstieg ein wesentliches Anliegen für internationale Studierende bzw. Absolvent:innen ist. Eine Onboarding-Phase müsste nicht nur akademische Kompetenzen angleichen, sondern auch praktisch ausgerichtet sein, z. B. durch Unterstützung bei der Wohnungssuche oder bei der Integration in die Lerngruppe an sich. Auch die fehlende Berufseinstiegsunterstützung wurde häufig thematisiert. Die Hochschule müsste als Netzwerkpartnerin agieren: nicht nur als reine Bildungsträgerin, sondern als Begleiterin durch den gesamten Lebensweg der Studierenden. Neben Unterstützungsstrukturen durch die Hochschule selber, wie z. B. Karriereberatung oder organisierte Events mit potenziellen Arbeitgeberinnen, kann hier auch ein starkes Alumninetzwerk eine Lösung sein. Es kann nicht nur als Netzwerk für Kontakte dienen, sondern könnte ebenso als strukturiertes System aufgestellt sein, das Berufseinstiegshilfe, Mentoring und Karriereberatung bietet.

Der MBA CSR & NGO Management war ein pionierhafter BNE-Studiengang, der ohne Vorbilder, ohne etablierte Best Practices gestartet ist. Er hat gezeigt, dass BNE-Prinzipien in der Hochschulbildung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch wirksam sind. Die Studierenden wurden zu Multiplikatoren nachhaltiger Entwicklung. Gleichzeitig offenbarte der Studiengang, dass BNE nicht nur in der Lehre, sondern in der gesamten Hochschulorganisation gelingen muss: von der Onboarding-Phase bis zur Berufseinstiegsunterstützung, von der internationalen Diversität im Lehrpersonal bis zur strukturierten Kooperation mit NGOs und Unternehmen.

Die rückblickende Betrachtung des Studiengangs zeigt: Die Nachfrage nach der Thematik ist gegeben, sowohl auf der Seite von Studieninteressierten als auch auf Arbeitgeberseite. Insbesondere die internationale Ausrichtung und die praxisnahe Ausbildung haben sich als zentrale Attraktionsfaktoren erwiesen. Die Alumnibefragung bestätigt, dass die Studierenden nicht nur Wissen erworben, sondern auch einen transformativen Lernprozess durchlaufen haben, mit nachhaltigen Auswirkungen auf ihre Karrieren, Lebensentwürfe und persönliche Entwicklung. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass der Erfolg eines BNE-Studiengangs nicht allein von der Lehre abhängt, sondern von einer integrierten, systemischen Unterstützung durch die Hochschule. Die Schwierigkeiten beim Berufseinstieg zeigen beispielsweise, dass die Kompetenzentwicklung im Studium nicht ausreicht, wenn der Arbeitsmarkt für die Absolvent:innen schwierig zu erreichen ist. Insbesondere für internationale Absolvent:innen erscheint eine Berufseinstiegsunterstützung durch die Hochschule sinnvoll.

Somit bleibt die Erkenntnis, dass ein solcher Studiengang mit internationaler Ausrichtung durch seine Stärken auch spezielle Herausforderungen präsentiert: Die Internationalität und Vielfältigkeit an akademischen und beruflichen Hintergründen der Studierenden und die daraus resultierende Lernumgebung werden von den Absolvent:innen als positives Herzstück des Programms gewertet. So bereichernd dieser Umstand ist, so ist es gleichzeitig gerade diese Heterogenität der Studierenden, die eine akademische und strukturelle Herausforderung für die Hochschule darstellen kann. Von Seiten der Studierenden besteht ein höherer Anspruch an struktureller Unterstützung durch die Hochschule, sei es bei der Wohnungssuche oder der Integration auf dem Arbeitsmarkt. Akademisch ist es ebenfalls herausfordernd: Unterschiedliche Bildungssysteme mit unterschiedlichen Standards machen es speziell zu Beginn des Studiums notwendig, Grundlagen der wissenschaftlichen Methodenlehre einzubauen, um alle auf ein „level playing field“ zu heben. Inhaltlich ist es für Lehrende ebenfalls anspruchsvoll, der verschiedenen gelagerten Erwartungshaltung zu begegnen und eine kohärente Lernatmosphäre zu schaffen. Diesen Herausforderungen kann begegnet werden, und ausgehend von den Ergebnissen auch mit gewissem Erfolg. Die Erfahrungen mit diesem ersten BNE-Studiengang können in jedem Fall ein wichtiger Baustein für die Entwicklung von (zukünftigen) Studiengängen sein. Der Studiengang stellte kein statisches Produkt dar, sondern durch seine Entwicklung selbst einen lebendigen Lernprozess und somit ein gelungenes Beispiel für transformative Lehrentwicklung.

Literatur

- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.). (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan_node.html
- UN. (1992). *Agenda 21*.
- UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2016). *The Millennium Development Goals Report 2015*. <https://doi.org/10.18356/6cd11401-en>
- Modulhandbuch des Studiengangs Studien- und Prüfungsordnung MBA in CSR & NGO Management. https://pub.h-brs.de/frontdoor/deliver/index/docId/8339/file/2021_9.pdf
- Modulhandbuch MBA in CSR & NGO Management. <https://www.h-brs.de/sites/default/files/2022-12/MBA%20Course%20Syllabus.pdf>

Evaluation im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre in der Krise?! Bildung für nachhaltige Entwicklung und studentische Beteiligung

Stefen Müller & Julia Kleine

Abstract

Im Qualitätsmanagement (QM) sind Evaluation und Befragung ein dominierendes Werkzeug, um evidenzbasierte Daten zur Gestaltung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse in Studium und Lehre zu erhalten. Sie leisten einen wertvollen Beitrag für das Hochschulmanagement und beziehen verschiedenste Anspruchsgruppen, u. a. Studierende, mit ein. Entsprechend wurden durch die Bologna-Reform die Partizipationserwartungen an Studierende im QM stärker formalisiert und erhöht.

Demgegenüber weisen Zeitreihen von Befragungsrückläufen über mehrere Dekaden auf einen kontinuierlichen Rückgang der Beteiligung Studierender hin. Betroffen sind nicht nur das Qualitätsmanagement und deren Verantwortliche, sondern auch die Hochschulen als Orte demokratischen und partizipativen Lehrens und Lernens mit ihren Bildungsprogrammen selbst, denn zu den Zielen einer modernen Hochschule und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gemäß dem Aktionsrahmen der Bildungsagenda 2030 gehören neben hochwertiger Bildung auch zukunftsfähiges Denken und Handeln, Gestaltungsverantwortung und damit auch Partizipation.

Der Betrachtung möglicher Einflussfaktoren zur Steigerung studentischer Partizipation schließt sich die Darstellung erster Ergebnisse einer Pilotmaßnahme der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) an. Die Ergebnisse gehen konform mit Überlegungen einer stärkeren Selbstreflexion sowie einer Professionalisierung des QM und damit einer engeren Verklammerung aller Beteiligten.

1 Einleitung

Während die Partizipation an der Gestaltung von Bildungsangeboten formal immer weiter in Hochschulen verankert wird, werden genau diese Möglichkeiten scheinbar immer weniger durch Studierende ausgeschöpft. Die Beteiligung an Evaluationen oder Befragungen sinkt, und Feedback einzuholen wird für Bildungsverantwortliche immer schwieriger. Ausbleibende Rückläufe bei Befragungen und zögerliches Feedback stellen sowohl das Qualitätsmanagement von Studium und Lehre als auch dessen Evaluation vor besondere Herausforderungen. Dabei sind gerade die erfolgreiche Anpassung von Bildungsangeboten und das evaluatorische Aufzeigen des Erfolgs Schlüsselemente nachhaltiger Bildung, bei dem das Qualitätsmanagement Aspekte von BNE unterstützen kann.

Ziel des Beitrags ist es, das Thema Partizipation bei der Gestaltung von Studium und Lehre vor dem Hintergrund des Qualitätsmanagements kritisch zu beleuchten und der Frage nachzugehen, wie der „Überfischung“ (Multrus & Majer, 2017, S. 25), also der steigenden Anzahl an Befragungen, bzw. der „Entsolidarisierung unter den Studierenden“ (Wilkesmann, 2017, S. 572) begegnet werden kann. Auch wenn es keine abschließende Ideallösung gibt, so kann der gemeinsame Diskurs angestoßen werden, wie das Qualitätsmanagement in Zukunft vor dem Hintergrund sich verändernder Studierendenschaften zu gültigen Aussagen kommen kann, denn ein „mehr desselben“ (Watzlawick, 1990, S. 27) oder eine reine Vervielfachung bisheriger Anstrengung scheint wenig aussichtsreich.

Nach einer Betrachtung der Beziehung von Evaluation und Qualitätsmanagement in Studium und Lehre erweitern die geforderten Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung den thematischen Blick auf Befragungen, in denen auch Aspekte von BNE erfasst werden können. Dabei fällt die immer geringer werdende Beteiligung an Befragungen auf, die sich auch in der Zeitreihe z. B. des Studierendensurveys zeigt, so dass daraufhin mögliche Ursachen und Einflussfaktoren systematisch verortet in den Blick genommen werden. Als möglicher Ansatzpunkt, dem Partizipationsrückgang aus Qualitätsmanagement- und Studierendensicht entgegenzuwirken, werden erste Ergebnisse einer entwickelten Pilotmaßnahme an der RPTU berichtet und reflektiert, bevor in einem Fazit die wesentlichen Aspekte nochmals zusammengeführt werden und ein Ausblick gegeben wird.

2 Evaluation im Qualitätsmanagement

Das Qualitätsmanagement ist im Zuge der Bologna-Reform (Blättler & Imhof, 2019) und des New Public Management (Reinbacher, 2023) in Hochschulen zu

einer festen Größe erstarkt. Ziel des Qualitätsmanagements ist die Leitung und Lenkung einer Organisation bezüglich der Fragen von Qualität, was als „Gesamtführungsaufgabe der Organisation“ (Oesterling, 2010, S. 192) zu verstehen ist. Damit formiert sich das Qualitätsmanagement als Teil des Hochschulmanagements (Rigbers, 2022, 2016) und ist für die Organisation Hochschule von großer Bedeutung.

Zentrale Vorstellungen zur Qualitätssicherung als Teil des Qualitätsmanagements (Gnahs & Quilling, 2019) werden z. B. in den „European Standards and Guidelines for quality assurance“¹ (HRK, 2015), kurz ESG, formuliert. Unter anderem sollen Studiengänge – also Bildungsangebote – unter Mitwirkung der Studierenden und weiterer beteiligter Interessengruppen gestaltet werden. Entsprechend geht es im Qualitätsmanagement operativ auch um die „Auswahl der passenden Instrumente mit ständiger Rückversicherung über die Wirkungen der Instrumente“ (Bülow-Schramm, 2006, S. 18), denn schließlich sollen die mit den passenden Instrumenten gewonnenen Erkenntnisse idealerweise in „nachvollziehbare Qualitätsverbesserungen“ (Bülow-Schramm, 2006, S. 19) münden, wie sie z. B. mit Blick auf die Umsetzung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse mit Hilfe von Ansätzen wie dem PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act) (Lobermeier, 2022) erreicht werden können. Besonders der dritte Schritt des Überprüfens geplanter Handlungen bzw. Maßnahmen oder „study the results“, wie es bei Deming (2000, S. 132) heißt, kann wesentliche Hinweise zur Verbesserung von Maßnahmen oder Prozessen liefern.

Häufig wird dabei Evaluation als Verfahren oder Werkzeug des Qualitätsmanagements aufgefasst (Pohlenz, 2008), da Evaluation dazu beitragen kann, Daten zu erfassen und Wirkungen zu dokumentieren, um schließlich evidenzbasiert Entscheidungen zu treffen (Stockmann, 2016), was ganz im Sinne der Führungsaufgabe des Hochschulmanagements zu verstehen ist. So können Evaluationsverfahren ein Instrument sein, mit dem „Lernprozesse in der Organisation Hochschule unterstützt werden“ (Mittag, 2006, S. 13).

Ein wesentliches Merkmal von Evaluation ist es, dass es Zielen und vorher festgelegter Bewertungskriterien bedarf. Nur so kann am Ende der Datenerfassung und -auswertung eine seriöse Bewertung der erhobenen Daten vorgenommen werden, die als Handlungsentscheidung dienen kann (Stockmann, 2016). Kurz, es bedarf eines wohldefinierten Evaluationsgegenstands, um eine Datengrundlage, z. B. aus einer Befragung, in einen evaluatorischen Kontext zu stellen. Bei der Wahl des Evaluationsgegenstands gibt es kaum Einschränkungen. Objekte der Bewertung können Produkte, Prozesse, Dienstleistungen, Organisationen oder gar Evaluationen selbst sein. Inhärent sind den Evaluationsgegenständen „wie auch immer

¹ „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“.

geartete als wünschenswert definierte Ziele“ (Stockmann, 2016, S. 37), die als Bewertungskriterien herausgearbeitet werden können.

Bei der Identifikation von Evaluationsgegenständen im Umfeld der Hochschule lohnt der Blick auf das eigentliche Ziel der Organisation Hochschule – nämlich Wahrheitssuche und Bildung, um mündige und mitgestaltende Mitglieder zukunftsfähiger Gesellschaften zu erhalten (Rieß et al., 2018). Entsprechend sind es auch diese beiden Säulen, welche die Evaluationsbemühungen im Hochschulkontext in ihren Grundbezügen durchziehen. An die Bildungsziele der Hochschule knüpft auch die „Bildungsagenda 2030“ (UNESCO-Kommission, 2017) mit dem Begriff der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ an.

Mit der Bildungsagenda 2030 wurden auf politischer Ebene hohe Ziele gesteckt, u. a. „hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (UNESCO-Kommission, 2017, S. 3). Dies betrifft auch den tertiären Bildungsbereich. So ist es nicht nur die Lehre selbst, welche hier adressiert wird, sondern auch deren Rahmenbedingungen wie z. B. Qualität, Nachhaltigkeit, Organisation oder (Learning-)Outcome. Als mögliche Strategie im Hochschulbereich thematisiert der Aktionsrahmen der Bildungsagenda u. a. die Qualitätssicherung. Das ist insofern schlüssig, da das Strukturmerkmal Qualitätssicherung als Teil des Qualitätsmanagements mit der Bologna-Reform und dem New Public Management bereits Einzug in die Hochschulen gehalten hat.

Entsprechend kann hier das Qualitätsmanagement mit dem Werkzeug der Evaluation und der Beteiligung verschiedenster Anspruchsgruppen einen wertvollen Beitrag für das Hochschulmanagement leisten. Ein Teilaspekt der Evaluation im Qualitätsmanagement, bei dem Studierende als Anspruchsgruppe adressiert sind, bezieht sich auf das Themenfeld der Befragungen im Hochschulkontext. Inwiefern Befragungen des Qualitätsmanagements Erkenntnisse generieren oder einen Beitrag zu BNE leisten können, ist damit wesentliches Thema des folgenden Abschnitts.

3 Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen – Aspekte in Befragungen

Hochschulen sind wichtige Bildungsorte, denn sie vereinen mehrere Funktionen: Sie vermitteln (Fach-)Kenntnisse, Kompetenzen und Werte, sind aber auch mit den Menschen befasst, indem sie Experten und Expertinnen sowie Lehr- und Führungskräfte herausbilden, und schließlich produzieren sie durch ihre Forschung auch Wissen und Innovationen (BMBF, 2025a). An Hochschulen geht es besonders um die Suche nach Wahrheit und die Vermittlung von Bildung (Wolff, 2022, S. 934) oder, anders gesagt, um die oft bemühte Humboldt'sche Formel der

„Einheit von Lehre und Forschung“ (Alt, 2021, S. 78). In der Universitätskonzeption Humboldts sind Forschung und Lehre keine getrennten Bereiche, sondern miteinander verknüpft und wechselseitig aufeinander bezogen. Indem Lehre gewonnene Erkenntnisse der Forschung durch die Vermittlung, Darlegung und Erläuterung prüft und expliziert, werden die Erkenntnisse reflektiert und gefestigt. So ist die Lehre als Auseinandersetzung mit Studierenden und den fachlichen Inhalten eben auch ein Teil des wissenschaftlichen Forschungsprozesses. So bedarf die „Forschung der [regelmäßigen] pädagogischen Reflexion, damit ihre Ergebnisse sich stabilisieren und standhalten“ (Alt, 2021, S. 78). Umgekehrt kommt dieser Aspekt der Lehre – neben der fachlichen Qualifizierung – der universitären Aufgabe der Persönlichkeitsbildung zupass. Die Persönlichkeitsbildung jenseits fachwissenschaftlicher Inhalte zielt dabei auf Werte wie Autonomie und Kooperation, die für das (kollegiale) Miteinander und den intellektuellen Austausch, z. B. in Form der Reflexion von Erkenntnissen, von Bedeutung sind. Aus dieser Perspektive zeigt sich die Universität als geeigneter Ort, an dem die Vermittlung von Wissen und die Prüfung gewonnener Erkenntnisse zusammenfallen. Hier werden Fähigkeiten und Kompetenzen herausgebildet, wie diese Art des Denkens für zukünftige Aufgaben und Probleme im weiteren Lebensverlauf, z. B. im beruflichen Kontext, erschlossen werden kann. Zieht man das Alter der Konzeption in Betracht, erscheinen diese Gedanken nach wie vor aktuell und als gute Basis für eine moderne Gesellschaft, in der Hochschulen mittlerweile, alternativ zur beruflichen Ausbildung, eine immer breitere Klientel bedienen und damit weite Teile der Bevölkerung erreichen.

Der Aktionsrahmen der Bildungsagenda 2030 stellt im vierten Nachhaltigkeitsziel dabei eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle heraus. Ziel ist es, ein gut etabliertes und gut reguliertes tertiäres Bildungssystem zu erhalten, das durch Technologie, Qualität und Relevanz die Kluft zwischen den tertiären Bildungseinrichtungen und den Bedürfnissen von Wirtschaft und Gesellschaft zu verringern vermag (UNESCO-Kommission, 2017). Mögliche Strategien zur Realisation dieser Vorstellung von Bildung werden in der Vergleichbarkeit und der Anerkennung von Qualifikationen, dem Transfer von Credits zwischen anerkannten tertiären Bildungseinrichtungen sowie in der Qualitätssicherung gesehen (UNESCO-Kommission, 2017): „Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt [...], um die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen“ (BMBF, 2025b). Dies schließt die Entwicklung „praktischer und sozialer Kompetenzen sowie [das Erfahren von] Selbstwirksamkeit“ (BMBF, 2025b) mit ein. Damit geht eine Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich über fachwissenschaftliche

Aspekte hinaus. Anders gesagt: Es bedarf neben fachlicher Kompetenz auch der Stärkung überfachlicher Kompetenzen.

Mit Blick auf eine Nachhaltigkeitskompetenz definieren Rieß et al. (2018) diese als „die Gesamtheit der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften, um nachhaltigkeitsrelevante Probleme lösen und eine nachhaltige Entwicklung in privaten, sozialen und institutionellen Kontexten gestalten zu können“. Die Analogie zum Weinert'schen Kompetenzbegriff (2001) scheint unübersehbar und ist mit BNE vereinbar. So treten neben fachlichem Wissen (als kognitiver Fähigkeit) auch Einstellungen und handlungsbezogene Fertigkeiten, was an den obigen Umriss von BNE mit der Entwicklung praktischer und sozialer Kompetenzen oder dem Erfahren von Selbstwirksamkeit anschließt.

Auch in Handlungskompetenzmodellen wie dem von Erpenbeck und Sauter (2025) sind neben fachlichen, personalen (z. B. selbstreflexiven/-regulativen) und sozialen (z. B. kollaborativen/kommunikativen) Kompetenzen auch explizit methodische oder Querschnittskompetenzen (z. B. bezüglich Medien, Digitalisierung) angedacht. Entsprechend schließt auch die Handlungskompetenz, also das Handeln in vorher unbekannten Situationen, mehr als Wissen ein. Während die fachliche Komponente des Studiums zumeist mit Prüfungen wie z. B. Klausuren abgedeckt wird, findet sich die Evaluation personaler oder sozialer Aspekte nicht im formalisierten Prüfungswesen wieder, sondern höchstens in hochschulischen Systembefragungen, wie sie beispielsweise für die (Re-)Akkreditierung von Studiengängen durchgeführt werden. Dabei werden Studierende üblicherweise entgegen einer klassischen Prüfung gebeten, relevante Aspekte in Selbstauskunft innerhalb von Befragungen zu äußern.

Befragungen im Qualitätsmanagement sind selten Selbstzweck. Manche Befragungen besitzen zuweilen eine Rechtsgrundlage, wie z. B. die Musterrechtsverordnung (KMK, 2024), in der „Lehrveranstaltungsevaluationen, Workload-Erhebungen oder Absolventenbefragungen“ (KMK, 2024, II § 14) als Teil des Akkreditierungsprozesses für die Darlegung von Studierbarkeit herangezogen werden. Abseits rechtlicher Verpflichtungen zur Durchführung einiger Befragungen dienen diese als Datenquelle zum Monitoring oder zur Ableitung von Maßnahmen im Kontext kontinuierlicher Qualitätsverbesserungen. Schließlich sind Befragungen auch ein Instrument der Partizipation – insbesondere für Studierende, da sie über ihr Feedback auch wertvolle Hinweise zur Verbesserung von Studium und Lehre geben können, was der oben skizzierten Gestalt des Qualitätsmanagements zur Steuerung und Entscheidungsfindung dienen kann.

Ganz im Sinne des Monitoringgedankens und des Befragungskonzepts der RPTU (Kleine & Müller, 2025) gibt es in deren Befragungsinstrumenten wiederkehren-

de Elemente zu sozialen bzw. personalen Aspekten oder zur Selbstwirksamkeit. Dies sind Ansätze, wie sich Elemente von BNE auch in bereits vorhandenen Befragungsinstrumenten identifizieren lassen. Das ist zwar kein Ersatz für eine dedizierte BNE-Ausrichtung eines gesamten Evaluationssystems im QM – aber ein Anfang.

Bemerkenswert ist dabei, dass sich, wie oben beschrieben, Erkenntnisse durch die Erhebung von Daten bezüglich bestimmter Konstrukte, wie z. B. zum Thema BNE, gewinnen lassen. Zum anderen ergibt sich gerade vor dem Hintergrund des Partizipationsgedankens von BNE eine weitere Erkenntnisquelle: nämlich die Bedeutung von Befragungsdaten, die gerade eben nicht vorliegen (Missing Data). Anders ausgedrückt: Durch fehlende Partizipation gibt es einen geringeren Rücklauf bei Befragungen, der der Datenerfassung inhärent ist, ausgewertet werden kann und damit eine Aussagekraft besitzt. Wie sich die Partizipation im Sinne des Rücklaufs in ausgewählten Befragungen über die Zeit entwickelt hat, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

4 Studentische Beteiligung in Befragungen – auf dem Weg in die Krise?

„Hochschulen können als demokratische und partizipative Orte des Lehrens und Lernens verstanden werden“ (Steger, 2024, S. 62). Studierende machen dabei den größten Anteil der Hochschulmitglieder aus. In Zahlenverhältnissen aus dem Jahr 2018 ausgedrückt stehen den 2,87 Millionen eingeschriebenen Studierenden rund 48.000 professorale, 207.500 akademische und 311.500 anderweitig Mitarbeitende gegenüber (Heilsberger, 2021). Sechs Jahre später, im Wintersemester 2024/2025, beziffert das Statistische Bundesamt die Gesamtzahl eingeschriebener Studierender mit 2,86 Millionen, so dass die Annahme gleicher Größenverhältnisse zum aktuellen Zeitpunkt plausibel erscheint. Schon aufgrund der Anzahl der Studierenden, die als Zielgruppe der angedachten Hochschulbildung avisiert ist, erscheint es „folgerichtig, dass insbesondere ihre Stimme nicht nur gehört, sondern auch aktiv einbezogen wird“ (Steger, 2024, S. 62), zumal auch die Bologna-Reform zunehmend höhere „Partizipationserwartungen“ (Gädeke & Schaper, 2024, S. 25) an Studierende stellt, wie sie z. B. im Rahmen des Qualitätsmanagements im ESG formuliert werden (HRK, 2015). Studierende spielen also in Evaluations-, Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren von Studiengängen und Studienangeboten eine wichtige Rolle (Raffaele & Rediger, 2021). Entsprechend wurden Partizipationsmöglichkeiten für Studierende seit der Bologna-Reform ausgeweitet. Gleichzeitig scheint sich ein Rückgang diesbezüglicher Beteiligung abzuzeichnen (Schrader, 2023; Albrecht et al., 2024). Dabei

ist das Prinzip Partizipation wesentlicher Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, aber auch von großem Interesse für die Hochschulentwicklung (Steger, 2024). Was, wenn sich immer mehr Studierende immer weniger beteiligen – zeichnet sich hier eine beginnende Krise ab? In diesem Zusammenhang lohnt es, vor der zahlenmäßigen Analyse den Begriff Krise näher zu umreißen.

Soziologisch betrachtet wird zuweilen ein Umstand als Krise etikettiert (Steg, 2020), der eine Problemlage kennzeichnet und zugleich eine nicht intendierte Abweichung von der erwarteten Normalität darstellt sowie eine Entscheidungsphase mit prinzipiell offenem Ausgang nach sich zieht. Dabei scheint der Krise eine gewisse Eigendynamik innezuwohnen, so dass sie sich der geplanten Kontrolle bzw. Steuerung entzieht. Dieser Umstand scheint nebenbei bemerkt für die Ausrichtung eines Qualitätsmanagements ein weniger erstrebenswerter zu sein: „Fastet man die Krise als Zäsur mit offenem Ausgang, folgt daraus, dass die Konsequenzen prinzipiell positiv wie negativ sein können“ (Steg, 2020, S. 431). Dies zieht die Betrachtung der Krise als Chance nach sich. Man müsse ihr nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen. Die produktive Auseinandersetzung mit Krisen lässt sich auch in psychosozialen Phasenmodellen wie z. B. von Cullberg (2008) als eine Entwicklungschance begreifen. Dabei werden verschiedene Phasen wie Schock, Reaktion, Bearbeitung und schließlich Neuorientierung durchlaufen. Bevor also eine Um- oder Neuorientierung bezüglich nachlassender studentischer Partizipation angegangen werden kann, stellt sich die Frage, ob bzw. wie gravierend sich die Problemlage zeigt. Hierzu sollen im folgenden Abschnitt empirische Befunde herangezogen werden, die die Entwicklung studentischer Partizipation über die Zeit aufzeigen.

4.1 Empirische Betrachtung ausgewählter Rücklaufquoten

Der Studierenden-survey (Multrus, 2016), durchgeführt von der Hochschulforschung der Universität Konstanz, hat über mehr als drei Jahrzehnte in 13 Befragungswellen mehr als 100.000 Studierende zu Studienbedingungen, ihren Einstellungen und Orientierungen befragt. Die Folgebefragung, die u. a. das Studierenden-survey, die Sozialerhebung und weitere Studien bündelt, wird seit 2021 unter dem Namen „Eine für alle: Die Studierendenbefragung in Deutschland“ geführt. Im vorliegenden Fall sind die Rücklaufquoten der Datenerhebung selbst zunächst von größerem Interesse als die Ergebnisse der inhaltlichen Konstrukte der Befragung. Durch die Forschungsorientierung der Befragung existieren genaue Daten darüber, wie sich über den gesamten Befragungszeitraum die studentische Teilnahme entwickelt hat. Die Zahlen sind dem Datenalmanach des Studierenden-surveys (Simeaner et al., 2017; Simeaner et al., 2007) bzw. Kroher et al. (2023) für die Folgebefragung 2021 (in Abbildung 1 mit * gekennzeichnet) entnommen.

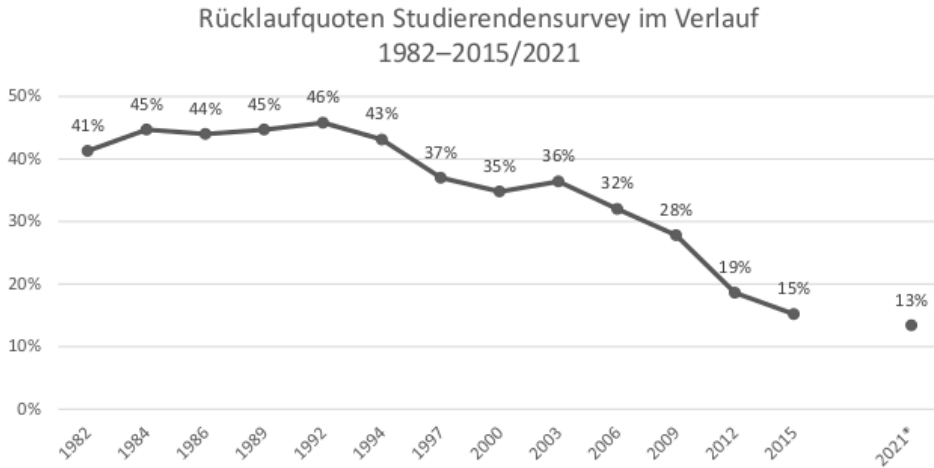


Abbildung 1: Rücklaufquoten des Studierendensurveys im Verlauf (* Folgebefragung).
Eigene Darstellung

Während bis in die 1990er Jahre hinein ein Rücklauf zwischen 41 und 46% verzeichnet werden konnte, begann ab den 2000er Jahren ein deutlich erkennbarer Rückgang der Beteiligung um mehr als die Hälfte von 35% auf 15% bzw. 13%, wenn man die Folgebefragung von Kroher et al. (2023) mitberücksichtigt.

Als Gründe dafür reflektieren Multrus und Majer (2017) einen allgemeinen Rückgang des Interesses an sozialwissenschaftlichen Befragungen sowie eine „Überfischung“ (Multrus & Majer, 2017) durch die Zunahme der Befragungsdichte, so dass sich die Befragten überfordert und demotiviert fühlen würden. Dem Einwand, dass vermehrte Onlinebefragung den (alleinigen) Grund für die Teilnahmeverweigerung darstellt, kann nicht stattgegeben werden, da erst ab dem Datenpunkt 2015 (vgl. Abbildung 1) die Befragung hybrid, also als Papier- und Onlinebefragung, durchgeführt wurde.

Eine andere prominente Datenquelle – das CHE-Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung, bei dem die Erhebung der Lehr- und Lernbedingungen aus der Sicht der Studierenden im Fokus steht – weist in dieselbe Richtung wie die Daten des Studierendensurveys. Vergleicht man die Rückläufe des Rankings ausgewählter Studiengänge über die Zeit, so zeigt sich sowohl bei Fachhochschulen (inkl. Hochschulen für angewandte Wissenschaften bzw. Berufsakademien) als auch bei Universitäten zumeist ein (deutlicher) Rückgang der Beteiligung im Vergleich zu den vorherigen 20 Jahren (CHE, 2025; Berghoff et al., 2004). Während der Rücklauf im Mittel bei den Fachhochschulen im Zeitraum 2002–2004

noch bei 29% gelegen hatte, sank dieser für den Zeitraum 2023–2025 auf 18%. Bei den Universitäten lag der Rücklauf 2002–2004 mit 24% bereits vor zwei Dekaden etwas niedriger als an Fachhochschulen, reduzierte sich aber im Zeitraum 2023–2025 ebenfalls auf 18%.

Die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2019) thematisiert die Rückläufe des CHE-Rankings und weist damit auf Einschränkungen des Verfahrens hin: Bei den angegebenen, zuweilen sehr geringen Rücklaufquoten bzw. Fallzahlen könne „keinesfalls davon ausgegangen werden, dass die Antwortenden ein auch nur ungefähres Abbild der Grundgesamtheit darstellen“. Die hier angesprochenen Effekte geringer Rückläufe, wie z. B. die Selektivität von Stichproben, die generelle Auswertbarkeit, aber auch die Nachzeichnung von (Teil-)Gruppenunterschieden, sind jedoch nicht nur ein Problem des CHE-Rankings, sondern ein methodologisches und betreffen dadurch bei weiter sinkenden Rückläufen immer mehr Befragungen.

4.2 Empirische Betrachtung sinkender studentischer Partizipation

Neben Rücklaufquoten als Indikator für eine geringere Beteiligung kann auch die direkte Nachfrage zu Aspekten der studentischen Beteiligung in Form eines Fragebogenitems erfolgen. Das bereits erwähnte Studierendensurvey beinhaltet u. a. eine Frage hinsichtlich des Interesses zur Mitwirkung an studentischer als auch akademischer Selbstverwaltung (Simeaner et al., 2017; Simeaner et al., 2007). Der Übersicht halber wird jeweils nur die Antwortkategorie „nicht interessiert“ über die Zeit abgetragen (vgl. Abbildung 2).

Ein vergleichbares Item ist in der Folgebefragung des Studierendensurveys nicht mehr enthalten, so dass der Zeitraum gegenüber Abbildung 1 im Jahr 2015 endet, aber dennoch drei Jahrzehnte umfasst. Der sich in den Rücklaufquoten andeutende Trend setzt sich auch im explizit geäußerten Desinteresse an studentischer Beteiligung fort. Über drei Dekaden steigt der Anteil Nichtinteressierter ausgehend von einem hohen Niveau nochmals deutlich an, so dass zuletzt 74% kein Beteiligungsinteresse an akademischer Selbstverwaltung (z. B. an Gremien wie dem Senat) und 62% auch kein Interesse an der Beteiligung in der studentischen Selbstverwaltung (wie z. B. dem Allgemeinen Studierendenausschuss, AStA) haben.

Sicherlich sind die Beteiligungsmöglichkeiten sowohl an der akademischen als auch an der studentischen Selbstverwaltung eingeschränkt, so dass nur rund 5% der Studierendenschaft aktiv daran partizipieren. „Aber dieser Minderheit steht ein schwindender Anteil der an der Selbstverwaltung Interessierten gegenüber“ (Heilsberger, 2021, S. 288). Anhand der hier aufgezeigten Beispiele erhärtet sich die Vermutung, dass es sich bei sinkenden Rücklaufquoten um eine problemati-

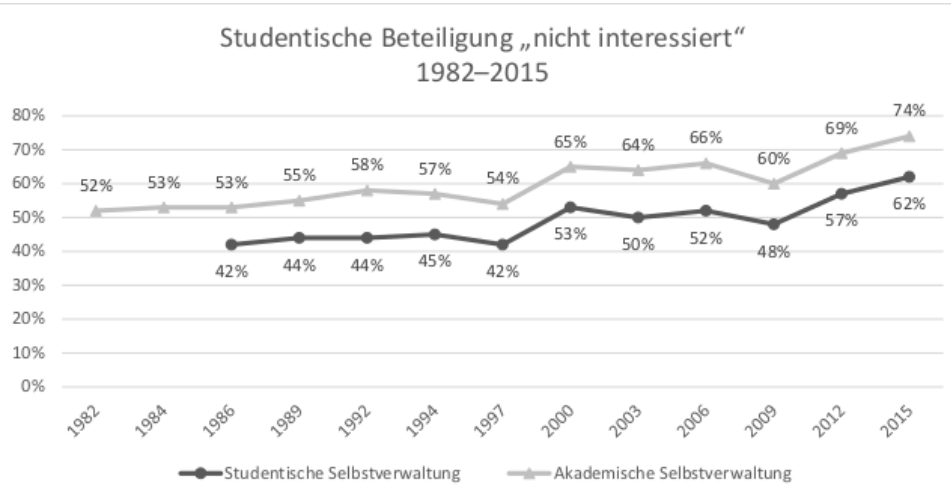


Abbildung 2: Prozentualer Anteil studentischer Beteiligung bezogen auf die Kategorie „nicht interessiert“ im Verlauf. Eigene Darstellung

sche Entwicklung handeln könnte. Köstler et al. (2024) resümieren: „Grundsätzlich lässt sich ein rückläufiger Trend im Interesse an der Beteiligung feststellen“. Es ist einsichtig, dass nicht alle Studierenden alle Partizipationsmöglichkeiten gleichermaßen nutzen. Das ist keineswegs ein neues Phänomen, sondern zeigt sich auch in den Darstellungen von Abbildung 1 und 2. Bereits vor 40 Jahren hatten nicht alle Studierenden an der oben genannten Befragung teilgenommen oder gar ihr Nichtinteresse an studentischer oder akademischer Selbstverwaltung bekundet. Es ist allerdings die Entwicklung der Zahlen über die Zeit, die nachdenklich stimmt, so dass sich die Frage nach Ursachen und Gegensteuerung mehr als aufdrängt.

Betroffen sind die Hochschulen selbst sowie das Qualitätsmanagement, z. B. in Form der Qualitätssicherung/-entwicklung beim Nachkommen rechtlicher Anforderungen, Fachbereiche und Studiengänge hinsichtlich der Weiterentwicklung des Studienangebots, aber auch Lehrveranstaltungen, wenn es um die Beurteilung der Lehrqualität geht, ebenso wie Lehrende und Studierende, wenn es z. B. um die Rückmeldung zur Entwicklung von Kompetenzen geht. Mögliche Gründe für mangelnde studentische Partizipation trägt Heilsberger (2021) zusammen und resümiert, dass sich wie in anderen Partizipationskontexten auch „bestimmte Verfahrensmerkmale förderlich auf die Teilnahmebereitschaft auswirken“ könnten. Hierzu gehörten eine ausreichende Transparenz, wertschätzende Kommunikation sowie Rechenschaft über ergriffene Maßnahmen und Ergebnisse. Zudem

sei eine Identifikation mit hochschulpolitischen Themen förderlich, die möglichst nah an der Studienrealität ansetzen, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu erlangen. Aber es bedürfe eben auch eines grundsätzlichen Interesses an Partizipation. Je nach dessen Ausprägung stelle bereits die Partizipationsmöglichkeit selbst einen Wert dar und könne durch Zugänglichkeit und Vernetzung verbessert werden. Wer ein geringes Beteiligungsinteresse z. B. aufgrund von Unzufriedenheit mit der Studiensituation mitbringt, benötige eher spezifische Partizipationsthemen und zugeschnittene Anreizsysteme. Hier müsse besonders das Ziel bzw. der Nutzen der Partizipation verdeutlicht werden (Heilsberger, 2021).

4.3 Betrachtungsebenen möglicher Einflussfaktoren

Auch wenn sich keine einzelne oder allgemeingültige Ursache für die sinkende Partizipation ausmachen lässt, so können doch mögliche Einflussfaktoren für den Beteiligungsrückgang an Befragungen auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden (Sedlacek, 2024; Keusch, 2015).

Auf der (1) gesellschaftlichen Ebene kann z. B. eine Art allgemeine Befragungsmüdigkeit konstatiert werden, die von Multrus und Majer (2017) mit dem Begriff der „Überfischung“ angedeutet wird. Durch drastische Vereinfachung der Erstellung von Befragungen mit Hilfe von zuweilen auch frei verfügbaren Softwaretools ist die Anzahl der Befragungen – nicht aber zwingend deren Qualität – besonders im Onlineformat gestiegen. Dies kann, neben anderen Medien oder Befragungen, die um Aufmerksamkeit ringen, zur Reizüberflutung führen. Gleichzeitig scheint ein Gefühl „fehlender Gestaltungsmacht“ (Gädeke & Schaper, 2024, S. 26) vorzuherrschen, das die Teilnahme an Befragungen vereitelt, da sich vermeintlich durch die Teilnahme so oder so nichts ändere.

Auf der (2) personalen Ebene können soziodemografische Charakteristika, kulturelle Herkunft, Persönlichkeit und Einstellungen die Beteiligung beeinflussen. Wer großes Interesse an einem Thema oder eine besondere Motivation hat, Dinge mitgestalten zu wollen, wird sich möglicherweise bei einer Befragung anders verhalten als jemand mit geringem Interesse am Thema. Hier können auch Sozialisation, Haltungen und erlernte Verhaltensweisen eine Rolle spielen, so z. B. wenn persönlich erlebte Erfolge oder Veränderungen aufgrund vorheriger Partizipation verzeichnet werden können.

Die Ebene der (3) Befragungsgestaltung kann als handwerkliche Domäne verstanden werden und umfasst z. B. die präzise Formulierung von Items, so dass klare Antwortpositionen eingenommen werden können, oder die Reihenfolge der Fragen, um eine sinnvolle Dramaturgie zu erhalten und einen Abbruch der Befragung zu verhindern. Aber auch eine überzeugende Darstellung, ein anspre-

chendes Layout und eine angemessene Länge können dazu führen, dass es zu einem guten Rücklauf kommt (Kirchhoff et al., 2010).

Auf Ebene der (4) Befragungsdurchführung spielen z. B. die Häufigkeit von Befragungen, der Zeitpunkt und die Art der Kontaktaufnahme eine Rolle. Es gilt, einen sinnvollen Befragungsrhythmus zu finden, mit dem zwar entsprechende Daten erfasst werden können, aber nicht „übererhoben“ wird. Zudem können sich Unterschiede ergeben, ob z. B. in der Vorlesungs- oder zum Beginn der vorlesungsfreien Zeit erhoben wird. Die verwendete Software zum Erstellen von Befragungen bietet zuweilen Erleichterungen beim Nachfassen, so dass Erinnerungen nur diejenigen erreichen, die tatsächlich noch nicht teilgenommen haben. Mancherorts werden auch Incentivierungen in Form von Sachpreisverlosungen angeboten.

Während die gesellschaftliche und die personale Ebene sich der direkten Einflussnahme durch die Hochschule entziehen, kann die Ebene der Befragungsgestaltung oder -durchführung durch die Hochschule substanziell moderiert werden. Zwar lässt sich vermuten, durch langfristige Bildungseffekte sowohl die personale und damit schließlich auch die gesellschaftliche Ebene zu beeinflussen. Allerdings sind dabei keine kurzfristigen Veränderungen zu erwarten, die eine stärkere Partizipation im Sinne einer vermehrten Befragungsteilnahme erwarten lassen, so dass die Fokussierung auf die Ebene der Befragungsgestaltung und -durchführung am aussichtsreichsten scheint.

Da durch die Nichtteilnahme an Befragungen substanzielle Bereiche der Hochschule betroffen sind, ist ein Entgegenwirken oder die Konzeption von Maßnahmen mehr als sinnvoll. Im Folgenden werden daher erste Erfahrungen einer Pilotmaßnahme der RPTU dargestellt.

5 Mögliche Ansatzpunkte zum Partizipationsrückgang aus Qualitätsmanagements- und Studierendensicht

Mit den vorherigen Ausführungen wird deutlich, dass die aktuelle Konstruktion des QM u. a. der Rückmeldung und Beteiligung bedarf, um z. B. Aspekte der Studierbarkeit umfassend zu beurteilen oder Veränderungen im Sinne kontinuierlicher Verbesserungsprozesse zu erfassen: „Dadurch, dass Studierende alltäglich mit Studium und Lehre konfrontiert werden, verfügen sie häufig über praktisches Expertenwissen zu Problemen des hochschulischen Alltags“ (Raffaele & Rediger, 2021, S. 11), weshalb der Einbezug in das QM so wertvoll ist. Und gerade diese Rückmeldung und Beteiligung sinken über die Zeit. Hier gilt es, neben bisherigen Bemühungen auch formell-strukturelle Voraussetzungen für einen systematischen Einbezug der Studierenden zu schaffen, z. B. einen Ausbau infor-

meller Strukturen zur Stärkung eines selbstverständlichen Einbezugs oder mehr Raum für Offenheit und gegenseitige Bereitschaft zur Kooperation (Bucher & Duvoid, 2024).

Wenngleich die Gründe vielfältig scheinen, weshalb Studierende immer weniger Interesse an akademischer bzw. studentischer Partizipation – und damit auch an der Teilnahme an Befragungen – haben, für Hochschulen ist es wichtig, diese Gründe zu betrachten und Ansätze zu entwickeln, wie der geringer werdenden Beteiligung von Studierenden entgegengewirkt werden kann. Das folgende Beispiel der RPTU beleuchtet Ansätze zur Steigerung des Rücklaufs bzw. des studentischen Engagements aus zwei Perspektiven: aus Sicht des Qualitätsmanagements und der Studierenden selbst.

Zunächst werden Überlegungen aus der Selbstreflexion des Qualitätsmanagements dargestellt (vgl. Abschnitt 5.1), bevor eine qualitative Erhebung die Perspektive der Studierenden umreißt (vgl. Abschnitt 5.2). Hierzu wurden – vermeintlich paradox – die Studierenden zur Selbstauskunft gebeten; allerdings in einem für Befragungen untypischen Format. Initiiert durch das Referat Qualität in Studium und Lehre fand eine „Campustour – mit Studierenden im Gespräch“ statt. An mehreren Tagen wurden Studierende auf dem Campus durch Referatsbeschäftigte dazu motiviert, an vorbereiteten Metaplanwänden ihre Ideen und Erfahrungen zu den folgenden Leitfragen zu teilen:

- Was müsste sich ändern, damit das studentische Engagement wieder attraktiv wird?
- Was müsste sich ändern, damit wieder mehr Studierende an Befragungen teilnehmen?

Die Anregungen konnten eigenständig von den Studierenden auf den Metaplanwänden notiert werden. Aufgrund dessen, dass zeitweise mehrere Studierende gleichzeitig vor Ort waren bzw. sich kleine Studierendengruppen vor den Metaplanwänden bildeten, wurden die notierten Aspekte direkt vor Ort diskutiert. Außerdem konnten Ideen und Erfahrungen, die die Studierenden als besonders positiv empfanden, durch Klebepunkte zusätzlich hervorgehoben werden.

5.1 Ansätze aus Sicht des Qualitätsmanagements

Aus Qualitätsmanagementsicht steht hier die Selbstreflexion des QM an erster Stelle, wie sie auch mit der Professionalisierung der Qualitätssicherung einhergehen kann. Es geht darum, Überlegungen anzustellen und zu hinterfragen, ob lose nebeneinander existierende Befragungen zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre, in denen Themen zuweilen doppelt abgefragt werden, nicht mit Hilfe eines integrierten Befragungskonzepts zu mehr Akzeptanz für Befragun-

gen innerhalb der Hochschule führen können. Werden Befragungen standardisiert, systematisch, kontextbezogen und nachhaltig eingesetzt (Müller & Kleine, 2021; Kleine & Müller, 2025) und ein besonderer Fokus – je nach Befragungsgegenstand – auf passende qualitative bzw. quantitative Formate gelegt, lässt sich beispielsweise der Student Life Cycle besser abbilden.

Zudem kann das Qualitätsmanagement an Hochschulen über eine angemessene Häufigkeit und Rhythmik von Befragungen nachdenken. Müssen Erstsemesterstudierende jedes Jahr befragt werden oder können die Zeitpunkte gedehnt und damit die Befragungslast bei den Studierenden entzerrt werden? Werden in den Ergebnissen Veränderungen erwartet oder dienen diese einem Monitoring, bei dem der Status quo mit nur einem Auge im Blick behalten werden soll? In den Berichten können transparente und zielgruppenspezifische Auswertungen, beispielsweise für die Hochschulleitung, Fachbereichsleitung oder Studierenden, dazu beitragen, die Akzeptanz für die Nutzung der Befragungsergebnisse zu erhöhen. Damit kann dem oben beschriebenen Gefühl der Gestaltungsohnmacht etwas entgegengestellt werden.

Ebenso kann ein allgemeiner intensiver Austausch mit allen Statusgruppen der Hochschule dazu beitragen, dass sich bei den Beteiligten ein größeres Verantwortungs- und Zugehörigkeitsgefühl für die eigene Hochschule einstellt und damit verbunden eine größere Bereitschaft, sich aktiv an den Qualitätssicherungs- und Veränderungsprozessen zu beteiligen. Regelmäßige Informationsveranstaltungen, in denen bereits vorliegende Befragungsergebnisse präsentiert werden oder auf künftige Befragungen aufmerksam gemacht wird, steigern die direkte Kommunikation und ermöglichen eine gemeinsame kritische Reflexion zur Weiterentwicklung der Hochschule. Insbesondere Studierende erfahren hierbei z. B., welche Befragungen demnächst durchgeführt werden und in welcher Art und Weise sie gelungene sowie herausfordernde Aspekte ihres Studiums kommunizieren können. Zudem wird für die Studierenden deutlich, dass Befragungsergebnisse weiter genutzt und sie in die Entwicklungsprozesse der Hochschule einbezogen werden – wenn sie das Partizipationsangebot annehmen. Das Qualitätsmanagement selbst als Teil des Hochschulmanagements sollte sich insgesamt stärker verantwortlich fühlen, Begegnungsformate innerhalb der Hochschule zu ermöglichen, damit alle interessierten Stakeholder (leichter) miteinander in Austausch treten. Der systematische Einbezug, der informelle Austausch und die Bereitschaft zur Kooperation – Punkte, auf die Bucher und Duvoid (2024) verweisen – bedürfen eines geeigneten Rahmens und geschehen nicht aus sich selbst heraus. Das Qualitätsmanagement kann hier als Ausgangspunkt für eine stärkere Verklammerung stehen.

5.2 Ansätze aus Sicht der Studierenden

Für die zweite Perspektive – die der Studierenden – geben diese selbst Auskunft, weshalb sie sich weniger an Befragungen bzw. an der studentischen Selbstverwaltung beteiligen und welche Ansätze sie zur Steigerung der Partizipation sehen. Für die Studierenden ist es vor dem Hintergrund des Befragungsrücklaufs wichtig, dass eine zielgerichtete Werbung erfolgt und der Aufruf zur Teilnahme nicht in allgemeinen Mitteilungen der Hochschule verloren geht. Zudem sei ein gut gewählter Zeitpunkt der Befragung, insbesondere der Lehrveranstaltungsbeurteilung, relevant für die Teilnahmebereitschaft, gekoppelt mit einem nicht zu umfangreichen Fragebogen. Die bereits erwähnte Passung von Befragungsformaten zu den erfragten Inhalten führen auch die Studierenden auf, indem sie den Wunsch äußern, mehr qualitative Formate, wie z. B. leitfadengestützte Studierendengespräche, angeboten zu bekommen. Diese Äußerung geht einher mit der positiven Rückmeldung zum Format der „Campustour – mit Studierenden im Gespräch“. Positiv wird hervorgehoben, dass die Studierenden untereinander an den Metaplanwänden über Gespräche in den direkten Erfahrungsaustausch zu ihrem Studium treten und zugleich die Annotationen und Ideen anderer Studierender unmittelbar einsehen können, die das Format bereits genutzt haben, aber nicht mehr anwesend sind. Hinsichtlich der Schließung von Qualitätskreisläufen äußern auch die Studierenden, dass Befragungsergebnisse unter Mitwirkung von Studierenden hochschulweit veröffentlicht und diskutiert werden sollten, um besser Konsequenzen aus den Ergebnissen ziehen zu können.

Neben verlässlichen Daten, die die Hochschulen u. a. durch Studierendenbefragungen generieren, ist eine generelle Motivation der Studierenden wichtig, sich in die Hochschule einzubringen. Die Beteiligung von Studierenden sollte künftig als ganzheitlicher Ansatz betrachtet werden und die hochschulpolitische Partizipation ebenfalls mit in den Blick nehmen. Studierende nutzen immer seltener die Chance, sich zu engagieren. Für eine steigende Bereitschaft, sich wieder mehr an der studentischen Selbstverwaltung innerhalb der eigenen Hochschule zu beteiligen, artikulieren die Studierenden einige Möglichkeiten. Diese betreffen u. a. eine stärkere Anerkennung ihres Engagements, sei es z. B. durch freie Leistungspunkte (ECTS) oder ein dediziertes Zertifikat. Besonders diese Aussagen rücken die erwartete Wertschätzung durch Stakeholder der Hochschule gegenüber den Studierenden in den Fokus.

Problematisch erscheint, dass viele Studierende zurückmelden, ihnen seien Angebote zur stärkeren Beteiligung nicht bekannt. Diese Wahrnehmung geht einher mit der Feststellung, dass während der Pandemiezeit der Erfahrungsaustausch von verschiedenen Studierendengenerationen stark reduziert war. Infolgedessen

seien weder informelles Wissen noch Motivation noch Studierkultur weitergegeben worden, wodurch es zu einem Bruch in der Kontinuität gekommen sei.

Ein weiterer Aspekt, der aus Studierendensicht wichtig sei, ist die strukturelle – finanzielle, zeitliche und räumliche – Unterstützung durch die Hochschule, indem nicht nur Räume für Begegnungen geschaffen werden, sondern auch der von den Studierenden erlebte Leistungsdruck im Studium berücksichtigt werden würde. Insgesamt wird der Wunsch nach einer persistenten, gleichberechtigten Einbindung in Entscheidungsprozesse aller Stakeholder geäußert, gepaart mit einer transparenten und wertschätzenden Kommunikation.

Die Hochschulen sind dementsprechend gefordert, die studentische Beteiligung nicht nur zu erhöhen, sondern auch die entsprechenden (Frei-)Räume für hochschulische Partizipation zu gestalten, denn eine geringe Partizipation der Studierenden hat nicht nur einschränkende Auswirkungen auf die evidenzbasierte Beurteilung der (überfachlichen) Kompetenzentwicklung und damit auf die (Qualitäts-)Entwicklung der gesamten Hochschule, sondern auch auf die Selbstorganisations- bzw. Mitbestimmungsfähigkeit der Studierenden selbst. Und das ist schließlich ein wesentliches Ziel des Studiums und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Qualitätsmanagement ist in Hochschulen eine gängige Praxis, um die Qualität von Studium und Lehre darzulegen, kontinuierlich zu verbessern oder die Akkreditierung von Studiengängen zu begleiten. Verfahren der Evaluation helfen dabei, empirische Daten zu gewinnen und bestimmte Bereiche des Studiums hinsichtlich ihrer Qualität zu bewerten. Mit der Bologna-Reform sind die Beteiligung und Rückmeldung von Studierenden formal im Qualitätsmanagement verankert worden. Weniger offensichtlich ist, dass die Bildungsziele der Hochschule, die auch immer ein Stück weit in Evaluationen aufscheinen, eben auch Überschneidungen und Anknüpfungspunkte zum Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweisen: Neben Wissen und Fähigkeiten spielen auch überfachliche Kompetenzen sowie persönlichkeitsbildende Aspekte wie eine gelingende Menschenbildung eine Rolle, die nach dem Studium zu reflektierten und mündigen Mitgliedern der Gesellschaft führen – einem zentralen Ziel von BNE. Doch gerade solche Kompetenzen sind selten Teil formalisierter Prüfungen. Zumeist werden sie in Studierendenbefragungen in Selbstauskunft erhoben. Ebenso werden die Urteile über die Rahmenbedingungen des Studiums, welche einerseits den Belangen der Akkreditierung von Studiengängen dienen und andererseits die Kompetenzentwicklung schließlich mitbestimmen, mittels Befragungen erfasst.

Entsprechend dem Partizipationsgedanken von BNE ist die Teilnahme an Befragungen ein wichtiges Gestaltungselement.

Den durch die Bologna-Reform erhöhten „Partizipationserwartungen“ (Gädke & Schaper, 2024, S. 25) an Studierende scheint allerdings eine stetig sinkende Teilnahme an Befragungen gegenüberzustehen, wie u. a. die Rückläufe des Studierenden surveys über rund vier Dekaden zeigen. Gleichzeitig steigt das Nichtinteresse an studentischer und akademischer Selbstverwaltung, was ebenfalls als Indikator für eine sinkende Beteiligungsbereitschaft gewertet werden kann.

Problematisch erscheint der Teilnehmerückgang sowohl aus Sicht des Qualitätsmanagements als auch aus der Perspektive von BNE: zum einen, weil die studentische Rückmeldung in vielen Bereichen formal zu berücksichtigen ist und ein sehr geringer Rücklauf meist methodische Probleme nach sich zieht; zum anderen, da der Partizipationsgedanke den Entwicklungszielen von BNE beigelegt ist.

Der Wille und die Bereitschaft zur (studentischen) Partizipation ist allerdings nicht erzwingbar und zudem Merkmal der individuellen Persönlichkeit. Entsprechend sind die Einflussmöglichkeiten von außen, z. B. seitens der Hochschulen, limitiert, denn Partizipationsangebote können auch abgelehnt werden. Hier gilt es, nicht nur auf Angebote hinzuweisen, sondern diese auch so zu gestalten, dass sie attraktiv genug sind, um sie anzunehmen. Möglicherweise lohnt es, einige Angebote zu incentivieren, langfristige Anreize zu setzen und das Verantwortungsgefühl zu stärken (Raffaele & Rediger, 2021).

Die Einschätzung der Studierenden selbst, warum sie sich nicht an Befragungen beteiligen, kann das Entgegenwirken und Entwickeln von Maßnahmen unterstützen. So wünschen sich die befragten Studierenden mehr Transparenz, bessere Kommunikation zu Möglichkeiten und Nutzen der Partizipation, aber auch deren Wertschätzung. Zudem äußern sie, stärker in hochschulische Entscheidungsprozesse eingebunden sein zu wollen und dass der Leistungsdruck im Studium bei Partizipationserwartungen berücksichtigt werden solle. Einen Bruch sehen sie in der Pandemiezeit, da hier die gegebenenfalls gewachsene Kultur der Beteiligung nicht an die neue Studierendengeneration weitergegeben worden sei. Als mögliche Ansätze zur Verbesserung identifizieren sie zielgerichtete Werbung für die Partizipation, z. B. indem Befragungen besonders hervorgehoben werden. Dabei spielten auch der Zeitpunkt und der Umfang der Befragung eine Rolle und dass die Ergebnisse hochschulweit zur Verfügung gestellt und Konsequenzen sichtbar gemacht würden.

Aus der Selbstreflexion des Qualitätsmanagements heraus könnte dessen Professionalisierung durch ein dediziertes Befragungskonzept sowie passende – auch qualitative – Formate mit zielgruppenspezifischen Auswertungen und transparenter Berichtslegung zu mehr Akzeptanz und damit auch zu mehr Partizipa-

tion führen. Besonders der intensive Austausch mit allen Beteiligten und die Schaffung von Begegnungsformaten, welche u. a. Befragungsergebnisse aufgreifen, könnten für mehr Verantwortungs- und Zugehörigkeitsgefühl sorgen. Hier wäre das QM ein sinnvoller Ausgangspunkt, Studierende, Lehrende und Beteiligte am QM selbst in einem geeigneten Rahmen stärker miteinander zu verbinden, um Einfluss- und Gestaltungschancen besser aufzuzeigen aber auch die Studienrealität besser abzubilden. Dies zielt auf die Entwicklung einer Qualitätskultur (Kleine & Müller, 2025; Koppenborg et al., 2024), bestehend aus gemeinsamen Grundannahmen, Überzeugungen und Erwartungen, was neben Zuständigkeit auch die Verantwortung aller Beteiligten verdeutlicht und neben aktiver Partizipation und Mitgestaltung auch auf die Ermächtigung hierzu setzt. Solche Prozesse entwickeln sich selten von selbst, sondern benötigen zumeist der Initiation. Das QM kann hier mit der Konzeption und Organisation geeigneter Formate und Maßnahmen einen Beitrag leisten, die Perspektiven aller Beteiligten zu verklammern, indem z. B. die Studierenden-Lehrenden-Beziehung auch im QM berücksichtigt wird. Gleichzeitig kann sich das QM dadurch sowohl durch die Übernahme neuer Aspekte als auch durch die Selbstreflexion stärker professionalisieren.

Ob das Qualitätsmanagement wegen sinkender Beteiligung an Befragungen auf eine Krise zusteuert oder ob sich die Befragung als ein dominierendes Werkzeug des QM bereits in einer Krise befindet, wird die künftige Entwicklung zeigen. Ein Reflexionsanlass ist es allemal, wenn Partizipations- und (Mit-)Gestaltungsangebote ausgeweitet, aber nicht oder nur gering genutzt werden. So besehen kann die Auseinandersetzung mit sinkenden Rückläufen tatsächlich als Anlass verstanden werden, sowohl über deren Stellenwert und Bedeutung nachzudenken als auch das Qualitätsmanagement und damit einen Teil von Studium und Lehre weiterzuentwickeln.

Literatur

- Albrecht, S., Kaiser, K., & Waldenburger, J. (2024). Qualität lehren, Partizipation fördern? Ein hochschulisches Seminar für Studierende. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 113–131. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/07>
- Alt, P.-A. (2021). *Exzellent!? Zur Lage der deutschen Universität*. C.H. Beck. <http://doi.org/10.17104/9783406776922>
- Berghoff, S., Federkeil, G., Giebisch, P., Hachmeister, C.-D., & Müller-Böling, D. (2004). *Das Hochschulranking: Vorgehensweise und Indikatoren*. https://www.mueller-boeling.de/wp-content/uploads/2016/09/AP54-CHE_HochschulRanking_Methoden2004.pdf

- Blättler, A. C., & Imhof, F.-D. (2019). *Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik*. wbv.
- BMBF. (2025a). *BNE Portal: Hochschule*. <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/hochschule/hochschule.html>
- BMBF. (2025b). *BNE Portal: Was ist BNE?* https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html
- Bucher, A., & Duvoid, L. (2024). Formelle und informelle Partizipation von Studierenden für ein gelebtes Qualitätsmanagement. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 95–112. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/06>
- Bülrow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Waxmann.
- CHE. (Hrsg.). (2025). *Studierendenbefragung Rücklauf*. <https://methodik.che-ranking.de/datenerhebung/studierendenbefragung/>
- Cullberg, J. (2008). *Krise als Entwicklungschance*. Psychosozial.
- Deming, W. E. (2000). *The new economics: For industry, government, education*. MIT Press.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie. (2019). *DGS-Stellungnahme zum U-Multirank und CHE-Ranking*. https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/stellungnahmen/DGS-Stellungnahme_zum_U-Multirank_und_CHE-Ranking_17.12.2019.pdf
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2025). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-70925-2>
- Gädeke, E., & Schaper, S. (2024). Über die (Un-)Möglichkeit studentischer Partizipation: Verständigungen und Spannungsfelder im Erfahrungsraum Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 19–35. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/02>
- Gnahn, D., & Quilling, E. (2019). *Qualitätsmanagement: Konzepte und Praxiswissen für die Weiterbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19534-2>
- Heilsberger, L. (2021). Politische Partizipation an Hochschulen. In F. Bätge, K. Effing, K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Politische Partizipation* (S. 275–294). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33985-2_15
- HRK. (2015). *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG)*. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015. HRK Hochschulrektorenkonferenz.
- Keusch, F. (2015). Why do people participate in Web surveys? Applying survey participation theory to Internet survey data collection. *Management Review Quarterly*, 65(3), 183–216. <https://doi.org/10.1007/s11301-014-0111-y>

- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P., & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92050-4>
- Kleine, J., & Müller, S. (2025). Professionalisierung und (Ko-)Kreativität im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre. Vom Befragungskonzept über Aspekte der Professionalisierung zur Qualitätskultur. In J. Jörissen, D. Möller, M. Grein, S. Kopczynski & D. Peters (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre ko-kreativ gestalten* (S. 133–147). Waxmann.
- KMK. (2024). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_11_21-Musterrechtsverordnung.pdf
- Koppenborg, M., Koch, S., & Smikale, S. (2024). Die Qualität des Qualitätsmanagements: Ein Design zur Evaluation eines Qualitätsmanagementsystems für Studium und Lehre. *Zeitschrift für Evaluation*, 23(1), 10–34. <https://doi.org/10.31244/zfe.2024.01.02>
- Köstler, V., Krinninger, J., Gallenmüller, M., Birnkammerer, H., & Mägdefrau, J. (2024). Studierendenpartizipation in der Studiengangsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 191–208. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/11>
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. https://www.die-studierendenbefragung.de/fileadmin/user_upload/Downloads/22_Sozialerhebung.pdf
- Lobermeier, O. (2022). Wirkungszentrierte Qualitätsentwicklung – Ein Ansatz zur Professionalisierung in Organisationen der Sozialen Arbeit. In L. Kolhoff (Hrsg.), *Aktuelle Diskurse in der Sozialwirtschaft IV* (S. 193–212). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38677-1_11
- Mittag, S. (2006). *Qualitätssicherung an Hochschulen: Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre*. Waxmann.
- Müller, S., & Kleine, J. (2021). Einbettung des Konzepts Studierendenerfolg in die Qualitätssicherung von Studium und Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 45–57. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-04/03>
- Multrus, F. (2016). *Der Studierendensurvey: Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen*. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey/erhebungen-von-1982-2017/>

- Multrus, F., & Majer, S. (2017). *Methodenbericht zum 13. Studierendensurvey: Vergleich Papier-Onlinebefragung*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1igvkzvz4mxr2>
- Oesterling, C. (2010). Studiengangsbegleitende Qualitätssicherung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In H. Hill (Hrsg.), *Wege zum Qualitätsmanagement* (S. 191–205). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845223148-191>
- Pohlenz, P. (2008). Lehrevaluation und Qualitätsmanagement: neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 66–78.
- Raffaele, C., & Rediger, P. (2021). *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre*. Institut für Hochschulforschung (HoF). https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Reinbacher, P. (2023). *Systemisches Qualitätsmanagement: Grundlagen, Systemtheorie und Anwendung*. UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838561134>
- Rieß, W., Mischo, C., & Waltner, E.-M. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule: Auf dem Weg zu empirisch überprüfbaren Kompetenzen. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27(3), 298–305. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.3.10>
- Rigbers, A. (2016). Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 297–316). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05455-7_33
- Rigbers, A. (2022). Qualitätsbegriff und Qualitätsmanagement im Hochschulbetrieb. Hat die Erfolgsgeschichte noch eine Zukunft? In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb* (S. 32–56). Beltz Juventa.
- Schrader, S. (2023). Bedeutung und Potenziale studentischer Partizipation. *API*, 4(2). <https://doi.org/10.15460/apimagazin.2023.4.2.155>
- Sedlaczek, S. (2024). Rücklaufquote. In S. Schmidt, M. Koppenborg, H. Berg & C. Abele (Hrsg.), *Evaluation an Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit und Pragmatismus* (S. 157–176). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Simeaner, H., Dippelhofer, S., Bargel, H., Ramm, M., & Bargel, T. (2007). *Datenalmanach Studierendensurvey 1983–2007: Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-117013>
- Simeaner, H., Multrus, F., & Kolbert-Ramm, C. (2017). *Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Datenalmanach: Studierenden-survey 1993–2016*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1h225m840ox9a4>

- Steg, J. (2020). Was heißt eigentlich Krise? *Soziologie*, 49(4), 423–435.
- Steger, A. (2024). Hochschulpolitische Partizipation Studierender im Kontext nachhaltiger Hochschulentwicklung in Deutschland, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 57–73. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-3/04>
- Stockmann, R. (2016). Entstehung und Grundlagen der Evaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 27–56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1_2
- UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2017). *Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen*. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen.pdf
- Watzlawick, P. (1990). *Anleitung zum Unglücklichsein*. Piper.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Beltz.
- Wilkesmann, U. (2017). Methoden und Daten zur Erforschung spezieller Organisationen: Hochschulen. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 565–588). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08493-6_24
- Wolff, B. (2022). Komplexes Gefüge: Die Hochschule als Koalition von Individuen und Anspruchsgruppen. *Forschung & Lehre*, 29(12), 934–935.

Die großen Herausforderungen unserer Zeit – Klimawandel, soziale Ungleichheit, Ressourcenknappheit und geopolitische Krisen – unterstreichen die Notwendigkeit einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Hochschulen spielen dabei eine Schlüsselrolle. Sie prägen nicht nur Fachwissen, sondern auch Denkweisen, Werte und Handlungskompetenzen ihrer Studierenden und Mitarbeitenden. In den letzten Jahren stieg daher das Interesse an hochschulischer BNE. Die Literatur bietet bisher allerdings wenig Orientierung, wie Evaluation und Qualitätsentwicklung zu einer nachhaltigkeitsorientierten Transformation beitragen können. Dieser Sammelband (double-blind-peer-review) vereint grundsätzliche Beiträge zur Hochschul-BNE sowie ihr Verhältnis zu Evaluation, Qualitätsmanagement und Akkreditierung mit verschiedenen Praxisbeispielen. Letztere befassen sich mit der Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen, Studiengänge und Hochschulen und reflektieren methodische Zugänge und die grundsätzliche Frage, wie Evaluation nicht nur als Bewertungsinstrument, sondern als reflexiver, partizipativer und lernorientierter Prozess verstanden und ausgestaltet werden kann.

Der Band bietet Orientierung, Anregungen und Impulse. Er versteht sich als Einladung zur weiteren Auseinandersetzung mit der Frage, wie Evaluation zu einer BNE beitragen und die Hochschule der Zukunft mitgestalten kann.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-6068-3