



Zeitschrift für  
internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und  
Internationale Erziehungswissenschaft

4/2024

47. Jahrgang

## Bildung für nachhaltige Entwicklung und Service Learning an Hochschulen

BNE und Service Learning an Hochschulen –  
Grundlagen, Konzepte, Potenziale

Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen  
bei Studierenden im Service Learning

Herausforderungen der Integration zwischen Wissenschaft  
und Praxis in der nachhaltigkeitsorientierten Hochschullehre

Peer Learning für Hochschullehrende:  
Implementierung nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate  
wie Service Learning durch kollegiale Beratung

Service Learning in Medellín, Colombia:  
Navigating Challenges and Forging New Pathways  
for Sustainable Development

Service Learning (SL) integriert Lernende in relevante und kollaborative Lernprozesse und fördert zugleich Engagement und Lernen. Seit den 2000er-Jahren gewinnt SL an deutschen Hochschulen kontinuierlich an Bedeutung. In jüngerer Zeit wird es zudem verstärkt als eine Methode der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wahrgenommen und zunehmend im Rahmen der BNE-Implementierung an Hochschulen eingesetzt. Trotz dieser Entwicklungen gibt es weiterhin Forschungsbedarf hinsichtlich einer gemeinsamen Perspektive auf BNE und SL. Dabei stellen sich unter anderem folgende Fragen: Welche Chancen und Herausforderungen birgt SL für die Förderung von BNE in der Hochschulbildung? Welche Beiträge leisten SL-Formate und Peer-Learning-Ansätze zu einer nachhaltigkeitsorientierten Transformation der Hochschullehre? Wie kann das praktische Erfahrungswissen aus SL-Projekten vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Standards reflektiert und gewinnbringend in den wissenschaftsbasierten Lernprozess eingebunden werden? Dieses Themenheft hat daher das Ziel, BNE und SL an Hochschulen theoretisch-konzeptionell in Beziehung zu setzen, Forschungslücken und Potenziale aufzuzeigen sowie bestehende Praxisansätze vorzustellen und kritisch zu reflektieren. Im Beitrag „Bildung für nachhaltige Entwicklung

und Service Learning an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte und Potenziale“ geben Marco Rieckmann u. a. einen Überblick über den Forschungsstand zu SL als Methode der BNE an Hochschulen. Zudem beschreiben und reflektieren sie die Umsetzung entsprechender SL-Seminare an mehreren deutschen Hochschulen. Im Beitrag „Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Service Learning – ein Erhebungsinstrument zur Selbsteinschätzung“ stellen Ann-Kathrin Bremer, Anne-Kathrin Lindau und Ulrike Brok ein neues Messinstrument vor. Dieses ermöglicht es Studierenden, die Entwicklung ihrer Nachhaltigkeitskompetenzen im Rahmen von SL-Veranstaltungen selbst einzuschätzen. Im Beitrag „Herausforderungen der Integration zwischen Wissenschaft und Praxis in der nachhaltigkeitsorientierten Hochschullehre begegnen: Das Beispiel Service Learning“ analysieren Juliana Hilf und Michael Böcher die Spannungsfelder, die bei der Gestaltung von SL-Seminaren entstehen. Sie beleuchten insbesondere die Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Praxispartner/-innen im Kontext von BNE. Im Beitrag „Peer Learning für Hochschullehrende: Implementierung nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate wie Service Learning durch kollegiale Beratung“ zeigt Bror Giesenbauer, wie Peer-Learning-Formate Hochschullehrende bei der

Entwicklung und Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Lehransätze wie SL unterstützen können. Im Beitrag „Service Learning in Medellín, Colombia: Navigating Challenges and Forging New Pathways for Sustainable Development“ analysiert Alejandro Alvarez-Vanegas die Implementierung eines SL-Programms an einer kolumbianischen Universität. Der Artikel zeigt auf, wie dieses Programm zur Förderung von BNE beiträgt und gleichzeitig gesellschaftliche Herausforderungen adressiert. Neben einer Analyse der bisherigen Erfolge werden auch die Hürden bei der Ausweitung des Programms thematisiert und Strategien zu deren Überwindung diskutiert. Die Ausgabe stellt zudem das Projekt „Senatra“ und das globale Netzwerk „UNISERVITATE“ vor, die sich beide der nachhaltigen Transformation durch SL widmen. Dieses Heft ist im Kontext des „Senatra“-Projekts entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Transformationspfade für nachhaltige Hochschulen“ gefördert wird. Eine spannende Auseinandersetzung und inspirierende Anregungen wünschen

Marco Rieckmann und Anne-Kathrin Lindau  
 Vechta & Halle, Dezember 2024  
[doi.org/10.31244/zep.2024.04.01](https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.01)

Schweren Herzens muss die ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik mit dem Heft 1/2025 den Waxmann Verlag verlassen, da wir als Zeitschrift ohne weitere Förderung die anfallenden Kosten nicht mehr finanzieren können. Wir danken dem Waxmann Verlag von Herzen für die umsichtige, freundliche und engagierte Herausgabe der ZEP seit 2008. Die ZEP wird ab Jahrgang 2025 bei der University of Bamberg Press erscheinen.

#### Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
 ISSN 1434-4688

#### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

#### Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

#### Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Frida Link, Anne-Christine Banze (Rezensionen)

#### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

#### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
 E-Mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

**Begründet von:** Alfred K. Tremel mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

**Lizenz:** Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer bzw. der Nachnutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

**Aktuell in der Redaktion:** Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Jana Costa, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Désirée Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Katarina Roncevic, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Achim Beule, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schöfswender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

**Titelbild:** © Ben White | [unsplash.com](https://unsplash.com)

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.



Themen	4	<b>Marco Rieckmann, Juliana Hilf, Ann-Kathrin Bremer, Katrin Hedemann, Alexandra Reith, Anne-Kathrin Lindau &amp; Michael Böcher</b> Bildung für nachhaltige Entwicklung und Service Learning an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte und Potenziale
	10	<b>Ann-Kathrin Bremer, Anne-Kathrin Lindau &amp; Ulrike Brok</b> Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Service Learning – ein Erhebungsinstrument zur Selbsteinschätzung
	15	<b>Juliana Hilf &amp; Michael Böcher</b> Herausforderungen der Integration zwischen Wissenschaft und Praxis in der nachhaltigkeitsorientierten Hochschullehre begegnen: Das Beispiel Service Learning
	20	<b>Bror Giesenbauer</b> Peer Learning für Hochschullehrende: Implementierung nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate wie Service Learning durch kollegiale Beratung
	24	<b>Alejandro Álvarez-Vanegas</b> Service Learning in Medellín, Colombia: Navigating Challenges and Forging New Pathways for Sustainable Development
Porträt	28	Projekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“ / Das weltweite Service Learning-Netzwerk „UNISERVITATE“
Themenfremder Artikel	29	<b>Julia Niederhauser</b> BNE mit künstlerischen Praktiken im Grundschulunterricht umsetzen – Chancen und Herausforderungen aus der Perspektive von Lehrkräften
VIE/BNE	35	ResilienceTalks: Timely Issues on Resilience and Sustainability
	36	Rezensionen
	38	Schlaglichter

Marco Rieckmann, Juliana Hilf, Ann-Kathrin Bremer, Katrin Hedemann, Alexandra Reith, Anne-Kathrin Lindau & Michael Böcher

## Bildung für nachhaltige Entwicklung und Service Learning an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte und Potenziale

### Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Relevanz von Service Learning als Methode einer Bildung für nachhaltige Entwicklung heraus und skizziert den Stand der Forschung zu Service Learning im Kontext nachhaltiger Entwicklung an Hochschulen. Anhand der Implementierung von Service Learning-Seminaren an drei Universitäten im Projekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“ werden praktische Beispiele aufgezeigt und deren Gelingensbedingungen anhand erster empirischer Ergebnisse erörtert. Dabei wird vor allem deutlich, welche zentrale Rolle die effektive Begleitung der Zusammenarbeit von Studierenden mit den Praxiseinrichtungen einnimmt.

**Schlüsselworte:** *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Service Learning, Hochschulbildung, Nachhaltigkeitskompetenzen, Transformatives Lernen*

### Abstract

The article highlights the significance of service learning as a method of education for sustainable development and outlines the state of research on service learning in the context of sustainable development at universities. Using the implementation of service learning seminars at three universities within the framework of the project “Senatra – Service Learning and Sustainable Transformation at Universities”, practical examples are described, and the conditions for their success are discussed based on initial empirical findings. It becomes particularly evident that effective facilitation of collaboration between students and partner organizations plays a central role.

**Keywords:** *Education for Sustainable Development, Service Learning, Higher Education, Sustainability Competencies, Transformative Learning*

### Einleitung

Für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Sustainable Development Goals (SDGs) tragen auch Hochschulen Verantwortung. Sie können Lösungsbeiträge systematisch erforschen, junge Menschen dazu befähigen, eine nachhaltige

Zukunft zu gestalten, und in ihren eigenen Abläufen auf allen Ebenen den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung gerecht werden (Wals et al., 2016). Damit Hochschulen diese Ansprüche erfüllen können, werden neue Ansätze und Transformationspfade benötigt, welche die funktionale Differenzierung von Wissenschaft und Gesellschaft in Teilen überwinden und zum gegenseitigen Transfer von Erfahrungen und Wissen zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis beitragen. Denn die globalen, regionalen und lokalen Herausforderungen können nur bewältigt werden, wenn Hochschulen bereit sind, traditionelle Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, Forschung und Lehre, verschiedenen Statusgruppen sowie einzelnen Fachrichtungen und Verwaltungsbereichen zu erkennen, Lösungen zur Überwindung solcher Grenzen zu entwickeln und im Sinne transformativer Wissenschaft integrative Ansätze zu erproben und umzusetzen.

Service Learning (SL) („Lernen durch Engagement“, Backhaus-Maul & Jahr, 2021) wird in der Hochschullehre als Beitrag zu solchen Öffnungsprozessen und gesellschaftlicher Problemlösung gesehen. Es kombiniert Unterstützungsleistungen („Service“) mit aktivem, relevantem Lernen („Learning“) und fördert einen wechselseitigen Lernprozess zwischen den Beteiligten (Müller-Naevecke & Naevecke, 2018). Dabei ist ein Gleichgewicht zwischen Lernzielen und Serviceergebnissen essenziell. Ein SL-Projekt umfasst einen Zyklus von Definition, Planung, Durchführung und Evaluation eines Projekts sowie von allen Beteiligten eine kontinuierliche Reflexion. Alle Schritte müssen von den Studierenden in Zusammenarbeit mit ihren Servicepartnern durchgeführt werden (Rieckmann, 2021). So soll auch sichergestellt werden, dass die Projekte auf einen konkreten zivilgesellschaftlichen Bedarf Bezug nehmen (Müller-Naevecke & Naevecke, 2018). SL hat an deutschen Hochschulen seit den 2000er Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (Backhaus-Maul & Jahr, 2021).

In nachhaltigkeitsorientierten SL-Projekten entwickeln die Studierenden in eigener Verantwortung ein Konzept oder führen ein Projekt für Partnerorganisationen durch, stoßen damit organisatorische Veränderungen in Richtung Nachhaltigkeit bei diesen an und erwerben dabei in einem erfahrungsbasierten

Lernprozess Wissen und Handlungskompetenzen (Stöhr & Herzig, 2021). „Service Learning ist besonders gut in der Lage, die Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Durch die Auseinandersetzung mit realen Problemen begleitet durch Reflexionssitzungen wird die Reflexions- mit der Problemlösungskompetenz verknüpft, sodass die Studierenden ein Bewusstsein für ihre individuelle Rolle in der Gesellschaft entwickeln“ (Spraul et al., 2020, S. 171).

In SL-Projekten mit Nachhaltigkeitsbezug ist es auch möglich, auf Basis des praktischen Handelns Spannungsfelder der nachhaltigen Entwicklung sowie ihre normative Auffassung direkt zu erfahren und zu hinterfragen (Rieckmann, 2021). Diese können dann im Rahmen der wissenschaftlichen Bildung kritisch reflektiert und analysiert werden, um Möglichkeiten und Grenzen praktischen Nachhaltigkeitshandelns zu erkennen und wissenschaftsbasiert innovative Transferlösungen zu entwickeln (Böcher & Krott, 2016). Ein weiteres Merkmal von SL ist die Kombination von formalem Lernen (im Seminarkontext) und informellem Lernen während der Projektarbeit mit einer Partnerorganisation. Diese verschiedenen Lernprozesse müssen durch Reflexion miteinander in Beziehung gesetzt werden (Adomßent et al., 2014): „Konstitutiver Bestandteil von Service Learning ist, dass Studierende zur Reflexion angehalten werden. In der Reflexion werden Verbindungen zwischen der Lern- und der Service-Komponente thematisiert“ (Hofer, 2019, S. 462).

Vor diesem Hintergrund widmet sich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Verbundprojekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“<sup>1</sup> (siehe Porträt in dieser Ausgabe) der folgenden Forschungsfrage: „Inwiefern kann der Einsatz von Service Learning in der Hochschullehre zu einer gesamtinstitutionellen nachhaltigen Transformation von Hochschulen beitragen?“.

### Forschungsstand

Hochschulen können in der Wissensgesellschaft eine zentrale Rolle spielen, wenn es um eine Förderung nachhaltiger Entwicklung geht. Sie bilden zukünftige Generationen von Führungs- und Fachkräften sowie Lehrkräften aus und forschen dazu, wie eine nachhaltigere Welt gelingen kann (Wals et al., 2016). Singer-Brodowski et al. (2019) stellen allerdings eine „Leuchtturmstrategie“ bezüglich der Ambitionen deutscher Hochschulen fest, Nachhaltigkeit durch einen gesamtinstitutionellen Ansatz zu integrieren: Nur wenige Hochschulen haben sich zu Nachhaltigkeitssponieren erklärt und haben es geschafft, das Konzept vollständig zu institutionalisieren (Singer-Brodowski et al., 2019). Auch wenn das Projekt HOCH<sup>N</sup> (2016–2021) wesentliche Impulse gesetzt hat, um Nachhaltigkeit im deutschen Hochschulsystem zu etablieren, richten sich noch immer viele Hochschulen nicht umfassend am Konzept nachhaltiger Entwicklung aus (Bauer et al., 2021).

Als ein wichtiger Aspekt erfolgreicher Governance für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen wird der gesamtinstitutionelle Ansatz (Whole Institution Approach, WIA) angesehen (Holst, 2023). Die Entwicklung eines Konzepts für die Umsetzung der nachhaltigen Entwicklung, das Forschung, Lehre, Transfer, studentisches Engagement und Betrieb integriert, ist eine komplexe, aber lohnende Herausforderung und kann ganze Einrichtungen verändern (Niedlich et al., 2020). Zur Förderung

des WIA sind innovative Ansätze gefragt. SL ist ein vielversprechendes, jedoch bislang wenig genutztes Format, das verschiedene Wissensbestände zur nachhaltigen Entwicklung integriert (Böcher & Krott, 2016). Es fördert die Zusammenarbeit unterschiedlicher Stakeholder, verknüpft hochschulische Handlungsbereiche und trägt sowohl zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen der Studierenden als auch zur Transformation der Hochschulen bei. Im Sinne von Nachhaltigkeitstransfer geht es aber auch um Beiträge zu nachhaltiger Entwicklung in der Gesellschaft. Diese bestehen sowohl in der Erarbeitung von Konzepten oder der Durchführung von Projekten als auch in der Kompetenzentwicklung der Beteiligten durch gemeinsame Lernprozesse (Nölting, 2024). Somit könnte SL einen wichtigen Beitrag zum Transformationspfad in Richtung einer „Nachhaltigen Hochschule“ (Rieckmann et al., 2024) leisten.

SL wird zunehmend als Methode einer BNE diskutiert (u. a. Tejedor et al., 2019; Wall, 2019). Auch stellen Fallstudien die Umsetzung von nachhaltigkeitsbezogenem SL an einzelnen Hochschulen dar und analysieren deren Gelingensbedingungen (u. a. Rieckmann, 2021; Stöhr & Herzig, 2021). Ebenso werden die Möglichkeiten zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen durch SL beschrieben (u. a. Rieckmann, 2021; Schank et al., 2020; Adomßent et al., 2014) bzw. teilweise auch empirisch untersucht (u. a. Cebrián et al., 2021; Stöhr & Herzig, 2021). Zudem finden sich empirische Untersuchungen zur Entwicklung von nachhaltigkeitsbezogenen Werten und Einstellungen von Studierenden durch SL (u. a. García-Rico et al., 2021). Eher selten richten sich die SL-Aktivitäten jedoch auf die nachhaltige Gestaltung der Universität als Forschungs- und Bildungseinrichtung selbst (u. a. Johannisson & Hiete, 2021; Adomßent et al., 2014). Ebenso wird die „Frage, welchen konkreten Nutzen und welche Effekte Service Learning für andere Akteure, also beispielsweise die Community Partner hat (oder für die Gesellschaft selbst), [...] in den meisten Untersuchungen zu Service Learning nicht berücksichtigt, da sie sich hauptsächlich der studentischen Seite widmen, also den Learning Outcomes“ (Stöhr & Herzig, 2021, S. 152). Inwiefern also SL als Instrument zur Verwirklichung des WIA an Hochschulen sowie zur Förderung der nachhaltigen lokalen oder regionalen Transformation genutzt werden kann, stellt ein Forschungsdesiderat dar.

### Forschungsdesign

Um diese Forschungslücke zu schließen, wird im Projekt „Senatra“ eine multiple transdisziplinäre Fallstudie durchgeführt (Kyburz-Graber, 2016), die verschiedene SL-Formate an den beteiligten Hochschulen – Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU), Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) und Universität Vechta (UV) – untersucht und wissenschaftlich evaluiert. Die Seminare finden seit dem Sommersemester 2023 teils mit Partnerorganisationen aus der Region (z. B. Vereine, kommunale Einrichtungen) und teils mit solchen der Hochschule selbst (entsprechend dem WIA) statt (Tabelle 1).

In allen SL-Seminaren werden pro Semester mehrere Projekte mit Partnerorganisationen umgesetzt. Tabelle 2 präsentiert eine Auswahl erfolgreich abgeschlossener und positiv bewerteter SL-Projekte.

Semester	Hochschule	Partnerorganisationen	Anzahl SL-Projekte	Anzahl Studierende
Sommer 2023	UV	aus der Region	5	22
	OVGU	aus der Region	5	25
Winter 2023/24	UV	aus der Region	4	6
	OVGU	aus der Hochschule	5	24
	KU	aus der Hochschule	2	12
Sommer 2024	UV	aus der Hochschule	2	5
	OVGU	aus der Region	4	22
	KU	aus der Region und der Hochschule	3	8
Winter 2024/25	UV	aus der Region und der Hochschule	3	8
	OVGU	aus der Hochschule	5	24
	KU	aus der Hochschule	4	13
<b>SUMME</b>			42	169

Tabella 1: Übersicht über SL-Seminare, -Projekte und -Teilnehmende; Quelle: eigene Darstellung

Die Datenerhebung während der SL-Seminare umfasst eine Befragung der Studierenden im Prä-Post-Design, Gruppendiskussionen nach Abschluss der Projekte, Experteninterviews mit Praxispartner/-innen, Studierenden und Lehrenden sowie praxisorientierte Lehrforschung durch Lehrtagebücher und Dokumentenanalysen. Die Befragung der Studierenden ist dabei von besonderer Bedeutung. Hierbei wird eine quantitative Fragebogenstudie verwendet, die an der KU und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) entwickelt wurde, um die Effektivität von SL auf die von den Studierenden berichtete Kompetenzentwicklung im Bereich BNE zu analysieren (siehe Bremer et al., in dieser Ausgabe).

Während sich frühere Forschungen zu BNE in der Hochschulbildung häufig auf deskriptive Fallstudien einzelner Universitäten stützen, deren Generalisierbarkeit in Frage gestellt werden kann (Barth & Rieckmann, 2016), betont das Projekt „Senatra“ die Bedeutung multipler Fallstudien in diesem Bereich (Cebrián

et al., 2021). Das Mixed-Methods-Design in Verbindung mit einer fallübergreifenden Untersuchung der Ergebnisse zielt darauf ab, ein tiefergehendes Verständnis und verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen.

### Darstellung und Diskussion von ersten empirischen Erkenntnissen

Die Datenerhebung mittels Prä-Post-Fragebogen fand erstmals in drei SL-Seminaren im Wintersemester 2023/24 an der KU, der OVGU und der UV – mit einer Kontrollgruppe an der MLU – statt (Prä-Befragung: Oktober 2023, n = 60; Post-Befragung: Januar und Februar 2024, n = 41). Die Auswertung erfolgte mit SPSS. Die Ergebnisse der Prä-Befragung zeigen, dass die Studierenden ihr Wissen über Nachhaltigkeit bereits vor Beginn des Seminars als relativ gut entwickelt wahrnehmen. Auch positive Einstellungen zur Nachhaltigkeit und eine Verpflichtung gegen-

über diesem Thema waren deutlich erkennbar, während die Werte zur Selbstwirksamkeit der Studierenden merklich niedriger ausfielen. Die Daten aus der Post-Befragung zeigen u. a. eine Zunahme des Wissens über die Hochschule (n = 29, Prä-Mittelwert: 2,9966<sup>2</sup>, Post-Mittelwert: 3,2069, zweiseitiger p-Wert: 0,030) sowie über Nachhaltigkeit an der Hochschule (n = 28, Prä-Mittelwert: 2,8560, Post-Mittelwert: 3,2218, zweiseitiger p-Wert: 0,019). Auch die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf einzelne Nachhaltigkeitskompetenzen entwickelt sich positiv: Vorausschauendes Denken (n = 27): Prä-Mittelwert: 3,5226, Post-Mittelwert: 3,7816, zweiseitiger p-Wert: 0,038; Interpersonelle Kompetenz (n = 27): Prä-Mittelwert: 3,9165, Post-Mittelwert: 4,1097, zweiseitiger p-Wert: 0,049. Allerdings verschlechtern sich die Einstellungen zum sozialen Engagement (n = 28, Prä-Mittelwert: 4,1250, Post-Mittelwert: 3,6293, zweiseitiger p-Wert: < 0,001). Bei einem Vergleich der Mittelwerte der Einstellungen zum sozialen Engagement je Hochschule fällt jedoch auf, dass nur bei einer der drei Hochschulen ein signifikant schlechterer Wert in der Post-Erhebung vorliegt. Eine bisherige Teilauswertung von Interviews mit Praxispartner/-innen (n = 9) der UV und der OVGU nach dem Ende der SL-Semina-

re mittels qualitativer Inhaltsanalyse zeigt eine allgemein hohe Zufriedenheit der Praxispartner/-innen mit der Motivation und dem eigenständigen Arbeiten der Studierenden sowie mit den Projektergebnissen. Der Ablauf der SL-Projekte wird v. a. dann positiv eingeschätzt, wenn eine kontinuierliche Kommunikation stattfindet und diese innerhalb der Gruppe sowie zwischen den Studierenden und der Partnerorganisation über Messenger oder regelmäßige persönliche Treffen erfolgte. Zudem wird hervorgehoben, dass die aktive Einbringung der Lehrperson förderlich für die Projektbearbeitung ist.

Es zeigen sich folgende Herausforderungen: Eine zentrale Schwierigkeit liegt in der unzureichenden Kommunikation, insbesondere wenn diese überwiegend per E-Mail erfolgt. Dies kann zu Missverständnissen führen, die den Projektverlauf verzögern. Ebenso problematisch ist die mangelnde Abstimmung von Feedbackschleifen und Arbeitszeitplänen zwischen Lehrenden, Partnerorganisation und Studierenden, was die Koordination erschwert. Ein weiteres Hindernis ist die Unterschätzung des Betreuungsaufwands durch die Partnerorganisationen, was sich negativ auf die Unterstützung der Studierenden auswirkt.

Hochschule	Partnerorganisation	Thema
UV	VHS Cloppenburg e. V.	Aktionstage für Nachhaltigkeit in Cloppenburg: Fußbodenaufkleber und Social Media-Posts zu den 17 SDGs mit regionalem Bezug
UV	Gemeinde Goldenstedt – Klimaschutzbeauftragte	Sicherheit und Nachhaltigkeit auf dem Schulweg – Erhebung und Recherche
UV	MINT4YOUth-Projekt an der UV	Erhebung von Lehrpfaden mit BNE-Bezug in den Landkreisen Diepholz, Vechta und Cloppenburg
OVGU	Zimmerwald e. V.	Konzeptionalisierung einer Kampagne zur Waldbrandprävention in deutschen Wäldern mithilfe vermenschlichter Tiermaskottchen
OVGU	Auslandsgesellschaft Sachsen-Anhalt e. V. – Fachstelle „Weltoffen, Solidarisch, Dialogisch“	Konzeptionalisierung und Durchführung gefilmter Interviews mit Frauen mit Fluchtgeschichte zu ihren Erfahrungen mit Extremwetterereignissen im Heimatland
OVGU	OVGU Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung	Intergenerationeller Klimadialog mit den Studierenden ab 50 im Rahmen eines Kochworkshops, als Podcast veröffentlicht
KU	KU Stabsabteilung Kommunikation und Marketing	Nachhaltigkeitskommunikation an der KU – Social Media-Reihe zu „Hidden Spots“ der Nachhaltigkeit
KU	Koordination Lehr- und Lernorte für Nachhaltigkeit und Stabsstelle Strategie & Hochschulentwicklung	BNE-Stationenlernen im Rahmen der Baumpflanzaktion im KU-Lehr- und Forschungswald

Tab. 2: Auswahl von bisherigen SL-Projekten; Quelle: eigene Darstellung

Die Einbindung weiterer Stakeholder neben der Partnerorganisation erschwert durch zusätzliche Abstimmungsprozesse die Umsetzung. Der kurze Zeitrahmen von einem Semester behindert zudem umfangreiche Projekte, insbesondere wenn die Aufgaben zu ambitioniert formuliert sind. Dies kann Studierende frustrieren, vor allem, wenn ihre Ideen wenig Spielraum erhalten. Unreflektierte Erwartungen auf beiden Seiten verstärken mögliche Diskrepanzen zwischen Plan und Ergebnis. Langfristig stellt die begrenzte Verfügbarkeit personeller und finanzieller Ressourcen der Partnerorganisationen eine Herausforderung dar, da dies verhindern kann, dass Projekte nach Ende des Seminars weitergeführt oder vertieft werden.

Trotz dieser Herausforderungen gibt es klare Gelingensbedingungen, die die erfolgreiche Durchführung von SL-Projekten ermöglichen. Klare Kommunikation und intensive Abstimmung im Vorfeld sind essenziell. Dabei sollten Projektumfang, Betreuungsaufwand und erwartbare Ergebnisse frühzeitig besprochen werden. Die Vermittlung der SL-Methodik an die Partnerorganisationen sowie die Studierenden hilft, Missverständnisse zu vermeiden und Erwartungen zu steuern. Eine strukturierte Auftragsklärung, idealerweise schriftlich, unterstützt diesen Prozess zusätzlich.

Für die Studierenden sind unterstützende Rahmenbedingungen entscheidend. Ein sicherer Lernraum, der Experimente und Fehler zulässt, fördert Eigeninitiative und Motivation. Gleichzeitig bietet ein flexibler Lehrplan die Möglichkeit, auf zusätzliche inhaltliche oder beratende Bedürfnisse einzugehen. Eine Sitzung zum Thema Projektmanagement, einschließlich der Erstellung eines Projektplans, erleichtert die erfolgreiche Umsetzung. Zudem tragen regelmäßige Bestandsaufnahmen durch die Seminarleitung zur Reflexion und Anpassung des Projektfortschritts bei.

Gezielte Maßnahmen können helfen, die genannten Herausforderungen anzugehen. Regelmäßige Austauschformate, digital oder in Präsenz, kombiniert mit einer frühzeitigen schriftlichen Auftragsklärung, verbessern die Kommunikation. Um die Betreuungsintensität für Partnerorganisationen realistisch einzuschätzen, sollten ausführliche Gespräche geführt und der Aufwand gemeinsam geplant werden. Freiräume für die kreative Entfaltung der Studierenden lassen sich durch Vorgespräche sichern, die eine Balance zwischen Struktur und Gestaltungsfreiheit schaffen. Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Verstetigung der Projekte gelegt werden. Durch die Fokussierung auf kleinere, abschließbare Projekte oder die Planung von Nachfolgeprojekten mit neuen Gruppen kann verhindert werden, dass Projekte nach dem Semesterende abbrechen.

Auf Basis dieser Erkenntnisse wurden praxisorientierte Ansätze entwickelt. Strukturierte Vorgespräche zwischen Lehrenden und Partnerorganisationen sowie schriftliche Auftragsklärungen zwischen Studierenden und Partnerorganisationen legen den Grundstein für einen klaren Ablauf. Ein Workshop zu Projektmanagement zu Beginn des Seminars und begleitende wöchentliche Sitzungen sichern den Lernfortschritt und die Unterstützung der Studierenden. Diese Maßnahmen tragen dazu bei, die Qualität der Projekte zu steigern, den Lernerfolg zu fördern und die Selbstwirksamkeit der Studierenden zu stärken. Entscheidend bleibt dabei die frühzeitige und transparente Kommunikation zwischen allen Beteiligten.

## Fazit

Der entwickelte und validierte Fragebogen ermöglicht die Messung signifikanter Effekte von SL auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Zudem zeigen die bis zum aktuellen Zeitpunkt geführten Interviews, dass der von den Studierenden erbrachte Service von den Partnerorganisationen tatsächlich als unterstützend wahrgenommen wird. Allerdings hängen erfolgreiche SL-Projekte von vielfältigen Faktoren ab. Die Vorgehensweise und der Zweck von SL muss klar kommuniziert werden. Etwaige Fallstricke und das benötigte flexible Erwartungsmanagement müssen adressiert werden. Die Partnerorganisationen benötigen ausreichend zeitliche Ressourcen für die Kommunikation und Interaktion mit den Studierenden und die Seminarleitung sollte mitunter fachliche Unterstützung und Beratung anbieten, um die Arbeit der Studierenden adäquat zu begleiten. Die Ergebnisse werfen darüber hinaus die Frage auf, ob einzelne SL-Projekte noch besser in eine über die Semesterlaufzeit hinausgehende Zusammenarbeit eingebettet werden können, etwa indem mit den Partnerorganisationen kontinuierlichere Kooperationen angestrebt werden.

Die Erhebung und Auswertung weiterer quantitativer und qualitativer Daten durch „Senatra“ wird noch umfassendere Erkenntnisse in Bezug auf den Beitrag von SL zur gesamtinstitutionellen nachhaltigen Transformation von Hochschulen ermöglichen. Zusätzlich zur Untersuchung der Effekte auf Studierende soll im weiteren Verlauf der multiplen Fallstudie auch die Wirkung auf die Partnerorganisationen hochschulintern sowie extern beforscht werden. Die noch weiterlaufende Erprobung des Konzepts SL an mehreren deutschen Hochschulen über bis zu fünf Semester hinweg wird umfangreiche Erkenntnisse und Praxiserfahrungen liefern, die in einem Leitfaden zusammengefasst werden sollen.

## Anmerkungen

- 1 <https://senatra-projekt.de/> Letzter Zugriff am 30.11.2024
- 2 Likert-Skala: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = weder noch, 4 = stimme eher zu, 5 = stimme voll zu.

## Literatur

- Adomßent, M., Barth, M., Fischer, D., Richter, S., & Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 72–81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.04.006>
- Backhaus-Maul, H., & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Band 1. Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 289–299). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-027>
- Barth, M., & Rieckmann, M. (2016). State of the Art in Research on Higher Education for Sustainable Development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Hrsg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (S. 100–113). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315852249>
- Bauer, M., Rieckmann, M., Niedlich, S., & Bormann, I. (2021). Sustainability Governance at Higher Education Institutions: Equipped to Transform? *Frontiers in Sustainability*, 2, 640458. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.640458>
- Böcher, M., & Krott, M. (2016). *Science Makes the World Go Round. Successful Scientific Knowledge Transfer for the Environment*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-34079-1>
- Cebrián, G., Moraleda, Á., Fernández, M., Fuertes, M. T., Segalás, J., & Gutiérrez Blanco, I. (2021). Multiple case-study analysis of service-learning as a means to foster sustainability competencies amongst pre-service educators.

*Teachers and Teaching*, 27(6), 488–505. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977269>

García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747–765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>

Hofer, M. (2019). Service Learning und Entwicklung Studierender. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 459–477). Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_22)

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>

Johannisson, J., & Hiete, M. (2021). Environmental service-learning approach in higher education – a descriptive case study on student-led life cycle assessments of university cafeteria meals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(7), 1728–1752. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2020-0494>

Kyburz-Graber, R. (2016). Case study research on higher education for sustainable development: epistemological foundation and quality challenges. In M. Barth, G. Michelsen, I. Thomas, & M. Rieckmann (Hrsg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (S. 126–141). London: Routledge.

Müller-Naevecke, C., & Naevecke, S. (2018). Forschendes Lernen und Service Learning: Das Humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungevolte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 119–143). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_8)

Niedlich, S., Kummer, B., Bauer, M., Rieckmann, M., & Bormann, I. (2020). Cultures of sustainability governance in higher education institutions: A multi-case study of dimensions and implications. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 373–390. <https://doi.org/10.1111/hequ.12237>

Nölting, B. (2024). Nachhaltigkeitstransfer an Hochschulen. In M. Rieckmann, B. Giesenbauer, B. Nölting, T. Potthast, & C. T. Schmitt (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen. Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation* (S. 87–114). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786269.7>

Rieckmann, M. (2021). Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In A. Boos, M. van den Eeden, & T. Viere (Hrsg.), *CSR und Hochschullehre* (S. 185–198). Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5_9)

Rieckmann, M., Giesenbauer, B., Nölting, B., Potthast, T., & Schmitt, C. T. (Hrsg.) (2024). *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen. Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742551>

Schank, C., Biberhofer, P., Halberstadt, J., & Lorch, A. (2020). Service Learning als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform. In C. Fridrich, R. Hedtke, & W. O. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 217–239). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29642-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29642-1_12)

Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N., & von Seggern, J. (2019). One Transformation Path Does Not Fit All. Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. *Sustainability*, 11(1), 269. <https://doi.org/10.3390/su11010269>

Spraul, K., Hufnagel, J., & Höfert, A. (2020). Der Beitrag von Service Learning zur Agenda 2030. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 170–175). Weinheim: Beltz.

Stöhr, J., & Herzig, C. (2021). Verantwortungsbewusste Unternehmensführung am Beispiel der Gemeinwohl-Ökonomie mithilfe von Service Learning und Transdisziplinarität lehren. In A. Boos, M. van den Eeden, & T. Viere (Hrsg.), *CSR und Hochschullehre* (S. 141–183). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5_8)

Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, Á. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>

Wall, T. (2019). Service-Learning and Sustainability Education. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (S. 1459–1464). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0\\_227](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_227)

Wals, A. E. J., Tassone, V. C., Hampson, G. P., & Reams, J. (2016). Learning for walking the change: eco-social innovation through sustainability-oriented higher education. In M. Barth, G. Michelsen, I. Thomas, & M. Rieckmann (Hrsg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (S. 25–39). London: Routledge.

### Prof. Dr. Marco Rieckmann

ist Professor für Hochschuldidaktik im Fach Erziehungswissenschaften an der Universität Vechta. Zudem ist er Nachhaltigkeitsbeauftragter der Universität und Studiendekan der Fakultät I. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: (Hochschul-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Nachhaltige Hochschulentwicklung. Er leitet das Projekt „Senatra“.

### Juliana Hilf

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung. Mit ihrem fachlichen Hintergrund der Pädagogik mit dem Fokus auf hochschulische BNE und Berufsbildung betrachtet sie BNE als hochpolitisch und untersucht Spannungsverhältnisse zwischen Bildungsakteur/-innen in Universitäten, Studierenden und Praxisakteur/-innen. Sie koordiniert das interdisziplinäre Nachhaltigkeitszertifikat der OVGU.

### Prof. Dr. Ann-Kathrin Bremer

wurde 2024 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) an der Professur für Didaktik der Geographie und BNE zum Thema „Nachhaltigkeitsbewusstsein, nachhaltiger Konsum und Lebensqualität aus der Sicht junger Menschen zwischen 14 und 25 Jahren“ promoviert. Sie ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der KU in den Bereichen Nachhaltige Entwicklung, BNE, Service Learning, Organisationsentwicklung und Third Mission. Aktuell arbeitet sie im Projekt „Senatra“.

### Katrin Hedemann

hat den interdisziplinären Master Medien und Gesellschaft an der Universität Siegen abgeschlossen. Seit 2019 ist sie im Science Shop Vechta/Cloppenburg, dem Wissenschaftsladen der Universität Vechta, in der Koordination und in verschiedenen Projekten, u. a. in „Senatra“, tätig.

### Alexandra Reith

ist Diplom-Pädagogin und im Fach Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Hochschuldidaktik an der Universität Vechta tätig, u. a. als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Senatra“. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der BNE und der Gestaltung von Transformation. Dabei befasst sie sich u. a. mit Fragen der Organisationsentwicklung, der Hochschullehre und der Umweltpädagogik.

### Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau

ist Professorin für Didaktik der Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Zuvor war sie von 2019 bis 2022 Professorin für Geographiedidaktik und BNE an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU). Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen geographische Bildung, BNE, Lehrkräfteprofessionalisierung, Sprache und System, Service Learning, Exkursionsdidaktik und Wildnisbildung.

### Prof. Dr. Michael Böcher

ist Professor für Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung an der OVGU. Er hat das RIU-Modell des wissenschaftlichen Wissenstransfers für Nachhaltigkeit mitentwickelt, leitet das OVGU-Nachhaltigkeitszertifikatsprogramm „NAO“ und war Mitglied im Bioökonomierat der deutschen Bundesregierung.

Ann-Kathrin Bremer, Anne-Kathrin Lindau & Ulrike Brok

## Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Service Learning – ein Erhebungsinstrument zur Selbsteinschätzung

### Zusammenfassung

Service Learning wird zunehmend als bedeutsame Methode für Bildung für nachhaltige Entwicklung anerkannt, da es zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen beitragen kann. Bisher fehlt jedoch ein Erhebungsinstrument zur Erfassung der Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Rahmen von Service Learning-Veranstaltungen im Hochschulkontext. Dieser Beitrag stellt ein Messinstrument zur Selbsteinschätzung der Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Kontext von Service Learning vor.

**Schlüsselworte:** *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Service Learning, Nachhaltigkeitskompetenzen, Erhebungsinstrument, Selbsteinschätzung*

### Abstract

Service learning is increasingly recognized as an important method of Education for Sustainable Development, as it can contribute to the development of sustainability competences. However, to date, there is no survey instrument available to measure the development of students' sustainability competences in the context of service learning-courses at universities. This article presents a self-assessment tool for measuring the development of students' sustainability competences in the context of service learning.

**Keywords:** *Education for Sustainable Development, Service Learning, Sustainability Competences, Survey Tool, Self-Assessment*

### Einleitung

Im deutschsprachigen Hochschulbereich wird Service Learning (SL) zunehmend als Methode von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eingesetzt (Spraul et al., 2020, siehe auch Rieckmann et al., in dieser Ausgabe). Laut Rieckmann (2021b) soll Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung das Bewusstsein für Nachhaltigkeit stärken und künftige Entscheidungsträger/-innen für notwendige Transformationen qualifizieren. SL trägt wesentlich zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei, indem es das Verständnis für Nachhaltigkeitsdynamiken und ihre Auswirkungen auf das eigene Handeln fördert (Bor-

mann et al., 2022). Trotz der Bedeutung von SL als BNE-Methode liegen bisher nur unzureichende Forschungsergebnisse zur Wirkung von SL auf die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden vor (Gerholz, 2020; Bormann et al., 2022). Einige allgemeine Studien zur Wirkung von SL deuten jedoch auf positive Effekte z. B. auf Problemlösefähigkeiten, das Verständnis komplexer Zusammenhänge und die Selbstwirksamkeitserwartung hin (Bormann et al., 2022). Dieser Beitrag stellt ein Messinstrument zur Selbsteinschätzung der Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Kontext von SL vor, das im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekts „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“ (<https://senatra-projekt.de/>, siehe Porträt in dieser Ausgabe) entwickelt wurde.

### Nachhaltigkeitskompetenzen

BNE soll alle Menschen in die Lage versetzen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Zentral ist hierbei, dass Lernende nicht einfach Werte der Lehrenden übernehmen, sondern darin unterstützt werden, Prozesse kritisch zu reflektieren. Wesentliches Bildungsziel von BNE ist demnach die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Rieckmann, 2021a). Kompetenzen bezeichnen nach Weinert (2001) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f.). Im nationalen wie internationalen BNE-Diskurs wird intensiv diskutiert, über welche Schlüsselkompetenzen Individuen verfügen sollten, um aktiv zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen zu können.

Im deutschen Diskurs wird nach Rieckmann (2021a) häufig Bezug auf das Konzept der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) genommen. Auch international untersucht eine zunehmende Zahl von Forschenden die durch BNE zu fördernden Schlüsselkompetenzen. Rieckmann (2018) gibt einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Konzepte der

Nachhaltigkeitskompetenzen. Wiek et al. (2011; 2016) führen mit ihren „Key Competencies in Sustainability“ verschiedene international diskutierte Konzepte zusammen und unterscheiden sechs Schlüsselkompetenzen: *Systems Thinking Competence*, *Futures Thinking Competence*, *Values Thinking Competence*, *Strategic Thinking Competence*, *Interpersonal Competence*, und *Integrated Problem-Solving Competence*. Diese werden später im internationalen BNE-Diskurs um die *Critical Thinking Competence* und die *Self-Awareness Competence* erweitert, so dass die folgenden acht Nachhaltigkeitskompetenzen priorisiert werden (Brundiers et al., 2021; UNESCO, 2017; vgl. Rieckmann, 2021a, S. 12, gekürzt):

- *Kompetenz zum systemischen Denken*: Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen; komplexe Systeme zu analysieren; mit Unsicherheit umzugehen
- *Kompetenz zum Vorausschauenden Denken*: Fähigkeit, mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte zu verstehen und zu bewerten; eigene Visionen für die Zukunft zu schaffen; die Konsequenzen von Handlungen zu beurteilen; mit Risiken und Veränderungen umzugehen
- *Normative Kompetenz*: Fähigkeit, die Normen und Werte zu verstehen und zu reflektieren, die den eigenen Handlungen zugrunde liegen; und Nachhaltigkeitswerte, Prinzipien und Ziele im Kontext von Interessenkonflikten und Trade-Offs, unsicheren Kenntnissen und Widersprüchen zu verhandeln
- *Strategische Kompetenz*: Fähigkeit zur Entwicklung und Umsetzung innovativer Maßnahmen, die Nachhaltigkeit auf lokaler Ebene und darüber hinaus voranbringen
- *Kooperationskompetenz*: Fähigkeit, von anderen zu lernen; die Bedürfnisse, Perspektiven und Handlungen anderer zu verstehen und zu respektieren (Empathie), andere zu verstehen, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen; mit Konflikten in einer Gruppe umzugehen; eine kollaborative und partizipative Problemlösung zu ermöglichen
- *Kompetenz zum kritischen Denken*: Fähigkeit, Normen, Praktiken und Meinungen zu hinterfragen; die eigenen Werte, Wahrnehmungen und Handlungen zu reflektieren; sich im Nachhaltigkeitsdiskurs zu positionieren
- *Selbstkompetenz*: Fähigkeit, über die eigene Rolle in der lokalen Gemeinschaft und (globalen) Gesellschaft nachzudenken; kontinuierlich seine Handlungen zu bewerten und sich weiter zu motivieren; sich mit den eigenen Gefühlen und Wünschen auseinanderzusetzen
- *Integrierte Problemlösekompetenz*: übergreifende Fähigkeit, unterschiedliche Problemlösungsrahmen für komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anzuwenden und passfähige, inklusive und gerechte Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, die eine nachhaltige Entwicklung fördern und die oben genannten Kompetenzen integrieren

SL möchte Lernende im Sinne von BNE in ihrem kritisch-reflexiven Denken fördern, konfrontiert sie mit realen Erfahrungen und ermöglicht es ihnen, durch ihren Beitrag zu einem positiven Wandel in der Gemeinschaft zu lernen, sich weiterzuentwickeln und ihre Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung auszubauen (Álvarez-Vanegas et al., 2024). Durch die Auseinandersetzung mit realen Problemen in Verbindung mit Reflexionssitzungen werden Reflexions- und Problemlösungskompetenz verknüpft, sodass die Studierenden ein Bewusstsein für ihre

Rolle in der Gesellschaft entwickeln (Spraul et al., 2020). Diese Reflexionsphasen im SL ermöglichen es, den Lernenden, „wirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Dynamiken der Nicht-Nachhaltigkeit sowie ihre Auswirkungen auf die eigenen Handlungs(-)möglichkeiten besser zu verstehen“ (Bormann et al., 2022, S. 14). Álvarez-Vanegas et al. (2024) haben in einem systematischen Literatur-Review untersucht, wie SL in Hochschulen eingeführt wird, und kommen zu dem Schluss, dass ein Bedarf besteht, die Wirkung von SL, insbesondere im Hinblick auf die Schlüsselkompetenzen nachhaltiger Entwicklung, zu untersuchen. Hier besteht bisher noch eine Forschungslücke, die der Beitrag schließen möchte, indem die folgende Forschungsfrage beantwortet werden soll: Wie lassen sich Nachhaltigkeitskompetenzen für die Selbsteinschätzung von Studierenden im Rahmen von SL-Veranstaltungen operationalisieren? Die quantitative Operationalisierung der Nachhaltigkeitskompetenzen zum Einsatz vor und nach SL-Lehrveranstaltungen an Hochschulen, wie sie in diesem Artikel vorgestellt werden, kann einen Beitrag zu der noch unzureichenden Wirkungsmessung leisten.

### Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Selbsteinschätzung von Nachhaltigkeitskompetenzen

*Herleitung der Skalen*: Auf Basis der skizzierten Genese der Nachhaltigkeitskompetenzen und deren Umschreibungen durch Wiek et al. (2011), UNESCO (2017), Rieckmann (2018) und Brundiers et al. (2021) und vor allem der Operationalisierung durch Wiek et al. (2016) als spezifische Lernziele für verschiedene Bildungsstufen konnte je eine Skala zu acht Nachhaltigkeitskompetenzen mit je mindestens fünf Items operationalisiert und getestet werden: *Kompetenz zum Systemischen Denken* (7 Items), *Kompetenz zum Vorausschauenden Denken* (9 Items), *Normative Kompetenz* (8 Items), *Strategische Kompetenz* (10 Items), *Kooperationskompetenz* (11 Items), *Kompetenz zum Kritischen Denken* (7 Items), *Selbstkompetenz* (12 Items), *Integrierte Problemlösekompetenz* (5 Items). Methodisch betrachtet liegen verschiedene Möglichkeiten vor, Kompetenzen zu messen. Diese weisen unterschiedliche Vor- und Nachteile auf (vgl. dazu Rieckmann, 2016; Sauter & Staudt, 2016). In der hier beschriebenen Untersuchung handelt es sich um eine Selbsteinschätzung der Nachhaltigkeitskompetenzen durch die Studierenden. Nach Sauter und Staudt (2016) „liefert die Kompetenzmessung Ergebnisse mit ausgeprägter Authentizität und hoher Akzeptanz. Selbsteinschätzungen erzeugen eine höhere Sensibilität für die Erfordernisse der Kompetenzentwicklung, sind aber in Objektivität und Aussagekraft eingeschränkt“ (S. 26). Fremdeinschätzungen ermöglichten hingegen Bewertungen mit größerer Distanz und einer Orientierung an tatsächlichen Leistungen. Die Ergebnisse würden durch eine erhöhte Anzahl an Fremdeinschätzungen objektiver. Deshalb hat sich in der Praxis eine Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzungen bewährt (Sauter & Staudt, 2016). Das Hauptziel der Operationalisierung und der Erhebung der Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Nachhaltigkeitskompetenzen besteht in dieser Untersuchung darin, zu prüfen, ob die SL-Interventionen die Entwicklung dieser Kompetenzen bei den Teilnehmenden gemäß ihrer Selbsteinschätzung gefördert haben.

*Studiendesign und Pretest*: Für die Entwicklung des Erhebungsinstruments wurden die eigens erstellten Skalen in einem

zweistufigen Pretest auf ihre Qualität überprüft (Döring & Bortz, 2016). Zunächst wurden sie in mehreren Durchläufen von den Autorinnen sowie weiteren Expert/-innen, darunter auch studentische Gruppen, im Hinblick auf den fachlichen Hintergrund diskutiert. Dabei wurden sprachliche Formulierungen und Item-Schwierigkeiten optimiert. In der zweiten Pretest-Phase im Juni 2023 wurden Item- und Skalenanalysen durchgeführt (N = 40 Studierende), um die Qualität des Messinstruments zu überprüfen. In der darauffolgenden Revisionsphase wurden Items mit unbefriedigenden Kennwerten ausgeschlossen und Skalen mit unzureichender Reliabilität überarbeitet.

*Stichprobe und Durchführung der Erhebung:* Im Rahmen des Projekts „Senatra“ wurde im Wintersemester 2023/24 für Studierende aus verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen an mehreren Hochschulen jeweils eigens für das Projekt entwickelte Seminare im SL-Format angeboten, die sich jedoch in der Zielsetzung, den Inhalten und im Ablauf ähnelten. Diese Seminare umfassten nachhaltigkeitsbezogene Projekte sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule (siehe Rieckmann et

al., in dieser Ausgabe). Die Datenerhebung mittels des hier vorgestellten Instruments erfolgte zu Beginn des Wintersemesters im Oktober 2023 sowie zum Ende des Semesters, Ende Januar bzw. Anfang Februar 2024, über eine Online-Plattform (<https://qualtrics.com/>). Dabei wurde darauf geachtet, dass zu Semesterbeginn noch keine Fachinhalte thematisiert und am Ende noch keine abschließenden Reflexionen durchgeführt wurden. Insgesamt beantworteten in der PRE-Erhebung 58 Personen und in der POST-Erhebung 38 Personen den Fragebogen vollständig.

*Item- und Skalenanalysen:* Nachfolgend werden die nach dem qualitativen Pretest revidierten Skalen zu den Nachhaltigkeitskompetenzen zur Validierung und empirischen Erprobung sowie Auswertung beschrieben. Insgesamt liegen zur Kompetenzeinschätzung 69 Items, verteilt auf acht Skalen (s. o.), vor. Die Befragten konnten ihre Nachhaltigkeitskompetenzen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme voll zu) einschätzen. Die Daten wurden statistisch ausgewertet und im ersten Schritt dabei Items identifiziert, die entweder eine zu geringe Varianz im Antwortverhalten der Teilneh-

Variable (Operationalisierung)	Beispiel-Item	Items	Alpha PRE (n=58)	Alpha POST (n=38)
Kompetenz zum Systemischen Denken (Brundiens et al., 2021)	Ich bin bei Nachhaltigkeitsproblemen in der Lage, komplexe Systeme zu analysieren.	7	.83	.86
Kompetenz zum Vorausschauenden Denken (Brundiens et al., 2021)	Ich bin in der Lage, bei Nachhaltigkeitsproblemen vorherzusehen, wie sich diese im Laufe der Zeit entwickeln könnten.	9	.85	.90
Normative Kompetenz (Brundiens et al., 2021)	Ich bin in der Lage, Nachhaltigkeitsziele vor dem Hintergrund von Normen und Werten zu verstehen.	8	.78	.80
Strategische Kompetenz (Brundiens et al., 2021)	Ich bin in der Lage, systematisch Nachhaltigkeitsstrategien zu erproben.	10	.92	.91
Kooperationskompetenz (Brundiens et al., 2021)	Ich bin im Kontext von Nachhaltigkeit in der Lage, Bedürfnisse verschiedener Interessengruppen zu respektieren.	11	.74	.83
Kompetenz zum Kritischen Denken (UNESCO, 2017)	Ich bin in der Lage, nachhaltigkeitsbezogene Praktiken zu hinterfragen.	7	.90	.87
Selbstkompetenz (Brundiens et al., 2021)	Ich bin im Kontext von Nachhaltigkeit in der Lage, meine eigene Rolle in der globalen Gemeinschaft zu reflektieren.	12	.84	.90
Integrierte Problemlösekompetenz (Brundiens et al., 2021)	Ich bin in der Lage, verschiedene Konzepte zur Problemlösung im Kontext von Nachhaltigkeit zu verstehen.	5	.88	.86

Tab. 1: Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung, Quelle: eigene Darstellung

menden aufwiesen oder extreme Verteilungsformen (wie Boden- oder Deckeneffekte) zeigten (Döring & Bortz, 2016). Anschließend wurden explorative Faktorenanalysen mittels Hauptachsenanalyse durchgeführt. Items mit Faktorladungen unter .30 oder mit Kreuzladungen auf mehreren Faktoren wurden von den weiteren Analysen ausgeschlossen (Döring & Bortz, 2016). Zudem wurden Korrelationsanalysen zur Bestätigung der Validität der Skalen durchgeführt (Döring & Bortz, 2016). Tabelle 1 zeigt die Operationalisierung der einzelnen Variablen, die Anzahl der operationalisierten Items und die Werte für Cronbach's Alpha für beide Erhebungszeitpunkte.

**Qualität der Skalen:** Die statistischen Analysen bestätigen die Güte der Messinstrumente. Nach Döring und Bortz (2016) ist ein Wert ab .60 für Cronbachs Alpha akzeptabel, was für alle Skalen zutrifft (Tabelle 1). Eine Reliabilität der Skalen ist also gegeben. Zudem sind die internen Konsistenzen in der POST-Erhebung leicht höher als in der PRE-Erhebung. Korrelationsanalysen und explorative Faktorenanalysen bestätigen die konvergente und diskriminante Validität der Untersuchungsvariablen (Döring & Bortz, 2016). Nachdem eine Selbsteinschätzung sozial erwünschtem Antwortverhalten unterliegen kann und um dennoch Aussagen über die Objektivität der Kompetenzeinschätzung treffen zu können, wurden die Ergebnisse auf Boden- und Deckeneffekte untersucht (Döring & Bortz, 2016). Zu beiden Erhebungszeitpunkten lassen sich keine Boden- oder Deckeneffekte feststellen, was auf eine hinreichende Objektivität hinweist. Nach dieser ersten Validierung der Skalen und dem Ausschluss einzelner Items durch die Anwendung der zuvor genannten Analysen verbleiben insgesamt 65 Items im Erhebungsinstrument, die sich folgendermaßen verteilen: *Kompetenz zum Systemischen Denken* (7 Items), *Kompetenz zum Vorausschauenden Denken* (9 Items), *Normative Kompetenz* (6 Items), *Strategische Kompetenz* (10 Items), *Kooperationskompetenz* (9 Items), *Kompetenz zum Kritischen Denken* (7 Items), *Selbstkompetenz* (12 Items), *Integrierte Problemlösekompetenz* (5 Items).

## Diskussion und Ausblick

**Revision der Messinstrumente:** Die Ergebnisse der Fragebogenrevision, die nach Döring und Bortz (2016) inhaltliche Validität herstellt, lassen sich anhand Tabelle 1 ablesen. Festzuhalten ist, dass die eigens konstruierten Skalen zu den Nachhaltigkeitskompetenzen eine gute bis sehr gute Qualität aufweisen. Sie sollen zukünftig im Rahmen des „Senatra“-Projekts für den deutschen Sprachraum an einer hinreichend großen Stichprobe validiert werden. Durch eine weitere Validierung für den englisch- und spanischsprachigen Raum, in dem SL weitaus prominenter praktiziert wird als bisher in Deutschland, würde erstmalig ein Instrument zur Selbsteinschätzung der acht international priorisierten Nachhaltigkeitskompetenzen (s. o., siehe auch Redman et al., 2021) vorliegen. Eine Operationalisierung von Nachhaltigkeitskompetenzen für die Selbsteinschätzung von Studierenden im Rahmen von SL-Veranstaltungen ist damit gelungen und es konnte ein Beitrag zum Schließen der oben ausgeführten Forschungslücke geleistet werden. Die hier vorgestellten Skalen sind derzeit noch sehr umfangreich. Folglich sind weitere Studien wünschenswert, um die Messinstrumente im Sinne wissenschaftlicher Sparsamkeit (vgl. Ockhamsches Rasiermesser, Döring & Bortz, 2016) angemessen zu reduzieren.

**Diskussion der Ergebnisse:** Die gute bis sehr gute Qualität der Skalen muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass es sich hierbei um Selbsteinschätzungen durch die Studierenden handelt. Hierbei kann es zu einem Selbstbeurteilungs-Effekt kommen, wodurch Verzerrungen der Wahrnehmung des eigenen Kompetenzniveaus möglich sind. Vorstellbar ist außerdem, dass der Zeitpunkt der Befragung, das persönliche Wohlbefinden oder das Setting, in dem der Fragebogen bearbeitet wurde, Einfluss auf die Selbstbeurteilung haben. Zudem kann vermutet werden, dass zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen ein Vergleich mit den anderen Studierenden im Kurs stattfindet. Auch wenn hier keine Boden- oder Deckeneffekte feststellbar waren, können durchaus verschiedene Beurteilungseffekte einen Bias hervorrufen (Döring & Bortz, 2016). Daher wäre es im Sinne einer Triangulation sinnvoll, die quantitativ erhobenen Daten mit qualitativen Daten aus Fokusgruppeninterviews oder Prüfungsleistungen wie beispielsweise einer Projektdokumentation mit Reflexionsanteil anzureichern und theoriegeleitet deduktiv zu analysieren (Döring & Bortz, 2016; siehe auch Rieckmann et al. in dieser Ausgabe). Dennoch ist die Erhebung der Selbsteinschätzung hinsichtlich der eigenen Entwicklung der Nachhaltigkeitskompetenzen sinnvoll, da sie nach Sauter und Staudt (2016) mit einer hohen Authentizität und Akzeptanz sowie der Sensibilität gegenüber der Bedeutsamkeit der eigenen Kompetenzentwicklung verbunden ist.

**Ausblick:** In Zukunft ist eine kritische Überprüfung der operationalisierten Nachhaltigkeitskompetenzen in einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign mit drei Messzeitpunkten geplant, jeweils zu Semesterbeginn und Semesterende über drei aufeinanderfolgende Semester an verschiedenen deutschen Hochschulen in SL-Veranstaltungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung (u. a. im Rahmen des Projekts „Senatra“). Dabei werden weitere multivariate Analysen und Varianzanalysen durchgeführt.

Um das eingangs erwähnte Forschungsdesiderat nach der Wirkung von SL auf die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden bearbeiten zu können, müssen die Nachhaltigkeitskompetenzen in den Kontext von SL-Kriterien gebracht werden. Mit dem „*Wirkungsmodell des Service Learning zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden (SeLeNa)*“ leisten die Autorinnen dieses Beitrags einen neuen Ansatz zum Schließen dieser Lücke (Bremer et al., in Vorbereitung).

## Literatur

- Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., & Volante, L. (2024). Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Frontiers in Education*, 9:1291669. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1291669>
- Bormann, I., Singer-Brodowski, M., Taigel, J., Wanner, M., Schmitt, M., & Blum, J. (2022). *Transformatives Lernen durch Engagement: Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht (Texte Nr. 54)*. <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/transformatives-lernen-durch-engagement-soziale>
- Bremer, A.-K., Brok, U., & Lindau, A.-K. (in Vorbereitung). *Service Learning als Methode zur Förderung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden – Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung der Wirksamkeit (SeLeNa)*.
- Brundiens, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – Toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der*

*Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4)

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktualisierte u. erw. Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Gerholz, K.-H. (2020). Wirkungen von Service Learning: Stand der Forschung. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen: Positionen und Perspektiven* (S. 70–86). Weinheim: Beltz Juventa.

Redman, A., Wiek, A., & Barth, M. (2021). Current practice of assessing students' sustainability competencies: a review of tools. *Sustainability Science*, 16(1), 117–135. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00855-1>

Rieckmann, M. (2016). Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen: Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In M. Barth & M. Rieckmann (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends* (S. 89–109). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fmt.9>

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in education for sustainable development* (S. 39–59). UNESCO.

Rieckmann, M. (2021a). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *Merz-Zeitschrift für Medienpädagogik*, 65(4), 10–17. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7>

Rieckmann, M. (2021b). Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In A. Boos, M. van den Eeden, & T. Viere (Hrsg.), *CSR und Hochschullehre: Transdisziplinäre und innovative Konzepte und Fallbeispiele* (S. 185–198). Wiesbaden: Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5_9)

Sauter, W., & Staudt, A.-K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis: Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren*. Wiesbaden: Springer Gabler. [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/2086782](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2086782)

Spraul, K., Hufnagel, J., & Höfert, A. (2020). Der Beitrag von Service Learning zur Agenda 2030. In D. Rosenkranz, N. Oberbeck, & S. Roderus (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen* (S. 170–175). Weinheim: Beltz Juventa.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. aktualisierte Aufl., S. 17–32). Weinheim: Beltz Juventa.

Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R., Rider, W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Withycombe Keeler, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Hrsg.), *Routledge handbook of higher education for sustainable development* (S. 241–260). London: Routledge.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

## Dr. Ann-Kathrin Bremer

ist Absolventin des Bachelors Erziehungswissenschaften an der Universität Trier und des Masters „Geographie: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU). Dort hat sie 2024 ihre Promotion an der Mathematisch-Geographischen Fakultät an der Professur für Didaktik der Geographie und BNE absolviert und BNE zum Thema Nachhaltigkeitsbewusstsein, nachhaltiger Konsum und Lebensqualität aus der Sicht junger Menschen zwischen 14 und 25 Jahren abgeschlossen. Sie ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der KU in den Bereichen BNE, Service-Learning, Organisationsentwicklung und Third Mission. Aktuell arbeitet sie im Projekt „Senatra“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Nachhaltige Entwicklung, BNE, Service Learning, Nachhaltigkeitsbewusstsein und Jugend.

## Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau

hat die Professur für Didaktik der Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) seit 2022 inne. Sie studierte Lehramt an Gymnasien für die Fächer Geographie und Deutsch, absolvierte nach der Ersten Staatsprüfung das Referendariat in Sachsen-Anhalt und schloss dieses mit der Zweiten Staatsprüfung ab. Nach ihrer Promotion 2022 arbeitete sie als Assistentin und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der MLU und wurde 2019 an die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) auf die Professur für Geographiedidaktik und Bildung für nachhaltige Entwicklung berufen. In dieser Zeit übernahm sie auch die Funktion der Nachhaltigkeitsbeauftragten der KU. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen geographische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Sprache und System, Service Learning, Exkursionsdidaktik und Wildnisbildung.

## Dr. Ulrike Brok

schloss das Diplom in Psychologie 2008 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) ab und promovierte dort 2012 zum Einfluss von Werten auf Mitarbeiter/-innenverhalten. Als Personal- und Organisationsentwicklerin arbeitete sie zu den Themen Strategie, Mitarbeiter/-innenführung und Teamentwicklung für KMU und die Bayerischen Industrie- und Handelskammern e. V. (BIHK e. V.). Zudem war sie als Teamleitung Bildungsinnovation sowie Koordinatorin für Weiterbildung und Projekte im IHS-Projekt „Mensch in Bewegung“ an der KU beschäftigt. Aktuell ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Bildung für nachhaltige Entwicklung an der Universität Regensburg tätig. Ihre Schwerpunkte in der Lehre sind Sozialpsychologie, Wirtschaftspsychologie, BNE und Coaching. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Future Literacy, BNE und Service Learning sowie Werte und Organisationskulturen.

Juliana Hilf & Michael Böcher

# Herausforderungen der Integration zwischen Wissenschaft und Praxis in der nachhaltigkeitsorientierten Hochschullehre begegnen: Das Beispiel Service Learning

## Zusammenfassung

Forschungs- sowie praxisorientierte Hochschullehre stellt akademisches Lehrpersonal vor viele Herausforderungen. Wissenschaftliche Gütekriterien sollen eingehalten, Innovation und Experimentierfreude gefördert und der Blick über den universitären Tellerrand im Sinne einer Third Mission eingenommen werden. Kommt zu diesen Punkten noch die Komplexität der Themen von nachhaltiger Entwicklung hinzu, scheinen die hochschuldidaktischen Anforderungen von Service Learning (SL)-Seminaren außerordentlich. In einer Analyse im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Senatra“ werden erwartbare Hürden einer hochwertigen akademischen Bildung im potentiellen Spannungsverhältnis bei der Zusammenarbeit mit Praxispartnerinstitutionen identifiziert. Dieser Beitrag zeigt, wie ein angepasstes Modell auf Basis des Wissenstransfermodells RIU – Research, Integration, Utilization – hilft, diesen Herausforderungen zu begegnen und die Konzeption eines erfolgreichen SL-Seminars zu erleichtern.

**Schlüsselworte:** *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wissenstransfer, Service Learning, Third Mission, Hochschuldidaktik*

## Abstract

Research and practice-oriented teaching in higher education poses many challenges for teaching staff. Academic quality criteria must be adhered to, innovation and experimentation must be welcomed and a view beyond the university's own horizons in line with a third mission must be adopted. If the complexity of sustainable development issues is added to these points, the pedagogical tasks of service-learning seminars seem enormous. In an analysis conducted in the BMBF-funded „Senatra“ project, expected hurdles to high-quality academic training were identified in the potential span of cooperation with practice partner institutions. This article shows how an adapted model based on the knowledge transfer model RIU – Research, Integration, Utilization – helps to meet this challenge and facilitates the design of a successful service-learning seminar.

**Keywords:** *Education for Sustainable Development, Knowledge Transfer, Service Learning, Third Mission, Higher Education Development*

## Einleitung

Im Leitbild der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) steht die Relevanz für die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung für heutige und künftige Generationen an prominenter Stelle (OVGU, 2024). Dieser interdisziplinäre Anspruch soll sich in den universitären Aufgaben Forschung, Lehre und Third Mission spiegeln und geht einher mit dem Einbezug der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen und somit mit der Anwendung von hochschulischer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Ein Good-Practice-Beispiel der OVGU sind die SL-Seminare des Lehrstuhls für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung. Hierbei wird das theoretische Lernen im Seminarraum mit der praktischen Arbeit an realen Projekten, welche in Zusammenarbeit mit regionalen und campusinternen Praxispartner/-innen durchgeführt werden, kombiniert. Dies zielt auf einen gesellschaftlichen Benefit ab und zugleich werden Probleme einer Nicht-Nachhaltigkeit bearbeitet. So werden mit projektbezogenem Lernen spezielle Nachhaltigkeitskompetenzen gefördert, die Zukunftsgestaltung adressieren. Die didaktische Aufbereitung des Seminars erfolgt im SL-Format, welches im deutschsprachigen Hochschulraum immer mehr Anerkennung in der Nachhaltigkeitslehre erfährt (Arnold et al., 2021; Rieckmann, 2021; Gerner & Maus, 2023). Dabei wurde eine politikwissenschaftliche Perspektive ergänzt, indem ein besonderer Fokus auf den stattfindenden Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis gelegt wird: Die Studierenden sollen für das Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und den Bedarfen und Interessen der Praxispartner/-innen, die nicht immer Interesse an wissenschaftsbasierten Lösungen haben, sensibilisiert werden. Die potentiellen Problematiken werden thematisiert, wiederkehrend diskutiert und auch in der Leistungserbringung abschließend reflektiert. Dieses innovative und experimentelle Lehrformat wird im Rahmen des Projekts „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“ (s. Porträt in dieser Ausgabe) in einer multiplen Fallstudie kontinuierlich beforscht, damit ein didaktisch-methodischer Leitfaden entwickelt werden kann, der als Vorlage für ähnliche Lehrformate dienen kann. Dieser soll auch potenzielle Fallstricke und präventive Maßnahmen in der

Lehrvorbereitung und Durchführung vorstellen. Ein Baustein hierfür ist die Adaption des politikwissenschaftlichen Wissenstransfermodells RIU (Research – Integration – Utilization) auf BNE-bezogenes SL, welches mittels einer Literaturrecherche und der Erfahrungen aus den Pilotseminaren entwickelt werden konnte. Dieses angepasste Modell soll bei didaktischen Vorüberlegungen und der Evaluierung von SL-Lehrveranstaltungen helfen und wird in diesem Beitrag vorgestellt.

### Hochschulische BNE und Service Learning

Seit der Rio-Konferenz 1992 lautet eine pädagogische Antwort darauf, wie den multiplen Krisen der „Nicht-Nachhaltigkeit“ entgegengetreten werden kann: BNE, die sowohl intendiert als auch informell erfolgen kann. Die meisten Definitionen von BNE zielen durch alle Dimensionen von Nachhaltigkeit deutlich auf einen Beitrag zum Gemeinwohl ab. Im nationalen Aktionsplan BNE des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) heißt es: „BNE [...] dient dem einen Ziel, eine nachhaltige Entwicklung unseres Lebens auf der Erde zu stärken und so die Lebensgrundlagen für morgen zu verbessern.“ (BMBF, 2017, S. 3), und laut UNESCO besteht das Ziel darin, dass BNE-Empfänger/-innen die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen treffen können (UNESCO, 2020). Nimmt man diese Bedeutung an, so müssen Lernformate didaktisch und methodisch entsprechend und anspruchsvoll gestaltet werden, da keine reine Wissensvermittlung stattfinden, sondern eine möglichst holistische Kompetenzentwicklung ermöglicht werden soll. BNE in der Hochschullehre kann eine besondere Rolle zugeschrieben werden, da sie als Katalysator von Innovation und Transfer von nachhaltigem Wissen, Technik(en) und Praktiken wirken kann und die Wissenschaft mit der Praxis verbindet, indem sie junge Menschen als Entscheidungsträger/-innen und fähige Arbeitskräfte ausbildet. Nachhaltigkeitsbezogene Forschung mit ihren stetig neuen Erkenntnissen sollte in der Hochschullehre so thematisiert werden, dass Studierende dieses Wissen in ihre Denkmuster und Handlungsentscheidungen einfließen lassen und als Change Agents oder Nachhaltigkeitsbürger/-innen (Schank & Lorch, 2018; Rieckmann & Schank, 2016) eine sozial-ökologische Transformation vorantreiben können.

SL zielt auf eine Unterstützungsleistung und einen Beitrag zum Gemeinwohl ab. Das „Lernen durch Engagement“ (Backhaus-Maul & Jahr, 2021) hat demnach das Potenzial, Nachhaltigkeitskompetenzen zu fördern und den Studierenden eine einzigartige Lernsituation zu ermöglichen, in der sie wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis übertragen und anwenden können. Die Zusammenarbeit mit Praxispartner/-innen und die Beteiligung an realen Projekten führt zu einer erhöhten Wertschätzung der Studierenden, was förderlich für die Motivation und Lernleistung sein kann. Begleitet von den theoretischen Seminarsitzungen können sich die Studierenden zusätzlich mit ihrer Rolle in der Gesellschaft auseinandersetzen (Spraul et al., 2020). Dabei ist es im Sinne einer transformativen Bildung nötig, dass sie sich sicher fühlen – also eine Lernatmosphäre geschaffen wird, in der sie sich nicht vor Versuchen oder potentiellen Fehlern fürchten (Grund et al., 2024). Nur dann können eine authentische Reflektion über die Lerninhalte und

die Projektarbeit in Kooperation mit den Praxispartnerinstitutionen erfolgen und Gelingensbedingungen identifiziert werden.

### Wissenstransfer in der Hochschulbildung

Neben Forschung und Lehre besteht die dritte Hauptaufgabe der Hochschulbildung in der Third Mission, die im BNE-Kontext darin bestehen sollte, innovative Ansätze und State-of-the-Art-Wissen aus den Nachhaltigkeitswissenschaften in die Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zu tragen. Dieser Part muss allerdings auch die hochschuleigene Nachhaltigkeitstransformation miteinschließen, da sich Universitäten als Teil der Gesellschaft verstehen und dies in aktuellen Mission Statements oder hochschulischen Leitbildern vielfach festgehalten wurde.

Akademische Lehre soll eine wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung anbahnen. Bei dieser hochschuldidaktischen Aufgabe geht es in der forschungsorientierten Lehre zunächst auch um Wissenstransfer zwischen wissenschaftlich weiter fortgeschrittenen akademischen Lehrenden und Studierenden, deren Bedarf an Wissen sich nach ihren jeweiligen beruflichen Zielen in Wissenschaft oder Berufspraxis und natürlich der jeweiligen Curricula orientiert. Hier findet die Hochschullehre als Lernort innerhalb des Systems Wissenschaft statt, d. h. Erwartungen und Angebote orientieren sich an gemeinsamen im universitären Bildungssystem und in der Forschung entwickelten Standards. Mit Forderungen an die Wissenschaft, angesichts gegenwärtiger globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel, mehr gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und das wissenschaftlich erzeugte Wissen stärker in die Praxis zu bringen, verändern sich die geschilderten Bezugsräume und es kommt eine weitere Herausforderung dazu: der Wissenstransfer in die gesellschaftliche und politische Praxis – und dieser kann sich nicht allein an wissenschaftlichen Standards orientieren, sondern ist konfrontiert mit den Erwartungen, Erfahrungen und Praxisproblemen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Akteur/-innen. Während es in der Wissenschaft darum geht, das existierende Wissen stetig zu verbessern und sich dem Ideal „Wahrheit“ zumindest anzunähern, geht es z.B. in der Politik vor allem darum, Mehrheiten zu sichern und Macht zu erlangen, und in Unternehmen wiederum darum, rentabel zu sein und Gewinne zu erzielen. Schon Luhmann hat auf diese fundamental unterschiedlichen „Systemlogiken“ aufmerksam gemacht (Luhmann, 1968; 1981; s. auch Rosa et al., 2018). Diese Problematik muss aber nicht bedeuten, dass Hochschulen nicht versuchen sollten, praxisrelevantes Wissen zu erzeugen. Die jüngsten Krisen wie die Coronapandemie, die Klimakrise oder die mit dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine verbundene Energiekrise zeigen, dass Wissenschaft und damit auch die Universitäten zentral für die Lösung gesellschaftlicher Probleme sind. Für solche Transferanforderungen sind Konzepte gefragt, die sensibel hinsichtlich der Eigenheiten der jeweiligen Handlungslogiken von Akteur/-innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme sind und dennoch klaren wissenschaftlichen Kriterien folgen. Dabei ist es wichtig, Wissenstransfer nicht als einseitigen, linearen Prozess zu verstehen. Vielmehr stellt er einen bidirektionalen Prozess dar, der bestimmte Nachfragen aus der gesellschaftlichen Praxis mit Angeboten der Wissenschaft an relevanten Forschungserkenntnissen und umgekehrt verbindet. Dieser wechselseitige Prozess schließt immer

auch Selektion mit ein: nicht alle wissenschaftlichen Erkenntnisse sind unmittelbar relevant für die Praxis, nicht alle Nachfragen der Gesellschaft können unmittelbar wissenschaftlich bearbeitet werden.

In der BNE stellen sich die geschilderten Wissenstransferprobleme eindrücklich: „Nachhaltigkeit“ selbst ist kein wissenschaftlich eindeutig definiertes Konzept, sondern stellt ein normatives und gesellschaftlich umstrittenes Thema dar, das je nach Akteur/-in mit selektiven Bezügen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschiedlich interpretiert wird: So hat eine Selbstversorgungsgemeinschaft, die neue Formen des Zusammenlebens und -wirtschaftens erprobt, ein anderes Nachhaltigkeitsverständnis als das Unternehmen, das biotechnologische Produktionsverfahren mithilfe von aus der Atmosphäre gewonnenem Kohlenstoff entwickeln möchte. Beide Varianten von Nachhaltigkeit werden auch wissenschaftlich diskutiert und als potenzielle Lösungen vorgeschlagen. In der hochschulischen BNE müssen also wissenschaftliche Erkenntnisse behandelt und verschiedenste Ansätze diskutiert werden. Dies ist gewollt und unproblematisch, weil gesellschaftliche Akteur/-innen ihre Entscheidungen nach Kriterien treffen, unter denen wissenschaftliche Erkenntnis nur eines unter vielen darstellt. Es kann in wechselseitigen Transferprozessen jedoch zum Problem werden, wenn die Praxis und ihre Selektionskriterien auch die wissenschaftliche Forschung und hochschulische Lehre mitbestimmen möchten und Lösungen, die nicht im unmittelbaren Interesse der politischen und gesellschaftlichen Praxis liegen, gar nicht mehr erforscht und in der Lehre thematisiert werden, denn das würde die Kernaufgabe der Wissenschaft verfälschen.

### Transferprozesse beim Service Learning optimieren: Das RIU Modell

Es ist angesichts dieser Aspekte wichtig, dass sich Lehrende und Studierende im Hinblick auf die Third Mission und Formate wie etwa SL-Projekte solchen Problemen bewusst sind und sich mit diesem von wechselseitigen Erwartungen und Forderungen bestimmten Spannungsverhältnis zwischen universitärer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Logik reflektiv auseinandersetzen. Ein Ansatz dazu stellt das RIU (Research – Inte-

gration – Utilization) – Modell (Böcher & Krott, 2014; 2016) des wissenschaftlichen Wissenstransfers dar. Dieses wurde vor dem Hintergrund von Praxiswirkungen transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschungsprojekte entwickelt und seitdem in zahlreichen nationalen und internationalen Fallstudien zu Wissenstransfer und Politikberatung empirisch getestet (s. z. B. Böcher & Krott, 2016; Kirchner & Krott, 2020). Das RIU-Modell geht davon aus, dass wissenschaftlicher Wissenstransfer aus den permanent zu berücksichtigenden Aktivitäten Forschung (Research), Integration (Integration) und Verwertung in gesellschaftlicher Praxis (Utilization) besteht. Forschung folgt methodischen und theoretischen Ansprüchen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. Verwertung muss bestimmten Anforderungen in der Gesellschaft genügen (z. B. Anwendbarkeit im jeweiligen Kontext, Finanzierbarkeit, bestehende Nachfrage nach dieser Lösung). Entscheidend ist dabei der bidirektionale Zwischenschritt – die Integration – als „Ausrichtung der Forschung auf ein Praxisproblem mit dem Ziel, dieses zu beschreiben und erfolgreich zu lösen. Diese Ausrichtung vollzieht sich in zwei Richtungen: einerseits wird die Nachfrage der Praxis nach wissenschaftlich fundierten Lösungen ermittelt und für die Auswahl von Forschungsfragen eingesetzt, andererseits werden wissenschaftliche Forschungsergebnisse nach deren Relevanz für die Praxislösung ausgewählt“ (Böcher & Krott, 2014, S. 176) (Abb. 1). Dabei geht es um mehr als eine gelingende Kommunikation: Als politikwissenschaftliches Modell betont RIU die Wichtigkeit politischer und gesellschaftlicher Akteur/-innen und deren Machtpotenziale, um Lösungen in ihren Bereichen durchzusetzen. Dies könnten Politiker/-innen sein, die wissenschaftsbasierte Lösungen durchsetzen möchten, aber auch Praktiker/-innen in Unternehmen, die aufgrund ihrer Position, z.B. als Geschäftsführer/-in, Veränderungen im Unternehmen beeinflussen können. Integration ist dabei eine eigenständige Aufgabe, die noch mehr Anforderungen als universitäre Forschung und Lehre genügen muss, wie etwa der Praxisrelevanz, zielgruppengerechte Lehr und Lernformate oder der Anknüpfung an Interessen mächtiger Akteur/-innen. Diese Integration findet in so genannten „Integrationsforen“ (Kirchner & Krott, 2020) statt. Solche können bestehende oder neu geschaffene Arrangements sein, in denen sich Wissenschaft und Praxis begegnen und die

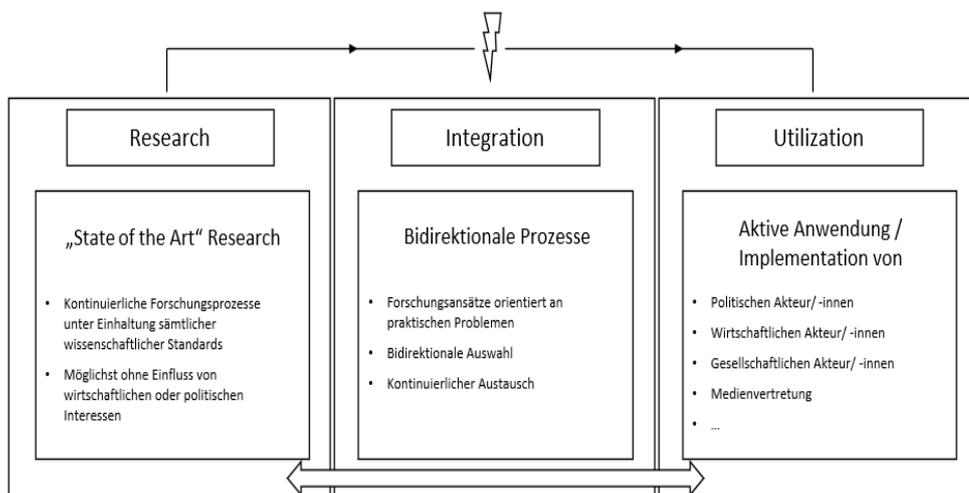


Abb. 1: RIU-Modell, Quelle: eigene Darstellung nach Böcher & Krott, 2016, S. 31

wechselseitigen Informations- und Selektionsprozesse stattfinden. SL-Formate in der hochschulischen BNE stellen aus unserer Sicht solche Integrationsforen dar (Abb. 2). Hier werden Studierende mit Praxisanforderungen (Utilization) in Form von Projektaufgaben auf der einen, mit wissenschaftlichen Anforderungen (Research) in den Theoriesitzungen auf der anderen Seite konfrontiert. Sie dürfen sich weder zu stark die Wünsche der Praxis zu eigen machen, was zu Lasten der wissenschaftlichen Qualität der Projekte gehen könnte, noch zu starr nur Wissenschaft in die Arbeit mit den Praktiker/-innen einbringen, was dazu führen könnte, dass die Projektansätze nicht praxisrelevant sind.

Ein fiktives Beispiel: Studierende arbeiten mit einem Verein, der zur Bekämpfung des Klimawandels lokale Baumpflanzaktionen durchführt. Da das Pflanzen Freude bereitet und eine Veränderung im Stadtbild sichtbar ist, verlieren die Studierenden vor Begeisterung bei den Praxiseinsätzen wissenschaftlich fundierte Kritik aus ihrem wissenschaftlichen Studium aus dem Blick: So wäre etwa zu analysieren, ob die gewählten Baumarten hinsichtlich ihrer mittel- und langfristigen Resilienz gegenüber klimabedingten Veränderungen am Standort die richtigen sind oder ob es ein geeignetes Konzept für die langfristige Pflege und Wasserversorgung gibt.

Um beiden Extremen vorzubeugen, kann das gesamte SL-Format als eine Art Integrationsforum betrachtet werden. Es wird von einer Dozierenden begleitet, die mit den geschilderten Spannungsverhältnissen vertraut ist und die Lehre entsprechend aufbereitet. Mithilfe des RIUSL-Modells und dessen Kriterien, die für reflektives SL berücksichtigt werden sollten, können solche Probleme frühzeitig antizipiert werden. Das gewünschte Ergebnis im fiktiven Beispiel könnte sein, dass die Studierenden, bevor sie sich an Pflanzaktionen beteiligen, im Seminar zunächst wissenschaftlich die Tragfähigkeit der Ideen und Konzepte reflektieren, um dann mithilfe des gewonnenen Wissens

die Praxislösungen zu verbessern. Dies hilft auch den Praxispartner/-innen, denn der Mehrwert des SL liegt auch darin, dass sie wissenschaftlich rückgebundene Hinweise hinsichtlich ihrer Projekte erhalten. So gedacht kann das RIUSL-Modell helfen, Bedarfe und Erwartungen zu identifizieren und die Ansprüche beider Seiten zu Produkten zu entwickeln, die beide Rationalitäten enthalten und einen beidseitigen Mehrwert erzeugen, der genuin aus dem SL-Konzept resultiert.

Ansätze dieser bidirektionalen Prozesse bestehen darin, dass Lehrperson und Praxispartnerinstitution bereits im Vorfeld über mögliche Projekte diskutieren und gemeinsam eine Aufgabenstellung für die Studierenden formulieren. Ein weiterer Schritt hierbei ist die Offenheit gegenüber Ideen und Anpassungen des Projekts durch die Studierenden. Damit das möglich ist, muss es von der Lehrperson im Seminar deutlich angesprochen und mit den Studierenden diskutiert werden – hier helfen pädagogische Ansätze des transformativen Lernens. Es kann hilfreich sein, das Verständnis von bzw. Strategien der Sozial- und Kommunikationskompetenz zu besprechen, um Konflikten vorzubeugen und den Studierenden so zu helfen, die wissenschaftlichen Erkenntnisse ihrer Theorieeinheiten zielgruppengerecht aufzubereiten und in die Praxisprojekte zu integrieren. Im Syllabus sollten Seminarinhalte zu finden sein, die sich auf das Wirkungsfeld des/der Praxispartner/-in beziehen, um den Studierenden die Grundlage zu geben, Projekte mit fachlichem Wissen gestützt durchzuführen.

**Schlussfolgerungen und Ausblick**

Dem Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis mit verschiedenen Interessen und Logiken kann in der Lehre mit SL und anderem projektbezogenem Lernen begegnet werden. Entscheidend für gelungene Formate sind anwendbare und sinnvolle Praxisprojekte und ein Lernfortschritt bzw. eine Kompe-

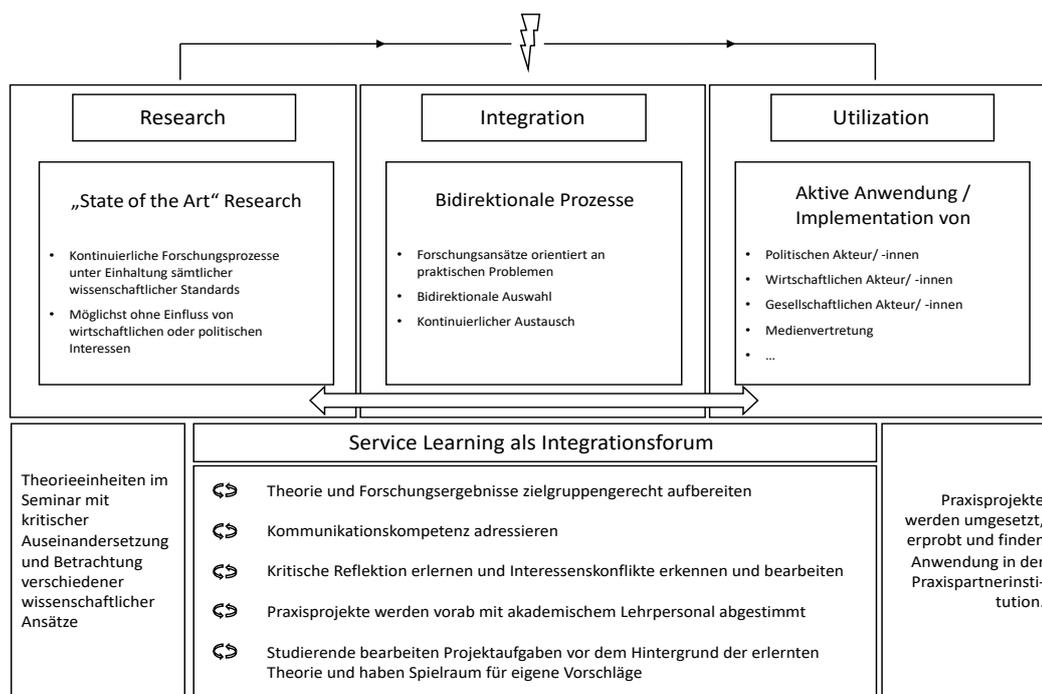


Abb. 2: RIUSL-Modell, Quelle: eigene Darstellung

tenzentwicklung bei den Studierenden. Die Autor/-innen dieses Beitrags argumentieren, dass dies gelingen kann, wenn SL als Integrationsforum zwischen den Akteur/-innen betrachtet und entsprechend gestaltet und durchgeführt wird. Zentral für eine gelungene Zusammenarbeit mit Praxispartner/-innen ist ein wechselseitiger Austausch und der Einbezug der Studierenden. Das RIUSL-Modell beschreibt anfänglich, wie das in einem Seminar gelingen kann, ohne die Details der didaktischen-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten auszuführen. Bis Projektende im Oktober 2025 werden ca. 25 Projekte mithilfe des RIUSL-Modells durchgeführt und analysiert werden.

### Literatur

- Arnold, M. G., Vogel, A., Fischer, A., Ulber, M., Beyer, K., & Füllhase, M. (2021). Hochschulübergreifendes Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(1), 239–258.
- Backhaus-Maul, H., & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung: Band 1. Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 289–299). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-027>
- BMBF (Hrsg.) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG.
- Böcher, M., & Krott, M. (2014). *Mit Wissen bewegen! Erfolgsfaktoren für den Wissenstransfer in den Umweltwissenschaften*. München: Oekom. <https://doi.org/10.14512/9783865815958>
- Böcher, M., & Krott, M. (2016). *Science Makes the World Go Round. Successful Scientific Knowledge Transfer for the Environment*. Springer International Publishing; Imprint: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-34079-1>
- Gerner, M., & Maus, S. (2023). praxiSDG & Next Practices for Sustain|Ability: Exploring Experiential Patterns for Transformative Learning through Service. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(2), 97–134. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/06>
- Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. *Sustainability Science*, 19(1), 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>
- Kirchner, M., & Krott, M. (2020). Integrating forest science into natural hazard management praxis: an international case study based on the innovative RIU approach. *International Forestry Review*, 22(4), 449–463. <https://doi.org/10.1505/146554820831255524>
- Krott, M., & Zeigermann, U. (2021). Wissenschaftsbasierte Politikberatung in der Corona-Krise: Die Ressortforschung des Robert-Koch-Instituts zwischen wissenschaftlichem Standard und politischem Handlungsdruck. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 14(2), 351–372. <https://doi.org/10.3224/dms.v14i2.08>
- Luhmann, N. (1968). Selbststeuerung der Wissenschaft. *Jahrbuch für Sozialwissenschaft* (2), 147–170.
- Luhmann, N. (1981). *Theoretische Orientierung der Politik. Soziologische Aufklärung 3*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-01340-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-663-01340-2_16)
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2024). *Leitbild*. <https://www.ovgu.de/leitbild.html>
- Rieckmann, M. (2021). Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In A. Boos et al. (Hrsg.), *CSR und Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5_9)
- Rieckmann, M., & Schank, C. (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *SOCIENCE*, 1(1), 65–79.
- Rosa, H., Strecker, D., & Kottmann, A. (2018). *Soziologische Theorien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. <https://doi.org/10.36198/9783838549927>
- Schank, C., & Lorch, A. (2018). Der Nachhaltigkeitsbürger in der sozioökonomischen Bildung. In T. Engartner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 215–241). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_9)
- Spraul, K., Hufnagel, J., & Höfert, A. (2020). Der Beitrag von Service Learning zur Agenda 2030. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 170–175). Weinheim: Beltz Juventa.
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

### Juliana Hilf

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung. Mit ihrem fachlichen Hintergrund der Pädagogik mit dem Fokus auf hochschulische BNE und Berufsbildung betrachtet sie BNE als hochpolitisch und untersucht Spannungsverhältnisse zwischen Bildungsakteur/-innen in Universitäten, Studierenden und Praxisakteur/-innen.

### Prof. Dr. Michael Böcher

ist Professor für Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung an der OVGU. Er hat das RIU-Modell des wissenschaftlichen Wissenstransfers für Nachhaltigkeit mitentwickelt, leitet das OVGU-Nachhaltigkeitszertifikatsprogramm „NAO“ und war Mitglied im Bioökonomierat der deutschen Bundesregierung.

Bror Giesenbauer

# Peer Learning für Hochschullehrende: Implementierung nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate wie Service Learning durch kollegiale Beratung

## Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie Peer Learning-Formate, insbesondere die kollegiale Beratung, Hochschullehrende bei der Anwendung praxis- und nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate wie Service Learning unterstützen können. In Zeiten des Klimawandels wird von Hochschulen gefordert, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten und (Bildung für) nachhaltige Entwicklung zu stärken. Dazu bedarf es neuer didaktischer Ansätze, die jedoch Herausforderungen für Lehrende darstellen. Der Artikel zeigt auf, dass Peer Learning durch den Austausch von Erfahrungen und Reflexion Lehrenden helfen kann, Herausforderungen zu überwinden und ihre Lehre weiterzuentwickeln. Ein selbstorganisiertes Peer-Learning-Format, der Peer Learning Circle, wird als praktischer Ansatz zur Unterstützung dieser Prozesse vorgestellt und diskutiert.

**Schlüsselworte:** *Peer Learning, Kollegiale Beratung, Service Learning, Innovative Lehrformate, Bildung für Nachhaltige Entwicklung*

## Abstract

The article examines how peer learning formats, particularly peer consultation, can support university educators in applying practice- and sustainability-oriented teaching methods, such as service learning. In times of climate change, universities are increasingly expected to contribute to addressing societal challenges and to strengthen (education for) sustainable development. This requires new pedagogical approaches, which often present challenges for educators. The article demonstrates that peer learning, through experience sharing and reflection, can help educators overcome uncertainties and further develop their teaching. A self-organized peer learning format, the Peer Learning Circle, is presented and discussed as a practical approach to support these processes.

**Keywords:** *Peer Learning, Peer Consultation, Service Learning, Innovative Teaching Formats, Education for Sustainable Development*

## Einleitung

In Zeiten des Klimawandels wird auch von Hochschulen eingefordert, dass sie Lernende dazu befähigen, Nachhaltigkeitsaspekte zu reflektieren und im Handeln zu berücksichtigen (vgl. GreenComp-Modell der Europäischen Kommission von Bianchi et al., 2022; Herzog & Kondratjuk, 2024). Wenn Hochschulen diesem Anspruch gerecht werden wollen, brauchen sie daher Lehrformate im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) (Potthast et al., 2024).

Im Projekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“ wird in diesem Kontext das Potenzial von Service Learning (SL) als innovatives Lehrformat für BNE erforscht (s. Porträt in dieser Ausgabe). SL ist ein Lehrformat „bei dem akademisches Lernen und der Erwerb von Kompetenzen (Learning) mit der Erbringung von Unterstützungsleistungen (Service) kombiniert werden“ (Giesenbauer, 2024, S. 71). Doch sowohl BNE im Speziellen als auch innovative Lehrformate im Allgemeinen sind anspruchsvoll und voraussetzungsvoll. Um ein Format wie SL anzuwenden, brauchen die Lehrenden (1.) das nötige fachliche und didaktische Wissen, (2.) ggf. Kontakte zu passenden Praxiseinrichtungen sowie (3.) die Bereitschaft und den Mut, in der eigenen Lehre ein ungewohntes Format zu erproben und sich auch während der Durchführung in unvorhersehbare Situationen zu begeben.

Der erste und dritte Punkt werden in Deutschland dadurch erschwert, dass Hochschullehrende klassischerweise keine didaktische Ausbildung durchlaufen, auch wenn an vielen Hochschulen mittlerweile Neuberufungen mit hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen verknüpft werden. Dieser Beitrag widmet sich dem dritten Punkt und damit konkret der Frage, ob und wie Peer Learning-Formate Lehrende dabei unterstützen können, Lehrformate wie SL anzuwenden und dabei auftretende Herausforderungen zu bewältigen. Dabei wird der Fokus vor allem auf das bewährte Format der kollegialen Beratung gelegt und ein konkretes Anwendungsbeispiel vorgestellt.

## Reflexive Praxis und kollegiale Beratung an Hochschulen

Wenn Lehrende neue didaktische Methoden in ihre Lehre integrieren, werden sie selbst zu Lernenden. Besonders praxis- und interaktionsorientierte Formate wie SL verlangen von den Lehrenden, dass sie die Lehre im Prozess fachlich, methodisch und vom Ablauf her situativ an neue Konstellationen anpassen. Um diesen dynamischen Prozessen gerecht werden zu können, müssen sie sowohl die Lehrveranstaltung als auch sich selbst kontinuierlich reflektieren.

Schön (1983, S. 16 ff.) prägte den Begriff *Reflective Practice* und argumentiert, dass spezialisierte Fachkräfte wie Hochschullehrende in der Praxis oft an die Grenzen ihres Fachwissens stoßen und daher die Fähigkeit entwickeln müssen, flexibel auf komplexe, sich ändernde Anforderungen zu reagieren. Der Schlüssel dazu liege in der Reflexion des eigenen Handelns. Schön unterscheidet zwischen *Reflection-in-action* (Reflexion während des Handelns) und *Reflection-on-action* (Reflexion nach dem Handeln).

Die Förderung von *Reflection-in-action* ist in der Hochschullehre besonders gut in praxisorientierten Lehrformaten wie SL möglich, in denen Lehrende und Studierende flexibel auf sich ändernde Umstände reagieren müssen. Darüber hinaus kann *Reflection-on-action* vergleichsweise leicht an eine Vielzahl von Lehrformaten angedockt werden, sowohl während der Lehre für Studierende als auch zwischen den Sitzungen für Lehrende. Eine Meta-Analyse von Guo (2022) zeigt, dass verschiedene Methoden reflexiver Praxis (z.B. Reflexionstagebücher, Rollenspiele, Gruppengespräche) positive Effekte auf den Lernerfolg von Studierenden haben. Wenn Lehrende sich selbst als Lernende begreifen, könnten sie diese Methoden auch auf ihre eigene Lehre anwenden.

Ein besonderes Potenzial wird in diesem Kontext dem Peer Learning zugeschrieben, d.h. Formaten bei denen nicht nur individuell reflektiert wird, sondern durch gemeinsames Reflektieren in Gruppen Perspektivenwechsel und gegenseitige Stärkung ermöglicht werden (Hansen & Mendzheritskaya, 2024, S. 3). Bislang gibt es wenige Studien, die Peer Learning von Lehrenden konkret untersuchen. Drei fallbasierte Studien, die jeweils die reflexive Praxis von Lehrenden in Dreiergruppen untersuchten (Farrell, 2016; Ossa Parra et al., 2015; Trigueros & Lozano, 2015), illustrieren jedoch, dass Peer Learning dabei helfen kann, die Lehre bewusster und passgenauer zu gestalten und Konflikte konstruktiv zu bewältigen.

In der Recherche nach geeigneten Peer Learning-Formaten für die Unterstützung von Lehrenden bei der Umsetzung von neuen Lehrformaten kristallisierte sich im Rahmen des Projekts „Senatra“ das Format der kollegialen Beratung als besonders robust und bewährt heraus. Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept vor allem durch die Arbeiten des Organisationspsychologen und Supervisors Kim-Oliver Tietze (2010; 2019; 2023) geprägt. Formate der kollegialen Beratung folgen in der Regel dem Ablauf *Hilfeseuch und Rolleneinteilung, Falldarstellung, Beratung, Resümee* und unterscheiden sich vor allem darin, wie stark die Phasen und die sozialen Rollen ausdifferenziert und welche Methoden für die Beratung verwendet werden (Tietze, 2019, S. 446).

Da das Format neben der fachlich-inhaltlichen Beratung auch zahlreiche überfachliche Aspekte adressiert, lässt sich da-

von ausgehen, dass sich die Effekte von kollegialer Beratung aus anderen beruflichen Kontexten auch auf die Anwendungen an Hochschulen übertragen lassen. Tietze fasst verschiedene Studien (besonders mit Lehrer/-innen) und Annahmen zu kollegialer Beratung zusammen. Kollegiale Beratung konnte in einigen Studien die Selbstschemenschätzung kognitiver und sozialer Kompetenzen sowie die Präferenz für kooperative Formate bei Lehrer/-innen erhöhen sowie die Kommunikationskompetenzen, Problemlöseverhalten und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden verbessern (Tietze, 2010, S. 54–55). Zudem wird in der Literatur davon ausgegangen, dass kollegiale Beratung die Teilnehmenden darin unterstützt, multiperspektivische Problemanalysen vorzunehmen, Interpretations- und Lösungsideen zu erhalten, stellvertretend zu lernen, die berufliche Qualifikation zu steigern und Professionalität und soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln (Tietze, 2010, S. 59ff.).

Mit konkretem Bezug zur Hochschullehre untersuchten Hansen und Mendzheritskaya (2024) die Wirksamkeit eines Fallberatungsformats jeweils mit Lehrer/-innen, Hochschullehrenden und studentischen Tutor/-innen in Deutschland. Alle Gruppen empfanden die Teilnahme als ähnlich nützlich. Die quantitativen Analysen zeigen zudem, dass die Hochschullehrenden es als besonders bereichernd empfanden, Einblick in die Lehre anderer und zudem neue Perspektiven auf die eigene Lehre zu erhalten.

Zusammengenommen scheint die kollegiale Beratung ein geeignetes Format zu sein, um die *Reflection-on-action* von Lehrenden in Bezug auf ihre eigene Lehre zu unterstützen, besonders wenn dynamische Formate wie SL eingesetzt werden, welche von den Lehrenden verlangen, den Prozess an sich verändernde Begebenheiten anzupassen. Zudem erscheint es plausibel, dass kollegiale Beratung mit der Stärkung von Sozial-, Kommunikations- und Problemlösekompetenzen auch zur Kompetenzentwicklung für nachhaltige Entwicklung beiträgt (vgl. Bianchi et al., 2022; Redman & Wiek, 2021).

### Peer Learning Circle in der Praxis

Im Projekt „Senatra“ soll basierend auf diesen Vorüberlegungen ein Format der kollegialen Beratung entwickelt werden, das sich in einem Peer Learning Circle selbstorganisiert anwenden lässt. Erste Recherchen und Interviews zeigen, dass kollegiale Beratung für Hochschullehrende zwar verbreitet ist, aber meist mit wenigen Teilnehmenden und unter Anleitung von festen, gruppenexternen Moderator/-innen stattfindet. Daher wird im Folgenden zunächst die selbstorganisierte Anwendung erörtert, bevor der Ablauf des Peer Learning Circles vorgestellt wird.

### Selbstorganisierte Anwendung

Das neu entwickelte Format des Peer Learning Circles hat zum Ziel, selbstorganisiert angewendet werden zu können, wofür es mehrere Gründe gibt. In erster Linie wird hierdurch die *Kollektialität* der kollegialen Beratung betont, die Steffan (2008, S. 442) zufolge zum Ziel einer „vertrauensgeprägte[n], solidarische[n], weiterentwicklungsbegünstigende[n] Beratungskultur“ beiträgt. Eine solche veränderte Beratungs- und Lehrkultur könnte insgesamt zu einem Klima der Kooperation beitragen und somit die Bemühungen für Nachhaltige Entwicklung begünstigen (Giesenbauer, 2022). Zweitens ermöglicht die

selbstorganisierte Anwendung, dass alle Rollen der Fallberatung (inkl. Moderation und Fallgeber/-in) prinzipiell umkehrbar sind und im Verlauf von allen Mitgliedern eingenommen werden können. Hierdurch entstehe laut Tietze (2019, S. 447) eine besondere Lernumgebung: „Durch die reziproke Anlage der Beziehungen verteilen die Mitglieder Rollenmacht, Unterstützung und Risiken wie Verletzbarkeit in der Peergruppe gleich und schaffen eine kollegiale, nichthierarchische und konstruktive Lernumgebung“. Zudem ist die selbstorganisierte Anwendung nicht abhängig von der Verfügbarkeit professioneller Moderator/-innen. Dadurch hat das Format das Potenzial, einerseits eigenständig von Lehrendengruppen und andererseits in größeren Workshops mit mehreren Untergruppen angewendet zu werden. Je nach Format kann es sehr unterschiedliche Beratungsphasen mit vielfältigen Arten der wechselseitigen Rückmeldungen geben (s. o.). Bei der selbstmoderierten Anwendung sollte jedoch darauf geachtet werden, das Format fokussiert und anwendbar zu halten. Differenziertere Rollen- und Moduswechsel eignen sich eher für die Durchführung mit geschulten Moderator/-innen. Im Peer Learning Circle wird daher auf mehrfache Rückkopplungsschleifen verzichtet, um die Rollenerwartungen für die Phasen klarer zu halten.

### Ablauf des Peer Learning Circle

Die kollegiale Beratung im Peer Learning Circle soll Lehrende dabei unterstützen, lehrbezogene Herausforderungen strukturiert und gemeinschaftlich zu reflektieren. Im Folgenden wird der Ablauf vorgestellt und kommentiert. Die Durchführung nimmt etwa 40–65 Minuten in Anspruch und eignet sich für eine Gruppengröße von etwa vier bis sieben Personen. Wenn mehrere Runden in Folge durchgeführt werden, können die Folgerunden ca. 10–15 Minuten kürzer sein, da die Rolleneinteilung in Phase 1 für alle Runden gemeinsam vorgenommen werden kann. Die Phasen 3 und 4 sind für Anliegen mit emotionalem Gehalt konzipiert und können bei sehr fachlichen Anliegen übersprungen werden.

#### Phase 1: Check-in und Rolleneinteilung (ca. 10 Minuten):

Die Phase der Rolleneinteilung beginnt mit der Frage: „Was beschäftigt euch gerade mit Blick auf eure Lehre? Wer möchte einen Fall einbringen?“. Der kurze Check-in dient einerseits dazu, geeignete Fälle zu finden, welche für die Gruppe von Interesse sind; und andererseits dazu, dass die Teilnehmenden im Thema und der sozialen Situation ankommen und ein vertrauensvolles Klima für die folgenden Phasen aufgebaut wird. Ein Fall sollte aktuell relevant sein und im Wirkungsbereich des/der Ratsuchenden liegen. Er kann sich dabei auch auf vergangene oder zukünftige Herausforderungen beziehen.

Die Gruppe legt gemeinsam die Rollen für die Fallberatung fest, d. h. (a) eine ratsuchende Person und (b) einen bzw. eine Moderator/-in. Alle anderen Personen nehmen automatisch eine Rolle (c) im Reflexionskreis ein, wobei bei Bedarf eine Person den Prozess protokollieren kann.

**Phase 2: Falldarstellung (ca. 5–10 Minuten):** Die Phase der Falldarstellung beginnt mit einer *Spontanerzählung* der ratsuchenden Person, in der sie in etwa fünf Minuten beschreibt, worum es geht und wer involviert ist. Die moderierende Person stellt ggf. wertschätzende Nachfragen. Anschließend bekommen die Zuhörenden die Möglichkeit, *Verständnisfragen* zu stellen. Hierbei sollten keine versteckten Lösungen oder Hypothe-

sen vorgeschlagen werden. Zum Abschluss der Phase soll die ratsuchende Person schließlich eine *Schlüsselfrage* für den Reflexionskreis formulieren, um der Gruppe einen klaren Auftrag für die folgenden Phasen zu geben. Zusätzlich kann sie sich wünschen, dass jemand die Vorschläge der Gruppenmitglieder für sie protokolliert. Erfahrene Gruppen können zudem besondere Methoden für die Beratungsphase festlegen (Tietze, 2023). Die ratsuchende Person bleibt in den folgenden drei Phasen stumm und schaltet online die Kamera aus.

**Phase 3: Optionale Reflexion in Stille (1 Minute):** Die Reflexion in Stille sorgt dafür, dass alle Teilnehmenden innehalten können, bevor sie mit den Eindrücken der anderen konfrontiert werden. Hierzu reflektieren die Reflexionskreismitglieder individuell (und ggf. schriftlich) die Frage reflektieren „Was löst das Gehörte in mir aus?“.

**Phase 4: Optionale Resonanzphase durch Reflexionskreis (ca. 1 Minute pro Person + 2 Minuten):** Die Resonanzphase dient dazu, der ratsuchenden Person zunächst eine *wertschätzende und bestärkende Rückmeldung* zu geben. Die Reflexionskreismitglieder teilen reihum ihre Eindrücke zur Frage: „Was fand ich alles positiv? Was nehme ich sonst noch wahr?“. Die Resonanzphase lenkt bewusst den Fokus zunächst auf positiv-empathische Äußerungen, um das vertrauensvolle Miteinander zu bestärken. Andernfalls kann sich die fallgebende Person durch das direkte Teilen von Erfahrungen und Lösungsvorschlägen der Gruppenmitglieder leicht infrage gestellt fühlen und in der Folge weniger offen für konstruktiv gemeinte Beiträge sein.

**Phase 5: Beratung und Ideensammlung des Reflexionskreises (ca. 15 Minuten):** Der Reflexionskreis *analysiert* in dieser Phase das Gehörte konstruktiv und *sammelt mögliche Erklärungen, Ideen und Lösungen für den Fall*. Diese Phase dient einerseits der fallgebenden Person dazu, neue Perspektiven und Anregungen zu erhalten und hilft andererseits den Mitgliedern des Reflexionskreises dabei, sich als selbstwirksam zu erfahren, die eigene Beratungskompetenz zu schulen und eine konstruktiv-kooperative Haltung einzuüben.

**Phase 6: Gemeinsames vertiefendes Gespräch (ca. 10 Minuten):** Im vertiefenden Gespräch lädt der bzw. die Moderator/-in zunächst die ratsuchende Person dazu ein, auf das Gesagte zu reagieren und eine Rückmeldung dazu zugeben, was für sie stimmig war und was sie beschäftigt. Anschließend können sich alle Beteiligten gegenseitig Rückfragen stellen und einzelne Aspekte vertiefen. Zum Ende teilt die ratsuchende Person mit, was sie aus der Beratung mitnimmt und was sie *umsetzen möchte*.

**Phase 7: Abschluss (10 Minuten):** Der Abschluss dient der Gruppe dazu, kurz den Prozess zu reflektieren, sich gegenseitig zu bedanken und Organisatorisches für weitere Runden oder Treffen zu vereinbaren. Zum Schluss beantworten alle Beteiligten jeweils mit einem Satz die Frage, was sie aus der Sitzung mitnehmen. Die Abschlussphase gibt damit der Gruppe die Gelegenheit, gemeinsam hervorzuheben, was Neues entstanden ist und so die Essenz der Beratung im Kreis wohlwollender Kolleg/-innen herauszuarbeiten.

### Diskussion

Das vorgestellte Format der kollegialen Beratung im Peer Learning Circle ist darauf ausgerichtet, Lehrende dabei zu unterstützen, lehrbezogene Herausforderungen gemeinsam zu reflektie-

ren, ein vertrauensvolles Klima der Kollegialität zu erleben. und sich dadurch eher anspruchsvollen Lehrformaten wie SL zu widmen. Durch die kollegiale Beratung werden zudem soziale Kompetenzen wie Zusammenarbeit und gemeinsames Problemlösen gestärkt – wesentliche Fähigkeiten für die Förderung nachhaltiger Entwicklung. Erste Anwendungen zeigen vielversprechende Ergebnisse. Allerdings ist weitere Forschung nötig, um zu verstehen, wie effektiv Peer Learning-Formate, insbesondere der Peer Learning Circle, Lehrende bei der Einführung neuer, nachhaltigkeitsorientierter Ansätze unterstützen.

Es gibt jedoch auch kritische Perspektiven auf die selbstorganisierte Anwendung. Tietze (2019, S. 449) zufolge wird in der Literatur zuweilen davor gewarnt, dass ohne externe Moderation leichter ungünstige Dynamiken entstehen können, wie gemeinsames Abschweifen, Machtdynamiken und unkorrigierte falsche Annahmen und Informationen. Eine genaue vorhergehende schriftliche oder mündliche Anleitung kann diese möglichen Effekte jedoch verringern oder verhindern, wie bestehende Forschung zeigt (Tietze, 2010; 2023).

Eine systematische Herausforderung für alle Formen der kollegialen Beratung könnte der Zeitmangel von Lehrenden sein, verbunden mit hohem Forschungsdruck. Beispielweise argumentiert Watolla (2019) auf Basis qualitativer Analysen, dass geringe zeitliche Kapazitäten dazu führen, dass digitale Lehrformate in der Hochschule nur zögerlich angewendet werden. Aus dieser Perspektive könnten unterstützende Angebote wie der Peer Learning Circle zwar wirksam sein – aber ebenfalls aus Zeitmangel nicht wahrgenommen werden.

## Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Projekts „Senatra“ soll das hier vorgestellte Format der kollegialen Beratung weiter erprobt werden. Zudem soll untersucht werden, inwiefern es sich auch selbstorganisiert anwenden lässt oder ob es eher professionell moderiert werden sollte. Außerdem werden eine Reihe von Experteninterviews mit Personen geführt, die ähnliche Formate im Hochschulkontext mit Lehrenden angewendet haben. Die gesammelten Erfahrungen werden bis Ende 2025 in einen Circle Guide einfließen, einer Anleitung für die (selbstorganisierte) Durchführung des Peer Learning Circle.

Insgesamt stellt die kollegiale Beratung einen vielversprechenden Ansatz für die Unterstützung von Hochschullehrenden bei der Anwendung neuer und insbesondere praxis- und nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate dar. Kollegiale Beratung könnte eine kooperative Lehrkultur und die reflexive Praxis von Lehrenden stärken und bei der selbstorganisierten Anwendung auch hochschuldidaktische Einrichtungen entlasten. Im Idealfall kann sie damit zur Kompetenzentwicklung im Sinne einer BNE und damit zur Bewältigung der derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen beitragen.

## Literatur

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. EUR: 30955 EN. Publications Office of the European Union.
- Farrell, T. S. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Giesenbauer, B. (2022). Kooperation vor Wettbewerb: Wertewandel zu einer neuen Haltung des Wirtschaftens. In H. Rogall, F. Ekaradt, A. Grothe, W.-D. Hasenclever, I. Hauchler, M. Jänicke, K. Kollmann, N. V. Michaelis & H. G. Nutzinger (Hrsg.), *Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie: 2022/2023. Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie: Im Brennpunkt: Kommunale Wärmewende* (S. 141–151). Weimar: Metropolis.
- Giesenbauer, B. (2024). Eine sanfte Revolution: Die integrative Hochschule – Transformation für Nachhaltigkeit. *Forum Nachhaltig Wirtschaften*, 24(4), 70–72.
- Guo, L. (2022). How should reflection be supported in higher education? A meta-analysis of reflection interventions. *Reflective Practice*, 23(1), 118–146. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856>
- Hansen, M., & Mendzheritskaya, J. (2024). Reflecting team – a structured method for peer reflection on challenges in teaching. *Reflective Practice*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2305887>
- Herzog, C., & Kondratjuk, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 21–29. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7151>
- Ossa Parra, M., Gutiérrez, R., & Aldana, M. F. (2015). Engaging in critically reflective teaching: from theory to practice in pursuit of transformative learning. *Reflective Practice*, 16(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.944141>
- Pothast, T., Bellina, L., Müller-Christ, G., & Tegeler, M. K. (2024). Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Hochschulen. In M. Rieckmann, B. Giesenbauer, B. Nölting, T. Pothast & C. T. Schmitt (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen: Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamteinstitutionellen Transformation* (S. 37–58). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786269.5>
- Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 785163. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.785163>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Steffan, W. (2008). Intervision. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 440–443). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 26(4), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Tietze, K.-O. (2023). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (12. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Trigueros, M., & Lozano, M.-D. (2015). Teacher change: ideas emerging from a project for the teaching of university mathematics. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 699–710. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1069265>
- Watolla, A.-K. (2019). *Strategische Weiterentwicklung von Studium und Lehre im digitalen Zeitalter: Handlungsfelder und Herausforderungen* (Diskussionspapier Nr. 6).

## Dr. Bror Giesenbauer

forscht am Lehrstuhl für Nachhaltiges Management der Universität Bremen zur systemischen Transformation von Hochschulen sowie zum Potenzial von Peer Learning-Formaten für Lehrende. Als Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e.V. (DG HochN) koordiniert er das bundesweite Netzwerk des Vereins und tauscht sich regelmäßig mit weiteren nationalen und internationalen Netzwerken aus. Darüber hinaus leitet Bror Giesenbauer mehrere Drittmittelprojekte und ist Mitglied verschiedener Nachhaltigkeitsgremien der Universität Bremen.

Alejandro Álvarez-Vanegas

## Service Learning in Medellín, Colombia: Navigating Challenges and Forging New Pathways for Sustainable Development

### Abstract

This article explores the implementation of a Service Learning program at a Colombian university, emphasizing its potential to promote Education for Sustainable Development (ESD) in the country. It outlines the origins of the initiative and highlights the challenges of scaling it up. After introducing the role of Service Learning in advancing ESD, the article examines how this pedagogical approach can help address critical issues in Colombia, such as inequality. The discussion concludes with an in-depth analysis of the implementation of the program at a private university, focusing on its successes, the obstacles to broader adoption, and potential strategies to overcome them.

**Keywords:** *Service Learning, Colombia, Action Competence, Real-world Pedagogies*

### Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Implementierung eines Service Learning-Programms an einer kolumbianischen Universität und hebt dessen Potenzial zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Land hervor. Er beschreibt die Ursprünge der Initiative und beleuchtet die Herausforderungen, das Programm auszuweiten. Ausgehend von der Bedeutung von Service Learning für die Förderung von BNE wird erörtert, wie dieser pädagogische Ansatz drängende Probleme in Kolumbien, wie beispielsweise Ungleichheit, angehen kann. Der Artikel schließt mit einer detaillierten Analyse der Umsetzung des Programms an einer privaten Universität, wobei der Fokus auf den Erfolgen, den Hürden für eine breitere Anwendung und den möglichen Strategien zu deren Überwindung liegt.

**Schlüsselworte:** *Service Learning, Kolumbien, Handlungskompetenz, lebensweltlich orientierte Pädagogik*

### Service Learning: A Pathway to Advancing Education for Sustainable Development in Colombia

The illusion that development would bring wealth and abundance to all has long been dispelled. The “Great

Acceleration” of socio-economic and Earth System trends since the 1950s has revealed significant risks for the future, and the patterns of recent years have not brought sufficient clarity about the possibility of a *great decoupling* of development from environmental impacts, a crucial requirement for sustainability (Steffen et al., 2015). In light of this uncertainty, it becomes more important than ever to intensify the efforts to achieve sustainability, as has happened with the global push provided by the Sustainable Development Goals (SDGs).

Education for Sustainable Development (ESD) is based on the idea that achieving sustainable development depends on community-level social learning, where all sectors and agents of society are involved in exploring pathways to a more sustainable future (Barth & Michelsen, 2013). ESD is recognized in the SDGs, specifically in SDG4, target 4.7., which aims to ensure that in 2030 “all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles” (United Nations, 2015, p. 17). ESD serves as a framework to promote the knowledge, skills, values, and behaviors necessary for sustainable development (UNESCO, 2020) and can thus be said to aim at cultivating sustainability competences. The global policy framework for ESD highlights the importance of tailoring educational approaches to address specific conditions, such as poverty. It also calls for a transformation in educational content and the exploration of diverse teaching methods to foster key competences for sustainability (UNESCO, 2016). In this context, Service Learning (SL) emerges as a powerful tool to advance ESD, as further discussed below, first in general terms and then specifically in relation to the Colombian case.

### Service Learning and ESD

SL has been defined as a: “credit-bearing educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain a further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility” (Bringle & Hatcher, 1996, p. 222). As a pedagogical approach, SL immerses students in real-world experiences, enabling them to learn and grow while building empathy and contributing to positive

change within a community. In a study about SL as niche innovation for ESD in universities (Álvarez-Vanegas et al., 2024), it was found that this pedagogical strategy can play a crucial role in advancing ESD in universities through several pathways. On the one hand, SL connects students with their communities to drive positive change through interdisciplinary collaborations and partnerships with non-academic stakeholders (Helicke, 2014). SL also allows students to apply classroom knowledge in a real-world setting, developing leadership skills while earning academic credits for actively participating in community projects (Ferdiansyah et al., 2022; Preradović & Čalić, 2022; Tejedor et al., 2019). In addition, SL in universities can help promote an understanding of sustainability as a complex, value-based issue, fostering civic values, community engagement, and social change, while empowering students as equal partners in discussions and research (Deleye et al., 2019; O'Flaherty et al., 2011). Finally, SL can help transform campuses into living labs for sustainability experimentation, such as greening initiatives, which go beyond their traditional academic mandate (Barth et al., 2014).

### The Colombian context

Colombia presents an interesting case for the inclusion of SL within the framework of ESD. The nation's history has been marked by conflict and significant inequalities, but at the same time, it is rich in terms of its geographical, cultural, and biological diversity. With a diverse population that includes mestizos, Indigenous people, and Afro-Colombians, it is also recognized as one of the world's megadiverse (i.e., most biodiverse) countries in the world (Álvarez et al., 2021; Rodríguez-Zapata & Ruiz-Agudelo, 2021). As with other public services, education and universities in Colombia have fallen into a *public goods trap* (Cárdenas Campo et al., 2021). A public goods trap describes a systemic situation where individuals turn to private alternatives due to inadequate provision of public goods. As a result, the demand for government-provided goods is reduced, which in turn leads to a reduction in government provision of public goods due to increased reliance on private alternatives (Fergusson, 2019). In a highly unequal context (Chancel et al., 2022), the impact of this trap becomes more severe, as the concentration of economic power and political influence promotes private provision, further reducing interest in enhancing the availability and quality of education and other public goods. While about 30% of education is privately managed in OECD countries, in Colombia (also an OECD member), this percentage increases to 47% (OECD, 2016).

There have been significant efforts to reduce inequality and increase the quality of education in Colombia (including the goal of contributing to peacebuilding in the country) but there are still substantial challenges remain to be addressed (Díaz Monsalve et al., 2021). Despite being acknowledged for advancing citizens' rights and participation, and although considerable legislative strides in the socio-environmental sphere have been made, numerous elements of the Colombian Constitution and the National Policy for Environmental Education are ignored in practice. The nation grapples with ecological issues, including soil, water, air pollution, and deforestation. At the same time, it faces significant socio-economic challenges

related to violence, conflict, poverty, and inequality, including educational disparities, on the socioeconomic front. Furthermore, when considering the intersection of participation and ecology, it is crucial to highlight that Colombia is one of the most dangerous places in the world for environmentalists (Le Billon & Lujala, 2020).

### Our experience with Service Learning at Universidad EAFIT

Universidad EAFIT (or simply, EAFIT), a private institution based in Medellín, Colombia, was established in 1960. It currently offers twenty-five undergraduate programs, around forty master's programs, and six doctoral programs. While the tensions between public and private education should not be ignored, it is also necessary to question whether private education is inherently opposed to equity. Can private universities help education escape the public goods trap mentioned in the previous section? If private education is oriented toward recognizing the diversity of social, ecological and economic realities within society, if it is inclusive of different social classes, and if it truly focuses on channeling resources to address the problems that burden society (including environmental issues), it can be argued that it has the potential to reduce inequalities and promote sustainability.

To achieve this, it is essential to strengthen socioeconomic diversity within private universities through full and partial scholarships (and other access tools) and to foster deep public-private synergies. But beyond scholarships, it is crucial to incorporate pedagogical strategies that bring students and faculty closer to the realities of the communities in which they live. Students (specially a privileged one) should not complete their university studies without having transformative learning experiences that expose them to different realities of their context. These are experiences where, in addition to learning the theoretical background about problems beyond their immediate environment, students can critically examine what those other challenging realities entail (to recognize their complexity), while at the same time experiencing them first hand (being present to build empathy) and discovering how contributing to solving societal problems is relevant to their own lives (i.e., finding compassion and empowerment).

As an action-oriented pedagogical approach, SL engages learners with real-life challenges faced by real individuals, enabling them to engage directly with both the people and the issues while working toward solutions. The promise of this dual benefit – addressing pressing problems while enhancing the relevance and impact of students' learning – was the driving force behind its implementation at EAFIT.

### The origins and structure of the Service Learning initiative

The SL initiative at EAFIT began as a bottom-up project. Although the university aimed to promote innovation through new pedagogical strategies, none included SL or other real-world approaches. While methods like problem-based learning and case studies foster active learning, they did not guarantee direct student engagement with external communities or real-world challenges. In response, the author of this article, along

with the coordinator of the university's volunteer programs (under the EAFIT Social Department), sought ways to connect students with the communities of Medellín. This led to the partial implementation of the SL initiative in 2018, integrated into two elective courses (Sustainable Development and Ecology) attended by undergraduate students from different disciplines. The initial phase was exploratory, with students participating in volunteering programs organized in collaboration with EAFIT Social.

Following this pilot phase, the projects evolved into an option for completing the final assignment in the aforementioned elective courses, thus being explicitly integrated in their academic programs. All the projects followed the same instructions, and the same structure divided in three phases: preparation, action and reflection. In the preparation phase the details of each project were determined through discussions between the educators and community leaders considering the needs of the communities and the resources (in terms of possibilities and limitations) of the university. On the part of the students, this phase also included writing an essay about the specific topic of the project (its relevance in their region and globally, in the context of sustainability principles and the Agenda 2030). In the action phase, the students worked on-site together with the community leaders on issues such as organic waste management, increasing urban biodiversity and helping to control an invasive species, among others. Finally, in the reflection phase, the students prepared and shared with their classmates a reflection around their personal experience and the most important lessons they learned.

### **The impact of Service Learning**

The impact of SL in EAFIT was measured in 2021 against the Action Competence for Sustainability (Álvarez-Vanegas & Volante, 2024). This assessment framework was chosen due partly to the fact that the team of educators overseeing the courses was particularly interested in examining to which extent the courses contributed to strengthen the students as change agents. One instrument found in the literature was used to assess the self-perceived action competence for sustainability. Given that it included the "willingness to act" as one of the three clusters of analysis (the other two are "knowledge about action possibilities" and "confidence in one's own influence") (Olsson et al., 2020), this framework proved to be useful. The comparison of course performance when SL was selected as the final project versus when it was not, revealed that SL significantly enhances students' willingness to act for sustainability.

Additionally, students involved in SL projects were surveyed regarding their learning experiences across cognitive, socio-emotional, and attitudinal domains – referred to as their heads, hearts, and hands (Sipos et al., 2008; UNESCO, 2017). The responses to the statements "SL helped me strengthen the concepts of the course", "SL made me more sensible to the world's socio-ecological problems" and "SL motivated me to take action to help building a more sustainable world" indicate that they highly value SL as a means to achieve more comprehensive and meaningful learning experiences (Álvarez-Vanegas & Volante, 2024). While the outcomes of the SL initiative were positive and promising, its implementation remained confined to elective courses, with limited resources allocated for essential elements such as materials and transportation. A stronger push was necessary to elevate SL to the next level.

### **"Ups and downs" and the path forward**

SL gained significant momentum during an institutional discussion on the need to update EAFIT's graduate attributes. These attributes represent an institutional commitment to seek to ensure that all graduates, regardless of their background, interests, or degree program, "will possess, and be able to live out in the wider world, such knowledge, skills and values through their work and through their lives" (Scott, 2016, p. 20). In other words, they serve as a commitment to society, employers, and students. As EAFIT's mission at that time was to contribute to the sustainable development of humanity, it was expected that *the students' commitment to sustainability* would be embedded within the graduate attributes. This became a reality and based on the successful outcomes of previous SL projects, a new course was designed as an innovation with SL as its foundational pillar. This course was designed to be mandatory, rather than elective, ensuring that every student at EAFIT would engage in a SL project, increasing their possibilities of enhancing their willingness to act for sustainability.

However, the innovation faltered during a change of leadership at the university. Despite the new rector's interest in sustainability, the carefully crafted graduate attributes – including a *commitment to the planet* – were discarded, and the courses and strategies intended to bring them to life (including SL) were replaced by other initiatives. A key lesson is that niche educational innovations such as the one presented here must be robust to changes in university leadership in order to mature over time. During leadership transitions, there is competition between different staff-promoted niche innovations, which may survive, grow or be rejected by the management in keeping with evolving visions of university leadership.

Action- and community-oriented practices such as SL are promising routes to provide students with insights into the realities of their context. By cooperating with community leaders, students can increase their willingness to act for sustainability, which can help address environmental issues and reduce inequalities in Colombia. SL has shown the potential to cultivate sustainability competences, and their incorporation should be included as a criterion for assessing the performance and quality of universities. It should be made imperative that different courses in each discipline incorporate learning experiences that involve meaningful interaction with local communities and the ecological environment.

Although the vision of making SL a universal experience for all EAFIT students was cut short, a dedicated group of committed professors ensured that the projects continued to thrive. We are now exploring alternatives not only to sustain the SL initiative but also to scale it up and enhance its overall impact. One promising opportunity is to foster collaboration with the private sector by integrating the corporate volunteering programs of companies with university-led SL projects. This would enable the design of joint initiatives where employees from various corporations could actively contribute to projects that have a direct positive impact on society and the planet.

Many private companies invest significant resources in their volunteering programs; however, these efforts often lack a strong theoretical foundation in sustainability. By partnering with the university, companies can enrich their programs by offering their employees access to the academic knowledge and

expertise on sustainability provided by the university. This collaboration could create a mutually beneficial scenario: companies improve the effectiveness of their volunteering programs, while students from the university can participate in these projects, supported by the funds allocated to corporate volunteering, thus the financial burden on the university for these programs.

Alongside this strategy, a plan is already underway to engage more educators from different disciplines in SL projects. These educators will receive academic support to document both the process and outcomes of SL in their specific area, with the goal of producing scholarly papers in the field of ESD. With economic incentives tied to research output, incorporating SL as an innovative approach to be investigated could become more appealing to professors, encouraging their active participation in these initiatives.

## References

- Álvarez, C. F., Berrouet, L. M., Chaves, M. E., Corzo Mora, G. A., Gil, I., Gómez-S, R., González, A., González, V., Peñuela, R., Ramírez, W., Solano, C., Ungar, P., & Vargas, A. (2021). *Evaluación nacional de biodiversidad y servicios ecosistémicos de Colombia: Resumen para tomadores de decisión*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Last Access on 27.10.2024 <http://repository.humboldt.org.co/handle/20.500.11761/35942>
- Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., & Volante, L. (2024). Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Frontiers in Education, 9*. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1291669>
- Álvarez-Vanegas, A., & Volante, L. (2024). Empowering youth for sustainability in universities: Service-learning and the willingness to act. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 25*(9), 177–194. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2023-0073>
- Barth, M., Adomßent, M., Fischer, D., Richter, S., & Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: A service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production, 62*, 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.04.006>
- Barth, M., & Michelsen, G. (2013). Learning for change: An educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science, 8*(1), 103–119. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0181-5>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education, 67*(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Cárdenas Campo, J. C., Fergusson, L., & García Villegas, M. (Eds.) (2021). *La Quinta puerta: De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas* (Primera edición). Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2022). *World Inequality Report 2022*. Last Access on 27.10.2024 [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D\\_FINAL\\_WIL\\_RIM\\_RAPPORT\\_2303.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf)
- Deleye, M., Van, P. K., & Block, T. (2019). Lock-ins and opportunities for sustainability transition: A multi-level analysis of the Flemish higher education system. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 20*(7), 1109–1124. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2018-0160>
- Díaz Monsalve, A. E., Quiroz Posada, R. E., & Rieckmann, M. (2021). The Education System of Colombia: A Commitment to Civic Education for Prosperity. In S. Jornitz & M. Parreira do Amaral (Eds.), *The Education Systems of the Americas* (pp. 405–430). Basel: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41651-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41651-5_5)
- Ferdiansyah, S., Winarno, A., & Ardhitia, Z. (2022). Service learning in Indonesia: Developing undergraduate students' leadership during COVID-19 pandemic. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 12*(5), 884–899. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2021-0123>
- Fergusson, L. (2019). Who wants violence? The political economy of conflict and state building in Colombia. *Cuadernos de Economía, 38*(78), 671–699.
- Helicke, N. A. (2014). Learning and promoting urban sustainability: Environmental service learning in an undergraduate environmental studies curriculum. *Journal of Environmental Studies and Sciences, 4*(4), 294–300. <https://doi.org/10.1007/s13412-014-0194-8>
- Le Billon, P., & Lujala, P. (2020). Environmental and land defenders: Global patterns and determinants of repression. *Global Environmental Change, 65*, 102163. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2020.102163>
- OECD. (2016). *Education in Colombia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- O'Flaherty, J., Liddy, M., Tansey, L., & Roche, C. (2011). *Educating engaged citizens: Four projects from Ireland*. *Education + Training, 53*(4), 267–283. <https://doi.org/10.1108/00400911111138442>
- Olsson, D., Gericke, N., Sass, W., & Pauw, J. B. (2020). Self-perceived action competence for sustainability: The theoretical grounding and empirical validation of a novel research instrument. *Environmental Education Research, 26*(5), 742–760. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1736991>
- Preradović, N. M., & Čalić, M. (2022). Rural 3.0: A Case Study of University–Community Engagement Through Rural Service-Learning in Croatia. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 117*–128.
- Rodríguez-Zapata, M. A., & Ruiz-Agudelo, C. A. (2021). Environmental liabilities in Colombia: A critical review of current status and challenges for a megadiverse country. *Environmental Challenges, 5*, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.envc.2021.100377>
- Scott, W. (2016). Sustainability and Universities: An examination of Conceptual Frames, Graduate Attributes and Learning Outcomes. In *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends*. Opladen. Verlag Barbara Budrich.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(1), 68–86. <https://doi.org/10.1108/14676370810842193>
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O., & Ludwig, C. (2015). The trajectory of the Anthropocene: The great acceleration. *The Anthropocene Review, 2*(1), 81–98.
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, Á. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability, 11*(7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Last Access on 27.10.2024 [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Last Access on 27.10.2024 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Last Access on 27.10.2024 [https://documents.un.org/symbol-explorer?s=A/70/391&i=A/70/391\\_8143530](https://documents.un.org/symbol-explorer?s=A/70/391&i=A/70/391_8143530)

## Alejandro Álvarez-Vanegas, PhD

is a process engineer from the Universidad EAFIT, with a MSc in Sustainability Sciences from Leuphana University of Lüneburg and a PhD in Higher Education for Sustainable Development from Maastricht University and the United Nations University-MERIT. He has been a full-time professor at EAFIT since 2015, currently serving in the Department of Natural Systems and Sustainability. His research focuses on transformative experiential learning and Education for Sustainable Development (ESD), aiming to cultivate sustainability competences in students and educators within higher education institutions. An active citizen, he also serves on the boards of the Low Carbon City Foundation and the Otraparte Cultural Organisation.

## Projekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“

Im Projekt „Senatra“ kooperieren die Universität Vechta, die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, die Universität Bremen und das studentische Netzwerk n mit dem Ziel zu erforschen, wie Service Learning zur nachhaltigen Transformation von Hochschulen beitragen kann. Das dreijährige Projekt (Oktober 2022 – September 2025) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Transformationspfade für nachhaltige Hochschulen“ gefördert und von Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta) geleitet. Zur Erreichung des Projektziels werden verschiedene Formate des Service Learning an den beteiligten Hochschulen in Kooperation mit dem Netzwerk n im Rahmen einer multiplen transdisziplinären Fallstudie erprobt und evaluiert. Im Sinne des Whole Institution Approach (WIA) werden zum einen Service Learning-Projekte auf den Campus umgesetzt, um die nachhaltige Transformation in allen Bereichen der Hochschulen zu fördern. Zum anderen werden durch Projekte mit externen Partner/-innen nachhaltige Entwicklungen in den Regionen angestoßen. Zudem wird die Integration von Praxiswissen und wissenschaftlichem Wissen untersucht. Lehrende erhalten au-

ßerdem durch Peer Learning-Formate Unterstützung bei der Umsetzung von Service Learning-Projekten. Das Netzwerk n stärkt die studentische Perspektive in den Aktivitäten zur nachhaltigen Hochschultransformation und fördert die Einbindung von Studierenden in die Konzeption und Umsetzung der Projekte. Dies soll die partizipative und transformative Wirkung steigern. Ein zentrales Ziel des Projekts ist die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen, um Studierende als Change Agents zu befähigen. Die Service Learning-Projekte sollen Lernprozesse anstoßen und einen Kulturwandel hin zu mehr Nachhaltigkeit in den Hochschulen fördern. „Senatra“ macht die Campi zu Reallaboren der nachhaltigen Entwicklung im Sinne des WIA. Die Service Learning-Projekte fördern die ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit in den Regionen und auf den Campi und sensibilisieren alle beteiligten Akteur/-innen für Zukunftsthemen. Mehr Informationen unter: [www.senatra-projekt.de](http://www.senatra-projekt.de).

*Marco Rieckmann, Katrin Hedemann, Alexandra Reith,  
Ann-Kathrin Bremer & Anne-Kathrin Lindau*  
doi.org/10.31244/zep.2024.04.07

## Das weltweite Service Learning-Netzwerk „UNISERVITATE“

UNISERVITATE ist ein Programm zur Förderung von Service Learning in der katholischen Hochschulbildung. Das Ziel ist es, durch die Institutionalisierung von Service Learning einen systemischen Wandel in katholischen Hochschulen weltweit herbeizuführen, um jungen Generationen eine ganzheitliche Bildung zu ermöglichen und sie in ein aktives Engagement für die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft einzubinden. UNISERVITATE ist ein globales Netzwerk und zielt darauf ab, kooperative und konstruktive Verbindungen zwischen Hochschuleinrichtungen herzustellen, die in sehr unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten verwurzelt sind. Mit dem Schwerpunkt auf der Umgestaltung der Lehrpraktiken in den katholischen Hochschuleinrichtungen verbindet Service Learning akademische Aktivitäten mit sozialem Engagement und der Stärkung der spirituellen Identität der katholischen Einrichtungen. Es geht im Wesentlichen darum, junge Menschen als echte Agierende des sozialen Wandels in den Aufbau einer gerechteren und solidarischeren Gesellschaft einzubinden, die das Mandat der „civilization of love“ zum Ausdruck bringt. In Deutschland ist seit 2020 die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) im Rahmen des internationalen Ser-



**UNISERVITATE**  
Solidarity Service-Learning in Catholic Higher Education

vice Learning-Projekts UNISERVITATE eines von sieben weltweiten Hubs zur Verankerung von Service Learning an Hochschulen. Als Knotenpunkt für den Austausch mit Hochschulen in Mittel- und Osteuropa sowie im Nahen Osten bietet das Projekt allen interessierten Lehrenden eine umfangliche Expertise, Beratungsangebote und Begleitmaterialien zur Umsetzung innovativer Lehr-Lern-Formate im Service Learning. Mehr Informationen unter: [www.uniservitate.org](http://www.uniservitate.org)

*Christiane Hoth de Olano*  
doi.org/10.31244/zep.2024.04.08

Julia Niederhauser

# BNE mit künstlerischen Praktiken im Grundschulunterricht umsetzen – Chancen und Herausforderungen aus der Perspektive von Lehrkräften

## Abstract

This article presents the central findings of a qualitative study that investigated how Swiss primary school teachers perceive the implementation of ESD education with the inclusion of artistic practices. For this purpose, teacher interviews were content analyzed in central areas where ESD and artistic practices intersect. The results indicate, among other things, that this ESD education can stimulate vision development and enhance participatory approaches. The findings provide impetus for the contemporary development of ESD lessons.

**Keywords:** *Education for Sustainable Development (ESD), Artistic Practices, Primary School Teaching*

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die zentralen Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, in der untersucht wurde, wie Schweizer Grundschullehrkräfte die Umsetzung von BNE-Unterricht unter Einbezug künstlerischer Praktiken wahrnehmen. Dazu wurden Lehrkräfte-Interviews anhand zentraler Bereiche im Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass durch diesen BNE-Unterricht die Visionsentwicklung angeregt und partizipative Zugänge gestärkt werden können. Die Ergebnisse geben einen Anstoß, wie BNE-Unterricht zeitgemäß weiterentwickelt werden kann.

**Schlüsselworte:** *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE), künstlerische Praktiken, Grundschulunterricht*

## Einleitung

Bildung nimmt im Kontext von Nachhaltiger Entwicklung (NE) eine zentrale Rolle ein. Gemäß der Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen soll Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) einen Beitrag leisten „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Vereinte Nationen, 2015,

S. 18). Dies manifestiert sich in verschiedenen Aktionsprogrammen (z.B. UNESCO, 2021a; 2021b). Zur umfassenden Bearbeitung von Fragen von Bildung im Kontext einer NE wird künstlerischen Bereichen ein hohes Potenzial zugeschrieben, etwa durch deren Innovationskraft und Reflexionsmöglichkeiten (z.B. Heras et al., 2021; Leipprand, 2012). Es liegen zahlreiche Projekte vor, die Nachhaltigkeitsthemen ausgehend von Kunst betrachten (z.B. Haug, 2021; Osnes, 2017; Sippl & Rauscher, 2022), im deutschsprachigen Bildungsraum oftmals mit Bezug zu außerschulischem informellem und nicht formalem Lernen (z.B. Braun-Wanke & Ebel, 2020; Reinwand-Weiss, 2020). Die formale Bildung wird selten fokussiert, obwohl hier gerade bei der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter ein großes Potenzial gesehen wird (Caiman et al., 2022; Caiman & Lundegård, 2018; Chapman & O’Gorman, 2022).

Die Frage, inwiefern durch den Einbezug künstlerischer Praktiken in den Grundschulunterricht Bildungsprozesse im Kontext einer BNE angeregt werden können, bleibt daher vorläufig ungeklärt. Empirisch angelegte Untersuchungen zur Beantwortung dieser Frage liegen bisher im deutschsprachigen Bildungsraum kaum vor. Die vorliegende Studie reagiert auf dieses Forschungsdesiderat und fokussiert die Frage, welche Chancen und Herausforderungen Schweizer Grundschullehrkräfte<sup>1</sup> durch den Einbezug künstlerischer Praktiken in ihrem BNE-Unterricht wahrnehmen und inwiefern sie Lernerfahrungen für ihre Schüler/-innen erkennen.

## Theoretischer Hintergrund

Eine Aufgabe von Bildungsinstitutionen im Grundschulbereich ist die Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine NE. Damit soll ein Beitrag zu übergeordneten Zielen von Bildung geleistet und Schüler/-innen dazu befähigt werden, gesellschaftliche Entwicklung und ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund globaler Zusammenhänge zu reflektieren und Entscheidungen im Hinblick auf das Ziel einer nachhaltigen Gegenwart und Zukunft abzuwägen. Lernende sollen im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE (Gaubitz, 2023; Getzin & Singer-

Brodowski, 2016; Vare & Scott, 2007) Kompetenzen aufbauen, um künftige gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten und damit verbunden im Kontext einer NE urteilsfähig zu werden (De Haan, 2008; Künzli David & Bertschy, 2018; Marchand, 2015; Rieckmann, 2020). Im Sinne transformativen Lernens werden sie dazu befähigt, an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen teilhaben zu können (Singer-Brodowski, 2016; Sterling, 2010). Entsprechend wird ein Unterricht angestrebt, der nicht nur vielperspektivisch ist, sondern auch „die Grundeinsicht in Zusammenhänge unterschiedlicher Aspekte, deren vielfältige Abhängigkeiten und Wechselwirkungen“ (Barth, 2017, S. 49) ermöglicht und folglich Denk- und Arbeitsweisen unterschiedlicher Fachbereiche bedingt.

In der Bearbeitung von Fragen im Kontext einer NE ist ein Bezug zu rationalwissenschaftsorientierten Fachbereichen naheliegend. Gleichzeitig wird zur Bearbeitung solcher Fragen künstlerischen Zugängen ein hohes innovatives und transformatives Potenzial zugeschrieben (z.B. Heras et al., 2021; Leipprand, 2012). Diese Zugänge manifestieren sich durch künstlerische Praktiken, welche sich wiederum auf eine Vielzahl von Denk- und Arbeitsweisen beziehen. So zeichnen sich künstlerische Praktiken dadurch aus, dass sie sinnlich erfahrbare Materialien, Körpererfahrungen, ästhetische Komponenten und die Kraft der Fantasie als Elemente einsetzen, um Bildungsmomente zu ermöglichen. Neue Räume und Reflexionsperspektiven werden eröffnet, wobei diese Prozesse wenig standardisiert und systematisiert sind und emotionale Erfahrungen zulassen (z.B. Klingovsky & Pfründer, 2017; Sturm, 2011).

Es gibt bereits viele Überlegungen zum Einbezug von künstlerischen Praktiken im Kontext einer NE (vgl. Einleitung). Für die formale Bildung konnte beispielsweise im schwedischen Schulkontext die Bedeutung künstlerischer Prozesse für die Auseinandersetzung mit Fragen zu Nachhaltigkeit bei Vorschulkindern aufgezeigt werden (Caiman et al., 2022). In einer weiteren Arbeit aus Schweden wurden die Möglichkeiten eines Einbezugs verschiedener Zugänge (z.B. Fantasie, Spiel) für den BNE-Unterricht ausgewiesen. Es konnte gezeigt werden, dass die Rolle der Lehrkraft entscheidend ist, damit eine „multidimensionale naturwissenschaftliche Bildung“ gelingen kann (Sundberg et al., 2019, S. 358). Hier liegt jedoch der Fokus stark auf den naturwissenschaftlichen Fächern. Bentz und O'Brien konnten das transformative Potenzial der Kunst für Fragen des Klimawandels in ihrer Arbeit auf Gymnasialniveau in Portugal nachweisen (Bentz & O'Brien, 2019). Diese Ergebnisse zeigen auf, dass durch den Einbezug künstlerischer Praktiken offene Gestaltungsprozesse und verschiedene Lesarten Eingang in den BNE-Unterricht finden können. Allerdings fehlt meistens eine direkte Verknüpfung zum übergeordneten Bildungsziel einer BNE. Zudem ist nicht geklärt, wodurch das Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken konkret charakterisiert ist.

Wie ein solches Zusammenkommen charakterisiert werden kann und inwiefern dadurch im Grundschulunterricht tatsächlich Bildungsprozesse im Kontext einer BNE angeregt werden können, wird anhand der nachfolgenden Teilstudie dargestellt. Dabei ist die folgende Forschungsfrage leitend: Welche Chancen und Herausforderungen nehmen Grundschullehrkräfte in ihrem BNE-Unterricht, der sich durch den Einbezug künstlerischer Praktiken auszeichnet, wahr und inwiefern er-

kennen sie Lernerfahrungen für ihre Schüler/-innen? Dazu werden zunächst vier Bereiche dargestellt, in welchen die wesentlichen Anliegen und Prinzipien einer BNE sowie die Eigenheiten künstlerischer Praktiken in Wechselwirkung treten. Das methodische Vorgehen beschreibt anschließend die Gewinnung und Auswertung der qualitativen Daten. Die Ergebnisse werden entlang der Hauptkategorien dargestellt und zum Abschluss diskutiert.

### **BNE und künstlerische Praktiken im Dialog Das Zusammenkommen**

In einem Forschungsprojekt<sup>2</sup> der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz wurden die Möglichkeiten des Einbezugs künstlerischer Praktiken in den BNE-Unterricht entwickelt und erprobt. Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene konnten im Rahmen der Entwicklung zunächst vier zentrale Bereiche zum Zusammenkommen der beiden Bildungskonzepte ermittelt werden, nämlich Visionsentwicklung, Mehrperspektivität, Fragehaltung und Offenheit. Diese werden im Folgenden kurz ausgeführt (zur Vertiefung siehe Niederhauser et al., 2024).

*Visionsentwicklung:* Im BNE-Unterricht werden – angelehnt an das BNE-spezifische didaktische Prinzip der Visionsorientierung (Künzli David & Bertschy, 2008) – in Bezug zu einer übergeordneten Fragestellung wünschbare Zukunftsentwürfe entwickelt. Die Befähigung der Lernenden, sich mit verschiedenen Zukunftsvisionen auseinanderzusetzen kann durch Kreativität, Fantasie und Imagination sowie durch Vorgehensweisen wie Verfremdung oder Irritation unterstützt werden (Wimmer, 2007). Schüler/-innen können so vielfältiger, über verschiedene Sinne und durch unterschiedliche Materialität dazu angeregt werden, eigene und gemeinsame Zukunftsentwürfe zu entwickeln, die über gewohnte Denkweisen hinaus gehen und diese kreativ darzustellen.

*Mehrperspektivität:* Um komplexe Zusammenhänge im Kontext einer NE verstehen zu können, ist Wissen über Inhalte sowie Denk- und Arbeitsweisen unterschiedlicher Fachbereiche erforderlich. Das BNE-spezifische didaktische Prinzip des vernetzenden Lernens strebt danach, dies im Unterricht mehrperspektivisch aufzubauen sowie in Zusammenhang zu bringen. Ziel ist die Vernetzung von lokalen und globalen Gegebenheiten, von Gegenwart und Zukunft sowie der ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimensionen einer NE (Künzli David & Bertschy, 2008). Durch künstlerische Praktiken können Perspektiven eingebracht werden, welche über das reine Faktenwissen hinausgehen, dafür aber Fantasien, Geschichten, Visionen jenseits des wohl Bekannten ins Zentrum rücken und zu dessen Befragung und Reflexion animieren (Sturm, 2011).

*Fragehaltung:* Die Frage nach einer wünschbaren Zukunft für alle bringt eine grundsätzliche Fragehaltung mit sich. Im Sinne des übergeordneten Ziels der Urteilsbildung im Kontext einer NE kann BNE Lernende befähigen, eine begründete, wenn auch vorläufige Antwort auf diese Frage zu erarbeiten. Künstlerische Praktiken können neue Anstöße geben, um bestehende Antworten kritisch zu hinterfragen, vertraute Denkmuster auf-

zuberechen (Sternfeld, 2005) und so das kritische Denken in einer BNE zu unterstützen. Dies kann Möglichkeiten eröffnen, Vorstellungen von aktueller und zukünftiger Gesellschaft und Welt zu imaginieren und ein Bewusstsein für das eigene Handeln im Kontext einer NE zu schaffen. Hier werden Bezüge zu Partizipation – verstanden als Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern (Büker et al., 2021, S. 392) – deutlich, welche im BNE-spezifischen didaktischen Prinzip der Partizipationsorientierung (Künzli David & Bertschy, 2008) verankert sind und den Aufbau von Partizipationskompetenz fokussieren.

*Offenheit:* Im BNE-Unterricht erarbeiten die Schüler/-innen eine begründete Antwort auf eine Fragestellung oder einen Entwurf einer wünschbaren Zukunft. Dabei geht es jedoch nicht um „Richtig oder Falsch“, sondern vielmehr um die jeweils eigene Urteilsbildung. Fragen und Antworten müssen sich dabei in einem un abgeschlossenen Prozess stets an der aktuell vorherrschenden gesellschaftlichen Situation und dem darauf bezogenen gesicherten Wissen ausrichten und es gilt zukünftige Entwicklungen kritisch zu hinterfragen (Künzli David & Bertschy, 2018). Diese Ergebnisoffenheit kann durch künstlerische Praktiken unterstrichen werden, da hier eine forschende und ergebnisoffene Haltung noch stärker ausgeprägt ist (Sturm, 2011). Die Prozessoffenheit, ein situativ-experimentelles Vorgehen sowie der Erfahrungsprozess stehen im Vordergrund (Brenne, 2019) und können neue Möglichkeiten für den BNE-Unterricht eröffnen.

### Das methodische Vorgehen

Basierend auf den oben ausgeführten Erkenntnissen des Zusammenkommens von BNE und künstlerischen Praktiken (Niederhauser et al., 2024) wurden in transdisziplinärer Zusammenarbeit (Bürgener & Barth, 2020; Defila & Di Giulio, 2018) zwischen Grundschullehrkräften, Kunstschaffenden und Wissenschaftler/-innen BNE-Unterrichtsumgebungen entwickelt. Diese sind gerahmt durch eine jeweilige übergeordnete Fragestellung und einen prototypischen Unterrichtsverlauf anhand eines etablierten Phasenmodells (Muheim et al., 2018). Sie unterscheiden sich hinsichtlich Klassenstufe (1.– 6. Klasse) und künstlerischer Praktik (bildende Kunst, Fotografie, Theater). Diese Heterogenität unterstreicht den explorativen Charakter der Studie, nichtsdestotrotz liegen den BNE-Unterrichtsumgebungen die gleichen Prämissen zugrunde (für einen Praxiseinblick siehe Niederhauser & Vez, 2024).

Zwischen Mai 2021 und Juli 2022 wurden die BNE-Unterrichtsumgebungen von den Lehrkräften mit ihren Klassen erprobt. Im Anschluss an die Erprobungen wurden Lehrkräfte (n=8) und Schüler/-innen (n=52) befragt. Gegenstand dieses Beitrags sind ausgewählte Ergebnisse aus den Lehrkräfte-Interviews. Die Auswahl der Stichprobe ergab sich durch die eigens verantwortete Anmeldung der Lehrkräfte zur Teilnahme am Forschungsprojekt und der damit verbundenen Zustimmung zur Befragung. Die Lehrkräfte wurden mittels teilstrukturierter Leitfadenterview (Helfferich, 2022) zum umgesetzten BNE-Unterricht befragt. Die Datenauswertung erfolgte anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Ausgangslage des Kate-

goriensystems bilden die vier deduktiven Hauptkategorien Visionsentwicklung, Mehrperspektivität, Fragehaltung und Offenheit (Niederhauser et al., 2024). Diese wurden sukzessive deduktiv und induktiv weiterentwickelt, beispielsweise durch motivationale Aspekte. Insgesamt liegt ein umfassendes Kategoriensystem vor, aus dessen Querstruktur im vorliegenden Beitrag Chancen und Herausforderungen im Rahmen der Umsetzungspraxis identifiziert werden, um Gelingensbedingungen für zukünftige Gestaltungsprozesse abzuleiten.

### Einblicke in die Ergebnisse

Im Folgenden werden Chancen und Herausforderungen entlang der Hauptkategorien Visionsentwicklung, Mehrperspektivität, Fragehaltung, Offenheit und motivationale Aspekte ausgeführt. Aufgrund ihrer Nähe werden die Kategorien Fragehaltung und Offenheit zusammengeführt.

*Visionsentwicklung:* Durch den Einbezug künstlerischer Praktiken im BNE-Unterricht sehen die Lehrkräfte vielfältige Möglichkeiten für die Entwicklung von Visionen. Mithilfe von Elementen wie Kreativität, Irritation und Fantasie, aber auch durch das Ansprechen verschiedener Sinne und körperliche Zugänge werden die Schüler/-innen gemäß Lehrkräften zur Visionsentwicklung angeregt und Emotionen ermöglicht.

*A:* Oft tut man sich schwer oder ich mich, bei BNE, bei dieser Vision. Wie mach ich das mit den Kindern. Ich finde das noch schwierig. Und das war hier fast das Zentralste. Wir waren so in diese Zukunft gerichtet, das war unglaublich und das finde ich auch das Schöne, sie einzuladen oder mitzunehmen über die Zukunft nachzudenken. (Pos. 61)

Die Interaktion mit Materialien eröffnet gemäß Lehrkräften neue Zugänge und kann hilfreich sein, um vielfältig über Zukunft im Kontext einer NE nachzudenken.

*Mehrperspektivität:* Chancen lassen sich aus der Perspektive der Lehrkräfte für das vernetzende Lernen identifizieren, etwa durch die Vernetzung von Wissen, Aushandlungen und Argumentationen hinsichtlich einer NE. Durch den Einbezug künstlerischer Praktiken finden neue Perspektiven Eingang in den BNE-Unterricht, etwa durch den Transfer zwischen Fiktion und Realität, den Transfer auf das eigene Vorhaben, einen starken Lebensweltbezug sowie durch Gespräche und Reflexionen. Mittels verschiedener, auch ungewohnter Zugänge wird bereits vorhandenes Wissen aktiviert und mit neuem Wissen vernetzt, wodurch kreative Lösungsvorschläge im Kontext einer NE entstehen können.

*D:* Da hast du genau gesehen, dass die Kinder gemerkt haben, hey wir haben das fotografiert, aber das Auto wollen wir gar nicht da drauf auf dem Bild, so dass sie es ausgeschnitten haben. Oder haben gesagt: Komm wir lassen das Auto, aber wir idealisieren es und machen ein E-Auto draus oder ein Auto, das mit Solarenergie funktioniert. Sie haben das dann kombiniert und damit zu spielen angefangen. (Pos. 29)

Des Weiteren sehen die Lehrkräfte durch den Einbezug von Denk- und Arbeitsweisen unterschiedlicher Fachbereiche Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht sowie zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. Nichtsdestotrotz bleibt die hohe Komplexität in der Bearbeitung von Themen im Kontext einer NE gemäß Lehrkräften herausfordernd, insbesondere mit jungen Kindern. Gleichzeitig äußern einige Lehrkräfte Erstaunen darüber, wie gut es den Schüler/-innen gelingt vernetzt zu denken. Eine weitere Herausforderung lässt sich dahingehend identifizieren, dass bei einigen Lehrkräften die Arbeit mit einer übergeordneten Fragestellung sowie der Einbezug verschiedener Perspektiven in den Unterricht nicht verankert sind.

*Fragehaltung und Offenheit:* Ein weiterer positiver Aspekt, den die Lehrkräfte nennen, ist die Möglichkeit zur Mitgestaltung. Durch eigene Vorhaben können die Schüler/-innen Verantwortung übernehmen, was zu einer hohen Identifikation mit dem Lerngegenstand führt. Sie können selbstbestimmt arbeiten und durch die Offenheit und den Raum des Ausprobierens eine ganz eigene Expertise aufbauen. Dies ermöglicht eine Begegnung mit Erwachsenen auf Augenhöhe und der Prozess steht im Vordergrund, wie im folgenden Zitat deutlich wird.

*B:* Dadurch, dass man das wie einmal auf einer Phantasieebene spielen konnte, ohne dass es ein Richtig oder Falsch gibt, also dass der Rahmen wirklich offen ist und das eben im Schulkontext: Uh, ist das jetzt richtig oder falsch? Obwohl man das ja nicht so will, aber es ist halt irgendwie doch drin und hier war das wie von der Anlage schon klar, dass es das gar nicht gibt. Ja, dass man auf einer total freien Ebene ausprobieren kann, aber schon auch argumentieren muss; dass man nicht irgendeinen Mist behaupten kann, sondern dass das dann schon hinterfragt wird: Wie ist es denn genau und ist das auch logisch? (Pos. 49)

Die Erfahrung, auch Probleme selbst lösen zu können, führt gemäß den Lehrkräften zusätzlich zu einer selbstwirksamen Wahrnehmung bei den Schüler/-innen. Verschiedene Zugänge im BNE-Unterricht ermöglichen zudem neue Lernwege sowie eine große Handlungsorientierung und dadurch breitere Mitgestaltungsmöglichkeiten. Die Sprache rückt in den Hintergrund und neben kognitiven, werden auch andere, künstlerische Zugänge eröffnet. Dies bietet ebenfalls Chancen im Umgang mit Heterogenität. Die Bewegung hin zur Prozessorientierung und dadurch weg von der Produktorientierung ist für die Lehrkräfte anspruchsvoll, auch wenn sie die offene Anlage des BNE-Unterrichts etwa im Umgang mit normierten Rahmen (z.B. Leistungsbeurteilung) als entlastend wahrnehmen. Das folgende Zitat zeigt dieses Spannungsfeld auf.

*D:* Ich weiß nicht, wie korrekt das ist als Lehrperson, das so auszusprechen, aber die Gesellschaft, die immer Noten und Leistung und Übertritt [...], jede Note zählt, jede Woche ist wichtig, jeder Unterricht ist wichtig. Und weil das eine Projektwoche ist und so genannt wird und von Anfang an klar gewesen ist, dass wir ein Heft gestalten und machen etwas und probieren aus und werden aktiv und kreativ, durch das waren sie viel lockerer

und kreativer und konnten davon noch viel besser profitieren. (Pos. 33)

*Motivationale Aspekte:* Im empirischen Material zeigt sich, dass die Lehrkräfte insbesondere hinsichtlich motivationaler Aspekte ein großes Potenzial in diesem BNE-Unterricht erkennen.

*C:* Sie waren sehr motiviert, also wirklich, sie haben mitgemacht, nicht alle, aber wirklich ein großer Teil ist dabei gewesen. [...] Sie haben fast gar keine Pause machen wollen. Also, es sind mehr Kinder als sonst [...] im Zimmer geblieben und haben noch weitergezeichnet oder etwas ergänzt bei ihrer Arbeit. Sie sind öfters mit Fragen gekommen. (Pos. 37)

Sämtliche Lehrkräfte nehmen die Schüler/-innen im BNE-Unterricht motiviert wahr. Spaß und ein erhöhtes Durchhaltevermögen werden von den Lehrkräften mehrfach genannt, aber auch Neugierde, Fokus oder gesteigerte Aufmerksamkeit.

### Diskussion und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen auf, dass aus der Perspektive von Grundschullehrkräften der Einbezug künstlerischer Praktiken in den BNE-Unterricht viele Chancen eröffnen und Lernerefahrungen für die Schüler/-innen ermöglichen kann. Dies zeigt sich insbesondere hinsichtlich der Visionsentwicklung, dem vernetzenden Lernen, der Offenheit im Unterricht, der Stärkung partizipativer Zugänge sowie motivationaler Aspekte. Gleichzeitig lassen sich vor allem in Bezug auf die Offenheit und die Prozessorientierung im Unterricht Herausforderungen für die Lehrkräfte identifizieren. An dieser Stelle werden drei Aspekte aufgegriffen und diskutiert.

Erstens ist die Offenheit des BNE-Unterrichts hervorzuheben. Es wird deutlich, dass dadurch Visionsentwicklung angeregt werden kann, etwa durch die Interaktion mit Materialien und Körpererfahrungen, aber auch durch Störmomente und ungewohnte Perspektiven. Künstlerische Praktiken und deren spielerische Elemente regen nicht nur die Schüler/-innen an (Caiman & Lundegård, 2018), sondern bieten den Lehrkräften eine Möglichkeit, offen angelegte Elemente stärker in ihren Unterricht einzubauen und so etwa durch Irritation oder Ungewissheit Bildungsprozesse anzuregen, wie dies auch in der Literatur diskutiert wird (z.B. Bähr et al., 2019; Gruschka, 2019). Diese Offenheit und der Raum des Ausprobierens sind gemäß Lehrkräften in ihrem gängigen Unterricht nur schwer zu erreichen, insbesondere aufgrund von strukturellen Gegebenheiten der Schule und daraus entstehenden Spannungsfeldern (Helsper, 2004; Reisenauer, 2020). Gleichzeitig stellt die Offenheit die Lehrkräfte vor Herausforderungen. Dies verdeutlicht, dass entsprechende Vorgehensweisen im Unterricht noch kaum verankert sind und deshalb die Reduktion von Ungewissheiten als einzig mögliche Lösung erscheint, um einer Überforderung entgegenzuwirken (Gruschka, 2019, S. 163).

Zweitens wird gerade bei jungen Kindern die Komplexität in Nachhaltigkeitsthemen von den Lehrkräften in der vorliegenden Studie wie auch in weiterer Forschung als herausfordernd beschrieben (z.B. Kultti et al., 2016). Die Eröffnung weiterer Zugänge wird dabei als unterstützend wahrgenommen.

Es erscheint zentral, den Lehrkräften durch den Einbezug künstlerischer Praktiken neue Zugänge, Ideen und Konzepte aufzuzeigen, damit sie einen Umgang mit dieser Herausforderung kennenlernen und ihren Unterricht entsprechend weiterentwickeln können (Sundberg et al., 2019).

Drittens wird deutlich, dass durch den BNE-Unterricht partizipative Zugänge gestärkt werden können. Die Anlage ermöglicht den Schüler/-innen Mitbestimmungserfahrungen und Verantwortungsübernahme, was sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken kann (vgl. ausführlich dazu z.B. Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020; Grüning et al., 2022). Die Schüler/-innen erhalten vielfältige Möglichkeiten, um sich zu positionieren sowie ihre subjektive Dimension zu verdeutlichen, wodurch Urteilsbildung gefördert werden kann. Im Anschluss daran lassen sich auch motivationale Aspekte in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) erkennen, welche unter anderem die intrinsische Motivation der Schüler/-innen positiv beeinflussen können. Zudem werden durch den Einbezug künstlerischer Praktiken vermehrt Emotionen ermöglicht, deren Rolle in der Bearbeitung von Nachhaltigkeitsthemen immer mehr an Bedeutung gewinnt (z.B. Dunlop & Rushton, 2022; Singer-Brodowski, 2016).

Die vorliegenden Erkenntnisse sind aufgrund der kleinen Stichprobe und des explorativen Charakters der Studie nicht generalisierbar, sondern erlauben vielmehr einen Einblick in subjektive Sichtweisen der Grundschullehrkräfte. Nichtsdestotrotz geben sie einen Anstoß, wie BNE-Unterricht weiterentwickelt werden kann, um den Anforderungen an Lehren und Lernen im aktuellen Zeitalter und den damit verbundenen Herausforderungen gerecht zu werden. Dazu bedingt es eine Weiterentwicklung bestehender Unterrichtsformen, wozu die vorliegende Studie erste zentrale Erkenntnisse auf der Gestaltungs- und Forschungsebene liefert. Es sind jedoch weitere Forschungsaktivitäten im Sinne von Multiperspektivität nötig, indem etwa die Handlungen von Lehrkräften als auch die Perspektive von Schüler/-innen untersucht werden. Zudem zeigt sich ein Unterstützungsbedarf bei den Lehrkräften, weshalb eine Stärkung dieser Ansätze in der Aus- sowie Weiterbildung von Lehrkräften angestrebt werden sollte.

## Anmerkungen

- 1 In der Schweiz umfasst die Grundschulzeit das 1. bis 6. Schuljahr.
- 2 Mehr zum Projekt „Garten bilder: BNE und Kunstvermittlung im Dialog“: [www.fhnw.ch/ph/bne-kunstvermittlung](http://www.fhnw.ch/ph/bne-kunstvermittlung)

## Literatur

- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 3–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1)
- Barth, M. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung – (K)ein Thema für den Sachunterricht? In M. Gröger, M. Janssen, & J. Wiesemann (Hrsg.), *Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Beitragsdokumentation zur Tagung am 5. Oktober 2016 an der Universität Siegen* (S. 41–57). Siegen: Universitätsverlag.
- Bentz, J., & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 7(52). <https://doi.org/10.1525/elementa.390>
- Braun-Wanke, K., & Ebel, A. (2020). Gute Praxis im Porträt. Analyse und Empfehlungen gelebter Bildungsarbeit. In K. Braun-Wanke & E. Wagner (Hrsg.), *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur – Nachhaltigkeit – Bildung* (S. 73–151). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992868>
- Brenne, A. (2019). „Künstlerisch-Ästhetische Forschung“. *Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit*. Hamburg: Universitätsdruckerei.
- Büker, P., Hüpping, B., & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 391–406. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8>
- Bürgener, L., & Barth, M. (2020). Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(2), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.02.02>
- Caiman, C., Hedefalk, M., & Ottander, C. (2022). Preschool teaching for creative processes in education for sustainable development – invisible animal traces, purple hands, and an elk container. *Environmental Education Research*, 28(3), 457–475. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.2012130>
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2018). Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education*, 13(3), 687–705. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9811-7>
- Chapman, S. N., & O'Gorman, L. (2022). Transforming Learning Environments in Early Childhood Contexts Through the Arts: Responding to the United Nations Sustainable Development Goals. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Defila, R., & Di Giulio, A. (Hrsg.). (2018). *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9>
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. De Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4)
- Dunlop, L., & Rushton, E. A. C. (2022). Education for Environmental Sustainability and the Emotions: Implications for Educational Practice. *Sustainability*, 14(8), 4441. <https://doi.org/10.3390/su14084441>
- Gaubitz, S. (2023). Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(4), 8–11. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.04.03>
- Gerhartz-Reiter, S., & Reisenauer, C. (Hrsg.). (2020). *Partizipation und Schule: Perspektiven Auf Teilhabe und Mitbestimmung Von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Science: Journal of Science-Society Interfaces*, 1(1), 33–46. <https://doi.org/10.5167/UZH-135963>
- Grüning, M., Martschinke, S., Häbig, J., & Ertl, S. (Hrsg.). (2022). *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruschka, A. (2019). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 159–173). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_5)
- Haug, M. (2021). *Inspiziert durch KunstWerkZukunft: Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung*. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/2617-EW08>
- Helferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55)
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2)
- Heras, M., Galafassi, D., Oteros-Rozas, E., Ravera, F., Berraquero-Díaz, L., & Ruiz-Mallén, I. (2021). Realising potentials for artsbased sustainability science. *Sustainability Science*, 16(6), 1875–1889. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01002-0>

- Klingovsky, U., & Pfründer, G. (2017). Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und Eigenen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 367–375. <https://doi.org/10.3278/HBV1704W367>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultti, A., Larsson, J., Årlemalm-Hagsér, E., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Early Childhood Education for Sustainable Development in Sweden. In J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban, & E. Park (Eds.), *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 123–137). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4>
- Künzli David, C., & Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 23.04.2024 [http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept\\_3.Fassung\\_Feb08.pdf](http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept_3.Fassung_Feb08.pdf)
- Künzli David, C., & Bertschy, F. (2018). Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In S. Meisch, U. Jäger, & T. Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg* (S. 289–304). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845286587-289>
- Leipprand, E. (2012). Kultur, Bildung und Nachhaltige Entwicklung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 793–796). München: kopaed.
- Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen: Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Muheim, V., Künzli David, C., Bertschy, F., & Wüst, L. (2018). *Querblicke Grundlagenband: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Vertiefen* (2., unveränderte Auflage). Herzogenbuchsee: Ingold.
- Niederhauser, J., & Vez, C. (2024). Fiktive Pflanzenwelten. BNE mit künstlerischen Praktiken im Unterricht umsetzen. *Die Grundschulzeitschrift*, 38(344), 22–25.
- Niederhauser, J., Vez, C., Jörg, A., Bertschy, F., Künzli David, C., & Pfründer, G. (2024). The power of artistic practices in ESD. *Environmental Education Research*, 30(4), 580–590. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362>
- Osnes, B. (2017). *Performance for Resilience: Engaging Youth on Energy and Climate through Music, Movement, and Theatre*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-67289-2>
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2020). Kulturelle Bildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung? Impulse für die Verbindung zweier normativer Ansätze und Praxen. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.591>
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven Auf Teilhabe und Mitbestimmung Von Kindern und Jugendlichen* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In H. Kminek, F. Bank, & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 57–85). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel* (S. 130–139). Wien: FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Sippl, C., & Rauscher, E. (Hrsg.). (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck: Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5–6), 511–528. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505427>
- Sternfeld, N. (2005). *Verlernen vermitteln (Bd. 30)*. Hamburg: REPRO LÜDKE Kopie + Druck.
- Sturm, E. (2011). *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien: Turia + Kant.
- Sundberg, B., Areljung, S., & Ottander, C. (2019). Opportunities for Education for Sustainability through multidimensional preschool science. *Nordic Studies in Science Education*, 15(4), 358–369. <https://doi.org/10.5617/nordina.6237>
- UNESCO. (2021a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. UNESCO-Programm „BNE 2030“*. Zugriff am 23.04.2024 <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-programm-bne-2030>
- UNESCO. (2021b). Education transforms lives. Zugriff am 23.04.2024 <https://en.unesco.org/themes/education>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vereinte Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 23.04.2024 <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Wimmer, M. (2007). Nachhaltige Entwicklung im Spiegel Kultureller Bildung. In J. Plum & A. Leicht (Hrsg.), *Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 21–32). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

### Julia Niederhauser

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur Didaktik des Sachunterrichts am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, perspektiven-integrierender Sachunterricht, inter- und transdisziplinäres Lehren und Lernen, Professionalisierung von Lehrkräften.

## ResilienceTalks: Timely Issues on Resilience and Sustainability

In 2023, University of Oulu started a dynamic discussion series to bring together researchers and experts in the fields of resilience and sustainability studies and development. The aims are to provide a platform for thought-provoking discussions on topics that are academically rigorous and societally relevant. ResilienceTalks series is organized by the *Frontiers of Arctic and Global Resilience* (FRONT) research programme.<sup>1</sup>

FRONT recognizes that the concept of Resilience is a trendy but highly debated idea that requires critical and systemic level transdisciplinary research and efficient research communication. For this purpose, FRONT ResilienceTalks invites scholars and speakers to engage colleagues, students and wider society in conversations and collaborations with the aim to inspire proficient and critical research towards more resilient and sustainable future. The ResilienceTalks series offers a variety of transdisciplinary topics including Arctic Research Frontiers, Emerging Resilience Research, PLATINEA-Platform for Innovation of Existing Antibiotics.

ResilienceTalks contribute to FRONT programme overall aims which are to advance the existing frontiers of knowledge on the changes needed to build resilience and to find solutions to the wicked problems of sustainability. With a strong focus on responsibility and sustainability, FRONT takes a systemic approach to advancing our understanding of resilience in the context of global changes such as climate change. FRONT brings together international, national and University of Oulu-based scholars from different disciplines and encourages effective public communication of science.

In 2024, Prof. Arjen Wals (University of Wageningen, Netherlands) invited talk titled “*Sustain(ability) – what abilities are needed to sustain, disrupt and transform? Rethinking education and research in times of collapse*” focused on university education. What to disrupt, what to sustain and how to find new ways of thinking and doing are existential urgent questions in the increasingly complex world and moreover, for understanding of the interconnectedness within social-ecological resilience. He emphasized the importance of a whole-university approach to resilience as a research-education-societal impact living laboratory and universities’ potential of promoting critical relational way of thinking and doing. More information: ResilienceTalks, <https://www.oulu.fi/en/research/biodiverse->

[arctic-and-global-resilience/frontiers-arctic-and-global-resilience-front/resilience-academy-oulu-rao](https://www.oulu.fi/en/research/biodiverse-arctic-and-global-resilience/frontiers-arctic-and-global-resilience-front/resilience-academy-oulu-rao) and Exploring resilience (blogs) <https://www.oulu.fi/en/blogs/exploring-resilience>

### References

- FRONT is the University of Oulu’s profiling research programme, funded by the Research Council of Finland in the Profi7 initiative.

*Elina Lehtomäki & Caroline Rau*  
doi.org/10.31244/zep.2024.04.10



*Arjen Wals during his lecture, source: © Anniina Keiskander*

## Rezensionen

**Bohl, T., Syring, M., El Damaty, Y., Fischer, S., & Kähne, L. (2023). Education at the Refugee Camp. Library Publishing: Tübingen. Available free of charge at <http://hdl.handle.net/10900/143778>**

In 2014, the Islamic State (IS) attacked large areas of Iraq including many of the towns and villages that are home to the Kurdish Yazidis minority. Although IS was later defeated, thousands of Yazidis lost their homes and more than 250,000 Yazidis are living in refugee camps in the Kurdistan Region of Iraq (KRI), becoming internally displaced persons (IDP) (Ali, 2022). Most of them have settled in camps in Duhok province and need support and assistance in many areas, including education.

This report tackles the problem of internally displaced Yazidi children in the refugee camps from an educational need perspective. In general, the quality of education system in Iraq has been weakened due to constant conflicts (Grégoire-Blais, 2010). It is estimated that 90% of Iraqi children have experienced some form of violence (UNICEF, 2022), which has significantly impacted students' academic performance, particularly among ethnic minorities in Iraq. School absenteeism among displaced children from previous conflicts was already high (Lalani, 2010). Education has deteriorated since the IS conflict in 2014, particularly for the Kurdish Yazidi minority. The report indicates that in Khanke refugee camp alone, 4555 children and teenagers between the ages of 5 and 17 need educational support. According to the World Bank (2015), KRI needs great financial support for the education of IDP children. In order to address this problem, a group of German-Kurdish students from Oldenburg established Our Bridge association in 2014 to help ID Yazidis and other families in UN-camps in the village of Khanke. In 2017, the association opened an orphanage to provide a safe place for children to receive medical and psychological care. This orphanage was expanded in 2018 to include Our Bridge School, which serves 390 children in the Khanke refugee camp, most of whom are Yazidi. The school complements the public schools and traumatized children between the ages of 6 and 15 receive specific educational programs that are carefully designed to enhance their competencies and skills.

This report is a part of a research project named "School development at refugee camps (SchoolDeC)", conducted by the University of Tübingen in collaboration with Our Bridge School. The development of the project stemmed from the notion of leveraging the existing expertise in school quality and development at the University of Tübingen to enhance the Our Bridge School's capacity in supporting traumatized Yazidi children and teenagers in refugee camps. This report aims to evaluate the status of the development of the Our Bridge School from the perspectives of internal key actors, such as students, parents, teachers, principal of Our Bridge School as well as external key actors, such as principles of each of UN camp school, German school in KRI, a state school, a senior member of staff from Ministry of Education of KRI, Our Bridge School stewards and sponsors. The researchers describe the current state of the school and provide recommendations for the future involvement of the

project for Yazidi children, based on the actors' points of views. Additionally, the report provides readers with information about the genocide and massacre witnessed by the Yazidis. The project is supported by the Baden-Württemberg Ministry of Science, Research, and the Arts. Baden-Württemberg has signed a cooperation agreement with the Dohuk Province to work together on various projects related to improving conditions in refugee camps. This has allowed the "School Development at Refugee Camps" project to continue with political support. The objective of supporting the project was to send teachers from Baden-Württemberg to KRI to develop and enhance the curriculum designed for Our Bridge School. The project involved two research trips to Our Bridge School in KRI in 2021 and 2022. These two trips included three master students from the school research and development at University of Tübingen. During these two trips, research questions were formulated for three master theses. The theses focused on understanding students' requirements and teachers' responses to these requirements, the school's development process as perceived by internal actors, and how the external actors determine the functions of the school and the factors that affect its success and as well as their perspectives for school development. The research questions of the (SchoolDeC) project were formed by merging these three research topics. Data was collected from interviews with 17 individuals on site and via Zoom video conferences. Qualitative approach was used, and the analysis process consisted of summarizing the content of the interviews and then creating inductive categories for each topic, resulting in having 5, 7, and 23 main categories that representing the three research questions respectively. The rationale for using the offer-and-use model to conduct this research was explained and the theories of schooling and school development and the functions of schools were systematically discussed.

It has been found that the Our Bridge School has several functions. One of these functions is to provide distraction and offer perspectives for the future. This aspect has not been adequately addressed in the literature, according to the researchers. The unique situation of the school at a refugee camp could be the reason for this. Examples of assistance provided include financial aid, specific materials, medical care, nutrition, and socio-pedagogical services. As for the second research question, the internal actors generally agree on the school's development, particularly the improvement of lessons. The external actors perceive Our Bridge School as having a compensatory function, with a positive impact on families, the camp, the village society, and the public school. For instance, the school promotes equality by appointing a woman as its head and enrolling children with disabilities to foster inclusion in society. Therefore, external actors view Our Bridge School as making a significant contribution to the renewal of Yazidi society.

There are two topics in the report that need to be clarified regarding the education system in KRI and the caste system in the Yazidi community. The researchers describe the education system in the KRI, and they assume that its structure is like that of central Iraq. Yet, there are some notable differences that are worth mentioning between the two education systems. In central Iraq, primary school attendance is mandatory until grade 6, whereas in KRI it is mandatory until grade 9. Despite this, there are no enforcement mechanisms in place to ensure that students attend school (Vernz et al., 2014). The language of instruction

in central Iraq is Arabic, while in the KRI it is Kurdish. In the central Iraqi system, students do not learn Kurdish, even though it is officially the second language in the country, while Arabic is taught to students in KRI from grade four. Students in central Iraq have the option of choosing an Islamic major in upper secondary school, which is not available in the Kurdish system. In addition, the report states that there are two scientific branches in the Kurdish system, when in fact there is only one (Mohammed et al., 2021). There are other differences between the two systems in terms of how grades are labelled. The KRI also has two educational directories for the monitories, one for Turkmen and another for Assyrian. From personal experience, I agree with the authors that it is difficult to find published works in English on the education system in KRI. This means that despite the work of Vernez et al. (2014) and Vernez et al. (2016) on the education system in KRI and Hassun's (2022) research on the education systems of non-government schools, further research is needed in this area. Although this report focuses on the state of Our Bridge School, some general information on the other non-government schools for the IDP in the refugee camps would have enriched the research, as the Our Bridge Schools is categorized as a non-government school. Regarding the description of the Yazidi community, the researchers stated that a caste system was established to protect the Yazidi community, yet it was not cited or explained how the caste system works. In general, the caste system is not seen as a system of protection for the Yazidi community, but rather as a social discrimination (see: Kizilhan, 2019 on the caste system in the Yazidi community). The English version of the report could have avoided some repetition of words and phrases. Despite the hope that this research brings for the Yazidi children in the Khanke refugee camp and the plans to maintain the existing functions and impact of Our Bridge School, it is unclear what the future of the school will be. This is because the Iraqi government has ordered on January 2nd, 2024, that all camps must be closed, and all displaced people should return to their original towns and villages by June 30th, 2024. It is worth mentioning that the researchers predicted this scenario and expressed their concerns about the future of Our Bridge School and the project. The report meets the authors' objective by describing the state development of Our Bridge School and describe how the internal and external actors value its role, particularly for the traumatized Yazidi children who not only witnessed a conflict but rather a genocide against them. The report explains how one school can provide a safe and nurturing environment for a group of traumatized children to receive a quality education that focuses not only on providing education but also on treating them emotionally. The report identifies the school's need for teacher quality education programs and sets out plans to support students after they finish the school. This study contributes to the existing literature by presenting the functions of NGO schools in conflict and post-conflict regions, with a particular focus on the case of minorities. The researchers deserve appreciation for bringing the case of the Yazidis Kurdish minority to the attention of the international research community.

## References

Ali, M. H. (2022). The Forced Displacement of Ethnic and Religious Minorities in Disputed Areas in Iraq: A Case Study of the Post-2014 Yazidi Minority. *AlMuntaqa*, 5(1), 76–89. <https://www.jstor.org/stable/48677172>

Grégoire-Blais, M. (2010). *Iraq: A Generation Without Education? Alternatives, la solidarité en action and Iraqi Democratic Future Network (IDFN)*. Policy Paper. <https://irak.alterinter.org/irak.alterinter.org/spipb243.html?article193&clang=fr>.

Hassun, H. (2022). *Private Schools in the Kurdistan Region of Iraq: an Evidence Based Approach on their Functions* (Vol. 40). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-58324>

Kizilhan, J. I. (2019). Changes in the Yazidi Society and Religion after the Genocide – A Growing Rapprochement with Human Rights? *Open Journal of Social Sciences*, 7(7), 7–17. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.77002>

Lalani, M., & Minority Rights Group International (2010). *Still targeted: Continued persecution of Iraq's minorities*. London: Minority Rights Group International. <https://www.refworld.org/reference/countryrep/mrgi/2010/en/74496>

Mohammed, P. J., Casas, J., Saleh, S. T., & Kovács, K. E. (2021). An International Comparison of Educational Systems: the Columbian, Iraqi and Kurdish cases. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 110–120. <https://doi.org/10.37441/cejert/2021/3/2/9803>

UNICEF. (2022, May 26). *Iraq launches, with the support of UNICEF, the National Strategy on Early Childhood Development* [Press Release]. <https://www.unicef.org/iraq/press-releases/iraq-launches-support-unicef-national-strategy-early-childhood-development>

Vernez, G., Culbertson, S., & Constant, L. (2014). *Strategic Priorities for Improving Access to Quality Education in the Kurdistan Region--Iraq*. Monograph. RAND Corporation.

Vernez, G., Culbertson, S., Constant, L., & Karam, R. (2016). *Initiatives to Improve Quality of Education in the Kurdistan Region--Iraq*. Rand Education.

World Bank. (2015). *The Kurdistan region of Iraq: assessing the economic and social impact of the Syrian conflict and ISIS*. The World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-1-4648-0548-6>

Hishyar Hassun

[doi.org/10.31244/zep.2024.04.11](https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.11)

**Holzbrecher, A. (2024). Weltbilder. Selbstbilder. Bilder des Fremden. Beiträge zu einer Globalen Bildung. Weinheim & Basel: Beltz-Juventa. 38,00€**

In dem vorgelegten Oeuvre wird von einem konstruktiven und weitgefassten Grenzbegriff ausgegangen, in dem verschiedene Facetten von Grenzmarkierungen zwischen Herausforderungen und Chancen mit pädagogisch-didaktischem Interesse thematisiert werden. Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie -bilder werden als Konstruktionen thematisiert, zu denen eine reflexive Haltung mit bildungsbezogenem Interesse eingenommen werden kann. Es geht um „das doppelte Spiel zwischen Abgrenzung und Zugehörigkeit: auf individueller Ebene, in der eigenen Lebenswelt wie auch weltweit“ (S. 7). Dieses solle Bestandteil einer „Globalen Bildung“ (ebd.) sein, die durch ein Bewusstsein für und Gestaltung von Grenzen durch subjektbezogenes Lernen gefördert wird, um Grundlagen für aufgeklärten und neu zu justierenden Umgang mit Sexismus, Rassismus, Imperialismus und Kolonialismus zu schaffen.

Bei alledem nimmt eine historischsystematische und dekolonialisierende Beschäftigung mit dem Reisen in Hinblick auf Pädagogik und Didaktik großen Raum ein, um die von Migrationszuschreibungen und Globalisierungszusammenhängen geprägten Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts in Europa als Chance einer zukunftsfähigen Bildungsarbeit begreifen zu können. Die verschiedenen wissenschaftsbiographischen Interessen und publizierten Anregungen des Kollegen schimmern regelmäßig durch und werden in aktualisierten Kontexten diskutiert. Es werden Bezüge zu eigenen Arbeiten sowie solchen Konzepten hergestellt, die den Autor aus seiner Sicht besonders in seinem Schaffen zu neuen Ideen bewogen haben. Neben der Einleitung

wird thematisiert: „Bilder vom Fremden und vom Eigenen: Europa (er)findet sich [...] Das Selbst und die Fremde. Grenz-Erfahrungen auf Reisen [...] ReiseBilder [...] Bilderwelten. Weltbilder [...] Vom Dschungel ins Wohnzimmer [...] Sprache. Macht. Wirklichkeit [...] Bilder-Gestalten: Das Selbst, der Körper und die Welt [...] Über Grenzen, Ins Weite und in Kontakt: Perspektiven interkultureller Didaktik“ (S. 5f.).

Der Schreibstil mit Baukasten-Charakter – theoretische Bezüge, Beispiele aus pädagogischer Praxis, ratgebende Systematiken sowie Bilder, Cartoons und Merkkästen – unterstreicht das Interesse des Autors, möglichst facettenreiche, illustrierende und vertiefende Zugänge des Themas anzubieten. Es gelingt so, die Spannung des Abstrakten und Konkreten in eine motivierend-greifbare Balance zu bringen. Im Anhang – 17 wahrnehmungsbezogene Sensibilisierungsübungen weitgehend aus der Habilitationsschrift des Autors von vor 27 Jahren sowie 10 konkrete „Critical Incidents im globalisierten Klassenzimmer“ (S. 219) aus der Arbeit mit Studierenden an der PH Freiburg in kürzlich zurückliegenden Semestern – werden sehr authentische Beispiele und Anregungen für eine differenzsensible Bildungsarbeit im Hochschul- und Weiterbildungsbereich angeboten.

Holzbrecher hält am Interkulturalitätskonzept fest. Er begreift das Dilemma eines schwer beladenen Kulturbegriffs als Chance reflexiver Berücksichtigung von Grenzen und des chancenreichen Neulernens von Menschen in dynamischen Zwischenräumen. Interkulturelles und Globales Lernen werde fast synonym begriffen und in Beziehung zu Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung oder einer Global Citizenship Education gesetzt, ohne den umfassenden Diskurs – v.a. auch in Europa und weltweit – zu rezipieren. Damit wäre es möglich gewesen, die Entscheidung für „Globale Bildung“ (Untertitel) noch stärker an die aktuellen Debatten anzuschließen. Dies ist eine Aufgabe für kommende Veröffentlichungen auf der Grundlage eines hoffentlich breit geführten Diskurses über diese Publikation und darüber hinaus.

*Gregor Lang-Wojtasik*

[doi.org/10.31244/zep.2024.04.12](https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.12)

## Schlaglichter

**Europäische Datenbank Globales Lernen – ENGLOB (red.):** Die kostenlose, viersprachige Online-Datenbank des World University Service namens ENGLOB ist eine bedeutsame Ressource für Globales Lernen. Sie unterstützt den Austausch von Erfahrungen und den Aufbau globaler Lernpartnerschaften auf kommunaler, regionaler, nationaler und vor allem europäischer Ebene. Die Datenbank umfasst über tausend private, intermediäre und staatliche Organisationen und Institutionen aus der Europäischen Union und den EFTA-Staaten. In der Datenbank finden sich Adressen und – soweit von den Organisationen zur Verfügung gestellt – auch Selbstdarstellungen und Publikationen. Weitere Informationen unter: <https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/europaeische-datenbank-globales-lernen-englob>

**Kinderbuch zur Arbeit der UN veröffentlicht (red.):** Das Kinderbuch „Gemeinsam geht's besser. Der Einsatz der Vereinten Nationen für Frieden und eine gerechte Welt“ richtet sich an Kinder zwischen acht und zwölf Jahren. Es zeigt anhand anschaulicher Illustrationen, wie eng die Welt vernetzt ist, welche Herausforderungen existieren und wie durch Zusammenarbeit positive Veränderungen erreicht werden können. Das Buch erklärt, wie die UN daran arbeitet, Frieden zu sichern, Hunger und Armut zu bekämpfen und soziale Gerechtigkeit zu fördern. Zudem behandelt es wichtige Themen wie Umweltschutz, Klimawandel und das Artensterben auf eine für Kinder verständliche Weise. Das Buch kann kostenfrei bestellt werden. Weitere Informationen unter: <https://dgvn.de/publikationen/kinderbuch>

**Neue digitale Bildungsplattform für die Gen Z (red.):** Die Bildungsplattform „und heute?“ ist eine frei zugängliche, modulare Lernumgebung mit sieben interaktiven Minigames. Sie thematisieren die NS-Geschichte und Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe seit 1945. Das Lernangebot wird im Austausch mit Jugendlichen entwickelt und laufend ausgebaut. Weiter Informationen und der Link zur Plattform unter: <https://arolsen-archives.org/news/und-heute-arolsen-archives-starten-neue-digitale-bildungsplattform-fuer-die-gen-z/>

**Datenblatt Entwicklungspädagogik II – 2024 (red.):** Das Welthaus Bielefeld veröffentlichte im Oktober 2024 eine aktualisierte Version ihres Datenblatts Entwicklungspädagogik. Dieses liefert neueste statistische Daten (veröffentlicht überwiegend von den UN und ihren Unterorganisationen) über weltweite Entwicklungen auf übersichtliche Weise. Aktualisiert in dieser Ausgabe gegenüber II-2023 sind u.a. statistische Angaben zu Weltbevölkerung, Armut, Entwicklungszusammenarbeit und Treibhausgasen. Der entwicklungspolitische Bezugsrahmen für alle statistischen Angaben sind seit Herbst 2015 die nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) der Vereinten Nationen. Das „Datenblatt Entwicklungspolitik“ wird zweimal im Jahr aktualisiert. Weitere Informationen und der Link zum aktuellen Datenblatt unter: [https://www.welthaus.de/fileadmin/user\\_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf](https://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf)

**Erlebnisraum Globale Nachhaltigkeit (red.):** Unter dem Motto „Auf zu einem guten Leben für alle!“ wurde die multimediale Ausstellung „Erlebnisraum Globale Nachhaltigkeit“ im Welthaus Bielefeld eröffnet. Die täglichen Nachrichten aus aller Welt sowie Forschungsergebnisse verdeutlichen es immer wieder: Unsere Lebens- und Produktionsweisen haben gravierende soziale und ökologische Folgen. Dennoch fällt es uns schwer, konkrete Veränderungen herbeizuführen. Warum ist das so? Und vor allem: Wie können wir eine Welt gestalten, die allen Menschen ein gutes Leben ermöglicht, ohne dabei die Natur zu zerstören? Diese zentralen Fragen stehen im Mittelpunkt des „Erlebnisraum Globale Nachhaltigkeit“, einer interaktiven Dauerausstellung des Welthaus Bielefeld, die in der Wissenswerkstadt Bielefeld zu erleben ist. Weitere Informationen unter: <https://www.welthaus.de/erlebnisraum/start/>

**Bildungsplattform für eine sozial-ökologische Transformation (red.):** Diese Bildungsplattform „Endlich Wachstum!“ bietet interaktive, machtkritische Methoden für die sozial-ökologische

Transformation. Sie richtet sich an Lehrende, die ihren Unterricht global und aktuell gestalten möchten, sowie an alle, die diese Themen vermitteln wollen. Mit über 200 kreativen Bildungsmethoden werden zentrale Konzepte zu Themen wie Sorgearbeit, Wachstumskritik, Utopien, Globalisierung, Ökologie und Digitalisierung vermittelt. Die Formate reichen von Diskussionen und Vorträgen bis zu Rollenspielen, Quiz und Pantomime. Die Methoden sind durchsuchbar, nach Themen und Formaten filterbar und mehrsprachig verfügbar. Weitere Informationen unter: <https://endlich-wachstum.de/>

**EdSnacks zu BNE-Themen (red.):** Die EdSnacks fokussieren sich auf die Entwicklung von Zukunftskompetenzen. Sie bieten mehr als 600 handlungsorientierte Unterrichtseinheiten für die Klassen 5–10, strukturiert nach Fachbereichen und zentralen Bildungskonzepten wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, KI im Unterricht oder Verbraucherbildung. Neben der Förderung von Sozialkompetenzen stehen Flexibilität, Problemlösungsfähigkeiten, Kreativität, Eigeninitiative und Teamarbeit im Mittelpunkt. Ebenso wird ein grundlegendes Verständnis für digitale Zusammenhänge vermittelt. Weitere Informationen unter: <https://brockhaus.de/info/schulen/edsnacks/bne/>

**Global Education Week 2024 (red.):** Vom 18. bis 24. November 2024 fand die europaweite Global Education Week statt. Das Motto 2024 lautete: Connected People for an Inclusive Planet. In diesem Jahr stand der Bereich „People“ der 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) der Vereinten Nationen im Fokus. Die Kampagne hebt die Bedeutung hochwertiger Bildung (SDG 4) hervor, um andere Ziele wie Armutsbekämpfung (SDG 1), Ernährungssicherheit (SDG 2), Gesundheit und Wohlergehen (SDG 3), Geschlechtergleichheit (SDG 5) sowie Zugang zu sauberem Wasser (SDG 6) zu erreichen. Weitere Informationen unter: <https://www.globaleducationweek.at>

**„welt-sichten“ – das Magazin mit dem globalen Blick (red.):** Das Magazin „welt-sichten“ blickt hinter die Kulissen der Weltpolitik und stellt Stimmen aus Entwicklungs- und Schwellenländern vor. Neben packenden Reportagen aus der ganzen Welt, ausführliche Analysen sowie meinungsstarken Interviews und Kommentaren runden Infografiken und Kurzbeiträge zur Entwicklungspolitik das Heft ab. Weitere Informationen unter: <https://www.welt-sichten.org/>

**KMK-Empfehlung für mehr Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen (red.):** Die Kultusministerkonferenz (KMK) empfiehlt eine stärke Einbeziehung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen. In den Schulen sollen nun verstärkt die 17 Nachhaltigkeitsziele in den Bildungsalltag integriert werden, was die Lernenden zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen soll. BNE soll zur Leitlinie der gesamten Schulgemeinschaft werden sowie auch alle schulischen Aktivitäten umfassen. Weitere Informationen unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_06\\_13-BNE-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf)

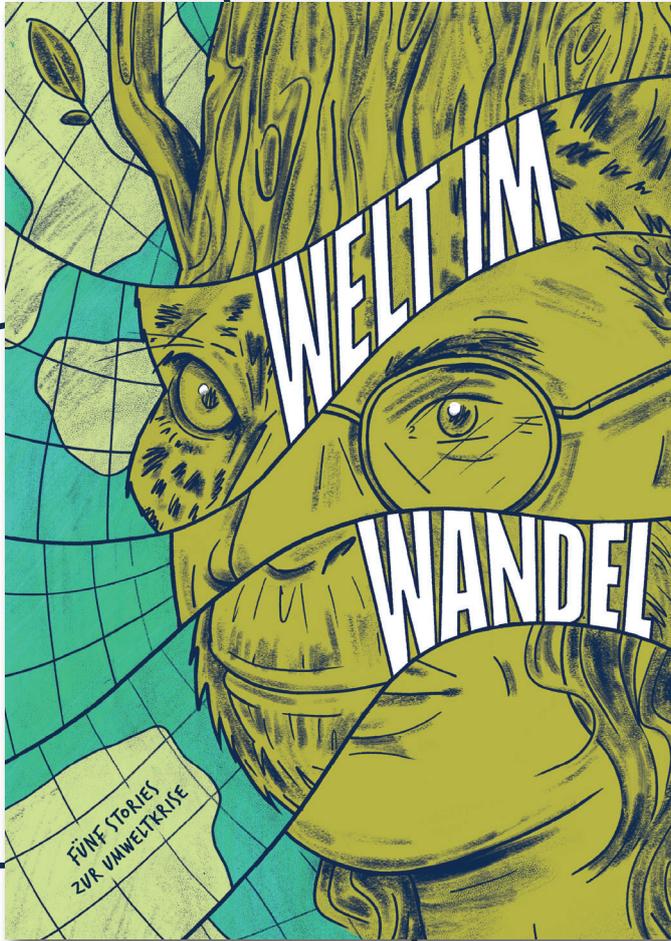
**Neue Ausgabe von „Friedensbildung AKTUELL“ zum Thema Grundgesetz (red.):** Die neue Ausgabe von „Friedensbildung AKTUELL – Unterrichtsideen für die Schule“ ist unter dem Titel „Grundgesetz und innergesellschaftlicher Frieden“ angesichts des 75. Jubiläums des deutschen Grundgesetzes erschienen. Schüler/-innen lernen in dieser Ausgabe, wodurch die freiheitlich-demokratische Grundordnung bestimmt ist. Zudem soll ihnen die Ausgabe beibringen, inwiefern Meinungsäußerungen von Hassrede zu unterscheiden sind. Weitere Informationen unter: <https://www.friedensbildung-bw.de/friedensbildung-aktuell0>

**Gesichter des Friedens: Eine multimediale Ausstellung des forumZFD (red.):** Die neue Ausstellung des forumZFD macht das Engagement vieler Menschen und Organisationen für eine friedlichere Welt sichtbar. Vorgestellt werden zehn Menschen, die sich für Frieden einsetzen und für die das Wort „Krieg“ kein abstrakter Begriff ist, denn sie alle haben ihn selbst erlebt. Zu jeder Person gibt es ein Plakat und ein Video-Interview. Die Ausstellung kann kostenlos bestellt sowie beispielsweise an Schulen gezeigt werden. Weitere Informationen unter: <https://www.forumzfd.de/de/gesichter-des-friedens>

**Ruanda-Tag in Rheinland-Pfalz (red.):** Am 21. September 2024 fand in der Staatskanzlei Mainz der Ruanda-Tag statt, der vom Partnerschaftsverein Rheinland-Pfalz/Ruanda organisiert wurde. Das Programm thematisiert die internationale Partnerschaft des Staates mit dem Bundesland. Neben der Präsentation einer Fotoausstellung gab es auch einen multimedialen Vortrag unter dem Titel „Ruanda, 30 Jahre danach“. Die Partnerschaft existiert seit 1982 und gilt heute international als bürgernahes, effizientes und dezentrales Beispiel für Entwicklungszusammenarbeit auf lokaler Ebene. Weitere Informationen unter: <https://www.rlp-ruanda.de/home/>

**Fachtag zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Jena (red.):** Am 25. Juli 2024 fand an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein Fachtag unter dem Motto „Neue Pfade auf dem Weg zur Schule von Morgen“ statt. Die 250 Teilnehmenden diskutierten über die verstärkte Einbindung der BNE in Thüringer Schulen. Was diese Fachtagung besonders ausgezeichnet hat, war die praxisorientierte Ausrichtung und ihr Raum für Inspiration. Die Teilnehmenden haben konkrete Ideen und Werkzeuge an die Hand bekommen, die sie direkt im Schullalltag umsetzen können. Weitere Informationen unter: <https://bildung.thueringen.de/aktuell/bne-fachtag-2024>

**Correctum (red.):** Im Beitrag „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Zur Aktualität des entwicklungspädagogischen Denkens von Alfred K. Tremel“ (doi.org/10.31244/zep.2024.03.07), welcher in Ausgabe 3.2024 erschienen ist, wurden im Nachgang der Drucklegung kleinere Veränderungen im Satz vorgenommen. Die aktualisierte, digitale Version des Interviews ist unter folgendem Link abrufbar: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART105999&cuid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART105999&cuid=frei)



Young Academy for  
Sustainability Research (Hrsg.)

## Welt im Wandel

### Fünf Stories zur Umweltkrise

2024, 48 Seiten, br., 14,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4953-4

E-Book: 13,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9953-9

Unsere Welt steht an einem Wendepunkt: Die Plastikfluten verschmutzen unsere Ozeane, die Klimakrise bedroht unser Leben, und das Artensterben reißt tiefe Lücken in unsere Natur. In der Graphic Novel „Welt im Wandel“ begleiten wir fünf Jugendliche aus verschiedenen Teilen der Welt, die sich den großen Herausforderungen unserer Zeit stellen.

In kraftvollen Bildern und bewegenden Geschichten werden die historischen Wurzeln der globalen Probleme beleuchtet. Die Jugendlichen zeigen mögliche Wege, wie wir gemeinsam eine bessere, nachhaltigere Welt schaffen können.