

Zwischen Vorgaben und Autonomie – Hürden bei der Implementation von BNE in der Hochschullehre aus Multiplikator*innensicht

Johanna Weselek¹, Teresa Ruckelshauß² und Alexander Siegmund³

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA

DOI: 10.55310/j/head.85

Abstract

Die rekonstruktive Studie beschäftigt sich damit, was BNE-Multiplikator*innen brauchen, um an ihrer Hochschule wirksam werden zu können, und wie sie die aktuelle Verankerung von BNE an ihrer Hochschule wahrnehmen. In dem Beitrag werden zwei zentrale Widersprüche der Interviewten dargestellt: 1) Einige der Multiplikator*innen verwenden religiös geprägte Ausdrücke bei der Beschreibung ihrer Tätigkeit, wie die „gute Botschaft“ zu verkünden, gleichzeitig möchten sie nicht in eine „Missionsrolle“ gedrängt werden. Um diesem Widerspruch zu entgehen, sprechen sie sich für Rektoratsvorgaben für Nachhaltigkeitsthemen aus. 2) Die eigene Autonomie wird befürwortet und gleichzeitig der Wunsch nach Vorgaben für BNE in der Lehre geäußert, die die Autonomie anderer ggf. einschränken würden.

Keywords

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE); Multiplikator*innen; Whole Institution Approach; nachhaltige Hochschule; Hochschullehre

- 1 Dr. Johanna Weselek, Akademische Rätin am Lehrstuhl Bildung für nachhaltige Entwicklung, Universität Regensburg
johanna.weselek@ur.de
- 2 Teresa Ruckelshauß, Akademische Mitarbeiterin am Institut für Geographie & Geokommunikation – Research Group for Earth Observation (geo) & BNE-Zentrum Heidelberg, Pädagogische Hochschule Heidelberg
ruckelshauss@ph-heidelberg.de
- 3 Prof. Dr. Alexander Siegmund, Lehrstuhlinhaber am Institut für Geographie & Geokommunikation – Research Group for Earth Observation (geo) & Geschäftsführender Direktor am BNE-Zentrum Heidelberg, Pädagogische Hochschule Heidelberg
siegmund@ph-heidelberg.de

1. Einleitung

Hochschulen sind wichtig für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Aktuelle Studien zur Implementation zeigen bislang keine flächendeckende Integration von BNE an Hochschulen (Grund & Brock, 2022; Borgwardt, 2024). Um die Verankerung weiter voranzubringen, ist es notwendig, alle relevanten Stakeholder, von Studierenden bis zur Hochschulleitung einzubeziehen. Es wurde eine qualitativ-rekonstruktive Studie durchgeführt, bei der die Sichtweisen verschiedener Stakeholder zu zwei Leitfragen im Mittelpunkt standen: Was brauchen BNE-Multiplikator*innen, um an ihrer Hochschule wirksam werden zu können? Wie beschreiben sie die aktuelle Verankerung von BNE an ihren Hochschulen? Um sich diesen Fragen zu nähern, wurden zehn Interviews mit Hochschul-BNE-Multiplikator*innen aus unterschiedlichen Statusgruppen und Hochschultypen geführt. Im Beitrag wird eine zentrale Orientierung der Interviewten vorgestellt, und es wird insbesondere diskutiert und reflektiert, welchen Widersprüchen die Multiplikator*innen begegnen, wobei der Fokus auf dem Handlungsfeld der Lehre liegt.

2. Stand der Forschung

Die zentrale Rolle, die Hochschulen im Kontext des Strebens nach einer nachhaltigen Entwicklung spielen, wird grundlegend anerkannt und gilt als unbe-

stritten (u. a. Borgwardt, 2024; UNESCO, 2022). Die UNESCO fasst den Beitrag der Hochschulen zur Agenda 2030 (United Nations, 2015) mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDGs) in drei Bereichen zusammen: „die Notwendigkeit, zu inter- und transdisziplinären Formen der Wissensproduktion und -verbreitung überzugehen; das Gebot, sich zu offenen Institutionen zu entwickeln, die den epistemischen Dialog fördern und unterschiedliche Wissensformen integrieren; und die Forderung nach einer stärkeren Präsenz in der Gesellschaft durch proaktives Engagement und Partnerschaften mit anderen gesellschaftlichen Akteuren“ (UNESCO, 2022, 14, eigene Übersetzung). Der Beitrag der Hochschulen zu den SDGs kann auf unterschiedlichen Ebenen umgesetzt werden, wie ein systematischer Literaturüberblick von Fia et al. (2022) zeigt. Die Makro-Ebene (die ganze Universität betreffend, vorwiegend Strategien und Strukturen) dominiert dabei die Mikro- und die Meso-Ebene (Handlungen von Einzelpersonen respektive auf Abteilungs- bzw. Institutslevel). Ebenso liegt der Fokus auf dem Handlungsfeld Lehre, gefolgt vom Bereich Management/Verwaltung, dem Transfer bzw. der Third Mission und zuletzt der Forschung.

Bildungsbereichsübergreifend wird der BNE ein hoher Stellenwert beigemessen, es gibt ein starkes politisches Bestreben, das Bildungskonzept flächendeckend zu verankern (u.a. UNESCO, 2020). Hochschulen spielen auch hierfür eine wichtige

Rolle, die zunehmend anerkannt wird. Dies zeigt auch die wachsende Studienzahl für den Bereich der Hochschul-BNE (HBNE) (Hallinger, 2019). Die meist-zitierten Artikel beschäftigen sich dabei mit fünf Themenfeldern: der Definition der Bedeutung und des Umfangs von HBNE, der Identifikation von HBNE-Schlüsselkompetenzen, dem Nachhaltigkeitsmanagement an Hochschulen, der Erforschung von Herausforderungen bei der Umsetzung und der Erprobung neuer Lehrplan-, Lehr- und Lernkonzepte. Hochschulen unterscheiden sich darin, wie sie Nachhaltigkeit in ihre Organisationskultur integrieren und inwieweit dieser Integrationsprozess von organisationalem Lernen begleitet wird (Niedlich et al., 2023). Dabei sehen diejenigen Hochschulen, die ein Nachhaltigkeitsverständnis von hoher Ganzheitlichkeit aufweisen und dem Whole Institution Approach folgen, Nachhaltigkeit eher als Gemeinschafts- denn als Managementaufgabe. Eine vollständige und flächendeckende Implementation ist trotz der wachsenden Zahl an Forschungs- und Praxisansätzen noch nicht erreicht (Borgwardt, 2024; Holst & Singer-Brodowski, 2022).

Auf hochschulischer Seite zeigt die umfangreiche Dokumentenanalyse des Nationalen BNE-Monitorings, dass zwar Nachhaltigkeit vermehrt in Rahmen-dokumenten auftaucht, BNE jedoch kaum explizit genannt wird, auch auf curricularer Ebene ist keine flächendeckende Verankerung realisiert (Holst & Singer-Brodowski, 2022). Nichtsdestotrotz dürfen die

vielversprechenden Beispiele der Verankerung von BNE in der Lehre nicht ignoriert werden.

Gleichzeitig sind mit dem Bildungsort Hochschule auch andere Voraussetzungen verknüpft, die bei der Betrachtung zu berücksichtigen sind. Während Lehre zumeist als zweitrangig hinter der Forschung eingestuft wird, etwa im Hinblick auf Anerkennungs- und Finanzierungsaspekte, wird zunehmend auch das Potenzial der Verknüpfung beider Perspektiven für die Hochschullehre hervorgehoben (u. a. Schimank & Winnes, 2000; Wissenschaftsrat, 2008). Es zeigt sich hierbei eine besondere Situation der Hochschullehrenden im BNE-Kontext, auch im Hinblick auf ihre Weiterbildung (Ruckelshauß & Siegmund, 2024). Der oft als „Third Mission“ betitelte Transfer-Bereich stellt ein weiteres besonderes Merkmal der Hochschulen dar. Das darin liegende Potenzial, insbesondere im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung, wird zurzeit in großen Teilen noch nicht ausgeschöpft (Nölting et al., 2020). Gleichzeitig gibt es bereits Forderungen nach einer „Fourth Mission“ in Form von gesellschaftlichem Engagement durch ‚co-creation‘ der Hochschulen (Trencher et al., 2014).

Um eine effektive und ganzheitliche BNE-Implementation an Hochschulen zu erreichen, ist es vonnöten, alle relevanten Statusgruppen mit einzubeziehen (u. a. Aleixo et al., 2017; Leal Filho & Brandli, 2016). Dazu zählen insbesondere die Studierenden, die Mitarbeitenden in Verwaltung, Lehre und Forschung sowie die

Hochschulleitung.¹ Aus einer Change-Management-Perspektive lässt sich dies unter anderem durch die zentrale Rolle positiver wie negativer menschlicher Faktoren erklären, darunter Kommunikation, Widerstand, Eingebundenheit oder Organisationskultur (Verhulst & Lambrechts, 2015). Immer wieder werden dabei die Studierenden besonders hervorgehoben, nicht nur aufgrund ihrer proportional stärksten Gruppengröße. Das Nationale BNE-Monitoring betont etwa die im Vergleich mit anderen Strategiepapieren auffallend anspruchsvollen Statements von Studierendenvertretungen zu Nachhaltigkeit und BNE. Weiterhin wird im Monitoring ersichtlich, dass die Aus- und Weiterbildung von Multiplikator*innen weiterhin ein großes Desiderat dargestellt (Holst & Singer-Brodowski, 2022). An diesen Erkenntnissen und der Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an mit der konkreten Fragestellung, was BNE-Multiplikator*innen brauchen, um an ihren Hochschulen wirksam werden zu können bzw. wie sie die aktuelle Verankerung von BNE an ihren Hochschulen beschreiben.

3. Methode

Die qualitativ-rekonstruktive Studie umfasst zehn leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit unterschiedlichen Hochschulakteur*innen, die verschiedenen Statusgruppen – von Studierenden über Mitarbeitenden aus Mittelbau und Qualitätsmanagement

zu Professor*innen und Personen aus dem Rektorat – angehören. Vier der befragten Personen arbeiten an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen, eine in Brandenburg, eine in Hamburg, eine in Hessen, eine in Sachsen und zwei in Baden-Württemberg. Es handelt sich um Hochschulen, die sich nach Typ und Größe unterscheiden. Das Engagement der insgesamt drei Männer und sieben Frauen für die Verankerung von Nachhaltigkeitsthemen und BNE reicht von sechs Monaten bis 40 Jahren. Die Interviews dauerten im Schnitt etwa eine Stunde und sind bis auf ein Interview digital durchgeführt worden. Die Studie wurde mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Nohl, 2006; Nohl & Radvan, 2010) durchgeführt und gründet methodologisch auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980). Die dokumentarische Methode fokussiert auf die Rekonstruktion von handlungsleitendem Erfahrungswissen und dahinterliegenden Orientierungen, die über sprachliche Darstellungen der Interviewten über ihre alltäglichen Handlungen erfasst und analysiert werden (Kleemann et al., 2009). Die Fragestellung zielt auf handlungspraktisches und theoretisches Erfahrungswissen der Expert*innen, über das sie im Rahmen von Mitgliedsrollen in ihrer Organisation verfügen (Nohl & Radvan, 2010). Die dokumentarische Interpretation basiert auf einer mehrstufigen komparativen Analyse, durch fallinterne und fallexterne Vergleiche und eine fortschreitende Abstrahierung werden die rekonstruierten Orientierungen spezifiziert. Die Interviewten wurden anhand erzählgenerierender

¹ Auch die Relevanz externer Stakeholder wird immer wieder hervorgehoben. Diese Gruppe soll für diesen Beitrag jedoch ausgeklammert werden, da der Fokus auf Hochschul-Multiplikator*innen unterschiedlicher interner Statusgruppen liegen soll.

Leitfragen zu ihren Erfahrungen und Tätigkeiten als BNE-Multiplikator*in befragt.

4. Ergebnisse

Einige der Interviewten äußern auf kommunikativer Ebene, dass sie sich die Einführung von Vorgaben durch das Rektorat, z. B. die verpflichtende Verankerung von Nachhaltigkeitskompetenzen in allen Studiengängen und Prüfungsordnungen, wünschen. Im Material zeigt sich, dass die Interviewten auf konjunktiver Ebene mit verschiedenen Widersprüchen bei der Implementation von BNE konfrontiert sind. Der erste Widerspruch bezieht sich auf ihren Wunsch, nicht „missionieren“ zu wollen; aus ihrer Perspektive sind Vorgaben notwendig, damit sie als Multiplikator*in nicht in eine „Missionsrolle“ gedrängt werden. Der zweite Widerspruch zeigt sich in der Befürwortung der eigenen Autonomie, d. h. die eigene Freiheit von Forschung und hier insbesondere der Lehre wird als Bereicherung erlebt, gleichzeitig werden Vorgaben für BNE in der Lehre gewünscht, die einen Eingriff in die freiheitliche Gestaltung der Lehre von anderen Hochschulakteur*innen bedeuten würden. Der Fokus auf Vorgaben gibt ihnen die Möglichkeit, sich weiteren Widersprüchlichkeiten zu entziehen und Unterstützung für ihr Vorhaben zu erhalten, um ihre Arbeit als Multiplikator*innen besser ausführen zu können. Im Folgenden werden die Widersprüche durch Transkriptbeispiele aufgezeigt, die

Ausschnitte und Personen sind pseudonymisiert, für die Darstellung werden nur Vornamen verwendet.

4.1 Prophet im eigenen Lande – missionierende Multiplikator*innen?

Die Interviewteilnehmenden sind sich einig, dass BNE-Multiplikator*innen andere Hochschulakteur*innen begeistern können und offen sein müssen. Es wird häufig genannt, dass Multiplikator*innen nicht missionieren dürfen, sondern den anderen Hochschulakteur*innen zuhören und andere BNE-Umsetzungen nicht verurteilen sollten.

Britta ist schon länger als BNE-Multiplikatorin tätig. Als Postdoc hat sie die Aufgabe, Nachhaltigkeitsthemen an ihrer Hochschule in Forschung und Lehre stärker zu verankern.

*„(.) Ähm (..) also so wichtig und gut wenn es Einzelkämpfer*innen gibt, die vorangehen. Das ist halt mega kräfteraubend [...] und würde schon sagen, ähm (..) je mehr Menschen es gibt, (..) die dafür sorgen, dass noch mehr Menschen (..) die gute Botschaft verbreiten können, dass das auch noch Spaß macht, ja ähm desto mehr verteilt es sich ja auch auf unterschiedliche Schultern. Und ich glaube eine weitere wichtige Wirkung ist, dass (..) ähm wenn du eine also (..) eine breite Basis letztendlich auch an Menschen an unterschiedlichen Menschen hast, die als Multiplikator*innen agie-*

ren. Dann können die ganz unterschiedliche Menschen auch ansprechen auf unterschiedliche Art und Weisen.“²

Auch in anderen Interviews wird, wie in diesem Beispiel, die Relevanz von Einzelkämpfer*innen immer wieder betont und gleichzeitig kritisch eingeordnet. Für die interviewten Multiplikator*innen ist es wichtig, dass sich mehr Personen für die Implementation von Nachhaltigkeit und BNE an den Hochschulen engagieren. Im gesamten Interviewmaterial ist die Verwendung ursprünglich religiöser Begrifflichkeiten auffällig, Unterschiede zeigen sich bei den dazugehörigen Umsetzungsvorstellungen. Im aktuellen Beispiel findet sich der Ausdruck, dass „die gute Botschaft“ von weiteren Personen verbreitet werden sollte. Franziska, die als Teil der Hochschulleitung verantwortlich für nachhaltige Entwicklung in ihrer Hochschule ist, beschreibt, dass es wichtig ist, mit Personen zusammen an dem Thema zu arbeiten, die die „gleiche Mission“ haben. Auch Stefanie arbeitet in einer Hochschulleitung in der Verantwortung für die Implementation von Nachhaltigkeit und führt an, dass es mitunter schwierig ist, der „Prophet im eigenen Lande“ zu sein. Eine erlebte Diskrepanz zwischen selbst überzeugt sein und andere überzeugen zu wollen wird ersichtlich, aber trotzdem nicht zu bevormundend oder moralisierend aufzutreten. Ein weiterer wiederkehrender Ausdruck wird von den Interviewten genannt, sie sprechen davon, „den Weg weiterzugehen“ oder auf dem „richtigen Weg“

² Die Transkription erfolgte anhand des TiQ-Formats (Talk in Qualitative Social Research).

zu sein. Diese Äußerung kann sich sowohl auf einen religiösen Ausdruck in Bezug auf das Gehen eines Pilgerwegs als eigenen Transformationsprozess beziehen oder auf eine normative Schwerpunktsetzung, das „Richtige“ zu tun, als wertebasierter Ansatz.

Das Spannungsfeld zwischen Missionieren einerseits und andererseits nicht als Missionar*in wahrgenommen werden zu wollen, kann sich darauf beziehen, dass wissenschaftsbasiert für die Verankerungen von Nachhaltigkeitsthemen argumentiert wird, z. B. durch den Hinweis auf planetare Grenzen (Richardson et al., 2023) oder IPCC Reports (u. a. 2021). Obwohl den eigenen Überzeugungen bzw. dem Antrieb der eigenen Motivation und Engagement nicht nur Wissensbestände, sondern auch eine Werteorientierung, eine normative Anerkennung für die Notwendigkeit einer nachhaltigen Zukunft zugrunde liegen. Diese Überzeugung ist mit Hoffnung und Glaube an eine sozial-ökologische Transformation verbunden, es geht um etwas Größeres, das Entsprechung in der religiös geprägten Ausdrucksweise findet.

Ulrike engagiert sich seit kurzem sehr intensiv für Nachhaltigkeitsthemen, sie ist als Professorin tätig.

„Dazu braucht es auch viel Aufklärung. Dass die Leute das auch verstehen, worum es geht, dass sie die Notwendigkeit sehen und (.) ich sage mal, das finde ich dann auch immer schwierig so in meiner Rolle, dass ich dann einfach immer so belehre.

Also dass ich dann so ‚hier, ich habe mal etwas für euch‘. Und ähm das kommt einfach nicht immer gut an im Kollegium. Also stelle ich mich ja inhaltlich über die und das ist ja ganz blöde (.) Situation. Und deshalb brauche ich eine strukturelle ähm [...] sage ich mal Ermächtigung oder wie man das sagen soll, ne. Also dass ich auch in meiner Rolle (.) bestimmte Dinge zum Beispiel tracke oder so, ne. Also das oder dass wir das über die Systemakkreditierung auch überprüfen. (.) °So°, finde ich schon. Also ganz ohne geht das wahrscheinlich nicht. (.) Und das sind das sind schwierige Themen, weil die Leute lassen also (.) alle Hochschullehrenden lassen sich nicht gerne irgendetwas vorsezen.“

Ulrike beschäftigt die Frage, welche Unterstützung Multiplikator*innen brauchen. Sie beschreibt, dass sie nicht belehren möchte, sie wünscht sich eine „Ermächtigung“, eine Befugnis, mehr „Rückendeckung“ aus dem Rektorat, Vorgaben wie die Systemakkreditierung als Unterstützung für ihre Rolle als BNE-Multiplikatorin, damit ihre „Mission“ legitimiert wird und sie ihre Ideen und Projekte umsetzen kann. Sie sieht sich als Expertin und möchte ihr Wissen weitergeben.

4.2 Zwischen Autonomie schätzen und zum Glück zwingen

Der folgende Widerspruch bezieht sich auf den Wunsch nach Partizipation und Autonomie und dem

gleichzeitigen Wunsch nach (strengen) Vorgaben, um Veränderungen gestalten zu können. Britta überlegt, ob Menschen manchmal zu „ihrem Glück“ gezwungen werden müssen. Im Fall einer BNE-Implementation bezieht sich das ‚Zwingen‘ auf die Einführung bestimmter Leitlinien oder der Orientierung an Kompetenzen, die bei der Überarbeitung von Curricula eingehalten werden müssen.

„Also ich bin ja sehr für basisdemokratische Prozesse, aber ((lachend)) und ähm ((lachend)) ich glaube, dass man (.) manchmal Menschen noch zu ihrem Glück zwingen muss. Und das kann vielleicht ja auch darin liegen, dass man sagt, ähm wir geben bestimmte Leitlinien raus, die gelten sollen, bei der Überarbeitung von Curricula.“

Britta und Ulrike verweisen immer wieder auf die Wichtigkeit der Hochschulleitung und der dortigen Verankerung von Nachhaltigkeit. Im folgenden Beispiel erzählt Britta von einer Workshop-Reihe zu BNE, die an ihrem Hochschulstandort durchgeführt wird. Sie befindet sich im Zwiespalt, ob „über Köpfe hinweg“ entschieden werden sollte.

„Und ich weiß nicht, ob das ein cooler Prozess ist, sozusagen über Köpfe hinweg zu entscheiden ähm (.) einfach erstmal Fakten zu schaffen, ist trotzdem glaube ich nicht so eine schlechte Idee. [...] Ne, also so nach dem Motto ‚Die Hochschulführung möchte, (.) dass das passiert. Die Hochschulführung ist die-

jenige, die einlädt zu diesen Workshops.' Ähm und so, also auch dieser Support von oben ist glaube ich ein Aspekt von Struktur (...) der helfen kann."

Auch in diesem Ausschnitt zeigt sich eine normative Haltung zu Nachhaltigkeitsthemen, die nicht expliziert wird, aber durch die Überlegung, die Beteiligten zu ihrem „Glück“ zu zwingen, implizit mitgedacht ist. Glück steht in diesem Kontext für eine nachhaltigere, transformierte Hochschule und Gesellschaft. Der erlebte Widerspruch soll auch hier durch Vorgaben gelöst und der eigene Handlungsspielraum dadurch erweitert werden. Während für Britta Fragen von Partizipation kommunikativ im Vordergrund stehen, zeigt sich auf konjunktiver Ebene, dass sie schnell ins Handeln kommen möchte. Ulrike spricht in diesem Kontext von ihrer Autonomie in der Lehre, die sie als Bereicherung erlebt.

„Ähm genau. Also in meiner eigenen Lehre habe ich ja, sage ich mal, diese Veranstaltung ähm Nachhaltigkeit dann im Lehramt ähm Berufsschullehramt einfach eingeführt und habe das um meine eigene Spielwiese, sage ich mal, wo ich jetzt mal gedacht habe, da kann ich jetzt einfach mal machen, was ich irgendwie für sinnvoll halte und was ich für wichtig halte, auch in der jungen Generation, gerade als Berufsschullehrerin, dass die das halt auch mitnehmen °und so°, ne. Also dieses Bewusstsein auch (...)"

Ulrike bezeichnet ihre Lehre als ihre „eigene Spielwiese“, ihre Autonomie wird deutlich und dass sie diese genutzt hat, um Nachhaltigkeitsthemen in ihren Veranstaltungen zu integrieren. Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt Ulrike detailliert von ihren Lehrerfahrungen zu BNE, es zeigen sich positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in ihren Ausführungen und ein Erfolgserleben. Sie hat auch positive Rückmeldung durch die Studierenden erfahren und sieht sie als wichtige Multiplikator*innen für die Zukunft. Der thematisierte Widerspruch zeigt sich dahingehend, dass sie ihre eigene Freiheit der Lehre sehr schätzt, die Freiheit der anderen Lehrenden aber durch Vorgaben für die Implementation von BNE beschnitten werden sollten.

„Ich fühle mich so ein bisschen in der Missionarsrolle und das ist mir eigentlich unangenehm. Ich mag mich nicht aufdrängen. (...) Mochte ich noch nie. Ich mag mich auch mit dem Thema nicht aufdrängen. Ich mag gerne arbeiten an den Sachen, aber ich finde meine Leute müssen von selbst darauf kommen. Und (...) ich finde es furchtbar, wenn jemand immer nur Werbung in eigener Sache macht. Ich kann das gar nicht ertragen sowas. Und deshalb glaube ich, braucht es ähm (...) einen Vorgang. Also in der Akkreditierung zum Beispiel. (...) Ne, dass das ein Bezug zu den SDGs hergestellt wird oder dass Nachhaltigkeit mitbehandelt werden muss und dass zum Beispiel Nachhaltigkeitskompetenzen in allen Studiengängen vermittelt werden

müssen. Und dass das bei der Akkreditierung überprüft wird. (4) Das würde richtig uns einen großen Schritt voranbringen. Und dann würde meine Rolle als Multiplikatorin, ich kann das ja auch dann in der Rolle weiter machen, ne, die dann auch Sinn machen. Weil dann könnte ich wirklich die beraten, die es wissen wollen. So laufe ich den Leuten hinterher und das ähm ist nicht effektiv. [...] Dass (...) dass man die Notwendigkeit dieser Entwicklung unterstreicht (...) durch (...) gesetzliche Verankerung. Weil dann müssen es alle machen. (...) °Ne°, und dazu brauchen Präsidien den Mut. Und sie müssen selbst dahinterstehen, weil es würde ihnen viel zu unbequem, wenn sie nicht dahinter°stehen°"

Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt Ulrike, dass man nur durch Partizipation zu verbindlichen Prozessen gelangen kann und dass sämtliche Gremien der Hochschule Nachhaltigkeit mittragen müssen. Um die Implementation voranzubringen, verweist Ulrike auf die Relevanz von Vorgaben für Prüfungsordnungen, eine Akkreditierung. Wenn diese Maßnahmen durchgesetzt werden, könnte sie in ihrer Rolle als Multiplikatorin weiterkommen, dann würde ihre Rolle „Sinn machen“. Ihr Fokus liegt auf Vorgaben, nicht auf einer partizipativen Gestaltung. Ulrike findet es aktuell nicht effektiv, wenn sie den Leuten „hinterherlaufen muss“, sie möchte als Multiplikatorin sichtbar werden. Sie verweist darauf, dass die „Notwendigkeit dieser Entwicklung“ unterstrichen werden sollte, es zeigt sich eine implizite,

normative Argumentationslogik. Hochschulen sind geprägt durch Freiheit und Hierarchie, Autonomie in Forschung und Lehre in einem stark hierarchisch geprägten System. Der Wunsch nach Vorgaben und Richtlinien des Rektorats kann den eigenen Widerspruch auflösen, die eigene Freiheit zu schätzen und die der anderen beschneiden zu wollen. Ulrike ist der Ansicht, dass die Akteur*innen „von selbst darauf kommen“ müssen, aber letztlich möchte sie andere überzeugen, Rahmenbedingungen und Vorgaben sieht sie als guten Anlass dafür.

Max studiert und erzählt in diesem Zusammenhang, dass er eine Initiative für die Entwicklung eines Leitbildes seiner Hochschule mitgegründet hat. Das Ziel war Nachhaltigkeit, BNE und einen Whole Institution Approach (WIA) (Holst, 2023) in das Leitbild zu integrieren. Max sieht in dem Leitbild einen wichtigen Bezugsrahmen für Hochschulakteur*innen, die in der „Praxis dafür kämpfen“. Auch hier wird die Orientierung an Vorgaben für die Implementation von BNE in der Hochschule, um die eigenen Ziele voranzubringen, deutlich.

5. Diskussion und Ausblick: Kommunikation von BNE-Verankerung an Hochschulen

Generell ist festzuhalten, dass Widersprüchlichkeiten inhärent im Nachhaltigkeits-/Transformationsdiskurs verankert sind und daher ist es nicht überraschend, dass auch BNE-Multiplikator*innen bei der Verankerung von BNE mit Widersprüchen konfrontiert sind.

Religiöse Bezugnahmen können bei der Verankerung von BNE exkludierend wirken. Die ‚gute Botschaft verkünden zu können‘ präsentiert die Interviewten als Wissende. Dies kann auf Ablehnung bei anderen Hochschulakteur*innen stoßen. Darüber hinaus trifft man in den Hochschulen auf viele andere qualifizierte Personen, die ebenfalls von ihren Themen überzeugt sind und von Berufs wegen auch als Wissende legitimiert sind. Ziel der Diskussion ist nicht, uns als Forschende als Besser-Wissende darzustellen, sondern die Wertebasierung der Erzählungen der Interviewten zu beschreiben. Für die Implementation von BNE an Hochschulen zeigt sich diesbezüglich die Relevanz von Kommunikation von Nachhaltigkeitsstrategien sowie die Notwendigkeit, die eigene Standortgebundenheit und die eigenen normativen Relevanzsetzungen offenzulegen. Diese Vorgehensweise kann einen konstruktiven Diskurs ermöglichen, damit die Verankerung von BNE von vielen Akteur*innen der Hochschule mitgetragen werden kann. Wie Öhman und

Östman (2019) für den schulischen Kontext beschreiben, ist es dafür genauso für Hochschullehrende von Relevanz, dass sie ihre eigenen Werte, Rollenverständnisse und Lehrhabitus reflektieren und dies auch ihren Studierenden gegenüber transparent machen. Für die Hochschulen stellen sich dabei Fragen von Normativität der und auch die Verantwortung von Wissenschaft. Auf der einen Seite gibt es Forderungen an die Wissenschaft, zu einer sozial-ökologischen Transformation beizutragen und damit eine gesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014; Trencher et al., 2014). Gleichzeitig wird von anderer Seite davor gewarnt, mit einer solchen Strategie die Suche nach dem eigentlichen Wissen als ursprüngliche Aufgabe der Forschung zu konterkarieren (Strohschneider, 2014). Es hat Auswirkungen auf die Beantwortung der Frage, wie die Implementation von BNE an der Hochschule aussieht, je nachdem wo man sich zwischen diesen beiden Polen verortet. Wenn Hochschulen nachhaltige Arbeits- und Lernumgebungen anstreben, könnte dies auch Hochschullehrende bei der ganzheitlichen Umsetzung von BNE unterstützen und Multiplikator*innen aus ihrer missionierenden Rolle befreien. Im Anschluss an eine solche normative Schwerpunktsetzung könnten Hochschulen zu Motoren einer sozial-ökologischen Transformation werden (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014; Vogt & Weber, 2020).

Auch in den zentralen Empfehlungen des Monitorings werden Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie Hochschulgesetze als entscheidende Hebel für die Integration von BNE und Nachhaltigkeit beschrieben (Holst & Singer-Brodowski, 2022). In HOCH N wurde die Fähigkeit der Hochschulen, ihr Profil durch Nachhaltigkeit(sforschung) zu schärfen, und das Ausmaß, in dem die Hochschulleitung solche Prozesse befürwortet und fördert, als unterstützender Faktor angesehen (Bormann et al., 2020).

Für die Realisierung eines Whole Institution Approach wird empfohlen, sämtliche Handlungsbereiche (Lehre, Forschung, Betrieb, Transfer, Governance, usw.) zu adressieren und entsprechende Zielsetzungen zu kommunizieren (Holst & Singer-Brodowski, 2022; Holst, 2023). Wie relevant ein ganzheitlicher Ansatz für die Verankerung von BNE im Sinne eines WIA ist, zeigt sich im Interview mit Claudia, die das Gebäude, in dem sie sitzt, überhaupt nicht nachhaltig findet und ihre Hochschule dahingehend kritisiert, dass nicht-nachhaltige Gebäude angemietet werden, obwohl an der Hochschule Nachhaltigkeit zunehmend eine wichtige Rolle spielt. Claudia empfindet das als irritierend und als uneindeutiges Handeln ihrer Institution. Auch Holst et al. (2024a) kommen in einer groß angelegten Umfrage zu dem Schluss, dass das Erleben einer nachhaltigen Hochschule im Sinne eines WIA bei Studierenden die Motivation und das Gefühl der Befähigung steigert, zur Lösung nicht-nachhaltiger Probleme einen Beitrag zu leisten.

Das Monitoring empfiehlt zudem, die Integration von BNE in die Lehre durch eine statusgruppenübergreifende Entwicklung und Umsetzung von Aktionsplänen zu stärken (Holst & Singer-Brodowski, 2022). Dies deckt sich mit dem Beispiel von Max, der sich als Studierender für die Entwicklung eines Nachhaltigkeitsleitbildes eingesetzt hat. Bisher ist Nachhaltigkeit an den Hochschulen keine selbstverständlich gelebte Normalität. Eine Kultur der Nachhaltigkeit wäre realisiert, wenn Routinen in formalen und informellen Tätigkeiten nachhaltiges Handeln in sämtlichen Bereichen der Hochschulen begünstigen würden und gleichzeitig Widersprüche und Zielkonflikte offen ausgehandelt werden können (Holst et al., 2024b).

Die Limitation der Studie ist dahingehend festzustellen, dass mit sehr engagierten Personen gesprochen wurde. Hier wären weitere Studien interessant, die „Abstufungen“ des Engagements erfassen können.

Literatur

Aleixo, A. M., Azeiteiro, U. M. & Leal, S. (2017). UN Decade of Education for Sustainable Development: Perceptions of Higher Education Institution's Stakeholders. In W. Leal Filho, U. M. Azeiteiro, F. Alves & P. Molthan-Hill (Hrsg.), *World Sustainability Series. Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*, Vol. 4, 417–428. Springer International Publishing.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarb. und erw. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Borgwardt, A. (2024). *Nachhaltigkeit an Hochschulen: Eine Stunde für die Wissenschaft* (FES impuls Nr. 12).

Fia, M., Ghasemzadeh, K. & Paletta, A. (2022). How Higher Education Institutions Walk Their Talk on the 2030 Agenda: A Systematic Literature Review. *Higher education policy*, 36, 599–632. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00277-x>

Grund, J. & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule: Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften*. <https://doi.org/10.17169/refubium-36890>

Hallinger, P. & Chatpinyakoop, C. (2019). A Bibliometric Review of Research on Higher Education for Sustainable Development, 1998–2018. *Sustainability*, 11(8), 2401. <https://doi.org/10.3390/su11082401>

Holst, J. & Singer-Brodowski, M. (2022). *Nachhaltigkeit und BNE im Hochschulsystem: Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und Selbstverwaltung. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Institut Futur, Freie Universität Berlin, Berlin.

Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: A systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>

Holst, J., Grund, J., Brock, A. (2024a). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sus-

inability. *Sustainability Science*, 19, 1359–1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>

Holst, J., Fritz, H., Nölting, B., Singer-Brodowski, M., Albiez, M., Betz, C., Lang, D. J., Meyer, S., Ober, S., Parodi, O., Schaltegger, S., Scheiding, C., Weynand, M. & Potthast, T. (2024b). Kultur der Nachhaltigkeit an Hochschulen: Vom Ziel zur Normalität. *DUZ Wissenschaft & Management*, 2.

IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M. I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, and B. Zhou (Eds.)]. Cambridge, UK, New York, USA: Cambridge University Press.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Leal Filho, W. & Brandli, L. (Eds.). (2016). *Engaging Stakeholders in Education for Sustainable Development at University Level*. World Sustainability Series. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-26734-0>

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Niedlich, S., Bauer, M., Doneliene, M., Rieckmann, M. & Bormann, I. (2023). Governance von Nachhaltigkeit an Hochschulen – eine Entwicklung ohne Optimum. In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröder (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik. Organisationen optimieren?* Jahrbuch Organisationspädagogik, 31, 247–262. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36008-5_15

Nölting, B., Molitor, H., Reimann, J., Skroblin, J. H. & Dembski, N. (2020). Transfer for Sustainable Development at Higher Education Institutions – Untapped Potential for Education for Sustainable Development and for Societal Transformation. *Sustainability*, 12(7), 2925. <https://doi.org/10.3390/su12072925>

Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, A.-M. & Radvan, H. (2010). Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation. Zur Evaluation impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen in der außerschulischen Jugendpädagogik. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*, 159–180. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.10>

Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. In K. van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Hrsg.). *Sustainable development teaching*. London: Routledge, 70–82.

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S.E., Donges, J.F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gersten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., Petri, S., Porkka, M., Rahmstorf, S., Schaphoff, S., Thonicke, K., Tobian, A., Virkki, V., Weber, L. & Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37), 1–16. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>

Ruckelshauß, T. & Siegmund, A. (2024). Weiterbildung im Kontext von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung – Nutzung und Wahrnehmung des Angebots aus der Sicht von Lehrenden. *ZfW*, 47, 513–532. <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00306-3>

Schimank, U. & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, 27(6), 397–408. <https://doi.org/10.3152/147154300781781733>

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. überarb. und aktual. Aufl.). Marburg: Metropolis.

Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodacz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 175–192.

Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N. H. & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151–179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1).

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (28.11.2024)

UNESCO (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability: Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519?mc_cid=e2bd754912&mc_eid=75d41303c5 (28.11.2024)

Verhulst, E. & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189–204. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049>

Vogt, M., & Weber, C. (2020). The role of universities in a sustainable society. Why value-free research is neither possible nor desirable. *Sustainability*, 12(7), 1–21. <https://doi.org/10.3390/su12072811>

Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* (Drs. 8639-08). https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (28.11.2024)

Zitiervorschlag:

Weselek, J., Ruckelshauß, T. & Siegmund A. (2025). Zwischen Vorgaben und Autonomie – Hürden bei der Implementation von BNE in der Hochschullehre aus Multiplikator*innensicht. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), 102–110.

DOI: 10.55310/jfhead.85

