

Zweitveröffentlichung



Hoff, Hannah; Costa, Jana; Larsen, Yelva; u. a.

Ein Blick in die Zukunft : Förderung von Visionsfähigkeit und innovativen Lösungsideen bei Studierenden durch positive Zukunftsnarrative

Datum der Zweitveröffentlichung: 22.06.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115668x

Erstveröffentlichung

Hoff, Hannah; Costa, Jana; Larsen, Yelva; u. a. (2025): Ein Blick in die Zukunft : Förderung von Visionsfähigkeit und innovativen Lösungsideen bei Studierenden durch positive Zukunftsnarrative, in: Timo von Wirth, Thomas Vogel, und Petra Jansen (Hrsg.), Kompass für den Wandel : Mit transformativen Fähigkeiten die Welt von morgen gestalten, München: oekom Verlag, S. 152–170, doi: 10.14512/9783987264351.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

8 Ein Blick in die Zukunft: Förderung von Visionsfähigkeit und innovativen Lösungsideen bei Studierenden durch positive Zukunftsnarrative

Hannah Hoff, Jana Costa, Yelva Larsen, Rainer Nübel,
Marco Rieckmann

Keywords: Visionsfähigkeit, Zukunftskompetenzen, Selbstwirksamkeit, Storytelling, Zukunftswerkstatt

8.1 Einleitung

Dieser Beitrag nimmt Visionsfähigkeit als eine zentrale Facette von Nachhaltigkeitskompetenzen in den Fokus. Hierfür wird ein Lernformat vorgestellt, das im Rahmen einer Community of Practice unter Beteiligung verschiedener Hochschulen entwickelt und anschließend an einzelnen Hochschulen umgesetzt und evaluiert wurde. Bei der Konzeption des Lernformats stand folgende Herausforderung im Mittelpunkt: Hochschullehre adressiert die Lernenden klassischerweise auf einer »rein« kognitiven Ebene, wodurch häufig keine tieferen, persönlichen Reflexionsprozesse initiiert werden und auch die Motivation zum eigenen Handeln nicht gestärkt wird.

Das entwickelte Lernformat beinhaltet daher neben der kognitiven Ansprache bewusst auch eine emotionale und eine handlungsorientierte Ebene. In Verbindung mit einem interdisziplinären Austausch und der Fokussierung auf positive Zukunftsvisionen sollen die Lernenden für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen gestärkt werden.

Der Beitrag beleuchtet zunächst den theoretischen Hintergrund. Anschließend wird das entwickelte Lernformat genauer dargestellt und eine Auswertung der begleitenden Evaluation aus den ersten Erprobungs-

durchgängen vorgenommen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Weiterentwicklung des Lernformats.

Hinweis für den eigenen Einsatz des Lernformats:

Die Arbeitsgruppe, die dieses Lernformat entwickelt hat, begrüßt es ausdrücklich, wenn das Lernformat in weiteren Lehrveranstaltungen oder auch in anderen Lernkontexten eingesetzt wird. Die Materialien, die bereits zur Umsetzung des Lernformats erstellt wurden, stehen zur freien Verwendung und Weiterentwicklung zur Verfügung und sind auf der Internetseite »ZUKUNFTSFÄHIG – Good Practice Beispiele zur Verankerung von transformativen Skills für Nachhaltigkeit in der Hochschule« des Stifterverbands unter dem Bereich »04 – Lehr-Lern-Formate zur Vermittlung von transformativen Skills« abrufbar: <https://media.stifterverband.org/zukunftsfae-hig#lehr-lern-formate-zur-vermittlung-von-transformativen-skills>

8.2 Theoretischer Hintergrund

8.2.1 Visionsfähigkeit als Nachhaltigkeitskompetenz aus Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, bei Lernenden den Erwerb von Nachhaltigkeitskompetenzen zu fördern.¹ Als eine solche Nachhaltigkeitskompetenz wird häufig die Fähigkeit zum vorausschauenden Denken/zur Antizipationsfähigkeit beschrieben.² Eine Facette dieser Kompetenz ist die Visionsfähigkeit: »[ability] to create one's own visions for the future«.³ Sie findet sich auch im Kontext der Future Skills wieder. Future Skills werden nach Ehlers (2021) definiert als

»Kompetenzen, die es Individuen erlauben, in hochemergenten Handlungskontexten selbst organisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert und können in einem Lernprozess angeeignet werden.«⁴

Zukunfts- und Gestaltungskompetenz wird in den Ergebnissen der NextSkills-Studie als eines von 17 Skill-Profilen benannt. Dabei ist

»Zukunftskompetenz [...] die Fähigkeit, mit Mut zum Neuen, Veränderungsbereitschaft und Vorwärtsgewandtheit die derzeit gegebenen Situationen in andere, neue und bisher nicht bekannte Zukunftsvorstellungen weiterzuentwickeln und diese gestalterisch anzugehen.«⁵

Um die Entwicklung von Visionsfähigkeit zu ermöglichen, sollten sich Lehr-Lern-Prozesse am didaktischen Prinzip der Visionsorientierung ausrichten.⁶ Dafür geeignet sind Methoden zur Entwicklung von Zukunftsentwürfen wie Zukunftswerkstätten, Szenarioanalysen, utopische/dystopische Erzählungen, Prognosen und Backcasting sowie Philosophieren mit Kindern.⁷ Damit Lehrende mit solchen Methoden arbeiten können, sollten sie selbst über entsprechende didaktische BNE-Fähigkeiten verfügen. Dazu gehört neben der Befähigung, zukunftsorientierte Methoden anzuwenden, auch die Fähigkeit, »sich auf kreative Weise verschiedene Zukunftsszenarien vorzustellen« und »zu verstehen, wie sich die Welt verändern könnte, wenn wir in die Zukunft projizieren, und wie diese Veränderungen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können«.⁸

8.2.2 Visionsfähigkeit als Nachhaltigkeitskompetenz aus Perspektive der Umweltpsychologie

Der Begriff der Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in vorausschauender Weise zu denken und zu handeln. Dies impliziert das Bewusstsein für die Gestaltbarkeit der Zukunft sowie die Kompetenz, konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln und umzusetzen.⁹ Das individuelle umweltbewusste Verhalten wird durch eine Vielzahl von Einflussfaktoren determiniert, wie Wissen, Einstellungen, Motivation, Werte oder soziale Normen.¹⁰ Sie üben meist einen starken Einfluss auf die Intentionen aus, während ihr direkter Einfluss auf das konkrete Handeln geringer ist.¹¹ In der Umweltpsychologie wird der Begriff »Intention-Behavior-Gap« zur Beschreibung der Diskrepanz zwischen Absicht und tatsächlichem Verhalten verwendet.¹²

Neurobiologische Studien belegen, dass Denkmuster und damit verbundene Einstellungen nicht allein durch Wissen entstehen, sondern maßgeblich durch die Verknüpfung von Wissen mit einer Erfahrungs- und Handlungsorientierung sowie einer emotionalen Bedeutsamkeit geprägt werden.¹³ Sie fördern Intention bzw. Motivation, welche jedoch noch kein umweltgerechtes Verhalten garantiert, aber eine entscheidende Grundlage dafür darstellt.¹⁴ Die Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of Planned Behavior¹⁵) postuliert, dass Individuen auf Basis von rationalen Überlegungen begründete Verhaltensentscheidungen treffen, welche aus der Intention resultieren, sich auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten.

Die Wahrscheinlichkeit, sich umweltgerecht zu verhalten, wird durch die Wahrnehmung von Umweltproblemen sowie die Überzeugung, einen Beitrag zur Lösung dieser Probleme leisten zu können, gefördert.¹⁶ Die Erwartung, durch das eigene Verhalten einen signifikanten Beitrag zu leisten (Ergebniswirksamkeit), sowie die Überzeugung, dieses Verhalten erfolgreich ausführen zu können (Selbstwirksamkeit), stellen ebenfalls wesentliche Faktoren dar.¹⁷

Es wird postuliert, dass positive Zukunftsvisionen, die einen Anwendungsbezug (Mobilität, Wirtschaft und Technik, Ernährung und Gesundheit, Ressourcenverbrauch, Bildung und Gesellschaft/Miteinander) aufweisen und die Umsetzung konkretisieren, Studierende dazu anregen und ermutigen, auch tatsächlich eigene Visionen für eine umwelt- und sozialgerechte Zukunft zu entwickeln.

Die Fähigkeit zur Imagination steht in engem Zusammenhang mit zielgerichtetem Verhalten.¹⁸ Ziele manifestieren sich in Form mentaler Repräsentationen angestrebter Endzustände, welche das Verhalten lenken. Die Imagination übernimmt dabei die Funktion einer motivierenden Instanz, indem sie eine Verbindung zu den Zielen herstellt. Die Fähigkeit zur Imagination erlaubt das Erkennen von Aspekten von Zielen, die einer unmittelbaren Wahrnehmung möglicherweise entzogen sind. Die Vorstellungskraft des Individuums kann sich sowohl auf den Prozess als auch auf das Resultat eines Ziels richten. Dies resultiert in einer Steigerung der Leistung, einer Intensivierung der Motivation sowie einer Stär-

kung des Selbstvertrauens. Auch konnte nachgewiesen werden, dass die Vorstellung eines erfolgreichen zukünftigen Selbst, auch »possible selves« genannt, eine leistungssteigernde Wirkung bei Aufgaben hat, die Ausdauer und Anstrengung erfordern. Auf Basis des Konzepts der »possible selves« wurde die Intervention »Best Possible Self« (BPS)¹⁹ entwickelt, bei der die Teilnehmenden ideale zukünftige Zielzustände imaginieren. Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass die BPS-Interventionen zu einer Zunahme von Optimismus, positiver Stimmung, Gesundheit und Wohlbefinden führen.

8.2.3 Forschungsstand: Förderung der Visionsfähigkeit im Hochschulkontext

Wenngleich Visionsfähigkeit in zahlreichen Modellen zur Nachhaltigkeitskompetenz, mit je unterschiedlichen Akzentuierungen, häufig programmatisch als wichtiges »Future Skill«²⁰ beschrieben und auf deren zentrale Bedeutung hingewiesen wird, so finden sich nur wenige empirische Studien, in denen die Visionsfähigkeit von Studierenden explizit in den Mittelpunkt gestellt und untersucht wird. Ein Blick in die Forschung zeigt, dass Visionsfähigkeit überwiegend in (kleineren) Studien als Teil von Nachhaltigkeitskompetenzen aufgegriffen und z. T. unter verschiedenen Begriffen und Konzepten (wie z. B. antizipatorische Kompetenz, Zukunftsvorstellungen, Future Thinking, Future Literacy) verhandelt wird, was eine Ein- und Abgrenzung von Visionsfähigkeit als eigenständiges Konzept in der Forschung potenziell erschwert.

Die Studien beziehen sich überwiegend auf die Evaluation von konkreten Bildungsangeboten (wie z. B. einzelnen Kursen oder Seminaren an ausgewählten Hochschulen). Savage et al. identifizieren im Zuge einer Programmevaluation beispielsweise, dass »Zukunft« als zentrales Thema für Studierende im Kontext von Nachhaltigkeit benannt wird, wobei diese von den Teilnehmenden entweder als unsicher und unkontrollierbar bewertet oder aber als gestaltbar beschrieben wird – nähere Aussagen zur Fähigkeit, Visionen zu entwickeln, werden nicht angeführt.²¹ Remington-Doucette und Musgrove verweisen in ihrer Evaluation eines universitären Nachhaltigkeitskurses darauf, dass die antizipatorische Kompetenz,

als Fähigkeit, aussagekräftige Ideen und Visionen der Zukunft zu entwerfen, insbesondere in Fächern mit explizitem Nachhaltigkeits- und Wirtschaftsbezug höher ausgeprägt ist, und führen dies auf die umfassendere Auseinandersetzung mit potenziellen Zukünften in den entsprechenden Fächern zurück.²²

Neben theoretisch-konzeptionellen Arbeiten zur Beschreibung von Visionsfähigkeit als Facette von Nachhaltigkeit und ersten empirischen Studien im Forschungsfeld finden sich insbesondere in Diskursen um Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung zahlreiche Vorschläge dazu, welche didaktischen Ansätze und Methoden geeignet sind, um Nachhaltigkeitskompetenzen, wie u. a. Visionsfähigkeit und weitere »Future Skills«, im universitären Kontext aufzugreifen und durch neue Lehr-Lern-Formate stärker zu adressieren.²³ Dabei wird beispielsweise auf die Chance und die grundlegende Notwendigkeit interdisziplinärer Ansätze verwiesen, um komplexe (Krisen-)Phänomene unter Berücksichtigung verschiedener (Fach-)Perspektiven ganzheitlich zu bearbeiten.²⁴ Weiterhin wird der Einsatz von innovativen Methoden, wie z. B. Zukunftswerkstätten, die Arbeit mit (Zukunfts-)Szenarien, Storytelling u. v. m. vorgeschlagen, um Studierende zu einem kreativen Nachdenken über potenzielle Zukünfte anzuregen.

Studien aus dem Bereich der Kreativitätsforschung legen in diesem Zusammenhang nahe, dass die Entwicklung von Zukunftsvisionen stark mit kreativem Denken und der Fähigkeit, neuartige Lösungen zu entwerfen, verbunden ist.²⁵ In der Kreativitätsforschung wird die Fähigkeit, Zukunftsszenarien zu entwickeln, als eine Form von »futures literacy« betrachtet, bei der Divergenz, also das Aufbrechen herkömmlicher Denkmuster, eine wichtige Rolle spielt. Dabei geht es nicht allein um das Erlernen kognitiver Fähigkeiten, sondern insbesondere auch um moralische und emotionale Überlegungen (wie z. B. in welcher Gesellschaft wollen wir bzw. will ich leben?).²⁶

Vor dem Hintergrund aktueller Forschung lässt sich zusammenfassend annehmen, dass ein Lehr-Lern-Format, in welchem die Stärkung von Visionsfähigkeit im Kontext von komplexen Nachhaltigkeitsfragen anvisiert wird, folgende Aspekte berücksichtigen sollte:

1. Interdisziplinärer Ansatz, inkl. der Reflexion der eigenen Fachperspektive
2. Förderung von kreativem Denken und das Aufbrechen bestehender Denkmuster
3. Reflexion moralischer Aspekte mit Blick auf potenzielle Zukünfte
4. Emotionale Zugänge und eine handlungsorientierte Didaktik, die über eine rein kognitive Ansprache hinausgeht

8.2.4 Ziele und Wirksamkeit des entwickelten Lernformats

Das Lernformat »Das Alumni-Dinner 2045 und der Weg dorthin« soll Studierende befähigen, aktiv an Lösungsfindungen für wichtige Nachhaltigkeits Herausforderungen mitzuwirken und ihre Visionsfähigkeit zu stärken.

Dabei stützt sich das Lernformat auf folgende Aspekte:

- ♦ Die Ansprache der Lernenden auf drei Ebenen, nämlich der emotional/affektiven, der kognitiven und der handlungsorientierten
- ♦ Die Förderung von Ergebnis- und Selbstwirksamkeit durch die Konkretisierung der eigenen Zukunftsvisionen, was wiederum durch eine Reflexion der fachlichen Fähigkeiten sowie des potenziellen Beitrags zur Zukunftsgestaltung begleitet wird. Im letzten Teil des Lernformats wird ein konkretes Zukunftsszenario entworfen, das eine innovative Lösungsidee für eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung beinhaltet. Abschließend wird den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, sich selbst in der Zukunft zu erleben. Dies erfolgt durch die (fiktive) Gründung gemeinwohlorientierter Zebra-Teams²⁷ in interdisziplinären Studierendengruppen.

Die Relevanz dieser interdisziplinären Zusammenarbeit und auch den notwendigen Mut zu neuen Formaten beschreibt Ehlers folgendermaßen:

»Das Lösen der gesellschaftlichen Problemlagen, [...] all dies erfordert die Fähigkeit, neue und bisher unbekannte Ansätze zu entwickeln, neue Wege zu gehen und bislang Unverbundenes auf neue Weise miteinander in Beziehung zu setzen. In der Bildung und Wissenschaft wird dies nur dann gelin-

gen, wenn wir im besten Sinne inter- und transdisziplinär daran arbeiten, die Lösungsbeiträge einer jeden Disziplin und Wissenschaft zusammenzutragen, kritisch zu reflektieren und aufeinander zu beziehen.»²⁸

8.3 Lernformat-Vorstellung

Im Rahmen der hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe »Lehr-Lern-Formate zur Vermittlung von transformativen Skills für Nachhaltigkeit« der Community of Practice »Transformative Skills für Nachhaltigkeit« des Stifterverbands ist das Format »Das Alumni-Dinner 2045 und der Weg dorthin« entstanden.

In der ersten Entwicklungsphase richtet sich das Format zunächst an Studierende höherer Fachsemester und die entsprechenden Lehrenden aller Fachdisziplinen. Grundsätzlich soll das Format aber auch über den Hochschulkontext hinaus anwendbar sein. Die Teilnehmenden werden bewusst auf drei Ebenen angesprochen: emotional/affektiv, kognitiv und handlungsorientiert.

Der Ablauf des Formats gliedert sich in drei Phasen:

- ♦ *Phase 1: Durch eine emotionale Ansprache Interesse an Visionen wecken*
»Willkommen im Jahr 2045« – so begrüßt eine KI-Stimme die Zuschauenden im Einstieg: Ein kurzes Gedankenreise-Video nimmt sie mit auf eine Reise ins Jahr 2045 und zeigt ein positives Zukunftsnarrativ, eine Utopie unseres Lebens in einer nachhaltigen Zukunft. Wie bewegen wir uns jetzt fort? Wie leben und arbeiten wir? Womit verbringen wir unsere Freizeit? Das Video zeigt ganz konkrete Lösungsmöglichkeiten für Nachhaltigkeitsherausforderungen auf und soll vor allem zu einer ersten Selbstreflexion darüber einladen, was einem selbst für die Zukunft wichtig ist. Diese Gedanken können dann in Kleingruppen in die Entwicklung einer eigenen Tagesstory für den 23. Mai 2045 einfließen. Dadurch kommen die Teilnehmenden in den Austausch, wo sie sich selbst in der Zukunft sehen und wie sie ihr Leben gestalten möchten.

- ♦ *Phase 2: »Meine Rolle in dieser Zukunft – Was bringe ich auf Grundlage meines Studiengangs für die Gestaltung unserer Zukunft mit?«*

Diese Phase wird von dem »Zukunftskompass« begleitet – ein individuell auszufüllendes Heft, das die Fähigkeiten der Teilnehmenden in den Fokus nimmt und als ein Logbuch zur Selbstreflexion verstanden werden kann. Auf einer kognitiven Ebene setzen sich die Teilnehmenden mit ihren fachlichen Fähigkeiten auseinander, verknüpfen diese mit relevanten Themenbereichen (z. B. Bildung, Ernährung sowie Gesellschaft und Zusammenleben) und entwickeln erste Ideen, wie ihr Beitrag zur Zukunftsgestaltung auf Grundlage ihrer Fähigkeiten aussehen könnte.

In dieser Phase entscheiden die Begleitpersonen/Lehrenden selbst, wie viel Zeit für die Arbeit mit dem Zukunftskompass aufgewendet wird. Es ist beispielsweise möglich, dass sich die Teilnehmenden individuell und asynchron damit auseinandersetzen und erst am Ende dieser Phase ein Austausch darüber stattfindet. Der Zukunftskompass kann aber auch sehr intensiv in eine Lehrveranstaltung eingebunden werden und beispielsweise als wiederkehrendes Element zu verschiedenen Themenblöcken oder auch als Impuls für kontinuierliche Austauschrunden bzw. Kleingruppengespräche der Teilnehmenden dienen. Im Begleitheft für Lehrende werden verschiedene Einbindungsmöglichkeiten beschrieben. Die Arbeit mit dem Zukunftskompass mündet im Ausfüllen einer Rollenkarte für Phase 3, in der sich die Teilnehmenden in der Zukunft spielen.

- ♦ *Phase 3: Rollenspiel-Event »Alumni-Dinner 2045«*

In einem »Dinner-Setting« trifft sich die Gruppe mit folgender Szenario-Aufgabe wieder: Nach ihrer Ausbildung an der Hochschule haben sich die Teilnehmenden in interdisziplinären Gruppen zusammengefunden und gemeinwohlorientierte Start-ups, sogenannte Zebra-Teams, gegründet, die Lösungen und Konzepte zu Herausforderungen der sozial-ökologischen Transformation entwickeln. Um in das Förderprogramm ihrer ehemaligen Hochschule aufgenommen zu werden, pitchten sie ihre Ideen und Konzepte bei einem Alumni-Dinner.

Die Teams finden sich in dieser Phase interessen­geleitet zu den Themenbereichen des Zukunftskompasses zusammen und haben zunächst eine Vorbereitungsphase, bevor die Gruppe gemeinsam in das Jahr 2045 eintaucht. In der Vorbereitungsphase einigt man sich auf eine Herausforderung und eine möglichst konkrete Lösungsidee, erarbeitet, wie jeder mit seinen Fähigkeiten zum Gelingen dieser Lösung beitragen kann, und bereitet die Präsentation dieser Umsetzung in einem dreiminütigen Pitch vor.

Anschließend begeben sich alle zusammen auf eine Zeitreise ins Jahr 2045 und treffen sich als Alumni ihrer Hochschule(n) wieder. Selbstverständlich möchten alle Teams die Anwesenden von ihrer zukunftsweisenden Idee überzeugen, sodass interessante und auch unterhaltsame Pitches garantiert sind.

Wichtig ist, dass das Ganze mit Freude und einer gewissen Leichtigkeit durchgeführt wird, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und positive Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Nach der Ehrung der Teilnehmenden und des Siegerteams wird das Rollenspiel beendet und direkt im Anschluss oder mit etwas zeitlichem Abstand gemeinsam reflektiert. In dieser Reflexion werden Aspekte wie z. B. Selbstwirksamkeitserfahrungen, Handlungsmöglichkeiten, Perspektivwechsel, interdisziplinäre Sichtweisen sowie Interessens- und Zielkonflikte noch einmal aufgegriffen.

8.4 Erkenntnisse aus den ersten Erprobungen

Im Wintersemester 2024/25 wurden an drei deutschen Hochschulstandorten (Heidelberg, Köln und Vechta) erste Erprobungsdurchläufe durchgeführt, um Erkenntnisse zur Umsetzbarkeit und Wirkung des Lernformats zu gewinnen. Grundsätzlich wurde das Lernformat in verschiedene Settings integriert: zum einen in eine sechstägige Segelreise, die Nachhaltigkeit durch Naturerlebnisse, Teamarbeit sowie Workshops und Inspirationssessions erfahrbar macht. Zum anderen dienten verschiedene Seminarkontexte als Rahmen für das Lernformat. Eine studiengangübergreifende Version und damit die Kooperation verschiedener Lehrender konnte noch nicht realisiert werden.

Insgesamt zeigen die Feedbackgespräche mit den Lehrenden sowie den Studierenden, dass der Ansatz des Lernformats großes Potenzial bietet, um den Bereich der Visionsfähigkeit im Hochschulkontext stärker in den Fokus zu nehmen.

Auch wenn die Studierenden vor dem Einstieg in das Lernformat wenig bis keine Vorkenntnisse bezüglich Nachhaltigkeit und Zukunftsgestaltung mitbrachten, konnte bereits der Anfangsimpuls durch das Gedankenreisevideo spannende, persönliche Visionen bei den Studierenden erzeugen. In Form von Tagesstories festgehalten, fand hier ein erster Schritt der Auseinandersetzung mit den eigenen Zukunftsvorstellungen statt:

»Im Zuge der Urbanisierung in den 20er und 30er Jahren haben sich dezentrale Wohnstätten am Rande von Ballungsgebieten entwickelt. Im Gegensatz zu den ›Schlaf-Städtchen‹ aus dem letzten Jahrhundert hingegen, bieten die sogenannten Life-Hubs alle Annehmlichkeiten, die sich ein Mensch wünscht: Von Kulturangebot bis Krankenversorgung. Im Zuge dessen haben sich die ehemaligen Stadtzentren zu Orten des Austausches und der Arbeit entwickelt.«

(Auszug aus einer erarbeiteten Tagesstory eines Studenten
im Bachelorstudiengang Psychologie, 6. Semester)

Aus dem Feedback der Studierenden wird deutlich, dass das Gedankenreisevideo sie auf jeden Fall emotional erreicht hat. Viele berichten, dass sie zunächst an sehr vielen Stellen eher eine Abneigung bzw. eine »innere Skepsis« gegenüber den vorgestellten positiven Zukunftsvisionen empfunden haben. Dies deckt sich mit Studien, die zeigen, dass der Blick in die Zukunft überwiegend negativ geprägt ist bzw. in den letzten Jahren deutlich negativer geworden ist.²⁹ Die weitere Auseinandersetzung mit den im Video erzeugten Bildern und Settings führte jedoch dazu, dass die Studierenden diese mit ihren eigenen Werten und Vorstellungen (Wie möchte ich in Zukunft leben? Was ist mir wichtig?) in Verbindung bringen und relevante Aspekte herausarbeiten konnten. Dies war ein wesentlicher Schritt für die weiteren Phasen des Lernformats.

Die Arbeit mit dem Zukunftskompass wurde in den verschiedenen Testdurchläufen sehr unterschiedlich gehandhabt – diese zeitliche Skalierbarkeit war jedoch von vornherein eine Bedingung bei der Entwicklung des Lernformats und scheint auch erfolgreich zu funktionieren. So beschäftigte sich eine Gruppe im Selbststudium fast ausschließlich mit den Fragen des Zukunftskompasses und der Reflexion der eigenen Fähigkeiten. In einer anderen Gruppe wurden über vier Seminarsitzungen hinweg Themenbereiche aus dem Zukunftskompass aufgegriffen und den Studierenden auch der Raum zum Austausch untereinander gegeben. Nachdem so bereits eine intensive Auseinandersetzung mit Kompetenzen stattgefunden hat, vor allem auch auf der Ebene, welche Kompetenzen notwendig sind, um an Lösungsideen für die im Zukunftskompass genannten Herausforderungen mitzuarbeiten, beschäftigten sich die Studierenden in einer weiteren Einheit mit den Modulhandbüchern ihres jeweiligen Studiengangs.

Sie schauten sich die Modulbeschreibungen mit Blick auf die aufgeführten Kompetenzen, die im Rahmen des jeweiligen Moduls erworben werden sollen, genauer an, verglichen dies mit den identifizierten notwendigen Kompetenzen und führten einen »Realitätscheck« durch: Haben sie die genannten Kompetenzen durch das Modul tatsächlich erworben bzw. erweitern können? Wenn nicht, welche anderen Kompetenzen haben sie stattdessen erworben bzw. erweitert? Dieser Abgleich brachte für viele Studierende neue Erkenntnisse und insgesamt auch eine erste konkrete Auseinandersetzung mit ihren Modulhandbüchern und den Lernzielen ihrer Module.

Dennoch fiel auf, dass die konkreten Lösungsideen, die im Rahmen des Alumni-Dinner-Events in Phase 3 entwickelt wurden, noch wenig bis keine Verbindungen zu den eigenen Kompetenzen der Teammitglieder aufwiesen bzw. diese in den Pitches nicht explizit thematisiert wurden. Hier kann es sinnvoll sein, dies in der Vorbereitungsphase der Pitches noch einmal zu konkretisieren, sodass sich die Teams damit erneut auseinandersetzen und bewusst Verknüpfungen zwischen ihrer »Start-up-Idee« und ihren eigenen Kompetenzen herstellen. Denkbar ist auch, diesen Aspekt in der Reflexion des gesamten Lernformats im Nachgang in einer gemeinsamen Diskussion noch einmal aufzugreifen.

Die Lösungsideen für Nachhaltigkeitsherausforderungen, die in den ersten Durchläufen des Alumni-Dinners entwickelt wurden, zeigten bereits eine spannende thematische Bandbreite. So übernahm eine Zebra-Gruppe beispielsweise die Organisation des neuen und nachhaltigen Rhein-Neckar-Campus, auf dem sich Unternehmen aus den beiden Großstädten Heidelberg und Mannheim angesiedelt haben. Dort findet ein effizientes »Ressourcen-Sharing« statt und auch die Infrastruktur des Campus ist komplett nachhaltig konzipiert. Weitere Lösungsideen waren:

- ♦ *Revolution des Schulalltags*: Ein Team stellte eine App-basierte Lösung vor, die eine individualisierte Lernorganisation ermöglicht. Diese Innovation soll die Lernkultur grundlegend verändern und den Schulalltag moderner und flexibler gestalten.
- ♦ *Lebensmittelrettung im Fokus*: Ein weiteres Team präsentierte ein Konzept zur Reduzierung von Lebensmittelverschwendung. Dieses umfasste ein Catering-Angebot mit geretteten Lebensmitteln, einen innovativen FoodStore und ein begleitendes Bildungsprogramm.
- ♦ *Unterstützung für geflüchtete Menschen*: Eine App zur Simultanübersetzung, gekoppelt mit einem im Ohr getragenen Gerät, sowie umfangreiche Hilfestellungen bei Behördengängen und behördlichen Prozessen bildeten die dritte Vision. Ziel war es, die Integration von geflüchteten Menschen durch technologische Unterstützung deutlich zu erleichtern.

Um die Wirksamkeit des Lernformats evaluieren zu können, wird eine begleitende Befragung der Teilnehmenden durchgeführt. Mithilfe von zwei Fragebögen – einem vor dem Einstieg in das Lernformat und einem am Ende – werden Daten zum Nachhaltigkeitsbewusstsein und -engagement sowie zu verschiedenen Nachhaltigkeitskompetenzen erhoben. Zudem erfolgt im Abschlussfragebogen eine Gesamtevaluation des Lernformats und des eigenen Lernzuwachses. Aus den ersten Testdurchläufen liegen 54 vollständig beantwortete Vorabfragebögen vor und zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Buchkapitels acht vollständig ausgefüllte Abschlussfragebögen. Für diesen ersten Einblick in die erhobenen Daten erfolgt eine Beschränkung auf die Teilnehmenden, die sowohl den Vorab- als auch den Abschlussfragebogen ausgefüllt haben; dies umfasst sieben Daten-

sätze. Aufgrund dieser geringen Anzahl können aus den Ergebnissen entsprechend zunächst nur erste Tendenzen abgeleitet werden. Insgesamt zeigt sich für alle abgefragten Kompetenzbereiche (z. B. vernetztes Denken, vorausschauendes Denken, Kooperationskompetenz und Selbstreflexion) die Tendenz, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Kompetenzen nach Abschluss des Lernformats positiver einschätzen (vgl. Abbildung A). Sie sehen sich beispielsweise eher in der Lage, tragfähige Lösungen für Nachhaltigkeitsprobleme zu entwickeln und auch Visionen in ihre Denk- und Lösungsprozesse zu integrieren.

Neben dieser Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Einstellungen über eine Zustimmungsskala wurden die folgenden Fragen mit jeweils drei Wörtern beantwortet:

- ♦ Welche Themen siehst du als besonders relevant für die Zukunft an?
- ♦ Welche drei Wörter beschreiben am besten deine aktuelle Sicht auf deine eigene Zukunft?

Als relevante Zukunftsthemen wurden zu Beginn des Lernformats Frieden, Demokratie und Klimaschutz am häufigsten genannt. Am Ende des Lernformats sahen dieselben Teilnehmenden vor allem Bildung, Mobilität und Ernährung als wichtige Zukunftsthemen an. Interessant ist hier, dass Bildung als Begriff in der Vorabbefragung gar nicht genannt wurde (vgl. Abbildung B).

Beim Blick in die eigene Zukunft wurden vor der Teilnahme am Lernformat mehr negative Begriffe (z. B. Angst, Ungewissheit, Besorgnis) als positive Begriffe (z. B. Hoffnung, Neugierde, Vorfreude) genannt. Im Abschlussfragebogen zeigte sich ein umgekehrtes Bild: Hier wurden doppelt so viele positiv wie negativ konnotierte Begriffe genannt (vgl. Abbildung C).

A Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu? Ich bin in der Lage, ...				
verschiedene Konzepte zur Problemlösung im Kontext von Nachhaltigkeit zu verstehen.	passfähige Konzepte zur Problemlösung im Kontext von Nachhaltigkeit anzuwenden.	tragfähige Lösungen zur Minderung von Nachhaltigkeitsproblemen zu entwickeln.	die Notwendigkeit verschiedener Kompetenzen zur nachhaltigen Problemlösung zu reflektieren.	Problemanalyse, Nachhaltigkeitsbewertung, Visionsbildung und Strategieentwicklung sinnvoll zu integrieren.
Vorab-Fragebogen				
#1				
#2				
#3				
#4				
#5				
#6				
#7				
Abschluss-Fragebogen				
#1				
#2				
#3				
#4				
#5				
#6				
#7				



Abbildung A: Ausgewählte Ergebnisse der Befragung der Teilnehmenden am Lernformat. Dargestellt sind die Antworten der sieben Teilnehmenden, die sowohl den Vorab- als auch den Abschluss-Fragebogen ausgefüllt haben. A: Eigene Einschätzung verschiedener Kompetenzen; B: Relevante Zukunftsthemen und C: Persönliche Sicht auf die eigene Zukunft (bei B und C jeweils maximal drei Wortnennungen pro Person).

8.5 Gesamtfazit und Ausblick

Die Entwicklung des Lernformats »Das Alumni-Dinner 2045 und der Weg dorthin« startete mit dem übergeordneten Ziel, die Visionsfähigkeit der Teilnehmenden des Formats zu fördern. Dies wiederum sollte dazu beitragen, aktiv an der Suche nach Lösungen für wichtige Nachhaltigkeitsherausforderungen mitzuwirken. Erste Erprobungen im Wintersemester 2024/25 zeigen, dass der Ansatz des Lernformats die gesetzten Ziele in hohem Maße unterstützt. Dies wird unter anderem durch Aussagen von Teilnehmenden deutlich, die auf die Frage »Was nimmst du als wichtigste Erkenntnis aus dem Lernformat mit?« beispielsweise antworteten:

- ♦ »Nichts ist unmöglich. Ich habe bereits viele Kompetenzen, um nachhaltig etwas zu verändern. Diese wurden mir in diesem Lernformat bewusst vor Augen geführt.«
- ♦ »Jeder kann einen Beitrag zu einer nachhaltigeren Zukunft leisten.«
- ♦ »Gemeinsam schafft man Großes. Es macht Spaß, groß und utopisch zu denken.«
- ♦ »Es war spannend, sich mit dem Lernformat zu beschäftigen. Besonders schön fand ich es, sich mit meinen eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen auseinanderzusetzen.«

Zusätzlich zeigen die Evaluationsergebnisse der ersten Testdurchläufe, dass das Format mit Blick auf die Verknüpfung der Zukunftsvisionen und Lösungsideen mit den eigenen Kompetenzen noch optimiert werden kann. Zudem bietet die dritte Phase mit dem Alumni-Dinner-Event nur vergleichsweise wenig Zeit für die Entwicklung gemeinsamer Lösungsideen. Hier ist es denkbar, dass sich eine weitere Arbeitsphase oder auch Seminarprojekte anschließen, die die Ideen aus dem Alumni-Dinner aufgreifen und vertiefen. Ebenso kann eine Kooperation mit relevanten gesellschaftlichen Akteuren zielführend sein und den Studierenden weitere wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

Um den Aspekt der interdisziplinären Kollaboration im Lernformat zu stärken, soll das Lernformat in Zukunft auch in Zusammenarbeit mehrerer Lehrender über einzelne Veranstaltungen hinweg eingesetzt werden.

Auch eine hochschulübergreifende Kooperation wurde bereits diskutiert und würde den Teilnehmenden sicherlich weitere interessante Austausch- und Reflexionsräume eröffnen.

- 1 Rieckmann, M. (2022)
- 2 vgl. Brundiens, K. (2021); UNESCO (2017); Gardiner, S. (2015); Wiek, A. (2011); Rieckmann, M. (2010); de Haan, G. (2008)
- 3 UNESCO (2017), 10
- 4 Ehlers, U. (2020), 359
- 5 Ehlers, U. (2020), 363
- 6 Künzli, D. (2007), 65 f.
- 7 UNESCO (2017), 55
- 8 A Rounder Sense of Purpose (o.D.)
- 9 de Haan, G. (2002), 15
- 10 Schultz, P.W. (2012)
- 11 Bleys, B. (2018)
- 12 Sheeran, P. (2016)
- 13 Hüther, G. (2011)
- 14 Vgl. Kahler, M. (2018)
- 15 Ajzen, I. (1991)
- 16 Hunecke, M. (2001)
- 17 De Groot, J.I.M. (2009)
- 18 Kahler, M. (2018)
- 19 King, L.A. (2001)
- 20 Z.B. Ehlers, U. (2020)
- 21 Savage, E. (2015)
- 22 Remington-Doucette, S. (2015)
- 23 Z.B. Barth, M. (2023)
- 24 Krahn, B. (2019)
- 25 Z.B. Runco, M.A. (2014)
- 26 Z.B. Sardar, Z. (2009)
- 27 »Mit ›Zebras‹ bezeichnet die Start-up-Welt – im Gegensatz zu ›Einhörnern‹ – solche Gründer:innen, die auf Kooperation und Co-Kreation setzen und organisches Wachstum sowie soziale und ökologische Ziele hochhalten.« (<https://germany.econgood.org/umsetzung/start-ups/>)
- 28 Ehlers, U.-D. (2020), 357
- 29 Z.B. rheingold Institut (2021); Krause, L.-K. (2019)

Referenzen

- A Rounder Sense of Purpose (o.D.). Zukünfte. <https://arundersenseofpurpose.eu/de/framework/ec-int/>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Michelsen, G., Barth, M., Fischer, D. (Hrsg.). (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule: Wege und Wirkungen am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.7762637>
- Bleys, B., Defloor, B., Ootegem, L. Van, Verhofstadt, E. (2018). The Environmental Impact of Individual Behavior: Self-Assessment Versus the Ecological Footprint. *Environment and Behavior*, 50(2), 187–212. <https://doi.org/10.1177/0013916517693046>

- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., et al. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustain Sci*, 16, 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- De Groot, J. I. M.; Steg, L. (2009). Morality and prosocial behavior: The role of awareness, responsibility, and norms in the norm activation model. *The Journal of Social Psychology*, 149(4), 425–449. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.4.425-449>
- de Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, *ZEP*, 25(1), 13–20. <https://doi.org/10.25656/01:6177>
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Nutzinger, H. G. (2008). Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-85492-0>
- Ehlers, U. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Ehlers, U. (2021). Future Skills für die Welt von morgen: Das Future-Skills-Triple-Helix-Modell der Handlungsfähigkeit in emergenten Praxiskontexten. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten* (355–373). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_21
- Gardiner, S., Rieckmann, M. (2015). Pedagogies of Preparedness: Use of Reflective Journals in the Operationalisation and Development of Anticipatory Competence. *Sustainability*, 7(8), 10554–10575. <https://doi.org/10.3390/su70810554>
- Hamann, K., Baumann, A., Löschinger, D. (2016). *Psychologie im Umweltschutz. Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns*. oekom
- Hunecke, M. et al. (2001). Responsibility and Environment. Ecological Norm Orientation and External Factors in the Domain of Travel Mode Choice Behavior. *Environment and Behavior*, 33(6), 830–852. <https://doi.org/10.1177/00139160121973269>
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher*. S. Fischer Verlag
- Kahler, M. (2018). Utopisches Denken als Intervention. Erhöht die Imagination einer idealen Welt die Motivation für umweltgerechtes Verhalten bei Jugendlichen? [Unveröffentlichte Masterarbeit] Universität Kassel
- King, L. A. (2001). The Health Benefits of Writing About Life Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798–807. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
- Krahn, B. et al. (2018). Nachhaltigkeit in der Hochschullehre – ein interdisziplinärer Ansatz, In: A. Gadatsch, H. Ihne, J. Monhemius, D. Schreiber (Hrsg.), *Nachhaltiges Wirtschaften im digitalen Zeitalter*, 265–281. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20174-6_19
- Krause, L.-K., Gagné, J. (2019). Die andere deutsche Teilung: Zustand und Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. More in Common e. V. (Hrsg.). https://www.dieandereiteilung.de/media/nthptlnv/moreincommon_dieandereiteilung_studie_v1-0-2.pdf
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Haupt Verlag, 65f. . .
- Miller, R. (2007). Futures literacy: A hybrid strategic scenario method. *Futures*, 39(4), 341–362. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2006.12.001>
- Remington-Doucette, S., Musgrove, S. (2015). Variation in sustainability competency development according to age, gender, and disciplinary affiliation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 537–575. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2013-0005>

- rheingold Institut (2021). Psychologische Grundlagenstudie zum Stimmungs- und Zukunftsbild in Deutschland. Ergebnisbericht. Erstellt für Identity Foundation – Gemeinnützige Stiftung für Philosophie. https://www.rheingold-marktforschung.de/wp-content/uploads/2022/09/Ergebnisse-Zukunftsstudie_final.pdf
- Rieckmann, M. (2010). Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berliner Wissenschafts-Verlag
- Rieckmann, M. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. Religionsunterricht heute, 50(1), 10–17. <https://bistummainz.de/export/sites/bistum/schule/RU-heute-1-2022-web.pdf>
- Runco, M. A. (2014). Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice (2. Aufl.). Elsevier Academic Press
- Sardar, Z. (2009). Welcome to postnormal times, *Futures*, 42(5), 435–444. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2009.11.028>
- Savage, E. et al. (2015). Experiential learning for sustainability leadership in higher education, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(5), 692–705. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2013-0132>
- Schultz, P.W., Kaiser, F.G. (2012). Promoting pro-environmental behavior. In S.D. Clayton (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (556–580), Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0029>
- Sheeran, P., Webb, T.L. (2016). The Intention–Behavior Gap. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 503–518. <https://doi.org/10.1111/spc3.12265>
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Unter Mitarbeit von Rieckmann, M., Mindt, L., Gardiner, S. UNESCO (Hrsg.), 10, 55. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- 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>