

Bettina MERLIN¹, Saskia BUSCHLER & Carolyn GEBHARDT (Heilbronn)

Verantwortungsvolles Entrepreneurship durch Bildung für nachhaltige Entwicklung stärken

Zusammenfassung

Entrepreneurinnen und Entrepreneur, die umwelt- und sozialverträgliches Denken in ihr Handeln einbeziehen, können mit ihrem wirtschaftlichen Wirken eine nachhaltige Entwicklung unterstützen. Der Masterstudiengang Entrepreneurship der Hochschule Heilbronn möchte die Studierenden möglichst gut auf die Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung vorbereiten. Hierfür wurde ein Konzept entwickelt, um Bildung für nachhaltige Entwicklung, insbesondere die Sustainable Development Goals, und Entrepreneurship Education miteinander zu verzahnen. Das hier vorgestellte integrative Konzept bietet eine erste Annäherung an das Thema und wird im Folgenden mit ausgewählten Ergebnissen vorgestellt.

Schlüsselwörter

Entrepreneurship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Didaktik, SDGs
Curriculumsentwicklung

1 E-Mail: bettina.merlin@hs-heilbronn.de



Strengthening responsible entrepreneurship through education for sustainable development

Abstract

Entrepreneurs who incorporate environmentally and socially responsible thinking into their activities can support sustainable development with their economic endeavors. The Master's program in Entrepreneurship at Heilbronn University aims to prepare students to meet the challenges of sustainable development. For this purpose, a concept was developed to link education for sustainable development, in particular the Sustainable Development Goals, and entrepreneurship education. The integrative concept presented here offers a first approach to the topic and is presented below with selected results.

Keywords

entrepreneurship education, education for sustainable development (ESD), didactics, sustainable development goals (SDGs), curriculum development

1 Projektbeschreibung

Der interdisziplinär angelegte Masterstudiengang Entrepreneurship wird aktuell im Rahmen des Teilprojekts Innovationslehre des Gesamtprojekts InduKo überarbeitet. Hierfür werden alle bestehenden Module detailliert untersucht und auf ihre Zielführung, transformative Wirkung und Sinnhaftigkeit hin überprüft. Das Ziel des Teilprojekts ist es, einen Studiengang zu entwickeln, der den Studierenden das nötige fachliche Wissen vermittelt, ein Unternehmen zu gründen bzw. in die Selbstständigkeit zu gehen, sie aber gleichzeitig auch auf persönlicher Ebene dafür bereitmacht. Bei der Arbeit mit vorherigen Kohorten wurde deutlich, dass es hierfür notwendig ist, Ängste und Vorbehalte, die mit einer Gründung einhergehen, aufzugreifen und zu adressieren sowie das Selbstvertrauen der Studierenden zu stärken. Diese Umstellung des Curriculums beruht darauf, dass bei vergangenen Kohorten des Masterstudiengangs beobachtet werden konnte, dass keine oder nur sehr wenige Unterneh-

mensgründungen während des Studiums oder direkt danach verwirklicht wurden. Die Weiterentwicklung des Studiengangs soll ebenfalls im Rahmen des Projekts empirisch formativ und summativ überprüft werden.

Der Studiengang ist auf drei Semester im Blockformat ausgelegt und kann mit einem Auslandssemester oder einem praktischen Semester verlängert werden. Jede Kohorte besteht aus etwa 15 Studierenden. Der Fokus des Studiengangs liegt darauf, dass die Studierenden im laufenden Studium genug Zeit haben, eine eigene Idee und ein eigenes Geschäftsmodell zu entwickeln, um bereits während des Studiums oder direkt im Anschluss (verantwortungsvoll) ein Unternehmen gründen zu können (s. Abb. 1).

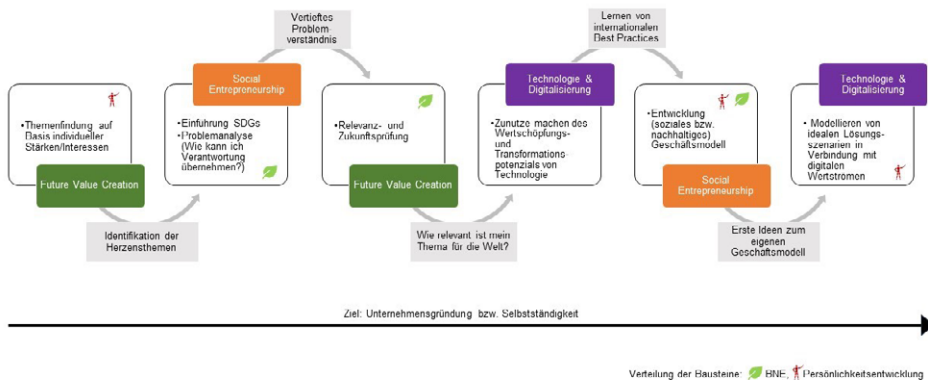


Abb. 1: Integratives Lehrkonzept der ersten drei Module (WiSe 2022/2023) (Quelle: eigene Darstellung)

Um den Denkanstoß für eine soziale bzw. nachhaltig orientierte Unternehmensgründung zu geben, wurden drei Module des ersten Semesters *Future Value Creation*, *Social Entrepreneurship* und *Technologie & Digitalisierung* zu einem integrativen Lehrkonzept zusammengeführt (s. Abb. 1). Durch diese Verzahnung soll eine bessere Verknüpfung der Inhalte ermöglicht werden. Diese Module wurden gewählt, da sie direkt zu Beginn des Studiums starten und durch interne Lehrpersonen abgedeckt werden.

2 Wissenschaftliche Grundlagen und Integration in den Studiengang

Im Folgenden soll ein Überblick über die wissenschaftliche Literatur im Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung und den Sustainable Development Goals (SDGs) gegeben werden, wobei ein Bezug zur Integration der Themen in den Studiengang hergestellt wird. Anschließend wird kurz erläutert, wie Entrepreneurship Education und Persönlichkeitsentwicklung in den Studiengang einbezogen werden. Zum Abschluss des Kapitels werden ein Überblick über den Stand der Hochschullehre gegeben und die Forschungsfrage erläutert.

2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lehre

Der Studiengang hat den Schwerpunkt, nachhaltig handelnde und verantwortungsbewusste Entrepreneur:innen auszubilden. Aus diesem Grund finden sowohl das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als auch das der nachhaltigen Lehre im Studiengang Anwendung. Nach DE HAAN (2008) ermöglicht

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ... dem Individuum, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen.“ (DE HAAN, 2008, S. 31)

Für die Neukonzipierung des Studiengangs bedeutet das, dass nicht nur Fachwissen vermittelt werden soll, sondern auch Werte und Einstellungen, womit auch die affektive Ebene miteinbezogen wird (vgl. auch RUCKELSHAUSS, SCHLIESZUS & SIEGMUND, 2022, S. 193; vgl. auch HOLZBAUR & BEIFUSS, 2022, S. 227). Ein weiterer Schwerpunkt des Studiengangs ist es, in Zukunftsszenarien für kommende Generationen und transformatorisch zu denken, was den Grundlagen der nachhaltigen Lehre entspricht (vgl. STRUBELT & HAASE, 2018, S. 302; vgl. RUCKELSHAUSS et al., 2022, S. 194ff.; vgl. RIECKMANN, 2021, S. 10f.).

Außerdem werden drei Dimensionen der nachhaltigen Lehre nach KOLLER, PASEKA & SPRENGER (2019) im Studiengang aufgegriffen, um nachhaltiges Denken vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung des eigenen Geschäftsmodells

dells zu fördern (vgl. KOLLER et al., 2019, S. 38f.): Ausgangspunkt hierfür sind die SDGs (vgl. VEREINTE NATIONEN – REGIONALES INFORMATIONSZENTRUM FÜR WESTEUROPA, 2022), die immer wieder Gegenstand in den Modulen *Social Entrepreneurship* und *Future Value Creation* sind. Bereits durch die Pre-Assignments von *Social Entrepreneurship* zu Beginn des ersten Semesters werden globale Probleme als Ausgangspunkt genommen, um von Anfang an nachhaltige Geschäftsmodelle nahezulegen, die das ganze Studium weiterentwickelt werden (inhaltliche Dimension). Dementsprechend rücken, je nach eigenem Geschäftsmodell, andere Ziele aus den SDGs bei den Studierenden in den Fokus. Bei der Entwicklung des Geschäftsmodells wird bedacht, dass es langfristig angelegt ist und auch den Blick auf zukünftige Generationen richtet, wobei das Konzept des lebenslangen Lernens den Studierenden vermittelt werden muss sowie die individuellen Voraussetzungen der Studierenden aufgrund der Interdisziplinarität berücksichtigt werden müssen (didaktische Dimension). Diese Neuausrichtung des Studiengangs wird durch Evaluationen begleitet, wie zum Beispiel die hier aufgeführten halbstandardisierten Leitfadenterviews, um Veränderungen für die nächste Kohorte vornehmen zu können (institutionelle Dimension).

2.2 Einbezug von Entrepreneurship Education und Persönlichkeitsentwicklung

„Es ist die Aufgabe der Lehre und damit auch die Verantwortung der Universität, den Studierenden das nötige Wissen und die entsprechenden zugrunde liegenden Werte zu vermitteln, um sie auf ihre möglichen späteren Aufgaben und Verantwortungen vorzubereiten.“ (STRUBELT & HAASE, 2018, S. 302). Doch welche Rolle wird hierbei von den Lehrenden erwartet? Wie von STRUBELT & HAASE (2018) aufgezeigt, reicht eine reine Wissensvermittlung nicht aus.

Der Fokus des Studiengangs liegt darin, dass die Studierenden während bzw. am Ende des Studiums in der Lage sind, ihr eigenes Unternehmen zu gründen, was dem Typ Education for Enterprise der Entrepreneurship Education nach JAMIESON (1984) entspricht, denn dieser Typ „deals more with the preparation of aspiring entrepreneurs for a career in self-employment, with the specific objective of encouraging participants to set up and run their own business.“ (JAMIESON, 1984, zitiert nach MANIMALA, 2017, S. 10).

In der Entrepreneurship Education wird daher Wert auf Formen wie die Team Academy (vgl. VOGEL, 2021) oder das Service Learning (vgl. SCHNEIDER, WENDEBORN & UHLIG, 2019) gelegt. Bei der Team Academy wird zu Beginn des Semesters ein echtes Unternehmen gegründet, das Studierende eigenständig führen und anhand dessen sie typische Unternehmensabläufe lernen (vgl. VOGEL, 2021, S. 215ff.), während das Service Learning als Third Mission die Studierenden dazu anregt, sich Aufgaben der Gesellschaft oder Wirtschaft anzunehmen, Lösungen zu finden und diese zu reflektieren, z. B. über Tätigkeiten im Ehrenamt (vgl. SCHNEIDER ET al., 2019, S. 2f.). Hier steht das selbstgesteuerte, problem- und handlungsorientierte Lernen im Vordergrund, wobei der oder die Lehrende die Rolle eines Coaches bzw. einer Coachin einnimmt (s. Abb. 4 im Anhang) (vgl. VOGEL, 2021, S. 223ff.; vgl. SCHNEIDER et al., 2019, S. 2ff.). Das Prinzip des Coachings findet auch im Master Entrepreneurship Anwendung; die Dozent:innen begleiten die Studierenden individuell bei der Entwicklung ihres Geschäftsmodells.

In den Learning Agreements führen die Studierenden auf, was sie fachlich in Bezug auf ihr Geschäftsmodell und individuell in ihrer Persönlichkeitsentwicklung im Semester erreichen möchten. Sie werden schriftlich festgehalten und am Ende des Semesters erneut besprochen. Gemeinsam mit der Studiengangsleitung wird evaluiert, welche Ziele eingehalten werden konnten und in welchen Bereichen sich der Student oder die Studentin weiterentwickelt hat. Auch weitere Potenziale werden gezielt adressiert und diskutiert. Durch die Learning Agreements erhalten die Studierenden einen strukturierten Umgang mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ein passgenaues Coaching. Die Dozierenden erhalten so die Möglichkeit, außerhalb der Modulstruktur ein Individualcoaching durchzuführen. Grundlage für das Coaching bilden die *Inner Development Goals* (IDGs) der gleichnamigen Non-profit-Initiative (vgl. INNER DEVELOPMENT GOALS, 2023), die die Erfüllung der SDGs der Vereinten Nationen unterstützen, indem die Weiterentwicklung der persönlichen Fähigkeiten gezielt fokussiert wird.

Auch die nachhaltige Lehre setzt auf die Entwicklung von Problemlösekompetenz und Handlungskompetenz durch praktische Aktivitäten (vgl. STRUBELT & HAASE, 2018, S. 303). Im Sinne des Service Learning wird im Studiengang z. B. dazu aufgefordert, an der Corporate Campus Challenge der Campus Founders teilzunehmen, wo in interdisziplinären Teams an realen Aufgabenstellungen von Unternehmen aus der Region gearbeitet wird (vgl. CAMPUS FOUNDERS, 2023).

Im Entrepreneurship hat sich der Bereich des Sustainable Entrepreneurship abgegrenzt. Allerdings zeigt eine Literaturübersicht von ROSÁRIO, RAIMUNDO & CRUZ (2022), dass BNE hier bisher keine Rolle spielt, zumindest ist sie kein ausschlaggebendes Ergebnis dieser Recherche.² Auch das EntreComp Framework erwähnt BNE nicht (vgl. BACIGALUPO et al., 2016). Mit dem Beschluss der Nationen zu den SDGs 2017 wurde schließlich BNE in Deutschland fest verankert, daher ist in Zukunft mit einer tieferen Integration von BNE in Entrepreneurship zu rechnen (vgl. MÜLLER-CHRIST, GIESENBAUER & TEGELER, 2018, S. 19).

2.3 Stand Hochschullehre und Forschungsfrage

Der derzeitige Stand der Hochschullehre zeigt, dass eine curriculare Verankerung von BNE an Hochschulen bisher eher selten zu finden ist (vgl. OBERRAUCH et al., 2021, S. 28). Im Leitbild der Hochschule Heilbronn wird Nachhaltigkeit bei den Studierenden „durch themenspezifische und fächerübergreifende Projekte und Lehrinhalte“ [HOCHSCHULE HEILBRONN, 2023] gefördert, als Orientierung dienen die SDGs. Eine curriculare, hochschulweite Verankerung existiert jedoch noch nicht. Es findet momentan jedoch die Verankerung der transformativen Skills der Nachhaltigkeit statt (vgl. STIFTERVERBAND, 2023). Die Hochschule Heilbronn ist eine von 20 Hochschulen in der Community of Practice, die diese Skills in ihre Curricula integrieren wird. Dadurch kann man in Zukunft auf eine noch tiefere gehende hochschulweite Verankerung der SDGs und BNE hoffen.

Das Thema Nachhaltigkeit soll zukünftig in Form einer vertieften Thematisierung sozialer und nachhaltiger Geschäftsmodelle verstärkt in das Curriculum des Masterstudiengangs Entrepreneurship integriert werden. Damit die Lehrenden ihre Lehre dementsprechend anpassen können, wird bei den Masterstudierenden erfragt, welche SDGs ihnen besonders wichtig sind und weshalb. Dies wird vergleichend zu Beginn des ersten Semesters und zum Abschluss des ersten Semesters erhoben, um

2 Es bleibt anzumerken, dass der Begriff der Entrepreneurship Education hier eher eine untergeordnete Rolle spielt. Ein Grund könnte darin liegen, dass im dritten Schritt noch das Suchkriterium „Business, Management and Accounting“ ergänzt wurde, was den Suchradius einschränkt und die Aussagekraft bezüglich BNE schmälert. Dennoch bietet es einen ersten Eindruck, dass BNE nicht vollständig in *Sustainable Entrepreneurship* integriert worden ist.

herauszufinden, wie und wenn ja ob und weshalb sich der Fokus der Studierenden verändert. Hierfür werden mit allen Studierenden einzeln zu beiden Zeitpunkten halbstandardisierte Interviews geführt. Mit dieser Untersuchung soll daher herausgefunden werden, welche der SDGs für die Studierenden des ersten Semesters des Masterstudiengangs Entrepreneurship vor und nach den Lehrveranstaltungen am wichtigsten sind. Anschließend werden die Daten mit bereits vorhandenen Daten aus früheren Erhebungen anderer Arbeitsgruppen verglichen. Hier wird ein besonderes Augenmerk auf Personen derselben Altersgruppe sowie Unternehmen gelegt, um einen umfassenden Vergleich ziehen zu können.

Aus diesen Gründen geht der Artikel der Forschungsfrage „Wie verhält sich die Wahrnehmung der SDGs bei den Studierenden bezüglich der Wichtigkeit gemäß ihrer Altersgruppe und im Vergleich zu den N100 Unternehmen?“ nach.

3 Methodenteil

Die Stichprobe setzt sich aus 16 Studierenden des Masterstudiengangs Entrepreneurship zusammen. Die Teilnehmenden sind mehrheitlich männlich (66,67%). Die Teilnehmerinnen haben einen Altersdurchschnitt von 23,6 Jahren ($SD = 1.34$), die Teilnehmer von 27,6 Jahren ($SD = 2.8$). Circa zwei Drittel der Teilnehmenden haben einen Bachelor mit einem wirtschaftlichen Fokus. Bei den Interviews der ersten Runde hat krankheitsbedingt ein Student (24 Jahre, männlich) weniger teilgenommen.

3.1 Vergleichsstudien

Um die Ergebnisse aus den Interviews einordnen zu können, wurden Vergleichsstudien recherchiert. Dabei wurden der *Global Survey on Sustainability and the SDGs* (Global Survey) von FRANK & CORT (2020) auf Basis der Altersgruppen sowie der von der KPMG veröffentlichte Report *Big Shifts, small steps – Survey of Sustainability Reporting 2022* von MCCALLA-LEACY, SHULMAN & THRELFALL (2022) als aussagekräftig eingestuft und für einen Vergleich herangezogen.

Für den *Global Survey* von FRANK & CORT (2020) wurden weltweit zwischen September 2018 und Juni 2019 ungefähr 27.000 Menschen zu ihrer Meinung bzw.

ihren Erwartungen bezüglich der SDGs und dem Thema Nachhaltigkeit befragt. Die Umfrage wurde von den Institutionen Schlange & Co und dem Yale Center for Business and the Environment im Auftrag der Bundesregierung Deutschland durchgeführt (vgl. FRANK & CORT, 2020, S. 11). Ein Teil der Studie befasst sich mit der Bedeutung der SDGs nach Altersgruppen. Im Folgenden soll ein Vergleich zu den Personen der Altersgruppe 20–29 erfolgen, da diese dem durchschnittlichen Alter der Studierenden entspricht. Eine Aufteilung der Studierenden nach den Altersgruppen des Global Survey wäre aufgrund der geringen Stichprobe nicht möglich gewesen.

Als weitere Vergleichsstudie dient *Big Shifts, small steps* von MCCALLA-LEACY, SHULMAN & THRELFALL (2022). In dieser Veröffentlichung wurden unter anderem Trends rund um Nachhaltigkeit und Klimakrise untersucht. Für die vorliegende Veröffentlichung wird eine Erhebung betrachtet, in welcher die jeweils 100 umsatzstärksten Unternehmen (N100) aus 58 Ländern identifizieren, welche SDGs für sie am relevantesten sind.

3.2 Interviews

Der qualitative Teil der Forschung erfolgt als qualitative Inhaltsanalyse mit dem dreigeteilten Aufbau Leitfadeninterview, deduktive Kategorienbildung und Häufigkeitsanalyse (vgl. KUCKARTZ & RÄDIKER, 2022; vgl. MAYRING, 2015; vgl. FLICK, 2009). Durch die Leitfrageninterviews soll es den Studierenden ermöglicht werden, die Themen aus dem Fragebogen zu vertiefen und ihre individuellen Präferenzen zu begründen (vgl. FLICK, 2009, S. 114). Deswegen werden offene und teilweise auch halbstrukturierte Fragen verwendet (vgl. FLICK, 2009, S. 114). Die halbstrukturierten Fragen kommen nur zum Einsatz, falls die offenen Fragen vonseiten der Studierenden nicht oder zu oberflächlich beantwortet werden. Transkribiert wird nach KUCKARTZ & RÄDIKER (2022) (vgl. KUCKARTZ & RÄDIKER, 2022, S. 200f.) und für die qualitative Inhaltsanalyse wird der Interviewleitfaden zur deduktiven Kategorienbildung genutzt (vgl. KUCKARTZ & RÄDIKER, 2022, S. 72ff.). Zur Bewertung der Module durch die Studierenden wird eine Häufigkeitsanalyse angewendet (vgl. MAYRING, 2015, S. 13; vgl. FLICK, 2009, S. 158).

4 Ergebnisauswertung

Im Folgenden werden ausschließlich die Ergebnisse bezüglich der SDGs dargestellt, da nur diese für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Der Fragebogen und die Häufigkeitsanalyse sowie einige Interviewfragen adressieren andere Forschungsfragen und werden deshalb in einem anderen Rahmen behandelt.

4.1 Wichtigkeit der SDGs für die Studierenden

Diese Frage in Abb. 2 zu den SDGs bildet einen der Hauptpunkte im Interview und wurde bewusst mit der Einschränkung formuliert, dass nur die fünf wichtigsten Ziele genannt werden dürfen, um die Studierenden zum Nachdenken anzuregen. Ziel war es, eine Einschätzung der persönlichen Präferenzen der Studierenden zu den SDGs zu bekommen. Als Hilfsmittel wurden die 17 Ziele der UN während der Fragestellung gezeigt.

Im ersten Durchgang der Interviews wurden die SDG-Ziele 77 Mal auf die Plätze eins bis fünf verteilt, in der zweiten Runde 80 Mal. Die Differenz ergibt sich zum einen aus dem Aspekt, dass es in der ersten Runde krankheitsbedingt ein Teilnehmer weniger war. Zum anderen konnten sich zwei Studierende in der ersten Runde nicht

5. Sustainable Development Goals (SDGs)/ Nachhaltigkeitsziele



(zeigen)

Welche fünf Ziele findest du am wichtigsten? Bringe sie in ein Ranking (1 = am wichtigsten, 5 = am unwichtigsten)

Abb. 2: Frage zu den SDGs im Leitfrageninterview (Quelle: eigene Darstellung)

auf fünf Ziele einigen und nannten sechs. Außerdem wurden in der ersten Runde Plätze doppelt vergeben, z. B. zweimal ein vierter Platz und kein fünfter. In der zweiten Runde wurde jeder Platz einfach vergeben. Dies muss beim Lesen der Daten in Tab. 1.2 in Kapitel 4.2 berücksichtigt werden.

Dementsprechend wurde die Frage von vielen beim ersten als auch noch von einigen beim zweiten Durchlauf als schwierig zu beantworten aufgefasst, da „alle [Ziele] so wichtig“ (I5B, Z. 156) seien. Im zweiten Durchgang wurde es jedoch als leichter empfunden, weil die SDGs Thema in Seminaren waren, sich die Ziele durch das eigene Geschäftsmodell konkretisiert hatten und/oder die Studierenden sich sensibilisierter fühlten (vgl. I10B, Z. 193ff.; vgl. I8B, Z. 326f.; vgl. I3b, Z. 187ff.). Es zeigt sich somit, dass die SDGs nicht nur als allgemein wichtig empfunden werden, sondern auch für die Entwicklung des Geschäftsmodells eine Rolle spielen. Außerdem wurde deutlich, dass beim ersten Durchgang teilweise nur der Blick auf die eigene Person gerichtet war und nicht auf das Weltgeschehen (vgl. I9B, Z. 216ff.). Auf eine Bewertung der Ränge eins bis fünf wurde verzichtet, da bereits während der Interviews deutlich wurde, dass die Aufgabe den Studierenden Schwierigkeiten bereitete. Deshalb werden im Folgenden nur die Nennungen betrachtet und nicht die detaillierte Aufstellung des Rankings.

Bezüglich der Verteilung der Ziele³ zeigt sich, dass die Ziele SDG3, SDG13, SDG1, SDG4, SDG12 und SDG16 im Fokus der Studierenden stehen, während die Ziele SDG17, SDG8 und SDG10 kaum von Interesse sind (s. Tab. 1.2 in Kapitel 4.2). Allgemein wird deutlich, dass die Studierenden bereits im ersten Interview über ein nachhaltig orientiertes Bewusstsein verfügten und dementsprechend keine markanten Veränderungen zum zweiten Interview erfolgt sind. Des Weiteren wurden die SDGs im Laufe des Semesters verstärkt im Kontext der Geschäftsmodellentwicklung berücksichtigt.

3 Die Ziele orientieren sich an den Bezeichnungen der Ziele der Vereinten Nationen, siehe dazu Tab. 1.1 (vgl. VEREINTE NATIONEN – REGIONALES INFORMATIONSZENTRUM FÜR WESTEUROPA, 2022).

Abbildung 13: Bedeutung der SDGs nach Altersgruppen

		Jünger als 20	20-29	30-39	40-49	50-59	60 oder älter	Ø 23,6	
1	Keine Armut	462	2023	1477	784	671	377	7	8
2	Kein Hunger	393	1882	1337	772	776	452	7	4
3	Gesundheit und Wohlergehen	636	3409	2512	1331	1001	445	9	9
4	Hochwertige Bildung	690	3719	2604	1326	913	517	6	9
5	Geschlechtergleichstellung	553	2579	1434	695	435	247	3	2
6	Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen	464	2609	783	215	75	16	5	4
7	Bezahlbare und saubere Energie	534	2763	2005	1082	938	496	0	3
8	Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum	351	2310	1663	884	595	244	3	2
9	Industrie, Innovation und Infrastruktur	125	1216	861	395	235	122	4	5
10	Weniger Ungleichheit	246	1494	1110	518	366	250	2	1
11	Nachhaltige Städte und Gemeinden	394	2569	1772	921	602	279	3	2
12	Verantwortungsvolle Konsum- und Produktionsmuster	500	2946	2080	1131	889	439	6	8
13	Maßnahmen zum Klimaschutz	1041	5432	818	215	96	21	7	10
14	Leben unter Wasser	512	2274	1616	983	1025	558	5	2
15	Leben an Land	586	2731	1924	1136	1119	636	3	2
16	Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen	509	2885	1779	1090	890	568	6	8
17	Partnerschaften zur Erreichung der Ziele	89	514	358	230	191	122	1	1

Tab. 1.1: Auszug aus dem *Global Survey* zur Bedeutung der SDGs nach Altersgruppen (in Anlehnung an FRANK & CORT, 2020)

Tab. 1.2: Eigene Darstellung zur Wichtigkeit der SDGs für die Studierenden in den Interviewrunden 1 und 2 unter Bezug auf Tab. 1.1 (Quelle: eigene Darstellung)

4.2 Wichtigkeit der SDGs im Vergleich zur Altersgruppe des *Global Surveys*

Im Vergleich mit dem Global Survey von FRANK & CORT (2020) hinsichtlich der fünf wichtigsten Ziele für die Altersgruppe 20–29 Jahre sind die Ziele weitgehend deckungsgleich (s. Tab. 1.1 und 1.2). Auch hier sind die Ziele SDG13, SDG4, SDG3, SDG12 und SDG16 am bedeutsamsten. Lediglich die Bewertung der Ziele SDG1 und SDG2 unterscheiden sich: Für die Studierenden sind diese beide Ziele durchaus wichtig, wobei bei SDG2 ein Rückgang in Runde zwei zu verzeichnen ist, während sie bei FRANK & CORT (2020) eher auf den hinteren Plätzen aufgeführt werden. Bei einer Betrachtung des Mittelfelds zeigen sich deutliche Unterschiede. So werden die Ziele SDG8, SDG15 und SDG7 im Global Survey als durchaus wichtig angesehen, während diese von den Studierenden als eher unwichtig betrachtet werden. Beide Vergleichsgruppen stufen jedoch SDG17 und SDG10 auf den hinteren Plätzen ein.

4.3 Wichtigkeit der SDGs im Vergleich zu den untersuchten Unternehmen des *Big Shifts, small steps*

Da der Fokus des Studiums auf der Unternehmensgründung liegt, werden die erhobenen Daten zusätzlich mit der Erhebung von MCCALLA-LEACY, SHULMAN & THRELFALL (2022) verglichen. Sie befragten insgesamt 3275 Unternehmen dazu, welche SDGs sie als am relevantesten für ihr Unternehmen einstufen. Am häufigsten mit 72% wurde hier SDG8 genannt, gefolgt von SDG13 mit 63%, SDG12 mit 58% und SDG7 und 9 mit jeweils 50%, dicht gefolgt von SDG3 mit 49%. Obwohl viele der Studierenden in der zweiten Interviewrunde angeben, die SDGs nun gezielter zu ihren Geschäftsideen und weniger nach privaten Interessen ausgewählt zu haben, gibt es nur wenige Übereinstimmungen zwischen den Priorisierungen der Studierenden und den Priorisierungen der Unternehmen aus der genannten Untersuchung (s. Abb. 3). Lediglich SDG13 sehen die Studierenden ebenfalls in beiden Erhebungen als besonders relevant an. Die Relevanz von SDG13 wird in der zweiten Interviewrunde sogar als höher eingestuft, was zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass einige Studierende angeben, dass andere SDGs für sie zu SDG13 dazugehören (vgl. I15B, Z. 301f.; vgl. I12B, Z. 217f.). In der zweiten Interviewrunde gibt es zusätzlich eine Übereinstimmung bei SDG12. Die Priorisierung weicht hier also

deutlich von der Vergleichsstudie ab, was zeigt, dass die Studierenden einen anderen Schwerpunkt legen als die Unternehmen.



Abb. 3: Prozentuale Verteilung der Priorisierungen der SDGs in den beiden Interviewrunden (Quelle: eigene Darstellung)

5 Diskussion und Limitationen

Im Vergleich zu ihrer Altersgruppe zeigt sich, dass die Studierenden der Kohorte hinsichtlich der Priorisierung der SDGs im oberen Bereich die Einschätzung der weltweiten Altersgruppe 20–29 Jahre teilen. Die Ziele SDG13, SDG4, SDG3, SDG12 und SDG16 stehen für beide Gruppen an oberster Stelle. Im Mittelteil liegen die Meinungen jedoch auseinander. Die weltweite Altersgruppe misst den Zielen SDG8, SDG15 und SDG7 einen hohen Stellenwert bei, während die Kohorte SDG1

und SDG2 weiter oben priorisiert. Bei der Verortung von SDG17 und SDG10 auf die hinteren Plätze sind beide Gruppen wieder konform.

Es wird deutlich, dass die Studierenden zu Beginn des Semesters andere Prioritäten bei den SDGs setzen als zum Ende des Semesters. Sie beziehen es dann auf ihr eigenes Geschäftsmodell und geben teilweise auch an, bei der ersten Runde nicht so sehr über die Auswahl nachgedacht zu haben. Zu Beginn scheinen viele als Privatperson zu argumentieren, wohingegen sie in der zweiten Interviewrunde oftmals betonen, welche SDGs zu ihrer Geschäftsidee passen. Im Gegensatz zu den untersuchten Unternehmen der Studie von MCCALLA-LEACY, SHULMAN & THRELFALL (2022) geben die Studierenden andere SDGs als besonders wichtig an. Sie unterscheiden sich hier sehr stark von der Vergleichsstudie und scheinen die SDGs viel mehr wie Privatpersonen aus ihrer Altersgruppe zu bewerten. Obwohl der Masterstudiengang keine besonderen Zugangsvoraussetzungen hat, sind die Studierenden der behandelten Kohorte bezogen auf ihren Bachelorstudiengang nicht sonderlich divers, da etwa zwei Drittel der Studierenden ein Bachelorstudium mit einem wirtschaftlichen Fokus absolviert hat. Dies könnte dazu beitragen, dass die Geschäftsideen der Studierenden nur bestimmte wirtschaftliche Bereiche und somit auch SDGs abdecken.

Durch die Gespräche mit den Studierenden kam heraus, dass sie das integrative Lehrkonzept sehr positiv annehmen, eine noch engere Verzahnung mit den anderen Modulen und mehr Absprachen zwischen den Lehrenden der einzelnen Module jedoch sinnvoll wäre. Infolgedessen wird im Wintersemester 2023/2024 ein verbessertes integratives Lehrkonzept, in dem alle Module des ersten Semesters abgebildet sind, getestet und evaluiert. Hierdurch wird ein reibungsloser Übergang zwischen den Themen ermöglicht. Außerdem erhalten die Studierenden zur Selbstregulierung ihres Lernens einen Skill Tree, in welchem ebenfalls die Verzahnung der Module aufgezeigt wird. Langfristig sollen ebenfalls modulübergreifende Aufgaben in das integrative Konzept eingebettet werden. Hierdurch soll die Verzahnung der Module untereinander noch weiter ausgebaut und die Zusammenarbeit der Lehrenden verstärkt werden.

Aufgrund der geringen Größe der Kohorte und somit auch der Stichprobe lassen sich nur begrenzt Rückschlüsse aus der Erhebung ziehen. Für weitere Untersuchungen wäre es deshalb sinnvoll, Studierende aus anderen Studiengängen mit einzu beziehen, um eine Vergleichsgruppe zu schaffen. Um die Einstellungen zu den The-

men Nachhaltigkeit und soziales bzw. nachhaltiges Unternehmertum noch tiefer zu untersuchen, wird im Wintersemester 2023/2024 eine Erhebung zu diesen Themen mittels der Q-Methode durchgeführt. Hierdurch soll unter anderem ermittelt werden, wie die Studierenden soziales Unternehmertum im Vergleich zu klassischem Unternehmertum einschätzen und für wie erstrebenswert sie es halten.

6 Literaturverzeichnis

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & van den Brande, G. (2016). *Entre-Comp. The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>, Stand vom 1. Juni 2023.

Campus Founders (2023). *Corporate Campus Challenge*. <https://campusfounders.de/de/talent/corporate-campus-challenge/>, Stand vom 18. Oktober 2023.

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.

Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Frank, T. & Cort, T. (2020). *Ergebnisbericht des Global Survey zu Nachhaltigkeit und den SDGs. Bekanntheit, Prioritäten, Handlungsbedarf*. Hamburg. https://www.globalsurvey-sdgs.com/wp-content/uploads/2020/01/20200123_SC_Global_Survey_Ergebnisbericht_deutsch_final.pdf, Stand vom 17. Oktober 2023.

Hochschule Heilbronn (2023). Nachhaltige Entwicklung an der HHN. <https://www.hs-heilbronn.de/de/nachhaltigkeit>, Stand vom 5. Juni 2023.

Holzbaur, U. & Beifuss, A. (2022). BNE digital – Von der digitalen Hochschullehre zu transformativen Projekten. In J. Weselek, F. Kohler & A. Siegmund (Hrsg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 225–237). Berlin, Heidelberg: Springer.

Inner Development Goals (2023). *Inner Development Goals*. <https://www.innerdevelopmentgoals.org/>, Stand vom 22. Juni 2023.

- Koller, H.-C., Paseka, A. & Sprenger, S.** (2019). Was bedeutet Nachhaltigkeit im Blick auf universitäre Lehre? Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, (#07), 38–41. <https://doi.org/10.25592/issn2509-3096.007>.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Manimala, M. J. & Thomas, P.** (2017). Entrepreneurship Education: Innovations and Best Practices. In M. J. Manimala & P. Thomas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education. Experiments with Curriculum, Pedagogy and Target Groups* (S. 3–56). Singapore: Springer.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McCalla-Leacy, J., Shulman, J. & Threlfall, R.** (2022). *Big shifts, small steps. Survey of Sustainability Reporting 2022*. <https://kpmg.com/xx/en/home/insights/2022/09/survey-of-sustainability-reporting-2022.html>, Stand vom 17. Oktober 2023.
- Müller-Christ, G., Giesenbauer, B. & Tegeler, M. K.** (2018). Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem – Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. *ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik)*, 41(2), 19–26. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.04>
- Oberrauch, A., Mayr, H., Nikitin, I., Bügler, T., Kosler, T. & Vollmer, C.** (2021). “I Wanted a Profession That Makes a Difference”—An Online Survey of First-Year Students’ Study Choice Motives and Sustainability-Related Attributes. *Sustainability*, 13(15), 8273. <https://doi.org/10.3390/su13158273>
- Rieckmann, M.** (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Rosário, A. T., Raimundo, R. J. & Cruz, S. P.** (2022). Sustainable Entrepreneurship: A Literature Review. *Sustainability*, 14(9), 1–25. <https://doi.org/10.3390/su14095556>
- Ruckelshauß, T., Schlieszus, A.-K. & Siegmund, A.** (2022). Werte und Normen in digitalen BNE-Weiterbildungen. In J. Weselek, F. Kohler & A. Siegmund (Hrsg.),

Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 193–202). Berlin, Heidelberg: Springer.

Schneider, A., Wendeborn, T. & Uhlig, S. (03/2019). *Entwicklung von Handlungskompetenz in der Entrepreneurship Education durch den Einsatz von Service Learning als Erfahrungsraum*. <https://www.researchgate.net/publication/330468911> Entwicklung von Handlungskompetenz in der Entrepreneurship Education durch den Einsatz von Service Learning als Erfahrungsraum Entwicklung von Handlungskompetenz in der Entrepreneurship Education durc, Stand vom 2. Juni 2023.

Stifterverband (2023). *Transformative Skills für Nachhaltigkeit*. <https://www.stifterverband.org/transformativ-skills-fuer-nachhaltigkeit>, Stand vom 20. Oktober 2023.

Strubelt, H. & Haase, H. (2018). Werte entwickeln für nachhaltiges Denken und Handeln – Bachelormodul „Nachhaltige Entwicklung“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. In W. L. Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre. Eine Herausforderung für Hochschulen* (S. 301–311). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Vereinte Nationen – Regionales Informationszentrum für Westeuropa (2022). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. <https://unric.org/de/17ziele/>, Stand vom 3. November 2022.

Vogel, M. P. (2021). Team Academy: Ein radikaler Entrepreneurship-Education-Ansatz hat Premiere in Deutschland. In J. Cai, H. Lackner & Q. Wang (Hrsg.), *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2019. Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse* (S. 213–230). Wiesbaden: Springer VS.



Autorinnen

Bettina MERLIN || Hochschule Heilbronn, HUGS ||
Max-Planck-Str. 39, D-74081 Heilbronn

<https://www.hs-heilbronn.de/de/bettina.merlin>

bettina.merlin@hs-heilbronn.de



Saskia BUSCHLER || Hochschule Heilbronn, Fakultät Wirtschaft ||
Max-Planck-Str. 39, D-74081 Heilbronn

<https://www.hs-heilbronn.de/de/saskia.buschler>

saskia.buschler@hs-heilbronn.de



Carolyn GEBHARDT || Hochschule Heilbronn, Fakultät
Wirtschaft || Max-Planck-Str. 39, D-74081 Heilbronn

<https://www.hs-heilbronn.de/de/carolyn.gebhardt>

carolyn.gebhardt@hs-heilbronn.de

7. Anhang



Abb. 4: Didaktisches Konzept einer Team Academy (in Anlehnung an VOGEL, 2021, S. 219)