

Kompetenzentwicklung im Bereich Nachhaltigkeit*

Am Beispiel der Lernveranstaltung „Nachhaltige Geldanlagen“

EVA WASCHER UND FABIENNE THEIS**

Im folgenden Artikel stellen wir an Hand des Seminars „Nachhaltige Geldanlagen“ die Entwicklung eines Lernangebots vor, welches zum einen nachhaltigkeitsbezogene Bildungsinhalte aufweist und auf der anderen Seite einem praxistransferorientierten Lerndesign der wissenschaftlichen Weiterbildung für BerufspraktikerInnen entspricht, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

Schlagwörter: Nachhaltigkeit, Nachhaltige Geldanlagen, Kompetenzen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Developing Competencies in Sustainability: The Example of the Seminar “Sustainable Investments”

The following article presents the development of a seminar, which on the one hand includes sustainability as an educational content and on the other hand refers to a practice-transfer-oriented learning environment at university level for professionals in order to enable life-long-learning. A key question is how knowledge that is of societal relevance, such as sustainable development, can be transferred to business on the individual level.

Keywords: Sustainability, Sustainable Investments, Competencies, Education for Sustainable Development (ESD)

1. Einleitung

Ausgangspunkt der Entwicklung des Lernangebots¹ „Nachhaltige Geldanlagen“ war die Frage, wie Menschen, die in Finanzdienstleistungsberufen tätig sind, Handlungskompetenzen zu nachhaltiger Entwicklung erwerben und weiterentwickeln können. Das Lernangebot ist Teil des Studienbereichs *Sozial verantwortliches Finanzwesen* der

* Beitrag eingereicht am 31.01.2014.

** Diplom-Kffr. (FH) Eva Wascher, Tel.: +49-(0)2222-9945520, Fax: +49-(0)2222-9945599, E-Mail: eva.wascher@alanus.edu, Forschungsschwerpunkte: Nachhaltiges Wirtschaften, insbesondere Nachhaltiges Finanzwesen.

Dipl.-Päd. Fabienne Theis, Tel.: +49-(0)2222-9945516, Fax: +49-(0)2222-9945599, E-Mail: fabienne.theis@alanus.edu, Forschungsschwerpunkte: Kompetenz- und Personalentwicklung, Theorie-Praxis-Transfer, Corporate Social Responsibility sowie Studien- und Weiterbildungsberatung.

Unter Mitarbeit von Andre Klocke.

¹ Wir sprechen vor dem Hintergrund unseres didaktischen Konzepts von Lernangebot bzw. Lernveranstaltung statt Lehrangebot bzw. Lehrveranstaltung.

Alanus Hochschule. Es wurde im Rahmen des Projekts „Studica“² entwickelt. Die wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen von Studica dient berufserfahrenen Menschen, die mit ihren Lernwünschen, Ideen und ihrer Neugier an die Hochschule kommen, um Handlungskompetenzen für ihr berufspraktisches Feld zu erwerben.

Der vorliegende Artikel richtet sich vor allem an Verantwortliche der Personalentwicklung und Bildungsplanung in und für Unternehmen der Finanzbranche sowie an Hochschulmitarbeitende, die in der Studiengangsentwicklung tätig sind.

Wir geben zunächst einen kurzen Überblick darüber, wie nachhaltige Entwicklung und Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung und für den Unternehmenskontext spezifiziert werden kann (Kap. 2). Anschließend folgt eine Darstellung der Ableitung des Lernangebots „Nachhaltige Geldanlagen“ aus einer Lernbedarfsanalyse im Bereich *Sozial verantwortliches Finanzwesen* (Kap. 3). Um die Bedeutung des kompetenzorientierten Lernens herauszustellen erläutern wir das im Studica-Projekt genutzte Kompetenzmodell und setzen Kompetenzen des nachhaltigen Wirtschaftens mit diesem Modell in Beziehung (Kap. 4). Im weiteren Verlauf werden exemplarisch für das Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“ die Kompetenzen des nachhaltigen Wirtschaftens auf den Finanzdienstleistungssektor eingegrenzt. Begleitet wird die inhaltlich-fachliche Angebotsentwicklung dabei von einer methodisch-didaktischen Konzeptionierung mit Bezug zum kompetenzorientierten Lernen (Kap. 5). Im Artikel ergeben sich somit zwei Schwerpunkte: zum einen die Darstellung der Kompetenzentwicklung durch das Lernangebot und zum anderen der inhaltliche Bezug zum nachhaltigen Wirtschaftens.

2. Bildung als wichtige Ressource, um nachhaltige Entwicklung zu verwirklichen

Für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsidee ist Wissen eine zentrale Voraussetzung. Neben der Forschung *über* nachhaltige Entwicklung ist die Bildung *für* nachhaltige Entwicklung ein bedeutendes Element (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012: 206). Im folgenden Abschnitt soll kurz auf das allgemeine Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung eingegangen werden. Im Anschluss daran betrachten wir die Frage, wie Nachhaltigkeit als Bildungsinhalt bisher in der beruflichen Aus- und Weiterbildung thematisiert wurde.

2.1 Die Idee der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) ist in den 1990er Jahren im Anschluss an die UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro international konzipiert worden (vgl. de Haan/Bormann 2008). Der Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Form, wie er von de Haan vertreten

² Das Projekt „Studica - Studieren à la carte“ (www.alanus.edu/studica) wird im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de) realisiert und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

wird, leitet sich aus einer systematischen Analyse des wissenschaftlichen Nachhaltigkeitsdiskurses ab:

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat unter den bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zum Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung zu machen. Das Angebot soll so aufgebaut sein, dass die Lernenden die Möglichkeit zum Erwerb der Kompetenzen haben, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung leisten zu können“ (de Haan 2002: 14f.).

Aus dieser Begriffsbestimmung wird deutlich, dass das BNE-Konzept weder fachwissenschaftlich klar eingrenzbar ist noch, dass das Aufgabenfeld von Bildung für nachhaltige Entwicklung klar umrissen ist (vgl. de Haan/Bormann 2008: 7). Zwei wesentliche Aspekte werden unterschieden. Zum einen kommt der formellen Bildung (z.B. Schulbildung, berufliche Bildung, Hochschulbildung) eine grundlegende Funktion für die Sicherung des Bildungsstands, auch mit Blick auf zukünftige Generationen, zu. Zum anderen ist es wichtig, das Thema nachhaltige Entwicklung als Bildungsinhalt in der formellen und informellen Bildung zu etablieren (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012: 211ff.). Bildung für nachhaltige Entwicklung hat im schulischen und hochschulischen Bereich in Deutschland in den letzten Jahren bereits einige Wirkung entfalten können (vgl. Stoltenberg/Burandt 2014). Auch in der beruflichen Ausbildung gibt es mittlerweile BNE-bezogene Angebote (vgl. Hemkes et al. 2013; Tiemeyer et al. 2004). Für die berufliche Weiterbildung ist das Thema BNE allerdings noch als relativ neu und unbearbeitet einzustufen, obwohl Unternehmen ein entscheidender Einfluss bei der Bewältigung globaler ökologischer und sozialer Herausforderungen zukommt. Hier ist ein großer Forschungsbedarf auszumachen. Im Folgenden werden einige aktuelle Bildungsansätze im Bereich Nachhaltigkeit bei Unternehmen vorgestellt.

2.2 Wissen über nachhaltiges Wirtschaften im Unternehmenskontext als erster Schritt zum Kompetenzerwerb

Die Literatur zur Operationalisierung des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung auf Ebene des einzelnen Unternehmens, z.B. im Sinne eines Nachhaltigkeitsmanagements oder verschiedener Maßnahmen der Corporate Social Responsibility (CSR), ist mittlerweile relativ umfangreich (vgl. Baumast/Pape 2013; Schaltegger/Wagner 2006; Baumgartner 2007; Schaltegger et al. 2003). Die Frage ist, wie diese Erkenntnisse und Konzepte in das Unternehmen gelangen, um dort Wirkung zu entfalten. Es zeigt sich, dass das Schaffen von Positionen für ein Nachhaltigkeitsmanagement oder die Nachhaltigkeitsberichterstattung als Kommunikationsinstrument noch keine ausreichenden Maßnahmen darstellen, sodass Unternehmen einen faktischen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten können. Es ist vielmehr nötig, aus dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ein Leitbild für die Unternehmenskultur abzuleiten, welches als Grundlage dient, um Geschäftsprozesse (Strategien, Strukturen, Produkte) im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung operationalisieren zu können (vgl. Ackermann et al. 2013: 63ff.).

„Unternehmen kommt für die Umsetzung nachhaltiger Entwicklung eine in verschiedener Weise zentrale Bedeutung zu. Als Hersteller von Gütern und Dienstleistungen beeinflussen sie mit ihren investitions-, produkt- und produktionsprozessbezogenen Entscheidungen sowie mit der Durchführung (oder dem Unterlassen) von Forschung, Aus- und Weiterbildung direkt die Entwicklung von Ressourcenverbrauch, Umweltbelastungen oder von Art und Umfang des Einsatzes der Faktoren Kapital, Arbeit und Wissen“ (Grunwald/Kopfmüller 2012: 182).

Das Durchführen von Bildungsmaßnahmen kann demnach einen entscheidenden Einfluss darauf haben, inwieweit ein Unternehmen in der Lage ist, die eigene Geschäftsstrategie und Unternehmenskultur ‚nachhaltigkeitskompatibel‘ zu gestalten. Lernangebote, die den Zusammenhang von nachhaltiger Entwicklung und Unternehmenstätigkeiten berücksichtigen, fallen z.T. sehr unterschiedlich aus (siehe Kap. 4.2). Teilweise werden ähnliche Inhalte, die auf ein Verständnis von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung (oder Teilaspekten davon) abzielen, unter anderen Begriffen als der Bildung für nachhaltige Entwicklung subsumiert. So gilt das Thema „Globales Lernen“ mittlerweile in der Erwachsenenbildung und im Zusammenhang mit Personalentwicklung in Unternehmen als eigenständiges bildungswissenschaftliches Arbeitsfeld (vgl. Mitschke/Wick 2012: 05-2). Des Weiteren gibt es vermehrt Studien zu „ecological skills“ (vgl. cedefop 2010). Diese haben sich noch vor einigen Jahren hauptsächlich auf die Entwicklung grüner Wirtschaftszweige fokussiert. Heute wird allerdings erkannt, dass der ökologische Wandel kein Nischenphänomen ist und daher „das Potenzial besitzt, die Qualifikationsanforderungen in allen Berufen und für alle Arbeitskräfte zu verändern, denn Umweltbewusstsein und ökologisch verantwortungsbewusstes Handeln werden von jedem Verbraucher, Arbeitnehmer und Unternehmen verlangt“ (Marsden 2012: 13). Vor dem Hintergrund spezifischer ökologischer Probleme fokussierten sich Forschungsprojekte im weiten Feld der Bildung für nachhaltiges Wirtschaften bisher vor allem auf das produzierende Gewerbe (vgl. Klinke et al. 2013; Baumast/Pape 2013; Corsten/Roth 2012). Der Dienstleistungssektor, und damit auch die Finanzindustrie, sind von Forschungsarbeiten noch weitestgehend ausgenommen, bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Philipps et al. 2012; Barthruff/Sander 2012). Finanzunternehmen können vor allem über die Art und Weise der Geldverwendung (z.B. Kreditvergabe, Anlage- und Wertpapiergeschäfte u.ä.) einen Beitrag zu nachhaltigem Wirtschaften leisten. Unsere Analyse von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Finanzdienstleister im deutschsprachigen Raum hat gezeigt, dass das Thema Nachhaltigkeit bzw. zukunftsfähiges Wirtschaften bisher, wenn überhaupt, einen marginalen Bildungsinhalt darstellt (vgl. Remer et al. 2013).

3. Der Weg zum konkreten Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“

Bei der Entwicklung von nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangeboten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist darauf zu achten, dass Anschlussfähigkeit zur beruflichen Praxis der Lernenden gegeben ist. Es ist zielführender, die Unternehmenspraxis der Teilnehmenden als Ausgangspunkt zu nehmen, um den konkreten Beitrag des eigenen Wirtschaftssektors bzw. der eigenen Geschäftsprozesse zu einer nachhaltigen Entwicklung zu verdeutlichen (vgl. Kuhlmeier/Vollmer 2013: 11). Dieser Ansatz ist

auch ein Kernelement der wissenschaftlichen Weiterbildung im Sinne des Studica-Projekts.

Das *Sozial verantwortliche Finanzwesen* (SvF) beschreibt einen Bereich, der in den letzten Jahren gesellschaftlich und politisch an Relevanz gewonnen hat. Es geht dabei v.a. um die Frage, wie das Finanzwesen sozial verantwortungsvoll gestaltet werden kann (vgl. Ulshöfer/Feuchte 2011). Obwohl es auf Grund der Aktualität und Komplexität des Themas sinnvoll erscheint, gibt es bisher kaum eine wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Hochschullehre oder wissenschaftlichen Weiterbildung mit dieser Thematik (vgl. Remer et al. 2013: 28).

Zur Konkretisierung der einzelnen Lernangebote im Studienbereich *Sozial verantwortliches Finanzwesen* des Studica-Projekts wurde eine Erhebung der Lernbedarfe vorgenommen. Es wurde auf der einen Seite untersucht, welche Lernbedarfe sich von Seiten der Praxis ergeben, und auf der anderen Seite, welche Lernangebote in diesem Themenbereich v.a. im Hochschulkontext bereits vorliegen (Marktanalyse). Die so entstandene Lücke der benötigten, aber nicht abgedeckten Lernbedarfe innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt den Ausgangspunkt der Lernangebote im Studienbereich *Sozial verantwortliches Finanzwesen* dar.

In einer Literaturrecherche wurden zunächst Studien, die bestehende Lernbedarfe bzw. benötigte Kompetenzen für das *Sozial verantwortliche Finanzwesen* ermitteln, ausgewertet (vgl. Remer et al. 2013: 38).

Bei der Recherche der bereits bestehenden Lernangebote wurden sowohl die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich des Bankwesens untersucht als auch die akademischen Angebote zu dem Thema *Sozial verantwortliches Finanzwesen* und, weiter gefasst, zum Themengebiet *Nachhaltigkeit* (vgl. ebd.: 28ff.).

Die Lernbedarfserhebung mit VertreterInnen der beruflichen Praxis erfolgte methodisch in Form halboffener Interviews (vgl. ebd.: 43ff.). Angesprochen wurden Verantwortliche des Personalwesens und Vorstände verschiedener Banken. Des Weiteren wurde eine standardisierte Online-Befragung mit MitarbeiterInnen aus Finanzdienstleistungsberufen durchgeführt (ebd.: 50). Neben den Lernbedarfen ging es hier auch um eine Spezifizierung der Zielgruppe und der gewünschten Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Aus den empirisch ermittelten und durch eine Literaturrecherche ergänzten Lernbedarfen ergaben sich vielfältige Inhalte und Themen, die im Rahmen der Kompetenzorientierung im Projekt in Lernergebnisse übersetzt wurden und damit die Grundlage der Lernveranstaltungsgestaltung im Projekt Studica bilden (vgl. ebd.: 44ff.). Genannte Inhalte, wie beispielsweise Socially Responsible Investments, Nachhaltigkeitsratings, Environmental, Social and Governance (ESG)-Kriterien u.v.m. sind im Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“ zusammengefasst. Das Lernangebot richtet sich vor allem an FinanzberaterInnen und Bankangestellte, ist aber auch für MitarbeiterInnen aus Stiftungen oder NGOs relevant.

Teilweise können die genannten Lerninhalte und Lernergebnisse durch bestehende Angebote der Alanus Hochschule abgedeckt werden. Ist dies nicht oder nur teilweise möglich, werden neue Veranstaltungen konzipiert. Im Weiteren soll an Hand der Ver-

anstaltung „Nachhaltige Geldanlagen“ gezeigt werden, wie im Projekt Studica neue Veranstaltungen im Sinne einer wissenschaftlichen Weiterbildung konzipiert werden.

4. Kompetenzorientierung

Kompetenzentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der durch die Gestaltung von Lernprozessen gefördert werden kann. Dabei ist es wichtig, dass die Lernangebote kompetenzorientiert aufgebaut sind, um einen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Für die Entwicklung von neu entstehenden Lernangeboten im Studica-Projekt wurden Kriterien³ aufgestellt, die sich auf die methodisch-didaktische Ausrichtung beziehen. Dazu zählen neben der *Kompetenzorientierung* die damit einhergehenden Kriterien *Subjektorientierung*, *Transferorientierung*, *Bedarfsorientierung* und *Berücksichtigung von Erfahrungen*. Durch die Umsetzung der Kriterien in die Lernveranstaltung wird die individuelle Kompetenzentwicklung unterstützt.

Die Kompetenzorientierung wird getragen durch eine hohe *Subjektorientierung*, die im Studica-Modell durch Flexibilisierung und Individualisierung ohnehin gegeben ist. Wie im weiteren Verlauf näher beschrieben wird, ergibt sich die Subjektorientierung auch durch die individuellen Lernbedarfe der Teilnehmenden. Die Lern- und Lebensbiographien der Lernenden werden berücksichtigt und es wird an ihren vielfältigen Erfahrungen und an dem mitgebrachten Vorwissen angeknüpft (*Berücksichtigung von Erfahrungen*).

Hier setzt das Kriterium der *Bedarfsorientierung* an. Der Lernbedarf wurde im Vorfeld auf der Ebene der Unternehmen erhoben. Vor dem Seminar wird der Lernbedarf von den Dozierenden noch einmal auf individueller Ebene abgefragt. Dies kann per Email oder durch ein Internetformular erfolgen. Ziel einer individuellen Bedarfsanalyse ist es, im Seminar auf die gewünschten Inhalte und Fragen ausführlich eingehen zu können. Die Weiterbildungsbedürfnisse der Teilnehmenden können so aktiv eingebracht werden.

Um Lernen nachhaltig auszurichten, wird in den neu entwickelten Seminaren Wert auf die Möglichkeit der *Transferorientierung* gelegt. Die Teilnehmenden können im eigenen Arbeitsumfeld ein Praxisprojekt durchführen, welches durch die Dozierenden begleitet wird. Durch eine unmittelbare Anwendung des Erlernten in einem realen Kontext wird die Handlungskompetenz der Teilnehmenden gestärkt und die Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Wissenschaft gefördert. Über allem steht die *Kompetenzorientierung*:

„Bei der Entwicklung neuer Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Studica steht die Orientierung an Kompetenzen im Vordergrund. Vor diesem Hintergrund ist die Frage, wie Lern-Lehr-Prozesse zur Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen zu gestalten sind, wichtig. Hierbei lassen sich die folgenden Gestaltungsebenen voneinander unterscheiden: Programmentwicklung, Lern-Lehr-Arrangements, kompetenzorientierte Prüfungen, begleitende Förderung des Kompetenzerwerbs (z.B. Lern-Portfolio),

³ Diese sind zusammengetragen in der „Handreichung: Didaktisch-methodische Prinzipien für die Seminargestaltung“ und werden dort ausführlich behandelt (vgl. Bergstermann/Theis o.J.).

Unterstützung der Lernenden und Beratung (Kompetenzbilanz⁴)“ (Bergstermann/Theis o.J.).

Anspruch des Artikels ist es weniger, eine kritisch-konstruktivistische Herleitung zur Kompetenzorientierung im Allgemeinen vorzunehmen⁵; vielmehr möchten wir am Beispiel des ausgewählten Lernangebots zeigen, wie Kompetenzorientierung auf didaktisch-methodischer Seminarebene im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung verwirklicht werden kann.

4.1 Das Kompetenzmodell

Es gibt mittlerweile in vielen verschiedenen Bereichen die Verwendung eines Kompetenzbegriffs. Allein auf wissenschaftlicher Ebene gibt es mehrere Disziplinen, die einen Kompetenzbegriff vorweisen können: Psychologie, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaften und Soziologie. Auch die Bildungspolitik und einzelne Bildungseinrichtungen sowie Unternehmen beschäftigen sich zunehmend mit Kompetenzen und Kompetenzmodellen. Alle Kompetenzkonstrukte haben diese beiden Gemeinsamkeiten: Sie sind „relativ komplex“ und „situativ gebunden“ (vgl. Rost 2008: 62).

Das Studica-Projekt bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Unternehmen (im Bereich *Sozial verantwortliches Finanzwesen* insbesondere Kreditinstitute und andere Finanzdienstleistungsunternehmen) und Hochschule. Um eine Kompatibilität von Kompetenzentwicklung in beide Richtungen zu ermöglichen, haben wir ein Kompetenzmodell gewählt, welches dies berücksichtigt. Wir verwenden im Studica-Projekt das Kompetenzmodell von Erpenbeck und Heyse (2007).

Diesem ist folgende Definition von Kompetenzen zugrunde gelegt: „Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ (Erpenbeck/Heyse 2007: 159). Aufgeschlüsselt bedeutet dies, dass das, was vom Individuum selbstorganisiert wird – „in der Regel Handlungen⁶, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind“⁷ (ebd.: 159) – unterschiedliche Kompetenzen erfordert. Unter Dispositionen verstehen die beiden Autoren Anlagen,

⁴ Optional können Interessierte vor der Teilnahme an den Lernveranstaltungen eine Kompetenzbilanzierung durchlaufen. Diese verfolgt einen entwicklungsbezogenen Ansatz und die biographische Situation wird als Ausgangspunkt für den Reflexionsprozess genommen. Dadurch wird eine Perspektive auf die persönliche Weiterentwicklung möglich. Es kann ein gezielter Weiterbildungsbedarf herausgearbeitet werden (vgl. Theis/Bergstermann 2014).

⁵ Diese kann im Fachgutachten Kompetenzorientierung nachvollzogen werden: „Das Konzept einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen ist einerseits auf der Grundlage lehr-/lerntheoretischer bzw. didaktischer Auffassungen und andererseits vor dem Hintergrund bildungspolitischer Bestrebungen entstanden“ (Schaper 2012: 9ff.).

⁶ Handlungen werden von Erpenbeck und Heyse noch einmal unterteilt in reflexive, aktivitätsbezogene, geistig-instrumentelle und kommunikative Handlungen (2007: 159). Aus diesen vier Handlungstypen ergeben sich die entsprechenden Kompetenzbereiche, die im Text weiter vorgestellt werden.

⁷ Kompetenzmessung erfolgt in diesem Modell über die Performanz. Es handelt sich um einen funktionalen Ansatz, der die Systemtheorie zugrunde legt.

Fähigkeiten und Bereitschaften (vgl. ebd.: 159). Somit sind Kompetenzen Handlungen, die vom Individuum selbstorganisiert ausgeübt werden können.

Das Kompetenzmodell von Erpenbeck und Heyse beinhaltet verschiedene Kompetenzbereiche (vgl. ebd. 2007: 161):

- (1) Fachliche Kompetenzen, z.B.: Allgemeinwissen, Fachwissen, Sprachkenntnisse, EDV-Kenntnisse, Unternehmerisches Denken und Handeln, ...
- (2) Methodische Kompetenzen, z.B.: Analytisches Denken, konzeptionelle Fähigkeiten, strukturierendes Denken, Zusammenhänge von Wechselwirkungen erkennen, ...
- (3) Soziale Kompetenzen, z.B.: Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungsbereitschaft, Konsensfähigkeit, ...
- (4) Personale Kompetenzen, z.B.: Selbstreflexionsbereitschaft, Lernbereitschaft, Risikobereitschaft, Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Begeisterungsfähigkeit, ...
- (5) Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, z.B.: Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Tatkraft, Belastbarkeit, Optimismus, Initiative, ...

Das Kompetenzmodell bietet somit eine Möglichkeit, die verschiedenen Kompetenzen zu strukturieren und in Bereiche zu gliedern.

Für die individuelle Handlungsfähigkeit sind neben den Kompetenzen auch subjektive Regeln, Normen und Werte entscheidend:

„Kompetenzen schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikation ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als „Ordner“ des selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007: 45).

Dabei haben die verschiedenen Formen im Kompetenzmodell unterschiedliche Aufgaben:

„Kompetenzen werden von Wissen *fundiert*, durch Werte *konstituiert*, als Fähigkeiten *disponiert*, durch Erfahrungen *konsolidiert* und auf Grund von Willen *realisiert*“ (Erpenbeck/Heyse 2007: 163).

Gerade die Bereiche Nachhaltigkeit und soziale Verantwortung von Unternehmen (CSR) im Allgemeinen als auch *Sozial verantwortliches Finanzwesen* im Besonderen thematisieren u.a. die moralischen Einstellungen und die dahinter liegenden persönlichen Werte einer Person. Dies sollte ein Modell für kompetenzorientiertes Lernen mitberücksichtigen können.

Handlungsleitende Werte sind entscheidend für unser Handeln. Sie beeinflussen zudem unseren Umgang mit Wissen, denn:

„Werte und Kompetenzen sind also für das Entscheiden und Handeln selbstorganisierter Individuen unerlässlich – selbstorganisierende Individuen bedürfen Werte und Kompetenzen zu ihrer Selbstorganisation. Je deutlicher Mitarbeiter als selbstorganisierende „Systeme“ aufgefasst werden können,

eine desto größere Rolle spielen Werte, Wertgefüge und Kompetenzen für ihre Arbeit“ (Erpenbeck/Heyse 2007: 137).

Hier werden die beiden Hauptgründe, die für dieses Kompetenzmodell sprechen, noch einmal zusammengeführt. Zum einen geht es um die Kompatibilität von Kompetenzen aus Unternehmens- und Hochschulsicht und zum anderen um die Bedeutung von Werten, die in das ausgewählte Kompetenzmodell integriert sind.

Ein ganzheitlicher Blick auf Kompetenzentwicklung wird innerhalb des Projekts *Studica* bei der Konzeptionierung für ausgewählte Lernangebote, insbesondere bei der methodisch-didaktischen Ausrichtung von Lernveranstaltungen, integriert mitgedacht.

4.2 Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung im Unternehmenskontext

In den vergangenen Jahren haben sich verschiedene AutorInnen mit der Identifizierung von Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung im Unternehmenszusammenhang auseinandergesetzt. Es geht dabei vor allem um die Frage, wie ein Unternehmen nachhaltig wirtschaften kann. Im Folgenden werden ausgewählte Studien zu betrieblichen Nachhaltigkeitskompetenzen vorgestellt. Die daraus gewonnenen Nachhaltigkeitskompetenzen werden anschließend auf der Ebene allgemein formulierter Lernergebnisse für nachhaltiges Wirtschaften nach dem oben beschriebenen Kompetenzmodell kategorisiert.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist an Kompetenzmodellen orientiert, denn Zielsetzung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist es, eine spezifische Handlungskompetenz zu erwerben. De Haan hat dazu das Konzept der *Gestaltungskompetenz* entwickelt. Diese setzt sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen, z.B. aus der Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation, der Kompetenz interdisziplinär zu arbeiten und der Kompetenz vorausschauend zu denken (vgl. de Haan 2002: 15). Das Konzept der *Gestaltungskompetenz* von de Haan dient z.B. auch der Ableitung von BNE-Kompetenzen im Unternehmenskontext.

Systematisch haben sich mit der Frage betrieblicher Nachhaltigkeitskompetenzen Klemisch et al. (2008) befasst, ausgehend von zwei Modell-Versuchen im Bereich Aus- und Weiterbildung für Nachhaltigkeit im Handwerk und einem Projekt über nachhaltige Tourismuswirtschaft. Ihr Modell von Kompetenzen für nachhaltiges Handeln von Individuen ist angelehnt an die Idee der BNE-Gestaltungskompetenz, geht aber darüber hinaus (vgl. ebd.: 108ff.).

Im Projekt *Kona – Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Handeln* an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin wurden Management-Kompetenzzirkel und eine Marktanalyse (bestehende Aufbaustudiengänge und Weiterbildungsangebote zum Thema Nachhaltigkeit auf dem deutschen Bildungsmarkt) durchgeführt mit Blick auf die Frage, welche Kompetenzen für nachhaltiges Handeln von Führungskräften notwendig sind und gefördert werden können. Darüber hinaus fanden ExpertInnengespräche mit Nachhaltigkeitsakteuren statt. Mit den im Projekt entwickelten Verfahren lassen sich passgenaue, unternehmensspezifische Kompetenzentwicklungsmaßnahmen im Bereich Nachhaltigkeit realisieren (vgl. Grothe/Fröbel 2012: 2010).

Im Auftrag des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) hat das Collective Leadership Institute e.V. (CLI) eine Studie zum Aufbau von Führungskompetenz für Nachhaltigkeit in Unternehmen durchgeführt. Mit 38 Unternehmen und Institutionen wurden dazu Interviews geführt, zusätzlich gab es einen Dialogworkshop mit 24 TeilnehmerInnen. Die Studie zeigt Führungskompetenzen und Handlungsfelder für Nachhaltigkeit im Unternehmen auf (vgl. BMU 2008).

Der Umweltpsychologe Marcel Hunecke identifiziert für den Organisationskontext von Unternehmen drei wesentliche motivationale psychische Ressourcen für Verhaltensweisen, die einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten können: Selbstwirksamkeit, Solidarität und Sinnkonstruktion (vgl. Hunecke 2013: 80). Ausgelegt als personale Kompetenz finden sich diese auch in den unten aufgeführten Kompetenznennungen wieder. Hunecke betont dabei, dass die Förderung dieser Ressourcen sich nicht nur auf das Unternehmensziel im Sinne einer Gewinnmaximierung beziehen darf, sondern darüber hinausgehen muss. Für die Sinnkomponente bedeutet dies z.B., durch Personalentwicklungsmaßnahmen „die Arbeit im Unternehmen in einen größeren gesellschaftlichen oder transzendenten Sinnzusammenhang“ einzuordnen (ebd.: 95).

Im Folgenden sind die, aus den oben genannten Studien entnommenen, nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen den verschiedenen Kompetenzbereichen des vom Studica-Projekt genutzten Kompetenzmodells zugeordnet. Die aufgelisteten Kompetenzen werden ergänzt durch die im Projekt aus der Lernbedarfsanalyse zum *Sozial verantwortlichen Finanzwesens* abgeleiteten Lerninhalte, die in Form kompetenzorientierter Lernergebnisse umformuliert wurden und damit ebenfalls den Kompetenzbereichen im Kompetenzmodell zugeordnet werden können (vgl. Remer et al. 2013: 44ff.). So ergibt sich ein umfangreicher Katalog allgemeiner, betrieblicher Nachhaltigkeitskompetenzen:

Kompetenzbereiche	Lernergebnisse
Fachliche Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verschiedene Konzeptionen nachhaltiger Entwicklung verstehen und miteinander in Beziehung setzen können ▪ den Zusammenhang von globalen Wertschöpfungsketten und nachhaltiger Entwicklung verstehen ▪ die ökologischen und sozialen Auswirkungen der Geschäftstätigkeit des Unternehmens beurteilen (Folgenbewusstsein) ▪ Fachexpertise zu Nachhaltigkeit im eigenen Verantwortungsbereich entwickeln ▪ distanzierte Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder ▪ interdisziplinär arbeiten (z.B. wirtschaftsethische Fragestellungen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung verstehen)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ normativ-ethische Kompetenz (z.B. Prinzipien-, Wert- und Normdiskussion)
Methodische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abstraktionskompetenz ▪ Reflexionskompetenz ▪ ganzheitliches, vernetztes und vorausschauendes Denken ▪ Beschaffung gestaltungsrelevanter Informationen ▪ Strategiebildung und Projektmanagement zur Umsetzung von betrieblichen Nachhaltigkeitsmaßnahmen
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit zu Solidarität, Fairness im Umgang mit anderen, Chancengleichheit, Mitverantwortung, Empathie ▪ Kooperationsfähigkeit, gemeinsame Aufgabenlösung, Teamfähigkeit ▪ Nachhaltigkeitsstrategien/-maßnahmen kommunizieren ▪ Kompromissbereitschaft, Konsensfähigkeit ▪ Integrationsfähigkeit ▪ mit interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen arbeiten ▪ interkulturelle Kompetenz ▪ Neuem gegenüber kooperativ aufgeschlossen sein
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstwirksamkeit, Sinnkonstruktion, Bereitschaft zur Selbstentwicklung ▪ Engagement, Motivationsfähigkeit, Kreativität und Phantasievermögen
Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltungswille, Tatkraft, Optimismus ▪ Initiative, Partizipationskompetenz, Experimentierfreude, Innovationsbereitschaft

Tabelle 1: Kompetenzen im Berufskontext nachhaltiges Wirtschaften (kategorisiert im Kompetenz-Modell) (Quelle: eigene Darstellung)

Ausgehend von den in der Tabelle 1 dargestellten allgemeinen, betrieblichen Nachhaltigkeitskompetenzen (bzw. möglichen Lernergebnissen auf Seminarebene) werden diese im Folgenden auf Ebene des Finanzdienstleistungssektors im Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“ konkretisiert. Zunächst erfolgt dazu eine Erläuterung des kompetenzorientierten Lernens im Studica-Projekt.

4.3 Kompetenzen und Lernergebnisse

Die Kompetenzorientierung im konkreten Lernangebot beginnt mit der Formulierung von Lernergebnissen.⁸ Der Zusammenhang von Kompetenzorientierung und Lernergebnissen ist banal: Lernergebnisse beschreiben Kompetenzen, insofern sie kompetenzorientiert formuliert sind. Ausgangspunkt und Mittelpunkt einer kompetenzorientierten Lehre sind demnach die Lernergebnisse. Diese definieren, was die Seminarteilnehmenden am Ende des Lernprozesses können. Von dort aus wird das Lernangebot entlang des „Constructive-Alignment“-Konzepts (vgl. Biggs/Tang 2007) geplant, d.h. Lern-, Lehr- und Prüfungsmethoden werden auf die Lernergebnisse ausgerichtet und aufeinander abgestimmt.

Im Studica Projekt findet in den transferorientierten Seminaren,⁹ zu denen das hier dargestellte Lernangebot zählt, Kompetenzorientierung bzw. die Formulierung von Lernergebnissen auf vier Ebenen statt:

1. Ebene: Themen- bzw. Handlungsfelder¹⁰

Es handelt sich um eine veranstaltungsübergreifende Darstellung von Kompetenzen. Lerninhalte werden nach Themen- bzw. Handlungsfeldern zusammengefasst, die sich aus Prozessen und Handlungen aus der Praxis ergeben. Daraus werden Lernergebnisse auf Ebene der Themenfelder formuliert. Dies entspricht sogenannten Kompetenzprofilen. Anforderungen an die Teilnehmenden werden über die Lernergebnisse transportiert.

2. Ebene: Lernangebot

Auf der darunter liegenden Ebene werden Lernergebnisse auf der Seminarebene formuliert. Damit wird beschrieben, was die Teilnehmenden im Seminar lernen bzw. am Ende können. Diese Lernergebnisse beziehen sich auf alle an dem Seminar teilnehmenden Personen. Die didaktisch-methodische Ausrichtung des Lernangebots orientiert sich an den Lernergebnissen.

3. Ebene: Praxisprojekt

Neben den allgemeinen Lernergebnissen sehen die transferorientierten Seminare individuelle Lernergebnisse vor, die in der jeweiligen Praxisphase erworben werden. Die Durchführung von individuell zugeschnittenen Praxisprojekten in den einzelnen Unternehmen bzw. Organisationen ermöglicht eine auf die persönlichen Bedarfe ausgerichtete Kompetenzentwicklung.

⁸ Es gibt bereits zahlreiche Handreichungen zur Formulierung von Lernergebnissen, die das Vorgehen konkret beschreiben und Unterstützung bieten. Eine aktuelle Handreichung zu diesem Thema ist im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ entstanden. Die Handreichung von Bergstermann et al. (2013) lässt sich online abrufen.

⁹ Es handelt sich bei den transferorientierten Seminaren um Seminare, die die Möglichkeit bieten eine Praxistransferphase anzuschließen. Der methodisch-didaktische Aufbau wird im weiteren Verlauf konkretisiert (vgl. 4.6).

¹⁰ Die Studiengangsebene entfällt, da die Angebote im Projekt Studica als wissenschaftliche Weiterbildung angeboten werden.

4. Ebene: Prüfung

Auch die Prüfungen in den transferorientierten Seminaren sind kompetenzorientiert angelegt. Die Teilnehmenden können über die Praxisprojekte, einen dazugehörigen Bericht bzw. eine Präsentation, die Reflexion ihrer gemachten Erfahrungen und den dadurch entstandenen Kompetenzzuwachs ihr Können, zeigen und darstellen.

Die Formulierung von Lernergebnissen wird durch das oben vorgestellte Kompetenzmodell unterstützt. So erfolgt eine Einteilung der Lernergebnisse nach den fünf Kompetenzbereichen, die oben beschrieben wurden. Sie dienen dazu, das Kompetenzentwicklungspotential zu benennen und Raum für die Kompetenzentwicklung durch eine ermöglichungsdidaktische Haltung und den Einsatz entsprechender Methoden zu geben.

„Kompetenzen sind Hypothesen darüber, über welche Ausstattung Personen verfügen, um mit künftigen, neuen Aufgaben zurechtzukommen. Das Wort Kompetenz ist somit als Übergangsbegriff zwischen vergangenem Verhalten und künftigen Anforderungen zu verstehen“ (Lang-von Wins/Triebel 2012: 91).

Genau an diesem Übergang¹¹ setzen die Lernergebnisse an.

4.4 Lernergebnisse auf Seminarebene

Das Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“ ist wie folgt aufgebaut:

- Teil 1: *Online-Selbstlernphase* und *Präsenzphase* (Schwerpunkt Wissensaneignung)
- Teil 2: *Praxistransferphase* und *Abschlussworkshop* (Schwerpunkt Theorie-Praxis-Transfer)

Für das Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“ werden zunächst die allgemeinen Lernergebnisse genannt, die für alle Seminarteilnehmenden gelten. Sie setzen sich zusammen aus den Kompetenzen, die im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung für den Unternehmenskontext (insbesondere für Finanzdienstleistungsunternehmen) entwickelt werden sollen, und den Kompetenzen, die sich aus der methodisch-didaktischen Umsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben. Bei den allgemeinen Lernergebnissen in diesem Lernangebot steht zunächst die Entwicklung von Fachkompetenzen im Vordergrund. Die Entwicklung von methodischer, sozialer und personaler Kompetenz wird dabei mitberücksichtigt.

¹¹ Im Rahmen von Studica besteht die Möglichkeit, im Vorfeld an einer Kompetenzenbilanz teilzunehmen. Mit Hilfe dieses Instruments zur Kompetenzbilanzierung ist es möglich, das Entwicklungspotential zunächst auf Themenbereichsebene zu generieren. Eine konkretere Möglichkeit zur Identifizierung des Entwicklungspotenzials ist der Weg über eine vorherige Bedarfsanalyse auf Seminarebene. Die Kompetenzenbilanz von PerformPartner (www.performpartner.de) wird ausführlich von Lang von Wins und Triebel (2012) beschrieben. Diesem Verfahren liegt das Kompetenzmodell von Erpenbeck und Heyse (2007) zugrunde, so dass auch an dieser Stelle eine Anschlussfähigkeit gegeben ist.

Kompetenzbereiche	Lernergebnisse
Fachliche Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verschiedene Konzeptionen nachhaltiger Entwicklung miteinander in Beziehung setzen ▪ verschiedene disziplinäre Perspektiven auf den Zusammenhang von Kapitalmarktgeschäften und nachhaltiger Entwicklung erläutern (u.a. wirtschaftswissenschaftlich, moralphilosophisch) ▪ den Beitrag von verschiedenen Geldanlagegeschäften in Bezug auf das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung beurteilen ▪ Nachhaltigkeitsaspekte bei der Analyse und Konzeption von Geldanlagen berücksichtigen ▪ nachhaltige Geldanlagen in beratende Tätigkeiten integrieren
Methodische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abstraktions- und Reflexionskompetenz ▪ Rezeption wissenschaftlicher Texte und Textpräsentation ▪ Nutzung von E-learning (z.B. Webinare, Lernplattform)
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperationsfähigkeit und gemeinsame Aufgabenlösung
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitschaft zur Selbstentwicklung
Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltungswille ▪ Innovationsbereitschaft

Tabelle 2: Allgemeine Lernergebnisse im Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“ mit Bezug auf betriebliche Nachhaltigkeitskompetenzen für Finanzdienstleistungsberufe und Kompetenzen der wissenschaftlichen Weiterbildung (kategorisiert im Kompetenz-Modell) (Quelle: eigene Darstellung)

4.5 Individuelle Lernergebnisse

Transferorientierte Lernangebote bei Studica sehen zusätzlich individuelle Lernergebnisse (Ebene 3) vor, im Unterschied zu den oben beschriebenen allgemeinen Lernergebnissen (Ebene 2). Individuelle Lernergebnisse ergeben sich über die jeweiligen Praxisprojekte, die während der Transferphase durchgeführt werden. Dazu werden im Vorfeld mit den Dozierenden die individuellen Handlungskontexte und die damit

verbundenen Lernergebnisse abgestimmt.¹² Insbesondere in diesem zweiten Teil des Seminars (*Praxistransferphase* und *Abschlussworkshop*) wird Raum geschaffen, um Methodenkompetenzen sowie soziale und personale Kompetenzen zu entwickeln. Die Fachkompetenz bezieht sich vor allem auf das nötige Wissen zur Entwicklung und Umsetzung des eigenen Praxisprojekts.

Mögliche Beispiele für Praxisprojekte sind:

- „Nachhaltige Geldanlagen“ in das Angebotsportfolio eines Finanzdienstleisters aufnehmen und dazu eine Begründung gegenüber der Geschäftsleitung erarbeiten,
- eine Analyse zu Mikrokreditfonds durchführen,
- Beratung zum Thema „Klimabewusst Geld anlegen“ einführen.

Daraus lassen sich exemplarisch an dem erstgenannten Beispiel folgende individuelle Lernergebnisse ableiten:

Kompetenzbereiche	Lernergebnisse
Fachliche Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ das Konzept „Nachhaltige Geldanlagen“ erklären können (Hintergrund, Verbreitungsgrad, Performance- und Risikofragen behandeln) ▪ die Vor- und Nachteile einer Einführung „Nachhaltiger Geldanlagen“ in das Angebot des Finanzdienstleisters erläutern können
Methodische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ systematisches, analytisches und strategisches Denken ▪ eine Präsentation erarbeiten ▪ Projektmanagement (Zeit-, Kosten- und Aufgabenplanung zur Umsetzung der Maßnahme vorbereiten)
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kommunikationsfähigkeit
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engagement ▪ Motivationsfähigkeit ▪ Selbstdarstellung
Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltungswille ▪ Innovationsbereitschaft

Tabelle 3: Individuelle Lernergebnisse im Lernangebot „Nachhaltige Geldanlagen“ (kategorisiert im Kompetenz-Modell) (Quelle: eigene Darstellung)

¹² Die Personen, die vorab eine Kompetenzenbilanz durchlaufen haben, sind in der Lage ihre Lernergebnisse eigenständig zu benennen.

Nach der Klärung der zu erzielenden Lernergebnisse auf allgemeiner und individueller Ebene geht es in den nächsten Schritten um den methodisch-didaktischen und inhaltlichen Aufbau des Seminars, insbesondere mit Blick auf kompetenzorientiertes Lernen.

4.6 Methodisch-didaktischer Aufbau

Die Planung der Veranstaltung beginnt mit den Lernergebnissen.¹³ Daran schließt sich die Frage an, welche Methoden die Teilnehmenden benötigen, um die Lernergebnisse zu erreichen (vgl. Bergstermann et al. 2013: 20ff.).

Die *Selbststudienphase* dient der Vorbereitung auf die Präsenztage des Lernangebots. Während der *Selbststudienphase* machen sich die Teilnehmenden über einen zur Verfügung gestellten Reader mit ausgewählten Texten und darauf aufbauenden Reflexionsfragen mit dem Thema vertraut. Dafür ist ein Zeitraum von acht Wochen vorgesehen (100 Stunden Eigenstudium). Während der *Selbststudienphase* haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, über eine Lernbedarfsfeststellung auf Seminarebene ihre individuellen Lernwünsche, Erwartungen und Interessen mitzuteilen, die in die Durchführung des Lernangebots einfließen.

Im Anschluss an die *Selbststudienphase* findet eine *Präsenzphase* statt (ein Wochenende, ca. 20 Stunden Präsenzstudium). Hierbei geht es zunächst um die Reflexion der gelesenen Texte. Es wird Raum geschaffen, damit die Teilnehmenden die Inhalte zu ihrer eigenen beruflichen Praxis und ihrem Erfahrungshintergrund in Beziehung setzen können (kontinuierliche Reflexionsschleifen). Die Präsenzveranstaltung wird ergänzt durch Gruppenarbeiten sowie fachliche Inputs der Dozierenden und externen ReferentInnen. Bereits während der Vorbereitungs- und Präsenzphase spielt die Reflexion für den Lernprozess eine entscheidende Rolle. Es gilt,

„(...) neben der Einübung von Anwendungs- und Praxisfähigkeiten auch Reflexionselemente in den Lernprozess zu integrieren. Hiermit wird insbesondere das vertiefte intellektuelle Durchdringen und Beurteilen der fachlichen Praxis ermöglicht und der Aufbau metakognitiver Fähigkeiten im Umgang mit Praxisanforderungen gefördert“ (Schaper 2012: 58).

In der sich anschließenden *Praxistransferphase*¹⁴ führen die Teilnehmenden in ihrem Arbeitsumfeld ein Praxisprojekt durch (ca. drei bis fünf Monate). Die Praxisphase hat eine wichtige Bedeutung, denn sie lässt individuelle Lernpfade entstehen. Es findet eine Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess statt. Denn die Teilnehmenden werden während der *Praxistransferphase* mit verschiedenen Praxisproblemen und Herausforderungen konfrontiert. „Echte Lernprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass

¹³ Eine ausführliche Beschreibung der Lernergebnisorientierung am Beispiel des Seminars „Nachhaltiges Bankwesen“ findet sich in Wascher (2014).

¹⁴ Die Praxistransferphase wird nicht als obligatorischer Bestandteil der Lernveranstaltung verlangt, um ein hohes Maß an Flexibilität für die Teilnehmenden zu ermöglichen. Ein praxisbezogenes Forschungsprojekt kann innerhalb von Studica auch unabhängig von einzelnen Lernveranstaltungen gewählt werden (siehe Konzept der *Forschungswerkstatt* und *Praxisprojekt* in Brater et al. 2014). Die Durchführung eines Praxistransferprojekts wird allerdings von Seiten der Studica-Beratung empfohlen, um eine optimale Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

man etwas Neues ausprobiert und dabei auch Fehler machen kann“ (Erpenbeck/Sauter 2013: 69). Dahinter stecken die beiden Ansätze *Learning by doing* und *Training on the Job*. Die Vorbereitung des Praxisprojekts setzt einen reflektierten Umgang mit der eigenen Praxis voraus und wird durch ein oder zwei begleitende Webinare (d.h. virtuelle Seminare) unterstützt, damit die Teilnehmenden den Praxisprojektverlauf stetig weiter reflektieren.

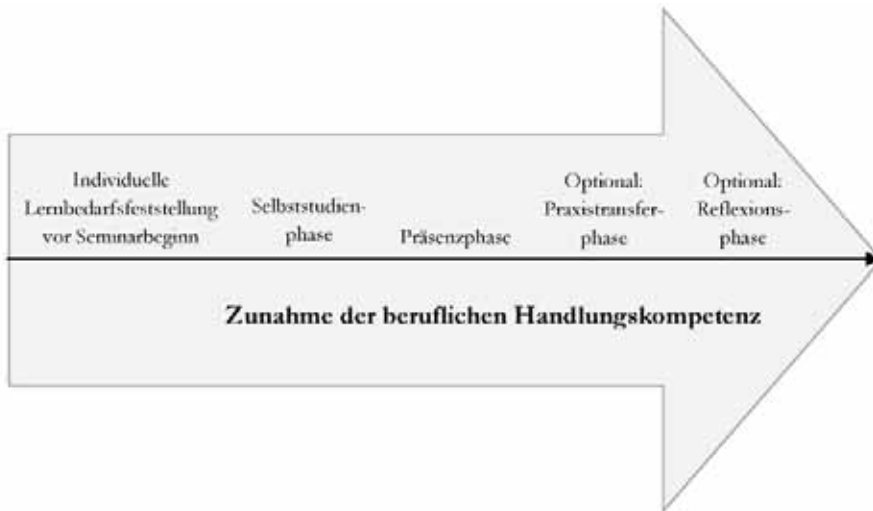


Abbildung 1: Seminaaraufbau mit zunehmender Entwicklung der Handlungskompetenz (Quelle: in Anlehnung an Bergstermann/Theis 2014)

Im *Abschlussworkshop* stellen die Teilnehmenden ihre Projekte den anderen Seminarteilnehmenden vor (kompetenzorientierte Prüfungsleistung). Sie schildern ihr Vorgehen, aufgetauchte Umsetzungsschwierigkeiten, ihren Lernzuwachs, die gemachten Erfahrungen sowie die nächsten Schritte. Gemeinsam reflektieren die Teilnehmenden den Theorie-Praxis-Transfer (u.a.: Wie kann das theoretisch Gelernte mit praktischen Beispielen belegt oder widerlegt werden?). Reflexionsfähigkeit ist eine wichtige personale Kompetenz. Hinter dem methodisch-didaktischen Aufbau steckt ein ermöglichungsdidaktischer Ansatz, wie ihn Arnold maßgeblich geprägt hat (vgl. Arnold 1996; Arnold/Schübler 2003). Eine wichtige Rolle spielt zudem das Modell des „Reflective Practitioner“ von Donald A. Schön (1983; 1987). Dieser Ansatz geht von einer beständigen Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Praxis und den dahinter stehenden Erfahrungen aus, die Bestandteil der wissenschaftlichen Reflexion werden.

Es ist denkbar, zu diesem *Abschlussworkshop* weitere Personen aus den Unternehmen der Teilnehmenden einzuladen, die an dem Praxisprojekt von Unternehmensseite involviert waren. Führungskräfte könnten darüber in den Lernprozess eingebunden werden und haben so die Mitarbeiterentwicklung besser im Blick. Eine Teilnahme von Personalverantwortlichen am *Abschlussworkshop* unterstützt die Transferförderung. Den methodisch-didaktischen Aufbau der Veranstaltung verdeutlicht Abbildung 1.

4.7 Inhaltlicher Aufbau

Ausgehend von der Bestimmung der Lernergebnisse werden die Lerninhalte festgelegt, die zum Lernerfolg beitragen sollen. Für die Behandlung des Themas nachhaltiges Wirtschaften, insbesondere nachhaltiges Finanzwesen, kann dabei nicht allein auf klassische betriebswirtschaftliche Literatur zurückgegriffen werden, denn die Frage, was unter nachhaltiger Entwicklung verstanden werden kann, erfordert einen inter- und transdisziplinären Zugang (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2013). Inhaltlich werden im Seminar Fragen behandelt, die sich mit den konzeptionellen Unterschieden zwischen starker und schwacher Nachhaltigkeit auseinandersetzen oder der Frage, ob es überhaupt eine Theorie nachhaltiger Entwicklung geben kann und soll. Es wird explizit zwischen normativen und deskriptiven Aspekten der Nachhaltigkeitsidee differenziert. Um ein Verständnis für diese Differenzierung zu ermöglichen, werden im Seminar einführende Texte in Moraltheorie und angewandte Ethik (insbesondere Wirtschaftsethik, aber auch Umweltethik) behandelt. Eine besondere Herausforderung besteht darin, die wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze zur Kapitalmarkttheorie und zur Bankbetriebslehre, die (überwiegend) aus einer utilitaristisch oder kontraktualistisch geprägten Ethiktradition stammen, mit der Nachhaltigkeitsidee in Verbindung zu setzen. Dazu gibt es bisher sehr wenig Literatur, die sich explizit mit normativen Annahmen auseinandersetzt. Eine Ausnahme stellt z.B. die auf der Diskursethik beruhende Arbeit von Schaefers dar (2013). Im zweiten Teil des Seminars werden praktische Ansätze des Nachhaltigkeitsmanagements deutscher Finanzinstitute betrachtet und mit der theoretischen Perspektive der Banken- und Finanzmarktethik und Verantwortung von Unternehmen für eine nachhaltige Entwicklung in Verbindung gesetzt. Dabei wird sowohl mit Studien als auch mit Nachhaltigkeitsberichten ausgewählter Unternehmen und Investmentfonds gearbeitet. Einen weiteren Diskussionsbaustein bilden Materialien von Nicht-Regierungs-Organisationen, die sich mit der Verantwortung von Finanzinstituten auseinandersetzen. Schlussendlich sind die Beiträge der Seminarteilnehmenden aus ihren jeweiligen Berufsfeldern und die Diskussion darüber ein wichtiger Lerninhalt für alle Beteiligten.

5. Ausblick

Die Operationalisierung von nachhaltiger Entwicklung in den Unternehmenskontext passiert nicht ‚einfach so‘. Sie setzt Lernprozesse voraus, die vor allem auf das Berufsfeld bzw. den betrieblichen Kontext zugeschnitten sein sollten und weiteren Kriterien für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung entsprechen. Die wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne des Studica-Projekts bietet dafür eine eigens konzipierte Lernumgebung, die es vor allem BerufspraktikerInnen ermöglicht, in ausgewählten Lernveranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug, betriebliche Nachhaltigkeitskompetenzen in ihrem Praxisfeld zu generieren. Letztendlich geht es darum, im eigenen Berufsfeld eine nachhaltigkeitspezifische Handlungskompetenz auszubilden, die einen faktischen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten kann.

Im Zeitraum von Januar bis Dezember 2014 fand die Erprobungsphase des Studica-Projekts statt. Durch das stetige Qualitätsmanagement, welches im Projekt angelegt ist, und durch die begleitende Projekt-Evaluation haben wir einen guten Einblick, inwiefern die Wissensaneignung und der Praxistransfer der einzelnen Teilnehmenden

gelingen.¹⁵ Wir gehen davon aus, dass das Lernangebot den Teilnehmenden beste Voraussetzungen bietet, um wirkungsvoll Kompetenzen im Bereich Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung entwickeln zu können. Die ersten Zwischenergebnisse der Evaluation einzelner Veranstaltungen im Studienbereich *Sozial verantwortliches Finanzwesen* lassen darauf schließen, dass die berufliche Handlungskompetenz für ein verantwortliches Finanzwesen bei den Seminarteilnehmenden gewachsen ist. So gibt ein Großteil der Personen an, dass sie die gute und offene Lernatmosphäre schätzen sowie die interessanten und breiten Einblicke in die Thematik. Die Teilnahme an Seminaren würde bei ihnen verstärkt dazu führen, dass sie zukünftig ihre eigene Arbeits- und Beobachtungspraxis situationsnah, professionell und theoriefundiert reflektieren. Auch bezogen auf die konkreten Lernergebnisse im Seminar „Nachhaltige Geldanlagen“ schätzen die TeilnehmerInnen ihren Kompetenzerwerb als erfolgreich ein.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, J./Müller, M./Dickebohm, N.* (2013): Nachhaltigkeit in Unternehmen. Konzepte zur Umsetzung, in: Baumast, A./Pape, J. (Hrsg.): Betriebliches Nachhaltigkeitsmanagement, Stuttgart: UTB, 102–122.
- Arnold, R./Schüßler, I.* (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, in: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 35, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R.* (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München: Vahlen-Verlag.
- Barthruff, C./Sander, C.* (2012): Die Relevanz von Nachhaltigkeitsaspekten für die Kreditvergabe. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Banken in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Forschungsbericht, Universität Stuttgart.
- Baumast, A./Pape, J.* (Hrsg.) (2013): Betriebliches Nachhaltigkeitsmanagement, 1. Aufl., Stuttgart: UTB.
- Baumgartner, R. J.* (Hrsg.) (2007): Unternehmenspraxis und Nachhaltigkeit. Herausforderungen, Konzepte und Erfahrungen, 1. Aufl., München/Mering: Hampp.
- Bergstermann, A./Cendon, E./Flacke, L. B./Friedrich, A./Hiltegerke, C./Schäfer, M./Strazny, S./Theis, F./Wachendorf, N. M./Wetzel, K.* (2013): Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Link: http://www.offene-hochschulen.de/download/_Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_extern.pdf (zuletzt abgerufen am 10.02.2015).
- Bergstermann, A./Theis, F.* (o.J.): Handreichung: Didaktisch-methodische Prinzipien für die Seminargestaltung (im Erscheinen).
- Bergstermann, A./Theis, F.* (2014): Die Entwicklung handlungssystematischer Lernangebote als neue Form des Zusammenwirkens zwischen Theorie und Praxis an Hochschulen, in: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2014, Heft 2, 50–56.
- Biggs, J./Tang, C.* (2007): Teaching for Quality Learning at University, 3rd Edition, New York: Open University Press.
- Brater, M./Bergstermann, A./Klocke, A./Rainer, M./Remer, S./Slomski, R./Theis, F./Wascher, E.* (2014): Beschreibung des Modells Studica. Wissenschaftliche Weiterbildung. Projekt Studica, Alanus Hochschule. Link: <http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&location>

¹⁵ Die ausführliche Evaluation des Studienbereichs *Sozial verantwortliches Finanzwesen* erscheint im Endbericht des Projekts Studica (voraussichtlich März 2015).

Data=1699%3Atx_dam%3A11281&cjuHash=3f7fd922fec07ba1beac8f2ad4f181f315ebce9e
(zuletzt abgerufen am 10.02.2015).

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU)* (2008) (Hrsg.): Nachhaltigkeit braucht Führung. bewusst – kompetent – praxisnah, Berlin: BMU.
- Cedefop* (2010): Skills for Green Jobs. European Synthesis Report, Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Corsten, H./Roth, S.* (Hrsg.) (2012): Nachhaltigkeit. Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung, 1. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Erpenbeck, J./Sauter, W.* (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze, Berlin/Heidelberg: Springer.
- Erpenbeck, J./Heyse, V.* (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L.* (2007) (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Grothe, A./Fröbel, A.* (2010): Kona – Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Handeln. Entwicklung von beruflichen Qualifizierungsinstrumenten im Kompetenzfeld Nachhaltigkeit, Abschlussbericht Forschungsassistentz 2008/09, Berlin.
- Grothe, A./Fröbel, A.* (2012): Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz für ein Nachhaltigkeitsmanagement unter Einsatz der Systeme KODE und KODEX zur hybriden Kompetenzerfassung, in: Erpenbeck, J. (Hrsg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung, Münster u.a.: Waxmann, 173–190.
- Grunwald, A./Kopfmüller, J.* (2012): Nachhaltigkeit. Eine Einführung, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- de Haan, G./Bormann, I.* (2008): Einleitung, in: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–12.
- de Haan, G.* (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 25/Heft 1, 13–20.
- Hemkes, B./Kuhlmeier, W./Vollmer, T.* (2013): Der BIBB-Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ Baustein zur Förderung gesellschaftlicher Innovationsstrategien, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 42/Heft 6, 28–31.
- Hunecke, M.* (2013): Psychologie der Nachhaltigkeit. Psychische Ressourcen für Postwachstumsgesellschaften, München: oekom verlag.
- Klemisch, H./Schlömer, T./Tenfelde, W.* (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden?, in: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103–122.
- Klinke, S./Rohn, H./Becke, G.* (Hrsg.) (2013): RessourcenKultur. Vertrauenskulturen und Innovationen für Ressourceneffizienz im Spannungsfeld normativer Orientierung und betrieblicher Praxis, 1. Aufl., Baden-Baden: Nomos.
- Kuhlmeier, W./Vollmer, T.* (2013): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung im Kontext der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Heft 24, 1–20. Link: http://www.bwpat.de/ausgabe24/kuhlmeier_vollmer_bwpat24.pdf (zuletzt abgerufen am 10.02.2015).

- Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2012): Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung, 2. Aufl., Berlin/Heidelberg: Springer.
- Marsden, J. (2012): Antizipation des Qualifikations- und Bildungsbedarfs in einer ökologischen Wirtschaft, in: FreQueNz-Newsletter, 13–14. Link: http://www.frequenz.net/uploads/tx_freqnewsletter/newsletter_2012_web.pdf (zuletzt abgerufen am 10.02.2015).
- Mitschke, R./Wick, A. (2012): Globales Lernen als Kriterium für Erwachsenenbildung und Personalentwicklung in Unternehmen, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Jg. 2012/Heft 16. Link: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf> (zuletzt abgerufen am 02.12.2014).
- Ott, K./Döring, R. (2011): Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit, 3. Aufl., Marburg: Metro-polis-Verlag.
- Philipps, S./Pratt, N./Raab, C./Wagner, T. (2012): Nachhaltige Finanzierung in mittelständischen Unternehmen, Wuppertal: UNEP/Wuppertal Institute Collaborating Centre on Sustainable Consumption and Production (CSCP).
- Remer, S./Bötschi, N. C./Klocke, A./Kühn, A./Kühn, J./Wascher, E. (2013): Lernbedarfe im Bankwesen in der Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fokus auf den Bereich Socially Responsible Banking (SRB), Projektbericht Arbeitspaket 1. Projekt Studica, Alanus Hochschule. Link: http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9589&juHash=1c2e977169135a9efdb4ae1196d5370268ddffab (zuletzt abgerufen am 10.02.2015).
- Rost, J. (2008): Zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61–73.
- Schaefers, K. (2013): Nachhaltiges Investieren. Ein wirtschaftsethisches Beratungskonzept, Dissertation, Universität Bamberg.
- Schaltegger, S./Wagner, M. (2006): Managing the Business Case for Sustainability. The Integration of Social, Environmental and Economic Performance, Sheffield, UK: Greenleaf.
- Schaltegger, S./Kleiber, O./Müller, J. (2003): Die „Werkzeuge“ des Nachhaltigkeitsmanagements. Konzepte und Instrumente zur Umsetzung unternehmerischer Nachhaltigkeit, in: Linne, G./Schwarz, M. (Hrsg.): Handbuch nachhaltige Entwicklung. Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?, Opladen: Leske + Budrich, 331–342.
- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lernen, Hochschulrektorenkonferenz.
- Schneidewind, U./Singer-Brodowski, M. (2013): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, Marburg: Metropolis.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in Profession, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoltenberg, U./Burandt, S. (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 567–590.
- Theis, F./Bergstermann, A. (2014): Kompetenzerfassung in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung, in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Jg. 21/Heft 4, 419–430.

- Tiemeyer, E./Baedeker, C./Rohn, H.* (2004): Qualifizierung für nachhaltiges Wirtschaften, in: *Berufsbildung*, Jg. 86/Heft 87, 55–57.
- Ulsböfer, G./Feuchte, B. (Hrsg.)* (2011): *Finanzmarktakteure und Corporate Social Responsibility. Ordnungspolitik - Transparenz – Anlagestrategien*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wascher, E.* (2014): Lernergebnisorientierung im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“, in: *Cendon, E./A. Prill (Hrsg.): Handreichung Lernergebnisse Teil 2. Anwendungsbeispiele einer outcomeorientierten Programmentwicklung*, 13–20. Link: http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A14254&juHash=b4c1da10bc351b4a2b669df12494ab240cc4bc88 (zuletzt abgerufen am 10.02.2015).