



AKADEMISCHE MARKETINGGESELLSCHAFT E.V.

Arbeitspapier

Herausgeber
Akademische Marketinggesellschaft e.V.

Nicole Brühl
Manfred Kirchgeorg

BWL & NACHHALTIGKEIT IM STUDIUM

Bestandsaufnahme und empirische Erkenntnisse
auf Grundlage einer Befragung von Studierenden
an deutschen Hochschulen



HHL LEIPZIG
GRADUATE SCHOOL
OF MANAGEMENT

LEHRSTUHL
FÜR MARKETINGMANAGEMENT
UND NACHHALTIGKEIT

ZUSAMMENFASSUNG

BWL & Nachhaltigkeit im Studium – Bestandsaufnahme und empirische Erkenntnisse auf Grundlage einer Befragung von Studierenden an deutschen Hochschulen

Arbeitspapier

Gegenstand:	Aktuelle Erkenntnisse zur Integration von Nachhaltigkeitsinhalten im BWL-Studium an deutschen Hochschulen aus Studentensicht
Art des Arbeitspapiers:	Studiendokumentation
Methode:	Befragung deutscher und internationaler Hochschulstudenten
Ziele:	<p>Systematische Erfassung der Integration von Nachhaltigkeitsinhalten in betriebswirtschaftliche Studiengänge an deutschen Hochschulen in Bezug auf:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Umfang und Form der Integration○ Zufriedenheit aus Studentensicht○ Bedeutung nachhaltigkeitsbezogener Lehrinhalte für die Wahl des Studiums○ gewünschter Umfang und der Form der Lehrinhalte○ Einfluss von Nachhaltigkeitsbewusstsein und Lebenszielen
Zentrale Ergebnisse:	<ul style="list-style-type: none">○ 78% der Studierenden geben an, dass sie während ihres bisherigen Studiums etwas über Nachhaltigkeits-themen gehört haben.○ Gemessen an der gesamten Studienzeit wird der Umfang des Nachhaltigkeitskontents insgesamt auf 18,8% eingeschätzt.○ Lediglich 21,9% sind ziemlich & 4,7% sehr zufrieden mit der Integration von Nachhaltigkeitskontent.○ Nur 11,7% sehen die Betriebswirtschaftslehre positiv & 2% als sehr positiv im Bezug auf Nachhaltigkeit an. 35,5% geben ein neutrales Urteil ab & 51% bewerten ihre Studiendisziplin als negativ.
Zielgruppe:	Hochschulen, Wissenschaft, Studierende, Unternehmen, Wirtschaftsverbände

Inhalt

1 Integration von nachhaltigkeitsorientierten Inhalten in die betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung – Notwendigkeit und Herausforderungen	1
2 Nachhaltigkeit im BWL-Studium	4
2.1 Bedeutung der Integration von Nachhaltigkeit in die Hochschullehre	4
2.2 Alternative Integrationsformen von nachhaltigkeitsorientierten Lehrinhalten	6
2.3 Ableitung von Untersuchungsfragen	8
3 Empirische Bestandsaufnahme von Integrationsperspektiven aus der Sicht von Studierenden	10
3.1 Befragungsdesign	10
3.2 Kennzeichnung des Untersuchungs-Samples	12
3.2.1 Soziodemografische Merkmale	12
3.2.2 Studiumbezogene Charakteristika	13
3.2.3 Lebensziele der Studierenden	15
3.2.3 Berufswunsch der Studierenden	19
3.2.5 Umwelt- und Nachhaltigkeitsbewusstsein der Studierenden	20
3.2.6 Beurteilung von Verantwortlichkeiten und Nachhaltigkeitsverhalten	23
3.2.7 Informationsverhalten der Studierenden	25
3.3 Integrationsumfang nachhaltigkeitsbezogener Studieninhalte aus Sicht der Studierenden	26
3.4 Zufriedenheit mit und Erwartungen an die Integration von nachhaltigkeitsbezogenen Lehrinhalten im BWL-Studium	32
3.5 Anregungen und Hinweise zur inhaltlichen und didaktischen Integration aus Studentensicht	34
3.6 Nachhaltigkeitsverhalten von lebenszielorientierten Studierenden-Clustern	36
3.7 Image der Betriebswirtschaftslehre im Bezug auf Nachhaltigkeit	40
4 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Implikationen	41

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Beispiel einer schematischen Darstellung des Triple-Bottom-Line-Ansatzes (Mayer, 2020).....	4
Abb. 2: Alters- und geschlechtsspezifische Verteilung der Studierenden (n=896)	12
Abb. 3: Größe des Ortes, an dem die Studierenden aufgewachsen sind (n=896).....	13
Abb. 4: Form der Hochschule, an der die Befragten studieren (n=896)	14
Abb. 5: Verteilung der Befragten auf Bachelor-, Master- und MBA-Studiengänge sowie verschiedene Studienformen (n=896).....	14
Abb. 6: Semesterbezogene Verteilung der befragten Studierenden (n=896)	15
Abb. 7a: Durchschnittsprofil der Wichtigkeit von Lebenszielen der Studierenden mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium (n=896).....	17
Abb. 7b: Prioritäten von Lebenszielen der Studierenden mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium	18
Abb. 8: Berufswunsch der Studierenden (n=896)	19
Abb. 9: Selbsteinschätzung des eigenen Umweltbewusstseins (n=896).....	21
Abb. 10: Wichtigkeit von gesellschaftlichen Problemen (n=896)	21
Abb. 11a: Erfassung von Umweltaffekten der Studierenden (n=896).....	22
Abb. 11b: Erfassung der Umweltkognition der Studierenden (n=896).....	23
Abb. 12: Nachhaltige Verhaltensweisen in der Selbsteinschätzung der Studierenden (n=896).....	23
Abb. 13a: Bewertung der Nachhaltigkeitsanstrengungen von unterschiedlichen Institutionen; deutsche Version (n=777).....	24
Abb. 13b: Bewertung der Nachhaltigkeitsanstrengungen von unterschiedlichen Institutionen; englische Version (n=119).....	24
Abb. 14: Informationsquellen der Studierenden in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen (n=896).....	25
Abb. 15: Ansprache von Nachhaltigkeitsthemen im Studium (alle Studierende n=896) ..	26
Abb. 16: Angaben von Studierenden im Masterprogramm, wann Nachhaltigkeitsthemen im Studium angesprochen wurden (n=387).....	26
Abb. 17: Integrationsformen für nachhaltigkeitsbezogene Studieninhalte (n=702).....	27
Abb. 18: Anteil von Nachhaltigkeitskontent am gesamten BWL-Studium (n=896)	27
Abb. 19a: Anteil von Nachhaltigkeitskontent in einzelnen Kursen	29
Abb. 19b: Anteil an Studierenden, die keinerlei Integration in den Kursen angeboten bekommen haben	29
Abb. 20: Verteilung der Cluster der Integrationsprofile	30
Abb. 21: Umfang von sozialen, ökologischen und ökonomischen Lehrinhalten im BWL-Studium (n=896).....	32
Abb. 22: Bei Wahl des Studienganges auf das Thema Nachhaltigkeit geachtet? (n=896).....	32
Abb. 23: Zufriedenheit mit der Integration von Nachhaltigkeitskontent im BWL-Studium (n=896).....	33
Abb. 24: Wunsch nach mehr Integration von Nachhaltigkeitsinhalten im Studium (n=896).....	34
Abb. 25: Offene Nennungen zur Ergänzung von nachhaltigkeitsbezogenen Lehrinhalten. (Gewünschte Inhalte nach Kategorisierung von Schlagwörtern, die zehn Mal oder öfter genannt wurden).....	35
Abb. 26: Präferenzen für Integrationsformen aus der Sicht von Studierenden.....	35
Abb. 27: Nennungen, was unter „andere Integrationsformen“ verstanden wird. (Hinweise, die drei Mal oder öfter genannt wurden).....	36
Abb. 28: Lebenszielcluster der Studierenden mit Mittelwerten (n=852).....	38
Abb. 29: Image der BWL im Bezug auf Nachhaltigkeit aus Sicht der Studierenden (n=896).....	40

1 Integration von nachhaltigkeitsorientierten Inhalten in die betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung – Notwendigkeit und Herausforderungen

Die Betriebswirtschaftslehre (BWL) gehört zu den beliebtesten Studienfächern in Deutschland. Im Wintersemester 2021/22 waren 2.946.141 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, von denen 240.866 BWL studierten (Statistisches Bundesamt, 2022; Janson, 2022). Passend hierzu resümieren Schwenker et al. im Vorwort ihres 2021 erschienenen Werkes ‚Erfolgsfaktor Betriebswirtschaftslehre: „Gute Betriebswirtschaftslehre geht also uns alle an.“‘ (Schwenker et al. 2021, S. 8). Aber was ist gute BWL? In Unternehmen tätige Führungskräfte zeigen sich gemäß einer Befragung damit zufrieden, dass im BWL-Studium vor allem analytisches, finanzielles und strategisches Denken geschult wird. Dieses strategische Denken sollte eine ganzheitliche Sicht unter Beachtung von ökologischen und sozialen Konsequenzen implizieren (Schwenker et al. 2021). Das wäre weitsichtig und zukunftsorientiert.

Aber wird das strategische Denken in der BWL gemäß dieses ganzheitlichen Anspruches heute im Studium überhaupt so vermittelt? Betrachtet man das Phänomen des rasant voranschreitenden Klimawandels, so wird aus heutiger Sicht deutlich, dass eine Vielzahl von Fehlentscheidungen im Rahmen von Produktions- und Konsumprozessen zu einem exponentiellen Anstieg von Treibhausgasen geführt hat. Weltweit werden die Faktenlage zum Klimawandel und deren Ursachen seit Jahrzehnten in Reports des Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) der United Nations dargelegt und mit Mahnungen verbunden. Die Ergebnisse belegen eindeutig, dass der Klimawandel ebenso wie der Verlust der Biodiversität oder die Abfallthematik menschengemachte Probleme darstellen. So weist der exponentielle Anstieg der Treibhausgasemissionen seit dem Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert eine perfekte Korrelation mit dem Anstieg der globalen Durchschnittstemperatur auf der Erde auf (United Nations, 1972; Basseur, Jacob & Schuck-Zöller, 2016; Umweltbundesamt, 2022; Lee et al., 2023). Bereits seit den 60er Jahren haben sich diese Erkenntnisse verdichtet und eigentlich hätte man erwarten können, dass ein ganzheitliches betriebswirtschaftliches Denken von Führungskräften in proaktiven Entscheidungen münden würde, um die sich abzeichnende Klimakatastrophe zu verhindern. Dies war jedoch nicht der Fall. Anscheinend werden seit Jahrzehnten bekannte Zusammenhänge von Ursache und Wirkung nicht hinreichend oder zu spät verstanden, damit Entscheidungen hätten anders getroffen werden können. Somit kommen Zweifel auf, ob die Führungskräfte von gestern und heute tatsächlich mit den richtigen Kompetenzen ausgestattet sind. Jetzt, wo sich die Folgen des Klimawandels mehr und mehr im Alltag niederschlagen, sind gewaltige Transformationsprozesse ohne zeitliche Verzögerung einzuleiten. Somit müssen wir auf die zukünftige

Generation von Führungskräften unsere Hoffnung setzen. Es sind die BWL-Studierenden von heute, deren Kompetenzen, die im Hier und Jetzt geformt werden, zukünftig in der Wirtschaftspraxis zum Tragen kommen.

Aber können wir davon ausgehen, dass das ganzheitliche, am Nachhaltigkeitsanspruch ausgerichtete Denken heute bereits zum Standardrepertoire eines betriebswirtschaftlichen Hochschulstudiums zählt? Die Autoren der hier vorgestellten Studie haben daran ihre Zweifel. Dies wird zusätzlich durch eigene Erfahrungen im Hörsaal unterstrichen. So ist zu beobachten, dass sich mehr als dreiviertel der BWL-Studierenden während und nach dem Bachelor-Abschluss nicht mit den betriebswirtschaftlichen Implikationen des Klimawandels und den faktenbasierten Erkenntnissen des IPCC beschäftigt haben. Natürlich besteht die Hoffnung, dass diese Themen im Master-Studium aufgegriffen werden. Aber angesichts prall gefüllter Curricula und übervoller Vorlesungsprogramme, fallen nachhaltigkeitsbezogene Reflexionen den traditionellen BWL-Themen vielfach zum Opfer.

Wenn die Betriebswirtschaftslehre gemäß Schwenker et al. (2021) eine so große Bedeutung hat, dann stellt sich die Frage, wie die bevorstehenden nachhaltigen Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft mit Fachexpertise und Engagement umgesetzt werden sollen, wenn die heutigen Chancen nicht genutzt werden, entsprechende Problemstellungen im Verlaufe eines BWL-Studiums zu beleuchten.

Generell wird der besondere Stellenwert des Bildungssystems für die Schaffung von Wohlstand und die Bewältigung fundamentaler Transformationsprozesse in vielfältiger Weise betont (z.B. Rae, 2010; Zhang et al., 2022). Der Beitrag von Bildungseinrichtungen zur Veränderung von eingefahrenen Denkansätzen und Strukturen - vom Kindergarten über die Grundschule bis hin zur Hochschule - ist unbestreitbar. In der Auseinandersetzung mit notwendigen „Future Skills“ betont der Stifterverband in einer 2021 veröffentlichten Studie die zunehmende Bedeutung von sogenannten transformativen Kompetenzen, die als eine neue Kompetenzkategorie von Unternehmen eingestuft werden (Stifterverband, 2021). Sie sind zentral, um große gesellschaftliche Herausforderungen wie Pandemien oder den Klimawandel angehen und lösen zu können. In Ergänzung zu technischen, digitalen und klassischen Schlüsselkompetenzen beinhalten transformative Kompetenzen alle Inhalte, um viele Menschen auf ein gemeinsames Ziel auszurichten, damit sie aktiv den Wandel gestalten können.

Mit Blick auf Studiengänge der Betriebswirtschaftslehre in Deutschland und weltweit ist zu beobachten, dass seit den 80er Jahren mit dem Auftreten von Umweltproblemen Anforderungen und erste Ansätze zur Integration von Fragestellungen des Umwelt- und Nachhaltigkeitsmanagement diskutiert wurden (u.a. Kirchgeorg, 1994;

Kirchgeorg, 2004; Meffert & Kirchgeorg, 1994; Meffert & Kirchgeorg, 1995). Diese können als Vorläufer zur Herausbildung von transformatorischen Kompetenzen angesehen werden. Im deutschen Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre (VHB) ist im Jahre 1990 eine eigene Hochschul-Lehrerkommission „Nachhaltigkeitsmanagement“ gegründet worden, die sich explizit der Erforschung von Unternehmen als Erfahrungs- und Gestaltungsobjekt in ökonomischer wie auch sozialer und ökologischer Dimension angenommen hat. Neben Forschungserkenntnissen wurden auch die Implikationen für die Lehre in zunehmendem Umfang diskutiert und zum Gegenstand von Jahrestagungen des VHB gemacht (Freimann, 2012). Seither sind eigenständige Studiengänge zum Nachhaltigkeitsmanagement entwickelt worden und es sind Bemühungen festzustellen, nachhaltigkeitsorientierte Schwerpunktfächer anzubieten und Nachhaltigkeitskontent in bestehende BWL-Curricula beziehungsweise klassische Lehrveranstaltungen zu integrieren. Wie weit dieser Integrationsprozess vorangeschritten ist und sich Studierende in betriebswirtschaftlich orientierten Studiengängen für entsprechende Inhalte interessieren, soll mit Hilfe der vorliegenden Studie aus Sicht von deutschen und internationalen Studierenden untersucht werden.

Ausgehend von einer Kennzeichnung nachhaltigkeitsbezogener Lehrinhalte in betriebswirtschaftlichen Studiengängen werden verschiedene Integrationsformen und Lehrformen skizziert, die im Weiteren auch bei der empirischen Bestandsaufnahme aufgegriffen werden.

Auf der Grundlage der dargestellten Befragungsergebnisse werden Implikationen für die nachhaltigkeitsorientierte Ausrichtung der betriebswirtschaftlichen Hochschulausbildung abgeleitet.

2 Nachhaltigkeit im BWL-Studium

2.1 Bedeutung der Integration von Nachhaltigkeit in die Hochschullehre

Auch wenn das Thema Nachhaltigkeit in den letzten Jahren erneut eine besondere Bedeutung erlangte, so hat die Diskussion darüber bereits vor über 30 Jahren begonnen. Öffentlichkeitswirksame Beachtung fand der Begriff im Brundtland-Bericht im Jahre 1987:

„Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigen, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff, 1987).

Ausgehend von dieser Definition der nachhaltigen Entwicklung wurden in zunehmendem Umfang Fragestellungen diskutiert, welche Auswirkungen dieser Anspruch für die Wirtschaft und Gesellschaft hat. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht diskutierten beispielsweise Meffert und Kirchgeorg 1993 in einem Beitrag des Harvard Business Manager, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung für Unternehmen auf allen Ebenen eines Managementprozesses zu integrieren ist. Sie plädieren eher für eine am Leitbild ausgerichtete Modifikation bisheriger betriebswirtschaftlicher Paradigmen als für eine radikale Abkehr davon (Meffert & Kirchgeorg, 1993).

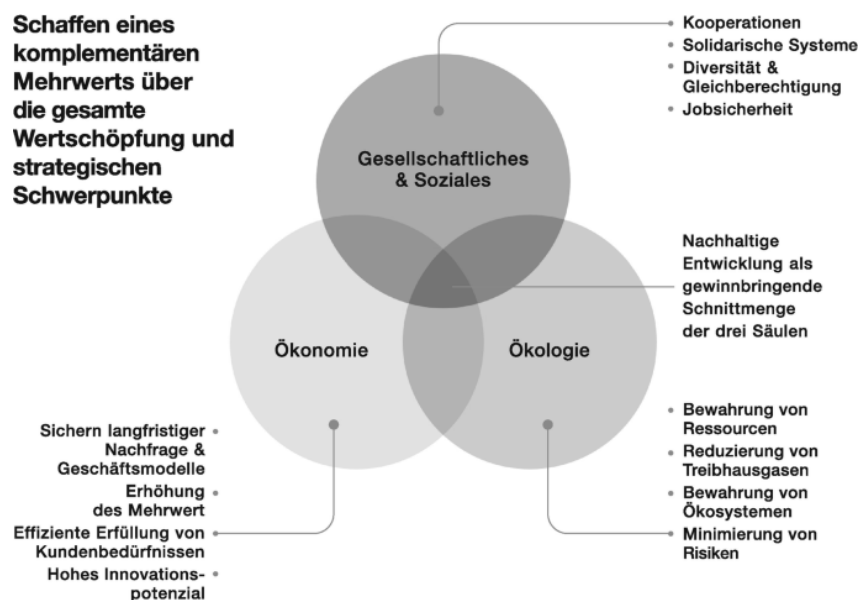


Abb. 1: Beispiel einer schematischen Darstellung des Triple-Bottom-Line-Ansatzes (Mayer, 2020)

In den 90er Jahren und nach der Jahrtausendwende wurden verschiedene Operationalisierungsansätze des Leitbildes entwickelt. Weite Verbreitung fand der Triple-Bottom-Line-Ansatz, in dem zwischen der ökologischen, ökonomischen und

sozialen Dimension der Nachhaltigkeit differenziert wird (siehe Abb. 1). Gerade über die integrierte Sicht auf alle drei Dimensionen sollen die Potentiale für Innovationen und komplementäre Mehrwerte für die Neuausrichtung der Wertschöpfungsprozesse erschlossen werden (Mayer, 2020). Unterschieden wird auch zwischen schwachen und starken Nachhaltigkeitsansätzen (Bardt, 2012; Ameshi, Muthuri & Ogbechie, 2019). Schließlich wurden von den United Nations im Jahr 2015 auf globaler Ebene 17 Kategorien von Nachhaltigkeitszielen (SDGs) abgeleitet, die heute als operationalisierte Indikatoren vielfach zur Beurteilung der Nachhaltigkeitsleistung von Unternehmen, Institutionen bis hin zu Ländern herangezogen werden (United Nations, 2015; Filho 2018).

Auch lange vor dem Erscheinen des Brundtland-Berichtes wurde bereits von den United Nations die Bedeutung einer umweltorientierten und nachhaltigen Entwicklung betont. So warnte bereits 1968 die Generalversammlung der United Nations in einem Aktivitätenbericht, dass ein Wandel nötig ist, um eine Gefährdung der Erde abzuwenden (UMEP, n.d.). In der Folge wurde 1972 eine Konferenz in Stockholm veranstaltet, in der ein Aktionsplan zur Sicherung der natürlichen Umwelt vorgestellt wird. In diesem Zusammenhang wurde auch die Relevanz des Bildungssektors thematisiert (Ameshi, Muthuri & Ogbechie, 2019). So besagt das 19. von insgesamt 26 vorgestellten Prinzipien:

„Education in environmental matters, for younger generation as well as adults, giving due consideration to the underprivileged, is essential in order to broaden the basis for an enlightened opinion and responsible conduct by individuals, enterprises and communities in protecting and improving the environment in its full human dimension [...]“ (United Nations, 1972, S. 5)

Nach der Konferenz wurde die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) mit dem Bildungsthema zur Nachhaltigkeitsentwicklung und Umwelterziehung beauftragt. Verschiedene Vorstöße wurden unternommen, um eine Art Entwurf für die Bildung zu entwickeln (Wu & Shen, 2016). Zum Beispiel wurde 2002 das UN Decade Projekt zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgestellt (Wu & Shen, 2016).

Ein weiterer Meilenstein, der die enge Verknüpfung der Nachhaltigkeitsthematik mit dem Hochschulstudium zeigt, ist im europaweiten Bologna-Prozess zu sehen. Dieser Reformprozess hatte 1999 seinen Ursprung in der gleichnamigen, italienischen Universitätsstadt Bologna und sollte die Qualität von Studiengängen verbessern und damit international anerkannte Abschlüsse schaffen. Die Kooperation umfasst 47 Länder sowie die EU Kommission und acht weitere Organisationen, welche im Bereich der höheren Bildung tätig sind (BMBF, n.d.). Im Zuge dieses Prozesses wurde in

Deutschland eine weitreichende Studienreform durchgesetzt, bei der auch Themenstellungen wie Nachhaltigkeit und Gender für die Hochschullehre diskutiert wurden (Dudeck & Jansen-Schulz, 2007; Michelsen, 2012). Sichtet man heute die Studienprogramme deutscher Hochschulen, so sind kaum noch Hochschulen zu entdecken, die nicht in der Beschreibung ihrer Studienprogramme in irgendeiner Form auf die Relevanz der Nachhaltigkeitsthematik hinweisen. Inwieweit die zunehmende Bedeutung dieser Thematik sich jedoch in nachhaltigkeitsbezogenen Lehrinhalten in betriebswirtschaftlichen Studiengängen niederschlägt, soll im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung aus der Sicht von Studierenden beantwortet werden.

2.2 Alternative Integrationsformen von nachhaltigkeitsorientierten Lehrinhalten

Die Aufnahme beziehungsweise Integration neuer nachhaltigkeitsbezogener Lehrinhalte in ein Studienfach kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. In einer Reihe von Fachbeiträgen werden bereits seit den 90er Jahren verschiedene Integrationsformen von Nachhaltigkeitskontent mit ihren Vor- und Nachteilen diskutiert (z.B. Roome, 2005; Rusinko, 2010; Moon & Orlitzky, 2011; Wieland & Fitzgibbons, 2013; Figueiró & Raufflet, 2015; Burmann et al., 2021). 2009 widmete sich das Journal of Management Education in einer Schwerpunktausgabe dem Thema „Greening and Sustainability Across the Management Curriculum“. Betrachtet man das BWL- und Management-Studium, so bestehen Integrationsmöglichkeiten sowohl im Bachelor- wie auch Masterprogramm. Nachhaltigkeitsorientierte Lehrinhalte können in beiden akademischen Programmen insbesondere über die folgenden **Integrationsformen** aufgenommen werden:

(1) Einführung neuer Kurse mit Nachhaltigkeitsbezug als Pflicht- oder Wahlbestandteil eines BWL-Curriculums: Bei diesem additiven Ansatz kann auch eine interdisziplinäre Anreicherung eines BWL-Studiums mit Kursen erfolgen, die gegebenenfalls in anderen Studiengängen angeboten werden und sich mit nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen beschäftigen. Die Verknüpfung zum bestehenden BWL-Curriculum obliegt dann vielfach den Studierenden selbst, da Kurse aus anderen Programmen keine direkte Anschlussfähigkeit zu anderen Kursen im BWL-Studium aufweisen.

(2) Einführung neuer Module und Schwerpunktprogramme innerhalb eines BWL-Studiums: Hierdurch wird der Nachhaltigkeitsbezug durch die Einführung verschiedener, aufeinander abgestimmter Kurse, die als Modul oder Schwerpunktfach gewählt werden können, hergestellt. Auch hier ist eine interdisziplinäre Anreicherung

von Kursen aus anderen Disziplinen beziehungsweise Fakultäten möglich, wobei die Integration interdisziplinärer Lehrinhalte vielfach durch BWL-spezifische Nachhaltigkeitskurse innerhalb eines Schwerpunktprogramms sicher gestellt werden kann. Über Schwerpunktprogramme kann gegenüber einzelnen Kursen ein größerer Umfang an Nachhaltigkeitskontent vermittelt werden, was angesichts der Komplexität und Interdisziplinarität der Thematik vielfach adäquat erscheint. Allerdings stellt sich die Herausforderung, wie die Lehrinhalte eines Schwerpunktprogrammes mit den bestehenden klassischen BWL-Kursen verbunden werden können. Dies leitet zur dritten Integrationsoption über.

(3) Integration von Nachhaltigkeitskontent in bestehende Kurse eines BWL-Studiums: Hierzu ist es notwendig, die klassischen Inhalte von bestehenden BWL-Kursen zu begrenzen beziehungsweise zu kürzen, um einen Freiraum für die Integration von nachhaltigkeitsbezogenen Lehrinhalten zu schaffen. Bei dieser Form der Ergänzung können die neuen Lehrinhalte sowohl additiv ergänzt oder mit den klassischen Lehrinhalten verknüpft werden, was dem Integrationsanspruch am nächsten kommt.

Abgesehen von diesen grundlegenden Ergänzungs- und Integrationsformen finden sich in der Literatur noch weiterführende Klassifikationen wie z.B. Piggy-Backing, Digging Deep, Mainstreaming, Focusing & Systemic Institutional Integration (siehe z.B. Rusinko, 2010; Painter-Morland et al., 2016), die mit ihren Vor- und Nachteilen diskutiert werden. Neben der Anreicherung und Ergänzung von Lehrinhalten wird in zunehmendem Maße auch die Notwendigkeit einer **institutionellen Integration** von Nachhaltigkeitsanforderungen für Hochschulen betont. Diese Entwicklung wird durch die Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsanforderungen im Rahmen von Akkreditierungsprozessen gefördert (Hujber, 2023). Hierbei geht es darum, dass Hochschulen ihre Dienstleistungsprozesse auf die Erreichung von Nachhaltigkeitszielen ausrichten. Hierzu sind zum Beispiel Ressourcen- und Energieverbräuche zu ermitteln, um Reduktionsziele formulieren zu können. Ebenso werden Forderungen nach Diversity auf den Hochschulbetrieb und deren Mitarbeitenden als Ganzes bezogen. Letztlich führt die institutionelle Integration und die Anpassung aller Hochschulprozesse zu einem authentischen und ganzheitlich verstandenen Nachhaltigkeitsverhalten dieser Bildungsinstitutionen. Die institutionelle Integration spiegelt auch den von der UNESCO formulierten Anspruch nach „**Education about Sustainability**“ im Gegensatz zu „**Education for Sustainability**“ wider (UNESCO, 2023). Neben der Vermittlung von Wissen über die Notwendigkeit und Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung (Education about Sustainability) wird hervorgehoben, dass sowohl Hochschullehrer wie auch Studierende befähigt werden sollen, ihr Verhalten nachhaltigkeitsorientiert

auszurichten (Education for Sustainability) beziehungsweise als „Change Agents“ in der Gesellschaft zu agieren, um notwendige nachhaltige Transformationsprozesse aktiv mitzugestalten beziehungsweise andere Personen dafür begeistern zu können. Diese Forderung knüpft an die zuvor erwähnten transformativen Kompetenzen an.

In zunehmendem Maße werden auch Optionen für Weiterbildungsprogramme im Bereich Nachhaltigkeitsmanagement diskutiert, die Hochschulen anbieten können. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die institutionelle Integration sowie Weiterbildungsprogramme nicht erfasst.

Im Zusammenhang mit den dargestellten Ergänzungs- und Integrationsformen werden auch Lehrmethoden diskutiert, die in neuen und bestehenden Kursen angewendet werden, um den Studierenden nachhaltigkeitsbezogene Lehrinhalte zu vermitteln. Insbesondere diese **Lehrformate** werden in diesem Zusammenhang genannt (z.B. Godemann et al. 2011):

- Vorlesungen & Seminare
- Fallstudien
- Praxisprojekte (Field-based Learning)
- Exkursionen
- Gastreferenten
- Hochschulinitiativen/Wettbewerbe

Im Rahmen der hier durchgeführten Befragung von Studierenden im BWL- beziehungsweise Management-Studium werden die skizzierten Integrationsformen wie auch Lehrmethoden in der Form einbezogen, dass die Befragten angeben konnten, welche Formen und Methoden der Integration im Rahmen ihres Studiums angeboten wurden.

2.3 Ableitung von Untersuchungsfragen

Um den Umfang der Integration von Nachhaltigkeitskontent in betriebswirtschaftlichen Studiengängen zu untersuchen, bieten sich unterschiedliche Erhebungsmethoden an:

- Sekundärstatistische Analysen von Studieninhalten auf der Grundlage von Programminformationen der Hochschulen
- Befragungen von Hochschullehrern zur Integration von nachhaltigkeitsrelevanten Inhalten in ihre Lehrveranstaltungen
- Befragung von Studierenden über das Angebot von nachhaltigkeitsrelevanten Lehrinhalten im Rahmen ihres Studiums

Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie basieren auf einer Befragung von Studierenden, die in betriebswirtschaftlichen Studiengängen eingeschrieben sind. Dabei stand die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen im Mittelpunkt der Untersuchung:

- In welcher Form und in welchem Umfang werden in betriebswirtschaftlichen Studiengängen nachhaltigkeitsorientierte Lehrinhalte integriert?
- Wie zufrieden sind die Studierenden mit der Integration nachhaltigkeitsorientierter Lehrinhalte?
- Welche Erwartungen und Anregungen haben sie zur Integration von nachhaltigkeitsorientierten Lehrinhalten im BWL-Studium?
- Welche berufliche Tätigkeit streben die Studierenden an?
- Welches generelle Image haben die Studierenden vom BWL-Studium in Bezug auf Nachhaltigkeit?
- Welche Lebensziele verfolgen die BWL-Studierenden und wie stark ist ihr Nachhaltigkeitsbewusstsein und -verhalten ausgeprägt?

Die erfassten Variablen ermöglichen nicht nur eine deskriptive Analyse der Integrationsformen und Lehrmethoden zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskontent, vielmehr kann auch untersucht werden, inwieweit z.B. die Lebensziele, das Nachhaltigkeitsbewusstsein oder soziodemographische Merkmale der Studierenden das Interesse an dem Thema Nachhaltigkeit im Studium erklären. Auf der Grundlage der dargestellten Forschungsfragen wurden das Befragungsdesign sowie die Fragebogeninhalte entwickelt, die im folgenden Kapitel 3 zusammen mit den empirischen Erkenntnissen vorgestellt werden.

3 Empirische Bestandsaufnahme von Integrationsperspektiven aus der Sicht von Studierenden

3.1 Befragungsdesign

Ausgehend von den zuvor abgeleiteten Forschungsfragen wurde ein Fragebogen entwickelt, der sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache verfasst wurde. Die Tab. 1 zeigt die Fragenstruktur und die erfassten Inhalte beziehungsweise Konstrukte im Überblick.

I. Soziodemografische Kennzeichnung
1 Alter
2 Geschlecht
3 Ort aufgewachsen
II. Hochschulbezogene Kennzeichnung
4 Hochschulname
5 Hochschulform
6 Hochschulort
7 Studiengang
8 Studienphase
9 Studienform
10 Semesteranzahl
11 Schwerpunktfächer
III. Berufswunsch & Lebensziele
12 Berufswunsch
13 Berufswunsch Branche
14 Werte & Lebensziele
IV. Nachhaltigkeitskontext im Studium
15 Grundsätzliche Integration
16 Integrationsform
17 Integrationsumfang generell
18 Integrationsumfang kursspezifisch
19 Nachhaltigkeitsdimensionen Ranking
20 Nachhaltigkeitsdimensionen Integration
21 Studiengangwahl
22 Zufriedenheit Nachhaltigkeitsthemen
23 Umfang Nachhaltigkeitsthemen
24 Hinweise
25 Formate gewünscht
26 Image des BWL-Studiums
V. Persönliche Merkmale
27 Informationsquellen
28 Umweltbewusstsein Selbsteinschätzung
29 Stellenwert Umwelt & Klima
30 Umweltaffekt
31 Umweltkognition
32 Aktivismus
33 Nachhaltigkeitsanstrengungen

Tab. 1: Aufbau, Inhalte und Konstrukte der Befragung

Während im Teil I soziodemographische Merkmale (Alter, Geschlecht, Ort) erfasst wurden, so widmet sich der nächste Fragenblock II der Erfassung von hochschul-

bezogenen Merkmalen, die im Einzelnen der Tab. 1 zu entnehmen sind. Mit Blick auf die Zukunftsperspektiven der Studierenden wurden im Teil III einerseits ihre konkreten Berufs- und Branchenwünsche erfragt, andererseits wurden die persönlichen Lebensziele erfasst. Die Einbeziehung dieses psychographischen Konstruktes basiert auf der verhaltenstheoretischen Hypothese, dass die Lebensziele das Entscheidungsverhalten der Studierenden für die Wahl ihres Studienfaches und Berufes beeinflussen. Den größten Umfang nahmen im Weiteren Fragen zur Integration von Nachhaltigkeitskontent im Studium (Teil IV) ein. Neben der Nennung der grundsätzlichen Integrationsformen wurden die Studierenden gebeten, für unterschiedliche BWL-Kurse anzugeben, in welchem Umfang nachhaltigkeitsbezogene Inhalte integriert wurden. Der Umfang wurde als Anteil am Gesamtumfang eines Kurses in Prozent erfasst. Außerdem konnten die Studierenden angeben, dass sie den Kurs nicht besucht hatten. Erhoben wurde auch die Zufriedenheit der Studierenden mit der Art und Weise der Integration. Schließlich konnten die Befragten über eine offene Fragestellung Hinweise dazu geben, durch welche nachhaltigkeitsbezogenen Inhalte das Studium in der Zukunft angereichert werden sollte. Mit der Erfassung der Gesamteinstellung zum Studienfach BWL in Bezug auf Nachhaltigkeit wurde dieser Befragungsteil beendet. Der Fragenblock V beinhaltete Fragen zum Nachhaltigkeits- und Umweltbewusstsein sowie zum Informations- und Nachhaltigkeitsverhalten.

Die Zielgruppe der Befragung umfasste deutsche wie auch internationale Studierende, die zum Befragungszeitpunkt in einem Bachelor- oder Masterstudium in einer betriebswirtschaftlichen Studienrichtung eingeschrieben waren. Der Fragebogen wurde in Unipark programmiert und über einen Link den Studierenden als Online-Befragung zur Verfügung gestellt. Die Ansprache der Studierenden erfolgte über die Kontaktierung von Hochschullehrern in betriebswirtschaftlichen beziehungsweise managementorientierten Studiengängen, die um Weiterleitung des Befragungs-Links gebeten wurden.

Die Analysen in diesem Forschungspapier beziehen sich auf **Studierende von deutschen Hochschulen**. In weiterführenden Dokumentationen erfolgt die Einbeziehung von Hochschulstandorten aus anderen Ländern.

Über den gesamten Befragungszeitraum von Juli 2022 bis Januar 2023 wurde ein Rücklauf von 1442 ausgefüllten Fragebögen registriert. Für die vorliegende Auswertung wurden 896 Fragebögen von Studierenden deutscher Hochschulen einbezogen.

3.2 Kennzeichnung des Untersuchungs-Samples

3.2.1 Soziodemografische Merkmale

Betrachtet man die soziodemographischen Merkmale der an der Befragung mitgewirkten Studierenden an deutschen Hochschulen, so zeigt Abb. 1 die Verteilung nach Alter und Geschlecht.

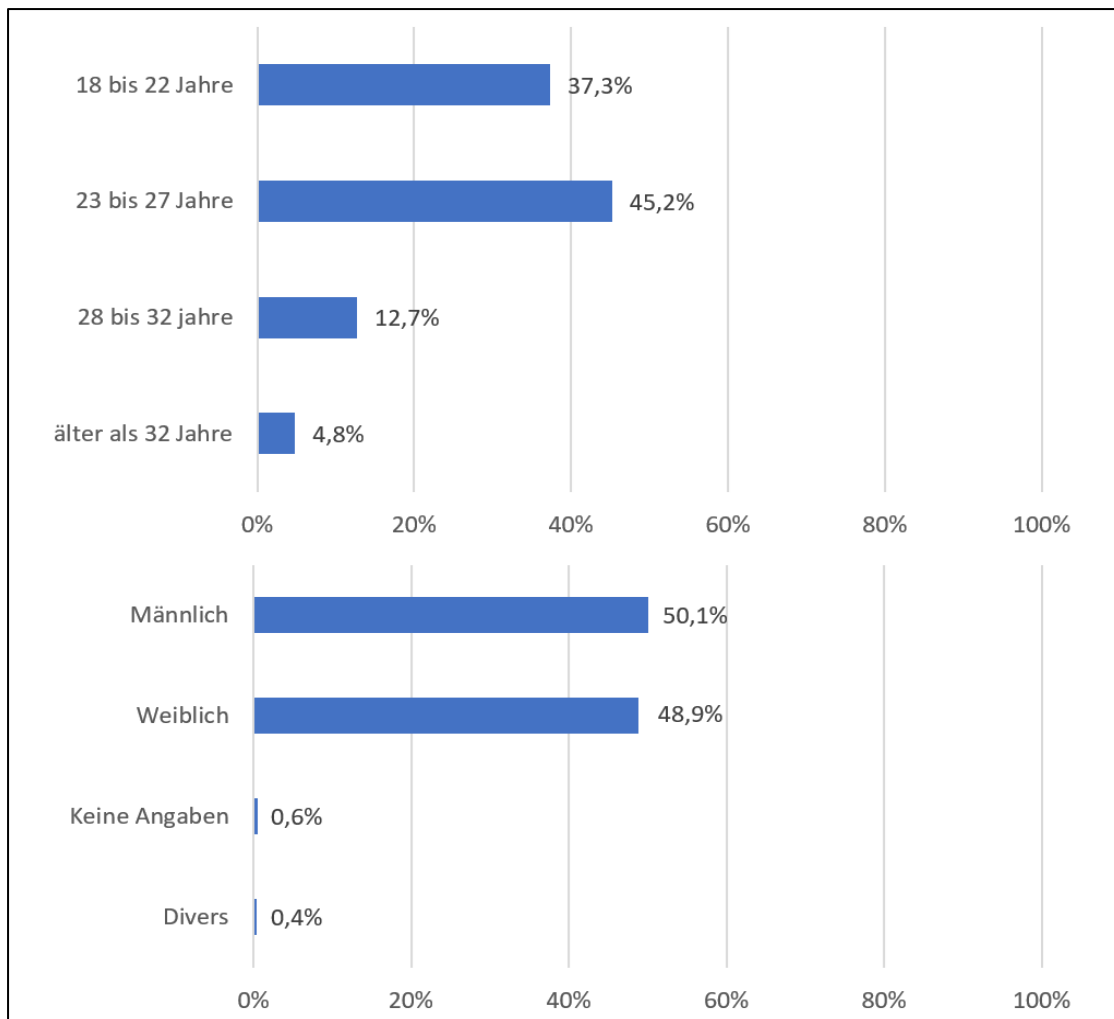


Abb. 2: Alters- und geschlechtsspezifische Verteilung der Studierenden (n=896)

Das Durchschnittsalter von Studierenden über alle Studiengänge hinweg betrug in Deutschland im Jahr 2021 21,9 Jahre (Statista, 2023). Dementsprechend war zu erwarten, dass auch in dem vorliegenden Befragungssample das Alter um diesen Mittelwert streut. 37,3% der Studierenden sind zwischen 18 und 22 Jahren sowie 45,2% zwischen 23 und 27 Jahren alt. 12,7% ordneten sich in der Altersgruppe zwischen 28 und 32 Jahren ein und die übrigen 4,8% sind älter als 32 Jahre. Mit einem Durchschnittsalter der Studierenden von 24 Jahren liegt das Befragungssample über dem bundesdeutschen Altersdurchschnitt. Beim Geschlecht ist nahezu eine Gleichverteilung gegeben.

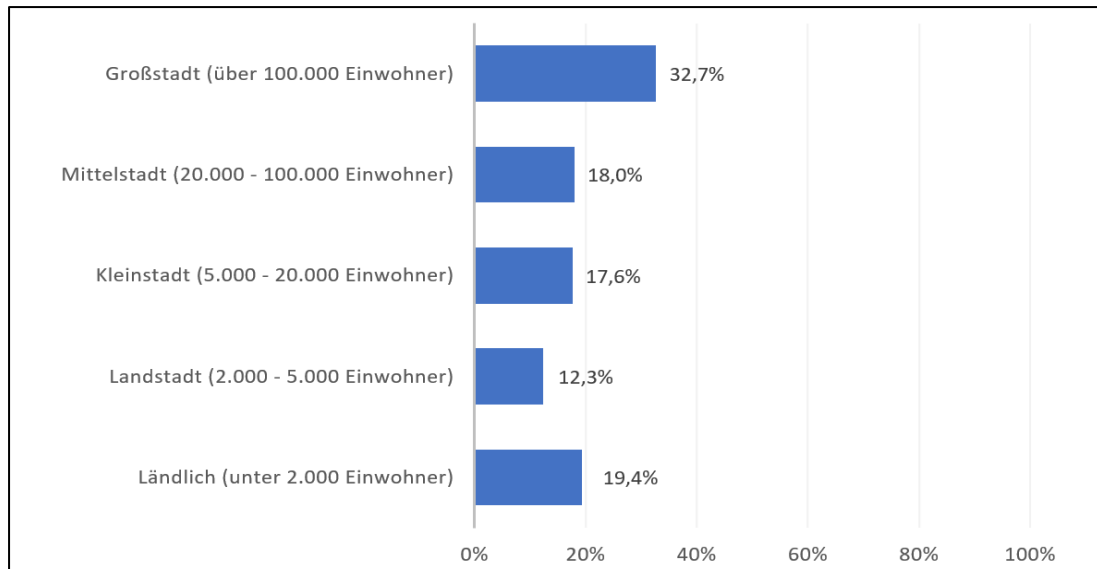


Abb. 3: Größe des Ortes, an dem die Studierenden aufgewachsen sind (n=896)

Hinsichtlich des Ortes, an dem die Studierenden aufgewachsen sind, zeigt die Abb. 3, dass 32,7% in einer Großstadt mit über 100.000 Einwohnern aufwuchsen. Die kleinste Gruppe (12,3%) kommt aus einer Landstadt mit 2.000 bis 5.000 Einwohnern.

3.2.2 Studiumbezogene Charakteristika

Differenziert man die Studierenden nach der Hochschulform, an der sie studieren, so zeigt die Abb. 4, dass fast die Hälfte an einer öffentlichen Universität (48,4%), gefolgt von privaten Universitäten mit 21%, Fachhochschulen mit 19% und Business Schools (9,2%) eingeschrieben sind. Der geringste Anteil studiert an einer Berufsakademie (1,1%).

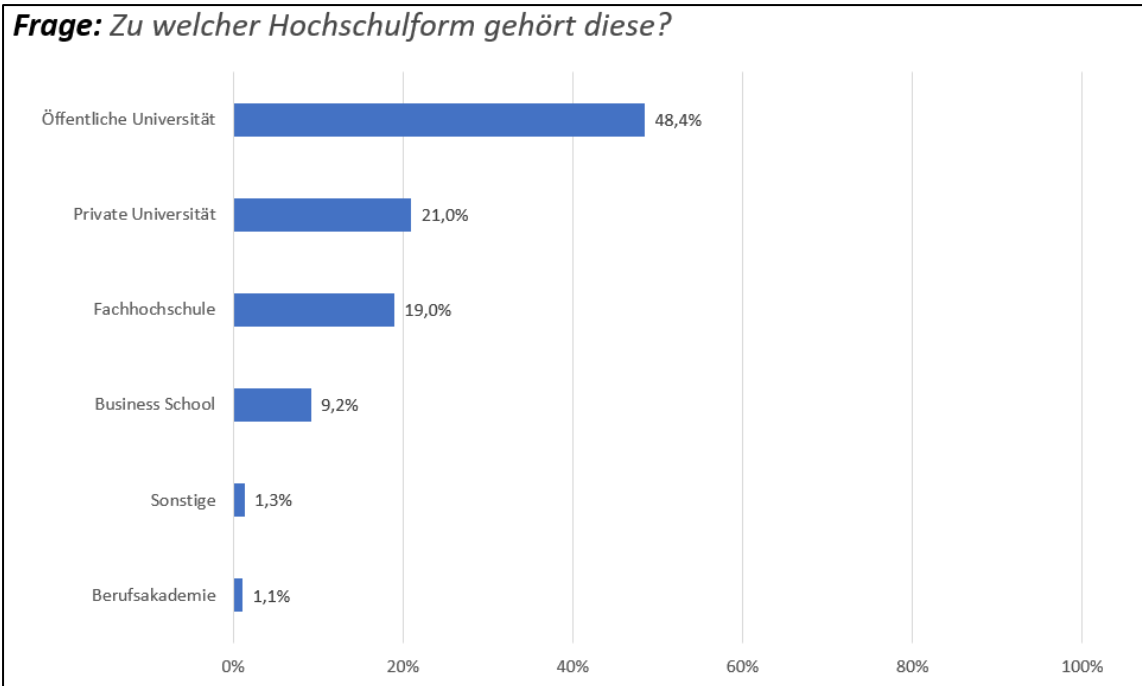


Abb. 4: Form der Hochschule, an der die Befragten studieren (n=896)

Für die Befragung wurden Studierende in Bachelorstudiengängen wie auch Masterstudiengängen angesprochen. 56,8% der Befragten studierten in einem Bachelorprogramm und 34,8% in einem Master- sowie 8,4% in einem MBA-Programm (Abb. 5). Die Verteilung hinsichtlich der Studienform zeigt, dass die Mehrheit (74,6%) ein Vollzeitstudium absolviert und 9,6% ein Teilzeit-, 0,9% ein Fernstudium und 15,0% ein Duales Studienprogramm gewählt haben.

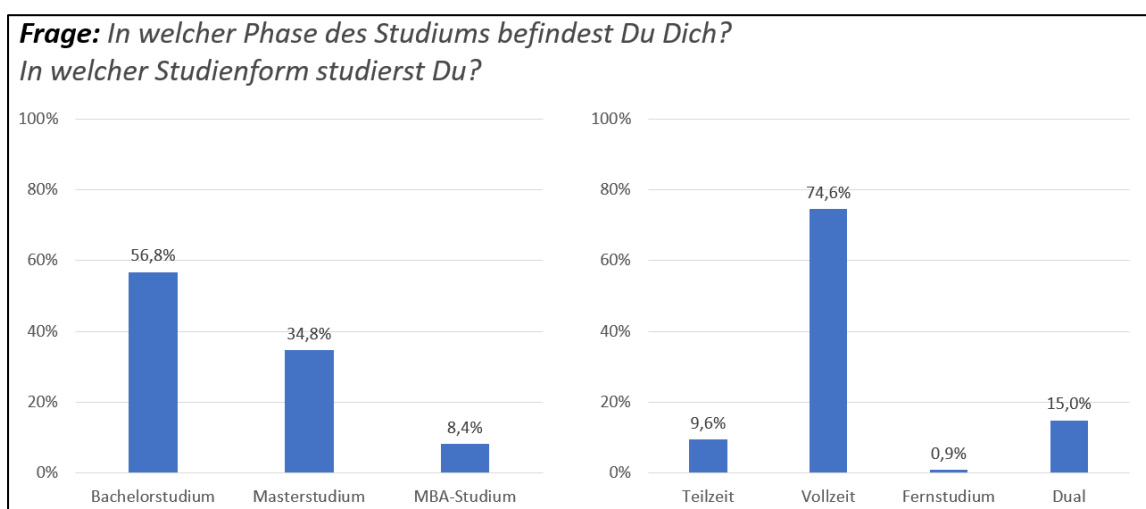


Abb. 5: Verteilung der Befragten auf Bachelor-, Master- und MBA-Studiengänge sowie verschiedene Studienformen (n=896)

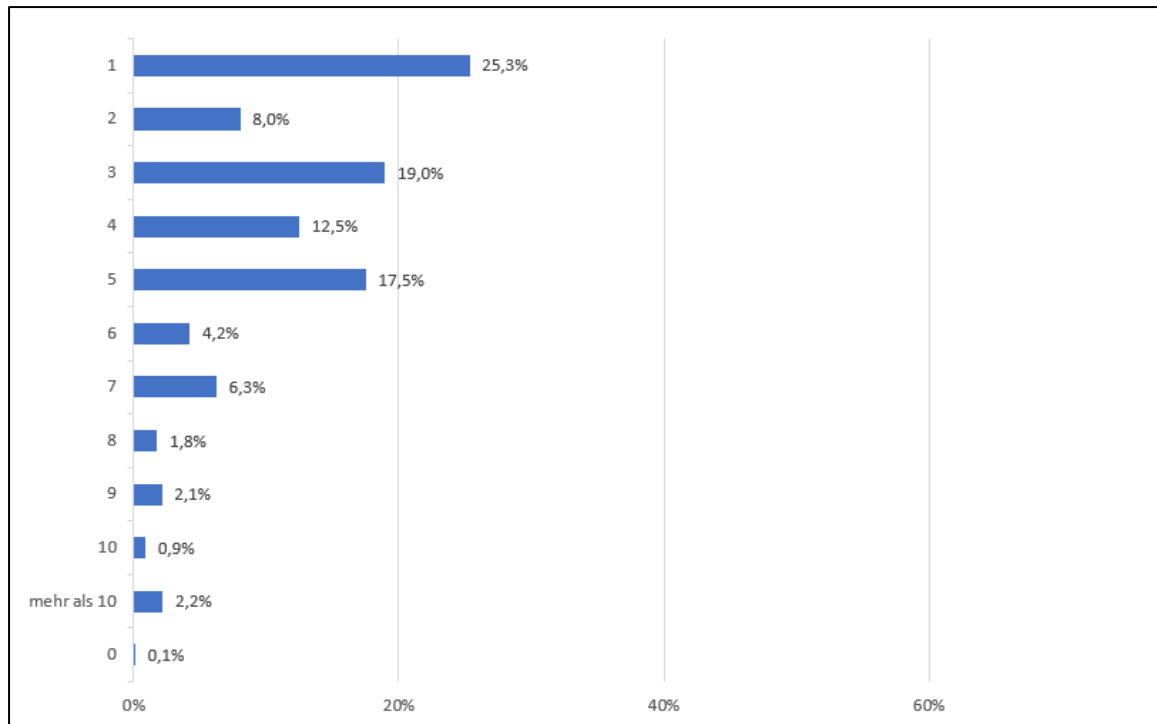


Abb. 6: Semesterbezogene Verteilung der befragten Studierenden (n=896)

Der Großteil der Befragten (86,7%) befindet sich zwischen dem ersten und sechsten Semester. Der Rest verteilt sich auf eine Studiendauer vom siebten bis zum zehnten oder höheren Semester. Gefragt nach dem Studiengang, in dem die Befragten eingeschrieben sind, ergibt sich die folgende Verteilung:

- Betriebswirtschaftslehre 70,1 %
- Wirtschaftsingenieurwesen 7,1 %
- Wirtschaftsinformatik 6,5 %
- Volkswirtschaftslehre 3,1 %
- Ingenieurwesen 2,6 %
- Nachhaltiges Management 2,0 %
- Medien & Kommunikation 1,2 %
- Sonstiges 6,7 %

Studierende mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium sind im Schwerpunkt unter den Befragten vertreten, was der Zielsetzung der Untersuchung entspricht.

3.2.3 Lebensziele der Studierenden

Die Abb. 7a gibt das durchschnittliche Wichtigkeitsprofil der persönlichen Lebensziele von den Studierenden wieder und in der Abbildung 7b ist die Rangfolge von ausgewählten Lebenszielen dargestellt. Die entsprechende Itembattery zur Beurteilung der Wichtigkeit von allgemeinen Werten basiert auf Weinrich (2014). Geht man

zunächst davon aus, dass wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge von Studierenden gewählt werden, die eher einem bestimmten Lebensstil beziehungsweise Lebenszielprofil folgen, so gibt die Durchschnittsbetrachtung hierzu erste Hinweise und gegebenenfalls lassen sich hierüber auch Erkenntnisse zur Attraktivitätseinschätzung der Studierenden von Nachhaltigkeitskontext im Studium gewinnen. Betrachtet man die für die Studierenden wichtigsten Lebensziele, so steht - bezogen auf den Gesamtdurchschnitt - eher ein auf Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Sicherheit sowie persönliche Beziehungen ausgerichtetes Leben im Mittelpunkt. Bildung und Erfolg im Beruf schaffen hierfür wichtige Voraussetzungen. Die Rangfolge der **wichtigsten Lebensziele** stellt sich wie folgt dar:

Rang 1:

Meine persönlichen Ziele erreichen & Ehrlichkeit

Rang 2:

Zwischenmenschliche Beziehung & Finanzielle Sicherheit

Rang 3:

Persönliche Unabhängigkeit

Rang 4:

Intensives Familienleben & Gesundheitsbewusstes Leben & Verantwortung übernehmen & Streben nach Wissen & Hohe Bildung & Erfolg im Beruf

Demgegenüber rangieren Lebensziele mit einem sozialen und ökologischen Nachhaltigkeitsbezug im Mittelfeld:

- Umweltbewusst leben
- Soziales Engagement

Und am unteren Ende der Lebenszielprioritäten stehen:

- Verzicht zugunsten der Gemeinschaft
- Traditionsbewusstsein
- Statussymbole

Grundsätzlich weisen die Lebenszielprioritäten in ihrer Gesamtheit eher darauf hin, dass die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften nicht automatisch zu den Nachhaltigkeitspromotoren zählen, da umweltbewusstes Leben und soziales Engagement eher im mittleren Feld liegen.

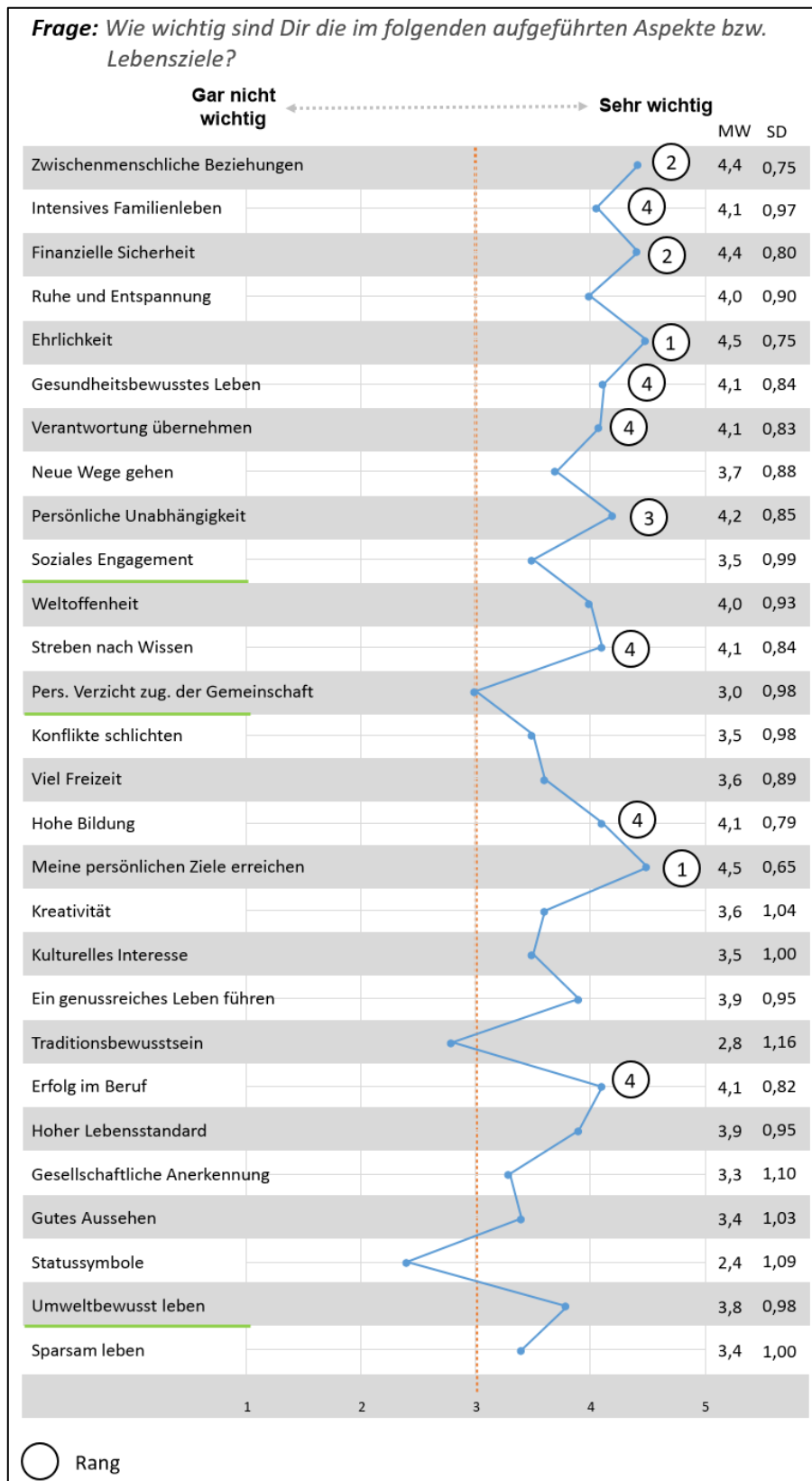


Abb. 7a: Durchschnittsprofil der Wichtigkeit von Lebenszielen der Studierenden mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium (n=896)



Abb. 7b: Prioritäten von Lebenszielen der Studierenden mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium

Auch der Verzicht zugunsten der Gesellschaft wird zurückhaltend in der Wichtigkeit eingestuft. Eine faktoranalytische Betrachtung der Lebensziele bestätigt, dass ein umweltbewusstes Leben und soziales Engagement auch mit persönlichem Verzicht zugunsten der Gesellschaft assoziiert werden. Statussymbole und Traditionsbewusstsein stehen am unteren Ende der Wichtigkeitsskala. Die Weltoffenheit wird in der höheren Kategorie der Lebensziele eingeordnet, steht aber in negativer Beziehung zum Traditionsbewusstsein.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Nachhaltigkeitsziele in der Prioritätenskala der persönlichen Lebensziele der wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden eine mittlere Priorität einnehmen und gesellschaftliches Engagement oder sogar Verzicht zugunsten der Gemeinschaft begrenzt zu sein scheint. Hingegen werden im Gesamtdurchschnitt des Wichtigkeitsprofils der Erreichung von persönlichen Zielen sowie Ehrlichkeit und zwischenmenschlichen Beziehungen eine besondere Bedeutung beigemessen. Die zwischenmenschlichen Beziehungen haben insbesondere während der COVID-Phase eine besondere Bedeutung erlangt und dies zeigt sich auch noch in der Post-COVID-Phase. Betrachtet man die wichtigen und weniger wichtigen Lebensziele, so zeigt sich im Gesamtdurchschnitt ein eher selbstbezogenes und hedonistisches Profil. Bei dieser

Analyse ist zu berücksichtigen, dass die Mittelwerte im Sample eine Standardabweichung von +/- 0,6 – 1,1 Skalenpunkten aufweisen, sodass anzunehmen ist, dass sich unterschiedliche Gruppen beziehungsweise Cluster identifizieren lassen, die gegenüber dem Durchschnittsprofil ein abweichendes Lebenszielprofil aufweisen. Hierauf wird im Kapitel 3.6 eingegangen.

3.2.3 Berufswunsch der Studierenden

Beruflich streben 65% der Studierenden eine Tätigkeit im Unternehmenskontext an (Abb. 8). Für 8,6% kommt eine Selbständigkeit in Frage und 6,4% können sich vorstellen, ein eigenes Unternehmen zu gründen. 3,2% präferieren hingegen als berufliches Umfeld den öffentlichen Dienst und 2,7% wollen sich im Hochschulbereich orientieren. Jeder zehnte Studierende hat noch keinen spezifischen Berufswunsch definiert.

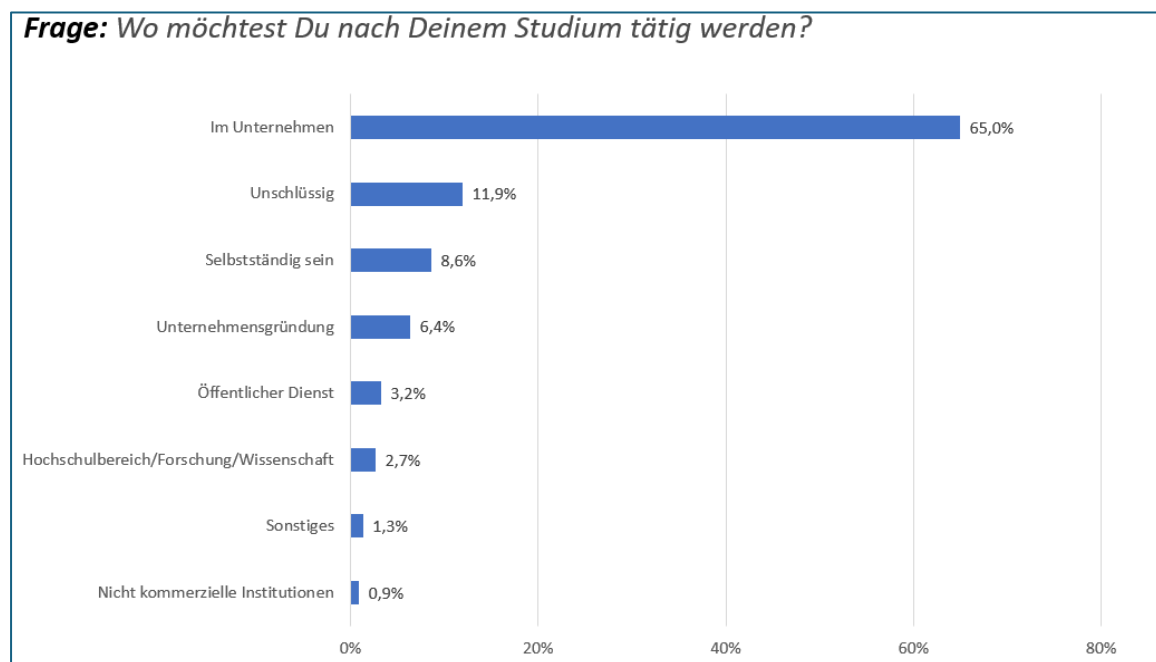


Abb. 8: Berufswunsch der Studierenden (n=896)

Im Rahmen einer weiteren Fragestellung konnten die Befragten Angaben zur konkreten Branche machen, in der sie nach ihrem Studium tätig sein wollen. Betrachtet man die Häufigkeit von Branchennennungen, so ergibt sich die folgende Prioritätenrangfolge in absteigender Reihung:

- Finanzen
- Wirtschaft und Politik
- Technik und Kommunikation
- Werbung und Marketing

- Energie und Umwelt
- Handel
- E-Commerce
- Verkehr und Logistik
- Metall und Elektronik
- Pharma und Gesundheit
- Medien
- Chemie und Rohstoffe
- Internet
- Dienstleistungen und Handwerk

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu den beruflichen Prioritäten ein konsistentes Bild für Studierende mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium, das heißt, die Mehrheit sucht langfristig Beschäftigungsmöglichkeiten in der Wirtschaft beziehungsweise im Unternehmenskontext, wobei eine Selbständigkeit und Unternehmensgründung für 6% bis 10% der Befragten nicht ausgeschlossen wird.

3.2.5 Umwelt- und Nachhaltigkeitsbewusstsein der Studierenden

In einem weiteren Fragenblock wurde das Nachhaltigkeitsbewusstsein der Studierenden erfasst. Gefragt nach einer Selbsteinschätzung stufen sich 51,2% als etwas und 35,2% als ziemlich umweltbewusst ein. Nur 4,8% der Befragten bezeichnen sich als sehr umweltbewusst, während 8,8% laut eigener Einschätzung kaum oder gar nicht umweltbewusst sind.

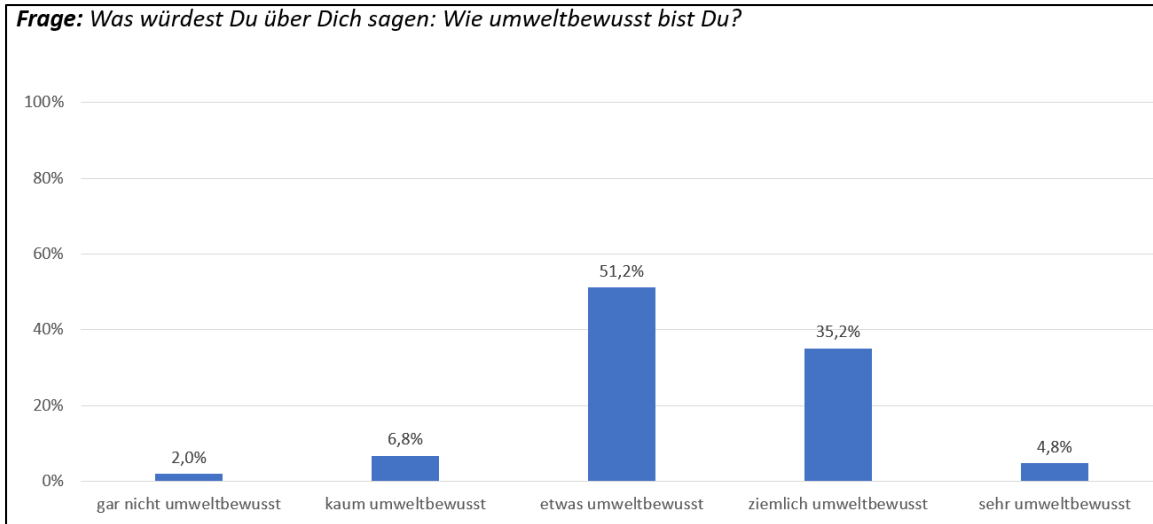


Abb. 9: Selbsteinschätzung des eigenen Umweltbewusstseins (n=896)

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein großer Anteil der Studierenden Umweltproblemen gegenüber aufgeschlossen sein sollte. Dieses Bild bestätigt sich auch bei der Frage zum aktuellen Problembewusstsein. So wurden die Studierenden mit den in der Abb. 10 aufgeführten Themen- beziehungsweise Problemfeldern konfrontiert, deren Wichtigkeit sie aus ihrer persönlichen Sicht einstufen sollten. Die Ergebnisse zeigen sich im Wichtigkeitsprofil der Abb. 10.

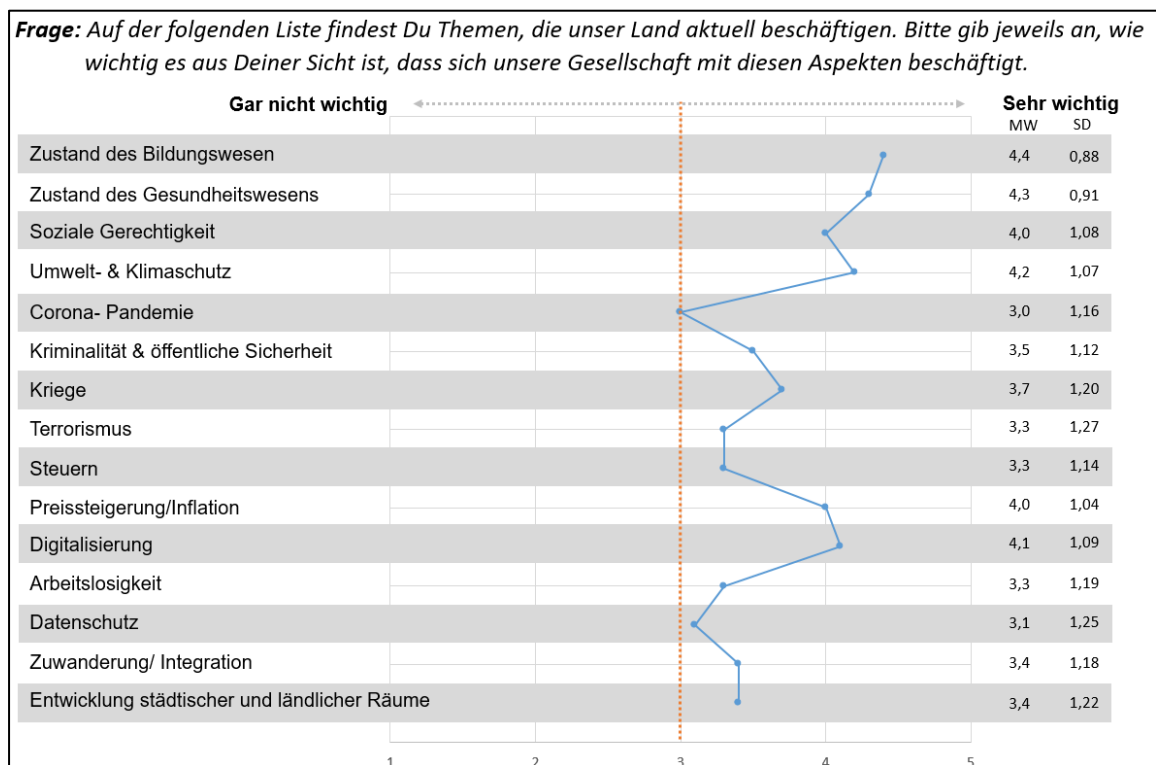


Abb. 10: Wichtigkeit von gesellschaftlichen Problemen (n=896)

Der Klima- und Umweltschutz wird hier als ein bedeutendes Thema gleich nach den Problemen im Bildungs- und Gesundheitswesen erwähnt. Relativ gesehen wird das Problem der Corona-Pandemie nicht mehr als so wichtig angesehen. Da die Befragung nach der Pandemiephase durchgeführt wurde, scheint diese Einstufung verständlich. Wichtiger werden hingegen Themen der sozialen Gerechtigkeit, der Digitalisierung und Inflation eingeschätzt. Danach wird erst die Kriegsgefahr als wichtiges Problem eingestuft. Es bleibt festzuhalten, dass der Klima- und Umweltschutz zu den Top-Themen der Studierenden zählt. In die Befragung wurde noch ein weiterführender Messansatz zur Erfassung des Umweltbewusstseins einbezogen. Hierfür wurde auf den vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nuklearer Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) verwendeten Ansatz zurückgegriffen, in dem Umwelt-affekte und Umweltkognition über entsprechende Items erfasst werden. Dabei werden die Konstrukte wie folgt definiert (Belz et al., 2022, S. 32):

Umweltaffekte: Einstellungen, in denen emotionale Reaktionen auf Umweltthemen im Vordergrund stehen. Die Fragen hierzu enthalten in der Regel positive oder negative Gefühlsaussagen (zum Beispiel: „Ich freue mich“, „Es macht mich wütend“).

Umweltkognition: Einstellungen, in denen sachliche Aussagen zu Umweltthemen beurteilt werden, etwa in Bezug auf Ressourcennutzung oder die Verantwortung für die Umweltsituation künftiger Generationen.

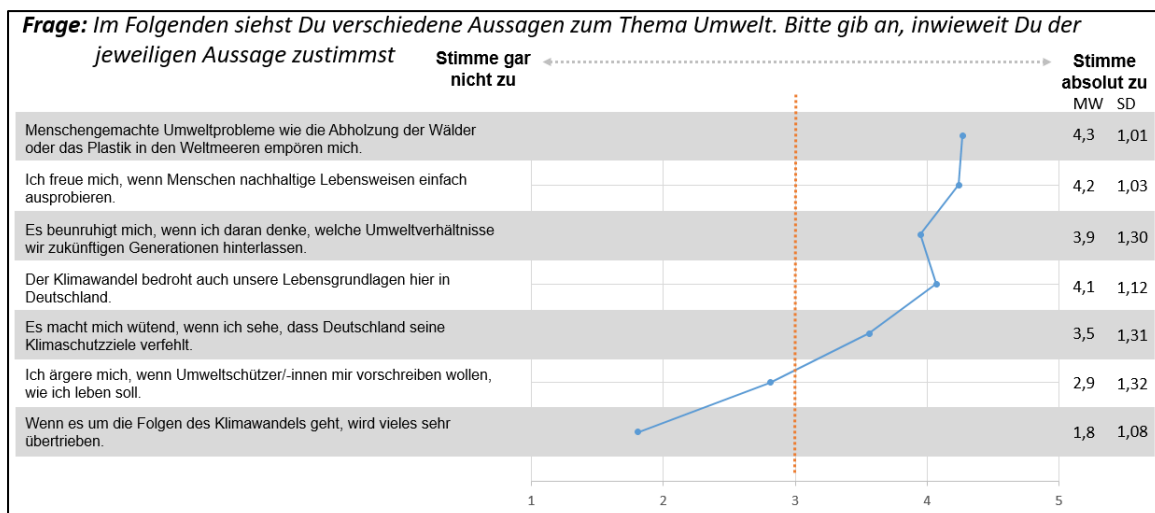


Abb. 11a: Erfassung von Umweltaffekten der Studierenden (n=896)

Die Gefühlslage der Studierenden weist darauf hin, dass die menschengemachten Umweltprobleme die junge Generation sehr bewegen und auch die Experimentierfreude mit nachhaltigen Lebensweisen anderer Menschen positiv bewertet wird. Grundsätzlich wird der Klimawandel als nicht übertriebenes Problem wahrgenommen.

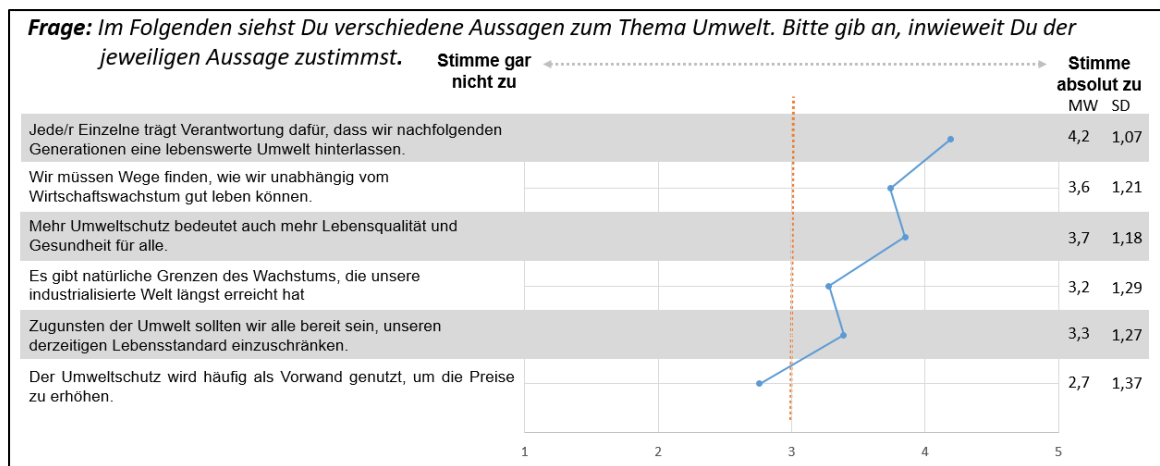


Abb. 11b: Erfassung der Umweltkognition der Studierenden (n=896)

Das Zustimmungprofil der Umweltkognition bestätigt, dass jedem in der Gesellschaft eine Verantwortung zur Schaffung einer lebenswerten Umwelt zugeordnet und Umweltschutz als ein Beitrag zur Erhöhung der Lebensqualität angesehen wird.

3.2.6 Beurteilung von Verantwortlichkeiten und Nachhaltigkeitsverhalten

Betrachtet man das Nachhaltigkeitsverhalten gemäß der Selbsteinschätzung, so scheint der Kauf von nachhaltigen Produkten und Konsumverzicht bei nicht nachhaltigen Produkten das Verhalten der Studierenden besonders zu prägen. Nur ein geringer Teil ist bei Demonstrationen oder Petitionen engagiert. Das Umweltbewusstsein schlägt sich demnach vorwiegend im Konsumverhalten und seltener in darüber hinaus gehenden Initiativen nieder. Kritisch ist zu erwähnen, dass die Selbstauskunft zu nachhaltigen Verhaltensweisen vielfach mit dem Phänomen des Intention-Behavior-Gap konfrontiert ist, das heißt in Befragungen genannte Verhaltensweisen werden im Alltag von den Befragten nicht angewendet beziehungsweise ausgeführt.

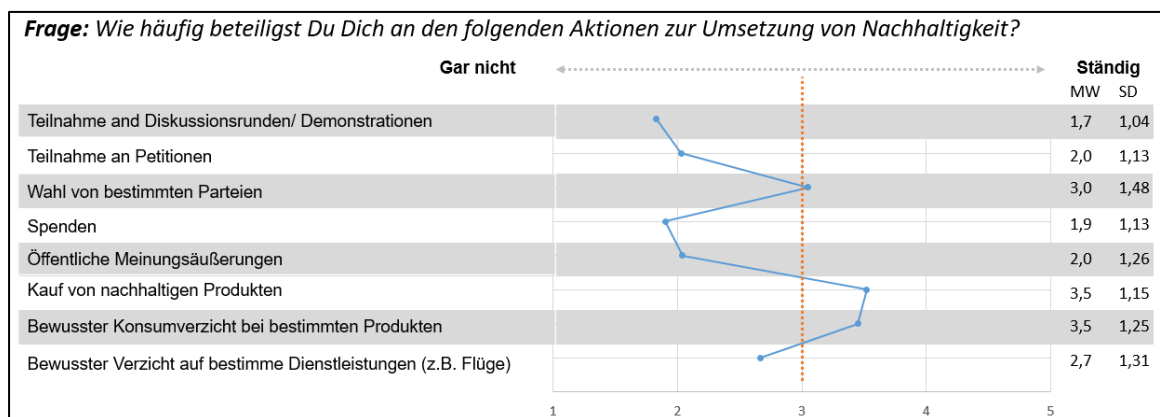


Abb. 12: Nachhaltige Verhaltensweisen in der Selbsteinschätzung der Studierenden (n=896)

Während bei der Erfassung der Umweltaffekte deutlich wurde, dass man den einzelnen

Bürgern in der Gesellschaft die Verantwortung für nachhaltige Verhaltensweisen zuordnet, so wurde durch eine abschließende Fragestellung erfasst, wie die Nachhaltigkeitsanstrengungen von verschiedenen öffentlichen Institutionen (deutsche Version: Bundesregierung, Deutschland, EU und weltweit; englische Version: Regierung des Heimatlandes, Universitäten, die Vereinten Nationen (UN) und kritische Stakeholder) eingestuft werden. Je nach der ausgewählten Sprache des Fragebogens wurden unterschiedliche Institutionen abgefragt. So sollte sichergestellt werden, dass internationale Studierende, die an deutschen Hochschulen eingeschrieben sind und an der Befragung teilgenommen haben, aber nicht aus Deutschland stammen, eine erfahrungsbasierte Aussage treffen konnten. Durchgehend verdeutlicht das Bewertungsprofil in Abb. 13a und 13b, dass die Anstrengungen aller Akteure als weniger bis gar nicht ausreichend angesehen werden. Mit diesem Befragungsergebnis stellen die Studierenden den Anstrengungen auf der Ebene von Deutschland, der EU und weltweit sowie den Regierungen in ihrem Heimatland, Universitäten, der UN und kritischen Stakeholdern kein gutes Zeugnis aus. Im Umkehrschluss lässt sich ableiten, dass für ein ausreichendes Ausmaß erheblich intensivere Anstrengungen durch die Institutionen notwendig sind.

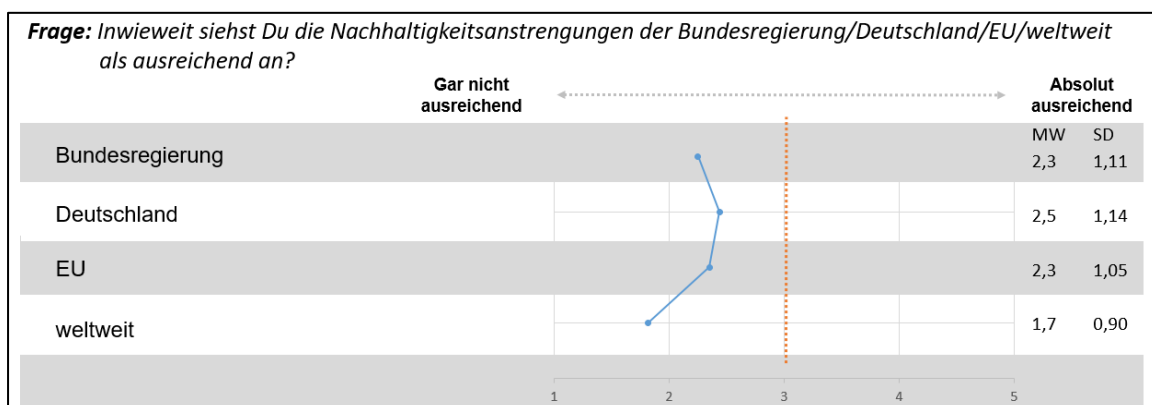


Abb. 13a: Bewertung der Nachhaltigkeitsanstrengungen von unterschiedlichen Institutionen; deutsche Version (n=777)



Abb. 13b: Bewertung der Nachhaltigkeitsanstrengungen von unterschiedlichen Institutionen; englische Version (n=119)

Insgesamt zeigen die dargestellten Erkenntnisse zu den Lebenszielen bis hin zum Umweltbewusstsein und -verhalten der Studierenden ein ambivalentes Bild. Während die Lebensziele eher in eine hedonistische Richtung zeigen, so wird der Umwelt- und Klimaschutz als wichtiges Problem erkannt und auch an die individuelle Verantwortung zum Handeln appelliert. Grundsätzlich wird Deutschland, der EU und der Welt insgesamt kein ausreichendes Anstrengungsniveau zur Bewältigung der Klima- und Nachhaltigkeitsprobleme bescheinigt.

3.2.7 Informationsverhalten der Studierenden

Über welche Medien sich die Studierenden über Nachhaltigkeitsthemen informieren, stand im Mittelpunkt der letzten Fragestellung in Block V. Die Abb. 14 zeigt das Nutzungsprofil verschiedener Informationsquellen beziehungsweise Medien. Es war bei dieser Zielgruppe zu erwarten, dass an erster Stelle der Nutzungsintensität die sozialen Medien stehen, gefolgt von Nachrichten-Apps. Nimmt man die webbasierten Dienste wie Video-Portale, Streamingdienste und Mediatheken zusammen, dominieren diese Quellen deutlich das Informationsverhalten der Studierenden. Immerhin 35% greifen aber auch noch auf das lineare öffentlich-rechtliche Fernsehen zurück.

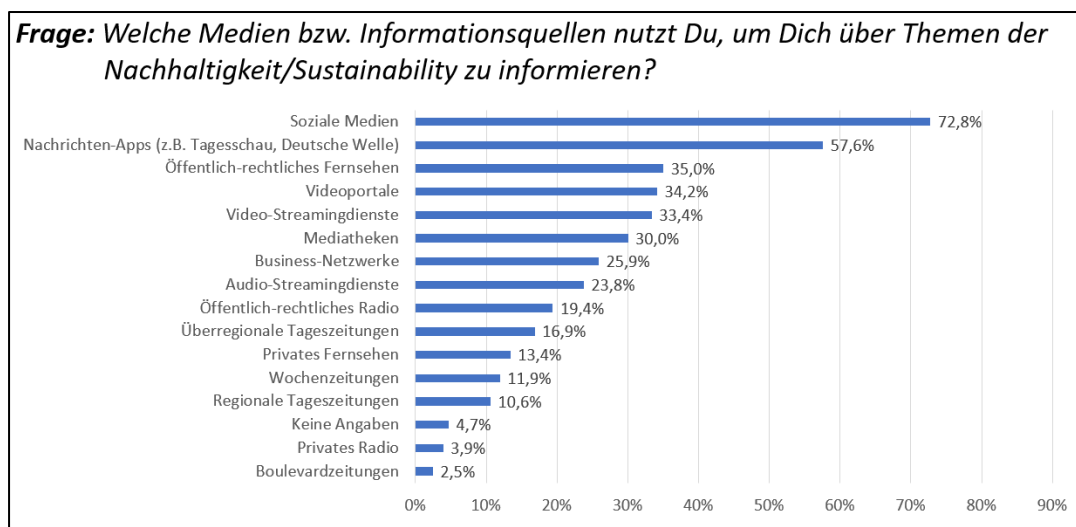


Abb. 14: Informationsquellen der Studierenden in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen (n=896)

Insgesamt spiegelt das Mediennutzungsverhalten die für diese Altersgruppen zu erwartenden Schwerpunkte wider. Es dominieren die Sozialen Medien und primär nicht lineare Medienberichterstattungen beziehungsweise Nachrichten-Apps und Medienportale.

3.3 Integrationsumfang nachhaltigkeitsbezogener Studieninhalte aus Sicht der Studierenden

Im Folgenden werden Ergebnisse zur wahrgenommenen Integration von Nachhaltigkeitskontent in das BWL-Studium dargestellt. Als erstes wurde allgemein gefragt, ob in dem Studium Themen, die sich mit Fragestellungen der Nachhaltigkeit/Sustainability beschäftigen, angesprochen wurden. Betrachtet man zunächst Bachelor- und Masterstudenten zusammen, so geben 78,3% der Befragten an, dass Nachhaltigkeitsthemen im Studium erwähnt wurden (Abb. 15).



Abb. 15: Ansprache von Nachhaltigkeitsthemen im Studium (alle Studierende n=896)

Bei den Masterstudenten wurde eine weitere Frage gestellt, um zu identifizieren, ob entsprechende Inhalte bereits im Bachelor- oder nur im Masterprogramm angesprochen wurden (Abb. 16). 16,3% der Masterstudierenden gaben an, dass Nachhaltigkeitsthemen im Bachelor erwähnt wurden, 30% im Masterstudium, 39,8% im Bachelor- und Masterstudium. Nur 14% gaben an, dass keinerlei Nachhaltigkeitsthemen bisher in ihrem Studium (Bachelor- und Masterprogramm) erwähnt wurden. Dies könnte aber auch darauf zurückzuführen sein, dass sich viele der befragten Studierenden noch am Anfang ihres Studiums befinden.

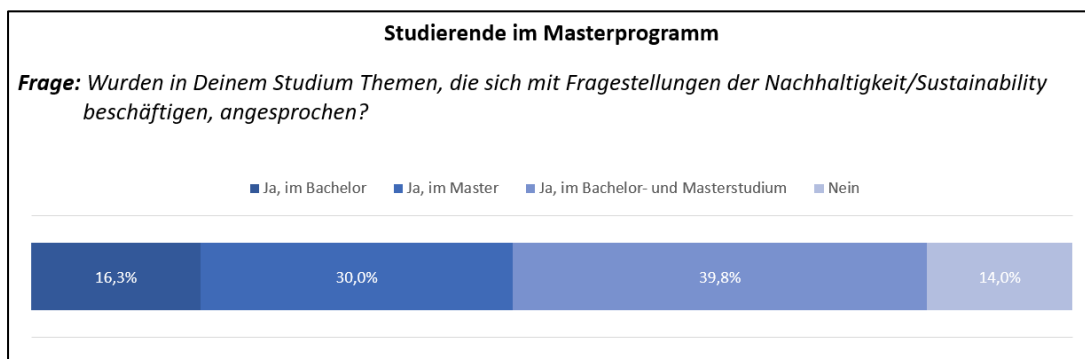


Abb. 16: Angaben von Studierenden im Masterprogramm, wann Nachhaltigkeitsthemen im Studium angesprochen wurden (n=387)

Jene Studierenden, bei denen Nachhaltigkeitskontent angesprochen wurde (86%),

wurden weiter danach gefragt, über welche Formen die Integration dieser Inhalte einbezogen wurden. Über zwei Drittel (82,8%) geben an, dass die Nachhaltigkeitsthemen in bestehende Kurse integriert wurden. 27,2% signalisierten, dass im Studium separate Kurse angeboten wurden und 22,5% hatten die Option, ein ganzes Schwerpunktfach zu belegen. Lediglich 5,8% haben Kurse von anderen Studiengängen besucht.

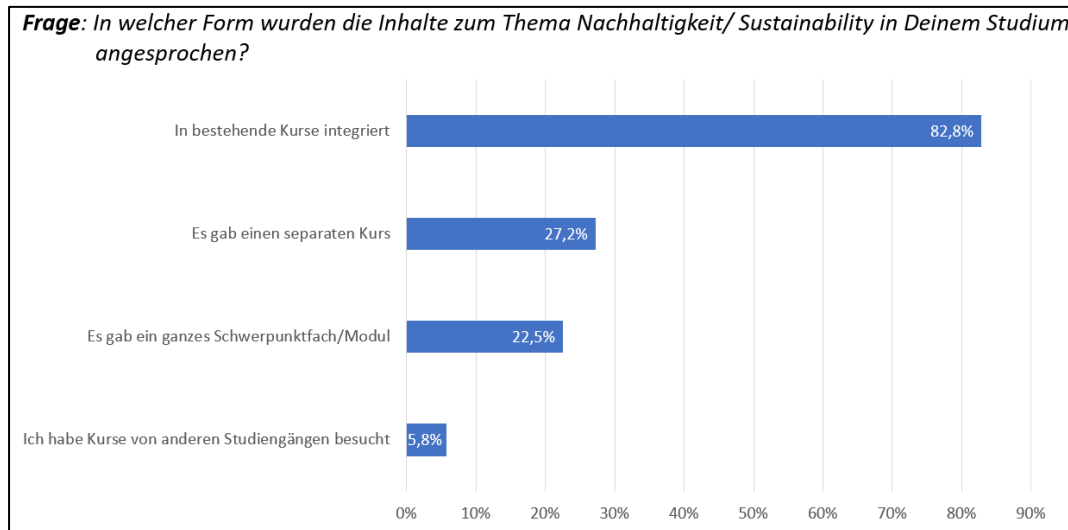


Abb. 17: Integrationsformen für nachhaltigkeitsbezogene Studieninhalte (n=702)

Mit Blick auf die Integration von Nachhaltigkeitskontent in bestehende Kurse wurde vertiefend nachgefragt, in welchem Umfang diese Thematik in unterschiedlichen Kursen angeboten wurde. Gemessen an der gesamten Studienzeit wird der Umfang der Integration von Nachhaltigkeitskontent auf 18,9% eingestuft (Abb. 18). Knapp ein Fünftel der Zeit für ein BWL-Studium beschäftigen sich die Studierenden demnach mit Nachhaltigkeitskontent.

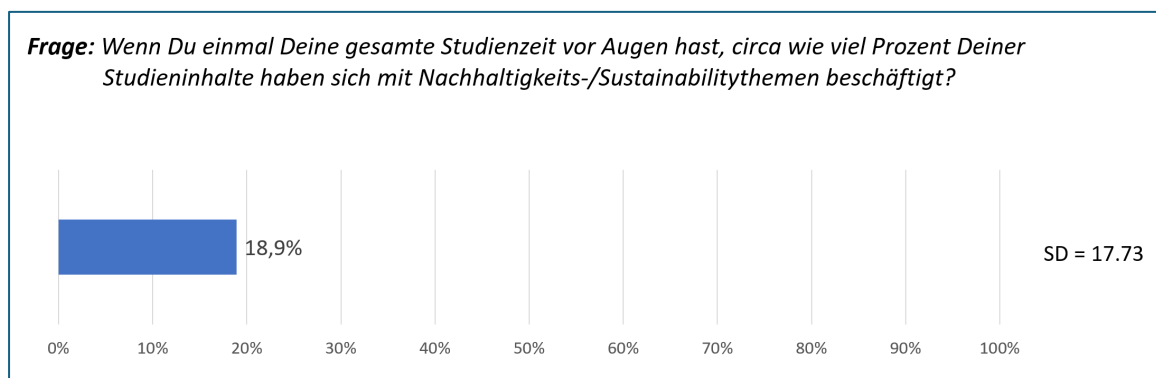


Abb. 18: Anteil von Nachhaltigkeitskontent am gesamten BWL-Studium (n=896)

Ausgehend von der generellen Einschätzung bezog sich eine vertiefende Fragestellung auf die Intensität der Integration in einzelnen typischen Studienfächern eines BWL-Studiums. Als Intensitätsmaß wurde hier auch die Abschätzung des zeitlichen

Umfanges, in dem Nachhaltigkeitsthemen in einzelnen Kursen behandelt wurden, herangezogen.

Auf dieser Grundlage ergibt sich das in der Abb. 20a dargestellte fächerspezifische Integrationsprofil im Gesamtdurchschnitt.

Besonders umfassend erfolgt eine Integration in den folgenden Kursen:

- 24,7% Marketing
- 24,4% Wirtschaftsethik
- 22,3% Materialwirtschaft & Logistik
- 21,9% Strategische Unternehmensplanung
- 21,3% Allgemeine BWL
- 19,6% Produktion
- 19,3% Einkauf

Zu den Fächern am unteren Ende des Integrationsumfanges gehören die analytischen Fächer wie Statistik (5,3%), Mathematik (6,0%) und Informatik (6,1,%). Aber auch in den Fächern Steuerlehre, Rechnungswesen und Recht wird der Integrationsgrad nur zwischen 7% - 8% des Zeitumfanges eingeschätzt.

Zusammenfassend lässt das Integrationsprofil im Gesamtdurchschnitt die Schlussfolgerung zu, dass die Nachhaltigkeitsthematik einerseits als unternehmensethische Problemstellung verortet wird. Andererseits weisen jene Fächer einen hohen Integrationsgrad auf, die an der Schnittstelle zu Absatz- und Beschaffungsmärkten angesiedelt sind. Hierzu zählen das Marketing sowie die Materialwirtschaft, Logistik und Einkauf. Es lässt sich die These ableiten, dass aufgrund von veränderten Marktbedürfnissen auf Business to Customer - wie auch Business to Business - Märkten die Schnittstellendisziplinen diese Themen eher aufgreifen als im Bereich Steuerlehre oder Controlling.

Im Gesamtdurchschnitt weist das beschriebene fächerbezogene Integrationsprofil (Abb. 19a) eine recht hohe Varianz auf. Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurden verschiedene Typen von Integrationsprofilen ermittelt, die Studierende in ihrem Studium angeboten bekommen beziehungsweise die aus ihrer Sicht ihr Studium prägen.

Frage: Wenn Du ein Wirtschaftswissenschaftliches Studium besuchst, wie intensiv wurden Nachhaltigkeits-/Sustainabilitythemen in bestehende Kurse integriert?

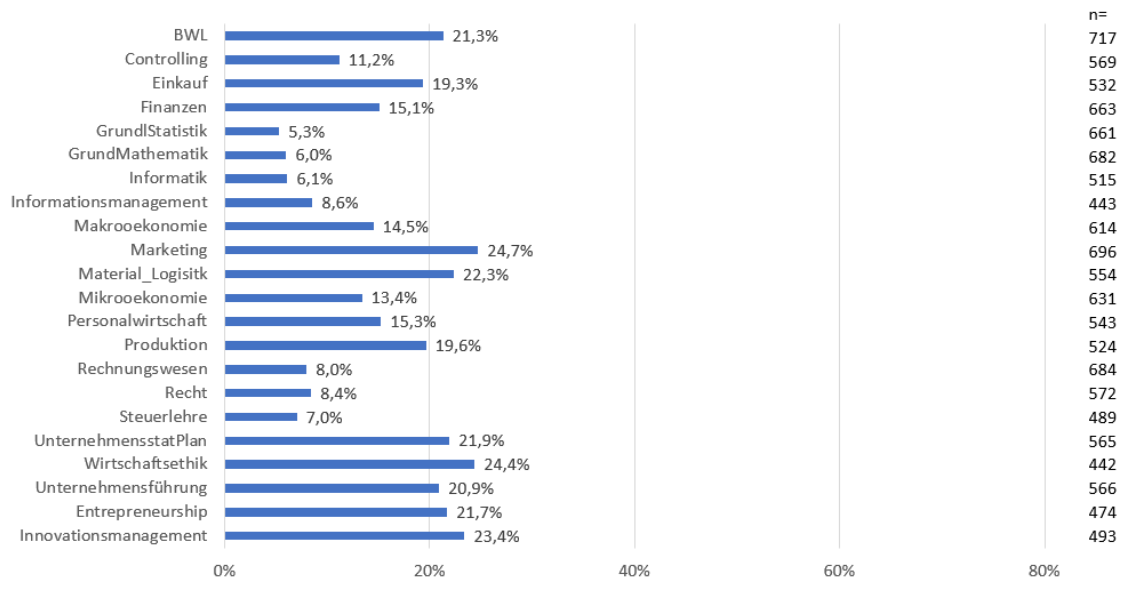


Abb. 19a: Anteil von Nachhaltigkeitskontent in einzelnen Kursen

Studenten, die davon angaben, dass keine Nachhaltigkeits-/Sustainabilitythemen in dem jeweiligen Kurs integriert wurden

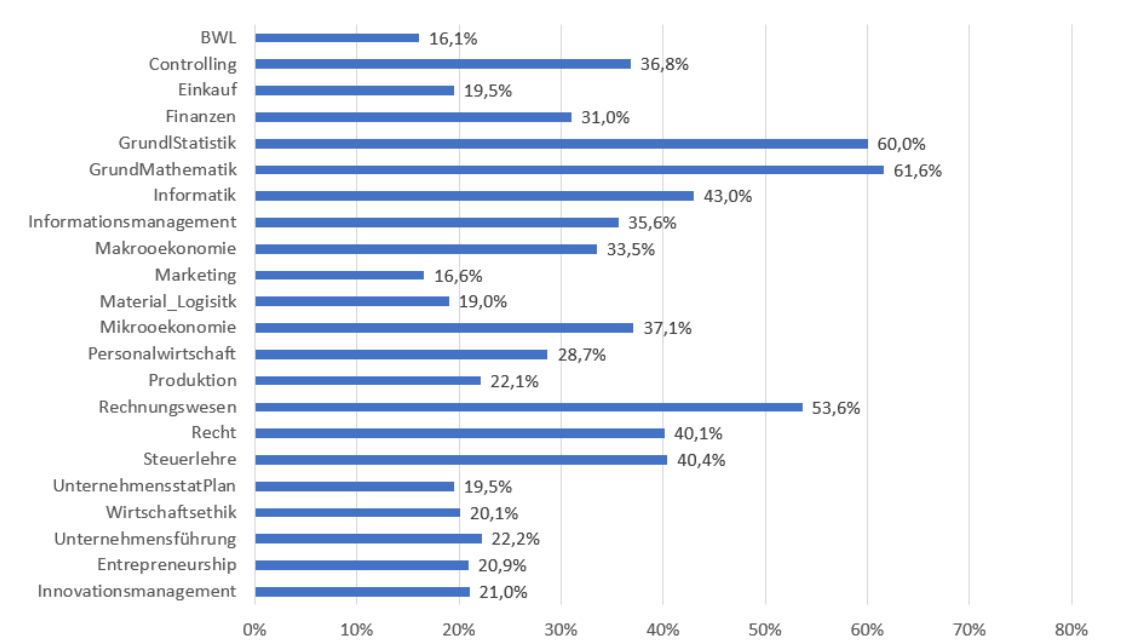


Abb. 19b: Anteil an Studierenden, die keinerlei Integration in den Kursen angeboten bekommen haben

Wie der Abb. 20 zu entnehmen ist, so weist bei 62,6% der Studierenden der Studiengang einen eher schwachen Integrationsgrad von Nachhaltigkeitskontent auf. In den Kernfächern BWL, Strategische Unternehmensplanung, Marketing, Wirtschaftsethik, Einkauf und Logistik wird ein Zeitumfang von ca. 10% für Nachhaltigkeitsthemen aufgewendet. Demgegenüber weist das Studium bei 5,9% der Studierenden einen über

alle Fächer sehr hohen Integrationsgrad auf, der zwischen 40% und 75% des Zeitumfanges ausmacht. Dieses Cluster mit 6% der Studierenden weist somit ein gegensätzliches Integrationsprofil zu dem auf, was knapp 63% angeboten bekommen. Dann zeigen sich zwei Gruppen von Studierenden, deren Integrationsprofile sich dadurch unterscheiden, dass bei 21,3% eher moderne managementbezogene Fächer einen Integrationsanteil von 30% bis 56% aufweisen, wobei jedoch alle analytischen Fächer wie auch Angebote im Bereich Economics kaum auf Nachhaltigkeitskontext ausgerichtet sind. Im vierten Cluster lassen sich 10,3% der befragten Studierenden verorten, die eine durchgängige Integration wahrnehmen, an-gefangen von der allgemeinen BWL über die Unternehmensführung bis zu Finanzen und Marketing. Bis zu einem Drittel des Zeitumfanges wird dieser Thematik gewidmet, dabei werden die Fächer im Bereich der Mikro- und Makro-Ökonomie wie auch analytische Fächer mit einbezogen.

Diese differenzierte Betrachtung zeigt, dass nahezu zwei Drittel der Studierenden in ihrem BWL-Studium eher einen geringen Integrationsgrad bescheinigen. Anders sieht dies bei dem verbleibenden Drittel aus. Insgesamt scheint damit noch ein erhebliches Potential für einen Großteil der BWL-Studiengänge für die abgestimmte Integration von Nachhaltigkeitskontext zu bestehen. Die Erfahrungen von Studierenden, die ein Studium mit einem höheren Integrationsgrad belegen, können wichtige Impulse geben, welche Inhalte bei den Hochschulen mit geringem Integrationsgrad noch auszubauen wären.

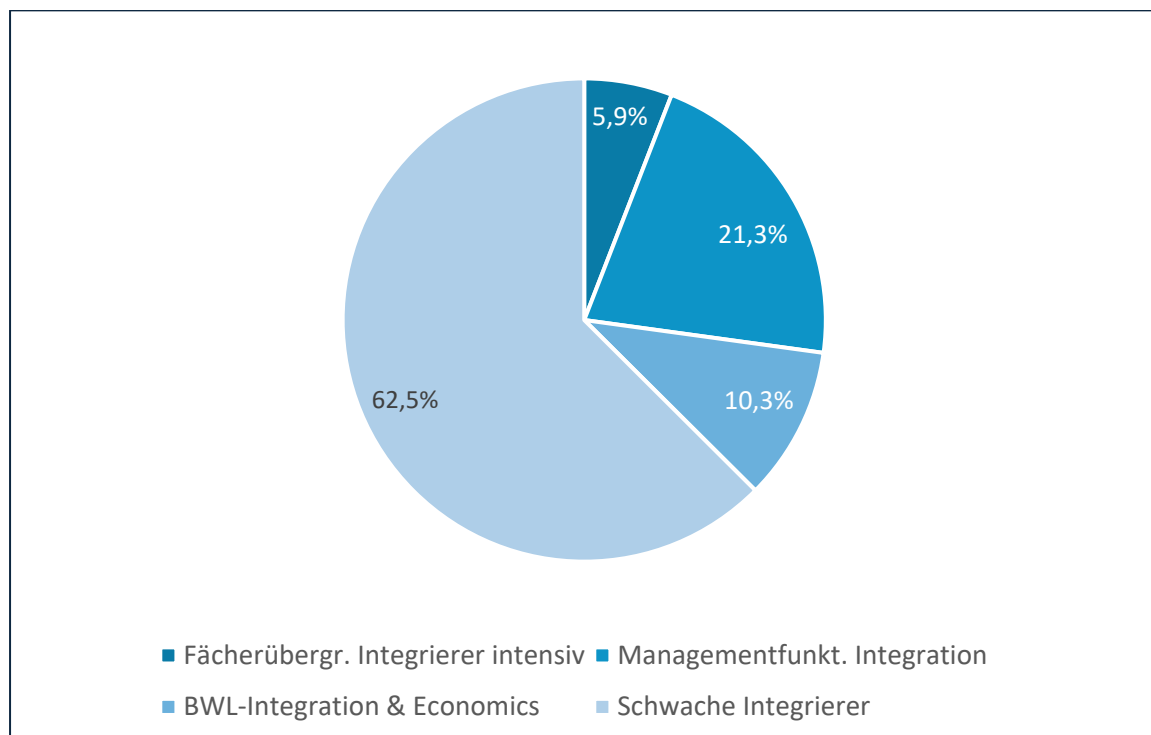
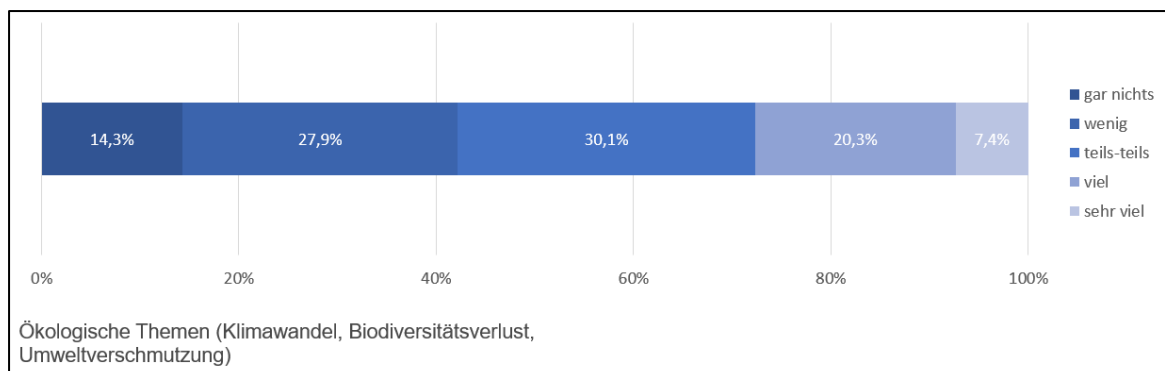
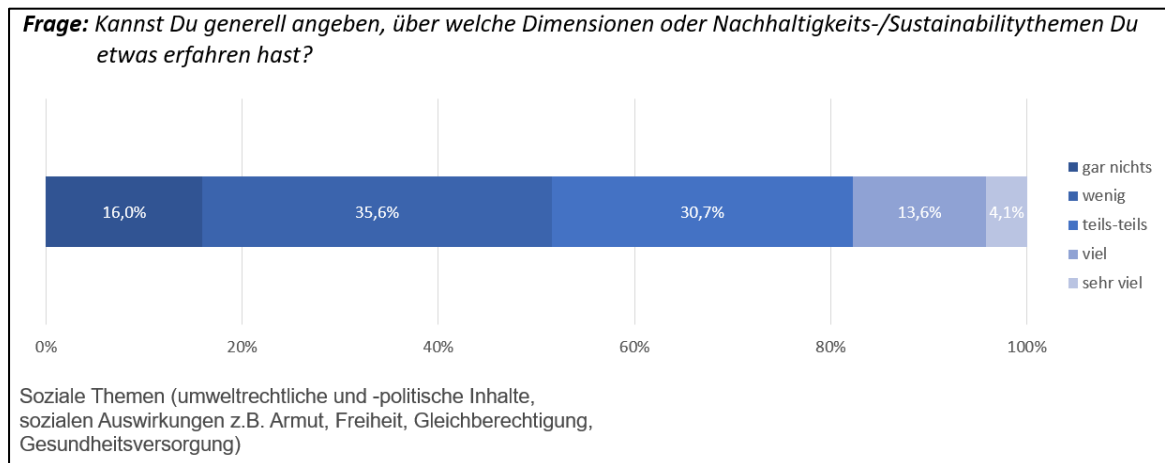


Abb. 20: Verteilung der Cluster der Integrationsprofile

Die Intensität der Integration gibt noch keine Hinweise darüber, welche konkreten Inhalte mit Nachhaltigkeitsbezug in den Kursen behandelt werden. Somit wurden die Befragungsteilnehmer gefragt, welche Themenschwerpunkte primär vermittelt wurden. Dabei wurde auf die Unterteilung nach dem Triple-Bottom-Line-Ansatz in soziale, ökologische und ökonomische Nachhaltigkeitsthemen zurückgegriffen. Die teilnehmenden Studierenden wurden gebeten, auf einer 5-Punkt-Likert Skala anzugeben, wieviel sie von den entsprechenden Themenfeldern während ihres Studiums gehört haben (Abb. 21). Im gesamten Sample ist am umfassendsten die ökonomische Dimension behandelt worden (44% gaben viel oder sehr viel an) und am geringsten die soziale Dimension (18% gaben viel oder sehr viel an). 28% der Studierenden gaben an, dass sie über ökologische Themen viel bis sehr viel gehört haben.



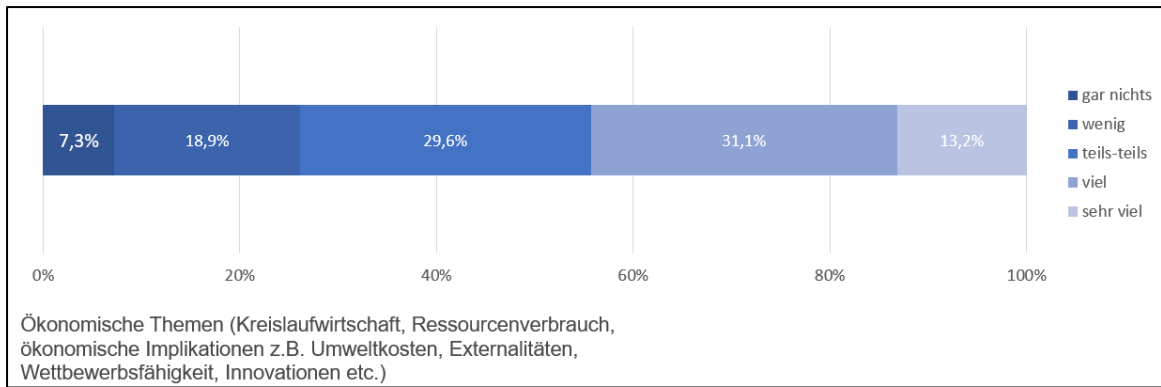


Abb. 21: Umfang von sozialen, ökologischen und ökonomischen Lehrinhalten im BWL-Studium (n=896)

3.4 Zufriedenheit mit und Erwartungen an die Integration von nachhaltigkeitsbezogenen Lehrinhalten im BWL-Studium

Inwieweit der zuvor dargestellte Integrationsumfang von nachhaltigkeitsbezogenen Studieninhalten die Studierenden zufriedenstellt, wurde in einer weiteren Fragestellung erfasst. Da sich das Zufriedenheitskonstrukt generell aus der Differenz von subjektiven Erwartungen und tatsächlich wahrgenommenen Leistungen ergibt, wurde zuvor ermittelt, ob die Studierenden bereits bei der Wahl des Studienganges darauf geachtet haben, ob im jeweiligen BWL-Curriculum der Hochschulen auch Nachhaltigkeitskontent angeboten wurde. Die Ergebnisse auf diese Frage sind sehr ernüchternd (Abb. 22), denn nur 10,5% haben sich bei der Wahl hierüber intensiver Gedanken gemacht. Bei 90% war dies kein Thema.

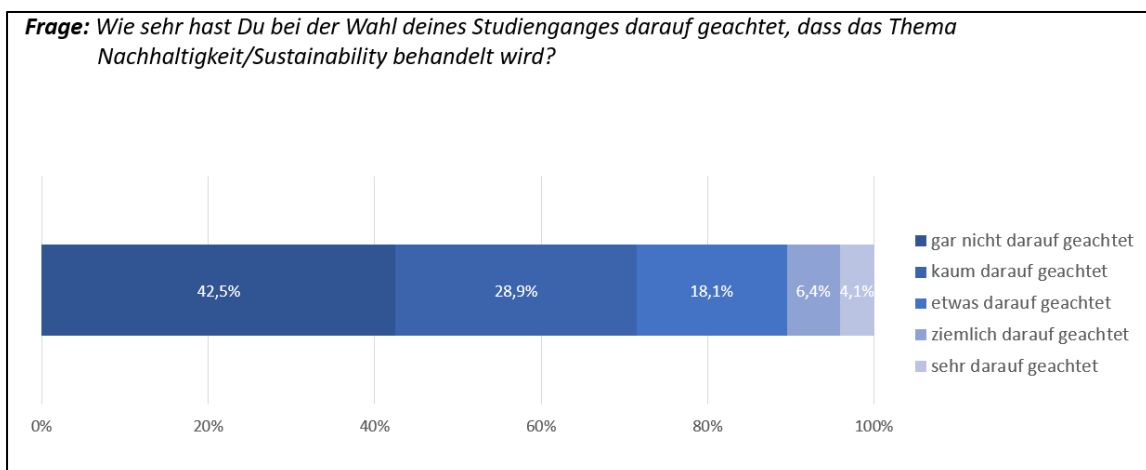


Abb. 22: Bei Wahl des Studienganges auf das Thema Nachhaltigkeit geachtet? (n=896)

Dieses Ergebnis deutet grundsätzlich drauf hin, dass fast 90% der befragten Studierenden ohne spezifische Erwartungen mit Blick auf Nachhaltigkeit den Studiengang und Studienort gewählt haben. Ein geringes Erwartungsniveau deutet darauf hin,

dass die Studierenden schneller zufriedenzustellen sind, als wenn sich im Vorfeld eines Studiums ein differenziertes Erwartungsprofil darüber herausgebildet hätte, in welchem Umfang und mit welchen Inhalten Nachhaltigkeitsthemen im BWL-Studium integriert werden.

Blickt man auf die Zufriedenheitsbeurteilung der Studierenden in Abb. 23, so sind 4,7% sehr und 21,9% ziemlich zufrieden. Das ist bei dem zuvor dargestellten geringen Erwartungen kein überragender Zufriedenheitswert, oder anders ausgedrückt, bei 74% der Studierenden gibt es ein erhebliches Potential, die Zufriedenheit durch die Integration von Nachhaltigkeitskontent in das BWL-Curriculum zu erhöhen.

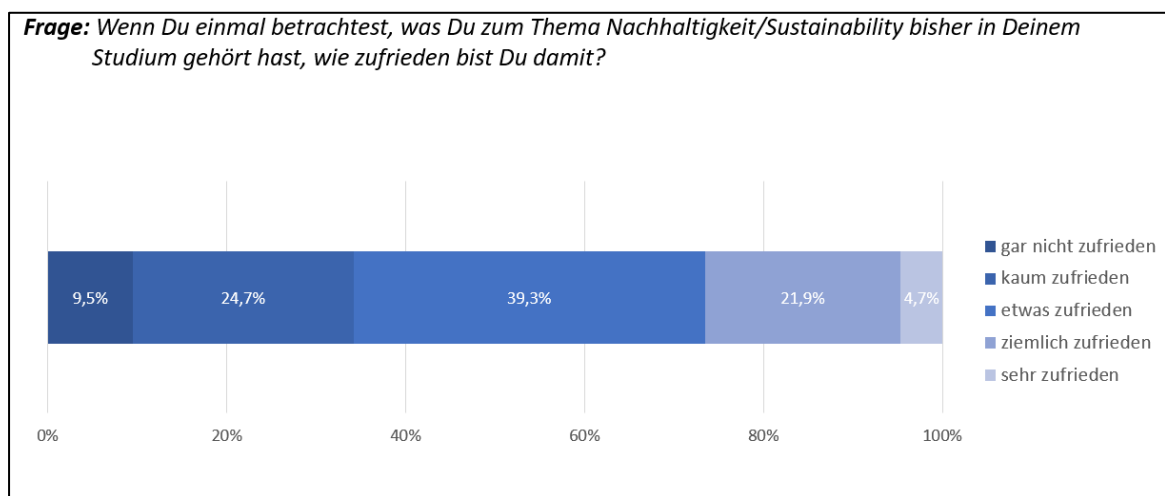


Abb. 23: Zufriedenheit mit der Integration von Nachhaltigkeitskontent im BWL-Studium (n=896)

Die explizite Antwort über den Wunsch nach mehr Integration vermittelt die Verteilung in der Abb. 24. 58% stimmen dem Wunsch nach mehr Integration von Nachhaltigkeitskontent in besonderem Maße zu und 27% stimmen diesem Wunsch etwas zu. Diese Ergebnisse bestätigen, dass es einen Integrationsbedarf bei den Studierenden gibt, der durch die bestehenden Anpassungen der BWL-Curricula bei weitem noch nicht abgedeckt ist.

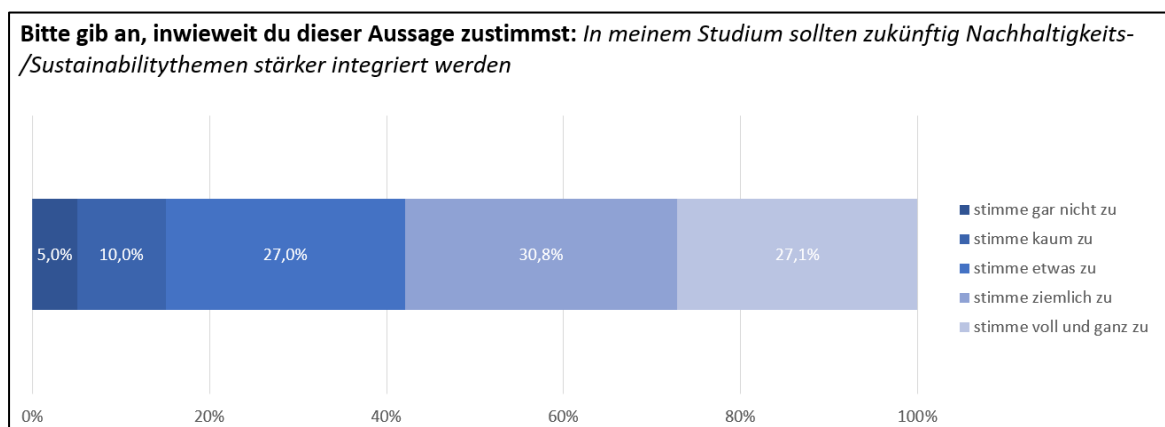


Abb. 24: Wunsch nach mehr Integration von Nachhaltigkeitsinhalten im Studium (n=896)

Um nicht nur zu überprüfen, ob zukünftig eine größere Integration von Nachhaltigkeitsthemen gewünscht ist, wurde außerdem nach den gewünschten Formaten dieser Integration gefragt. Dies ist besonders für Verantwortliche in der Lehre interessant, um zu sehen, wo und wie am besten solche Themen behandelt werden. Über die Hälfte der Teilnehmer würde sich die Integration über Praxisprojekte oder Fallstudien wünschen. Aber auch die Zusammenarbeit mit gemeinnützigen Organisationen fand einen Anklang bei 39%.

3.5 Anregungen und Hinweise zur inhaltlichen und didaktischen Integration aus Studentensicht

Konkretere Aussagen zu den gewünschten Themeninhalten im Bereich Nachhaltigkeit beziehungsweise Sustainability und den präferierten Integrationsformaten konnten die Studierenden in zwei weiteren Fragestellungen angeben.

Die absolute Verteilung zu den offenen Nennungen über gewünschte Themeninhalte gibt die Abb. 25 wieder. An erster Stelle steht der Wunsch, die soziale Dimension der Nachhaltigkeit verstärkt zu integrieren, gefolgt von Inhalten zum Umwelt- und Klimaschutz sowie zum nachhaltigen Wirtschaften allgemein. Auch das Thema Ressourcenmanagement wird im Vergleich zu den anderen Inhalten an nächster Stelle genannt. Selbst wenn sich bei der offenen Fragestellung nur ein geringerer Anteil der befragten Studierenden explizit geäußert haben, so deuten die Ergebnisse interessanterweise auf den Wunsch nach einer verstärkten Integration von sozialen und ökologischen Nachhaltigkeitsinhalten hin.

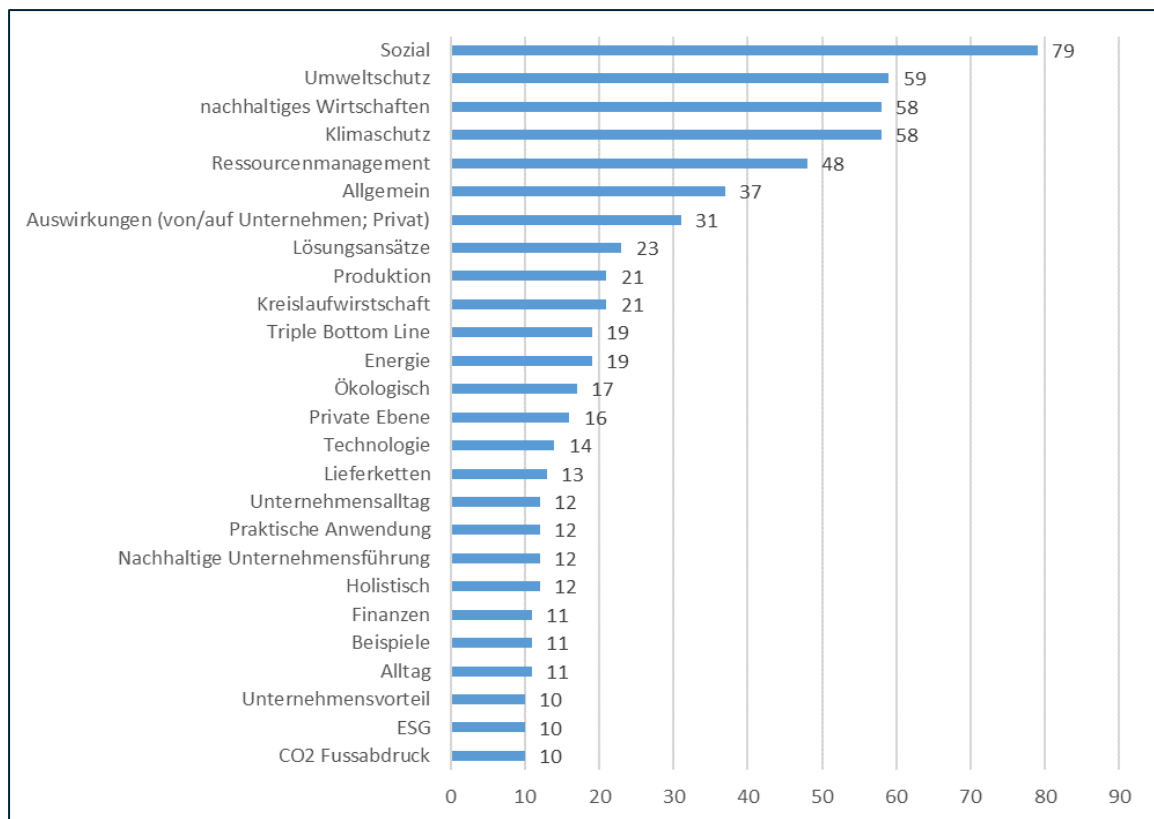


Abb. 25: Offene Nennungen zur Ergänzung von nachhaltigkeitsbezogenen Lehrinhalten. (Gewünschte Inhalte nach Kategorisierung von Schlagwörtern, die zehn Mal oder öfter genannt wurden)

Welche Integrationsformate die Studierenden präferieren, gibt die Abb. 26 wieder.

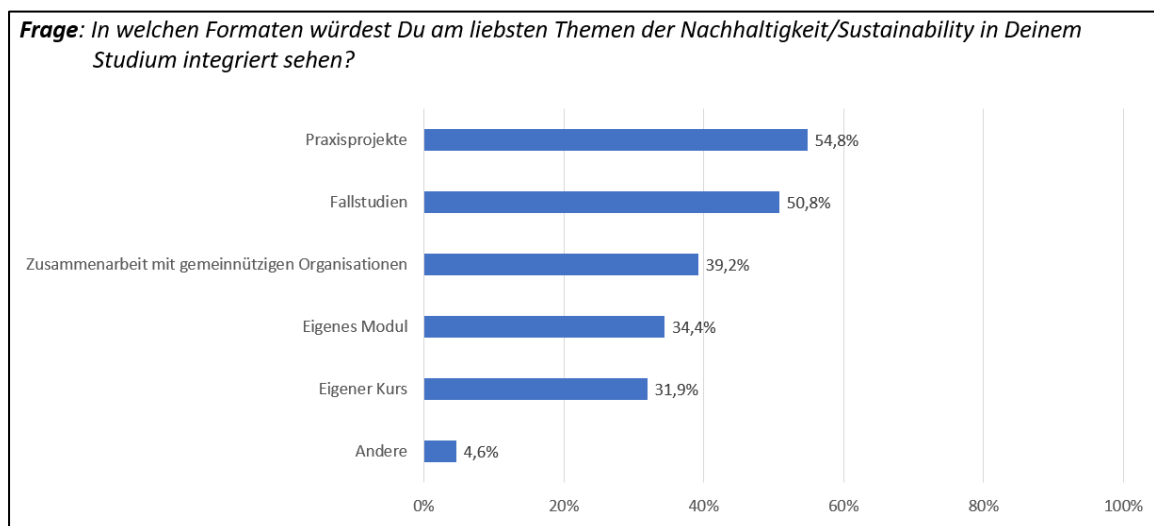


Abb. 26: Präferenzen für Integrationsformen aus der Sicht von Studierenden (n=896)

In hohem Maße kommen hier Integrationsformen zum Tragen, die die Anwendungsorientierung von Nachhaltigkeitsthemen in den Vordergrund stellen. So werden Praxisprojekte und Fallstudien von jedem zweiten Studierenden präferiert. 39% würden sich

eine Zusammenarbeit mit gemeinnützigen Organisationen wünschen, was auch mit der hohen thematischen Bedeutung der sozialen Nachhaltigkeitsdimension (Abb. 24) in Einklang steht. Etwa ein Drittel präferiert eigene Schwerpunktprogramme beziehungsweise -module und eigene Kurse. Es ist anzunehmen, dass diese Integrationsformen auch zeitlich im Studienverlauf mit unterschiedlicher Präferenz gesehen werden. So bieten sich Praxisprojekte und Fallstudien an, wenn die Studierenden gewisse Grundlagen zum Nachhaltigkeitsmanagement in Kursen vermittelt bekommen haben. Hierzu liefert die Untersuchung jedoch keine expliziten Hinweise.

Die Studierenden hatten zusätzlich die Möglichkeit zu spezifizieren, was sie unter „andere Formate“ meinen. Die Abbildung 27 zeigt 37 Vorschläge zu gewünschten anderen Formaten: neuer Studiengang, als Baustein in allen Kursen, Beispiele aus Praxis, Diskussionen, Exkursionen oder reale Projekte.

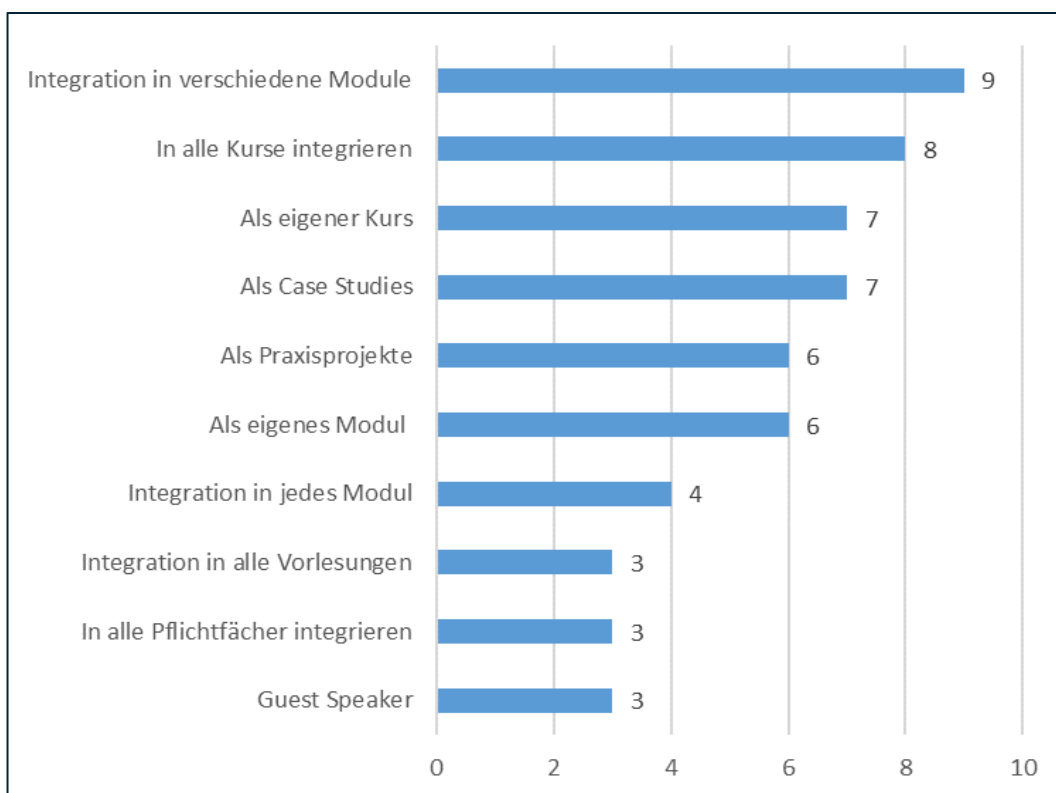


Abb. 27: Nennungen, was unter „andere Integrationsformen“ verstanden wird. (Hinweise, die drei Mal oder öfter genannt wurden)

3.6 Nachhaltigkeitsverhalten von lebenszielorientierten Studierenden-Clustern

Bei der Betrachtung der Lebensziele der Studierenden im Gesamtdurchschnitt wies die Varianz darauf hin, dass sich die Befragungsteilnehmer in ihren individuellen Lebenszielen erheblich unterscheiden können. Im Rahmen einer Clusteranalyse auf der Grundlage der Wichtigkeitseinstufung von verschiedenen Lebenszielen wurden vier

Gruppen von Studierenden identifiziert, die innerhalb einer Gruppe eher ähnliche Lebensziele verfolgen, während zwischen den Gruppen doch eine Reihe bedeutender Unterschiede auszumachen sind. Diese differenzierte Kennzeichnung der befragten BWL-Studierenden liefert unter anderem Erkenntnisse dazu, inwieweit sie von sich aus eine aktive Promotorenrolle im nachhaltigen Transformationsprozess übernehmen können und ihre Lebensziele als langfristige psychographische Prädispositionen hierfür Hinweise liefern. Der Abbildung 28 sind die Lebenszielprofile der vier identifizierten Studierenden-Cluster zu entnehmen.

Anhand von charakteristischen Lebenszielausprägungen wurden die Cluster wie folgt bezeichnet:

- 1) Sicherheits- und anerkennungsorientierte Genießer (21%, grün)
- 2) Umweltbewusste karriere- und sozialorientierte Engagierte (23%, orange)
- 3) Umweltsensible Individualisten (35%, violett)
- 4) Pragmatische Individualisten und Genießer (21%, gelb)

Betrachtet man zunächst die zwei Gruppen, die dem umweltbewussten Leben einen besonderen Stellenwert in ihrem Leben einräumen, so weisen die „**Umweltbewussten karriere- und sozialorientierten Engagierten**“, dem 35% der befragten BWL-Studierenden zugeordnet werden können, der Umweltdimension in ihrem Leben eine hohe Wichtigkeit (4,5) zu. Gleichzeitig richten sie ihr Leben an ihren persönlichen Zielen aus (4,7). Gegenüber allen anderen Clustern steht die persönliche Zielorientierung an oberster Stelle ihres Lebens. Die höchste Bedeutung von allen anderen Gruppen hat für sie auch das soziale Engagement und sie sind noch am ehesten bereit, persönlichen Verzicht zugunsten der Gesellschaft (3,8) zu praktizieren. Ihr Engagement in der sozialen Gemeinschaft ist auch verbunden mit einem hohen Stellenwert der Pflege von zwischenmenschlichen Beziehungen (4,7) und einem intensiven Familienleben (4,3). Um den Spagat zwischen einer erfolgreichen beruflichen Karriere (4,4) und einem sozialen sowie familiären Engagement hinzubekommen, signalisieren sie, dass sie in ihrem Leben bereit sind, neue und kreative Wege (4,3) zu gehen. Dem hierfür notwendigen Stellenwert von Bildung (4,5) und Wissen (4,6) ordnen sie ebenfalls die höchste Wichtigkeitseinstufung im Vergleich zu allen anderen Gruppen zu.

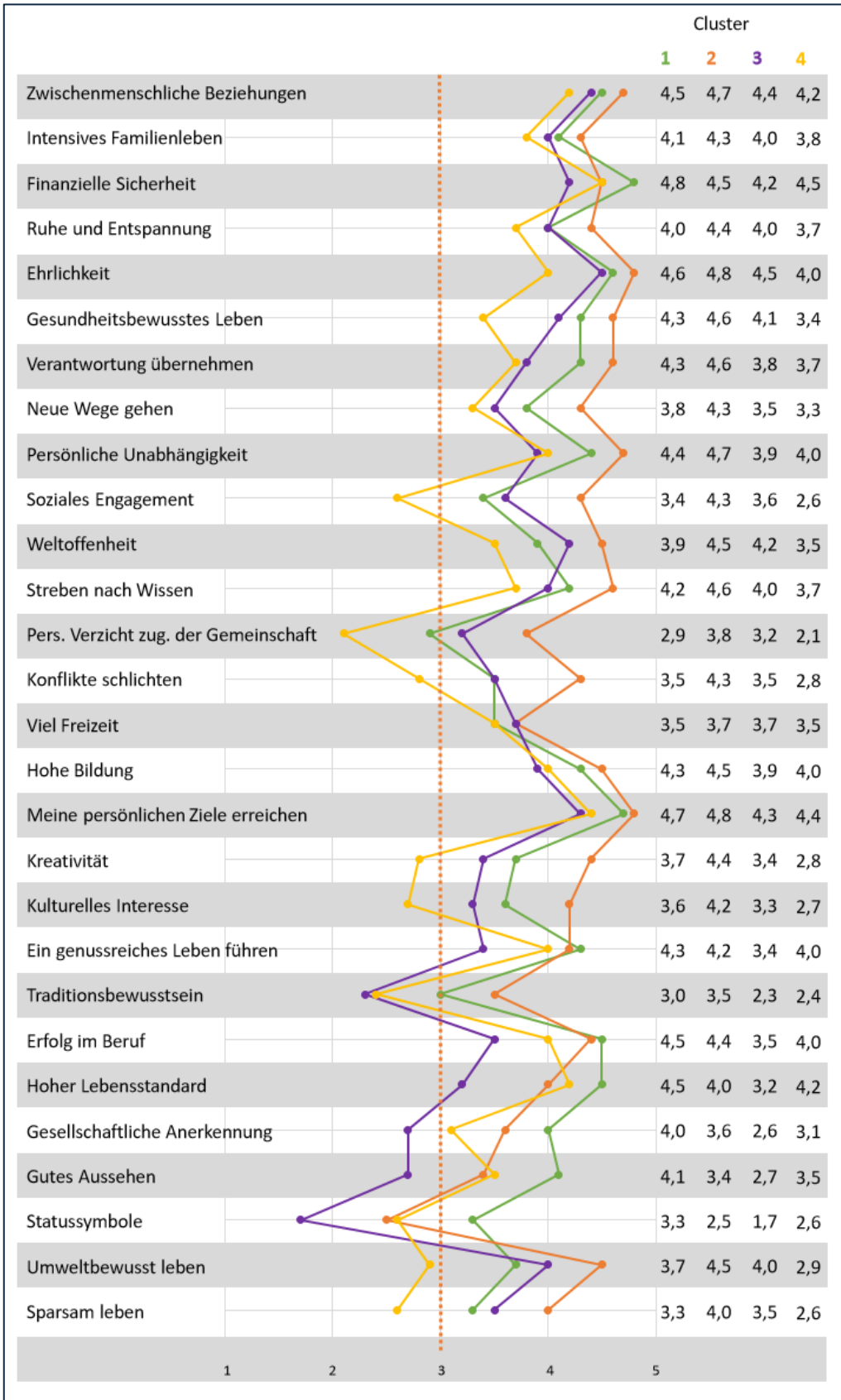


Abb. 28: Lebenszielcluster der Studierenden mit Mittelwerten (n=852)

Gegenüber dieser Gruppe von Studierenden unterscheiden sich die „**Umwelt-sensiblen Individualisten**“ (35%) deutlich, denn sie legen den geringsten Wert auf Statussymbole (1,7), ein gutes Aussehen (2,7) sowie gesellschaftliche Anerkennung (2,6). Demgegenüber ordnen sie dem umweltbewussten Leben (4,0), der Erreichung persönlicher Ziele (4,3), den zwischenmenschlichen Beziehungen (4,4), der Ehrlichkeit und Weltoffenheit in ihrem Leben einen hohen Stellenwert zu. Gegenüber dem zuvor gekennzeichneten Cluster der Engagierten, sind sie jedoch sehr viel weniger bereit, sich für soziale Belange zu engagieren und persönlichen Verzicht zugunsten der Gesellschaft hinzunehmen. Somit kommt hierin der individualistische Charakter dieses Studierenden-Typs zum Ausdruck.

Noch weniger Engagement für die Gesellschaft und für den Verzicht kennzeichnet die als „**pragmatische Individualisten und Genießer**“ (21%) bezeichneten Studierendengruppe aus. Ihr Lebenszielprofil ist durch eine hohe Priorität der finanziellen Sicherheit (4,5) und die Erreichung der eigenen persönlichen Ziele (4,4) sowie eines ausgeprägten und genussreichen Lebensstandards geprägt. Am unteren Ende der Wichtigkeitsskala liegen Verzichtsziele (2,1), ein sparsames (2,6) und umweltorientiertes Leben (2,9) sowie soziales Engagement (2,6). Insgesamt deutet dieses Merkmalsprofil eher auf einen hedonistisch geprägten Lebensstil hin. Bei anderen Fragestellungen zur Selbsteinschätzung des nachhaltigen Kaufverhaltens liegen die Studierenden dieses Clusters auch an letzter Stelle, d.h. das Lebenszielprofil schlägt sich auch im Alltagsverhalten nieder.

Die „**sicherheits- und anerkennungsorientierten Genießer**“ (21%) priorisieren die finanzielle Sicherheit (4,5) und persönliche Zielerreichung (4,4). Sie legen weiterhin auf zwischenmenschliche Beziehungen und einen hohen sowie genussreichen Lebensstil besonderen Wert. Dabei spielen die soziale Anerkennung und der Auftritt in der Gesellschaft eine hohe Rolle.

Insgesamt vermittelt die Betrachtung der unterschiedlichen Lebenszielcluster ein differenziertes Bild zu den Studierenden, die sich an dieser Untersuchung beteiligt haben. Bei 56% zählen nachhaltigkeitsorientierte Ziele zur Kategorie der wichtigen Lebensziele. Aber es wird auch deutlich, dass die Lebenszielprofile durch mehrere als sehr wichtig eingestuften Dimensionen geprägt werden. Die andere Hälfte der Studierenden steht nachhaltigkeitsorientierten Ansprüchen zurückhaltend gegenüber und auch ihr soziales Engagement scheint begrenzt und nicht so leicht aktivierbar zu sein. Es ist anzunehmen, dass die Lebenszielprofile auch während des Studiums eine unterschiedliche Akzeptanz von nachhaltigkeitsorientierten Studieninhalten beeinflussen und im Berufsalltag unterschiedliche Engagements für nachhaltige Transformationsprozesse begründen.

3.7 Image der Betriebswirtschaftslehre im Bezug auf Nachhaltigkeit

Abschließend wurden die Studierenden gefragt, wie sie das Image der Betriebswirtschaftslehre im Bezug auf Nachhaltigkeit einschätzen. Die Ergebnisse in Abb. 29 sind sehr ernüchternd und besorgniserregend, denn nur 13,7% ordnen der Betriebswirtschaftslehre ein positives bis sehr positives Image zu, wenn es um Nachhaltigkeit geht. Jeder zweite Studierende stuft die Disziplin, die er oder sie selber studiert eher als negativ ein, wenn es um die Bewältigung der Herausforderungen der Nachhaltigkeit geht.

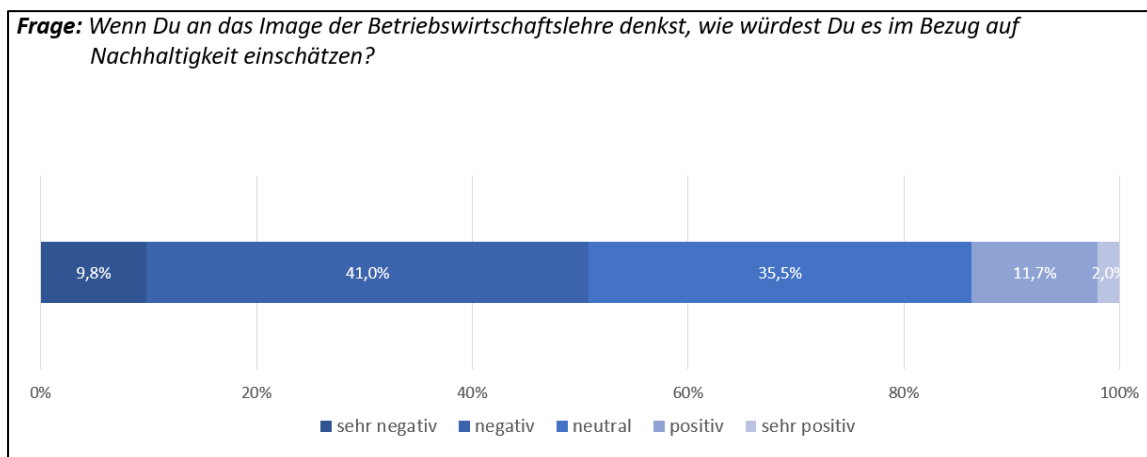


Abb. 29: Image der BWL im Bezug auf Nachhaltigkeit aus Sicht der Studierenden (n=896)

Betrachtet man dabei die identifizierten Lebenszielcluster, so gibt es kein Cluster, welches den Mittelwert einer Einstufung der BWL als „neutral“ mit Blick auf die Nachhaltigkeitsthematik übertrifft. Vielmehr liegen die Werte im Bereich zwischen „negativ“ und „neutral“. Hier eröffnet sich ein großes Potential, um die betriebswirtschaftlichen Kenntnisse auch mit ihren positiven Seiten für die nachhaltige Transformation der Wirtschaft und Gesellschaft hervorzuheben. Die eher kritische Einschätzung der Studierenden differenziert zwischen den einzelnen Lebensstilclustern kaum, das heißt mit Blick auf die Nachhaltigkeit erkennen die Studierenden, dass die BWL in der Öffentlichkeit kritisch gesehen wird.

4 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Implikationen

In welchem Umfang das Angebot von Nachhaltigkeitsinhalten im BWL-Studium von den Studierenden wahrgenommen und als zufriedenstellend eingestuft wird, sollte mithilfe der in Deutschland wie auch international durchgeführten Studentenbefragung eruiert werden. Die Auswertung der hier dargestellten Ergebnisse bezieht sich zunächst auf jene Studierenden, die an deutschen Hochschulen in einem BWL- beziehungsweise managementorientierten Studiengang eingeschrieben sind. Folgende Erkenntnisse lassen sich zusammenfassend hervorheben:

- Die Bemühungen zur Integration von nachhaltigkeitsbezogenen Lehrinhalten in das BWL-Studium lassen sich mehr als drei Jahrzehnte zurückverfolgen. Aufgrund des zunehmenden Ausmaßes an Umweltschutz- und Nachhaltigkeitsproblemen hat sich jedoch in den letzten Jahren die Diskussion um die Integrationsnotwendigkeit weiter verstärkt. Als Reaktion sind in der deutschen Hochschullandschaft auch verstärkte Bemühungen zu verzeichnen, BWL-Studiengänge durch Nachhaltigkeitskontent anzureichern.
- Insgesamt haben sich 56,4% Bachelor-, 34,5% Master- und 8,4% MBA-Studierende an der Befragung beteiligt, wobei nahezu die Hälfte an öffentlichen Universitäten studieren, während sich der andere Teil auf private Universitäten und Fachhochschulen (öffentliche & private) verteilt.
- 70% der Studierenden sind in einem BWL-Studium eingeschrieben, während die anderen 30% der Studierenden Studiengänge belegt haben, die sich zum Beispiel auf Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformation bis hin zu Medien & Kommunikation erstrecken.
- Vom Berufswunsch sehen sich 65% im Unternehmenskontext, 12% könnten sich eine Selbständigkeit und 6,4% eine Unternehmensgründung vorstellen. Der öffentliche Dienst wird nur von 3,2% in der Wunschliste aufgeführt.
- Insgesamt geben 78% der Studierenden an, dass sie während ihres bisherigen Studiums etwas über Nachhaltigkeitsthemen gehört haben. Immerhin 22% können dies nicht bestätigen.
- Hinsichtlich der Integrationsform bestätigen 64,8% der Studierenden, dass die Nachhaltigkeitsinhalte in bestehende BWL-Kurse integriert wurden. 21,3% konnten auch einen separaten Kurs besuchen und für 17,6% war es möglich, ein eigenes Schwerpunktfach zu belegen. Nur in 4,6% aller Fälle konnten Studiengänge in anderen Fachdisziplinen besucht werden.

- Gemessen an der gesamten Studienzeit wird der Umfang des Nachhaltigkeitskontents insgesamt auf 18,8% eingeschätzt. Folgende Standardkurse wurden mit einem durchschnittlichen Integrationsanteil von über 20% bewertet: Marketing, Wirtschaftsethik, Materialwirtschaft & Logistik, Strategische Unternehmensplanung, Allgemeingemeine BWL und Produktion.
- Differenziert nach unterschiedlichen fachbezogenen Integrationsprofilen, stufen nahezu zwei Drittel der Studierenden die Integration von Nachhaltigkeitskontent in ihrem BWL-Studium weitaus geringer als 18,8% ein.
- Der Anteil von Studierenden, die explizit bei der Studiengangswahl auf Nachhaltigkeitsinhalte geachtet haben, beträgt nur 10%, das heißt ein Großteil achtet bei der Wahl eines BWL-Studienganges nicht darauf, ob Nachhaltigkeitsbezüge im Studium enthalten sind.
- Betrachtet man die Zufriedenheit der Studierenden mit der Integration von Nachhaltigkeitskontent in ihrem Studium, so sind lediglich 21,9% ziemlich und 4,7% sehr zufrieden. Das heißt bei 82% der Studierenden gibt es ein erhebliches Potential zur Steigerung der Zufriedenheit, wenn Nachhaltigkeitskontent verstärkt oder anders in das Studium integriert wird. Dem Wunsch nach mehr Nachhaltigkeitsinhalten stimmen 31% ziemlich und 27% voll und ganz zu. Welche Inhalte dabei besonders gefragt sind, konnte über eine offene Fragestellung ermittelt werden. Besonderer Bedarf wurde an sozialen Nachhaltigkeitsthemen sowie an Themen im Bereich Umwelt- und Klimaschutz, nachhaltiger Wirtschaftsweise und Ressourcenmanagement signalisiert.
- Betrachtet man die Integrations- und Lehrformate, so präferieren Studierende Praxisprojekte, Fallstudien oder auch die Zusammenarbeit mit gemeinnützigen Institutionen. Der Wunsch nach eigenen Modulen zum Thema Nachhaltigkeitsmanagement und eines eigenen Kurses wurde ebenfalls genannt. Diese Ergebnisse bestätigen, dass neben adäquaten Theorien und Modellen insbesondere Erfahrungen in der konkreten Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen von den Studierenden verstärkt erwartet werden.
- Besonders kritisch sehen die BWL-Studierenden das Image der Betriebswirtschaftslehre in Bezug auf Nachhaltigkeit. Denn nur 11,7% sehen die Betriebswirtschaftslehre positiv und 2% als sehr positiv an. 35,5% geben ein neutrales Urteil ab und 51% bewerten ihre Studiendisziplin als negativ. Diese kritische Einschätzung zur BWL-Disziplin bestätigt, dass die BWL primär als Problemverursacher, denn als Problemlöser gesehen wird. Die Ergebnisse deuten drauf hin, dass die Mehrheit der Studierenden bisher nicht das Potential

der Betriebswirtschaftslehre sehen, einen positiven Beitrag im nachhaltigen Transformationsprozess zu spielen.

- Betrachtet man das Lebenszielprofil der befragten Studierenden, so lassen sich vier Gruppen unterscheiden: Umweltsensible Individualisten (33%), Umweltbewusste karriere- und sozialorientierte Engagierte (23%), Sicherheit- und anerkennungsorientierte Genießer (21%) sowie Pragmatische Individualisten und Genießer (21%). Bei 56% zählen nachhaltigkeitsorientierte Ziele zur Kategorie der wichtigen Lebensziele. Die andere Hälfte der Studierenden steht nachhaltigkeitsorientierten Ansprüchen zurückhaltend gegenüber und ihr soziales Engagement scheint begrenzt und nicht so leicht aktivierbar zu sein.
- Das Image der BWL mit Bezug zur Nachhaltigkeit wird von allen Lebenszieltypen eher kritisch eingeschätzt. Gleichzeitig werden die Nachhaltigkeitsanstrengungen der Regierung, Deutschlands als Ganzes, der EU und der Welt ohne große Unterschiede zwischen den Lebenszielgruppen durchgängig als unzureichend bewertet. Gleichzeitig wird auch bei den Lebenszielgruppen mit einem geringen Umweltbewusstsein deutlich, dass sie auch ihr eigenes Nachhaltigkeitsverhalten eher kritisch einschätzen.

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse lässt sich einerseits schlussfolgern, dass die Integration von Nachhaltigkeitskontent in betriebswirtschaftliche Studiengänge an den Hochschulen in den letzten 30 Jahren vorangeschritten ist. Allerdings weisen die Zufriedenheitsergebnisse der Studierenden mit der Integration und ihre kritische Einstellung gegenüber der Betriebswirtschaftslehre mit Blick auf die Nachhaltigkeit ein erhebliches Verbesserungspotential auf. Es scheint an positiven Beispielen für nachhaltige Transformationsprozesse zu fehlen, bei denen die betriebswirtschaftliche Disziplin dokumentieren kann, welchen Beitrag sie zum Wandel für eine nachhaltigere Zukunft leisten kann.

Der sparsame Umgang mit Ressourcen ist dem betriebswirtschaftlichen Denken ja nicht fremd, aber es müssen angesichts voranschreitender Nachhaltigkeitsprobleme mehr denn je echte Lösungsbeiträge generiert und in der Lehre diskutiert werden. Um Wachstum und Wohlstand auf ein nachhaltiges Fundament zu stellen, verlangt es ein proaktives Engagement sowie Kreativität und Innovationskraft aller. Greift man das einleitende Zitat „Gute Betriebswirtschaftslehre geht also uns alle an“ in diesem Kontext auf, so ist gute Betriebswirtschaftslehre in der Zukunft mehr denn je eine „nachhaltige Betriebswirtschaftslehre“, die mit Weit- und Zuversicht einen fundamentalen Lösungsbeitrag zum bevorstehenden nachhaltigen Transformations-

prozess leisten muss.

Gemäß diesem Anspruch ist es eine Grundvoraussetzung, dass alle BWL-Studierende ein erweitertes Grundwissen mitbringen und den Lösungsbeitrag der BWL auch aktiv voranbringen und mitgestalten. Nach einem solchen Momentum sieht es allerdings noch nicht aus! Wissen, Engagement und Zuversicht sind gleichermaßen gefordert, wenn es um transformative Kompetenzen der Studierenden geht. Die Disziplin der Betriebswirtschaftslehre scheint die ersten Schritte der nachhaltigen Transformation beschritten zu haben, aber insbesondere in der Lehre ist eine weitere Nachhaltigkeitsoffensive notwendig. Hierzu lassen sich 50% der BWL-Studierenden als Promotoren leicht gewinnen und der andere Teil wird folgen, wenn der Problemdruck zunimmt und konkrete Erfolgsbeispiele die Transformation prägen.

Zum Abschluss ist auf einige Limitationen der vorgelegten Studie zu verweisen, die ihre Ergebnisse kontextualisieren. Zunächst wurde die Stichprobe ausschließlich unter BWL-Studierenden erhoben, was eine Generalisierbarkeit und Repräsentativität für die Gesamtheit der Studierenden in Deutschland und international nicht möglich macht. Zudem besteht die Möglichkeit, dass vor allem Studierende teilgenommen haben, die für das Thema Nachhaltigkeit besonders offen sind oder ein großes Interesse daran haben und durch das Thema der Untersuchung sich in höherem Maße angesprochen fühlten. Dies kann zu Verzerrungen führen, da sich Teilnehmende potenziell bereits intensiver mit diesem Thema auseinandergesetzt haben. Die Studierenden repräsentieren nicht alle Hochschulen in Deutschland. Wie zuvor bereits angemerkt, befanden sich ein Großteil der Teilnehmenden am Anfang ihres Studiums. Dies hat eine mögliche Verzerrung der Ergebnisse zur Folge, da Nachhaltigkeitsinhalte noch nicht angesprochen wurden, womöglich aber Bestandteil des Curriculum sind.

Trotz dieser Limitationen sollten die Ergebnisse Diskussionen in den BWL-Fakultäten wie auch bei den Studierenden anregen, um proaktiv und gezielt die Integration von Nachhaltigkeitskontent vorzunehmen. Die Wirtschaft und Gesellschaft steht vor einem Jahrhundertprojekt der nachhaltigen Transformation. Eine adäquate betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung muss hierzu das notwendige Kompetenzprofil vermitteln. Hierzu bedarf es noch vielfältiger Anstrengungen und positiver Beispiele.

Literatur:

- Amaeshi, K., Muthuri, J. N., & Ogbechie, C. (2019). *Incorporating Sustainability in Management Education: An Interdisciplinary Approach*. Springer.
- Bardt, H. (2012). Vorwort. In *Auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit - Erfolge und Herausforderungen 25 Jahre nach dem Brundtland-Bericht*. Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Belz, J., Follmer, R., Hölscher, J., Stieß, I., Sunderer, G. & Birzle-Harder, B. (2022): *Umweltbewusstsein in Deutschland 2020. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Hrsg.: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) und Umweltbundesamt (UBA). Berlin, Dessau-Roßlau.
https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/umweltbewusstsein_2020_bf.pdf
- Bhardwaj, A. (2016). Importance of Education in Human Life: a Holistic Approach. *International Journal of Science and Consciousness*, 2(2), 23–28.
- Burmann, C., García, F., Guijarro, F., & Oliver, J. (2021). Ranking the performance of Universities: The role of Sustainability. *Sustainability (Basel)*, 13(23), 13286. <https://doi.org/10.3390/su132313286>
- BMBF (n.d.). *The Bologna Process - BMBF Federal Ministry of Education and Research*. https://www.bmbf.de/bmbf/en/academia/the-bologna-process/the-bologna-process_node.html
- Brasseur, G. P., Jacob, D., & Schuck-Zöllner, S. (2016). *Klimawandel in Deutschland: Entwicklung, Folgen, Risiken und Perspektiven*. Springer Spektrum.
- Dudeck, A., & Jansen-Schulz, B. (2007). *Zukunft Bologna!?: Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur*. Peter Lang.
- Feld, K. (2006). Nachhaltigkeit im Fokus interdisziplinärer Studienschwerpunkte. *Ökologisches Wirtschaften*, 21(3). <https://doi.org/10.14512/oew.v21i3.470>
- Figueiró, P. S., & Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.04.118>
- Filho, W. L. (2018) (Hrsg.). *Nachhaltigkeit in der Lehre – Eine Herausforderung für die Hochschulen*, Wiesbaden, Springer-Verlag

- Freimann, J. (2012). Betriebswirtschaftslehre als Sustainability Science. In: Die Betriebswirtschaftslehre, 72. Jg., S. 279-289.
- Godemann, J., Herzig, C., Moon, J., & Powell, A. (2011). Integrating Sustainability into Business Schools – Analysis of 100 UN PRME Spharing Information on Progress (SIP) reports. No. 58-2011 ICCSR Research Paper Series, Nottingham UK
- Hannemann, C. (2005). Klein- und Landstädte. In *VS Verlag für Sozialwissenschaften eBooks* (pp. 105–113). https://doi.org/10.1007/978-3-322-80909-4_13
- Hauff, V. (1987). Brundtland Bericht: Unsere gemeinsame Zukunft.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Hujber, M. (2023). Learning to Lead With Sustainability Impact. <https://www.aacsb.edu/insights/articles/2023/04/learning-to-lead-with-sustainability-impact>
- Janson, M. (2022, August 17). *Die beliebtesten Studienfächer – gestern und heute*. Statista Infografiken. <https://de.statista.com/infografik/25976/anzahl-der-studierenden-an-deutschen-hochschulen-in-den-am-staerksten-besetzten-studienfaechern/>
- Kirchgeorg, M., Rennings, K., Rentz, K., Siedhoff, K., & Ventzke, R. (1994). Anforderungsprofile von Umweltmanagern und Umweltökonomern, in: *WiSt*, 23. Jg. , Nr. 1, S. 47-50.
- Kirchgeorg, M. (2004). Talents for Sustainability - Analyse der Arbeitgeberanforderungen und Wertepprofile von Nachhaltigkeitstalenten auf empirischer Grundlage, in: *Management mit Vision und Verantwortung*, Hrsg. Wiedmann, K.-P., Fritz, W., Abel, B., Wiesbaden, S. 645-663.
- Lee, H., Calvin, K., Dasgupta, D. et al. (2023). IPCC, 2023: Climate Change 2023: Synthesis Report, Summary for Policymakers. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Geneva, Switzerland.
- Mandela, N. (1990). In Ratcliffe, S. (Ed.), *Oxford Essential Quotations*. : Oxford University Press. Retrieved 29 Apr. 2023, <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780191843730.001.0001/q-oro-ed5-00007046>.
- Mayer, K. (2020). Nachhaltigkeit aus Unternehmensperspektive. In: *Nachhaltigkeit: 125 Fragen und Antworten*. Springer Gabler, Wiesbaden.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-28935-5_2

- Meffert, H., & Kirchgeorg, M. (1993). Das neue Leitbild Sustainable Development - der Weg ist das Ziel, Sustainable Development als Leitbild der Unternehmensführung - Ansätze zum Management von Wertschöpfungskreisläufen. *Harvard Business Manager*, 15(2).
<https://www.marketingcenter.de/en/research/publications/138533>
- Meffert, H., & Kirchgeorg, M. (1994). Marketingausbildung im Umbruch? - Bestandsaufnahme und Perspektiven aus Sicht der Hochschullehrer, in: Marktorientierte Unternehmensführung im Umbruch - Effizienz und Flexibilität als Herausforderungen des Marketing, Hrsg. Bruhn, M., Meffert, H., Wehrle, F., Stuttgart 1994, S. 565-586.
- Meffert, H., & Kirchgeorg, M. (1995). Neue Anforderungen an Marketingspezialisten und das Umweltmanagement, in: Mensch, Technik, Umwelt 1994 - Internationale Sommeruniversität Münster/ Osnabrück, Osnabrück 1995, S. 160-187.
- Michelsen, G. (2012). Nachhaltigkeit - zentrales Element des Lüneburger Studienprogramms. *Gaia (Heidelberg)*, 21(2), 150-151.
<https://doi.org/10.14512/gaia.21.2.16>
- Moon, J., & Orlitzky, M. (2011). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-Atlantic comparison. *Journal of Management & Organization*, 17(5), 583-603.
<https://doi.org/10.5172/jmo.2011.17.5.583>
- Painter-Morland, M., Sabet, E., Molthan-Hill, P., Goworek, H., & de Leeuw, S. (2016). Beyond the Curriculum: Integrating Sustainability into Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 139, 737-754.
- Rae, D. (2010), Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 17 No. 4, pp. 591-606. <https://doi.org/10.1108/14626001011088741>
- Roome, N. (2005). Teaching sustainability in a global MBA: Insights from the OneMBA. *Business Strategy and the Environment*, 14, 160 -171.
- Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in management and business education. *The Academy of Management Learning and Education*, 9(3), 507-519.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307->

0919.1116

Schwenker, B., Albers, S., Ballwieser, W., Raffel, T., & Weißenberger, B. E. (2020). *Erfolgsfaktor BWL: Was sie leistet und warum wir sie brauchen*. Vahlen.

Statista (2023, May 5). *Durchschnittsalter der Studienanfänger in Deutschland bis 2021*.

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36660/umfrage/durchschnittsalter-der-studienanfaenger-seit-1995/>

Statistisches Bundesamt (2022, November 30). Wintersemester 2022/2023: Erstmals seit 15 Jahren weniger Studierende als im Vorjahr. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/11/PD22_503_21.html

Stifterverband der Deutschen Wirtschaft e. V. (Hrsg) (2021): *Future Skills 2021*, Essen.

Students organising for Sustainability (Ed) (2023). *Sustainability Skills Survey 2022-23 – Research into Students Experiences of Teaching and Learning on Sustainable Development*, UK <https://www.sos-uk.org/research>

Umweltbundesamt (2022, May 13). *IPCC-Bericht: Sofortige globale Trendwende nötig*. <https://www.umweltbundesamt.de/themen/ipcc-bericht-sofortige-globale-trendwende-noetig>

UNEP (n.d.). *UNEP: 50 years of Environmental Milestones*. <https://www.unep.org/environmental-moments-unep50-timeline#:~:text=Environmental%20Moments%3A%20A%20UNEP%4050,compromising%20that%20of%20future%20generations.>

UNESCO (2023). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

United Nations (1972). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment - Stockholm, 5-16 June 1972*. <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/30829>.

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

United Nations (2023). *Synergy Solution for a World in Crisis: Tackling Climate and*

SDG Action Together.

- Weinrich, K. (2014). Nachhaltigkeit im Employer Branding. In *Springer eBooks*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-04280-6>
- Wieland, J. R. & Fitzgibbons, D. E. (2013). Integrating Corporate Sustainability and Organizational Strategy Within the Undergraduate Business Curriculum. *Organization Management Journal*, 10: 255–266.
- Wößmann, L. (2015, January 22). *Die volkswirtschaftliche Bedeutung von Bildung*. bpb.de. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/199450/die-volkswirtschaftliche-bedeutung-von-bildung/>
- Wu, Y. J., & Shen, J. (2016). Higher education for sustainable development: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 633–651. <https://doi.org/10.1108/ijshe-01-2015-0004>
- Zhang, L., Carter, R., Qian, X., Yang, S., Rujimora, J., & Wen, S. (2022). Academia's responses to crisis: A bibliometric analysis of literature on online learning in higher education during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 620–646. <https://doi.org/10.1111/bjet.13191>