

Die Hochschulbildung der Zukunft sinnstiftend gestalten

Zusammenfassung

Sinnstiftung ist in der Hochschulbildung im Trend: Hochschulangehörige wollen sich sinnstiftend einbringen und als Teil eines größeren Ganzen erleben. Basierend auf dem philosophischen Diskurs um Sinn und Arbeit sowie den zwei Konzepten „Aufblühen“ von Seligman und „Resonanz“ von Rosa wird ein interdisziplinäres Modell zu sinnstiftender Hochschulbildung entwickelt. Dieses illustriert, wie eine solchermaßen gestaltete Hochschulbildung durch resonante Beziehungen zu Menschen, (Lern- und Arbeits-)Inhalten, innerhalb der Organisation sowie zur Welt das Potenzial aller Hochschulangehörigen zur Entfaltung bringen und so einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen leisten kann.

Schlüsselwörter

Sinnstiftung, Positive Psychologie, Resonanz, Hochschulbildung, Arbeit

¹ E-Mail: esther.forrer@phzh.ch

Meaningfulness in higher education: Shaping higher education of the future

Abstract

Meaningfulness is a trend in higher education. University members want to engage meaningfully and see themselves as part of a larger whole. Based on the philosophical discourse surrounding meaning and work, as well as Seligman's concept of "flourishing" and Rosa's concept of "resonance", an interdisciplinary model of meaningful higher education was developed. It illustrates how this form of higher education can realize the potential of all university members through profound connections with people and (learning and work) content, both within the organization and the world at large, thereby helping to meet societal challenges.

Keywords

meaningfulness, positive psychology, resonance, higher education, work

1 Einleitung

Die Welt des 21. Jahrhunderts verändert sich tiefgreifend. Komplexe Phänomene wie der klimatische oder demografische Wandel, die hier exemplarisch genannt sein sollen, stellen die Gesellschaft vor essenzielle Herausforderungen, die nach neuartigen, holistischen Lösungen verlangen (EHLERS, 2020). Aktuelle Trends wie New Work, Achtsamkeit, Work-Life-Balance oder Nachhaltigkeit verweisen auf ein grundlegendes Unbehagen an traditionellen Problemlösungsstrategien wie bspw. dem immer umfassenderen Einsatz von (digitalen) Technologien (NASSEHI, 2019). Sinnstiftung und Wohlbefinden rücken zunehmend ins Zentrum der Diskussion – auch als Voraussetzung für exzellente Leistungen, die für die Sicherung der gesellschaftlichen Zukunft notwendig sind. Menschen wollen in ihrer Persönlichkeit wahrgenommen werden und sich als solche einbringen und weiterentwickeln. Dies gilt auch für Studierende und Mitarbeitende von Hochschulen. Vor diesem Hintergrund drängt sich folgende Fragestellung auf: Was macht eine sinnstiftende Hoch-

schulbildung der Zukunft aus, die sich sowohl dem Individuum und seiner Persönlichkeit, der Hochschule als Organisation als auch der Welt insgesamt verpflichtet fühlt? Welche Weichen sind jetzt zu stellen, damit die Hochschulen und deren Bildungsangebote ihren erforderlichen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft leisten?

Der Beitrag geht mit Fokus auf den deutschsprachigen Diskurs der Frage der Sinnstiftung im Hochschulkontext nach und entwickelt ausgehend vom philosophischen Diskurs von Sinn und Arbeit ein interdisziplinäres Modell, das sich auf Erkenntnisse der Positiven Psychologie stützt und das Konzept der Resonanz des Soziologen Hartmut Rosa aufnimmt und weiterentwickelt. Abschließend werden daraus sechs Thesen für die Hochschulbildung der Zukunft abgeleitet.

2 Sinn und Bildung – ein philosophischer Zugang

Arbeit bildet wie Bildung einen zentralen, normativen Lebensbestand. Sowohl Arbeit als auch Bildung, deren Anspruch sich seit der Aufklärung reformierte, sind – unter anderem geprägt durch die jungen Generationen – mit Sinnfragen verbunden. Zwei aufeinander bezogene philosophische Diskurse um Sinn und Arbeit (HARDERING, WILL-ZOCHOLL & HOFMEISTER, 2015, S. 5; HARDERING, 2015, S. 394) bieten eine konzeptionelle Grundlage, die sich gut auf die sinnstiftende Hochschulbildung übertragen lässt. Bei der Frage nach dem allgemeinen Sinn von Hochschulbildung geht es darum, welchen Stellenwert Bildung allgemein im Leben oder im Vergleich zu anderen Lebensbereichen hat bzw. wie sinnstiftend sie für das Leben ist.

Eine als sinnvoll erlebte Hochschulbildung lässt sich auf der Basis von drei interferierenden „Bezugsebenen“ charakterisieren (HARDERING et al., 2015, S. 7):

1. *Nutzen*: Bildung wird dann als sinnvoll erlebt, wenn objektiv ein gesellschaftlicher Nutzen erkennbar ist.
2. *Gute Bedingungen*: Bildung ist sinnvoll, wenn sie – beeinflusst durch die Organisation, die inhaltlichen Erwartungen und den individuellen Gestaltungsspielraum im Studium – subjektiv als Sinnquelle erlebt wird.
3. *Subjektive Bedeutsamkeit*: Sinnvolle Bildung wird beeinflusst von eigenen Definitionen und Deutungen guter Bildung sowie von den subjektiven Ansprüchen an Bildung, wobei Erfolg, Anerkennung, Sichtbarkeit und Selbstwirksamkeit eine Rolle spielen.

In Anlehnung an RÖSSLER (2012, S. 514–515), die sich mit sinnvoller Arbeit und Autonomie auseinandergesetzt hat, ist sinnvolle Hochschulbildung mit Autonomie zu verbinden: Ein Studium ist dann autonom, wenn die Inhalte zu einem gewissen Anteil frei wählbar sind, die Studierenden auf das Curriculum, die Inhalte und den Studienverlauf Einfluss nehmen und sich mit ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Ideen einbringen können sowie die inhaltlichen Anforderungen interessant, genügend komplex und herausfordernd sind.

Orientiert an RÖSSLER (2012, S. 524 und S. 533) ist davon auszugehen, dass Bildung neben Erwerbsarbeit oder Familie ein menschliches Potenzial darstellt, das es zu entfalten gilt. Das Individuum ist gefordert, unterschiedliche Lebensbereiche autonom miteinander zu verbinden, um eine reflektierte, selbst gestaltete gelungene „personale oder praktische Identität“ (RÖSSLER, 2012, S. 522) zu entfalten. Diese praktische Identität umfasst sämtliche Rollen, sozialen Beziehungen, Handlungen und Werte, die für das Individuum bedeutsam sind und mit denen es sich identifiziert. Bildung kann somit für das Leben insgesamt prägend und identitätsstiftend sein (RÖSSLER, 2012, S. 523).

Im nachfolgenden Kapitel 3 stehen zwei Konzepte im Zentrum, die aus unterschiedlicher disziplinärer Perspektive Sinnstiftung in den Blick nehmen.

3 Aufblühen und Resonanz – zwei sinnstiftende Konzepte

Mit dem Konzept des „Aufblühens (Flourishing)“ nach SELIGMAN (2003, 2015) wird Sinnstiftung aus einer psychologischen Perspektive erörtert, während das Konzept der Resonanz nach ROSA (2019a, 2019b) einen soziologisch-pädagogischen Zugang eröffnet. Dabei wird das Ziel verfolgt, die beiden Grundlagen so darzustellen und zusammenzuführen, dass auf dieser Basis im Kapitel 4 ein Modell der sinnstiftenden Hochschulbildung entwickelt werden kann.

3.1 Aufblühen und Bildung – ein psychologischer Zugang

Kern der Positiven Psychologie ist die Theorie des Flourishing nach SELIGMAN (2015). Mit dem Fokus auf den Aus- und Aufbau von Gemütszuständen sowie dem Potenzial und den Ressourcen in Bezug auf ein gelingendes bzw. erfülltes Leben läutete die Positive Psychologie Ende des 20. Jahrhunderts einen Paradigmenwechsel ein (SELIGMAN, 2003, S. II).

Die Positive Psychologie geht grundsätzlich von einem positiven Menschenbild aus (BROHM, 2016, S. 17) und versteht sich als akademische Wissenschaft, die den positiven Emotionen, den Stärken und dem Aufblühen – dem sogenannten Flourishing – des Menschen auf den Grund geht (ZBINDEN, 2022, S. 39; SELIGMAN, 2015, S. 32–52). Im Fokus stehen dabei die Bedingungen und (Wechsel-)Wirkungen, die die bestmögliche Entwicklung von Personen, Gruppen und Organisationen befördern (TOMOFF, 2018, S. 4).

SELIGMAN (2003, S. 388) unterscheidet zwischen dem angenehmen, dem guten und dem sinnvollen Leben. Das angenehme Leben umfasst positive Gefühle und das Streben danach, das gute Leben widmet sich dem Einsatz der eigenen Stärken bzw. der eigenen Charakterstärken und das sinnvolle Leben stellt den Einsatz der eigenen Stärken in einen größeren Dienst von etwas. Wird das Leben auf allen drei Ebenen gleichermaßen geführt, spricht SELIGMAN (2003, S. 388) von einem erfüllten Leben. Nach SELIGMAN (2015) sind Menschen dann am glücklichsten und zufriedensten, wenn sie positive Gefühle wahrnehmen, sich stark einsetzen und so in ihrem Leben einen Sinn sehen (S. 32). Der Einfluss von positiven Emotionen und

Entwicklungen auf das Wohlbefinden konnte empirisch in verschiedenen Kontexten und Lebensbereichen nachgewiesen werden, so bspw. in der Erziehung, in Unternehmenskulturen, in Beziehungen und im Umgang mit Herausforderungen (SELIGMAN, 2015, S. 103–105; SELIGMAN, 2003, S. 70). In Organisationen ließ sich ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz persönlicher Stärken und positiven Emotionen sowie hoher Produktivität, geringer Fluktuation und hoher Loyalität nachweisen (SELIGMAN, 2003, S. 292).

In der Positiven Psychologie kommt dem Sinn nicht nur als übergeordnetes Lebensziel eine zentrale Rolle zu, er bildet auch ein wichtiges Element der beiden Kernkonzepte der Positiven Psychologie: dem PERMA-Modell und den Charakterstärken (SELIGMAN, 2015). Das PERMA-Modell umfasst fünf Säulen: *P* Positive Emotion (Positives Gefühl), *E* Engagement (Engagement), *R* Positive Relationships (Positive Beziehungen), *M* Meaning (Sinn), *A* Accomplishment (Zielerreichung) (SELIGMAN, 2015, S. 34–45, S. 335–336; BLICKHAN, 2018, S. 55–56; ZBINDEN, 2022, S. 43–44). Gemeinsam ist allen fünf Säulen, dass sie a) zum Wohlbefinden der Menschen beitragen, b) die Menschen um der eigenen Sache Willen nach ihnen streben und c) sich alle unabhängig von den anderen Elementen definieren und erfassen lassen (SELIGMAN, 2015, S. 34).

Die Charakterstärken sind eine Grundlage von Flourishing und des PERMA-Modells und tragen letztlich ebenfalls zum Wohlbefinden bei (BLICKHAN, 2018, S. 56). Das von Seligman dazu entwickelte Erhebungsinstrument misst insgesamt 24 Charakterstärken (SELIGMAN, 2015, S. 343). Sie sind den sechs zentralen Tugenden Weisheit und Wissen, Mut, Humanität und Liebe, Gerechtigkeit, Mäßigung und Spiritualität sowie Transzendenz zugeordnet (SELIGMAN, 2003, S. 219). Die Charakterstärke Spiritualität/Sinnorientierung/Glaube/Religiosität verkörpert „einen starken und durchgängigen Glauben an einen höheren Sinn und Zweck im Universum“ (SELIGMAN, 2015, S. 366) und stellt damit auch den Bezug zur Sinnstiftung explizit her. Diese Charakterstärke bildet – zusammen mit den Charakterstärken der Wertschätzung von Schönheit, Dankbarkeit, Hoffnung, Vergebung, Humor und Begeisterung „die Tugend der Transzendenz“ ab (SELIGMAN, 2015, S. 370–371).

Sowohl das PERMA-Modell als auch die Charakterstärken sind im Zusammenhang mit Hochschulbildung interessant, zumal gemäß LICHTINGER (2023, S. 2) Wohlbefinden und Leistung nicht als Gegensätze, sondern komplementär zu verstehen sind und das Lernen fördern (SELIGMAN, 2015, S. 119–120). Positive Emotionen öffnen

den geistigen Horizont und machen Menschen gegenüber neuen Ideen toleranter, kreativer und offener (SELIGMAN, 2003, S. 70). SELIGMAN (2015, S. 99–100) konnte bei der durch Forschung begleiteten Implementierung von Studiengängen und Schulkonzepten nachweisen, dass sich „die Fertigkeiten des Wohlbefindens“, d. h. „wie man mehr positives Gefühl, mehr Sinn, bessere Beziehungen und mehr positiven Erfolg haben kann“, lehren lassen. So hat Seligman gemeinsam mit Mitarbeitenden für Schulen das evidenzbasierte Penn-Resilienz-Programm entwickelt, das auch Potenzial für die Umsetzung in der Hochschulbildung hat. Das Programm fördert u. a. Optimismus, flexible Problemlösung, Durchsetzungsvermögen, kreatives Brainstorming und Entscheidungsfindung (SELIGMAN, 2015, S. 123). Zudem unterstützt es Lernende darin, ihre eigenen Charakterstärken zu erkennen und deren Anwendung zu fördern sowie die fünf Säulen des PERMA-Modells zu stärken (SELIGMAN, 2015, S. 126).

3.2 Resonanz und Bildung – ein soziologisch-pädagogischer Zugang

Dem Leben Sinn zurückzugeben und dadurch Lebensqualität zu fördern – das ist die erklärte Absicht des Konzepts der Resonanz von ROSA (2019a, 2019b). Dieses soziologische Konzept der Weltbeziehung versteht sich als fundamentale Kritik an der zunehmenden Beschleunigung und Komplexitätssteigerung und fordert einen „kulturellen Paradigmenwechsel“ hin zu mehr Sinnhaftigkeit und Lebensqualität (ROSA, 2019a, S. 725).

Die Qualität der Weltbeziehungen im politischen wie individuellen Handeln ist gemäß Rosas Resonanzkonzept Gradmesser des gelingenden Lebens: „Ein gutes Leben ist dann eines, das reich an Resonanzerfahrungen ist und über stabile Resonanzachsen verfügt“ (ROSA, 2019a, S. 749). „Berührt werden“, „sich mit eigener Stimme einbringen“ und „es knistern hören“ – diese Beschreibungen treffen das Konzept der Resonanz im Kern. Resonanz ist grundsätzlich ein Beziehungsmodus und kein Gefühlszustand (ROSA, 2019a, S. 288). Sie ist eine spezifische Art des Weltverhältnisses oder der Weltbeziehung. Demnach sind gelingende Weltverhältnisse geprägt durch den „Grad der Verbundenheit“ und „der Offenheit“ (ROSA, 2019a, S. 52–53). Das Subjekt nimmt dabei die Welt bzw. Segmente derselben als responsiv wahr. Resonanz versteht sich als intrinsisch motivierte und durch Selbst-

wirksamkeitserwartungen erzeugte Form von Weltbeziehung, bei der Subjekte und Welt(-ausschnitte) miteinander in Dialog treten und sich gegenseitig berühren. Subjekte und Welt(-ausschnitte) gehen mit je eigener Stimme in eine wechselseitige Resonanzbeziehung und nicht in eine Echobeziehung (ROSA, 2019a, S. 298).

Kern des Konzepts sind drei sogenannte Resonanzachsen, die die Welt- und Resonanzbeziehungen abbilden (ROSA, 2019a, S. 73–75):

- Die *horizontale Dimension* bezieht sich auf soziale Beziehungen zwischen Menschen, wie etwa in der Familie und bei Freundschaften.
- Die *diagonale Dimension* stellt einen Bezug zur Dingwelt her, so etwa zu Lerninhalten, Literatur und Musik.
- Die *vertikale Dimension* stellt die Beziehung zur Welt insgesamt her.

Die horizontale und die beiden diagonalen Achsen lassen sich in einem Resonanzdreieck darstellen, wobei der Fokus der Resonanz grundsätzlich im Dazwischen liegt. Als Gegenbegriff von Resonanz nennt ROSA (2019a, S. 292) „Entfremdung“, bei der das Subjekt gleichgültig oder gar feindlich der Welt gegenübersteht. Folglich eröffnet sich im Entfremdungsdreieck ein Entfremdungsraum (ROSA & ENDRES, 2016, S. 45–46).

ROSA (2019a, S. 400) warnt davor, sich nur auf eine einzelne Resonanzachse zu beschränken, da im Falle ihres krisenhaften Verstummens keine weitere Quelle mehr verfügbar ist. Er empfiehlt deshalb, stets kritisch zu reflektieren, welche Resonanzachsen im Alltag auf Kosten anderer zum Opfer fallen. So würden in der heutigen Gesellschaft etwa die Resonanzachsen „Familie“ und „Freundschaft“ oft zugunsten der Resonanzachse „Arbeit“ zurückgestellt.

Resonanz ist grundsätzlich physisch, emotional und kognitiv wahrnehmbar. Nebst den drei genannten Resonanzachsen konkretisiert ROSA (2019b) Resonanz durch folgende vier Momente:

- Mit dem *Moment der Berührung* ist gemeint, dass sich die in die Beziehung Involvierten berührt und bewegt fühlen.
- Das *Moment der Selbstwirksamkeit* ist eine, auf das Moment der Berührung bezogene eigene und aktive Antwort. Durch seine eigenständige Reaktion er-

lebt sich das Selbst als selbstwirksam, indem es etwa mit dem Gegenüber in Resonanz tritt.

- Das *Moment der Anverwandlung* bringt zum Ausdruck, dass jeder Resonanz eine Transformation bzw. Veränderung innewohnt, ungeachtet wie umfangreich die Veränderung ist. Dabei bringt jede Veränderung eine Veränderung der Weltbeziehungen mit sich.
- Das *Moment der Unverfügbarkeit* meint, dass sich Resonanz weder erzwingen noch erkämpfen lässt. Resonanz ergibt sich oder eben nicht. Resonanz kann nur dann eintreten, wenn Berührung, Selbstwirksamkeit und Anverwandlung gleichermaßen vorhanden sind. Es bedarf sowohl einer Offenheit für Berührung und Veränderung als auch einer adäquaten Verslossenheit, um sich mit der eigenen Stimme selbstwirksam einbringen zu können (S. 38–46).

Die Grundgedanken des Konzepts der Resonanz ließen ROSA & ENDRES (2016) in die Resonanzpädagogik einfließen, nach der reflektierte Resonanzbeziehungen zentral sind für individuelles und nachhaltiges Lernen.

Nachfolgend werden die Ausführungen zum Thema Sinn und Sinnstiftung aus philosophischer, psychologischer und soziologisch-pädagogischer Perspektive zu einem interdisziplinären, mehrperspektivischen Modell sinnstiftender Hochschulbildung zusammengeführt und Überlegungen für konkrete Umsetzungen dargelegt.

4 Sinnstiftende Hochschulbildung – ein interdisziplinäres Modell

Wie der philosophische Zugang in Kapitel 2 deutlich gemacht hat, trägt eine sinnstiftende Hochschulbildung dann zur personalen Identität bei, wenn sie von individueller Bedeutung, als sinnstiftend organisiert und von gesellschaftlichem Nutzen ist. Damit werden die drei Perspektiven „Individuum“, „Organisation“ und „Welt“ angesprochen, womit eine Anschlussfähigkeit an das von ROSA & ENDRES (2016, S. 46) entwickelte Resonanzdreieck gegeben ist. FORRER KASTEEL & SCHULER BRAUNSCHWEIG (2023, S. 168) haben das Dreieck mit Bezügen zur Tagesschule und zur Welt erweitert und in einem Modell dargestellt. Wir adaptierten

dieses für den Hochschulkontext und gehen davon aus, dass sinnstiftendes Studieren und Arbeiten im Hochschulkontext in Resonanzräumen stattfindet. Nachfolgend wird zuerst der erste Resonanzraum mit Fokus auf sinnstiftendes Studieren und daraus abgeleitet der zweite Resonanzraum mit Fokus auf sinnstiftendes Arbeiten dargestellt. Auf der Grundlage dieser zwei Resonanzräume wird anschließend das interdisziplinäre Modell einer sinnstiftenden Hochschulbildung entwickelt. Kontextbezogen sprechen wir jeweils von Hochschule, Studieren, Studierende und Lehrende und nicht wie bei ROSA & ENDRES (2016, S. 46) von Schule, Lernen, Schüler:innen und Lehrpersonen.

4.1 Resonanzraum I – sinnstiftend studieren

Im Zentrum des ersten Resonanzraums „Sinnstiftend studieren“ steht das *Resonanzdreieck*, dessen Eckpunkte die Lehrenden, die Studierenden und die vermittelten bzw. nach ROSA & ENDRES (2016, S. 17–18) sinnbildlich gesprochen „einverlebten“ Inhalte und Ziele bilden. Zwischen Studierenden und Lehrenden spannt sich die *horizontale Resonanzachse* auf, die für eine professionelle resonante Beziehung steht und die Basis des Dreiecks bildet. Lehrende orientieren sich dabei an drei aus der Positiven Psychologie abgeleiteten Prinzipien von positiver Bildung (SELIGMAN, 2003, S. 331–334):

- Bedingungslose Anerkennung und liebevolle Zuwendung, da sich positive Emotionen positiv auf die geistigen, sozialen und körperlichen Ressourcen auswirken.
- Fördern positiver Emotionen, damit sich während des gesamten Lernprozesses eine Aufwärtsspirale für mehr positive Emotionen in Bewegung setzen kann. Dadurch wird eine bessere Bewältigung von Herausforderungen begünstigt.
- Positive Emotionen sind genauso ernst zu nehmen wie negative.

Basierend auf den Ausführungen von HORX (2018, S. 23–25) haben wir – auf der Grundlage von FORRER KASTEEL & SCHULER BRAUNSCHWEIG (2023, S. 164–165) – bei den „Lehrenden“ und „Studierenden“ die *Selbstresonanz* ergänzt. Dabei verstehen wir Selbstresonanz als situative Selbstwahrnehmung, Selbstachtung und Selbstwertschätzung einer Person. Selbstresonanz bildet unserer Meinung nach die Voraussetzung für eine resonante Beziehung, denn erst durch sie wird

die Wahrnehmung des Gegenübers möglich (FORRER KASTEEL & SCHULER BRAUNSCHWEIG, 2023, S. 164–165).

Die Lehrenden wie die Studierenden stehen mit den Zielen und Inhalten in einer *diagonalen Resonanzachse*, womit Bezüge zur Dingwelt hergestellt werden. In Anlehnung an die philosophische Betrachtung zu Sinn nach HARDERING et al. (2015, S. 7) sollten Ziele und Inhalte möglichst von gesellschaftlichem Nutzen sein sowie von den Studierenden subjektiv als sinnvoll wahrgenommen werden.

Erzeugen die drei Eckpunkte Resonanz, eröffnet sich ein *Resonanzraum*: Die Studierenden werden im Sinne der Resonanzmomente nach ROSA (2019b, S. 38–46) von den durch die Lehrenden aufbereiteten Ziele und vermittelten Inhalten berührt und bewegt (in Abb. 1 als Resonanzraum I bezeichnet). Sie erleben sich selbstwirksam und erfahren Veränderungen im Lernen. ROSA & ENDRES (2016, S. 17–18) sprechen von „lebendigem Lernen“ und einem aktiven Prozess, bei dem sich die Studierenden eine Sache „einverleiben“, sich aufgehoben fühlen und offen für Neues sind. Bei einer gelingenden Umsetzung erachten Lehrende wie Studierende die Inhalte als gleichermaßen bedeutungsvoll (ROSA & ENDRES, 2016, S. 46). Resonantes Studieren zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende mitgestalten, ausprobieren und selbstbestimmt arbeiten können, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen sowie Zutrauen und Vertrauen erfahren (ROSA & ENDRES, 2016, S. 40–50). Lehrende und Studierende erproben gemeinsam neue Wege, bei denen die Zielerreichung auch unsicher sein kann (ROSA & ENDRES, 2016, S. 81–84). Eine resonante, gelingende Hochschule lebt eine positive, konstruktive und offene Feedback- und Fehlerkultur und bringt alle Resonanzachsen zum Klingen (ROSA & ENDRES, 2016, S. 51 und S. 69). Resonante Beziehungen, wie sie ROSA & ENDRES (2016, S. 22–23) verstehen, setzen jedoch eigenständige Stimmen der Beteiligten voraus und lassen Widersprüche auf positive Art zu. Es geht hierbei um eine Beziehung des Hörens und Antwortens und nicht um eine Haltung des Beherrschens und Kontrollierens.

Von den drei Polen „Lehrende“, „Studierende“ und „Ziele / Inhalte“ gehen je *vertikale Resonanzachsen* aus. Sie stellen – wiederum in Anlehnung an FORRER KASTEEL & SCHULER BRAUNSCHWEIG (2023, S. 164) – den *Bezug zur Hochschule als Organisation* wie auch zur *Welt* insgesamt her.

Gemäß EHLERS (2018, S. 83) wird die Hochschulbildung zukünftig geprägt sein durch zwei Megatrends: Die „gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer Bildungs-

gesellschaft“ und die „Digitalisierung“. Dies erfordert Wahlvielfalt, modularisierte Curricula, selbstorganisierte Studienverläufe und grundlegende Handlungskompetenzen wie auch übergreifende, persönlichkeitsentfaltende und -stärkende Kompetenzen wie die *Future Skills* (EHLERS, 2018, S. 86–89). EHLERS (2020, S. 5–6) geht davon aus, dass sich leicht vermittel- und prüfbare Wissensbestände digitalisieren lassen, wohingegen *Future Skills*, wie etwa Kreativität, Reflexionsfähigkeit und das Handeln in unvorhersehbaren, hochkomplexen und dynamischen Situationen gut durchdachte, komplexe Lehr- und Lernsettings und *Coaching Skills* erfordern, durch die die Studierenden optimal in ihrer Kompetenzentwicklung begleitet werden.

Ein Resonanzraum zwischen Lehrenden, Studierenden sowie Zielen und Inhalten, der sinnstiftendes Studieren begünstigt, setzt organisational einen kulturbildenden und -entwickelnden Resonanzraum voraus. Eine Hochschule sollte deshalb auch von resonanten Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden geprägt sein und einen Resonanzraum für sinnstiftendes Arbeiten entfalten, um – angelehnt an HENNING (2018, S. 138–141) – die Kernaufgaben einer Hochschule erfolgreich erfüllen zu können: Lehren, Forschen, Dienst an der Gesellschaft sowie Wirkung in die Gesellschaft. Dieser zweite Resonanzraum – sinnstiftend arbeiten im Hochschulkontext – wird nachfolgend erläutert.

4.2 Resonanzraum II – sinnstiftend arbeiten

Auf hochschulorganisationaler Ebene bilden die *Hochschulmitarbeitenden* im Resonanzdreieck die beiden Pole der *horizontalen Resonanzachse*. Eine sinnstiftende Hochschule fördert bei den Hochschulmitarbeitenden die *Selbstresonanz*, die fünf Säulen des *PERMA*-Modells und die *Charakterstärken*. Indem sie die Positive Psychologie sowohl als Haltung als auch als Methodik einbezieht, können Menschen, deren Gesundheit und Wirksamkeit gestärkt (BROHM & ENDRES, 2017, S. 8) und ein transformativer Lernprozess künftiger Generationen angestoßen werden (LICHTINGER, 2023, S. 1–2).

Die *diagonalen Resonanzachsen* führen zu den organisationalen *Zielen und Inhalten*, wobei die Ziele – im Sinne der Positiven Psychologie – übergeordnet, visionär und in einem größeren Zusammenhang zu denken sind. Mit Bezug zu Positive Leadership (BROHM, 2016, S. 37) ergänzen wir den Pol darum um *Vision(en)*. Die

Vision stellt als gemeinsame Ausrichtung sowohl eine verbindliche Rahmung als auch eine identitätsstiftende Quelle organisationalen Handelns dar. Generell ist die positive Wirkung einer organisationalen Identität nicht zu unterschätzen.

Der organisationale Resonanzraum bezieht sich vertikal zur Organisation, wobei sich in der aktuellen Arbeitswelt das Konzept der „Zugehörigkeit“ als zunehmend relevant erweist: Unabhängig von ihrer Funktion und Rolle wollen Mitarbeitende dazugehören und ihren Arbeitsort als „Heimat“ erfahren (MECHERIL, 2018). Nur so gelingt es ihnen, sich mit ihren Stärken zu entfalten und im gemeinschaftlichen Wirken Innovation und Entwicklung zu erzeugen. BROHM (2016, S. 1) plädiert auch auf organisational-kultureller Ebene für eine konzeptionelle Umsetzung der *organisationalen Charakterstärken* und der fünf Säulen des PERMA-Modells. Ziel ist, nicht nur Menschen, sondern auch Organisationen zu energetisieren und aufblühen zu lassen. Dabei sollte ihrer Meinung nach der Blick auf positive Faktoren und Entwicklungen gerichtet werden, sodass Ressourcen zum Wohle des Menschen freigesetzt werden können (BROHM, 2016, S. 2). Ein auf dem PERMA-Modell basierender Organisationswandel geht auch bei Fehlern und Misserfolg von einer positiven Perspektive aus, fokussiert auf exzellente Leistungen, erwartet aufgrund der Fokussierung auf Stärken und Fähigkeiten aufsteigende Entwicklungen und nimmt die Tugendhaftigkeit in den Fokus (BROHM, 2016, S. 7–9).

BROHM (2016, S. 9) geht grundsätzlich davon aus, dass die Integration von Ideen der Positiven Psychologie in Bildungseinrichtungen weitgehend bei den Führungspersonen liegt und verweist in diesem Zusammenhang explizit auf den sogenannten *Positive-Leadership-Ansatz* (BROHM, 2016, S. 9). Damit ist ein Führungsverhalten gemeint, das sowohl das Flourishing von Mitarbeitenden als auch der Organisation insgesamt ermöglicht und vorhandenes Potenzial nutzt. Demnach schafft Positive Leadership ein gutes Arbeitsklima, vielfältige resonante Beziehungen, die die Zugehörigkeit fördern, und eine positive Kommunikation. Zudem unterstützt sie das Sinn-Erleben (BROHM, 2016, S. 11–13). Eine solche Kultur ist geprägt durch ein humanistisches Menschenbild und durch vielfältige Tugenden wie etwa Partizipation, Kooperieren und Vernetzen, Mitfühlen, Freundlichkeit, Mut und Wohlwollen. Beziehungen zielen darauf ab, die kognitive, motivationale und emotionale Energie positiv aufzuladen (BROHM, 2016, S. 25–29). Die Kommunikation schließlich sorgt für einen deutlichen Überhang an positiven Aussagen gegenüber negativen. Neben den Beziehungen innerhalb der Hochschule sind Beziehungen außerhalb ebenso

wichtig, um sich aktiv an vielfältigen Scientific Communities zu beteiligen, wobei EHLERS (2018, S. 89–93) für ein *inter- und transdisziplinär ausgerichtetes Netzwerk* plädiert. Durch Bezüge zur Welt wird der Beitrag der Hochschule zur aktiven Mitgestaltung sichergestellt.

Die beiden Resonanzräume zu sinnstiftendem Studieren (Resonanzraum I) und Arbeiten an Hochschulen (Resonanzraum II) lassen sich im Folgenden im interdisziplinären Modell sinnstiftender Hochschulbildung zusammenführen (Abbildung 1).

Das Modell in Abbildung 1 verdeutlicht, dass die Lehrenden, Studierenden und Hochschulmitarbeitenden als individuelle Hochschulangehörige in enger Verbindung zur Hochschule als Organisation, zum inter- und transdisziplinär ausgerichtetem Netzwerk und zur Welt stehen, wobei der Hochschule als Organisation eine zentrale Rolle zukommt: Sie schafft Voraussetzungen für die Umsetzung des Resonanzdreiecks in Bezug auf sinnstiftendes Studieren und Arbeiten und stellt Bezüge zur Welt her.

Hochschulbildung ist folglich dann sinnstiftend, wenn die Hochschule als Organisation den Lehrenden wie Studierenden individuellen Gestaltungsspielraum und Selbstwirksamkeit gewährt, gemeinsame Erfolge ermöglicht und sich die Inhalte an aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen orientieren.

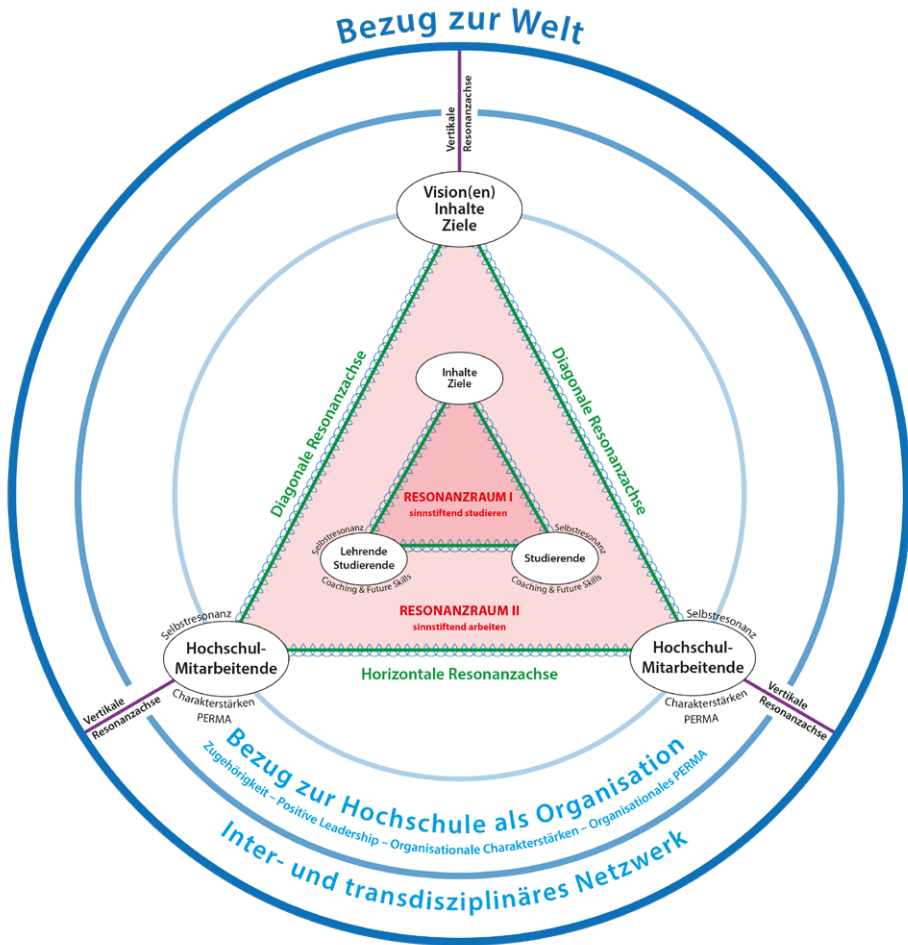


Abb. 1: Sinnstiftende Hochschulbildung – ein interdisziplinäres Modell

5 Sechs Thesen

Was macht eine sinnstiftende Hochschulbildung der Zukunft aus, die sich der individuell-persönlichkeitsbildenden Ebene, der organisational-kulturellen Ebene wie auch der gesellschaftlich-weltlichen Ebene insgesamt verpflichtet fühlt und diese Mehrperspektivität im professionellen Alltag lebt?

Hierzu abschließend sechs Thesen:

Eine sinnstiftende Hochschule ...

1. verfügt über eine inspirierende Vision, mit der sich alle Mitarbeitenden und Studierenden identifizieren, ihre Arbeit bzw. ihr Studium danach ausrichten und letztlich die Mitarbeitenden wie die Studierenden aufblühen lässt.
2. nutzt die Konzepte der Resonanz und der Positiven Psychologie in ihrer Hochschulkultur als Denkweise, Grundhaltung und Methode. Sie ermöglicht exzellente Leistung, indem sie das Wohlbefinden und die Persönlichkeit bzw. die Charakterstärken der Mitarbeitenden und Studierenden stärkt und zur Entfaltung ihres Potenzials beiträgt.
3. versteht sich als Teil der Gesellschaft und als Teil der Welt insgesamt. Sie gestaltet dadurch die Gesellschaft aktiv mit.
4. stärkt die regionale, nationale und internationale Kooperation und Vernetzung und nutzt Inter- und Transdisziplinarität als Ressource. Sie fördert Partizipation der Studierenden, Mitarbeitenden sowie externer Partner:innen und pflegt den Dialog.
5. ermöglicht autonomes, selbstgesteuertes Studieren und Arbeiten sowie lebens- und berufsbegleitende Studien- und Arbeitsmodelle und fördert darüber hinaus mittels Coachings die Future Skills der Studierenden und Mitarbeitenden.
6. versteht sich als Partnerin des lebenslangen Lernens, stärkt die positive Zugehörigkeit aller Hochschulangehörigen und legt damit die Basis für wissenschaftlich fundierte Lösungen für Herausforderungen einer zukunftsfähigen Gesellschaft.

6 Literaturverzeichnis

- Badura, B.** (2018). Über sinnstiftende Arbeit. In B. Badura, A. Ducki, M. Meyer & H. Schröder (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2018. Sinn erleben – Arbeit und Gesundheit* (S. 1–7). https://doi.org/10.1007/978-3-662-57388-4_1
- Blickhan, D.** (2018). *Positive Psychologie. Ein Handbuch für die Praxis* (2. überarb. Aufl.). Paderborn: Junfermann Druck.
- Brohm, M.** (2016). *Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brohm, M. & Endres, W.** (2017). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag* (2. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Ehlers, U. D.** (2018). Die Hochschule der Zukunft: Versuch einer Skizze. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 81–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehlers, U. D.** (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Forrer Kasteel, E. & Schuler Braunschweig, P.** (2023). „Wenn es an Tageschulen knistert“ – ein Qualitätsmodell zu resonanten Tagesschulen. In P. Schuler Braunschweig & C. Kappeler (Hrsg.), *Tagesschulen im Fokus* (S. 156–182). Bern: hep Verlag.
- Hardering, F.** (2015). Meaningful work: Sinnvolle Arbeit zwischen Subjektivität, Arbeitsgestaltung und gesellschaftlichem Nutzen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 40(4), 391–410.
- Hardering, F., Will-Zocholl, M. & Hofmeister, H.** (2015). Sinn der Arbeit und sinnvolle Arbeit. Zur Einführung. *Arbeit* 24(1–2), 3–12.
- Henning, P. A.** (2018). Hochschule 4.0: Vier Missionen für die Zukunft. In U. Dittler & Ch. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Horx, M.** (Hrsg.) (2018). *Zukunftsreport 2018. Das Jahrbuch für gesellschaftliche Trends und Business-Innovationen*. Frankfurt am Main: Zukunftsinstitut.
- Lichtinger, U.** (2023). *Positive Bildung. Wohlbefinden UND Leistung in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

- Mecheril, P.** (2108). Was meint soziale Zugehörigkeit? In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Identität in der modernen Arbeitswelt. Neue Konzepte für Zugehörigkeit, Zusammenarbeit und Führung* (S. 21–31). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Nassehi, A.** (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Rosa, H. & Endres, W.** (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosa, H.** (2019a). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H.** (2019b). *Unverfügbarkeit* (4. Aufl.). Wien: Residenz.
- Rössler, B.** (2012). Sinnvolle Arbeit und Autonomie. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 60(4), 513–534.
- Seligman, M.** (2003). *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. Köln: Bastei Lübbe AG.
- Seligman, M.** (2015). *Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens* (9. Aufl.). München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Tomoff, M.** (2018). *Positive Psychologie in Unternehmen. Für Führungskräfte* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Zbinden, M.** (2022). *Menschlichkeit in der Führung. Mitarbeitende und Organisationen authentisch und erfolgreich führen*. Berlin: Springer Gabler.

Autorinnen



Prof. Dr. Esther FORRER KASTEEL || Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Eingangsstufe || Lagerstraße 2, CH-8090 Zürich

<https://phzh.ch/personen/esther.forrer>

esther.forrer@phzh.ch



Dr. Katja GIRSCHIK || Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Delinquenz und Kriminalprävention || Pfingstweidstraße 96, CH-8037 Zürich

<https://www.zhaw.ch/de/ueber-uns/person/gika/>

katja.girschik@zhaw.ch



Dr. Jeannine HESS || Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zentrum für Bildung, Entwicklung und Services || Pfingstweidstraße 96, CH-8037 Zürich

<https://www.zhaw.ch/de/ueber-uns/person/hesj/>

jeannine.hess@zhaw.ch