

The background image shows a close-up of a hand holding a red pencil, drawing a thick yellow arrow on a dark, textured surface. The arrow points upwards and to the right. There are also some blue and orange markings on the surface.

Leben, Lernen, Loslegen – Life Design an HAW

Life Design an Hochschulen: Mit Entrepreneurial Mindset zu Resilienz & Future Skills

Dr. Barbara Wolf und Prof. Dr.
Bettina Maisch
| ab Seite 8

Sichtweisen aufzeigen, Standpunkte einfordern, Haltung entwickeln

Prof. Dr. Jens Winter und Renate
Stratmann | ab Seite 12

Hoffnungs-Snacks für den Hörsaal

Prof. Dr. Florian Hörmann und
Prof. Dr. Maike Sippel
| ab Seite 16

Zukunftskompetenzen för- dern – Persönlichkeits- und Karriereentwicklung an der HAW

Prof. Dr. Heike Schinnenburg
und Sandra Kohlbrecher
| ab Seite 20

Nachhaltigkeit lehren, lernen und leben

Prof. Dr. Anne Nadolny und
Monika Stöhr | ab Seite 26

Hochschulcoaching für Studierende mit Autismus- Spektrum-Störungen

Prof. Dr.-Ing. Manfred Bartel, i. R.
| ab Seite 30

Regionale Relevanz von Hochschulen in ländlichen Räumen

Prof. Dr. Mathias Wilde und
Stefanie Forkel
| ab Seite 34

KliMob: Toolkit für Mobilitäts- umfragen an Hochschulen

Julia M. Zigann, Greta Jäckel
und Iliyana H. Wenge
| ab Seite 38

CAMPUS UND FORSCHUNG

- Hochschulwettbewerb „Futureversities“:
**Unterstützung für fünf Hochschulen bei
der Zukunftsgestaltung** 4
- CVJM-Hochschule: **Persönlichkeitsbildung
als Aufgabe von Hochschulbildung**
- Das virtuelle Kollegium des Hochschul-
verbunds VFH: **Bilanz eines hochschul-
und bundesländerübergreifenden
Kooperationsmodells der Online-Lehre** 5
- Hochschule Flensburg: **Projektmanagement
und Coaching im ersten Semester –
Erfahrungen aus einem neuen Studiengang** 7

Titelthema:

LEBEN, LERNEN, LOSLEGEN – LIFE DESIGN AN HAW

- Life Design an Hochschulen:
Mit Entrepreneurial Mindset zu
Resilienz & Future Skills** 8
| Dr. Barbara Wolf und Prof. Dr. Bettina Maisch
- Sichtweisen aufzeigen, Standpunkte
einfordern, Haltung entwickeln** 12
| Prof. Dr. Jens Winter und Renate Stratmann
- Hoffnungs-Snacks für den Hörsaal** 16
| Prof. Dr. Florian Hörmann und Prof. Dr.
Maike Sippel
- Zukunftskompetenzen fördern –
Persönlichkeits- und Karriereentwicklung
an der HAW** 20
| Prof. Dr. Heike Schinnenburg und Sandra
Kohlbrecher
- Nachhaltigkeit lehren, lernen und leben** 26
| Prof. Dr. Anne Nadolny und Monika Stöhr

BERICHTE AUS DEM *h/b*

- Offener Brief: **Transfer über Köpfe – HAW
als dezentrale Innovationsmotoren
Deutschlands** 24
- h/b*-Kolumne: Gefangen im
eigenen Hörsaal** | Jörn Schlingensiepen 25

FACHBEITRÄGE

- Hochschulcoaching für Studierende
mit Autismus-Spektrum-Störungen** 30
| Prof. Dr.-Ing. Manfred Bartel
- Regionale Relevanz von Hochschulen
in ländlichen Räumen** 34
| Prof. Dr. Mathias Wilde und Stefanie
Forkel
- KliMob: Toolkit für Mobilitätsumfragen
an Hochschulen** 38
| Julia M. Zigann, Greta Jäckel und Iliyana
H. Wenge

HOCHSCHULPOLITIK

- Zukunftsagenda für den Wissenschafts-
standort Deutschland: **Wissenschaftsrat
legt Perspektiven bis 2040 vor** 40
- Hochschulforum Digitalisierung 4.0: **Neue
Förderphase mit klarem Fokus auf Transfer** 41
- 18 Milliarden Euro für Zukunftstechnologien:
**Hightech Agenda muss Hochschulen für
angewandte Wissenschaften konsequent
einbinden** 42
- Reformprozess der Forschungsbewertung:
**Praxisnahe Perspektiven der HAW bei
Forschungsbewertung**
- MINT-Studium: **Frauenanteil im MINT-
Studium erreicht Höchststand** 43

AKTUELL

- Editorial** 3
- Autorinnen und Autoren gesucht** 43
- Neues aus der Rechtsprechung** 44
- Veröffentlichungen** 45
- Impressum** 46
- Neuberufene** 47
- Seminarprogramm** 48

Employability reicht nicht

Warum Life Design an Hochschulen zur bildungspolitischen Kernaufgabe wird.

Foto: THWS



Prof. Dr. Jörg Brake
Chefredakteur

das Leben – oder nur für den nächsten Leistungspunkt?

Hochschulen stehen hier in besonderer Weise im Fokus. Sie sind die Brücke zwischen wissenschaftlicher Fundierung und beruflicher Praxis. Sie qualifizieren für konkrete Berufsfelder – und prägen damit unmittelbar gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Life Design ist vor diesem Hintergrund kein Lifestyle-Begriff, sondern eine hochschulpolitische Aufgabe. Es geht nicht um pädagogische Zusatzprogramme, sondern um die Frage, wie wir Studierende in einer Phase tiefgreifender Transformation – emotional, sozial, technologisch, ökologisch, ökonomisch – stärken.

Prof. Dr. Bettina Maisch und Dr. Barbara Wolf zeigen mit dem Konzept des Entrepreneurial Life Designs, wie Future Skills, Resilienz und Selbstwirksamkeit strategisch verankert werden können. Ihr Ansatz verbindet individuelle Biografiegestaltung mit institutioneller Verantwortung – evidenzbasiert und anschlussfähig an hochschulpolitische Reformdebatten (S. 8).

Renate Stratmann und Prof. Dr. Jens Winter führen vor Augen, dass fachliche Exzellenz ohne ethische Reflexion unvollständig bleibt. Im Realplanspiel wird Verantwortung nicht abstrakt diskutiert, sondern konkret eingeübt. Hier zeigt sich, wie anwendungsnahe Lehre politische Mündigkeit fördern kann (S. 12).

Es ist eine paradoxe Generation: so gut vernetzt wie nie, so informiert wie keine zuvor – und zugleich verunsichert, erschöpft, orientierungssuchend. Zwischen Selbstoptimierung, Dauervergleich und dem Versprechen algorithmischer Lebensführung stellt sich eine zentrale Frage: Lernen Studierende heute noch für

Prof. Dr. Florian Hörmann und Prof. Dr. Maike Sippel reagieren auf gesellschaftliche Krisenerfahrungen mit einem niedrigschwelligen Format, das Selbstwirksamkeit stärkt. „5 Minuten fürs Klima“ stehen exemplarisch für eine Lehre, die nicht resigniert, sondern Handlungsräume eröffnet – ein Signal gegen Ohnmacht und Rückzug (S. 16).

Sandra Kohlbrecher und Prof. Dr. Heike Schinnenburg adressieren die Herausforderungen einer KI-getriebenen Arbeitswelt. Ihr Konzept verbindet Karrierekompetenz, Wertarbeit und persönliche Challenges. Hier wird deutlich: Zukunftskompetenz entsteht nicht allein durch Technikaffinität, sondern durch Selbstreflexion und Verantwortungsbewusstsein (S. 20).

Prof. Dr. Anne Nadolny und Monika Stöhr schließlich entwickeln ein Stufenkonzept zur Förderung von Kollaborationskompetenz in zunehmend heterogenen Teams. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Lernsettings spiegeln die Komplexität realer Problemlagen wider – und zeigen, wie HAW systematisch auf gesellschaftliche Kooperation vorbereiten können (S. 26).

In der Summe zeigen die Beiträge: Life Design ist kein Add-on, kein optionales Begleitprogramm zur Fachqualifikation. Es ist ein strukturprägendes Prinzip moderner Hochschulbildung.

Genau daraus erwächst eine bildungspolitische Konsequenz: Wer von Employability spricht, darf Persönlichkeitsbildung nicht ausklammern. Wer Innovation fordert, muss Räume für Reflexion schaffen. Und wer Hochschulen stärker in die Verantwortung nimmt, muss ihnen zugleich verlässliche strukturelle Rahmenbedingungen geben. Life Design an Hochschulen ist damit mehr als ein didaktisches Konzept. Es ist Ausdruck eines Bildungsauftrags, der individuelle Entwicklung, gesellschaftliche Verantwortung und wirtschaftliche Transformationsfähigkeit zusammendenkt.

Ihr Jörg Brake

Hochschulwettbewerb „Futureversities“

Unterstützung für fünf Hochschulen bei der Zukunftsgestaltung

Fünf Hochschulen werden im Wettbewerb „Futureversities – Skalieren, verankern, Zukunft gestalten“ ausgezeichnet und erhalten 100.000 Euro von Stifterverband und Heinz Nixdorf Stiftung. Mit dem Fördergeld sollen ihre bereits erfolgreichen Ansätze zur zukunftsfesten Hochschulentwicklung gezielt weiter ausgebaut und strategisch verankert werden.

Das Förderprogramm unterstützt Hochschulen, ihre institutionelle Transformation zu beschleunigen und gleichzeitig übertragbare Modelle für das gesamte Hochschulsystem zu schaffen. In der ersten Runde des neuen Förderprogramms konnten u. a. folgende Hochschulen die Gutachter aus Bildung, Wirtschaft und Politik überzeugen: Die Hochschule Biberach will mit „Digital Minds“ einen Experimentierraum für die schnelle, nutzerzentrierte Erprobung digitaler und KI-basierter Anwendungen schaffen. So sollen agile, unbürokratische Prozesse

etabliert werden und eine Blaupause für die strategische Digitalisierung anderer Hochschulen entstehen. Die HAW Hamburg plant, „Frag Emilia“ zu einer KI-gestützten 24/7-Studienassistenz weiterzuentwickeln, die verlässliche, quellenbasierte Echtzeitinformationen liefert, Informationslücken schließt und als skalierbares Modul die Agilität der Hochschulverwaltung stärkt (siehe DNH 2025-4, S. 12–15). Die Technische Hochschule Nürnberg entwickelt mit „Kollab4MC“ ein zukunftsfähiges Micro-Credential-Ökosystem für Future Skills, indem sie Verfahren zur agilen Qualitätssicherung und digitalen Systemintegration erarbeitet sowie Arbeitgeberakzeptanz erforscht, um ein skalierbares Modell für deutsche Hochschulen zu schaffen. Die Hochschulen zeigen beispielhaft, welche Strategien sie für mehr Agilität entwickelt haben, um flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können, oder welche Studieninhalte und Lernstrukturen schneller an neue Anforderungen

angepasst werden sollen. Sie haben sich unter 144 Bewerbungen durchgesetzt. „Die hohe Resonanz zeigt, es gibt viele großartige Projekte für die Zukunft der Hochschulbildung. Futureversities unterstützt Hochschulen dabei, diese mutigen und wirksamen Ansätze sichtbar zu machen“, sagt Volker Meyer-Guckel, Generalsekretär des Stifterverbandes. „Für uns ist entscheidend, dass daraus übertragbare Modelle entstehen, von denen das gesamte Hochschulsystem lernen kann.“ Futureversities ist Teil der Zukunftsmission Bildung und des sogenannten Vision Tracks, mit dem der Stifterverband und die Heinz Nixdorf Stiftung Hochschulen co-kreativ auf ihrem Weg in die Zukunft begleiten wollen. Zu zukunftsweisenden Hochschulkonzepten brachte der Stifterverband eine internationale Explorationsstudie heraus.

Stifterverband

CVJM-Hochschule

Persönlichkeitsbildung als Aufgabe von Hochschulbildung

Wer soziale Berufe ausbildet, kann Persönlichkeitsbildung nicht ausklammern – sie muss strukturell verantworteter Teil von Studium und Campus sein.

Studierende stehen heute in einem Spannungsfeld aus hohen Leistungsanforderungen, biografischer Unsicherheit und gesellschaftlichen Krisenerfahrungen, wodurch Hochschulen gefordert sind, neben Fach- und Methodenkompetenzen auch Persönlichkeitsentwicklung systematisch zu fördern. Besonders deutlich wird dies in personenbezogenen Professionen, in denen professionelle Handlungsfähigkeit untrennbar mit Selbstkompetenz, Beziehungsgestaltung und professioneller Haltung verbunden ist. Fachliches Können allein genügt zukünftig nicht mehr, da professionelles Handeln stets auch über die eigene Person vermittelt wird. Persönlichkeitsentwicklung ist insofern kein

Zusatzangebot des Studiums, sondern eine zentrale Ressource professioneller Qualität (Studer et al. 2019). Die CVJM-Hochschule in Kassel bildet im Rahmen des Konzepts „Gemeinsames Leben und Lernen“ Raum für Persönlichkeitsentwicklung. Studieren vollzieht sich hier nicht ausschließlich im Lehrsaal, sondern ist in einen überschaubaren sozialen Kontext eingebettet, der formale und informelle Lernprozesse systematisch miteinander verschränkt: Studierende leben in jahrgangsübergreifenden Wohngemeinschaften am Campus, gestalten studentische Treffpunkte eigenverantwortlich und bringen sich in das soziale und kulturelle Leben der Hochschule ein. Sie übernehmen Verantwortung in der Selbstverwaltung, organisieren kulturelle und soziale Angebote, gestalten Feste sowie Sport- und Freizeitformate und vertreten ihre Jahrgänge in internen Gremien. Im Zusammenspiel von Studium,

Campusleben und ehrenamtlichem Engagement entstehen so Lerngelegenheiten, in denen soziale, kommunikative und organisationale Kompetenzen praxisnah entwickelt werden können. Diese räumliche Nähe bedarf jedoch einer pädagogischen Rahmung und institutioneller Begleitung. Entsprechend ist an der Hochschule eine Stelle für Studierendenbegleitung strukturell verankert („Dean-of-Students“). Sie koordiniert das Zusammenspiel von Studium, Campusleben und außercurricularen Angeboten, moderiert Konflikte, begleitet Übergänge im Studienverlauf und steht in engem Austausch mit dem Rektorat und dem AstA. Persönlichkeitsentwicklung wird damit nicht individualisiert, sondern als organisationale Aufgabe verstanden. Ergänzt werden diese Strukturen durch eine psychosoziale Beratung, deren Bedeutung angesichts zunehmender psychischer Belastungen von Studierenden weiter wächst.

Die strukturellen Angebote im Konzept werden zudem curricular integriert. Im Vertiefungsmodul „Selbsterfahrung“ reflektieren Studierende ihre Lebens-, Werte-, System- und Gendergeschichte im Hinblick auf professionelle Rollenbilder und Handlungsmuster. Im Fokus stehen biografische Prägungen, normative Orientierungen, Nähe- und Distanzfragen sowie der Umgang mit Macht, Verantwortung und eigenen Grenzen; ergänzt durch Einheiten zu Selbstsorge, Resilienz, Work-Life-Balance und Burnout-Prophylaxe als Bestandteile professioneller Kompetenz. Bereits vor dem studienintegrierten Praxisstudium bereiten Module gezielt auf professionelle Rollenklärung, Handlungsfragen und die biografische Einordnung eigener Erfahrungen vor. Ergänzend sind

verbindliche Reflexionsgespräche im Modul „Beratung und Coaching“ (B7) verankert. Die curriculare Anlage folgt dabei dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit.

Außercurriculare Formate (Jahresthemen/Ringvorlesungen – etwa zu Nachhaltigkeit, Antirassismus, Feminismus oder mentaler Gesundheit) eröffnen Räume für Diskurs und Werteklä rung. In informellen Settings („Campus Talks“) kommen Studierende und Lehrende miteinander ins Gespräch, um Themen des gemeinsamen Lebens, aber auch gesellschaftliche, politische oder berufsethische Fragen zu diskutieren. Ein weiterer zentraler Baustein sind Reflexions- und Orientierungstage, die bewusst aus dem Hochschulalltag

herausführen. Ein Ansatz, der Nähe, Gemeinschaft und persönliche Entwicklung in dieser Weise bewusst fördert, muss sich auch seinen Risiken stellen: Intensive soziale Kontexte bergen potenzielle Gefährdungen, insbesondere dort, wo Wohnen, Lernen, Engagement und Leistungsbewertung eng miteinander verwoben sind. Aus diesem Grund ist ein verbindliches Schutzkonzept zur Prävention sexualisierter Gewalt keine ergänzende Maßnahme, sondern eine grundlegende Voraussetzung des Modells „Gemeinsames Leben und Lernen“.¹

*Prof. Dr. Germa Zimmermann
Professor für Soziale Arbeit mit dem
Schwerpunkt Jugendarbeit
Prorektor der CVJM-Hochschule*

1 <https://kurzlinks.de/78bv>

Das virtuelle Kollegium des Hochschulverbunds VFH

Bilanz eines hochschul- und bundesländerübergreifenden Kooperationsmodells der Online-Lehre

Der Hochschulverbund VFH feiert im Juni 2026 sein 25-jähriges Bestehen. Der Verbund wurde zwischen 1999 und 2003 als Leitprojekt Virtuelle Fachhochschule vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und im Jahr 2001 von sechs Hochschulen als teilrechtsfähiger, nicht eingetragener Verein gegründet. Heute gehören dem Verbund zwölf

Hochschulen an, die zwölf Online-Studiengänge mit rund 4.600 Studierenden anbieten (siehe Abbildung 1). Ziel des Modellprojekts war es, neue Formen digitaler Hochschullehre zu erproben und dauerhaft zu etablieren. Während vergleichbare Initiativen der frühen Digitalisierungsphase projektförmig blieben oder sich auf regionale Kooperationen beschränkten, gelang es dem

VFH-Verbund, ein einmaliges Modell hochschul- und bundesländerübergreifender Zusammenarbeit institutionell zu verstetigen. Mehrere Hochschulen kooperieren in der Entwicklung und im Betrieb vollständiger Online-Studiengänge – ohne Staatsvertrag, aber auf Grundlage von Kooperationsvereinbarungen und gemeinsam definierten Qualitätsstandards. Die Studierenden sind jeweils

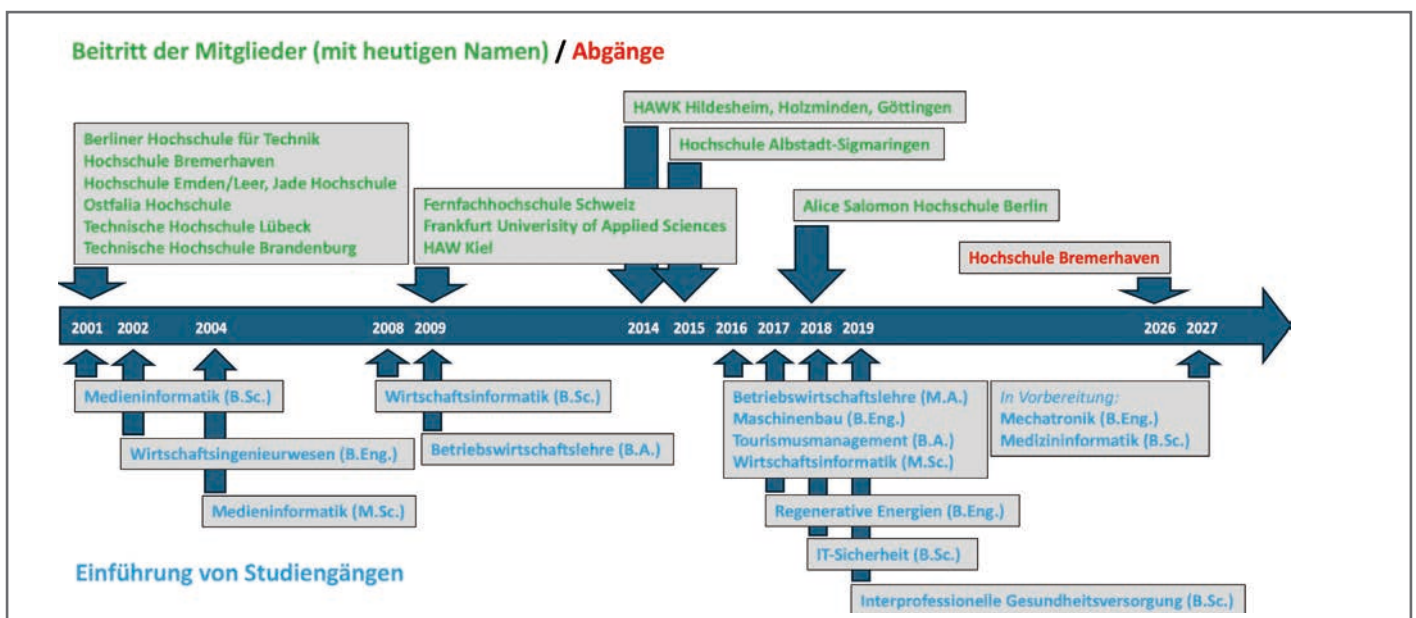


Abbildung 1: VFH-Zeitstrahl

Vorteile
Nutzung der gemeinsamen, lange erprobten Lern-, Kooperations- & Kommunikationsinfrastruktur
Direkter Zugriff auf über 320 Studienmodule → Nutzung bei Engpässen, Optimierung von Kapazitätsauslastungen
Jederzeitige Übernahme von 12 bereits bestehenden Studiengängen ohne Entwicklungsaufwand Erschließung neuer Zielgruppen durch Online-Studium mit begrenztem Mitteleinsatz
Verwertbare Erfahrungen aus 25 Jahren Online-Studium → Innovations- und Qualitätsführerschaft
Erfolgreiche und vertrauensvolle langjährige Kooperation und Wissensteilung
Kooperative, arbeitsteilige Entwicklung und Durchführung von Studiengängen
Entwicklung und Aktualisierung von Studienmodulen im Rahmen eines institutionalisierten, hochschulübergreifenden Peer Review
Zusammenarbeit und Skaleneffekte bei Akkreditierungen
Überzeugungs- und Schlagkraft bei Förderanträgen durch gelebte Kooperation

Tabelle: eigene Darstellung

Abbildung 2: Vorteile der Kooperation im VFH-Verbund

an einer Mitgliedshochschule immatrikuliert, können jedoch Module aller Verbundhochschulen belegen, die automatisch anerkannt werden. Studiengänge können sowohl von einzelnen Hochschulen als auch kooperativ angeboten werden. Dieses Modell verbindet institutionelle Eigenständigkeit mit einem hohen Maß an Durchlässigkeit und Zusammenarbeit.

Zum Zeitpunkt der Gründung im Jahr 2001 existierten weder ausgereifte Lernplattformen noch ein etabliertes didaktisches Verständnis von Online-Lehre. Digitale Lehre galt als experimentell und wurde vielfach skeptisch betrachtet. Der VFH-Verbund nahm hier eine Pionierrolle ein und entwickelte früh ein didaktisches Konzept, das asynchrone Selbstlernphasen und Flipped-Classroom-Ansätze mit synchroner Online-Lehre und ergänzenden Wochenendpräsenzen verbindet. Kennzeichnend sind kleine Lerngruppen und eine regelmäßige, direkte Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden. Online-Lehre wurde nie als kostengünstiger Ersatz für Präsenzlehre verstanden, sondern als eigenständiges didaktisches Format mit vergleichbarem Betreuungsaufwand. Heute erweist sich die Online-Lehre des Verbunds als besonders geeignet, um auf die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft einzugehen. Unterschiedliche Bildungsbiografien, berufliche Verpflichtungen

sowie familiäre Rahmenbedingungen lassen sich durch flexible, ortsunabhängige und zugleich betreuungsintensive Formate besser berücksichtigen. In der Anfangsphase lag der zentrale Vorteil des Verbunds in der gemeinsamen Entwicklung und Nutzung einer technischen Infrastruktur. Inzwischen sind alle Hochschulen technisch exzellent ausgestattet. Angesichts steigenden Spardrucks gewinnen heute andere Vorteile an Gewicht. So können z. B. Entwicklungsaufwand und Kosten neuer Studiengänge, etwa für Akkreditierungen, geteilt werden. Im laufenden Lehrbetrieb ermöglicht die hochschulübergreifende Arbeitsteilung eine effizientere Nutzung von Lehrkapazitäten. In der Anlaufphase von neuen Studiengängen oder beim Wahlfachangebot lassen sich z. B. kleine Kurse zu gemeinsamen Online-Gruppen zusammenführen. Auch können sich Hochschulen bei Personalengpässen gegenseitig aushelfen. Ebenso bedeutsam ist der aufgebaute Fundus an Lehrmodulen sowie die in vertrauensvoller Kooperation gewonnene Erfahrung bei der Entwicklung neuer Studiengänge und Lehrformate (Abbildung 2). Das Leitprinzip des Verbundes liegt heute im gewachsenen, stabilen Netzwerk aus Lehrenden, Hochschulleitungen und administrativ-technischem Personal. Über Hochschulgrenzen hinweg hat sich ein virtuelles Kollegium herausgebildet, das fachlichen Austausch, didaktische

Weiterentwicklung und gegenseitiges Lernen im Sinne eines kontinuierlichen Peer Reviews ermöglicht. Davon profitieren insbesondere kleinere Hochschulen, in denen einzelne Fachgebiete häufig nur von wenigen Personen vertreten werden. Auch beim Problem der Abbruchquoten in der Online-Lehre hilft der Erfahrungsaustausch. Durch intensive Betreuung, Studienmonitoring und Assistenzsysteme können Abbruchquoten verringert werden. Gleichzeitig gewinnen modulare Formate und Micro-Credentials an Bedeutung, die Lernerfolge auch jenseits vollständiger Studienabschlüsse sichtbar machen. Insgesamt steht der Hochschulverbund VFH für einen kooperationsbasierten Gegenentwurf zu wachstumsgetriebenen Plattformmodellen. Statt Skalierung um jeden Preis prägen langfristige Partnerschaften, didaktische Qualität und persönliches Vertrauen die Zusammenarbeit. Die seit 25 Jahren bestehende, bundesländerübergreifende Kooperation autonomer Hochschulen ohne zentrale staatliche Steuerung besitzt damit nicht nur Seltenheitswert, sondern weist strategisch den Weg zu einer nachhaltig verankerten, qualitätsorientierten digitalen Hochschullehre.

Prof. Dr. Hans Georg Helmstädter
VFH-Geschäftsführung

Prof. Dr. Friedhelm Mündemann
Professor für Angewandte Informatik i. R.
Technische Hochschule Brandenburg

Der VFH-Verbund veranstaltet am **16./17. Juni 2026 ein Symposium und am 17. Juni ab 19.00 Uhr einen Festakt zum 25-jährigen Bestehen.**

Anmeldung:

<https://www.vfh.de/anmeldung-vfh-symposium-2026>

Die Meldungen in dieser Rubrik, soweit sie nicht namentlich gekennzeichnet sind, basieren auf Pressemitteilungen der jeweils genannten Institutionen.

Hochschule Flensburg

Projektmanagement und Coaching im ersten Semester – Erfahrungen aus einem neuen Studiengang

Im neuen Bachelorstudiengang „Gründung, Innovation, Entwicklung“ (GIE) an der Hochschule Flensburg erarbeiten Studierende bereits im ersten Semester ein eigenes Gründungsprojekt. Der Beitrag zeigt, wie Projektmanagement und Coaching dabei Selbstorganisation, Reflexion und Resilienz fördern. Mit dem Wintersemester 2025/26 ist der neue Bachelorstudiengang GIE gestartet. Bereits im ersten Semester entwickeln die Studierenden eine eigene Gründungsidee und arbeiten in kleinen Teams konsequent an einem Minimum Viable Product (MVP). Dieses Projekt bleibt über mehrere Module hinweg bestehen und wird sowohl in inhaltlichen als auch in methodischen Lehrveranstaltungen weiterentwickelt. Das Modul „Projektmanagement und Coaching“ begleitet diesen Prozess von Beginn an. Es ist als Präsenzveranstaltung im Inverted-Classroom-Format angelegt: Inhalte werden über kurze Videos und vorbereitende Aufgaben vermittelt, die Präsenzzeit dient vor allem der Anwendung, Reflexion und der Arbeit an den eigenen Projekten. Gearbeitet wird mit einem Miro-Board, was die Transparenz der Teamprozesse deutlich erhöht hat. Auffällig war von Beginn an die sehr hohe Anwesenheitsquote über das gesamte Semester hinweg, auch bei freiwilligen Zusatzterminen. Offenbar erzeugt die Verknüpfung von eigenem Projekt, Teamverantwortung und klarer Zielorientierung eine andere Form von Verbindlichkeit als in klassischen Lehrformaten.

Die Studierendengruppe war heterogen zusammengesetzt: Die Altersspanne reichte von etwa achtzehn bis Mitte fünfzig, die Herkunft von regional bis international. Von ursprünglich zweiunddreißig Studierenden schieden im Verlauf des Semesters fünf aus unterschiedlichen Gründen aus. Der Frauenanteil lag bei einem Drittel. Einige Studierende brachten bereits Studien- oder Gründungserfahrungen mit, andere starteten direkt nach dem Schulabschluss. Diese Heterogenität erwies sich einerseits als große Stärke, andererseits als Herausforderung. Das Studienmodell ist stark

problem- und projektbasiert angelegt und setzt ein hohes Maß an Selbstorganisation voraus. Das führte früh zu intensiven Aushandlungsprozessen in den Teams. Im Modul wurden klassische Elemente des Projektmanagements eingeführt: Zielklärung, Rollenverteilung, Strukturierung der Arbeitspakete, Zeitplanung und kontinuierliche Reflexion des Projektfortschritts. Gearbeitet wurde unter anderem mit Projektstrukturplänen, einfachen Zeitplänen und Canvas-Formaten.

Eine zentrale Erfahrung für viele Studierende war, dass der Prozess der gemeinsamen Planung wichtiger ist als der perfekte Plan. Gerade weil parallel in verschiedenen Modulen am gleichen Projekt gearbeitet wurde, wurde sichtbar, wie wichtig transparente Absprachen und realistische Zeitfenster sind. Viele Teams unterschätzten zunächst den Koordinationsaufwand und mussten ihre Planung mehrfach anpassen. Diese Lernprozesse waren ausdrücklich Teil des didaktischen Konzepts. Sehr schnell zeigte sich jedoch, dass Projektmanagement allein nicht genügt. Wo mit eigenen Ideen, hohem persönlichen Einsatz und ehrgeizigen Zielen gearbeitet wird, entstehen zwangsläufig Spannungen. Deshalb ist das Modul von Beginn an mit Coaching-Elementen kombiniert worden. Das Coaching fand auf mehreren Ebenen statt: als Teamcoaching, als Einzelcoaching auf freiwilliger Basis und in einzelnen Input-Einheiten zu Kommunikation, Rollenverständnis und Konfliktdynamiken. Insgesamt wurden im Semester mit vier bis fünf Teams sowie zehn Studierenden intensiver gearbeitet, teils über mehrere Sitzungen hinweg. Eine besondere Rolle spielte eine Zwischenevaluation gemeinsam mit der Studiengangsleitung. Diese Sitzung hatte eine deutlich kulturstiftende Wirkung, weil sichtbar wurde, dass Rückmeldungen ernst genommen und konstruktiv aufgegriffen werden. Außerdem galt es, in einem sogenannten Spiegelprozess das Studienprogramm selbst für Feedback zu öffnen, wie von den Studierenden erwartet wird, dass sie dies für ihre Projekte tun.

Die Anlässe für Coaching waren vielfältig: starke Meinungsunterschiede, Führungskonflikte oder unterschiedliche Leistungsansprüche. Hinzu kamen Missverständnisse, vorschnelle Zuschreibungen und persönliche Triggerpunkte, denen mit unterschiedlichen Lösungswegen begegnet wurde, z. B. wurde eine Gruppe neu zusammengesetzt, um eine konstruktive Weiterarbeit im Studiengang zu ermöglichen. In anderen Fällen wurde die ursprüngliche Gründungsidee bewusst verworfen und ein Pivot vollzogen (neues Geschäftsmodell). Häufig half eine klare Rollenklärung, teilweise auch ein rotierendes Führungsverständnis. In manchen Teams entstanden bewusst Untergruppen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und unterschiedlichem zeitlichen Engagement. In den Einzelcoachings standen oft grundlegende Fragen im Mittelpunkt: Warum triggern mich bestimmte Situationen so stark? Wie viel Harmoniebedürfnis ist hilfreich, wo wird es hinderlich? Rückblickend wurde erkennbar, dass die Kombination aus Projektarbeit, methodischer Strukturierung und Coaching einen Lernraum eröffnet, der weit über fachliche Kompetenzen hinausgeht. Die Studierenden erleben, dass Selbstorganisation nicht nur eine organisatorische, sondern auch eine persönliche Entwicklungsaufgabe ist. Regelmäßige Statusgespräche in den Teams haben sich als besonders wirksam erwiesen, um Probleme frühzeitig sichtbar zu machen und nicht erst zu eskalieren. Selbstreflexion, Konfliktfähigkeit und der bewusste Umgang mit Unsicherheit sind Kompetenzen, die in Gründungsprozessen ebenso zentral sind wie in anderen beruflichen Kontexten. Der Studiengang GIE macht diese Lernprozesse von Beginn an sichtbar – und zum expliziten Bestandteil des Studiums.

*Prof. Dr. Claus Hartmann
Professor für Nachhaltige
Energieversorgung*

*Johanna Siebel-Mogk
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Fachbereich Wirtschaft
Hochschule Flensburg*

Life Design an Hochschulen: Mit Entrepreneurial Mindset zu Resilienz & Future Skills

Zwischen Leistungsdruck und Polykrise braucht akademische Bildung ein neues Fundament. Dieser Beitrag zeigt, wie Entrepreneurial Life Design die Brücke von der reinen Wissensvermittlung zur resilienten Selbstführung und Zukunftsfähigkeit schlägt.

Dr. Barbara Wolf und Prof. Dr. Bettina Maisch

Foto: privat



DR. BARBARA WOLF
Ludwig-Maximilians Universität
München
Impact Entrepreneurship
Education Lead
Giselastraße 10
80802 München
barbara.wolf@lmu.de
www.som.lmu.de/ies/
ORCID 0000-0002-1268-3959

Foto: Andreas Hoernisch



PROF. DR. BETTINA MAISCH
Hochschule München
& Strasczeg
Center for Entrepreneurship
(SCE)
Professorin für Entrepreneurship
Heßstraße 89
80797 München
bettina.maisch@hm.edu
https://hm.edu
ORCID 0000-0001-9474-0226

Die deutschen Hochschulen stehen vor einer paradoxen Herausforderung: Während die Anforderungen an die fachliche Qualifizierung in einer digitalisierten und transformativen Arbeitswelt steigen, erodiert das psychische und motivationale Fundament der Studierenden. Die heutige Studiengeneration navigiert in einem Umfeld multipler Krisen – von der Klimatransformation über soziopolitische Polarisierung bis hin zur rasanten Disruption durch Künstliche Intelligenz. Diese „Polykrise“ findet ihren direkten Niederschlag in den Hörsälen. Aktuelle Daten untermauern die Dringlichkeit: Der Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse (2023) zeigt, dass rund zwei Drittel der Studierenden (68 Prozent) Stress als gesundheitliche Belastung erleben; 63 Prozent berichten über ausgeprägte Ängste. Der Anteil derjenigen, die sich häufig gestresst fühlen, ist seit 2015 massiv angestiegen (von 44 Prozent auf 68 Prozent). Diese Befunde verweisen auf eine strukturelle Belastungslage im Hochschulsystem, die ein neues pädagogisches Paradigma erfordert.

Dieses Befundbild legt ein strukturelles Defizit offen. Traditionell sind Hochschul-Curricula auf Wissensvermittlung und die Messung von Outcome-Leistungen ausgerichtet. Doch die Empirie zeigt deutlich: Psychisches Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit und eine klare Sinnorientierung sind keine „weichen“ Nebenprodukte, sondern harte Prädiktoren für den Studienerfolg, das studentische Engagement und die Retention-Rate. In einer postindustriellen Wissensgesellschaft werden Kompetenzen wie Resilienz,

Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Selbstführung zu zentralen Distinktionsmerkmalen. Die European Commission sowie nationale Akteure fordern daher eine Neuausrichtung der Hochschulbildung hin zu „Future Skills“.

Hier setzt das Konzept des Entrepreneurial Life Designs (ELD) an. Es fungiert nicht als komplementäres Wellness-Angebot, sondern als operativer Rahmen, um Studium, Karriere und persönliche Biografie aktiv zu verknüpfen. Es transformiert die Hochschule von einem Ort der reinen Wissensakkumulation zu einem Resonanzraum, in dem Studierende die Handlungsfähigkeit (Agency) zurückgewinnen, die sie für eine unsichere Zukunft benötigen.

Vom Mindset zur Methode: Handeln unter Ungewissheit

Die Bewältigung dieser Krisenphänomene verlangt einen Wendepunkt: Weg von der statischen „Berufswahl“ hin zur kontinuierlichen „Biografiegestaltung“ (Life-Design-Paradigma nach Savickas 2012). Während die Stanford Universität (Burnett/Evans 2016) hierfür den pädagogischen Grundstein legte, zeigt das Center for College & Life Design der Bowling Green State University (BGSU), wie eine systemische Skalierung gelingt: Dort ist Life Design kein isoliertes Seminar, sondern ein fächerübergreifender Campus-Standard, der Studierende durch dedizierte „Life Design Coaches“ und Veranstaltungen über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg begleitet (BGSU 2024).

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18786842>

An Hochschulen lässt sich dieser Ansatz ideal mit dem Entrepreneurial Mindset verknüpfen. Wir verstehen das „Unternehmerische“ hier als Methode des Handelns unter Ungewissheit (EU-EntreComp-Framework, Bacigalupo et al. 2016) und als eine der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Nach dem Rat der Europäischen Union (2018) bezieht sich die Förderung der unternehmerischen Kompetenz auf die „Fähigkeit, Chancen und Ideen umzusetzen und in Werte für andere zu verwandeln. Sie beruht auf Kreativität, kritischem Denken und Problemlösung, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen und der Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, um Projekte zu planen und durchzuführen, die von kulturellem, gesellschaftlichem oder finanziellem Wert sind.“ Wird die eigene Biografie als unternehmerisches Projekt begriffen, verändert sich die Haltung zur Unsicherheit und zu Transformation:

- **Agency statt Ohnmacht:** Studierende begreifen sich als aktive Gestalter ihrer Bildungsbiografie (Self-Efficacy nach Bandura 1982).
- **Iterative Resonanz:** In Anlehnung an Hartmut Rosas Resonanztheorie (2016) bietet das „Prototyping“ die Chance, wieder in eine lebendige Beziehung zur Welt zu treten und Entfremdung durch starren Optimierungsdruck zu überwinden.

Anders als klassische Laufbahnmodelle, die Stabilität betonen, basiert ELD auf zirkulären Lernprozessen: Reflexion, Experimentieren und Neuausrichtung bilden einen iterativen Zyklus. Das Modell lässt sich für die hochschulische Praxis in fünf Kernkomponenten operationalisieren:

Komponente	Bedeutung für die Studierenden	Theoretische Bezüge (Auswahl)
Mindset & Identität	Reflexion persönlicher Werte und Zukunftsbilder	Positive Psychology (Seligman 2019); Effectuation (Sarasvathy 2008)
Iteration & Prototyping	Lernen durch Ausprobieren und Feedback	Resonanztheorie (Rosa 2016); Designing Your Life/ Design Thinking (Burnett/Evans 2016)
Ressourcen & Netzwerke	Aufbau von Unterstützungsstrukturen	Self-Efficacy (Bandura 1982)
Balance & Well-Being	Integration von Gesundheit in den Lernprozess	Flourishing (Seligman 2011)
Reflexion & Feedback	Lernen durch Anwendung und Reflektion	Experiential Learning (Kolb et al. 2014)

Tabelle 1: Zentrale Komponenten des Life-Design-Ansatzes und ihre theoretischen Fundierungen

„Wird die eigene Biografie als unternehmerisches Projekt begriffen, verändert sich die Haltung zur Unsicherheit und zu Transformation.“

Diese Struktur verdeutlicht: Life Design ist kein isoliertes Coachingformat, sondern ein didaktisch anschlussfähiges Bildungsmodell, das Future Skills wie Ambiguitätstoleranz und Eigenverantwortung erfahrungsbasiert vermittelt (Wolf et al. 2024).

Messbare Wirkung: Selbstwirksamkeit im Fokus

Die wissenschaftliche Debatte um Life Design hat in den letzten Jahren eine entscheidende Wendung vollzogen: Weg von rein explorativen Fallstudien hin zu einer belastbaren, quantitativen Evidenzbasis. Die aktuelle systematische Metastudie von Oros et al. (2024), die 86 empirische Arbeiten analysiert, bestätigt Life Design als hochwirksame Intervention. Die Ergebnisse belegen signifikante Steigerungen der Selbstwirksamkeit und der Fähigkeit, Karriereentscheidungen zu treffen. Ebenfalls zeigen sich in den Studien eine nachweisbare Reduktion der Entscheidungsängste sowie eine Erhöhung der allgemeinen Lebenszufriedenheit.

Besonders relevant für Hochschulen ist die Förderung der Laufbahnadaptivität. Dies umfasst eine erhöhte Zuversicht im Umgang mit unvorhersehbaren Übergängen. ELD befähigt Studierende, den Berufseinstieg nicht als finale Entscheidung unter Druck, sondern als ersten „Prototyp“ ihrer Karriere zu begreifen. Dies reduziert den Praxisschock und fördert eine proaktive Transition in den Arbeitsmarkt. Diese Befunde sind hochgradig relevant für die Hochschulstrategie. Die OECD (2024) betont in ihren bildungspolitischen Analysen, dass psychisches Wohlbefinden und die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen keine „Wellness-Themen“ sind. Vielmehr fungieren sie als zentrale Prädiktoren für die Retention Rate (Verbleib

„So können wir Hochschulen von Orten der reinen Wissensakkumulation zu Resonanzräumen transformieren, in denen Studierende die Handlungsfähigkeit für eine unsichere Zukunft zurückgewinnen.“

im Studium) und den akademischen Erfolg. Studierende, die über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, zeigen eine höhere Resilienz gegenüber Leistungsdruck und ein stärkeres Engagement im Lernprozess (Richardson et al. 2012).

ELD wird somit zum wissenschaftlich fundierten Hebel für eine nachhaltige Hochschulentwicklung. Es stärkt die individuelle Handlungsfähigkeit und sichert gleichzeitig durch die Senkung von Abbruchrisiken die institutionelle Stabilität.

Prototyping Life: Innovative Lehrformate für die Hochschule von morgen

Die theoretische Fundierung von Life Design entfaltet ihre Wirkung in der didaktischen Operationalisierung. Die methodische Basis bildet ein adaptierter Design-Thinking-Zyklus (Burnett/Evans 2016), der Studierende durch transformative Phasen führt (Wolf et al. 2024):

1. **Discover:** Reflexion der eigenen Werte, Treiber und „Energy-Engagements“.
2. **Design:** Generierung multipler Zukunftsentwürfe, z. B. mittels Odyssey Plans (Burnett/Evans 2016), die drei völlig unterschiedliche Lebenswege für die nächsten fünf Jahre skizzieren.
3. **Deliver:** Durchführung von „Prototyping Conversations“ (Informationsinterviews) oder kleineren Experimenten, um Annahmen über Berufsfelder realitätsnah zu prüfen.
4. **Discuss:** Auswertung der Erfahrungen im Peer-Dialog und iterative Anpassung des Entwurfs.

Best Practice: Der „Life Design Hub“ als dritter Lernort

Ein konkretes Umsetzungsmodell ist die Etablierung eines Life Design Hubs. Ein typischer Workshop-Tag in einem solchen Hub bricht mit der klassischen Frontalinstruktion: Nach einem kurzen theoretischen Impuls (z. B. zu Effectuation) arbeiten Studierende in agilen Kleingruppen an ihren Odyssey-Plänen. Der Lehrende agiert hierbei als Facilitator, der den Prozess moderiert, statt Lösungen vorzugeben. Tools wie „Kompetenzduschen“ oder das „Workview/Liferview-Alignment“ helfen den

Studierenden, Inkohärenzen zwischen ihren Stärken, Überzeugungen und ihrem Handeln aufzudecken. Diese Lernräume ermöglichen es, akademische Bildung direkt in Lebenskompetenz zu übersetzen und die von der Fachwelt geforderte Ambiguitätstoleranz erfahrungsbasiert zu üben.

Systemische Integration: ELD als strategisches Element

Damit Life Design über das Engagement einzelner Lehrstühle hinaus wirkt, bedarf es einer strukturellen Verankerung. Dies ist ein strategischer Hebel zur Profilschärfung:

- **Synergien mit Studienberatung und Qualitätsmanagement:** ELD erweitert die Zentrale Studienberatung (ZSB) von einer reinen Krisenintervention hin zu einer präventiven Begleitung bei der beruflichen Identitätsbildung. Für das Qualitätsmanagement liefert ELD messbare Indikatoren zur Selbstwirksamkeit, die in Akkreditierungsprozessen die Innovationskraft der Lehre belegen.
- **Profilierung durch „Third Mission“:** Hochschulen positionieren sich mit ELD als Orte anwendungsorientierter Persönlichkeitsbildung. Der Aufbau von Life Design Hubs als interdisziplinäre Schnittstellen zwischen Fakultäten, Career Service und Gründungsberatung macht dieses Versprechen physisch greifbar und stärkt die regionale Sichtbarkeit als Talentschmiede für proaktive „Changemaker“.

Facilitation statt Instruktion: Ein neues Rollenverständnis

Die Implementierung von ELD fordert uns Lehrende heraus, den geschützten Raum der reinen Wissensvermittlung zu verlassen. Wir werden vom „Sage on the Stage“ zum „Guide by the Side“ – also zum Facilitator und Coach. In dieser Rolle moderieren wir iterative Lernprozesse, halten Räume für Unsicherheit aus und schaffen jene Resonanzachsen (Rosa 2016), die echtes Wachstum ermöglichen. Wenn z. B. angehende Ingenieurinnen und Ingenieure gemeinsam mit Design-Studierenden an Zukunftsentwürfen arbeiten, entsteht jene Multiperspektivität, die im 21. Jahrhundert als Kernkompetenz gilt. Dieser Rollenwechsel bedeutet nicht den Verzicht auf fachliche

Autorität, sondern deren Ergänzung um eine begleitende Mentorenschaft. Es geht darum, Studierende nicht nur fachlich zu qualifizieren, sondern auch in ihrer Selbstwerdung zu unterstützen – eine Aufgabe, die das Selbstverständnis der Hochschulen im Kern berührt und bereichert. So können wir Hochschulen von Orten der reinen Wissensakkumulation zu Resonanzräumen transformieren, in denen Studierende die Handlungsfähigkeit für eine unsichere Zukunft zurückgewinnen.

Ausblick: Bildung für Zukunftsfähigkeit

ELD ist kein kurzfristiger Trend, sondern die notwendige Antwort auf die Polykrise im Hörsaal. Wenn wir Hochschulen als bloße „Lernfabriken“ begreifen, werden wir der Komplexität des 21. Jahrhunderts nicht gerecht. Die Integration von ELD transformiert Hochschulen in Orte der Orientierung, Kreativität und Resilienz. Indem wir dieses Zusammenspiel aus unternehmerischem Geist und lebensweltlicher Reflexion verankern, adressieren wir die zentralen Ziele moderner Bildung: Studienerfolg durch gesteigerte Retention-Rates (Richardson et al. 2012), Employability durch die Förderung von Future Skills und gesellschaftlicher Verantwortung. Wir

befähigen Menschen, ihre Arbeit und ihre Zukunft aktiv zu gestalten, statt sie nur zu ertragen. Ein mutiges Bekenntnis zu einer solchen Hochschulkultur macht die Hochschulen zu einem unverzichtbaren Schlüsselakteur einer resilienten und nachhaltigen Gesellschaft.

In diesem Sinne ist ELD kein Add-on, sondern Ausdruck einer erweiterten Hochschulmission. Es konkretisiert, was oft abstrakt bleibt: Bildung für Verantwortung, nachhaltige Entwicklung und demokratische Resilienz. Hochschulen, die diesen Weg konsequent gehen, stärken nicht nur Retention und Employability, sondern investieren in die Zukunftsfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen – und damit in die Innovationskraft und Transformationsfähigkeit unserer Gesellschaft. ■

- Bacigalupo, Margherita; Kampylis, Panagiotis; Punie, Yves; Van den Brande, Lieve: *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union, 2016. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581> – Abruf am 09.02.2026.
- Bandura, Albert: Self-efficacy mechanism in human agency. In: *American Psychologist* Nr. 37, Jg. 2, 1982, S. 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bowling Green State University: *Life Design at BGSU: The path forward is yours to design*. <https://www.bgsu.edu/life-design> – Abruf am 09.02.2026.
- Burnett, William; Evans, Dave: *Designing Your Life: How to Build a Well-Lived, Joyful Life*. New York: Knopf, 2016.
- Kolb, David A.; Boyatzis, Richard E.; Mainemelis, Charalampos: *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. In: Zhang, Li-Fang; Sternberg, Robert J. (Hrsg.): *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Routledge, 2014, S. 227–248. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-9>
- OECD: *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. Paris: OECD Publishing, 2024. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Oros, Radek; Sim, Samantha; Kernbach, Sebastian; Cunha, Miguel: *Efficacy of Career & Life Design Interventions: A Systematic Review*. In: EURAM Conference (Hrsg.): *Proceedings of the EURAM Conference*. Bath, 2024.
- Rat der Europäischen Union: *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. In: *Amtsblatt der Europäischen Union* Nr. 2018/C 189/01, 2018. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC – Abruf am 19.02.2026.
- Richardson, Michelle; Abraham, Charles; Bond, Rod: Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. In: *Psychological Bulletin* Nr. 138, Jg. 2, 2012, S. 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rosa, Hartmut: *Resonanz – eine Soziologie der Weltbeziehung*. 7. Aufl., Berlin: Suhrkamp Verlag, 2016.
- Sarasvathy, Saras D. (Hrsg): *Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise*. Edward Elgar Publishing 2008.
- Savickas, Mark: *Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century*. In: *Journal of Counseling & Development* Nr. 90, Jg. 1, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Seligman, Martin E.: *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster, 2011.
- Seligman, Martin E.: Positive psychology: A personal history. In: *Annual review of clinical psychology* Nr. 15, Jg. 1, 2019, S. 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Techniker Krankenkasse (TK): *Gesundheitsreport 2023: Wie geht's Deutschlands Studierenden?* <https://www.tk.de/resource/blob/2149886/13f9f4a889e628208033bd8dabcced82/2023-tk-gesundheitsreport-data.pdf> – Abruf am 09.02.2026.
- Wolf, Barbara; Maisch, Bettina; Sales, Augusto: *Entrepreneurial Life Design: Bridging Innovation and Personal Growth in Entrepreneurship Education*. In: *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation* Nr. 8 (3), 2024, S. 14–21. <https://doi.org/10.23726/cij.2024.1577>

Sichtweisen aufzeigen, Standpunkte einfordern, Haltung entwickeln

Studierende lernen, in fachlichen Situationen ethisch zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen – Kompetenzentwicklung umfasst auch Haltung.¹

Prof. Dr. Jens Winter und Renate Stratmann

Foto: Hochschule Biberach



PROF. DR. JENS WINTER
Professor für Wirtschafts-
mathematik und Quantitative
Methoden
Fakultät für Betriebswirtschaft
Hochschule Biberach
Karlstraße 6–11
88400 Biberach
winter@hochschule-bc.de
<https://www.hochschule-biberach.de/kontakt/jens-winter>

Foto: Hochschule Biberach



RENATE STRATMANN
Teamleitung Lehre
Institut für Bildungstransfer
Hochschule Biberach
Karlstraße 6–11
88400 Biberach
stratmann@hochschule-bc.de
<https://www.hochschule-biberach.de/kontakt/renate-stratmann>

An Hochschulen für angewandte Wissenschaften liegt aufgrund des hohen Anwendungsbezugs der Fokus in der Lehre auf der Fach- und Methodenkompetenz, während Diskussionen über Werte und Ethik, Moral und Haltung häufig in ein studiengangübergreifendes Studium generale „ausgelagert“ sind. Die Teilnahme an Lehrveranstaltungen des Studium generale ist zwar in allen Studiengängen verpflichtend, doch meist nur in geringem Umfang bei einem gleichzeitig erfreulicherweise breiten thematischen Angebot. So kommt nur ein Teil der Studierenden – isoliert und vom Studienfach losgelöst – in Kontakt mit ethischen Perspektiven. Dies ist nicht nur bedauerlich, sondern geradezu fatal. Denn einerseits erheben Hochschulen den Anspruch, dass sie Studierende zu verantwortungsvollen Akteuren für ihren weiteren privaten und beruflichen Lebensweg qualifizieren, und andererseits sind Hochschulen ein Ort der Bildung, in dem Studierende Raum und Zeit finden, um sich in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln. Das traditionelle Kompetenzmodell, in dem Kompetenz als Handlungsfähigkeit verstanden wird, enthält schon von jeher die Dimension „Werte“ (Erpenbeck 2017). Die Relevanz und insbesondere das Entwickeln und Innehaben einer persönlichen Haltung und eines Standpunkts, um in einer fluiden Welt, in der Meinungen und Perspektiven immer heterogener, kurzlebiger und begründungsloser werden, Halt zu haben und Orientierung zu finden, wird in der aktuellen Literatur jedoch noch einmal als zentrales Element von Kompetenzentwicklung besonders hervorgehoben (Erpenbeck 2025).

Im nachfolgenden Artikel werden Konzeption, Umsetzung und Erfahrungen für eine Lehrveranstaltung vorgestellt, die die fachliche Ausrichtung durch einen unmittelbaren Anwendungstransfer fundiert und die Dimension Ethik, Moral und Haltung integriert. Sie fördert dadurch Life-Design-Kompetenzen im Sinne von Selbstreflexion, Werteorientierung und persönlicher Zielgestaltung.

Konzept der Lehr-Lern-Veranstaltung

Asset- und Portfoliomanagement ist in einem BWL-Studiengang eine Kernvorlesung mit quantitativer Ausrichtung. Studierende sollen nach erfolgreicher Teilnahme in der Lage sein, Investitionen am Kapitalmarkt zu identifizieren, zu bewerten und zu tätigen. Traditionell wird häufig theorielastig mit Übungsaufgaben und Fallbeispielen gelehrt. So war es auch an der Hochschule Biberach, wo diese Lehrveranstaltung im BWL-Masterstudium mit fünf Leistungspunkten als Pflichtveranstaltung verankert ist. Die Corona-Pandemie und der seitdem begonnene digitale Wandel in der Lehre hat den Lehrenden neue Möglichkeiten (Sälzle et al. 2021) eröffnet und die Lehrveranstaltung wurde in ein Blended-Learning-Format überführt. Die theoretischen Konzepte werden nun überwiegend in Online-Modulen durch die Studierenden selbst erarbeitet, während die Präsenzphasen zur Zusammenarbeit genutzt werden. Durch die Einbindung eines umfangreichen Praxisprojekts zur Förderung der sozialen Kompetenzen und Future

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18786849>

¹ Der Artikel entstand im Rahmen eines Lehr-Fellowship mit dem Projektvorhaben „Wertentwicklung mit Entwicklung von Werten“ mit Förderung in 2024/25 durch Stifterverband und Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

„Hochschulen sind ein Ort der Bildung, in dem Studierende Raum und Zeit finden, um sich in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln.“

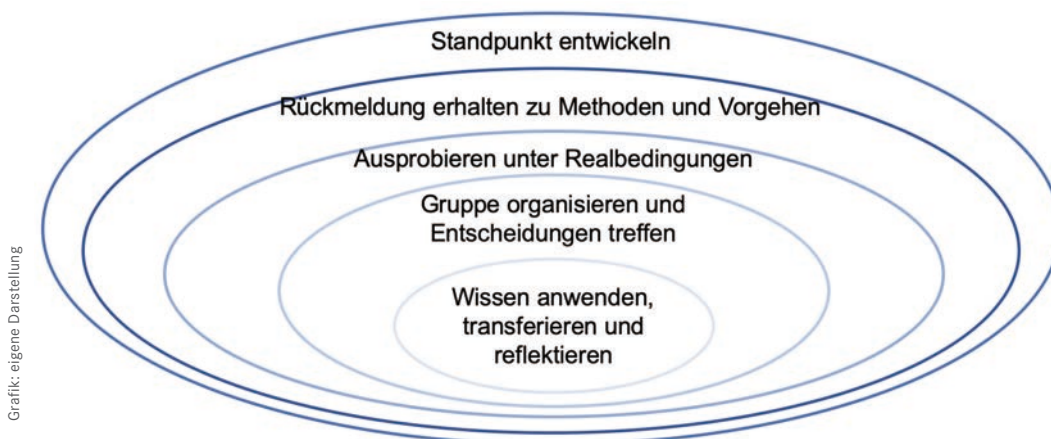
Skills wurde aus dem Blended-Format ein social Blended Learning (Sauter 2024). Dieses Praxisprojekt, im Folgenden Realplanspiel, steht im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung (Alf 2025; Trautwein 2011). Die Studierenden begleiten als Vermögensberater einer Bank einen Kunden, der kurzfristig eine Millionen Euro durch z. B. ein Erbe oder Lottogewinn erhalten hat und mit dieser Situation aufgrund ihrer Neuartigkeit überfordert ist. In Kundengesprächen eruiieren die Studierenden ein Kundenprofil, schlagen eine passende Investmentstrategie vor, setzen diese am realen Kapitalmarkt um und gehen über das Semester hinweg auf Fragen und Anliegen des Kunden ein. Für die Kunden wurden verschiedene Persona erarbeitet, die sich in ihrem Risikoprofil, ihrer Sozialisation und ihren Zielen voneinander unterscheiden.

Da die Investitionen am realen Kapitalmarkt getätigt werden und dieser nicht vorhersehbar ist, ist der Verlauf auch für die Lehrenden nicht vorherzusehen – daher die Ergänzung „Real“ bei Planspiel.

Rolle der Lehrenden

Bereits im ersten Durchlauf im Sommersemester 2024 traten die aus Sicht der Lehrenden erhofften Effekte ein. Durch das Realplanspiel konnten die Studierenden die theoretischen Konzepte eines Investitionsprozesses unmittelbar in einem realitätsnahen

Setting erproben und umsetzen: Sie wurden zu aktiv Lernenden. Um diesen Lernprozess bestmöglich zu unterstützen, nehmen die drei Lehrenden dabei verschiedene Rollen ein. Sie agieren als Lehrende in den Online-Tutorials bzw. in Präsenzlehrveranstaltungen, schlüpfen in die Rolle des Kunden, beobachten und bewerten die Gesprächssituationen und Präsentationen im Realplanspiel und agieren als beratende Senior-Kollegen in der fiktiven Bank für die Studierendenteams. Diese Komplexität erfordert eine klare Transparenz, in welcher Rolle die Lehrenden gerade sind, was bspw. durch unterschiedliche Kleidung erreicht wird. Insbesondere als Senior-Kollegen sind die Lehrenden sehr nah an den Studierenden dran und oftmals entwickeln sich diese kollegialen Beratungsgespräche über den fachlichen Aspekt hinaus. In der Rolle als Kunde kann der Lehrende Verständnis und Wissen der Studierenden abfragen, ohne diese bloßzustellen, da er es als Kunde ja nicht besser weiß. Basisvoraussetzung für den Erfolg dieses Lehrsetting ist, dass Lehrende und Studierende auf Augenhöhe agieren und Lehrende ehrliches und offenes Feedback geben und zulassen. Dass das Lehrteam aus mehreren Personen besteht, die sich durch ihren beruflichen Kontext (ein Professor, zwei Lehrbeauftragte aus der Berufspraxis) gegenseitig ergänzen, erhöhte den Abstimmungsaufwand vor und bei Einführung des neuen Konzepts enorm, ehe sich inzwischen die Abläufe eingespielt haben. Aufkommende Probleme bei den formalen Aspekten,



Grafik: eigene Darstellung

Abbildung 1: Zieldimensionen des Lehrkonzepts

bspw. in der Erfassung der Lehrdeputate, konnten pragmatisch gelöst werden. Die Prüfungsleistung erfolgt über das Semester hinweg in Form einer Portfolioprüfung mit einzelnen Bausteinen (Wissenstests, Gesprächssituationen im Realplanspiel, schriftliche Ausarbeitungen etc.).

Erfahrungen der Studierenden

Der Großteil der Studierenden befasst sich im Rahmen dieser Lehrveranstaltung zum ersten Mal mit dem Thema Kapitalanlage, wenngleich viele der Absolventen später dank ihres Einkommens selbst zu Privatinvestoren werden. Insbesondere durch das reale Investieren im Realplanspiel erfahren die Studierenden, dass ein Wertverlust von fünf Prozent bei einer Millionen Euro einem Betrag von 50.000 Euro entspricht. Die entsprechende Kundenreaktion („so viel Geld verdiene ich in einem Jahr nicht“) konfrontiert die Studierenden mit den Auswirkungen ihrer Entscheidung auf andere. Bemerkenswert in den Rückmeldungen der Studierenden ist, dass nicht die fachliche Dimension die größte Herausforderung im Semesterverlauf ist, sondern die Zusammenarbeit im Team. Neben den organisatorischen Aspekten der Teamzusammenarbeit und den bekannten Konfliktpotenzialen wie Arbeitsteilung merken die Studierenden an, dass das Investieren zu Entscheidungen im Team erfordert, die von jedem gegenüber dem Kunden vertreten werden müssen, auch wenn sie nicht die persönliche Perspektive widerspiegeln, und zum anderen Investieren eine ethische Komponente hat und hier unterschiedliche Positionen im Team hervortreten.

Eine Haltung entwickeln

Diese Rückmeldung bestärkte die Lehrenden in ihrer Idee, die kompetenzorientierte Lehre in der Lehrveranstaltung um eine ethische Dimension zu erweitern, auch wenn das traditionelle, gewinnorientierte Assetmanagement sich als ethikfreier, rationaler Raum versteht. Die Dynamiken der Finanzmarktkrisen, die

jüngste Abwicklung des Benko-Imperiums, die zunehmende Attraktivität von Investitionen im Rüstungsbereich oder die ESG-Entwicklungen fordern und fördern jedoch eine Diskussion über Moral und Nachhaltigkeit im Assetmanagement. Den Lehrenden war und ist es wichtig, dass die Studierenden dabei nicht nur die erlernten Methoden transferorientiert anwenden und reflektieren, sondern dass sie selbst eine wertorientierte Sichtweise einnehmen. Denn Kapitalgeber haben in Realität großen Einfluss auf das Wirken und Handeln eines Unternehmens und der dortigen Entscheidungsträger. Als Beispiel mag folgende Situation dienen, die die Studierenden als Dilemmasituationen diskutieren (Wespel 2026): Sie sind als Eigentümer im Aufsichtsrat eines börsennotierten Unternehmens, das derzeit massiv Kurzarbeit betreibt und bei dem Entlassungen drohen. Der Vorstand möchte am Jahresende, da die vorgegebenen Gewinnziele erreicht wurden, seinen vertraglich vereinbarten Jahresbonus in Millionenhöhe ausgezahlt bekommen. Stimmen Sie im Aufsichtsrat für die Gewährung des Bonus oder dagegen?

Vierstufiger Ansatz zur Entwicklung einer Haltung

Die Studierenden sollen sich ihrer künftigen Verantwortung im Berufsleben bewusst werden und erfahren, dass ihre Entscheidungen Auswirkungen haben. Insbesondere sollen sie im Hinblick auf die derzeitigen disruptiven Rahmenbedingungen und den demokratischen Diskussionsprozess im Land einen eigenen Standpunkt entwickeln. Dabei bestand in der Konzeption der Lehrveranstaltung die Herausforderung, die Studierenden zu aktivieren, sodass sie unter sich, aber auch mit den Lehrenden ihre persönliche Einstellung entwickeln und reflektieren. Es wurde ein vierstufiger Ansatz entwickelt und umgesetzt, der diese ethische Dimension in die Lehrveranstaltung zeitlich versetzt sowie mit zunehmendem Tiefgang und persönlichem Bezug integriert, vgl. Abbildung 2. In diesen ist ein auf VR-Basis selbst entwickeltes Computerspiel (Sailer 2016) mit ethischen Dilemmasituationen integriert.

Positionieren: Studierende müssen sich in VR-basierten Dilemmasituationen entscheiden; anschließende Gruppenreflexion

Fragen und Zuhören: Studierende führen selbst vorbereitete, strukturierte Gespräche mit Akteuren in Wirtschaft / Ethik und analysieren diese

Erfahren: Kunden im Realplanspiel haben eine ethische Perspektive und fordern diese bei ihren Vermögensberatern („Studierenden“) ein

Kennenlernen: Studierende erlernen im Selbststudium ethische Grundlagen und erhalten verschiedene Perspektiven durch reale Wirtschaftsakteure

Abbildung 2: Vierstufiger Ansatz zur Entwicklung einer Haltung

„Insbesondere als Senior-Kollegen sind die Lehrenden sehr nah an den Studierenden dran und oftmals entwickeln sich diese kollegialen Beratungsgespräche über den fachlichen Aspekt hinaus.“

Erfahrungen und Learnings

Abstrakt betrachtet fußt das obige Gesamtkonzept auf mehreren Pfeilern. Das Realplanspiel stellt einen realen Erprobungsraum mit fachlichem Bezug, welcher durch die aktive Rolle der Studierenden als Investoren ausgefüllt wird. Durch die Rollendefinitionen agieren Studierende und auch Lehrende jedoch in einem geschützten Raum. Der zeitliche Versatz der vier Ebenen in der Wertediskussion ermöglicht einen niederschweligen Zugang ins Thema, der mit der Zeit immer tiefer greift. Wichtig ist, dass alle Bereiche ineinander verzahnt sind und nicht singulär nebeneinanderstehen.

Aus den ersten Durchführungen, den Reflexionsberichten der Studierenden, den Lehrevaluierungen und aus den Gesprächen der Lehrenden und Studierenden lässt sich ableiten, dass der Dreiklang aus Fachkompetenz, Transfer im Realplanspiel und Werteebene stimmig ist. Studierende reflektieren neben den organisatorischen und konfliktären Problematiken in ihrer Teamzusammenarbeit insbesondere, dass die vermeintlich fachliche Investitionsentscheidung hochgradig mit ethischen Aspekten verwoben ist. Hierfür gibt es kein richtig oder falsch, sondern nur ein passend oder nicht. Sie beschreiben auch, dass die Positionierung ein Verarbeiten

und Abwägen von Informationen und Aussagen in Diskussionen erfordert, die nicht unmittelbar zu Entscheidungen führen, sondern in ihnen reifen müssen. Studierende berichten, dass sie erstmals die Aspekte Investition und Haltung miteinander verknüpft haben und sie sich so besser vorbereitet fühlen für künftige Auseinandersetzungen mit Werten. Untermauert werden diese qualitativen Aussagen durch eine Selbsteinschätzung der Studierenden zu verschiedenen Kompetenzdimensionen zu Beginn und am Ende der Vorlesung. Insbesondere in der Dimension wertorientiertes Handeln findet der größte Zuwachs statt.

Diese Erfahrungen lassen sich aus Sicht der Lehrenden bestätigen. Insbesondere in den Coaching-Situationen suchen die Studierenden weniger den fachlichen Austausch, sondern den persönlichen Standpunkt der Lehrenden. Dies ist auch für die Lehrenden herausfordernd, denn es bedarf einer Offenheit und Ehrlichkeit in diesen teils vertrauensvollen Gesprächen. Es bedarf auch einer Offenheit gegenüber den Positionen der Studierenden, die es mitunter auszuhalten gilt. Denn Belehrungen an dieser Stelle wirken kontraproduktiv; es bedarf der ernst gemeinten, inhaltlich fundierten und persönlichen Diskussion zwischen Lehrenden und Studierenden. ■

Alf, Tobias: Planspielbasierte Lehrveranstaltungen: Gelingensbedingungen und Evaluation von Rahmenbedingungen, Reflexion und Einflussfaktoren, Doctoral dissertation, 2025. <http://dx.doi.org/10.25673/119196>

Erpenbeck, John; Sauter, Werner: Informations-, Wissens-, Kompetenz- und Wertegesellschaft. In: Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2025, S. 347–368.

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz; Grote, Sven; Sauter, Werner: Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel, 2017.

Sälzle, Sonja; Vogt, Linda; Blank, Jennifer; Bleicher, André; Scholz, Ingrid; Karossa, Nadja; Stratmann, Renate; D'Souza, Thomas: Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie. Tectum Verlag, 2021.

Sailer, Michael: Wirkung von Gamification auf Motivation. In: Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung: Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016, S. 97–126.

Sauter, Werner: Future Learning – ein Paradigmenwechsel im betrieblichen Lernen. In: ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft, 10 (4), 2021, S. 362–388.

Trautwein, Christina: Unternehmensplanspiele. In: Unternehmensplanspiele im industriebetrieblichen Hochschulstudium: Analyse von Kompetenzerwerb, Motivation und Zufriedenheit am Beispiel des Unternehmensplanspiels TOPSIM-General Management II, 2011, Wiesbaden: Gabler, S. 57–90.

Wespel, Lisa; Winter, Jens: Ethik in der Wirtschaft: ein Oxymoron oder doch möglich? In: Jahresband 2025/26 zur Bau-, Immobilien- und Energiewirtschaft, Erich Schmidt Verlag, 2026, S. 322–338.

Hoffnungs-Snacks für den Hörsaal

Hilflosigkeit angesichts der multiplen Krisen ist weit verbreitet. Als Hochschullehrende können wir Mut machen. Mit kleinen, wirksamen Schritten lässt sich nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Haltung, Handlungsmöglichkeiten und Hoffnung.

Prof. Dr. Florian Hörmann und Prof. Dr. Maike Sippel

Foto: Ilona Steitz/THA



PROF. DR. FLORIAN HÖRMANN
Professor im Bereich Nachhaltige
& Allgemeine Produktionstechnik
TH Augsburg
An der Hochschule 1
86161 Augsburg
florian.hoermann@tha.de
www.tha.de

Foto: Torben Nuding



PROF. DR. MAIKE SIPPEL
Professorin im Bereich
Nachhaltigkeit und
Transformation
HTWG Konstanz
Alfred-Wachtel-Str. 8
78462 Konstanz
maike.sippel@htwg-konstanz.de
www.htwg-konstanz.de
ORCID 0000-0002-5319-9477

Neulich hat ein Student einen von uns gefragt: „Glauben Sie eigentlich, dass das mit den Krisen noch gut ausgehen kann?“ Als Hochschullehrende wollen wir eigentlich Antworten geben und Sicherheit ausstrahlen. Vielleicht geht es Ihnen auch manchmal so, dass Sie stattdessen vor lauter Krisenmeldungen am liebsten den Kopf in den Sand stecken würden?

Vor lauter Krise den Kopf in den Sand stecken?

Hilflosigkeit ist angesichts der multiplen Krisen gar nicht selten. Hilflosigkeit ist sogar das dominante Gefühl, das Menschen quer durch die deutsche Bevölkerung dem Klimawandel gegenüber empfinden (More in Common 2021). Das gilt auch für junge Erwachsene: Sie sehen die Klimakrise als ernste Bedrohung für ihre Zukunft und würden gern Teil der Lösung sein. Fast zehn Prozent der Befragten gaben 2022 sogar an, dass sie bereit wären, dafür Gesetze zu übertreten (Gellatly et al. 2022). Allerdings zeigt dieselbe Studie auch eine große Ratlosigkeit. Die Befragten haben kein Bild davon, wie der erforderliche große Wandel aussehen soll und welche Rolle sie darin spielen könnten. Kein Wunder, dass international drei Viertel der jungen Menschen finden, dass die Zukunft zum Fürchten ist (Hickmann et al. 2021). Jeder Vierte der unter 30-Jährigen fühlt sich im Alltag beeinträchtigt, einer von zwanzig sagt sogar, dass die Angst vor der Krise seine gesamte Energie raubt (König et al. 2024). Die ständige Präsenz schlechter Nachrichten und wissenschaftlicher Problemanalyse ohne konkrete Handlungsmöglichkeiten verstärkt die Ohnmacht

weiter: „Erlernte Hilflosigkeit“ nennt die Psychologie das. Das Phänomen wurde erstmals in den 1960er-Jahren am Beispiel von Hunden beschrieben (Seligmann 1972). Die Hunde bekamen über den Boden des Versuchsraums Elektroschocks. Die eine Hälfte der Hunde konnte diesem negativen Stimulus durch den Sprung über eine Barriere entkommen. Die Tiere lernten schnell, wie sie der unangenehmen Situation entfliehen konnten. Die andere Hälfte der Hunde hatte zu Beginn keine Fluchtmöglichkeit, erst später hätten auch sie sich mit einem Sprung über die Barriere befreien können. Allerdings konnte die zweite Gruppe der Hunde die Flucht nicht mehr erlernen, sie hatten die Ausweglosigkeit verinnerlicht. Auch bei Menschen tritt dieser Effekt ein – er schwächt unsere Motivation zu reagieren (DeVellis et al. 1978).

Es liegt in unserer Verantwortung als Lehrende, zu handeln

Als Professorinnen und Professoren sind wir aufgrund gesetzlicher Vorgaben besonders gefordert, uns für eine enkeltaugliche Zukunft einzusetzen. Das Bayerische Hochschulinnovationsgesetz (BayHIG) hebt beispielsweise in Artikel 2, Absatz 7, Satz 1 hervor: „Die Hochschulen sind dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und der Biodiversität, dem Klimaschutz und der Bildung für nachhaltige Entwicklung verpflichtet.“ Darüber hinaus betont Satz 2, dass die Hochschulen dazu verpflichtet sind „[...] bei der Erfüllung ihrer Aufgaben ethische Grundsätze [...]“ einzuhalten. Das Landeshochschulgesetz (LHG) in Baden-Württemberg verknüpft in § 2,

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18786858>

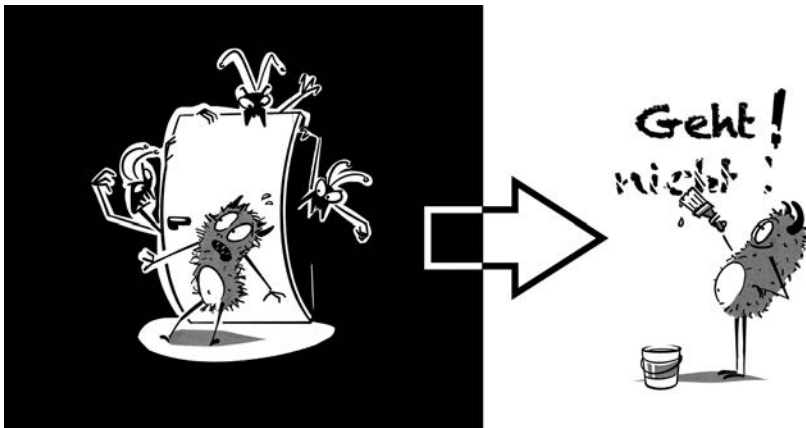


Illustration 1: Von der Hilflosigkeit zum mutigen Anpacken

„Die Verankerung von Nachhaltigkeit in unserer täglichen Arbeit ist also keine individuelle Gewissensfrage, sondern vielmehr eine institutionell verankerte Verpflichtung.“

Absatz 5 den Beitrag der Hochschulen zum gesellschaftlichen Fortschritt explizit mit „Innovation, Nachhaltigkeit und Tierschutz“.

Aus beiden Gesetzen lässt sich ein klarer rechtlicher Rahmen ableiten, der uns Lehrende dazu auffordert, nachhaltige Perspektiven in unsere Lehre zu integrieren und mit unserer Forschung die nationalen und internationalen Nachhaltigkeitsziele zu unterstützen. Die Verankerung von Nachhaltigkeit in unserer täglichen Arbeit ist also keine individuelle Gewissensfrage, sondern vielmehr eine institutionell verankerte Verpflichtung.

Bildung, die zu einer enkeltauglichen Zukunft beiträgt

Um diesen neuen Herausforderungen an unsere Rolle gerecht zu werden und um der eingangs beschriebenen Hilflosigkeit etwas entgegenzusetzen, braucht es eine Weiterentwicklung unserer Hochschullehre. Sie muss junge Menschen in die Lage versetzen, aktiv im gesellschaftlichen Wandel mitwirken zu können. Dabei geht es in erster Linie um die Frage der eigenen Rolle in dieser Zeit großer Veränderungen. Wie können wir in dieser stürmischen Welt ein Bild von wünschenswerter Zukunft skizzieren? Wie lässt es sich gemeinsam dazu beitragen, dass diese erhoffte Zukunft wahrscheinlicher wird? Und wie machen wir unseren Frieden damit, dass der Ausgang trotz allen Einsatzes am Ende ungewiss ist?

Wie kann eine solche transformative Bildung im Hochschulkontext aussehen? Aufbauend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und unseren Praxiserfahrungen der letzten Jahre lassen sich zwölf Bausteine für die Transformation identifizieren (siehe Tabelle 1).

Zwölf Portionen Mut für das Abenteuer Zukunft

1. Sehen Sie sich als Teil dieser Welt.
2. Seien Sie dankbar.
3. Lassen Sie Schmerz und Trauer zu.
4. Nehmen Sie sich ernst und machen Sie Ihre Werte zur Grundlage Ihres Handelns.
5. Machen Sie sich ein Bild von der Zukunft.
6. Erinnern Sie sich, dass Wandel möglich ist.
7. Ihre Werkzeuge für den Wandel? Hand- und Fußabdruck!
8. Finden Sie Ihre Rolle und tun Sie sich mit anderen zusammen.
9. Sprechen Sie darüber.
10. Versorgen Sie sich mit konstruktiven Nachrichten.
11. Sehen Sie das Ganze als Abenteuer.
12. Passen Sie auf sich auf.

Tabelle 1: Zwölf Bausteine für die Transformation

„Fünf Minuten fürs Klima“ als Format transformativer Bildung

Natürlich muss in einer Konstruktionsvorlesung weiterhin Konstruktion vermittelt werden und in einer BWL-Vorlesung weiterhin das Unternehmen im Vordergrund stehen. Um aber dennoch dem transformativen Anspruch an Hochschullehre gerecht zu werden, gilt es, die zwölf Bausteine ergänzend zum fachspezifisch erforderlichen Lehrinhalt in den einzelnen Fächern zu integrieren. In der Praxis hat sich gezeigt, dass sich dazu bereits ein Zeitblock von wenigen Minuten eignet. Dabei ist die Reihenfolge der Bausteine frei, und es können wie bei einem Buffet einzelne Elemente nach Bedarf kombiniert werden.

Das von uns entwickelte Format „5 Minuten fürs Klima“ orientiert sich an diesen Überlegungen. Es ist Teil der Public Climate School und wird unterstützt von der Deutschen Gesellschaft Club of Rome. Unsere „5 Minuten fürs Klima“ bieten eine niederschwellige Methode, um das Bewusstsein der Studierenden für globale Herausforderungen zu schärfen und sie zu aktivem Engagement in der Nachhaltigkeitswende zu motivieren. Lehrende können die fünfminütigen „Transformations-Snacks“ direkt in die eigene Lehre integrieren – unabhängig vom Fach und ohne auf Änderungen von Studien- und Prüfungsordnungen zu warten. Hierzu stellen wir verschiedene Materialien zur Verfügung, z. B. kurze Video-Clips mit relevanten Informationen, Handlungsvorschlägen und Diskussionsanregungen. Wiederkehrend über ein Semester ergeben sich so zehn bis fünfzehn Slots innerhalb einer Lehrveranstaltung.

Einordnung in den Wissensstand zu wirksamer Nachhaltigkeitskommunikation

Wichtig erscheint uns, dass transformative Bildung den aktuellen Wissensstand zu wirksamer Klima- und Nachhaltigkeitskommunikation berücksichtigt. Als Gradmesser dienen uns die Metastudie „10 Regeln der Klimakommunikation“ von Sippel et al. (2022) und die von den Teilnehmenden des K3-Klimakommunikationskongresses 2024 verabschiedete Grazer Charta. Dabei haben wir in unserem Projekt eine Lernreise durchlaufen und uns mehr und mehr an evidenzbasierten Erfolgsfaktoren orientiert.

Wir freuen uns, dass das Format „5 Minuten fürs Klima“ im Einklang mit der Grazer Charta zur Klimakommunikation steht. In Bezug auf die 21 Artikel der Grazer Charta stehen die „5 Minuten fürs Klima“

„Unsere ‚5 Minuten fürs Klima‘ bieten eine niederschwellige Methode, um das Bewusstsein der Studierenden für globale Herausforderungen zu schärfen und sie zu aktivem Engagement in der Nachhaltigkeitswende zu motivieren.“

Grafik: eigene Darstellung



Illustration 2: Unsere Vision

Anwendungsbeispiele

Prof. Dr. Florian Hörmann: „An der Technischen Hochschule Augsburg lehre ich im Bereich der allgemeinen und nachhaltigen Produktion, wodurch sich sowohl Fächer aus dem klassischen Maschinenbau wie Fertigungsverfahren oder Werkzeugmaschinen ergeben als auch solche, die sich explizit mit nachhaltigen, zukunftsorientierten Produktionsweisen wie ‚Nachhaltigkeit und Technik‘ oder ‚nachhaltiger Produktlebenszyklus‘ beschäftigen. In beiden setze ich die kurzen und prägnanten Videos aus der Reihe ‚5 Minuten fürs Klima‘ ein – als willkommener Aktivator, wenn die Aufmerksamkeit absinkt, oder als lebendiger Start oder Ausklang einer Vorlesung.“

Prof. Dr. Sebastian Wolf: „An der MSB Medical School in Berlin lehre ich das Modul ‚Wirtschaft, Recht und Gesellschaft‘. Das ist ein interdisziplinär-sozialwissenschaftliches Modul im berufsbegleitenden Masterstudiengang Medizinpädagogik, in ganztägigen Blocklehrtagen. Ich zeige dort am liebsten das Video #005 ‚Was kann ich tun?‘ und diskutiere mit den Studierenden Handlungsmöglichkeiten. Die Resonanz dazu ist gut.“

keiner einzigen Forderung entgegen und erfüllen 71 Prozent der Forderungen. Bei den Nicht-Übereinstimmungen überwiegen systemische Aspekte der Klimakommunikation wie zusätzliche Finanzierung, zu denen das Format „5 Minuten fürs Klima“ nichts beitragen kann.

Nach den zehn Regeln der Klimakommunikation ist ein „Türen öffnen“ die Basis für gelingende Kommunikation. Dabei geht es um das Anknüpfen an die Werte der Menschen und darum, vertrauenswürdige Botschafter für die Kommunikation zu nutzen. In der Folge geht es darum, „Köpfe und Herzen zu erreichen“, z. B. durch Story-Telling-Elemente, lokale Verankerung und bewussten Einsatz von „Framings“ und Narrativen. Diesen beiden ersten Ansprüchen kommen die „5 Minuten fürs Klima“-Materialien nach – auch wenn noch ein gewisses Potenzial besteht, verschiedene anknüpfungsfähige „Botschafter“ einzusetzen und expliziter an die unterschiedlichen Werte diverser Studierendengruppen anzuschließen.

Darüber hinaus sind die folgenden drei Punkte besonders wichtig, da sie zum eigenen Handeln ermutigen. Auch diese sind in den zuletzt erstellten Materialien konsequent berücksichtigt.

Drei zentrale Erfolgsfaktoren:

1. Räume für Interaktion schaffen.
2. Handeln zum neuen „normal“ machen.
3. Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Gute Bildung ist keine Einbahnstraße, bei der die richtigen Inhalte nach dem Bild des Nürnberger Trichters in die Köpfe der Studierenden hineingekippt werden. Vielmehr geht es darum, in den Austausch zu kommen und Sichtweisen und Haltungen gemeinsam zu reflektieren. Darüber hinaus sind konkrete Beispiele hilfreich, insbesondere von Menschen, die den Wandel im Großen oder Kleinen voranbringen. So wird sichtbar, dass die Veränderung bereits stattfindet und dass es einzelne Menschen wie du und ich sind, die diese Veränderungen anschieben. Unser Gehirn scheint dabei die Regel zu erkennen,

dass wir mit unserem Engagement Projekte lösen können, wenn wir zu jedem Problem, das wir gezeigt bekommen, auch drei Beispiele von Menschen sehen, die an Lösungen arbeiten. Besonders motivierend ist es, konkrete Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Dazu gehören sowohl das berufliche Wirken als auch der persönliche Handlungsbereich von Lebensstiländerungen, allgemeiner Akzeptanz des Wandels und Unterstützung politischer Veränderungsprozesse. Zu erkennen, dass und wie sich handeln lässt, eröffnet den Weg zu „Selbstwirksamkeitserfahrungen“, einem bewährten Weg aus der Hilflosigkeit.

Was kommt als Nächstes?

Wie lassen sich die zwölf Bausteine der Transformation weiter teilen? Ausgehend von unserer Lernreise mit dem Format der „5 Minuten fürs Klima“ sind wir aktuell dabei, einen online und in Präsenz verwendbaren Kurs zu konzipieren, der die zwölf Bausteine in einzelne Häppchen verpackt. So werden wir im Jahr 2026 an der HTWG Konstanz und an der TH Augsburg jeweils einen Kurs „12 Portionen Mut für das Abenteuer Zukunft“ anbieten. Parallel zur prototypischen Erprobung dieses Kursformats werden wir Arbeitsmaterialien erstellen, die wir in einem nächsten Schritt auch für einen breiteren Kreis von Nutzerinnen bereitstellen, zum Beispiel über ein Online-Training. Diese Perspektive ist für uns gerade so aufregend, dass wir gelassener der Frage „Glauben Sie eigentlich wirklich, dass wir noch etwas tun können?“ entgegensehen.

Wir laden Sie herzlich ein, sich mit dem Video-Impuls „Wie wir reisen können“ selbst ein Bild zu machen (siehe QR-Code) ■



DeVellis, Robert F.; DeVellis, Brenda M.; McCauley, Charley: Vicarious acquisition of learned helplessness. In: Journal of Personality and Social Psychology, Nr. 36, Jg. 8, 1978, S. 894 ff.

Gagné, Jérémie; Krause, Laura-Kristine: Einend oder spaltend? Klimaschutz und gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland. More in Common Report, 2021.

Gellatly, Jenny et al.: Communicating Climate Justice with Young Adults in Europe. 2022.

Grazer Charta der Klimakommunikation: <https://k3-klimakongress.org/grazer-charta-der-klimakommunikation/> – Abruf am 20.02.2026.

Hickman, Caroline et al.: Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. In: The Lancet Planetary Health, Jg. 5, Nr. 12, 2021, S. e863–e873.

König, Lars et al.: Climate change distress and impairment in Germany. In: Frontiers in Public Health, Jg. 12, 2024, S. 1432881. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1432881

Seligman, Martin E. P.: Learned Helplessness. In: Annual Review of Medicine, 23, 1972, S. 407–412.

Sippel, Maike; Shaw, Chris; Marshall, George: Ten key principles: How to communicate climate change for effective public engagement. Climate Outreach Working Paper, 2022.

Sippel, Maike: Die Welt, der Wandel und ich: 12 Portionen Mut für das Abenteuer Zukunft. Verlag Herder, 2025.

Zukunftskompetenzen fördern – Persönlichkeits- und Karriereentwicklung an der HAW

Resilienz in schwierigen Situationen und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit gehören zu wichtigen Zukunftskompetenzen. Wie können Hochschulen mit einer anspruchsvollen methodisch-fachlichen Ausbildung Studierende unterstützen, ihren eigenen (Karriere-)Weg gezielt und mit Selbstvertrauen zu gestalten?

Prof. Dr. Heike Schinnenburg und Sandra Kohlbrecher

Foto: Silke Floren



PROF. DR. HEIKE SCHINNENBURG
Professorin für Betriebswirtschaft,
insbes. Personalmanagement
Studiengangsleiterin
MA Business Management
H.Schinnenburg@hs-osnabrueck.de

Foto: Aileen Rogge



SANDRA KOHLBRECHER M. A.
Studiengangskoordinatorin
MA Business Management
S.Kohlbrecher@hs-osnabrueck.de

beide: Hochschule Osnabrück
Fakultät Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften
Caprivistr. 30a, 49076 Osnabrück
<https://www.hs-osnabrueck.de/>

„Uncertainty. Isolation. Anxiety. More time on social media and video games. Depression“, so das Resümee zur Gen Z in den USA (Childrens Hope Alliance 2025). Für Deutschland werden ähnliche Probleme beobachtet, die auch Lehrende an Hochschulen vor neue Herausforderungen stellen. Die Generation, die derzeit studiert, ist eher behütet und unter besonderen Rahmenbedingungen aufgewachsen. Während der Pandemie konnten wichtige Entwicklungssprünge kaum vollzogen werden, weil die letzten Schuljahre oder der Beginn des Studiums weitgehend virtuell und zu Hause im Kinderzimmer stattfanden. Das Vermeiden persönlicher, sozialer Kontakte in realen Begegnungssituationen führte zu einer deutlich erhöhten Handy- und Social-Media-Nutzung. Aktuell berichten Studierende von täglichen Handyzeiten zwischen drei bis sieben Stunden. Dabei reflektieren sie selbstkritisch, dass die Handyzeit überwiegend wenig sinnvoll ist. Es gelingt ihnen aber nur schwer, sich dem Sog zu entziehen. Die Auswirkungen sind vielfältig: Die ständige Konfrontation mit perfekten Bildern führt einerseits zu Optimierungsdruck durch soziale Vergleiche, Unzufriedenheit mit sich selbst und dem Gefühl, das eigene Leben wäre nicht gut genug. Andererseits erschweren Konzentrationsstörungen und eine geringe Aufmerksamkeitsspanne das Lernen.

Gleichzeitig führt die rasante Entwicklung von KI dazu, dass viele Berufe, für die Hochschulen ihre Studierenden vorbereiten, sich drastisch und dynamisch in ihren Aufgabenprofilen und Kompetenzanforderungen verändern. Automatisierungen der letzten Jahrzehnte führten vor allem in der Produktion zu

Effizienzgewinnen. Dagegen betreffen die Anwendungsfelder der KI-Tools nun vor allem „White Collar“-Jobs aller Qualifikationsstufen, die früher als wenig ersetzbar und betroffen galten, z. B. Aufgaben im Bereich Marketing/Kommunikation wie SEO-optimierte Inhalte für Websites und Pressemitteilungen (Frey und Osborne 2024). Mithilfe von KI kann die gesamte Prozesskette im Personalmanagement optimiert werden (Gärtner 2024, S. 51 ff.) und IT-Programmierungen deutlich effizienter und mit weniger Personaleinsatz erfolgen (SAP 2024). In dieser explorativen Phase ist unklar, in welchen Job-Profilen das Zusammenspiel mit KI-Tools (Augmentierung) eher zu anspruchsvolleren oder intellektuell entkernten Aufgaben führen wird, sodass Böhmer und Schinnenburg (2023, S. 1061) diese Fragestellung als „Job Design Ambiguität“ für die Zukunft diskutieren. Für die Hochschulausbildung stellt sich die Frage, wie bestmöglich für Job-Profile im Wandel ausgebildet werden kann. Im Kern geht es darum, Absolventen zu befähigen, in dieser Unsicherheit auf der Basis fachlich-methodischer Expertise flexibel und lösungsorientiert zu agieren.

Trotz der Ungewissheit über zukünftige Entwicklungen und unterschiedliche Prioritäten in der Forschung lassen sich folgende zentrale Zukunftskompetenzen identifizieren: Resilienz, Anpassungsfähigkeit und Mut in volatilen Situationen (Gulati 2025) sowie Lernbereitschaft und selbstreflektiertes, kritisches Denken – auch im Umgang mit KI-Tools – (Edelkraut and Sauter 2023) gelten als wesentlich, um sich in der Zukunft auch unbekannten Herausforderungen erfolgreich zu stellen.

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18786880>

Bausteine zur persönlichen Kompetenzentwicklung im Masterprogramm Business Management

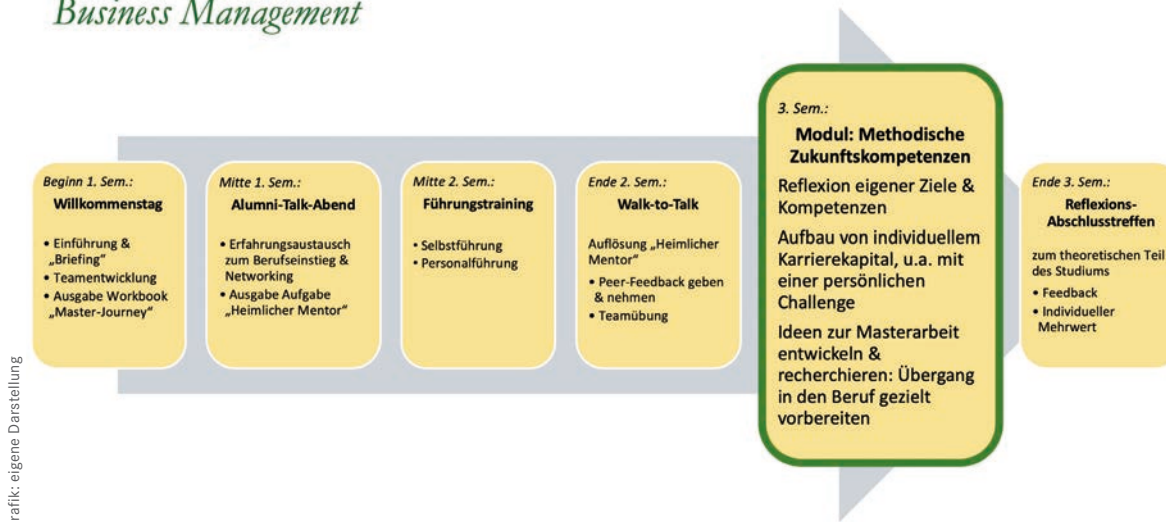


Abbildung 1: Bausteine zur persönlichen Kompetenzentwicklung im Masterprogramm Business Management

Gesamtkonzept zur Förderung persönlicher Kompetenzen im Überblick

Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Zukunft und den o. g. Herausforderungen für die junge Generation haben wir für das Masterprogramm Business Management zum Anlass genommen, ein Gesamtkonzept zu entwickeln, das die Studierenden über die drei Theoriesemester in ihrer persönlichen (Weiter-)Entwicklung unterstützt (siehe Abbildung 1).

In diesem Beitrag fokussieren wir uns auf das Modul „Methodische Zukunftskompetenzen“ im dritten Semester. Dazu möchten wir beispielhaft aufzeigen, wie Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) mit ihrer Anwendungsorientierung und

dem intensiven persönlichen Kontakt zu Studierenden einen Raum für Selbstreflexion, Vertrauen in sich selbst und mehr Resilienz gestalten können. Einen Überblick zeigt die nachfolgende Abbildung 2.

Zukunftskompetenzen und eigene Lernfelder reflektieren

Als Einstieg in das Modul wurden mit den Studierenden wichtige Zukunftskompetenzen gesammelt und mit Blick auf den Arbeitsmarkt und die prognostizierten Veränderungen angesichts von KI diskutiert. Vor diesem Hintergrund bildeten die Studierenden selbst organisiert kleine Teams, die im weiteren Verlauf eng zusammenarbeiten und sich gegenseitig vertrauensvoll unterstützen sollten. Mit Verweis

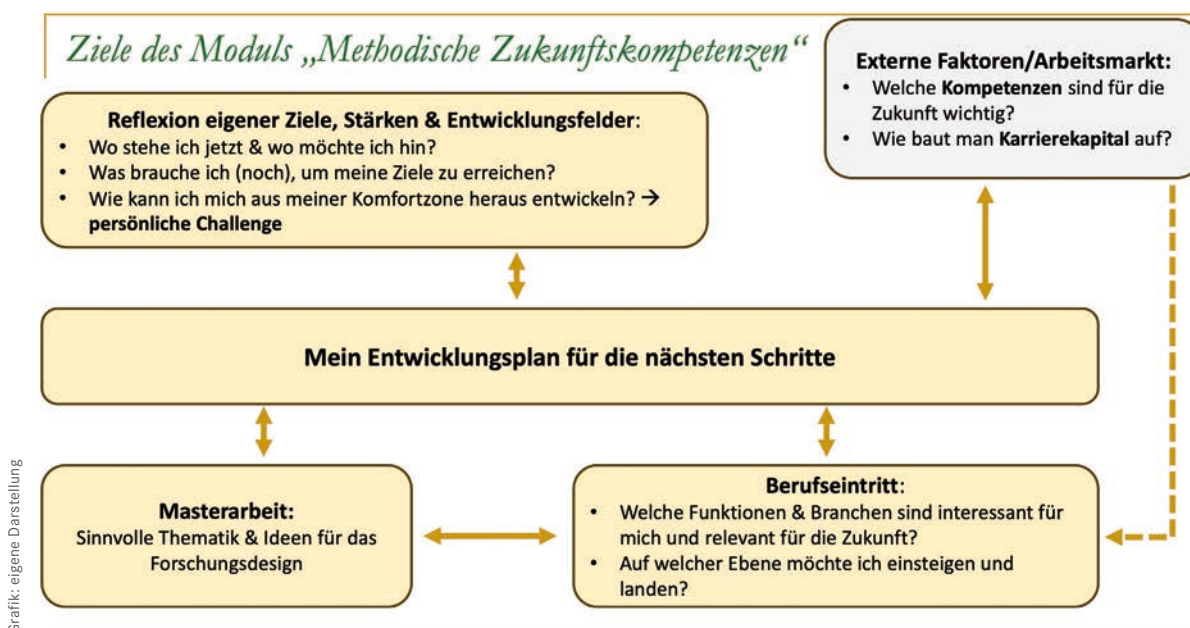


Abbildung 2: Ziele des Moduls „Methodische Zukunftskompetenzen“

auf verschiedene Literaturquellen bekamen sie die Aufgabe, sich jeweils individuell eine Kompetenz auszusuchen, die sie

- als besonders wichtig für die Zukunft und für die Erreichung ihrer persönlichen Ziele ansehen,
- als eigenes Lernfeld identifizieren, weil sie diese z. B. bisher wenig üben konnten und sie ihnen schwerfällt,
- die sie gern ausbauen möchten, um mehr Sicherheit in diesem – selbst definierten – Lernfeld zu gewinnen.

Zur Verdeutlichung wurde beispielhaft die Kompetenz „Mut“ – z. B. einen eigenen Standpunkt zu vertreten oder sich ungewohnten Situationen zu stellen – mithilfe folgender Leitfragen diskutiert:

- In welchen Situationen würden Sie gerne mutiger sein?
- Was hindert Sie?
- Welche Ideen haben Sie, um ungewohnte Situationen zu üben und daraus mehr Selbstbewusstsein zu schöpfen?

Aus dem selbst gewählten Lernfeld sollten die Studierenden eine persönliche Challenge entwickeln, die sie für sich als relevant und gleichzeitig außerhalb der eigenen Komfortzone empfanden. Um die Auswahl einer passenden Challenge zu unterstützen und eine vertrauensvolle Atmosphäre für die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten zu schaffen, wurde die zweite Veranstaltung in Form eines Tagesworkshops außerhalb des Hochschul-Campus in einem Seminarhaus im Grünen durchgeführt.

Workshop: Eigene Werte, Ziele & Karrierekapital – Grundlage für die persönliche Challenge

Nach einer kurzen Aufwärmphase startete der Workshoptag mit der Reflexion eigener Werte. Dazu priorisierten die Studierenden ihre Werte und diskutierten diese sehr aktiv innerhalb ihrer Lernteams. Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte war offensichtlich, dass Sicherheit und persönlicher Lebensstil eine wichtige Rolle bei den meisten spielten. In der Diskussion wurden auch Zielkonflikte erkannt. Es folgte ein inhaltlicher Input aktueller Forschungsergebnisse zum Aufbau von Karrierekapital und zu Faktoren, die gute Karriereentscheidungen begünstigen.

Auf dieser Basis erarbeiteten die Studierenden Ideen zum Aufbau des eigenen Karrierekapitals – insbesondere mit Blick auf das kommende (Studien-)Jahr. So ging es z. B. bei dem Ziel, später eine Karriere im Personalbereich anzustreben, um Fragen geeigneter Masterarbeitsthemen, den Ausbau des eigenen Netzwerkes und die Klärung, welche Kompetenzen für dieses Ziel ggf. ausgebaut werden könnten bzw. müssten. Dann wurde an ein Thema des Willkommenstags zu Studienbeginn angeknüpft: Die

Studierenden reflektierten ihren Umgang mit Zeit. Viele stellten selbstkritisch fest, dass ihnen „digitale“ Zeitfresser aufgefallen waren, die sie gerne reduzieren möchten.

Nach diesen Schritten folgte eine intensive Arbeitsphase zur Entwicklung der individuellen Challenge, um die eigene Komfortzone zu erweitern. Die Studierenden berieten sich dazu in ihren Lernteams. Als Ergebnis wurde pro Person die Challenge-Idee kurz vorgestellt. Besonders beeindruckend in dieser Phase war die Offenheit und die wertschätzende Atmosphäre in der Gesamtgruppe, als die Ideen geteilt wurden. Im weiteren Verlauf des Semesters wurde ergänzend ein Coaching pro Lernteam durchgeführt, um offene Fragen zur jeweiligen Challenge zu klären und weitere Ideen zur Durchführung zu diskutieren. Die Challenge war als unbenotete Prüfungsleistung durchzuführen, zu dokumentieren und mit der eigenen Reflexion als kurze Präsentation der ganzen Gruppe vorzustellen.

Präsentation und Reflexion der Challenges

Die Vorstellungen der Challenges waren aus unserer Sicht etwas Besonderes. Es war spürbar, dass die Studierenden hoch motiviert waren, ihre Ergebnisse zu teilen. Die persönlichen Aktivitäten wurden sehr offen vorgestellt und wertschätzend reflektiert. Bei den Vorhaben ging es z. B. darum, ein „besseres Zeitmanagement“ zu gewinnen oder „Frustrationstoleranz stärken“ und sich von Rückschlägen nicht entmutigen zu lassen. Ein andere Challenge war bspw. „unbekannte Menschen ansprechen“ (jeden Tag – mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad), um aktive Kommunikation zu üben und mehr Selbstsicherheit in neuen Situationen zu gewinnen. Bei der Vorbereitung erarbeiteten sich die Studierenden vorab Strategien, um nicht in alte Routinen zurückzufallen. So wurde z. B. recherchiert und überlegt, welche typischen Situationen auftreten, in denen „Ja“ gesagt wird, ohne das zu wollen, woran das liegt und wie wertschätzende, aber ehrliche Antwortmöglichkeiten aussehen, um „Nein“-Formulierungen zu trainieren.

Die Formen der Dokumentation waren kreativ und umfassten Fotos, Auswertungen, schriftliche Reflexionen sowie Video-Tagebücher. Die nachfolgenden Zitate verdeutlichen, dass über die einmaligen Challenges hinaus auch das Zutrauen in die eigene Kompetenz sowie die Entwicklungsfähigkeit gestärkt wurden:

- „Meine Reflexion: Es lohnt sich, die Komfortzone zu verlassen. Ich bin bereit für neue Challenges!“
- „Mein Learning: Bewusstsein darüber, wie ich mit meiner eigenen Zeit umgehe, führt zu einem Gefühl von Kontrolle und Struktur.“
- „Meine Erkenntnis: Fehler sind Teil des Lernens. [...] Wie geht es für mich weiter? Aktiv Herausforderungen suchen!“

In der gemeinsamen Reflexion berichteten die Studierenden, dass die Übung auch zu mehr Fokus („wie ein Reset“) und Stolz auf sich selbst beigetragen hat.

Masterarbeit als Baustein für die individuelle Karriereentwicklung

Der zweite Teil des Moduls baute auf den bisherigen Erkenntnissen auf: Die Studierenden überlegten mit Blick auf ihre persönlichen Ziele und Stärken, welcher Themenbereich für die anstehende Masterarbeit einerseits aktuelle, betriebswirtschaftliche Herausforderungen umfasst und andererseits zu ihren persönlichen Interessen passt. Reflexionsfragen halfen dabei, ein geeignetes Feld einzugrenzen und im Lernteam zu diskutieren. Es ging insbesondere darum, die viermonatige Masterarbeit nicht nur als Pflichtteil des Studiums, sondern als einen Baustein des eigenen Entwicklungsplans wahrzunehmen, der selbst gesteuert gestaltet werden kann, um das persönliche Karrierekapital weiter auszubauen. Feedback des Lernteams und Diskussionen im Plenum halfen, aus ersten Optionen eine fundierte, persönliche Entscheidung zu treffen. Input und Diskussionen zu verschiedenen Forschungsdesigns und zur sinnvollen Nutzung von KI-Tools als Sparingspartner bei der Prozessgestaltung rundeten den Inhalt ab und bauten auf einem vorherigen Modul des ersten Semesters „Forschungskompetenz“ auf.

Am Ende präsentierten die Studierenden jeweils eine mögliche Idee für ihre Masterarbeit mit Bezug zu eigenen Zielen und dem eigenen Karrierekapital sowie ersten Ansätzen zum Forschungsdesign.

Resümee

Unser Resümee nach dem ersten Durchgang: Die Förderung relevanter Zukunftskompetenzen schafft einen studierendenzentrierten Mehrwert in fachlich anspruchsvollen Studiengängen. Gerade HAW

„Gerade HAW können mit ihrer persönlichen Studierendenbetreuung sowie mit ihrem praxisnahen Blick auf aktuelle, berufliche Anforderungen Konzepte entwickeln, die Studierenden Raum für Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion eigener Karrieregestaltung ermöglichen.“

können mit ihrer persönlichen Studierendenbetreuung sowie mit ihrem praxisnahen Blick auf aktuelle, berufliche Anforderungen Konzepte entwickeln, die Studierenden Raum für Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion eigener Karrieregestaltung ermöglichen.

Unseres Erachtens ist der Erfolg einer so persönlichen Übung maßgeblich vom Vertrauen und der Reife der Studierenden innerhalb einer Gruppe abhängig. Wir haben dazu von Studienbeginn an den Teamzusammenhalt gefördert und – bei aller Leistungsorientierung und hohen inhaltlichen Anforderungen im Masterprogramm Business Management – immer wieder Gelegenheiten für ein gemeinsames Miteinander geschaffen. Am Ende entscheiden jedoch die Studierenden selbst, wie reflektiert und offen sie mit sich selbst und untereinander umgehen – das ist in dieser Gruppe in besonders beeindruckender Weise gelungen.

Auch wenn (noch) unklar ist, wie nachhaltig der Effekt für die Zukunft ist: Wir freuen uns, unseren Studierenden einen Anstoß zum persönlichen Wachstum mit Blick auf wichtige Zukunftskompetenzen gegeben zu haben. ■

Böhmer, Nicole; Schinnenburg, Heike: Critical exploration of AI-driven HRM to build up organizational capabilities. *Employee Relations*, 2023, Nr. 5, Jg. 45, S. 1057–1082. <https://doi.org/10.1108/ER-04-2022-0202>

Childrens Hope Alliance: Anxiety and Depression in Gen Z. <https://www.childrenshopealliance.org/archives/16966>, o. S., 12. Juni 2025 – Abruf am 18.10.2025.

Edelkraut, Frank; Sauter, Werner: Future-Skills-Training. Zukunftsfähigkeit professionell erfassen und gezielt entwickeln. Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag, 2023.

Frey, Carl Benedikt; Osborne, Michael: Generative AI and the future of work: a reappraisal. *Brown Journal of World Affairs*, 2023, 30. Jg. <https://bjwa.brown.edu/30-1/generative-ai-and-the-future-of-work-a-reappraisal/> – Abruf am 01.12.2025.

Gärtner, Christian: Smart HRM. Digitale Tools für die Personalarbeit. 2. üb. Auflage. Wiesbaden, SpringerGabler, 2024. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29431-1>

Gulati, Ranjay: Now is the time for courage. Five strategies to drive bold action amid uncertainty. In: *Harvard Business Review*, Jg. 103 (Sept/Oct), 2025, S. 40–49.

SAP Germany. 2024: Future of Work – Trend Report 2024. https://www.sap.com/germany/documents/2024/01/d419eb00-a77e-0010-bca6-c68f7e60039b.html?url_id=text-de-newscenter:CRM-DX24-AAA-2486692_03 – Abruf am 04.12.2025.

Offener Brief

Transfer über Köpfe – HAW als dezentrale Innovationsmotoren Deutschlands

Die Bundesregierung setzt sich im Koalitionsvertrag 2025 den zügigen Transfer von Forschungsergebnissen in Innovationen zum Ziel. Diese Planungen hat sie in einem inzwischen vorliegenden Kurzkonzept für eine Transferinitiative konkretisiert. Demnach sollen fünf bis acht wettbewerblich ausgewählte Transferhubs Prozesse und Maßnahmen organisieren, die auf bestehende Wissenschaft-Industrie-Netzwerke aufbauen.

Inhaltlich decken sie die Schlüsseltechnologien aus der Hightech Agenda Deutschland ab. Der *h/b* fordert nun eine grundlegend andere Ausrichtung der geplanten Transferinitiative. In einem offenen Brief vom 10. März 2026 an Bundesministerin Dorothee Bär legt der Berufsverband sein Konzept vor: „Transfer über Köpfe“ – dezentral, agil sowie nah an der Gesellschaft und der mittelständischen Wirtschaft.

Sehr geehrte Frau Bundesministerin Bär,

Sie haben auf der Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 19. Februar 2026 erklärt, dass Sie „das Potenzial der HAW in Deutschland für Transfer und die Umsetzung der Hightech Agenda Deutschland ausschöpfen“ wollen (GWK PM 04/2026). Wir nehmen Sie beim Wort!

Diese Erklärung trifft den Kern dessen, was die Hochschulen für angewandte Wissenschaften für den Innovationsstandort Deutschland leisten können. Zugleich erreichen uns über die Fachpresse konkrete Hinweise auf die Ausgestaltung der geplanten Transferinitiative Ihres Hauses, die uns Sorge bereiten. Denn nach allem, was öffentlich bekannt ist, droht die Initiative hinter Ihrem eigenen Anspruch zurückzubleiben.

Wir möchten Ihnen daher unsere Vision darlegen, wie Transfer an den HAW wirksam gefördert werden kann – und laden Sie ein, diesen Weg gemeinsam mit uns zu gehen.

Transfer in den Regionen und über Köpfe

Die Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind die dezentralen Innovationsmotoren Deutschlands. Vor Ort, in den Regionen, ist der Mittelstand angesiedelt, der die deutsche Wirtschaft trägt. Dieser Mittelstand findet in den Netzwerken unserer Professorinnen und Professoren – mit lokaler Industrie, Behörden, Kommunen und Einrichtungen der Daseinsvorsorge – die Forschungskapazität, die er selbst nicht aufbauen kann. Dazu gehören auch die Pflichtpraktika und die ganz überwiegend bei und in Abstimmung mit den Praxispartnern durchgeführten Abschlussarbeiten – sie beleben Forschung, Innovation und Transfer in den Regionen.

Unsere Studierenden werden heute schon praxisnah und theoretisch hervorragend ausgebildet. Die Mitarbeit in einem Transferprojekt – mit entsprechenden Mitteln und aktuellen Tools – veredelt diese Köpfe nochmals. Studierende, die in einem geförderten Transferprojekt mitarbeiten, erhalten Zugang zu aktueller Technik und realen Problemstellungen. Das macht den Unterschied in ihrer Ausbildung. Und es sind genau diese veredelten Köpfe, die der Mittelstand vor Ort braucht. Der Kreis schließt sich: lokale HAW, Transferprojekte, veredelte Absolventinnen und Absolventen – direkt in den lokalen Mittelstand. Das ist „Transfer über Köpfe“.

Dezentrale Förderung statt zentraler Hubs

Nach den uns vorliegenden Informationen sieht das Konzept Ihres Hauses fünf bis acht zentrale Transferhubs vor, die die Schlüsseltechnologien der Hightech Agenda Deutschland abdecken sollen, koordiniert von einer zentralen Geschäftsstelle. Wir halten diesen Ansatz für strukturell verfehlt. Transfer an HAW funktioniert nicht über zentrale Mittelbehörden. Transfer passiert lokal, in den gewachsenen Netzwerken unserer Professorinnen und Professoren mit Unternehmen, Kommunen und gesellschaftlichen Einrichtungen der Region. Die geplanten Hubs würden von den ohnehin knappen Mitteln einen erheblichen Teil für die eigene Verwaltung verbrauchen, bevor ein einziges Transferprojekt gefördert wird.

Unser Gegenmodell setzt auf zwei Säulen:

1. Schnelles Geld für kleine, agile Projekte. Rollierende Antragsmöglichkeiten, die ein einzelner Professor bzw. eine einzelne Professorin ohne zusätzliche Belastung seiner/ihrer Hochschulverwaltung

beantragen und abwickeln kann. Agilität ist die Kernkompetenz der HAW – diese Stärke muss die Förderstruktur abbilden, nicht einebnen.

2. Größere Projekte unter echter Konsortialführerschaft der HAW. Der Koalitionsvertrag sieht ausdrücklich einen „Transferbooster“ unter Konsortialführerschaft der HAW vor. Was das konkret bedeutet – welche Strukturen, welche Ressourcen, welche Entscheidungskompetenzen –, muss jetzt gemeinsam erarbeitet werden. Wir bieten Ihnen an, daran mitzuwirken.

Subsidiarität als Leitprinzip

Der Grundsatz der Subsidiarität ist Ihnen als bayerische Politikerin und CSU-Mitglied bestens vertraut: Eigenverantwortung vor staatlichem Handeln, Stärkung von Regionen und Kommunen. Die Bayerische Hightech-Agenda – ein Erfolgsmodell dezentraler Förderung, dessen Impuls über die Landräte in die CSU-Fraktion kam – zeigt, wie erfolgreicher Transfer funktioniert: vor Ort, nah an den Menschen und Unternehmen. Der Aufbau zentraler Transferhubs auf Bundesebene steht in einem bemerkenswerten Gegensatz zu diesem Grundsatz. Wir sind überzeugt, dass eine dezentrale Förderstruktur, die auf die bereits in der Fläche vorhandenen Netzwerke der HAW vor Ort setzt, dem Subsidiaritätsprinzip besser gerecht wird und deshalb wirksamer ist.

HAW sind breiter als die Hightech Agenda

Die Hightech Agenda Deutschland fokussiert auf Schlüsseltechnologien. Die vielfältigen Themen, die die Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Transfer und Innovation abdecken, gehen deutlich darüber hinaus. Neben technologischen Innovationen gehören auch soziale und ökologische Innovationen zum Profil unserer Hochschulen – von Pflege über Stadtplanung bis Ressourceneffizienz. Ein Transfer-Förderprogramm, das ausschließlich an den Leitthemen der Hightech Agenda ausgerichtet ist, schließt dieses Potenzial aus.

Budget und Mittelverteilung

Das bisher vorgesehene Budget von 50 Millionen Euro jährlich für fünf bis acht Hubs plus zentrale Geschäftsstelle sind entschieden zu wenig – zumal die Mittel vom Haushaltsausschuss noch gesperrt sind. Selbst der ehemalige EFI-Vorsitzende Cantner hat das vorgesehene Budget als „deutlich zu niedrig“ bezeichnet. Wenn davon Verwaltungskosten für die Hubs und die Geschäftsstelle abgehen, bleibt für die eigentliche Projektförderung noch weniger. Zugleich gibt es innerhalb der Wissenschaftsförderung Systeme, die sich seit Jahrzehnten schwer damit tun, auch angewandte Forschung und Transfer zu fördern, und die trotzdem mit Mitteln ausgestattet sind, die mehrere Größenordnungen über dem liegen, was hier diskutiert wird. Wenn wir es mit der Transferförderung ernst meinen, muss die Mittelausstattung weit über die jetzt diskutierten 50 Millionen Euro hinausgehen.

Gemeinsam gestalten

Wir haben mit Bedauern zur Kenntnis genommen, dass die **h/b**-Bundesvereinigung beim kurzfristig einberufenen Expertentreffen Ihres Hauses nicht eingeladen war – obgleich wir als größter Berufsverband der HAW-Professorenschaft mit rund 8.700 Mitgliedern der naheliegende Gesprächspartner sind, wenn es um Transfer an HAW geht. Gerade die gute Zusammenarbeit zwischen Ihnen persönlich und dem **h/b**-Landesverband Bayern lässt uns hoffen, dass dies ein Versäumnis war, das sich künftig vermeiden lässt.

Wir stehen Ihnen und Ihrem Haus jederzeit für einen vertieften Austausch zur Verfügung. Unsere Professorinnen und Professoren verfügen über die Doppelqualifikation aus profunder Berufspraxis und wissenschaftlicher Expertise – sie sind die lebendigen Akteure im Innovationsgeschehen. Nutzen Sie bitte diese Expertise!

Mit freundlichen Grüßen
Ihr

h/b-Bundespräsidium

h/b-Kolumne

Gefangen im eigenen Hörsaal



Foto: Nicole Dietzel

Jörn
Schlingensiepen

Vor zwei Jahren habe ich an dieser Stelle über KI geschrieben und gefordert, dass wir uns auf unseren Auftrag besinnen. Heute muss ich fragen: Können wir das überhaupt noch? Eine HAW-Professorin lehrt 18 Semesterwochenstunden – an Unis sind es acht bis neun. Einen Mittelbau gibt es nicht, bundesweit nicht. Gleichzeitig erwartet die Politik: Forschung, Transfer, KI-Kompetenz, Fachkräftesicherung. Alles obendrauf, nichts fällt weg.

Der einzige Ausweg wären Drittmittel. Nur: Die DFG – vier Milliarden Euro Jahresbudget, satzungsgemäß auch für angewandte Forschung zuständig – ist de facto eine Universitätsförderorganisation. Vom Sondervermögen kommt bei den HAW nichts an. Und der im Koalitionsvertrag vereinbarte Transferbooster? Man fällt sogar hinter das bereits Vereinbarte zurück. Statt dezentraler Förderung unter HAW-Führung hört man von neuen zentralen Hubs mit zusätzlicher Geschäftsstelle – also genau die Mittelbehörde mit der Bürokratie, die niemand braucht. Budget: 50 Millionen, die DFG bekommt das Achtzigfache.

Dabei wirkt jeder Förder-Euro in ein HAW-Projekt doppelt: direkt als Ergebnis für den regionalen Partner, indirekt durch Studierende, die veredelt als Fachkräfte in die Region gehen. Kein anderer Transferkanal liefert das. Wer HAW austrocknet, trocknet ländliche Räume aus – und wundert sich dann über Fachkräftemangel, Wegzug junger Leute und Politikverdrossenheit.

531 bayerische Kolleginnen und Kollegen haben in einer Befragung gerade deutlich gemacht, was sie brauchen: Zeit, einen gut ausgestatteten Ort und die nötigen Werkzeuge. Die Professorenschaft will ihre Probleme selbst lösen – und nebenbei ein paar wichtige Probleme der Gesellschaft gleich mit. Sie fordert, dass man sie endlich ausstattet und lässt.

Ihr/euer Jörn Schlingensiepen
Vizepräsident der **h/b**-Bundesvereinigung

Nachhaltigkeit lehren, lernen und leben

Nachhaltige Entwicklung erfordert gemeinsames, problemlösendes Handeln. Mit dem Konzept zur Förderung von Kollaborationskompetenz wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie Lernen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung gestaltet werden kann.

Prof. Dr. Anne Nadolny und Monika Stöhr



Foto: privat

PROF. DR. ANNE NADOLNY
Professorin für Bioprozess- und Umwelttechnik
Hochschule Hannover
Ricklinger Stadtweg 120
30459 Hannover
anne.nadolny@hs-hannover.de



Foto: Jens-Christian Schulze

MONIKA STÖHR
Dipl.-Pflegepädagogin (FH)
& Coachin
mail@stoehr-coaching.de

Das Thema nachhaltige Entwicklung gilt als eine der zentralen, globalen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wird der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Dabei spielt die Förderung der von der UNESCO definierten „key competencies for sustainability“ (2017) eine entscheidende Rolle. Ausgangspunkt des Beitrags ist die Frage, wie diese Anforderungen in der Hochschullehre umgesetzt werden können. Als vorläufige Antwort wird ein Konzept zur Förderung von Kollaborationskompetenz – eine der BNE-„key competencies“ – präsentiert, das an der Hochschule Hannover aus der Praxis heraus entstanden ist. Es wurde abgeleitet aus den Erfahrungen in verschiedenen Drittmittelprojekten¹ zur Entwicklung von innovativen Lernformaten, an denen Studierende und Lehrende der eigenen Hochschule, internationaler Hochschulen sowie internationale Unternehmen beteiligt waren. Ziel war es, neue Wege der Kompetenzförderung zu finden, um Studierende für das gemeinsame, problemlösende Handeln im Sinne nachhaltiger Entwicklung in Beruf und Gesellschaft zu befähigen.

Das Konzept umfasst vier aufeinander aufbauende, idealtypische Lernsettings, die mittels projektorientiertem Lernen die Bearbeitung von Problemstellungen nachhaltiger Entwicklung in (1) disziplinären, (2) interdisziplinären, (3) interdisziplinär-internationalen sowie (4) transdisziplinär-internationalen Teams zum Ziel haben. Zentrales Merkmal der Stufung ist

die zunehmende Heterogenität in der Teamzusammensetzung, woraus sich in jeder Stufe höhere Anforderungen an die Kollaboration ergeben. Durch den projektorientierten Ansatz können die Studierenden diese Fähigkeit im konkreten „Tun“ – dem kollaborativen Problemlösen – schrittweise erweitern. Mit diesem Vorgehen wird ein nachhaltiger, integrativer Kompetenzaufbau angestrebt.

Nachhaltigkeit nachhaltig lehren und lernen

Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt darauf ab, Lernende auf der Basis von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Einstellungen zu befähigen, fundierte Entscheidungen im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu treffen und verantwortungsbewusst zu handeln (UNESCO 2017). Weil Nachhaltigkeit für BNE zentral ist, erfährt das „nachhaltige Lernen“ in dem Stufenkonzept besondere Aufmerksamkeit: Es wird eine lang anhaltende Wirkung der erworbenen Kompetenzen und deren Anwendung in gegenwärtigen und zukünftigen Handlungssituationen (Schüssler 2004) angestrebt.

Dies soll durch eine integrative, stufenförmige Kompetenzförderung unterstützt werden. „Integrativ“ bezieht sich in diesem Kontext auf die Verknüpfung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen mit Fachinhalten und Handlungsanforderungen, die Schaper als „integratives Vermittlungsmodell“ (2012, S. 71) bezeichnet. Theoretische

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18786893>

¹ www.hs-hannover.de/internationales/weltweit-vernetzt/internationale-projekte/labi3,
www.hs-hannover.de/internationales/weltweit-vernetzt/internationale-projekte/international-practice-cooperation-for-global-change-i-prac

„Ziel war es, neue Wege der Kompetenzförderung zu finden, um Studierende für das gemeinsame, problemlösende Handeln im Sinne nachhaltiger Entwicklung in Beruf und Gesellschaft zu befähigen.“

Anknüpfungspunkte dazu finden sich in situierten und gemäßigt-konstruktivistischen Lernauffassungen, wonach Lernen mit Bezug zu realen Anwendungskontexten den Wissenstransfer unterstützen soll, sodass erworbenes Wissen und Können (leichter) in Handlungssituationen genutzt werden kann (Mandl; Kopp; Dvorak 2004). Diese enge Verknüpfung von Fachinhalten und Handlungskontext findet in den projektorientierten Lernsettings statt, denn sie sind auf das Problemlösen in Teams ausgerichtet, wodurch die Kollaborationskompetenz unmittelbar gefördert wird. Diese methodische Entscheidung steht im Einklang mit Empfehlungen zu didaktischen Ansätzen im Kontext von BNE (vgl. z. B. Molitor et al. 2023; Bellina et al. 2020).

Ergänzt wird der integrative Ansatz um eine gestufte Kompetenzentwicklung. Der Kompetenzerwerb wird hier als Lernweg mit steigendem Anforderungsniveau angelegt, der sich über mehrere Semester erstreckt. Die Nachhaltigkeit des Lernens soll durch aufeinander aufbauende Lernprozesse gefördert werden, bei der die auf einer Stufe erworbenen Kompetenzen auf der nachfolgenden Stufe erweitert werden. Damit der Transfer auf die jeweils nächste Anforderungsstufe gelingt, spielt die „reflexive Übungspraxis“ eine wichtige Rolle. Sie beschreibt einen ansteigenden Prozess des Reflektierens, Wiederholens und Erweiterns und weicht damit den

– vermeintlich – linearen Charakter des Stufenkonzepts auf (Nadolny; Stöhr; Weisberg 2019). Lerntheoretische Bezüge dazu finden sich in Theorien und Modellen des erfahrungsbasierten Lernens wie dem Lernzyklus von David A. Kolb (1984), die den Stellenwert der konkreten, reflektierten Erfahrung für die Kompetenzentwicklung betonen.

Stufenkonzept zur nachhaltigen Förderung von Kollaborationskompetenz

Im Mittelpunkt des Stufenkonzepts steht die Kollaborationskompetenz. Diese Entscheidung basiert einerseits auf der didaktischen Zielsetzung, Studierende für das gemeinsame, problemlösende Handeln im Sinne nachhaltiger Entwicklung in Beruf und Gesellschaft zu befähigen. Andererseits hat die Erfahrung aus den Lehrprojekten gezeigt, dass die konstruktive Zusammenarbeit eine wichtige Voraussetzung, aber eben auch eine der Herausforderungen der Teamarbeit war. Insbesondere der Faktor „Heterogenität“ scheint dafür bedeutsam. Deshalb wurden für das Stufenkonzept vier idealtypische Lernsettings ausgewählt, die sich durch ein zunehmendes Maß an Heterogenität auszeichnen. Zugrunde liegt die – erfahrungsgestützte – Annahme, dass sich die Zusammenarbeit im Team umso anspruchsvoller gestaltet, je heterogener die Teamzusammensetzung ist.

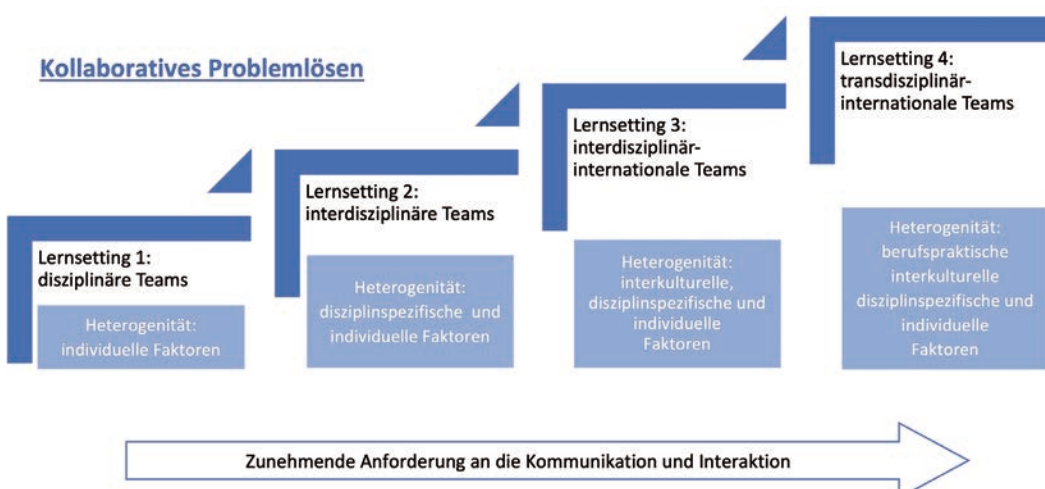


Abbildung 1: Stufenkonzept zur nachhaltigen Förderung von Kollaborationskompetenz

„Eine offene ‚Der Weg ist das Ziel‘-Haltung erleichtert dabei den Umgang mit Herausforderungen.“

Auf der ersten Stufe arbeiten die Studierenden in disziplinären Teams zusammen. Die Anforderungen an die Kollaboration ergeben sich hierbei vor allem aus den individuell unterschiedlichen, sozialisationsbedingten Faktoren. Dieser disziplinäre Kontext ist eine wichtige Grundlage für das darauf aufbauende interdisziplinäre Lernsetting, denn „gute Disziplinarität [ist] eine Voraussetzung für gelungene Interdisziplinarität“ (Sukopp 2013, S. 15).

Auf der zweiten Stufe, der Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams, wird die individuelle Heterogenität um fachspezifische Aspekte erweitert. Es treffen unterschiedliche Fachsprachen sowie disziplinspezifische Denk- und Handlungsweisen aufeinander; die Verständigung wird dadurch anspruchsvoller. Deshalb erfordert interdisziplinäre Arbeit die Bereitschaft, „die Grenzen der Disziplin zu erkennen, zu überschreiten und im offenen Raum zwischen den Einzelwissenschaften neue Formen der Wissensproduktion zu erproben“ (Philipp 2021, S. 168).

Auf der dritten Stufe, der Zusammenarbeit in interdisziplinär-internationalen Teams, kommen weitere Anforderungen an die Verständigung hinzu. Im Gegensatz zu den ersten beiden Stufen ist die Arbeitssprache in internationalen Lernsettings Englisch. Zudem kommen in der Teamarbeit auch verstärkt interkulturelle Faktoren zum Tragen. Dies ist umso wichtiger, als die – für BNE maßgebliche – globale Dimension ohne die interkulturelle Perspektive nicht hinreichend berücksichtigt werden kann (Barth 2021).

Auf der vierten Stufe, der Zusammenarbeit in transdisziplinär-internationalen Teams, arbeiten Studierendenteams an konkreten Nachhaltigkeitsproblemen von kooperierenden Unternehmen. Im Hinblick auf die Verständigung müssen auch die berufspraktischen und unternehmenskulturellen Anforderungen berücksichtigt werden. „Transdisziplinär“ steht in diesem Kontext für Kooperationen, die den wissenschaftlichen Hochschulkontext durch die Zusammenarbeit mit nichtwissenschaftlichen Akteuren überschreiten (Vilsmaier, 2021).

Wenn es den Teams gelingt ihre Heterogenität konstruktiv zu nutzen, dann können sich die positiven Potenziale dieser Form des Lernens entfalten.

Das zeigt sich z. B. in interdisziplinären Gruppen, wenn bei der Problemlösung die jeweiligen fachspezifischen Perspektiven und Methoden integriert werden und dadurch ein gemeinsames Ergebnis mit Mehrwert entsteht (Braßler 2020). Um das Verständnis für die „fremde“ Welt der jeweils anderen (Fach-) Kulturen zu fördern, wurde z. B. ein Fachbegriffspuzzle genutzt und ein Fotobuch für eine ländervergleichende Darstellung der Umweltbedingungen erstellt. Dabei spielten angeleitete individuelle und gemeinsame Reflexionsprozesse eine essenzielle Rolle. Lehrende agierten in allen Lernsettings als Lernbegleitende, die einerseits Gestaltungsspielraum gaben und andererseits Leitplanken boten (Bertram; Stöhr; Nadolny 2023).

Nachhaltigkeit lehren, lernen, leben – Der Weg ist das Ziel

Lehrende können Lernräume schaffen, um Studierende für das gemeinsame Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen. Mit dem Stufenkonzept zur Förderung von Kollaborationskompetenz wird ein Ansatz skizziert, der einerseits auf die Verknüpfung von Fach- und Schlüsselkompetenzen setzt und andererseits Lernen als Prozess versteht, der die üblichen „Systemgrenzen“ überschreitet: die Semester-, Disziplin- und Hochschulgrenzen. Dahinter steht ein Verständnis von Hochschulbildung, das auf gestaltendes Handeln in Beruf und Gesellschaft ausgerichtet ist. Der Beitrag soll als Anregung dienen, über Kompetenzerwerb mit steigendem Anforderungsniveau im Studienverlauf nachzudenken und bei der Studiengangentwicklung zu berücksichtigen. Eine offene ‚Der Weg ist das Ziel‘-Haltung erleichtert dabei den Umgang mit Herausforderungen. Ausgehend von diesem Leitgedanken bleiben alle Beteiligten – Studierende und Lehrende – bei der Umsetzung von Innovationen „Lernende“.

Ergänzend lässt sich betonen, dass die Förderung von Kollaborationskompetenz nicht nur im Kontext nachhaltiger Entwicklung bedeutungsvoll ist, sondern auch im Hinblick auf überfachliche Schlüsselqualifikationen, die für den heutigen Arbeitsmarkt zunehmend relevant werden. Arbeitgeber erwarten von Absolventinnen und Absolventen nicht nur fachliche Expertise, sondern auch die

Fähigkeit, in diversen Teams lösungsorientiert zu agieren. Das vorgestellte Stufenkonzept ermöglicht durch seine progressive Struktur eine systematische Heranführung an diese Anforderungen. Besonders hervorzuheben ist der reflektive Charakter der Lernprozesse, die nicht nur Wissen, sondern auch Selbstwahrnehmung und Perspektivwechsel fördern. Zudem eröffnet die enge Verzahnung mit realen Problemstellungen einen hohen Anwendungsbezug, der das Engagement der Studierenden nachweislich erhöht. Die Integration externer Praxispartner trägt dazu bei, dass das Lernen nicht im Elfenbeinturm der Hochschule verbleibt, sondern in gesellschaftlich relevante Kontexte eingebettet ist. Diese Öffnung der Lehre entspricht dem Anspruch einer transformativen Bildung, wie sie in internationalen Strategiepapieren zur BNE zunehmend gefordert wird. ■

„Die Integration externer Praxispartner trägt dazu bei, dass das Lernen nicht im Elfenbeinturm der Hochschule verbleibt, sondern in gesellschaftlich relevante Kontexte eingebettet ist.“

- Barth, Matthias: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schmohl, Tobias; Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, 2021, S. 35–44. <https://doi.org/10.14361/9783839455654>
- Bellina, Leonie; Tegeler, Merle Katrin; Müller-Christ, Georg; Potthast, Thomas: Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre. 2., überarb. Aufl., BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. Universitäten Bremen und Tübingen, 2020. www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf – Abruf am 10.07.2025.
- Bertram, Anke; Nadolny, Anne; Stöhr, Monika: Verantwortlicher Umgang mit Ressourcen – ein Praxisbeispiel zu interdisziplinärem Lehren und Lernen. In: Dölling, Hanna; Schäfle, Claudia; Kürsten, Susanne; Hunger, Marianne; Hirt, Jim; Riegler, Peter (Hrsg.): Tagungsband zum 5. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern. München: BayZiel, 2023, S. 308–314. https://doi.org/10.57825/repo_in-4431
- Braßler, Mirjam: Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen – 50 Methoden für die Hochschullehre. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Kolb, David A.: Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta; Dvorak, Susanne: Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2004. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf – Abruf am 10.07.2025.
- Molitor, Heike; Krah, Jennifer; Reimann, Julian; Bellina, Leonie; Bruns, Antonia (Hrsg.): Zukunftsfähige Curricula gestalten – Eine Handreichung zur curricularen Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Arbeitsgemeinschaft für Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen: Eberswalde, 2023. <https://doi.org/10.57741/opus4-388>
- Nadolny, Anne; Stöhr, Monika; Weisberg, Jan: Lernen über Modulgrenzen hinweg – Fachliche Schreibkompetenz in MINT-Fächern systematisch weiterentwickeln. In: Meissner, Barbara; Walther, Claudia; Zinger, Benjamin; Haubner, Julia; Waldherr Franz (Hrsg.): Tagungsband zum 4. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern. Naila: Mohr, 2019, S. 119–127. www.didaktikzentrum.de/images/cwattachments/491_f1d8d1209f6ebde9058713d97ebf9d29.pdf – Abruf am 10.07.2025.
- Philipp, Thorsten: Interdisziplinarität. In: Schmohl, Tobias; Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, 2021, S. 163–173. <https://doi.org/10.14361/9783839455654>
- Schaper, Niclas (unter Mitwirkung von Reis, Oliver; Wildt, Johannes; Horvath, Eva; Bender, Elena): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten, 2012. www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf – Abruf am 10.07.2025.
- Schüssler, Ingeborg: Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen“. In: Zeitschrift für Wissenschaftsforschung, Nr. 1, 2004, S. 150–156. www.die-bonn.de/id/1852 – Abruf am 20.02.2026.
- Sukopp, Thomas (2013): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte. In: Jungert, Michael; Romfeld, Elsa; Sukopp, Thomas; Voigt, Uwe (Hrsg.): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. 2. Aufl. Darmstadt: WBG, 2013, S. 13–29.
- UNESCO: Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Education 2030. Paris: UNESCO, 2017. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Vilsmaier, Ulli: Transdisziplinarität. In: Schmohl, Tobias; Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, 2021, S. 333–345. <https://doi.org/10.14361/9783839455654>

Hochschulcoaching für Studierende mit Autismus-Spektrum-Störungen

Erlaubte Autismus-Spektrum-Störung (ASS) Generalisierungen (Keitsch 2021): Störung in der Beziehung zu Menschen und der sozialen Interaktion; Defizite in der verbalen und nonverbalen Kommunikation; Neigung zu stereotypem, wiederholendem Verhalten.

Prof. Dr.-Ing. Manfred Bartel



PROF. DR.-ING. MANFRED BARTEL, I. R.
ehrenamtlicher Autismus-Coach
Beethovenstraße 1
73430 Aalen
manfred.bartel@hs-aalen.de
www.hs-aalen.de

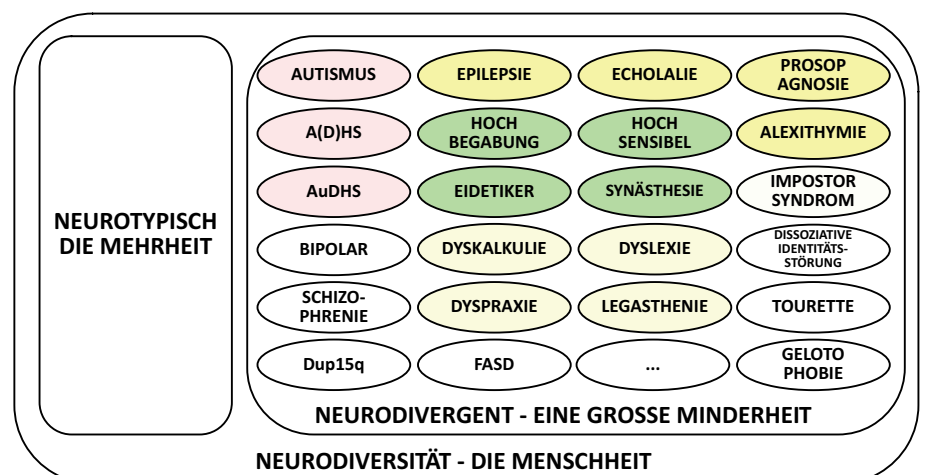
Die im Leitsatz notierten drei Kernsymptome gelten als charakteristische Hauptkriterien des Autismus, und viertens sind autistische Personen Detailwahrnehmer und Detaildenker. Alle vier Symptome können bei autistischen Personen auftreten, müssen es aber nicht. Man sollte bei einem Kontakt nicht an diese Kernsymptome denken, sondern an die potenziellen Fähigkeiten und Möglichkeiten des Gegenübers; man sollte mithelfen, diese zu entdecken und zu fördern.

Sollte man bei einem individuellen Kontakt mit einer autistischen Person bewusst oder unbewusst weitere Generalisierungen über Autismus vornehmen, führt dies sehr häufig zu Kommunikationsproblemen, die man vermeiden muss. Man darf aber jederzeit Fragen stellen, jedoch nie Behauptungen über den anderen äußern. Die Fähigkeit zur selbstständig durchgeführten Generalisierung sowie zum Verständnis fremd durchgeführter Generalisierungen stellt ein zentrales

Unterscheidungsmerkmal zwischen neurotypischen Menschen und autistischen Personen dar.

Das Autismus-Spektrum ist sehr heterogen. Viele Charakteristika können sowohl eine „Hypo“- als auch eine „Hyper“-Ausprägung aufweisen. Eine Verhaltensgeneralisierung von einer autistischen Person auf alle anderen führt daher in sehr vielen Fällen zu Fehleinschätzungen und Misskommunikation.

„Sprache schafft individuell-subjektive Wirklichkeiten – in der Aula wie im Labor- und Seminarraum, und soziale Kultur entscheidet über Teilhabe.“ Selbstreflexionen helfen Lehrenden, die unausgesprochenen, nicht kodifizierten „Spielregeln des Miteinanders“ zu erkennen, die für autistische Personen nonverbale Barrieren darstellen. Jede autistische Person kann diese „Spielregeln des Miteinanders“ anders interpretieren. Am besten fragt man nach, wie er oder sie den anderen versteht.



Grafik: eigene Darstellung

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18786915>

Abbildung 1: Spektrum der Neurodivergenz im Rahmen der Neurodiversität

„Man wird den Ausführungen entnehmen, dass die Fähigkeit zur selbst durchgeführten Generalisierung und zum Verständnis fremd durchgeführter Generalisierungen das Unterscheidungsmerkmal zwischen neurotypischen und autistischen Personen ist.“

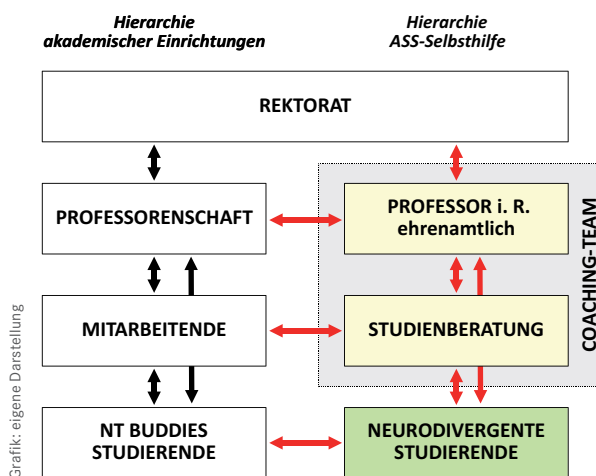


Abbildung 2: An der Hochschule Aalen erprobte Coaching-Struktur des präemptiven Nachteilsausgleichs und der ASS-Selbsthilfe und Coaching

Neurodiversität ist das Charakteristikum, das die mentalen, affektiven und kognitiven Aspekte der Menschheit sehr gut beschreibt. Die Kenntnis wichtiger Neurodiversitätsmerkmale, die die Lehr-Lern-Situation im akademischen Umfeld charakterisieren und sich bei der neurotypischen Mehrheit und der autistischen Minderheit unterscheiden, wird hier angesprochen (siehe Abbildung 1).

Dieser Beitrag liefert Hintergrundwissen und einen Grobrahmen für ein erprobtes Autismus-Coaching-Hochschulkonzept des „präemptiven Nachteilsausgleichs“. Weitere operationalisierbare Handlungs-details sind über Appendixe auf der Website der Hochschule Aalen¹ verfügbar.

Gesellschaft – Sozialer Kontext und Kompetenzen

Ab dem dritten Lebensjahr können neurotypische Kinder sozialen Kontext intuitiv erschließen; informelle Regeln werden erlernt, Verhaltensgeneralisierungen spielen dabei eine große Rolle. Neurotypische

sind „Generalisierungsmaschinen“, um die auf sie wirkenden Reize und Signale zu verarbeiten. Daher fällt es ihnen auch so schwer, autistische Verhaltensweisen nicht zu generalisieren. Bei Studienbeginn, mit durchschnittlich 22 Jahren, haben autistische Personen 19 Jahre sozialer Ausgrenzung hinter sich und reagieren verstärkt mit Selbstisolierung.

Der Hochschulalltag ist von besonderen sozialen Regeln geprägt, die nicht expliziert werden. Zugehörigkeit wird über informelles „Mitspielen“, also die Anwendung der „Spielregeln des Miteinanders“, hergestellt. Bei diesem „Mitspielen“ ordnen Neurotypische temporär einen Teil ihrer individuellen Bedürfnisse den jeweils geltenden sozialen Anforderungen unter. Für Neurotypische wird soziale Kompetenz als flexibel, situationsangemessen und intuitiv regulierbar verstanden. Abweichungen werden als mangelnde Anpassungsfähigkeit gelesen. Exakt so verhalten sich autistische Personen und werden bewusst oder unbewusst von Neurotypischen abgelehnt. Nur vorbereitete, minimal geschulte Neurotypische verfallen nicht in dieses Ablehnungsmuster – daher ist Selbstreflexion so wichtig. Eine weitere wichtige Erkenntnis lautet: „Autistische Fehlinterpretation des sozialen Kontextes entsteht nicht aus intentionalem Unwillen, sondern aus anderen Verarbeitungslogiken.“

Gesellschaft – Professorale Rolle

Da autistische Personen Detaildenker sind, stellt eine Selbstgeneralisierung eine extreme Hürde dar, womit auch der Akt der Fremdrelexion sehr oft scheitert, was zu den bereits beschriebenen Schwierigkeiten mit dem sozialen Kontext führt. Neurotypische spüren intuitiv die Schwierigkeiten von autistischen Personen und wenden sich unbewusst ab – es entsteht das „beidseitige Empathieproblem“. Jede Beeinträchtigung stößt auf Barrieren, die sie für andere wahrnehmbar machen. Viele Betroffene

1 www.hs-aalen.de/de/users/132/seiten/lehr-lern-prozesse-bei-neurodivergenz

wünschen sich daher, dass ihre Beeinträchtigung im Alltag möglichst wenig Aufmerksamkeit erhält, um nicht auf ein einzelnes Merkmal reduziert zu werden. Bei nicht sichtbaren, insbesondere mentalen Beeinträchtigungen entwickeln Betroffene häufig Strategien der Anpassung, Maskierung oder Camouflage. So wie für Neurotypische das informelle „Mitspielen“ sozialen Kontext ermöglicht, führen viele autistische Personen, wenn sie sich in der Welt der Neurotypischen bewegen, eine Maskierung/Camouflage aus; sie versuchen, neurotypisch zu spielen. Dies ist ein selbst auferlegtes Verhalten, von dem sich autistische Personen Akzeptanz durch Neurotypische erhoffen – diese Hoffnung wird nie erfüllt, da Neurotypische den betriebenen Aufwand nicht wahrnehmen.

Im realen Hochschulsetting erleben neurotypische Studierende Lehrende in der Regel als rollenbasiert bekannt, sozial distanziert, hierarchisch verortet und kommunikativ asymmetrisch. Das Wissen über die Person ist dabei abstrahiert, generalisiert, stereotypisiert und institutionell gerahmt. Damit ist eine Lehrperson keine individuelle Person, sondern ein typisiertes Gegenüber, eine „fremd-typisierte Person“. Lehrende verkörpern institutionelle Autorität durch Amtswürde, Expertentum und Prüfungsfunktion. Lehrende sind für Studierende im übertragenen Sinne Polizei, Richtende und Gesetzgebende in Personalunion; daher ist kommunikatives Fingerspitzengefühl durch Untergebene und Studierende eine wichtige Sozialkompetenz, die autistische Personen nicht haben. Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen melden sich nur sehr wenige autistische Personen mit ihren Fragestellungen und Problemen bei Lehrenden. Eine erprobte Abhilfe ist eine „autistische Selbsthilfe“ (siehe Abbildung 2). In den 15 Wochen des Semesters treffen sich interessierte autistische Personen wöchentlich für 90 Minuten gemeinsam mit dem Autismusspezialisten (AS) der Hochschule, um ihre angefallenen Probleme zu besprechen und zu lösen.

Gehirn-Geist-System

Menschen werden unter anderem durch Reflexe (Kampf, Flucht, Angst), die affektive Triade (Empfindung, Emotion, Gefühl), Bewusstsein und Wissen gesteuert. Diese Begriffe lassen sich zwar für ein wissenschaftliches Verständnis analytisch trennen, in der Realität müssen sie jedoch als zyklisch rückgekoppelt gedacht werden; es gibt keine simplen linear-kausalen Zusammenhänge. Alle Faktoren sind genetisch angelegt, werden epigenetisch adaptiv moduliert und durch externe wie interne Signale und Reize aktiviert oder deaktiviert. Autistische Personen haben sehr häufig eine detailreiche, ungefilterte Wahrnehmung, was ihre Stärke bei der Umsetzung von Details und ihre potenzielle Schwäche bei der Systemintegration erklärt. Diese Feststellungen

lassen auch die Annahme zu, dass die ersten Generalisierungsprozesse auf der Stufe der „Wahrnehmung und Empfindung“ stattfinden. Die erhöhte Reizdichte kann im Hochschulalltag zur Überlastung führen, was wiederum erklärt, warum Reflexreaktionen schneller und intensiver auftreten können. Details werden im Kapitel Neurodiversität erläutert.

Autistische Personen verharren häufig in Denkschleifen (Rumination), ausgelöst durch eine schwache exekutive Funktion mit den Extrempunkten Analyse-/Entscheidungslähmung und Prokrastination. Ein Ruminationsaspekt könnte z. B. die zwanghafte Verarbeitungsnotwendigkeit von zu vielen Problemetails sein, die sich nicht konstruktiv zu einer generalisierten Wahrnehmung, Empfindung, Emotion, einem Gefühl und einer abschließenden Handlungsentscheidung verarbeiten lassen. Einige autistische Personen können durch ihr ruminatives Verhalten immer wieder vollständig blockiert werden und benötigen in diesen Momenten geschulte Unterstützung.

Für Neurotypische wird Wissen im akademischen Kontext häufig performativ vermittelt und implizit kontextualisiert. Einordnung, Gewichtung und Relevanz ergeben sich beiläufig aus Situation, Tonfall oder dem sozialen Rahmen. Autistische Personen hingegen verarbeiten Wissen in der Regel präzise, systematisch und weitgehend kontextunabhängig. Eine explizite Strukturierung von Wissen – etwa durch klare Gliederungen, transparente Erwartungshorizonte und nachvollziehbare Bezüge – erleichtert daher nicht nur autistischen Studierenden den Wissenstransfer, sondern verbessert die Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit auch für neurotypische Lernende (Bartel 2019).

Sprachvarietäten

Es gibt nicht „die Sprache“, sondern Sprachvarietäten. Die kulturell geprägte Standardsprache (Normsprache) wird durch Umgangssprache (Alltagsprache), Dialekte (regionale Färbung), Soziolekte (sozialer Gruppenjargon), Ideolekte (individuelle Sprechweise), Technolekte (wissenschaftlich-technische Fachsprache) und informellen Laborjargon überlagert. Die integrale Kombination von Normsprache und Technolekt ist die zentrale akademische Methode, um Daten, Informationen und Konzepte an neurotypische Studierende zu transferieren. Dozenten haben das Freiheitsprivileg, welche Sprachvarietäten man bewusst und unbewusst einsetzt (Bartel 2019).

Als Detailwahrnehmer und -denker versuchen autistische Personen, die auf sie einströmende Reizdichte so weit wie möglich bereits an der Datenquelle zu reduzieren. Unabhängig von der Lebenslage

akzeptieren sie logisch kohärente Regeln und wenden diese systematisch an. Konsequenterweise nutzen sie als Alltagssprache die Normsprache und erlernen den Technolekt ihres Studienfaches vollkommen hürdenfrei. Stoßen sie bei Labortermi-
nen auf Kommilitonen, die einen Laborjargon entwickeln, werden sie ausgegrenzt. Alle rhetorischen Besonderheiten wie Metaphorik, Metaphern, Ironie, Sarkasmus, Zynismus, Small Talk, Polysemie, Homonymie und emotionale Einflechtungen entsprechen nicht der Normsprache und führen bei autistischen Personen zu Missverständnissen, Fehlentscheidungen und schließlich zu Kontaktabbruch oder Overload.

Neurodiversität

Für Neurotypische gilt die Reizverarbeitung als stabil. Bei autistischen Personen mit Hyper- und Hypo-Reaktionen (visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch, taktil, propriozeptiv, vestibulär, interozeptiv) sind die Ansprechschwellen individuell sehr unterschiedlich. Man fragt am besten nach. Eine Überschreitung der Reizschwelle kann zu einem autistischen Overload mit einem darauf folgenden Meltdown (intensive, unkontrollierbare Reaktionen auf Überforderung – Schreien, Weinen, Kopfschlagen) und dem Schlusspunkt Shutdown (offline gehen: nonverbal, nicht ansprechbar, nicht berührbar) führen. Die in der Nähe befindlichen Personen reagieren schockiert. Dieser Schock löst bei nicht geschulten Personen typisches Verhalten aus, das in diesem Zustand nicht zielführend ist. Auch anhaltende Überlastungen und tägliche Maskierung können zu einem autistischen Burnout führen. Permanente sensorische Überlastung und soziale Isolation erhöhen das Risiko deutlich, eine klinische Depression zu entwickeln, die über die Entwicklung einer Suizidalität zu einer wesentlich erhöhten Suizidrate bei Autismus führen kann (Bartel 2024). Folgende Unterstützungen können hilfreich sein: Eskalationen verhindern, Auslöser reduzieren, sensorische Rückzugsorte schaffen, Überlastungszeichen erkennen, selbstverletzendes Verhalten verhindern, professionelle Hilfe bei Depressionen anbieten.

Bildungsprozesse – präemptiver Nachteilsausgleich und Coaching

Neurodivergenz mit dem Teilaspekt Autismus ist sehr vielschichtig. Autismus ist keine Krankheit. Es gibt keinen Lebensaspekt, den man bei einem Bericht über Autismus auslassen könnte. Autistische Personen erleben lebenslang in der neurotypischen Mehrheitsgesellschaft vielfältige Ausgrenzungen durch für Neurotypische nicht wahrnehmbare Barrieren. In ihrer Selbstwahrnehmung sind autistische Personen nicht behindert, sondern sie werden behindert.

Um die nicht wahrnehmbaren Barrieren des akademischen Umfelds zu beseitigen oder einzulegen, wurde an der Hochschule Aalen ein Verfahren erprobt (Bischoff 2022), das am treffendsten mit dem Begriff „präemptiver Nachteilsausgleich“ beschrieben wird. Die bereits etablierten reaktiven Nachteilsausgleiche sind für autistische Studierende wirkungslos und werden häufig nicht angenommen, da sie bei Kommilitonen zu Stigmatisierungen führen können. Bereits die Kontingenz führt zu Ablehnung.

Jede Hochschule sollte offen auf ihren Webseiten kommunizieren, ob sie autistischen Studierenden eine systemisch organisierte Unterstützung anbietet. Man kann z. B. mit dem Hidden-Disabilities-Sunflower-Symbol signalisieren, dass die Hochschule für Menschen mit nicht sichtbaren Behinderungen – man kannte 2025 rund 900 – Unterstützung anbietet.

Vor der Immatrikulation muss ein Gespräch zwischen dem potenziellen Studierenden, einem Elternteil und dem Autismusspezialisten (AS) der Hochschule stattfinden, in dem gemeinsam alle individuellen Handlungsoptionen für die Zeit bis zum Vordiplom geplant werden. Studienfachwechsel müssen bereits im Vorfeld antizipiert und strategisch (studien- und prüfungsordnungskonform) diskutiert werden. Dozentinnen und Dozenten werden nur bei Bedarf semesterweise durch den AS informiert und involviert (Need-to-know-Prinzip). ■

Bartel, Manfred: Universal Design for Learning – Ziele und Erfahrungen, DNH 2019-1 S. 8–11, www.hlb.de/fileadmin/hlb-global/downloads/dnh/full/2019/DNH_2019-1.pdf

Bartel, Manfred: Suizidprävention, Neurodivergente Spektrum-Publikationen. Übersicht wichtiger Artikel über die Neurodivergente Suizidalität und Suizidprävention, 2024, siehe www.hs-aalen.de/de/users/132/seiten/suizidpraevention-neurodivergentespektrum – Abruf am 19.02.2026.

Bischoff, Miriam; Bartel, Manfred: Studierende mit Autismus begleiten – Gedanken zu Herausforderungen und Handlungsfeldern, Zeitschrift für Beratung und Studium, 2022, www.universitaetsverlagwebler.de/wp-content/uploads/2025/07/ZBS-16-2021-Nr.3.pdf – Abruf am 19.02.2026.

Keitsch, Laureen: Ergänzung zum Haupttratteur Sozialrecht – AUTISMUS – Informationen, Leistungen und Ansprechpartner – VERSTÄNDLICH · HILFREICH · PRAKTISCH, 2021, www.neuraxfoundation.de/downloads/wiki/ratgeber-autismus_01.pdf – Abruf am 19.02.2026.

Regionale Relevanz von Hochschulen in ländlichen Räumen

HAW prägen regionale Entwicklung und werden zugleich von regionalen Strukturen beeinflusst. Der Beitrag beleuchtet, wie HAW ihre Rolle strategisch bestimmen und Transfer sowie regionale Wirkung dauerhaft verankern können.

Prof. Dr. Mathias Wilde und Stefanie Forkel

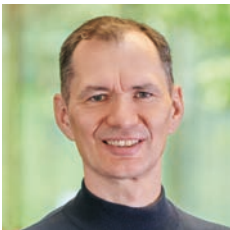


Foto: HS Coburg

PROF. DR. MATHIAS WILDE
Professor für Vernetzte Mobilität
mathias.wilde@hs-coburg.de
+ 49 (0) 9561 317-744



Foto: format_neo

STEFANIE FORKEL
Referentin für Nachhaltige
Regionalentwicklung
stefanie.forkel@hs-coburg.de
+ 49 (0) 9561317-8036

beide:
Hochschule für angewandte
Wissenschaften Coburg
Friedrich-Streib-Str. 2
96450 Coburg
<https://www.hs-coburg.de/>

Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) prägen die Bildungslandschaft und wirken mit Forschung, Transfer und Fachkräfteausbildung auf die regionale Entwicklung. Daraus entstehen Erwartungen, besonders an HAW in ländlichen Räumen. Es zeigt sich eine Wechselseitigkeit: Die HAW prägt ihre Region – ebenso wie die regionalen Strukturen und Akteure die Strategien einer HAW beeinflussen. HAW stehen zunehmend vor der Aufgabe, ihre Rolle jenseits von Bildung und Forschung zu definieren und Transferaktivitäten zu verankern. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine strategische Orientierung im Zusammenspiel mit der Region zu entwickeln – inklusive der Frage, welche Rollen HAW dabei übernehmen.

Die HAW Coburg formuliert in ihrem Strategiepapier den Leitsatz: „Wir setzen auf eine transfer- und kommunikationsstarke Hochschule, die mit und für die Region die Zukunft gestaltet“ (HS Coburg 2021, S. 10). Um dies in eine Agenda zu überführen, setzt sie sich mit ihrer Rolle als regionalpolitische Akteurin auseinander. Zentral ist die Frage, wie sich Hochschule und regionale Kontexte gegenseitig beeinflussen – und welche Konsequenzen dies für Strategie, Steuerung und Verstärkung regionalpolitischer Aktivitäten hat. Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt des Beitrages, der die Beziehung zwischen HAW und Region betrachtet.

Hochschule abseits der Metropole

Regionen abseits von Metropolen und dichten Siedlungsgebieten werden oft

mit Defiziten assoziiert – deren Infrastruktur sei mangelhaft, die Bevölkerung nähme ab und ihrer Wirtschaft fehle es an Kraft (vgl. Dünkel et al. 2019). Demgegenüber präsentiert sich der ländliche Raum vielerorts als ein Umfeld mit engem gesellschaftlichen Miteinander, vielfältigen Landschaften und durchmischten Siedlungsstrukturen. Prägend sind soziale Verbundenheit, funktionale Vielfalt und lokale Vernetztheit (Wiegandt/Krajewski 2020, S. 18). Insofern bewegen sich HAW in ländlichen Räumen in einer interessanten und zugleich herausfordernden Gemengelage. Auf der einen Seite:

- **Erreichbarkeit und Ausstattung:** Eingeschränkte Verkehrsanbindung, lückenhafte digitale Infrastruktur und teils unzureichende Daseinsvorsorge mindern Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit.
- **Demografischer Wandel und Wirtschaftsdynamik:** Bevölkerungsrückgang, Abwanderung von Fachkräften, Überalterung und geringe Unternehmensdichte begrenzen Entwicklungsperspektiven.
- **Politischer Einfluss auf Landesebene:** Distanzen zu Landeszentren und eingeschränkter Zugang zu informellen Netzwerken erschweren die Interessenvertretung.

Demgegenüber stehen:

- **Regionale Sichtbarkeit:** In Regionen mit geringer Hochschuldichte prägen HAW die lokale Bildungslandschaft mit und bieten wohnortnahe, akademische Qualifizierung.
- **Vernetzung:** Persönliche und funktionale Netzwerke sowie kurze Wege erleichtern Kooperationen mit Kommunen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft.

„Zentral ist die Frage, wie sich Hochschule und regionale Kontexte gegenseitig beeinflussen – und welche Konsequenzen dies für Strategie, Steuerung und Verstetigung regionalpolitischer Aktivitäten hat.“

- **Nutzungsstrukturen:** Gemischte Siedlungsformen und Mehrfachnutzungen unterstützen integrierte Lösungsansätze.

Hochschulen in ländlichen Regionen

Um die Regionen zu klassifizieren, in denen eine HAW ihren Hauptstandort hat, haben wir die regionalstatistischen Typen der Raumordnung herangezogen und mit weiteren Raumabgrenzungsindikatoren verknüpft. Die Betrachtung haben wir dabei auf jene HAW beschränkt, die Mitglieder der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sind.

Bei 34 der 112 HAW in der HRK befindet sich der Hauptstandort in einer Region, die nach der regionalstatistischen Raumtypologie als ländlich gilt. Ländlich bedeutet in diesem Fall, dass die Städte und Gemeinden außerhalb von Verflechtungsbereichen einer Großstadt liegen (BMVI 2018, S. 12). Da diese Einordnung allein wenig über die strukturellen Bedingungen aussagt, haben wir sie durch weitere Indikatoren der Raumbesichtigung ergänzt (BBSR 2025, BMVI 2018). Nach (a) der räumlichen Lage auf Kreisebene (von sehr peripher bis sehr zentral), (b) der Entwicklungsdynamik der Gemeinden im bundesweiten Vergleich (wachsend/schrumpfend) sowie (c) nach den Vergleichstypen der Arbeitsagenturbezirke (Arbeitslosigkeit im Verhältnis zum bundesweiten Durchschnitt).

Demnach liegen in Gebieten mit ausschließlich schwierigen strukturellen Bedingungen (peripher, schrumpfend und hohe Arbeitslosigkeit) sechs HAW, sieben HAW befinden sich in ländlichen Gebieten mit ausschließlich günstigen Bedingungen (zentral, wachsend, unterdurchschnittliche Arbeitslosigkeit). Bei den verbleibenden 21 HAW zeigt sich eine gemischte Ausprägung der Indikatoren (siehe Abbildung 1). Insgesamt wird sichtbar, wie stark die Bedingungen ländlicher Räume trotz einer gemeinsamen Kategorie auseinanderlaufen. Für die HAW Coburg lässt sich festhalten, dass die Region einerseits außerhalb eines großstädtischen Verflechtungsbereichs liegt, andererseits kein eindeutiges Wachstum oder klares

Schrumpfen aufweist. Zugleich liegt die Arbeitslosigkeit im bundesweiten Vergleich auf einem niedrigen Niveau. Diese Ausprägung der Indikatoren lässt sich auf die starke, mittelständisch geprägte Wirtschaftsstruktur zurückführen.



Abbildung 1: HAW-Standorte in ländlichen Regionen (Kartengrundlage: BMVI 2018/Daten: BBSR 2025, BMVI 2018)

Das Rollenbild der Hochschule

Mit der Betrachtung von Indikatoren der Raumbesichtigung lässt sich etwas über die Rahmenbedingungen sagen, nur wenig Aufschluss geben sie jedoch darüber, wie sich Region und HAW wechselseitig bedingen. Die Akademie für Raumforschung und Landesplanung hat sich mit dem Potenzial von HAW für eine nachhaltige Regionalentwicklung befasst.

„In einem dynamischen Umfeld zwischen Politik und Verwaltung, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Hochschule werden Interessen gebündelt, Prioritäten ausgehandelt und Projekte initiiert.“

Eine Erkenntnis besteht darin, dass HAW zwar positive Effekte auf Beschäftigung, Einkommen und Innovationsprozesse entfalten, ihr Beitrag jedoch davon abhängt, über welche Kanäle ein Transfer gelingt, welche institutionellen Bedingungen bestehen und wie Erwartungen abgestimmt werden (Postlep et al. 2020).

In den ländlichen Regionen erweisen sich jene Akteure und Akteurinnen als zentral, die in der Lage sind, regionalpolitische Agenden aufzustellen. Auffallend ist, dass sie in Konstellationen agieren, die sich als dezentrale Netzwerke beschreiben lassen. In einem dynamischen Umfeld zwischen Politik und Verwaltung, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Hochschule werden Interessen gebündelt, Prioritäten ausgehandelt und Projekte initiiert. HAW agieren dabei häufig als intermediäre Akteurinnen. Sie vernetzen, organisieren und vermitteln zwischen den Beteiligten. Auf diese Weise entsteht eine implizite regionalpolitische Agenda, die sowohl Entwicklungsziele als auch die strategische Ausrichtung der HAW prägt.

In dieser Konstellation wirken auf die HAW oft unausgesprochene Erwartungen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Sie reagiert mit einem eigenen Rollenverständnis. Ein Rollenbild ist das des regionalen Ankers: HAW treten als Arbeitgeberinnen auf, fragen regionale Güter und Dienstleistungen nach und über Immobilienentwicklung schaffen sie Lebens- und Arbeitsräume. Weitere Rollen, die HAW einnehmen können, sind etwa „regionaler Motor“, „Future-Skills-Hochschule“ oder „angewandte Exzellenzhochschule“. Wer sich mit Rollenbildern und Identitäten von HAW befassen möchte, sei auf Ziegele und Müller (2024) verwiesen.

Von der Strategie zur Wirkung

HAW in ländlichen Räumen übernehmen Aufgaben, die über Bildung, Forschung und Transfer hinausgehen. Als oft einzige wissenschaftliche Einrichtung vor Ort tragen sie zur demokratischen Kultur bei und wirken als „Change Agents“ in sozial-ökologischen Transformationsprozessen. Mit der Zuweisung öffentlicher Mittel verbindet sich die Erwartung, dass sie regionale Wirkung entfalten – ein Anspruch, den die Bund-Länder-Initiative „Innovative

Hochschule“ aufgreift. Zugleich verweisen HAW auf diese Wirkung, um ihre Bedeutung in der Region zu unterstreichen. Es stellt sich die Frage, in welchen Strukturen und mit welchen Instrumenten HAW ihren Beitrag gestalten.

Steuerungsarchitektur der Hochschule

Unter Steuerungsarchitektur verstehen wir das institutionelle Gefüge einer Hochschule, das darauf ausgerichtet ist, regionale Entwicklung mitzugestalten. Gemeint sind Entscheidungsstrukturen, mit denen Ziele definiert und Ressourcen eingesetzt werden. Vier Handlungsfelder können besonders herausgestellt werden:

- **Leitbild:** Die HAW-Strategie kann Ziele und Leitbilder zur regionalen Verantwortung langfristig verankern und damit ihr Selbstverständnis im Verhältnis zu Lehre und Forschung klären. Für die HAW Coburg zeigt sich dies im Strategiepapier. Dessen Leitsätze betonen die regionale Verantwortung und werden in laufenden Entwicklungsprozessen so konkretisiert, dass daraus Handlungsfelder ableitbar werden.
- **Zuständigkeiten:** Viele Hochschulen verfügen über eine Anlaufstelle für Regionalentwicklung und Transfer, oft als Stabsstelle im Präsidium. Sie vermittelt zwischen Fakultäten, Verwaltung und externen Partnern und kann – bei enger Anbindung an die Hochschulleitung – Anliegen aus Kommune, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft zügig in Entscheidungsprozesse einbringen. Die HAW Coburg verfügt mit Referaten für Hochschulentwicklung, Regionalentwicklung, Transfer und Entrepreneurship über ein ausdifferenziertes organisatorisches Gefüge, das regionalpolitische Fragen systematisch aufgreift. Dieses Gefüge befindet sich zugleich in einem Entwicklungsprozess und muss langfristig verstetigt werden.
- **Governance:** Transfer und regionalpolitische Zusammenarbeit erfolgen dezentral durch einzelne Akteure sowie über zentrale Prozesse auf Fakultäts- und Hochschulebene. Wirksam werden solche Aktivitäten erst durch Ansprechpersonen, transparente Kommunikationswege und ein Stakeholder-Management. Entscheidend ist zudem die Verankerung der Regionalentwicklung und des Transfers auf Leitungsebene, um kurze und verbindliche Entscheidungswege zu sichern. Die

Einrichtung entsprechender Vizepräsidien zeigt einen wachsenden Trend zur institutionellen Stärkung dieser Aufgaben. An der HAW Coburg geht es darum, Strukturen aufzubauen, die diese Themen in die Entscheidungswege verankern.

- **Anreizsysteme:** Im Regionalentwicklungs- und Transferbereich sind Anreizstrukturen – anders als in der Forschung – wenig etabliert. Monetäre und nicht monetäre Instrumente können gezielt Engagement fördern, das über Lehre und Forschung hinaus auf die Region wirkt. Die HAW Coburg setzt verschiedene Formate ein: etwa eine Würdigung von Transferprojekten oder den „Innovationsfonds Transfer“ für niedrigschwellige Anbahnungs- und Kleinprojekte. Lehrentlastungen, Praxis- und Gründungsfreisemester sowie Transferprofessuren schaffen Freiräume.

Instrumente der Umsetzung

Die Steuerungsarchitektur bildet den Rahmen für eine strategische Ausrichtung. Mit Instrumenten und Formaten – organisatorisch wie kommunikativ – machen HAW ihre regionalpolitischen Ziele sichtbar und wirksam. Vier Elemente scheinen generalisierbar:

- **Transferinfrastruktur:** Transformationszentren, Reallabore und Testfelder verbinden HAW und Region. Neben der Forschung dienen sie der Vernetzung, Kontakthanbahnung und Kooperation.
- **Kooperationen:** Wirkung entsteht dort, wo Zusammenarbeit über Einzelprojekte hinaus systematisch gepflegt und weiterentwickelt wird – etwa durch den Ausbau von Kooperationen, eine Verwertungskultur oder offene Formate jenseits von Praxisseminaren und Abschlussarbeiten. Ein institutioneller Rahmen durch Verträge oder Projektverbünde können dies unterstützen, garantieren aber keine Wirkung.

- **Zugang zu Expertise:** Der Zugang zum fachlichen Know-how einer Hochschule kann über thematische Experten- und Expertinnenpools, Beratungsangebote oder projektbezogene Zusammenarbeit erfolgen. Die HAW Coburg nutzt weitere Formate wie Maker Spaces und Citizen-Science-Initiativen, um ihre Sichtbarkeit zu stärken.
- **Wissenschaftsdialog:** Eine Systematik für die relevanten Transferfelder stellt das Transferbarometer des Stifterverbands bereit (www.transferbarometer.de), an denen sich auch die HAW Coburg orientiert. Wissenschaftskommunikation spielt dabei eine zentrale Rolle – sowohl mit Events wie „Lange Nacht der Wissenschaft“, „Nachhaltigkeitstagen“ oder der „Kinder- und Seniorenuni“ als auch durch Kommunikation jenseits von Fachpublikationen.

„HAW sind gefordert, ihre Rolle als Akteurinnen in der Region zu bestimmen.“

Perspektiven

HAW sind gefordert, ihre Rolle als Akteurinnen in der Region zu bestimmen. Ein in der Strategie verankertes Rollenverständnis macht transparent, welche Beiträge eine HAW in regionalpolitischen Zusammenhängen leisten kann – und wo Grenzen liegen. Gerade HAW in ländlichen Regionen agieren in individuellen und herausfordernden Kontexten. Indem sie sich als regionale Akteurinnen positionieren, schaffen sie die Grundlage dafür, ihre regionalpolitische Wirkung gezielt zu entfalten. ■

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (Hrsg.): Laufende Raumbbeobachtung des BBSR, 2025.

Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI): Regionalstatistische Raumtypologie (RegioStaR) des BMVI für die Mobilitäts- und Verkehrsforschung, 2018.

Dükel, Frieder; Ewert, Stefan; Geng, Bernd; Harrendorf, Stefan: Peripherisierung ländlicher Räume. In: Klimke, Daniela; Oelkers, Nina; Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Sicherheitsmentalitäten im ländlichen Raum. Springer Fachmedien 2019, S. 107–140.

HS Coburg (Hrsg.): Auf dem Weg zur Hochschule 2030 – Strategie- und Entwicklungspapier der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg, HS Coburg, 2021.

Postlep, Rolf-Dieter; Blume, Lorenz; Hülz, Martina: Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung. ARL-Forschungsbericht 11, 2020.

Wiegandt, Claus-Christian; Krajewski, Christian: Einblicke in ländliche Räume in Deutschland – zwischen Prosperität und Peripherisierung. In: Krajewski, Christian; Wiegandt, Claus-Christian (Hrsg.): Land in Sicht: Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Peripherisierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2020, S. 12–31.

Ziegele, Frank; Müller, Ulrich: Die authentische Hochschule: wirksame Hochschulidentitäten in Zeiten des Umbruchs. Passagen Verlag, 2024.

KliMob: Toolkit für Mobilitätsumfragen an Hochschulen

Das Toolkit ermittelt den Modal Split sowie Bedarfe und Prioritäten als Grundlage für klimafreundlichere Mobilitätsmaßnahmen. Es erleichtert damit die Planung, Durchführung und Auswertung von Mobilitätsumfragen.

Julia M. Zigann, Greta Jäckel und Iliyana H. Wenge



Foto: Andrea Arnus

JULIA M. ZIGANN, M. SC. ING.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Hochschule Magdeburg-Stendal
julia-marie.zigann@h2.de
ORCID 0009-0001-3335-4783



Foto: Vincent Grätsch

GRETA JÄCKEL, M. SC.
Referentin für Klimaschutz
Hochschule Merseburg
greta.jaeckel@hs-merseburg.de
ORCID 0009-0004-1868-6386



Foto: Nilz Böhm

DIPL.-PSYCH. ILIYANA H. WENGE
Koordinatorin für Klima, Energie und
Wissenschaft. Landesenergieagentur
Sachsen-Anhalt GmbH
wenge@lena-lsa.de
ORCID 0009-0005-4098-7430

Hochschulen erzeugen durch Pendel-, Dienst- und Campusverkehr erhebliche Treibhausgasemissionen (THG-Emissionen). Gleichzeitig mangelt es an übergreifenden Erhebungsinstrumenten, die das Mobilitätsverhalten von Hochschulangehörigen valide erfassen. Zur Schließung dieser Lücke wurde ein praxisnahes Toolkit (KliMob) von der Hochschule Magdeburg-Stendal (h2), der Hochschule Merseburg (HoMe) und der Landesenergieagentur Sachsen-Anhalt GmbH (LENA) entwickelt. Es ermöglicht die Durchführung fundierter Mobilitätsumfragen an Hochschulen, bildet eine belastbare Grundlage für evidenzbasierte, Klimaschutzorientierte Maßnahmen und die THG-Bilanzierung.

Vom Status quo zu KliMob

Auf Hochschulebene werden im Rahmen von Klimaschutz- und Nachhaltigkeitsprojekten regelmäßig Befragungen durchgeführt (FU Berlin 2025, TH OWL 2022). Sie bieten Einblicke in die prozentuale Verteilung der genutzten Verkehrsmittel (Modal Split) und die Bereitschaft zur Verhaltensänderung. Dennoch werden sie bislang heterogen geplant und ausgewertet. Aspekte wie Multimodalität, Erst- und Zweitwohnsitze, Semester-/Wettereffekte, nicht abgerechnete Dienstreisen, die Zufriedenheit mit bisherigen Maßnahmen sowie das Interesse an potenziellen Maßnahmen werden unterschiedlich erfasst und analysiert. Daraus entsteht der Bedarf nach einem Tool, das hochschulübergreifend Vergleichbarkeit ermöglicht und Mobilitätsdaten direkt für die THG-Bilanz nutzbar macht.

Vor diesem Hintergrund wurde zur Entwicklung von KliMob ein bestehender, erprobter Fragebogen verwendet und gezielt weiterentwickelt. Grundlage dafür bildete die Mobilitätsumfrage der h2 (2022), die auf Bode et al. (2021) zurückgeht. Für die HoMe wurde der Fragebogen überarbeitet und 2022 durchgeführt. Aufbauend entwickelte 2025 die „Arbeitsgruppe Nachhaltige Hochschulen Sachsen-Anhalt“ das KliMob-Toolkit.

Das Toolkit

Das KliMob-Toolkit ist als integriertes Instrument zur Planung, Erhebung, Bewerbung und Analyse hochschulbezogener Mobilitätsdaten konzipiert. Es umfasst:

- einen modularen, filtergeführten Fragebogen,
- ein Marketing-Kit,
- Excel-Auswertungsmasken (KliMob_quantitativ, KliMob_qualitativ),
- ein Handbuch sowie
- eine optionale Schnittstelle zur THG-Bilanzierung mit dem KliMax-Tool (siehe Abbildung 1).

KliMob richtet sich primär an Mitarbeitende aus dem Klimaschutz- oder Nachhaltigkeitsmanagement und ermöglicht eine niedrigschwellige, transparente und reproduzierbare Auswertung ohne vertiefte Statistikkenntnisse. Nach dem Export des Rohdatensatzes der Umfrage aus Limesurvey erfolgt die automatisierte Datenanalyse vollständig in Microsoft Excel. Durch die Trennung in Ist-Analyse (Modal Split) und Bedarfsanalyse (Modal Split, Zufriedenheit mit bestehenden Maßnahmen) lassen sich Defizite und Bedarfe identifizieren und daraus wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen ableiten.

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18786963>

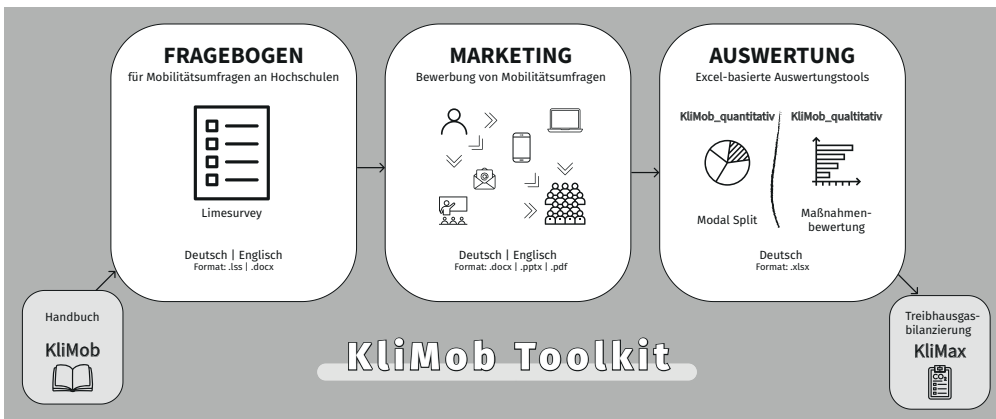


Abbildung 1: Aufbau des KliMob-Toolkits

KliMob in der Praxis

Die erste Pilotanwendung erfolgte im Januar 2025 an der HoMe (Jäckel 2025). Der Fragebogen wurde vorab mit regionalen Akteuren und Akteurinnen, darunter der Stadt Merseburg und den Verkehrsbetrieben, iterativ angepasst (z. B. Ergänzung des Geschlechts). Insgesamt wurden 460 vollständig ausgefüllte Datensätze in die Auswertung einbezogen. Dies entspricht einer Beteiligungsrate von etwa 13 Prozent.

Die Ist-Analyse zeigt, dass der private Pkw mit einem Anteil von 40 Prozent das am häufigsten genutzte Verkehrsmittel darstellt, gefolgt vom öffentlichen Personenverkehr (ÖPV) mit 34 Prozent. Bei der Frage, welches Verkehrsmittel die Befragten auf dem Weg zur Hochschule idealerweise nutzen würden, ergab die Bedarfsanalyse, dass 46 Prozent den ÖPV favorisierten, während der private Pkw nur von 19 Prozent gewählt wurde. Die Differenz zwischen tatsächlichem und präferiertem Modal Split weist damit auf ein erhebliches Potenzial für verkehrsverlagernde Maßnahmen hin (Jäckel 2025). Aufgrund dessen wurde eine Mobilitätsrunde mit regionalen Akteuren und Akteurinnen initiiert, in der Defizite identifiziert und konkrete Maßnahmen abgeleitet wurden, z. B. die Einrichtung einer Sonderlinie zu Hauptverkehrszeiten.

Zur Überprüfung der Validität der Erhebungsmethode wurden die im Fragebogen angegebenen Wohnortentfernungen mit zentral erfassten Postleitzahl-daten der Hochschulangehörigen abgeglichen. Der Anteil der außerhalb Merseburgs wohnenden Personen betrug in der Umfrage 83 Prozent und in den Referenzdaten 84 Prozent. Die hohe Übereinstimmung stützt die Validität der Erhebungsmethode.

„Das KliMob-Toolkit ist als integriertes Instrument zur Planung, Erhebung, Bewerbung und Analyse hochschulbezogener Mobilitätsdaten konzipiert.“

Fazit

Nachhaltigere Mobilität an Hochschulen gelingt durch ein Zusammenspiel von Beteiligung, Erhebung, Evaluation und Maßnahmenumsetzung. Das KliMob-Toolkit bietet hierfür eine tragfähige Vorlage. Durch die Kombination aus bedarfsorientierten Fragebogen, Marketing-Kit und anwenderfreundlicher Excel-Analyse ermöglicht es transparente und reproduzierbare Mobilitätsanalysen. Langzeitstudien erlauben Trendanalysen und eine datenbasierte Steuerung von Mobilitätsstrategien.

Für Weiterentwicklungen sollten die Benutzerfreundlichkeit und Automatisierung des Tools (z. B. Berichterstellung), die Integration neuer Mobilitätsformen sowie die Einbindung externer Datenquellen berücksichtigt werden. Insgesamt stärkt KliMob damit das Mobilitätsmanagement an Hochschulen und unterstützt sie auf dem Weg zu einer systematischen Reduktion verkehrsbedingter THG-Emissionen.

Mobilitätsumfrage:

<https://www.h2.de/klimob>

THG-Bilanzierung:

<https://www.h2.de/klimax>

Bode, Madeleine; Schröter, Bastian (2021): Mobilitätsumfrage der Hochschule für Technik Stuttgart als Word und Unipark-Export. Mail vom 04.08.2021.

Freie Universität (FU) Berlin (2025): Ergebnisse der zweiten Mobilitätsumfrage veröffentlicht. https://www.fu-berlin.de/sites/nachhaltigkeit/stabsstelle/kommunikation/aktuelles/251013_mobiumfrage.html – Abruf am 17.11.2025.

Jäckel, Greta (2025): Ergebnisse der Mobilitätsumfrage 2025. <https://www.hs-merseburg.de/hochschule/information/neuigkeiten/details/ergebnisse-der-mobilitaetsumfrage-2025/> – Abruf 02.12.2025.

Technische Hochschule Ostwestfalen Lippe (TH OWL) (2022): Mobilitätsbefragung 2022. www.th-owl.de/files/zentral/news/2022/Newsdateien/Mobilitaetsbefragung-2022.pdf – Abruf am 20.07.2025.



Ein Beruf, der Wissen schaf[f]t.

Werden Sie Teil unseres Teams!

Die Hochschule Aalen und das INNO-Z suchen Sie zum nächstmöglichen Zeitpunkt für eine:

Shared Professorship „Entrepreneurship und Gründungsökosysteme“

Die Stelle ist zu 49 % an der Hochschule Aalen und zu 51 % beim Innovationszentrum an der Hochschule Aalen Betreibergesellschaft mbH (INNO-Z) angesiedelt. Die Einstellung erfolgt im Angestelltenverhältnis als W2-Professur an der Hochschule und dem INNO-Z zu den entsprechenden Firmenkonditionen. Die Professur ist auf fünf Jahre befristet. Das Berufungsverfahren wird von der Hochschule und dem INNO-Z gemeinsam durchgeführt.

Ihre Tätigkeit an der Hochschule Aalen:

- Sie gestalten die Lehre und führen angewandte Forschung in den Bereichen Entrepreneurship, Gründung und Gründungsökosysteme durch
- Sie betreuen und begleiten Start-up-Vorhaben
- Sie gestalten den Gründungscampus der Hochschule Aalen aktiv
- Sie bauen Netzwerke mit der Wirtschaft, den Kommunen und Innovationsakteuren auf und pflegen diese
- Sie wirken in Selbstverwaltung, Internationalisierung und innovativer Lehrentwicklung mit

Ihre Tätigkeit beim INNO-Z:

- Sie übernehmen die Geschäftsführung des Innovationszentrums (INNO-Z)
- Sie unterstützen Gründungsideen, insbesondere beraten und coachen Sie hinsichtlich Unternehmensgründung, Fördermittel und Finanzierung sowie Marketing und Vertrieb
- Sie erweitern die bestehenden Netzwerke mit Wirtschaft, Kommunen und Öffentlichkeit

Ihr Profil:

- Ein abgeschlossenes Studium der Wirtschaftswissenschaften oder eines anderen einschlägigen Faches
- Besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit, die i. d. R. durch eine einschlägige Promotion nachgewiesen wird
- Expertise im Bereich Entrepreneurship / Innovation

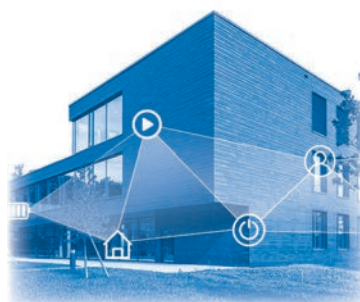
Sie haben Interesse? Dann freuen wir uns über Ihre aussagekräftige Bewerbung bis zum **30.04.2026** über unser Online-Bewerbungsportal.



Mehr erfahren unter:
www.hs-aalen.de



Prädikat
Familienbewusstes
Unternehmen 2021
+++ mit Auszeichnung +++



Zukunftsagenda für den
Wissenschaftsstandort
Deutschland

Wissenschaftsrat legt Perspektiven bis 2040 vor

Der Wissenschaftsrat hat mit dem Papier „Wissenschaft in Deutschland – Perspektiven bis 2040“ eine umfassende Zukunftsagenda für den Wissenschaftsstandort Deutschland vorgelegt. Vor dem Hintergrund tiefgreifender geopolitischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und technologischer Umbrüche formuliert der Wissenschaftsrat strategische Leitlinien und konkrete Handlungsfelder, um die Leistungsfähigkeit, internationale Sichtbarkeit und gesellschaftliche Wirksamkeit des deutschen Wissenschaftssystems langfristig zu sichern. Die Zukunftsagenda soll als ein strategischer Orientierungsrahmen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft dienen. Die Agenda richtet sich ausdrücklich nicht nur an politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, sondern auch an die wissenschaftlichen Einrichtungen selbst. Sie sind aufgefordert, die notwendigen Veränderungen aktiv mitzugestalten und Verantwortung für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems zu übernehmen.

Globale Machtverschiebungen, eine zunehmende internationale Konkurrenz um Talente und Innovationen, demografische Entwicklungen sowie disruptive technologische Veränderungen stellen das bestehende Wissenschaftssystem vor neue Herausforderungen. Der Wissenschaftsrat warnt davor, dass Deutschland ohne entschlossene Reformen und klare Prioritätensetzungen an Wettbewerbsfähigkeit verlieren könnte. Im Zentrum der Zukunftsagenda steht ein Zielbild für das Jahr 2040. Deutschland soll sich als weltweit sichtbarer und wettbewerbsfähiger Wissenschaftsstandort positionieren, der durch exzellente Forschung, hochwertige und personalisierte Bildungsangebote sowie eine hohe gesellschaftliche Wirkung geprägt ist. Zugleich soll Deutschland ein glaubwürdiges Modell freier und starker Wissenschaft bleiben, das Wissenschaftsfreiheit, Integrität und internationale Kooperation konsequent schützt.

Der Wissenschaftsrat beschreibt Wissenschaft dabei nicht nur entlang der klassischen Dimensionen Forschung, Lehre und Transfer, sondern fasst ihren gesellschaftlichen Beitrag weiter. Bildung, Forschung und Innovation werden als eng miteinander verflochtene Funktionen verstanden, die gemeinsam zur Resilienz der liberalen Demokratie, zur wirtschaftlichen Entwicklung und zur Bewältigung großer gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen.

Die Zukunftsagenda bündelt ihre Empfehlungen in zehn zentralen Handlungsfeldern. Dazu zählen unter anderem die aktive Mitgestaltung gesellschaftlichen Wandels, der Beitrag der Wissenschaft zu Wohlstand und Sicherheit, eine höhere Handlungsfähigkeit der Wissenschafts- und Innovationspolitik sowie eine entschlossene Profilierung und Konsolidierung des Wissenschaftssystems. Weitere Schwerpunkte liegen auf der Modernisierung von Bildung und Lehre, der Stärkung interprofessioneller Zusammenarbeit, der Erhöhung sozialer Durchlässigkeit sowie der nachhaltigen Sicherung wissenschaftlicher Infrastrukturen. Besonderes Gewicht legt der

Wissenschaftsrat auf die Notwendigkeit klarer Prioritäten. Angesichts begrenzter Ressourcen seien Konzentration und strategische Entscheidungen unvermeidlich. Förderinstrumente, Entscheidungswege und Verwaltungsprozesse müssten vereinfacht werden, um schneller und wirksamer auf neue Entwicklungen reagieren zu können. Vertrauen und Eigenverantwortung in Wissenschaft und Hochschulen sollten gestärkt, bürokratische Hemmnisse reduziert werden.

Der Wissenschaftsrat betont die zentrale Bedeutung einer verlässlichen Wissenschaftsfinanzierung. Investitionen in Bildung, Forschung und Innovation seien keine konsumtiven Ausgaben, sondern eine Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft. Bund und Länder werden aufgefordert, Wissenschaftsfinanzierung als staatliche Kernaufgabe zu begreifen und langfristig abzusichern. Das Verhältnis von institutioneller und projektbezogener Förderung müsse neu austariert werden, um Nachhaltigkeit, Planungssicherheit und wissenschaftliche Freiräume besser in Einklang zu bringen. Auch die Rolle und Profilbildung der

außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie deren Zusammenarbeit mit den Hochschulen sollten weiterentwickelt werden.

Eine besondere Verantwortung sieht der Wissenschaftsrat bei den Hochschulen. Sie sind zentrale Akteure gesellschaftlicher, technologischer und wirtschaftlicher Transformationen. Entsprechend fordert die Agenda eine strategische Weiterentwicklung der Studienangebote. Länder und Hochschulen sollten ihre Studiengänge stärker länderübergreifend und wissenschaftsgeleitet überprüfen. Wenig nachgefragte Angebote könnten gebündelt oder koordiniert zurückgebaut werden, während zugleich neue, flexible und personalisierte Lehrformate auszubauen seien. Darüber hinaus gilt es, auf veränderte Studierendenzahlen, eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft sowie neue digitale Lehr- und Lernformen zu reagieren.

Zum Positionspapier

 <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2026/3014-26>

JB

Hochschulforum Digitalisierung 4.0

Neue Förderphase mit klarem Fokus auf Transfer

Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) startet ab 2026 in eine neue Förderphase. Unter dem Leitbild „HFD 4.0“ wird das Forum gezielt zu einem transferorientierten Kompetenzzentrum weiterentwickelt, das Hochschulen bundesweit bei der strategischen und praxisnahen Gestaltung der digitalen Transformation von Studium und Lehre unterstützt. Getragen wird das Hochschulforum Digitalisierung vom Stifterverband in enger Zusammenarbeit mit dem CHE Centrum für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Gefördert wird das Vorhaben vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) im Rahmen der Hightech Agenda Deutschland. Für die Förderphase 2026 bis 2029 stehen rund 20 Millionen Euro zur Verfügung.

Im Mittelpunkt der neuen Phase steht der systematische Transfer: Erfahrungen, innovative Lösungsansätze und erprobte Modelle aus der Hochschulpraxis sollen gebündelt, aufbereitet und hochschulübergreifend nutzbar gemacht werden. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf den dynamischen Veränderungen durch Digitalisierung und Künstliche Intelligenz in Studium und Lehre.

Gerade für Hochschulen für angewandte Wissenschaften eröffnet dieser Ansatz besondere Chancen. Ihre ausgeprägte Praxisnähe, ihre enge Verzahnung mit Wirtschaft und Gesellschaft sowie ihre Erfahrung in anwendungsorientierten Lehr- und Lernformaten machen sie zu zentralen Akteuren im Transfer digitaler Innovationen. Das HFD 4.0 setzt hier an und unterstützt Hochschulen dabei, praxistaugliche Antworten auf didaktische, organisatorische

und strategische Fragestellungen zu entwickeln.

Seit seiner Gründung im Jahr 2014 verfolgt das Hochschulforum Digitalisierung das Ziel, Hochschulen als Gestalterinnen eines zukunftsfähigen Bildungssystems zu stärken. Mit der neuen Förderphase wird dieser Anspruch weiter geschärft: Hochschulangehörige aus Lehre, Hochschulmanagement, Supportstrukturen und Studierendenschaft werden systematisch in die Entwicklung übertragbarer Handlungsempfehlungen eingebunden. Das Hochschulforum Digitalisierung 4.0 versteht sich damit als zentraler Ort für Austausch, Orientierung und gemeinsames Lernen im deutschen Hochschulsystem – und als wichtiger Impulsgeber für eine nachhaltige digitale Transformation.

Stifterverband

18 Milliarden Euro für Zukunftstechnologien

Hightech Agenda muss Hochschulen für angewandte Wissenschaften konsequent einbinden

Mit der Hightech Agenda Deutschland setzt die Bundesregierung ein deutliches finanz- und innovationspolitisches Signal: Für die Legislaturperiode 2025 bis 2029 sind insgesamt 18 Milliarden Euro vorgesehen. Allein im Jahr 2026 stehen rund 3,5 Milliarden Euro aus dem Kernhaushalt, dem Sondervermögen und dem Klima- und Transformationsfonds zur Verfügung. Diese finanzielle Hinterlegung markiert eine klare Prioritätensetzung zugunsten technologischer Souveränität, wirtschaftlicher Resilienz und internationaler Wettbewerbsfähigkeit. Angesichts geopolitischer Spannungen, globaler Innovationsdynamiken und verschärfter Standortkonkurrenz ist die Stärkung eigener Technologiekompetenzen ein zentrales strategisches Ziel staatlicher Politik.

Die Hightech Agenda bündelt ihre Maßnahmen entlang von sechs Schlüsseltechnologien: Künstliche Intelligenz, Quantentechnologien, Mikroelektronik, Biotechnologie, Fusion und klimaneutrale Energieerzeugung sowie klimaneutrale Mobilität. Zugleich werden strategische Forschungsfelder wie Luft- und Raumfahrt, Gesundheitsforschung, Sicherheits- und Verteidigungsforschung, Meeres-, Klima- und Nachhaltigkeitsforschung sowie die Geistes- und Sozialwissenschaften adressiert. Die Mittelverwendung folgt dem Prinzip der gesamten Innovationskette – von der Forschung über

technologiegetriebene Innovationen bis zur marktnahen Umsetzung.

Politisch bedeutet dies: Die Hightech Agenda ist mehr als ein Forschungsprogramm. Sie ist industrie-, innovations- und standortpolitisches Instrument zugleich. Damit wird auch die föderale Ebene in die Verantwortung genommen. Die Länder sind gefordert, ihre Wissenschafts- und Innovationsstrategien so auszurichten, dass die Bundesmittel wirksam ergänzt und strukturell verstetigt werden.

Für Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist diese Konstellation von besonderer Bedeutung. Hochschulen für angewandte Wissenschaften stehen für anwendungsorientierte Forschung, enge Kooperation mit kleinen und mittleren Unternehmen sowie für regional verankerte Innovationsökosysteme. Wenn die 18 Milliarden Euro ihre volle Wirkung entfalten sollen, müssen Transfer, Fachkräftesicherung und praxisnahe Innovationsprozesse systematisch einbezogen werden. Gerade bei der Umsetzung der Flaggschiffmaßnahmen entscheidet sich, ob technologische Impulse tatsächlich in Wertschöpfung überführt werden. Hier verfügen Hochschulen für angewandte Wissenschaften über ausgewiesene Kompetenzen: Sie qualifizieren Fachkräfte in Zukunftsfeldern wie KI, Mikroelektronik

oder nachhaltiger Energie, sie begleiten Unternehmen bei Transformationsprozessen und sie sichern die regionale Verankerung technologischer Entwicklungen.

Die politische Herausforderung besteht nun darin, die angekündigten Mittel nicht allein in Leuchtturmprojekte zu investieren, sondern die Breitenwirkung im Innovationssystem sicherzustellen. Dazu gehört eine verlässliche Einbindung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Förderlinien, strategische Programme und Umsetzungsstrukturen.

Bis 2030 soll Deutschland seine Position als führender Technologiestandort ausbauen. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn alle Hochschultypen ihre jeweiligen Stärken einbringen. Die Hightech Agenda bietet den finanziellen Rahmen – ihre nachhaltige Wirkung hängt jedoch maßgeblich davon ab, wie konsequent Transfer, Anwendung und regionale Innovationskraft politisch mitgedacht werden.

Hightech Agenda Deutschland:

 <https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/DE/2026/01/htad-update.html>

JB

Reformprozess der Forschungsbewertung

Praxisnahe Perspektiven der HAW bei Forschungsbewertung

Die Diskussion um eine zeitgemäße Forschungsbewertung gewinnt weiter an Dynamik. Aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist klar: Eine nachhaltige Reform der Forschungsbewertung kann nicht per Dekret erfolgen, sondern erfordert einen langfristigen Kulturwandel innerhalb der Wissenschaft. Diese Einschätzung ist insbesondere für Hochschulen für angewandte Wissenschaften von zentraler Bedeutung.

Hochschulen für angewandte Wissenschaften stehen für anwendungsnahe Forschung, enge Kooperationen mit Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft sowie für innovative Lösungsansätze in regionalen und gesellschaftlichen Kontexten. Klassische, stark quantitativ geprägte Bewertungsmaßstäbe wie Publikationszahlen oder Drittmittelevolumina greifen hier oft zu kurz und bilden die Vielfalt wissenschaftlicher

Leistungen nur unzureichend ab. Die HRK betont daher die Notwendigkeit, Forschungsbewertung differenzierter, fachkultursensibel und kontextbezogen weiterzuentwickeln. Qualitative Verfahren, Peer-Review-Prozesse sowie narrative Elemente können dazu beitragen, wissenschaftliche Qualität in ihrer ganzen Breite sichtbar zu machen – ohne die Forschungsfreiheit und institutionelle Autonomie zu gefährden.

Für Hochschulen für angewandte Wissenschaften eröffnet die laufende europäische Reformdebatte, angestoßen unter anderem durch die Initiative „Coalition for Advancing Research Assessment“ (CoARA), die Chance, ihre spezifischen Forschungsprofile stärker in den Bewertungsdiskurs einzubringen. Praxisorientierte Innovationen, Transferleistungen, interdisziplinäre Ansätze sowie Beiträge zu Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Wirkung können so angemessener berücksichtigt werden. Zugleich unterstreicht die HRK, dass Reformprozesse

nicht schematisch übernommen werden dürfen. Entscheidend sei, dass Hochschulen – Universitäten wie Hochschulen für angewandte Wissenschaften – die europäischen Impulse kritisch reflektieren und an ihre jeweiligen Strukturen und Bedarfe anpassen. Gerade die heterogene deutsche Hochschullandschaft profitiert von flexiblen Modellen statt starrer Vorgaben.

Für die Hochschulen für angewandte Wissenschaften bedeutet dies, dass sie eingeladen sind, sich aktiv an der Debatte um eine zukunftsfähige

Forschungsbewertung zu beteiligen und ihre Erfahrungen einzubringen. Nur durch ihre aktive Mitwirkung lassen sich Bewertungsmaßstäbe etablieren, die wissenschaftliche Qualität, Praxisrelevanz und gesellschaftlichen Mehrwert gleichermaßen anerkennen. Die Zeitschrift Die Neue Hochschule verfolgt diesen Reformprozess seit seinen Anfängen und hatte dazu bereits in der Ausgabe 2024-4 Beiträge unter dem Titelthema „Forschungsbewertung“ veröffentlicht.

JB

MINT-Studium

Frauenanteil im MINT-Studium erreicht Höchststand

Der Anteil von Frauen unter den Studienanfängerinnen und -anfängern in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) ist so hoch wie nie zuvor. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilt, lag der Frauenanteil im Studienjahr 2024 bei 36 Prozent und erreichte damit einen neuen Höchststand. Zehn Jahre zuvor hatte der Anteil noch bei 31 Prozent gelegen. Trotz dieses Anstiegs entscheiden sich Frauen weiterhin seltener als Männer für ein Studium im MINT-Bereich. Insgesamt beginnen jedoch etwas mehr Frauen als Männer ein Studium: Der Frauenanteil unter allen Studienanfängerinnen und -anfängern im 1. Hochschulsemester lag 2024 bei 52 Prozent.

Große Unterschiede zeigen sich zwischen den einzelnen MINT-Fächern. Während der Frauenanteil in der Innenarchitektur bei 87 Prozent lag, betrug er in der Fahrzeugtechnik lediglich zehn Prozent. Insgesamt entschieden sich im Studienjahr 2024 rund 39 Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Fachsemester für ein MINT-Fach. Das entsprach knapp 318.800 Personen. Am häufigsten gewählt wurden die Studienfächer Informatik, Maschinenbau/-wesen und Wirtschaftsinformatik.

Nach einem Rückgang in den Vorjahren ist die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in MINT-Fächern zuletzt wieder gestiegen. Gegenüber dem Studienjahr 2023 nahm sie um drei Prozent zu und wuchs damit

stärker als die Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger, die insgesamt um zwei Prozent zunahm. Im langfristigen Vergleich liegt die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in MINT-Fächern jedoch weiterhin unter dem Niveau von vor zehn Jahren.

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2026/01/PD26_N006_213.html

Destatis

Die Meldungen in dieser Rubrik, soweit sie nicht namentlich gekennzeichnet sind, basieren auf Pressemitteilungen der jeweils genannten Institutionen.

Autorinnen und Autoren gesucht

Die Neue Hochschule **DNH**
FÜR ANWENDUNGSBEZOGENE WISSENSCHAFT UND KUNST

4/2026: Managen oder moderieren? Hochschulleitung an HAW

Redaktionsschluss: 15. Juni 2026

5/2026: Energiekompetenz: Forschung, Lehre und Promotionen an HAW

Redaktionsschluss: 15. August 2026

6/2026: Private Hochschule im Bildungssystem

Redaktionsschluss: 15. Oktober 2026

Schicken Sie uns Ihre Beiträge, Informationen und Meinungen!

Es erleichtert Ihnen und uns die Arbeit, wenn Sie Aufsatzmanuskripte frühzeitig ankündigen.

Kontakt: Prof. Dr. Jörg Brake, joerg.brake@hlb.de





Neues aus der Rechtsprechung

Dienstreisekosten: Was ist eine „geringe Entfernung“?

Eine „geringe Entfernung“ im Sinne des Reisekostenrechts beträgt maximal zwei Kilometer zwischen Dienststätte oder Wohnung des Dienstreisenden und dem Ort, an dem das Dienstgeschäft erledigt wird. Maßgeblich ist dabei die Straßenentfernung, so das Bundesverwaltungsgericht.

Zum Hintergrund: In den Ländern, in denen besondere landesrechtliche Vorschriften bestehen, gilt das für den konkreten Fall maßgebliche Bundesreisekostengesetz (die Klägerin ist Bundesbeamtin) kraft dieser Länderregelungen nicht. In einigen Bundesländern hat der jeweilige Landesgesetzgeber indes kein eigenes Landesreisekostengesetz geschaffen. In diesen Fällen sind das Bundesreisekostengesetz und damit auch die genannte Rechtsprechung anwendbar.

Die Entscheidung dreht sich konkret um die Regelung in § 6 Absatz 1 S. 3 Bundesreisekostengesetz: „Besteht zwischen der Dienststätte oder der Wohnung und der Stelle, an der das Dienstgeschäft erledigt wird, nur eine geringe Entfernung, wird Tagegeld nicht gewährt.“ Eine zugehörige Verwaltungsvorschrift, auf welche sich der Dienstherr in dem Verfahren stützte, begrenzt dies pauschal auf zwei Kilometer. Die Frage war vor allem, wie diese Entfernung gemessen wird, ob die Luftlinienentfernung oder die Straßenentfernung maßgeblich ist.

Das Bundesverwaltungsgericht hat nun geurteilt, dass die „geringe Entfernung“ im Hinblick auf die vom Gesetzgeber angestrebte Verwaltungsvereinfachung zwar typisierend und pauschal bestimmt werden könne. Die Festlegung auf höchstens zwei Kilometer erweise sich insoweit als noch gesetzeskonform. Im Gegensatz zum Verwaltungsgerichtshof Mannheim war das Gericht aber der Ansicht, dass hinsichtlich der „geringen Entfernung“ nicht die Luftlinie, sondern die kürzeste mit einem Kraftfahrzeug zurücklegbare Straßenentfernung

maßgeblich sei. Das kann im Einzelfall einen durchaus erheblichen Unterschied machen, so auch in dem Fall, der dem Bundesverwaltungsgericht zur Entscheidung vorlag.

Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 4. Dezember 2025, Az. 5 C 9.24.

Folgen nicht genehmigter Nebentätigkeit

Eine Entlassung aus dem Beamtenverhältnis auf Probe kann rechtmäßig sein, wenn die betreffende Person einer Nebentätigkeit ohne Genehmigung und im Übrigen teilweise auch während krankheitsbedingter Abwesenheiten nachgeht. Gestützt wurde die Entlassung konkret auf die fehlende charakterliche Eignung. Der betreffende Beamte auf Probe ging einer Tätigkeit als DJ nach, die teilweise trotz krankheitsbedingter Abwesenheiten im Dienst ausgeübt wurde, was den Beamtenpflichten der Loyalität, Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit, Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Dienstauffassung entgegensteht – so die Auffassung des Dienstherrn, des zuständigen Verwaltungsgerichts und nun auch des Oberverwaltungsgerichts.

In dem Fall war die betreffende Person zudem mehrfach auf die Genehmigungspflicht hingewiesen worden. Das Oberverwaltungsgericht hob in seiner Entscheidung hervor, dass schon daraus, dass der Beamte die Tätigkeit als DJ trotz wiederholter Belehrung über die Erforderlichkeit einer Genehmigung und die möglichen dienstrechtlichen Folgen bei Zuwiderhandlung bewusst und über einen längeren Zeitraum hinweg ausgeübt und damit – anders als ein loyaler, aufrichtiger Beamter – die abweichende Rechtsauffassung seines Dienstherrn schlichtweg ignoriert hat, statt sie einer (ggf. gerichtlichen) Klärung zuzuführen, Zweifel an der charakterlichen Eignung folgten, und hat daher die Entlassungsverfügung für rechtmäßig erklärt.

Oberverwaltungsgericht Münster, Beschluss vom 18. November 2025, Az. 1 B 651/25, juris.

Wiedereinsetzung in den vorherigen Stand

Verschuldet ist ein Fristversäumnis dann, wenn der Beteiligte diejenige Sorgfalt außer Acht gelassen hat, die für einen gewissenhaften und seine Rechte und Pflichten sachgemäß wahrnehmenden Prozessführenden geboten ist und die ihm nach den gesamten Umständen des konkreten Falles zuzumuten ist (§ 60 Abs. 1 VwGO). Für jenen, der ohne Verschulden verhindert war, ist eine gesetzliche Frist einzuhalten, um auf Antrag eine Wiedereinsetzung in den vorigen Stand zu gewähren (nach § 60 Abs. 1 VwGO).

In dem hier vorliegenden Fall wurde einem Kläger das Urteil des Verwaltungsgerichts von der Kanzlei seines damaligen Prozessbevollmächtigten mit dem Hinweis übermittelt, es bestehe die Möglichkeit, ein Rechtsmittel gegen das Urteil einzulegen. Dies entspricht der dem Urteil beigefügten Rechtsmittelbelehrung, die im ersten Satz den Hinweis enthält: „Innerhalb eines Monats nach Zustellung dieses Urteils kann bei dem Verwaltungsgericht Düsseldorf schriftlich beantragt werden, dass das Oberverwaltungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen in Münster die Berufung zulässt.“ Bei dieser Sachlage könne der Kläger mit dem Vorbringen, er sei als juristischer Laie nicht in der Lage gewesen, die Rechtsmittelbelehrung korrekt zu verstehen, und habe deshalb noch am Tag der Zustellung des Urteils telefonisch den Büroleiter der Rechtsanwaltskanzlei kontaktiert, der ihm erklärt habe, „die Sache sei vorbei, die Anklage wurde abgewiesen“ bzw. dass „die Klage abgewiesen worden ist und alles andere unwichtig ist“, die Fristversäumnis nicht entschuldigen. Sowohl die Rechtsmittelbelehrung des Urteils als auch der mit der Urteilsübermittlung erfolgte schriftliche Hinweis seines Rechtsanwalts seien eindeutig. Ein gewissenhafter und seine

Neues aus der Rechtsprechung

Rechte und Pflichten sachgemäß wahrnehmender Prozessführender in der Situation des Klägers hätte nicht wegen der zitierten telefonischen Aussagen des Büroleiters der Kanzlei angenommen, dass das Urteil unanfechtbar sei.

Darüber hinaus habe der Kläger seine Sorgfaltspflicht aber auch dadurch verletzt, dass er sich trotz anderslautender textlicher Rechtsmittelbelehrung seines Prozessbevollmächtigten auf die (vermeintlichen)

Angaben des Büroleiters (zur Unanfechtbarkeit des Urteils) verlassen hat. Ein gewissenhafter Prozessführender hätte, so das Gericht, in dieser Situation sich (vermeintlich) widersprechen der Angaben vielmehr die Rücksprache mit seinem Rechtsanwalt gesucht oder sich anderweitig anwaltlich beraten lassen. Dass der Kläger beides nicht getan und eine „unabhängige Rechtsberatung“ erst lange nach Ablauf der Rechtsmittelfrist eingeholt habe, beruhe auf eigenem Verschulden.

Oberverwaltungsgericht Münster, Beschluss vom 22. Oktober 2025, Az. 6 A 1399/25, juris.

Dr. Christian Fonk

Weitere aktuelle Rechtsprechung finden Sie auf der Website des hlb unter:

<https://www.hlb.de/ziel-professur/rechtsprechung>



Veröffentlichungen von Kolleginnen & Kollegen

TECHNIK/INFORMATIK/ NATURWISSENSCHAFTEN

Entscheidungstheorie

Gewinn – Nutzen – Gemeinwohl

T. Bonart (HS Trier) | Springer Gabler 2026

Computernetze kompakt

Eine praxisorientierte Einführung für Studium und Beruf

C. Baun (Frankfurt UAS)

7. Auflage | Springer Vieweg 2025

Informatik-Bausteine

Eine komprimierte Einführung

W. Hower (HS Albstadt-Sigmaringen)

2. Auflage | Springer Vieweg 2026

Das Elektroauto

Mobilität im Umbruch

M. Keichel (HTW Dresden), O. Schwedes

3. Auflage | Springer Vieweg 2025

Bildverarbeitung in der Automation

Ausgewählte Beiträge des Jahreskolloquiums BVAu 2024

V. Lohweg (TH OWL)

Springer Vieweg 2025

Physik. Ausgewählte Grundkonzepte für Natur- und Ingenieurwissenschaften

A. Vest (HS Flensburg), A. Voigt (RWTH Aachen) | BoD 2026

Wendehorst Beispiele aus der Baupraxis

U. Vismann (FH Aachen)

8. Auflage | Springer Vieweg 2026

BETRIEBSWIRTSCHAFT/ WIRTSCHAFT/RECHT

Kommunikation als Strategie

Beiträge zur Kommunikationsforschung in Organisationen

L. Dühning (Ostfalia HS), F. Krebber (HS

Pforzheim), A. Melzer, J. Seiffert-Brockmann, E. Oliveira | Springer Gabler 2025

Laterale Führung und Innovationskompetenz im mittleren Management sozialer Organisationen

Konzepte, Handlungsempfehlungen und Fallstudien

C. M. Enger (Westsächsische HS Zwickau),

M. Arnold (HS Nordhausen)

Springer Gabler 2025

MarTech, KI und Automatisierung:

Die Zukunft des Marketings

Marketingtechnologie verstehen, anwenden und skalieren

A. Fuchs (TH Würzburg-Schweinfurt)

Springer Gabler 2025

Marketing

Einführung in Theorie und Praxis

P. Hehn (HS Harz), S. Glassl (HS Nordhausen), A. Scharf, B. Schubert

8. Auflage | Schäffer-Poeschel 2026

Bankwesen im Zeitalter von Disruptionen. Wie Digitalisierung, Demografie und Kundenfokussierung die Branche revolutionieren

D. Hellenkamp (DHBW Stuttgart)

2. Auflage | Springer Gabler 2025

Risikomanagement im Einkauf

Leitfaden zur ganzheitlichen Steuerung von Risiken und Resilienz

G. Heß (HS Nürnberg)

Springer Gabler 2025

Kosten- und Leistungsrechnung

Ein praxisnahes und kompaktes Lehrbuch

W. Jórasz, B. Baltzer (beide TH Würzburg-Schweinfurt)

8., aktualisierte und überarbeitete Auflage

Schäffer-Poeschel Verlag 2026

Der Businessplan

Start-ups erfolgreich gründen – Mit Checklisten und Fallbeispielen

A. Nagl (HS Aalen)

11. Auflage | Springer Gabler 2025

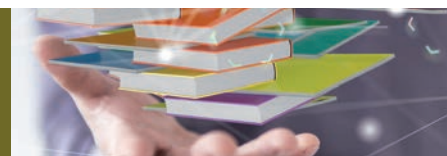
Entrepreneurship im digitalen Zeitalter

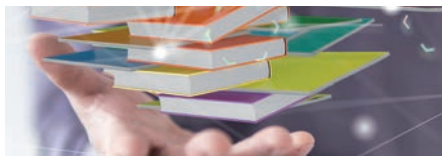
Fallstudien, Ansätze und Tools für Ökosysteme, Geschäftsmodelle und Technologien

D. Schallmo (HS Neu-Ulm), J. U. Pätzmann

(HS Neu-Ulm), T. Clauß, V. Mattes

Springer Gabler 2025





Veröffentlichungen von Kolleginnen & Kollegen

Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren

R. Schimmel (Frankfurt AUS)
16. Auflage | Vahlen Verlag 2026

Erfolgreiches Unternehmertum

Bedeutung – Wesen – Erfolgsfaktoren
D. Thomaschewski (HWG Ludwigshafen)
Kohlhammer 2026

Übungsbuch Buchführung Aufgaben und Lösungen

J. Wöltje (HS Karlsruhe) | UVK Verlag 2025

Jahresabschluss Schritt für Schritt Lehrbuch

J. Wöltje (HS Karlsruhe)
7. Auflage | UVK Verlag 2025

Übungsbuch Jahresabschluss Aufgaben und Lösungen

J. Wöltje (HS Karlsruhe) | UVK Verlag 2025

SOZIALE ARBEIT / GESUNDHEIT / BILDUNG

Symbolische Ordnung und Rassismuskritik

E. Arslan, K. Bozay (beide IU Internationale Hochschule) | Springer VS 2026

Migration, Integration und transnationales Engagement von Eingewanderten und deren Nachkommen aus Marokko

R. Hajji (HS Magdeburg-Stendal), C. Stein, Y. El Jamouhi, M. Azzaoui | Springer VS 2025

Mundgesundheits in der Pflege Grundlagen und interdisziplinäre Praxis auf Basis des Expertenstandards

Hrsg. von A. Horn (FH Münster), E. Ludwig
1. Auflage | Kohlhammer 2025

Schulsozialarbeit entdecken Ein Lehrbuch für rekonstruktives Praxisverstehen

J. Kloha (TH Nürnberg GSO), A. Reinecke-Terner (HS Hannover), K. Aghamiri (FH Münster)
1. Auflage | Kohlhammer 2025

Mehr als ein Nice-to-Have Begründungen für religiöse Bildung

C. Mayer (DHBW), K. König, M. Chrostowski
1. Auflage | Kohlhammer 2025

Identitätsbildung in der Gegenwartsgesellschaft

Grundlagen für soziale Berufe
S. Pfeffer (TH Nürnberg)
Kohlhammer 2026

SONSTIGES

Deutungsmuster und Habitus rekonstruieren Das Deutungsmuster der libertären Selbstbezogenheit bei Gegnern der Corona-Maßnahmen und korrespondierende Habitus

U. Fischer (FH Dortmund), T. Loer
Springer VS 2025

Deutschlands Ukraine-Politik Strategie und Risikoeinschätzung in den Bereichen Entwicklung, Außenbeziehungen und Sicherheit

W. Gieler (FH Dortmund), M. Nowak
Springer VS 2025

Mensch-Sein im Zeitalter Künstlicher Intelligenz

Z. Mahayni (HS Karlsruhe)
Kohlhammer Sachbuch 2025

SOZIALE ARBEIT / GESUNDHEIT / BILDUNG

Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre Ein Methodenbuch

Hrsg. G. Zimmermann, F. Karcher (beide CVJM Hochschule)
1. Auflage | utb. 2026

„Das Methodenbuch Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre zeigt praxisnah, wie KI Lehr- und Lernprozesse sinnvoll unterstützen kann. Nach einer fundierten didaktischen Einführung stellt der Band zahlreiche konkrete Methoden für Lehrplanung, Durchführung und Prüfungen vor. Dabei werden Chancen, Grenzen und ethische Fragen reflektiert. Das Buch richtet sich an Hochschullehrende, Didaktikerinnen und Didaktiker, die KI verantwortungsvoll und lernförderlich einsetzen möchten.“

Impressum

Herausgeber:

h/b-Bundesvereinigung e. V.
Godesberger Allee 64 | 53175 Bonn
Telefon: 0228 555 256-0

Chefredakteur:

Prof. Dr. Jörg Brake (JB)
Kirschgartenstraße 19 | 67146 Deidesheim
Telefon: 06326 218 119 3
joerg.brake@h/b.de
(verantwortlich im Sinne des Presserechts für den redaktionellen Inhalt)

Redaktion:

Dr. Karla Neschke (KN)
karla.neschke@h/b.de
Telefon: 0228 555 256-0

Schlusskorrektur:

Manuela Tiller | www.textwerk-koeln.de

Gestaltung und Satz:

Nina Reeber-Laqua | www.reeber-design.de

Herstellung:

Wienands Print + Medien GmbH
Linzer Straße 140 | 3604 Bad Honnef

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnements für Nichtmitglieder
45,50 Euro (Inland), inkl. Versand
60,84 Euro (Ausland), inkl. Versand
Probeabonnement auf Anfrage
Erfüllungs-, Zahlungsort
und Gerichtsstand ist Bonn.

Anzeigen:

Dr. Karla Neschke | karla.neschke@h/b.de

Erscheinung:

zweimonatlich

Fotonachweise:

Titelbild: annashalam – 123rf.com
S. 43: Gstudio – stock.adobe.com
S. 44/45/46: vegefox.com – stock.adobe.com
S. 47: Murrstock – stock.adobe.com
U4: magele-picture – stock.adobe.com

Verbandsoffiziell ist die Rubrik „Berichte aus dem **h/b**“. Alle mit Namen der Autorin/des Autors versehenen Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Auffassung des **h/b** sowie der Mitgliedsverbände.

Redaktionsschluss dieser

Ausgabe:
15. Februar 2026

ISSN 0340-448 x

Persistent Identifier bei der Deutschen Nationalbibliothek:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2025021253>

Neuberufene Professorinnen & Professoren



BADEN-WÜRTTEMBERG

Prof. Dr. Frank Hadasch, IT-Operations & Security, HS Karlsruhe

Prof. Dr. Mario Joost, nachhaltige Materialinnovationen mit dem Schwerpunkt Wasserstofftechnologien, HS Esslingen

Prof. Dr. Havva Mazi, Pflegewissenschaft, HS Esslingen

Prof. Dr.-Ing. Tobias Schlagenhaut, Digitale Unternehmenstransformation mit KI-Anwendung, HS Albstadt-Sigmaringen

Prof. Dr. iur. Philipp Singler, Öffentliches Recht, HS Kehl

BAYERN

Prof. Dr. Olga Bergmeier, Digital Business Management, OTH Regensburg

Prof. Dr. Johannes Doleschal, Grundlagen der Informatik, HS Hof

Prof. Dr. Alexander Engeln, Grundlagen der Elektrotechnik, HS München

Prof. Dr. Daniel Förster, Laseroptik, HS München

Prof. Dr.-Ing. Clemens Hage, Technische Information mit Schwerpunkt Maschinelles Lernen, HS München

Prof. Dr. Sina Hardaker, Anthropogeographie, HS München

Prof. Dr. Nils Klevermann, Organisationsfragen der Sozialen Arbeit, HS München

Prof. Dr.-Ing. Andreas Kruse, Intelligente Produktion, HS Hof

Prof. Dr. Tobias Linse, Baustatik, Holzbau, Bauen im Bestand, Grundlagen des Bauingenieurwesens, HS München

Prof. Dr.-Ing. Kevin Mayer, Cyber-Security, TH Rosenheim

Prof. Dr.-Ing. Benjamin Müller, Media Systems Engineering, HS Ansbach

Prof. Christian Roth, Computernetzwerke und IT-Sicherheit, OTH Amberg-Weiden

Prof. Dr. Laura Schmidt, Hospitality Management, HS München

Prof. Angelika Seitz, Pflegewissenschaft, TH Rosenheim

Prof. Dr.-Ing. Ricarda Sposito, Baustoffe, Bauchemie und Grundlagen des Bauingenieurwesens, HS München

Prof. Dr. Verena Tobsch, Human Resource Management, insbes. Diversity und KI, HS München

Prof. Dr.-Ing. Ilona Wichmann, Produktentwicklung, TH Rosenheim

BERLIN

Prof. Dr. Katharina Bredies, User Experience Design, Designtheorie und Designforschung, SRH FernHS

BRANDENBURG

Prof. Dr. Susanne Hommel, Psychoanalytische Intervention für Kinder, Jugendliche und Familien, FH Potsdam

HESSEN

Prof. Dr. Michèle Bernhard, Public Policy und Management, insbes. Künstliche Intelligenz, HS Darmstadt

Prof. Dr.-Ing. Martin Scheidt, Mobilität mit Schwerpunkt Öffentlicher Verkehr, HS Darmstadt

Prof. Dr. Frederik Winter, Wirtschaft und Regulierung, HS Darmstadt

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Prof. Philipp Loeper, Grundlagen des Gestaltens, digitale Entwurfs- und Herstellungsmethoden, HS Wismar

NIEDERSACHSEN

Prof. Dr. Sarah Lüttmann, Öffentliches Recht, insbes. Verwaltungsrecht, HS Osnabrück

Prof. Dr. Dr. Jörg Neunzehn, Biomaterialien, HS Osnabrück

NORDRHEIN-WESTFALEN

Prof. Dr.-Ing. Katharina Adaev, Digitale Transformation und Optimierung in Transport und Logistik, HS Rhein-Waal

Prof. Dr. Benjamin Best, Public Policy und Transformation, HS Bonn-Rhein-Sieg

Prof. Dr. Sebastian Groß, Fabrikautomation und Industrielle Robotik, HS Bonn-Rhein-Sieg

Prof. Dr. Sophie-Charlotte Opitz, Medienwissenschaften, FH Dortmund

Prof. Paul Steinmann, Digitales Kommunikationsdesign, TH Ostwestfalen-Lippe

Prof. Dr. Michael Viehof, Fahrwerke und Fahrwerkregelsysteme, TH Köln

Prof. Dr.-Ing. Torsten Welsch, Massivbau und Baustatik, TH Köln

RHEINLAND-PFALZ

Prof. Dr. Michael Hahn, allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Accounting, HS Trier

Prof. Daniel Hoheneder, Bestandstransformation und Baudenkmalpflege, HS Trier

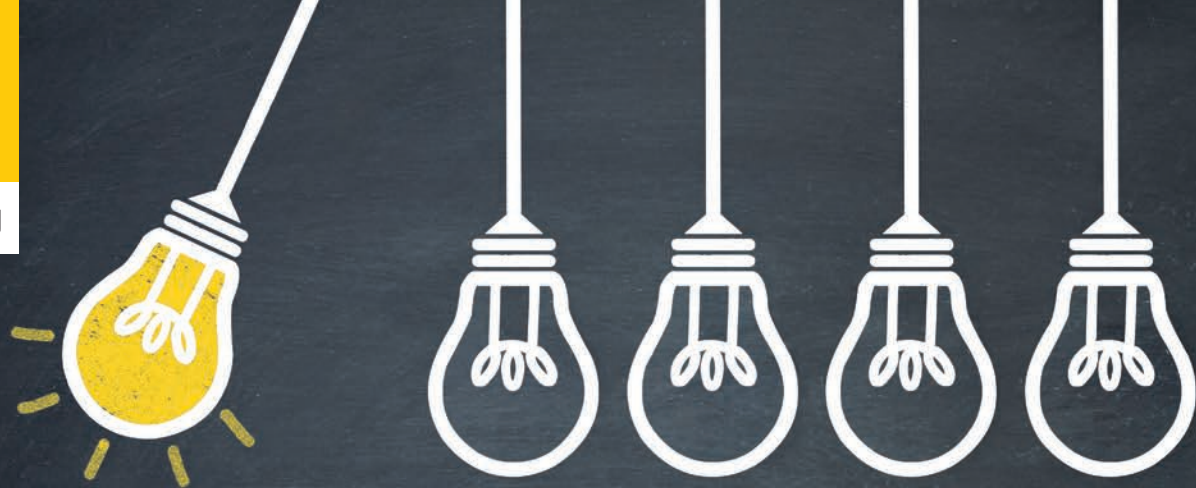
Prof. Dr. Philipp Neidig, Energiewirtschaftsrecht und Klimaschutzrecht, HS Trier

Prof. Dr. Denis Theobald, Qualitätssicherung in der Pharmatechnik, HS Trier

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Prof. Dr.-Ing. Wibke Düsterhöft-Wriggers, Finite-Elemente-Methoden im Systems Engineering, TH Lüneburg

Prof. Dr.-Ing. Dennis Kundrat, Geräteentwicklung in der Medizintechnik, TH Lüneburg



Seminarprogramm 2026

FREITAG, 8. MAI 2026**Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften**

Online-Seminar | 10:00 bis 16:30 Uhr

FREITAG, 12. JUNI 2026**Bewerbung, Berufung und Professur an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften**

Online-Seminar | 09:30 bis 16:00 Uhr

FREITAG, 26. JUNI 2026**Vom Umgang mit Hierarchien in der Hochschule – Tipps (nicht nur) für Frischberufene**

Online-Seminar | 09:30 bis 17:00 Uhr

FREITAG, 10. JULI 2026**Künstliche Intelligenz, Theorie & Anwendungsfälle aus der Hochschulpraxis**

Online-Seminar | 09:00 bis 16:30 Uhr

FREITAG, 25. SEPTEMBER 2026**Erfolgreiche Drittmittelakquise: Aktuelle „Forschung an HAW“-Programme und Antragstellung für Professorinnen und Professoren an einer HAW**

Online-Seminar | 10:00 bis 16:30 Uhr

DIENSTAG, 10. NOVEMBER 2026**Die Berufungskommissionsarbeit diagnostisch optimieren und rechtlich absichern!**

Online-Seminar | 10:00 bis 17:00 Uhr

Anmeldung unter:

<https://hlb.de/seminare/>