

Philip Alexander Meyer

Service Learning in Fachdisziplinen an Hochschulen

Erforschung gemeinwohlorientierter Lehrpraktiken
vor dem Hintergrund tradierter Fachkulturen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades Dr. phil.
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg

vorgelegt von Philip Alexander Meyer

München, November 2018

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kerstin Mayrberger, Universität Hamburg
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabi Reinmann, Universität Hamburg
Drittgutachter: Prof. em. Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber
Datum der Disputation: 19. März 2019

Danksagung

Mein Dank gilt vorab zuallererst meiner Doktormutter Prof. Dr. Kerstin Mayrberger für die durchgehend konstruktiv-kritische und motivierende Unterstützung in den vergangenen Jahren. Obwohl Hamburg und der Süden ein Stück weit entfernt liegen, wurden wir „Externen“ immer einbezogen als wären wir vor Ort. In diesem Zusammenhang auch ein großer Dank an alle Mitstreiter/-innen in den Doktoranden/-innenkolloquien. Ihr habt meine Arbeit mit euren Fragen und Hinweisen sehr bereichert. Ebenfalls danken möchte ich Thomas Sporer und Prof. Dr. Gabi Reinmann dafür, dass sie mich ab 2007 in Augsburg an das Thema Service Learning herangeführt und mir unvergessliche Lern- und später Lehrerfahrungen in diesem Bereich ermöglicht haben. Bei meinen ehemaligen Kollegen/-innen am IWM in Tübingen will ich für die nicht selbstverständlichen Freiräume zur Durchführung der Empirie von 2014 bis 2016 bedanken. An dieser Stelle sind auch alle Interviewpartner/-innen hervorzuheben, die sich die Zeit genommen haben, spannende Einblicke in ihre Lehre mit mir zu teilen.

Nicht zuletzt möchte ich Desirée und meiner Familie dafür danken, dass sie immer an mich geglaubt haben und vor allem Verständnis dafür hatten, dass eine Doktorarbeit neben dem Beruf unvermeidbar einen häufigen Rückzug ins „stille Kämmerlein“ bedeutet.

Abstract

Die zunehmend praktizierte Lehrmethode Service Learning stellt eine Variante des erfahrungsbasierten Lernens dar, bei der sich Studierende für gemeinwohlorientierte Belange einsetzen und dabei gleichzeitig etwas lernen. In deutschsprachigen Ratgebern zum Thema wird häufig zwischen den beiden Formen „fächerübergreifendes“ und „fachspezifisches“ Service Learning unterschieden. Ersteres ist verbreiteter und schult primär Soft-skills, Letzteres auch den Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen, weshalb es von einer Reihe von Autoren/-innen als für den Hochschulkontext passender erachtet wird. Aus der an Pierre Bourdieu orientierten Hochschulforschung ist bekannt, dass der fachkulturelle Habitus der Fakultäten an Hochschulen auch ihr Lehrhandeln leitet. So gesehen wäre Lehre immer „fachspezifisch“, insbesondere, wenn sie wie Service Learning per definitionem curricular angebunden sein soll. Die Frage ist also vielmehr, ob die Durchführung von Service Learning in der fachlichen Kultur der jeweiligen Disziplin begründet liegt und Lehrende den Status quo durch ihr Handeln reproduzieren, oder ob die Methode von außen, z.B. durch Politik, Hochschuldidaktik oder engagierte Individuen, Eingang in einen Kulturkreis findet und diesen transformiert. Erst durch die Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Fachkultur und Didaktik ließe sich eine Aussage darüber treffen, inwieweit Service Learning für ein Fach tatsächlich neu, oder ein moderner Begriff für lange tradierte Lehrpraktiken ist. Hierfür werden im Rahmen der Dissertation zwölf leitfadengestützte und teils biografische Experten/-inneninterviews mit Lehrenden verschiedener Disziplinen geführt, die Erfahrung im Service Learning haben. Neben Fragen zum Fach und Werdegang wird in den Gesprächen vor allem die didaktische Umsetzung der Methode thematisiert. Die Auswertung erfolgt anhand der dokumentarischen Methode der praxeologischen Wissenssoziologie, um die Orientierungsrahmen der Experten/-innen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Einbettung zu reflektieren. Die Ergebnisse legen nahe, dass sowohl Unterschiede in Hinblick auf die didaktische Ausgestaltung als auch auf den fachkulturellen Rahmen zwischen den Wissenschaftsbereichen bestehen. In den MINT-Fächern geht Service Learning beispielsweise von engagierten Einzelpersonen aus, die Förderbedarfe haben, um eine fachkulturelle Diffusion des Lehransatzes zu erreichen. Die Arbeit leistet mit ihren Ergebnissen einen Beitrag zum Diskurs darüber, wie studierendenzentrierte Lehr-Lernansätze, die Raum für selbstorganisierte, produktive und sinnvolle wissenschaftliche Tätigkeiten bieten, an Hochschulen in der Breite verankert werden können.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	IV
Inhaltsverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	IX
Tabellenverzeichnis	X
Abkürzungsverzeichnis	XI
0. Einleitung	13
Fragestellung	15
Aufbau der Arbeit	16
1. Begriffsbestimmung „Service Learning“	20
1.1 „Service“ für Gemein- und Gesellschaft	21
1.1.1 Service „im Kleinen“: Gemeinschaft, Gemeinde und Community	22
1.1.2 Service „im Großen“: Gesellschaft und Gemeinwesen	23
1.1.3 Akteure der Zivilgesellschaft	24
1.1.4 Service als Engagement	26
1.2 „Learning“: Pädagogische Verortung von Service Learning	28
1.2.1 Pragmatistischer Ansatz	28
1.2.2 Kritische Pädagogik	30
1.2.3 Bildung durch Wissenschaft	31
1.2.4 Verwandte Lehr- und Lernformen	33
1.3 Definition „Service Learning“	35
1.4 Varianten des Service Learnings an Hochschulen	36
2. Kultur, Fach und Disziplin – soziologische Grundlegungen	39
2.1 Kulturbegriff nach Bourdieu	39
2.1.1 Kultur als Kapital	40
2.1.2 Kultur und Habitus	40
2.1.3 Kultur und praxeologische Erkenntnis	42
2.2 Wissenschaftliche Kultur	42
2.2.1 Fach und Disziplin als Basiskategorien	43
2.2.2 Fachkultur	45
2.2.3 Lehrkultur	46

3. Hochschulen als fachkulturelles Habitat.....	49
3.1 Zum Begriff Hochschule	49
3.2 Das Hochschulsystem aus historischer Perspektive.....	50
3.3 Hochschulen als Orte fachdisziplinärer Sozialisation.....	53
3.3.1 Geistes- und Sozialwissenschaften.....	53
3.3.2 Naturwissenschaften.....	55
3.3.3 Ingenieurwissenschaften	56
3.3.4 Lebenswissenschaften	57
3.4 Rolle der Hochschuldidaktik als transdisziplinäre Instanz.....	58
3.4.1 Entstehung und Verortung der Hochschuldidaktik im „Third Space“	59
3.4.2 Aktuelle Handlungsfelder der Hochschuldidaktik	61
3.4.3 Förderale Rahmenbedingungen der Hochschuldidaktik	62
4. Didaktik des Service Learnings in den Fachkulturen.....	65
4.1 Service Learning in den Fachkulturen – Einführung	66
4.2 Lehr-Lernziele als kulturspezifische Orientierungen	67
4.2.1 Zielformulierung im Hochschulkontext.....	68
4.2.2 Lehr-Lernziele im Service Learning	69
4.2.3 Fachkulturelle Unterschiede bei Lehr-Lernzielen.....	71
4.3 Lehr-Lernaktivitäten als wissenskonstruktive Praktiken	76
4.3.1 Grundzüge der Lehrenden- und Lernendenzentrierung	77
4.3.2 Lehr-Lernaktivitäten im Service Learning.....	78
4.3.3 Fachkulturelle Unterschiede bei Lehr-Lernaktivitäten	78
4.3.4 Phasenspezifische Erkenntnisse: Vorbereitung, Durchführung und Abschluss	82
4.3.4.1 Vorbereitung von Service Learning in den Fachkulturen.....	82
4.3.4.2 Durchführung von Service Learning in den Fachkulturen.....	83
4.3.4.3 Abschluss von Service Learning	85
4.4 Assessment von Studienleistungen	86
4.4.1 Grundlagen des Assessments an Hochschulen.....	86
4.4.2 Assessment im Service Learning	88
4.4.3 Fachkulturelle Unterschiede beim Assessment.....	89
4.5 Partizipation durch Studierende	93
4.5.1 Partizipation im Service Learning.....	94
4.5.2 Historische und fachkulturelle Betrachtung von Partizipation	95

5. Studie zu Service-Learning in Fachkulturen an Hochschulen.....	98
5.1 Aufbau der empirischen Untersuchung.....	98
5.1.1 Methodologische Grundannahmen	98
5.1.2 Überblick zum Untersuchungsdesign.....	99
5.2 Erhebungsmethoden	100
5.2.1 Online-Fragebogen zur Experten/-innenidentifikation	100
5.2.2 Sampling.....	101
5.2.3 Leitfadengestützte Experten/-inneninterviews.....	101
5.2.4 Leitfadenkonstruktion	103
5.2.5 Transkription	106
5.3 Auswertungsmethode	107
5.3.1 Zur Entscheidung für die dokumentarische Methode	107
5.3.2 Anwendung der dokumentarischen Methode.....	108
5.4 Übersicht der Interviewteilnehmenden	114
5.4.1 Personen aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich.....	114
5.4.2 Personen aus anderen Wissenschaftsbereichen.....	115
6. Ergebnisdarstellung	117
6.1 Fachkultureller Hintergrund	118
6.1.1 Austausch über Lehre im Kollegen/-innenkreis.....	119
6.1.2 Service Learning im Kollegen/-innenkreis	126
6.1.3 Service Learning in den Disziplinen.....	131
6.1.4 Zeitliche Ressourcen für Service Learning	136
6.1.5 Finanzielle Ressourcen für Service Learning.....	143
6.1.6 Kooperationspartner beim Service Learning.....	147
6.1.7 Fazit zu F1a: Soziales und ökonomisches Kapital im Hochschulkontext.....	154
6.1.8 Hochschuldidaktik und Service Learning: Realbild.....	157
6.1.9 Hochschuldidaktik und Service Learning: Idealbild.....	161
6.1.10 Fazit zu F1b: Hochschuldidaktik und Service Learning.....	169
6.1.11 Biografische Faktoren für Service Learning	171
6.1.12 Fazit zu F1c: Biografische Faktoren für Service Learning.....	181
6.1.13 Überblick zu Forschungsfrage 1: Fachkultureller Hintergrund	182
6.2 Fachspezifika in der didaktischen Umsetzung.....	182
6.2.1 Lehr-Lernziele	183
6.2.2 Wissenskonstruktion.....	195

6.2.3 Assessment	204
6.2.4 Fazit zu F2a: Ziele, Methoden, Assessment	214
6.2.5 Partizipation	217
6.2.6 Fazit zu F2b: Partizipation	231
6.2.7 Betreuung: Projektvorbereitung	233
6.2.8 Betreuung: Projektdurchführung	243
6.2.9 Betreuung: Projektabschluss	254
6.2.10 Fazit zu F2c: Phasen der Betreuung	262
6.2.11 Überblick zu Forschungsfrage 2: Didaktische Umsetzung	265
7. Fazit und Schlussfolgerungen	266
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	266
7.2 Diskussion	269
7.2.1 Zusammenhänge zwischen Fachkultur und Lehrpraktiken	269
7.2.2 Implikationen und Relevanz für weitere pädagogische Kontexte	270
7.2.3 Grenzen der Untersuchung	272
7.3 Ausblick und weiterer Forschungsbedarf	275
Literatur	277
Zusammenfassung	298
Summary	300
Anhang	
Anhang I: Screening Online-Fragebogen	
Anhang II: Screening Auswertung	
Anhang III: Interviewleitfaden	
Anhang IV: Transkriptionsregeln	
Anhang V: Genetische Interpretationen	
Anhang VI: Sinngenetische Typiken	
Anhang VII: Soziogenetische Typiken	

Hinweis: Der Anhang ist aufgrund seines Umfangs in der veröffentlichten Fassung nicht enthalten und kann gesondert beim Autor bezogen werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Struktur der Arbeit.....	19
Abbildung 2:	Heuristischer Rahmen zur Einordnung von Service Learning-Szenarien (Sporer, 2014, S. 7; in Anlehnung an Chur, 2009, S. 14).....	37
Abbildung 3:	Soziale Positionen und Lebensstile bei Bourdieu (Abbildung nach Müller, 1986, S. 172).....	41
Abbildung 4:	Theoretisches Modell der Untersuchung von Service-Learning-Lehrkulturen an Hochschulen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Biggs, 1996).....	66
Abbildung 5:	Einordnung der Kategorien zu Studienanforderungen (grau) und Kompetenzförderungen (weiß) des Studierendensurveys (Simeaner et al., 2017, S. 35ff./ S. 130ff.) in den Kompetenzatlas nach Erpenbeck und Heyse (2007) (eigene Darstellung).....	72
Abbildung 6:	Antworten auf die Frage „Wie häufig haben Sie im Studium selbst Interessensschwerpunkte gesetzt und selbständig daran weitergearbeitet?“ Angaben in % für zusammengefasste Kategorien „öfters“ und „sehr oft“ (Eigene Darstellung nach Simeaner et al., 2017, S. 103).....	96
Abbildung 7:	Übersicht zum Untersuchungsdesign.....	99
Abbildung 8:	Beispiel für eine Tabelle zur Identifikation von Übereinstimmungen zwischen Typiken (Typiken gekürzt, Details siehe Anhang VII).....	113
Abbildung 9:	Schematische Darstellung der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der Arbeit in Anlehnung an Nohl (2012, S. 54).....	114
Abbildung 10:	Verortung der Interviewteilnehmenden anhand des von Studierenden beurteilten Forschungs- und Praxisbezugs ihrer Fachdisziplin(en). (Abb. aus Multrus, 2012, S. 43, eigene Ergänzungen. Datenquelle: Studienqualitätsmonitor, HIS und AG Hochschulforschung, 2010).....	117
Abbildung 11:	Veranschaulichung der Themen zu Forschungsfrage 1.....	118
Abbildung 12:	Austausch über Lehre im Kollegen/-innenkreis – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension.....	126
Abbildung 13:	Service Learning im Kollegen/-innenkreis – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension.....	131
Abbildung 14:	Service Learning im Kollegen/-innenkreis – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension.....	131
Abbildung 15:	Zeitliche Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension.....	142
Abbildung 16:	Zeitliche Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension.....	142
Abbildung 17:	Finanzielle Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension.....	146
Abbildung 18:	Finanzielle Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension.....	147
Abbildung 19:	Kooperationspartner beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension.....	153
Abbildung 20:	Kooperationspartner beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension.....	153
Abbildung 21:	Hochschuldidaktisches Realbild beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension.....	161

Abbildung 22: Hochschuldidaktisches Idealbild beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension	168
Abbildung 23: Biografische Faktoren für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension	180
Abbildung 24: Biografische Faktoren für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension	181
Abbildung 25: Übersicht der Ergebnisse zur Forschungsfrage 1 „Fachkultureller Hintergrund“ ⁷⁹ ..	182
Abbildung 26: Lehr-Lernziele beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension	193
Abbildung 27: Lehr-Lernziele beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension	194
Abbildung 28: Wissenskonstruktion beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension	202
Abbildung 29: Wissenskonstruktion beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension	203
Abbildung 30: Assessment beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension	213
Abbildung 31: Assessment beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension	214
Abbildung 32: Studentische Partizipation beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension	229
Abbildung 33: Studentische Partizipation beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension	230
Abbildung 34: Vorbereitung von Service Learning – Dimension des disziplinären Bezugs	242
Abbildung 35: Vorbereitung beim Service Learning – Karrieredimension	242
Abbildung 36: Durchführung von Service Learning – Dimension des disziplinären Bezugs	253
Abbildung 37: Abschluss von Service Learning – Dimension des disziplinären Bezugs	261
Abbildung 38: Abschluss von Service Learning – Dimension des Karrierefortschritts	261
Abbildung 39: Service-Learning-Didaktik in den Disziplinen. Übersicht der Ergebnisse zu den Forschungsfragen F2a, F2b und F2c	265

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung der Informatik als Fachkollegium von 2006 bis 2017; dunkelgrau: neue Fächer; hellgrau: modifizierte Fächer (eigene Darstellung nach DFG, 2009/2017)....	44
Tabelle 2: Rolle verschiedener Kompetenzbereiche nach Disziplinen (Simeaner et al., 2017) mit Bezugnahme auf den Service-Learning-Ansatz	76
Tabelle 3: Entwicklung des Selbststudienanteils am Studienaufwand nach Fachbereichen von 1993-2006 (Eigene Darstellung nach Simeaner et al., 2017, S. 98)	81
Tabelle 4: Stufenmodell partizipativen Lernens im formalen Bildungskontext. Anwendung auf Service Learning im Hochschulkontext (Mayrberger, 2012, S. 18; eigene Adaption).94	
Tabelle 5: Beispielpassage SL1-4 zur Vorgehensweise bei der Interpretation der Interviews (Original siehe Anhang V).....	111
Tabelle 6: In den Interviews formulierte inhaltliche Anforderungen an eine hochschuldidaktische Service-Learning-Weiterbildung (typenübergreifend)	163

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Anm. d. Verf.	Anmerkung des Verfassers
App.	Appendix (Anhang)
BayRS	Bayerische Rechtssammlung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
e.g.	exempli gratia (englisch „for example“ – zum Beispiel)
ECTS	European Credit Transfer System
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera (und so weiter)
FAQ	Frequently Asked Questions (Übersicht häufig gestellter Fragen)
ggf.	gegebenenfalls
GVBl.	Gesetz- und Verordnungsblatt
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
i.d.R.	in der Regel
i.e.	id est (englisch „that is“ – das heißt)
Kap.	Kapitel
LMS	Learning Management System (Lernplattform)
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
s.	siehe
SL	Service Learning
SL[1-12]	Interviewpartner/-in [1-12]
SL[1-12]-[x]	Absatz [x] im Transkript zu Interviewpartner/-in [1-12]
SWS	Semesterwochenstunden
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WBT	Web-Based Training (Online-Selbstlernprogramm)
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert
~	entspricht

0. Einleitung

An Hochschulen in den USA wird „Service Learning“ bereits seit Mitte der 1980er Jahre umgesetzt. Beispielhaft für die Verbreitung, die es dort mittlerweile erreicht hat, stehen die über 1.000 Colleges und Universitäten, die Partnerorganisationen des nationalen Service-Learning-Zusammenschlusses „Campus Compact“ sind (Campus Compact, 2016, S. 7). Service Learning stellt als Lehransatz eine Variante des erfahrungsbasierten Lernens (Dewey, 1916) dar, bei der Studierende aktiv an organisierten gemeinwohlorientierten Aktivitäten partizipieren, die tatsächlich existierende Bedarfe im Umfeld der Hochschulen decken sollen und von Studierenden in Bezug auf fachliche und persönliche Lernziele reflektiert werden (Jacoby, 1996, S. 5)¹. Der Ansatz geht in Amerika mit einer Kultur einher, in der das freiwillige private Engagement von Bürgern/-innen, u.a. im „Community Service“, eine bereits grundsätzlich hohe Bedeutung hat und gegenüber staatlicher Einflussnahme in vielen Fragen bevorzugt wird (Strachwitz, 2010, 17. Mai). Die unterschiedlichen Voraussetzungen in den USA und in Deutschland zeigen sich auch im Hochschulsystem. So existieren mit den „Community Colleges“ regional verankerte und finanzierte Einrichtungen, die „Associate degrees“ vergeben, welche unterhalb des Bachelorabschlusses zu verorten sind (Lemmens, Kerrigan & Geist, 2017, S. 42). Gerade an derartigen Institutionen wird Service Learning durch den lokalen Bezug besonders häufig im fachlichen Curriculum angeboten (Jacoby, 2015, S. 18f.). Insgesamt ist Service Learning in den USA an über 500 Hochschuleinrichtungen Teil des Kerncurriculums von zumindest einzelnen Studiengängen (ebd.; Campus Compact 2016, S. 4), in dem Sinne, dass Leistungspunkte vergeben werden sowie fachdisziplinäre Inhalte und Lehr-Lernziele („discipline-based outcomes“, Jacoby, 2015, S. 5) eine Rolle spielen². Die Integration von Engagement in Curricula wird dabei auch durch formale institutionelle Auszeichnungen gefördert. So sind „advanced curricular and assessment practices“ ein zentrales Kriterium, um als Hochschule die prestigeförderliche „Classification on Community Engagement“ verliehen zu bekommen (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2015).

In Deutschland wird Service Learning seit Anfang der 2000er Jahre und derzeit zum Stand der letzten bundesweiten Erhebung an rund 50 Hochschulen angeboten (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 19). Im Jahr 2009 gründete sich ein bundesweites Hochschulnetzwerk, das mittlerweile knapp 40 Mitgliedshochschulen verzeichnet (Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“, 2017). Bei der Durchführung des Ansatzes lässt sich eine deutliche Tendenz zu freiwilligen Angeboten feststellen, die gegenüber curricular integrierten Wahlpflicht- und Pflichtangeboten überwiegen (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 32). Eine starke Prägung des Konzepts im deutschen Hochschulraum geht dabei nach wie vor vom Programm „Do it!“ aus, das von einer hochschulexternen Agentur verbreitet wird und häufig „fachübergreifend beziehungsweise fachunspezifisch“ (ebd., S. 13) angelegt ist³. Organisatorisch wird Service Learning hierzulande meist von zentralen Einrichtungen, z.B. der Hochschuldidaktik,

¹ Eine ausführliche Definition des Begriffs erfolgt in Kapitel 1.3 dieser Arbeit.

² Die historische Entwicklung von Service Learning und Community Service in den USA kann im Detail bei Adloff (2001) nachvollzogen werden.

³ In aktuellen Publikationen zum „Do it!“-Programm wird die curriculare Integration stärker als Zielsetzung betont, allerdings vorwiegend im Sinne einer „zukünftig[en]“ Erwartung (Bartsch & Grottker, 2018, S. 39).

dem Career Service oder präsidiumsnahe Stellen ohne strukturelle Beteiligung der Fachbereiche durchgeführt. Diese Tendenz zur Auslassung der wissenschaftlichen Fakultäten ist in zweierlei Hinsicht nicht günstig, um das Potenzial von Service Learning für Hochschulen auszuschöpfen, wie im Folgenden begründet werden soll.

Versteht man Service Learning als *gesellschaftspolitischen* Ansatz, der anerkennt, dass Hochschulen „Teil des zivilgesellschaftlichen Lebens [sind] und [...] ihre Umwelt aktiv mitgestalten [können]“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2016), kann es durch den definitiv bedingten Kontaktaufbau zu hochschulexternen gesellschaftlichen Gruppen dazu beitragen, das „Elfenbeinturm“-Bild von Hochschulen zu überwinden. Es bietet im Zuge dessen die Möglichkeit, politische Öffentlichkeit und Diskurs (vgl. Habermas, 2004) durch entsprechende Projekte zu stärken und in manchen Milieus verloren gegangenes Vertrauen in Hochschule und Wissenschaft als gesellschaftlich relevante/-n Akteur/-in wiederherzustellen (Felt, 2002). Dies würde jedoch voraussetzen, dass insbesondere die von der Kritik besonders betroffenen wissenschaftlichen Fachbereiche Service Learning als Ansatz in ihr Lehrrepertoire aufnehmen. Aus der Kultursoziologie ist bekannt, dass die Fakultäten Fragen der akademischen Lehre am liebsten unter ihresgleichen ausmachen (Bourdieu, 1988) und sich einer organisationalen Steuerung unter Berufung auf die Freiheit in Forschung und Lehre weitgehend entziehen. Die fachkulturellen Spezifika wie Werte, epistemologisch-methodologische Standards, Praktiken und Mittel der jeweiligen disziplinären Wissensgemeinschaften sind der dominierende Bezugsrahmen von insgesamt sehr selbstgesteuert agierenden Lehrenden (Wernitz, 2015, S. 22). Außerdem haben zentrale (Service-Learning-)Einrichtungen in Hinblick auf die Hochschulentwicklung meist eine ambivalente Stellung, da sie trotz zunehmend praktizierter „Governance“, welche die einzelne Hochschule in ihrer Handlungsautonomie stärkt (Krücken, Blümel & Kloke, 2010, S. 234ff.), personalstrukturell schwächer aufgestellt sind (Arnold, Prey & Wortmann, 2016, S. 144f.; Wildt, 2013, S. 36). Wenn man also gesellschaftspolitisch engagierte Hochschullehre fördern möchte, lohnt es sich, bei den Fachbereichen anzusetzen, um entsprechende Aktivitäten und eventuelle Widerstände zu identifizieren.

In seiner *pädagogischen* Ausrichtung knüpft Service Learning nahtlos an handlungsorientierte Konzepte an, die im deutschen Hochschulraum bereits seit den 1970er Jahren diskutiert werden. Dies sind vor allem das „Projektstudium“ und das „Forschende Lernen“ (BAK, 1973/1970). Ersteres zielt auf die Erstellung eines Projektergebnisses durch Studierende ab, die damit einen tatsächlichen Nutzen für „Dritte“ in der Praxis schaffen (Huber, 2014, S. 26). Letzteres bedingt im Kern, dass Studierende selbst forschen und dabei lernen, produktiver Teil der wissenschaftlichen Community zu sein (ebd., S. 25). Diese und ähnliche Formate konnten in der Vergangenheit immer wieder exemplarisch ihren Beitrag zum fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb bei Studierenden unter Beweis stellen, auch wenn ihre didaktische Komplexität und Offenheit eindeutige wissenschaftliche Wirksamkeitsbelege erschwert⁴. Insbesondere tragen die Formate dazu bei, Lösungen für derzeitige hochschuldidaktische Problemlagen zu finden. Beispielsweise kann das ihnen inhärente formative Assessment, das eine kontinuierliche Reflexion der Studierenden über ihre eigenen Erfahrungen vorsieht, einen Gegenpol zur Dominanz symbolischer Prüfungsformen bilden, die meist punktuell am Semesterende studentische Leistung erfordern. Seit der Modularisierung im Zuge der

⁴ Für einen Studientüberblick zur pädagogischen Wirkung von Service Learning siehe Reinders (2016).

Bologna-Reform ist zudem die Menge an Prüfungen – aus Effizienzgründen sind dies vor allem Klausuren und Referate – deutlich gestiegen (Reinmann, 2017, S. 116ff.). Vor diesem Hintergrund wird das in der Studienplangestaltung viel zitierte „Constructive Alignment“ (Biggs, 1996) als Abstimmung von Prüfung, Lehr-Lernzielen, und Lehr-Lernaktivitäten zum lehrkulturellen Korsett, wenn beispielsweise eine Klausur als institutionelle Vorgabe a priori gesetzt ist⁵. Für das selbstorganisierte Studium nehmen Aufwände im Gegenzug seit geraumer Zeit ab, sodass sich Studierende immer weniger an eigenen Interessen als an Leistungspunkten orientieren (Schulmeister & Metzger, 2011; Simeaner, Multrus & Kolbert-Ramm, 2017). Stellt man dies in Bezug zu einem humanistisch-universalen Bildungsideal, welches die freie Entfaltung und Fachgrenzen überschreitende Bildung der Studierenden intendiert, erscheint die derzeitige Entwicklung kontraproduktiv. Eine Stärkung der Familie der handlungsorientierten Lehr-Lernformen würde hier dazu beitragen, dass Studierende in Phasen ihres Studiums auch individuelle Bildungsziele setzen und verfolgen.

Es gäbe also gesellschaftliche und pädagogische Fragen, zu denen Service Learning als Konzept Lösungsansätze bietet. Allerdings ist aus der Fachkulturforschung im Hochschulkontext bekannt, dass sich Lehrkulturen an Hochschulen je nach Fachbereich teils sehr verschiedenartig beschreiben lassen und auch Konzepten der Hochschuldidaktik näher oder ferner stehen (Huber, 1992, S. 104f.). Die Geistes- und Sozialwissenschaften sind hier zumeist affiner, wie sich auch beim Service Learning zeigt (Backhaus-Maul & Roth, 2013). Entsprechend identifiziert die vorliegende Arbeit eine Forschungslücke bei der Frage, wie hochschuldidaktisch favorisierte⁶ Ansätze in die verschiedenen Wissenschaftsbereiche diffundieren und wie sie unter den dortigen Voraussetzungen umgesetzt oder auch reinterpretiert werden. Es existieren bereits quantitative Studien zur Rolle von handlungsorientierter Lehre und studentischem Engagement in den Disziplinen (Multrus, 2012; Simeaner et al., 2017). Daraus lässt sich zwar ableiten, *ob* Aspekte derartiger Lehransätze genutzt werden (siehe Kap. 4), allerdings nicht, *wie* diese Ansätze in Fachkulturen aufgenommen und praktiziert werden. Durch ein Verstehen und strukturiertes Dokumentieren von Lehrzugängen der Disziplinen in Bezug auf Service Learning, ließe sich die hochschuldidaktische Beratung zukünftig besser auf die kulturellen Gegebenheiten in den Fächern abstimmen.

Fragestellung

Vor der geschilderten Ausgangslage widmet sich diese Arbeit der Fragestellung, welche Zusammenhänge bei Hochschullehrenden verschiedener Wissenschaftsbereiche⁷, die Service Learning praktizieren, zwischen dem fachkulturellen Hintergrund und der didaktischen Umsetzung des Formats in der Lehre bestehen. Es wird darauf abgezielt, die im Folgenden aufgeführten Unterforschungsfragen theoretisch und empirisch zu beantworten.

⁵ Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem „Constructive Alignment“ siehe Kapitel 4.

⁶ Zu erkennen ist dies etwa daran, dass sich eine der neun Arbeitsgruppen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dem Themenfeld „Civic Engagement und Service Learning“ widmet (DGHD, o.J.).

⁷ Unter vielen denkbaren Klassifikationen wird in dieser Arbeit die verbreitete Unterteilung der Deutschen Forschungsgemeinschaft in Geistes- und Sozialwissenschaften, Lebenswissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften herangezogen (DFG, 2017).

- **Forschungsfrage 1:** Vor welchem Hintergrund praktizieren Lehrende an Hochschulen den Service-Learning-Ansatz in Hinblick auf ihr fachkulturelles Umfeld und ihre individuelle biografische Sozialisation?
 - **F1a:** Auf welches soziale und ökonomische Kapital greifen Lehrende in Bezug auf Service-Learning-Lehre zurück?
 - **F1b:** Wie nehmen Lehrende die Rolle der hochschuldidaktischen Qualifizierung an ihren Institutionen wahr?
 - **F1c:** Welche biografischen Faktoren führen bei Lehrenden zu einer Auseinandersetzung mit Service Learning?
- **Forschungsfrage 2:** Welche habituellen Spezifika und Gemeinsamkeiten bestehen bei der didaktischen Umsetzung von Service-Learning-Lehre bei Lehrenden verschiedener Fächer?
 - **F2a:** Wie unterscheiden sich Lehr-Lernziele, Methoden der Wissenskonstruktion und Assessment im Service Learning?
 - **F2b:** Welche Herangehensweisen an studentische Partizipation im Service Learning ergeben sich?
 - **F2c:** Wie erfolgt die Betreuung in verschiedenen Phasen des Service Learnings?

Aufbau der Arbeit

Zunächst wird in Kapitel 1 eine Heranführung an den Service-Learning-Begriff der Arbeit vorgenommen. Dabei soll ein definatorischer Kern des Konzepts herausgearbeitet werden und gleichzeitig für die Vielfalt der Begriffszugänge sensibilisiert werden. Der erste Teil des Kapitels bietet eine soziologisch-historische Hinführung und zeigt anhand des Begriffs „Service“ die vielen denkbaren Zielstellungen von Tätigkeiten im Rahmen einer Gemeinschaft, aber auch einer Gesellschaft als übergeordneter Entität. Das Unterkapitel zu den Akteuren der Zivilgesellschaft geht anschließend darauf ein, welche Betrachtungsweisen hinsichtlich zivilgesellschaftlicher Kooperationen zu erwarten sind und wie diese im Spannungsfeld zwischen sozialen und ökonomischen Fragen stehen. Auch an den Engagement-Begriff soll herangeführt werden, dessen Verständnis die Frage nach studentischer Partizipation im Service Learning tangiert. Im zweiten Teil des Kapitels wird Service Learning als Lehransatz sowohl in seiner angelsächsischen als auch in seiner deutschen erziehungswissenschaftlichen Tradition nachvollzogen, um daraufhin eine Einordnung gegenüber ähnlichen didaktischen Konzepten, wie z.B. dem Projektstudium oder dem Forschenden Lernen, vorzunehmen.

Um im Zuge der Arbeit einen theoretisch fundierten Zugang zur Erforschung von Fachkulturen zu erhalten, führt Kapitel 2 in die Kulturtheorie Bourdieus ein und diskutiert deren grundlegende Begriffe wie das soziale Feld, den Habitus und die Kapitalformen. Anschließend erfolgt eine Annäherung an den Wissenschaftskontext, indem zunächst Fächer und Disziplinen begrifflich spezifiziert werden und im weiteren Verlauf theoriebasiert argumentiert wird, unter welchen Umständen von einem Fachbereich zugleich als eine „Fachkultur“ gesprochen werden kann. Somit liefert das Unterkapitel einen direkten Beitrag zu Forschungsfrage 1, welche fachkulturelle Hintergründe greifbar machen möchte. Da in der zweiten Forschungsfrage mit der didaktischen Umsetzung im Speziellen Lehre adressiert ist, schließt der Abschnitt mit einer Erörterung des Terminus „Lehrkultur“.

Nachdem die zentralen Begrifflichkeiten erschlossen wurden, widmet sich Kapitel 3 dem Untersuchungskontext „Hochschule“ und gibt eine historische Einführung dazu, welche zentralen Ereignisse Hochschulbildung in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten von Wilhelm von Humboldt bis zur Bologna-Reform und darüber hinaus geprägt haben. Anschließend erfolgt eine Beschreibung der grundsätzlichen Merkmale der großen Wissenschaftsbereiche, die für die Beantwortung der Fragestellung nach den fachkulturellen Hintergründen verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen. Um im Zuge der Forschungsfrage F1b hier auch die Rolle der Hochschuldidaktik im Organisationsgefüge einordnen zu können, wird deren Funktion und Entwicklung ebenfalls auf Basis aktueller Erkenntnisse diskutiert, wobei zusätzlich die föderalen Rahmenbedingungen der Bundesländer aufgezeigt werden, in denen die Interviewpartner/-innen der empirischen Studie (Kapitel 5 und 6) tätig sind.

Das vierte Kapitel greift didaktische Gestaltungselemente auf, welche im Zusammenhang mit Forschungsfrage 2 angesprochen werden, und setzt diese sowohl in Bezug zur Service-Learning-Literatur als auch zum Stand der Lehr- und Fachkulturforschung. Da bisher kaum Erkenntnisse zur Service-Learning-Didaktik in den Fachbereichen bestehen, wird hierfür insbesondere auf Daten des regelmäßigen und weitgehend repräsentativen Studierenden-surveys der Hochschulforschung zurückgegriffen (zuletzt: Simeaner, Multrus & Kolbert-Ramm, 2017). Thematisiert werden dabei in eigenen Unterkapiteln die Lehr-Lernziele im fachlichen wie überfachlichen Bereich (Kapitel 4.2), Lehr-Lernaktivitäten der Wissenskonstruktion im Verlauf einer Lehrveranstaltung (Kapitel 4.3), die Bewertung bzw. das „Assessment“ (Kapitel 4.4) sowie die Partizipation von Studierenden (Kapitel 4.5), welche im Service Learning definitorisch betont wird. Damit bereitet das Kapitel auf Basis des derzeitigen Forschungsstands insbesondere die Beantwortung der Unterforschungsfragen F2a bis F2c vor.

Ab Kapitel 5 wird auf die eigene empirische Untersuchung dieser Arbeit eingegangen, im Rahmen derer über ein standardisiertes Online-Screening Lehrende verschiedener Fächer für anschließende Leitfaden-gestützte Experten/-inneninterviews identifiziert wurden. Zunächst erfolgt die methodologische Einführung in die praxeologische Wissenssoziologie nach Mannheim (1980), an deren Vorgehensweise die Studie ansetzt. Die Folgekapitel geben eine detaillierte Beschreibung der Schritte bei der Datenerhebung im Zuge der Identifikation von Experten/-innen für Service Learning in den Fächern (Kapitel 5.2.1 und 5.2.2) sowie der Vorbereitung, Durchführung und Transkription der Interviews (Kapitel 5.2.3 bis 5.2.5). Kapitel 5.3 geht auf die Auswertungsmethode ein. Insbesondere findet sich dort eine vergleichende methodologische Begründung dazu, weshalb die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2013) besonders geeignet erscheint, um den Habitus von Lehrenden mit Blick auf deren fachliche Einbettung und Sozialisation zu reflektieren. Anschließend wird dargestellt, wie die verschiedenen Schritte der Methode in der Auswertungspraxis zum Einsatz kamen. Das fünfte Kapitel schließt mit einer Übersicht zu den Interviewpartnern/-innen und umfasst Informationen zu deren Fach, Funktion und Service-Learning-Erfahrung (Kapitel 5.4).

Das sechste Kapitel stellt die Ergebnisse der Interviews dar. Dabei orientiert es sich an den beiden Überforschungsfragen zum fachkulturellen Hintergrund (Kapitel 6.1) und zur didaktischen Umsetzung des Service Learnings (Kapitel 6.2). Bereits in diesem Kapitel wird zu jeder untergeordneten Forschungsfrage ein Rückbezug zu den Erkenntnissen des Theorieteils vorgenommen, um einzuschätzen, wann und aus welchen Gründen die Praktiken der Befragten von dem für ihr Fach zu erwartenden Verhalten abweichen.

In Kapitel 7 werden daran anschließend die wichtigsten Aussagen der Arbeit zusammengefasst, Implikationen für die pädagogische Forschung und Praxis aufgezeigt sowie bezüglich der Fragestellung Anhaltspunkte für einen Zusammenhang zwischen Fachkultur und Handlungspraktiken der Service-Learning-Lehre diskutiert. Zudem erfolgt eine kritische Würdigung der vorliegenden Arbeit und ein Ausblick auf denkbare anschließende Forschungsfragestellungen.

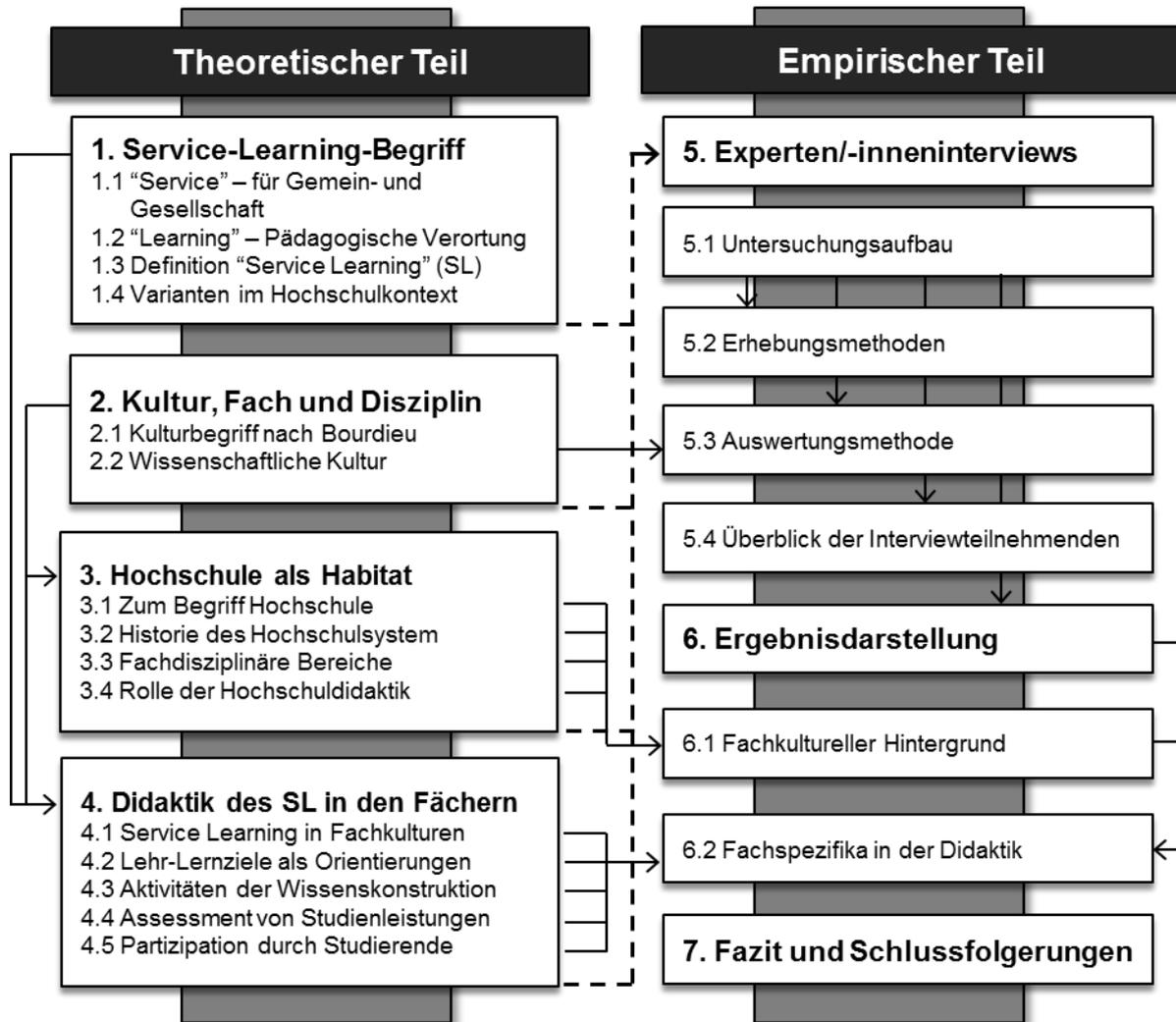


Abbildung 1: Struktur der Arbeit

1. Begriffsbestimmung „Service Learning“

Der Begriff „Service Learning“ hat in den vergangenen Jahren meist unübersetzt Eingang in den deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs zur Verwendung der Lehr-Lernmethode an Schulen und Hochschulen gefunden (siehe Altenschmidt & Miller, 2016; Backhaus-Maul & Roth, 2013; Gerholz, Liszt & Klingsieck, 2015; Reinders, 2016). Gelegentliche Übersetzungsversuche wie „Lernen durch Engagement“ (Sliwka, 2004; Seifert et al., 2012; Hochschulrektorenkonferenz, 2014) oder „Bildung durch Verantwortung“ (Miller & Stark, 2017; Badur, 2013) dienen mit ihrer konzeptuellen Breite eher der Werbung neuer Unterstützer/-innen des Konzepts, als der Abgrenzung im Sinne eines Zugewinns an definitorischer Schärfe. Insbesondere erweist es sich als schwierig, den Ausdruck „Service“ mit nur einem Wort ins Deutsche zu übersetzen, zum Beispiel als „Dienst“ oder „Dienstleistung“. Im US-amerikanischen Raum, in dem Service Learning entstand, bedeutet Service als Verkürzung so viel wie „Community Service“. Die Bezeichnung meint konkreter gefasste, freiwillige Dienste „[...] by individuals or an organization to benefit a community or its institutions“ (American Heritage Dictionary of the English Language, o.J.). Die zu erbringende Dienstleistung wird also in ihrer Funktion vordefiniert. Sie enthält die normative Setzung, dem Wohle einer Gemeinschaft oder auch Gemeinde zuträglich zu sein. Beispiele für entsprechende Aktivitäten sind etwa das umweltbewusste Gestalten lokaler Räumlichkeiten durch Architekturstudierende (Müller, 2016), die Stadtteilentwicklung durch Studierende der sozialen Arbeit (Odierna & Groß, 2016), das Programmieren einer App für Flüchtlinge durch Informatikstudierende (Bärnreuther, 2018, 20. Mai) oder die Realisierung eines Crowdfunding-Konzepts durch Studierende der Wirtschaftswissenschaften (Schulz, 2016).

„Learning“ ließe sich prinzipiell mit „Lernen“ übersetzen. Dass dies beim Service Learning allerdings selten getan wird, kann man einerseits auf die allgemein hohe Popularität von Anglizismen zurückführen (Burmasova, 2010). Andererseits ist es hierzulande bereits seit längerem beliebt, dem deutschen Begriff „Lernen“ andere Termini vorzuziehen, wie etwa den der „Bildung“, der gerne anknüpfend an das Signet Humboldts in schmückender Form verwendet wird (Gaus, 2010; Uhle, 2001, S. 70f.), jedoch auch begründet auf derzeitige Herausforderungen im Hochschulkontext hinweisen kann, zu denen Service Learning als Variante einer „Bildung durch Wissenschaft“ Lösungsansätze bietet (siehe Kapitel 1.2.3). Inhaltlich wird der Lernbegriff beim Service Learning von prominenten Vertretern/-innen der Methode (international Jacoby, 1996; hierzulande Sliwka, 2004) auf die Reformpädagogik und „Experiential education“ John Deweys zurückgeführt, welche die Bedeutung authentischer Handlungserfahrungen in praktischen Kontexten für den Lernprozess betont. Auch Bezüge zum Konstruktivismus finden sich häufiger (Jahn, 2012, S. 30ff.; Reinders, 2016, S. 37ff.).

In der vorliegenden Arbeit werde ich den Begriff Service Learning, analog zum Großteil der wissenschaftlichen Vorarbeiten in diesem Bereich, in seiner englischen Form verwenden und im weiteren Verlauf eine Definition anbieten, die auch der empirischen Studie zugrunde liegt. Da in der Service-Learning-Literatur bisher kaum stichhaltige soziologische Analysen des zugrundeliegenden Service-Begriffs vorgenommen wurden (andeutungsweise siehe Sliwka, 2004, S. 5f.), soll im folgenden Kapitel die Bedeutung der angrenzenden Begrifflichkeiten aus einem sozialtheoretischen Blickwinkel nachvollzogen und in Bezug auf

heutiges Service Learning reflektiert werden. Die Hintergründe des Begriffs „Learning“ sowie der Bezug zu verwandten Lehrformen werden im anschließenden Kapitel 1.2 erläutert. Nachdem Kapitel 1.3 eine Arbeitsdefinition anbietet, erfolgt in Kapitel 1.4 eine Darstellung verschiedener Varianten des Service Learnings an Hochschulen.

1.1 „Service“ für Gemein- und Gesellschaft

Der Begriff „Service“ im Service Learning bezieht sich in bekannten Definitionen aus dem amerikanischen Raum speziell auf den bereits erwähnten Community Service (Billig, 2000, S. 659; Conrad & Hedin, 1991, S. 743ff.; Furco, 1996, S. 2ff.). Autoren/-innen aus dem deutschsprachigen Raum benutzen stattdessen Umschreibungen, wie zum Beispiel „Einsatz für das Gemeinwohl“ (Seifert & Zentner, 2010, S. 5; Sliwka & Frank, 2004), „Dienst in und für die Gemeinde“ (Sliwka, 2004, S. 2), „gesellschaftliches Engagement“ (Seifert & Zentner, 2010, S. 5; Jahn, Meyer & Stitz, 2012a), „freiwilliges Engagement für das Gemeinwohl“ (Sporer et al., 2011, S. 71) „gemeinnützi[ge] Service [...] im Gemeinwesen“ (Speck, Ivanova-Chessex, Wulf & Benten, 2012, S. 5), „[Arbeit für] konkrete zivilgesellschaftliche Bedarfe“ (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009, S. 12) oder „nützlicher Beitrag zur Verbesserung gesellschaftlicher [...] Probleme“ (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7). Dabei fällt auf, dass sich ein begriffliches Spektrum zwischen Beschreibungen auftut, die den Service primär als „Arbeit“ oder „Dienst“ sehen, und denjenigen, die ihn als volatiles „Engagement“ betiteln. Auch was die räumliche Verortung des Service angeht, reichen die Bezugspunkte von der lokalen „Gemeinde“ (Sliwka, 2004) bis hin zur Gesellschaft im Großen. Es bleibt offen, inwiefern die Ortsbezogenheit des Service ein Wesensmerkmal des Service Learnings darstellt, oder ob die Methode im Sinne einer „Education for Global Citizenship“ (Hartman, 2008) auch ortsunabhängige Formen miteinschließt.

Ferdinand Tönnies, einer der Begründer der modernen Soziologie (Harris, 2001, S. 1), veröffentlichte 1887 mit seinem Werk „Gemeinschaft und Gesellschaft“ den auch heute noch vielzitierten Grundstein für Theorien zu Gemein- und Gesellschaften. Beeinflusst von den Rechtshistorikern Maine und von Gierke sowie dem Sozialphilosophen Marx⁸ entfaltet er die Begriffe „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ als Gegensatzpaar:

Alles vertraute, heimliche, ausschließliche Zusammenleben [...] wird als Leben in Gemeinschaft verstanden. Gesellschaft ist die Öffentlichkeit, ist die Welt. In Gemeinschaft mit den Seinen befindet man sich, von der Geburt an, mit allem Wohl und Wehe daran gebunden. Man geht in die Gesellschaft wie in die Fremde. Der Jüngling wird gewarnt vor schlechter Gesellschaft; aber schlechte Gemeinschaft ist dem Sprachsinne zuwider.

(Tönnies, 1887, S. 4)

⁸ Dies waren Tönnies Haupteinflüsse nach eigenen Angaben: „Übrigens aber verhehle ich nicht, dass meine Betrachtung die tiefsten Eindrücke, anregende, belehrende, bestätigende, aus den unter sich gar sehr verschiedenen Werken dreier ausgezeichneten Autoren empfangen hat.“ (Tönnies, 1887, XXVIII).

1.1.1 Service „im Kleinen“: Gemeinschaft, Gemeinde und Community

Gemeinschaften – als typische Beispiele nennt Tönnies die Dorfgemeinschaft oder die Familie – sind natürliche Zusammenkünfte, die sich durch ihre Einheit und Exklusivität auszeichnen. Menschen sind zur Teilhabe an Gemeinschaften durch ihren so genannten „Wesenswillen“ motiviert. Dieser ist „[...] das psychologische Äquivalent des menschlichen Leibes oder das Prinzip der Einheit des Lebens [...]“ (S. 99). Mit anderen Worten spiegelt sich in Gemeinschaften also das soziale Wesen der Menschen wider. Gemeinschaften lassen sich nicht erzwingen, sie „passieren“ aus einer informellen Verbundenheit heraus. Für eine solche Verbundenheit identifiziert Tönnies drei verschiedene Formen, nämlich die Gemeinschaft des Blutes, des Ortes und des Geistes (S. 16). Letztere meint das „[...] Miteinander-Wirken und Walten in der gleichen Richtung, im gleichen Sinne [...]“ etwa im Sinne einer „Freundschaft“ (ebd.). John Dewey (1916, 4f.) und später auch Jean Lave und Étienne Wenger (1991) entwickeln die Idee solcher Gemeinschaften des Geistes im Laufe des 20. Jahrhunderts weiter. Sie sehen in ihnen eine besondere Qualität für das Lernen, das durch die kommunikative⁹, kulturell offene Beteiligung und produktive Praxis der Mitglieder in ihrem Lebensraum möglich wird. Auch politisch stellen so verfasste „Gemeinden“ für Dewey das Idealbild im Sinne der Erziehung des Einzelnen zur Wahrnehmung der eigenen Rechte und Pflichten in einer Demokratie dar. An Dewey anknüpfend definiert Anne Sliwka die Community als „[...] Gemeinschaft derjenigen, die miteinander in Kommunikation stehen und dabei Gemeinsames erzeugen“ (Sliwka, 2004, S. 5).

Ein zeitgemäßes Beispiel für Gemeinschaften des Geistes stellen die so genannten „Online-Communities“ dar. Diese waren gerade in ihrer Anfangszeit immer auch durch Exklusivität und Ortsbezogenheit charakterisiert. Das Netzwerk Facebook richtete sich 2004 noch speziell an Studierende und Alumni der Universität Harvard (Carlson, 2010, 5. März). In Deutschland verstand sich beispielsweise die Münchener Community „Lokalisten.de“ zu Beginn als virtuelles Wohnzimmer für den lokalen Freundeskreis der Gründer. Zu seinem Höhepunkt hatte das mittlerweile inaktive soziale Netzwerk etwa zwei Millionen monatliche Nutzer/-innen in ganz Europa (Mey, 2016, 30. September). Die meisten Online-Communities der ersten Stunde verloren also ihre „gemeinschaftlichen“ Eigenschaften im Laufe des Wachstums, wenn man das Tönnies'sche Verständnis zu Grunde legt. Auch der Facebook-Datenskandal von 2018, der NSA-Skandal von 2014 und die damit verbundenen Diskussionen um Überwachung im Internet legen es nahe, nicht mehr von den großen kommerziellen Netzwerken als „Community“ per se zu sprechen. Dennoch haben gerade vor dem Hintergrund der Filterblasen- und Echokammer-Diskussion Gruppen und Gemeinschaftsstrukturen *innerhalb* der sozialen Netzwerke eine neue Bedeutung gewonnen (siehe u.a. Froitzheim, 2017, S. 105f.) und machen beispielsweise die Vorhersage des Ausgangs von Wahlen zunehmend schwer.

We will find ourselves in a form of society that McLuhan would have called re-tribalized, or Tönnies would not have called society at all, but community. In a community, the concept of privacy is usually rather weak. But at the same time, there is no surveillance, no panoptic elevated watchmen who themselves cannot be watched. Everyone is every other one's keeper.

⁹ Dewey weist hier auf die etymologische Verwandtschaft der Worte „Community“ und „Communication“ hin.

Communal vigilance doesn't sound like fun. However it will be the consequence of after-modern communal structures replacing the modern society.

(Blumtritt, 2014, 27. April)

1.1.2 Service „im Großen“: Gesellschaft und Gemeinwesen

“Based on the one billion figure¹⁰ if Facebook were a country it would now be the third largest in the world, behind China's 1.3 billion people and India which has a population of 1.2 billion.”

(Williams, 2012, 4. Oktober)

Oft lassen sich Gesellschaften schon rein zahlenmäßig von Gemeinschaften unterscheiden. Dass dies nicht immer funktioniert zeigt beispielsweise die gedankliche Gegenüberstellung von großen Religionsgemeinschaften mit kleineren Aktiengesellschaften. Nach Tönnies ist *Gesellschaft* im Gegensatz zur Gemeinschaft ursächlich aus dem Rationalen, dem „Denken“, heraus zu begründen. Individuen sind dabei zwar in gewisser Weise verbunden, aber doch „wesentlich getrennt“ (Tönnies, 1887, S. 46). „Willkür“¹¹ liegt allen sozialen Handlungen als zweckorientiertes Kalkül zugrunde. Eine solche Gesellschaft kennt insbesondere Wettbewerb und Konkurrenz, oder, wie Tönnies es ausdrückt: „[...] keiner wird für den Anderen etwas thun und leisten, keiner dem Anderen etwas gönnen und geben wollen, es sei denn um einer Gegenleistung oder Gegengabe willen, welche er seinem Gegebenen wenigstens gleich achtet.[...]“ (S. 47). Er zitiert den schottischen Moralphilosophen und Ökonomen Adam Smith, der schon zu Ende des 18. Jahrhunderts feststellte, dass in Gesellschaft „jedermann ein Kaufmann“ (Smith, 1776, III/4, zit. nach ebd., S. 60) sei.

Ein gesellschaftliches *Engagement* wird in derartiger Theorie zum Oxymoron, zum begrifflichen Widerspruch in sich. Trotzdem lassen sich Phänomene „verbundenen Willens“ auf übergemeinschaftlicher Ebene auch mit Tönnies erklären, etwa wenn bei ihm vom „Gemeinwesen“ die Rede ist (S. 247ff.). Während die *Gemeinschaft* wie geschildert vornehmlich exklusiv und selbstbezogen ist – Tönnies wählt hier den Vergleich mit der Reinheit und Verwurzelung einer Pflanze – ist das *Gemeinwesen* als Sonderform der Gemeinschaft nach außen gerichtet und wie ein Tier (S. 255). Es steht nach Tönnies für das „organisierte Volk“ (S. 254), den *recht-schaffenden* Bürger im wörtlichen Sinne, der ein soziales Gefüge hervorbringt: „Gemeinwesen [stellt sich] als Institution natürlichen Rechtes [aus Sitten und Bräuchen, Anm. d. Verf.] dar, welches aber eben mit diesem Acte seiner Schöpfung in das Gebiet des positiven Rechtes übergehend gedacht wird“ (S. 254). Die Gemeinschaft war bildhaft am ehesten mit dem „Dorf“ oder „Haus“ in Verbindung zu bringen. Beim Gemeinwesen ist dies die „Stadt“ bzw. die *Polis* als öffentlich-gemeinschaftlicher Raum, in dem sich auch politisches Handeln vollzieht (S. 255), sowie die *Kommunen* und auf übergeordneter Ebene der *Staat*. Das bürgerliche Gemeinwesen kann nach Tönnies gewissermaßen als „Kunstwerk“ der Bürgerinnen und Bürger verstanden werden, als eine Idee, die nicht nur einem gemeinschaftlichen Ansinnen, sondern auch der Vernunft entspringt (S. 260).

¹⁰ Mittlerweile hat Facebook sogar, 2,2 Milliarden monatlich aktive Nutzer (Facebook, 2018).

¹¹ Später, um 1920, änderte Tönnies den Begriff „Willkür“ in „Kürwille“ (Harris, 2001, S. xvii). Gemeint ist der Versuch des Einzelnen, den eigenen Willen möglichst zum gesellschaftlich besten zu „küren“.

Eng verknüpft mit dem Ausdruck des Gemeinwesens ist das *Gemeinwohl*, das allgemeine Wohl oder auch das Ziel des Gemeinwesens, das in Tönnies' Hauptwerk begrifflich unerwähnt bleibt. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von der Gemeinwohlfunktion des Staates (2002, zit. nach Novy, 2007, S. 14). Der Staat ist bei Bourdieu „Hüter des Allgemeinen“ und der „standpunktlose Standpunkt“ über unzähligen Partikularinteressen“ (Kuchler, 2014). Das Gemeinwohl wurde bereits in der Antike von den Philosophen Platon und Aristoteles als der „*koiné symphéron*“ (wörtlich: der gemeinsame Nutzen) der Polis beschrieben. Im Mittelalter leitete es sich in den Schriften von Thomas von Aquin theologisch aus dem „Einsatz für die Rechte Gottes ab“ (Beestermöller, 1990, S. 92). Das Politlexikon der Bundeszentrale für politische Bildung (Schubert & Klein, 2011) definiert Gemeinwohl als das „Gemein- oder Gesamtinteresse einer Gesellschaft, das oft als Gegensatz zum Individual- oder Gruppeninteresse gesetzt wird“. Gerade in modernen, pluralistischen Gesellschaften, wird das Gemeinwohl in Abhängigkeit von den Zielen derjenigen begriffen, denen die Verwirklichung des Gemeinwesens nützt. Es scheint dabei allerdings strittig, ob sich a priori feststellen lässt, dass eine Handlung dem allgemeinen Wohl dient, oder ob es sich dabei um vielmehr eine Zuschreibung a posteriori handelt.

1.1.3 Akteure der Zivilgesellschaft

Gemeinwohl konstituiert sich erst durch die Handlungen derjenigen Akteure, die sich für dessen Existenz einsetzen, wie auch der Begriff der „Zivil-“ bzw. „Bürgergesellschaft“ widerspiegelt. Dabei erscheinen vor allem Wohlfahrtsverbände und bürgerschaftliche Initiativen von Relevanz. Diese engagieren sich gemeinsam zur Lösung kleinerer oder größerer Probleme, die weder von Staat noch Markt noch Familie ausreichend handhabbar sind und nehmen dabei politisch Einfluss auf Staat und Markt. Zivilgesellschaft ist nach diesem Verständnis ein zentraler gesellschaftlicher Akteur, welcher jedoch nur schwer eindeutig bestimmt werden kann, weil die darunter zu fassenden Bewegungen und Gruppen sehr heterogen sind. Ihre verschiedenartigen Aufgaben, Kompetenzen und Leistungen stellen eine feste Säule westlicher Gesellschaften dar, die sich nicht im bloßen Angebot sozialer Dienstleistungen erschöpft, sondern auch die demokratische Verfasstheit von Gesellschaft mitträgt und reproduziert (Novy, 2007, S. 5). Dabei hat sich der Begriff der Zivilgesellschaft innerhalb der letzten Jahrhunderte gewandelt. Während früher auch ökonomische Akteure als Teilmenge gesehen wurden, ist dies heute zumeist nicht mehr der Fall:

Was heute Zivilgesellschaft heißt schließt [...] die privatrechtlich konstituierte, über Arbeits-, Kapital- und Gütermärkte gesteuerte Ökonomie nicht mehr, wie noch bei Marx und im Marxismus, ein. Ihren institutionellen Kern bilden vielmehr jene nicht-staatlichen und nicht-ökonomischen Zusammenschlüsse und Assoziationen auf freiwilliger Basis, die die Kommunikationsstrukturen der Öffentlichkeit in der Gesellschaftskomponente der Lebenswelt verankern.

(Habermas, 1992, S. 443)

Die Tatsache, dass der Begriff „[...] inmitten durchstaateter und durchkapitalisierter Gesellschaften“ (Narr, 1994, S. 587) unökonomisch interpretiert wird, veranlasste Kritiker/-innen dazu, ihm „konzeptionelle Luftigkeit“ (ebd., S. 597) vorzuwerfen.

Bei Habermas wird Zivilgesellschaft autonom von Regierung und Staatsgewalt beschrieben. Heutzutage seien nur „nichtstaatliche und nicht-ökonomische Zusammenschlüsse auf freiwilliger Basis“ (Habermas, 1990, S. 46) teil davon. Die Bedeutung der Zivilgesellschaft sieht Habermas insbesondere in der Herstellung einer politischen Öffentlichkeit mit integrativem Charakter (Habermas, 2004, 11. Dezember). „Komplexe Gesellschaften“ können ihm zufolge „nur noch über die abstrakte und rechtlich vermittelte Solidarität unter Staatsbürgern zusammenhalten“. So komme dem Prozess der öffentlichen Meinungsbildung bzw. dem Diskurs „[...] zwischen Bürgern, die sich persönlich nicht mehr kennen können“ eine hohe Bedeutung zu (ebd.). Dieser Feststellung wird in der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. 5 und 6) Rechnung getragen, indem auch thematisiert wird, inwiefern die studentischen Aktivitäten und gemeinwohlorientierten Ergebnisse öffentlich in der Gesellschaft sichtbar werden.

Die Frage nach der „gesellschaftlichen Verantwortung“ von Organisationen in modernen Gesellschaften wird auch breiter diskutiert als in Bezug auf die klassischen Akteure der Zivilgesellschaft. Die Management-theoretische Betrachtungsweise der Verantwortung für das Gemeinwohl begann in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts mit den Schriften Peter Druckers (1992, S. 95ff.). Dieser beschreibt die Wissensgesellschaft als eine pluralistische „Society of Organisations“, in der sich Macht und – stärker noch – gesellschaftliche „Funktion“ (S. 104) auf viele verschiedene Organisationen verteilt. Als Organisationen können dabei sowohl kommerzielle Unternehmen, als auch Non-Profit-Einrichtungen oder Hochschulen gelten. Deren *Verantwortung* wird bei Drucker verstärkt thematisiert, wobei sie primär darin besteht, ebendiese „[...] eigene spezifische Funktion zu erfüllen“ (1989, S. 110), im Falle der Hochschulen heißt das, hochwertige wissenschaftliche Forschung und Lehre zu betreiben. Der „Service“ von Studierenden in Service-Learning-Programmen beispielsweise hätte demzufolge keine Berechtigung, wenn er nicht mit der Lehre oder mit Forschungsimpulsen in Verbindung gebracht würde.

Wo immer sich jemand auf die ‚soziale Verantwortung‘ einer Institution beruft – sei es die Universität, die Wirtschaft, [...], muss die erste Frage lauten: Wird dies die Fähigkeit dieser Institution zur Erbringung von Leistung beeinträchtigen? Wir mögen durchaus entscheiden, dass das Wohl der Gesellschaft schwerer wiegt als die Kosten, die wir mit einer Leistungsminderung in Kauf nehmen müssen. Es ist aber gefährlich, ja sogar unverantwortlich, diese nicht zu stellen, oder gar vorzugeben, sie sei unerheblich [...].

(Drucker, 1989, S. 110)

Neben der Erfüllung der eigenen Aufgabe sieht Drucker auch eine „Verantwortung für die Auswirkung“ (S. 110) der Organisationstätigkeit auf Gemeinde und Gesellschaft. Dabei betont er, dass nicht nur kommerziell-produzierende Unternehmen Wirkungen, wie z.B. Umweltschäden, hervorrufen, sondern auch Hochschulen (S. 111). So kann etwa das implizit und explizit gelehrt Wissen an Universitäten die Studierenden in ihrer Persönlichkeit nachhaltig prägen und auch auf Außenstehende kann, z.B. durch eine übermäßige Abschottung des Campusgeländes, eine Wirkung erzielt werden.

Als dritte Verantwortung nennt Drucker die Vermeidung der „Anmaßung von Macht“ (S. 112ff.). Diese geschieht ihm zufolge, wenn Institutionen Wirkungen erzeugen bzw. Handlungen erzwingen, die zur Erfüllung der Kernaufgabe nicht notwendig sind. Beispiele wären

eine Regulierung des Zugangs zur Hochschule durch Quotenregelungen, oder allzu strenge Auflagen zur Dienstleistung von Lehrenden, die das übliche Anforderungsmaß übersteigen und nicht zu einer Verbesserung von Forschung und Lehre beitragen.

Bisher blieb offen, wie sich Verantwortungsübernahme für das *Gemeinwohl* theoretisch begründen lässt, sofern sie Probleme betrifft, die nicht durch die jeweilige Institution selbst verursacht wurden, wie das auch beim Service Learning häufig der Fall ist. Drucker argumentiert hier, dass Organisationen sich in pluralistischen Gesellschaften nicht isolieren und der grundsätzlichen Verantwortung für ihre Umgebung entziehen können (S. 115ff.). Sie sind für ein „gesundes, solides und lebenswertes Gemeinwesen“ (S. 116) mitverantwortlich. Ein Engagement diene dabei allerdings keineswegs altruistischen Motiven, sondern müsse zur spezifischen Expertise der Organisation passen und einen Nutzen bieten, z.B. durch das Erschließen neuer Arbeitsfelder. Dies geht mit einer zunehmenden politischen Verantwortung einher:

Pluralistische Institutionen müssen die Sorge und Verantwortung um das Gemeinwohl in ihr eigenes Bild der Zukunft, ihr Verhalten und ihre Werthaltungen einbauen.

(Drucker, 1989, S. 117)

Die Universität Augsburg beispielsweise drückt dies in ihrem Leitbild mit der lateinischen Formel „Scientia et Conscientia“ – Wissen und Gewissen – aus, die verdeutlicht, dass neben der wissenschaftlichen noch eine weitergehende Verantwortung besteht (Sporer, Eichert, Brombach, Apffelstaedt, Gnädig & Starnecker, 2011, S. 79).

Druckers Perspektive schließt kommerzielle Unternehmungen in Bezug auf ein gemeinwohlorientiertes Engagement explizit und notwendigerweise mit ein, und damit auch jüngere Strömungen wie die „Corporate Social Responsibility“ (kurz: CSR), das „Corporate Volunteering“ und das „Social Entrepreneurship“¹². Historisch gesehen orientiert er sich an einem breiten liberalen Begriff von *Zivilgesellschaft* („civil society“), die nach dem Verständnis des schottischen Aufklärers Adam Ferguson (1723-1816) alle gesellschaftlichen Lebensformen umschließt, die nicht staatlich¹³ geregelt und im privaten Wettbewerb von Individuen begründet liegen (Ferguson, 1767, Teil I, S. 16).

1.1.4 Service als Engagement

Der Begriff „Engagement“ beschreibt, wenn auch positiv konnotiert, zunächst einmal nur den Einsatz für eine beliebige Sache, sei sie nun nach einem normativen Maßstab gut oder schlecht. Er gewinnt seine konkrete Bedeutung beim Service Learning vor allem in Kombination mit den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Strukturen, z.B. als „gemeinwohlorientiertes“, „bürgerschaftliches“, oder „gesellschaftliches Engagement“, und wird teils als synonym zu diesen verstanden¹⁴. Alternativ lässt er sich über Merkmale der/des handlen-

¹² Als randständige ökonomische Bezugspunkte können diese Phänomene im Rahmen der Arbeit nicht näher ausgeführt werden. Für CSR sei auf den einleitenden Artikel von Bassen, Jastram & Meyer (2005) hingewiesen. Social Entrepreneurship wird z.B. bei Achleitner, Heister und Stahl (2007) grundlegend beschrieben.

¹³ Staatliche Akteure/-innen werden bei Drucker in Bezug auf ihre Verantwortung nicht ausgeklammert, ihre Handlungsmacht sieht er in westlichen Gesellschaften allerdings als „begrenzt“ an (Drucker, 1989, S. 79ff.).

¹⁴ Die Synonymität äußert sich u.a. darin, dass sich der regelmäßige „Engagementbericht“ der Bundesregierung auf Aktivitäten im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements bezieht.

den Akteurs/-in als „studentisches“, „freiwilliges“ oder „ehrenamtliches“ Engagement bestimmen. Studentisches Engagement, das für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist, kann dabei etwa nach einer Definition, die der amerikanische „National Survey of Student Engagement“ (NSSE) zugrunde legt, als ein Kennzeichen von Qualität in der Lehre in zweierlei Hinsicht beschrieben werden:

Student engagement represents two critical features of collegiate quality. The first is the amount of time and effort students put into their studies and other educationally purposeful activities. The second is how the institution deploys its resources and organizes the curriculum and other learning opportunities to get students to participate in activities that decades of research studies show are linked to student learning.

(NSSE, 2018)

Einerseits meint studentisches Engagement somit die individuellen Mühen und Zeitbudgets, die Studierende in Studien- und Bildungsaktivitäten stecken und andererseits die partizipationsförderliche Gestaltung von Curricula durch die Institutionen, die ermöglicht, dass sich Studierende einbringen können. Gerade bei letzterer Form, dem organisierten Engagement, wird der Bezug zum Service Learning deutlich, welches ohne die curriculare Anlage studentischer Teilhabe und Aktivität nicht realisiert werden könnte. In ähnlicher Weise beschreibt Trowler (2010, S. 2) studentisches Engagement als „Interaktion“ zwischen den Investitionen von Studierenden und Bildungsinstitutionen, in Hinblick auf Zeit, Aufwand und Ressourcen.

Student engagement is concerned with the interaction between the time, effort and other relevant resources invested by both students and their institutions intended to optimise the student experience and enhance the learning outcomes and development of students and the performance, and reputation of the institution.

(Trowler, 2010, S. 2)

Er ergänzt als zusätzlichen Effekt des Engagements neben den positiven Auswirkungen auf studentisches Lernen¹⁵ noch die Steigerung von Leistung und Reputation der Institution. Beim Service Learning wird das deutlich, wenn Hochschulen die Förderung studentischen Engagements und zivilgesellschaftlicher Kooperation in ihrem Leitbild verankern (Zeppelin Universität, o.J.) oder für Marketingzwecke, etwa zur Gewinnung neuer Studierender, anschaulich darstellen (OTH Amberg-Weiden, o.J.).

Beide Definitionen stellen einen direkten Zusammenhang zwischen hohem Engagement und großem Lernerfolg her. Laut George D. Kuh (2009), Mitautor des NSSE, gilt dabei weitergehend die Prämisse, dass studentisches Engagement neben einem tieferen Verständnis für Inhalte auch den Umgang mit komplexen Problemen und mit Diversität in der gemeinsamen Zusammenarbeit fördere:

The more students study a subject, the more they know about it, and the more students practice and get feedback from faculty and staff member on their writing and collaborative problem solving, the deeper they come to understand what they are learning and the more adept

¹⁵ Am Rande sei bemerkt, dass „Engagement“ auch eine der zentralen personalen Kompetenzen im Kompetenzatlas nach Erpenbeck und Heyse (2007) darstellt.

they become at managing complexity, tolerating ambiguity, and working with people from different backgrounds or with different views.

(Kuh, 2009, S. 5)

Die zunehmende Verbreitung von Service Learning in den vergangenen Jahren lässt sich auch in Bezug auf den Engagementbegriff theoretisch ableiten. So deutet Beck (1986) in seiner Theorie der reflexiven Moderne bereits an, dass mit zunehmender Entgrenzung von Lebenswelten Engagement an Bedeutung gewinnt. Medien und die Technologie spielen dabei insofern eine Rolle, als dass sie die gesellschaftlich-partizipativen Möglichkeiten größer und globaler erscheinen lassen, während diese zu Zeiten Deweys räumlich und strukturell enger fixiert waren. In diesem Zuge ist auch eine Renaissance des Partizipationsbegriffs in der Bildungsforschung zu erkennen, der Parallelen zum Engagementbegriff aufweist (siehe detaillierter in Kap. 4.5). Die Bildungsforschung beschäftigt sich in Bezug auf hochschulische Lehre seit einigen Jahren verstärkt mit den Bedingungen studentischer Partizipation (siehe u.a. Mayrberger, 2013/2017) und bezieht dabei konvergierende mediale Kontexte im Sinne einer „Participatory Media Culture“ (Jenkins, 2006) mit ein.

1.2 „Learning“: Pädagogische Verortung von Service Learning

Die Autorinnen Anne Sliwka und Susanne Frank, die das Konzept des Service Learnings bereits früh ins Deutsche übersetzten (Sliwka & Frank, 2004), verweisen auf offensichtliche Bezüge des Begriffs zum nordamerikanischen Pragmatismus und insbesondere zur Philosophie John Deweys. Des Weiteren wird mit Paolo Freire auch ein Vertreter der kritischen Pädagogik mit den Anfängen des Service Learnings in Verbindung gebracht (Clark & Nugent, 2011, S. 6). Beide Strömungen, die des demokratiepädagogischen Pragmatismus sowie der kritischen Erziehungswissenschaft, aber auch Bezüge zum Bildungsbegriff in der Tradition Humboldts, sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden, um die lehrphilosophischen Orientierungsrahmen der im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Hochschullehrer/-innen besser nachvollziehen zu können.

1.2.1 Pragmatistischer Ansatz

Ende des 19. Jahrhunderts wendet man sich im angelsächsischen Raum zunehmend vom damaligen europäischen philosophischen Diskurs um die erkenntnistheoretischen Positionen des Empirismus und Rationalismus oder des Materialismus und Idealismus ab. Stattdessen entsteht eine mit dem Pragmatismus (von griechisch pragma, „Handlung“, „Sache“) eine philosophische Strömung, die sich der praktischen Anwendbarkeit verschreibt und sichtbare Konsequenzen für die alltägliche Lebenspraxis der Menschen anstrebt (Neubert, 1998, S. 57). Während in Europa insbesondere die Ratio und Vernunft als – erfahrungsgelöste – Konzepte aus der Tradition der Aufklärung vorherrschten, rückte der Pragmatismus stattdessen den erkennbaren gesellschaftlichen Nutzen als Kategorie dessen, was „wahr“ und erstrebenswert ist in den Fokus. Davon ausgehend, dass ein Nutzen immer erst im Anschluss an eine Handlung an deren Ergebnis festzustellen ist, bedingt der Pragmatismus einen antizipierten oder prüfenden Rückbezug in Bezug auf die Sinnhaftigkeit von Handlungen. Dies geschieht in dem Sin-

ne, dass im Vorhinein eine Hypothese zum Nutzen einer Handlung aufgestellt und anschließend von einer relevanten gesellschaftlichen Gruppe auf dahingehende Brauchbarkeit und die Besserung eines Zustands geprüft wird (Keyserling, 1968). Entsprechend nimmt der Pragmatismus im Gegensatz zum reinen Empirismus immer auch eine zukunftsbezogene Perspektive ein (Neubert, 1998). Diese Betonung des gesellschaftlichen Fortschritts in der Philosophie spiegelt dabei einerseits das liberale amerikanische Naturell der „New Frontier“ beziehungsweise des „American Dreams“ wider und hängt andererseits mit den gesellschaftlichen Bedingungen des technologischen Voranschreitens im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert zusammen. Pragmatismus ist entsprechend immer zugleich Philosophie und Methode, um Veränderung konstruktiv zu erreichen.

Über John Dewey fand der pragmatistische Gedanke im 1910 verfassten Werk „How we think“ schließlich auch Eingang in die Erziehungswissenschaft, indem er das lebenspraktisch Nützliche zum primären Ziel von Bildung erhob (Dewey, 2002). Die Vermittlung demokratischer Werte sowie nützlicher Fähigkeiten im Denken und Verstehen müssten demzufolge anhand natürlicher Erfahrungen gelehrt werden, was die Geburtsstunde der modernen „Experiential Education“, bzw. auf Deutsch des „erfahrungsbasierten Lernens“ markierte. Dies setzt nach Dewey die Herstellung von authentischen Lernbedingungen voraus, was insbesondere in formellen Lehr-Lernkontexten eine Herausforderung darstellt. Service Learning zeigt in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit auf, Lernende mit Problemen zu konfrontieren, deren wissenschaftliche Bearbeitung und Lösung nicht nur von pseudo- sondern tatsächlich praktischer Bedeutung für sie und gesellschaftliche Gruppen sein kann.

Das Erkennen der eigenen Selbstwirksamkeit im reflexiven Denken wiederum führt bei den Studierenden nach Dewey insbesondere zu einem verstärkten Demokratiebewusstsein. Der hier zugrunde liegende, von alternierender Erprobung und wissenschaftlicher Reflexion geprägte, induktiv-deduktive Wissenskonstruktionsprozess ist im zyklisch angelegten Phasenmodell des kritisch reflexiven Nachdenkens genauer skizziert (Dewey, 2002, S. 62). Eine vollkommene Denkhandlung umschließt demzufolge zunächst eine Problemwahrnehmung, woraufhin dieses Problem genauer beobachtet und abgrenzend beschrieben wird. Anschließend folgt die Erarbeitung und Bewertung von Lösungshypothesen und deren praktische Erprobung und Überprüfung. Nun beginnt der Prozess aufs Neue und anschließende Problemfelder werden identifiziert, die wiederum Lösungen anstoßen. All diese hier verkürzt dargestellten Phasen bedingen bei Dewey zwangsläufig soziale Interaktion und können nur in Auseinandersetzung zu einem intersubjektiv empfundenen Nutzen führen (ebd.).

Nicht zufällig erinnert der Deweysche Lernprozess an ein wissenschaftlich methodisches Forschungsdesign. Der Pragmatismus bedeutet in der Pädagogik, dass Studierende Verantwortung für ihr eigenes Lernen als selbst Forschende übernehmen, was erklärt, warum unter anderem diese Strömung später auch die Methodik des „Forschenden Lernens“ hervorbrachte (Van Wickevoort Crommelin, 2014, S. 1). Entsprechend besteht im Pragmatismus ein grundsätzliches Verständnis von Studierenden als „Partizipierende“, wie sie Healey und Jenkins besonders im *forschungsbasierten* Lernen feststellen, bei welchem den Lernenden die Gestaltung von Forschungsprozessen und die Identifikation von Forschungsproblemen verantwortlich übertragen wird (Healey & Jenkins, 2009, S. 7).

Beim Service Learning kommt es teils vor, dass Probleme durch einen Community-Partner eingebracht werden. In diesem Zusammenhang ist es Dewey folgend zentral, dass

Studierende die Themen auch als persönlich wichtig und relevant empfinden. Es sollte also bereits früh im Lehrprozess methodisch sichergestellt werden, dass eine Passung zwischen den Kontexten der Lernenden mit ihrem Vorwissen und Interessen sowie den Lehr- bzw. Projektthemen besteht. So kann erreicht werden, dass die Studierenden in Bezug auf das Problem auch motivational aktiviert werden, was für Dewey die grundlegende Disposition für kognitive Lernprozesse darstellt (Dewey, 2002, S. 29f.).

Service Learning schließt an Deweys Philosophie in doppelter Hinsicht an: Einmal hinsichtlich der normativen Setzung der Demokratiepädagogik, die sich gesellschaftlichen Problemen verschreibt und des Weiteren im didaktischen Grundsatz, der das eigenverantwortliche Erproben und Reflektieren befördern soll.

1.2.2 Kritische Pädagogik

Die frühe kritische Theorie in Deutschland hatte sich bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts insbesondere in der Person Max Horkheimers in Rückgriff auf Karl Marx vom vorherrschenden Bildungsbegriff distanziert. In letzterem wurde erkannt, dass sich Bildung zunehmend zu einem Privileg der Reichen und einem machtstabilisierenden Herrschaftsinstrument entwickelt hatte (Koller, 2009, S. 102ff.). Die Perfektionierung des eigenen Ichs, beziehungsweise das durchdringende Studium eines Gegenstandsbereichs, greife Horkheimer zufolge zu kurz. Stattdessen müsse Bildung bedeuten, das eigene Fach gesellschaftlich kritisch einzuordnen, sich um das Gemeinwohl zu sorgen und gesellschaftliche Veränderung anzustoßen (ebd.). Horkheimer betrachtet hier das Studium nicht als individuelle Optimierung, sondern als *Bildungsgemeinschaft*, in der man in studentischen Organen lernt, sich für das Wohle aller Beteiligten einzusetzen und das große gesellschaftliche Ganze im Blick behält. Seine Perspektive ist auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass er aufgrund seines jüdischen Hintergrunds während der Machtergreifung der Nationalsozialisten aus Deutschland emigrieren musste und damit selbst gesellschaftliche Ausgrenzung erfuhr (ebd., S. 103).

Ausgehend von den Annahmen der kritischen Theorie formulierte der brasilianische Pädagoge Paulo Freire in den 70er Jahren des 20. Jahrhundert die *Pädagogik der Unterdrückten* („Pedagogia do Oprimido“)¹⁶, die nicht mehr primär theoretisch, sondern insbesondere bildungsaktivistisch argumentierte und auch deshalb als Vorreiter für ein Service Learning gilt, das sich tatsächlicher gesellschaftlicher Veränderung verschreibt. Charakteristisch für diese neuere kritische Pädagogik ist insbesondere die Solidarisierung mit gesellschaftlichen Randgruppen und das damit verbundene Ziel der Offenlegung entmenschlichender und marginalisierender Tendenzen in der Gesellschaft (Wink, 2005, S. 24). Eine zunehmende Rolle spielte dabei auch die kritische Betrachtung von rassen-, klassen- und geschlechtsbezogener Diskriminierung (Kincheloe, 2008). In Deutschland wenden sich kritische Pädagogen/-innen in den 70er und 80er Jahren ebenfalls zunehmend in feministischer Manier gegen die prävalente „Konzentration auf die eine, männliche Hälfte der Menschheit“ (Klafki, 1985/2007, S. 49 zit. nach Koller, 2009, S. 105f.). Bei Klafki äußert sich dies in einem Bildungsbegriff, der neben aufklärerischer „Selbstbestimmung“ der Studierenden auch gesellschaftlich-emanzipative „Mitbestimmung“ und „Solidarität“ mit benachteiligten Dritten einfordert (ebd.).

¹⁶ Freire veröffentlichte darüber hinaus auch ein Werk zur *Pädagogik der Autonomie* (Pedagogia da autonomia) und zur *Pädagogik der Hoffnung* (Pedagogia da Esperanca).

In didaktischer Hinsicht betont die kritische Pädagogik die Bedeutung von sowohl Aktion als auch Reflexion in der Bildung, um ein kritisches Bewusstsein („Conscientizacao“) zu entwickeln (Freire, 1970, S. 48ff.). Die Betonung der Kombination von Handlungsprozessen und prüfenden (Nach-)Denkvorgängen stellt eine erkennbare Parallele zum Pragmatismus Deweys dar.

The new perception and knowledge are systematically continued with the inauguration of educational plan, which transforms the untested feasibility into testing action, as potential consciousness supersedes real consciousness.

(Freire, 1970, S. 108)

Eine neuartige Wahrnehmung wird entsprechend systematisch in einen lernbezogenen Plan übersetzt, der aus einer ungetesteten Wahrscheinlichkeit schließlich eine in Handlungen geerdete Gewissheit macht. In seinem analytischen Verständnis ist Freire dabei nach eigenen Angaben stark von der Wissenssoziologie Karl Mannheims beeinflusst (Figuroa, 1989, S. 37f., siehe auch Kapitel 5.1.1 zur Methodologie der vorliegenden Arbeit). Dies äußert sich darin, dass Wissens- und Bildungsinhalte bei ihm dahingehend analysiert werden, welche gesellschaftlichen Machtstrukturen sich in ihnen dokumentieren. Eine derartige Sensibilisierung von Lehrenden und Lernenden als Forschende stellt ein zentrales Anliegen der kritischen Pädagogik nach Freire dar, denn „die dominante Ideologie spiegelt sich [...] in dem zu vermittelnden Wissen wieder [sic!]“ (Jahn, 2012a, S. 36). Hierfür wird vornehmlich das Mittel des zwischenmenschlichen *Dialogs* auf Augenhöhe genutzt, um Lernende dazu zu bewegen, eigene Vorannahmen zu hinterfragen und Gegenstände um- und wiederzulernen (Wink, 2005, S. 42). Entsprechend verändert sich im Sinne eines konstruktivistischen Lernparadigmas auch die Lehrendenrolle vom/von der Wissensvermittler/-in hin zum/-r kritischen Mentor/-in an der Seite der Studierenden, wofür ein von Vertrauen geprägtes Umfeld eine Gelingensbedingung darstellt (Jahn, 2012a, S. 37). Für Service Learning bedeutet die kritische Pädagogik in ihrer Konsequenz, dass die Lernenden im Dialog mit gesellschaftlichen Gruppen gesellschaftliche Zwänge und Machtstrukturen reflektieren und auf deren Veränderung hinwirken.

1.2.3 Bildung durch Wissenschaft

Die Idee einer Bildung durch Wissenschaft geht auf die Anfänge der modernen deutschen Universität zu Zeiten Humboldts zurück (siehe auch Kapitel 3.2). Unter „Bildung“ ist hierbei mehr zu verstehen, als die bloße Vermittlung von Kompetenzen, etwa in Verbindung mit berufsbezüglichen Qualifikationen. Sie ist vielmehr durch das Nachdenken über „Prinzipien und Phänomene[...] der eigenen Kultur“ (Hentig, 1980, S. 108f.) geprägt. Ein derartiges Nachdenken ist dabei an vorherige Erfahrungen des Subjekts in seiner/ihrer Welt gekoppelt. Huber (2013, S. 98) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Lernzumutungen“, die nachdenklich verarbeitet werden können. Eben solche Irritationen erleben Studierende beim Service Learning im Engagement für das Gemeinwohl. Die Lehrform bietet somit Anlässe, die sich für eine Reflexion des Subjekts in Hinblick auf sich selbst, seine Fachdisziplin und das Allgemeinwohl anbieten. Derartige Reflexion ist auch definatorisch in der Regel vorgesehen (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 114; Reinders, 2016, S. 25). Eine Trennlinie des amerikanischen geprägten Service Learnings zum deutschen Bildungsgedanken verläuft je nach Ausle-

gung beim Punkt der Zweckfreiheit der Lernhandlungen. Ein Subjekt *bildet* sich durch die freie Hinwendung zu individuell interessierenden Themen. Will man Service Learning als erfahrungs- und gemeinwohlorientierte *Bildung* verstehen, dürften Aufträge von externen Partnern nicht, wie das praktisch zum Teil der Fall sein mag, ausdefiniert sein. Stattdessen würden Studierende offen gestellte Themen mit gesellschaftspraktischem Bezug nicht nur frei auswählen, sondern auch am Prozess der Entwicklung von Zielstellungen partizipieren. Ob eben das in allen Fächern tatsächlich der Fall ist, soll auch in Rahmen der empirischen Studie dieser Arbeit ergründet werden. Zumindest in den pädagogischen Ausformulierungen der Methode Service Learning wird es als wichtiges Element betont (u.a. Hofhues, Kubinski & Yasli, 2013, S. 425; Seifert et al., 2012).

Für „Wissenschaft“ ist Selbstreflexion im humboldtschen Sinn nicht nur ein persönliches oder gesellschaftliches Anliegen, sondern der zentrale Erkenntnismodus. Probleme werden in gegenseitiger Bezugnahme unter Wissenschaftler/-innen und mit dem Resultat der Schaffung (fach)kultureller Wissensbestände bearbeitet, die nie wirklich abgeschlossen sind. Hierin besteht ein zentraler Unterschied zwischen Hochschulen und Schulen. Letztere vermitteln einen Kanon an Wissensinhalten und Kompetenzen, die in ihrem Wahrheitsgehalt nicht mehr grundsätzlich verhandelbar sind. Dies zeigt sich auch in der Service-Learning-Definition von Sliwka und Frank für den schulischen Bereich, in dem Service Learning in Deutschland zunächst entstanden ist:

Schüler leisten mit Projekten einen Dienst am Gemeinwohl (engl. »service«), erarbeiten dabei aber gleichzeitig Lerninhalte, wenden diese an und erlangen so Kompetenzen (engl. »learning«).

(Sliwka & Frank, 2004, S. 1)

Da Sliwka und Frank in ihrem Werk regelmäßig auf John Dewey rekurrieren, darf man womöglich unterstellen, dass in der dargelegten Aufeinanderfolge des Dienstes, der nachdenkenden Erarbeitung in Bezugnahme auf die Lerninhalte und der anschließenden Anwendung in der Praxis tatsächlich auch ein *Bildungsprozess* angedeutet wird. Dennoch fällt in Unterscheidung zu einer *Bildung durch Wissenschaft* auf, dass Lerninhalte hier als vorgegeben dargestellt werden und die forschende Auseinandersetzung mit diesen nicht Teil der Definition ist. Möchte man Service Learning an Hochschulen wie das Forschendes Lernen (siehe folgendes Kapitel) als Teil einer Bildung durch Wissenschaft begreifen, muss das eigene Praktizieren und Reflektieren von Wissenschaft stärker im Vordergrund stehen (vgl. Huber, 2013, S. 99f.) – vor allem in der Zielsetzung der Schaffung neuer gesellschaftlich bedeutungsvoller Wissensbestände. Ein Kompetenzerwerb beim Studierenden griffe dann als „Bildungsergebnis“ des Service Learnings zu kurz. Der wissenschaftlich interpretierte Dienst am Gemeinwohl wäre neben der praktischen immer auch eine theoretisch produktive Leistung. In eine ähnliche Richtung zielen die nach wie vor zeitgemäßen Ausführungen von Felt (2002), die eine „symmetrische Beziehung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit“ als Zielkategorie einer Bildung durch Wissenschaft anführt und damit den Fokus auf die gesellschaftlichen Partnerschaften von Hochschulen legt. Nicht umsonst wird auch das Konzept der „Citizen Science“, bei dem Wissenschaftler/-innen, Studierende und Bürger/-innen zusammenkommen, um gemeinsam und im Optimalfall auf Augenhöhe zu forschen, in Verbindung mit sowohl Service

Learning als auch der Bildung durch Wissenschaft (ebd.) thematisiert. Folgendes Zitat verdeutlicht die Bezüge der beiden Konzepte einmal mehr:

Eine gebildete Wissenschaft würde in ihren Strukturen - von der Ausbildung bis zur Forschung - auch die Auseinandersetzung mit Gesellschaft als ein tragendes Element verankern. Dies würde für Wissenschaft bedeuten, ein Stück weit den Anspruch aufzugeben, als Expert/-innen für die Gesellschaft sprechen und damit auch entscheiden zu können. [...] Der Gesellschaft soll auf diesem Wege das Wort erteilt und die Möglichkeit, Positionen zu formulieren, eröffnet werden. Ziel sollte also [...] nicht mehr nur eine erfolgreiche Verwissenschaftlichung der Gesellschaft sein, sondern vielleicht eine neue Form der Vergesellschaftung der Wissenschaft.

(Felt, 2002)

1.2.4 Verwandte Lehr- und Lernformen

Im Laufe des 20. Jahrhunderts entstanden zahlreiche didaktische Lehr- und Lernformen, die eine Nähe zu dem aufweisen, was heute als Service Learning bezeichnet wird. Einerseits ist dies das *erfahrungsbasierte Lernen*, das noch heute direkt auf Deweys in Kapitel 1.2.1 formulierte Ideen zu Erfahrung und Bildung (Dewey, 1938) verweist. Weiterentwickelt wurde dieses Konzept etwa von David Kolb, der knapp 50 Jahre später den Zyklus bzw. das Modell des erfahrungsbasierten Lernens beschrieb (Kolb, 1984) und in diesem Zusammenhang Lernstile identifizierte, die sich an den beiden Dimensionen der Aktivität (körperlich versus gedanklich) und des Erfahrungsbezugs (konkret versus abstrakt) festmachen lassen. Stärker als Dewey zu seiner Zeit postuliert Kolb, dass es typenabhängig sei, ob Studierende in ihrem Lernprozess eher theoretisch-abstrakt oder konkret in der Praxis ansetzen.

Ebenfalls auf Dewey rekurriert mit dem *problemorientierten Lernen* („Problem-based Learning – PBL“) ein Ansatz, der sich zunächst im medizinischen Bereich verbreitete. Auch dieser wendet Deweys Schritte des ganzheitlichen Nachdenk- und Verstehensprozesses an (Schmidt, 1983, 13ff.), verfolgt allerdings einen Problembegriff, der nicht dezidiert gesellschaftlich-lösungsorientiert ausgelegt ist. Ein gesellschaftlich relevantes „Ergebnis“ steht hier weniger im Fokus (vgl. Reinmann, 2016, S. 230). Vielmehr führen Studierende selbstständig fallbezogene praxisnahe Arbeiten im Rahmen von abgegrenzten (Gruppen-)Übungen und -Tutorien oder in vorstrukturierten interaktiven Lernumgebungen (Schulmeister, 2002) durch, die dem besseren Behalten der Lerninhalte dienen. Teils wird das problemorientierte Lernen von Autoren/-innen allerdings auch synonym zum erfahrungsbasierten Lernen und in direkter Verwandtschaft zum Service Learning verstanden (vgl. Schlicht & Slepcevic-Zach, 2016).

Eine weitere Lehrform, die zu Teilen aus Deweys Philosophie hervorging, ist die Lehre nach der Projektmethode (Kilpatrick, 1919) bzw. das *Projektlernen* – mit formalem Kontextbezug auch als *Projektunterricht* (Schule) oder *Projektstudium* (Hochschule) bezeichnet. Während diese Methode anfänglich noch als Gegenkonzept zu einem isoliert fachbezogenen Unterricht entwickelt wurde (vgl. ebd.), findet sie mittlerweile etwa in Form von *projektorientiertem Lernen* auch in die Fachlehre Eingang. Die Lehre im Projekt unterscheidet sich insofern vom problemorientierten Lernen, als dass diese eine voraussetzungsreiche und selbstständige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand bedingt (Reinmann, 2016, S. 230). Es

zeigt sich eine deutliche Parallele zum Service Learning, wenn man davon ausgeht, dass beim Projektlernen ebenfalls die ergebnisorientierte Lösung von relevanten gesellschaftlichen Problemen im Vordergrund steht (Huber, 2014, S. 26). Huber verweist hier auf die Auslegung des Projektstudiums bei dessen Renaissance in den 1970er Jahren, als der Anspruch bestand, „Wissenschaft nicht nur theoretisch kritisch zu betreiben, sondern wissenschaftliche Tätigkeit mit sozialem und politischem Engagement zu verbinden“ (ebd.). Der allgemeine Sprachgebrauch in Bezug auf ein „Projekt“ hat sich seitdem allerdings verändert. Am Beispiel der zunehmenden Verbreitung des *Projektmanagements* in allen Branchen und Unternehmen seit den 80er Jahren – während dieses zuvor vorwiegend einen technisch geprägten Begriff des Bauwesens darstellte (Dworatschek, 1994, S. 401f.) – lässt sich erkennen, wieso der Projektbegriff heutzutage oft betriebswirtschaftliche Assoziationen weckt. Diese Entfremdung des Projektlernens von gesellschaftskritischem Gedankengut kann einer der Gründe für das substituierende Aufkommen des Service-Learning-Begriffs als „engagierte Lehrform“ in den vergangenen Jahren sein.

In enger Verwandtschaft zum Projektlernen steht das *Forschende Lernen*¹⁷ (Huber, 2014, S. 25f.). Dieses lässt zwar den Gegenstand der Beschäftigung undefiniert, allerdings zeigt sich die Nähe in der (Ermöglichung der) selbstverantwortlichen Durchführung eines vollständigen Forschungsprozesses durch Studierende in einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt. Dies beinhaltet sowohl das Entwickeln von Forschungsfragen, die Erhebung und Auswertung sowie die anschließende Reflexion und (teil)öffentliche Verbreitung von Ergebnissen. Im Gegensatz zum Projekt- und Problemlernen wird dort im Sinne einer Bildung durch Wissenschaft (siehe vorheriges Kapitel) auch ein Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs durch die Studierenden erwartet (Reinmann, 2016, S., 230).

Obwohl Projekt- und auch Forschendes Lernen streng genommen in Einzelarbeit der Studierenden stattfinden können, ist die Zusammenarbeit in Studierendenteams und in größeren Kooperationszusammenhängen doch meist obligatorisch (ebd.). Hier zeigen sich Überschneidungspunkte zum *kooperativen* und *kollaborativen* Lernen. Letzteres ist stärker als eine eng aufeinander bezogene Zusammenarbeit zu verstehen, die von außen, z.B. durch einen Lehrenden, kaum strukturiert ist (Carell, 2006, S. 22). Vielmehr bilden Studierende im prototypischen Fall untereinander und mit Einbezug weiterer Akteure/-innen eine *Praxisgemeinschaft*, wie sie etwa Étienne Wenger im Konzept der Community of Practice versteht (vgl. Lave & Wenger, 1991). Das kooperative Lernen hingegen ist stärker aufgabenorientiert im Sinne einer durch den Lehrenden strukturierten und angeleiteten Teamarbeit und kann auch das arbeitsteilige Erstellen von Ergebnissen meinen (Carell, 2006, S. 21).

Reinmann (2016) legt nahe, die geschilderten Lernformen des problem-, projekt- und forschungsorientierten Lernens trotz der in Nuancen bestehenden Unterschiede als „Konzeptfamilie“ zu verstehen, die „produktives Lernen anhand komplexer Probleme fördert“ (S. 229).

¹⁷ Huber differenziert in seinem Aufsatz (Huber, 2014) genauer zwischen *forschungsorientiertem*, *forschungsbasiertem* und *Forschendem* Lernen. Letztere Form kommt dem Service Learning am nächsten und wurde deshalb exemplarisch herausgegriffen.

1.3 Definition „Service Learning“

Im Folgenden wird eine Arbeitsdefinition abgeleitet, die es ermöglicht, Service Learning im Bewusstsein der berichteten Verwandtschaften als abgrenzbaren Ansatz im Repertoire von Lehrenden zu beschreiben. Diese dient als Basis für die anschließenden handlungstheoretischen Grundannahmen und empirischen Erkenntnisse zum Hochschulkontext (Kapitel 2/3), an welche die Erforschung des Handelns von Lehrenden im Rahmen dieser Studie anknüpft.

Bereits 1996 definierte Barbara Jacoby in den USA Service Learning an Hochschulen. Für sie stellt es eine Variante des „erfahrungsbasierten Lernens“ dar, „[...] in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development“ (S. 5). Die Definition betont ein studentisches Engagement für menschliche („human“) und gemeinschaftliche bzw. gemeindebezogene („community“) Bedürfnisse. Derartiges Engagement sollte allerdings mit einer Didaktik der Ermöglichung¹⁸ („structured opportunities“) einhergehen, um studentisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung („development“) zu fördern.

Obwohl sich die in Kapitel 1.2.3 genannte Definition von Sliwka und Frank (2004, S. 1) ursprünglich auf schulisches Lernen bezog, wurde sie auch im Hochschulbereich breit rezipiert (siehe u.a. Altenschmidt & Miller, 2016; Sporer et al., 2011). Die Autorinnen verwenden im Vergleich zu Jacoby den Begriff „Projekt“ und stellen Service Learning damit in Relation zum hierzulande bereits länger bekannten projektbasierten Lernen (siehe Kapitel 1.2.4). Die Bearbeitung eines Projekts ist damit notwendige Bedingung beim Service Learning. Auch „Lerninhalte“ werden angeführt, sodass Fachlichkeit in den Vordergrund rückt, während diese bei Jacoby noch in einem breit gehaltenen „learning and development“ (Jacoby, 1996, S. 5) verborgen lag. Einen dritten Unterschied markiert die Anwendungs- und Kompetenzorientierung („Schüler [...] wenden diese an und erlangen so Kompetenzen“), die Service Learning stärker in einem qualifikationsbezogenen Kontext verortet, als das bei Jacoby begrifflich der Fall ist. Der vierte Unterschied ist, dass Sliwka die Rolle der Lehrperson im Kern ihrer Definition nicht thematisiert. Dies tut hingegen Jacoby in Form der erwähnten Notwendigkeit der Gestaltung strukturierter Rahmenbedingungen für das Lernen. Bringle und Hatcher (1995, S. 112) setzen hier in ihrer Definition noch konkreter voraus, dass die Aktivitäten der Studierenden „credit-bearing“ und damit Teil der anrechenbaren Studienleistung sind.

In dieser Arbeit soll eine Synthese des angloamerikanischen und deutschen Begriffsverständnisses angewendet werden.

Dementsprechend wird Service Learning an Hochschulen im Folgenden als Lehr- und Lernform verstanden, welche die Tradition des Projektstudiums aufgreift und im Zuge dessen die Arbeit an gesellschaftlich relevanten Problemen und den produktiven Beitrag der Projektarbeiten für das Gemeinwohl in den Fokus rückt. Sie ist gekennzeichnet durch eine curriculare Anbindung an Lehr-Lernziele der Fachdisziplinen; durch die Gestaltung partizipationsförderlicher Bedingungen, die Studierenden und gesellschaftlichen Akteuren/-innen eine Mitwirkung an Zielsetzungen ermöglicht; und eine auf bildende Selbstreflexion hin ausgerichtete Begleitung der Erfahrungen.

¹⁸ Etwa zeitgleich formulierte in Deutschland Rolf Arnold die konstruktivistisch geprägte „Ermöglichungsdidaktik“, welche den Fokus ebenfalls auf das Schaffen geeigneter Rahmenbedingungen durch die Lehrenden legte (vgl. Arnold, 1996, S. 722ff.).

Reflexion schließt dabei anknüpfend an Humboldt sowohl eine wissenschaftliche, subjektive als auch gemeinwohlorientierte Dimension mit ein. Zentral erscheint das Anliegen, sich als Studierende anhand der eigenen Erfahrungen im „Service“ zu bilden, indem man sich – unterstützt durch Lehrende – forschend-strukturiert damit auseinandersetzt. Der Begriff der „Lehr-Lernziele“ wurde in der Definition gewählt, um zu betonen, dass es sich hier um keine rein lehrseitige Determination handelt und um das Augenmerk auf die Individualität der Service-Learning-Erfahrungen von Lernenden zu richten (siehe auch Kapitel 4.2).

Die Definition knüpft an verschiedene Qualitätskriterien des Service Learnings an, die in der Vergangenheit formuliert wurden. In den USA gehen Billig und Weah (2009; NYLC, 2008, S. 2ff.) von acht Kriterien aus, deren Einfluss auf den Lernerfolg mehrfach empirisch bestätigt werden konnten (siehe Meta-Analyse von Yorio & Ye, 2012) und die Seifert et al. (2012) in gekürzter Form als sechs Punkte auch in den deutschen Diskurs einbrachten.

Diese Merkmale umfassen ...

- einen echten gesellschaftlichen Bedarf im Sinne eines „sinnvollen“ Engagements,
- die Verbindung mit curricularen Inhalten,
- die Förderung studentischer Reflexionsprozesse,
- die Ermöglichung von umfassender Partizipation durch Einbindung,
- die Partnerschaft mit Akteuren/-innen außerhalb der Hochschule
- sowie ein Feedback an die Lernenden im Prozess und am Ende (ebd.).

Die genannten Kriterien wurden ursprünglich als „K12-Standards“ für den schulischen Bereich aufgestellt, finden aber wiederholt auch Eingang in die Debatte zur Hochschullehre und werden häufig in dieser oder ähnlicher Form als bildungseinrichtungsübergreifende Grundprinzipien verstanden (Reinders, 2016, S. 25; Stark, 2015, S. 4; Jahn & Stitz, 2012). Für die vorliegende Arbeit spielen sie im weiteren Verlauf insofern eine Rolle, als dass sich die Identifikation lehrkultureller Unterschiede auch an diesen Kriterien orientiert.

1.4 Varianten des Service Learnings an Hochschulen

Um das im vorangehenden Kapitel beschriebene Begriffsverständnis von Service Learning zu konkretisieren, sollen im Folgenden verschiedene Varianten des Ansatzes dargestellt werden, die unter diese Definition fallen können. Sporer (2014, S. 2ff.) untergliedert Service Learning an Hochschulen zunächst hinsichtlich der *zeitlichen Intensität des Service*. Dabei unterscheidet er eintägige Engagements im Rahmen von beispielsweise Exkursionen oder „Sozialen Tagen“ (ebd., S. 3), mittelfristige Engagements, wie sie beispielsweise das Do-it-Programm an mehreren Hochschulen mit 40 definierten Mindeststunden vorsieht (Bartsch & Grottker, 2018, S. 52) sowie Engagements, die einen Umfang von 100 Stunden übersteigen und ein Semester oder länger andauern. All diese Engagement-Formate können grundsätzlich unter das Service-Learning-Verständnis dieser Arbeit fallen, sofern eine fachliche Verankerung in Form einer Vergabe von ECTS-Punkten und Projektstudium vorgesehen ist¹⁹.

¹⁹ Dies ist beim zitierten Do-it-Programm an einigen Hochschulen nicht der Fall und trifft besonders auf einsemestrige oder längere Engagements zu (Sporer, 2014, S. 5).

Weitere Unterscheidungskriterien von Service-Learning-Ansätzen stellen die Art und Weise der *Anbindung an die Curricula* und der *Verortung der Angebote an der Hochschule* dar. Sporer (2014, S. 7) adaptiert hier ein heuristisches Schema, welches bezüglich der *Förderung von Schlüsselkompetenzen* an Hochschulen aufgestellt wurde (Chur, 2009, S. 14). Chur unterscheidet darin zwischen den drei Organisationsformen integrativ, additiv-zentral und additiv-dezentral.

Ersteres meint die *Integration* der Schlüsselkompetenzförderung in fachbezogene Lehrveranstaltungen, was den Vorteil eines engen Bezugs zu Fachinhalten bietet, jedoch mit einem hohen Aufwand für Lehrenden und Lernende verbunden ist. Bei dieser Form sieht Chur daher eine besondere Unterstützungsverantwortung bei der Hochschuldidaktik (siehe im weiteren Verlauf der Arbeit Kapitel 3.4). *Additive* Angebote hingegen sind nicht fest in das Curriculum integriert und werden entweder durch zentrale oder hochexterne Einrichtungen „fachfern“ angeboten (ebd.) oder dezentral als fachnahe Tutorien oder Kooperationen zwischen Service-Einrichtungen und Lehrstühlen durchgeführt.

Während Chur die curricularintegrative Variante in der Annahme einer Zuständigkeit der Fachbereiche in Bezug auf die Verortung an der Hochschule nicht weiter differenziert, geht Sporer (2016, S. 7) davon aus, dass beim Service Learning zwischen zentralen und dezentralen integrativen Ansätzen unterschieden werden sollte (siehe Abb. 2).

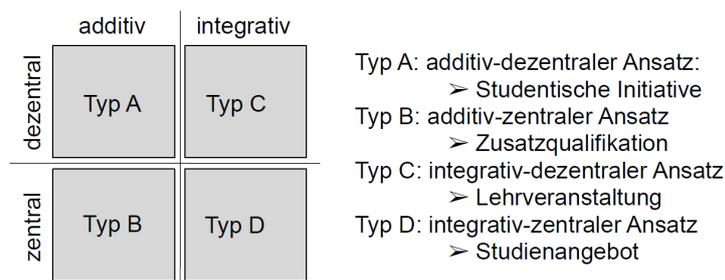


Abbildung 2: Heuristischer Rahmen zur Einordnung von Service Learning-Szenarien (Sporer, 2014, S. 7; in Anlehnung an Chur, 2009, S. 14)

Der von ihm festgestellte „integrativ-zentrale“ Typus D bezieht sich auf „eigenständige Module mit Bezug zu gesellschaftlichem Engagement“, welche sich, „in Kern- oder Nebenfachbereiche verschiedener Studiengänge integrieren“ lassen (Sporer, 2016, S. 9) Als Beispiel führt er das Komplementärstudium der Leuphana Universität Lüneburg an, das bis zu einem Sechstel der Studienleistung von Bachelorstudiengängen ausmacht (Leuphana Universität Lüneburg, 2018). Mit Blick auf Service Learning in den disziplinären Fachkulturen sind vor allem die Erfahrungen von Lehrenden mit den integrativen Typen C und D für diese Arbeit von Bedeutung. Entsprechend sind freiwillige Service-Learning-Angebote, z. B. im Rahmen eines Studium Generale, nur Teil der Service-Learning-Definition dieser Arbeit, wenn ihnen von Vertretern/-innen der Fachdisziplinen zuerkannt wird, dass sie den jeweiligen curricularen Lehr-Lernzielen dienen und prinzipiell als Creditpoint-fähige Studienleistungen anerkannt werden können. Dabei erscheint nebensächlich, ob der Schwerpunkt in den Angeboten inhaltlich auf fachlichen oder fächerübergreifenden Aspekten liegt.

Eine weitere, vor allem in den USA prominente Unterscheidung von Service-Learning-Ansätzen bezieht sich auf die Zielstellung des studentischen Service. Sie geht auf das „Natio-

nal Service-Learning Clearinghouse“ zurück und findet sich bei mehreren Hochschulen wieder (u.a. University of Central Arkansas²⁰; Colorado State University²¹; Carleton College²²). In der Regel werden drei Typen unterschieden. Beim *direkten* Service Learning kommen Studierende in unmittelbarem Kontakt mit sozial benachteiligten Individuen, die von ihnen einen Service erhalten. Demgegenüber meint das *indirekte* Service Learning, dass Studierende Leistungen erarbeiten, die einem sinnvollen Zweck zu Gute kommen, ohne dass sie dabei mit Klienten/-innen²³ in Verbindung treten. Beispiele wären etwa das Gestalten und Umsetzen von Konzepten, Plänen oder Forschungsvorhaben für Organisationen in einem gemeinnützigen Umfeld. Das *anwaltschaftliche* Service Learning („Advocacy Service-Learning“) hingegen bedeutet, dass Studierende als öffentliche Fürsprecher für Themen von gesellschaftlichem Interesse auftreten und diese durch Kampagnenarbeit, Fundraising oder wissenschaftliche Publikation in die Gesellschaft tragen. Teils differenzieren Autoren zusätzlich ein „Research-Based Service Learning“ (Lim, Maccio, Bickham & Dabney, 2017) und meinen dabei in Verwandtschaft zum Forschenden Lernen (vgl. Huber, 2014, S. 27) das Sammeln und Auswerten von Daten durch Studierende für gemeinwohlorientierte Zwecke. Bei den genannten Unterscheidungen aus der US-amerikanischen Literatur fällt auf, dass sie vor allem den zweckgerichteten „Service“ von Studierenden differenzieren und dabei Aspekte einer wechselseitigen Bildung durch Wissenschaft ausblenden, bei der auch gesellschaftliche Akteure/-innen Wissen einbringen und Studierende gleichermaßen profitieren.

²⁰ <https://uca.edu/servicelearning/types/> (zuletzt: 21.03.2018)

²¹ <https://tilt.colostate.edu/service/news/typesOfSL.cfm> (zuletzt: 21.03.2018)

²² https://serc.carleton.edu/econ/service/project_type.html (zuletzt: 21.03.2018)

²³ Zur näheren Bestimmung dieses Begriffs „Klient/-in“ siehe auch Jahn et al., 2012a, S. 18f.

2. Kultur, Fach und Disziplin – soziologische Grundlegungen

Da der Service-Learning-Ansatz in der vorliegenden Arbeit nicht generell, sondern immer in Bezug auf fachkulturelle Spezifika im Hochschul- bzw. Wissenschaftskontext behandelt werden soll, erfolgt in Kapitel 2 nun zunächst eine Einführung in dieses soziale Feld und den der Arbeit zugrundeliegenden Kulturbegriff.

Die Begriffe Kultur, Fach und Disziplin, die für diese Arbeit von zentraler Bedeutung sind, deuten zunächst alle gleichermaßen auf eine Verbundenheit von Individuen hin: einem bestimmten Kulturkreis gehört man an, einem Fachgebiet fühlt man sich durch die eigene Qualifikation zugehörig, das Regelsystem einer Disziplin hat man verinnerlicht. Auf den zweiten Blick entdeckt man im Vergleich zu traditionellen Termini der Beschreibung sozialer Zusammenschlüsse wie etwa Stamm, Stand, Klasse oder Nation allerdings eine höhere Unschärfe und Komplexität. Kulturräume überlappen sich heutzutage stark und ein jeder wechselt flexibel zwischen kulturellen Kreisen: morgens hört man Populärkultur im Radio, abends besucht man die Oper als Sinnbild für Hochkultur. Das ständige Ringen um die Deutungshoheit dessen, was Kultur bedeutet, ist nicht nur an der von Politikern/-innen gerne wiederholten Frage zu erkennen, was denn die Werte der hiesigen „Leitkultur“ seien. Ähnliches gilt für die zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen und zunehmend differenzierten „Interdisziplinen“ praxisnaher Forschungsfelder, die um begrenzte Mittel und Aufmerksamkeit konkurrieren. Publikationen dazu, was eine Disziplin mit ihrem epistemologischen und methodologischen Rüstzeug ausmacht – und was nicht –, sind auch in der Wissenschaft gang und gäbe, wie beispielsweise an der anhaltenden Diskussion über die Konstitution der „Medienpädagogik“ zu beobachten ist (Swertz, Ruge, Schmölz, Barberi & Braun, 2017).

Da die Fachkulturforschung an Hochschulen, der auch die vorliegende Arbeit folgt, starke Anleihen beim Kulturverständnis Pierre Bourdieus nimmt, soll dieses im Folgenden umrissen werden, bevor mit *Fach* und *Disziplin* auf zwei kulturell geprägte Begriffe im Wissenschaftsbetrieb eingegangen wird.

2.1 Kulturbegriff nach Bourdieu

Im Konzept der „Kultur“ treffen nach Bourdieus Verständnis (1987, S. 113) verschiedenartige Verhaltensstile von Statusgruppen aufeinander, die in Hinblick auf Geschmack, Ethos, im Ausdruck und in der kognitiven Klassifikation von Phänomenen beobachtet werden können. Die gesellschaftliche Anerkennung von Kulturen ist dabei unterschiedlich gelagert. Dies äußert sich auch in einer Pluralität bei der öffentlichen Wertschätzung und finanziellen Mittelausstattung, welche wiederum die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten von Kulturen beeinflusst. Kulturen sind bei Bourdieu implizite und kollektive Wissensstrukturen²⁴, aus der sich soziale Handlungspraktiken ergeben. Kultur leitet dabei alltägliches Verhalten, ohne es zu determinieren. Das Verhältnis ist vielmehr analog dem der „Sprache“ als abstraktem Regelsystem und dem des konkreten Sprechaktes zu verstehen. Kultur erfüllt im ethnologi-

²⁴ Hier deutet sich bereits eine Kompatibilität zur praxeologischen Wissenssoziologie nach Mannheim (1980) an, die im methodologischen Kapitel 5.1.1 dieser Arbeit vertieft wird.

schen Verständnis Bourdieus in der Gesellschaft eine objektive Funktion zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und steht damit immer in Zusammenhang mit Macht und Kapital (Multrus, 2004, S. 46f.).

2.1.1 Kultur als Kapital

Anders als vor ihm etwa Marx, der den Kapitalbegriff vor allem auf die materielle Produktivkraft bezog (Schuppan, 1978), unterscheidet Bourdieu zwischen vier Kapitalsorten, die als untereinander umwandelbar gedacht werden. Dies ist „ökonomisches“, „kulturelles“, „soziales“ und „symbolisches“ Kapital. Ersteres meint die finanziellen und materiellen Ressourcen, d.h. die Geld- und Sachwerte, auf die ein/-e Akteur/-in zurückgreifen kann. Kulturelles Kapital ist hingegen ein kognitiv vorhandenes Kapital, das eine Person im Rahmen ihrer (hoch)schulischen und auch außerschulischen Bildung erwirbt. Soziales Kapital beschreibt Reputation im Sinne der Menge und Qualität sozialer Beziehungen, über die eine Person verfügt und durch die sie Zugang zu mehr oder weniger mächtigen Kreisen erhält. Symbolisches Kapital hat im Gegensatz zu den anderen Kapitalsorten eine übergeordnete Rolle. Es bezeichnet vor allem die Möglichkeiten, die zum Gewinn und zur Erhaltung von sozialem Prestige führen und hat einen subjektiv-gefühlten Charakter, da sein Wert immer davon abhängig bleibt, dass es von einem Gegenüber als gültiges Kapital anerkannt wird und es nicht ohne den Einsatz der drei erstgenannten Kapitalformen entstehen kann (Bourdieu, 1982).

Die Kapitalformen können einerseits individuell festgestellt werden und finden sich andererseits über Prozesse der Institutionalisierung auch in sozialen Strukturen wieder. Beim kulturellen Kapital, das für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist, lassen sich drei verschiedene Formen differenzieren (Bourdieu, 1992, S. 53). *Inkorporiertes* kulturelles Kapital ist an den Körper des Trägers gebunden. Es umfasst alle sozialisierten Eigenschaften, Fähigkeiten und Kenntnisse, die als Ressource dienen können, weshalb es auch als „Bildungskapital“ (Treibel, 1997, S. 213) bezeichnet wird. Der Wert dieser Kapitalsorte hängt einerseits von seiner relativen Seltenheit und andererseits vom Grad der Anerkennung in der Gesellschaft ab. Bourdieu weist auf hier auch auf die Bedeutung des Faktors Zeit hin. Diese müsse persönlich investiert werden und sei dadurch indirekt an ökonomisches Kapital gebunden (Bourdieu, 1992, S. 53ff.). Zudem finde eine familiäre Vererbung kulturellen Kapitals statt, die auch abseits der Bildungsinstitutionen für eine Reproduktion von Ungleichheit in der Gesellschaft Sorge (ebd.). Die zweite kulturelle Kapitalart ist *objektiviertes* kulturelles Kapital. Dies meint eine in Objekten vergegenständlichte Arbeit, die in Folge dieser Zustandsänderung materiell vorhanden und gegen ökonomisches Kapital erwerbbar ist. Derartige kulturelle Objekte sind etwa Kunstwerke, Bücher oder Musikinstrumente, für deren Benutzung ein bestehendes inkorporiertes Kapital eine Voraussetzung darstellt. Die dritte Kapitalvariante ist *institutionalisiertes* kulturelles Kapital, das über Zeugnisse, Urkunden und Bildungstitel vorliegt und das den Erwerb eines bestimmten Bildungskapitals formell bestätigt. Über den Arbeitsmarkt kann dieses wiederum in ökonomisches Kapital umgewandelt werden (ebd.).

2.1.2 Kultur und Habitus

Bourdieu legt in seinem Werk *Kritik der theoretischen Vernunft* das Verständnis dar, dass Handeln in Kultur und Gesellschaft nicht auf festgeschriebene, theoretisch-strukturelle Regeln

zurückführbar ist, die logisch abgeleitet werden könnten. Stattdessen liefert er mit dem Konzept des „Habitus“ eine Grundlage, um von individuellen praktischen Handlungen ausgehend auf soziale Prägungen und kulturelle Umgebungsbedingungen zu schließen, die das Denken und Handeln beeinflussen (Bourdieu, 1987, S. 113).

Auch um kulturelle Wandlungsprozesse, wie etwa die derzeitige Ausbreitung der Lehrmethode Service Learning an Hochschulen, mit Bourdieu erklären zu können, dient als zentrales Konzept der Habitus handelnder Akteure/-innen. Der Begriff „Habitus“ beschreibt bei Bourdieu unbewusste Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die als System dauerhafter Dispositionen stark durch die soziale Herkunft und sozialisatorische Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen geprägt sind (Multrus, 2004, S. 164ff.). Der Habitus kann somit zunächst als historisch geformtes Produkt, als „Opus operatum“, gedeutet werden. Zugleich ist er ein „Opus operandi“, ein „[...] Erzeugungsprinzip von Strategien, die es ermöglichen, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten“ (Bourdieu, 1979, S. 165). Eine Veränderung des Habitus kann somit auftreten, wenn ein/-e Akteur/-in ihre/seine Handlungsweisen in einem neuen sozialen Feld variiert. Nach Bourdieus Verständnis ergeben sich Handlungspraktiken damit immer sowohl aus dem Habitus, als auch aus den situativ auftretenden Eigenschaften eines spezifischen sozialen Felds (Multrus, 2004, S. 166). Letztere setzen den Entfaltungsmöglichkeiten eines Individuums und damit auch der Akquisition von Kapital enge Grenzen (Treibel, 1997).

Die Position eines Individuums im sozialen Raum und somit ihre Chancen in der Gesellschaft ergeben sich bei Bourdieu aus der Gesamtmenge und Zusammensetzung des zur Verfügung stehenden Kapitals. Der soziale Raum setzt sich dabei aus einem objektiven Raum der Positionen und einem subjektiven Raum der Lebensstile zusammen, wobei der Habitus zwischen beiden Räumen bzw. zwischen klassenbezogenen Strukturmerkmalen und praktisch beobachtbaren Orientierungen vermittelt (siehe Abb. 3).

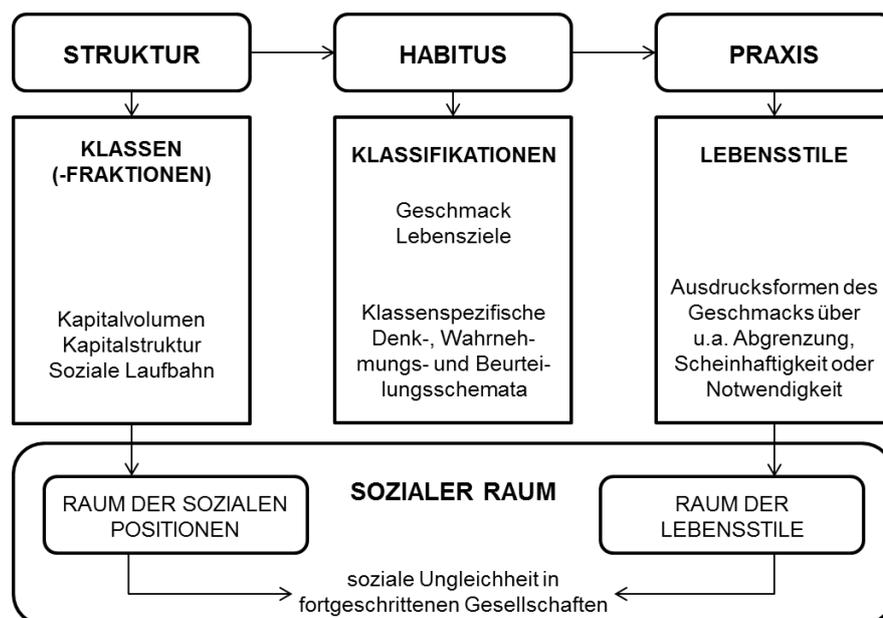


Abbildung 3: Soziale Positionen und Lebensstile bei Bourdieu (Abbildung nach Müller, 1986, S. 172)

Möchte man den *Raum der Positionen* nach Bourdieu visualisieren, so zeigt dieser auf der vertikalen Achse, wie viel Kapitalvolumen jemand insgesamt besitzt und somit seine strukturelle Klassenzugehörigkeit. Auf der horizontalen Achse ist abzulesen, ob diese Person in Relation eher mit kulturellem oder ökonomischem Kapital ausgestattet ist (Bourdieu, 1998, S. 19). Zudem sind dort die Entwicklungslinien der *sozialen Laufbahn* verzeichnet, die über gesellschaftliche Auf- und Abstiegsbewegungen Aufschluss geben. Der *Raum der Lebensstile* zeigt als zweites Konstrukt der Kulturanalyse die subjektive Verortung einer/-s Akteurs/-in anhand der symbolischen Kapitalmenge, die diesem zur Verfügung steht. Dies sind etwa Wertvorstellungen, Beurteilungen, Alltagstheorien und Praxisformen. Die Stile werden ebenfalls im beschriebenen Koordinatensystem verortet und stehen in einer systematischen Beziehung zum Raum der Positionen (ebd.).

2.1.3 Kultur und praxeologische Erkenntnis

Die vorliegende Arbeit betrachtet die Handlungspraxis von Menschen im Sinne einer *praxeologischen* Kulturtheorie als den zentralen Ansatzpunkt zur Erschließung von Wissen (Mannheim, 1980). Dies ist auf mehreren Ebenen und vor allem in Homologie zwischen Forschungsmethode und Forschungsgegenstand ersichtlich. In Bezug auf Erstere wird angenommen, dass durch den Nachvollzug der erzählten Handlungen von Befragten mit der dokumentarischen Methode (siehe genauer in Kapitel 5) Wissen über die interessierenden kulturbezogenen Fragen erlangt werden kann. Erfahrung äußert sich dabei im umfassenden atheoretischen Praxiswissen, über das handelnde Personen nicht bewusst verfügen. Der Gegenstand Service Learning wiederum ist ebenfalls einer, der zunächst die Materialität und Körperlichkeit unmittelbarer gesellschaftlicher Handlungen durch Studierende bedingt, in denen sie sich konjunktives Wissen praktisch aneignen. Auch hier ermöglicht die daran anknüpfende strukturierte und intersubjektiv nachvollziehbare forschende Reflexion (siehe Kapitel 1) die Entstehung von explizierbarem Wissen aus dem gesellschaftlichen Tun heraus im Sinne eines handlungsorientierten Lernens. Erkenntnis ist demnach sozial konstituiert und bedingt die gemeinsame Verarbeitung und historische Ergründung vergangener Handlungen. Gleichermaßen lässt sich dies als Kultivierung natürlich auftretender Begebenheiten zur Nutzbarmachung für vergleichbare zukünftige Situationen verstehen, was wiederum im Bezug zum zyklischen Verständnis der konstruktivistischen Lernphilosophie steht (Dewey, 2002).

2.2 Wissenschaftliche Kultur

Mit seinem Werk „Homo Academicus“ (Bourdieu, 1988) legte Pierre Bourdieu eine Studie zu Hierarchien und gesellschaftlichen Strukturen innerhalb französischer Universitäten und Hochschulen vor, die theoretische Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit bietet. Zahlreiche Arbeiten der Hochschul- und Fachkulturforschung hierzulande (z.B. Liebau & Huber, 1985; Multrus, 2004) betonten seitdem die Relevanz Bourdieus für ein Verständnis des sozialen Felds Hochschule. Vor dem Hintergrund, dass die Wissenschaft stets danach strebt, Phänomene in Gesellschaft und Kultur methodisch exakt und wissenschaftsbasiert zu beobachten, war es Bourdieus Intention im Werk „Homo academicus“, genauer auf die innenliegenden kulturellen und sozialen Produktionsbedingungen ebendieser Wissenschaft zu schauen

(Bourdieu, 1988, S. 14). Analog zur bekannten Zeile „*Quis custodiet ipsos custodes?*“ des römischen Dichters Juvenal, lenkt Bourdieu den Fokus auf eine wissenschaftliche Beschreibung von Wissenschaft als Kulturraum – nicht ohne dabei seine eigene Subjektivität als Mitglied des sozialen Raums der Wissenschaft einschränkend zu reflektieren.

Für die Analyse der Determinanten der Produktion kulturellen Kapitals an Hochschulen spricht sich Bourdieu in Adaption seiner Überlegungen zum „Raum der Lebensstile“ (siehe vorheriges Kapitel) für die Betrachtung eines „Raums der Werke“ aus (ebd., S. 17f.). Dieser bezieht sich auf die professionellen Praktiken von Wissensschaffenden an Hochschulen. Bourdieu stellt hierbei fest, dass Werke nie für sich allein stehen, sondern Beziehungen zu bestehenden Werken eines Fachs aufweisen und durch zukünftige Werke anderer Professoren/-innen desselben Fachs diskursiv aufgegriffen werden. In dieser Eingebundenheit besteht – habituell beobachtbar – ein Zusammenhang mit dem „Raum der Positionen“, der auch in Bezug auf die Hochschule aufzeigt, dass Akteure/-innen über unterschiedlich viel Macht und Prestige verfügen (ebd., S. 18). Selbst wenn man „Werke“ zunächst mit Produktionen im Gebiet der *Forschung* assoziiert, wird an Hochschulen auch in der *Lehre* auf den „Raum der Werke“ des jeweiligen Faches zurückgegriffen. Dieser findet beispielsweise in Form von Literatur, Skripten und Unterlagen Eingang in die Veranstaltungen, die verschiedenartige inhaltliche und methodische Lehrphilosophien ausdrücken, die im Professoren/-innenkreis vertreten und praktiziert werden.

Grundsätzlich muss hinsichtlich der Passung von Bourdieus Ausführungen auf das Hochschulsystem in Deutschland kritisch angemerkt werden, dass in Frankreich mit den nur für die Eliten zugänglichen „*Grandes écoles*“ eine insgesamt stärker ausgeprägte Trennung zwischen gesellschaftlichen Schichten im Hochschulsystem vorliegt als in Deutschland (Lauter, 2017, 2. Mai), sodass sich dort besonders deutliche Macht- und Kapitalunterschiede zwischen Fakultäten beobachten lassen. Auch hat sich im Laufe der letzten 30 Jahre seit Bourdieus Studie der Zugang zu Hochschulen in Deutschland immer weiter demokratisiert, sodass mehr Menschen aller Hintergründe heute ein Studium oder eine Beschäftigung an Hochschulen aufnehmen. Darüber hinaus ist heutzutage auch durch die zunehmende Ausdifferenzierung der Studienfächer, Studienmodelle und Hochschultypen eine Identifizierung fachkultureller Entitäten womöglich schwerer als damals.

Um beantworten zu können, inwiefern an Hochschulen dennoch von Fachkulturen oder sogar Lehrkulturen ausgegangen werden kann, sollen diese beiden Begriffe im Folgenden näher bestimmt werden.

2.2.1 Fach und Disziplin als Basiskategorien

Ein „Fach“ stellt zunächst eine abgrenzbare Einheit dar. Der Begriff steht in Bezug auf das Lehren und Lernen unabhängig vom Hochschulkontext und wird ebenso häufig in Verbindung mit z.B. Schule und *Schulfächern* gebraucht. Einzelne sich ähnliche Fächer werden auch in der Formulierung zu *Fächergruppen* und *Fachrichtungen* zusammengefasst. Letzte deuten zudem eine gemeinsame epistemologische Grundlage im Sinne einer Denkrichtung an.

Stärker hingegen mit dem wissenschaftlichen Feld verwoben ist der Begriff der *Disziplin*. Er referiert üblicherweise auf eine Wissensdomäne, die in ihrer Art, neues Wissen durch Forschung zu generieren auf spezifische und wiederholbare Elemente zurückgreift (Moran,

2010, S. 2). Sie bedingt eine ganz bestimmte Ausbildung, Praktiken der Einübung, Prozeduren, Methoden und Inhaltsbereiche (Berger, 1972, S. 25f.). Disziplinen sind dabei „klar abgesteckte“ Felder (Steinmetz, 2007, S. 51), die sich auch entlang finanzieller und politisch begünstigter Förderstränge bilden und behaupten (Brew, 2008, S. 424). Während sich einige Disziplinen wie beispielsweise die Philosophie mit ihrer Forschung und Lehre seit jeher deutlich von anderen abgrenzen lassen, sorgt heutzutage eine zunehmende Differenzierung der Studienfächer für die weitere Entstehung von *interdisziplinär* organisierten Einheiten. Ein neueres Beispiel wäre etwa die Biotechnologie als Schnittstelle zwischen Biologie und Informatik, aber auch ein konventionelles Studienfach wie das Lehramt ist in seiner Anlage interdisziplinär, indem gerade in der Fachdidaktik auf zahlreiche Disziplinen zurückgegriffen wird. Große disziplinäre Übereinheiten beziehungsweise Agglomerationen von ähnlichen Disziplinen, z.B. Naturwissenschaften, werden in dieser Arbeit auch als *Wissenschaftsbereiche* bezeichnet. Innerhalb dieser ist eine ständige disziplinäre Neuordnung im Gange, die sich unter anderem in der regelmäßigen Aktualisierung der Fachsystematik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, 2009/2017) niederschlägt. So wurden z.B. innerhalb des Fachkollegiums Informatik im letzten Jahrzehnt deutliche Erweiterungen und Änderungen vorgenommen (siehe Tabelle 1).

An dieser Stelle sei nur kurz auf den Zusammenhang von Disziplin und *Profession* als „berufliche[s] Einsatzgebiet[.]“ (Multrus, 2004, S. 83) eingegangen. Während Disziplinen wie Medizin und Jura traditionell professionsnah sind, indem sie auf einen bestimmten Beruf hin ausbilden, steht andernorts und insbesondere in den universitären Geistes- und Sozialwissenschaften die theoretische wissenschaftliche Reflexion stärker im Zentrum. Die Profession ist dabei das Feld der Anwendung des im Zuge der wissenschaftlichen Ausbildung erlangten Fachwissens all jener, die dieses nicht als „Forscher/-innen“ direkt wieder in die Wissenschaft „zurück[.]führ[en]“ (ebd.).

409 Informatik Stand: 2006	409 Informatik Stand: 2017
409-01 Theoretische Informatik	409-01 Theoretische Informatik
409-02 Softwaretechnologie	409-02 Softwaretechnik und Programmiersprachen
409-03 Betriebs-, Kommunikations- und Informationssysteme	409-03 Sicherheit und Verlässlichkeit
409-04 Künstliche Intelligenz, Bild- und Sprachverarbeitung	409-04 Betriebs-, Kommunikations-, Datenbank- und verteilte Systeme
409-05 Rechnerarchitekturen und eingebettete Systeme	409-05 Interaktive und intelligente Systeme, Bild- und Sprachverarbeitung, Computergraphik und Visualisierung
	409-06 Informationssysteme, Prozess- und Wissensmanagement
	409-07 Rechnerarchitekturen und eingebettete Systeme
	409-08 Massiv parallele und datenintensive Systeme

Tabelle 1: Entwicklung der Informatik als Fachkollegium von 2006 bis 2017; dunkelgrau: neue Fächer; hellgrau: modifizierte Fächer (eigene Darstellung nach DFG, 2009/2017).

2.2.2 Fachkultur

Mit den Fachkulturen verhält es sich definatorisch diffiziler. Überträgt man den Kulturbegriff Bourdieus (siehe Kapitel 2.1) direkt, so sind sie gemeinsame fachbezogene Orientierungsrahmen, die im beobachtbaren Habitus Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden sozialen Strukturen zulassen. Doch wo laufen die Trennlinien zwischen Fächergruppen und Fachkulturen? Letztere lassen sich im Gegensatz zu ersteren nach praxeologischem Verständnis immer erst a posteriori bestimmen und sind zudem abhängig vom Fokus der kulturellen Analyse. In manchen Zusammenhängen erscheint es treffend, von einer einzigen *universitären* oder akademischen Fachkultur zu sprechen, die sich insbesondere durch Rationalität, Autonomie, kulturelle Bildung und öffentliche Teilhabe auszeichnet (Fallon, 1980). Mehrfach bestätigen ließ sich auch die Annahme von den zwei getrennten (Groß-)Kulturen der Geistes- und Naturwissenschaften bzw. der „Arts“ und „Sciences“ (Snow, 1967). Bezüglich des Umgangs mit Wissen kann nach Becher (1994) auch in vier Kulturen differenziert werden: die des „puren harten Wissens“ (Naturwissenschaften), des „angewandten harten Wissens“ (Ingenieur- und Lebenswissenschaften), des „puren weichen Wissens (Geisteswissenschaften) und des „angewandten weichen Wissens“ (Sozialwissenschaften). Ebenso ist es denkbar, jeden einzelnen Studiengang als spezifische Fachkultur einer variablen „Multiversity“ (Kerr, 1966) zu begreifen, in welcher sich Disziplinen in einem zeitintensiven Prozess eigene „epistemische Lebensräume“ (Felt, 2009, S. 19) einrichten und sich darum bemühen, externe Beeinflussung, z.B. kommerzieller Natur, gering zu halten (Kerr & Lorenz-Meyer, 2009, S. 155). Bei Becher (1994) ist hier auch die Rede von „academic tribes“ mit sozialen Identitäten und moralischen Grundüberzeugungen. Die bisherigen Erkenntnisse zu hochschulischen Fachkulturen legen dabei nahe, dass es Fächer gibt, die sich in Bezug auf die kulturellen Praktiken tatsächlich näher- oder fernerstehen (Multrus, 2004, S. 374ff.; Simeaner et al., 2017). Diesbezügliche Studienergebnisse werden in den nachfolgenden Kapiteln zum Hochschulkontext berichtet. Dabei zeigt sich grundsätzlich auch, dass ein Fach gleichzeitig mehreren verschiedenen dieser Kulturen angehören kann und sich keine klaren Grenzen wie bei Fächergruppen ziehen lassen. In Hinblick auf die Bestimmung werden Fachkulturen im Gegensatz zu Fächergruppen nicht nach inhaltlichen Ähnlichkeiten, sondern nach Ähnlichkeiten zwischen Personen, d.h. Akteuren/-innen des Hochschulumsfelds wie Studierenden und Lehrenden, und ihren Praktiken gebildet (Multrus, 2004, S. 375). Dies verdeutlicht nochmal, weshalb die Erhebung subjektiver Daten, wie sie im Rahmen der in dieser Arbeit geführten Interviews vorliegen, ein geeignetes Instrument darstellt, um Fachkulturen zu rekonstruieren.

Bei der Bestimmung von Fachkulturen spielen auch Prinzipien eine Rolle, die entweder implizit gelebt oder in einem expliziten Verhaltenscode festgehalten werden. Diese Prinzipien betreffen nach Windolf (1992) besonders die praktische Verwertbarkeit und Spezialisierung. Während für ihn die dominanten Fachkulturen eine überwiegend spezialisierte und wissenschaftliche Handlungsrationalität zeigen, bestehen auch Räume für Fachkulturen, die eher praxisnah und generalistisch agieren. Ob diese Dominanz heutzutage noch erkennbar besteht, kann vor dem Hintergrund einer zunehmenden Zahl praxisnaher Studienfächer zumindest angezweifelt werden. Allerdings wird sie beispielsweise im Narrativ eines aktuellen politischen Papiers des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft nach wie vor als eine solche dominante Kultur dargestellt:

Der Trend geht [...] unmissverständlich hin zu einem academic drift. Das führt zu Kritik auf beiden Seiten. So weist die berufliche Bildung eindringlich auf den drohenden Fachkräftemangel auf mittlerem Qualifizierungsniveau, das heißt bei Personen mit dualer Ausbildung, hin und befürchtet damit zusammenhängend negative Auswirkungen in der deutschen Wirtschaft. *Im Hochschulbereich formiert sich indes Widerstand* gegen eine Überforderung durch eine zu große Heterogenität der Studierendenschaft und eine Verberuflichung des Studiums zulasten der Wissenschaftlichkeit [...]. *Auch wenn etliche Akteure die Abstimmung mit den Füßen in Richtung Akademisierung kritisch sehen* – Menschen nutzen die ihnen zur Verfügung stehenden vielfältigen Bildungsoptionen in zunehmendem Maße.

(Nickel & Püttmann, 2015, S. 6f., eigene Hervorh.)

Der kulturelle Umgang der Disziplinen mit dem Spannungsfeld zwischen Praxis, hier verstanden als Handeln in der Gesellschaft, und Wissenschaft spielt für diese Arbeit eine besondere Rolle, da Service Learning sich nach der gegebenen Definition sowohl in Fachkulturen finden kann, die den praktischen Nutzen und die berufliche Verwertbarkeit von Wissen als primäre Zielkategorie predigen, als auch in Kulturen, die sich überwiegend der „wertvollen“ Wissenschaft verschrieben sehen. *Wert* soll hier gemäß dem Verständnis von Wertrationalität im sozialen Handeln nach Weber (1964) sowohl das grundlegende Streben der Wissenschaft nach „Wahrheit“ meinen, als auch Werte des „gemeine Wohls“ betreffen. Hier lehnt sich Max Weber theoretisch eng an die Gedanken Ferdinand Tönnies (1887) an, die dieser im 19. Jahrhundert zur Gemeinschaft und Gesellschaft entwickelte und die in Kapitel 1.1 dargelegt wurden. Gemeinschaften sind nach Weber entweder „traditionell“ oder „wertrational“ begründet, wohingegen Gesellschaften aus zweckrationalen Motiven entstehen.

Betrachtet man Fachkultur im Sinne Bourdieus als habituelles Konstrukt, kann die fachkulturelle Sozialisation insofern als Habitusausbildung verstanden werden, dass nicht nur spezifische Kompetenzen und Wissensinhalte eines Fachs verinnerlicht werden, sondern ebenso ein ganz bestimmter „Blick“ auf die Welt (Huber, Liebau, Portele & Schütte, 1983). In Bezug auf Studierende, die sich mit dem Studium nur in einer vergleichsweise kurzen und transitorischen Lebensphase befinden, nimmt er weiterhin an, dass für diese gleich mehrere Bezugskulturen bestehen, die sich in Herkunftskultur, studentische Kultur, fachliche Kultur und erwartete Berufskultur untergliedern. Die dadurch vorhandene multikulturelle Verwobenheit bildet nach Huber et al. die Basis für die Kompetenz, teils technologisierende fachdisziplinäre Schemata der Wissenschaft kritisch zu durchdenken und in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext einzuordnen (ebd., S. 160).

Es ist denkbar, dass auch den Lehrenden, die Service Learning praktizieren und sich dadurch in zusätzlichen als den gewohnten „Kulturkreisen“ bewegen, hier eine besondere Rolle für die Weiterentwicklung von Praktiken in Hochschule und Wissenschaft zukommt. Um die Rolle der Hochschullehrer/-innen genauer zu beleuchten, wird im Folgenden auf das begriffliche Konzept der *Lehrkultur* eingegangen.

2.2.3 Lehrkultur

Die Hochschul- und Fachkulturforschung legt seit den 1980er Jahren immer wieder Evidenzen dafür vor, dass der fachbezogene Habitus von Wissenschaftlern/-innen an Hochschulen

ihr alltägliches Lehrhandeln maßgeblich bestimmt (Bourdieu, 1988; Huber, 1992; Liebau & Huber, 1985; Schäper, 1997). Empirisch äußert sich dies auch aktuell in einer durch Studierende je nach Fach teils sehr unterschiedlich empfundenen Lehrpraxis (Multrus, Majer, Bargel & Schmidt, 2017). Bei einem Teil der Fächer dominieren traditionell affirmativ-konservative Lehrpraktiken, die sich durch eine Weitergabe von Wissen auszeichnen und die häufig mit einer zeitlichen Priorisierung von Forschungsaufgaben gegenüber der Lehre einhergehen. Bei einem anderen Teil steht hingegen der interpersonale Austausch und die kritische Reflexion von Wissensinhalten im Zentrum (Schäper, 1997). Ziel der lehrbezogenen Fachkulturforschung ist es insbesondere, die kulturelle Anschlussfähigkeit von strategischen Maßnahmen zur Förderung der Lehre kritisch und wissenschaftlich informiert zu beurteilen. Gerade im Zuge der Existenz vieler zeitlich begrenzt angelegter Lehrförderprojekte an Hochschulen soll eruiert werden, ob Ansätze wie z.B. die Vergabe eines „Preises der Lehre“ neben ihrem kurzfristig Prestige-fördernden Effekt für die Hochschule und die Einzelperson auch ein langfristiges Potenzial zur Veränderung der Lehre im Fach haben. Die Fachkulturforschung stellte hier in der Vergangenheit fest, dass derartige Einzelaktivitäten langfristig erfolglos sind, wenn sie den jeweiligen lehrkulturellen Kontext nicht berücksichtigen (Huber, 2009, S. 17). Auch eine hochschulbezogene Pädagogik und Didaktik (siehe nachfolgende Kapitel) tut entsprechend gut daran, divergierende lehrkulturelle Praktiken im Sinne von vorherrschenden Bedingungen in den Fächern zu kennen und zu berücksichtigen, um so Qualität in der Lehre nicht nur fordern, sondern tatsächlich auch dem eigenen Ziel entsprechend fördern zu können.

Stahr (2009, S. 73f.) stellt fest, dass Hochschulen zunehmend Steuerungsversuche hin zu mehr Studierendenorientierung unternehmen, die wahlweise betriebswirtschaftlich oder humanistisch motiviert sind. Letztendlich könnten sie ihr zufolge allerdings keine „einheitliche“ Lehrkultur entwickeln, was vor allem in der dezentralen Organisation von Hochschulen in Deutschland begründet liegt, die den Fakultäten im Vergleich zum angloamerikanischen Modell viel Macht zugestehen. Erkennbar sind in diesem Zusammenhang komplexe und teils unklare Entscheidungsstrukturen, eine formal strikte Trennung zwischen Verwaltung und Wissenschaft sowie eine Dominanz der Forschung gegenüber der Lehre (ebd., S. 74). Neu hinzukommende Lehranforderungen äußern sich zumeist als Ökonomisierungstendenzen (Wie werde ich in gleicher Zeit mit mehr Studierenden fertig?) und Bürokratisierungstendenzen (Wie habe ich die Qualität meiner Lehre zu evaluieren?), weniger allerdings in Hinblick auf neue lehrbezogene *ethische Prinzipien* wie Gesellschaftsbezug, Interkulturalität oder Persönlichkeitsentwicklung. Stahr zufolge entsteht vielerorts eine neue fachübergreifende „Sozialtechnologie“ (ebd.), jedoch keine erstrebenswerte geteilte Kultur. Huber (1992, S. 99f.) konstatiert, dass eine tatsächliche *Lehrkultur* ein Idealbild darstellt, das vier Gegebenheiten voraussetzen würde. Dies sind

- zum einen die *Verknüpfung von Lehre mit Forschung* zumindest in dem Sinne, dass in Veranstaltungen aller Fächer kritisch über den Sinn und die Folgen wissenschaftlicher Arbeit diskutiert und die Stellung zu anderen Wissenschaften reflektiert wird,
- des Weiteren informelle und formelle *Gelegenheiten und Orte*, die es trotz strikter Curricula und hochschulfremder, z.B. nebenberuflicher, Zusatzbeschäftigungen zulassen, dass sich Lehrende und Studierende interdisziplinär austauschen,

- in diesem Zusammenhang auch die nicht selbstverständliche *persönliche Präsenz* von Hochschullehrenden, die es ermöglicht, mit Studierenden innerhalb und außerhalb des Hochschulgebäudes, oder auch vermittelt über das Internet, in Kontakt zu kommen
- und schließlich auch anknüpfend an Bernstein (1977) ein *integrierter „Code“* als eine an Partizipation orientierte normative Metastruktur.

Bernstein arbeitete in seinen Untersuchungen *pädagogische Codes* heraus, die zeigen, dass Fächer sich entlang der Dimensionen „Klassifikation“ und „Rahmung“ unterscheiden. Ersteres bezeichnet die inhaltliche Grenzziehung in der Lehre, letzteres die Vorgaben zum Ablauf der Veranstaltung für die Akteure/-innen. Bei klaren inhaltlichen und methodischen Vorgaben spricht Bernstein vom „Kollektionscode“ (ebd., S. 129). Derartige Fächer sind stark hierarchisch organisiert und gehen davon aus, dass der umfangreiche Erwerb von spezialisiertem und eindeutig klassifiziertem Wissen die Voraussetzung darstellt, um im Anschluss auch aktiv und forschend tätig zu werden. Entsprechend wird Studierenden Partizipation erst in einem fortgeschrittenen Stadium der wissenschaftlichen Ausbildung zugetraut und ermöglicht.

Bei großem Entscheidungsspielraum spricht Bernstein vom „Integrationscode“ (ebd.). Im Gegenteil können sich Studierende und Fachfremde hier früh einbringen, haben bezüglich der Inhalte mehr Entscheidungsfreiheit und kommen mit Metakonzepten und überfachlichen Kompetenzfeldern in Berührung. Fragestellungen werden ganzheitlich, fachübergreifend und mit einem hohen Stellenwert kritischer Reflexion angegangen. Liebau und Huber nehmen an, dass Studierende, wenn sie einem bestimmten pädagogischen Code über mehrere Jahre ausgesetzt sind, nicht nur fachbezogenes Wissen und Methoden verinnerlichen, sondern ebenfalls „Entscheidungsstrukturen, Konfliktbehandlungen, Problemdefinitionen und -lösungsmuster“ übernehmen (Liebau & Huber, 1985, S. 322). Letzteres sehen Portele und Huber (1983, S. 99f.) durch „implizite Pädagogik“²⁵ vermittelt, wohingegen die methodische Einprägung von wissenschaftlich formulierten Prinzipien das Ergebnis der „expliziten pädagogischen Arbeit“ darstellt. Am Ende der hochschulischen Ausbildung stehe eng verbunden mit dieser sprachlichen Explikationsfähigkeit der „allgemeine[.] Akademikerhabitus“ (ebd. S. 99f.), welcher Zugang zu Privilegien und Führungspositionen biete.

Möchte man „Lehrkultur“ an Hochschulen positiv verändern, so hat man nach Huber drei Möglichkeiten (1992, S. 104f.): Entweder man betrachtet a) die einzelnen Fachkulturen und ihre jeweiligen dominanten Charakteristika. Diese kann man dann weiter verstärken oder abschwächen. Alternativ entwickelt man b) tatsächlich eine große Idee der idealen universitären Lehrkultur, erkennt jedoch an, dass die Fächer von diesem Ziel unterschiedlich weit entfernt sind. Wenn man sich c) der „Zumutung“ (ebd., S. 105) bewusst ist, die diese Transformation für die weiter davon entfernten Fächer bedeutet, stellt sich auch die Frage, was man von diesen im Gegenzug lernen kann. Letztere Feststellung führt Huber zu der Conclusio, dass vor allem das Fördern von interdisziplinären Begegnungen das Potential hat, Lehrkulturen positiv zu transformieren oder sogar eine universitäre Lehrkultur zu schaffen.

Nachdem die Kennzeichen der Service-Learning-Pädagogik und der Kulturosoziologie in der Tradition Bourdieus nun in ihren Grundlagen erörtert und bereits erste theoretische Überlegungen zu Fachkulturen an Hochschulen angestellt wurden, soll der Kontext Hochschule im folgenden Kapitel auch empirisch näher betrachtet werden.

²⁵ Schwingel (1995, zit. nach Multrus, 2004, S. 166) spricht auch von „stiller Pädagogik“, die unscheinbar und nicht beabsichtigt grundlegende Prinzipien sozialisiere, die „kulturell Willkürlichem Geltung“ verschaffen.

3. Hochschulen als fachkulturelles Habitat

Um zu erkennen, welche Bedingungen Akteure/-innen an Hochschulen für ihre Lehrpraktiken vorfinden, werden in diesem Kapitel nach einer kurzen Begriffsklärung (Kapitel 3.1) das Hochschulsystem und seine historische Entwicklung nachgezeichnet (Kapitel 3.2). Anschließend sollen kulturbezogene Erkenntnisse zu den großen Wissenschaftsbereichen der Sozial-, Geistes, Natur-, Lebens- und Ingenieurwissenschaften zusammengetragen werden (Kapitel 3.3), bevor zentrale hochschulische Strukturen zur Förderung von Lehrqualität mit Fokus auf der Hochschuldidaktik und gesellschaftlichen Kooperationen – hier ist das Schlagwort „Third Mission“ – vorgestellt werden (Kapitel 3.4). Ziel des Kapitels mit Blick auf die empirische Studie ist es, die Aussagen der Interviewpartner vor ihrem institutionellen Hintergrund besser einordnen zu können.

3.1 Zum Begriff Hochschule

Langer (1984, S. 31ff.) beschreibt Hochschulen als Institutionen, in denen Spezialisten/-innen gemeinsam Neues entdecken, wobei sie in ihrer Tätigkeit im Vergleich zu anderen Institutionen der Erwachsenenbildung in größerer Distanz zu direkten praktischen Verwertungsinteressen stehen. In Bezug auf die Lehre, die für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist, lässt sich vor allem der Aspekt der Wissenschaftlichkeit herausstellen. Hochschulen sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch Orte, an denen man das methodologische und epistemologische Repertoire zur eigenen Generierung von Wissen im Sinne einer humanistisch orientierten Bildung erlernt bzw. erlernen sollte. Vor dem Hintergrund der berufspraktischen Zielsetzungen der Bologna-Reform (Bologna Declaration, 1999) und des Diskurses zur Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen (vgl. Dürnberger, Hofhues & Sporer, 2011) hat sich in den letzten Jahrzehnten allerdings eine Verschiebung hin zur einer akademisch professionalisierten Bildung mit besonderen Schwerpunkt auf beruflich relevante Kompetenzbereiche ergeben. Akademiker/-innen, die aus Hochschulen hervorgehen, sind heute gleichermaßen „Wissenschaftler für die Forschung, Professionals für angewandte akademische Berufsbereiche oder Intellektuelle im weiteren Sinne“ (Multrus, 2004, S. 119). Dabei ist die *Hochschule* soziologisch betrachtet die Instanz, die kulturelles Kapital über Abschlüsse und Titel in symbolisches konvertiert (Bourdieu, 1992, S. 53ff.), welches prinzipiell Zugang zu *höheren* sozialen Schichten und Positionen ermöglicht. Vor dem Hintergrund weiterhin steigender Studierendenzahlen (Statistisches Bundesamt, 2018) gewinnen allerdings die anschließenden Selektionsmechanismen, z.B. in Hinblick auf eine sichere berufliche Perspektive, naturgemäß an Bedeutung. Auch ist unklar, welche Chancen zunehmend heterogene Studierendengruppen aus verschiedenen Herkunftskulturen tatsächlich haben, den fachkulturellen Habitus zu akquirieren und erfolgreich einzusetzen, indem sie Teil der spezifischen Fach-, oder allgemein akademischen Kultur werden (vgl. Portele & Huber, 1983, S. 99f.).

In funktionalistischer Hinsicht erfüllen Hochschulen, wie Parsons und Platt (1990) am US-amerikanischen System aufzeigen, vor allem vier Funktionen. Im grundständigen Studium bzw. im Bachelor ist dies zunächst die Funktion der *allgemeinbildenden Sozialisation* zur Er-

möglichkeit mehr gesellschaftlicher Teilhabe. Zudem haben sie als „professional schools“ die *Professionalisierungsfunktion* der beruflichen Ausbildung inne. Die eigentlich im engeren Sinne akademischen Funktionen der „Graduate“ Ausbildung bzw. des Masterstudiums sind die *Ideologiefunktion*, die es der/-m Akademiker/-in ermöglicht, eigene Positionen zu generellen gesellschaftlichen Problemen einzunehmen sowie die Funktion der *Bewahrung kognitiver Rationalität*, indem Hochschulen Wissenschaftler/-innen hervorbringen, die sich grundlegend für rationale Vorgehensweisen stark machen.

3.2 Das Hochschulsystem aus historischer Perspektive

Bevor in diesem Kapitel wissenschaftliche und überfachliche Substrukturen der Hochschulen erörtert werden, sollen zunächst beginnend bei Humboldt grundsätzliche Ansprüche an Hochschulbildung historisch nachvollzogen werden. Die berichteten Reformen stehen stellvertretend für die Erwartungen, die heute mit Hochschulbildung im europäischen Kulturraum verbunden werden. Bewusst oder unbewusst formen sie den handlungsleitenden Referenzrahmen für Hochschullehrende aller Fachbereiche.

Die Institution Hochschule ist ein heterogenes Gebilde. Einig im grundsätzlichen Anspruch einer höheren Bildung, verstecken sich doch sehr unterschiedliche Konzepte hinter verschiedenen Hochschultypen. Nicht selten rekurrieren Leitbilder auf die Ideale Wilhelm von Humboldts, beispielsweise was die Universalität des Bildungsgedankens, den engen Zusammenhang von Forschung und Lehre und die politische Unabhängigkeit des hochschulischen Schaffens angeht. Doch im Laufe der Zeit entwickelten sich darüber hinaus zunehmend fachspezifische Hochschultypen, z.B. die technischen Universitäten, die als Zeichen einer „Umorganisation von Hochschulen zu wissenschaftlich basierten Berufsfachschulen“ gedeutet werden können (Gaus, 2010, S. 324). Die Idee einer umfassenden *Bildung* wurde dabei zunehmend dem Erwerb von Funktionswissen untergeordnet, welches der Lösung naturwissenschaftlich-technischer Probleme dienlich erscheint (ebd.).

Als Ausgangspunkt einer Beschäftigung mit Hochschulbildung soll in dieser Arbeit das Werk Humboldts dienen. Seine Ansichten prägen bis heute das Wesen der Universitäten in Deutschland. Ein Antragsschreiben Humboldts an den preussischen König Friedrich Wilhelm III. zur Gründung der Universität Berlin veranschaulicht die Eckpunkte seines Universitätsbegriffs.

Die allgemeine Lehranstalt aber muss die [...] Königl. Majestät ehrfurchtsvoll um Erlaubniss bitten, mit dem alten und hergebrachten Namen einer Universität belegen, und ihr [...] das Recht einräumen zu dürfen, akademische Würden zu ertheilen. [...]. Sie könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschliessen, [...] noch endlich sich bloss auf praktische Uebungen beschränken.

(Humboldt, 1809, S. 245f.)

Deutlich wird hier in politischer Hinsicht am Beispiel der freien Erteilung akademischer Grade, dass die Universität von Einflüssen des Staates losgemacht werden soll. Dies geschieht, so

argumentiert Humboldt weiter, um Bildung in „stürmischen [...] Zeiten“²⁶ (S. 247) zu schützen sowie, um in der Bevölkerung eine Anteilnahme am nun öffentlichen Gut der Bildung zu erreichen (S. 247f.). Aus pädagogischer Perspektive zeigt sich bei Humboldt ein Bildungsbegriff unter Einbezug von Inhalten aller Fächer, bei dem das praktische Üben nicht im Zentrum steht. Bildung im humboldtschen Sinne ist vielmehr die umfassende (lat. „universitas“ = Gesamtheit) Entfaltung des Selbsts in Auseinandersetzung mit der Welt (Koller, 2009, S. 84). Auch später wurde dieses neuhumanistische Bildungsideal immer wieder zur Begründung von Reformen, etwa der Einführung von fakultätsübergreifenden Orientierungsphasen im Sinne eines *Studium Generale* herangezogen (Gaus, 2010, S. 325).

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts war in der Diskussion eine zunehmende Abkehr vom als „metaphysisch überfrachtet[.] und ideologisch entlarvt[.]“ (Drieschner & Gaus, 2010, S. 10) empfundenen Begriff der *Bildung* festzustellen. An seine Stelle trat ganz pragmatisch das *Lernen* und – zunächst im Kontext der beruflichen Bildung, bald allerdings auch an Hochschulen – der *Erwerb von Schlüsselqualifikationen*, wie etwa Problemlöse-, Kooperations- oder Selbstorganisationsfähigkeit (ebd., S. 19). Zunehmend wurde dabei eine Operationalisierung von Lernzielen in den Curricula gefordert und umgesetzt. Ziele adressierten jetzt funktional aktuelle berufsbezogene Problemlagen und rückten eine breite fachinhaltliche Bildung in den Hintergrund. Mit der Verabschiedung der Fachhochschulgesetze war 1969 zudem die Grundlage für die Entstehung der modernen Fachhochschulen gelegt (Mayer, 1997, S. 218), die seitdem zunehmend im Hochschulrahmengesetz mit Universitäten gleichgestellt wurden. Dies geschah zunächst mit der Übertragung des Rechts zur Verleihung des Diplom-Titels (mit Zusatz FH²⁷) und in den 1980er Jahren auch mit der Aufnahme der *anwendungsorientierten Forschung* in das Aufgabenprofil der Hochschulen. Dennoch nimmt die *Lehre* hier für die Mitarbeitenden weiterhin einen höheren Stellenwert als an Universitäten ein. Dies wird etwa bei Betrachtung der durchschnittlich etwa doppelt so hohen Curricularnormwerte deutlich (siehe auch Kapitel 4.3.3), die von Fachhochschulprofessoren/-innen im Semester mehr Wochenstunden für die Lehre abverlangen und kleinere Gruppenstärken möglich machen (Witte & von Stuckrad, 2007, S. 41). Darüber hinaus gibt es an Fachhochschulen einen weniger ausgeprägten akademischen Mittelbau unterhalb der Professoren/-innenstellen, was mit dem zwar in manchen Ländern gelockerten, aber weiterhin eingeschränkten Promotionsrecht in Verbindung steht (Keller, 2017 S. 2f.). Im Gegenzug sind mehr Praktiker/-innen in der Lehre tätig, die teils aus regional ansässigen Unternehmen kommen oder es gewohnt sind, mit diesen zu kooperieren (Wiarda, 2016, 5. Juni).

In den 1990er Jahren verbreitete sich das Konstrukt der *Kompetenzorientierung* an Hochschulen²⁸. Im Gegensatz zur Qualifikationstheorie knüpft der Kompetenzbegriff an konstruktivistisch orientierte Literacy-Konzepte aus dem angloamerikanischen Raum an²⁹, die den Erwerb von Kulturtechniken betonen. Aufgrund seiner empirischen Fassbarkeit erfreute

²⁶ Durch den Vormarsch Napoleons in Europa nach der französischen Revolution und dem Ende des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nationen 1806 war die soziale Ordnung instabil. Durch die Installation des modernen Bildungssystems erhofften sich die Herrschenden, individuellen Aufstieg revolutionsfrei zu ermöglichen.

²⁷ Dies fiel später weg, seit der Bologna-Reform (1999) sind die Abschlussbezeichnungen gleichgestellt.

²⁸ Der Begriff Hochschule soll ab jetzt wieder wie zuvor die Universitäten inkludieren.

²⁹ Deutlich erkennbar ist dies etwa beim Begriff „Informationskompetenz“, dessen englische Übersetzung „information literacy“ und nicht etwa „information competency“ lautet.

sich der Kompetenzbegriff in der pädagogisch-psychologischen Forschung zu Lernleistungen in der Folge großer Beliebtheit. Nach dem Psychologen Franz-Emanuel Weinert (2001, S. 27f.) sind Kompetenzen vorhandene oder erlernbare „[...] kognitive[...] Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen³⁰ und sozialen Bereitschaften, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird dem Kompetenzbegriff nach Weinerts Definition zum Teil eine Verkürzung vorgeworfen, unter anderem da allgemeinpädagogische Aspekte wie Persönlichkeitsentwicklung und Wertebildung gegenüber Aspekten der Verwertbarkeit tendenziell einen untergeordneten Stellenwert haben (Reinmann, 2013, S. 218; Drieschner & Gaus, 2010, S. 21).

Parallel zur zunehmenden Verbreitung des Kompetenzbegriffs fanden in Europa auch auf politischer Ebene bedeutende Veränderungen statt. So unterzeichneten die Rektoren/-innen und Präsidenten/-innen von 388 europäischen Hochschulen 1988 in Bologna die *Magna Charta Universitatum*. Diese Vereinbarung bekräftigte einerseits die humboldtschen Grundsätze der hochschulischen Autonomie und der Einheit von Forschung und Lehre im Sinne einer modernen Forschungsuniversität. Andererseits proklamierte sie bereits die Notwendigkeit nationenübergreifender Mobilität von Lehrenden und Lernenden und damit einhergehende strukturelle Angleichungen (Schriewer, 2005, S. 462). Auf den Weg gebracht wurde dies schließlich 1999 in Bologna mit der *Gemeinsamen Erklärung der europäischen Bildungsminister*. Die Bologna-Deklaration bewirkte die Ausarbeitung des *European Credit Transfer System (ECTS)* und des *Diploma Supplements*³¹, um die europaweite Vergleichbarkeit von Studienleistungen zu erreichen. Zudem wurde die hochschultypenübergreifende Einführung des „europäischen Hochschulmodells“ aus Bachelor, Master und Doktorat (vgl. Attali, 1998) beschlossen, wobei der *Bachelor* das Ziel verfolgte, „[...] den Großteil der Universitätsstudenten [sic] nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss ins Berufsleben zu entlassen“ (Schriewer, 2005, S. 463). Darüber hinaus wurden Maßnahmen zur Mobilitätsförderung und eine intensiviertere Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung beschlossen (Bologna Declaration, 1999). Die Reaktionen der Hochschullehrenden, insbesondere auf die mit der Einführung des Creditpunkte-Systems verbundene Modularisierung von Studiengängen, fielen dabei recht unterschiedlich aus. Während die deutsche Professorenenschaft Bologna teilweise als „Verschulung“ (Schriewer, 2005, S. 464) wahrnahm, wurde sie in Frankreich eher als Befreiung von nationaler Bevormundung interpretiert. Auch die Wissenschaftsdisziplinen reagierten verschieden. Viel Kritik gegen die neue Abstufung der Studiengänge kam etwa aus den mit Staatsexamina verbundenen Disziplinen Jura und Medizin sowie von den Ingenieurwissenschaften, die mit dem weltweit angesehenen Titel „Diplom-Ingenieur“ den Verlust eines deutschen Markenzeichens befürchteten. In den Natur- und Sozialwissenschaften gab es im Vergleich weniger Widerstand (ebd.).

In jüngsten Jahren ist gesellschaftlich eine Renaissance des Wortes „Bildung“ zu beobachten. Während die Erziehungswissenschaft beispielsweise in der Debatte um „Medienbildung“ bewusst eine konzeptionelle Erweiterung des Medienkompetenzbegriffs anstrebt (Jörissen & Marotzki, 2009), wird in populären und bildungspolitischen Debatten häufig

³⁰ Volitional = vom Willen bestimmt

³¹ Das Diploma Supplement stellt eine auf Englisch verfasste standardisierte Beilage zu Abschlusszeugnissen dar, die ein zehensemestriges grundständiges Studium zertifizieren.

assoziativ und wenig durchdacht von Bildung gesprochen (Drieschner & Gaus, 2010, S. 21f.). Aktuell ist dies beispielsweise bei „digitaler Bildung“ zu beobachten – ein widersinniges Oxymoron zwischen technologischer Binarität und humboldtscher Ganzheitlichkeit.

Eine [...] Auferstehung des Wortes Bildung als Label ist insbesondere bezüglich der bildungsreformerischen Debatten auf der bildungspolitischen Ebene [...], insbesondere der Hochschulausbildung [...] zu erkennen. Hier geht es in der Gegenwart um die ‚Bildung‘ der ‚Persönlichkeit‘, welche in ‚lebenslangem Lernen‘ ihre ‚soft skills‘ ausprägen habe. In diesen Debatten werden, sehr assoziativ, wenig theoretisch fundiert, harte und weiche Faktoren der Bildungsfähigkeit, der Bildsamkeit und der Kompetenzentwicklung zusammengewürfelt.

(Drieschner & Gaus, 2010, S. 21f.)

3.3 Hochschulen als Orte fachdisziplinärer Sozialisation

Um die Fachdisziplinen an Hochschulen mit Blick auf deren Kulturen strukturiert darzustellen, wird im Folgenden auf die – sicherlich nicht einzige, aber hierzulande etablierte – Klassifikation der Deutschen Forschungsgemeinschaft zurückgegriffen (DFG, 2017). Diese unterscheidet zwischen den vier Wissenschaftsbereichen Natur-, Lebens-, Ingenieur- sowie Geistes- und Sozialwissenschaften. Beim Letzteren sollen in dieser Arbeit der Sonderstellung der Pädagogik eigene Gedanken gewidmet werden, nicht zuletzt da mehrere Interviewpartner/-innen der Studie einen Bezug zur Pädagogik aufweisen.

3.3.1 Geistes- und Sozialwissenschaften

Der kombinierte Wissenschaftsbereich der Geistes- und Sozialwissenschaften besteht nach der DFG-Klassifikation aus dem Fachgebiet der *Geisteswissenschaften*, wozu unter anderem die Kultur-, Geschichts-, Kunst-, Sprach-, Literatur- und Religionswissenschaften sowie die Philosophie zählen, und aus dem Gebiet der *Sozial- und Verhaltenswissenschaften*. Hierunter fallen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Bei den Geisteswissenschaften spiegelt sich in der Erstnennung durch die DFG mit der Nomenklatur „1.1“ (DFG, 2017) die historische Entstehung der Universität: Während die klassische Philosophie früher im Zentrum des universitären Machtgefüges stand, gewannen die anwendungsorientierten Natur- und Technikwissenschaften im Laufe der Jahrhunderte zunehmend an Bedeutung (Bourdieu, 1988, S. 18).

Im Rahmen seiner Studie zu universitären Machtverhältnissen im Werk „Homo Academicus“ befragte Bourdieu rund 400 Professoren/-innen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen zu ihren Einstellungen und Verhaltensweisen. Mittels einer Analyse korrespondierender Faktoren machte er in der Folge Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer im Vergleich deutlich. Die Fächer ließen sich dabei nach Bourdieu zwei grundsätzlich verschiedenen Polen zuordnen, nämlich dem sozial-ökonomischen und dem kulturellen, zwischen denen ihm zufolge ein „Streit der Fakultäten“ herrscht (ebd., S. 38f.).

Die oben genannten Geisteswissenschaften lassen sich dabei dem *kulturellen* Pol zuordnen. Sie definieren sich vor allem durch ihre wissenschaftliche Handlungsautonomie und

nehmen – auch über den innerwissenschaftlichen Diskurs hinaus – eine kritische Betrachtung der gesellschaftlichen Zustände vor. Durch ihre wissenschaftliche Reputation sind sie tendenziell reicher an kulturellem Kapital und Prestige – und ärmer an ökonomischem Kapital. Das äußert sich unter anderem darin, dass Studierende die räumliche und sächliche Ausstattung in diesen Fächern am schlechtesten bewerten (Simeaner et al., 2017, S. 128) und sich der Arbeitsmarktsituation insgesamt am wenigsten gewachsen sehen (ebd., S. 149).

Nach Liebau und Huber (1985) beschäftigen sich die Geisteswissenschaften im Kern alle mit „Deutungen kultureller Phänomene“ (S. 327f.). Entsprechend liegt ihnen auch die forschende Beschäftigung mit der eigenen Lehre näher (Hutchings & Taylor Huber, 2008, S. 232). Als Wissenschaftler/-innentypus entsprechen sie der/dem *Intellektuellen* bzw. dem/der kulturellen *Experten/-in* in Wirtschaft und Gemeinwesen. In Hinblick auf die fachdisziplinäre Binnenstruktur produzieren Geisteswissenschaftler/-innen geschlossene „Werke“ im Diskurs mit Fachwissenschaft und Öffentlichkeit. Das dominante Arbeitsmodell ist dabei so beschaffen, dass die/der einzeln und vergleichsweise unabhängig tätige Wissenschaftler/-in selbst Themen wählt und ihre/seine Arbeitszeit und -orte strukturiert. Abhängigkeit besteht in Hinblick auf die Verfügbarkeit von Literatur und die Möglichkeit zum Austausch mit der Fachöffentlichkeit. Liebau und Huber (1985, S. 328f.) stellten in den Geisteswissenschaften in den 1980er Jahren eine Entsprechung zwischen den bevorzugten kulturellen Praktiken der Lehrenden und der Studierenden fest. Diese waren ebenfalls wenig(er) an Karriere und materiellen Aspekten orientiert und schätzten in Bezug auf ihre Berufs- und Studienvorstellungen die Autonomie, Themen selbstverantwortlich zu wählen und anzugehen. Vor allem der weibliche Nachwuchs aus relativ gut situierten Familien konnte und mochte es sich dementsprechend „leisten, Geisteswissenschaften zu studieren“ (ebd., S. 329). Auch heute noch ist der Wissenschaftsbereich durch den höchsten Frauenanteil und die geringste Ausrichtung auf eine Arbeit in der Privatwirtschaft³² gekennzeichnet (Simeaner et al., 2017, S. 3/203).

Die anklingende Homogenität der Geisteswissenschaften soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch innerhalb der Fakultät verschiedene Kulturen und epistemologisch-methodologische Streits zugegen sind. Hier besteht nach Bourdieu eine strukturelle Homologie zu den übergeordneten Ebenen Gesamtuniversität und Gesamtgesellschaft (Bourdieu, 1988, S. 54ff.). Dies fällt insbesondere auf, wenn man das Fachgebiet der *Sozialwissenschaften* näher betrachtet. Gerade für die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften trifft eine Zuordnung zur kulturellen Sphäre nicht zu, da ihre Mitglieder durch einen vergleichsweise hohen sozial-ökonomischen Status und eine bessere Arbeitsmarktlage gekennzeichnet sind. Blickt man auf die kulturellen Praktiken in Jura³³ und der BWL, so stellte bereits Portele (1975) fest, dass diese beiden Fächer im Vergleich zu anderen Geistes- und Sozialwissenschaften stärker standardisiert sind, sowohl in Bezug auf ihre pädagogischen Codes, als auch auf ihre Kontrolle, Beteiligung und Selbstverwaltung der Lehrenden und Lernenden. Die Wirtschaftswissenschaften sind zwar einerseits ähnlich wie die Geisteswissenschaften durch zeitlich und räumlich autonome Einzelarbeit der Wissenschaftler/-innen gekennzeichnet, andererseits allerdings

³² Stattdessen wird die Arbeit im öffentlichen Dienst oder in Organisationen ohne Erwerbscharakter präferiert (Simeaner et al., 2017, S. 203).

³³ Die sehr distinkte Kultur der Rechtswissenschaften verdient es sicher, dass man sich näher mit ihr auseinandersetzt (siehe auch Liebau & Huber, 1985). Mit Blick auf die Nicht-Gewinnung von Juristen/-innen für die Experten/-inneninterviews der Studie, soll diese hier nicht weiter vertieft werden.

auch durch hierarchische Strukturen und durch die Ansprache von Studierenden aus unteren und mittleren Schichten, die Fachinteresse gegenüber Karrieremotiven hintenanstellen (S. 334). Während hier affirmativ-konservative Lehrpraktiken dominant sind, sind andere Sozialwissenschaften wie die Soziologie und Erziehungswissenschaft stärker offen, kooperativ und durch kritisches Hinterfragen sozialer Zusammenhänge gekennzeichnet (Schäper, 1997). Liebau und Huber weisen allerdings darauf hin, dass eine klare kulturelle Zuordnung der letztgenannten Fächer schwierig ist, da sehr verschiedene Forschungstraditionen, z.B. entlang der methodischen Dimensionen qualitativ und quantitativ, bestehen (1985, S. 330).

In der Psychologie ließ sich die von Snow (1967) aufgestellte Beobachtung von zwei grundlegend verschiedenen Kulturen ebenfalls mehrfach bestätigen. Kimble (1984) befragte 225 Psychologen/-innen bezüglich ihrer epistemologischen Überzeugungen und Verhaltensweisen. Anhand sechs Dimensionen beschrieb er schließlich eine natur- und eine geisteswissenschaftliche Kultur: verschiedene wissenschaftliche Wertvorstellungen, ein unterschiedlicher Stellenwert von Determinismus im Verhalten, Beobachtung versus Intuition, Labor versus Feld, Generalisierungsgrad von Gesetzen sowie die Betrachtung einer entweder elementaristischen oder ganzheitlichen Analyseebene trennen diese beiden Traditionen.

Auch in den Geisteswissenschaften besteht dieses Spannungsfeld zwischen Natur- und Geistesbezug am Beispiel der Archäologie, die durch die mediale Wirksamkeit von Ausgrabungen gerne als Naturwissenschaft wahrgenommen wird (Samida & Eggert, 2013). Mit einem anhaltenden Trend zur Verwendung naturwissenschaftlicher Methoden treten die „historisch-kulturwissenschaftlichen Grundlagen“ der Archäologie, bei denen der Mensch und seine Kultur im Fokus stehen (ebd., S. 104), zunehmend in den Hintergrund. Kritiker/-innen fordern hier mehr Bewusstsein für die geistes- und kulturwissenschaftliche Verortung der Disziplin, sprechen sich jedoch für eine weiterhin intensive interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Naturwissenschaften aus (ebd.).

3.3.2 Naturwissenschaften

Unter den Naturwissenschaften sind nach der DFG-Klassifikation die Fachgebiete Chemie, Physik, Mathematik und Geowissenschaften zu verstehen (DFG, 2017). Sie sind in Hinblick auf ihre Fachkultur weniger klar zu verorten als die Geisteswissenschaften, da sie einerseits „auf die Optimierung der technischen Verfügung über die natürlichen Ressourcen der Welt für ökonomische Zwecke“ abzielen (Liebau & Huber, 1985, S. 333) und andererseits über die Grundlagenforschung die Erforschung von „Naturgesetzen an sich“ bezwecken und damit ähnlich wie die Philosophie zur gesellschaftlichen „Sinnverständigung“ (ebd.) beitragen. Entsprechend sind Naturwissenschaftler/-innen sowohl spezialisierte Fachfrauen und -männer als auch forschende Intellektuelle, die an ökologischen und politischen Themen (bzw. früher stärker philosophischen und religiösen) Themen interessiert sind. Für das Selbstverständnis der Naturwissenschaften ist die Wissenschaftsgemeinschaft ebenso wie für die Geisteswissenschaften der hauptsächliche Bezugsrahmen. Auch Studierende verfolgen entsprechend meist das Ziel, „Forscher/-innen“ zu werden (ebd.). Dies kann erklären, wieso „Forschung“ im Vergleich zur Lehre in den Naturwissenschaften einen hohen Stellenwert einnimmt (Schäper, 1997). Bei Bourdieu (1988, S. 50) werden sie im Raum der Fakultäten ebenfalls am kulturellen Pol angesiedelt – sie besitzen viel kulturell-wissenschaftliches und eher wenig ökonomi-

sches Kapital. Das zeigt sich auch daran, dass Studierende der Naturwissenschaften ihre Arbeitsmarktchancen nur schwer einschätzen können und während des Studiums kaum Arbeitserfahrung sammeln (Simeaner et al., 2017, S. 149/180). Eine Ausnahmestellung belegen hier die Geowissenschaften, die Bourdieu näher am gesellschaftlichen Geschehen verortet, was sich nicht zuletzt mit der Rolle der *Sozialgeographie* für die Stadtplanung erklären lässt. Insgesamt sind die Naturwissenschaften mit technisch-räumlichen Ressourcen deutlich besser ausgestattet als die Geistes- und Sozialwissenschaften (ebd., S. 128).

Da die Naturwissenschaften meist sehr spezielle Fragen im Rahmen einheitlicher und unzugänglich kodifizierter Paradigmen („Kollektionscode“, vgl. Bernstein, 1977, S. 129) behandeln, ist die Autonomie des/-r einzelnen Wissenschaftlers/-in eher gering und der Standardisierungsgrad hoch. Gerade wenn in Laboren mit komplexen Versuchsanordnungen Experimente praktiziert werden, kann dies selten durch eine Einzelperson geschehen. Sowohl die Wahl der Themen, als auch die zeitliche und räumliche Struktur der Arbeit kann also oft nicht selbst entschieden werden (Liebau & Huber, 1985, S. 333). Um mehr Flexibilität zu ermöglichen werden in jüngster Zeit zunehmend „virtuelle Labore“ implementiert (Fleuren, 2016). Doch auch diese sollen die Präsenzlabore nicht ersetzen, wie eine Beschreibung auf der Homepage des hochschulübergreifenden Projekts „openMINTlabs“ zeigt. Demzufolge dienen die virtuellen Einrichtungen „[...] zur *Vor- und Nachbereitung* von Laborpraktika, indem sie Laborversuche in den Disziplinen Physik, Chemie/Biologie und den Ingenieurwissenschaften um zeitgemäße Elemente der digitalen Lehre *ergänzen*.“ (Hochschule Kaiserslautern, 2018; eigene Hervorh.).

3.3.3 Ingenieurwissenschaften

Im Sprachgebrauch werden die Natur- und Ingenieurwissenschaften etwa seit der Jahrtausendwende gerne unter dem Begriff „MINT“ – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik – zusammengefasst. Dies gründet sich einerseits auf traditionell bestehende kulturelle Ähnlichkeiten und andererseits auf aktuelle (wirtschafts)politische Motive. Erstere lassen sich Liebau und Huber (1985, S. 332ff.) folgend damit zusammenfassen, dass beide Wissenschaftsbereiche „wesentliche Wissensgrundlagen für die materielle Produktion bereitstellen und auf diese Weise zur ökonomischen Entwicklung beitragen“ (S. 333). Die Ingenieurwissenschaften als Kombinat von Maschinenbau, Verfahrenstechnik, Materialwissenschaft, Informatik und Architektur³⁴ (DFG, 2017) stehen dabei noch eindeutiger für die praktische Verwertbarkeit ihres Spezialwissens in technischen Problemlösungen für wissenschaftsexterne Produktionssysteme. Im MINT-Bereich finden sich Liebau und Huber zufolge traditionell hierarchische Arbeitsformen und Wissenschaft wird analog zu einem „Gebäude“ verstanden, das durch Forschung und Entwicklung nach und nach aufgebaut wird (ebd.). Auch in den Ingenieurwissenschaften besteht die, bereits für die Naturwissenschaften beschriebene, Abhängigkeit der/-s Forschers/-in zu materiellen Ressourcen, wobei diese z.B. im Maschinenbau größer ist als in der Informatik, in welcher der/die Wissenschaftler/-in im Prinzip nur den eigenen Laptop benötigt. Im Gegenteil wird hier sogar eine „Abneigung der Absolventen gegen

³⁴ Die fünf DFG-Fachgebiete der Ingenieurwissenschaft lauten komplett „Maschinenbau und Produktionstechnik“, „Wärmetechnik/Verfahrenstechnik“, „Materialwissenschaft und Werkstofftechnik“, „Informatik, System- und Elektrotechnik“ sowie „Bauwesen und Architektur“ (DFG, 2017).

starre Strukturen“ angenommen – man „entscheidet selbst, ob [man] im Büro, im Home-Office, im Café oder am Strand arbeitet“ (Gerhard, Burgard & Guldner, 2017, 5. Februar).

Dass die Fachkultur des Ingenieurwesens anscheinend im Wandel befindlich ist, hängt auch damit zusammen, dass im Zuge des ökonomisch motivierten Diskurses um einen „Fachkräftemangel“ (Oselt, 2014, 6. Mai) in diesem Bereich politisch viel unternommen wird, um die Studienfachwahl für junge Menschen attraktiv zu gestalten. Besonders viele offene Stellen für Absolventen/-innen von Master- und Diplomstudiengängen gibt es einem Gutachten des Instituts der deutschen Wirtschaft zufolge neben der Pflege vor allem in den ingenieurwissenschaftlichen Berufsfeldern Hoch- und Tiefbau, Elektrotechnik und Wirtschaftsinformatik (Burstedde & Risius, 2017, S. 18f.). Betroffen von Engpässen sind dabei insbesondere kleine und mittlere Unternehmen abseits der Metropolen in Süd- und Mitteldeutschland (ebd., S. 16). Das Bildungssystem reagiert auf diesen Bedarf mit einer zunehmenden Installation technischer Fakultäten und Hochschulen. So stieg die Anzahl der Ingenieurstudiengänge von 2007 bis 2015 um 48% (Benien, Dickhaut & Weber, 2016, S. 5). Nichtsdestotrotz kämpfen die Hochschulen mit hohen Studienabbruchquoten (Oselt, 2014), was seitens beruflicher Akteure/-innen Forderungen nach veränderten fachkulturellen Praktiken laut werden lässt. Mehr Praxisbezug insbesondere an Universitäten, weniger Spezialisierungsgrad der Studiengänge, mehr Auslandserfahrung und eine höhere Durchlässigkeit für den dritten Bildungsweg sind dabei wiederholte Forderungen von Branchenverbänden (Benien, Dickhaut & Weber, 2016, S. 5). Als Beispiel für eine jüngere bildungspolitische Initiative auf Landesebene kann das seit 2011 bestehende Qualitätspakt-Lehre-Verbundprojekt „ELLI – Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften“ gelten, welches in Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit hochschuldidaktischen Einrichtungen „bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ schaffen möchte, indem es z.B. auf die Unternehmensgründung, Globalisierung und die Arbeit mit virtuellen Laboren vorbereitet (RWTH Aachen, o.J.).

Trotz aller erfolgreichen Bemühungen um eine Zugänglichmachung der Ingenieurwissenschaften und Informatik für junge Menschen, ist Bernstein (1977, S. 129) folgend davon auszugehen, dass in diesen Disziplinen weiterhin grundsätzlich ein klar definierter Kollektionscode – in der Informatik sogar „Coding“ im wortwörtlichen Sinne – vorherrschen wird, der für die Programmierung von technischen Systemen unerlässlich ist und teils auch auf Lehrpraktiken abfärbt (siehe genauer in Kapitel 4).

3.3.4 Lebenswissenschaften

Unter den Life Sciences oder zu Deutsch Lebenswissenschaften ist nach der DFG-Klassifikation neben den Gebieten der Biologie, Agrar- und Forstwissenschaften vor allem die Medizin zu verstehen, zu der mehr als 30 verschiedene Unterfächer verzeichnet sind (DFG, 2017). Bourdieu siedelt diesen Wissenschaftsbereich am gesellschaftlichen Pol des Raums der Fakultäten an (1988, S. 50): Mediziner/-innen bekleiden parallel zu Ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit gesellschaftliche Positionen, in denen sie zur Erhaltung des gemeinen „Wohlergehens“ in körperlicher Hinsicht beitragen – und damit eine wichtige soziale Funktion übernehmen. Dies spiegelt sich auch in der Bedeutung, welche die „Allgemeinwohlorientierung“ als Studienmotiv einnimmt sowie im notwendigerweise hohen Berufspraxisbezug der Disziplin (Liebau & Huber, 1985, S. 335). Finanzielle Motive stehen für Medizinstudierende

weniger im Vordergrund (Simeaner et al., 2017, S. 197). Sie wissen um ihre sehr gute Stellung auf dem Arbeitsmarkt auch ohne, dass sie bereits während ihres Studiums im Rahmen einer Erwerbstätigkeit Kontakte zu Arbeitgebern knüpfen müssten (ebd., S. 149/180).

Frühe Fachkulturstudien legen nahe, dass sich Mediziner/-innen in Hinblick auf alle Kapitalsorten auf einem hohen Statusniveau befinden und entsprechend – einhergehend mit häufig konservativen (lat. *conservare* = erhalten) politischen Grundhaltungen – ein Interesse an dessen exklusiver Erhaltung haben. Auch heute ist die Medizin die hochschulische Disziplin mit der besten räumlich-sächlichen Ausstattung im Fächervergleich (Simeaner et al., 2017, S. 128). Die vom deutschen Studentenwerk regelmäßig durchgeführte Sozialerhebung wies für die Medizin bereits früh darauf hin, dass die „Berufsvererbung“ der Tätigkeit von den Eltern auf den Nachwuchs hier besonders häufig vorkommt (Isserstedt, Narten & Schnitzer, 1983, S. 52). Auch heute zeichnen sich Medizin und Pharmazie durch besonders starke Herkunfts- bzw. Reproduktionseffekte aus (Middendorff et al., 2017, S. 28). In Hinblick auf die Binnenstruktur ist die Medizin den Naturwissenschaften mit einer hohen Kodifizierung, klar gegebenen Hierarchien und hohen zeitlichen Aufwänden seitens der Studierenden (ebd., S. 57) sehr ähnlich. Liebau und Huber beobachten in fachkulturellen Zusammenhang auch eine Verwandtschaft mit der empirisch-wissenschaftlichen Psychologie, die sie als aufstrebende „arme Schwester der Medizin“ beschreiben (Liebau & Huber, 1985, S. 334f.), bei der ein höherer Anteil an Erstakademisierung festzustellen ist.

Die dezidierte Betrachtung der Fachkulturen in verschiedenen Wissenschaftsbereichen konnte auch zeigen, dass jeder Wissenschaft neben ihren kognitiven Aufgaben im Wissenschaftsapparat gleichzeitig eine gesellschaftliche Funktion zukommt – sei es die sehr visible Förderung der leiblichen Gesundheit im Fall der Medizin, die produktive Kraft des Ingenieurwesens oder die abstraktere Funktion des kritischen Korrektivs bezüglich sozialer Entwicklungen im Fall der Geisteswissenschaften. Eine Sensibilität in dieser Hinsicht soll auch mit Blick auf die Didaktik im Service Learning bewahrt werden, da gerade bei *gesellschaftlichem Engagement* eine verschiedenartige Ausgestaltung in den jeweiligen Lehrkulturen zu vermuten ist.

3.4 Rolle der Hochschuldidaktik als transdisziplinäre Instanz

Den Übergang von der institutionsbezogenen Perspektive auf das Hochschul- und Wissenschaftssystem hin zur Ausgestaltung von Lehre soll eine Betrachtung der Hochschuldidaktik markieren. Dazu wird zunächst auf die Entstehung und Verbreitung dieser Disziplinen-überspannenden Instanz eingegangen, woraufhin Handlungsfelder und gesetzliche Verankerung der Hochschuldidaktik aufgezeigt werden. Der Begriff der *transdisziplinären* Instanz soll an dieser Stelle angeführt betonen, dass die Hochschuldidaktik – wenn sie als Akteurin begriffen wird, die positive lehrkulturelle Veränderung trotz der Macht tradiertter Praktiken erreichen soll – darauf angewiesen ist, die Disziplinen an Hochschulen zu öffnen, zu verstehen und in gewünschten lehrpraktischen Transformationen dauerhaft zu unterstützen, ohne einfache „Rezepte“ vorzugeben (Jungert, 2010, S. 7; Reinmann, 2018, S. 7). Dabei ist die Hochschuldidaktik in ihrer Tradition keine rein dienstleistungsorientierte Akteurin: Als Forschungsfeld generiert sie seit vielen Jahren Erkenntnisse zur Lehre in den Fächern und dar-

über hinaus, auf deren Basis ebendiese verbessert werden kann. Dass in Bezug auf die hochschulische Lehrforschung kein Exklusivitätsanspruch besteht, zeigt sich etwa mit Blick auf das Konzept des „Scholarship of Teaching and Learning“ (Huber, 2015, S. 1), in dessen Rahmen sich Fachwissenschaftler/-innen auch selbst forschend-reflexiv mit der eigenen Lehrausübung beschäftigen.

3.4.1 Entstehung und Verortung der Hochschuldidaktik im „Third Space“

Die neuere Hochschuldidaktik³⁵ entsteht Mitte der 1960er Jahre mit dem Arbeitskreis für Hochschuldidaktik und ersten lokalen Zentren in einer Zeit, die im Zuge der beginnenden Studentenbewegung durch politisch aufgeladene Diskussionen geprägt war. So kamen Konzepte wie die „kritische Universität“, das demokratische Projektstudium oder die Aktionsforschung ins Gespräch und sorgten in ihrer teils linksideologischen Interpretation beim konservativen Teil der Professoren/-innen für Ressentiments (Wildt, 2013, S. 32f.). Die Hochschuldidaktik trat dabei als Akteurin der Studienreform auf und entwickelte zuvorderst curriculare Konzepte aus der Perspektive einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Beratung und Weiterbildung hingegen spielten zu dieser Zeit noch kaum eine Rolle (ebd.). In ihrer Herangehensweise war sie in einer kritischen Sozialforschung mit soziologisch-politischem Einschlag verhaftet, ohne jedoch psychologische Ansätze auszuschließen (ebd., S. 31). Ein erster Wendepunkt erfolgte in den 1970er und 1980er Jahren, als unter dem Eindruck der Wirtschaftskrise staatliche Regulierung an Bedeutung gewann, was sich schließlich im Hochschulrahmengesetz von 1976 manifestierte. In der Folge wurden einerseits, vor allem für die neuen Fachhochschulen, landesbezogene didaktische Weiterbildungszentren errichtet, andererseits verlor die Hochschuldidaktik in ihrer forschend-entwickelnden Ausgestaltung an den Hochschulen an Boden und wandte sich zunehmend lehrmethodischen Fragen auf der Mikroebene oder allgemeinen gesellschaftlichen Phänomenen zu. Insgesamt nahm die politische Aufmerksamkeit für die Lehre im Vergleich zur Forschung bis in die 90er Jahre deutlich ab (ebd., S. 34ff.).

Nach dem zwischenzeitlichen Tief hat sich die Hochschuldidaktik in Deutschland nach der Bologna-Reform und im Zuge des Qualitätspakts Lehre zunehmend in einer neuen Rolle als *Weiterbildungs- und Beratungsinstanz* verbreitet, was sich etwa in der steigenden Zahl der Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik³⁶, Tagungsteilnahmen sowie in der fortschreitenden Entstehung hochschuldidaktischer Einrichtungen an Hochschulen dokumentiert (Brinker & Kordts-Freudinger, 2016, S. 7). Jede/r Lehrende hat mittlerweile Zugang zu flächendeckend eingerichteten hochschuldidaktischen Angeboten, wobei diese auf Seiten der Professoren/-innenschaft an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) häufiger in Anspruch genommen werden als an Universitäten (Wildt, 2013 S. 43). An Letzteren wird von einem Teil der Wissenschaftler/-innen weiterhin befürchtet, dass Hochschuldidaktik zu „Entmündigung, Infantilisierung und Trivialisierung“ führe und bereits der Begriff „Didaktik“ als wissenschaftsfern abzulehnen sei. Zuweilen wird dabei verkannt, dass ein nicht-didaktisches Lehrhandeln schon rein sprachlich gar nicht möglich ist (Reinmann, 2018, S. 8).

³⁵ Erste Gedanken gehen bereits auf Humboldt oder die frühe Hochschulpädagogik des 19. Jahrhunderts zurück. Diese können hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Zur weiteren Lektüre siehe Wildt, 2013, S. 29f..

³⁶ Die 1971 gegründete „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.“ wurde 2008 in die „Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e. V.“ umbenannt (Battaglia, 2008).

Die Hochschuldidaktik ist Teil des seit den 1990er Jahren wachsenden *Third Space* der Hochschulen, ein Bereich, der neben Wissenschaft und Verwaltung steht und zwar eine Nähe zur Wissenschaft bzw. zur Forschung und Lehre aufweist, gleichzeitig im Kern aber Dienstleistungen für die Fachbereiche und weitere Akteure/-innen anbietet (Whitchurch, 2008, S. 378-387). Beispiele für Institutionen in diesem Raum wären neben der Hochschuldidaktik das E-Learning-Center³⁷, das evaluativ tätige Qualitäts- und Fakultätsmanagement, die wissenschaftliche Weiterbildung, der IT- und Forschungssupport oder eben auch die im Zuge dieser Arbeit bedeutsame Service-Learning-Einrichtung.

Gerade beim Service Learning fällt häufig auch der verwandte Begriff *Third Mission*. Hierunter sind forschungs- und lehrbezogene Aktivitäten von Hochschulen zu verstehen, die a) hochschulexterne Akteure/-innen einbeziehen, b) besondere „gesellschaftliche Entwicklungsinteressen“ verfolgen und c) auf Ressourcen aus der Wissenschaft zurückgreifen (Henke, Pasternack & Schmidt, 2015, S. 5). Die drei hauptsächlichen Teilbereiche der Third Mission, welche zunehmend als Aufgabe von Hochschulen gesehen wird, sind neben gesellschaftlichem Engagement auch Weiterbildung sowie Technologie- und Wissenstransfer (ebd.). Letzgenannter Bereich spielt an Hochschulen für angewandte Wissenschaften traditionell bereits eine größere Rolle als an Universitäten, was die Zugänglichkeit des Begriffs „Third Mission“ bei Lehrenden dort allerdings erschwert (Roessler, Duong & Hachmeister, 2015, S. 38).

Alle zuvor genannten Hochschuleinrichtungen der dritten Sphäre zeichnet insgesamt eine Nähe zur gesellschaftlichen Praxis und ein starker Fokus auf Wissenstransfer aus, sodass sie gleichzeitig als Hauptakteure der Third Mission verstanden werden können. Sie gehen Kooperationen ein, tragen gesellschaftliche Diskussionen oder technologische Innovationen unmittelbar in die Hochschule und wirken nach außen, indem sie Zielgruppen adressieren, die durch den wissenschaftlichen Diskurs sonst nicht erreicht werden. Salden (2013, S. 28) weist darauf hin, dass die Existenz von Akteuren/-innen mit einem sowohl wissenschaftlich, als auch dienstleistungsorientierten Profil an Hochschulen nichts grundlegend Neues ist. Neu sei allerdings die Frage nach der eigenen Identität der Institutionen im Hochschulwesen, die sich stellt, da die Zahl der Positionen in der dritten Sphäre seit dem Aufkommen des „New Public Managements“ (Wildt, 2013, S. 37) mit seinem Fokus auf nachweisbarer Lehrqualität stark gestiegen ist. Dies stärkt die Hochschulen in ihrer organisationalen Handlungsmacht, ausgeführt über die „Governance“ (Krücken, Blümel & Kloke, 2010, S. 234ff.), induziert allerdings gleichzeitig eine verstärkte Wettbewerbsorientierung, die an externen Auditierungs-, Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren oder den Hochschulrankings abzulesen ist (Salden, 2013, S. 28). In diesen Kontext der erweiterten Autonomie lässt sich auch das von 2011 bis voraussichtlich 2020 laufende umfangreiche Bund-Länder-Förderprogramm „Qualitätspakt Lehre“ einordnen, welches die Hochschulen dazu aufruft, die eigene Lehrausrichtung als Institution selbst wieder stärker zu definieren und durch passende Maßnahmen zu verbessern.

³⁷ Gerade das E-Learning und die darauf ausgerichtete, 1991 gegründete „Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft“ stellen ein Umfeld dar, in das viele Hochschuldidaktiker/-innen der ersten Stunde nach dem Ende der initialen hochschuldidaktischen Blütezeit wechselten (Wildt, 2013, S. 38).

3.4.2 Aktuelle Handlungsfelder der Hochschuldidaktik

Während die Hochschuldidaktik nach dem Ende der ersten geisteswissenschaftlich-kritischen Phase vor allem mit der Vermittlung von didaktischen Kompetenzen³⁸ – etwa mit der effizienten Ausgestaltung von Lehre – beschäftigt war, ist inzwischen die Tendenz hin zu einer breiter angelegten „pädagogischen Hochschulentwicklung“ (Euler, 2013, S. 29ff.) zu beobachten, die auch Fragen der organisational-räumlichen und bildungspolitischen Verankerung von Lehrverbesserungsmaßnahmen thematisiert. Es gibt allerdings bereits gegenläufige Stränge, die eine Rückbesinnung auf Begriffsarbeit und Maßnahmen zur Stärkung der individuellen lehrbezogenen Reflexion fordern, um einen bewussten Umgang mit zunehmend institutionell verordneten Lehrvorgaben zu erreichen (Reinmann, 2018, S. 9).

Die wachsende Hochschuldidaktik hat bei ihren Qualitätsentwicklungsbestrebungen in Hinblick auf die eigene Binnenstruktur mit verschiedenen Herausforderungen zu kämpfen. Dazu gehören die Vielzahl der befristeten Arbeitsverhältnisse, die im Vergleich zu Professoren/-innen und Wirtschaft geringe Bezahlung, fehlende Karriere- und Anerkennungsperspektiven und in der Folge eine hohe Personalfluktuation (Arnold, Prey & Wortmann, 2016, S. 144f.). Diese läuft dem Ziel langfristiger fachkultureller Transformationen zuwider und macht es Mitarbeitenden der dritten Sphäre schwer, im Sinne Saldens (2013, S. 28ff.) als Mittler und Übersetzer zwischen verschiedenen Kulturen zu agieren. Hinzu kommt, dass Quereinsteiger aus allen Wissenschaftsbereichen – mit einem erwartbaren Schwerpunkt in Erziehungs- und Sozialwissenschaften – in hochschuldidaktische Positionen wechseln, die das Handwerk und die Grundprinzipien zunächst selbst lernen müssten. Während sich etwa mit dem berufs begleitenden Studienprogramm „Master of Higher Education“ an der Universität Hamburg (Dawideit et al., 2004) durchaus Perspektiven für eine strukturierte Qualifizierung und damit Professionalisierung andeuten, ist die Hochschuldidaktik vielerorts nach wie vor ein Praxisfeld und verfügt über nur rudimentär professionalisierte Strukturen (Fleischmann, Heiner & Wiemer, 2016, S. 101). Damit hängt zusammen, dass Mitarbeitende Doppelstrategien verfolgen und z.B. eine Promotion in der Fachdisziplin mit einer parallelen Tätigkeit in der Hochschuldidaktik verbinden (ebd.). Auch die Gründungsgeneration der neueren Hochschuldidaktik wandte sich vielerorts disziplinären Karrieren zu und stieg in hochschulpolitische Führungspositionen auf (Wildt, 2013, S. 36). All diese Faktoren begründen und verdeutlichen, dass Einrichtungen der dritten Sphäre und die Hochschuldidaktik eine Machtstellung haben, die insgesamt unterhalb derer der wissenschaftlichen Bereiche liegt. Auch sehen die Fächer die Befähigung zur guten Forschung und Lehre weiterhin im eigenen Verantwortungsbereich, was mit der von Huber (2015) in den deutschsprachigen Diskurs eingeführten Scholarship-Idee allerdings – sofern Lehre wirklich reflektiert wird – auch positiv gedeutet werden kann.

Gerade vor dem Hintergrund der hohen Personalfluktuation besteht das vorrangige Ziel der organisierten Hochschuldidaktik in Deutschland derzeit in der Konsolidierung der zahlreichen in den letzten Jahren angestoßenen befristeten Entwicklungen an den Hochschulen und eine damit verbundene Professionalisierung in Forschung, Weiterbildung und Beratung

³⁸ Reinmann (2013, S. 216) weist auf die Problematik des Kompetenzbegriffs in der hochschuldidaktischen Diskussion hin, die u.a. darin besteht, dass als kompetent empfundene Praktiken stark vom Professionsverständnis des an Qualifizierungen teilnehmenden Lehrpersonen abhängen (z.B. als Wissenschaftsvermittler/-in, Berufs- oder Persönlichkeitsbildner/-in).

(Merkt, Schaper, Brinker, Scholkmann & van Treeck, 2016, S. 3f.). Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) verfolgt dabei politisch eine Strategie der Förderung wissenschaftlicher Reputation durch die verstärkte Verknüpfung aller hochschuldidaktischen Aktivitäten mit Forschung (Brinker, 2016, S. 33f.). Über die Einrichtung von dauerhaften Professuren und Forschungszentren soll die Hochschuldidaktik – so das erklärte Ziel im Positionspapier – in den kommenden Jahren als wissenschaftliche (Inter-)Disziplin im Raum der Fakultäten, um Bourdieus Terminologie zu verwenden, etabliert werden.

Möchte man die Handlungsfelder der Hochschuldidaktik hierzulande insgesamt überblicken, lohnt sich zunächst eine Betrachtung der Arbeitsgruppen der hochschuldidaktischen Fachgesellschaft (DGHD, o.J.). Dort finden sich neben den obligatorischen Gruppierungen, wie Nachwuchs-, Mitarbeiter/-innen- und Trainer/-innenförderung, insbesondere Zusammenschlüsse zu lehr-lernmethodischen Leitkonzepten (in den Bereichen Schreibdidaktik, Medien- didaktik, forschendes Lernen und Service Learning) sowie fachspezifische Gruppierungen wie Ingenieurdidaktik und Gesundheitsdidaktik. Es lässt sich ein Spannungsfeld erkennen zwischen a) der strukturellen Berücksichtigung der traditionell unterrepräsentierten nicht-sozialwissenschaftlichen Disziplinen (Fleischmann et al., 2016, S. 101) und b) der Aufnahme von didaktischen Themen, die als fachübergreifend wichtig empfunden werden. Ein blinder Fleck dieser Aufteilung, an dem die vorliegende Arbeit unter anderem ansetzt, liegt darin, dass die allgemein lehr-lernmethodisch interessierten Akteure/-innen und die fachdisziplinären Akteure/-innen in getrennten Gruppen arbeiten. Mit welchen lehrpraktischen Problemen, beispielsweise in Bezug auf Service Learning, sind Ingenieure/-innen und Mediziner/-innen also konfrontiert und wie sind die Fachkulturen hier zu beschreiben? Diese Feststellung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Hochschuldidaktik bereits seit ihrer Entstehung dafür eintritt, übergreifende Themen auch fachkulturell differenziert zu diskutieren und die verschiedenen disziplinären Gruppen, z.B. im Rahmen von Tagungsformaten, an einen Tisch zu bringen (Wildt, 2014). Dass dies nicht immer auch in der Forschung passiert, liegt mit daran, dass diese trotz diverser Bemühungen weiterhin ein Nischendasein im Vergleich zur Weiterbildung und Beratung fristet (Wildt, 2013, S. 44f.). Bezüglich Ihrer Akzeptanz in verschiedenen Fächern ist anzumerken, dass „hochschuldidaktische Reformen und Innovationen“ laut dem Konstanzer Studierendensurvey (Simeaner, Ramm & Kolbert-Ramm, 2014, S. 244) fachübergreifend für relativ wichtig gehalten werden, wobei eine besonders große Zustimmung in den Geistes- und Sozialwissenschaften³⁹ sowie der Medizin herrscht.

3.4.3 Förderale Rahmenbedingungen der Hochschuldidaktik

Die Frage, ob Lehrende über die Hochschuldidaktik mit Konzepten wie Service Learning in Kontakt kommen, hängt auch davon ab, wie diese gesetzlich und organisational verankert ist. Aufgrund der föderalistischen Struktur des Hochschulwesens in Deutschland findet man hier in den Landeshochschulgesetzen und vor Ort sehr unterschiedliche Bedingungen vor. Die Interviewpartner/-innen im Rahmen vorliegenden Studie sind in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein tätig. Daher soll die Situation in diesen fünf Ländern kurz vergleichend dargestellt werden.

³⁹ Mit Ausnahme der Rechtswissenschaften

In *Baden-Württemberg* können neu eingestellte Lehrpersonen entweder einen Nachweis der eigenen Lehrerfahrung bzw. -ausbildung erbringen oder eine hochschuldidaktische Fortbildung am Hochschuldidaktikzentrum HDZ (für Universitäten) oder der Geschäftsstelle für Hochschuldidaktik GHD (für Hochschulen für angewandte Wissenschaften) besuchen und dabei das vom Wissenschaftsministerium ausgestellte „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ erwerben (Merkt, 2016, S. 6). Dies ist für Professoren/-innen jedoch nicht verpflichtend (GHD, o.J.). Darüber hinaus gestalten Hochschulen eigene Fördermaßnahmen wie etwa dotierte Lehrpreise, deren Preisgeld z.B. für Sachmittel oder Hilfskräfte aufgewendet werden kann. Teils ermöglichen Hochschulen auch eine Reduktion des Lehrdeputats. So erlässt beispielsweise die Stuttgarter Hochschule der Medien dem/-r Lehrpreisträger/-in 3 SWS, um Freiraum zur Weiterentwicklung der Lehre zu bieten (Hochschule der Medien, o.J.).

In *Bayern* ist wie auch in Hamburg, Sachsen und dem Saarland ein Qualifizierungsverfahren im Rahmen der Habilitation oder Juniorprofessur Pflicht (Merkt, 2016, S. 6). Es besteht mit dem DiZ Zentrum für Hochschuldidaktik in Ingolstadt ebenfalls ein hochschuldidaktisches Landeszentrum für HAW, welches das „Zertifikat Hochschullehre Bayern“ anbietet. Mit „ProfiLehrePlus“ ist zudem ein Programm für alle bayerischen Universitäten vorhanden. Als strukturelle Maßnahme von Seiten der Hochschulen in Bayern sei beispielhaft das „Freisemester für Lehre“ der Technischen Universität München genannt. Hier können sich Lehrende mit innovativen didaktischen Konzepten darum bewerben, ein halbes Jahr von regulären Tätigkeiten in Verwaltung und Lehre freigestellt zu werden und stattdessen an der Umsetzung kreativer Lehrkonzepte zu arbeiten. Die Hochschule stellt dabei Mittel zur Verfügung, um Lehrbeauftragte und Vertretungsprofessoren/-innen zu bezahlen, die die Lehrtätigkeiten für den/die Preisträger/-in übernehmen (TUM, o.J.).

Hessische Hochschulen müssen die pädagogische Eignung von Hochschullehrern/-innen nach dem Landeshochschulgesetz durch Evaluierungen prüfen. Zudem erfolgt bei Berufungen eine Anhörung der Studierenden und ihre Äußerungen sind in der Berufsliste zu belegen (Merkt, 2016, S. 6). Analog zu Bayern und Baden-Württemberg besteht mit der Arbeitsgruppe wissenschaftliche Weiterbildung (AGWW) ein Landesverband der HAW. Darüber hinaus bildet das Hochschuldidaktische Netzwerk Mittelhessen (HDM) eine typenübergreifende Kooperation zwischen den Universitäten Gießen, Marburg und der TH Mittelhessen. Die Goethe-Universität Frankfurt am Main betreibt als größte Universität Hessens mit dem Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik eine eigene Institution, die auch Service-Learning-Beratung anbietet. Über das Programm „Zeit für Lehre“ besteht ebenfalls die Möglichkeit, eine Reduktion des Lehrdeputats von bis zu 4 SWS zur Entwicklung von „Lehrinnovationen“ zu erhalten (Goethe-Universität, o.J.). Andere, auch kleinere Hochschulen in Hessen und Baden-Württemberg haben „Arbeitsstellen“ für Hochschuldidaktik eingerichtet, die teilweise größere Möglichkeiten als die Landesnetzwerke haben, sich an der Curriculumentwicklung zu beteiligen (Brinker, 2016, S. 32).

Im Land *Nordrhein-Westfalen* bestehen die am weitesten entwickelten Regelungen, da das Landeshochschulgesetz auch Konsequenzen definiert. Wenn die pädagogische Eignung nicht durch eine ausreichende Vorbildung nachgewiesen werden kann, wird diese im Berufungsverfahren festgestellt. An der Technischen Hochschule Köln passiert das beispielsweise durch eine begutachtende Kommission, die bei Bedarf in einer Probezeit des Beamtenverhältnisses aktiv wird (Merkt, 2016 S. 6). Für die HAW besteht seit längerem ein landesweites

hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm für Neuberufene im Rahmen des Netzwerks Hochschuldidaktische Weiterbildung (hdw nrw), das vor allem wegen des Konzepts des hochschulübergreifenden Austauschs geschätzt wird. Der Stellenwert von Deputatsminderungen und Weiterbildungsverpflichtungen ist allerdings je nach Hochschule sehr verschieden (ebd., S. 7). An einigen Universitäten des Landes wurden wissenschaftliche Zentren und Labore eingerichtet, die häufig ein nur teilweise hochschuldidaktisches Profil haben und stärker als in anderen Ländern in die Universitäten und die akademische Personalentwicklung hineinwirken können (Brinker, 2016, S. 32). Zwei Beispiele an der Universität Duisburg-Essen sind das „Labor für Organisationsentwicklung“, aus dem 2005 das „Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung – UNIAKTIV“ entstand, welches sich auch als Förderer von Service-Learning-Lehre versteht, oder das „Learning Lab“, das seinen Schwerpunkt im Bereich der Unterstützung des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien hat.

Schleswig-Holstein schreibt vor, dass das Votum der Studierenden nach einem Lehrvortrag in das Berufungsverfahren einzubeziehen ist (Merkt, 2016, S. 6). Mit dem Netzwerk Hochschuldidaktik Schleswig-Holstein besteht hier ein gemeinsamer Zusammenschluss hochschuldidaktischer Einrichtungen an sieben HAW und Universitäten. Das Netzwerk ist mit seiner Gründung im Jahr 2013 vergleichsweise jung, sodass landesweite Standards, z.B. bei Gestaltung und gegenseitigen Anerkennung von Teilnahmezertifikaten, erst noch zu etablieren sind (Fachhochschule Kiel, o.J.). Das Netzwerk bietet keine eigenen Weiterbildungen an und dient zuvorderst dem „Austausch von Best-practice-Beispielen und [dem] Diskurs zu hochschuldidaktischen Themen“ (ebd.).

In wie weit die Hochschuldidaktik in den Fächern die Instanz ist, die Service Learning anstößt oder Lehrpersonen in dieser Hinsicht qualifiziert, dazu sollen auch die Interviews der vorliegenden Studie Erkenntnisse liefern. Wie kamen die Befragten zum Service-Learning Ansatz und welches Bild haben sie von hochschuldidaktischer Weiterbildung in Bezug auf Service Learning? In Kapitel 4 soll der Blick nun wieder stärker auf die Methode selbst gerichtet werden. Dabei wird sie in Bezug zu vorhandenen Erkenntnissen der soziologisch ausgerichteten Lehrforschung gesetzt, um zu verstehen, wie stark konstitutive Merkmale des Service Learnings wie Praxisorientierung, Kooperation oder Projektarbeit in verschiedenen Lehrkulturen bereits verankert sind – oder eben nicht. In Kombination mit den Studienergebnissen sollen der Hochschuldidaktik in der Folge Anhaltspunkte darüber geliefert werden, welche Herangehensweisen sich für verschiedene Fachdisziplinen eignen, wenn man eine qualitativ hochwertige gemeinwohlorientierte Projektlehre fördern möchte.

4. Didaktik des Service Learnings in den Fachkulturen

Um sich den Lehrkulturen in Bezug auf Service Learning zu nähern, soll in Kapitel 4 detaillierter auf konstituierende Elemente der Didaktik von Service Learning in den Fächern eingegangen werden. Als Grundgerüst hierfür dient das Modell des *Constructive Alignment* (Biggs, 1996) mit seinen drei als zusammenhängend verstandenen Komponenten der Lehr-Lernziele⁴⁰, Lehr-Lernaktivitäten und der Prüfung, bzw. des „Assessments“. Der pädagogische Psychologe John Biggs kombiniert im Modell lerntheoretische Erkenntnisse aus dem Instruktionsdesign mit konstruktivistischem Gedankengut (ebd., 349f.) und fand im zeitlichen Kontext der Bologna-Reform mit ihrer Fokussierung der Ergebnis- und Kompetenzorientierung im Hochschulbereich besonders Anklang. Er geht davon aus, dass Lehrende klar formulieren sollten, was sie von Studierenden an Lernerfolgen erwarten, dass Studierende gleichzeitig Situationen ausgesetzt werden sollen, in denen es wahrscheinlich ist, dass das intendierte Lernen eintritt und, dass sich Bewertungsschemata direkt aus den kommunizierten Lernanforderungen ergeben sollten (ebd., S. 360). Mittlerweile ist das Constructive Alignment zu einem Standardmodell der Hochschuldidaktik und der Curriculumentwicklung geworden (vgl. Aichner, Fleischmann, Gluth, Popp & Strasser, 2013; Eugster, 2012; Wildt & Wildt, 2011), was allerdings auch kritisch zu sehen ist. So trägt die gedankliche Verknüpfung aller Lehr-Lernaktivitäten mit Prüfungen dazu bei, dass an Hochschulen knapp 20 Jahre nach der Bologna-Reform das Groß des Handelns an Leistungsnachweisen ausgerichtet ist und man sich mit einer hohen Quantität und geringen Vielfalt an Prüfungen konfrontiert sieht. Lehrende laufen im Zuge dessen Gefahr, übermäßig viel Verantwortung für die eigene Lehre in die Hände ihrer Institution zu geben (Reinmann, 2014/2018, S. 8).

In der vorliegenden Arbeit soll das Constructive Alignment trotz dieser Kritik als gedanklicher Ausgangspunkt für die Strukturierung der didaktischen Analyse dienen. So lässt sich das Verhältnis thematisieren, in welchem Lehrende zu den drei Lehrelementen und ihrer Genese stehen. Auch als Gestaltungsmodell auf Unterrichtsebene hat der Ansatz nicht ausgedient, wenn Lehrende dazu angeregt werden, Ziele, Aktivitäten und Assessment – in dieser Reihenfolge – sinnvoll aufeinander abzustimmen. Nicht zuletzt fußt Service Learning auf einem ähnlichen pädagogischen Fundament wie das Constructive Alignment in seiner ursprünglichen Auslegung mit Ergebnisorientierung und Portfoliomethode (Biggs, 1996, S. 347ff.). Erweitert wird das Modell im Folgenden durch eine bildungstheoretische Rahmung, die der freien Mitgestaltung von Studierenden Platz einräumt. In diesem Zusammenhang steht die studentische Partizipation als die umfassende Einbindung der Studierenden im Kern der Didaktik des Service Learnings (Reinders, 2016, S. 25; Seifert et al., 2012). Abbildung 4 fasst die Elemente zusammen, die in den Folgekapiteln mit Blick auf Erkenntnisse zu den Fachkulturen konkretisiert werden und als Basis für die Empirie dienen.

⁴⁰ Teil sprechen Autoren von „Lernergebnissen“ statt von „Lehr-Lernzielen“ (u.a. Aichner et al., 2013). Um einerseits der Perspektive der verantwortlichen Lehrenden stärker Rechnung zu tragen und andererseits eine Chronologie zwischen Zielen, Aktivitäten und Assessment abzubilden, werden die „Objectives“ nach Biggs in dieser Arbeit als „Lehr-Lernziele“ übersetzt. Der Begriff der „Wissenskonstruktion“ wurde gewählt, da diese im Service Learning im Vergleich zur „Wissensvermittlung“ grundsätzlich einen hohen Stellenwert einnimmt (siehe genauer Kapitel 4.3).

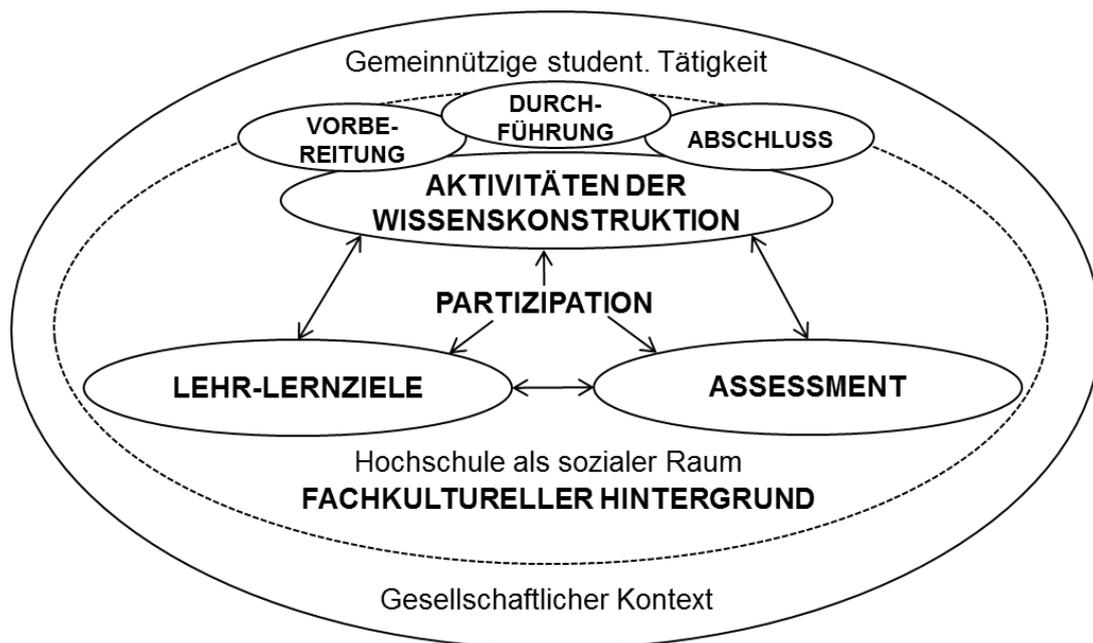


Abbildung 4: Themen der Untersuchung von Service-Learning-Lehrkulturen an Hochschulen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Biggs, 1996)

Bevor die verschiedenen Elemente des didaktischen Designs, beginnend mit den Zielsetzungen, spezifiziert werden, erfolgt zunächst eine kurze Darstellung der Erkenntnisse dazu, wie sich Service Learning als Methode im Allgemeinen auf die Fächer verteilt.

4.1 Service Learning in den Fachkulturen – Einführung

Die empirische Datenlage zur Verbreitung von Service Learning an Hochschulen in Deutschland ist – sofern man „Service Learning“ wörtlich nimmt – relativ dünn. Backhaus-Maul und Roth (2013) legen eine Studie vor, bei der ein Fragebogen zum Ansatz von 185 Hochschulen beantwortet wurde. Ein kritisch zu betrachtendes Artefakt der Studie besteht darin, dass das erhobene Sample teils aus Hochschulleitungen und teils aus Service-Learning-Einrichtungen (mit nachvollziehbaren Eigeninteressen) bestand – je nachdem wer erreicht werden konnte. Nichtsdestotrotz liefert die Publikation grobe Anhaltspunkte zum Stand von Service Learning an Hochschulen. So verwiesen 30% der befragten Hochschulen auf vorhandene Service-Learning-Aktivitäten. Die von Roessler, Duong und Hachmeister (2015) kolportierte Annahme, dass Hochschulen für angewandte Wissenschaften hier durch ihre größere Praxisnähe häufiger aktiv sind, lies sich in Bezug auf Service Learning bislang nicht bestätigen. Des Weiteren gaben 51% der Befragten an, als Einzelperson und in Eigeninitiative auf den Ansatz zurückzugreifen, weshalb die Frage berechtigt scheint, ob von einer fachkulturellen Verankerung der Methode ausgegangen werden kann. Besonders für die Sozialwissenschaften zeichnet sich dies wie schon in vorhergehenden Best-Practice-Bänden deutlich ab (Alten-schmidt, Miller & Stark, 2009; Baltes, Hofer & Sliwka, 2007). 77% aller Antworten verweisen bei der Frage, in welchem wissenschaftlichen Fachgebiet Service Learning angeboten

wird, auf die Sozial- und Geisteswissenschaften, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften mit 20%. Für die Lebens- und Naturwissenschaften werden hingegen kaum bestehende Angebote genannt (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 30). Nichtsdestotrotz zeigt der Blick in die USA, dass Service Learning in einigen Bundesstaaten auch systematisch mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Curricula verknüpft wird (Sliwka, 2004, S. 24).

Zu den grundlegenden organisationskulturellen Voraussetzungen, die an Hochschulen bestehen müssen, damit sich Service Learning verbreitet, gibt es aus dem US-amerikanischen Bereich bereits zahlreiche Studienergebnisse. Zu den Faktoren, die demzufolge das Vorhandensein des Service-Learning-Ansatzes an einer Institution begünstigen, zählt vor allem eine *affine disziplinäre Fachkultur* (Abes, Jackson & Jones, 2002; Antonio, Astin & Cress, 2000; O'Meara & Niehaus 2009; Vogelgesang, Denson & Jayakumar, 2010; Zlotkowski, 2000). Außerdem von Bedeutung sind der amerikanischen Literatur zufolge

- ein vorhandener *Support und eine Infrastruktur*, z.B. in Form von Ansprechpartnern/-innen, Förderungen, und Weiterbildungen (Abes et al., 2002; Bringle & Hatcher 2000; Driscoll, 1998; Driscoll, Holland, Gellman & Kerrigan, 1996; Holland, 1997; Levine, 1994; Morton & Troppe, 1996; Stanton, 1994; Ward, 1998),
- die Berücksichtigung von Service Learning in *Reward-Systemen* (Morton & Troppe, 1996; Stanton, 1994; Ward, 1998),
- ein starkes *Involvement in der Community* (Colbeck & Janke, 2006; Gray, Ondaatje & Zacaras, 1999; Morton & Troppe, 1996; Ward, 1998)
- *Kollegen/-innen als Vorbild* (Abes et al., 2002; Gelmon, Holland, Shinnamon & Morris, 1998),
- Community-Organisationen, die in den Hochschulen als *Befürworter* auftreten (Abes et al., 2002) sowie
- das Vorhandensein *interdisziplinärer Arbeitsgruppen* (ebd.).

Ausgewählte Ergebnisse der genannten US-amerikanischen Studien werden in den folgenden Kapiteln an geeigneten Stellen vertieft, beispielsweise wenn es darum geht, welche Lehr-Lernziele Lehrende verschiedener Fächer mit Service Learning verfolgen.

4.2 Lehr-Lernziele als kulturspezifische Orientierungen

Die vorliegende Arbeit stellt die Perspektive der Lehrenden ins Zentrum. So scheint es zunächst naheliegend, eher von „Lehrzielen“ als von „Lernzielen“ zu sprechen. Um dennoch zu betonen, dass es gerade beim curricular eingebundenen Service Learning nicht darum geht, Ziele als Lehrperson über die Köpfe der Lernenden hinweg – etwa mit Kooperationspartnern –, sondern auch individuell festzulegen, wird im Folgenden in Kombination von „Lehr-Lernzielen“ gesprochen (vgl. Reinmann, 2015, S. 13ff.). Da der Begriff der Kultur, wie bereits in vorherigen Kapiteln gezeigt, ebenfalls sehr breit angelegt ist und Orientierungs- und Bewertungsschemata der handelnden Personen inkludiert, sollen Lehr- und Lernziele nicht nur in Bezug auf die Lehrsituationen, sondern ebenfalls in Bezug auf zu Grunde liegende Lehrüberzeugungen, Motive und Intentionen in den Fächern behandelt werden.

4.2.1 Zielformulierung im Hochschulkontext

Jede Lehrperson, die fachbezogenes Service Learning durchführt, bewegt sich im Rahmen eines Curriculums, welches die Lehr-Lernziele schon zu einem maßgeblichen Teil vorgibt. Diese transparente Zielsetzung gehört in der Curriculumentwicklung an Hochschulen mittlerweile zum Standardrepertoire. Seit der Bologna-Reform in den 1990er Jahren ist für jeden Bachelor- und Masterstudiengang exakt zu definieren, welche Lernergebnisse mit welchem *Zeitaufwand* – gemessen in ECTS-Punkten – zu erreichen sind. In der Formulierung „Lernergebnisse“ spiegelt sich das neue Dogma der Studierendenorientierung wider (vgl. Adam, 2006, S. 4), da nicht wie früher Inhaltsgebiete, sondern Kompetenzanforderungen formuliert werden („Was sollen Studierende nach der Veranstaltung können/wissen?“). Grundsätzlich weist auch der *Kompetenzbegriff* in seiner Verbindung mit dem Zweck „[...] Probleme zu lösen“ (Weinert, 2001, S. 27) eine hohe Kompatibilität mit der erfahrungsbezogenen Methode Service Learning auf. Kompetenzen, verstanden als Fähigkeiten und Fertigkeiten, „in komplexen Situationen“ zu handeln, können „am ehesten in praxisnahen Situationen erworben werden“ (Aichner et al., 2013, S. 11), wie sie beim Service Learning vorliegen. Während manche Autoren/-innen vor dem Hintergrund des Anspruchs an das standardisierte Testen einen eher kognitiv-performativen und naturwissenschaftlich dominierten Kompetenzbegriff vertreten, beziehen andere Autoren stärker motivationale und wertorientierte Komponenten mit ein (Weinert, 2001; Klieme & Hartig, 2008).

Aus den unzähligen bestehenden Kompetenztaxonomien seien an dieser Stelle zwei prominente und für praxisnahes Lernen an Hochschulen anschlussfähige herausgegriffen. Wildt (2006) unterscheidet zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. Fachkompetenzen beziehen sich insbesondere auf den Erwerb von und den Umgang mit Wissen. Methodenkompetenzen umschließen Lern- und Arbeitstechniken wie beispielsweise Präsentations- und Recherchefertigkeiten. Sozialkompetenzen zielen auf die Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Personalkompetenzen schließlich umfassen die motivationalen und volitionalen Komponenten des Lernens und das Entwickeln von Einstellungen auf Seiten der Lernenden. Im Umfeld des praxisnahen Lernens ist insbesondere der Kompetenzatlas nach Erpenbeck und Heyse (2007) verbreitet. Dieser unterscheidet sich von der zuvor genannten Klassifikation dadurch, dass einerseits zwischen „Personalkompetenz“ und „Aktivitäts- und Handlungskompetenz“ differenziert wird. Erstere umschließt die normativen-ethischen Komponenten des Handelns und Letztere motivationale Aspekte wie Ausführungsbereitschaft und Initiative. Andererseits werden Fach- und Methodenkompetenzen von Erpenbeck und Heyse zu einem Feld zusammengefasst. In Verbindung mit der Sozialkompetenz ergeben sich also ebenfalls vier Kompetenzquadranten.

Aufgrund ihrer Verbreitung in der Curriculumentwicklung sei an dieser Stelle auch auf die Bloomsche Taxonomie kognitiver Lernergebnisse hingewiesen (Bloom, 1964; angepasst von Anderson & Krathwohl, 2002). Mit ansteigender Komplexität der Lernleistungen wird zwischen Lernzielkategorien anhand der sechs Verben „Erinnern“, „Verstehen“, „Anwenden“, „Analysieren“, „Bewerten“ und „Entwickeln“ unterschieden.

4.2.2 Lehr-Lernziele im Service Learning

Service Learning ist als Lehrform kaum realisierbar, ohne Ziele auf den komplexeren Stufen der Taxonomie Blooms (ebd.) zu verfolgen. Die definitorische Anforderung der regelmäßigen und bewussten studentischen Reflexion (vgl. Seifert et al., 2012) impliziert zumindest das Analysieren und Bewerten auf den Stufen 4 und 5. Durch die aktive Arbeit für die Community ist tendenziell auch das kreative „Entwickeln“ der höchsten Taxonomiestufe gegeben, sofern das Ziel besteht, dass tatsächlich *neuartige* Lösungen für die Praxis gefunden werden. Kompetenzbereiche nach Erpenbeck und Heyse (2007), die besonders kompatibel zu Service-Learning-Kennzeichen der Definition in Kapitel 1.3 erscheinen, sind die z.B. die Problemorientierung im Handeln, die Einübung von sozialem Engagement (beides Sozial- und Handlungskompetenzen), Hilfsbereitschaft als personale Kompetenz sowie die Fach- und Methodenkompetenz der Wissensorientierung durch die geforderte Verknüpfung mit Curriculumsinhalten (Seifert et al., 2012).

Zu förderbaren Lehr-Lernzielen im Service Learning existieren zahlreiche lernpsychologische Studien, welche hier nicht im Detail aufgeführt werden können. Diese zeigten bisher vor allem in Nordamerika in Feldexperimenten teils positive Auswirkungen von Service Learning auf Lehr-Lernziele wie fachbezogenen Wissenserwerb, Motivation, Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden (siehe Meta-Analysen von Billig, Root & Jesse, 2005; Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Ebner & Gellert, 2010, S. 66; Furco, 2004). Dabei sei vorweggenommen, dass im deutschsprachigen Bereich bislang keine eindeutigen empirischen Befunde für eine höhere Wirksamkeit von Service Learning im Vergleich zu anderen Lehrformen bestehen (Reinders, Bünner, Heeg, Hillesheim & Sayegh, 2017, S. 24), was nicht zuletzt mit der in Kapitel 1.4 beschriebenen Vielfältigkeit der Service-Learning-Varianten hierzulande in Zusammenhang steht.

Für Hofer (2007, S. 38ff.) besteht eine Besonderheit der Methode darin, dass mit der Verbindung von Theorie und Praxis nicht nur verschiedenartige Lernziele auf Seiten der Studierenden erreicht werden können, sondern darüber hinaus über die „Service-Komponente“ auch Ziele für die Gesellschaft, konkrete soziale Organisationen oder ihre Klienten/-innen. Dies trägt auch der bildungswissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung, dass man bei der Zielformulierung in der Lehre grundsätzlich den Bedarf mehrerer Personen(gruppen), Organisationen und der Hochschule vor Augen haben sollte sowie die damit verbundenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen (Reinmann, 2015, S. 14). Beim Service Learning erscheint diese Multiperspektivität der Lehr-Lernzielausrichtung durch die konkrete Kooperation besonders prävalent.

In den USA wurden bereits eine Vielzahl quantitativer und qualitativer Studien durchgeführt, die untersuchen, was für Ziele Lehrende mit Service Learning verfolgen. Hierzulande existiert diesbezüglich bisher kaum hochschuldidaktische Forschung. Ergebnisse legen nahe, dass für die Lehrpersonen beim Service Learning vor allem die bessere Erreichung fachlicher Lehrziele eine Rolle spielt (Abes et al., 2002; Hammond, 1994; O'Meara & Niehaus, 2009). Hammond (1994) befragte 250 Service-Learning-Lehrende an 23 Institutionen im US-Bundesstaat Michigan. Ihr Ziel war es, demografische Charakteristika und Interessen der Personen zu erheben. Die Studie ergab, dass curriculare Aspekte das Hauptinteresse darstellten, d.h. ein effektiveres und besseres Erlernen von Inhalten durch deren Anwendung wurde von

den Lehrenden konstatiert. Parkins (2008) führte eine standardisierte Befragung von 3.000 Lehrenden an 5 Hochschulen zu deren individueller Motivation durch. Er kam zu dem Fazit, dass eine spezielle Kombination von Lehrzielen als signifikante Prädiktoren für Service-Learning-Einsatz ausschlaggebend war, nämlich die Präferenz für studentenzentriertes Lernen, Civic Education und forschendes Lernen.

Eine regelmäßige Befragung stellt der HERI Faculty Survey der UC Los Angeles dar (Vogelgesang et al., 2010), der Service-Learning-Lehre im organisations- und fachkulturellen Kontext betrachtet. Hauptprädiktor für das häufige Vorkommen von Service Learning in der Lehre ist der Erhebung zufolge das Vorhandensein einer institutionellen Supporteinrichtung für den Ansatz. Außerdem spielen individuelle Faktoren der Lehrenden (z.B. humanistische Orientierung), das Geschlecht (Frauen häufiger als Männer), die Disziplin (z.B. Pädagogik häufiger als Mathematik) und das Profil der Institution (z.B. Katholische Universitäten häufiger als naturwissenschaftliche Forschungsinstitute) eine Rolle. Eine Stärke der Erhebung stellt die statistische Kontrolle intervenierender Charakteristika dar, wobei jedoch eine sehr breite Definition von Service Learning angelegt wird.

Auch qualitative Studien, in denen Service-Learning-Lehrende befragt wurden, liegen aus der US-amerikanischen Forschung vor. Bloomgarden (2008) führte 15 Interviews mit engagierten Lehrpersonen an privilegierten Hochschulen im Bereich der Freien Künste. Außerdem bezog er Kollegen/-innen, Kooperationspartner und Kursbeschreibungen ein. Er weist vor allem auf die Überschneidung zwischen privaten und fachlichen Zielen bzw. auch persönlicher und professioneller Beziehungen hin. Peters, Alter & Schwartzbach (2008) interviewten 44 Lehrende einer Hochschule mit Profil im Bereich der Umwelt- und Lebenswissenschaften biografisch zu ihren Karrieren und Engagements. Sie verweisen auf die hohe Bedeutung des praxisbezogenen institutionellen Leitbilds für die Service-Learning-Aktivitäten. Ward (2010) richtete sich mit halbstrukturierten und narrativ angelegten Interviews an 11 Lehrpreisträger/-innen. Diese wurden zu ihrem akademischen Werdegang und zum Zusammenspiel von Motivation und akademischen Reward-Systemen befragt. Ihre Ergebnisse legen nahe, dass engagierte Lehre im Wissenschaftssystem der USA nicht honoriert wird. Stattdessen liegt das Engagement für Service Learning tief in den Identitäten der Lehrenden (z.B. als Frau, Einwanderer/-in, Arbeiterklassenangehörige/r) begründet und steht in Zusammenhang mit epistemologischen und ontologischen Überzeugungen. O'Meara und Niehaus (2009) führten darüber hinaus eine Inhaltsanalyse von eingereichten Motivations schreiben für den „Civically Engaged Faculty Award“ durch. Hier stellten die Lehrenden neben dem verbesserten Erwerb von disziplinären Wissensinhalten und Fähigkeiten besonders personalen Kompetenzerwerb im Sinne eines Beitrags zur Charakterbildung (auch als Bürger/-in) und eines besseren Umgangs mit Diversität heraus.

In Hinblick auf die Analyse von disziplinären Kulturen ist festzuhalten, dass beim Service Learning Lehr-Lernziele, die auf fachlichen Kompetenzgewinn abzielen, in den Fakultäten besonders betont werden. Personale, soziale und handlungsbezogene Zielsetzungen werden ebenfalls verfolgt und treten in den Vordergrund, je stärker Service Learning zentral und überfachlich angeboten wird (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 114). Wie genau sich Lehr-Lernziele fachkulturell unterscheiden, soll im folgenden Kapitel analysiert werden.

4.2.3 Fachkulturelle Unterschiede bei Lehr-Lernzielen

Auch bezüglich der fachkulturellen Unterschiede lassen sich Studien heranziehen, die entweder die Lehrenden- oder die Studierendenperspektive erfassen. Schäper (1997) fasst zusammen, dass Hard Sciences wie die Naturwissenschaften in Ihren Lehrzielen stärker an Forschungsaufgaben orientiert sind, wohingegen in den Geistes- und Sozialwissenschaften das kritische Hinterfragen von Zusammenhängen geschult werden soll. Im Folgenden soll genauer erörtert werden, in wie fern das heutzutage immer noch der Fall ist.

Bei Lübeck (2010) deutet sich vielmehr an, dass die letztgenannten Wissenschaftsbereiche ein insgesamt breiteres Kompetenzspektrum verfolgen. Sie erhob die Lehransätze und Kompetenzerwerbsziele von Hochschullehrenden an vier Hochschulen, um fachdisziplinäre Spezifika zu identifizieren und zu erörtern, wie Lehrende der Disziplinen „ihre Rolle im hochschulischen Lehr-Lerngeschehen sehen“ (S. 8), insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutung subjektiv sozialisierter Theorien⁴¹. An dieser Stelle sei zunächst nur auf die Kompetenzerwerbsziele eingegangen⁴², bei denen die Studie eine Unterteilung in Fach-, Personal-, Sozial- und Methodenkompetenzen (vgl. Wildt, 2006) annimmt. Die Lehrenden der Geistes- und Sozialwissenschaften betonen deutlich häufiger als andere Wissenschaftsbereiche, dass alle vier Zielkategorien für sie von Bedeutung sind. Hier zeigt sich einerseits der „integrative Code“ dieser Disziplinen (Bernstein, 1977) und andererseits eine Kompatibilität zum Service-Learning-Ansatz, der eine Vielzahl an Kompetenzfeldern tangiert. In den Lebenswissenschaften ist dies nur sehr selten der Fall. Hier wird, wie auch in den Ingenieurwissenschaften, meist entweder nur die Förderung fachlicher, oder personaler Kompetenzen angestrebt. In den Naturwissenschaften stellt die reine Fokussierung fachwissenschaftlicher Kompetenzen die häufigste Nennung dar, ebenfalls gefolgt von Personalkompetenzen (Lübeck, 2010, S. 19).

Eine regelmäßige repräsentative Erhebung zum Stand der lehr-lernkulturellen Unterschiede an deutschen Hochschulen stellt der Konstanzer Studierendensurvey dar (zuletzt: Simeaner et al., 2017). Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studie werden seit 1993 im 3-Jahres-Turnus Studierende an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu ihrer Studiensituation befragt. Für den DFG-Wissenschaftsbereich der Geistes- und Sozialwissenschaften wird darin zwischen Kultur-, Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften differenziert.

Unter anderem enthalten sind Antworten dazu, welche *Kompetenzbereiche* in den Fachkulturen besonders gefördert werden (ebd., S. 130ff.) und wie Studierende die *Anforderungen* beurteilen (ebd., S. 35ff.), mit denen sie sich im Studium konfrontiert sehen. Beide Aspekte sollen an dieser Stelle als Pendant zu Lehr-Lernzielen in ihrer subjektiven Wahrnehmung durch die Studierenden verstanden werden. Abbildung 5 überträgt die vorhandenen Längsschnittdaten überblicksartig auf die Kompetenztaxonomie nach Erpenbeck und Heyse (2007).

Im Folgenden soll der Stellenwert verschiedenartiger Lehr-Lernziele mit Blick auf die Daten des Studierendensurvey für die Disziplinen zusammengefasst und in Bezug auf die kulturelle Kompatibilität zu Service Learning reflektiert werden.

⁴¹ Für implizite und explizite „subjektive Theorien“ ließ sich in der Lehrforschung wiederholt eine deutliche Beeinflussung des Lehrgeschehen feststellen (siehe auch Rheinberg & Bromme, 2001), die dem Einfluss externer Vorgaben (z.B. durch Modulbeschreibungen, Richtlinien und Leitfäden) entgegenwirkt.

⁴² Die Lehransätze werden im Kapitel 4.3 zur „Wissenskonstruktion“ behandelt.

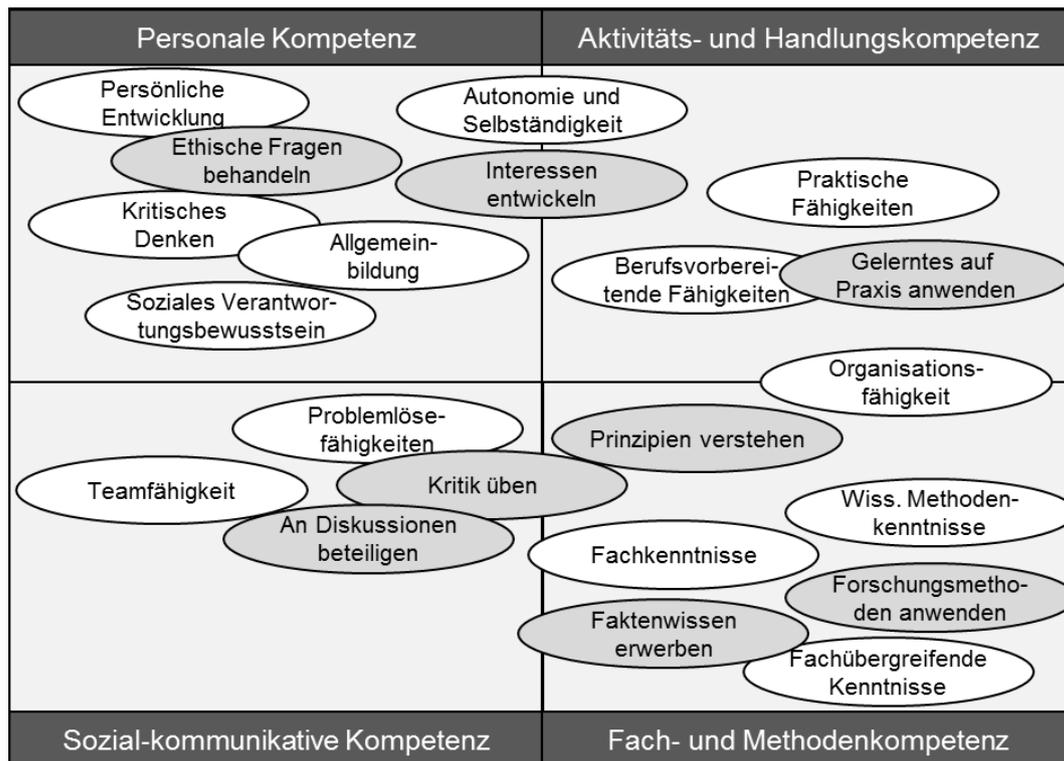


Abbildung 5: Einordnung der Kategorien zu Studienanforderungen (grau) und Kompetenzförderungen (weiß) des Studierendensurveys (Simeaner et al., 2017, S. 35ff./ S. 130ff.) in den Kompetenzatlas nach Erpenbeck und Heyse (2007) (eigene Darstellung)

In den **Geistes- und Sozialwissenschaften** spielt bezüglich der *Fachkompetenz* der Erwerb von Faktenwissen im Vergleich mit anderen Wissenschaftsbereichen eine geringere Rolle – mit Ausnahme der Wirtschafts- und vor allem Rechtswissenschaften. Stattdessen wird öfter breites und teils interdisziplinäres Wissen gefördert (Simeaner et al., 2017, S. 131). Zudem bezweckt die Lehre insbesondere in den Sozialwissenschaften am häufigsten die selbstständige Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Forschung und deren Methoden.

Handlungskompetenzen im Sinne von praktischen und berufsvorbereitenden Zielstellungen sind in allen Geistes- und Sozialwissenschaften traditionell seltener zu finden.⁴³ Obwohl die Berücksichtigung praktischer Fähigkeiten und die Pflichtpraktika (ebd., S. 43) in den vergangenen 20 Jahren zugenommen haben, sind die Studierenden nach wie vor oft der Meinung, dass zu wenig praktische Anwendung von ihnen gefordert wird (ebd., S. 52).

Die *Personalkompetenzen* zeigen sich als ein Metier, in dem die Geistes- und Sozialwissenschaften klassischerweise die höchsten Werte verzeichnen. Dies gilt für die Förderung kritischen Denkens und des sozialen Verantwortungsbewusstseins ebenso wie für die Stärkung der allgemeinen persönlichen Entwicklung und Selbstständigkeit (ebd., S. 135f.). Ähnliches lässt sich für die Zielsetzung der kritisch-ethischen Auseinandersetzung mit Lehrinhalten beobachten (ebd., S. 51). Diese ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften stark gegeben, wobei andere Wissenschaftsbereiche in den letzten Jahren aufgeholt haben. Eine geringere Rolle spielen Personalkompetenzen in der Wahrnehmung der Studierenden meist in den Fachdisziplinen Wirtschaft und Recht (ebd., S. 135f.). Mit Blick auf die Studienmotive zeigt

⁴³ Der niedrige Praxisbezug gilt nicht für Sozialwissenschaften an Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

sich, dass z.B. der Wunsch, „anderen Leuten später besser helfen zu können“, „zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können“, aber auch „eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden“ bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern/-innen mit am stärksten ausgeprägt ist. Sie bilden insgesamt bei den Motiven die am wenigsten materiell orientierte Gruppe (ebd., S. 22ff.).

Im Bereich der *Sozialkompetenzen* liegen die Kulturwissenschaften am Beispiel des Kompetenzziels „Teamfähigkeit“ (ebd., S. 135) im mittleren Bereich. In den Sozialwissenschaften hingegen kommt dieses Ziel im disziplinären Vergleich mit am meisten vor, insbesondere an den HAW. Ein klassisches Metier der Geistes- und Sozialwissenschaften stellt zudem die Beteiligung an Diskussionen dar (ebd., S. 51), die stärker als in anderen Fächern vermittelt werden soll. „Problemlösefähigkeit“ als Ziel an der Schnittstelle zwischen Sozial- und Handlungskompetenzen wird hingegen eher selten vermittelt.

Service Learning kann vor diesem Hintergrund in den universitären Geistes- und Sozialwissenschaften als Lösungsversuch interpretiert werden, um den als vergleichsweise niedrig empfundenen Praxisbezug zu erhöhen und dabei gleichzeitig den eigenen fachkulturellen Ansprüchen an Normativität im Handeln und sozialen Austausch gerecht zu werden.

Die **Naturwissenschaften** konzentrieren sich deutlich auf *Fachkompetenzen*, nicht nur im Sinne des Erwerbs von Faktenwissen, sondern ebenfalls in Hinblick auf das Verstehen von Naturgesetzen und Grundprinzipien (ebd., S. 45). Auch der Forschungsbezug in der Lehre und die selbstständige Anwendung von wissenschaftlichen Forschungsmethoden durch Studierende zeigt sich dort als am stärksten kulturell verankert. Entsprechend ist es auch ein Hauptmotiv der Studierenden, sich in ein wissenschaftliches Fachgebiet zu vertiefen (ebd., S. 20) und „Wissenschaft und Forschung“ wird als persönlich wichtiger Lebensbereich empfunden (ebd., S. 171).

Der wahrgenommene *Handlungs- und Praxisbezug* der Naturwissenschaften ist insgesamt höher als in den Geistes- und Sozialwissenschaften und wird an Universitäten nur durch die Medizin übertroffen (ebd., S. 42). In Hinblick auf die Anforderung, das Gelernte auf praktische Fragen anzuwenden, herrscht bei den Universitätsstudierenden entsprechend die höchste Zufriedenheit (ebd., S. 52). Den Studierenden zufolge werden „praktische Fähigkeiten“ sowie die „Fähigkeit, Probleme zu lösen und zu analysieren“ stark gefördert – wenn auch weniger in Hinblick auf eine konkrete Professionsvorbereitung (ebd., S. 133).

Bezüglich der *sozialen Kompetenzen* wird von angehenden Naturwissenschaftlern/-innen viel Teamarbeit zur Lösung wissenschaftlicher Probleme erwartet. Nichtsdestotrotz ist die Mehrheit der Studierenden, der Ansicht, dass Austausch und Diskussion in den Lehrzielanforderungen zu wenig Raum gegeben wird. Da Service Learning den sozialen Austausch stark bedingt, deutet sich hier trotz aller Praxisbezogenheit eine kulturelle Divergenz an. Insgesamt kann allerdings an Universitäten in den letzten 20 Jahren beobachtet werden, dass der Diskussionsanteil in der Lehre zunimmt (ebd., S. 51).

Ethisch-moralische Zielsetzungen als Aspekte *personaler Kompetenz* spielen in den Studienmotiven und Lernzielanforderungen eine relativ geringe Rolle. Entsprechend nennen Studierende der Naturwissenschaften kaum altruistische Studienmotive und geben an, dass Kompetenzziele wie „kritisches Denken“, „soziales Verantwortungsbewusstsein“ und „Allgemeinbildung“ selten gefördert werden. Das Äußern von Kritik an Lehrmeinungen, die Be-

handlung ethischer Fragen und die Entwicklung eigener Interessen nimmt in den Naturwissenschaften im Laufe der letzten Jahrzehnte zu und ist mittlerweile ähnlich häufig wie in Geistes- und Sozialwissenschaften gegeben.

In den **Ingenieurwissenschaften** äußert sich die *Fachkompetenz* kulturell weniger als in anderen „Hard Sciences“ im Erlernen von Faktenwissen, sondern stärker im Lehrziel des Verstehens von Funktionsweisen (ebd., S. 45). Der Forschungsbezug in der Lehre und die Anwendung von Forschungsmethoden bewegt sich im Vergleich zu den Naturwissenschaften an Universitäten auf einem niedrigeren Niveau. Die Bedeutung fachübergreifenden Wissens wird von den Ingenieurwissenschaftsstudierenden hingegen als höher eingeschätzt.

Beim *Praxisbezug* lagen die universitären Ingenieure/-innen 1993 noch in der Spitzengruppe des disziplinären Vergleichs. Mittlerweile wurde man hier von der Medizin, den Natur- und Sozialwissenschaften eingeholt oder überholt (ebd., S. 42; siehe auch Diskussionen zur im digitalen Wandel befindlichen Branche in Kapitel 3.3.3) – was sich auch in einer höheren Unzufriedenheit mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis seitens der Studierenden niederschlägt. Auf die Hochschulen für angewandte Wissenschaften trifft dies weniger zu – hier wird der Praxisanteil nach wie vor als sehr hoch empfunden. In Hinblick auf das Ziel „Berufsvorbereitung“ werden die Ingenieurwissenschaften auch an Universitäten weiterhin als sehr stark fördernd wahrgenommen. In ihren Studienmotiven unterscheiden sich die Studierenden entsprechend von denen z.B. der Naturwissenschaften, da materielle Aspekte und die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz für sie wichtiger sind.

In Hinblick auf die *sozial-kommunikative Kompetenz* sind die Studierenden der Ingenieurwissenschaft an Universitäten am häufigsten der Ansicht, dass in Lehrveranstaltungen zu wenig Diskussion und Austausch ermöglicht wird. Nichtsdestotrotz liegen die Ingenieure/-innen beim Ausmaß der Problemlöse- und Teamfähigkeit sowohl an HAW als auch an Universitäten auf einem vergleichsweise hohen Einschätzungsniveau.

Bezüglich der Anforderungen an *Personalkompetenz* und ethisches Verhalten als Ingenieur sind 52% der Studierenden an Universitäten und 50% der Studierenden an HAW (vgl. Sozialwissenschaften: 31%) der Ansicht, dass dieser Aspekt als Lehrziel eine zu geringe Rolle spielt (ebd., S. 51). So wird kritisches Denken und soziales Verantwortungsbewusstsein kaum gefördert. Kulturell kann dieses Defizitempfinden im Zusammenhang mit der hohen Affinität für praxisnahes Lernen eine Hinwendung zu Service Learning erklären.

Die **Lebenswissenschaften** sind am stärksten dadurch geprägt, dass die Studierenden nach eigener Wahrnehmung umfangreiches Faktenwissen und *fachliche Kenntnisse* erwerben sollen; das Verstehen von zu Grunde liegenden Prinzipien spielt dabei oftmals für Studierende eine zu geringe Rolle (ebd., S. 45). Die Studienmotive deuten zwar ein starkes Interesse am „Fachgebiet“ an (ebd., S. 20), allerdings nicht am Bereich „Wissenschaft und Forschung“ (ebd., S. 171). Entsprechend berichten die Medizin-Studierenden auch, dass Kenntnisse in wissenschaftlichen Methoden keine gängige Kompetenzanforderung seien (ebd., S. 133).

Gleichzeitig ist die Medizin als Professionswissenschaft der Bereich, in dem ein enger *Handlungs- und Praxisbezug* im universitären Vergleich am stärksten realisiert wird – bei einem gleichermaßen starken Forschungsbezug (ebd., S. 42). Praktische Fähigkeiten spielen also eine große Rolle, wenngleich weniger in dem Sinne, dass vermittelt wird, wie man Probleme analysiert und löst; im Zentrum steht immer die Förderung der „Berufsvorbereitung“

(ebd., S. 133). So ist auch ein wichtiges Studienmotiv der Mediziner/-innen berufliche und ökonomische Sicherheit (ebd., S. 31).

Darüber hinaus besitzen die Studieninteressenten/-innen der Lebenswissenschaften am häufigsten die Motivlage, anderen Menschen zu helfen und zu einer Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu wollen (ebd., S. 26). Diese Motive spiegeln sich allerdings kaum als *personale Kompetenzziele* im Profil des Studiums wider. So werden die allgemeine persönliche Entwicklung, das selbstständige Finden eigener Themeninteressen und das kritische Hinterfragen von Aussagen seitens der Studierenden kaum gefördert (ebd., S. 136). Medizin-Studierende geben hier am häufigsten an, dass dies in ihrem Studium wenig gewünscht sei. Nichtsdestotrotz erkennen sie im Medizinstudium das allgemeine Kompetenzziel, soziales Verantwortungsbewusstsein zu fördern.

Der *Sozialkompetenzerwerb*, z.B. über die Beteiligung an Diskussionen, ist in der Medizin kulturell wenig verankert. So wird auch „Problemlösefähigkeit“ und „Teamfähigkeit“ kaum gefördert (ebd., S. 133ff.) und Studierende vermissen teils die Beteiligung an Diskussionen und einen kritischen Austausch in den Lehrveranstaltungen (ebd., S. 49ff.).

Insgesamt besteht in den Lebenswissenschaften vor allem beim Aspekt der Praxisnähe eine Lehr-Lernziel-bezogene Passung der Fachkultur zum Service-Learning-Ansatz. Durch das hohe Bewusstsein für die eigene gesellschaftliche Verantwortung kann eine „ideologische“ Verbindung angenommen werden, es scheint auf Basis der Erkenntnisse allerdings zumindest fraglich, wie stark sich die Methode auch strukturell in den Curricula verankern lässt.

Tabelle 2 fasst die Aussagen des Studierenden-surveys zu Lehr-Lernzielen in den Fachkulturen mit Blick auf Service Learning zusammen.

Wissenschaftsbereich	Fachlich-methodische Kompetenz	Praktische Handlungskompetenz	Personale Kompetenz	Sozial-kommunikative Kompetenz
Geistes- und Sozialwissenschaften	Mittlere Bedeutung, v.a. fachübergreifendes und forschungsnahes Lernen → <i>SL* als angewandte Soz.-Forschung</i>	Traditionell eher geringe Praxis- und Berufsnähe → <i>SL als Veränderungsmaßnahme mit diversen Praxiszielen</i>	Hohe Bedeutung ethischer u. kritisch-reflexiver Aspekte im Curriculum → <i>SL als Ausdruck gängiger Normativität</i>	Diskussionen üblich, Teamarbeit v.a. in Sozialwissenschaften → <i>SL als Diskurs und teils Kooperation</i>
Naturwissenschaften	Theoretisch fundiertes Forschen zentrales Lehrziel → <i>SL als naturwissenschaftlich rigide Forschung</i>	Praxisbezug im Sinne von „Forschungspraxis“ → <i>SL als sinnvolle praktische Übung</i>	Ethische Fragen nicht mehr so bedeutsam wie zur Anfangszeit → <i>SL als Veränderungsmaßnahme</i>	Teamarbeit häufig; weniger Diskussionskultur → <i>SL als funktionales gemeinsames Arbeiten</i>
Ingenieurwissenschaften	Interdisziplinäres Verstehen und Gestalten → <i>SL als fachlicher-informierter technisch. Beitrag</i>	Starkes berufliches Interesse und v.a. an HAW großer Praxisbezug → <i>SL als für Beruf verwertbare Arbeit</i>	Kritisches Denken und soziale Bewusstsein weniger präsent → <i>SL als Veränderungsmaßnahme</i>	Teamarbeit häufig; weniger Diskussionskultur → <i>SL als funktionales gemeinsames Arbeiten</i>
Lebenswissenschaften	Faktenwissen und wiss. Fachkenntnisse zentrales Lehrziel → <i>SL als anspruchsvolle Anwendung von Wissensbeständen</i>	Stärkster Berufs- und Praxisbezug durch Verbindung zur Profession → <i>SL als für Beruf förderliche wissenschaftliche Arbeit</i>	Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft als Motiv → <i>SL als kompatibler Ansatz zur Verantwortungsübernahme</i>	Weniger sozialer Austausch im Studium → <i>SL als Veränderungsmaßnahme hin zu mehr Kooperation</i>

Tabelle 2: Rolle verschiedener Kompetenzbereiche nach Disziplinen (Simeaner et al., 2017) mit Bezugnahme auf den Service-Learning-Ansatz

4.3 Lehr-Lernaktivitäten als wissenskonstruktive Praktiken

Im Gegensatz zu den abstrakten Zielsetzungen von Lehre, die nur durch vorherige Explikation empirisch erfasst werden können, sind *Lehr-Lernaktivitäten* konkret beobachtbar, da sie sich z.B. in Form von Vorlesungen, Übungen, Projekten, Laborgruppen oder Tutorien praktisch äußern. Die Notwendigkeit der Einnahme multipler Perspektiven auf Aktivitäten des Lehrens und Lernens stellt eine grundlegende Erkenntnis der konstruktivistischen Didaktik dar. John Biggs (1996, S. 353f.) nennt hier neben den *Lehrenden-gesteuerten*, die *Peer-gesteuerten* und *Selbst-gesteuerten* Aktivitäten. Zur Konstruktion von Wissen und zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass auf Seiten der Studierenden Lernergebnisse auf hohen Taxonomiestufen erreicht werden, sei die „Einführung einer breiten Spanne von Lehr- und Lernaktivitäten“ (S. 356) zielführend, die zu den gewünschten Lehr-Lernzielen und dem Assessment passen.

4.3.1 Grundzüge der Lehrenden- und Lernendenzentrierung

Beispiele für auf den *Lehrenden* zentrierte bzw. durch ihn gesteuerte, formale Lehraktivitäten stellen das Halten von Vorlesungen, das Verteilen von Arbeitsaufträgen, die Besprechung vorgegebener Fallbeispiele, die Anordnung von Partnerarbeiten im Hörsaal, das Organisieren von mediengestützten Wissenstests, das Dozieren in Tutorien und Laboratorien oder das Leiten von Exkursionen dar. Bei allen genannten Formaten übt die Lehrperson eine hohe Kontrolle über die soziale Situation aus (ebd., S. 354). Andere Autoren sprechen hier auch von „inhaltsorientierter“ Lehre (u.a. Kember & Kwan, 2002; Lübeck, 2010), da Inhalte vorab eindeutig festgelegt und ins Zentrum gestellt werden, die Studierende lernen sollen und zu denen ihnen passende Materialien bereitgestellt werden. Die Gruppe der Lernenden wird dabei in standardisierter Form adressiert und als Ganzes betrachtet, ohne auf individuelle Bedarfe einzugehen (ebd., S. 9). Übermäßige Lehrendenzentriertheit bringt nach Kersten Reich (2002, S. 70) die Verlockung mit sich, eine „Theorie der Abbildung [...] von [...] Wahrheit“ zu sozialisieren. Anknüpfend an John Deweys Pragmatismus (2002; siehe Ausführungen in Kapitel 1.2) bestehe Reich zufolge dabei die Gefahr, Emanzipation als bloße Theorie von „oben herab“ zu praktizieren und Bildung nicht in demokratiepädagogisch sinnhafter Weise als den „Ort der eigenen Weltfindung“ (Reich, 2002, S. 70) zu kultivieren.

Zu den Aktivitäten, die besonders durch die *Lernenden* kontrolliert werden, zählen nach Biggs (1996, S. 354) einerseits Tätigkeiten im Bereich des *sozialen Lernens*, wie gemeinsame Gruppenarbeiten, aber auch informelle Kooperationen mit Lernpartnern außerhalb des Hochschulraums. Andererseits fällt auch das *individuelle Selbststudium* als unabhängige Studienaktivität darunter, das sowohl metakognitive Strategien, als auch spezifische Fähigkeiten in der Arbeit mit wissenschaftlichen Texten fördert (ebd., S. 355).

Reich (2005, S. 6ff.) hingegen differenziert mit Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion drei verschiedene Klassen des studierendenzentrierten Lernens anhand ihres gestaltungsbezogenen Potenzials. *Rekonstruktive* Aktivitäten ermöglichen dem/-r Lerner/-in eine aktiv-teilnehmende Beobachtung von lehrreichen Situationen, wie z.B. im Rahmen einer Betriebsbegehung, und eine anschließende gemeinsame Aufarbeitung als Weiterführung des forschenden Lernprozesses. *Konstruktive* Aktivitäten bedingen darüber hinaus die eigenverantwortliche experimentelle Gestaltung eines Produkts, einer Studie oder einer Dienstleistung in einem lernrelevanten Kontext und deren evaluative Bewertung. Die dritte Klasse stellen die *dekonstruktiven* Aktivitäten dar, welche z.B. in Form von Diskussionen im Anschluss an Handlungen der Studierenden eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge und ein gemeinsames Hinterfragen von Machtmechanismen auslösen.

Ebenso wie eine einseitige, auf den Lehrenden konzentrierte Formatierung von Lehre, ist auch eine reine „Theorie“ der Studierendenzentrierung aus konstruktivistischer Perspektive abzulehnen, da sie sowohl real vorhandene wissensinhaltliche Ansprüche der Lehrperson, als auch die strukturelle Verfasstheit der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden missachten würde (Reich, 2002, S. 71). Bei aller Grundsätzlichkeit ist zu anmerken, dass die entsprechenden Lehransätze als Handlungskonzeptionen (z.B. im Gegensatz zu den zugrundeliegenden *Lehrorientierungen*) durch das situative Lehrsetting beeinflusst werden und eine intrapsychische Koexistenz verschiedener Lehransätze bei einer Lehrperson möglich ist (Lübeck, 2010; Lindblom-Ylänne et al. 2006). Vor diesem Hintergrund erfasst die pädago-

gisch-psychologische Forschung Studierenden- und Inhaltszentriertheit von Lehrenden über Instrumente, wie z.B. das weit verbreitete Approaches to Teaching Inventory nach Trigwell, Prosser und Ginns (2005, zit. nach Lübeck, 2010, S. 13), die eine kontextbezogene Relationalität berücksichtigen.

4.3.2 Lehr-Lernaktivitäten im Service Learning

Durch das Qualitätsmerkmal der Bearbeitung eines realen Bedarfs in gesellschaftlichen Erfahrungsräumen außerhalb der Hochschule (Billig & Weah, 2009; Reinders, 2016; Seifert et al., 2012) ist Service Learning zunächst nicht studierenden- oder lehrendenzentriert, sondern auf *Dritte* und das *Gemeinwohl* hin ausgerichtet. Betrachtet man die Lehr-Lernaktivitäten genauer, mit denen Service Learning an diese extern formulierten Bedarfe anschließt, so wird deutlich, dass das weitgehend selbstorganisierte und produktive *Projektstudium* der Studierenden die hauptsächlich intendierte Aktivität zu deren Befriedigung darstellt (Sliwka & Frank, 2004, S. 1). Diese wiederum kann im Sinne Reichs (2005) als aktiv-konstruktive Entwicklungsarbeit („Konstruktion“, S. 6) und damit als ein studierendenzentriertes Format verstanden werden. Nichtsdestotrotz legt gleich das zweite qualitative Kriterium der „expliziten“ Verknüpfung von Service Learning mit den „Inhalten der Lehrpläne“ (Reinders, 2016, S. 25) nahe, dass dem Lehrenden ebenfalls eine Schlüsselrolle zukommt, um diese Verbindung herzustellen. Wie dies geschieht und welche Rolle z.B. Vorlesungen zur Wissensvermittlung spielen, gibt die Methode hingegen definitorisch nicht vor. Die Hervorhebung der bewussten Reflexion⁴⁴ als drittes Service-Learning-Kennzeichen (ebd.; Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 114), die sowohl über Formate des sozialen Austauschs wie Diskussionen, als auch über individuelle Selbstlernaktivitäten, z.B. gestützt über Portfolios, stattfinden kann, gibt zumindest einen Anhaltspunkt dafür, wie der Bezug zu curricularen Inhalten realisiert werden kann. Aus konstruktivistischer Perspektive zahlen diese Aktivitäten gleichzeitig auf die Anforderung der „Dekonstruktion“ von beobachtbaren Praktiken ein (Reich, 2005, S. 7).

Die Breite der mit dem Service Learning potenziell verbundenen Aktivitäten dokumentiert sich auch in der empirischen Feststellung, dass Service Learning von Lehrenden als „Lehr- und Lernform [...] aufwendiger eingeschätzt wird als andere Lehrveranstaltungsformen.“ (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 40).

4.3.3 Fachkulturelle Unterschiede bei Lehr-Lernaktivitäten

Huber (1992) konstatiert, dass mit Blick auf die Lehr- und Lernaktivitäten „die Unterschiede zwischen den [...] großen Fächerbereichen [...] größer und einflußreicher (sic) als die Gemeinsamkeiten [sind], die durch die jeweilige Hochschule als ganze in Differenz zu anderen Hochschulen etwa gesetzt werden“ (S. 101). Im Folgenden sollen Indizien geliefert werden, wie die Sozialformen der Lehre zwischen den Fächern differieren. Dafür wird die Unterteilung von Biggs (1996, S. 353f.) in *Lehrenden*-gesteuerte, sowie produktive *Selbst*-gesteuerte und *Peer*-gesteuerte Aktivitäten herangezogen. Zieht man die Unterteilung von Reimann

⁴⁴ Backhaus-Maul & Roth (2013) führten vier exemplarische Fallstudien zur Entwicklung von Service Learning an Hochschulen in Deutschland durch und stellten dabei fest, dass „[f]ast alle Gesprächspartner [...] Reflexion als einen wesentlichen Bestandteil von Service Learning“ (S. 114) benennen.

(2017, S. 121) in rezeptive und produktive Lehr-Lernaktivitäten heran, bedingen erstgenannte Formate einen vorwiegend rezeptiven Modus, wohin gehend letztere stärker produktionsorientierte Anforderungen an Studierende stellen. Das selbstgesteuerte Lernen liegt konzeptionell dazwischen, da es sowohl die passive Lektüre, als auch das selbstständige Forschen bedeuten kann.

a) Lehrenden-gesteuerte Formate

Die „Hard Sciences“ verbringen traditionell mehr Zeit in verpflichtenden Lehrveranstaltungen wie z.B. Laborkursen an den Hochschulen als Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften (Huber, 1992, S. 101). Die zeitlich enge Taktung legt das „ökonomische[.] Erledigen“ (ebd.) von Lernaufgaben nahe und gewöhnt an eine starke Vorstrukturierung des Lernens und Arbeitens – in deutlicher Trennung zur Freizeit. Damit hängen innerhalb der Veranstaltungen teils auch bestimmte Lehrstile zusammen. Bei der Präsentation präferieren etwa die Geisteswissenschaften den rein mündlichen thematisch exponierenden Vortrag, wohingegen die Natur- Lebens- und Ingenieurwissenschaften stärker auf die strukturierte Visualisierung von konkreten Beispielen, Modellen oder abstrakten Zusammenhängen setzen (Simeaner et al., 2017, S. 121). In letztgenannten Wissenschaftsbereichen ist es ebenfalls üblich, ein und dieselbe Vorlesung mit leichten Adaptionen wiederholt zu halten, während diese in den Geistes- und Sozialwissenschaften „immer wieder originell sein müssen“ (Huber, 1992, S. 103).

Auch heute noch werden durch den Lehrenden gesteuerte „offizielle“ Lehrveranstaltungen, wie Vorlesungen, Übungen oder Seminare am häufigsten von MedizinerIn/innen, gefolgt von Natur- und IngenieurwissenschaftlerIn/innen besucht. An HAW ist das Zeitbudget für die Besuche von Präsenzveranstaltungen an der Hochschule insgesamt größer als an Universitäten (Simeaner et al., 2017, S. 91). Dies äußert sich auch hochschulrechtlich in entsprechend höheren „Curricularnormwerten“, die pro Bundesland studienfachspezifisch vorgeben, wie viel Lehraufwand in Semesterwochenstunden für einen Studierenden in seiner Regelstudienzeit aufgewendet wird (Erdfelder, 2007, S. 276). Während dies z.B. in Nordrhein-Westfalen gemäß Anl. 2 KapVO NRW⁴⁵ in Bachelorstudiengängen der Geistes- und Sozialwissenschaften an Universitäten etwa 1,6 bis 3,0 Stunden sind, liegt die Zahl in den Lebenswissenschaften bei etwa 3,4 bis 4,6 Stunden. Für die HAW ist sowohl bei den Normwerten, als auch bei den Lehrdeputaten etwa das doppelte des Werts der Universitäten anzusetzen.

Zum genaueren Verständnis, was innerhalb der Lehrveranstaltungen verschiedener Fachbereiche passiert, sei auf die Lehransatz-Studie von Lübeck (2010) verwiesen. Sie ließ Lehrende aller Wissenschaftsbereiche den Bogen des „Approaches to Teaching Inventory“ beantworten, der zur Hälfte aus ITTF⁴⁶-Fragen besteht, welche die Inhaltszentrierung operationalisieren. Dies geschieht u.a. anhand des hauptsächlichen Lernmotivators (extrinsisch, nicht intrinsisch), der Wissenskonstruktionsstrategie (versorgend, nicht ermutigend-entdeckend), des Fokus (Plenum, nicht Individuum) und der Erfahrungsquelle (Lehrenden-, nicht Lernerfahrung). Sie kam zu dem Ergebnis, dass die Naturwissenschaften, gefolgt von den In-

⁴⁵ Vollzitat: Verordnung über die Kapazitätsermittlung, die Curricularnormwerte und die Festsetzung von Zulassungszahlen (Kapazitätsverordnung - KapVO) in Nordrhein-Westfalen vom 25. August 1994

⁴⁶ ITTF = „Information Transmission Intention / Teacher Focused Strategy“, d.h. es sind zu gleichen Teilen Fragen sowohl zu Intentionen („Es ist wichtig, ...; Es soll ...“), als auch zu tatsächlichen Handlungspraktiken in Bezugnahme auf eine konkrete Lehrveranstaltung enthalten.

genieur- und Lebenswissenschaften lehrendenzentrierte Ansätze am stärksten verfolgen. Bei den Geistes- und Sozialwissenschaften treten hier nur die Rechts- und teilweise Wirtschaftswissenschaften besonders hervor. Einschränkend sei angemerkt, dass innerhalb der Fachbereiche Homologien im Bourdieuschen Sinne feststellbar sind, da immerhin 30-40% der „Hard Sciences“-Lehrenden gleichermaßen studierendenzentrierte Verhaltensweisen angeben (Lübeck, 2010, S. 16). Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Studierende der Naturwissenschaften im disziplinären Vergleich am häufigsten erwähnen, dass sie in der Lehre „eigene Gedanken zur Lösung eines Problems entwickel[n]“ (Simeaner et al., 2017, S. 104). Die Geistes- und Sozialwissenschaftler/-innen kommen nichtsdestotrotz in der Studie von Lübeck (2010, S. 16) auf einen mit 70% deutlich höheren Wert bei der Studierendenzentriertheit.

b) Studierenden-gesteuerte Formate: Selbststudium

Nach Huber (1992) wurde in den Geistes- und teils auch in den Sozialwissenschaften Anfang der 1990er Jahre in Verbindung mit einer geringeren Präsenz-Pflichtstundenzahl besonders viel Zeit für selbststrukturiertes Studieren und „Selbsterfahrung“ (S. 101) aufgewandt. Durch die Bologna-Reform und damit verbundene Quantifizierung des Studiums erscheint ein Blick auf die aktuelle Lage lohnenswert. Schulmeister und Metzger (2011) diagnostizierten hier jüngst eine Krise des Selbststudiums, da dieses in der tatsächlichen Praxis nur weit unterhalb des nach Bologna geforderten Zeitbudgets stattfindet und in erster Linie der kurzfristigen Prüfungsvorbereitung⁴⁷ gegen Ende des Semesters diene. Zudem würde seitens des Lehrkörpers zu wenig Verantwortung für Selbststudienaktivitäten übernommen, indem man z.B. Feedback auf diesbezügliche Arbeiten gibt. Ihre Beobachtung machen die Autoren/-innen an fünf geistes- und sozialwissenschaftlichen⁴⁸ und drei ingenieurwissenschaftlichen⁴⁹ Studiengängen fest, sodass eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht zwingend gegeben ist. Dies deutet sich etwa im Studierendensurvey an, der zwischen 1993 und 2016 zwar eine grundsätzliche und deutliche Abnahme des insgesamten Studienaufwands verzeichnet⁵⁰, jedoch nicht in den universitären Natur- und Lebenswissenschaften (Simeaner et al., 2017, S. 98/101). Bezüglich des Anteils des Selbststudiums am Studienaufwand ist dem Survey zufolge nach wie vor Hubers Feststellung aus 1992 haltbar, dass die Fachlektüre und selbstständige Vor- und Nachbereitung in den Kultur- und Sozialwissenschaften eine größere Rolle spielt, die sogar seitdem noch zunahm (siehe Tabelle 3). Vor allem in den Ingenieurwissenschaften ist hingegen eine Abnahme der Selbststudien- und Leseaktivitäten zu verzeichnen. Bezüglich der spezielleren Frage, wie oft „über den empfohlenen Umfang hinaus“ freiwillig Fachliteratur gelesen wird, sind die Naturwissenschaften als forschungsorientiertes Fachgebiet gleichauf mit den Geisteswissenschaften (ebd., S. 103).

⁴⁷ Auf das Thema Prüfung wird im nachfolgenden Kapitel 4.4 näher eingegangen.

⁴⁸ Dies waren: Medien- und Kommunikationswissenschaft, Lehramt für berufliche Schulen, Sozial- und Organisationspädagogik, Kulturwissenschaften, Medienpädagogik

⁴⁹ Dies waren: Mechatronik, Ingenieurinformatik, Medientechnologie

⁵⁰ Deutlich ist dies mit vermehrten Teilzeit-Studienmodellen insbesondere an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften, deren Studierende mittlerweile weniger Aufwand als Universitätsstudierende angeben (ebd.).

Selbststudienanteil in % des Gesamtstudienaufwands	2016	1993	Differenz
Sozialwissenschaften	47,0	39,0	+ 8,0
Kulturwissenschaften	46,0	45,7	+ 0,3
Medizin	41,7	42,8	- 1,1
Naturwissenschaften	40,1	42,5	- 2,4
Wirtschaftswissenschaften	38,7	41,0	- 2,3
Ingenieurwissenschaften	33,9	42,2	- 8,3
Sozialwiss. (HAW)	33,9	29,2	+ 4,7
Wirtschaftswiss. (HAW)	30,3	31,6	- 1,3
Ingenieurwiss. (HAW)	27,8	33,5	- 5,7

Tabelle 3: Entwicklung des Selbststudienanteils⁵¹ am Studienaufwand nach Fachbereichen von 1993-2006
(Eigene Darstellung nach Simeaner et al., 2017, S. 98)

b) Studierenden-gesteuerte Formate: sozialer Austausch

Die Abnahme des Selbststudiums geht in den Ingenieurwissenschaften mit einer Erhöhung von Aktivitäten in studentischen Arbeitsgruppen und Tutorien einher, die sich von 1993 bis 2016 etwa verdoppelt haben (ebd., S. 98). In Verbindung mit der Erkenntnis aus dem vorhergehenden Kapitel, dass Teamfähigkeit in diesen Disziplinen besonders gefördert werden soll, deutet dies auf vermehrt auftretende Peer-Learning-Formate hin. Die zeigt sich auch daran, dass die Mitarbeit an praktischen und forschungsnahen *Projekten* im Studium hier die im Fächervergleich größte Rolle spielt (Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014, S. 269). In den Geisteswissenschaften sind derartig organisierte gemeinsame Studienaktivitäten etwas seltener, wobei die grundsätzliche Häufigkeit des Kontakts zu Kommilitonen/-innen mittlerweile anders als noch im Jahr 1993 ebenso stark ausgeprägt ist wie in den Ingenieur-, Natur- und Lebenswissenschaften (Simeaner et al., 2017, S. 139).

In den Soft Sciences treten im Gegenzug Aspekte des forschenden Lernens und – vor allem an HAW – forschungsnaher Projektseminare (Ramm et al., 2014, S. 269), die dem Service Learning konzeptionell nahestehen (vgl. Kapitel 1.2.4), in den Vordergrund. Dies gilt auch für die Arbeit an Themenschwerpunkten, die dem eigenen intrinsischen Interesse entsprechen. So geben rund ein Drittel der Studierenden an, dies öfters zu tun. In den anderen Wissenschaftsbereichen liegt der Anteil nur bei 15 bis 20 Prozent der Studierenden. Dabei spielt die eigene Lösung von Problemen in allen Wissenschaftsbereichen außer der Medizin eine Rolle. (ebd., S. 103f.). Der Diskussionsanteil in der Lehre ist wie bereits angedeutet in den Geistes- und Sozialwissenschaften am höchsten und in den Ingenieur- und Lebenswissenschaften am niedrigsten (ebd., S. 51). Damit korreliert auch das Vorhandensein guter Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden, die in den letztgenannten Fächern nur teilweise gegeben sind. Dies äußert sich z.B. darin, dass Lehrende der Geistes- und Sozialwissenschaften häufiger auf individuelle Bedarfe der Studierenden eingehen, um sich zu vergewissern, dass der Stoff verstanden wurde (ebd., S. 124). „Konkurrenz“ zwischen Studierenden erleben die meisten Fächer nicht. Ausnahmen stellen hier bereits seit der ersten Erhebung 1993 die stärker am Pol

⁵¹ Frageformulierung: „Wie viele Stunden wenden Sie in einer Woche des laufenden Semesters durchschnittlich für die folgenden Tätigkeiten auf?“ Unterkategorie „Selbststudium (z.B. Vor-/Nachbereitung, Referate, Fachlektüre) insgesamt“.

gesellschaftlich-ökonomischer Kapitaldominanz liegenden Disziplinen Jura, Medizin und Wirtschaftswissenschaft dar (ebd., S. 40). Die Studierenden beklagen dort am häufigsten, dass „zu wenig“ Kooperation stattfindet (Simeaner et al., 2014, S. 49).

Für **Service Learning** als Ansatz, der Selbststeuerung, Zusammenarbeit *und* Reflexion der Studierenden bedingt (Reinders, 2016, S. 25), wird anhand der Schilderungen zu den Lehr-Lernaktivitäten nachvollziehbar, wieso ein Vorkommen in den Sozialwissenschaften am häufigsten gegeben ist. Viel Selbststudium, Diskussion, forschendes Lernen und sozialer Austausch zwischen Kommilitonen sind hier gleichermaßen gegeben. In den anderen Disziplinen bestehen die lehrkulturellen Voraussetzungen jeweils nur teils. Die klassischen *Kulturwissenschaften* haben – trotz Zunahme seit den 1990er Jahren – eine vergleichsweise schwache Kultur der studentischen Zusammenarbeit (Simeaner et al., 2014, S. 49; Simeaner et al., 2017, S. 98), den *Ingenieurwissenschaften* liegen reflektierende Diskussionen und intrinsische Selbststudienaktivitäten ferner (ebd., S. 98/51), den *Naturwissenschaften* fehlt die Zeit für Aktivitäten „draußen“ außerhalb der Hochschule, da ein hoher Präsenzlehraufwand betrieben wird, der in Verbindung mit einem Faible für Grundlagenforschung und freiwilliges intensives Literaturstudium steht (ebd., S. 98/101/198/103) und für die *Lebenswissenschaften* gilt ebenfalls der enorme Präsenzaufwand in lehrendenzentrierten Settings und darüber hinaus eine geringe Affinität zum forschenden Entwickeln eigener Problemlösungen. Lehrende verwenden stattdessen – nachvollziehbarer Weise – viel Zeit darauf, funktionale medizinische Standardprozeduren an die Studierenden zu vermitteln (ebd., S. 98/104).

4.3.4 Phasenspezifische Erkenntnisse: Vorbereitung, Durchführung und Abschluss

In didaktischen Ratgebern zu Service Learning wird typischerweise zwischen drei bis fünf verschiedenen zu gestaltenden Phasen unterschieden. Diese umfassen etwa die Identifikation von Praxispartnern, die Gestaltung des Auftakts von Projekten, die Projektkonzeption und -planung, die Durchführung, den Abschluss und die Evaluierung (Jahn, Meyer & Stitz, 2012b; MLU Halle-Wittenberg, o.J.; Sliwka & Frank, 2004; Spraul, 2009, S. 178). Im vorliegenden Kapitel soll die Verschiedenartigkeit der Phasen aufgegriffen und in Bezug auf die fachkulturellen Voraussetzungen eingeordnet werden, welche für die Betreuung von Studierenden während der Vorbereitung, der Durchführung und dem Abschluss von Veranstaltungen bestehen.

4.3.4.1 Vorbereitung von Service Learning in den Fachkulturen

Die Vorbereitung der Lehre wird beim Service Learning in Hinblick auf die Organisation und Planung von Beteiligten meist als aufwendiger angesehen, als herkömmliche Hochschulveranstaltungen (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 34). Grundsätzlich gilt es im Service Learning zunächst, Kooperationspartner zu finden und Projektideen zu identifizieren, die einem tatsächlichen gesellschaftlichen Handlungsbedarf folgen. Anschließend stellen sich Lehrende und Lernende den methodischen, finanziellen und organisatorischen Herausforderungen, wozu nicht zuletzt die Festlegung von Projektzielen gehört. Auch Verantwortlichkeiten werden in dieser Phase zwischen den beteiligten Akteuren/-innen verteilt und Meilensteine für die Durchführung konkreter Maßnahmen gesetzt (Engels, 2007, S. 87). Für Studierende steht zu Beginn in der Regel außerdem die Literaturrecherche zum Thema des Projekts auf dem Plan (Bartsch & Grottker, 2018, S. 48). Teils nehmen Autoren/-innen auch die fachlich-

theoretische Vorbereitung, die bereits in den vorherigen Kapiteln thematisiert wurde, als einen typischen Schritt mit auf (vgl. Altenschmidt & Miller, 2016, S. 45). Auf die umfangreichen Anleitungen dazu, wie die Vorbereitungsphase didaktisch sinnvoll gestaltet werden kann, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Sie existieren mittlerweile für den schulischen Bereich (u.a. Sliwka & Frank, 2004) sowie die Hochschullehre (Bartsch & Grottker, 2018, S. 43ff.; Jahn et al., 2012b, S. 58ff.) und nehmen teils auch speziell mediendidaktisch Bezug darauf, wie die Vorbereitung über Online-Lernumgebungen zur Wissensvermittlung (Meyer, 2014, S. 84f.), oder Brainstorming-Tools und webbasierte Projektabstimmungen (Miller, Meyer & Ruda, 2015, S. 3ff) angereichert werden kann. Stattdessen wird im Folgenden näher betrachtet, welchen Stellenwert die Vorbereitung in unterschiedlichen Fachkulturen einnimmt. Im Studierendensurvey wird diese fachbezogen thematisiert als Vorbereitung auf den Beruf, die Forschung, die Lehre und die Prüfung⁵² (Simeaner et al., 2017).

Bezüglich berufspraktischer Tätigkeiten findet vor allem in der Medizin als Professionswissenschaft und in den Studiengängen der Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine intensive Vorbereitung statt. Am wenigsten vorbereitet sind Studierende der universitären Geistes- und Sozialwissenschaften, gefolgt von den Naturwissenschaften (ebd., S. 42/133) – jeweils Fächer mit einem primär wissenschaftlichen Profil. Hier ist allerdings im Gegenzug die Vorbereitung auf die Anwendung von Forschungsmethoden besonders dominant (ebd., S. 125). Ganz allgemein lässt sich der Stellenwert von Vorbereitung auch daran ablesen, wie gut vorbereitete Lehrende ihren Studierenden gegenüber treten. Die Dozenten/-innen der epistemologisch offeneren Sozialwissenschaften wurden hier in den 1990er Jahren im Vergleich zu den Naturwissenschaften als nur mittelmäßig gut vorbereitet bewertet, die Unterschiede haben sich inzwischen jedoch nivelliert (ebd., S. 121). Erkennbar ist allerdings, dass Lehrende besonders in den „harten“ Disziplinen Lernziele zu Beginn der Veranstaltung eindeutiger festlegen als Lehrende in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Mittlerweile berichten fast drei Viertel der Studierenden in diesen Fächern, dass die Ziele klar abgesteckt werden, während das 1993 nur rund 50 Prozent der Befragten feststellten (ebd., S. 124).

4.3.4.2 Durchführung von Service Learning in den Fachkulturen

Bei der anschließenden Durchführung des Service-Learning-Projekts wird in der Literatur insbesondere die kontinuierliche Reflexion im Prozess, die „Reflection-in-action“ (Schön, 1983), z.B. über Projekttagebücher, Lernportfolios oder Weblogs hervorgehoben (Bartsch & Grottker, 2018, S. 56; Jahn, 2012b, S. 83). Deren sehr verschiedenartige Bedeutung in den Fächern wurde bereits bei den Lehr-Lernzielen thematisiert und wird auch in Kapitel 4.4 zum Assessment noch eine Rolle spielen. In diesem Kapitel soll der Schwerpunkt stattdessen vermehrt auf der Betreuung durch die Lehrenden liegen, die auch in der Studie (vgl. Kap. 5) ein Kernthema ausmacht. Diese ist im Service Learning besonders notwendig, da gerade in der Zusammenarbeit mit externen Partnern Interessenskonflikte auftreten können, die über eine individuelle Konfliktberatung oder kollegiale Beratungsmethoden thematisiert und gelöst werden (Bartsch & Grottker, S. 57). Dabei sind Lehrende nicht die einzigen Akteure/-innen, von denen Betreuung zu erwarten ist. So eignen sich keine Kooperationspartner, „bei denen in der Vergangenheit deutlich wurde, dass sie keine Betreuung der Teilnehmenden gewährleis-

⁵² Diesbezügliche Erkenntnisse werden in Kapitel 4.4.3 berichtet.

ten [...], da sonst die Projektziele verfehlt werden und Frustration auf Seiten der Studierenden entstehen kann“ (ebd., S. 61).

Die Betreuung im Zuge der Durchführung eines Service-Learning-Projekts sieht sich mit sehr unterschiedlichen fachkulturellen Rahmenbedingungen konfrontiert. Während es in den Geistes- und Sozialwissenschaften für 8 von 10 Studierenden selbstverständlich ist, regelmäßige *Sprechstunden* der Lehrenden wahrzunehmen, haben weniger als die Hälfte der Studierenden in den Lebens-, Rechts-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften jemals eine Sprechstunde besucht. In den Ingenieurwissenschaften sind persönliche Sprechstunden auch relativ üblich: 63% der Studierenden an HAW versus 57% an Universitäten nutzen diese Austauschmöglichkeit (Simeaner et al., 2017, S. 151). Zunehmender Beliebtheit erfreut sich die *Betreuung über das Internet* per E-Mail, die mittlerweile in nahezu allen Disziplinen die häufigste Beratungsform darstellt und an HAW mit durchschnittlich 70% Nutzung noch öfter als an Universitäten praktiziert wird (Multrus et al., 2017, S. 50f.). Dennoch trifft eine grundlegende „Blended Learning“-Studienform, bei der sich Präsenz- und Onlinestudium mischen, nur in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften überwiegend auf Affinität⁵³ (Ramm et al., 2014, S. 220). Bei der *informellen* Beratung durch Lehrende, die insgesamt seltener vorkommt, ist die Verteilung der Fächer ähnlich gelagert. Unabhängig von der Beratungsmodalität sind an Universitäten drei Gruppen zu differenzieren: die intensiv betreuenden Kultur- und Sozialwissenschaften, die teils betreuenden Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften und die nur wenig betreuenden Lebens- und Rechtswissenschaften (ebd., S. 249). In früheren Studien zeigte sich dabei bereits, dass der häufige Austausch mit Lehrenden in negativer Korrelation zum Anonymitätsempfinden an der Hochschule, zur wahrgenommenen Belastung durch die Leistungsanforderungen und zur vorhandenen Sorge um den erfolgreichen Abschluss des Studiums bei den Studierenden steht (Ramm, Multrus & Bargel, 2011, S. 111). Gleichzeitig ist allerdings auch zur Kenntnis zu nehmen, dass Studierende je nach Fachkultur unterschiedliches Interesse an einer Beratung durch Lehrende haben: Geistes- und Sozialwissenschaftler/-innen, die einen integrativen pädagogischen Code gewohnt sind (vgl. Bernstein, 1977), beurteilen etwa die Wichtigkeit der meisten Beratungsthemen, wie die Besprechung persönlicher Lernschwierigkeiten, Prüfungen, Fachfragen oder der Studienplanung, höher als ihre Kommilitonen/-innen aus anderen Fächern (Simeaner et al., 2017, S. 156ff.). Mediziner/-innen etwa sind durch die soziale Vorselektion eine sehr leistungsfähige Studentengruppe und finden zudem ein stark strukturiertes Studium vor, was ihren vergleichsweise geringeren Bedarf erklären kann (Multrus et al., 2017, S. 51).

Neben der Intensität der Betreuung lässt sich auch die allgemeine Kontakthäufigkeit zwischen Professoren/-innen⁵⁴ und Studierenden betrachten. In keinem Wissenschaftsbereich ist die Kontaktsituation wirklich intensiv – bei den Ingenieuren/-innen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und in den universitären Geisteswissenschaften stehen immerhin knapp die Hälfte der Studierenden regelmäßig mit Professoren/-innen im Austausch. Am seltensten ist der Kontakt in den Rechts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an Universitäten mit nur ca. 20% der Studierenden in häufigerer Kommunikation zu Lehrenden (Simeaner et al., 2017, S. 140). Während Naturwissenschafts- und Medizinstudierende zwar wie zuvor

⁵³ nach den Selbsteinschätzungen der Vollzeit-Studierenden des Studierenden survey

⁵⁴ Der Kontakt zu wissenschaftlichen Mitarbeitern/-innen ist hier ausgenommen und wird in dieser Arbeit nicht separat berichtet, da sich kaum Fächerunterschiede feststellen lassen.

berichtet eher wenig Lehrberatung erfahren, sind sie doch häufig in Austausch – über die Anlässe ist nichts bekannt. Es ist anzunehmen, dass dies in erstgenannter Disziplin vor allem der Austausch zu Forschungsfragestellungen und in letztgenannter der Kontakt zu Fragen der professionellen medizinischen Praxis ist.

4.3.4.3 Abschluss von Service Learning

Am Ende einer typischen Service-Learning-Veranstaltung erfolgt zum einen das Assessment im Sinne der Prüfung studentischer Lernleistungen (siehe näher im nachfolgenden Kapitel) und zum anderen die Präsentation der Ergebnisse des gemeinnützigen Projekts. In der Regel geht man hier in der Literatur von einer (teil)öffentlichen Vorstellung aus, die zumindest den hochschulexternen Kooperationspartner einbezieht (Meyer & Jahn, 2012, S. 119; Sliwka & Frank, 2004, S. 68). Dabei sollten Studierende Ihre Botschaft medial aufbereiten und sich darüber Gedanken machen, welche Zielgruppe sie ansprechen (ebd.). So wird explizit der „Öffentlichkeitsarbeit“ in der Service-Learning-Didaktik ein hoher Stellenwert zugeschrieben, sie sei ein wichtiger „Baustein der Anerkennungskultur [...], bei der ein breites Publikum auf Service Learning und die daran Beteiligten aufmerksam gemacht wird“ (Bartsch & Grottker, 2018, S. 21).

Die Fachkulturen an Hochschulen haben ein unterschiedlich gelagertes Interesse an Öffentlichkeit (Simeaner et al., 2017, S. 173). Über die Hälfte der Studierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften beteiligen sich zum Beispiel in der Hochschule an „öffentlichen Vorträgen“, in der Medizin hingegen nur ein Drittel und auch in den Natur- und Ingenieurwissenschaften besteht weniger Affinität (ebd., S. 107). Betrachtet man die grundlegende persönliche Bedeutung des „öffentlichen Lebens“ sowie der „Kunst und Kultur“ – die bei der Darstellung von Praxisergebnissen im Service Learning auch tangiert ist –, zeigt sich ein ähnliches Bild. Geistes- und Sozialwissenschaftlern/-innen sind diese Lebensbereiche überwiegend wichtig, wohingegen sie für Ingenieure/-innen, Mediziner/-innen⁵⁵ und Naturwissenschaftler/-innen im Durchschnitt nur mittelmäßig wichtig sind (ebd., S. 173). Betrachtet man das hauptsächlich berufliche Umfeld der Disziplinen, so scheint auch plausibel, warum hier Fachunterschiede in der Wahrnehmung von Öffentlichkeit bestehen. Die Medizin – verkürzt gesprochen – behandelt Menschen im vertraulichen Kontakt; das Ingenieurwesen entwickelt hinter oft hohen Mauern Maschinen und Anwendungen; und die Naturwissenschaft erforscht dingliche Phänomene der Natur, um neue Stoffe und Verfahren zu ergründen. *Direkt* von der Öffentlichkeit abhängig sind hingegen die Geisteswissenschaft, die ihre Gedanken zu Phänomenen des Geistes zu Lesern/-innen in die Welt trägt; die Wirtschaft, die Absatzmärkte für Produkte erschließen muss; die Jurisprudenz, die sich auf öffentlich einsehbare Gesetze beruft; oder das Sozialwesen, das sich schon dem Namen nach der sozialen Interaktion in öffentlichen Räumen widmet. Für Service Learning in den Fächern wäre es entsprechend ebenso naheliegend, dass manche Disziplinen die öffentliche Darstellung von Projektergebnissen stärker zelebrieren als andere.

⁵⁵ Als Ausnahme ist zu erwähnen, dass in der Medizin ein doch eher hohes Interesse an „Kunst und Kultur“ besteht, was mit dem exklusiven Charakter des Medizinstudiums in Zusammenhang steht, welches „Kinder von Besitz und Bildung“ (Liebau & Huber, 1985, S. 335) besonders attrahiert (vgl. auch Kap. 3.3.4).

4.4 Assessment von Studienleistungen

An Hochschulen besteht einerseits der hehre und auch im Vergleich zur Schule und zur beruflichen Bildung hohe Anspruch, komplexe wissenschaftliche Kompetenzen über adäquate Formate zu prüfen. Andererseits findet sich dort eine Prüfungskultur vor, die in einem hohen Maße auf Klausuren und in manchen Fächern Hausarbeiten, Referate und Praxisarbeiten setzt (Reinmann, 2017, S. 121). Im Folgenden wird nachvollzogen, wie ein valides Assessment bei produktiven Lehr-Lernformen wie Service Learning aussehen kann und wie sich die Realität in der hiesigen Hochschullandschaft dazu auf der Grundlage vorhandener empirischer Daten fassen lässt.

4.4.1 Grundlagen des Assessments an Hochschulen

Bereits in den 1970er Jahren hatte die Bundesassistentenkonferenz moniert, dass „existenzbestimmende Entscheidungen“ wie die Studienabschlussnote nicht an einem einzigen Leistungsnachweis festgemacht werden sollten (BAK, 1970, S. 66). Im Zuge der Bologna-Reform wurden die Studiengänge modularisiert und die Zahl der studienbegleitenden und prüfungsrechtlich für die Abschlussnote relevanten Assessments nahm deutlich zu – auch mit dem Ziel, Kompetenzen modulweise zu bescheinigen, wovon man sich die Erhöhung von Mobilität, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit erhoffte (Bologna-Declaration, 1999). Ist der Zweck einer Prüfung also die bloße Zertifizierung von Leistungen? Nach Häcker (2005) wird an dieser Stelle der „Funktionswiderspruch“ (S. 8) von Bildungsinstitutionen sichtbar, da die Lehrenden mit ihren Prüfungsmethoden zum einen die Leistungen der Studierenden bewerteten müssen (Bewertungs- und Selektionsfunktion), zum anderen jedoch auch den Kompetenzerwerb fördern sollen (Unterrichts- und Förderfunktion). Im Assessment-Begriff⁵⁶ wird die individuell fördernde Konnotation besonders stark deutlich. Nach Stiggins (2005) ist Assessment die „Sammlung von Evidenz für Lernen“ (S. 5) mit dem Zweck, die anschließenden Lehrhandlungen zu leiten. Es bezieht neben einer summativ-prüfenden Bewertungskomponente (engl. „*Assessment of Learning*“) also auch die lernfördernde Komponente des formativen Assessments (engl. „*Assessment for Learning*“) mit ein. Beim formativen Assessment – dem Assessment zugunsten des Lernens – spielen im Besonderen individuelle Feedback-Prozesse eine Rolle, wodurch die Studierenden die Möglichkeit haben, ihren eigenen Leistungsstand zu bestimmen und zu verbessern (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 199; Biggs, 1996, S. 356). Beim Service Learning ist eine solche Rückmeldung an Studierende eines der grundlegenden Definitionsmerkmale (Billig & Weah, 2009; Reinders, 2016; Seifert et al., 2012). Für die deutschsprachige Hochschullandschaft gibt es Indizien, dass die durch Studierende empfundene Rückmeldekultur in den letzten 20 Jahren in den meisten Fächern zugenommen hat (Simeaner et al., 2017, S. 121; siehe auch Kap. 4.4.3). Nichtsdestotrotz werden auch die Leistungsanforderungen häufiger als damals als starke Belastung erlebt, die mit dem zeitlichen Druck durch viele Leistungsnachweise in Verbindung steht (ebd., S. 183). Schulmeister (2010) weist hier auf eine empirisch feststellbare verzerrte Wahrnehmung der Studierenden durch die Prüfungskumulation am Semesterende hin. In den durch ihn untersuchten

⁵⁶ Der Begriff lässt sich wörtlich mit „Prüfung“, „Bewertung“ oder „Einschätzung“ übersetzen.

geistes-, sozial- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern lässt sich keine tatsächlich gestiegene „Zeitlast“ im Semesterverlauf feststellen (ebd.). In diesem Zusammenhang wird beobachtet, dass Studienentscheidungen der Studierenden häufig durch die Ausrichtung an nach studienökonomischen Gesichtspunkten wertvollen Prüfungen und Leistungspunkten dominiert werden (Reinmann, 2014; Schulmeister, 2010).

Die Vielzahl der Prüfungen legt gleichzeitig bezüglich der Erstellenden die Vermutung nahe, dass der Qualität einzelner Prüfungen weniger Aufmerksamkeit zukommt und stattdessen Effizienzgesichtspunkte eine Rolle spielen (Reinmann, 2014, S. 4). So stehen in den meisten Wissenschaftsbereichen die „symbolischen Formen“ des Prüfens im Vordergrund, die an einer Wiedergabe von Wissensinhalten orientiert sind (Reinmann, 2017, S. 123). Dazu gehört als schriftliches Format in Präsenz vor allem die Klausur, in Absenz darüber hinaus die Hausarbeit sowie mündliche Formate in dialogischer oder monologischer Form (z.B. Referate).

Beim Service Learning als produktiver Lehr-Lernform stellen besonders die enaktiven Formen ein naheliegendes Assessment dar. Sie folgen einem „Primat des Könnens“ (Reinmann, 2017, S. 123), d.h. des tatsächlichen Zeigens von Performanz, und bedingen das Vorhandensein authentischer (Feld) oder konstruierter (Labor) Erfahrungsräume, in denen sich die Studierenden bewegen – und wie sie beim Service Learning vorausgesetzt werden (Billig & Weah, 2009; Reinders, 2016; Seifert et al., 2012). Exemplarisch sei das *Portfolio* als demonstrierende Form genannt. Ein Portfolio stellt eine Sammlung verschiedener Arbeiten, der so genannten „Artefakte“ dar, wobei die Studierenden dabei selbst auswählen können, welche sie für gelungen und für das Lehr-Lernziel passend halten (Hornung-Prähauser, Geser, Hiltensauer & Schaffert, 2007, S. 14). Die Arbeiten können zum einen Dokumentationen situierter Handlungsprozesse sein und zum anderen Produkte als materialisierte Handlungsergebnisse (ebd.). Das Portfolio-Assessment ist auch diejenige Prüfungsform, die Biggs bei der erstmaligen Formulierung des Constructive Alignments betont (1996, S. 358ff.). Ihm zufolge bietet die *Portfolio-Methode* als alternative Assessment-Form den Vorteil gegenüber standardisierten Tests und essayistischen Examen, dass die Studierenden das Constructive Alignment selbst herstellen, indem sie anhand eigener Beiträge reflektieren, in wie fern sie die curricularen Lernziele erreicht haben.

Vor dem Hintergrund, dass Biggs das Portfolio-Assessment in einem sozialwissenschaftlichen „Bachelor of Education“ testete (ebd.), ist kritisch zu hinterfragen, ob das Portfolio in anderen Fachkulturen ebenso funktioniert. Huber (1992) stellt zumindest fest, dass Naturwissenschaften traditionell versuchen, „Bluff“ zu „erschweren[.]“ (S. 103), wohingegen die Sozialwissenschaften diesen weniger rigide verhindern und mit prüfungsrelevanten Eigenschilderungen im Portfolio der Studierenden oder wohlwollenden Peer-Feedbacks weniger Probleme haben.

Zum Abschluss des grundlegenden Assessment-Kapitel soll kurz auf gängige Gestaltungskriterien von Assessment eingegangen werden. Hier ist vor allem der Zweck, die Sozialform, der Medieneinsatz, die Ressourcen und die Bedingungen zu nennen (Reinmann, 2017, S. 123). Beim *Zweck* ist zu entscheiden, ob Wissen auf einer niedrigen Stufe der Bloomschen Taxonomie (Bloom, 1964) wiedergegeben werden soll, oder ob darüber hinaus Wissensanwendung und -konstruktion geprüft wird. Die *Sozialform* kann entweder als Einzelarbeit oder in der Gruppe stattfinden, wobei auch bei Letzterem Einzelleistungen in der Regel ausweisbar sein müssen. *Medien* können entweder eine Rolle spielen, indem multimediale Formate einge-

reicht werden oder komplett freie mündliche Äußerungen ohne mediale Unterstützung. Die Frage der *Ressourcen* kann sich sowohl studierendenseitig auf die Hilfsmittel und die Zeit beziehen, welche Studierenden bei einer Prüfung zur Verfügung steht (eng begrenzt; weit definiert; offen), als auch lehrendenseitig auf die Korrekturrressourcen, die eingesetzt werden müssen (automatisierte Korrektur ohne Ressourceneinsatz; Abgleich mit Musterlösungen; offene Korrektur mit individuellem Feedback). Die situativen *Bedingungen* einer Prüfung sehen wiederum entweder so aus, dass Studierende sich in einer künstlichen Prüfungssituation befinden, die nach einer Lernhandlung stattfindet („Assessment on research“ vgl. Reinmann, 2017, S. 123), oder direkt im Feld den eigenen Lernprozess dokumentiert und reflektiert („Assessment in research“).

4.4.2 Assessment im Service Learning

Grundsätzlich ist Assessment im Service Learning wegen der hohen epistemologischen *Komplexität* und der gegebenen *Multiperspektivität* herausfordernd: Zum einen werden Kompetenzzuwächse in komplexen Wissensbereichen erwartet, die neben der Fach-, meist auch die Personal-, Sozial- und Handlungskompetenz umfassen (siehe Kap. 4.2), was die Entwicklung und Begründung von Prüfverfahren schwer macht. Zum anderen müssen die Leistungen im Optimalfall sowohl der Einschätzung des gemeinwohlorientierten Partners standhalten, den Ansprüchen des Curriculums und des Lehrenden gerecht werden, als auch den aktiven Einbezug und vor allem die Motivation der Studierenden aufrechterhalten. Engels (2007) hält hier in Bezug auf das mit Service Learning verwandte Projektstudium fest, dass derjenige, der es langfristig umsetzen möchte, „zugleich neue Verfahren der Leistungswahrnehmung, Leistungspräsentation und Leistungsbewertung braucht“ (S. 131). Für die vorliegende Arbeit wirft dies die Frage auf, ob die proklamierten „neuen“ Assessmentformen bei Lehrenden aus Fachkulturen, die dem Service Learning mit den verbundenen Lehr-Lernaktivitäten traditionell ferner stehen, tatsächlich erkennbar sind.

Bei aller Neuartigkeit lassen sich doch manche Assessmentformen identifizieren, die beim Service Learning in den vergangenen Jahren häufiger zum Einsatz kamen. Da die Lehr-Lernform analog zum forschenden Lernen meist ergebnisoffen praktiziert wird, ist eine Prüfung vorher bestimmter Inhalte durch z.B. Klausuren und standardisierte Tests nur selten der Fall. Kaye (2004, S. 28) weist darauf hin, dass z.B. Quizze dennoch in Verbindung mit anderen situativ passenden Leistungsnachweisen wie z.B. Essays, Prozessdokumentationen oder Lernartefakten sinnvoll sein können. Stärker betont werden allerdings meist Prüfungsformate, die durch die Studierenden über einen mittel- bis langfristigen Zeitraum zu erarbeiten sind. Manche Lehrende stellen dabei das *Projektergebnis* in den Mittelpunkt, das zur Befriedigung des „realen Bedarfs“ in der Gesellschaft dient, der in seiner Fokussierung ein Kernkriterium von Service Learning ausmacht (Reinders, 2016; Seifert et al., 2012). Prüfungsformen, die dem entsprechen, sind vor allem die Bewertung von hergestellten Artefakten, Konzeptpapieren, Dokumentationen und Demonstrationen in schriftlicher Form oder mündlich vorgetragene Referate und Ergebnispräsentationen. Teils wird von Autoren/-innen kolportiert, dass mündliche Prüfungen hier die „Regel“ im Service Learning darstellen (Pertoft & Könekamp, 2014, S. 16), während andere schriftliche Assessments vorrangig anführen (u.a. Meyer & Jahn, S. 155ff.; Viertel & Speck, 2013, S. 9). Um dem definatorischen Service-Learning-

Merkmal der bewussten Reflektivität besonders Rechnung zu tragen, wird bei vielen Umsetzungen auch auf eine Bewertung des *Lernprozesses* zurückgegriffen. Hierfür werden zum einen mündliche Reflexionen (u.a. Pertoft & Könekamp, 2014, S. 16) sowie zum anderen selbstreflexive Dokumente wie Tagebücher und Erfahrungsberichte herangezogen (u.a. Viertel & Speck, 2013, S. 9). Die Portfolio-Methode kann, je nachdem, ob stärker ein Reflexions- oder Präsentationsportfolio angewandt wird (vgl. Baumgartner, Himpsl & Zauchner, 2009, S. 3f.), sowohl der lernprozess-, als auch produktbezogenen Ausrichtung zugeordnet werden. Im Bereich des wissenschaftlich-forschenden Lernens, der tangiert wird, wenn Studierende gemeinwohlorientierte Forschungsprojekte durchführen, wird die Komponente des Ergebnisses meist eng mit kritischer Reflexion kombiniert, z.B. in Form eines wissenschaftlichen Posters, einer Fachdiskussion, eines Papers, einer Hausarbeit oder einer kritisch gewürdigten Versuchsdemonstration (Gotzen, Beyerlin & Gels, 2015). Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass für Service Learning insbesondere im US-amerikanischen Raum zusätzlich häufig standardisierte Assessments, die so genannten „Scoring-Rubrics“ verwendet werden (siehe Übersicht in Steinke & Fitch, 2007). Darunter sind variabel verwendbare Beurteilungsbögen zu verstehen, mit denen Lehrende vorliegende studentische Leistungen hinsichtlich gewünschter Ergebnisdimensionen wie z.B. dem analytischen Vorgehen, kritisches Denken, der Konstruktivität und der Multiperspektivität ordinalskaliert einordnen (Meyer & Jahn, S. 129ff.). Da die Verbreitung der Instrumente im deutschsprachigen Raum als nicht besonders hoch angenommen wird, können diese im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft werden.

Im Folgenden wird auf bekannte fachkulturelle Spezifika beim Assessment eingegangen, um anschließend die Voraussetzungen für das Auftreten Service-Learning-bezogener Assessmentformen in den Fächern abschätzen zu können.

4.4.3 Fachkulturelle Unterschiede beim Assessment

Auch für das Assessment an deutschen Hochschulen besteht im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Studierendensurveys eine repräsentative und zur Beobachtung langfristiger Entwicklungen geeignete Datenbasis, die im Folgenden wie in den vorangehenden Kapiteln anhand des publizierten Datenalmanachs (Simeaner et al., 2017) dargestellt wird.

Die **Geistes- und Sozialwissenschaften**⁵⁷ sind traditionell durch vergleichsweise geringe Leistungsansprüche und teils unklar definierte Prüfungsanforderungen gekennzeichnet, wobei beide Aspekte seit den 1990er Jahren wie in allen Fächern zugenommen haben (ebd., S. 38). Die Effekte der Steigerung der regelmäßigen Leistungsnachweise im Zuge der Bologna-Reform sind bei den „Soft Science“-Studierenden besonders deutlich sichtbar. Wurden derartige Nachweise zu Beginn der Erhebungen des Studierendensurveys noch von rund einem Viertel der Studierenden vermisst, sind sie mittlerweile eher zu häufig an der Tagesordnung⁵⁸ (ebd., S. 47). Ein hoher Lernaufwand wird dabei von den meisten der Studierenden dennoch nicht festgestellt – knapp mehrheitlich werden die prüfungsbezogenen Anforderun-

⁵⁷ Im Folgenden betrachtet ohne die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften

⁵⁸ Besonders die Studierenden der Geisteswissenschaften standen der Modularisierung der Studiengänge kritisch gegenüber (siehe u.a. Schriewer, 2005, S. 464), wobei sich mittlerweile ein Generationswechsel abzeichnet: seit 2016 bewertet die Mehrheit der Studierenden die Modularisierung positiv (Simeaner et al., 2017, S. 237).

gen nach wie vor als problemlos empfunden (ebd., S. 55f./229), was sich auch in überdurchschnittlich guten Noten äußert (ebd., S. 111). Bei den Prüfungsformen werden bevorstehende Klausuren durch die Geistes- und Sozialwissenschaftsstudierenden mit am wenigsten als Belastung empfunden (ebd., 183). Dafür stellen schriftliche Hausarbeiten die Studierenden seit Bologna zunehmend vor Schwierigkeiten, was darauf hindeutet, dass diese mittlerweile häufig als Leistungsnachweise gefordert werden (ebd., S. 59). Ein Indiz dafür, dass der Vermittlung von Grundlagen im wissenschaftlichen Schreiben im Studienverlauf zu wenig Aufmerksamkeit zukommt, scheint dies allerdings nicht zu sein, da die Studierenden sich durch die Lehrenden nach wie vor besonders gut auf wissenschaftliche Hausarbeiten und Referate⁵⁹ vorbereitet fühlen (ebd., S. 121). Auch sonstige Hilfestellungen im Vorfeld von Leistungsnachweisen fordern und erhalten Studierende hier besonders häufig (ebd., S. 158/124). Die Feedback-Kultur auf Prüfungen und Arbeiten ist vor allem in Geisteswissenschaften relativ stark ausgeprägt. So geben Studierende dieses Fachbereichs mit am häufigsten an, dass „die Ergebnisse [...] von den Hochschullehrern/-innen so erläutert [werden], dass [s]ie wissen, warum [s]ie mehr oder weniger gut abgeschnitten haben“ (ebd., S. 121).

In den **Naturwissenschaften** bestehen höhere Leistungsnormen und klarer formulierte prüfungsbezogene Erwartungen an die Studierenden (ebd., S. 38), die sich dadurch erklären lassen, dass der Wissenschaftszweig mit seiner Forschung zumeist auf eine materiell-ökonomische Verwertbarkeit abzielt und durch stark vorstrukturierte disziplinäre Binnenräume mit abgrenzbaren zu erlernenden – und zu prüfenden – Wissensbausteinen gekennzeichnet ist (Liebau & Huber, 1985, S. 332). Auch in den Naturwissenschaften haben die regelmäßig abzulegenden Prüfungsleistungen seit der Reform zugenommen (Simeaner et al., 2017, S. 47), was dazu führt, dass von einer Mehrheit der Studierenden seit einigen Jahren ein „zu hoher Lernaufwand für Prüfungen“ (ebd., S. 55) und eine Belastung durch die Leistungsanforderungen und Prüfungen beklagt wird (ebd., S. 183). Der Notenschnitt liegt entsprechend deutlich unter dem der Geistes- und Sozialwissenschaften und wird nur durch die Rechtswissenschaften übertroffen, in denen die strengste Prüfungskultur vorherrscht (ebd., S. 111). In Bezug auf wissenschaftliche Hausarbeiten bekommen Naturwissenschaftler/-innen zwar traditionell wenig Hilfestellung, fordern diese allerdings auch wenig ein und erleben wenig Schwierigkeiten (ebd., S. 121/158/59). Interessant ist dies im Zusammenhang mit der besonders hohen Bedeutung, die Wissenschaft und Forschung für die Studierenden dieser Fächer haben (ebd., S. 171), wobei hier auch die geringere Bedeutung von Schriftlichkeit im Vergleich zu den Geisteswissenschaften eine Rolle spielt. In Hinblick auf die Feedback-Kultur im Anschluss an Prüfungsleistungen konnten sich die Naturwissenschaften in den letzten 25 Jahren steigern: diesen Aspekt merken Studierende hier mittlerweile häufiger positiv an, als ihre Kommilitonen/-innen der bisher „führenden“ Geisteswissenschaften (ebd., S. 121). In beiden Fachkulturen korreliert die Rückmeldefreudigkeit mit meist „gute[n] Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden“ (ebd., S. 40).

Der Wissenschaftszweig der **Ingenieurwissenschaften** unterscheidet sich in Bezug auf den Notenschnitt und die hohen Leistungsansprüche nicht von den Naturwissenschaften – wobei die Klarheit der Prüfungsanforderungen tendenziell etwas weniger gegeben ist (ebd., S.

⁵⁹ Im Studierenden-survey werden Hausarbeiten und Referate kombiniert als Eigenleistungen des „wissenschaftlichen Arbeitens“ erhoben, sodass hier nicht genauer differenziert werden kann (Simeaner et al., 2017 S. 121/158).

38). Letzteres ist auch darauf zurückzuführen, dass in höheren Semestern angewandter Studiengänge teils komplexe Praxisergebnisse entwickelt werden, die in der prüfenden Bewertung weniger deutlich einzuordnen sind. Es zeigt sich ansonsten wie in allen MINT-Fächern ein eher hoher „Lernaufwand für Prüfungen“, der Studierenden Schwierigkeiten bereitet und sich etwas stärker als in anderen Fächern in vielen „Einzelprüfungen pro Semester“ äußert (ebd., S. 55f.). Als stellvertretendes Beispiel für die besondere Bedeutung der Einzelprüfungen in technischen Studiengängen sei ein groß angelegtes Projekt der RWTH Aachen genannt, das kontinuierliche Wissensüberprüfungen im Semesterverlauf hochschulweit implementiert und dabei das Ziel verfolgt, die oft passive Grundhaltung von Studierenden bis kurz vor der Prüfungsphase zu verhindern, indem die Arbeitslast zeitlich besser verteilt wird (Gerards, 2015). Es reagiert damit auf eine Problematik, die sich auch im Studierendensurvey zeigt: bevorstehende Prüfungen werden auch in den Ingenieurwissenschaften durch die Studierenden als relativ große Belastung empfunden (ebd., S. 183). Erstaunlicherweise korreliert diese wahrgenommene Belastung negativ mit dem Vorhandensein von Prüfungsangst, die unter Geistes- und Sozialwissenschaftlern/-innen deutlich häufiger vorkommt. (ebd., 96). Durch die Vielzahl der Prüfungen spielen hier Gewöhnungseffekte bei den Studierenden offensichtlich eine Rolle. Betrachtet man die wissenschaftliche Hausarbeit und das Referat als Prüfungsform näher, so haben diese einen deutlich untergeordneten Stellenwert: Unterstützung durch Lehrende wird kaum gegeben, nachgefragt und es bestehen eher wenig Schwierigkeiten bei den Studierenden (ebd., S. 121/158/59). In Bezug auf die sozialen Aspekte der individuellen Erläuterung von Prüfungsergebnissen durch die Lehrperson bewegen sich die universitären Ingenieurwissenschaften im Mittelfeld der Disziplinen. An Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die sich generell durch bessere Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden auszeichnen (ebd., S. 40), erhalten Studierende technischer Fächer etwas mehr Feedback als ihre Kommilitonen/-innen aus anderen disziplinären Bereichen (ebd., S. 121).

Die **Lebenswissenschaften** wiederum sind durch die mit Abstand klarsten Prüfungsanforderungen und höchsten Leistungsnormen gekennzeichnet (ebd., S. 38). Im Zusammenhang mit der Staatsexamensstruktur stellt eine „effiziente Prüfungsvorbereitung“ hier für Studierende weniger eine Herausforderung dar (ebd., S. 56). Dennoch müssen Medizin-Studierende regelmäßig Leistungsnachweise bestehen, die sie unter einen vergleichsweise hohen Druck setzen (ebd., S. 183). Die Noten der Zwischenprüfung am Ende des vorklinischen ersten Studienabschnitts fallen in etwa so aus, wie in anderen Naturwissenschaften (ebd., S. 111). Die Bedeutung von wissenschaftlichen Texten und Hausarbeiten als Prüfungsform ist in den Lebenswissenschaften von allen Fächern am geringsten (ebd., S. 121/158/59), woran zu erkennen ist, dass die Vorbereitung auf die Praktiken der ärztlichen „Profession“ (Liebau & Huber, 1985, S. 334f.) deutlich höher als wissenschaftliche Aspekte des Studiums zu gewichten ist. Das Geben von Feedback auf Tests und Klausuren ist im medizinischen Studium unüblich (Simeaner et al., 2017, S. 121), was mit vergleichsweise schwach ausgeprägten Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden einhergeht (ebd., S. 40). Beides stellt wiederum ein Indiz für die „ausgeprägte Hierarchiebildung“ (Liebau & Huber, 1985, S. 334) dar, die in den Lebenswissenschaften seit jeher zu beobachten ist.

In Bezug auf die kulturellen Rahmenbedingungen für Service-Learning-Assessments in den Fächern bleibt festzuhalten, dass in den *Geistes- und Sozialwissenschaften* Affinität zu Prüfungsformen besteht, die eine enaktive Ausarbeitung durch Studierende bedingen und

gleichzeitig der allgemeine Prüfungsdruck geringer ist – was auch zeitaufwendigere Assessments denkbarer erscheinen lässt. Ebenso ist die kritische Feedback-Kultur vergleichsweise stark ausgeprägt, sodass insgesamt von guten Voraussetzungen für Assessments wie Portfolios, Präsentationen und wissenschaftliche Texte ausgegangen werden kann. In den *Naturwissenschaften* besteht hingegen eine Vorliebe für vorstrukturierte Prüfungsformen, die mit intensiven „Lernaufwand“ im Sinne des Memorierens – wahrscheinlich häufig als Klausur – verbunden sind. Während dies dem Prüfen im Service Learning eher fernliegt, gibt es dennoch auch günstige Voraussetzungen: die Studierenden vertiefen sich aus eigener Motivation in wissenschaftliche Themen, erarbeiten gerade in höheren Semestern forschungsnahe Lernergebnisse in enger Zusammenarbeit mit den Lehrenden und erhalten von diesen ähnlich oft Rückmeldung wie Geistes- und Sozialwissenschaftler/-innen. Für die *Ingenieurwissenschaften* gilt, dass schriftlich wie mündlich ausdrucksstarke Assessment-Ideen des Service Learnings hier auf weniger günstigen Nährboden fallen. Stattdessen können durch Studierende entwickelte Praxisergebnisse als Alternative zur ansonsten dominanten Klausur einen stärkeren kulturellen Anknüpfungspunkt für die Lehrmethode Service Learning in diesen Fächern bieten. Der kulturell wohl am weitesten von der typischen Ausgestaltung von Assessments im Service-Learning entfernte Wissenschaftsbereich sind die *Lebenswissenschaften*. Studierende demonstrieren, dass sie im Curriculum klar definierte Wissensinhalte wiedergeben können und üben in vergleichsweise seltenen praktischen Testaten ihre professionelle Handlungsfähigkeit als Mediziner/-in. Eigene wissensbezogene Ausarbeitungen – sei das in mündlicher oder schriftlicher Prüfungsform, als Produkt- oder als Prozessdokumentation – sind unüblich. Ebenfalls deutet sich an, dass die für Service Learning konstitutive Feedback-Kultur in den Lebenswissenschaften kaum besteht.

Die obigen Ausführungen sollen dazu beitragen, Service Learning nicht mehr ausschließlich aus einer geistes- und sozialwissenschaftlich geprägten Perspektive zu betrachten. So ist es offensichtlich keineswegs so, dass die „Projektpräsentation“, der „Reflexionsaufsatz“, „die Hausarbeit“ und die Analyse des „Zielerreichungsgrades“ in allen Fächern die „Prüfungsformen herkömmlicher Lehrveranstaltungen“ darstellen, wie es ein populärer Ratgeber zur Lehrmethode nahelegt (Bartsch & Grottker, 2018, S. 49).

Während die vorangegangenen Kapitel stark auf die didaktische Planung durch Lehrende und Studiengangsgestalter/-innen eingingen, soll im Folgenden über den Begriff der *Partizipation* auch den fachkulturell bestehenden Beteiligungsformen von Studierenden in der Lehre besonders Rechnung getragen werden.

4.5 Partizipation durch Studierende

Gelöst vom didaktischen Kontext beschreibt „Partizipation“ zunächst die Teilhabe an Entscheidungsmacht (Arnstein, 1969, S. 216). In seiner politischen Auslegung meint der Partizipationsbegriff nach Habermas, dass ein Staat etwas von ebendieser ihm eigenen Macht abgibt und seinen Bürgerinnen und Bürgern den freien Zugang zu öffentlichen Kommunikationsräumen ermöglicht, in welchen idealtypisch argumentativ geführte Aushandlungsprozesse auf einem hohen diskursiven Niveau stattfinden (Habermas, 1992, S. 359f.). Am Beispiel der Pressefreiheit lässt sich beobachten, dass weltweit deutlich Unterschiede zwischen Gesellschaften in Hinblick auf die Rahmenbedingungen der Beteiligung an Kommunikationsarenen bestehen und, dass Deutschland zu den Ländern gehört, die Bürgern/-innen hier größere Freiräume der demokratischen Mitgestaltung zugestehen. Entsprechend erwartet man hierzulande, der Bourdieuschen Kulturtheorie folgend (siehe Kap. 2), Homologien zwischen dem Gesellschaftssystem der Bundesrepublik und seinen Teilsystemen, wie etwa dem akademischen Bildungssystem, das ebenfalls öffentliche Partizipation stärker nahelegt als andernorts. Für Studierende können Partizipationsräume dabei vielfältig sein: von der Hochschulpolitik, über den fachwissenschaftlichen Diskurs im forschenden Lernen, die professionelle Berufspraxis, die Studiengangsgestaltung bis hin zur Mitgestaltung einer konkreten Unterrichtssituation im Hörsaal. Gerade bei den letztgenannten lehrnahen Möglichkeiten der Partizipation in formalen Bildungskontexten wird deutlich, dass Partizipation nicht nur ein Recht, sondern gewissermaßen auch eine Pflicht von Bürgern/-innen bzw. Studierenden bedeutet (Schnurr, 2005, S. 1330). Sie setzt voraus, dass die Bereitschaft besteht, eine übertragene Verantwortung auch wahrzunehmen. So stehen Lehrende vor der Herausforderung, mit dem Paradox der „verordneten Partizipation“ umzugehen, das in formalen Kontexten auftritt, wenn sowohl die Kontrolle der Pflichterfüllung als auch die Förderung von Handlungsautonomie zu den pädagogischen Anforderungen zählen (Mayrberger, 2012, S. 11). Gerade in schwierigen Situationen zeigt sich, dass Lehrende und Studierende eine sehr unterschiedlich verteilte Entscheidungsmacht besitzen (Urban, 2005).

Wieviel Lehrende von ihrer Macht abgeben, ist dabei je nach Lehr-Lernszenario unterschiedlich. Teils werden Inhalte und Arbeitsformen komplett fremdbestimmt und ohne die Partizipation von Studierenden in Arbeitsanweisungen übersetzt. *Vorstufen der Partizipation* oder auch „Pseudo-Beteiligung“ (Mayrberger, 2012, S. 18) stellt die Abfrage von Erwartungen, die Anhörung und die Einbeziehung in stark vorstrukturierte Lernumgebungen dar. Im engeren Sinne als *Partizipation* sind dann Prozesse der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung zu verstehen. Letzteres meint die Initiierung von Zielsetzungen und Lehr-Lernaktivitäten durch die Studierenden, wobei der Lehrende partnerschaftlich unterstützt. Seltenere zu erwarten ist letztlich die *volle Autonomie*, bei der die Studierenden die Lehrenden nur über Ihren komplett selbstorganisierten Lernprozess informieren. Die beschriebenen Typen des partizipativen Lernens in formalen Bildungskontexten lassen sich nach Mayrberger (ebd.) in einem Modell auf neun verschiedenen Stufen anordnen (siehe Tab. 4 in Kap. 4.5.1). Das Modell greift die „Ladder of Citizen Partizipation“ auf, die Arnstein (1969, S. 217) formulierte, um Bürgerbeteiligung an Entscheidungsprozessen graduell zu beschreiben und gesellschaftlich zu analysieren.

4.5.1 Partizipation im Service Learning

Die Gruppierung der produktiven Lehr-Lernaktivitäten wie forschendes, problem-, projektorientiertes Lernen oder eben Service Learning zeichnet sich in der Regel durch einen sehr hohen Grad an studentischer Partizipation aus: die Förderung von Mit- und Selbstbestimmung steht dort unter anderem im Zuge der Portfolio-Arbeit (Häcker, 2005, S. 1) im Vordergrund. Beim konstruktivistischen Ansatz nach Reich (2005) tritt Partizipation etwa auf, wenn die Lernenden im Zuge der eigenen „Konstruktion“ (S. 6ff., siehe ausführlicher in Kapitel 4.3.1) tätig werden und Verantwortung für ihr eigenes Handeln im Lehr- und Lernprozess übernehmen. Auch der Communities-of-Practice-Ansatz versteht Lernen als inkrementelle Partizipation an Praxisgemeinschaften, zu deren Kern Studierende nach und nach vorrücken (Lave & Wenger, 1991). Entsprechend ist für Service-Learning-Szenarien ein hoher Grad an Partizipation zu erwarten. Hofhues, Kubinski und Yasli (2013) konstatieren diesbezüglich, dass Service Learning eine „Ergänzung im überschaubaren Katalog der Möglichkeiten“ darstellt, „mit denen partizipative [...] Ansätze [...] an Hochschulen überhaupt umgesetzt werden können“ (S. 425). Charakteristisch ist dabei in Bezug auf Service Learning, dass nicht „nur“ eine Beteiligung am Unterrichtsgeschehen erfolgt, sondern darüber hinaus eine Partizipation an gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Fragestellungen im Sinne eines engagierten Projektstudiums, welches in seinem konzeptionellen Anspruch sogar über das Forschende Lernen hinausgeht (Huber, 2014, S. 26). Tabelle 4 greift das Modell des partizipativen Lernens in formalen Bildungskontexten nach Mayrberger auf, das vor allem mit Blick auf die Schule erprobt wurde (u.a. Mayrberger & Linke, 2014), und adaptiert die Beschreibungen auf die Charakteristika von Service Learning im Hochschulkontext, welches die durchgängig aktive Einbindung der Studierenden definitorisch bedingt (Reinders, 2016, S. 25; Seifert et al., 2012).

Stufe	Typen	Stufen partizipativen Lernens beim Service Learning im Hochschulkontext
9	Über Partizipation hinaus; (volle) Autonomie	Selbstverwaltung bzw. Selbstorganisation , d.h. die völlige Entscheidungsfreiheit über die Projekte liegt bei den Studierenden. Die Lehrenden werden weitgehend nur informiert und ggf. über das Assessment einbezogen.
8	Partizipation	Selbstbestimmung , d.h. die Studierenden definieren selbst inhaltliche Schwerpunkte eines Projekts im Rahmen des Curriculums und werden begleitet.
7		Mitbestimmung , d.h. die initialen Projektvorschläge kommen vom Lehrenden, dann werden Entscheidungen partnerschaftlich von allen Beteiligten getroffen.
6		Mitwirkung , d.h. Studierende übernehmen die Feinkonzeption eines Projekts, treten allerdings nur über den Lehrenden mit dem Partner in Kontakt.
5	Pseudo- oder Schein-Beteiligung; Vorstufen der Partizipation	Einbeziehung , d.h. Studierende übernehmen ein Projekt, das durch den Lehrenden intensiv vorbereitet wurde und führen es auf gut informierter Basis durch.
4		Teilhabe, Anhörung , d.h. Studierende äußern ihre Erwartungen und Interessen bezüglich eines Projekts. Der Lehrende entscheidet letztendlich, was getan wird.
3		Teilnahme , d.h. Studierende werden über die Ziele eines Service-Learning-Projekts informiert, können dessen Ausrichtung allerdings nicht beeinflussen.
2	Nicht-Partizipation	Dekoration, Anweisung , d.h. Studierende wirken bei einem angeordneten gemeinwohlorientierten Projekt mit, ohne zu wissen, worum es geht.
1		Fremdbestimmung , d.h. die zu erlernenden Inhalte und die Service-Tätigkeit werden komplett fremdbestimmt (z.B. Streichen eines Kindergartens).

Tabelle 4: Stufenmodell partizipativen Lernens im formalen Bildungskontext. Anwendung auf Service Learning im Hochschulkontext (Mayrberger, 2012, S. 18; eigene Adaption).

Eine ganz offensichtliche Beziehung zwischen Service Learning und einer partizipativen Didaktik (Mayrberger, 2017) zeigt sich im Begriff des „studentischen Engagements“ (ebd., S. 113f.). So wird in der pädagogischen Psychologie davon ausgegangen, dass ein solches Engagement, verstanden als „Qualität der Anstrengungen, die Studenten [...] sinnvollen Aktivitäten widmen“ (Winteler & Forster, 2008, S. 163) den zentralen Faktor für studentisches Lernen im Hochschulkontext darstellt. Der Engagement-Begriff ist dabei weiter als beim Service Learning gefasst, das meist speziell „gemeinwohlorientiertes“, „bürgerschaftliches“, oder „gesellschaftliches Engagement“ fokussiert (siehe Kap. 1.1). Studentisches Engagement bezieht sich hier allgemeiner auf den Zeitaufwand für das Studium, die fachbezogene Interaktion und die Nutzung von Lernressourcen (ebd.). Nichtsdestotrotz genügt Engagement der Studierenden für sich allein genommen nicht, um partizipatives Lernen zu ermöglichen. Erst durch das Schaffen eines Partizipationsraums in formalen Kontexten und durch die damit verbundene Abgabe von Macht der Lehrenden kann ein fremdbestimmtes bzw. angeordnetes Engagement (Stufe 1 und 2 des Modells nach Mayrberger, 2012) vermieden werden, bei dem Studierende nicht selbst über die Sinnhaftigkeit ihrer Aktivitäten entscheiden.

4.5.2 Historische und fachkulturelle Betrachtung von Partizipation

Studentische Partizipation wird seit der Modularisierung der Studiengänge und der Zunahme der Leistungsnachweise im Zuge der Bologna-Reform nicht mehr nur – wie das zuvor üblich war – als freie hochschulpolitische Mitgestaltung diskutiert (z.B. Adam, 1965; Dippelhofer 2004), sondern zunehmend als didaktisches Moment, bei dem eine Anerkennung selbstbestimmter Projektleistungen in Veranstaltungen und Studiengängen der Fachbereiche erfolgt (Sporer, Dürnberger & Hofhues, 2011, S. 230f.). Zu letzterem ist die empirische Befundlage in der Hochschulforschung noch wenig belastbar, auch der Konstanzer Studierendensurvey liefert dazu keine dezidierten Erkenntnisse. Lediglich das Vorhandensein von forschungsnahen Projektseminaren wird mit einer Frage erhoben (Simeaner et al., 2017).

Die allgemeine Partizipationsbereitschaft bei Studierenden hingegen wurde bereits häufiger fachbezogen betrachtet. Dippelhofer (2004, S. 36f.) fasst unter studentischer Partizipation das politische Interesse, die Teilnahme an Hochschulgruppen, die Formulierung hochschulpolitischer Aufgaben und die Akzeptanz von Kritikformen wie Diskussionen, Boykotte und Demonstrationen zusammen. Er kommt zu dem Schluss, dass all diese Indikatoren in den Geistes- und Sozialwissenschaften am dominantesten sind und sich im Gegenzug am wenigsten Partizipationsbereitschaft in den Ingenieurwissenschaften, gefolgt von den Naturwissenschaften, feststellen lässt. Die Medizin nimmt eine Sonderstellung ein, da hier zwar wenig hochschulpolitisches Interesse besteht, allerdings eine eher hohe Affinität zum Engagement in Aktionsgruppen und Selbstverwaltungen (ebd., S. 37). In Bezug auf die Partizipation an der Lehrplangestaltung ist die fachliche Verteilung ähnlich: Nur Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften⁶⁰ sowie der Medizin geben mehrheitlich an, dass ihnen dies wichtig sei. Grundsätzlich hat der Partizipationswunsch an der Lehrgestaltung seit 1993 fachübergreifend abgenommen (Simeaner et al., 2014, S. 244).

Blickt man nun auf die Umsetzung von Partizipation in der Lehrorganisation, so identifizierte der Politiksoziologe Heribert Adam bereits in den 1970er Jahren als Hemmnis studen-

⁶⁰ Eine deutliche Ausnahme stellen die Rechtswissenschaften dar.

tischer Beteiligung einen „schulmäßigen Studienbetrieb in vielen Fächern“ (1965, S. 11). Bernstein (1977) nennt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Rahmung“ als Kontrollmechanismus in pädagogischen Kontexten, welche je nach Fachkultur und Unterrichtsform schwach oder stark ausgeprägt ist. So bezieht beispielsweise die stark „gerahmte“ Rechtswissenschaft ihr Wissen aus Gesetzen, die in langdauernden politischen Verfahren festgeschrieben wurden und deren Gültigkeit für Lehrende und Lernende zwar interpretierbar, aber kaum grundlegend verhandelbar ist, etwa über eine Falsifikation von Annahmen wie in anderen Wissenschaftsbereichen. Bezüglich der aktuellen Situation in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen ist festzustellen, dass Studienverläufe mittlerweile überwiegend klar festgelegt sind, was für die Geistes- und Sozialwissenschaften früher nicht der Fall war. Am wenigsten Wahlmöglichkeit bietet traditionell die Medizin aufgrund der Staatsexamensstruktur und auch die Ingenieurwissenschaften an HAW sind vergleichsweise stark vorstrukturiert (Simeaner et al., 2017, S. 99). Die stark gestiegene Studienstrukturierung entspricht auf Ebene der Lehre der Feststellung, dass Studierende immer seltener eigene Interessensschwerpunkte setzen und selbstständig daran weiterarbeiten (siehe Abb. 6). Zwar ist dies in den Geistes- und Sozialwissenschaften bei rund einem Viertel der Studierenden noch öfters der Fall, insgesamt ist die Tendenz jedoch rückläufig.

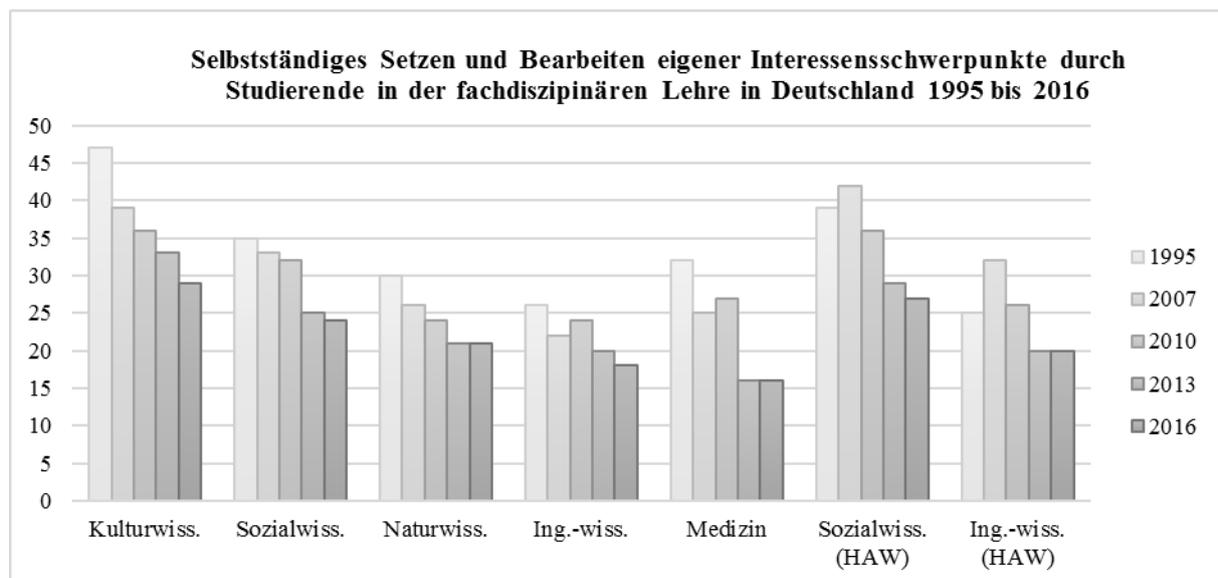


Abbildung 6: Antworten auf die Frage „Wie häufig haben Sie im Studium selbst Interessensschwerpunkte gesetzt und selbstständig daran weitergearbeitet?“ Angaben in % für zusammengefasste Kategorien „öfters“ und „sehr oft“ (Eigene Darstellung nach Simeaner et al., 2017, S. 103)

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Abnahme der Selbstständigkeit in der Lehre nicht mit einer gestiegenen Unzufriedenheit einhergeht. Im Gegenteil sind bei Natur- und Ingenieurwissenschaftlern/-innen mittlerweile nur noch gut die Hälfte der Befragten der Meinung, dass im Studium zu wenig eigene Interessensschwerpunkte entwickelt werden können. 1993 waren es noch rund drei Viertel. In den Sozialwissenschaften liegt die Unzufriedenheit seit 25 Jahren konstant bei etwa 60 Prozent (Simeaner et al., 2017, S. 49). Es scheint also so, als ob eine grundsätzliche Entwicklung hin zu stärker durch Administration und Lehrende vorstrukturierten Studiengängen stattfindet, die kulturell auch weitgehend akzeptiert ist. Zu bedenken ist dabei die gestiegene Bedeutung der Berufstätigkeit parallel zur

Vorlesungszeit, die immer mehr Studierenden – vor allem an Hochschulen für angewandte Wissenschaften⁶¹ – der hauptsächlichen Studienfinanzierung dient (ebd., S. 177ff.). Dies kann erklären, warum Studierende vorgegebene Studienstrukturen begrüßen, die eine Planbarkeit und Abgrenzung gegenüber dem Berufsleben erlauben. Aber auch eine Zunahme der Bedeutung von Freizeit im Sinne von Kontakten zu Familie und Freunden ist in den letzten Jahren zu verzeichnen (ebd., S. 172ff.). Solch ein angedeuteter Rückzug ins Private geht entsprechend auch zu Lasten der Partizipation in Studium und Lehre⁶² und korreliert mit abnehmenden Zeitbudgets der Studierenden für ihr Studium (Schulmeister & Metzger 2011; Simeaner et al., 2017, S. 97).

⁶¹ Die durchschnittliche Erwerbstätigkeit der Studierenden in einer Woche des laufenden Semesters ist dort seit 1993 von durchschnittlich 5,6 auf 8,4 Stunden um rund 50% gestiegen (Simeaner et al., 2017, S. 180).

⁶² Daneben erfahren auch andere gesellschaftliche Bereiche wie „Kunst und Kultur“ oder „Natur und Umweltschutz“ ein zunehmendes Desinteresse durch Studierende (Simeaner et al., 2017, S. 173ff.), was erwartbar damit im Zusammenhang steht, dass der Anteil des gehobenen Bildungsbürgertums an den Hochschulen im Zuge der zunehmenden Studierendenzahlen sinkt.

5. Studie zu Service-Learning in Fachkulturen an Hochschulen

Im Rahmen dieser Arbeit wurden leitfadengestützte Experten/-inneninterviews mit Hochschullehrenden verschiedenster Disziplinen geführt, die Erfahrung im Service Learning haben. Neben Fragen zum Fach und Werdegang wird in den Gesprächen vor allem die didaktische Umsetzung der Methode thematisiert. Die Auswertung erfolgt anhand der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2013), um die Orientierungsrahmen der Experten/-innen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Einbettung zu reflektieren. Die empirische Studie soll auf übergeordneter Ebene dazu beitragen, die Methode „Service Learning“ in ihrer fachkulturell vielfältigen Ausprägung an Hochschulen besser zu verstehen und darüber hinaus Bedingungen für die Entstehung und Diffusion lehrmethodischer Ansätze im hochschulischen Bereich unter Berücksichtigung der Rolle der Hochschuldidaktik und der Fachdisziplinen offenlegen.

5.1 Aufbau der empirischen Untersuchung

Die Forschungsfragen dieser Arbeit (siehe Einleitung) beziehen sich auf die Gestaltung von Lehre durch Lehrpersonen an Hochschulen und auf ihre jeweilige kontextuelle Einbettung. Daher schien es naheliegend, Lehrende im Rahmen der Arbeit direkt zu befragen. Eine qualitative Herangehensweise und die dokumentarische Methode im Konkreten wurden gewählt, um anhand von Erzählungen einen habituellen Zugang zum kulturellen Kontext der Befragten zu bekommen. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die methodologischen Grundannahmen, das Untersuchungsdesign und die zugrundeliegenden Gestaltungsentscheidungen gegeben werden.

5.1.1 Methodologische Grundannahmen

Um verständlich zu machen, wie die geführten Interviews mit der dokumentarischen Methode analysiert wurden, wird zuallererst auf die methodologischen Grundannahmen eingegangen. Mit Bezugnahme auf Karl Mannheim formulierte Ralf Bohnsack die praxeologische Wissenssoziologie, die auch der dokumentarischen Methode (siehe Kapitel 5.3.1) zu Grunde liegt. Diese zielt auf eine Vermittlung zwischen Subjektivismus und Objektivismus in der qualitativen Forschung ab (Bohnsack, 2013, S. 195f.). Hauptgegenstand der Analyse ist dabei das „Wissen“ der Akteure/-innen. Geht man vom Subjekt des/-r Experten/-in aus, liegt einerseits offensichtlich Wissen in explizierten Äußerungen, etwa in Form von Bewertungen und Theorien – sowohl Common-Sense, als auch wissenschaftlich begründet. Andererseits besitzen die Experten/-innen ebenfalls habituelles Erfahrungswissen, dessen sie sich im Prozess des spontanen Erzählens nicht bewusst sind. Letzteres kann vom beobachtenden Forschenden erkannt und reflektierend interpretiert werden, um Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. „Praxeologisch“ ist Mannheims Ansatz insofern, als dass beobachtbare – beziehungsweise im Fall von Interviews geschilderte – Praktiken in den Fokus der Analyse rücken (Bohnsack, 2013, S. 190). Über diese lassen sich Erfahrungsräume identifizieren, zu denen die Befragten in Nähe oder Distanz stehen. Wissen hat somit immer auch eine soziale Komponente des gemeinsa-

men Erlebens und der „Seinsverbundenheit“ (Mannheim, 1980, S. 80). Neben der praxeologischen Wissenssoziologie sieht sich die vorliegende Arbeit auch in der Kulturanalyse nach Bourdieu verankert, welche die Tradition der hochschulischen Fachkulturforschung nach wie vor prägt. Die Kulturanalyse legt ihren Fokus allerdings stärker auf „eindimensional[e]“ (Bohnsack, 2013, S. 191) Zusammenhänge zwischen den Praktiken der Beforschten und einer objektiv zu erfassenden Struktur (Bude, 1991, S. 107), die durch Kapitalausstattungen und Milieuzugehörigkeiten geprägt ist. Eine Verbindung zwischen beiden Ansätzen stellt die Arbeit insofern her, als dass die dokumentierten Praktiken in Bezug auf deren Soziogenese einerseits mit a priori durch den Forscher festgelegten sozialstrukturellen Indikatoren verglichen werden, nämlich die disziplinäre Zugehörigkeit zu einem Wissenschaftsbereich und der Karrierefortschritt/Status. Andererseits werden zahlreiche weitere Anhaltspunkte für die Ausstattung der Befragten mit Kapitalsorten erst anhand des dokumentierten Erfahrungswissens in den Interviews durch Prozesse der genetischen Interpretation und Typisierung gebildet. Die dadurch entstehenden mehrdimensionalen Typen zu allgemein-kulturellen Praktiken werden dann hinsichtlich möglicher Einflüsse auf spezifischere *didaktische* Praktiken geprüft, welche ebenfalls interpretiert und typisiert werden. Details zur Methodologie enthalten im Folgenden die Kapitel 5.2 zu Erhebungsmethode des Experten/-inneninterviews und 5.3 zu dokumentarischen Auswertungsmethode.

5.1.2 Überblick zum Untersuchungsdesign

Da im Rahmen der Studie insbesondere auch fundierte Aussagen zur didaktischen Umsetzung des Service Learnings getroffen werden sollten, war es notwendig, Lehrende zu identifizieren, die bereits Erfahrung mit dem Lehransatz haben. Um diese zu gewinnen, wurde über den Newsletter des Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“ am 18. November 2014 auf ein standardisiertes Online-Screening aufmerksam gemacht (siehe Abb. 7). Dieses fragte über einen Online-Fragebogen neben anderen Aspekten (siehe Kapitel 5.2.1) auch die Service-Learning-Erfahrung in Jahren und die grundsätzliche Bereitschaft zu einem Interview ab. Zudem wurden Teilnehmer/-innen am Screening auch über das persönliche Verteilen von Flyern bei Service-Learning-Tagungen gewonnen, die im September 2014 in Illertissen und im November 2014 in Stuttgart stattfanden. Um den Selektionseffekt der „Service-Learning-Fachcommunity“ abzuschwächen wurden darüber hinaus Personen über Internetrecherchen direkt angeschrieben. 25 Personen beteiligten sich insgesamt am Screening. Auswahlkriterien waren eine möglichst langjährige Service Learning-Erfahrung im Fachbereich, d.h. mit Bezug zur Notengebung, sowie eine ausgewogene Verteilung von Disziplinen und akademischem Karrierefortschritt (kein Titel, Dr., Prof. Dr.).



Abbildung 7: Übersicht zum Untersuchungsdesign

Um gezielt alle interessierenden Aspekte des sozialen Umfelds und der Didaktik erheben zu können, wurde ein Leitfaden entwickelt, der anschließend als Basis für zwölf etwa 60- bis 90-

minütige Experten/-inneninterviews diente. Diese wurden im Zeitraum von Februar 2015 bis Januar 2016 teils telefonisch und teils als Audio-Webkonferenz mit Headsets über die Software Adobe Connect durchgeführt. Da Telefoninterviews auch Nachteile wie mangelnde Kontrolle, mögliche Ablenkung oder zurückgehaltene Informationen (Gläser & Laudel, 2010, S. 153) mit sich bringen, wurden für die Gespräche teils auch Webkameras aktiviert – ohne das Bild aufzuzeichnen –, um diese Störfaktoren abzuschwächen und das Setting persönlicher zu gestalten. Trotzdem fiel die Entscheidung zugunsten von Audiointerviews, um Lehrende in mehreren Bundesländern befragen zu können – was sinnvoll erschien, da gerade im Bereich der Bildung länderspezifische rechtliche Rahmenbedingungen bestehen. Anschließend an die Aufzeichnung erfolgte eine nahezu⁶³ vollständige Transkription des Materials nach dem einfachen Transkriptionssystem (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 27f.), das sich für Experten/-inneninterviews insofern gut eignet, als dass Dialekt und Wortabbrüche zugunsten des Inhalts geglättet werden. Anschließend erfolgte die Auswertung nach der dokumentarischen Methode. Zunächst wurden hierfür relevante thematisch relevante Passagen identifiziert und einer formulierenden und reflektierenden Interpretation unterzogen. Im nächsten Schritt folgte eine Bildung von sinn- und soziogenetischen Typen zu interviewübergreifenden Thematiken, die in Hinblick auf die Forschungsfragen einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilen, der die Herstellung kultureller Praktiken bedingt (siehe Kapitel 5.3).

5.2 Erhebungsmethoden

Kapitel 5.2 geht genauer auf die Umsetzung der gewählten Erhebungsmethoden ein. Zunächst wird mit dem Online-Fragebogen ein Instrument beschrieben, das die Auswahl der Experten/-innen im Rahmen der Studie intersubjektiv nachvollziehbar macht.

5.2.1 Online-Fragebogen zur Experten/-innenidentifikation

Der Fragebogen erhob zunächst grundlegende Daten, die benötigt wurden, um Interviews mit den Personen zu vereinbaren. Zudem gaben die Teilnehmenden auf der ersten Seite (siehe Anhang I) in Freitextfeldern ihren akademischen Grad, ihre Hochschule und ihren Fachbereich an. Diese Daten wurden später auch für die Selektion der Interviewpartner/-innen verwendet. Die zweite Seite fragte anschließend nach der Erfahrung mit Service Learning in Jahren sowie diversen definitorischen Kriterien für Service Learning:

- „Bitte geben Sie an, wie viele Jahre an Erfahrung Sie mit Service-Learning-Lehre (oder mit verwandten Lehrformen, wie z.B. projektorientiertem Unterricht) haben.“
- „Arbeiten Sie in derartigen Lehrveranstaltungen mit außeruniversitären Kooperationspartnern aus dem Non-Profit-Bereich zusammen?“ [ja/nein/teilweise]
- „Vergeben Sie Credit-Punkte für derartige Lehrveranstaltungen?“ [ja/nein/teilweise]
- „Führen Ihre Studierenden in derartigen Lehrveranstaltungen selbstständig Projekte durch?“ [ja/nein/teilweise]

⁶³ Anfängliche Passagen, in denen die Interviewten als Antwort auf eine Aufwärmfrage Lehrveranstaltungen aufzählten, die nicht mit Service Learning in Bezug stehen, wurden in den Interviews SL2, SL7 und SL8 nicht transkribiert und mit einem Hinweis versehen.

Die Erfahrung in Jahren wurde als Indikator für tiefere didaktische Expertise in Bezug auf Service Learning gewertet. Die Zusammenarbeit mit Partnern im Non-Profit-Bereich, die häufig im definitorischen Kern von Service Learning liegt, sollte zumindest teilweise gegeben sein. Der Aspekt der „Credit-Punkte“ stellt sicher, dass Service Learning curricular in Hochschulstudiengänge – und damit auch Fachbereiche – eingebunden ist und nicht als rein überfachliches Engagement praktiziert wird. Auch die eigentlich selbstverständliche Projektorientierung wurde sicherheitshalber abgefragt, um Fehlverständnissen der Methode Service Learning vorzubeugen. Die dritte und letzte Seite des Fragebogens ging noch auf die didaktische Mediennutzung durch die Befragten ein. Die hier erhobenen Daten sind nur am Rande für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant, wurden jedoch auch für die Vorbereitung der Interviews genutzt (siehe Erläuterungen im Kapitel zur Leitfadenskonstruktion).

5.2.2 Sampling

Die Auswertung des Screenings (siehe Anhang II) stellt die Basis für die systematische Auswahl der Interviewpartner/-innen dar. Es zeigte sich erwartungsgemäß auch hier, dass Service Learning mehrheitlich ein Phänomen der Sozialwissenschaften im weiteren definitorischen Sinne ist⁶⁴. Zumindest im Hochschulnetzwerk, in dem die Rekrutierung weitgehend stattfand, reagierten viele Personen aus diesem Wissenschaftsbereich auf die Studie (16 von 25 Personen). Vor diesem Hintergrund wurde entschieden, dieses Verhältnis abzubilden und die Hälfte der Personen aus dem Feld der Sozialwissenschaften und die andere Hälfte aus sonstigen Wissenschaftsbereichen auszuwählen. Zunächst wurden die Screening-Teilnehmenden nach ihrer Erfahrung in Jahren absteigend sortiert. Personen, die eine der oben genannten Auswahlfragen mit „nein“ beantwortet haben, wurden anschließend aussortiert. Bei den überbleibenden Befragten wurde darauf geachtet, dass diese nicht im selben Fachbereich an derselben Hochschule tätig sind und anhand der akademischen Grade eine ausgewogene Verteilung zwischen Nachwuchs und Professoren/-innen besteht. Nun wurden nach Reihung der Tabellenzeilen Interviewanfragen verschickt, die meist erfolgreich waren (siehe Spalte K „Bereitschaft zum Interview“ in der Tabelle in Anhang II), so dass am Ende insgesamt zwölf Interviews durchgeführt werden konnten. Obwohl geschlechtsspezifische Effekte nicht im Fokus dieser Arbeit stehen, wäre eine ausgewogene Geschlechterverteilung wünschenswert gewesen. Diese ließ sich allerdings besonders in den „Nicht-Sozialwissenschaften“ nicht realisieren (1 von 6 Interviewpartnern/-innen ist weiblich).

5.2.3 Leitfadengestützte Experten/-inneninterviews

Für die Arbeit wurden Experten/-inneninterviews nach der rekonstruktiven Methodik von Jochen Gläser und Grit Laudel (2010, S. 111ff.) geführt. Als Experte/-in bezeichnen sie „all die Personen [...], deren Wissen über die zu untersuchenden sozialen Situationen und Prozesse

⁶⁴ Gemeint sind alle „Sozial- und Verhaltenswissenschaften“ im Fachgebiet 12 der DFG-Fachsystematik (DFG, 2017, S. 1). Die *Geisteswissenschaften* sind hier nicht eingeschlossen, da kaum ein/e Vertreter/-in dieser Fächer (z.B. Philosophie, Theologie, Literatur, Geschichte, Linguistik), aus denen nur wenige Service-Learning-Beispiele bekannt sind, auf die Umfrage reagierte. Das geisteswissenschaftliche Fachgebiet wird daher im Folgenden distinkt betrachtet.

im Interview erschlossen werden soll“ (S. 9). Dadurch, dass für die beiden das Wissen im Gegensatz zur Funktion und darüber hinaus die *soziale* Konstitution von Wissen im Mittelpunkt steht, weist ihr Ansatz eine hohe Kompatibilität zur praxeologischen Wissenssoziologie (siehe Kapitel 5.1.1) auf. Darüber hinaus distanzieren sich Gläser und Laudel von den „quantifizierbare[n] Analysen“ und „geschlossene[n] Kategoriensysteme[n]“ der qualitativen Herangehensweise nach Mayring (ebd.), die auch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht angestrebt werden.

Das Leitfadenterview ist allgemein dadurch zu charakterisieren, dass die/der Interviewer/-in nicht-standardisiert vorgeht und eine Liste offener Fragen zum Interview parat hat. Es empfiehlt sich für meine Arbeit unter anderem, da im Zuge der Forschungsfragen *mehrere Themen* angesprochen werden sollen, unter anderem didaktische Aspekte und die Arbeitssituation der Befragten.

Die Herausforderung beim Interview als Kommunikationsprozess besteht darin, die wissenschaftlichen Fragestellungen so zu operationalisieren, dass die Fragen an den kulturellen Kontext der Befragten anschließen und sie fortwährend zum spontanen Erzählen bewegen – die so genannte „gesteuerte Spontaneität“ (Hopf, 1978, S. 107). Hierbei galt es auch, sich nicht davon beeinflussen zu lassen, dass die Experten/-innen als Wissenschaftler/-innen ebenfalls darin geübt wären, komplexe Fragen theoretisch zu beantworten – was sich nicht gänzlich verhindern ließ. Die Grenzen zwischen subjektiven Theorien (auch „Common-Sense-Theorien“) und wissenschaftlichen Theorien verlaufen fließend und sind in der Auswertung durch den Forschenden zu reflektieren (siehe Kapitel 5.3). Um den Erzählfluss insgesamt beizubehalten wurden Themen, zu denen die Interviewten besonders viel zu erzählen hatten und die von Relevanz für die Forschungsfragen waren, durch improvisierende Nachfragen vertieft.

Grundsätzlich wurde darauf geachtet, die vier Qualitätskriterien von Leitfadenterviews einzuhalten, die Christel Hopf in den 1970er Jahren aufstellte. Dies sind „Reichweite“, „Spezifität“, „Tiefe“ und „Personaler Kontext“ (Hopf, 1978, S. 99ff.). Unter der „Reichweite“ ist zu verstehen, dass eine Vielzahl an Problemen durch die/den Interviewer/-in angesprochen wird, um es den Befragten zu ermöglichen, in nicht-vorhergesehener Art und Weise zu reagieren. „Spezifität“ meint, auf die/den Interviewpartner/-in individuell einzugehen, um ihren/seinen Kontext zu verstehen und die Besonderheit des Falles nachzuvollziehen. „Tiefe“ wiederum heißt, auch auf geschilderte Situationen einzugehen und in Bezug auf die Gedanken, Gefühle und Bewertungen nachzuhaken, die an einer Situation hängen. Folgendes Beispiel aus den Interviews zeigt ein solches Verhalten des Interviewers besonders deutlich:

SL8-44#B: [...] Und ich frage auch die Studenten, wenn ich ein großes Projekt habe: Wärt ihr bereit, ein Jahr daran zu arbeiten? – Und die meisten sagen, ne, sie haben nur zwei Projekte, die sie belegen können im sechsten und siebten Semester und da wollen sie etwas anderes machen. Also die Ziele, die ich habe, oder dieser Ansatz mit dem sozialen Engagement, das ist schon bei den Studenten teilweise da, aber sie sehen das eigentlich auch viel pragmatischer. Also das ist nicht so idealistisch, dass es um soziales Engagement geht. Die sehen das als Projekt, das Thema ist interessant, und, ja, da mache ich mit. Und das ist glaube ich allgemein so, das liest man auch, dass diese Generation sehr pragmatisch ist.

SL8-45#I: Ist das etwas, das Sie auch demotiviert, sich weiter so einer Lehrform zuzuwenden? Oder sagen Sie, ich stehe dazu, das ist etwas wichtiges, so längerfristiges Engagement zu fördern? Wie sehen sie das, auch in den nächsten Jahren?

SL8-46#B: Das ist eine gute Frage. Ich bin momentan tatsächlich an einem Punkt, wo ich schwer am überlegen bin, wie es sich weiter entwickelt - oder weiter entwickeln kann. [...]

Der Interviewpartner erzählt zunächst, dass seine Studierenden in vielen Situationen nicht bereit sind, mit ihm langfristig an einem Service-Learning-Projekt zu arbeiten und schließt mit der theoretisierenden Bewertung, dass dies ein Phänomen der Studierendengeneration sei. Ohne eine Nachfrage wäre dieses Thema für ihn fertig behandelt gewesen, doch der Interviewer hakt nach, was dies für ihn selbst, seine Gefühle und auch zukünftige Planungen bedeutet. Der Interviewte greift dies auf und beginnt erneut zu erzählen.

Die Nachfrage hätte auch offener und gestellt werden können, z.B. „Was sind Ihre Gefühle?“, und dann später „Wie sehen Ihre Planungen aus?“. Der Interviewer entschied sich, das Hineinversetzen in die Situation des Befragten zu priorisieren und dessen Gefühle in Form von rhetorischen Fragen zu antizipieren. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass der Befragte stärker den Eindruck bekommt, vom Interviewpartner in seinem Kontext verstanden zu werden. Die Gesprächssituation behandelt mit der sinkenden Lehrmotivation nämlich ein „heikle[s]“ Thema, welches es nach Gläser und Laudel (2010, S. 137) ausnahmsweise erlaubt, Suggestivfragen zu stellen und damit vom Gebot der Neutralität abzuweichen. Ziel ist es hier, dem Interviewpartner im Vertrauen zu signalisieren, dass er dieses Thema ansprechen kann. Grundsätzlich wurde in den Interviews darauf geachtet, die Neutralität zu wahren, um möglichst klare und unbeeinflusste Informationen vom den Experten/-innen zu erhalten. Das Risiko wäre im vorliegenden Fall gewesen, den Interviewpartner mit im Grunde drei Fragen zu überfordern, was jedoch nicht passierte, da er sie als „eine [...] Frage“ wahrnahm.

Das vierte Qualitätskriterium stellt der „personale Kontext“ der Befragten dar, der in Interviews erfasst sein sollte, um die Reaktionen angemessen einzuordnen (ebd., S. 101). So ging der Interviewer zum Beispiel auch darauf ein, wie die Befragten persönlich dazu gekommen sind, Service Learning zu praktizieren und in welchem kollegialen Umfeld sie sich befinden.

5.2.4 Leitfadenkonstruktion

Der Leitfaden (siehe Anhang III) enthält zunächst einen kurzen Hinweis für die Befragten, worum es in der Studie geht. Der Absatz zielt nicht darauf ab, die Forschungsfrage korrekt wiederzugeben, sondern hat stattdessen die kommunikative Funktion, den Interviewten Transparenz bezüglich des Untersuchungszwecks zu signalisieren und diese an das Überthema „Hochschullehre und gesellschaftliches Engagement“ heranzuführen. Anschließend erfolgt der obligatorische Hinweis auf die anonymisierte Verwendung und die Abfrage des Einverständnisses bezüglich einer Audioaufzeichnung. Vor der Aufwärmfrage wird mit einem kurzen individuellen Einstieg auf Basis einer Internetrecherche begonnen: „Auf der Webseite der [Hochschule] habe ich gesehen, dass Sie dort [Funktion] sind.“ Dies soll dem Befragten zeigen, dass sich die/der Interviewer/-in bereits mit ihr/ihm beschäftigt hat und an ihren/seinen alltäglichen beruflichen Kontext anknüpft. Die direkt folgende Aufwärmfrage fragt dann ab, welche Lehrveranstaltungen derzeit angeboten werden. Dies geschieht in der Annahme, dass die Informationen kognitiv sehr gut verfügbar sind und einen denkbar leichten Einstieg in das Thema Lehre bieten.

Nun folgen fünf inhaltliche Frageblöcke zum „Service Learning Verständnis“, „Medieneinsatz“, zur „Studierendenzentrierung“, zu „Lehr- und Lernorten“ sowie zu „Qualifizierung/Support“. Diese sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

a) Service-Learning-Verständnis

Zunächst wird gefragt, inwiefern sich Lehrveranstaltungen der Befragten als „Service Learning“ bezeichnen lässt. Die Frage soll gleich initial offen ansprechen, welches Verständnis die Befragten von dem für die Arbeit zentralen Begriff haben. Anschließend wird das Thema weiter vertieft, um Erkenntnisse zur didaktischen Umsetzung des Service Learnings zu bekommen. Untergeordnete Leitfragen hier sind u.a. „Welchen Stellenwert hat dabei das Lernen in Projekten auch im Vergleich zu Frontalunterricht?“ oder „Wie sorgen Sie für eine sinnvolle Verbindung der Service-Tätigkeit mit den Lernzielen und Fachinhalten der Lehrveranstaltung?“. Bezüglich der Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Partnern wird etwa gefragt, wie die Zusammenarbeit typischerweise abläuft und wie sich die Gemeinnützigkeit der studentischen Arbeiten äußert. In Hinblick auf die Forschungsfragen wird erwartet, dass der Block zum Service-Learning-Verständnis insbesondere Erkenntnisse zu den Fragen F2a („Wie unterscheiden sich Lehr-Lernziele, Methoden der Wissenskonstruktion und Assessment im Service Learning bei Lehrenden verschiedener Fächer?“) und F2c („Wie erfolgt die Betreuung in den verschiedenen Phasen des Service Learnings in den Fachkulturen?“) liefert.

Die zweite übergeordnete Frage des Leitfadens lautet „Wie sind Sie eigentlich dazu gekommen, „Service Learning“-Lehre anzubieten?“ und zielt primär auf die Beantwortung von Forschungsfrage 1 ab. Hier sollten umfangreiche Erzählungen dazu angestoßen werden, welche biografischen Faktoren bei Hochschullehrenden zu einer Auseinandersetzung mit Service Learning führen (F1c). Vertieft wurde dies auch mit einer Frage, die Bezug auf persönliche Interessen und Engagements der Befragten nimmt. Zudem wurde mit Nachfragen auch das Umfeld (F1a) tangiert, etwa ob Kolleginnen und Kollegen ebenfalls Service-Learning-Lehre durchführen bzw. wie gängig es in Studiengängen ist, in denen die Befragten lehren. Zu möglichen Gründen für eine Nicht-Nutzung wurde gegebenenfalls nachgehakt. Außerdem wurde mit der Frage „Haben Sie eine Weiterbildung zu Service Learning besucht?“ bereits ein erster Bezug auf die hochschuldidaktische Qualifizierung genommen (F1b).

b) Medieneinsatz

Ursprünglich war bei der vorliegenden Studie ein Gedanke, dem didaktischen Medieneinsatz eine besondere Beachtung zu schenken. Deshalb wurden die entsprechenden Angaben aus dem Online-Screening-Bogen dazu verwendet, genauer darauf einzugehen, wie bestimmte Technologien wie z.B. Lernplattformen, Portfolio-Systeme, Webkonferenz-Tools oder soziale Mediendienste in der Service-Learning-Lehre genutzt werden. Fragen, die dazu gestellt wurden, waren etwa, welche Funktionen von Mediendiensten wie genutzt werden oder in welcher Form Studierende und Kooperationspartner an den Technologien beteiligt werden. Auch die eigene Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien durch die Befragten wurde thematisiert. Es zeigte sich im Laufe der Interviewplanung allerdings, dass ein elaborierter und umfassender Medieneinsatz nur auf einen Teil der ausgewählten Interviewpartner zutraf. Es wurde dennoch vor dem Hintergrund weiterhin angesprochen, dass Medien etwa nach dem Berliner Modell der Didaktik (Heimann, Otto & Schulz, 1979) immer auch Teil des didaktischen Designs sind und deshalb eine Relevanz für Forschungsfrage 2 dieser Arbeit haben. Letztlich

gingen diejenigen Personen, die ausgiebig bezüglich ihres Medieneinsatzes befragt wurden, automatisch auch auf ihre didaktischen Methoden, Begleitungs- und Partizipationsprozesse ein, wodurch ein Großteil Teil der Antworten weiterhin verwertbar waren. Technologische Spezifika bezüglich der Erfahrungen mit bestimmten Tools wiederum interessierten nicht mehr. Derartige Passagen fanden keinen Eingang in die Interview-übergreifend identifizierten Themen, die im Rahmen der dokumentarischen Methode einer genetischen Interpretation unterzogen wurden.

c) *Studierendenzentrierung*

Um zu erfahren, wie die Hochschullehrenden studentische Partizipation umsetzen (Forschungsfrage 2b), gilt es, die Frage zu operationalisieren, da der Begriff der Partizipation den meisten Lehrenden wahrscheinlich nicht direkt zugänglich ist. Hierfür wurde zunächst für die Oberfrage der Begriff der *Mitgestaltung* gewählt, sodass diese lautete: „Welche Aspekte Ihrer Service-Learning-Lehre können Studierende mitgestalten? Bei den konkretisierenden Nachfragen wurde stärker auf den Begriff der *Entscheidung* zurückgegriffen, um eine Information darüber zu erhalten, wie die Entscheidungsprozesse etwa bei der Auswahl von Lernzielen, Kooperationspartnern und Projektthemen sowie bei der Planung, der Notengebung und der Veröffentlichung von Projektergebnissen ablaufen. Durch seine thematische Breite kann dieser Fragenabschnitt auf alle Aspekte der Fragestellung 2 zur didaktischen Umsetzung einzahlen, die sich auch über die Frage nach der partizipativen Gestaltung erschließen können.

d) *Lehr- und Lernorte*

Die Aufnahme der Lehr- und Lernorte in den Leitfaden mag auf den ersten Blick überraschen, da diese Orte bisher nur am Rande und auch in der Fragestellung nicht explizit angesprochen werden. Sie ermöglichen jedoch im Zuge der Operationalisierung einen alternativen Zugang zur didaktischen Umsetzung, nicht über die lehrmethodischen Prozesse, sondern über die Kontexte, in denen sich die Befragten und ihre Studierenden aufhalten. Die Interviewpartner sollen hier dazu angeregt werden, zu erzählen, was an verschiedenen Orten lehrbezogen passiert. Da öffentliche Lehr- und Lernorte in der Gesellschaft beim Service Learning eine besondere Rolle spielen, wird zunächst auf derartige Orte eingegangen. Auch „Orte“ im Sinne von Plattformen im Internet sollten hier bei Nachfragen berücksichtigt werden. Eine zweiten Frage fragt nach der regionalen Bindung der Projekte.⁶⁵ In der Unterfrage „Wo befinden sich die Studierenden bei der Durchführung ihrer Projekte am häufigsten?“ wird speziell auf die Studierenden abgestellt, wobei erwartet wurde, dass verschiedenartige Konstellationen der Zusammenarbeit existieren. Um nicht nur über „offene“ Lehr- und Lernorte zu sprechen, sondern auch zu thematisieren, wann Orte für die Studierenden auch geschützt und vertraulich sind, wurde hierzu ebenfalls eine Unterfrage in den Leitfaden integriert. Neben Orten wurde in Unterfragen auch bezüglich der Kontaktwege zwischen den Kooperationspartnern und den

⁶⁵ Diese Frage stellte sich im Nachhinein als wenig ertragreich heraus, da sie sich kaum von der Frage nach den Kooperationen mit Service-Learning-Partnern im ersten Abschnitt des Leitfadens unterschied. Die meisten Befragten beantworteten diese eher kurz mit Verweis auf eine große Bedeutung der Regionalität. Einzelne (SL4, SL9) verwiesen auf *internationale* Service-Learning-Aktivitäten ihrer Studierenden, welche allerdings, da sie in erkennbarer Weise ohne direkte Involvierung der Befragten stattfanden, für diese Arbeit ausgeklammert wurden.

Lehrenden/Lernenden nachgefragt, um zu erfahren, wie persönliche Besuche „vor Ort“ und mediale Kommunikationsformen hier praktiziert werden.

e) *Qualifizierung/Support*

Der letzte Frageblock des Leitfadens soll gezielt Ergebnisse zur Forschungsfrage bezüglich der Rolle der hochschuldidaktischen Qualifizierung generieren (F1b). Hier werden die Lehrenden als Einstieg zunächst nach ihrem Idealbild befragt, wie „eine Weiterbildung aussehen [könnte], die Lehrende auf die Gestaltung und Durchführung von zeitgemäßer Service-Learning-Lehre vorbereitet“. Diese eher ungewöhnliche und anspruchsvolle Frage soll als besondere Erzählanregung erstmal viele Punkte aufwerfen, die für die Befragten hier Relevanz haben. Im Zuge der Nachfragen soll dann wieder stärker auf die Ebene der erzählten Erlebnisse gelangt werden, indem die Interviewten dazu anschließend befragt werden, welche vergangenen Qualifizierungserfahrungen sie selbst mit ihren geäußerten Vorstellungen verbinden, in denen sie Kompetenzen in Hinblick auf Lehre und Didaktik erworben haben.

Als zweites Oberthema in diesem Block wird mit den Befragten auch darüber gesprochen, an welchen Stellen sie von ihrer Hochschule und von Kollegen/-innen bei der Durchführung von Service Learning unterstützt werden, beziehungsweise sich mehr Unterstützung wünschen würden. Hier erhofft man sich für Forschungsfrage 1a auch insbesondere Erkenntnisse zur Verfügbarkeit von Kapital im Sinne von u.a. Zeit, Geld und sozialen Kontakten. Konkret wird etwa gefragt: „Wo erhalten Sie an Ihrer Hochschule Unterstützung bei Fragen zur Durchführung von Service-Learning-Seminaren?“ oder „Bei welchen Dingen könnte eine solche Unterstützung hilfreich sein?“. Anschließend wurde noch genauer auf den *Aufwand* von Service Learning im Vergleich zu anderen Lehrformen eingegangen. Diese Frage wurde so operationalisiert, dass sie an den formalen Kontext der Befragten, der eine Lehraufwandsberechnung über Semesterwochenstunden vorsieht, anschließt.

5.2.5 Transkription

Bei der Nomenklatur der Transkription wurde analog zu Gläser und Laudel (2010) entschieden, das Gesprochene in Sinnabsätze zu untergliedern und diese zu nummerieren. Vor jedem Absatz steht zunächst die Nummer des Interviews („x“) mit dem voranstehenden Kürzel „SL“, gefolgt von der fortlaufenden Absatznummer („y“) und der Angabe, wer spricht. „I“ steht dabei für den Interviewer und „B“ für den Befragten. Die Formel der Darstellung sieht entsprechend folgendermaßen aus: „SL[x]-[y]#[I oder B]:“.

Die Verschriftlichung greift wie bereits erwähnt auf das Transkriptionssystem nach Kuckartz zurück (2008, S. 27f.). Die verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich an einer möglichst einfachen Lesbarkeit und sind in Anhang IV nachzuvollziehen. Bei der Zitiation von Interviewpassagen wird die Interview- und Absatznummer angegeben. Bezieht sich das Zitat auch auf einen Folgeabsatz, so wird analog zu Literaturzitatens das Kürzel „f.“ oder „ff.“ für mehrere Absätze verwendet, zum Beispiel „(SL1-146ff.)“.

5.3 Auswertungsmethode

Für die Auswertung von leitfadengestützten Einzelinterviews in der qualitativen Sozialforschung bestehen zahlreiche Ansätze. Im Folgenden sollen einige zentrale hiervon vorgestellt werden, um anschließend das Vorgehen im Rahmen der dokumentarischen Methode zu erläutern, welche für die vorliegende Arbeit gewählt wurde.

5.3.1 Zur Entscheidung für die dokumentarische Methode

Gleichermaßen als Erhebungs- und Auswertungsmethode können das *biografische Interview mit Narrationsstrukturanalyse* nach Fritz Schütze (1983), das *problemzentrierte Interview* nach Andreas Witzel (1982/2000) und das *Experteninterview* nach Michael Meuser und Ulrike Nagel (2002) sowie nach Jochen Gläser und Grit Laudel (2010) eine Alternative zur dokumentarischen Methode darstellen. Während erstgenanntes weitgehend ohne Leitfaden auskommt, so haben doch alle Ansätze mit der dokumentarischen Methode gemein, dass Orientierungen und Erfahrungen in Form von Narrationen geäußert werden sollen.

Schützes Ansatz geht wie auch die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1969, S. 35f.) davon aus, dass theoretische Modelle empirisch gegründet werden. Dies passiert durch eine intuitive Abstraktion einzelner Fallinterpretationen hin zu generierbaren Kategorien (Schütze, 1983, zit. nach Nohl, 2012, S. 31). Der Kontext ist dabei zumeist eindimensional, wie etwa die Lebensgeschichte der Befragten. Demgegenüber setzt die dokumentarische Methode auf Mehrdimensionalität und räumt der Lebensgeschichte der Befragten höchstens einen partiellen Stellenwert ein. Gerade in Bezug auf eine/n Experten/-in ist etwa auch vor allem das beruflich-institutionelle Umfeld von Interesse. Um diese fallübergreifend bedeutsamen Dimensionen bereits im Laufe der initialen Interpretation reflektierend zu erfassen, setzt die dokumentarische Methode anders als die Narrationsstrukturanalyse sehr früh auf die comparative Analyse mehrerer Fälle. Der Unterschied besteht also im Stellenwert des fallübergreifenden Vergleichs in der Interpretation. Eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Ansätzen ist unter anderem das kategorial offene Vorgehen und die hohe Bedeutung der Textsortendifferenzierung bzw. die kritische Bewertung eigentheoretisch-argumentativer Passagen, die „der Verschleierung, Ausblendung und Verdrängung der erlebten Lebensgeschichte dienen“ können (ebd., S. 29).

Witzel hingegen nivelliert diese Problematik beim problemzentrierten Interview und geht davon aus, dass Befragte ihre „Explikationsmöglichkeiten“ (Witzel, 1982, S. 69) auch im epistemologisch positiven Sinne nutzen, um „ihre Problemsicht“ frei von implizit über Fragen vermittelten Forscherinterpretationen zu transportieren. An anderer Stelle werden die Befragten darüber hinaus als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ begriffen, denen ihr Erfahrungswissen über die Interviewsituation reflexiv zugänglich und somit transparent sei (Witzel, 2000, S. 4). Von einer solchen direkten Zugänglichkeit geht die dokumentarische Methode und auch die Kulturanalyse Bourdieus in Hinblick auf den „Modus Operandi“ des Handelns nicht aus. Auch in der vorliegenden Arbeit werden die Argumentationen und Bewertungen der Experten/-innen daher immer mit kritischer Distanz betrachtet und systematisch auf ihre kommunikative Funktion hin interpretiert.

Während die Narrationsstrukturanalyse und das problemzentrierte Interview wie gezeigt auf eine vollständige Fallanalyse mit gleichzeitigen ersten Kategorienbildungen setzen, ver-

zichten Meuser und Nagel bei ihren Experteninterviews auf eine solche Einzelfallanalyse (2002, S. 81). Ebenso gehen sie davon aus, dass die Sequenzialität (ebd.) von Äußerungen nicht von Bedeutung sei. Alle Texte der Experten/-innen werden zum gesammelten Interpretationsobjekt, das in thematische Einheiten zu gliedern ist, die in Hinblick auf den funktionalen Kontext interpretiert und thematisch verglichen werden. Die Gesamtperson des Experten/-innen oder die damit verbundene Frage nach chronologischen biografischen Verläufen rückt damit aus dem Fokus (Nohl, 2012, S. 34). Dies ist bei der dokumentarischen Methode anders, da die persönliche Entwicklung von Befragten als Gesamtsubjekt hin zu ihrem gegenwärtigen Experten/-innenstatus als interessierende Dimension mit in die Auswertung eingeht (ebd., S. 56). Ein weiterer Unterschied zwischen dieser Form des Experten/-inneninterviews und der dokumentarischen Methode liegt im Aspekt der „theoretischen Generalisierung“ (Meuser & Nagel, 2002, S. 89). Hier justieren sie die Bildung thematischer Kategorien aus dem Material mit vorhandenen theoretischen Konzeptualisierungen, und prüfen, ob die gefundenen Erkenntnisse bestehende Theorien bestätigen oder falsifizieren. Die dokumentarische Methode steht hingegen stärker in der Tradition einer theoriebildenden qualitativen Forschung.

In der hohen Bedeutung strukturierter theoretischer Vorannahmen liegt auch eine Gemeinsamkeit zwischen Meuser & Nagel und dem Experteninterview nach Gläser & Laudel. Letzteres geht mit einem bestehenden, wenngleich offenen, Kategorialesystem an die Interviews heran und extrahiert systematisch Passagen, die in Bezug auf die Forschungsfrage Erkenntnisse enthalten. Die Extraktion erfolgt in Form von „Kausalketten“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 212ff.), die Zusammenhänge zwischen Bedingungen und Wirkungen einer Aussage trennen und vom Einzelfall lösen. Auch wenn Interviews hier ebenfalls erzählgenerierend geführt werden, ist eine Differenzierung von Textsorten und Wissensformen bei Gläser und Laudel nicht vorgesehen. Ebenfalls ist ihr Verfahren nicht interpretativ in dem Sinne, dass sie wie die dokumentarische Methode darauf abzielen den Modus Operandi als „Erzeugungsprinzip“ sozialer Praktiken nachzuvollziehen (Bohnsack, 2013, S. 19). Die Autoren/-innen gehen stattdessen davon aus, dass sich die computergestützte Auswertung und die anschließende Interpretation prinzipiell – wenn auch nicht vollständig – trennen lassen. Hiermit liegen sie stärker in der effizienzorientierten qualitativen Tradition nach Mayring (2010, S. 601).

5.3.2 Anwendung der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode setzt bei der Rekonstruktion des *Orientierungsrahmens* der Befragten an. Da dies im weiteren Verlauf der Arbeit ein zentraler Begriff ist, soll er an dieser Stelle näher bestimmt werden. Nach Bohnsack (2013, S. 181) lassen sich ein „enges“ und „weites“ Verständnis identifizieren. Im *engeren* Sinne ist der Orientierungsrahmen ein empirisch zugänglicher Ausdruck für den Modus Operandi des Habitus als „existenzielle Vorstruktur“ (ebd., S. 182) der Handlungspraxis. Dieser ist über Erzählungen und Beschreibungen der empirischen Analyse zugänglich. Im *weiteren* Sinne schließt der Orientierungsrahmen darüber hinaus auch Orientierungsschemata mit ein, die sich in Argumentationen und Bewertungen äußern. Diese sind in der dokumentarischen Methode nur in relativierender Art und Weise zu behandeln, da sie Legitimationen und Rationalisierungen enthalten, die sich stärker auf die Identität der Befragten als deren tatsächliche Erfahrungen in der Handlungspraxis beziehen. Die Rekonstruktion letzterer ist das vordergründige Ziel der praxeologischen Wis-

senssoziologie. Die damit einhergehende Trennung zwischen inkorporiertem und dadurch atheoretischem Wissen über die Praxis und dem kommunikativ explizierten theoretischen Wissen ist von besonderer Bedeutung. Eng verbunden mit dem Begriff des Orientierungsrahmens ist der des *Typus*. Unter einem solchen sammeln sich in der dokumentarischen Methode mehrere Fälle, die sich in Bezug auf ein Thema im selben „Erfahrungsraum“ befinden. Anders formuliert weisen diese als Subjekte denselben Orientierungsrahmen und Habitus auf (Bohnsack, 2013, S. 185f.). Dasjenige Thema, zu dem alle Befragten wiederum ähnliche Orientierungen zeigen, wird auch als *Basistypik* bezeichnet. Im Fall der vorliegenden Arbeit ist dies z.B. in Ableitung aus der Fallauswahl das Wissen um die Bedeutung einer Verbindung zwischen Hochschullehre und Gemeinwohl. Wie generalisierungsfähig eine tatsächlich Typik ist, zeigt sich erst durch den konturierenden Vergleich mit möglichst vielen alternativen Dimensionen von Typiken, wie z.B. Alter, Geschlecht oder Disziplin, die es ermöglicht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Fällen in ihren Überlagerungen immer klarer herauszuarbeiten (ebd., S. 194). Blickt man nun auf die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode, so beginnt diese zunächst mit der einer formulierenden Interpretation.

a) Formulierende Interpretation

Ziel dieses ersten Schrittes ist es, Abschnitte auszuwählen, die für die weitere Auswertung relevant sind. Hierfür ist darauf zu achten, möglichst Passagen zu identifizieren, die sowohl Wissen zu den vorab in den Forschungsfragen festgelegten Themen beinhalten, sich darüber hinaus durch besonders lebhaft und lange Erzählungen auszeichnen, als auch Themen in fallübergreifend verschiedenartiger Weise behandeln, die somit gut für eine komparative Analyse geeignet sind (Nohl, 2012, S. 40). Die anschließende Feininterpretation benennt die Ober- und Unterthemen⁶⁶ und reformuliert die Äußerungen der Interviewpartner/-innen in den Worten des Forschenden. Ziel ist es, mit dieser Zusammenfassung eine Distanzierung vom Gesagten zu erreichen.

In der vorliegenden Arbeit wurde nach der vollständigen Transkription zunächst für jeden Interviewten ein dreispaltiges Dokument angelegt (siehe Anhang V). Die linke Spalte enthält die ausgewählten Textabschnitte in chronologischer Reihenfolge. Für jeden thematisch zusammengehörigen Verlauf wurde eine neue Zeile ergänzt. In der mittleren Spalte folgt nun jeweils abschnittsbezogen die formulierende Interpretation, überschrieben mit dem zugehörigen Thema. Für den Fall, dass ein Abschnitt zwei relevante Themen behandelt, werden diese beide oberhalb der Reformulierung vermerkt. Die rechte Spalte ist für die im Folgenden beschriebene reflektierende Interpretation vorgesehen.

b) Reflektierende Interpretation

Zunächst zielt die reflektierende Interpretation durch die Trennung der Textsorten in Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen auf die „Rekonstruktion der Formalstruktur“ (Bohnsack, 2013, S. 190) der Texte ab. Diese ist notwendige Voraussetzung, um zwischen dem atheoretischen Handlungswissen und den subjektiven Theorien der Befrag-

⁶⁶ Ein Thema ist nach dem Verständnis dieser Arbeit nicht global als Oberthema (OT) oder Unterthema (UT) zu bezeichnen. Die Trennung bezieht sich stattdessen auf die *lokale* Behandlung eines Themas in einer Passage. Wird vom Interviewer direkt danach gefragt, finden wir in der Regel ein OT vor, wird es an anderer Stelle beiläufig identifiziert, handelt es sich um ein UT.

ten unterscheiden zu können. Bohnsack folgend (ebd., S. 182) wurde im Rahmen dieser Arbeit eine duale Trennung anhand der Erzählungen/Beschreibungen und Argumentationen/Bewertungen vorgenommen. Es sei an dieser Stelle auf die wichtige Anmerkung von Nohl (2012, S. 44) verwiesen, dass Sprache immer vom Zusammenspiel dieser nur analytisch zu trennenden Ebenen lebt. Letztlich liegt es am interpretierenden Forschenden zu entscheiden, ob die Erzählungen vordergründig sind und sich der Informant wirklich in seinen „eigenen Erfahrungen“ „verstrickt“ (ebd. S. 42). Denn nur dies ermöglicht eine Interpretation des Habitus als strukturierende Struktur, während stark argumentative und bewertende Passagen bestenfalls zur Reflexion von Orientierungsschemata der Befragten dienlich sind. In den Dokumenten in Anhang V ist die Textsortentrennung anhand von Unterstreichungen der Interviewpassagen in der linken Spalte nachzuvollziehen (siehe Beispiel in Tab. 5).

Während die Textsortentrennung ein notwendiger formaler Schritt ist, ist der Kern der reflektierenden Interpretation in der dokumentarischen Methode die *semantische* Analyse des Materials. Diese verfolgt das übergeordnete Ziel, das dichotome Verhältnis zwischen dem subjektiven Sinn der Befragten und der objektiven Einordnung durch den Forschenden zu überwinden. Entsprechend sollen weder die theoretisierenden Sinnzuschreibungen der Experten/-innen als gegebenes Wissen angenommen werden, noch soll der Forschende beurteilen, ob das Geäußerte, z.B. vor dem Hintergrund des Forschungsstands, der gesellschaftlichen Realität entspricht. Stattdessen liegt der Fokus darauf, *wie* Realität hergestellt wird und in welchem Rahmen die Befragten die Themen behandeln (Nohl, 2012, S. 45).

Um diesen Rahmen der Herstellung von Praxis intersubjektiv bestimmen zu können, setzt die dokumentarische Methode bereits früh auf die komparative Sequenzanalyse. *Komparativ* ist diese in dem Sinne, dass bereits ab der ersten Interviewinterpretation denkbare Gegenhorizonte angeführt werden⁶⁷, die möglichst anhand empirischer Evidenzen aus anderen Interviews zum selben Thema zeigen, *wie* bzw. in welchem verschiedenartigem Rahmen ein Thema auch behandelt werden kann. Der Vergleich erfolgt dabei anhand der „Tertia Comparationis“ (ebd., S. 49), d.h. der Themen, die zuvor in der formulierenden Interpretation ermittelt wurden und die sich bei Interviews häufig auf den Leitfaden zurückführen lassen⁶⁸. *Sequentiell* ist die Analyse, da zusammenhängende Handlungserzählungen im Fokus stehen, die in mehrere Äußerungen zerlegt werden, anhand derer aufgezeigt werden kann, welche Regelmäßigkeiten bei der Schwerpunktsetzung interviewübergreifend in der Behandlung von Themen bestehen (ebd., S. 46f.).

In der vorliegenden Studie wurden zu den Themen, die den Vergleich strukturieren, jeweils pro Interview in der Regel drei Äußerungen zum Vergleich ausgewählt, die später auch in die Typenbildung eingehen. Dabei war es nicht notwendigerweise so, dass die Äußerungen im Interviewtext direkt aufeinander folgten. Nach Nohl ist vielmehr übergeordnet das Ziel „über eine Sequenz von [...] *Handlungen* (eigene Hervorhebung) hinweg Kontinuitäten zu identifizieren“ (ebd., S. 45). Ist eine solche thematische Sequenzialität von Handlungen trotz

⁶⁷ Die Interviews wurden nacheinander interpretiert, sodass die Zahl und Komplexität der herangezogenen Vergleichsäußerungen und Gegenhorizonte von Interview SL1 bis SL12 steigt.

⁶⁸ Nohl geht an anderer Stelle darauf ein, dass „[d]ie Fruchtbarkeit des empirischen Vergleichs [...] mit dem Variationsgrad der angewandten Tertia Comparationis [steigt]“ (ebd., S. 53). Entsprechend wurden im Rahmen der Arbeit möglichst vielfältige Vergleichsthemen gewählt (insgesamt 16) und der Anspruch auf inhaltliche Trennschärfe der Themen dafür hintenangestellt.

Unterbrechungen auch über mehrere Interviewpassagen hinweg erkennbar, so wurden diese dennoch für den thematischen Vergleich als zusammengehörig dokumentiert.

Tab. 5 stellt einen Auszug aus Anhang V dar und zeigt beispielhaft an einer Passage das Vorgehen bei der formulierenden und reflektierenden Interpretation im Rahmen der Arbeit.

Originaltranskript mit Textsortentrennung = Erzählung/Beschreibung _____ = Bewertung/Argumentation	Formulierende Interpretation OT = Oberthema UT = Unterthema	Reflektierende Interpretation
<p>SL1-4#B: [...] <u>Im kommenden Semester findet eine Veranstaltung zu Coaching statt. Dort werden Studierende hier in Grundlagen - das ist eine Veranstaltung am Ende des Bachelor-Studiums</u></p> <p><u>... die werden ausgebildet zunächst in zwei Blockveranstaltungen in Grundlagen des Coachings, personenbezogenen Coachings.</u></p> <p><u>Dann suchen sie sich einen Praxispartner, wir vermitteln da eine Reihe von Personen, die in nicht-kommerziellen, also in gemeinnützigen Organisationen tätig sind.</u></p> <p><u>um da dann berufsbezogene Coaching-Aufgaben projektartig zu erledigen. Das sollte so ein Aufwand von maximal drei mal zwei Sitzungen sein. Die Studierenden werden dort nicht alleine coachen, sondern werden dabei supervisiert. [...]</u></p>	<p>OT Lehr-Lernziele</p> <p>Der Befragte berichtet von einer Service-Learning-Veranstaltung, die in der nahen Zukunft stattfinden wird. Studierende, die sich am Ende ihres Bachelor-Studiums befinden, bekommen „Grundlagen“ im Coaching vermittelt.</p> <p>OT Wissenskonstruktion</p> <p>Der Befragte erwähnt zwei im Block stattfindende Veranstaltungen, die zu Beginn des Seminars der Ausbildung der Studierenden im „personenbezogenen Coaching[.]“ dienen.</p> <p>OT Projektvorbereitung UT Kontakt zu Kooperationspartnern</p> <p>Die Studierenden suchen sich im Folgenden einerseits selbst je einen Praxispartner, andererseits bekommen sie auch Personen aus Non-Profit-Einrichtungen „vermittel[t]“, die der Befragte und Kollegen/-innen kennen.</p> <p>OT Betreuung Projektdurchführung</p> <p>Im Projekt übernehmen die Studierenden Aufgaben des Coachings in einem vordefinierten zeitlichen Rahmen, wobei der Befragte berichtet, dass diese dabei „supervisiert“ werden.</p>	<p>In Form einer Erzählung zu konkreten Plänen einer Veranstaltung äußert der Befragte, dass mit „personenbezogenem Coaching“ eine grundlegend fachliche Thematik und ein Lerninhalt des Studiums der pädagogischen Psychologie Gegenstand des Service Learnings ist. Auch der von ihm genutzte Begriff der „Ausbildung“ besitzt eine fachliche Konnotation. Sein Orientierungsrahmen bezüglich der Zielsetzung ist damit heterolog zu dem von Befragten, welche die Bedeutung fachlicher Lernziele negieren oder hintenanstellen. Des Weiteren deutet der Befragte hinsichtlich der Wissenskonstruktion an, dass es wichtig ist, Studierende mit mehreren Blöcken zu Beginn zunächst für das „dann“ folgende Projekt zu präparieren. Hier sähe ein kontrastierender Habitus etwa so aus, den Studierenden zuallererst Freiraum zu gewähren, ihre eigenen Projekte zu entdecken. Mit Bezug zur Projektvorbereitung ist in einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Bewertung erkennbar, dass der Befragte um eine hohe Bedeutung der Absicherung seiner Studierenden weiß – dahingehend, dass diese einen Partner finden und für sie maximale Zeitaufwände definiert sind. Ein alternativer Orientierungsrahmen sähe so aus, dass Studierende eigenverantwortlich Kooperationen und ihre Zeit managen.</p> <p>Durch die Erwähnung von Kontakten zu „eine[r] Reihe“ potenzieller Partner verdeutlicht der Befragte zudem, dass er in dieser Hinsicht viel soziales Kapital besitzt.</p> <p>Die Projektdurchführung mit dem starken Begriff der „Supervision“ deutet analog zur Vorbereitung eine Kultur der engen Begleitung an, im Gegensatz zu einer denkbaren losen Betreuung bei weiteren Befragten.</p>

Tabelle 5: Beispielpassage SL1-4 zur Vorgehensweise bei der Interpretation der Interviews (Original siehe Anhang V)

c) Sinngenetische Typenbildung

Während in der komparativen Sequenzanalyse noch der Einzelfall im Mittelpunkt stand und weitere Interviews nur zur Kontrastierung herangezogen werden, wird mit dem Schritt der sinngenetischen Typenbildung nun eine Abstrahierung vorgenommen (Nohl, 2012, S. 51). Hier steht im Vordergrund, einen Zugang zur überindividuellen „strukturierenden Struktur“ des Habitus zu erlangen, wie ihn auch die Habitusanalyse nach Bourdieu anstrebt (Bohnsack, 2013, S. 196). Die geschieht dadurch, dass Fälle anhand der in der reflektierenden Interpretation beschriebenen Orientierungsrahmen zu Typen zusammengefasst werden, die ein praktisches Problem, bzw. eine Thematik in ähnlicher Art und Weise behandeln. Durch die Gegenüberstellung verschiedenartiger bzw. heterologer Typen wird deutlich, wie sich derselbe Gegenstand von Befragten unterschiedlich angehen lässt.

Die Studie setzte die Typisierung so um, dass zunächst für jedes Thema, welches sich im Zuge der Interpretationen als relevanter Vergleichshorizont herausgestellt hatte, eine Tabelle angelegt wurde (siehe Anhang VI). Nun erfolgte für jeden der 12 Fälle nacheinander mit Blick auf die reflektierenden Interpretationen die Auswahl von drei besonders aussagekräftigen und inhaltlich zusammenhängenden Äußerungen pro Thema sowie ein Eintrag in die Tabelle.⁶⁹ Im nächsten Schritt wurde eine zweite Tabelle angelegt, in welche die Fallzeilen nun nach der Nähe oder Kontrastierung ihrer Orientierungsrahmen kopiert wurden. Es folgte anschließend eine farbliche Kennzeichnung homologer Fallzeilen. Zur Finalisierung der Tabellen in der sinngenetischen Analyse wurden die Typen nun möglichst prägnant benannt. Die dann folgende Verbalisierung (Was zeichnet Typus A, B oder C aus?) und die Begründung der gewählten Bezeichnung können im Kapitel 6 dieser Arbeit nachvollzogen werden.

d) Soziogenetische Typenbildung

Die soziogenetische Typenbildung trägt dem Anspruch der dokumentarischen Methode auf „Mehrdimensionalität“ (Nohl, 2012, S. 31) Rechnung, die auch später teils eine Generalisierung empirischer Interpretationen erlaubt (ebd., S. 57). Erst durch diesen Schritt wird es möglich, das Handeln der Befragten auch in ihren sozialen Zusammenhängen nachzuvollziehen. Dafür werden verschiedene Typiken miteinander verglichen, die sich allerdings nicht bezüglich der zugrundeliegenden Themen und Passagen überschneiden sollten (ebd., S. 53). In der vorliegenden Arbeit werden primär die Orientierungsrahmen in Bezug gesetzt, die sich aus den relativ gut zu trennenden Bereichen der Erzählungen über den institutionellen und biografischen Hintergründen (Forschungsfrage 1) und den Erörterungen zur Didaktik des Service Learnings (Forschungsfrage 2) ergeben.⁷⁰ Um Zusammenhänge, wie Nohl es fordert, systematisch abzuleiten, wird in Falle dieser Arbeit vor der Reflexion über die soziogenetischen Typen auf eine datengestützte Hilfstabelle zurückgegriffen (siehe Anhang VII). Diese soll es erleichtern, Bezüge zwischen verschiedenen Orientierungsrahmen zu erkennen. Hierfür wird für jede Typik der didaktischen Umsetzung, z.B. die „Lehr-Lernziele“ (siehe beispielhaft in Abb. 8), ein Abgleich mit allen Typiken vorgenommen, die zu den sozialen Hintergründen gebildet wurden. Farblich markiert wird anschließend, wie stark die Typen in Hinblick auf die

⁶⁹ Wenn das Thema in mehr als drei Passagen auftrat, so wurden diese ebenfalls bei derjenigen Äußerung angeführt, zu der die größte Passung bestand. Die in der Tabellenzeile erstgenannte Passage beinhaltet immer die Hauptäußerung, die die Sequenz mit Blick auf die Folgeäußerungen strukturiert.

⁷⁰ Wie diese Trennung im Leitfaden umgesetzt ist, kann in Kapitel 5.2.4 nachvollzogen werden.

enthaltenen Fälle übereinstimmen. Bei Typus B des Orientierungsproblems „Kontakt zu Partnern“ gibt es beispielsweise in Abb. 8 zwei Übereinstimmungen zu Typus C der „Lehr-Lernziele“ in den Interviews 2, 6 und 8. Vor allem Typen mit vielen Übereinstimmungen werden anschließend anhand des Materials und der Interpretationen genauer auf Zusammenhänge überprüft.

Typik:	Lehr-Lernziele	Lehraustausch	Finanzielle Mittel	Kontakt zu Partnern	SL-Biografie
Typus A	1,7,9	1,2,3	1,4	1,3,5	1,2,7
Typus B	10,12	7,9	6,9	2,6,8,11	5,12
Typus C	2,6,8	4,10,11	3,11	7,10,12	4,8,10,11
Typus D	3,4,5,11	5,6	5,8,12	4,9	3,6,9
Typus E		8,12	7,10,2		
Gesamt		2 Ü	1 Ü	4 Ü	2 Ü

Legende

1 Übereinstimmung

2 Übereinstimmungen

Abbildung 8: Beispiel für eine Tabelle zur Identifikation von Übereinstimmungen zwischen Typiken (Typiken gekürzt, Details siehe Anhang VII)

Darüber hinaus fand bei allen aus dem Material identifizierten Typiken ein Abgleich mit den sozialen Ursprungsdimensionen „Disziplin“ und „Karrierephase/Status“ statt (siehe Tabellen in Anhang VII), die bereits vor der Analyse bestanden und anhand derer die Interviewpartner/-innen ausgewählt worden waren.

Das Vorgehen dieser Arbeit unterscheidet sich in ein paar Punkten von dem von Nohl (ebd., S. 53ff.) vorgeschlagenen Verfahren, auf das an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll. Nohl fokussiert zunächst in der sinngenetischen Typenbildung Gemeinsamkeiten von Fällen und bildet erste Typiken. Er wechselt dann die Perspektive und sucht in der soziogenetischen Typenbildung in anderen Dimensionen nach Unterschieden – und gleichzeitig neuen gemeinsamen Fallkonstellationen, die wiederum neue benennbare Typiken ergeben (ebd.). Im Rahmen der Arbeit wird hingegen so vorgegangen, dass zwei Analysetypiken vorab gesetzt sind, die sich aus den oben genannten Ursprungsdimensionen Disziplin und Status ergeben. Von diesen wird angenommen, dass sie vergleichsweise „unabhängig“ sind. Alle Typiken, die jetzt sinngenetisch anhand der Gemeinsamkeiten – wie bei Nohl – gebildet werden, werden nun mit diesen beiden a-priori-Dimensionen verglichen, um daran auch Unterschiede innerhalb von Typen differenziert zu benennen. Auf die Formulierung einer anschließenden „neuen“ soziogenetischen zweiten Typik wird hier anschließend verzichtet – da diese mit den disziplinären Bereichen (z.B. Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften) und Karrierephasen (z.B. Nachwuchs, Fortgeschrittene, Etablierte) ja bereits bestanden.

Um dabei nicht einer starren Vordefinition dessen, was Disziplinen theoretisch sind oder zu sein haben, zu verfallen, wird die disziplinäre Kultur im Rahmen der Forschungsfrage 1 darüber hinaus auch an dokumentierten Orientierungsrahmen des persönlichen und institutionellen Umfelds im Material festgemacht (siehe Abb. 9). Dieses wird dann bei der soziogenetischen Analyse der Typiken der didaktischen Umsetzung (Forschungsfrage 2) zusätzlich herangezogen, wie z.B. in Abb. 8 gezeigt wurde, um auch hier kontrastierende Typiken zu haben, die es erlauben, das „typisch“ Gemeinsame der Fälle vor dem Hintergrund ihres sozialen Umfelds und ihrer Biografie einzugrenzen. Trotz Unterschiede in der Abfolge schließt die Vorgehensweise dieser Arbeit doch an das an, was Bohnsack mit Verweis auf den hohen Stellenwert des *Kontrasts* in der dokumentarischen Methode betont: „Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack, 1989, S. 374).

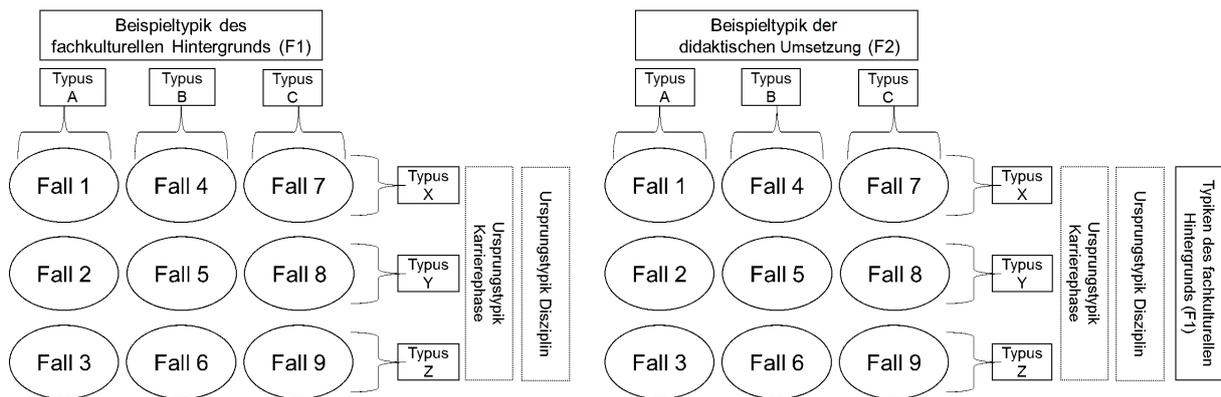


Abbildung 9: Schematische Darstellung der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der Arbeit in Anlehnung an Nohl (2012, S. 54)

5.4 Übersicht der Interviewteilnehmenden

Bevor mit der Ergebnisdarstellung im Rahmen der dokumentarischen Methode begonnen wird, sollen die einzelnen Experten/-innen-Fälle zunächst kurz vorgestellt werden, um einen Überblick zu geben, wer an der Untersuchung teilgenommen hat und was diese Personen für Service-Learning-Lehrveranstaltungen durchführen. Die Informationen stützen sich auf Angaben aus dem Online-Fragebogen, Äußerungen aus den Interviews sowie teilweise Informationen von den Internetseiten der Hochschulen, an denen die Personen tätig sind.⁷¹

5.4.1 Personen aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich

Interviewpartner 1⁷² (im weiteren Verlauf als „SL1“ bezeichnet) ist ein

- habilitierter Professor für Psychologie⁷³ an einer staatlichen Universität in Hessen.
- Er hat bereits 15 Jahre Erfahrung mit Service Learning oder ähnlichen Lehrformen.
- Im Interview bezieht er sich hauptsächlich auf Veranstaltungen für Psychologiestudierende gegen Ende des Bachelorstudiums. Diese erlernen insbesondere die Grundlagen des Coachings in Zusammenarbeit mit gemeinnützigen Organisationen.

Interviewpartnerin SL2 ist eine studierte

- Diplom-Pädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer staatlichen Universität in Nordrhein-Westfalen.

⁷¹ Da hier nur eine erste grobe Zusammenschau der Fälle gegeben werden soll, wird an dieser Stelle noch auf Quellenangaben verzichtet. Die Zahlen zur Service-Learning-Erfahrung sind den Ergebnissen des Online-Screenings (Anhang II) entnommen. An dieser Stelle soll einschränkend angemerkt werden, dass es sich bei den hier angegebenen Zahlen um Selbsteinschätzungen handelt, bei denen nicht bekannt ist, welches Service-Learning-Verständnis die Befragten bei der Beantwortung genau zu Grunde legten.

⁷² Die Zahlenreihung hat im Laufe der Arbeit keine weitere Bedeutung. Für Personen aus den Sozialwissenschaften wurden die ersten sechs Nummern vergeben, wobei ansonsten aufsteigend nach Zeitpunkt der Interviewdurchführung nummeriert wurde.

⁷³ Genaue Disziplinbezeichnungen wurden teils gekürzt, um die Anonymität der Personen sicherzustellen und eine Ermittlung des Lehrstuhls per Internetrecherche zu erschweren.

- Sie hat nach eigenen Angaben 6 Jahre Erfahrung mit Service Learning.
- Ihre Ausführungen im Interview beziehen sich auf ein Seminar zu quantitativen Forschungsmethoden für Bachelor-Studierende der Erziehungswissenschaften, an dem Non-Profit-Partner beteiligt sind.

Interviewpartnerin SL3 ist zum Zeitpunkt des Interviews eine

- promovierte Medien- und Wirtschaftspädagogin, die an einer privaten Universität in Bayern arbeitet.
- Sie beruft sich auf 8 Jahre Erfahrung mit der Lehrmethode, wobei sie
- Studierende im ersten Studienjahr des Bachelors durch Service Learning überfachlich an wissenschaftliches Arbeiten und die Grundlagen des Projektmanagements heranzuführt. Dabei arbeitet sie sowohl mit Partnerorganisationen, wie z.B. Vereinen, als auch mit kleineren studentischen Initiativen zusammen.

Interviewpartner SL4 ist ein

- habilitierter Professor für Organisationspsychologie an einer staatlichen Universität in Nordrhein-Westfalen.
- Er hat nach eigenen Angaben 10 Jahre Erfahrung mit der Methode Service Learning.
- Im Rahmen einer Veranstaltung zu Qualitätsmanagement eines sozialpädagogischen Bachelor-Studiengangs kooperiert er regelmäßig mit sozial und ökologisch orientierten Einrichtungen. Eine zweite, interdisziplinär angelegte Veranstaltung thematisiert den verantwortungsvollen Umgang mit Veränderungen. An dieser nehmen hauptsächlich Masterstudierende und auch Personen aus der Zivilgesellschaft teil.

Interviewpartner SL5 studierte

- Medien- und Erziehungswissenschaften. Er ist an einer staatlichen Universität in Bayern als Mitarbeiter angestellt,
- wobei seine Service-Learning-Erfahrung 10 Jahre beträgt.
- Veranstaltungen bietet er für diverse Studierende aus Geistes- und Sozialwissenschaften an (hauptsächlich Bachelorstudium). Themen der Seminare sind z.B. Öffentlichkeitsarbeit und Fundraising. Zudem lehrt er in einem Studienprogramm zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. Seine Kooperationspartner sind sowohl studentische Initiativen als auch außeruniversitäre Einrichtungen.

Interviewpartner SL6 ist

- Sozialwirt und promovierter Bildungswissenschaftler an einer staatlichen Universität in Nordrhein-Westfalen mit ebenfalls
- 10 Jahren Service-Learning-Erfahrung.
- Die Zusammenarbeit mit Non-Profit-Partnern findet bei ihm im Rahmen einer Einführung in die Methoden empirischer Sozialforschung für Bachelor-Studierende der Erziehungswissenschaft und der sozialen Arbeit statt.

5.4.2 Personen aus anderen Wissenschaftsbereichen

Interviewpartner SL7 ist ein

- habilitierter Professor für Informatik an einer staatlichen Hochschule für angewandte Wissenschaften in Bayern, der
- 5 Jahre Erfahrung mit Service Learning hat.

- Er arbeitet im Rahmen einer Vorlesung zu Softwareentwicklung unter anderem für Bachelorstudierende mit einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung zusammen.

Interviewpartner SL8 ist als

- nicht-promovierter Professor für Architektur an einer staatlichen Hochschule für angewandte Wissenschaften in Bayern tätig.
- Seine Service-Learning-Erfahrung beträgt 15 Jahre.
- In seiner Lehre kooperiert er mit kommunalen und sozialen Einrichtungen, wobei Architekturstudierende Bau- und Einrichtungsdienstleistungen im Rahmen von Projekten des Fachs Darstellungslehre gegen Ende des Bachelorstudiums erbringen.

Interviewpartner SL9 ist

- habilitierter Professor für Medizin an einer privaten Universität in Nordrhein-Westfalen
- Auf 25 Jahre bemisst sich seine Lehrerfahrung mit Service Learning.
- Er bezieht sich vor allem auf Erfahrungen am Lehrstuhl, wo Studierende die Behandlung von Menschen mit Behinderung erlernen. Teils kommen im Interview auch Dienstleistungen zur Sprache, die Studierende für Obdachlose im Kontext der Lehre erbringen.

Interviewpartner SL10 arbeitet als

- habilitierter außerplanmäßiger Professor für Archäologie und Geschichte an einer staatlichen Universität und als Direktor eines Museums in Baden-Württemberg.
- Seine Lehrerfahrung mit Service Learning beziffert er auf 7 Jahre.
- Master-Studierende, unter anderem der Archäologie und Ethnologie, arbeiten im Rahmen seiner Veranstaltungen zu Museumsgestaltung und zu einer historischen Bautechnik mit Bürgern/-innen in der Region zusammen.

Interviewpartnerin SL11 ist Diplom-Geographin und

- wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Geographie an einer staatlichen Universität in Schleswig-Holstein.
- Ihre Service Learning-Lehrerfahrung beträgt etwa 5 Jahre.
- Bachelor- und Masterstudierende der Geografie erlernen in ihren Service-Learning-Kursen etwa Messmethoden des bodenkundlichen Arbeitens aber auch Themen der Sozialgeographie in Zusammenarbeit mit städtischen Kooperationspartnern, wie z.B. Ämtern und Archiven.

Interviewpartner SL12 ist zum Zeitpunkt des Interviews als

- wissenschaftlicher Mitarbeiter und promovierter Toxikologe an einer staatlichen Universität in Baden-Württemberg angestellt.
- Service Learning praktiziert er seit 7 Jahren.
- In Kooperation mit dem lokalen Wissenschaftsladen setzt er eine Service-Learning-Veranstaltung um, in der Studierende der Naturwissenschaften Wissen zu baulichen Schadstoffen aufbereiten und an Bürger/-innen kommunizieren.

Abbildung 10 verortet die Interviewteilnehmenden zur Veranschaulichung entlang des Forschungs- und Praxisbezugs ihrer jeweiligen Disziplin(en). Die Darstellung basiert auf Daten des Studienqualitätsmonitors der HIS und AG Hochschulforschung (Multrus, 2012, S. 43), im

Rahmen dessen Studierende aufgefordert wurden, den Forschungs- und Praxisbezug ihres Studiums zu bewerten. Beim befragten Lebenswissenschaftler und den Ingenieurwissenschaftlern wäre entsprechend ein besonders hoher Praxisbezug zu erwarten, wohingegen die Sozialwissenschaftler/-innen in einem Fachbereich beheimatet sind, der von den Studierenden die im Mittel besten Bewertungen beim Forschungsbezug bekommt.⁷⁴

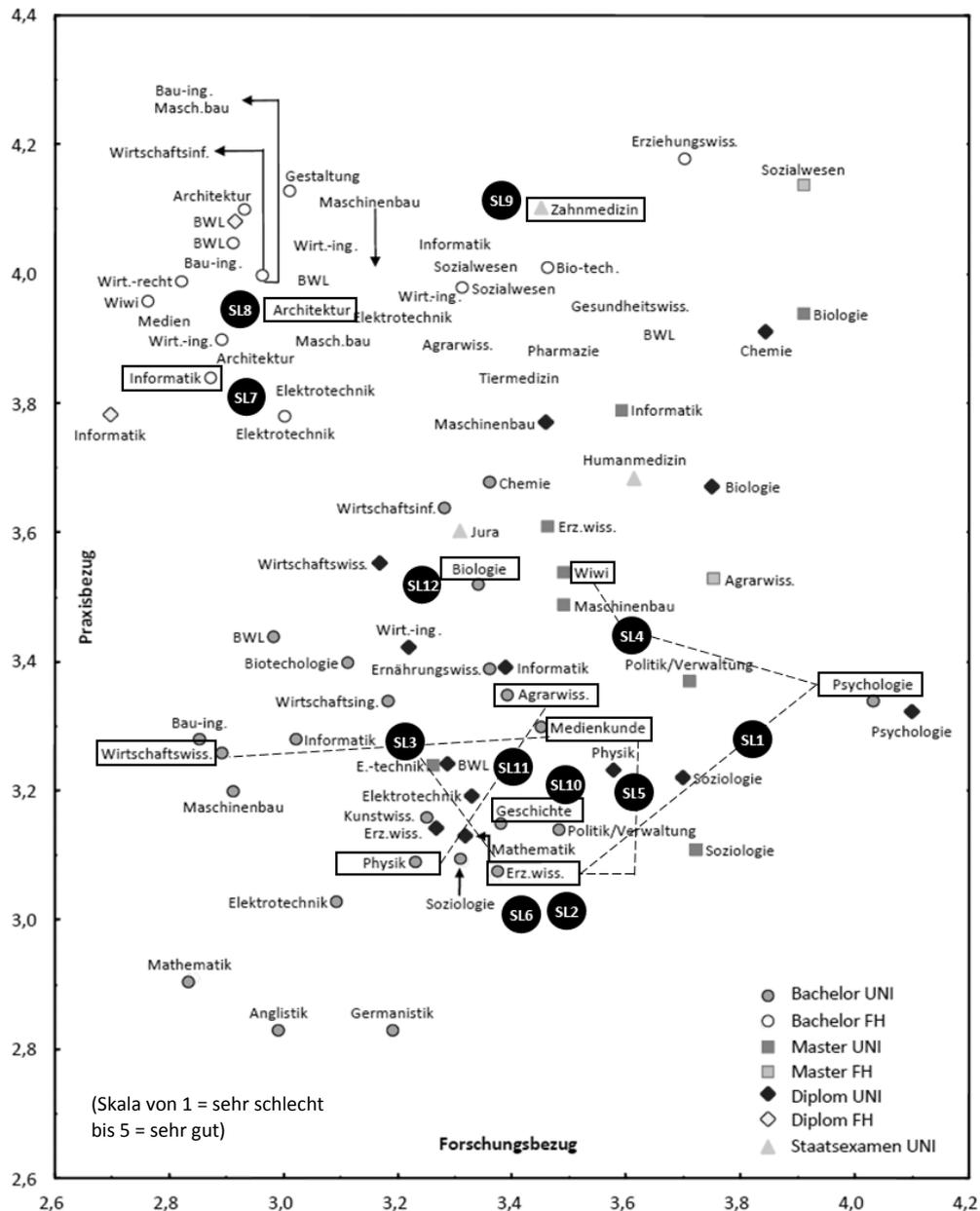


Abbildung 10: Verortung der Interviewteilnehmenden anhand des von Studierenden beurteilten Forschungs- und Praxisbezugs ihrer Fachdisziplin(en). (Abb. aus Multrus, 2012, S. 43, eigene Ergänzungen. Datenquelle: Studienqualitätsmonitor, HIS und AG Hochschulforschung, 2010)

⁷⁴ Die Darstellung offenbart kritisch betrachtet auch, dass in der vorliegenden Studie nicht das volle disziplinäre Spektrum ausgeschöpft wird. Sonst hätten wohl Lehrende der Mathematik an Universitäten und des Sozialwesens an Fachhochschulen mit aufgenommen werden müssen. Gerade bei den eng beisammen liegenden Fächern ist eine genaue Differenzierung anhand dieser beiden groben Kategorien sicherlich schwierig, weshalb die Abbildung hier vornehmlich illustrativen Zwecken dient und nicht als Voreinstufung mit Blick auf die Empirie.

6. Ergebnisdarstellung

In Kapitel 6 erfolgt die Darstellung der Ergebnisse dieser Arbeit. Dabei wird für jede Forschungsfrage zunächst die sinngenetische Typenbildung mit den zugrundeliegenden fallbezogenen Interpretationen dargelegt. Anschließend erfolgt die soziogenetische Typenbildung anhand der Sample-Typiken des fachkulturellen Hintergrunds, des Alters/Status und gegebenenfalls weiterer Merkmale. Die kompletten formulierenden und reflektierenden Interpretationen können aus Platzgründen in diesem Ergebniskapitel nicht dargestellt werden. Sie befinden sich im Anhang dieser Arbeit und bilden die Grundlagen für die hier geschilderten Typisierungen und Fallbeschreibungen.

6.1 Fachkultureller Hintergrund

Die Forschungsfrage F1 zum fachkulturellen Hintergrund zielt erst darauf ab, das Umfeld zu rekonstruieren, innerhalb dessen Lehrpersonen an den Hochschulen Service Learning durchführen (F1a). Anschließend ist speziell von Interesse, welche Rolle der Hochschuldidaktik hier möglicherweise zukommt (F1b). Zuletzt wird anhand der biografischen Passagen in den Interviews beantwortet, welche Rolle persönlichen biografischen Faktoren der Lehrpersonen zukommt und wie diese die gegenwärtige Praxis in Bezug auf Service Learning prägen (F1c).

Die Themen, welche im Zuge der formulierenden Interpretation als relevant für die Beantwortung dieser Fragen ausgewählt wurden, sind in der Übersichtsgrafik (Abb. 11) zusammengefasst. Im Zuge der Beantwortung entfernt sich der Fokus schrittweise vom unmittelbaren kollegialen Umfeld der Befragten hin zum größeren disziplinären, hochschulsystemischen und gesellschaftlichen Rahmen, in den die Befragten eingebunden sind⁷⁵.

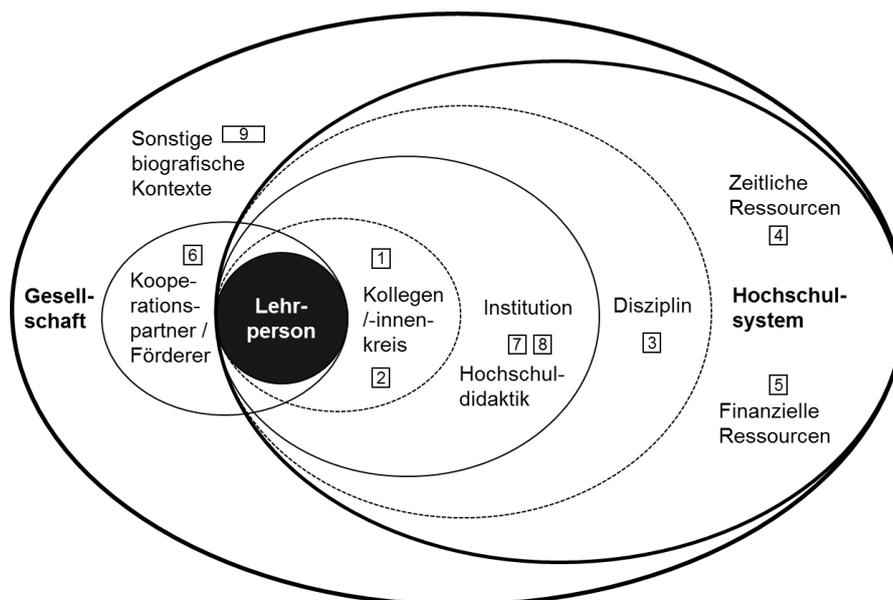


Abbildung 11: Veranschaulichung der Themen zu Forschungsfrage 1

⁷⁵ Die Zahlen in der Abbildung beziehen auf die Nummer des zugehörigen Unterkapitels in der folgenden Ergebnisdarstellung.

6.1.1 Austausch über Lehre im Kollegen/-innenkreis

Bevor auf den Gegenstand Service Learning eingegangen wird, soll zunächst allgemein beleuchtet werden, wieviel Austausch über Lehre im Kollegen/-innenkreis der Befragten stattfindet. In der Regel wurden hier Reaktionen auf die Leitfrage „Inwiefern tauschen Sie sich mit anderen Personen über Lehr-Thematiken aus?“ herangezogen.

Sinngenetische Typenbildung

In Bezug auf das Thema des Lehraustauschs bildete sich eine Typik heraus, die Unterschiede in der Formalität und Involvierung bei den Befragten dokumentiert. Im Material ließen sich hier fünf verschiedene Typen feststellen, nämlich der A) *formell-abgeordnete Typus* (SL1, SL2, SL3), der eigene formale Zuständigkeiten für Lehraustausch hervorhebt, der B) *formell-teilnehmende Typus* (SL7, SL9), der an formal organisierten Gesprächskreisen als Teilnehmer/-in mitwirkt, der C) *informell-initiiierende Typus* (SL4, SL10, SL11), der sich informell um die Herstellung von Gesprächsanlässen bemüht und Kollegen/-innen aktiv einbezieht, der D) *informell-wissenstransferierender Typus* (SL5, SL6), der betont, eigenes Erfahrungswissen an andere weiterzugeben, sowie der E) *informell-kontextgelöste Typus* (SL8, SL12), der Austauschgelegenheiten vorwiegend in Kontexten abseits des Kollegen/-innenkreises an ihrer/seiner Hochschule erfährt.

A) Formell-abgeordneter Typus

Interviewpartner SL1 ist dem formell-abgeordneten Typus insofern zugehörig, als dass er als Reaktion auf die Ausgangsfrage umgehend betont, „gezwungenermaßen kontinuierlich“ (SL1-110⁷⁶) mit Kollegen/-innen über Lehrthemen zu sprechen. Der Rückgriff auf die Wortfamilie des Zwangs offenbart ein Gefühl der engen Eingebundenheit in formale lehrbezogene Strukturen – als Bild drängt sich hier z.B. die „Zwangsjacke“ auf. Der folgende Begriff der „Kontinuität“ verdeutlicht wiederum eine hohe Stabilitätswahrnehmung des Befragten in Bezug auf sein soziales Umfeld und legt nahe, dass hier durch ihn in letzter Zeit wenig Veränderung angestrebt wurde bzw. wird.

SL1-109#I: Inwiefern tauschen Sie sich mit anderen Personen über Lehrthematiken aus?

SL1-110#B: Gezwungenermaßen kontinuierlich. Ich bin hier a) Studiendekan und b) Leiter der Hochschuldidaktik. Das ist mein tägliches Geschäft hier.

In der Anschlussäußerung stellt er im Modus einer Beschreibung den Zusammenhang zu seiner formalen Rolle als Studiendekan und Leiter der Hochschuldidaktik her und klassifiziert dies nüchtern als sein „tägliches Geschäft“ (ebd.). Die Andeutung einer Erzählaufforderung durch den Interviewer („Inwiefern [...]“) ignoriert er und spart sich eine ausführliche Beantwortung der Frage durch den Rekurs auf seine exponierte Stellung in der Universität. Diese Machtdemonstration drückt zugleich ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl beim Befragten aus.

⁷⁶ Die hier genannte Zahl bezieht sich auf die Absatznummer im Interviewtranskript

Im weiteren Verlauf der Passage kommt das Unterthema „Lehraustausch im Internet“ zur Sprache. Hier konstatiert er in einer Erzählung mit einer Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung, „müde“ von diesem Austausch zu sein, da er dort nur einseitig Wissen eingesteuert habe und „als Informationskuh da gemolken“ wurde (SL1-112).

SL1-112#B: [...] Ich gebe zu, meistens bin ich ein bisschen müde davon, immer so als Informationskuh da gemolken zu werden. [...] da bin ich zwar auch immer wieder in diesen Gruppen mit drin, aber das sind meistens dann doch Einbahnstraßen, wo Newbies in dem Metier kommen und immer wieder sehr ähnliche Frage stellen, die sie dann gerne einschlägig beantwortet hätten [...] und Dinge zu suchen, die man schon 10-mal beantwortet hat, das ist auch bei denen nicht drin. Man soll immer persönlich (...) und dafür habe ich auch einfach die Zeit nicht mehr. Ich möchte auch nicht mehr die Zeit dafür haben, das gebe ich auch zu.

Während der Befragte schon bei seiner ersten Äußerung mit dem „Zwang“ ein eher negativ konnotiertes Bild wählte, so verstärkt sich diese bei seiner Äußerung in Bezug auf den Austausch im Internet mit dem Bild der „Müdigkeit“ und des „Gemolkt Werdens“. Für sich sieht er in dieser „Einbahnstraße“, von der nach seiner Erzählung vorwiegend junge Lehrende profitierten, keinen Mehrwert und setzt sich daher dort (nicht mehr) ein. Auch hier zeigt sich wie zuvor ein Bewusstsein der eigenen Wichtigkeit durch den Verweis auf die knappen eigenen zeitlichen Ressourcen und eine Abgrenzung anhand des Alters und der eigenen Erfahrung zu den „Newbies“.

Auch die Interviewpartnerinnen SL2 und SL3 verweisen direkt auf Ihre Anstellungsverhältnisse in der Hochschuldidaktik, wo sie sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit mit Kollegen/-innen über Lehre austauschen:

SL2-82#B: Ich hatte ja eine volle Stelle für Hochschuldidaktik in [Ort] [...] Und habe jetzt ja auch eine Ausbildung als hochschuldidaktische Workshopleiterin gemacht [...].

SL3-97#B: Ist natürlich jetzt insofern eine leichte Frage für mich, weil wenn man an einem Lehrstuhl für Hochschuldidaktik beschäftigt ist, liegt es nahe, sich mit Hochschullehre auseinander zu setzen. [...]

In ihren Anschlussäußerungen gehen beide stärker als SL1 auf Erlebnisse ein, die sie motivieren, sich über Lehre auszutauschen. Bei Interviewpartnerin SL2 liegt diese in ihren Erfahrungen mit der Methode Service Learning begründet, durch welche sie „so Bock drauf gekriegt“ (SL2-82) hat, in der Hochschuldidaktik zu arbeiten und andere für die Methode zu gewinnen. Hier besteht bei ihr somit auch eine Überschneidung zum nachfolgenden Typus D, der die Erfahrungsweitergabe an Dritte in den Vordergrund stellt.

Interviewpartnerin SL3 erzählt ausgiebig von mehreren Bereichen, in deren Rahmen sie sich über Lehre austauscht. Diese umfassen ihre Angebote für junge Lehrende in Form von organisierten Weiterbildungsangeboten, jedoch insbesondere auch ihr forschendes Interesse an Hochschullehre, über das sie mit Kollegen/-innen ins Gespräch kommt:

SL3-97#B: [...] Die forschungsbezogene Seite habe ich schon benannt mit dem Lehrstuhl und mit dem Austausch dazu. [...] wo ich zusammen mit [Kollegin] immer wieder über die Frage nachdenke, was ist eigentlich die Gestalt von Lehre? Welche unterschiedlichen Bezugsebenen gibt es da? Das ist ja nicht nur

die Interaktion in der Lehrveranstaltung, es gibt auch die Studienprogrammgestaltung, die Strategieentwicklung der Hochschule, und damit zusammenhängend ganz unterschiedliche Formate also von ich sag mal runden Tischen, die sich mit einem ganz konkreten Thema beschäftigen und einmal quer durch die ganze Hochschule Stakeholder beteiligen, über einfach klein-klein Gespräche zwischen uns beim Cafe, wo wir sagen: Mensch, wie hast denn du das eigentlich gelöst? (...) Bis hin dazu, dass wir die Erfahrungen, die wir selber in der Lehre machen wieder als Teil unserer Forschung begreifen.

B) Formell-teilnehmender Typus

Wer diesem Typus zugehörig ist, verweist auf regelmäßige Veranstaltungsformate im eigenen Umfeld, an denen sie/er teilnimmt und im Rahmen derer ein Austausch über Lehrthemen stattfindet. Ein darüberhinausgehendes Bestreben zur Ausweitung von Austauschformaten (siehe im Folgenden Typus C) oder zur Weitergabe von eigenem Erfahrungswissen (siehe Typus D) ist bei diesen Personen nicht erkennbar. So erzählt Interviewpartner SL7 zunächst von zweijährlichen „Klausurwochenende[n]“ des eigenen Fachbereichs und führt aus, welche Themen dort besprochen werden.

SL7-56#I: [...] Bei welchen Gelegenheiten tauschen Sie sich denn über Ihre Lehre aus mit Kollegen, wo findet das statt?

SL7-57#B: Bei uns in der Informatik machen wir zweimal im Jahr ein Klausurwochenende, das sind zwei Tage, wo wir uns außerhalb von [Ort] treffen und zusammensetzen, um zu überlegen, wo es inhaltlich, didaktisch, fachlich usw. hingehen soll. Gerade in der Informatik: Wo sind die neuen Schwerpunkte? Was wollen wir machen? [...]

Anschließend erwähnt er zusätzlich den Fachdidaktikarbeitskreis des Didaktikzentrums seines Bundeslands, um zu guter Letzt auch auf informelle und interdisziplinäre Gelegenheiten einzugehen („die Kollegen Maschinenbau, Elektrotechnik, die kennt man einfach, weil man mal auf einem Hochschulfest, auf einer Weihnachtsfeier, in der Mensa sich getroffen hat“, SL7-57). Auffällig ist beim Befragten besonders die starke Betonung des fachdisziplinären Bezugs der Austauschformate.

Ein weiteres organisiertes Format, das SL7 an anderer Stelle im Interview anspricht, sind Treffen, zu denen eine Koordinationsstelle für Flüchtlingsangelegenheiten der Hochschule einlädt.

SL7-37#B: Also wir haben hier an der Hochschule gerade neu, was die ganze Flüchtlingsangelegenheit angeht, eine halbe Stelle um zu überlegen, was wir eigentlich für Flüchtlinge machen könnten. Da haben wir schon zwei Treffen gehabt, wo dann interessierte Kollegen hinkommen können und man sich koordiniert und abspricht, was man denn wohl machen könnte für z.B. jetzt die ganze Flüchtlingsangelegenheit. Das ist hakelig, ich finde es gut, dass die Hochschule da was macht, es gäbe da Ansprechpartner. Aber da muss ich sagen bin ich inzwischen auch schon wieder deutlich weiter und habe Schwierigkeiten, die entsprechenden Leute dann doch noch wieder anzusprechen, die da mal sich committed haben, dass sie was machen. Ich mache gerade was zu Sprachlernprogrammen, [...] das auf jedem Smartphone laufen würde. Da fände ich es ganz gut, wenn von der Hochschule - ich werde jetzt morgen nochmal ein Gespräch mit einem Gestalterkollegen führen - aber auch eigentlich so auf Privatinitiative. Es geht darum, bei Sprachlernprogrammen den Begriff durch Bilder darzustellen, damit die Leute dann leichter sehen, um was es sich da

handelt. [...] Damit werde ich mich beschäftigen mit dem Kollegen, weil das braucht man für dieses System. [...]

Der Befragte erzählt zunächst kurz von zwei vergangenen Treffen, um anschließend grundsätzlich lobend zu bewerten, dass die Hochschule in dieser Sache etwas anbietet. Dennoch ist erkennbar, dass er mit Unterstützung bei der praktischen Umsetzung von Lehrvorhaben im weiteren Verlauf nicht zufrieden ist. Er sieht weiterhin die Notwendigkeit der eigenen „Privatinitiative“, um mit Kollegen etwas gemeinsam umzusetzen. Sein Referenzpunkt ist dabei der Lerninhalt (hier: „Sprachlernprogramm“), zu dessen Realisierung der lehrbezogene Austausch dienen soll. Neben der formellen Teilnahme an Lehraustauschformaten ist bei SL7 also die informelle Kontaktaufnahme zur Planung konkreter Lehrvorhaben zu dokumentieren. Hier besteht eine Nähe zum informell-initiierten Typus C, wenn auch ohne die dort vorhandene Komponente der Einführung neuer hochschuldidaktischer Austauschformate.

Interviewpartner SL9 geht beim Austausch über Lehre ausschließlich auf formell organisierte Formate ein, an denen er teilnimmt. Er beschreibt dazu regelmäßige „Runden“ von Zahnärzten/-innen und Professoren/-innen sowie die „Lehrstuhlinhaberkonferenz“ (SL9-62).

SL9-61#I: Gibt es Orte, wo Sie sich mit anderen Personen über Lehrthematiken oder vielleicht auch gerade so besondere Thematiken austauschen? [...]

SL9-62#B: [...] Wir haben Runden, in denen wir das machen. Wir haben einmal im Monat eine große Runde mit allen Zahnärztinnen und Zahnärzten, in denen wir Kalibrierung und Besprechung der Lehre machen. Wir haben regelmäßige Runden mit allen Professoren. Wir haben eine Lehrstuhlinhaberkonferenz. Da gibt es verschiedene Orte [...]

C) Informell-initiiertender Typus

Interviewpartner SL4 äußert den Eindruck, dass er sich beruflich nur in „begrenztem Rahmen“ (SL4-59) über Lehrthematiken austauschen kann, was er mit dem niedrigen Stellenwert der Lehre gegenüber der Forschung an seiner Hochschule begründet. Er verdeutlicht jedoch umgehend anhand einer Erzählung, dass er sich dafür einsetzt, diese Situation zu ändern:

SL4-61#B: [...] Ich hatte letztens eine Diskussion mit der Vizepräsidentin der [andere Universität], die eben sagt: „Naja, eigentlich ist das ja interessant, Service Learning, [...] aber wir sind eine Forschungsuniversität, also müssen wir es irgendwie mit Forschung zusammenbringen.“ [...] Deswegen starten wir gerade ein bundesweites Graduiertenkolleg [...], das wir regional dann verankern und das auf der Basis von Promotionsvorhaben eben Service Learning in weiterem Sinne [...] fördert und den Austausch da auch fördert. [...] Das ist glaube ich ein wichtiger Teil, dass man im Grunde die Qualifizierung [...] von Wissenschaftlern da mit rein bringt. Damit steht und fällt das Überleben von dieser Idee Service Learning.

Die Rekapitulation des Gesprächs mit der Vizepräsidentin impliziert bei ihm das Gegenteil des zuvor in Passage SL4-59 explizit Vermittelten: Ein Austausch über Lehre findet bei ihm offenbar sogar auf höchster Ebene statt, welcher wiederum die Problematik des „Nicht-Austauschs“ über Lehre und deren Behebung thematisiert. Es dokumentiert sich ein veränderungsbezogener Orientierungsrahmen, innerhalb dessen der Befragte den wahrgenommenen Status Quo („begrenzte[r]“ Austausch) durch sein eigenes Handeln zu verschieben versucht.

In der anschließenden Argumentation kommuniziert er in dramatisierender Form („Überleben“), dass nicht die eigene Lehrsituation, sondern Service Learning an sich und dessen Nutzung durch „Wissenschaftler[.]“ für ihn im Fokus liegt.

Die Verweise auf Aktivitäten andernorts, auf „bundesweite[.]“ Bemühungen und auf die Vizepräsidentin als entrückte Figur lenken insgesamt – bewusst oder unbewusst – vom unmittelbaren vor-Ort-Kontext des Befragten ab.

Von Interviewpartnerin SL11 wird zunächst der Eindruck geäußert, dass mit ein paar motivierten Kollegen regelmäßig Austausch stattfindet.

SL11-23#B: Am Ende vom Vorsemester setzt sich das Dozententeam zusammen, meistens laden auch die ein, die besonders motiviert sind, ist ja klar. Und dann wird so im Team geguckt, was gab es schon an Innovationen? Was wollen wir davon behalten? Was sagt die Evaluierung? Und was wollen wir dieses Jahr machen?

Anschließend betont sie homolog zu SL4 ihre aktive Rolle bei der Initiierung von Gesprächen über Lehrthemen:

SL11-148#B: [...] Also ich habe Methodenpartys hier am Institut initiiert, so ein bis zweimal im Semester einfach so eine Veranstaltung, wo jeder kommen kann. Also Dozenten, aber auch Hiwis oder Studis, die sich dafür interessieren. Wo ich immer so Themen setze: Online-Tests oder E-Learning oder „Moderne Lehre“ was ist das eigentlich? Oder wie macht man Exkursionen spannender? Und da kommen dann immer ein paar Leute und wir diskutieren das.

Auch bei ihr dokumentiert sich im Interview, dass der Austausch über Lehre nicht im Kern ihres Berufsprofils steht. Ansatzweise spiegelt sich dies in der Wahl des Begriffs der „Party“, der privaten Feier. Zu Beginn des Interviews spricht sie den informellen Charakter ihrer Bemühungen noch deutlicher an:

SL11-2#B: [...] Für mich ist eigentlich der Fokus [...] Lehrende ausbilden, das darf ich natürlich so nicht nennen als kleine Mitarbeiterin, die gar nicht den Auftrag hat, andere mit ins Boot zu holen.

Auffällig ist die Äußerung einer „Erwartungserwartung“ die im Luhmannschen Sinne: Sie erwartet, dass von ihr – selbstcharakterisiert als „kleine Mitarbeiterin“ – nicht erwartet bzw. ihr sogar untersagt wird, „andere mit ins Boot zu holen“. Dadurch macht sie ihr anspruchsvolles Vorhaben vor dem Hintergrund der schwachen eigenen Machtposition bewältigbar und senkt wiederum die Erwartungen des zuhörenden Gegenübers an den Erfolg ihrer Austauschbemühungen. Ihr Idealismus, insbesondere bezüglich der Transdisziplinarität, drängt sich nautisch-bildhaft in der Gestalt der Arche Noah auf, dem „Boot“, „wo jeder kommen kann“ (SL11-2/148).

Auch Interviewpartner SL10 lässt sich dem informell-initiiierenden Typus zuordnen. Zunächst beschreibt er den kaum vorhandenen Lehraustausch („Eher weniger, nein. Mache ich nicht.“), um anschließend zu beteuern, dass er sich vor dem Hintergrund einer notwendigen Qualifizierung zukünftig mehr Austausch wünschen würde.

SL10-63#I: Tauschen Sie selbst sich aus über Lehrthematiken mit anderen Personen?

SL10-64#B: Eher weniger, nein. Mache ich nicht. Fände ich aber toll. Wenn das passieren würde. Weil es würde einfach auch der Qualifizierung dienen und ja am Ende natürlich auch einer besseren Lehre und natürlich auch einer besseren Vermittlung [...]. [...] Also da ist eigentlich ein Unding, oder? Ich kann ja auch nicht Lehrer werden und habe im Prinzip Metzger gelernt. Geht ja auch nicht, oder? (lacht)

Während er auf der kommunikativen Ebene zwar beteuert, dass bei ihm kein Austausch stattfindet, so ist passagenweise in Erzählungen im Interview dennoch erkennbar, dass der Befragte sich mit Kollegen austauscht und in diesem Zusammenhang auch versucht, Veränderungen zu initiieren:

SL10-24#B: [...] ich habe es gerade vorher auch mit den Kollegen besprochen: warum gibt es bei euch keinen Kleinprojektfond? [Anm.: gemeint ist ein Fond für Lehrprojekte] [...]

Beim Befragten verdeutlicht sich sprachlich durch die Verwendung der 2. Person Plural („bei euch“), dass er sich bei seinen Forderungen vom universitären Betrieb distanziert und den Blick eines Außenstehenden einnimmt. An späterer Stelle im Interview spricht er seine Sondersituation explizit an und begründet sie damit, dass er als außerplanmäßiger Professor „ehrenamtlich an der Universität tätig“ sei (SL10-62).

D) Informell-wissenstransferierender Typus

Interviewpartner SL6, der früher als „Studiendekan“ (SL6-72) tätig war, merkt in Form einer kurzen, verallgemeinernden Erzählung an, dass er in Austausch gerät, indem er sein Lehrerfahrungswissen an Personen anderer Hochschulen weitergibt:

SL6-82#B: [...] Also ich selbst [bin] schon das ein oder andere Mal eingeladen worden, an anderen Hochschulen über unsere Erfahrungen zu berichten, da wo sie Service Learning auf die Schiene bringen wollen und das war sehr erfolgreich, gemessen einerseits an der Resonanz derer, die da gekommen sind, das waren erstens viele, zweitens gab es viele interessierte Nachfragen und es gab mehrere längere Nachgespräche und auch Kontaktaufnahmen nach diesem Termin.

Nahezu identisch äußert sich Interviewpartner SL5:

SL5-2#B: [...] ich habe so kleinere Workshops und Einladungen, wo ich das, was ich an Erfahrung gesammelt habe mit studentischen Initiativen [...] weitergebe. Also in einem weiteren Sinne hochschuldidaktische Weiterbildung, die aber nicht immer formal organisiert ist. Das sind dann kleinere Lehraufträge, wo ich an eine Hochschule gehe und da Know-How-Transfer mache. [...]

Bei beiden fällt bezüglich der Einladungen eine eher zurückhaltende Schilderung auf („das ein oder andere Mal“; „kleinere Workshops“). SL5 betont darüber hinaus, dass es sich um „nicht immer formal organisierte“ Beratungsleistungen handelt. Auch bei SL6 ist von im hochschuldidaktischen Programm der Hochschulen nicht dauerhaft verankerten Terminen auszugehen, da er nur gelegentlich eine Einladung erhält und gegenüber dem Interviewer mit

mehreren Argumenten aktiv „Werbung“ für den Erfolg der eigenen Aktivitäten betreibt („das war sehr erfolgreich, gemessen [an] [...]).

E) Informell-kontextgelöster Typus

Der letzte Typus umfasst zwei Fälle, die sich bei der Beantwortung der Frage nicht auf ihr unmittelbares hochschulisches Umfeld und die Austauschlässe dort berufen, sondern den Schwerpunkt der Gespräche in einem anderen informellen Kontext sehen. Interviewpartner SL8 tauscht sich zwar mit „ein, zwei Kollegen“ vor Ort aus, „vorwiegend“ spricht er jedoch über seine Lehre im internationalen Kontext mit ehemaligen Kollegen/-innen in den USA.

SL8-51#I: Wo tauschen Sie sich denn mit anderen Personen über Lehrthematiken aus? Gibt es da Austausch mit Kollegen über Seminare, etc.?

SL8-52#B: Ich habe ein, zwei Kollegen, mit denen ich mich austausche, aber ich würde sagen, vorwiegend findet der Austausch mit ehemaligen Kollegen in den USA statt.

SL8-53#I: Das dann über das Internet?

SL8-54#B: Ja über das Internet, E-Mails, ab und zu mal Skype, ja.

SL8-55#I: Über welche Themen tauschen Sie sich dann aus?

SL8-56#B: Allgemein über Lehre, auch über solche Projekte. Wir sind auch immer wieder am überlegen, wie wir über den Teich gemeinsam ein Projekt machen könnten - in unterschiedlicher Form, zu unterschiedlichen Themen. Ja, da findet etwas mehr Austausch statt.

Interviewpartner SL12 hingegen wechselt in den privaten Kontext und gibt „[s]eine Frau“, die ebenso wie er im Hochschulumfeld unterrichtet, als Hauptansprechpartnerin in Fragen des Lehraustausches an.

SL12-84#I: Gibt es Personen, mit denen Sie sich über Lehrthematiken austauschen?

SL12-85#B: Meine Frau. Die hat auch in [Ort] unterrichtet und hat jetzt hier [...] auch Medizinethik unterrichtet.

SL12-86#I: Über welche Aspekte tauschen Sie sich dann aus?

SL12-87#B: [...] Eigentlich mehr darüber so, was ist gut gelaufen, was ist schlecht gelaufen, aber durchaus auch darüber wie man etwas mal gut machen könnte.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Bei den Disziplinen lassen sich beim Lehraustausch klare Unterschiede feststellen. So dokumentieren ausschließlich Sozialwissenschaftler/-innen den Austausch über Lehre als ihr alltägliches und selbstverständliches berufliches Handeln (siehe Abb. 12). Erklären lässt sich dies durch den hohen Anteil an pädagogischen Disziplinen im Sample, bei denen es wenig überrascht, dass diese von Berufs wegen häufig über Lehrthemen sprechen (Typus A) oder Lehrerfahrungen über Schulungen an andere weitergeben (Typus D). Die befragten Nicht-Sozialwissenschaftler/-innen verlagern den Lehraustausch hingegen auf seltenere, mehr oder weniger regelmäßige Gesprächsrunden im Kollegium (Typus B) oder in vom Hochschulalltag entfernte Kontexte (Typus E).

Lehraustausch	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Formell-abgeordnet	SL1 SL2 SL3	-
Typus B: Formell-teilnehmend	-	SL7 SL9
Typus C: Informell-initiierend	SL4	SL10 SL11
Typus D: Informell-transferierend	SL5 SL6	-
Typus E: Informell-kontextgelöst	-	SL8 SL12

S = Ingenieurwissenschaften
S = Lebenswissenschaften
S = Geisteswissenschaften
S = Naturwissenschaften

Abbildung 12: Austausch über Lehre im Kollegen/-innenkreis – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Eine Dynamik zur Ausweitung des Lehraustauschs (Typus C) lässt sich bei Befragten verschiedener Disziplinen feststellen. In den Geistes- und Naturwissenschaften (SL10, SL11) dokumentiert sie sich jedoch stärker in Verbindung mit einem fachbezogenen Defiziterleben:

SL10-60#B: [...] wenn man ein bisschen hüpft, wenn man mal in die Medienwissenschaften geht oder wenn man dann auch mal in die Medizin schaut [...], dann merkt man ja schon, dass es Tipps und Kniffs und Tricks gäbe, die einen selber auch verbessern würden. [...]

Soziogenetische Typenbildung: Karrieredimension

Bezüglich der Dimension des Karrierefortschritts zeigt sich lediglich, dass bei langjährigen Professoren/-innen die Beteiligung an regelmäßigen Lehraustauschrunden (Typus B) eine vergleichsweise große Rolle spielt und der vom studienbezogenen Kontext gelöste Austausch (Typus E) bzw. auch die Weitergabe von Wissen im Rahmen von Schulungen (Typus D) eine geringere. Letzteres lässt sich unter anderem mit der stärkeren Einbindung in Forschung, Lehre und Gremien erklären, die es weniger nahelegt, zusätzlich noch schulend tätig zu sein.

6.1.2 Service Learning im Kollegen/-innenkreis

Der Großteil der im Folgenden ausgewerteten Antworten bezieht sich auf die im Leitfaden formulierte Unterfrage „Wie hat Sie die Lehre von Kolleginnen und Kollegen [in Bezug auf Service Learning] beeinflusst?“. Nichtsdestotrotz wurden alle Interviews auch daraufhin untersucht, ob das Thema „Service Learning im Kollegen/-innenkreis“ an anderer Stelle angesprochen wurde.

Sinngenetische Typenbildung

Anhand der Antworten wurden vier Typen identifiziert, die Service Learning im Kollegium auf unterschiedliche Art und Weise dokumentieren. Dies sind A) der *institutionalisierte Typus* (SL4, SL9), der auf eine aktive Service-Learning-Einrichtung im eigenen Hochschul Umfeld verweist, B) der *vernetzte Typus* (SL1, SL3, SL5, SL7), der im Kollegen/-innenkreis auch ohne eine solche Institution viel Aktivität in Hinblick auf die Lehrmethode feststellt, C) der *be-*

sondere Typus (SL2, SL6, SL8), der herausstellt, dass er einer von wenigen Personen ist, die Service Learning praktizieren, sowie D) der *fachbezogene Typus* (SL10, SL11, SL12), der die eigene Sonderstellung nicht nur erkennt, sondern darüber hinaus in Rückgriff auf inhaltlich-methodische Bedenken der Fachkollegen/-innen begründet.

A) Institutionalisierte Typus

Interviewpartner SL4 erzählt, dass er an der Gründung eines „Labors“ beteiligt war, welches Service-Learning-Konzepte von Beginn an implizit adressierte. In den vergangenen Jahren erfolgte im Zuge der Weiterentwicklung dann eine bewusste Ausrichtung nach der Methode.

SL4-17#B: [...] wir haben solche Konzepte eigentlich ohne, dass wir Service Learning kannten damals als (...) sagen wir mal "Geburtsphilosophie" von dem Labor [...] schon drin gehabt und haben dann festgestellt "ach, das Ding heißt Service Learning, interessant" und haben dann das Konzept Service Learning adaptiert und weiterentwickelt.

Ähnlich gelagert ist dies bei SL9, der die Einrichtung eines Lehrstuhls miterlebte, der sich mit entsprechenden Themen beschäftigt:

SL9-4#B: [...] Wir haben [...] einen Lehrstuhl für behindertenorientierte Zahnmedizin, seit diesem Jahr - so eine Ambulanz haben wir schon länger - wo wir uns intensiv um die Behandlung von Menschen mit Behinderungen kümmern und das tun wir nicht nur als Dienstleistung diesen Menschen gegenüber sondern das ist auch für uns ein ganz wesentlicher Lerninhalt.

B) Vernetzter Typus

Interviewpartner SL1 betont, dass er sich darum bemüht, Service Learning in Zusammenarbeit mit Kollegen durchzuführen, auch wenn grundsätzlich die gemeinsame Durchführung von Lehrveranstaltungen für ihn während seiner früheren Tätigkeit an einer Fachhochschule in der Schweiz leichter war⁷⁷ (SL1-10). Seine enge Verbindung mit Service Learning im Kollegium zeigt sich auch in der Folgeaussage, dass sein Doktorvater einer der ersten Wissenschaftler/-innen war, die Service Learning in Deutschland beforschten und in die Lehre umsetzten (SL1-11ff.). Insgesamt konstatiert er, dass es in seinem Fachgebiet der pädagogischen Psychologie „einfach“ sei, Service Learning durchzuführen, da es in jedem Studiengang einen praxisbezogenen, angewandten Teil gebe (SL1-10).

SL3 berichtet, dass bei ihr offene Lehrformate im Kollegen/-innenkreis immer schon erwünscht waren und es an ihrer ersten beruflichen Station viele Gleichgesinnte gab, die der Überzeugung waren, dass die Anwendung von Wissen ein wichtiger Teil der Lehre ist (SL3-

⁷⁷ Auch wenn die Problematik in Deutschland an dieser Stelle von SL1 nicht weiter ausgeführt wird, so liefert Interviewpartner SL4 zu späterem Zeitpunkt unabhängig davon eine plausible Begründung: „Der Stellenplan einer Universität wird [...] an der Zahl der Studierenden und an der Zahl der anzubietenden Veranstaltungen gemessen. Und da geht man immer davon aus, dass pro Veranstaltung ein Lehrender da ist. Sobald du eine Veranstaltung zu zweit oder zu dritt machst - was interdisziplinär natürlich Sinn macht - machst du das ehrenamtlich. Das ist *dein* Engagement. Du bekommst es nicht vergütet, verrechnet, wie auch immer.“ (SL4-63).

18). Auch an ihrer derzeitigen Hochschule besteht mit Kollegen/-innen enger Kontakt in Bezug auf Service Learning, wie sich im späteren Verlauf des Interviews (SL3-99) herausstellt.

Auch SL5 spricht von „Aufgeschlossenheit“ der Kollegen/-innen gegenüber Service Learning. Er kann vor Ort auf ein informelles Netzwerk von Kollegen/-innen zurückgreifen, mit denen er sich in der Mensa oder bei thematischen Veranstaltungen auf dem Campus trifft. Zudem hat er mit ihnen bereits an der Hochschule eine entsprechende Service-Learning-Initiative „ins Leben gerufen“ (SL5-20) und ein Studienprogramm aufgebaut (SL5-31).

Eine besonders langjährige Zusammenarbeit beim Service Learning auch über disziplinäre Grenzen hinweg dokumentiert sich bei Interviewpartner SL7, der ebenfalls wie SL1 zum erwähnten Zeitpunkt an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften tätig ist:

SL7-10#B: [...] da hatten wir uns schon 2010 mit drei Kollegen zusammengetan, dass wir gesagt haben: Maschinenbau, Elektrotechnik und Informatik - wir werfen unsere Lehrveranstaltungen zusammen, damit wir dann anständig Credit-points zusammenkriegen, damit die Studenten auch wirklich was schaffen können in dem Semester. Von jeweils 5 CP sind wir dann auf 15 CP gekommen. Auf die Art und Weise steht dann auch den Studenten eine entsprechende Zeit zur Verfügung und wir haben angefangen, halt normale Geräte, industrieorientierte Geräte zu bauen. Das lief schon eine ganze Zeit und dann kam diese Idee mit dem [Kooperationspartner] und dann haben wir statt Industrieprojekten dort gesagt: wir machen jetzt irgendetwas für diese Behinderteneinrichtung.

Zudem sei grundsätzlich in seinem Kollegen/-innenkreis eine hohe Affinität für praxisorientierte Lehre mit Kooperationspartnern vorhanden – wenn auch nicht immer in einer gemeinwohlorientierten Ausprägung.

SL7-55#B: [...] ich muss auch sagen, unsere jungen Kollegen, die wir hier haben, würde ich sagen, denen macht das Spaß, dass sie hier an der Hochschule eben solche praktischen Sachen machen können und, dass es da genug Möglichkeiten gibt und keinerlei Einschränkungen und Behinderungen dazu. Also wir haben hier regelmäßig Kontakt zu Firmen, also Firmen sowieso [...].

C) Besonderer Typus

Personen, die diesem Typus zugeordnet wurden, berichten, dass sie zu den wenigen Lehrpersonen gehören, die in ihrem Umfeld Service Learning durchführen.

SL8 stellt heraus, dass er der einzige im Kollegium sei, der Service Learning als festen Teil seiner Lehraktivitäten umsetze, auch wenn Kollegen/-innen gelegentlich ebenfalls Kontakte knüpften (SL8-14). Dass dies nicht häufiger passiere, begründet er damit, dass viele Kollegen/-innen kein Interesse hätten, überfachlich zu lehren:

SL8-48#B: Das ist glaube ich eine große Frage der Gestaltung des Curriculums. [...] die Stundenpläne sind viel zu voll. Also reglementiert auf der einen Seite, und natürlich ist auch ein anderes Problem, sage ich mal, das "System", nenne ich es mal der Professuren. Dass man eben alle Professoren auch in Schubladen verteilt. Also man ist nur verantwortlich für diesen einen Bereich - Darstellungslehre oder Konstruktion oder Entwerfen - und das behindert ein bisschen diese Flexibilität, was vielleicht in dem Curriculum auch notwendig wäre. Dass die Professoren auch in der Lage wären, baukonstruktiv Kurse anzubieten, obwohl sie in der Darstellungslehre sind. Wenn das möglich wäre, dann würde sich natürlich vieles flexibel gestalten las-

sen. Aber das ist in dem System nicht vorgesehen und, glaube ich, für 99% der Professoren auch nicht gewünscht, dass man in ihren Bereich da mit reinredet oder es anders gestaltet.

Interviewpartnerin SL2 geht in ihrer Erzählung auf die Anfänge ihrer Service-Learning-Erfahrung ein. Sie beschreibt, dass sie erst im Zuge ihrer hochschuldidaktischen Ausbildung darauf kam, die Lehrmethode mit einem Kollegen auszuprobieren. Zuvor hatte am Fachbereich noch niemand mit Service Learning gearbeitet (SL2-16ff.).

Eine umgekehrte Dynamik zeigt sich bei SL 6, der die Methode früher zu zweit als „Co-Teaching-Tandem“ einsetzte, inzwischen aber allein mit seinen Aktivitäten stünde. Co-Teaching sei „nach der gegenwärtigen Deputatsverordnung [...] "Far-off"“, wie er kritisch anmerkt, und würde seiner Einschätzung nach wohl nicht akzeptiert werden (SL6-97). Einzelne Kollegen hätten ihm zufolge allerdings einmal etwas ähnliches wie Service Learning durchgeführt (SL6-55).

D) Fachbezogener Typus

Der fachbezogene Typus stellt eine Unterform des besonderen Typus dar, bei dem die Wahrnehmung einer relativen Isoliertheit noch durch eine fachbezogene Begründung argumentativ untermauert wird. Deutlich wird das beispielsweise bei Interviewpartner SL12:

SL12-34#B: [...] viele Kolleginnen und Kollegen [sind] einfach sehr absorbiert [...] mit dem fachlichen Studium und dem fachlichen Vorankommen. Ich glaube das ist nicht leicht aufgrund der doch sehr engen Curricula, die auch jetzt mit Bachelor-Master eher noch enger, noch verschulter, geworden sind, tatsächlich nebenbei was zu machen. Ja und dann ergibt sich auch nicht für jeden irgendwie so die Gelegenheit, die ich halt hatte, weil ich diesen Punkt "persönliche Kontakte" halt irgendwie hatte und da gesehen hab: Mensch, da gibt es einen Verein, wo man eigentlich wirklich gut etwas machen könnte, das genau mit dem zu tun hat, was ich auch tatsächlich machen kann.

Durch den physikalisch-chemischen Begriff der „Absorption“ wird das Verhalten der Kollegen/-innen hier zunächst dargestellt, als wären diese einer Naturgewalt unterworfen, gegen die sie kaum ankämpfen können. Dadurch nimmt der Befragte sie implizit in Schutz und rechtfertigt ihr Verhalten auch im weiteren Verlauf andeutungsweise („das ist nicht leicht“). Das fachliche Studium, das wenig später mit beiläufiger Bachelor-/Master-Systemkritik als „verschulter“ und „sehr eng[.]“ charakterisiert wird, binde die Kollegen/-innen stark ein. Darüber hinaus verweist SL12 auf das „fachliche Vorankommen“, welches sich in seiner Doppeldeutigkeit sowohl auf die fortschreitende Stoffvermittlung als auch den individuellen Karrierefortschritt in der Forschung beziehen kann. Da vom Interviewer hier nicht nachgehakt wurde, bleibt die Doppeldeutigkeit an dieser Stelle ungeklärt. Ergänzt wird die kommunikative Suche nach Gründen um einen Verweis auf die Bedeutung der zufälligen persönlichen Kontakte, die nicht jede/r Lehrende habe. Auch SL11 verweist auf ein akzidentiell Moment, das den eigenen Service-Learning-Kontakt begründe. Insgesamt ist bei ihr allerdings eine stärker kompetenzbezogene und durchaus kritische Narration in Hinblick auf das Anleiten von Studierenden durch ihre Kollegen/-innen erkennbar.

SL11-146#B: [...] Die wenigsten können das (Anm. d. Verf.: gemeint ist, Studierende anzuleiten). Ich habe das zufälligerweise [...] gelernt, wie man das macht, aber ich denke ganz viele gerade jüngere aber auch ältere, die noch nicht sich damit beschäftigt haben, die können das erstmal auch gar nicht und machen das deswegen auch nicht. [...] Es gibt eben eine unglaubliche Ungleichheit, es ist überhaupt nicht Deckungsgleich "Selbstbild - Anwendungsbild", oder "Selbstbild - Fremdbild" von den befragten Kollegen. Das betrifft natürlich nicht alle, aber viele, die auch so innerlich gegen E-Learning, gegen Blended Learning, gegen Service Learning - gegen alles sind. Die haben eher Angst und haben Defizite in "Wie geht die Technik?" und auch "Wie funktioniert so eine moderne Didaktik eigentlich und warum soll ich mir die Mühe machen das zu lernen? - hat doch bisher auch geklappt. Und außerdem steht doch der Sachaspekt im Vordergrund". Also so dieses Denken "Wissen, Wissen, Wissen". Dass das gar nicht so gut ankommt bei den Studierenden, wenn man immer nur etwas erzählt, das ist gar nicht klar.

In ihrer Beschreibung der Kollegen/-innen berichtet sie von einem Kompetenzdefizit in Hinblick auf „Technik“ und „moderne Didaktik“, das von den Betroffenen allerdings nicht als ein solches erkannt werde. Kommunikativ äußere es sich bei ihnen in einer ablehnenden Einstellung, die argumentativ auf die Bedeutung von Wissen und die konservative Bewahrung tradierter methodischer Vorgehensweisen („hat doch bisher auch geklappt“) rekurriert. Sie dokumentiert die Perspektive der Kollegen/-innen im Interview sehr lebhaft durch die Übernahme deren sprachlicher Formulierungen. Nichtsdestotrotz berichte SL11 im weiteren Verlauf auch von „motivierten Kollegen“ in ihrem Umfeld (SL11-148).

SL10 sieht bei seinen Kollegen/-innen nicht mangelnde Zeit oder mangelnden Willen, jedoch ein fehlendes Bewusstsein in Bezug auf didaktische Möglichkeiten, welches seiner Ansicht nach durch Qualifizierung geschaffen werden könnte. Grund hierfür sei die alleinige Fokussierung der „fachwissenschaftliche[n] Ausbildung“ in seinem Fach.

SL10-60#B: [...] Ich fände es gut, wenn Lehrende z.B. erfahren würden, wie man lehrt, wie man Lehre verbessern kann. Ich finde das ist essentiell. Hier verlassen wir uns einfach darauf, dass eine fachwissenschaftliche Ausbildung hierzu reichen muss, egal wie lange diese schon her ist. Also das sage ich jetzt mal ganz kritisch. Man ist sich auch nicht bewusst, welche Formate es tatsächlich gibt.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Dass Service Learning im kollegialen Umfeld der befragten Sozialwissenschaftler/-innen häufiger vorkommt, ist vor dem Hintergrund der bestehenden Forschungserkenntnisse (u.a. Backhaus-Maul & Roth, 2013) nicht überraschend. Auch die eher angewandten Disziplinen der Ingenieurwissenschaft und Medizin/Lebenswissenschaft finden sich entsprechend meist beim institutionalisierten und vernetzten Typus wieder (siehe Abbildung 13). Der fachbezogen-kritische Typus umfasst ausschließlich Personen der eher grundlagenorientierten Geistes- und Naturwissenschaften, bei welchen Vorbehalte, Wissensdefizite oder Inkompatibilitäten bezüglich der Methode bestehen. Hier scheint sich auch heute noch Bourdieus Feststellung zu bestätigen, dass die entsprechenden Fächer nach der Klassifizierung gemäß der sozialen Hierarchie (Bourdieu, 1988, S. 48ff) weniger Wert auf Einfluss im gesellschaftlichen Systemgefüge legen, was eine gewisse Distanz zu einer auf sozialem Austausch basierenden Lehrform wie Service Learning erklären kann.

Service Learning im Kollegium	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Institutionalisiert	SL4	SL9
Typus B: Vernetzt	SL1 SL3 SL5	SL7
Typus C: Besonders	SL2 SL6	SL8
Typus D: Fachbezogen		SL10 SL11 SL12

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 13: Service Learning im Kollegen/-innenkreis – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Soziogenetische Typenbildung: Karrieredimension

Service Learning dokumentiert sich in fest institutionalisierter Form ausschließlich in den Antworten etablierter Professoren/-innen (siehe Abb. 14). Auch berichten diese seltener von einer eigenen Sonderstellung im Kollegen/-innenkreis. Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass der Grad der Vernetzung und auch der methodisch-didaktische Einfluss auf unterstellte Mitarbeiter/-innen mit steigendem Karrierefortschritt der Personen natürlicherweise zunimmt. Andererseits ist auch denkbar, dass Professoren/-innen mit einem macht- und prestigebetonten Habitus weniger bereit sind, eine möglicherweise bestehende eigene methodisch-didaktische Isolation offen zuzugeben, um nicht eigenes symbolisches Kapital einzubüßen. Dies lässt sich anhand der Interviewaussagen im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend beantworten.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Institutionalisiert			SL4, SL9
Typus B: Vernetzt	SL5	SL3	SL1, SL7
Typus C: Besonders	SL2	SL6, SL8	
Typus D: Fachbezogen	SL11	SL12	SL10

Abbildung 14: Service Learning im Kollegen/-innenkreis – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Für den fachbezogenen Typus D ist festzustellen, dass die Dokumentation fachlicher Problematiken in Bezug auf Service Learning bei Befragten über alle Alters- und Karrieregruppen hinweg stattfindet.

6.1.3 Service Learning in den Disziplinen

Neben der Betrachtung des unmittelbaren Kollegen/-innenkreises kam in den meisten der zwölf Interviews auch explizit zur Sprache, wie es in den Disziplinen grundsätzlich und hochschulübergreifend um Service Learning bestellt ist. Da die Aussagen der Befragten zu dieser Thematik häufig einen vom eigenen Orientierungsrahmen gelösten, theoretisch-abstrahierenden Charakter haben, sind sie für die Behandlung mit der dokumentarischen Methode nur bedingt geeignet. Sie sollen daher im Folgenden lediglich als Ergänzung zu den Ausführungen in Kapitel 6.1.2 zusammengefasst werden.

Sozialwissenschaften

Die Sozialwissenschaftler/-innen stellen bei ihrem Fach erwartungsgemäß eine in der Regel hohe Affinität fest, wie sich an folgenden Aussagen zeigt:

SL1-10#B: [...] egal ob das jetzt Diplomstudienordnungen waren oder jetzt Bachelor-Master-Studienordnungen, da gibt es immer in der Regel irgendwo ein praxisorientiertes Seminar für pädagogische Psychologie in fast allen Studienordnungen vielerorts.

SL5-24#B: [...] Und das ist halt einfach, dass die sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen sich auch mehr mit diesen Themen [Anm.: gemeint sind soziale Fragen] befassen. Wobei das hauptsächlich die Teilnahme an den Projektseminaren betroffen hat. [...]. Also aus meiner Sicht ist das eher keine Frage der Disziplin an sich, sondern eher eine Frage der Offenheit der Disziplinen für solche Arten von Lehrveranstaltungen. Und die ist eben häufig in den Sozial- und Geisteswissenschaften leichter gegeben.

SL1 und SL5 nehmen in ihren Aussagen das Vorhandensein von praxis- und projektorientierten Seminaren als Kennzeichen ihrer Mutterdisziplinen wahr. SL1 äußert sich darüber hinaus über die Wirtschaftswissenschaften und deren Verhältnis zu Service Learning, denen er als pädagogischer Psychologe zwar nicht angehört, die jedoch aus der in dieser Arbeit eingenommenen Forschungsperspektive ebenfalls zu den Sozialwissenschaften gezählt werden.

SL1-117#B: [...] Auch unsere BWLer sind äußerst interessiert [Anm.: an Service Learning], um ihr fatales Image zu begradigen, daher haben wir diese Kooperation auch mit der [Wirtschaftshochschule]. Wie heißt es so schön: Bei denen ist das kein Feature, sondern ein "Muss", damit sie wenigstens einmal in ihrem Leben gelernt haben, was Verantwortung heißt.

Analog dazu sieht SL3 ihre Affinität zur Zusammenarbeit mit Unternehmen als Kooperationspartnern in ihren wirtschaftsbezogenen Erfahrungen begründet:

SL3-21#B: [...] sicherlich ist es so, dass ich eben nicht nur einen ausschliesslichen didaktischen oder pädagogischen Hintergrund mitbringe, sondern eben auch immernoch die wirtschaftliche Seite recht interessiert abgedeckt habe - oder wirtschaftspädagogische Seite - und damit sicherlich es viel denkbarer war für mich, mich auch außerhalb von Anwendungskontexten des genuinen Hochschulfeldes zu bewegen."

Bezüglich der Rechtswissenschaften ist die Wahrnehmung von SL1 anders gelagert als bei den Schwesterdisziplinen. Er stellt fest, dass „Es [...] Bereiche [gibt], wo das [Anm: gemeint ist Einführung von Service Learning] langsamer gehen wird, traditionell Jura“ (SL1-114), wobei im Interview eine Begründung nicht weiter vertieft wird.

Aus der Perspektive des Geisteswissenschaftlers SL10 nehmen bei diesbezüglichen Lehrthemen unter anderem die Medienwissenschaften eine Vorbildfunktion ein:

SL10-60#B: [...] Man ist sich auch nicht bewusst, welche Formate es tatsächlich gibt. Und wenn man ein bisschen hüpft, wenn man mal in die Medienwissenschaften geht oder wenn man dann auch mal in die Medizin schaut oder sich mal ein Studium Generale anschaut, dann merkt man ja schon, dass es Tipps und Kniffs und Tricks gäbe, die einen selber auch verbessern würden.

Die Befragte SL2 sieht vor allem bei Aspekten des forschenden Lernens im Service Learning eine besondere Affinität ihres sozialwissenschaftlichen Fachs:

SL2-20#B: [...] ich finde Forschung wichtig, und ich finde, (...) es nicht nur wichtig, wenn man in der Forschung arbeitet, sondern ich finde ganz wichtig, wenn Erziehungswissenschaftler in die Praxis hinterher gehen und mit Geldgebern und allem möglichen, öffentlichen Trägern und so konfrontiert sind, die ihnen irgendwelche Statistiken um die Ohren hauen und die können die nicht vernünftig lesen. (...) Also ich glaube, die brauchen dafür Forschungskompetenz

Lebenswissenschaften

Der positive Ruf der Medizin bei praxisnahen Lehrformaten, auch mit Blick auf Service Learning, wird neben SL10 ebenfalls von SL1 erwähnt: „Medizin, die sind da sehr affin. Klar, der Medizinerberuf ist ja prädestiniert für so etwas.“ (SL1-114). Der im Rahmen der Arbeit befragte Mediziner SL9 differenziert und relativiert hier allerdings in Bezug auf Service Learning:

SL9-24#B: Es gibt natürlich Initiativen, insbesondere der Zahnärztekammer und auch persönliche Initiativen von Zahnärzten, die sich um Obdachlose kümmern, aber nicht im Rahmen des Studiums. Da sind wir die einzigen. Warum macht man das nicht? Ich würde sagen, weil die Universitäten das nicht als ihre Aufgabe begreifen, weil es nicht in der Aprobationsordnung drinsteht. Und deswegen gibt es da keinen Bedarf.

Nichtsdestotrotz ist Anwendungsbezug in der Lehre in der Medizin, wie im Theorieteil dieser Arbeit bereits festgestellt wurde, grundsätzlich von viel gravierender Bedeutung, als in anderen Disziplinen. Dies äußert sich abseits der „Vorlesungen“ vor allem in den zahlreichen „praktische[n] Ausbildungskurse[n]“.

SL9-2#B: Die Lehrveranstaltungen, die wir anbieten, sind ganz klassisch, weil wir uns da anders als andere Studiengänge an eine stringente staatliche Vorgabe halten, nämlich an unsere Aprobationsordnung, die das Studium relativ genau umreißt zumindest. Demnach bieten wir Vorlesungen an, also ganz klassisch. Aber vor allen Dingen auch praktische Ausbildungskurse.

Ingenieurwissenschaften

Der Ingenieurwissenschaftler SL7 erkennt in Hinblick auf Praxisnähe und die Durchführung von Industrieprojekten eine Affinität. Service Learning hingegen ist für ihn eher neu:

„[...] was ich brauche für meine Software Engineering Vorlesung sind irgendwelche konkreten Beispiele. Wo ich den Studenten sagen kann: Stellt euch vor, ihr macht die und die Software. Wie sieht das dann aus, wenn man das im Großen, im Team und so weiter macht. Und da haben wir halt die unterschiedlichsten Ideen - teilweise früher eben auch Industrieprojekte gehabt. [...] Und dieses Service Learning [...] da sind wir einfach drauf gekommen: Was können wir den Studenten für Projekte geben anstatt von Industrieprojekten?“ (SL7-4)

Bestätigt wird dies auch durch das Fremdbild des Geisteswissenschaftlers SL10, der u.a. die Ingenieure als offen dafür wahrnimmt, „Kooperationen einzugehen“ (SL10-46). Der Architekt

SL8 berichtet in seiner Disziplin sogar von einer langen Service-Learning-Tradition, insbesondere in den Vereinigten Staaten:

„[...] ich kenne das ursprünglich aus dem Programm an der [Universität in den USA]. Das ist ein sehr bekanntes Service Learning Programm, [...]. Das gibt es auch seit 25-30 Jahren. Der Gründer [Name] hatte dort angefangen in einer der ärmsten Gegenden in der USA solche Projekte durchzuführen. Also Studenten sind dahingezogen und haben dort tatsächlich ein Semester oder ein Jahr lang gewohnt, die haben eigene Wohnungen gebaut. Die haben klein angefangen, Häuser für Familien zu bauen und das ist mittlerweile ein sehr großes und sehr erfolgreiches Programm, wo Studenten und auch Besucher aus aller Welt hingehen, um mit anzupacken.“ (SL8-8)

In beiden Passagen stellen sich die Ingenieurwissenschaften in Bezug auf Industrie-, aber auch Gemeindeprojekte – zumindest in den USA – deutlich affiner dar⁷⁸, als sie es in der Wahrnehmung der Pädagogin SL2 sind:

„[...] ich glaube, dass viele auch an ihren Heimatfakultäten oder Fachbereichen mit vielen Ressentiments zu kämpfen haben, also wenn ich mir jetzt vorstelle, so ein Ingenieur, der dann da anfängt, Service Learning anzubieten, da denken die anderen wahrscheinlich erstmal: jetzt dreht er durch (lacht).“ (SL2-72)

Geisteswissenschaften

Während Interviewpartner SL5 die Geistes- und Sozialwissenschaften in einem Atemzug nennt, wenn es um eine weitreichende Service-Learning-Lehrtradition geht, hat der Archäologe und Geisteswissenschaftler SL10 einen kritischeren Blick auf die Strukturen in seiner eigenen Disziplin:

SL10-45#I: Woran liegt das, dass jetzt [...] - ich sage es mal so - weniger innovativ ausprobiert wird (Anm.: in Bezug auf Service-Learning-Lehre)?
 SL10-46#B: Ja das liegt wahrscheinlich auch an der Förderungsstruktur, dass ich über die DFG eine Million oder zwei, oder zehn Millionen bekomme für ein Drittmittelprojekt und dann mal auf zehn Jahre konzipieren kann. [...]. Es ist wahrscheinlich auch ein Unterschied, ob ich mich jetzt in den Geisteswissenschaften oder in den Naturwissenschaften bewege. Ja, es liegt am Ende daran, dass es (...), ja das Primat der Nutzung der wissenschaftlichen Daten, ja, wo liegt das? Das liegt denke ich doch bei den Institutsleitungen und bei der Politik. [...] Also da gibt es denke ich jetzt nicht so diese Öffnung, die es in den Naturwissenschaften gibt, [...]. Wo man auch bereit ist, vielleicht weitere Kooperationen einzugehen. Wo man auch sieht, dass es wichtig ist, dass man eben den großen Tisch hat mit unterschiedlichsten Kompetenzen. Also ich glaube es ist so ein bisschen so diese Abgeschlossenheit der universitären Institute im Bereich der Geisteswissenschaft, wo man dann auch in einem Wettbewerb mit dem Nachbarn, der ähnlichen Disziplin in der gleichen Fakultät liegt. Dass man nicht so bereit ist, glaube ich, sich zu öffnen [...]. Vielleicht auch die Unsicherheit, weil man die Systeme nicht kennt. Vielleicht auch nicht gelernt bekommen hat, wie das funktioniert heute. Also ich glaube schon, das ist vielleicht ein Grund dafür. Also es kommt mir manchmal einfach ein bisschen (...) staubig vor, wo ich einfach auch denke: Es müsste

⁷⁸ Einschränkung soll hier angemerkt werden, dass die im Rahmen der Arbeit befragten Ingenieurwissenschaftler an Hochschulen für angewandte Wissenschaften tätig sind, die sich naturgemäß durch eine besonders hohe Praxisnähe auszeichnen.

da mehr Freiheit geben oder auch mehr Spielgeld, oder mehr (...) Belohnung, wenn irgendwelche Projekte tatsächlich in der Öffentlichkeit besser verfangen. [...] das fängt eigentlich auch schon bei der Konstruktion der Veranstaltungen an. In Amerika ist es so, dass man eine Veranstaltung macht und dann sagt: Bis heute Abend um 17 Uhr habt ihr das bitte erledigt und dann geht es weiter. Da wäre bei uns überhaupt nicht denkbar. Wir haben einfach feste Rahmenwerke und vielleicht sollte man da mal auch andere Formate unterstützen [...].

SL10-47#I: [...] Hängt das von Ihnen geschilderte zusammen mit einer anderen Buch- und Schreibkultur in den Geisteswissenschaften, dass das Nachteile gibt, wenn man das öffentlich stellt?

SL10-48#B: Ja gut, ich meine das hängt damit zusammen: Der Staat gibt Geld, damit Wissen generiert wird. Und der Forscher gibt ihm Wissen zurück, für das Geld, das er ihm gegeben hat. Das ist einfach diese Bipolarität. Es gibt praktisch nur diesen Konnex. Es ist nicht im Denken verankert, dass Geisteswissenschaft das Geld ja nicht von der Politik bekommt, sondern im Prinzip von der Allgemeinheit (lacht). Aber ich glaube, dieses Denken entwickelt sich [...]. Wobei ich sehe immer mehr auch, dass eben viel Wissen auch online gestellt wird, wo es überhaupt kein Geld mehr gibt. Wenn sie die Wikipedia ansehen, [...] es verändert sich. Und ich glaube auch, dass wir damit umgehen müssen. Vor allem eben auch mit den Laienforschern.

Während sich andere Befragte auf die Lehre im engeren Sinne beziehen, erkennt SL10 ein grundlegendes Defizit in Bezug auf die Flexibilität, die Öffentlichkeit in wissenschaftliche Projekte einzubeziehen. Als Gründe dafür nennt er die auf Langfristigkeit angelegte, „stau-big[e]“ politische Förderstruktur, starre Lehrorganisation, einen inneruniversitären Wettbewerb zwischen geisteswissenschaftlichen Instituten, die ihre alleinige Datenhoheit beanspruchen sowie eine Unwissenheit darüber, wie man mit Laienforschern/-innen z.B. auf digitalen Plattformen zusammenarbeiten kann.

Naturwissenschaften

Die Naturwissenschaften zeigen im Vergleich der Disziplinen die größte Dynamik, da hier von den Befragten ein Veränderungswille hin zu mehr „moderne[r] Lehre“ (SL11-2) artikuliert wird, der sich bereits in der Praxis zu äußern scheint:

SL11-2#B: [...] Also ich habe mir das so in den letzten Jahren angeeignet und habe auch drei Projekte quasi beantragt und bekommen, wo es sich darum drehte, in der Naturwissenschaft modernere Lehre einzuführen.

SL11-12#B: Als ich hier angefangen habe vor 6-7 Jahren gab es nur Vortragsstil, was bei 12 Sitzungen und 26 Teilnehmern ziemlich schlimm war, zumal die Vorträge 25 Minuten gedauert haben. Da konnte man kaum Impulse geben. Das war wirklich altmodisch.

SL12-83#B: aber ich hatte schon auch den Eindruck, dass man [...] nicht mehr so wie früher einfach jeder sich hingestellt hat und mal was erzählt hat. Dass [...] man so bestimmte Ideen - dass man nicht nur Einbahnstraßen-Lehre macht, sondern die Studierenden auch einbezieht - unterschiedliche Formen der Vermittlung wählt, also auch den Methodenwechsel irgendwie hinkriegt in einem Seminar [...].

Unabhängig voneinander beschreiben beide Naturwissenschaftler/-innen, dass ein „altmodisch[er]“ „Vortragsstil“ und „Einbahnstraßenlehre“ inzwischen zunehmend vielseitigeren und auch interaktiveren Lehrformaten weichen.

6.1.4 Zeitliche Ressourcen für Service Learning

Bei den Faktoren, die Service Learning auf hochschulsystemischer Ebene beeinflussen, sollen auch die zeitlichen und finanziellen Mittel betrachtet werden, die den Hochschullehrenden zur Verfügung stehen. Die meisten Antworten beziehen sich auf diese Frage des Leitfadens: „Inwiefern deckt sich bei Service Learning der tatsächliche Aufwand für Lehrende mit dem über SWS⁷⁹ abrechenbaren Lehraufwand?“. Mit der Frage wird indirekt beantwortet, ob der/die Befragte mehr oder weniger Zeit für Service Learning aufwendet, als für eine durchschnittliche Lehrveranstaltung.

Sinngenetische Typenbildung

Am Material ließ sich in Bezug auf das Thema der zeitlichen Ressourcen eine Typik der unterschiedlichen Herangehensweise an hohen zeitlichen Lehraufwand generieren. Der A) *Aufwand-anklagende Typus* (SL1, SL4, SL5, SL7) sorgt sich beim Service Learning einen erhöhten Aufwand im Vergleich zu anderen Lehrformen und fordert eine politische Reaktion. Einen mit der Zeit geringer werdende Belastung stellt der B) *Lerneffekt-betonende Typus* (SL2, SL6) fest. Für insgesamt vergleichbar mit anderen Lehrformen hält es der C) *Aufwand-relativierende Typus* (SL8, SL11). Zuletzt lassen sich drei Personen dem D) *Engagement-betonenden Typus* zuordnen (SL9, SL10, SL12), der ein persönliches Engagement für notwendig und eine Kompensation für nicht zwingend erforderlich hält.

A) Aufwand-anklagender Typus

Mehrere Befragte deuten zunächst an, dass Service Learning mehr Zeit von ihnen abverlangt, als dies in sonstigen Veranstaltungen der Fall ist:

SL1-118#I: Deckt sich bei Service Learning [...] der tatsächliche Aufwand für die Lehrenden mit dem, was über ECTS abrechenbar ist?

SL1-119#B: Nein, das ist keine Frage. [...]

SL4-63#B: Überhaupt nicht. [...] ⁸⁰

SL5-77#B. Meistens nicht. Der Aufwand, um Partnerschaften mit dem Kooperationspartner (...). Also wenn ich Service Learning mache, dann ist quasi meine Lehre nicht nur Wissensvermittlung, sondern dann ist das gleichzeitig noch Lernprozessbegleitung der Studierenden und aber ich muss auch ganz ganz viel organisieren. Ich muss erstmal mit einem Praxispartner die ganzen Vereinbarungen treffen, damit der sich auf das Projekt mit den Studierenden einlässt, muss dann auch oft Räume organisieren.

Im weiteren Verlauf dokumentiert sich bei Interviewpartnern/-innen dieses Typus, dass sie eine Anerkennung des Zusatzaufwands für nötig halten. SL7 etwa fordert „Entlastungsstunden“ für engagierte Lehrende:

⁷⁹ Semesterwochenstunden (SWS) geben die Lehrverpflichtung an, die eine Lehrperson an einer Hochschule pro Woche zu leisten hat. Darüberhinausgehender Aufwand wird nicht anerkannt.

⁸⁰ Da allen drei Befragten fast wortwörtlich die gleiche Frage gestellt wurde, ist diese hier nur einmal aufgeführt.

SL7-43#B: [...] wir haben ja die Möglichkeiten, auch zu sagen: wie viele Arbeitsstunden, wie viele Semesterwochenstunden, Vorlesungszeit oder sowas sind das? Ich habe letztens einen Preis der Lehre gekriegt und dann hieß es: "Ja, man kann keine Geldprämie damit verbinden". Und dann habe ich gesagt: "Okay, wie wäre es" denn mit einer Entlastungsstunde?" Ja, das hängt jetzt auch wieder, wird auch wieder vergessen.

Einen ähnlichen Handlungsbedarf erkennt Interviewpartner SL4, der auch kritisch feststellt, dass die Orientierung am „Curricularnormwert“ (SL4-63) dazu führe, dass sich interdisziplinäre Lehre mit Kollegen/-innen nicht rechne.

SL4-63#B: [...] Das ist *dein* Engagement. Du bekommst es nicht vergütet, verrechnet, wie auch immer. Und das ist etwas, wo wir bei den Wissenschaftsministerien der Länder immer wieder ein paar Nadelstiche setzen und sagen: Das müsst ihr eigentlich ändern, wenn ihr eine andere Lehre haben wollt.

SL5 sieht darüber hinaus im Hochschulalltag eine mangelnde Wertschätzung gegenüber Formaten, die dem klassischen Format nicht entsprechen:

SL5-81#B: [...] das ist ja quasi nicht nur der Mehraufwand, den das dann mit sich bringt für mich als Einzelnen, der das halt tun möchte aus pädagogisch-didaktischer Überzeugung, sondern es ist dann auch zum Teil mangelnde Unterstützungsangebote, das halte ich für eine große Barriere und eben, dass die Strukturen der Hochschulen sehr lange brauchen, um sich darauf eben anzupassen. Dass z.B. der Workload für den Lehrenden oder die Bemessung der SWS - bis die dann wirklich auch diesen Mehraufwand, den ich habe, berücksichtigen - das dauert sehr lange. Da ist man im Bereich von E-Learning glaube ich jetzt langsam an dem Punkt, im Bereich von Service Learning ist man noch relativ weit davon weg. [...] Und vielleicht bekomme ich am Schluss dann sogar noch Schwierigkeiten, weil meine SWS nicht im Klassenzimmer erbracht wurden und ich nicht jede Woche zwei Stunden da unterrichtet habe, sondern weil ich in irgendeiner Art und Weise meine Studenten virtuell betreut habe, vielleicht auch noch nachts um 11 auf ihre Mails geantwortet habe - nur, das wird überhaupt nicht wahrgenommen. Das ist überhaupt nicht Teil von der wertgeschätzten Leistung, mit der eben gute Lehre beurteilt wird im Aufwand.

Als eine mögliche Lösung bringt er so genannte „Teaching Points“ ins Spiel, wobei er erwartet, dass deren Einführung zu kontroversen Diskussionen führen würde:

SL5-83#B: Ja, also zum Beispiel in der Diskussion um E-Learning sind da immer wieder auch "Teaching Points" im Gespräch gewesen. Das wäre vielleicht ein Lösungsvorschlag, [...], wo der Workload dann eben jenseits von Semesterwochenstunden bemessen wird. Eher auch so wie das Credit-Point-System bei den Studierenden. Wobei wahrscheinlich dann auch wieder dieselbe Diskussion um - also wir haben ja die Diskussion "Ökonomisierung des Lernens" durch ECTS - und wir hätten dann wahrscheinlich auch die Ökonomisierung des Lehrens durch Teaching Points.

Für SL1 ist Service Learning derzeit insbesondere ein Risiko für Nachwuchswissenschaftler/-innen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben. Es gäbe ihm zufolge die Möglichkeit, die Methode in den „Tenure Track“ (SL1-121) aufzunehmen und somit wissenschaftliches und gesellschaftliches Engagement zu verknüpfen.

SL1-121#B: Ja es gibt ein großes Problem: Für alle Menschen auf befristeten Stellen ist Service Learning ein Risiko. Das ist das Hauptproblem. Das heißt, Menschen die sich unter dem Wissenschaftszeitgesetz qualifizieren müssen, sollten nicht so viel Zeit in Service Learning Veranstaltungen stecken, weil sie nämlich viel mehr investieren müssen, anstatt sich auch die einschlägigen Meriten hin auf eine unbefristete Stelle zu verdienen. [...]

B) Lerneffekt-betonender Typus

Von Personen, die sich Typus B zuordnen ließen, wurde angemerkt, dass sie für Service Learning mittlerweile weniger Zeit benötigen, als dies zu Beginn ihrer Beschäftigung mit der Methode der Fall war:

SL2-76#B: Also ich glaube, es ist immer ein zusätzlicher Aufwand, vor allen Dingen am Anfang. Weil man (...) finde ich doch eine Menge Hirnschmalz selbst in die Konstruktion des ganzen steckt: Wie muss ich das aufbauen? Wann erfolgt was und so? - Wenn man ein guter Lehrender ist, glaube ich, funktioniert das nie nach Plan. Da macht man sich einen Semesterplan und wenn man gut ist funktioniert der nie. Weil man dann mitkriegt, dass die Studierenden gerade ganz woanders hängen, als man selber meint, als dass sie jetzt in Woche fünf sein müssten. Und beim Service Learning ist das Umbauen aber von Woche zu Woche für mich komplexer. Ich finde man wird dann im Laufe der Zeit da drin sehr virtuos, aber ich glaube gerade am Anfang, und Anfang würde ich so sagen: vielleicht die ersten drei Jahre, muss man da sehr viel überlegen und konstruieren, und meine Erfahrung ist, man hat mehr Beratungsgespräche mit den Studierenden als in klassischen Lehrveranstaltungen.

Dennoch ist festzustellen, dass sich die Befragte der Service-Learning-Lehre mittlerweile abgewandt hat, um sich auf ihre Promotion und hochschuldidaktische Arbeit zu fokussieren. Ihre Entscheidung bestätigt die eben dokumentierte Aussage von SL1, dass Service Learning insbesondere für Nachwuchswissenschaftler/-innen schwer zu leisten sei.

SL2-82#B: [...] Ich bin auf die Stelle nach [Ort] gewechselt und die war nicht mehr mit Lehre verknüpft, sodass ich dann Lehre nur noch freiwillig gemacht habe sozusagen, [...]. Ja (...) und dann eben auch wegen der Diss. (...) Ich hatte ja eine volle Stelle für Hochschuldidaktik in [Ort] und mit Fahren und Diss - naja.

Vergleichbar bezüglich des vor allem initial hohen Aufwands für Service Learning äußert sich Interviewpartner SL6:

SL6-93#B: Ich meine, unter Berücksichtigung eines gewissen Lerneffekts - weil einige Dinge dann doch wiederkehrend sind, oder zumindestens bekannt sind, was auftreten könnte - angesichts dessen wir es dann im Laufe der Zeit ein bisschen weniger aufwendig als ganz zu Beginn. [...] Als wir das zu Beginn 2010 an den Start gebracht haben, die Veranstaltung, über die wir gerade gesprochen haben, war das ungefähr ein Arbeitseinsatz unsererseits von pro Person, von 300% dessen, was wir abrechnen können. Und da war natürlich auch noch vieles neu, also angefangen bei der Akquise "was sind geeignete Einrichtungen", "wie gehen wir an die ran" usw., es musste alles neu entwickelt werden.

Implizit zeigt sich bei ihm allerdings auch im Regelfall ein hoher zeitlicher Aufwand, wie an seiner umfangreichen Erzählung zur üblichen Vorbereitung des Service Learnings mit neuen Kooperationspartnern deutlich wird.

SL6-66#B: Also wenn das ein Erstkontakt ist, fahre ich da hin, sooft das nötig ist. Also 1, 2, 3 mal, keine Ahnung. Manchmal ist es auch notwendig, häufiger hinzufahren, weil die Person beim Erstkontakt nicht unbedingt die ist, die nachher dann auch die Ansprechperson in dem jeweiligen Projekt ist. Also wenn die Einflugschneise sagen wir mal über die Einrichtungsleitung geht, dann sind nicht immer gleich auch die potenziellen Ansprechpartner der Projekte mit an Bord, sodass es dann eine mehrschichtige Kontaktaufnahme gibt und entsprechend häufiger dann auch einen vor-Ort-Termin.

Die Befragten stellen somit im Unterschied zu Typus A an die Feststellung eines hohen Aufwands keine Forderungen an Hochschule und Politik, sondern gehen verstärkt auf Lerneffekte ein, die bei der langfristigen Beschäftigung mit Service Learning auftreten. Nichtsdestotrotz erwähnt SL2 an späterer Stelle des Interviews in einem Nebensatz auch, dass sie sich eine Kompensation wünschen würde: „Man könnte ja auch sagen als Fakultät [...]: wir bezahlen dir das und du hast vier SWS weniger“ (SL2-78).

C) Aufwand-relativierender Typus

Typus C umfasst Hochschullehrende, die beim Service Learning ungefähr den selben Aufwand feststellen wie bei anderen Lehrformen.

SL8-67#I: Inwiefern deckt sich denn bei Service Learning der tatsächliche Aufwand, den Sie in Ihre Lehre stecken mit dem, was Sie über die SWS oder über die Lehrstunden abrechnen können an der Hochschule?

SL8-68#B: Also meiner deckt sich je nach Projekt so im Großen und Ganzen gut. (...) Ich meine das letzte Projekt war ein bisschen eine Ausnahme, wo ich auch in der vorlesungsfreien Zeit dreimal in der Woche auf der Baustelle war. Aber in der Regel deckt sich das mehr oder weniger. [...] Es ist vielleicht ein bisschen mehr als sonstige SWS, aber nicht wesentlich? [...]

SL8-72#B: Ja, gut, ich meine, die Projekte, die ich ausführe, da bin ich der einzige Betreuer, deshalb kann ich das mit den SWS abdecken.

Während SL8 zunächst berichtet, dass sich Service Learning „im Großen und Ganzen gut“ über Semesterwochenstunden abdecken lässt, fällt ihm im Erzählverlauf doch ein, dass sein „Baustellen-Projekt“ im vergangenen Semester mehr Aufwand war. Er schließt mit der Bemerkung, dass es „ein bisschen mehr“ Aufwand als gewöhnlich sei. Die insgesamt gute Abdeckung über sein Lehrdeputat hänge ihm zufolge auch damit zusammen, dass er seine Kurse alleine durchführe und somit die volle SWS-Zahl geltend machen könne.

Gar keinen Zusatzaufwand stellt die Naturwissenschaftlerin SL11 fest. Für sie ist es zudem analog zu Typus D eine Frage der persönlichen Einstellung und der Kompetenz, ob Wissenschaftler/-innen Forschung und Lehre gut umsetzen und vereinbaren können:

SL11-154#B: [...]. Ich habe gesehen, dass es deutschlandweit auch quasi so Ermäßigungen gibt für das Lehrdeputat. Dass man quasi etwas angerechnet bekommt, wenn man in Service Learning sich engagiert. Das gibt es hier in [Stadt] eigentlich nicht. [...]

SL11-156#B: [...] [es] [Anm.: der Aufwand] hält sich wahrscheinlich die Waage. [...]

SL11-157#I: Inwiefern hält Sie ihr Engagement für die Lehre auch von der Forschung ab? Ist das manchmal so, oder nicht?

SL11-158#B: Ich glaube, Leute, die in der Forschung gut sind (...) oder in der Forschung sich als Innovateure - egal, wie man das jetzt versteht - zeigen, die haben es leichter, sich mit den neuen didaktischen Prinzipien [...] zurecht zu finden. Das ist aber jetzt so ein bisschen ins Blaue hineingeschossen. Von daher kommt es eher auf diese Grundeinstellung an und, ob man schon so ein bisschen Vorwissen hat didaktischerweise. Die Kollegen von mir, die da offen sind, die waren Stiftungsstudenten früher oder haben im Kirchenchor was organisiert, oder so. Also ich glaube diese [...] Sozialkompetenz ist wichtig, um sich mit solchen neuen Sachen anzufreunden.

Angesprochen auf ihre eigene Situation ergänzt SL11, dass sie zeitlich keine Notwendigkeit für andere Tätigkeiten abseits der Lehre und Beratung sehe. Vielmehr baue sie sich ein Fundament auf, um zukünftig als Coach tätig sein zu können:

SL11-160#B: Da müssen Sie mich jetzt vielleicht aus der Grundgesamtheit herausnehmen, weil, als ich mich hier beworben habe und ich quasi zur Innovierung der Lehre eingestellt worden bin, hatte ich zwar in meinem Vertrag immer "mit Möglichkeit zur Promotion", aber ich hatte das von Anfang an kommuniziert, dass das für mich gar kein Ziel ist, zu promovieren. Deswegen kann ich das für mich selber, für meine Person nicht beantworten, weil mein Ziel war gute Beratung, die Lehre verbessern und mich als Coach hier einklinken, damit ich das irgendwann mal hauptberuflich machen kann.

D) Engagement-betonender Typus

Der Engagement-betonende Typus verneint zunächst die Relevanz der Frage, wieviel Aufwand man als Lehrender für Service Learning aufbringt. So ist es bei SL12 der Fall, dass sein Service-Learning-Engagement im Wissenschaftsladen auf ehrenamtlicher Basis passiert.

SL12-95#B: [...] das erste Seminar, das lief komplett ehrenamtlich und beim zweiten gab es das halt als Aufwandsentschädigung, dass ich die Fahrtkosten nicht selbst tragen musste.

[...]

SL12-97#B: Also ich würde hoffen, dass viele Lehrende doch, weil sie gerne lehren und weil es ihnen Spaß macht, sich auch ein Stück weit von alleine, aus intrinsischer Motivation heraus engagieren. Wenn das nicht so ist, dann wären natürlich so Ideen, dass man da ein Stück weit Lehrverpflichtungen auch verrechnet mit so Kursen, dass man vielleicht in einem gewissen Rahmen tatsächlich auch Aufwandsentschädigungen zahlt, das irgendwie als Semesterwochenstunden anrechnen lässt, oder wie auch immer. [...]

Erst als er vom Interviewer darauf angesprochen wird, was die Hochschule denn tun könne, ergänzt SL12 dann ebenfalls wie die Lehrenden in Typus A Möglichkeiten der Lehrentlastung für Lehrende, die sich nicht „aus intrinsischer Motivation heraus engagieren“.

Ebenfalls „ehrenamtlich für die Universität tätig“ ist SL10. Da dieser als Museumsleiter in einer Doppelrolle gleichzeitig Empfänger des studentischen Engagements in seinem Kurs ist, wurde bei ihm vom Interviewer darauf verzichtet, die Frage nach der Angemessenheit des zeitlichen Aufwands explizit zu stellen.

Der Mediziner SL9 stellt fest, dass er und die Mitarbeiter/-innen an seinem Lehrstuhl grundsätzlich engagierter seien als die Dienstzeiten dies erforderten.

SL9-66#B: Ja, also ich meine: Jeder von uns kommt morgens um acht und geht abends um sieben, oder wenn er Sitzung hat noch viel später. Also ohne Engagement über die Dienstzeiten hinaus geht natürlich gar nichts.

Hier dokumentiert sich eine besonders hohe Bedeutung von Arbeit als Professionstätigkeit über die Dienstzeit hinaus. Gleichzeitig ist die Passage ein eventuell leicht übertrieben vorge-tragener habitueller Ausdruck der besonderen Wichtigkeit der medizinischen Profession. Sie deutet implizit an, dass Mediziner/-innen der allgemein wahrgenommenen gesellschaftlichen Verantwortung auch nachkommen, indem sie jederzeit zum Einsatz für das allgemeine Wohl bereit sind. Unbewusst rechtfertigt die Aussage des Befragten dabei auch die meist gute Be-zahlung von Mediziner/-innen.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Die befragten Sozialwissenschaftler/-innen betonen insgesamt stärker den Aufwand, der mit Service Learning verbunden ist und stellen entsprechend hochschulpolitische Forderungen. Es fällt auf, dass sich hier Subdisziplinen dennoch in der Art und Weise unterscheiden zu schei-nen, wie sie diesen wahrgenommenen Aufwand argumentativ verarbeiten. Die *Erziehungswissenschaftlerin* SL2 und der *Bildungswissenschaftler* SL6 etwa betonen als Typus B in ei-nem pädagogischen Habitus vor allem den *Lerneffekt*, der bei ihnen als Lehrpersonen mit der Zeit auftritt. Der *Psychologe* SL1 stellt hingegen heraus, dass sich Service Learning für ihn rechtfertige, da sich die *psychische* Belastung durch die Lehre dabei reduziere:

SL1-119#B: [...] es macht das Lehren viel leichter (...) weil man weiß, was man tut. Ich finde Referate-Seminare, wo mir irgendwelche Leute Texte wie-dergeben in mehr oder minder gelungener Form, das halte ich nicht aus. [...] Diese Service Learning Sachen verleihen der eigenen Lehrtätigkeit einen Sinn, einen zusätzlichen Sinn. Das ist das eine, was ich sehr positiv schät-ze. Und das zweite, was man ganz klar sagen muss: Als Wissenschaftler hat man oft nicht so viele Schnittstellen da drin, die die gesellschaftliche Wertigkeit des eigenen Verhaltens zu erleben, das krieg ich da voll und ganz.

Der *Organisationspsychologe* SL4 wiederum reflektiert die begrenzte *organisationale* Kapa-zität für Service Learning in Anschluss an seine Feststellung des hohen Aufwands:

SL4-63#B: [...] Deswegen [Anm.: wegen des hohen Aufwands] gibt es auch nur ei-nen kleinen Teil der Lehrenden, die da überhaupt mitmachen können und wol-len. Also unsere Daumenregel ist: Wenn wir es schaffen in einer Hochschule, dass 10% der Lehrveranstaltungen Service Learning-Lehrveranstaltungen sind, dann haben wir es geschafft. Mehr macht auch wenig Sinn, weil das "mehr" ist nicht zu schaffen.

Beim *Informatiker* SL7 dokumentiert sich im Anschluss an seine geäußerten Aufwandsbe-denken ein *mathematisches Aufrechnen* der Stunden, die man dafür investiert: „[...] wir haben ja die Möglichkeiten, auch zu sagen: wie viele Arbeitsstunden, wie viele Semesterwochen-stunden, Vorlesungszeit oder sowas sind das?“ (SL7-43).

Zeitlicher Aufwand	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Aufwand-anklagend	SL1 SL4 SL5	SL7
Typus B: Lerneffekt-betonend	SL2 SL6	
Typus C: Aufwand-relativierend		SL8 SL11
Typus D: Engagement-betonend		SL9 SL10 SL12

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 15: Zeitliche Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

In allen weiteren Disziplinen scheint es laut den Interviewpartnern/-innen in der Regel so zu sein, dass Service Learning sich entweder nahtlos in den Aufwand anderer Lehrveranstaltungen einreicht (Typus C) oder sowieso auf teilweise ehrenamtlicher Basis durchgeführt bzw. dies auch als optimales Modell befürwortet wird (Typus D).

Soziogenetische Typenbildung: Karrieredimension

Der hohe Aufwand von Service Learning wird von etablierten, älteren Lehrenden eher bemerkt (siehe Abb. 16), als von ihren jüngeren Kollegen/-innen.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Aufwand-anklagend	SL5		SL1, SL4, SL7
Typus B: Lerneffekt-betonend	SL2	SL6	
Typus C: Aufwand-relativierend	SL11	SL8	
Typus D: Engagement-betonend		SL12	SL9, SL10

Abbildung 16: Zeitliche Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Erstere übernehmen im Falle von SL1 und SL4 eine anwaltschaftliche Haltung gegenüber dem Nachwuchs ein, dem man bei allem Lehrengagement Perspektiven in Lehre *und* Forschung bieten müsse:

SL1-121#B: [...] Menschen die sich unter dem Wissenschaftszeitgesetz qualifizieren müssen, sollten nicht so viel Zeit in Service Learning Veranstaltungen stecken, weil sie nämlich viel mehr investieren müssen, anstatt sich auch die einschlägigen Meriten hin auf eine unbefristete Stelle zu verdienen. [...] wenn man Service Learning als Institution will, dann muss man sich irgendeine Idee - ob das jetzt Lehrprofessur heisst, oder Tenure Track für Lehrende - irgendsoetwas muss man dann tun. Wir haben das hier an der [Universität] seit einigen Monaten. Wir haben einen Tenure Track und da steht auch als Kennzeichen guter Lehre drin - also für die Personen, die entfristet werden, will man wissenschaftliche Aktivität und auch gesellschaftliches Engagement. [...]. Und das ist mit SWS meiner Meinung nach auch nicht abzudecken, weil diese Service Learnings nur funktionieren, wenn man gute Kooperationspartner hat. Und in einem kleinen Maße kann man sich das sicherlich leisten, wenn man aus irgendwelchen inhaltlichen Gründen schon mit Praxispartnern verbunden ist, aber ich kann nur davor warnen - das wird ne Aufgabe, da ist die PostDoc-Zeit sofort vorbei. Da muss man sehr drauf achten, weil es heisst immernoch "Publish or Perish", ob man es will oder nicht. Es

wird niemand berufen in den meisten Verhältnissen aufgrund seiner Lehrleistung.

SL4-61#B: [...] Das ist glaube ich ein wichtiger Teil, dass man im Grunde die Qualifizierung [...] von Wissenschaftlern da mit rein bringt. Damit steht und fällt das Überleben von dieser Idee Service Learning.

Insgesamt scheint den jüngeren Befragten der Aufwand weniger bewusst zu sein (SL8, SL11) oder er wird mit Verweis auf die eigene Entwicklung relativiert (SL2, SL6). Es ist denkbar, dass es hierbei auch eine Rolle spielt, dass einige dieser Personen ihre Zukunft nicht notwendigerweise in der Wissenschaft sehen, wie bei SL11 (siehe Zitatpassage oben) oder auch SL2, bei der Service Learning sogar die ausschlaggebende Erfahrung für diese Entscheidung zu sein scheint:

SL2-82#B: [...] habe jetzt ja auch eine Ausbildung als [...] Workshopleiterin gemacht und so, und das kam tatsächlich daher, dass ich durch mein eigenes Service Learning Angebot so Bock drauf gekriegt hab - oder so gemerkt hab: wenn man sich vernünftig didaktisch etwas überlegt kann man so viel aus den Studis rausholen.

6.1.5 Finanzielle Ressourcen für Service Learning

Es ist davon anzunehmen, dass die finanziellen Mittel, die für die Service-Learning-Lehre zur Verfügung stehen, auch deren Ausgestaltung beeinflussen. Da dies in den Interviews häufig zur Sprache kam, wurde es im Rahmen dieser Arbeit dokumentiert und ausgewertet.⁸¹

Sinngenetische Typenbildung

Die Typen, die sich in Bezug auf die finanziellen Ressourcen identifizieren ließen, unterscheiden sich vor allem in den Quellen und in der Menge der Mittel. Der *ausgestattete Typus* A (SL1, SL3, SL4, SL6, SL9, SL11) erwähnt, dass er entweder auf unterstützende Gelder der Hochschulleitung, Drittmittel von externen Förderern, oder beides zurückgreifen kann. Eine weniger selbstverständliche Ausstattung dokumentiert sich in den Äußerungen des *akquirierenden Typus* B (SL5, SL8, SL12). Dieser betont stattdessen die notwendige Eigeninitiative der Studierenden bei der Akquise von Service-Learning-Geldern. Der *nichtfinanzierte Typus* C (SL2, SL7, SL10) erkennt kaum nutzbare Finanzierungsquellen für seine Service-Learning-Lehre und prangert dies in den Interviews auch an.

A) Ausgestatteter Typus

Die Interviewpartner SL1 und SL4 erwähnen bereits früh in den Gesprächen, dass sie sowohl die finanzielle Unterstützung der Hochschulleitung, als auch Drittmittel zur Verfügung haben.

SL1-4# [...] Das sind also vor allen Dingen Jugendliche aus Syrien beispielsweise, die hier ohne Eltern angekommen sind, und da versuchen wir jetzt mit

⁸¹ Einschränkung muss angemerkt werden, dass eine Frage nach den finanziellen Mitteln nicht Teil der Leitfäden war. Insofern ist es möglich, dass Finanzierungsquellen bestehen, die nicht offen zur Sprache kamen.

Unterstützung einer Stiftung, der [Stiftung] in dem Fall, die das materiell substituiert, etwa die 100 Jugendlichen in einen langfristigen Bildungsplan zu bringen. [...]

SL1-99# Wir haben dafür [Anm.: für Service Learning] jetzt eigene Budgets und zwar haben wir seit 1.1. eine neue Hochschulleitung. [Name] als neue Präsidentin ist da sehr involviert im Thema Third Mission. Und Third Mission heißt in punkto Lehre, da ist Service Learning ein Paradebeispiel, dass wir jetzt Abschlussarbeiten mit Vouchers in Höhe von 500 Euro substituieren [...]

SL4-17#B: [...] ich hatte über die [Universität] ein Forschungsprojekt beantragt und bewilligt bekommen zum Thema [Projektname mit Bezug zu sozialer Verantwortung], vom BMBF finanziert [...]

SL4-17# [...] Und der Rektor war damals neben mir gesessen in der Veranstaltung, hat sich rübergebeugt zu mir und hat gesagt "Herr [Name], das müssen wir unbedingt machen, das ist ja toll! Warum machen wir das nicht?" Und dann hat er uns einfach so ein "Start-Money" gegeben.

Die Befragten SL6 und SL9 berichten ausschließlich eine Unterstützung durch die Hochschule. SL9 betont, dass diese Service Learning befürwortet, obwohl es privatwirtschaftliche Verluste für sie bedeute:

SL9-32#B: Naja, die Behandlung von Menschen mit Behinderung ist teuer, das ist ein Verlustgeschäft. Und das hat unsere Uni auch schon an ihre Grenzen gebracht, das kann ich sagen. Wir machen da jedes Jahr mehrere 100.000 Euro Verlust mit. Weil das einfach in Deutschland nicht adäquat abgebildet ist im Vergütungssystem. Und deswegen trennen sich ja auch die anderen Universitätskliniken zunehmend davon, weil sie sagen: Dafür haben wir kein Geld. Das ist natürlich ein bisschen lustig vor dem Hintergrund, dass wir ja eine Universität in privater Trägerschaft sind, die sich quasi vollständig selbst finanzieren muss (lacht kurz) und keine großen staatlichen Zuschüsse bekommt, wie das an anderen Unis der Fall ist. Aber trotzdem, das ist so.

SL6-68#B: Im Moment finanziere ich das aus Mitteln des Hochschuldidaktikpreises, den wir damals 2011 gewonnen hatten mit genau diesem Format. Oder ich hänge dem Dekan das an die Backe. [...] das bleibt Hochschulangelegenheit.

SL6 deutet an, dass er selbst einen Einfluss auf die finanziellen Zuwendungen der Hochschulleitung ausüben kann, in dem er die saloppe Redensart des „an die Backe Hängens“ wählt.

Das eigene erfolgreiche Einwerben von Drittmitteln stellen wiederum die Interviewpartnerinnen SL11 und SL3 in den Vordergrund:

SL11-71#B: Genau, also ich habe drei Projektanträge bewilligt bekommen von vier gestellten [...] über den Qualitätspakt Lehre.

SL3-80#B: [...] In dem Fall war das [Anm.: Service Learning] ganz gut möglich, weil wir als drei Lehrende vorab eine Projektausschreibung positiv für uns entscheiden konnten und dadurch einfach die Möglichkeit bestand, Finanzmittel zu akquirieren und das war eine Summe, die lag knapp unter 5.000 Euro und die hat dieses Projekt im Grunde startfinanziert, wenn man so will.

An der Hochschule von SL3 ist zudem eine Einrichtung zur Kofinanzierung studentischer Projektinitiativen vorhanden.

SL3-99#B: [...]. Da hat man an der [Hochschule] sicherlich ein sehr spannendes Konstrukt geschaffen, nämlich das „Student Project Office“, wo sich alle

studentischen Initiativen z.B. melden können. Dazu gibt es noch eine Student Lounge, wo studentische Projekt kofinanziert werden können. [...]

B) Akquirierender Typus

Personen, die diesem Typus zugeordnet wurden, betonen die studentische Eigentätigkeit bei der der Akquise von Geldern für Service-Learning-Zwecke. Bei SL5 ist diese ein explizites Ziel seiner Lehrveranstaltung:

SL5-22#B: [...] eines der Ziele war eben auch, zum einen wirklich Spenden zu akquirieren, die dann einem sozialen Projekt zu Gute kommen und zum anderen eben auch [Kooperationspartner] an sich nochmal bekannter zu machen und Studierende darüber zu informieren, was es für Engagementmöglichkeiten in der Region gibt.

SL8 hingegen sieht die Gelderakquise durch Studierende vornehmlich als eine notgedrungene Aktivität, die anfällt, wenn die zugewiesenen Mittel seines Lehrstuhls nicht ausreichen:

SL8-20#B: [...] bei dem letzten Projekt [...] war es relativ deutlich, dass das Geld ausgehen würde. Und wir haben dann besprochen, wie wir das bewältigen und haben dann auch aktiv angefangen, Spenden zu sammeln. Das war leider eine Komponente, die sehr viel Zeit eingenommen hat, die nicht vorgesehen war. Aber solche Situationen tauchen manchmal auf und da müssen die Studenten auch mitdenken, mitgestalten.

Während SL12 seine Studierenden zwar keine Gelder sammeln lässt, stellt er dennoch seine eigenen Bemühungen als Student heraus. Während dieser Zeit bewarb er sich erfolgreich um Stipendien, die es ihm ermöglichten, sich im Fachstudium gesellschaftlich einzusetzen:

SL12-32#B: [...] ich bin eigentlich im Studium auch immer von der Gesellschaft gefördert worden. Also ich habe immer Stipendien gehabt zum Beispiel und da habe ich schon auch so ein bisschen das Gefühl, dass man dann mit dem, was man machen kann, auch irgendwie etwas zurückgeben sollte an die Gesellschaft.

C) Nicht-finanzierter Typus

Der „nicht-finanzierte“ Typus verfügt über seine reguläre Anstellung und Arbeitskraft hinaus keine Mittel, die dezidiert für Service-Learning-Aktivitäten gedacht sind. SL7 etwa bekommt von seiner Hochschule zurückgemeldet, dass keine Gelder für besondere Lehraktivitäten ausgeschüttet würden:

SL7-43#B: [...] Ich habe letztens einen Preis der Lehre gekriegt und dann hieß es: "Ja, man kann keine Geldprämie damit verbinden".

Interviewpartner SL10 beklagt vor allem die Inflexibilität der finanziellen Förderung an seiner Hochschule. Mittel für kleinere Lehrvorhaben seien für ihn und seine Kollegen/-innen schwer zu bekommen:

SL10-24#B: [...] Warum ist es nicht möglich, dass die Universität sagt: Es gibt für kluge und schlaue Projekte auch mal da 5.000 oder 10.000 Euro, mit

denen man tolle Sachen machen können - *gibt* es nicht. Es gibt nur dieses High-Level - oder gar nichts. Und ehrenamtlich und umsonst. [...]

Nichtsdestotrotz kann auch er über seine Paralleltätigkeit im Museum ohne Beteiligung der Hochschule auf Sponsorengelder zurückgreifen (SL10-70).

Grundsätzliche Kritik äußert SL2. Sie äußert sich argumentativ dahingehend, dass Hochschulen und die Bildungspolitik „wenig [...] mit Geld“ unterstützen.

SL2-84#B: Also ich würde gerne noch loswerden, dass mich das immer wieder wundert, wie wenig das noch supportet wird auch von bildungspolitischer Seite. Es wird zwar immer wieder gesagt, dass das ganz toll ist, [...] Und ich bin immer wieder verwundert, wie wenig das Potenzial dann auch an den Hochschulen tatsächlich erkannt wird und auch mit Geld unterstützt wird.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Vergleicht man die Disziplinen in Bezug auf die Aussagen zu finanziellen Mitteln, so besteht eine leichte Tendenz dazu, dass die Sozialwissenschaftler/-innen beim Service Learning besser ausgestattet und seltener „nicht-finanziert“ sind. Jedoch bestätigt sich gerade im Bereich Medizin die üblich gute Ausstattung dieses Wissenschaftsbereichs. Von wenigen Mitteln und aktiver Eigenakquise mit Studierenden berichten die befragten Ingenieur- und Geisteswissenschaftler (siehe Abb. 17).

Finanzielle Mittel	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Ausgestattet - <i>Drittmittel</i>	SL3	SL11
- <i>Haushaltsmittel</i>	SL6	SL9
- <i>Beides</i>	SL1 SL4	
Typus B: Akquirierend	SL5	SL8 SL12
Typus C: Nicht finanziert	SL2	SL7 SL10

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 17: Finanzielle Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension.

Soziogenetische Typenbildung: Karrieredimension

Je weiter die Befragten in Ihrer Karriere fortgeschritten sind, desto eher scheinen sie sowohl auch auf Haushaltsmittel bzw. zusätzlich noch Drittmittel für Service Learning zurückgreifen zu können (siehe Abb. 18). Ausnahmen hierzu stellen die Professoren der Geistes- und Ingenieurwissenschaften dar, die Finanzierungsmöglichkeiten vermissen. Das Engagement in der gemeinsamen Akquise von Mitteln mit Studierenden scheint laut den Interviews hauptsächlich von jüngeren Mitarbeitern/-innen praktiziert zu werden.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Ausgestattet - <i>Drittmittel</i>	SL11	SL3	
- <i>Haushalt</i>		SL6	SL9
- <i>Beides</i>			SL1, SL4
Typus B: Akquirierend	SL5	SL8, SL12	
Typus C: Nicht finanziert	SL2		SL7, SL10

Abbildung 18: Finanzielle Ressourcen für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension.

6.1.6 Kooperationspartner beim Service Learning

SL1-121#B: „[...] Service Learning [kann] nur funktionieren, wenn man gute Kooperationspartner hat. Und in kleinem Maße kann man sich das sicherlich leisten, wenn man aus irgendwelchen inhaltlichen Gründen schon mit Praxispartnern verbunden ist [...].“

Die Aussage des Interviewpartners SL1 deutet bereits an, dass auch Kontakte zu Kooperationspartnern eine Ressource darstellen, die im Sinne eines sozialen Kapitals die Durchführung von Service Learning nahelegen oder deren Mangel diese eben aufwendiger und dadurch unwahrscheinlicher macht. Über die Beschaffenheit ihrer Beziehungen zu Kooperationspartnern/-innen haben die Befragten zu verschiedensten Stellen in den Interviews Auskunft gegeben. Ein Teil der Antworten bezieht sich auf die Unterfrage 1b) „Mit welchen Kooperationspartnern haben Sie bereits zusammengearbeitet?“ des Leitfadens.

Sinngenetische Typenbildung

Einerseits gab es in den Interviews Personen, die darauf verwiesen, schon ein großes Netzwerk mit mehreren Kooperationspartnern zu haben. Diese wurden dem *multikooperativ-vernetzten Typus A* zugewiesen (SL1, SL3, SL5). Ein zweiter Typus strebt diese vielfachen Kooperationen mit mehreren Partnern ebenfalls an, hat diese aber erst kürzlich mühsam aufgebaut oder ist noch im Begriff, dies Schritt für Schritt zu tun (*multikooperativ-suchender Typus B*, SL2, SL6, SL8, SL11). Zwischen A und B wurde unterschieden, da die momentane Auslastung mit der Suche von Partnern und dem Aufbau von Beziehungen bei B höher angenommen wird als bei A, der lediglich auf ein bestehendes Netzwerk zurückgreift. Der *monokooperativ-verbundene Typus C* pflegt eine oder wenige besonders intensive Service-Learning-Kooperation(en) mit persönlichem Bezug und zeigt nicht das Bestreben, diese in der Breite auszuweiten (SL7, SL10, SL12). Typus D schließlich kooperiert beim Service Learning *nicht* vorrangig mit einer oder mehreren Organisationen, sondern richtet seine sozialen Angebote direkt an Bürger/-innen und Privatpersonen (*gesellschaftlich-öffnender Typus D*, SL4, SL9).

A) Multikooperativ-vernetzter Typus

Sowohl SL1 als auch SL5 berichten unabhängig voneinander, dass sie „eine Reihe“ von Personen in Partnerorganisationen kennen, bei denen sich Studierende engagieren.

SL1-4#B: [...] wir vermitteln da *eine Reihe*⁸² von Personen, die in nicht-kommerziellen, also in gemeinnützigen Organisationen tätig sind [...]

SL5-4#B: [...] Und dann habe ich auch noch *eine ganze Reihe* von Projektseminaren gemacht [...] wo mit außeruniversitären Partnerorganisationen zusammengearbeitet wurde.

Interviewpartnerin SL3 erwähnt überdies eine „deutschlandweit[e] Verfügbar[keit]“ von Kooperationspartnern (SL3-74). Alle drei Personen dieses Typus gehen in einer Folgeaussage darauf ein, dass sie inhaltlich nicht nur mit sozial ausgerichteten Organisationen kooperieren. Bei SL1 und S3 sind auch Profit-Partner involviert, die nicht unter den Service-Learning-Begriff fallen.

SL1-7#I: Okay, und haben Sie da auch in der Vergangenheit schon mit Kooperationspartnern zusammengearbeitet?

SL1-8#B: Ja, habe ich, an verschiedensten Stellen. Aber nicht alle Kooperationspartner waren rein gemeinnützig [...].

SL3-12#I: Jetzt mal eine relativ konkrete Frage: Mit welchen Kooperationspartnern hast du denn bereits zusammengearbeitet? [...]

SL3-15#B: Ich muss noch einen Satz vorwegschicken. Ich würde Service Learning selten in Zusammenhang mit Unternehmen sehen, deswegen würde ich an der Stelle auch die "Profit-Partner" quasi ausschließen, [...].

Für SL5 findet die Kooperation neben den Non-Profit-Organisationen hingegen häufig auch mit „studentischen Initiativen“ (SL5-2) im Hochschulumfeld statt.

SL5-4#B: In erster Linie zu nennen wäre [...] ein Studienangebot zur überfachlichen Kompetenzentwicklung durch selbstorganisierte Projektarbeit von Studierenden.

SL5-20#B: [...] überwiegend studentische Initiativen, die eben diesen Mehrwert für Dritte irgendwie geschaffen haben. Die waren dann auch meistens auf dem Campus. Deren Produkte und Zielgruppen waren zwar häufig auch außerhalb des Campus, aber örtlich ansässig waren sie meistens doch auf dem Campus oder in Campusnähe

B) Multikooperativ-suchender Typus

Der multikooperativ-suchende Typus stellt in den Vordergrund, mit der aktiven Anwerbung neuer Kooperationspartner beschäftigt zu sein. Die Formulierungen, die gewählt werden, sind dabei ähnlich: Partner werden „akquiriert“ (SL6-4), „gesucht“ (SL2-6) oder „gebeten, sie sollen was aus der Schublade holen, was sie brauchen“ (SL2-8). Am bildhaftesten spiegelt sich dies in einer Erzählung der Befragten SL11 wider, die von der Vorbereitung einer konkreten Kooperation handelt:

SL11-4#B: [...] Also es ist nicht so, dass Firmen zu uns gehen und sagen: hier, wir wollen neue Gemüsebeete rund um die Mensa, Urban Gardening anlegen, untersucht mal bitte hier den PH-Wert. Das ist eigentlich ja so meine Idealvorstellung. Bei uns ist es [...] einfach als "Oh, ich habe da mal eine Idee!". Und habe mich da quasi schlau gemacht: "Dürfen wir bitte in dem Blumenbeet auf dem Campus Werte messen? Dürfen wir da bitte bodenkundlich drauf

⁸² Eigene Hervorhebungen

arbeiten?" Und dann kam erst die Dame vom Studentenwerk zufällig vorbei und meinte "Ach, das ist ja toll, was Sie da machen! Kann ich bitte die Auswertungen dann haben?". Das hat mich natürlich dann gefreut.

Während bei den Aussagen des Typus A eine Selbstverständlichkeit in der Verfügbarkeit von Partnern abzulesen war, so ist dies bei Typus B nicht der Fall. Einige Personen wie SL11 suchen dabei mit der „Idealvorstellung“, „dass Firmen zu uns gehen“ (SL11-4) sehr breit nach Kooperationen, wobei andere wie SL8 wiederum gezielter vorgehen und deutliche Vorstellungen von der sozialen Zielsetzung der Zusammenarbeit artikulieren:

SL8-10#B: [...] Mich interessieren Industrieprojekte nicht, weil die sind eben nur für die reichsten unserer Gesellschaft und das ist wirklich nur ein ganz kleiner Anteil von dem, was wir als Gestalter/-innen eigentlich machen können. [...] Aber es geht oft nicht wirklich darum, Probleme zu lösen oder Menschen zu helfen.

SL8-12#B: Wie ich die Projekte auswähle ist immer unterschiedlich. Ich fing damit an, Kontakt zu den Sozialreferaten aufzubauen, zuerst in [Stadt] und dann in [Stadt]. Daraus entstand z.B. ein Projekt, ein behindertengerechtes Bauhaus in [Stadt]. [...] Dann habe ich versucht, über unsere Webseite ein bisschen Werbung dafür zu machen und über die Jahre bekomme ich immer wieder Anfragen - vieles Mundpropaganda von ehemaligen Projektpartnern. Generell ist es nicht so, dass ich überhäuft werde mit Anfragen [...].

Ebenso wie bei den anderen Befragten des Typus B stellt sich bei SL8 explizit keine Sättigung an Partnerschaftsanfragen ein, sodass er sich aktiv auf die Suche machen muss. Er tut dies im Unterschied zu anderen auch medial vermittelt über eine Webseite, die seine Themen und Anliegen kommuniziert, welche er auch an die Sozialreferate heranträgt. Während sich SL2 mit ihrer Bitte des „aus der Schublade Holens“ (vgl. SL2-8) noch passiv und aufnehmend bei der Suche nach Kooperationen gegeben hatte, vermittelt SL8 ein aktiveres Bild und hebt in der Kommunikation mit dem Gegenüber hervor, „was wir als Gestalter/-innen eigentlich machen können“ (SL8-10).

C) Monokooperativ-verbundener Typus

Personen des Typus C haben eine besondere persönliche Beziehung zum Kooperationspartner im Service Learning. Bei SL10 ist dies dadurch der Fall, dass er parallel zu seiner Tätigkeit als Professor auch als Museumsdirektor und Geschäftsführer beschäftigt ist. Für seine Studierenden ist das Museum ein Engagementort, an dem sie mit ihm „Ausstellungen machen“ (SL10-4).

SL10-24#B: [...] ich bin ja eigentlich nur im Nebenjob hier an der Universität tätig. Wenn ich Museum mache, dann habe ich heute sehr viel zu tun mit Tourismus, mit Marketing, ja, mit einer Auseinandersetzung auf ganz anderen Ebenen [...]

Dennoch besteht bei ihm eine Nähe zum multikooperativ-suchenden Typus, da weitere Ausstellungsorte in der Region im Rahmen des Service Learnings gewonnen werden, die als Kooperationspartner dienen. Eine Besonderheit bei ihm liegt darin, dass hier mit Bankhäusern kommerzielle Partner für den guten Zweck gewonnen werden:

SL10-68#B: [...] Wie bekomme ich 23 Ausstellungshäuser in dieser Region hin? Und dann kamen wir einfach darauf: Gut, archäologische Funde müssen sicher verschlossen sein, es muss klimatisch einigermaßen organisiert sein und, ja gut, wo gibt es das? Also ich hätte noch Kirchen nehmen können, aber wir haben einfach Sparkassen genommen und Volksbanken.

Für SL12 ist die Situation ähnlich, wenn auch seine Verbindung mit dem Kooperationspartner, bei dem sich die Studierenden engagieren, im Gegensatz zu SL11 rein ehrenamtlicher Natur ist.

SL12-8#B: [...]. Das [Anm.: gemeint ist das Service Learning] ist mehr jetzt etwas (...) was meine persönliche ehrenamtliche Tätigkeit für den Wissenschaftsladen in [Stadt] betrifft. Da haben wir ja eine Schadstoffberatung fortgeführt über viele Jahre, wo es darum geht, Privatpersonen, die Fragen zu Schadstoffen haben zu beraten, dahingehend, ob sie z.B. in ihrer Wohnung Sanierungsmaßnahmen machen müssen. [...].

Wiederum etwas loser, aber doch deutlich erkennbar, ist die Verbindung von SL7 zum Kooperationspartner, einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung, die er über persönliche Kontakte kennengelernt hatte (vgl. SL7-4). Deutlich wird dies in einer Erzählung, in der der Befragte beschreibt, wie die Reaktion auf seine Pläne zum Wechsel des Service-Learning-Partners ausfiel:

SL7-37#B: [...] Da sind die beim [alten Kooperationspartner] ein bisschen traurig, dass ich da jetzt inzwischen ein bisschen rausklinge, aber wir haben nach wie vor drei Kollegen, die das weiterführen. Also das ist ein Dauerläufer, der wird auch die nächsten Jahre noch weiterlaufen. Aber was ich jetzt gerade mache ist eben für Flüchtlingsheime und so weiter, was kann man da tun mit der EDV? [...]

Beim Befragten dokumentiert sich hier ein starkes Verantwortungsgefühl und eine Sensibilität dafür, dass mit der Durchführung einer intensiven Kooperation auch Gewöhnungseffekte und Kontinuitätsersparungen einhergehen. Für sich selbst sieht er offenbar eine Notwendigkeit der Rechtfertigung seines Ausstiegs mit Verweis auf weiterhin engagierte Kollegen sowie neue soziale Herausforderungen im Zuge der sich zum Zeitpunkt des Interviews verstärkt aufdrängenden Thematik Flucht und Migration.

D) Gesellschaftlich-öffnender Typus

SL2-8#B: [...] Da gibt es ja so einen kleinen Streit in der Community - ist es nur dann gemeinnützig, wenn es im ersten Schritt sozusagen dem zu Gute kommt oder auch wenn es, wie jetzt in meinem Fall, einer Einrichtung zu Gute kommt, die dann wiederum gemeinnützig arbeitet. [...]

Was Interviewpartnerin SL2 als „Streit“ in der Service-Learning-„Community“ wahrnimmt, zeigt sich als Differenzierungsmerkmal auch in den durchgeführten Interviews. Während es beim Typus A bis C vornehmlich so ist, dass sich Studierende für eine Einrichtung oder Initiative engagieren – mit mehr oder weniger direktem Kontakt zu Bürgern/-innen und Klienten/-innen, so wird bei den Befragten des Typus D der direkte Kontakt zwischen Hochschule und Gesellschaft gesucht. Die Befragten berichten zunächst in ihrer ersten Aussage, dass Menschen in die Hochschule eingeladen werden. Bei SL9 handelt es sich hierbei vorrangig

um „Patienten“, die aufgrund Ihrer Behinderung bei herkömmlichen Zahnärzten teils nur unzureichend und teuer behandelt werden sowie Obdachlose, die sich eine Zahnbehandlung nicht leisten können und Vorbehalte gegenüber einem Praxisbesuch haben.

SL9-12#B: [...] bisher haben wir uns vor allen Dingen um Patienten gekümmert, die zu uns gekommen sind. Da besteht ja eine große Nachfrage und immer mehr Universitäten behandeln diese Menschen auch ambulant nicht mehr [...].

SL4 setzt Service Learning auch im sozialwissenschaftlichen Bereich mit der direkten Einladung von Menschen in die Hochschule um. Im Zentrum steht für ihn die Herstellung eines Kontakts zwischen Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Kunst durch das gemeinsame Belegen und Gestalten von Lehrveranstaltungen:

SL4-5#B [...] Die Hälfte sind Studierende und die andere Hälfte sind Menschen aus der Zivilgesellschaft, die wir einladen. [...] Ein zweiter Link, oder eine zweite Verbindung stellen wir in dieser Veranstaltung her, indem wir eine Verbindung zwischen Kunst und Wissenschaft herstellen. Das heißt, wir arbeiten immer mit Künstlern und Künstlerinnen zusammen. Das sind manchmal eher so Leute auf der Design-Ebene, Leute die so aus dem Bereich "Design Thinking" kommen. Wir nutzen auch diese Methode sehr häufig.

In ihren Zweitaussagen gehen sowohl SL9, als auch SL4 darauf ein, dass sich Service Learning bei Ihnen nicht in den Hochschulräumen erschöpft:

SL4-29#B: [...] Was wir schon machen ist, dass wir die Uni verlassen ganz systematisch für solche Service Learning Veranstaltungen. Wir vermeiden es, die Veranstaltung in der Uni selber zu machen. Die Uniräume haben so eine traditionelle Lehr-Lernatmosphäre, die der Idee von Service Learning eigentlich nicht besonders zuträglich ist.

SL9-12#B: [...] da hat der neue Lehrstuhlinhaber, der seit einem halben Jahr bei uns ist, auch jetzt Kontakte geknüpft zu allen Einrichtungen in unserer Region. Und dann ist eben das Ziel, da auch hinzugehen und vor Ort auch Prävention, Aufklärung [...] das aufzubauen. Also [Projekt] ist auch ein Projekt, das [...] geht zurück auf eine Initiative der evangelischen Kirchengemeinde in [Ort]. Und die haben dort vor längerer Zeit eine Einrichtung für Obdachlose eröffnet. Und in dieser Einrichtung hat es so angefangen, dass sich da tatsächlich Obdachlose duschen konnten. Und dann können die da auch ihre Wäsche waschen und kriegen seit etlichen Jahren auch ich glaube drei mal in der Woche dort etwas zu essen, denn man möchte die nicht jeden Tag beköstigen, um da nicht eine zu enge Abhängigkeit zu schaffen. Und irgendwann hat man gesagt: Naja, die brauchen eigentlich auch eine zusätzliche medizinische und zahnmedizinische Versorgung, weil das natürlich ein Personenkreis ist, der von sich aus auch keine Ärzte oder Zahnärzte aufsucht. Und dann ist es gekommen, dass [...] eine zahnmedizinische Ambulanz dort eingerichtet worden ist. [...] es sind nicht nur Obdachlose, sondern sind auch z.B. Migranten aus EU-Ländern. Die kriegen ja keine Transfergelder in Deutschland. Und schlichtweg Leute, die kein Geld haben. Die werden dort behandelt und zwar kostenlos.

Während SL4 bei der Durchführung von Service Learning in Universitätsräumen eine zu „traditionelle Lehr-Lernatmosphäre“ befürchtet, verknüpft SL9 mit dem Verlassen der Hochschule einen ganz konkreten Nutzen, um einen Personenkreis zu erreichen, „der von sich aus auch keine Ärzte oder Zahnärzte aufsucht.“ – und damit auch kein Universitätsklinikum. Was die Personen dieses Typus eint, ist demnach das grundsätzliche Bestreben, als Hochschule

direkt Menschen zu erreichen, die sonst nicht in Kontakt mit wissenschaftlichen Institutionen kommen, und in der Folge ein Abbau von Hemmungen zwischen studierenden und nicht-studierenden Bevölkerungsteilen. Betrachtet man die Richtung des Wissenstransfers, so zeigt sich bei SL9 eine vornehmlich unidirektionale Auslegung des „Gebens“ von Know-how durch die medizinische Wissenschaft während es sich bei SL4 um einen ko-kreativen Prozess handelt, bei dem auch die hochschulexternen Personen „auf gleicher Augenhöhe“ (SL4-5) Wissen beisteuern.

SL4-5#B: [...] Wir haben jetzt in dieser Veranstaltung, die es seit September 2013 gibt, auch gezielt nochmal Verbindungen mit anderen Kunstschaffenden hergestellt. Also wir arbeiten jetzt konkret mit einem Kammerorchester zusammen. Und dieses Kammerorchester bringt quasi dieses musikalische Wissen ein.

Einen ähnlichen Weg geht an dieser Stelle der Wissenschaftler und Museumsdirektor SL10, der „Citizen Science“ als „dezentrale[.] Vermittlung von Wissenschaft“ (SL10-38) gemeinsam mit Bürgern/-innen praktiziert.

SL10-38#B: [...] Und wir werfen eigentlich Steine ins Wasser und schauen mal, was passiert. Also wir haben z.B. gesagt, es ist ein Kreis, 23 Gemeinden, im Prinzip weit weg von den Zentralen, ein weißer Fleck auf der Landkarte, kaum bearbeitet und betreut, weil er eben 200km weg ist von den Zentren [...]. Wir machen das mal. Und wir sind jetzt sehr begeistert darüber, was zurückkommt. Wir haben eine große Presseausendung gestaltet. Über 100 Publikationen in der Presse, in verschiedenen Zeitungen und Gemeindeblättern - das ist toll. Und was kommt zurück? Ja es kommt zurück ein 7000 Jahre alter Eichenstamm aus einer Tiefgaragen-Baggerung, den wir jetzt bekommen haben. Informationen zu Fundstellen, Funde, die man gemacht hat im eigenen Garten, Missfallensäußerungen, dass die Privatsammlung, die im örtlichen Gymnasium war, jetzt nicht mehr da ist und wo denn die hinverschwunden ist, bis hin zu Pfahlbaugedichten, die wunderschön den Ansatz eines Menschen im Umgang mit Ausgrabung darstellen, wie schön das doch ist, selber auch mal buddeln zu dürfen, viele Anfragen, Gräber, die aufgetaucht sind aus den napoleonischen Kriegen, die man in einem anderen Fall wahrscheinlich wieder zugeschüttet hätte. Also ich glaube man kann durch so ein Projekt auch Sensibilität erzeugen und das hat also in dem Fall wunderbar funktioniert. Und es geht ständig weiter: Warum haben wir das nicht? Warum haben wir keinen Kreisarchäologen? Können wir hier ein Schild aufstellen an diesem Grabhügel?

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

In Bezug auf den Kontakt mit Kooperationspartnern sind deutliche disziplinäre Unterschiede sichtbar. Während sich fast jeder der befragten Sozialwissenschaftler/-innen mit vielen Kooperationspartnern vernetzt (Typus A), ist es in anderen Fächern überwiegend der Fall, dass man sich auf einen einzelnen Kooperationspartner konzentriert (Typus C, siehe Abb. 19). Es scheint so zu sein, dass Sozialwissenschaftler/-innen insgesamt mehr, jedoch weniger intensive Kontakte in die Stadtgesellschaft pflegen, während sich andere Disziplinen auf Service Learning vornehmlich einlassen, wenn eine starke persönliche Verbindung zu einem Partner besteht. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass in den Sozialwissenschaften die längste Service-Learning-Tradition besteht und daher bereits mehr Partner akquiriert wurden. Im vorliegenden Fall aus der Medizin wird ganz unabhängig von Partnern agiert und der direkte

Kontakt zu bedürftigen Bürgern/-innen gesucht. Eine mögliche Erklärung ist der hohe soziale Status von Ärzten, sodass deren Leistungen, insbesondere wenn sie kostenlos angeboten werden, ohnehin eine hohe Strahlkraft in die Gesellschaft entwickeln.

Partnerkontakt	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Multikooperativ-vernetzt	SL1 SL3 SL5	
Typus B: Multikooperativ-suchend	SL2 SL6	SL8 SL11
Typus C: Monokooperativ-verbunden		SL7 SL10 SL12
Typus B: Gesellschaftlich-öffnend	SL4	SL9

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 19: Kooperationspartner beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Soziogenetische Typenbildung: Karrieredimension

Das Bedürfnis, sich mit vielen Personen zu vernetzen ist vor allem bei den jüngeren Wissenschaftlern/-innen erkennbar, weshalb sich diese häufig im „suchenden“ Typus B wiederfinden (siehe Abb. 20). Die junge Service-Learning-Generation unter den Befragten hat grundsätzlich mehr Bedarf, ein Netzwerk aufzubauen und strebt nach vielfältigen Erlebnissen – auch in der Zusammenarbeit. Die Fokussierung auf eine bestimmte Engagement-Idee und damit auf einen Partner nimmt mit dem Alter offensichtlich zu. Keiner der Nachwuchswissenschaftler/-innen ließ sich entsprechend dem monokooperativ-verbundenen Typus zuordnen.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Multikooperativ-vernetzt	SL5	SL3	SL1
Typus B: Multikooperativ-suchend	SL2, SL11	SL6, SL8	
Typus C: Monokooperativ-verbunden		SL12	SL7, SL10
Typus B: Gesellschaftlich-öffnend			SL4, SL9

Abbildung 20: Kooperationspartner beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Auch die direkte Einladung und Einbeziehung von Bürgern/-innen in die Hochschullehre ist in den Interviews eine ausschließliche Praxis der etablierten Professoren. Hier spielt wohl eine Rolle, dass es eines gewissen „Standings“ in der Hochschule braucht, um es zu wagen, Nicht-Angehörige in größerem Umfang in den Wissenschaftsbetrieb einzubeziehen. Dies verdeutlicht folgende Aussage des Professors SL4:

SL4-5#B: [...] Wo wir bisher vermieden haben, sowas wie Gasthörer-Status zu vergeben – wir *machen* es einfach. Also wir fragen da nicht lange, das ist offiziell gar nicht abgesegnet. Für bestimmte Sachen sollte man nicht Fragen, wenn man sie tun will.

6.1.7 Fazit zu F1a: Soziales und ökonomisches Kapital im Hochschulkontext

Bei den Befragten aus den Sozialwissenschaften dokumentiert sich insgesamt eine Fachkultur, in welcher der Austausch über Lehrthemen besonders selbstverständlich zu sein scheint. Hier bestätigt sich, dass in sozialwissenschaftlichen Fächern, vor allem der Pädagogik und (pädagogischen) Psychologie, eine besondere Affinität zum Austausch über Lehre und zur Hochschuldidaktik besteht (Fleischmann et al., 2016, S. 101; Simeaner et al., 2014, S. 244). Auch Service Learning ist bei vielen Befragten kulturell etabliert und es besteht soziales Kapital, zunächst in Form von zahlreichen Kontakten zu anderen Lehrenden, die den Ansatz umsetzen. Dies geht einher mit der Beobachtung, dass Service Learning in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen auch quantitativ am häufigsten angeboten wird (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 30). Außerdem besteht bei den Interviewpartnern/-innen Kapital im Sinne des Kontakts zu einer Vielzahl an hochschulexternen Kooperationspartnern, mit denen in der Lehre zusammengearbeitet wird. Hier zeigt sich auf Lehrendenseite die auch bei Studierenden der Sozialwissenschaften feststellbare Affinität zum öffentlichen und kulturellen Leben, das die Hochschule umgibt (Simeaner et al., 2017, S. 173) und für die Wirtschaftswissenschaften die übliche – und anhand der Aussagen der Wirtschaftspädagogin SL3 auch feststellbare – Nähe zur Berufspraxis in Profit- und Non-Profit-Organisationen (ebd., S. 42).

Bezüglich des zeitlichen Aufwands für Service Learning offenbart sich in den Sozialwissenschaften die verbreitete Feststellung, dass dieser für Lehrende besonders hoch sei. Dazu passt, dass mit dem im Fächervergleich niedrigsten Curricularnormwert in den universitären Sozialwissenschaften mit rund 1-3 SWS besonders wenig Zeit pro Studierender/-m zur Verfügung steht (Erdfelder, 2007, S. 276; vgl. Kap. 4.3.3). Besonders betont wird von einigen Befragten die allzu aufwendige Vorbereitung von Service Learning zu Beginn durch das Anbahnen der Kooperationen (Interviews SL2, SL6). Auch wenn die sächlich-räumliche Ausstattung in den „armen“ Sozialwissenschaften eigentlich im Fächervergleich eher schwach einzuordnen ist (ebd., S. 128), lässt sich in Bezug auf Service Learning durch die hohe Popularität der Methode eine hohe finanzielle Ausstattung in Bezug auf sowohl Haushalts- als auch Drittmittel von Projektförderern feststellen.

Der interviewte Geisteswissenschaftler gibt im Gegenteil Anhaltspunkte, die auf eine sehr forschungsorientierte Fachkultur mit wenig Lehraustausch hindeuten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass er mit der Archäologie einen Bereich nah an der Schnittstelle zur Naturwissenschaft vertritt (Samida & Eggert, 2013, S. 104), welche durch ihre höhere Grundlagenforschungsorientierung charakterisiert ist (Liebau & Huber, 1985, S. 333). Diese Ausrichtung beeinflusst auch die ökonomischen Kapitalströme, die eher in groß angelegte wissenschaftliche DFG-Forschungsfinanzierungen, als in angewandte Lehrprojekte gelenkt werden (siehe SL10-24). Er selbst fordert die dominante Fachkultur durch sein Handeln insofern heraus, als dass er nicht in der Forschung tätig ist und stattdessen seinen unternehmerisch-anwendungsorientierten Habitus als Museumsleiter in den universitären Kontext einbringt. Durch seine Machtposition als habilitierter außerplanmäßiger Professor im wissenschaftlichen Feld und gleichzeitig ökonomisch ausgestatteter Vereinsgeschäftsführer bringt er als Person die Voraussetzungen mit, um eine fachkulturelle Transformation hin zu gemeinwohlorientierter Lehre zu erreichen. Hilfreich ist ihm dabei die in den Kulturwissenschaften doch ausgeprägte Affinität für forschungsorientierte Projektseminare und Lehr/Lernforschung im Curriculum

(Ramm et al., 2014, S. 268f.) und die zunehmende Akzeptanz für öffentlich-partizipative „Citizen Science“ (SL10-36) in einer Disziplin, in welcher der Kontakt zur Öffentlichkeit und zum Kulturwesen traditionell bereits eine große Rolle spielt (Simeaner et al., 2017, S. 173).

Bei beiden befragten Naturwissenschaftlern/-innen dokumentiert sich in den Interviews eine Fachkultur, in welcher Lehraustausch im Zusammenhang mit der am obigen Beispiel bereits beschriebenen Forschungsorientierung wenig stattfindet. Die im Service Learning engagierten Lehrenden tauschen sich entweder durch zufällige Konstellationen im Privaten über Lehrthemen aus (SL12) oder über ein zeitlich begrenztes Drittmittelprojekt, das speziell der informellen Lehrförderung an der Hochschule dient (SL11) und dessen nachhaltige organisationale Verankerung unsicher ist. Auch SL12 muss Mittel für Service Learning kontinuierlich akquirieren und die strukturelle Integration ins Curriculum ist nicht voll gegeben. Vor dem Hintergrund einer Fokussierung auf die fachwissenschaftlichen Ziele in den Naturwissenschaften (vgl. Kap. 4.2.3) besteht erwartungsgemäß wenig Bezug zu Service-Learning-Angeboten (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 30) und auch grundlegendes soziales Kapital im Sinne von Kontakten zu Partnern in der beruflichen Praxis ist wenig vorhanden (Simeaner et al., 2017, S. 149/180), was erklärt, wieso bei den Befragten kaum Vernetzung zu gemeinwohlorientierten Organisationen besteht. Bezüglich der Zeitressourcen berichten beide Lehrenden vor dem Hintergrund hoher Curricularnormwerte in den Naturwissenschaften (vgl. Kap. 4.3.3) von keinem erhöhten Aufwand (SL11) oder vertreten die Auffassung, dass engagierte Lehre eine ehrenamtliche Ergänzung darstellt, die im Kern keinen Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit für die Hochschule darstellt (SL12). Hier zeigt sich die klarer klassifizierte Trennung zwischen wissenschaftlicher Studienzeit und privater Zeit in den naturwissenschaftlichen Fächern, die sich auch im höchsten Anteil von lehrendenzentrierten Vorlesungen im Plenum äußert (Lübeck, 2010, S. 16).

Für die Ingenieurwissenschaftler ist festzustellen, dass der Austausch über Lehre doch kontinuierlich stattfindet, wenn auch mit weniger missionarisch engagiertem Charakter als bei den Sozialwissenschaftlern/-innen. Interviewpartner SL7 nimmt an regelmäßigen fachdidaktischen Kreisen teil, SL8 spricht mit ehemaligen Kollegen/-innen in den USA über Lehrthemen. Bezüglich der Verbreitung von Service Learning im Kollegium stehen die Ingenieurwissenschaften zwischen den Natur- und Sozialwissenschaften: Praxisnahe Projektseminare mit Industriekooperationen gehören zur Fachkultur der Disziplin, Service Learning mit Non-Profit-Partnern wird nur von einzelnen praktiziert. Entsprechend sind hier Partnerschaften oft noch im Entstehen begriffen und es besteht kein umfassendes Netzwerk ins Gemeinwohl, was auch daran liegt, dass derartige Organisationen im Gegensatz zu den Sozialwissenschaftlern/-innen in der Regel kein Teil des späteren professionellen Berufsfelds sind.

Bezüglich der Zeitressourcen befinden sich die Befragten als Professoren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in einer Sondersituation und es steht ihnen relativ viel Zeit pro Studierender/-m zur Verfügung. Dass der Informatiker SL7 einen größeren Aufwand wahrnimmt und beklagt, kann zum einen daran liegen, dass seinem Studiengang gemäß Anl.7 BayHZV⁸³ mit 6,2 Semesterwochenstunden ein niedriger Curricularnormwert zugrunde liegt, als dies bei seinem Pendant SL8 aus der Architektur der Fall ist (7,3 SWS). Ihm steht somit pro Studierender/-m in der Semesterwoche kapazitär weniger Betreuungszeit zur Verfügung.

⁸³ Vollzitat: Bayerische Hochschulzulassungsverordnung (BayHZV) vom 18. Juni 2007 (GVBl. S. 401, BayRS 2210-8-2-1-1-K), die zuletzt durch Verordnung vom 27. April 2017 (GVBl. S. 96) geändert worden ist

Zum anderen bietet er seine Service-Learning-Lehrveranstaltung interdisziplinär zusammen mit drei Kollegen/-innen an (s. SL7-10), was eine Aufteilung der Anrechenbarkeit auf die Lehrverpflichtung – in der Regel 18 SWS pro Semester an HAW (für Bayern s. Art.5, Abs. 1, BayLUFV⁸⁴) – zur Folge hat. Auch eine hohe Verfügbarkeit räumlicher und sächlicher Ressourcen dokumentiert sich in den Interviews, welche für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge üblich ist (Simeaner et al., 2017, S. 128). So arbeiten die Studierenden von SL7 in Projekträumen der Hochschule oder Räumen externer Industriepartner an Ihren Gerätschaften (SL7-35) und den Studierenden von SL8 steht ein „Bauwagen“ zur Nutzung zur Verfügung (SL8-6). Sonstige finanzielle Ressourcen für Service Learning oder auch eine strukturelle Verankerung der Lehrform sind allerdings selten: selbst Anerkennung wie ein „Preis der Lehre“ (SL7-43), den man erhält, sind nicht mit Geld verknüpft und auch SL8 ist mit seinen Studierenden auf das Sammeln von Spenden für Service-Learning-Projekte angewiesen (SL8-20). Hier zeigt sich eine strukturell eher schwache Verankerung von Service Learning, da externe Projektteilungen relativ selbstverständlich davon ausgehen, dass mittelreiche Industriebetriebe oder hochvolumige Forschungsförderprogramme eine (Ko-)Finanzierung der Lehr- und Forschungsk Kooperationen abdecken, was im Service Learning bekanntermaßen nicht der Fall ist. Oder, wie der Architekt SL8 es deutlich ausdrückt: „[...] sie sagen: Die Summe ist zu klein, das interessiert uns nicht.“ (SL8-50).

Auch für den interviewten Lebenswissenschaftler gehört die Teilnahme an Lehraustauschgremien zur alltäglichen Arbeit, worin sich das besondere Interesse der Medizin an hochschuldidaktischen Innovationen spiegelt (Simeaner et al., 2014, S. 244), welches sich unter anderem in der Installation einer Arbeitsgruppe „Gesundheitsdidaktik“ in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik konkretisiert (DGHD, o.J.). Service Learning hat durch den engen Rahmen der Approbationsordnung im Studium der Medizin nicht denselben spontan projektartigen Charakter wie beispielsweise in der Ingenieur- oder Sozialwissenschaft. Naheliegend erscheint daher, dass es wie bei Interviewpartner SL9 mit einem spezialisierten Lehrstuhl in fest institutionalisierter Form auftritt. Soziales Kapital im Sinne von Kontakten zu Kooperationspartnern in der Gesellschaft besteht beim Befragten zwar bisher kaum, es dokumentiert sich jedoch, dass sich Zusammenarbeiten mit Non-Profit-Organisationen im Aufbau befinden und jederzeit – so transportiert es der Habitus des Interviewpartners – lanciert werden könnten (SL9-12). Dass die Hochschule bisher stark selbstständig agiert, liegt einerseits an der Attraktivität ihrer kostenlosen Angebote für Bürger/-innen, die eine hohe Nachfrage bedingt und andererseits an einer enormen finanziellen Ausstattung der Privatuniversität, die es ermöglicht, Behandlungen in eigenen Räumen und trotz Verlusten auf eigene Kosten durchzuführen (SL9-31f.). Die starke Nähe zur berufspraktischen Profession und die hohe Kapitalausstattung, welche die Medizin klassischerweise kennzeichnet (Liebau & Huber, 1985, S. 334f.), zeigt sich also auch in Bezug auf das Service Learning. Für die zeitlichen Ressourcen gilt dies ebenfalls: Lehrende und Studierende der Lebenswissenschaften sind es gewohnt, dass das Studium ihren Alltag dominiert, was sich in den im universitären Vergleich

⁸⁴ Vollzitat: Bayerische Lehrverpflichtungsverordnung (BayLUFV) vom 14. Februar 2007 (GVBl. S. 201, BayRS 2030-2-21-K), die zuletzt durch § 1 Nr. 69 der Verordnung vom 22. Juli 2014 (GVBl. S. 286) geändert worden ist

höchsten Curricularnormwerten (s. z.B. Anl. 2 KapVO NRW⁸⁵) äußert und mit hohen durch Studierende angegebenen Zeitbudgets für offizielle Lehrveranstaltungen und Selbststudium einhergeht (Simeaner et al., 2017, S. 98). Entsprechend überrascht es nicht, dass der Interviewpartner ein Engagement über das normale Maß hinaus – auch beim Service Learning – für selbstverständlich hält.

6.1.8 Hochschuldidaktik und Service Learning: Realbild

Die zweite Unterforschungsfrage konzentriert sich, stärker als nur ausgehend vom Vorhandensein eines sozialen Austauschs im Lehrkollegium, auf die Rolle der Hochschuldidaktik für die Durchführung von Service-Learning-Lehre in den Disziplinen. Auf Begriff und Verständnis der Hochschuldidaktik wurde im Rahmen des Theorieteils dieser Arbeit ausführlich eingegangen (siehe Kapitel 3.4). Die meisten der im Folgenden ausgewerteten Passagen beziehen sich auf den Abschnitt „Qualifizierung und Support“ des Leitfadens, der gezielt auf die Vorstellungen von Hochschuldidaktik einging. Zunächst wird hier dargelegt, in welcher Form die Befragten entsprechende Einrichtungen und Personen im eigenen beruflichen Umfeld wahrnehmen. Anschließend werden in Kapitel 6.1.9 Idealbilder von Hochschuldidaktik dokumentiert, die nochmal stärker in den Fokus rücken, welche Formate und Kompetenzen die Hochschuldidaktik nach Ansicht der Befragten idealerweise für Service Learning schulen sollte.

Sinngenetische Typenbildung

Die Typisierungen zum hochschuldidaktischen Realbild stellen sich teilweise ähnlich zu denen in Kapitel 6.1.1 „Austausch über Lehre im Kollegen/-innenkreis“ dar. Bei Personen, die sich viel über Lehrthemen austauschen, ist es naheliegend, dass hier auch eine Nähe zu aktiv unterstützenden hochschuldidaktischen Einrichtungen besteht. Pflegen sie diesen Austausch nicht, ist ihnen in der Regel auch kaum ein Angebot in dieser Richtung bekannt.

A) Unterstützender Typus

Die Personen des für Lehrfragen abgeordneten Typus A (siehe Kapitel 6.1.1) finden sich in Bezug auf die Hochschuldidaktik beim *unterstützenden Typus A* (SL1, SL2, SL3) wieder. Dieser betont, dass Service Learning über die Hochschuldidaktik und verwandte Einrichtungen an der Hochschule, zu denen er/sie selbst eine direkte Verbindung hat, gefördert und entwickelt wird. Prototypisch für den unterstützenden Typus steht die Aussage von SL1, die eine umfangreiche Berücksichtigung der Methode über den Bereich der Hochschuldidaktik beschreibt, für den er selbst die leitende Verantwortung trägt:

SL1-98#B: Wir haben das jetzt implementiert im Wahlpflichtmodul. Also wir haben ein Hochschulzertifikat, das besteht aus drei Teilen: Ein Grundlagenpflichtteil [...] und eines der Wahlpflichtmodule heißt "Service Learning". Wir haben dazu hier in dem Fall einen externen Dozenten, [...] der macht das auch schon sehr lange, [...]. Das wird unterfüttert von einer Mitarbeiterin

⁸⁵ Vollzeit: Verordnung über die Kapazitätsermittlung, die Curricularnormwerte und die Festsetzung von Zulassungszahlen (Kapazitätsverordnung - KapVO) in Nordrhein-Westfalen vom 25. August 1994

aus unserem [Hochschuldidaktische Einrichtung], das ich ja leite, [...]. Das sind in der Regel zwei Tage Weiterbildung für diesen Bereich und dann werden die verwiesen natürlich auf die Arbeitsstelle Service Learning dieser Hochschule, die dann bei dem Arrangement dieser Angebote unterstützen hilft. Und wir hoffen darauf, das beginnt jetzt aber erst, dass wir in dem [...] Abschlussarbeitsmodul, wir haben früher da Lehrbegleitungen gemacht für so genannte innovative Lehrformate, und da fördern wir insbesondere das Aufsetzen von Service Learning Veranstaltungen jetzt.

SL1 beschreibt drei konkrete, unterstützende Angebote: Erstens Service Learning als „Wahlpflichtmodul“ in der hochschuldidaktischen Zertifikatsweiterbildung, zweitens eine „Arbeitsstelle“, die bei der operativen Durchführung unterstützt, sowie drittens die Förderung des Aufsetzens von Service-Learning-Veranstaltungen. In seinen Erzählungen dokumentiert sich insgesamt eine sehr selbstverständliche Wahrnehmung von Service Learning in der Hochschuldidaktik („Der macht das auch schon sehr lange“, „dann werden die verwiesen *natürlich* auf die Arbeitsstelle Service Learning“). Auch SL2 ist in der Hochschuldidaktik tätig und gibt dort Weiterbildungen zu Service Learning („ich gebe ja selbst auch welche in dem Bereich“ SL2-70). SL3 identifiziert „Service Learning“ als den dritten Bereich der Lehrunterstützung nach dem „Team Lehre“, welches die Qualität der Studienprogramme sicherstellt und dem IT-Support an ihrer Hochschule. Hier findet der Einbezug über ein so genanntes „Student Project Office“ statt:

SL3-99#B: [...]. Da hat man an der [Hochschule] sicherlich ein sehr spannendes Konstrukt geschaffen, nämlich das Student Project Office, wo sich alle studentischen Initiativen z.B. melden können. Dazu gibt es noch eine Student Lounge, wo studentische Projekt kofinanziert werden können. Und das sind sicherlich so die beiden größten Anlaufstellen, wenn man Service Learning mit Studierenden durchführen möchte, dies aber nicht auf sich alleine gestellt tun möchte. Ich selber nutze die Anlaufstellen aber tatsächlich relativ wenig, weil zum einen der Kontakt zu den Kollegen und zu den Studierenden schon vorhanden ist und eng ist [...].

Auffallend ist in diesem Fall, dass SL3 zwar aufgrund ihrer hochschuldidaktischen Funktion an der Universität sehr gut über Aktivitäten informiert ist, diese jedoch selbst „relativ wenig“ nutzt und auch nicht selbst anbietet.

Zusätzlich zu den Personen, die an ihrer Hochschule Service Learning anbieten, wurden SL3 und SL5 dem unterstützenden Typus zugeordnet. SL5 ist vor allem an anderen Hochschulen im Rahmen hochschuldidaktischer Workshops zu Service-Learning-Themen aktiv (SL5-2). An seiner eigenen Hochschule berichtet er von „begrenzt[en]“ derartigen Angeboten in der hochschuldidaktischen Weiterbildung (SL5-75). Vergleichbar dazu erwähnt SL4, dass er mit der „konkret[en]“ Vorbereitung einer überregionalen „Service-Learning-Akademie“ (SL4-50) beschäftigt sei. In Zertifikatskursen würden dort eigene Projekte in der jeweiligen Universität mit „regionalen Coaches“ entwickelt. An seiner eigenen Hochschule hat er bereits ein Service-Learning-Zentrum aufgebaut (SL4-17), das als Unterstützungseinrichtung den Kontakt zur Zivilgesellschaft vermittelt.

B) Gefördert-aktiver Typus

Der gefördert-aktive Typus berichtet zunächst, dass er in der Vergangenheit für seine Service-Learning-Aktivitäten mit einem Lehrpreis ausgezeichnet wurde:

SL6-68#B: Im Moment finanziere ich das aus Mitteln des Hochschuldidaktikpreises, den wir damals 2011 gewonnen hatten mit genau diesem Format.

SL7-43#B: [...] Ich habe letztens einen Preis der Lehre gekriegt. [...]

In den Aussagen im weiteren Verlauf des Interviews verdeutlichen beide Interviewpartner dann, dass sie aktiv an hochschuldidaktischen Runden teilnehmen und ihre Erfahrungen in der Lehrqualifizierung auch darüber hinaus mit Kollegen/-innen teilen:

SL6-83#Ich selbst habe vor kurzem noch, da ging es zwar nicht explizit um Service Learning aber auch das hat mir dadurch nochmal so zur Verortung und Überprüfung meines Vorgehens geholfen, ein Projekt unserer Zentraleinrichtung für Hochschulentwicklung, bei der auch die Hochschuldidaktik angesiedelt ist und da waren Lehrende, die projektorientierte Lehre machen zusammengekommen und begleitet durch eine Moderatorin, die extern angeheuert wurde, haben wir uns ausgetauscht [...].

SL6-82#B: Also ich selbst - und wir sind schon das ein oder andere Mal eingeladen worden, an anderen Hochschulen über unsere Erfahrungen zu berichten, da wo sie Service Learning auf die Schiene bringen wollen

SL7 betont, dass er im Kollegium auch zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen motiviert:

SL7-57#B: [...] Dann haben wir natürlich das Didaktikzentrum in [Ort], da gibt es den Fachdidaktikarbeitskreis "Software Engineering", zu dem ich regelmäßig hingehere und jetzt auch meine Nachfolger oder die neuen Kollegen dann motiviere und die sind auch schon hin und wieder da und versuchen dann die Zeit zu finden, da wieder mitzumachen.

C) Teilnehmend-lernender Typus

Typus C vereint ebenfalls Teilnehmer/-innen an hochschuldidaktischen Veranstaltungen, die in ihrer Folgeaussage jedoch auf die Lehren eingehen, die sie selbst aus einer Teilnahme gezogen haben. Eine Weitergabe der Erfahrungen an Kollegen/-innen wird hier nicht erwähnt.

SL11-47#B: [...] Hier gibt es ja diese Hochschuldidaktik-Zertifikate, Basis-Kurs vielleicht nicht so viel bei rumgekommen. Das kannte ich vorher aus dem Trainee-Programm, aber diese Weiterbildungen, so Adobe-Connect-Kurs habe ich belegt und noch viele andere und da wurde mir klar, aha meine Lehrportfolio möchte ich anpassen. Zu meinem persönlichen Lehrportfolio gehört Aktualität, es soll interessant sein für die Teilnehmer, es soll möglichst gewünscht sein, vom Stadtarchiv oder sonstwo. Also: nicht für die Schublade allein, bitte.

Auch SL12 berichtet vom Besuch einer hochschuldidaktischen Weiterbildung und gewann dort den Eindruck, „dass das schon auch die Qualität der Lehre verbessert“ (SL12-83).

SL12-80#I: Haben Sie schonmal Weiterbildungen besucht zu didaktischen Themen und wenn ja, welche?

SL12-81#B: Ja die Hochschuldidaktik-Fortbildung, die an der [Hochschule] angeboten wird.

SL12-83#B: Ja doch, [...] ich hatte schon auch den Eindruck, dass man dadurch, dass man Lehren lernt ja inzwischen, nicht mehr so wie früher einfach jeder sich hingestellt hat und mal was erzählt hat. Dass das schon auch die Qualität der Lehre verbessert, weil man so bestimmte Ideen - dass man nicht nur Einbahnstraßen-Lehre macht, sondern die Studierenden auch einbezieht - unterschiedliche Formen der Vermittlung wählt, also auch den Methodenwechsel irgendwie hinkriegt in einem Seminar [...].

D) Unbewusster Typus

Unter Typus D sammeln sich jene Interviewpartner/-innen, die sich keiner hochschuldidaktischen Angebote bewusst sind. Für SL9 etwa übernehmen regelmäßige Gesprächsrunden die Rolle der Lehrqualifizierung:

SL9-34#B: Nein, also Schulungen machen wir da nicht. [...]
[...]

SL9-62#B: [...] Wir haben Runden, in denen wir das machen. Wir haben einmal im Monat eine große Runde mit allen Zahnärztinnen und Zahnärzten, in denen wir Kalibrierung und Besprechung der Lehre machen. Wir haben regelmäßige Runden mit allen Professoren. Wir haben eine Lehrstuhlinhaberkonferenz.

SL8 stellt hingegen heraus, dass er seine Lehrkompetenz vor allem durch Lernen am Modell erworben hat. Vor allem einige Professoren während seines Studiums sowie Vorgesetzte in der beruflichen Praxis dienten ihm hier als Vorbild:

SL8-66#B: Während meines Studiums, wenn ich da zurückblicke, die Professoren, von denen ich am meisten gelernt habe, waren diejenigen, die nicht gesagt haben, wo es lang geht. Die haben nicht gesagt: "Das gefällt mir nicht, du musst das so und so machen". Sondern die haben nur Fragen gestellt. Und ähnlich war das in der Arbeit, als ich in verschiedenen Büros gearbeitet habe. Die Büros, die alles klar strukturiert hatten und wo es einen gab, der das Sagen hatte, einen Projektleiter und Abteilungen für das Zeichnen usw., da hat es mir auch am wenigsten gefallen und da habe ich am wenigsten gelernt. Ich denke das ist kein Geheimnis. Da merkt man überall. Je mehr Freiheit die Menschen haben, desto motivierter sind sie, selbst etwas daraus zu machen.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Bei der hochschuldidaktischen Qualifizierung zeigt sich die im Zuge der Auswertungen deutlichste Trennung zwischen den Sozialwissenschaften und anderen Disziplinen (s. Abb. 21).

Hochschuldidaktik: Realbild	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Unterstützend	SL1 SL2 SL3 SL4 SL5	
Typus B: Gefördert-aktiv	SL6	SL7
Typus C: Teilnehmend-lernend		SL11 SL12
Typus D: Unbewusst		SL8 SL9 SL10

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 21: Hochschuldidaktisches Realbild beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Wie bereits bei 6.1.1 sind die vielen Pädagogen/-innen als Interviewpartnern/-innen mit verantwortlich für den hohen Anteil an Hochschuldidaktik-involvierten Lehrenden. Für die Naturwissenschaftler/-innen lässt sich feststellen, dass diese ebenfalls weitgehende Berührungspunkte zur Hochschuldidaktik haben. Die Nähe steht auch damit in Zusammenhang, dass beide Interviewpartner/-innen erwähnen, gelegentlich Studierende mit sozialwissenschaftlichem Profil in ihren Kursen zu haben.

SL11-6#B: die Studierenden, das sind ja auch sozialgeographische Schwerpunkte [...]

SL12-28#B. [...] Da haben wir auch mal Theaterpädagogikprojekte gemacht, eine Zeit lang, wo es darum ging, Lehramtsstudierenden Theaterpädagogik als Methode näher zu bringen, um dann letztlich komplexe naturwissenschaftliche Sachverhalte mit so einer Methode auch zu veranschaulichen. [...]

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

In Bezug auf den Karrierefortschritt der Befragten waren vor allem die „nicht-sozialwissenschaftlichen“ Professoren SL8, SL9 und SL10 nicht über eventuell vorhandene hochschuldidaktische Angebote informiert. Einzig der Professor SL7, der mit einem Lehrpreis ausgezeichnet worden war, berichtet von Bezugspunkten zur Hochschuldidaktik. Seine Äußerungen deuten darauf hin, dass er den „Fachdidaktikarbeitskreis“ des Didaktikzentrums zuvor bereits besucht hatte (SL7-57).

6.1.9 Hochschuldidaktik und Service Learning: Idealbild

Ein Großteil der im folgenden ausgewerteten Antworten bezieht sich auf die Unterfrage 15 des Leitfadens: „Wie könnte Ihrer Ansicht nach eine Weiterbildung aussehen, die Lehrende auf die Gestaltung und Durchführung von zeitgemäßer Service-Learning-Lehre vorbereitet?“ Da diese Frage einen hypothetischen Charakter besitzt, wurden von den Interviewpartnern/-innen in Reaktion häufig Meinungen und Bewertungen geäußert. Vor diesem Hintergrund muss für die Analyse mit der dokumentarischen Methode bedacht werden, dass rein kommunikative Wissens- und Meinungsäußerungen die Habitusanalyse erschweren. Sie soll im Folgenden dennoch vorgenommen werden, um einerseits das Spektrum der befürworteten Formate und Kompetenzen zu erfassen und andererseits an geeigneten Stellen den zugrundeliegenden Orientierungsrahmen – soweit möglich – nachzuvollziehen.

Sinngenetische Typenbildung

Zwei der identifizierten vier Typen stellen inhaltliche Anforderungen an eine hochschuldidaktische Weiterbildung zu Service Learning in den Vordergrund. Der *schulend-begleitende* Typus A (SL1, SL2, SL4, SL5, SL8) verbindet die zu transportierenden Inhalte mit dem Anspruch einer anschließenden Lehrbegleitung. Der *schulend-persönlichkeitsorientierte* Typus B (SL10, SL11) betont in Bezug auf die Ziele der Weiterbildung, dass die teilnehmenden Lehrpersonen sich selbst, im Sinne der eigenen Stärken und Schwächen, kennenlernen sollten. Der *gesprächsorientierte* Typus C (SL6, SL9) hingegen sieht wenig Sinn in einem klassischen Weiterbildungsformat und befürwortet stattdessen Austausch und Dialog. Weder Gespräche, noch Schulungen, sondern das konkrete Erleben von entsprechenden Projekten in der Praxis ist für den *praxisorientierten* Typus D zentral (SL3, SL7).

A) Schulend-begleitender Typus

Die Personen in Typus A gehen zunächst auf die inhaltlichen Ziele ein, die sie mit einer Service-Learning-Weiterbildung im Kursformat verknüpfen (siehe Übersicht in Tabelle 6). Dazu gehören didaktische Grundlagen, auch speziell in Bezug auf die Begleitung von Projekten, die empirische Einordnung der Methode in den organisationalen und lerntheoretischen Kontext, konkrete Tipps und Tricks zur Durchführung sowie Medienkompetenzen. Stellvertretend für den starken Akzent auf der hochschuldidaktischen Vermittlungskomponente bei diesem Typus sei SL5 angeführt:

SL5-67#B: Ich denke man sollte sie erstmal alle auf denselben Stand bringen in puncto Projektdidaktik und dabei auch eigene Vorerfahrungen der Lehrenden einbeziehen. Wobei da aber auch eine große Herausforderung ist: Die kommen zum Teil aus ganz ganz unterschiedlichen Fachkulturen, sind in der eigenen Medien- und Informationskompetenz vielleicht auch sehr sehr divers und da sollte man in jedem Fall Zeit drauf verwenden. Dass man mal so eine gemeinsame Plattform hat, von der man dann weiterarbeitet. Und das eben einmal in Bezug auf Projekte und die damit verbundene Didaktik und dann aber auch noch im Umgang mit Medien und dem ganzen Thema Recherchieren und Kommunizieren im Internet.

Für SL5 hängt eine gelungene Projektdidaktik eng mit einer vorhandenen Medien- und Informationskompetenz bei Lehrenden zusammen. Vor dem Hintergrund seiner eigenen biographischen Erfahrung mit einem studienbezogenen Internetprojekt ist dies nachvollziehbar (siehe vertiefend Kapitel 6.1.11). Mit dem expliziten Verweis auf Unterschiede zwischen den „Fachkulturen“ (SL5-67) wirft er zudem die These auf, dass sich Disziplinen in der medialen Begleitung von Service-Learning-Projekten unterscheiden. Indirekt schreibt sich der Interviewpartner in seinen Aussagen selbst eine hohe medienbezogene Expertise zu und formuliert die Agenda, auch bei anderen Fächern Medienkompetenzen aufzubauen und diese auf die eigene „Plattform“ zu hieven. Die sprachliche Anführung des technisch geprägten Plattform-Begriffs anstelle z.B. des Begriffs „Niveau“, „Kompetenz“ oder „Wissen“ drückt auch habituell die Abgrenzung zu in diesem Bereich weniger firmen Kollegen/-innen aus.

Didaktische Grundlagen (SL11, SL12)
Didaktische Vermittlungsformen (SL12-83) Lehrtypen (SL11-146)
Projektdidaktik (SL5, SL6, SL8, SL11)
Grundlagen der Projektdidaktik (SL5-67) Steuerung und Führung Steuerung in unplanbaren Settings (SL6-84) Lernen, "sich zurückzunehmen", Organisationsfähigkeit, Flexibilität (SL8-64) Leiten lernen als "Guide-on-the-side" (SL11-146)
Fachdidaktik (SL7)
Fachlich-inhaltliche und fachdidaktische Grundlagen (SL7-57)
Wissenschaftliche Einordnung der Methode Service Learning (SL1, SL4)
Empirische Befunde zu Lernerfolgen (SL1-98) Organisationale Grundlagen (SL1-98) Wissen im Bereich des intersektoralen Managements (SL4-57) Moralisch/persönliche Grundlagen (SL1-98, SL2-70)
Praktische Tipps zur Durchführung von Service Learning (SL2, SL6, SL10)
Konkrete Tipps zur Durchführung (SL2-70, SL10-60) Kontaktaufnahme Partner einbinden Partner wechseln Verwendung von Ergebnissen; (SL6-85)
Medien- und Informationskompetenz (SL4, SL5)
Nutzung von Medien zur Projektrecherche (SL5-67) Nutzung von Kollaborationsplattformen (SL4-53)

Tabelle 6: In den Interviews formulierte inhaltliche Anforderungen an eine hochschuldidaktische Service-Learning-Weiterbildung (typenübergreifend)

Anschließend an die Erläuterung von zu vermittelnden Inhalten gehen die Interviewpartner/-innen in Typus A darauf ein, dass formatbezogen eine enge Begleitung stattfinden sollte. SL1 spricht von einer Unterstützung beim „Arrangement“ bzw. Aufsetzen von Veranstaltungen (SL1-98). Für SL2 steht vielmehr die Adaption bestehender Veranstaltungen im Fokus:

SL2-72#B: [...] und ich glaube dann müsste man aber personenbezogen, ja, Beratung geben, vielleicht sogar ins Coaching gehende Prozesse machen, wo man die einzelnen Personen unterstützt. Meistens ist es ja ein Umbau von einer Veranstaltung.

Der „Coaching“-Begriff wird neben SL2 auch von Interviewpartner SL4 angeführt, wobei dieser wiederum den Charakter der *Entwicklung eigener Projekte* herausstellt, was die Größe der Vorhaben stärker betont.

SL4-50#B: [...] Und innerhalb dieses Zertifikatskurses werden eigene Projekte in der jeweiligen Uni oder in der jeweiligen Region entwickelt, die dann Gegenstand der Beratung sind. Es wird regionale Coaches geben, die dann in den jeweiligen Regionen das mit unterstützen. Und das halte ich zurzeit für eine gute Möglichkeit.

SL4 spricht hier ebenfalls von der begleiteten Konzeption von „Lehrprojekt[en]“, die mit einem nicht geringen Aufwand verbunden sind („Da würde man dann aber schon über eine Veranstaltung von insgesamt 3-4 Schulungstagen sprechen“, SL5-67). Er geht zudem genauer darauf ein, wie eine Unterstützung durch die Hochschuldidaktik im Verlauf konkret aussehen kann. Hierbei spielt für ihn insbesondere die Reflexion von Erfahrungen eine Rolle:

SL5-67#B: [...] Dann in vielleicht gemischten Teams eigene Service Learning Projekte konzipieren zu lassen und dann nach einigen Monaten, wenn die Lehrenden dann auch tatsächlich diese Projekte mit ihren Studierenden durchführen, dann nochmal so eine Abschlussreflexion zu machen und die Erfahrungen, die dann in der Umsetzung gemacht wurden, wieder in den Seminarraum der hochschuldidaktischen Weiterbildung eben rückzubinden - und da nochmal die Reflexionserfahrung ganz explizit mit ihnen durchzuexerzieren anhand des eigenen Lehrprojekts. Da würde man dann aber schon über eine Veranstaltung von insgesamt 3-4 Schulungstagen sprechen - ohne auch Rücksprachen, die dann im Verlauf sind bzw. ohne kollegiale Betreuung.

Bei aller „Projektartigkeit“ der Vorhaben deutet sich im Interview mit SL8 allerdings auch an, dass die Entwicklung von Service-Learning-Lehrprojekten zumindest an manchen Hochschulen aus dem Raster der ansonsten unterstützten Vorhaben fallen:

SL8-50#B: [...] Es gibt eine Abteilung, die für externe Projekte zuständig ist, also für Forschung und Entwicklung. Und da sieht man schon, wie unwichtig Service Learning ist. Weil sie sagen: Die Summe ist zu klein, das interessiert uns nicht (lacht).

Für eine Schulung über die Hochschuldidaktik sieht SL8 insbesondere die Notwendigkeit, „Organisationsfähigkeit“ (SL8-64) von Lehrenden zu stärken und die Offenheit zu fördern, sich in Projekten mit Studierenden zurückzuhalten und flexibel zu agieren (ebd.).

B) Schulend-persönlichkeitsorientierter Typus

Für Typus B steht nach der Schulung von Lehrgrundlagen im Zentrum, dass sich Lehrende ihrer „Stärken und Schwächen“ (SL10-60) bewusst werden, um sich selbst zu verbessern. Besonders ausführlich äußert das SL11:

SL11-146#B: Als ich hier angefangen habe, habe ich eine Weiterbildung gemacht, die hieß "Das Lehrportfolio". Das finde ich gut. Könnte man auch, wie bei uns an der [Hochschule] verpflichtend machen [...]. Denn im Lehrportfolio wird sich jeder damit auseinandersetzen "Was für ein Lehrtyp bin ich?" Bin ich jemand, der gerne hinter dem Pult steht und 1,5 Stunden etwas erzählt oder wage ich mich wirklich in diese Unsicherheit und nehme ich Störungen als wichtig wahr? [...] Also "Lehrportfolio" war sehr gut, weil die Dozentin hier an der wissenschaftlichen Weiterbildung dann eben auch individuell gefragt hat "Was ist dein Ideal?" „Was kannst du tun, damit du da hinkommst, Schritt für Schritt?" [...]

Es wird ersichtlich, dass für SL11 nicht die Projektdidaktik – die sie selbst auch praktiziert – als zentral erachtet wird, wie dies bei Typus A häufig der Fall ist, sondern die Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit als Lehrende sowie der Frage, wie das eigene Ideal erreicht werden kann. SL11 scheint also weniger als andere an der Vermittlung einer bestimmten Lehrmethodik interessiert zu sein. Es äußert sich stattdessen der grundlegendere Wunsch, dass sich Kollegen/-innen mehr mit der eigenen Lehre auseinandersetzen – gerne „verpflichtend“ (SL11-146), wobei dies in der Folgeaussage teilweise revidiert wird:

SL11-146#B: Ich denke, man muss aber auch aufpassen mit diesem "Leute zwingen", weil allein in dem Basisprogramm Hochschuldidaktik sitzen ganz viele und sagen "Nein, also ich bin hier nur weil ich muss". Die nehmen zwar trotzdem was mit aber das ist glaube ich ein ganz normales Phänomen, dass die Leute, die es eigentlich nötig hätten denken, sie wüssten schon alles.

Die Thematisierung der „Verpflichtung“ zeigt sich ebenso bei SL10, der sich mehr Anlässe zur Auseinandersetzung mit Lehre erhofft.

SL10-62#B: [...] ich würde es sogar verpflichtend vorschlagen. Ich würde sagen, jeder der irgendwie sich habilitiert oder auch Dozentin oder Dozent wird, müsste zumindest mal, ja, ein paar Wochenenden auch investieren. Weil es geht ja auch darum, den Wissenschaftsstandort zu verbessern über die Jahre betrachtet. Und da denke ich haben wir noch einen großen Bedarf.

C) Gesprächsorientierter Typus

Während die Befragten bei den Typen A und B klassische formelle Schulungsformate in den Mittelpunkt stellten, betonen die Interviewpartner/-innen in Typus C die Wichtigkeit eines offenen Erfahrungsaustauschs. SL6 führt etwa an, die Hochschuldidaktik solle die „kollegiale Berichterstattung [...] über Lehrerfahrung“ (SL6-82) in Bezug auf projektorientierte Lehre (SL6-83) fördern, da dies nach seinem Erleben sehr erfolgsversprechend sei.

SL6-83#B: [...] [Wir] haben [...] uns ausgetauscht, haben unsere Fragen, offene Fragen in der Lehre formuliert, haben uns gegenseitig (...) Anregung gegeben und haben auch nochmal Anregung von außen bekommen. Das war, auch wenn es, (...) an klassischen Weiterbildungsveranstaltungen gemessen, sehr unstrukturiert oder zumindest intuitiv, assoziativ erscheint, nach Urteil aller Beteiligten eine sehr produktive Veranstaltung.

Während bei SL6 sprachlich direkt der Vergleich zu klassischen hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen gezogen wird, deren Existenz er nicht infrage zu stellen scheint, geht SL9 einen Schritt weiter und sieht grundsätzlich keinen Sinn in Schulungen für die Service-Learning-Lehre.

SL9-33#I: Mich würde interessieren, wenn jetzt neue Lehrende reinkommen in diese Projekte, wie werden die darauf vorbereitet? Gibt es da Schulungen?
 SL9-34#B: Nein, also Schulungen machen wir da nicht. Die meisten sind ja auch nicht unmittelbar damit betroffen, also die Lehrstuhlinhaber. Jetzt bei [Service Learning Projekt], da ist der Lehrstuhlinhaber, den wir dafür berufen haben, betroffen. Und mit den Obdachlosen, da ist auch primär der Arzt, der da behandelt, betroffen. Klar, ich gehe da ab und zu mal hin und gucke mir das an, wenn Not am Mann ist, aber nein – eine spezielle Vorbereitung darauf gibt es eigentlich nicht, weil es nicht notwendig ist.

Es deutet sich im Zitat an, dass alle lehrbezogenen Fragen – sofern sich diese stellen – bei SL9 ohne Unterstützung durch eine hochschuldidaktische Instanz geregelt werden sollen. Dazu verweist er im späteren Verlauf des Interviews auch auf „regelmäßige Runden mit allen Professoren“, „in denen wir Kalibrierung und Besprechung der Lehre machen“ (SL9-62). Er selbst, der als Leiter eine exponierte Stellung aufweist, sieht sich zudem in der Verantwortung, sich das, was die Kollegen/-innen tun, „[anzu]gucke[n]“, wenn in archaischer Formulierung „Not am Mann“ ist. Die Tatsache, dass SL9 zuvor für alle Mitarbeiter/-innen spricht („machen wir da nicht“), kann zum einen auf eine sehr enge Zusammenarbeit innerhalb des Instituts hindeuten, oder zum anderen auf personaler Ebene eine gute Informiertheit und vorhandene Weisungsbefugnis des Befragten ausdrücken wollen. Letzterer Eindruck verstärkt sich vor dem Hintergrund, dass an der Hochschule des Befragten zum Zeitpunkt des Interviews eine Instanz existiert, welche die Funktion der didaktischen Aus- und Weiterbildung innehat und von Mitarbeitern/-innen genutzt werden könnte.

D) Praxisorientierter Typus

Der praxisorientierte Typus sieht die praktische Auseinandersetzung als Ausgangspunkt für gelungene Lehre. Während Typus A die Praxis tendenziell deduktiv erschloss und diese nach einer Vermittlung lerntheoretischer Grundlagen anordnete, zeichnet sich Typus D im Gegensatz durch ein induktives Vorgehen aus.

SL3-91#I: [...] Wie könnte denn deiner Ansicht nach eine Weiterbildung aussehen, die Lehrende auf die Gestaltung und Durchführung von zeitgemäßer Service Learning Lehre vorbereitet?

SL3-92#B: Indem sie selber mal ein Service Learning Projekt durchlaufen. Also eine Weiterbildung, die Lehrende zu Lernenden macht und in der sie alle Brüche, alle Optionen des Scheiterns für sich selbst einmal wirklich erfahren. Du merkst da habe ich schon öfters drüber nachgedacht und ich glaube, dass jegliche Form formaler Instruktion, jegliche Geschichten darüber, wie toll es ist, alle nicht wirken, wenn man nicht selbst einmal diesen Prozess durchlaufen hat, um zu wissen, wie es ist, in diesen Szenarien zu lernen.

Interviewpartnerin SL3 äußert die eigene Überzeugung, dass „formale Instruktion“ (vgl. Typus A/B) oder „Geschichten“ (vgl. Typus C) „nicht wirken“, wenn man nicht selbst einmal ein Service-Learning-Projekt aus Studierendenperspektive miterlebt hat. Sie wählt dabei eine sehr ausdrucksstarke Wortwahl, indem sie eine Weiterbildung skizziert, „die Lehrende zu Lernenden macht“ und diese mit „alle[n] Brüche[n]“ und „alle[n] Optionen des Scheiterns“ konfrontiert. Diese Dramatisierung unterstreicht kommunikativ eine eigene intensive Auseinandersetzung mit der Thematik, die auch expliziert wird („da habe ich schon öfters drüber nachgedacht“) und spiegelt konjunktiv eine große Begeisterung, die die Befragte für die Gestaltung von Weiterbildungen zu empfinden scheint.

Einen anderen, weniger pädagogisch geprägten, Zugang zur Praxis berichtet wiederum der Befragte SL7. Als Lehrender an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften wird es ihm ermöglicht, „alle vier Jahre ein halbes Jahr in der Industrie [zu] arbeiten“ (SL7-53). Von dort bringe er immer wieder „neue Ideen“ für die Lehre – und für Service Learning – mit:

SL7-53#B: [...] D.h. dadurch bin ich die ganze Zeit in den über 25 Jahren, die ich jetzt dabei bin, bin ich alle vier Jahre wieder mal ein halbes Jahr in

der Praxis gewesen und das war auch wichtig, da habe ich immer wieder neue Ideen mitgebracht, was man so machen kann. Und das ist so diese Praxisorientiertheit und dann ist das auch eigentlich kein Problem. Also für mich ist es kein Problem, irgendwelche Projektideen zu haben, ganz egal wie klein, wie groß. Ich muss auch immer abstimmen, wieviel Zeit das ist. [...]

Vom Interviewer darauf angesprochen, ob es neben den Ideen noch Schulung in der Projektbegleitung bräuchte, reagiert er zurückhaltend und verweist auf die hohe Bedeutung der Grundeinstellung, gerade auch bei neuen Kollegen/-innen:

SL7-55#B: Es ist die Frage, wenn sie es nicht können, ob sie sich schulen lassen würden, weil das ist vielleicht auch eine Grundeinstellung. Jemand der da Spaß hat, der bringt das mit, ist da offen. Und ich muss auch sagen, unsere jungen Kollegen, die wir hier haben, würde ich sagen, denen macht das Spaß, dass sie hier an der Hochschule eben solche praktischen Sachen machen können und, dass es da genug Möglichkeiten gibt und keinerlei Einschränkungen und Behinderungen dazu. [...] Die Ideen haben wir genug und ob jemand das machen will oder dann doch mehr in den theoretischen Teil rein will, das ist halt eine persönliche Sache, wo wir dann auch sagen, okay, da haben wir dann auch mal wieder jemand, der sich mal theoretisch ein bisschen tiefer rein kniet und sehen das eigentlich dann auch positiv. Aber ich glaube die meisten Kollegen sind praxisorientiert bei uns.

Ähnlich wie beim persönlichkeitsorientierten Typus verweist auch SL7 darauf, dass es die Entscheidung der einzelnen Lehrenden sei, ob diese in ihren Veranstaltungen lieber „theoretisch“ vorgehen, oder eben – wie die Mehrheit – projektorientiert. Die Begleitung würde man als Lehrende/r insbesondere durch die praktische Betreuung studentischer „Praxissemester“ in Firmen einüben.

SL7-55#B: Dann haben wir unsere Studenten, die in Firmen zweimal ein Praxissemester machen. Das wird dann auch von Kollegen betreut, d.h. jeder Kollege ist da mal reihum dran und lernt auf die Art und Weise Firmen kennen.

Auffällig bei SL7 ist, dass trotz Nachfrage des Interviewers nicht auf die Notwendigkeit des Erlernens von Projektbegleitung eingegangen wird. In der Zitatpassage zeigt sich kontrastierend, dass der Befragte den Lerngegenstand auf die „Firmen“ bezieht („jeder Kollege [...] lernt [...] Firmen kennen“).

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Das Idealkonzept der zuerst schulenden und anschließend begleitenden Hochschuldidaktik findet sich vor allem bei den Personen mit sozialwissenschaftlichem Hintergrund wieder, die pädagogischen Fragen besonders nahestehen und teils selbst hochschuldidaktisch involviert sind (siehe vorheriges Kapitel). Es kann daher auf Basis der Interviews als eine klassische und von Hochschuldidaktikern/-innen selbst präferierte Vorgehensweise angenommen werden. Interessant scheint, dass die Befragten aus anderen Wissenschaftsbereichen diese Präferenz nicht im selben Maße teilen (siehe Abb. 22). Stattdessen findet sich z.B. die an der Lehrperson orientierte Konzeption, die davon ausgeht, dass Lehrende ihren eigenen „Typ“ finden sollten. Geäußert wird diese von einer Naturwissenschaftlerin und einem Geisteswissenschaftler, die beide in kollegialen Umgebungen tätig sind, in denen der Austausch über Lehre nicht selbstverständlich ist. Sie wollen demnach Kollegen/-innen möglichst nicht mit

pädagogischen Wertvorstellungen überfordern und setzen deutlich am vorhandenen Können und Wollen der Personen an. Bei SL11 liegt dies auch in negativen Erfahrungen begründet, die sie machte, als sie versuchte, mit Kollegen/-innen direkt „moderne“ Lehre umzusetzen:

SL11-23#B: Als ich hier das Bewerbungsgespräch in [Stadt] hatte, wurde ich auch dazu beauftragt, hier ein bisschen frischen Wind in die Lehre zu bringen und in den ersten paar Semestern wollte ich mich auch nicht so profilieren, da habe ich dann eher ein bisschen zugehört und es war so, dass auch die Kollegen gesagt haben "Wir müssen was tun! Es muss moderner werden!" Hach, aber dann zwei Wochen vor Semesterbeginn wurde es verworfen, weil es wäre ja ganz viel Arbeit gewesen und es ist nicht realitätsnah und, ach, dann machen wir es doch wie bisher. Und deswegen habe ich dann erstmal ein bisschen gelernt. Man darf ja auch nicht sofort kritisieren, das ist ja auch didaktisch schlecht, oder, Sie haben ja auch Psychologie wahrscheinlich gehabt in Ihrem Studium, erstmal den "Anti" raushängen zu lassen ist ja gar nicht gut. Man muss ja erstmal die Antennen ausfahren und gucken: Wie läuft das am Institut?

Die gesprächsorientierte Konzeption findet sich mit SL9 bei einem Mediziner ohne engeren Bezug zur Didaktik sowie mit SL6 bei einem Sozialwissenschaftler, der nicht in der Hochschuldidaktik arbeitet und auch in Bezug auf Service Learning relativ isoliert ist (siehe Kapitel 6.1.2). Beide sehen Gespräche als das vorwiegende Vehikel, um Lehrerfahrung auszutauschen und die Lehre zu verbessern.

Die Fokussierung der Praxisnähe als Ausgangspunkt kommt einerseits von einem Professor, der a) an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften tätig ist und daher mehr Praxisbezug kennt und b) mit den Ingenieurwissenschaften ein sehr industrienahes Fach lehrt. Andererseits findet sich hier eine Wirtschaftspädagogin, die ebenfalls stark in der Praxis vernetzt ist und den zentralen Lernort – auch für Lehrende – dort verortet.

Hochschuldidaktik: Idealbild	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Schulend-begleitend	SL1 SL2 SL4 SL5	SL8
Typus B: Schulend-persönlichkeitsorientiert		SL10 SL11
Typus C: Gesprächsorientiert	SL6	SL9
Typus D: Praxisorientiert	SL3	SL7

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 22: Hochschuldidaktisches Idealbild beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Beim Karrierefortschritt fällt auf, dass die selteneren Varianten des „gesprächsorientierten“ und „praxisorientierten“ Typus ausschließlich von den erfahreneren Befragten vertreten wurden. Es scheint so, als ob sich die Jüngeren vorwiegend am klassischen Bild einer aus formellen Weiterbildungsveranstaltungen bestehenden Hochschuldidaktik orientieren. Bei den Altersgruppen der „fortgeschrittenen“ Mitarbeiter/-innen und etablierten Professoren/-innen zeigten sich ansonsten keine besonderen Auffälligkeiten in der Verteilung.

6.1.10 Fazit zu F1b: Hochschuldidaktik und Service Learning

Dass die Sozialwissenschaftler/-innen und insbesondere die Pädagogen/-innen in den Interviews und ganz generell aktiver in der Hochschuldidaktik sind, wurde bereits hinreichend beschrieben (vgl. Kap. 6.1.7). Dies zeigt sich in Bezug auf die dokumentierten Orientierungsrahmen zunächst rein quantitativ daran, dass die Interviewpartner/-innen der Sozialwissenschaften besonders ausführlich darüber erzählen konnten, wie sie selbst hochschuldidaktisch tätig sind und auch spontan lange und elaborierte Idealkonzeptionen von hochschuldidaktischen Service-Learning-Qualifizierungsangeboten für Lehrende vorlegten. Die präferierten Schulungskonzepte zeigen dabei die größte inhaltliche und methodische Bandbreite. Bezüglich des Inhalts wurden besonders die studierendenorientierte Projektdidaktik, aber auch theoretische Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung, hilfreiches Praxiswissen zur Kommunikation mit Partnern in verschiedenen Phasen des Service Learnings und über das Service Learning hinausgehende Themen, wie z.B. der kompetente Umgang mit Medien, thematisiert. Hier bestätigt sich die im Fächervergleich größte Spanne an Kompetenzfeldern, die Lehrende in den Sozialwissenschaften bei Studierenden fördern möchten (Lübeck, 2010, S. 19) und, nach den Erkenntnissen der Interviews, auch bei ihren Kollegen/-innen in der Förderung anstreben. Methodisch ist die gängigste Vorstellung die Kombination einer klassischen hochschuldidaktischen Präsenzschiung mit einer – in der praktischen Implementation „herausfordernden“ (SL5-67) – anschließenden Lehrbegleitung und Reflexion. Der Stellenwert der methodischen Reflexion in den Orientierungen deckt sich mit der empirischen Beobachtung, dass eine individuelle Rückmeldekultur in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Fächervergleich am stärksten gegeben ist (siehe Kap. 4.3 und 4.4). Die Befragten artikulieren über Seminarsitzungen hinaus auch Alternativkonzepte, darunter etwa die Förderung eines rein informellen Dialogs zwischen Lehrenden (SL6), oder die Ermöglichung des eigenen praktischen Erlebens von Service-Learning-Projekten durch Lehrende aus der Studierendenperspektive (SL3).

Der befragte Geisteswissenschaftler ist sich keiner hochschuldidaktischen Angebote bewusst und steht damit für einen Wissenschaftsbereich, der die Hochschuldidaktik zwar nach wie vor eher selten aktiv gestaltet (Fleischmann et al., 2016., S. 100), ihre Wichtigkeit jedoch hoch einschätzt (Simeaner et al., 2014, S. 244). Dies dokumentiert sich auch in der auffallend nachdrücklichen Forderung, man müsse Lehrqualifizierung „verpflichtend“ (SL10-62) einführen. Der Befragte sieht dabei vor allem die Notwendigkeit seitens der Lehrenden, eigene „Stärken und Schwächen“ (SL10-60) kennenzulernen, was auch hier wieder eine Referenz auf die Bedeutung von Reflexivität in den Geistes- und Sozialwissenschaften darstellt. Dass er selbst die Hochschuldidaktik nicht kennt und nutzt hängt in seinem speziellen Fall wohl auch damit zusammen, dass er als außerplanmäßiger Professor nicht Teil des fest angestellten wissenschaftlichen Personals der Universität ist und so manche Informationen unter Umständen nicht erhält. Als Professor ist die Wahrscheinlichkeit, in der Hochschuldidaktik gestaltend beteiligt zu sein für ihn darüber hinaus geringer, als für eine Person aus dem häufig befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mittelbau, welcher die Hochschuldidaktik hierzulande „dominiert“ (Fleischmann et al., 2016, S. 100).

Von den beiden Naturwissenschaftlern/-innen werden hochschuldidaktische Angebote hingegen stärker genutzt, was zunächst dem entgegensteht, dass hochschuldidaktische Innovationen in den Naturwissenschaften im Fächervergleich eine etwas geringere Bedeutung haben

(Simeaner et al., 2014, S. 244). Hier kann Regionalität ein ausschlaggebender Faktor sein, denn SL12 lehrt in Baden-Württemberg, wo die Hochschuldidaktik weit verbreitet und auch hochschulrechtlich stark verankert ist (Merkt, 2016, S. 6, s. Kap. 3.4.3). Bei SL11 dokumentiert sich für ihr Fach eine Sonderstellung, da sie speziell zum Innovieren der Lehre angestellt ist und daher eine enge Verbindung zur Hochschul- und Mediendidaktik an ihrer Hochschule pflegt (SL11-23). Der meist lehrendenzentrierte naturwissenschaftliche Habitus (vgl. Lübeck, 2010, S. 16, s. Kap. 4.3.3) zeigt sich allerdings in den Ausführungen von SL11 insofern, dass studierendenzentrierte Methoden und die Lehrendenrolle als „Guide-on-the-side“ (SL11-146) zwar in ihrer Sinnhaftigkeit zur Kenntnis genommen werden, es jedoch am wichtigsten sei, Lehrenden die Möglichkeit zu geben, das jeweils *eigene* Lehrideal zu ergründen und zu perfektionieren – sei dies nun die Rhetorik der Vorlesung, das Anleiten im Forschungstutorium oder das offen-partizipative Projektlernen. Damit distanziert sie sich implizit, wie auch SL12, der die Notwendigkeit einer *intrinsischen* Motivation für gesellschaftliches Engagement betont (SL12-97), von einer hochschuldidaktischen „Service-Learning-Qualifizierung“, die Kollegen/-innen zu einem bestimmten Lehransatz „zwingen“ würde (SL11-146). An mehreren Stellen zeigt sich ihre Befürchtung, bei ihrem Anliegen einer fachkulturellen Transformation in Richtung moderner Lehre zu scheitern, wenn sie zu spezielle pädagogisch begründete Ansätze vorbrächte (SL11-23, 146). Stattdessen wird von beiden Befragten die hochschuldidaktische Schulung in allgemeinen didaktischen Grundlagen befürwortet (ebd., SL12-83).

Die Ingenieurwissenschaftler als Vertreter eines Wissenschaftsbereichs, der im Fächervergleich in der Breite gesehen eher wenig Bezug zur allgemeinen Hochschuldidaktik hat (Simeaner et al., 2014, S. 244), sind sich entweder keiner Angebote bewusst (SL8) oder tauschen sich rein fachdidaktisch aus (SL7). Beide Interviewpartner dokumentieren in ihren Ausführungen, dass sie die „Praxis“ der Projektarbeit als das hauptsächliche Qualifizierungsfeld von Lehrenden verstehen. Damit bestätigt sich die Annahme, dass in den Ingenieurwissenschaften eine Fachkultur vorherrscht, in welcher trotz einer insgesamt starken Inhalts- und Fachlichkeitsorientierung (Lübeck, 2010) Praxisprojekte und Teamarbeit an der Tagesordnung sind – vor allem, aber nicht nur, an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (siehe Kap. 4). So gibt SL7 an, dass man die für Service Learning notwendigen Kompetenzen am ehesten durch die Auseinandersetzung mit eigenen oder studentischen Praxisprojekten in der Industrie erlernt und beide Befragten der Ingenieurwissenschaft verweisen auf die Wichtigkeit einer für Kooperation offenen persönlichen Grundeinstellung (SL7-53ff.) bzw. das Vorhandensein diesbezüglicher Vorbilder in Arbeitskontexten (SL8-66).

Der interviewte Lebenswissenschaftler hat als langjähriger Professor und Institutsleiter wenig Bezug zur Hochschuldidaktik im Sinne einer Schulungsinstanz – obwohl die Medizin als Fach insgesamt viele hochschuldidaktische Initiativen vorbringt (siehe Kap. 3.4.2). Er geht davon aus, dass Lehrende das notwendige Wissen zur fachpraktischen Anweisung von Studierenden bei der Behandlung von Patienten im Service Learning bereits kennen, was vor dem Hintergrund des enormen Praxis- und Professionsbezug im Medizinstudium (Liebau & Huber, 1985, S. 335) nachvollziehbar ist. Nichtsdestotrotz steht er im engagierten und regelmäßigen Lehraustausch mit Kollegen/-innen (siehe Kap. 6.1.1), was für seine Fachdisziplin insofern typisch ist, als dass die Beschäftigung mit Lehre ein im Vergleich zur Forschung hohes Zeitepensum einnimmt.

6.1.11 Biografische Faktoren für Service Learning

Die Art und Weise, wie Lehrpersonen an die Methodik Service Learning herangehen, wird in den Interviews nicht nur vor dem Hintergrund des aktuellen sozialen Umfelds behandelt, in dem die Befragten sich befinden oder idealiter gerne befinden würden. Mit der erzählauffordernden Frage „Wie sind Sie anfänglich dazu gekommen, Service Learning durchzuführen“ wird im Rahmen der Unterforschungsfrage F1c auch nach biografischen Erlebnissen geforscht, die für die Beschäftigung mit dem Gegenstand ausschlaggebend waren. Die meist ausführlichen Erzählpassagen zu diesem Punkt eignen sich für die Behandlung mit der dokumentarischen Methode besonders gut. Ihre prominente Einbeziehung trägt auch der Forderung Nohls Rechnung, bei der Analyse von Experten/-inneninterviews die „Gesamtperson“ des Befragten und ihr „Herkunftsmilieu“ empirisch zu berücksichtigen (Nohl, 2012, S. 56).

Sinngenetische Typenbildung

Bei den Erzählungen zu den ausschlaggebenden Gründen, welche biografisch betrachtet den initialen „Funken“ für Service Learning auslösten, lassen sich vier verschiedenartige Orientierungsrahmen aufzeigen. Vom *Lehrdefizit-behebenden Typus A* (SL1, SL2, SL7) wird die Wahrnehmung eines Mangels in der eigenen Lehrtätigkeit als ausschlaggebend betont, um Service Learning zu beginnen. Der *lernbegeisterte Typus B* (SL5, SL12) hingegen stellt positive Engagement-Erfahrungen während der eigenen Studienzeit heraus, die ihn zur Methode führten. Die weiteren Typen beziehen sich primär auf dem Kontext, der sie zum Service Learning brachte. Für den besonders häufig vertretenen *interkontextuell-übertragenden Typus C* (SL4, SL8, SL10, SL11) waren Erfahrungen ausschlaggebend, die in einem hochschulfernen Kontext, z.B. im Beruf, gemacht wurden. Die dort erlernten Techniken wandten die Personen erst im Laufe der Zeit auch auf die Hochschullehre an. Der *intrakontextuell-übernehmende Typus D* (SL3, SL6, SL9) berichtet von einer starken Beeinflussung durch das kollegiale Umfeld *innerhalb* des Hochschulkontexts, welche letzten Endes zur Übernahme der Methode in die eigene Lehre führte.

A) Lehrdefizit-behebender Typus

Die drei Befragten, welche Typus A zugeordnet wurden, beziehen sich alle auf ein empfundenes Defizit in der eigenen Lehre. SL2 spricht konkret von einem sozialwissenschaftlichen Methodenseminar, das sowohl ihr als auch den Studierenden „überhaupt keinen Spaß“ (SL2-16) bereitet habe. Nachdem sie dann über die Hochschuldidaktik von Service Learning erfuhr, macht sie sich daran, das Seminar umzustrukturieren, denn die „Fallhöhe“ (ebd.) sei nicht sehr hoch gewesen.

SL2-16#B: [...] So, wir probieren das jetzt aus, weil weniger lernen können die gar nicht. Also im dritten Semester hatten die dieses Methodenseminar und im vierten Semester hatten wir die immer nochmal, da war es ein Seminar, wo die andere Studien kritisch beurteilen sollten. Da haben wir immer gemerkt: Die haben zwar die Klausur ganz gut bestanden, aber nach den Ferien war da überhaupt nichts mehr da.

Der zentrale Verweis auf mangelnden Spaß deutet einen idealistisch-hedonistischen Orientierungsrahmen an, in dem Lernen und die eigene Berufsausübung eng mit der Erwartung positiver Emotionen verknüpft sind. Noch deutlicher wird dies, als SL2 im weiteren Verlauf erwähnt, sie hoffe, dass sich Studierende durch ihre Lehre für „Forschung begeistern können“ (SL2-16). Am Rande deutet sich in der obigen Zitatpassage darüber hinaus durch die „Klausurkritik“ ein Habitus an, der unter Pädagogen/-innen, die in der Regel das Ziel eines nachhaltig lernförderlichen Assessments verfolgen, häufig beobachtet werden kann (vgl. Kap. 4.4).

Die Schilderungen von Interviewpartner SL7 sind deutlich nüchterner, deuten aber auf eine ähnliche Herausforderung hin.

SL7-4#B: [...] irgendsolche Beispiele brauche ich halt, um die Methoden des Software Engineerings irgendwo auf etwas Konkretes anzuwenden. [...]

Das Finden von Praxiskooperationen ist für SL7 als Professor an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften eine selbstverständliche, routinisierte und anscheinend wenig zielgerichtete Tätigkeit, was sich in der Verwendung zahlreicher „irgend“-Konstruktionen dokumentiert. Früher führten die Studierenden entsprechend bei ihm beliebige „Industrieprojekte“ (SL7-4) durch. Dennoch deutete sich bei ihm nach und nach eine zunehmende Unzufriedenheit mit diesen Kooperationen an, sodass er sich fragte, was man „Studenten für Projekte geben [könnte] anstatt von Industrieprojekten“ (SL7-4).

An anderen Stellen im Interview werden von ihm mögliche Gründe hierfür genannt. Zum einen seien Industrieprojekte in der Vergangenheit durch die Studierenden häufig nicht erfolgreich zu Ende geführt worden.

SL7-14#B: [...] Also, als wir das mit Industrieprojekten gemacht haben, da sind vielleicht 70 bis 80% gelungen und 30% sind eben dann auch auf der Strecke geblieben. Während hier bei [Service Learning Projekt] haben wir bisher noch keinen Ausfall gehabt. Wir hatten jedes Mal in den ganzen vier Jahren 100% Erfolg.

Habituell spiegelt sich der mathematisch-rationale (hier nebenbei männliche) Ingenieur in dieser Passage durch die Anführung von Erfolgswerten in Prozentzahlen – im deutlichen Kontrast zu der zuvor beschriebenen gefühlten Erfolgswahrnehmung der Pädagogin SL2. Zudem wählt er mit „auf der Strecke bleiben“ eine geometrisch konnotierte und sprachlich vergleichsweise harte Redewendung. Als einen weiteren Grund führt SL7 an, dass die Studierenden keine zufriedenstellende Wertschätzung ihrer Ergebnisse durch die Kooperationspartner erhielten, was die Motivation gebremst habe.

SL7-10#B: [Wir] haben gemerkt, dass die Motivation der Studenten [beim Service Learning] deutlich höher ist, als wenn diese Geräte anschließend im Schrank stehen oder industriell orientiert sind.

Einhergehend mit der fehlenden Anschlussnutzung („im Schrank stehen“) zeigte sich auch eine gelegentliche Undankbarkeit des Kooperationspartners gegenüber dem Engagement der Studierenden.

SL7-51#B: Ja, das war auch so, wenn wir Industrieprojekte gemacht haben: Das Feedback ist da auch irgendwie anders. Da kommt auch ein Lob, wenn da was gelingt und wenn das gut ist. Ich glaube, softwaremäßig haben wir mal getestet, z.B. so Webshops, die kurz vor Weihnachten jetzt noch unbedingt loslaufen sollten, usw. und haben dann dort Fehler gefunden. Und dann finden die Studenten z.B. in so einer Software Fehler. Und dann ist auch wieder die Frage: Was sagt der Hersteller jetzt? Mehr oder weniger sagt er dann: Ja, das ist ja toll, dass du Fehler gefunden hast, aber irgendwo ist er auch - rechtfertigt er sich, dass eigentlich sein Produkt doch fehlerfrei war, oder sowas. Und das ist (...) das heißt, da macht man etwas in Richtung Qualitätsuntersuchungen von Software und es ist zwiespältig, was da dann rauskommt. Wenn man etwas machen würde, was jetzt direkt Endbenutzer benutzen, und die dann sagen: "Hey, dieser Fahrkartenautomat, der ist aber jetzt super, und der ist deutlich besser als vorher, oder sowas". Das wäre dann auch ein schönes Feedback, was die Studenten motivieren würde.

Im Gegensatz zum Architekten SL8 (siehe vorherige Auswertungen) besteht bei SL7 also keine grundsätzliche ideologische Abneigung gegenüber Industrieprojekten. Am fiktiven Beispiel des „Fahrkartenautomat[s]“ wird deutlich, dass er diese unter den richtigen Rahmenbedingungen für ebenso sinnvoll hält.

Als Anlass, der ihn im Speziellen zu Service Learning führte, nennt SL7 eine Rundmail des Behindertenbeauftragten seiner Hochschule, der vortragende Professoren/-innen für eine Veranstaltung zum Thema Inklusion im Rathaus der Stadt suchte (SL7-6). Hier entschied er sich, etwas zu „Benutzerschnittstellen“ beizutragen und lernte auf der Veranstaltung dann Personen vom späteren Kooperationspartner kennen (SL7-4).

SL7-4#B: [...] und dann kommt man halt eben ins Gespräch und kommt auf diese Ideen: Wir könnten doch eigentlich auch mal was für Behinderte machen. Und deswegen haben wir dann quasi dieses Thema "Mach mal Geräte, Mach mal Software für Behinderte" ist da quasi außerhalb der eigenen Lehre oder sowas entstanden.

Ebenso wie bereits bei SL2 zeigt sich, dass es neben der grundsätzlichen Unzufriedenheit in der Lehre auch einen Anlass von dritten Personen innerhalb der Hochschule brauchte (hier: Behindertenbeauftragter), um sich der Lehrform zuzuwenden.

Interviewpartner SL1 setzt ebenfalls beim Wunsch an, der eigenen Lehre auch wegen der „Klage der Studierenden“ mehr praktische Relevanz zu geben:

SL1-16#B: [...] Das ist eine grundlegend persönliche Sache und für mich ist das ein bisschen ein Luxus auch, zu lehren und damit einen praktischen Impact im Sinne der Gemeinnützigkeit zu tun. Das hilft nämlich, das Theorie-Praxis-Problem zu überwinden. Das war mal so einer der Auslöser dafür, dass nämlich vielfach die Klage der Studierenden oder das Erleben, der berechtigten Wunsch nach Erleben - wozu ist das gut - und diese Brücke zu überwinden war nicht in allen Fällen einfach [...].

Anschließend geht er kritisch auf vergangene Erfahrungen in Forschung und Lehre ein, bei denen gesellschaftlicher Bezug lediglich als „Neusprech“ im orwellschen Sinne proklamiert wurde. Nach seiner Wahrnehmung habe dort eine eklatante Lücke zum tatsächlichen praktischen Nutzen bestanden.

SL1-16#B: [...] Ich bin ja sozialisiert ganz ursprünglich [...] beim E-Learning - da musste man sich schon sehr häufig fragen - da gab es dann so Anleihen, die genannt wurden, wie beispielweise, ja, um Körperbehinderten bessere Studiermöglichkeiten zu geben, um Menschen, die in Pflegesituationen sind, von Kindern, oder Erziehenden da mehr Möglichkeiten zu geben, das war so immer der Neusprech und wir haben mit der Lupe in [Bundesland] damals an vielen Universitäten Leute gesucht, die das auch wirklich in dem Sinne nutzten. Wir fanden dann über Jahre drei, vier von diesen Fällen an vier Universitäten, ja? Also das war ein Feigenblatt.

Mit der Metapher des „Feigenblatt[s]“ verbildlicht der Befragte seine Einschätzung, dass gesellschaftlicher Bezug zuweilen vorgeschoben worden sei, um technologiegesteuerte Forschungsvorhaben besser rechtfertigen zu können.

Im Gegensatz zu den anderen Befragten unterfüttert SL1 seine Erzählungen an vielen Stellen durch kommunikativ-argumentative Äußerungen über seine Lehrphilosophie. Grundsätzlich sei seine Stellung als Hochschullehrer für ihn ein „gesellschaftliches Privileg“ und somit „Luxus“ (SL1-15). Er empfinde dadurch auch die „Verantwortlichkeit“, mit seinem Tun einen gesellschaftlichen Nutzen zu generieren. In einer für einen Pädagogen geradezu prototypischen Passage geht er etwa auf seinen Kompetenzbegriff ein:

SL1-16#B: [...] Und das hat mich nicht sehr zufriedengestellt, weil ich fand, [...] dass man auch überhaupt akademische Lehre viel mehr nutzen kann und nicht nur irgendwelche - damals hieß es ja nicht "Kompetenzen", damals gab es ja noch "Wissen" - Kompetenzen zu vermitteln aus heutiger Diktion und wenn man - und das finde ich sehr wichtig - wenn man die heutige Kompetenzforschung sieht, in der ich mich auch bewege, wird ja sehr häufig nur ein sehr verkürzter Kompetenzbegriff realisiert. Wenn man eine Definition nimmt, wie die von Hartig und Klieme beispielsweise - da steht sehr explizit drin, dass das Vermitteln von Werthaltungen, von Verantwortlichkeiten und Sonstigem Element der Kompetenz seien. [...]

Als initialen Anlass zur Beschäftigung mit Service Learning äußert SL1 im Gegensatz zu den Befragten SL2 und SL7 keine dritte Person oder Institution, sondern geht auf das erste Mal ein, dass ihm ein gesellschaftliches Thema für eine Übernahme in die Lehre persönlich lohnenswert erschien.

SL1-17#B: [...] Ein echtes Erlebnis, was also wirklich sehr viel verändert hat [...] war dieses Schulmassaker in Erfurt, wo sehr schnell bei den Medien dargestellt wurde: Ja, die bösen Ballerspiele, die Computerspiele, die verderben unsere Jugend und sind daran Schuld und das widersprach so ziemlich dem, was ich mich wissenschaftlich mit beschäftigte über das Spielen, konnte ich das nicht finden und auch die Befundlage gab das nicht her und da begann ich mich erstmalig - das war das allererste, was ich gemacht habe - mit Studierenden zusammen zu beschäftigen: okay, jetzt schauen wir uns mal die Intensivspieler-Community an und machen dort Befragungen. Da hatten wir jetzt nicht direkt einen externen Auftraggeber, aber wir hatten doch ganz interessante Kooperationspartner wie [Spielehersteller] oder so.

SL1 transportiert mit seinen Äußerungen stärker als andere Befragte die eigene Unabhängigkeit in Bezug auf die Lehrentscheidungen, wobei diese mit zahlreichen Indizien für den eigenen hohen Bildungsgrad gespickt sind. Dies geschieht implizit anhand von Zitatverweisen

(„Hartig und Klieme“) sowie die durchgängige Verwendung eines gehobenen Vokabulars („Diktion“, „Neusprech“, „sukzessive“, „sozialisiert“, „Befundlage“, SL1-16f.).

B) Lernbegeisterter Typus

Der lernbegeisterte Typus versetzt sich bei seinen Antworten zur Frage, was ihn/sie zu Service Learning brachte, in die Zeit als Studierende/r zurück.

SL5-30#B. Bei mir war das tatsächlich die eigene Erfahrung als Student, dass Projekte für mich so den Kristallisationspunkt ausmachen, wo ich das praktische Tun und aber auch das Lernen und den Wissenserwerb positiv miteinander verbinden konnte und was mich motiviert hat, da immer weiter zu gehen.

SL5-31#Und dann hatte ich eben nach meinem Studium in [Ort] die Gelegenheit, ein Studienprogramm aufzubauen, das es anderen Studierenden ermöglicht, ähnliche Lernerfahrungen zu sammeln.

Für SL5 war ein eigenes, sehr motivierendes studentisches Projekt der Ausgangspunkt dafür, Service Learning später auch als Lehrender umzusetzen. Sein Ziel sei es gewesen, „es anderen Studierenden [zu] ermöglich[en], ähnliche Lernerfahrungen zu sammeln“ (SL5-31). Die Formulierung „anderen Studierenden“ ist insofern sinnbildlich für den Rollenwechsel, als dass der Befragte zum Bezugszeitpunkt bereits die Funktion eines Hochschullehrenden innehatte. Das Projekt sei, wie er in einer Passage zuvor bereits ausgeführt hatte, ein „Medienprojekt“ gewesen, in das er „sehr viel Herzblut“ gesteckt habe (SL5-16). Das notwendige Wissen zur Projektumsetzung habe er selbstständig erworben:

SL5-16#B: [...] Und bei mir was das tatsächlich so, dass ich während meines eigenen Studiums eben auch ein Projekt für mich gefunden hatte, in das ich sehr viel Herzblut hineingesteckt habe. Das war auch ein Internetprojekt, ein Medienprojekt. Und für mich war eben auch dieses Projekt der Kristallisationspunkt, auf den ich hingearbeitet habe mit dem, was ich mir im Internet angelesen hatte - auch in ganz unterschiedlichen Richtungen, in Richtung des Themas, in Richtung der Zusammenarbeit in Teams, in Richtung der Finanzierung eines Projekts. Da habe ich mir selbst beigebracht, mir die Informationen oder das Wissen zu holen, das ich benötige, um weiterzukommen und den nächsten Projektschritt gehen zu können [...]

Der wiederholte Verweis auf das Projekt als „Kristallisationspunkt“ lässt die große Bedeutung erahnen, die der Befragte dem damaligen Projekterlebnis zuschreibt. Entsprechend vertritt SL5 eine Definition von Service Learning, die dem studentischen Projekt eine eigene Legitimation verleiht und keine weitreichende Steuerung durch Lehrende, z.B. durch die Akquise von Kooperationsaufträgen oder die Wissensvermittlung, benötigt und stattdessen das selbstgesteuerte Lernen betont.

Auch SL12 verweist bei der Frage nach dem initialen Anlass für die Beschäftigung mit Service Learning auf seine Erfahrungen als Student.

SL12-28#B: Das hat mir eigentlich immer Spaß gemacht, so Lehrveranstaltungen zu machen, die vielleicht nicht nur rein fachwissensorientiert waren. Das habe ich eigentlich seit ich Student bin immer schon mitgemacht. Auch häufig eben mit Kollegen aus dem Wissenschaftsladen zusammen. Da haben wir auch mal Theaterpädagogikprojekte gemacht, eine Zeit lang, wo es darum ging, Lehramtsstudierenden Theaterpädagogik als Methode näher zu bringen, um dann

letztlich komplexe naturwissenschaftliche Sachverhalte mit so einer Methode auch zu veranschaulichen. Und es haben sich dann immer irgendwie Ideen ergeben, die wir angeboten haben - zum Teil eben mit der [Universität] zusammen, zum Teil auch für uns oder mit anderen Partnern zusammen.

Bei ihm steht im Gegensatz zu SL5 nicht ein spezielles Projekt im Vordergrund, sondern die überfachliche Beschäftigung mit Kollegen/-innen und Partnern. Als erste lehrbezogene Erfahrung erwähnt er seinen Kontakt zur „Theaterpädagogik“ über den Wissenschaftsladen. Deren Methoden seien damals genutzt worden, um „komplexe naturwissenschaftliche Sachverhalte“ zu veranschaulichen.

Ebenso sei ein persönlicher Kontakt von Bedeutung, den er während des Studiums als studentische Hilfskraft („Hiwi“) geknüpft habe.

SL12-32#B: [...] Ich habe eine Zeit lang als Hiwi an der [Akademie] in [Stadt] gearbeitet. Und da habe ich mit dem [Name eines Kollegen] ganz viel zusammengearbeitet, der den Wissenschaftsladen mit aufgebaut hat.

Auch da er als Student „immer“ mit Stipendien gefördert worden sei, empfindet er analog zu SL1 die Verantwortung, sich im Rahmen der Lehre gesellschaftlich zu engagieren.

SL12-32#B: [...] ich bin eigentlich im Studium auch immer von der Gesellschaft gefördert worden. Also ich habe immer Stipendien gehabt zum Beispiel und da habe ich schon auch so ein bisschen das Gefühl, dass man dann mit dem, was man machen kann, auch irgendwie etwas zurückgeben sollte an die Gesellschaft. Und das kann man als Toxikologe jetzt nicht, indem man irgendwie freiwillig nach Afrika fährt und da Leute operiert. [...] Aber zumindest, wenn es darum geht, wie man bestimmte Giftwirkungen zu bewerten hat, da in der Gesellschaft auch ehrenamtlich irgendetwas zu machen, das empfand ich auch wichtig.

C) Interkontextuell-übertragender Typus

Der mit vier Befragten relativ häufig vertretene Typus C misst Erfahrungen in hochschulexternen Beschäftigungen eine zentrale Bedeutung bei. Bei SL11 ist dies die Tätigkeit für eine „NGO“. Im Rahmen des Traineeprogramms habe sie dort kennengelernt, wie „moderne Erwachsenenbildung“ funktioniert (SL11-43).

SL11-43#B: Ich habe, bevor ich hier an der Universität angefangen habe, bei einer NGO gearbeitet und habe auch so moderne Erwachsenenbildung dort kennengelernt, war selber dort gleichzeitig in einem Trainee-Programm und hatte gute Trainer. Also das war das Programm von [Automobilhersteller] auch. Es war aber wirklich eine NGO für ökologischen Landbau, also ist natürlich klar, dass man da eher Landwirtschaft ohne Chemie lobbyieren möchte. (lacht) Naja, jedenfalls dieses Sage on the Stage-Prinzip, also Frontalunterricht, war mir immer schon klar, dass ich das vielleicht gut kann, ich hatte immer super gute Noten im Studium und war ganz motiviert und hab immer studentische Seminare initiiert und so, also so wie man sich das eben vorstellt von einem motivierten Studenten. Aber ich weiß, dass den meisten Leuten das unheimlich schwerfällt, zwei Stunden sich kontinuierlich zu konzentrieren und in dem Trainee-Programm habe ich ganz viel auch über Mitarbeiterführung, Gesprächstechniken und sowas alles gelernt.

In ihren Schilderungen legt sie den Fokus auf den Erwerb der notwendigen Lehrkompetenzen. Das frontale Dozieren habe sie bereits im Studium gelernt. Das Traineeprogramm vermittelte ihr dann, wie man Studierende anleite. Inhaltsgebiete, welche sie hier explizit nennt, sind „Mitarbeiterführung“ und „Gesprächstechniken“. Einen weiteren Impuls in Richtung Service Learning gaben ihr schließlich hochschuldidaktische Schulungen, in denen sie realisierte, dass sie ihr „Lehrportfolio [...] anpassen“ (SL11-47) möchte:

SL11-47#B: [...] Zu meinem persönlichen Lehrportfolio gehört Aktualität, es soll interessant sein für die Teilnehmer, es soll möglichst gewünscht sein, vom Stadtarchiv oder sonstwo. Also: nicht für die Schublade allein, bitte.

Im Gegensatz dazu schildert SL10 seine Motivation vorwiegend aus Arbeitgeberperspektive. Studierende, die sich für Stellen in seinem Museum bewarben, wiesen ihm zufolge häufig nur wenige praktische Kompetenzen auf. Dies bewegte ihn dazu, die eigene Lehre in diese Richtung hin auszurichten.

SL10-10#B: Ich habe zunächst Denkmalpflege gemacht, dann hatte ich ein Museum 18 Jahre und irgendwann habe ich mich einfach auch darüber geärgert (lacht) darüber, dass bei Stellenausschreibungen Jungwissenschaftler kamen für Stellen, die wir zu vergeben hatten, und ich merkte: es gibt sehr sehr wenig Praxiserfahrung, also gerade im museologischen Bereich, im darstellenden Bereich, im Performance-Bereich, im Marketing-Bereich, im touristischen Bereich. Das war für mich dann der Grund, weswegen ich gesagt habe, ich möchte sehr gerne aus der Praxis an die Universität kommen, um dort praxisorientierte Seminare anzubieten, damit sich diese Situation verbessert.

Zudem wolle er die Berufsaussichten seiner geisteswissenschaftlichen Studierenden grundsätzlich dadurch verbessern, dass diese bereits früh „verschiedene Kompetenzen“ „praxisnah“ vermittelt bekommen, die Ihnen später den Berufseinstieg erleichtern (SL10-10).

SL10-10#B: [...] wenn ich heute ein klassisches Studium absolviere ist damit ja noch nicht gesagt, dass ich einen Arbeitsplatz dann am Ende bekomme, weil - und das ist vielleicht auch ein Zeichen der Zeit - sich die Anforderungsprofile sehr stark verändert haben. Also ich kann jetzt als Spezialist für einen Bereich nicht sicher sein, einen Beruf auch zu bekommen, eine Einstellung zu bekommen.

Auch SL4 engagierte sich lange im dritten Sektor, bevor er an die Universität kam. Ihn motivierte jedoch vor allem die Idee der Verbindung zwischen der psychologischen Wissenschaft und dem Erfahrungswissen der Gemeinden dazu, Service Learning an der Universität durchzuführen. Dies tat er lange im Rahmen einer „Gemeindepsychologie“, ohne dass es ihm „bewusst war“ (SL4-19).

SL4-19#B: Meine eigene Geschichte ist, dass ich vor meinem Job an der Uni ja an einer Einrichtung gearbeitet habe in [Ort] und die aufgebaut habe über 15 Jahre. Die heißt "Selbsthilfezentrum [Ort]". [...]. Und wir haben eben dieses Konzept der Selbstorganisation in der Zivilgesellschaft ziemlich forciert, mit Unterstützung der Stadt, die hat das mitgemacht. Und diese Idee habe ich im Grunde mitgenommen in die Uni. Und sie dort verankert in einem Konzept, das ich auch versucht habe - das ist auch gelungen - in Deutschland mit zu verankern in der Psychologie das heißt Gemeindepsychologie oder "Community Psychology". Das ist immer die Verbindung zwischen der akademischen Psychologie und dem, ich sag's jetzt mal so modern, wie wir es inzwischen mit Be-

griffligkeiten belegt haben, impliziten Wissen, Erfahrungswissen in der Gemeinde. Also in Stadtteilen usw. Das haben wir schon sehr früh angefangen, das hat angefangen glaube ich in den 80er Jahren hier in Deutschland, und das ist quasi die zweite Heimat von mir. Und in dem Kontext habe ich immer mich in verschiedenen Projekten engagiert und habe im Grunde die Erfahrung aus dem Engagement in dem Selbsthilfe-Zentrum und aus dem Engagement in dem Bereich Gemeindepsychologie eigentlich mit an die Uni genommen, ohne dass es immer mir bewusst war.

Auch SL8 fokussiert eine gemeinnützige Idee der Verbindung von Hochschule und Community. Diese lernte er während seiner Tätigkeit als Professor in den USA aktiv kennen und brachte sie von dort nach Deutschland mit.

SL8-8#B: Ich kenne das aus den USA. Ich hatte vor [Stadt] eine Professur an der [Universität in den USA]. Da gibt es schon länger, um die 20 Jahre, ein Programm, wo sie in [Stadt] alte Häuser renovieren für sozialen Wohnraum oder für Programme, wo Obdachlose eine zweite Chance bekommen, eine Arbeitsstelle zu bekommen usw. Und das gibt es schon seit einigen Jahren und damit habe ich immer wieder am Rande etwas zu tun gehabt. Also ich habe immer ein bisschen was mitgemacht oder Workshops moderiert usw.. Aber ich kenne das ursprünglich aus dem Programm an der [Universität in den USA]. Das ist ein sehr bekanntes Service Learning Programm, das heißt [Name des Programms]. Das gibt es auch seit 25-30 Jahren. Der Gründer [Name] hatte dort angefangen in einer der ärmsten Gegenden in der USA solche Projekte durchzuführen. Also Studenten sind dahingezogen und haben dort tatsächlich ein Semester oder ein Jahr lang gewohnt, die haben eigene Wohnungen gebaut. Die haben klein angefangen, Häuser für Familien zu bauen und das ist mittlerweile ein sehr großes und sehr erfolgreiches Programm, wo Studenten und auch Besucher aus aller Welt hingehen, um mit anzupacken.

Für ihn sei besonders wichtig, dass Architekturprojekte der Universitäten auch hierzulande dazu beitragen, „Probleme zu lösen oder Menschen zu helfen“ (SL8-10). Sie sollten nicht nur, wie dies zu häufig der Fall sei, reichen Geldgebern zu Gute kommen und rein „auf das Aussehen ausgerichtet“ sein (ebd.).

D) Intrakontextuell-übernehmender Typus

Der intrakontextuell-übernehmende Typus umfasst Personen, die angeben, durch ihr unmittelbares Umfeld an der Hochschule zu Service Learning gebracht worden zu sein. SL9 verweist hier auf die lange Tradition des Engagements für Menschen mit Behinderung an seiner Alma Mater.

SL9-8#B: Ja, also ich habe den Antrag - das ist ein Stiftungslehrstuhl - und ich habe den Antrag auf Einrichtung dieses Stiftungslehrstuhls gestellt und der ist dann auch bewilligt worden. Aber das Engagement für Menschen mit Behinderung hat an dieser Universität viel tiefere Wurzeln. Das besteht im Grunde genommen, seit es die Universität gibt. Die ist [Jahr] gegründet worden, [Jahr] ist die Zahnmedizin gegründet worden und seit [Jahr] gibt es eine Ambulanz für Menschen mit Behinderungen. Ich glaube es liegt schlichtweg daran, [...] das Engagement [...], dass die Gründer der Universität sich einfach auf Ihre Fahnen geschrieben haben, einen Beitrag zur Entwicklung und zum Wohlergehen der Gemeinschaft leisten zu wollen.

Er selbst habe zwar mit der Antragstellung für den Service-Learning-Stiftungslehrstuhl auch eine Rolle gespielt, relativiert diese jedoch umgehend mit Verweis auf die langjährige Geschichte des Engagements an der Universität. Angesprochen darauf, ob seine eigene Involviertheit in das Thema auch persönliche Gründe habe, vermutet er bei sich eine gewisse altruistische Tendenz, verweist dann allerdings wiederholt auf die „Universität“:

SL9-10#B: Ja, und wenn Sie mich jetzt fragen, wo das herkommt, kann ich Ihnen das gar nicht sagen. Ich glaube, entweder liegt einem das als Mensch am Herzen oder nicht. (lacht) Und (...) ich würde jetzt einfach mal sagen, dass mir daran gelegen ist, anderen Menschen zu helfen. Insbesondere Menschen, die (...) in Not sind. Und insofern haben diese Universität und ich - wir haben uns da gefunden (lacht) - in diesem Bereich.

Implizit zeigt sich die enge Verbundenheit von SL9 mit seiner Hochschule auch daran, dass er deren Geschichte unter spontaner Nennung mehrerer Jahreszahlen und Fakten nacherzählen kann (SL9-8) und bei der Frage nach persönlichen Motiven ins Stocken gerät („[...] kann ich Ihnen das gar nicht sagen“).

Auch SL3 misst dem eigenen Umfeld eine zentrale Bedeutung bei, wenn es darum geht, was sie zu Service Learning gebracht habe. Zunächst betont sie ihre inhaltliche Beschäftigung mit dem sozial ausgerichteten Thema „Social Entrepreneurship Education“, um danach in einer längeren Passage auf die persönlichen Kontakte abzustellen.

SL3-18#Der [...] Anlass war sicherlich das anregende Umfeld, in dem ich zu der Zeit gearbeitet habe, weil es zum einen sehr gewünscht war, offene Lernformate anzubieten - ich glaube das ist ein wichtiges Kriterien - und zum anderen viele Gleichgesinnte da waren. Also wenn man sich in einem Umfeld bewegt, in dem sehr instruktionale Lehrveranstaltungen angeboten werden, dann Bedarf es häufig einer Überzeugung "so und nicht anders" Lehrangebote zu machen und in dieser Zeit war es sicherlich so, dass viele Lehrende davon überzeugt waren, dass eben neben der theoretischen Einübung von Wissen auch deren Anwendung letztendlich relevant ist. Also dadurch hat es sich nicht nur inhaltlich angeboten, sondern auch durch diese persönliche Ebene sehr sehr stark ergeben.

Auch sei bei ihr durch eine vor dem Studium absolvierte Ausbildung bereits grundsätzlich ein hoher Bezug zu praxisnahen Fragen am Übergang zwischen Bildungseinrichtung und Beruf gegeben gewesen („Da war es für mich relativ natürlich, immer nach Anwendungsfeldern für theoretisches Wissen zu suchen.“ SL3-19).

Bei SL6 ging die Beeinflussung durch Kollegen/-innen im eigenen Hochschulkontext insofern noch weiter, als dass sich diese aktiv und letzten Endes erfolgreich bemühten, ihn für Service Learning zu „gewinnen“:

SL6-91#B: Aufmerksam geworden darauf bin ich durch [Projekt] also die Einrichtung an unserer Hochschule, die für die Anregung, Begleitung und Durchführung von Service Learning Projekten an der Uni federführend ist. Damals war ich Studiendekan und [Kollege] kam zu mir zum Interview und wollte mich dafür gewinnen, in unsere neu beantragten, ersten Bachelor-Masterstudiengänge Service Learning Elemente zu implementieren. [...]

Er selbst sei zunächst „ahnungslos“, „nicht angetan“ und ein „Skeptiker“ gewesen, da er eigentlich meinte, eine andere Lehrphilosophie zu verfolgen:

[...] Ich persönlich war damals von der Art und Weise, wie es mir vorgestellt worden war, und ich war zu dem Zeitpunkt noch ahnungslos, also ich war darauf angewiesen, dass es mir überzeugend präsentiert wurde, war ich nicht angetan, weil unser Zugang war, dass die Studierenden gerade in den Fächern der Erziehungswissenschaft und der sozialen Arbeit, das sind zwei der wesentlichen Studiengänge bei uns in der Fakultät, eigentlich diese Aufgaben *professionell* und nicht einfach so ehrenamtlich aus Altruismus, sage ich mal, oder aus Gemeinwohlverantwortung durchführen sollen, sondern sie sollen es professionell lernen, das ist sozusagen genuiner Bestandteil der Studiengänge. Und ich hatte damals noch keine Fantasie dazu, dass man das ganz gut auch verbinden kann. Und deswegen war ich damals eher ein Skeptiker. [...]

Dennoch konnten die Kollegen/-innen ihn im Laufe mehrerer Gespräche zu bewegen, seine Veranstaltung in das Service-Learning-Format zu übersetzen.

[...] Und später, als wir dann darüber nachdachten, dieses Methodenseminar, über das wir jetzt die ganze Zeit gesprochen haben, im Service Learning Format umzusetzen, war ich noch gefangen in der Vorstellung, ja, tatsächlich zum Erfolg verdammt zu sein und ich war in Sorge, ob wir das leisten könnten. Und ich habe dann in Gesprächen mit [Kollegen von der Service Learning Einrichtung] dann aber diese Sorge abgelegt [...]

Inzwischen sei er nach mehreren Durchführungen der Methode selbst „davon überzeugt, dass das gut geht“ (SL6-91). Die Beeinflussung durch das eigene Umfeld nimmt also bei den drei Befragten dieses Typus sehr unterschiedliche Züge an. Während deren Verhalten bei SL9 durch Traditionsverbundenheit und bei SL5 durch Offenheit gegenüber neuen Lehrformen geprägt ist, stellt SL6 insbesondere die „missionarische“ Hartnäckigkeit und Überzeugungskraft seiner Kollegen/-innen heraus.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Im interkontextuell-übertragenden Typus sind die nicht-sozialwissenschaftlichen Disziplinen besonders häufig vertreten (siehe Abb. 23). Gerade in Fachgebieten wie den Natur-, Ingenieur- und Geisteswissenschaften, in denen Service Learning vergleichsweise selten praktiziert wird (Backhaus-Maul & Roth, 2013), scheinen Vorerfahrung in anderen beruflichen Kontexten eine wichtige Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Methode zu sein.

Biografie	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Lehrdefizit-behebend	SL1 SL2	SL7
Typus B: Lernbegeistert	SL5	SL12
Typus C: Interkontextuell-übertragend	SL4	SL8 SL10 SL11
Typus D: Intrakontextuell-übernehmend	SL3 SL6	SL9

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 23: Biografische Faktoren für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Bei den Sozialwissenschaftlern/-innen ist es hingegen häufig so, dass sie vom unmittelbaren Umfeld an der Hochschule auf die Methode gebracht wurden, oder diese einsetzen, um ein bestimmtes Defizit, das sie in ihrer Lehre wahrnehmen, zu beheben. Für die Ingenieurwissen-

schaften im Speziellen fällt auf, dass die Suche nach Alternativen zu Industrieprojekten ein zentraler Motivator sein kann, um sich der Methode Service Learning zuzuwenden.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Bei den etwas jüngeren Hochschullehrenden ist die eigene Studienzeit tendenziell noch präsenter, sodass sie den lernbegeisterten Typus ausmachen (siehe Abb. 24). Die Behebung eines lange empfundenen Lehrdefizits oder die Übernahme von Service Learning aus früheren beruflichen Kontexten scheint hingegen zentraler biografischer Anker der etablierten Professoren/-innen zu sein.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Lehrdefizit-behebend	SL2		SL1, SL7
Typus B: Lernbegeistert	SL5	SL12	
Typus C: Interkontextuell-übertragend	SL11	SL8	SL4, SL10
Typus D: Intrakontextuell-übernehmend		SL3, SL6	SL9

Abbildung 24: Biografische Faktoren für Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Im intrakontextuell-übernehmenden Typus sind weniger Nachwuchslehrende vertreten, als dies vor dem Hintergrund einer tendenziell höheren „Formbarkeit“ von Jüngeren zu erwarten wäre. Es könnte darauf hindeuten, dass die Realisierung, wie stark das Umfeld auf die eigene Lehrtätigkeit wirkt, erst nach einer gewissen Zeit im Wissenschaftsbetrieb eintritt.

6.1.12 Fazit zu F1c: Biografische Faktoren für Service Learning

Betrachtet man die Forschungsergebnisse aus dem US-amerikanischen Raum zu den Faktoren, die eine Auseinandersetzung mit Service Learning bedingen (siehe Kap. 4.1), so finden sich diese weitgehend auch in den Interviews wieder. Etwa wird davon ausgegangen, dass eine Präsenz und befürwortende Einflussnahme von Community-Organisationen auf die Hochschulfachbereiche zu mehr Service Learning führt (Abes et al., 2002). Beim interkontextuell übertragenden Typus ist dies indirekt in Form von Personen der Fall, die bereits außerhalb des Hochschulkontexts tätig sind oder waren, wie etwa der Museumsdirektor SL10 oder die ehemalige Coachin SL11. Der Einfluss von Kollegen/-innen als Vorbild, der in der Vergangenheit als Faktor identifiziert wurde (ebd.; Gelmon et al., 1998) dokumentiert sich vor allem beim intrakontextuell-übernehmenden Typus, sofern Service Learning schon lange im Fachkollegium durchgeführt wurde (z.B. SL5, SL9). Beim Interviewpartner 6 spielt hier darüber hinaus der Faktor des vorhandenen hochschuldidaktischen Supports eine Rolle (u.a. Bringle & Hatcher 2000; Driscoll, 1998; Driscoll et al., 1996; Holland, 1997; Ward, 1998), schließlich wurde er nicht vom Fachkollegium, sondern von den Service-Learning-Verantwortlichen der Hochschule vom Ansatz überzeugt. Die Notwendigkeit einer affinen disziplinären Fachkultur für die Entwicklung des Service-Learning-Ansatzes ist in der Literatur ebenfalls bekannt (O'Meara & Niehaus 2009; Vogelgesang et al. 2010; Zlotkowski, 2000) und zeigte sich auch in den Interviews. Gerade die pädagogisch ausgerichteten Sozialwissenschaftler/-innen SL1,

SL2 und SL5 bringen aus ihrem Studium oder ihrer Fachpraxis eine Begeisterung für die Verbesserung der eigenen Lehre mit. Ingenieure wie SL7 ziehen ihre Motivation speziell aus dem Projektansatz und der vorhandenen Notwendigkeit einer regelmäßigen Durchführung sinnvoller Praxisprojekte mit ihren Studierenden. Beim Naturwissenschaftler SL12 ist die Motivation etwas anders gelagert, da bei ihm vor allem die Involvierung in sinnstiftenden interdisziplinären Aktivitäten, in seinem Fall mit der „Theaterpädagogik“ (SL12-28) ausschlaggebend waren, später auch Service Learning im Fachbereich durchzuführen. Ein Faktor, der sich hingegen in den Gesprächen nicht dokumentiert, ist die Berücksichtigung von Service Learning in Reward-Systemen (Morton & Troppe, 1996; Stanton, 1994; Ward, 1998). Alle Befragten mit Ausnahme des Mediziners, bei dem die Aktivitäten über einen eigenen Lehrstuhl strukturell verankert sind, führen Service Learning durch, ohne dafür besondere Kompensationen zu erhalten.

6.1.13 Überblick zu Forschungsfrage 1: Fachkultureller Hintergrund

Abbildung 25 fasst überblicksartig zusammen, wie sich die Wissenschaftsbereiche bezüglich der untersuchten Variablen zum fachkulturellen Hintergrund unterscheiden. Sowohl im organisationalen Umfeld, als auch in Hinblick auf die biografische Sozialisation lassen sich fachkulturelle Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten feststellen.

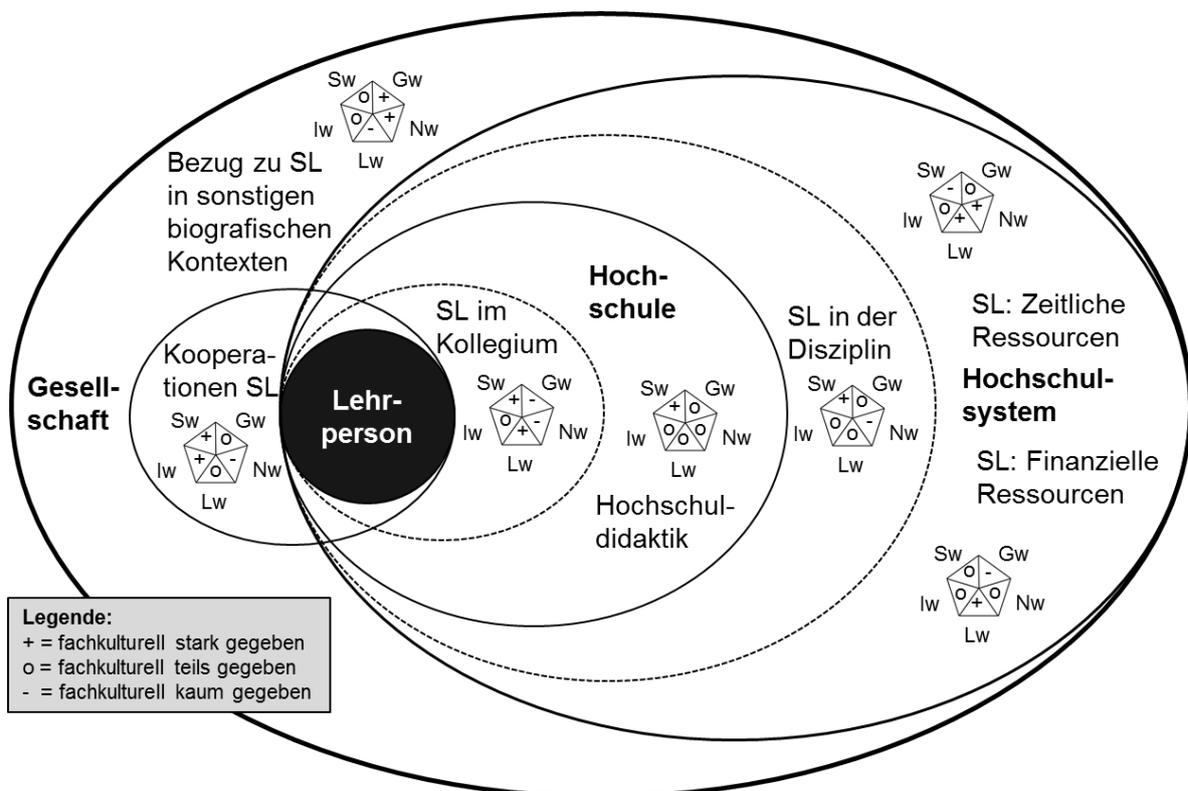


Abbildung 25: Übersicht der Ergebnisse zur Forschungsfrage 1 „Fachkultureller Hintergrund“⁷⁹

⁸⁶ Sw = Sozialwissenschaften; Gw = Geisteswissenschaften; Nw = Naturwissenschaften; Lw = Lebenswissenschaften; Iw = Ingenieurwissenschaften

6.2 Fachspezifika in der didaktischen Umsetzung

Mit der Forschungsfrage F2 soll beleuchtet werden, inwiefern sich die didaktische Ausgestaltung von Service Learning Lehre bei Lehrenden mit heterogenen fachlichen Hintergründen unterscheidet. Im Rahmen der Auswertung mit der dokumentarischen Methode ließen sich dabei fallübergreifende Themen entlang des Constructive Alignments (Biggs, 1996) identifizieren, welches zwischen Zielsetzungen, Wissenskonstruktionsmethoden und Assessment unterscheidet (F2a). Ein besonderes Augenmerk lag außerdem bereits im Leitfaden auf dem Aspekt der Ermöglichung studentischer Partizipation in den verschiedenen Fachkulturen (F2b). Zudem lässt sich anhand des Materials darstellen, wie die Betreuung durch die Lehrperson in den verschiedenen Phasen des Service-Learning-Lehrprozesses stattfindet, begonnen bei der Vorbereitung, über die Durchführung, bis hin zum Abschluss der Lehrveranstaltung (F2c).

6.2.1 Lehr-Lernziele

Die Lehr-Lernziele, welche die befragten Lehrenden verfolgen, stellen den Ausgangspunkt ihrer Lehraktivitäten dar. Sie sind dabei nicht unabhängig von den Curricula und den Profilen der Lehrveranstaltungen, in denen die Interviewten tätig sind (Übersicht siehe Kapitel 5.4), zu betrachten. Nichtsdestotrotz zeigen sich in den Interviews darüberhinausgehend auch grundlegend persönliche Zielsetzungen, denen je nach Befragtem mehr oder weniger Raum eingeräumt wird. Für die Analyse mit der dokumentarischen Methode ergibt sich bei der Analyse von Zielen die grundsätzliche Schwierigkeit, dass Äußerungen zu Zielen häufig auf der kommunikativ-beurteilenden und normativ setzenden Ebene zu verorten sind. Dennoch soll der Versuch unternommen werden, Orientierungsrahmen der Befragten hinsichtlich der Ziele jenseits ihrer explizit kommunizierten Äußerungen zu rekonstruieren.

Sinngenetische Typenbildung

Bezüglich der Lehr-Lernziele lassen sich die interviewten Lehrenden bei der Typisierung insgesamt entlang einer Trennlinie zwischen „fachlich“ und „überfachlich“ gruppieren. Während ein überwiegender Teil der Befragten fachliche Ziele in den Vordergrund stellt, ist bei einem anderen Teil eine Orientierung an Soft-Skills und fachübergreifenden Kompetenzzielen erkennbar. Der *fachlich-moralische* Typus A (SL1, SL7, SL9) fällt in erstere Gruppe. Für diese Befragten steht die Anwendung und Festigung fachlicher Grundlagen im Zentrum, wobei sie in umfangreichen Folgeaussagen ebenfalls andeuten, persönlichkeitsbezogene Effekte bei ihren Studierenden erreichen zu wollen. Der *fachlich-darstellende* Typus B (SL10, SL12) konzentriert sich darauf, dass Studierende lernen sollen, komplexe wissenschaftliche Themen so herunterzubrechen, dass diese von Personen außerhalb der Wissenschaft verstanden werden können. Beim *fachlich-kooperativen* Typus C (SL2, SL6, SL8) ist die grundlegende Ausgangsposition ebenfalls ein fachlicher Kompetenzerwerb, doch zugleich wird die soziale Kompetenz zur Zusammenarbeit in Gruppen betont. Der *überfachliche* Typus D (SL3, SL4, SL5, SL11) zu guter Letzt richtet sein Service Learning ausschließlich an allgemeinen kompetenzorientierten Zielen aus, die sich keinem dezidierten Fachkanon zuordnen lassen.

A) Fachlich-moralischer Typus

Die drei Befragten des fachlich-moralischen Typus tätigen zunächst in den Interviews Äußerungen, welche eine grundlegend fachliche Bedeutung ihrer Service-Learning Veranstaltungen nahelegen.

SL1-4#B: [...] Dort werden Studierende hier in Grundlagen - das ist eine Veranstaltung am Ende des Bachelor-Studiums - die werden ausgebildet zunächst in zwei Blockveranstaltungen in Grundlagen des Coachings, personenbezogenen Coachings. [...]

Bei SL1 lernen die Studierenden, wie er mehrfach betont, „Grundlagen“ im Coaching, einem Lerninhalt des Studiums der pädagogischen Psychologie. Auch der von ihm genutzte Begriff der „Ausbildung“ besitzt eine fachliche Konnotation. SL9 rekurriert ebenfalls auf die Wortfamilie der Ausbildung (SL9-4). Er verweist bei seiner Service Learning Veranstaltung sogar auf die Relevanz der „theoretisch[en] und praktisch[en]“ Ziele für das zahnmedizinische „Staatexamenszeugnis“. Diese seien ein „wesentlicher Lerninhalt“ (SL9-4).

Für SL7 erfüllt Service Learning die Funktion der Veranschaulichung des Vorlesungsinhalts zu Methoden des Software Engineerings, welches für Informatikstudierende ein fachliches Thema darstellt. Er brauche die Beispielprojekte, „um die Methoden des Software Engineerings irgendwo auf etwas Konkretes anzuwenden“ (SL7-4). An späterer Stelle expliziert er, dass eine solche Fachlichkeit für ihn im Vergleich zum sozialen-engagierten Aspekt im Vordergrund stehe.

SL7-10#B: [...] Also wir haben es eigentlich nicht deswegen gemacht, um jetzt hier eine soziale (...) "Social Learning" wie es so schön heißt zu machen, sondern haben einfach das mal ausprobiert und haben gemerkt, dass die Motivation der Studenten deutlich höher ist, als wenn diese Geräte anschließend im Schrank stehen oder industriell orientiert sind. [...]. Da bin ich mir mit meinen beiden Kollegen sind wir uns einig, dass wir seit wir das machen hier einfach der Lernerfolg deutlich gestiegen ist.

SL7-11#I: Also auch der fachliche Lernerfolg?

SL7-12#B: Ja, auf jeden Fall!

Dennoch verfolgt er persönlich, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews dokumentiert, durchaus auch eine moralische Zielsetzung mit den Lehraktivitäten im Bereich Service Learning. Den Studierenden solle deutlich werden, dass es „außer Geld und Karriere [...] auch noch andere Dinge [gebe], die du tun kannst im Leben, um glücklich zu sein“ (SL7-47).

SL7-15# [...] man [...] sieht [Anm. d. Verf.: gemeint ist beim Service Learning], wie die Leute sich entwickeln und wie sie zu Persönlichkeiten werden. [...]

SL7-47#B: [...] Wir sind nach wie vor in einer "Geiz-ist-Geil"-Welt, oder so etwas. Und ich sage ja, 20 bis 30 Prozent sind ja zugänglich zu solchen Aspekten, zu Persönlichkeitsaspekten. Ich sehe Hochschulausbildung eben nicht nur fachlich - natürlich, 80% ist fachlich - aber auch als eine Persönlichkeitsbildung. Das heißt diese Menschen müssen eine Rolle anschließend in unserer Gesellschaft übernehmen, die unsere Gesellschaft voranbringt und zum Vorteil unserer Gesellschaft ist. Wenn ich bedenke, was unsere Betriebswirte vielleicht vor fünf oder zehn Jahren gemacht haben - diese Leute haben wir

jetzt an der Spitze sitzen. Die haben wir ausgebildet - wo ist das Gewissen hin? Ja, das heißt diese Sache mit Gewissen oder Verantwortung, Verantwortlichkeit des Ingenieurs, das ist mir persönlich sehr wichtig. Aber ich sage eben: Wird Gewissen verlangt von unserer Industrie? Von unserer Welt? - da geht es drum, abzuzocken und andere zu übervorteilen. Ich habe nichts dagegen, dass derjenige, der die beste Leistung bringt auch das meiste kriegt. Aber wenn er das macht und anderen dabei schadet, dann ist das z.B. etwas, das ich nicht gut finde. Und sowas versuche ich den Studenten auch zu vermitteln. Und da sind natürlich soziale Aspekte und so eine tolle Sache - Und da muss ich jetzt sagen, gerade hier wieder diese Freude der Behinderten [...]. Die Studenten werden glücklich, weil sie das Glück dieser Behinderten sehen.

„Soziale Aspekte“ sind dabei für den Befragten nicht nur im engeren Sinne mit gemeinwohlorientiertem Engagement verknüpft. Vielmehr betont er in mehreren Passagen ähnlich zum fachlich-kooperativen Typus C auch die Bedeutung von Teamfähigkeit.

SL7-4 [...] ich [kann] den Studenten sagen [..]: Stellt euch vor, ihr macht die und die Software. Wie sieht das dann aus, wenn man das im Großen, im Team und so weiter macht.

[...]

SL7-14#B: [...] das Ganze läuft nur per Gruppenarbeit, per Teamwork. Sonst würde das ja auch gar nicht so erfolgreich gehen.

Interviewpartner SL1 macht den seiner Ansicht nach mittlerweile allzu oft fehlenden „normativen Aspekt“ (SL1-16) von Hochschullehre ebenfalls zu einem ausführlichen Thema, wobei bei ihm weniger als bei SL7 Wirtschaft und Öffentlichkeit, sondern die politischen Entwicklungen im Hochschulsystem an sich in der Kritik stehen.

SL1-16#B: [...] das finde ich sehr wichtig - wenn man die heutige Kompetenzforschung sieht, in der ich mich auch bewege, wird ja sehr häufig nur ein sehr verkürzter Kompetenzbegriff realisiert. Wenn man eine Definition nimmt, wie die von Hartig & Klieme beispielsweise - da steht sehr explizit drin, dass das Vermitteln von Werthaltungen, von Verantwortlichkeiten und Sonstigem Element der Kompetenz seien. Und hier kommen wir jetzt zu einem anderen Bereich, bei dem sich über Jahre auch erstmal ein Verständnis dafür entwickelte, dass die Kompetenzvermittlung durch die Bachelor-/Masterisierung sukzessive weggeschnitten wurde. Das war auch mein eigenes Erleben in der Lehrtätigkeit, dass also immer mehr danach gefragt wurde: Wieviel ECTS gibt es für was? Und darüber hinaus war es eigentlich den Studierenden - ich sag es mal etwas plakativ - völlig egal, mit welchen Inhalten, mit welchen Verantwortlichkeiten sie ihre ECTS erwarben. Das ist für mich als *pädagogischer* Psychologe definitiv zu kurz, weil der normative Aspekt fehlt - wozu bilden wir Akademikerinnen und Akademiker aus und was bewirken die dann tatsächlich Elementares?

Der Mediziner SL9 stellt zunächst ebenfalls kritisch fest, „dass ein Bedarf [Anm.: für seine Service-Learning-Aktivität] besteht, weil die zahnmedizinische Versorgung von Menschen mit Behinderungen in unserem Land nicht optimal ist“ (SL9-4). Angesprochen auf die Zielsetzungen, die er mit seiner Lehre verfolgt, gibt er entsprechend an, dass sich die Studierenden dieser Verantwortung im Laufe des Studiums bewusst werden sollten, da sie einen „persönlichen Gewinn - also jetzt nicht pekuniärer Art - aber einen erlebten Gewinn daraus ziehen“ (SL9-4, 28).

SL9-28#B: Also für mich sind es eigentlich zwei Punkte. Der eine Punkt ist der, dass uns wichtig ist, dass unsere Studierenden und auch unsere Institution lernt, dass wir eine soziale Verantwortung gegenüber unseren Mitmenschen haben. Und das zweite ist, dass es uns, damit wir dieser Verantwortung gerecht werden können, wichtig ist, Berührungängste abzulegen und die zu überwinden. Und das kann man am besten, indem man einfach mit diesem Personenkreis Kontakt hat, während seines Studiums, in einem geschützten Umfeld.

B) Fachlich-darstellender Typus

Bei den Befragten des fachlich-darstellenden Typus lässt sich die hohe Bedeutung von Fachlichkeit in ihren Lehrveranstaltungen ebenfalls früh feststellen. SL10 erwähnt zu Beginn des Interviews, dass er ein „Praxisseminar zur Ausstellungsgestaltung im Bereich der Museologie“ als Service Learning anbiete, das aus einem theoretischen Teil, „um die Grundlagen zu erarbeiten“ und einem praktischen Teil bestehe (SL10-2). Bei SL12 zeigt sich dies, als er erzählt, nicht jeder der Studierenden habe die Grundlagenvorlesung „Toxikologie“ besucht. Deshalb sei es wichtig, „zu Beginn auch noch einen fachlichen Input zu machen“ (SL12-68) bevor Studierende mit der „Schadstoffberatung“ (SL12-8) beginnen.

Beide Befragte beschreiben nun insbesondere das Ziel, Wissen für Zielgruppen außerhalb der Universität einfach und verständlich aufzubereiten. SL10 formuliert dies so, dass ihm „vor allem darum [geht], den Fachspezialisten, die ja an der Universität sind, auch zu zeigen, dass es nicht damit getan ist, Wissen im akademischen Bereich zu schöpfen, sondern eben auch die Weitergabe zu gestalten“ (SL10-4). SL12 wählt ähnliche Worte:

SL12-26#B: Also ein wichtiger Punkt war, für Laien verständlich wissenschaftliche Informationen aufzubereiten. [...] Und das glaube ich ist ein ganz wichtiger Punkt jetzt an Softskills, den die Studierenden mitgenommen haben und den sie auch gut umgesetzt haben in den Broschüren.

Den Begriff des *Laien* nutzt SL10 ebenfalls: „Ich glaube auch, dass wir damit umgehen müssen. Vor allem eben auch mit den *Laien*forschern. Wir müssen sie akzeptieren“ (SL10-48).

In einer längeren Erzählung legt er zu Beginn des Interviews dar, welche Erfahrungen er mit Studierenden in der Museologie macht und weshalb für ihn die verständliche Vermittlung wissenschaftlicher Informationen als ein zwangsläufiges und bedeutsames Lernziel im Service Learning zu verstehen ist.

SL10-6#B: [...] Es sind zwei verschiedene Welten: Die akademische Welt, die miteinander kommuniziert und Forschung betreibt und Wissen generiert und es gibt eben immer auch noch die (lacht) große restliche Welt, wo man lernen muss, wie man dieses generierte Wissen transformiert und es tatsächlich auch verständlich dann vermittelt. Also das ist eine sehr ureigene Aufgabe auch von Museen. Ich komme aus einem Museum und habe die Aufgabe täglich auch zu erfüllen in einer sich verändernden Gesellschaft, in einer sich verändernden Welt. Das heißt also auch, die Methoden stehen eigentlich ständig auf dem Prüfstand und es geht darum, wirklich auch zu versuchen, ständig neue Mittel und Wege zu finden, um tatsächlich auch anzukommen. Also diesen Anspruch haben wir. Und das heißt man muss Menschen, die auf unterschiedliche Art und Weise lernen und begreifen, erreichen. Das heißt es ist nicht nur mit einer Fassung getan. Das ist eigentlich immer im Zentrum auch dieser Service Learning Projekte, wo man natürlich das Wissen, das man sich erarbeitet hat nochmal reproduzieren darf. [...]

Zunächst setzt der Befragte eine klare gedankliche Trennung zwischen „akademischer Welt“ und „restlicher Welt“. Diese Trennung, die sich etwa bei Befragten des überfachlichen Typus kaum dokumentiert, setzt direkt einen epistemologischen Grundrahmen, für dessen Aufweicung allerdings im weiteren Verlauf plädiert wird. Auch zu späterer Passage passiert dies mit einer Forderung nach mehr „Public Science“.

SL10-36#B. [...] die Gemeinnützigkeit lässt sich bei uns einfach auch an der Vermittlung des Denkens festmachen, dass Geschichte ein Gemeingut ist. Also wir haben oft immer die Frage vornedran: Wem gehört die Geschichte? Wer macht die Geschichte? Wer vermittelt die Geschichte? Und ich denke, dass hier auch neue Denkweisen Raum greifen. Dass es eben nicht nur ein Monopol der Wissenden ist, sondern dass heute eben auch, wenn ich diese Bereiche der Citizen Science mir anschau, dass es eben auch sehr wichtig ist, die Bevölkerung mit einzubeziehen in diese Prozesse. In der Archäologie ist das eigentlich sehr einfach möglich.

Anschließend schildert SL10 die Studierenden in Absatz SL10-6 als in der wissenschaftlichen Denkweise gefangene Akteure/-innen, die sich durch das Verfassen langatmiger Abhandlungen auszeichnen und durch ein naives Unbewusstsein dafür, wie viel Interesse seitens anderer besteht, sich ihren Werken tatsächlich zu widmen.

SL10-6#B: [...] Es gibt viele Enttäuschungen natürlich auch, weil das in einer anderen Form passieren muss, als wie man das (lacht) hier an der Universität lernt. Wir haben ja jetzt einige Ausstellungen gemacht, auch hier an der Universität gegenüber jungem Publikum, gegenüber gemischtem Publikum, gegenüber der Dorfbevölkerung. Das Kernproblem ist immer, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gut Texte machen können und dann aber auch regelmäßig sehr enttäuscht sind, dass sie nur einen Bruchteil dieser Texte (lacht) auch dann nach außen bringen dürfen. Es ist immer wieder, wenn wir sagen wir machen eine Ausstellung, dann produziert jeder Student drei, vier, fünf, zehn Seiten Text. Und wenn ich dann sage: Was glaubt ihr, wie lange die Leute Zeit haben in eurer Ausstellung zu sein? Dann kommt das große Erwachen, wenn man dann erfährt, dass eine Seite fünf Minuten sind, wir neun Tafeln machen und das sind dann von vornweg schon einmal 45 Minuten. Dann kommt das große Erwachen. Es gibt große Enttäuschung auch darüber immer wieder, dass man sehr viel Arbeit investiert hat in die Ausarbeitung einer Betrachtung und dass dann alles gar nicht so hinüberbringen kann, wobei natürlich dann auch greifen muss, dass man sagt: Ihr macht keine Bücher, ihr macht hier im Prinzip eine Ausstellung, das sind ganz andere Formate.

Es drängt sich dabei ein Bild von geisteswissenschaftlichen Studierenden als weltenschmerzende Feingeister auf, vergleichbar mit der asterixschen Figur des geschmähten Barden Troubadix. Diese latente Unerwünschtheit zeigt auch eine Passage über die Berufschancen der Studierenden von SL10.

SL10-10#B: [...] die Berufsaussichten sind gering. Mir ging es einfach darum, das auch zu steigern, indem man wirklich eine praxisnahe Vermittlung organisiert, d.h. wenn ich heute ein klassisches Studium absolviere ist damit ja noch nicht gesagt, dass ich einen Arbeitsplatz dann am Ende bekomme, weil - und das ist vielleicht auch ein Zeichen der Zeit - sich die Anforderungsprofile sehr stark verändert haben. Also ich kann jetzt als Spezialist für einen Bereich nicht sicher sein, einen Beruf auch zu bekommen [...]

C) Fachlich-kooperativer Typus

Wie bei den vorhergehenden beiden Typen, steht der fachliche Kompetenzerwerb auch für den fachlich-kooperativen Typus im Zentrum. Bei SL2 und SL6 bezieht sich dieser auf das Erlernen der Methoden des empirischen wissenschaftlichen Arbeitens, bei SL8 auf einer Verbesserung der eigenen Design-bezogenen und architektonischen Fertigkeiten. SL6 spricht hier von einer „Festigung“ „methodologischer Grundlagen“.

SL6-2#B: Das ist [...] eine Veranstaltung zu Einführung in die Methoden empirischer Sozialforschung. [...] In dieser Veranstaltung werden Studierende auf der Basis von methodologischen Grundlagen in verschiedenen Projekten diese zur Anwendung bringen und damit erproben, weiterentwickeln und festigen.

SL2 nutzt in ihrer Schilderung zwei Metaphern:

SL2-4#B: Ja, also die Lehrveranstaltung im Bereich der quantitativen Forschungsmethoden, die habe ich immer als Service Learning Seminar durchgeführt. [...]

[...]

SL2-12#B: Also ich würde sagen erstmal die Fachinhalte lernen sie besser und vor allen Dingen tiefer als vorher, weil sie eben da "Fleisch auf den Knochen" haben und das nicht so im luftleeren Raum schwebt.

Das „Fleisch auf den Knochen“ in Bezug auf die Fachinhalte verdeutlicht, dass Studierende sich diese voll und ganz einverleiben. Der „luftleere[.] Raum“ symbolisiert im Gegenteil nicht-inkorporiertes Wissen, vergänglich, ohne Bezug und leicht wieder zu vergessen.

Wo sie den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Praxis sieht, schildert SL2 in einer Folgepassage.

SL2-20#B: Ja, also mein Interesse ist ja tatsächlich Forschung und irgendwie kleine Forscher auf die Welt zu bringen (lacht). Weil ich finde Forschung wichtig, und ich finde, (...) es nicht nur wichtig, wenn man in der Forschung arbeitet, sondern ich finde ganz wichtig, wenn Erziehungswissenschaftler in die Praxis hinterher gehen und mit Geldgebern und allem möglichen, öffentlichen Trägern und so konfrontiert sind, die ihnen irgendwelche Statistiken um die Ohren hauen und die können die nicht vernünftig lesen. (...) Also ich glaube, die brauchen dafür Forschungskompetenz. [...].

Während Fachlichkeit für SL2 vor allem „Forschungskompetenz“ bedeutet, sieht SL8 diese in der praxisnahen „Gestaltung“. Er bewegt sich bei seinen Aussagen eher auf curricularer denn auf persönlicher Ebene, wenn er beschreibt, dass die fachliche Komponente in der Zielsetzung für ihn eine „Voraussetzung“ sei.

SL8-16#B: [Wir führen Projekte durch], die direkt etwas mit Gestaltung zu tun haben. [...] Und das fachliche ist auch immer dabei, das ist eigentlich Voraussetzung. Also wenn es mit Gestaltung gar nichts zu tun hat, dann würde ich überlegen müssen, wie man das einordnet oder wie man vielleicht Gestaltung noch integrieren könnte.

Später im Interview ergänzt er die Metapher der „Schublade“, um näher zu erläutern, wie sich die gestalterische Fachkompetenz im Rahmen des Service Learnings entwickelt.

SL8-40#B: Ich denke sie lernen [...] sehr viel, also fachliches, weil es eben in dem sechsten, siebten Semester so ist, dass sie das Wissen aus den unteren Semestern zusammenbringen müssen. Bis dahin ist alles - leider - sehr getrennt unterrichtet, also in Fächern, in Schubladen. Und da müssen sie dieses Wissen tatsächlich zusammenbringen. [...]

In den Folgepassagen zeigt sich bei den drei Befragten dieses Typus, dass für sie die überfachlichen Fähigkeiten zur Zusammenarbeit ebenfalls eine vergleichsweise wichtige Rolle spielen. SL8 und SL6 betonen hierbei das Projektmanagement und gruppenbezogene Kompetenzen. SL6 berichtet im Speziellen davon, dass er die Medienkompetenz in Bezug auf studentische Kooperation fördert.

SL6-35#B: [...] wir haben als Hintergrundthema immer auch die Anforderung des Projektmanagements, der Gruppenbildung, der Medienkompetenz: also [Lernplattform] kennen die in der Regel schon, auch im zweiten Semester, also zumindest die Basisfeatures sind ihnen vertraut, aber - also mir würde da noch sicherlich mehr einfallen [...]

SL6-37#B: Also die Forenfunktion kennen die in der Regel noch nicht, die Wikifunktion auch nicht. Meistens haben sie das - also sie kennen es ja, wenn wir im zweiten Semester anfangen aus dem ersten - und da ist es ihnen in der Regel eher als einerseits Dokumentenplattform, also als Dokumentenserver begegnet [...].

Bei SL8 dokumentiert sich stattdessen ein stärkerer Fokus auf Führungskompetenzen, der sich ergibt, da er Studierenden die Projektleitung überträgt.

SL8-40#B: [...] Und natürlich lernen sie sehr viel über soziale Kompetenzen, über Projektmanagement, über Organisationen, auch über die Zusammenarbeit in einer großen Gruppe. Wenn zwei oder einer die Projektleitung innehat, da muss er oder sie auch lernen mit 15 Kommilitonen umzugehen, auch als leitende Persönlichkeit.

Die Befragte SL2 erzählt von mehreren Situationen, in denen sie einen kooperationsbezogenen studentischen Kompetenzerwerb erlebt – sowohl untereinander in der Lerngruppe, als auch in Interaktion mit dem Kooperationspartner.

Bei ersterem ist für sie besonders das häufige Lösen von Konflikten evident, die sich in Bezug auf die Verteilung und Erledigung von Aufgaben ergeben.

SL2-12#B: [...] also sie lernen in den Gruppen - wir machen die Projekte in Gruppen von vier bis fünf Leuten - miteinander gemeinsam zu arbeiten, Aufgaben vernünftig zu verteilen und auch wieder zusammenzuführen - nicht nur zu sagen: du machst das, du machst das, du machst das - und da wird nie wieder drüber gesprochen. [...]. Ich finde sie lernen in hohem Maße, Konflikte zu lösen, denn die finde ich treten fast immer auf in den Gruppen, also dann wird es irgendwie brenzlich und schwierig und eilig und spätestens dann kocht so ein Gruppenkonflikt hoch wie "ich mache aber mehr als du, und das was du machst ist sowieso immer falsch und so", und dann lernen sie das zu lösen und wieder zurück auf die Sache zu gucken. [...]

Des Weiteren zeigt sich bei ihr die Zielkategorie einer „Prozesskompetenz“ im Sinne des Aufbaus von Resilienz und entscheidungsbezogenem Pragmatismus beim Auftreten von Problemen im Laufe der Forschung.

SL2-12#B: [...] Jeder der selbst schon mal geforscht hat, weiß ja, man kriegt ständig Rückschläge und muss wieder einen Schritt zurück und wieder von vorne neu denken. Und - also ich finde sie erlernen da in erheblichem Maße so was wie (...) Problemtoleranz, oder Fehlertoleranz, das fehlt uns finde ich so ein bisschen kulturell in unserem Land. Und das lernen die dadurch: Dass Fehler dazugehören, dass man einen vernünftigen Fragebogen z.B. erstellt. [...]

Bei der Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner, die ein Kennzeichen von Service Learning darstellt, sieht SL2 vor allem Fortschritte im professionellen Kommunikationsverhalten ihrer Studierenden.

SL2-40#B: [...] Wie kann man kommunizieren? Also sie verhalten sich sehr passiv am Anfang, sie schreiben dann eine E-Mail und warten und warten und warten und trauen sich nicht, nochmal zu schreiben. Und dann versuche ich, sie z.B. mehr zu animieren, dass sie dann da auch mal anrufen (...) und erinnern und so. Und das ist etwas, wo sie viel dran lernen: Auch, wie geht man mit E-Mail um? Wie formuliert man auch eine E-Mail an so jemanden? [...]

SL2-60#B: [...] Also die - mit welcher Souveränität die sich am Ende der Veranstaltung mit ihren Auftraggebern unterhalten, wenn man das mal so mitkriegt, wo sie so am Anfang noch nicht mal wussten: Schreibt man da jetzt "Frau Dr." oder nur "Frau" oder schreibt man "Liebe Grüße" oder "Viele Grüße", oder "Freundliche Grüße", dann sind sie am Ende da total souverän.

D) Überfachlicher Typus

Personen des Typus D erwähnen fachbezogene Lernziele nicht oder nur deutlich untergeordnet. In ihren Äußerungen spielen außer- und überfachliche Elemente eine prominente Rolle. SL3 und SL5 stellen dabei vor allem die Bedeutung des durch Studierende eigenständig durchgeführten Projekts heraus.

SL3-6#B: [...] Häufig sind das [Anm.: gemeint ist Service Learning im allgemeinen] Leistungen, die sehr kurzfristig gedacht sind, und mein Verständnis von Service Learning ist da durchaus mittelfristiger, weil es mir darum geht, dass Studierende sich letztlich einen eigenen Handlungsrahmen erschaffen können, indem sie ihren eigenen Projekten nachgehen und damit eben eigenen Kompetenzerwerb haben.

SL5-3#I: Was sind Lehrveranstaltungen, die du in der Vergangenheit angeboten hast?

SL5-4#B: In erster Linie zu nennen wäre [...] ein Studienangebot zur überfachlichen Kompetenzentwicklung durch selbstorganisierte Projektarbeit von Studierenden [...]

SL5-8#B: Für mich als Lehrenden ist das [Anm.: gemeint ist das Lernen in Projekten] sozusagen der Nukleus der Veranstaltung, an dem sich auch das, was man inhaltlich vermitteln möchte, immer wieder konkretisiert für den Studierenden. Wo dann auch gleich der Anwendungsbezug entsteht. [...]

SL3 macht in diesem Zusammenhang explizit deutlich, dass sie auch im überfachlichen Bereich angestellt sei und ihre Lehre unter anderem deshalb entsprechend ausrichte.

SL3-11#B: [...] Da bin ich sicherlich momentan an meinem jetzigen Beschäftigungsort in einer Sondersituation, weil ich fachlich gesehen sicherlich im-

mer zwischen den einzelnen Fachbereichen stehe und daher es sehr natürlich ist, dass ich meine Lehrinhalte auf überfachliche Kompetenzen ausrichte.

Interviewpartner SL4 stellt stärker das dezidiert „interdisziplinäre“ Element heraus. Dies geschieht in dem Sinne, dass er intendiert, verschiedene Gruppen in seinen Lehrveranstaltungen zusammen zu bringen.

SL4-4#B: [...] [M]ein Verständnis von Service Learning geht [...] in die Richtung, dass Service Learning dann gut funktioniert, wenn Menschen aus verschiedenen Studiengängen, aus verschiedenen Disziplinen gemeinsam an einem real existierenden Problem in der Zivilgesellschaft arbeiten und an einer Herausforderung, wenn du so willst.

An späterer Stelle konkretisiert sich bei ihm in Erzählungen, wen er im Rahmen seiner Service-Learning-Lehre zusammenbringen möchte.

SL4-5#B: In der [...] Service-Learning-Veranstaltung [...] versuchen wir zwei Sachen zusammen zu bekommen, nämlich einmal die Verbindung zwischen Zivilgesellschaft und Uni. Das heißt, das ist eine Veranstaltung, die für eine Uni etwas ungewöhnlich ist. Die Hälfte sind Studierende und die andere Hälfte sind Menschen aus der Zivilgesellschaft, die wir einladen. Wo wir bisher vermieden haben, sowas wie Gasthörer-Status zu vergeben, wir *machen* es einfach [...].

Ein zweiter Link, oder eine zweite Verbindung stellen wir in dieser Veranstaltung her, indem wir eine Verbindung zwischen Kunst und Wissenschaft herstellen. Das heißt, wir arbeiten immer mit Künstlern und Künstlerinnen zusammen. Das sind manchmal eher so Leute auf der Design-Ebene, Leute die so aus dem Bereich "Design Thinking" kommen. [...]

Also wir arbeiten jetzt konkret mit einem Kammerorchester zusammen. [...]. Die Zusammenarbeit mit denen dient dazu, quasi das Wissen aus in dem Fall der musikalischen Kunstgattung für die Entwicklung von Projekten zu nutzen. Also da eine Transformation herzustellen. Das ist am nächsten dem, was Service Learning aus meiner Sicht bedeutet, nämlich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit an konkreten Themen in der Zivilgesellschaft aus der Universität heraus und mit der Zivilgesellschaft möglichst auf gleicher Augenhöhe. Das ist so die Ideal-Definition, sagen wir mal.

Auch bei SL4 fällt der Begriff des *Projekts*, allerdings weniger als Lernort wie bei SL3 und SL5 dargestellt, sondern als Ergebnis der Zusammenarbeit. Projekte oder Projektideen entstehen bei SL4, wenn Personen aus unterschiedlichen Bereichen zusammenkommen. Hier sei auch sehr individuell, was an Wissen hervorgebracht werde. Dies deutet SL4 in einer Aussage zur untergeordneten Bedeutung fachlicher Lehr-Lernziele an.

SL4-9#B: [...] Man könnte jetzt natürlich sagen, jetzt im klassischen Sinne von Lehre, "da fehlt jetzt der Lehrkanon", also das Wissen, was eigentlich vermittelt werden muss, das Curriculum sozusagen. Da gibt es keinen festen Kanon von Wissen, der vermittelt werden muss und der dann irgendwie systematisch eingebaut wird, sondern das Wissen wird nach Bedarf abgerufen und vermittelt.

Der Befragte SL5 kompensiert das Nicht-Vorhandensein eines Wissenskanons mit der Betonung der Wichtigkeit einer Förderung von Reflexionskompetenz, sodass Studierende aus den gemachten Projekterfahrungen etwas lernen.

SL5-35#B: Wir haben in dem [Studienprogramm] das Ziel gehabt, die Reflexion von Studierenden zu unterstützen.

Anders gelagert ist Überfachlichkeit bei der Naturwissenschaftlerin SL11. Sie betont mehrfach, aus einer fachlichen Tradition zu kommen, mittlerweile allerdings einen deutlichen Schwerpunkt auf überfachliche Kompetenzen zu legen.

SL11-28#B: [...], die Sachinhalte standen ja früher, in der Diplom-Lehre absolut im Vordergrund und die Methodenkompetenz und die Selbstkompetenz waren entweder vorhanden von Haus aus durch Herkunft, Bildungsweg oder sonst irgendwas, und mussten dann entweder ausgebaut werden oder man hat von Semester zu Semester die gleichen schlechten Noten bekommen. Service Learning hat für mich angefangen, dass ich immer noch an diese Sachinhalte geglaubt habe, man ist ja auch Kind seiner Zeit, habe dann aber ganz lange Sprechzeiten eingeführt. [...]

Ihre Hauptzielsetzung liege jetzt im „Empowerment“ (SL11-6) der Studierenden, wie deutlich wird, als sie von einer gelungenen Service-Learning-Veranstaltung spricht.

SL11-6#B: Das war ein ganz toller Erfolg und das ging auch so in diese Richtung "Erfahrungsorientiertes Lernen" und ich sag immer so ein bisschen fluffig "Empowerment", also, dass sich die Studierenden ruhig mal an etwas herantrauen, vorher natürlich abstecken, so wie bei so einer Adobe Connect Sitzung, dass man nicht dauernd winkt und so, aber, dass man eben schon höflich ist und *einer* dem Leiter dann die E-Mail schreibt und nicht 25 von den 80 Leuten.

Habituell wird an dieser und weiteren Stellen im Interview offensichtlich, dass die Befragte selten von erfahrungsorientiertem und an Soft-Skills orientiertem Lernen spricht, ohne nicht im selben Atemzug auch Vorgaben zu thematisieren. In obigen Fall sind dies einige Kommunikationsregeln und im unteren Fall wie schon in Passage SL11-28 eine wiederholte Bezugnahme auf die Sachinhalte.

SL11-29#Und was mir noch - abgesehen von den Sachen, die ich gesagt habe mit erfahrungsorientiertem Lernen, forschungsorientiertes Lernen - die Sachebene, die haben wir versucht, dass sie nicht untergeht. Z.B. wenn die Studierenden die Sitzung eröffnen mit diesen fünf Leitfragen pro neuer Sitzung, dann sind sie ja schon auf der Sachebene, aber durch die Interaktion ist es so ein Mischtyp - dadurch, dass sie zusammen diskutieren und sagen: "ah, die Verdichtung, die Landwirte fahren jetzt schon über die Flächen, weil die Gülletanks voll sind, was passiert dann mit dem Boden? Was kann man dagegen machen?"

Die Passage endet schließlich mit ihrer selbstkritischen Äußerung, sie „versuche halt, das möglichst in diese Service Learning Richtung hinzukriegen, auch wenn ich weiß, dass das was ich mache nicht wirklich Service Learning ist“ (SL11-29). Die Aussage rührt augenscheinlich daher, dass die Befragte das Ideal der Lehrmethode damit assoziiert, Studierenden volle Projektverantwortung zu geben und den Erwerb überfachlicher Kompetenzen als hauptsächliche Zielkategorie anzusteuern, was ihr neben kulturellen Aspekten auch durch die curricularen Vorgaben ihres Fachs so nicht möglich ist.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Betrachtet man die Lernziel-bezogenen Äußerungen hinsichtlich des disziplinären Hintergrunds der Befragten, so fällt auf, dass sich eine überfachliche Ausgestaltung von Service Learning vorwiegend in den Sozialwissenschaften findet (siehe Abb. 26). Hier spielt vor allem, wie im vorherigen Kapitel gezeigt, das „Projekt“ eine Rolle, in dessen Rahmen Fachlichkeit nur sehr individuell beim einzelnen Studierenden zum Ausdruck kommt. In anderen Disziplinen scheint eine so weitreichende Überfachlichkeit ohne festem „Kanon“ schwer umzusetzen zu sein. Die Naturwissenschaftlerin SL11 versucht zwar, ihre Lehre stark an allgemeinen Methoden- und Selbstkompetenzen auszurichten, die sonst zu kurz kommen (SL11-28), allerdings betont auch sie im Interview die nach wie vor hohe Bedeutung curricular-fachwissenschaftlicher Inhalte (SL11-29).

Lehr-Lernziele	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Fachlich-moralisch	SL1	SL7 SL9
Typus B: Fachlich-darstellend		SL10 SL12
Typus C: Fachlich-kooperativ	SL2 SL6	SL8
Typus D: Überfachlich	SL3 SL4 SL5	SL11

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 26: Lehr-Lernziele beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Ein Typus, der sich bei den Sozialwissenschaftlern/-innen hingegen gar nicht findet, ist der fachlich-darstellende. Gerade komplexe Wissenschaftsbereiche, wie in der vorliegenden Arbeit beispielsweise die Archäologie und die Toxikologie, scheinen dazu zu tendieren, den Studierenden Ziele zu setzen, die von ihnen abverlangen, die Komplexität von Inhalten mit Blick auf die Praxis zu reduzieren. Auch die Naturwissenschaftlerin SL11, wengleich insgesamt dem überfachlichen Typus zugeordnet, gibt Studierenden spezielle Arbeitsaufträge zur Aufbereitung komplizierter Wissensinhalte entlang populärer Bezüge.

SL11-116#B: [...] Wir haben einmal zum Ende des Seminars Grundlagenkurs naturwissenschaftliche Geographie eine Postersession gemacht [...] Ein Mittelding zwischen Sachenwissen und interessantem Alltagswissen kam da zusammen. Also zum Beispiel früher gab es ein Thema [unverständliches Fachwort]-Typen von Seen, die Temperaturschichtung im Laufe des Jahres - so hieß das vor 20 Jahren - und jetzt heißt das Thema "Harry Potter und der Feuerkelch - Bitte charakterisieren Sie Loch Shiel".

Beim fachlich-kooperativen Typus fällt in Bezug auf die Disziplinen auf, dass diese Lehrenden – ein Architekt und zwei empirische Bildungswissenschaftler/-innen – Studierende betreuen, die den Auftrag haben, in langfristigen Projekten ein Produkt für Kooperationspartner zu erarbeiten. Im Falle der Architekten ist dies ein gebauter Gegenstand oder Raum, im Falle der Bildungswissenschaftler/-innen ein Forschungsbericht für die Einrichtungen. Andere Disziplinen sind hier weniger produktorientiert und entsprechend spielt auch das Lehr-Lernziel der professionellen Kommunikation und Kooperation eine geringere Rolle.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Mit Blick auf den Karrierefortschritt der Befragten dokumentiert sich, dass besonders die etablierten Professoren/-innen unter den Befragten dem fachlich-moralischen Typus zugeordnet wurden (siehe Abb. 27). Das könnte darauf hindeuten, dass grundsätzliche gesellschaftliche Fragestellungen im Laufe des Lebensalters von Lehrenden an Bedeutung gewinnen. Entsprechend ist die Förderung und optimale fachliche Qualifizierung von Studierenden nicht mehr die alleinige Kategorie, an der die Befragten die eigenen Lehraktivitäten messen.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Fachlich-moralisch			SL1, SL7, SL9
Typus B: Fachlich-darstellend		SL12	SL10
Typus C: Fachlich-kooperativ	SL2	SL6, SL8	
Typus D: Überfachlich	SL5, SL11	SL3	SL4

Abbildung 27: Lehr-Lernziele beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Bei den jüngeren Lehrenden, die hier pragmatischer zu sein scheinen, lassen sich hingegen überfachliche Ziele stärker feststellen. Es liegt nahe, dass sich diese in Bezug auf ihre fachwissenschaftliche Karriere noch eher in einer Suchphase befinden und nicht wie die etablierten Professoren bereits einen konkret profilierten Lehrstuhl und Studiengang betreuen. So ist es sowohl bei SL5 als auch bei SL11 der Fall, dass diese für lehrstuhlübergreifend aufgehängte Drittmittelprojekten arbeiten. SL11 spricht sogar offen an, dass ihre persönliche Karrierezielsetzung nicht im fachwissenschaftlichen Bereich liegt. Für sie sei es „kein Ziel [...] zu promovieren“ (SL11-160).

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des fachkulturellen Umfelds

Die in Bezug auf die Lehr-Lernziele gebildeten Typen weisen vor allem Parallelen zu denen auf, die bei „Service Learning im Kollegium“ (siehe Kapitel 6.1.2) gebildet wurden. So tendieren Lehrende, die mit ihren Service-Learning-Aktivitäten im eigenen Fachbereich eine Sonderstellung haben (*besonderer Typus*) und hier wenig vernetzt sind, zu Lehrzielen, die sich stärker auf die professionelle Kooperation mit Partnern beziehen (*fachlich-kooperativer Typus*). Weiter untersucht werden müsste, ob ein geringer hochschulinterner Rückhalt bzgl. des Service-Learning-Ansatzes im Kollegium mit einer Suche nach hochschulexternen Bezugsgruppen und entsprechend kooperationsorientierten Lehr-Lernzielen einhergeht.

Außerdem überschneiden sich die Lehrenden, die in einem stark fachwissenschaftlich ausgerichteten Umfeld tätig sind (*fachbezogener Typus*), mit denen, die dem *fachlich-darstellenden Typus* zuzuordnen sind. Eine stark an komplexen Fachinhalten orientierte Zielsetzung scheint also erwartbar mit einem entsprechenden sozialen Umfeld einherzugehen.

Zu guter Letzt ist ein Zusammenhang zwischen dem in Bezug auf Service Learning kollegial *vernetzten Typus* und dem *überfachlichen Typus* zu erkennen. Dies ist insofern naheliegend, als dass die Mehrzahl der Personen, bei denen sich überfachliche Lehr-Lernziele dokumentieren (SL3, SL4, SL5), im Laufe des Interviews berichten, dass sie für fächerübergrei-

fend ausgerichtete Hochschuleinrichtungen tätig sind, die sich auch gezielt mit überfachlichen, Service-Learning-nahen Lehrformaten beschäftigen.

6.2.2 Wissenskonstruktion

Als Lehrmethode aus der Tradition des erfahrungsbasierten Lernens ist der Modus der Wissenskonstruktion bei Service Learning grundsätzlich in gewissem Maße vorgezeichnet. Prototypisch machen Studierende Projekterfahrungen und stellen mit Unterstützung der Lehrenden einen Bezug zu studienrelevanten Kompetenzen her. Dennoch wurde mit Blick auf die geführten Interviews der Versuch unternommen, verschiedene Typen dieser stark erfahrungsorientierten Wissenskonstruktion zu identifizieren.

Sinngenetische Typenbildung

Drei Typen konnten anhand des Materials gebildet werden. Der *erwartende Typus A* (SL3, SL4, SL5, SL8, SL11) geht grundsätzlich davon aus, dass Studierende selbst die Verantwortung für ihren Wissens- und Kompetenzerwerb im Projekt tragen. Er bietet ihnen große Freiräume und erhofft sich, dass diese genutzt werden. Gelegentlich stellt er auch Aufgaben, um zu sehen, wie weit die Studierenden fortgeschritten sind. Der *beratende Typus B* (SL2, SL6, SL7, SL9) hingegen steht den Studierenden im Verlauf der Arbeit eng zur Seite. Er konzentriert sich im Vergleich zu Typus A vor allem darauf, dass er sein Wissen im Verlauf des Projekts an passenden Stellen aktiv einbringt. Bei den Lehrenden, die dem *präparierenden Typus C* (SL1, SL10, SL12) zugeordnet wurden, liegt der Schwerpunkt auf der fachlichen Vorbereitung. Dies geschieht z.B. auch durch theoretische Grundlagenvorlesungen oder Vorbereitungssitzungen, auf welche erst anschließend die praktische Anwendung folgt. Um eine optimale Vorbereitung auf das Projekt zu gewährleisten, welches dann wiederum loser betreut wird, greift dieser Typus auch gerne auf externe Experten/-innen zurück, welche den Studierenden praxisnahes Wissen vermitteln.

A) Erwartender Typus

SL3, die ihre „Lehrinhalte auf überfachliche Kompetenzen ausrichte[t]“, wie im vorherigen Kapitel erwähnt wurde, hält es bezüglich der Wissenskonstruktion so, dass die Studierenden selbst bestimmen, welche Wissensinhalte sie in die Lehrveranstaltung einbringen und dort vertiefend diskutieren.

SL3-11#B: [...] Und da ist es dann häufig so, dass Studierende ihr Fachwissen mit in die Veranstaltung bringen und wir z.B. die Relevanz der Konzepte nochmal neu diskutieren oder einfach nochmal gefragt wird: "Ja Mensch, wir haben dieses und jenes gehört, passt das dann dazu? Wir würde man das denn aus bildungswissenschaftlicher Sicht reformulieren können zum Beispiel?"

Um sicherzustellen, dass Studierende sich in dem sehr „offene[n] Rahmen zur Gestaltung eigener Projekte“ (SL3-7), bei dem „manchmal natürlich von außen der Eindruck entsteht, im Grunde acht Wochen oder zwölf Wochen passiert nichts“ (SL3-47), auch vertiefend mit Inhalten beschäftigen, nutzt sie die Wiki-Technologie.

SL3-47#B: [...] [Eine] Baustelle, in denen ich Wikis auch schon oft eingesetzt habe, ist, um einfach veranstaltungsbegleitend eine Art Glossar dann zu erstellen - auch sehr klassisch - weil ich glaube der Nachteil von solchen offenen Lernszenarien ist sicherlich, dass die Inhalte gefühlt manchmal zu kurz kommen. Also, dass man sagt: Hier werden jetzt relevante Theorien angesprochen, möglicherweise auch Modelle und Konzepte, die aber manchen Studierenden gänzlich unbekannt sind, weil sie das Vorwissen z.B. nicht mitbringen. Und da eben begleitende Aufgaben zu gestalten, dass eben solche Theorien festgehalten werden, verknüpft werden [...].

Auch SL4 setzt beim Service Learning „radikal“ (SL4-7) keinen Frontalunterricht um. Stattdessen baut er darauf, dass sich Studierende Wissen bei Bedarf aneignen.

SL4-9#B: [...] die Studierenden holen sich das fachliche Wissen für ihr Projekt auch aus der Literatur, oder aus dem Internet oder was auch immer. Also die werden dann schon gebeten, eben Recherchen durchzuführen, Recherchen in anderen Städten, Recherchen zu ähnlichen Themen, und das fließt dann wieder in die Projekte ein. Das ist aber sicher etwas, wo ich sagen würde, so aus meiner Erfahrung wie ich das mache: das könnte man im Grunde noch mehr systematisieren und verbessern. Ich lege da jetzt in diesen Veranstaltungen stärker den Wert auf das projektorientierte Arbeiten. Man könnte jetzt natürlich sagen, jetzt im klassischen Sinne von Lehre, "da fehlt jetzt der Lehrkanon", also das Wissen, was eigentlich vermittelt werden muss, das Curriculum sozusagen. Da gibt es keinen festen Kanon von Wissen, der vermittelt werden muss und der dann irgendwie systematisch eingebaut wird, sondern das Wissen wird nach Bedarf abgerufen und vermittelt.

Für SL5, der das Projekt als den „Nukleus“ aller Lernaktivitäten bezeichnet, „an dem sich auch das, was man theoretisch oder inhaltlich vermitteln möchte, immer wieder konkretisiert“ (SL5-8), liegt ebenfalls ein Großteil in den Händen der Studierenden.

SL5-14#B: [...] Also da ist schon auch der Informationskompetenz der Studierenden einiges selbst überlassen. Und die Fähigkeit muss natürlich mitgebracht werden, das sind nicht ganz triviale Voraussetzungen, gerade auch bei jüngeren Semestern.

Trotz der hohen Voraussetzungen scheint sich die sehr freiheitlich gestaltete Wissenskonstruktion für die Lehrenden zu lohnen. So berichtet etwa SL8 rückblickend auf sein eigenes Studium von positiven Erfahrungen.

SL8-66#B: [...] Während meines Studiums, wenn ich da zurückblicke, die Professoren, von denen ich am meisten gelernt habe, waren diejenigen, die nicht gesagt haben, wo es lang geht. Die haben nicht gesagt: "Das gefällt mir nicht, du musst das so und so machen". Sondern die haben nur Fragen gestellt. Und ähnlich war das in der Arbeit, als ich in verschiedenen Büros gearbeitet habe. Die Büros, die alles klar strukturiert hatten und wo es einen gab, der das Sagen hatte, einen Projektleiter und Abteilungen für das Zeichnen usw., da hat es mir auch am wenigsten gefallen und da habe ich am wenigsten gelernt. Ich denke das ist kein Geheimnis. Da merkt man überall. Je mehr Freiheit die Menschen haben, desto motivierter sind sie, selbst etwas daraus zu machen.

SL5 differenziert hier etwas. Ihm ist wichtig, verschiedenen Lerntypen entgegen zu kommen, auch denjenigen, die gerne deduktiv vorgehen und schon vor Beginn der Projektarbeit Wissen vermittelt bekommen möchten.

SL5-26#B: [...] verschiedene Studierende [haben] ganz unterschiedliche Bedürfnisse [...]. Die einen tun sich leichter, wenn sie erstmal abstrakt vermittelt bekommen, um was es geht und es dann konkret anwenden können. Andere Lernstile, oder andere Lerntypen, die gehen lieber den anderen Weg, die wollen zuerst ein konkretes Projekt machen und dann fangen sie an, auch theoretisch und auf abstrakteren Ebenen das zu durchdringen, um was es geht. Von dem her: Bei den Studierenden ist es sehr unterschiedlich. Man wird auch in den meisten Gruppen beide Typen in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen haben. Von der Projektumsetzung her erscheint es mir am sinnvollsten, wirklich am Anfang erstmal theoretischen Input vorzugeben, die Leute dann ins Feld zu lassen, sich da praktisch auszuprobieren und danach nochmal die Praxis und die Theorie über die Reflexion zu verbinden. Und wie dann die Interaktion mit dem einzelnen Lerner ist, das kann man dann wirklich auch typenabhängig gestalten. Also der eine möchte eben, bevor er im Feld den echten Kontakt hat eben noch das und das und das lesen und wissen und er möchte keinen Fehler machen und andere, die sagen "das mache ich jetzt einfach mal", legen los und sind danach eigentlich erst empfänglich für die tiefere theoretische Durchdringung und das Verstehen: Warum ist jetzt etwas gut oder schlecht gelaufen im Projekt?

SL11 macht in einer Erzählung deutlich, dass eine sehr stark studierendenzentrierte und auf Eigenverantwortung basierende Wissenskonstruktion keine Selbstverständlichkeit ist und bei ihr erst nach und nach Eingang in die Lehre fand.

SL11-12#B: Als ich hier angefangen habe vor 6-7 Jahren gab es nur Vortragsstil, was bei 12 Sitzungen und 26 Teilnehmern ziemlich schlimm war, zumal die Vorträge 25 Minuten gedauert haben. Da konnte man kaum Impulse geben. Das war wirklich altmodisch. Wir haben es jetzt geschafft, dass nur noch in 4-5 Sitzungen Vorträge gehalten werden, in manchen Formaten gar keine mehr. Und wir haben ganz viele Leitfragen, das heißt die Sitzung selbst wird von den Studierenden eröffnet, zu jeder Sitzung gibt es 5 Fragen und der Kurs beantwortet sich die selbst und der Lehrende ergänzt nur.

Sie setzt vor allem diverse Formen mediengestützter Wissenstests ein, die Studierenden eine formative Rückmeldung auf ihren eigenen Wissensstand geben und signalisieren, wann zusätzliches Selbststudium notwendig ist.

SL11-2#B: [...] es gibt einen Login-Test, den man absolvieren muss, um auf den Materialordner in unserer Lernplattform zu kommen. [...]

[...]

SL11-83#B: [...] der Selbsttest ermöglicht, wenn ich mich als Studentin so fühle, ermöglicht mir nach den ersten drei Wochen im Kurs schon mal zu gucken - ah wie weit bin ich denn? Bin ich auf Du-und-Du mit der Materie oder muss ich mich wirklich über die Weihnachtsferien richtig hinsetzen und drei Lehrbücher lernen. [...]

[...]

SL11-91#B: [...] Klicker, das benutzen wir als Wissenscheck - einmal am Anfang des Semesters, einmal in der Mitte als Zwischenstandcheck und einmal am Schluss, kurz vor der Klausur. [...]

Nicht nur automatisierte technologische Lösungen unterstützen sie hier in der Wissenskonstruktion. Die Studierenden helfen sich über ein Forum auch gegenseitig bei Fachfragen.

SL11-59#B: [...] Da [Anm.: im Forum der Lernplattform] hat sich innerhalb von Stunden eine Frage geklärt, die ich sonst in den Jahren vorher gefühlt 80.000 Mal erklären musste und danach wusste es immer noch niemand. Also so dieses: kurze Wege und einer fragt und im besten Fall antwortet ein anderer Student und dann ist das geklärt. [...]

Anhand eines Beispiels aus dem eigenen Präsenzunterricht im Service Learning wird deutlich, dass die Befragte die Bedeutung der studentischen Selbsttätigkeit für den fachlichen Kompetenzerwerb auch selbst wahrnimmt.

SL11-146#B: [...] wenn wir im Seminarraum die Tische vollschmutzen mit Bodenproben, mit Sand und Stoff und wir das danach abwischen, das wissen die noch zwei Jahre danach, wenn sie im Master wieder in meine Kurse kommen. "Bei dir durften wir im Seminarraum die Tische schmutzig machen und haben PH-Wert gemessen! - während der Kurszeit!"

B) Beratender Typus

Der beratende Typus ist im Verlauf der Projekte eng bei den Studierenden und versucht, diese durch seine Präsenz passgenau in ihrem Lernen zu unterstützen. Aus Gründen des „Patientenschutz[es]“ (SL9-14) besonders eng ist die Begleitung der praktischen Lernerfahrungen beim Mediziner SL9.

SL9-14#B: [...]. Die behandeln ihre Patienten mehr oder weniger eigenständig. Aber trotzdem werden natürlich alle wichtigen Schritte von erfahrenen Zahnärzten, in dem Fall von diesem ehemals niedergelassenen Kollegen, den ich erwähnt habe, kontrolliert, weil wir natürlich keine Leute, die noch nicht approbiert sind, ohne Netz sozusagen auf die Menschheit loslassen können. Deswegen müssen wir natürlich zum Patientenschutz immer kontrollieren, dass die das alles richtig machen.

Weniger kontrollierend, sondern am „Coaching“ orientiert – wobei dieser Begriff auch explizit fällt – sind die beratenden Aktivitäten von SL6 und SL7.

SL7-27#B: [...] die Studenten wählen das selbst aus, gehen dann zu den Behinderten hin, sprechen mit denen, wie die das haben wollen und wir betreuen das in Form von Coaching, dass wir sagen: So, was habt ihr nun vor? [...]

Eine besondere Lehrfunktion kommt bei beiden Befragten dem Kooperationspartner zu, der in größerem Umfang auch „beratend“ (SL7-19) oder als Geber von „fachlichem Coaching“ (SL6-19) aktiv wird, um die Studierenden bei den inhaltlichen Themen ihrer Forschungsprojekte zu unterstützen.

SL6-19#B: [...] um auch ihr Verständnis jeweils nochmal zu überprüfen, stand dann jeweils in der Einrichtung eine Kontaktperson zur Verfügung, die dann die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Fragestellung begleitet hat. Insofern das meinen eigenen Kompetenzbereich betrifft kann ich da auch mitwirken, aber wir haben die Rollen untereinander jetzt einfach pragmatisch jetzt mal als "Methodencoaching" und "fachlichem Coaching" aufgeteilt. [...]

SL7-19#B: [...] Und die Leute [Anm.: gemeint sind die Kooperationspartner] stecken auch ihre Zeit rein, dass sie unsere Studenten beraten, wenn die kommen am Anfang und Fragen stellen usw.. Aber weil sie eben sehen, dass sie anschließend ihre Geräte bekommen. [...]

In einer Passage des Interviews schildert SL6 in einer verallgemeinernden Erzählung, wie die Studierenden mit ihm und dem Kooperationspartner in Austausch stehen, um eine gute Qualität und Betreuung zu gewährleisten.

SL6-12#B: [...] Dadurch, dass einerseits die Studierenden in Rückkopplung mit den Einrichtungen deren Fragestellungen gemeinsam präzisieren, daraufhin ein eigenes Design für die Untersuchung vorschlagen, was sie natürlich auch mit der Einrichtung, aber sozusagen mit mir in der Rolle des Methodencoaches rückkoppeln, daraufhin auch ihre Instrumentierung vornehmen, etc., auch das wieder immer im doppelten Feedback zu den Einrichtungen und zu mir, stellen wir zum einen sicher, dass die Fragestellungen der Einrichtungen bearbeitbar werden - jetzt nicht auf Unmöglichkeit angelegt sind: weil zu groß dimensioniert, falsche Methodenwahl etc.. So, dass also zumindest erwartbar Ergebnisse dabei zustande kommen und letztendlich ist das, um es auf ein Wort zu bringen die Aufgabe der während des gesamten Prozesses laufenden Qualitätssicherung, die in den verschiedenen Stellen des Projekts greift.

Interviewpartnerin SL2 stellt stärker ihre eigene Rolle in den Vordergrund, die darin besteht, an geeigneten Stellen nach Bedarf Wissen an die Studierenden zu vermitteln und Präsenztreffen zu nutzen, um Inhalte zu erarbeiten und zu besprechen.

SL2-42#B: [...] also ich denke so: Irgendwem fehlt immer irgendetwas. Und deswegen muss man immer Dinge thematisieren. Also was weiß ich: Wenn man es im 5. Semester macht, kann man auch nicht davon ausgehen, dass die alle ne super tolle Powerpointpräsentation machen können hinterher für die Ergebnispräsentation. Also muss man das dann bei Bedarf sowieso nochmal thematisieren [...].

SL2-46#B: Also ich mache es mal so und mal so. Manchmal mache ich es so, dass wir gemeinsam in den Präsenztreffen etwas erarbeiten, das dann nur noch auf Moodle sozusagen archiviert wird. Manchmal mache ich es aber auch so, dass die auf Moodle (...) so eine Art Auftrag bekommen, z.B. ein Rechercheauftrag, und das da hochladen und alle sich das angucken und wir das dann besprechen nochmal. [...] Dann würde ich z.B. auf Moodle schreiben: Die eine Gruppe hat gerade das und das Problem und deswegen bitte ich jede Gruppe mal, in verschiedene Bücher zu gucken und hochzuladen, was sie dazu finden. Und dann besprechen wir das beim nächsten mal.

Präsenztreffen haben bei ihr grundsätzlich eine höhere Bedeutung als etwa bei Befragten des bereits vorgestellten „erwartenden Typus“.

SL2-50#B: Also es gibt ja folgende Formen der Lehrveranstaltung: Also es gibt Präsenztreffen, in denen wir tatsächlich gemeinsam als Plenum etwas erarbeiten. Es gibt Präsenztreffen, in denen die Gruppen unter sich arbeiten und (...) sie sind aber alle im gleichen Raum. Und es gibt sozusagen Phasen, an denen wir uns gar nicht treffen.

Die Phasen, in denen „wir uns gar nicht treffen“, gebe es bei ihr zwar auch, allerdings widmet sie diesen in ihren Schilderungen bezüglich der Wissenskonstruktion weniger Aufmerksam-

keit. Sie ist insgesamt nah an den Studierenden und erkennt durch Beobachtung, wann eine Wissensvermittlung sinnvoll sein könnte.

SL2-40#B: [...] Und dann ist es oft so, dass, fast bei jeder Gruppe, es den Punkt gibt, wo die sagen: Ich hab dir [Anm. d. Verf.: gemeint ist der Kooperationspartner] das aber vor drei Tagen geschickt - und die hatte noch nicht geantwortet. Und das ist dann aber - wenn man das mitkriegt - ein guter Hebel, wo man dann nochmal reingehen kann in die Gruppe und ein Gespräch führen kann über - Wie sieht eigentlich der Job von so einem echten Menschen in der Praxis aus? Wie kann man kommunizieren? Also sie verhalten sich sehr passiv am Anfang, sie schreiben dann eine E-Mail und warten und warten und warten und trauen sich nicht, nochmal zu schreiben. Und dann versuche ich, sie z.B. mehr zu animieren, dass sie dann da auch mal anrufen (...) und erinnern und so. Und das ist etwas, wo sie viel dran lernen: Auch, wie geht man mit E-Mail um? Wie formuliert man auch eine E-Mail an so jemanden?

C) Präparierender Typus

Die Befragten des präparierenden Typus legen Wert darauf, die Studierenden auf das Projekt bestens vorzubereiten. So erhalten Studierende bereits vor dem Start eine umfassende Einführung. Bei SL1 und SL12 geschieht dies in der Form mehrerer Seminarsitzungen zu Beginn der Service Learning-Veranstaltung.

SL1-4#B: [...] die werden ausgebildet zunächst in zwei Blockveranstaltungen in Grundlagen des Coachings, personenbezogenen Coachings.

[...]

SL1-42#B: [...] Zuerst gibt es eine kurze Einführung, die dauert so eine halbe Stunde, zu Präsentationen: Was sind gute Präsentationen? Was sind Inhaltsmerkmale? Also da werden Kriterien anhand einer Liste abgesprochen untereinander, die wir, d.h. Tutoren und ich, vorab erstellt haben. [...]

SL12-68#B: Also die fachliche Einführung im Rahmen des Kurses haben wir als erstes gemacht, also sprich vorher bzw. im Rahmen des Kurses zu Anfang. Natürlich haben die unterschiedliche Vorbildungen, also gerade so Umweltwissenschaftler haben in der Regel schon im Studium eine Grundvorlesung in Toxikologie gehört. Aber das haben nicht alle, deswegen ist das wichtig, zu Beginn auch noch einen fachlichen Input zu machen.

Interviewpartner SL1 berichtet in Bezug auf ein anderes Lehrangebot ebenfalls von einer vorgelagerten Veranstaltung, welche Studierende auf die „praktische“ Durchführung vorbereitet.

SL1-8#B: [...] Ein Semester wurden die Studierenden ausgebildet adäquate Diagnostik zu betreiben und im zweiten Semester haben wir dann praktisch die Schülerinnen und Schüler, die dort in die Schule neu hinzukamen, als auch deren Eltern befragt und dann daraus einen Evaluationsbericht für diese Schule hergestellt.

Bei SL10 ist es grundsätzlich so, dass im Service Learning zunächst ein Semester lang ein theoretischer Teil abgehalten wird und anschließend ein Praxissemester folgt.

SL10-32#B: [...] Also ich habe auch ganz konkret immer zwischen Winter- und Sommersemester diese zwei Teile. Eben den theoretischen Überbau - praktische Darstellung der Methoden, die Erarbeitung der Grundlagen, und dann praktisch die Umsetzung dieser einzelnen Punkte. Das halte ich für sehr - das passt

auch gut zum Jahr (lacht). Im Sommer ist es warm, man kann nach draußen gehen, man braucht ja auch Räume dazu, man braucht Veranstaltungsorganisation dazu. Also das ist sehr gut, wenn man das über zwei Semester ziehen kann. [...]

SL10-33#I: Halten Sie das immer für sinnvoll: Erst die Theorie, dann die Praxis? Oder muss das nicht so sein?

SL10-34#B: Wenn ich im Prinzip Grundwissen vermitteln möchte, eine Basis stellen möchte, auf der dann das weitere passiert, ist es schon richtig, zuerst die Theorie zu bringen, dann die Praxis. Wobei: man könnte es sich auch einmal andersherum vorstellen: Man könnte zuerst evaluieren und dann etwas daraus entstehen lassen. Also wenn man sich die Frage stellt: Kommt das tatsächlich an? Oder wenn man museal oder museologisch denkt. Dann kann man sich auch mal die Frage stellen: Wo stehen die Menschen heute? Können wir sie dort abholen? Und was brauchen wir für Mittel, um sie praktisch dann erreichen zu können - würde auch gehen, ja.

Als er vom Interviewer damit konfrontiert wird, ob denn auch ein anderes Vorgehen möglich wäre, verteidigt es das seinige zunächst mit einem Verweis auf die hohe Bedeutung des „Grundwissens“. Anschließend verfängt sich bei ihm dennoch der Gedanke, das Vorgehen vielleicht umzudrehen. Dabei dokumentiert sich, dass dies von ihm noch niemals so praktiziert wurde und es scheinbar in seiner wissenschaftlichen Fachkultur grundsätzlich üblich ist die Theorie der Praxis voranzustellen. Erst die Einnahme der praktisch konnotierten „museal[en]“ Perspektive bringt ihn darauf, diese angedeutete epistemologische Grundannahme seiner Disziplin zu hinterfragen.

Neben der zeitlichen Voranstellung der Vorbereitung weisen alle drei Befragten des präparierenden Typus die Gemeinsamkeit auf, dass sie sich gezielt lehrbezogene Unterstützung durch Praxisexperten/-innen in ihre Service-Learning-Veranstaltungen holen. Bei SL1, dessen Ziel die Vermittlung von „Coaching“ ist, sind dies „professionelle Coaches“, die er in die Veranstaltung integriert.

SL1-34#[...] [Über hauseigene Mittel] generieren wir dann Sonder-Aktionen wie bspw. professionelle Coaches, die dann Studierenden in Workshops so eine Art Einführung in dieses Berufsbild und die praktischen Tätigkeiten geben.

SL10 und SL12 hingegen sehen vor allem im medialen Bereich wichtige Kompetenzen, die Studierenden vermittelt werden sollten und bei denen sie es für nötig erachten, dass diese von externen Personen eingebracht werden.

SL10-8#B: [...] es war uns auch im Prozess klar, dass wir das nicht alleine können. Wir haben uns z.B. einen Chefredakteur einer Zeitung geholt, am [See], der uns dann mal erklärte, wie Text funktioniert. Also, wie das AP macht, wie das Reuters macht, dass das wichtigste zuerst kommt in der Pyramide, dass die Texte immer von unten her gekürzt werden, d.h. der erste Satz ist der wichtigste und der zweite, der dritte, der vierte nachfolgend. Und über die Pyramide, die ja erzeugt werden muss versuchten wir eben auch klar zu machen, dass man sich Gedanken machen muss: Was ist wirklich wichtig in meiner Aussage? So haben wir uns Hilfe geholt. Wir haben natürlich auch, wie das in Museen üblich ist, Grafiker zu uns geholt, Techniker zu uns geholt, um einfach auch diese Ausstellung optimal entwickeln zu können, weil oftmals gibt es natürlich auch eine Selbstverliebtheit (lacht) natürlich der Wissenschaft in ihre Produkte und am Ende muss man sich aber die Frage stellen: Kommt das auch an?

SL12-26#B: [...] Da war eine Kollegin von mir, die Frau [Name], eine Wissenschaftsjournalistin, da, die uns das beigebracht hat bzw. den Studierenden. [...]

SL12-79#B: [...] ich habe ja gesagt, dass wir in dem Kurs auch verschiedene Aspekte versucht haben zu berühren, u.a. das verständliche Schreiben, und dass eine Wissenschaftsjournalistin mitgearbeitet hat, die dann auch die Broschüren gegengelesen hat, mehr so auf sprachliche, journalistische und Verständnisaspekte hin. [...]

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Vier der fünf Befragten, die hohe Erwartungen an die Selbstorganisation der Studierenden bei der Wissenskonnstruktion formulieren, verfolgen gleichzeitig Lernziele, die im überfachlichen Bereich liegen. Entsprechend findet sich dieser Typus auch hier bei befragten Sozialwissenschaftlern/-innen mit fachübergreifendem Stellenprofil besonders häufig (siehe Abb. 28).

Wissenskonnstruktion	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Erwartend	SL3 SL4 SL5	SL8 SL11
Typus B: Beratend	SL2 SL6	SL7 SL9
Typus C: Präparierend	SL1	SL10 SL12

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 28: Wissenskonnstruktion beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Während die Disziplinen beim beratenden Typus bunt verteilt sind, ist eine Wissenskonnstruktion mit dem Fokus auf Präparation eher bei den Personen aus den epistemologisch weniger zugänglichen „Hard Sciences“ zu finden (SL10, SL12). Zunächst wird hier darauf Wert gelegt, dass die Studierenden einen komplexen Gegenstand verstanden haben, um ihn dann im nächsten Schritt für Zielgruppen außerhalb der Hochschule populär(wissenschaftlich) aufzubereiten. In Bezug auf den vermittelnden Umgang mit Medien wird bei ihnen im Vergleich zu den Typen A und B die Notwendigkeit gesehen, professionelle Unterstützung durch Medienprofis einzuholen. Da gerade SL10 und SL12 die Öffentlichkeit direkt adressieren, scheint hier auch eine stärkere Verbreitung der Arbeiten von Studierenden gegeben zu sein, was eine professionelle Gestaltung wichtiger macht. Dennoch tendieren gerade die befragten Sozialwissenschaftler/-innen wie SL1 (siehe Zitat beim präparierenden Typus) und SL2 dazu, den Studierenden medial-gestalterische Kompetenzen selbst beizubringen.

SL2-42#B: [...] Wenn man es im 5. Semester macht, kann man auch nicht davon ausgehen, dass die alle ne supertolle Powerpointpräsentation machen können hinterher für die Ergebnispräsentation. Also muss man das dann bei Bedarf sowieso nochmal thematisieren.

Der Ingenieur SL8 geht einen Schritt weiter, indem er feststellt, dass das Vorhandensein mediengestalterischer Kenntnisse eine Voraussetzung für die Teilnahme am Service Learning ist.

SL8-36#B: [...] Wenn sie Entwürfe machen für die Projekte, müssen sie das natürlich präsentieren können. Und das wird in unterschiedlichster Weise gemacht. Am häufigsten ist Powerpoint in Begleitung von Plänen, die ausge-

druckt werden, also im Großformat. Und dann müssen sie natürlich gestalterisch unterwegs sein, also mit Photoshop, Illustrator, InDesign, ja und Powerpoint. Das sind die Hauptprogramme. Natürlich auch im CAD oder Modellierungsprogramm, kommt auch dazu. [...]

SL8-38#B: Bei den größeren Projekten, die ja im sechsten oder siebten ausgeführt werden, wird schon ein gewisses Vorwissen, also fachliches Vorwissen vorausgesetzt. Zumindest bei dem Gestaltungsteil. [...]

Es dokumentiert sich hier, dass eine gestalterische Disziplin an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften, z.B. in Bezug auf Programmlizenzen und studentische Basiskompetenzen, günstigere Voraussetzungen bei der professionellen Gestaltung des öffentlichen Auftretens hat, als dies in den Natur- oder Geisteswissenschaften üblicherweise der Fall ist.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Die jüngeren unter den befragten Wissenschaftlern/-innen setzen tendenziell eher auf Freiräume, die von Studierenden zur Wissenskonstruktion genutzt werden und geben diesen die volle Verantwortung für Ihren Lernprozess (siehe Abb. 29). Beispielhaft zeigt sich dies etwa bei SL5, der Studierenden freistellt, ob sie sich zunächst theoretisch oder direkt praktisch mit Projektthemen auseinandersetzen möchten (SL5-26). Der präparierende Typus, der die theoretische Auseinandersetzung kategorisch vor die praktische Umsetzung stellt, findet sich hingegen eher bei den etablierten Lehrenden bzw. Professoren/-innen.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Erwartend	SL5, SL11	SL3, SL8	SL4
Typus B: Beratend	SL2	SL6,	SL7, SL9
Typus C: Präparierend		SL12	SL10, SL1

Abbildung 29: Wissenskonstruktion beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Da die disziplinären Typenunterschiede etwas deutlicher als die karrierebezogenen erscheinen, kann anhand der Arbeit nicht eindeutig ausgesagt werden, ob sich in den Wissenskonstruktionstypen disziplinäre Fachkulturen reproduzieren oder sich ein Generationenphänomen abzeichnet.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des fachkulturellen Umfelds

Bei der Wissenskonstruktion sind die größten Überschneidungen mit den Umfeldtypen des „Zeitlichen Aufwands“ (siehe Kap. 6.1.4), der „Vernetzung mit Kooperationspartnern“ (siehe 6.1.6) und den „Biografischen Faktoren“ (siehe 6.1.11) festzustellen.

Mit Blick auf den zeitlichen Aufwand zeigt sich, dass eine sehr freiheitlich-erwartende Wissenskonstruktion sowohl von denjenigen Personen praktiziert wird, die den Aufwand im Service Learning besonders stark anklagen, als auch von denjenigen, die ihn im Gegensatz dazu relativieren bzw. einen tendenziell sogar geringeren durch die Methode feststellen. Die „erwartende“ Wissenskonstruktion polarisiert offensichtlich besonders stark und verändert die Wahrnehmung zeitlicher Aufwände im Vergleich zu konventionellen Lehrformaten – in beide

Richtungen. Der präparierende Typus, der sowohl auf die Theorie als auch auf die Praxis großen Wert legt, geht häufig mit dem „Engagement-betonenden“ Typus einher und nimmt bewusst in Kauf, dass seine/ihre Art zu lehren naturgemäß Mehraufwand bedeutet, sowohl für Studierende, als auch Lehrende. Möglicherweise besteht hier ein Zusammenhang zum Qualifizierungsdruck, dem diese eher etablierten Lehrenden weniger stark ausgesetzt sind als der wissenschaftliche Nachwuchs.

Bezüglich der Vernetzung mit Kooperationspartnern findet man bei Personen, die auf eine sehr selbstorganisierte Wissenskonstruktion setzen, eine gleichzeitige Verbindung mit vielen Kooperationspartnern, während bei einer präparierenden Wissenskonstruktion meist eher ein monokooperatives Verhältnis vorherrscht. Entsprechend scheinen Lehrende, die eine starke Bindung zu einem bestimmten Kooperationspartner aufgebaut haben stärker an einer guten Vorbereitung der Studierenden interessiert zu sein, um den Erwartungen gerecht zu werden. Wenn hingegen ein großes Netzwerk an Partnern besteht, sind Lehrende eher bereit, die Verantwortung für Lern- und Projektfortschritte in die Hände der Studierenden zu legen.

Betrachtet man den biografischen Werdegang der interviewten Lehrenden, so fällt auf, dass diejenigen, die vor Ihrer Hochschulanstellung in anderen beruflichen Kontexten gearbeitet haben (Wirtschaft, Non-Profit-Bereich, Ausland), im Typus, der die selbstorganisierte studentische Wissenskonstruktion forciert, stärker vertreten sind, als Lehrende, die beruflich ausschließlich im Wissenschaftssystem sozialisiert sind. Dies lässt sich etwa vor dem Hintergrund verstehen, dass im beruflichen Kontext die individuellen praxisbezogenen Wünsche in der Weiterbildung grundsätzlich eine höhere Bedeutung haben und theoretisch einführende (Typus C) oder engmaschig begleitete Konzepte (Typus B) seltener vorkommen.

6.2.3 Assessment

In Bezug auf das Assessment wurde in allen Interviews gefragt, wie die Lehrpersonen beim Service Learning die Notengebung gestalten, d.h. anhand welcher Formate die Studierenden letzten Endes bewertet werden. Die grundsätzliche Frage war auch hier, wie sich Lehrende in der Gestaltung ihrer Assessments unterscheiden und, wie an dieser Stelle das fachkulturelle Umfeld eine Rolle spielt.

Sinngenetische Typenbildung

Die Befragten ließen sich an Hand ihrer Aussagen zum Assessmentformat vier verschiedenen Typen zuordnen. Stark an der Performanz der Studierenden im Projekt ausgerichtet sind der *präsentationsorientierte Typus A* (SL1, SL4, SL10) und der *produktorientierte Typus B* (SL7, SL8, SL12). Während ersterer eine Präsentation des Service-Learning-Projekts als Hauptgrundlage für die Bewertung nimmt, betrachtet letzterer ein von Studierenden erschaffenes Produkt und benotet dieses. Der *testorientierte Typus C* (SL9, SL11) bewertet Service-Learning-Kurse anhand der Leistungen in Klausuren. Darüber hinaus ließ sich ein *reflexionsorientierter Typus D* (SL2, SL3, SL5, SL6) identifizieren, der die kritische schriftliche Einordnung der eigenen Projektleistungen besonders honoriert und in die Note einfließen lässt.

A) Präsentationsorientierter Typus

Interviewpartner SL1 bewertet bei seinen Studierenden zunächst gemeinsam mit Tutoren/-innen eine mündliche Ergebnispräsentation zu den durchgeführten Coaching-Projekten anhand der Kategorien „Gesamtprojektidee, Umsetzung, Präsentation“ (SL1-44). Er geht noch einen Schritt weiter und lässt Studierende darüber hinaus eine „webfähige Dokumentation“ (SL1-62) erstellen, die im Falle einer Zustimmung auch weitere Verbreitung erfährt.

SL1-62#B: [...] die Abschlussleistung besteht immer in den Seminaren aus einer webfähigen Dokumentation. Im schwächsten Falle ist das ein PDF-Dokument. Aber darüber hinaus habe ich ein relativ großes Archiv teilweise sehr origineller Podcasts, Videos (...) wir haben auch die technische Infrastruktur, dass die das leisten können. Kleinere WBTs ist relativ häufig, also da gibt es einen ganzen Zoo auf Wordpress, der da unterwegs ist von so Studienleistungen. Ich finde das auch sehr viel interessanter mir die anzugucken. Die Idee ist simpel, wenn die schon aktiv waren. Jetzt hängt es aber auch davon ab, ob der jeweilige Auftraggeber das in dem Kontext mitmacht, dass die darüber berichten dürfen, oder in anonymisierter Weise, das ist auch nicht ganz unwichtig. Aber dann habe ich halt auch etwas, mit dem ich mich bewerben kann, weil das sind ja alles Leute am Ende ihrer Studienphase. Die können sich damit bewerben, die können auch mal schlicht der Oma zeigen: Guck, das studiere ich, das habe ich gemacht. Solche Elemente zählen dazu und für das Selbstwirksamkeitserleben halte ich solche Umgebungen für wesentlich günstiger, als irgendwie 10 Seiten, 15 Seiten getippten Materials, das bei mir im Schrank verschwindet. Ich habe auch keine Lust das zu lesen.

Der Befragte SL4 ist hier etwas konservativer. Bei ihm liefern Studierende eine „uniinterne Präsentation und eine uniinterne Hausarbeit“ (SL4-33) ab, sofern in seinen teils überfachlichen Seminaren überhaupt eine Notengebung notwendig ist (SL4-47).

SL4-47#B: Es ist unterschiedlich, weil nicht in jedem Seminar Noten gegeben werden müssen. Also es gibt einen relativ großen Anteil von Service Learning Veranstaltungen, die über das so genannte Ergänzungsstudium laufen. Das ist im Grunde die "Förderung von Schlüsselkompetenzen", das was ein Teil von einem Bachelor-/Masterstudiengang ja sein muss. Wo du quasi über deine Disziplin hinausschaust. Und da ist Notengebung in den meisten Fällen gar nicht notwendig oder wird nicht gefragt. Wo es notwendig ist: Wenn es im Fachcurriculum mit verankert ist, bieten wir entweder eine Hausarbeit an, oder eine Art Protokoll über die Projektarbeit zu schreiben, oder ein Portfolio, je nachdem. Und das wird dann von dem jeweiligen Lehrenden benotet in einer ganz traditionellen Form. Oder es wird eine Projektpräsentation benotet. Also die entwickeln, die arbeiten an einem Projekt und haben eine Vorgabe, wie die Präsentation aussehen soll, welche Projektschritte drin sein sollen und das wird dann am Schluss präsentiert und wird gemeinsam mit einem anderen Lehrenden benotet.

Für die Zukunft kann er sich auch stärker öffentlich darstellende Assessmentformate vorstellen, praktiziert dies aktuell jedoch offensichtlich nicht.

SL4-33#B: [...] Das müsste man eigentlich noch systematischer nutzen, indem man Studis beispielsweise anleitet: wie schreibe ich einen Presseartikel? Also, dass weniger das Ergebnis ist: es gibt eine uniinterne Präsentation und eine uniinterne Hausarbeit oder was auch immer, was so die klassischen Formen sind, sondern man müsste das eigentlich stärker in Richtung Pressear-

beit nutzen. Sowohl das Internet, was wir bisher eigentlich zu wenig machen, als auch normale Presseerklärungen und so kleine Artikel.

Bei Interviewpartner SL10 ist das Assessment ähnlich ausgestaltet. Studierende halten Vorträge und schreiben eine schriftliche Ausarbeitung, aber die Leistung im Projekt spielt bei ihm dennoch auch eine wichtige Rolle (SL10-16).

SL10-16#B: Also im Prinzip sind die klassischen ersten beiden Elemente der Vortrag und auch die schriftliche Ausfertigung, aber für mich sind Dinge, die im Bereich der Performance liegen, auch sehr wichtig.

Hier sollen Studierende darüber hinaus zeigen, dass sie „verkaufen“, darstellen, Presstexte schreiben und Medien nutzen können (ebd.).

Also engagiert sich der Studierende, dass es weitergeht. Wir haben jetzt ein wunderschönes Projekt entwickelt, wir haben uns einen Landkreis vorgenommen, 23 Gemeinden, und hatten den Plan, in jeder eine Ausstellung zu organisieren. Es kam jetzt nicht darauf an, viele Schätze zu zeigen. Es ging um einen Fund, um einen Ort, und um eine Geschichte. Und die Geschichten mussten gut sein und auch die Anforderung, dass man aus relativ schlechtem Material eine gute Geschichte flechten kann. Da zählt es für mich, inwieweit sie dann auch Veranstaltungen, wie einen Tag der offenen Tür, ein Treffen der Heimatvereine, oder eben auch der Akquise von eigenen Vortragsmöglichkeiten – wir haben gut zehn Vorträge auch schon abgehalten – wie gut sie sich da darstellen, wie sie sich da auch verkaufen können (lacht), und wie gut sie die Menschen erreichen. Das ist für mich sehr wichtig. Wie gut sie Presstexte machen können, wie ihre eigenen Texte für die Ausstellung oder auch für die Vorträge aussehen. Das sind alles Dinge, die wichtig waren. Wir haben auch geschaut, wie gut sie es hinbekommen haben im Bereich der Medien, im Bereich der Multiplikatoren.

Seine Notengebung orientiert er, wie er in einer Folgeaussage erwähnt, hauptsächlich daran, ob „das gesetzte Ziel des Gesamtprojektes erreicht“ wurde (SL10-56). Grundsätzlich hält er die Benotung praktischer „Aufgaben“ allerdings auch für schwierig und geht hier anscheinend ohne klar definierten Kriterienkatalog vor.

SL10-58#B: [...] ich weiß nicht, ob man über Noten das alles auch so bewerten kann. Ich denke, Erfolg misst sich daran, ob man eine Aufgabe zuende gebracht hat oder nicht. Das ist eigentlich eher das Entscheidende. Und ob das jetzt eine 1,3, eine 1,7 oder eine 2,3 ist, ich glaube das ist nicht so wichtig. Ich glaube Noten haben auch hier ein wenig ihre Bedeutung verloren. Also das war früher anders, heute ist es eher so, dass wenn man eine 1,7 gibt, dass die Studentin sagt: Ich hätte gerne einen unbenoteten Schein, das reißt mir meinen Schnitt nach unten (lacht). Wo ich denke, also das ist nicht mehr nachvollziehbar.

B) Produktorientierter Typus

Das Produkt kann im Service Learning auf unterschiedliche Art und Weise bewertet werden. Der Befragte SL8 geht so vor, dass er einen gestalterischen „Entwurf“ benotet, den Studierende einzeln oder in Teams zu zweit entwickeln (SL8-18). Außerdem fließt das „Gruppenprojekt“ als gemeinsame gestalterische Arbeit aller Studierenden im Seminar in die Note ein

(ebd.). Für SL8 spielt in Bezug auf die Notengebung insgesamt eine große Rolle, dass sich Studierende auch selbst im Sinne eines Peer-Feedbacks bewerten (ebd.)

SL8-18#B: [...] Also das läuft in der Regel bei größeren Projekten so ab, dass wir oft einen kleinen Wettbewerb am Anfang machen, wo einzelne Studenten, oder maximal zwei Studenten zusammen einen Entwurf entwickeln, oder einen Vorentwurf. Und dann wird von der Gruppe entschieden. Und diese Gruppe besteht eben aus dem Nutzer, also dem Bauherren, allen Studenten und mir. Und es wird sehr demokratisch entschieden, welches Projekt dann wirklich ausgeführt wird. Und am Ende des Semesters haben wir so eine Art Besprechung, wo wir eben analysieren, was wir gemacht haben, was gut gelaufen ist, was schlecht gelaufen ist, was sie gelernt haben. Und ich benote dann anhand - also ein Teil ist natürlich der Entwurf, den sie gemacht haben und weil das danach dann zum großen Gruppenprojekt wird, muss ich das auch berücksichtigen. Und je nachdem fordere ich die Studenten auf, auch ihren eigenen Input und Noten einzureichen - für sich und für die anderen.

Im Service-Learning-Kurs von SL7 entstehen technische Geräte, die für Menschen mit Behinderung entwickelt werden. Während er angibt, früher notgedrungener Weise auf Klausuren zurückgegriffen zu haben, ist er mittlerweile auch froh, „Projekterfolg“ bewerten zu können.

SL7-15# [...] man [...] sieht, wie die Leute sich entwickeln und wie sie zu Persönlichkeiten werden. Und, das jetzt in Form von Credit Points oder Klausuren oder sonst irgendwas zu machen (...) Klausur ist z.B. das Problem, dass sich in dem Projekt einige auf Maschinenbau, einige auf Elektrotechnik und einige auf Informatik spezialisieren. Ja: Die, die sich jetzt auf Maschinenbau spezialisieren, schneiden dann natürlich in meiner Klausur schlechter ab. Und dann könnte ich mich groß drüber aufregen, dass evtl. Klausurnoten schlechter sind. Wir machen das aber inzwischen, dass wir "Projekterfolg" als Note geben für diese drei Fächer. Dass wir also von so Erbsenzählermethoden an der Stelle Abstand nehmen, weil wir sagen: Die bewerten nur einen Teil dessen, was da wichtig ist. Viel wichtiger ist die Persönlichkeitsentwicklung. Die Fähigkeiten, die Problemorientiertheit - dass die Leute lernen, Probleme zu lösen. Wie will ich das in einer Klausur testen?

SL7-16#I: Was haben Sie für Kriterien, um Projekterfolg festzumachen?

SL7-17#B: Ja, ob's funktioniert, das Ding. [...]

Es dokumentiert sich, dass SL7, obwohl er angibt, in seiner Lehrveranstaltung Ziele wie „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Problemorientiertheit“ bei den Studierenden zu verfolgen, bei der Bewertung des Projekterfolgs ausschließlich darauf achtet, ob das „Ding“ am Ende „funktioniert“ und nicht etwa mündliche oder reflexionsorientierte Assessmentformate einsetzt.

In einer Folgeaussage beschreibt er schließlich noch etwas genauer, in welcher Form das Produkt am Ende die Note bestimmt.

SL7-25#B: [...] Wir bewerten die schriftliche Dokumentation, die die Studenten uns abgeben. Jede Gruppe muss praktisch dann so seine 20-30 Seiten Dokumentation abgeben zu dem Projekt - also das Gerät als solches und die Dokumentation - das dient dann für die Notengebung.

An anderer Stelle im Interview wird deutlich, dass der Befragte in Bezug auf das Assessment das Gefühl hat, dass die Bewertung des Geräts und der zugehörigen Dokumentation der individuellen Entwicklung der Studierenden nicht voll gerecht wird.

SL7-14#B: [...] Ich suche seit Langem eine Möglichkeit, wie ich Gruppenarbeit bewerten kann. Weil das Ganze läuft nur per Gruppenarbeit, per Teamwork. Sonst würde das ja auch gar nicht so erfolgreich gehen. Und da haben wir nichts! Sagen Sie mir, wie ich eine Gruppe - jeden individuell einzeln nachvollziehbar - bewerten soll? Da fehlt mir nach wie vor etwas.

Der Einsatz individueller Reflexionsportfolios, der in seinem Fall eine denkbare Prüfungsmöglichkeit wäre, scheint ihm entweder nicht geläufig zu sein oder dieser ist in seinem Umfeld nicht als Assessmentformat anerkannt.

Bei Interviewpartner SL12 ist Service Learning gelegentlich mit Noten im Wahlpflichtbereich von Studiengängen verbunden (SL12-22). Die Broschüren zu toxikologischen Themen, die Studierende entwickeln, sind bei ihm neben der Mitarbeit die Grundlage für die Bewertung (SL12-24). Außerdem halten Studierende eine Abschlusspräsentation im Rahmen des Seminars, die allerdings nicht in die Note einfließt (SL12-75).

C) Testorientierter Typus

Die Personen des testorientierten Typus setzen auch beim Service Learning hauptsächlich Klausuren als Prüfungsform ein. Bei Interviewpartner SL9 behandeln die Studierenden im Rahmen ihres Pflichtprogramm[s] (SL9-12) Menschen mit Behinderung sowie Obdachlose und müssen in diesem Zusammenhang zunächst gewisse „Mindestleistungen [...] erbringen“ (SL9-18).

SL9-18#B: Wir haben ja ein Staatsexamen noch, weil das staatlich geregelt ist und (...) nicht nach Bologna geht. Also bei uns gibt's keine Credit-Points, aber sie haben natürlich in diesem klinischen Studienabschnitt Mindestleistungen, die sie erbringen müssen. Sie müssen eine bestimmte Anzahl an Füllungen, an Prothesen, an Kronen, Brücken und was es alles so gibt machen. Und das was die dort erbringen, das wird anerkannt.

SL9-19#I: Das heißt, Sie stehen nicht vor der Herausforderung, dass jetzt irgendwie zu benoten oder zu bewerten, was die Studierenden dort machen?

SL9-20#B: (...) Nein, das machen wir in der Form nicht. Das wird quantitativ anerkannt, was die dort testiert haben.

Da die Studierenden am Ende Ihres Zahnmedizinstudiums die Staatsexamensprüfung abzulegen haben, findet eine Bewertung ihrer Leistungen im Verlauf durch Klausuren statt.

SL9-53#I: Aber die Noten ergeben sich dann eben aus einer fest vorgegebenen Prüfung im Staatsexamen, oder?

SL9-54#B: Ja, also Staatsexamen und Klausuren. Da setzen wir jetzt übrigens auch dieses TED⁸⁷ ein, weil sie nach digitalen Medien gefragt haben. Wir schreiben also auch Klausuren mit TED.

Mit Verweis auf eine vorherige Frage des Interviewers gibt SL9 auch an, digitale Medien für die Klausuren zu verwenden, welche dann als Leistungen mit in die Staatsexamensprüfung einfließen.

⁸⁷ TED steht für Teledialog-Systeme, d.h. elektronische Abstimmungssysteme, bei denen Studierende im Hörsaal mittels Geräten aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wählen. Weitere Bezeichnungen sind u.a., Klicker, ARS-System (Audience Response System) oder EVS (Electronic Voting System).

Die Naturwissenschaftlerin SL11 setzt beim Service-Learning einerseits auf einen „Abschlussbericht“ in Form einer Hausarbeit, der als Gruppenleistung in die Note eingeht und den auch die Kooperationspartner erhalten (SL11-35). Eine besondere Bedeutung haben bei ihr allerdings formative Tests und Klausuren, auf die sie an vielen folgenden Stellen im Interview eingeht (SL11-43, 83, 91, 93, 108, 112). Klausuren werden dabei vor allem über Klicker-Systeme durchgeführt.

SL11-91#B: [...] Klicker, das benutzen wir als Wissenscheck - einmal am Anfang des Semesters, einmal in der Mitte als Zwischenstandcheck und einmal am Schluss, kurz vor der Klausur. Und wir haben es auch schon individualisiert. Als Überprüfung: haben die Leute ihre Gruppenaufgaben gemacht. Also quasi als Leistungskriterium. Und wir haben schon eine Klausur damit geschrieben. Also die Clicker im Hörsaal, in der Klausur als Klicker-Klausur.

Für die Befragte sind Klausuren, die mit Personal Response Systemen durchgeführt werden, ein Indiz für moderne digitale Lehre – nicht nur im Service Learning. In einer längeren Passage geht sie darauf ein, wie sie selbst E-Klausuren an der Hochschule vorantreibt und welche Pläne sie hier demnächst verfolgt.

SL11-108#B: [...] das wollte ich ja ursprünglich. Ich wollte gerne mit Smartphones so eine Antwortmöglichkeit einführen und das ging überhaupt nicht. Das war überhaupt nicht durchzusetzen und dann habe ich ja in der uniweiten Arbeitsgruppe zu Personal Response Systemen mitgemacht und wir haben dann überlegt: Welche bestellen wir? Welche wollen wir? Und mit dem Präsidium kommuniziert, damit das Präsidium 200 Stück kauft. Und wir waren auch die, die das hier in der Geographie zuerst eingesetzt haben. Also von daher: Die Grundidee von mir persönlich, als Initiator - ich bin ja dafür quasi auch hierher gekommen, um die Lehre zu erneuern - war natürlich: Alle Studierenden haben Handys, alle spielen mit den Handys, warum sollte ich das verbieten? Ich kann es ja nutzen, ich kann es ja fördern, indem ich das zum Lerninhalt mache. Demnächst möchte ich gerne auch einen weiteren Test quasi als Klausur schreiben und da möchte ich allen Studis ein Tablet geben für die Arbeitsaufgabe, da bin ich gerade am vorbereiten.

Neben Klausuren setzt sie stark auf formative Tests über das Lernmanagementsystem. Dazu zählt ein „Login-Test“ (SL11-2)“ und ein „Selbsttest (SL11-83). Beide kommen vor allem in den ersten Wochen der Service-Learning-Veranstaltung zum Tragen.

SL11-2#B: [...] es gibt einen Login-Test, den man absolvieren muss, um auf den Materialordner in unserer Lernplattform zu kommen. Das hört sich so groß und schlimm an, ist aber eigentlich ganz ganz einfach, deckt nur so das Schulwissen ab. Also es wiederholt das Schulwissen: Was sind Perzentile? Was sind Quartile? Was ist roter Laser? Was ist blauer Laser? Also wirklich - das könnte eigentlich auch ein Fünftklässler, wenn er ganz fit ist.

SL11-83#B: [...] der Selbsttest ermöglicht, wenn ich mich als Studentin so fühle, ermöglicht mir nach den ersten drei Wochen im Kurs schon mal zu gucken - ah wie weit bin ich denn? Bin ich auf Du-und-Du mit der Materie oder muss ich mich wirklich über die Weihnachtsferien richtig hinsetzen und drei Lehrbücher lernen oder zunächst mal durchlesen - sollte ich sowieso, aber das ist ja noch eine andere Frage.

Im Zuge von „Exkursionen“, die für die Befragte teilweise auch Service-Learning-nah realisiert werden, spielen neben standardisierten Testformaten auch studentische Reflexionen gelegentlich eine Rolle (SL11-75, 106).

SL11-74#I: Ist das Lerntagebuch dann auch in irgendeiner Form mit der Notengebung verbunden?

SL11-75#B: Ja, also bei diesen klassischen Exkursionen, die ich ganz früh entwickelt habe vor einigen Jahren, da gehört das mit zum Schein. Also nur an der Exkursion teilnehmen und ein Protokoll schreiben, das wollte ich auf gar keinen Fall, dass ich nur das lese, was ich selber erzählt habe, sondern die Leitfragen richtig beantwortet, oder schön/gut ausgearbeitet, ein Lerntagebuch angefertigt, ein Fotoherbarium, also die Pflanzen nicht ausreißen und pressen, sondern einfach ein Foto machen und die in einem Herbarium beschriften. Das alles zusammen musste dann eben als PDF abgegeben werden. Fand ich hervorragend, das macht einem als Lehrenden ja auch Spaß.

[...]

SL11-106#B: [...] das ist [...] dann eine halbe Seite "Was war mein Aha-Effekt?" "Was habe ich erkannt auf den anderthalb Tagen?"

D) Reflexionsorientierter Typus

Bei Interviewpartnerin SL2 schreiben Studierende als Prüfungsleistung einen „Forschungsbericht“ (SL2-12), bei dem die „Reflexionsleistung“ zentral ist (SL2-54). Dieser Forschungsbericht wird am Ende benotet, eine direkte Bewertung des Projektergebnisses, wie sie bei den Typen A und B vorgenommen wird, lehnt die Befragte ab (SL2-54).

SL2-54#B: [...] Da wäre ich auch *dagegen*, das Projektergebnis an sich zu bewerten, weil ich finde, es kann auch eine Gruppe am Ende eine sehr gute Leistung erbracht haben, wenn am Ende nichts rauskommt. Gerade bei diesem Forschungsthema weiß man immer erst am Ende, ob was rauskommt. Und wenn das, was man wollte, nicht rauskommt, hat man ja auch eine gute Erkenntnis. Und bei der Benotung dieses Forschungsberichts ist das, was am meisten zählt, eigentlich die Reflexionsleistung: Wie schätzen die das eigene Instrument ein im Nachhinein, wo haben sie Fehler gemacht? Wie ist die Reichweite? und so.

SL3 hält ebenfalls die studentische Reflexion des eigenen Lernens für zentral. Diese bildet sie im Verlauf der Service-Learning-Veranstaltungen über einen Blog und individuelle E-Portfolios ab, um den je nach Studierenden sehr unterschiedlichen Lernergebnissen gerecht zu werden.

SL3-6#B: [...] ich [gehe] davon aus [...], dass sich Lernerfolge des einzelnen ergeben können in diesen Projekten, die aber auch nicht unbedingt übertragbar sind auf die Lernerfolge von anderen, weil das eben der Charakter von Service Learning ist, dass sie sehr unterschiedliche Lernergebnisse haben. [...]

SL3-35#[...] dann sind wir bei der Reflexion angelangt und da habe ich erwähnt, dass E-Portfolios eingesetzt werden könnten. Das habe ich sehr intensiv in der Zeit in [Ort] mit einem co-curricularen Modell erlebt und gleichzeitig in [Ort], wo die gesamte Lehramtsausbildung begleitet wurde durch den E-Portfolio-Einsatz und da ist es sicherlich ein sehr institutionell gewolltes Werkzeug, dessen Nutzung auch sehr stark angeleitet wird, was sich aber in Teilen überschneidet mit dem Blog, den ich auch versuche zu adressieren in der Lehrveranstaltung.

Die Unterscheidung zwischen Blog und geschütztem Portfolio greift sie an späterer Stelle nochmal auf, wobei sich zeigt, dass sie hier sehr genau differenziert und bereits verschiedene

Reflexionskonstellationen mit einem unterschiedlichen Grad von öffentlicher Sichtbarkeit erprobt hat.

SL3-88#B: Also es gibt sicherlich dann die Situation, wenn bspw. parallel kein Blog geschaltet wird, weil dann einfach solche öffentlichkeitsrelevanten Informationen nicht zugänglich wären. Gleichzeitig bin ich tatsächlich überzeugt davon, dass ein Reflexionsraum nicht zwingend öffentlich sein muss und Studierende als Individuum oder als Gruppe sich dazu selbst entscheiden sollten, ob sie dieses im geschlossenen Rahmen tun wollen, ob sie das mit dem Dozenten teilen, ob sie das im Grunde mit der ganzen Welt teilen wollen. Und da neige ich dazu, auch jetzt unter Einbezug der Erfahrungen in [Ort], dass es sicherlich sinnvoll ist, ein Reflexionsinstrument erst einmal nicht öffentlich zu machen, oder ich sag mal im technischen Sinne in der Voreinstellung nicht öffentlich zu halten und das zu einer bewussten Entscheidung zu machen, bestimmte Reflexionsinhalte auch mit anderen zu teilen.

Das finale Projektergebnis wird bei ihr analog zu SL2 indirekt über eine reflektierende wissenschaftliche Arbeit bewertet.

SL3-38#[...] Ich denke da im Bereich der Ergebnisse gehe ich relativ formal vor, indem ich nämlich die Studierenden schon dazu ermuntere, nicht nur ein praktisches Ergebnis zu erzielen, also eine meinetwegen gesellschaftliche Veränderung anzustoßen, sondern über diese Form der Veränderung auch eine wissenschaftliche - oder eine wissenschaftlich gültige Hausarbeit/Seminararbeit zu schreiben. Also das ist denke ich soweit das, was man dabei *klar* fassen kann.

Auch in einer Folgeaussage ist bei ihr die geradezu dialektische Trennung zwischen „praktische[r] Güte“ und „wissenschaftliche[r]“ Qualität prävalent und dominiert die Schilderungen zu den von ihr eingesetzten Assessments.

SL3-41#B: [...] die Benotung, das Assessment, richtet sich sehr stark eben auf die Reflexion darüber und nicht auf die praktische Güte des Projekts. Und deswegen schließt sich für mich aus, Kooperationspartner in die Benotung mit einzubeziehen. Es könnte ja sein, - Beispiel - ein Kooperationspartner findet das Produkt fantastisch, aber die wissenschaftliche Hausarbeit ist sehr schlecht, dann würde man zu sehr unterschiedlichen Bewertungen kommen. Umgekehrt kann es auch sein, dass ich sage "hervorragende wissenschaftliche Arbeit" und das Projekt gilt als praxisuntauglich. Dann sind das für mich eigentlich zwei Diskussionen, die geführt werden müssen.

Beim Befragten SL6 dokumentiert sich eine ähnliche Perspektive auf das Assessment, die im Kern davon ausgeht, dass die Qualität des Projektergebnisses und Lernerfolge im Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens nicht gleichzusetzen sind.

SL6-55#B: [...] Gegenstand der Beurteilung ist im Wesentlichen der Projektbericht, der einerseits die Genese, vor allem aber auch die begründeten Entscheidungen im Entstehen des Projekts beinhaltet, natürlich auch die Durchführung darstellt und die Ergebnisse präsentiert. Gegenstand der Beurteilung wäre jetzt nicht per se die Qualität der Ergebnisse, höchstens die Qualität der Auswertungsschritte, die genutzt wurden.

Das Assessment von Interviewpartner SL5 konzentriert sich ebenfalls auf die studentische Reflexion, allerdings weniger in Form eines wissenschaftlichen Berichts, sondern vielmehr im Rahmen einer individuellen „Portfolioarbeit“.

SL5-10#B: [...] [Ich möchte] die Reflexion im Nachgang unterstützen, wo diese theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Projekts und eben auch das praktische Tun in der Umsetzung des Projekts nochmal aufeinander bezogen werden und eine gemeinsame Klammer finden. Und da wäre das Stichwort eben ergänzend zur Projektarbeit eine Portfolioarbeit.

Die Studierenden schreiben bei ihm als Prüfungsarbeit auf Basis einer initialen „Zielvereinbarungen“ und eines Portfolio-Tagebuchs eine reflektierende „Lerngeschichte“, in der sie den Projektverlauf mit allen Hürden und Erfolgen berichten und auch argumentieren, welche Kompetenzen sie im Laufe des Projektsemesters erworben haben.

SL5-35#B: Wir haben in dem [Studienprogramm] das Ziel gehabt, die Reflexion von Studierenden zu unterstützen. Und die Reflexion kann ich halt entweder im Klassenzimmer machen, vor einer Gruppe, wo das dann vor Ort von den Studierenden geäußert wird, oder ich kann das auslagern in einen virtuellen Raum. Und das geht eben mit Portfolios, mit elektronischen Portfolios. Und wir haben in dem [Studienprogramm] dann Portfolios in mehrfacher Weise genutzt. Zum einen, damit die Studierenden sich erstmal klar werden: Um was für ein Projekt geht es hier eigentlich. Da haben sie Zielvereinbarungen geschrieben, wo sie ihre Ziele für das Projekt aber auch ihre Ziele für das eigene Lernen explizit gemacht haben. Dazu haben sie dann auch Feedback bekommen von uns als Dozenten und das war so der Startpunkt. Das war zu Beginn des Lernprozesses, also eines bewussten Lernprozesses in einem Projekt. Und dann haben die Studierenden während der Projektumsetzung mit Hilfe von einem Portfolio Tagebuch geführt, wo sie eben Ereignisse im Projekt festgehalten haben und die Arbeit nicht nur beschrieben, sondern auch Situationen in ihren Wirkungsbedingungen analysiert haben. Also "wir hatten *diese* Situation im Projekt und auf die haben wir so und so reagiert und darauf ist dann *das* eingetreten oder passiert. Und da haben wir dann wieder *soundso* reagiert.". Ursache-Wirkungsketten haben die dann in diesem Tagebuch geschrieben und das quasi im Verlauf der Projektumsetzung. Und am Ende des Projekts oder auch am Ende von einem vielleicht mehrsemestrigen Projekt haben die Studierenden dann abschließend - also nochmal retrospektiv auf die Projektumsetzung - eine eigene Lerngeschichte geschrieben. Und da haben sie nochmal Kohärenz reingebracht und mussten auf 6-10 Seiten zusammenschreiben, was sie im Projekt gemacht hatten und auch, was sie da gelernt hatten. Und da haben wir auch von ihnen verlangt, dass sie das in einer Terminologie von Kompetenzen machen. Also z.B.: "In diesem Projekt habe ich Organisationsfähigkeit erworben". Dabei wird die Kompetenz der Organisationsfähigkeit *benannt* und dann aber auch ein Beispiel dafür gegeben, in welcher Situation des Projekts sich diese Kompetenz gezeigt hat - und das durch das Erzählen von Geschichten. Und was aus meiner Sicht der didaktische Mehrwert war gegenüber dem, dass man das im Klassenzimmer erzählt, das ist wirklich, dass eine Verlangsamung da ist und, dass man durch das Schreiben wirklich mal gezwungen ist, darüber nachzudenken.

In der umfangreichen Erzählung des Befragten zeigt sich das im Vergleich zu den anderen Interviewpartnern/-innen wohl elaborierteste und aufwendigste Assessmentverfahren, um studentische Reflexion systematisch in den verschiedenen Phasen eines Projekts einzuholen. Im späteren Verlauf des Interviews berichtet er darüber hinaus, in anderen Service-Learning-Veranstaltungen zusätzlich noch „kreative“ Reflexionen mit Postern und Videos zu nutzen,

bei denen teilweise auch Peer-Feedback mit einfließt, sofern es nicht an „zeitliche[n] Restriktionen“ scheitert (SL5, 57-61).

SL5-61#B: [...] das hat einfach praktisch nicht geklappt, weil es quasi oben noch drauf kam - neben der eigentlichen Projektarbeit und neben dem Reflektieren der eigenen Projektarbeit - dann noch einem Kommilitonen Feedback auf seine Reflexion zu geben, da ist man dann von dem, was die Studierenden primär wollen, nämlich ein tolles Projekt, relativ weit weg.

Auch bezüglich des Feedbacks durch den Kooperationspartner ist es für den Befragten legitim, dieses mit in die Bewertung der Studierenden einfließen zu lassen:

SL5-63#B: [...] dass der Praxispartner dann eben auch ein Feedback den Studierenden gibt (...) zu dem Projekt. Und diese Einschätzung oder dieses Feedback von dem Praxispartner geht natürlich auch nochmal in die Notengebung ein (...) oder kann da eingehen

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Disziplinäre Linien scheinen gerade in Hinblick auf das Assessment beim Service Learning eine bedeutsame Rolle zu spielen (siehe Abb. 30). Die Personen, bei denen sich ein stark reflexionsbezogener Zugang zur Bewertung und Benotung zeigt, sind ausschließlich in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen und insbesondere der Pädagogik beheimatet. Von den beiden interviewten Psychologen wird ein an präsentativer Performanz orientiertes Assessment praktiziert. Test- oder produktorientierte Herangehensweisen an Bewertungsverfahren hingegen sind der Gruppe der Sozialwissenschaftler/-innen kaum zu finden. Die Betrachtung von produzierten Ergebnissen macht das Assessment der Wahl speziell bei den interviewten Ingenieuren aus, was naheliegend ist, da Ingenieure/-innen greifbare und qualitativ zu bewertende technische Gegenstände und Systeme entwickeln.

Wissenstests und Klausuren dokumentieren sich als Assessmentform in der Medizin und den Naturwissenschaften, bei denen dem Memorieren und Verstehen von Fachwissen anscheinend auch beim Service Learning eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Gerade im Fall der Medizin zeigt sich allerdings auch die strukturell-politische Vorgabe der Approbation angehender Ärzte über das Staatsexamen, welches hochschulübergreifend als auf Vergleichbarkeit angelegte mehrteilige Prüfung umgesetzt wird.

Assessment	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Präsentationsorientiert	SL1 SL4	SL10
Typus B: Produktorientiert		SL7 SL8 SL12
Typus C: Testorientiert		SL9 SL11
Typus D: Reflexionsorientiert	SL2 SL3 SL5 SL6	

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 30: Assessment beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Die etwas jüngeren Befragten und Nachwuchswissenschaftler/-innen setzen etwas häufiger auf ein reflexionsorientiertes Assessment, wobei die Karrieredimension hier gegenüber der vorstehend berichteten disziplinären Dimension insgesamt weniger von Bedeutung zu sein scheint. Fachübergreifend fällt allerdings auf, dass etablierte Professoren/-innen die Bewertung von Reflexionen weniger praktizieren oder betonen, und stattdessen auf greifbare studentische Projektpräsentationen und -dokumentationen zurückgreifen.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Präsentationsorientiert			SL1, SL4, SL10
Typus B: Produktorientiert		SL8, SL12	
Typus C: Testorientiert	SL11		SL9
Typus D: Reflexionsorientiert	SL2, SL5	SL3, SL6	

Abbildung 31: Assessment beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des fachkulturellen Umfelds

Eine besonders deutliche Verknüpfung besteht bei den Assessment-Typen mit dem Vorhandensein eines allgemeinen und hochschuldidaktischen Austauschs über Lehre im Umfeld der Befragten. Personen, die sich viel über Lehrerfahrungen austauschen und diese zusätzlich aktiv im informellen Rahmen oder formell über hochschuldidaktische Qualifizierungen weitergeben, setzen tendenziell eher reflexionsorientierte Assessment-Formate ein. Bei einer Isolation im Kollegium und einem nicht vorhandenen Lehraustausch ist bei den betroffenen zwei Befragten im Gegensatz dazu eine reine Bewertung des Produkts festzustellen (Typus B), ohne dass reflektierende Komponenten berücksichtigt werden. Auch eine passive (nicht-referierende) Teilnahme an Gesprächsrunden zum Lehraustausch (6.1.1) oder hochschuldidaktischen Seminaren (6.1.8) korreliert bei den Interviewten mit einem primär test- und produktbezogenen Assessment. Beispielhaft an der Befragten SL11, die berichtet, in der Vergangenheit mehrere hochschuldidaktische Kurse besucht zu haben, zeigt sich zwar ein methodisches Repertoire, das stark an Studierendenorientierung – einem wichtigen Postulat der Hochschuldidaktik – orientiert ist. Betrachtet man allerdings ihre dokumentierten Äußerungen zum Assessment, so zeigt sich, dass hier weiterhin alte fachkulturelle Bewertungsmuster greifen.

6.2.4 Fazit zu F2a: Ziele, Methoden, Assessment

Im Folgenden sollen die berichteten Ergebnisse der Interviews zu Forschungsfrage F2a in Bezugnahme auf Erkenntnisse der Fachkulturforschung zusammengefasst werden, beginnend mit den Sozialwissenschaften. In den Interviews zeigte sich, dass gerade ein großer Teil der Sozialwissenschaftler/-innen bezüglich der Kompetenzziele im Service Learning den Schwerpunkt auf Überfachlichkeit legt (SL3, SL4, SL5), was sich mit der Erkenntnis deckt, dass das avisierte Kompetenzspektrum in diesen Disziplinen insgesamt breiter ist (u.a. Lübeck, 2010,

S. 19). Ebenfalls dokumentierten Lehrende neben fachlichen Zielen die Förderung von speziell sozialen Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit anderen (SL2, SL6) und reflexiv-ethische Zielstellungen (SL1), die in den Sozialwissenschaften gleichermaßen gängig sind (Simeaner et al., 2017; siehe näher in Kap. 4.2.3). Die überfachlichen Lehr-Lernziele gehen bei den Wissenskonstruktionsaktivitäten, welche die Befragten praktizieren, erwartbar einher mit einem studierendenzentrierten Habitus (siehe Kap. 4.3), der im Sinne des „erwartenden Typus“ (SL3, SL4, SL5) die Verantwortung für das eigene Lernen der Selbstorganisation der Studierenden überträgt. Bei den stärker fachlich ausgerichteten Sozialwissenschaftlern/-innen ist dagegen die kontinuierliche Beratung von Studierenden und die Bereitstellung von Wissen und Unterstützung zu günstigen Zeitpunkten während der Projekte feststellbar – was ebenfalls eine studierendenzentrierte Vorgehensweise andeutet. Das Assessment ist bei den meisten Sozialwissenschaftlern/-innen reflexionsorientiert im Sinne einer kritischen schriftlichen Einordnung der eigenen Leistungen im Projekt (SL2, SL3, SL4, SL5). Es ist somit im Sinne eines Constructive Alignments (Biggs, 1996) abgestimmt auf die überfachlichen Lehr-Lernziele und die studierendenzentrierten Aktivitäten. Reflexionsorientierte Assessments mit individuellen Rückmeldungen z.B. auf Portfolios sind in den Sozialwissenschaften im disziplinären Vergleich tendenziell am stärksten verankert (Simeaner et al., 2017; siehe auch Kapitel 4).

Der befragte Geisteswissenschaftler ist für seinen Wissenschaftsbereich in Bezug auf die Didaktik insofern untypisch, als dass er einen Orientierungsrahmen offenbart, der in seinen Zielen relativ stark an komplexen Fachinhalten und deren praxisbezogener Aufarbeitung durch Studierende orientiert ist. Auch in Bezug auf die Wissenskonstruktionsaktivitäten setzt er auf eine ausgiebige inhaltsorientierte Vorbereitung der Studierenden und unterstützt nur in der zweiten Hälfte seiner Lehrveranstaltung das selbstständige studentische Arbeiten, welches in den eher studierendenzentrierten Geisteswissenschaften (Lübeck, 2010) beim Service Learning eher zu erwarten wäre. Bei beiden Aspekten scheint in diesem Fall die Nähe der Archäologie zur Naturwissenschaft eine Rolle zu spielen (Samida & Eggert, 2013, S. 104). Bei den Prüfungsformen ist dies jedoch nicht der Fall: Durch die Bewertung von studentischen Präsentationen fällt der Befragte hier in einen Typus mit den interviewten Sozialwissenschaftlern und offenbart die zu erwartende „Referats- und Hausarbeitskultur“ dieser Disziplinen (Simeaner et al., 2017, S. 121).

In den Ingenieurwissenschaften war bezüglich der Lehr-Lernziele zu erwarten, dass fachliche Ziele eine hohe Rolle spielen und diese in Verbindung mit praktischen Handlungskompetenzen sowie sozialen Teamfähigkeiten stehen (siehe Kap. 4.2.3). Beim befragten Architekten SL8 ist ein entsprechender Habitus zu dokumentieren, der Software-Ingenieur SL7 zeigt ebenfalls die hohe Bedeutung der Fachlichkeit in seinen Erzählungen. Allerdings ist er dem „fachlich-moralischen Typus“ zugeordnet, da er darüber hinaus ein sehr starkes Interesse für die Entwicklung der Studierenden als in der Wirtschaft verantwortlich handelnde Persönlichkeiten offenbart. Wie bereits in Kapitel 6.2.1 angedeutet wurde, können in dieser Hinsicht das Alter und der Karrierefortschritt als Faktor eine bedeutendere Rolle spielen als die Fachkultur. Betrachtet man die übliche Wissenskonstruktion im ingenieurwissenschaftlichen Bereich, war davon auszugehen, dass inhaltszentriert gelehrt wird und Studierende sich einen großen Teil der Studienzeiten an der Hochschule in offiziellen Vorlesungen und Übungen befinden. Hier wurde in den Interviews ein abweichender Habitus festgestellt, der ähnlich stark wie in den Sozialwissenschaften Freiheit und Verantwortung an Studierende übergibt und

dem Lehrenden eine betreuend-beratende Funktion zuschreibt – jedoch mit teils engerem Kontakt in der Betreuung (siehe Kap. 6.2.8). Eine Erklärung kann einerseits sein, dass das Praxisprojekt des Service Learnings ein „Ausnahmeformat“ darstellt, in dem sich Lehrpraktiken anders darstellen als im mehrheitlichen übrigen Curriculum. Dafür spricht die Betonung von SL8, dass in den Vorsemestern bereits das nötige Wissen zur Projektdurchführung vermittelt worden war (SL8-40). Andererseits ist eine weniger starke Lehrendenzentrierung der Professoren an HAW denkbar, die sich etwa darin andeutet, dass studierende Ingenieure/-innen hier etwas häufiger angeben, „eigene Gedanken zur Lösung eines Problems“ zu entwickeln (Simeaner et al., 2017, S. 104). Die Notengebung wiederum ist bei beiden Interviewten an aufwendigen und abschließend zu gestaltenden Produkten orientiert. Dies deckt sich mit der Beobachtung, dass der Aufwand für Prüfungsleistungen in den Ingenieurwissenschaften vergleichsweise hoch ist, man jedoch zugleich relativ häufig nach Einreichung auch ein individuelles Feedback der Lehrenden erhält (siehe Kap. 4.4.3).

Die Naturwissenschaften als Wissenschaftsbereich, der das dominante Ziel verfolgt, die Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Forschung zu vermitteln und dabei hauptsächlich auf lehrendenzentrierte Lehr-Lernaktivitäten setzt (siehe Kap. 4), ließ dies auch in Hinblick auf Service Learning vermuten. Dies ist allerdings nicht immer der Fall. So zeigt die Befragte SL11 eine kritische Reflexion der Sachinhaltsorientierung in ihrem Fach (SL11-146). Sie verfolgt in ihrem Handeln stärker das Ziel, die Forschung in ihrer Anwendung erlebbar zu machen und dabei auch in der Grundlagenlehre überfachliche Kompetenzen zu fördern – was ihr allerdings kulturell sichtlich schwerfällt (siehe Kap. 6.2.1). Der Toxikologe SL12 hingegen vermittelt dem Fachhabitus entsprechend auch im Service Learning zunächst notwendiges naturwissenschaftliches Wissen an die Studierenden und gibt ihnen anschließend den Auftrag, dieses für Laien verständlich aufzubereiten („Fachlich-darstellender“ und „präparierender“ Typus). Beim Assessment für den Wahlpflichtbereich des Studiums bewertet er analog zu den Ingenieurwissenschaftlern/-innen das Produkt in Hinblick auf seine sachliche und praktische Güte. SL11 hingegen setzt auch in Service-Learning-Formaten – neben Experimenten mit modernen Prüfungsformen wie z.B. einem Wiki – in hauptsächlichlicher Weise auf eine „testorientierte“ Bewertung mittels Wissenskontrollen und Klausuren, welche die fachkulturellen Standardformate der Naturwissenschaften darstellen (siehe Kap. 4.4).

Der interviewte Lebenswissenschaftler SL9 offenbart bezüglich seiner Lehr-Lernzielsetzungen eine Betonung von zuallererst fachpraktischen und des Weiteren moralischen Intentionen bei seinen Studierenden. Hiermit entspricht er der Erwartung, welche die bestehende Fachkulturforschung in Bezug auf die Medizin weckt: Faktenwissen und praxisorientierte Fachkenntnisse sind das zentrale Lehr-Lernziel gepaart mit einem hohen Verantwortungsbewusstsein und dem Bedürfnis, anderen Menschen zu helfen (siehe Kap. 4.2). Bei den Wissenskonstruktionsaktivitäten steht SL9 den Studierenden im Verlauf von Behandlungen beratend zur Seite, welche diese selbstständig durchführen. Durch die ständige Präsenz eines Lehrenden ist diskutabel, inwieweit die klassischerweise lehrendenzentrierte Kultur der Lebenswissenschaften hierdurch herausgefordert wird. So ist ein z.B. ein forschendes Entwickeln eigener Problemlösungen hier entsprechend dem Fachhabitus der Medizin (siehe Kap. 4.3), wenn überhaupt, nur in einem sehr eng gesteckten Rahmen zu erwarten. Die Analyse von Assessmentformen erübrigt sich für die Disziplin der Medizin, da die Approbation angehender Ärzte über das Staatsexamen in Form einer bundesweit regulierten schriftlichen,

mündlichen und praktischen Prüfung politisch gesetzt ist. Allerdings deutet die Anforderung quantitativ zu erbringender Testate, welche die Mediziner/-innen auch im Service Learning umfangreich abzulegen haben, an, weshalb im Medizinstudium auch durch diese unbenoteten Leistungsnachweise über den ganzen Studienverlauf hinweg ein hoher Prüfungsdruck herrscht (siehe Kap. 4.4.3).

6.2.5 Partizipation

Um genauer zu analysieren, wie Lehrende in den verschiedenen Disziplinen Studierenden-zentrierung im Spannungsfeld zwischen Anleitung und freier Entscheidung umsetzen, war in den Leitfaden der Interviews die Frage „Welche Aspekte Ihrer Service-Learning-Lehre können Studierende mitgestalten?“ aufgenommen worden. Anhand der Antworten werden im Folgenden Typen gebildet, die sich in Bezug auf ihren Orientierungsrahmen beim Thema „Partizipation“ unterscheiden. Anschließend wird im Kapitel 6.2.6 der Rückbezug zu den im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellten Erkenntnissen und Einteilungen zu Partizipation in der Lehre vorgenommen.

Sinngenetische Typenbildung

Die befragten Lehrenden ließen sich anhand ihrer Äußerungen in vier sinngenetische Typen unterteilen. Der *lehrstrukturell-partizipative Typus A* (SL1, SL9) tendiert in seinen Antworten dazu, die Ebene der konkreten Lehrveranstaltung zu verlassen und konzentriert sich auf die grundsätzliche Mitwirkung von Studierenden(gruppen) bei der Gestaltung von Studienstrukturen. Die thematische Entscheidungsgewalt der Studierenden bei der Projektarbeit innerhalb einer Lehrveranstaltung hebt der *projektthematisch-partizipative Typus B* (SL3, SL4, SL5, SL8) hervor. Beim *lehrorganisatorisch-partizipativen Typus C* (SL2, SL6) stehen organisatorische Prozesse im Zentrum der Schilderungen, bei denen Studierenden über z.B. den Turnus von Präsenz Sitzungen (mit)bestimmen. Eine weniger weitreichende Ebene der Partizipation behandelt der *tätigkeitsbezogen-partizipative Typus D* (SL7, SL10, SL11, SL12), bei dem sich die studentische Mitentscheidung im Service-Learning-Seminar vor allem auf klar eingrenz- bare Tätigkeiten und Gegenstände bezieht. Die Tatsache, dass in den Interviews kein „nicht-partizipativer Typus“ festzustellen war, ist zum einen auf die soziale Erwünschtheit eines hohen Grades an Mitbestimmung zurückzuführen und zum anderen der offenen Methode Service Learning geschuldet, die erwartungsgemäß nur mit einem gewissen Ausmaß an studentischer Entscheidungsgewalt funktioniert.

A) Lehrstrukturell-partizipativer Typus

Als Interviewpartner SL1 auf das Thema Partizipation zu sprechen kommt, betont er, dass er von Studierenden bereits weit vor der Lehrveranstaltung Seminarwünsche einholt und diese anschließend in die Tat umsetzt.

SL1-34#Also was ich tue, und das ist in der Tat so, dass wie z.B. jetzt bei der kommenden Coaching-Veranstaltung, waren es Studierende selbst, die den Wunsch geäußert haben, dass wir ein praktisches Seminar in Richtung Coaching

haben. Das haben wir auch beispielsweise im letzten Jahr gemacht, da war der Wunsch "Serious Gaming". Also ich frage Studierende: was ist der Wunsch nach praktischen Thematiken, die sie im Bereich der pädagogischen Psychologie sich für das Modul - das ist in dem Fall eins für das Bachelor 16/17 und eins gibt's im Master - wünschen. Wenn ich da Angebote mache aufgrund meines Lehrdeputates dann frage ich ein Jahr vorher: Was wären denn so zeitgeistige Themen, die ich mal adressieren sollte.

Auch in den Prozess der Gestaltung und Planung der Seminare sind einige Studierende bei ihm anschließend involviert.

Und dann bitte ich immer darum und das passiert dann auch, dass zwei, drei Studierende bei der Gestaltung und Planung aktiv beteiligt sind. Also gerade wie jetzt beim Coaching, das ist stark studierendengetrieben.

Um die Lehre in ihrem Studiengang strukturell zu beeinflussen, stehen den Studierenden darüber hinaus Mittel zur Verfügung, über deren Verwendung für die Lehre – und insbesondere für praxisnahe Angebote – sie mitentscheiden.

[...] wir flankieren das auch noch mit ein, zwei anderen Maßnahmen, wo wir versuchen, dass Studierende schon frühzeitige Bildungsangebote jenseits des Studiums hin zum Coaching generieren. Das ist uns auch gelungen, wir haben dafür Mittel, also hauseigene Mittel, so genannte QSL-Mittel, das sind also Gelder, die Ersatzmittel sind für Studiengebühren, die von den Studierenden mitverwandelt werden. So ähnlich wie in [Bundesland] ja jetzt auch. Und darüber generieren wir dann Sonder-Aktionen wie bspw. professionelle Coaches, die dann Studierenden in Workshops so eine Art Einführung in dieses Berufsbild und die praktischen Tätigkeiten geben.

Ebenfalls grundlegend an der Weiterentwicklung von Studiengängen beteiligt sind Studierende bei Interviewpartner SL9. Dieser wechselt auf eine von der konkreten Veranstaltung gelöste Ebene und spricht von universitären Gremien und Symposien, an denen Studierende „auf Augenhöhe“ mitwirken.

SL9-50#B: (...) Wir folgen so dem Grundsatz "Lehren und Lernen auf Augenhöhe". Das ist mir auch wichtig, weil ich es selbst teilweise ganz anders erlebt habe. Und unsere Studierenden sind natürlich in allen Gremien vertreten, also Departmentsrat, Fakultätsrat, Senat usw.. Die Studierenden sind ja zum Teil auch Mitbesitzer dieser Universität. Also die haben Gesellschaftsanteile, sitzen sowohl im Aufsichtsrat als auch in der Gesellschafterversammlung. Und ganz konkret machen wir z.B. auch jedes Jahr mit den Studierenden ein Lehrsymposium, an dem alle Lehrenden teilnehmen und Vertreter der Studierenden. [...] die fordern das bei uns auch anders als bei anderen Unis ein, weil sie sich sehr viel stärker, als ich das sonstwo erlebt habe, auch als Teil und als gestaltendes Element der Universität empfinden.

Der Befragte bezieht sich in seiner Äußerung auch auf das Profil der privaten Universität, an der er tätig ist, und das er vor dem Hintergrund einer langjährigen Anstellung stark verinnerlicht zu haben scheint. Es steht für ihn für ein besonders hohes Maß an studentischer Mitgestaltung, da Studierende für ihre vergleichsweise teuren Studienbeiträge entsprechend eine Gegenleistung erwarten und auch formal „zum Teil [...] Mitbesitzer dieser Universität“ (SL9-50) sind. Studierende bringen sich bei SL9 einerseits aktiv selbst ein, wie in einer anschließenden Erzählung deutlich wird und werden andererseits auch vom Lehrpersonal der Universität bei wichtigen Fragen konsultiert.

SL9-51#I: Können Sie Beispiele nennen, was die Studierenden da mitgestalten wollen?

SL9-52#B: (Lacht) Ich kann Ihnen eins von heute erzählen. Wir mussten jetzt, weil wir die Studierendenzahl erhöht haben in der Zahnmedizin von 30 auf 40 pro Jahr, mussten wir unsere Staatsexamensstruktur, also die Prüfungsstruktur, etwas umändern, weil wir einfach mehr Studierende in die gleiche Zeit reinpacken mussten. Und dann hat sich sofort eine Delegation von Studierenden gemeldet, die gesagt hat: "Also da möchten wir jetzt doch nochmal mit euch drüber reden, ob wir das so machen. Wir hätten da Ideen, wie man das sonst machen kann.". Und das ist eigentlich alltäglich so bei (...) allem, was Lehre und Lernen angeht passiert das eigentlich, dass sich die Studierenden dann immer melden und sagen "Lasst uns da mal drüber reden". Genauso oft kommt natürlich der Impuls auch von uns. Es ist nicht nur so, dass wir da sitzen und drauf warten, bis die Studenten sich melden, sondern wir gehen auch sehr aktiv eigentlich in allen Fragestellungen, wo wir denken: "Da sind die Studierenden jetzt betroffen und da sollten wir sie mit einbeziehen" [...]

Sowohl bei SL1, als auch SL9 dokumentiert sich gegen Abschluss ihrer Äußerungen zur Partizipation eine Betonung der Tatsache, dass es auch Punkte gibt, die Studierende *nicht* mitgestalten. Möglicherweise hat das Sprechen über die strukturelle Macht der Studierenden bei den Interviewpartnern das Bedürfnis geweckt, sich ihrer eigenen Machtposition nochmals gewahr zu werden und diese gegenüber dem Interviewer zu bekräftigen.

SL9-52#B: [...] trotzdem kriegen die von uns am Ende Noten und können auch durchfallen. (amüsiert) Nicht, dass Sie da falsche Eindrücke gewinnen.

SL1-34# [...] Wo Partizipation natürlich nicht laufen kann, ist in der Verantwortlichkeit für die Lehre, da bin ich verantwortlich für das was ich anbiete - ganz klar - und dadurch ergeben sich dann ein paar Rahmenbedingungen, die nicht partizipativ laufen. Zeitliche Allokation der Blockveranstaltung, wieviel Geld ausgegeben werden darf für Reisen oder nicht. Was da substituiert werden kann muss ich letzten Endes festlegen. Da kann ich keine echte Mitsprache zulassen.

B) Projektthematisch-partizipativer Typus

Die Lehrende SL3 betont früh im Interview, dass Studierende bei ihr immer „diesen offenen Rahmen zur Gestaltung eigener Projekte innerhalb von Lehre bekommen“ (SL3-7), was sich etwa darin äußert, dass studentische Teamsprecher gebildet werden.

SL3-84#B: [...] Wenn diese Veranstaltungen als im Grunde Gruppenarbeiten organisiert werden, dann versuche ich immer, einen Teamsprecher zu (...) *bilden*, also nicht zu *bestimmen*, das ist mir ganz wichtig. Sondern dass sich das Team dafür entscheidet, wer für das Team auch sprechen darf. Und dieser Sprecher nimmt in der Regel auch selbst Kontakt zu den Projektpartnern auf.

Sie differenziert selbst zwischen „projektbezogen[er]“ Partizipation und Mitbestimmung in Hinblick auf die „Organisation der Lehrveranstaltung“ (vgl. auch Typus C). Beide Arten sind in ihren drei Service-Learning-Lehrveranstaltungen sehr unterschiedlich ausgestaltet.

SL3-53#B: [...] Da [Anm.: in einem Forschungsseminar] haben die Studierenden denke ich in der Form ein großes Mitbestimmungsrecht oder eben die Gelegenheit zur Partizipation, indem sie ihren eigenen Forschungsinteressen und

später dann auch Forschungsprojekten nachgehen. Also projektbezogen hohe Einbindung, hoher Grad auch an Selbstbestimmtheit. Gleichzeitig, wenn man die reine Organisation der Lehrveranstaltung betrachtet ist es sicherlich eine Veranstaltung, die sehr eindeutig noch vorgezeichnet ist, also was in dieser Veranstaltung passiert.

SL3-54#In diesem Workshop-artigen Szenario mit den Initiativen an der [Hochschule] würde ich sagen, die Studierenden gestalten dieses Lehrformat komplett selbst. Weil über einen Bedarf der Studierenden wurde ich quasi ins Boot geholt und wir haben aus dem Bedarf ein lehrveranstaltungsähnliches Setting kreiert (...) mit dem nachträglichen Wunsch erst: weil es so ähnlich ist wie eine Lehrveranstaltung, das entsprechend formal anzuerkennen. [...] Und der dritte Kurs in [Ort] liegt letztendlich dazwischen, weil er Studierende ermuntert, den eigenen Projekten nachzugehen und eigentlich sich eben als Handlungsrahmen versteht.

Betont wird bei SL3 übergreifend an mehreren Stellen die gängige Mitbestimmung in Bezug auf das „eigene [...]interesse“ (SL3-53), das „eigene[...] Projekt“ sowie die Orientierung am „Bedarf der Studierenden“ (SL3-54), weshalb bei ihr die Zuordnung zum „projektthemenpartizipativen“ Typus erfolgte. Auch die inhaltliche Zielsetzung wird durch Studierende mitbeeinflusst.

SL3-64# Dann gibt es ein zweites Instrument, das nennt sich [...] "Learning and Teaching Agreement" [...], das heißt, dass innerhalb der ersten drei Präsenztermine, das entspricht äquivalent den ersten drei Wochen des Semesters zwischen Lehrenden und Studierenden ausgehandelt wird, welche Inhalte bspw. bedient werden. [...]

Im Gegensatz zu den anderen Befragten lässt SL3 darüber hinaus auch die Publikation von Forschungsbeiträgen durch Studierende im Rahmen der Lehrveranstaltung zu (SL3-61).

SL4 äußert sich ebenfalls zunächst dahingehend, dass er gemeinsam mit Studierenden beim Service Learning „Fragestellungen“ erarbeite, die anschließend von diesen „ausgearbeitet werden“.

SL4-5#B: [...] wir erarbeiten uns da Fragestellungen, Herausforderungen bei der Frage, wie kann nachhaltiger Wandel geschehen. Und das können dann ganz unterschiedliche Fragestellungen sein. Beim letzten Mal war es sowas wie "die essbare Stadt". Also wie kann das grün in der Stadt so verändert werden, dass es auch genutzt werden kann, gegessen werden kann, etc. Oder es können Fragestellungen sein: Wie können die verschiedenen Generationen besser miteinander zusammenkommen? Das werden dann immer ganz konkrete Projekte, die dann meistens von den Studis ausgearbeitet werden und wenn es gut geht dann nochmal weiter entwickelt *nach* der Veranstaltung.

Studierende entscheiden dabei, wie im späteren Verlauf des Interviews klar wird, über die eigenen Projektthemen und er selbst bietet für diese lediglich einen „Container“ (SL4-41) im Sinne eines Überthemas.

SL4-41#B: [...] wenn ich Service Learning mache, dann biete ich im Grunde einen Container und ein (...) Thema [...] Sobald die drin sind, entscheiden sie selbst über die Themen und gestalten das eigentlich von selber mit unserer Unterstützung. [...]

In der Folgepassage zeigt sich bei ihm ein Bewusstsein darüber, dass andere Lehrpersonen beim Service Learning weniger Partizipation erlauben als er und Themen durch die Kooperationspartner vorgeben lassen. Auch auf motivationale Nachteile der hohen thematischen Gestaltungsfreiheit bei den Studierenden geht SL4 ein, wobei er diese bewusst in Kauf nimmt.

SL4-43#B: Also die entscheiden im Grunde, also sie schlagen vor [...]. Das ist manchmal ein bisschen enttäuschend, weil sie erfinden quasi die essbare Stadt und dann sagen wir: "Schaut nach [Ort], da gibt es sie schon." "Ach ne, es gibt sie schon, schade". Aber sie entscheiden über ihr Thema. Also das ist zumindest mein Konzept, auch immer das Thema selbst zu entscheiden. Es gibt auch andere Konzepte, [Kollege] macht beispielsweise Service Learning Veranstaltungen mit Partnern, mit konkreten Einrichtungen aus dem Sozialbereich. Da ist es so, dass die Partner eine Herausforderung mitbringen und anbieten: Das könnt ihr machen. Dann entscheiden sich die Studis für eines der 3-5 verschiedenen Projektmöglichkeiten. Also da gibt es verschiedene Varianten dann.

Zudem erwartet er von Studierenden, sich vorab ihrer Interessen und Vorerfahrungen bewusst zu werden und sich auf Basis dieser möglichst sinnvoll zu Projektgruppen zuzuordnen.

SL4-45#B: Wenn es so ist, dass die selbst entscheiden, dann ist immer die Botschaft: "Überlegt mal, was für ein Thema interessiert euch denn". Wo habt ihr vielleicht schon Erfahrungen gemacht, wo wollt ihr dran weiterarbeiten, wo ihr schon mal angefangen habt. Und dann setzen wir die Gruppen möglichst so zusammen, also auf Basis ihrer Erfahrungen, auf Basis ihrer Interessen, auf Basis ihres Engagements [...]. [...] dass sie zumindest nach ihrem Interesse sich in einer Gruppe wiederfinden oder sich zuordnen. Wird also nicht zugewiesen sozusagen.

Hier sieht sich SL4 nach eigener Beobachtung allerdings vor allem nach Semesterende mit der Herausforderung konfrontiert, dass Studierende teils nicht so stark bereit sind zu partizipieren, wie er sich das wünschen würde.

SL4-41#B: [...] Was auch mit dabei ist, ist quasi das Angebot für die Teilnehmer von [Veranstaltungstitel], dass sie die nächsten Schritte auch mitgestalten und die Weiterentwicklung mitgestalten. Das funktioniert aber interessanterweise bei Partnern aus der Zivilgesellschaft und bei Kolleginnen und Kollegen aus der Lehre besser als bei Studis. Weil da fällt uns schlicht und einfach das Bachelor/Master-System auf die Füße. Die brauchen ihre Credits und dann ist es auch wieder vorbei. Es gibt einige wenige, die sagen: Da möchte ich nochmal mitmachen ich fand das spannend.

Bei Interviewpartner SL5 gestalten die Studierenden ihre Projektarbeit sehr „selbstorganisiert[.]“ (SL5-4). Auch er nutzt das Bild des „Container[s]“ (ebd.), um wie bereits SL4 den Spielraum zu symbolisieren, den Studierende in seiner Service-Learning-Lehre ausfüllen können. Je nach Lehrformat haben diese entweder die komplette Freiheit zur thematischen Gestaltung der Projekte oder sie übernehmen Aufträge, die teilweise vorgegeben sind. Bei Letzterem treten die Studierenden in Aushandlungsprozesse mit Kooperationspartnern, von denen die Zielsetzungen der Projekte maßgeblich abhängig sind (SL5-57).

SL5-56#I: Welche Aspekte - ganz allgemein - deiner Service Learning Lehre können Studierende denn mitgestalten?

SL5-57#B: Meistens das Projekt. Und auch weitgehend die Art und Weise, wie sie das Projekt umsetzen. Da gebe ich relativ viel Freiraum. Was jetzt dann aber das Erfüllen der Lernergebnisse betrifft, wie im [Studienangebot], dass man halt sagt: Welche Kompetenzen habt ihr da erworben? Da gibt es eine relativ klare Struktur, die auch weitgehend gleich ist und unabhängig von dem Gegenstand des Projekts. In vielen Service Learning Veranstaltungen ist es jetzt aber auch dann so, dass das Projekt relativ klar definiert ist - gerade wenn es ein Auftragsprojekt ist, wo z.B. die lokale Freiwilligenagentur kommt und sagt: Wir hätten gerne ein Öffentlichkeitsarbeitskonzept. Dann ist bei den Zielen und Inhalten des Projekts das ziemlich klar gesetzt, der Weg zur Umsetzung, der kann auch eher frei sein [...].

Es wird angedeutet, dass SL5 bei aller projektbezogenen Freiheit auch eine Strukturierung vornimmt, die den Studierenden vorgibt, woran ihre Lernergebnisse im Service Learning gemessen werden.

SL5-57#B: [...] Aber ich denke, wichtig ist schon auch, dass man die Studierenden mit der Freiheit nicht überfordert. Und wenn man an der einen Stelle mehr Freiheit gibt, dann ist es vielleicht ratsam, an der anderen Stelle auch klare Strukturen zu schaffen, die auch dann einfach Komplexität reduzieren.

Bei SL8 konkretisiert sich nochmal stärker, in welchen Situationen Studierende bei ihm mitgestalten können. So lässt er sie zu Beginn etwa darüber bestimmen, welche Projektentwürfe umgesetzt werden. Diese hätten hier sogar „mehr Macht“ als er.

SL8-20#B: [...] Bei diesen Projektarbeiten kommt sehr viel von den Studierenden. Der Entwurf natürlich, den wir ausführen. Normalerweise läuft das so ab, dass ich erste Gespräche alleine mit einem potenziellen Projektpartner durchführe, um den Umfang zu vereinbaren und ob das überhaupt passt. Und dann, wenn es um ein größeres Projekt geht, bei der Entscheidung, welches Projekt ausgeführt wird, sind die Studenten auch maßgeblich beteiligt - die haben eigentlich mehr Macht als ich, das Projekt zu bestimmen, welches ausgeführt wird. Weil sie einfach als Gruppe mehr Stimmen haben, wenn man das so betrachten will.

Die von ihm angesprochene Gruppe bestehe „aus dem Nutzer, also dem Bauherren, allen Studenten und mir. Und es wird sehr demokratisch entschieden, welches Projekt dann wirklich ausgeführt wird“ (SL8-18). Den besonders engagierten Studierenden lässt er darüber hinaus eine im Vergleich mit den anderen Befragten außergewöhnliche Wertschätzung zukommen. Diese übernehmen „immer die Bauleitung“, denn „die sollen auch diese Erfahrung mitmachen“ (SL8-24). Auch entscheiden bei ihm alle Studierende an schwierigen Punkten im Projekt mit, wie weiter vorgegangen werden soll.

SL8-20#B: [...] bei dem letzten Projekt, das wir ausgeführt haben war es relativ deutlich, dass das Geld ausgehen würde. Und wir haben dann besprochen, wie wir das bewältigen und haben dann auch aktiv angefangen, Spenden zu sammeln. Das war leider eine Komponente, die sehr viel Zeit eingenommen hat, die nicht vorgesehen war. Aber solche Situationen tauchen manchmal auf und da müssen die Studenten auch mitdenken, mitgestalten.

An dieser Stelle offenbart sich auch das im formalen Lehrkontext vorhandene Dilemma einer Anordnung von Partizipation. Die Studierenden „müssen [...] mitdenken, mitgestalten“. Die

Enttäuschung des Lehrenden darüber, dass dies vor allem nach Ende des Semesters nicht immer mit der erwarteten Motivation geschieht, zeigt sich ähnlich wie bereits beim Befragten SL4 in einer späteren Passage des Interviews.

SL8-44#B: Also z.B. bei diesem Projekt, das wir letztes Jahr ausgeführt haben in [Ort]. Ich hatte erwähnt, dass das über das Semester hinausgelaufen ist - war nicht geplant. Aber war so und da sind von den 20 dann 16 abgesprungen, haben gesagt "Ich habe keine Lust mehr, ich mache das nicht fertig". [...]

SL8-46#B: [...] [Das ist] schon frustrierend bei diesem letzten Projekt, dass so viele einfach abgesprungen sind. Also ohne das Gefühl, dass sie Verantwortung mittragen, müssten, sollten. Und sie lassen die vier im Stich. Und das ist schon etwas demotivierend. Ich habe noch keine Lösung.

SL8, der wie die anderen Lehrenden des Typus B besonders viel Partizipation im Projekt möglich macht, verbindet damit, wie deutlich wird, auch die Erwartung, dass Studierenden eine Bindung zum Projekt entwickeln, die im Fall des Falles über das Studiensemester hinausgeht. Dass dies nicht immer geschieht, lässt ihn teils „frustrier[t]“ (SL8-46) zurück, er hat jedoch auch mehrere Erklärungen hierfür, die sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Hochschulen Verantwortlichkeit andeuten.

SL8-44#B: [...] Also die Ziele, die ich habe, oder dieser Ansatz mit dem sozialen Engagement, das ist schon bei den Studenten teilweise da, aber sie sehen das eigentlich auch viel pragmatischer. Also das ist nicht so idealistisch, dass es um soziales Engagement geht. Die sehen das als Projekt, das Thema ist interessant, und, ja, da mache ich mit. Und das glaube ich allgemein so, dass liest man auch, dass diese Generation sehr pragmatisch ist.

SL8-48#B: Das ist glaube ich eine große Frage der Gestaltung des Curriculums. [...] die Stundenpläne sind viel zu voll. Also reglementiert auf der einen Seite, und natürlich ist auch ein anderes Problem, sage ich mal, das "System", nenne ich es mal der Professuren. Dass man eben alle Professoren auch in Schubladen verteilt. Also man ist nur verantwortlich für diesen einen Bereich - Darstellungslehre oder Konstruktion oder Entwerfen - und das behindert ein bisschen diese Flexibilität, was vielleicht in dem Curriculum auch notwendig wäre.

C) Lehrorganisatorisch-partizipativer Typus

Die Lehrenden, die sich Typus C zuordnen ließen, konzentrieren sich in ihren Äußerungen auf die studentische Partizipation bei lehrorganisatorischen Aspekten, die eher auf der Mikroebene liegen. Interviewpartnerin SL2 stellt heraus, dass Studierende die Übungs- und Arbeitsaufträge beeinflussen, die sie als Lehrende stellt.

SL2-46#B: [...] Also z.B. wenn es - nehmen wir nochmal das Beispiel mit den Skalen - wenn jetzt eine Gruppe sagt: so wir sind da gerade und wie geht das denn? Dann würde ich z.B. auf Moodle schreiben: Die eine Gruppe hat gerade das und das Problem und deswegen bitte ich jede Gruppe mal, in verschiedene Bücher zu gucken und hochzuladen, was sie dazu finden. Und dann besprechen wir das beim nächsten Mal.

Zudem lässt sie Studierende den Turnus von Seminarsitzungen bestimmen. Deren Vorhandensein ist bei ihr ein zentrales Thema studentischer Partizipation.

SL2-50#B: Also es gibt ja folgende Formen der Lehrveranstaltung: Also es gibt Präsenztreffen, in denen wir tatsächlich gemeinsam als Plenum etwas erarbeiten. Es gibt Präsenztreffen, in denen die Gruppen unter sich arbeiten und (...) sie sind aber alle im gleichen Raum. Und es gibt sozusagen Phasen, an denen wir uns gar nicht treffen. Und den Turnus dessen können die Studierenden z.B. mitbestimmen. Also wenn die jetzt vermehrt an einem Punkt sind, wo sie Rückmeldung brauchen - also es gibt einen festen Termin, wo die Sitzung ist, und die fällt dann sozusagen manchmal aus und manchmal findet sie statt. Und ob sie stattfindet oder nicht kann ich bestimmen aber können auch die Studierenden bestimmen. Also wenn jetzt mehrere Gruppen sagen: Was weiß ich, wir haben jetzt einen Entwurf für ein Erhebungsinstrument und wir wollen dazu gerne eine Rückmeldung, dann gibt es ein Präsenztreffen.

Innerhalb der Sitzungen haben die Studierenden die Möglichkeit der Beteiligung, indem sie sich gegenseitig Peer-Feedback geben. An die Vorgehensweise werden sie von der Lehrperson in „emanzipieren[der]“ Art und Weise pädagogisch herangeführt.

SL2-50# Und dann können die das vorstellen und bekommen Rückmeldung von den anderen Gruppen - also so Peer-Beratung. Ich bin da natürlich auch dabei aber ich versuche die zu emanzipieren, dass sie sozusagen lernen, die anderen zu nutzen, als Rückmeldungsgeber. Da können sie mitgestalten. Sie können auch im Verlauf einer Sitzung sagen: Wir müssen jetzt nochmal selbst daran arbeiten. Dann machen wir so eine Gruppenarbeitsphase.

Auch bei SL6 bestimmen Studierende in Hinblick auf die Zeitorganisation, ob und wann man sich im Plenum bzw. in Arbeitsgruppen trifft.

SL6-48#I: Jetzt würde mich interessieren, welche Aspekte Ihrer Service Learning Lehre können Studierende denn mitgestalten?

SL6-49#B: Ja ich überlege gerade, es ist eigentlich ziemlich - also bis auf die Ausgangssituation, dass es um Methoden empirischer Sozialforschung geht, und dass in diesem Seminarformat kleinere Untersuchungsprojekte in Kooperation mit externen Partnern bearbeitet werden sollen, so gut wie alles, also bis hin auch zu den Seminarzeiten. Also ich meine damit nicht nur Uhrzeit, sondern es gibt einige Phasen, da verständigen wir uns darüber, ob wir uns überhaupt im Plenum treffen, oder ob es sinnvoller ist, sich zu so kleineren Arbeitsgruppentreffen zu verabreden [...].

Darüber hinaus liefert SL6 die Begründung, dass er an einer „Pendleruniversität“ (SL6-60) arbeite, an der Studierende das besondere Interesse hätten, Präsenztermine nur dann abzuhalten, wenn dies für sie projekttechnisch sinnvoll erscheint. Um diesem Umstand nachzukommen, setzt er auf ergänzende Online-Lehrformate und möchte diese zukünftig ausbauen.

SL6-60# Was ich noch einbeziehen will [...] ist das, was ich "Live Classroom Elemente" nenne. [...] dieses Tool würde ich gerne nutzen vor allem in der Betreuung und Begleitung der Projektgruppen, denn wir haben einfach die Situation einer sehr ausgeprägten Pendleruniversität. Die Studierenden kommen manchmal bis zum 100km entfernt, sind dann da südlich von [Ort] irgendwo angesiedelt und kommen dann jeweils möglichst zeitökonomisch zu ihren Veranstaltungen. Und die sind dann auch nicht unbedingt dazu zu gewinnen, sich zu einem Arbeitsgruppentreffen nochmal extra zu verabreden, es sei denn es lässt sich gerade verbinden mit Präsenzzeiten, die sie durch ihre Lehrveranstaltungen da sowieso gerade in Anspruch nehmen. Insofern ist so eine zumindest ortsunabhängige Kommunikation, die jetzt nicht nur über Sprache oder

nicht nur textbasiert geht - also man schickt sich Dokumente hin und her - sondern die dann in einer Live-Situation sagen wir mal "konstruktive" Elemente enthält wünschenswert.

Auch wenn SL6 den Fokus auf die Partizipation an der Lehrorganisation legt, wird bei ihm an anderen Stellen des Interviews deutlich, dass Studierende auch das Projektthema und dessen Ausgestaltung relativ frei bestimmen. So wählen sie aus mehreren Projekten aus, die angeboten werden (SL6-50) oder bringen teils eigene Ideen hinsichtlich der Kooperationspartner ein (SL6-53). Anschließend präzisieren sie selbst die Fragestellung und entwickeln ein eigenes Forschungsdesign mit der dazugehörigen Instrumentierung (SL6-12).

D) Tätigkeitsbezogen-partizipativer Typus

Studentische Partizipation beim tätigkeitsbezogenen Typus konzentriert sich auf Freiheiten bei der Übernahme konkreter Aufgaben. Eine Mitbestimmung von Seminarthemen, Projektausrichtungen oder der Sitzungsorganisation findet kaum statt.

In der Service-Learning-Lehre von SL7 entscheiden Studierende anhand einer Vorauswahl darüber, welches Gerät sie bauen möchten. Auch treten sie selbstständig mit dem Kooperationspartner in Kontakt, um dessen Bedürfnisse bei der Entwicklung zu erfahren.

SL7-27#B: Die Studierenden haben sehr große Freiheiten. Allein, welches Gerät, was sie für ein Gerät bauen, entscheiden sie selbst. Das heißt wir stellen vor, es kann Spielgeräte, Küchengeräte, Musikgeräte usw. geben und sie sehen eben auch, welche dann da sind. Ich weiß noch im ersten Kurs haben wir dann irgendwie so an die 20 Beispiele gehabt, von denen dann sieben oder acht ausgewählt wurden. Das heißt, die Studenten wählen das selbst aus, gehen dann zu den Behinderten hin, sprechen mit denen, wie die das haben wollen und wir betreuen das in Form von Coaching, dass wir sagen: So, was habt ihr nun vor? Und wir warnen eventuell vor irgendwelchen Überschätzungen oder Irrwegen, aber ansonsten machen die Studierenden das ziemlich selbstständig.

Bei SL7 besteht wie bei den meisten Befragten die Wahrnehmung, „sehr große Freiheiten“ zu eröffnen und Studierende „ziemlich selbstständig“ in den Projekten arbeiten zu lassen. Dennoch dokumentiert sich in der Erzählpassage ein tendenziell paternalistischer Orientierungsrahmen, der die Vorstrukturierungen der Lehrpersonen betont. Diese „stellen vor“, was möglich ist und „ausgewählt“ werden kann, „betreuen“ und „warnen [...] vor irgendwelchen Überschätzungen oder Irrwegen“.

SL10 lässt Studierende im Rahmen einer Vermittler- und Lehrendenrolle definierte Aufgaben übernehmen, wie etwa das Halten von Vorträgen, das Auswerten von Daten und die Ableitung von Handlungsempfehlungen daraus.

SL10-22#B: Ja sie halten Vorträge, sie sind Vermittler, bei einem Tag der offenen Tür, den wir vor kurzem hatten mit 500 Personen, die daran teilnehmen. Sie stellen die Projekte vor. Sie können diese Aufgaben (...) übernehmen. Ich finde es schön, wenn man dann darüber eben auch (...) sich selber Erfahrungen erarbeitet, wie das tatsächlich im 1-zu-1 dann stattfindet, oder auch wenn man dann mit Kindern arbeitet, dass man erkennt, dass die verschiedenen Schularten eben unterschiedlich zu handeln sind, dass sie eben mit Förderschulen anders umgehen müssen, als mit Gymnasiasten. Wir haben

auch entsprechende Auswertungen gemacht, es gibt entsprechende Publikationen. [...]

Er stellt zudem fest, dass die Hauptidee und Zielsetzung stets vom Lehrenden kommt. Eine weitergehende Einbindung sei insbesondere seit Einführung des Bachelor-/Master-Systems schwierig (SL10-24).

SL10-24#B: Ja, die Idee kommt natürlich immer auch von der Lehrendenseite. Man hat ein Grundkonzept, man stellt das vor, man bringt das in das Curriculum ein. Und (...) es ist immer der Faktor Zeit. Es ist einfach auch - ja es wäre schön, wenn die Studierenden mehr Raum hätten. Die aktuelle Situation, auch in den neuen Master- und Bachelorstudiengängen, ist leider die, dass Zeit ein sehr kostbares Gut ist, und man immer gesagt bekommt: Ich habe schon vier oder fünf andere Veranstaltungen. Ich kann leider nur - und es tut mir leid. Es wäre schön, wenn man auch von der Art der Kurse hier mehr Freiheiten hätte. Also mir war es immer schon sehr wichtig, dass ich auch Aufgaben stellen darf, Aufgaben auch moduliert werden, und dass man einfach auch in kurzen Zeiträumen zu Ergebnissen kommt. Dass man eben auch, wenn hier ein anderes Anforderungsprofil kommt, drauf reagieren kann. Aber wie gesagt: Ich scheitere eben oft an der *Form*, an der aktuellen Form, wie heute Vorlesung, Seminar oder Übung - eben wie die Bausteine der Vermittlung sich darstellen. Da wünsche ich mir einfach andere Formate - fände ich sehr schön, aber da ist die alte Alma Mater manchmal etwas schwergängig (lacht) kann man sagen. [...]

Ähnlich wie bereits bei SL8 lässt sich aus seinen Äußerungen die grundlegende Kritik ablesen, dass Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen wenig Zeit für die Service-Learning-Veranstaltungen aufwenden und daher nur schwer eng einbezogen werden könnten.

Interviewpartnerin SL11 ermöglicht ebenfalls eine vorwiegend tätigkeitsbezogene Partizipation. Sie gibt ihrerseits Leitfragen vor und lässt auf dieser Basis Lernaktivitäten, z.B. in Form eines Posters, durch die Lernenden gestalten.

SL11-115#I: Jetzt würde ich gerne noch ein bisschen mehr über "Empowerment", wie Sie es nennen, mit Ihnen sprechen, also die Partizipation auch der Studierenden, Verantwortungsübernahme. Welche Aspekte Ihrer Service Learning Lehre - jetzt erstmal so breit gefragt - können Studierende mitgestalten?

SL11-116#B: Da wollte ich eben schon ein Projekt erwähnen: Wir haben einmal zum Ende des Seminars Grundlagenkurs naturwissenschaftliche Geographie eine Postersession gemacht und das ist so mein Idealbild - das wirklich was bei rauskommt zu jedem Thema. [...] Also zum Beispiel früher gab es ein Thema (unv.)-Typen von Seen, die Temperaturschichtung im Laufe des Jahres - so hieß das vor 20 Jahren - und jetzt heißt das Thema "Harry Potter und der Feuerkelch - Bitte charakterisieren Sie Loch Shiel". Und dann müssen die Studierenden auf dem Poster - und dann kommt so ein kleiner Harry Potter mit dem Hogwarts Schloss und unten links steht dann aber die Tabelle von (unv.) - wie passiert das überhaupt und warum bilden Seen die Temperaturgradienten aus? Und welcher Typ ist dieser Loch Shiel und was hat das mit der Folge vier bei Harry Potter zu tun, wo er da tauchen ist? [...] Solche Themen haben wir da initiiert und das war eine Postersession am Ende vom Semester, wo auch alle sieben Parallelkurse dann dort waren, es war richtig wie auf einer Tagung und sogar mit Posterwettbewerb. [...]

Anhand der unterstrichenen Formulierungen zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt auf die Initiierung von Arbeitsaufträgen durch die Lehrenden. Studentische Partizipation erschöpft

sich schließlich in der Bearbeitung der von ihnen vorgegebenen Fragen. Das Stellen von Fragen als partizipationsauslösendes Moment dokumentiert sich bei ihr auch in weiteren Fällen, wie etwa dem Austausch mit Studierenden über eine Lernplattform (SL11-51), der Gestaltung eines Museumsspiels (SL11-13) oder den regelmäßigen Wissenstests, die Studierende aktivieren und zum Mitdenken in Präsenzsitzungen (SL11-89, 91) anregen sollen.

SL11-13#B: [...] sie hatten so eine Art Fragenkatalog, wie man auch Kinder manchmal losschickt, aber das halt auf Erwachsene übertragen. [...]

Eine stärkere Partizipation durch Studierende, z.B. im Rahmen der Gestaltung eines „Open Space“, oder eines komplett selbstorganisierten Ideenwettbewerbs hält sie allerdings in ihrem Fachbereich für „zu modern“.

SL11-140#B: [...] Service Learning geht bei mir oder in unserem Projekt eher so davon aus, dass wir uns überlegen: Was ist gerade aktuell in der Öffentlichkeit in der Diskussion? Was können wir dazu machen in unseren Seminaren? Und was [Name] macht, dass er sagt: denkt euch selber Ideen aus, macht bei dem [Ideenwettbewerb] mit und die guten, die gewinnen dann halt. So weit können wir nicht gehen, also das wäre dann zu modern. Das denke ich wäre zu weit. Ich kenne das von so Informatiktagungen, dass man am Anfang der Konferenz quasi nur einen Keynote-Vortrag hat und dann die Teilnehmer irgendwie die Programme selber zusammenstellen. Das kenne ich auch von anderen Tagungen. Open Space. Das wäre auf der anderen Skala und da würde ich gerne hin, aber ich glaube da komme ich nie hin. Also ein Begleitseminar zur physischen Geographie mit Open Space, das wäre richtig cool.

Die Studierenden von SL12 bekommen im Rahmen des Service Learnings immer den Auftrag, Broschüren zu entwerfen. Dabei dürfen sie in einem relativ eng gesteckten Rahmen wählen, welchen Baustoff sie wie bearbeiten möchten.

SL12-49#I: [...] Welche Aspekte dieses Service Learning-Seminars konnten Studierende denn mitgestalten?

SL12-50#B: Sie konnten letztlich die Information in den Broschüren mitgestalten, also sie konnten sich da aussuchen: sie möchten jetzt tatsächlich was zu dem und dem Baustoff machen, zu Dämmstoffen z.B. [...]. Und in der Gestaltung, welche Schwerpunkte sie da jetzt gesetzt haben, ob sie einfach über Dämmstoffe allgemein schreiben wollten oder mit Schwerpunkt ökologische Dämmstoffe, da waren die sehr frei. Es musste halt insgesamt mit dem Thema Schadstoffe in Baustoffen zu tun haben.

Als der Interviewer nachfragt, ob Studierende auch die Zielsetzung mitbestimmen dürfen, wird dies zunächst bejaht. Anschließend zeigt sich in der Äußerung allerdings, dass Studierende hier „doch“ immer das bekannte Format wählen.

SL12-51#I: Konnten sie auch grundsätzlich über die Ziele mitbestimmen? Hätten sie auch sagen können: Broschüre, das ist mir zu altmodisch, wir machen mal irgendetwas im Netz.

SL12-52#B: Jaja, natürlich. Das war sogar eigentlich mal das Ziel - aber es haben sich dann doch mehr für eine Broschüre entschieden - dass wir Teile von dem, was wir im Seminar machen, nutzen, um unsere Homepage zu überarbeiten. Da habe ich auch immer wieder drauf hingewiesen, dass die Möglichkeit bestünde, aber das hat letztlich offensichtlich nicht so interessiert oder vielleicht war auch die Überlegung mehr, wenn man eine Broschüre macht, das

ist dann irgendwo was in Papierform, das ist nicht in dem Maße sofort überall präsent, wie wenn man im Netz etwas macht. Vielleicht hat das eine Rolle gespielt dabei, dass doch die meisten, die dann so einen Schein haben wollten, lieber an einer Broschüre mitgearbeitet haben.

Einerseits mag das wiederholte Wählen der Broschüre tatsächlich einem studentischen Wunsch nach bekannten Formaten geschuldet sein, andererseits nennt der Lehrenden allerdings auch keine Ideen, wie man die studentische Partizipation im Seminar in dem Aspekt der Zielgestaltung, z.B. in Hinblick auf die Auswahl der Zielgruppen und Kanäle, noch intensivieren könnte. Hier spielt eine Rolle, dass der Lehrperson die medienbezogene Erfahrung fehlt, um ein an die Öffentlichkeit gerichtetes Projekt alleine zu begleiten – was sie sich auch eingesteht und weshalb die Hilfe einer professionellen Wissenschaftsjournalistin in Anspruch genommen wird (SL12-79). Insgesamt nimmt auch SL12 in Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft systemische Rahmenbedingungen wahr, die studentisches Engagement bremsen.

SL12-40#B: [...] Ich sehe, dass eigentlich Kommilitonen von mir früher noch viel mehr Freiräume im Studium hatten, dadurch, dass vieles nicht so verschult war, nicht soviel Anwesenheitspflicht bei Vorlesungen zum Beispiel bestanden hat, wie das heute der Fall ist. Dass tatsächlich jeder noch irgendwie Dinge nebenbei machen konnte. Und wenn ich heute – ich bin in der Auswahlkommission der Studienstiftung des deutschen Volkes auch engagiert – und wenn ich da heute sehe, was die Kommilitonen für Zeit haben, noch nebenbei Dinge zu machen, weil einfach die Curricula so viel enger sind, dann finde ich das wirklich sehr sehr schade, weil das doch auch eigentlich ein wichtiger Punkt ist, sich irgendwie zu engagieren, wenn man dann schon, ja, die Chance hat dann nicht nur zu studieren, sondern das vielleicht auch mit einer Förderung zu tun und einfach die Zeit, die bei uns früher, ja eigentlich durch Delegation von Dingen in die Eigenverantwortung da war (...) die gibt es heute so nicht mehr. Oder vielleicht gibt es die noch, aber in den Fächern, wo ich jetzt auch hier in [Ort] unterrichte – ich halte hier eine Vorlesung in Toxikologie mittlerweile auch für Bachelorstudierende in Chemie – und (...) also da haben die relativ wenig Freiheiten.

Wie andere Befragte (vor allem SL4, SL8, SL10) stellt er entsprechend Schwierigkeiten fest, sich in Bachelor- und Masterstudiengängen aufgrund geringer Freiräume für eine Lehrveranstaltung zu engagieren und dort zu partizipieren. Die stark bewertenden und argumentativen Äußerungen werden stellenweise durch seine Erfahrungen als Mitglied der Auswahlkommission in einer Studienstiftung gestützt. Er sei sich allerdings selbst nicht sicher, ob diese Feststellungen nur für seine eigene Disziplin gälten. Diese Annahme soll vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit in Kapitel 6.2.6 eingeordnet werden. Grundsätzlich sieht er den Handlungsbedarf stärker als andere Befragte auf Ebene der Studienganggestaltung an den Hochschulen und weniger (wie etwa SL4) auf übergeordneter politischer Ebene.

SL12-42#B: Ich glaube es ist [...] mehr so eine politische Frage im Sinne von hochschulinterner Politik. Man kann natürlich ein Curriculum auch so gestalten, dass man einen Großteil der Veranstaltungen – den Besuch von vielen Veranstaltungen einfach Studenten überlässt und sagt: Okay, aber die und die Lerninhalte sind uns wichtig. Wie ihr euch die aneignet, ob dadurch, dass ihr zuhause Fachbücher lest und euch in der Lerngruppe trifft und euch das selbst erarbeitet – oder, indem ihr halt regelmäßig zu den Veranstaltungen kommt – und zwar immer kommt, mit Anwesenheitspflicht und in jeder Vorlesung – egal ob ihr das schon dreimal gehört habt oder nicht, da sein müsst. Das

ist tatsächlich auch ein Stück weit eine Entscheidung (...) der Uni. Vielleicht auch ein Stück weit auch eine Entscheidung der Studenten, dann einfach mal zu sagen: Okay, das ist mir jetzt egal, ich mache das trotzdem *nicht*, weil ich kann das. Aber das ist glaube ich eine Entscheidung, die unter den Bedingungen, wie sie jetzt sind, nicht mehr so leicht zu treffen ist, wie das früher war.

Abseits der politischen Dimension sieht der Befragte auch andere naheliegende Gründe für ein nicht-weitergehendes Engagement.

SL12-66#B: [...] Ich meine, es interessiert sich halt doch nicht jeder so gleichermaßen für Toxikologie oder Umweltschutz. Es haben viele Leute auch anderes zu tun. Gerade Bachelorstudenten gehen dann ja auch häufig nochmal an eine andere Uni oder ins Ausland und da ist glaube ich einfach in der Lebensphase, in der die Studierenden sind, wenn wir sie unterrichten, gar nicht zu erwarten, dass jetzt von vielleicht 20 Leuten, die den Kurs mitgemacht haben, mehr als zwei sich dann tatsächlich weiter engagieren.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Eine Ermöglichung von studentischer Partizipation in Hinblick auf die sehr freie Wahl und Ausgestaltung von Projektthemen deutet sich überwiegend als Phänomen der sozialwissenschaftlichen Disziplinen an (siehe Abb. 32). Einen Schritt weiter in dem Sinne, dass dabei auch die Entscheidung über das Stattfinden und den Turnus von Präsenzsitzungen den Studierenden überlassen wird, gehen mit SL2 und SL6 lediglich die zwei befragten Bildungswissenschaftler/-innen.

Partizipation	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Lehrstrukturell-partizipativ	SL1	SL9
Typus B: Projektthematisch-partizipativ	SL3 SL4 SL5	SL8
Typus C: Lehrorganisatorisch-partizipativ	SL2 SL6	
Typus D: Tätigkeitsbezogen-partizipativ		SL7 SL10 SL11 SL12

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 32: Studentische Partizipation beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der disziplinären Dimension

In den Naturwissenschaften, beim befragten Archäologen und bei einem der Ingenieurwissenschaftler war ein tätigkeitsbezogen-partizipativer Typus festzustellen. In den Sozialwissenschaften kam dieser hingegen gar nicht vor. Entsprechend und wie von SL11 im vorangegangenen Abschnitt auch expliziert („So weit können wir nicht gehen, also das wäre dann zu modern. Das denke ich wäre zu weit.“ SL11-140), scheint die Fachkultur zu beeinflussen, mit welchem Blickwinkel Wissenschaftler/-innen an studentische Partizipation im Service Learning herantreten.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Professoren/-innen, die bereits seit längerem habilitiert und in der Lehre tätig sind, sowie Institutsleitungen innehaben wie SL1 und SL9, heben beim Thema der studentischen Partizipa-

tion die veranstaltungsübergreifende strukturelle Anlage von Mitbestimmung im Studienbetrieb hervor (siehe Abb. 33), was vor dem Hintergrund ihrer ausgedehnten Verantwortlichkeit verständlich erscheint.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Lehrstrukturell-partizipativ			SL1, SL9
Typus B: Projektthematisch-partizipativ	SL5	SL3, SL8	SL4
Typus C: Lehrorganisatorisch-partizipativ	SL2	SL6	
Typus D: Tätigkeitsbezogen-partizipativ	SL11	SL12	SL10

Abbildung 33: Studentische Partizipation beim Service Learning – Verteilung der Typen hinsichtlich der Karrieredimension

Was sich bei der gesamten Gruppe der „Etablierten“ im Orientierungsrahmen hingegen gar nicht dokumentiert, ist die Mitbestimmung bei veranstaltungsorganisatorischen Themen (Typus C). Eine mögliche Begründung in diesem Zusammenhang wäre ihr im allgemeinen höheres Lehrdeputat und ihre höhere terminliche Auslastung im Zuge der Gremienarbeit. Beides macht die spontane Einberufung von Sitzungen mit Studierenden auf Basis deren Wünsche unter Umständen schwieriger.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des fachkulturellen Umfelds

Die Lehrenden, die sich in einem kollegialen Umfeld befinden, in dem viele Personen Service Learning praktizieren, überschneiden sich mit denjenigen, die den Studierenden in ihren Projekten eine große Gestaltungsfreiheit gewähren. Andererseits sind Lehrpersonen, in deren Umfeld kaum Service Learning durchgeführt wird und darüber hinaus fachliche Bedenken gegenüber der Methode bestehen, auch diejenigen, die nur eine tätigkeitsbezogene Partizipation ermöglichen. Letztere findet sich gleichzeitig bei den Lehrenden, die sich nur auf einen einzigen Kooperationspartner konzentrieren stärker als bei denen, die multikooperativ arbeiten. Beide Befunde deuten darauf hin, dass das soziale Umfeld der Befragten in Zusammenhang mit der Partizipationsgestaltung steht. Offene Settings, in denen sich Verantwortung auf mehrere Lehrende und Kooperationspartner verteilt, begünstigen offensichtlich auch eine Übertragung von Verantwortung auf Studierende. Ein Umfeld mit nur einem Lehrenden und Kooperationspartner dagegen scheint auch durch die damit verbundenen Verpflichtungen weniger Partizipation zu erlauben.

Der hochschuldidaktische Bezug der Befragten weist ebenfalls Überschneidungen mit dem Orientierungsrahmen in Hinblick auf studentische Partizipation auf. So ist an den Hochschulen der Lehrenden, die eine umfassende projektbezogene Partizipation zulassen, eine Hochschuldidaktik zu finden, die Lehrende unterstützt und sie schulend begleitet. Zu den in den vorangegangenen Kapiteln berichteten Themen der didaktischen Umsetzung bestehen weitere Parallelen. So korreliert die projektthematische Partizipationsermöglichung mit überfachlichen Lernzielen, einer selbstorganisierten Wissenskonstruktion sowie einem reflexionsorientierten Assessment.

6.2.6 Fazit zu F2b: Partizipation

Überträgt man die in den Interviews dokumentierten Orientierungsrahmen zur Partizipation auf das Stufenmodell des partizipativen Lernens (Mayrberger, 2012), so erreichen bei ihren Service-Learning-Praktiken fast ausschließlich die Sozialwissenschaftler/-innen die Stufe 8 der „Selbstbestimmung“ und Stufe 9 der völligen Autonomie (siehe Ausführungen in Kap. 4.5.1). Letzteres ist selten und nur dann zu beobachten, wenn Tätigkeiten in eigentlich selbstverwalteten studentischen Initiativen für eine Lehrveranstaltung formal anrechenbar gemacht werden (vgl. SL3-54). Den Regelfall stellen die Stufen 7 und 8 der Mit- und Selbstbestimmung dar. Hier zeigt sich bei manchen Befragten (SL3, SL5) intrapersonal eine kommunikative Differenzierung zwischen verschiedenen partizipativen Lehraktivitäten in Abhängigkeit vom Veranstaltungsformat: so kommen bei offenen Lehrangeboten teils Projektideen und -themen komplett von den Studierenden, wohingegen diese bei auftragsbezogenen Projektseminaren grob durch Kooperationspartner und Lehrende vorgegeben werden. Gerade bei letztgenannten Service-Learning-Praktiken ist tendenziell von „Mitwirkung“, d.h. Stufe 6 des Modells, auszugehen, da Studierende nur die Feinkonzeption der Projekte beeinflussen können. Abgesehen von der inhaltlichen Gestaltung erlauben einige sozialwissenschaftliche Befragte (SL2, SL6) auch in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bei lehrorganisatorischen Fragen studentische Mitbestimmung, z.B. in Hinblick darauf, ob Termine von Präsenzveranstaltungen stattfinden oder nicht. Die fachkulturellen Voraussetzungen sind hier günstiger als in anderen Disziplinen, wenn man davon ausgeht, dass die Anzahl, Taktung und Bedeutung von Präsenzveranstaltungen in den „Hard Sciences“ deutlich höher ist (Huber, 1992, S. 101; Simeaner et al., 2017, S. 91). Grundsätzlich bestätigt sich eine Fachkultur, die durch eine hohe und auch vergleichsweise politische Partizipationsbereitschaft der Studierenden geprägt ist (Dippelhofer, 2004, S. 36f.).

Ebenfalls viel Selbstbestimmung lässt der Ingenieurwissenschaftler SL8 zu, der Projektentwürfe von Studierenden einholt und demokratisch über das durchzuführende Projekt abstimmen lässt. Dies deckt sich mit der Beobachtung, dass Ingenieure/-innen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften zumindest mehr selbstgewählte Interessenschwerpunkte erlauben als dies an Universitäten der Fall ist (Simeaner et al., 2017, S. 103). Allerdings stellt ihn dabei eine seitens der Studierenden schwach ausgeprägte Partizipationsbereitschaft und eine „pragmatische“ Haltung zu sozialen Projektarbeiten vor Herausforderungen (SL8-44). Hier bestätigen sich Erkenntnisse der Fachkulturforschung, wonach ein vergleichsweise geringes (hochschul)politisches Interesse bei Studierenden der Ingenieurwissenschaften gegeben ist (Dippelhofer, 2004). Doch auch fachübergreifend ist eine zunehmende Fokussierung der Studierenden auf beruflich relevante Kontexte zu beobachten (Simeaner et al., 2017, S. 180) – welche im Ingenieurwesen selten im sozialen Bereich liegen. Dass der Befragte selbst stärker partizipativ agiert und dies von Studierenden erwartet, kann an seiner US-amerikanischen Sozialisation liegen, da gesellschaftliches Engagement dort allgemein kulturell stärker verankert ist (Strachwitz, 2010, 17. Mai). Der Ingenieur SL7 hingegen offenbart den erwartbareren Orientierungsrahmen einer vorwiegend operativen Partizipation. Er gibt eine Auswahl von Gerätetypen vor, die Studierende im Service Learning bauen können, überlässt ihnen jedoch die hauptsächliche Bestimmung von Gestaltungsentscheidungen bei der Projektarbeit (SL7-27). Auch der Kooperationspartner und das Thema des Seminars sind bei ihm gesetzt.

Der Archäologe SL10 bewegt sich im Spannungsfeld zwischen dem Wissenschaftsbereich der Geisteswissenschaften, der traditionell viel studentische Wahlfreiheit und fachkulturelle Mitgestaltung kennt und dem stärker vorstrukturierten naturwissenschaftlichen Wissenschaftsbereich (siehe Kap. 4). Entsprechend dokumentiert sich in seinem Orientierungsrahmen ein Zwiespalt zwischen einerseits dem Vorgeben einer groben Projektidee und dem koordinierten Verteilen von Aufgaben in diesem Rahmen und andererseits einer Ermöglichung selbstständiger Lernerfahrung und Verantwortungsübernahme in der Arbeit mit z.B. Schülern/-innen in der Gesellschaft (SL10-22ff.). Ebenfalls beklagt er fehlende Zeit bei Studierenden für die Partizipation in derartig offenen Lehrveranstaltungen. Diese Empfindung ist vor allem in Zeitverlauf nachzuvollziehen. Gerade in den Geisteswissenschaften waren die Veränderungen in den vergangenen zwei Dekaden enorm: Die wahrgenommene Festgelegtheit des Studienverlaufs hat im disziplinären Vergleich am stärksten zugenommen (Simeaner et al., 2017, S. 99), bei der gleichzeitig deutlichsten Abnahme von studentischer Wahlfreiheit entlang eigener Interessen (ebd., S. 103). Nichtsdestotrotz zählen die Geisteswissenschaften im Vergleich nach wie vor zu den weniger vorstrukturierten Wissenschaftsbereichen (ebd.).

Bei den befragten Naturwissenschaftlern/-innen lässt sich ein distanzierteres Verhältnis zu studentischer Partizipation feststellen, auch wenn ein „Empowerment“ (SL11-6) auf kommunikativer Ebene proklamiert wird. Im Habitus dokumentierte sich stärker als bei anderen Lehrenden, dass Aufträge bereits vorgezeichnet sind und von Studierenden zwar selbsttätig, aber mit eingeschränktem Handlungsspielraum, ausgeführt werden. So kommen die Naturwissenschaften auch im Service Learning selten über die „Vorstufen der Partizipation“ im Sinne einer Einbeziehung der Studierenden (Mayrberger, 2012) hinaus. Gerade in frühen Phasen der Ideengenerierung und eigenständigen Einbringung eines Projekts sind Studierende kaum partizipativ beteiligt. Vor dem Hintergrund des kulturell dominanten pädagogischen Kollektionscodes der Naturwissenschaften (Bernstein, 1977) ist anzunehmen, dass Studierende in diesen Fächern aufgrund der vorherrschenden Hierarchiestrukturen erst nach Abschluss ihres Studiums in ihrer fachlichen Kompetenz soweit anerkannt sind, dass man sie in die Mitgestaltung realer Forschungs- und Praxisprojekte voll einbezieht. Dies äußert sich unter anderem daran, dass das Setzen eigener Interessenschwerpunkte im naturwissenschaftlichen Studium selten berichtet wird (Simeaner et al., 2017, S. 103).

In den Lebenswissenschaften ist das Curriculum besonders stark festgelegt (ebd., S. 99) und lässt auch auf didaktischer Ebene im Unterricht zwar praktische Übungshandlungen, aber kaum echte Partizipation am Unterrichtsgeschehen zu. Insofern erklärt sich, weshalb der Befragte SL9 bei der Frage nach studentischer Partizipation vor allem die Mesoebene der Studiengangsgestaltung thematisiert. Hier sind Medizinstudierende tatsächlich auch quantitativ empirisch nachvollziehbar im disziplinären Vergleich mit am häufigsten engagiert und versuchen, über Aktionsgruppen und Selbstverwaltungen zumindest den geringen Spielraum zu nutzen, der ihnen in der Staatsexamensstruktur zur Mitgestaltung bleibt (Dippelhofer, 2004, S. 36f.; Simeaner et al., 2014, S. 244). Beim Befragten, der an einer Privatuniversität tätig ist, verstärkt sich diese kulturelle Gegebenheit noch dadurch, dass die hohen Studiengebühren Ansprüche an Studienleistungen seitens der Studierenden wecken.

6.2.7 Betreuung: Projektvorbereitung

In den für diese Arbeit geführten Interviews wurde auch danach gefragt, wie Lehrende Studierende im Laufe der verschiedenen Phasen einer Service-Learning-Lehrveranstaltung betreuen. Zunächst sollen die Ergebnisse zur initialen Phase der Projektvorbereitung berichtet werden.

Sinngenetische Typenbildung

Die Interviewpartner/-innen unterscheiden sich teils in der Herangehensweise an die Vorbereitung zu Beginn des Semesters. Der *aushandelnd-ausstattende Typus A* (SL2, SL6, SL11) führt vorab mehrere Gespräche mit Kooperationspartnern und versucht, den Studierenden möglichst viele Informationen für ihre Projekte mit auf den Weg zu geben. Ähnlich geht der *aushandelnd-absichernde Typus B* (SL1, SL7) vor. Dieser ist zusätzlich allerdings noch stärker darauf bedacht, die Partner verbindlich zur Zusammenarbeit zu verpflichten und Regeln für diese und die Studierenden zu etablieren. Der *extern-einladende Typus C* (SL4, SL10, SL12) hingegen fokussiert in Bezug auf die Vorbereitung die Einladung externer Personen in die Lehrveranstaltung, etwa als Teilnehmer oder Gastredner. Beim *studierendenorientierten Typus D* (SL3, SL5, SL8) steht im Vordergrund, die Studierenden auf das Service Learning einzustellen, indem etwa gemeinsam mit ihnen Lern- und Projektziele ausgehandelt und ihnen Kollaborationswerkzeuge vorgestellt werden. Der pro forma aufgenommene und im Folgenden nicht weiter berichtete *nicht-vorbereitende Typus E* (SL9) gibt an, dass im Service Learning keine „spezielle Vorbereitung“ (SL9-34) nötig sei. Die Nachfrage von Bürgern/-innen in Bezug auf das Service Learning ist ihm zufolge bereits grundsätzlich sehr hoch, was sich darin äußert, dass diese von alleine in die zahnmedizinische Ambulanz kommen (SL9-12). Auch die Studierenden müssten lediglich vorab eine „Behandlungseinheit“ buchen und ansonsten bei vorhandener fachlicher Vorqualifizierung nicht vorbereitet werden (SL9-36)⁸⁸.

A) Aushandelnd-ausstattender Typus

Die Interviewpartnerin SL2 trifft sich zu Beginn des Semesters mit möglichen Partnern und bittet diese, eine Problembeschreibung beizusteuern, die den Studierenden anschließend vorgestellt wird (SL2-6, 8, 14).

SL2-14#B: [...] in dem Moment, wo die Studierenden mit dem Auftrag konfrontiert werden, ist das so eine allgemeine Problembeschreibung, die die Einrichtungen haben [...].

Außerdem legt sie den Studierenden auf der Lernplattform einen neuen Kurs an, in dem sie später ihre Problemlösungen dokumentieren. Alte Kurse früherer Jahrgänge archiviert sie, um ggf. noch auf Lösungen zurückgreifen zu können (SL2-30).

⁸⁸ An dieser Stelle der Hinweis, dass sich die „Projektvorbereitung“ im vorliegenden Kapitel nicht primär auf die inhaltlich-fachliche Vorbereitung bezieht, die – sofern vorhanden – bereits im Kapitel 6.2.2 zur Wissenskonstruktion behandelt wurde. Stattdessen steht hier die lehrorganisatorische und projektpraktische Vorbereitung im Fokus.

SL2-30#B: Also jedes Semester kriegt einen neuen "Kurs" sozusagen. Ich archivier die anderen, damit ich selbst nochmal reingucken kann, und gucke: Wie haben wir das da gelöst? [...]

Der Begriff des „Problems“ ist bei ihr an mehreren Stellen zentral. So werden Studierende von ihr auch bereits dafür sensibilisiert, auf der Lernplattform mit ihren Problemen offen umzugehen.

SL2-26#B: [...] das war am Anfang immer so, dass ich so den Eindruck hatte, die denken, wenn sie da [Anm.: im Forum der Lernplattform] schreiben, dass irgendwas nicht klappt, dann "merkt die das ja", also so am Anfang ist in der Lehrveranstaltung auch immer noch so dieses "Man darf keine Probleme haben, sonst kriegt man Ärger mit der Dozentin". Aber das bricht dann ja irgendwann auf, weil die relativ schnell merken: alle haben die ganze Zeit Probleme (lacht) [...]

Interviewpartner SL6 akquiriert zu Beginn ebenfalls Auftraggeber und Themensteller, die mögliche Projektthemen vor den Studierenden präsentieren (SL6-4). Hierfür fährt er für den Erstkontakt immer persönlich und bei Bedarf sogar mehrmals zu den Kooperationspartnern, um sich mit diesen zu besprechen.

SL6-66#B: Also wenn das ein Erstkontakt ist, fahre ich da hin, sooft das nötig ist. Also 1, 2, 3 mal, keine Ahnung. Manchmal ist es auch notwendig, häufiger hinzufahren, weil die Person beim Erstkontakt nicht unbedingt die ist, die nachher dann auch die Ansprechperson in dem jeweiligen Projekt ist. Also wenn die Einflugschneise sagen wir mal über die Einrichtungsleitung geht, dann sind nicht immer gleich auch die potenziellen Ansprechpartner der Projekte mit an Bord, sodass es dann eine mehrschichtige Kontaktaufnahme gibt und entsprechend häufiger dann auch einen vor-Ort-Termin. Da fahre ich dann hin. Oder wenn jemand sagt "Ich komme gerne an die Uni", dann lade ich die halt ein. Aber da es für die reibungsloser ist, wenn sie ihren Arbeitsalltag nur für eine Besprechung und nicht noch für eine kleinere Reise unterbrechen müssen, mache ich das für die etwas schonender.

Auf der Lernplattform stellt er zudem Dokumente zur Verfügung und gibt einen Literaturüberblick. Auch der Kooperationspartner ist hier beteiligt.

SL6-21#B: [...] Einerseits dient sie [Anm.: die Lernplattform] als Dokumentenserver für einerseits Seminarorganisation, für fachliche Inputs, für die Präsentation der Partnerprofile, also der Einrichtungen, für die Vorstellung der Themen der Untersuchung, also die da auch nochmal zum Nachlesen abgelegt werden. Sie nutzen auch in der Phase, in der die Projektgruppen ihre Designs erarbeiten nochmal zum Auffrischen Input-Referate zu einzelnen methodologischen Themen. [...]

SL6-45#B: [...] sie bekommen auch zu Beginn der Veranstaltung einen Überblick über ein Literaturangebot, was zu Verfügung steht, also einerseits, was den ganzen Bereich der Methoden betrifft und auf der anderen Seite aber auch, was die Themen der einzelnen Untersuchungsprojekte betrifft. Da stellen die Einrichtungen ihrerseits in dem ein oder anderen Fall selbst etwas zur Verfügung, manchmal, da wo das gar nicht der Fall ist, habe ich auch selbst entsprechende Vorschläge ausgewählt und das bekanntgegeben.

In der Vielfalt der Tätigkeiten, die SL6 ausgiebig schildert, zeigt sich ein Habitus, der die umfangreiche Vorbereitung und Ausstattung der Lernenden durch den Lehrenden betont. Die

Heterologie hierzu wäre etwa eine starke Betonung der studentischen Recherche und eigenen Aushandlung von Projekten mit Partnern, wie sie sich beim studierendenorientierten Typus dokumentiert.

Auch Interviewpartnerin SL11 legt großen Wert darauf, die Studierenden bestmöglich vorzubereiten. Wie die beiden vorab genannten Lehrenden fragt sie bei Kooperationspartnern an, inwiefern Studierende etwas für sie tun können (SL11-4, 6, 81), gibt sich hier jedoch zurückhaltender als die anderen Befragten.

SL11-4#B: [ich] versuche [...] da eben auch die Leute nicht so zu übertölpeln, sondern das einfach als "Oh, ich habe da mal eine Idee!". Und habe mich da quasi schlaue gemacht: "Dürfen wir bitte in dem Blumenbeet auf dem Campus Wert messen? Dürfen wir da bitte bodenkundlich drauf arbeiten?" Und dann kam erst die Dame vom Studentenwerk zufällig vorbei und meinte "Ach, das ist ja toll, was Sie da machen! Kann ich bitte die Auswertungen dann haben?". Das hat mich natürlich dann gefreut.

Auch mit Kollegen/-innen berät sie sich, um aktuell relevante Themen zu identifizieren (SL11-19, 23, 140).

SL11-19#B: [...] es [ist] nicht so [...], dass die Firma kommt und fragt: Lieber Lehrstuhl, lieber Herr Professor [Name] können Sie nicht vielleicht? Wir haben den Fernsehbeitrag im NDR gehört, [Name] macht da ja ein Projekt und wir wollen gerne, sondern es läuft eher so, dass ich oder wir, das Kollegenteam, uns überlegen: Was ist gerade aktuell? Also vielleicht kommt gerade im Planet Erde ein Beitrag über Vulkanismus und wie können wir das - oder als Fukushima war - wie können wir das spannend in unsere Lehre einbringen?

Generell ist die Vorbereitung für sie beim Service Learning von besonders hoher Bedeutung (SL11-24, 26), was sich in der Langfristigkeit ausdrückt, mit der sie die Lehrveranstaltung und auch den zugehörigen Kurs sowie Lehr-Lernmedien auf der Lernplattform vorbereitet.

SL11-23#B: Am Ende vom Vorsemester setzt sich das Dozententeam zusammen, meistens laden auch die ein, die besonders motiviert sind, ist ja klar. Und dann wird so im Team geguckt, was gab es schon an Innovationen? Was wollen wir davon behalten? Was sagt die Evaluierung? Und was wollen wir dieses Jahr machen? Es kommt ja auch immer darauf an, wenn so ein paar junge Leute mit dabei sind, junge Mitarbeiter, dann ist das für die manchmal ein bisschen schwierig. Dann übernehmen halt die, die sich schon ein bisschen auskennen die OLAT-Programmierung [Anm.: OLAT ist die Bezeichnung der Lernplattform]. Das passiert schon ziemlich schnell, weil wir haben gelernt, dass dieses just-in-time Vorbereiten ganz schlecht ist. [...]

SL11-26#B: Ja also, wenn ein Dozententeam sich kurz vor Semesterstart erst zusammen setzt und sagt "Oh wir hätten gerne OLAT, wir hätten gerne einen Lehrfilm, Podcast und wir wollen etwas ganz Tolles machen - dann ist das natürlich schön, aber irgendjemand muss es ja machen und dann scheitert es eben. Und wenn man das frühzeitig anfängt und auch vielleicht 50% der Leute schon Erfahrung mit Service Learning haben oder mit moderneren Ansätzen, dann ist es ein Garant für Erfolg.

B) Aushandelnd-absichernder Typus

Der aushandelnd-absichernde Typus akquiriert ebenfalls zu Beginn des Semesters Partner und Projektthemen für die Studierenden. Nun beschreibt er allerdings nicht wie die Befragten in Typus A die Vielfalt an Materialien, mit denen Studierende zu Beginn noch ausgestattet werden, sondern konzentriert sich in seinen Folgeaussagen auf das Etablieren von Regeln. Partner werden von Interviewpartner SL1 etwa ausgiebig darüber informiert, was von Service Learning erwartet werden kann und was nicht. Dies stellt für ihn einen zentralen Schritt für das Gelingen der gesamten Lehrveranstaltung dar.

SL1-21#B: [...] Das ist ein wichtiges Problem im Service Learning. Da gibt es ja je nach Kooperationspartner sehr merkwürdige Verständnisse. Also erstens mal kennt kaum jemand den Begriff. Die, die ihn kennen, da ist das schon besser, die sind schon zwei Schritte weiter. Vielen muss man aber klarmachen, a) wir sind keine Bittsteller, die jetzt darum bitten ein paar Praxisarbeiten machen zu dürfen in deren Kontexten, b) wir sind auch keine Dienstleister, die mal so eben vorbeikommen, um irgendwelche konkreten Bedarfe – so Löcher zu stopfen für "umme", sondern das ist eine Kooperation auf Augenhöhe, die in erster Linie a) eine Lehrveranstaltung ist b) eine Lehrveranstaltung ist, die darüber hinaus versucht, Dienstleistungen anzubieten, Möglichkeiten zum Wissenstransfer anzubieten, also alles was irgendwie so als Arbeiten im quartären Sektor zu bewerten ist, die sich damit verbinden lassen. Und der Praxispartner ist aber auch kein Experimentierfeld. Der hat den Anspruch auf eine professionelle, begleitete Betreuung nach wissenschaftlich empirischen, elaborierten Standards. So würde ich das charakterisieren. Dazu gehört aber ein demokratischer und auf Augenhöhe stattfindender Umgang miteinander. Um das nicht als Floskel zu haben muss denen klar sein: Es gibt nicht so ein "Back End" und eine "Hidden Agenda", das heißt da gibt es nicht im Hintergrund Kommunikation oder Abläufe, wo wir dann sagen "aber so blöd, wie die sich anstellen (...)".

Im Gegenzug zu den versprochenen Leistungen geben Kooperationspartner bei SL1 informelle Verpflichtungserklärungen bezüglich der Zusammenarbeit ab.

SL1-36#B: [...] wir bemühen uns, dass jetzt relativ informell zu halten – aber doch, dass so zumindest auf E-Mail-Ebene ein bisschen Verpflichtungserklärungen im Sinne von Letters-of-Intent bei den Kooperationspartnern kommen. Die laufen aber mit mir, da die Studierenden keine Rechtspersonen sind, die da auch Verantwortung eingehen können, z.B. was passiert, wenn Termine abge sagt werden müssen.

Das Einführen von Regeln und Klären von Erwartungen ist für SL1 bereits Teil der aus Aushandlungsgespräche mit Partnern zu Semesterbeginn.

SL1-60#B: [...] Es gibt welche, die haben sehr überzogene Vorstellungen, die erwarten quasi dasselbe wie von einem Consulting-Unternehmen oder so etwas. Es gibt wiederum andere, die erwarten Schüler. So etwas gilt es eigentlich im Vorabgespräch von mir als Dozent herzustellen: Die realistische Erwartung, dass also nicht die Studierenden dort mit einer falschen Erwartungshaltung empfangen werden. Das gelingt aber auch in der Regel. Also wir machen keine Lehrprojekte, wo ich nicht vorher auch mit den Praxispartnern gesprochen habe. Zumindest einen Termin gibt es vorher.

Um sicher zu gehen, wiederholt er die vereinbarten Regelungen darüber hinaus in einem zweiten Termin, bei dem auch die Studierenden anwesend sind.

SL1-94#B: [...] die sollen relativ eigenständig sehr schnell agieren und dazu gibt es ja diese initialen Treffen, dass man da auch so ein bisschen Regeln einbringt, dass man das Kennenlernen befördert und, dass man da so ein bisschen auf die gegenseitigen Obliegenheiten - das ist eine Wiederholung, eigentlich ist das schon auf beiden Seiten vorbesprochen - aber das man das nachher nochmal gemeinsam bespricht

Interviewpartner SL7 macht sich ebenfalls auf die Suche nach Projektmöglichkeiten für seine Studierenden (SL7-4) und führt entsprechende Gespräche (SL7-6). Auch er kommt auf das Thema der vertraglichen Absicherung zu sprechen und geht darauf ein, was gegenseitig explizit und implizit verabredet ist. Auch wenn SL7 wie SL1 von nicht-„formale[n]“ Vereinbarungen spricht (SL7-19), widmet er dem Thema der Absicherung grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit als andere Befragte.

SL7-18#I: Wie stehen Sie da mit dem Kooperationspartner in Kontakt?

SL7-19#B: Persönlich, ohne irgendwelche Verträge, falls Sie darauf hinauswollen. Weil vielfach wird das ja diskutiert: Was machen wir da für Verträge oder sowas? Das heißt also, die stellen uns dann schon eben, wenn die Messe kommt, kriegen wir auch Buffet präsentiert und so weiter. Aber das ist alles ohne formale Festlegungen, sondern man zeigt einfach gegenseitig, dass man sich dort schätzt. [...]. Und die Leute stecken auch ihre Zeit rein, dass sie unsere Studenten beraten, wenn die kommen am Anfang und Fragen stellen usw.. Aber weil sie eben sehen, dass sie anschließend ihre Geräte bekommen. Also das ist einfach entstanden und jeder weiß, dass er vom anderen groß profitieren kann.

Auch technische Sicherheitsaspekte bei der Entwicklung von Geräten durch die Studierenden sind bei SL7 ein Thema, dem zu Beginn des Projekts durch alle Beteiligte besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dazu kommt schließlich noch die damit zusammenhängende Rechtssicherheit der Service-Learning-Projekte.

SL7-29#B: [...] Randbedingungen sind natürlich diese ganzen Sicherheitsaspekte, die sind uns dann auch im zweiten und dritten Jahr klargeworden. Das heißt diese Geräte dürfen nicht strahlen, also keine elektromagnetische Strahlung aussenden. Weil wenn dann plötzlich so ein Rollstuhl durcheinanderkommt, weil hier eins von diesen Geräten durch die Gegend piept, oder eben auch mechanische Sicherheit, Verletzungssicherheit usw. das sind Randbedingungen, die aber eigentlich durch gesetzliche Vorschriften gegeben sind, und das müssen die Mechatroniker - das ist auch mit in ihrem Studium drin - das müssen sie auf jeden Fall auch mitberücksichtigen. das heißt, wenn Geräte entworfen werden, müssen auch solche Sicherheitskriterien eingehalten werden. Also das wären Randbedingungen, aber die haben wir nicht speziell aufgestellt, sondern das gehört einfach dazu. Das ist auch immer so eine Sache: Manche Geräte können wir im ersten Jahr dann doch nicht beim [Kooperationspartner] stehenlassen, weil sie eben da an der Stelle noch nicht überprüft und abgesichert sind. Und da findet da nochmal eine Nacharbeit statt, z.B. in Richtung Strahlung, damit die Geräte dann anschließend wirklich ausgeliefert werden können. Rein juristisch ist da nach wie vor eine Grauzone. Wer steht eigentlich dafür gerade für diese Geräte. Wir könnten ja sagen, [Kooperationspartner] übernimmt die Haftung, das geht aber rein

formal nicht. D.h. wenn wir diese Geräte bauen und die dann eingesetzt werden beim Kooperationspartner, ist die Hochschule nach wie vor dafür haftbar.

C) Extern-einladender-Typus

Die Lehrenden, die Typus C zugeordnet wurden, konzentrieren sich in ihren Aussagen nicht auf das „Verhandeln“, sondern auf das „Einladen“ von Personen aus der Praxis als Teilnehmende oder Co-Referierende mit konkretem Auftrag. Für SL4 etwa ist beim Service Learning essentiell, dass er auch Personen aus der Zivilgesellschaft für eine Teilnahme am Service-Learning-Seminar gewinnt.

SL4-5#B: [...] Die Hälfte sind Studierende und die andere Hälfte sind Menschen aus der Zivilgesellschaft, die wir einladen. Wo wir bisher vermieden haben, sowas wie Gasthörer-Status zu vergeben, wir *machen* es einfach. Also wir fragen da nicht lange, das ist offiziell gar nicht abgesegnet. Für bestimmte Sachen sollte man nicht Fragen, wenn man sie tun will. [...]

Um die Verbindung zwischen Zivilgesellschaft und Universität zu stärken, können Externe bei ihm als Gasthörer/-innen der Lehrveranstaltung beiwohnen. Auffällig ist an dieser Stelle, wie sich der Befragte als jemand darstellt, der bewusst mit organisationalen Regeln und Konventionen bricht. Er schließt zudem mit einer für ihn als Organisationspsychologen sinnbildlichen Generalisierung zum Schaffen von organisationaler Veränderung an Hochschulen durch seine eigene Person. Hierdurch inszeniert er sich über seine formale Stellung als Professor hinaus auch als Praktiker seines Fachs.

Das Element des Erzeugens von Ungewöhnlichkeit dokumentiert sich außerdem darin, dass Kunstschaffende in die Universität eingeladen werden, die selbst ungewöhnliche Ausdrucksformen wählen.

[...] Das Kammerorchester ist ein selbstorganisiertes Ensemble ohne Dirigenten und die versuchen, klassische Musik in einer ungewöhnlichen Form unter die Leute zu bringen, indem sie die Musik in anderen Kontexten spielen, also an anderen Orten: In einem Frisiersalon, unter Tage in einer Zeche, in einem alten U-Bahnschacht, usw. [...].

Wie bereits in Kapitel 6.2.1 dargelegt, ist das Ziel an dieser Stelle, dass die eingeladenen Personen ihr Erfahrungswissen einbringen und am Lehr- und Lerngeschehen im Unterricht aktiv mitwirken.

Mit Blick auf die Studierenden findet bei SL4 ebenfalls eine Vorbereitung in der gängigen Form statt, dass diesen verschiedene Literatur- und Internetquellen empfohlen werden, die sie vorab durcharbeiten (SL4-11ff.). Da sich dieses Verhalten bei nahezu allen Interviewpartner dokumentiert, eignet es sich allerdings kaum als Kriterium zur Rekonstruktion des spezifischen Orientierungsrahmens.

Auch SL10 offenbart, dass er sehr pointiert Maßnahmen ergreift, um externe Personen in seine Service-Learning Lehre einzubinden. Zu nennen ist die ausgewählte Einbeziehung eines „Chefredakteur[s]“, eines „Grafiker[s]“ und „Techniker[s]“ aus der Medienpraxis (SL10-8); Presse- und Webseiteninformationen, die zum Seminar herausgegeben werden, um „Steine ins Wasser“ zu werfen und eine Beteiligung von Bürgern/-innen an der Ausstellungs-

gestaltung zu bewirken (SL10-38ff.) sowie die Kontaktaufnahme zu „Sparkassen und Banken“, die im späteren Verlauf des Semesters als Ausstellungsorte fungieren (SL10-68ff.).

Auch bei SL12 konzentriert sich die Vorbereitung neben dem Vermitteln der fachlichen Grundlagen, die bereits zu Beginn des 6. Kapitels adressiert wurden, auf die Einbindung von externen Personen aus dem Journalismus.

SL12-79#B: [...] ich habe ja gesagt, dass wir in dem Kurs auch verschiedene Aspekte versucht haben zu berühren, u.a. das verständliche Schreiben, und dass eine Wissenschaftsjournalistin mitgearbeitet hat, die dann auch die Broschüren gegengelesen hat, mehr so auf sprachliche, journalistische und Verständnisaspekte hin [...].

D) Studierendenorientierter Typus

Typus D konzentriert sich bei der Vorbereitung des Service Learnings vorwiegend auf die Studierenden. Die Befragte SL3 hebt hervor, dass diesen vorab die Lernziele der Veranstaltung transparent gemacht werden sollten.

SL3-9#B: [...] Es gehört für mich einfach zu einer guten Lehrveranstaltung dazu, dass man Lernziele oder eben auch Kompetenzziele zu Beginn der Veranstaltung thematisiert und diese Thematisierung hängt damit zusammen, welches Lernen, welche Lernformate werden auch ermöglicht durch die Beschaffenheit von bestimmten Modulen? Und wie werden diese letztendlich übersetzt in meine konkrete Lehrveranstaltung? Also einmal, indem ich wirklich Lernziele und Kompetenzziele offenlege, thematisiere, in welchem Zusammenhang die auch zu einem Modul, oder auch einem größeren Studienkonzept hier an der [Hochschule] z.B. zur Forschungsorientierung stehen [...] also wirklich die Transparenz dessen zu Beginn.

Zudem gebe es an ihrer Hochschule ein „Learning and Teaching Agreement“, das die vereinbarten Ziele auch schriftlich festhalte. Hier und über soziale Medien lässt die Befragte zu, dass Studierende die Vorbereitung der Veranstaltung in einem „Aushandlungsprozess[.]“ (SL3-64) mitgestalten.

SL3-64#Dann gibt es ein zweites Instrument, das nennt sich - jetzt muss ich überlegen - ich glaube "Learning and Teaching Agreement" neuerdings, das heißt, dass innerhalb der ersten drei Präsenztermine, das entspricht äquivalent den ersten drei Wochen des Semesters zwischen Lehrenden und Studierenden ausgehandelt wird, welche Inhalte bspw. bedient werden auch an der [Hochschule]. [...], dass man schlicht und einfach Materialien austauscht und diese Materialien auch z.B. kommentiert im Sinne von "dieser und jener Aspekt des Artikels wäre doch interessant für unsere Veranstaltung, weil (...)", oder aber, da denke ich jetzt an eine Veranstaltung in [Ort], dass sich ganze Twitter-Diskussionen darüber ergeben, was in einem Satz in einem Buch plötzlich stand, und dass man daraus doch Themen und Inhalte für die Lehrveranstaltung machen könnte und das sicherlich bei mir auf ein offenes Ohr trifft, wenn es der Zuschnitt der Veranstaltung einfach auch zulässt.

Weiterhin liegt bei ihr in Heterologie zu den Befragten, die sich auf die Bereitstellung von Lehrmaterialien und hilfreichen Quellen konzentrieren, der Schwerpunkt auf das Etablieren von „Tools“, die den Studierenden die eigene Recherche, Kommunikation und Kollaboration erleichtern.

SL3-33#B: [...] ich [versuche] mindestens ein Kommunikationswerkzeug neben dem LMS auch [...] zu etablieren [...]. Gleichzeitig gibt es eigentlich traditionell einen Hashtag⁸⁹, der für eine Lehrveranstaltung genutzt wird, dass immer prinzipiell es Studierenden bekannt gemacht wird, dass es erwünscht wird, die Tür dieser Lehrveranstaltung im übertragenen Sinne zu öffnen.

SL3-34#Kollaborationswerkzeuge stelle ich den Studierenden häufig exemplarisch vor, löse das aber eigentlich über einen anderen Weg, nämlich, dass ich, wenn sie in Gruppen in den Veranstaltungen arbeiten sich in Form eines Gruppenvertrags Gedanken darüber machen: wie wollen sie ihren Arbeitsprozess gestalten? Wie wollen sie auch zusammenarbeiten? Und, dass sie dann über diesen gemeinsamen Findungsprozess, oder Anlass der Gruppenarbeit darüber ins Gespräch kommen, welche Werkzeuge können ihnen helfen. Dadurch, dass ich einen relativ engen Bezug zu Fragen des Projektmanagements habe, nutzen sie häufig dann Projektmanagementtools, gleichzeitig wird dort aber auch sowas klassisch vereinbart wie "Wollen wir Doodle nutzen, um Termine abzustimmen? Wollen wir einen gemeinsamen Kalender z.B. anlegen? Wollen wir mit Google-Docs oder mit einem Etherpad arbeiten? usw." Das liegt aber in den Händen der Studierenden, weil ich überzeugt davon bin, dass ich nicht diktieren kann in dem Sinne, welche Medien genutzt werden sollen, sondern, dass ich eher ein Bewusstsein dafür schaffen kann, dass Werkzeuge bestimmte Gruppenlernprozesse auch unterstützen können.

In einer frühen Phase der Lehrveranstaltung konzentriert sich SL3 darauf, den Studierenden verschiedene hilfreiche Werkzeuge vorzustellen. Auch wenn sie sich von dem Eindruck distanzieren, diese zu „diktieren“, was ihre insgesamt im Interview präsente offene Lehrphilosophie ausdrückt, merkt man doch, dass sie in der Vorbereitung vieles daran legt, die Studierenden in Bezug auf die Auswahl der richtigen Werkzeuge positiv zu beeinflussen. Bei ihr scheint auf konjunktiver Ebene das Wissen zu bestehen, dass auch offene Formate gerade anfänglich eine Einwirkung des Lehrenden benötigen, um erfolgreich zu sein.

Interviewpartner SL5 fokussiert ebenfalls die Ziele, die zu Beginn von den Studierenden ausgehandelt und in einem Portfolio festgelegt werden.

SL5-20#B: [...] Kooperationspartner [...], mit denen sich die Studierenden einigen mussten und in Aushandlungsprozesse treten.

SL5-35#B: [...] Und wir haben in dem [Studienprogramm] dann Portfolios in mehrfacher Weise genutzt. Zum einen, damit die Studierenden sich erstmal klarwerden: Um was für ein Projekt geht es hier eigentlich. Da haben sie Zielvereinbarungen geschrieben, wo sie ihre Ziele für das Projekt aber auch ihre Ziele für das eigene Lernen explizit gemacht haben. Dazu haben sie dann auch Feedback bekommen von uns als Dozenten und das war so der Startpunkt. [...]

Darüber hinaus greift er Ideen einzelner Studierender auf, um diese zu einer Service-Learning-Lehrveranstaltung weiter zu entwickeln und unterstützt die Studierenden darin, „weitere Partnerorganisationen“ zu gewinnen.

SL5-22#B: [...] Das war eine Idee, die von einer Studentin kam und wir haben dann diese Idee aufgegriffen und in einem Projektseminar gemeinsam mit der Bürgerstiftung [Ort], was eben unser lokaler Praxispartner war, diese Spen-

⁸⁹ Bei einem „Hashtag“ handelt es sich um ein Zeichen („#“), das in sozialen Medien von Nutzenden verwendet wird, um Beiträge zu verschlagworten und gesammelt auffindbar zu machen (z.B. in Bezug auf ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Veranstaltung).

denaktion durchgeführt. Da ging es dann eben darum, dass die Studierenden der Bürgerstiftung zunächst diese Idee vorgestellt hatten, dann die Bürgerstiftung auch als Partner gewonnen haben, unter deren Dach die ganze Spendenaktion stattfindet. Dann haben wir weitere Partnerorganisationen für dieses Projekt gewonnen und dann ging es eben los, dass die Studierenden die entsprechenden Medienkanäle gesucht haben, um diese Spendenaktion quasi ins Leben zu bringen.

Das Vorschlagen von Kollaborationswerkzeugen spielt für ihn in Homologie zu SL3 zu Beginn ebenfalls eine Rolle. In einem Service Learning-Lehrangebot nutzt er eine Portfolio-Lernumgebung. Hierfür hat er mit anderen Beteiligten „eine eigene Plattform [...] entwickelt“, zu der die Studierenden zu Beginn des Semesters Zugänge bekommen. Allerdings zeigten sich hier auch Vorbehalte. Einige Studierende hatten „keinen Willen jetzt auf unser System zu gehen“, da mit ihren Kommilitonen bereits Kommunikationskanäle bestanden und das „System von der Vertrautheit und vielleicht auch der softwaretechnischen Gebrauchstauglichkeit ihren gewohnten Systemen halt nachstand“ (SL5-39).

In anderen Formaten, in denen sich die Projektgruppen komplett neu zusammenfinden, funktioniert das Einführen neuer Werkzeuge laut SL5 allerdings besser.

SL5-40#Relativ gut hat es [Anm.: Einführung von Medien zur Zusammenarbeit] aber bei Projektseminaren funktioniert, wo man das zu einem verpflichtenden Bestandteil auch der Lehre macht, oder eben als Werkzeuge, die gebraucht werden, um einen bestimmten Projektschritt zu erfüllen. Also bspw. sich einen Praxispartner via Vottingtool zu suchen. [...]
SL5-44#B: Ich würde den Studierenden nicht vorschreiben, ein bestimmtes Werkzeug zu nutzen. [...]

Auch bei SL5 geht also ein offener Lehransatz mit einer frühen Empfehlung digitaler Werkzeuge einher, die die Projektarbeit beim Service Learning unterstützen können. Während SL3 phasenübergreifend hilfreiche „Projektmanagementtools“ (SL3-34) und „Social Media“-Dienste (SL3-33) etabliert, liegt bei SL5 der Fokus auf konkreten Werkzeugen für die Anfangsphase, wie die Lernziel-Funktionalität der Portfolio-Plattform (SL5-35) oder das Votting-Tool zum Finden von Projektpartnern (SL5-40).

Wie bereits im vorherigen Kapitel zu studentischer Partizipation dargestellt wurde, ist es bei SL8 der Fall, dass zu Beginn der Veranstaltung ein studentischer Wettbewerb durch den Lehrenden organisiert wird, über den entschieden wird, welcher Vorentwurf im Rahmen der Projekte weiter ausgestaltet wird (SL8-18). Stärker mit dem aushandelnden Typus stimmt er in der Hinsicht überein, dass er selbst die Auswahl des Kooperationspartners zu Beginn des Semesters trifft und mit diesem Vereinbarungen trifft.

SL8-20#B: [...] Normalerweise läuft das so ab, dass ich erste Gespräche alleine mit einem potenziellen Projektpartner durchführe, um den Umfang zu vereinbaren und ob das überhaupt passt. Und dann, wenn es um ein größeres Projekt geht, bei der Entscheidung, welches Projekt ausgeführt wird, sind die Studenten auch maßgeblich beteiligt.

Deutlich wird hier, dass das große „Projekt“ beim Befragten im Gegensatz zu manch anderen durch die Studierenden gemeinsam bearbeitet wird. An dieser Stelle soll daher noch einmal überblickend zusammengefasst werden, zu welchen Projektkonstellationen sich die Studie-

renden bei den zwölf Befragten im Regelfall zusammenfinden. Es besteht pro Lehrveranstaltung entweder

- ein Projekt, das alle Studierenden einer Veranstaltung in mehreren Gruppen bearbeiten (SL1, SL4, SL7, SL8, SL9, SL10, SL11, SL12),
- mehrere Projekte, die von studentischen Gruppen mit verschiedenen Partnern getrennt bearbeitet werden (SL2, SL6) oder
- beide Formate werden im Interview berichtet und teils differenziert behandelt (SL3, SL5).

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Abgesehen davon, dass die Arbeit mit mehreren Partnern im Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung beim Service Learning ein Phänomen der Pädagogik-verbundenen Fächer zu sein scheint, lassen sich bei der Herangehensweise an die Vorbereitung wenig disziplinäre Unterschiede feststellen (siehe Abb. 34). Aus der Reihe fällt der befragte Mediziner, der wie oben berichtet, bei entsprechender Vorqualifikation wenig Vorbereitungsbedarf im Service Learning sieht.

Betreuung: Vorbereitung	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Aushandelnd-ausstattend	SL2 SL6	SL11
Typus B: Aushandelnd-absichernd	SL1	SL7
Typus C: Extern-einladend	SL4	SL10 SL12
Typus D: Studierendenorientiert	SL3 SL5	SL8
Typus E: Nicht-vorbereitend		SL9

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 34: Vorbereitung von Service Learning – Dimension des disziplinären Bezugs

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Einen besonderen Schwerpunkt auf die umfangreiche Ausstattung mit Ressourcen und den Einzug von Studierenden in einer früheren Phase der Lehrveranstaltung legen vor allem die Lehrenden, die in die Kategorien „Nachwuchs“ oder „Fortgeschrittene“ eingestuft wurden (siehe Abb. 35).

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Aushandelnd-ausstattend	SL11, SL2	SL6	
Typus B: Aushandelnd-absichernd			SL1, SL7
Typus C: Extern-einladend		SL12	SL4, SL10
Typus D: Studierendenorientiert	SL5	SL8, SL3	
Typus E: Nicht-vorbereitend			SL9

Abbildung 35: Vorbereitung beim Service Learning – Karrieredimension

Hier ist das besondere Bemühen darum erkennbar, den Studierenden einen guten Projektstart zu ermöglichen. Ein denkbare Erklärung ist, dass etablierte Lehrende, die im früheren Diplom-Studium noch einer sehr weitreichenden Selbstorganisation der Studierenden gewohnt waren, an dieser Stelle weniger „nachhelfen“ als Lehrende, die im engermaschigeren Bachelor-

Master-System sozialisiert sind. Indiz dafür ist etwa eine Passage bei SL3, in der sie darüber reflektiert, wie die Social-Media-Aktivitäten, die sie zu Beginn der Lehrveranstaltung anstößt, mit der Noten- und Punktegebung zusammenhängen.

SL3-39#Der schwierigere Bereich ist: Soll der Einsatz von Blogs, oder das Engagement in den Social Media entsprechend auch bewertet werden, weil sie mir natürlich Einblicke in Gruppenprozesse bieten, aber gleichzeitig nur falsche oder oberflächliche Vor-der-Bühnen-Einblicke auch sein können. Was tatsächlich passiert in den Gruppen entzieht sich ja letztendlich mir und meinem Wissen und deswegen bin ich dazu übergegangen, die Teilnahme an diesen sozialen Formaten zwar zur Verpflichtung zu machen, gleichzeitig aber sie nicht mehr zu bewerten im Sinne von harten Noten, sondern eher als Anlässe für Feedback z.B. zu nutzen.

Des Weiteren erkennbar ist, dass Personen der Kategorie „Etablierte“ Sicherheitsaspekte im Gegensatz zu jüngeren Kollegen/-innen stärker betonen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie durch ihre längere Lehrerfahrung bereits ein stärkeres Bewusstsein dafür haben, welche technischen, rechtlichen oder sonstigen Schwierigkeiten in den Projekten auftreten.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des fachkulturellen Umfelds

Wie bereits bei Kapitel zur studentischen Partizipation, zeigt sich auch mit besonderem Blick auf die Projektvorbereitung, dass Personen, die sich in einem Umfeld bewegen, in dem viel Service Learning praktiziert wird, verstärkt Wege finden und beschreiben, wie Studierende bereits zu Beginn mit in Weichenstellungen der Projektarbeit einbezogen werden können. Dort wo dies nicht der Fall ist oder Vorbehalte im Fachbereich vorherrschen, tendieren die Lehrpersonen bezüglich Service Learning dazu, die Lernenden mit Ressourcen auszustatten und externe Unterstützung für die Projektarbeit zu organisieren. Ebenfalls gilt dies für die Menge der vorhandenen Kontakte zu Kooperationspartnern: Bereits gut vernetzte Lehrende konzentrieren sich in der Vorbereitung auf die Studierenden, wohingegen Personen, die das entsprechende Netzwerk noch nicht haben, die Akquise ebenjener Partner in den Vordergrund der Schilderungen rücken.

6.2.8 Betreuung: Projektdurchführung

Bei den Erzählungen zu der im weiteren Semesterverlauf erfolgenden Betreuung durch die Lehrenden unterscheiden sich die Orientierungsrahmen vor allem in Bezug auf die Art und Weise, wie die Befragten Nähe zu den Studierenden in räumlicher und virtueller Hinsicht herstellen.

Sinngenetische Typenbildung

Der *kontinuierlich-präsente Typus A* (SL8, SL9) sieht die Studierenden während ihrer Service-Learning-Aktivitäten sehr häufig und ist weitgehend auch körperlich präsent. Ebenfalls eine große Rolle spielt Präsenz beim *raumbietend-präsentem Typus B* (SL2, SL3, SL4, SL6). Dieser stellt den Teilnehmenden Räume zur Verfügung und beruft Sitzungen ein, in welchen die Studierenden den Freiraum haben, ihre Projekte gemeinsam mit dem Lehrenden weiterzuentwickeln. Auf eine medienvermittelte Begleitung konzentriert sich der *virtuell-enge Typus*

C (SL1, SL10, SL11), wobei er sich mit den Studierenden regelmäßig per Internet über ihre Projekte austauscht. Der *virtuell-lose Typus D* (SL5, SL7, SL12) schließlich begleitet ebenfalls vorwiegend virtuell und lässt die Studierenden teils auch über längere Zeit an ihren Projekten arbeiten, ohne dass er mit ihnen in Kontakt steht.

A) Kontinuierlich-präsenter Typus

Beim Befragten SL8 sind die Studierenden „tagtäglich auf der Baustelle“ (SL8-22). Er selbst gibt an, auch mindestens einen halben Tag pro Woche beim Projekt zu sein, vor allem anfänglich (SL8-24). In seiner eigenen kommunizierten Wahrnehmung ist dies selten, verglichen mit dem Betreuungsverhalten der anderen befragten Lehrenden allerdings dennoch viel. Deutlich zeigt sich in diesem Punkt der Unterschied in der Betreuungsintensität zwischen Praxisprojekten an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten.

SL8-24#B: Unser Curriculum ist so strukturiert - das ist oft ein Problem -, dass wir uns nur einmal die Woche sehen. Es ist zwar für 4-5 Stunden, also zumindest bei diesen großen Projekten. Und in der Anfangsphase, wo die Studenten entwerfen, da sehen wir uns natürlich jede Woche für die 4-5 Stunden. Und wenn es dann darum geht, das zu bauen - je nachdem, wo der Standort des Projekts ist. Als wir den Bauwagen gehabt haben stand der direkt vor der Haustür, wortwörtlich. Und da habe ich meinen Arbeitsplatz, oder Dienstisch, in dem Labor, wo die Studenten auch sitzen. Und da haben wir uns natürlich jeden Tag gesehen. Und bei dem letzten Projekt, das war in [Ort], das war ein bisschen ein logistisches Problem, aber ich bin auf jeden Fall in der Bauphase jede Woche mit denen auf der Baustelle und setze mich auch ein, wenn ich irgendetwas machen kann. [...] Ich bin immer begleitend dabei, aber ich finde, die sollen auch diese Erfahrung mitmachen. Und im Sommer, bei diesem letzten Projekt, weil das über das Semester hinausgegangen ist, war ich auch, 2, 3, bis 4 mal mit auf der Baustelle, weil das eine kritische Phase war. Also je nachdem, aber mindestens einmal die Woche bin ich in Begleitung solcher Projekte.

Trotz seiner häufigen Anwesenheit bei der Projektarbeit, zeigt sich bei SL8 das Bemühen, sich im Hintergrund zu halten, denn man müsse „sich als Lehrender - oder ich versuche zumindest, das zu machen - ziemlich zurücknehmen und vieles einfach laufen lassen, auch wenn man weiß, dass es vielleicht anders besser wäre“ (SL8-64).

Obwohl er und seine Mitarbeiter/-innen die Studierenden ebenfalls eng betreuen, teilt der Zahnmediziner SL9 diese Laissez-faire-Philosophie nicht. „Alle wichtigen Schritte“ der Studierenden werden bei ihm nicht nur begleitet, sondern auch „kontrolliert“ (SL9-14), um ein geschütztes Umfeld für die Behandlung der Patienten zu bieten. Solange keine Gefahr besteht, dass gravierende Fehler passieren, dürfen Studierende allerdings auch bei ihm „mehr oder weniger eigenständig“ (ebd.) arbeiten.

SL9-14#B: [...] Die behandeln ihre Patienten mehr oder weniger eigenständig. Aber trotzdem werden natürlich alle wichtigen Schritte von erfahrenen Zahnärzten, in dem Fall von diesem ehemals niedergelassenen Kollegen, den ich erwähnt habe, kontrolliert, weil wir natürlich keine Leute, die noch nicht approbiert sind, ohne Netz sozusagen auf die Menschheit loslassen können. Deswegen müssen wir natürlich zum Patientenschutz immer kontrollieren, dass die das alles richtig machen.

B) Raumbietend-präsentier Typus

Interviewpartnerin SL2 begleitet Ihre Studierenden über die Lernplattform, wobei diese als zentrales „Archiv“ dient, welches die gesamte Kommunikation zwischen den Präsenzsitzungen dokumentiert.

SL2-24#B: Also ich setze Moodle ein, und zwar als komplette Kommunikations- und Materialaustauschplattform für die jeweilige Lehrveranstaltung. Also alles, was ich mit denen kommuniziere, mit der Gesamtgruppe, oder was die einzelnen Projektgruppen untereinander kommunizieren und austauschen, oder ich mit den Projektgruppen, passiert über Moodle, sodass dann da gleichzeitig auch so eine Art Archiv entsteht.

Die Differenziertheit in ihrer Aussage zur Kommunikation legt nahe, dass sie über die Lernplattform häufig in Austausch mit den Studierenden tritt. Darüber hinaus verknüpft sie die Technologie auch mit der Arbeit in Präsenzsitzungen, in denen sie den Studierenden Raum gibt, um mit ihr gemeinsam an den Projekten zu arbeiten.

Und auch sämtliche Dinge, die wir in den Präsenzsitzungen erarbeiten - also seien das irgendwelche Poster oder Texte oder Paper oder sonstiges - die werden auch alle auf Moodle gestellt, sodass im Laufe der Zeit da so ein - fast so ein FAQ entsteht, wo man dann nochmal nachgucken kann.

Zu späterer Zeit im Interview unterscheidet sie noch zwischen Phasen der Service-Learning-Betreuung, an denen sie beteiligt ist. Dabei fällt auf, dass der Begriff der „Arbeit“ mehrmals auftaucht („erarbeiten“, „arbeiten“).

SL2-50#B: Also es gibt ja folgende Formen der Lehrveranstaltung: Also es gibt Präsenztreffen, in denen wir tatsächlich gemeinsam als Plenum etwas erarbeiten. Es gibt Präsenztreffen, in denen die Gruppen unter sich arbeiten und (...) sie sind aber alle im gleichen Raum. Und es gibt sozusagen Phasen, an denen wir uns gar nicht treffen.

Die Treffen bieten entsprechend Raum, um die Projekte im Plenum oder in Gruppen gemeinsam voran zu bringen. Wenn SL2 hingegen bemerkt, dass die Studierenden es nicht schaffen, den Raum, der ihnen in der Veranstaltung geboten wird, auszufüllen, ist sie präsent und interveniert. Dies geschieht beispielsweise, indem sie den Studierenden Tipps zum kommunikativen Umgang mit Kooperationspartnern gibt (SL2-40).

Ebenso wie SL2 ermöglicht es SL3 ihren Studierenden, in ihren Präsenzsitzungen gemeinsam zu arbeiten und das Fortschreiten der Projekte digital zu dokumentieren.

SL3-51#B: [...] wenn sowas entstehen soll, wie Mindmaps, was häufig digital gemacht wird, wenn beispielweise auch in der Präsenzzeit Gruppen ihre Zeitfenster wiederum haben, um an ihren Projekten zu arbeiten, dann entstehen da häufig weitere Textbausteine oder mal Tabellen. Also ich glaube, da kann man wirklich sagen, das ist im Grunde eine Form der Digitalisierung mancher Prozesse, die sonst auch über Flipchartpapier, Tafeln und sonstige eben analoge Medien auch abgedeckt würde.

Die digitale Dokumentation spielt bei ihr darüber hinaus in Form von Wikis eine Rolle, mit denen Studierende die im Projekt erarbeiteten Ergebnisse sichtbar dokumentieren.

SL3-47#B: Ein ideales Szenario wäre für mich mit einem Wiki verbunden, weil ich im Wiki sehr gut nachvollziehen oder nachzeichnen kann, wie prozessbegleitend letztlich eigentlich die Lernergebnisse oder Produkte entstehen.

Ihr erklärtes Ziel ist es dabei, flexible und offene Räume für Präsentation und Austausch zur Verfügung zu stellen – sowohl online, wie am Beispiel des Wikis deutlich wird, als auch in Präsenz. Entsprechend organisiert sie ihre Lehrveranstaltungen so, dass es „Meilensteine gibt, in denen Studierende den Status Quo ihrer Arbeiten präsentieren“ (SL3-86). Auch die „Architektur“ der Räume spielt in ihren Erzählungen eine Rolle. So sei es besonders lernförderlich, wenn Studierende selbst die Anordnung der Tische und Stühle vornehmen könnten.

SL3-90#B: [...] Also ich merke, dass es den Unterschied macht, z.B. mit Studierenden in solchen offenen Szenarien zu arbeiten, wenn wir in einen leeren Raum gehen und sich die Studierenden diesen Raum selbst aneignen, indem sie nämlich z.B. Tische selbst hinstellen müssen, Stühle selber formieren usw.. Das macht einen Unterschied aus.

Auf die Begleitung der Online-Zusammenarbeit über „virtuelle Klassenzimmer“ geht SL3 in einer weiteren Passage genauer ein. Hierfür steht den Studierenden teils über die bereits genannten Formate hinaus auch ein Online-Meeting-Raum zur Verfügung.

SL3-80#B: [...] dass quasi für jede Aufgabe, die bewältigt werden soll, online zusammengearbeitet wird, z.B. wie wir uns jetzt in einem Adobe Connect Raum treffen, gab es im Projekt, an das ich gerade denke, [...] auch virtuelle Klassenzimmer, die immer zwischengeschaltet wurden, um im Grunde Zusammenarbeit zu fördern. Gleichzeitig ist Adobe Connect da ein dankbares Werkzeug gewesen, weil es in dieser Klassenzimmer-Logik sich nicht völlig anders darstellte, als das, was die Studierenden, und in dem Fall die Ehrenamtlichen aus [Kooperationspartner] kannten. Und gleichzeitig würde ich sagen haben eigentlich alle Projekte, die auch über Distanz realisiert werden sollten, immer sich mind. einmal in der Präsenz getroffen, nämlich spätestens zum Zeitpunkt der Abschlusspräsentation. [...] Aber ansonsten sehr klassische Elemente einer Online-Lehre wurden versucht auch einzusetzen.

Im letzten Satz dokumentiert sich die Verortung von SL3 in einer Lehrkultur, die schon seit längerem auf E-Learning-Formate zur Kooperationsförderung setzt. Hier spricht sie von „klassische[n] Elemente[n] einer Online-Lehre“, wohingegen die Naturwissenschaftlerin SL11 heterolog dazu den Begriff „klassisch“ nutzt, wenn sie vom, an frontalen Präsenzvorlesungen orientierten, Verständnis ihrer Kollegen/-innen spricht, für die digitale Medien kaum eine Rolle spielen.

SL11-2#B: [...] Mitte Mai, wird es das erste mal auch so eine Art "E-Klausur" geben, da bin ich aber eigentlich die einzige hier bei uns am Institut. Bei uns läuft noch sehr vieles sehr klassisch.

Die Lernplattform sei für ihre Kollegen/-innen entsprechend das „Monster neu“.

SL11-43#B: [...] für Studierende ist das normal. Die bezeichnen die Lernplattform als "Klassiker" und meine Kollegen zum Teil immer noch als "Monster Neu".

Auch für SL4 nimmt das Schaffen von „Räumen“ eine exponierte Stellung ein. So ist es bei ihm so, dass er und seine Kollegen/-innen Hochschulräume gezielt verlassen. Sie „vermeiden es, die Veranstaltung in der Uni selber zu machen.“ Die Universitätsräume hätten „so eine traditionelle Lehr-Lernatmosphäre, die der Idee von Service Learning eigentlich nicht besonders zuträglich ist“ (SL4-29). „Digitale Medien“ spielen für ihn im Service Learning eine untergeordnete Rolle.

SL4-27#B: [...] eigentlich [werden] digitale Medien aus meiner Erfahrung und auch in meiner Veranstaltung in einem sehr geringen Sinne genutzt. Also es bleibt bei Face-to-Face. Digitale Medien werden natürlich genutzt im Sinne von E-Mails, das ist klar.

Online bietet SL4 entsprechend keine „systematische Plattform“ (SL4-37). Er beschränkt sich darauf, den Studierenden in Präsenz Räume für Projektarbeit zu bieten und gibt ihnen per E-Mail gelegentliche Hilfestellung für die Recherche (SL4-13).

SL4-13#B: Guckt euch mal den Link an von [Ort]. [Ort] ist quasi der Prototyp der essbaren Stadt, also da hat die Stadtgärtnerei die ganze Stadt umgestellt. Da gibt es nicht mehr Blumen, sondern es gibt Kohlköpfe, die man auch ernten kann, oder Tomaten. Oder sucht euch mal Beispiele von den Green Guerillas, wenn es darum geht, ein Guerilla Gardening Projekt zu machen. Also das ist quasi die Dienstleistung, die ich denen biete, dass ich denen immer wieder Hinweise gebe auf interessante und auch internationale Internetquellen, auch wenn sie an einem konkreten Projekt arbeiten.

Der Bildungswissenschaftler SL6 achtet darauf, ebenfalls zu bestimmen Stellen zu „Qualitätssicherung“ der verwendeten wissenschaftlichen Methoden nah bei den Studierenden zu sein (SL6-12). Auch er macht „Meilensteinsitzungen“, die im Verlauf des Projekts jedoch seltener werden (SL6-31, 55).

SL6-62#B: [...] Der Rhythmus, um das vielleicht noch als Information hinzuzufügen, ist so, dass wir uns verteilt über zwei Semester 14-tägig in vierstündigen Blöcken treffen. Das ist zumindest so mal geplant. De facto wird es so sein, dass je partikulärer die Projektgruppenarbeit wird, also nach Aufgabenstellung, Methode, Timing, etc., der Empirie usw. desto eher gewinnen natürlich diese dezentralen Projektzeiten und auch Orte an Bedeutung. Zwischenzeitlich gibt es nochmal eine Plenumsveranstaltung zu Gegenständen, die alle gleichermaßen interessieren einerseits, aber auch, um sich gegenseitig nochmal vorzustellen, wo man da gerade ist und was man gerade macht.

Das Projekt selbst wird bei SL6 überwiegend beim Kooperationspartner oder privat bei den Studierenden bearbeitet (SL6-60). Eine Lernplattform nutzt er homolog zu SL2, um Studierenden spontanes Feedback auf ihre Arbeit zu geben und um einen Raum zu etablieren, in welchem sich diese auch gegenseitig eine Rückmeldung geben (SL6-22).

C) Virtueller Typus

Der pädagogische Psychologe SL1 legt Wert darauf, dass Studierende bei der Projektarbeit eng „supervisiert“ (SL1-4) und begleitet werden (SL1-21, 58). Dennoch ist es bei ihm so, dass die Teilnehmenden ihre Projektarbeiten überwiegend zuhause ausführen.

SL1-85#I: Was schätzen Sie, wo befinden sich die Studierenden bei der Durchführung ihrer Projektarbeit am häufigsten?

SL1-86#B: (...) Privat würde ich schätzen, in ihren Wohnungen. Zusammen mit anderen, wenn es etwas zu organisieren gibt, aber die werden in der Regel zuhause sein.

Seine Begleitung der Arbeiten erfolgt sowohl über „Live-Tutoring“ als auch über asynchrone Kommunikationsformate (SL1-27). Da ersteres zeitaufwendiger ist, da über „Videoconferencing-Plattformen“ (SL1-19) in Echtzeit kommuniziert wird, führen dies bei ihm teils auch „Hilfskräfte[.]“ durch.

SL1-27#B: [...] es [gibt] Live-Tutorien, manchmal mit mir, manchmal aber auch mit Hilfskräften, die in der Lehre stattfinden. Ich bin immer einer, der gerne dann halt die zeitlich asynchrone Arbeit nutzt über Wikis, über Foren, weil das kann ich dann halt auch zu meinen Randzeiten machen, wenn ich dafür Möglichkeiten und Ressourcen habe zeitlich.

Die in der Passage angesprochenen Wikis und Foren sind Teil der „Lernplattform“, der SL1 eine hohe Bedeutung speziell für die Kooperation zuschreibt.

SL1-19#B: [...] Es gab jedwede Art von Kommunikationsplattform, das hing immer davon ab, welche Aufgabe gerade zu erledigen war. Alltäglich in der Lehre, was so Standard ist, wenn ich jetzt die Studierendenseite nehme, ist immer eine sehr reichhaltige Lernplattform, die ich einsetze, [...] natürlich [zur] Kommunikation untereinander, aber das finde ich eigentlich ein (...), ja das ist so ein "Nice-to-have-but-not-necessary". Wichtiger ist es, dass die Studierenden das zur Kooperation natürlich einsetzen mit ihren Praxispartnern, das immer wieder.

Der enge Betreuungswunsch von SL1 äußert sich darüber hinaus auch darin, dass er bei „wichtigen Themen“ informiert sein möchte und „im Krisenfall“ um ein gemeinsames Gespräch bittet (SL1-96).

Bei Interviewpartner 10 zeigt sich ebenfalls eine enge Begleitung. Er gibt in einer längeren Passage an, den Studierenden wöchentlich Rundmails mit konkreten Aufträgen zu schicken und auch unterstützend einzugreifen (SL10-52ff.).

SL10-52#B: [...] man muss die Schwachen stützen, oder auch diese etwas (lacht) Säumigen erinnern. Ich schicke regelmäßig Rundmails z.B., also ich schreibe jede Woche hinein: Also jetzt haben wir wieder Seminar am soundsovielten und ich erwarte von Ihnen, dass das und das passiert ist - also ich stehe eigentlich in wöchentlichem Kontakt zu ihnen. Oder habe auch Studierende, die mir dann helfen die Materialien zusammenzutragen, oder die dann eben auch schauen, dass es am Laufen bleibt, das Vehikel. Weil das ist oft die Schwierigkeit, dass man eben, wenn man einen Fortschritt haben möchte, am Ball bleiben muss. [...]

SL10-54#B: Ich bin eng bei ihnen, immer. Also im Prinzip begleite ich das, oder auch wenn es Schwierigkeiten gibt, versuche ich zu helfen. Oder ich organisiere auch etwas, wenn eine Studentin sagt "Ich habe keinen Vortrag", sage ich: Gut, dann liegt es an Ihrer Performance. Sie müssen halt einfach gucken, dass Sie einen Vortrag bekommen. Wenn das nicht klappt dann rufe ich halt an oder schreibe einen Brief und sage: Wie wäre das, könnten wir die Studentin nicht mal jetzt [Ort] in der Früh einen Vortrag halten lassen. Also ich versuche da eben auch einzugreifen, so gut es geht. Weil am Ende will ich natürlich, dass ein gewisser Erfolg des Projektes dann auch zustande

kommt. Und das ist eben, ja es ist anders als in einer Arbeitssituation, wenn ich jetzt bei mir im Museum Mitarbeiter habe, wo ich sage: Ja, jetzt ist die Aufgabe zu erledigen. Da kann ich eben auch viel besser steuern. Da kann ich auch sagen: Machen Sie das, Machen Sie das. das große Problem ist oft, dass manche einfach sich nicht so konkret einbinden lassen. Ich muss auf Ausgrabung, tut mir leid, ich kanns nicht einrichten - und trotzdem müssen sie aber das Ziel erreichen, d.h. da müssen sie helfen, ja, das ist wichtig.

Der Orientierungsrahmen vom Hochschullehrenden SL10 ist deutlich an seiner Paralleltätigkeit als Museumsdirektor ausgerichtet. So vergleicht er Studierende mit Mitarbeitenden und versucht, diese im Rahmen des Möglichen ebenfalls zu „steuern“ und ihnen zu vermitteln, welche „Aufgaben“ sie „zu erledigen“ haben.

Die Geografin SL11 schließlich ist im Semesterverlauf mit ihren Studierenden intensiv über eine Lernplattform oder teils auch über Exkursionsblogs in Kontakt. Die Nähe, die dabei entsteht, ist besonders bei Letzteren deutlich erkennbar.

SL11-72#I: Sie hatten gerade Exkursionsblogs angesprochen. Welche Funktion erfüllen diese Blogs?

SL11-73#B: Das soll aus meiner Sicht das Gruppengefühl stärken, also nicht so sehr jetzt die Sachebene, sondern eher: "oh, wir haben einen ganzen Tag gefroren von 7 bis 20 Uhr an der Ostsee, in der Gischt und alle haben knallrote Gesichter", und wenn sie dann abends auf dem Sofa noch surfen - was die Studierenden machen -, dass dann steht von der Dozentin: "Liebe Studierenden, ihr habt euch toll geschlagen und das Highlight für mich war das und das. Was war deins?" Und dann schreiben vielleicht fünf bis zehn Leute: "Oh, mir hat das Rodeln gut gefallen, oder, dass die Eiszeit hier so hohe Moränen aufgetürmt hat, ich dachte immer, [Bundesland] wäre super-flach." Das sind dann so Sachen, wo ich denke, ja da geht einem schon didaktisch das Herz auf, ne, [...].

Durch das Zurückgreifen auf die wörtliche Rede erzählt SL11 die Situation in Absatz 73 besonders lebendig. Vor dem Hintergrund, dass es hier um eine rein textlich-medial vermittelte Kommunikationsform geht, die noch dazu in asynchroner Weise im formalen Hochschulkontext passiert, ist es bemerkenswert, dass für die Befragte derart starke Emotionen transportiert werden. Möglich wird dies dadurch, dass die Befragte noch am selben Tag des gemeinsamen Projekterlebnisses einen Beitrag im Blog schreibt, auf den die Studierenden dann innerhalb kurzer Zeit reagieren.

Auch bei Lehrveranstaltungen, die weniger „Event-Charakter“ aufweisen, ist SL11 über die Lernplattform kontinuierlich virtuell bei den Studierenden.

SL11-14#I: Wie begleiten Sie dann die Projekte während der Projektphasen?

SL11-15#B: Open OLAT. In der Lernplattform - wir haben ja die uniweite Lernplattform Open OLAT eingeführt vor ungefähr fünf Jahren glaube ich hier an der Uni - und darüber läuft der Austausch.

Dort versucht sie vor allem, die Studierenden dazu zu bringen, sich gegenseitig bei fachlichen Fragen zu helfen. Sie selbst sieht sich dennoch als präzente „Moderator[in]“, die immer dann auftritt, „wenn niemand die richtige Antwort schafft“.

SL11-59#B: [...] Da [Anm.: im Forum der Lernplattform] hat sich innerhalb von Stunden eine Frage geklärt, die ich sonst in den Jahren vorher gefühlt

80.000 mal erklären musste und danach wusste es immer noch niemand. Also so dieses: kurze Wege und einer fragt und im besten Fall antwortet ein anderer Student und dann ist das geklärt. So hatte ich mir das gewünscht. Und ich kann ja immer noch so in der Rolle des Moderators, wenn niemand die richtige Antwort schafft, meinen Senf dazugeben. Letztens gab es, ich habe ja auch einen Informationstechnologiekurs, den ich gebe, da gab es irgendeine ganz komplizierte Frage, wie irgendein Skript oder ein Code gemacht werden muss. Natürlich hat da ein Studi geantwortet. Und die Sprache, in der der Studi antwortet ist viel leichter zu verstehen für die Peer-Group, als wenn ich da was antworte.

An anderer Stelle dokumentiert sich ihr enger Betreuungsansatz auch darin, dass sie während der Lehrveranstaltung anfängt „lange Sprechzeiten“ anzubieten (SL11-28) und sich selbst auch gewissermaßen als „Kupplerin“ (SL11-118ff.) der Studierenden versteht.

D) Virtueller Typus

Der Lehrende SL5 differenziert zunächst, dass er seine Veranstaltungsteilnehmenden in verschiedenen Seminarformaten unterschiedlich begleitet. Zuerst genannt in seinen Schilderungen wird meist ein Studienprogramm, in dem die Begleitung eher lose von statten geht.

SL5-55#B: [...] Da habe ich als Lehrender im Endeffekt nur 2-3 Kontakte in einer Lehrveranstaltung mit dem Studierenden im Semester. Und den Rest der Zeit verbringen sie wirklich beim Partner, arbeiten dort mit, tauchen da in die Praxis ein. Beim [weiteres Service-Learning-Programm] wäre es zum Beispiel auch so. Da sind sie überwiegend beim Praxispartner und der Lernort ist beim Praxispartner. In Projektseminaren, wo es darum geht, eine Studie für den Praxispartner durchzuführen, oder eine Öffentlichkeitsarbeitskampagne zu entwickeln, da wäre es jetzt anders. Da ist es so, dass man sich mit den Studierenden regelmäßig trifft, um Zwischenergebnisse zu besprechen.

In Verbindung steht er mit seinen Studierenden insbesondere über eine Lernplattform. Hauptzweck ist hier allerdings heterolog zu Typus C nicht die direkte Kommunikation, sondern die professionelle Unterstützung von „Reflexion“. Die Schilderungen von SL5 sind an dieser Stelle im Vergleich zum „virtuell-engen Typus“ deutlich sachlicher und nüchterner. Studierende sollen auf der Plattform etwa „Wirkungsbedingungen analysier[en]“ und „Ursache-Wirkungsketten“ (SL5-35) aufzeigen. Indirekt sei SL5 so über das Fortschreiten der Projekte informiert.

SL5-35#B: [...] Und dann haben die Studierenden während der Projektumsetzung mit Hilfe von einem Portfolio Tagebuch geführt, wo sie eben Ereignisse im Projekt festgehalten haben und die Arbeit nicht nur beschrieben, sondern auch Situationen in ihren Wirkungsbedingungen analysiert haben. Also "wir hatten diese Situation im Projekt und auf die haben wir so und so reagiert und darauf ist dann das eingetreten oder passiert. Und da haben wir dann wieder soundso reagiert.". Ursache- Wirkungsketten haben die dann in diesem Tagebuch geschrieben und das quasi im Verlauf der Projektumsetzung.

In einer Folgeaussage zeigt sich, dass SL5 in der Vergangenheit auch Interesse daran hatte, Kommunikation und Zusammenarbeit über die Lernplattform abzubilden. Dies scheiterte allerdings am „Widerstand“ der Studierenden, der damit zusammenhängt, dass die Initiativen

bereits digitale Kommunikationskanäle pflegten und darüber hinaus auch „örtlich ansässig waren [...] auf dem Campus oder in Campusnähe“ (SL5-20).

SL5-39#B: Im [Studienprogramm] war am Anfang wirklich die Idee, dass neben der Portfoliofunktion, also der Unterstützung der Reflexion der Studierenden, auch Zusammenarbeit und kooperative Prozesse unterstützt werden. Wir haben da eine eigene Plattform für entwickelt, die sowohl die Portfolio, als auch die Kollaborationsfunktionen hatte. Und bei der Kollaborationsfunktion war es so, dass es gemeinsame Gruppen gibt, wo man sich austauschen kann, wo man Dokumente hinterlegt, wo man ein Benachrichtigungssystem hat, das überwiegend textbasiert war, aber wo man im Prinzip auch andere Medienkanäle wie Audio und Video einbeziehen hätte können. Da gab es aber relativ viel - ich möchte nicht sagen "Widerstand", weil es war kein aktiver Widerstand gegen diese Instrumente - aber es war so, dass die studentischen Gruppen im Wesentlichen schon ihre Kommunikationskanäle hatten, die für sie gut funktioniert hatten, die sie gewohnt waren und da gab es eigentlich keinen Willen jetzt auf unser System zu gehen, zumal unser System von der Vertrautheit und vielleicht auch der softwaretechnischen Gebrauchstauglichkeit ihren gewohnten Systemen halt nachstand. Und weil sie sich auch privat z.B. bei Facebook angemeldet hatten, wollten sie sich nicht nochmal zusätzlich woanders anmelden und haben dann halt die gewohnten Kanäle verwendet, oder Skype, oder GoogleDocs. Aber auf jeden Fall nicht die Kollaborationswerkzeuge, die wir ihnen geboten haben. Da hat das eher nicht so funktioniert.

An den angesprochenen bestehenden „Kommunikationskanäle[n]“ der Projekte, wie beispielsweise Facebook-Gruppen oder E-Mail-Konversationen, beteiligt sich SL5 entsprechend nicht. Er glaubt, dass sie dies als relativ unabhängige „Initiativen“ (SL5-20) teils „nicht möchten“, auch da der Lehrende auch „die Benotung am Ende des Tages durchführt“ (SL5-42).

SL5-42#B: (...) Ich glaube an ein paar Stellen möchten die Studierenden vielleicht auch gar nicht, dass es Eingang findet, weil sie da einfach auch für sich sein wollen, weil sie work-in-progress nicht immer mit einem Teilen wollen, sondern dann eher auch zu bestimmten Schritten, wenn sie mit einem Artefakt oder einem Projektergebnis zufrieden sind, es mit einem teilen wollen. Das ist vielleicht noch stärker ausgeprägt gegenüber dem Praxispartner, aber auch gegenüber dem Dozenten, der im Endeffekt ja auch die Benotung am Ende des Tages durchführt. Und, dass es da auch einfach Räume gibt, wo man gar nicht rein soll als Dozent.

Auch beim Ingenieurwissenschaftler SL7 ist die Betreuung vergleichsweise lose. Er sieht seine Studierende als derart motiviert an, dass es nicht nötig sei „noch Druck⁹⁰“ (SL7-10) zu machen.

SL7-10#B: [...] da ist einfach eine tolle motivierende Stimmung, da ist eine Dankbarkeit, die die Studenten empfinden, und das motiviert sie derart, dass sie das ganze Semester dort eigentlich, ohne dass wir jetzt noch Druck machen müssen, dass sie einfach durch intrinsische Motivation das machen.

Studierenden könne er im Rahmen der Projekte „sehr große Freiheiten“ (SL7-27) einräumen. Er und seine Kollegen/-innen „warnen eventuell vor irgendwelchen Überschätzungen oder Irrwegen, aber ansonsten machen die Studierenden das ziemlich selbstständig“ (ebd.).

⁹⁰ Die Wortwahl „Druck“ (physikalisch konnotiert) mag an dieser Stelle den Habitus des Ingenieurwissenschaftlers ausdrücken oder rein zufällig sein.

Eine im Semesterverlauf erfolgende Betreuung über Lernmanagementsysteme ist für ihn obligatorisch und kein Service-Learning-Spezifikum.

SL7-22#I: Nutzen Sie sonst in Ihrer Lehre technische Systeme? LMS, Wiki?
 SL7-23#B: Ja, aber das ist alles unabhängig davon, das sind so Dinge, die ich auch in anderen Studiengängen - also nicht nur in diesem Mechatronik-Projekt - ausprobiere. Also Moodle und solche Dinge. Klar, Informatik-Studenten kriegen ihre Lernunterlagen alle über das Internet. Da gibt es verschiedene Möglichkeiten, die man da machen kann. Von einfachen Webseiten dann bis eben zu Lernsystemen wie Moodle. Das hat aber eigentlich nichts mit diesem Social Learning zu tun, sondern das läuft halt zusätzlich, weil wir in der Informatik sowieso diese Geräte und diese Zugangsmöglichkeiten haben. Wir haben es jetzt intensiviert [...].

Arbeitsräume an der Hochschule werden von SL7 ebenfalls zur Verfügung gestellt, allerdings im Gegensatz zu Typus B als spezielle „Projekträume“ (SL7-35), was impliziert, dass der Lehrende dort im Regelfall nicht selbst präsent ist.

Der Naturwissenschaftler SL12 lässt sich ebenfalls dem virtuell-losen Typus zuordnen, da er angibt, seine Studierenden im Allgemeinen nicht sehr eng zu begleiten und mit diesen hauptsächlich per E-Mail in Kontakt zu stehen.

SL12-55#I: [...] Wie eng haben Sie diese Projekte oder Gruppen dann begleitet?
 SL12-56#B: Nicht so furchtbar eng. Zumindest beim zweiten Mal, da bin dann nämlich nach [Ort] gezogen. Und da hat es dann eine Zeit lang auch nur bloßen Kontakt per E-Mail gegeben. [...]

Auch bei ihm wird in Homologie zu SL5 die Lernplattform kaum als „Forum“ genutzt. Dennoch gibt es viel Kontakt über E-Mails (SL12-44), wobei Studierende ihn „natürlich jederzeit [...] ansprechen konnten“ (SL12-20).

SL12-44#B: [...] wir haben ein Forum gehabt, auch um zu diskutieren, aber das ist jetzt nicht in dem Maße eingesetzt worden, wie das vielleicht hätte eingesetzt werden können. Das war mehr da, aber genutzt haben wir dann doch mehr E-Mail und direkte Gespräche.

Insgesamt äußert sich Interviewpartner SL12 vergleichsweise passiv. So ist es für ihn sowohl in Ordnung, wenn Studierende ihn nach dem zweitägigen Präsenzblock „alle zwei Wochen“ per Mail oder telefonisch kontaktieren „wenn Fragen waren“ oder sich nur „einmal“ bei ihm melden, „wenn sie angefangen haben zu schreiben und dann einmal, wenn sie fertig waren“ (SL12-60).

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Die Möglichkeit in gelegentlichen Präsenzsitzungen kollaborativ mit Beteiligung der Lehrenden an den eigenen Projekten zu arbeiten (raumbietend-präsentem Typus), deutet sich in den Interviews als ausschließliches Phänomen der Sozialwissenschaften an (siehe Abb. 36). Die engmaschige Begleitung der Projekte mit viel Beobachtung durch die Lehrperson oder das ständige virtuelle Aktivieren über Fragestellungen und Diskussionsanregungen dagegen ist stärker in anderen Disziplinen zu finden.

Betreuung: Durchführung	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Kontinuierlich-präsent		SL8 SL9
Typus B: Raumbietend-präsent	SL2 SL3 SL4 SL6	
Typus C: Virtuuell-eng	SL1	SL10 SL11
Typus D: Virtuuell-lose	SL5	SL7 SL12

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 36: Durchführung von Service Learning – Dimension des disziplinären Bezugs

Abseits der inhaltlichen Trennung fällt auf, dass es für Lehrende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften üblicher ist, dass die Studierenden viel Zeit in ihre Projekte investieren und sich dafür häufig in speziellen Räumen der Hochschule befinden. Somit stellt sich die Ausgangslage der Betreuung anders dar als an Universitäten. Hier arbeiten Studierende entweder direkt im Unterricht oder sehr verteilt an ihren Projekten, z.B. privat oder gelegentlich bei Kooperationspartnern.

SL7-35#B: Also das Lernen und das Bauen passiert bei uns an der Hochschule, dafür stellen wir Räume zur Verfügung, Projekträume.

SL8-24#B: [...] Als wir den Bauwagen gehabt haben stand der direkt vor der Haustür, wortwörtlich. Und da habe ich meinen Arbeitsplatz, oder Dienstisch, in dem Labor, wo die Studenten auch sitzen. Und da haben wir uns natürlich jeden Tag gesehen.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Bezüglich des Karrierefortschritts der Befragten ließen sich mit Blick auf die Betreuung bei der Projektdurchführung keine nennenswerten Unterschiede feststellen. Alle Typen verteilen sich relativ ausgewogen auf die Altersgruppen.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des fachkulturellen Umfelds

Die Befragten, welche an ihrer Hochschule von einer sehr aktiven Hochschuldidaktik berichten, die Service Learning als Methode unterstützt, gehen ihre Betreuung während der Durchführung überwiegend in raumbietend-präsentem Manier an. Das gemeinsame kollaborative Arbeiten mit Studierenden im Seminarraum ist eventuell etwas, dass in Zusammenhang mit hochschuldidaktischen Fortbildungen steht und unter anderem dort erlernt wird. Betrachtet man den biografischen Werdegang der Befragten bezüglich Service Learning, so zeigt sich die raumbietende Herangehensweise insbesondere bei denjenigen, die die Methode von ihrem unmittelbaren kollegialen Umfeld am hochschulischen Fachbereich übernommen haben. Personen, die vorher in anderen beruflichen Kontexten tätig waren, tendieren eher dazu, virtuell über E-Mails und relativ kleinschrittig „Task“-basiert zu begleiten. Es deutet sich ein an unternehmerischen Strukturen orientierter Habitus an. Dies äußert sich z.B. darin, dass Interviewpartner SL10 Projektaufgaben an Studierende gerne wie an Mitarbeitende zur Erledigung übertragen würde (SL10-54). Der virtuell-lose Begleitungstypus speist sich vor allem aus Interviewpartnern, die durch die eigene Begeisterung für engagierte Projekte, die sie als Student/-in spürten, zum Service Learning gebracht wurden. Es liegt nahe, dass sie vor dem Hintergrund dieser Erfahrung loser begleiten, getrieben von der Erwartungshaltung, dass die Studierenden den Freiraum mit intrinsischer Motivation für die Projektarbeit füllen.

Betrachtet man die didaktische Typologie der Partizipation, so ist die Gruppe der virtuell begleitenden Lehrenden der Nicht-Sozialwissenschaften identisch mit denjenigen Personen, die studentische Partizipation vor allem auf die Erfüllung von konkreten Aufträgen beziehen. Offensichtlich ist es so, dass es keinen Zusammenhang zwischen einer digital gestützten Begleitung und dem Ermöglichen umfassender studentischer Partizipation gibt – im Gegenteil zeichnen sich die Personen, die präsent sind und gleichzeitig Räume bieten als diejenigen ab, die am partizipativsten arbeiten. Bei letzteren Personen ist gleichzeitig ein besonders reflexionsorientiertes Assessment zu erkennen.

6.2.9 Betreuung: Projektabschluss

Die dritte Kategorie bei der Betreuung durch Lehrende ist der „Projektabschluss“. Hierbei soll analysiert werden, wie die Lehrpersonen verschiedener Fächer an die finale Phase der Projekte herangehen und wie sie die Studierenden dabei unterstützen, die gemeinsamen Service-Learning-Projektarbeiten zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.

Sinngenetische Typenbildung

Die interviewten Lehrenden unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Frage, wie sie mit den Projektergebnissen der Studierenden umgehen. Der *emanzipierende Typus A* (SL3, SL5) ermutigt die Studierenden, selbst zu entscheiden, wie sie die Resultate ihrer Projekte verwenden und inwiefern diese öffentlich publiziert werden sollen. Stärker unterstützend tätig wird hier der *verstärkende Typus B* (SL10, SL11), der Beiträge der Studierenden positiv hervorhebt und sich für deren breite Bekanntmachung selbst aktiv einsetzt. Im Gegensatz dazu organisiert der *partnerorientierte Typus C* (SL1, SL8) lediglich ein Abschlussgespräch oder eine Präsentationsgelegenheit beim Kooperationspartner, von welchem die Studierenden eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit bekommen. Der Partner entscheidet hier letztlich auch über die weitere Verwendung und Bekanntmachung der Ergebnisse. Der *publizierende Typus D* (SL4, SL9, SL12) trägt die Service-Learning-Projekte selbst und ohne den direkten öffentlichen Auftritt von Studierenden oder Partnern nach außen, indem er Medien- und PR-Beiträge verfasst. Weniger öffentliche Sichtbarkeit strebt der *beschränkende Typus E* an (SL2, SL6, SL7), der die Vertraulichkeit der Projektarbeit betont und sich darum bemüht, die Persönlichkeitsrechte seiner Studierenden zu schützen.

A) Emanzipierender Typus

Bei der Medien- und Wirtschaftspädagogin SL3 sind Studierende nach eigenen Angaben teils von sich aus daran interessiert, das Projektergebnis als Forschungsarbeit zu veröffentlichen.

SL3-3#B: [...] Hier ist es so, dass Studierende aus im Grunde drei Gründen sich dafür interessieren studentische Lernergebnisse zu veröffentlichen, nämlich einmal, weil sie sagen: Wir wissen gar nicht, was unsere Kommilitonen machen. Der zweite Grund: Es ist irgendwie eine logische Folge, wenn wir eine Forschungsarbeit schreiben, diese auch zu veröffentlichen. Und der dritte Teil ist zu sagen, wir wollen das auch für eine externe Öffentlichkeit sichtbar machen. [...]

Sie selbst unterstützt deren Vorhaben im Bewusstsein, dass „viele Kolleginnen und Kollegen“ (SL3-61) dies nicht tun. Allerdings weist sie Studierende darauf hin, auf was sie alles achten müssen, wenn sie ihre Ergebnisse im Anschluss an die Veranstaltung publizieren möchten.

SL3-61#B: [...] ich glaube, dass da sich - jetzt auch unabhängig von mir als Lehrende - aber sich da am meisten Schwierigkeiten auftun, weil viele Kolleginnen und Kollegen sagen, daran waren sie maßgeblich als Dozenten beteiligt: Das gehört jetzt in gewisser Weise auch forschungsseitig ihnen und sie dürfen darüber publizieren. Außerdem würden Studierende sowieso nicht publizieren dürfen, ohne dass jemand der mindestens promoviert habe auch diese Ergebnisse veröffentlicht. Ich persönlich habe da eine andere Haltung dazu, weil ich finde: Wenn Studierende in der Lage sind, ihre Ergebnisse aus einer Lehrveranstaltung zu veröffentlichen, dann sollen sie das ganz unbedingt tun und sollen es auch wirklich in ihren eigenen Teams tun, aber eben diese Absprachen vornehmen, ob sie das tatsächlich dürfen, ob der Betreuer bespw. damit einverstanden ist, welche Teile der Ergebnisse ihnen tatsächlich gehören und welche vielleicht auch Ergebnisse sind, die meinetwegen durch einen Betreuer zur Verfügung gestellt wurden, wo man Einblicke hatte, die aber eben an der Stelle nicht veröffentlicht werden können.

Darüber hinaus veranstaltet SL3 wie die meisten Befragten eine Abschlusspräsentation, bei der der Kooperationspartner anwesend ist und bei welcher Studierende ihre Endergebnisse vorstellen (SL3-47). Hierbei ist für sie besonders von Bedeutung, dass der Partner „wertschätzt, welche Ergebnisse entstanden sind, oder aus diesen Ergebnissen möglicherweise auch mehr wird“ (SL3-41).

Bei Interviewpartner SL5 findet ebenfalls eine Präsentation vor dem Projektpartner statt, auf die dieser ein „Feedback“ gibt (SL5-63). Ansonsten verweist auch er homolog zu SL3 auf den „eigene[n] Wunsch“ (SL5-50) der Studierenden, öffentlich zu gehen.

SL5-50#B: [...]. Sie konnten Projektergebnisse, die sie im Rahmen des [Studienprogramms] geschaffen haben, internetöffentlich stellen, wenn sie das wollen. Und diese Entscheidung war ihnen ganz explizit selbst überlassen. Und auch die Reflexionen in Form von den Tagebüchern und den Berichten, die waren in einem geschützten Raum, der nicht-öffentlich war und wo sie ganz genau sagen konnten, mit wem das geteilt wird. Sie mussten mir als Dozent natürlich Einsicht geben, das war klar, aber es war jetzt nicht internetöffentlich gestanden. Und über das, was sie in den Projekten gemacht haben, also bspw. bei einem Hochschulradio mitgearbeitet oder bei einem Online-Magazin mitgeschrieben, oder bei der Veranstaltung auf dem Campus mitorganisiert - da war es ja quasi nicht meine Vorgabe in der Lehre, dass sie damit öffentlich gehen, sondern es war ihr eigener Wunsch, dass das Projekt an einem bestimmten Punkt in die Öffentlichkeit geht. Es war aber keine Vorgabe von mir als Lehrenden, sondern es war ihre Intention.

Bei SL5 beziehen sich die Projektergebnisse nicht auf die Forschung der Studierenden, sondern auf öffentlich-mediale „Artefakt[e]“ (SL5-18), die beispielsweise beim „Hochschulradio“ oder einem „Online-Magazin“ (SL5-50) entstehen. Hier liegt eine Veröffentlichung durch den speziellen Charakter der (Medien)Projekte ebenfalls nahe.

B) Verstärkender Typus

Der verstärkende Typus äußert sich bei Interviewpartner SL10 darin, dass Ausstellungskonzepte von Studierenden mit seiner Unterstützung veröffentlicht werden. Er gehe „im Sommersemester immer in einen praktischen Teil, wo wir versuchen, die Inhalte dann auch in die Öffentlichkeit zu tragen“ (SL10-2).

SL10-42#B: Wir haben verschiedenen Webseiten organisiert. Also ich habe immer auch gefordert, dass man das transportiert. Also hier haben die Studierenden z.B. auf die Webseite verschiedene Informationen eingestellt über das Projekt, auch mit Fragemöglichkeiten. Wir haben hier auch auf Facebook und auf anderen Medien versucht, Dinge zu organisieren. Es gibt eine geschlossene Gruppe, eine offene Gruppe. Das ist passiert. Bei dieser Entwicklung haben wir von der Grafik her die Webseite gesetzt, aber eben auch angeregt, dass man das publik macht.

Teils bleiben hier die Arbeiten der Studierenden allerdings hinter seinen Erwartungen zurück, weshalb er in der Vergangenheit auch „mit eigenem Personal“ nachhelft. Je nach Thema stellt sich die mediale Resonanz unterschiedlich dar.

Es klappt nicht immer gleich gut. Hier z.B. (zeigt auf Projektflyer) hat manches nicht geklappt. Ich habe eine Studentengruppe dran gesetzt, Medien zu erarbeiten. Das ging bis zu einem gewissen Grade, dann musste man das mit eigenem Personal machen. Ich habe gesagt: Versucht doch mal hier in [Ort], das an die Uni zu bringen, in die verschiedenen Kanäle, in die Studentenradios, in die verschiedenen Möglichkeiten, die es gibt. Aber man hat das Thema nicht so gerne angenommen, weil es nicht so als (...) ich weiß nicht, vielleicht war die Verortung hier in [Ort] zu gering, vielleicht hat es deswegen nicht geklappt. Bei [Projektname] hat es gut geklappt. Da waren wir auf allen Studentenradios mit der Ausstellung "Wer macht Geschichte". Geschichte ist natürlich auch eine Angelegenheit der Macht. Wer die Macht hat, macht die Geschichte. Das hat dann relativ gut in den Medien hier funktioniert, auch in den Unimedien.

Mit Blick auf seine Mutterdisziplin, die Archäologie, führt er in der Folgeaussage aus, dass die Präsentation von Inhalten grundsätzlich verbesserungswürdig sei. Hier würde er am liebsten eine eigene Lehrveranstaltung anschließen, die sich auf Videoformate in der Archäologie konzentriert.

Wäre im Prinzip eigentlich auch mal ein eigenes Seminar, wo man sich fragt: Ja, inwieweit wird der Inhalt unseres Fachbereichs - der ja in aller Munde ist im Prinzip, wenn Sie heute Fernsehen schauen oder in YouTube schauen, wieviel Archäologie da unterwegs ist - da fragt man sich schon, warum so wenig eigentlich auch die Fachebene da mitspielt. Also das wäre schön, wenn sich das verbessern lassen würde.

Die Geografin SL11 lässt die Studierenden zum Abschluss ihrer Service-Learning-Veranstaltung Poster erstellen, die sie vor Kollegen/-innen und Vertretern/-innen der Presse vorstellen. Zudem organisiert sie im Zuge dessen einen Wettbewerb, in dem die besten Poster gewählt werden.

SL11-116#B: [...] das war eine Postersession am Ende vom Semester, wo auch alle sieben Parallelkurse dann dort waren, es war richtig wie auf einer Tagung

und sogar mit Posterwettbewerb. Und alle die da waren - da waren auch interessierte Andere, auch Kollegen, auch andere Studis, waren auch Leute von der Presse da - jeder konnte dann quasi abstimmen, welches Poster das Beste ist.

Die Poster fließen dann auch in aktuelle Meldungen ein, die SL11 auf der Universitätshomepage veröffentlicht und den Studierenden so zu mehr Wirksamkeitserleben in Bezug auf ihre Arbeit verhilft („Die Studierenden finden das toll“, SL11-130).

SL11-130#B: [...] Zum Beispiel vor 2-3 Wochen gab es ein tolles Poster zum Thema "Degradation von Böden in China" oder "Windkraftparks in der Nordsee - Was macht das mit den Schweinswalen?" oder "Plastik im Meer" - diese ganzen Müllströme global. Die guten Poster, die frage ich dann immer an und veröffentliche sie da auch auf der Aktuelles-Seite. Irgendwelche vorzeigbaren Ergebnisse auch, von diesem Museumsspiel-Projekt. Die besten Lernprotokolle sozusagen, die besten Derivate, die sind da auch hochgeladen. Jaja, das ist mir wichtig, auch zu zeigen: hier wir machen etwas und wir schätzen unsere Studierenden wert. Die Studierenden finden das toll, wenn ihre Bachelorarbeit im Abstract da drin steht.

Klassischerweise bekommt auch der Kooperationspartner darüber hinaus von den Studierenden die „Auswertungsergebnisse“ der Projektarbeiten (SL11-4, 6).

C) Partnerorientierter Typus

Typischerweise ist es auch beim Befragten SL1 so, dass die Studierenden zu einem Abschlussgespräch oder einer Präsentation zum Partner eingeladen werden, wo sie ein qualitatives Feedback auf ihre Arbeit und teils sogar Jobangebote erhalten. In der Regel sei der Rahmen jedoch „überschaubar“ (SL1-44).

SL1-44#B: [...] Einmal waren wir sogar auf einer Aktionärsversammlung. Gibt es auch. Aber meistens läuft das kleiner, freundlich bei einer Nachmittagsrunde bei Kaffee und Kuchen, wo dann Freundlichkeiten noch gesagt werden. Man muss ja auch einfach klar sehen: Die Tragweite dieser Arbeiten sind ja dann auch überschaubar.

Des Weiteren ist es so, dass der Kooperationspartner bei SL1 über die Verwendung der Ergebnisse entscheidet. So wird das entstandene „Produkt“ teils in Rücksprache mit Presseabteilungen der beteiligten Partner öffentlich zugänglich gemacht, wobei die Studierenden hier bewusst nicht „namentlich auf[ge]führ[t]“ werden (SL1-72).

SL1-70#B: [...] Man weiß nie als was man Jahre später - welche Probleme man sich damit einhandeln kann, selbst wenn es noch so gut gemeint ist oder noch so gut aussieht. Man weiß nie mit welchen Personen man da auf Bildern steht. Möglicherweise entwickelt sich derjenige, mit dem man zusammengearbeitet hat, zu "Jack the Ripper" und Sie werden dann immer damit aufgefunden. [...]

SL1-72#B: [...] wir hatten im letzten Jahr 100-jähriges Jubiläum hier - über die jüdischen Stifter der Universität, die substantiell für sie waren, auch die müssen natürlich visibel sein. Das hängt also sehr von dem Inhalt ab. Dann gibt es Partner, die dann diese E-Learning-Projekte [Anm.: meint nicht "E-Learning", sondern "Service Learning"] substituieren, wie bspw. die [Gesellschaft] in [Stadt], die natürlich ein großes Interesse daran hat, dass

so etwas auch pressewirksam nach außen ist. Das findet selbstverständlich statt, ist aber dann nochmal ein separater Bereich, der mit der PR-Abteilung hier im Hause und Unternehmen abgestimmt wird.

Der Innenarchitekt SL8 macht am Semesterende mit Studierenden immer eine Besprechung, in der analysiert wird, was gut oder schlecht gelaufen ist (SL8-18). Zudem werden den Partnern Dokumentationen zur Verfügung gestellt (SL8-60ff.). Diese „nutzen das dann, um Werbung damit zu machen, weil sie z.B. Spenden für den Bauwagen benötigen“ (SL8-62).

SL8-60#B: [...] wir machen [...] kleinere projektbezogene Dokumentationen. Oft machen wir das vertraglich fest mit dem Projektpartner.

D) Publizierender Typus

SL4 lässt sich dem „publizierenden Typus“ zuordnen, da er abgeschlossene Service-Learning-Projekte selbst auf die Homepage stellt, um Unterstützung durch die Hochschulleitung zu bekommen und anzuregen, dass andere Hochschulen ebenfalls Service Learning durchführen (SL4-31).

SL4-31#B: [...] In digitaler Form werden (...) abgeschlossene Projekte oder manchmal auch laufende Projekte auf die Webseite von [Service-Learning-Einrichtung] gestellt. Insofern sind sie dann öffentlich. Es wird relativ viel Pressearbeit gemacht über [Service-Learning-Einrichtung]. Also ich glaube, das ist eines der Erfolgsmuster von [Service-Learning-Einrichtung], dass wir von Anfang an sehr viel Pressearbeit gemacht haben und dann immer wieder sagen konnten, auch dem Leitungsgremium der Uni: Schaut mal, wie erfolgreich wir sind. Aber das ist ganz klassische Pressearbeit. Also wir laden Leute ein, wir geben Pressemitteilungen raus, etc. Ansonsten beschränkt es sich auf die Webseite von [Service-Learning-Einrichtung], wenn man jetzt [Ort] anguckt und auf das neue Portal, das wir im Rahmen des Verbundprojektes Service Learning bundesweit geschaffen haben "Campus vor Ort". Und das ist ja das Ziel, dass da eine überregionale Vernetzung stattfindet und über Campus vor Ort auch Beispiele, die in bestimmten Regionen sich bewährt haben, dann übernommen werden können für andere Regionen. Also da ist der erste Schritt. Ich würde sagen: ein guter Anfang, aber noch ausbaufähig.

Die Perspektive von SL4 ist im Gegensatz zu der Perspektive anderer Befragter nicht nur am eigenen Hochschulkontext ausgerichtet, sondern soll stattdessen auch eine Veränderung an anderen Orten bewirken.

Beim Zahnmediziner SL9 ist im Interview erkennbar, dass seinerseits und seitens seiner Hochschule grundsätzlich das Interesse besteht, mit Service Learning nach außen sichtbar zu sein – auch in Verbindung mit einer Dekoration als „Ort des Fortschritts“ (SL9-58). Entsprechend trägt er das Projekt sichtbar vor allem aus Reputationsgründen in die Öffentlichkeit. Die Studierenden selbst sind hierbei nicht involviert.

SL9-58#B: Dieses Projekt tragen wir auch in die Öffentlichkeit. Das ist ja auch jetzt vom Land [Bundesland] als Ort des Fortschritts ausgezeichnet worden. Aber [Projekt] tragen jetzt nicht die Studierenden in die Öffentlichkeit. Das machen eher wir. [...]

SL9-68#B: [...] die Studierenden forschen und publizieren nichts aus [Projekt]. Grundsätzlich wäre es aber möglich, dass jemand im Rahmen einer Doktorarbeit dort Daten erhebt und auswertet. Es ist aber noch keiner von uns auf die Idee gekommen.

Der Toxikologe SL12 publiziert insofern, als dass Broschüren, an denen die Studierenden arbeiten, durch ihn kostenlos für Privatpersonen bereitgestellt werden (SL12-18).

SL12-18#B: Zum Beispiel haben wir gemeinsam Broschüren entworfen zu Baustoffen, zu ökologisch verträglichen Baustoffen, zu Schadstoffen, die in Baustoffen sein können. Und die Broschüren stehen im Internet über die Schadstoffberatungshomepage [...] nach wie vor zur Verfügung, bzw. können gegen Portokosten beim Wissenschaftsladen bestellt werden. Das heißt also die kostenlose Zurverfügungstellung von Informationen für Privatpersonen, die sich eine kostenpflichtige Schadstoffberatung durch einen professionellen Toxikologen nicht leisten können oder vielleicht auch erstmal wissen wollen: sollen wir uns das leisten oder nicht.

E) Beschränkender Typus

Die Erziehungswissenschaftlerin SL2 erwähnt, dass für sie die weitere Verbreitung von Projektergebnissen keine Priorität genießt. So sei die Abschlussveranstaltung nur aus dem Grund an einem öffentlichen Ort wie der Volkshochschule, da diese entsprechende Räumlichkeiten biete (SL2-62). Im Gegenteil hält sie es für wichtiger, dass die Studierenden sich im Prozess der Lehrveranstaltung entwickeln und erkennen, wieviel sie schon geleistet haben.

SL2-28#B: [...] ich persönlich denke, dass der Wert im Entstehen liegt. Im Anlegen für die Gruppe selber. Man könnte das vielleicht öffnen oder breiter ziehen, aber ich glaube dann hat es ja wieder nur so einen konsumierenden Status. Und so ist es etwas, dass sich entwickelt, und da liegt glaube ich der Wert. Auch, dass man sieht so als Gruppe "Boah, haben wir schon viel gemacht". So glaube ich eher.

Auch bei SL6 werden die Projektergebnisse vertraulich verwendet (SL6-16) und nur universitätsintern kommuniziert (SL6-74ff.). Er betont nochmal stärker als SL2 die Diskretion der studentischen Arbeiten im Service Learning, die sich nur an die „Einrichtungen“ richten.

SL6-12#B: [...] Und am Ende gibt es dann natürlich auch eine Ergebnisdarstellung für die Einrichtungen.

[...]

SL6-16#B: [...] Wir können jetzt mit den Ergebnissen der Einrichtungen nicht ohne weiteres - zumindest nicht ohne deren Zustimmung verfahren und die irgendwo veröffentlichen, zumal es da mitunter auch um vertrauliche Dinge geht. In einzelnen Fällen müssen die Studierenden dann auch entsprechende Erklärungen unterschreiben, dass sie einen vertraulichen Umgang mit den Daten pflegen. Also die Verwendung, die Weiterverwendung der Ergebnisse liegt in diesem Falle - und das ist vielleicht ein bisschen anders, als sonst bei Service Learning Projekten, insofern, dass wir Erkenntnisse liefern und nicht (...) umgesetzte Veränderungen das Ziel sind - liegt das in deren Hand und wir wissen, dass die Einrichtungen in einzelnen Fällen auf der Basis dieser Erkenntnisse auch Veränderungen in ihrer Praxis vorgenommen haben. Dass das jeweils auf diese kleinere Untersuchung zurückgeht ist dabei nicht unbedingt erkennbar. Also für diejenigen, die die Vorgeschichte kennen, schon, aber das ist nicht so plakatiert worden. Also insofern ist das eine sehr diskrete Arbeit.

Dennoch sei es gelegentlich so, dass Abschlussveranstaltungen teilöffentlich stattfinden, wenn auch im Gegensatz zu anderen Befragten kein öffentliches Interesse vorhanden sei.

SL6-74#B: [Bei mir] war es zumindest was jetzt die in Rede stehenden Projektveranstaltungen betrifft so, dass die Abschlusspräsentationen in einem größeren Rahmen stattfanden, also das war jetzt nicht nur "Closed Shop"-Seminargruppen und Vertreter der Partnereinrichtungen, sondern wir hatten auch andere Lehrende und Studierende dazu eingeladen. Wir hatten jetzt nicht in der Zeitung inseriert, für so spektakulär hielten wir jetzt den Outcome nicht, dass wir jetzt da die lokale Presse gewinnen wollten, aber ja, das ist sozusagen über den ansonsten eher verschlossenen Raum der Seminarveranstaltung hinaus, zumindest für die Teilöffentlichkeit zugänglich. Zumindest auch offensiv zugänglich gemacht, weil angekündigt. Formal ist es in der Regel ja immer öffentlich.

Der Grund, warum der Ingenieurwissenschaftler SL7 nicht öffentlich auftritt, ist vor allem der damit für ihn verbundene redaktionelle Aufwand (SL7-25).

SL7-25#B: [...] Redaktionell wäre da notwendig, dass man den Studenten fragt, z.B. die Frage: Wollen Sie namentlich genannt werden oder nicht? Und solche Dinge müssten wir dann tun. Und diese Dokumentation ist eben auch sehr unterschiedlich von der Qualität, da müsste dann geschaut werden, wie sieht das aus? Und den Aufwand führen wir an der Stelle nicht. [...] die Dinge liegen hochschulintern hier bei uns in irgendwelchen Schubladen und sind nicht veröffentlicht. Weil das müsste einfach redaktionell ein bisschen gehandhabt werden.

Wichtiger sei ihm, dass seine Studierenden ein direktes und ehrliches Feedback von Menschen mit Behinderung zu den entwickelten Geräten bekommen (SL7-31). Hierfür organisiert er mit dem Kooperationspartner eine Veranstaltung, auf der die Geräte vorgeführt werden können (SL7-10, 17).

SL7-10#B: [...] dieses Feedback, dieses Gespräch mit den Behinderten - am Ende des Semesters machen wir immer eine Messe, wo das Ganze präsentiert wird - wo die Behinderten dann diese Geräte alle ausprobieren und da ist einfach eine tolle motivierende Stimmung, da ist eine Dankbarkeit, die die Studenten empfinden, [...].

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des disziplinären Bezugs

Der „emanzipierende Typus“, der seine Studierenden dazu ermutigt, mit ihren Projektergebnissen selbst öffentlich zu gehen und diese zu verbreiten, besteht aus zwei Sozialwissenschaftlern/-innen (siehe Abb. 37). Blickt man genauer hin, so erkennt man, dass beide in ihrer Lehre unter anderem das Feld der Medien behandeln. Somit liegt hier nahe, Studierenden auch den souverän-konstruktiven Umgang mit derartigen medialen Kanälen zu vermitteln.

Betreuung: Abschluss	Sozialwissenschaften	Nicht-Sozialwissenschaften
Typus A: Emanzipierend	SL3 SL5	
Typus B: Verstärkend		SL10 SL11
Typus C: Partnerorientiert	SL1	SL8
Typus D: Publizierend	SL4	SL9 SL12
Typus E: Beschränkend	SL2 SL6	SL7

S = Ingenieurwissenschaften **S** = Lebenswissenschaften **S** = Geisteswissenschaften **S** = Naturwissenschaften

Abbildung 37: Abschluss von Service Learning – Dimension des disziplinären Bezugs

Der verstärkende Typus hingegen besteht aus dem Archäologen und der Geografin, die beide in den Interviews in mehreren Passagen erzählen, dass in ihrem Fach der Umgang mit Medien zu ihrem Missfallen kaum gelehrt wird. Entsprechend sehen sie sich dazu veranlasst, die Studierenden zu stärken und ihnen mit entsprechender Hilfe zu mehr Sichtbarkeit zu verhelfen.

Die weiteren Typen verteilen sich quer über die Disziplinen, wobei besonders die Ingenieur- und Bildungswissenschaftler betonen, dass öffentliche Sichtbarkeit nicht im Fokus liege, sondern der Lerneffekt bei den Studierenden und die Wünsche des Kooperationspartners.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des Karrierefortschritts

Insbesondere die etablierten Lehrenden berichten in den Interviews, dass sie die Service-Learning-Projekte selbst in die Öffentlichkeit tragen, ohne dass die Studierenden beteiligt sind (siehe Abb. 38). Hintergrund ist teils die stärkere Involvierung dieser Personen in hochschulinterne Institutionen, die vom Service-Learning-Ansatz profitieren und denen diese Publizität Aufmerksamkeit und gegebenenfalls längerfristig auch finanzielle Mittel zuträgt.

	Nachwuchs	Fortgeschrittene	Etablierte
Typus A: Emanzipierend	SL5	SL3	
Typus B: Verstärkend	SL11		SL10
Typus C: Partnerorientiert		SL8	SL1
Typus D: Publizierend		SL12	SL4, SL9
Typus E: Beschränkend	SL2	SL6	SL7

Abbildung 38: Abschluss von Service Learning – Dimension des Karrierefortschritts

Das Emanzipieren von Studierenden, mit ihren Projekten öffentlich zu gehen, ist eher ein Phänomen der jüngeren Lehrenden. Zusammenhängen kann dies mit der stärkeren Sozialisation dieser Lehrpersonen im Umgang mit sozialen Medien, welche ein niederschwelliges Teilen von Informationen durch Nutzende seit einigen Jahren befördern und mittlerweile in weiten Teilen der Gesellschaft etabliert sind.

Soziogenetische Typenbildung: Dimension des fachkulturellen Umfelds

Personen, die sich in ihrer sozialen Vernetzung zu Kollegen/-innen und Partnern/-innen sehr offen zeigen, haben auch in Bezug auf die studentischen Projekte die Grundhaltung, dass die Studierenden deren Ergebnisse möglichst weit verbreiten sollten – sofern sie das möchten. Lehrende in einem sehr fachbezogenen Umfeld wirken dagegen eher verstärkend, wohl da sie sich bewusst sind, dass die Arbeiten der Studierenden ohne ihre Unterstützung im gegebenen

Umfeld die Fachcommunity nicht verlassen würden. Daher wird hier teils auch mit personellen oder finanziellen Ressourcen nachgeholfen, um Sichtbarkeit zu erzeugen. Bei den befragten Lehrenden, die selbst sehr stark mit Projekten und deren Ergebnissen in die Öffentlichkeit treten, ohne dass die Studierenden dabei eine Rolle spielen, handelt es sich vorwiegend um Akteure/-innen, die sich in einem Umfeld befinden, in dem Service Learning bereits stark institutionalisiert ist, oder die eine breite Zielgruppe (im Gegensatz zu einzelnen Kooperationen) involvieren möchten, die durch entsprechendes Marketing in Verbindung mit der Hochschule und deren Third-Mission-Aktivitäten gebracht werden soll.

Verglichen mit anderen Aspekten der Didaktik fällt hinsichtlich der Wissenskonstruktion auf, dass diejenigen Lehrenden, die ihre Studierenden im Laufe des Semesters besonders „coachen“, um ein professionelles Ergebnis zu erzielen, auch diejenigen sind, die im Anschluss die öffentliche Sichtbarkeit eher gering halten (beschränkender Typus). Durch eine hohe Exklusivität der Leistungen erhofft man sich hier eine erfolgreiche Kooperation. Auch wenn dies nicht expliziert wird, ist es zumindest in den Ingenieurwissenschaften, wo Geräte durch die Studierenden entwickelt werden, nicht unwahrscheinlich, dass man sich eine spätere, auch ökonomische Verwertung von Leistungen im Rahmen der Studierendenprojekte prinzipiell offenhalten möchte.

6.2.10 Fazit zu F2c: Phasen der Betreuung

Für die Sozialwissenschaften dokumentieren sich in Bezug auf die Vorbereitung des Service Learnings sehr unterschiedliche Orientierungsrahmen – das Alter der Befragten zeigt sich hier insgesamt als bedeutendere Variable als die Fachdisziplin. So tendieren die erfahreneren Lehrenden u.a. dazu, die Regeln, Verpflichtungen und Obliegenheiten von Kooperationen stärker zu betonen. Als soziogenetisch typisch für die sozialwissenschaftliche Fachkultur lässt sich immerhin die initiale Einbindung mehrerer Kooperationspartner feststellen, die sich durch die besseren Kontakte ins Sozial- und Gemeinwesen und die intensivste Verbindung zur Öffentlichkeit erklärt (Simeaner et al., 2017, S. 173; siehe Kap. 4.3.4.3). Außerdem machen die Sozialwissenschaftler/-innen den „studierendenorientierten Typus“ am häufigsten aus, der zu Beginn individuelle studentische Lernzielvereinbarungen aushandelt. Hier zeigt sich einerseits die höhere Studierendenorientierung des Wissenschaftsbereichs (siehe Kap. 4.3.2) und andererseits die zunehmende Definition klarer Lernziele, die noch vor einigen Jahrzehnten in den Sozialwissenschaften – im Gegensatz zu den hochkodifizierten „Hard Sciences“ – in der Einschätzung der Studierenden mehrheitlich nicht der Fall war (ebd., S. 124). Bezüglich der Durchführung von Service Learning dominiert in den Sozialwissenschaften der „raumbietend-präsenste Typus“, der in Präsenzsitzungen und auch online Räume eröffnet, um gemeinsam mit Kommilitonen/-innen und der Lehrperson kollaborativ an den Projekten zu arbeiten. Dies deckt sich z.B. mit der Tatsache, dass die regelmäßige „Sprechstunde“, als ein Format, in dem man sich ebenfalls in Präsenz mit dem Lehrenden austauscht, in den Geistes- und Sozialwissenschaften sehr viel selbstverständlicher ist (ebd., S. 151; siehe Kap. 4.3.4.2). Auch ein „Blended Learning“, welches die sozialwissenschaftlichen Befragten überwiegend und als sinnvolle Mischung von Präsenz- und Onlinestudium praktizieren, stößt in ihrem Fachbereich auf die größte Affinität (Ramm et al., 2014, S. 220). Die in den Interviews mehrheitlich sichtbare intensive Betreuung wird von Studierenden der sozial- und auch geisteswissenschaftli-

chen Fächer allgemein so wahrgenommen (ebd., S. 249f.) und korreliert mit den im Fächervergleich besten Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden (Simeaner et al., 2017, S. 40). Der Abschluss der Service-Learning-Veranstaltung lässt wie bereits die Vorbereitung keinen klaren fachkulturellen Habitus „der“ Sozialwissenschaftler/-innen erkennen. Auf subdisziplinärer Ebene ist allerdings ein medienwissenschaftlicher Orientierungsrahmen auszumachen, da die Lehrenden im „emanzipierenden Typus“ Studierende dazu ermutigen, selbst mit ihren Projekten öffentlichkeitswirksam aufzutreten und eigenverantwortlich zu entscheiden, was sie medial darstellen und was nicht. Allerdings ließ sich die theoretische Annahme, dass die Sozialwissenschaften in Hinblick auf die Service-Learning-Projekte grundsätzlich affiner zur Öffentlichkeit sind (siehe Kap. 4.3.4.3) in Bezug auf den Projektabschluss nicht bestätigen. Viele Lehrende (SL2, SL6, ansatzweise SL1) betonen auch hier, dass Vertraulichkeit der Arbeiten mit Blick auf den Kooperationspartner gewahrt werden muss.

Der befragte Geisteswissenschaftler SL8 bezieht in die Vorbereitung seiner Service-Learning-Lehre vor allem Praxisexperten/-innen mit ein, was auch als Kompensation einer ansonsten fachkulturell unüblichen Praxisvorbereitung in diesem Wissenschaftsbereich (Liebau & Huber, 1985; siehe Kap. 3.3.1) verstanden werden kann. Dadurch, dass er selbst als Geschäftsführer eines Museums darüber hinaus einen unternehmerischen Habitus an den Tag legt, fällt es ihm sichtlich leichter, sich hier von den Eigenheiten der typisch geisteswissenschaftlichen Fachkultur zu differenzieren. Bei der Betreuung von Studierenden im weiteren Verlauf der Durchführung der Veranstaltung ist er über E-Mails und persönliche Treffen in ständigem Kontakt. Die Erkenntnis der Fachkulturforschung, dass die Geisteswissenschaften zu den Fächern mit einer besonders intensiven Betreuung gehören (Ramm et al., 2014, S. 249f.), bestätigt sich also in seinem Fall. Beim Abschluss des Service Learnings wirkt der Befragte daran mit, die Ergebnisse mit seinen Studierenden öffentlichkeitswirksam darzustellen, worin sich der besondere Gesellschaftsbezug der Geistes- und Sozialwissenschaften (Simeaner et al., 2017, S. 173) zeigt, in Verbindung mit dem impliziten Wissen, dass die Studierenden durch die Praxisferne des Wissenschaftsbereichs nicht ohne Hilfe dazu imstande sein werden.

Für die ingenieurwissenschaftlichen Befragten ist in der Vorbereitung ein unterschiedliches Vorgehen zu beobachten. Während SL7 die Kooperationspartner selbst auswählt und mit ihnen Rahmenbedingungen der Geräteentwicklung festlegt, lässt sich SL8 stärker von den Vorstellungen der Studierenden leiten und lässt diese auch bestimmen, welcher Entwurf in die Tat umgesetzt wird (vgl. Kap. 6.2.5 zur Partizipation). Beide Befragten gehen allerdings davon aus, dass das notwendige technische Wissen für die Durchführung des Service-Learning-Projekts bei den Studierenden bereits vorhanden ist. Dies deutet die bekannte fachkulturelle Gegebenheit eines hohen berufspraktischen Bezugs in den Ingenieurwissenschaften der HAW an (Multrus et al., 2017, S. 35). Auch bezüglich der Betreuung der Durchführungsphase unterscheiden sich die Befragten: der Architekt SL8 ist – trotz eines kommunizierten Bemühens um Zurückhaltung – mindestens wöchentlich auf der Baustelle präsent, wohingegen der Informatiker SL7 eine überwiegend lose und virtuelle Begleitung seiner Studierenden praktiziert. Auch hier deuten sich fachkulturelle Habitus auf subdisziplinärer Ebene an: beim Bau eines Gebäudes ist physische Präsenz und die Kontrolle von Bauschritten gang und gäbe, wohingegen beim Programmieren einer Software für eine Maschine durch Studierende deutlich eigenständiger gearbeitet wird. Bei beiden ingenieurwissenschaftlichen Befragten erhalten die Projektpartner am Ende der Projektarbeit im Service Learning technische „Dokumentatio-

nen“, ein Format, das so von Lehrenden anderer Disziplinen nicht genannt wird. Zudem wird eine öffentliche Darstellung nicht praktiziert – entweder wegen eines zu hohen „Aufwands“ (SL7-25) oder, da die Bekanntmachung im Tätigkeitsbereich des Kooperationspartners gesehen wird (SL8-62). Der geringe Bezug zur Öffentlichkeit im Service Learning ist im Ingenieurwesen fachkulturell üblich (siehe Kap. 4.3.4.3). Stattdessen wird mit den Studierenden in beiden Interviewfällen eine interne Nachbesprechung der Projekte vorgenommen, bei der diese eine qualitative Rückmeldung auf Ihre Arbeit bekommen. Gerade an HAW sind derartige Erläuterungen (häufiger als z.B. in den Sozialwissenschaften) Teil der gängigen Lehrpraxis (Simeaner et al., 2017, S. 121).

Die Naturwissenschaftler/-innen bereiten Ihre Lehre ausgiebig vor, ohne die Studierenden dabei zu involvieren: SL11 diskutiert ihre Service-Learning-Vorhaben im Kollegium und bemüht sich um die Akquise geeigneter Partnerorganisationen. SL12 bindet analog zum Archäologen SL10 Praxisexperten/-innen aus dem Journalismus ein und kümmert sich zudem um einen fachwissenschaftlichen „Input“ für die Studierenden – den er gerade bei den Umweltwissenschaftlern/-innen in seinem Kurs aber eigentlich für obsolet hält (SL12-68). Bei beiden Befragten spiegelt sich die aus den naturwissenschaftlichen bekannte Fachkultur des geringen berufspraktischen Bezugs (ebd., S. 42/133) wider, die sich für sie darin äußert, dass Praxiswissen teils erst grundlegend aufgebaut werden muss (SL12-26) und Kontakte in die Praxis zwar gesucht werden, jedoch zunächst kaum vorhanden sind (SL11-4). Bei der Durchführung des Service Learnings zeigt sich für SL12 stärker eine eher distanzierte Betreuung, wie sie für die Naturwissenschaften zu erwarten war (Ramm et al., 2014, S. 249f.). SL11 hingegen betreut zwar auch vorwiegend virtuell über die Lernplattform, tritt allerdings in einen intensiven Dialog mit Studierenden. Bei ihr dokumentieren sich im Interview immer wieder Orientierungsschemata in stärkerer Abgrenzung zur dominanten Fachkultur, was sich auch daran erkennen lässt, dass sie für die Studierenden lange Sprechstunden einführt (SL11-28), die bei ihren Kollegen/-innen und in ihrem Fach generell unüblich sind (Multrus et al., 2017, S. 50f.). Bei Abschluss der Service-Learning-Projekte handeln die Naturwissenschaftler/-innen im Gegensatz zu den Ingenieurwissenschaftlern/-innen beide sehr autonom und offen, indem sie die öffentlichkeitswirksame Publikation von Lehrergebnissen selbst übernehmen oder ihre Studierenden darin unterstützen lassen. Hier bestätigt sich die für ihren sehr grundlagen- und forschungsorientierten Wissenschaftsbereich fachkulturell typische Handlungsautonomie (Bourdieu, 1988; Liebau & Huber, 1985). Überraschend hingegen scheint die starke Extraversion bezüglich der Öffentlichkeit, die so fachkulturell nicht zu erwarten war. Erklären lässt sie sich bei SL12 z.B. über die starke *Fachwissenschaftlichkeit* der Publikationen für den „Wissenschaftsladen“ und bei SL11 über die Ziele ihres Drittmittelprojekts zur Bekanntmachung innovativer Lehraktivitäten – vorrangig unter „Kollegen“ (SL11-116), aber eben zusätzlich auch für die „Presse“.

Der Lebenswissenschaftler SL9 berichtet von wenig Vorbereitungsbedarf für seine Service-Learning-Lehre: das notwendige Praxis-Know-how ist bereits vorhanden, die Kontakte und die Ausrüstung bestehen, sodass Studierende direkt beginnen können. Als Professionswissenschaft mit einem starken Fokus auf berufspraktischer Vorbereitung war dies für die Medizin zu erwarten (Simeaner et al., 2017, S. 42/133). Bei der Durchführung werden alle Schritte der Studierenden von erfahrenen Ärzten kontrolliert, was der üblichen Situation in den Lebenswissenschaften entgegensteht, die sich so gestaltet, dass Studierende vergleichs-

weise wenig beraten und betreut werden (Ramm et al., 2014, S. 249). Es ist vermutlich so, dass sich die geringe Beratungsintensität der Medizin vorwiegend auf übergeordnete Themen wie die Besprechung von Prüfungen, Fachfragen oder die Studienplanung bezieht. Bezüglich des Abschlusses am Semesterende legt auch der befragte Mediziner Wert darauf, das Projekt in die Öffentlichkeit zu tragen, was an dieser Stelle mit erhofften Reputationseffekten einhergeht. Sein Habitus ist hier Ausdruck des hohen sozialen Status der Medizin (Liebau & Huber, 1985, S. 334f.) und erklärt sich darüber hinaus aus seiner Stellung als Prodekan der Hochschule.

6.2.11 Überblick zu Forschungsfrage 2: Didaktische Umsetzung

Abb. 39 gibt einen visuellen Überblick der gewonnenen Erkenntnisse zur didaktischen Umsetzung von Service Learning in den Wissenschaftsbereichen.

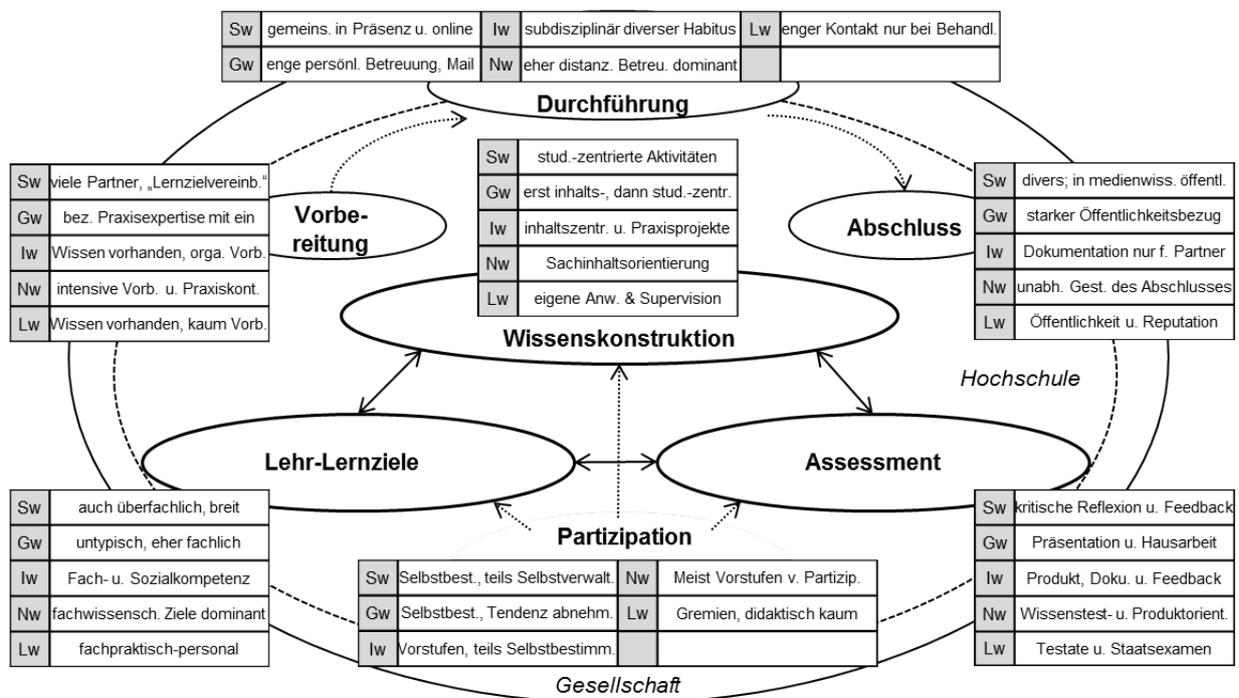


Abbildung 39: Service-Learning-Didaktik in den Disziplinen. Übersicht der Ergebnisse zu den Forschungsfragen F2a, F2b und F2c

7. Fazit und Schlussfolgerungen

– Service Learning in den Fachkulturen

Die Komplexität des Kulturbegriffs macht eine kurze Antwort auf die Frage, wie fachkulturelle Hintergründe mit der Lehrpraxis beim Service Learning in Verbindung stehen naturgemäß schwer. Daher sollen zunächst die Ergebnisse zu den untergeordneten Forschungsfragen F1a bis F2c (siehe Einleitung) dieser Arbeit in Bezug auf disziplinäre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zusammengefasst werden, bevor auf dieser Basis in Kapitel 7.2 übergreifend diskutiert wird, inwieweit Zusammenhänge zwischen Fachkultur und Didaktik beim Service Learning und in anderen pädagogischen Kontexten angenommen werden können. Kapitel 7.3 gibt einen Ausblick auf mögliche an diese Arbeit anschließende Fragestellungen.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Forschungsfrage F1a zielte darauf ab, zunächst grundlegend zu erörtern, auf welches *soziale und ökonomische Kapital* Lehrende in Bezug auf Service-Learning-Lehre zurückgreifen. Dabei ließ sich feststellen⁹¹, dass sowohl die Sozialwissenschaften als auch die wirtschaftsnahen Ingenieurwissenschaften besonders viel soziales Kapital in Hinblick auf die für Service Learning notwendigen Kontakte in die Gesellschaft besitzen. Weniger kulturell verankert sind Lehrkooperationen in den grundlagenorientierten Geistes- und Naturwissenschaften. Dennoch bestehen in Hinblick auf die Zeitökonomie eigentlich in diesen Disziplinen, wie auch in der Medizin, günstigere Voraussetzungen als in den Sozialwissenschaften, die nach eigener Aussage und gemessen an Curricularnormwerten (siehe Kap. 4.3.3) über wenig Zeitbudget verfügen, um Kooperationen optimal umzusetzen. Auch bei der finanziellen Mittelausstattung bestehen fachkulturelle Unterschiede. Am stärksten strukturell verankert und räumlich ausgestattet ist Service Learning in der Medizin – wenn es denn vorkommt, was seltener ist, als in den Sozialwissenschaften. Die Ingenieurwissenschaften besitzen vor allem eine starke räumlich-sächliche Kapitalausstattung, jedoch wenig frei verfügbare Finanzmittel. Diese sind vor dem Hintergrund einiger Drittmittelprojekte in den Sozial- und teils Naturwissenschaften aktuell stärker verfügbar, wenn auch meist zeitlich begrenzt.

Welche Rolle spielt nun die *hochschuldidaktische Qualifizierung* (F1b) bei der Implementation von Service Learning in den Fächern? Die Hochschuldidaktik wird vor allem von den Sozialwissenschaftlern/-innen (nicht nur) in Bezug auf Service Learning genutzt und aktiv mitgestaltet. Gleichzeitig werden hier die vielfältigsten Ideen für die Ausgestaltung von passenden Qualifizierungen genannt. In den Lebenswissenschaften ist der Austausch über die Qualität von Lehre ebenfalls zentraler Teil des fachlichen Orientierungsrahmens, nicht zuletzt da die optimale Ausbildung von Ärzten/-innen für die medizinische Versorgung essentiell ist.

⁹¹ In diesem Kapitel wird eine Synthese aus den Interviewergebnissen und den quantitativen Studienergebnissen der Fachkulturforschung dargestellt, weshalb in der Regel verallgemeinernd formuliert wird. Service-Learning-bezogene Aussagen sind in Anschlussforschungen noch in der Breite empirisch zu prüfen (siehe Kapitel 7.2.3).

Dennoch besteht eher wenig Bezug zur allgemeinen Hochschuldidaktik und lehrbezogene Diskurse sind über eigene Gremien und Kreise abgebildet. In den Ingenieurwissenschaften wird die Qualität der persönlichen Aus- und Weiterbildung durch Berufspraxis in Unternehmen betont und der Hochschuldidaktik teils vorangestellt. Dazu passend ist der dem Service Learning inhärente Projektansatz vor allem in einer fachlich und weniger pädagogisch geprägten Interpretation präsent. Die Naturwissenschaften widmen sich allgemeinen hochschuldidaktischen Qualifizierungen mit Interesse, dokumentieren allerdings eine stark inhaltszentrierte Fachkultur, die eine Umsetzung des dort Erlernten erschwert. Ähnliches gilt für die Geisteswissenschaften, in welcher die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Grundlagen dominiert und eine qualitative Förderung oder Modernisierung von Lehre zwar teils gutgeheißen, jedoch im Vergleich zu den Sozialwissenschaftlern/-innen und Pädagogen/-innen weniger proaktiv mitgestaltet wird.

Eine Ausweitung der rein organisationalen Perspektive lieferte der Einbezug *biografischer Faktoren* in die Fragestellung F1c dieser Arbeit, um festzustellen, welche Rolle diese in Bezug auf Service Learning spielen. Lehrende in den Sozialwissenschaften bringen häufig aus ihrer eigenen fachbezogenen Sozialisation in Studium und Hochschule ein intrinsisches Interesse für Service Learning und gesellschaftliches Engagement mit, da sie dort bereits mit entsprechenden Ansätzen in Kontakt kamen. Bei den weniger pädagogisch profilierten Personen liegen die ausschlaggebenden Erfahrungen nicht selten außerhalb des Hochschulkontexts: beim Psychologen SL4 in einer Vorbeschäftigung im Non-Profit-Sektor, bei der Naturwissenschaftlerin SL11 in einer Coaching-Ausbildung, die sie in einem Unternehmen absolviert hatte, beim Toxikologen SL12 in der ehrenamtlichen Tätigkeit für den Wissenschaftsladen, beim Ingenieur SL8 in seiner Mitwirkung an einem US-amerikanischen Community-Architekturprojekt und beim Geisteswissenschaftler SL10 in der Paralleltätigkeit als Museumsdirektor. Der Mediziner SL9 hingegen wurde sehr stark durch die bestehende Organisationskultur einer sozial engagierten medizinischen Fakultät geprägt, an der Service Learning bereits praktiziert wurde.

Die *Didaktik* im Service Learning unterscheidet sich hinsichtlich *Lehr-Lernzielen, Methoden der Wissenskonstruktion und Assessment* (F2a) fachkulturell vor allem insofern, als dass die Lehrenden aus den Sozialwissenschaften in ihrem Habitus stärker als andere auf überfachliche Lehr-Lernziele, studierendenzentrierte Wissenskonstruktionsaktivitäten und reflexions- oder präsentationsorientierte Assessmentformate zurückgreifen. Somit lässt sich Service Learning hier in seiner tatsächlichen Reinform unter Berücksichtigung aller definitiven Kriterien nachvollziehen. Beim befragten Geisteswissenschaftler – als Archäologe eher ein „Exot“ des Fachs – ist dies nur teils erkennbar. In anderen Disziplinen lässt sich andeutungsweise eine jeweils spezifische Fachkultur in Bezug auf Service Learning erkennen: So legen die ingenieurwissenschaftlichen Befragten besonderen Wert auf Teamarbeit in Praxisprojekten, in denen durch die Studierenden ein Produkt als Ergebnis erstellt wird, dass auch als solches in die Beurteilung eingeht. Kritische Reflexion spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die Naturwissenschaftler/-innen haben fachwissenschaftliche Ziele im Fokus und orientieren sich auch bei der Wissenskonstruktion an einer Vermittlung von Sachinhalten – wenngleich manche Lehrende deutlich um mehr Lernendenorientierung bemüht sind. Beim Assessment dominieren Wissenstests und Klausuren, die jedoch gelegentlich um alternative, auf studentische Produktion ausgerichtete Prüfungsformate erweitert werden. In einem strik-

ten Korsett von Testaten und einer Vorbereitung auf das Staatsexamen bewegt sich der Lebenswissenschaftler. Als Professionswissenschaft stehen für die Medizin ansonsten fachpraktische Lehr-Lernziele sowie das moralische Anliegen, Studierende zum Helfen zu befähigen im Vordergrund. Insgesamt ist festzustellen, dass gerade die Wissenskonstruktions- und Assessmentpraktiken oft mit dem Veranstaltungsformat und den curricularen Lehr-Lernzielen in Verbindung stehen, was den fachkulturellen Einfluss teils überlagert oder ihn nur indirekt durch die unterschiedliche Häufigkeit von Kursformaten je nach Disziplin zur Geltung kommen lässt. Auch zeigte sich, dass Personen, die parallel in der Praxis tätig sind, eher zu einer Bewertung der Mitarbeit und des Projektergebnisses tendieren, als Personen, die „nur“ im wissenschaftlichen Kontext arbeiten. Vor dem Anspruch eines kritisch-reflexiven und wissenschaftsbezogenen Service-Learning-Begriffs erscheint der allzu starke Fokus auf den „Output“ im Gegensatz zum „Outcome“ im Assessment hier nicht immer optimal.

Als weitere Fragestellung interessierte, welche *Herangehensweisen an studentische Partizipation* im Service Learning bei Lehrenden diverser fachkultureller Hintergründe bestehen (F2b). Zusammenfassend ist festzustellen, dass Partizipation in ihren weitreichendsten Formen der autonomen Selbstverwaltung und – häufiger – Selbstbestimmung von Projekten nur bei den sozialwissenschaftlichen Befragten vorkommt. Nichtsdestotrotz erlauben auch der befragte Geisteswissenschaftler und die beiden Ingenieurwissenschaftler eine teils weitreichende Partizipation der Studierenden. In den Naturwissenschaften bleibt es trotz einem auf kommunikativer Ebene geäußerten Bemühen oft nur bei Vorstufen der studentischen Partizipation wie „Einbeziehung“ oder „Mitwirkung“, vor allem in Bezug auf die initiale Phase eines Projekts. Keine Partizipation auf Ebene einer Lehrveranstaltung ließ sich in der Medizin feststellen. Stattdessen sind Studierende hier allerdings besonders engagiert, das Studium über eigene Selbstverwaltungen und Gremien im Rahmen des Möglichen mitzugestalten.

Im Zuge der letzten Forschungsfragestellung F2c sollte noch ein genauerer Blick auf die *verschiedenen Phasen der Betreuung* einer Service-Learning-Veranstaltung gelegt werden. Bei der Betreuung des Lehrenden im Zuge der Vorbereitung, Durchführung und des Abschlusses ließen sich weniger deutliche fachkulturelle Unterschiede zwischen den Wissenschaftsbereichen dokumentieren. Allerdings fallen Homologien im subdisziplinären Bereich oder bei speziellen Unterthemen auf. So werden „Lernzielvereinbarungen“ im Zuge der Vorbereitung nur von den erziehungswissenschaftlich sozialisierten Personen genutzt; engen persönlichen Kontakt vor Ort mit Studierenden hat in den Ingenieurwissenschaften zwar der Lehrende des physisch-bauenden Fachs Architektur, nicht jedoch der Informatiker; und vor allem Medienwissenschaftler berichten bezüglich der Abschluss-Phase, dass Studierende ihre Projektthemen relativ selbstständig in die Öffentlichkeit tragen. Eine stärkere Vorsicht bei der öffentlichen Kommunikation von Projekten gibt es speziell bei Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in den Ingenieur- und Sozialwissenschaften für einzelne Kooperationspartner, die auf Vertraulichkeit beharren oder die Verbreitung der Ergebnisse zumindest nicht proaktiv fördern. Bei der Vorbereitung greifen besonders die Lehrenden aus grundlagenorientierten Fächern auf externe Praxisexpertise zurück, um Studierende zur Projektarbeit zu befähigen.

7.2 Diskussion

Im Zuge der Diskussion erfolgt im ersten Schritt eine Reflexion der Ergebnisse bezüglich der Zusammenhänge zwischen Fachkultur und Didaktik (Kapitel 7.2.1). Anschließend sollen Implikationen dieser Arbeit für weitere pädagogische Kontexte abgeleitet werden (Kapitel 7.2.2) und Grenzen in Bezug auf die Gesamtanlage und forschungsmethodische Umsetzung aufgezeigt werden (Kapitel 7.2.3).

7.2.1 Zusammenhänge zwischen Fachkultur und Lehrpraktiken

Auch für den Lehransatz des Service Learnings ist die in zahlreichen Studien der hochschulischen Fachkulturforschung festgestellte Erkenntnis zu bejahen, dass vor allem auf Ebene der großen Wissenschaftsbereiche fachkulturelle Unterschiede bestehen, die sich auf die konkrete lehrbezogene Handlungspraxis auswirken. So gesehen offenbart sich der Habitus hier insbesondere bei den generell Service-Learning-affineren Sozialwissenschaftlern/-innen in einer starken Strukturiertheit der Didaktik durch das soziale Feld als „Opus operatum“ (Bourdieu, 1979, S. 165). Allerdings zeigen die Ergebnisse der Studie auch, dass die individuellen biografischen Faktoren gerade bei Personen, die nicht durch ein pädagogisches Studium sozialisiert sind, eine wichtige Rolle spielen. Dazu zählen vor allem der persönliche Kontakt ins Gemeinwohl und in die Pädagogik – und sei es über den informellen Austausch mit der Ehefrau, die zufällig Lehrerin ist. Entsprechende Personen treten oft auch gegen Widerstände wie Vorbehalte von Kollegen/-innen und trotz zeitlicher und finanzieller Engpässe als Befürworter/-innen ihrer Interpretation der Methode auf. Hier dokumentiert sich der Habitus als „[...] Erzeugungsprinzip von Strategien, die es ermöglichen, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten“ (ebd.). Ob kulturelle Transformation allerdings nachhaltig stattfindet, ist von bestimmten Rahmenbedingungen abhängig. Für eine langfristige Verankerung in den nicht-pädagogischen Disziplinen ist vor allem bei etablierten Professoren/-innen die Gründung und Profilierung spezialisierter disziplinärer Organisationseinheiten, z.B. Medizin und Gemeinwohl oder Psychologie und Gemeinwohl, erkennbar. Ein weiteres vor allem bei den in ihrer Karriere fortgeschrittenen Lehrenden zu beobachtendes Verhalten ist das Bemühen um die Akkumulation von Leistungspunkten, um ein hohes Zeitvolumen zur Verfügung zu haben – entweder durch die interdisziplinäre Zusammenlegung von Veranstaltungen in einem Semester oder die Ausdehnung von Service Learning auf mehrere Semester. Über die Fächergrenzen hinweg dokumentierte sich in den Interviews relativ häufig die Sorge über knappe Zeitbudgets der Studierenden, was die Annahme stützt, dass sowohl die Zunahme der Studienstrukturierung als auch die wachsende Bedeutung außerhochschulischer Kontexte bei Studierenden zu einer Leistungspunkteorientierung führen, die zu Ungunsten Engagement-intensiver Lehrformate wie Service Learning läuft. Was bisher in der Literatur wenig beschrieben wurde ist die in den Interviews dokumentierte Bedeutung von ökonomischen Kapitaldifferenzen bei der Durchführung von Service Learning. Vor allem in den Ingenieurwissenschaften der Hochschulen für angewandte Wissenschaften fallen durch die Kooperation mit gemeinwohlorientierten Partnern gängige Finanzquellen aus der Industrie weg, sodass Service Learning mitunter zu Mittelknappheit führt, insbesondere wenn teure Gerätschaften

gebaut werden sollen. Dem/-r Geisteswissenschaftler/-in stehen ebenfalls kaum Mittel zur Verfügung, die abseits groß angelegter Grundlagenforschungsförderungen, die im Fach dominieren, für Service Learning bzw. die praxisnahe Lehrgestaltung genutzt werden könnten. Mit ihren Kontakten zu diversen Drittmittelgebern wie Stiftungen und politischen Förderern zeigt sich die Lage in den Sozial- und Naturwissenschaften weniger problematisch, was die Annahme von Backhaus-Maul und Roth stützt und erweitert, dass „das Geld Dritter entscheidend für die *Akzeptanz* von Service Learning“ (2013, S. 124, eigene Hervorh.) und darüber hinaus für dessen operative *Durchführbarkeit* ist. Auch in den Lebenswissenschaften erwiesen sich die Service-Learning-Aktivitäten als teuer. Durch die erwartungsgemäß gute Mittelausstattung lassen sie sich im Falle des Interviewten allerdings durchführen, obwohl sie ein enormes „Verlustgeschäft“ darstellen.

Zusammenhänge zwischen Fachkultur und Lehrgestaltung konnte die Arbeit auch auf didaktischer Ebene andeuten. Die für das Service Learning definitorisch proklamierte Bedeutung von zum einen Reflexion, Partizipation und Überfachlichkeit ist so nicht für jedes Fach im selben Umfang erkennbar. Bei ersterer ließ sich in den Interviews feststellen, dass die Geistes- und Sozialwissenschaftler/-innen stärker betonen, dass Studierende ihr eigenes Engagement und ihre Rolle in Gesellschaft und Wissenschaft kritisch reflektieren sollen. Besonders erkennbar ist der fachkulturelle Unterschied bei der Tatsache, dass das Reflexionsportfolio als Prüfungsform überwiegend in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen kulturell akzeptiert ist. Andernorts dominieren entweder sachliche Berichte/Hausarbeiten, Produkte, Präsentationen oder Klausuren. Bezüglich der Partizipation zeigte sich zunächst eine Abhängigkeit vom Veranstaltungsformat. Auch Lehrende, die in manchen offenen Formaten wie der Arbeit mit studentischen Initiativen eine sehr starke inhaltlich-organisatorische Selbstbestimmung zulassen, strukturieren Zielsetzungen der Projekte in manchen eher seminaristischen Lehrszenarien vor. Nichtsdestotrotz ließ sich aus den Erzählungen der Befragten gerade in den Natur- und Lebenswissenschaften wenig Partizipation auf Lehrebene feststellen. Insgesamt deuten sich in der Arbeit auch über die gesammelten Erkenntnisse aus dem Theorieteil (v.a. Simeaner et al., 2017) fachkulturelle Unterschiede bei der studentischen Partizipation, aber auch teils bei der Vorbereitung, der Durchführung und dem Abschluss von Projekten an.

7.2.2 Implikationen und Relevanz für weitere pädagogische Kontexte

Die vorliegende Arbeit liefert einen Betrag zur Fragestellung, wie studierendenzentrierte Lehransätze am Beispiel des Service Learnings in der fachlich diversen Lehrpraxis von Lehrenden umgesetzt werden können. Für die Hochschuldidaktik lassen sich dabei vor allem zwei Schlussfolgerungen ziehen. Zum einen ist es notwendig, die fachkulturellen Rahmenbedingungen der Disziplinen zu kennen, mit denen man es zu tun hat, um mehr *Verständnis* für deren Spezifika aufzubringen. Andererseits sollte man auch *Kommunikationsstrategien* parat haben, wie sich intendierte Elemente des Service Learnings wie demokratische Partizipation oder kritische Reflexion vermitteln lassen, um hier fachübergreifend eine stärkere Berücksichtigung zu erreichen. Für jedes Fach ließen sich im Zuge dieser Arbeit Ansatzpunkte feststellen, die ein Engagement für Lehransätze, die dem Service Learning ähnlich sind, begünstigen. Im Folgenden sollen hochschuldidaktische und förderpolitische Implikationen für die vier Wissenschaftsbereiche kurz zusammenfassend diskutiert werden.

Die Lebenswissenschaften als Profession ordnen ihr Tun der praktischen Anwendbarkeit unter und der Wunsch, Menschen zu helfen bzw. sich zu engagieren ist zentraler Teil ihres über disziplinäre Fragen hinausgehenden Selbstverständnisses. Es empfiehlt sich also, bei diesem Aspekt anzusetzen, der dem Service Learning ja deutlich inhärent ist. Gleichzeitig stehen Mediziner/-innen allerdings mit Blick auf die Staatsexamensvorbereitung unter dem Eindruck der stärksten lehrbezogenen Vorstrukturierung und sind auf praktikable Ideen angewiesen, mit welchen didaktischen Formaten man Studierende, aber auch Kooperationspartner, unter diesen Voraussetzungen einbeziehen könnte. Möchte man als Hochschuldidaktiker/-in Service-Learning-nahe Formate fördern, erreicht man Mediziner/-innen unter Umständen weniger über allgemeine hochschuldidaktische Weiterbildungen und ist stattdessen mit der informellen Kontaktaufnahme zu Personen aus lehrbezogenen Fachgremien oder – sofern lokal vorhanden – zur speziell medizinischen Hochschulfachdidaktik besser beraten.

Für die Ingenieurwissenschaften an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist es im Gegensatz dazu selbstverständlich, Studierende in selbstorganisierten Projektteams gemeinsam an praktischen Fragestellungen arbeiten zu lassen. An diese Projektaktivitäten, die meist in Kooperation mit Industrieunternehmen stattfinden, lässt sich seitens der Hochschuldidaktik anknüpfen. Sofern Lehrende in Kontakt mit interessierten Partnerorganisationen aus dem gemeinwohlorientierten Umfeld gebracht werden und erkennen, dass die Studierende dort vor allem *fachlich* einen guten Beitrag leisten und etwas dazulernen können, lässt sich eine Lehrkooperation vergleichsweise einfach in bestehende Routinen eingliedern. Hochschulen, Stiftungen und politische Akteure sollten in diesem Wissenschaftsbereich verstärkt kurzfristige Projektmittel bereithalten, die eine Finanzierung der studentischen Arbeiten ermöglichen. Hochschuldidaktische Qualifizierungen werden von den Ingenieurwissenschaftlern/-innen – nach den Erfahrungen in den Interviews – eher nicht nachgefragt und benötigt, allerdings könnte seitens der Pädagogik dafür sensibilisiert werden, dass eine kritische Reflexion der Erfahrungen und Produktentwicklungen durch die Studierenden auch Teil eines Assessments bzw. der zu erstellenden Dokumentationen und Präsentationen sein sollte.

Die Naturwissenschaften sind durch ihre starke Zentrierung auf den Lehrenden und die Vermittlung von Sachinhalten vielleicht am schwersten für Service Learning zugänglich. In den interviewten Fällen bewegten sich die Befragten mit ihren entsprechenden Aktivitäten eher an der fachkulturellen Peripherie und hatten entweder gar keine oder nur durch Zufall Kontakte zu Non-Profit-Akteuren/-innen. Aufbauen lässt sich allerdings auf eine große Begeisterung für die Vermittlung von Forschung und Wissenschaft, die sich im Habitus dokumentierte. Dieses naturwissenschaftliche Sendungsbewusstsein gegenüber Bürgern/-innen und Studierenden kann die Hochschule aufgreifen, indem diesem Wissenschaftsbereich eine „Bühne“ in der Öffentlichkeit und dem Gemeinwohl geboten wird. Zusätzlich bietet es sich an, bei den Lehrenden durch hochschuldidaktische Qualifizierungen – die von beiden interviewten Wissenschaftlern/-innen besucht und gutgeheißen wurden – lehrmethodische Grundlagen dafür zu schaffen, mehr Studierendenzentrierung und Partizipation in der Lehre zuzulassen, z.B. indem Service Learning mit *Forschendem Lernen* kombiniert wird. Ähnliches gilt für den befragten Archäologieprofessor, der sich an der Schnittstelle zwischen Geistes-, Naturwissenschaft und musealer Praxis bewegt. In Bezug auf politische Förderungen für Service-Learning-Projekte bietet sich in den grundlagenorientierten Fächern eine Erhöhung fle-

xibler Drittmittel an, die genutzt werden können, um Lehrinnovationen zu entwickeln und im Zuge langfristiger kultureller Transformationen in die Breite zu tragen.

Für die Sozialwissenschaften⁹² war bereits bekannt, dass der Service-Learning-Ansatz hier eine vergleichsweise hohe Bekanntheit hat und zudem in diesem fachdisziplinären Bereich die mitunter engste Verbindung zur Hochschuldidaktik besteht, die von einigen der Befragten aktiv mitgestaltet wird. Im Wissenschaftsbereich dokumentiert sich stärker als in anderen Fächern die Problematik eines hohen Aufwands von Service Learning für Lehrende, die oft mehr investieren, als sie bei niedrigen Curricularnormwerten über SWS abrechnen können. Hier implizieren die Ergebnisse der Arbeit einerseits, großzügigere Module in Studiengängen zu konzipieren, die mehr selbstbestimmte Projektarbeit z.B. im Rahmen studentischer Initiativen ermöglichen und von Lehrenden in der Betreuung mit mehr Stundenkontingent als ein „normales“ Seminar veranschlagt werden können. Zudem sind Lehrentlastungsstunden für Service-Learning-Aktivitäten eine Option, die es zu prüfen gilt. Eine weitere Möglichkeit stellt die Verbindung von Service Learning mit der eigenen sozialwissenschaftlichen Forschung dar, die allerdings vor dem Hintergrund einer Partizipation von Studierenden und Kooperationspartnern an den Lehr-Lernzielsetzungen nicht immer problemlos umsetzbar ist, wie folgende Aussage andeutet:

SL2-79#I: Was ist deine Einschätzung: Kann man Service Learning mit der eigenen Forschung verbinden? Dass man quasi Publikationen aus dem, was gemacht wird, heraus entwickelt. Ist das in deinem Fach denkbar?

SL2-80#B: Also ich glaube schon, dass man das machen könnte. Ich weiß nicht, ob das unbedingt gut wäre, weil das dann glaube ich einen Teil der Offenheit wegnimmt, die jetzt die Fragen ja haben. Also wenn ich jetzt denke, die müssten jetzt zu irgendetwas beitragen, müsste ich da stärker gucken, dass es in die von mir gewünschte Richtung geht. Das muss ich ja so überhaupt nicht, da muss es nur Sinn machen, aber nicht für *mich*. [...]

Die vorliegende Arbeit liefert insgesamt Ergebnisse, die weitgehend übertragbar sind auf ähnliche Lehr-Lernformen aus der „Konzeptfamilie, die ein produktives Lernen anhand komplexer Probleme fördert“ (Reinmann, 2016, S. 229) – wie immer wieder an den entsprechenden Stellen im Text illustriert wurde. Hierzu zählen vor allem das projekt-, forschungs- und problemorientierte Lernen. Da speziell der wissenschaftliche Kontext mit seiner Besonderheit der Verbindung von Forschung und Lehre untersucht wurde, ist eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere formale pädagogische Kontexte wie die Schule oder die berufliche Aus- und Weiterbildung nicht zu erwarten. Da wissenschaftliche Fachkulturen häufig Ländergrenzen überschreiten, können die Ergebnisse unter Umständen auch für andere Länder Gültigkeit haben. Die zugrunde liegende Rechtslage ist in den verschiedenen berücksichtigten Bundesländern aufgrund der Föderalität der Hochschulbildung in Deutschland ohnehin sehr divers.

7.2.3 Grenzen der Untersuchung

Der kritische Rückblick auf Grenzen der Untersuchung geht sowohl auf die Gesamtanlage der Fragestellung, als auch auf ihre forschungsmethodische Bearbeitung sowie die genutzte Auswertungsmethode und Ergebnisdarstellung ein.

⁹² auch hier verstanden exklusive der nicht untersuchten Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

Zunächst ist der Fokus dieser Arbeit dadurch, dass in Forschungsfragen direkt nach „habituellen Spezifika und Gemeinsamkeiten“ (siehe Forschungsfrage 2) von Fachkulturen gefragt wird, immer direkt von der Prämisse geleitet, dass diese Unterschiede bestehen und lenkt damit den Blickwinkel im Großen und Ganzen eng auf die Fachkulturen und deren Einflüsse auf die konkrete Lehrpraxis. Damit stützt sich die vorliegende Arbeit nichtsdestotrotz auf eine lange Forschungstradition, die diese Einflüsse in der Vergangenheit aufzeigen konnte (u.a. Bourdieu, 1988; Huber, 1992; Liebau & Huber, 1985; Lübeck, 2010; Multrus 2004/2012; Multrus et al. 2017; Ramm et al., 2011/2014; Simeaner et al. 2014/2017; Weigand, 2014). Um weitere Einflussfaktoren abseits der Fächer zu berücksichtigen wurde in den Kapiteln 2.2, 3.1, 3.2 und 3.4 ausführlich auf die für alle Fächer grundlegenden Rahmenbedingungen für Lehre an Hochschulen in Deutschland eingegangen. Zudem wurde über die sinngenetische Typenbildung und den Einbezug individueller biografischer Faktoren in der Empirie der Tatsache Rechnung getragen, dass Lehrende an Hochschulen hierzulande relativ frei und selbstgesteuert agieren können (Wernitz, 2015). Eine weitergehende Einschränkung nimmt die Arbeit vor, indem genau vier Wissenschaftsbereiche durchgängig betrachtet werden. Dies folgt der derzeit gültigen und fächerübergreifend akzeptierten Klassifizierung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, 2017). Dennoch bringt es den Nachteil mit sich, dass innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften mit den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zwei kulturell eher distinkte (vgl. Liebau & Huber, 1985, S. 330ff.) Fachkollegien weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Durch die ganzheitliche Perspektive, die mit der Wahl des Kulturbegriffs einher geht, wurde beschlossen auch in Hinblick auf die didaktische Umsetzung alle Bereiche in der Breite zu behandeln. Die Prioritäten wurden hier auf die Elemente des „Constructive Alignments“-Konzepts (Biggs, 1996) mit Lehr-Lernzielen, Lehr-Lern-Aktivitäten und Assessments gelegt, welches in der Didaktik und Curriculumentwicklung derzeit sehr populär ist und „[i]n kaum einer der neueren Expertisen zum kompetenzorientierten Lehren und Prüfen im Zuge des Bologna-Prozesses fehlt“ (Reinmann, 2014, S. 1). Außerdem wurden beim Service Learning in der Literatur gängiger Weise betonte Merkmale wie Partizipation (Hofhues et al., 2013; Reinders, 2016; Seifert et al., 2012) und der Ablauf in den unterscheidbaren Phasen der Vorbereitung, Durchführung und des Abschlusses behandelt (Jahn, Meyer & Stitz, 2012b; MLU Halle-Wittenberg, o.J.; Sliwka & Frank, 2004; Spraul, 2009).

Bei der Auswahl der Lehrenden für die Experten/-inneninterviews wurde bewusst darauf geachtet, Personen zu wählen, die Service Learning bereits seit längerem durchführen, um auch vertieft über die Art und Weise der didaktischen Umsetzung der Methode sprechen zu können. Damit geht naturgemäß einher, dass die Arbeit keine belastbaren Aussagen darüber treffen kann, warum Service Learning von anderen Personen in den Fächern *nicht* praktiziert wird. Somit bleiben manch bestehende Hürden eventuell unerkannt. Mit dem Anspruch auf längerfristige Service-Learning-Erfahrung und der qualitativen Herangehensweise ergibt sich auch, dass über einige Hochschultypen und -fachbereiche keine Aussagen getroffen werden können. Dazu zählt die Lage an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Allgemeinen, von denen lediglich Ingenieurwissenschaftler interviewt wurden. Auch über die universitären Ingenieurwissenschaften kann mangels Interviewpartnern/-innen in der empirischen Studie nichts ausgesagt werden – was angesichts eines hier vermuteten Praxisdefizits (Benien, Dickhaut & Weber, 2016) sehr wohl interessant gewesen wäre. Zudem besteht die

Einschränkung, dass die Lehrenden SL1 bis SL8 aus dem Umfeld des bundesweiten Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“ rekrutiert wurden und über ihr dortiges Engagement unter Umständen ähnliche Orientierungsrahmen in Bezug auf Service Learning vorweisen und auch ein besonderes Interesse an der Verbesserung von Hochschullehre mitbringen. Dies wurde versucht zu kompensieren, indem während der Interviews wo notwendig daran erinnert wurde, sich nur auf die *eigenen* Lehrerfahrungen zu beziehen.

Selbstkritisch angemerkt werden muss auch die bereits begründete Ungleichverteilung der interviewten Fächer, die aber mit einer tatsächlich größeren Popularität des Service-Learning-Ansatzes in den Geistes- und Sozialwissenschaften (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009; Backhaus-Maul & Roth, 2013; Baltès, Hofer & Sliwka, 2007) einhergeht, weshalb hier Nuancen zwischen Fächern wie der Psychologie, der Medien-, Geistes- und der Bildungswissenschaften stärker betont wurden. Gerade wenn nur ein/e Befragte/r für einen Wissenschaftsbereich steht, wurde zur Validierung vorsichtiger Generalisierungen auf einen intensiven theoretischen Rückbezug geachtet, der vor allem durch die umfassenden und weitgehend repräsentativen Daten des Studierendensurveys auch möglich war (Multrus et al. 2017; Ramm et al., 2011/2014; Simeaner et al. 2014/2017).

Nicht unerwähnt bleiben soll zudem, dass im Interviewleitfaden (siehe Anhang III) nach dem „Einsatz digitaler Medien“ beim Service Learning gefragt wurde. Dieser Aspekt floss letzten Endes nur indirekt über die Betreuung (Kapitel 4.3 des Theorieteils bzw. 6.2.7-6.2.10 des Empirieteils) in die Ergebnisse der Arbeit ein. Hauptgrund für die Nichtberücksichtigung ist, dass der Einsatz digitaler Medien kein integraler und notwendiger Teil des interessierenden Service-Learning-Ansatzes ist. Zudem bestehen zum E-Learning an Hochschulen hauptsächlich Einzelfallstudien (siehe Übersichten in Haug, 2011; Wannemacher, Jungermann, Scholz, Tercanli & Villiez, 2016) und kaum repräsentative Studien, in denen fachkulturelle Unterschiede berichtet werden. Dies hätte eine theoretische Einordnung entsprechend medienbezogener Fachpraktiken der Interviewten zumindest erschwert.

Sowohl in der Tradition der bourdieuschen Kultursoziologie, als auch der mannheimischen Wissenssoziologie geht die Arbeit davon aus, dass die Struktur des sozialen Raums weder rein objektivistisch noch subjektivistisch nachzuvollziehen ist (vgl. Bohnsack, 2013; Bourdieu, 1998; Mannheim, 1980). Deshalb wurde, zusätzlich zu dem für qualitative Forschung üblichen (Lamnek, 2006), interpretativen Verstehen der Subjekte und ihrer Alltagspraktiken im Rahmen der dokumentarischen Interviewanalyse (Nohl, 2012) ein intensiver Rückgriff auf die belastbaren quantitativen Daten des Konstanzer Studierendensurveys vorgenommen. Dieser mag durch die häufige Zitation der umfangreichen Datenalmanache (Simeaner et al., 2014/2017) bisweilen einseitig anmuten, sollte jedoch im Sinne dieser Arbeit als unterstützende quantitative Sekundärdatenanalyse betrachtet werden. Dass Fachkulturen hier anhand der Sichtweisen von *Studierenden* und nicht Lehrenden nachvollzogen werden, kann als Nachteil gedeutet werden, sorgt allerdings vor allem für eine höhere Fallzahl und für vergleichsweise unvoreingenommene Wissens- und Meinungsäußerungen über die Lehrpraxis. Der Einbezug des Studierendensurveys dient insbesondere der Stärkung der soziogenetischen Interpretation, die sich im Falle dieser Arbeit, wie auch Bourdieu zuvor (Bohnsack, 2013), seitens der praxeologischen Wissenssoziologie unter Umständen den Vorwurf einer zu eindimensional „kausalgenetischen“ (S. 196) Interpretation gefallen lassen muss. Um dem entgegenzuwirken, setzt die vorliegende Arbeit über den gesamten Verlauf der Auswertung hinweg

auf den Einbezug von Analysedimensionen abseits der Fachkultur, insbesondere das Alter bzw. den Karrierefortschritt sowie ergänzende Faktoren aus dem biografischen und sozialen Umfeld der Interviewten (vor allem Anhang VII, letztes Tabellenblatt). Zudem lässt die Arbeit keine Aussagen darüber zu, dass eine bestimmte Handlung eindeutig auf die Zugehörigkeit zu einer Fachkultur zurückzuführen ist. Die Mehrdimensionalität hätte im Rahmen der Fragestellung durch mehr Offenheit stärker betont werden können, begründet sich jedoch mit der mehrfach empirisch bestätigten Einflussmacht fachkultureller Strukturen.

Die Erfassung der Struktur der Handlungspraxis über das Führen von Interviews ist immer ganz grundsätzlich mit der Problematik verbunden, dass dabei auch Intentionen, Motive und viel kommunikatives Wissen erhoben werden. Dies war gerade bei Gesprächsthemen der Fall, die mit sozialer Erwünschtheit in Verbindung gebracht werden können, wie z.B. im vorliegenden Fall die Partizipation von Studierenden und die Intensität deren Betreuung. Mit der Textsortentrennung im Rahmen der dokumentarischen Methode (siehe Anhang V) wurde darauf geachtet, dem entgegenzuwirken, um für die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen besonders aussagekräftige Erzählpassagen zu identifizieren, die implizites Wissen greifbar machen. Nichtsdestotrotz kann diese Arbeit – etwa im Vergleich zu einer Lehrbeobachtung – nur mit den Informationen arbeiten, die von den Interviewpartnern/-innen bewusst oder unbewusst preisgegeben werden.

7.3 Ausblick und weiterer Forschungsbedarf

Im Folgenden werden einige denkbare weitergehende Forschungsfragestellungen vorgestellt, die sich an die vorliegende Arbeit anschließen können.

Zunächst ist eine fächerübergreifende quantitative Überprüfung der Ergebnisse zum Service Learning in den Fachkulturen hilfreich, die Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften gleichermaßen berücksichtigt. Hierbei bietet es sich an, auch Personen mit einzubeziehen, die sich nicht bewusst sind, „Service Learning“ zu lehren oder zu lernen und den Begriff entsprechend zurückzustellen, ohne seinen konzeptionellen Kern beiseite zu lassen. Der Studierendensurvey tut das bereits teilweise für das verwandte Konzept des forschenden Lernens, das über eher allgemeine Items wie das „Setzen eigener Interessenschwerpunkte“, das Lesen von übermäßig viel Fachliteratur, die selbstständige Problemlösung und Überprüfung von Forschungsergebnissen sowie die „eigene Untersuchung von Forschungsfragestellungen“ operationalisiert wird (Simeaner et al., 2017, S. 103ff.; berichtet u.a. in Kap. 4.5 zur studentischen Partizipation). Was hier fehlt, um dem Gedanken des Service Learnings stärker Rechnung zu tragen sind z.B. Fragen wie „Wie häufig haben Sie sich in Ihrem Fachstudium für ein Ihrer Einschätzung nach sinnvolles Projekt eingesetzt?“, „Wie oft konnten Sie in Ihrem Fachstudium mit externen Partnerorganisation oder -unternehmen zusammenarbeiten?“ oder „Wie häufig haben Sie in Ihrem Fachstudium die gesellschaftliche Relevanz der gelernten Fachinhalte erlebt und begreifen können?“.

Denkbar sind darüber hinaus z.B. Verfahren der Netzwerkanalyse, die soziales Kapital in Form von Kontakten und Netzwerken zu externen Akteuren/-innen fassbar machen, wie das für den beruflich-schulischen Bereich in der Vergangenheit bereits untersucht wurde (Wilbers, 2004). Hier zeigte die Arbeit, dass es sinnvoll sein kann, den Blick zu weiten und

nicht nur im engeren Sinne Kooperationspartner zu erfassen, sondern auch Kontakte aus sonstigen privaten, beruflichen und ehrenamtlichen Kontexten, zu denen Lehrende bezüglich Fragen der Bildung und des gesellschaftlichen Engagements aktiv in Verbindung stehen. Eine derartige Erhebung würde mehr Aufschluss darüber geben, ob das zur plakativen Bewerbung von Service Learning gerne bemühte Bild des „Elfenbeinturms“ (u.a. Altenschmidt, Miller & Stark, 2009), in dem Fachlehrende oder zumindest Akademiker/-innen unter sich bleiben, tatsächlich haltbar ist und wenn ja: in welchen Fachkulturen.

Dadurch, dass im Leitfaden der vorliegenden Studie in offenen, erzählgenerierenden Fragen nach verschiedenen lehrbezogenen Handlungspraktiken im Service Learning gefragt wurde, sind Einzelaspekte wie das Assessment oder die Lehr-Lernzielsetzungen der teils auch intrapersonal verschiedenartigen Veranstaltungen zwar in den Erzählungen der Befragten thematisiert, aber nicht bis ins Detail behandelt worden. Eine Option für Folgeerhebungen ist es, eine größere Menge an kürzeren und stärker strukturierten Interviews auf Basis von vorab zur Verfügung gestellten Veranstaltungs- und Modulplänen zu führen, welche Rahmeninformationen wie die Kompetenzziele, Autoren/-innen und Inhalte, Semesterwochenstunden, Leistungspunkte und Prüfungsmodalitäten in vergleichbarer Form enthalten. Zur besseren Einordnung bietet es sich zudem an, Angaben zum insgesamt Lehrdeputat, zur Anstellungssituation sowie zu quantifizierten Zeitaufwandsschätzungen (für Voraborganisation, für Präsenzlehre, für die Betreuung, die Forschung, etc.) über einen Kurzfragebogen zu erheben. Ein derartiges Vorgehen brächte u.a. weitergehende Erkenntnisse zu Fragen des vorhandenen Lehraufwands bei produktiven Lehr-Lernformen wie forschendes Lernen, Projektstudium und Service Learning. Diese wäre vor allem sinnvoll, da die Interviews zeigten, dass zwar innerhalb der Sozialwissenschaften, kaum jedoch in sonstigen Wissenschaftsbereichen, ein durch den Ansatz entstehender Mehraufwand gegenüber anderen Veranstaltungen dokumentierbar war (vgl. Kapitel 6.1) – allerdings werden in diesen Fällen wie sich zeigte auch teils von „Reinform“ des Service-Learning-Konzepts abweichende Interpretationen praktiziert (vgl. Kapitel 6.2).

Aus einem breiteren abschließenden Blickwinkel leistet die vorliegende Arbeit einem Beitrag zum Diskurs über den Stellenwert von Lehr-Lernformen, in denen Studierende *Freiräume* innerhalb von Lehrveranstaltungen erhalten (siehe z.B. Reinmann, 2014; Sesink, 2014), die es ihnen ermöglichen, selbstständig fachliche Beiträge zu erarbeiten, die einen realen Beitrag zu einer Gemeinschaft leisten – sei es die global vernetzte wissenschaftliche Community oder lokale gemeinschaftliche Initiativen im Umfeld der Hochschulen. Hier wird auch in Zukunft Forschung und (Curriculums)entwicklung notwendig sein, um der erkennbar induzierten Tendenz zur studentischen Orientierung an Leistungspunkten (Schulmeister & Metzger, 2011) entgegenzuwirken. Einen Ansatzpunkt bietet die derzeit häufige Strukturierung des Studiums in kleine und summativ geprüfte Moduleinheiten, die sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden wenig *Zeit* lässt, um sich langfristig für ein Veranstaltungsformat zu engagieren.

Literatur

- Abes, E. S., Jackson, G. & Jones, S. R. (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9 (1), 5-17.
- Achleitner, A. K., Heister, P. & Stahl, E. (2007). Social Entrepreneurship – Ein Überblick. In A. K. Achleitner, R. Pöllath & E. Stahl (Hrsg.), *Finanzierung von Sozialunternehmen – Konzepte zur Unterstützung von Social Entrepreneurs* (S. 3-25). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Adam, H. (1965). *Studentenschaft und Hochschule: Möglichkeiten und Grenzen studentischer Politik*. Frankfurt a. M.: Europ. Verlag-Anstalt.
- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Hrsg.), *EUA Bologna Handbook* (Artikel B.2.3-1). Berlin: Raabe.
- Adloff, F. (2001). *Community Service und Service Learning: Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten*. Berlin: Maecenata Institut.
- Aichner, R., Fleischmann, A., Gluth, C., Popp, D. & Strasser, A. (2013). *Grundprinzipien und Erfolgsfaktoren guter Hochschullehre*. Selbstverlegter Webreader. Verfügbar unter https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/prolehre_erfolgsfaktoren.pdf (zuletzt: 14.04.2018).
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016). Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. *die hochschule*, 25, 40–51.
- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (Hrsg.). (2009). *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim: Beltz.
- American Heritage Dictionary of the English Language (o.J.). "Community Service" [Def. 1] im Online-Lexikon ahdictionary.com. Verfügbar unter <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=community+service> (zuletzt: 23.06.2018).
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. New York: Longman Publishing.
- Antonio, A. L., Astin, H. S. & Cress, C. M. (2000). Community service in higher education: A look at the nation's faculty. *The Review of Higher Education*, 23, 373-397.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik* 42, 719-730.
- Arnold, P., Prey, G. & Wortmann, D. (2016). Qualität in der dritten Sphäre entwickeln – Lösungsansätze und Herausforderungen am Beispiel des E-Learning Centers der Hochschule München. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz & C. Terkowsky (Hrsg.), *Was ist „gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik* (S. 139-147). Bielefeld: WBV.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 4, 216-224.
- Attali, J. (Hrsg.). (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: Plon.

- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland: ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Badur, I.-M. (2013). Hochschulnetzwerk "Bildung durch Verantwortung". *Webseiteneintrag auf www.campus-vor-ort.de*. Verfügbar unter http://www.campus-vor-ort.de/regional_groups/74 (zuletzt: 23.06.2018).
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK (Schriften der BAK; 5 – Neudruck Bielefeld 2009).
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1973). *Materialien zum Projektstudium*. Bonn: BAK (Materialien der BAK; 11).
- Baltes, A. M., Hofer, M. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim: Beltz.
- Bärnreuther, A. (2018, 20. Mai). Integreat App von "Tür an Tür" erreicht Finale der „Google.org Impact Challenge“. *stadtzeitung.de*. Verfügbar unter <https://www.stadtzeitung.de/augsburg-city/lokales/integreat-app-von-tuer-an-tuer-erreicht-finale-der-googleorg-impact-challenge-d48610.html> (zuletzt: 24.06.2018).
- Bartsch, G. & Grottker, L. (2018). *Do it! Das Programm für gesellschaftliches Engagement von Hochschulen – Handlungsleitfaden*. Stuttgart: mehrwert-Agentur für soziale Lernen. Verfügbar unter <https://www.agentur-mehrwert.de/do-it-studierendenprojekte/> (zuletzt: 08.05.2018).
- Bassen, A., Jastram, S. & Meyer, K. (2005). Corporate social responsibility. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)*, 6(2), 231-236.
- Battaglia, S. (2008). Vorsitz und Geschäftsstelle des Fachverbands der Hochschuldidaktik (DGHD) erstmals in Baden-Württemberg. *Pressemeldung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg vom 17.03.2008*. Verfügbar unter <http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/pm.2008-03-17.93> (zuletzt: 07.04.2018).
- Baumgartner, P., Himpsl, K. & Zauchner, S. (2009). Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung. *Teil I des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006*. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien der Donau Universität Krems.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 151-161.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beestermöller, G. (1990). *Thomas von Aquin und der gerechte Krieg: Friedensethik im theologischen Kontext der Summa Theologiae*, 1. Aufl. Köln: Bachem.
- Benien, R., Dickhaut, L. & Weber, T. (2016). 15 Jahre Bologna-Reform. Quo vadis Ingenieurausbildung. Forschungsbericht. *Verein Deutscher Ingenieure e.V.*. Verfügbar unter https://www.vdi.de/fileadmin/user_upload/2016_VDI-VDMA-Mercator-Studie-15_Jahre_Bologna-Reform.pdf (zuletzt: 08.04.2018).
- Berger, G. (1972). Introduction. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Hrsg.), *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities* (S. 23-26). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32 (3), 347-364.
- Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658.
- Billig, S., Root, S. & Jesse, D. (2005). *The impact of participation in Service Learning on High School students' civic engagement*. Denver: Circle.
- Billig, S. & Weah, W. (2009). *The K-12 Service-Learning standards for quality practice*. Saint Paul: National Youth Leadership Council.
- Bloom, B. S. (1964). *Taxonomy of educational objectives* (Ausg. 2). New York: Longmans, Green.
- Bloomgarden, A. (2008). *Prestige culture and community-based faculty work* (unveröffentlichte Doktorarbeit). ProQuest.
- Blumtritt, J. (2014, 27. April). Data begs to be used. *beautifuldata.net*. Verfügbar unter <http://beautifuldata.net/2014/04/data-begs-to-be-used/> (zuletzt: 24.06.2018).
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus* (französ. 1984). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–75). Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bologna Declaration (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Verfügbar unter http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf (zuletzt: 28.06.2018).
- Brew, A. (2008). Disciplinary and Interdisciplinary Affiliations of Experienced Researchers. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56(4), 423-438.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service*, 2, 112–122.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71, 273-290.

- Brinker, T. (2016). Entwicklung hochschuldidaktischer Strukturen. In M. Merkt, N. Schaper, T. Brinker, A. Scholkmann & T. van Treeck (Hrsg.), *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik* (S. 31-35). Bochum: DGHD.
- Brinker, T. & Kordts-Freudinger, R. (2016). Vorwort zur Blickpunktreihe. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz & C. Terkowsky (Hrsg.), *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik* (S. 7). Bielefeld: WBV.
- Bude, H. (1991). Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 101-112). München: Beltz.
- Burmasova, S. (2010). *Empirische Untersuchung der Anglizismen im Deutschen am Material der Zeitung Die WELT (Jahrgänge 1994 und 2004)*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Burstedde, A. & Risius, P. (2017). Fachkräfteengpässe in Unternehmen - Regionale Fachkräftesituation und Mobilität – Studie 2/2017. *Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien*. Verfügbar unter <https://www.iwkoeln.de/studien/gutachten/beitrag/alexander-burstedde-paula-risius-fachkraefteengpaesse-in-unternehmen-regionale-fachkraeftesituation-und-mobilitaet-328843.html> (zuletzt: 03.04.2018).
- Campus Compact (2016). Revitalizing our Democracy: Building on our Assets. 2016 Annual Member Survey. *Executive Summary*. Verfügbar unter <https://compact.org/resource-posts/2016-annual-survey-executive-summary/> (zuletzt: 01.06.2018).
- Carell, A. (2006). *Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen*. Münster: Waxmann Verlag
- Carlson, N. (2010, 5. März). At last — the full story of how Facebook was founded. *Business Insider*. Verfügbar unter <http://www.businessinsider.com/how-facebook-was-founded-2010-3#we-can-talk-about-that-after-i-get-all-the-basic-functionality-up-tomorrow-night-1> (zuletzt: 04.06.2018)
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2015). Carnegie Selects Colleges and Universities for 2015 Community Engagement Classification. *Online-Artikel auf carnegiefoundation.org*. Verfügbar unter <https://www.carnegiefoundation.org/newsroom/news-releases/carnegie-selects-colleges-universities-2015-community-engagement-classification/> (zuletzt: 01.06.2018).
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34 (2), 164-181.
- Chur, D. (2009). *Die flankierende Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Aufgabe der Hochschule – Konzepte und Erfahrungen vor dem Hintergrund des Heidelberger Modells*. Vortrag an der Universität Wien am 04.12.2009. Verfügbar unter <http://docplayer.org/30428956-Die-flankierende-vermittlung-von-schluesselkompetenzen-als-aufgabe-der-hochschule.html> (zuletzt: 21.03.2018).
- Clark, A. Y. & Nugent, M. (2011). Power and service-learning: Salience, place and practice. In B. Porfilio & H. Hickman (Hrsg.), *Critical service-learning as revolutionary pedagogy: A project of student agency in action* (S. 3–27). Charlotte: Information Age.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (2013). *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment: Communities, Institutions, and Partnerships* (2. Aufl.). Sterling: Stylus Publishing, LLC.

- Colbeck, C. & Janke, E. (2006). If not for the rewards... why? Theory-based research about what motivates faculty to engage in public scholarship. *Paper presented at the annual conference of the Association for the Study of Higher Education*. Anaheim: ASHE.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 743-49.
- Dawideit, T., Merkt, M., Petersen, K., Schädlich, B., Schulmeister, R. & Windisch, A. (2004). *Master of Higher Education. Modellversuch zur didaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden*. Bielefeld: UVW.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Übersetzt von J. Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2009). Systematik der Fachkollegien für die Amtsperiode nach der Wahl 2007. Liste. Verfügbar unter: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/amtsperiode_2008_2011/systematik_fachkollegien_2008_bis_2011.pdf (zuletzt: 27.03.2018).
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2017). DFG-Fachsystematik der Wissenschaftsbereiche, Fachgebiete, Fachkollegien und Fächer für die Amtsperiode 2016-2019. Liste. Verfügbar unter: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/amtsperiode_2016_2019/fachsystematik_2016-2019_de_grafik.pdf (zuletzt: 27.03.2018).
- DGHD (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) (o.J.). Arbeitsgruppen – Koordination der Projekte. *Webseite der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Verfügbar unter <https://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/> (zuletzt: 06.04.2018).
- Dippelhofer, S. (2004). Partizipation von Studierenden an Hochschulpolitik. Sekundäranalytische Befunde des 8. Konstanzer Studierendensurveys. *Hefte zur Hochschul- und Bildungsforschung. Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Nr. 41*.
- Drieschner, E. & Gaus, G. (2010). Bildung und allgemeinpädagogische Theoriebildung. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (S. 9-31). Wiesbaden: Springer VS.
- Driscoll, A. (1998). Comprehensive design of community service: New undertakings, options, and vitality in student learning at Portland State University. In E. Zlotkowski (Hrsg.), *Successful service-learning programs: New models of excellence in higher education* (S. 150-168). Boston: Anker Publishing Co.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. & Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institution. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66-71.
- Drucker, P. (1989). *Neue Realitäten: Wertewandel in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*. Düsseldorf: Econ.
- Drucker, P. (1992). The new society of organizations. *Harvard Business Review*, 70 (5), 95-104.
- Dürnberger, H., Hofhues, S. & Sporer, T. (Hrsg.). (2011). *Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien*. Münster: Waxmann.

- Dworatschek, S. (1994). Die Entwicklung des Projektmanagements. In B. Werners & R. Gabriel (Hrsg.), *Operations Research – Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 399-411). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ebner, H. G. & Gellert, C. (2010). Service Learning als kompetenzförderndes Profilelement. In S. In der Smitten & M. Jaeger (Hrsg.), *Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover* (S. 63-72). Hannover: HIS.
- Engels, R. (2007). *Service Learning an Schulen in Sachsen-Anhalt. Eine Handreichung zur Projektentwicklung*. Dessau: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA).
- Erdfelder, E. (2007). Curriculare Normwerte für die neuen Studiengänge. *Psychologische Rundschau*, 58 (4), 274-277.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2. überarbeitete Aufl.). Münster u.a.: Waxmann.
- Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung – Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: WBV.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung. Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 29-44). Norderstedt: Books on Demand.
- Eyler, J. & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Facebook (2018). Anzahl der monatlich aktiven Facebook Nutzer weltweit vom 3. Quartal 2008 bis zum 2. Quartal 2018 (in Millionen). In *Statista - Das Statistik-Portal*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37545/umfrage/anzahl-der-aktiven-nutzer-von-facebook/> (zuletzt: 28.10.2018).
- Fachhochschule Kiel (o.J.). Netzwerk Hochschuldidaktik Schleswig-Holstein. *Webseite der Fachhochschule Kiel*. Verfügbar unter <https://www.fh-kiel.de/index.php?id=16537> (zuletzt: 08.04.2018).
- Fallon, D. (1980). *The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World*. Boulder: Colorado Associated University Press.
- Felt, U. (2002). Bildung durch Wissenschaft – Schlaglichter einer Auseinandersetzung um die Beziehung zwischen Wissenschaften und ihren Öffentlichkeiten. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2/2002. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22002/positionen1.htm> (zuletzt: 20.10.2018).
- Felt, U. (2009). Introduction: Knowing and Living in Academic Research. In U. Felt (Hrsg.), *Knowing and living in academic research* (S. 17-40). Prag: Institut für Soziologie.
- Ferguson, A. (1767). *An Essay on the History of Civil Society*. Dublin: Boulter Grierson. Digitalisat. Verfügbar unter <http://xet.es/History%20of%20Civil%20Society%20Ferguson.pdf> (zuletzt: 04.06.2018).
- Figueroa, D. (1989). *Paulo Freire zur Einführung*. Hamburg: Junius-Verlag.

- Fleischmann, A., Heiner, M. & Wiemer, M. (2016). Patchworkprofessionalisierung. Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz & C. Terkowsky (Hrsg.), *Was ist „gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik* (S. 97-110). Bielefeld: WBV.
- Fleuren, D. (2016). Open MINT Labs - Mit virtuellen Laboren zu höherem Lernerfolg. In S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücken, S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm, M. Schumann & T. van Treeck (Hrsg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13). Medien in der Wissenschaft, Band 70* (S. 141-150). Münster: Waxmann Verlag.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Froitzheim, U. J. (2017). Echokammern sind nicht harmlos. In *Medienwandel kompakt 2014–2016* (S. 105-108). Wiesbaden: Springer VS.
- Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education In B. Taylor & Corporation for National Service (Hrsg.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (S. 2-6). Washington: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2004). „Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter“. Hoffnungsvolle Ergebnisse aus den USA. In A. Sliwka, C. Petri & P. E. Kalb (Hrsg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 12-31). Weinheim: Beltz.
- Gaus, D. (2010). Konzepte zum Bildungsauftrag der Hochschule. Zur historischen und systematischen Rekonstruktion eines Topos zwischen bildungstheoretischen Intentionen und hochschulorganisatorischen Funktionen. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (S. 323-359). Wiesbaden: Springer VS.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Shinnamon, A. F. & Morris, B. A. (1998). Community-based education and service: the HPSISN experience. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (3), 257-272.
- Gerards, M. (2015). Über die Einführung von flipped classroom an Hochschulen. *Vortragsvideo zum Symposium „Digitale Trends 2025 - Entwicklungen in der akademischen Bildung“ am Karlsruher Institut für Technologie*. Verfügbar unter <https://www.zml.kit.edu/nachlese-digitale-trends-2025.php> (zuletzt: 23.04.2018).
- Gerhard S., Burgard O. & Guldner J. (2017, 5. Februar) Berufseinstieg für Ingenieure und Informatiker. *ZEIT Campus*. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/campus/2017/s1/technik-ingenieure-informatiker-berufseinstieg> (zuletzt: 03.04.2018).
- Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2015). Didaktische Gestaltung von Service Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 28, 1-23.
- GHD (Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik für Angewandte Wissenschaften) (o.J.). Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik. *Webseite der GHD*. Verfügbar unter <http://www.hochschuldidaktik.net/index.php?lg=de&main=BaWue-Zertifika&site=06:01:00> (zuletzt: 07.04.2018).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1969). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Taylor & Francis.

- Goethe-Universität (o.J.). Zeit für Lehre. *Webseite des interdisziplinären Kollegs für Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt am Main*. Verfügbar unter http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/65658301/10_Zeit-fuer-Lehre (zuletzt: 08.04.2018).
- Gotzen, S., Beyerlin, S. & Gels, A. (2015). Forschendes Lernen. *Steckbrief des Zentrums für Lehrentwicklung der Technischen Hochschule Köln*. Verfügbar unter https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_forschendes_lernen.pdf (zuletzt: 22.04.2018).
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H. & Zakaras, L. (1999). *Combining service and learning in higher education: Summary report*. Santa Monica: RAND.
- Habermas, J. (1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2004, 11. Dezember). Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit. Lebensgeschichtliche Wurzeln zweier Gedankenmotive. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/article9Z0Q0-1.346787> (zuletzt: 04.06.2018).
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung. *Online-Artikel bwp@ Nr. 8*, Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (zuletzt: 22.04.2018).
- Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), 21-28.
- Harris, J. (2001). Preface to "Community and civil society". In F. Tönnies (Hrsg.), *Community and civil society [Gemeinschaft und Gesellschaft]* (M. Hollis, Übersetz.) (S. 1). Cambridge: Cambridge University Press. (Original veröffentlicht 1887).
- Hartman, E. (2008). *Educating for global citizenship through service-learning: A curricular account and theoretical evaluation* (Doktorarbeit). Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Haug, S. (2011). Die Bedeutung von Fachspezifik in E-Learning-Support & Praxis. *Online-Langtext auf e-teaching.org*. Verfügbar unter https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/Langtext_Fachspezifik_181011.pdf (zuletzt: 06.06.2018).
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy. Verfügbar unter <https://www.heacademy.ac.uk/knowledgehub/developing-undergraduate-research-and-inquiry> (zuletzt: 25.06.2018).
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1979). *Unterricht: Analyse und Planung*. 10., unveränderte Aufl. Hannover: Schroedel.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmidt, S. (2015). *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 2'15)*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität.
- Hochschule der Medien (o.J.). Hochschulpreis für die Lehre 2014. *Webseite des Didaktikzentrums der Hochschule der Medien*. Verfügbar unter <http://www.iaf.hdm-stuttgart.de/didaktikzentrum/Lehrende/Projekte/Lehrpreis> (zuletzt: 07.04.2018).

- Hochschule Kaiserslautern (2018). openMINTlabs – virtuelle Labore für höheren Lernerfolg. *Webseite* www.openmintlabs.de. Verfügbar unter <https://www.openmintlabs.de> (zuletzt: 02.04.2018).
- Hochschulnetzwerk "Bildung durch Verantwortung" (2017). Mitgliederhochschulen des Netzwerks. *Liste*. Verfügbar unter <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/mitglieder> (zuletzt: 30.06.2018).
- Hochschulrektorenkonferenz (2014). Service Learning – Lernen durch Engagement. Von der Idee zur Umsetzung. *Webseiteneintrag auf* www.hrk.nexus.de. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdokumentation/service-learning-2014/> (zuletzt: 30.06.2018).
- Hofer, M. (2007). Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hrsg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 35-48). Weinheim: Beltz.
- Hofhues, S., Kubinski, H. & Yasli, M. (2013). Service Learning mit Medien - Analyse und Entwicklung eines Rahmenkonzepts für Hochschulen. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge* (S. 424-426). Münster: Waxmann.
- Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 30-41.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 97-115.
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg: Salzburg Research.
- Huber, L. (1992). Neue Lehrkultur - alte Fachkultur. In A. Dress et al. (Hrsg.), *Die humane Universität Bielefeld 1969-1992, Festschrift* (S. 95-106). Essen: Westfalen Verlag.
- Huber, L. (2009). Lernkultur – Wieso Kultur? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14-20). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (2013). ABK, FWB, Fach: Woher kann und soll "Akademische Allgemeinbildung" kommen? In D. Lenzen (Hrsg.), *Universitätskolleg-Schriften / Universität Hamburg, Universitätskolleg: Vol. 2. Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute: institutionelle und curriculare Perspektiven* (1. Ausg., S. 93-107). Hamburg: Univ-Kolleg.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 32-39.
- Huber, L. (2015). Vorwort. *Die Hochschullehre*, 1/2015, 1-5.
- Huber L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 75* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.

- Humboldt, W. V. (1809). Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Juli 1809. *Werke in fünf Bänden*, 4, 113-120.
- Hutchings, P. & Taylor Huber, M. (2008). Placing theory in the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher education*, 7(3), 229-244.
- Isserstedt, W., Narten, R. & Schnitzer, K. (1983). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Ergebnisse der 10. Sozialerhebung des Dt. Studentenwerks im Sommersemester 1982*. Bonn: Deutsches Studentenwerk.
- Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jahn, D., (2012a). Theoretischer Hintergrund zum Service Learning. In D. Jahn, P. Meyer & G. Stitz (Hrsg.), *Service Learning. Studententext zum Online-Kurs „Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung“ an der Virtuellen Hochschule Bayern* (S. 30-57). Verfügbar unter <https://pmeyer.files.wordpress.com/2018/04/studententext-service-learning-2012.pdf> (zuletzt: 23.04.2018).
- Jahn, D. (2012b). Projektdurchführung im Service Learning. In D. Jahn, P. Meyer & G. Stitz (Hrsg.), *Service Learning. Studententext zum Online-Kurs „Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung“ an der Virtuellen Hochschule Bayern* (S. 83-108). Verfügbar unter <https://pmeyer.files.wordpress.com/2018/04/studententext-service-learning-2012.pdf> (zuletzt: 23.04.2018).
- Jahn, D., Meyer, P. & Stitz, G. (2012a). Grundlagen des Service Learning. In D. Jahn, P. Meyer & G. Stitz (Hrsg.), *Service Learning. Studententext zum Online-Kurs „Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung“ an der Virtuellen Hochschule Bayern* (S. 2-29). Verfügbar unter <https://pmeyer.files.wordpress.com/2018/04/studententext-service-learning-2012.pdf> (zuletzt: 23.04.2018).
- Jahn, D., Meyer, P. & Stitz, G. (Hrsg.). (2012b). *Service Learning. Studententext zum Online-Kurs „Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung“ an der Virtuellen Hochschule Bayern*. Verfügbar unter <https://pmeyer.files.wordpress.com/2018/04/studententext-service-learning-2012.pdf> (zuletzt: 23.04.2018).
- Jahn, D. & Stitz, G. (2012). Kritik: Risiken beim Service Learning - Über ungewollte Nebeneffekte und Grenzen. In D. Jahn, P. Meyer & G. Stitz (Hrsg.), *Service Learning. Studententext zum Online-Kurs „Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung“ an der Virtuellen Hochschule Bayern* (S. 153-162). Verfügbar unter <https://pmeyer.files.wordpress.com/2018/04/studententext-service-learning-2012.pdf> (zuletzt: 23.04.2018).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York u. London: NYU Press.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie-Methoden-Analysen*. Stuttgart: UTB.
- Jungert, M. (2010). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 1-12). Darmstadt: WBG.

- Kaye, C. B. (2004). *The complete guide to service learning – proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum & social action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Keller, A. (2017). Promotionsrecht für Fachhochschulen und Promotionszugang von Fachhochschulabsolventen und Fachhochschulabsolventinnen in der Bundesrepublik. *Zusammenstellung auf htw-berlin.de*. Verfügbar unter https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/HSL_Promotion/Synopse_Promotionsrecht_FH-HAW_Feb._2017_.pdf (zuletzt: 15.10.2018).
- Kember, D. & Kwan, K. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Hrsg.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (S. 219-240). Dordrecht: Kluwer.
- Kerr, C. (1966). *Der Mensch in der industriellen Gesellschaft: die Probleme von Arbeit und Management unter den Bedingungen wirtschaftlichen Wachstums*. Frankfurt a. M.: Europ. Verlag-Anst..
- Kerr, A. & Lorenz-Meyer, D. (2009). Working together apart. In U. Felt (Hrsg.), *Knowing and living in academic research* (S. 127-167). Prag: Institut für Soziologie.
- Keyserling, A. (1968). *Geschichte der Denkstile*. Wien: Verlag der Palme.
- Kilpatrick, W. H. (1919). The project method. *Teachers college record*, 19, 11.
- Kimble, G. A. (1984). Psychology's two cultures. *American psychologist*, 39 (8), 833-839.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction* (Aufl. 1). Berlin: Springer Science & Business Media.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Koller, H. C. (2009). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Krücken, G., Blümel, A. & Kloke, K. (2010). Hochschulmanagement – Auf dem Weg zu einer neuen Profession? *WSI Mitteilungen* 2010, 5, 234-241.
- Kuchler, B. (2014): Rezension: Bourdieu, P. (2014). "Über den Staat". Vorlesungen am Collège de France 1989-1992. Aus dem Französischen von H. Brühmann & P. Willim. Berlin: Suhrkamp. Verfügbar unter http://www.buecher.de/shop/staat/ueber-den-staat/bourdieu-pierre/products_products/detail/prod_id/36839503/ (zuletzt: 25.06.2018).
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, 2009(141), 5-20.
- Lamnek, S. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Band I: Methodologie*. Weinheim: Beltz.
- Langer, J. (1984). Gesellschaftstheoretische Probleme empirischer Hochschulforschung. In G. Framhein & J. Langer (Hrsg.), *Student und Studium im internationalen Vergleich. Student Worlds in Europe. Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung* 14, (S. 31-46). Klagenfurt: Kaerntner.

- Lauter, R. (2017, 2. Mai). Die Eliten-Maschine. *Artikel auf www.zeit.de*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/politik/ausland/2017-04/frankreich-emmanuel-macron-elite-grandes-ecoles-front-national-praesidentschaftswahl> (zuletzt: 07.10.2018).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Lemmens, N., Kerrigan, P. & Geist, H. (2017). DAAD-Bildungssystemanalyse 2017: USA/Vereinigte Staaten. *Bericht des Deutschen Akademischen Austauschdiensts*. Verfügbar unter https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/usa_daad_bsa.pdf (zuletzt: 01.06.2018).
- Leuphana Universität Lüneburg (2018). Module im Komplementärstudium. *Studieninformati-
onswebseite auf leuphana.de*. Verfügbar unter <https://www.leuphana.de/college/studium/ks.html> (zuletzt: 15.10.2018).
- Levine, M. (1994). Seven steps to getting faculty involved in service-learning: How a traditional faculty member came to teach a course on “voluntarism, community, and citizenship.” *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 110-114.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3).
- Lim, Y., Maccio, E. M., Bickham, T. & Dabney, W. F. (2017). Research-based service-learning: outcomes of a social policy course. *Social Work Education*, 36 (7), 809-822.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-298.
- Lübeck, D. (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5 (2). 7-24.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Manley Jr, T., Buffa, A. S., Dube, C. & Reed, L. (2006). Putting the learning in service learning: From soup kitchen models to the Black metropolis model. *Education and Urban Society*, 38(2), 115-141.
- Mayer, W. (1997). *Bildungspotential für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel: die Entstehung des Hochschultyps " Fachhochschule" in Nordrhein-Westfalen 1965-1971*. Essen: Klartext-Verlag.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten: Zum Widerspruch einer „verordneten Partizipation“. *MedienPädagogik* 21. Verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/article/download/138/138> (zuletzt: 30.06.2018).
- Mayrberger, K. (2013). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge* (S. 96-106). Münster: Waxmann.
- Mayrberger, K. (2017). Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick. In H. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online* (S. 109-129). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayrberger, K. & Linke, F. (2014). Partizipationserleben mit Social Software – Erste Befunde zu einem (pseudo-)partizipativen Unterricht mit digitalen Medien. *Medien + Erziehung* (Merz). *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2014 (6), 83-92.

- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkt, M. (2016). Bildungspolitik und Hochschuldidaktik: Eine Annäherung. In M. Merkt, N. Schaper, T. Brinker, A. Scholkmann & T. van Treeck (Hrsg.), *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik*, (S. 5-9). Bochum: DGHD.
- Merkt, M., Schaper, N., Brinker, T., Scholkmann, A. & van Treeck, T. (2016). Zur Einleitung: Hochschuldidaktik 2020 – Entwicklung der Lehre am Scheideweg. In M. Merkt, N. Schaper, T. Brinker, A. Scholkmann & T. van Treeck (Hrsg.), *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik* (S. 3-4). Bochum: DGHD.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 71-93). Opladen: Leske + Budrich.
- Mey, S. (2016, 30. September). Lokalisten und die Crux mit dem Netzwerkeffekt. *Artikel auf Heise online*. Verfügbar unter <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Lokalisten-und-die-Crux-mit-dem-Netzwerkeffekt-3338475.html> (zuletzt: 06.05.2018).
- Meyer, P. (2014). Blending Service Learning and E-Learning Elements in Higher Education: Experiences with a Variation on the Inverted Classroom Model. In E.-M. Großkurth & J. Handke (Hrsg.), *The Inverted Classroom Model: Proceedings of the 3rd conference on the Inverted Classroom Model (ICM)* (S. 83-92). Berlin: De Gruyter.
- Meyer, P. & Jahn, D. (2012). Projektabschluss im Service Learning. In D. Jahn, P. Meyer & G. Stitz (Hrsg.), *Service Learning. Studententext zum Online-Kurs „Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung“ an der Virtuellen Hochschule Bayern* (S. 119-152). Verfügbar unter <https://pmeyer.files.wordpress.com/2018/04/studententext-service-learning-2012.pdf> (zuletzt: 23.04.2018).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Miller, J., Meyer, P. & Ruda, N. (2015). Patterns on Civic Engagement, Service Learning and Campus Community Partnerships from the Program for the Advancement of Service Learning and Social Responsibility of Universities. In U. van Heesch & C. Kohls (Hrsg.), *Proceedings of the 18th European Conference on Pattern Languages of Program (EuroPLoP '13)* (Artikel 11, S. 1-10). New York: ACM.
- Miller, J. & Stark, W. (Hrsg.). (2017). *Schriftenreihe Bildung durch Verantwortung*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- MLU (Martin-Luther-Universität) Halle-Wittenberg (o.J.). Service Learning. *Webseiteneintrag auf uni-halle.de*. Verfügbar unter <https://www.servicelearning.uni-halle.de/index.php?id=21> (zuletzt: 06.05.2018).
- Moran, J. (2010). *Interdisciplinarity* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Morton, K. & Troppe, M. (1996). From margin to the mainstream: Campus Compact's project on integrating service with academic study. *Journal of Business Ethics*, 15, 21-32.

- Müller, H. P. (1986). Grundzüge der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. In F. Neidhardt, M. R. Lepsius & J. Weiss (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27* (S. 162-190). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, J. (2016). E2D-UP. Nachhaltige Gestaltung des Modular-Festivalgeländes Augsburg. *Webseiteneintrag auf engagierte-hochschule.org*. Verfügbar unter <http://engagierte-hochschule.org/exhibitors/e2d-up/> (zuletzt: 23.06.2018)
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen - eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen* (Doktorarbeit). Konstanz: Universität Konstanz.
- Multrus, F. (2012). *Forschung und Praxis im Studium: Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. Konstanz: Universität Konstanz
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: BMBF.
- Narr, W.-D. (1994). Wieviel Entwirklichung kann sozialwissenschaftliche Theorie ertragen? Am Exempel: Zivilgesellschaft. Einige sachlich notwendige polemische Notate. *Das Argument: Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft*, 36(206-207), 587.
- Neubert, S. (1998). Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. *John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischen Interpretation*. Münster ua: Waxmann.
- Nickel, S. & Püttmann, V. (2015). Das duale Studium: Daten und Diskussion. In V. Meyer-Guckel, S. Nickel, V. Püttmann & A.-K. Schröder-Kralemann (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 6-41). Essen: Stifterverband.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Nohl, A. M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Novy, A. (2007). Zivilgesellschaft und Entwicklung. In Österreichische Forschungsförderung für Internationale Entwicklung (Hrsg.), *Österreichische Entwicklungspolitik: Analysen, Informationen*. Wien: Südwind-Verl., Verfügbar unter www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Oepol/OEPOL2006.pdf (zuletzt: 04.06.2018).
- NSSE (National Survey of Student Engagement) (2018). About NSSE. *Webseiteneintrag auf nsse.indiana.edu*. Verfügbar unter <http://nsse.indiana.edu/html/about.cfm> (zuletzt: 25.06.2018).
- NYLC (National Youth Leadership Council) (2008). *K-12 service-learning standards for quality practice*. Verfügbar unter https://nylweb.files.wordpress.com/2015/10/standards_document_mar2015update.pdf (zuletzt: 14.04.2018).
- Odierna, S. & Groß, A. (2016). Hochschule in der Stadt: Hochschulöffnung Alt-Saarbrücken. *Webseiteneintrag auf engagierte-hochschule.org*. Verfügbar unter <http://engagierte-hochschule.org/exhibitors/hochschule-in-der-stadt> (zuletzt: 23.06.2018).

- O'Meara, K. & Niehaus, B. (2009). Service-learning How faculty explain their practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16 (1), 17-32.
- Osel, J. (2014, 6. Mai). Wirtschaft will im Ausland Studenten abwerben – Fachkräftemangel im MINT-Bereich. *Süddeutsche.de*. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/fachkraeftemangel-im-mint-bereich-wirtschaft-will-im-ausland-studenten-abwerben-1.1950845> (zuletzt: 03.04.2018).
- OTH Amberg-Weiden (o.J.). OTH Amberg-Weiden: Engagierte Hochschule. *Webseite der OTH Amberg-Weiden*. Verfügbar unter <https://www.oth-aw.de/informieren-und-entdecken/aktuelles/neuigkeiten/news/201702073716-oth-amberg-weiden-engagierte-hochschule/> (zuletzt: 11.03.2018).
- Parkins, L. C. (2008). *Predicting faculty participation in service-learning pedagogy at research universities* (unveröffentlichte Doktorarbeit). ProQuest.
- Parsons T. & Platt, G. M. (1990). *Die amerikanische Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pertoft, B. & Könekamp, B. (2014). *Service Learning – Theorie trifft Praxis. Ein Leitfaden zu Akademischem Wissen durch Praxiserfahrung*. Verfügbar unter http://www.hda.tu-darmstadt.de/media/hda/pdf_4/2014_11_12_TUD_HDA_Service_Learning_Broschure_A.pdf (zuletzt: 22.04.2018).
- Peters, S. J., Alter, T. R. & Schwartzbach, N. (2008). Unsettling a settled discourse: Faculty views of the meaning and significance of the land-grant mission. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12 (2), 33-66.
- Portele, G. (1975). Sozialisation in der Hochschule. In T. Bargel et al. (Hrsg.), *Sozialisation in der Hochschule*, Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Portele, G. & Huber, L. (1983). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*, 10.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung)*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Reich, K. (2002). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden*, 4. Aufl. (S. 70-91). München: Luchterhand.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin 5-10* (2), 5-8.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz
- Reinders, H., Bünner, L., Heeg, M., Hillesheim, S. & Sayegh, H. (2017). *Service Learning in den MINT-Fächern: Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitstudie bei Schulen in Bayern und Sachsen-Anhalt*. Verfügbar unter www.jugendforschung.de/pdf/SEB-35.pdf (zuletzt: 14.04.2018).
- Reinmann, G. (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 29-44). Norderstedt: Books on Demand.

- Reinmann, G. (2014). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. *Eigenpublizierter Preprint auf gabi-reinmann.de*. Verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf (zuletzt: 27.04.2018).
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf (zuletzt: 19.03.2018).
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5), 225-244.
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 115-128). Frankfurt: Campus Verlag.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg.
- Rheinberg, F. & Bromme, R. (2001). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Wiedenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 295-332). Weinheim: Beltz.
- Roessler, I., Duong, S. & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Gütersloh: CHE.
- RWTH Aachen (o.J). Projekt ELLI – Exzellentes Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften - Ein Projekt für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. *Webseite der RWTH Aachen University*. Verfügbar unter http://www.elli-online.net/ueber_uns/projekt.html (zuletzt: 03.04.2018).
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 27-36). Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.
- Samida, S. & Eggert, M. K. (2013). *Archäologie als Naturwissenschaft?: Eine Streitschrift*. Berlin: Vergangenheitsverlag.
- Schäper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Beltz.
- Schlicht, J. & Slepcevic-Zach, P. (2016). Research-Based Learning und Service Learning als Varianten problembasierter Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (3), 85-105.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description. *Medical education*, 17(1), 11-16.
- Schnurr, S. (2005). Partizipation. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (S. 1330-1345). München: Ernst Reinhardt.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. London: Temple Smith.
- Schriewer, J. (2005). Bologna und kein Ende. Die iterative Konstitution eines europäischen Hochschulraumes. In R. Hohl, I. Schröder & H. Siegrist (Hrsg.), *Europa und die Euro-*

- päer. *Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte* (S. 461-467). Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Schubert, K. & Klein, M. (2011). *Das Politiklexikon* (5., aktual. Aufl.). Bonn: Dietz.
- Schulmeister, R. (2002). Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. *Webseitenartikel auf rolf.schulmeister.com*. Verfügbar unter http://rolf.schulmeister.com/pdfs/PBL_Medizin.pdf (zuletzt: 25.06.2018).
- Schulmeister, R. (2010). Studieren als Schnäppchenjagd – Die Lehre vom „guten Schnitt“. *Vortragsaufzeichnung der Campus Innovation am 19.11.2010 an der Universität Hamburg*. Verfügbar unter <http://www.podcampus.de/nodes/RPaBY> (zuletzt: 22.04.2018).
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (Hrsg.). (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten.: Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schulz, S. (2016). Träume für Kinder. *Webseiteintrag auf engagierte-hochschule.org*. Verfügbar unter <http://engagierte-hochschule.org/exhibitors/traeume-fuer-kinder/> (zuletzt: 23.06.2018).
- Schuppan, P. (1978). Marx und Engels über Kultur und Kulturentwicklung. In W.D. Hund & D. Kramer (Hrsg.), *Beiträge zur materialistischen Kulturtheorie* (S. 102-164). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 3 (13), 283-293.
- Seifert, A. & Zentner, S. (2010). *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning: »Lernen durch Engagement« an Schulen. Mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I+ II*. Weinheim: Beltz.
- Sesink, W. (2014). Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 28-43). Münster: Waxmann.
- Simeaner, H, Ramm, M., Kolbert-Ramm C. (2014). *Studiensituation und Studierende – Datenalmanach – Studierendensurvey 1993-2013, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* 74. Konstanz: Universität Konstanz.
- Simeaner, H., Multrus, F. & Kolbert-Ramm, C. (2017). *Studiensituation und Studierende – Datenalmanach – Studierendensurvey 1993-2016, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* 97. Konstanz: Universität Konstanz.
- Sliwka, A. (2004). Service Learning: Verantwortung Lernen in Schule und Gemeinde. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik* (S. 1-36). Berlin: BLK.
- Sliwka, A. & Frank, S. (2004). *Handbuch Service Learning*. Weinheim: Beltz-Praxis
- Snow, C. P. (1967). *Die zwei Kulturen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Speck, K., Ivanova-Chessex, O., Wulf, C. & Benten, K. (2012). *Wirkungen von Service Learning in Deutschland: Stand der Forschung. Kurzzusammenfassung im Rahmen der Wirkungsstudie Service Learning*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Sporer, T. (2014). Workshop: Möglichkeiten und Herausforderungen der curricularen Verankerung von Service Learning-Veranstaltungen an Hochschulen. *Veröffentlichte Folien*

- zum Impulsreferat bei der HRK-nexus-Tagung „Service Learning“ von 27.-28.05.2014 in Köln. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-37-Service-Learning/Abstracts-Praesentationen/Thomas_Sporer_Praesentation_SL_WS1_28.05.2014.pdf (zuletzt: 25.06.2018).
- Sporer, T., Dürnberger, H. & Hofhues, S. (2011). Lernen durch aktive Mitgestaltung? Herausforderungen offener Bildungsinitiativen im Umfeld von Hochschulen. In H. Dürnberger, S. Hofhues & T. Sporer (Hrsg.), *Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien* (S. 229-232). Münster: Waxmann.
- Sporer, T., Eichert, A., Brombach, J., Apffelstaedt, M., Gnädig, R. & Starnecker, A. (2011). Service Learning an Hochschulen: das Augsburger Modell. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften: Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 70-80). Münster: Waxmann.
- Spraul, K. (2009). Service Learning im Rahmen der Speziellen Betriebswirtschaftslehre „Public & Nonprofit Management“ – Eine Fallstudie. *Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen: ZögU/Journal for Public and Nonprofit Services* 32, 171-182.
- Stahr, I. (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 70-87). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stanton, T. K. (1994). The experience of faculty participants in an instructional development seminar on service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), 7-20.
- Stark, W. (2015). *Qualitätsstandards für Service Learning*. Unveröffentlichter Beitrag im Rahmen des Projekts ‚Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement Through Service-Learning Within Higher Education in Europe‘.
- Statistisches Bundesamt (2018). Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2017/2018. *Datenvisualisierung auf Statista - Das Statistik-Portal*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> (zuletzt: 31.03.2018).
- Steinmetz, G. (2007). Transdisciplinarity as nonimperial encounter: for an open sociology. *Thesis Eleven*, 91, 48-65.
- Steinke, P. & Fitch, P. (2007). Assessing service-learning. *Research & Practice in Assessment*, 2.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-Involved Assessment for Learning* (4. Aufl.). Upper Saddle River: Pearson.
- Strachwitz, R. (2010, 17. Mai). "In den USA lernt jeder Schüler, sich zu engagieren". *Süddeutsche.de*. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/leben/ehrenamt-und-zivilcourage-in-den-usa-lernt-jeder-schueler-sich-zu-engagieren-1.451851> (zuletzt: 23.05.2018)
- Swertz, C., Ruge, W. B., Schmölz, A. & Barberi, A. (Hrsg.). (2017). Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissen-

- schaftlicher (Sub-) Disziplin. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 29.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirische Kulturformen*. Leipzig: Fues.
- Treibel, A. (1997). Kultur, Ökonomie und der Habitus der Menschen (Bourdieu). In A. Treibel (Hrsg.), *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (S. 199-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11, 1-15.
- TUM (Technische Universität München) (o.J.). Freisemester für Lehre. *Webseite der Technischen Universität München*. Verfügbar unter <https://www.lehren.tum.de/themen/lehrpreise/freisemester-fuer-lehre/#c1346> (zuletzt: 08.04.2018).
- Uhle, R. (2001). Diskurse über Bildung in der Sprache von Management-Wissenschaft. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“* (S. 65-77). Weinheim: Beltz.
- Urban, U. (2005). Demokratie-Baustein „Partizipation“. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. *Online-Artikel auf der Webseite der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Verfügbar unter http://blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/partizipation_baustein.pdf (zuletzt: 01.05.2018).
- Van Wickevoort Crommelin, A. (2014). *Forschendes Lernen – Genese des Konzepts und aktuelle Ansätze*. Verfügbar unter https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/interStudies/Weiterentwicklung_von_Ansaetzen_forschenden_Lernens/Genese_Ansaetze_forschendesLernen.pdf (zuletzt: 02.05.2018).
- Viertel, M. & Speck, K. (2013). Service Learning an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Vortragsfolien zur HRK – Projekt NEXUS Zwischenbilanztagung 2013. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-22-Zwischenbilanztagung-2013/Workshops/Impulsvortrag_-_Viertel.pdf (zuletzt: 22.04.2018).
- Vogelgesang, L J., Denson, N. & Jayakumar, U. M. (2010). What determines faculty-engaged scholarship? *The Review of Higher Education*, 33, 437-472.
- Wannemacher, K., Jungermann, I. Scholz, J., Tercanli, H. & Villiez, A. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 15*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Ward, E. (2010). *Women's ways of engagement: All exploration of gender, the scholarship of engagement, and institutional rewards policy and practice* (unveröffentlichte Doktorarbeit). ProQuest.
- Ward, K. (1998). Addressing academic culture: Service learning, organizations, and faculty work. In R. A. Rhoads & J. P. F. Howard (Hrsg.), *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection* (S. 72-80). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Weigand, D. (2014). *Die Macht der Fachkultur: eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32), Weinheim und Basel: Beltz.
- Wernitz, F. (2015). Grundlegende Strukturen des deutschen Wissenschaftssystems. In F. Wernitz (Hrsg.), *Wissenschaftsmarketing* (S. 18-28). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Whitchurch, C. (2008) Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of Third Space professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377-396.
- Wiarda, J.-M. (2016, 5. Juni). Was genau ist eine Fachhochschule? *Artikel auf zeit.de*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/studium/studienfuehrer-2016/hochschulstudienengaenge-fachhochschule-universitaet-praxissemester> (zuletzt: 15.10.2018).
- Wilbers, K. (Hrsg.). (2004). *Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wildt, J. (2006). Kompetenzen als „Learning Outcome“. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), 6-9.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2014). Synergien zwischen fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik. Auf dem Weg zu einem „Teaching is Touching the Future“. *HRK-Aufsatz zur Tagung am 25.-26. September 2014 in Bremen*. Verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/aufsatz-wildt> (zuletzt: 07.04.2018).
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1-46). Berlin: DUZ.
- Williams, R. (2012, 4. Oktober). Revealed: The third largest 'Country' in the World - Facebook hits one Billion Users. *The Independent*. Verfügbar unter <http://www.independent.co.uk/life-style/gadgets-and-tech/news/revealed-the-third-largest-country-in-the-world--facebook-hits-one-billion-users-8197597.html> (zuletzt: 29.05.2018)
- Windolf, P. (1992). Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55 (1), 76-98.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. New York: Pearson/Allyn & Bacon.
- Winteler, A. & Forster, P. (2008). Lern-Engagement der Studierenden, Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. *Das Hochschulwesen*, 2008 (6), 162-170.
- Witte, J. & von Stuckrad, T. (2007). Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen: vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern. *CHE-Arbeitspapier Nr. 89*. Gütersloh: CHE. Verfügbar unter

- http://www.che.de/downloads/Kapazitaetsplanung_in_gestuften_Studienstrukturen_AP89.pdf (zuletzt: 30.06.2018).
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M./New York: Campus-Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1) Artikel 1132. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> (zuletzt: 30.06.2018).
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 9-27.
- Zeppelin Universität (o.J.). Universität zwischen Wirtschaft, Kultur und Politik. Wozu ZU? *Webseiteneintrag auf www.zu.de*. Verfügbar unter <https://www.zu.de/universitaet/mission.php> (zuletzt: 11.03.2018).
- Zlotkowski, E. (2000). Service-learning in the disciplines. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special issue fall 2000* (1), 61-67.

Zusammenfassung

Die in Deutschland seit der Jahrtausendwende zunehmend Verbreitung findende Lehrmethode *Service Learning* stellt eine Variante des erfahrungsbasierten Lernens dar, bei der sich Studierende für gemeinwohlorientierte Belange einsetzen und dabei gleichzeitig im Rahmen ihres Studiums etwas lernen. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Fragestellung, welche Zusammenhänge zwischen dem fachkulturellen Hintergrund von Hochschullehrenden und der didaktischen Umsetzung von *Service Learning* in ihrem Lehrhandeln bestehen. Ersterer soll dabei in Bezug auf die im Fachbereich zur Verfügung stehenden Ressourcen wie kollegialer Support sowie soziales und ökonomisches Kapital rekonstruiert werden. In einer Unterforschungsfrage wird zudem nach weiteren biografischen Faktoren gefragt, die abseits des Fachumfelds zu einer Auseinandersetzung mit dem Ansatz führen. Die Didaktik des *Service Learnings* in den Fächern wird im Zuge der zweiten übergeordneten Frage fokussiert. Aspekte von Interesse sind die verfolgten Lehr-Lernziele, die eingesetzten Methoden der Wissenskonstruktion, die Betreuung in verschiedenen Phasen einer Lehrveranstaltung, das Assessment sowie Möglichkeiten für studentische Partizipation. Die Arbeit schließt mit der Beantwortung der genannten Fragen an den hochschuldidaktischen Diskurs dazu an, wie sich studierendenzentrierte Bildungsräume in der fachspezifischen Hochschullehre fördern lassen.

Im Theorieteil erfolgt eine Einführung in den *Service-Learning*-Begriff und die Kulturosoziologie in der Tradition Bourdieus. Anschließend wird der deutsche Hochschulkontext in Bezug auf die Bedingungen analysiert, die für den Lehransatz grundsätzlich und in den vier großen Wissenschaftsbereichen der Geistes-/Sozial-, Ingenieur-, Natur- und Lebenswissenschaften bestehen. Dabei werden diverse Aspekte der Didaktik des *Service Learnings* vor dem Hintergrund aktueller Daten zu den Fächern, insbesondere aus dem weitgehend repräsentativen, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten, Studierendensurvey reflektiert. Die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit identifizierte zunächst anhand eines standardisierten Online-Screenings über das Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ Lehrende verschiedener Fächer, die *Service Learning* bereits seit längerem durchführen und für anschließende ca. 60- bis 90-minütige leitfadengestützte Experten/-inneninterviews zur Verfügung stehen. In den insgesamt zwölf Interviews wurden die Lehrenden unter anderem darum gebeten, zu erzählen, wie sie die Verbindung zwischen den Lehr-Lernzielen, den Fachinhalten und dem gesellschaftlichen Engagement herstellen, welche Rolle selbstorganisierte Projekte beim *Service Learning* im Vergleich zu einer frontalen Vorbereitung durch den Lehrenden spielen, an welchen Stellen sie studentische Partizipation ermöglichen, wie sie biografisch gesehen zum Lehransatz gekommen sind und in Bezug auf welche Aspekte sie, z.B. über die Hochschuldidaktik, Unterstützung benötigen. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte anhand der dokumentarischen Methode der praxeologischen Wissenssoziologie, um die Orientierungsrahmen der Experten/-innen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Einbettung zu rekonstruieren. Hierfür wurden die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation angewendet, um vor allem aus den Erzählpassagen anhand des impliziten Wissens der Befragten sinn- und soziogenetische Typen herauszuarbeiten, die in der Soziogenese neben der Fachkultur auch weitere Dimensionen, wie z.B. den Karrierefortschritt der Befragten miteinbeziehen.

Die Ergebnisse legen zunächst nahe, dass für den Lehransatz des Service Learnings die in zahlreichen Studien der Fachkulturforschung festgestellte Erkenntnis zu bejahen ist, dass zwischen den Wissenschaftsbereichen fachkulturelle Unterschiede bestehen, die auch in der lehrbezogenen Handlungspraxis sichtbar sind. Insbesondere bei den generell affineren Sozialwissenschaftlern/-innen zeigte sich eine starke Beeinflussung der Didaktik durch das Umfeld ihres Fachgebiets. Die individuellen biografischen Faktoren spielen hingegen bei Personen, die nicht durch ein sozialwissenschaftliches Studium sozialisiert sind, eine wichtige Rolle. Dazu zählen vor allem der private oder nebenberufliche Kontakt ins Gemeinwesen oder in die Pädagogik. Entsprechende Personen treten auch gegen Widerstände und trotz Engpässen als Befürworter/-innen der Methode auf. Für eine langfristige Verankerung in den nicht-sozialwissenschaftlichen Disziplinen ist vor allem bei Professoren/-innen die Profilierung spezialisierter disziplinärer Organisationseinheiten rund um das Gemeinwohl erkennbar. Eine weitere Strategie ist das Bemühen um die Akkumulation von Leistungspunkten, um mehr Zeitvolumen zur Verfügung zu haben. Über die Fächergrenzen hinweg dokumentierte sich in den meisten Interviews die Sorge über knappe Zeitbudgets der Studierenden, die zu Ungunsten Engagement-intensiver Lehrformate läuft. Ebenfalls ließen sich Kapitaldifferenzen bei der Durchführung von Service Learning feststellen. In den Ingenieurwissenschaften fallen durch die Kooperation mit gemeinwohlorientierten Partnern gängige Finanzquellen aus der Industrie weg, sodass Service Learning zu Mittelknappheit führt, wenn teure Gerätschaften entwickelt werden. Auch in den Lebenswissenschaften erwiesen sich die Service-Learning-Aktivitäten als ressourcenintensiv, allerdings ohne, dass eine Finanzierung gefährdet wäre. Den grundlagenorientierten Fächern fehlen vor allem Mittel, die abseits groß angelegter Forschungsförderungen flexibel für Lehrprojekte genutzt werden könnten. In den Sozial- und Naturwissenschaften zeigt sich die Ausstattung durch aktuell häufig vorhandene Drittmittelgeber zwar weniger problematisch, geht allerdings häufig mit zeitlicher Befristung einher. Zusammenhänge zwischen Fachkultur und Lehrgestaltung konnte die Arbeit auch auf didaktischer Ebene andeuten. Die beim Service Learning hohe Bedeutung von Reflexion und Partizipation ist nicht in jedem Fach im selben Umfang erkennbar. Bei ersterer ließ sich in den Interviews feststellen, dass Sozialwissenschaftler/-innen besonders betonen, dass Studierende ihr eigenes Engagement und ihre Rolle in der Gesellschaft kritisch reflektieren sollen. Auch das Reflexionsportfolio als Prüfungsform ist hier neben der mündlichen Präsentation kulturell stärker akzeptiert. Bezüglich der Partizipation zeigte sich eine Abhängigkeit vom Veranstaltungsformat. Auch Lehrende, die in manch offenen Formaten eine sehr starke Selbstbestimmung zulassen, strukturieren Zielsetzungen der Projekte in seminaristischen Lehrszenarien vor. Nichtsdestotrotz ließ sich aus den Erzählungen der Befragten gerade in den Natur- und Lebenswissenschaften weniger studentische Partizipation auf Lehrveranstaltungsebene feststellen.

Summary

The term *service learning* refers to a teaching method, which has gained popularity in the German national higher education context since the turn of the millennium. It is a form of experiential education, in which students engage in activities that address human and community needs, together with structured opportunities for reflection designed to achieve desired learning outcomes. The dissertation at hand addresses itself to the question, which correlation exists between the disciplinary cultural background of teachers and the didactic composition of their service learning practices. It seeks to reconstruct the social-cultural space with regards to available resources like collegial support or social and economic capital within the respective scientific discipline. A subordinate research question in this context asks about broader biographical characteristics, which might trigger the initial examination of the service learning approach. The didactic realization of service learning in different disciplines constitutes the second overarching question. Aspects of particular interest are intended learning outcomes, activities of knowledge construction, practices of supervision in different phases of a course, assessment as well as opportunities for student participation. In answering the aforementioned questions, the thesis contributes to the educational discourse about how student-centered learning contexts can be implemented in discipline-specific higher education.

In the theoretical part, at first an introduction into the term service learning and the cultural sociology in the tradition of Pierre Bourdieu is given. Subsequently the historical development of the German higher education system is analyzed with regards to the conditions being prevalent for service learning in the big four scientific disciplinary fields i.e. Humanities/Social Sciences, Engineering Sciences, Natural Sciences and Life Sciences. Therefore, definitory aspects crucial to service learning didactics are being reflected on the basis of current data about teaching and learning practices in the disciplines, primarily derived from the 13th *Studierendensurvey*, a largely representative long-term study funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). The own empirical work of the dissertation at hand first identified teachers from different disciplines through an online screening survey sent to all members of the German-wide service learning university network *Bildung durch Verantwortung*. Thereupon twelve teachers were selected for 60-to-90-minute-long individual expert interviews if they met the preconditions and displayed at least five years of service learning experience. In the guided interviews, the teachers, i.e. professors, scientific assistants and associates, were asked to tell about how they connect the student service activities for society with discipline-specific intended learning outcomes and course contents, how self-organized student projects play a role in relation to teacher-centered preparation as well as how they enable student participation in the teaching process. A large part of the interview addressed how they came to practice service learning initially in their biography and which barriers exist, where external support, e.g. from policy makers or centers of university didactics, would be helpful. The analysis of interview material has been conducted following the *documentary method* approach of praxeological knowledge sociology in the tradition of Karl Mannheim. This makes it possible to reconstruct the orientation frameworks of teachers on the background of their socio-cultural embeddedness. The steps of analysis were a formulating and reflecting interpretation of narrating passages containing implicit knowledge in order

to generate sense- and sociogenetical typologies of teaching practices. For the step of socio-genesis, additional dimensions apart from the “discipline” were also taken into account like e.g. career progress and rank of the respondents.

Results suggest that cultural differences between the scientific disciplines do also exist for the service learning teaching approach. Therefore, this study confirms the insight of past research, which state that teaching practices are generally rooted in disciplinary culture. Especially the social sciences, which are known to have a high affinity for service learning, showed a strong influence of their didactics coming from the disciplinary collegial environment. However, for persons from the engineering and natural sciences and others, who are not socialized through a pedagogical study background, individual biographical factors play an important role. This includes especially the private or avocational contact to either the community or to educators. Those teachers act as proponents of the service learning approach, even when confronted with opposition or shortages. For a successful long-term implementation in non-social-science disciplines, particularly experienced professors tended to originate specialized disciplinary organizational units around topics concerning the common good. Another strategy is the attempt for an accumulation of credit points, in order to have sufficient time budget available for service learning activities. Coherently, across most scientific strands a concern was documented that tight schedules of students hinder the engagement for time-consuming teaching formats. Moreover, differences in the availability of capital with regards to service learning were visible. In engineering sciences usual financial sources gained through the cooperation with industry partners are omitted in favor of non-profit endeavors. Especially if expensive equipment is to be developed, this does lead to a shortage of funds. In life sciences service learning also appeared to be resource intensive, although this didn't seem to put activities at risk. The disciplines deeply involved in basic scientific research especially lack funds, which can be applied to small- to mid-sized teaching projects in a flexible manner. The applied social and nature sciences did by the time of the study show a sufficient equipment with third-party funding – although this is only granted for a limited period. The dissertation at hand was also able to identify correlations of disciplinary cultures and didactical composition of teaching practices. Highly valued student activities like reflection and participation, which are crucial for service learning, are not used in all disciplines in the same intensity. For the former the interview results showed that social science teachers emphasize more strongly that students should critically reflect on their engagement and their role in society. Also, portfolio assessment and oral presentations are culturally particularly accepted in this scientific field. Regarding student participation there seems to be a dependency on the course format: Even teachers, who allow for a lot of student self-determination in open teaching formats, do often give more structure in seminar-like courses. Nevertheless, the teachers' narrations in the nature and life sciences generally documented less evidence of high student participation within service learning courses.