

Karsten ALTENSCHMIDT¹ & Cornelia AREND-STEINEBACH
(Duisburg-Essen)

„Tatkräftige Einsätze, lösungsorientierte Ansätze und Umsetzungen“ – die Stimme der Community Partner im Service Learning

Zusammenfassung

Obwohl sie einen fundamentalen Akteur beim Service Learning darstellen, wurden Community-Partner-Organisationen und ihre Perspektiven in der deutschsprachigen Service-Learning-Diskussion bislang kaum berücksichtigt. Der Beitrag diskutiert die Ergebnisse einer Community-Partner-Befragung von 2022 vor dem Hintergrund bisheriger Studien. Er berichtet vom Blick der Community Partner auf Engagementformen, Motive und Befürchtungen, Kooperationsqualität und gesellschaftliche Nutzeffekte beim Einsatz von Service Learning. Zudem wurden Einschätzungen der CP zum studentischen Arbeiten und einem möglichen Kompetenzerwerb beim SL erfasst.

Schlüsselwörter

Community Partner, Service Learning, Engagementformen, Gesellschaftlicher Nutzen, Kompetenzentwicklung Studierender

¹ E-Mail: karsten.altenschmidt@uni-due.de



“Action, solution-oriented approaches and implementation” – Voices of Community Partner Organizations in service learning

Abstract

Despite their fundamental relevance for service learning, community partner organizations and their perspectives have been widely neglected in (German speaking) service learning research so far. The article summarizes the core findings of a 2022 Community Partner Survey on service learning: it reports on the community partners' motives and hindrances for taking part, their view on the quality of student engagement and cooperation, as well as the perceived organizational and societal impacts. It also covers community partners' perceptions of student learning and competency development. The findings are discussed against the background of recent research from the US and Germany.

Keywords

Community Partner, Service Learning, Forms of Engagement, Societal Impact, Student Competency Development

1 Die ungehörte Stimme der Community Partner

Die Begrifflichkeit „Campus-Community-Partnerschaften“ wurde aus einer heterogenen US-amerikanischen Diskussion in den deutschen Sprachraum übertragen, um die Vielfalt existierender Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen und Akteuren, Organisationen und Institutionen in ihrer gesellschaftlichen Umgebung anzuerkennen und gesammelt zu benennen, allen vorweg Service Learning (SL) und Community-based Research (CbR) (STARK et al., 2013, S. 11ff.). Die Begrifflichkeit verfängt, ob eines vagen Gefühls, dass das mit dem gesellschaftlichen Transfer alles nicht so einfach ist und dass da draußen mehr ist als SL; und ob des ungunstigen Gefühls, dass wir auch bei SL nicht immer genau sagen können, worüber wir eigentlich sprechen: „[...] while there are some universal, guiding principles that define

Service Learning, there are many variations to the practice, and in turn, there is no one way to operationalize it. Each [...] educational institution, each academic discipline, and each faculty member applies the practice in different ways and to achieve different purposes, depending on the cultural, academic, and community contexts and conditions“ (FURCO, 2020, S. 27).

So bleiben Begriff und Gegenstand von Campus-Community-Partnerschaften immer wieder diffus, implizit und mitunter suggestiv. Offensichtlich ist, dass „Community“ einen existenziellen Bestandteil solcher Partnerschaften ausmacht – ohne dass der Community-Begriff geklärt oder auf deutsche Verhältnisse ohne Weiteres übertragbar wäre (ROTH & HOHN, 2020, S. 141). Auch hier ein diffuses Gefühl, durchaus zu wissen, wen man meint; selbst wenn z. B. SL auch ohne sie möglich ist (ALTENSCHMIDT, 2023). Als *Community Partner:innen* (CP) sollen zivilgesellschaftliche Akteure – vor allem in der Form organisierten zivilgesellschaftlichen Engagements (BACKHAUS-MAUL, 2021) – vom studentischen Service profitieren; sie repräsentieren bzw. substituieren mitunter gesellschaftlichen Nutzen. Sie ermöglichen Engagementerfahrungen der Studierenden, indem sie den organisatorischen bzw. organisationalen Rahmen für das studentische Engagement bereitstellen.

Wir verstehen gesellschaftliches Engagement im Rahmen von SL als unentgeltliche, freiwillige Tätigkeit der Studierenden für ein gemeinnütziges Thema. Mitunter ist es projektförmig und entweder universitär fachbezogen oder überfachlich bzw. mit geringem Fachbezug angelegt. Die Tätigkeit der Studierenden kann unterschiedliche Formen annehmen, die mit je spezifischen Akteurskonstellationen einhergehen und sich in dieser Hinsicht unterscheiden lassen (ALTENSCHMIDT, 2023). Sie findet als *direktes Engagement* in unmittelbarer Interaktion mit Klient:innen (im Sinne von Betroffenen als Empfänger:innen des Engagements bzw. seiner Leistung) statt, kann aber auch geschehen, indem Leistungen für bzw. zum Nutzen einer Organisation mit gemeinnützigen Zwecken oder Themen erbracht werden, die unterstützenswerten Gruppen nur mittelbar zugutekommen (*indirektes Engagement*). Beinhaltet das Engagement (vorrangig) die Erarbeitung wissenschaftlich gewonnener Erkenntnis zum Nutzen oder im Auftrag gemeinnütziger Zwecke und Organisationen, sprechen wir von *Forschung* als Engagementform. Schließlich ist Engagement für gemeinnützige Zwecke möglich, in der organisiertes Engagement erst geschaffen wird und kein CP als Bedarfsträger oder gar Auftraggeber eingebunden ist. Solche Formen der *Advocacy* oder *Anwaltschaft* zeichnen sich mitunter dadurch aus,

dass SL Initiativen, Vereine oder auch Social Businesses erst hervorbringt (ALTENSCHMIDT, 2023).

Die Beteiligung von CP ist deshalb eine nicht notwendige, aber zentrale Eigenart von SL. Sind CP beteiligt, bringen sie ihre jeweils eigene Position und Perspektive sowie – insbesondere in CbR-Formen – Domänenwissen mit ein und sollen so Lehre, Forschung und Wissenschaft anreichern. Dabei suggeriert der Begriff der *Partnerschaft* einen Umgang auf Augenhöhe, impliziert eine Grundhaltung der Parität und Reziprozität in den Kooperationsbeziehungen zwischen Campus und Community, wie in der US-amerikanischen SL-Theorie angelegt (insbes. bei SIGMON, 1979; FURCO, 1996, sowie in den 3R – Reality, Reflection, Reciprocity bei GODFREY et al., 2005) und wie als Voraussetzung für die angestrebten Win-win-win-Potenziale entworfen (STARK et al., 2013).

Dennoch bleibt eine eigenartige Distanz zwischen den Partnern, die organisational und sektoral sicherlich erklärlich, operativ möglicherweise arbeitserleichternd, der theoretischen Auseinandersetzung aber wenig zuträglich ist. Dies äußert sich u. a. darin, dass die Beschreibung und Analyse der Community-Seite angesichts der für SL fundamentalen Programmatik des gesellschaftlichen Nutzens deutlich hinter ihrer Relevanz zurückstehen. In der einschlägigen deutschsprachigen Literatur werden zwar Zugänge zu Non-profit-Organisationen beschrieben (ROTH & HOHN, o.J.); auch kommen CP zu Wort (z.B. KERN, 2015; BARTSCH, 2009) oder werden – auch an zentralen Stellen – in substantielle Überlegungen eingebunden (z. B. BREMER et al., 2018; DERKAU & MÜNZER, 2020); dies bleibt insgesamt aber die Ausnahme. So kommen Roth & Hohn (2020) in ihrer Zusammenschau von Studien zu dem ernüchternden Ergebnis, dass in Deutschland fast ausschließlich die Auswirkungen auf Studierende betrachtet wurden, während die Perspektive der CP bislang nur in der Veröffentlichung von ALTENSCHMIDT et al. (2009) und der Abschlussarbeit von ASEMISSEN (2013) untersucht wird. Diese Einseitigkeit (GERHOLZ, 2020) findet sich schon in der US-amerikanischen Forschung der 1990er-Jahre, für die FURCO (2020, S. 29) resümiert: „the research agendas focused heavily on building service learning’s academic legitimacy by concentrating on investigating the impacts on service-learning on student learning and development.“

In der US-amerikanischen Metastudie von EYLER et al. (2001, S.10) werden zwar als Auswirkung von SL auf die Gesellschaft die Zufriedenheit mit studentischer Mitarbeit, der sinnvolle Service für die Gemeinschaft und die Steigerung der Be-

ziehung zwischen Hochschule und Gesellschaft aus Sicht der CP beschrieben, jedoch basiert dies auf weit weniger Studien als die Frage der Auswirkung von SL auf Studierende. Zuletzt gab es allerdings einzelne englischsprachige Studien (z. B. CHIKA-JAMES et al., 2022; GERSTENBLATT, 2014; SANDY & HOLLAND, 2006; TRYON & STOECKER, 2008), die die Perspektive der CP breiter in den Blick nehmen. Dabei formulieren CP konkrete Handlungsempfehlungen, die auch europäische Hochschulen, Praktiker:innen und Forscher:innen reflektierend aufgreifen könnten: Wertschätzung der Beziehung zwischen Hochschulen und CP, regelmäßiger Austausch über die Zusammenarbeit, Zusammenarbeit im Hinblick auf die curricularen Ziele und die Umsetzung, breitflächigere und längere Zusammenarbeit mit den Hochschulen (SANDY & HOLLAND, 2006, S. 40), eine Klärung der Erwartungen an CP und Studierende (CHIKA-JAMES et al., 2022, S. 14) sowie eine Beteiligung an der Auswahl Studierender und geregelter Feedback und Evaluation (TRYON & STOECKER, 2008, S. 51f.).

2 Befragung von Community Partnern

Noch immer jedoch scheinen die Stimmen von CP vielfach „unheard voices“ (TRYON & STOECKER, 2008) zu sein. Das Forschungsdesiderat aufgreifend, befragten wir im Februar 2022 160 CP, die zwischen 2017 und 2022 als Projektpartner von SL-Veranstaltungen der Universität Duisburg-Essen ermittelt wurden, mittels eines Online-Fragebogens, genannt Community Partner Survey (ComPaS). Das Befragungsinstrument stellt eine grundlegende Überarbeitung der durch UNIAKTIV (Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung/Universität Duisburg-Essen) entwickelten und durchgeführten Seminarevaluation (ALTENSCHMIDT et al., 2009) dar, die um Perspektiven aus der Rezeption der verfügbaren Studien zur Sicht der CP erweitert wurde.

Die ComPaS-Studie untersuchte zum einen die Engagementformen, die Teilnahmemotive und Bedenken, die Kooperationsqualität, den erlebten gesellschaftlichen Nutzen von SL und zum anderen die Einschätzung der Kompetenzentwicklung der Studierenden aus Sicht der CP. Diesen Themenbereichen näherte sich die Studie mit insgesamt 14 Fragekomplexen, aufgegliedert in drei Freitext-Fragen, fünf Multiple-Choice-Fragen und drei Themenkomplexen mit jeweils vier bis neun Ratings

(Likert-Skala von 1: gering bis 5: hoch) sowie drei geschlossenen Fragen (ja/nein). Die Befragung führte zu 54 Datensätzen, von denen 16 vollständig waren. Da die Organisation per E-Mail eingeladen und ebenso an die Umfrage erinnert wurde, eine individuelle Ansprache aus Ressourcengründen aber ausblieb, konnten wir eventuelle Einflussfaktoren auf die Teilnahme bzw. das Antwortverhalten (Selbstselektion, Non-response-bias etc.) nicht tiefer analysieren. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte deskriptiv (Mittelwerte, Standardabweichungen). Die offenen Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

3 Ergebnisdiskussion

Im Folgenden werden die einzelnen Themenbereiche diskutiert.

3.1 Engagementformen, Motive und Befürchtungen, Kooperationsqualität und gesellschaftliche Nutzeffekte aus Sicht von CP

Engagementformen und alternative Umsetzung

Im Rahmen der ComPaS-Studie gaben sechs CP an, dass die Studierenden ein *Direktes Engagement* (im Sinne von z. B. Hilfe im Tagesgeschäft, Arbeit mit Klient:innen) erbracht haben. Elf CP berichteten von *Indirektem Engagement* (i. S. v. Konzeptvorschlägen, Leistungen für ihre Organisation und Abläufe, z. B. Website), ein CP antwortete mit *Forschung* (i. S. v. wiss. Untersuchung, z. B. Befragung, Interviews, Fallstudien). *Advocacy/Anwaltschaft* (i. S. v. Studierende haben ihre Themen einer Öffentlichkeit vermittelt, z. B. Campaigning) wurde in keinem Falle gewählt.

Voraussetzung sinnhafter Engagementerfahrungen ist zudem, dass das Engagement gebraucht wird, also ein *realer Bedarf* (BREMER et al., 2018) dafür geäußert oder erkennbar wird. Im einfachsten Fall äußert sich solch ein Bedarf darin, dass *mehr desselben* gebraucht wird, also bestehende Projekte und Initiativen mit zusätzlichen Engagierten versehen, ausgeweitet oder skaliert werden. Nicht weniger sinnvoll erscheinen Maßnahmen, auf die andernfalls verzichtet werden müsste, z. B. aus Ressourcengründen. Will man mit SL akademisch einschlägige Tätigkeiten erbringen

und/oder damit auf eine zukünftige Berufswelt vorbereiten, sind auch Leistungen denkbar, die andernfalls durch bezahlte Fachkräfte erbracht würden. Wir fragten die CP: „*Wenn das Service Learning nicht stattgefunden hätte, wäre die Aufgabe erledigt worden von*“ und gaben eine Liste mit sechs Möglichkeiten zur Auswahl. In 12% der Einsätze wurden Tätigkeiten übernommen, die üblicherweise von ehrenamtlichen Kräften ausgeführt werden. In mehr als einem Drittel der Fälle übernahmen Studierende Aufgaben, die andernfalls durch bezahlte Kräfte übernommen worden wären. Fast die Hälfte der Tätigkeiten (47%) wären ohne SL gar nicht durchgeführt worden, während kein:e Befragte:r angab, dass die Aufgabe andernfalls durch Praktikant:innen erledigt worden wäre (vgl. Abb. 1).

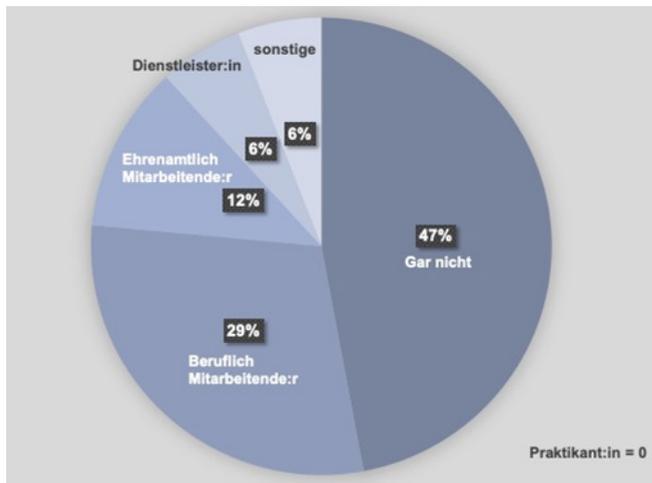


Abb. 1: Alternative Umsetzung

Teilnahme-Motivation

US-amerikanische Studien deuten darauf hin, dass die Aussicht auf zusätzliche Leistungen oder Arbeitskräfte ein Motiv für die Beteiligung an SL sein könnte (ROTH & HOHN, 2020, S. 144). Wir baten die Befragten deshalb, die vier wichtig-

ten Gründe für ihre Teilnahme an SL aus einer Liste vorgegebener Antworten zu kennzeichnen. Jeweils sechs Befragte (n= 18) führen die Gewinnung neuer Ehrenamtlicher bzw. Mitarbeitender und Praktikant:innen als einen Grund für ihre Beteiligung an – für sich genommen mittlere Werte. Zusammengenommen jedoch wird die Gewinnung neuen Personals zu einem treibenden Faktor für zwei Drittel aller Befragten. Dass die Leistung bzw. Unterstützung benötigt wird, wird demgegenüber nur von drei Befragten angegeben, der zweitniedrigste Wert. Als zweithöchster Wert notiert wird auch eine eigene Überzeugung von der Idee des SL. Insofern diese Überzeugung angeeignetes Wissen, positive Vorerfahrungen oder SL-Erfahrungen während des eigenen Studiums voraussetzt, könnte dies auf eine zunehmende Etablierung des Ansatzes auch in der Community hindeuten. Zehn Befragte gaben an, dass der Wunsch, die Ausbildung der Studierenden mitzugestalten, einen zentralen Faktor für ihre Teilnahme an SL darstellt. Dies trifft das Selbstverständnis befragter CP aus US-amerikanischen Studien, die sich in der Rolle eines Co-Educators für Studierende sehen (SANDY & HOLLAND, 2006; TRYON & STOECKER, 2008, S. 49).

	Anzahl
Wunsch, die Ausbildung von Studierenden mitzugestalten	10
Wir sind von der Idee des Service Learning überzeugt	7
Wunsch, etwas Neues auszuprobieren	7
Gewinnung neuer Praktikant:innen/Mitarbeitender	6
Gewinnung neuer Ehrenamtlicher	6
Wunsch, Angebot der Universität anzunehmen	6
Gute Vorerfahrungen mit Studierenden/Hochschule	6
Wunsch, Kontakt zur Universität herzustellen	5
Wir benötigen die Leistung/Unterstützung	3
Uns wurde die Teilnahme von anderen empfohlen	1

Abb. 2: Motivation

Die Universität als Kooperationspartner

Allerdings verweist die US-amerikanische Literatur auch darauf, dass Hochschulen dieses Rollenverständnis überwiegend zu wenig respektieren, was sich in den von den CP genannten Verbesserungsbedarfen zeigt: Sie wünschen sich grundlegend eine Verbesserung der Beziehung zu den Hochschulen. Es wird einhellig als die größte Hürde beschrieben, mit den Fakultäten überhaupt in Kontakt zu treten (SANDY & HOLLAND, 2006, S. 4; TRYON & STOECKER, 2008, S. 56). Wir baten die Befragten deshalb, die Universität als Kooperationspartner einzuschätzen und ihre Zustimmung zu den folgenden Aussagen auszudrücken (1: gering bis 5: hoch):

	MW	ST
Die Kooperation mit der Universität ist für unsere Einrichtung attraktiv	4,3	0,81
Wir sehen uns auf Augenhöhe mit der Universität	4	0,96
Service Learning sollte häufiger stattfinden	4,3	0,61
Service Learning sensibilisiert die Universität für gesellschaftliche Problemlagen	4,5	0,63
Ich habe den Eindruck, dass SL eine effektive Form der Lehre darstellt	4,5	0,63
Es ist Aufgabe der Universität, zur Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens beizutragen	4,5	0,60

Abb. 3: SL und Universität

Die Ergebnisse dokumentieren durchaus ein Selbstverständnis auf Augenhöhe mit der Universität sowie die Erwartungshaltung an sie, zur Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens beizutragen. Dass SL mit Blick auf Lehrqualität und Sensibilisierung für gesellschaftliche Problemlagen bei den Befragten hohe Werte erzielt und eingefordert wird, kann insbesondere vor dem Hintergrund der bereits skizzierten Teilnahmemotive kaum überraschen.

Bedenken vor der Teilnahme

Weiterhin baten wir die CP um eine Einschätzung ihrer *wichtigsten Bedenken vor der Teilnahme* (n=18) und es zeigte sich folgendes Bild: Acht Befragte hatten Bedenken, der Aufwand in der Studierendenbetreuung könne beim SL überhandnehmen. Diese Sorge wird umso plastischer, wenn man „Aufwand in der Schulung der Studierenden“ und die unter „Andere“ notierten offenen Antworten (Personeller Aufwand allgemein, fehlende Zeit für Begleitung und Durchführung) hinzuzählt (13).

Option	Anzahl
Aufwand in der Betreuung der Studierenden	8
keine	5
Aufwand in der Schulung der Studierenden	3
Zweifel an den Fähigkeiten der Studierenden	3
Fehlende finanzielle Ressourcen	3
Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Studierenden	1
Aufwand in der Kommunikation mit UNIAKTIV	1
Schwierigkeiten in der Kommunikation mit UNIAKTIV	1
Aufwand in der Kommunikation mit den Dozierenden	1
Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Dozierenden	1
Andere	2

Abb. 4: Bedenken

Den *tatsächlichen Aufwand* schätzen die Befragten demgegenüber wahrnehmbar, aber nicht übermäßig hoch ein: In der Vorbereitung [MW: 2,4 ST: 1,003], Durchfüh-

rung [MW: 3,3 ST: 0,919] und Nachbereitung [MW: 2,3 ST: 0,931] der Kooperation wurde ein mittlerer bis leicht erhöhter Aufwand zurückgemeldet. Offenbar konnte sich auch fast ein Drittel der Befragten [5] ohne wesentliche Bedenken auf SL einlassen. Und obwohl gerade bei intersektoraler Kooperation durchaus mit unterschiedlichen Lebenswelten, Organisationskulturen und Sprachlichkeiten gerechnet werden kann, spielten Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Dozierenden, UNIAKTIV oder den Studierenden offenbar eine untergeordnete Rolle.

Die *Zusammenarbeit* selbst wurde von den Befragten dann auch durchgängig positiv gewertet [MW 4,1 ST: 0,619], bei der Motivation schnitten die Studierenden noch besser ab [MW: 4,3 ST: 0,793]. Leichte Abstriche gab es bei den Themen studentische Arbeitsweise [MW: 3,9 ST: 0,573] und Vorbereitung der Studierenden [MW: 3,4 ST: 1,09]. Insbesondere Letzteres ist auch angesichts der hohen Streuung ein mögliches Thema für Lehrende ebenso wie die Frage, wie sich Service und Classroom-Anteile noch enger verzahnen lassen.

Gesellschaftlicher Nutzen von SL

Dass der Service gesellschaftlich nützlich sein soll, ist für SL programmatisch. Zugleich ist *gesellschaftlicher Nutzen im SL* noch nicht schlüssig, fundiert oder gar operationalisierbar ausgearbeitet. Für die Forschung müsste ein solches Konzept nicht nur erarbeitet, sondern auch als reflektierter Wissensbestand der Befragten vorausgesetzt werden. Angesichts dessen gingen wir für die Operationalisierung dieses Themenbereiches davon aus, dass wir bei allen CP eher einen grundsätzlichen, in unterschiedlichem Ausmaß reflektierten Nützlichkeitsindruck erfragen konnten. Deshalb baten wir die CP ganz allgemein, die *Nützlichkeit des studentischen Service für die Gesellschaft* einzuschätzen. Sie bestätigten den gesellschaftlichen Nutzen [MW: 3,2], wenn auch mit relativ großer Streuung [St: 1,30].

Zusätzlich baten wir die CP, die *wahrgenommenen Nutzeffekte aus Sicht der Organisation* qualitativ zu beschreiben. Auffällig war, dass die gegebenen Antworten einerseits Projektergebnisse und direkte Wirkungen auf die Produkte, Dienstleistungen und das Tagesgeschäft der Organisationen beschrieben, andererseits aber auf Effekte hinwiesen, die über dies hinausgingen bzw. als außer-alltäglich interpretierbar sind. Die Antworten ließen sich in die drei Themenbereiche Entlastung, Ergänzung und Reflexion zusammenfassen (vgl. Abb. 5).

Entlastung	Endprodukt zur täglichen Verwendung Tatkräftige Einsätze, lösungsorientierte Ansätze und Umsetzungen bedeutende Zeitersparnis Entlastung Direkte Unterstützung der Klient:innen
Ergänzung	neue Ideen Ideen „über den Tellerrand hinaus“ Projekte, die sonst nicht stattfinden Erkenntnisgewinn interessante, neue Perspektive
Reflexion	außenstehende Perspektive interprofessionelle Sicht positiver Effekt auf die Mitarbeitenden Lernen voneinander

Abb. 5: Gesellschaftlicher Nutzen von SL

Auch US-amerikanische CP berichten von den Hilfen für Klient:innen, Kapazitäten, Organisationsentwicklung und Professionalisierung (SANDY & HOLLAND, 2006). Ebenso wird von einer Aktualisierung des Fachwissens und von einem Aufkommen von Inspiration und neuen Ideen durch Studierende berichtet (GERSTENBLATT, 2014, S. 69). In einer kanadischen Studie bemerkten CP „that the service-learning enabled them to update and improve knowledge related to their profession“ (CHIKA-JAMES et al., 2022, S. 8). In US-amerikanischen Studien wird SL zudem von vielen CP als eine Art professionsbezogene Frischzellenkur wahrgenommen und als positive Veränderung der Arbeit durch den Theorie-Praxis-Dialog beschrieben: „community-campus partnership can transform knowledge by bridging opportunities for reflection and further new theory that can change both our knowledge and practice“ (SANDY & HOLLAND, 2006, S. 36).

Der Dreiklang *Entlastung – Ergänzung – Reflexion* birgt also mögliche Hinweise für die weitere Forschungsarbeit. Dabei bedarf es dann auch des kritischen Blickes, ob insbesondere die oben unter Reflexion geführten Effekte SL-spezifisch oder als allgemeine Auswirkungen einer Irritation durch Außenstehende einzuordnen sind.

Bemerkenswert ist, dass die Gewinnung studentischer Mitarbeiter:innen und zukünftiger Arbeitnehmerinnen (TRYON & STOECKER, 2008, S. 49; KERN, 2015) durch SL in unserer Studie nicht als Nutzeffekt angeführt wird. Die Aussage, „Den Student:innen wurde Einblick in ein bisher unbekanntes Arbeitsfeld geboten“, deutet darauf hin, dass die Professionsperspektive durch die CP durchaus eingenommen wird.

3.2. Der Blick der CP auf studentische Entwicklung beim SL

Die ComPaS Studie richtete auch den Fokus darauf, wie die CP die studentische Entwicklung beim SL wahrnehmen.

3.2.1 Herausfordernde Situationen beim SL

SL bedeutet für Studierende das Erleben einer anderen Lernform, die hinaus aus dem hochschulischen Rahmen in andere Situationen führt, in denen zudem nicht nur das fachliche Wissen im Vordergrund steht, sondern eine komplexe Handlungssituation. Aus unseren langjährigen Erfahrungen beim Einsatz von SL wissen wir, dass die Entwicklung von Studierenden beim SL durch herausfordernde Situationen angeregt werden kann. Diese Erfahrungen sollten angeleitet reflektiert werden (RESCH & KNAPP, 2020, S. 32). Um Hinweise darüber zu erheben, baten wir die CP in einer offenen Frage darum, jene *Situationen zu beschreiben, die aus ihrer Sicht problematisch, herausfordernd usw. für die Studierenden waren*. Die Antworten der CP beschrieben vor allem zwei Bereiche:

Zum einen wurde dabei die *Begegnung und Interaktion mit den Klient:innen der CP* thematisiert: So beschrieben die CP Situationen als schwierig für Studierende, wenn diese z. B. in „Erstkontakt mit drogenkonsumierenden Klientel“ treten, „Teilhabehemmnisse und sozial benachteiligte Menschen“ kennenlernen oder mit „gestandenen“ Lehrerkollegien Übungen durchführen“. Nicht nur die Herausforderung wurde beschrieben, sondern auch der Lerneffekt auf Studierendenseite, wie in der

folgenden Aussage eines CP deutlich wird: „Die Unzuverlässigkeit der Klient:innen – es wirkt auf die Studierenden demotivierend, wenn Klient:innen zu vereinbarten Terminen nicht erscheinen. Die Vorbereitung, die investierte Zeit vor Ort können sinnlos wirken. Auf der anderen Seite erfahren die Studierenden, wie in der Praxis die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen aussieht.“

Zum anderen beschrieben die CP es als für die Studierenden herausfordernd, *im studentischen Team zusammenzuarbeiten*. Hier wurden vor allem das Zeitmanagement und unterschiedliches Engagement der Studierenden genannt. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass es bisweilen auch Schwierigkeiten für die Studierenden durch die „fehlende Erreichbarkeit“ der Dozierenden gebe.

Die CP nannten vor allem jene Bereiche, die auch in der Forschung durch ein starkes Entwicklungspotenzial für Studierende durch den Einsatz von SL herausstechen, nämlich soziales Lernen, gesellschaftliches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung (EYLER et al., 2001; CELIO et al., 2011; YORIO & YE, 2012).

3.2.2 Einschätzung der Kompetenzentwicklung Studierender durch CP

Breit erforscht ist die Kompetenzentwicklung Studierender durch SL. In unserer Studie interessierte uns die dahingehende Einschätzung der CP. Hierzu baten wir um eine Bewertung für verschiedene Aspekte auf Ratingskalen (1: gering – 5: hoch).

Soziale Fragen, Vielfalt der Gesellschaft, Überdenken von Stereotypen

Amerikanische Metastudien beschreiben weitgehend stark positive Effekte von SL für die Bereiche kulturelles Verständnis und Reduzierung von Stereotypen (EYLER et al., 2001, S. 1) und für das Konzept „Soziale Fragen verstehen“, welches unter anderem in kulturelles Bewusstsein, Vielfalt tolerieren und moralische Urteilskraft differenziert wird (YORIO & YE, 2012, S. 11). Wir fragten die CP, ob SL dazu beiträgt, dass Studierende *mehr über soziale, gesellschaftliche Fragestellungen nachdenken*. Die CP schätzten dies hoch ein [MW:4,3 ST:0,60]. Ebenfalls bejahten die CP die Frage, ob durch SL *Studierende die Vielfalt der Gesellschaft erleben* würden [MW: 4,3 ST:0,87]. In einer weiteren Fragestellung erkundigten wir uns dazu, ob SL aus Sicht der CP dazu beiträgt, dass Studierende *Stereotype überdenken*. Auch hier sind die Ergebnisse vergleichbar positiv ausgefallen [MW: 3,9 ST:0,77].

Fachwissen

Die Forschungen zur Steigerung des akademischen Wissenserwerbs von Studierenden durch SL kommen zu einem unklaren Ergebnis. Während Studierende selber beschreiben, dass sie eine Steigerung bemerken, zeigt sich dies nicht in den Noten (EYLER et al., 2001, S.3). Insgesamt lässt sich wohl festhalten, dass Studierende nicht besser, aber auch nicht schlechter beim Einsatz von SL in Prüfungen abschneiden. Zwar sind CP nicht an der Vermittlung und Prüfung von studienfachlichem Wissen beteiligt, allerdings definiert sich SL auch durch den Einsatz von fachlichem Wissen. Auch wenn die CP unseren Erfahrungen nach keinen Einblick in die Curricula haben, fragten wir diese zu ihren Einschätzungen im Hinblick auf den konzeptionell angelegten Theorie-Praxis-Transfer. Hier fragten wir die CP, ob sie den Eindruck haben, dass Studierende beim SL *studienfachliches Wissen eingesetzt* haben. Dies bejahten die Befragten [MW:3,8 ST:0,83]. Der *Vertiefung von Studieninhalten* durch den SL Einsatz hingegen wurde zwar eine Möglichkeit beigemessen, allerdings herrschte hier eher Uneinigkeit [MW: 3,2 ST:1,06].

Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Weiter befragten wir die CP dazu, ob Studierende durch SL *besser auf die Arbeitswelt vorbereitet* werden. Das Ergebnis des Ratings liegt zwar im positiven Bereich, allerdings mit einer großen Streuung [MW:3,4 ST:1,36]. Insgesamt handelt es sich bei der Fragestellung um einen recht schwer für die CP abzuschätzenden Bereich, da ihr Handlungsfeld bisweilen ja nicht im gleichen fachlichen Bereich gelagert ist, wie die zukünftige Berufstätigkeit der Studierenden. GERHOLZ (2020) schlägt den Einsatz von Verlaufsstudien mit Blick auf die berufliche Perspektive Studierender vor. Betrachtet man in einer breiteren Perspektive die möglichen Auswirkungen von SL auf die Entwicklung der Studierenden, so kann in Bezug auf jene oben genannten überfachlichen Lerneffekte, wie z. B. die Entwicklung der Teamfähigkeit oder die Reduktion von Stereotypen davon ausgegangen werden, dass dies auch einen Einfluss auf die spätere Berufstätigkeit hat.

Teamfähigkeit und persönliche Weiterentwicklung

Wie oben schon angesprochen, wird beim SL durch die Arbeit in studentischen Teams und durch die Kollaboration mit den CP Teamfähigkeit herausgefordert und

– so lassen es die Ergebnisse der Meta-Studien ableiten – auch gestärkt. SL hat dort einen klar positiven Effekt auf die Befähigung, mit anderen zusammenzuarbeiten (EYLER et al., 2001, S. 1; CELIO et al., 2011, S. 174). Auch die befragten CP in der ComPaS-Studie bestätigten die Aussage, dass Studierende durch SL *mehr Teamfähigkeiten entwickeln* [MW: 3,5 ST:0,72].

Noch stärker positiv bewerteten die befragten CP die Frage, ob sich Studierende durch SL *persönlich weiterentwickeln* [MW: 4 ST:0,73]. Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung durch SL beschreiben auch die Meta-Studien z. B. die Steigerungen des Selbstwertgefühls (CELIO et al., 2011, S. 175), Stärkung der Selbstwirksamkeit (CELIO et al., 2011; EYLER et al., 2001, S. 1), der Innensicht (personal insight) (YORIO & YE, 2012), der Identität, des geistigen Wachstums und der moralischen Entwicklung (EYLER et al., 2001). Für den deutschsprachigen Raum liegen hier Studienergebnisse vor, die „moderate Effekte auf die Verbesserung von Selbstwirksamkeit und Selbstbild zeigen“ (GERHOLZ, 2020, S. 77). Bisweilen konnte auch eine Irritation in der Selbstwahrnehmung der Studierenden durch SL im Hinblick auf berufliche Fähigkeiten, wie z. B. Führungskompetenz erhoben werden (OSBORNE et al., 1998 zit. n. YORIO & YE, 2012, S. 12). YORIO und YE (2012) interpretieren, dass dies nicht notwendigerweise negativ zu bewerten ist, da es durch SL so zu einem realistischeren Blick auf die Stärken und Schwächen kommen und dies bei zukünftigen berufsbezogenen Entscheidungen helfen kann.

Engagementbereitschaft

Mit dem Einsatz von SL ist auch der Wunsch verbunden, dass sich Studierende durch die Tätigkeit im Rahmen des Studiums auch später öfter gemeinnützig engagieren würden. Insgesamt zeigen sich in einer Zusammenschau der Metastudien „kleine bis moderate Effekte“ im Hinblick auf die Steigerung der Engagementbereitschaft, während Studien im deutschsprachigen Raum dies bislang kaum verzeichneten (GERHOLZ, 2020, S. 77f.). FURCO (2009, S. 54) gibt zu bedenken, dass die breite Erforschung der Engagementbereitschaft schwierig sei, da es viele unterschiedliche Definitionen des Konzeptes gibt. In unserer Studie fragten wir die CP dennoch danach, *ob Sie glauben, dass die Studierenden sich auch in Zukunft mehr sozial engagieren werden*. Dies bewerteten die CP im Unterschied zu den anderen Antwortbereichen eher zaghaft mit einem Ja [MW: 3,5 ST:0,73].

4 Fazit und Ausblick

Die ComPaS Studie zusammenfassend kann gesagt werden, dass die stattfindenden Formen des Engagements indirekt und direkt waren, es sich bei dem Einsatz zumeist um einen zum Tagesgeschäft zusätzlichen Service handelte, der zu einem Viertel ansonsten von beruflichen Mitarbeiter:innen der CP umgesetzt worden wäre. Es wurde u. a. deutlich, dass neben einer Aufgeschlossenheit und der Gewinnung zusätzlichen Personals vor allem der Wunsch, die Ausbildung der Studierenden mitzugestalten, ein Beweggrund zur Kooperation war, die auf Augenhöhe empfunden wurde. Zwar wird die Betreuung der Studierenden als aufwendig beschrieben, jedoch überwiegen die entlastenden, ergänzenden und reflektierenden Nutzeffekte. Die CP bewerteten SL als Möglichkeit, dass Studierende gesellschaftliche Diversität erleben und darüber nachdenken, verzeichneten den Einsatz von Fachwissen, nicht jedoch dessen zeitgleiche Vertiefung und sahen teilweise im SL eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Eine starke Auswirkung messen die CP dem Einsatz von SL im Hinblick auf die Teamfähigkeit und persönliche Weiterentwicklung bei, während die Steigerung der Engagementbereitschaft eher zurückhaltend eingeschätzt wurde.

Bemerkenswert finden wir, dass sich in den Antworten ein Verständnis von Empfänger:innen benötigter Hilfe kaum wiederfindet. Die CP zeigen sich als strategisch agierende und selbstbewusst auftretende, die Entwicklung der eigenen Organisation und die gesellschaftliche Öffnung von Universitäten forcierende Akteure, die Einfluss auf die Ausbildung der Studierenden nehmen möchten. Innerhalb der Grenzen der ComPaS-Studie deutet sich an, dass ein „Bewusstseinswandel“ nötig ist: Wollen SL-Praktiker:innen und transfermotivierte Hochschulen die Distanzen zu den sie umgebenden Communities weiter verringern, so sollten sie den Topos des „giving (back) to the community“ selbstkritisch hinterfragen und sich einer paritätischen, co-kreierenden Zusammenarbeit mit CP weiter öffnen.

5 Literaturverzeichnis

Altenschmidt, K. (2023). Die Idee von Lernen und Engagement. Theoretische und empirische Differenz(ierung)en im Service Learning. In I. Becker, F. Kastner, C. Schank & J. Studer (Hrsg.), *Engagierter Campus und Gesellschaft – Service Learning an deutschsprachigen Hochschulen*. Im Erscheinen.

Altenschmidt, K., Miller, J. & Stickdorn, M. (2009). Evaluation von Service Learning-Seminaren. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 121–127). Weinheim, Basel: Beltz.

Asemissen, L. (2013). *Service Learning an Hochschulen*. Potenziale und Herausforderungen für das Nonprofit-Management. Unveröffentlichte Masterarbeit. Hochschule für Technik und Wirtschaft & Hochschule für Wirtschaft und Recht, Berlin.

Backhaus-Maul, H. (2021). Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Die unterschätzte Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements. *Blätter der Wohlfahrtspflege. Dt. Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 168(2), 66–69.

Bartsch, G. (2009). Service Learning im Kontext von Zivilgesellschaft. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 100–109). Weinheim, Basel: Beltz.

Bremer, C., Derkau, J., Leitzmann, C., Miller, J., Roth, Ch., Sattler, Ch. & Sonnenberger, J. (2018). *Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning. Qualitätskriterien des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung*. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf

Celio, C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34/2, 164–181.

Chika-James, T. A., Salem, T. & Oyet, M. C. (2022). Our gains, pains and hopes: Community partners' perspectives of service-learning in an undergraduate business education. *SAGE Open*, 12(1), 1–20.

Derkau, J. & Münzer, S. (2020). Von Kooperation im Service Learning zur Kollaboration. Eigenschaften und Wirkungen von Campus-Community-Partnerschaften. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen* (S.194–208). Weinheim, Basel: Beltz.

Eyler, J. S., Giles, D. R., Stenson, C. M. & Gray, C. J. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000*. 3 Ed. Vanderbilt University.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In Corporation for National Service (Hrsg.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (S. 2–6). Columbia: Cooperative Education Association.

- Furco, A.** (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlichen engagierten Universität. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 47–59). Weinheim, Basel: Beltz.
- Furco, A.** (2020). International Perspectives on Service-Learning Research. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 25–41). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gerholz, K.-H.** (2020). Wirkungen von Service-Learning – Stand der Forschung. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen* (S. 70–86). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gerstenblatt P.** (2014). Community as agency: Community partner experiences with service learning. *Journal of Community Engagement & Scholarship*, 7(2), 60–71.
- Godfrey P. C., Illes L. M. & Berry G. R.** (2005). Creating breadth in business education through service-learning. *Academy of Management Learning & Education* 4(3), 309–323.
- Hofer, M. & Spraul, K.** (2020). Wer kann Community Partner für Service Learning werden? Eine ethische Betrachtung. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen* (S. 174–193). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kern, O.** (2015). Gemeinsam Forschen und Lehren: Nutzeffekte von CBR aus Sicht der Zivilgesellschaft. In K. Altenschmidt & W. Stark (Hrsg.), *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen* (S. 61–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinders, H.** (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz.
- Resch, K. & Knapp, M.** (Hrsg.) (2020). *Service-Learning – Ein Handbuch für die Hochschullehre*. Ein Ergebnis des Projekts ENGAGE STUDENTS. <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-DE.pdf>
- Roth, C. & Hohn, B.** (2020). Service Learning aus der Perspektive von Community Partnern. Forschungsergebnisse aus den USA und Deutschland. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen* (S. 140–157). Weinheim, Basel: Beltz.

Roth, C. & Hohn, B. (o. J.). *Service Learning: Hochschule sucht Zivilgesellschaft. Zugänge zu Nonprofit-Organisationen* (= Schriftenreihe Bildung durch Verantwortung). Essen: Universität Duisburg-Essen.

Sandy, M. & Holland, B. A. (2006). Different Worlds and Common Ground: Community Partner Perspectives on Campus-Community Partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning: Fall 2006*, 30–43.

Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9–11.

Stark, W., Miller, J. & Altenschmidt, K. (2013). *Zusammenarbeiten – zusammen gewinnen. Was Kooperationen zwischen Hochschule und Gemeinwesen bewirken können und was dafür nötig ist.* Potenzialanalyse Campus Community Partnerships. Essen

Tryon, E. & Stoecker, R. (2008). The Unheard Voices: Community Organizations and Service Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(3), 47–59.

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. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

Autor:in



Karsten ALTENSCHMIDT || Universität Duisburg-Essen, UNI-AKTIV, Institut für wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen || Universitätsstr. 2, D-45117 Essen

www.uni-due.de/uniaktiv

karsten.altenschmidt@uni-due.de



Dr. Cornelia AREND-STEINEBACH || Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, AG Allgemeine Didaktik || Universitätsstr.3, D-45177 Essen

<https://www.uni-due.de/allgemeine-didaktik/portfolio4.php>

cornelia.arend-steinebach@uni-due.de