



Jg. 18 / Nr. 2 (Juni 2023)

**Peter Slepcevic-Zach, Claudia Fahrenwald & Katharina Resch
(Hrsg.)**

**Campus-Community-Partnerships:
Zukunftspartnerschaften zwischen
Hochschule und Gesellschaft**

**Campus-Community-Partnerships:
Zukunftspartnerschaften zwischen
Hochschule und Gesellschaft**

Peter Slepcevic-Zach, Claudia Fahrenwald & Katharina Resch (Hrsg.)

**Campus-Community-Partnerships:
Zukunftspartnerschaften zwischen
Hochschule und Gesellschaft**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 18 / Nr. 2 (Juni 2023)**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

Jg. 18 / Nr. 2 (Juni 2023)

**Campus-Community-Partnerships: Zukunftspartnerschaften zwischen
Hochschule und Gesellschaft**

herausgegeben vom Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria
Graz, 2023

Herausgeber:innen

Peter Slepcevic-Zach, Claudia Fahrenwald & Katharina Resch

ISBN

9783757822835

Druck und Verlag

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhalt

Vorwort	7
Editorial: Campus-Community-Partnerships: Zukunftspartnerschaften zwischen Hochschule und Gesellschaft	9
<i>Peter Slepcevic-Zach, Claudia Fahrenwald, Katharina Resch</i>	
„Tatkräftige Einsätze, lösungsorientierte Ansätze und Umsetzungen“ – die Stimme der Community Partner im Service Learning	17
<i>Karsten Altenschmidt, Cornelia Arend-Steinebach</i>	
Wie blicken Praxispartner:innen auf ihre Zusammenarbeit mit der Hochschule?	37
<i>Judith Prantl, Manfred Hofer, Elisabeth Kals</i>	
Partnerschaften zwischen Hochschulen der Lehrer:innenbildung und dem Berufsfeld	57
<i>Urban Fraefel</i>	
Campus-Community-Partnerships in der Hochschullehre: Aktuelle Daten aus Österreich	75
<i>Paul Rameder, Mariella Knapp, Magdalena Fellner</i>	
<i>praxiSDG & Next Practices for Sustain Ability: Exploring Experiential Patterns for Transformative Learning through Service</i>	<i>97</i>
<i>Martin Gerner, Sylvia Maus</i>	
Interaktionen im UniClub – forschende Lehre im Lehramt und der Sprachwissenschaft	135
<i>Lena Cataldo-Schwarzl, Julia Renner</i>	
Changemaker – Studierende als Multiplikator:innen zur Förderung von Entrepreneurship-Kompetenzen	153
<i>Susanne Kamsker, Johanna Lehner, Alfred Gutschelhofer, Michaela Stock</i>	
Theoretisch klar, aber praktisch komplex: Methodologische Herausforderungen in Transferprojekten	173
<i>Anne-Sophie Waag, Julia Derkau</i>	

Projekte praxisbezogener Lehre und Forschung am Department of Community Health Bochum	191
<i>Vivien Raczkiewicz, Jennifer Becker, Thomas Müller, Jennifer Kelch, Christian Walter-Klose</i>	
Kooperative Entwicklung von Bildungscampus und Hochschule im Projekt <i>Vom Halt! zur Haltung</i>	211
<i>Elke Poterpin, Simone Atzesberger, Jadwiga Ensbacher-Roubin, Hanna Schmitt, Anna Schopf</i>	
BeLEARN: Erkenntnisse aus dem Aufbau einer neuen Struktur für Digitalisierung und Bildung	231
<i>Etna R. Krakenberger, Katrin Müller, Fritz Sager</i>	
Das Barcamp als partizipativer und interdisziplinärer Ansatz für Service Learning	247
<i>Jörg Miller & Friederike Compennass</i>	

Freie Beiträge

Organisationale Curriculumsentwicklung: Über kompetenzorientierte Modularisierung in der Hochschule als Organisation	263
<i>Tobias Brücker</i>	
Interaktionsprozesse in Führungssituationen – Erfahrungs- und fallbasiertes Lernen an der Universität St.Gallen (HSG)	279
<i>Robert Kordts, Christian B. Schneider</i>	
DILBES – Ein Modell zur Entwicklung berufsbezogener Digitalkompetenz an berufsbildenden Schulen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung	299
<i>Alina Stolzenburg, Tim Herzig, Jacob Wujciak-Jens, Birgit Babitsch, Ursula Walkenhorst</i>	

Vorwort

Als wissenschaftliches Publikationsorgan des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria kommt der Zeitschrift für Hochschulentwicklung besondere Bedeutung zu. Zum einen, weil sie aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studien und Lehre aufgreift und somit als deutschsprachige, vor allem aber auch österreichische Plattform zum Austausch für Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Hochschulentwickler:innen und Hochschuldidaktiker:innen dient. Zum anderen, weil die ZFHE als Open-Access-Zeitschrift konzipiert und daher für alle Interessierten als elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar ist.

Ca. 3.000 Besucher:innen schauen sich im Monat die Inhalte der Zeitschrift an. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig hat sich die Zeitschrift mittlerweile einen fixen Platz unter den gern gelesenen deutschsprachigen Wissenschaftspublikationen gesichert.

Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeber:innen zu verdanken, die mit viel Engagement dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Andererseits gewährleistet das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft durch seine kontinuierliche Förderung das langfristige Bestehen der Zeitschrift. Im Wissen, dass es die Zeitschrift ohne diese finanzielle Unterstützung nicht gäbe, möchten wir uns dafür besonders herzlich bedanken.

Zur Ausgabe:

Ausgehend von der gleichnamigen Jahrestagung des internationalen Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“, die im Herbst 2022 zum ersten Mal in Österreich stattgefunden hat, nimmt das Themenheft „Campus Community Partnerships“ (CCPs) in den Blick, d. h. die Zusammenarbeit von Hochschulen und Community-Partner:innen mit der Zielsetzung, sowohl wissenschaftliche Auseinandersetzungen als auch gesellschaftlich relevante Problemstellungen sinnstiftend zu verknüpfen. Einen aktuellen empirischen Überblick zur Zusammenarbeit von Hochschulen und Praxispartner:innen (CCPs) gibt es für den deutschsprachigen Raum derzeit noch nicht, auch fehlt es nach wie vor an systematischer empirischer Forschung. Das Themenheft widmet sich dieser Forschungslücke auf Initiative des Forschungsnetzwerks „Hochschulen Engagiert Österreich“, ein 2019 gegründeter Zusammenschluss von Wissenschaftler:innen unterschiedlicher Hochschulen in Österreich, die sich mit dem Thema Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Gesellschaft in ihrer Forschung und Lehre beschäftigen und dabei das Ziel verfolgen, wissenschaftliche Erkenntnisse zu sammeln, für den österreichischen Hochschulkontext zu erschließen und auf diese Weise das Thema in Österreich systematisch voranzutreiben.

Seit der Ausgabe 9/3 ist die ZFHE auch in gedruckter Form erhältlich und beispielsweise über Amazon beziehbar. Als Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria freuen wir uns, das Thema „Hochschulentwicklung“ durch diese gelungene Ergänzung zur elektronischen Publikation noch breiter in der wissenschaftlichen Community verankern zu können.

In diesem Sinn wünsche ich Ihnen viel Freude bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe!

Tanja Jadin

Vizepräsidentin des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria

Peter SLEPCEVIC-ZACH¹ (Graz), Claudia FAHRENWALD (Linz) & Katharina RESCH (Wien)

Editorial: Campus-Community-Partnerships: Zukunftspartnerschaften zwischen Hochschule und Gesellschaft

1 Inhaltliche Einbegleitung

Campus-Community-Partnerships (CCPs) haben sich in den vergangenen Jahren für die innovative Hochschullehre, die angewandte Forschung und die Weiterentwicklung der „Third Mission“ von Hochschulen als besonders relevant herausgestellt (BUTTERFIELD & SOSKA, 2004). Sie zählen international zu den zentralen strategischen Zielsetzungen von Hochschulen, die es aufrechtzuerhalten und für die Zukunft auszubauen gilt. Die Grundidee besteht darin, Wissenstransfer und gesellschaftliches Engagement zwischen Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen in für beide Seiten möglichst gewinnbringenden Partnerschaften zu etablieren.

Hochschulen befanden sich im Laufe ihrer langen Geschichte oftmals in einer Rechtfertigungsposition in Bezug auf ihre Stellung und ihre Aufgaben in der Gesellschaft. Aktuell sind Hochschulen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels erneut mit einem Paradigmenwechsel in Bezug auf die von ihnen erwarteten Leistungen auf kultureller, sozialer, politischer, ökologischer und wirtschaftlicher Ebene konfrontiert. Das alte Paradigma der wissenschaftlichen Wissensgenerierung („Modus 1“), das durch eine intern gesteuerte Taxonomie der Disziplinen und die Autonomie der Forscher:innen und ihrer Institutionen gekennzeichnet war, wird mittlerweile zunehmend durch ein neues Paradigma der Wissensproduktion („Modus 2“) abgelöst, das sozial eingebettet, angewandt, transdisziplinär und „mehrfacher Verantwortlichkeit unterworfen“ (NOWOTNY et al., 2003, S. 179) ist.

¹ E-Mail: peter.slepcevic@uni-graz.at



Infolgedessen musste sich auch die Stellung der Hochschulen in der Gesellschaft verändern (MAASSEN et al., 2019). Auf diese Weise kam es in den vergangenen Jahren verstärkt zu einer Etablierung neuer Aktivitäten im sogenannten „Dritten Sektor“, welcher weder staatlich noch gewinnorientiert, sondern werteorientiert ist und zwischen Staat, Markt und der Zivilgesellschaft agiert (EVERS & LAVILLE, 2004). Gleichzeitig werden solche Aktivitäten im Kontext der „Third Mission“ auch von der Hochschulpolitik zunehmend gefordert und gefördert, etwa im gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2022–2027, der einen Ausbau der gesellschaftlichen Verantwortung von Universitäten vorsieht (BMBWF, 2019; COMPAGNUCCI & SPIGARELLI, 2020). In der Hochschullehre haben sich dementsprechend in den vergangenen Jahren Formate wie forschendes Lernen, Service-Learning, Community-Based Research, Social Entrepreneurship oder Citizen Science verbreitet.

Während diese Entwicklungen im anglo-amerikanischen hochschulpolitischen Kontext meist unter der Programmatik des zivilgesellschaftlichen Engagements („Civic Engagement“) gefasst werden (NIGRO, 2017), haben sich im deutschsprachigen Raum tendenziell die Begriffe „Third Mission“ bzw. „Transfer“ durchgesetzt. Daneben gibt es einen breiten Diskurs über „Soziale Innovationen“ (BEPÄ, 2010), „Soziale Verantwortung“ (GUNI, 2009) und „Service Learning“ (REINDERS, 2016). Campus Community Partnerships spielen bei all diesen Diskussionen eine wichtige Rolle (RESCH et al., 2020).

Im Rahmen dieses Themenhefts wird unter „Campus Community Partnerships“ (CCPs) die Zusammenarbeit von Hochschulen mit unterschiedlichen Community-Partner:innen verstanden, verbunden mit der Zielsetzung, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Problemstellungen zu fördern und einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen in den jeweiligen Communities, Regionen oder Städten zu leisten. CCPs können dabei einerseits vereinzelt – auf Basis der individuellen Entscheidung von Hochschullehrenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen, Projekte oder Aktivitäten mit Studierenden – und andererseits koordiniert – als Einsatz verschiedener Institute oder Fakultäten gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen – erfolgen (dispersed *versus* coordinated model; MULROY, 2004). Zudem können CCPs auch im Kontext von curricularen und extracurricularen Hochschulaktivitäten wie Lehrveranstaltungen oder Freiwilligenprogrammen durchgeführt werden. Neben forschendem Lernen, Service-Learning,

Community-Based Research, Social Entrepreneurship oder Citizen Science sind hier unterschiedlichste Ansätze denkbar. Während die Abgrenzungen zwischen diesen Lehr-/Lernmethoden nicht immer eindeutig sind (RESCH, 2021), sollen sie in jedem Fall ein erfahrungsorientiertes, angewandtes und transdisziplinäres Lernen von Studierenden unterstützen. Koordinierte CCPs weisen dabei eine institutionalisierte Form auf, die hochschulinterne Strukturen benötigt. Diese bieten über einen längeren Zeitraum oder dauerhaft eine Anlaufstelle für Praxispartner:innen (bspw. in Form einer koordinierenden Stelle für außeruniversitäre Kooperationen, eines Entrepreneurship-Programms oder eines Freiwilligenzentrums) (BUTTERFIELD & SOSKA, 2004).

Einen aktuellen empirischen Überblick zur Zusammenarbeit von Hochschulen und Praxispartner:innen (CCPs) gibt es für den deutschsprachigen Raum derzeit noch nicht, auch fehlt es nach wie vor an systematischer empirischer Forschung zu den Auswirkungen der „Third Mission“ auf gesellschaftlicher, organisationaler und individueller Ebene (FERNANDEZ & SLEPCEVIC-ZACH, 2018).

Das vorliegende Themenheft der ZFHE versucht, diese Forschungslücke weiter zu schließen und Möglichkeiten einer kritischen Analyse zu eröffnen sowie innovative Forschungs- und Entwicklungsperspektiven für Zukunftspartnerschaften zwischen Hochschule und Gesellschaft zu diskutieren.

2 Die Beiträge

Der Call zu den CCPs stieß auf eine erfreuliche Resonanz, was zeigt, dass das Thema in Forschung und Lehre offensichtlich angekommen ist. Insgesamt wurden für diese Ausgabe schlussendlich zwölf Beiträge ausgewählt, welche CCPs aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Erstens eher forschungsorientierte Beiträge, die die Frage stellen, wie der aktuelle Stand von CCPs generell aussieht bzw. wie die Zusammenarbeit funktioniert (oder auch nicht). Zweitens Beiträge, die sich dem Lernen in CCPs mit ganz unterschiedlichen Hintergrundfolien und Zugängen widmen und drittens Entwicklungsbeiträge, welche konkrete Umsetzungen von CCPs vorstellen und diskutieren.

2.1 Blickwinkel 1: Stand und Zusammenarbeit

Sowohl der Beitrag von Altenschmid, Arend und Steinebach. („Tatkräftige Einsätze, lösungsorientierte Ansätze und Umsetzungen“) als auch der von Prantl, Hofer und Kals („Wie blicken Praxispartner:innen auf ihre Zusammenarbeit mit der Hochschule?“) und auch Fraefel („Partnerschaften zwischen Hochschulen der Lehrer:innenbildung und dem Berufsfeld“) stellen die Frage nach den in CCPs so zentralen Praxispartner:innen. Mit unterschiedlichen methodischen Zugängen und in unterschiedlichen Feldern bieten diese drei Beiträge die Möglichkeit, sich dieser Perspektive vertieft zu widmen. Welche Probleme treten mit den Praxispartner:innen auf? Welche Motivation treibt diese an und vor allem, wie kann eine für alle Beteiligten sinnstiftende Zusammenarbeit gelingen? Dies sind nur einige der hier diskutierten Fragen. Im Beitrag von Rameder, Knapp und Fellner („Campus-Community-Partnerships in der Hochschullehre: aktuelle Daten aus Österreich“) werden weiters die Ergebnisse eines erstmalig durchgeführten Mapping von CCPs in Österreich vorgestellt.

2.2 Blickwinkel 2: Lernen

Lernen ist in CCPs immer mit angelegt und gleichzeitig bieten CCPs vielfältige Lerngelegenheiten für alle Beteiligten. Gerner und Maus gehen in ihrem Beitrag („PraxisSDG & Next Practices for Sustain|Ability“) der Frage nach, wie transformatives Lernen in diesem Kontext theoretisch eingebaut werden kann. Cataldo-Schwarzl und Renner setzen in ihrem Beitrag („Interaktionen im UniClub – forschende Lehre im Lehramt und der Sprachwissenschaft“) im Unterschied dazu die Brille des forschenden Lernens auf. Was CCPs mit der Entwicklung eines Social Entrepreneurial Mindsets bzw. mit der Zusammenarbeit und dem Lernen von Studierenden mit Volksschulkindern zu tun hat, stellen Kamsker, Lehner, Gutschelhofer und Stock in ihrem Beitrag zum Projekt „Changemaker“ vor. Damit Lernen funktioniert, muss ein Transfer stattfinden, und genau damit beschäftigt sich der vierte Beitrag („Theoretisch klar, aber praktisch komplex: Herausforderungen in Transferprojekten“) von Waag und Derkau in dem dieser mit Blick auf CCPs diskutiert wird.

2.3 Blickwinkel 3: Best-Practice

Wie sehr CCPs bereits in den Hochschulen angekommen sind, zeigt die große Anzahl an bereits bestehenden *Best-Practice*-Beispielen. Hier konnten wir aus den vielen Einreichungen nur eine Auswahl bereitstellen und hoffen, damit einen exemplarischen Einblick in die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten von CCPs geben zu können. Die Beiträge reichen von Projekten praxisbezogener Lehre und Forschung am Department of Community Health Bochum von Raczkiewicz, Becker, Müller, Kelch und Walter-Klose, der Vorstellung des Projektes „Von Halt! Zur Haltung“ von Poterpin, Atzesberger, Ensbacher-Roubin, Schmitt und Schopf über der Einbeziehung von Fragen der Digitalisierung von Krakenberger, Müller und Sager („BeLEARN: Lehren aus dem Aufbau einer neuen Struktur für Digitalisierung und Bildung“) bis hin zu „Barcamp als partizipativer und interdisziplinärer Ansatz“ von Miller und Compennass, bei dem mit dem Lehr-/Lernformat *Service-Learning* gearbeitet wird.

Die hier versammelten Beiträge zeigen somit die vielfältigen Zugänge zu CCPs und verdeutlichen gleichzeitig den gemeinsamen Wunsch zahlreicher Akteur:innen nach einer gesellschaftlich engagierten Hochschule. Als Herausgeber:innen möchten wir allen Autor:innen für ihre Beiträge, Ergebnisse, Diskussionsanreize, Best-Practice-Beispiele und vor allem für ihre kritischen Fragen danken und wünschen den Leser:innen eine informative und zum Nachdenken anregende Lektüre.

4 Literaturverzeichnis

BEPA (2010). *Empowering People, Driving Change: Social Innovation in the European Union*. Bureau of European Policy Advisors. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/empowering-people-driving-change-social-innovation-in-the-european-union>, Stand vom 01. Juni 2022.

BMBWF (2019). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2022–2027*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3a22c2b2-45d1-49dd-8898-112d44d0d39c/GUEP%202022%20-%202027.pdf>, Stand vom 01. Juni 2022.

Butterfield, A. K. & Soska, T. M. (2004). University-Community Partnerships: An Introduction. In T. M. Soska & A. K. Butterfield (Hrsg.), *University-Community Partnerships. Universities in Civic Engagement* (S. 1–11). New York, London: Routledge.

Compagnucci, L. & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>

Evers, A. & Laville, J. L. (2004). *The Third Sector in Europe*. Northampton: Edward Elgar Publishing.

Fernandez, K. & Slepcevic-Zach, P. (2018). Didaktische Modellierung einer Service-Learning-Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines Design-Based-Research-Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*. 46, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0002-8>

GUNI (2009). *Higher Education at a Time of Transformation. New Dynamics for Social Responsibility*. <http://www.guninetwork.org/report/synthesis-guni-higher-education-world-reports-1-3>, Stand vom 01. Juni 2022.

Maassen, P., Andreadakis, Z., Gulbrandsen, M. & Stensaker, B. (2019). *The Place of Universities in Society*. Hamburg: Körber-Stiftung.

Mulroy, E. A. (2004). University Civic Engagement with Community-Based Organizations: Dispersed or Coordinated Models? In T. M. Soska & A. K. Butterfield (Hrsg.), *University-Community Partnerships. Universities in Civic Engagement* (S. 35–52). New York, London: Routledge.

Nigro, G. (2017). Community-based research. In C. Dolgon, T. D. Mitchell & T. K. Eatman (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement* (S. 158–167). Cambridge: Cambridge University Press.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2003). Introduction: ‘Mode 2’ revisited: the new production of knowledge. *Minerva Special Issue 41*, 179–194. <https://doi.org/10.1023/A:1025505528250>

Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz.

Resch, K., Fellner, M., Fahrenwald, C., Slepcevic-Zach, P., Knapp, M. & Rameder, P. (2020). Embedding Social Innovation and Service Learning in Higher Education’s Third Sector Policy Developments in Austria. *Frontiers in Education*, 5(112), 1–5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00112>

Resch, K. (2021). Praxisrelevanz der Hochschullehre durch den Service-Learning-Ansatz und andere praxisorientierte Methoden stärken. In A. Pausits, R. Aichinger, M. Unger, M. Fellner & B. Thaler (Hrsg.), *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz* (S. 131–144) (= Studienreihe Hochschulforschung Österreich). Münster: Waxmann Verlag.

Autor:innen



Assoz. Prof. Mag. Dr. Peter SLEPCEVIC-Zach || Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik || Universitätsstraße 15/G1, A-8010 Graz

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>

peter.slepcevic@uni-graz.at



Prof. Dr. Claudia FAHRENWALD || Pädagogische Hochschule Oberösterreich || Kaplanhofstraße 40, A-4020 Linz

<https://pro.ph-ooe.at/claudia-fahrenwald>

claudia.fahrenwald@ph-ooe.at



Dr. Katharina RESCH || Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung || Porzellangasse 4, A-1090 Wien

www.univie.ac.at

katharina.resch@univie.ac.at

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 ungenuten 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 geregeltes 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).

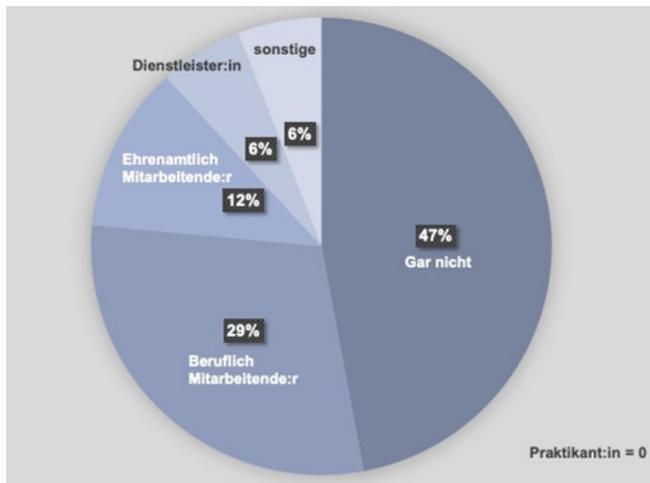


Abb. 1: Alternative Umsetzung

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. & Sonberger, 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

Judith PRANTL¹ (Eichstätt), Manfred HOFER (Mannheim) & Elisabeth KALS (Eichstätt)

Wie blicken Praxispartner:innen auf ihre Zusammenarbeit mit der Hochschule?

Zusammenfassung

Kooperationen zwischen Hochschulen und Praxis spielen eine immer bedeutendere Rolle. Gleichwohl ist die Perspektive der Praxispartner:innen noch wenig untersucht. Daher werden diese im Rahmen eines Kooperationsprojekts befragt, das dazu dient, regionale Lösungen für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu erarbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Personen in der Kooperation weitaus mehr Chancen als Barrieren wahrnehmen. Für diese Wahrnehmung erweist sich die Vertrauenswürdigkeit der Hochschulvertreter:innen als Indikator für die Kooperationsbeziehung als relevant.

Schlüsselwörter

Praxispartner:innen, Kooperation Hochschule-Praxis, Kooperationsbeziehung, Vertrauenswürdigkeit

¹ E-Mail: Judith.prantl@ku.de



How do practice partners perceive their cooperation with higher education institutions?

Abstract

Cooperation between higher education institutions and the practice is playing an increasingly important role. Nevertheless, the perspective of the practice partners is still under researched. For this reason, we conducted a survey of practice partners as part of a cooperation project that serves to develop regional solutions for current societal challenges. The results show that the respondents perceive far more opportunities than obstacles in the cooperation. For this perception, the trustworthiness of the university representatives is relevant as an indicator of the cooperation relationship.

Key words

Practice partners, university-practice cooperation, cooperation relationship, trustworthiness

1 Einführung

Es wird zunehmend die Forderung laut, dass Hochschulen ihr Wissen stärker für die Gesellschaft nutzbar machen. Für die Umsetzung dieser Verpflichtung wurden verschiedene Modelle einer sozial verantwortlichen Universität unterschieden (siehe HOFER & DERKAU, 2020). Pionierarbeit im deutschsprachigen Raum wurde hierzu bereits vor 20 Jahren geleistet, indem in sogenannten Service-Learning-Seminaren die Vermittlung von Fachinhalten mit einem gesellschaftlichen Engagement der Studierenden verknüpft wurde (HOFER, 2007). Rückenwind erhielt diese Lehrform in den darauffolgenden Jahren: Service Learning wurde als eine zentrale Maßnahme in der Forderung angesehen, Hochschulen müssten sich der Gesellschaft öffnen. Sie wurde angereichert und ergänzt durch eine Vielzahl weiterer Maßnahmen, die unter dem Überbegriff Campus-Community-Partnerships zusammengefasst werden können (BUTTERFIELD & SOSKA, 2004).

Auf der Ebene von Hochschulen als Organisationen wurde dieser Gedanke der sozialen Verantwortung unterschiedlich schnell und intensiv aufgegriffen. Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und die Technische Hochschule Ingolstadt haben es sich mit dem Projekt „Mensch in Bewegung“ zur Aufgabe gemacht, die Mission in ihre Strukturen und strategische Ausrichtung zu übertragen. Das Projekt wird seit 2018 im Rahmen des Programms „Innovative Hochschule“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung umfangreich gefördert mit dem Ziel, den Wissensaustausch zwischen Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu stärken. Es sollen regionale Lösungen für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen (Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt, nachhaltige Entwicklung oder Möglichkeiten zur Bürgerbeteiligung) in der Zusammenarbeit mit regionalen Partner:innen entwickelt werden.

Das Projekt „Mensch in Bewegung“ eröffnet die Möglichkeit, Kooperationen aus allen Bereichen der Third Mission – Transfer, Engagement und Weiterbildung (HENKE et al., 2017) – zu betrachten und die Frage zu überprüfen, ob und wie der angezielte Austausch gelingen kann. Generell liegen kaum Befunde dazu vor. Insbesondere gibt es nur wenig Hinweise auf die zentrale Frage, wie die Zusammenarbeit bei den Praxispartner:innen ankommt. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist daher, die Perspektiven der externen Partner:innen in der Zusammenarbeit zu betrachten, die sogar als „Unheard Voices“ bezeichnet wurden (TRYON & STOECKER, 2008, S. 47). Zunächst wird der Stand der bisherigen Forschung dargestellt und es werden daraus Forschungsfragen abgeleitet. Das methodische Vorgehen zur Beantwortung dieser Frage wird in Abschnitt 3 dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie dargelegt und diskutiert.

Den Begriff Hochschule verwenden wir entsprechend des deutschen Hochschulrahmengesetzes, wonach der Begriff neben Universitäten unter anderem auch Fachhochschulen umfasst (§1 Abs. 1 S. 1 HRG).

2 Die Perspektive der externen Partner:innen in Campus-Community-Kooperationen

Ein Großteil der Literatur, die sich auf die Motivation, Erwartungen und auf den Nutzen von Kooperationen zwischen Hochschulen und Praxis aus Sicht der beteiligten Personen bezieht, liegt derzeit im Hinblick auf Service Learning vor (KARASIK, 2020). Daher wird der Stand der Forschung im Kontext des Service Learnings beschrieben, bevor die wenigen Studien zu anderen Kooperationsformen dargestellt werden.

2.1 Die Perspektive der externen Partner:innen bei Service-Learning-Projekten

Service Learning bildete im deutschsprachigen Raum gewissermaßen den Einstieg in den gesellschaftlichen Transfer (RESCH et al., 2020). In der „Learning“-Komponente werden Fachinhalte erarbeitet, die in der „Service“-Komponente umgesetzt werden. So sollen Fachwissenschaft, Praxis und soziales Engagement verknüpft und ein Beitrag auch zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet werden.

Service Learning ist hinsichtlich der Wirkungen auf Studierende umfänglich untersucht (für den deutschen Sprachraum siehe GERHOLZ, 2020). Die Effekte von Service Learning auf die beteiligten Partner:innen außerhalb der Hochschule waren in der Forschung bislang hingegen weniger zentral. Einige Studien aus den USA und Deutschland beschäftigen sich in erster Linie 1) mit dem Nutzen, der für die Partner:innen durch die Kooperation entsteht, 2) mit Schwierigkeiten der Kooperation und 3) mit Prozessen der Kooperationsbeziehung.

Ein Nutzen entsteht für die Partnerorganisation und die Community dadurch, dass die Studierenden Aufgaben der Organisation übernehmen und dadurch ihre Kapazitäten und Ressourcen erweitern. Zudem bringt die Zusammenarbeit auch für die Projektpartner:innen neue Erkenntnisse mit sich und erhöht die Sichtbarkeit der Organisationen. Häufig bleiben die Studierenden den Organisationen nach der Service-Learning-Veranstaltung als freiwillige Helfer:innen oder Mitarbeitende erhalten (z. B. ALTENSCHMIDT et al., 2009; BASINGER & BARTHOLOMEW, 2006; BLOUIN & PERRY, 2009; GAZLEY et al., 2012; SANDY & HOLLAND, 2006).

Schwierigkeiten, die mit den Kooperationen für die Partner:innen einhergehen, betreffen vor allem den hohen Planungsaufwand und den damit verbundenen zusätzlichen Zeitaufwand. Dieser steht nicht immer im Verhältnis zum Nutzen, den die Organisationen aus der Kooperation ziehen. Eine weitere Schwierigkeit ist die häufig kurze Dauer der Kooperation bei Service-Learning-Seminaren. Zudem kann eine fehlende Passung zwischen der Organisation und den Studierenden die Kooperation erschweren (z. B. ASEMISSEN, 2013; VIZENOR et al., 2017; WORRALL, 2007).

Darüber hinaus betrachten Studien in den USA die Prozesse der Kooperation und die Frage, wie diese verbessert werden können. Zentral für eine gelingende Kooperation ist eine Beziehung zwischen Hochschulen und externen Partner:innen, die von Vertrauen und Wertschätzung geprägt ist. Dies ist vor allem in langfristigen Beziehungen möglich, in denen Vertrauen wachsen kann (BLYTHE, 2004; PETRI, 2015; SANDY & HOLLAND, 2006; WOLFF & MAURANA, 2001).

2.2 Weitere Studien zur Perspektive der externen Partner:innen

Kaum fündig wird man, wenn man auf die Suche danach geht, wie andere Maßnahmen von Third Mission auf die Praxispartner:innen wirken. KARASIK (2020) schließt in ihrer Studie nicht nur Kooperationen im Rahmen von Service Learning ein, sondern auch andere Formen der Kooperation im Rahmen der Lehre, die der Begriff Community-based Learning umfasst. Häufig genannte Vorteile für die Partner:innen sind in dieser Studie die zusätzlichen Ressourcen und die erhöhte Sichtbarkeit der Organisationen. Herausforderungen sind die wenige Zeit und das unterschiedliche Commitment der Studierenden. COMPAGNUCCI und SPIGARELLI (2020) stellen in einer Literaturübersicht die aktuellen Befunde der Forschung zu Third Mission dar. Bezogen auf die externen Stakeholder zeigt die Literatur demnach vor allem, welche Maßnahmen vonseiten der Hochschulen ergriffen werden sollten, um sie zu erreichen (z. B. Identifikation des Lernbedarfs oder Nutzung von Social Media). In der Literaturübersicht wird jedoch keine Forschung dazu dargestellt, wie eine bestehende Zusammenarbeit auf die externen Partner:innen wirkt oder von diesen bewertet wird. Insgesamt wird deutlich, dass die Perspektive der beteiligten und betroffenen Personen innerhalb und außerhalb der Hochschulen in der Forschung zu Third Mission zu wenig thematisiert wurde.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet anhand einer empirischen Befragung von Praxispartner:innen aus dem Projekt „Mensch in Bewegung“ deren Sicht auf die Kooperation mit den Hochschulen und orientiert sich dabei an den Forschungsschwerpunkten der Studien zum Service Learning: Es werden wahrgenommene Chancen und Barrieren sowie die Gestaltung der Kooperationsbeziehung in den Blick genommen. Wir gehen demnach drei Fragen nach: 1. Wie beurteilen die Kooperationspartner:innen die Chancen und Barrieren, die sich für sie aus der Kooperation ergeben? 2. Neben dieser Frage nach den Effekten gilt unser Augenmerk der Frage nach dem Prozess: Wie schätzen sie das Vertrauen im Kooperationsprozess ein? 3. Und wie hängen die Beurteilung des Ergebnisses und des Prozesses zusammen?

3 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Personen außerhalb von Hochschulen befragt, die im Zuge des Projekts im Bereich der Third Mission mit einer der beiden Hochschulen kooperierten.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine Befragung, die nach drei Jahren Laufzeit des Projekts durchgeführt wurde. Zu diesem Zeitpunkt konnten die Kooperationspartner:innen bereits valide Aussagen über die Kooperation und deren Ergebnisse machen. Die Befragung wurde mittels eines Online-Fragebogens durchgeführt. Es wurden 208 Kooperationspartner:innen kontaktiert, 88 Personen nahmen an der Befragung teil und 75 Fragebögen waren vollständig auswertbar.

Die Teilnehmenden wurden gefragt, wie die Zusammenarbeit mit den Hochschulen gestaltet wird. Am häufigsten sind die Personen über öffentliche Veranstaltungen (z. B. Podiumsdiskussionen) in Kontakt mit den Hochschulen (78,7%). Mehr als die Hälfte der Befragten geben zudem an, dass ein Erfahrungsaustausch mit Vertreter:innen der Hochschulen stattfindet (52%). Darüber hinaus besteht ein Kontakt mit den Hochschulen über Studierende, die in der Organisation Praktika absolvieren (32%), Abschlussarbeiten schreiben (29,3%) oder Werkverträge erfüllen (17,3%). Kooperationen in der Lehre finden über Lehraufträge (20%) oder gemeinsame Lehr-

veranstaltungen (14,7%) statt. Im Bereich der Forschung wird gemeinsame Kooperationsforschung von 20% der befragten Personen betrieben und seltener Auftragsforschung vonseiten der Hochschulen durchgeführt (10,7%). 13,3% der Befragten geben an, dass ein Austausch mit den Hochschulen über Weiterbildungsangebote erfolgt. Bei 12% der Teilnehmenden übernehmen Hochschulangehörige beratende Tätigkeiten in der Organisation.

Zudem wurden die Teilnehmenden auch zur Häufigkeit des Kontakts mit den Hochschulen gefragt (Tabelle 1): Demnach stehen knapp zwei Drittel der befragten Kooperationspartner:innen mehrmals im Halbjahr oder mehrmals im Monat in Kontakt mit den Hochschulen.

Tab. 1: Angaben zur Häufigkeit des Kontakts zu den Hochschulen
(Anmerkung: Die Gruppierung erfolgte anhand eines Median-Splits.)

Gruppierung	Häufigkeit des Kontakts zu den Hochschulen	Häufigkeit	Prozent
Eher enger Kontakt	mehrmals pro Woche	4	5,3%
	einmal pro Woche	3	4%
	mehrmals im Monat	19	25,3%
Eher loser Kontakt	mehrmals pro Halbjahr	30	40%
	einmal pro Halbjahr	9	12%
	weniger als einmal pro Halbjahr	10	13,3%

3.2 Messinstrumente

Die positiven und negativen Kooperationsergebnisse wurden anhand von zwei Skalen erfasst, die auf die Chancen und Barrieren von Kooperationen zwischen Hochschulen und externen Partner:innen abzielen. Sie bestehen aus sieben bzw. vier Items zu verschiedenen Aspekten. Für die Auswahl der Aspekte wurden zunächst deutschsprachige Case Studies herangezogen, die im Rahmen des Austauschs zwischen Hochschulen und externen Partner:innen durchgeführt wurden. Ergänzt wurde diese Auswahl durch die Angaben von befragten Personen in einer ersten Befra-

gung zu Beginn des Projekts, bei der die Teilnehmenden über offene Fragen weitere Chancen und Barrieren äußerten.

Mithilfe einer Skala zur Messung der Vertrauenswürdigkeit wurde das Vertrauen der Kooperationspartner:innen zu den Vertreter:innen der Hochschulen erfasst. Diese enthält drei Aspekte: Wohlwollen, Kompetenz und Integrität (MAYER et al., 1995).

4 Ergebnisse

4.1 Bewertung der Chancen und Barrieren der Kooperation

Die Kooperationspartner:innen haben im Zuge der Befragung Aussagen zu möglichen Chancen und Barrieren des Transfers bewertet. Anhand dieser Antworten ist erkennbar, inwiefern die Kooperationspartner:innen Vor- und Nachteile in der Kooperation sehen. Nachfolgend werden die einzelnen Items und die durchschnittliche Zustimmung oder Ablehnung (Mittelwert) dargestellt, die auf einer Skala von 1 bis 6 gemessen wurde. Der Mittelwert der Skala liegt bei 3.5, dieser Wert entspricht also weder einer Zustimmung noch einer Ablehnung. Um Aussagen dazu treffen zu können, ob eine durchschnittliche Zustimmung oder Ablehnung vorliegt, wurde anhand eines Einstichproben t-Tests berechnet, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten und der Skalenmitte (3.5) vorliegt. Besteht kein Unterschied, kann weder von einer Zustimmung noch von einer Ablehnung gesprochen werden.

Tab. 2: Mittelwerte der Einzelitems zu den Chancen der Kooperation; gemessen auf einer Skala von 1 (stimme ich überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme ich völlig zu; Skalenmitte 3.5).

	Mittelwert	SD	Zustimmung/ Ablehnung
Erweiterung der Kompetenzen der Beteiligten	4.32	1.31	Zustimmung
Erhöhung des Ansehens der Organisation	3.84	1.33	
Erkenntnisgewinn	3.65	1.30	Weder Zustimmung noch Ablehnung
Öffentlichkeit für Themen der Organisation	3.40	1.41	
Förderung der Wettbewerbsfähigkeit in der Region	3.37	1.58	
Akquise neuer Mitarbeitender	2.73	1.53	Ablehnung
Finanzielle Anreize für die Organisation	1.91	1.03	

Wie werden die Chancen bewertet? Tabelle 2 zeigt die Zustimmung zu den erfragten Chancen der Kooperation. Im Durchschnitt stimmen die befragten Personen vor allem zwei Items zu: Kooperationen erweitern die Kompetenzen der Beteiligten und erhöhen das Ansehen der eigenen Organisation.

Keine klare Tendenz gibt es für drei potenzielle Chancen: Die befragten Personen haben im Durchschnitt weder zugestimmt noch abgelehnt, dass die Kooperation zu einem Erkenntnisgewinn führt. Keine eindeutige Tendenz gibt es zudem für die Aussagen, dass die Kooperation Themen der Organisation eine Öffentlichkeit gibt und die Wettbewerbsfähigkeit der Region fördert.

Die Akquise neuer Mitarbeitender scheint für die befragten Personen kein Vorteil zu sein, der sich aus der Kooperation mit den Hochschulen ergibt. Ebenso erhält die Frage nach finanziellen Anreizen aufgrund der Kooperation von den befragten

Personen eine Ablehnung: Dies wird demnach nicht als Vorteil der Kooperation mit den Hochschulen gesehen.

Tab. 3: Mittelwerte der Einzelitems zu den Barrieren der Kooperation; gemessen auf einer Skala von 1 (stimme ich überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme ich völlig zu; Skalenmitte 3.5).

	Mittelwert	SD	Zustimmung/ Ablehnung
Erhöhter Aufwand für die Organisation	3.64	1.24	Weder Zustimmung noch Ablehnung
Unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche zwischen den Mitarbeitenden der Hochschule und der Organisationen	3.13	1.37	
Unverbindlichkeit im Rahmen der Kooperation	3.00	1.40	Ablehnung
Langsame, kaum kontinuierliche Prozesse	2.97	1.36	

Wie werden die Barrieren bewertet? Insgesamt nehmen die befragten Personen weniger Barrieren als Chancen hinsichtlich der Kooperation mit den Hochschulen wahr (Tabelle 3). Die Kooperationen scheinen keinen nennenswerten Mehraufwand für die Organisationen der befragten Partner:innen zu bedeuten. Die weiteren Aussagen werden von den befragten Personen im Durchschnitt sogar explizit verneint: Demnach sind unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche von den Mitarbeitenden der Hochschulen und der Organisationen keine Barriere für die Kooperation. Auch eine zu große Unverbindlichkeit oder zu langsame Prozesse im Rahmen der Kooperation stellen aus Sicht der befragten Kooperationspartner:innen kein Hindernis dar.

Die Standardabweichungen sind bei allen Items relativ hoch ausgeprägt. Dies zeigt, dass eine hohe Varianz bei der Beurteilung der Chancen und Barrieren besteht und die Kooperationspartner:innen die Kooperationen zum Teil recht unterschiedlich bewerten.

4.2 Vertrauen in die Vertreter:innen der Hochschulen

Wie stark vertrauen die Praxisvertreter:innen ihren Kooperationspartner:innen an den Hochschulen? Tabelle 4 enthält die Mittelwerte und Standardabweichungen zu den drei Facetten der Vertrauenswürdigkeit. Die Mittelwerte zu allen drei Facetten sind hoch und die Standardabweichungen sind vergleichsweise niedrig. Dies spricht dafür, dass die Kooperationsbeziehungen von Vertrauen geprägt sind: Die Kooperationspartner:innen beschreiben die Vertreter:innen der Hochschulen als wohlwollend, kompetent und integer.

Tab. 4: Mittelwerte der drei Facetten der Vertrauenswürdigkeit; gemessen auf einer Skala von 1 (stimme ich überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme ich völlig zu; Skalenmitte 3.5).

	Mittelwert	SD
Wahrgenommenes Wohlwollen	5.11	.94
Wahrgenommene Kompetenz	5.05	.91
Wahrgenommene Integrität	4.79	.92

4.3 Zusammenhang zwischen der Bewertung und dem Prozess der Kooperation

Inwiefern hängt die hohe Vertrauenswürdigkeit mit der Bewertung der Kooperation zusammen? Es bestehen signifikante Zusammenhänge (Tabelle 5): Je vertrauenswürdiger die Vertreter:innen der Hochschulen eingeschätzt werden, desto stärker

werden Chancen der Kooperation und desto weniger stark werden Barrieren der Kooperation wahrgenommen. Die Zusammenhänge weisen überwiegend mittlere Effekte auf ($r > .3$).

Tab. 5: Ergebnisse der Korrelationsanalysen

	Wahrgenommene Chancen	Wahrgenommene Barrieren
Wahrgenommenes Wohlwollen der	.40**	-.24*
Wahrgenommene Kompetenz der	.39**	-.39**
Wahrgenommene Integrität der	.38**	-.41**

5 Diskussion

Das Kooperationsprojekt der beiden Hochschulen hat sich zum Ziel gesetzt, die Third Mission zu stärken und eine engere Vernetzung in die Region zu schaffen. Damit dies gelingen kann, braucht es neben dem Aufbau von Strukturen auch die Bereitschaft der beteiligten Personen, eine Kooperationsbeziehung einzugehen. Der vorliegende Beitrag fokussiert die Perspektive der Praxispartner:innen außerhalb der Hochschulen und geht der Frage nach, inwieweit das Projekt als gelungen bezeichnet werden kann.

Zunächst lassen die Ergebnisse erkennen, dass die Art und Intensität der Kooperation beträchtlich variieren. Das geht vom simplen und gelegentlichen Erfahrungsaustausch über Praktika, Abschlussarbeiten und Werkverträge von Studierenden bis hin zu Lehrveranstaltungen, gemeinsamen Forschungen und Weiterbildungsangeboten. Diese Befunde sind aufschlussreich, führen sie doch plastisch vor Augen, was unter dem abstrakten Begriff der Campus-Community-Kooperation konkret verstanden werden kann.

Sodann zeigen die Ergebnisse zur ersten Fragestellung, dass die befragten Personen generell ein sehr positives Bild von der Kooperation mit den Hochschulen haben: Es werden viele Möglichkeiten und wenige Hindernisse berichtet. Die beteiligten Personen können ihre Kompetenzen durch den Austausch mit den Hochschulen offenbar erweitern, und die Kooperation erhöht das Ansehen der Organisationen. Selbst der Aufwand, der mit der Kooperation einhergeht, wird nicht wirklich hoch eingeschätzt. Allerdings schreiben die Beteiligten der Kooperation keine Erkenntnisgewinne zu und sehen darin keine finanziellen Vorteile. Die mehrdimensionale Heterogenität der Einzelprojekte erschwert es, diese Befunde auf bestimmte Maßnahmen oder Elemente zurückzuführen. Die hohen Streuungen der positiven Urteile lassen vermuten, dass diese auf unterschiedlichen Erfahrungen diverser Provenienz beruhen. Dadurch wird auch eine Generalisierung der Ergebnisse über das untersuchte Projekt hinaus erschwert.

Gleichwohl können wir festhalten, dass die Befunde im Vergleich zu Studien, die im Bereich Service Learning durchgeführt wurden, auffallend positiv sind. Zwar haben die Projektpartner:innen auch in früheren Studien den Austausch mit den Hochschulen insgesamt positiv bewertet (z. B. ALTENSCHMIDT et al., 2009), es wurden aber auch mehr negative Erfahrungen und Schwierigkeiten berichtet (z. B. ASEMISSEN, 2013; GAZLEY et al., 2012; VIZENOR et al., 2017). Das methodische Vorgehen der Studie kann eine Erklärung für die Unterschiedlichkeit der Befunde liefern: Im Gegensatz zu vielen der früheren Studien wurde hier ein quantitatives Design gewählt. Daher repräsentieren die Ergebnisse die durchschnittliche Meinung der Kooperationspartner:innen, und vereinzelte negative Erfahrungen fallen weniger stark ins Gewicht. Allerdings zeigt die hohe Varianz im Antwortverhalten, dass es bei einzelnen Personen durchaus auch weniger positive Erfahrungen gibt. Eine weitere denkbare Erklärung dafür, dass Schwierigkeiten in Studien zum Service Learning berichtet werden, wäre, dass Kooperationen im Rahmen von Service Learning eine enge Zusammenarbeit und einen intensiven Kontakt erfordern. Allerdings bewerten in der vorliegenden Stichprobe Personen mit engerem und looserem Kontakt die Barrieren der Kooperation nicht unterschiedlich. Im Gegenteil, Personen mit einem engeren Kontakt bewerten zum Teil sogar die Chancen der Kooperation höher: So stimmen Kooperationspartner:innen mit engerem Kontakt den Aussagen stärker zu, dass sich durch die Kooperation das Ansehen der Organisation erhöht und dass dadurch Themen der Organisation in die Öffentlichkeit gebracht werden. Zur Berechnung der Mittelwertvergleiche wurde die Stichprobe hinsicht-

lich der Häufigkeit des Kontakts mit den Hochschulen anhand eines Median-Splits in zwei Gruppen geteilt (siehe „Gruppierung“ in Tabelle 1).

Die Befunde zur zweiten Fragestellung zeigen, dass die Praxispartner:innen die Hochschulvertreter:innen, mit denen sie kooperieren, als ziemlich vertrauenswürdig einschätzen. Sie geben an, dass diese ihnen viel Wohlwollen entgegenbringen und kompetent sind. Diese positiven Befunde sind auch deshalb erstaunlich, weil Hochschulen und Praxispartner:innen organisationspädagogisch und -soziologisch unterschiedlich strukturiert sind (BACKHAUS-MAIL & GERHOLZ, 2020). Hochschulen sind eher dezentral aufgebaut, während zivilgesellschaftliche Organisationen assoziativ verfasst sind. Wirtschaftliche Organisationen wiederum sind eher hierarchisch organisiert. Wie in der Literaturübersicht von COMPAGNUCCI und SPIGARELLI (2020) deutlich wird, führen gerade diese unterschiedlichen Strukturen und Zielsetzungen dazu, dass eine Kooperation zwischen Hochschulen und externen Stakeholdern als große Herausforderung beschrieben wird. Die Partner:innen bringen unterschiedliche Erwartungen und Interessen in die Kooperation ein, die zu Frustrationen und Enttäuschungen führen können.

Die Befunde der dritten Fragestellung stellen dar, dass diese potenziellen Probleme offenbar überwunden werden oder gar nicht erst aufkommen, wenn die Partner:innen an der Hochschule als wohlwollend, kompetent und integer empfunden werden. Die Vertrauenswürdigkeit steht im positiven Zusammenhang mit den wahrgenommenen Chancen und im negativen Zusammenhang mit den wahrgenommenen Barrieren. Das lässt bei kausaler Interpretation den Schluss zu, dass die vertrauensvolle Kooperationsbeziehung ein ursächlicher Faktor für die Bewertung der Kooperation ist. Auf Basis einer vertrauensvollen Beziehung sind positive Erfahrungen der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Systemen möglich. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit ersten Befunden aus der Forschung zum Service Learning, die zeigen, dass die Schaffung und Pflege von Vertrauen für die Kooperation wichtig sind (BLYTHE, 2004; PETRI, 2015; WOLFF & MAURANA, 2001).

5.1 Einschränkungen und Implikationen für die Forschung

Einige Limitationen schränken die Generalisierbarkeit der Befunde ein, woraus sich Forschungsdesiderate ableiten lassen.

Zunächst beziehen sich die Daten auf ein Forschungsprojekt zweier Hochschulen derselben Region, wodurch regionale und projektspezifische Einflüsse nicht ausgeschlossen werden können. Zukünftige Studien sollten untersuchen, inwiefern die positive Haltung der Praxispartner:innen auch in anderen Kooperationsprojekten besteht. Dabei wäre es interessant, einige Unterschiedshypothesen zu prüfen, die in der vorliegenden Studie aufgrund der limitierten Stichprobengröße nicht untersucht werden konnten, etwa ob unterschiedliche Organisationsformen der externen Partner:innen (z. B. Unternehmen vs. NGOs) oder die Art der Hochschule (Fachhochschule vs. Universität) die Kooperation beeinflussen.

Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und es konnte keine zufällige Stichprobe gezogen werden. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass es bei den deskriptiven Analysen zu Verzerrungen kam, weil beispielsweise Personen mit weniger positiven Haltungen nicht an der Befragung teilgenommen haben. Die hohen Streuungen der Variablen weisen jedoch nicht auf ein homogenes Antwortverhalten hin.

Mit Blick auf die Qualität der Kooperationsbeziehung sollten in zukünftigen Studien neben dem Vertrauen in die Kooperationspartner:innen noch weitere Beziehungsmerkmale untersucht werden. Zudem wäre es wichtig zu wissen, wie eine vertrauensvolle Beziehung entsteht, um hieraus praktische Implikationen ableiten zu können (vgl. DELAINE et al., 2022).

5.2 Ausblick

Insgesamt birgt die Third Mission für die externen Partner:innen hohes Potenzial, da sie auch für die Organisationen außerhalb des Hochschulsystems viele positive Erfahrungen ermöglicht. Die Daten bestätigen, dass ihre mittlerweile vielerorts durch Hochschulgesetze verankerte Umsetzung zu einer gewinnbringenden und sinnvollen Entwicklung auch für die Praxis werden kann, wenn die Qualität der Kooperationsbeziehung sichergestellt werden kann. Das hier gemessene Qualitätsmerkmal der Kooperationsbeziehung ist das Vertrauen in die Kooperationspartner:innen der

Hochschulen. Somit besteht die zentrale praktische Implikation dieser Studie darin, wohlwollendes, integriertes und kompetentes Verhalten an der Hochschule zu fördern, da es die Grundlage für die Bewertung der Kooperation und ihrer Chancen und Barrieren zu sein scheint.

6 Literaturverzeichnis

- 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: Beltz.
- Asemissen, L.** (2013). *Service Learning an Hochschulen. Potenziale und Herausforderungen für das Nonprofit-Management*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Berlin: Hochschule für Technik und Wirtschaft sowie Hochschule für Wirtschaft und Recht.
- Backhaus-Maul, H. & Gerholz, K.-H.** (2020). Feine Gelegenheiten zur Kooperation. Wissenstransfer zwischen Universitäten und zivilgesellschaftlichen Organisationen. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 37–52). Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Basinger, N. & Bartholomew, K.** (2006). Service-Learning in Nonprofit Organizations: Motivations, Expectations, and Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 15–26.
- Blouin, D. D. & Perry, E. M.** (2009). Whom Does Service Learning Really Serve? Community-Based Organizations' Perspectives on Service Learning. *Teaching Sociology*, 37(2), 120–135. <https://doi.org/10.1177/0092055X0903700201>
- Blythe, S.** (2004). Exploring uses of itext in campus-community partnerships. *Journal of business and technical communication*, 18(3), 270–293. <https://doi.org/10.1177/1050651904264158>
- Butterfield, A. K. & Soska, T. M.** (2004). University-Community Partnerships: An Introduction. In T. M. Soska & A. K. Butterfield (Hrsg.), *University-Community Partnerships. Universities in Civic Engagement* (S. 1–11). New York, London: Routledge.

- Compagnucci, L. & Spigarelli, F.** (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Delaine, D., Nabrit, D., Harris, N. L. R., Nabrit, C., Ratcliff, C. & Penn-Nabrit, P. J.** (2022). Factors that promote reciprocity within community-academic partnership initiation. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 10(1). Article 7. <https://doi.org/10.37333/001c.66271>
- Gazley, B., Littlepage, L. & Bennett, T. A.** (2012). What About the Host Agency? Nonprofit Perspectives on Community-Based Student Learning and Volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(6), 1029–1050. <https://doi.org/10.1177/0899764012438698>
- 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. Positionen und Perspektiven* (S. 70–86). Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Henke, J., Pasternak, P. & Schmid, S.** (2017). *Mission, Die dritte: Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Hofer, M. & Derkau, J.** (2020). Positionen und Perspektiven zu Service Learning – statt eines Vorworts. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 12–19). Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Hofer, M.** (2007). Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In A. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hrsg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 35–48). Weinheim: Beltz.
- Karasik, R. J.** (2020). Community Partners' Perspectives and the Faculty Role in Community-Based Learning. *Journal of Experiential Education*, 43(2), 113–135. <https://doi.org/10.1177/1053825919892994>
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D.** (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734. <https://doi.org/10.5465/AMR.1995.9508080335>
- Petri, A.** (2015). Service-learning from the perspective of community organizations. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 5, 93–110.

Resch, K., Fellner, M., Fahrenwald, C., Slepcevic-Zach, P., Knapp, M. & Rameder, P. (2020). Embedding Social Innovation and Service Learning in Higher Education's Third Sector Policy Developments in Austria. *Frontiers in Education*, 5(112), 1–5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00112>

Sandy, M. & Holland, B. A. (2006). Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 30–43.

Tryon, E. & Stoecker, R. (2008). The unheard voices: Community organizations and service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(3), 47-60.

Vizenor, N., Souza, T. J. & Ertmer, J. J. (2017). Benefits of participating in service-learning, business-related classes: Assessing the impact on the community partners. *The Journal of Research in Business Education*, 58(1), 1-15.

Wolff, M. & Maurana, C. A. (2001). Building effective community-academic partnerships to improve health: a qualitative study of perspectives from communities. *Academic Medicine*, 76(2), 166–172. <https://doi.org/10.1097/00001888-200102000-00016>

Worrall, L. (2007). Asking the community: A case study of community partner perspectives. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 5–17.

Autor:innen



Dr. Judith PRANTL || Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Professur für Sozial- und Organisationspsychologie || D-85072
Eichstätt

<https://www.ku.de/ppf/psychologie/psychologie3/mitarbeitende/dr-judith-prantl>

Judith.prantl@ku.de



Prof. (em.) Dr. Manfred HOFER || Universität Mannheim, Lehr-
stuhl für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie ||
D-68159 Mannheim

<https://www.sowi.uni-mannheim.de/dickhaeuser/team/professor-emeritus/prof-dr-manfred-hofer/#c166944>

manfred.hofer@uni-mannheim.de



Prof. Dr. Elisabeth KALS || Katholische Universität Eichstätt-In-
golstadt, Professur für Sozial- und Organisationspsychologie ||
D-85072 Eichstätt

<https://www.ku.de/ppf/psychologie/psychologie3/mitarbeitende/kals>

elisabeth.kals@ku.de

Partnerschaften zwischen Hochschulen der Lehrer:innenbildung und dem Berufsfeld

Zusammenfassung

Die Institutionen der Lehrer:innenbildung leben mit der Paradoxie, dass sie in großer Zahl Lehrpersonen auszubilden haben, aber meist nur über beschränkte Bereiche Zugang zum Berufsfeld verfügen, für das sie ausbilden, z. B. in der Organisation von Praktika. Ziel des Aufsatzes ist es, die Problemlage dieser chronischen Entfremdung darzustellen und mögliche Wege zu einer stärkeren strukturellen und inhaltlichen Verschränkung von Hochschulen und Schulfeld zu skizzieren. Anhand von Beispielen aus der Schweiz wird gezeigt, dass verbindliche Partnerschaften zwischen Schulen und den Hochschulen in beiderseitigem Interesse sind und ein hohes Potenzial für die Professionalisierung von Lehrpersonen bergen.

Schlüsselwörter

Lehrer:innenbildung, Hochschule-Schule-Partnerschaften, Third Space, Hybridität, Partnerschulen

¹ E-Mail: urban.fraefel@fhnw.ch

Partnerships between universities of teacher education and professional fields

Abstract

Institutions of teacher education in the German-speaking world live with the paradox that they have to prepare large numbers of teachers, but they have only limited access to the professional fields for which these teachers are training (e. g., through the organisation of placements). The aim of this paper is to discuss the problematic situation presented by this chronic alienation and to outline possible ways towards a stronger structural and content-related interweaving of universities and schools. Examples from Switzerland are used to show that committed partnerships between schools and universities are in the interest of both sides and hold a high potential for the professionalisation of teachers.

Keywords

teacher education, university-school partnerships, third space, hybridity, partner schools

1 Ausgangslage

Jedes Berufsausbildungsprogramm bedarf des Austauschs mit dem Berufsfeld, für das es ausbildet. Bei den Institutionen der Lehrer:innenbildung im deutschsprachigen Raum ist dieses Verhältnis jedoch alles andere als unproblematisch, wie im Folgenden zu erläutern ist.

1.1 Studium und Praxis – zwei entfremdete Felder des Lehramtsstudiums

Die Hochschulen, die Lehrpersonen ausbilden, sehen sich mit einer chronischen Entfremdung der Berufsfelds von dessen Ausbildungsinstitutionen konfrontiert. Das Studium des Lehramts ist – zumindest im deutschen Sprachraum – seit jeher

von bemerkenswerten Ambiguität gekennzeichnet: Einerseits wird ihm zugeschrieben, ein akademisches und wissenschaftliches Studium zu sein, und andererseits ist es in den Augen der Studierenden, der Bildungsverwaltung, der Schulleitungen, der Schüler:innen und der Eltern vor allem eine *Berufsausbildung*, die für erfolgreiches Handeln im Berufsfeld befähigen soll. Anders als in zahlreichen akademischen Studiengängen bieten sich den Lehramtsstudierenden zudem kaum berufliche Alternativen; deshalb sind deren Erwartungen an die Befähigung zur professionellen Berufsausübung verständlicherweise besonders groß. Solche Ansprüche kann aber ein akademisches Studium kaum erfüllen.

Die Debatten dazu reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück; nach OELKERS (2021) handelt es sich um eine typisch deutsche Auseinandersetzung: „Der Streit zwischen der zweckfreien Bildung und der professionellen Ausbildung ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden. [...] In der deutschen Lehrerbildung jedenfalls sind immer beide Seiten präsent, heute dank der staatlichen Interventionen und Anreize mit massiven Vorteilen für ‚Ausbildung‘“ (S. 262). Die Situation stellt sich nicht in allen deutschsprachigen Ländern gleich dar; am deutlichsten erscheint das „Theorie-Praxis-Problem“ – eine verbreitete Kurzformel – in Deutschland, wo das wissenschaftliche Studium und die praktische Ausbildung in zwei konsekutive Phasen aufgeteilt sind, anders als zumeist in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz. Seit der Jahrtausendwende und im Zug einer dezidierten Kompetenzorientierung mehren sich auch in Deutschland die Bestrebungen, die theoretischen Studienanteile stärker mit der Praxis zu verknüpfen, insbesondere durch die Einrichtung von Praxissemestern. Ob damit allerdings Theorie und Praxis stärker aufeinander bezogen würden, bleibt fraglich; es wird manchenorts grundsätzlich bestritten, dass ein Hochschulstudium zu beruflicher Handlungsfähigkeit führen könne (z. B. ROTHLAND, 2020), und auch Evaluationsbefunde zum Praxissemester nähren in dieser Hinsicht erhebliche Zweifel (z. B. ROTHLAND & BOECKER, 2015; ULRICH & GRÖSCHNER, 2020).

In der deutschsprachigen Schweiz sind die Voraussetzungen etwas anders. Obwohl die Lehrer:innenbildung für die Volksschulstufen um die Jahrtausendwende einen Prozess der Tertiarisierung und Akademisierung durchlief, bleibt sie eher pragmatisch und praxisorientiert ausgerichtet, auch dank der Einphasigkeit, die es ermöglicht, theoretische und praktische Studienanteile strukturell und inhaltlich stärker zu verzahnen. Gleichwohl bleibt das „unstillbare Verlangen nach Praxisbezug“

(HEDTKE, 2000) virulent; theoretische Anteile des Studiums werden vielfach als lästiger Umweg auf dem Weg in den Lehrberuf empfunden.

1.2 Ansätze des Bezugs des Lehramtsstudiums zum Feld

Die Anbindung an das Schulfeld ist für die Lehrer:innenbildung prinzipiell unverzichtbar, wie auch immer die Lehrer:innenbildung gedacht wird: Die Hochschulen kommen nicht darum herum, in irgendeiner Weise in praktisches Handeln einzuführen; andernfalls dürfte es schwerfallen, noch von einer Lehrer:innenbildung im Sinne einer Berufsausbildung zu sprechen. Mit unterschiedlichen Ansätzen ist bisher angestrebt worden, eine Brücke zum Berufsfeld zu schlagen.

Zweiphasigkeit

Ein traditionsreicher Ansatz insbesondere in Deutschland ist die Ausgliederung der Praxis aus dem Studium in den Vorbereitungsdienst, um nach dem Hochschulstudium professionelle Handlungsfähigkeit in realen Klassen aufzubauen, begleitet durch Fachpersonal und meist mit hoher Regelungsdichte sowie abschließender Prüfung.

Traditionelle Praktika im Studium

Bei den ins Studium eingestreuten Praktika lassen sich je nach Institution und Praktikumstyp drei teils disparate Profile erkennen: (1) Praxis aus theoretischer Sicht (Beobachtung, Erproben von Konzepten, Analysen, forschendes Lernen, theoriegeleitete Reflexion); (2) Kompetenzentwicklung mittels Theorieanwendung; (3) vor allem in einphasigen Programmen: Übungsfeld für unterrichtspraktische Routinen mit hohem Anteil an Unterrichtseteiligung.

Praxisbasierte Lehrer:innenbildung

Der Ansatz der „praxisbasierten Lehrer:innenbildung“ greift tief in die vorherrschenden Modelle und Grundüberzeugungen zu „Praxis“ im Rahmen des Lehramtsstudiums ein, indem die Lehrer:innenbildung von der zukünftigen Berufspraxis her gedacht wird. Leitend für die Ausbildung sollen die Anforderungen des Berufs sein, während die theoretischen Anteile eher als Ressourcen verstanden werden, die

bei Bedarf abrufbar sind. Theoretisches Wissen soll weniger auf Vorrat erworben werden, sondern aus der Notwendigkeit pädagogischer Herausforderungen befragt werden und dadurch seine Bedeutsamkeit und Praxisrelevanz erlangen. „Die Ausbildung von Lehrpersonen [...] muss vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Um erfolgreiche Lehrpersonen für die Schule des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, muss sich die Lehrer:innenbildung von einer Norm wegbewegen, die den Schwerpunkt auf akademische Vorbereitung und Seminar-Veranstaltungen legt, welche ihrerseits nur lose mit schulischen Erfahrungen verbunden sind. Vielmehr muss sie zu Programmen übergehen, die vollständig in der Praxis verankert und mit akademischen Inhalten und Veranstaltungen verwoben sind.“ (NCATE, 2010, S. ii, , Übers. U.F.). In Europa nehmen Hochschulen in den Niederlanden (JANSSEN, GROSSMAN & WESTBROEK, 2015) und Norwegen (JENSET, KLETTE & HAMMERNESS, 2017) den Gedanken auf und setzen ihn in Projekten um. In Deutschland hingegen kann man noch nicht von einer Dynamik hin zu einer derartigen praxisbasierten Lehrer:innenbildung sprechen.

1.3 Ein ungelöstes Problem

Es ist höchst erstaunlich, dass ausgerechnet in der Ausbildung von Lehrpersonen, die Expert:innen der Vermittlung sein sollten, die Vermittlung von akademischem Wissen und praktischem Können nicht gelingt, ja, dass erhebliche Teile der Lehrpersonen sich kaum auf die Wissensbestände der Hochschule beziehen. Dass das Theorie-Praxis-Problem weiterhin ungelöst ist, zeigt sich auch daran, dass Klagen, Analysen und Lösungsversprechen nicht abreißen und in hoher Kadenz publiziert werden (z. B. RHEINLÄNDER & SCHOLL, 2020; EHMKE et al., 2022).

Insbesondere für zwei Dichotomien des zugrundeliegenden Problems müssten innovative Lösungsansätze gefunden werden:

- Die *Wissensformen*, gemeinhin als „Theorie“ bzw. „Praxis“ bezeichnet, sind kategorial verschieden (NEUWEG, 2022), weshalb das unablässig kolportierte Theorieanwendungsrezept scheitern muss, wie schon vielfach gezeigt wurde (KORTHAGEN & KESSELS, 1999).

- Die Disparität der *Kontexte des Lernens* – Theorie an der Hochschule, Praxis in der Schule – ist durch die Zweiphasigkeit institutionalisiert und zwingt zu Bemühungen um eine „Theorie-Praxis-Verzahnung“ (BMBF, 2019).

2 Hochschule-Schule-Kooperationen, Hybridität, „Third Space“

Als eine der vielversprechendsten Strategien, um die strukturellen und epistemologischen Dichotomien in der Lehrer:innenbildung zu überwinden, erweisen sich *verbindliche Kooperationen zwischen Schulen und Hochschulen*. Langjährige weltweite Erfahrungen legen nahe, dass die Zusammenarbeit sowohl für angehende Lehrpersonen als auch für die beteiligten Institutionen in vielfacher Hinsicht nutzbringend ist.

2.1 Impulse von Professional Development Schools der USA

In den 80er-Jahren übte die HOLMES GROUP (1986), ein Konsortium von Rektor:innen führender US-Universitäten, scharfe Kritik an der an den Hochschulen angesiedelten Lehrer:innenbildung, thematisierte das Problem der kaum aufeinander bezogenen Lernfelder Schule und Hochschule und forderte neben einer praxisrelevanten Fachbildung auch eine enge Verschränkung mit den Schulen. Dies führte zur massenhaften Gründung von Schule-Universität-Kooperationen, den sogenannten Professional Development Schools oder PDS (DARLING-HAMMOND, 1994; GOODLAD, 1995), die eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen Hochschule und Schulen zu etablieren beabsichtigten. Dabei sollten alle Akteur:innen von der Zusammenarbeit profitieren: Schüler:innen, Studierende, Schule, Lehrpersonen und auch die Hochschule, der sich ein niederschwelliger Zugang zum Berufsfeld eröffnet (NCATE, 2001). Zahlreiche Berichte und Studien verweisen auf die für alle Beteiligten positiven Effekte und können sogar auf insgesamt bessere Lernfortschritte der Schüler:innen im Vergleich zu Kontrollgruppen verweisen (zusammenfassend PRITCHARD & ANCESS, 1999; WONG & GLASS, 2011). Solche Verbünde von Universitäten mit Schulen wurden alsbald auch in weiteren englischsprachigen Län-

dern sowie z. B. in den Niederlanden aufgebaut (VAN VELZEN, 2012; WILSON, 2013; JONES et al., 2016).

Hybride Formen der Zusammenarbeit

Eine entscheidende Neuerung der PDS-Bewegung und ähnlicher Initiativen ist die Öffnung der Hochschule gegenüber dem Feld und die Etablierung symmetrischerer Kooperationsformen. Die straffe Trennung von Hochschule als Ort der Theorievermittlung und Forschung sowie der Schule als Lernort für Praxis wird aufgeweicht; es entstehen Räume des Diskurses, des Entscheidens und des Handelns, die nicht mehr eindeutig einer „Seite“ zuzuordnen sind. Darin manifestiert sich eine Form der Partnerschaft, bei der alle Beteiligten ihre Stimme haben und gehört werden, um es metaphorisch auszudrücken. Die implizierten Schulen werden zu Ausbildungszentren der Lehrer:innenbildung, die auch von der Hochschule mitgetragen sind. Praxisbezogene Seminar-Veranstaltungen finden an den Schulen statt und stehen auch den Lehrpersonen offen. Größere Gruppen von Studierenden, die ihre Langzeitpraktika an einer solchen Schule absolvieren, wachsen in die Schulteams hinein, kooperieren untereinander und mit den Lehrpersonen und übernehmen neben dem Unterrichten auch schrittweise Teilverantwortung im Rahmen der gesamten Schule; die Studierenden werden in den Schulen nach und nach Teil einer Arbeits- und Lerngemeinschaft, einer Community of Practice (LAVE & WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Ken ZEICHNER (2010) machte sich in einem vielbeachteten Aufsatz für einen lehrerbildnerischen Paradigmenwechsel stark, der auch die Ebene des professionellen Wissens erfasst: “This work in creating hybrid spaces in teacher education where academic and practitioner knowledge and knowledge that exists in communities come together in new less hierarchical ways in the service of teacher learning represents a paradigm shift in the epistemology of teacher education programs.” (S. 89)

Dadurch sind drei Bereiche angesprochen: (1) die Institutionen, die sich auf eine Zusammenarbeit einigen und einen neuen „hybriden Raum“ schaffen, der physisch in der Regel in den Schulen angesiedelt ist; (2) die Beteiligten, deren Rollen und Funktionen sich in der Zusammenarbeit wandeln; (3) die Inhalte bzw. das Professionswissen, dessen Generierung als gemeinsame Aufgabe aller Akteur:innen verstanden wird und vom traditionellen Theorieanwendungsmodell Abstand nimmt.

Für solche realen oder symbolischen Orte, in denen Personen nicht auf einen bestimmten „Kulturkreis“ fixiert sind, hat sich der Terminus des „Third Space“ oder des Hybriden Raums etabliert (BHABHA, 1990). So sind „Third Spaces“ zu verstehen als *hierarchiearme Zonen an der Grenze zweier bestehender Einflussbereiche oder „Kulturen“*, die etwa folgende Charakteristika aufweisen:

- gegenseitige Wertschätzung und Interesse an gemeinsamen Problemlösungen,
- diskursive Verständigung für zielführende, auch unorthodoxe Wege, um berufsbezogene Herausforderungen zu bewältigen,
- Aufbau neuen Professionswissens, das die Beteiligten als produktiv anerkennen.

„Third Spaces“ sind *begrenzte* Bereiche; in den originären „Räumen“ der Hochschule bzw. der Schule beanspruchen die herkömmlichen Bezugssysteme weiterhin Geltung, etwa aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen (FRAEFEL & BERNHARDSSON-LAROS, 2016).

Seit den 2010er-Jahren ist das Konzept des „Third Space“ im Bereich der Hochschulentwicklung vermehrt zur Geltung gebracht worden, insbesondere in der Hochschuldidaktik (URBAN & MEISTER, 2010; MCINTOSH & NUTT, 2022) und der Lehrerpersonenbildung (FRAEFEL, 2018).

3 Schule-Hochschule-Partnerschaften der deutschsprachigen Lehrer:innenbildung

Im Folgenden wird dargestellt, wie Schule-Hochschule-Partnerschaften der Lehrer:innenbildung auch im deutschen Sprachraum zunehmend Gestalt annehmen, wie sie strukturell, personell und inhaltlich ausgeformt sind und welche Erfahrungen bereits vorliegen.

In den deutschsprachigen Ländern hat die Zusammenarbeit mit Schulen zwar Tradition, aber deren Funktion besteht hauptsächlich in der Vermittlung von Plätzen für Schulpraktika; die organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben bleiben in der

Hand der Hochschule. Vereinzelt weitergehende Partnerschaften in Ausbildung, Forschung und Entwicklung, bei denen sich alle Beteiligten gleichberechtigt einbringen könnten, beruhen allenfalls auf Einzelinitiativen und sind in der Regel nicht strukturell verankert.

3.1 Beispiel „Partnerschulen“ in der Deutschschweiz

Die sogenannten „Partnerschulen“ der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) sind 2011 mit dem Anspruch gegründet worden, stabile Kooperationen zwischen Schulen und Hochschule aufzubauen, in denen gemeinsam an der Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen gearbeitet wird (FRAEFEL & HAUNBERGER, 2012). Konzeptionell zeigen sich Verwandtschaften mit den amerikanischen PDS (→ 2.1). Diese Initiative rückt auch jene zentralen Dimensionen des Lehrberufs in den Mittelpunkt, die – trotz unbestrittener Bedeutung – in herkömmlichen Praktikumsstrukturen wenig bearbeitet wurden: (1) die pragmatische Befragung von „Theorie“ aus Sicht der Praxis, (2) die Kooperation in Arbeits- und Lerngemeinschaften und (3) die Ausrichtung auf die tatsächlichen Fortschritte der Schüler:innen. Die Hochschule hat deshalb zusammen mit den Schulen eine Struktur für solche Lerngelegenheiten geschaffen, die die realen Herausforderungen des Berufs aufgreifen und diese in professioneller Art und Weise angehen.

Die konstituierenden Elemente von Partnerschulen (vgl. Abbildung 1) lassen sich auf drei Ebenen lokalisieren.

Ebene 1 der Institutionen: Die Leitungsebene vereinbart eine längerfristige und verbindliche Zusammenarbeit und trägt Entscheidungen von Schulen und Hochschule gemeinsam. 8 bis 16 Studierende verweilen über mehrere Praktika an einer Schule. Die Hochschule verzichtet auf Eingriffe in das Schul- und Unterrichtsgeschehen, z. B. durch Erkundungs- oder Umsetzungsaufträge.

Ebene 2 der Fachpersonen der Hochschule und des Teams der Schule: Die Fachperson der Hochschule (Moderator:in) begleitet die Studierenden vor Ort (Austausch, Begleitseminare). Mit der Fachperson der Schule (Koordinator:in) leitet sie die Partnerschule. Gemeinsam fördern sie gemischte Arbeits- und Lerngemeinschaften sowie die Mitverantwortung der Studierenden in die Schulhausteams und bei Problemstellungen des Schulalltags.

Ebene 3 des Mikroteams aus Studierenden und Praxislehrperson: Die stabilen „Mikroteams“ (eine Lehrperson, ein bis drei Studierende) planen und unterrichten gemeinsam mit Blick auf Fortschritte der Schüler:innen und Studierenden (Co-Planning, Co-Teaching). Angestrebt wird das Pflegen von offenen und lösungsorien-

	Akteur:innen der Hochschule	Kooperation im Partnerschulprojekt (hybrider Raum, „Third Space“)	Akteur:innen der Schule
Ebene 1 Institutionen	Leitung Schulpraktische Studien	<ul style="list-style-type: none"> · Schaffen der Rahmenbedingungen · Bereitstellen von Ressourcen · Implementierung des Konzeptes 	Schulleitung
	Moderator:in	<ul style="list-style-type: none"> · Rekrutierung und Qualifizierung des Personals · Operative Leitung des Partnerschulprojekts vor Ort 	Koordinator:in
Ebene 2 Fachpersonen der Hochschule, Team der Schule	Moderator:in Leitende Seminarveranstaltungen Studierende	<ul style="list-style-type: none"> · Partizipation der Studierenden auf Schulebene · Fachliche und pädagogische Diskurse · Fördern von Arbeits- und Lerngemeinschaften 	Team: Lehrpersonen, Praxislehrpersonen
Ebene 3 Studierende, Praxislehrpersonen (Mikroteam)	Studierende	<ul style="list-style-type: none"> · Etablieren von stabilen Mikroteams · Co-Planning, Co-Teaching · Aufbau und Konsolidierung von Professionswissen · Entwicklung von Core Practices der Studierenden 	Praxislehrpersonen
	Studierende	<ul style="list-style-type: none"> · Engagement für Lern- und Entwicklungsfortschritte der Schüler:innen 	Praxislehrpersonen Schüler:innen

tierten Diskursen zwischen Studierenden und Lehrpersonen.

Abb. 1: Die Akteur:innen bei Hochschule-Schule-Partnerschaften in Partnerschulen der PH FHNW; Kooperationen auf drei Ebenen (hybrider Raum, „Third Space“).

Ausgewählte empirische Befunde

Die Begleitforschung seit 2011 zeigt, dass der Ansatz auf hohe Akzeptanz im Feld, bei den Bildungsbehörden und an der Hochschule stößt und Partnerschulen zu stabilen „Außenposten“ der Hochschule und Orten intensiver Kooperation zwischen Hochschule und Schulfeld werden. Es konnte belegt werden, dass sich ein Typus von Praxislehrpersonen² herausbildet, die hierarchisierende Muster hinter sich lassen, den Gedanken intensiver Kooperation aufgreifen und die Hybridität zur grundlegenden Handlungsmaxime ihrer Mikroteams machen. Sie wollen den Unterricht mit den Studierenden von Grund auf neu planen und reflektieren darüber, wie sich die verstärkte Kooperation auf sie selbst und ihre Studierenden auswirkt. So beschreiben sie z. B., wie an die Stelle des Modellierens von Unterricht ein gemeinsames Entwickeln neuen unterrichtlichen Handelns trete (FRAEFEL, BERNHARDSSON-LAROS & BÄUERLEIN, 2017).

Überdies ergeben sich aus den quantitativen Daten des Projekts aufschlussreiche Befunde, die die Bedeutsamkeit stärkerer Zusammenarbeit untermauern: Wenn in den Mikroteams lösungsorientiert kooperiert wird, hängt dies signifikant mit dem Engagement der Studierenden für Schüler:innenfortschritte³ sowie der Bereitschaft zu verstärkter Integration von Wissensressourcen⁴ zusammen. Damit bilden sich professionelle Handlungsweisen und Haltungen heraus, die seitens der Hochschule angestrebt, aber in traditionellen Settings der Lehrer:innenbildung kaum zum Tragen gekommen sind (FRAEFEL, BERNHARDSSON-LAROS et al., 2016). Aus den Daten der Begleitforschung wird zudem deutlich, dass mit der Dauer der Beteiligung der *Schulen* am Projekt der Grad der Annäherung an Hybridität zunimmt.

„Partnerschulen“ als Standardmodell in der Nordwestschweiz

Dies führte dazu, dass innerhalb von vier Jahren die Partnerschulen in der Nordwestschweiz *flächendeckend verbindlich eingerichtet* wurden, d. h. dass sämtliche Lehramtsstudierende aller Schulstufen der Nordwestschweiz während eines Jahres

2 In Deutschland: Mentor:innen

3 $r = .32$, $p < .05$, $N = 68$

4 Theorieorientierung $r = .33$, $p < .01$, $N = 67$; Theorie-Praxis-Verknüpfung $r = .36$, $p < .001$, $N = 68$

wiederholt in derselben Partnerschule verweilen, deren ganze Komplexität erfahren und dadurch gewissermaßen einen *vorgezogenen Berufseinstieg erleben*, dabei aber von professionellen Begleit- und Stützstrukturen seitens der Hochschule und der Schulteams profitieren.

3.2 Beispiel „Tandems von Hochschul-Dozierenden und Praxis-Dozierenden“

Der Ansatz, *Tandems von Fachpersonen des Feldes und der Hochschule* zu etablieren, hat zum Ziel, die verbindliche Kooperation von Ausbildungsinstitutionen und Schulen zu stärken. Der Grundgedanke besteht darin, dass Wissen und Intentionen sowohl von Praxisseite als auch von Hochschuleseite in ein Begleitteam für Studierende eingebracht und verhandelt werden, um deren Professionalisierung in den Schulen zu unterstützen. Dadurch wird der implizite Hegemonieanspruch der Hochschulen mit Bezug auf das berufliche Wissen ein Stück weit aufgegeben und anerkannt, dass auch *Fachpersonen des Feldes relevante Beiträge zum Aufbau von Professionswissen leisten* können.

Drei Pädagogische Hochschulen der Deutschschweiz⁵ lancierten deshalb 2017 dieses Projekt, in welchem jeweils ein:e Hochschuldozent:in und eine schulbasierte Fachperson (sogenannte „Praxisdozierende“) im Tandem die Professionalisierung von Studierenden in einer kooperierenden Schule unterstützen. Wie KREIS et al. (2020) ausführen, entsteht in den Schulen mit diesen Praxisdozierenden eine neue Kategorie von Ausbildungspersonal für angehende Lehrpersonen mit einem breiten professionellen Erfahrungshintergrund und einer spezifischen Schulung in didaktischen und fachlichen Kompetenzen. Die partnerschaftliche Kooperation „auf Augenhöhe“ im „Third Space“ stellt einen ideellen Zielhorizont dar, der freilich kontinuierliche Aushandlungsprozesse auf institutioneller und individueller Ebene erfordert, wie dies für hybride Räume selbstverständlich ist. Der Ansatz bietet neue Chancen, praxis- und wissenschaftsbasierte Erfahrungs- und Wissensbestände wirksamer nutzbar zu machen. Insbesondere wenn solche Tandems mit Schule-Hochschule-Part-

5 PH Nordwestschweiz (PH FHNW), PH Zürich und PH St. Gallen, mit Unterstützung der Projektgebundenen Beiträge 2017–2020 von swissuniversities.

nerschaften gekoppelt sind, zeigt sich eine verbindliche Bereitschaft der Schulen, als Ausbildungspartner zu kooperieren und Studierende aufzunehmen.

3.3 Weitere Initiativen

Die *Leuphana Universität Lüneburg* errichtete ein Zukunftszentrum Lehrkräftebildung-Netzwerk. In Netzwerken mit außerschulischen Praktiker:innen, Lehrkräften, Studierenden sowie Wissenschaftler:innen aus Lüneburg und der Region entstehen innovative Produkte für die schulische wie auch die universitäre Lehrer:innenbildung, die u. a. eine Verbesserung des Praxisbezugs sowie eine bessere Beratung und Begleitung der Studierenden bewirken sollen (EHMKE et al., 2022). Die *Pädagogische Hochschule Zürich* hat ihre Kooperationen jüngst zu Praxiszentren ausgebaut, wo ein Team von Hochschul- und Praxisdozierenden erfolgreich die Ausbildungsverantwortung vor Ort übernimmt (PH ZÜRICH, 2019; KREIS, GALLE, HÜRLIMANN, PIROVINO & SHEPHERD, 2023). Der Ansatz der *Core Practices* wird an zahlreichen Hochschulen aufgegriffen (FRAEFEL & SCHEIDIG, 2018), um den Erwerb adaptiven professionellen Handelns auch während des Hochschulstudiums zu unterstützen (GROSSMAN & FRAEFEL, im Druck)⁶.

4 Fazit: Von der Entfremdung zur Kooperation

In der Lehrer:innenbildung des deutschsprachigen Raums dominiert seit jeher das Wissensanwendungsparadigma, wonach die Hochschulen konzeptionelles, empirisches und deskriptives Wissen bereitstellen, das die Grundlage für professionelles Entscheiden und Handeln in der Berufsausübung der Lehrpersonen sein soll. Obwohl gute Argumente und empirische Belege für die Schwächen dieses Prinzips der Ausbildung von Lehrpersonen vorliegen, ist – zumindest in Deutschland – noch kein grundlegender Richtungswechsel absehbar. Das akademische Wissen wird selbst von erfolgreichen Praktiker:innen in geringem Maße genutzt (z. B. TEBRÜGGE, 2001), wohingegen deren pragmatisches Erfahrungswissen in den akademischen

6 Z. B. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Leuphana Universität Lüneburg, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Bergische Universität Wuppertal.

Diskursen bei Weitem nicht die Rolle spielt, die ihm angesichts des Leistungsausweises fähiger Lehrpersonen zukommen müsste.

Die Entfremdung des Berufsfeldes von den Ausbildungs- und Forschungsinstitutionen des Lehrberufs muss beunruhigend sein und die Frage nahelegen, wie die Hochschulen ihren beispiellosen Aufwand an Ausbildungszeit, Personal und Ressourcen rechtfertigen, zumal sie mit ihren Angeboten nicht zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit beitragen können oder wollen, wie ROTHLAND (2020, S. 138) feststellt, sondern dies an andere Instanzen wie Praktika und Vorbereitungsdienst weiterreichen.

Nicht zuletzt auf politischen Druck und befeuert durch die Wende zur Kompetenzorientierung werden in jüngster Zeit jedoch vermehrt Konzepte vertiefter Zusammenarbeit von Hochschulen mit dem Praxisfeld vorgestellt und erprobt. Hochschulen beziehen die „Praxis“ – also Schulen, Lehrpersonen, weiteres Personal und die Schüler:innen – als mitentscheidende Partner:innen ein, doch solche Kooperationen können nur stabil und erfolgversprechend sein, wenn sich für beide Seiten Vorteile ergeben: seitens des Praxisfeldes z.B. Impulse für die Unterrichtsentwicklung, Transfer von Know-how und Vorteile bei der Rekrutierung von Lehrpersonen, und seitens der Hochschule ein erleichterter Feldzugang für Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie generell eine größere Akzeptanz im Berufsfeld.

Vor allem aber schaffen solche Kooperationen einen Raum für hybride Formen des fachlichen und pädagogischen Diskurses; die Generierung von individuellem und kollektivem Professionswissen sowie der Aufbau von Praktiken professionellen Handelns unter Realbedingungen wird zu einer gemeinsamen Unternehmung von Schule und Hochschule. Dies kommt vor allem den angehenden Lehrpersonen zugute, und damit auch den Schulen und der Profession insgesamt.

5 Literaturverzeichnis

- Bhabha, H.** (1990). The Third Space. Jonathan Rutherford interviewing Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- BMBF** (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Berlin.
- Darling-Hammond, L.** (1994). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Ehmke, T., Fischer-Schöneborn, S., Reusser, K., Leiss, D., Schmidt, T. & Weinhold, S.** (Hrsg.) (2022). *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken: Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fraefel, U.** (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld: Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N.** (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (Vol. 6, S. 99–114). Hohengehren: Schneider.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld: Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 30–49.
- Fraefel, U. & Haunberger, S.** (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen: Einblicke in die laufende Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 185–199.
- Fraefel, U. & Scheidig, F.** (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Goodlad, J. I.** (1995). School-University-Partnerships and Partner Schools. In H. G. Petrie (Hrsg.), *Professionalization, Partnership, and Power: Building Professional Development Schools* (S. 7–22). New York: SUNY.

Grossman, P. & Fraefel, U. (Hrsg.) (im Druck). *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge MA: Harvard Education Press.

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug: Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.

Janssen, F., Grossman, P. & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137–146.

Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197.

Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., ... & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120.

Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.

Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J. (2023). Praxiszentren: Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *BzL*, 41(1).

Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden: berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 38(3), 407–421.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McIntosh, E. & Nutt, D. (Hrsg.). (2022). *The impact of the integrated practitioner in higher education: Studies in third space professionalism*. New York: Routledge.

NCATE. (2001). *Standards for Professional Development Schools*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.

- NCATE.** (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H.** (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (2021). Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland: Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 258–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PH Zürich.** (2019). *Projekt „Praxiszentren“ der PH Zürich: Factsheet*. Zürich: PH Zürich.
- Pritchard, F. & Ancess, J.** (1999). *The Effects of Professional Development Schools: A Literature Review*. Washington DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Rheinländer, K. & Scholl, D.** (Hrsg.) (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothland, M.** (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K.** (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Tebrügge, A.** (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufs Anforderung*. Frankfurt am Main: Lang.
- The Holmes Group.** (1986). *Tomorrow's teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- Ulrich, I. & Gröschner, A.** (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Urban, D. & Meister, D. M.** (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 171–184.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (reprint 2003 Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, E. (2013). Building social capital in teacher education through university-school-partnerships. In M. Evans (Hrsg.), *Teacher Education and Pedagogy: Theory, Policy and Practice* (S. 41–59). Cambridge: University Press.

Wong, P. & Glass, R. D. (2011). Professional development schools and student learning and achievement. *National Society for the Study of Education*, 110, 403–431.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Autor



Prof. em. Urban FRAEFEL || Pädagogische Hochschule der
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW || CH-5210 Windisch
urban.fraefel@fhnw.ch

Paul RAMEDER¹ (Wien), Mariella KNAPP (Wien) &
Magdalena FELLNER (Krems)

Campus-Community-Partnerships in der Hochschullehre: Aktuelle Daten aus Österreich

Zusammenfassung

Community-Based Research und Service Learning sind hochschuldidaktische Methoden des anwendungsorientierten und erfahrungsbasierten Lernens (FELTEN & CLAYTON, 2011). Diese Lehrformate erfordern aufeinander abgestimmte Partnerschaften zwischen der Hochschule (Campus) und zivilgesellschaftlichen Organisationen (Community Partner). Bislang ist wenig über die Entstehung und Institutionalisierung dieser Campus-Community-Partnerships (CCPs) an österreichischen Hochschulen bekannt. Mittels eines Online-Survey wurden Hochschullehrende (N=107) befragt, die im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen mit Community Partnern zusammenarbeiten. Erhoben wurden die initiale Motivation der Lehrpersonen, der Stellenwert und die Unterstützungsstrukturen an den Hochschulen sowie die konkreten Bedingungen der Umsetzung der CCPs. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass CCPs an österreichischen Hochschulen bislang kaum institutionalisiert sind. Stattdessen bilden das persönliche Engagement und die Kontakte der Lehrenden den Ausgangspunkt für die Gestaltung der CCPs in der Hochschullehre.

Schlüsselwörter

Campus-Community-Partnerships, Service Learning, zivilgesellschaftliches Engagement, Soziale Verantwortung, Institutionalisierung

1 E-Mail: paul.rameder@wu.ac.at



Campus-community partnerships in higher education: Current data from Austria

Abstract

Community-based research and service learning have become relevant teaching approaches to support students' experiential learning (FELTON & CLAYTON, 2011). Such approaches require coordinated, well-functioning partnerships between universities (campus) and civil society organisations (community partners). However, little is known about the emergence and institutionalisation of such campus-community partnerships (CCPs) in Austrian Higher Education. In 2022, 107 Austrian university teachers who cooperate with community partners as part of their courses were surveyed. The teachers were asked about their initial motivation to implement CCPs in teaching, but also about the status of CCPs at their higher education institutions and the conditions for the implementation of CCPs. The empirical results of the study indicate a low degree of CCPs institutionalisation at Austrian higher education institutions. Instead, teachers' personal motivation, engagement and contacts are the enabling factors for CCPs in university teaching.

Keywords

campus-community partnerships, service learning, civic engagement, social responsibility, institutionalisation

1 Einleitung

Campus-Community-Partnerships (CCPs) bezeichnen Formen der Zusammenarbeit und Kooperationen zwischen der Hochschule (als Campus) und zivilgesellschaftlichen Organisationen und Initiativen sowie öffentlichen Einrichtungen und Non-Profit-Organisationen (als Community Partner). Die Partnerschaft ist geprägt von gemeinsamen Interessen, Zielen und Verantwortlichkeiten (JACOBY, 2003, S. 7). Je nach Form und Dauer sind CCPs durch einen unterschiedlichen Grad an Komplexität und Tiefe charakterisiert und reichen von der gemeinsamen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Problem- und Fragestellungen über einen

unmittelbaren Beitrag der Hochschule zur Verbesserung der Lebensbedingungen in der Community bis hin zum Aufbau eines gemeinsamen Wissens sowie der Transformation der beteiligten Personen, Institutionen und der Gesellschaftsbereiche (ARRAZATTEE et al., 2013; ENOS & MORTON, 2002, S. 27). Als Beispiele aus der Hochschullehre dienen Lehrveranstaltungen, die explizit erfahrungsorientiertes Lernen anhand konkreter gesellschaftlicher Bedarfe umsetzen (Service Learning), Lehrveranstaltungen in Zusammenarbeit mit Community Partnern (Community Based Learning), Forschungs- und Qualifizierungsarbeiten unter Beteiligung von Studierenden und Community Partnern (Community Based Research) sowie extracurriculares freiwilliges Engagement von Studierenden (Community Service).

Der Fokus dieser Erhebung liegt auf der Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden mit Community Partnern im Kontext von curricularen und extracurricularen Hochschulaktivitäten. Community Partner umfassen dabei Non-Profit-Organisationen, gemeinnützige oder privatwirtschaftliche Sozialunternehmen, zivilgesellschaftliche Initiativen, Gruppen und Bewegungen ohne formale Organisationsform oder öffentliche Einrichtungen. Explizit nicht erfasst werden allgemeine Forschungsk Kooperationen, Formen des Technologietransfers sowie der Transfer von Konzepten und Modellen zwischen Hochschulen und Community Partnern, die keinen Bezug zur Lehre aufweisen oder ohne Beteiligung von Studierenden durchgeführt werden.

Obwohl das Thema des gesellschaftlichen Engagements an Hochschulen im europäischen Kontext zunehmend an Bedeutung gewinnt (FARNELL, 2020), sind die Akteure bei der Durchführung von CCPs aufgrund der hohen Komplexität mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Diese ergeben sich durch die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen von Community Partnern, der Hochschule und der Studierenden und reichen von versicherungstechnischen und hochschulrechtlichen Fragen, über organisatorische Belange der Formalisierung und vertraglichen Absicherung der Kooperation bis hin zu didaktisch-methodischen Herausforderungen der Begleitung und Sicherstellung studentischen Lernens. Aber auch fach- und praxisbezogene Fragen, wie Community Partner in ihren Bedarfen unterstützt und die Qualität des studentischen Engagements gesichert werden können, sind von Relevanz. BRINGLE und HATCHER (2002) und HARKINS (2013) konstatieren, dass Lehrende ohne institutionalisierte Unterstützung CCPs häufig gar nicht oder nicht in strukturierter und nachhaltiger Form umsetzen können.

Zur Frage nach dem *derzeitigen Institutionalierungsgrad von CCPs an Österreichs Hochschulen* existieren bis dato keine hochschulübergreifenden und großflächig angelegten Studien (RESCH et al., 2020).

2 Hintergrund

Während CCPs an angloamerikanischen Hochschulen bereits vielfach etabliert sind (HARKINS, 2013), beginnt ihre Institutionalisierung in Europa erst allmählich (RESCH et al., 2020; MEIJS et al., 2019; MAASSEN et al., 2019). An österreichischen Hochschulen werden CCPs unter dem Schlagwort „Third Mission“ gefasst. Die Diskussion um das gesellschaftliche Engagement der Hochschulen wurde in Österreich vor einigen Jahren durch zahlreiche Publikationen angestoßen. Die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension“ empfiehlt etwa die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Partnern im Rahmen von Outreach-Aktivitäten (BMBWF, 2017). In der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020“ wird wiederum die Verstärkung von „Community-Education“-Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft gefordert (REPUBLIK ÖSTERREICH, 2011, S. 32). Dass immer mehr Regierungseinrichtungen, zwischengeschaltete Stellen und Sozialpartner zum hochschulischen Entwicklungsprozess beitragen (OECD, 2019), bekräftigt den sich hier langsam abzeichnenden Paradigmenwechsel.

Der hochschuldidaktische Ansatz fasst Studierende weniger als Wissenskonsument:innen, sondern vielmehr als Ko-Produzent:innen ihres Wissens. Der didaktische Wandel vom Lehrenden-zentrierten Unterricht hin zu mehr selbstgesteuerten und offenen Lernformaten in der Hochschulbildung (ZEICHNER, 2010) zielt auf die Möglichkeit für Studierende ab, sich im Rahmen erfahrungsbasierten Lernens einzubringen – und vor dem Hintergrund eines normativen Anspruches auf gesellschaftliche Teilhabe, als aktive Mitglieder der Gesellschaft diese auch selbst mitzugestalten. So zeigen BRINGLE und HATCHER (2002) auf, dass CCPs dazu imstande sind, das gesellschaftliche Engagement (z. B. informelle und formelle Freiwilligenarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten oder politische Partizipation) (MOREHOLLERWEGER & RAMEDER, 2022) der Studierenden im Sinne von Zielen und

Aktivitäten, die ohne eigenen finanziellen Vorteil auf das Gemeinwohl ausgerichtet sind, zu erhöhen.

Da die Studierenden im Rahmen dieser hochschuldidaktischen Formate auch außerhalb der Hochschule Wissen erwerben, sind geeignete Strukturen erforderlich, welche die Reflexion ihrer Erfahrungen in geeigneter Weise unterstützen. Schließlich hängt der Grad der Institutionalisierung von den Ressourcen ab, die den Hochschulen zur Verfügung stehen. Je nach Hochschultyp, Größe und Standort können CCPs unterschiedliche Formen annehmen (BEERE, 2009). Sie können einzeln organisiert sein (*dispersed models of community engagement*) – basierend auf der Entscheidung individueller Hochschullehrender im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen – oder in Kooperation verschiedener Institute oder Fakultäten gemeinsam mit Community Partnern zustande kommen (MULROY, 2004). Koordinierte CCPs (*coordinated models of community engagement*) weisen zumeist eine institutionalisierte Form und interne Strukturen auf und bieten den Community-Partnern über einen längeren Zeitraum eine Anlaufstelle (MULROY, 2004). Die Institutionalisierung von CCPs ist mit einer Formalisierung der Kooperationsbeziehungen verbunden, welche etwa die Dauer der Kooperationen und die Verfügbarkeit von Unterstützungsstrukturen regelt. Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich die Formen der Zusammenarbeit sehr unterschiedlich gestalten.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an den drei Stufen der Institutionalisierung wie sie FURCO (2003) und KECSKES und MUYLLAERT (1997) bereits für Service Learning (SL) an Hochschulen beschrieben haben. In der ersten Stufe (Aufbau einer kritischen Masse) beginnt der Campus, die Zusammenarbeit mit Community-Partnern in der Lehre anzuerkennen und ein Netzwerk der am Campus beteiligten Akteure aufzubauen. Es finden anfänglich Bemühungen statt, um eine geeignete Grundlage für die Implementierung von CCPs zu schaffen. In dieser Phase sind CCPs nicht klar umrissen und werden uneinheitlich zur Definition einer Vielzahl von gemeinschaftsorientierten Aktivitäten verwendet. In der zweiten Stufe, dem Aufbau der Qualität, konzentriert sich der Campus auf die Entwicklung „hochwertiger“ gemeinschaftsbasierter Aktivitäten und erweitert das Netzwerk um diese Aktivitäten. Die Zusammenarbeit mit Community-Partnern wird als wichtiger Teil des universitären Auftrags wahrgenommen, obwohl sie nicht offiziell im Leitbild oder im Strategieplan enthalten ist. In der dritten Institutionalisierungsphase hat der Campus CCPs vollständig in die Kultur und Struktur der Institution integriert.

Diese Stufe ist gekennzeichnet durch eine vollständige Verinnerlichung von CCPs in der akademischen Kultur. Die Bedarfe der Community-Partner werden identifiziert und mit den Lernzielen der Hochschule abgestimmt. Hochschullehrende werden didaktisch hinsichtlich Auswahl und Anwendung geeigneter Formate zur Reflexion, Beratung und Bewertung von Studierenden unterstützt. CCPs sind im Strategieplan als ein realisierbares Ziel im Rahmen der dritten Mission enthalten, vonseiten der Hochschule sind sowohl für Lehrende als auch für Studierende Koordinations- und Unterstützungsstrukturen vorhanden.

Angelehnt an die von FURCO (2003) und KECSKES und MUYLLAERT (1997) beschriebenen Stufen der Institutionalisierungen wurden folgende Indikatoren im Rahmen der österreichweiten Studie erhoben: (1) Stellenwert von CCPs an den Hochschulen, (2) Unterstützungs- und Anerkennungsstrukturen, (3) Formalisierungsgrad und Dauer der Zusammenarbeit mit Community-Partnern.

3 Methode

Zur Erhebung von CCPs an österreichischen Hochschulen wurde ein Online-Fragebogen an Lehrpersonen in allen vier Hochschulsektoren (öffentliche Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und Pädagogische Hochschulen) ausgesandt, um den aktuellen Stellenwert, die Unterstützungsstrukturen sowie die konkrete Umsetzung von CCPs im Rahmen von Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2021/22 zu erfassen. Zusätzlich beinhaltete die Erhebung Fragen zu den Lehrpersonen und zur Hochschule (siehe Tab. 1). Die gezielte Verteilung an Lehrpersonen mit CCP-Erfahrung erfolgte mehrfach über Newsletter, einschlägige Mailinglisten und per Direktanschreiben. Im Sinne des Snowball samplings wurde um die Weiterleitung an Lehrende an den Hochschulen gebeten. Ergänzend wurden jeweils auch die Vize- rektorate für Lehre mit der Bitte um Weiterleitung angeschrieben. Die Beantwortung erfolgte von Mai bis Oktober 2022. Insgesamt wurde der Fragebogen in diesem Zeitraum von 274 unterschiedlichen Personen aufgerufen, wobei 107 Personen den ersten Block zu den allgemeinen Fragen, zum Stellenwert und der Anerkennung sowie den institutionellen Unterstützungsstrukturen von CCPs vollständig beantwortet haben. 84 Personen haben vollständige Angaben zu ihrer Person sowie zur Hochschule gegeben (21,5% missings). Von den 51 Personen, die im Studienjahr

2021/22 eine oder mehrere Lehrveranstaltung(en) mit Community-Partnern leiteten, haben 36 Personen detaillierte Angaben zu in der Summe 53 CCP-Lehrveranstaltungen gemacht. Es konnten so umfassende Informationen zur konkreten Form der Zusammenarbeit mit 88 Community Partnern erhoben werden.

Tab. 1: Erhebungsdesign und Rücklauf

Fragenblock	Inhalte	(N)
1. Allgemeine Fragen zu CCPs	<ul style="list-style-type: none"> ● Stellenwert von CCPs (Hochschule, Organisationseinheit, Fachdisziplin) ● Erwartungen an Lehrende gegenüber CCPs zusammenzuarbeiten ● Institutionelle Unterstützungsstrukturen bei CCPs ● Anerkennung von CCPs 	N=107
2. Angaben zur Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> ● Soziodemografie ● Qualifikationen ● Erfahrung mit CCPs 	N=84
3. Angaben zur Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ● Typ ● Träger ● Größe 	N=84
4. Detaillierte Angaben zu insgesamt 53 CCP Lehrveranstaltungen und den Kooperationen mit 88 Community-Partnern	<ul style="list-style-type: none"> ● Motive, Gründe für CCP-Lehrveranstaltungen ● Entstehung, Formalisierung und Dauer der Kooperationen mit Community-Partnern ● Bereich des Engagements und Rechtsform der Community-Partner 	N=36

Die befragten Personen sind durchschnittlich seit 14 Jahren in der Hochschullehre tätig und weisen im Durchschnitt acht Jahre Erfahrung mit CCPs auf. Auffallend ist, dass der Großteil (79%) der CCP-praktizierenden Lehrenden ehrenamtliche Arbeit geleistet haben bzw. leisten und somit über diesbezügliche Erfahrung und Kontakte zu zivilgesellschaftlichen Organisationen verfügen. Im Vergleich dazu, liegt die-

ser Anteil bei der Vergleichsgruppe der Akademiker:innen in Österreich bei rund 38 Prozent.

Tab. 2: Deskriptive Beschreibung des Samples der Hochschullehrenden (N=84) im österreichweiten Vergleich

	Österreich	Sample
Lehrpersonen im Hochschulwesen ²		
Öffentliche Universität (n=43)	62,2%	51,2%
Privatuniversität (n=6)	7,8%	7,1%
Fachhochschule (n=28)	21,3%	33,3%
Pädagogische Hochschule (n=7)	8,7%	8,3%
Gender ¹		
Frauen	43,2%	61,0%
Männer	56,8%	36,6%
Inter, divers, offen	k. A.	2,4%
Beschäftigungsverhältnis ³		
Befristet	50%	25,7%
Unbefristet	40%	74,3%
Werkvertrag o. Ä.	10%	-
Erfahrung im Ehrenamt bzw. der formellen Freiwilligenarbeit ⁴	37,8%	78,6%
Erfahrung in der Hochschullehre	k. A.	MW: 14,5 Jahre SD: 10,7 Jahre Median: 12,0 Jahre
Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Community Partnern	k. A.	MW: 8,3 Jahre SD: 8,8 Jahre Median: 5,0 Jahre
Leitung einer oder mehrerer Lehrveranstaltung(en) mit CCP-Beteiligung im Studienjahr 2021/22	k. A.	48%

2 Quelle: <https://statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen>

3 Quelle: GEPPERT, REISKY & PAUSITS (2022)

4 Beteiligungsquote an der formellen Freiwilligenarbeit von Personen mit Universitätsabschluss in Österreich 2022 (Quelle: <https://www.freiwilligenweb.at/studie-fast-die-haelfte-der-bevoelkerung-in-oesterreich-engagiert-sich-freiwillig/>)

Bezogen auf die Qualifikationsstufe, gehören die Lehrenden im Sample überwiegend dem akademischen Mittelbau an. 35 Prozent der Lehrenden haben als höchste Ausbildung einen Master- oder Diplomabschluss und 41 Prozent sind promoviert.

Die Hälfte der Lehrenden (49%) sind zwischen 40 und 54 Jahren alt. Frauen sind in der Befragung mit einem Anteil von 61 Prozent im Vergleich zur Grundgesamtheit aller Hochschullehrenden in Österreich (43% Frauen) überrepräsentiert. Auch unter jenen Befragten (N=51), die für das Studienjahr 2020/21 über eine Zusammenarbeit mit Community Partnern in der Hochschullehre berichten, liegt der Anteil der Frauen ebenfalls über dem Durchschnitt bei 61 Prozent.

4 Ergebnisse der Befragung

4.1 Erwartungen und Stellenwert von CCPs an österreichischen Hochschulen

45 Prozent der befragten Lehrenden nehmen sehr hohe oder hohe Erwartungen bezüglich der Zusammenarbeit mit Community-Partnern durch die eigene Fachdisziplin wahr. Die Erwartungen seitens der Organisationseinheit werden von 44 Prozent der Lehrenden als ähnlich eingeschätzt, wohingegen nur etwas mehr als ein Drittel (36%) der Lehrenden sehr hohe bis hohe Erwartungen durch die Hochschule als übergeordnete Institution wahrnimmt.

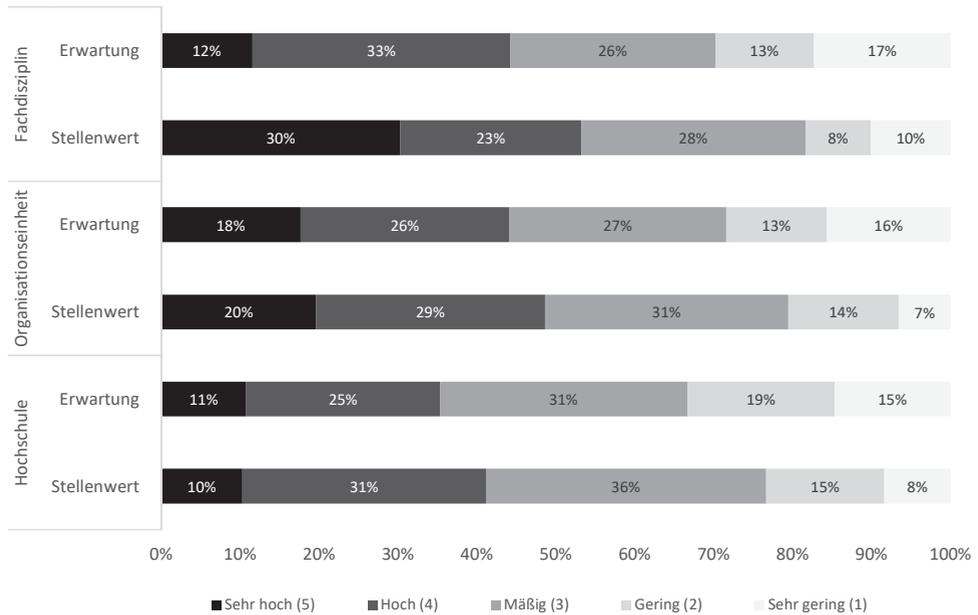


Abb. 1: Stellenwert von CCPs und Erwartungen an die Lehrpersonen

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage nach dem Stellenwert von CCPs in der Fachdisziplin, der jeweiligen Organisationseinheit und der Hochschule. Dieser wird vor allem in der eigenen Fachdisziplin von 53 Prozent der Lehrenden als sehr hoch bis hoch eingeschätzt (siehe Abb. 1). 49 Prozent geben an, dass dieser Zusammenarbeit in der Organisationseinheit ein sehr hoher bis hoher Stellenwert zukommt. Im Vergleich dazu nehmen nur 41 Prozent der Befragten einen hohen oder sehr hohen Stellenwert von CCPs auf Ebene der Hochschule wahr.

Gesamt betrachtet dienen die eigenen organisationalen Einheiten sowie die Fachdisziplin als bedeutsamer Referenzrahmen für den Stellenwert und bezüglich der

bestehenden Erwartungen an CCPs. Die Hochschule als Gesamtorganisation (z. B. Mission Statement, Standards) ist demgegenüber von untergeordneter Bedeutung.

4.2 Ausmaß der Institutionalisierung von CCPs an österreichischen Hochschulen

4.2.1 Unterstützungsstrukturen für CCPs auf Hochschulebene

Konkret gefragt nach den verfügbaren Unterstützungsangeboten zur Planung und Umsetzung von Kooperationen mit Community Partnern im Rahmen der Lehre zeigen die Ergebnisse deutlich, dass diese bis dato noch wenig etabliert sind bzw. als solche kaum wahrgenommen werden. Weniger als ein Fünftel (19%) der Befragten geben an, dass es an ihrer Hochschule eine Koordinationsstelle für eine oder mehrere Formen von CCPs gibt. Ebenfalls nur 19 Prozent verweisen auf eine fachliche Unterstützung bei der Gestaltung und Planung von CCPs über angebotene Trainings oder Weiterbildungen. Über institutionalisierte Unterstützungsformen für die Initiierung und Implementierung von CCPs, wie personelle, finanzielle und digitale Unterstützungen, berichten lediglich zwischen 14 und 17 Prozent (siehe Abb. 2). Nur 18 Prozent der Lehrenden nehmen eine Anerkennung durch die Hochschule für die Zusammenarbeit mit Community-Partnern wahr und rund 20 Prozent der Befragten können keine Angaben zu den Unterstützungsstrukturen machen.

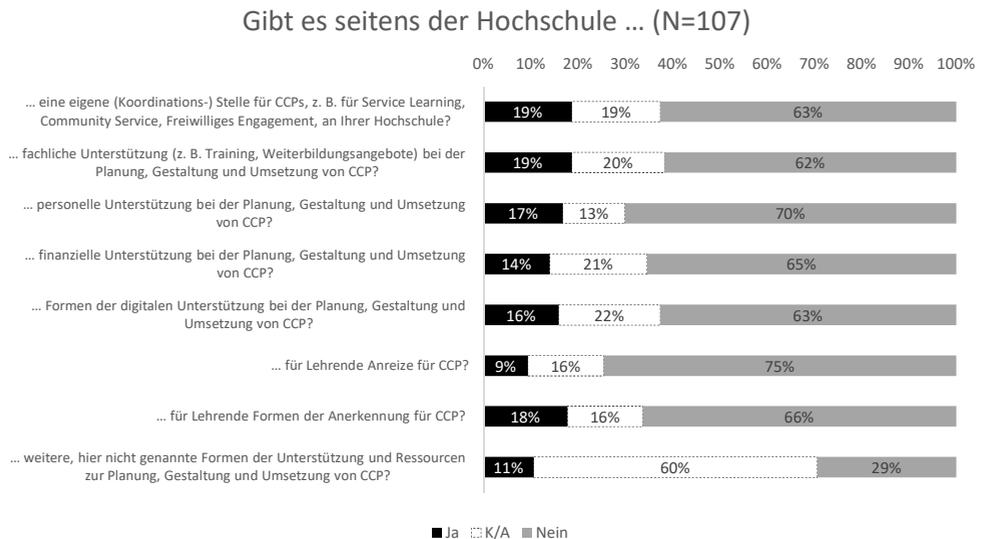


Abb. 2: Institutionalierungsgrad von Unterstützungsstrukturen für CCPs an Österreichs Hochschulen

Systematisiert zusammengefasst berichten rund 53 Prozent der Befragten, dass ihre Hochschule keine der in Abb. 2 genannten Unterstützungsangebote zur Verfügung stellt und damit von keiner Institutionalisierung gesprochen werden kann. 31 Prozent berichten von einem oder zwei institutionalisierten Unterstützungsangebot(en) an ihrer Hochschule, was zumindest auf einen geringen Institutionalierungsgrad hindeutet. Ein mittlerer Grad der Institutionalisierung findet sich bei 12 Prozent der Befragten, die von drei bis vier unterschiedlichen Angeboten berichten. Lediglich bei vier Prozent der Befragten lassen die Ergebnisse auf eine umfassende Institutionalisierung der Unterstützungsstrukturen für CCPs schließen. Insgesamt betrachtet sind diese Ergebnisse ein erster Indikator für eine derzeit gering ausgeprägte Institutionalisierung von CCP-Unterstützungsstrukturen an Österreichs Hochschulen.

4.2.2 Entstehung und Auswahl von CCPs auf Lehrveranstaltungsebene

Anhand von Fragen zu den Lehrveranstaltungen (insgesamt wurden in der Befragung 53 Lehrveranstaltungen für das Studienjahr 2021/2022 registriert, n=53) wurde erhoben, wie die Kooperationen mit Community-Partnern konkret initiiert werden und welchen Akteuren dabei eine bedeutende Rolle zukommt (siehe Tab. 2). Bei der Mehrzahl (66%) der Lehrveranstaltungen wurde die Kooperation mit Community-Partnern auf Grundlage des persönlichen Interesses und der Eigeninitiative der Lehrperson angestoßen. Vorgaben im Studienplan bzw. im Curriculum, oder durch die jeweilige akademische Organisationseinheit werden im Vergleich nur bei einem Drittel als ausschlaggebender Grund der Zusammenarbeit angegeben. Etwa ein Viertel der Lehrenden berichtet, dass die Kooperationen durch die Anfragen vonseiten der Community-Partner zustande kamen. Im Vergleich dazu ist bei lediglich neun Prozent die Zusammenarbeit auf die Initiative von Studierenden zurückzuführen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die Auswahl der Community-Partner. Eine erstmalige Kontaktaufnahme wird zunächst auf die persönliche Bekanntschaft der Lehrperson (rund 47% stimmen zu) und auf bestehende Kontakte der akademischen Einheit (rund 30% stimmen zu) zurückgeführt. Eine Auswahl auf Basis direkter Anfragen durch die Community-Partner (rund 17% stimmen zu) oder etablierter Kooperationen an der Hochschule (rund 12% stimmen zu), aber auch auf Studierendeninitiative (rund 11% stimmen zu) werden hingegen deutlich seltener genannt. Vermittlungsstellen und digitale Plattformen scheinen bisher eine untergeordnete Rolle zu spielen (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Gründe und Formen des Erstkontakts bei CCPs (N=53)

Gründe für CCPs in der Lehre (Mehrfachnennungen möglich)	Prozent
Persönliches Interesse und persönliche Initiative der Lehrperson	66%
Vorgaben im Studienplan/Curriculum	38%
Vorgabe des Lehrveranstaltungsformats durch die akademische Einheit	32%
Initiative von Community-Partnern	28%
Initiative der Studierenden	9%
Erstkontakt zu den Community-Partnern (Mehrfachnennungen möglich)	
Persönliche Kontakte der Lehrperson	47%
Bestehende Kontakte seitens der akademischen Einheit (Fakultät, Department, Institut, ...)	30%
Direkte Anfragen von Community-Partnern	17%
Bestehende Kooperationen seitens der Hochschule	12%
Kontakte von Studierenden	11%
Vermittlungsstellen (Intermediäre) innerhalb der Hochschule	7%
Vermittlungsstellen (Intermediäre) außerhalb der Hochschule	3%
Digitale Plattformen (z. B. Matchingplattformen, Freiwilligenforen)	3%

Insgesamt betrachtet, gründet die Initiierung der Partnerschaften vordergründig auf dem Engagement und den Bemühungen einzelner Lehrpersonen. Das persönliche Interesse und Engagement, aber auch die persönlichen Kontakte der Lehrpersonen stellen für die Partnerschaften im Kontext der Hochschule bisher die zentrale Komponente und ermöglichende Bedingung dar („*enabling factors*“). Damit sind CCPs derzeit stark abhängig vom Interesse und Engagement der einzelnen Lehrpersonen, bei gleichzeitig wenig wahrgenommenen Unterstützungsstrukturen vonseiten der Hochschulen.

Die Engagementbereiche der Community-Partner (siehe Tab. 4) bei den erhobenen Lehrveranstaltungen decken das gesamte Spektrum der klassischen Felder des zivilgesellschaftlichen Engagements ab (MORE-HOLLERWEGER & RAMEDER, 2022). Schwerpunkte lassen sich etwa im Bereich „Bildung und Forschung“ (19%),

„Soziales“ (19%), sowie im Bereich „Gesundheit“ (13%) finden. Weniger häufig wird über Kooperationen im Bereich von „Sport und Freizeit“, „Menschenrechte“, „Internationale Hilfe“ oder „Religion“ berichtet.

Tab. 4: Engagementbereiche der Community Partner

Engagementbereiche (N=88)	Prozent
Bildung und Forschung	19%
Soziales	19%
Gesundheit	13%
Umwelt- und Tierschutz	11%
Kunst und Kultur	9%
Sonstiges (z. B. Medien, Politik und Verwaltung, kritische Infrastruktur, Privatwirtschaft)	9%
Menschenrechte & Interessenvertretung	7%
Sport & Freizeit	7%
Internationale Hilfe	4%
Religion	2%

Werden die gesellschaftlichen Sektoren betrachtet, in denen die Kooperationspartner angesiedelt sind, so wird ersichtlich, dass diese überwiegend Non-Profit-Organisationen (41%) oder öffentlichen Einrichtungen (38%) angehören. Kooperationen mit privatwirtschaftlichen Sozialunternehmen (9%) oder mit zivilgesellschaftlichen Initiativen und Bewegungen, die bislang über keine stabilen Organisationsstrukturen verfügen (10%), sind hingegen wesentlich seltener vertreten und machen weniger als ein Viertel der Kooperationen aus (siehe Abb. 3).

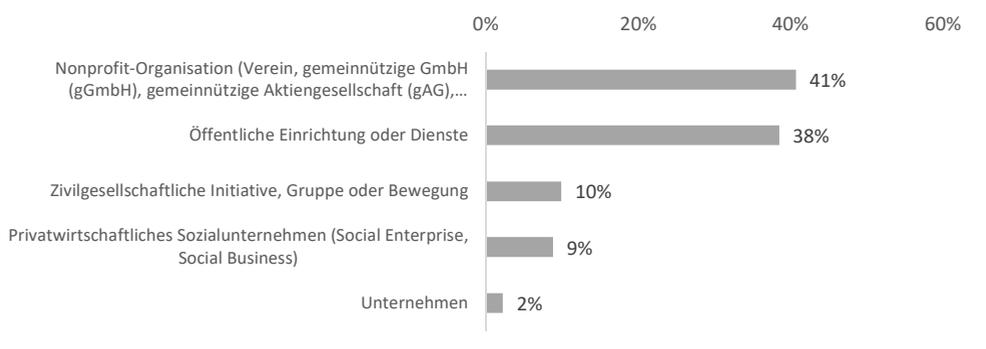


Abb. 3: Organisationsformen⁵ der Community-Partner

Dass Unternehmen einen relativ kleinen Anteil der Community-Partner ausmachen (2%), ist darauf zurückzuführen, dass der Erhebungsbogen keine Fragen zu Partnerschaften im Sinne eines Innovations- und Technologie-Transfers umfasste.

4.2.3 Formalisierungsgrad der CCP

Die Dauer der Kooperationen zwischen Hochschule (Campus) und Community-Partner ist in der Regel (bei mehr als 75%) auf ein Semester, d. h. auf sechs Monate beschränkt. Basierend auf den vorliegenden Daten ist ebenso der Formalisierungsgrad tendenziell als gering einzustufen (Abb. 4).

⁵ Die Zusammenarbeit mit For-Profit-Unternehmen war nicht Gegenstand dieser Erhebung und erklärt den geringen Anteil von Unternehmen (2%) im Sample.

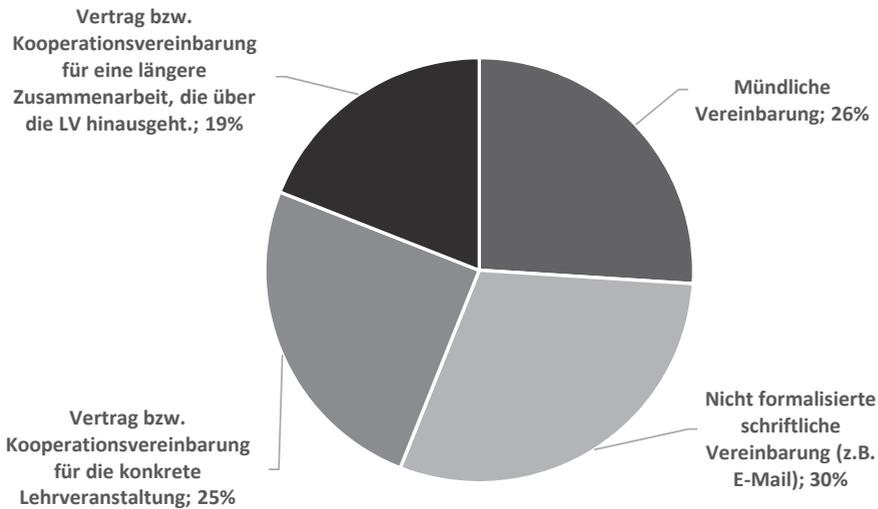


Abb. 4: Formalisierung der Kooperationen

Dabei wird von rund einem Viertel der Befragten (26%) angegeben, dass eine Zusammenarbeit auf rein mündlicher Vereinbarung beruht, weitere 30 Prozent verweisen zwar auf schriftliche Vereinbarungen, dies allerdings nicht in einer formalisierten Form. In rund 44 Prozent der Fälle basiert die Kooperation auf einem schriftlichen, formalisierten Vertrag. Davon sind allerdings 25 Prozent wiederum lediglich auf ein Semester begrenzt und nur 19 Prozent auf einen längeren Zeitraum darüber hinaus ausgerichtet. Gesamt betrachtet berichten etwas mehr als die Hälfte (56%) der Lehrenden von einem schwachen Formalisierungsgrad ihrer CCPs.

5 Ausblick

Die Daten der vorgestellten Befragung liefern Hinweise zum gegenwärtigen Institutionalierungsgrad von CCPs an österreichischen Hochschulen. Dieser erweist sich in der Zusammenschau als bislang im internationalen Vergleich gering ausgeprägt. Lediglich ein Achtel der CCPs basieren auf bestehenden und etablierten Kooperationen der Hochschule und nur ein Fünftel der Lehrenden erhält für die eigene CCP-Lehrveranstaltung eine institutionalisierte Form der Unterstützung. Eigeninitiative, Ehrenamtserfahrungen und persönliche Kontakte der Lehrenden konnten als die derzeit zentralen Faktoren für CCPs in der Hochschullehre in Österreich identifiziert werden. Getragen werden diese Partnerschaften zudem von Lehrenden, die dem akademischen Mittelbau angehören und im Durchschnitt über 15 Jahre Erfahrung in der Lehre verfügen.

Erachtet man das Engagement von Hochschulen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen als wünschenswert, werden damit nicht zuletzt Ziele der Schaffung erweiterter Beteiligungsmöglichkeiten an gesellschaftlichen Transformationsprozessen und die Förderung von Demokratisierung im Hochschulbereich verfolgt. Zugleich handelt es sich bei Hochschulen um hierarchische Organisationen, die verschiedenste und zum Teil auch divergierende Erwartungen erfüllen müssen. CCPs bewegen sich genau in diesem Spannungsfeld und es stellt sich somit die Frage nach den notwendigen institutionellen Bedingungen, die dazu beitragen, die Potenziale von CCPs (z. B. in Bezug auf die Selbstwirksamkeit, Einstellung zu zivilgesellschaftlichem Engagement oder der Engagement-Bereitschaft) (FERNANDEZ & SLEPCEVIC-ZACH, 2018; GERHOLZ et al., 2018; REINDERS, 2010) entsprechend zu entfalten und partizipative und erfahrungsorientierte Lernstrategien in der Hochschulbildung weiter zu etablieren. Insbesondere in Bezug auf die Wechselwirkungen zwischen den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von CCPs identifizieren wir weiteren Forschungsbedarf.

Die Initiierung solcher Partnerschaften, aber auch deren Vorbereitung und Umsetzung in der Hochschullehre erfordern einen hohen Arbeitseinsatz. Eine dahingehende Erleichterung und Unterstützung der Lehrenden gilt es in diesem Sinne durchaus zu befürworten, wobei die mögliche und gewollte Rolle von intermediären Akteuren zu klären ist. Gleichzeitig stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß und in welcher Form sich institutionalisierte Unterstützungsstrukturen als sinnvoll darstel-

len. Da Partnerschaften zwischen Hochschule und Community-Partnern in Österreich bislang überwiegend als „Bottom-up“-Initiative der Lehrenden in Erscheinung treten, gilt es zu reflektieren, welche nicht-intendierten Nebenfolgen mit einer erweiterten Reglementierung durch die Hochschule („Top down“) verbunden wären und inwieweit dies für die Lehrenden den Verlust von Autonomie bedeuten würde. Die damit verbundene Ambivalenz scheint nur schwer lösbar zu sein. Hochschulische Unterstützungsleistungen sollten in dieser Hinsicht so angelegt sein, dass eine Beteiligungskultur nachhaltig gefördert wird und auch institutionell verankert ist.

6 Literaturverzeichnis

Arrazattee, C. K., Lima, M. & Lundy, L. (2013). *Do university communications about campus-community partnerships reflect core engagement principles?* Ann Arbor, MI: Michigan Publishing, University of Michigan Library.

Beere, C. (2009). Understanding and enhancing the opportunities of community-campus partnerships. *New Directions for Higher Education*, 147, 55–63. <https://doi.org/10.1002/he.358>

BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe.* Wien. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20\(PDF\).pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20(PDF).pdf)

Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503–516.

Enos, S. & Morton, K. (2003). Developing a Theory and Practise of Campus-Community Partnerships. In B. Jacoby (Hrsg.), *Building partnerships for service-learning* (S. 20–41). San Francisco: Jossey-Bass.

Farnell, T. (2020). Community engagement in higher education: trends, practices and policies. *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/071482>

Felten, P. & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (128), 75–84. <https://doi.org/10.1002/tl.470>

- Fernandez, K. & Slepcevic-Zach, P.** (2018). Didaktische Modellierung einer Service-learning-Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines design-based-Research-ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0002-8>
- Furco, A.** (2003). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service learning in higher education*. Berkeley, CA: University.
- Geppert, C., Reisky, F. & Pausits, A.** (2022). *Die Situation der Beschäftigten an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Ergebnisse aus dem Projekt APIKS Austria*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Schriftenreihe Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen, Krems. Edition Donau-Universität Krems). <https://door.donau-uni.ac.at/o:2569>
- Gerholz, K.-H., Holzner, J. & Rausch, A.** (2018). Where Is the Civic Responsibility in Service Learning? A Process-oriented Empirical Study. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 61–80. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/04>
- Harkins, D. A.** (2013). *Beyond the Campus: Building a Sustainable University-Community Partnership*. Charlotte, N.C: Information Age Publications.
- Jacoby, B.** (2003). *Building partnerships for service-learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kecskes, K. & Muyliaert, J.** (1997). *Continuums of Service Benchmark Worksheet*. Western Region Campus Compact Consortium Request for Proposals.
- Maassen, P., Andreadakis, Z., Gulbrandsen, M. & Stensaker, B.** (2019). *The Place of Universities in Society*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Meijs, L., Maas, S. A. & Aramburuzabala, P.** (2019). Institutionalisation of service learning in European higher education. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (Hrsg.), *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (S. 214–229). London: Routledge.
- More-Hollerweger, E. & Rameder, P.** (2022). Freiwilligenarbeit in Nonprofit-Organisationen. In M. Meyer, R. Simsa & C. Badelt (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit-Organisationen. Strukturen und Management* (S. 471–489). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mulroy, E. A.** (2004). University Civic Engagement with Community-Based Organizations: Dispersed or Coordinated Models? In T. M. Soska & A. K. Butterfield (Hrsg.), *University-Community Partnerships. Universities in Civic Engagement* (S. 35–52). New York, London: Routledge.

OECD/EU (2019). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c45127b-en>

Reinders H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531–547.

Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. LLL: 2020. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Resch, K., Fellner, M., Fahrenwald, C., Slepcevic-Zach, P., Knapp, M. & Rameder, P. (2020). Embedding Social Innovation and Service Learning in Higher Education's Third Sector Policy Developments in Austria. *Frontiers in Education*, 5(112), 1–5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00112>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Autor:innen



Dr. Paul RAMEDER, MSc || Wirtschaftsuniversität Wien, Department of Management, Institute for Nonprofit-Management, Competence Center for Nonprofit Organisations and Social Entrepreneurship || Welthandelsplatz 1, A-1190 Wien

paul.rameder@wu.ac.at



MMag.ª Mariella KNAPP || Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft || Sensengasse 3a, A-1090 Wien

mariella.knapp@univie.ac.at



Mag.ª Magdalena FELLNER, MSc || Universität für Weiterbildung
Krems, Department für Hochschulforschung ||
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30, A-3500 Krems an der Donau
magdalena.fellner@donau-uni.ac.at

Martin GERNER¹ & Sylvia MAUS² (Dresden)

***praxiSDG* & Next Practices for Sustain|Ability: Exploring Experiential Patterns for Transformative Learning through Service**

Abstract

What helps to understand transformative learning in sustain|ability contexts? Experiences may explain how transform|ability fuels sustain|ability in transfer contexts. The adopted research design explores patterns of documented transformational learning in competency-driven and sustainability-induced opportunities. Sustain|ability results from the ability to transform by creating *next practices* of learning and doing/acting/performing. *praxiSDG* promotes transform|ability as process designed for initiating and motivating change, and by sparking off transformational potential through involving empowering, action-driven competencies. *praxiSDG* as a living lab activates hands-on transformational competencies by and in sustainability-related campus-community partnerships. To this, *Sustainable Development Goals* (SDGs) provide guidance for practical experiences and didactic reflection regarding learners' transform|ability in third-mission contexts. How does transformational service learning succeed in sustain|ability? That is at the core of the corresponding research based on qualitative, theoretically grounded portfolio analysis and principles of teaching and learning. The following conceptions – next practices of learning and doing, transformational competencies, campus-community partnerships, patterns of sustainability, and third mission – are framing the research agenda for transform|ability through sustain|ability. This sheds light on two related questions, namely, first, what patterns from experience help understanding how transformative learning can succeed in a sustainability context and, secondly, what research design can be used to investigate this.

1 E-Mail: martin.gerner@tu-dresden.de

2 E-Mail: sylvia.maus@tu-dresden.de



Keywords

service learning, sustainability, SDG, experiential learning, transformation, scholarship of teaching and learning, grounded theory

Next practices for sustain|ability

Sustain|ability results from someone's ability to transform through creating next practices of future-needs' learning and doing/acting/performing (FITZGERALD, 2021). *praxiSDG* – a combination of *praxis*, i. e. in the philosophical sense *a way of doing sth. or the use of sth. in a practical way* (HORNBY & WEHMEIER, 2009), and the acronym of the *Sustainable Development Goals – SDGs of the United Nations 2030 Agenda* (UNITED NATIONS, 2015; MALLOW, TOMAN & LAND, 2020, pp. 11 et seqq.) – is a *service-learning* module intending to attract participants with a strong sustainability agenda across disciplines and study semesters (GERNER & MAUS, 2023). Designed, commissioned and customized for different higher-education institutions (GERNER, 2022), *praxiSDG* engages participants in a proactive, self-determined and experiential way. It happens through projects that live up to partner-organizations' needs and expectations in a predefined scope (LEVESQUE-BRISTOL, KNAPP & FISHER, 2010, pp. 211 et seqq.). Hence, *praxiSDG* is understood as a *next practice* (WALS, 2010, p. 35; BARTH, BURANDT, FISCHER & RIECKMANN, 2011) of learning and doing; it aims at enabling participants to strengthen and unfold their ability to transform as a basis for sustain|ability action.

What makes *praxiSDG* a unique learning experience? *praxiSDG* is a one-semester – usually three to four months – service-learning course open to students of all disciplines and study semesters (see Fig. 1). Willingness to actively engage in an innovative study format and interest in becoming part of a self-effective sustainability challenge are the few *prerequisites* for participation. Participants may opt freely for this course; they join disregarding academic disciplines or study semesters. Registration takes place on a *first-come, first-serve* basis. Thanks to a blended-learning set-up consisting of both in-person and online sessions, it is open to students of several universities within a region. The module is roughly divided into three phases: the kick-off phase, closely accompanied and facilitated by the teaching tandem (1),

the project phase, which is supported by individually-tailored consultation sessions and e-tutoring (2), and the reflection phase, in which the results of the project phase are presented and reflected in an academically sound framework, again with close methodological support of the teaching tandem (3):

1. Upon meeting the first time, students are presented with a *buffet of project ideas* provided by partner institutions coming from the non-profit/civil-society sector such as environmental initiatives at universities, communal actors, climate awareness initiatives etc. The buffet of ideas may be complemented by sustainability-related project ideas added by students themselves. Depending on their intrinsic motivation and academic background, the participants then pick their favorite projects and form teams of about three to four students. As a next step, the teams come together with their project partners and discuss individual tasks for each team member. As one of the first milestones, the students develop an individual project question that captures the agreed *service* for the partner organization and will lead the students through the project. The question has to fulfil the four dimensions of being manageable, sustainability-driven, specific, and globally-relevant. Under the sustainability dimension, one particular SDG – and if applicable, a corresponding sub-goal/target – is selected and serves as a thematic focus during the project phase.
2. Once the project question is set, the participants begin their service at the partner organization, i. e. a 60-hour workload commitment in the course of about eight to ten weeks, working on the project question. From the very beginning of the module and throughout the project phase, students are encouraged to closely keep track of their work, including their discussions in the respective teams, exchange with the partner organization, progress and set-backs in the project implementation, and their personal experiences and learnings. In doing so, they collect so-called *pieces of evidence* and note them down by using wikis, working journals or learning logs.
3. Towards the end of the project phase, students start preparing their project presentation to be presented at the final session of the course. In addition, they prepare an e-portfolio with the aim of organizing, systematizing and evaluating the knowledge gained. Submitted e-portfolios are both product- and process-oriented. In this way, both products and processes are documented and reflected upon, which help to illustrate efforts, results and desired progress in

the learning process. Hence, the learning process can be analysed in a methodologically sound way, taking the learning itself as the point of reflection. This may promote and continuously improve learning competence. The result will be a learning journey, documenting both progress and setbacks. The respective positive and negative emotions can be reflected in a mood record as part of the e-portfolio.

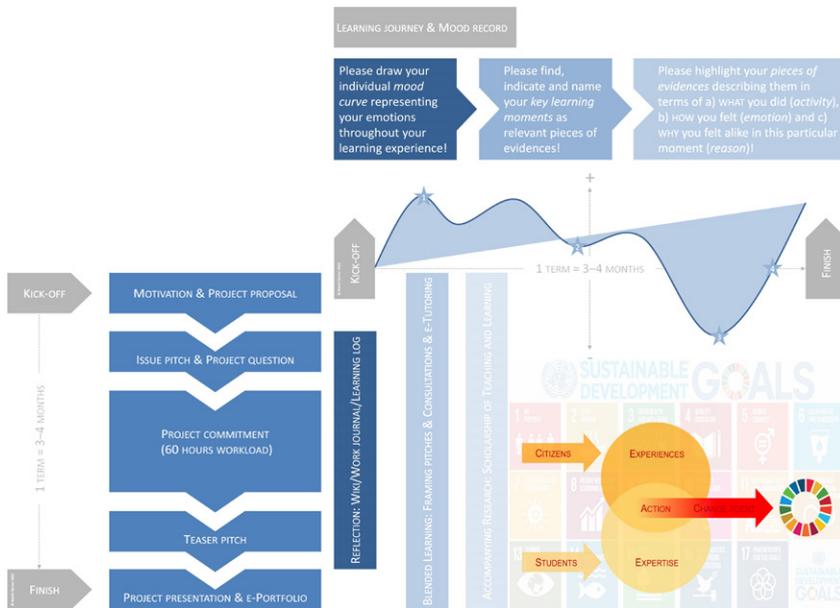


Fig. 1: *praxiSDG* at a glance (figure provided by the authors)

“Learners are not sponges soaking up the words of wisdom poured over them by their teachers. Nor are they blank paper on which (educators) can write his profoundest thoughts. The more involved the student becomes, the more likely he is

to learn” (GOETZ, 1960, p. 9). As a result, *praxiSDG* activates knowledge, skills and intuition of participants in a target-oriented way of committing themselves to efforts for sustainability of institutions or corporations in the non-profit/civil-society sector (*community-based learning*). In doing so, participants learn to act as *change agents* in programme design, strategy or operative activities within their preferred partner organization (*service learning*). Participants select a particular SDG in order to develop knowledge about one particular aspect of sustainability. Through acting and reflecting they may turn into agents of transformation and change. In addition, participants work on individual project questions that have been designed based on the respective needs of the partner organizations. They are intended to facilitate self-determined, sustainability-related action. Consequently, participants not only learn about the significance of volunteerism, but also how to evaluate and reflect its opportunities and risks vis-à-vis their individual study contexts. With the presented course set-up, *praxiSDG* brings together already existing values, abilities and expertise of the participants with knowledge and facts about sustainability, especially the SDGs. This merges action and learning, i.e. *active learning* – learning through action (FINKELSTEIN & WINER, 2021, p. 328; BYRNE, 2016). By strongly focusing on the SDGs, the acquired transform|abilities may lead to a strong sustain|ability competencies of students (BARTLETT et al., 2020). Another major asset of *praxiSDG* represents the transformative element extending beyond the *ivory tower of the university* and takes effect within a civil-society context. As such, a transfer of knowledge and expertise takes place (*third mission*), reinforcing the transformative potential of *praxiSDG*.

praxiSDG ...

- provides theoretical-conceptual background in the areas of volunteerism and civic engagement, e.g. rural-urban commons, co-creation, common public interest, service learning and sustainability-related terminology, e.g. SDGs;
- enables insights into different opportunities for sustainability-oriented commitment in institutionally structured, non-profit fields of activity; and
- facilitates a specifically contextualized commitment determined by the need of the partner organization.

	analysing implementing and re-evaluating potential of corporate partnerships for sustainable development	local sustainable consumption and production – drivers – survey – transnational	Lokale Agenda Dresden e.V.	summer 2021
	analysing implementing and re-evaluating potential of corporate partnerships for sustainable development	local sustainable consumption and production – reporting – survey – global standards	Lokale Agenda Dresden e.V.	summer 2021
	analysing implementing and re-evaluating potential of corporate partnerships for sustainable development	local sustainable consumption and production – strategy review – survey – international cooperation	Lokale Agenda Dresden e.V.	summer 2021
	exploring transfer options for biodiversity-related means of communication	on-campus biodiversity habitats – catalogue – strategy design – global monitoring initiative	Sustainable Campus TU Dresden	summer 2021
	exploring transfer options for biodiversity-related means of communication	on-campus biodiversity habitats – inventory – mapping – global monitoring initiative	Sustainable Campus TU Dresden	summer 2021
	engaging multiple stakeholders for inclusive community building	community feedback on green infrastructure – guidelines – feedback analysis – global transfer options	Chemnitz grünt	winter 2021
	engaging multiple stakeholders for inclusive community building	access and inclusive participation to green infrastructure – concept – feedback analysis – global transfer options	Chemnitz grünt	winter 2021
	engaging multiple stakeholders for inclusive community building	green spaces for children – learning alternatives – feedback analysis – global transfer options	Chemnitz grünt	winter 2021
	engaging multiple stakeholders for inclusive community building	access and inclusive participation to green infrastructure for visually challenged – pilot project – project design – global transfer options	Chemnitz grünt	winter 2021
	promoting strategies of improving the living habitat of insects	disseminating information of insects in urban ecosystem – communication strategy – strategy design – global sustainable urban ecosystem	Chemnitz grünt	winter 2021
	promoting strategies of improving the living habitat of insects	species' monitoring for insects in urban ecosystems – case study – literature review – global sustainable urban ecosystem	Chemnitz grünt	winter 2021
	inspiring community involvement and stakeholders for managing and monitoring edible-cities' processes	community participation for edible cities – case study – concept design – global network	edible cities Stadtgärten e.V.	winter 2021
	inspiring community involvement and stakeholders for managing and monitoring edible-cities' processes	stakeholder management of edible cities – case study – stakeholder mapping – global network	edible cities Stadtgärten e.V.	winter 2021
	assessing the role of community gardens for contributing to society and nature in urban contexts	potential of community gardens – assessment – strategy design – global transfer knowledge	UFER Projekt Abe Gärtnerrei	winter 2021
	assessing the role of community gardens for contributing to society and nature in urban contexts	sustainable nutrition and lifestyle through community gardens – assessment – critical review – global transfer knowledge	UFER Projekt Abe Gärtnerrei	winter 2021
	foostering a climate-neutral university through CO ₂ -calculator design	system-limits analysis of carbon-neutral universities – guidelines – literature review – international prototype	Wilderness International	summer 2021
	foostering a climate-neutral university through CO ₂ -calculator design	comparison of carbon-footprint approaches – guidelines – concept design – international prototype	Wilderness International	summer 2021
	involving multiple stakeholders in climate-friendly Green Box Concerts	sustainable brand and stakeholder managemene		
	increasing national and global visibility and reach for academic initiatives of scholars at risk	social-media-campaign assistance – guidelines		
	increasing national and global visibility and reach for academic initiatives of scholars at risk	social-impact-placement strategy for web cont		
	assessing strengths, weaknesses and opportunities of an urban and peri-urban agriculture organization	environmental vulnerability-impact assesmer		
	assessing strengths, weaknesses and opportunities of an urban and peri-urban agriculture organization	biodiversity monitoring – guidelines – data an		
	assessing strengths, weaknesses and opportunities of an urban and peri-urban agriculture organization	climate-awareness-raising campaign – GHG-ca		
	promoting educational programmes for sustainable food consumption	food-waste-awareness-raising campaign – wo		
	promoting educational programmes for sustainable food consumption	food-waste-awareness-raising campaign – wo		
	making the UN Sustainability Strategy practically relevant for staff members	energy-use efficiency – information sheet – field visit – global transfer options	UNU-FLORES	winter 2022
	making the UN Sustainability Strategy practically relevant for staff members	gender-related disparities – awareness sheet – interviews – global transfer options	UNU-FLORES	winter 2022
	making the UN Sustainability Strategy practically relevant for staff members	waste management – fact-sheet – field survey – global transfer options	UNU-FLORES	winter 2022
	making the UN Sustainability Strategy practically relevant for staff members	travel emission – guidelines – pathways analysis – global transfer options	UNU-FLORES	winter 2022

Fig. 2: *praxisSDG*: SDG-related service-learning projects (figure provided by the authors)

Furthermore, *praxiSDG* fosters ...

- analysing individual, discipline-specific and professional strategies of engagement;
- reflecting of experiences in a structured and systematically-guided way;
- preparing professional presentations of one’s genuine service-learning experiences; and
- practicing project-based, interdisciplinary team work with heterogeneous needs and prerequisites (see Fig. 2).

Interestingly enough, *praxiSDG* has been evolving from a *niche innovation* off the radar screen into a *socio-technical regime* that provides windows of opportunities for these *next practices* (see Fig. 3). That transition pathway of transformational development is viable. It starts as *niche innovation*, leading to transforming *socio-technical regime* and ending as *socio-technical landscape*. As a result, progress triggered endogenously as small-scale evolution in niches clearly outweighs socio-technical regimes in terms of visionary design potential and consistency. Whereas regime changes largely depend on *revolutionary windows of opportunity*, mainly exogenous, novelties are results of *nuclei* of networking functions through learning from scratch. Following this rationale, transforming whole *socio-technical landscapes* may be the result of gradual evolution of approved practice or exogenously-induced shift of paradigms, either due to external shocks or positive *leap-frogging* techniques or technologies. The framing objective is contributing to a research agenda while trying to elucidate experiential patterns for transformational learning that evolve from scratch in co-creative and co-constructive networks, and provide *niche solutions* to scale up. The *nucleus* for enabling multi-dimensional, visionary and liaising learning processes for both participants and facilitators is *autonomy* (KENYON & HASE, 2013, pp. 11 et seq.). Such self-determined learning evolves literally through *learning by doing*, including reiterated trial-and-error loops. Thus, considering *praxiSDG* in a paradigmatic way enables realizing transformational potentials for learning sustainability in an experiential way (GERNER, 2022, p. 104, 110–111). Transformational learning correlates with experiential learning (HEALEY, 2006; HEALEY & JENKINS, 2009; HUBER, 2013). In this vein, the *Big Five* in/of experiential learning comprise ...

1. a well-introduced subject matter and/or formulated research question,
2. adequately stated and applied research methods,
3. substantial research results,
4. documented and consistent reflection, and
5. novel scientific insights.

To this end, the following considerations are intended to outline a framing design for continuing research on experiential patterns found in *next practices* for transformational, sustainability-related learning.

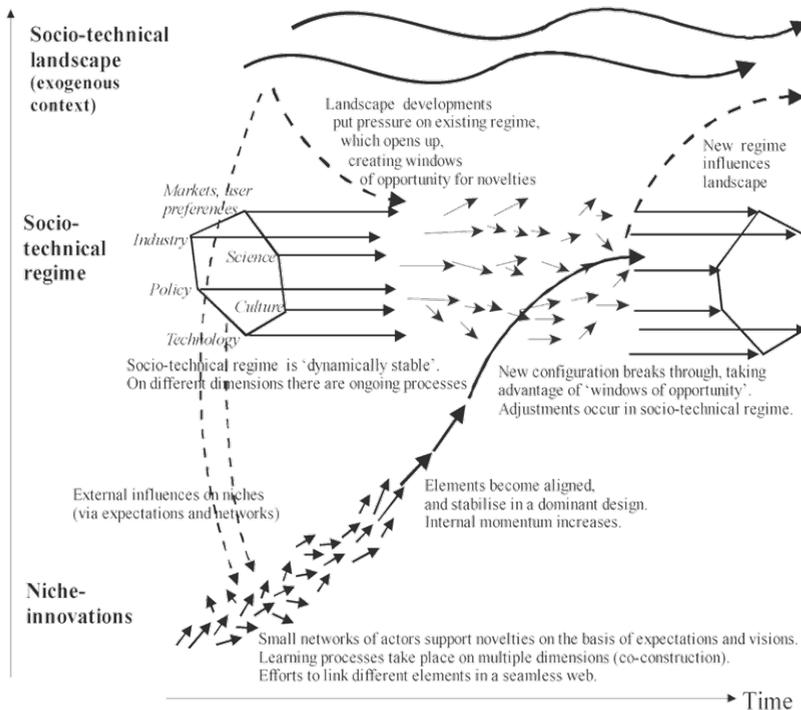


Fig. 3: Transition pathways of *next practices* (GEELS & SCHOT, 2007, p. 401)

praxiSDG promotes options for tentative observations and suggestions for pragmatic action (BADLEY, 2001, p. 170). As part of an open-ended research project, the sustain|ability impact and transform|ability potential of *praxiSDG* is constantly monitored and evaluated. As progressively-evolving learning assignment, it merges formative design elements of self-conducted reflection and research with professional evolution. This is due to advanced on-the-job training of the facilitating tandem, thus, contributing to practices of both *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) and *Scholarship of Academic Development* (SoAD), simultaneously (BOWEN, 2010, pp. 9–10).

Key competencies for trans-form|ability

Transform|ability is about initiating and motivating change by involving empowering and action-driven competencies. Motivation results from purpose. Challenging the *why* is quintessential for normative concepts (REY et al., 2019, p. 4 et seq.). That particularly applies to learning for sustainability since facts and values form a cognitive-emotional alliance. In consequence, the *why* in education for sustainable development is to be recognized and highlighted as broad scope in order to turn conventional development paradigms into transformational ones. Considering this aspect sufficiently, including to explain “the from where, to where, and why of social transformation requires a critical examination at the paradigmatic level, (such as) the epistemic sets of values and ideas which fundamentally influence purpose, curriculum design, pedagogy, and all other aspects of education” (STERLING, 2021, p. 4).

Purpose-driven, self-determined and collaborative learning is key to transformational action (REY & MONTANER, 2019, p. 101). *Transform|ability* is about initiating change towards “a sustainable and desirable future emerging from new values, a revised model of development and the active engagement of civil society” (RASKIN, 2002, p. 16). Resulting *next practices* of empowering future generations are to be impact-related, action-oriented and accessible in inter-/trans-disciplinary ways. The ability to transform – initiating and motivating change – involves certain *action competences for the individual and societal dimensions of transformation* (UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, 2021, p. 2). What these competencies consist of has been systemized through a comprehensive frame-

work (see Fig. 4) of key competencies in sustainability (WIEK, WITHYCOMBE & REDMAN, 2011, pp. 207–211; WIEK et al., 2015; BRUNDIERS et al., 2021, pp. 16 et seq.; BARTH, 2016, p. 328). Partly updated, adjusted and rephrased they include:

- *systems-thinking competency* as the ability to collectively analyse complex systems across different domains – including the *quadruple line* of sustainability dimensions of society, environment, economy and culture – and across different scales/levels – from local via regional to global;
- *anticipatory/futures-thinking competency* as the ability to collectively analyse, evaluate, craft/design and communicate imaginative visions of the future aiming at positive notions of sustainability issues and empowering, facilitating or enabling frameworks;
- *normative/values-thinking competency* as the ability to collectively map, specify, apply, reconcile, and negotiate sustainability values, principles, goals and targets, providing the *intrapersonal competency* of inner dialoguing for negotiating moral concepts;
- *strategic-thinking competency* as the ability to collectively design and implement interventions, transitions, and transformative governance strategies toward sustainability; and
- *interpersonal/collaborative competency* as the ability to motivate, enable, and facilitate collaborative and participatory sustainability research and integrated problem solving.

Which empowering and action-driven competencies can be attributed to key competencies for sustainability? Certainly, the ability to motivate others addresses the *interpersonal/collaborative competency* (BARTH, 2016, p. 329); it corresponds to the *handprint* concept of contributing to sustainable development in a positive way (KÜHNEN et al., 2019, p. 66). Pursuing a normative paradigm without *preaching* but *practicing* instead (GERNER, 2020, p. 154; MULDER, 2010, pp. 82–83), problem-based notions are re-interpreted as action-driven, focusing on problem-solving rather than problem-based (PETERSON, 1997; CONNOR-GREENE, 2016, p. 193; GUO, YAO, WANG, YAN & ZONG, 2016, p. 17).

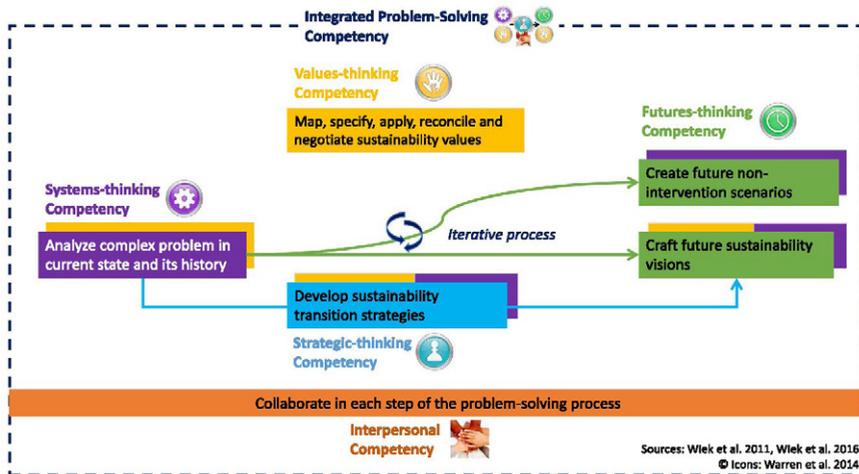


Fig. 4: Key competencies in sustainability (BRUNDIERS et al., 2021, p. 15)

Developing competencies for *transform|ability* takes place in formal, non-formal and informal settings of learning. In this vein, sustainability provides a medium, intermediary, kit or accelerator that intertwines those learning spaces (BARTH, 2016, pp. 331–332; GERNER, 2013, p. 14). Beyond that, education for sustainable development may be considered prototype for *transformative learning*. From a “constructivist (perspective), an orientation which holds that the way learners interpret and reinterpret their sense experience is central to making meaning and hence learning” (MEZIROW, 1994, p. 222) culminating in transformed meaning schemes (MEZIROW, 1991, p. 6).

When taking an analytic look at learning, it can be useful to consider key competencies in sustainability as guideline or benchmark, mainly for two reasons:

1. Evaluating, monitoring or assessing needs or impetus of qualifying specific transformation processes are articulated; and/or
2. Indicating a nexus between transformational competencies and experiential learning is intended (MEZIROW, 1978, pp. 107 et seqq.).

praxiSDG promotes *transform|ability* by providing a process design for initiating and motivating change, and by sparking off transformational potential through involving empowering, action-driven competencies.

Transformational action through partnerships

Service learning may foster transformational competencies; learning based on civic engagement may serve as driver of practical options for sustainability. Designated campus-community partnerships catalyse these transformations yielding promising and tangible results for both, civil-society partner organizations and applied learnings for participants. Capabilities, skills and commitment for transformational action can be acquired, applied and fostered through developing and sustaining campus-community partnerships for service-learning, so called *entrepreneurial ecosystems* for scholarship in action (LEE et al., 2018, pp. 33 et seqq.; FITZGERALD, ALLEN & ROBERTS, 2010; CORBETT, SIEGEL & KATZ, 2014; JACOBY, 2014; KINGMA, 2011). Conceptual varieties of campus-community partnerships train democratic practices of negotiating prerequisites for transformative change, including engaged scholarship, public scholarship, service learning, town-gown relations, university-community engagement, civic engagement and university-community partnerships (GERNER, 2013, p. 162; KEITH, 2015, pp. 131 et seqq.; MARKOVICH, GOLAN & SHALHOUB-KEVORKIAN, 2019; BOLAND, 2010, pp. 4 et seqq.), for instance. They share the principal notion of representing “collaborations between institutions of higher education and the communities in which they function or with whom they relate on a local, regional, or global level. Such partnerships have the goal of being mutually beneficial and often focus on the sharing of resources and knowledge while addressing public challenges” (HOWE, 2014, p. 1116).

Living labs may provide those training opportunities: physical places or framing contexts “where real-world sustainability challenges are formally addressed in stakeholder partnerships” (BRUNDIERS, WIEK & REDMAN, 2010; PURCELL, HENRIKSEN & SPENGLER, 2019, p. 1345; SCHNEIDEWIND et al., 2014, pp. 285 et seq.). Since learning is considered a holistic process that involves all senses for activation, achieving transformative sustainability learning is the result of involving head (*civic engagement*), hands (*enactment*) and heart (*enablement*)

simultaneously (SIPOS, BATTISTI & GRIMM, 2008, pp. 75 et seqq.; BLUM, 2021, pp. 354–355; KIELY, 2005, pp. 6 et seqq.). Thus, it goes beyond the mere consumption of information and knowledge and aims at evoking self-efficacy in action and through reflection. In a nutshell, “(t)he whole (wo)man must move at once” (SLOTERDIJK, 2009, p. 639).

Partnerships in sustainability contexts promote transformational practices, since they

- address an actual sustainability problem or challenge, ideally brought to a higher education institution by community, business, administration and/or campus partners;
- provide participants with the opportunity to apply concepts and methods learned in their classroom contexts to address real-world sustainability challenges;
- involve academic supervision and didactic guidance, as well as facilitated collaboration with community, business, administration and/or campus partners, in order to develop a scientifically sound and value-adding solution approach; and
- strive to produce a viable contribution to solutions, so that participants understand how they can have a positive impact on the world (BRUNDIERS et al., 2010, p. 312).

Hence, praxiSDG as a living lab may activate hands-on transformational competencies by and in sustainability-related campus-community partnerships.

Guidance for transform|ability through patterns of sustain|ability

Amongst the most critical challenges in transformational contexts is the dealing with complexity, frequently framed as *vuca world* (BODENHAUSEN & PEERY, 2009, p. 134; ARNOLD, 2022, pp. 43 et seqq.; DUCHEYNE, & ROGERS, 2017), which describes the synchronicity of ...

- *volatility* for dynamically changing social context;
- *uncertainty* for lack of predictability as result of missing information;
- *complexity* for multiple potentially relevant dimensions; and
- *ambiguity* for multiple possible interpretations of available information.

In complex surroundings, *purpose* tends to provide orientation in situations of organisational change, in particular (KOK & VAN DEN HEUVEL, 2019, p. 36, 93; LAIQ, 2021). Sustainability-related contexts do embody the very notion of purpose striving for normativity of changing lifestyles and business models (GERNER, 2020, pp. 156, 162). However, sustainability as concept is complex by itself (CORCORAN & WALS, 2004, pp. 5 et seqq.; LEVINTOVA & MUELLER, 2014, p. 14).

To this end, the *Sustainable Development Goals* (SDGs) provide a structuring framework for coming to terms with the complexity of sustain|ability. At the same time, the SDGs provide the compass for enabling service design for transform|ability in experiential learning environments (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020, 28, pp. 55 et seq.). In this *praxiSDG* case, service learning is the value-adding element of format design. Service learning can be defined as “form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development (through) reflection and reciprocity (as) key concepts of service learning” (HOWE, 2014, p. 1117; JACOBY, 1996).

Among multiple aspects emerging from various definitions (BUTIN, 2005; BUTIN, 2010; MIKELIĆ PRERADOVIĆ, 2020; MARQUETTE UNIVERSITY, 2018; STANTON, GILES, DWIGHT & CRUZ, 1999), addressing *inter alia* ...

-
- transferorientationandthirdmission(HOFFMEISTER,KÜMMEL-SCHNUR & MÜHLEISEN, 2020; KANNING & RICHTER-HARM, 2018; MILLER & SCHRADER, 2020);
 - levels of experiential learning (BEYERLIN, LINNARTZ & GOTZEN, 2021);
 - conditions/criteria of success (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, 2019; REINDERS, 2016);
 - higher/academic education (BUTIN, 2005; BUTIN, 2010; BACKHAUS-MAUL & ROTH, 2013; HOFER & DERKAU, 2020; BARTSCH & GROTTKER, 2021; BRINGLE, RUIZ, BROWN & REEB, 2016; MADSEN & TURNBULL, 2006; SALAM, AWANG ISKANDAR, IBRAHIM & FAROOQ, 2019; SEIFERT, ZENTNER, NAGY & BALTES, 2012, pp. 51 et seq.; WALSH, 2010; WILCZENSKI, & COOMEY, 2007);
 - e-service learning (ALBANESI, CULCASI & ZUNSZAIN, 2020);
 - international dimension (BACKHAUS-MAUL, EBERT, FREI, ROTH & SATTLER, 2015);
 - management (KENWORTHY-U'REN & PETERSON, 2005; KOLENKO, PORTER & WHEATLEY, 1996), reflection (Center for Innovative Teaching and Learning; HATCHER, BRINGLE & MUTHIAH, 2004);
 - communities and societal inclusion (COOPER, KOTVAL-K, KOTVAL & MULLIN, 2014; KUHNKE & YORK, 2014; REISAS & SANDMANN, 2017; TYRAN, 2017); and/or
 - volunteering (DALMIDA et al., 2016; KENNY, SIMON, KILEY-BRABECK & LERNER, 2002; KNECHT & MARTINEZ, 2012);

Service learning appears particularly promising and applicable to changing contexts, namely transformational ones. Why? What are the reasons for this perception?

Relevance for SDG-driven service learning is fuelled by the paradigm *transforming from within* (BARTH, ADOMSSANT, FISCHER, RICHTER & RIECKMANN, 2014, pp. 6–7; MADER, SCOTT & ABDUL RAZAK, 2013, p. 269). That implies universities being increasingly regarded as engines and powerhouses of transfor-

mational sustainability toward delivering the sustainable development goals (PURCELL et al., 2019, p. 1345). Assuming the gently evolving insight *within* higher-education institutions to transform their students into global citizens (TYRAN, 2017, p. 162; KANNING & RICHTER-HARM, 2018, pp. 30–32) leads to establishing transformational sustainability nexus based upon the principles of *education for sustainable development* (ESD) (HELICKE, 2014, p. 295; SEAY, JEYARAJ, HIGGINS, JOSHI & WILLETT, 2016, p. 20; PEARCE, 2009, p. 50; RIECKMANN, 2021, pp. 186 et seq.; SHOR, CATTANEO & CALTON, 2017, p. 159; WALL, 2019, pp. 2–3). Predominantly acknowledging *making meaning as a learning process* (MEZIROW, 2000, p. 3), this ESD-mandate might be honoured through SDG-related service learning as didactic-curricular approach for *from-within-learning assignment*. In doing so, themes, meanings and characteristics are summarized as transformative traits *within* service learning, i.e. contextual border crossing, dissonance, personalizing, processing, and connecting (KIELY, 2005, p. 8; MEZIROW, 2000, pp. 7 et seqq.).

Reflection matters in sustainability-related, service-learning contexts; the SDGs constitute the principal reference framework for determining on what to reflect (LEVESQUE-BRISTOL et al., 2010, p. 221). The rationale behind is to capture, restore and involve transformational evidence based on documented artefacts, called *pieces of evidence* (BRAMMER, 2011, p. 354; PEACOCK, MURRAY, SCOTT & KELLY, 2011, p. 35).

The SDGs provide a vision of education for sustainable development (CORCORAN, WEAKLAND & HOLLINGSHEAD, 2017, p. 140; MULÀ et al., 2017, p. 800; SENGUPTA, BLESSINGER & YAMIN, 2020). In service-learning, SDGs do play a vital part since they perform as patterns for making service-learning activities tangible and whole-institution approaches viable in campus-community partnerships (KOHL et al., 2021, p. 222; MCMILLIN & DYBALL, 2009, pp. 62–63). Thus, *SDGs provide guidance for practical experiences and didactic reflection regarding learners' transform|ability in third-mission contexts.*

Sustain|ability impact and transform|ability potential triggering research on learning through service

Transformational learning occurs when people change their ambition of learning to *understand and work* with the acquired concepts in practice, *vulgo* in the field of engagement (BATSON, 2011a, p. 112). The crucial question is how and why? As always in experiential contexts, the proof of the pudding is in the eating. “In order for an experience to be transformational, then, individuals need to be exposed to new information that is inconsistent with a pre-existing conceptualization and then undergo a process by which they work to change their beliefs and accommodate this experience. However, accommodating new information is not likely to be either a swift or a linear process” (SHOR et al., 2017, pp. 158 et seqq.). Therefore, a corresponding research design consisting of a qualitative, theoretically-grounded portfolio analysis embedded into the framework of *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) fathoms how self-effective – in terms of purpose and impact – service learning can succeed along the SDGs and beyond cognitive adaptation of information.

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) can roughly be described as “systematic reflection on teaching and learning made public” (MCKINNEY). It “is a kind of going meta in which faculty frame and systematically investigate questions related to student learning – the conditions under which it occurs, what it looks like, how to deepen it and so forth – and do so with an eye not only to improve their own classrooms but to advancing practice beyond it” (HUTCHINGS & SHULMAN, 1999). Originating from *targeted observation*, moving to *reflective teaching*, and shifting from *scholarly teaching* (see Fig. 5), *SoTL* follows a couple of principles (FELTEN, 2013, pp. 122 et seqq.), such as ...

- focused on student learning;
- grounded in context (both in literature and in a teaching-learning context);
- conducted using sound methodology;
- conducted in partnership with students (ethics approval, at a minimum); and
- disseminated to contribute to both knowledge and practice.

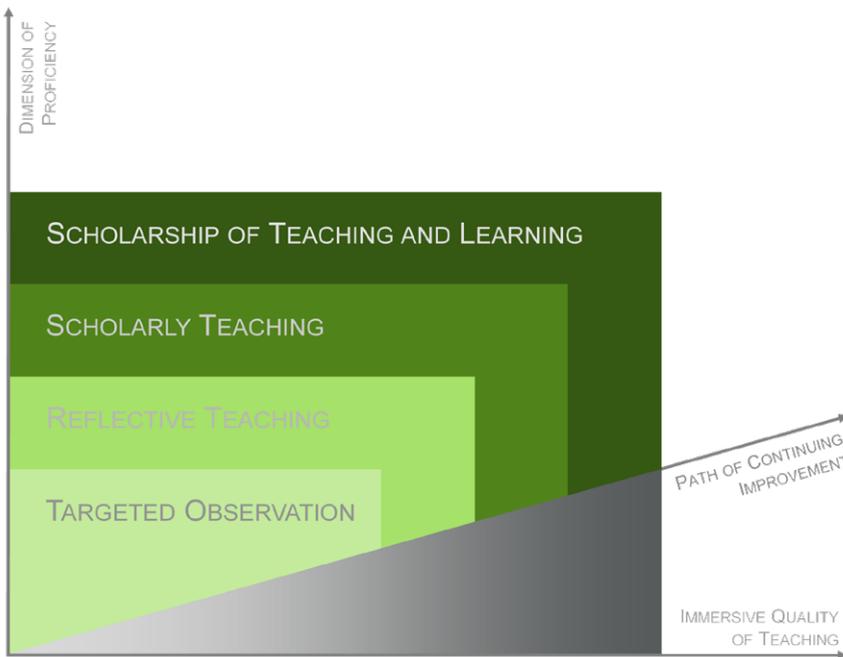


Fig. 5: Contextualizing *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (figure provided by the authors)

Advancing *SoTL* in the context of third mission and service learning is for quality enhancement in first place (OPENO et al., 2017; HUBER, 2014; HUBER, 2011a; HUBER, 2011b; BOYER, 1990). Following a paradigm of incremental improvements, portfolio analyses are appropriate ways of tracing progress through formative assessments (PITTS & RUGGIRELLO, 2012; BANTA, 2003; AVERY, 2016; BHATTACHARYA & HARTNETT, 2007). Portfolios can make a meaningful difference in compiling integrated knowledge (EYNON, GAMBINO & TÖRÖK, 2014; PEET et al., 2011; CABAU & CHAUDHURI, 2017, xiii; CABAU, 2017). As *living portal* (NGUYEN, 2013, p. 135), they may serve as a record of one’s progress

throughout the year, for instance, a repository for one’s work, and a mirror of reflecting students’ *situated* learning. Particularly digital ones – namely *e-portfolios* – do provide added value as collections of digital resources (BATSON, 2011a, p. 110; BRAMMER, 2011, p. 354; ARMENT, WETZEL & REED, 2013, pp. 150 et seqq.). They compile evidence of formative progress and achievements drawn from formal, non-formal and informal learning activities. Hence, they provide access to

- a) resources of self-directed or self-determined learning (HASE, 2013),
- b) resources of reflective practice, such as review and reflection, and
- c) resources of personal development planning.

Participants frequently encounter challenges in developing individual e-portfolios, since they require degrees of freedom and foster creativity. However, “creativity, furthermore, is a concept that is not well understood by the students. Supports that nurture understanding of creativity and ‘how to be creative’ (are to) be developed for future students” (O’KEEFFE & ROISIN, 2013, pp. 2–3, 5–6, 7; BATSON, 2011b). This applies to project-based sustainability learning, in particular (MULLINS, MILLER & BRESCIA, 2009, p. 2; KOKOTSAKI, MENZIES & WIGGINS, 2016, p. 269). Outcomes and competencies of creative learning processes are adequately addressed by asynchronous e-assessment (HABRON, 2015, p. 124; EYLER, GILES, STENSON & GRAY, 2001, pp. 83, 86; GELMON, 2018; LEVESQUE-BRISTOL et al., 2010, p. 210; NÄHRLICH & SCHRÖTEN, 2013, pp. 16 et seqq.).

Nudging transformation through learning, either gradual-iterative or disruptive, is to be planned or anticipated. Potentially, e-portfolios can be regarded as *boosters* of transformative learning; from some didactic-pedagogic, technological and institutional points of view they appear disruptive, since they challenge and bypass existing systems of assessing performance based on learning objectives (KANE, 2016, p. 50). Alternative ways of complementing assessment are supported from students’ perspectives instead (CIESIELKIEWICZ, 2019, p. 661). Why? Considering *adaptive expertise*, the gold standard of unlocking perspectives vis-à-vis transformational competencies (WALL, 2019, p. 3; ARMENT et al., 2013, pp. 149–150), corresponding, i.e. *constructively aligned* (BIGGS, 2014, pp. 8 et seqq.; SMITH, 2008, p. 635; TYLER & HLEBOWITSH, 1949/2013, pp. 63 et seqq.; ROSSNAGEL, LO BAIDO & FITZALLEN, 2021, pp. 2 et seqq.), modes of documentation and as-

assessment are to be prioritized. Taking the service-learning context, e-portfolios are diverse; they are touching upon cognitive, emotional and behavioural aspects from a highly reflective angle. And, e-portfolios are more than qualitative research diaries (Universität zu Köln, 2017), since they document both processes and outcomes at a time (SYMON, 2004, pp. 99–100; GIVEN, 2008). Thus, they combine formative assessment with documented personal developmental. To be clear, “e-portfolios are (certainly not) the panacea for all diseases”, in fact, they serve as an evaluation, monitoring and feedback tool for students’ *learning journeys* of how to select, collect, reflect, write and respond to learnings experiences made (ABULOUM, 2020, pp. 708–710; YANG, NGAI & HUNG, 2015). They serve “to engage in a learning process where comprehension is led by transformative experiences rather than the consumption of pre-packaged knowledge” (MATTEUCCI, & AUBKE, 2018, p. 11).

Interpreting e-portfolios follows *SoTL* principles through applying grounded theory as methodological framework. In doing so, systematically sampled and analysed e-portfolios are to “suddenly become more digestible, user-friendly, and theoretically grounded” (WALLS, 2016, p. 45). Put differently, the corpus composed of single e-portfolios obtains abstract meta-quality of theory-involving meaning (see Fig. 6).

In the case of *praxiSDG*, *exploring how transformational service learning for sustain|ability succeeds is at the core of the corresponding research based on qualitative, theoretically grounded portfolio analysis and principles of teaching and learning*. Thus, it is purposefully considered through adopting an inquiry-focused, context-grounded, methodologically-sound, partnership-involving and publishing-affiliated approach of research that is in line with the *Big Five* of experiential learning. The results of this unfolding research, based on the *praxiSDG* case and grounded in qualitative portfolio analysis, are intended to be used in an iterative process for constantly updating and developing *praxiSDG* further. In addition, insights for successful transformational service learning overall are expected.

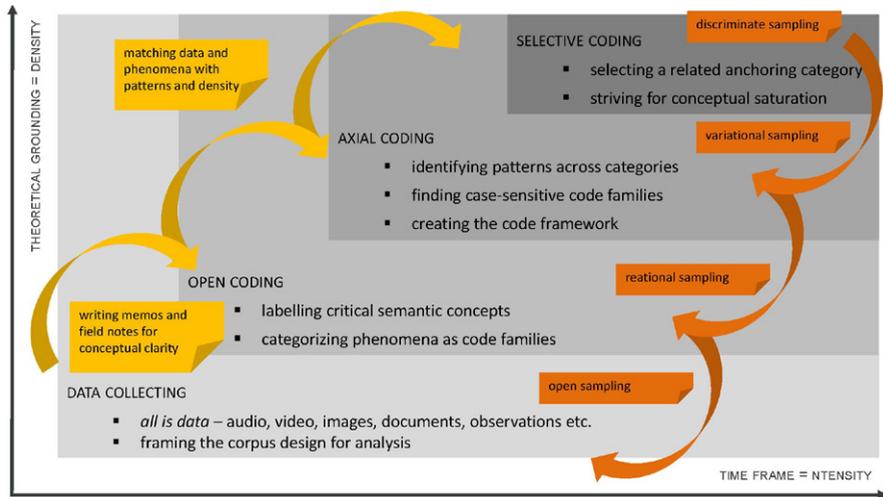


Fig. 6: Analytic procedures in grounded theory inspired by (CHO & LEE, 2014, p. 9 (figure provided by the authors))

Conclusion

To conclude, the presented conceptions designed as research agenda may help to better understand and foster transformability through sustainability. It does so by framing next practices of learning and doing with transformational competencies. This research agenda is applied to explore the service-learning format *praxiSDG*, which links existing or emerging campus-community partnerships with patterns of sustainability and with third mission, with the intention to examine how transformative learning can succeed in or even through sustainability contexts.

References

- Abuloum, A. M.** (2020). E-Portfolio in Higher Education. In A. Tatnall (Ed.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies* (pp. 706–713). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_46
- Albanesi, C., Culcasi, I. & Zunszain, P.** (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*.
- Arment, S. T. de, Wetzel, A. P. & Reed, E.** (2013). ePortfolios: Promoting Special Educator Adaptive Expertise through Reflection in a Web-Based Learning Community. *International Journal of EPortfolio*, 3(2), 149–160. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107807.pdf>
- Arnold, M.** (2022). *Social Work Leadership and Management: Current Approaches and Concepts for Social and Human Service Organisations* (1st ed. 2022). Springer eBook Collection. Cham: Springer International Publishing; Imprint Springer.
- Avery, B.** (2016). *E-Portfolio assessment in networked learning based communities*. Lancaster University, UK. <https://pdfs.semanticscholar.org/b226/4e15186141cd7d2b7d1466f8455028452038.pdf>
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C.** (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Backhaus-Maul, H., Ebert, O., Frei, N., Roth, C. & Sattler, C.** (2015). *Service Learning mit internationalen Studierenden: Konzeption, Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Badley, G.** (2001). Towards a pragmatic scholarship of academic development. *Quality Assurance in Education*, 9(3), 162–170. <https://doi.org/10.1108/09684880110399167>
- Banta, T. W.** (2003). *Portfolio assessment: An assessment update collection* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, M.** (2016). Teaching and Learning in Sustainability Science. In H. Heinrichs, P. Martens, G. Michelsen & A. Wiek (Eds.), *Sustainability Science* (pp. 325–334). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Barth, M., Adomßent, M., Fischer, D., Richter, S. & Rieckmann, M.** (2014). Learning to change universities from within: A service-learning perspective on pro-

moting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62(2), 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.04.006>

Bartlett, P. W., Popov, M. & Ruppert, J. (2020). Integrating Core Sustainability Meta-Competencies and SDGs Across the Silos in Curriculum and Professional Development. In G. Nhamo & V. Mjimba (Eds.), *Sustainable Development Goals Series. Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education* (1st ed.). Cham: Springer International Publishing; Imprint; Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3_6

Bartsch, G. & Grottker, L. (Eds.) (2021). *Service Learning mit Studierenden: Ein kurzer Handlungsleitfaden* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Batson, T. (2011a). Situated Learning: A Theoretical Frame to Guide Transformational Change Using Electronic Portfolio Technology. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 107–114. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP34.pdf>

Batson, T. (2011b). Situated Learning: A Theoretical Frame to Guide Transformational Change Using Electronic Portfolio Technology. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 107–114. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP34.pdf>

Beyerlin, S., Linnartz, D. & Gotzen, S. (2021). *Handlungsebenen des Forschenden Lernens: Eine Studie zu Herausforderungen und Gelingensaspekten aus Sicht von Lehrenden* (= Forschung und Innovation in der Hochschulbildung, 9). Köln. https://cos.bibl.th-koeln.de/files/931/RP9_final.pdf

Bhattacharya, M. & Hartnett, M. (2007). E-portfolio assessment in higher education. In *2007 37th Annual Frontiers in Education Conference: Global engineering: knowledge without borders – opportunities without passports, [proceedings], Milwaukee, WI, 10–13 October 2007* (T1G-19-T1G-24). Piscataway, N.J.: IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2007.4418182>

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*. (1), 5–22. https://www.herdsa.org.au/system/files/HERDSAR-HE2014v01p05_0.pdf

Bodenhausen, G. V. & Peery, D. (2009). Social Categorization and Stereotyping In vivo: The VUCA Challenge. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(2), 133–151. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00167.x>

Boland, J. (2010). Teaching and learning through civic engagement: Prospects for sustainability in teacher education. *Issues in Educational Research*, 20(1), 1–20. <http://www.iier.org.au/iier20/boland.pdf>

- Bowen, G.** (2010). Service Learning in the Scholarship of Teaching and Learning: Effective Practices. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2010.040218>
- Boyer, E. L.** (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://eric.ed.gov/?id=ED326149>
- Brammer, C.** (2011). Eportfolios and Cognitive Storytelling: Making the Journey Personal. *Business Communication Quarterly*, 74(3), 352–355. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1080569911414557>
- Bringle, R. G., Ruiz, A. I., Brown, M. A. & Reeb, R. N.** (2016). Enhancing the Psychology Curriculum Through Service Learning. *Psychology Learning & Teaching*, 15(3), 294–309. <https://doi.org/10.1177/1475725716659966>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., . . . Zint, M.** (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. L.** (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540>
- Butin, D. W.** (2005). *Service-Learning in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Butin, D. W.** (2010). *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education* (1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Byrne, L. B.** (Ed.) (2016). *Learner-Centered Teaching Activities for Environmental and Sustainability Studies* (1st ed. 2016). Cham: Springer International Publishing.
- Cabau, B.** (2017). E-Portfolio as a Tool to Respond Higher Education Ambitions and Societal Expectations. In B. Cabau & T. Chaudhuri (Eds.), *E-Portfolios in Higher Education: A Multidisciplinary Approach* (1st ed., pp. 141–156). Singapore: Springer Singapore.
- Cabau, B. & Chaudhuri, T.** (Eds.) (2017). *E-Portfolios in Higher Education: A Multidisciplinary Approach* (1st ed. 2017). Singapore: Springer Singapore.

Center for Innovative Teaching and Learning. *Reflection in Service Learning.* <https://citl.indiana.edu/teaching-resources/teaching-strategies/reflection-service-learning/>

Cho, J. & Lee, E.-H. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*. Advance online publication. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1028>

Ciesielkiewicz, M. (2019). The Use of e-Portfolios in Higher Education: From the Students' Perspective. *Issues in Educational Research*, 29(3), 649–667. <http://iier.org.au/iier29/ciesielkiewicz.pdf>

Connor-Greene, P. A. (2016). Problem-Based Service Learning: The Evolution of a Team Project. *Teaching of Psychology*, 29(3), 193–197. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2903_02

Cooper, J. G., Kotval-K, Z., Kotval, Z. & Mullin, J. (2014). University-Community Partnerships. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (p. 6824). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_104335

Corbett, A.C., Siegel, D.S. & Katz, J.A. (Eds.) (2014). *Academic entrepreneurship: Creating an entrepreneurial ecosystem. Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth: v. 16.* Bingley, U.K: Emerald. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=777944>

Corcoran, P. B. & Wals, A. E. J. (2004). *Higher Education and the Challenge of Sustainability.* Problematics, Promise, and Practice: The evolution of sustainability declarations in higher education. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/0-306-48515-X>

Corcoran, P.B., Weakland, J.P. & Hollingshead, B.P. (2017). The Role of University Centers in Environmental and Sustainability Education in Envisioning Futures. In W. Leal Filho, L. Brandli, P. Castro & J. Newman (Eds.), *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education* (Vol. 1). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47889-0_10

Dalmida, S.G., Amerson, R., Foster, J., McWhinney-Dehaney, L., Magowe, M., Nicholas, P. K., . . . Leffers, J. (2016). Volunteer Service and Service Learning: Opportunities, Partnerships, and United Nations Millennium Development Goals. *Journal of Nursing Scholarship*, 48(5), 517–526. <https://doi.org/10.1111/jnu.12226>

Ducheyne, D. & Rogers, E. (2017). *Sustainable leadership: How to lead in a VUCA world*. Brugge: Die Keure, Professional Publishing.

Eyler, J.S., Giles, D.E., JR., 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*. <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>

Eynon, B., Gambino, L.M. & Török, J. (2014). What Difference Can ePortfolio Make? A Field Report from the Connect to Learning Project. *International Journal of EPortfolio*, 4(1), 95–114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107844.pdf>

Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>

Finkelstein, A. & Winer, L. (2021). Active learning anywhere: a principled-based approach to designing learning spaces. In S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds.), *Routledge international handbooks. The Routledge international handbook of student-centred learning and teaching in higher education* (pp. 327–344). Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.

Fitzgerald, A. (2021). Exploring ‘Next Practice’: Principals’ Perceptions of Graduate Skills and Attributes for Future Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(5), 1–17. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.1>

Fitzgerald, H.E., Allen, A. & Roberts, P. (2010). Campus-Community Partnerships. In C. Burack, H. Fitzgerald & S.D. Seifer (Eds.), *Transformations in higher education: Vol. 2. Handbook of engaged scholarship: Contemporary landscapes, future directions. Community-campus partnerships* (pp. 5–28). East Lansing: Michigan State University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.14321/j.ctt7zt9br.5>

Geels, F.W. & Schot, J. (2007). Typology of sociotechnical transition pathways. *Research Policy*, 36(3), 399–417. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2007.01.003>

Gelmon, S. B. (Ed.) (2018). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques* (Second Edition). Boston Massachusetts: Campus Compact.

Gerner, M. (2013). *Lead Agency: UNESCO’s global leadership and co-ordination role for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (Band 17). Bern: Peter Lang.

- Gerner, M.** (2020). Sustainability and Normativity: Striving for Sustainability through Normative Frameworks. In M.A. Bange (Ed.), *Rechtsfragen zum gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel im Jahr 2020* (pp. 147–178). Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Gerner, M.** (2022). praxiSDG: Adopting the banana principle for designing sustainability in action. In N. Vöing, S. Reisas & M. Arnold (Eds.), *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung: Vol. 16. Scholarship of Teaching and Learning – Eine forschungsgeleitete Fundierung und Weiterentwicklung hochschul(fach)didaktischen Handelns* (pp. 101–114). Köln: DUZ Medienhaus.
- Gerner, M. & Maus, S.** (2023). praxiSDG. <https://www.unesco.de/bildung/bne-aktuelle/praxisdgd>
- Given, L.M.** (2008). Research Diaries and Journals. In L.M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles Calif.: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n385>
- Goetz, B.E.** (1960). Ways of learning. *Industrial Management Review (Pre-1986)*, 1(1).
- Guo, F., Yao, M., Wang, C., Yan, W. & Zong, X.** (2016). The Effects of Service Learning on Student Problem Solving: The Mediating Role of Classroom Engagement. *Teaching of Psychology*, 43(1), 16–21. <https://doi.org/10.1177/0098628315620064>
- Habron, G.** (2015). Integrating ePortfolios into Sustainability Education. *International Journal of EPortfolio*, 5(2), 123–134. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP184.pdf>
- Hase, S.** (Ed.) (2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. London, New York: Bloomsbury Academic. <http://mehrmoammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf>
- Hatcher, J.A., Bringle, R.G. & Muthiah, R.** (2004). Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1). <https://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/designing-effective-reflection-what-matters-to-service.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0011.104;format=pdf>
- Healey, M.** (2006). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67–78). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.7761&rep=rep1&type=pdf>

Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry>

Helicke, N.A. (2014). Learning and promoting urban sustainability: Environmental service learning in an undergraduate environmental studies curriculum. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 4(4), 294–300. <https://doi.org/10.1007/s13412-014-0194-8>

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität (2019). *Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning*. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf

Hofer, M. & Derkau, J. (Eds.) (2020). *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Hoffmeister, T.S., Kümmel-Schnur, A. & Mühleisen, S. (Eds.) (2020). *Transfer in der Lehre: Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen? Bildungsforschung: Vol. 5*. Bielefeld: transcript-Verlag. <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/cd/fd/f7/oa9783839451748.pdf>

Hornby, A.S. & Wehmeier, S. (2009). *Oxford advanced learner's dictionary of current English* (7. ed., [new ed.], [Nachdr.]). Oxford: Oxford Univ. Press.

Howe, C.W. (2014). Service-Learning = Community-University Partnership(s). In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1116–1119). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_103783

Huber, L. (2011a). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59(4). <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2905364>

Huber, L. (2011b). Scholarship of teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren. In *Handbuch Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre*. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2905803>

Huber, L. (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Ed.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen: 10*,

Ed. 2. Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (2nd ed., pp. 9–35). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlag Webler. https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/Huber_Warum_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf

Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 125. Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (1st ed., pp. 19–36). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf

Hutchings, P. & Shulman, L.S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>

Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Hoboken: Wiley. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=867502>

Jacoby, B. (Ed.) (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (1st ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kane, O. (2016). *E-Portfolios in the interior design curriculum a review of the literature and development of an implementation plan to enhance practical components of the design studio*. <https://ulir.ul.ie/handle/10344/5989>

Kanning, H. & Richter-Harm, B. (2018). *Wissenstransfer, Third Mission und Optionen für Nachhaltigkeitstransfer* (2). Hannover. <https://www.sustainify.de/files/luxe/downloads/sustainify/02-2018-sustainify-arbeitspapier.pdf>

Keith, N.Z. (2015). *Engaging in social partnerships: Democratic practices for campus-community partnerships*. New York: Routledge.

Kenny, M.E., Simon, L.A.K., Kiley-Brabeck, K. & Lerner, R.M. (Eds.) (2002). *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service Learning. Outreach Scholarship: Vol. 7*. Boston, MA: Springer US; Imprint; Springer.

Kenworthy-U'Ren, A.L. & Peterson, T.O. (2005). Service-Learning and Management Education: Introducing the “WE CARE” Approach. *Academy of Management Learning and Education (AMLE)*, 4(3), 272–277. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.18122417>

- Kenyon, C. & Hase, S.** (2013). Heutagogy Fundamentals. In S. Hase (Ed.), *Self-determined learning: Heutagogy in action* (pp. 7–18). London, New York: Bloomsbury Academic.
- Kiely, R.** (2005). A Transformative Learning Model for Service-Learning: A Longitudinal Case Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12, 5–22. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.101>
- Kingma, B.** (Ed.) (2011). *Academic entrepreneurship and community engagement: Scholarship in action and the Syracuse miracle*. Cheltenham England: Edward Elgar Pub. <https://www.elgaronline.com/view/9781849801553.xml>
- Knecht, T. & Martinez, L.M.** (2012). Engaging the Reluctant? Service Learning, Interpersonal Contact, and Attitudes toward Homeless Individuals. *PS: Political Science & Politics*, 45(01), 106–111. <https://doi.org/10.1017/S104909651100179X>
- Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D.A., . . . Toman, I.** (2021). A whole-institution approach towards sustainability: A crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218–236. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0398>
- Kok, J. & van den Heuvel, S.C.** (Eds.) (2019). *Leading in a VUCA world: Integrating leadership, discernment and spirituality. Contributions to management science*. Cham: Springer Open. <http://hdl.handle.net/10419/190862>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A.** (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kolenko, T.A., Porter, G. & Wheatley, W.** (1996). A Critique of Service Learning Projects in Management Education: Pedagogical Foundations, Barriers, and Guidelines. *Journal of Business Ethics*, (15), 133–142.
- Kühnen, M., Silva, S., Beckmann, J., Eberle, U., Hahn, R., Hermann, C., . . . Schmid, M.** (2019). Contributions to the sustainable development goals in life cycle sustainability assessment: Insights from the Handprint research project. *NachhaltigkeitsManagementForum | Sustainability Management Forum*, 27(1), 65–82. <https://doi.org/10.1007/s00550-019-00484-y>
- Kuhnke, Y. & York, J.** (2014). Service Learning – Hochschuldidaktik für eine inklusive Gesellschaft? *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215/216>

Laiq, B. (2021). *VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) und organisatorischer Wandel* (1. Auflage). München: GRIN Verlag.

Lee, J.J., Tippett, P., Townend, P.A., Clements, C.M., Boersma, J.M. & Hicks, R.A. (2018). Promoting Community Engagement: A Campus-Wide Approach to Applied Learning. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 9(1), 31–43. <http://libjournal.uncg.edu/index.php/prt>

Levesque-Bristol, C., Knapp, T.D. & Fisher, B.J. (2010). The Effectiveness of Service-Learning: It's Not Always What You Think. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 208–224.

Levintova, E.M. & Mueller, D.W. (2014). Sustainability: Teaching an Interdisciplinary Threshold Concept through Traditional Lecture and Active Learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning (CJSOTL)*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.3>

Mader, C., Scott, G. & Abdul Razak, D. (2013). Effective change management, governance and policy for sustainability transformation in higher education. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 4(3), 264–284. <https://doi.org/10.1108/sampj-09-2013-0037>

Madsen, S.R. & Turnbull, O. (2006). Academic service learning experiences of compensation and benefit course students. *Journal of Management Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1052562905283710>

Mallow, S., Toman, I. & Land, H. v.'t. (2020). *Higher Education and the 2030 Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs': IAU 2nd Global Survey Report on Higher Education and Research for Sustainable Development*. Paris. www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/iau_hesd_survey_report_final_jan2020.pdf

Markovich, D.Y., Golan, D. & Shalhoub-Kevorkian, N. (Eds.) (2019). *Understanding Campus-Community Partnerships in Conflict Zones: Engaging Students for Transformative Change*. Springer eBooks. Cham: Palgrave Macmillan.

Marquette University (2018). *Service Learning Bibliography*. <https://www.marquette.edu/servicelearning/bibliography.shtml>

Matteucci, X. & Aubke, F. (2018). Experience care: Efficacy of service-learning in fostering perspective transformation in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 18(1), 8–24. <https://doi.org/10.1080/15313220.2017.1403800>

Matthias Barth, Burandt, S., Fischer, D., & Rieckmann, M. (2011). *Challenging the Organisation from within – ‘next practices’ in higher education for sustainability: Symposium at the 6th World Environmental Education Conference, Brisbane (Australia)* (World Environmental Education Conference (WEEC)). https://www.academia.edu/2140696/Challenging_the_Organisation_from_within_next_practices_in_higher_education_for_sustainability

McKinney, K. *What is the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) in Higher Education?* <https://sotl.illinoisstate.edu/downloads/definesotl.pdf>.

McMillin, J. & Dyball, R. (2009). Developing a Whole-of-University Approach to Educating for Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 55–64. <https://doi.org/10.1177/097340820900300113>

Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* (1st ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232. <https://doi.org/10.1177/074171369404400403>

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Ed.), *Jossey-Bass higher and adult education series. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (1st ed., pp. 3–34). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Mikelić Preradović, N. (2020). Service-Learning. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_130-1

Miller, J. & Schrader, U. (2020). *Neue Wege für Dialog & Transfer: 10 Jahre Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung*. Eichstätt. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2020/02/HBDV_Imagebro-sch%C3%BCre_20200114_WEB.pdf.

Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., . . . Alba, D. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798–820. <https://doi.org/10.1108/ijsh-03-2017-0043>

- Mulder, K.F.** (2010). Don't preach. Practice! Value laden statements in academic sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 74–85. <https://doi.org/10.1108/14676371011010066>
- Mullins, C., Miller, M.T., & Brescia, W.** (2009). Project-based Service-Learning in an Instructional Technology Graduate Program. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), Art. 20. <https://doi.org/10.20429/ijisotl.2009.030220>
- Nährlich, S., & Schröten, J.** (2013). *Wirkungsstudie Service Learning: Wie lassen sich Unterricht und Bürgerengagement verbinden?* Berlin: Aktive Bürgerschaft. https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/sozialgenial_Broschuere_Wirkungsstudie_Service_Learning_web.pdf
- Nguyen, C.F.** (2013). The ePortfolio as a Living Portal: A Medium for Student Learning, Identity, and Assessment. *International Journal of EPortfolio*, 3(2), 135–148. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107805.pdf>
- O’Keeffe, M. & Roisin, D.** (2013). Exploration of ePortfolios for Adding Value and Deepening Student Learning in Contemporary Higher Education. *International Journal of EPortfolio*, 3(1), 1–11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107812.pdf>
- Openo, J.A., Laverty, C., Kolomitro, K., Borin, P., Goff, L., Stranach, M. & Goomaa, N.** (2017). Bridging the Divide: Leveraging the Scholarship of Teaching and Learning for Quality Enhancement. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–18. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.2.6>
- Peacock, S., Murray, S., Scott, A. & Kelly, J.** (2011). The Transformative Role of ePortfolios: Feedback in Healthcare Learning. *International Journal of EPortfolio*, 1(1), 33–48. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP28.pdf>
- Pearce, J.M.** (2009). Appropedia as a Tool for Service Learning in Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/097340820900300112>
- Peet, M., Lonn, S., Gurin, P., Boyer, K. P., Matney, M., Marra, T., . . . Daley, A.** (2011). Fostering Integrative Knowledge through ePortfolios. *International Journal of EPortfolio*, 1(1), 11–31. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP39.pdf>
- Peterson, M.** (1997). Skills to Enhance Problem-based Learning. *Medical Education Online*, 2(1), 4289. <https://doi.org/10.3402/meo.v2i.4289>
- Pitts, W. & Ruggirello, R.** (2012). Using the e-Portfolio to Document and Evaluate Growth in Reflective Practice: The Development and Application of a Conceptual

Framework. *International Journal of EPortfolio*, 2(1), 49–74. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP43.pdf>

Purcell, W.M., Henriksen, H. & Spengler, J.D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: “Living labs” for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(8), 1343–1357. <https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2019-0103>

Raskin, P. (Ed.) (2002). *Great transition: The promise and lure of the times ahead*. Boston, MA: Stockholm Environmental Institute.

Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Reisas, S. & Sandmann, J. (2017). *Gesellschaft gestalten durch Forschendes Lernen: Ein multiperspektivisches Konzept zur Planung von Lehrveranstaltungen* (PerLe – Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen). Kiel. <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/gesellschaft-gestalten-durch-forschendes-lernen/>

Rey, C., Almandoz, J. & Montaner, A. (2019). Nurturing Personal Purpose at Work. In C. Rey, M. Bastons & P. Sotok (Eds.), *Purpose-driven Organizations: Management Ideas for a Better World* (1st ed., pp. 97–106). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17674-7_8

Rey, C., Velasco, J.S.C. & Almandoz, J. (2019). The New Logic of Purpose Within the Organization. In C. Rey, M. Bastons & P. Sotok (Eds.), *Purpose-driven Organizations: Management Ideas for a Better World* (1st ed., pp. 3–15). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17674-7_1

Rieckmann, M. (2021). Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In A. Boos, M. van den Eeden & T. Viere (Eds.), *CSR und Hochschullehre* (pp. 185–198). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Roßnagel, C.S., Lo Baido, K. & Fitzallen, N. (2021). Revisiting the relationship between constructive alignment and learning approaches: A perceived alignment perspective. *PLOS ONE*, 16(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253949>

Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H.A. & Farooq, M.S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>

Schneidewind, U., Singer-Brodowski, M., Flander, K. de, Hahne, U., Kegler, H., Lang, D., . . . Wiek, A. (2014). Resilience and Real-life Laboratories as Key

Concepts for Urban Transition Research Resilienz: 12 Theses. *GAIA*, 23(3), 284–286. <https://doi.org/10.14512/gaia.23.3.19>

Seay, J.R., Jeyaraj, E., Higgins, J.C., Joshi, C.A. & Willett, S.F. (2016). Addressing Cultural Challenges in a Global Service Learning Project to Reduce Plastic Waste in Rural India. *International Journal for Service Learning in Engineering, Humanitarian Engineering and Social Entrepreneurship*, 11(1), 19–31. <https://doi.org/10.24908/ijsle.v11i1.6324>

Seifert, A., Zentner, S., Nagy, F. & Baltes, A.M. (2012). *Praxisbuch Service-Learning: „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Pädagogik. Praxis*. Weinheim: Beltz.

Sengupta, E., Blessinger, P. & Yamin, T.S. (Eds.) (2020). *Teaching and learning strategies for sustainable development: Integrating sustainable development into the whole institution: can the SDGs bridge the GAP* (First edition). *Innovations in higher education teaching and learning: volume 19*. Bingley: Emerald Publishing Limited.

Shor, R., Cattaneo, L. & Calton, J. (2017). Pathways of Transformational Service Learning. *Journal of Transformative Education*, 15(2), 156–173. <https://doi.org/10.1177/1541344616689044>

Sipos, Y., Battisti, B. & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86. <https://doi.org/10.1108/14676370810842193>

Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben ändern: Über Anthropotechnik* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Smith, C. (2008). Design-focused evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/02602930701772762>

Stanton, T.K., Giles, Dwight E., Jr. & Cruz, N.I. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. *Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*: Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104; Tel: 888-378-2537 (Toll free); Fax: 800-605-2665 (Toll free); Web site: www.josseybass.com

Sterling, S. (2021). Educating for the Future We Want. <https://greattransition.org/gti-forum/pedagogy-transition-sterling>

Symon, G. (2004). Qualitative Research Diaries. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (1st ed., pp. 98–113). London, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Tyler, R.W. & Hlebowitsh, P.S. (1949/2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, London: The University of Chicago Press. https://books.google.de/books?id=5MpKR2czCUQC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Tyran, K.L. (2017). Transforming students into global citizens: International service learning and PRME. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 162–171. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.007>

UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development: Learn for our planet. Act for sustainability*. 17–19 May 2021 (#ESDfor2030). Berlin. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>

United Nations (Ed.) (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. A/RES/70/1. Paris. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). *Education for sustainable development: a roadmap* (#ESDfor2030). Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>

Universität zu Köln (2017). *Studentische Forschungsberichte: Ergebnisberichte Service Learning*. Köln. <http://www.professionalcenter.uni-koeln.de/studentische-forschungsberichte.html>

Wall, T. (2019). Service-Learning and Sustainability Education. In W. Leal Filho (Ed.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_227.

Walls, J.K. (2016). A Theoretically Grounded Framework for Integrating the Scholarship of Teaching and Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 39. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i2.19217>

Wals, A.E.J. (2010, May). *Message in a bottle: Learning our way out of unsustainability: Inaugural lecture upon taking up the posts of Professor of Social Learning and Sustainable Development, and UNESCO Chair at Wageningen University on May 27th 2010*, Wageningen. <https://www.researchgate.net/profile/Arjen-Wals/>

[publication/50435430](https://doi.org/10.1080/10572250903559381) [Message in a bottle learning our way out of unsustainability/links/5989a7d3aca27266adade6fb/Message-in-a-bottle-learning-our-way-out-of-unsustainability.pdf](https://doi.org/10.1080/10572250903559381)

Walsh, L. (2010). Constructive Interference: Wikis And Service Learning In The Technical Communication Classroom. *Technical Communication Quarterly*, 19(2), 184–211. <https://doi.org/10.1080/10572250903559381>

Wiek, A., Bernstein, M.J., Foley, R.W., Cohen, M.C., Forrest, N., Kuzdas, C., . . . Withycombe Keeler, L. (2015). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (Eds.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development: Policy, Politics and Polity in Higher Education for Sustainable Development* (pp. 241–260). Routledge.

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>.

Wilczenski, F.L. & Coomey, S.M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York: Springer.

Yang, D., Ngai, A.C.-Y. & Hung, H.K. (2015). Students' Perception of Using ePortfolios for Learning in Higher Education. In W.W.K. Ma, A.H.K. Yuen, J. Park, W. W.F. Lau & L. Deng (Eds.), *New Media, Knowledge Practices and Multiliteracies*. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-209-8_21

Authors



Dr. Sylvia MAUS || Helmholtz-Zentrum Dresden-Rossendorf
01328 Dresden and Technische Universität Dresden, Centre for Interdisciplinary Learning and Teaching (ZiLL) || D-01062 Dresden
sylvia.maus@tu-dresden.de



Dr. Martin GERNER || Technische Universität Dresden, Centre for Interdisciplinary Learning and Teaching (ZiLL) ||
D-01062 Dresden
<https://tu-dresden.de/zill>
martin.gerner@tu-dresden.de

Lena CATALDO-SCHWARZL¹ (Wien) & Julia RENNER (Taiwan)

Interaktionen im UniClub – forschende Lehre im Lehramt und der Sprachwissenschaft

Zusammenfassung

Dieser Artikel berichtet über ein Projekt des forschenden Lernens, an dem Studierende des Lehramts und der Sprachwissenschaft der Universität Wien beteiligt waren. Studierende des Lehramts engagieren sich ehrenamtlich im UniClub – einem Lernclub für Schüler:innen zwischen 13 und 19 Jahren mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen. Die Lehr-/Lerneinheiten wurden von den Lehramtsstudierenden aufgezeichnet (audio) und von den Studierenden der Sprachwissenschaft transkribiert und konversationsanalytisch ausgewertet. Das Ziel des Projekts liegt darin, beide Studierendengruppen mit einem zentralen Anwendungsbereich der Konversationsanalyse vertraut zu machen und ihnen im Rahmen eines realen Forschungsprojekts den Mehrwert eines forschenden Zuganges für ihre pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung aufzuzeigen.

Schlüsselwörter

forschendes Lernen, Lehrer:innenbildung, Gesprächsanalyse, CA-for-SLA

¹ E-Mail: lena.cataldo@kphvie.ac.at



Interactions in the UniClub – Research-based teaching in teacher education and linguistics

Abstract

This paper describes a student research project that included students from the Centre of Teacher Education and the Department of Linguistics at the University of Vienna. Students majoring in Teacher Education volunteered as tutors at the 'UniClub', a study club that caters to pupils with a migration/refugee background. The tutoring sessions were recorded by the teacher trainees and subsequently analysed by linguistic students using a conversation analytical approach. The aim of the project was to let the students experience a 'real-life' research project and to highlight how conversation analysis can foster the professional development of (pre-service) teachers.

Keywords

student researchers, teacher education, conversation analysis, CA-for-SLA

1 Einleitung

Im Lehramtsstudium einen forschenden Blick auf das eigene sprachliche Handeln in Lehr-/Lernkontexten zu entwickeln, stellt ein wünschenswertes Ziel in der Professionalisierung der Studierenden dar. Für die Angewandte Sprachwissenschaft ist wiederum die systematische, methodengeleitete Auseinandersetzung mit sprachlichem Handeln zentral, wobei die gesellschaftliche Relevanz von Fragestellungen eine wichtige Bedingung darstellt. In dem Bestreben, die forschende Perspektive der Lehramtsstudierenden anzustoßen und Studierende der Angewandten Sprachwissenschaft an allen Phasen eines Forschungsprozesses in einem realen Setting teilhaben zu lassen, wurden Studierende dieser beiden Fachrichtungen – insgesamt schon zum dritten Mal – im Rahmen einer Lehr-Forschungsinitiative zusammengebracht. Im Zuge dieser Initiative erhalten Lehramtsstudierende die Möglichkeit, Praxiserfahrung im Setting eines Lernclubs zu erwerben, und sollen dabei die Lehr-/

Lerninteraktionen in Form von Audio-Aufnahmen dokumentieren. Studierende der Sprachwissenschaft erhalten wiederum die Möglichkeit, diese Lehr-/Lerninteraktionen konversationsanalytisch zu analysieren. Forschendes Lernen mit gesellschaftlichem Engagement zu verbinden, stellt in der Hochschullehre und in der angewandten Forschung ein zentrales strategisches Ziel („Third Mission“) von Hochschulen dar. Diese sogenannten Campus-Community-Partnerships (CCPs) sollen für beide Seiten – also für Hochschulen und zivilgesellschaftliche Akteur:innen möglichst gewinnbringende Partnerschaften etablieren. In Anlehnung an dieses Verständnis zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, den erlebten Mehrwert, aber auch die Herausforderungen der erwähnten Initiative zu diskutieren und interessierten Fachkolleg:innen Anregungen für die Umsetzung eines eigenen Projekts zu geben.

1.1 Zur Perspektive der Lehrer:innenbildung

(Mehr) Praxiserfahrungen zu sammeln, stellt, wie in der Einleitung erwähnt, seit Jahrzehnten ein zentrales Desiderat von Lehramtsstudierenden selbst und von Forscher:innen dar (TERHART, 2000; WEYLAND & WITTMANN, 2014; ULRICH et al., 2020). Die durch Cataldo-Schwarzl initiierte Kooperation im Rahmen der in diesem Beitrag diskutierten Lehrveranstaltung „Kommunikationsräume“ mit dem UniClub des Kinderbüros der Universität Wien (UNICLUB, 2022) kommt diesem Desiderat entgegen und stellt aus den folgenden Gründen eine Ressource für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden dar.

Die Verknüpfung von theoretischen Inhalten der Lehrveranstaltung mit konkreten Erfahrungen in einem Praxiskontext – dem UniClub – erweist sich als besonders bedeutungsvoll hinsichtlich der im Seminar „Kommunikationsräume“ (LEHRAMT UNIVERSITÄT WIEN, 2022) behandelten Themen und dem später im Kapitel beschriebenen besonderen Kontext des UniClubs (UNICLUB, 2022). Die Lehrveranstaltung richtet sich an Lehramtsstudierende aller Fächer im Rahmen der sogenannten „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen (kurz: ABG)“ im Verbund Nord-Ost – einem Verbund der Universität Wien mit den pädagogischen Hochschulen, die geografisch der Nord-Ost Region Österreichs zuzuordnen sind (LEHRAMT OST, 2022). Im Rahmen des Lehramtsstudiums im Verbund (seit 2016) müssen alle Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe im Rahmen ihres Studiums mindestens zwei Lehramtsfächer (STUDIERN UNIVERSITÄT WIEN, 2022)

wählen, Praxiserfahrungen an Schulen sammeln und diese Inhalte in den ABG vertiefen. Den größten Teil des Studiums (das Bachelorstudium umfasst insgesamt 265 ECTS-Punkte, das Masterstudium 150 ECTS-Punkte) verbringen Lehramtsstudierende der Sekundarstufe im genannten Verbund Nord-Ost in den Unterrichtsfächern (im Bachelor jeweils 100 ECTS-Punkte, im Master jeweils 35 ECTS-Punkte). In den beiden letztgenannten pädagogisch-praktischen Studien finden somit Lehramtsstudierende aller Fächer zusammen (STUDIERN UNIVERSITÄT WIEN, 2022).

Daher werden zur Lehrveranstaltung „Kommunikationsräume“ auch jedes Semester mehrere Parallelveranstaltungen angeboten. Eine davon ist die Lehrveranstaltung zur „Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (UNIVERSITÄT WIEN VORLESUNGSVERZEICHNIS, 2022), unter der Leitung von Cataldo-Schwarzl. Konkret fokussieren die Themen dieses Seminars für Schule und Unterricht relevante Aspekte der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit der Schüler:innen, der Reflexion und Analyse der Interaktionsqualität zwischen Lehrperson und Schüler:innen in einem mehrsprachigen Kontext (dem UniClub) und die konkrete Planung von Unterrichtssequenzen mit mehrsprachigen Elementen. Dazu erfolgt die Auseinandersetzung mit Grundparametern und Methoden des Lehrens und Lernens, die Mehrsprachigkeit nicht als Ausnahme, sondern als Normalfall annehmen: sprachbewusster/sprachsensibler Fachunterricht, mehrsprachige Verfahren und Materialien, Scaffolding und Translanguaging. Genauer gesagt wird dabei erarbeitet, wie die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in den Unterricht einbezogen werden kann und wie Lehrpersonen in der täglichen Interaktion im Unterricht sprachlich am besten agieren, um die Schüler:innen im Aufbau der Bildungs- und Unterrichtssprache zu unterstützen. Einzelne Parallelveranstaltungen der Lehrveranstaltung „Kommunikationsräume“ – so auch die erwähnte Lehrveranstaltung – bieten die optionale Möglichkeit, die Präsenzeinheiten mit Praxiserfahrungen im UniClub zu erweitern, die im Zuge der Pandemie auch teilweise digital abgehalten wurden.

Der UniClub stellt wiederum ein Angebot für Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache zwischen 13 und 19 Jahren dar, die in Zukunft an der Universität studieren möchten. Studierende unterstützen die Jugendlichen auf ehrenamtlicher Basis in schulischen Belangen, um sie auf ihrem Weg zur Reifeprüfung zu begleiten. Geegründet wurde der UniClub 2015 im Zuge der großen Fluchtbewegungen. Pro Semester unterstützen rund 70 Freiwillige den UniClub und werden somit in ihrem

eigenen Professionalisierungsprozess angeregt, durch die Lernbegleitung und durch die regelmäßig von Mitarbeiter:innen des Kinderbüros der Universität Wien durchgeführten Reflexionen und Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen, die in dieser Lehr-/Lernerfahrung besonders bedeutungsvoll sind, wie zum Beispiel zur diskriminierungskritischen Bildungspraxis.

Im Rahmen der beforschten Lehrveranstaltung werden die Erfahrungen der Studierenden im UniClub als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten der Lehrveranstaltung genutzt. Zusätzlich stellt die Entwicklung eines forschungsgeleiteten Blickes auf schulischen Unterricht ein zentrales Anliegen der Professionalisierung (angehender) Lehrer:innen dar, um Probleme zu identifizieren und zu bearbeiten und um den eigenen Unterricht (in Zukunft) forschungsgeleitet zu evaluieren und zielgerichtet adaptieren zu können (KARBER & WUSTMANN, 2014). Allerdings ist die Auseinandersetzung mit konkreten Forschungsmethoden im Lehramtsstudium innerhalb des Bachelorstudiums bis auf das Modul „Schul- und Unterrichtsforschung inklusive Schulpraxis *Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen*“ (LEHRAMT OST, 2022) im Verbund Nord-Ost nicht präsent. Über die Zusammenarbeit mit den Studierenden der Sprachwissenschaft erfahren die Lehramtsstudierenden, inwiefern die Konversationsanalyse im schulischen Kontext Anwendung finden kann. Dadurch wird auch ein Prozess der Bewusstseinsbildung in den Lehramtsstudierenden angestoßen, da ihnen die Relevanz und die Anwendungsmöglichkeiten sprachwissenschaftlicher Forschung im Anwendungsgebiet eines Lehr-/Lernsettings und die Interdisziplinarität von Forschung in einem weiteren Sinn aufgezeigt werden.

1.2 Zur Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft

Die Angewandte Sprachwissenschaft versteht sich als lösungsorientierte wissenschaftliche Disziplin, die sich mit „real world problems“ (BRUMFIT, 1991, S. 46) – also Themen mit starkem Gesellschaftsbezug – auseinandersetzt, in denen Sprache eine zentrale Rolle spielt. Hiermit zeigt sich ein ganz wesentlicher Schnittpunkt mit allen Fachbereichen, die sich mit Unterrichtskommunikation und Unterrichtsinteraktion auseinandersetzen, denn auch hier spielt – unabhängig von dem konkreten Fach – Sprache eine zentrale Rolle.

Im Studium der Angewandten Sprachwissenschaft an der Universität Wien ist ein methodischer Ansatz, mit dem gesprochene Sprache untersucht wird, die Konversationsanalyse (engl. Conversation Analysis) (SACKS et al., 1974). Dieser – ursprünglich aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende methodische Ansatz – wurde zunächst auf die Untersuchung von Alltagskommunikation angewandt. Die Auseinandersetzung mit Lehr-/Lerninteraktionen entwickelte sich erst später (SEEDHOUSE, 2005) und ist mittlerweile in zwei Bereichen verankert (GARDNER, 2013):

1.) Forschung im Bereich der institutionellen Kommunikation beschäftigt sich mit Interaktionspraktiken in Institutionen – so auch mit Unterrichtsinteraktion, in vornehmlich formellen Kontexten. Hierbei steht der institutionelle Rahmen und wie er Interaktionspraktiken beeinflusst im Vordergrund.

2.) Der Forschungsbereich „CA-for-SLA“ (Conversation Analysis-for-Second Language Acquisition) entstand aus der Motivation, das Augenmerk der in den 1990er-Jahren kognitiv ausgerichteten SLA (Second Language Acquisition) verstärkt auf das Lernen als sozialen Interaktionsprozess zu legen. Forschungsgegenstand der „CA-for-SLA“ sind Lehr-/Lerninteraktionen in allen formellen und nicht-formellen Kontexten.

Beide Bereiche teilen den Anspruch, Lehr- und Lerninteraktionen nicht nur besser verstehen zu wollen, sondern auch evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für die Praxis zu geben. Aus der angewandten sprachwissenschaftlichen Perspektive wäre es daher wünschenswert, dass die Adressat:innen von Studienarbeiten nicht nur ausschließlich die Lehrveranstaltungsleitenden sind, sondern Studierenden in Form von realen Forschungsprojekten die Möglichkeit gegeben wird, den Gesellschaftsbezug auch zu erleben.

Die hier beschriebene Lehrveranstaltung für Studierende der Sprachwissenschaft wird im Bachelorstudium „Sprachwissenschaft“ und im Masterstudium „Angewandte Sprachwissenschaft“ angeboten. Im Bachelorstudium ist die Lehrveranstaltung im Modul „Thematische Vertiefung II“ (Modul 12) angesiedelt, das darauf abzielt, Fachkenntnisse in ausgewählten Bereichen der Sprachwissenschaft zu vertiefen und die Fertigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben zu verbessern (SENAT UNIVERSITÄT WIEN, 2022a). Im Masterstudium ist die Lehrveranstaltung Teil des Moduls „Sprachlehrforschung, Sprachlernforschung und Sprachenpolitik I bzw. II“. Ziel der Module ist, sich mit Konzepten der Sprachlehr- und -lernforschung und

der Sprachenpolitik theoretisch und in empirischen Forschungsprojekten auseinanderzusetzen (SENAT UNIVERSITÄT WIEN, 2022b). Die besagte Lehrveranstaltung wird somit ebenfalls für Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen angeboten. Da es im Masterstudium der Angewandten Sprachwissenschaft immer wieder Quereinsteiger:innen ohne linguistisches Grundstudium gibt, ist der Umgang mit heterogenen Studierendengruppen gängig und wird durch die unterschiedlichen Perspektiven als besonders bereichernd empfunden.

2 Projektbeschreibung

Das gemeinsame Lehr-Forschungsprojekt wurde seit dem Wintersemester 2019/20 drei Mal durchgeführt. Bedingt durch die Einschränkungen der Coronapandemie wurden neben dem Präsenzformat auch Formen des Austausches im Distanzmodus realisiert. Im Folgenden wird auf Basis einer Rekapitulierung des Ablaufs der Lehrveranstaltungs Kooperation ein Modell skizziert, das interessierten Kolleg:innen Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden der Sprachwissenschaft und gegebenenfalls auch aus anderen Fachdisziplinen für die Präsenzlehre sowie für die digitale Lehre aufzeigt. Wie im Modell ersichtlich, lassen sich beide Lehrveranstaltungen in vier unterschiedliche Phasen gliedern: Jene des Auftaktes, in der das Thema eingeleitet und die organisatorischen Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen eingeführt werden, in der zweiten Phase erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Schwerpunkten. Die in den Kästchen aufgezählten Inhalte werden teilweise in den jeweiligen Lehrveranstaltungen oder auch innerhalb eines räumlichen oder digitalen Settings zusammen erarbeitet (siehe Kästchen in der Mitte). Während der Forschungsphase erfolgt für die Lehramtsstudierenden eine Auseinandersetzung mit forschungsethischen Besonderheiten im gewählten Forschungsfeld und die Datenerhebung. Nach Übermittlung der Daten an die Studierenden der Sprachwissenschaft widmen sich diese der Datenaufbereitung und -analyse sowie der Vorbereitung der Ergebnispräsentationen. Im Rahmen der Ergebnispräsentationen in Form von Posterpräsentationen werden gemeinsam pädagogische Implikationen formuliert, die auch in die Portfolios bzw. die Forschungsberichte beider Studierendengruppen einfließen.

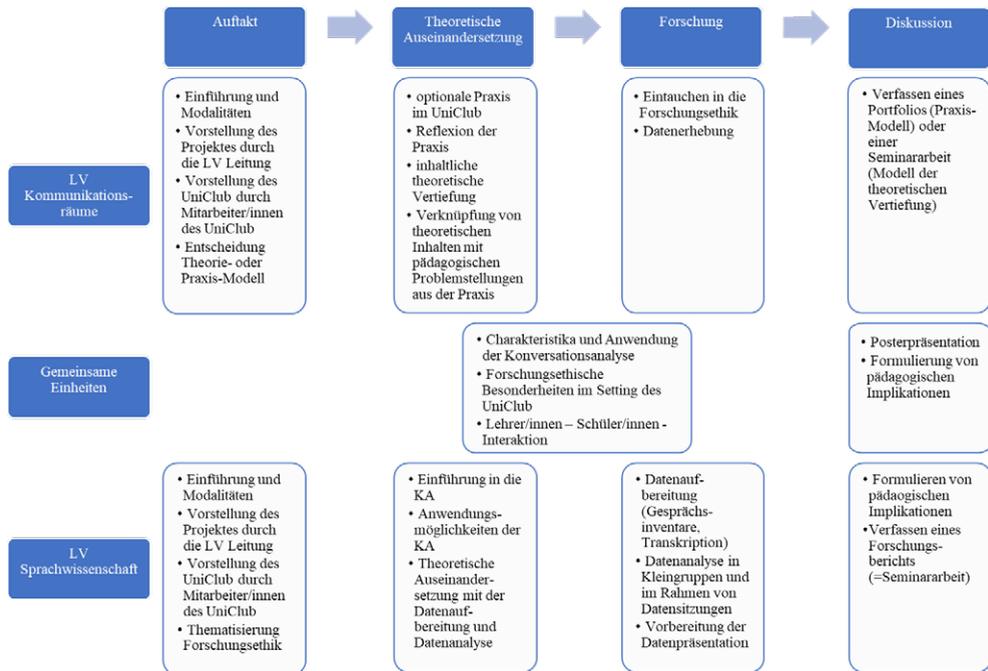


Abb. 1: Inhalte der beiden Lehrveranstaltungen

2.1 Ablauf und Inhalte der Lehrveranstaltung „Kommunikationsräume“ (Lehrer:innenbildung)

Die Lehrveranstaltung „Kommunikationsräume: Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (Leistungsaufwand: 5 ECTS-Punkte) findet an sieben Doppeleinheiten (zu je drei Stunden) statt und wird aufgrund der kommunikativen und forschungsbezogenen Phasen als eine terminlich geblockte Lehrveranstaltung geführt. Gleich beim ersten Termin werden neben dem inhaltlichen und organisatorischen Ablauf der Lehrveranstaltung das gemeinsame Kooperationsprojekt und der UniClub – Letzterer von den Mitarbeiter:innen selbst – vorgestellt. Die Studierenden entscheiden dann, ob sie Jugendliche dort unterstützen wollen (Aufwand: 1 ECTS-Punkt, entspricht ca. 20 Stunden Lehrtätigkeit im UniClub und 5 Stunden für Vor- und Nachbereitungen) und als Leistungsnachweis ein Portfolio verfassen, das sich aus unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu diesem Praxisfeld konstituiert. Studierende, die nicht im UniClub tätig werden wollen oder für jene, bei denen die zeitliche Koordinierung nicht möglich ist, verfassen als Leistungsnachweis eine Seminararbeit, die eine theoretische Vertiefung eines der behandelten Themen beinhaltet.

Von der ersten zur vierten Einheit beschäftigen sich die Studierenden mit den inhaltlichen Schwerpunkten der Lehrveranstaltung. Konkret wird die Relevanz der Wertschätzung und der Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext über die Auseinandersetzung mit dem Kurzfilm „Immersion“ (IMMERSION, 2022) eingeleitet, der die Studierenden für die (schulischen) Herausforderungen von Schüler:innen mit Migrationserfahrungen sensibilisiert. Der Kurzfilm bildet den Ausgangspunkt für die Vertiefung einzelner Themen, wie dem Spracherwerb (TRACY, 2008), Sprachenportraits und die eigene Sprachenbiographie (GOGOLIN & NEUMANN, 1991; KRUMM, 2001, 2010), dem Focus-on-Form-Ansatz im Kontext der Sprachförderung in der Schule (ROTTER, 2015), Translanguaging (siehe u. a. OTHEGUY, GARCÍA & REID, 2015; GARCÍA & SYLVAN, 2011) und dem sprachsensiblen Unterricht (siehe u. a. LEISEN, 2010). Diese werden anhand von Inputphasen, dem Lesen und Diskutieren von Literatur und dem Erarbeiten und Präsentieren von Unterrichtssequenzen erarbeitet. Die Erfahrungen, die Studierende im UniClub sammeln, werden kontinuierlich mit den behandelten theoretischen Inhalten in Verbindung gesetzt und diskutiert. Die Erhebung der Daten findet innerhalb eines Monats in der Semestermitte statt. Parallel dazu wird im zweiten Teil der vier-

ten Einheit die Forschungsethik im Kontext des UniClubs thematisiert. In der fünften Einheit erarbeiten die Studierenden einen digitalen Input zu zentralen Prinzipien der Sprachförderung auf der Ebene der Interaktion im Unterricht für die Studierenden der Sprachwissenschaft; als Input dazu dient SANN und PREISER (2017). Im zweiten Teil der 5. Einheit bzw. im ersten Teil der sechsten Einheit befassen sich die Studierenden mit dem Input zur Konversationsanalyse, den die Studierenden der Sprachwissenschaft für sie vorbereiten, und diskutieren die Möglichkeiten dieser Analyseverfahren für die pädagogische Praxis. Der zweite Teil der sechsten Einheit widmet sich intensiv den erlebten Praxiserfahrungen im UniClub in Form einer gemeinsamen Reflexion mit den Mitarbeiter:innen. In der letzten Einheit erfolgt der gemeinsame Projektabschluss mit den Posterpräsentationen der Studierenden der Sprachwissenschaft, der in Unterkapitel 2.3 genauer beschrieben wird.

2.2 Ablauf und Inhalte der Lehrveranstaltung der Sprachwissenschaft

Die Lehrveranstaltung der Sprachwissenschaft (Leistungsaufwand: 6 ECTS-Punkte) besteht ebenso aus insgesamt sieben Doppelheiten. Auch aufseiten der Sprachwissenschaft wird die Lehrveranstaltung mit einer Projektvorstellung durch die Lehrveranstaltungsleiterin sowie mit einer Vorstellung des UniClubs durch Mitarbeiter:innen eingeleitet. Um mit dem Feld vertraut zu werden und um sich das Lehr-/Lernsetting des UniClubs besser vorstellen zu können, war in jener Lehrveranstaltungsrunde, die vor der Coronapandemie stattgefunden hat, der einmalige Besuch des UniClubs verpflichtend. Ein inhaltlicher Schwerpunkt der ersten Einheit stellt außerdem das Thema der Forschungsethik dar, um die Studierenden für ethische und rechtliche Fragen sozialwissenschaftlicher Forschung zu sensibilisieren.

Der zweite und dritte Termin der Lehrveranstaltung wird intensiv für die Erarbeitung des theoretisch-methodischen Rahmens des Forschungsprojekts (Ursprung und Arbeitsprinzipien der Konversationsanalyse (BERGMANN, 1981) sowie Anwendung der Konversationsanalyse im Bereich der Sprachlehr-/lernforschung (SEEDHOUSE, 2005; RENNER, 2019) genutzt. Als Abschluss dieser Lehrveranstaltungsblöcke erhalten die Studierenden die Aufgabe, den Lehramtsstudierenden den theoretisch-methodischen Rahmen des gemeinsamen Forschungsprojekts in Form eines Inputs näherzubringen. Hierfür werden die Studierenden beider Lehr-

veranstaltungen in Kleingruppen (à 3 bis max. 4 Personen) zusammengefasst. Der Input erfolgt in Form von mündlichen Referaten (in der Distanzlehre: Powerpoint-Präsentationen mit Voiceover).

Ab der Semestermitte steht die empirische Studie im Zentrum. Die Studierenden der Sprachwissenschaft erarbeiten für die Datenaufbereitung bzw. -analyse theoretisches Vorwissen zu konversationsanalytischen Transkriptionskonventionen (EHLICH & REHBEIN, 1976; SELTING et al., 2009), Zweck und Ablauf konversationsanalytischer Datensitzungen (SCHWARZE, 2014) und setzen sich mit Musteranalysen auseinander. Die Arbeit an der eigenen empirischen Studie erfolgt in Kleingruppen sowie im Plenum. Zunächst werden die vorhandenen Aufnahmen auf Kleingruppen aufgeteilt. Zur Vorbereitung und Durchführung der Datensitzungen erhalten die Studierenden einen Leitfaden von der Lehrveranstaltungsleiterin. Die Arbeitsschritte in Vorbereitung der Datensitzungen gestalten sich wie folgt: 1. Erstes Einhören in die Aufnahme, 2. Erstellung eines Gesprächsinventars (DEPPERMAN, 2008), 3. Erstellung eines Arbeitstranskripts (in der Transkriptionskonvention HIAT oder GAT2 – basale Stufe), 4. Besprechung der Aufnahme in der Kleingruppe anhand folgender Leitfragen:

- Was passiert in dieser Aufnahme?
- Wie gestaltet sich der Verlauf dieser Lehr-/Lernsituation (Beginn, Ende, besondere Einschnitte)?
- Welche Besonderheiten können beobachtet werden?
- Welche Gesprächsstellen scheinen interessant für eine detailliertere Betrachtung?

Während der Datensitzung skizzieren die Kleingruppen den ihnen zugeteilten Abschnitt der Aufnahme und stellen ihre Analyse-Ideen zur Diskussion. Wesentliches Ziel besteht darin, gemeinsam den weiteren Analysefokus und damit verbundene Forschungsfragen festzulegen sowie potenzielle Schwierigkeiten bei der Datenaufbereitung (z.B. besonders schwer verständliche Stellen) im Plenum zu klären. In jenen Semestern bzw. Phasen, in denen der Lehrbetrieb an der Universität Wien nur im Distanzmodus stattgefunden hat, wurden die Datensitzungen online gestaltet. Dies hat sich als gut durchführbare Alternative zur Präsenzform erwiesen, die

sogar über wesentliche Vorteile verfügt. Beispielsweise können Transkripte online verfügbar gemacht werden, wodurch keine Ausdrucke benötigt werden. Transkriptstellen können mittels „Screen-Sharing“ geteilt werden und sind für alle gut sichtbar und auch die Audioqualität ist besser, als wenn die Aufnahmen vor Ort abgespielt werden.

In der Endphase der Lehrveranstaltung beschäftigen sich die Studierenden intensiv mit der Datenanalyse und Aufbereitung der Analyseergebnisse in Form von wissenschaftlichen Postern (Variante im Präsenzbetrieb) bzw. einer digitalen Darstellungsform ihrer Wahl (z. B. Powerpoint, Word-Dokument) im digitalen Modus.

2.3 Projektabschluss

Anlässlich des Projektabschlusses wird ein Treffen organisiert, an dem die Studierenden beider Lehrveranstaltungen teilnehmen. 2019 erfolgte das Abschlusstreffen in Präsenz, im Wintersemester 2020/21 und 2021/22 fand der Austausch in virtueller Form statt. Besonders hervorzuheben ist die Qualität der Interaktionen – der doch wesentlich geringere Formalitätsgrad wurde Rückmeldungen zufolge von vielen Studierenden als sehr angenehm empfunden und führte zu einem besonders regen Austausch.

3 Zentrale Erkenntnisse der Studienarbeiten

Fasst man die Erkenntnisse aus den Studienarbeiten zusammen, so zeigt sich, dass sich die Lehr-/Lernsituation im UniClub auf einem Kontinuum zwischen Formalität und Informalität bewegt. Der Interaktionsstil weist zwar Merkmale formaler Unterrichtssettings auf (z. B. Steuerung des Lerngesprächs durch die Lehramtsstudierenden), die Formalität wird jedoch durch die – im Vergleich zu formalen Unterrichtssituationen – erhöhten Partizipationsmöglichkeiten seitens der Schüler:innen aufgebrochen, bedingt durch das 1:1 bzw. Kleingruppensetting und die flachere Hierarchie zwischen Schüler:innen und Studierenden. Im Zuge der Diskussionen mit den Lehramtsstudierenden beim Projektabschluss zeigte sich jedoch u. a., dass Merkmale formaler Lehr-/Lerninteraktionen stärker zutage traten, als von den Lehramtsstudierenden selbst empfunden. In diesem Kontext erkannten die Lehr-

amtsstudierenden beispielsweise auch, dass sie die Interaktionen während der Lehr-/Lernsequenzen unbewusst sehr stark lenken, d. h. bei Sprech- bzw. Denkpausen der Schüler:innen schnell intervenieren, um die Lösungsfindung zu evozieren. Zusätzlich wurde bisher die Verwendung von Standardsprache und/oder Dialekt auch intensiv diskutiert. Diesbezüglich wurde den Lehramtsstudierenden die Verwendung des eigenen Dialekts in einzelnen Lehr-/Lernsequenzen erst durch die Aufnahmen bewusst. Angestoßen dadurch ergaben sich einerseits Diskussionen darüber, dass ein Dialekt ein Teil der mehrsprachigen Identität sein kann. Andererseits wurde thematisiert, inwiefern Dialekt in der Arbeit mit Schüler:innen, die diesen Dialekt nicht verstehen, eine exkludierende Komponente aufweist. Gemeinsam kamen die Studierenden zu dem Entschluss, dass beständige Selbstreflexion, kollegiale Hospitation sowie ein Perspektivenwechsel, wie ihn gesprächsanalytische Ansätze bieten, im Lehrberuf hilfreich sein können, um sich unbewusst ablaufender Verhaltensweisen im eigenen Unterricht bewusst zu werden.

4 Herausforderungen und Chancen

Herausforderungen liegen in erster Linie in planungsspezifischen und forschungsethischen Aspekten der Datenerhebung. Im Falle der vorliegend beschriebenen Lehrveranstaltungs Kooperation laufen die Lehrveranstaltungen zeitlich parallel über den Zeitraum von einem Semester. Die Datenerhebung durch die Lehramtsstudierenden muss daher nach der ersten Semesterhälfte abgeschlossen sein, damit für die Datenaufbereitung und -analyse ausreichend Zeit bleiben. Dies stellt insofern eine Herausforderung dar, da die Praxisarbeit im UniClub eine gewisse „Anlaufzeit“ benötigt. Idealerweise haben die Lehramtsstudierenden mit den Jugendlichen bereits ein paar gemeinsame Lerneinheiten absolviert und ein gewisses Vertrauensverhältnis aufgebaut, bevor einzelne Sequenzen aufgenommen werden. Der tatsächliche Erhebungszeitraum ist daher innerhalb eines Monats knapp bemessen.

In forschungsethischer Hinsicht ist in Bezug auf die Datenerhebung besonderes Feingefühl im Umgang mit den Schüler:innen nötig. Lehramtsstudierende, die sich für die Teilnahme an der empirischen Studie entscheiden, werden daher explizit darauf hingewiesen, auf die Schüler:innen keinen Druck bezüglich der Datenerhebung auszuüben. Die Lernatmosphäre, das Wohlergehen und die Selbstbestimmtheit der

Schüler:innen stehen klar über dem Forschungsauftrag. Überdies wirkten sich pandemiebedingte Einschränkungen phasenweise deutlich auf den Aktivitätsmodus des UniClubs aus. Mitarbeiter:innen berichteten hierzu, dass wenig synchron (z. B. über Video- oder Audiochats) kommuniziert wurde, sondern Lernunterstützung vermehrt asynchron über WhatsApp erfolgte. Da asynchrone Interaktion nicht im Kerninteresse der Konversationsanalyse steht, wurde in den „Corona-Semestern“ teilweise auch auf das bestehende Datencorpus zurückgegriffen und wurden ältere Aufnahmen wiederverwendet. Der Aufbau eines nachhaltigen Datencorpus ist daher zu befürworten, um potenzielle planungsspezifische und forschungsethische Probleme abzuwenden.

5 Conclusio

Zusammenfassend sind als Mehrwert klar die Erstellung einer Forschungsarbeit in einem realen Kontext und die überfachliche Zusammenarbeit hervorzuheben, die sowohl von den Autorinnen so empfunden wird, als auch von den Studierenden in den schriftlichen Evaluierungen der Lehrveranstaltungen als besonders positiv hervorgehoben wurden. Die Studierenden zeigen bei der für die jeweils andere Gruppe gestalteten Inputphase auch eine hohe Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Lernen und für das Lernen der anderen einzubringen. Gerade der letzte Austausch im Zuge des Projektabschlusses generierte viele neue Themen, die Anlass für weitere gemeinsame Reflexionen und Diskussionen der Ergebnisse bieten würden. Eine längerfristige Kooperation über zwei Semester mit denselben Gruppen wäre daher wünschenswert. Diesbezüglich ist ebenfalls der Aspekt der Bewusstseinsbildung für Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und die Relevanz von Forschung für die Professionalisierung von Pädagog:innen positiv hervorzuheben, der allerdings auch von einer zeitlichen Ausweitung der Kooperation profitieren würde.

6 Literaturverzeichnis

- Bergmann, J. R.** (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache* (S. 9–51). Düsseldorf: Schwann.
- Brumfit, C. C.** (1991). Applied linguistics in higher education: Riding the storm. *BAAL Newsletter*, 38, 45–49.
- Deppermann, A.** (2008). *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlich, K. & Rehbein, J.** (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21–41.
- García, O. & Sylvan, C.** (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95, 3, 385–400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Gardner, R.** (2013). Conversation Analysis and orientation to learning. In J. Sidnell & T. Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 593–612). Chichester, UK/Malden, Mass.: Blackwell-Wiley.
- Gogolin, I. & Neumann, U.** (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5, 43, 6–13.
- Immersion** (2022). Immersion: A short fiction film. <http://www.immersionfilm.com/>
- Karber, A. & Wustmann, C.** (2014). Forschendes Lehren und Lernen. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massensstudium: Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer.
- Krumm, H.** (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, H.** (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen. *AkDaF Rundbrief*, 61, 16–24.
- Lehramt Ost** (2022). *Lehramt Ost der Universität Wien*. <https://www.lehramt-ost.at/>
- Lehramt Universität Wien.** (2022). *Lehramt Allgemeines Curriculum Bachelor*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6, 3, 281–307.

Renner, J. (2019). The application of discourse analysis to Chinese language teaching. In C. Shei (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Chinese Discourse Analysis* (S. 628–642). London: Routledge.

Rotter, D. (2015). *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung: Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster: Waxmann.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 4, 696–735.

Sann, U. & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In K. W. Martin & K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 213–232). Wiesbaden: Springer VS.

Schwarze, C. (2014). Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung. In C. Schwarze & C. Konzett (Hrsg.), *Interaktionsforschung. Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis* (S. 161–175). Berlin: Frank & Timme.

Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165–187.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birken, K., ... & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.

Senat Universität Wien (2022a). Bachelorstudium. <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/sprachwissenschaft-bachelor/>

Senat Universität Wien (2022b). Masterstudium Angewandte Sprachwissenschaft. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_AngewandteLinguistik.pdf

Studieren Universität Wien (2022). Lehramt: Bachelor & Master. <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/#c143059>

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke Attempto.

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierenden* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS.

UniClub (2022). Der *UniClub der Universität Wien*. <https://uniclub.at/>

Universität Wien (2022). *Vorlesungsverzeichnis*. <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=490094&semester=2022S>

Universität Wien (2022). *Vorlesungsverzeichnis*. <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=490093&semester=2022W>

Weyland, U. & Wittmann, E. (2014). Praxissemester in den Bundesländern – Aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. *Wirtschaft und Erziehung*, 66, 43–48.

Autorinnen



Mag. Dr. Lena CATALDO-SCHWARZL, BA || Kirchliche
Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Institut für Ausbildung
Wien || Mayerweckstraße 1, A-1210 Wien

lena.cataldo@kphvie.ac.at



Dr. Julia RENNER, BA Bakk. MA || National Kaohsiung
University of Science and Technology, Taiwan College of Foreign
Languages || No. 1號, Daxue Rd, Yanchao District, Kaohsiung City

juliaren@nkust.edu.tw

Susanne KAMSKER¹, Johanna LEHNER, Alfred GUTSCHELHOFER & Michaela STOCK (Graz)

Changemaker – Studierende als Multiplikator:innen zur Förderung von Entrepreneurship-Kompetenzen

Zusammenfassung

Eine Möglichkeit, die Gesellschaft auf neuartige Herausforderungen vorzubereiten, stellt die Etablierung der Social Entrepreneurship Education dar. Diese soll zunehmend für soziale Anliegen der Zivilgesellschaft sensibilisieren. Universitäten sind daher aufgefordert, neben Forschung und Lehre, verstärkt die Dritte Mission zu fokussieren. Die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule im Rahmen von Campus Community Partnerschaften ermöglicht es Studierenden, als Multiplikator:innen die Entwicklung von Entrepreneurship-Kompetenzen von Volksschulkindern anzustoßen. Im Beitrag wird das Changemaker-Programm mit dem Ziel, die Entwicklung von Kompetenzen unternehmerischen Denkens und Handelns sowie sozialer wie auch gesellschaftlicher Innovationskraft zu fördern, vorgestellt.

Schlüsselwörter

Changemaker Programm, Social Entrepreneurship, Entrepreneurship Education, Universitäten, Dritte Mission

¹ E-Mail: susanne.kamsker@uni-graz.at



Changemaker – Students as multipliers for promoting entrepreneurial competences

Abstract

One way to prepare society for future challenges is to establish social entrepreneurship education. The aim is to increase awareness of social concerns in civil society. Therefore, universities are in the position to focus more on the third mission, in addition to the research and teaching missions. The cooperation of science and schools within the framework of campus community partnerships enables students to act as multipliers to initiate the development of the entrepreneurial competences of primary school children. For this reason, this paper presents the Changemaker Program, which seeks to promote the development of both entrepreneurial competences and social innovation power.

Keywords

Changemaker Program, social entrepreneurship, universities, entrepreneurship education, third mission

1 Wandel erfordert Wissenstransfer zwischen Universität und Gesellschaft

Gravierende demografische, ökonomische sowie gesellschaftliche Wandelprozesse formen eine transformierte und teilweise unbekannte Welt und stellen unsere Gesellschaft vor sich kontinuierlich verändernde Herausforderungen. Solche Umbrüche leisteten auch einen Beitrag dazu, dass Universitäten immer wieder ihren Auftrag neu zu verstehen und zu gestalten gelernt haben. Neben ihren beiden Kernkompetenzen Forschung und Lehre nehmen Universitäten zunehmend auch die Dritte Mission in ihr Leistungsportfolio auf. Sie forcieren den Austausch von beispielsweise Wissen, Forschungsergebnissen, Technologien und Werten zwischen Universitäten, Organisationen und der Gesellschaft, um Bürger:innen auf die Zukunft vorbereiten zu können (vgl. COMPAGNUCCI & SPIGARELLI, 2020, S. 1). In diesem Zu-

sammenhang nimmt auch die Bedeutung von *Campus Community Partnerschaften* laufend zu, welche den Wissenstransfer bzw. die Wissenschaftsvermittlung mit gesellschaftlichem Engagement vereinen (vgl. SANDY & HOLLAND, 2006, S. 40). Die Bearbeitung von innovativen, gesellschaftsrelevanten Fragestellungen wissenschaftsintern wie auch gemeinsam mit der Gesellschaft wird forciert, um eine nachhaltig wirtschaftliche wie auch gesellschaftliche Weiterentwicklung anzuregen.

Die Förderung der Entwicklung von Kompetenzen unternehmerischen Denkens und Handelns sowie sozialer Innovationskraft in der Gesellschaft kann dabei als zentrales Anliegen für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Weiterentwicklung gesehen werden (vgl. COMPAGNUCCI & SPIGARELLI, 2020, S. 7). Angelehnt an SCHUMPETER (1912, S. 111), der bereits früh die Bedeutung von Entrepreneurship, d.h. die Erziehung von Unternehmer:innen, die den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozess anregen, hervorhob, wird heute noch einmal mehr der Gedanke eines kontinuierlichen, nachhaltigen gesellschaftlichen Wandels sowie die soziale Innovationskraft der Gesellschaft aufgenommen. In den Mittelpunkt der Diskussion rücken neben unternehmerischen, finanziellen sowie rechtlichen Rahmenbedingungen für Social Entrepreneurship die Zukunftsaussichten des Sozialstaats sowie die Rolle des zivilgesellschaftlichen Engagements (vgl. WIEPCKE, 2019, S. 197).

Wie Universitäten im Rahmen von Campus-Community-Partnerschaften zur Stärkung von Entrepreneurship-Kompetenzen und zur Förderung von sozialer Innovationskraft in der Gesellschaft beitragen können, soll in diesem Entwicklungsbeitrag skizziert werden. Ziel des Beitrags ist es, anhand des Praxisbeispiels *Changemaker Programm* zu beschreiben, wie es gelingen kann, Social Entrepreneurship Education in der Zusammenarbeit mit Schulen als zivilgesellschaftliche Akteure, bereits in der Primarstufe, nachhaltig zu implementieren. Es soll gezeigt werden, wie Studierende als Multiplikator:innen Volksschulkinder dabei unterstützen, Kompetenzen wertorientierten, sozialen, unternehmerischen Denkens und Handelns zu entwickeln.

2 Die Dritte Mission und die Rolle von Campus-Community-Partnerschaften

Bereits seit Langem bedienen Universitäten ein breites, aber durchaus widersprüchliches Aufgabenfeld. Diskussionen zur Autonomie und Gesellschaftsnähe, zur Praxisnähe und dem freien Forschen sowie zur Einordnung zwischen Ausbildungs- und Bildungsstätte sind weit verbreitet und nicht neu (vgl. PELLERT, 1999, S.47). Ebenso wie dem kontinuierlichen Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft unterliegt auch das Aufgabenspektrum von Universitäten in den letzten Jahrzehnten einem immer schnelleren Wandel. Die Forderung, ein *Europa des Wissens* zu etablieren, welches es schafft, die Bürger:innen darin zu fördern, Kompetenzfacetten zur Begegnung aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen zu entwickeln sowie „ein Bewußtsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum“ (BOLOGNA-ERKLÄRUNG, 1999, o. S.) herzustellen, verlangt die Offenheit von Universitäten neu zu denken und anders zu handeln. Daran angelehnt zeigt die Hochschuldidaktikerin Isabel Roessler im Interview mit Werner Sturmberger auf, dass „sich [Universitäten] für neue Zielgruppen [...] öffnen und sich aktiv an der Bearbeitung globaler Herausforderungen [...] beteiligen [müssen]“ (STURMBERGER, 2022a, S.7). Rektorin Brigitte Hütter äußert im Interview, dass die Mitgestaltung von gesellschaftlichem Wandel nur dann funktionieren kann, wenn sich Universitäten in der Verantwortung sehen, gesellschaftliche Fragestellungen aufzugreifen, diese in Forschungsprojekten zu bearbeiten, in der Lehre zu thematisieren sowie an die Gesellschaft rückzuspielen (vgl. STURMBERGER, 2022b, S. 10).

Seit geraumer Zeit steht daher die Frage im Fokus, ob es ausreicht, lediglich die beiden Kernkompetenzen der Universitäten – Forschung und Lehre – voranzutreiben. Es zeigt sich, dass die Bedeutung der 1980 zum ersten Mal umgesetzten *Dritten Mission*, welche insbesondere die Werteorientierung von Universitäten in den Mittelpunkt rückt, steigt (vgl. COMPAGNUCCI & SPIGARELLI, 2020, und SPIEL, SCHOBER, SOMOZA & WALTHER, 2021). Universitäten leisten schon lange mehr als die Ausgestaltung und Umsetzung von Studienangeboten sowie zweckfreie Grundlagenforschung. Das breite Leistungsspektrum umfasst zunehmend Aufgaben, wie den Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis, Gründungsförderungen, die Konzeption von Weiterbildungsangeboten oder die Kooperation mit

Unternehmen. Diese Aktivitäten werden meist unter der Bezeichnung Dritte Mission gefasst (vgl. HENKE, PASTERNAK & SCHMID, 2016, S. 16). HENKE, PASTERNAK und SCHMID (2016, S. 16–17) merken diesbezüglich jedoch kritisch an, dass auch Lehre und Forschung einen gesellschaftlichen Bezug aufweisen und mit gesellschaftlichem Engagement verbunden sind. Die Autor:innen differenzieren daher zwei Zugänge für das Verständnis der Dritten Mission von Universitäten. Sie sprechen von Konzepten, „die [entweder] primär die traditionellen Hochschulfunktionen Lehre und Forschung im Blick haben, diese aber in einen weiter reichenden Horizont einordnen und dabei Third-Mission-Elemente integrieren (z. B. Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2) [oder] die neue Hochschulaufgaben formulieren, welche sowohl an die traditionellen Hochschulfunktionen anschließen als auch diese in Richtung gesellschaftsrelevanten Engagements überschreiten und somit im Kernbereich der Third Mission operieren (etwa Engaged University, Regionale Innovationssysteme, Nachhaltige Hochschule)“. Beiden konzeptionellen Zugängen gemein sollen unternehmerische Fähigkeiten im Hochschulraum entwickelt sowie Innovation, soziales Wohlergehen und die Bildung von Humankapital der Gesellschaft gefördert werden. Die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft durch soziales Engagement ist dabei ein zentrales Anliegen der Universitäten (vgl. BMBWF, 2019).

Dieser neu ausgerichtete Strategieprozess verlangt jedoch mehr als eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Forschenden. Der Einbezug geistiger Arbeit von außeruniversitären Partnern sowie der Gesellschaft erlangt einen zunehmend höheren Stellenwert (vgl. SPIEL et al., 2021). Dies wird auch aus bildungspolitischer Perspektive unterstützt. Das österreichische *10-Punkte-Programm zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie* skizziert die Forderung zum Ausbau der Zusammenarbeit mit Schulen (Wissenschaft trifft Schule/Schule trifft Wissenschaft) (vgl. BMBWF, 2022). Eine diesbezügliche Umsetzungsmöglichkeit der Dritten Mission stellen Campus-Community-Partnerschaften dar, die eine nachhaltige Kooperation der Universitäten mit außeruniversitären Partnern beschreiben. Damit soll die Expertise zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Fragestellungen aus Wissenschaft und Praxis gebündelt werden. Sowohl die Interessen der Universitäten wie auch jene der Kooperationspartner werden dabei beachtet (vgl. SANDY & HOLLAND, 2006, S.40), um gemeinsam die wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Entwicklung zu stärken.

3 Social Entrepreneurship Education als Treiber für gesellschaftliche Entwicklung

Einen wesentlichen Aspekt für die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft zeigen COMPAGNUCCI und SPIGARELLI (2020, S. 7) auf. Sie halten fest, dass insbesondere die Förderung der Entwicklung von Entrepreneurship-Kompetenzen in der Gesellschaft durch die Universitäten dazu beitragen kann, wirtschaftliche wie auch gesellschaftliche Stabilität und Weiterentwicklung zu erzielen. Sie sehen Entrepreneurship Education als eine integrative Disziplin, welche fächerübergreifend, aber auch über verschiedene Netzwerke hinweg zu etablieren ist. Bürger:innen sollen auf allen Bildungsebenen gefördert werden, Unternehmer:innengeist sowie Innovationskraft zu entwickeln, um einen sozialen Mehrwert durch ihre Ideengenerierung und -umsetzung zu erzeugen. Entrepreneurship Education ist demnach so zu verstehen, dass Individuen in der Entwicklung von Entrepreneurship-Kompetenzen, d.h. im Prozess vom Erkennen aktueller Probleme und Herausforderungen, über die Ideenfindung bis hin zur Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Ideen umzusetzen, unterstützt werden (vgl. LINDNER, 2015, S. 40). Dabei wird die Förderung der Lernenden, unternehmerisches Wissen aufzubauen, unternehmerische Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, um zukünftig als Triebkraft wirtschaftlicher wie auch gesellschaftlicher Entwicklung handeln zu können, bestärkt. Auch der Verein Initiative für Teaching Entrepreneurship (IFTE) skizziert die Bedeutung einer nachhaltig verankerten Entrepreneurship Education, erweitert diese aber aufgrund aktueller Trends und Wandelprozesse um die Etablierung von *Social Entrepreneurship Education*. „Selbstständiges Denken und verantwortungsvolles Handeln sind die Basis für eine lebendige Gesellschaft, denn es sind die schöpferischen Menschen [...], welche Wirtschaft und Gesellschaft in Schwung halten.“ (IFTE, 2022, o. S.) Schöpferisch ist dabei so zu verstehen, dass innovative Lösungen für soziale Probleme gefunden werden sowie auf eine positive Entwicklung der Gesellschaft, z. B. vor dem Hintergrund der 17 UN-Ziele für Nachhaltige Entwicklung (SDG), abgezielt wird. LINDNER (2015, S. 40) beschreibt in diesem Zusammenhang Social Entrepreneurs als „Personen, die eine unternehmerische und gesellschaftliche Initiative zum positiven Wandel einer Gesellschaft verknüpfen“ und referenziert auf DRAYTON (2003), der für diese „Unternehmer:innen“ die Bezeichnung „Changemaker“ einführt.

Im Rahmen von Social Entrepreneurship Education soll für soziale Anliegen der Zivilgesellschaft sensibilisiert sowie der Erwerb von fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen, die es ermöglichen, sich selbst und die Umwelt ganzheitlich zu betrachten und zu verstehen, gefördert werden (vgl. BISANZ, HUEBER & LINDNER, 2019, S. 142). GERHOLZ und SLEPCEVIC-ZACH (2015, S. 92–93) beschreiben Social Entrepreneurship als „eine Balance zwischen unternehmerischer Selbstständigkeit i. S. einer wirtschaftlichen Selbstständigkeit, beruflicher Selbstständigkeit i. S. eines eigenverantwortlichen betrieblichen Denkens und Handelns und einer personalen Selbstständigkeit i. S. der Verfolgung eigener Ziele und Wertebasen“. Dieses breite Verständnis ist angelehnt an TRAMM und GRAMLINGER (2006, S. 2), die zur Förderung der Mündigkeit des Subjekts, die Entwicklung einer personalen neben der beruflichen und unternehmerischen Selbstständigkeit als notwendig erachten. Die Abgrenzung zwischen Entrepreneurship und Social Entrepreneurship ist fließend, wobei Social Entrepreneurship an den Kompetenzmodellen unternehmerischen Denkens und Handelns anschließt. Auch LINDNER (2015, S. 42–43) skizziert eine breite Sichtweise auf Entrepreneurship und differenziert drei Ebenen, um daran angelehnt Kompetenzen unternehmerischen Denkens und Handelns abzugrenzen. Ebene 1 *Core Entrepreneurship* beschreibt den Erwerb von Kompetenzen zur Ideengenerierung zur Begegnung unternehmerischer, beruflicher und privater Herausforderungen. Die zweite Ebene wird als *Entrepreneurial Culture* bezeichnet und umfasst „die Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit, der Offenheit für Neuerungen, der Empathie und Nachhaltigkeit sowie einer ermutigenden Beziehungs- und Kommunikationskultur“ (LINDNER, 2015, S. 42). Die letzte Ebene *Entrepreneurial Civic Education* fokussiert die Entwicklung von Kompetenzen zur Entwicklung gesellschaftlicher Ideen und deren Umsetzung. Demnach sollen „Mündigkeit, Autonomie und Verantwortung für gesellschaftliche Herausforderungen“ (LINDNER 2015, S. 42–43) gestärkt werden.

Bezogen auf die Ausgestaltung der Förderung von Kompetenzen sozial verantwortlichen unternehmerischen Denkens und Handelns eignen sich insbesondere didaktische Lehr-Lern-Settings, die aktivierend sowie problemorientiert ausgestaltet sind. Projektorientierung sowie die Generierung von realen und authentischen Lernsituationen, die soziale Herausforderungen der Gesellschaft beinhalten, fördern die Entwicklung von Entrepreneurship-Kompetenzen, die das Schöpfen eines sozialen Mehrwerts im Sinne von innovativem, anpassungsfähigem Treffen von Entscheidungen in komplexen sowie unsicheren Situationen bewirken. Daneben erscheint es

wichtig, unabhängig von der Zielgruppe, kooperatives Lernen zu ermöglichen und genügend Raum für Reflexion zu schaffen. Von zu engen Lehr-Lern-Settings, die lediglich den Gründungsprozess, die Erstellung eines Businessplans oder Gewinnorientierung fokussieren, ist abzusehen (vgl. GERHOLZ & SLEPCEVIC-ZACH, 2015, S. 93).

Neben diesen Ansprüchen an die Gestaltung von Social Entrepreneurship Education darf diese jedoch nicht als Selbstläufer gesehen werden. Eine Kooperation mit Partnern, die dabei helfen, diesbezügliche Lerngelegenheiten zu planen und umzusetzen sowie die Etablierung einer bildungsebenenübergreifenden Social Entrepreneurship Education unterstützen, ist anzustreben (vgl. IFTE, 2022). „Social Entrepreneurship Education hat [demnach] einen genuinen interdisziplinären Anspruch und lässt sich sehr gut mit anderen Ansätzen einer ‚Engagierten Hochschule‘ (Service Learning und Campus Community Partnership) verbinden.“ (DÖRNER, NOTZ & STARK, 2019, S. 21) Campus-Community-Partnerschaften ermöglichen es Universitäten, aktuelle wie auch zukünftige gesellschaftliche Problemstellungen für Studierende in der Lehre greifbar zu machen. Die Studierenden bearbeiten diese Problemstellungen wissenschaftsbasiert, um in Folge die Ergebnisse an die Zivilgesellschaft rückzuspielen. Dabei erhalten sie die Möglichkeit, problemorientiert in Kooperation mit außeruniversitären Partnern zu lernen und ihr zivilgesellschaftliches Engagement unter Beweis zu stellen.

4 Campus Community Kooperation Changemaker – Ziele und Gestaltungselemente

Während im Rahmen von Campus-Community-Partnerschaften auch die Ausweitung und nachhaltige Verankerung von Social Entrepreneurship Education durch beispielsweise die Zusammenarbeit mit Schulen als zivilgesellschaftliche Akteure gestärkt werden kann, sollen vor allem Problemstellungen aus und mit der Gesellschaft bearbeitet werden. Genau hier setzt das 2017 entwickelte *Changemaker Programm* an. Ziel ist es, Studierenden die Möglichkeit zu bieten, als Multiplikator:innen Volksschulkinder dabei zu unterstützen, Kompetenzen wertorientierten,

sozialen, unternehmerischen Denkens und Handelns zu entwickeln. Es soll bereits in der Primarstufe Interesse für wirtschaftliche Zusammenhänge geweckt sowie eine selbstbewusste Teilhabe in Wirtschaft und Gesellschaft gestärkt werden (vgl. DÖMÖTÖR & SCHLÖMMER, 2022, S. 110). Ein Bild von *Wirtschaften* weiterzugeben, das über die bloße Gewinnorientierung hinausgeht und soziale Werte schafft, kann als weiteres Ziel angeführt werden.

Bezogen auf die Schüler:innen bietet das Programm die Möglichkeit, erste Erfahrungen als Unternehmer:in zu sammeln sowie die Selbstwirksamkeit zu reflektieren. Die eigenen Stärken und Schwächen in den Bereichen wirtschaftliches Wissen, Teamarbeit, Projektmanagement und Arbeitsteilung werden analysiert. Von dem sektorübergreifenden Programm profitieren aber nicht nur die Volksschulkinder, sondern zudem die teilnehmenden Studierenden und die Lehrkräfte als erweiterte Zielgruppe (vgl. DÖMÖTÖR & SCHLÖMMER, 2022, S. 110). Problem- und Projektorientierung sowie die Bearbeitung von realen sozialen Problemsituationen ermöglichen es den Studierenden, im Rahmen des Changemaker-Programms forschend zu lernen. Mit einem fortgeschrittenen wirtschaftlichen wie auch fachdidaktischen Wissensstand treten die Studierenden in den Volksschulen als Expert:innen für die Umsetzung von Entrepreneurship Education auf, unterstützen die Lehrkräfte und können vice versa von den erfahrenen Volksschullehrkräften lernen. Die Studierenden erfahren z. B., welche wirtschaftlichen Fragestellungen in der Primarstufe thematisiert werden, mit welchen Problemen Lehrkräfte auf dieser Bildungsebene umzugehen haben und wie diese didaktisch-methodisch und pädagogisch vorgehen.

Die Universität Graz versucht mit dem Changemaker-Programm als zweiter Standort nach der Wirtschaftsuniversität Wien die Etablierung von Social Entrepreneurship Education sowie die Entwicklung von Kompetenzen unternehmerischen Denkens und Handelns der Bürger:innen in Österreich zu fördern. Das Changemaker-Programm wurde im Sommersemester 2022 zum ersten Mal in der Steiermark umgesetzt und soll wiederkehrend durchgeführt und kontinuierlich weiterentwickelt werden.

4.1 Geschichtliche Entwicklung

Das Changemaker-Programm wurde 2017 vom Gründungszentrum der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) in Kooperation mit IFTE² (vgl. IFTE, 2017, S. 1) entwickelt. Innerhalb von IFTE ist das Changemaker-Programm im Projekt *Youth Start* im Bereich *Jedes Kind Stärken* verankert und als Initiative *Markttag – Changemaker* bekannt (vgl. BISANZ, 2022, S. 188). Im Zeitraum 2017 bis 2021 wurde das Programm an der WU bereits vier Mal durchgeführt, womit schon längst über 1.000 Kinder erreicht werden konnten (vgl. SCHLÖMMER, 2022). Ausgangspunkt des Projekts war das Ziel, bereits frühzeitig schon bei Volksschulkindern den Unternehmer:innengeist und den Innovationswillen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen zu wecken und eine wirtschaftliche Basisbildung zu etablieren (vgl. BRUTKASTEN REDAKTION, 2022). Das Changemaker Programm soll den Schüler:innen, Lehrpersonen und Studierenden ein gleichermaßen niederschwelliges Entrepreneurship-Training ermöglichen (vgl. DÖMÖTÖR & SCHLÖMMER, 2022) sowie alte Denkmuster und Assoziationen von Wirtschaft aufbrechen, um im Rahmen von Social Entrepreneurship Education bereits junge Menschen auf die Zukunft vorzubereiten.

2021 wurde das Konzept des Changemaker-Programms dann von der WU Wien bei der MEGA-Bildungsstiftung eingereicht und aus über 130 Einreichungen als eines der Top-8-Projekte für eine Förderung ausgewählt (vgl. MEGA-BILDUNGSSTIFTUNG, 2021). Diese Förderung ermöglicht es, das Projekt nun österreichweit auszurollen. Im Zuge dieses Roll-outs hat sich die Universität Graz, als zweite Universität, der Weiterentwicklung und Umsetzung des Changemaker-Programms angeschlossen. Im Rahmen einer Kooperation des *Zentrums für Entrepreneurship und angewandte Betriebswirtschaftslehre* und des *Instituts für Wirtschaftspädagogik* wurde das Programm im Sommersemester 2022 erstmalig erfolgreich in der Steiermark

2 Der Verein IFTE wurde im Jahre 2000 gegründet und arbeitet seither an der Umsetzung einer nachhaltig verankerten Entrepreneurship Education mit dem Fokus auf Stärkung des Unternehmer:innengeists von jungen Menschen, um damit Gestalter:innen der Zukunft zu bilden. Durch zahlreiche Initiativen, Maßnahmen und Programme soll auf unterschiedlichen Bildungsebenen unternehmerische Haltung entwickelt und ein Bewusstsein für soziale und gesellschaftliche Auswirkungen des eigenen Handelns geschaffen werden (vgl. IFTE, 2022).

durchgeführt. Rund 300 Volksschulkinder aus 15 Klassen, 16 Volksschulpädagoginnen sowie 16 Studierende konnten in der Steiermark bereits vom Programm profitieren (vgl. SCHWAIGER, 2022). Für das Jahr 2023 planen neben der WU Wien und der Universität Graz zudem zwei Fachhochschulen (Oberösterreich und Vorarlberg) Markttag in Steyr und Dornbirn zu veranstalten (vgl. BRUTKASTEN REDAKTION, 2022).

4.2 Konzept und Ablauf

Der Höhepunkt des Changemaker-Programms ist der Markttag. Gemeinsam mit den Studierenden³ und Lehrkräften bereiten sich die Schüler:innen über ein Semester hinweg darauf vor. Dabei wird ein ganzheitlicher Ansatz als ein Kennzeichen von handlungsorientiertem Lernen verfolgt. Das bedeutet, dass die Schüler:innen die Verantwortung für ihr Projekt von Beginn an übernehmen, Ideen für Produkt- bzw. Dienstleistungen selbst entwickeln, diese eigenständig herstellen sowie den Verkauf am Markttag selbst planen und durchführen (vgl. SCHLÖMMER, 2022, S. 5 und 10). Die Studierenden treten zu Beginn als Wissensvermittler:innen auf und geben den Schüler:innen Inputs, die diese im Prozess der Ideengenerierung und -umsetzung anwenden sollen. Danach schlüpfen sie in die Rolle von Begleiter:innen oder Coaches und helfen bei Frage- bzw. Problemstellungen weiter, ohne einen Lösungsweg vorzugeben. Die Studierenden sollen dabei als Vorbild agieren und ihren Unternehmer:innengeist vorleben (vgl. BISANZ, 2022, S. 188) sowie die Schüler:innen über mehrere Stufen (siehe Abbildung 1) hinweg bei der Vorbereitung auf den Markttag unterstützen (vgl. DÖMÖTÖR & SCHLÖMMER, 2022, S. 110).

3 Bei der Auswahl der Studierenden wird auf eine sorgfältige Bewerbung, Lehrerfahrung und auf fachliche wie auch persönliche sowie soziale Kompetenzen geachtet. An der Universität Graz werden Studierenden-Teams aus mindestens zwei Personen verschiedener Schwerpunktrichtungen gebildet. Studierende der Wirtschaftspädagogik arbeiten in der Regel mit Studierenden der Betriebswirtschaft (Schwerpunkt Entrepreneurship) zusammen.

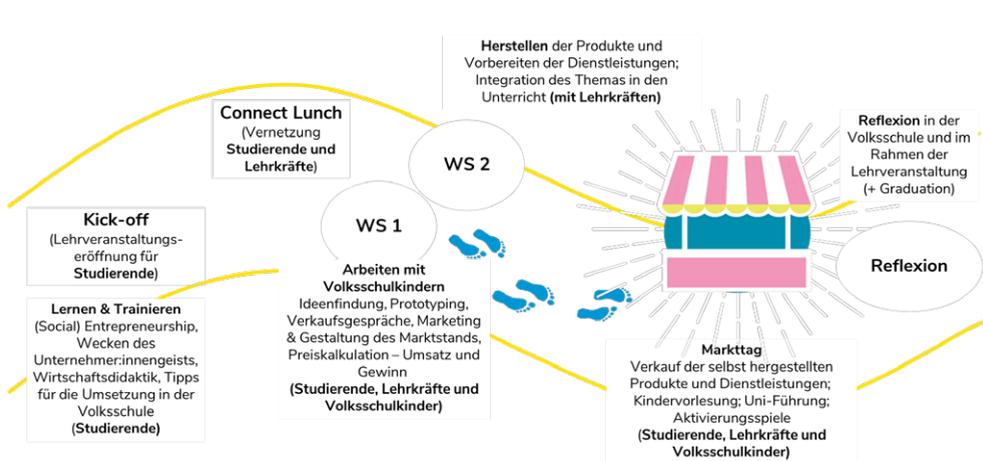


Abb. 1: Ablauf und Konzept des Changemaker Programms Steiermark (vgl. SCHLÖMMER, 2022)

Zu Beginn werden die Studierenden in einem *Kick-off* an der Universität auf ihre *Aufgaben als Multiplikator:innen im Changemaker-Programm* vorbereitet. Nach der Aktivierung ihres Entrepreneurship-Wissens, mit besonderem Fokus auf Social Entrepreneurship, wird darauf aufbauend die fachdidaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Settings für Social Entrepreneurship Education thematisiert. Zudem wird das Lehren und Lernen in der Primarstufe diskutiert. In einem weiteren Schritt lernen sich Studierende und Lehrkräfte bei einem *Connect-Lunch* kennen. Zweck dieser Veranstaltung ist es, Erwartungshaltungen der Lehrkräfte aufzunehmen, gemeinsame Ziele festzulegen, sich über Eingangsvoraussetzungen der Klassen auszutauschen und die weitere Vorgehensweise abzustimmen (vgl. SCHLÖMMER, 2022, S. 11 und 14–15).

Auf der zweiten Stufe führen die Studierenden zwei *Workshops pro Klasse* an den Volksschulen durch. Ziel der Workshops ist es, den Unternehmer:innengeist der Volksschüler:innen zu wecken, indem sie bei der Entwicklung von innovativen Produkt- und Dienstleistungs-ideen für die Lösung von Alltagsproblemen angeleitet werden. Angelehnt an die Diskussion alltäglicher Herausforderungen, die einer Lö-

sung bedürfen und an eine Zielgruppenanalyse sollen die Schüler:innen Ideen sammeln, die schlussendlich nach deren Umsetzbarkeit, dem gesellschaftlichen Nutzen sowie im Hinblick auf Nachhaltigkeitsaspekte kritisch analysiert werden. Von der Ideenfindung mit gemeinsamer Definition von Projektzielen bis hin zum Ablauf- und Arbeitsplan bereiten die Volksschüler:innen gemeinsam mit den Studierenden und Lehrkräften ihren Auftritt am Markttag vor. Im zweiten Workshop werden u. a. Herstellkosten und Preise ermittelt, die Gestaltung des Marktstands geplant sowie Verkaufsgespräche geübt. Empathische Kommunikation und Teamarbeit sind zentrale Aspekte, die in diesem Workshop gefördert werden. Nach den beiden Workshops stellen die Kinder gemeinsam mit den Lehrkräften die geplanten Produkte und Dienstleistungen her (vgl. SCHLÖMMER, 2022, S. 11 und 16–17).

Die dritte Stufe im Projekt erreichen die Schüler:innen durch die *Teilnahme am Markttag*, der an der Universität durchgeführt wird. An diesem Tag erfahren die Kinder echte Marktstimmung und stellen ihre selbst hergestellten Produkte und Dienstleistungen der Laufkundschaft (z. B. Studierende, Universitätsbedienstete, Verwandte, Freund:innen) in Verkaufsgesprächen vor. Sie haben die Chance, ihre Stärken einzusetzen, die Reaktionen der Kund:innen zu beobachten sowie erstmals zu sehen, welchen gesellschaftlichen Nutzen die Herstellung von Produkten und Dienstleistungen stiften kann. Neben dem Verkaufen am Markttag erhalten die Schüler:innen eine Universitätsführung, die den Blick auf Bildung weiten und das zivilgesellschaftliche Engagement der Universität veranschaulichen soll. Zum Abschluss wird im Rahmen einer Kindervorlesung (z. B. Titel in Graz 2022: HARI-BO – Von der Hinterhof-Waschküche zum Weltmarktführer) gezeigt, was es bedeutet, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen sowie diese zu nutzen, um mit einfachen Mitteln innovative Ideen zur Begegnung von wirtschaftlichen wie auch gesellschaftlichen Herausforderungen zu entwickeln und umzusetzen (vgl. u. a. SCHLÖMMER, 2022, S. 18, und BISANZ, 2022, S. 188).

Zuletzt werden im Zuge von *Reflexionsworkshops* mit den Volksschulkindern die Erfahrungen in Bezug auf Selbstwirksamkeit, die Zusammenarbeit innerhalb der Klasse sowie das Bild von Wirtschaften und Unternehmer:inntum reflektiert. Es wird diskutiert, welcher gesellschaftliche Nutzen gestiftet und welcher Gewinn erzielt werden konnte. Zudem wird die Zielerreichung erhoben und es wird besprochen, was verbessert werden kann und welchen individuellen Lernertrag die Schüler:innen erzielt haben (vgl. SCHLÖMMER, 2022, S. 19, und BISANZ, 2022,

S. 188). Nach der Durchführung des Reflexionsworkshops an den Volksschulen haben auch die Studierenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Planung und Umsetzung des Markttags in einem gemeinsamen Meeting zu teilen. Das Erheben des Lernertrags sowie das Reflektieren des Mehrwerts für das Projekt und die Universität stehen im Mittelpunkt dieser Einheit. Abschließend werden der Einfluss als Multiplikator:innen und das Vorleben von gesellschaftlichen Werten und Normen sowie des Bilds von Unternehmer:innentum kritisch diskutiert, ehe die Studierenden für die Teilnahme und ihr zivilgesellschaftliches Engagement ausgezeichnet werden (vgl. u. a. SCHLÖMMER, 2022, S. 10 und 20).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das Changemaker-Programm ist ein Beispiel dafür, wie Universitäten im Rahmen von Campus-Community-Partnerschaften ihre Dritte Mission umsetzen können. Durch die Zusammenarbeit von Universität und Schule als zivilgesellschaftliche Akteure wird der Herausforderung, Kompetenzen unternehmerischen Denkens und Handelns sowie sozialer Innovationskraft der Gesellschaft zu fördern, begegnet.

Gleichzeitig mit der Umsetzung der Dritten Mission von Universitäten erfuhr auch das Forschungsfeld Social Entrepreneurship seit den 1980er-Jahren einen Aufschwung (vgl. WIEPCKE, 2019, S. 198). Ziel der Social Entrepreneurship Education ist es, die soziale und gesellschaftliche Innovationskraft zu wecken, für gesellschaftliche Werte und Problemstellungen zu sensibilisieren sowie den Nutzen von kreativen Lösungsstrategien für aktuelle wie auch zukünftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen aufzuzeigen. In den Ergebnissen der Wirkungsforschung zu den Youth Start Entrepreneurship-Trainings wird die Relevanz einer nachhaltig implementierten Entrepreneurship Education deutlich. Es zeigt sich, dass Social Entrepreneurship Education zur Förderung von Selbstwirksamkeit, zum Aufbau von Selbstvertrauen sowie zur Stärkung des Selbstwertgefühls von Lernenden beitragen kann. Zudem können vernetztes Denken, Teamarbeit und Kreativität gefördert werden. Auch eine werteorientierte Klassengemeinschaft, der von empathischer Kommunikation gekennzeichnete Umgang miteinander sowie Achtsamkeit gegenüber sich selbst, anderen und der Umwelt können das Resultat von Social Entrepreneurship Education sein (vgl. HUEBER, 2018, S. 4).

Mit der Strategie, das Changemaker-Programm österreichweit für Studierende und Volksschulen anzubieten, wird auch die Universität Graz nach erfolgreichem Start das Programm jedes Sommersemester anbieten. Infolge der zentralen Erkenntnis, dass sich Volksschulkinder bereits früh im Zuge ihrer Sozialisation meist noch unbewusst wirtschaftliches Wissen aneignen und eine unternehmerische Haltung entwickeln, zeigt sich die Relevanz einer ganzheitlichen, nachhaltig verankerten Entrepreneurship Education auf allen Bildungsebenen. Die Förderung der Entwicklung von Kompetenzen unternehmerischen Denkens und Handelns sollte dabei gezielt und zielgruppenadäquat erfolgen. Die Vernetzung von Studierenden mit breitem wirtschaftlichem Wissen, von Lehrkräften mit didaktischem Wissen zum Umgang mit der Zielgruppe Primarstufe, jedoch teilweise nur rudimentär vorhandenem wirtschaftlichen Wissen und von neugierigen Kindern, die tagtäglich mit Wirtschaft in Berührung kommen, erscheint vielversprechend. Daher soll das Changemaker-Programm laufend weiterentwickelt und die Fokussierung auf Social Entrepreneurship Education ausgebaut werden.

Der nächste Durchgang des Changemaker-Programms findet dieses Sommersemester 2023 statt. Weitere 15 Volksschulklassen (in etwa 300 Volksschulkinder) haben sich für den aktuellen Durchgang angemeldet und möchten zu jungen Entrepreneur:innen werden. Die Studierenden sollen als Multiplikator:innen und Changemaker die Entwicklung von Kompetenzen unternehmerischen Denkens und Handelns bereits bei Volksschulkindern anregen, damit darauf aufbauend schon die Jüngsten gesellschaftliche Probleme erkennen, Ideen finden und in die Tat umsetzen sowie soziale Innovationskraft beweisen, um als Changemaker der Gesellschaft aufzutreten. Rund um das Changemaker-Programm wurde eine Lehrveranstaltung entwickelt, welche als freies Wahlfach (2 ECTS) von den im Changemaker-Programm mitarbeitenden Studierenden besucht werden kann. Damit eröffnet sich genügend Raum, um die Studierenden in das Thema Social Entrepreneurship Education einzuführen sowie diese auf die Workshops an den Volksschulen vorzubereiten. Neben der organisatorischen Verankerung des Changemaker-Programms an der Universität wird auch gerade eine Begleitforschung zum Programm konzipiert.

6 Literaturverzeichnis

Bisanz, A. (2022). Markttag – Changemaker. *Journal Entrepreneurship Education*, 22/23, 188. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Entrepreneurship Zentrum (e.e.si), Zentrum für Entrepreneurship Education und wertebasierte Wirtschaftsdidaktik der KPH Wien/Krems & Initiative for Teaching Entrepreneurship (IFTE). <https://static1.squarespace.com/static/56267596e4b007852447de62/t/628278c3c170302875a3e9b7/1652717783658/Fortbildungsjournal.pdf>, Stand vom 4. Mai 2023.

Bisanz, A., Hueber, S. & Lindner, J. (2019). Social Entrepreneurship Education in Primary School: Empowering Each Child with the YouthStart Entrepreneurial Challenges Programme. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 142–156.

BMBWF (2019). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2022–2027*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3a22c2b2-45d1-49dd-8898-112d44d0d39c/GUEP%202022%20-%202027.pdf>, Stand vom 4. Mai 2023.

BMBWF (2022). *TruSD: 10-Punkte-Programm zur Stärkung des Vertrauens in Wissenschaft und Demokratie in Österreich*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:761a8cf2-1b01-43d3-ad0b-e1ac63b84bc2/10Punkte_TrUSD_kurz_DE.pdf, Stand vom 4. Mai 2023.

Bologna-Erklärung (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/1999_bologna-erklaerung.pdf.download.pdf/1999_bologna-erklaerung.pdf, Stand vom 4. Mai 2023.

Brutkasten Redaktion (2022). *Changemaker Markttag: Wo Kinder Unternehmertum erleben. Der Changemaker Markttag ist nach zwei Jahren Coronapause wieder da*. <https://brutkasten.com/changemaker-markttag-wo-kinder-unternehmertum-erleben/>, Stand vom 4. Mai 2023.

Compagnucci, L. & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting & Social Change*, 161(120284), 1–30.

Dömötör, R. & Schlömmer, M. (2022). Changemaker Program – Kids become entrepreneurs. Quo vadis entrepreneurship education? In E. Jáki & L. Huszák

(Hrsg.), *Danube Cup Conference 2022* (S. 110). Budapest: Corvinus University of Budapest.

Dörner, A., Notz, K. & Stark, W. (2019). Social Entrepreneurship Education. Sozial und unternehmerisch Denken und Handeln lernen. In J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Bildung durch Verantwortung*, Bd. 4. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/04/Broschuere_Social_Entrepreneurship.pdf, Stand vom 4. Mai 2023.

Drayton, B. (2003). *Ashoka's Theory of Change*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=980092, Stand vom 4. Mai 2023.

Gerholz, K.-H. & Slepcevic-Zach, P. (2015). Social Entrepreneurship Education durch Service Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(3), 91–111.

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2016). Third Mission von Hochschulen. Eine Definition. *Das Hochschulwesen*, 64(1+2), 16–22.

Hueber, S. (2018). *Abschlussbericht Qualitative Beforschung des Programms „Youth Start Entrepreneurial Challenges“. An Volksschulen (A1) und neuen Mittelschulen (A2) in Österreich (2015–2018)*. https://static1.squarespace.com/static/56267596e4b007852447de62/t/5c6a82d6a4222f337826d7b3/1550484198686/Youth+Start+Forschungsbericht_AT.pdf, Stand vom 4. Mai 2023.

IFTE (2017). *Verein Initiative für Teaching Entrepreneurship – unternehmerische Haltungen wecken, fördern, stärken* [Vereinsatzung]. <https://static1.squarespace.com/static/56267596e4b007852447de62/t/5b2d5d230e2e72a175e9a2a6/1529699622022/2017-07-28+Vereinsatzung.pdf>, Stand vom 4. Mai 2023.

IFTE (2022). *Was wir tun*. <https://www.ifte.at/mission>, Stand vom 10. Jänner 2023.

Lindner, J. (2015). Entrepreneurship Education für Jugendliche. *GW-Unterricht*, 140(4), 39–49.

MEGA Bildungsstiftung (2021). *CHANGEMAKER PROGRAM*. <https://www.megabildung.at/portfolio/changemaker-program/>, Stand vom 4. Mai 2023.

Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.

Sandy, M. & Holland, B. A. (2006). Different Worlds and Common Ground: Community Partner Perspectives on Campus-Community Partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 30–43.

Schlömmer, M. (2022). *Changemaker Program Manual*. Wien. Gründungszentrum WU Wien.

Schumpeter, J. A. (1912). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Hrsg. v. J. Röpke & O. Stiller. Berlin: Duncker & Humblot.

Schwaiger, A. (2022). *Geschäftstüchtig. Als 300 Kinder die Uni Graz zum Marktplatz machten*. <https://news.uni-graz.at/de/detail/article/geschaeftstuechtig/>, Stand vom 4. Mai 2023.

Spiel, C., Schober, B., Somoza, V. & Walther, Ph. (2021). Definitionen der Third Mission an deutschsprachigen Universitäten [Recherchebericht Projektphase III]. Wien: Universität Wien. https://thirdmission.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_thirdmission/Berichte/Recherchebericht_Definitionen.pdf, Stand vom 4. Mai 2023.

Sturmberger, W. (2022a). Vergesst jetzt nicht auf die Dritte Mission! Die Bedeutung der Dritten Mission der Universitäten in den aktuellen Krisen erklären Christiane Spiel und Martin H. Gerzabek. *ÖFG Magazin – Das Magazin der Österreichischen Forschungsgemeinschaft*, 2, 7–9.

Sturmberger, W. (2022b). Die Dritte Mission ist keine Einbahn. Es werde gerade schwieriger, mit Menschen in einen Dialog zu treten, sagt Brigitte Hütter, Rektorin der Kunstuniversität Linz. *ÖFG Magazin – Das Magazin der Österreichischen Forschungsgemeinschaft*, 2, 10–11.

Tramm, T. & Gramlinger, F. (2006). Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbstständigkeit. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 10, 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf, Stand vom 4. Mai 2023.

Wiepcke, C. (2019). Social Entrepreneurship Education zur Förderung von Inklusion. In T. Bijedić, I. Ebbers & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis* (S. 193–212). Wiesbaden: Springer Gabler.

Autor:innen



Dr. Susanne KAMSKER, BSc MSc || Universität Graz, Institut für
Wirtschaftspädagogik || Universitätsstraße 15/G1, A-8010 Graz

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/kurzbeschreibungen-der-mitarbeiterinnen/dr.-susanne-kamsker-bsc-msc/>

susanne.kamsker@uni-graz.at



Johanna LEHNER, BA MA || Universität Graz, Institut für
Wirtschaftspädagogik || Universitätsstraße 15/G1, A-8010 Graz

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/kurzbeschreibungen-der-mitarbeiterinnen/johanna-lehner-ba-ma/>

johanna.lehner@uni-graz.at



Univ.-Prof. MMag. Dr. Alfred GUTSCHELHOFER || Universität
Graz, Institut für Unternehmensführung und Entrepreneurship ||
Elisabethstraße 50 b/II, A-8010 Graz

<https://unternehmensfuehrung.uni-graz.at/de/institut/institutsleitungsekretariat/>

alfred.gutschelhofer@uni-graz.at



Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela STOCK || Universität Graz, Institut
für Wirtschaftspädagogik || Universitätsstraße 15/G1, A-8010 Graz

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/kurzbeschreibungen-der-mitarbeiterinnen/univ-prof-mag-dr-michaela-stock/>

michaela.stock@uni-graz.at

Anne-Sophie WAAG¹ (Berlin) & Julia DERKAU (Mannheim)

Theoretisch klar, aber praktisch komplex: Methodologische Herausforderungen in Transferprojekten

Zusammenfassung

In diesem Entwicklungsbeitrag wird als eine Antwort auf die Komplexität, die mit der Kollaboration unterschiedlicher Akteure in Campus-Community-Partnerships (CCPs) einhergeht, die Entwicklung einer evidenzbasierten Methodologie für CCPs gefordert. Einordnend wird zunächst dargelegt, wie sich die Debatte um Transfer und Innovation über die letzten Jahre gewandelt hat und welche zentralen Transfer- bzw. Innovationsmodelle aktuell diskutiert werden. Daran anknüpfend werden CCPs als Vehikel für Transfer und Innovation beschrieben und dazugehörige Methoden vorgestellt. Exemplarisch werden in CCPs auftretende individuelle und strukturelle Herausforderungen herausgearbeitet. Davon ausgehend werden erste Forschungsdesiderate formuliert.

Schlüsselwörter

Transfer, Innovation, Grounding, Methodologie

¹ E-Mail: annesophie.waag@wikimedia.de



Theoretically clear, but practically complex: challenges in transfer projects

Abstract

This development paper calls for the development of an evidence-based methodology for campus-community partnerships (CCPs) due to the increasing complexity of transfer projects bringing together different stakeholders. To begin with, the paper describes how the debate on transfer and innovation has changed over the past years and which central transfer and innovation models are currently being discussed. Following this, CCPs are described as vehicles for transfer and innovation and some of the associated methods are presented. Individual and structural challenges that arise in CCPs are identified and exemplified. Based on this, first research desiderata are formulated.

Keywords

Transfer, innovation, grounding, methodology

1 Einleitung

Transfer als zentrale Hochschulaufgabe neben Forschung und Lehre wird auch im deutschen Hochschulkontext zunehmend als gesetzt wahrgenommen und von zentralen Einrichtungen gefordert (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, 2017; WISSENSCHAFTSRAT, 2016). Dies führt wiederum zu einer sichtbaren Steigerung hochschulisch initiiertes Transferaktivitäten, was Projekte wie die Innovative Hochschule des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (2019) oder das Transferbarometer des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft und der Helmholtz-Gemeinschaft (2022) zeigen. Was für Akteur:innen, die sich bereits lange für die Anerkennung und Förderung von Transferaktivitäten, die Third-Mission und den Aufbau von Campus-Community-Partnerships einsetzen, zunächst einen Erfolg darstellt, birgt gleichzeitig eine Reihe neuer Herausforderungen.

Durch die Ausweitung der Transferprogramme und -projekte und die Beteiligung von immer mehr und immer heterogeneren Interessensgruppen werden auch die strukturellen Herausforderungen und persönlichen Konflikte, die bei der Umsetzung solcher Vorhaben entstehen können, sichtbarer und der produktive Umgang mit ihnen drängender. Während bei der Konsultation aktuell diskutierter Transfer- und Innovationsmodelle (z. B. Quintuple-Helix Modell, CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010) zwar auf einer analytischen und abstrakten Ebene nachzuvollziehen ist, wie eine Zusammenarbeit in interdisziplinären und intersektoralen Projekten gestaltet werden kann, mangelt es in Bezug auf die praktische Umsetzung auf organisationaler, aber auch individueller Ebene noch an evidenzbasierten Handlungsempfehlungen.

Im folgenden Entwicklungsbeitrag möchten wir uns dieser Forschungslücke annehmen und herausarbeiten, welche Fragen zukünftig empirisch zu bearbeiten wären, um eine Methodologie des Transfers und insbesondere der Campus-Community-Partnerships bestimmen zu können. Dafür setzen wir uns zunächst mit der Bedeutung des Transferbegriffs in Bezug auf das Innovationsverständnis auseinander und stellen zentrale Transfer- bzw. Innovationsmodelle vor. Wir legen dar, inwiefern sich die Bedeutung von Transfer und Innovation über die letzten Jahre und Jahrzehnte gewandelt hat und was das mit den aktuell erlebten Herausforderungen in der Praxis zu tun hat. Daran anknüpfend beschreiben wir Campus-Community-Partnerships (CCP) als Vehikel für Transfer und Innovation und stellen einige Methoden in diesem Kontext vor. Exemplarisch arbeiten wir die noch offenen und bislang nicht ausreichend untersuchten Fragestellungen heraus und formulieren erste Forschungsdesiderate.

2 Geschichte des Transferverständnisses

Seit einigen Jahren ist im deutschen (BRD) Hochschulkontext eine Zunahme der Diskussionen über Transfer als Hochschulaufgabe zu beobachten (ROESSLER & HACHMEISTER, 2021). Auch wenn die Debatte rund um die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen und deren Rolle als Ursprungsort für (soziale) Innovation keine neue ist, wird sie heute mit deutlicher Dringlichkeit und höherem Nachdruck unter dem Titel Transfer geführt. Auch auf nationaler Ebene ist das The-

ma mit den Planungen einer bundesweiten Transferagentur, der Deutschen Agentur für Transfer und Innovation (DATI), seit Beginn der deutschen Legislaturperiode 2021–2025 auf dem politischen Tableau (DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG, 2021).

2.1 Technologie-, Wissens- und Ideentransfer

Was ist unter Transfer zu verstehen? Transfer kann verschiedene Inhalts- und Prozessformen umfassen. Es werden in der Regel drei Inhaltsformen von Transfer voneinander unterschieden: erstens der Technologie-, zweitens der Wissens- und drittens der Ideentransfer (ROESSLER, 2020). Beim Technologietransfer steht die Überführung wissenschaftlicher Erkenntnisse in wirtschaftliche Produkte (z. B. Patente oder Technologien), beim Wissenstransfer die Bereitstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse für eine interessierte Öffentlichkeit (z. B. Weiterbildungsangebote) und beim Ideentransfer die Ausgestaltung regionaler, zivilgesellschaftsintegrierender Austauschformate im Zentrum (ROESSLER, 2020).

2.2 Transfer als linearer Prozess

Eine weitere Differenzierung des Transferbegriffs bezieht sich auf dessen Ausgestaltung: Wird Transfer eher als linearer oder eher als transformativer Prozess wahrgenommen und praktiziert? Lange Zeit überwog die Vorstellung und Praxis eines linearen Transferprozesses (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010): Einerseits der *technology push*, also der Transfer von einer wissensgenerierenden Einheit, der Hochschule, in eine wissensanwendende Einheit, die Wirtschaft (ALEXANDER, 2018; ETZKOWITZ & LEYDESDORFF, 2000). Andererseits der *market pull*, also der Transfer von Bedarfen aus Wirtschaft und Gesellschaft in die Hochschule (ETZKOWITZ & LEYDESDORFF, 2000).

Ausschlaggebend für das lineare Transfervverständnis war die lange Zeit bestehende Aufteilung zwischen staatlich finanzierter Grundlagenforschung durch Hochschulen und privatwirtschaftlich finanzierter experimenteller Entwicklung durch Unternehmen (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010). Die angenommene lineare Abfolge beginnt mit Grundlagenforschung, geht über in die Anwendungsforschung, weiter in die Entwicklung und schließlich hin zu Produktion und Marketing. Hier-

bei sind Aufgaben und Rollen der verschiedenen Einheiten klar voneinander abgegrenzt. Eine gemeinsame Entwicklung ist hier nicht intendiert und so findet ein Austausch zwischen den Einheiten nur bedingt und zweckorientiert statt. Diese lineare Form der Wissensproduktion wird auch als Modus 1 bezeichnet (GIBBONS, 2020; GIBBONS et al., 1994).

2.3 Transfer als nicht-linearer Prozess und die (Weiter-)Entwicklung der Helix-Modelle

Das nicht-lineare oder auch transformative Transferverständnis hingegen betrachtet Transfer als einen kollaborativen bzw. ko-konstruktiven Prozess verschiedener Einheiten (ALEXANDER, 2018). Je nach Ausgestaltung wird hier von Modus 2 oder Modus 3 gesprochen (GIBBONS, 2020; GIBBONS et al., 1994). Während in Modus 2 die verschiedenen Wissensseinheiten miteinander in Beziehung treten und in einem kollaborativen Austausch Wissen produzieren und Innovationen generieren, bleiben die Wissensseinheiten in Modus 3 unabhängiger voneinander (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010). Im Modus 3 nehmen die Wissensbereiche durchaus Impulse voneinander auf, bleiben aber dennoch differenzierbar (IBERT et al., 2014). Ein Wissenspluralismus entsteht, verschiedenes Wissen kann nebeneinander existieren, aber auch verändert oder verworfen werden (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010). Eine zentrale Hypothese hier lautet: Die Überlegenheit eines Wissenssystems wird in hohem Maße durch seine Anpassungsfähigkeit zur Kombination und Integration verschiedener Wissens- und Innovationsformen durch Ko-Entwicklung, Ko-Spezialisierung und Ko-Wettbewerb bestimmt (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2009).

Das Triple-Helix-Modell (ETZKOWITZ & LEYDESDORFF, 2000; siehe Abb. 1) war ein erster Versuch, die nicht-linearen Beziehungen und Netzwerke zwischen Politik, Wirtschaft und Wissenschaft als zentrale Einheiten der Wissensproduktion und -anwendung darzustellen. Abgebildet wird dies mit drei überlappenden Helices: diese bilden die neuen Wissensinfrastrukturen – trilaterale Netzwerke und hybride Organisationen – ab (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010; ETZKOWITZ & LEYDESDORFF, 2000).

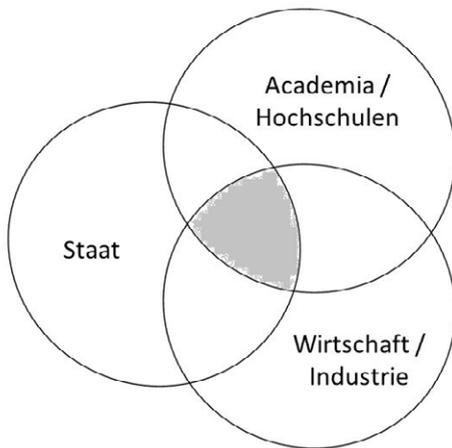


Abb. 1: Das Triple-Helix-Modell III trilateraler Netzwerke und hybrider Organisationen (ETKOWITZ & LEYDESDORFF, 2000).

2010 wurde das Triple-Helix-Modell erweitert, indem als weitere Einheit die medien-, kultur- und wertebasierte Zivilgesellschaft hinzugefügt wurde (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010). Dadurch ermöglichten die Autoren einen breiteren Analyserahmen und Phänomene wie die multimediale Informationsgesellschaft, aber auch kulturelle und wertebasierte Innovationen konnten nun adressiert werden. Die Autoren betonen, dass in Wissensgesellschaften bei der Wissensproduktion ein besonderes Augenmerk auf soziale Prozesse, gesellschaftliche Kulturen und Werte gelegt werden müsse (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010).

Die Erweiterung der Quadrupel- zur Quintupel-Helix erfolgte durch das Hinzunehmen der Umwelt als weitere Einheit (siehe Abb. 2). Hierdurch eröffnet das Modell als Analyserahmen die Untersuchung sozial-ökologischer Fragestellungen bezogen auf Wissen und Innovationen (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010). Das Quintuple-Helix-Modell zeugt nicht nur in Hinblick auf die 2015 von den United Nations beschlossenen Sustainable Development Goals (SDGs; UNITED NATIONS, 2015) von großer Aktualität. Es zeigt auch die Eingebundenheit von Innovationen und Transfer in einen größeren Rahmen.

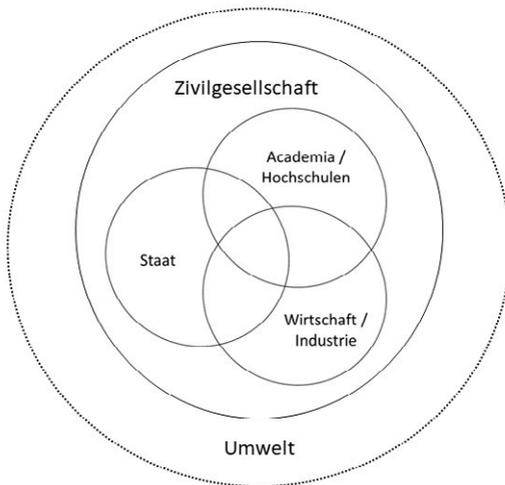


Abb. 2: Das Quintuple-Helix-Modell sozial-ökologischer Innovationen.
Nach CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010.

Die verschiedenen Helix-Modelle können zur Orientierung dienen, um verschiedene Formen von Transferprozessen zur Innovationsentwicklung voneinander zu unterscheiden und die möglichen Stakeholder im Blick zu haben. Je nach Transferfokus (Technologie-, Wissens- oder Ideentransfer) sind bestimmte Helix-Anteile stärker ausgeprägt und werden andere Modi der Wissensproduktion bevorzugt.

3 Campus-Community-Partnerships als Vehikel

Campus-Community-Partnerships (CCP) sind eine Möglichkeit, um Transferaktivitäten zwischen Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Einrichtungen zu gestalten und umzusetzen (BRINGLE & HATCHER, 2002). CCPs sind theoretisch den Quadrupel- /Quintupel-Helix-Modellen zuzuordnen und bilden Kooperationsprozesse in Modus 2 bzw. Modus 3 ab.

Es gibt zwei Möglichkeiten, CCPs zu initiieren: *top-down* und *bottom-up*. Ein Beispiel für eine *top-down* initiierte Partnerschaft ist eine gemeinsam angebahte und verabschiedete Kooperationsvereinbarung zwischen der Leitung einer universitären Transferstelle mit Schulleitungen aus der Region. Der Vorteil an dieser Kooperation ist, dass auf organisationaler Ebene in der Regel die erforderlichen Ressourcen (z. B. Räume oder Materialien) bereitgestellt werden und die Leitungsebene das Engagement der Beteiligten befürwortet und unterstützt. Probleme können auftreten, wenn auf der operativen Ebene kein Freiraum oder nur wenig Interesse für eine Kooperation bestehen.

Ein Beispiel für eine *bottom-up* initiierte Partnerschaft ist eine individuelle Kooperationserklärung zwischen einer Hochschullehrperson und einer Lehrkraft einer benachbarten Schule. Da hier auf operativer Ebene eine aktive Entscheidung für eine Zusammenarbeit getroffen wurde, sind die beteiligten Personen meist hoch motiviert und von der Kooperation überzeugt. Nachteile können allerdings die mangelnde organisationale Einbindung und die fehlende Wertschätzung der Tätigkeit auf Leitungsebene sein.

Die Umsetzung von CCPs kann unterschiedlich ausgestaltet werden und erfolgt mithilfe verschiedener Methoden. Zu den bekanntesten Methoden zählen Service-Learning (BRINGLE et al., 2012; MCDONALD & DOMINGUEZ, 2015) und Community-Based Research bzw. Citizen Science (COUCH et al., 2019; STRAND, 2003). Jede dieser Methoden hat ihre eigenen Ziele und Prozesse. Während beim Service-Learning der Austausch von Erkenntnissen und Erfahrungen zum Lernen und zur gemeinsamen Bearbeitung einer sozialen Herausforderung angestrebt wird, geht es bei Citizen Science um die partizipatorische Erforschung gesellschaftlich relevanter Fragestellungen. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Formen, Abläufe

und Handlungstechniken der Kooperation. Für beide Methoden existieren bereits zahlreiche Best- bzw. Good-Practice-Beschreibungen und Prinzipien (BRINGLE et al., 2000; COUCH et al., 2019; HOWARD, 2001; VOHLAND et al., 2021; ROBINSON et al., 2018), u. a. der vom Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (HBdV) veröffentlichte Referenzrahmen mit zehn Kriterien für gelingendes Service Learning (HBDV/REDAKTIONSGRUPPE QUALITÄT, 2019).

3.1 Vom Modell über die Methode zur Methodologie

Seien es die Helix-Modelle (CARAYANNIS & CAMPBELL, 2010), die Beschreibung der verschiedenen Transfermodi (GIBBONS, 2020; GIBBONS et al., 1994) oder die Gelingenskriterien für Service-Learning oder Citizen Science – in allen Fällen handelt es sich um Modelle, Frameworks, Analyse- bzw. Referenzrahmen. Sie beschreiben die unterschiedlichen Arten von Wissensproduktion und -anwendung, die Entstehung verschiedener Formen von Innovation sowie Qualitätskriterien zur Umsetzung von Campus-Community-Partnerships.

Doch was bedeuten trilaterale Netzwerke – wie im Triple-Helix Modell formuliert – in der praktischen Zusammenarbeit für die einzelnen Beteiligten? Was muss gegeben sein, damit alle Wissenseinheiten unabhängig, aber aufeinander bezogen sind, wie in Modus 3 postuliert? Und wie können top-down angebahnte Campus-Community-Partnerships auch auf operativer Ebene als gewinnbringend erlebt werden? Solche Fragen können mit den bestehenden Modellen nicht beantwortet werden. Dies ist von solchen Modellen auch nicht zu erwarten. Um die tatsächlichen und erforderlichen Praktiken für eine erfolgreiche Umsetzung zu untersuchen, bedarf es einer geeigneten Methodologie, die es ermöglicht, einen empirischen Blick auf diese Praktiken zu werfen.

3.2 Strukturelle und individuelle Herausforderungen

Dass die verschiedenen Herausforderungen sichtbar und spürbar werden, hat mitunter damit zu tun, dass Transfer- und Innovationsprozesse heutzutage insbesondere in Modus 2 und 3 stattfinden. Die klare Rollen- und Aufgabenteilung, wie sie in Modus 1 besteht, ist in diesen Modi nicht gegeben. Dies kann zu Kontrollverlust

und Verunsicherung auf beiden Seiten führen und erfordert folglich deutlich mehr Kommunikationsmomente und Absprachen zwischen allen Beteiligten.

Die Herausforderungen zeigen sich dabei vor allem auf zwei Ebenen, der strukturellen und der individuellen.

Auf struktureller Ebene können dies u. a. die Kulturen der beteiligten Organisationen und bestehende Wissenshierarchien betreffen (DERKAU & MÜNZER, 2020). Auch eine einseitige Förderung bzw. Verfügbarkeit von bereitgestellten Ressourcen, wenn beispielsweise in Drittmittelprojekten Personal aufseiten der Hochschule, jedoch nicht für den gesellschaftlichen Partner eingeworben wurden, verhindert eine Gleichbehandlung und faire Ausstattung der Projektpartner und birgt strukturell verursachtes Konfliktpotenzial.

Auf individueller Ebene können u. a. das Rollenverständnis der beteiligten Akteure, Fehlkonzepte und -annahmen über Ziele, Bedarfe und Potenziale der Partnerschaft und tatsächliche, wahrgenommene oder angenommene Wissensasymmetrien die Kooperation beeinflussen (DERKAU & MÜNZER, 2020). Insbesondere bei top-down initiierten Partnerschaften können sich Ansätze, Haltungen, Werte, Einstellungen und ganz grundsätzlich die individuelle Motivation zwischen allen beteiligten Akteur:innen stark voneinander unterscheiden, was zu Friktionen und Konflikten bis hin zu Partnerschaftsabbrüchen führen kann.

3.3 Vielversprechende Ansätze

In der Theorie zur Entwicklung von Partnerschaften (ENOS & MORTON, 2003) wird aufgezeigt, wie Partnerschaften über die Zeit hinweg an Komplexität gewinnen. Während die meisten Kooperationen zu Beginn vor allem transaktional sind – das bedeutet, jede Seite achtet darauf, einen eigenen Vorteil daraus zu schöpfen –, verändern sich kontinuierlich bestehende Partnerschaften meistens hin zu einer transformationalen Zusammenarbeit, in der kollaborativ und ko-kreativ miteinander gearbeitet und Neues erschaffen wird (ENOS & MORTON, 2003). Diese Entwicklung sollte allen Beteiligten bewusst sein, um frühzeitige Frustrationen zu vermeiden. Gleichzeitig sollte aktiv daran gearbeitet werden, dass die Entwicklung hin zu einer kollaborativen und ko-kreativen Zusammenarbeit tatsächlich gelingen kann.

Nach CLARK und BRENNAN (1991) können Kommunikation und Kooperation nur stattfinden, wenn die Kommunikationspartner über ein gemeinsames Verständnis verfügen, und beschreiben dies mit der Theorie des Grounding. Die Autoren beschreiben Grounding als den Prozess, in dem Sprecher und Hörer ihre gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Thema oder Ereignis richten und eine gemeinsame Vorstellung davon entwickeln, was darüber gesagt wird. Grounding umfasst sprachliche und nonverbale Signale, die auf ein gemeinsames Verständnis hinweisen, und ist ein kontinuierlicher Prozess während einer Interaktion. Wesentlich ist dabei das geteilte Wissen über die Wissensstrukturen der Beteiligten, die durchaus unterschiedlich sein können (CLARK & BRENNAN, 1991). Grounding ist nicht mit einer Zustimmung zu oder gar einer tiefgreifenden Übereinstimmung mit den Zielen und Werten des Senders gleichzusetzen. Grounding ist vielmehr ein wesentlicher Aspekt der Kommunikation, der es den Beteiligten ermöglicht, ihre Perspektive und Interpretation anzugleichen und sicherzustellen, dass sie sich auf dieselben Dinge beziehen.

Damit lässt sich die Idee des Grounding gut mit der Drei-Stufen-Lehre (PÖRKSEN & SCHULZ VON THUN, 2020) in Beziehung setzen. In seiner Lehre werden drei rezeptive Kommunikationsformen voneinander unterschieden, die hierarchisch aufeinander aufbauen: das Verstehen, das Verständnis und das Einverständnis. Grundlage jeder gelingenden Kommunikation sei das Verstehen, also das Wahrnehmen und Aufnehmen derjenigen Inhalte und Intentionen, die vom Sender ausgehen. Auf der zweiten Stufe, dem Verständnis, kann der Empfänger die „Motive, Empfindungen und Empfindlichkeiten [des Senders] zumindest nachvollziehen, auch wenn man sie nicht teilt“ (PÖRKSEN, 2022, S. 6). Erst auf der dritten Stufe findet ein Einverständnis mit den gesendeten Inhalten und Intentionen statt (PÖRKSEN & SCHULZ VON THUN, 2020). Diese Differenzierung ist für den Grounding-Prozess zentral, bei dem zunächst Verstehen und Verständnis adressiert werden – ein Einverständnis muss nicht zwingendermaßen vorliegen, um miteinander in einen kollaborativen und ko-kreativen Arbeitsprozess einzusteigen. Offen bleibt jedoch, ob und wie Partnerschaften langfristig bestehen können, wenn kein Einverständnis eintritt. Vereinzelt kann es sich als gangbar zeigen, auch unvereinbare Inhalte einer Zusammenarbeit parallel bestehen zu lassen, wenn in der Gesamtsumme dennoch beide Partner profitieren. Die Partner kommen sich dann nach einem Quid-pro-quo-Prinzip entgegen und arbeiten gemeinsam an Inhalten, die jedoch jeweils nur von einem der Partner als bedeutend eingeschätzt werden.

4 Forschungsdesiderate

Das Grounding stellt sicherlich einen zentralen Ansatz dar, wenn es darum geht, eine Partnerschaft aufzubauen und die erste praktische Zusammenarbeit vorzubereiten. Auch bei langjährigen Partnerschaften sollte dieser iterativ eingebunden werden. Es existieren verschiedene Methoden und Tools, um einen Grounding-Prozess aktiv zu gestalten, von *Context Maps* (VISSER et al., 2005) über *Start Smart* (SVERDRUP et al., 2022) bis hin zu der Idee von *Pop-up-Regeln* (PARKER, 2019). Bei all diesen Methoden geht es darum, die Ziele, Bedarfe, Erwartungen und auch Kompetenzen der beteiligten Akteure und Gruppen füreinander sichtbar zu machen und zu gemeinsamen Arbeitsprozessen zu kommen. Hierbei sollten auch die Dispositionen aller Beteiligten in den Blick genommen werden, die als Ursache für das unterschiedliche Erleben und Verhalten von Menschen angenommen werden (SCHMITT, 2022). Nicht ausreichend geklärt ist, inwiefern der Einsatz dieser Methoden und der Fokus auf Dispositionen bei CCPs tatsächlich passend und realistisch ist. Auch stehen sie noch etwas lose nebeneinander und sind in keine umfängliche Methodologie eingebettet.

Wünschenswert ist demzufolge die Entwicklung und Evaluation einer Methodologie für CCPs, bei der die verschiedenen Rahmenbedingungen sowie die strukturellen und individuellen Herausforderungen berücksichtigt und adaptive Methodenvorschläge zusammengestellt werden und bedarfsgerecht abzuleiten sind. Um eine solch umfassende Methodologie zu entwickeln, bedarf es aus unserer Sicht einer interdisziplinären Zusammenstellung von Theorien und Methoden über Voraussetzungen, Prozesse und Gestaltung von individueller und organisationaler Zusammenarbeit. Bei unseren Recherchen ist deutlich geworden, dass es für die verschiedenen Herausforderungen bereits verschiedene vielversprechende Ansätze gibt, diese aber teilweise aus recht unterschiedlichen Disziplinen kommen. Dazu gehören u. a. die Psychologie (z. B. Arbeits- und Organisationspsychologie, Differentielle- und Sozialpsychologie), die Kommunikationswissenschaften und die Soziologie. Genauso wie CCPs interdisziplinär und intersektoral zusammenarbeiten müssen, ist also auch die Erforschung geeigneter Methoden der Zusammenarbeit sowie die Erarbeitung einer Methodologie für CCPs nur in einer heterogen zusammengesetzten Forschungsgemeinschaft möglich.

Durch ein geplantes und evidenzbasiertes Vorgehen bei der Anbahnung, Durchführung und Pflege von CCPs soll langfristig ein institutioneller Kulturwandel aufseiten aller Beteiligten und die tatsächliche Umsetzung einer Zusammenarbeit in Modus 2 und 3 gestärkt werden. Es ist zu hoffen, dass CCPs dadurch nachhaltiger Bestand haben, Beteiligte intensiver miteinander kooperieren und ko-kreieren und in Folge das Potenzial disruptiver sozialer Innovationen erhöht wird.

5 Literaturverzeichnis

Alexander, C. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“. Erweiterung eines Bedeutungshorizontes. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 41–47.

Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (2002). Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503–516. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00273>

Bringle, R. G., Clayton, P. & Price, M. (2012). Partnerships in Service Learning and Civic Engagement. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 1(1), Art. 1. <http://libjournal.uncg.edu/prt/article/view/415>

Bringle, R. G., Hatcher, J. & Zlotkowski, E. (2000). Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71, 504. <https://doi.org/10.2307/2649151>

Bundesministerium für Bildung und Forschung & Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2019). *Innovative Hochschule – Bund-Länder-Initiative zur Förderung des forschungsbasierten Ideen-, Wissens- und Technologietransfers*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/zukunftsstrategie/innovative-hochschule/innovative-hochschule_node.html?gclid=EAlalQobChMIm_reyb6c_AIVlobVCh04cgY7EAAYAiAAEgJmGvD_BwE

Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2019). *Schule macht stark*. https://www.schule-macht-stark.de/de/home/home_node.html

Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2009). „Mode 3“ and „Quadruple Helix“: Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>

Carayannis, E. G. & Campbell, D. F. J. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? A Proposed Framework for a Trans-disciplinary Analysis of Sustainable Development and Social Ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development (IJSESD)*, 1(1), 41–69. <https://doi.org/10.4018/ijesd.2010010105>

Clark, H. H. & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In *Perspectives on socially shared cognition* (S. 127–149). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-006>

Couch, J., Theisz, K. & Gillanders, E. (2019). Engaging the Public: Citizen Science. In K. L. Hall, A. L. Vogel & R. T. Croyle (Hrsg.), *Strategies for Team Science Success: Handbook of Evidence-Based Principles for Cross-Disciplinary Science and Practical Lessons Learned from Health Researchers* (S. 159–167). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20992-6_12

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

Deutsche Bundesregierung (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit [Koalitionsvertrag 2021]*. Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/gesetzesvorhaben/koalitionsvertrag-2021-1990800>

Enos, S. & Morton, K. (2003). Developing a Theory and Practice of Campus-Community Partnerships. In B. Jacobi (Hrsg.), *Building Partnerships for Service-Learning* (S. 20–41). Jossey-Bass.

Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Gibbons, M. (2020). Mode 1, Mode 2, and Innovation. In E. G. Carayannis (Hrsg.), *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship* (S. 1661–1668). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15347-6_451

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. & Schwartzman, S. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. <https://doi.org/10.4135/9781446221853>

-
- HBdV/Redaktionsgruppe Qualität** (2019). *Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning*. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz** (2017). *Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/transfer-und-kooperation-als-aufgaben-der-hochschulen>
- Howard, E.** (2001). *Service-Learning Course Design Workbook*. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.201>
- Ibert, O., Müller, F. C. & Stein, A.** (2014). Produktive Differenzen: Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen. In *Produktive Differenzen*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426999>
- McDonald, J. & Dominguez, L. A.** (2015). Developing University and Community Partnerships: A Critical Piece of Successful Service Learning. *Journal of College Science Teaching*, 44(3), 52–56.
- Parker, P.** (2019). *How Can We Create More Meaning In Our Gatherings?* NPR. <https://www.npr.org/2019/08/02/747324953/priya-parker-how-can-we-create-more-meaning-in-our-gatherings>
- Pörksen, B.** (2022). *Die Kunst, konstruktiv zu streiten*. <https://www.swr.de/swr2/wissen/die-kunst-konstruktiv-zu-streiten-swr2-wissen-2023-01-06-100.html>
- Pörksen, B. & Schulz von Thun, F.** (2020). *Die Kunst des Miteinander-Redens*. Hanser. <https://www.hanser-literaturverlage.de/buch/die-kunst-des-miteinander-redens/978-3-446-26590-5/>
- Roessler, I.** (2020). *CHECK – Transfereinrichtungen an deutschen Hochschulen*. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/download/check_transfer/
- Roessler, I. & Hachmeister, C.-D.** (2021). Wissenstransfer als Bestandteil der Third Mission der Hochschulen. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen: Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 195–214). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_11
- Schmitt, M.** (2022). *Disposition*. Dorsch – Lexikon der Psychologie. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/disposition>

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft & Helmholtz-Gemeinschaft (2022). *Transferbarometer – Executive Summary*. Edition Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/transferbarometer>

Strand, K. M. (2003). Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3). <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.301>

Sverdrup, T., Schei, V., Scholda, B., Engesæth, H., Bjerga, M. & Lømo, L. L. (2022). *Start smart*. NHH. <https://www.nhh.no/en/research-projects-and-groups/start-smart/>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>

Visser, F. S., Stappers, P. J., van der Lugt, R. & Sanders, E. B.-N. (2005). Contextmapping: Experiences from practice. *CoDesign*, 1(2), 119–149. <https://doi.org/10.1080/15710880500135987>

Vohland, K., Land-Zandstra, A., Ceccaroni, L., Lemmens, R., Perelló, J., Ponti, M., Samson, R. & Wagenknecht, K. (Hrsg.). (2021). *The Science of Citizen Science*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4>

Robinson, L. D., Cawthray, J. L., West, S. E., Bonn, A. & Ansine, J. (2018). Ten principles of Citizen Science. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel & A. Bonn (Hrsg.), *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy* (S. 27–40). UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787352339>

Wissenschaftsrat. (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien [Positionspapier]*. Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>

Autorinnen



Dr. Anne-Sophie WAAG || Wikimedia Deutschland ||
Tempelhofer Ufer 23-24, D-10963 Berlin

annesophie.waag@wikimedia.de



Julia DERKAU || Universität Mannheim, ZLBI ||
Schloss, D-68131 Mannheim

derkau@uni-mannheim.de

Vivien RACZKIEWICZ¹, Jennifer BECKER, Thomas MÜLLER,
Jennifer KELCH & Christian WALTER-KLOSE (Bochum)

Projekte praxisbezogener Lehre und Forschung am Department of Community Health Bochum

Zusammenfassung

Als Reaktion auf eine sich diversifizierende Gesellschaft in Deutschland widmet sich Community Health gesundheitsrelevanten Bedarfen von gesellschaftlichen Gruppen, um Teilhabe und Chancengleichheit zu fördern und die Versorgung zu verbessern. So nimmt die Lehre am Department of Community Health der HS Gesundheit in Bochum individuelle Bedarfe und Lebensrealitäten von Communities in den Blick. Drei Angebote einer praxisbezogenen, partizipativen und transdisziplinären Lehr-Forschungsstruktur werden vorgestellt und deren Zusammenwirken beschrieben. Abschließend werden die Erfahrungen partizipativer und transdisziplinärer Ansätze im Sinne von Campus-Community-Partnerships diskutiert.

Schlüsselwörter

Theorie-Praxis-Transfer, Transdisziplinarität, Partizipation, Berufsorientierung, Hochschullehre

1 E-Mail: vivien.rackiewicz@hs-gesundheit.de



Projects of practical lectures and research at the Bochum Department of Community Health

Abstract

In response to the increasing diversification of German society, Community Health is dedicated to the health-related needs of social groups in order to promote participation and equal opportunities and to improve care. Teaching at the Department of Community Health at HS Gesundheit in Bochum takes the individual needs and realities of communities into account. This paper presents the three offers of a practical, participative and transdisciplinary teaching and research structure, as well as the interactions between these areas. Finally, the paper discusses experiences with participatory and transdisciplinary approaches in the context of campus community partnerships.

Keywords

theory-practice transfer, transdisciplinarity, participation, professional orientation, university teaching

1. Community Health und Theorie-Praxis-Transfer

Die Verbindung von Theorie und Praxis ist ein Kernelement der Hochschulen für angewandte Wissenschaft. Dies gilt insbesondere für Studiengänge, in denen neue Berufs- und Handlungsfelder erschlossen werden. Am *Department of Community Health (DoCH)* der Hochschule für Gesundheit steht die gesundheitliche Versorgung von Communities im Mittelpunkt. Herausforderungen im Zusammenhang mit gesundheitlichen Ungleichheiten und Diskriminierung spezifischer Gruppen fordern Reaktionen und die Entwicklung neuer, bedarfs- und zielgruppengerechter Ansätze. Zur Entwicklung geeigneter Maßnahmen sind Partizipation und Transdisziplinarität konzeptionelle Bestandteile von Community Health. Im Folgenden werden der Community-Health-Ansatz und die Verankerung der transdisziplinä-

ren und partizipativen Ausrichtung erklärt sowie drei Beispiele beleuchtet, in denen Campus-Community-Partnerships (CCPs) bestehen.

1.1 Community Health als Teil der Gesundheitswissenschaften

Community Health versteht sich als ein Teil von Public Health. Als Reaktion auf eine sich zunehmend diversifizierende Gesellschaft in Deutschland widmet sich Community Health den Bedarfen von spezifischen Gruppen, um eine bedarfsgerechte gesundheitliche Versorgung, Prävention und Gesundheitsförderung für die gesamte Bevölkerung zu gewährleisten, zu verbessern und soziale Ungleichheit sowie ihre Auswirkungen auf Gesundheit und Krankheit zu verringern (FALLER et al., 2022). Aufgrund gesundheitsbezogener (Vor-)Belastungen, Lebensumstände und mangelnder Versorgungsstrukturen erfahren verschiedene Communities gesundheitliche Benachteiligungen (VAN EGMOND & ROHMANN, 2018), denen mit diversitätssensiblen, inter- und transdisziplinären Ansätzen sowie Partizipation begegnet werden muss. Auf diese Weise werden Inklusion und eine Verbesserung der gesundheitlichen Versorgung sowie der Lebensbedingungen möglich (KOLIP et al., 2019).

1.2 Diversität erfordert Transdisziplinarität und Partizipation

Diversität bezeichnet Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Individuen oder Gruppen, die u. a. auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene benannt werden. Häufig werden dabei Gruppen gebildet, in denen Individuen als Träger:innen vielfältiger Merkmale zusammengefasst werden. Der Diversitätsansatz versucht diesen Prozess und die damit verbundenen Wirkungen zu analysieren und schlägt in diesem Sinne eine Brücke zwischen der Community und dem Individuum (FALGE & WALTER-KLOSE, 2022).

Im Kontext von Diversität geht es um Prozesse der Diskriminierung und Ungleichbehandlung, die verhindern, dass Menschen ihre Potenziale voll entfalten und aktiv an der Gesellschaft teilhaben können. Diskriminierung macht krank, beeinträchtigt die persönliche Entwicklung und steht den Rechten auf Gleichbehandlung und der Behandlung in Würde, wie sie im Grundgesetz verankert sind, im Wege (VAN EGMOND & ROHMANN, 2018).

Mit dem Ziel, die Lebenssituation des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt zu verbessern, fokussiert Community Health auf diese Probleme und integriert im Sinne von Transdisziplinarität vielfältige fachliche Perspektiven (FALLER et al., 2022) sowie die Perspektiven marginalisierter Gruppen mit partizipativen Ansätzen. Transdisziplinarität, die die Wissenszirkulation zwischen Wissenschaft und Praxis ermöglicht, sowie die Partizipation, bei der Expert:innen in eigener Sache zu der Wissens- und Lösungsentwicklung beitragen, sind in diesem Sinne Bestandteil und Gegenstand von Forschung und Lehre. Viel mehr noch – als Teil der Gesellschaft kann Hochschule durch transdisziplinäres und partizipatives Handeln zur Gleichberechtigung und einem gesunden Miteinander der vielfältigen Menschen beitragen (SCHMOHL & PHILIPP, 2021).

1.3 Community Health in Bochum

Während Community Health international bereits etablierter ist, befindet sie sich als junge Disziplin in Deutschland im Aufbau und in der Entwicklung (BECKER et al., 2022). Das *DoCH* gestaltet diese Entwicklung mit verschiedenen Ansätzen und insbesondere dem Aufbau spezifischer Studiengänge mit. Dazu zählen die Bachelorstudiengänge *Gesundheit und Diversity*, *Gesundheit und Sozialraum*, *Gesundheitsdaten und Digitalisierung* sowie der Masterstudiengang *Gesundheit und Diversity in der Arbeit*.

Die Lehre in den einzelnen Studiengängen nimmt die individuellen Bedarfe und Lebensrealitäten von Individuen und Communities in ihren Lebens- und Arbeitswelten in den Blick. Anhand von theoretischen Modellen und Konzepten werden sowohl die Bedeutung von diversen Lebensweltfaktoren für ein gesundes Leben als auch ihr Zusammenhang mit der Verteilung von sozialen und gesundheitlichen Chancen innerhalb der Gesellschaft vermittelt (DoCH, 2022).

Transdisziplinarität und Partizipation in der Lehre

Entsprechend der Ausrichtung von Community Health sind Transdisziplinarität und Partizipation zentrale Leitkonzepte in der Lehre am *DoCH*, die besonders durch die unterschiedliche disziplinäre Ausrichtung der Professuren und die stark praxisbezogene Lehre institutionalisiert sind.

Die diverse thematische Ausrichtung wird am *DoCH* interdisziplinär gelebt. Bildlich lässt sich dies als netzwerkartiges Zusammenwirken verdeutlichen (Abb. 1). Die Verbindung der einzelnen Disziplinen (z. B. Psychologie, Raumplanung etc.) gleicht dabei einem neuronalen Netzwerk. Je nach Themenfeld werden verschiedene Bereiche gemeinsam aktiv, ergänzen sich und lernen in Interaktion mit- und voneinander (FALLER et al., 2022).

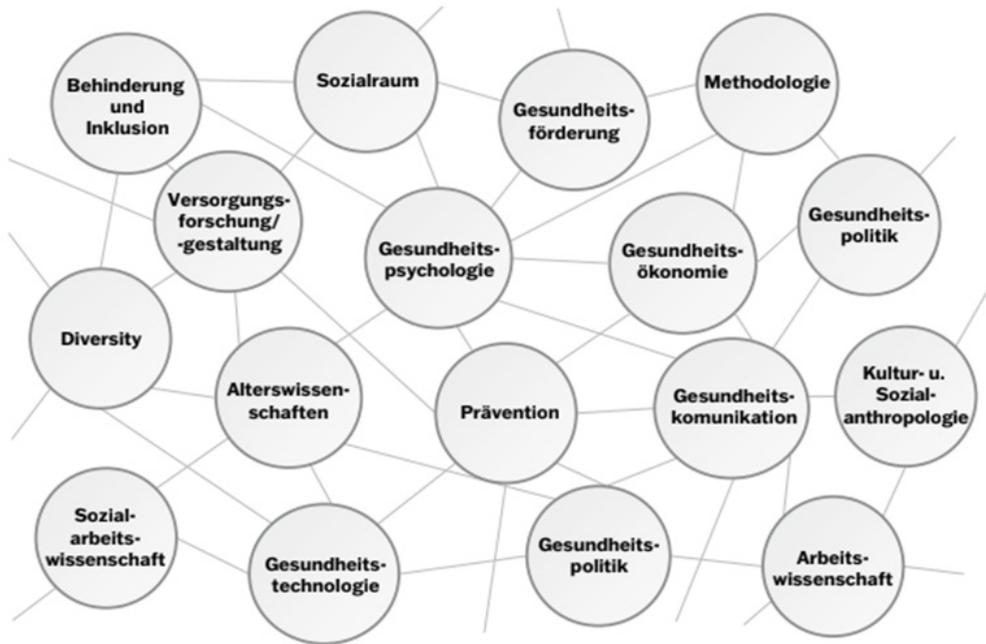


Abb. 1: Interdisziplinäre Struktur Bochumer Community Health (FALLER et al., 2022, S. 33)

Um die Ansätze der Transdisziplinarität und Partizipation in der Lehre auszugestalten, bestehen am *DoCH* verschiedene Projekte, in denen die Zusammenarbeit mit Partner:innen aus der Praxis zentral ist. Partizipation wird dabei mit Bezug zu ver-

schiedensten Communities umgesetzt. So werden im Rahmen verschiedener Forschungs- und Lehrkontexte z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung sowie Expert:innen aus Einrichtungen im Kontext von Gesundheit im Sinne der Partizipation in Projekte eingebunden. So sind Ziele und Grundidee von CCPs sowie deren Entwicklung zu einer institutionalisierten Struktur zentrale Bestandteile des Hochschulangebotes, wie im Folgenden anhand einiger Beispiele vorgestellt werden soll.

2 Umsetzung praxisbezogener Projekte am DoCH

Nachfolgend werden drei Projekte vorgestellt, deren Fokus im Sinne der CCPs auf dem Aufbau partizipativer und transdisziplinärer Lehr-Forschungsstrukturen zur Realisierung des Theorie-Praxis-Transfers liegt. CCPs werden hier verstanden als Möglichkeit, gesellschafts- und gesundheitsrelevante Lehr- und Forschungsthemen zwischen der Hochschule und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen im Kontext von Community Health für beide Seiten möglichst gewinnbringend zu bearbeiten.

2.1 PATH

Mit dem Ziel, Hochschullehre praxisorientiert zu gestalten, wurde im Jahr 2019 das Modellprojekt *PATH: Praxis-Austausch-Theorie* initiiert. Die Idee hinter dem Projekt war es, Praxispartner:innen aus dem Themenfeld *Behinderung und Inklusion* mit Studierenden zusammenzubringen und so den Studierenden Einblick in verschiedene Praxisfelder zu ermöglichen sowie theoretisch erlerntes Wissen im Rahmen eines Theorie-Praxis-Transfers anwenden zu können. Die Praxispartner:innen sollten im Gegenzug Einblick in die noch jungen Studiengänge bekommen und eine niedrigschwellige wissenschaftliche Unterstützung erhalten.

Die Aufgabe von *PATH* ist es, die entsprechenden Praxisformate zu entwickeln und zu koordinieren. Dazu zählen die Organisation von Gastvorträgen und Exkursionen mit und zu Praxispartner:innen, die Vermittlung von Praktika und praxisbezogenen Themen für Semester- und Abschlussarbeiten sowie die Organisation von

Lehr-Forschungsprojekten, auf die später noch einmal genauer eingegangen wird. Zunächst musste ein Netzwerk mit Praxispartner:innen aufgebaut werden, die daran interessiert sind, sich im Rahmen der Hochschullehre zu engagieren. Ein zentrales Anliegen war es, den Theorie-Praxis-Transfer so zu gestalten, dass Studierende und Praxispartner:innen gleichermaßen von der Zusammenarbeit profitieren. So finden im Rahmen von *PATH* u. a. regelmäßige Netzwerktreffen statt, die durch den Informations- und Vernetzungscharakter für beide Seiten attraktiv sind.

Mittlerweile ist aus *PATH* ein Netzwerk mit über 40 Praxispartner:innen entstanden, die neben dem Themenfeld *Behinderung und Inklusion* auch weitere Praxisfelder im Kontext Community Health erschließen und die Schwerpunkte Arbeit und Betriebliches Gesundheitsmanagement, positive Psychologie und Gesundheit im Sozialraum betreffen. Unter den Netzwerkpartner:innen sind regionale Akteur:innen wie Gesundheitsämter, Jobcenter, Integrationsfachdienste, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, Beratungsstellen und diverse Bildungsträger, um nur einige Beispiele zu nennen. Aufgrund inhaltlicher Überschneidungen z. B. der Themen Inklusion und Arbeit können sich die Netzwerkpartner:innen auch mehreren Themenfeldern des *PATH*-Netzwerks zuordnen und sich in den Untergruppen vernetzen oder in der Lehre engagieren. *PATH* trägt somit auch dazu bei, die transdisziplinäre Zusammenarbeit zu fördern.

Lehr- Forschungsprojekte in PATH

Lehr-Forschungsprojekte im Rahmen von *PATH* greifen die Idee des *Service Learning* auf. Dabei werden Frage- und Aufgabenstellungen durch die Praxispartner:innen zur Bearbeitung an die Studierenden herangetragen und im Rahmen von Lehr-Forschungsprojekten oder Seminar- und Abschlussarbeiten bearbeitet. Die Idee dahinter ist, dass Studierende lernen, wissenschaftliche Kenntnisse in die Praxis zu transferieren. Gemeinnützige Partner:innen sollen im Gegenzug von den Erkenntnissen der Studierenden profitieren und kostenlose wissenschaftliche Unterstützung erfahren (BACKHAUS-MAUL & JAHR, 2021).

Voraussetzung für ein gelungenes *Service Learning* ist, dass sich die Interessen von Studierenden und den Praxispartner:innen überschneiden. Zudem muss die Kooperation einen Bezug zu den Lern- und Bildungszielen der Hochschule bzw. der entsprechenden Lehrveranstaltung aufweisen und die Praxispartner:innen müssen in

gemeinnütziger Trägerschaft sein. Beim *Service Learning* liegt der Fokus auf der Förderung des gesellschaftlichen Engagements, der Verantwortungsübernahme und dem Lösen sozialer Fragestellungen (HOFER & DERKAU, 2020).

Der Ansatz von *PATH* geht über die Zielsetzung gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme, wie es im klassischen *Service Learning* der Fall ist, hinaus. Gemäß den Ansätzen des problem- und erfahrungsbasierten Lernens (SCHMOHL, 2021) möchte er den Studierenden praxisbezogene Lernmöglichkeiten, Wissen über Versorgungsstrukturen, Kontakte zu Akteur:innen vermitteln und somit den Zugang zu späteren Arbeitsfeldern erleichtern. Er nutzt die Notwendigkeit der Transdisziplinarität und Partizipation der Ansätze von Community Health und macht bei jedem Austausch deutlich, wie durch CCP und Transfer bisher verschlossene Perspektiven (z. B. marginalisierter Gruppen) erfahren werden können.

Im Gegensatz zu klassischen akademischen Ausbildungen im Sozial- und Gesundheitswesen wie z. B. der Medizin, der Sozialen Arbeit oder der Psychologie, sind Studiengänge im Feld Community Health auf dem Arbeitsmarkt noch nicht etabliert, sodass es den Studierenden an konkreten Berufsbildern fehlt, auf die sie in ihrem Studium vorbereitet werden können. Lehr-Forschungsprojekte bieten Studierenden die Möglichkeit, neue Tätigkeitsfelder zu erschließen. Gleichzeitig lernen die Praxispartner:innen die Studiengänge des Departments kennen und bekommen Einblick in die Kompetenzprofile der Studierenden.

Für die Praxispartner:innen bieten die Kooperationen neben den Potenzialen von Lehr-Forschungsprojekten und Qualifizierungsarbeiten die Möglichkeit, sich als Arbeitgeber:innen zu präsentieren und Fachkräfte zu gewinnen, die neue Qualifikationen und Kompetenzen mitbringen. Für die Hochschule sind Lehr-Forschungsprojekte insbesondere in Hinblick auf die Attraktivität der Lehre von Interesse. Theoretische Inhalte werden praktisch greifbar, bekommen einen Bezug zur Berufspraxis und werten die Lehre auf. Darüber hinaus wird über den Austausch und die Feedbackgespräche mit Praxispartner:innen und Studierenden Wissen zur Weiterentwicklung der Studiengänge generiert. Durch *PATH* wurden bereits vielfältige Lehr-Forschungsprojekte umgesetzt, die in mehreren Fällen zu Anstellungen nach dem Studium führten.

PATH als Kommunikations- und Transferstruktur

Neben der ursprünglichen Idee, *PATH* als Netzwerkstruktur im Rahmen der Hochschullehre zu nutzen, haben sich mittlerweile auch Kooperationen in anderen Hochschulfeldern ergeben. So engagieren sich drei Netzwerkpartner:innen in Forschungsprojekten und eröffnen Wissenschaftler:innen der Hochschule z. B. Zugang zu den entsprechenden Praxisfeldern. Auch engagieren sich Praxispartner:innen inzwischen in der Lehre, gestalten Konferenzen aktiv mit oder beteiligen sich am *Projekt Barrierefreiheit* und dem Projekt *Mach DoCH was mit Gesundheit*, die nachfolgend näher erläutert werden. Im nächsten Schritt wird *PATH* systematisch ins Alumnimanagement integriert.

2.2 Projekt Barrierefreiheit

Das *Projekt Barrierefreiheit* ist im Bereich Behinderung und Inklusion am *DoCH* angesiedelt. Ziel des Projekts ist es, Studierende, Lehrkräfte und weitere Interessierte für Lebenssituationen im Kontext Behinderung und Beeinträchtigung zu sensibilisieren, die Entwicklung einer inklusionsorientierten Haltung zu fördern und Kompetenzen im Zusammenhang mit Inklusion zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Community-Partner:innen dient dazu, Unterstützungsressourcen, Ansätze zur Förderung und Rehabilitation sowie zur Umsetzung von Inklusion zu vermitteln. Ebenso ist die Vermittlung von Wissen über Bedarfe im Kontext Behinderung sowie bestehende einstellungs- und umweltbedingte Barrieren Bestandteil des Projekts. Ferner soll im Rahmen des Projekts eine Plattform für den Austausch über barrierefreie und inklusionsfördernde Angebote entstehen, um die transdisziplinäre und partizipative Zusammenarbeit zwischen Expert:innen aus Alltag, Praxis und Wissenschaft zu fördern.

Skills-Lab Barrierefreies Lernen

Zur Realisierung der Projektziele wurde das Skills-Lab *Barrierefreies Lernen* aufgebaut und mit vielfältigen Materialien und Technologien aus verschiedenen Lebensbereichen ausgestattet (Abb. 2 und 3). Barrierefreies Lernen meint, dass Menschen lernen, einstellungsbedingte Barrieren, wie z. B. Ängste oder Vorurteile, in Zusammenhang mit Behinderungen abzubauen. Dies gelingt über eine vertiefte Auseinan-

dersetzung mit dem Thema sowie in der Begegnung mit Menschen mit Beeinträchtigungen als Expert:innen in eigener Sache. Auf Grundlage des *erfahrungsbasierten Lernens* sollen die Nutzer:innen der Angebote eigene Barrieren überwinden und sich Wissen zu Barrierefreiheit sowie Kompetenzen im Kontext von Behinderung und Inklusion aneignen. Ausgehend von einem konstruktivistischen Verständnis geschieht Lernen hierbei auf der Basis von Vorwissen und neuen Erfahrungen, aus denen Wissenserwerb resultiert (SCHMOHL, 2021). Es unterstützt die Nutzer:innen darin, Erfahrungen zu reflektieren und zu erweitern sowie Handlungsempfehlungen für die Arbeit und den Alltag mit Menschen mit Behinderung abzuleiten.



Abb. 2: Das Skills-Lab *Barrierefreies Lernen* (eigenes Foto)



Abb. 3: Beispielhafte Materialien aus dem Raum (eigenes Foto)

Baustein Selbstlernszenarien

Studierende haben die Möglichkeit, sich im Skills-Lab selbstständig Kompetenzen zu verschiedensten Funktions-, Aktivitäts- und Teilhabebeeinträchtigungen in unterschiedlichen Lebensbereichen anzueignen. Als Unterstützung dienen die dortigen Materialien und sogenannte *Lernkarten* mit vielseitigen Informationen zu Therapien, Konzepten, Modellen und Krankheitswissen. Die Bearbeitung der Lernkarten folgt dem Konzept des *Action Learning*, welches eine Methode des Erfahrungslernens darstellt und auf der Erkenntnis basiert, dass Lernen Weiterentwicklung bedeutet, wenn Vorwissen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen kritisch reflektiert und verarbeitet wird. Die Lernkarten folgen dabei dem für dieses Konzept klassischen Aufbau: Formung eines Teams zwecks Bearbeitung einer Aufgabenstellung, Expli-

kation von Vorwissen und Strategieentwicklung, aktive Aufgabenbearbeitung und Reflexion der Erkenntnisse (HAUSER, 2012). Mit dem Absolvieren mehrerer Lernkarten kann ein Zertifikat über spezielles Wissen zur Gestaltung einer barrierefreien Gesundheitsversorgung und Inklusion erworben werden. Die Weiterentwicklung der Lernkarten erfolgt auf Basis von Evaluationen und im partizipativen Prozess mit Menschen mit Behinderung als Expert:innen in eigener Sache, die wir als Co-Lehrende gewinnen.

Baustein partizipative und transdisziplinäre Lehre und Forschung

Im Rahmen der *partizipativen Lehre* werden Menschen mit Beeinträchtigung eingeladen, um mit Studierenden über das Leben im Kontext Behinderung zu sprechen. Die Begegnungen finden auf Augenhöhe zwischen allen Beteiligten in wertschätzender Atmosphäre statt. Die Erfahrung zeigt dabei, dass die Begegnung mit den Menschen wesentliche Impulse für ein Verständnis von Behinderung gibt und zur Inklusion beiträgt, indem Hemmschwellen ab- und ein Bewusstsein für Anpassungserfordernisse bei unterschiedlichen Beeinträchtigungen aufgebaut werden (SCHATTENMANN, 2014). Vor allem machen die Begegnungen deutlich, dass ein Mensch mit seinen vielfältigen Interessen und Ressourcen mehr ist als seine Beeinträchtigung.

In Zusammenarbeit mit Community-Partner:innen als Expert:innen in eigener Sache, Studierenden und wissenschaftlichem Personal wurden zu diesem Zweck auch Prototypen für partizipative Simulationseinheiten von Beeinträchtigungen des Sehens, der Mobilität und der Kognition mithilfe unterschiedlicher Materialien und Methoden (z. B. Simulationsbrillen, Rollstühlen und Rollenspielen) in Situationen des täglichen Lebens ausgearbeitet. Die entstandenen Simulationseinheiten ermöglichen den Teilnehmenden im Sinne des situierten Lernens, Herausforderungen im Kontext von Behinderung zu erfahren und Möglichkeiten der Bewältigung kennenzulernen (SCHMOHL, 2021).

Neben den gerade beschriebenen partizipativen Ansätzen werden in der *transdisziplinären Lehre* Fachkräfte aus anderen Disziplinen eingebunden, um Interprofessionalität zu fördern und den Studierenden Perspektiven aus anderen Disziplinen, z. B. der Architektur, zu vermitteln. Dementsprechend werden die oben benannten Angebote durch Expert:innen im eigenen Berufsfeld ergänzt.

Die Qualitätssicherung der Leistungen der partizipativen und transdisziplinären Co-Lehrenden erfolgt über die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der diversen Lehrinhalte, die z. B. verschiedene Arten der Sehbeeinträchtigung, das Leben im Rollstuhl oder das heilpädagogische Reiten abdecken. Zum Abschluss jeder Veranstaltung evaluieren die Studierenden, inwieweit die Lehrinhalte logisch vermittelt wurden und in ihren späteren beruflichen Alltag integrierbar sind.

Baustein Veranstaltungsort

Im Rahmen wichtiger Hochschulveranstaltungen und auf Anfrage finden Führungen und Impulsvorträge statt, die einen Einblick in die Chancen und Perspektiven des Projekts ermöglichen. So kann das Skills-Lab *Barrierefreies Lernen* als interdisziplinärer, partizipativer und interaktiver Veranstaltungsort für Praxispartner:innen, Studieninteressierte, Studierende, Wissenschaftler:innen sowie extern Interessierte nutzbar gemacht werden.

Besonders *PATH*-Netzwerkpartner:innen nutzen dieses Angebot, indem sie mit Mitarbeiter:innen aus ihrem Arbeitsfeld vorbeikommen, um gemeinsam über die vorhandenen Hilfsmittel, Technologien und Konzepte zu sprechen. So wird die Zusammenarbeit der HS Gesundheit mit den verschiedensten Community-Partner:innen im Kontext Behinderung und Inklusion ausgeweitet und gefördert sowie durch die Zirkulation von Wissen wechselseitig bereichert.

2.3 Projekt *Mach DoCH was mit Gesundheit – Berufsorientierung in Community Health*

Verschiedene Projekte am DoCH nutzen gemeinsame Synergien der CCPs. So bestehen auch im Projekt *Mach DoCH was mit Gesundheit – Berufsorientierung in Community Health* Schnittstellen und Synergien mit *PATH*. Mit *Mach DoCH was mit Gesundheit* werden die Entwicklung von Community Health als neues Berufsfeld in Deutschland und die damit einhergehenden Herausforderungen und Chancen beruflicher Orientierung Studierender aufgegriffen und begleitet.

Theoretischer Rahmen für Berufsorientierung & Studienerfolg

Studierende können sich in ihrem gesamten Student-Life-Cycle, dabei insbesondere am *Übergang in den Beruf*, begleitet durch verschiedene Formate, mit vielfältigen Community Health-relevanten Berufsfeldern auseinandersetzen, praxisrelevante Problemstellungen kennenlernen, berufliche Perspektiven gewinnen und erworbene Kompetenzen und Erfahrungen reflektieren. Relevante Inhalte und Fragestellungen im Kontext Community Health werden damit mit Praxisbezug verdeutlicht und Studienerfolg gefördert (BERTHOLD et al., 2015). Im Sinne des Studienerfolgs (Best-FIT-Modell; WISMATH et al. 2021, S. 22) fokussiert das Projekt Berufserfolg und Kompetenzzuwachs und dient z.B. in der Phase der *Orientierung & Studienvorbereitung* des Student-Life-Cycles der Information zu beruflichen Aussichten, um falschen Erwartungen an das Studium vorzubeugen (BERTHOLD et al., 2015; WISMATH et al., 2021).

Theoretisch wird das Projekt von der *Social Cognitive Career Theory* (SCCT) (Lent, 2013) gerahmt. Mit diesen Formaten werden *Outcome Expectations* in Zusammenarbeit mit CCPs gefördert. Mit darüber hinausgehenden Projektbausteinen werden *Self-Efficacy Expectations* fokussiert.

Formate und Ansätze

Das Projekt umfasst folgende Formate: *Werdegänge, Workshops und Trainings* sowie *Netzwerkveranstaltungen*. Im Format *Werdegänge* werden Studierenden und Interessierten Werdegänge von Absolvent:innen in Form von Postern oder sich im Aufbau befindlichen Podcastfolgen vorgestellt. Dabei reflektieren Alumni die Praxisrelevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen und der (studienbegleitenden) Praxiserfahrung. Die Studierenden werden von Beginn des ersten Studienseesters bis zum Übergang in den Beruf im Format *Workshops und Trainings* begleitet. In enger Zusammenarbeit mit dem *Career Service*, ein Angebot der zentralen Studierendenberatung, werden bedarfsorientierte Workshops und Trainings beispielsweise zur Profilbildung angeboten. Weiterhin werden Workshops in die Lehre der Studiengänge integriert, in denen anhand praxisrelevanter Fallbeispiele Studieninhalte und Kompetenzen reflektiert und Lösungsansätze gesucht werden.

Im Format *Netzwerkveranstaltungen* finden regelmäßig *Career Talks* mit Alumni statt. Veranstaltungen wie ein Karriere-Tag oder eine Woche der Berufsorientie-

zung ergänzen das Portfolio. In den *Career Talks* wird zunächst ein Input zu einem Berufsfeld aus der Praxis angeboten, es folgt ein moderierter Austausch. Den Studierenden wird ergänzend ein Arbeitsblatt zur Reflexion der fachlichen und persönlichen Kompetenzen und Erfahrungen zur Verfügung gestellt.

3 Diskussion und Fazit

Community Health widmet sich gesundheitsrelevanten Bedarfen einer diversen Bevölkerung zur Förderung und Verbesserung von Gesundheit, Versorgung und der gleichwertigen Teilhabe aller Menschen. Die damit einhergehenden individuellen Bedarfe und Lebensrealitäten werden im Rahmen der partizipativen, inter- und transdisziplinär ausgerichteten Lehre und Forschung in den Studiengängen des *DoCH* beleuchtet. Zur Realisierung des Theorie-Praxis-Transfers, welcher dabei auf die Interaktionen zwischen Gesellschaft und Individuum schaut, wurden in den letzten Jahren Projekte ins Leben gerufen, die die Grundidee und Ziele der CCPs als festen Bestandteil innehaben. Sie basieren auf den didaktischen Konzepten des erfahrungsbasierten Lernens (SCHMOHL, 2021) sowie des *Service Learnings* (BACKHAUS-MAUL & JAHR, 2021) und ermöglichen in der Begegnung von Theorie und Praxis einen umfassenden wechselseitigen Gewinn.

Alle drei skizzierten Projekte sind heute Bestandteil des Departments und der Hochschule insgesamt geworden und haben – im Sinne des Transfergedankens – in die Hochschule hineingewirkt bzw. wurden von dieser beeinflusst. So haben die drei Angebote nicht nur ihr jeweiliges Ziel für die beteiligten Studierenden, Praxispartner:innen und Lehrenden erreicht, sondern sind miteinander verwoben und zusammengewachsen. Auch sorgen sie für Impulse der Praxis in die Hochschule hinein, wenn in gemeinsamen Veranstaltungen Fragen der Lehrinhalte oder die Kompetenzen der Studierenden erörtert werden. Zudem ermöglichen sie Wissenschaftskommunikation und Öffentlichkeitsarbeit der Hochschule.

Verschwiegen werden sollte dennoch nicht, dass mit den Projekten einige Herausforderungen bestanden, die insbesondere mit zusätzlichen personellen und finanziellen Ressourcen verbunden sind. Im *PATH*-Projekt wurde die Akquise und Kommunikation des Angebots von der verantwortlichen *PATH*-Fachkraft übernommen.

Diese kümmerte sich bei größer werdendem Netzwerk auch um die digitale Datenverarbeitung und Dokumentation, um eine unkontrollierte Kontaktaufnahme durch weitere Mitarbeitende oder Studierende (z. B. bei Praktikumsplätzen) zu vermeiden.

Auch erfordert die Netzwerkarbeit unspezifische Begegnungsangebote sowie die Notwendigkeit von Beziehungs- und Austauschangeboten. Netzwerktreffen und Einladungen zu hochschulweiten Veranstaltungen waren notwendig – die, und hier werden wieder Synergien sichtbar, regelmäßig u. a. im Raum *Barrierefreies Lernen* stattfinden oder durch den *Career Talk* ermöglicht werden. Grundlegend ist relevant, eine konstruktive Beziehung zu den Partner:innen zu pflegen und Netzwerkarbeit als Begegnungen von unterschiedlichen Expert:innen für ihre Lebenssituation, eine Beeinträchtigung, ein Angebot oder eine Arbeitstätigkeit sowie die Hochschullehre zu sehen.

Als Implikationen für weitere Lehr-Forschungsprojekte dieser Art sind besonders die stetige Netzwerkpflge sowie ein funktionales Alumni- und Netzwerkmanagement sowie Kommunikationsstrukturen zu benennen. Relevant zur Realisierung dieser sind die Nutzung von gemeinsamen Synergien und ein reziproker Informations- und Ressourcenaustausch.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Verankerung von CCPs im Kontext von Transdisziplinarität und Partizipation erheblich zur Qualität in Studium und Lehre beitragen kann. Die Nutzung gemeinsamer Synergien und die strukturelle Institutionalisierung durch *PATH* ermöglichen Potenziale entlang des gesamten Student-Life-Cycles.

Durch alle drei Projekte werden folglich der Perspektiv- und Wissensaustausch zwischen den Studierenden, Lehrenden und Praxispartner:innen gelebt und gefördert. Die damit einhergehende Wissenszirkulation ist die Basis für den Ausbau von Kooperationen und bietet die Möglichkeit zur multidirektionalen Vernetzung.

Die dadurch ermöglichte praxis- und anwendungsorientierte Lehre kann Studienbedingungen nachhaltig verbessern und gleichermaßen Perspektiven für den Einstieg ins Berufsleben bieten. Diese Angebote der Hochschullehre können zu einem transdisziplinären und partizipativen Handeln für mehr Gleichberechtigung und einem gesunden Miteinander der vielfältigen Menschen beitragen.

4 Literaturverzeichnis

Backhaus-Maul, H. & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 289–299). Bielefeld: transcript Hochschulbildung: Lehre und Forschung.

Becker, J., Köckler, H. & Wessels, M. (2022). Community Health – Stand und historische Entwicklung. In Department of Community Health (Hrsg.), *Community Health: Grundlagen, Methoden, Praxis* (S. 36–48). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen – wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.

Department of Community Health [DoCH] (Hrsg.) (2022). *Community Health: Grundlagen, Methoden, Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Falge, C. & Walter-Klose, C. (2022). Der Diversitätsansatz im Rahmen von Community Health. In Department of Community Health (Hrsg.), *Community Health. Grundlagen, Methoden, Praxis* (S. 49–55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Faller, G., Walter-Klose, C., Betscher, S. & Becker, J. (2022). Community Health als neuronales Netz. In Department of Community Health (Hrsg.), *Community Health. Grundlagen, Methoden, Praxis* (S. 22–35). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hauser, B. (2012). *Action Learning. Workbook mit Praxistipps, Anleitungen und Hintergrundwissen für Trainer, Berater und Facilitators*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Hofer, M. & Derkau, J. (2020). *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (1. Auflage.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kolip, P., Ackermann, G., Ruckstuhl, B. & Studer, H. (2019). *Gesundheitsförderung mit System. Qualitätsentwicklung in Projekten und Programmen der Gesundheitsförderung und Prävention*. Bern: Hogrefe.

Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. (2. Ed) (S. 115–160). Hoboken, N.J.: Wiley.

Schattenmann, E. (2014). *Inklusion und Bewusstseinsbildung. Die Notwendigkeit bewusstseinsbildender Maßnahmen zur Verwirklichung von Inklusion in Deutschland*. Oberhausen: ATHENA.

Schmohl, T. & Philipp, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 13–23). Bielefeld: transcript Hochschulbildung: Lehre und Forschung.

Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 301–311). Bielefeld: transcript Hochschulbildung: Lehre und Forschung.

van Egmond, M. C. & Rohmann, A. (2018). Soziale Ungleichheit und Diversität. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M. A. Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 573–585). Bern: Hogrefe.

Wismath, C., Reuer, C. & Löbmann, R. (2021). Studienerfolgswissenschaft an der FHWS: Was ist Studienerfolg und was beeinflusst ihn? *FHWS Science Journal*, 5(1), 15–26.

Autor:innen



Vivien RACZKIEWICZ || Hochschule für Gesundheit,
Department of Community Health || Gesundheitscampus 6–8,
D-44801 Bochum

<https://www.hs-gesundheit.de/forschung/aktuelle-projekte/projekt-barrierefreiheit>

vivien.raczkiewicz@hs-gesundheit.de



Jennifer BECKER || Hochschule für Gesundheit, Department of
Community Health || Gesundheitscampus 6–8, D-44801 Bochum

www.hs-gesundheit.de/doch/berufsbilder

jennifer.becker@hs-gesundheit.de



Thomas MÜLLER || Hochschule für Gesundheit, Department of
Community Health || Gesundheitscampus 6–8, D-44801 Bochum
www.hs-gesundheit.de/path/uebersicht
thomas.mueller@hs-gesundheit.de



Jennifer KELCH || Hochschule für Gesundheit, Department of
Community Health || Gesundheitscampus 6–8, D-44801 Bochum
jennifer.kelch@hs-gesundheit.de



Prof. Dr. Christian WALTER-KLOSE || Hochschule für
Gesundheit, Department of Community Health || Gesundheitscam-
pus 6–8, D-44801 Bochum
christian.walter-klose@hs-gesundheit.de

Elke POTERPIN¹, Simone ATZESBERGER, Jadwiga ENSBACHER-ROUBIN,
Hanna SCHMITT & Anna SCHOPF (Wien)

Kooperative Entwicklung von Bildungscampus und Hochschule im Projekt *Vom Halt! zur Haltung*

Zusammenfassung

Im Campus-Community-Partnerschaft (CCP)-Projekt *Vom Halt! zur Haltung* der Pädagogischen Hochschule Wien wurden die Themen Gewaltprävention und psychosoziale Gesundheitsförderung aufgegriffen. Wiener Bildungseinrichtungen, die Konzepte zu den genannten Themen entwickeln und diese nachhaltig an ihren Campusstandorten implementieren wollten, wurden und werden von einem Projektteam der Pädagogischen Hochschule Wien längerfristig und regelmäßig begleitet. Ziel war und ist, entsprechende Entwicklungsmaßnahmen zu unterstützen und Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Ebenso ist eine Weiterentwicklung im Bereich der Hochschule auf inhaltlicher, struktureller und kooperativer Ebene zu erkennen.

Schlüsselwörter

Gewaltprävention, Gesundheitsförderung, Haltung, (Hoch-)Schulentwicklung

¹ E-Mail: elke.poterpin@phwien.ac.at



Collaborative development of educational campuses and a university college via the project *Vom Halt! zur Haltung*

Abstract

By the Campus-Community-Partnership (CCP) project *Vom Halt! zur Haltung* conducted by the University College of Teacher Education Vienna, the topics prevention of violence and health promotion were addressed. Viennese educational institutions which develop concepts regarding the mentioned topics and which are interested in their sustainable implementation, were supported regularly and for the longer term by a project team of the University College. The aim has been to facilitate respective development measures and to foster the acquisition of competencies. Likewise, content-related, structural and cooperative advancement of the University college is discernible.

Keywords

prevention of violence, health promotion, attitude, university college/school development

1 Relevanz und Ausgangslage

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt traf auf eine besondere Ausgangslage: Inhaltlich stand das Vorhaben im Fokus, psychosoziale Gesundheit im Setting von Schule und Bildungspartnern wie Kindergarten und Freizeitbetreuung in Zeiten einer Pandemie-Bekämpfung fördern zu wollen. Strukturell war die Vernetzung innerhalb der Bildungscampus und der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) durch professionsübergreifende und unterstützende Fortbildungs- und Entwicklungsangebots für Pädagog:innen ein zentrales Anliegen.

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung leitete sich aus dem aktuellen Bedarf im Bildungsbereich ab. Bereits vor der COVID-19-Pandemie zeigten Studienergebnisse in allen EU-Staaten einen problematischen psychosozialen Gesundheitsstatus der Kinder und Jugendlichen sowie der Lehrpersonen auf (vgl. DÜR & FELDER-PUIG,

2011, S. 74ff. und 130ff.; BMSGPK, 2018). Im Verlauf der Pandemie verschlechterte sich der Zustand aller Beteiligten im Bildungssystem. Bei Schüler:innen zeigten sich die Auswirkungen deutlich in der Zunahme an Lustlosigkeit, Interessensverlust, Demotivation, Einsamkeit, Langeweile, Zukunftssorgen, Schlafstörungen und psychosomatischen Symptomen. Auf psychiatrischer Ebene ließen sich erhöhte Raten an Angst- und Essstörungen, Depressionen und Suizidgedanken feststellen (vgl. KAMAN et al., 2021, S. 319ff.). Die Auswirkungen auf die Psyche von Lehrpersonen und Schulleiter:innen durch herausfordernde Arbeitsbedingungen, neue Verantwortlichkeiten, Rollen und Arbeitsweisen, Unsicherheiten, Sorge um das Wohlergehen anderer sowie negative Wahrnehmung des Berufs wurden auch international dokumentiert (vgl. BEAMES et al., 2021, S. 420ff.; KIM et al., 2022, S. 299ff.). Ebenso nahmen die Belastungen der Eltern zu. Laut Copsy-Studie (vgl. RAVENS-SIEBERER et al., 2021) fühlten sich über 80 Prozent der Eltern sehr belastet und erschöpft. Ein möglicher Zusammenhang zwischen der Zunahme an psychosomatischen Beschwerden und Gereiztheit, Wut und Aggression im Familiensystem wurde dargelegt. Jedes vierte Kind berichtete von gehäuften Konflikten in der Familie. Dass physische und psychische Gewalt ein dringend zu beachtendes, weltweites gesellschaftliches Thema darstellt, wurde im UNICEF-Bericht zur mentalen Gesundheitssituation von Kindern eindrucksvoll dargelegt (vgl. UNICEF, 2021). Auch der Zusammenhang zwischen subjektivem Wohlbefinden, psychosozialer Gesundheit und Gewalt wurde evident und der Handlungsbedarf im Gesamtsystem unübersehbar. Die psychische Gesundheit von Kindern zu fördern, zu schützen und zu unterstützen, kann nur unter Einbeziehung aller Beteiligten im Bildungssystem gelingen. Entsprechende gesundheitsförderliche Maßnahmen wurden und werden mit dem Projekt *Vom Halt! zur Haltung* kooperativ von der PH Wien und Wiener Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Volksschulen und Mittelschulen an Campusstandorten sowie in der Freizeitbetreuung) umgesetzt.

Diese Umsetzung erfolgt auch im Sinne des *Dritte-Missions*-Gedankens, der in den vergangenen Jahren durch das BMBWF forciert wurde. Die gesellschaftliche Rolle von Universitäten und Hochschulen veränderte sich durch den Trend zur Höherqualifizierung am Arbeitsmarkt, durch diverse veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen (etwa die Hochschulautonomie) sowie das Aufkommen von Fachhochschulen oder die Neuausrichtung der Pädagogischen Hochschulen. Dabei entstanden auch neue Formen des zivilgesellschaftlichen Engagements, die auch unter den Begriffen *dritte Mission* oder *Campus Community Partnerships* (CCPs) fungieren. Die

dritte Mission umfasst die Dimensionen des Wissens- und Technologietransfers (Innovation), Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen sowie soziales Engagement in Verbindung mit regionalen Gegebenheiten (vgl. BMBWF, 2022; ROESSLER, 2015). Die institutionellen Spielräume der verschiedenen Hochschulinstitutionen sind in Österreich durch eine zerstreute Praxis mit zahlreichen Zielsetzungen und Programmstrukturen gekennzeichnet (RESCH et al., 2020). Gerade im Bereich der Pädagogischen Hochschulen, die durch ihren Aus-, Fort- und Weiterbildungsauftrag eng mit dem Schulsystem verbunden sind, gestaltet sich diese *dritte Mission* spezifischer. Zum einen handelt es sich bei den Pädagogischen Hochschulen um dem BMBWF nachgeordnete und weisungsgebundene Institutionen. Andererseits besteht eine Sonderrolle in Bezug auf das soziale Engagement, das per se Teil des pädagogischen Auftrags ist. Das Projekt *Vom Halt! zur Haltung* der PH Wien, das als koordinierte Campus Community Partnership (CCP) eingeordnet werden kann (vgl. BUTTERFIELD & SOSKA, 2004, S. 3), soll in diesem Beitrag sichtbar gemacht werden. Die Arbeitsweise ist institutionalisiert und intersektoral und sucht nach pädagogischen Kooperationsformen innerhalb des Bildungscampus (als räumliche und pädagogische Zusammenschlüsse mehrerer Bildungsinstitutionen wie Kindergarten, Volks- und Mittelschule). Gleichzeitig werden dadurch auch neue Handlungsfelder der Hochschulentwicklung erkennbar.

2 Das Projekt *Vom Halt! zur Haltung*

Die nationale Initiative *Wohlfühlzone Schule* umfasst verschiedene Projekte an sechs Pädagogischen Hochschulen und wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gemeinsam mit dem Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) gefördert (vgl. ROHRAUER-NÄF et al., 2022). In diesem Kontext führt die PH Wien seit März 2021 bis November 2023 das Projekt *Vom Halt! zur Haltung* durch. Zentral in der Entstehungsgeschichte des Projekts waren folgende Elemente:

- die Bedeutung des zentralen Einflusses der Haltung von Führungskräften der Bildungseinrichtungen sowie Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit vielfältigen Anforderungen und Tätigkeitsfeldern in den Bereichen Gewaltprävention und psychische Gesundheitsförderung

-
- die Verbindung von zentral verfügbaren und individuell buchbaren sowie schulspezifischen Fortbildungsangeboten und Maßnahmen
 - ein ressourcenorientierter Zugang und die Ermöglichung flexibler Gestaltungsräume für die Campusteams, um standortspezifischem Bedarfen konkret zu begegnen
 - die Einbindung der Expert:innen aus den Bereichen Gesundheitsförderung und Gewaltprävention in Fortbildung, Schulentwicklung und Forschung, um Praxis-Theorie-Praxis-Transferschleifen auch im Entwicklungsfeld der Hochschule zu fördern.

Ausgehend von diesen Elementen wurde deutlich, dass die Wiener Campusstandorte mit ihren verschiedenen Institutionen (Kindergarten, Schulen und Freizeitbetreuung) geeignete Bildungseinrichtungen für nachhaltige gesundheitsfördernde Lern- und Lebensräume im Kontext des Projekts darstellen. Die Projektkonzeption orientierte sich an bildungspolitischen Grundsatzdokumenten, wie der *Nationalen Strategie zur schulischen Gewaltprävention* (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, 2015) und dem Dokument zum Schwerpunkt *Gesunde Schulen der nationalen Gesundheitsförderungsstrategie* (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND FRAUEN, 2016).

Das Projekt verfolgt zwei Ziele: Zum einen die (Weiter-)Entwicklung und nachhaltige Implementierung eines standortspezifischen innerhalb des Campus institutionenübergreifenden Konzepts zur Prävention und zum Umgang mit Gewalt mittels gesundheitsfördernder Angebote (Ziel 1, siehe auch 2.1). Zum anderen das Nutzbarmachen von Wissen und Erfahrungen in den Bereichen Gesundheitsförderung, Gewaltprävention und Schulentwicklung für die Aus- und Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule (Ziel 2, siehe auch 2.2 und 3). Dieser Ergebnistransfer wird auch im aktuellen Ziel- und Leistungsplan der PH Wien angeführt (vgl. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN, 2022) und kann als Teil der *dritten Mission* betrachtet werden. Alle von MULROY (vgl. 2004) angeführten Faktoren für koordinierte CCP-Aktivitäten treffen zu: geografische Nähe (Wien), Institutional Leadership, Community-Based Research, finanzielle Förderung (durch den FGÖ) sowie Flexibilität im Rahmen der Fortbildung und Schulentwicklung. Folgende Prinzipien

begleiten die Konzeptions-, Planungs- und Umsetzungsphase als Entscheidungs- und Handlungskompass:

- *Partizipation und Vernetzung*: Die Einbindung aller am Campus wirkenden Institutionen auf Leitungsebene und Ebene der drei pädagogischen Professionsgruppen (Lehrer:innen, Freizeit- und Elementarpädagog:innen) geschieht in allen Projektaktivitäten (z. B. Fortbildung).
- *Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit*: Nach dem Motto „*alles kann, nichts muss*“ wurde neben dem organisatorischen Gerüst (wie Vernetzungstreffen der Führungskräfte, Fristen für die Planung schulinterner Lehrer:innenfortbildung SCHILF) ein breites Angebotsspektrum geschaffen, in dem die Campusstandorte viele Aspekte wie etwa die Selbstrekrutierung (z. B. Entsendung der Teams für die Fortbildungsmodule, Inanspruchnahme von Coaching für Führungskräfte), die zeitliche Struktur und auch die Schwerpunktsetzung (mehr Gewicht auf Schulentwicklung oder eher Fachinput) selbst entschieden.
- *Ressourcenfördernde inhaltliche Offenheit*: Durch die verschiedenen Vernetzungsebenen wurde immer klarer, welche Interessen und Bedarfslagen für die Angebotsformate bestanden. Deutlich wurden die Wünsche nach Wissen und Handlungsrepertoire in den Bereichen Resilienz, Achtsamkeit und psychosoziale Gesundheit, nach Vernetzung und Austausch sowie nach praxisnahen Konzepten zur Erprobung und Reflexion.

2.1 Ebene der Pädagogischen Hochschule

Innerhalb der Initiative *Wohlfühlzone Schule* findet in regelmäßigen Konferenzen aller teilnehmenden Pädagogischen Hochschulen ein hochschulübergreifender Austausch über Projektverläufe, Expertisen und der Forschungsergebnisse statt. Das Projektteam an der PH Wien setzt sich aus Mitgliedern des Instituts für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, der Fachgruppe für Persönlichkeitsentwicklung, des Zentrums für Schulische Entwicklungsprozesse und dem Gesundheitsförderungszentrum zusammen. Für die Campus-Standortbetreuung erweist sich das Zusammenwirken dieser verschiedenen Expertisen von psychosozialer Gesundheit und Resilienz über personbezogene überfachliche Kompetenzen und Gewaltprävention bis hin zur Schulentwicklungsbegleitung als wichtig und zielführend.

Um das Projekt auch intern auf Hochschulebene sichtbar zu machen, wurde semesterweise ein *Open Sounding Board* etabliert. Ziel ist, institutsübergreifend über das Projekt zu informieren und mit Kolleg:innen der PH Wien in den Austausch zu treten. Ebenso sollen – im Sinne der *dritten Mission* – vorläufige Forschungsergebnisse und Erfahrungen im Bereich der Gesundheitsförderung und Gewaltprävention sowie der Campuserwicklung für die Aus- und Fortbildung nutzbar gemacht werden. Die PH Wien bietet neben dem Lehramtsstudium für Primarstufe und Sekundarstufe auch Hochschullehrgänge für Elementarpädagogik und Freizeitpädagogik an. Bereits früh im Projektverlauf zeichnete sich ab, dass die Vernetzungen innerhalb der Campusstandorte zwischen den Professionen sehr positiv wahrgenommen werden. Diese Vernetzungen sollen auch auf Hochschulebene etabliert werden.

Weiters wurde in den Open Sounding Boards der Wunsch nach gesundheitsförderlich gestalteten Räumlichkeiten sowohl für Lehrende als auch für Studierende konkret. In Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsförderungszentrum der PH Wien werden derzeit Pläne dafür entwickelt. Ebenso sollen gemeinsam mit der Expertise des Gesundheitsförderungszentrums zu den Themen psychosoziale Gesundheit und Resilienz für Studierende und Lehrende weiterhin Angebote geschaffen werden. Die im Projekt erprobten Maßnahmen, wie der unterstützende Achtsamkeitszirkel, werden hierfür auch auf ihre Verankerung in der hochschulinternen Fortbildung bewertet werden.

Folgende Abbildung stellt eine Übersicht über die kooperierenden Einheiten auf Ebene der PH Wien dar.



Abb. 1: Hochschulinterne Vernetzungs- und Entwicklungsformate im Projekt *Vom Halt! zur Haltung* (eigene Darstellung)

2.2 Ebene der Campusinstitutionen

Die aktuelle Corona-Situation forderte die klassische Projektlogik heraus, auch weil Kooperationsformen aufgrund der Schutzmaßnahmen reduziert bis ausgesetzt wurden, bei gleichzeitigem Belastungsanstieg (DADACZYNSKI et al., 2022, S. 762). Das Projekt versuchte auf diese Ausgangssituation mit inhaltlicher und zeitlicher Flexibilität zu reagieren. Denn im pädagogischen Handlungsfeld braucht es die Zusammenführung von Schulentwicklung, Fortbildungen und Maßnahmen für verbesserte Gesundheit der Pädagog:innen. Pädagogische Hochschulen können im Bereich der Gesundheitsförderung als Drehscheibe in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung, Begleitforschung und Qualitätssicherung fungieren und Vernetzung und Experimentierfelder bereitstellen. So wird im Sinne der CCPs die Verbindung zwischen der hochschulischen Auseinandersetzung und der aktuellen gesundheitlichen Krisensituation als Herausforderung im schulischen Handlungsfeld hergestellt. Gesundheitsförderung kann so, vernetzt mit anderen zentralen Themenfeldern, mit individuellem, Gruppen- bzw. Team- und Systemfokus als Element eines umfassenden Professionsverständnisses, entwickelt und etabliert werden. Dies unterstützt ebenso neue Formen der kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Professionen, die sich beispielsweise aus der Ganztagigkeit ergeben (vgl. TERHART, 2021, S. 159).

2.2.1 Begleit- und Vernetzungsangebote

Um die Campus-Standorte mit ihren verschiedenen Institutionen und Professionsgruppen möglichst standortspezifisch passend zu unterstützen, wurde ein Konzept mit unterschiedlichen Begleit- und Vernetzungsangeboten entwickelt und pro Campus bzw. Institution spezifisch adaptiert umgesetzt. Die Angebote umfassen Formate für Einzelpersonen (pädagogische Fachkräfte und Leiter:innen), für Teams mit Multiplikator:innenfunktion, für die einzelnen Institutionen als Organisationen und für Campus als komplexe, umfassende Einheiten. Zwei Säulen der Angebote ergänzen einander in diesem Konzept, einerseits grundlegende inhaltliche und vernetzende Veranstaltungen und andererseits Optionen, die den campusspezifischen Transfer und die Entwicklungen vor Ort unterstützen und begleiten. Im Folgenden werden nun die Begleit- und Vernetzungsangebote vorgestellt (siehe Abb. 2). Hochschulinterne Entwicklungsprozesse und jene mit und an den Schulen beeinflussen einander wechselseitig.



Abb. 2: Unterstützungsformate im Projekt *Vom Halt! zur Haltung* (eigene Darstellung)

Im September 2021 fanden Kick-off-Veranstaltungen in verschiedenen Formaten statt. Das Projekt wurde mit seinen Rahmeninformationen vorgestellt und es gab Gelegenheit, die anderen teilnehmenden Institutionen kennenzulernen. Als zentrale

Inhalte wurden pandemische und krisendurchwachsene Situationen in der pädagogischen Praxis mit ihren Herausforderungen thematisiert, um die Ausgangslagen der Campusstandorte mit ihren verschiedenen Institutionen zu evaluieren und ihre individuellen Bedürfnisse vorab auszuloten. In campusspezifischen Kick-off-Veranstaltungen wurden erste Themen für Fortbildungsinhalte und Entwicklungsarbeit erwo-gen und diskutiert. Die schulspezifischen Fortbildungen wurden durch Coaching- und Supervisionsangebote sowohl für die Leiter:innen als auch für die pädagogischen Fachkräfte begleitet. Alle Angebote basieren auf erfahrungsorientiertem, angewandtem und vor allem transdisziplinärem Lernen der Studierenden der Fortbildung. Austauschformate und Coachings als Ansätze für CCPs wurden diesem Anspruch am ehesten gerecht. Für die Leitungen wurden semesterweise Vernetzungstreffen etabliert, um weiterführende Projektinformationen zu übermitteln, offene Fragen zu klären und Ausblicke auf nächste Schritte zu geben. Darüber hinaus fand der Austausch über die aktuelle Situation der jeweiligen spezifischen Projekte an den Campusstandorten statt.

2.2.2 Campus- und institutionsübergreifende Fortbildung für Teams mit Multiplikatorfunktion

Aus jeder Institution eines Campus nahmen Vertreter:innen an der Fortbildung teil, mit dem Ziel, erworbene Erkenntnisse an die Institution zurückzuspielen. Die dreiteilige Modulreihe umfasste die Themenfelder *Sensibilisierung und Gewaltprävention* (Modul 1), *Wohlbefinden und psychosoziale Gesundheit im System Schule* (Modul 2) und *Wirksam sein und werden* (Modul 3). Im ersten Modul wurde den Teilnehmer:innen Basiswissen zu Gewaltformen und Konflikt-dynamiken vermittelt. Weiters wurde der Fokus auf praktische Gewaltpräventions- und Erstinterventionsarbeit an Schulen gelegt. Das Modul hatte zum Ziel, die Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte im Schulalltag zu erweitern. Modul 2 beinhaltet einerseits die Vermittlung von Theorien, Konzepten und Ansätzen zu Resilienz, Salutogenese, Stress, Burnout und Achtsamkeit und andererseits das Kennenlernen von Instrumenten und Übungen, die im Zusammenhang mit diesen Grundlagen stehen. Ziele dieses Blocks waren das Erkennen von Zusammenhängen zwischen psychosozialer Gesundheit, Wohlbefinden, Belastbarkeit, Leistungsfähigkeit und Leistungserbringung sowie zwischen (berufsbedingten) Belastungssituationen und individuellen Bewältigungsmustern und -strategien. Selbstwahrnehmung und -reflexion sowie Selbstfürsorge sollen zu

einem bewussteren gesundheitsbezogenen Umgang im (beruflichen) Alltag führen. Modul 3 hatte zum Ziel, die beiden bereits erarbeiteten Themenschwerpunkte standortspezifisch zu vertiefen und zu verknüpfen. Über die Themen *Neue Autorität* und *Lehrer:innengesundheit* wurde zu praktischen Umsetzungsmöglichkeiten geführt. Campusspezifisch erarbeiteten die Teilnehmer:innen konkrete Ziele für ihren Standort. Strukturell und organisatorisch stellten sich die unterschiedlichen bürokratischen Fortbildungslogiken der drei Institutionen (Kindergarten, Schule und Freizeitpädagogik) als Herausforderung dar. Die Überwindung dieser Unterschiede wurde einerseits durch eine Adaption des Fortbildungsrahmens auf Projektebene und andererseits durch individuelles organisatorisches Engagement der Leitungen auf Basis eines gemeinsam entwickelten Zielbildes mit allen Pädagog:innen möglich.

3 Community-Based Research

Für das Projekt wurde zudem eine empirisch-qualitative Begleitforschung nach dem Ansatz der Community-Based Research (CBR) umgesetzt. Drei Kernaspekte kennzeichnen CBR, welche sich wie folgt im Projekt widerspiegeln:

CBR bezieht Akteur:innen aller Strukturen der Community forschungslogisch mit ein (CAINE et al., 2016). Konkret wurden im Wintersemester 2022 Leitfadeninterviews mit drei Führungskräften (Freizeit-, Volksschul- und Campusleitung; 1 männl./2 weibl.) sowie sechs Pädagoginnen aus den Bereichen der Freizeit, der Elementar- und Primarstufe durchgeführt, die allesamt Teilnehmende des Projektes waren bzw. in die standortspezifischen Maßnahmen involviert waren und sind. Die Betroffenen wurden so zu Beteiligten gemacht.

Der Fokus der CBR sind die Interessen und Bedürfnissen der Community (CAINE et al., 2016). Demgemäß lautete die Forschungsfrage: Was bewirkte das Projekt aus Sicht der Akteur:innen an den Campus hinsichtlich Gewaltprävention und psychosozialer Gesundheit und welche Maßnahmen sind diesbezüglich zukünftig wünschenswert? Da die Themengebiete der Gewaltprävention und der psychosozialen Gesundheit hohe Komplexität und wenig Trennschärfe aufweisen, erschien das Leitfadeninterview als geeignete empirische Methode, um den Interviewten sowohl Struktur als auch assoziative Freiräume zu bieten (vgl. KLEEMANN, KRÄHN-

KE & MATUSCHEK, 2009). Zusätzlich wurden – entsprechend der systemischen Grundausrichtung des Projektes – typische systemische Fragestellungen aus dem Coaching (vgl. RADATZ, 2000) eingebaut. Dabei wurde im Sinne einer systemischen Ziel- und Auftragsfindung erfragt, wie die ideale Schule in Hinblick auf Gewaltprävention und psychosoziale Gesundheit aus Sicht der Betroffenen aussähe. Darauf aufbauend wurden lösungsfokussiert Skalierungsfragen gestellt. Auch konkrete Wünsche an die PH Wien wurden im Zuge des Interviews von den Teilnehmenden eingeholt. Die Interviews wurden via Zoom geführt, aufgenommen und mithilfe des Transkriptionstools Panopto bearbeitet. Die Auswertung erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING und FENZL (2019).

Das Kernziel der CBR ist das Capacity Building („Hilfe zur Selbsthilfe“) der Community (CAINE et al., 2016). Dementsprechend tragen die Forschungsergebnisse zur Ziel- und Auftragsklärung für die Campus und die PH Wien hinsichtlich Gewaltprävention und psychosozialer Gesundheit bei. Um die Ziel- und Auftragsklärung besser zu spezifizieren, werden der Community die Forschungsergebnisse im Zuge einer Abschlusstagung präsentiert und ein evidenzbasierter Austausch zwischen den Campus und der PH Wien initiiert. Mittels eines ideografischen Ansatzes wird folglich eine selbsthilfebezogene Theoriebildung angestrebt, die die positiven Zusammenhänge zwischen CCPs und psychosozialer Gesundheit von Pädagoginnen und Pädagogen zum Inhalt hat.

4 Fazit und Ausblick

Das Projekt *Vom Halt! zur Haltung* bietet auf verschiedenen Ebenen spannende Erkenntnisoptionen – für Entwicklungen an der Pädagogischen Hochschule Wien und für Entwicklungen pädagogischer Institutionen im Rahmen von Bildungscampus. Das Projektteam konnte nach den ersten drei Projektsemestern unter besonderer Berücksichtigung des *dritte Mission*-Gedankens folgende neuralgischen Entwicklungsfelder definieren:

– *Professionsübergreifende Bildung von Pädagog:innen:*

Auf jedem Bildungscampus kooperieren unterschiedliche Professionen, um für alle Kinder und Jugendliche einen besonderen Entwicklungs- und Lernrahmen zu schaffen. Bisher war es nicht vorgesehen, dass die pädagogischen Fach-

kräfte institutionsübergreifend Fortbildungen absolvieren und Entwicklungsprozesse gestalten. Im Projekt *Vom Halt! zur Haltung* wurden und werden mit den Campus gemeinsam bedarfsorientierte Angebote für alle Pädagog:innen entwickelt und umgesetzt. Das Finden einer adäquaten Zielgruppenansprache war am Projektbeginn notwendig.

- *Psychosoziale Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte im Fokus:* Um Gewaltprävention und psychosoziale Gesundheit bei den Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen, ist es notwendig, auf den Ebenen des hochschulischen Personals und der psychosozialen Gesundheit von Pädagog:innen anzusetzen.
- *Ressourcenstärkende Vernetzung auf verschiedenen Ebenen als wichtiges Erfolgskriterium:*
Über alle Ebenen hinweg erwiesen sich Vernetzungen als qualitätssichernder und -entwickelnder sowie krisenbewältigender Faktor im Sinne des gemeinsamen Lernens von Personen und Organisationen. Dies betrifft auf inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Ebenen sowohl die interne Vernetzung an den Campus und an der PH Wien als auch die Vernetzung der Campus untereinander und die Vernetzung von Campus und PH.
- *Kooperative Entwicklung von Hochschule und Campus:*
Hochschulentwicklung gelingt besonders in Resonanz mit der Entwicklung des pädagogischen Praxisfeldes. *Vom Halt! zur Haltung* zeigt sowohl die Möglichkeiten der Zielgruppenerreichung auf als auch Notwendigkeiten und Maßnahmen, wie auf die verschiedenen Institutionslogiken Rücksicht genommen werden kann. Kooperative Vorgangsweisen auf Augenhöhe führen zu praktikablen und breit akzeptierten Ergebnissen in der Ausgestaltung von Projektmaßnahmen und positiven Rückkoppelungen auf die pädagogische als auch die Projektarbeit.
- *Pädagogische Hochschulen als gestaltende Einrichtungen von Gesundheitsförderung:*
Durch die Initiative „Wohlfühlzone Schule“ agieren Pädagogische Hochschulen erstmals vernetzt als gesundheitsfördernde Akteure. Das Projekt zeigt dabei die neu entstandenen Verbindungen aus dritter Mission und gesundheitsförderndem Ansatz auf. Auf praktischer Ebene unterstützt dies die Road

Map für eine gesundheitsfördernde Zukunft in Österreich (Maßnahmenbündel „Aufwachsen“, vgl. BMSGPK, 2023). Auf theoretischer Ebene wäre eine konzeptionelle Systematik zu Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zwischen CCP-Aktivitäten und Gesundheitsförderungsprojekten im schulischen Handlungsfeld notwendig.

In einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung mit dem Titel FESThalten an der PH Wien werden von den Campusstandorten im Sinne des Sammelns, Austauschens und Sichtbarmachens die mit den Kindern und Jugendlichen umgesetzten Maßnahmen präsentiert. Best-Practice-Beispiele werden darüber hinaus digital sichtbar gemacht. Um dem Anspruch der Nachhaltigkeit nachzukommen, wird ein Fortsetzungsprojekt eingereicht. Ziel ist es, Begeisterung und Aktivitäten aufrechtzuerhalten, um die bearbeiteten Themen in Haltungen zu verankern. Dies erfordert mittel- und längerfristige Entwicklungs- und Lernprozesse. Auf diesem Weg sollen die eingegangenen Partnerschaften und Kooperationen weiterhin gelebt werden, um Halt zu geben, Haltungen zu etablieren und gemeinsam gesellschaftliche und individuelle Gesundheitsziele anzustreben.

5 Literaturverzeichnis

Beames, J. R., Christensen, H. & Werner-Seidler, A. (2021). School teachers: The forgotten frontline workers of Covid-19. *Australasian Psychiatry*, 29(4), 420–422.

BMBWF (2022). Dritte Mission. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/>, Stand vom 20. Dezember 2022.

BMSGPK (2018). HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children Study). Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/HBSC.html>

BMSGPK (2023). ROADMAP „Zukunft Gesundheitsförderung“ im Rahmen der „Agenda Gesundheitsförderung“. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesund-

heit, Pflege und Konsumentenschutz. <https://agenda-gesundheitsfoerderung.at/sites/agenda-gesundheitsfoerderung.at/files/inline-files/Roadmapbfrei.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). Nationale Strategie zur schulischen Gewaltprävention. Wien. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoentlichkeit_gemeinschaft/Bilanz_NAP_Schulische_Gewaltpraevention.pdf

Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2016). Gesundheitsförderungsstrategie im Rahmen des Bundes-Zielsteuerungsvertrags. Wien. <https://agenda-gesundheitsfoerderung.at/sites/agenda-gesundheitsfoerderung.at/files/inline-files/Roadmapbfrei.pdf>

Butterfield, A. K. & Soska, T. M. (2004). University-Community Partnerships: An Introduction. In T. M. Soska & A. K. Butterfield (Hrsg.), *University-Community Partnerships. Universities in Civic Engagement* (S. 1–11). New York, London: Routledge.

Caine, V., Mill, J. Jackson, R. & Masching, R. (2016). *Essentials of Community-Based Research*. London: Routledge.

Dadaczynski, K., Orkan, O. & Messer M. (2022). Schulische Gesundheitsförderung in pandemischen Zeiten. Ergebnisse der COVID-HL-Schulleitungsstudie. *Bundesgesundheitsbl* 2022 /65, 758–767. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03535-w>

Dür, W. & Felder-Puig, R. (Hrsg.). (2011). *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Kaman, A., Otto, Ch., Adedeji, A., Devine, J. & Erhart, M. (2021). Belastungserleben und psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Hamburg während der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse der COPSY-Studie-Hamburg. *Nervenheilkunde*, 40(05), 319–326.

Kim, L. E., Oxley, L. & Asbury, K. (2022). My brain feels like a browser with 100 tabs open: A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299–318.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, P. & Fenzi, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (633–648). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mulroy, E. (2004). University-Civic Engagement with Community-Based Organizations: Disperced or coordinated Models? In T. M. Soska & A. K. Butterfield (Hrsg.), *University-Community Partnerships. Universities in Civic Engagement* (S. 35–52). New York, London: Routledge.

Pädagogische Hochschule Wien (2022). Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2022 bis 2024. <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/08/phwien-ziel-leistungsplan-2022-2024.pdf>

Radatz, S. (2000). *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wolkersdorf: Literatur-vsm.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., O., C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64(12), 1512–1521.

Resch, K., Fellner, M., Fahrenwald, C., Slepcevic-Zach, P., Knapp, M. & Rameder, P. (2020). Embedding Social Innovation and Service Learning in Higher Education's Third Sector Policy Developments in Austria. *Frontiers in Education*, 5(112), 1–5.

Roessler, I. (2015). Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung. *wissenschaftsmanagement 2, märz/april 2015*, 46–47. https://www.wissenschaftsmanagement.de/dateien/dateien/weiterbildung/downloaddateien/wim_2015_02_isabell_roessler_third_mission.pdf

Rohrauer-Näf, G., Haller B., Wallner, F., Felder-Puig, R., Antosik J. & Griebler, R. (2022). *Initiative Wohlfühlzone Schule – ein Programm zur Förderung der psychosozialen Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention an österreichischen Schulen*. Wissenschaftlicher Hintergrund und Konzept. Im Auftrag des Fonds Gesundes Österreich. Wien.

Terhart E. (2021). Zukunftsthemen der Schulforschung. *DDS – Die Deutsche Schule Beiheft*, 18, 147–175.

UNICEF (2021). On my Mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health. The State of the world's children 2021. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/251190/edaf3ba04acccecb7381214b7ef0c4f0/download-sowcr-2021-data.pdf

Autorinnen



Mag. Dr. Elke POTERPIN, Dipl.Päd. || Pädagogische Hochschule Wien, Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis | Grenzackerstraße 18, AT-1100 Wien

<https://phwien.ac.at/>

elke.poterpin@phwien.ac.at



Simone ATZESBERGER M.Ed. B.Ed., Dipl.Päd. || Zentrum für Schulische Entwicklungsprozesse an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für Hochschulmanagement | Grenzackerstraße 18, AT-1100 Wien

<https://phwien.ac.at/org/zentrum-fuer-schulische-entwicklungsprozesse/>

simone.atzesberger@phwien.ac.at



Mag. Jadwiga ENSBACHER-ROUBIN B.Ed., Dipl.Päd. || Pädagogische Hochschule Wien, Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis | Grenzackerstraße 18, AT-1100 Wien

<https://phwien.ac.at/>

jadwiga.ensbacher-roubin@phwien.ac.at



Mag. Dr. Hanna-Therese SCHMITT || Pädagogische Hochschule Wien, Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis | Grenzackerstraße 18, AT-1100 Wien

<https://phwien.ac.at/>

hanna.schmitt@phwien.ac.at



Mag. Anna SCHOPF || Pädagogische Hochschule Wien, Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis | Grenzackerstraße 18, AT-1100 Wien

<https://phwien.ac.at/>

anna.schopf@phwien.ac.at

BeLEARN: Erkenntnisse aus dem Aufbau einer neuen Struktur für Digitalisierung und Bildung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag präsentiert das Berner Kompetenzzentrum für Digitalisierung in der Bildung BeLEARN als innovationsorientierte Ausprägung eines Campus-Community-Partnerships (CCPs) und zeigt, welchen Herausforderungen BeLEARN begegnet. Das Ziel des Beitrags ist, Erkenntnisse auf strategischer, operativer und allgemeiner Ebene für die Etablierung vergleichbarer hybrider Organisationen zu ziehen, um deren Potenzial möglichst umwegfrei zur Entfaltung zu bringen. Die Etablierung von BeLEARN zeigt, dass bei der Konzipierung von CCP stark auf die Umsetzbarkeit der Strategie geachtet werden muss. Neben Commitment der Beteiligten braucht das CCP auch die organisatorische Handlungsautonomie, managerielle und strategische Entscheidungen im Sinne der Zielsetzung des CCP zu treffen und umzusetzen, die nicht notwendigerweise der Logik der Universität oder des Markts folgen.

Schlüsselwörter

Digitalisierung, Bildung, Campus Community Partnership, Kollaboration

¹ E-Mail: etna.krakenberger@unibe.ch



BeLEARN: Insights from building a new structure for digitalization and education

Abstract

This paper presents the Bern Center of Excellence for Digitalization in Education (BeLEARN) as an innovation-oriented manifestation of a Campus Community Partnership (CCP) and shows the challenges BeLEARN faces. The aim of the paper is to draw lessons on a strategic, operational and general level for the establishment of comparable hybrid organizations in order to develop their potential as smoothly as possible. The case shows that when designing a CCP, great attention must be paid to the implementability of the concept. In addition to commitment from the stakeholders, the CCP also needs the organizational autonomy and discretion to make and implement managerial and strategic decisions in line with the CCP's objectives, which do not necessarily follow the logic of the university or the market.

Keywords

Digitalization, Education, Campus Community Partnership, Collaboration

1 Einleitung: Das Kompetenzzentrum BeLEARN und die Herausforderungen hybrider Organisationen

BeLEARN wurde 2021 von den Hochschulen Universität Bern, Pädagogische Hochschule Bern (PHBern), Berner Fachhochschule (BFH), Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) und Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB) mit Unterstützung des Kantons Bern gegründet. BeLEARN arbeitet mit verschiedenen weiteren Akteuren aus den Bereichen Digital Skills, Digital Tools und Data Science for Education zusammen und betreibt einen Hub in der Stadt Bern, in welchem Forschungsgruppen und Start-Ups Arbeitsplätze zur Verfügung stehen.

Der vorliegende Erfahrungsbericht ordnet BeLEARN in die CCP-Debatte ein und gibt Einblicke in die Lehren aus den zwei Jahren seiner jungen Existenz, ohne dass damit der Anspruch einer umfassenden Evaluierung verbunden wäre.

CCP können aus organisationswissenschaftlicher Perspektive der Kategorie der hybriden Organisationen zugeordnet werden, wenn sie als Zusammenschlüsse aus profitorientierten und nicht-profitorientierten Unternehmen und Universitäten gelesen werden. Nachfolgend skizzieren wir BeLEARN als hybride Organisation und diskutieren die Anforderungen und Reibungspunkte, die für solche Organisationen in der Literatur identifiziert wurden. Anschließend diskutieren wir Spannungen, denen sich BeLEARN ausgesetzt sah und sieht, und zeigen mögliche Lösungswege und Erkenntnisse auf.

2 CCP als hybride Organisationsform

CCP als Partnerschaften von Universitäten und der Gesellschaft haben kein festgelegtes inhaltliches Wirkfeld und reichen von partizipativer Teilhabe bis zu problemorientierten Projekten in definierten Bereichen wie beispielsweise der Gesundheit. Was diese unterschiedlichen Formen und Ausrichtungen eint, ist jedoch der Anspruch, dass Universitäten über ihre traditionellen Schwerpunkte der Lehre und Forschung hinaus ihre Gesellschaftsrelevanz durch konkrete Aktivitäten und Strukturen belegen und damit nicht zuletzt auch ihren *Public Value*, also ihren öffentlichen Nutzen (ROSSER, 2017), belegen. Dieser Anspruch kann im weiteren Feld der *Third Mission* verortet werden, die COMPAGNUCCI & SPIGARELLE (2020) als Beitrag zur Gesellschaft bezeichnen, der immer stärker von der Politik eingefordert wird und einen durchaus utilitaristischen Charakter hat.

Während COMPAGNUCCI & SPIGARELLE (2020) von einer einheitlichen Definition von *Third Mission*-Projekten absehen und in ihrer systematischen Literaturanalyse eine Vielzahl von empirischen Manifestationen des Phänomens vorfinden, identifizieren sie doch förderliche Voraussetzungen ebenso wie Hürden und Hindernisse, die diesen Projekten gemeinsam sind. Als Problem erweist sich in der Literaturanalyse, dass Hochschulen versuchen, Weltklasse-Universitäten zu imitieren, was einem One-size-fits-all-Standarddenken entspricht. Gemäß COMPAGNUCCI & SPIGARELLE (2020) verbaut eine solche ambitionöse Strategie eher die Nutzung des

Potenzials von CCPs, als dass sie zum Erfolg führt. Dagegen erweisen sich gezielte Brückeninstitutionen zwischen Universität und Industrie bzw. Praxis als geeignete Wege, um die *Third Mission* zu erfüllen. COMPAGNUCCI & SPIGARELLE (2020) sehen die unternehmerische Universität als geeigneteren Leitgedanken für den Wissenstransfer und den Einbezug von externen Stakeholdern als das Nachahmen von Elite-Universitäten, welches die Autor:innen in ihrer Literaturanalyse vorfinden. Die Autor:innen plädieren somit für eine aktive Universität, die geeignete Strukturen für den Austausch und die Zusammenarbeit mit profitorientierten und nicht-profitorientierten Unternehmen etablieren soll, um die gesellschaftliche Relevanz der *Third Mission* umzusetzen. Das hier diskutierte Kompetenzzentrum BeLEARN stellt eine solche Brückeninstitution dar, welche Universitäten mit anderen Unternehmen zusammenführt.

Die beiden Eigenschaften der unternehmerischen Ausrichtung einer öffentlichen Organisation wie der Universität und der institutionalisierten Zusammenarbeit mit externen Marktteilnehmern weisen *Third Mission*-orientierte CCP der organisationalwissenschaftlichen Kategorie von hybriden Organisationen zu. Hybride Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie (1) gemeinsame Identitäten, (2) gemeinsame Formen und (3) gemeinsame Beweggründe aus dem öffentlichen und dem privaten Sektor aufweisen (ROSSER & PFAFF, 2022, S. 11). Die wohl bekannteste Form von hybriden Organisationen sind Public-Private Partnerships (PPP). ILGENSTEIN (2022) zeigt am Beispiel einer PPP im Bereich der translationalen Medizin auf, wie sich klassische Infrastruktur-PPP, die auf den gemeinsamen Bau und Betrieb von Anlagen wie Krankenhäusern oder Gefängnissen ausgerichtet sind, von Innovations-orientierten PPP unterscheiden. Innovations-orientierte PPP basieren viel weniger auf festgelegten physischen und operativen Leistungen wie Gebäuden und Unterhalt, sondern fokussieren auf Verhaltensweisen von Akteuren. Ihr Ziel ist es, Ideen, die aus der Zusammenführung von Forschung und Wirtschaft entstehen, marktfähig zu machen und über geeignete Träger wie beispielsweise Start-ups in die gesellschaftliche Praxis zu bringen.

Diese Ausrichtung von Innovations-orientierten PPP rückt sie in die Nähe von *Third Mission* CCP und macht die beiden Formen von hybriden Organisationen vergleichbar. Wir argumentieren, dass BeLEARN als *Third Mission* CCP der zitierten Definition von ROSSER & PFAFF (2022, S. 11) entspricht, indem es als Brückenorganisation die Universität mit öffentlichen Anstalten, privatwirtschaftlichen Unternehmen

und gesellschaftlichen Organisationen wie Verbänden zusammenführt. Damit eine CCP mehr Erfolgchancen hat, ist gerade die Rolle des Vermittlers zwischen den Partnern besonders zentral (LEVKOE & STACK-CUTLER, 2018). In diesem Sinne kann man die Rolle der Geschäftsstelle von BeLEARN, innerhalb der hybriden Organisation, auch in das Feld der sogenannten „Broker“ setzen. Wie TENNYSON (2005, S. 5) schreibt, ist es Aufgabe des Vermittlers, die geeigneten Bedingungen zu schaffen, damit die involvierten Partner auch unabhängig vom Vermittler erfolgreich zusammenarbeiten können.

Hybriden Organisationen ist eigen, dass sie für ihre Existenz die Unterstützung und Anerkennung von ihren unterschiedlich ausgerichteten Trägern benötigen. Ausgehend von SUCHMANs (1995) Typologie organisationaler Legitimität untersuchen ROSSER et al. (2022), wie neu entstehende hybride Organisationen Legitimität aufbauen. Die Studie zeigt einerseits, dass der Aufbau von Legitimität möglich ist. Der Prozess erfordert zu Beginn einen starken Fokus auf die Einbeziehung von Stakeholdern. Andererseits befassen sich hybride Organisationen wesentlich stärker mit den politischen Aspekten der Legitimitätsbildung als private Organisationen. Die Ergebnisse zeigen, dass pragmatische Legitimität (d. h. die Schaffung eines instrumentellen Wertes der hybriden Organisation) vor der moralischen (d. h. die Förderung einer positiven Wahrnehmung und Bewertung) und vor der kognitiven Legitimität (d. h. der Schaffung von Nachvollziehbarkeit) erreicht werden soll. Erst wenn die hybride Organisation ihren Nutzen aufgezeigt hat, kann ein iterativer Prozess der gegenseitigen Beeinflussung der Legitimitätsformen einsetzen.

Die Schaffung von konkretem Nutzen für die Gesellschaft als vordringlichem Ziel stellt eine Herausforderung dar bei so divergenten Anspruchsgruppen, wie sie hybriden Organisationen eigen sind, weil die unterschiedlichen Stakeholder unterschiedliche Vorstellungen von konkretem Nutzen haben. Im folgenden Abschnitt präsentieren wir die Entstehung von BeLEARN als Innovations-orientiertes CCP, bevor wir auf die verschiedenen Spannungsfelder der Organisation eingehen und unsere Lehren daraus aufzeigen.

3 BeLEARN und seine Entstehung

Um den digitalen Wandel und seine Auswirkungen auf alle Bereiche der Gesellschaft angemessen und zeitnah anzugehen und zum Wohle aller nutzbar zu machen, bedarf es neuer Forschungserkenntnisse und deren Umsetzung in praktische Lösungen. Dies gilt insbesondere für die Bildung, welche die Eigenständigkeit und Teilhabe der Menschen über alle Altersstufen hinweg fördert: Sie muss allen die Fähigkeit vermitteln, den Chancen und Herausforderungen des digitalen Wandels zu begegnen und zugleich selbst dessen Potenzial zu nutzen (SHEHAJ, 2022). Der Ausbruch der Covid19-Pandemie hat die Entwicklungen im Bereich Digitalisierung und Bildung beschleunigt und die Thematik noch mehr in den Vordergrund gerückt (MALANDRINO & SAGER, 2021).

Der Kanton Bern hat vor diesem Hintergrund zusammen mit seinen Hochschulen (Berner Fachhochschule, Universität Bern, Pädagogische Hochschule Bern) sowie der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne (EPFL) und dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) das Kompetenzzentrum BeLEARN initiiert. Eine Besonderheit von BeLEARN ist, dass sowohl kantonale als auch nationale Hochschulen und alle Hochschultypen (Universitäre Hochschule, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule) vernetzt sind. Zudem vereinbarte und formalisierte BeLEARN verschiedene assoziierte Partnerschaften, so zum Beispiel mit dem Start-up Hub EdTech Collider, der Fernfachhochschule FFHS Brig sowie dem Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Weitere solche Partnerschaften sind geplant und werden formalisiert, sobald beide Vereinbarungspartner in konkreten Beiträgen für das Ökosystem BeLEARN einen Mehrwert und eine Synergiennutzung für ihre jeweilige Institution sehen.

Die Vernetzung zwischen Wissenschaft, Bildung und Wirtschaft in den Bereichen digital Skills, digital Tools und Data Science for Education, die Bündelung von Kompetenzen, das Setzen von Impulsen und Austausch von good practices zählen in den übergeordneten gesellschaftlichen Nutzen der Erlangung und Erhaltung der digitalen Souveränität der Menschen ein. Bedingung hierfür ist die beschleunigte Translation von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Anwendungen und Dienstleistungen für die Praxis (und umgekehrt die Translation von Fragen aus der Praxis in Antworten aus der Wissenschaft). Bis Ende 2021 wurde der Aufbau von BeLEARN abgeschlossen und seit 2022 wird BeLEARN als Struktur operativ umgesetzt. Die

operative Leitung des Hubs und von BeLEARN liegt bei der Geschäftsstelle, während der Vorstand, zusammengesetzt aus Vertreter:innen der fünf Gründerhochschulen, die strategische Leitung übernimmt. Die Struktur von BeLEARN umfasst auch den Beirat und die Impulsgruppen, welche aus Vertreter:innen der verschiedenen Bildungsstufen und der Wirtschaft zusammengesetzt sind. Im Zentrum der Struktur stehen die Forscher:innen und Start-ups als Umsetzer:innen der jeweiligen Projekte.

Die Forscher:innen bleiben, auch um einen zeitnahen Start des Ökosystems BeLEARN zu ermöglichen, in ihren Hochschulen angestellt und zahlen in die Ziele von BeLEARN ein. Sie sind über die BeLEARN-Gelder finanziert und setzen die Projekte im Rahmen von BeLEARN im Hub (und nicht an ihrer Hochschule) um.

Die Geschäftsstelle organisiert jährlich 30 Events („collisions“), bei denen sich die verschiedenen Stakeholdergruppen begegnen, und ist verantwortlich für die operativen Ziele und die Reportings der mittlerweile über 22 Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Grundsätzlich wird kein Forschungsprojekt finanziert, das nicht von Anfang an eine konkrete Translation, also die Brücke von der Forschung in die Praxis, plant.

Im Jahr 2021 haben die Hochschulen den Aufbau von BeLEARN finanziert, während die Umsetzung bis Ende 2024 vom Kanton Bern finanziert wird. Es wird jedoch erwartet (und auch bereits umgesetzt), dass bis dahin die Anzahl eingeworbener Drittmittel dem kantonalen Beitrag entspricht, um die Hebelwirkung von BeLEARN aufzuzeigen.

4 Spannungen und Entspannungen

Im vorliegenden Abschnitt präsentieren wir die Spannungen, die während des Entstehungs- und Umsetzungsprozesses von BeLEARN aus den Perspektiven der Universität Bern und der Geschäftsstelle wahrgenommen wurden. Zudem geben wir erste Anhaltspunkte, wie diese Spannungen gemindert werden konnten bzw. könnten, bevor wir abschließend die daraus gezogenen Schlussfolgerungen und Lehren für eine spannungsfreie Implementation eines CCP präsentieren. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass BeLEARN als CCP für alle Beteilig-

ten Neuland darstellt, wodurch Vorbehalte auf verschiedenen Ebenen erwartet werden können, die wiederum zu Spannungen führen. Diese Spannungen zeigen sich in zwei Dimensionen: einer organisationsinternen und einer organisationsexternen. Die interne Dimension umfasst die unterschiedlichen Partnerorganisationen, die das CCP tragen und sich auf seine Strategie einigen müssen. Während die Geschäftsstelle das langfristige Etablieren der Organisation als konkretesten Nutzen sehen muss, können die Vorstellungen der Trägerorganisationen schnell auseinandergehen. So kann die finanzierende politische Einheit, in diesem Fall der Kanton, einen volkswirtschaftlichen Nutzen anstreben, während die Hochschule den Hauptzweck in der wissenschaftlichen Produktion neuen Wissens sieht und die Fachgemeinschaft vor allem Handlungsnutzen für ihre professionelle Praxis sucht. Die Ansprüche können aber auch innerhalb der beteiligten Stakeholder divergieren. Diese Spannungen sind außerhalb der hybriden Organisation angesiedelt, betreffen sie aber nicht weniger als die internen. So können innerhalb des Kantons die Volkswirtschaftsdirektion und die Bildungsdirektion unterschiedliche Ansprüche haben und innerhalb der Universität können betroffene Fakultäten den Nutzen des CCP unterschiedlich einschätzen.

In Bezug auf die interne Dimension diskutieren wir zunächst die Zusammenarbeit der beteiligten Partner von BeLEARN. Der zentrale Träger von BeLEARN ist der Kanton. Die Kantone sind die Schweizer Mitgliedstaaten, die insbesondere im Bildungsbereich einen außerordentlich hohen Grad an föderalistischer Autonomie besitzen. Für diese klassische politische Einheit ist die Finanzierung eines CCP Neuland: Der Kanton kann nicht in der klassischen Kontrollstruktur der Verwaltung agieren und somit nicht die volle Kontrolle über BeLEARN ausüben, sondern muss Kompetenzen auslagern und sich nach den Reportingzielen orientieren. Dies führt zu gewissen Vorbehalten gegenüber möglichen Forderungen von der Praxis über BeLEARN an den Kanton. Während die staatliche Logik auf langfristige Stabilität und Erwartungssicherheit abzielt, funktioniert ein CCP nach der Logik der Flexibilität und muss sich auf kurzfristige Bedürfnisse einstellen können, um seine Ziele zu erfüllen. Diese Spannung kann sich beispielsweise bei der Bereitstellung von Infrastruktur durch den Kanton äußern, wenn die formalen Prozesse nicht mit dem Umsetzungsprozess von BeLEARN mithalten. Die Tatsache, dass die Struktur BeLEARN für alle Beteiligten Neuland ist, spiegelt sich auch bei der Ausarbeitung gemeinsamer Prozesse wider, wie zum Beispiel dem nachhaltig zu definierenden Cashflow zwischen Kanton und Hochschulen respektive BeLEARN.

Auf der anderen Seite kommt es auch vonseiten der Partnerhochschulen zu Partikularinteressen, die an BeLEARN herangetragen werden und denen sich Vorstand und Geschäftsstelle verweigern müssen, da die Logik von CCP verlangt, dass im Dienst des Ganzen gedacht wird und nicht im Dienst einer einzelnen Hochschule oder des Kantons. Alle Beteiligten sind *gemeinsam* BeLEARN. Solche Partikularinteressen können Privilegien für einzelne Partner in Form von Räumlichkeiten oder Unterstützungsleistungen der Geschäftsstelle betreffen. Die Einigung auf gemeinsame Ziele im Rahmen der Frage, was BeLEARN ist und was nicht, war auch während der Aufbauphase eine Spannung, die vor allem im Vorstand geklärt werden musste. Hier musste definiert werden, dass BeLEARN stets ein Verstärker der vorhandenen Kompetenzen an den bestehenden Hochschulen und niemals eine Konkurrenz derselben darstellt. Eine Herausforderung in diesen Diskussionen waren die unterschiedlichen Kulturen der Gründerhochschulen, die zu unterschiedlichen Erwartungen an BeLEARN führten. Ein Beispiel für die Herausforderung, unterschiedliche Kulturen zusammenzubringen, ist die Kommunikation mit den Forscher:innen, die in allen Hochschulen unterschiedlich abläuft und zwischen den Polen zentral und dezentral oszilliert. Die Geschäftsstelle muss dieser Heterogenität gerecht werden und gleichzeitig als verlässliche Ansprechpartnerin erkennbar sein.

Die Vorstellungen der im Rahmen von BeLEARN initiierten Forschungsprojekte kollidiert in gewissen Bereichen mit den Möglichkeiten mancher Hochschule, an der die Forschung schlussendlich stattfindet. Es geht dabei nicht darum, dass die Hochschule in irgendeiner Weise der Forschung oder gar BeLEARN im Wege stehen möchte, es ist lediglich so, dass die Infrastrukturvoraussetzungen mancher Hochschulen teilweise nicht mit den Erwartungen von BeLEARN übereinstimmen. Dies zeigt eine institutionelle Pfadabhängigkeit, die bei der Umsetzung der angedachten Innovationen restringierend wirken kann.

Die Bedeutung von institutionellen und kulturellen Pfadabhängigkeiten wird besonders bei der externen Dimension von Spannungen deutlich, wenn BeLEARN von externen Stakeholdern als etwas „Anderes“ wahrgenommen wird. Dies wird zum Beispiel dann bemerkbar, wenn die Präsentation der BeLEARN-Projekte im Rahmen einer nationalen Tagung einer Verwaltung von den Teilnehmer:innen als „Werbepblock“ beurteilt wird, während ähnliche Präsentationen von Projekten aus der Verwaltung selbst keine solche Reaktion auslösen. Dies zeigt, dass BeLEARN als CCP manchmal als privatwirtschaftliche Einheit betrachtet wird, obschon es dies

nicht ist und sich explizit als Brückeninstitution präsentiert. Gleichzeitig werden die Vorteile, die eine privatwirtschaftliche Organisation mit sich bringt (wirtschaftliche Orientierung, Schnelligkeit im Alltagsgeschäft aufgrund der tiefen administrativen Hürden), nicht angezweifelt, sie gelten geradezu als selbstverständlich.

Wie erwähnt treffen innerhalb von BeLEARN unterschiedliche Anspruchsgruppen aufeinander, die sich teilweise ganz neu mit dem Thema der Translation auseinandersetzen müssen. Dies hat u. a. dazu geführt, dass einige Projekte verzögert wurden, da die Translation nicht von Anfang an mitgedacht wurde. Gleichzeitig mussten sich Forscher:innen aus dem gewohnten Rahmen herausbewegen und sich zum Teil erstmals stärker mit den möglichen translationalen Ergebnissen auseinandersetzen. Dies hat zu Mehraufwand geführt und erfordert ein angepasstes Forschendenprofil.

Die damit verbundenen Verzögerungen haben dazu geführt, dass sich die beteiligten Hochschulen nicht von Anfang an ausgiebig vernetzen konnten, wie es für den Mehrwert des Ökosystems von BeLEARN wünschenswert gewesen wäre. Das Ökosystem zeigt erst seine volle Stärke, wenn möglichst viele der involvierten Personen im Hub arbeiten und nicht darauf warten, dass andere bereit sind, mit ihnen zu starten. Es ist wichtig, dass es first followers gibt, die das Ökosystem BeLEARN antreiben. Eine Möglichkeit, die Vernetzung zu fördern, wäre die koordinierte Planung von Calls (betreffend Zeitpunkt der Einreichung und Laufzeit der Projekte) für hochschulübergreifende Projekte.

Die Anstellung der Forscher:innen an den jeweiligen Hochschulen setzt laterale Führung (KÜHL, 2016) und somit Führung durch Motivation und gemeinsame Ziele vonseiten der Geschäftsstelle voraus. Die Hochschulen behalten die Hoheit über ihre hierarchischen Strukturen und die Weisungsbefugnisse, wobei die Geschäftsstelle für die Erreichung der strategischen Ziele durch die Forscher:innen die Verantwortung trägt.

5 Lehren für die Etablierung vergleichbarer Organisationen

Wir haben in den vorangegangenen Abschnitten die Erfahrungen aus dem CCP BeLEARN präsentiert und dabei den Fokus auf die Herausforderungen gelegt, die sich aus der hybriden Organisationsform von BeLEARN als CCP ergeben haben. Wir haben festgestellt, dass diese Spannungen sowohl die Organisation des CCP selbst (interne Dimension) als auch die beteiligten Organisationen autonom, also den Trägerkanton und die Hochschulen (externe Dimension) betreffen. Aus obengenannten Spannungen lassen sich Lehren auf strategischer, operativer und politischer Ebene ziehen.

Strategisch gilt es, sowohl Program Failure als auch Implementation Failure zu vermeiden. Die Unterscheidung von Program Failure (Programmversagen) und Implementation Failure (Umsetzungsversagen) stammt aus der Policy-Forschung und Politikevaluation und benennt den Umstand, dass eine öffentliche Politik (Public Policy) sowohl gut designt als auch gut umgesetzt werden muss, um Erfolg zu haben (LEDERMANN & SAGER, 2009). Beide Bedingungen sind notwendig, da sowohl ein gutes Design versagt, wenn es nicht gut realisiert wird, als auch ein schlechtes Design noch so gut umgesetzt werden kann und die öffentliche Politik versagt dennoch, weil die konzeptionellen Grundlagen schlecht sind (KAUFMANN et al., 2020). Die Berücksichtigung von Umsetzungsaspekten bei der Planung eines CCP wie BeLEARN gewährleistet, dass das Konzept umsetzbar ist und nicht bloß auf Wunschvorstellungen der Beteiligten basiert. Hierzu braucht es aber weitsichtige Arbeit im Vorfeld des politischen Entscheids, die unter Einbezug von Praxis- und Fachexpertise stattfinden muss, um die verschiedenen (Un-)Abwägbarkeiten eines solchen Projekts möglichst umsichtig einbeziehen zu können. Gerade im Budgetbereich erweist es sich als problematisch, Unsicherheiten zu ignorieren und in die Umsetzungsphase zu delegieren, wo sie sich im Extremfall zur existenziellen Bedrohung des ganzen Projekts auswachsen können. Für die Umsetzungsphase hat sich die Besetzung des strategischen Organs durch entscheidungskompetente Personen für eine schnelle (Weiter-) Entwicklung der neuen Struktur BeLEARN als wichtig erwiesen. Entscheide des Vorstands müssen in den Partnerschulen getragen werden und entsprechend ist es unabdingbar, dass die Vorstandsmitglieder verbindlich im Namen ihrer Hochschulen sprechen können. Außerdem müssen die Personen in der

Lage sein, ihre Entscheide mit Fokus auf CCP und nicht primär aus Sicht der eigenen Hochschule zu fällen.

Auf operativer Ebene ist es wichtig, die Beteiligten von BeLEARN durch Unterstützung bei Translation und Reporting, gemeinsamen Veranstaltungen, Räumlichkeiten und Vernetzung für die Forscher:innen und Start-ups aktiv zu involvieren, um alle Beteiligten auf lateralem Weg für die Ziele von BeLEARN zu gewinnen. Wie gezeigt, funktioniert eine hybride Organisation anders als eine rein staatliche Einheit, ist aber auch nicht im gleichen Maße flexibel wie private Marktteilnehmer. Deshalb ist es von vordringlicher Bedeutung, dem CCP und seinem Management genügend Freiraum zu gewähren, um die diversen Ansprüche operativ koordinieren und kohärent bedienen zu können, soweit dies den strategischen Zielen der Organisation entspricht. Dazu gehört eine klar definierte Budgetautonomie sowie eine gewisse Handlungsfreiheit in der Erbringung von Dienstleistungsaufträgen und den entsprechenden Personalentscheiden. Diese managerielle Autonomie bedingt die Rückendeckung durch den Vorstand, der gegenüber dem Kanton verantwortlich zeichnet und Rechtfertigung ablegt. Diese Accountability kann als Restriktion aber auch als ermöglichende Struktur verstanden werden. BeLEARN hat sich für die zweite Option entschieden und verfolgt den Weg, die Handlungsspielräume durch erfolgreiche Arbeit zu rechtfertigen.

Grundsätzlich erfordert der Aufbau einer neuen CCP-Struktur die immerwährende Information, was diese ist und nicht ist, sowie umfassendes Lobbying bei allen Stakeholdern. Nur so können die damit verbundenen Chancen angepackt, das Netzwerk erweitert und allfällige Ängste oder Vorbehalte abgebaut werden. Diese Arbeit findet multilateral im Vorstand, bilateral im laufenden Austausch auf allen Ebenen mit den Partnern und dem Kanton, als auch mit der breiteren Community in Form eines Beirats sowie mit Außenauftritten bei Messen und weiteren Fachveranstaltungen statt. Der Beirat von BeLEARN setzt sich mit Exponent:innen aus Wissenschaft und Praxis zusammen, die sich durch ihre Arbeit im Bereich Digitalisierung der Bildung auszeichnen. Eine Herausforderung, die noch nicht befriedigend gemeistert worden ist, betrifft die sprachenregionale Abdeckung der gesamten Schweiz. Inhaltlich führte der Beirat jedoch schon zu einem frühen Zeitpunkt seines Bestehens zu wichtigen Inputs für die Arbeit von BeLEARN als auch zur Bekanntmachung dieser Arbeit und zur Verankerung von BeLEARN in der relevanten Gemeinschaft.

Wenn das Commitment der involvierten Personen vorhanden ist, muss garantiert werden, dass dieses in konkrete Entscheide überführt werden kann. In dem Sinne braucht es von allen Beteiligten auch Mut zum Entscheid und den Willen, die Komfortzone zu verlassen und sich gemeinsam auf neue Wege zu begeben. Wie dieser Erfahrungsbericht zeigt, darf sich ein CCP aber nicht auf den guten Willen der Beteiligten verlassen. Vielmehr kann Commitment und Engagement durch umsichtige konzeptionelle Grundlagen sowie geeignete organisatorische Strukturen gefördert und gefestigt werden. Die Erfahrung des jungen CCP BeLEARN legt nahe, dass die Erarbeitung robuster Prozesse und Organisationsstrukturen eine lohnende Investition ist, um die engagierte Arbeit der motivierten Personen zu ermöglichen und zu ihrem Erfolg beizutragen.

6 Literaturverzeichnis

- Compagnucci, L. & Spigarelle, F.** (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Ilgstein, S. A.** (2022). One for the money, two for the show: What are the actor-based incentives for public-private partnerships for innovation? *European Policy Analysis*, 8, 87–108. <https://doi.org/10.1002/epa2.1131>
- Kaufmann, D., Kuenzler, J. & Sager, F.** (2020). How (not) to design and implement a large-scale, interdisciplinary research infrastructure. *Science and Public Policy*, 47(6), 818–828. <https://doi.org/10.1093/scipol/scaa042>
- Kühl, S.** (2016). *Laterales Führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Wiesbaden: Springer.
- Ledermann S. & Sager F.** (2009). Problem erkannt, aber nicht gebannt – Der Nutzen einer Verknüpfung von Konzept- und Umsetzungsevaluation am Beispiel der Strategie „Migration und Gesundheit“. *Zeitschrift für Evaluation*, 8(1), 7–25.
- Levkoe, C. Z. & Stack-Cutler, H.** (2018). Brokering Community-Campus Partnerships: An Analytical Framework. *Gateways (Sydney, N.S.W.)* 11(1), 18–36. <https://doi.org/10.5130/ijcre.v11i1.5527>
- Malandrino, A. & Sager, F.** (2021) Can Teachers' Discretion Enhance the Role of Professionalism in Times of Crisis? A Comparative Policy Analysis of Distance

Teaching in Italy and Switzerland during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 23(1), 74–84. <https://doi.org/10.1080/13876988.2020.1844544>

Rosser, C. & Pfaff, C. (2022). *The Sweet Spot of Legitimacy. A Manger's Guide*. Wiesbaden: Springer.

Rosser, C. (2017). NPM und Public Value im Spannungsfeld mechanischer und organischer Staatsverständnisse. *Jahrbuch der Schweizerischen Verwaltungswissenschaften*, 8(1), 116–132.

Rosser, C., Ilgenstein, S. A. & Sager, F. (2022). The Iterative Process of Legitimacy-Building in Hybrid Organizations. *Administration & Society*, 54(6), 1117–1147. <https://doi.org/10.1177/00953997211055102>

Rosser, C., Sager, F. & Leib, S. L. (2020). Six recommendations to build legitimacy for translational research organizations. *Frontiers in Medicine*, 7, 586177. <https://doi.org/10.3389/fmed.2020.586177>

Shehaj, A. (2022). Revolutionized learning: education policy and digital reform in the eurozone. *European Policy Analysis*, 8, 312–326. <https://doi.org/10.1002/epa2.1158>

Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571–610. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080331>

Tennyson, R. (2005). *The brokering guidebook: Navigating effective sustainable development partnerships*. The International Business Leaders Forum (IBLF), England.

Autor:innen



Dr. Etna R. KRAKENBERGER || Universität Bern, Vizerektorat
Lehre || Hochschulstrasse 6, CH-3012 Bern

www.lehre.unibe.ch

etna.krakenberger@unibe.ch



Dr. Katrin MÜLLER || BeLEARN || Laupenstrasse 19,
CH-3008 Bern

www.belearn.swiss

katrin.mueller@belearn.swiss



Prof. Dr. Fritz SAGER || Universität Bern, Vizerektor Lehre ||
Hochschulstrasse 6, CH-3012 Bern

www.lehre.unibe.ch

fritz.sager@unibe.ch

Jörg MILLER¹ & Friederike COMPERNASS (Universität Duisburg Essen)

Das Barcamp als partizipativer und interdisziplinärer Ansatz für Service Learning

Zusammenfassung

Lokale gesellschaftliche Herausforderungen ansprechen, gemeinsame Lösungs-ideen entwickeln und darüber Veränderung gemeinsam gestalten – Co-kreatives Arbeiten zwischen Gesellschaft und Hochschule gewinnt immer größere Relevanz, steckt aber auch voller Herausforderungen. Der Beitrag diskutiert am Beispiel des co-kreativen intersektoralen Formats „Barcamp for Diversity“ Chancen und Gelingensbedingungen von Formaten der gemeinsamen Wissensgenerierung und stellt zugleich die Nutzung eines Barcamps im Sinne eines didaktischen und partizipationsorientierten Formats als Baustein für Innovation in der Hochschullehre vor.

Schlüsselwörter

Barcamp, Campus-Community Partnership, Diversität, Community Engagement, Service Learning

¹ E-Mail: joerg.miller@uni-due.de



The Barcamp as a participatory and interdisciplinary approach to service learning

Abstract

Addressing local societal challenges, developing joint ideas for solutions and shaping change together - co-creative work between society and academia is becoming increasingly relevant, but is also full of challenges. Using the example of the co-creative intersectoral format “Barcamp for Diversity”, this article discusses the opportunities and conditions for success of formats for joint knowledge generation and at the same time presents the use of a Barcamp in the sense of a didactic and participation-oriented format as a building block for innovation in university teaching.

Keywords

Barcamp, Campus-Community Partnership, diversity, community engagement, service learning

1 Das Barcamp als ein partizipativer und interdisziplinärer Ansatz für Service Learning. Co-kreatives Arbeiten zwischen Hochschule und Gesellschaft

Das Barcamp for Diversity bringt seit 2017 Mitglieder der Essener Stadtgesellschaft (Essen zählt mit ca. 600.000 Einwohner:innen zu den zehn bevölkerungsreichsten Städten Deutschlands), Engagierte, Studierende, Geflüchtete, Mitglieder von Initiativen und gemeinnützigen Organisationen sowie Unternehmensvertreter:innen zusammen, um in einen Dialog über Fragen der Vielfalt und des Zusammenlebens in einer diversen Stadt zu gehen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Thematisiert werden dabei auch gesellschaftliche Herausforderungen und Krisen wie

Rassismus und soziale Ungerechtigkeit und deren Auswirkungen im lokalen Raum. Insofern ist das Format als eine besondere Form von Campus-Community Partnership zu bezeichnen.

In einem Begleitseminar erarbeiten teilnehmende Studierende in einer Logik des Service Learning Expertenwissen über ein Thema aus dem Bereich Diversity und bringen ihre Erkenntnisse und Vorstellungen im Rahmen des Barcamps in den Dialog mit Mitgliedern der Stadtgesellschaft ein. Das Barcamp for Diversity ermöglicht so die Befähigung der Studierenden und weiteren Teilnehmenden, kollaborativ und co-kreativ Lösungen und Visionen für den sozialen Zusammenhalt in einer vielfältigen Stadt zu entwickeln, Ideen wissenschaftsbasiert zu diskutieren und wissenschaftliche Erkenntnisse auf ihre Relevanz zu überprüfen. Die Studierenden werden zu Mitgestaltung aufgefordert und verknüpfen Expertenwissen und Erfahrungswissen im Rahmen des Barcamps (vgl. FELDMANN & HELLMANN, 2016; KLEMMT, 2018). Gleichzeitig werden die im Service Learning häufig aufzufindende Auftragnehmer:in-Auftraggeber:in-Beziehungen aufgelöst, da sich Wissenschaftler:innen, Studierende, engagierte Bürger:innen der Stadtgesellschaft, aber auch Träger von Sozialangeboten auf Augenhöhe und ebenbürtig begegnen.

Nachdem im Folgenden der dem Format zugrundeliegende Co-Creation-Ansatz vorgestellt und das Format im Kontext von Service Learning betrachtet wird, folgt im Anschluss daran die Erläuterung des didaktischen Settings und der Methode des Barcamps. Der Beitrag schließt mit einem Blick auf Herausforderungen und Transferüberlegungen.

2 Der Co-Creation-Ansatz: Grundsätze und Co-Creation-Aspekte in der Lehre

Gesellschaftliche Herausforderungen im Kontext von Diversität in einer Stadtgesellschaft wie etwa soziale Ungleichheit und Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe erfordern eine gemeinsame Entwicklung von Ideen und Visionen für das gesellschaftliche Zusammenleben. Theoretische Grundlagen könnten in dieser Logik die Entwicklung lediglich fundieren und unterstützen. Das Barcamp-Format ermöglicht es, die Vernetzung zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft sowie den Prozess

der Koproduktion von gemeinsamen Lösungen und Strategien zu stärken. Wissen wird zwischen verschiedenen Interessensgruppen ausgetauscht, geprüft und reflektiert. In der Logik des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Gesellschaft handelt es sich um eine Wissensproduktion nach der Mode-2-Logik. In diesem Sinne gleichen sich die Arbeitsweisen von Wissenschaft und Gesellschaft an, um komplexe gesellschaftliche Herausforderungen koproduktiv zu steuern. Ein besondere Rolle bei der Bewältigung der gesellschaftlichen Probleme spielt das implizite Wissen der Bewohner:innen, die die Problematik abseits von wissenschaftlichen Analysen, Statistiken und Artikeln in öffentlichen Zeitungen im Alltag erleben. Ihr Erfahrungswissen wird mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft.

	Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft
Mode-0	Separat – Wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und Gesellschaft sind (relativ) voneinander getrennt. Es ist unklar, ob sie eine Bedeutung füreinander haben.
Mode-1	Co-Operation Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Keine Änderung in der Vorgehensweise beider Akteur:innen. Die Gesellschaft mischt sich nicht in die Struktur der wissenschaftlichen Forschung ein und Forscher:innen greifen nicht in die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse ein.
Mode-2	Co-Produktion Sowohl Wissenschaft als auch Gesellschaft suchen aktiv nach der besten Möglichkeit, komplexe Veränderungsprozesse zu strukturieren und zu steuern. Ihre Verantwortlichkeiten unterscheiden sich, aber ihre Arbeitsweisen beginnen sich zu ähneln. Als relevant gelten nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch Erfahrungswissen.

Abb. 1: Wissenschafts-/Gesellschaftsverhältnis (vgl. REGEER & BUNDERS, 2009)

Co-Creation im Kontext von Third Mission wird als Kollaborationsprozess definiert, der von unterschiedlichen Disziplinen, gesellschaftlichen Gruppen oder Stakeholdern ausgeht (KURZHALS et al., 2022). Ursprünglich aus dem Unternehmenssektor stammend, findet co-kreatives Arbeiten zwischen unterschiedlichen Akteur:innen und Interessengruppen als Element in der Hochschullehre inzwischen immer häufiger Anwendung (KETTNER, 2017). An der Universität Duisburg-Essen wird diese Methode nun mit dem Konzept des Service Learning verknüpft und über ein Barcamp umgesetzt.

Service Learning als eine Lehr-/Lernmethode, welche akademisch angebundenes Lernen mit einer Leistung, welche der Zivilgesellschaft zugutekommt, verknüpft, ermöglicht es Studierenden, sich in konkreten Projekten und Zusammenhängen für die Zivilgesellschaft einzubringen und ihr Wissen praktisch anzuwenden (vgl. ALTENSCHMIDT & MILLER, 2010). Studierende entscheiden sich im SL (Service Learning) für ein Thema aus dem Feld Diversity in der Stadtgesellschaft, arbeiten den Forschungsstand auf und übernehmen im Rahmen des Barcamps die Anwaltschaft für das Thema.

Mit dem Fokus auf Co-Creation in dem in diesem Artikel vorgestellten Format wird ferner anerkannt, dass komplexe soziale Herausforderungen eine sektorenübergreifende Zusammenarbeit erfordern, welche dem Leitsatz folgt, dass Analysen und die Entwicklung neuer Lösungen gemeinsam *mit* der Stadtgesellschaft zu entwickeln sind und nicht *für* sie.

	Informieren	Beraten	Einbinden	Zusammenarbeiten	Befähigen
Ziel der öffentlichen Beteiligung	Abgewogene und objektive Information weitergeben, Unterstützen bei Problem, Identifikation von Möglichkeiten & alternativen Lösungen.	Die Öffentlichkeit einbeziehen in Feedback auf Forschungsergebnisse, Alternativen, Diskussionsstände.	Mit der Zielgruppe (Forschungs-)Prozess gemeinsam durchlaufen um sicherzustellen, dass Befürchtungen, Bestrebungen immer wieder verstanden und/oder berücksichtigt werden.	Partnerschaft mit der Öffentlichkeit in allen Aspekten inc. der Entwicklung von Alternativen und der Festlegung bevorzugter Lösungen	Befähigung der Öffentlichkeit zur eigenen Lösungsfindung.
Versprechen	Wir informieren dich!	Wir informieren dich und uns interessiert deine Meinung zu den Ergebnissen!	Wir arbeiten mit dir um sicherzustellen, dass deine Erwartungen und Befürchtungen berücksichtigt werden.	Wir brauchen deinen Rat und Ideen zur Formulierung der Lösung. Wir arbeiten zusammen um maximalen Nutzen für dich zu erzeugen.	Wir setzen um, was du entscheidest!
Beispieltechniken	Veröffentlichung Webseite Sprechstunde	Öffentliche Stellungnahme Fokusgruppe Erhebung Öffentliche Meetings	Workshops	Gemeinsame Lösungsfindung, Konsensbildung	Bürgerentscheide

Abb. 2: Spektrum öffentlicher Partizipation (eigene Darstellung in Anlehnung an INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR PUBLIC PARTICIPATION, 2018)

Co-Creation stellt hierbei eine Form des Service Learning dar, in der verschiedene Interessengruppen oder Akteur:innen der Stadtgesellschaft kollaborativ zusammenarbeiten, um Werte oder Wissen gemeinsam zu entwickeln. Die Teilnehmer:innen des Barcamps for Diversity steigen in einen gemeinsamen Denk- und Gestaltungsprozess ein, in dessen Rahmen sie Ideen und Konzepte gemeinsam schaffen und entwickeln. Durch kollektive Prozesse der Wertschöpfung und Entscheidungsfindung werden dabei Chancen des gegenseitigen Lernens der Beteiligten eröffnet.

Im Kontext einer Campus-Community-Partnerschaft liefert das Spektrum öffentlicher Partizipation und intersektoraler Zusammenarbeit zentrale Anhaltspunkte zur Einordnung des in diesem Artikel vorgestellten Formats. Das Spektrum unterscheidet zwischen *Informieren*, *Beraten*, *Einbinden*, *Zusammenarbeiten* und *Befähigen* (vgl. INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR PUBLIC PARTICIPATION, 2018). In der Dimension des *Informierens* unterstützt die Hochschule die Zivilgesellschaft in der Problemlösung und Identifikation von Lösungsmöglichkeiten und

bezieht im Rahmen der *Beratung* die Öffentlichkeit bereits über Feedbacks etwa zu Forschungsergebnissen und Diskussionsständen ein. Während im Bereich des *Informierens* und *Beratens* lediglich eine Leistung für den zivilgesellschaftlichen Akteur erbracht wird, entsteht auf der Ebene des Einbindens, Zusammenarbeitens und Befähigens eine gleichberechtigte Kooperation zwischen von einer Herausforderung gemeinsam betroffenen Akteur:innen. Um die Zivilgesellschaft *einzubinden*, wird der Prozess gemeinsam durchlaufen, um alle Erwartungen und Befürchtungen zu berücksichtigen. Im Rahmen der *Zusammenarbeit* entsteht eine Partnerschaft mit der Zivilgesellschaft über den gesamten Prozess mit dem Ziel einer gemeinsamen Lösungsfindung und Konsensbildung. *Befähigung* geht darüber hinaus und impliziert eine Ermächtigung der Zivilgesellschaft zur eigenen Lösungsfindung.

3 Das Barcamp als partizipatives didaktisches Setting mit Fokus auf co-kreatives Arbeiten zwischen Hochschule und Gesellschaft

Dem Spektrum öffentlicher Partizipation und intersektoraler Zusammenarbeit folgend basiert das Barcamp for Diversity auf gleichberechtigter Zusammenarbeit aller von einer bestimmten Herausforderung betroffenen Gruppen (ALTENSCHMIDT & STARK, 2016). Der gemeinsame Prozess der Problemdefinition und Lösungsfindung steht hier im Vordergrund. Dem Schema folgend setzen sich die Studierenden und weiteren Akteur:innen der Stadtgesellschaft im Rahmen des Barcamps etwa gemeinsam mit der Frage auseinander, wie die Mobilität von Menschen mit körperlichen Einschränkungen in der Stadt verbessert werden kann. Im gemeinsamen Gespräch werden dazu Perspektiven und Lösungsvorschläge entwickelt. Sie übernehmen dabei die Rolle der Impulsgeber:innen und Expert:innen und greifen die Erfahrungen der Stadtgesellschaft auf. Sie agieren aber auch in anderen Session als Studierende und Bürger:innen der Stadt ohne Expertenwissen.

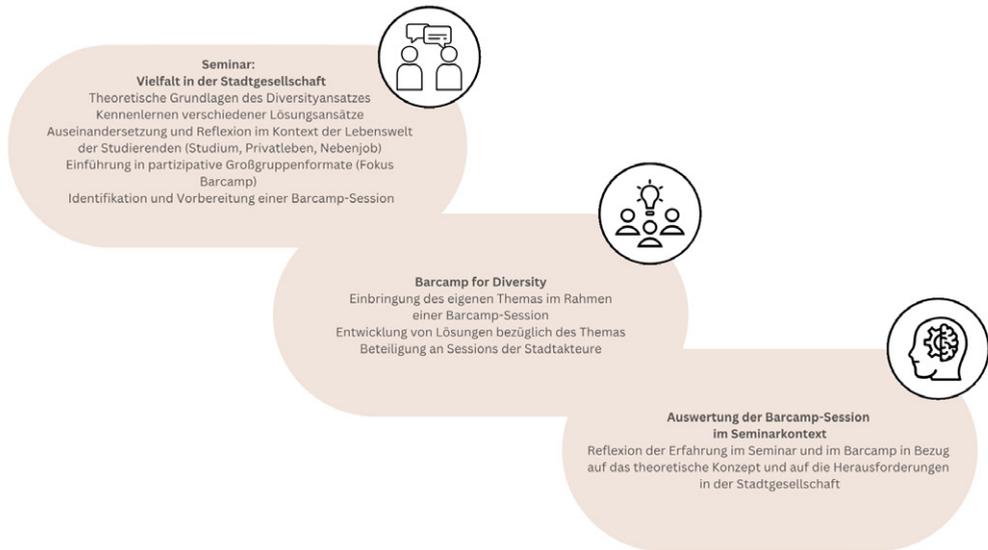


Abb. 3: Strukturelle Kopplung von Barcamp und Seminar

Ziel des co-creativen, intersektoralen Formats „Barcamp for Diversity“ ist es, Fragen im Zusammenhang mit Diversität und dem Zusammenleben in einer vielfältigen Stadt zu diskutieren. Die Teilnehmer:innen können lokale soziale Herausforderungen ansprechen, diskutieren und gemeinsame Ideen für Lösungen entwickeln. Gerade diese intensive Verbindung bei der Problemdefinition mit der lokalen Zivilgesellschaft sichert die zentralen Elemente Realität, Reziprozität und Reflexion des Service Learning (zu Qualitätskriterien und Elementen vgl. BREMER et al., 2018).

3.1 Learning

In dem im fachübergreifenden Ergänzungsbereich der Universität verorteten Begleitseminar erwerben die Studierenden verschiedener Bachelor- und Master-Studiengänge theoretisches Wissen zu einem selbstgewählten Thema im Kontext von

Diversität und bringen im Rahmen des Barcamps ihre Erkenntnisse in einen Dialog mit lokalen Mitgliedern der Stadtgesellschaft. Das begleitende Seminar zur Stärkung der diversen Stadtgesellschaft zielt insofern darauf ab, Studierende über Diversity-Aspekte zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, sich mit wissenschaftlicher Expertise im öffentlichen Raum zu bewegen. Das Seminar, das von einem Dipl.-Pädagogen und einer MA Erziehungswissenschaft geleitet wird, soll die Mobilisierung von Engagementpotenzialen bezüglich der Gestaltung einer diversitätsensiblen Gesellschaft ermöglichen. Durch die handlungspraktische Erarbeitung des thematischen Fokus erwerben die Studierenden vielfältige Kompetenzen im Umgang mit Diversity. Das didaktische Setting umfasst neben einem Fokus auf Selbstreflexion und die Systematisierung von Diversity-Kompetenzen daher auch die Reflexion akademischer Kompetenzen. Durch den zielgerichteten Kontakt mit der Zivilgesellschaft wird das akademische Wissen gegengeprüft und werden insofern intensivere Lernprozesse erzielt. Reflexionsprozesse, welche nach der Barcamp-Veranstaltung im Seminar angeleitet werden, intensivieren dieses Element. So fasst MINOR (2001) etwa zusammen: „[...] bringing what they learned in their community back into the classroom to enhance their academic learning.“ (S. 10).

Das Seminar führt in die Grundbegriffe und Konzepte von Diversität und Vielfalt ein, fokussiert auf die Herausforderungen hinsichtlich des Zusammenlebens in der Stadtgesellschaft und greift Perspektiven für die Zukunft auf. Als Begleitseminar zum Barcamp wird es inhaltlich durch dieses gerahmt. Die Studierenden setzen sich dabei mit dem Diversity-Konzept und den verschiedenen Diversity-Dimensionen auseinander. Über die Reflexion von Ungleichheit und Diskriminierungsprozessen in der Gesellschaft und die Entwicklung von Handlungsoptionen im Umgang mit Fehlentwicklungen werden die teilnehmenden Studierenden im Seminar auf einen Diskurs der Erkenntnisse mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen vorbereitet.

3.2 Engagement

Die Studierenden bereiten in Gruppen eigene thematische Sessions vor, in denen sie den Themenschwerpunkt (z.B.: Klassismus, Intersektoralität etc.) ihrer Wahl beim Barcamp diskutieren werden. Dabei setzen sich die Studierenden unter anderem mit den Fragen auseinander: Welche Perspektiven auf Vielfalt können Studierende in die Gesellschaft einbringen? Wie können Universitäten zu einem besseren Zusam-

menleben in der Stadtgesellschaft beitragen? Wo gibt es Verbesserungsmöglichkeiten und Lücken? Diversity ist ein sehr sensibles Thema für Betroffene, die aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion etc. diskriminiert wurden/werden, deswegen ist es wichtig, dass von Beginn an eine respektvolle Kommunikationsstruktur eingeführt wird und dafür sensibilisiert wird.

Als Form von Co-Creation arbeiten die Studierenden mit Akteur:innen der Stadtgesellschaft über das gemeinsame Produzieren von Wissen und Werten wie Lösungen oder Konzepte zu einem bestimmten Thema. Das Format hebt darauf ab, unterschiedlichste Akteur:innen aus der Stadtgesellschaft zusammenzubringen, um in einen Dialog über gesellschaftliche Herausforderungen zu treten und gemeinsame Perspektiven und Lösungen zu entwickeln. So kommen beim Essener Barcamp for Diversity jährlich etwa 80 ehrenamtlich Aktive aus der Stadtgesellschaft, Vertreter:innen von gemeinnützigen Organisationen, Vereinen und Einrichtungen, Geflüchtete, Studierende und Wissenschaftler:innen zusammen.

Das Barcamp gliedert sich in zwei Teile: ein wissenschaftsorientierter Teil und das eigentliche Barcamp. Während der wissenschaftsorientierte erste Teil des Barcamps ähnlich einer konventionellen Konferenz über Keynotes und Plenumsdiskussionen inhaltlich in den gesetzten Schwerpunkt des Barcamps einführt, zeichnet sich das eigentliche Barcamp durch eine radikale Teilnehmendenzentrierung aus und ermöglicht Beteiligungsprozesse und Zusammenarbeit. Als offenes Format in Form einer „Unkonferenz“ (BROMMER, 2019, S. 221) entwickeln und gestalten die Teilnehmenden die Inhalte des Barcamps selbst. Zu Beginn des Barcamps entscheiden die Teilnehmenden dazu, welche Themen sie interessieren, entwickeln die Sessions und teilen sich je nach Interesse auf. Die Ergebnisse der Sessions werden dokumentiert und den Teilnehmenden im Anschluss zur Verfügung gestellt. Da das Barcamp for Diversity selbst einem Verbundvorhaben von Ehrenamtlichen aus der Stadtgesellschaft, zivilgesellschaftlichen Akteur:innen und der UDE entspringt, lassen sich auf unterschiedlichsten Ebenen vielfältige Beteiligungsprozesse für die Teilnehmenden verwirklichen.

Die Teilnahme an dem Format begünstigt durch die eigenständige Auseinandersetzung mit einer gewählten Thematik aktive und selbstgesteuerte Lernprozesse und die Herstellung eines expliziten Praxisbezugs. Somit wird den teilnehmenden Studierenden nicht nur während des Seminars, sondern auch im Barcamp-Format, das heißt im Dialog und Austausch zwischen Hochschule und Stadtgesellschaft, eine

aktive und partizipative Rolle zugesprochen. Sie erfahren dabei in aktiven Lernprozessen, wie sie durch ihr Handeln konstruktiv an der Lösung gesellschaftlicher Probleme mitwirken und einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen leisten können und treten zugleich in einen zielgerichteten Kontakt mit der Zivilgesellschaft. In Kombination mit einem Begleitseminar ermöglicht das Barcamp den Studierenden, durch die Teilnahme an gemeinsamen Denk- und Entwicklungsprozessen das gesellschaftliche Zusammenleben mitzugestalten. Dadurch, dass die Studierenden eine aktive Rolle einnehmen, kann dieses Setting zu intensiveren Lernprozessen führen.² Indem sie sich aktiv in die Gesellschaft einbringen, übernehmen die Studierenden Anwaltschaft für ein bestimmtes Thema und positionieren sich in der Gesellschaft dazu.

3.3 Co-Creative Wissensgenerierung

Das Barcamp-Setting in Kombination mit einer begleitenden Lehrveranstaltung ermöglicht den direkten Austausch zwischen verschiedenen Teilnehmenden mit unterschiedlichen Hintergründen, Logiken und Perspektiven.

Der Annahme folgend, dass Lösungen im Dialog und gesellschaftlichen Diskurs entstehen, können im Austausch von Perspektiven relevante Erkenntnisse gewonnen und Visionen für das Zusammenleben in einer Stadt entwickelt werden. Für die Zielgruppe der internationalen Studierenden werden zudem Möglichkeiten eröffnet, sich durch die Teilnahme an gemeinsamen Denk- und Entwicklungsprozessen aktiv an der Stadtgesellschaft zu beteiligen.

Da die Teilnehmenden und beteiligten Akteur:innen die Expert:innen ihrer eigenen Erfahrungen sind, können sie zur Entwicklung von Lösungen für bestimmte Herausforderungen beitragen. Insgesamt schafft das Barcamp-Setting die Möglichkeit, die Universität stärker mit der Gesellschaft zu vernetzen, Studierende für ein zivilgesellschaftliches Engagement zu begeistern und verschiedene Akteur:innen der Stadtgesellschaft miteinander zu verbinden. Die Studierenden können mit ihrem Wissen, welches sie sich im Rahmen der Lehrveranstaltung angeeignet haben, und ihren persönlichen Erfahrungen einen wichtigen Beitrag zum gesellschaftlichen

² Eine Auswertung der Reflexionsberichte der Studierenden steht zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch aus.

Austausch und Wissenstransfer leisten. Das Barcamp als innovatives didaktisches Setting zeichnet sich daher durch seinen ermöglichungsorientierten und selbstorganisierten Ansatz aus.

Das Format Barcamp unterstützt das gegenseitige Lernen der Teilnehmenden durch kollektive Prozesse der Entscheidungsfindung und Wertschöpfung und trägt dazu bei, die Hochschule wie die Studierenden stärker mit der Zivilgesellschaft zu vernetzen. Durch die Verknüpfung von formalen mit informellen Lernprozessen und Wissensformen wird zugleich die Entwicklung von robustem Wissen gefördert – Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven, welches verschiedene Wissensformen umfasst und damit auch Laienwissen, Handlungs- und Erfahrungswissen und wissenschaftlich fundiertes Wissen einschließt. Dabei wird das Wissen erweitert, indem transdisziplinäre Verbindungen hergestellt und verschiedene Wissensdimensionen, -formen, Erfahrungen und Expertisen zusammengebracht werden (vgl. NOWOTNY, 2005). Co-kreative Kooperationsformate befördern damit in besonderem Maße Wissenstransfer. Robustes Wissen entsteht insbesondere über transdisziplinäre und anwendungsbezogene Prozesse, in denen Akteur:innen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und Expertisen zusammenfinden, um sich gemeinsam zu einem Problem auszutauschen und Lösungen zu entwickeln (vgl. NOWOTNY, 2005, S. 34f.). Den Studierenden und weiteren Beteiligten werden über das Barcamp-Format somit transdisziplinäre Zugänge eröffnet, um unterschiedliche Wissensformen und -bestände, Perspektiven und Logiken in einem gemeinsamen Prozess der Co-Creation zusammenzubringen zur Entwicklung von Ideen und Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen.

4. Vorläufige Schlussbetrachtung

Mit dem vorgestellten Format liegt ein erster Versuch vor, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diversity-Aspekten im Rahmen eines interdisziplinären Seminars mit einem regionalen Lebensweltbezug handlungspraktisch zu verknüpfen. Die Studierende lernen dabei die Grundlagen des Diversity-Konzeptes kennen und vertiefen in Kleingruppen ein Thema ihrer Wahl, welches sie für besonders relevant für die Stadtgesellschaft halten. Sie arbeiten ihre Erkenntnisse für eine eigene Barcamp Session auf, die sie im Anschluss selbstständig gestalten und im Seminar

reflektieren. Das Seminar verfolgt damit den in der Erwachsenenbildung proklamierten „shift from teaching to learning“ (WILDT, 2003) zu mehr Studierenden-zentrierung und einer veränderten Rolle des Lehrenden als Lernprozessbegleiter und Gestalter der Lernumgebung.

Die Vorstellung eines Themas als Fachexpert:in einer interessierten und – so ist zu unterstellen – teilweise von den Phänomenen betroffenen Zielgruppe trägt dabei zu einer Identitätsentwicklung als akademisch gebildete:r Bürger:in bei. Mit der Lösungsentwicklung kommt zudem eine Handlungsperspektive hinzu. Durch eine Auswertung der Reflexionsberichte der Studierenden erhoffen sich die Autor:innen, im nächsten Schritt Erkenntnisse zur Weiterentwicklung und Übertragbarkeit des Formats zu gewinnen.

Auch die Community profitiert von der Einbindung der Studierenden ins Barcamp, tragen sie doch mit ihrem im Seminar erarbeiteten Wissen zur Fundierung besserer Lösungen bei. Die Verknüpfung mit regionalen Herausforderungen, aber auch mit einem vorbereitenden Seminar könnte dabei auch für andere interdisziplinäre Themen relevant werden. Gegenwärtig wird die Übertragung in die Kontexte der Bildung für Nachhaltige Entwicklung überprüft. Auch hier könnte die an der Universität erworbene fachliche Expertise in Verbindung mit regionalen Herausforderungen zu neuem Handlungswissen führen. Gerade die bereits bestehenden Organisationsstrukturen des Barcamps für Diversity³ sind als Grundlage für die Umsetzung eines solchen Formates zu sehen. Analog dazu lassen sich neue Lehr-/Lernformen mit einem Service-Learning-Element aus Perspektive der Autor:innen besonders erfolgreich entwickeln, wenn sie auf regional bestehende Initiativen und Strukturen aufbauen und somit reale Bedarfe implizit beinhalten.

3 Unser besonderer Dank gilt der Planungsgruppe des Barcamps für ihren unermüdlichen Einsatz.

5 Literaturverzeichnis

Altenschmidt, K. & Miller, J. (2010). Service Learning in der Hochschuldidaktik. In N. Auferkorte-Michaelis et al. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule* (S. 68–79). Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.

Altenschmidt, K. & Stark, W. (2016) (Hrsg.). *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Bremer et al. (2018). „Zehn Qualitätskriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning“, AG Qualität des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung e.V. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf

Brommer, D. (2019). Frei und willig: Die UN-Konferenz als das Format der Zukunft. In D. Brommer, S. Hockling & A. Leopold (Hrsg.), *Faszination New Work: 50 Impulse für die neue Arbeitswelt* (S. 219–228). Wiesbaden: Springer Gabler.

Feldmann, F. & Hellmann, K.-U. (2016). Partizipation zum Prinzip erhoben. In T. Kroll (Hrsg.), *Neue Konzepte für einprägsame Events*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10155-8>

Fernandez, K. & Slepcevic-Zach, P. (2018). Didaktische Modellierung einer Service-Learning-Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines Design-Based-Research-Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0002-8>

Hofer, M. & Derkau J. (2020) (Hrsg.). *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

https://www.che.de/download/che_ap_182_third_mission_an_fachhochschulen-pdf/

International Association for Public Participation (2018). *IAP2 Spectrum of Public Participation*. https://iap2.org.au/wp-content/uploads/2020/01/2018_IAP2_Spectrum.pdf

Ketter, V. (2017). *Das Barcamp-Format als vireale Methode in der Hochschullehre und der sozialen Arbeit*, Abschlussbericht vom 17.2.2017, Fellowship Innovationen in der Hochschullehre.

Klemmt, J. (2018). *Barcamps und frühere partizipatorische Konferenzformate*. <https://doi.org/10.1007/s11612-018-0404-z>

Kurzhaus K. et al. (2022). *Das Co-Creation Toolbook*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36411-3>

Minor, J. (2001). Using Service-Learning as Part of an ESL Program. *The Internet TESL Journal*, VII(4). <http://iteslj.org/Techniques/Minor-ServiceLearning.html>

Nowotny, H. (2005). Experten, Expertisen und imaginierte Laien. In A. Bogner & H. Torgersen (Hrsg.), *Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik* (S. 33–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OECD (2022). *OECD Guidelines for Citizen Participation Processes*, OECD Public Governance Reviews. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f765caf6-en>

Regeer, Barbara J. & Bunders, Joske F. G. (2009). *Knowledge co-creation: Interaction between science and society*. A transdisciplinary approach to complex societal issues, RMNO, Den Haag, The Netherlands.

Roessler, I., Duong, S. & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Arbeitspapier 182. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Stark, W., Miller, J. & Altenschmidt, K. (2013). *Zusammenarbeiten – zusammen gewinnen: Was Kooperationen zwischen Hochschulen und Gemeinwesen bewirken können und was dafür nötig ist*. Universität Duisburg Essen, Essen

Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen“. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem*. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf September 2003, S.14–18. <https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/erziehungswissenschaftliche/Lernwerkstatt/thesen-zum-wandel.pdf>

Autor:in



Friederike COMPERNASS || Universität Duisburg-Essen/UNI-AKTIV ||

Universitätsstr. 2, D-45141 Essen

www.uniaktiv.org

friederike.compernass@uniaktiv.org



Jörg MILLER || Universität Duisburg-Essen/UNI-AKTIV ||

Universitätsstr. 2, D-45141 Essen

www.uniaktiv.org

joerg.miller@uniaktiv.org

Tobias BRÜCKER¹ (Zürich)

Organisationale Curriculumsentwicklung: Über kompetenzorientierte Modularisierung in der Hochschule als Organisation

Zusammenfassung

Die Hochschule als Organisation stellt neue Weichen für die Modularisierung im Rahmen der Curriculumsentwicklung. Noch behandelt die Curriculumsentwicklung im Zuge der Bologna-Reform Module größtenteils losgelöst von einer organisationalen Einbettung. Demgegenüber sind Module innerhalb von Hochschulen in administrative, technische und finanzielle Prozesse eingebunden, die zunehmend durch Campus-Management-Systeme gesteuert werden. Es wird gezeigt, dass Module in diesen Abhängigkeiten nicht bloß didaktisch konzipierte Lehr- und Lerneinheiten sind, sondern organisational bedingt werden. Deshalb wird es zunehmend Curriculumsentwickelnde brauchen, welche schon bei der Konzeption die organisationalen Bedingungen miteinbeziehen und mitgestalten.

Schlüsselwörter

Curriculumsentwicklung, Modul, Modularisierung, Organisationsentwicklung, Kompetenzorientierung

¹ E-Mail: tobias.bruecker@zhdk.ch



Organizational curriculum development: On the organizational conditions of competence-oriented modularisation

Abstract

The university as an organisation is setting a new course for modularisation in the context of curriculum development. Curriculum development after the Bologna Process still treats modules in a manner that is largely detached from an organizational context. Instead, modules are embedded in administrative, technical and financial processes, which are increasingly controlled by campus management systems. This paper shows that modules are not merely didactically conceived units, but rather are organizationally conditioned. Therefore, there will be an increasing need for curriculum developers who incorporate and shape the organizational conditions as early as the conception stage.

Keywords

curriculum development, modularisation, organisational development, competence orientation, module

1 Einleitung

Modulstrukturen sind an Hochschulen administrativ, technisch und finanziell eingebettet. Diese organisationalen Bedingungen sind nicht trivial. Sie transformieren das seit der Bologna-Reform geforderte kompetenzorientierte Modulverständnis. Das entsprechende Erfahrungswissen über die organisationale Implementierung von Modulstrukturen wurde bisher zu wenig aufgearbeitet. Hinzu kommt, dass Module nie eindeutig definiert wurden. Diese Unschärfe wurde von der ehemaligen Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS schon in einer frühen Anleitung zur Modularisierung festgestellt: „Die modularisierten Studiengänge sind ein zentrales Element der Bologna-Reform. Jedoch existieren keine entsprechenden europäischen Referenzdokumente. Es fehlt demzufolge eine allgemeingültige Definition oder ein verbindliches Verständnis von Modularisierung und von Modul“ (CRUS,

2011, S. 1). Es deutete sich also schon früh an, dass bei einer solchen Ausgangslage die Modularisierung je nach Hochschule, Fakultät, Departement und Institut verschieden verstanden, angewandt und implementiert wurde. Während in der Curriculumsentwicklung lange eine didaktische Perspektive auf Module vorherrschte, wird die organisationale Einbindung der Modularisierung immer wichtiger.

2 Module im Kontext von Bologna und klassischer Curriculumsentwicklung

Die Modularisierung bildet einen zentralen Bestandteil der Bologna-Studienreform. Zwar wird sie in der Bologna-Erklärung nicht explizit erwähnt, sie bedingt aber die Erreichung aller vereinbarten Ziele, namentlich und unmittelbar die einheitliche Strukturierung der Studienstufen, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen, damit verbunden ein einheitliches Creditsystem, welches wiederum die Hochschulmobilität ermöglicht (BOLOGNA-DEKLARATION, 1999). Der Umbau der europäischen Hochschulen intensivierte das Handlungsfeld der Curriculumsentwicklung, in welchem fortan die Theorie und Praxis der Modularisierung beschrieben und durch eine wachsende Anzahl von Weiterbildungsangeboten an die Hochschulmitarbeitenden vermittelt wurde. Gerade weil die Bologna-Erklärung kein didaktisches Konzept war, bedurfte es der Curriculumsentwicklung, um die bildungspolitischen Ziele der Reform didaktisch umzusetzen. Davon zeugen die frühen Anleitungen zur Curriculumsentwicklung wie auch das 2001 gestartete Tuning-Projekt der Europäischen Kommission, welches Qualifikationsprofile, Kompetenzen und Lernziele für unterschiedliche Disziplinen vorschlug und dadurch die Ausarbeitung von Studienangeboten erleichtern sollte. So lautet der plausible Ablauf für die Modularisierung entlang zweier repräsentativer Handbücher des englisch- und deutschsprachigen Diskurses (vgl. MOON, 2002; HOFMANN, 2005) verkürzt wiedergegeben wie folgt: Es werden aus diversen Analysen ein Set aus zu erreichenden Abschlusskompetenzen (Learning Outcomes) definiert und entsprechend den Niveaus (Bachelor, Master, Doktorat) angepasst (Level descriptors). Diese Abschlusskompetenzen werden an verschiedene Lehr- und Lerneinheiten, sprich Module, delegiert und weiter spezifiziert (map of modules). Ein Modul ist eine inhaltliche und zeitliche Lehr- und Lerneinheit, die mit Credits versehen ist und durch einen Leistungsnachweis abge-

geschlossen wird. In Modulen werden Lehr- und Lernformen, Lernziele, Kompetenzen und Leistungsnachweise gebündelt und optimalerweise kohärent aufeinander bezogen. So werden für die Module entlang den in ihnen zu erreichenden Kompetenzen konkrete Lehr-, Lern- und Prüfformate konzipiert. Damit werden Studieninhalte auf einer Metaebene zwischen konkreten Lehrveranstaltungen und Abschlüssen strukturiert. Wird dieses Vorgehen korrekt durchgeführt, liegt ein „Constructive Alignment“ (BIGGS, 1996), zu deutsch Curriculare Konsistenz, vor. Und wenn die so bestimmte Modularisierung in den Rechtsgrundlagen, Studienplänen und Modulbeschreibungen ebenfalls transparent beschrieben wird, ist wiederum ein wichtiger Teil heutiger Akkreditierungskriterien erfüllt.

In dieser klassisch gewordenen Herangehensweise der praktisch anleitenden Curriculumsentwicklung kommen Hochschulen als Organisationen kaum vor. Nur gelegentlich wird auf Abhängigkeiten hingewiesen. So schreibt die CRUS: „In der konkreten Handhabung ist die Thematik der Modularisierung mit zahlreichen anderen Themen verwoben“ (CRUS, 2011, S. 2). Genannt werden dann allerdings didaktische Aspekte wie „Prüfbarkeit“, „Spezialisierung“, „Interdisziplinarität“, „Konsistenz“ etc. Die administrativen, technischen und finanziellen Abhängigkeiten werden selten genannt, obwohl diese drei Aspekte das Hochschulmanagement in vielen Facetten mitbestimmen. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Zwar haben die deutschen Hochschulen seit dem Beginn des Bologna-Prozesses enorme Veränderungen [...] und erhebliche Verbesserungen erzielt. Die HRK stellt aber auch fest, dass die durch ‚Bologna‘ eröffneten Spielräume zu wenig genutzt und oft durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung wieder eingeengt wurden“ (HRK, 2013). In der Empfehlung dazu wird nur die „inhaltliche“ Seite als erforderliches Vermittlungsdefizit thematisiert, nämlich die „Hochschulangehörigen mit den Grundzügen kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens vertraut“ (ebd.) zu machen – so, als wäre das Konzept zu wenig verstanden und deshalb mittelmäßig implementiert worden. Die organisationalen Bedingungen wie „Bürokratie“ und „Detailsteuerung“ wurden von der HRK als „Einengung“ bzw. als Störfaktor behandelt, womit organisational verträgliche Lösungen gar nicht erst in den Blick kamen. Auf der damaligen bildungspolitischen Bühne des „shift from teaching to learning“ waren Hochschulen als Organisationen scheinbar nicht vorgesehen. Die vielfach als Ökosystem bezeichnete Hochschule blieb in der didaktischen Curriculumsentwicklung auf wenige Biotope beschränkt.

3 Module im Kontext der Organisationsforschung und neueren Curriculumsentwicklung

Wie gezeigt wurde, stellten ältere, praktisch orientierte Handbücher sowie der bildungspolitische Diskurs zur Curriculumsentwicklung die Modularisierung vor allem als Prozess der kompetenzorientierten Strukturierung von Studienangeboten dar. Die Modularisierung bezog sich folglich auf didaktische und qualitätsgeleitete Prinzipien. In der Organisationsforschung und insbesondere in der Organisationssoziologie wurde hingegen die „Hochschule als Organisation“ erforscht (WILKESMANN & SCHMID, 2012). Seit der Einführung von Bologna, New Public Management und Akkreditierungen wurden Hochschulen von lose gekoppelten Systemen zu eigenständigen organisationalen Akteuren. Dabei entstand auch eine neue „Governance der Lehre“ (ebd., S. 309–381). Es wurden zahlreiche Wechselwirkungen zwischen fachlichen und organisationalen Prozessen aufgezeigt: besonders am Beispiel Qualitätssicherung (KLOKE & KRÜCKEN, 2012; PETERSEN, 2020), ECTS-Credits (KÜHL, 2012), Rankings, Besoldungssystemen und Evaluationen (JANSSEN, SCHIMANK & SONDERMANN, 2021), Flexibilisierung, Standardisierung und Angebotssteuerung (MEYER, 2020), Digitalisierung und Campus-Management-Systeme (HECHLER & PASTERNAK, 2017; AUTH, 2017) oder Third Space (ZELLWEGER MOSER & BACHMANN, 2010; SALDEN, 2020). Diesen Studien ist gemein, dass sie organisationale Dynamiken beschreiben, welche die Lehre und Curriculumsentwicklung verstärkt beeinflussen. Dabei ist Curriculumsentwicklung immer auch als Organisationsentwicklung zu verstehen. In diesem Sinne plädiert Tobias Jenert „für eine Erweiterung der Perspektive von der Curriculumgestaltung im engen Sinne hin zu einer umfassenden Studienprogrammentwicklung“ (JENERT, 2016, S. 120), welche nicht bloß Lehr- und Lerninhalte einbezieht, sondern ganzheitlich auf die Hochschule als Organisation und Institution fokussiert. Curriculumsentwicklung ist demnach kein rein didaktisches Handlungsfeld, sondern eingebettet in organisationale, politische und strukturelle Vorgaben. So sind beispielsweise die Creditumfänge von BA- und MA-Studiengängen strukturelle Rahmenvorgaben und keine didaktischen Entscheidungen. Damit rücken organisationale Aspekte in den Fokus, welche auch die Modularisierung betreffen.

Neuere Modelle der Curriculumentwicklung leisten denn auch eine breitere Perspektivierung, indem sie die didaktische Perspektive als eine Dimension unter mehreren kenntlich machen und Curriculumentwicklung als komplexen Kommunikationsprozess verstehen: „Auch wenn die meisten strukturellen Vorgaben didaktische Fragen berühren, sind didaktische und strukturelle Entscheidungen keineswegs identisch“ (SALDEN, FISCHER & BARNAT, 2016, S. 135). Diese Modelle beziehen sich also vermehrt auf „strukturorientierte Ansätze“ (ebd.), womit hauptsächlich Rahmenbedingungen wie Akkreditierungsrichtlinien oder Studierbarkeit gemeint sind, welche über das Qualitätsmanagement eingebracht werden. Auch der Ansatz der „integrativen“ Curriculumentwicklung (JENERT, BARNAT, SALDEN & DILGER, 2018) will in erweiterter Perspektive didaktische, prozessbezogene und strukturelle Ansätze integrieren, greift aber gerade die organisationalen Rahmenbedingungen zu wenig auf. Praktische Ansätze der Curriculumentwicklung aus dem Weiterbildungsbereich integrieren organisationale Aspekte auffällig deutlicher (vgl. SCHULZE, 2018; HANFT, KRETSCHMER & MASCHWITZ, 2020). Dabei charakterisiert sich im folgenden Fallbeispiel die Curriculumentwicklung durch ein wellenförmiges Hin und Her von Anforderungen der Lehre, der Didaktik, der Rechtsgrundlagen, der Lehradministration, der IT und der Finanzen. Curriculumentwicklung ist deshalb ebenso didaktische Konzept- wie auch organisationale Schnittstellen- und Koordinationsarbeit. Um den Blick auf die Hinterbühne der organisationalen Umgebung zu lenken, sollen einige Beispiele von organisationalen Bedingungen der Modularisierung skizziert werden.

4 Modularisierung und ihre organisationalen Bedingungen am Beispiel der ZHdK

Meine Beispiele beziehen sich auf die Curriculumentwicklung an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Die ZHdK entstand im Jahr 2007 aus der Fusion der Hochschule für Gestaltung und Kunst (HGKZ) und der Hochschule für Musik und Theater (HMT). Die heutigen fünf Departemente wurden 2014 räumlich zusammengezogen und seither departementsübergreifend geführt. Mit etwas mehr als 2000 Studierenden ist die ZHdK die größte Schweizer Kunsthochschule. Die historisch gewachsene und heterogene Fächervielfalt (Design, Fine Arts, Theater, Tanz,

Film, Musik, Kunstvermittlung) in 19 tendenziell kleinen Studiengängen mit teilweise zahlreichen Vertiefungen vereint eine entsprechend große Vielfalt an curriculären Logiken. Die ZHdK besitzt in den verschiedenen Disziplinen jahrzehntelange Erfahrung in der Ausbildung von Studierenden und hat als erste Kunsthochschule der Schweiz die eigenständige institutionelle Akkreditierung erlangt.

Im Rahmen einer Studienreform, in welche fast alle Teile der Hochschule involviert waren, wurde die Modularisierung kollaborativ mit verschiedensten fachlichen und organisationalen Akteuren erarbeitet. Dabei kamen die über Jahre hinweg aufgestauten Erwartungen und Bedürfnisse unterschiedlicher Organisationseinheiten an die Modularisierung sowie die jeweiligen historischen und habitusmäßigen Unterschiede deutlich zum Vorschein.

Im Folgenden werden exemplarisch einige organisationale Abhängigkeiten der Modularisierung an der ZHdK beschrieben. Die Beispiele sollen verdeutlichen, dass die Modularisierung nicht bloß der Bündelung von Lernzielen und Kompetenzen, sondern auch organisationalen Logiken folgt.

4.1 Akteure der Modularisierung

Im Kontext des Lehrbetriebs betrifft die Modularisierung an der ZHdK die Lehrenden (Erstellung von Modulbeschreibungen und Ausrichtung an übergeordneten Learning Outcomes), die Studienleitenden (Modulverantwortung), die Studiensekretariate (Eingabe von Modulbeschreibungen in die IT-Systeme, digitale Rechtevergabe, Änderungsmanagement), die Studienkoordinierenden (Aktualisierung der Modulbeschreibungen sowie wechselseitige Anrechnungen von Modulen), den Rechtsdienst (Rechtsdokumente, insbesondere die Bestehensvoraussetzungen und Studienausschlussbedingungen), die Hochschuladministration (Lehrprozesse, Transcript of Records, Diploma Supplement, Statistiken), die Finanzen (Modulkalkulation, Lohnzahlungen, Budgetplanung, Verteilschlüssel), die Stelle für Akkreditierung und Qualitätsentwicklung (Evaluation, Genehmigungsprozesse und Qualitätskriterien), das „Dossier Lehre“ (übergreifende didaktische Themen), das Human Resource Management (Festlegung von Modulverantwortung als Führungsaufgabe in Stellenbeschrieben) sowie die Informatik (mit Modulen verbundene Applikationen, Applikationsentwicklung sowie Umgang mit Modulen im Campus-Management-System). Ein wesentlicher Teil der Arbeiten am Modularisierungskonzept wurde

an der ZHdK deshalb für die Prozessklärung, Koordination und Rollenzuweisung eingesetzt, die mit den betroffenen Akteuren erarbeitet werden musste. Daraus folgt: Die Modularisierung ist eine sehr hybride Struktur mit vielen organisationalen Abhängigkeiten. Sie steht also zwischen den hochschulischen Organisationseinheiten und kann als internes Netzwerk gesehen werden.

4.2 Moduladministration

Ein Modul an der ZHdK wird als Datensatz in dem im deutschsprachigen Raum vielfach verwendeten Campus-Management-System (CMS) Evento abgebildet und von dort aus administriert. Über den Datensatz werden je nach Hochschule und IT-System mehr oder weniger Aspekte administriert. An der ZHdK sind es folgende Workflows und Aspekte, mit denen der Moduldatensatz zusammenhängt: Vorlesungsverzeichnisse, Anmeldungen, Losverfahren bei zu vielen Anmeldungen, Teilnahmelisten, Raumreservierungen, Bewertungen, Modultypen (Pflicht, Wahlpflicht, Wahl), Creditzuweisung, Statistiken gegenüber Hochschulleitungen sowie der öffentlichen Hand (die Finanzierung der Studiengänge durch die öffentliche Hand erfolgt an Schweizer Fachhochschulen über eingeschriebene Credits), Überprüfung des Studienfortschritts u. v. m. Der technische Moduldatensatz ist also nicht trivial. Im Gegenteil: Einerseits bedingen die Formate des Datensatzes die fachliche Nutzung, andererseits müssen fachliche Änderungen (z. B. die Ergänzung neuer Lehrformen für das Vorlesungsverzeichnis) mit den Möglichkeiten dieses Datensatzes kompatibel sein – dazu gehören die Zeichenanzahl und Zeichenart, um nur die einfachsten Bedingungen zu nennen. Auch die Einbindung eines Moduls in mehrere Studiengänge musste mit dem CMS zunächst sorgfältig abgeglichen werden: dabei war in unserem Fall zu beachten, ob die gewünschten Zielgruppen technisch isoliert werden konnten, ob Studierende von bestimmten Studiengängen bei der Anmeldung priorisiert werden können und ob dieser Workflow administrativ umsetzbar sowie aufwandsmäßig verhältnismäßig war. In unserem Fall stellte sich heraus, dass die vorbereitende Datenpflege von Modulen stark ansteigt, wenn sich mehrere Zielgruppen mit unterschiedlichen Curricula auf dasselbe Modul anmelden, dieses jedoch mit unterschiedlichem Pflichtgrad angerechnet werden soll (bei Student X als Pflichtmodul, bei Studentin Y als Wahlmodul). Diese Erkenntnisse teilten wir mit den Studiengängen, welche dadurch bessere Entscheidungen treffen konnten.

Die Beschreibung des Moduldatensatzes soll verdeutlichen, dass die Modularisierung in einem Campus-Management-System nicht bloss abgebildet wird, sondern als Nadelöhr für Workflows die Modularisierung mitbestimmt. Diese Entwicklung wird weiter zunehmen, da die Ansprüche an ein digitales Management des Student-Life-Cycles steigen. Während an der ZHdK Module jetzt noch individuell konzipiert wurden, ist es naheliegend, auch die Modulentwicklung und -konzeption sowie den Genehmigungsprozess in derselben digitalen Umgebung durchzuführen. Rückblickend wäre ein solches Tool nützlich gewesen, da viele Curriculumsentwickelnde der ZHdK im Sinne der Effizienz durchaus bereit gewesen wären, die Module in einem Tool zu entwickeln und fortan weiter zu bearbeiten.

4.3 Kohorten-Logik und Pflichtmodule

An der ZHdK unterliegen alle Studiengänge einem Numerus Clausus. Insbesondere die Bachelor-Studiengänge der ZHdK gliedern sich in differenzierte Vertiefungen und Schwerpunkte, was oft zu kleinen Kohorten führt. Diese Kohorten werden durch ein genau vorgegebenes Curriculum mit einer konsekutiven Logik bzw. einer vorgegebenen Abfolge von Modulen durch die Semester geführt. So können beispielsweise Module des dritten Semesters erst besucht werden, wenn die Module der ersten beiden Semester absolviert wurden. Aufgrund von Platz- und Infrastrukturbeschränkungen ist es organisatorisch wichtig, dass die Kohorten möglichst passgenau in den vorgesehenen Semestern die Module absolvieren. Denn die Ausbildungen in den Künsten sind sozial in Gruppen verankert (Ensembles, Atelier-Gemeinschaften, Jahrgangskohorten etc.), exklusiv (Numerus clausus) sowie ressourcenintensiv und teuer (Werkstätten, Atelierplätze, Bühnen, Schnittplätze etc.). Entsprechend müssen Studierende möglichst effizient in der Regelstudienzeit die Ausbildung absolvieren. Die passgenauen und planbaren Curricula werden seit der Bologna-Umstellung durch hohe Pflichtmodul-Anteile gesichert: Einige der an der ZHdK angebotenen Bachelor-Studiengänge bestehen mehrheitlich aus Pflichtmodulen.

Während in einem kompetenzorientierten Modell das Pflichtmodul als unverzichtbares Modul mit Konsequenzen beim Nichtbestehen fungiert, wird an der ZHdK das Pflichtmodul teilweise im Sinne der Steuerung eingesetzt – also zur Absicherung, dass eine bestimmte Gruppe von Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Anzahl Module absolviert. Der Pflichtstatus ergibt sich demnach nicht

immer primär aus den unverzichtbaren Kompetenzen, sondern auch angesichts der kleinen Kohorten bzw. aus dem Steuerungsbedarf des Studienangebots. Auch an pädagogischen Hochschulen wird häufig am „Klassenverband“ als „lernorganisatorische Grundeinheit“ festgehalten (TREMP, 2006, S. 293). Dies führt dort ebenfalls zu einem Konflikt mit kompetenzorientierten Curriculumsmodellen, weil Kohorten keine modulspezifischen Lerngruppen sind.

Der Abbau von Pflichtmodul-Anteilen würde angesichts der kleinen Kohorten nicht bloß diese Steuerung aussetzen, sondern auch zusätzliche Ressourcen erfordern: So würde ein Wahlangebot für eine 10er-Kohorte ein breiteres Lehrangebot erfordern, da mehrere Module geplant, durchgeführt und finanziert werden müssten. Diese insbesondere zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind für kleine Kohorten nicht vorhanden. Entsprechend wurde auf Kooperationen zur Ausweitung des Lehrangebots fokussiert. Dort stießen wir auf die organisatorisch bekannte Herausforderung des zeitlich überschneidungsfreien Studierens. Das Beispiel skizziert latent vorhandene inner- und außerorganisationale Bedingungen, welche sich in Numerus-Clausus-Studiengängen im Modus des Vollzeitstudiums deutlicher manifestieren.

4.4 Einsemestrige Moduldauer

Die Administration des Lehrangebots (Anrechenbarkeit, Transcript of Records, Campus-Management-System, Verrechnung der Credits gegenüber der öffentlichen Hand) ist an der ZHdK auf Semester ausgerichtet. Zudem garantiert diese Moduldauer die Durchlässigkeit und das Mobilitätspotenzial möglichst vieler Module. Lehr- und Lerneinheiten, die länger als ein Semester dauern, sind deshalb in Semestermodule zu unterteilen. Entsprechend einer kompetenzorientierten Modularisierung müssten damit auch semesterliche Leistungsnachweise zum Abschluss der Module erbracht werden. Nun gibt es gerade in der Musik, im Tanz oder im Theater Proben-, Einzelunterrichts- und Trainingsmodule, die sich einem festdefinierten Kompetenzerwerb innerhalb eines Semesters entziehen. Vielmehr sind sie zeitlich auf semesterübergreifende Ziele bzw. Leistungsnachweise hin angelegt (z.B. Auf-führung, Performance, Konzert etc.), die sich zudem nach der Verfügbarkeit der benötigten Infrastruktur (Konzertsaal, Kirchenorgel oder Bühne) und nicht nach dem Semesterrhythmus richten. Für diese Fälle war es nötig, ausnahmsweise die Leistungsnachweise offener zu definieren und auf eine individuelle Kompetenzüberprü-

fung hin auszurichten. Der kompetenzorientierte Leistungsnachweis – das Konzert, die Performance oder Aufführung – wurde dann separat als Modul erfasst. Das mag den kompetenzorientierten Modulbegriff auf formaler Ebene etwas schwächen, verhinderte jedoch die Vervielfältigung der Leistungsnachweise. Die Modularisierung folgte also nicht immer der Zeitlichkeit des naheliegenden Kompetenzerwerbs (z. B. ein Jahr), sondern jener der Hochschule als Organisation (ein Semester).

5 Fazit: Curriculumsentwicklung als Organisations- und Hochschulentwicklung

Ich versuchte zu zeigen, inwiefern die Modularisierung an der ZHdK mit organisationalen Aspekten zusammenhängt und von Letzteren geprägt wurde. Die Beispiele sollen zeigen, dass organisationale Bedingungen eine zentrale Rolle in der Modularisierung und damit in der Curriculumsentwicklung spielen. Curriculumsentwicklung kann auf die Organisation heruntergebrochen nur dann erfolgreich sein, wenn diese Bedingungen von Beginn weg miteinbezogen werden. Dies gilt umso mehr, wenn Studienangebote nicht gänzlich neu geschaffen, sondern bestehende Angebote weiterentwickelt werden. Meine Befunde legen nahe, dass ein Modul auch ein organisatorisches und digitales Vehikel ist, das in Campus-Management-Systeme, Infrastrukturen und administrative Prozesse eingebunden ist. Organisationale Akteure und ihre Vorgaben bedingen das Verständnis, die Planung und Durchführung eines Moduls. Das ist an sich kein Problem und auch nicht neu: nur muss diesem Umstand in der Curriculumsentwicklung entsprechend Rechnung getragen werden.

Unlängst sind im sogenannten Third Space zahlreiche Abteilungen und Fachstellen geschaffen worden, welche sich mit organisationalen Aspekten von Curriculumsentwicklung beschäftigen und diese regulieren (vgl. SALDEN, 2020). Organisationale Curriculumsentwicklung geschieht beispielsweise, wenn Standards für die Entwicklung neuer Studienangebote oder für deren Abbildung in den Systemen definiert werden. Ebenso wenn die Lehradministration optimiert, Student-Life-Cycles erstellt oder IT-Applikationen entwickelt und verändert werden. Vor allem für Hochschulmitarbeitende, die im Bereich Education Technology, E-Learning, CMS, Business Application Development oder User-Interface-Design arbeiten, ist der Einbezug von organisationalen Aspekten und Infrastrukturen ohnehin alltäglich. Die-

se Rollen mögen zuweilen den Anschein eines Curricula-Engineering erwecken. So wird zurecht von „blended professionals“ gesprochen (WHITCHURCH, 2008). Diese Praxis folgt jedoch mit Blick auf die Curriculumsentwicklung keiner gemeinsamen Theorie und wird zu wenig debattiert. Wie eine aktuelle Literaturanalyse zur Curriculumsentwicklung aufzeigt, dominieren immer noch idealtypische didaktische Ansätze (HÄRER & HERZWURM, 2022). So fehlt beispielsweise ein breiter fachlicher Diskurs über die folgenreichen Architekturen von Campus-Management-Systemen für die Hochschullehre und -organisation. Es zeichnet sich ab, dass die zunehmende Digitalisierung der Hochschule sowie die damit bedeutsamere IT-Governance eine stärkere Bedeutung in der Curriculumsentwicklung erfahren (HECHLER & PASTERNAK, 2017). Es wäre aufschlussreich, die Thematik der Modularisierung in ihren technischen Bedingtheiten ausgehend von verbreiteten Campus-Management-Systemen, beispielsweise anhand von technischen Anleitungen und Interviews mit IT-Mitarbeitenden, zu erforschen.

Das Ausklammern organisationaler Aspekte bei der Curriculumsentwicklung fördert eine Entkopplung der kompetenzorientierten Modularisierung von der Hochschule als Organisation. Viele hochschuldidaktische Reformen werden konzeptuell ausgedacht, können organisational aber bloß unzureichend umgesetzt werden. Damit nehmen sie eine Entkopplung in Kauf, welche die Glaubwürdigkeit der Strukturen untergräbt (KLOKE & KRÜCKEN, 2012). Die Problematik ist wie weiter oben aufgeführt seit der Umsetzung der Bologna-Reform bekannt.

Sofern die hier skizzierten Spannungsfelder über das Fallbeispiel ZHdK hinausreichen, wären folgende Hypothesen zu prüfen:

- Modularisierung ist keine Kernaufgabe der Hochschuldidaktik, sondern eine kooperativ anzugehende Aufgabe mit organisationalen Bedingungen.
- Kompetenzorientierte Modularisierung ist als didaktisches Konzept der Curriculumsentwicklung nicht kohärent implementierbar, wenn sie nicht von Beginn weg kooperativ und organisational entwickelt wird.
- Modularisierung als didaktisches Konzept ohne Anbindung an die organisationalen Strukturen verstärkt eine ideelle Vorstellung der Lehre, die in der Praxis entweder nicht, abweichend oder gar widersprüchlich umgesetzt wird.

Wird die Modularisierung nicht bloß als formale Anforderung und Anpassung an organisationale und institutionelle Kriterien verstanden, sondern als kooperativer Entwicklungs- sowie Kulturbildungsprozess, dann erschließen sich auch neue didaktische Handlungsebenen. Wirksame und aussagekräftige Curricula bedürfen einer aktiven Vermittlung zwischen fachlichen und organisationalen Anforderungen. Fachlich-didaktische Anforderungen verschieben sich dann nicht einseitig zur Organisation, sondern werden besser integrierbar. Zudem könnten organisationale Bedingungen von fachlich-didaktischer Seite vermehrt mitgestaltet werden. Wie dieser Prozess möglich ist und inwieweit Modularisierung das gelebte Curriculum je wiedergeben kann, soll debattiert werden und bedarf weiterer Forschung. Für die Zukunft braucht es Curriculumsentwickelnde, die über organisationales Know-how verfügen und dieses mit der fachlichen Expertise verknüpfen.

6 Literaturverzeichnis

Auth, G. (2017). Campus-Management-Systeme: Prozessorientierte Anwendungssoftware für die Organisation von Studium und Lehre. In D. Hechler & P. Pasternack (Hrsg.) (2017). *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (= die hochschule 1/2017) (S. 40–58). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.

Bologna Deklaration. (1999). *Die Bologna Deklaration der europäischen Bildungsminister (19. Juni 1999)*. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf, Stand vom 11. April 2022.

CRUS. (2011). *Modularisierung als Instrument – Checklist für die Gestaltung und Implementierung von Modulen*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Checklist_Modularisierung_2011.pdf, Stand vom 11. April 2022.

Hanft, A., Kretschmer, S. & Maschwitz, A. (2020). *Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Härer, F. & Herzwurm, G. (2022). Literaturanalyse zur Identifikation und Kategorisierung von Ansätzen der Studiengangsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulent-*

wicklung, 17(2), 61–80. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1626>, Stand vom 10. Oktober 2022.

Hechler, D. & Pasternack, P. (Hrsg.) (2017). *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (= die hochschule 1/2017). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).

Hofmann, S. (2005). Modularisierung von Studienangeboten: Von der Planung über die Konzeptentwicklung zur Curriculargestaltung. In *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke K 2.5). <https://www.nhhl-bibliothek.de/>

HRK (2013). Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur weiteren Umsetzung der Europäischen Studienreform. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/europaeische-studienreform-1/>, Stand vom 11. April 2022.

Janßen, M., Schimank, U. & Sondermann, A. (Hrsg.) (2021). *Hochschulreformen, Leistungsbewertungen und berufliche Identität von Professor*innen: Eine fächervergleichende qualitative Studie*. Wiesbaden: Springer.

Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, D. Euler & T. Jenert (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer.

Jenert, T., Barnat, M., Salden, P. & Dilger, B. (2018). Struktur, Prozess oder Didaktik als Ausgangspunkt? Ein integratives Modell der Curriculumentwicklung an Hochschulen. In K. Müller, M. Schmohr & J. Philipp (Hrsg.), *Tagungsband Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd* (S. 149–164). Bielefeld: WBV.

Kloke, K. & Krücken, G. (2012). „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In U. Wilkesmann & C. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 311–324). Wiesbaden: Springer VS.

Kühl, S. (2012). Zur Einführung einer neuen ‚Kunstwährung‘ an den Hochschulen – Die Vergleichs- und Tauschfunktion von ECTS-Punkten. In U. Wilkesmann & C. Schmid (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation* (S. 325–344). Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, M. (2020). Studienkonzept der Hochschule für Technik (FHNW). In J. Petersen (Hrsg.) (2020). *Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für*

Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019 (S. 167–182). Wien: facultas.

Moon, J. (2002). *The Module & Programme Development Handbook*. London: Routledge.

Petersen, J. (Hrsg.) (2020). *Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019*. Wien: facultas.

Salden, P. (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Cilia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In P. Tremp (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 295–304). Wiesbaden: Springer.

Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, D. Euler & T. Jenert (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133–149). Wiesbaden: Springer.

Schulze, M. (2018). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen*. Baden-Baden: Nomos.

Tremp, P. (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 24(3), 286–294.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly* 62(4), S. 377–396.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.

Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (Hrsg.) (2010). *Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5(4). <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26>, Stand vom 19. Oktober 2022.

Autor



Dr. Tobias BRÜCKER || Zürcher Hochschule der Künste, Human Resources Management, Interne Weiterbildung || Toni-Areal, Pfingstweidstrasse 96, CH-8005 Zürich

<https://www.zhdk.ch/person/dr-tobias-bruecker-230773>

tobias.bruecker@zhdk.ch

Robert KORDTS¹ (Bergen) & Christian B. SCHNEIDER (St. Gallen)

Interaktionsprozesse in Führungssituationen – Erfahrungs- und fallbasiertes Lernen an der Universität St.Gallen (HSG)

Zusammenfassung

Auf der Grundlage von Studien zum fallbasierten und erfahrungsbasierten Lernen in der universitären Führungslehre untersucht der Beitrag, inwieweit Bachelor-Studierende Theorien der Führung fallbasiert erlernen können sowie wie die Studierenden diesen Lehransatz beurteilen. Hierfür wird das Konzept eines fallbasierten und erfahrungsbasierten Kurses an der Universität St.Gallen anhand der Lernziele, Lehr- und Prüfungsmethoden vorgestellt. Die qualitative und quantitative studentische Kursevaluation aus sechs Semestern deutet darauf hin, dass die Studierenden den Ansatz positiv bewerteten. Insbesondere lobten sie die eingesetzten Lehrmethoden bei gleichzeitig differenzierten Verbesserungsvorschlägen. Der Beitrag diskutiert die Fragestellungen auch auf einer persönlichen Einschätzung der Autoren.

Schlüsselwörter

Führungslehre, leadership, Fallbasiertes Lernen, Erfahrungsbasiertes Lernen, Scholarship of Teaching and Learning

Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei Dr. Karen Tinsner-Fuchs und Joris de Vries für ihre Unterstützung.

¹ E-Mail: robert.kordts@uib.no



Interaction processes in leadership situations: Experience- and case-based learning at the University of St. Gallen (HSG)

Abstract

Based on studies on case-based and experiential learning in university leadership teaching, this paper investigates the extent to which bachelor students can learn leadership theories in a case-based way, as well as how students evaluate this teaching approach. For this purpose, we present a case- and experience-based bachelor course at the University of St.Gallen, while presenting its learning objectives, teaching and assessment methods. Qualitative and quantitative student course evaluations from six semesters indicate that students rated this approach positively. In particular, they appreciated the teaching methods used, while making differentiated suggestions for improvement. The paper discusses the leading questions, including the teachers' own experiences.

Keywords

leadership, leadership education, case-based learning, experience-based learning, teaching and learning scholarship

1 Hintergrund und Fragestellungen

Organisationen benötigen reflektierte und kompetente Führungskräfte. Es ist fraglich, wie gut die bisherige Hochschullehre in der Management- und Führungslehre diese Eigenschaften und Kompetenzen bei den Studierenden fördert. Welche didaktischen Ansätze in Lehrveranstaltungen und welche Methoden sind hierfür gut geeignet? Wie kann die etablierte Methode der Fallarbeit für die Entwicklung von Führungskompetenzen weiterentwickelt werden?

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über relevante Entwicklungen im Bereich der hochschulischen Führungslehre und schließen mit den leitenden Fragestellungen. Die folgenden Kapitel beantworten die Fragen zum einen mit der Darstellung einer Lehrveranstaltung, die wir als Lehrende an der Universität St. Gallen

(HSG) durchführten, zum anderen mit der Auswertung der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation, die wichtige Hinweise zur Einschätzung relevanter Aspekte der Veranstaltung gibt.

1.1 Fallmethode in Führungslehre

Als Teil der aktuellen Kritik an der Führungslehre als Bestandteil der Managementlehre kritisieren Autor:innen neben anderen Aspekten (vgl. MINTZBERG, 2004) u. a. die zu stark auf Vermittlung von Theorie und kognitive Aspekte der Führung angelegten Lehransätze. So schlagen u. a. ALLEN, ROSCH und RIGGIO (2022) vor, stärker erwachsenenpädagogische Elemente in die Führungslehre einzuführen, die neben dem *Wissen* auch das *Tun* und *Sein* fokussieren. Gleichzeitig zeigen Studien, dass Elaboration und Praxis sich als für das tatsächliche Lernen zu Themen der Management-Lehre relevante Faktoren herausgestellt haben und entsprechend gefördert werden sollten (vgl. BACON & STEWART, 2022). Als diesen Prinzipien nahekommendes Format wird in der Managementlehre seit Längerem die Fallmethode in den Wirtschaftswissenschaften angewendet. Beschrieben wird sie als „discussion-based teaching tool that requires the active participation of students who discuss concrete management situation(s) and who try to provide solutions or recommendations for the management issues at stake“ (MESNY, 2013, S. 57).

Laut PAUL (2005) weist die Fallstudienmethode eine Reihe positiver Aspekte auf, darunter das Üben ganzheitlicher Problemlösungsmethodiken und das Training verschiedener Soft Skills wie Team- und Kommunikationsfähigkeit. Daneben wird auf die Förderung der studentischen Motivation bei fallbasierten Ansätzen hingewiesen (vgl. ZUMBACH, HAIDER & MANDL, 2007) sowie das Potenzial zur Anwendung theoretischen Wissens betont (PAUL, 2005, S. 352). Diese Aspekte scheinen uns besonders interessant für das Studium auf Bachelorstufe. BUHL et al. (2018) haben für die Lehrerbildung aufgezeigt, dass Fallstudien Theorie und Praxis in beiden Richtungen integrieren helfen: Fälle können sowohl der Illustrierung theoretischen Wissens anhand konkreter Situationen dienen („Theorie → Praxis“, BUHL et al., 2018, S. 352f.) als auch der Diskussion von in den konkreten Situationen erkannten Theorien („Praxis → Theorie“, BUHL et al., 2018, S. 352f.).

Inwieweit das Potenzial der Fallmethode zur Förderung der komplexen Kompetenzen allerdings in der Praxis ausgeschöpft wird, ist in der Literatur zur Führungs-

lehre durchaus umstritten. Unter anderem benennt KOMIVES (2011) die Nutzung eigener Erfahrungen für das Lernen (erfahrungsbasiertes Lernen) als wichtigen Ansatz in der Führungslehre. Wenn die Studierenden allerdings nur vorgegebene Fälle bearbeiten, zu denen sie eher weniger Bezug haben, kann dies dieses Anliegen konterkarieren (MESNY, 2013).

Die zuletzt genannte Weiterentwicklung zeigt, dass sich die Fallmethode als genereller Ansatz in der Führungslehre eignet und mit erfahrungsbasierten Elementen verknüpft werden kann. Wie lässt sich erfahrungsbasiertes Lernen mit Fällen auch für Bachelorstudierende umsetzen?

1.2 Erfahrungsbasiertes Lernen mit Fällen

Um die eigenen Erfahrungen der Studierenden in das Lerngeschehen einzubringen, sollte die Fallmethode u. E. mit einem erfahrungsbasierten Ansatz kombiniert werden. Basierend auf der Theorie erfahrungsbasierten Lernens nach KOLB (1984) sind dabei alle Aspekte umzusetzen: konkrete Erfahrung, Beobachtung, abstrakte Konzeptionalisierung und aktives Experimentieren. Die Metaanalyse von BURCH et al. (2019) weist für das erfahrungsbasierte Lernen Vorteile gegenüber klassischen Ansätzen u. a. für die kognitive und soziale Entwicklung von Studierenden auf. Entsprechend schlagen u. a. HUBER (2002) und GUTHRIE und BERTRAND JONES (2012) die Verwendung erfahrungsbasierten Lernens auch für die Führungslehre vor.

Zwei mögliche Ansätze zur Verknüpfung der Fallmethode mit erfahrungsbasiertem Lernen sollen hier dargestellt werden: Aus der allgemeineren Managementlehre beschreiben LUND DEAN und FORNACIARI (2002) die Kombination aus Fallmethode und Rollenspiel. Hierbei versetzen sich die Studierenden nach Lektüre der Fallbeschreibung in Kleingruppen in ihre jeweiligen Rollen und arbeiten sich im Rollenspiel durch den Fall. Die anderen Studierenden beobachten und kommentieren, während die Lehrenden relevante externe Faktoren personifizieren, z. B. Marktveränderungen. Während der Debriefing-Session stellen die Lehrenden Zusammenhänge zwischen dem im Rollenspiel Erlebten und den relevanten Theorien her. Für dieses Konzept äußerten die Studierenden trotz anfänglicher Unsicherheiten überwiegend positives Feedback (LUND DEAN & FORNACIARI, 2002).

Zum anderen wurde die Verwendung von Live-Fällen diskutiert (MESNY, 2013). So beschreiben beispielsweise FOSTER & CARBONI (2009) die Anwendung einer stark studierendenfokussierten Fallmethode in einem MBA-Kurs zu Führungsthemen (also in der Executive Education). Dabei ließen sie die Teilnehmenden selbst erlebte Situationen als Basis zur Konstruktion relevanter Fälle beschreiben, die u. a. zur Entwicklung alternativer Verhaltens- und Denkweisen genutzt wurden (FOSTER & CARBONI, 2009).

Während sich das Rollenspiel u. E. prinzipiell auch für Studierende eignet, die bisher wenig eigene Erfahrungen als Führungsperson gesammelt haben, scheinen die Live-Fälle mangels eigener Führungserfahrungen wenig angemessen. Allerdings verfügen auch Bachelorstudierende i. d. R. über Erfahrungen als Geführte in verschiedenen Kontexten (Praktika, Militär, Schule etc.). Entsprechend entwickelten wir ein Lehrveranstaltungskonzept, das auf Rollenspielen basiert und den Studierenden ermöglichte, eigene (Live-)Fälle einzubringen.

1.3 Fragestellungen

Frage 1: Wie kann eine Bachelor-Lehrveranstaltung zur Führungslehre mit Fällen erfahrungsbasiert gestaltet werden?

Frage 2: Wie beurteilen Studierende diese Lehrveranstaltung?

Frage 1 wird im folgenden Kapitel durch die Darstellung unserer eigenen Lehrveranstaltung beantwortet. Für die Beantwortung der Frage 2 stellen wir Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation vor.

2 Lehrveranstaltung

Zur Beantwortung der ersten Frage stellen die folgenden Absätze das Konzept des Kurses „Interaktionsprozesse in Führungssituationen verstehen, gestalten und analysieren“ an der Universität St. Gallen (HSG) als exemplarischen Ansatz vor. Hierfür wird zunächst der Kontext der Universität und dann die Lehrveranstaltung selbst beschrieben.

2.1 Institutioneller Kontext

Die Universität St. Gallen (HSG) versteht sich als „führende Wirtschaftsuniversität“, die „weltweit Maßstäbe“ setzt, indem sie „integratives Denken, verantwortungsvolles Handeln und unternehmerischen Innovationsgeist in Wirtschaft und Gesellschaft förder[t]“ (HSG, o. J. a). Das „Lehren in komplexer Wirklichkeit“ beinhaltet laut Eigenaussage die „ständige innovative Weiterentwicklung unserer Studienprogramme“ (HSG, o. J. a).

Der hier beschriebene Kurs wurde sowohl in der Wirtschaftspädagogischen Ausbildung (WiPäd) auf Bachelorstufe als auch im Kontextstudium für Studierende aller Studienprogramme im Bachelor und Master angeboten. Die WiPäd-Ausbildung begleitet als Zusatzausbildung zur:m Dipl. Wirtschaftspädagogen:in auf der ersten Stufe auf Bachelorniveau. Das Kontextstudium soll den Studierenden aller Studienprogramme „ein soziales, historisches und kulturelles Bewusstsein mit auf den Weg geben“ (HSG, o. J. b).

Neben der hier dargestellten bietet die HSG weitere Veranstaltungen zum Thema Führung an. Zu nennen ist hier insbesondere die auf theoretisches Wissen fokussierte Vorlesung *Leadership and Human Resource Management*, die v. a. BWL-Studierende vor unserem Kurs besucht hatten.

2.2 Beschreibung der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung fand im vierzehntägigen *Semesterbreak* der HSG ca. zur Mitte des jeweiligen Semesters mit max. 24 Studierenden statt. Ihre *Lernziele* waren:

- Die Studierenden können nach Abschluss des Kurses Führungssituationen in verschiedenen Kontexten und Branchen (Wirtschaft und Bildung) analysieren und als Interaktionsprozesse gestalten.
- Wissen: Die Lernenden können ein Modell der Interaktion in Führung erläutern und einzelne Aspekte des Modells vertieft erklären.
- Fertigkeiten: Die Lernenden können selbst erlebte Führungssituationen, sowohl vorgängig als auch im Verlauf des Kurses, erfahren, mit Führung auf der Grundlage eines Modells der Interaktion in Führung analysieren und reflektieren.

- Fertigkeiten: Die Lernenden können Methoden und Techniken zur Gestaltung verschiedener Interaktionssituationen in Führungskontexten vorbereiten und durchführen.
- Einstellungen: Die Lernenden entwickeln die Bereitschaft, eigene Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume in Führungssituationen anzuerkennen und wahrzunehmen.

Die Lernziele basierten vorwiegend auf dem Situations- und dem Persönlichkeitsprinzip (EULER & HAHN, 2014) als Legimitationsquellen. Zusammenfassend fokussierte die Lehrveranstaltung die anspruchsvolle Verknüpfung von Wissen über Führungstheorien mit der Anwendung in selbst erfahrenen Führungssituationen sowohl in Richtung „Praxis → Theorie“ als auch in der umgekehrten Richtung „Theorie → Praxis“ (BUHL et al., 2018, S. 352f.).

Zentraler *theoretischer Inhalt* der Veranstaltung war ein empirisch fundiertes erweitertes Modell der Führung nach NERDINGER (2014) mit Aspekten der Führungspersönlichkeit, der Führungsansätze/des Führungsverhaltens, der Ethik in Führung sowie der Organisationskultur, das mit Inhalten zur Kommunikationspsychologie (v. a. SCHULZ VON THUN, RUPPEL & STRATMANN, 2004) angereichert wurde (Abbildung 1).

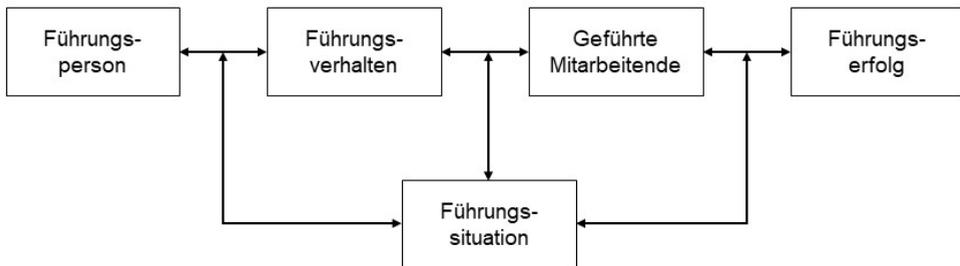


Abb. 1: Erweitertes Modell der Führung (eigene Abbildung in Anlehnung an NERDINGER, 2014, S. 85).

Die folgenden didaktischen Prinzipien leiteten die Kursentwicklung:

Aktives Lernen (vgl. BONWELL & EISON, 1991) und *erfahrungsbasiertes Lernen* (KOLB, 1984): Entsprechend dieser Prinzipien bot der Kurs den Studierenden Gelegenheit und Anregung zu konkreter Erfahrung, Beobachtung, abstrakter Konzeptionalisierung und aktivem Experimentieren. Bezüglich der konkreten Erfahrung war uns wichtig, dass die Studierenden sowohl an eigene vorherige Erfahrungen mit Führung anknüpften als auch Erfahrungen während der Kurszeit gewannen.

Reflective Practice (SCHÖN, 1983): Zur Stärkung der Reflexionskompetenz der Studierenden enthielt der Kurs zum einen Elemente zur *reflection on action*, u. a. bei der Verknüpfung eines konkreten Führungs-Falls mit theoretischen Modellen in der schriftlichen Hausarbeit, siehe unten. Zum anderen wurden die Studierenden zur *reflection in action* angeleitet, u. a. bei den Besprechungen der Fallbearbeitungen.

Blended Learning (vgl. SCHNEIDER, 2021) und *Flipped Classroom* (vgl. REIDSEMA, HADGRAFT & KAVANAGH, 2017): Die Vermittlung des theoretischen Stoffes fand weitgehend vor der Präsenzzeit statt. Hierfür nutzten wir die Möglichkeiten des LMS Canvas u. a. für die Bereitstellung der Texte sowie für die Einschreibung der Studierenden in die Expertengruppen.

An Lehrmethoden enthielt die Lehrveranstaltung die folgenden Elemente:

Jigsaw (Gruppenpuzzle): Alle Studierenden bearbeiteten vor dem Präsenzkurs denselben einführenden Text (NERDINGER, 2014), der das Rahmenmodell vorstellte. Die Studierenden wählten sich vorab in eine Expertengruppe ein, in der sie einen zusätzlichen Text zu jeweils einem spezifischen Subthema bearbeiteten (Persönlichkeitsfaktoren, Kommunikation, Organisationskultur oder Ethik). Die Zusammenfassung und Reflexion des Gelesenen hielten die Studierenden schließlich bereits vor dem Präsenzkurs in einem kurzen abzugebenden Text fest (siehe Prüfung). Während des Präsenzkurses präsentierten die Studierenden in ihren Expertengruppen am ersten Kurstag die aus ihrer Sicht relevanten Aspekte des Gelesenen und entwickelten so ein visuelles Arbeitsmodell, das für die gesamte Kurszeit sichtbar blieb. Wir moderierten und ergänzten zu den theoretischen Aspekten und ordneten die behandelten Inhalte in das Gesamtmodell ein. Ebenfalls am ersten Kurstag begannen die Studierenden in ihren Stammgruppen (je 3–5 Mitglieder aus je allen Expertengruppen) die Bearbeitung der Fälle.

Fallbearbeitung: In den Stammgruppen bearbeiteten die Studierenden am ersten und zweiten Kurstag in drei Durchgängen jeweils einen Fall zum Thema Führung aus der Sammlung von KAUDELA-BAUM, NAGEL, BÜRKLER & GLANZMANN (2018) in ca. 2 bis 2,5 Stunden, ausgewählt nach steigendem Komplexitätsgrad. Sie hatten jeweils die Wahl zwischen zwei bis drei von den Lehrenden vorausgewählten Fällen. Die Gruppen sollten den Fall zunächst verstehen (d. h. lesen, Fakten vs. Vermutungen unterscheiden, Akteure beschreiben), dann die problematischen Aspekte mithilfe des theoretischen Modells finden und analysieren, daraufhin das Führungsziel definieren und schließlich ein Gespräch als Schritt zum Umgang mit den problematischen Aspekten planen und umsetzen.

Video-Rollenspiel und Fallbesprechung: Jedes Gespräch sollte max. 7 Minuten dauern und von den Studierenden auf Video aufgezeichnet werden. Die Videos zeigten i. d. R. zwei bis fünf der im Fall vorkommenden Rollen, die im Gespräch Ansätze zur Falllösung simulierten. Nach jeder Fallbearbeitung präsentierte je eine Stammgruppe ihr Video, woraufhin wir das Gesehene teils in Kleingruppen, teils im Plenum besprachen und analysierten, gestaltet nach dem Prinzip des Scaffolding (vgl. WOOD, BRUNER & ROSS, 1976): bei der ersten Fallbesprechung stärkere Aktivität der Lehrenden und Ergänzung durch Studierende, bei der zweiten stärkere Aktivität der Studierenden mit Einteilung der zu besprechenden Theoriebereiche durch die Lehrenden, bei der dritten selbstständige Durchführung durch die Studierenden mit Ergänzung durch die Lehrenden. Die Fallbesprechungen anhand der Videos dienten der Rückführung des Erlebten zum theoretischen Modell sowie der Veranschaulichung der Interpretationsvielfalt desselben Verhaltens. So interpretierte eine Gruppe ein im Video gezeigtes Verhalten einer fiktiven Führungsperson z. B. als besonders wertschätzend und offen, während eine andere Gruppe dasselbe Verhalten als besonders dominant erlebte, was zur Vertiefung der theoretischen Modelle im Plenum führte.

Variation: Neben anderen kleineren Variationen wurde der Kurs wegen der globalen COVID-19-Pandemie zwischen Frühjahrssemester (FS) 2020 und FS 2021 online über das Konferenztool Zoom durchgeführt; die Ziele, Abläufe und verwendeten Materialien blieben dabei weitgehend gleich der Durchführung face-to-face.

Die *Prüfung* bestand aus zwei Prüfungsteilen: Die *mündliche Prüfung* wurde als Gruppenprüfung (15 Minuten) am letzten Tag des Präsenzkurses durchgeführt. Zur Vorbereitung wählten die Gruppen jeweils ein Fallvideo aus, das sie während der

Prüfung besprechen wollten. Die Prüfer stellten Fragen zu Zusammenhängen zwischen den Theorien und der im Video enthaltenen Fallbearbeitung sowie zu hypothetischen Situationen und zu eigenen Erfahrungen der Studierenden. Die mit den Studierenden vorab geteilten Beurteilungs-Rubrics lauteten:

- Fundierung der Analyse im erweiterten Modell nach Nerdinger
- Einschätzung der Bedeutung von zwischenmenschlicher Interaktion für die Situation
- Qualität der Vorschläge im Fall und der Entscheidung für einen Vorschlag
- Verknüpfung der Inhalte mit eigenen Erfahrungen mit Führung
- Notwendigkeit von Nachfragen bzw. Prompts während Prüfung

Die *schriftliche Prüfung* wurde als Hausarbeit mit Abgabetermin ca. einen Monat nach dem Präsenzkurs durchgeführt. Empfohlener Umfang der Hausarbeit waren 10–13 Seiten und sie bestand aus drei Teilen, wobei die Studierenden eine erste Version des ersten Teils bereits vor dem Kurs in der ersten Semesterhälfte erstellen sollten (mit einer Überarbeitungsoption). Während der erste Teil auf die Reflexion des Vorwissens fokussierte (Was ist gute Führung für Sie? Welche Inhalte der gelesenen Texte waren interessant? etc.), skizzierten die Studierenden im zweiten Teil ein bisher nicht bearbeitetes, idealerweise selbst entwickeltes und auf eigenen Erfahrungen oder Erwartungen basierendes Fallbeispiel (ähnlich zu den Live-Fällen, vgl. FOSTER & CARBONI, 2009), das sie mithilfe der behandelten Theorien schriftlich analysierten. Der dritte Teil fokussierte auf die Reflexion des im Kurs erworbenen Wissens sowie die Planung künftigen Verhaltens. Als Rubrics wendeten wir an:

- Fachliche Korrektheit der Theorieanwendung
- Angemessenheit der Theorieanwendung für Fallbearbeitung
- Vollständigkeit der Reflexion der Kompetenzentwicklung
- Erkennbarkeit der eigenen Position
- Wissenschaftliche Qualität der (zusätzlich heranzuziehenden zwei) externen Quellen

- Geeignetheit der externen Quellen
- Formale Korrektheit

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den Lernzielen und didaktischen Prinzipien respektive den Lehrmethoden.

Kompetenzkategorien				
	Wissen: Modell erläutern und einzelne Aspekte vertieft erklären.	Fertigkeit 1: Führungssituationen analysieren und reflektieren.	Fertigkeit 2: Methoden und Techniken zur Gestaltung von Interaktionssituationen vorbereiten und durchführen	Einstellung: Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume anzuerkennen und wahrzunehmen
Didaktische Prinzipien				
Aktives Lernen	X	(X)	X	(X)
Reflective Practice		X	(X)	X
Blended Learning	X	X	X	(X)
Lehrmethoden				
Jigsaw	X	(X)	X	(X)
Fallbearbeitung		X	X	
Video-Rollenspiel und Fallbesprechung		X	(X)	(X)
Variationen	X			X
Prüfung mündlich	X	X	X	(X)
Prüfung schriftlich	(X)	X	X	X

Abb. 2: Zusammenhänge zwischen Lernzielen und didaktischen Prinzipien respektive Lehrmethoden.

3 Studentische Lehrveranstaltungsevaluation

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung werden im Folgenden die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation dargestellt, die in ausgewählten Semestern zwischen dem Herbstsemester (HS) 2018 und dem Frühjahrssemester (FS) 2022 durchgeführt wurde.

3.1 Methodik

Die Studierenden der Kurse in HS 2018, FS 2020, und HS 2020 bis FS 2022 erhielten während bzw. nach der Kursdurchführung den Link zum zentralen Online-Fragebogen der HSG zum Ausfüllen zugesendet. Die Rückläufe variierten zwischen 20,5% (5, HS 2020) und 100% (8, HS 2018), $M = 54,5\%$.

Die Inhalte des Fragebogens wurden durch die an der HSG zuständige Stelle für Qualitätsentwicklung bestimmt. Die folgende Auswertung enthält die Daten der Items, die in diesem Zeitraum weitgehend konstant blieben.

3.2 Quantitative Einschätzung

Die folgende Abbildung gibt die zusammengefassten quantitativen Befunde wieder.

Alle Items wurden als eher positiv eingeschätzt, insbesondere das Lehrendenengagement, die Studierendenmotivierung, das Themenverständnis und die Wissensanwendung. Am niedrigsten wird der Lernzuwachs und das Lehrmaterial eingeschätzt. Der Balken zur Herausforderung lässt darauf schließen, dass die Studierenden sich etwas unterfordert gefühlt haben, der empirische Mittelwert liegt allerdings sehr nah am theoretischen Mittel. Insgesamt beurteilten die Studierenden die Lehrveranstaltung als positiv.

Mittels Varianzanalyse verglichen wir die quantitativen Evaluationsdaten zwischen den Durchführungsmodi (face-to-face vs. online), was keine signifikanten Unterschiede ergab.

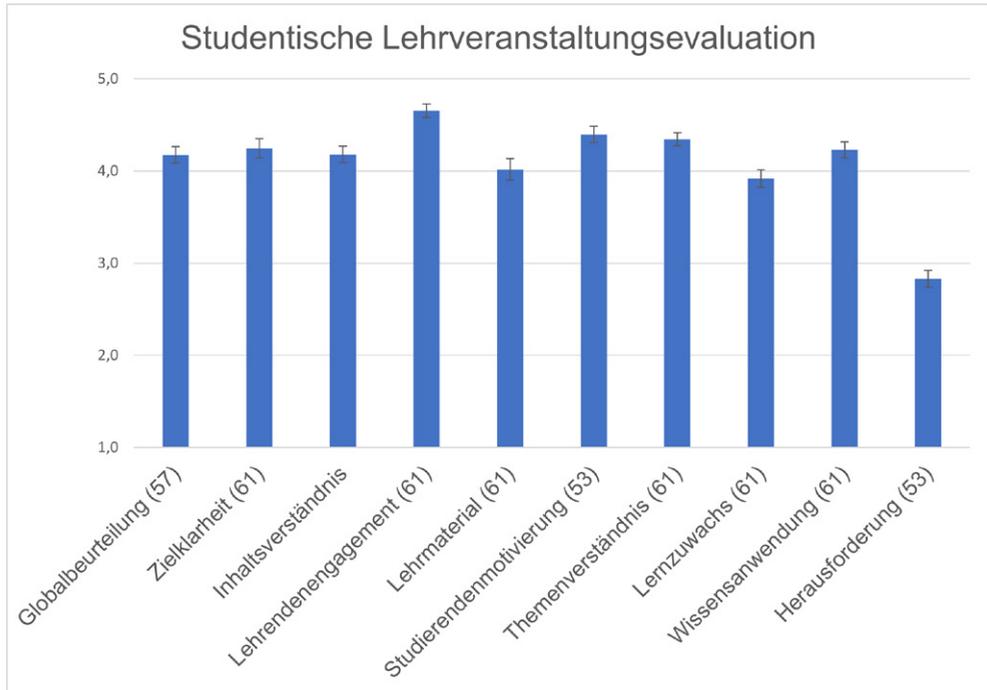


Abb. 3: Quantitative Aspekte der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation (Mittelwerte und Standardfehler des Mittelwerts), HS 2018 bis FS 2022, in Klammern jeweils die Stichprobengröße; 1 = überhaupt nicht bzw. sehr gering/schlecht; 5 = sehr stark/hoch/gut; Skala *Herausforderung*: 1 = unterfordert [3 = Optimum], 5 = überfordert.

3.3 Qualitative Einschätzung

Die qualitativen Daten der $N = 87$ Einträge der jeweils drei offenen Fragen (siehe Tabelle 2) wurden mit einer Variante der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ((2000), Methode der Zusammenfassung) ausgewertet. Wir kategorisierten die offenen Fragen im Evaluationsbogen anhand eines an das Auswertungsschema der Teaching Analysis Poll (TAP) von HAWELKA (2017) angelehnten Kategoriensystems.

Zunächst unterschieden wir positive von kritischen Äußerungen, woraufhin alle Äußerungen mindestens einer Kategorie des Auswertungsschemas zugeordnet wurden. Einzelne Äußerungen enthielten Aussagen zu mehreren Kategorien ($N = 104$ Kategorisierungen).

Quantitativ betrachtet überwiegen bei den positiven Kommentaren solche zu den *Lehrmethoden* ($n = 38$). Die Studierenden lobten u. a. die Relevanz des Kurses, was das folgende Zitat veranschaulicht: „alles sehr praxisnah“. Zweitens fiel ihnen die Fallmethodik positiv auf: „Ich fand es eine super Mischung zwischen Gruppenarbeiten und Diskussionen im Plenum. Durch die konkreten Fallbearbeitungen konnten wir Studierenden das neue Wissen anwenden“. Drittens kommentierten sie Aspekte der konkreten Durchführung: „Die Jig-Saw Methode habe ich sehr ansprechend gefunden, zumal man somit eine kleine Gruppe kennenlernen konnte und sich trotzdem auch im Plenum austauschen konnte [...]“. Zweithäufigste Kategorie waren die *Globalurteile* ($n = 13$), die den gesamten Kurs lobten: „Vielen Dank, war einer der besten Blockkurse bisher!“ Von wenigen Studierenden hervorgehoben wurden ferner die *Atmosphäre* im Kurs ($n = 5$): „Die Lernveranstaltung fand in einer sehr guten Atmosphäre statt, das heisst die Diskussionskultur hat wesentlich zum Lernerfolg beigetragen“, sowie das eigene *Lernen* ($n = 5$): „Das Arbeiten ohne Folien in der ‚Realität‘ (z. B. Das Modell an der Wand, Interaktionen und Diskussionen) hat eine ganz andere Art des Lernens ermöglicht [...]“.

Auch bei den kritischen Äußerungen waren die *Lehrmethoden* ($n = 23$) am häufigsten vertreten. Die Studierenden kritisierten u. a. die Anzahl der Fallbearbeitungen: „Letzter Videodreh und anschliessende Analyse haben keinen grossen Mehrwert mehr geliefert“. Einige wünschten sich dagegen längere Theorie-Besprechungen: „Theorie vielleicht noch einmal aufgreifen in den Expertengruppen, ging sehr schnell alles“, und generell gab es kritische Stimmen zur Online-Durchführung 2020–21: „Nicht mehr online – einfach, weil zu lange“. Als zweithäufigste Kate-

gorie war die *Prüfung* ($n = 8$) vertreten. Die Studierenden kritisierten u. a. den mit der Prüfung verbundenen Aufwand sowie Unklarheiten der Anforderungen: „Ich denke die erwartete Leistung (8–12 Seiten) Arbeit und mündliche Prüfung sind zu hoch angesetzt [...] Die genauen Lernziele/Erwartungen in der mündlichen Prüfung sind eher schwammig definiert.“ Schließlich kritisierten wenige Studierende auch Aspekte der *Inhalte* des Kurses ($n = 4$): „Mehr auf das Thema gute Führung umsetzen/anwenden und nicht nur auf Führung verstehen und analysieren [eingehen]“.

Insgesamt spiegelt die Auswertung der offenen Antworten eine differenzierte studentische Perspektive wider. Insbesondere die Lehrmethoden Videofallbearbeitung (Rollenspiel) und Jigsaw wurden von den Studierenden als positiv wahrgenommen. Kritik war in der Regel konstruktiv.

4 Diskussion und Fazit

Die folgenden Absätze beantworten die oben gestellten Fragen auf der Basis der beiden vorangehenden Kapitel. Dabei gehen auch unsere, als Autoren und Lehrende des Kurses, eigenen Erfahrungen und Reflexionen ein.

4.1 Beantwortung der Fragen

Frage 1: Wie kann eine Bachelor-Lehrveranstaltung zur Führungslehre mit Fällen erfahrungsbasiert gestaltet werden?

Den beschriebenen Kurs erlebten wir als Lehrende sehr positiv, insbesondere die videoaufgezeichneten Rollenspiele aus den Fällen. Allerdings verwendeten wir Live-Fälle weder im Kurs, noch mussten die Studierenden eigene Fälle einbringen; sie konnten dies jedoch mit genügend Vorlaufzeit in der schriftlichen Hausarbeit tun. Neben der frühzeitigen Orientierung an den didaktischen Prinzipien und Methoden, dem gemeinsamen Arbeitsort bei unterschiedlichen disziplinären Hintergründen ist aus unserer Sicht die Abstimmung der Lernziele mit den Lehrmethoden und Prüfung im Sinne des Constructive Alignment (BIGGS, 2014) wichtig. Kritisch sehen wir, dass wir die Studierenden wenig zur Erstellung effektiver Fälle instruierten, allerdings war die Mehrzahl der selbstformulierten Fälle durchaus gut geeignet.

Frage 2: Wie beurteilen Studierende diese Lehrveranstaltung?

Wie die Evaluationsdaten zeigen, beurteilten die Studierenden den Kurs, v. a. die angewendeten Lehrmethoden, ihre eigene Motivation sowie die Wissensanwendung als sehr positiv. Wichtig für uns war die Erkenntnis, dass sie sich – trotz anfänglicher widerlaufender Aussagen – insgesamt durch die komplexe Fallarbeit nicht überfordert fühlten. Die von den Studierenden als kritisch genannten Aspekte wie die Anzahl der Fallbearbeitungen und die Prüfungsumfänge haben wir durchaus diskutiert. Während wir für den Vorschlag der Reduktion der Fallbearbeitungen nicht das Scaffolding opfern wollten, waren wir bei der Gestaltung der Prüfungsumfänge weitgehend an die Rahmenbedingungen der Institution HSG gebunden. Obwohl wir die Prüfungsformate inhaltlich und prozessual bereits weit auslegten, stießen wir dabei an Grenzen des Machbaren.

4.2 Fazit

Insgesamt betrachtet lässt sich aus unserer Sicht schlussfolgern, dass auch auf der Bachelorstufe erfahrungsbasiertes Lernen mit Fällen zu Führungsthemen umgesetzt werden kann. Auch wenn Studierende fast keine Erfahrungen als Führende haben, lassen sich die im Kurs gemachten Erfahrungen wissenschaftlich fundiert reflektieren und für ihre Zukunft nutzbar machen.

Das Konzept ist u.E. übertragbar auf Themen und Kurse, die sich mit ähnlichen kommunikativen Prozessen beschäftigen, z. B. zu Coaching/Beratung, in der Lehrerbildung etc. Fraglich ist vermutlich, ob auch einzelne Aspekte daraus gut in anderen Konzepten übernommen werden können oder ob es gerade das Gesamtpaket ist, das den Erfolg ausmachte. An Rahmenbedingungen, die wir berücksichtigten, waren der dreitägige Blockkurs in der Semestermitte, die beschränkte Studierendenzahl sowie das Co-Teaching vermutlich relevant. Insofern sind die Gestaltungsmöglichkeiten oft begrenzt, sei es durch curriculare Vorgaben oder Ressourcenlimitierungen.

5 Literaturverzeichnis

Allen, S. J., Rosch, D. M. & Riggio, R. E. (2022). Advancing leadership education and development: Integrating adult learning theory. *Journal of Management Education*, 46(2), 252–283.

Bacon, D. R. & Stewart, K. A. (2022). What works best: A systematic review of actual learning in marketing and management education research. *Journal of Marketing Education*, 44(1), 6–24.

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.

Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. *ASH-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D.C.: The George Washington University.

Buhl, H. M., Bohndick, C., Bonanati, S., Greiner, C., Hilkenmeier, J. & Kordts-Freudinger, R. (2018). Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 351–357). Aachen: Shaker.

Burch, G. F., Giambatista, R., Batchelor, J. H., Burch, J. J., Hoover, J. D. & Heller, N. A. (2019). A meta-analysis of the relationship between experiential learning and learning outcomes. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 17(3), 239–273.

Foster, P. & Carboni, I. (2009). Using student-centered cases in the classroom. An action inquiry approach to leadership development. *Journal of Management Education*, 33(6), 676–698.

Guthrie, K. L. & Bertrand Jones, T. (2012). Teaching and learning: Using experiential learning and reflection for leadership education. *New Directions for Student Services* 140, 53–63.

Hawelka, B. (2017). *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll* (Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

HSG. (o. J. a). *Vision und Leitbild HSG*. <https://www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/vision>

HSG. (o. J. b). *Das Kontextstudium an der HSG*. <https://www.unisg.ch/de/studium/darum-hsg/kontextstudium/kontextstudium>

Huber, N. S. (2002). Approaching leadership education in the new millennium. *Journal of Leadership education*, 1(1), 25–34.

Kaudela-Baum, S., Nagel, E., Bürkler, P. & Glanzmann, V. (Hrsg.). (2018). *Führung lernen. Fallstudien zu Führung, Personalmanagement und Organisation* (2. Auflage). Berlin: Springer Gabler.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Komives, S. R. (2011). Advancing Leadership Education. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner & Associates (Hrsg.), *The Handbook for Student Leadership Development* (2. Aufl.; S. 1–34). San Francisco: Jossey-Bass.

Lund Dean, K. & Fornaciari, C. J. (2002). How to create and use experiential case-based exercises in a management classroom. *Journal of Management Education*, 26(5), 586–603.

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1.

Mesny, A. (2013). Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des sciences de l'administration*, 30, 56–66.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs. A hard look at the soft ractice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Nerdinger, F. W. (2014). Führung von Mitarbeitern. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 83–102). Berlin: Springer.

Paul, H. (2005). Fallstudien. Plädoyer für einen stärkeren Einsatz in der betriebswirtschaftlichen Lehre und Ausbildung. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium WiSt, Zeitschrift für Studium und Forschung*, 34(6), 349–353.

Reidsema, C., Hadgraft, R. & Kavanagh, L. (2017). Introduction to the Flipped Classroom. In C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft & N. Smith (Hrsg.), *The Flipped Classroom* (S. 3–14). Singapur: Springer Nature.

Salewong, D., Suwannatthachote, P. & Kuhakran, S. (2012). Case-based learning on web in higher education: A review of empirical research. *Creative Education*, 3(Supplement), 31–34.

Schneider, C. (2021). *Didaktische Gestaltung von Lernumgebungen mittels Blended Learning*. Hamburg: Dr. Kovac.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schulz von Thun, F., Ruppel, J. & Stratmann, R. (2004). *Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–11). Göttingen: Hogrefe.

Autoren



Dr. Robert KORDTS || University of Bergen, Department of Education || Postboks 7807, N-5020 Bergen, Norwegen

<https://www.uib.no/en/persons/Robert.Kordts>

robert.kordts@uib.no



Dr. Christian B. SCHNEIDER || Universität St.Gallen (HSG), School of Management (SoM-HSG) || Dufourstrasse 50, CH-9000 St.Gallen, Schweiz

<https://www.alexandria.unisg.ch/persons/6248>

christian.schneider@unisg.ch

Alina STOLZENBURG¹, Tim HERZIG, Jacob WUJCIAK-JENS,
Birgit BABITSCH & Ursula WALKENHORST (Osnabrück)

DILBES – Ein Modell zur Entwicklung berufsbezogener Digitalkompetenz an berufsbildenden Schulen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung

Zusammenfassung

Ein Ziel des Projektes „Digitale Lehre im Kontext der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen (DiLbeS)“ war es, ein Modell zu entwickeln, in welchem das Konstrukt Digitalkompetenz in diesem spezifischen Bereich herausgearbeitet wurde. Den theoretischen Bezugsrahmen bildet die Diskussion um eine Digitalkompetenz Lehrender sowie der Umstand, dass bestehende Digitalkompetenzmodelle zumeist eine breite Perspektive einnehmen oder spezifische Zielgruppen adressieren (z. B. Lehrende in der Berufspraxis an Schulen). Methodisch wurden mehrere dieser Modelle analysiert und im Abgleich mit den im Projekt erhobenen Daten diskutiert. Das Ergebnis ist ein Digitalkompetenzmodell, welches jene Kompetenzfacetten von Lehramtsstudierenden abbildet, die im Rahmen des Studiums für die berufliche Bildung anzubahnen sind. Ziel dieses Beitrages ist es, das Modell „DILBES“ darzustellen und dessen Konstruktionsprozess zu skizzieren.

Schlüsselwörter

Digitalkompetenz, Modell, berufliches Lehramt, DILBES, Lehramtsstudium

1 E-Mail: alina.stolzenburg@uni-osnabrueck.de



Digital competence for the teaching profession at vocational schools: A competence model for the initial phase of teacher training

Abstract

One goal of the “Digital Teaching in the Context of Teacher Training for Vocational Schools (German acronym: DiLbeS)” project was to develop a model that makes the construct of digital competence in the relevant area comprehensible. The theoretical frame of reference is the discussion about teachers’ digital competences, as well as the fact that existing digital competence models mostly take a broad perspective or address specific target groups (e.g., professional schoolteachers). For the present study, several digital competence models were analysed and compared with the data collected in the project. The result is a digital competence model that delineates the competences that student teachers should acquire during their studies for vocational education. The aim of this paper is to present this model and explain how it was devised.

Keywords

digital competence, model, vocational teacher training, DILBES, teacher training

1 Einleitung

„[...] ein großer Schritt wäre es, wenn durch Lehrende innovative digitale Medien genutzt werden, um auch im Studium schon Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten. Ich meine, das ist ja eine große Inspirationsquelle, also wenn ich als Student:in ein neues Format kennenlerne, wo ich denke, wow, das hat jetzt tatsächlich einen didaktisch-pädagogischen Mehrwert, dann ist meiner Auffassung nach die Wahrscheinlichkeit hoch, dass ich überlege, dies auch in irgendeiner Form in meiner zukünftigen Lehr-tätigkeit zu implementieren.“ (Interview Studierende 1, 2020)

Dieses Zitat einer/eines Studierenden gibt Hinweise auf den Anfang 2020 vorherrschenden Stand der Anbahnung von Digitalkompetenz in die Studiengänge der

Lehrer:innenbildung am Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) der Universität Osnabrück. Ein Bedarf, welcher sich auch bei der Überführung der Präsenzlehre auf digitale Lehr-Lern-Formate im gesamten deutschen Bildungssystem im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie bestätigt. Die Digitalkompetenz der Lehrenden, die diesen Prozess in den vergangenen Monaten maßgeblich gestaltet haben und auch zukünftig gestalten werden, rückt unmittelbar in den Fokus. So wird in diesem Kontext auch die Anbahnung von Digitalkompetenz bei Lehramtsstudierenden als unerlässlich angesehen, um die derzeit benötigten und zukünftig gewünschten digitalen Lehr-Lern-Konzepte (weiter) zu entwickeln sowie effektiv umzusetzen und die Lernleistungen der Schüler:innen zu verbessern (WALKENHORST & HERZIG, 2021, S. 31; SCHAPER, 2009).

Vor diesem Hintergrund wird mit dem Projekt *Digitale Lehre im Kontext der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen (DiLbeS)* die Anbahnung von Digitalkompetenz im Rahmen des beruflichen Lehramtsstudiums selbst zur Zieldimension. Um dieses Ziel, Digitalkompetenz in den Studiengängen am IGB anzubahnen, zu erreichen, braucht es ein Modell, welches spezifisch für diese Zielgruppe Digitalkompetenz abbilden kann. Mit einem solchen Modell können die Curricula analysiert sowie zielgerichtet auf die Anbahnung von Digitalkompetenz weiterentwickelt werden. Im Bereich der ersten Phase der Lehrer:innenbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen existiert derzeit kein solches Kompetenzstrukturmodell. Leitend für diesen Beitrag war die Frage, welche Dimensionen und Aspekte ein solches zielgruppenspezifisches Modell umfasst.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Eine theoretische Einordnung des Digitalkompetenzbegriffs ist für diese Arbeit unerlässlich. So existieren bereits Medien- und Digitalkompetenzmodelle, die jedoch nicht die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen adressieren. Einige dieser Modelle wurden im Konstruktionsprozess des *DILBES*-Modells berücksichtigt und werden im Folgenden vorgestellt sowie hinsichtlich ihrer Eignung für die oben benannte Zielgruppe analysiert und bewertet.

2.1 Begriffsdefinitionen

Kern des Kompetenzbegriffs bilden die Fähigkeit sowie Disposition zum Überwinden kontextspezifischer Anforderungen (KLIEME & LEUTNER, 2006, S. 879). Im Rahmen der beruflichen Bildung spielt die Handlungskompetenz eine zentrale Rolle. Diese wird definiert als „[...] die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2021, S. 15). Dabei setzt sich die berufliche Handlungskompetenz in fast allen Domänen aus unterschiedlichen, aber hinsichtlich ihrer kategorialen Zugehörigkeit vergleichbaren Kompetenzfacetten (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) zusammen (SCHAPER, 2012, S. 16; BUSIAN & PÄTZOLD, 2002, S. 224).

Ein solches Kompetenzverständnis war für die Modellentwicklung von Bedeutung, da es insbesondere im Kontext praxisorientierter Studiengänge wie dem beruflichen Lehramtsstudium genutzt wird, um qualifikations-, aber auch fachbezogene Lernziele zu formulieren (SCHAPER, 2012, S. 30). Weiterhin ist davon auszugehen, dass sich eine weiterzuentwickelnde Digitalkompetenz als Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz in dieses Gefüge einbetten lassen muss. Neben dem allgemeinen Kompetenzverständnis wurde für die Modellentwicklung die Definition von **Digitalkompetenz** nach FERRARI (2012) herangezogen. Diese bildet die Grundlage für die verschiedenen Modelle der DigComp-Reihe (s. Kapitel 2.2):

„Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes [...] that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment“ (FERRARI, 2012, S. 3f).

Mit dieser umfassenden Definition bezieht sich FERRARI (2012) neben der Wissens-, Anwendungs-, Kommunikations- und Informatikebene (eng. ICT) auch auf eine gesellschaftliche Ebene, welche u. a. die soziale Verantwortung adressiert (KREMPKOW, 2022), und macht damit die Vielschichtigkeit des Digitalkompetenzbegriffs deutlich, welche im Projekt abgebildet werden sollte.

2.2 Kompetenzmodelle

Es wurden Medien- und Digitalkompetenzmodelle von nationaler und internationaler Reichweite (u. a. ICILS, TPACK, KMK-Kompetenzen in der digitalen Welt) recherchiert und gesichtet sowie die relevantesten Modelle ausgewählt. Entscheidende Kriterien waren der Domänenbezug sowie die Passgenauigkeit hinsichtlich der ersten Phase der Lehrer:innenbildung, in der die entsprechende Digitalkompetenz anzubahnen ist. Diese Überlegungen führten auch zu der Entscheidung ein domänenspezifisches Modell zu entwickeln, in dem medienpädagogische sowie medientechnische Aspekte verbunden werden können, da beide Facetten „[...] als wichtige Grundlage für alle Kompetenzbereiche angenommen werden[!] [...]“ (HERZIG & MARTIN, 2018, S. 98).

Ein erstes dieser Modelle stellt das **Medienkompetenzmodell von BAACKE (1997)** dar. Es umfasst insgesamt vier Dimensionen: Die „Medienkritik“ (1) zielt auf eine kritische Haltung in Bezug auf die Entwicklung und Nutzung von Medien ab. Seine „Medienkunde“ (2) umfasst die Kenntnis über die Existenz unterschiedlicher Medien sowie ein theoretisches Wissen über deren Anwendung. Die dritte Dimension von Medienkompetenz wird als „Mediennutzung“ (3) im Sinne einer interaktiven oder rein rezeptiven Nutzung beschrieben. Im Rahmen der „Mediengestaltung“ (4) sollen Nutzer:innen auf kreative oder innovative Weise Medienarrangements modellieren. Das Medienkompetenzmodell von BAACKE (1997) verwendet als einziges der analysierten Modelle den Medienbegriff und bezieht sich somit nicht nur auf digitale, sondern auch analoge Medien. Mit seinen vier Dimensionen ist es allgemein gehalten und hätte somit in Bezug auf eine praxiswirksame Curriculumentwicklung in der Lehrer:innenbildung weiter spezifiziert werden müssen.

Der **Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)** in der Version 2.1 soll den Bürger:innen dabei helfen, ihre Digitalkompetenz anhand von acht Kompetenzstufen einzuordnen, im europäischen Arbeitsmarkt mit dem Europass CV nachzuweisen und Lernziele zu identifizieren (CARRETERO et al., 2017). Der DigComp besteht aus den fünf Kompetenzbereichen „Information and data literacy“ (1), „Communication and collaboration“ (2), „Digital content creation“ (3), „Safety“ (4) sowie „Problem solving“ (5) mit insgesamt 21 Kompetenzen und wird stetig überarbeitet sowie weiterentwickelt. Der Kompetenzrahmen hat jedoch keinen direkten Bezug zum Lehramt oder Bildungsbereich, denn die Zielgruppe sind alle Bürger:innen der europäischen Union. Er kann jedoch als Grundlage für weitere,

spezifischere Entwicklungen verstanden werden (s. DigCompEdu, DigCompConsumers).

Der **Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu)** befasst sich mit digitalen Kompetenzen Lehrender aller Bildungsebenen und zielt darauf ab, die Lehrenden und ihre Organisationen beim gewinnbringenden Einsatz von digitalen Medien zu unterstützen. Er besteht aus den sechs Kompetenzbereichen „Berufliches Engagement“ (1), „Digitale Ressourcen“ (2), „Lehren und Lernen“ (3), „Evaluation“ (4), „Lernorientierung“ (5) sowie „Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden“ (6) mit insgesamt 22 Kompetenzen (REDECKER, 2017). Den pädagogisch-didaktischen Kern des DigCompEdu bilden dabei die Bereiche zwei bis fünf, die den effektiven, innovativen Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lern-Situationen beschreiben. Der DigCompEdu bietet einen klaren Bezug zum Bildungsbereich. Die angesprochenen Kompetenzbereiche sind sehr umfangreich, allerdings zielen sie auf bereits ausgebildetes, lehrendes Personal ab. Es fehlt ein ausdifferenzierter Bezug zu den Phasen der Lehrer:innenbildung. Daher konnte der DigCompEdu zwar in die Modellentwicklung einfließen, aber nicht ohne Anpassung auf die bestehenden Studiengänge angewendet werden.

Zeitgleich mit der Entwicklung des Kompetenzmodells im DiLbeS-Projekt wurde im Rahmen des vom Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) geförderten Verbundprojektes *Basiskompetenzen Digitalisierung* ein **Kompetenzrahmen Lehrkräftebildung in der digital vernetzten Welt** konzipiert (DIETHELM et al., 2021). Der Kompetenzrahmen dieses Projektes wurde jedoch nach dem Zeitpunkt der Konzeption des DILBES-Modells veröffentlicht und konnte erst anschließend betrachtet werden. Dabei zeigte sich, dass der Kompetenzrahmen in einigen relevanten Punkten von den Überlegungen im Projekt abweicht. Der Kompetenzrahmen inkludiert die berufliche Lehramtsausbildung, bleibt diesbezüglich aber unspezifisch.

3 Methodisches Vorgehen

Die Konzeption des Modells orientierte sich an dem von SCHAPER (2009) empfohlenen Vorgehen und erfolgte durch eine Kombination aus deduktiver Analyse bestehender Modelle (s. Kapitel 2) als auch einer ergänzenden induktiven Modellierungsstrategie auf Basis einer qualitativen und quantitativen Datenerhebung.

3.1 Datenerhebung

Im Projektverlauf konnten qualitative und quantitative Studierendenbefragungen in allen drei beruflichen Fachrichtungen am Institut durchgeführt werden.

In Form leitfadengestützter Interviews wurden Studierende nach ihrem allgemeinen Verständnis von Digitalkompetenz, aber auch zum Verständnis deduktiv erarbeiteter Facetten einer Digitalkompetenz befragt. Die Antworten der sechs Studierenden wurden nach den Prinzipien der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach KUCKARTZ (2016) ausgewertet, die stark qualitativ als auch hermeneutisch akzentuiert ist und die Berücksichtigung einer fallorientierten Perspektive adressiert (KUCKARTZ, 2016, S. 6, 49 und 97ff.).

Parallel zur qualitativen Befragung der Studierenden wurden im Sommersemester 2020 mit der gleichen Zielsetzung quantitative Daten erhoben. An der Befragung am Institut nahmen insgesamt 115 von 644 Studierenden teil. 58,4% studierten zu diesem Zeitpunkt im Bachelorstudiengang und 41,6% im Masterstudiengang. Mit 56,4% war die berufliche Fachrichtung Gesundheitswissenschaften am häufigsten vertreten, gefolgt von der Pflegewissenschaft (22,8%) sowie der Kosmetologie (20,8%). Eine Geschlechterverteilung wurde aus Gründen der Anonymisierung der Teilnehmenden nicht erhoben, da der Anteil der Studentinnen überwog.

In einer Freitextfrage wurden die Studierenden zum Inhalt und Verständnis des Begriffes Medien-/Digitalkompetenz gefragt. Die Antworten auf diese Frage wurden entsprechend der *initiiierenden Textarbeit* nach Kuckartz (2016) vor dem Hintergrund der Forschungsfrage analysiert und mit dem Ziel, neue für die Studierenden relevante Facetten von Digitalkompetenz im Lehramtsstudium herauszufiltern als auch bisher vermutete Aspekte in ihrer Relevanz zu bestätigen oder zu widerlegen, ausgewertet (KUCKARTZ, 2016, S. 56f.).

3.2 Datenauswertung

Resultate aus der qualitativen Befragung

Das Verständnis der bei BAACKE (1997) vorhandenen Dimensionen wurde im Rahmen der Befragung der Studierenden detailliert erfragt. In Bezug auf die Dimension **Mediengestaltung** wurde diese von den Studierenden als wenig trennscharf zur Mediennutzung betrachtet.

S6: „Würde ich jetzt tatsächlich gleichsetzen. Also ich würde diese zwei Items miteinander verbinden, [...].“ (Interview Studierende 6, 2020)

Die Ebene der **Anwendung** wurde von den Studierenden als Antwort auf die Frage, was sie unter dem Begriff Medien-/Digitalkompetenz verstehen, am häufigsten genannt. Dabei bezog sich diese sowohl auf die Anwendung von z. B. Video-Tools sowie die Nutzung des Internets, aber auch die Anwendung von Geräten selbst. Als entscheidend wird dabei die praktische Anwendung im Studium benannt und als wichtiger eingeordnet als die reine Beobachtung in Lehrveranstaltungen. Auch die Bewertung der eigenen Digitalkompetenz wurde durch die Studierenden an der Anwendung von digitalen Elementen festgemacht.

S4: „Also, ich würde sagen, meine Medienkompetenz ist schon gewachsen, allein dadurch, dass ich ja wieder so ein paar Tools vielleicht mehr dazu kennengelernt habe und oder vielleicht sogar den Umgang ein Stückweit geübt habe.“ (Interview Studierende 4, 2020)

Die Ebene der **Digitalkunde** wurde von den Studierenden ebenfalls angeführt. Dabei wurde weniger auf fachrichtungsspezifisches Wissen (z. B. Digitalisierung in der Medizin) als auf Basiswissen (Verständnis spezifischer Anwendungen) eingegangen.

Neben diesen, bereits aus anderen Modellen in ähnlicher Form bekannten Dimensionen wurden zusätzlich Aspekte der **Selbstwirksamkeit** und **Technikbereitschaft** (s. Abb. 1: Rahmenbedingungen) von den Studierenden hervorgehoben. So wird es als positiv angesehen, im Studium gefordert zu werden, sich aktiv mit digitalen Medien auseinandersetzen zu müssen und so den Umgang mit diesen zu erlernen. Die Studierenden äußerten, dass sie sich dadurch sicherer im Umgang mit digitalen Medien fühlten, Ängste abgebaut wurden und sie sich subjektiv besser auf die Berufspraxis vorbereitet fühlten. Auch die Bewertung der eigenen Digitalkompetenz

wurde stark an dem Gefühl festgemacht, sich sicher im Umgang mit digitalen Medien zu fühlen.

„[...] Und insofern war ich da eigentlich ganz froh, dass ich da ins kalte Wasser geschubst wurde und dann auch feststellen durfte, Mensch es ist ja eigentlich gar nicht so schwer.“ (Interview Studierende 4, 2020)

Resultate aus der quantitativen Befragung

Auch in der offenen Frage nach dem Verständnis von Digitalkompetenz in der quantitativen Befragung wurden Aspekte der **Kenntnis, Anwendung, Reflexion** und **Nutzung** in Lehr-Lern-Szenarien angesprochen. Weiters wurden **motivationale Faktoren** sowie die **Vermittlungsqualität** von Lerngegenständen beim Medieneinsatz angesprochen. Teilweise fand auch eine qualitative Beschreibung statt. So wurde von einem „sinnvollen“, „guten“, „verantwortungsbewussten“, „korrekten“ oder „optimalen“ Umgang mit digitalen Medien gesprochen. Auch pädagogische Aspekte wurden von den Studierenden angeführt, obwohl allgemein nach Medien-/Digitalkompetenz gefragt wurde.

„Einen fähigen Umgang mit einer Vielfalt an Medien in Bezug auf konsumieren und zur Erstellung von Lehrmaterialien und Präsentationen zum Lernen für andere.“ (Freitextantwort Studierende 2020)

Dies zeigt die Relevanz einer berufsbezogenen Digitalkompetenz, welche pädagogische Aspekte bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung miteinbezieht. Ebenso wurden relevante **Rahmenbedingungen** wie z. B. die technische Infrastruktur der Bildungseinrichtungen als Teil von Digitalkompetenz benannt.

Insgesamt konnten die Resultate einige aus der Literatur hervorgehende Dimensionen bekräftigen sowie inhaltlich schärfen und führten dazu, kontextualisierende Faktoren von Rahmenbedingungen der Organisation und das Individuum (s. Abb. 1) mit in die Konstruktion des *DILBES*-Modells aufzunehmen. Die Analyse zeigte weiterhin, dass eine bei BAACKE (1997) als Mediengestaltung betitelte Ebene im Kontext digitaler Medien als Teil der Anwendung gesehen wird. In den Auswertungen beider Befragungen konnten die bereits deduktiv erarbeiteten Dimensionen **Digitalkunde, Anwendung, reflektierte Praxis** sowie **Didaktik/Pädagogik** bestätigt werden.

4 Bildung und Vorstellung des DILBES-Modells

Für die weitere Modellierung des *DILBES*-Modells wurden die einzelnen Kompetenzbereiche der verschiedenen Modelle (s. Kapitel 2.2) sowie die aus den empirischen Untersuchungen abgeleiteten Dimensionen ähnlich einem Concept-Mapping-Prozess zusammengeführt als auch geclustert. Im Rahmen dieses Konstruktionsprozesses wurden zum Teil Elemente der Modelle (z. B. des DigCompEdu) in ihrem Kontext deduktiv an die erste Phase der Lehrer:innenbildung angepasst. Zum einen wurde der Aspekt **Feedback und Planung** in der Dimension **Pädagogik/Didaktik**, angelehnt an den DigCompEdu, wie folgt ausformuliert: „Digitale Tools und Technologien kennen, welche im schulischen Bereich zum Feedback-Geben geeignet sind sowie exemplarische Anwendung dieser in einem Schonraum“. Zum anderen fordert der Aspekt **Feedback und Planung**, welcher ebenfalls einen Bereich des DigCompEdu darstellt (wenn auch auf einer der Taxonomieebene „nutzen“ (RE-DECKER, 2017) nun „Unterrichtsstrategien anpassen zu können“. Diese Beispiele machen die Sinnhaftigkeit einer pragmatisch durch das Curriculum legitimierten Anpassung für die erste Phase der Lehrer:innenbildung deutlich.

Basierend auf den Forschungsergebnissen (s. Kapitel 3.1) und geleitet durch die praktischen Erfahrungen aller beteiligten Akteur:innen des DiLbeS-Projektes (Tutor:innen, Hochschullehrende und Studierende), wurde das Modell zusätzlich im Projektbeirat vorgestellt und diskutiert. Vertreter:innen der berufsbildenden Schulen und Studienseminaren sowie der Hochschule als auch Studierende und Tutor:innen beteiligten sich somit an der inhaltlichen Validierung (SCHAPER, 2009) und konnten als Expert:innen in den Review-Prozess eingebunden werden.

Das Ergebnis der Synthese ist ein Modell, welches die berufsbezogene Digitalkompetenz von Lehramtsstudierenden in der beruflichen Bildung begreiflich machen und zur Analyse und Weiterentwicklung bestehender Curricula genutzt werden kann (Kompetenzstrukturmodell). Das Modell besteht aus vier Dimensionen.²

2 Für eine ausführlichere grafische klickbare Darstellung nutzen Sie gerne den Link: <https://s.gwdg.de/IhWN8S>

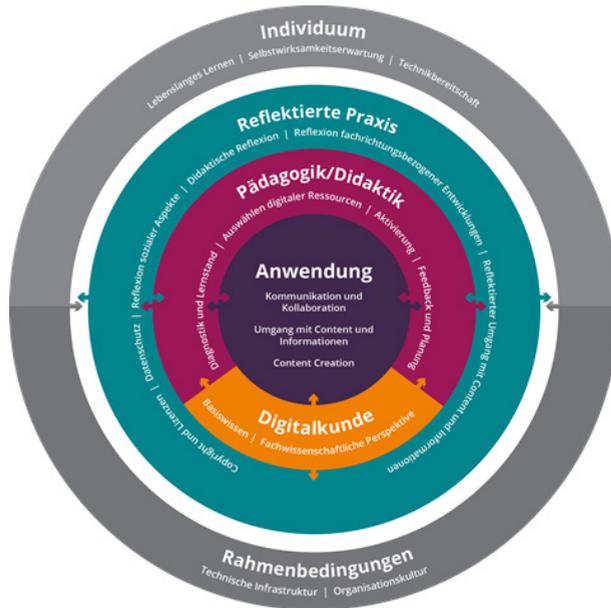


Abb. 1: Das *DILBES*-Modell

Die im Modell in orange abgebildete Dimension ist die der **Digitalkunde**. Der Begriff ist angelehnt an die von BAACKE (1997) beschriebene Medienkunde. Auch im *DILBES*-Modell stellt die Digitalkunde eine Voraussetzung für eine reflektierte Teilhabe dar. Anders als in anderen Modellen gliedert sich die Digitalkunde in folgende zwei Aspekte. So soll im Bereich der Digitalkunde ein **Basiswissen (A)** angebahnt werden. Dieses Basiswissen umfasst informative Wissensbestandteile und theoretisches Anwendungswissen in Bezug auf digitale Umgebungen.³ Die genannten Aspekte des Basiswissens können und sollen so wie alle anderen Bestandteile

³ Eine **Digitale Umgebung** ist ein durch digitale Technologien geschaffener „Ort“ oder Kontext, in dem Individuen interagieren können. Ein Lern-Management-System mit seinen verschiedenen Komponenten wäre ein Beispiel für eine digitale Umgebung (VUORIKARI et al., 2016).

des Modells an aktuelle Entwicklungen angepasst werden. Der zweite Aspekt adressiert die **Fachwissenschaftliche Perspektive (B)**. So soll fachrichtungsspezifisches Wissen über digitale Umgebungen, wie zum Beispiel künstliche Intelligenz in der Pflege, im Studium berücksichtigt werden.

Eine weitere Dimension im Modell ist die Dimension der **Anwendung**. Sie stellt das Kernelement im Modell dar und baut auf der Digitalkunde auf. Die Anwendung umfasst alle Interaktionen mit und in digitalen Umgebungen und wird im Modell in drei Aspekte aufgegliedert. Der erste ist die **Kommunikation und Kollaboration (A)**. Gemeint ist, dass Studierende digitale Anwendungen für die Interaktion/Kollaboration im beruflichen Kontext (Studium) nutzen und dabei angemessene Kommunikationswege wählen. Außerdem sollen digitale Anwendungen für die Zusammenarbeit erschlossen werden können sowie Möglichkeiten der Zusammenarbeit in/mit digitalen Umgebungen im schulischen Kontext bekannt sein (CARRETERO et al., 2017).

Ein weiterer Aspekt im Bereich Anwendung ist der **Umgang mit Content und Informationen (B)**. Damit ist gemeint, Content⁴ und Informationen suchen, managen und evaluieren zu können, um so den Grundstein zu legen, im Bildungsbereich Informationen und Content bereitstellen zu können sowie einen strukturierten Umgang mit *Lernendendaten* zu gewährleisten (CARRETERO et al., 2017).

Der letzte Aspekt der Anwendung ist die **Content Creation (C)**. Gemeint ist die Gestaltung digitaler Elemente und Inhalte. Aufgegliedert wird in eine Entwicklung und Anpassung digitalen Contents sowie die kreative Nutzung digitaler Technologien. Diese Nutzung beinhaltet nicht nur die kreative Nutzung der Technologien, sondern auch deren Einsatz zum Problemlösen (CARRETERO et al., 2017). Ziel ist es, sich digital ausdrücken zu können; neue, originelle und relevante Inhalte zu erstellen.

4 **Content** ist ein Sammelbegriff für jegliche Art von Inhalten, die in digitaler oder maschinenlesbarer Form vorliegen und mit digitalen Technologien verarbeitet werden können. Dies umfasst klassische Informationen wie Textdateien oder Bilder, aber auch interaktive Inhalte wie Webseiten oder Software (VUORIKARI et al., 2016).

Ebenso sollen Lehramtsstudierende digitale Werkzeuge⁵ und Technologien⁶ kreativ einsetzen können, um (innovative) Produkte zu kreieren und so zur Weiterentwicklung digitaler Umgebungen beizutragen (CARRETERO et al., 2017).

Eine weitere Dimension des Modells lautet **Pädagogik/Didaktik**. Diese Dimension umfasst alle Aspekte im Umgang mit digitalen Umgebungen, die für das Lehren und Lernen von unmittelbarer Relevanz sind. Damit stellt sie noch mehr als die anderen Dimensionen einen lehramtspezifischen Inhaltsbereich des Modells dar. Studierende sollen im Rahmen des Lehramtsstudiums in der beruflichen Bildung Möglichkeiten der **Diagnostik, Lernkontrolle und Leistungsbeurteilung (A)** in digitalen Umgebungen kennenlernen und lernen, wie diese genutzt werden können, um individuelle Lernwege zu gestalten. Darüber hinaus sollen sie unterschiedliche **digitale Lehr- und Lernressourcen (B)** kennen und ein theoretisches Wissen über Auswahlmechanismen erlangen. Ein weiterer Aspekt der Dimension der Pädagogik/Didaktik ist die **Aktivierung (C)**. Studierende sollen um digitale Tools und Technologien und damit verbundene Strategien wissen, um Lernende zu aktivieren, sie zum selbstgesteuerten Lernen zu ermuntern sowie kollaborative Lernstrategien zu fördern. Auch im Bereich **Feedback und Planung (D)** sollen Studierende Kenntnisse erlangen. Hier ist das Wissen um digitale Tools und Technologien vorzuhalten, welche im schulischen Bereich zum Feedback-Geben geeignet sind. Eine exemplarische Anwendung dieser ist in einem „Schonraum“ anzustreben.

Als letzte Dimension ist die **Reflektierte Praxis** zu nennen. Diese umspannt die vorher genannten Dimensionen und steht mit ihnen in Wechselwirkung und umfasst die Reflexion berufsbezogener digitaler Umgebungen. Dies kann sowohl in Bezug auf **Datenschutz (B)** als auch **soziale, didaktische oder berufsbezogene Aspekte (C–E)** geschehen. Hierzu zählen auch die Beachtung und der korrekte Umgang mit **Copyright- und Lizenzbestimmungen (A)**. Ein letzter Bestandteil der reflektierten Praxis stellt der **reflektierte Umgang mit Content und Informationen (F)** dar. Studierende sollen deren Wahrheitsgehalt und Qualität beurteilen können.

5 **Digitale Werkzeuge** sind digitale Technologien, die für einen spezifischen Zweck genutzt werden. Der Begriff wird für ein spezifisches Gerät oder Programm genutzt, wie beispielsweise BigBlueButton (VUORIKARI et al., 2016; BIGBLUEBUTTON INC., 2021).

6 **Digitale Technologie** bezeichnet jegliche Hard- und Software, mit der Content erstellt, verändert, verteilt, betrachtet oder gespeichert werden kann (VUORIKARI et al., 2016).

Das Modell wird umschlossen von sogenannten **Rahmenbedingungen**, welche die Anbahnung von Digitalkompetenz beeinflussen können. Zu nennen sind Rahmenbedingungen wie die **technische Infrastruktur (A)** und die **Organisationskultur (B)**. Zum anderen wird hier das **Individuum** genannt, da die Befragung der Studierenden zeigte, dass Aspekte der **Selbstwirksamkeit (B)** als auch der **Technikbereitschaft (C)** einen Unterschied in der Selbstwahrnehmung der eigenen Digitalkompetenz machen. Diese Aspekte finden sich auch in der Bereitschaft zum **lebenslangen Lernen (A)**.

5 Diskussion

Modelle, die sich mit Digitalkompetenz, Medienkompetenz oder anderen häufig synonym verwendeten Aspekten des fachgerechten Umgangs in und mit digitalen Umgebungen beschäftigen, existieren in großer Zahl. Mit dem *DILBES*-Modell wurde jedoch erstmals ein Modell konzipiert, welches die spezifischen Anforderungen der ersten Phase in der beruflichen Lehrer:innenbildung in den Vordergrund stellt und – entgegen dem Kompetenzrahmen des zeitlich nachgeschalteten Projektes *Basiskompetenz Digitalisierung* – nicht unspezifisch in den Ausformulierungen der jeweiligen Dimensionen und Aspekte bleibt.

Die Modellierung des *DILBES*-Modells wurde methodisch durch eine Analyse ausgewählter Modelle – und somit beschränkt auf diese – sowie auf Basis von Ergebnissen empirischer Untersuchungen vorgenommen. Zusätzlich wurden Antworten aus einer offenen Frage der quantitativen Befragung analysiert. Das methodische Vorgehen orientierte sich an SCHAPER (2009) und den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die induktive Vorgehensweise sichert im weitesten Sinne eine gute Passung und ein Verständnis des Modells aus der Zielgruppe heraus. Die Expertise aus Lehrendensicht konnte durch die Autor:innen in einem deduktiven Prozess eingebracht und eine erste inhaltliche Validierung durch die Exper:innen im Rahmen ihrer Beiratstätigkeit vorgenommen werden. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang eine weiterführende systematische Literaturrecherche und induktiv eine auch von SCHAPER (2009) thematisierte Kompetenzanalyse oder abgewandelte Delphi-Befragung sowie eine Befragung an weiteren Hochschulstandorten.

Eine weitere inhaltliche und konstruktbezogene Validierung des beschriebenen Modells wurde bislang nicht vorgenommen, sollte aber angestrebt werden. Weiterhin ist zu überprüfen, inwieweit das **Konstrukt Digitalkompetenz** als Teil des Kompetenzprofils Lehrender der in Kapitel 2.2 dargestellten beruflichen Handlungskompetenz zu verorten ist.

Es lässt sich resümieren, dass das in diesem Beitrag vorgestellte Digitalkompetenzmodell begrifflich machen kann, inwieweit Digitalkompetenz in der Lehrer:innenbildung im Bereich der beruflichen Bildung ausgestaltet ist. Dabei stellen die Verständlichkeit und Angepasstheit für die Zielgruppe die größte Stärke und die deduktiv nur an wenigen Modellen orientierte Modellierung die größte Schwäche des Modells dar.

6 Praktische Implikationen

Eine systematische Verankerung der Anbahnung von Digitalkompetenz im Studium befähigt Studierende, ihr professionelles Lehrendenprofil um die Komponente der Digitalkompetenz zu erweitern. Dies stellt eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums dar. Ein entsprechendes Digitalkompetenz-Modell beinhaltet zugleich verschiedene Möglichkeiten der Implementierung. Unmittelbar vorgesehen ist eine Analyse der bestehenden Curricula des Instituts im Hinblick auf Schlagwörter, die auf Dimensionen des *DILBES*-Modells hindeuten, sowie die Formulierung möglicher Empfehlungen an die Lehrenden bzw. Modulverantwortlichen. Dabei wird ein kooperativer Ansatz gedacht, um die Qualität kontinuierlich zu verbessern. Die Zwischenergebnisse werden in einem Arbeitskreis am Institut vorgestellt. Zudem werden Lehrende als Expert:innen für ihre Veranstaltungen gebeten, Stellung zur Analyse und den entwickelten Empfehlungen zu nehmen. Darüber hinaus ist eine Anwendung des *DILBES*-Modells auf andere berufsbildende Studiengänge denkbar und sollte weiter untersucht werden.

7 Literaturverzeichnis

Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

BigBlueButton Inc. (2021). *BigBlueButton. Version 2.3.15*. <https://bigbluebutton.org/>, Stand vom 23.11.2021.

Busian, A. & Pätzold, G. (2002). Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach, P. Vogel & K. Bock (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 223–238). Opladen: Leske + Budrich.

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union.

Diethelm, I., Friedrichs-Liesenkötter, H., Lilje, J., Mau, T. & Schlöndorf, C. Weich, A. (2021). *Arbeitsergebnisse 1: Kompetenzrahmen*. <http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/index.php?s=KompetenzrahmenLehrkraeftebildunginderdigitalvernetztenWelt>, Stand vom 7.10.2022.

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. <https://ifap.ru/library/book522.pdf>, Stand vom 4.10.2022.

Herzig, B. & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–113). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.

Krempkow, R. (2022). *DigKomp2.2.de. Erhebung digitaler Kompetenzen gemäß DigComp2.1-Referenzrahmen der EU*. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.6903>.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (Hrsg.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, Stand vom 22.11.2021.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf, Stand vom 22.11.2021

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016). *Dig-Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/607218>

Walkenhorst, U. & Herzig, T. (2021). Relevanz der Medienkompetenz in der Lehrer*innenbildung für die Digitalisierung in den Humandienstleistungsberufen. In M. Friese, K. Jenewein, S. Seeber & G. Spöttl (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (S. 31–44). Bielefeld: wbv Publikation.

Autor:innen



Alina STOLZENBURG || Universität Osnabrück, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) || Nelson-Mandela-Str. 13, D-49076 Osnabrück

alina.stolzenburg@uni-osnabrueck.de



Dr. Tim HERZIG || Universität Osnabrück, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) || Nelson-Mandela-Str. 13, D-49076 Osnabrück

tim.herzig@uni-osnabrueck.de



Jacob WUJCIAK-JENS || Universität Osnabrück, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) ||
Nelson-Mandela-Str. 13, D-49076 Osnabrück



Prof. Dr. Birgit BABITSCH || Universität Osnabrück, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) ||
Nelson-Mandela-Str. 13, D-49076 Osnabrück
birgit.babitsch@uni-osnabrueck.de



Prof. Dr. Ursula WALKENHORST || Universität Osnabrück, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) ||
Nelson-Mandela-Str. 13, DE-49076 Osnabrück
ursula.walkenhorst@uni-osnabrueck.de



<fnma>

www.zfhe.at