



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers“

Die Rolle der Hochschullehrenden zur Unterstützung von Wissenstransferprozessen
zwischen Theorie und Praxis in Service-Learning-Lehrveranstaltungen

verfasst von / submitted by

Katherine Czechowski, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirement for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears
on the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Katharina Resch, Bakk. MSc

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers. Die Rolle der Hochschullehrenden zur Unterstützung von Wissenstransferprozessen zwischen Theorie und Praxis in Service-Learning-Lehrveranstaltungen“ selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Wien, September 2022

Katherine Czechowski, BA

INHALTSVERZEICHNIS

I EINLEITUNG	1
1. EINFÜHRUNG	1
1.1. Thematische Erläuterung.....	1
1.2. Forschungsfragen.....	4
1.3. Bildungswissenschaftliche Relevanz	5
1.4. Methodisches Vorgehen	5
II THEORETISCHE ABHANDLUNG.....	7
2. WISSENSTRANSFER	7
2.1. Formen des Wissens	8
2.2. Wissenstransfer als Begriff	10
2.3. Wissensmanagement	12
2.4. Wissenstransfer in der Wissenschaft.....	13
2.5. Wissenstransfer in der Praxis: Campus-Community Partnerships	16
2.6. Zwischenfazit und Wissenstransfers im Service-Learning.....	17
3. SERVICE-LEARNING IN DER HOCHSCHULE.....	19
3.1. Service-Learning als Begriff.....	19
3.2. Theoretische Basis von Service-Learning: Experiential Education	22

3.3. Forschungsstand zu Service-Learning	25
3.4. Grenzen der Methode.....	28
3.5. Stärken der Methode	30
3.6. Voraussetzungen für erfolgreiches Service-Learning	33
3.7. E-Service-Learning (ESL).....	33

III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG..... 37

4. FRAGESTELLUNGEN 37

5. METHODIK..... 38

5.1. Qualitatives Sampling	38
5.2. Erhebungsmethode	40
5.3. Auswertungsmethode	41

6. ERGEBNISSE 44

6.1. Kategorie 1: Persönliche Motivation für Service-Learning	44
6.2. Kategorie 2: Kooperationsorganisation.....	46
6.3. Kategorie 3: Erstgespräch/ Erfahrungswissen der Praxispartner*innen	47
6.4. Kategorie 4: Wissenstransfer.....	48
6.5. Kategorie 5: Erfahrungswissen der Studierenden	52
6.6. Kategorie 6: Positive und negative Erfahrungen mit Service-Learning	56
6.7. Kategorie 7: Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschullehrenden	58

IV ABSCHLUSS	61
7. DISKUSSION.....	61
7.1. Zusammenführung der Ergebnisse aus Theorie und Empirie.....	61
7.2. Beantwortung der Forschungsfragen.....	64
7.3. Reflexion der Methodik	67
8. CONCLUSIO	69
V QUELLENVERZEICHNIS.....	71
9. LITERATUR.....	71
10. ONLINE QUELLEN	79
ANHANG	80
1) ABSTRACT	80
2) DISKUSSIONSLEITFÄDEN	81
2.1. Leitfaden: Fokusgruppe a	81
2.2. Leitfaden: Fokusgruppe b	82
3) TRANSKRIPTE	83
3.1. Transkript: Fokusgruppe a	83
3.2. Transkript: Fokusgruppe b	98

I EINLEITUNG

Die vorliegende Forschungsarbeit mit dem Titel „Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers. Die Rolle der Hochschullehrenden zur Unterstützung von Wissenstransferprozessen zwischen Theorie und Praxis in Service-Learning-Lehrveranstaltungen“ baut auf einer theoretischen und einer empirischen Säule. Das einleitende Kapitel dient einer inhaltlichen Einführung, in der zunächst die thematische Verortung des Forschungsgegenstandes dargelegt wird. Nach einer Vorstellung der Forschungsfragen wird die bildungswissenschaftliche Relevanz des Forschungsinteresses erörtert. Anschließend kann das methodische Vorgehen der qualitativ empirischen Studie nachvollzogen werden.

1. Einführung

1.1. Thematische Erläuterung

Die dritte Mission und Wissenstransfer:

Die Theorie-Praxis-Transformation stellt eine große Herausforderung für die Universität dar (vgl. Weniger 1952, Meyer-Drawe 1984, Dewe/Radtke 1993). Sie lässt sich auf Grund ihrer dynamischen Natur, Vielschichtigkeit und komplexen Wechselwirkungen nicht ohne Hindernisse realisieren. Die Hochschule steht in beide Richtungen zahlreichen Schwierigkeiten der inhaltlichen Vermittlung und Übertragung gegenüber. Dies ist Gegenstand der Lehre und Forschung als tragende Säulen der Hochschule. Auf Grundlage von Lehre und Forschung bildet sich aktuell im universitären Kontext ein weiterer Pfeiler heraus, der eine neue Herangehensweise an die Theorie-Praxis-Transformation schafft. Es handelt sich um die „dritte Mission“, mit welcher ein Austausch zwischen der Hochschule und anderen Sektoren ermöglicht werden soll, wobei die Hochschule aktiv am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Geschehen mitwirken soll (vgl. Brandt et al. 2018, 187ff, Janger et al. 2017, 125, 136).

An der Universität Wien trägt ein laufendes Projekt des Rektorats seit 2015 wesentlich zur Etablierung und Systematisierung der dritten Mission bei (<https://thirdmission.univie.ac.at/>). Im Zuge dessen kommt es zu verschiedenen Transferleistungen, wie

dem Technologie-, Innovations- und Wissenstransfer, die eng miteinander verwoben sind (vgl. Brandt et al. 2018, 195, Janger et al. 2017, 141f). Hochschulischer Wissenstransfer beinhaltet die Übertragung und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens in das gesellschaftliche Geschehen (vgl. Brandt et al. 2018, 195, Habbel/Stember 2013, 131). Der Begriff Transfer, also Austausch, impliziert aber auch umgekehrt, dass im Zuge eines Wissenstransfers Erfahrungswissen aus der Praxis in die Wissenschaft getragen wird. Es handelt sich um eine wechselseitige Kooperationsleistung zwischen Theorie und Praxis, die einen Transferprozess ermöglicht. Der organisierte Austausch, die praktische Anwendung und Nutzung von Wissen ist komplex und kontextabhängig. Erfolgreiche Transferleistungen durch beispielsweise soziales Engagement von Studierenden stärken die Vernetzung von Hochschulen und Praxisorganisationen und bilden damit den Grundstein für die dritte Mission (vgl. Reinders 2010, 544). Je nach Projekt und Aufgabenfeld profitieren nicht nur Hochschulen und Praxisinstitutionen, sondern auch die beteiligten Personen, wie Studierende, Lehrende, Forschende und Praxispartner*innen von Kooperationen und Transferprozessen zwischen Hochschule und Praxis.

Wissenstransfer an der Hochschule:

Wissenstransfer hat neben Auswirkungen auf die persönliche und soziale Entwicklung der Beteiligten auch positive wirtschaftliche und gesellschaftliche Effekte (vgl. Janger 2017, 137, Habbel/Stember 2013, 36). Dies macht Wissenstransfer zu einer treibenden Kraft für Innovationsprozesse und interdisziplinär zu einem bedeutsamen Forschungsgegenstand (vgl. Fritsch et al. 2007, 105, Habbel/Stember 2013, 128f). Die allgegenwärtige Digitalisierung wie auch die angestrebte Interdisziplinarität innerhalb des Wissenschaftssystems erfordern einen bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit Wissen und haben Technologie- und Wissenstransfer zu bedeutenden Forschungsgegenständen in natur- und sozialwissenschaftlichen Bereichen gemacht. Wissenstransfer ist außerdem ein fester Bestandteil der universitären Lehre verschiedener Fakultäten sowie insbesondere der dritten Mission der Universitäten (vgl. Froese/Simon 2016, Janger 2017, 141f, Schubert 2014). Aus der zunehmenden Verflochtenheit zwischen wissenschaftlichem Erkenntniszuwachs und dem Anspruch gesellschaftliche Herausforderungen zu beforschen ergibt sich die Notwendigkeit neuer didaktischer Ansätze. Sie unterscheiden sich auf Grund ihrer Praxisorientierung wesentlich von konventionellen Lehrformen und spielen eine Schlüsselrolle in der

Verbindung von Bildungsinstitution und Gesellschaft, unter anderem durch Wissenstransfer (vgl. Reinders 2010, 531f). Ein innovatives Lehr- und Lernkonzept, welches sich der Aufgabe einer praxisorientierten Wissensweitergabe im hochschulischen Kontext annimmt, ist das im deutschsprachigen Raum noch neue Service-Learning (vgl. ebd.).

Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers:

Service-Learning ist eine Lehr- und Lernmethode, die sich im deutschsprachigen Raum an den Hochschulen etabliert hat. Sie verbindet studentisches Engagement mit hochschulischem Fachwissen (vgl. Könekamp 2015, 77). Die Leistung von Service-Learning geht vom Aneignen fachlicher und sozialer Fähigkeiten über Innovationsleistungen bis hin zum Wissenstransfer zwischen Hochschule und Praxisorganisation. Eine der ersten empirischen Studien im deutschsprachigen Raum wird in dem Band „Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens“ (Backhaus-Maul/Roth 2013) vorgestellt. Er beinhaltet empirische Befunde zu einer bundesweiten Hochschulbefragung zum Service-Learning und bietet einen Überblick zum Stand der Entwicklung und Verbreitung von Service-Learning an ausgewählten Hochschulen sowie eine Einschätzung zum Forschungsbedarf im deutschsprachigen Raum (vgl. ebd., 9). Im Zuge dieser quantitativen Studie konnte festgestellt werden, dass Service-Learning schon längere Zeit in der Hochschullehre praktiziert wird, allerdings bislang nicht als solche bezeichnet wurde, da es an einer Konzeptualisierung fehlte. Auch in der Lehre der Universität Wien hat Service-Learning festen Bestand an mehreren Fakultäten und wird zunehmend praktiziert, konzeptualisiert und systematisiert (<https://thirdmission.univie.ac.at/service-learning/>).

Im Service-Learning wird die Lernumgebung von der Bildungseinrichtung in eine Praxisinstitution verlegt (vgl. Brandell/Hinck 1997, 49). Die Praxispartner*innen stehen vor der Aufgabe, ihr Know-how und praktisches Problembewusstsein an die Studierenden zu vermitteln, damit eine erfolgreiche Zusammenarbeit ermöglicht wird. Die Balancearbeit zwischen Theorie und Praxis wird durch die Lehrenden als Moderator*innen des Wissenstransfers angeleitet und unterstützt (vgl. Warnecke/Rohde 2019, 83). Sie stehen vor der Aufgabe der Vermittlung von praxisorientiertem Wissen an die Studierenden. Die Evaluierung und Bewertung des

Lernprozesses gehören ebenfalls zum Aufgabenbereich der Lehrenden. Die Studierenden nehmen ihrerseits gleichermaßen die Rolle als Medium zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft ein und müssen ihr Fachwissen in seiner Komplexität erkennen und für eine adäquate Vermittlung komprimieren, um einen Dialog mit den Praxispartner*innen zu ermöglichen (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021, 154, Janger 2017, 141). Sie müssen sich außerdem auf einen Reflexionsprozess mithilfe der Lehrenden einlassen, um einen erfahrungsbasierten Lernprozess zu ermöglichen.

1.2. Forschungsfragen

Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit ist die Betrachtung des Wissenstransfers im Service-Learning. Die folgende Kernfrage bildet dabei den roten Faden der Ausarbeitung:

Wie ermöglichen Hochschullehrende unter Anwendung der Lehr- und Lernmethode Service-Learning einen Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis?

Ziel der Arbeit ist es, die Übertragung des hochschulischen Wissens zu ergründen, welche im Zuge von Service-Learning-Projekten stattfindet. Es wird ganz konkret das Lernen der Studierenden bei der Übertragung von theoretischen Inhalten in die berufliche Praxis betrachtet. Der Fokus liegt auf den Hochschullehrenden und deren Strategien zur Unterstützung der Anwendung von curricularen Inhalten in der jeweiligen Praxisinstitution. Der Service-Aspekt rückt in diesem Zusammenhang in den Hintergrund, wobei der Learning-Aspekt vorrangig von Interesse ist. Aus dieser Schwerpunktsetzung ergeben sich die folgenden Unterfragen:

- 1) *Wie vermitteln Hochschullehrende praxisorientiertes Wissen in hochschulischen Service-Learning-Lehrveranstaltungen?*
- 2) *Welche Strategien nutzen Hochschullehrende, um Wissenstransferleistungen im Service-Learning-Prozess zu unterstützen?*

Mithilfe der oben vorgestellten Kernfrage und den eben genannten Unterfragen wird ermittelt, inwieweit Service-Learning eine geeignete Methode darstellt, um einen Beitrag zu Transferleistungen zwischen hochschulischem Fachwissen und praxisbezogenen Herausforderungen und Problemstellungen zu leisten. Das primäre Forschungsinteresse liegt darin, wie Lehrende die Studierenden dabei unterstützen, das Gelernte anzuwenden und zu vertiefen beziehungsweise fachspezifisches Wissen

mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen sowie praktische Schwierigkeiten der Partnerorganisation zu bewältigen.

1.3. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die Themenfelder Wissenstransfer und Service-Learning haben in besonderem Maße Aktualität im hochschulischen Lehr- und Forschungsgeschehen (s. Abschnitt 1.1.) (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021, 152). Wissenstransfer im Service-Learning ist vielschichtig. Erstens vermitteln die Lehrenden im Service-Learning-Seminar praxisorientiertes Wissen an Studierende. Die eingesetzten didaktischen Mittel sind von pädagogischer Relevanz. Zweitens erleben Studierende in der Zusammenarbeit mit Praxisorganisationen reale Herausforderungen und Problemstellungen, bei denen sie ihre Praxispartner*innen mit ihrem Fachwissen unterstützen können. In der Praxis entsteht die Möglichkeit eines unmittelbaren, wissenschaftlich gestützten Lösungsversuchs. Drittens erhalten Studierende einen direkten Eindruck zur Realisierbarkeit von theoretischen Konzepten. Sie können bestehende Annahmen und Erkenntnisse überprüfen sowie neue lebensnahe Forschungsfragen generieren. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit besteht in der Kombination beider Themenbereiche. Die Fragestellungen visieren die Vermittlungskomponente an, wobei es hauptsächlich um die Weitergabe praxisorientierten Wissens an Studierende durch die Lehrenden geht. Erfolgreicher Wissenstransfer kann in Form von Service-Learning dazu dienen, Studierenden nicht nur viel Wissen zu vermitteln, sondern sie mit praxisorientiertem Wissen zu bereichern. Des Weiteren erlangen die Studierenden Erfahrungswissen, welches sie durch ihr Engagement und die Anwendung von Vorwissen aus der Service-Learning-Erfahrung schöpfen können. Ein so tiefgehender Lernprozess bereichert die Studierenden nachhaltig und unterstützt sie möglicherweise auch später im Beruf, was aus pädagogischer Sicht überaus relevant erscheint. Es geht also nicht um bloße Wissensaneignung und -nutzung, sondern – hinsichtlich der Komponenten Erfahrung, Interaktion, persönliche Entfaltung und nachhaltiges Lernen – um Bildung.

1.4. Methodisches Vorgehen

Die Forschungsfragen wurden aus theoretischer und empirischer Perspektive bearbeitet. Auf Grundlage einer Literaturrecherche werden im theoretischen Teil die Termini Wissenstransfer und Service-Learning vorgestellt und diskutiert. Der empirische Abschnitt der Arbeit beinhaltet eine detaillierte Darstellung der

Methodik sowie der Ergebnisse der empirisch-qualitativen Studie. In der empirischen Untersuchung wurden digitale qualitative Fokusgruppendifkussionen mit Hochschul-lehrenden geföhrt, da sich das Forschungsinteresse auf die Vermittlung praxisnahen Wissens und die Unterstützung des Wissenstransfers im Service-Learning konzentriert (vgl. Lamnek/Krell 2016, 344ff). Der Austausch zwischen den Lehrenden sollte einen tieferen Einblick in ihre Erfahrungen ermöglichen (vgl. Misoch 2015, 137ff). Die Kontaktaufnahme und die gesamte Kommunikation mit den Diskussions-teilnehmer*innen sowie die Diskussionen selbst haben online via E-Mail und Zoom stattgefunden, da die Situation unter COVID-19 ein persönliches Treffen ausgeschlossen hat. Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet und das erhobene Audiomaterial anschließend transkribiert. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurde die Auswertung des Datenmaterials durchgeführt (vgl. Lamnek/Krell 2016, 451ff).

II THEORETISCHE ABHANDLUNG

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der Literaturrecherche zu den Begriffen Wissenstransfer und Service-Learning abgehandelt. Im Zuge dessen wird aufgezeigt, inwiefern Wissenstransferprozesse im Service-Learning stattfinden und weshalb der Service-Learning-Ansatz als eine Methode des hochschulischen Wissenstransfers gilt.

2. Wissenstransfer

Wissen gilt als Hauptressource der Zukunft, da Einzel- und Gruppenintelligenzen für die Innovationsentwicklung entscheidend sind und Innovation Wettbewerbsvorteile ermöglicht (vgl. Mandl 2010, 197). Die aktuell erfolgreichsten Firmen sind wissensorientierte Firmen, wie Apple oder Microsoft, die sich mit Themen der Wissensgenerierung, dem Wissensmanagement und dem Wissenstransfer auseinandersetzen (vgl. Thommen 2020, 620). Der Begriff Wissenstransfer wurde ursprünglich über die Innovationsforschung in die Wissenschaft eingeführt und in den Natur- und Ingenieurwissenschaften verwendet und beforscht (vgl. Froese/Simon 2016, 10, Froese/Mevissen 2016, 32). Wissenstransfer, also der Austausch zwischen Theorie und Praxis, wird in den Sozialwissenschaften ebenfalls schon lange praktiziert und beforscht (vgl. Froese/Mevissen 2016, 32). Die Literatur im sozialwissenschaftlichen Bereich betont stets den existenten Konsens über den Nutzen und die Bedeutung von Wissenstransfer. Gleichzeitig wird auf einen uneinheitlichen und teilweise widersprüchlichen Gebrauch des Begriffs hingewiesen (vgl. ebd., Mevissen 2016, 222). Das naturwissenschaftliche Begriffsverständnis von Wissenstransfer ist vergleichsweise einheitlicher und dient auch den Sozialwissenschaften als solide Grundlage zur Begriffsanwendung. Deshalb werden auch in dieser Arbeit Definitionen aus der naturwissenschaftlichen Literatur zur Klärung der für die Forschungsfragen als relevant erachteten Begriffe herangezogen. Es wird sich zeigen, dass eine interdisziplinäre Herangehensweise an Forschungsgegenstände als zeitgemäß und für eine umfassende Bearbeitung dieser als förderlich erscheint (s. Abschnitt 2.5.).

Das vorliegende Kapitel untergliedert sich in sechs Abschnitte. Die ersten drei Unterkapitel beinhalten die Klärung und Diskussion der Begriffe (1) Wissen, (2) Wissenstransfer und (3) Wissensmanagement aus einem interdisziplinären Blickwinkel. Anschließend wird (4) Wissenstransfer im wissenschaftlichen Kontext

betrachtet. Daraufhin erfolgt eine Darstellung von (5) Wissenstransfer in der Praxis, genauer in Campus-Community Partnerships. Im letzten Abschnitt wird (6) ein Zwischenfazit formuliert.

2.1. Formen des Wissens

Wissen wird basierend auf verschiedenen Kriterien untergliedert, unter anderem in Bezug auf Funktion, Qualität oder Anwendung. Infolgedessen werden verschiedene Arten von Wissen unterschieden. Es werden einige für die Arbeit als relevant erachtete Wissensformen vorgestellt.

Wissen unterscheidet sich auf Grund seines Erfahrungsgehaltes sowie seiner Subjektgebundenheit vom Begriff der Information (vgl. Thommen 2020, 612, Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000, 6). Eine Information kann beispielsweise notiert werden, ohne dass sich ihr Gehalt und ihre Bedeutung verändern. Wissen hingegen ist immer an eine*n Träger*in gekoppelt. Gleichzeitig basiert Wissen auf Informationen, da ein Mensch mithilfe seines Vorwissens aus Informationen Wissen generieren kann (vgl. Thommen 2020, 612). Die Kriterien von Wissen stellen das Fundament zur Differenzierung und Klärung des Begriffs. Ihnen zufolge muss Wissen wahr und rechtfertigbar sowie relevant und mitteilbar sein (vgl. Vossenkuhl 2000, 117). Die ersten beiden Kriterien gelten als Voraussetzung des Wissens und die letzteren als Teil des Wissens (vgl. ebd.).

Wissensinhalte werden grundlegend in explizites und implizites Wissen unterteilt (vgl. Thommen 2020, 613). Explizites Wissen ist einer Person bewusst zugänglich und mitteilbar sowie meistens schriftlich vorhanden. Implizites Wissen umfasst einerseits Wissensinhalte, die dem*der Träger*in nicht bewusst zugänglich sind und sprachlich nicht expliziert werden können: „tacit knowledge“ (ebd.). Andererseits wird auch „nicht explizites Wissen“ zum impliziten Wissen gezählt. Dabei handelt es sich um Wissensinhalte, die nicht in schriftlicher Form vorliegen, allerdings das Potenzial haben, sprachlich formuliert zu werden (vgl. ebd.). Andere Bezeichnungen für implizites Wissen sind Erfahrungswissen oder empirisches Wissen. Dieses ist der*dem Träger*in unbewusst und wird durch Erfahrungen beziehungsweise Interaktionen erworben (vgl. Schildknecht 2020, 76f). Das Gegenstück zum empirischen Wissen ist das sogenannte reine Wissen. Es beinhaltet Tautologien (Aussagen, die immer richtig sind) und Kontradiktionen (logische Widersprüche) (vgl. Vossenkuhl 2000, 116).

Erfahrungswissen unterscheidet sich von reinem Faktenwissen auf Grund einer zusätzlichen Tätigkeitskomponente, durch welche der Mensch in einer Interaktion auf mehreren Ebenen erlebt, lernt und Wissensinhalte verinnerlicht. „Embodiment“ (Schildknecht 2020, 76) oder verkörpertes Wissen bezeichnet den körperlichen Teil der Informationsverarbeitung, der für eine ausgeprägte Problemlösekompetenz verantwortlich ist (vgl. ebd., 76f). Erfahrungswissen beinhaltet demzufolge das Entdecken von Informationen und gleichzeitig das Generieren von neuem Wissen beziehungsweise das Aneignen neuer Fähigkeiten (vgl. Vossenkühl 2000, 116, 118).

Die naturgegebene Neuroplastizität des Menschen macht jede*n bis ins hohe Alter lernfähig (vgl. Schildknecht 2020, 73). Die Fähigkeit, sich neues Wissen anzueignen, bildet die Basis für das Lernen, welches sich vom reinen Wissenserwerb dahingehend unterscheidet, als dass die Wissensinhalte verinnerlicht werden (vgl. Blank et al. 2015, 369). Eine redundante Informationsverarbeitung führt dazu, dass sich in der Erinnerung Muster konstruieren, die stets sinnliche, emotionale und körperliche Zustände beinhalten (vgl. Schildknecht 2020, 73ff.). Das Erinnern beeinflusst soziales Lernen wie auch das Lernen im Wissenstransfer beziehungsweise „bedeutungsvolles Lernen“ (ebd.), welches ein tiefergehendes Verständnis der Inhalte voraussetzt. In der heutigen Aus- und Weiterbildung rückt das Lernen anstelle des Lehrens zunehmend in den Vordergrund (vgl. ebd., 82). Der Fokus liegt auf einer selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernaktivität, die der*dem Lernenden die Kontrolle über das eigene Lernen gibt und ihr*ihm ein Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten schafft. Lernen ist außerdem seit einigen Jahren in Kombination mit Informatik zu denken. Digitalisierung und Globalisierung schaffen neue Dimensionen des Lernens und des Austausches von (wissenschaftlichem) Wissen (vgl. ebd., 79). Dies hat zur Folge, dass soziales Lernen immer mehr in den Hintergrund rückt, obwohl der Mensch nur durch Kommunikation und Interaktionen Sozialkompetenzen entwickeln kann (vgl. ebd.). Eine Kompetenz zu besitzen bedeutet, neu gewonnene Fähigkeiten zielgerichtet einsetzen zu können. Sie erfüllt als Zusatzleistung einen objektiven Nützlichkeitsanspruch (vgl. Vossenkühl 2000, 118.). Soziales Lernen wie auch Sozialkompetenzen sind weiterhin von großer Bedeutung für das menschliche Miteinander. Sie sollten gefördert und bei der Aus- und Weiterbildung wie auch der Berufstätigkeit stets mitbedacht werden.

In der Literatur lässt sich des Weiteren eine Klassifizierung von Wissen nach seiner Qualität finden. Alltags- beziehungsweise Routinewissen wird von „höherwertigem“ Wissen (Meusburger 2016, 278) oder Expertenwissen differenziert. Informationen weisen demzufolge die schlechteste Wissensqualität auf, wohingegen Kompetenzen die höchste Qualität besitzen. Dies erscheint problematisch, denn es suggeriert, dass jenes Wissen mit der höchsten Qualität am brauchbarsten und nützlichsten wäre. Daraus ergeben sich einige Fragen, wie: Welche Kriterien gelten für die Bewertung der Qualität von Wissen? Wer entscheidet über den Nützlichkeitsanspruch und die Brauchbarkeit von Wissen? Die Qualität und Brauchbarkeit von Wissen ist kontext- und situationsabhängig und lässt sich nicht simplifizieren oder objektivieren. Es lässt sich die These aufstellen, dass eine Wertung von Wissen problematisch ist und zu mehr Unklarheit im Gebrauch der Bezeichnung führen kann. Eine Einteilung in Wissensqualitäten führt möglicherweise zu einer uneinheitlichen Begriffsverwendung von Wissen und damit verbundenen Begriffen wie Lernen, was sich in Formulierungen wie „bedeutungsvolles Lernen“ (Schildknecht 2020, 75) widerspiegelt. Hier stellt sich im Umkehrschluss die Frage, welches Lernen in weiterer Konsequenz als nicht bedeutungsvoll eingeschätzt werden soll. In einem Prozess des Austauschs von Wissen auf Augenhöhe erscheint eine Qualitätsdifferenzierung von Wissen und eine Hierarchisierung von Wissensformen als wenig förderlich. Vielmehr könnte es eine Kluft zwischen den Parteien schaffen und voraussetzen, dass gewisse Adressat*innengruppen von bestimmten Wissensinhalten ausgeschlossen werden und ein möglicher Wissenstransfer gar nicht erst zustande kommt. Der These folgend erscheint eine wertfreie Einteilung von Wissen als zielführend für eine unvoreingenommene Ausgangslage für Wissenstransfer.

2.2. Wissenstransfer als Begriff

Die Formen des Wissens sind dynamisch, denn im Zuge einer Transferleistung kommt es zu Umwandlungsprozessen. Wissenstransfer bildet je nach Art des zu transferierenden Wissens (implizit oder explizit) vier verschiedene Formen der Wissensumwandlung:

1. Sozialisation (Medium: Interaktion): Eine Person übernimmt durch Beobachtung und Imitation die impliziten Fähigkeiten beziehungsweise das implizite Wissen einer anderen Person.

2. Externalisierung (Medium: dokumentierte Texte): Implizites Wissen wird durch Dokumentation und Darstellung zu explizitem Wissen.

3. Internalisierung (Medium: schriftliche Unterlagen und/oder mündliche Geschichten): Neues explizites Wissen wird durch Anwendung zu implizitem Wissen.

4. Kombination (Medium: dokumentierte Texte): Das Verknüpfen verschiedener expliziter Wissensinhalte schafft neues explizites Wissen. (vgl. Thommen 2020, 613f)

Ein Beispiel für die Sozialisation ist das frühkindliche Lernen durch Imitation, wie das Erlernen der Muttersprache(n). Die Externalisierung findet beispielsweise in der Erstellung von betriebsinternen Wikis statt. Das Anwenden und Aneignen neuer Fähigkeiten mithilfe von Tutorials bildet einen Prozess der Internalisierung. Als Beispiel für eine Kombination kann das Verfassen einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit aufgezeigt werden. Die Beispiele illustrieren, dass die jeweilige Form des Wissens den Transferprozess maßgeblich mitbestimmt. Der Wissenstransfer bewegt sich je nach Wissensinhalt innerhalb der Praxis (Sozialisation), zwischen theoretischer und praktischer Ebene (Externalisierung, Internalisierung) oder innerhalb der Theorie (Kombination).

Kaldewey zufolge setzt der Transferbegriff eine Grenze zwischen Theorie und Praxis voraus, welche er gleichzeitig überschreitet (vgl. Kaldewey 2016, 139). Wissenstransfer umfasst in diesem Sinne eine positive Grenzüberschreitung in Form eines rekursiven Austauschs zwischen Theorie und Praxis. Überschreitet wissenschaftliches Wissen die Grenzen des Theoretischen und Erfahrungswissen die Grenzen des Praktischen, findet ein Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und anderen Sektoren – wie Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft – statt (vgl. Froese/Simon 2016, 10, Froese/Mevissen 2016, 31, Krah/Böttcher 2011). Barlösius bietet einen anderen Ansatz und betrachtet Theorie und Praxis nicht als Gegensätze, sondern als „Institutionen des Wissenstransfers“ (Barlösius 2016, 239). Sie betont ihre naturgegebene Verwobenheit und problematisiert die Hierarchisierung von Wissensarten (vgl. ebd. 250). Wenn für wissenschaftliches Wissen ein universeller Geltungsanspruch erhoben wird, der Alternativen ausschließt, hat dies eine Kanalisierung des Wissenstransfers auf bestimmte Wissensgebiete zur Folge (vgl. ebd.). Dies stützt die vorherige Argumentation für eine wertfreie Klassifizierung von Wissen (s. Abschnitt 2.1.). Wissenstransfer findet in verschiedenen Bereichen und

Wissensmilieus statt und betrifft unterschiedliche gleichwertige Akteur*innen und Wissensarten. Was sie alle gemein haben, ist ihre Motivation und Begründung für eine Zusammenarbeit und einen Austausch. Es ist der Gebrauch und die kreative Generierung von Wissen, also die Idee und das Ziel der Innovation (vgl. Mandl 2010, 197). Am effektivsten ist Wissenstransfer als Innovationsmotor, wenn er auf Vertrauen, Kommunikation, diversen Medien und Erfahrungswissen beruht (vgl. de Wit-de Vries et al. 2018, 1249).

Unternehmen, die auf Transparenz, Vertrauen, Offenheit und effektiven Transfer setzen, gelten längst als nachhaltig organisiert (vgl. Schorta 2020, 100). Das umfasst den Austausch von Technologien ebenso wie den Austausch von Wissen. Wissenstransfer zwischen Unternehmen und Hochschulen gilt als entscheidendes Instrument für nachhaltiges Wirtschaften, denn Unternehmen brauchen einen Austausch mit der Wissenschaft, um innovativ und wettbewerbsfähig bleiben zu können (vgl. Grothe et al. 2011, 47). In Analogie dazu lässt sich die These aufstellen, dass auch Hochschulen gleichermaßen vom Wissenstransfer profitieren und durch den Austausch mit außeruniversitären Einrichtungen innovativer und nachhaltiger angelegt sind (vgl. de Wit-de Vries et al. 2018, 1237, Thommen 2020, 618). Hochschulischer Wissenstransfer könnte demzufolge ebenso ökonomisch und gesellschaftlich positive Auswirkungen haben (vgl. Janger 2017, 137, Habbel/Stember 2013, 36). Dafür bedarf es eines klaren Innovationsvorhabens, also einer guten Planung zum Wissensaustausch sowie zur kreativen Vorgehensweise bei der Generierung und Nutzung von Wissen (vgl. Mandl 2010, 197). Der organisierte Austausch von Wissensinhalten erfordert ein intelligentes, verantwortungsbewusstes und humanes Wissensmanagement, das nun kurz beleuchtet werden soll (vgl. ebd.).

2.3. Wissensmanagement

Wissensmanagement wird als bewusster und gezielter Umgang mit Wissen definiert und umfasst alle Strategien zur Entwicklung einer sogenannten „lernenden Organisation“ (Mandl 2010, 197ff). Wissensmanagement beinhaltet die involvierten Personen, die beteiligte Organisation und die zur Verfügung stehende Technik (vgl. ebd.). Im Wissensmanagement gilt es, zwischen individuellem und kollektivem Wissen zu unterscheiden (vgl. Thommen 2020, 614). Das Handlungs- oder Erfahrungswissen einer Person (individuelles Wissen) ist subjektgebunden und das Ergebnis einer Vielzahl von Erfahrungen. Es braucht überzeugende Gründe und Motivation zur

Weitergabe (vgl. Ackermann 2020, 56f). Diese sogenannte „intrinsische Motivation“ (Schorta 2020, 99) ist der Schlüssel für einen gelingenden Austausch von individuellem Wissen. Ackermann listet drei wesentliche Gründe auf, die als Motivationsfaktoren für die Weitergabe von Wissen gelten:

1. Sinnerfüllung, weil der Wissenstransfer bestehendes Wissen erhält und weiterentwickelt,
2. Selbstbestimmung über den Nutzen und den Wert des eigenen Wissens und
3. Perfektionierung, weil weiteres Wissen aufgebaut werden kann und Innovation ermöglicht (vgl. Ackermann 2020, 58).

Kollektives Wissen bezeichnet das Wissen von mehreren Personen. Es wird unterschieden zwischen verteiltem Wissen, in dem das Wissen aus der Summe aller einzelnen beteiligten Fähigkeiten besteht und gemeinsamem Wissen, welches vorliegt, wenn mehrere Personen Kenntnis zu ein und demselben Sachverhalt haben (vgl. Thommen 2020, 614). Sowohl individuelles Wissen als auch kollektives Wissen ist zentral für gelingendes Wissensmanagement und erfolgreichen Wissenstransfer, da je nach Aufgabenfeld das eine oder das andere fokussiert werden muss (vgl. Mandl 2010, 197). Die Arbeit mit Wissenstransfer setzt konsequenterweise ein Wissensmanagement voraus und gemeinsam bilden sie aktuell eine der Kernaufgaben der Hochschule (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021, 153).

2.4. Wissenstransfer in der Wissenschaft

Mehrdimensionalität:

Wissenstransfer ist nicht linear, sondern stets mehrdimensional und wechselseitig (vgl. Blank et al. 2015, Froese/Simon 2016, 15ff, Kaldewey 2016, 136). Die Ergebnisse und Effekte von Transferprozessen sind nur stark zeitverzögert einschätzbar, was den Wissenstransfer komplex und unvorhersehbar erscheinen lässt (vgl. Froese/Simon 2016, 13). Überdies stellt die Darstellung der Effektivität von Wissenstransfer eine Herausforderung dar. Das Problem reicht von der Identifikation über die Erfassung bis hin zur Bewertung von Wissenstransfer (vgl. Froese/Mevissen 2016, 43, 52). Erfolgreicher und nachhaltiger Wissenstransfer ist von der Motivation und der Bereitschaft der Beteiligten abhängig, die sich vernetzen und ihr Wissen teilen wollen (vgl. Schorta 2020, 107). Innerhalb der Sozialwissenschaften ist die Motivation

der Wissenschaftler*innen zur kooperativen Arbeit im Bereich des Wissenstransfers da, konkurriert aber mit der Karriere (vgl. Lentz/Simon 2016, 79ff, Mevissen 2016, 223). Das Potenzial von Wissenstransfer wird zwar erkannt, aber in der Realität bislang als Nebentätigkeit gesehen und daher als zusätzliche freiwillige Tätigkeit praktiziert, für die es oftmals keine hinreichende Anerkennung gibt (vgl. Froese/Mevissen 2016, 52f, Lentz/Simon 2016, 79, 90). Das führt zu einer eher unsystematischen Praxis mit fehlenden Orientierungsmöglichkeiten bezüglich geltender Kriterien (vgl. Lentz/Simon 2016, 86).

Wissensgenerierung:

Ein wesentlicher Grund für den komplexen und mehrdimensionalen Charakter von Wissenstransfer liegt darin, dass Wissensproduktion ebenfalls reziprok und nicht linear ist (vgl. Lentz/Simon 2016, 78). Wissenstransfer geht über die Sicherung von wissenschaftlichem Wissen hinaus und bereichert die Hochschule um die kostbare Komponente der Erfahrung beziehungsweise den Austausch von Erfahrungswissen sowie die Umwandlung von Erfahrungswissen in explizites Wissen (vgl. Schorta 2020, 103ff). Innovation ist also nicht nur der wesentliche Motivationsfaktor für entstehende Kooperationen (s. Abschnitt 2.2.), sondern wird vielmehr erst durch die Interaktion heterogener Akteur*innen ermöglicht und realisiert (vgl. Lentz/Simon 2016, 96).

Interdisziplinarität:

Die Interaktion und der Wissensaustausch zwischen wissenschaftlichen Disziplinen aller Art erscheint notwendig, erstrebenswert und fruchtbar (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000, 7, 11f). Die Transformation und Innovation des Wissenschaftssystems hin zur Interdisziplinarität schließt weitere Ausdifferenzierungen in Disziplinen und Teildisziplinen ebenso wie die ausschließliche Kooperation zwischen Nachbardisziplinen aus (vgl. Schneidewind 2020, 229). Es muss dennoch berücksichtigt werden, dass die beteiligten Disziplinen den Wissenstransfer beeinflussen (vgl. Froese/Mevissen 2016). Forscher*innen steuern die Wissensbildung, weil sie dem Wissen Grenzen setzen (vgl. Vossenkuhl, 119). Die Arbeit im eigenen Wissensmilieu setzt der*dem Forscher*in gewisse (z. B. fachbezogene) Grenzen, wie das eigene Vorwissen oder die Offenheit gegenüber anderen Disziplinen. Meusburger hält es deshalb für problematisch, bei dem Austausch von wissenschaftlichem Wissen zwischen Forscher*innen von Transfer zu sprechen und

empfiehlt dafür den Begriff „Kommunikationsprozess“ (Meusburger 2016, 17). Wissenschaftler*innen sollten Wert auf Mitteilbarkeit von Wissen legen (s. Abschnitt 2.1.), denn sie unterliegen der Pflicht zur Wissensgenerierung und zu verantwortungsbewusstem Umgang mit Wissen (vgl. Vossenkuhl 2000, 120f). Das ist insbesondere mit Blick auf Wissenstransfer wichtig. Wenn Wissen nicht mitteilbar und transferierbar gemacht wird, kann die Vermittlung des Wissens und der Transferprozess nicht gelingen.

Das Vorhaben eines interdisziplinären Wissenschaftssystems mithilfe des vielschichtigen Wissenstransfers stellt sich als eine Herausforderung für die Hochschule dar, die aber überaus fruchtbare Ergebnisse mit sich bringt (vgl. Blank 2015). Für eine ganzheitliche Betrachtung von Forschungsgegenständen ist es förderlich, sie aus verschiedenen (disziplinären) Perspektiven zu beleuchten, um einen umfassenden Einblick in die Thematik zu erhalten. Ein interdisziplinäres Netzwerk ermöglicht die Weitergabe und Vertiefung bestehenden Wissens, die Entstehung weit gefächelter Fragestellungen und die Entwicklung innovativer Lösungsmöglichkeiten. Ein funktionierender Austausch und systematische Kooperationen verschiedener Wissenschaftsbereiche können die hochschulische Forschung auf diese Weise bereichern. Die Literatur bietet verschiedene hochschulpolitische Zugänge, die sich dieser Herausforderung stellen. Schneidewind appelliert beispielsweise für die Errichtung von Zentren für interdisziplinäre Transformationsforschung, die der administrativen und inhaltlichen Unterstützung dienen sollen (vgl. Schneidewind 2020, 229). Das Forschungstransfercenter an der Universität Coburg ist ein bereits bestehendes Zentrum, mit dessen Hilfe Transferprozesse koordiniert und realisiert werden können (vgl. Krah/Böttcher 2011, 26). Als Gegenargument für die Errichtung solcher Zentren kann hervorgebracht werden, dass Forscher*innen nur selbst einen erfolgreichen Wissenstransfer leisten können, da sie die Träger*innen der (insb. impliziten) Wissensinhalte sind. Allerdings spricht dies nicht dagegen, dass koordinative und administrative Tätigkeiten von externen Institutionen erledigt werden können. Für einen gelingenden Wissensaustausch ist es unabdingbar, Wissen grenzübergreifend zu denken und in der Wissenschaft Interdisziplinarität zu fördern und Kooperationen mit anderen Sektoren zu ermöglichen (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000, 11f). Technologie- und Wissenstransfer bringen die notwendige Digitalisierung des kooperativen Wissenschaftsgeschehens (vgl. Schorta 2020, 100). Welche Bedeutung neue Kommunikationstechnologien für Wissenstransferprozesse

haben und welche (inter-)disziplinären Auswirkungen sie mit sich bringen, ist Gegenstand weiterer Forschung (vgl. Barlösius 2016, 250, Mevissen 2016, 223, Meusburger 2016, 33).

2.5. Wissenstransfer in der Praxis: Campus-Community Partnerships

Die Arbeit von Hochschulen mit Praxisorganisation, wie sie beispielsweise im Service-Learning stattfindet, schafft Wissenstransferprozesse, die in der Praxis stattfinden. Den Thesen in 2.1. und 2.2. sowie den bisherigen Ausführungen folgend, ist es von besonderer Bedeutung, in der Zusammenarbeit von Hochschule und Praxisorganisation ausgewogene Ziele zu fokussieren, die auf einer soliden Kommunikations- und Vertrauensbasis stehen. Die entstehenden Kooperationen, also „Campus-Community Partnerships“ (Bringle/Hatcher 2002), können unterschiedliche Qualitäten aufweisen, sie durchlaufen verschiedene Phasen und sind dynamisch.

Die Anfangsphase einer Campus-Community Partnership dient dazu, das Vorhaben und die gegenseitigen Erwartungen abzuwägen, was ein gewisses Maß an Selbsteinschätzung und Kommunikationsfähigkeit voraussetzt (vgl. ebd., 506f). Am Beispiel von Service-Learning wäre es das Erstgespräch zur geplanten Kooperation als erstes Kennenlernen der involvierten Personen aus Hochschule und Praxisorganisation. Es ist bemerkenswert, dass in dieser Phase erstmals zwei verschiedene Wissensarten aufeinandertreffen und expliziert werden (s. Abschnitt 2.2: Externalisierung), nämlich wissenschaftliches Wissen und praktisches Wissen. Die nächste Phase zeigt die Einzigartigkeit einer Kooperation auf, denn sie ist geprägt von Interaktion, Dynamik und Zielanpassung und -verschiebung. Es wird deutlich, wie ausgewogen die Zusammenarbeit ist und wie zufrieden und engagiert die beteiligten Personen auf das Ziel hin oder sogar darüber hinaus arbeiten (vgl. ebd. 508f). In dieser Phase lassen sich alle Formen des reziproken Wissenstransfers aufzeigen, denn:

1. hat die externe Partei in der Zusammenarbeit die Möglichkeit das implizite Wissen der Praxispartner*innen zu übernehmen (Sozialisation),
2. werden die Dokumentation und Darstellung des impliziten Wissens der Praxispartner*innen, die in der ersten Phase bereits begonnen haben, nun von beiden Parteien fortgeführt (Externalisierung),

3. ermöglicht die Anwendung des neuen expliziten Wissens durch beide Parteien die Entstehung neuen impliziten Wissens beziehungsweise impliziter Fähigkeiten (Internalisierung) und zuletzt kann auch

4. das Verknüpfen verschiedener explizierter Wissensinhalte durch Dokumentation neues explizites Wissen generieren (Kombination).

Kommunikation ist auch in dieser Phase entscheidend für die Qualität der Zusammenarbeit und den Erfolg des angestrebten Wissenstransfers, denn nur durch sie kann Einigkeit und ein Gefühl von Fairness entstehen (vgl. ebd.). Sobald eine Unausgewogenheit in den Interessen der Parteien entsteht, kommt es zu einer Machtverschiebung (vgl. ebd., 510). In diesem Fall steht für die engagiertere Partei mehr auf dem Spiel und sie bringt umso mehr Aufwand und Bemühungen in die Zusammenarbeit, so dass die weniger engagierte Partei automatisch an Macht gewinnt und letztendlich der Kooperation schaden kann (vgl. ebd.). In einer funktionierenden Kooperation wird dem durch organisierte Kommunikation und Aufrichtigkeit entgegengewirkt. Die Abschlussphase einer Campus-Community Partnership ist insofern relevant, als dass die Dauer einer Zusammenarbeit eine qualitative Aussagekraft hat (vgl. ebd., 511f). Ungeklärte Konflikte zwischen den Parteien, fehlendes Interesse der beteiligten Personen oder Verstöße gegen die anfangs getroffenen Vereinbarungen können den erfolgreichen Abschluss einer Zusammenarbeit verhindern oder aber verzögern. Die Zielerreichung als gemeinsam erreichtes Endprodukt ist somit ein wichtiges Indiz für eine gelungene Zusammenarbeit und den erfolgreichen Austausch von Hochschule und Praxisorganisation. Auch in der letzten Phase kann die vierte Form des Wissenstransfers (Kombination) sichtbar werden, indem durch beide Parteien neue explizite Wissensinhalte verknüpft und als Ergebnisse dokumentiert werden.

2.6. Zwischenfazit und Wissenstransfers im Service-Learning

In der vorliegenden Literaturrecherche hat sich herausgestellt, dass Wissenstransfer nicht nur ein disziplinübergreifendes Phänomen ist, sondern disziplinunabhängig besteht. Um der Komplexität von Wissenstransfer als Forschungsgegenstand gerecht zu werden, ist eine multidisziplinäre Arbeitsweise nötig, in der Forschungsergebnisse disziplinübergreifend ausgetauscht werden. In der naturwissenschaftlichen Literatur existieren solide Definitionen rund um den Begriff Wissenstransfer (wie Wissen,

Wissensmanagement, etc.), die als Basis für die theoretische und empirische Forschung am Wissenstransfer dienen (s. z. B. Thommen 2020). Die Sozialwissenschaften bieten ihrerseits nützliche und innovative Forschungsansätze, die Wissenstransfer als einen lebensnahen Forschungsgegenstand verstehen, der verschiedene Schwerpunktsetzungen bietet (s. z. B. Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000, 6). Der Fokus kann entweder auf individuelle Wissenstransfererfahrungen oder das Beforschen von kollektivem Wissen gesetzt werden. Die Disziplinen ergänzen sich in Bezug auf das Thema Wissenstransfer. Im Allgemeinen erscheint es im aktuellen Forschungsgeschehen als sinnvoll, die Wissenschaft vom Denken in Fächern zu lösen und die gegebenen Sachverhalte und Gegenstände in ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität zu fokussieren, da sie naturgemäß disziplinär verstrickt sind (vgl. Mandl 2010, Janger 2017, Schneidewind 2020). Die reale Welt ist nicht in Disziplinen unterteilt und somit sollte auch die Hochschule – in Forschung und Lehre – möglichst uneingeschränkt funktionieren und eine disziplinübergreifende Bearbeitung der Gegenstände und Sachverhalte anstreben.

Eine innovative und disziplinunabhängige Lehr- und Lernmethode ist Service-Learning: eine Methode des hochschulischen Wissenstransfers (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021, 154). Die Kooperationen von Hochschulen mit Praxisorganisationen (Campus-Community Partnerships), die im Service-Learning realisiert werden, ermöglichen einen reziproken Austausch von wissenschaftlichem und praktischem Wissen. Das freiwillige Engagement von Studierenden (Service) und der Erwerb fachlicher und sozialer Fähigkeiten (Learning) bilden die Grundlage für die Interaktion und den Wissensaustausch zwischen Hochschule und Praxisorganisation (vgl. Waldner 2012, 124). Die Auseinandersetzung mit Herausforderungen aus der Praxis auf Basis einer Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Erfahrungswissen lässt verschiedene Formen des Wissensaustauschs in der und in die Praxis zu (s. Abschnitt 2.5.). Das Entstehen mehrerer Wissenstransferformen im Service-Learning-Prozess lässt sich mitunter damit begründen, dass in Campus-Community Partnerships verschiedene Wissenskulturen aufeinandertreffen (vgl. Bringle/Hatcher 2002, 505f). Wissenschaft und Gesellschaft unterscheiden sich in ihrem Verständnis, der Generierung und Anwendung von Wissen. Ebenso gibt es einen Unterschied zwischen Hochschule und Praxis im Umgang mit Problemstellungen und Herausforderungen. Deshalb muss es im Zuge einer systematischen Annäherung der

beiden Wissenskulturen zu verschiedenen Arten des wechselseitigen Austauschs kommen.

Im Service-Learning findet eine lokale Vernetzung zwischen Hochschule und Praxisorganisation statt, die einen hochschulübergreifenden Wissensaustausch in mehrere Richtungen ermöglicht, indem die beteiligten Personen(-gruppen) sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Reinders 2010, 544, Könekamp 2015, 86ff). Service-Learning betrifft dreierlei Akteur*innen: die Studierenden, die Praxispartner*innen und die Lehrenden. Darüber hinaus werden im Service-Learning verschiedene Arten des Wissenstransfers angestoßen: 1) Wissenstransfer zwischen Hochschule und Gesellschaft (Makroebene), 2) Wissenstransfer in der angewandten und praxisorientierten Lehre (Mesoebene) und 3) Wissenstransfer zwischen Studierenden und Praxispartner*innen (Mikroebene) (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021, 155f). Darin wird erkennbar, dass die Transferleistungen im Service-Learning nicht nur komplex, sondern auch reziprok sind (vgl. ebd.). Das nächste Kapitel stellt Service-Learning als hochschulische Lehr- und Lernmethode vor und diskutiert die Gegebenheiten, mit denen sich die beteiligten Parteien konfrontiert sehen.

3. Service-Learning in der Hochschule

Im vorliegenden Kapitel wird die Lehr- und Lernform Service-Learning vorgestellt. Es untergliedert sich inhaltlich in sieben Abschnitte. Die ersten beiden Unterkapitel bilden den theoretischen Rahmen, indem (1) eine Annäherung an den Begriff Service-Learning erfolgt sowie (2) dessen wesentliche konzeptuelle Ursprünge beleuchtet werden. Anschließend wird mithilfe ausgewählter Studien (3) der derzeitige Forschungsstand zum Service-Learning vorgestellt. Darauf aufbauend werden in zwei weiteren Abschnitten (4) die Grenzen und (5) die Stärken der Lehr- und Lernmethode herausgearbeitet und gegenübergestellt, um eine möglichst plurale Sichtweise auf die Thematik zu erhalten. Ferner erfolgt (6) eine Betrachtung der Voraussetzungen für gelingende Service-Learning-Lehrveranstaltungen. Im Hinblick auf die fortschreitende Digitalisierung wird zuletzt (7) das E-Service-Learning vorgestellt.

3.1. Service-Learning als Begriff

Beim hochschulischen Service-Learning handelt es sich um eine Lehr- und Lernmethode, welche das Studium mit gemeinnützigem Engagement verknüpft (vgl.

Könekamp 2015, 77). In der Literatur zum Service-Learning wird mehrfach hervorgehoben, dass es keine einheitliche Definition von Service-Learning gibt (vgl. Furco 1996a, 9, Furco/Norvell 2019, 16ff, Gundolf et al. 2019, 1926, Chambers/Lavery 2018, 2, Seifert 2011, 23). Dennoch existieren einige definitorische Annäherungen an diese Lehr- und Lernmethode, welche die charakteristischen Merkmale von Service-Learning aufzeigen sowie gleichzeitig der Differenzierung zu konventionellen Lehrkonzepten und anderen praxisorientierten Ansätzen dienen (vgl. Furco 1996a, 10, Furco 1996b, 24, Bringle/Hatcher 1996, 2, Bringle/Hatcher 2011, 3, Seifert 2011, 40). Andere praxisorientierte Lehrmethoden sind beispielsweise community based research (CBR), praktikumsbegleitende Lehrveranstaltungen und projektbasiertes Lernen (vgl. Resch 2021, 143). Im Folgenden werden die Eigenschaften von Service-Learning vorgestellt: Verknüpfung von Theorie und Praxis durch Engagement, Wechselseitigkeit in der Kooperation mit der Praxis und reflektiertes Erfahrungslernen (vgl. Flecky 2009, 1f, Chambers/Lavery 2018, 1, Gundolf et al. 2019, 1926f).

Verknüpfung von Theorie und Praxis:

Dem Service-Learning liegt die Verbindung der Theorie mit der Praxis zugrunde, indem Lehrinhalte mit freiwilligem Engagement verbunden werden (vgl. Waldner 2012, 124). Beim hochschulischen Service-Learning wird durch studentisches Engagement in verschiedenen (z. B. sozialen, wirtschaftlichen, ökologischen, etc.) Bereichen der gesellschaftlichen Praxis (Service) eine Brücke zwischen curricularen Inhalten und praktischen Aufgabenstellungen gebaut. Im Service-Learning sollen Studierende ihr erworbenes Fachwissen im freiwilligen Engagement anwenden und mithilfe der*des Lehrenden durch Reflexion ausbauen und vertiefen (Learning) (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, 7, Eyler 2002, Könekamp 2015, 82, Bringle/Hatcher 1999, Gerholz/Slepcevic-Zach 2015, 66). Service-Learning schafft eine Verbindung von Theorie und Praxis, indem bestehendes Wissen zur Anwendung gebracht wird (vgl. Resch 2021, 137). Dabei stehen Theorie und Praxis in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander, denn es soll eine Ausgewogenheit zwischen curricularen Lernzielen und Service-Ergebnissen bestehen (vgl. Furco 1996a, 10, Flecky 2009, 2, Chambers/Lavery 2018, 5f). Dies ist der grundlegende Unterschied zu anderen praxisorientierten Lehrmethoden, welche ihren Schwerpunkt entweder auf dem Service-Aspekt oder der Learning-Ebene haben (vgl. Furco/Norvell 2019, 21f, Furco 1996a, 10).

Wechselseitigkeit in der Kooperation:

Service-Learning ist durch eine reziproke Kooperationsdynamik charakterisiert (vgl. Furco/Norvell 2019, 18f). Die Reziprozität besteht zwischen den beteiligten Personen (-gruppen), wobei das Projekt an die Bedürfnisse und Ansprüche beider Parteien – Hochschule und Kooperationspartner – angepasst wird. Auf diese Weise bereichern sie sich gegenseitig und es wird ein Wissensaustausch in beide Richtungen möglich (vgl. ebd. 21f, Jenkins/Sheehy 2011, 7). Das Engagement wird im Vorfeld selektiert, um seine Vereinbarkeit mit den hochschulischen Lehrinhalten zu gewährleisten und auf beiden Kooperationsseiten Zustimmung zu finden (vgl. Bringle/Hatcher 2011, 5). Partnerschaften zwischen Hochschule und Gesellschaft sowie eine gegenseitige Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft der Akteur*innen auf beiden Seiten bilden die Basis für einen gelingenden wechselseitigen Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis (vgl. Brandt et al. 2018, 191f, Blank et al. 2015, 396ff, Grothe et al. 2011, 50, Schorta 2018, 79f).

Reflektiertes Erfahrungslernen:

Das dritte wesentliche Charakteristikum des Service-Learning ist die Reflexion des Engagements beziehungsweise des Erfahrungslernens durch die Studierenden (vgl. Furco/Norvell 2019, 27, Könekamp 2015, 80, Seifert 2011, 22ff). Das Besondere beim Service-Learning ist die direkte Einbettung der Reflexion in den Lernprozess (vgl. Eyler 2002). Die Reflexion findet also nicht im Anschluss an das gemeinnützige Engagement statt, sondern bereits während der praktischen Tätigkeit der Studierenden (vgl. ebd.) (s. Abschnitt 3.2.). Die in der Praxis gesammelten Erfahrungen werden mithilfe der*des Lehrenden immer wieder reflektiert und bilden die Basis für den Lernprozess. Dabei ist Vorbereitung, Unterstützung und Begleitung des Reflektierens durch die*den Lehrenden in einer Lehrveranstaltung unabdingbar (vgl. Könekamp 2015, 80, Bringle/Hatcher 2011, 4) (s. Abschnitt 3.6.). Durch die Verbindung mit dem Curriculum können bestimmte Lerninhalte bei der Reflexion fokussiert und in der praktischen Tätigkeit besser umgesetzt aber auch durch diese vertieft und bereichert werden (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, 7, Gerholz/Slepcevic-Zach 2015, 62, 67, Könekamp 2015, 82). Die Durchführung der Reflexion ist methodologisch auf diverse Weisen möglich (z. B. Tagebuch, Gruppendiskussion, Präsentation) und sollte aus einer Kombination dieser Varianten bestehen (vgl. Bringle/Hatcher 2011, 15). Dadurch werden eine Perspektivenvielfalt und ein Erfahrungsaustausch ermöglicht, die den Studierenden

eine tiefergehende und komplexere Reflexionsleistung eröffnen und das Lernen begünstigen (vgl. Flecky 2009, 2).

Das Zusammenspiel der vorgestellten Charakteristika von Service-Learning macht es zu einem komplexen aber auch innovativen Lehr- und Lernkonzept des erfahrungsbasierten Lernens (vgl. Könekamp 2015, 77). Die Intention von Balance und Reziprozität zwischen Theorie und Praxis, die dem Service-Learning zugrunde liegt und eine Verbindung zwischen den beiden Bereichen schafft, differenziert es von anderen praxisorientierten Lehrmethoden (vgl. Furco/Norvell 2019, 22). Im nächsten Abschnitt wird näher auf das theoretische Grundgerüst des Service-Learning-Ansatzes eingegangen, um den Kern der Methode nachvollziehbar zu machen.

3.2. Theoretische Basis von Service-Learning: Experiential Education

Da es eine Vielzahl an Varianten von Service-Learning gibt (s. Abschnitt 3.5.), ist die Frage nach der zugrunde liegenden Theorie gleichzeitig eine Frage des jeweiligen Schwerpunktes. Es würde den Rahmen der Arbeit sprengen, auf alle in der Literatur erwähnten Theorien einzugehen, weshalb eine Auswahl getroffen wird. Es handelt sich beim Service-Learning um ein Konzept des Erfahrungslernens beziehungsweise erfahrungsbasierten Lernens: „experiential education“ (vgl. Flecky, 2, 3f, Howard 2003, 2). Da sich viele bedeutende Vertreter*innen des Service-Learning auf das Erfahrungslernen nach John Dewey (u.a. 1916) und den Reflexionszyklus nach David. A. Kolb (1984) stützen, werden im Folgenden die wesentlichen Punkte dieser beiden Theorien zusammengefasst und der Bezug zum Service-Learning umrissen (vgl. Furco 1996b, 47f, Reinders 2015, 30, McGorry 2012, 46, Seifert 2011, 27, Flecky 2009, 3). Was die beiden Theorien miteinander und auch mit Service-Learning verbindet, sind ihre Zugehörigkeit zur Experiential Education sowie die inhärente Grundidee eines untrennbaren reziproken Verhältnisses von Theorie und Praxis, von Wissen und Erfahrung, als unmittelbare Teile des Lernprozesses (vgl. Seifert 2011, 27).

Das Erfahrungslernen nach J. Dewey (1916):

Dewey gibt mit seinen Ausführungen zum Erfahrungslernen die Grundlage für den Service-Learning-Ansatz (vgl. Waldner 2012, 124). In konventionellen Lehrkonzepten wird die Vermittlung und Aneignung von Wissen der praktischen Anwendung zeitlich vorgezogen. Dewey sieht das Lernen hingegen als eine Kombination aus Theorie und Praxis, indem Denken und Handeln im Bildungsprozess direkt aufeinandertreffen

(vgl. Eyler 2002, 520). Die praktische Anwendung von Wissen und ein verantwortungsbewusster Umgang mit dem eigenen Tun sind laut Dewey keine Bildungsziele, sondern Teil des Lernprozesses und somit Teil seiner Erziehungstheorie (vgl. Seifert 2011, 27). Das wesentliche Element in Deweys Theorie bilden reale Erfahrungen und insbesondere die Konfrontation mit realen Schwierigkeiten, welche ihm zufolge dem Lernen – also der Generierung von neuem Wissen – dienen (vgl. Dewey 1916, 241). Der Lernprozess wird demzufolge erst durch die Erfahrung einer realen Herausforderung möglich (vgl. Seifert 2011, 29). Den Lehrenden kommt die Aufgabe zu, den Schwierigkeitsgrad der Erfahrungen an die Lernenden anzupassen (vgl. ebd. 29f). Auch beim Service-Learning geht es um die Bildung eines verantwortungsvollen, reflektierten und problemlösenden Umgangs mit Lerninhalten und den im Engagement gesammelten Erfahrungen (vgl. ebd. 30, McGorry 2012, 46) (s. Abschnitte 3.1. und 3.5.). Es wird ebenfalls argumentiert, dass dies nicht über eine fiktive und abstrakte Wissensvermittlung erreicht werden kann, sondern es dafür einer Lernumgebung mit realen Herausforderungen bedarf, weshalb Service-Learning-Lehrveranstaltungen in Kooperation mit außerschulischen Institutionen stattfinden (vgl. Moely/Illustre 2014, 13f, Furco 1996b, 43). Der Reflexions- und Lernprozess wird beim Service-Learning ebenso durch die Lehrenden vorbereitet und unterstützt (vgl. Seifert 2011, 30) (s. Abschnitt 3.1.).

Auf dieser grundlegenden Komponente, der Erfahrung, baut auch Deweys Verständnis von Demokratie und Erziehung auf, welches sich ebenfalls konzeptuell im Service-Learning widerspiegelt. Die Demokratie stellt das gesellschaftliche Zusammenleben von Individuen mit gemeinsam erlebten Erfahrungen dar (vgl. Dewey 1916, 150f). Demokratie wird dabei als dynamischer Prozess verstanden, den die Mitglieder der Gesellschaft im Erfahrungsaustausch ständig mit- und umgestalten (vgl. Weber et al. 2019, 167). Laut Dewey kommt der Erziehung die Aufgabe zu, die Bevölkerung auf das Zusammenleben und die geteilten Erfahrungen im Hinblick auf das Gemeinwohl vorzubereiten, während der/die Einzelne lernt, selbstständig und anpassungsfähig zu werden (vgl. Dewey 1916, 151, 172, Flecky 2009, 3). In einer demokratischen Gesellschaft sollen sich demzufolge persönliche Bedürfnisse des Individuums an der Gemeinschaft orientieren und durch diese erfüllbar werden, sofern eine Kooperation mit anderen besteht und ein Austausch über gemeinsame Erfahrungen stattfindet (vgl. Seifert 2011, 31f, Flecky 2009, 3). Auf diese Weise soll die Aufarbeitung gemeinsamer Erfahrungen und Interessen zur Entwicklung der/des Einzelnen wie auch der

Gemeinschaft beitragen und schließlich im demokratischen Miteinander münden (vgl. Dewey 1916, 171). Darauf basiert auch die Kernidee und Grundintention von Service-Learning, weshalb die Komponenten der Reflexion sowie des Engagements essenziell sind (vgl. Seifert 2011, 32, Bringle/Hatcher 2011, 6). Eine solche gemeinsam reflektierte Lernerfahrung eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten auszubauen und gesellschaftliche Probleme durch kooperatives Handeln zu lösen (vgl. Sliwka 2007, 31).

Das Erfahrungslernen nach D. A. Kolb (1984):

In der Literatur zum Service-Learning wird insbesondere zur vertieften Thematisierung der Reflexion auf das „Experiential Learning“ nach Kolb (1984) verwiesen (vgl. Eyler 2002/2009, Flecky 2009, 4, Furco, 1996b, 48, Furco 2019, 14). In seiner Lerntheorie verknüpft Kolb Bildung mit der Arbeitswelt und mit persönlicher Entwicklung (vgl. Kolb 1984/2015, 4). Erfahrungen sind dabei in Anlehnung an Deweys Konzept ein wesentliches Element für das Lernen in authentischen Lebenssituationen (vgl. ebd. 3, Lehane 2020, 242). Außerdem spielt die Reflexion als zweite Komponente in Kolbs Theorie eine maßgebliche Rolle für den Lernprozess, insofern sie der Verknüpfung von Theorie und Praxis dient (vgl. Reinders 2015, 31). Das Modell beschreibt den Lernprozess als einen Kreislauf mit vier Phasen, in dem der*die Lernende von der Erfahrung zur Reflexion übergeht und anschließend wieder zur Erfahrung zurückgeht (vgl. Eyler 2009, 30). Die Ausgangsphase beinhaltet die konkrete Erfahrung (Concrete Experience, CE), in der zweiten Phase wird die Erfahrung reflektierend beobachtet (Reflective Observation, RO), die dritte Phase dient der Abstraktion, Reflexion und somit dem Lernen aus der Erfahrung (Abstract Conceptualization, AC) und die vierte Phase konzentriert sich auf das Anwenden des Gelernten und das Problemlösen (Active Experimentation, AE), was wiederum zu einer neuen Erfahrung führt (vgl. Lehane 2020, 243, McGorry 2012, 46). Auf diese Weise ermöglicht ein reflektierter Umgang mit Erfahrung einen Wissens- und Erfahrungszuwachs (vgl. Eyler 2002, 520). Auch im Service-Learning ist der*die Lernende in diesem Sinne aktiv reflektierend am Lernprozess beteiligt und agiert so als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis (vgl. Flecky 2009, 4). Das vorgestellte aktive Erfahrungslernen ergibt sich ebenfalls im Service-Learning aus der realen Lebenswelt und schafft ein Problembewusstsein für lebensnahe Herausforderungen (vgl. Reinders 2015, 36).

Es lässt sich festhalten, dass die Lehr- und Lernmethode Service-Learning viele Parallelen zu den vorgestellten Theorien aufzeigt, zumal lebensnahe Erfahrungen, die Reflexion dieser sowie ihre Verknüpfung an konkrete Lerninhalte die Basis für den Lernprozess bilden (vgl. McGorry 2012, 46). Die besondere Komponente des Service-Learning ist die Entwicklung eines gemeinnützigen Verantwortungsbewusstseins durch Engagements (vgl. ebd.). Im Folgenden soll die Betrachtung des Forschungsstandes eine Einschätzung dieser Bestrebungen bieten und die Erkenntnisse sowie Forschungslücken im Bereich Service-Learning aufzeigen.

3.3. Forschungsstand zu Service-Learning

Es gibt eine Bandbreite an Forschungsarbeiten und Studien zum Service-Learning-Ansatz aus den vergangenen Jahrzehnten (vgl. Flecky 2009, 7). Das allgemeine Forschungsinteresse im Bereich des hochschulischen Service-Learning ist weit gefächert und reicht von Wirkungs- und Umsetzungsstudien mit Fallbeispielen bis hin zu Policy Papers.

In der internationalen Lehre und Forschung zum Service-Learning konnte der universelle Einsatz von Service-Learning sowie seine große Reichweite im Hinblick auf – persönliche wie auch gesellschaftlich relevante – Lernerfolge vielfach bewiesen werden (vgl. Furco 1996b, 26, Mergler et al. 2017, Brandell/Hinck 1997, Carrington 2011, Gundolf et al. 2019, Caspersz/Olaru 2015, Bringle/Hatcher 2006). Ein Fokus der Forschung liegt auf Wirkungsstudien zu den positiven Effekten für die Lernenden (vgl. Resch/Schrittesser 2021, Resch/Dima 2021, Furco 1996b, 26, vgl. Eyler 2002, 518). Wirkungsstudien nehmen einen großen Teil der Forschung zu Service-Learning ein (vgl. Flecky 2009, 7). Es wurde festgestellt, dass die Teilnahme an Service-Learning die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, Selbständigkeit, Flexibilität sowie das soziale, kulturelle und gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein der Lernenden nachhaltig fördern kann (vgl. Brandell/Hinck 1997, 50f, Mergler et al. 2017, 69, Gundolf et al. 2019, 1933ff, Resch/Dima 2021, 128). Insbesondere dann, wenn die Lehrveranstaltung mit dem Interesse der Teilnehmenden korreliert, ihre Erwartungen an die Service-Learning-Erfahrung stützt sowie effektive Reflexionsleistungen realisiert werden (vgl. Caspersz/Olaru 2015, 12, Furco 1996b, 42, Moely/Ilustre 2014, 6, Eyler 2002, 531). Auch die interaktiven Fähigkeiten der Studierenden wie Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit oder interdisziplinäres Verständnis nehmen nachweislich zu (vgl. Gundolf et al. 2019, 1933). Speziell diese interaktiven

Fähigkeiten nehmen ebenfalls bei den Lehrenden zu, womit eine Steigerung ihrer Produktivität und Motivation einhergeht, indem beispielsweise neue Fallbeispiele und Forschungsideen entstehen (vgl. Resch/Dima 2021, 122). Die Teilnahme an einer qualitativ gut organisierten Service-Learning-Lehrveranstaltung gilt weiteren Studien zufolge als Garant für vergleichsweise bessere Lernerfolge bei den Studierenden (vgl. Moely/Illustre 2014, 1, Prentice/Robinson 2010, 1). Die Lernerfolge betreffen die kognitive Entwicklung der Teilnehmer*innen wie auch das Erreichen curricularer Lernziele und gehen sogar über diese hinaus, da die Studierenden lernen, ihr Wissen anzuwenden und zu managen (vgl. Mtawa/Nkhoma 2020, Gundolf et al. 2019, 1928). Es konnte festgestellt werden, dass Service-Learning einen Wissenszuwachs auf allgemeiner wie auch fachspezifischer Ebene zulässt (vgl. Gundolf et al. 2019, 1933). Ein erfolgreicher Lernprozess im Service-Learning ermöglicht außerdem einen tiefergehenden Erkenntniszuwachs und führt zu nachhaltigen und langfristigen Lernerfolgen (vgl. Eyler 2009, 26). Weiteren Studien zufolge kann Service-Learning die Entwicklung von Führungsfähigkeiten und unternehmerischen Kompetenzen bei den Lernenden befördern (vgl. Gundolf et al. 2019, 1937, McGorry 2012, 49).

Ein Schwerpunkt des Forschungsbereichs Service-Learning liegt auf einer Verbesserung der Effektivität von Service-Learning-Lehrveranstaltungen (vgl. Howard 2003, 5). Die Voraussetzungen für Qualität und Effektivität einer Lehrmethode sind Klarheit und Einheitlichkeit bezüglich ihrer Konzeptualisierung und Anwendung. Um einer beliebigen Anwendung von Service-Learning entgegenwirken zu können, bedarf es einer Konzeptualisierung wie auch allgemeingültiger Qualitätsstandards (vgl. ebd., 3, Seifert 2011, 55, Backhaus-Maul/Roth 2013, 9) (s. Abschnitt 3.1.). Betrachtet man die aktuellen Qualitätsstandards von Service-Learning, wird deutlich, dass diese länderspezifisch sind (vgl. Seifert 2011, 55, 57f, Furco/Norvell 2019, 31f). Service-Learning unterliegt den lokalen Gegebenheiten und somit ergeben sich auch die allgemeingültigen Standards zur Anwendung der Lehr- und Lernmethode aus diesen. In den USA existieren andere kontextuelle Rahmenbedingungen wie auch Qualitätsstandards für Service-Learning als im deutschsprachigen Raum (vgl. Seifert 2011, 55, 57f, Bachhaus-Maul/Roth 2013).

Im aktuellen Diskurs zur Etablierung des International Service Learning (ISL) wird deutlich, dass die lokalen Besonderheiten kein Hindernis für länderübergreifende Partnerschaften darstellen (vgl. Bringle/Hatcher 2011). Es zeigt sich, dass

internationale Kooperationen unter Berücksichtigung der jeweiligen lokalen Gegebenheiten umsetzbar und erstrebenswert sind (vgl. Sutton 2011, Mtawa 2020, 127). Somit ist Service-Learning sowohl dazu geeignet, kontextspezifische Problemlagen anzugehen, wie auch auf globaler Ebene eingesetzt zu werden, wobei insbesondere der vor Ort bestehende Erfahrungs- und Erkenntnisstand zur Methode beachtet werden muss (vgl. Gundolf et al. 2019, 1927, Furco/Norvell 2019, 31ff) (s. Abschnitt 3.7.).

Einige Vertreter*innen haben zum Zweck einer Konzeptualisierung des Service-Learning-Ansatzes an der Hochschule Strategien, Richtlinien, Grafiken oder Listen zum Ablauf der Anwendung von Service-Learning erstellt (vgl. Furco/Norvell 2019, 18ff, 32). Die Einteilung von Service-Learning in Phasen oder Stationen bietet eine Orientierung für die Planung, Gestaltung, Vorbereitung und Umsetzung der Kooperation (vgl. Bringle/Hatcher 1996, Brandell/Hinck 1997, 51ff, Furco 1996, Chambers/Lavery 2018, Jenkins/Sheehey 2011). Es wird hervorgehoben, dass die Planung von Service-Learning-Lehrveranstaltungen und der einzelnen Phasen sowie die Verknüpfung der Projektziele mit den Lernzielen essenziell sind und Service-Learning ausmachen (vgl. Jenkins/Sheehey 2011, 7, Chambers/Lavery 2018, 5f, Ash/Clayton 2009, 41) (s. Abschnitt 3.6.). Modelle wie der Comprehensive Action Plan for Service Learning (CAPSL) von Bringle und Hatcher (1996) und das DEAL (Description, Examination, Articulation of Learning) model for critical reflection nach Ash und Clayton (2009) dienen einer einheitlichen und effektiveren Anwendung von Service-Learning.

Zusätzlich zu den zahlreichen Erkenntnissen, die man über Service-Learning gewinnen konnte, besteht weiterer Forschungsbedarf in Studien zur Sicht der Lehrenden, der Praxispartner*innen und in Langzeitstudien zu den Effekten von Service-Learning für alle teilnehmenden Parteien. Insbesondere im deutschsprachigen Raum bedarf es weiterer Forschungsarbeit in Bezug auf die Anwendung und Wirkung von Service-Learning, die einen optimalen Einsatz der Lehr- und Lernmethode vor allem im Lehramtsstudium ermöglichen kann (vgl. Resch/Schrittesser 2021, 12). Die nächsten beiden Unterkapitel dienen einer Gegenüberstellung der Stärken und Grenzen von Service-Learning als hochschulische Lehr- und Lernmethode, beginnend mit der Kritik an ihr.

3.4. Grenzen der Methode

Die Grenzen vom hochschulischen Service-Learning werden an seiner theoretischen wie auch methodologischen Grundlegung festgemacht (vgl. Flecky 2009, 7f). Als Lehr- und Lernmethode ist Service-Learning mit einem Mehraufwand an zeitlichen und finanziellen Ressourcen verbunden und unterliegt in weiterer Konsequenz institutionellen Faktoren (vgl. ebd., 482). Dies kann Chancenungleichheiten zwischen den Studierenden schaffen oder festigen (vgl. Resch/Dima 2021, 123, 131). In zeitintensiven Lehrveranstaltungen werden beispielsweise berufstätige Studierende oder Studierende mit Kindern benachteiligt, was der Aufgabe der Hochschule, einen freien und gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen, entgegensteht. Schwankungen im Interesse der Studierenden oder Zeitraum und Dauer des Semesters sind wesentliche Faktoren, welche die Forschungsarbeit beeinflussen und in den Forschungsprozess eingebunden werden müssen (vgl. Howard 2003, 7, Resch/Dima 2021, 120).

Kritisiert wird außerdem, dass die Lehr- und Lernmethode institutionellen Grenzen unterliegt. Nicht in allen hochschulischen Disziplinen wird Service-Learning zu gleichen Teilen eingesetzt und erforscht, sondern es gibt eine Präferenz in den Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. Butin 2006, 479f). Soziales Engagement liegt den Geistes- und Sozialwissenschaften näher, wohingegen sich die Naturwissenschaften bevorzugt Umweltanliegen widmen. Die Öffnung der Hochschule durch Kooperationen liegt notwendigerweise eher im Interesse der praxisnahen Disziplinen wie Medizin und Lehramt (vgl. Resch/Dima 2021, 118). Dementsprechend entstehen Ungleichheiten zwischen den Fakultäten bezüglich der gegebenen Möglichkeiten einer Anwendung und einem Ausbau der Methode Service-Learning. Lehrende sehen sich fallweise mit mangelnder Unterstützung durch die Hochschule konfrontiert – sei es auf administrativer Ebene (z. B. Kommunikation mit Kooperationspartner*innen) oder bezüglich Weiterbildungsangeboten – was für sie in der Vorbereitung eines Kooperationsprojekts einen erheblichen Mehraufwand produziert (vgl. ebd. 7, 20f).

Ein weiterer Kritikpunkt am Service-Learning wurde bereits vorgestellt und bezieht sich auf die fehlende Einheitlichkeit in seiner Konzeptualisierung und Definition beziehungsweise Begriffsdifferenzierung und -anwendung, wie auch auf die Institutionalisierung an der Hochschule (vgl. Howard 2003, 7, Flecky 2009, 8, Butin

2006, 475ff) (s. Abschnitte 3.1. und 3.3.). Außerdem wird an der Lerntheorie nach J. Dewey (1916) eine fehlende Objektivität kritisiert (vgl. Seifert 2011, 33). Den Kern der Lerntheorie wie auch des Service-Learning-Ansatzes machen Erfahrungen aus, die immer subjektiver Natur sind und dementsprechend nicht verallgemeinerbar sind. Auf dieser Grundlage wird argumentiert, dass eine Diskrepanz zwischen dem Fokus der Methode auf das Individuum und dem empirisch-wissenschaftlichen Gütekriterium der Objektivität entsteht. Kritiker*innen heben bezüglich des Forschungsfeldes Service-Learning hervor, dass die Methode zu schwierig umzusetzen und zu beforschen sei (vgl. Howard 2003, 3). Forscher*innen stünden vor großen Herausforderungen, da es schwierig wäre, allgemeine Aussagen zu Ursache und Wirkung zu treffen (vgl. ebd., 6). Es wird in diesem Zusammenhang mit einer Unzulänglichkeit der bestehenden Studien argumentiert (vgl. ebd., 7, Seifert 2011, 62). Diesem Dilemma kann sowohl in der Lehre als auch der Forschung mit einem Methodenmix entgegengewirkt werden (vgl. Eyler 2002). In der Be- und Auswertung der reflektierten Service-Learning-Erfahrungen kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, wie Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, Tagebücher, etc., um Einseitigkeiten zu vermeiden (s. Abschnitt 3.6.). In der Forschung ermöglicht eine methodische Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, Einzel- und Gruppeninterviews oder nicht-/teilnehmenden Beobachtungen und Befragungen ein vielseitiges und objektives Ergebnis an Forschungserkenntnissen (z. B. Gundolf 2019, Caspersz/Olaru 2015). Ein repräsentatives Sampling in der Studie lässt ebenfalls eine Verallgemeinerbarkeit zu (z. B. Carrington 2011). Aber auch Einzelfallstudien haben längst ihre Berechtigung in den Sozialwissenschaften und somit auch im Forschungsfeld Service-Learning. Je nach Forschungsfrage kann es beispielsweise in der Biografieforschung am sinnvollsten sein, Einzelinterviews zu erheben.

Es wurden nun einige wesentliche Aspekte vorgestellt, welche die theoretischen und methodologischen Grenzen aufzeigen und einen konstruktiven Beitrag zur Optimierung von Service-Learning beitragen können. Im nächsten Abschnitt wird die Gegenperspektive eingenommen, die aufzeigt, welche Vorteile der Einsatz von Service-Learning der hochschulischen Lehre bringen kann.

3.5. Stärken der Methode

Variabilität:

Die Besonderheit der Verknüpfung von Theorie und Praxis macht das Service-Learning zu einer Lehr- und Lernmethode mit einer Vielzahl an Potenzialen (vgl. Resch/Dima 2021, 128). Service-Learning zeichnet sich durch eine hohe Variabilität aus, was aus diversen Gründen ein Potenzial darstellt. Die Methode ist altersunabhängig. Sie wird im schulischen wie auch hochschulischen Bereich angewandt und fördert den lebenslangen Lernprozess (vgl. Chambers/Lavery 2018, Kolb 1984, 3). Außerdem ist Service-Learning fächer- und disziplinunabhängig (vgl. Prentice/Robinson 2010, 14). Dies stellt vor allem für die hochschulische Lehre eine wertvolle Eigenschaft dar, weil verschiedene Disziplinen von der Lern- und Lehrmethode profitieren können und Interdisziplinarität ermöglicht wird. Service-Learning wird vielfach im Lehramtsstudium eingesetzt, was mit der fachspezifischen Notwendigkeit einer realistischen und brauchbaren Verknüpfung von Lehrinhalten und Anwendungsmöglichkeiten zusammenhängt (vgl. Resch/Schrittesser 2021, Chambers/Lavery 2018, 6, Carrington 2011, Butin 2006, 475, 479).

Service-Learning lässt außerdem verschiedene Variationen, Schwerpunktsetzungen und Modelle zu (vgl. Seifert 2011, 24, 52, Gerholz/Slepcevic-Zach 63). In weiterer Konsequenz sind auch diverse Zielsetzungen und Umsetzungsformen möglich (vgl. Seifert 2011, 34ff, 42). Dies schafft die Möglichkeit, den gegebenen Kontext des jeweiligen Service-Learning-Projekts zu berücksichtigen und einzubinden – also jene Komponente, die vom Setting und Kooperationspartner, den lokalen Gegebenheiten, etc. abhängt. Der thematische Fokus des Engagements kann sowohl auf globaler wie auch lokaler Ebene liegen (vgl. Furco/Norvell 2019, 31, Brandell/Hinck 1997, 54). Die Vielfalt und Komplexität der Praxis ermöglicht die Realisierung verschiedener Lernziele sowie deren Effektivität, was das Service-Learning als eine plural einsetzbare Lehr- und Lernmethode auszeichnet (vgl. Furco/Norvell 2019, 13).

Wissenstransfer:

Ein weiteres Potenzial von Service-Learning an der Hochschule ist der ermöglichte Wissenstransfer von curricularen Inhalten in die gesellschaftliche Praxis. Erst das Verlassen der theoretischen Ebene der Bildungsinstitution und das Eindringen in die

praktische Ebene der Gesellschaft ermöglichen den Transfer des erlernten Wissens in die Praxis. Die Anwendung von Fachwissen in der Praxis durch Studierende ermöglicht dessen Übertragung und insbesondere dessen Erprobung im gesellschaftlichen Kontext (vgl. Könekamp 2015, 82). Damit wird hochschulisches Wissen einerseits gesellschaftlich nutzbar gemacht und andererseits einer kritischen Prüfung unterzogen, indem es auf seine praktische Anwendbarkeit und Brauchbarkeit hin erprobt wird. Die Anwendung des Wissens ermöglicht den Lernenden das Ausbilden eines tieferen Verständnisses der Lerninhalte (vgl. ebd., 86, Eyler 2009, 26, McGorry 2012, 46). Durch die direkte Verknüpfung von theoretischem Wissen mit realen Herausforderungen befördert Service-Learning im Vergleich zu konventionellen Lehrmethoden bei den Lernenden eine andere, problemlösende „Form des Wissens“ (Sliwka 2007, 34, vgl. Carrington 2011, 11f, Resch/Dima 2021, 128) (s. Abschnitt 3.2.).

Studentisches Engagement:

Dieser Gedanke führt zu einem weiteren Potenzial von Service-Learning, welches im Engagement liegt (vgl. Resch 2021, 140f). Das Einbinden von gemeinnützigem Engagement appelliert an eine dem*der Lernenden inhärente Motivation zur Hilfe sowie emotionale Involviertheit und ist der Grundbaustein für die Entwicklung einer problemlösenden Haltung (vgl. ebd. 10, Moely/Ilustre 2014, 13f, Eyler 2009, 27f). Wenn Studierende in ihrer Service-Learning-Erfahrung merken, dass ihr Handeln Auswirkungen hat, dann ist das der Nährboden für eine motivierte, lösungsorientierte und effektive Kooperation (vgl. Sliwka 2007, 30f, Furco 1996b, 43, Prentice/Robinson 2010, 13). Erfahren Studierende außerdem, dass sie mit ihrem aktiven Tun etwas Gutes und Bedeutendes bewirken können und dies als Teil der realen Arbeitswelt erleben und reflektieren, so kann diese Motivation zur uneigennützigen Problemlösung nachhaltig gefestigt werden (vgl. Resch/Dima 2021, 129f, Eyler 2009, 27f, Brandell/Hinck 1997, 54). Die Nachhaltigkeit kann sich beispielsweise im lebenslangen Lernen widerspiegeln (vgl. McGorry 2012, 45).

Praxiserfahrung:

Service-Learning bietet insbesondere der hochschulischen Lehre einen weiteren Vorteil durch die Verbindung mit der Praxis. Die Studierenden bekommen in einer Service-Learning-Lehrveranstaltung einen Einblick in die praktische Berufswelt und in reale Arbeitssituationen (vgl. Resch 2021, 141). Eine solche Erfahrung kann den

Studierenden beim Übergang vom Studium in das Arbeitsleben eine immense Unterstützung bieten (vgl. Eyler 2009, 31, Prentice/Robinson 2010, 13). Nach dem Abschluss des Studiums sind viele Absolvent*innen unsicher, in welche Richtung sie ihren weiteren Werdegang einschlagen möchten und können. Ein Blick in die Praxis während des Studiums kann für die Eingrenzung in Frage kommender Arbeitsbereiche überaus hilfreich sein. Service-Learning kann die Berufswahl von Studierenden durch eine unverfälschte, ungezwungene Arbeitserfahrung positiv beeinflussen (vgl. Chambers/Lavery 2018, 4).

Individualität:

Ein weiterer Aspekt von Service-Learning ruft zwar Kritik hervor, ist allerdings aus sozial- und bildungswissenschaftlicher Sicht überaus wertvoll. Es ist die im Service-Learning berücksichtigte Individualität der*des Lernenden (vgl. Moely/Ilustre 2014, 10) (s. Abschnitt 3.4.). Die Effekte und Ergebnisse einer Service-Learning-Lehrveranstaltung hängen stark von den Präferenzen und Interessen der*des teilnehmenden Studierenden ab und gehen deshalb über die curricularen Lehrziele hinaus (vgl. Furco 1996b, 45). Nehmen verschiedene Studierende an derselben Service-Learning-Lehrveranstaltung teil, wirkt es sich für jede*n anders aus, weil eine Erfahrung immer individuell ist (vgl. Furco/Norvell 2019, 13). Eine Besonderheit ist, dass diese Individualität beim Service-Learning nicht nur *in der* Gemeinschaft, sondern vor allem *durch die* Gemeinschaft entsteht (vgl. Seifert 2011, 32) (s. Abschnitt 3.2.). Es braucht also die gemeinschaftliche Lernerfahrung und insbesondere eine gemeinsame Reflexionsleistung für individuellen Erfolg und persönliche Entwicklung im Lernprozess. Für Lehrende hat eine Service-Learning-Lehrveranstaltung ebenfalls positive Effekte, zumal es insbesondere mit einem Zuwachs an Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten und mit einem Ausbau des eigenen Netzwerkes einhergeht (vgl. Resch/Dima 2021, 130) (s. Abschnitt 3.3.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Service-Learning mithilfe einer realitätsnahen Lernumgebung die Bildung von kritischem und reflektiertem Denken, von Eigenverantwortung und von gesellschaftlichem Bewusstsein bei den Lernenden fördern kann (vgl. Resch 2021, 143, Prentice/Robinson 2010, 1, Ash/Clayton 2009, 27, McGorry 2012, 49). Der nächste Abschnitt gibt Aufschluss über die Rahmenbedingungen, innerhalb derer dieses Potenzial ausgeschöpft werden kann.

3.6. Voraussetzungen für erfolgreiches Service-Learning

In der Literatur besteht ein Konsens darüber, dass das wichtigste Kriterium für erfolgreiches und lehrreiches Service-Learning in der Qualität der Vorbereitung und Umsetzung liegt (vgl. Bringle/Hatcher 2011, Jenkins/Sheehey 2011, 7, Eyler 2009, 30, Moely/Ilustre 2014, 1, Könekamp 2015, 84, Ash/Clayton 2009, 27f). Im Umkehrschluss wirkt sich eine mangelnde Qualität in einzelnen Schritten des Service-Learning-Prozesses negativ auf die Entfaltung der inhärenten Potenziale aus. Eine qualitativ gute Vorbereitung, Umsetzung und Unterstützung der Kooperation und des Service-Learning-Prozesses sind die primären Voraussetzungen für Lernerfolge und liegen zu einem Großteil in der Verantwortung und Bereitschaft der Lehrenden (vgl. Resch/Dima 2021, 118, 121). Service-Learning-Lehrveranstaltungen brauchen eine klare und nachvollziehbare Struktur (vgl. Jenkins/Sheehey 2011, Bringle/Hatcher 1996/2011, Brandell/Hinck 1997, 51). Dies beinhaltet eine gute Planung und Verknüpfung der Kooperationsziele mit den curricularen Lernzielen (vgl. Jenkins/Sheehey 2011, 7, Könekamp 2015, 84). Die Lehrveranstaltung orientiert sich am konkreten Bedarf der Kooperationspartner*innen und der Studierenden (vgl. Könekamp 2015, 81, Resch/Dima 2021, 121). Außerdem müssen die Studierenden auf die Praxiserfahrung vorbereitet werden (vgl. Moely/Ilustre 2014, 1). Die Vorbereitung beider Parteien ermöglicht die unabdingbare beidseitige Kooperationsbereitschaft der beteiligten Personen.

Insbesondere der Reflexionsprozess bedarf einer guten Vorbereitung und Begleitung, um eine qualitative Reflexionsleistung gewährleisten zu können (vgl. Eyler 2002, 531, Eyler 2009, 30, Ash/Clayton 2009, 34, 41, Resch/Dima 2021, 120). Im Idealfall ist Service-Learning so angelegt, dass alle teilnehmenden Personen/-gruppen gleichermaßen davon profitieren: die Hochschule, die Lehrenden, die Studierenden und die Kooperationspartner*innen (vgl. Waldner 2012, 124, Resch/Dima 2021, 119, Chambers/Lavery 2018, 5f). Der nächste Abschnitt bietet einen Umriss der technologiegestützten Variante des Service-Learning-Ansatzes.

3.7. E-Service-Learning (ESL)

Varianten von E-Service-Learning:

Im Zuge der fortschreitenden globalen Digitalisierung, in der technologiegestütztes Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnt, wurde eine digitale Variante der Lehr- und

Lernmethode entwickelt: das E-Service-Learning (ESL) (vgl. McGorry 2012, 47, Waldner 2012, 125f). E-Service-Learning-Lehrveranstaltungen verknüpfen curriculare Lerninhalte mit Erfahrungen der digitalen Kommunikation und des Online-Lernens (vgl. McGorry 2012, 47f). Abhängig von der pädagogischen Intention und Schwerpunktsetzung der Lehrveranstaltung gibt es verschiedene Varianten des technologiegestützten hochschulischen Service-Learning (vgl. Marcus et al. 2020, 4). Unterschieden wird zwischen hybriden Formen (ESL Hybrid Type I-III/blended), in denen lediglich ein Teil, beispielsweise der Service-Teil, online stattfindet und gänzlich online geführtem E-Service-Learning (Extreme/Full ESL, Type IV) (vgl. McGorry 2012, 48, Resch, im Druck, Albanesi et al. 2020, 25, Waldner 2012, 133). Die gewählte Art des E-Service-Learning unterliegt den jeweiligen pädagogischen Absichten und Interessen, da die technologische Mediation lediglich dazu dient, Kommunikation und Kooperation zu ermöglichen (vgl. Waldner 2012, 138, Albanesi et al. 2020, 35).

Nutzen für die Hochschule:

Es hat sich herausgestellt, dass die Verfügbarkeit von Online-Tools die Kommunikation in Service-Learning-Lehrveranstaltungen vereinfacht, weshalb eine digitale Version der Lehr- und Lernmethode nützlich erscheint (vgl. Resch/Dima 2021, 133). Die Kommunikation sollte gut organisiert und von Seiten der Lehrenden klar vorgegeben sein und koordiniert werden, da sonst die Gefahr von Missverständnissen besteht (vgl. Resch, im Druck). Die COVID-19-Pandemie bringt auch die Lehre und Forschung in herausfordernde Zeiten. Das Social-Distancing führt besonders die Feldforschung der Sozialwissenschaften in Bedrängnis, da ein Stagnieren des Forschungsgeschehens droht, dem mit den Möglichkeiten des digitalen Austausches entgegengewirkt werden kann. Speziell E-Service-Learning gewinnt an Aktualität und Tragweite, da Engagement in Krisenzeiten mehr denn je gebraucht wird (vgl. Albanesi et al. 2020).

In der Literatur zu E-Service-Learning wird argumentiert, dass einerseits das Service-Learning als Methode vom Überwinden geographischer Grenzen profitiert und andererseits das Online-Learning durch eine interaktive Komponente des Service-Learning bereichert wird (vgl. Waldner et al. 2012, 126f, 145). Technische Hilfsmittel und digitale Tools ermöglichen ein Agieren auf globaler Ebene. Die Entwicklung des bereits erwähnten International Service Learning (ISL) profitiert von diesen Hilfsmitteln und globale Probleme und Herausforderungen können effektiver fokussiert und

debattiert werden (vgl. Albanesi et al. 2020, 35, Harris 2017, 103). Eine Vergleichsstudie zwischen Service-Learning und Extreme E-Service-Learning fand keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Lernergebnissen der teilnehmenden Studierenden (vgl. McGorry 2012). Eine weitere Studie zu einem hybriden E-Service-Learning-Typ fand ebenfalls positive Lernentwicklungen bei den teilnehmenden Studierenden, insbesondere in den Bereichen der individuellen Reflexionsleistung und des kollaborativen Lernens (vgl. Guthrie/McCracken 2010, 85). Beide Studien unterstützen mit ihren Ergebnissen den Gedanken, dass die virtuellen Kommunikationsmöglichkeiten eine unterstützende Nebenrolle spielen und den Kern des Service-Learning-Ansatzes nicht verfälschen, sondern vielmehr bereichern (vgl. Waldner et al. 2012, 145). Dennoch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass virtuelle Interaktion und Kommunikation mit keiner physischen Erfahrung gleichzusetzen sind (vgl. ebd., 126). Viele wesentliche zwischenmenschliche Dynamiken der non-verbalen Kommunikation, wie Blickkontakt, können in einem Online-Gespräch nicht transportiert werden (vgl. Resch, im Druck). Solange in diesem Bereich ein Forschungsbedarf besteht, muss dieser Einwand in der Anwendung von E-Service-Learning mitbedacht werden.

Voraussetzungen:

E-Service-Learning unterliegt eigenen Qualitätskriterien, die ebenfalls bei der Realisierung einer E-Service-Learning-Lehrveranstaltung nicht außer Acht gelassen werden dürfen. So muss im Voraus Klarheit bei allen teilnehmenden Parteien bezüglich der Technologie, Kommunikation und Lehrveranstaltungsstruktur gewährleistet sein (vgl. ebd. 139). Des Weiteren ist eine dem E-Service-Learning angepasste Vorbereitung, Planung und Unterstützung der reflektierten und kritischen Auseinandersetzung mit der Lernerfahrung notwendig (vgl. Guthrie/McCracken 2014). Die Gewährleistung dieser Voraussetzungen ist mit einigen erwähnenswerten Schwierigkeiten verbunden, wie möglichen technischen Problemen und einem erheblichen Mehraufwand an Vorbereitungsarbeit für die Lehrenden (vgl. Waldner et al. 2012, 143, 145f). E-Service-Learning bietet ein junges Forschungsfeld mit vielen offenen Fragen, zu deren Beantwortung Studien erforderlich sind. Es stellen sich beispielsweise die folgenden Fragen zum Thema Chancengleichheit im E-Service-Learning zwischen den teilnehmenden Studierenden, Lehrenden und Kooperationspartner*innen: Wie wirkt sich die Möglichkeit einer technologiegestützten Variante von

Service-Learning auf die Teilnahme von zeitlich eingebundenen Studierenden (z. B. berufstätige Studierende, Studierende mit Kindern) aus? Wie kann gewährleistet werden, dass alle Teilnehmer*innen (Studierende, Lehrende, Kooperationspartner*innen) gleichwertig ausgestattet sind (z. B. Verfügbarkeit von technischen Mitteln, Kenntnisse zur Anwendung techn. Ausstattung/Tools)? Nimmt E-Service-Learning Einfluss auf den privaten Bereich der Teilnehmer*innen (z. B. Homeoffice)?

III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der bisherige Erkenntnisgewinn aus der theoriegeleiteten Untersuchung des Themas Wissenstransfer im hochschulischen Service-Learning wird um eine empirische Analyse der Forschungsfragen ergänzt. Dieses Kapitel präsentiert den methodischen Rahmen der qualitativ-empirischen Studie und die Ergebnisdarstellung.

4. Fragestellungen

Die Kernfragen der Studie lauten wie folgt:

Wie ermöglichen Hochschullehrende unter Anwendung der Lehr- und Lernmethode Service-Learning einen Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis?

1) Wie vermitteln Hochschullehrende praxisorientiertes Wissen in hochschulischen Service-Learning-Lehrveranstaltungen?

2) Welche Strategien nutzen Hochschullehrende, um Wissenstransferleistungen im Service-Learning-Prozess zu unterstützen?

Die empirische Bearbeitung der Forschungsfragen zielt auf einen tieferen Einblick in die Praxis des hochschulischen Service-Learning in Österreich ab. Die Erfahrungen von Hochschullehrenden mit Service-Learning-Lehrveranstaltungen stehen im Zentrum des Forschungsinteresses. Daher erscheint eine empirisch-qualitative Erforschung des Gegenstandes sinnvoll und ein direkter Austausch mit Personen, die von ihren Erfahrungen mit dem Service-Learning-Ansatz berichten können, notwendig. Das Ziel des direkten Gesprächs mit Lehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen aus der praxisorientierten Lehre ist ein Erkenntnisgewinn über stattfindende Wissenstransferprozesse im Service-Learning. Die Analyse des Datenmaterials soll aufzeigen, ob sich die Befragten über die Existenz und die Tragweite des Wissenstrfers im Service-Learning bewusst sind und inwiefern sie diese beeinflussen beziehungsweise unterstützen. Weiters wird in der Aufarbeitung untersucht, welche strukturellen Gegebenheiten vorherrschen, die eine Netzwerk-bildung (als Voraussetzung für gelingenden Wissenstransfer) zwischen den Hochschullehrenden einerseits und zwischen den Hochschulen und den Praxisorganisationen andererseits beeinflussen.

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der empirisch-qualitativen Untersuchung. Der erste Abschnitt beinhaltet (1) das qualitative Sampling. Anschließend werden die ausgewählten Forschungsmethoden zur (2) Datenerhebung und (3) Datenauswertung vorgestellt.

5. Methodik

5.1. Qualitatives Sampling

Das Forschungsinteresse konzentriert sich auf die Vermittlung praxisnahen Wissens und die Unterstützung des Wissenstransfers im Service-Learning durch Hochschullehrende (vgl. Lamnek/Krell 2016, 344ff). Als Studienteilnehmer*innen standen hauptsächlich Hochschullehrende aber auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit Erfahrung in der praxisorientierten Lehre und insbesondere dem Service-Learning-Ansatz im Fokus. Beim kriterienbasierten Sampling wurde gezielt nach Personen gesucht, die eine Service-Learning-Lehrveranstaltung geleitet haben oder bei der Realisierung einer solchen mitgewirkt haben. Die Auswahlkriterien für die Studienteilnehmer*innen waren wie folgt: Erfahrung in der praxisorientierten Hochschullehre und Erfahrung mit dem Service-Learning-Ansatz. Die Suche nach Diskussions Teilnehmer*innen erfolgte über das Vorlesungsverzeichnis und die Homepages österreichischer Hochschulen. Eine hilfreiche Quelle bei der Personensuche boten vor allem Projektberichte und Workshop-Berichte über Veranstaltungen im Bereich Service-Learning mit Teilnehmer*innenlisten, die online beispielsweise auf der Website in der Kategorie „Third Mission“ auffindbar sind.

Die Kontaktaufnahme mit jenen Personen, die den Kriterien entsprochen haben, fand in Form einer Informations-E-Mail statt. Die Nachricht beinhaltete eine knappe inhaltliche Anmerkung sowie eine Einladung zur Gruppendiskussion unter dem Titel „Service-Learning als Methode des Wissenstransfers zwischen Theorie und Praxis“. In der E-Mail wurde um Voranmeldung gebeten, sollte Interesse zur Teilnahme an der Diskussionsrunde bestehen. Insgesamt wurden 26 Personen von verschiedenen österreichischen Hochschulen kontaktiert. Eine Diskussionseinladung wurde an 12 Personen der Universität Wien gesendet. Die zweite Diskussionseinladung ging an 14 Personen der folgenden Hochschulen: Karl-Franzens-Universität Graz, Donau-Universität Krems, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Johannes Kepler

Universität Linz. Des Weiteren erfolgte eine Erinnerungs-E-Mail vor dem jeweiligen Diskussionstermin, in der auch der Zoom-Link zur Teilnahme enthalten war.

Die Suche nach Studienteilnehmer*innen, jegliche Kontaktaufnahme zu diesen sowie die Datenerhebung selbst haben online stattgefunden, da das digitale Setting das Zusammenkommen verschiedener Hochschulen vereinfacht und die Situation unter COVID-19 ein persönliches Treffen ausgeschlossen hat.

Es haben 13 Personen von 5 österreichischen Hochschulen an der Studie teilgenommen.

6 Hochschullehrende der Universität Wien:

- 1 Person aus dem Fachbereich LehrerInnenbildung (B1a) ¹
- 1 Person aus dem Fachbereich Bildungspsychologie (B2a)
- 1 Person aus den Fachbereichen Anthropologie und Biologie (B3a)
- 1 Person aus dem Fachbereich Rechtswissenschaften (B4a)
- 1 Person aus den Fachbereichen Bildungswissenschaft und LehrerInnenbildung (B5a)
- 1 Person aus dem Fachbereich Bildungswissenschaft (B6a),

3 Hochschullehrende der Karl-Franzens-Universität Graz:

- 1 Person aus dem Fachbereich Entrepreneurship und angewandte Betriebswirtschaftslehre (B1b)
- 1 Person aus dem Fachbereich Bewegungswissenschaften, Sport und Gesundheit (B4b)
- 1 Person aus dem Fachbereich digitales Lehren und Lernen (B5b),

2 Personen der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich aus dem Fachbereich Bildungswissenschaft (B2b, B3b),

1 Person der Donau-Universität Krems aus den Fachbereichen Hochschulforschung und Erwachsenenbildung (B6b) und

1 Person des Unabhängigen Landesfreiwilligen Zentrums (Oberösterreich) (B7b), welches bezogen auf Service-Learning-Angebote mit der Johannes Kepler Universität

¹ Die Benennungen der Personen ergeben sich aus ihrer Bezeichnung im Transkript (B1, B2, etc.=Befragte Person) und ihrer Zugehörigkeit zur Diskussionsgruppe „a“ oder „b“ (s. u. 5.2.).

Linz kooperiert und als Vermittler zwischen Hochschule und Praxisorganisation fungiert.

Davon waren 10 Personen weiblich und 3 männlich. Es haben 11 Hochschullehrende, 1 wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in und 1 administrative*r Mitarbeiter*in an der Studie teilgenommen. Beim Sample handelt es sich um eine homogene Gruppe, da die Kernkriterien der Studie – Erfahrung mit praxisorientierter Lehre beziehungsweise dem Service-Learning-Ansatz an der Hochschule – bei allen Studienteilnehmer*innen erfüllt sind (vgl. Misoch 2015, 138).

5.2. Erhebungsmethode

Zur qualitativen Erhebung der Daten wurde die Methode der Fokusgruppe gewählt, da der Austausch einer homogenen Gruppe bezüglich eines konkreten Themas erzielt werden sollte. Die kommunikative Interaktion einer Fokusgruppe kann dazu führen, dass die Personen von ihren Erfahrungen und Meinungen *erklärend und begründend* berichten (vgl. Misoch 2015, 140). Dieses Potenzial eines inhaltlich tiefergehenden Einblicks in die Erfahrungswelt der Studienteilnehmer*innen sollte für die Datensammlung genutzt werden. Zur Datenerhebung wurden zwei getrennte Fokusgruppendifkussionen via Zoom durchgeführt. Die Dauer der Diskussionen wurde auf 45-60 Minuten festgesetzt. Das Thema wurde den Studienteilnehmer*innen im Voraus bekannt gegeben und zu Beginn der Diskussionen als Stimulus dargeboten (vgl. ebd., 139). Eine leitfadengestützte Moderation der Fokusgruppen diente dem thematischen Fokussieren der Gesprächsinhalte (vgl. ebd., 141). Der Leitfaden stellte ein flexibles und anpassungsfähiges Hilfsmittel dar, das den Gesprächsfluss und die Gruppendynamik nicht störte, sondern vielmehr eine inhaltliche Rahmung ermöglichte. In der ersten Fokusgruppe (a) standen 12 Leitfragen zur Verfügung (s. Anhang: 9.1.1.) und in der zweiten Fokusgruppe (b) waren es 11 Leitfragen (s. Anhang: 9.1.2.).

Die erste Fokusgruppendifkussion wurde online via Zoom geführt und fand im März 2022 statt. Die Fokusgruppe a bestand aus 6 Hochschullehrenden (B1a, B2a, B3a, B4a, B5a, B6a) der Universität Wien. Die zweite österreichweite Fokusgruppendifkussion wurde ebenfalls online via Zoom geführt und fand im Mai 2022 statt. Die Fokusgruppe b bestand aus 7 Studienteilnehmer*innen (Hochschullehrende und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen) von 4 österreichischen Hochschulen (Karl-Franzens-Universität Graz, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Universität für Weiterbildung Krems und Donau-Universität) und dem Unabhängigen

Landesfreiwilligen Zentrum (ULF), welches im Bereich Service-Learning mit einer weiteren Hochschule (Johannes Kepler Universität Linz) kooperiert.

Die Diskussionen wurden aufgezeichnet und das erhobene Audiomaterial anschließend zum Zweck der Datenauswertung transkribiert (s. Anhang: 9.2.). Die Auswertung der Transkripte wurde in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Lamnek/Krell 2016, 451ff).

5.3. Auswertungsmethode

Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der Transkriptionen nach Mayring (vgl. Mayring 2015, 11ff). Die Analyse entstand in Form einer inhaltlichen Strukturierung, in der das Datenmaterial auf relevante Aspekte hin untersucht wird (vgl. Mayring 2015, 67). Auf Grundlage des theoretischen Rahmens wurde dafür ein deduktives Kategoriensystem sowie ein Kodierleitfaden erstellt (vgl. ebd., 15f).

Deduktives Kategoriensystem:

K1 = persönliche Motivation

K2 = Kooperationsorganisation

K3 = Erstgespräch, Erfahrungswissen Praxispartner*innen

K4 = Wissenstransfer

K5 = Erfahrungswissen Studierende

K6 = positive und negative Erfahrungen

K7 = Erfahrungsaustausch zwischen Hochschullehrenden

Kodierleitfaden:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K1 = persönliche Motivation	Innerer Antrieb für die praxisorientierte Lehre.	„...die Rückmeldungen inspirieren und motivieren uns immer wieder...“ (B7b 305 ²)	Berichte über die eigene Motivation der berichtenden Person werden kodiert.
K2 = Kooperationsorganisation	Organisatorische Aspekte der Kooperation, wie Kontakt mit den Praxispartner*innen, zeitliche Rahmung, etc.	„Wir sind sehr gut, glaub ich, vernetzt. Ähm also wir haben immer wieder Kontakt mit Praxispartnern...“ (B6a 606)	Berichte zu organisatorischen Aspekten der Kooperation werden kodiert.
K3 = Erstgespräch/ Erfahrungswissen Praxispartner*innen	Die Zusammenarbeit in der Praxis, in der das Wissen und die Fähigkeiten der Praxispartner*innen zum Tragen kommen.	„...es sind immer wirkliche Problemstellungen aus der Praxis, von einer Lehrperson...“ (B6a 171)	Aussagen zum praxisbezogenen Wissen der Praxispartner*innen werden kodiert (inkl. Erstgespräch).
K4 = Wissenstransfer	Der Austausch, die Verarbeitung/ Umwandlung/ Vermittlung/ Anwendung von Wissensinhalten. 4 Arten von Wissenstransfer (Sozialisation, Externalisierung, Internalisierung, Kombination).	„...vielleicht in dem Kontext, würd' ich jetzt Wissenstransfer so interpretieren, wie ich das, was ich an der Hochschule lern' auch in der Lage bin, dann außen irgendwo anzuwenden.“ (B2a 333)	Kodiert werden: Individuelle Begriffsdefinitionen (der Befragten) von Wissenstransfer, Berichte über Austausch, Vermittlung, Anwendung von Wissen.

² Seitenzahl im Transkript

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K5 = Erfahrungswissen Studierende	Wissensinhalte und Fähigkeiten, die aus der Praxiserfahrung im Service-Learning resultieren. Jeglicher Wissenszuwachs, der nicht fachspezifisch ist.	„...die Studierenden... lernen dann wirklich auch wie man zusammenarbeitet im kleinen Team und dann auch im großen Team...“ (B5b 191)	Wissensinhalte und Fähigkeiten, die laut Aussage ihren Ursprung in der Praxis haben, werden kodiert.
K6 = Positive und negative Erfahrungen	Als wertvoll/ voranbringend bzw. problematisch bewertete Erlebnisse mit Service-Learning-Lehrveranstaltung.	„Und das ist so gut angekommen, dass ich jetzt seit Jahrzehnten mit diesen geriatrischen Gesundheitszentren...zusammen arbeite...“ (B4b 165) „...man steht halt bisschen im Schatten der der eigentlichen Lehrperson...“ (B6a 153)	Alle positiven und negativen Aspekte zum Service-Learning-Ansatz sowie dem Service-Learning-Prozess werden kodiert, inkl. studentischem Feedback zum Service-Learning.
K7 = Erfahrungsaustausch zwischen Hochschullehrenden	Der Austausch zwischen den Hochschullehrenden bezüglich ihrer Erfahrungen mit Service-Learning.	„...es gab da ein Austauschtreffen und es war eigentlich ganz nett...“ (B5b 443)	Kodiert werden Berichte über bestehende Netzwerke zwischen den Hochschullehrenden im Bereich Service-Learning.

6. Ergebnisse

Die beiden Fokusgruppendifkussionen wurden anhand des Kodierleitfadens inhaltlich analysiert. Die Berichte der Studienteilnehmer*innen wurden gemeinsam und unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zur Fokusgruppe a oder b betrachtet. In diesem Kapitel erfolgt die Ergebnisdarstellung der Inhaltsanalyse gegliedert nach den Kategorien K1-K7 aus dem Kategoriensystem.

6.1. Kategorie 1: Persönliche Motivation für Service-Learning

Es konnten einige Aspekte von Service-Learning-Lehrveranstaltungen herausgearbeitet werden, die eine motivierende Wirkung auf die Lehrveranstaltungsleiter*innen haben. Im Folgenden werden jene Faktoren zusammengefasst, die von den Studienteilnehmer*innen berichtet wurden.

Bezogen auf eine Frage zum hochschulischen Wissenstransfer hat eine Person gesagt:

„...ein großer Part liegt natürlich bei den Lehrenden und deren Motivation...“
(B1b 342).

Das Zitat verdeutlicht, dass der Motivation und dem Engagement der Lehrveranstaltungsleitung im Zusammenhang von Wissenstransfer eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Die anderen Studienteilnehmer*innen haben diesen Schluss nicht gezogen, allerdings hat dem auch niemand widersprochen.

Die Möglichkeit für Studierende in einer Service-Learning-Lehrveranstaltung Praxiserfahrungen zu sammeln und einen Einblick in Berufsrealitäten zu bekommen, wurde von 4 Studienteilnehmer*innen als ein wichtiger Beweggrund für ihre Arbeit in der praxisorientierten Lehre angegeben (B3a 63, B2b 106, B4b 162, B5b 185). Eine Aussage dient der exemplarischen Darstellung:

„...in äh der heutigen Berufssituation, zählt es immer mehr, ob die Leute auch wirklich die Dinge können oder ob sie nur eine theoretische Ausbildung haben.“
(B3a 63)

Die Aussage beinhaltet einen Wandel der beruflichen Situation. Die berichtende Person beschreibt eine Schwerpunktverschiebung hin zu praktischem Wissen. Erfahrungswissen wird demzufolge als bedeutende Ressource des Trägers im

aktuellen Berufsalltag verstanden. Das bietet einen Hinweis darauf, dass diese*r Studienteilnehmer*in einen wachsenden Bedarf für praxisorientierte Lehrangebote an Hochschulen wahrnimmt.

Das folgende Zitat dient als Beispiel für das studentische Feedback als Motivationsfaktor für die berichtende Person:

„...und die Rückmeldungen [der Studierenden zu Service-Learning-Lehrveranstaltungen, Anm. d. Verf.], ja ähm inspirieren und motivieren uns [Hochschullehrende, Anm. d. Verf.] immer wieder...“ (B7b 306).

Das studentische Feedback wird von der berichtenden Person als anregender Motivationsfaktor bewertet. Die Berichte von 8 weiteren Studienteilnehmer*innen decken sich mit dieser Erfahrung, dass die hohe Motivation der Studierenden für die Praxisarbeit und ihr positives Feedback zu Service-Learning-Lehrveranstaltungen als motivierend erfahren wird (B1a, B2a, B3a, B4a, B5a, B6a, B5b, B7b). Die Aussage gibt einen Hinweis darauf, dass die Person diese Erfahrung bereits in mehreren Service-Learning-Lehrveranstaltungen gemacht hat und sie ein Anstoß dafür ist, weiterhin Service-Learning-Lehrveranstaltungen anzubieten.

Der gemeinnützige Grundgedanke im Service-Learning wurde von den Studienteilnehmer*innen mehrfach als zentraler Beweggrund für die Realisierung von Service-Learning-Lehrveranstaltungen genannt. Das gesellschaftliche Engagement und das positive Feedback jener, an die das Engagement gerichtet ist, wurde von 5 Diskussionsteilnehmer*innen als motivierend beschrieben und als Anstoß die praxisorientierte Arbeit fortzusetzen (B5a 116/144, B1b 519, B4b 165/174/658, B5b 486, B6b 568/594/799). Der gemeinnützige Zweck wirkt motivierend, diese Lehre anzubieten. Es gibt einen gewissen doppelten Sinn der Lehre: Vermittlung von Wissen und Praxisbezug mit gesellschaftlichem Nutzen. Eine Person begründet ihre Wahl von Non-Profit-Organisationen für die Kooperationen in ihren Service-Learning-Lehrveranstaltungen als Motivationsfaktor:

„Das ist tatsächlich der Hintergrund, weil natürlich könnt‘ ma‘ in jedes privatwirtschaftliche Unternehmen gehen mit’m gleichen...aber wir ham g’sagt, die ham die Ressourcen...sind bestmöglich vernetzt aber eben genau die Non-Profit-Unternehmen nicht, also des is‘...unsere intrinsische Motivation...das so zu machen...“ (B1b 721).

Die berichtende Person erläutert, dass es zwar möglich ist, Kooperationen mit jeder Art von Organisation einzugehen, aber es für sie sinnvoll erscheint, wenn man sich für die Zusammenarbeit mit Non-Profit-Organisationen entscheidet. Das gesellschaftliche Engagement innerhalb der Kooperation entsteht in diesem konkreten Fall, der Begründung des*der Studienteilnehmer*in folgend, mit den vorhandenen Ressourcen, die bei Non-Profit-Organisationen in einem wesentlich kleineren Ausmaß vorhanden sind als bei größeren Firmen. Das gesellschaftliche Engagement als Kernelement von Service-Learning wurde von 2 Diskussionsteilnehmer*innen zusätzlich als Motivationsfaktor für die Studierenden bewertet (B2a 23/607, B5a 61).

Ein*e Lehrende*r begründet ihre*seine Motivation für die Umsetzung von Service-Learning-Lehrveranstaltungen aus einer bildungsphilosophischen Perspektive. Dabei betont die Person, dass Service-Learning einen doppelten Bildungsanspruch erfüllt, indem die Studierenden sich selbst bilden und gleichzeitig mit ihrer Bildung der Gesellschaft nutzen. Die Person schließt mit der Aussage:

„...meine Hochschulbildung sollte zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität befähigen.“ (B5a 144)

Die Selbstbestimmung über den Nutzen und Wert des eigenen Wissens ist ein zentraler Faktor der persönlichen Motivation und somit auch am Erfolg der Kooperation und der Weitergabe von Wissen beteiligt.

6.2. Kategorie 2: Kooperationsorganisation

Die Kooperationsorganisation fällt zu einem großen Teil in den Aufgabenbereich der Lehrveranstaltungsleitung. Die Kontaktaufnahme zwischen Hochschule und Praxisorganisation verläuft den Berichten zufolge unterschiedlich, ist fallspezifisch und fakultäts- sowie situationsabhängig. 3 Diskussionsteilnehmer*innen haben von Anfragen aus der Praxis zu einer möglichen Kooperation gesprochen (B4a 541, B4b 158, B6a 149). Ebenso wird berichtet, dass Lehrende ins Feld gehen, um gemeinsam mit den Praktiker*innen einen Bedarf in der Praxis auszuarbeiten, der im Fokus der Zusammenarbeit steht (B1b 505, B2a 303). Ein*e Studienteilnehmer*in vom ULF – einem Bindeglied zwischen Hochschule und Praxis – hat von einer Anfrage von Seiten der Hochschule nach Service-Learning-Angeboten erzählt. Die Kontaktaufnahme zur Praxis verläuft seitdem über eine unabhängige Partei (B7b 275). Die unterschiedlichen Arten der Anfragen und der Kontaktaufnahme weisen darauf hin, dass Service-

Learning im Interesse beider Parteien, Hochschule und Praxisorganisation, liegt. Daraus lässt sich schließen, dass das Service-Learning-Angebot existierenden Bedarf auf beiden Seiten anspricht und eine beidseitige Bereitschaft zur Kooperation gegeben sein kann.

Ein*e Studienteilnehmer*in berichtet im Zusammenhang der Kooperationsorganisation von einem Sonderstatus der weiterbildenden Hochschulen. Die Vernetzung zwischen Hochschule und Praxis ist bei diesen Hochschulen von vornherein gegeben, da die Studierenden in einer Firma tätig sind, die bereits mit der Hochschule kooperiert:

„...unsere Studierenden sind ja in der Organisation bereits tätig also sind sie bereits berufstätig und dadurch schaffen sie auch gewissermaßen einen Transfer...ins eigene Umfeld.“ (B6b 401)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass sich Service-Learning – auch in Bezug auf Transferprozesse – mit berufstätigen Studierenden gut umsetzen lässt, da der Praxisbezug nicht künstlich hergestellt werden muss.

6.3. Kategorie 3: Erstgespräch/ Erfahrungswissen der Praxispartner*innen

Auf das Erfahrungswissen der Praxispartner*innen treffen Lehrveranstaltungsleiter im Erstgespräch zur Service-Learning-Lehrveranstaltung. Die Aussagen der Studienteilnehmer*innen zum Erfahrungswissen der Praxispartner*innen konzentrieren sich primär auf die erste Phase der Kooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisation, insbesondere das Erstgespräch. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Lehrveranstaltungsleitung vor allem in dieser Phase den meisten und wesentlichen Kontakt zu den Praxispartner*innen hat. 3 Personen haben berichtet, dass die Ausarbeitung des Praxisproblems, das im jeweiligen Service-Learning-Projekt abgehandelt werden soll, von den Praxispartner*innen kommt und mit ihnen gemeinsam formuliert wird (B6a 172/196, B1b 509, B6b 417). Die Formulierung des Praxisproblems, das auf dem Erfahrungswissen der Praxispartner*innen basiert, ist ein Externalisierungsprozess, da das implizite Wissen expliziert werden muss, um kommuniziert zu werden. Wird das dabei entstandene explizite Wissen mit dem expliziten Wissen der Lehrenden und/oder der Studierenden verbunden, findet die vierte Form des Wissenstransfers statt, die Kombination. In 3

Berichten der Studienteilnehmer*innen gibt es Indizien für diese Art des Wissenstransfers, da von einer gemeinsamen Formulierung oder Konzeptualisierung des Praxisproblems oder der Lehrveranstaltung gesprochen wird (B1a 563, B4a 555, B6a 306). Eine objektive und sichere Identifizierung als Kombination kann in diesem Rahmen nicht geboten werden, da dafür die direkten Quellen (z. B. Protokoll des jeweiligen Erstgesprächs) fehlen. Ein Beispiel für eine mögliche Kombination bietet das folgende Zitat:

*„...wenn die Fragen von juristischen Laien [dem*der Praxispartner*in, Anm. d. Verf.] kommen, ähm ist es nicht unbedingt zielführend, das heißt wir [Praxispartner*in und Hochschullehrende*r, Anm. d. Verf.] müssen sozusagen im Erstgespräch gemeinsam erarbeiten, was denn wirklich die Problemstellung ist, die es auszuarbeiten gilt...“ (B4a 555).*

Diese Ausführungen beschreiben den Entstehungsprozess der Problemstellung als eine gemeinsame Leistung der Hochschullehrenden mit den jeweiligen Praxispartner*innen. Dem Zitat folgend wird zunächst das Praxisproblem von den Praxispartner*innen expliziert und anschließend von den Lehrenden fachgerecht umformuliert, wobei es zu einer Kombination der explizierten Wissensinhalte kommt.

6.4. Kategorie 4: Wissenstransfer

Die Auswertung des Datenmaterials hat verschiedene Aspekte von Wissenstransfer aufgezeigt. Zunächst werden jene Aussagen der Studienteilnehmer*innen zum Thema Wissenstransfer vorgestellt, die den Transfer von der Theorie in die Praxis meinen, wie es beispielsweise in dem folgenden Zitat der Fall ist:

„...diese ähm forschersiche Grundhaltung mitzunehmen in das Klassenzimmer...“ (B6a 157).

Die Service-Learning-Lehrveranstaltung, über die hier gesprochen wird, hat offensichtlich im Lehramtsstudium stattgefunden, da der Praxisort in diesem Zitat ein Klassenzimmer ist. Die Person spricht davon, dass Studierende ihre wissenschaftlichen Prinzipien in die Praxiserfahrung mitnehmen sollten.

Einige Diskussionsteilnehmer*innen haben zusätzlich von Wissenstransfer als praktische Anwendung des im Laufe des Studiums erworbenen Wissens berichtet. 4 Studienteilnehmer*innen haben in ihrem Verständnis von Wissenstransfer die

Praxiserfahrung von Studierenden im Service-Learning einbezogen (B1a 448, B2a 535, B6a 4, B2b 333). Eine Person formuliert dies folgendermaßen:

„...vielleicht in dem Kontext [von Service-Learning, Anm. d. Verf.], würd' ich jetzt Wissenstransfer so interpretieren, wie ich das, was ich an der Hochschule lern' auch in der Lage bin, dann außen irgendwo anzuwenden...also anwendbares Wissen...“ (B2b 334).

Wissenstransfer wird in diesem Zitat als erfolgreiche praktische Anwendung des theoretisch Gelernten bezeichnet. Die Person beschreibt einen spezifischen Transferprozess, der eine Form von Wissenstransfer ist. Es handelt sich dabei um die Internalisierung (s. Abschnitt 2.2.), in der das explizite Wissen der Studierenden durch Anwendung zu implizitem Wissen transferiert wird. Aus schriftlichem Wissen entsteht in der*dem Träger*in Erfahrungswissen oder wie der*die Studien-teilnehmer*in es zuletzt formuliert, anwendbares Wissen. Daraus lässt sich schließen, dass diese*r Studienteilnehmer*in Wissenstransfer in Form der Internalisierung im Service-Learning erkennt. 2 Studienteilnehmer*innen berichten davon, dass der Wissenstransfer im Service-Learning noch einen Schritt weiter geht, da die angewandte Theorie im Zuge der Praxiserfahrung von den Studierenden angepasst werden muss:

*„...ein Konzept, das ich [der*die Studierende*r – Anm. d. Verf.] mir ausgedacht hab', das ich dann in der Praxis versuche anzuwenden und dann muss ich's aber adaptieren auf die jeweilige Situation...“ (B1a 448).*

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Studierenden in ihrer Service-Learning-Erfahrung den Internalisierungsprozess auf den jeweiligen Bedarf der Praxis konzentrieren müssen. Dieses Verständnis von Wissenstransfer impliziert eine komplexe Anwendung von theoretischem Wissen, da sie den gegebenen Kontext einbezieht und somit über das Gelernte hinaus geht. Auf Grund der Komplexität ist es, wie der*die Studienteilnehmer*in anmerkt, ein Versuch der Anwendung, der auch erfolglos bleiben kann.

Wissenstransfer wurde von einer Person als ein Prozess charakterisiert, der im und durch das Individuum (im Falle von Service-Learning die*den Studierende*n) stattfindet:

„...was Wissenstransfer jetzt angeht...Wissen is‘ ja des, was in den Köpfen entsteht, ah wir können ja...Information so gut anbieten...dass die Studierenden dann anknüpfen können, an das Wissen, das sie im Kopf haben...“ (B5b 463).

In dieser Aussage wird zwar der Begriff Wissenstransfer verwendet, jedoch wird vor allem der Begriff des Lernens – die Generierung von Wissen – beschrieben. Die Person differenziert die Begriffe Information und Wissen voneinander und geht kurz auf den Begriff der Vermittlung ein. Der definitorischen Unterscheidung von Information und Wissen folgend ist Wissen immer subjektgebunden (s. Abschnitt 2.1). Das ist möglicherweise der Grund dafür, dass die Person mit Wissenstransfer ebenfalls Subjektgebundenheit verbindet. Lernen und Wissenstransfer sind keine austauschbaren Begriffe (s. Abschnitte: 2.1., 2.2.), haben allerdings die Gemeinsamkeit, dass sie durch Wissensvermittlung begünstigt, angeregt oder angeleitet werden können. Ein*e Studienteilnehmer*in hat die Vermittlung von Wissen im Service-Learning als Aufgabe der Studierenden ausgewiesen:

„...es ging [im Service-Learning, Anm. d. Verf.] zum einen darum...Wissen zu vermitteln, aber...dort [in der Praxisorganisation, Anm. d. Verf.] dann Wissen auch darzustellen und erlebbar zu machen...“ (B2a 531).

Diese Aussage bewegt sich – ebenso wie die zuvor zitierten Berichte zur Anwendung von Wissen – auf der Vermittlungsebene von der Theorie in die Praxis mit dem*der Studierenden als Medium. Allerdings wird in diesem Zitat nicht gleichermaßen die Internalisierung beschrieben, denn das Wissen wird nicht innerhalb eines Trägers transferiert, sondern soll anderen Personen nachvollziehbar zur Verfügung gestellt werden. Zuvor konnte mit der Differenzierung von Wissen und Information festgestellt werden, dass Wissen nicht vermittelt werden kann, da es subjektgebunden ist, weshalb der erste Teil des Zitates problematisch ist. Der zweite Teil des Zitates, in dem es um die Darstellung von Wissen geht, beschreibt die Externalisierung, bei welcher implizite Wissensinhalte beispielsweise durch Verschriftlichung zu explizitem Wissen werden. Die Vermutung liegt nahe, dass die berichtende Person die Externalisierung von Wissen mit der Vermittlung von Wissen gleichgesetzt hat. Die Externalisierung garantiert jedoch nicht, dass die Inhalte tatsächlich vermittelt werden, denn das hängt im Wesentlichen davon ab, was der Empfänger mit dem expliziten Wissen macht.

Von 5 Studienteilnehmer*innen wird ein weiterer Vermittlungsgedanke der Rolle der Lehrenden im Service-Learning zugeschrieben (B2a 472, B6a, 196, B3b 117, B5b 469, B6b 251). Ein Beispiel dafür ist die folgende Aussage:

„...ich [als Lehrveranstaltungsleitung, Anm. d. V.] bin eher so die methodische Begleitung [im Service-Learning, Anm. d. Verf.] ...“ (B6a 196).

Das Zitat verdeutlicht, dass die berichtende Person ihre Aufgabe als Lehrveranstaltungsleiter*in darin sieht, die Studierenden im Service-Learning methodisch zu unterstützen. Auch hier geht der Vermittlung zwangsläufig ein Externalisierungsprozess voraus, in dem die Lehrenden ihr Wissen explizit machen. 4 Studienteilnehmer*innen beschreiben die Rolle der Lehrenden ebenso als unterstützende, vermittelnde und aufklärende Instanz, welche die Wissenstransferprozesse der Studierenden auf mehreren Ebenen begünstigen kann. Lehrende bieten, den Aussagen folgend, den Studierenden einerseits fachliche und strukturelle Unterstützung und andererseits professionelle und organisatorische Begleitung des Service-Learning-Prozesses. Es lässt sich die These aufstellen, dass diese mehrdimensionale Unterstützungsleistung der Lehrenden die Internalisierungs- und Externalisierungsprozesse der Studierenden begünstigen kann.

4 Studienteilnehmer*innen haben sich zur Aufarbeitung von studentischem Erfahrungswissen geäußert (B1a, B6a, B1b, B6b). Sie beschreiben, dass die Umwandlung von implizitem zu explizitem Wissen beispielsweise durch die Anerkennung von Abschlusspräsentationen und Beiträge zu Publikationen erfolgen kann (B1a 651, B1b 527, B6a 660). Dies ist eine Möglichkeit der Externalisierung von Wissen durch Dokumentation und Verschriftlichung (s. Abschnitt 2. 2.), die auch in der folgenden Aussage enthalten ist:

*„...es gibt schon die Möglichkeit [als Studierende*r – Anm. d. Verf.] auch so eine Art Lerntagebuch parallel zu führen...“ (B6b 584).*

Ein*e Studienteilnehmer*in gibt in diesem Zitat ein Beispiel für die Externalisierung von studentischem Erfahrungswissen. Die Evaluationsmethode Lerntagebuch ermöglicht es den Studierenden, ihr implizites Wissen aus der Service-Learning-Erfahrung zu explizieren und für andere Personen zugänglich zu machen.

Das implizite Wissen der Praxispartner*innen wird im Service-Learning in der Phase der Bedarfsanalyse sichtbar (s. dazu Abschnitt 6.3.). Die Formulierung des Praxis-

problems ist ein Externalisierungsprozess, in dem das implizite Wissen der Praxispartner*innen zu expliziertem Wissen umgewandelt wird. Ein*e Studienteilnehmer*in gibt im folgenden Zitat zwei Beispiele dafür:

„...das ist eben...ein Grundkriterium von Service-Learning, dass man das eben identifiziert an erster Stelle, was für einen Bedarf gibt es überhaupt? Und es kann passieren, indem man ins Feld geht, also man kann zum Beispiel schauen, was gibt's für ein Problem in dem natürlich vorkommenden Feld? Oder gemeinsam mit den Kooperationspartnern dieses Problem definiert.“ (B6b 414)

Die Person beschreibt zwei Szenarien der Bedarfsanalyse. Einerseits kann eine außenstehende Person in die Praxis gehen und ein Problem ausfindig machen. Hierbei muss erwähnt werden, dass diese Art der Bedarfsanalyse im Feld auf den Informationen der Praktiker*innen gründet. Andererseits wird im Zitat die Möglichkeit der gemeinsamen Formulierung des Praxisproblems vorgestellt. Auch in diesem Fall ist das implizite Wissen der Praktiker*innen die Basis der Aufarbeitung. In beiden Fällen werden Externalisierungsprozesse der Praxispartner*innen zur Problemdefinition vorausgesetzt. In beiden Fällen können darüber hinaus Kombinationen von expliziten Wissensinhalten zur Formulierung der Problemstellung führen.

Es konnte gezeigt werden, dass im Service-Learning verschiedene Wissensformen und Wissenstransferprozesse stattfinden und für Hochschullehrende sichtbar werden.

6.5. Kategorie 5: Erfahrungswissen der Studierenden

Das praktische Wissen, das die Studierenden im Laufe einer Service-Learning-Erfahrung sammeln, hat einen besonderen Stellenwert für die Lehrveranstaltungsleiter*innen. 9 Personen haben sich zum Erfahrungswissen der Studierenden im Service-Learning geäußert (B1a, B2a, B3a, B4a, B6a, B1b, B5b, B6b, B7b). Die Studienteilnehmer*innen haben teilweise mehrfach darüber berichtet, dass die Studierenden in Service-Learning-Lehrveranstaltungen auf verschiedenen Ebenen Erfahrungswissen sammeln.

Erstens wurde von 5 Personen betont, dass die Studierenden einen Einblick in die praktischen Tätigkeiten und somit in einen potentiellen zukünftigen Arbeitsbereich bekommen (B1a 73, B3a 63, B6a 155, B5b 197, B7b 311). Das folgende Zitat dient als Beispiel:

„...sie [die Studierenden, Anm. d. Verf.] können direkt auch ja, in die Non-Profit-Organisation hineingehen, sie lernen direkt die Praxis kennen, wo sie vielleicht später auch mal ja arbeiten werden, ja und das ist so ein riesiger Mehrwert...“ (B5b 198).

Mit diesen Worten beschreibt der*die Studienteilnehmer*in, dass die Studierenden im Service-Learning die Möglichkeit haben, die Praxis unmittelbar kennenzulernen. Die Person schätzt die Praxiserfahrung der Studierenden als überaus gewinnbringend ein, mit der Begründung, dass sie bezogen auf ihren beruflichen Werdegang nachhaltig relevantes praktisches Wissen erhalten. 3 Studienteilnehmer*innen teilen diese Erfahrungen (B1a, B6a, B7b).

Zweitens wurde die Praxiserfahrung der Studierenden von 2 Studienteilnehmer*innen dahingehend als wertvoll eingeschätzt, als dass die Studierenden ihr professionelles Auftreten üben und ausbauen können (B1a, B6b). In der folgenden Aussage wird die Professionalisierung der Studierenden mit Beispielen – unter anderem zur Kommunikationsweise – dargestellt:

*„...mit dem Praxispartner braucht es schon ‘ne Art von professioneller Kommunikation...das ist auch find‘ ich was Neues oder eine Herausforderung... Und das kostet Zeit, sich zu überlegen, wie formulier‘ ich [als Studierende*r, Anm. d. Verf.] jetzt ‘n E-Mail oder wann ruf ich da an...ich muss versuchen, da einfach so ‘n bisschen professioneller aufzutreten...“ (B1a 484).*

Das Zitat verdeutlicht, wie Studierende sich im Service-Learning-Alltag mit ihrer Art der Kommunikation auseinandersetzen müssen, um mit den Praxispartner*innen angemessen in Austausch treten zu können. Von der berichtenden Person werden die sprachliche Ausdrucksweise und die zeitliche Organisation beispielhaft als Teilaspekte der Professionalisierungsentwicklung der Studierenden genannt. Die zweite Person, die sich thematisch ebenfalls zur studentischen Professionalisierung durch den Einblick in die berufliche Praxis im Service-Learning geäußert hat, blickt aus einer anderen Perspektive, da die Studierenden an ihrer Hochschule bereits berufstätig sind. Den Professionalisierungsaspekt hebt der*die Studienteilnehmer*in dahingehend hervor, dass es einerseits den Studierenden als Mitarbeiter*innen nutzt, wenn sie sich professionalisieren und andererseits im Interesse der Organisation liegt, sich dadurch weiterzuentwickeln (B6b 409). Die Berichte zeigen ein Professionalisierungspotenzial sowohl für Studierende ohne

Berufserfahrung als auch für bereits berufstätige Studierende, das mit der Praxiserfahrung im Service-Learning einhergeht.

Drittens wächst laut den Erzählungen von 3 Studienteilnehmer*innen das Erfahrungswissen der Studierenden, indem sie organisatorische Schwierigkeiten ihrer Arbeit strukturieren und kommunizieren lernen (B1a 491, B2a 466, B5b 201). In dem folgenden Zitat berichtet eine Studienteilnehmer*in von den strukturellen und kommunikativen Herausforderungen, mit denen sich die Studierenden im Service-Learning konfrontiert sehen:

„...was mir häufig aufgefallen ist...und was natürlich auch mit dem zeitlichen Aspekt [der Service-Learning-Lehrveranstaltung, Anm. d. Verf.] äh zusammenhängt, is‘ dass es einfach eine sehr gute Struktur braucht...in diese Strukturen sich dann die Studierenden in ihren Gruppen...einbetten könn‘, als auch dass man ihnen ja wirklich eine Unterstützung bietet, sich zu strukturieren, ihre Arbeit zu strukturieren und die Kommunikation zu strukturieren.“ (B2a 466)

Den Schilderungen ist zu entnehmen, dass der*die Hochschullehrende eine unterstützende Rolle in der Strukturierung der studentischen Arbeit und Kommunikation spielt. Dem Zitat folgend erfahren die Studierenden zunächst, was es bedeutet, sich auf vorgegebene Strukturen einzulassen. Im weiteren Verlauf des Service-Learning lernen sie schließlich, sich in der Gruppe zu organisieren, was einer Einteilung der Aufgaben und einer funktionierenden Kommunikation bedarf.

Viertens wurden von 6 Studienteilnehmer*innen Aspekte der kognitiven und sozialen Entwicklung im Erfahrungswissen der Studierenden genannt (B2a, B4a, B1b, B4b, B5b, B7b). Die folgende Aussage steht exemplarisch für Berichte über die Entwicklung sozialer Fähigkeiten bei den Studierenden in Service-Learning-Lehrveranstaltungen:

„...da kriegen die Studierenden verschiedene Aufgabenstellungen und lernen dann wirklich auch wie man zusammenarbeitet im kleinen Team und dann auch im großen Team...“ (B5b 192).

In diesem Beispielzitat berichtet ein*e Studienteilnehmer*in von sozialen Kompetenzentwicklungen bei den Studierenden im Bereich der Teamfähigkeit, die durch das Arbeiten in kleinen wie auch in großen Gruppen trainiert wird. Ein*e Studienteilnehmer*in betont ebenfalls die Entfaltung von Teamfähigkeit im Service-Learning (B1b 519). Die Arbeit mit beeinträchtigten Menschen gibt ein*e Studienteilnehmer*in

als weiteren Aspekt der sozialen Entwicklung und als horizonterweiternde Erfahrung für Studierende an (B7 545/563). Darüber hinaus berichten 3 Studienteilnehmer*innen von einer kognitiven Entfaltung im Sinne eines allgemeinen Lernzuwachses der Studierenden im Service-Learning (B4b 173, B2a 605, B4a 92).

Fünftens haben 2 Studienteilnehmer*innen berichtet, dass sich die Studierenden in der Praxisarbeit in andere Personen hineinversetzten mussten, um ihre Aufgaben erfüllen zu können (B2a, B5b). Die folgende Aussage wurde exemplarisch gewählt:

*„...da [in der Service-Learning-Lehrveranstaltung, Anm. d. Verf.] haben sich die Studierenden in Kleingruppen eigene thematische Projekte überlegt, die einfach aus...dem Gesamtspektrum der Psychologie kommen und diese haben wir erarbeitet und haben sie dann...mithilfe von äh bildungspsychologischen Vermittlungskompetenzen äh dann auch wirklich im Raum erlebbar gemacht für Anwender*innen.“ (B2a 535)*

Dieses Zitat bietet einen Hinweis darauf, dass im Service-Learning auch empathische Fähigkeiten bei den Studierenden entwickelt beziehungsweise gefördert werden. Die zweite Person berichtet davon, dass die Studierenden einen gesellschaftlichen Bedarf ausfindig machen müssen, was ebenfalls Empathie auf Seiten der Studierenden erfordert (B5b 486).

Sechstens hat ein*e Studienteilnehmer*in die Reflexion des Erfahrungswissens der Studierenden als den Teil des Service-Learning beschrieben, der die persönliche Entwicklung widerspiegelt (B7b). Die Person formuliert es folgendermaßen:

„...was die Studierenden da [im Service-Learning, Anm. d. Verf.] so...an Erfahrungsschatz mit sich bringen...also Kernstück dieser Lehrveranstaltung ist die Reflexion am Ende...wo wir [Hochschullehrende, Anm. d. Verf.] einfach a‘ ihre [der Studierenden, Anm. d. Verf.] Kompetenzen besprechen, was hat das mit ihrer Persönlichkeit g‘macht...“ (B7b 308).

Die Ausführungen illustrieren, dass die studentischen Erfahrungen mithilfe der Reflexionsleistungen der Studierenden im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung aufgeschlüsselt werden können. Betont wird das Besprechen der eigenen persönlichen Entwicklung durch die Studierenden als Angelpunkt der Service-Learning-Lehrveranstaltung. Es wird außerdem deutlich, dass die Reflexion mit Unterstützung durch den*die Hochschullehrende realisiert wird.

6.6. Kategorie 6: Positive und negative Erfahrungen mit Service-Learning

Die Organisation und Realisierung einer Service-Learning-Lehrveranstaltung ist für die Hochschullehrenden mit positiven und negativen Erfahrungen verbunden. Die Darstellung der inhaltlich relevanten Aussagen der Studienteilnehmer*innen erfolgt prozesshaft.

Ein negativer Aspekt, der von 4 Diskussionsteilnehmer*innen bezüglich ihrer Erfahrungen mit Service-Learning-Lehrveranstaltungen geäußert wurde, ist der zeitliche und organisatorische Mehraufwand sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden. Dabei ist bemerkenswert, dass der negative Aspekt in allen Aussagen unmittelbar relativiert wurde (B1a 487, B2a 457/610, B3a 58, B4a 92). Ein*e Studienteilnehmer*in hat beispielsweise gesagt:

„Natürlich ist es mehr Aufwand, was uns aber am Juridikum einigermaßen gut gelungen ist...die Anerkennung dann auch im Curriculum. Also wir haben's mittlerweile geschafft, dass ähm die den Arbeitsaufwand insofern widerspiegeln, auch in den ECTS-Punkten...Ähm und die Studierenden gehen auch nochmal motiviert zusätzlich zum sowie sowieso schon einigermaßen Win-Win-Situation der Praxis...Ahm noch dazu ECTS-Punkte zu bekommen. Also die Anerkennung ist, denk ich, auch immer ähm etwas, was man im im Verhältnis zum Aufwand sehen muss.“ (B4a 92)

In diesem Zitat legt ein*e Studienteilnehmer*in dem Negativaspekt des Aufwandes die Leistungsanerkennung durch die Hochschule als positives Gegengewicht entgegen. Die Person wird am Ende des Zitates deutlicher in der Relativierung des Mehraufwandes als Nachteil, indem sie hervorhebt, dass der Aufwand gerechtfertigt wäre, wenn die Studierenden eine angemessene Anerkennung (z. B. ECTS-Punkte) erhielten. Die Berichte von 3 weiteren Studienteilnehmer*innen decken sich mit dieser Argumentationsweise, wobei die ausgleichende Komponente variiert. Eine Person sieht die Motivation der Studierenden für die Tätigkeit in einer Praxisorganisation als Gegengewicht zum Mehraufwand (B3a 60). Zwei Studienteilnehmer*innen kehren den Aufwand in ein positives Licht, indem sie davon berichten, dass ihrer Erfahrung nach die Studierenden den Mehraufwand als Herausforderung betrachten (B1a 487, B2a 463).

Eine Person hat von einer konkreten negativen Erfahrung in einem Erstgespräch mit dem/der Praxispartner*in berichtet, bei dem die Ausarbeitung der Problemstellung als sehr komplex und zeitaufwändig wahrgenommen wurde (B1a):

„...ich hatte schon das Gefühl, dass die Ausarbeitung der Problemstellung [im Erstgespräch, Anm. d. Verf.] recht äh kompliziert war und dass dann auch im Laufe des Semesters auch noch Aspekte für sie [die Lehrkraft, Anm. d. Verf.] dazu gekommen sind, die sie vielleicht im Erstgespräch gar nicht so formulieren konnte.“ (B1a 576)

Die Ausführungen des*der Studienteilnehmer*in geben Einblick in problematische Erfahrungen mit dem*der Praxispartner*in. Einerseits wird das Erstgespräch und insbesondere die gemeinsame Formulierung des Praxisproblems als zeitintensiv beschrieben. Andererseits berichtet die Person davon, dass im Laufe der Kooperation weitere Schwierigkeiten aufgetreten sind. Es gab keine weiteren Berichte über negative Erfahrungen mit den Kooperationspartner*innen.

Das in der Praxis erworbene Erfahrungswissen der Studierenden wurde von 5 Personen als positiver Aspekt ihrer Service-Learning-Lehrveranstaltung genannt (B1a 76, B2a 23/608, B3a 63, B5b 486, B7b 310/553). Ein*e Studienteilnehmer*in hat dies folgendermaßen formuliert:

„...sie [die Studierenden, Anm. d. Verf.] haben...einen großen Lernzuwachs angegeben...dass es wirklich relevant ist, was sie da tun, war für die Studierenden sehr ähm gewinnbringend...hinsichtlich ihrer Erfahrung...“ (B2a 605).

In diesem Zitat beschreibt die Person, dass die Studierenden dahingehend Erfahrungen sammeln, als sie im Service-Learning die Konsequenzen und die Relevanz ihrer Handlungen erleben. Das gibt der Service-Learning-Erfahrung der Studierenden eine moralische Basis. Des Weiteren beschreibt die Person in diesen Ausführungen einen Lernzuwachs bei den Studierenden. 2 Studienteilnehmer*innen haben ebenfalls einen Lernerfolg nach dem Besuch einer Service-Learning-Lehrveranstaltung als positive Erfahrung angemerkt (B2a 605, B4a 92).

Die als positiv berichteten Erfahrungen der Diskussionsteilnehmer*innen mit Service-Learning-Lehrveranstaltungen wurden von den meisten Studienteilnehmer*innen als Anlass für die Fortsetzung der Arbeit mit dem Service-Learning-Ansatz genannt. 8

Personen haben dabei die vergleichsweise hohe Motivation der Studierenden für die Praxis und das positive Feedback, das sie von den Studierenden nach dem Absolvieren einer Service-Learning-Lehrveranstaltung erhalten haben, hervorgehoben (B1a 72/79, B2a 21/27/602, B3a 60/202/210, B4a 99, B5a 602, B6a 619, B5b 196, B7b 306).

„Bei mir ist eigentlich auch das Feedback sehr sehr gut eigentlich immer gewesen, muss ich sagen, bei bei diesem Kursformat [Service-Learning, Anm. d. Verf.], ich mach das jetzt schon sechs Semester ...“ (B6a 619).

Die Aussage der Person über auffallend positive Rückmeldungen der Studierenden zu Service-Learning beinhaltet eine Wiederholung dieser Erfahrung über mehrere Semester hinweg. Damit lässt sich ausschließen, dass sich die positiven Service-Learning-Erfahrungen der Studierenden auf eine bestimmte Lehrveranstaltung zurückführen lassen und es eher eine allgemeine methodische Besonderheit ist. Außerdem impliziert die Aussage, dass die Studierenden den Ansatz gut annehmen und offen dafür sind, praxisnahe Erfahrungen zu sammeln.

Im Weiteren wurde als positive Erfahrung wahrgenommen, dass Service-Learning den Lehrenden dabei hilft, ihr praxisorientiertes Lehrangebot einem Lehransatz zuzuordnen. 2 Diskussionsteilnehmer*innen haben berichtet, dass sie die Lehr- und Lernmethode zunächst nicht kannten und ihre Lehrveranstaltung nachträglich als Service-Learning ausgewiesen wurde, was sie als positiv hervorhoben (B1b 150, B6b 765).

6.7. Kategorie 7: Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschullehrenden

Das Datenmaterial wurde auf Aussagen zum Austausch zwischen den Hochschullehrenden bezüglich ihrer Erfahrungen mit Service-Learning-Lehrveranstaltungen hin untersucht. Es wurden Aussagen zu organisierten Netzerkennungen und zu Gesprächen auf privater Ebene berücksichtigt.

8 Studienteilnehmer*innen haben über ihre Erfahrungen mit dem Austausch im Kollegium zu ihren Service-Learning-Lehrveranstaltungen berichtet (B1a, B3a, B4a, B5a, B2b, B4b, B5b, B6b). Davon haben 2 Studienteilnehmer*innen über bestehende und funktionierende (hochschulübergreifende) Netzwerke und organisierte Treffen gesprochen, bei denen sich Lehrende und Forschende über Service-Learning

austauschen (B2b 91, B6b 230). Das folgende Zitat dient als exemplarische Darstellung der Berichte über bestehende Netzwerke:

„...wir sind da auch an der Uni Mitglied beim Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, ähm wo eben heuer dann die Tagung stattfindet...und ich war 2019...bei der Jahrestagung und hab da auch die B2 kennengelernt, wir haben daraufhin ähm auch ein kleines Netzwerk in Österreich gegründet...“ (B6b 230).

Dem Zitat ist zu entnehmen, dass die berichtende Person Erfahrungen mit organisierten Netzwerken an ihrer Hochschule gemacht hat. Da die in den Ausführungen angesprochene Person (B2) ebenfalls eine Hochschullehrende ist, gibt es einen Hinweis darauf, dass die erwähnten Tagungen einen Austausch zwischen Hochschullehrenden ermöglichen. Die Gründung eines Netzwerkes im Anschluss an die angesprochene Veranstaltung lässt auf einen erfolgreichen Austausch zwischen den Hochschullehrenden schließen.

4 Personen haben angemerkt, dass es ihrer Erfahrung nach noch kein Netzwerk zwischen Hochschullehrenden auf institutioneller Ebene gibt und der Austausch zwischen den Lehrenden von Service-Learning-Lehrveranstaltungen eher unregelmäßig und informell stattfindet (B1a 382, B4a 402, B4b 376, B5b 443).

5 Personen haben den Wunsch nach einer besseren Vernetzung der Hochschullehrenden geäußert, weil sie darin Vorteile für die eigene Umsetzung der Service-Learning-Lehrveranstaltungen sehen (B1a 392, B3a 372, B5a 334, B4b 664, B6b 683). Ein Beispiel für die Bedarfsäußerungen bieten folgende Ausführungen:

„...ich seh‘ auch ein Vorteil, indem wir so in dieser Zusammenstellung zusammen sind äh einfach als als Netzwerkbildung und ähm würd ich...die Anmerkung äh vom Kollegen B3 so quasi ich komm an Informationen nicht heran, ich glaube eingebunden sein, in so einem Netzwerk von Personen...die die dann auch...Informationen haben also in einem relevantes zu Service-Learning gibt ‘s, das man teilen kann...“ (B5a 333).

Die zitierte Person beleuchtet, dass sie die Vorstellung eines organisierten Austausches mit Kolleg*innen im Bereich Service-Learning als vorteilhaft einschätzt. Es wird angemerkt, dass die Diskussionsrunde als Möglichkeit betrachtet werden kann, ein solches Netzwerk zu gründen. Die Person bezieht sich außerdem auf die Aussagen eines Kollegen (B3), der ebenfalls angemerkt hat, dass der

Erfahrungsaustausch zwischen Hochschullehrenden bezüglich Service-Learning-Lehrveranstaltungen bislang fehlt.

Im Zusammenhang mit dem Erfahrungsaustausch wurden die Fokusgruppen in einem separaten Auswertungsschritt auf ein kollektives Wissen hin untersucht. Es wurden Aussagen zum Service-Learning-Ansatz aufeinander bezogen. Es konnte ermittelt werden, dass Service-Learning an den verschiedenen Fakultäten unterschiedlich praktiziert wird. Außerdem ließ sich feststellen, dass der Wissensstand der jeweiligen Personen zum Service-Learning individuell ist. Von 4 Studienteilnehmer*innen wurde beispielsweise über die Definition von Service-Learning als Lehr- und Lernansatz gesprochen, wobei sich eine Person darüber erkundigte, ob Service-Learning stets einen gesellschaftlichen Nutzen impliziert (B1a 380, B1b 785, B4b 706/730, B6b 734/798). Es konnte kein kollektives Wissen in den Fokusgruppen ermittelt werden, was sich mit den Berichten über ein fehlendes Netzwerk deckt.

IV ABSCHLUSS

Der Schlussteil der vorliegenden Arbeit dient dem Zusammenführen der Ergebnisse aus der theoretischen Abhandlung und der empirischen Untersuchung des Forschungsgegenstandes. Die Diskussion dient außerdem der Beantwortung der Forschungsfragen und einer Reflexion der Methodik. Zuletzt wird das Fazit der Masterarbeit vorgestellt.

7. Diskussion

7.1. Zusammenführung der Ergebnisse aus Theorie und Empirie

Die empirischen Ergebnisse bestärken in vielen Punkten die theoretischen Ausführungen. Die theoriegeleiteten Erkenntnisse werden durch die empirische Studie darin bestätigt, dass Service-Learning in verschiedenen Hochschulen und Fakultäten angeboten wird und es somit eine disziplinunabhängige Lehr- und Lernmethode des hochschulischen Wissenstransfers ist, da die Studienteilnehmer*innen aus verschiedenen Fachbereichen stammen (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021). Sowohl im empirischen als auch im theoretischen Teil konnten verschiedene Schwerpunktsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten des Lehr- und Lernansatzes aufgezeigt werden, die von den Lehrveranstaltungsleitern unterschiedlich konzipiert und realisiert werden (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000).

Beide Herangehensweisen haben gezeigt, dass im Service-Learning ein mehrdimensionaler Wissenstransfer stattfindet. Die Literatur bietet Erkenntnisse zur Mehrdimensionalität von Wissenstransfer auf Grund der Involviertheit verschiedener Personen, die wechselseitig aufeinander einwirken (Blank et al. 2015, Froese/Simon 2016, Reinders 2010). In den empirischen Ergebnissen bestätigt sich der mehrdimensionale und wechselseitige Charakter der Transferprozesse beispielsweise in den Schilderungen der Studienteilnehmer*innen zum gemeinsamen Erarbeitungsprozess der Problemstellung (s. Abschnitt 6.3.).

Die in der Theorie vorgestellten Wissensformen sowie die Arten des Wissenstransfers konnten teilweise in den Ausführungen der Hochschullehrenden über ihre Erfahrungen mit Service-Learning erkannt werden. Die Studienteilnehmer*innen haben vom Wissen der Praxispartner*innen aus ihrer beruflichen Erfahrung berichtet, mit dem sie im

Erstgespräch der Kooperation konfrontiert wurden (s. Abschnitt 6.3.). Der Theorie folgend handelt es sich dabei um implizite Wissensinhalte, die im Zuge des Gespräches explizit gemacht wurden (Externalisierung) (vgl. Thommen 2020). Außerdem wurde der Wert des Erfahrungswissens, welches die Studierenden im Service-Learning sammeln, vielfach hervorgehoben (s. Abschnitt 6.5.). Das fachliche Wissen der Studierenden konnte aus den Beschreibungen von Internalisierungsprozessen identifiziert werden, die von den Studienteilnehmer*innen als Anwendung von Wissen bezeichnet wurden (s. Abschnitt 6.4.).

Des Weiteren wurde die Externalisierung, wie sie im Theorieteil aus der Literatur definiert wurde, in der Auswertung der empirischen Daten aufgezeigt (vgl. Thommen 2020). Die Hochschullehrenden sprachen in diesem Zusammenhang einerseits vom impliziten Wissen der Praxispartner*innen, welches für die Kooperation externalisiert wurde und andererseits vom Erfahrungswissen der Studierenden, das am Ende der Service-Learning-Lehrveranstaltung expliziert wurde (s. Abschnitte 6.3., 6.4.). Außerdem wurden in den Berichten der Studienteilnehmer*innen Hinweise für Wissenstransfer in Form einer Kombination der expliziten Wissensinhalten von Hochschullehrenden und Praxispartner*innen in der empirischen Untersuchung ausfindig gemacht (vgl. Thommen 2020, s. Abschnitt 6.3.).

Die erste Form von Wissenstransfer – die Sozialisation – wurde bei der Analyse nicht berücksichtigt, da es sich bei dieser um einen rein praktischen Wissenstransfer handelt und der Transfer zwischen Theorie und Praxis im Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt. Die verschiedenen Arten von Wissenstransfer, die in der empirischen Untersuchung herausgearbeitet werden konnten, sind mithilfe der theoretischen Ausarbeitung auf die unterschiedlichen Wissenskulturen zurückzuführen, die im Service-Learning aufeinandertreffen (vgl. Bringle/Hatcher 2002). Die Hochschullehrenden und die Studierenden treffen mit ihrem wissenschaftlich-theoretischen Fachwissen auf das Erfahrungswissen der Praxispartner*innen. In dem Austausch finden aus diesem Grund auf verschiedenen Ebenen komplexe und reziproke Transferprozesse statt: Wissenstransfer zwischen Hochschule und Gesellschaft, Wissenstransfer in der angewandten und praxisorientierten Lehre und Wissenstransfer zwischen den Studierenden und den Praxispartner*innen (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021).

Auf beiden Untersuchungsebenen konnten deutlich mehr positive als negative Aspekte von Campus-Community Partnerships aufgezeigt werden. Die Literaturrecherche hat ergeben, dass die Motivation und Bereitschaft aller beteiligten Akteur*innen ein wesentlicher Faktor für den Erfolg einer Zusammenarbeit von Hochschule und Praxisorganisation sowie dem angestrebten reziproken Wissenstransfer darstellt (vgl. Brandt et al. 2018). Die empirische Untersuchung hat ergeben, dass die studentische Motivation für Service-Learning-Lehrveranstaltungen trotz Mehraufwand hoch ist. Darüber hinaus gilt, den Ausführungen der Studienteilnehmer*innen zufolge, das gemeinnützige Engagement als zusätzlicher Motivationsfaktor für alle Beteiligten – die Lehrenden, die Studierenden und die Praxispartner*innen (s. Abschnitt 6.1.). Bezogen auf die theoretischen Ergebnisse ist festzustellen, dass die Motivationssteigerung auf die Sinnerfüllung, als einen der zentralen Faktoren der Motivation, zurückzuführen ist (vgl. Ackermann 2020). Das Potenzial der studentischen Motivation für gesellschaftliches Engagement wurde im theoretischen Teil geklärt, als aufgezeigt wurde, dass eine uneigennützige Problemlösekompetenz bei den Studierenden daraus zu resultieren vermag (vgl. Resch/Dima 2021). Das bedeutet einerseits, dass der Bedarf der Praxis umso besser gedeckt werden kann, je motivierter die Studierenden sind. Andererseits bedeutet es für die Studierenden, dass sie eine neue Kompetenz erlernen, die sie nachhaltig in vielen Bereichen dazu befähigt, Herausforderungen anzugehen und im Sinne der Gesellschaft zu handeln. Die Bereitschaft und Motivation der Praxispartner*innen lag nicht im primären Forschungsinteresse der Arbeit, dennoch soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass allein die Verwirklichung einer Zusammenarbeit die Bereitschaft von Seiten der Praxis signalisiert. Neben der Bereitschaft aller beteiligten Personen sind eine gute Vorbereitung, Strukturierung, Kommunikation und Begleitung vor und während des gesamten Service-Learning-Prozesses durch die Lehrenden qualitätsentscheidend (vgl. Eyler 2009). Die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung zeigen, dass die Hochschullehrenden einen Fokus auf eben diese Aspekte legen (s. Abschnitt 6.2.).

Die empirischen Ergebnisse zeigen vereinzelt negative Erfahrungen mit Service-Learning-Lehrveranstaltungen. Sie beziehen sich hauptsächlich auf den Mehraufwand der Lehrveranstaltungen und wurden ausnahmslos in allen Aussagen relativiert. Dennoch soll Bezug nehmend auf die theoretischen Forschungsergebnisse erwähnt werden, dass der Mehraufwand im (E-)Service-Learning kein nebensächlicher Aspekt ist, zumal er gewisse Personengruppen potenziell ausschließt. Es könnten spezifische

Personengruppen mit weniger zeitlichen oder finanziellen beziehungsweise technischen Ressourcen von vornherein benachteiligt sein. Dies kann zu Chancenungleichheiten zwischen den Studierenden führen (vgl. Resch/Dima 2021).

Zwischen dem wissenschaftstheoretischen Begriff Wissenstransfer und dem Verständnis der Studienteilnehmer*innen gibt es Parallelen aber auch Diskrepanzen. Wissenstransfer versteht sich per Definition als Umwandlung von Wissensinhalten, wie sie auch im Service-Learning stattfinden können (vgl. Thommen 2020, 613f). Einige Diskussionsteilnehmer*innen haben ebenfalls von Wissenstransfer als praktische Anwendung des im Laufe des Studiums erworbenen Wissens berichtet, wobei implizit die Internalisierung angesprochen wird. Die Literaturrecherche hat ergeben, dass ein weiteres Verständnis von Wissenstransfer als Weitergabe von Wissen im wissenschaftlichen Kontext existiert (vgl. Ackermann 2020, Schorta 2020). Die Datenauswertung hat ergeben, dass die Studienteilnehmer*innen dieses Verständnis teilen, indem sie beispielsweise von der Vermittlung von Wissen sprachen. Bei näherer Betrachtung der Definitionen und der vier Transferprozesse (Sozialisation, Externalisierung, Internalisierung, Kombination) wird diese Begriffsverwendung als unzureichend bewertet, da dabei die Grundkomponenten von Wissen missachtet werden: Subjektgebundenheit und Erfahrung (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000, Thommen 2020).

7.2. Beantwortung der Forschungsfragen

Wie ermöglichen Hochschullehrende unter Anwendung der Lehr- und Lernmethode Service-Learning einen Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis?

1) Wie vermitteln Hochschullehrende praxisorientiertes Wissen in hochschulischen Service-Learning-Lehrveranstaltungen?

Im Laufe der Beantwortung der ersten Forschungsfrage auf theoretischer Ebene ist eine wichtige Erkenntnis entstanden. Wissen ist stets subjekt- und erfahrungsgebunden, somit ist eine Vermittlung praxisorientierten Wissens (oder jeder anderen Art von Wissen) per se nicht möglich (vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000, Thommen 2020). Wissen kann durch einen Transfer für andere Personen zugänglich gemacht werden, wobei es aber einer Reduktion und einer Anpassung in Folge der Umwandlung unterzogen wird. Insbesondere praktisches Wissen kann – im Gegensatz zu reinen Informationen – nicht weitergegeben werden, auf Grund impliziter

verinnerlichter Wissensinhalte, genannt „Embodiment“ (Schildknecht 2020, 76). Lehrende können aber in verschiedenen Settings die Entwicklung von Wissen und das Lernen der Studierenden anregen und unterstützen, insbesondere wenn dem Lernprozess eine Tätigkeitskomponente unterliegt (vgl. ebd.). Die Umsetzung einer praxisorientierten Lehr- und Lernmethode wie Service-Learning ist ein Weg, soziales Lernen und die Entwicklung praxisorientierten Wissens bei den Studierenden zu fördern, da eine selbstorganisierte und eigenverantwortliche Lernaktivität gefördert wird (vgl. ebd.). Wissenschaftliches Wissen wird in direkter Zusammenarbeit mit der Praxis auf seine Anwendbarkeit überprüft, auf die Probe gestellt und angepasst, wobei es zu einem Wissenstransfer von Theorie zu Praxis bei den Studierenden kommt (vgl. Könekamp 2015). Dieser Internalisierungsprozess konnte auch in der empirischen Untersuchung als Anwendung und Anpassung des theoretisch Gelernten durch die Studierenden in Service-Learning-Lehrveranstaltungen herausgearbeitet werden. Die Lehrenden konnten davon berichten, da sie den dynamischen und mehrdimensionalen Wissenstransfer begleiteten und unterstützten.

Auch am Wissenstransfer der Praxispartner*innen sind die Hochschullehrenden, den Ergebnissen zufolge, maßgeblich beteiligt. Der Wissenstransfer wurde mit der empirischen Untersuchung bei den Studierenden wie auch den Praxispartner*innen eindeutig festgestellt. Wie genau Hochschullehrende selbst Wissenstransferprozesse im Service-Learning erleben, konnte nicht geklärt werden. Mögliche Aufschlüsse könnte eine Feldstudie bieten, in der Hochschullehrende in der Planung und Umsetzung ihrer Service-Learning-Lehrveranstaltungen von Forscher*innen begleitet werden. Eine andere Möglichkeit wäre die Durchführung von Einzelinterviews mit Hochschullehrenden, die sich auf das Thema der Vermittlung von praxisorientierten Inhalten konzentrieren.

2) Welche Strategien nutzen Hochschullehrende, um Wissenstransferleistungen im Service-Learning-Prozess zu unterstützen?

Hochschullehrende haben ein Repertoire an Strategien, das sie nutzen können, um Wissenstransferleistungen im Service-Learning-Prozess zu unterstützen. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass die meisten Studienteilnehmer*innen einen Fokus auf die Anfangsphase der Service-Learning-Lehrveranstaltung legen. Die erste Strategie der Hochschullehrenden, einen Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen, ist der Aufbau der Kooperation. Dazu gehören die Planung der

Lehrveranstaltung, die ersten Gespräche mit den Praxispartner*innen sowie die fachliche und organisatorische Vorbereitung der Studierenden. All dies sind Faktoren, die maßgeblich zu einer ausgewogenen Zusammenarbeit und somit zu einem erfolgreichen Wissenstransfer beitragen (vgl. Jenkins/Sheehey 2011, Mandl 2010). Der Beitrag, den die Hochschullehrenden dabei leisten, ist die Balance des Wissens in seiner Komplexität (vgl. Resch/Slepcevic-Zach 2021). Als Moderator*innen liegt es an ihnen, das Praxisproblem nicht zu simplifizieren und gleichzeitig alle Wissensträger*innen in gleichem Maße einzubeziehen. Im Zuge des Service-Learning fungieren die Lehrenden, der Theorie wie auch den eigenen Ausführungen der Studienteilnehmer*innen folgend, als organisatorische und methodische Unterstützung der Wissenstransferprozesse (vgl. Bringle/Hatcher 2011).

Als eine weitere strategische Maßnahme für einen Austausch von Theorie und Praxis geben die Hochschullehrenden im Anschluss an die Service-Learning-Lehrveranstaltung verschiedene Evaluationsmethoden an ihre Studierenden in Auftrag. Das Erstellen von Tagebüchern oder Präsentationen, die Externalisierungen ermöglichen, wurden in den Fokusgruppen beispielhaft angeführt. Eine Kombination verschiedener Evaluationstechniken erscheint als sinnvoll für das Eröffnen einer komplexeren Reflexionsleistung, die das Lernen begünstigt (vgl. Flecky 2009). Die Lehrenden begleiten den Reflexionsprozess der Studierenden, durch welchen neue Lerninhalte und praktische Fähigkeiten vertieft werden (Backhaus-Maul/Roth 2013).

Eine weitere Strategie der Hochschullehrenden den Wissenstransfer im Anschluss an das Service-Learning zu managen, ist die Organisation von Austauschtreffen und das Verfügbarmachen von Berichten über Service-Learning-Erfahrungen. In den Fokusgruppen war beispielsweise die Rede von Arbeitskreisen und Austauschtreffen zwischen Lehrenden und Praktiker*innen. Überdies wurden digitale Externalisierungsmethoden erwähnt, wie das Erstellen von Wikis oder die Veröffentlichung von Erfahrungsberichten auf Homepages. Mit diesen Methoden können sich Studierende, Lehrende, Wissenschaftler*innen und Außenstehende ein Bild davon machen, was Service-Learning beinhaltet und welchen Gewinn andere Personen aus ihrer Service-Learning-Erfahrung schöpfen.

Es gibt einige Hinweise darauf, dass eine bessere Vernetzung der Hochschullehrenden die Wissenstransferprozesse im Lehr- und Forschungsbereich Service-Learning bereichern könnte. Die Diskussionen haben als simuliertes Austauschsetting

auf pragmatischer Ebene aufgezeigt, dass der Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschullehrenden gewollt ist und gut funktioniert. Auf inhaltlicher Ebene konnten die Gruppendiskussionen verschiedene Themengebiete aufdecken, in denen es einen Austauschbedarf gibt, wie das Verständnis und die Definition des Service-Learning-Ansatzes als weitgefächerte Lehr- und Lernmethode, organisatorische Rahmenbedingungen, die Kommunikation mit den Praxispartner*innen, die Umsetzung der Lehrveranstaltung sowie Fragen zu zusätzlichen Anerkennungsmöglichkeiten. In der Theorie wurden ebenso die Kommunikation sowie eine strukturierte Planung, Vorbereitung und Umsetzung der Kooperation durch die Hochschullehrenden als bedeutende Voraussetzungen für erfolgreiches und qualitativ hochwertiges Service-Learning ausgearbeitet (vgl. Resch/Dima 2021). Ein regelmäßiger Austausch könnte die Fähigkeiten der Hochschullehrenden bezüglich der Umsetzung von Service-Learning-Lehrveranstaltungen und der Strategien zur Unterstützung von Wissenstransferprozessen positiv beeinflussen, da sie sich gegenseitig über eigene Erfahrungen und aktuelle Forschungsergebnisse informieren könnten. Das ist ein wesentlicher Aspekt zumal die Qualität der Service-Learning-Lehrveranstaltungen die Qualität der Wissenstransferprozesse beeinflusst.

7.3. Reflexion der Methodik

Die Methode der Fokusgruppe dient der Erhebung von Daten verschiedener Personen einer homogenen Gruppe und hat ihren Zweck dahingehend erfüllt. In den Fokusgruppen konnte der noch junge Forschungsbereich des Wissenstrfers im Service-Learning mit mehreren Experten aus dem Bereich Service-Learning gleichzeitig besprochen werden. Das Ziel, die persönlichen Erfahrungen von mehreren Lehrenden verschiedener österreichischer Hochschulen qualitativ zu erheben, wurde erreicht. Die Methodenwahl hat es ermöglicht, die Datensammlung von 13 Hochschullehrenden zeitlich auf zwei Tage zu reduzieren. Die Interaktionskomponente der Fokusgruppe führte darüber hinaus zu begründeten Aussagen der Studienteilnehmer*innen. In beiden Fokusgruppen konnte ein reger, interessierter und erkenntnisbringender Austausch zwischen den Teilnehmer*innen erzielt werden. Das deutet einerseits auf eine homogene Gruppenstruktur und andererseits auf einen Bedarf hinsichtlich der Austauschmöglichkeiten zwischen den Personen hin, die in der Lehre oder Forschung im Bereich Service-Learning tätig sind.

Das Verständnis der Thematik war in den Fokusgruppen relativ ausgeglichen. In Bezug auf den Service-Learning-Ansatz herrschte eine allgemeine Einigkeit und es konnte gut über Erfahrungen diskutiert werden. Das Thema Wissenstransfer war einigen Studienteilnehmer*innen besser bekannt als anderen. In Anbetracht dessen wären Einzelinterviews mit den Hochschullehrenden eventuell hilfreich gewesen, da die Fokusgruppen teilweise einen unausgewogenen Kenntnisstand diesbezüglich aufzeigten und es herausfordernd erschien, Informationen über die persönlichen Erfahrungen im Einzelnen zu gewinnen.

Bezüglich der Moderation der Fokusgruppen lässt sich festhalten, dass der Leitfaden ein brauchbares Instrument zur inhaltlichen Strukturierung geboten hat. Außerdem bietet die Methode der Fokusgruppe die Möglichkeit, stillere Personen zum Sprechen aufzufordern, was zu einer Ausgewogenheit in den Diskussionen geführt hat. Die technischen Kommunikationstools bieten eine gute Möglichkeit, die Daten von verschiedenen Personen, die sich an verschiedenen Orten aufhalten, gleichzeitig zu sammeln. Die Durchführung der Fokusgruppen in einem digitalen Setting erfordert aber auch eine Teilung der Aufmerksamkeit des*der Moderator*in. Im Nachhinein erscheint es sinnvoll im Falle einer online Diskussionsrunde, wenn eine zweite Person anwesend ist, die für technische Belange zuständig ist. Sollte ein*e Studienteilnehmer*in verspätet bei der Diskussion eintreffen oder aus technischen Gründen (z. B. Verbindungsschwierigkeiten) mehrfach dem Meeting beitreten müssen, würde der Gesprächsfluss nicht davon unterbrochen, dass der*die Moderator*in sich neben der Gesprächskoordination um die Behebung des technischen Problems kümmern muss.

Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich als Methodenwahl zur Auswertung der Fokusgruppen bewährt. Das Bilden der Kategorien ermöglichte eine inhaltliche Fokussierung des Datenmaterials. Die Transkripte konnten auf Grundlage des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens erfolgreich analysiert und interpretiert werden. Die Zusammenfassung relevanter inhaltlicher Aspekte konnte strukturiert durchgeführt werden.

8. Conclusio

Die Verankerung des Service-Learning-Ansatzes in der Third Mission der Universitäten ist ein wichtiger Schritt für die Innovation der Hochschulen sowie für ihre Öffnung gegenüber gesellschaftlichen Belangen. Es liegt mitunter an den Lehrenden, die praxisorientierte Lehre umzusetzen und den Wissenstransfer in diesem Bereich zu fördern. Die Realisierung von Service-Learning-Lehrveranstaltungen bietet den Studierenden die Möglichkeit, praxisorientiertes Wissen zu erlangen und zu vertiefen. Das Abwägen der Vor- und Nachteile von Service-Learning konnte sowohl in der theoretischen wie auch empirischen Bearbeitung aufzeigen, dass es in Bezug auf die Theorie-Praxis-Transformation eine bereichernde Lehr- und Lernmethode für die Hochschule darstellt. Für die Zukunft des Lehr- und Forschungsbereiches Service-Learning wäre es sinnvoll, die Vernetzung zwischen Hochschullehrenden auf Institutionsebene auszubauen.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Engagement der Hochschullehrenden maßgeblich für die Wissenstransferprozesse im Service-Learning verantwortlich ist. Sie können zu jedem Zeitpunkt der Kooperation eine unterstützende Kraft im Austausch zwischen Theorie und Praxis sein. Die Lehrenden sind allerdings nicht allein verantwortlich, denn wie in jeder Beziehung liegt es letzten Endes an allen Beteiligten, das die gemeinsamen Ziele bestmöglich zu verwirklichen. Der Erfolg des Wissenstrfers im Service-Learning ist somit auch von den Studierenden und den Praxispartner*innen abhängig. Es wurde außerdem festgestellt, dass die Literatur zum Wissenstransfer eine gute Basis zur theoretischen und empirischen Analyse von Wissensformen und Transferarten bietet. Die Effekte von Transferprozessen sind allerdings nur stark zeitverzögert festzustellen. Deshalb sind mehr Langzeitstudien zum Thema Wissenstransfer im Service-Learning nötig, um repräsentative Forschungsergebnisse zu erhalten. Zur studentischen Perspektive im Service-Learning wurde bereits viel geforscht (vgl. Furco 1996b, Eyler 2002, Bringle/Hatcher 2006, Flecky 2009, Prentice/Robinson 2010, Carrington 2011, McGorry 2012, Moely/Ilustre 2014, Caspersz/Olaru 2015, Mergler et al. 2017, Gundolf et al. 2019, Mtawa/Nkhoma 2020, Resch/Dima 2021). Weitere Forschung mit dem Schwerpunkt auf die Erfahrungen von Lehrenden und Praxispartner*innen mit Kooperationen bietet Chancen zur Optimierung der methodischen Anwendung von Service-Learning, die

hochschulischen und praktischen Ansprüchen gerecht werden kann. Ebenso besteht weiterhin ein Potenzial an brauchbaren Ergebnissen bezüglich der Kommunikation, Netzwerkgestaltung und des Wissenstransfers aus Studien zur Perspektive jener Personen, die in Vermittlungszentren (wie dem ULF) arbeiten.

V QUELLENVERZEICHNIS

9. Literatur

Ackermann, B. (2020): Was Sie motiviert – Grundlagen für erfolgreiche Wissenstransfers. In Ackermann, B.; Krancher, K. N.; Schildknecht, K.; Schorta, S. (Hrsg.): *Erfolgreicher Wissenstransfer in agilen Organisationen. Hintergrund – Methodik – Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Gabler, 45-70.

Ash, S. A.; Clayton, P. H. (2009): Generating, Deepening and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning. In *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.

Backhaus-Maul, H.; Roth, C. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Springer: Wiesbaden.

Barlösius, E. (2016): Infrastrukturen: Bahnen des Wissenstransfers? In Froese, A.; Simon, D.; Böttcher, J. (Hrsg.): *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: transcript, 235-261.

Blank, J.; Wiest, M.; Sälzle, S.; Bail, C. (2015): Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Springer, 365-379. DOI: 10.1007/s40955-015-0044-7 (Aufruf: 20.11.2020).

Brandell, M.; Hinck, S. (1997): Service Learning. Connecting Citizenship with the Classroom. In *National Association of Secondary School Principals*. NASSP Bulletin, 49-56.

Brandt, L.; Holzer, J.; Schober, B.; Somoza, V.; Spiel, C. (2018): Die systematische Verankerung der Third Mission an Hochschulen. Der motivationspsychologische Ansatz der Universität Wien. In Tomaschek, N.; Resch, K. (Hrsg.): *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Waxmann: Münster, New York, 187-201.

Bringle, R. G.; Hatcher, J. A. (1996): Implementing Service Learning in Higher-Education. In *Journal of Higher Education*, 67(2).

Bringle, R. G.; Hatcher, J. A. (1999): Reflection in Service Learning. Making Meaning or Experience. In *Evaluation/Reflection*, 23.

Bringle, R. G.; Hatcher, J. A. (2002): Campus-Community Partnerships: The Terms of Engagement. In *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.

Bringle, R. G.; Hatcher, J. A.; McIntosh, R. E. (2006): Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. In *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-15.

Bringle, R. G.; Hatcher, J. A. (2011): International Service Learning. In Bringle, R. G.; Hatcher, J. A.; Jones, S. G. (Hrsg.): *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*. Sterling: Stylus, 3-28.

Butin, D. W. (2006): The Limits of Service-Learning in Higher-Education. In *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.

Carrington, S. (2011): Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections Between University And The Real Word. In *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-14.

Caspersz, D.; Olaru, D. (2015): The value of service-learning and inclusive education. The student perspective. In *Studies in Higher Education*, 42(2), 685-700.

Chambers D.; Lavery S. (2018): Introduction to Service-Learning and Inclusive Education. In *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 3-19.

Dewe, B.; Radtke, F. O. (1993): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In Oelkers, J.; Tenorth, H. E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim: Beltz, 154-161.

Dewey, J. (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The Floating Press: Auckland, 2009.

Eyler, J. (2002): Reflection. Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. In *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.

Eyler, J. (2009): The Power of Experiential Education. *Liberal Education*, 95, 4, 24-31.

- Flecky, K. (2009): Foundations of Service-Learning. In Flecky, K.; Gitlow, L. (Hrsg.): *Service-Learning in Occupational Therapy Education. Philosophy and Practice*. Jones & Bartlett: Boston, Toronto, London, Singapur, 1-18.
- Furco, A. (1996a): Service-Learning: A Balances Approach to Experiential Education. In *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service: Washington DC, 9-18.
- Furco, A. (1996b): Is Service-Learning really better than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes. In *Service Learning. General*, 154, 23-50.
- Furco, A.; Norvell, K. (2019): What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. In Aramburuzabala, P., McIlrath L., Opazo, H. (Hrsg.): *Embedding Service-Learning in European Higher Education*. Routledge: New York, 1-23.
- Fritsch, M.; Henning, T.; Slavtchev V.; Steigenberger, N. (2007): Hochschulen, Innovation, Region. Wissenstransfer im räumlichen Kontext. In Reihe: *Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung (HBS)*, 82. Berlin: Edition Sigma. <https://doi.org/10.5771/9783845268675> (Aufruf: 04.09.2022).
- Froese, A.; Mevissen, N. (2016): Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften: Zur Relevanz disziplinspezifischer Kontextfaktoren. In Froese, A.; Simon, D.; Böttcher, J. (Hrsg.): *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: transcript, 31-63.
- Froese, A.; Simon, D. (2016): Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer. Zur Einführung. In Froese; Simon, D.; Böttcher, J. (Hrsg.): *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: transcript, 9-27.
- Gerholz, K.-H.; Slepcevic-Zach, P. (2015): Service-Learning – Entstehung, Wirksamkeit und konkrete Umsetzung. In Augustin, E.; Hohenwarter, M.; Salmhofer, G.; Scheer, L. (Hrsg.): *Theorie, die ankommt. Wege der Theorievermittlung in der Hochschullehre*. Leykam: Graz, 61-76.
- Grothe, A.; Goldmann G.; Marke, N.; Yildiz, Ö. (2011): Herausforderungen des Wissenstransfers zwischen Hochschule und Unternehmen. In *Ökologisches Wirtschaften*, 2. 2011, 47-50.

Gundolf, K.; Halberstadt, J.; Kraus, S.; Timm, J.-M. (2019): Skills and knowledge management in higher education. How service learning can contribute to social entrepreneurial competence development. In *Journal of Knowledge Management*, 23(10), 1925-1948.

Guthrie K. L.; McCracken, H. (2010): Teaching and Learning Social Justice through Online Service-Learning Courses. In *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 78-95.

Guthrie K. L.; McCracken, H. (2014): Reflection: the importance of making meaning in e-service-learning courses. In *Journal of Computing in Higher Education*, 26(3), 238–252. DOI: 10.1007/s12528-014-9087-9 (Aufruf: 04.09.2022).

Habbel, F.-R.; Stember, J. (Hrsg.) (2013): Wissenstransfer zwischen Hochschule und Kommunen. Berlin.
https://books.google.at/books?id=4IN5GKbkM5IC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbv_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Aufruf: 04.09.2022).

Harris, U. S. (2017): Virtual Partnership: Engaging Students in E-service Learning Using Computer-mediated Communication. In *Asia Pacific Media Educator*, 27(1), 103–117. DOI: 10.1177/1326365X17701792 (Aufruf: 11.01.2021).

Howard, J. (2003): Service-Learning Research. Foundational Issues. In Billig, S. H.; Waterman, A. S. (Hrsg.): *Studying Service-Learning. Innovations in Education Research Methodology*. Routledge: New York, 1-12.

Janger, J.; Firgo, M.; Hofmann, K.; Kügler, A.; Strauss, A.; Streicher, G.; Pechar, H (2017): Wirtschaftliche und gesellschaftliche Effekte von Universitäten. Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung.

Jenkins, A.; Sheehey, P. (2011): A Checklist for Implementing Service-Learning in Higher Education. In *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2), 52-60.

Kaldewey, D. (2016): Die Sehnsucht nach der Praxis: Beobachtungen zur Identitätsarbeit der Sozialwissenschaften. In Froese, A.; Simon, D.; Böttcher, J. (Hrsg.): *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: transcript, 129-157.

Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall: New Jersey.

Kolb, D. A. (1984): *Experiential Education. Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson: New York, 2. Auflage 2015.

Könekamp, B. (2015): Service-Learning. Lernen durch Verantwortung. In Augustin, E.; Hohenwarter, M.; Salmhofer, G.; Scheer, L. (Hrsg.): *Theorie, die ankommt. Wege der Theorievermittlung in der Hochschullehre*. Leykam: Graz, 77-90.

Krahl, J.; Böttcher, A. (2011): Forschung und Transfer für Oberfranken. Dienstleistungen für erfolgreichen Wissenstransfer an der Hochschule Coburg. In *Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation*, 17(1), 26-30.

Lamnek, S.; Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Material. Weinheim, Basel: Beltz.

Lehane, L. (2020): Experiential Learning – David A. Kolb. In *Science Education in Theory and Practice. An Introductory Guide to Learning Theory*, 241-257. DOI: 10.1007/978-3-030-43620-9_17 (Aufruf: 03.03.2021).

Lentz, S.; Simon, D. (2016): Transfer! Welcher Transfer? Disziplinäre Selbstverständnisse zum Wissenstransfer in den Sozial- und Raumwissenschaften (im Gespräch mit W. v. Rahden). In Froese, A.; Simon, D.; Böttcher, J. (Hrsg.): *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: transcript, 65-97.

Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.) (2000): Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In *Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*. München, Wien: Oldenbourg, 1-17.

Mandl, H. (2010): Wissensmanagement: Kompetenter Umgang mit Wissen – Die Grundlage für Innovation. In Oerter, R.; Frey, D.; Mandl, H.; von Rosenstiel, L.; Schneewind, K. L. (Hrsg.): *Neue Wege wagen. Innovation in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 197-203.

Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

McGorry, S. Y. (2012): No Significant Difference in Service Learning Online. In *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 45-54.

- Mergler, A.; Carrington, S. B.; Boman, P.; Kimber, M. P.; Bland, D. (2017): Exploring the Value of Service-learning on Pre-service Teachers. In *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80.
- Meusburger, P. (2016): Zur Bedeutung und Wirkung von Wissensmilieus. In Froese, A.; Simon, D.; Böttcher, J. (Hrsg.): *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: transcript, 263-306.
- Mevissen, N. (2016): Ewig umstritten: Soziologie zwischen Engagement und Distanzierung. In Froese, A.; Simon, D.; Böttcher, J. (Hrsg.): *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*. Bielefeld: transcript, 193-231.
- Meyer-Drawe, K. (1984): Grenzen Pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In Böhm, W. et al. (Hrsg.): *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 249-259.
- Misoch, S. (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: Gruyter.
- Moely, B. E.; Illustre, V. (2014): The Impact of Service-learning Course Characteristics on University Students' Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-16.
- Mtawa, N. N.; Nkhoma, N. M. (2020): Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: a capability informed view. In *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 110-131. DOI: 10.1080/23752696.2020.1788969 (Aufruf: 22.11.2020).
- Prentice, M.; Robinson, G. (2010): Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. In *American Association of Community Colleges*, 1-15. https://www.researchgate.net/publication/242562014_Improving_Student_Learning_Outcomes_with_Service_Learning (Aufruf: 10.01.2021).
- Reinders, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531-547.
- Reinders, H. (2015): *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz. <https://www.researchgate.net/publication/301290025> (Aufruf: 04.09.2022).

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

Resch, K., Dima, G. (2021). Higher Education Teachers' Perspectives on Inputs, Processes, and Outputs of Teaching Service Learning Courses. In Tauginienė, L., Pučėtaitė, R. (Hrsg.): *Managing Social Responsibility in Universities. Organisational Responses to Sustainability*. Palgrave Macmillan: London, 117-136. DOI: 10.1007/978-3-030-70013-3 (Aufruf: 31.03.2021).

Resch, K.; Schritteser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education in Austria. In *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053> (Aufruf: 31.03.2021).

Resch, K.; Slepcevic-Zach, P. (2021): Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers. In Moll, G.; Schütz, J. (Hrsg.): *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design*. Bielefeld: Wbv Media, 151-169.

Resch, K. (im Druck): Formative assessment of e-service learning using learning diaries and group reflections. In Hummel, S.; Donner, M.-T. (Hrsg.): *Doing Higher Education. Student Assessment in Digital and Hybrid Learning Environments*. Wiesbaden: VS Springer.

Schildknecht, K. (2020): Lernen im Wissenstransfer. Lernen in einer agilen Welt, lebenslanges Lernen und organisationales Lernen. In Ackermann, B.; Krancher, K. N.; Schildknecht, K.; Schorta, S. (Hrsg.): *Erfolgreicher Wissenstransfer in agilen Organisationen. Hintergrund – Methodik – Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Gabler, 71-98.

Schneidewind, U. (2020): Es ist Zeit für eine neue Interdisziplinarität in der Wissenschaft! In *BIOspektrum Springer*, 26(2), 229. <https://doi.org/10.1007/s12268-020-1380-8> (Aufruf: 03.05.2021).

Schorta, S. (2018): Was macht Wissenstransfer erfolgreich? In Ackermann, B., Krancher, O., North, K., Schildknecht, K., Schorta, S. (Hrsg.): *Erfolgreicher Wissenstransfer in agilen Organisationen*. Springer: Wiesbaden, 79-98. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19468-0_6. (Aufruf: 22.11.2020).

Schorta, S. (2020): Was unterscheidet strukturierten Wissenstransfer von der Übergabe? In Ackermann, B.; Krancher, K. N.; Schildknecht, K.; Schorta, S. (Hrsg.): *Erfolgreicher Wissenstransfer in agilen Organisationen. Hintergrund – Methodik – Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Gabler, 99-112.

Seifert, A. (2011): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Sliwka, A. (2007): „Giving back to the Community“. Service Learning als universitäre Pädagogik für gesellschaftliches Problemlösen. In Baltes, A. M.; Hofer, M.; Sliwka, A. (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Beltz: Weinheim und Basel, 29-34.

Sutton, S. B. (2011): Service-Learning as Local Learning. The Importance of Context. In Bringle, R. G.; Hatcher, J. A.; Jones, S. G. (Hrsg.): *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*. Sterling: Stylus, 125-144.

Thommen, J.-P.; Achleitner, A.-K.; Gilbert, D. U.; Hachmeister, D.; Jarchow, S.; Kaiser, G. (2020): *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Umfassende Einführung aus managementorientierter Sicht*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27246-3_46 (Aufruf: 10.03.2021).

Vossenkuhl, W. (2000): Der Umgang mit Wissen in der Wissenschaft. In Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.): *Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements*. München, Wien: Oldenbourg, 115-122.

Waldner, L. S.; McGorry, S. Y.; Widener M. C. (2012): E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. In *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150.

Warnecke, C., Rohde, S. (2019): Wissenstransfer durch Universitäten im Ruhrgebiet: Die Rolle der Hochschullehrer. *Standort*, 43, 83-91. <https://doi.org/10.1007/s00548-019-00583-4> (Aufruf: 22.11.2020).

Weber, S. M.; Heidelmann, M.-A.; Klös, T. (2019): Engagierte Universität. Umriss eines neuen Typus hybriden Engagements. In Möller, C.; Rundnagel, H. (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement von Studierenden*. Analysen, Konzepte, Perspektiven. Springer: Wiesbaden, 153-172.

Weniger, E. (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, 52-67.

de Wit-de Vries, E.; Dolfsma, W. A.; van der Windt, H. J.; Gerkema, M. P. (2018): Knowledge transfer in university-industry research partnerships: a review. In *The Journal of Technology Transfer*, 44, 1236-1255. <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x> (Aufruf: 12.11.2021).

10. Online Quellen

Albanesi, C.; Culcasi, I.; Zunszain, P. (Hrsg.) (2020): Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19. https://www.researchgate.net/publication/344556987_Practical_guide_on_e-Service-Learning_in_response_to_COVID-19 (Aufruf: 15.01.2021).

Dritte Mission der Univ. Wien: <https://thirdmission.univie.ac.at/> (Aufruf: 04.09.2022).

Marcus, V. B.; Atan, N. A.; Yusof, S. M.; Tahir, L. (2020): A Systematic Review of e-Service-Learning in Higher Education. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13395> (Aufruf: 22.11.2021).

Schubert, Helga (2014): Gesellschaftliche Innovationen. Wissenstransfer Universität – Gesellschaft. <https://resilienz.hypotheses.org/177> (Aufruf: 30.10.2020).

Service-Learning an der Univ. Wien: <https://thirdmission.univie.ac.at/service-learning/> (Aufruf: 24.11.2020).

ANHANG

1) Abstract

Die „dritte Mission“ beinhaltet die Öffnung der Hochschule für gesellschaftlich Relevantes, das in Kooperationen mit Praxisorganisationen anvisiert wird (Brandt et al. 2018). Campus-Community Partnerships ermöglichen einen wechselseitigen Wissenstransfer zwischen Hochschule und Praxis und führen zu einer perspektivenreichen Auseinandersetzung mit praxisnahen Fragestellungen (Bringle/Hatcher 2002). Der Austausch von Wissen und Erfahrung liegt im Interesse nachhaltig angelegter Unternehmen und Hochschulen (Janger et al. 2017). Gelingende Transferleistungen ermöglichen ein wachsendes gegenseitiges Verständnis von Theorie und Praxis, die naturgemäß ineinander verwoben sind. Überdies lassen sie die Entstehung von Innovationsprozessen zu, die allen beteiligten Parteien nutzen (de Wit-de Vries et al. 2018). Innovative und disziplinunabhängige hochschuldidaktische Ansätze wie Service-Learning verfolgen eben diese ganzheitlichen Ziele, so dass die „Theorie auch ankommt“ (Augustin et al. 2015). Das studentische Engagement zeichnet Service-Learning aus und ergänzt den Ansatz um eine gesellschaftlich relevante Komponente. Die kritische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftspolitischen Anspruch, den Service-Learning erhebt und das Ergründen der methodischen Umsetzung durch Hochschullehrende liegt im Interesse der Theorie (Hochschule) und der Praxis (Gesellschaft). Eine literaturgestützte Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Service-Learning und Wissenstransfer ordnet den Lehr- und Lernansatz als eine praxisnahe Methode ein, die zunehmend an Bedeutung gewinnt und unter gewissen Voraussetzungen – wie Austauschbereitschaft der Beteiligten – einen Transfer mit der Praxis ermöglicht (Resch/Slepcevic-Zach 2021). Die Ergebnisse aus zwei qualitativen Fokusgruppendifkussionen mit insgesamt N=13 Lehrenden aus fünf österreichischen Hochschulen zeigen die Bedeutung der Lehrenden für Transferprozesse im Service-Learning. Die Inhaltsanalyse deckt implizite Wissensinhalte der Lehrenden, Studierenden und Praxispartner*innen und verschiedene Arten von Wissenstransfer (Externalisierung, Internalisierung und Kombination) im Service-Learning auf.

2) Diskussionsleitfäden

2.1. Leitfaden: Fokusgruppe a

- 1) Wie sind Sie auf Service-Learning aufmerksam geworden und was ist Ihre persönliche Motivation für Service-Learning bzw. die angewandte Lehre?
- 2) Wie stehen Sie zur Aufgabe des Wissenstransfers an Hochschulen? Wer ist Ihrer Meinung nach dafür verantwortlich?
- 3) Welchen Beitrag leisten Service-Learning-Lehrveranstaltungen Ihrer Meinung nach zum hochschulischen Wissenstransfer? Können Sie Beispiele für Wissenstransfer nennen?
- 4) Woher beziehen Sie generell Ihre Informationen zu Service-Learning? Wie beziehen Sie diese Informationen (oder auch aktuelle Forschung) zu Service-Learning in Ihre Lehrgestaltung mit ein?
- 5) Wie kommt Ihr individuelles Wissen über Service-Learning auf institutioneller Ebene zum Tragen? Was davon geht auf die Institution über? Wie? Wo gibt es Schnittstellen zu anderen?
- 6) Wie tauschen Sie Ihr Erfahrungswissen mit anderen Lehrenden aus? Wo teilen Sie Ihr Wissen? Welches Medium erscheint Ihnen am brauchbarsten für den Austausch von Erfahrungen (z. B. persönliches Gespräch, digitale Kommunikationstools wie Zoom, Workshops, Erfahrungsberichte)?
- 7) In der Hochschullehre werden ja ganz unterschiedliche Inhalte gelehrt, von den Grundlagen eines Faches (Theorie) bis hin zu eher angewandten Inhalten (Praxis). Wo positionieren Sie sich in Ihrer Rolle als Lehrende*r von Service-Learning?
- 8) Kommen wir zur Zusammenarbeit mit den Praxispartner*innen. Wie gelangt das Wissen der Praxispartner*innen an die Hochschule? Von wem wird es kommuniziert? Wie wird es transferiert? Wie kommunizieren Sie mit den Praxispartner*innen? Wie bleiben Sie mit ihnen in Kontakt?
- 9) Wie und von wem wird das Praxisproblem, um das es in der Kooperation geht, ausgearbeitet? Wer formuliert das Praxisproblem für die Studierenden?
- 10) Wie kommen die Studierenden mit den Praxispartner*innen in Kontakt? Wie läuft der Kontakt ab? Mit welchen Erwartungen gehen die Studierenden in die Praxis?
- 11) Erleben Sie eine Veränderung in dem Interesse der Studierenden für gesellschaftliches Engagement und praxisnahe Fragestellungen nach dem Besuch einer Service-Learning-Lehrveranstaltung?

12) Welches Feedback bekommen Sie persönlich von den Studierenden nach dem Besuch Ihrer Service-Learning-Lehrveranstaltung?

2.2. Leitfaden: Fokusgruppe b

1) Wie sind Sie auf Service-Learning aufmerksam geworden und was ist Ihre persönliche Motivation für die angewandte Lehre?

2) Wie stehen Sie zur Aufgabe des Wissenstransfers an Hochschulen? Wer ist Ihrer Meinung nach dafür verantwortlich?

3) Welchen Beitrag leisten Service-Learning-Lehrveranstaltungen Ihrer Meinung nach zum hochschulischen Wissenstransfer? Können Sie Beispiele für Wissenstransfer nennen?

4) In der Hochschullehre werden unterschiedliche Inhalte gelehrt, von den Grundlagen eines Faches (Theorie) bis hin zu eher angewandten Inhalten (Praxis). Wo positionieren Sie sich in Ihrer Rolle als Lehrende*r von Service-Learning?

5) Woher beziehen Sie generell Ihre Informationen zu Service-Learning? Wie beziehen Sie diese Informationen (oder auch aktuelle Forschung) zu Service-Learning in Ihre Lehrgestaltung mit ein? Welche Medien konsumieren Sie oder welche Texte lesen Sie dazu (auch kritische)?

6) Wie tauschen Sie Ihr Erfahrungswissen mit Kolleg*innen aus? Wo teilen Sie Ihr Wissen?

7) Wie kommunizieren Sie mit Ihren Praxispartner*innen? Wie bleiben Sie mit ihnen in Kontakt?

8) Wie und von wem wird das Praxisproblem, um das es in der Kooperation geht, ausgearbeitet? Wer formuliert das Praxisproblem für die Studierenden?

9) Wie läuft der Kontakt zwischen den Studierenden und den Praxispartner*innen ab? Mit welchen Erwartungen gehen die Studierenden in die Praxis?

10) Erleben Sie eine Veränderung in dem Interesse der Studierenden für gesellschaftliches Engagement und praxisnahe Fragestellungen nach dem Besuch einer Service-Learning-Lehrveranstaltung?

11) Welches Feedback bekommen Sie persönlich von den Studierenden nach dem Besuch Ihrer Service-Learning-Lehrveranstaltung?

3) Transkripte

3.1. Transkript: Fokusgruppe a

Datum: 31.03.2022

Dauer in Minuten: 57

Verwendetes Online Tool: Zoom

I = Interviewende Person

B1, B2, B3, B4, B5, B6 = Befragte Personen

- 1 #00:02:08#
- 2 I: Danke schön. Ähm ich würd mir jetzt' noch ein kurzes Okay einholen von allen, dass ich
3 weiß, dass es in Ordnung is', Sie aufzunehmen. Und dann würde ich die Aufnahme starten.
- 4 B1, B2, B3, B4, B5, B6: (nicken)
- 5 I: Okay, perfekt. #00:02:22#
- 6 B1: Genau. Ahm vielleicht noch ein, eine Fußnote. Ahm wenn jemand von Ihnen bei der
7 Konferenz einreichen möchte, dann bitte gerne. Also wir <Computerstimme „recording in
8 progress“> #00:02:31#
- 9 I: 'Tschuldigung.
- 10 B1: Wir. Kein Problem, wir sind ah ähm offen für für ahm auch Präsentationen über
11 Lehrveranstaltungsformate ah und deshalb sind Sie ja auch da, weil Sie diese Erfahrung
12 haben. Genau. Also gerne einreichen. #00:02:47#
- 13 I: Danke schön. Dann würde ich sagen starten wir inhaltlich, weil ähm, dass wir bis elf fertig
14 werden könn'. Ähm genau ähm als allererstes würd ich gern wissen ähmm wie Ihre Meinung
15 allgemein zum Service-Learning Ansatz ist, als praxisorientierter Ansatz in der
16 Hochschuldidaktik. Ähm was halten Sie ganz persönlich von diesem Ansatz und wie kommt
17 es dazu, dass sie sich diese Meinung gebildet haben. (geräuschvolles einatmen) #00:03:17#
- 18 B2: Also ja, vielleicht fang ich mal an. Ähm ich halte sehr viel von dem Ansatz ähm und ich
19 glaube das es einfach ähm ja sowohl wichtig ist (unv.) den Transfer #00:03:36#, der ja auch
20 wichtig ist, sowohl in der Lehre als auch in der Forschung, ahm, aber auch ganz einfach
21 ähm für die Motivation der Studierenden also ähm da hab' ich in meiner Lehrveranstaltung
22 selbst die Erfahrung gemacht, dass sie eine ganz andere Motivation mitbringen #00:03:54#
23 ähm weil sie das Gefühl haben ähm dass das, was sie da tun und lernen äh wirklich
24 Relevanz hat ähm und dass es mehr ist als eine Präsentation oder eine Seminararbeit, die
25 die nur am Ende des Semesters irgendwie vorgestellt wird, dann bewertet wird und dann
26 landet sie in irgend'nem Ordner. #00:04:11# Und ähm da hab' ich das Gefühl, dass da ähm
27 die Motivation einfach eine ganz andere war ähm und das (unv.) auch die ganze Dynamik im
28 Seminar. #00:04:25#
- 29 I: Kann dem jemand zustimmen oder widersprech'n?
- 30 B3: Ja, dann, greif ich das gleich auf, ich weiß nicht wie hier die Diskussionskultur is' äh mit
31 Hand heb'n oder senk'n oder einfach reinred'n. #00:04:40#
- 32 I: Sie dürfen gerne einfach reinred'n. (lachen)

33 B3: Gut (lachen). Dann äh mach ich das. Ja, mein Name ist B3, ich äh hab' eine Zeitlang an
34 der Anthropologie, Biologie, äh Projektmanagement unterrichtet #00:04:57# und das ist ja
35 grundsätzlich eine ähm ja eine sehr trockene Sache, wenn man es nicht mit einem Projekt
36 selber irgendwie verknüpft und setzt, sonst ist es reine Theorie, die man sofort vergisst. Hab'
37 das jetzt seit mehr als zehn Jahren mach ich Wissenschaftskommunikation #00:05:15# und
38 da auch da scheint's mir einfach wichtig, heutzutage kann ma' alles eh scho' sich aus dem
39 Internet zusammengooglen oder irgendein Sachbuch dazu kaufen, dazu brauchen sie mich
40 nicht das ist im Sinn einer ganz klassischen äh Vortrags- äh top-down äh (unv.) #00:05:36#,
41 sondern wir machen einfach äh praktische Projekte, vielleicht darüber, okay, kann, wenn Sie
42 mir den Bildschirm freigeben, dann zeig ich Ihnen nur, was da so auch entstanden is'. Sie
43 haben die Bildschirmfreigabe deaktiviert. #00:05:55#

44 B1: Ist bei Sicherheit ahm gibt's ein Häkchen zu setzen.

45 I: Ja.

46 B3: So, wunderbar. So ääh

47 I: Danke. #00:06:09#

48 B3: Sekunde ich muss da jetzt da den richtigen Ordner hineinflinden ähm so. Wir haben
49 einfach wirklich konkret äh Zeitschriften gemacht u n d das war, Sie Sie sehn da jetzt nur die
50 Covers aber #00:06:35#

51 B1: Wir sehen noch gar nix. Ah jetzt ok.

52 B3: Und das war drei Semester lang eben vor der Corona-Pandemie und das hat alles
53 umfasst, wie Sie hier sehen können, #00:06:50# von der Gestaltung, dem Layout, der
54 Redaktion, den inhaltlichen Texten, der Acquisition von von äh äh Inseraten, die dann den
55 Druck finanziert haben. #00:07:04#

56 B1: Mhm.

57 B3: Und insofern war's ein vollkommen in sich geschlossenes Projekt, das wir dort
58 abgewickelt haben. Ähm is' natürlich mehrerseitig aufwändig ähm natürlich auch für die
59 Studierenden aufwändig aber das war ja alles vorbesprochen, ob die das so woll'n
60 #00:07:21# und da war eben genau wie schon gesagt, die Motivation ja eine ganz andere, so
61 etwas zu machen, so etwas auch ähm in der Praxis äh zu erfahren, wo die eigentlichen
62 Herausforderungen liegen und äh auch etwas zu haben, was man fast wie eine Visitenkarte
63 nachher äh vorweisen kann. #00:07:41# Ahm das ist meine Erfahrung in äh der heutigen
64 Berufssituation, zählt es immer mehr, ob die Leute auch wirklich die Dinge können oder ob
65 Sie nur eine theoretische Ausbildung haben (hörbares Einatmen). Das find ich das hat sich
66 verändert seit meinen Studienzeiten, danke schön. #00:08:00#

67 I: Danke, vielleicht ähm könn' wir den oder möchte jemand noch etwas sagen zu der ersten
68 Frage? Sonst würd ich den

69 B1: Ja.

70 I: Ja. #00:08:10#

71 B1: Ich kann schon noch was sagen. Ich ich ja stimme Ihnen absolut zu. Ich hab' auch
72 das Gefühl die Studierenden freuen sich extrem drauf, wenn sie was ausprobieren können in
73 der Praxis und es ist irrsinnig ein schönes Beispiel, wenn man dann am Ende auch was in
74 der Hand hat. Das ist leider nicht in jedem Fach so möglich. #00:08:27# Ähm also bei uns in
75 der LehrerInnenbildung ist es sehr schwer, dass man am Ende etwas in der Hand hat. Ahm
76 sondern da zählen ähm also vielen Studierenden zählen einfach Erfahrungen in der

77 pädagogischen Praxis. Die wollen in die Schule oder in ein anderes pädagogisches
78 Handlungsfeld #00:08:43# und äh ich hab' vor, also ich hab' letztes Jahr eine Service-
79 Learning Lehrveranstaltung gemacht ähm und die Studierenden warn wirklich richtig heiß auf
80 die Praxis ja, sie wollten unbedingt Praxiserfahrung haben ähm und äh sind dann aber im
81 Laufe der Veranstaltung drauf gekommen, dass es schon sehr viel mehr Aufwand is' in so
82 'ne Lehrveranstaltung zu gehen, als einfach eine Standardseminararbeit zu schreiben, die
83 ich durch vier Personen aufteile und dann bleiben 7,5 Seiten für mich übrig. Ähm das war
84 halt schon ein anderer Aufwand. Genau. #00:09:19#

85 B4: Vielleicht, kurz was ergänzen ähm, also dass ich sehr viel vom also wir in der Law-Clinic
86 B4 mein Name ähm wir bieten nach einem gewissen Theorieteil nach einer Vorbereitung auf
87 die Praxis sozusagen eine mögliche Rechtsberatung für Start-Ups an #00:09:33# ähm und
88 äh Betreuung und Aufsicht vom von einem ausgewiesenen Experten, Anwaltskanzlei und
89 einer Steuerberatungskanzlei ähm in diesen Rechtsbereichen. Ähm und ich halt natürlich
90 auch sehr sehr viel von vom Service-Learning Ansatz. #00:09:47# Wir sehen jeden Tag oder
91 jedes jedes Mal, wenn wieder eine Start-Up-Beratung ähm fertig is', wie viel die
92 Studierenden dazugelernt haben ähm zum Aufwand: Natürlich ist es mehr Aufwand, was uns
93 aber am Juridikum einigermaßen gut gelungen ist, mittlerweile, das hat aber auch eine
94 Zeitlang gedauert, ähm ist die ähm ausreichende Vergütung ist übertrieben aber zumindest
95 die die Anerkennung dann auch im Curriculum. #00:10:15# Also wir haben's mittlerweile
96 geschafft, dass ähm die den Arbeitsaufwand insofern widerspiegeln, auch in den ECTS-
97 Punkten, als pro beratenem Start-Up äh die Studierenden sich einen ECTS-Punkt anrechnen
98 lassen können. #00:10:28# Ähm was denke ich, dann doch am Ende des Tages relativ fair
99 ist, auch was den Arbeitsaufwand anbelangt. Ähm und die Studierenden gehen auch
100 nochmal motiviert zusätzlich zum sowie sowieso schon einigermaßen Win-Win-Situation der
101 Praxis zu bekommen. #00:10:28# Ähm noch dazu ECTS-Punkte zu bekommen. Also die
102 Anerkennung ist, denk ich, auch immer ähm etwas, was man im im Verhältnis zum Aufwand
103 sehen muss. #00:10:51#

104 B1: Mhm. Da stimme ich absolut zu.

105 B5: Würd ich mich auch vielleicht einklinken. Und zwar ah ich glaube die praktischen
106 Aspekte wurden jetzt äh angesprochen und da das da kann ich nur zustimmen also da das
107 Interesse von Studierenden an etwas Greifbares ah Praktisches. #00:11:08# Ähm ich glaub,
108 ein Beweggrund ist ist ähm zusätzlich ähm so ein bisschen, liegt im philosophischen,
109 ideologischen Bereich, wenn man so will, also als Bildungswissenschaftlerin hab' ich ein
110 Verständnis von Allgemeinbildung und das umfasst auch die hochschulische Bildung. Ähm
111 also die Bildung im tertiären Bereich ähm äh #00:11:29# so quasi, wenn man's mit einem,
112 mit einem namenhaften Bildungswissenschaftler, verbinden will, so die Idee von Wolfgang
113 Klafki ähm also Bildung sollte befähigen zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und
114 Solidarität. #00:11:42# Also wenn ich von dem ausgeh, dann, dann äh dann hab' ich, dann
115 hab' ich auch diese Ansatz äh was, was die Sinnhaftigkeit von Service-Learning überhaupt
116 als Ansatz betrifft, also es ist sicher auf praktische Ebene und und auch so quasi als
117 Motivation und all das besonders wichtig und besonders brauchbar und besonders sinnvoll
118 #00:12:02# aber ich glaube, es ist auch der Anspruch ähm was für mich gerade im Rahmen
119 von Service-Learning möglich ist zu vermitteln, hier geht es uns äh bei Studierenden und bei
120 bei bei (unv.) #00:12:15# äh beim Studium nicht darum, wie ich selber in meinem Agenda, so
121 quasi mit meinem Studium im Interesse meines Fortkommens vorankomme, sondern das ist
122 alles eingebettet in einem gesellschaftlichen in einem gesamt gesamtgesellschaftlichen
123 Zusammenhang. #00:12:32# Mein Fortkommen trägt zum Fortkommen der
124 gesellschaftlichen, also so quasi Gesellschaft meines Umfelds bei und ich profitiere davon,
125 dass ähm dass eigentlich gesellschaftliche Verhältnisse in meinem Wirkungsbereich besser
126 werden #00:12:50# und so wenn ich wenn ich von diesem Standpunkt komme, dann geht es

127 nich nicht nur darum, so quasi wie ich leicht zu ECTS komme, wie ich schnell voran komme,
128 ahm und so, sondern sondern eben im Rahmen von Service-Learning kann ich die Idee von
129 Mitbestimmung auch anregen, kann ich die Idee von Solidarität ansprechen, so quasi ich bin
130 bin da und ja bei der LehrerInnenbildung kann man das natürlich sehr sehr eindeutig
131 erklären #00:13:22# so quasi Studierende ahm so quasi qualifizieren sich als Lehrer
132 Lehrerinnen, sie eignen, also es ist eine Wissenaneignung, weil man im Dienste der
133 heranwachsenden ahm Generationen eigentlich tätig sein will. #00:13:38# Ähm und und
134 diese deshalb Service also es geht nicht nur um Learning, sondern es geht auch um den
135 Ansatz von Service ahm ausgehend von einer Haltung der Solidarität, #00:13:52#
136 ausgehend und Solidarität nicht nur altruistisch, sondern (unv.) (lachen) so quasi dein mein
137 Fortkommen hängt vom eben vom Fortkommen der Gesellschaft und ich hab' hier einen
138 einen ja meine Bildung hat eine doppelte Bestimmung. #00:14:09# Mein Fortkommen aber
139 auch das Fortkommen und das, was meine Bildung zum Fortkommen der Gesellschaft, wie
140 gesagt in meinem Wirkungsbereich, ahm beiträgt. Also das ist das, was mich, was was für
141 mich bei beim Service-Learning besonders anziehend ist, #00:14:22# weil praktische
142 praktische Elemente kann man natürlich auch in anderen Ansätzen und Zugängen einbauen
143 ähm aber für mich für mich ist es, ist es die Möglichkeit das alles einzurahmen, zu zeigen
144 ahm und und auch diese diese Idee der ja so quasi meine auch meine Hochschulbildung
145 sollte zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität befähigen. #00:14:49#

146 B6: Möchte vielleicht noch zwei Dinge aus meiner Sicht noch hinzufügen, die da, glaub ich,
147 anschließen auch, ein bisschen zumindest. Äh und zwar, dass bei mir ist es vor allem der
148 Aspekt des Transfers auch irgendwie, also bei mir beraten Studierende also aus der
149 LehrerInnenbildung Lehrpersonen, die jetzt einfach ein konkretes ahm konkrete
150 Herausforderungen haben, #00:15:09# also eben nicht irgendwie jetzt die ganze Schule oder
151 einen ganzen Schulversuch oder wie auch immer, sondern es wird auf einer sehr lokalen
152 Ebene gearbeitet #00:15:17# und es ist einfach genau genau äh die die Jobbeschreibung
153 sozusagen, also es ist hier einfach von den ja man steht halt bisschen im Schatten der der
154 eigentlichen Lehrperson äh aber man ist schon sehr nah dran, also eigentlich wird es wie ein
155 Praktikum wahrgenommen #00:15:32# und auf der zweiten Ebene kam's mir so vor, als ist
156 das die einzige Möglichkeit auch eine gewisse curriculare Vorgabe zu erfüll'n. Nämlich is' es
157 im Curriculum auch die Rede von ähm ja irgendwie diese ähm forschersische Grundhaltung
158 mitzunehmen in das Klassenzimmer #00:15:50# und in meinem Kurs geht's einerseits um
159 Forschung aber dann eben wie gesagt wahrgenommen wie ein Praktikum, das heißt man hat
160 wirklich diesen Forschungsaspekt und den Aspekt der Praxis einfach extrem nah beisammen
161 und das war so irgendwie meine Interpretation vom Curriculum auch. #00:16:05#

162 B1: Und was meinst du genau mit dem Transfer?

163 B6: Naja ahmm (hörbares Schnalzen) der Transfer des Lernens also einfach jetzt, dass ich
164 bei diesem Poje also es geht, vielleicht ganz kurzer Abriss ja, es geht einfach darum, dieses
165 Problem, das halt die die Lehrkraft identifiziert hat, #00:16:23# das ist wirklich quer durch
166 den Gemüsegarten, wir haben circa pro Seminar also circa sieben Projekte gleichzeitig, das
167 heißt es sind wirklich Kleingruppen, die ahh mit einer Lehrperson zusammenarbeiten jeweils
168 u n d ähm das soll dann quasi aufgearbeitet werden mit wissenschaftlichen Methoden, also
169 (unv.) research, #00:16:43# Das bedeutet, ich hab' hier ein Problem, das tatsächlich aus der
170 Praxis kommt, also die Lehrer Lehrerinnen bewerben sich quasi bei mir direkt mit einem
171 Problem, das heißt es ist jetzt nichts irgendwie Erfundenes, sondern es sind immer wirkliche
172 Problemstellungen aus der Praxis, von einer Lehrperson, es ist mir super wichtig, es geht
173 nicht darum, dass es äh ein Problem der Schulentwicklung oder sowas is', ja #00:17:03#
174 Sondern es ist wirklich ein sehr kleines Problem eigentlich, das heißt ein Problem, das die
175 Studierenden später auch mal haben können, genau in genau in dieser Dimension auch.
176 Und das (unv.) ist dann halt auch, okay, wie kann man da vorgehen, wenn ich das jetzt nicht

177 ja irgendwie mach und irgendwie die Lösung zusammenschuster, sondern wenn ich da
178 einfach mich Regeln geleitet, systematisch vorgeh. #00:17:24#

179 B1: Darf ich da nochmal was nachfragen? Und zwar, wie machst du das in deiner
180 Lehrveranstaltung, dass die Studierenden dieses Praxisproblem dann ähm äh
181 mitbekommen? Also wie wie geht das bei dir? Ladest du die Person mit einem Problem in
182 die Lehrveranstaltung ein oder wie läuft das? #00:17:42#

183 B6: Wir haben einen einen Kick-off, wo mal alle einfach die Projekte vorstellen, also wirklich
184 mal ganz kurz von zwei, drei Minuten und dann haben sie noch genug Zeit, eigentlich den
185 Rest der Einheit, dass sie ähm indivell individuell halt zu allen, zu diesen Lehrpersonen,
186 gehen, noch weitere Fragen stelln u n d dann ordnen sie sich selbstständig zu. Es ist
187 eigentlich so in #00:18:00#

188 B1: Ah.

189 B6: 95%, dass wir auch immer die erste Wahl berücksichtigen können, weil's ebn so viele
190 Projekte sind auch. Und in der weiteren Folge ist es aber so, dass die Lehrperson, ich mein,
191 es ist ja wirklich so abhängig von der Lehrperson, aber das ist schon teilweise sehr intensiv
192 also manchmal manche treffen sich sicher fast jede Woche oder jede zweite Woche mit der
193 Lehrperson, um auch einfach Projektfortschritt quasi zu besprechen und zu schauen, was
194 man machen kann. #00:18:24# Manche is' natürlich bissl weniger aber es ist schon durch
195 das ganze Semester ein sehr intensiver Kontakt. Also die Lehrperson bringt quasi das
196 Inhaltliche und Kontextwissen rein und ich bin eher so die methodische Begleitung, sag ich
197 mal. (lachen) #00:18:38#

198 B1: Mhm.

199 B3: Ja. Darf ich vielleicht etwas zu den Rahmenbedingungen auch anmerken. Äh so wie es
200 mir in den äh vergangenen Jahren gegangen ist, das erste war, warum das glaub ich
201 überhaupt erst möglich war, dass es eine wissenschaftliche Zusatzqualifikation war
202 #00:18:59# das heißt, ich hab' nur eh die Leute, die da sind, die woll'n was. Wenn es eine
203 Pflichtveranstaltung wär, wüsst ich nicht ganz, wie das machbar ist, ja und (hörbares
204 einatmen) das andre ist, die zweite Seite des äh Medaille is', es is' halt nur eine
205 Zusatzqualifikation und ich find, da fehlt noch ein bisschen sozusagen die generelle
206 Anerkennung des Systems, dass so etwas wichtig ist #00:19:29# ähm und da stoßen wir
207 dann relativ schnell an die Unistruktur, Systemstrukturen, ähm ich hatte da vor drei Jahren
208 doch eine Auseinandersetzung, weil ma diese Pflicht ja, also diese freiwillige Veranstaltung
209 canceln wollte aus Geldgründen #00:19:49# ähm und dann in der Diskussion dazu, weil ich
210 ja immer sehr gute Bewertungen hatte und und und für ein Seminar mit 25 Leuten eh ganz
211 oke Auslastung, ähm gab's eine Diskussion und dann kam raus von der
212 Studienprogrammleitung, naja wir haben halt des Problem, dass äh immer mehr
213 Pflichtlehrveranstaltungen müssen eb'n mit externen Vortragenden äh finan besetzte und
214 damit finanziert werden #00:20:21# und deswegen bleibt für die sozusagen die
215 Zusatzqualifikationen dann halt überhaupt kein Geld mehr über. Und das klingt jetzt sehr, wie
216 soll ich sagen <Husten im Hintergrund> auch enttäuschend, weil da hat man einen
217 spannenden Ansatz, der dann eigentlich an solchen ganz pragmatischen Dingen irgendwie
218 fast gescheitert wäre #00:20:43# und nur weil sich dann doch auf studentenseitig und ÖH-
219 mäßig die Leute eingesetzt haben, dass es erhalten bleibt, wurde irgendwas umgeschichtet
220 ähm ja, also ich will nur sagen, das sind gute Ansätze, ich weiß nicht, wie es euch da
221 irgendwie geht, ist das alles bei euch im Rahmen einer Pflichtlehrveranstaltung oder auch
222 eine Zusatzqualifikation? #00:21:07#

223 B4: Also bei uns is' es eine Zusatzqualifikation ahm nur freiwillig und also wir haben 26
224 ECTS innerhalb unseres Magisters, die als Wahlkurse angerechnet werden können
225 #00:21:20# und drei sind für den Theorieteil vorgesehen und dann ebn wie gesagt ähm
226 jeweils einen ECTS für 'n Start-Up also das sind die (unv.), die man sich anrechnen lassen
227 kann. Ähm die finanzielle oder auch andere Ressourcen-mäßige Unterausstattung ist
228 aber auch bei uns ein bissl ein Problem. #00:21:40# Also wir haben bis 2018 eine kleine
229 Räumlichkeit zur Verfügung gestellt bekommen, dankenswerter Weise, wo wir unsere Office-
230 Hours etc., also das sind die Erstgespräche und Zweitgespräche zu den Start-Ups, abhalten
231 konnten, #00:21:54# ähm das war dann aber zwischenzeitig oder seitdem eigentlich nicht
232 mehr möglich, was durch die Corona-Krise insofern ein bisschen (unv.) wurde, als wir eh
233 alles online machen. Aber spätestens, wenn wir wieder auch zurückkehren in einen
234 Präsenzmodus, in (unv.) zeitigen Präsenzmodus #00:22:09# wär's sehr hilfreich auch wieder
235 von der Universität Ressourcen zur Verfügung äh gestellt zu bekommen und dann muss
236 man halt wieder an den Verhandlungstisch zurückkehren, sozusagen, aber das wollt ich nur
237 sozusagen in den Raum werfen, dass es auch ein Problem bei uns ist. #00:22:23#

238 B1: Also vorletztes Jahr is ja ahm hat ja sogar eine Ausschreibung vom Rektorat gegeben äh
239 zum Thema Service-Learning, ahm sie auch ähm aufwändigere Veranstaltungen ähm sogar
240 quasi mit ein bisschen Geld finanziert haben. #00:22:41# Das war für meine
241 Lehrveranstaltung super, weil wir in ähm einem Projekt mit einer Schule auch mit so 'n
242 bisschen ahm ja Technologie gearbeitet haben und dann auch diese Dinge kaufn konntn
243 #00:22:54# also das war schon das war schon hilfreich, dass das Rektorat auch gesagt hat,
244 okay da gibt 's Ressourcen für so 'n bisschen aufwändigere Lehrveranstaltungen.

245 B3: Aha. #00:23:05# Ja, ich vermute, ihr seid 's alle an der Uni fix äh angestellt.

246 B1: Mhm.

247 B3: Ich bin ein Exot und komm von außen hinein #00:23:19# und und hab' da auch weniger
248 Einblick oder so.

249 B1: Ja.

250 B3: und dass meine Lehrveranstaltung

251 B1: Genau, das kriegt man dann gar nicht mit, ja. Mhm. #00:23:28#

252 B3: im im im Sommersemester stattfindet, werde ich auch immer sofort von der Idee
253 irgendwie angedrängt, wenn (lachen) wenn im Wintersemester keine Lehrveranstaltung da
254 ist ähm und hab' dann keine Zugriffe und so weiter also werd auch nicht mehr angeschrieben
255 in den Newslettern, also ich krieg das dann auch gar nicht mit #00:23:52# und ich ich denke
256 mir, das sind eigentlich alles ganz leicht zu behebbende Dinge, die die jetzt nicht wirklich eine
257 Herausforderung darstelln. So 19 1995 hab' ich die Lehrveranstaltung halt mit verschiedenen
258 Schwerpunkten also ich der Zeit aber halt immer nur im Sommer #00:24:12# und dadurch
259 pendle ich immer zwischen ähm krieg Newsletter oder Infos vom Rektorat oder bin
260 abgeschaltet und und auch ausgeschlossen von diesen Informationen und ich vermute, dass
261 das solche Dinge wahrscheinlich eher im Wintersemester bekanntgegeben werden und nicht
262 im Sommersemester #00:24:32# und hab' dann keinen Zugang zu solchen Infos, die ja
263 interessant und relevant wärn.

264 I: Ich würd gern

265 B2: Da kann ich auch mal

266 I: (lachen)

267 B2: Achso 'tschuldigung.

268 I: Nein, alles gut, sprechen Sie ruhig. #00:24:45#

269 B2: Ähm, na weil jetzt immer das Finanzielle angesprochen wurde ähm, was bei uns halt ein
 270 wichtiger Punkt ist und den man auch nicht vergessen darf, also bei uns gibt 's Vertiefungs-
 271 und Anwendungsseminare curricular verankert #00:24:57# und innerhalb dieser
 272 Anwendungsseminare ist es eben möglich auch Service-Learning durchzuführen, ähm aber
 273 ob das dann stattfindet und in welcher Form, hängt eben ganz Wesentlich vom Engagement
 274 der Lehrveranstaltungsleiterin oder dem Lehrveranstaltungsleiter ab

275 I: Mhm.

276 B2: Also ich glaub, das ist auch ein ganz wichtiger Punkt #00:25:12# ähm, dass das äh ähm
 277 der nicht vergessen werden darf, also dass das ähm ja wenn man es verankert, schön und
 278 gut, aber es hängt auch immer davon ab, was man verwirklicht damit und es gibt genauso
 279 Anwendungsseminare, die ja im Rahmen des Seminars verschiedene Anwendungen
 280 theoretisch erarbeitet #00:25:32# oder man geht dann halt wirklich oder der Transfer findet
 281 dann halt statt in Form von Service-Learning, also da ähm gibt 's eben auch ganz große
 282 Unterschiede ähm in den Seminarn, auch wenn 's letztlich derselbe Name ist so. #00:25:47#

283 B3: Mhm.

284 B1: Und ganz konkret bei Ihnen, wenn ich da nachfragen darf, mit welchen
 285 Praxispartner*innen arbeiten Sie so zusammen in der Psychologie? #00:25:57#

286 B2: Also ich (lachen) kann jetzt nur von mir sprechen.

287 B1: Ja.

288 B2: Wir haben selbst auch noch gar nicht so viele Service-Learning-Seminare durchgeführt.
 289 Ähm aber die, die wir ähm wo ich auch selbst beteiligt war, waren ähm mit dem Verein äh
 290 Service Center Netzwerk #00:26:12# ähm und Service Center Netzwerk klingt falsch, ich
 291 muss jetzt mal nachschauen <Mausklick> ääh Science Center Netzwerk so (lachen) genau

292 B1: Mhm.

293 B2: Science Center Netzwerk und ähm bei mir war das Ganze ähm der Wissensraum
 294 #00:26:27# also Science Center Netzwerk die haben halt verschiedenen Wissensräume
 295 auch eben um genau ähm ja Bildung für alle zu ermöglichen und jedem zugänglich zu
 296 machen und ähm da auch ähm Theorie und äh ja Technik quasi zugänglich zu machen,
 297 #00:26:44# halt so aufzubereiten, dass äh alle daran teilnehmen und teilhaben könn. Und
 298 das war da warn in den Fällen, ähm an denen ich beteiligt war, ähm unser Partner aus der
 299 Praxis. #00:26:55#

300 B1: Und wenn ich das jetzt vergleichen darf zu dem, was B6 vorher erzählt hat, der bringt die
 301 Praxispartner*innen in die Lehrveranstaltung und dann gibt 's irgendeine Art Matching, wie
 302 machen Sie das? #00:26:07#

303 B2: Ähm also bei bei mir war's so, dass ich von ähm dass ich vor der Lehrveranstaltung
 304 quasi die Kontakte schon aufgenommen habe und die Zusammenarbeit geklärt habe, ähm
 305 also dass wir einfach die Rahmenbedingungen abgesteckt haben #00:27:23# und uns dann
 306 ein gemeinsam Konzept für die Lehrveranstaltung erarbeitet haben, vor der
 307 Lehrveranstaltung und dass dann ebn versch die Lehrveranstaltung #00:27:32# ähm da gab
 308 's Einheiten, die haben dann wirklich im Wissensraum stattgefunden, auch mit den Personen
 309 vor Ort, dann gab 's Lehrveranstaltungen, die haben dann wieder hier an der Uni
 310 stattgefunden, #00:27:42# hm aber es war dann in den, also ich war in allen Fällen vor Ort,

311 egal ob an der Uni oder im im Wissensraum und ähm meine Partnerin vom Wissensraum
 312 war auch in den meisten Lehrveranstaltungen vor Ort und äh ansprechbar und ähm hat sich
 313 eingebracht #00:28:00# also es war wirklich äh ja eine gemeinschaftliche Arbeit.

314 B4: Wenn ich vielleicht von unserer Seite auch ergänzen darf. #00:28:08# Also wir haben im
 315 Theorieteil ähm auch einige Experten, die vortragen zum zu zum theoretischen Teil eben
 316 und einige Start-Ups, die schon viel weiter sind als da, wo wir beraten. Also wir beraten
 317 wirklich dort, wo sie sich finanzielle Leistungen oder nicht äh finanzielle äh ähm äh oder
 318 kostenpflichtige Beratungen noch nicht leisten können, #00:28:29# ahm und die sind dann
 319 aber eigentlich die Personen, die Praxisteil nur die Supervision machen. Also die die zu
 320 beratenden Start-Ups, die sind eigentlich, auf die wird erst im Praxisteil dann zugegangen,
 321 mit denen hat man dann im Praxisteil dann erst Kontakt. #00:28:44# Weil 's da ja dann
 322 tatsächlich um die Fragenaufnahme, Recherche und und und Feedback geht etc., genau.

323 B1: Und und wie kommen Sie zu den zu beratenden ähm Personen, Start-Ups? #00:28:56#

324 B4: Ähm über mehrere Kanäle also wir sind in Kooperation mit einigen Habs, die Start-Ups
 325 von ganz früh an fördern.

326 B1: Mhm.

327 B4: Mehr von der wirtschaftlichen Seite, und da versuchen wir eben einzuhaken und
 328 rechtliche Unterstützung zu geben, #00:28:11# wir haben auch eigene Social-Media-Auftritte,
 329 wo wir werben sozusagen für unser Angebot

330 B1: Mhm.

331 B4: und also alles Mögliche. Genau. #00:29:18#

332 B1: Mhm.

333 B5: Aber ich seh' auch ein Vorteil, indem wir so in dieser Zusammenstellung zusammen sind
 334 äh einfach als als Netzbildung und ähm würd ich eben ähm die Anmerkung äh vom
 335 Kollegen B3 so quasi ich komm an Informationen nicht heran, #00:29:37# ich glaube
 336 eingebunden sein, in so einem Netzwerk von Personen,

337 B1: Mhm.

338 B5: die die dann auch so quasi fix an der Uni (lachen) Wien sind und Informationen haben
 339 also in einem relevantes zu Service-Learning gibt 's, das man teilen kann beziehungsweise
 340 ahm als äh B2, als Sie gesprochen haben #00:29:55# ähm in einem ganz andern
 341 Zusammenhang ähm so quasi eine ähm eine Gruppe von ähm Bildungswissenschaftler –
 342 wissenschaftlerinnen, die jetzt ähm im Hinblick auf die Ukraine-Krise äh versuchen, sowohl
 343 praktische aber so quasi wissenschaftlich-qualifiziert (lachen) praktische Unterstützung
 344 anzubieten #00:30:14# und da hab' ich mir gedacht, das passt doch sehr gut zum Service-
 345 Learning. Ähm da waren eh ein Psychologen Psychologinnen dabei, die ähm ja ja die
 346 Gespräche zum Beispiel Trauma Trauma Begleitungsgespräche und solche Dinge angeboten
 347 haben. #00:30:31# Also je nachdem, dort wo wir verankert sind, äh glaube ich, lässt sich
 348 lässt sich dann auch andere Projekte einbinden, wo man wo man denkt, ah das könnte auch
 349 eigentlich gut mit einem Service-Learning Ansatz gut angegangen werden #00:30:48# ahm
 350 und dort ja eben einfach diesen von diesem Wissen, okay da sitzt an der Psychologie
 351 jemand, der die Interesse hat an Service-Learning ahm

352 B1: Mhm.

353 B5: vielleicht Lust eventuell auch an an diesem Projekt ähm Interesse hätte #00:31:05# also
 354 ich finde es positiv, einfach auch auch ähm zum Netzwerk, zu eine Gruppe. #00:31:13#

355 I: Ich würd gern äh eine Frage ähm stelln in dem Zusammenhang. Und zwar ähm äh, ob es
356 an Ihrer Hochschule auch KollegInnen gibt, die ebenfalls Service-Learning ebn Lehren
357 Lehrveranstaltungen anbieten und wie Sie sich ebn mit Ihnen aber ebn mit Ihren persönlichen
358 Erfahrungen mit dem Lehren von äh also mit dem, nein, ähm #00:32:35# wie Sie Ihre Ihr
359 Erfahrungswissen quasi austauschen können, ähm ob Sie das tun, dass Sie sich mit anderen
360 KollegInnen ebn darüber austauschen und ähm wie Sie das machen also wo teilen Sie Ihr
361 Wissen, wie machen Sie das, passiert das auf persönlicher Ebene #00:31:52# im
362 persönlichen Gespräch oder sind da quasi von der Hochschule Medien ähm, die sich gut
363 zum Austausch von ähm ähm Erfahrungen ähm anbieten ähm vorhandn oder oder wie
364 machen Sie das, dass sie mit anderen Kollegen Ihr Ihre Erfahrungen zum Service-Learning
365 austauschen? Gibt es da schon Netzwerke? Wie kommen Sie zusammen? Wie informieren
366 Sie sich über andere Erfahrungen dazu? #00:32:21#

367 B3: Ja, also ich kann, ich fang vielleicht mal da an, ich kann das natürlich nur, auf Grund der
368 geschilderten Situation ganz informell machen, bin aber beruflich in meinem eigentlichen
369 Beruf äh im Klimaschutzministerium für äh Bildung für nachhaltige Entwicklung zuständig,
370 hab' da natürlich ein Netzwerk und äh Veranstaltungen, die von Lehrern zu anderen
371 Multiplikatoren reichen, dort hab' ich sozusagen meine Austauschbasis zu dem Thema.
372 #00:32:55# Aber leider nicht auf der Uni und ich seh' da auch gar keine kein Interesse, ich
373 sag das einmal ein bisschen kritisch, ähm daran, das ist jetzt das erste Mal, dass Sie, dass
374 überhaupt jemand an mich herangetreten ist, äh und #00:33:11#

375 B1: Na ich ich finde, an der Uni Wien ist schon seit seit ein paar Jahren was passiert, eben
376 durch die Initiative des Rektorats sich im Rahmen des Third Mission Projekts mit Service-
377 Learning zu beschäftigen #00:33:23# und dadurch, dass sie auch einen Schwerpunkt auf
378 Service-Learning gesetzt haben, hab' ich schon das Gefühl, dass zumindest auf der auf der
379 Third Mission Homepage jetzt auch gute Beispiele für Service-Learning Veranstaltungen
380 drauf sind, man kann sich informieren, #00:33:38# a h m man sieht auch, was in den
381 einzelnen Disziplinen oder Fächern unter Service-Learning zu verstehen ist oder was
382 möglich ist aber was ich halt noch nicht sehe, ist dass es ein Netzwerk an Lehrenden gibt, ja.
383 #00:33:50# Also das ahm passiert einfach, find ich, noch viel zu wenig, dass man sich
384 austauscht über genau solche Dinge, wie: #00:33:58# Wie bring ich mein Praxisproblem in
385 die Lehrveranstaltung? Wie wie wie machen das die anderen? Oder auch: Wie beurteile ich
386 eine Service-Learning Lehrveranstaltung? Das find ich extrem schwierig ähm ich muss
387 ECTS-Punkte vergeben als Lehrende #00:34:13# aber die eig das eigentliche Service kann
388 ich sehr schwer bewerten ähm da da bin ich dann eher so binär unterwegs, mit ja vorhanden
389 nicht vorhanden, gemacht nicht gemacht, aber ich find 's ganz schwierig ähm eine
390 Praxiserfahrung dann mit ECTS-Punkten zu bewerten #00:34:34# also ich find, da gibt 's
391 schon ähm aus der Perspektive von mir als Lehrende Diskussionspotential ah und auch äh
392 würd mich freuen über Austausch in dieser Hinsicht und da hab' ich das Gefühl, ja es ist gut,
393 dass strukturell was passiert #00:34:50# von der Uni Wien aus aber ähm es bleibt dann doch
394 in den einzelnen Fakultäten an informellem Wissen hängen, beziehungsweise ich weiß zum
395 Beispiel, dass die B5 letztes Jahr auch eine Service-Learning-Veranstaltung gemacht hat
396 aber das weiß ich, weil ich dich kenne und nicht, weil es irgendein Netzwerk gibt, ja.
397 #00:35:07# Ich weiß nicht, wie das auf den anderen Fakultäten ist.

398 B4: Also wir haben an der rechtswissenschaft rechtswissenschaftlichen Fakultät zwei
399 Projekte, die mir bekannt sind #00:35:18# und das andere Projekt bietet ähm so eh auch
400 Wissenschaftsvermittlungsvorträge an, an Schulen, also so juristische Basisbildung an an

401 B1: Mhm.

402 B4: vor allem also Mittelschule und höher #00:35:33# ähm und soweit ich weiß, gibt es auf
403 Lehrveranstaltungsebene oder Lehrveranstaltungsleiter*innenebene äh keinen Austausch
404 oder zumindest keinen formellen Austausch.

405 B1: Mhm.

406 B4: Es ist aber bei beiden Projekten so, dass ein Verein dahintersteht, #00:35:48# wo es
407 auch einen Vorstand gibt und (unv.) die beraten sie, die beraten und da gibt es einen
408 einigermaßen regen Austausch #00:35:56# auch sehr informell, wir gehen oft sporteln oder
409 machen ein Badminton-Turnier oder so, also da findet Austausch statt, ähm aber jetzt
410 weniger auf die Lehrveranstaltung bezogen #00:36:05# oder auf das tatsächliche Service-
411 Learning, mehr auch auf die str also aus der, was die strukturellen Probleme am Juridikum
412 anbelangt, wie wir die ja also ähm bekämpfen können sozusagen, wir haben auch eine
413 Zeitlang unser ähm ein Office mit denen geteilt, ahm also sozusagen weniger auf Service-
414 Learning ähm konzentriert und mehr auf das Strukturelle, aber der Austausch ist sehr gut.
415 #00:36:29#

416 B1: Ja, Badminton wär noch 'ne neue Idee. (lachen)

417 B3: Ja, vielleicht darf ich auch noch etwas zuvor erwähnt wurde kurzen Input machen, mit
418 den ECTS seh' ich durchaus auch bisschen ein Problem #00:36:49# auf der Uni eb'n, weil 's
419 freiwillig is', bei einer Lehrveranstaltung hab' ich das nicht, weil da machen wir uns das am
420 Anfang aus, ich stell das klar, um was es gehen wird und die Leut', die des machen, sind
421 dann dabei und äh #00:37:03# ich hab' noch eine andere Lehrveranstaltung auf einer
422 Pädagogischen Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und dort hab ich heuer eb'n
423 speziell das Problem gekriegt, dass äh, da mach ich 's nich' so aufwändig aber es geht auch
424 um ganz konkrete Interviews, die dann im Newsletter der Hochschule erscheinen soll'n und
425 so weiter #00:37:24# mit relevanten Akteuren für die Studierenden und da is' ma' dann von
426 der ÖH an mich herangetreten und hat g'sagt die Lehrveranstaltung hat nur eineinhalb
427 ECTS, des is' nich' (unv.) das, was sie da sozusagen vorhaben und des is' zu aufwändig und
428 des geht so nicht. #00:37:47# Hat jetzt bissl wahrscheinlich mit der speziellen Situation an
429 der Pädagogischen Hochschule zu tun aber (hörbares Einatmen) ich denke mir, das is' ja
430 auch etwas, was äh was ich so wahrgenommen hab' seit meinem Studientagen #00:38:00#
431 zum einen zum Vorteil, das ma' jetzt nicht mehr so ganz frei verfügt, wie hoch der Lehrstoff
432 ist, sondern des sich an diese Regeln halten muss und des anpassen muss, aber das ist
433 natürlich dann bei so einer Service-Learning-Geschichte kann das mal ausufern #00:38:18#
434 und was dann, nicht? Dann hat man auch schonmal ein formales Problem.

435 B1: Mhm.

436 B3: Das ist auch für mich manchmal schwer abzuschätzen, wie aus meinem Praxiszugang
437 ist des alles weniger Arbeit als natürlich noch für einen un ungeübten Studierenden,
438 #00:38:35# der der viel länger an irgendeinem Text oder an irgendeiner Aufgabe sitzt, wo
439 ich, die ich einfach unterschätz, aus meiner praktischen Erfahrung heraus und für mich is' sie
440 gleich erledigt, für ihn is' es eine ein viel größerer Stundenaufwand, ne #00:38:50#

441 B1: Ja, aus meiner Erfahrung is' auch das Kontakthalten mit dem Praxispartner einfach
442 schon sehr viel Arbeit und Aufwand für die Studierenden, ahm vor allem wenn sie dann in so
443 kleinen Gruppen zusammenarbeiten, also bei mir in der Lehrveranstaltung arbeiten sie
444 idealerweise zu dritt, #00:39:07# weil dann auch so 'n bisschen Ausfallsgaran, also man hat
445 einfach eine Ausfallsgarantie, falls eine Person mal länger weg ist oder krank wird oder was
446 auch immer, aber die müssen sich quasi zu dritt koordinieren #00:39:19# und dann mit dem
447 Praxispartner und dann müssen sie noch was ausarbeiten, ahm oder vielleicht noch was
448 adaptieren, ah ich äh ich, also aus meiner Erfahrung war auch der Aufwand, ein Konzept,

449 das ich mir ausgedacht hab', das ich dann in der Praxis versuche anzuwenden #00:39:35#
 450 und dann muss ich 's aber adaptieren auf die jeweilige Situation, dass das ihnen sehr viel
 451 Zeit gekostet hat, mit der sie nicht gerechnet haben. #00:39:43#

452 B2: Also was meine Erfahrung da ist, ähm dass schon ja Zeit die Zeit kostet aber also die
 453 ähm Evaluation von den anwendenden Lehrveranstaltungen, #00:39:59# ähm die ich geführt
 454 hab', die sich an ähm ja Literatur ähm ähm also die sich auf eine Literaturarbeit beziehen
 455 oder Recherche von Artikeln oder die tauchen so 'n bisschen mehr in die Forschung ein,
 456 #00:40:14# ähm da hab' ich immer das Feedback bekomme, dass es eher so, es geht
 457 Richtung, es ist zu wenig Herausforderung und ähm

458 B1: Mhm.

459 B2: Also sie freuen sich natürlich, dass es zeitlich weniger Aufwand ist, aber ich hatte schon
 460 auch immer so den Eindruck, okay ähm es war jetzt nicht so die Herausforderung
 461 #00:40:32#

462 B1: Mhm.

463 B2: ähm wie vielleicht auch mal gerne gehabt hätten oder so. Also dass es zwar mehr Arbeit
 464 is', aber auch einfach mehr Herausforderung und dass, zumindest hatt' ich bei mein'
 465 Studierenden das Gefühl, dass sie das auch gar nicht scheuen, sondern das eher auch als
 466 positiv empfinden #00:40:47# aber was natürlich, was mir häufig aufgefallen ist, ähm und
 467 was natürlich auch mit dem zeitlichen Aspekt äh zusammenhängt, is' dass es einfach eine
 468 sehr gute Struktur braucht. #00:41:00# Also es braucht 'ne gute gute Struktur, die man selbst
 469 vorgeben muss, also man muss selbst vorher ähm viel mehr strukturell vorbereiten, als es
 470 mir irgendwie in meiner ersten Lehrveranstaltung auch bewusst war, #00:41:12# in diese
 471 Strukturen sich dann die Studierenden in ihren Gruppen irgendwie auch einbetten könn', als
 472 auch dass man ihnen ja wirklich Unterstützung bietet, sich zu strukturieren, ihre Arbeit zu
 473 strukturieren und die Kommunikation zu strukturieren. Ich glaub, das ist was, was in andern
 474 Lehrveranstaltungen ähm ja da tauschen sie die Nummern aus und dann machen sie einen
 475 Termin aus, dann treffen sie sich zusammen, alle tragen das zusammen und fügen dann die
 476 PowerPoint zusammen (unv.) und dann ist das gemacht, #00:41:36#

477 B1: Mhm.

478 B2: und das sind sie irgendwie gewöhnt ähm und also das könn' sie, das kennen sie, ähm
 479 aber dass sie da ähm ja da viel mehr dahintersteckt, viel mehr Austausch, viel mehr ähm
 480 ähm sie dann auch äh von ihnen gefordert wird, ich glaub, das ist was, was man auch
 481 unbedingt am Anfang mit ihnen gemeinsam besprechen und planen muss. #00:41:56#

482 B1: Ja, ich kann da anschließen. Ich finde auch, es ist ne andere Art von Kommunikation, die
 483 sie brauchen, weil miteinander kommunizieren sie auf den unterschiedlichsten informellen
 484 Kanälen aber mit dem Praxispartner braucht es schon ne Art von professioneller
 485 Kommunikation ja, #00:42:11# und das ist auch, die können dann nicht jeden zweiten Tag
 486 nachfragen oder oh Entschuldigung, ich hab' die falsche Version geschickt, also die müssen
 487 auch ein bisschen professionell kommunizieren und das is' das ist auch, find ich was Neues
 488 oder eine Herausforderung, #00:42:26# die sie haben, weil es ein echter Praxispartner mit
 489 'nem echten Anliegen ist, ja. #00:42:33# Und das kostet aber Zeit, sich zu überlegen, wie
 490 formulier' ich jetzt 'n E-Mail oder wann ruf ich da an und nein, das kann ich nicht um
 491 Mitternacht machen, sondern ich muss versuchen, da einfach so 'n bisschen professioneller
 492 aufzutreten, ja. #00:42:46#

493 B2: Genau, da denk ich auch, dass wir als Lehrveranstalter*innen dazu auch ähm, also dass
 494 es auch wichtig ist, dass uns das bewusst ist, dass da neue Herausforderungen auf sie

495 zukommen und darauf auch eingehen einfach am Anfang der Lehrveranstaltung oder in der
 496 ersten Einheit #00:43:00# ahm dass auch so 'n paar ähm äh ja Probleme, die auftreten
 497 können, vielleicht mit ihnen durchgehen oder Erfordernisse durchgehen, die von ihnen
 498 verlangt werden. #00:43:09#

499 B1: Genau, das hab' ich auch gemacht. Ich hab' auch in der ersten oder zweiten
 500 Lehrveranstaltung mit ihnen so Stolpersteine besprochen #00:43:16# ahm und ihnen auch
 501 gleich gesagt, das, was sie ausarbeiten werden, das werden sie so in der Praxis nicht
 502 umsetzen, sondern es wird Anpassungsbedarf geben, und zwar waren sie glaub ich, dann
 503 von vornherein drauf eingestellt, also die Erwartungshaltungen waren so 'n bissl angepasst.
 504 Ja. #00:43:33#

505 B2: Also das ähm, weil du jetzt gesagt hast Erwartungshaltung ähm das ist ähm auch was,
 506 was ich mir ganz stark nach meiner Lehrveranstaltung irgendwie äh für mich (lachen) notiert
 507 hab' ähm, #00:43:45# dass es ganz wichtig ist, auch am Anfang der Lehrveranstaltung, ähm
 508 die Erwartungen der einzelnen Teilnehmer*innen aus äh aus äh also von seitens der
 509 Studierenden aber auch aus der Praxis also abzuklären und abzustecken, also dass es ganz
 510 wichtig ist, dass die Ziele und Erwartungen ähm von allen Beteiligten irgendwie klar gemacht
 511 werden, #00:44:06# ähm weil da äh ja, kann 's sonst auch wirklich zu Differenzen kommen,
 512 die dann auch enttäuschend sein können für die Studierenden und das wär irgendwie
 513 schade #00:44:17# und ähm ich glaub, das ist 'n ganz wichtiger Punkt, den man irgendwie
 514 mit aufgreifen muss, wenn man

515 B1: Mhm.

516 B2: so die Lehrveranstaltung plant und konzipiert.

517 B1: Mhm.

518 I: Ich hätte eine Frage zu dem konkreten Praxisproblem, das da im Service-Learning ähm äh
 519 ausgearbeitet wird. Von wem wird denn das äh ausgearbeitet? Ähm und wer formuliert quasi
 520 das Praxisproblem für die Studierenden so, dass sie dann was damit anfangen können und
 521 damit dann auch arbeiten können? #00:44:43#

522 B2: Jetzt konkret bei uns, oder?

523 I: Gerne, (lachen) aber auf jeden Fall auch in die Runde gestellt die Frage. (lachen)
 524 #00:44:54#

525 B1: (husten)

526 B2: Also bei uns war 's tatsächlich so ähm, dass es eine übergeordnete Aufgabenstellung
 527 gab, die sich einfach auf Grund der Struktur und des Ziels des Wissensraum äh -raums
 528 ergab #00:45:07# also, dass das äh Ziel ähm des Wissensraum einfach ähm jetzt einfach
 529 formuliert ähm Bildung ähm für alle darzubieten und darzustellen, erlebbar zu machen auch,
 530 ähm ist #00:45:20# und das in dem Rahmen einfach auch ähm aus bildungspsychologischer
 531 Perspektive, ähm, also es ging zum einen darum, dann aus bildungspsychologischer
 532 Perspektive dort auch konkret Wissen zu vermitteln #00:45:34# aber auch aus
 533 allgemeinspsychologischer Perspektive ein Projekt zu entwickeln, ähm beispielsweise aus der
 534 Kognitionspsychologie ähm dort dann Wissen auch darzustellen, Wissen erlebbar zu
 535 machen #00:45:47# und dieses Projekt also da haben sich die Studierenden in Kleingruppen
 536 eigene thematische Projekte überlegt, die einfach aus ähm dem Rahmen dem
 537 Gesamtspektrum der Psychologie kommen und diese haben wir erarbeitet #00:46:00# und
 538 haben sie dann ähm haben sie dann äh mithilfe von äh bildungspsychologischen
 539 Vermittlungskompetenzen äh dann auch wirklich im Raum erlebbar gemacht für
 540 Anwender*innen. #00:46:12#

541 B4: Bei uns kommen die Problemstellungen eigentlich durchwegs aus der Praxis. Ahm ich
542 hab' vorher eigentlich vergessen zu erwähnen, dass wir eine ganz große zweite Sparte auch
543 haben, #00:46:24# also wir beraten nicht nur Start-Ups, sondern wir haben auch die
544 sogenannte Refugee Law Clinic, wo wir zwar nicht Asylwerber*innen direkt beraten, weil das
545 dann doch zu prekär das Thema ist, aber wir beraten NGO's, die ähm wiederum
546 Asylwerber*innen beraten und begleiten. #00:46:40# Und äh wir haben jetzt seit ungefähr
547 einem Jahr ähm eine neue Plattform, JuRe heißt die – Juristische Recherche – wo wir für
548 ähm kleine Asylanwält*innen ähm Basisrecherche machen #00:46:54# zum Beispiel
549 Judikatum

550 B1: Mhm.

551 B4: aufarbeiten vom (unv.) <räuspern im Hintergrund> (unv.) das heißt sowohl bei der
552 Refugee Law Clinic als auch bei der Start-Up Law Clinic kommen die Anfragen aus der
553 Praxis, ähm wir arbeiten die dann aus, #00:47:08# manchmal und insbesondere bei
554 den Start-Ups ist es so, dass wir natürlich auch im Vorhinein mitgeben, wie diese Fragen
555 denn zu formulieren sind, weil wenn die Fragen von juristischen Laien kommen, ähm ist es
556 nicht unbedingt zielführend, das heißt wir müssen sozusagen im Erstgespräch gemeinsam
557 erarbeiten, was denn wirklich die Problemstellung ist, die es auszuarbeiten gilt #00:47:26#
558 ähm und dann wird eben eigentlich selbstständig ausgearbeitet und dann gibt 's eine Art
559 Ergebniskontrolle eben von ausgebildeten Anwälten. #00:47:35#

560 I: Mhm.

561 B1: Ja, bei uns ist das auch so, also wir haben am Zentrum für LehrerInnenbildung haben wir
562 ähm Operationsschulen und die wenden sich an uns, wenn sie ein Praxisproblem haben.
563 Ahm und ich mach das dann so, dass ich vor der Lehrveranstaltung ein Erstgespräch führe,
564 #00:47:51# um eben das Problem mit ihnen zu erarbeiten, weil oft äh das Problem, das sie
565 haben, gar nicht greifbar ist, oder auch nicht so eins zu eins in die Lehrveranstaltung
566 umsetzbar ist #00:48:01# (räuspern) und ähm beispielsweise hatte ich letztes Jahr eine
567 (räuspern) äh Lehrerin in einer Volksschule, die ähm die Aufgabe bekommen hat, äh mit den
568 Schüler*innen ähm #00:48:16# ja ganz einfache Technologien durch zu besprechen und sie
569 hat sich nicht ausgesehen, wie sie das machen soll, weil sie keine Ahnung hatte von
570 irgendwelchen Technologien und hat sich vorgestellt, dass ma' so mit so simple robotics
571 arbeitet, #00:48:29# also so die Kinder so ganz einfache Roboter gestalten lässt ähm und da
572 gibt's eine Software dazu und auch äh etwas zum Angreifen und sie hat aber echt keine
573 Ahnung gehabt, wie sie das umsetzen soll und mit dieser Problemstellung ist sie zu uns
574 gekommen. #00:48:43# Und es hat dann im Erstgespräch schon ja einige Stunden gedauert,
575 bis wir dann auch gewusst haben, warum will sie das, was will sie da genau, was sollen die
576 Kinder dann lernen. #00:48:56# Ahm also ich hatte (räuspern) schon das Gefühl, dass die
577 Ausarbeitung der Problemstellung recht äh kompliziert war und dass dann auch im Laufe des
578 Semesters auch noch Aspekte für sie dazu gekommen sind, die sie vielleicht im
579 Erstgespräch gar nicht so formulieren konnte. #00:49:10# Ahm weil oft, ich weiß nicht, ob
580 das bei euch äh bei den Law Clinics auch so ist, oft stellen die Leute eine Frage, aber es
581 stellt sich dann heraus, es sind drei Fragen, die sie eigentlich haben und es kommen dann
582 einfach Sachen dazu #00:49:23# und das ist das, was ich mit Anpassung gemeint hab', die
583 Studierenden müssen sich dann anpassen und dann kommen halt Aspekte dazu, die sie
584 ursprünglich gar nicht mitrecherchiert haben aber dann doch brauchen. #00:49:36#

585 B4: Kommt bei uns auch vor. Wir versuchen dem vorzubeugen, indem wir ihnen ähm die die
586 anfragenden Start-Ups hinführen auf die richtigen Fragen sozusagen und gemeinsam schon
587 alles erwähnen, was wir dann ausrecherchieren #00:49:50#, aber manchmal gelingt das
588 eben nicht und dann müssen wir eine zweite Rechercherunde machen. Was natürlich auch
589 nochmal Arbeitsaufwand hat.

590 B1: Mhm. #00:49:59#

591 I: Wie ist denn Ihr Feedback von den äh Studierenden, würde mich noch interessieren, ähm
592 das sie bekommen, weil es also es is' ja offensichtlich für alle beteiligten mit 'nem großen
593 Mehraufwand ähm verbunden so eine Service-Learning Lehrveranstaltung. #00:50:15# Was
594 bekommen sie denn für 'n Feedback also ändert ändert sich etwas in der Motivation und in
595 dem Interesse der Studierenden für ähm für Service-Learning beziehungsweise für
596 <räuspern im Hintergrund> gesellschaftliches Engagement im Allgemeinen? #00:50:28#
597 Oder ähm bleibt es so, dass dass sie trotz trotz Mehraufwand und trotz ähm ja Konfrontation
598 mit der Realität quasi ähm interessiert bleiben und äh das weiterempfehlen beziehungsweise
599 ähm das trotzdem gutheißen #00:50:46# und was für sich mitnehmen, genug für sich
600 mitnehmen, dass sie 's dann ähm generell als als Gewinn für sich sehen oder wie wie ist das
601 Feedback, das sie da von Ihren Studierenden erhalten? #00:51:00#

602 B5: Also ich find es, ähm sehr einfach beantworten. Ich glaube, die Studierenden, nehmen
603 halt was anders mit, so (lachen) ahm ja. #00:51:13#

604 B2: Ja, also bei ähm meinen Seminaren war das äh Feedback auch durchweg positiv. Also
605 sie haben sehr großes Interesse angegeben und haben auch einen großen Lernzuwachs
606 angegeben, der auch nochmal in 'nem anderen Kontext stattgefunden hat #00:51:32# und
607 äh eben den Transfer, das, was ich auch am Anfang angesprochen hab' eben, dass es
608 wirklich relevant ist, was sie da tun, war für die Studierenden sehr ähm gewinnbringend äh
609 ähm hinsichtlich Ihrer Erfahrungen einfach #00:51:45# und ähm also von dem her war ähm
610 stand, glaub' ich, Aufwand und Ertrag ähm auf jeden Fall äh ähm sich gegenüber gleich,
611 ähm, was ich allerdings äh auch als Feedback bekommen hab' und das war das, was ich
612 angesprochen hab' #00:52:01# dass es für sie Zeit Zeit also, dass es schwer war, es zu
613 strukturieren, also so dass es genau das war, was ähm was für sie die größte
614 Herausforderung gestellt hat, also gar nicht der Arbeitsaufwand, sondern dass sie ähm ähm
615 dass sie einfach teilweise Probleme hatten sich in der Gruppe zu strukturieren aber auch mit
616 dem erhöhten Arbeitsaufwand einfach umzugehen. #00:52:19# Ähm genau, das war das,
617 aber dass trotzdem die Motivation und das Interesse durch das Seminar durchgehend sehr
618 hoch war. #00:52:30#

619 B6: Bei mir ist eigentlich auch das Feedback sehr sehr gut eigentlich immer gewesen, muss
620 ich sagen, bei bei diesem Kursformat, #00:52:44# ich mach das jetzt schon sechs Semester,
621 glaube ich, in etwa hindurch, ähm ja, was, was ich übrigens auch mal probiert hab', ist es
622 international aufzubauen, beziehungsweise es kommt jetzt vielleicht noch ein bisschen
623 stärker, weil da würd ich mir dann noch mehr noch mehr impact erwarten, #00:53:02# der
624 Testlauf, da war'n die Studierenden etwas skeptisch, muss ich sagen, aber ich glaub, das
625 liegt eher an der LehrerInnenbildung, weil man das dort halt absolut nicht gewöhnt ist, ähm
626 ja, was ma' noch zur Resonanz noch einfällt #00:53:14# ähm ich wurde letztes Semester
627 dann von einer Gruppe gefragt, die sich halt irgendwie mit einem sehr speziellen Thema
628 auseinandergesetzt haben im Rahmen ihres Projekts, ob sie dann quasi noch irgendwas
629 zusätzlich haben könnten, einfach nur als quasi Zertifikat zum Thema, (lachen) ja,
630 #00:53:29# das wär vielleicht auch etwas, was was man diskutieren könnte, so B4 hat 's ja
631 vorher angesprochen, mit der zusätzlichen Anerkennung, äh wenn ECTS nicht gehen, was
632 natürlich komplexer und schwieriger ist äh vom Curriculum her, ob man nicht einfach so
633 etwas machen könnte, #00:53:46# ähm weil da war ich dann auch einfach unsicher, darf ich
634 (lachen) sowas machen? Wahrscheinlich eher nicht, ja. Ähm aber hier, das wär
635 wahrscheinlich eine sehr niederschwellige Lösung ähm sowas noch noch zusätzlich einfach
636 Anerkennung zu geben für die mehr geleistete Arbeit. #00:54:00#

637 B1: Ja, wir haben letztes Jahr auch eine Studie zum Thema Anerkennung gemacht und
638 haben auch äh Lehrende gefragt, ähm und beziehungsweise auch an anderen Unis

639 geschaut, ahm wie da mehr Anerkennung auch stattfinden kann #00:54:12# und sind drauf
640 gekommen, dass viele Unis in Europa einfach auch so einen Preis, so einen Jahrespreis,
641 vergeben für engagierte Studierende. Und das wär halt schon was Tolles, wo die
642 Studierenden sich dann auch bewerben können mit Ihrer mit Ihrem kleinen Projekt oder Ihrer
643 Lehrveranstaltung, wie auch immer, #00:54:29# oder was auch manche geschrieben haben,
644 ist, dass es dann zum Beispiel extra Räume gibt auf der Fakultät, wo engagierte Studierende
645 sich auch zusammensetzen können, ja, das ist natürlich angesichts der Raumprobleme der
646 Uni Wien bisschen schwierig #00:54:44# (räuspern) ahm aber das sind quasi so informelle
647 Möglichkeiten der Anerkennung abgesehen von ECTS-Punkten und Zertifikaten. #00:54:52#
648 Oder was manche Lehrende auch gemacht haben, ist dann Studierende eben aktiv bei einer
649 Konferenz einzubinden und zu sagen, du kriegst hier eine Bühne, du kannst dein Projekt
650 vielleicht vorstellen einem größeren Publikum, #00:55:04# oder du wirst vielleicht auch ähm
651 in einer Publikation genannt oder so, einfach so über andere Möglichkeiten der Anerkennung
652 nachzudenken und da hatte ich das Gefühl, dass die anderen Unis schon, also zum Beispiel
653 <Klingelgeräusch> die Uni Warschau #00:55:21# hat ein eigenes Freiwilligenzentrum, wo
654 engagierte Studierende sich auch melden können und sagen könne, ich möchte mich
655 engagieren, also da sind andere Unis ein bisschen weiter, hab' ich das Gefühl, aber das liegt
656 auch an, glaub' ich, auch an der Kultur, #00:55:35# weil ich glaub' so civic engagement
657 issues sind einfach im anglo-amerikanischen Raum viel gängiger und äh ja, da gibt's einfach
658 dann vielleicht auch institutionalisiertere Formen der Unterstützung. #00:55:49#

659 B6: Weil du jetzt auch noch Publi Publikationen erwähnt hast. Ich find', das ist auch noch
660 eine interessante Diskussion ähm also bei mir gab 's jetzt einige Projekte, die dann in so ich
661 sag mal Richtung student faculty co-creation gingen bei den Publikationen. #00:56:04#

662 B1: Mhm.

663 B6: Und ich glaub', da gibt 's, also grad bei bei mir geht 's halt immer irgendwie um
664 Forschung auch im Hintergrund, da ist es natürlich irgendwie aufgelegt,

665 B1: Mhm.

666 B6: aber das ist tatsächlich etwas, was sich, glaub' ich, sehr gut anbietet und was für mich
667 wirklich so die Verlängerung dieses Gedanken wär, #00:56:19# ja, dass dieses Service da,
668 das Service endet natürlich aber dann kommt quasi der Zusatz das Zusatzservice, das man
669 der breiteren Öffentlichkeit irgendwie zugänglich macht, ja. #00:56:29#

670 B1: Mhm.

671 B2: Ich hab' schon in den Chat geschrieben, ja ich muss mich leider verabschieden, ich hab'
672 jetzt anschließend Lehre, ähm, ja, vielen Dank. #00:56:44#

673 I: (lachen) Dann, genau, wir würden wahrscheinlich eh das äh Gespräch jetzt auch beenden,
674 danke schön auch an äh an alle für die Teilnahme und für die Gesprächsbereitschaft. Die B5
675 hat ja auch gesagt, dass sie um elf los muss. Danke schön, dass sie noch bis zum Schluss
676 durchgehalten haben, vielen vielen Dank für die Teilnahme (lachen). #00:57:02#

677 B5: Vielen Dank für diesen Raum, es war wirklich sehr sehr interessant und sehr sehr
678 sinnvoll äh. Ich nehme auf jeden Fall Einiges mit. #00:57:09#

3.2. Transkript: Fokusgruppe b

Datum: 16.05.2022

Dauer in Minuten: 64

Verwendetes Online Tool: Zoom

I = Interviewende Person

B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 = Befragte Personen

1 I: Ähm ja ich freue mich, dass es geklappt hat mit der Terminfindung, mit dem Ersatztermin.
2 Ähm es hat lange gedauert, ich freue mich, dass trotzdem viele Interessierte da sind heute
3 und ähm ja möchte' Sie ganz herzlich begrüßen zu der heutigen Diskussionsrunde.
4 #00:00:17# Ähm es sind tatsächlich verschiedene Perso also verschiedene österreichische
5 Hochschulen zusammen gekommen heute hier und das freut mich besonders, das wird
6 hoffentlich umso spannender. #00:00:30# Ähm genau, also mein Name ist I, erstmal vorweg,
7 ähm ich arbeite derzeit an einer Studie zum Thema Service-Learning als eine Methode des
8 hochschulischen Wissenstransfers. #00:00:44# Öhm und ja am Zentrum für
9 LehrerInnenbildung der Universität Wien <klick> da 'tschuldigung, ich lass nur die letzte
10 Person noch eintreten <klick> wir sind vollzählig (lachen) ähm genau und am Zentrum für
11 LehrerInnenbildung ähm finden seit 2015/16 ungefähr Projekte zum Service-Learning statt
12 und eben in diesem Cluster ordnet sich auch meine Arbeit ein. #00:01:12# Ähm ja und die
13 nächste Stunde soll wie angekündigt einem Austausch ähm Ihrer persönlichen Erfahrungen
14 mit dem Service-Learning Ansatz um so'n bisschen äh 'n Eindruck zu bekommen wie es den
15 Hochschullehrenden so geht mit dem Service-Learning, ob es da einen Austausch gibt
16 zwischen Ihnen und wie der Austausch auch zu den ähm Praxisorganisationen funktioniert
17 #00:01:33# ähm und so weiter also ich hab dazu auch'n paar Fragen vorgestellt hm möchte
18 aber vorweg nochmal ein paar inhaltliche Worte ähm sagen, damit wir auch wissen, in
19 welchen Bereich wir uns hier ähm äh finden genau, ob wir da ungefähr auf dem gleichen
20 Nenner sind. #00:01:51# Also im Service-Learning Ansatz werden curriculare Inhalte mit
21 studentischem Engagement kombiniert. Ähm ein Teil der Lehrveranstaltung findet somit an
22 der Hochschule statt und ein anderer Teil in einer Praxisorganisation. #00:02:04#
23 Gemeinsam mit den Praxispartnern wird im Vorfeld also ein Praxisproblem herausgearbeitet,
24 das im Zuge des Engagements angegangen wird. #00:02:15# Ja dabei soll es sich um eine
25 wechselseitig Ko wechselseitige Kooperation handeln, also ähm von der dann alle beteiligten
26 Parteien gleichermaßen profitieren, also die Studierenden, die äh hm äh die Institution und
27 die Praxispartner*innen. #00:02:32# Äh also ganz im Sinne der Reziprozität nach Furco. Und
28 ja während der Lehrveranstaltung reflektieren die Studierenden gemeinsam mit der oder mit
29 dem Lehrenden ihre gesammelten Erfahrungen ähm #00:02:45# genau und seit circa
30 2015/16, wie schon gesagt, äh ist dieser Service-Learning-Ansatz in der Third Mission der
31 Universität Wien etabliert. Und äh ja der Fokus unserer Diskussion heute liegt auf der
32 angewandten Lehre und insbesondere auf der Rolle der Hochschullehrenden #00:03:05#
33 von Service-Learning-Lehrveranstaltungen, weshalb die meisten TeilnehmerInnen hier heut
34 auch Lehrende sind. Außerdem befinden wir uns in einem hochschulübergreifenden Setting,
35 das heißt die TeilnehmerInnen kommen von verschiedenen Hochschulen in Österreich.
36 #00:03:22# Ähm der Ablauf der Diskussion hängt so'n bisschen von der
37 Gesprächsentwicklung ab aber ich hab' schon angedeutet, dass ich auch ein paar
38 Gesprächsimpulse in Form von Fragen vorbereitet hab', zu dem Sie gerne eingeladen sind,
39 etwas aus Ihrem ganz persönlichen Erfahrungsschatz zu berichten. #00:03:38# Hm und die
40 Diskussion soll auch unter Ihrem Einverständnis zu Forschungszwecken aufgenommen und
41 transkribiert werden. Selbstverständlich werden alle TeilnehmerInnen anonymisiert, bis auf

42 das Geschlecht, die Hochschule, an der Sie lehren und das Fach, in dem Sie lehren.
 43 #00:03:58# Ja, meines Wissens nach ist das heute der erste Versuch einer solchen
 44 Zusammenkunft, was ähm das natürlich umso spannender macht, ich freu mich drauf
 45 (lachen) und ja die ausgewerteten Ergebnisse, das ist noch wichtig zu sagen, ähm der
 46 Gruppendiskussion werden für den Forschungsbereich Service-Learning verwendet
 47 #00:04:17# und auf einer Jahrestagung im Herbst 2022 in Linz vorgestellt. Im Anschluss
 48 dieses Gesprächs ähm wird auch nochmal eine E-Mail angesandt äh ausgesandt von mir mit
 49 unter Anderem Informationen zu dieser Konferenz. #00:04:32# Also ich würde Sie ganz kurz
 50 bitten ein kurzes Okay oder Ja zu verlauten, damit ich die Aufnahme starten kann, denn ich
 51 wird' nur mit der Audiodatei arbeiten. Darf ich das aufnehmen, bitte? #00:04:51#

52 B1: Ja.

53 B2: Ja.

54 B3: Ist ok.

55 B4: Ja, gerne.

56 B5: Ja.

57 B6: Ja.

58 B7: Mhm.

59 I: Prima, ganz lieben Dank. #00:04:58# Und wenn Sie so lieb wären ähm <Computerstimme:
 60 „recording in progress“> die Mikrophone bitte eingeschaltet zu lassen, weil es wäre ganz
 61 schön ähm, wenn wir ohne Handzeichen und Mikrophone ein- ausschalten und sowas
 62 arbeiten können, damit das möglichst 'ne flüssige Diskussion werden kann, #00:05:17# bei
 63 der jeder sprechen kann, wann er möchte, also ich möchte jetzt niemanden auffordern oder
 64 also es darf gerne jeder jederzeit 'was sagen, wenn ein Gedanke auftaucht oder es darf gern
 65 ein ganz natürlicher Austausch sein, auch wenn wir uns im digitalen Setting treffen.
 66 #00:05:33# (lachen) Genau aber zu Beginn würde ich gern' eine kleine Vorstellungsrunde
 67 starten ähm vielleicht reihum, ich glaub, das ergibt sich eh selber, wer wann, was sagen
 68 möchte aber das jeder wenigstens sich kurz vorstellt, halt mit dem Namen, dem der
 69 Hochschule und der Funktion auf dieser Hochschule #00:05:54# und wie Sie überhaupt auf
 70 den Service-Learning aufmerksam Ansatz aufmerksam geworden sind und was Ihre
 71 persönliche Motivation ist, ähm sich in der angewandten Lehre zu äh befinden. #00:06:09#

72 B1: Ja, reihum ist schwierig, weil jeder (lachen) andere Reihenfolge hat, oder? (lachen)

73 I: Achso ja, nein, ich meinte nur, dass jeder 'mal 'rankommt ähm

74 B1: Ok.

75 I: Ich kann auch gerne auffordern, wenn aber ich dachte, es weiß ja jeder, wer schon quasi
 76 was gesagt hat und dann kommt einfach der Nächste. #00:06:26# Aber könn's auch einfach
 77 clustern nach zum Beispiel äh Hochschulen, es könnte zum Beispiel die PH Oberösterreich
 78 anfangen, ähm wenn das in Ordnung ist. (lachen) #00:06:39# Möchten Sie beginnen B2 oder
 79 B3?

80 B2: Ja, gerne.

81 I: Danke sehr. (lachen)

82 B2: Ja, oder? Fang ich an, oder?

83 B3: (nicken, lachen)

84 B2: Ok super #00:06:52# das ist ein schöner Zufall (unv.) aber ich hatt' schon geschrieben,
85 ich hab' eigentlich ganz ganz wenig äh Zeit, musste überraschenderweise jetzt grad in Wien
86 auch zum Thema Service-Learning, weil wir ja spontan eingeladen sind oder #00:07:07#
87 kurzfristig, das war nach (unv.) ein Projekt mit Schulen vorzustellen und ich hab jetzt (lachen)
88 ganz wenig Zeit aber es freut mich, dass ich zumindest kurz dabei sein kann zusammen mit
89 der Kollegin B3 #00:07:20# und ja wir wollen eben Service-Learning auch verstärkt an der
90 Pädagogischen Hochschule Oberösterreich implementieren, insbesondere in der
91 Sekundarstufe #00:07:30# in der Primarstufe ist ähm gibt's dafür schon einen Platz und ja
92 ich bin sozusagen auch ein bisschen der Host dieser Tagung, die vorhin (lachen) genannt
93 worden ist, also die wird ja bei uns äh an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich äh
94 stattfinden, #00:07:44# wo es wirklich um äh Third Mission, Wissenstransfer, Service-
95 Learning an Hochschulen geht ähm B6, die meine Kollegin, ist auch im Tagungsteam, da
96 wird sie ja selber auch noch was sagen zu ihrer ganzen Auseinandersetzung mit Service-
97 Learning und hm ja das wär #00:08:01# vielleicht nur so zum Start und ja ähm wenn ich jetzt
98 irgendwas sagen kann bis 12 Uhr also vielleicht wenn's Fragen gibt, sonst glaub ich, ähm
99 macht B3 gern weiter und wir werden uns auch im Nachfeld auch am Donnerstag treffen und
100 uns über die Ergebnisse der Diskussion und die Perspektiven für unsere Hochschulen
101 unterhalten #00:08:19# und vielleicht nur die Frage war ja, wie kommt man zum Thema
102 Service-Learning, also ich hab' tatsächlich jetzt schon seit 20 Jahren fast 25 Jahren mich mit
103 dem Thema beschäftigt, hab's in den USA kennen gelernt #00:08:30# von einer Kollegin, die
104 eben äh mit äh also in in Pittsburgh mit Unis in in Südamerika, in Peru, äh Service-Learning
105 mit ihren Studierenden äh in Peru Service-Learning-Projekte durchgeführt hat #00:08:43#
106 und seit dieser Zeit, das ja auch was mit der Bologna-Reform dann zu tun in meiner
107 Wahrnehmung, also wo sich Universität doch so stark verändert hat, ich hab' immer schon
108 sehr gern' projektorientiert gearbeitet (unv.) Curricula und ja so kam ich dazu, dass äh ich
109 gemeinsam mit Kolleg*innen #00:09:00# zunächst äh, das war die Universität in Augsburg
110 äh in in Deutschland eben so ein Modul geschaffen habe, wo man eben sozusagen Projekte
111 machen kann und seit ich in Österreich bin 2013 äh versuche ich das da auch äh in die
112 Hochschullehre miteinzubringen. #00:09:17# Das wär mal ganz kurz zu mir.

113 I: Danke schön.

114 B3: Vielleicht gleich im Anschluss, ich bin die Kollegin von B2. #00:09:28# Ähm (unv.) dabei
115 zu sein heute, ich glaub man hört mich schlecht.

116 B2: Jetzt geht's grad besser, es war ganz schlecht.

117 B3: Ähm ich denke, jetzt ist mein Zugang zu Service-Learning eher theoretischer Natur, ich
118 rede darüber in Lehrveranstaltungen, #00:09:44# wenn (unv.) komme und ähm ja B2 hat
119 schon angedeutet, das soll an der Pädagogischen Hochschule stark verankert werden und
120 auch im Rahmen der pädagogisch praktischen Studien also wir (unv.) die Praktika für
121 Studierende #00:10:02# und konzipieren diese Praktika auch und es kommt jetzt ein
122 Curriculum in Bearbeitung bei uns (unv.) und wir versuchen es ein bisschen stärker zu
123 verankern also das (unv.) #00:10:15# das ist auch der Grund, warum ich heute hier bin, also
124 wir werden so viele Themen haben und (unv.) (lachen)

125 I: (lachen) Okay, danke schön. #00:10:25# Wer mag als nächstes?

126 B1: Ja, sonst mach' ich weiter.

127 I: Danke.

128 B1: Wenn sich keiner traut. (lachen)

129 I: (lachen) Danke. #00:10:36#

130 B1: Also ich bin von der Uni Graz äh bin auch die Kollegin äh B4 (lachen) äh virtuell (lachen)
131 auch von der Uni Graz ähm ich arbeit' am Zentrum für Entrepreneurship und angewandte
132 BWL #00:10:53# und bin eigentlich im Projektmanagement und betreue da ähm vorwiegend
133 praxisorientierte Wahlfachprogramme. Und ähm ein Grund, warum ich heute da bin, ist
134 eigentlich unser Erweiterungsstudium Leadership, das haben wir im ähm Wintersemester
135 2018 ähm ja ins Leben gerufen. #00:11:12# Ist ein ordentliches Studium und beschäftigt sich
136 im Grunde genommen ähm damit eben äh für die Praxis relevante Kompetenzen zu
137 entwickeln, im Rahmen von einem Jahr, das sind 45 ECTS, die man berufsbegleitend
138 absolvieren kann. #00:11:28# Und ein großer oder eine große Lehrveranstaltung
139 Lehrveranstaltung (lachen) darin ist äh Praxisprojekt und ähm i' muss gesteh'n, wir ham es
140 ohne zu wissen nach einem Service-Learning Ansatz irgendwie gemacht #00:11:47# äh wir
141 haben uns immer überlegt, wie kö' ma all diese angewandten Themen, diese Kompetenzen,
142 wenn's um's Thema Führung geht, ähm Teamarbeit, Arbeit mit Team, Arbeit hm Führen von
143 Teams irgendwie praktisch anwenden oder machen #00:12:04# und wir ham uns dann im
144 Rahmen dieser Lehrveranstaltung dazu entschlossen, dass wir mit Non-Profit-
145 Organisationen zusammenarbeiten, also wirklich jedes Semester suchen wir uns eine Non-
146 Profit-Organisation heraus #00:12:16#, mit der wir dann gemeinsam mit den Studierenden
147 an einem realen Projekt, an einem realen Problem, vor dem jetzt diese ähm Non-Profit-
148 Organisation steht, gemeinsam ein Semester lang arbeiten. #00:12:29# Also das, i' bin jetzt
149 äh nicht offiziell Lehrveranstaltungsleiterin, das macht mein Kollege, aber bin trotzdem stark
150 integriert in dem äh ja und das ist a' der Grund, warum i' da bin, weil ich's einfach ganz
151 spannend find', dass wir da was gemacht haben, das tatsächlich auch einen Namen trägt
152 (lachen) #00:12:47#

153 B6: (lachen)

154 B1: Das war uns sozusagen nicht wirklich bewusst am Anfang aber ja, bin schon gespannt,
155 was heut' passiert. #00:12:55#

156 I: Möchten Sie anschließen B4, ihr Name wäre schon gefallen. (lachen)

157 B4: Sehr gerne.

158 I: Danke schön. #00:13:10#

159 B4: Ich wurde um 2000 angesprochen von dem Leiter der Grazer Geriatriischen
160 Gesundheitszentren in Graz, #00:13:22# ob wir nicht für sie in einem Bewegungspark
161 Geräte, die bereits vorhanden sind, uns anschauen können und überlegen: Sind die Geräte
162 geeignet für die Bewohner*innen des Pflegewohnheims oder muss man sie umbauen?
163 #00:13:40# Und das fand ich sehr spannend und hab' dann im Rahmen einer
164 Lehrveranstaltung, die Projektorganisation heißt, mit den Studierenden begonnen, dort
165 hinzugehen, die Geräte anzuschauen und dann gab's klare Projektaufträge und sie haben
166 ihren Job gemacht. #00:13:55# Und das ist so gut angekommen, dass ich jetzt seit
167 Jahrzehnten mit diesen Gesundheits geriatriischen Gesundheitszentren der Stadt Graz
168 zusammenarbeite, #00:14:06# meist machen wir, weil ich am Institut für
169 Bewegungswissenschaft, Sport und Gesundheit bin, Bewegungsprogramme aber immer
170 wieder mit unterschiedlichem Schwerpunkt. #00:14:17# Und mein zweites Steckenpferd jetzt
171 in dieser Lehrveranstaltung ist Radfahr- und Schwimmtraining für einen Verein, der heißt
172 Selbstorganisation von und für Migrant*innen und Muslim*innen #00:14:35# und ich sag jetzt
173 dazu, mir ist das soziale Engagement wichtig, mit den Studierenden zusammen, sie müssen
174 sich auch im Rahmen der Lehrveranstaltung etwas erarbeiten, #00:14:50# der Fokus ist,
175 etwas für die Gesellschaft zu tun und das kann ich sehr gut im Rahmen von Service-
176 Learning.

177 I: Danke. #00:15:01#

178 B5: Darf darf ich gleich anschließen, nachdem ich auch von der Uni Graz bin und B4
179 natürlich auch kenne und die Kollegin B1? Ja ähm Service-Learning, also ich beginn a'mal
180 so. #00:15:18# Ähm ich hab im Standard vor, ich glaub das ist schon 15 Joar her, über
181 Service-Learning 'was g'lesen, im Wirtschaftsteil und das war sehr interessant und
182 spannend, äh ist dann a' zeitlang irgendwie so gelegen #00:15:35# und dann irgendwie so
183 ähnlich wie wie's die Kollegin vorher angesprochen hat, ha'ma dann irgendwos g'mocht und
184 net wirkli g'wusst, dass des Service-Learning auch is' oder sein könnte, ja. #00:15:44# Und
185 das erste Mal Service-Learning, wo ich dabei war, ahm war 2014, also wir sind, ich ich ich
186 hab' das Glück, dass ich äh immer wieder in interdisziplinären Praktika unterrichten darf, das
187 ist im Masterstudium (unv.), an der Uni Graz #00:15:58# und des is' eigentlich a tolle
188 Lehrveranstaltung, weil eben wirklich praxisorientiert ist, mit äh Projektpartnern aus äh aus
189 der Wirtschaft, zum Teil auch sehr viel aus Non-Profit-Organisationen sind da dabei
190 #00:16:12# und das sind ja meistens 20 Studierende und a Team von Lehrenden, das sind 3
191 oder 4 Lehrende, je nachdem, ob's im im Bachelor is' oder im Masterstudium is' und ähm
192 da kriegen die Studierenden verschiedene Aufgabenstellungen und lernen dann wirklich
193 auch wie man zusammenarbeitet #00:16:31# im kleinen Team und dann auch im großen
194 Team, weil das muss ja dann alles auch äh zusammenlaufen und dann a Endergebnis äh
195 herauskommen und ja #00:16:43# da ham war ich dann bei einigen dabei, ich glaub, 5, 6 so
196 Ver Service-Learning Lehrveranstaltungen in Summe werden es schon gewesen sein und
197 das Tolle ist natürlich auch ja äh #00:16:58# für für die Studierenden und so auch das
198 Feedback also, sie können direkt auch ja in die in die Non-Profit-Organisation hineingehen,
199 sie lernen direkt die Praxis kennen, wo sie vielleicht später auch mal ja arbeiten werden, ja
200 und das ist so ein riesiger Mehrwert, #00:17:15# das Feedback war, dass sie immer gern
201 dabei sind, abgesehen davon, dass sie da Projektmanagement auch lernen ja, äh
202 Kommunikation, wir ham dann immer wieder auch versucht, die Ergebnisse, diese Ideen ja
203 auch für eine breite Öffentlichkeit aufzuarbeiten #00:17:31# und in Form von äh wir haben
204 sehr viele Blogs geführt, wo halt Erfahrungsberichte waren und die Ergebnisse auch
205 dargestellt wurden, zum Teil wurden ja Leitfäden erarbeitet, #00:17:42# ja zum Teil ein
206 Projekt kann ich mich erinnern, das war mit'm Land Steiermark, da ham'ma Initiativen äh
207 hinsichtlich der Umsetzung der (unv.) ja mit Videos aufbereitet auch, also das ist #00:17:57#
208 so so diese diese Produktergebnisse waren dann auch so bissl a sehr schön auch für die
209 Studiereden und auch auch für die beteiligten äh Partner Partnerinnen ja #00:18:10# und
210 ganz kurz noch und dann hör' ich schon auf, zu meinem Hintergrund, ich äh bin an der Uni
211 Graz am Zentrum für Digitales Lehren und Lernen und bin auch Lehrende äh immer wieder
212 nebenher aber es ist halt nicht nicht so quasi mein mein mein Hauptberuf auch. #00:18:24#
213 Mein Fokus ist halt immer auf den neuen Medien gewesen und dabei auch eben wie ka'
214 ma's multimedial auch aufbereiten die Ergebnisse, wie ka' ma' des äh das als Website auch
215 darstellen und so weiter. #00:18:37#

216 B4: B5, darf ich Sie nachher anrufen? Ich habe eine konkrete Frage.

217 B5: (lachen) Rufen Sie mich gerne an. (lachen) Mal schauen, ob ich ob ich weiterhelfen
218 kann.

219 I: (lachen)

220 B6: Ok. Dann kann ich gerne weitermachen. #00:18:55# Also mein Name ist B6 und ich bin
221 wissenschaftliche Mitarbeiterin am (unv.) für Hochschulforschung an der Universität für
222 Weiterbildung Krems und ah i' bin, wie i' zur Donau-Uni gekommen bin #00:19:07# also 2019
223 war ich auch in das Projekt SLIHE involviert worden, Service-Learning in Higher Education
224 und da auch das erste mal so richtig mit Service-Learning in Berührung gekommen, ähm wir
225 haben da auch Handbücher erarbeitet zur Weiterbildung von Lehrenden, #00:19:22# ähm

226 und Leitfäden, wie man das Service-Learning konkret umsetzen kann. Aktuell sind ma auch
227 involviert in ein weiteres Projekt mit der Bezeichnung Shefce, wo es darum geht das Ausmaß
228 des gesellschaftlichen Engagements der Hochschulen zu ermessen, anhand verschiedener
229 Dimensionen, also nicht nur Lehre, sondern auch Forschung, Management #00:19:45# ähm
230 Wissenstransfer und Partnerschaften und so weiter. Ähm wir sind da auch an der Uni
231 Mitglied beim Hochschulnetzwerk Bildung und Verantwortung, ähm wo eben heuer dann die
232 Tagung stattfindet im September #00:20:01# und ich war 2019 äh in der Vertretung von der
233 Donau-Uni in Essen bei der Jahrestagung und hab da auch die B2 kennengelernt, wir haben
234 daraufhin ähm auch ein kleines Netzwerk in Österreich gegründet, also Forschungsnetzwerk
235 Hochschulen engagiert Österreich #00:20:17# und wir möchten das Thema nicht nur in der
236 Lehre, sondern auch in der Forschung vorantreiben, sind gerade dabei ein Mapping
237 durchzuführen in Österreich zu dem Thema, vielleicht bekommen Sie den Fragebogen oder
238 haben ihn auch schon bekommen, bald #00:20:31#

239 I: Der wird noch ausgeschickt, ja.

240 B6: Ja, genau. Und ja, in Bezug auf die Lehre, also ich leite die beiden Lehrgänge
241 Hochschulen- und Wissenschaftsmanagement und Bildungsmanagement #00:20:46# an der
242 Universität für Weiterbildung Krems und wir haben insbesondere beim Modul Projektarbeit
243 immer wieder versucht auch den Service-Learning Ansatz einzubringen, es ist bei uns a bissl
244 anders als bei andern klassischen traditionellen Hochschulen, #00:21:00# weil unsere
245 Studierende im Schnitt älter sind, also 40 Jahre als, berufstätig sind und damit
246 Gegebenheiten ja sich unterscheiden, ähm sie möglicherweise also von den Zeitressourcen
247 andere zur Verfügung haben #00:21:13# beziehungsweise sie dann auch das Wissen in ihre
248 eigene Organisation transferieren können und <Sprechen im Hintergrund> ähm
249 'tschuldigung ich hab so ein, irgendwer spricht da im Hintergrund <Lachen im Hintergrund>
250 ich weiß net, B2, ist das bei dir? #00:21:29# Wär des möglich, dass du

251 B2: Ja.

252 B6: Okay, danke. Ähm genau und ähm ja also wir versuchen grad Modelle zu finden, die für
253 unsere Studierenden geeignet sind #00:21:42# ähm um ihnen praktisch den Ansatz des
254 Service-Learnings auch näher zu bringen aber auch zu ermöglichen und ähm sind gerade
255 dabei neue Bachelorprogramme und neue Masterprogramme aufzusetzen, #00:21:54# weil
256 ähm Sie haben vielleicht von der Reform der Weiterbildung gehört, also über die UG-Novelle
257 von letztem Jahr sind wir aufgefordert äh neue Bachelor- und Masterprogramme zu
258 konzipieren und möchten da auch den Service-Learning-Ansatz stärker verankern
259 #00:22:08# es ist noch nicht klar, ob es ein verpflichtender Bestandteil wird, aber zumindest
260 wird's ein optionales Wahlfach sein für alle Studierende ähm Service-Learning
261 wahrzunehmen, also auch da ähm engagieren wir uns faktisch das zu verankern. #00:22:21#
262 Ja, ähm ich glaub', das war jetzt mal das Wichtigste von meiner Seite.

263 I: Danke schön. #00:22:30#

264 B7: I' glaub', dann bin ich noch.

265 I: Ja.

266 B7: Äh ich vertret' in dieser Runde die Johannes-Kepler-Universität Linz aber net als
267 Lehrende der Hochschule, sondern i' bin sozusagen vom Unabhängigen Landesfreiwilligen
268 Zentrum, #00:22:44# das ist die Drehscheibe und dieses Bindeglied hin äh zu den Non-
269 Profit-Organisationen, zu den kleinen Vereinen und Initiativen, äh wo wir schauen, dass a
270 Verbindung zwischen der Universität und äh diesen Organisationen ähm zustande kommen
271 kann. #00:23:01# I' darf aber a' die Lehrveranstaltung an der JKU durchführen und äh bin da
272 unter der Schirmherrschaft von *Dr. Schmidt*, der der Leiter der Soz empirischen

273 Sozialforschung ist #00:23:15# und ein bisschen aber nur sehr wenig kann ich leider nur, ich
 274 vertrete auch meine Kollegin, die jetzt an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz
 275 ähm Service-Learning begleitet ähm an dieser Hochschule wird Service-Learning seit 2014
 276 praktiziert #00:23:32# ähm die Hochschule ist an uns herangetreten, weil sie auf der Suche
 277 nach Möglichkeiten war'n, wo sie ihre Studierenden praktisch äh betätigen können und wos
 278 dann neu war, dass wir dann nicht nur an Kinder- und Jugendeinrichtungen diese
 279 Studierenden vermittelt haben, #00:23:50# sondern sehr bewusst a' in alle anderen
 280 Bereiche, in Flüchtlingshäuser, in Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigung, in Alten-
 281 und Pflegeheime, et cetera, ähm diese Studierenden werden seit'n ersten Semester auf
 282 diese Service-Learning ähm ein eingeführt #00:24:08# und und das ganze Studienzeit über
 283 äh begleitet, durch Vorlesungen und dann später in 'nem höheren Semester a' durch
 284 praktische Tätigkeit, sie suchen si' dann a' Engagement dann #00:24:21# und reflektieren
 285 des, zu dem kann i' net so viel sagen also des also wie gesagt da wär meine Kollegin die
 286 Expertin, die aber heut leider net dabei sein kann, die aber sicher bei einer anderen
 287 Zusammenkunft gern dabei ist. #00:24:32# Äh an der Johannes-Kepler-Universität ist
 288 Service-Learning deshalb zustande gekommen, weil eine freiwillige Mitarbeiterin, die uns
 289 kannte äh ähm an uns herangetreten ist, also der Fall war folgender #00:24:45# an der
 290 Johannes-Kepler-Universität werden Tätigkeiten, die für (unv.) Dienst oder Freiwillige
 291 Feuerwehr äh ähm g'mocht werd'n, die werden an der Hochschule bereits anerkannt
 292 #00:24:58# und diese Studierende hat si' im Flüchtlingsbereich engagiert, also die hat si' auf
 293 äh junge oder net unbedingt junge studierende Geflüchtete begleitet in einem eigenen
 294 Projekt, des an der Uni situiert ist und die fand des einfach unfair #00:25:12# und hat g'sagt,
 295 warum werden meine wird mei' freiwilliges Engagement net anerkannt und des aber von 'am
 296 Rettungssanitäter oder jemandem, der bei der Freiwilligen Feuerwehr ist, sehr wohl.
 297 Eigentlich gab's darauf jetzt ka' Antwort, außer dass womöglich einfach auch die Zeit gefehlt
 298 hat dazu ähm a' Lehrveranstaltung zu konzipier'n #00:25:33# und die Studierende, wie
 299 gesagt, die kannte uns als Einrichtung und hat mit uns zusammengearbeitet und ist an uns
 300 herangetreten, wir san wiederum in Kontakt mit dem Vizerektor für Lehre und dem Dr.
 301 Schmidt äh in Austausch gegangen #00:25:47# und haben gemeinsam eine
 302 Lehrveranstaltung konzipiert, die gibt's jetzt seit Oktober 2020 faktisch, aber es ist genau in
 303 diese Coronasituation gefallen, jetzt haben wir sehr sehr klein und fein begonnen #00:25:59#
 304 und mittlerweile im heurigen Semester, es ist immer noch a' kleine Lehrveranstaltung,
 305 können si' Studierende aller Studienrichtungen ähm bei dieser Lehrveranstaltung melden
 306 und ähm genau und's san ungefähr 30, die jetzt beteiligt san #00:26:16# und die
 307 Rückmeldungen, ja ähm inspirieren und motivieren uns immer wieder, also es ist vorher
 308 schon genannt worden, was die Studierenden da so ähm hm so so an Erfahrungsschatz mit
 309 sich bringen #00:26:32# und des kommt a', also Kernstück dieser Lehrveranstaltung ist die
 310 Reflexion am Ende, die Begleitung während dessen natürlich aber auch die Reflexion am
 311 Ende, wo wir einfach a' ihre Kompetenzen besprechen, was hat das mit ihrer Persönlichkeit
 312 g'macht #00:26:45#, wos hot des aber a' in Bezug auf ihr Studium gebracht oder in Bezug
 313 auf ihre berufliche Zukunft und und ja und diese Reflexionen bestärken uns, dass ma'
 314 weitermachen, aber wie g'sagt, wir sind in an der Johannes-Kepler-Universität noch recht
 315 viel in am Donglmodus, würd i' mal sagen. #00:27:03#

316 I: Gut, vielen Dank. Ähm, ich würde gern' ähm einen Bogen spannen zum Thema
 317 Wissenstransfer und den Schwerpunkt jetzt erstmal da draufsetzen. Und zwar würd ich gern
 318 wissen, wie Sie zu der Aufgabe des Wissenstransfers an Hochschulen stehen, #00:27:18#
 319 ähm wer ist denn Ihrer Meinung dafür verantwortlich, dass äh Wissenstransfer stattfinden
 320 kann? Gibt es da, so wie B7 g'rade vorgestellt hat vielleicht Institutionen, die dafür
 321 verantwortlich sind, sind es die ähm Hochschullehrenden, die die Aufgabe haben,
 322 Wissenstransfer zu ermöglichen oder was sind so Ihre Erfahrungen dazu? #00:27:36#
 323 Wissen Sie, was Wissenstransfer ist? (lachen)

324 B4: Was meinen Sie damit? #00:27:46#

325 I: Mit Wissenstransfer?

326 B4: Ja.

327 I: Das wäre quasi meine Frage an Sie, also darauf möchte ich ja hinaus, ob die

328 B4: Aha, ok.

329 I: Hochschullehrenden überhaupt wissen, ähm was Wissenstransfer ist #00:27:55# und dass

330 das auch eine Aufgabe der aktuellen Hochschule ist oder des aktuellen Bildes von

331 Hochschule ist ähm und und ob genau, ob Sie sich auch mit inkludiert sehen, in diese

332 Aufgabe des Wissenstransfers von Hochschule als Lehrende oder als Mitarbeiter.

333 #00:28:14#

334 B1: Also, vielleicht in dem Kontext, würd' ich jetzt Wissenstransfer so interpretieren, wie ich

335 das, was ich an der Hochschule lern' auch in der Lage bin, dann außen irgendwo

336 anzuwenden #00:28:32# also anwendbares Wissen, wenn man so will, also wär' jetzt meine

337 Interpretation. Wenn man das Wort jetzt banaler nimmt, wär's für mich einfach Wissen

338 vermitteln (lachen) #00:28:42# aber in dem Kontext, würd' ich's eher weitergreifen eigentlich

339 und also, ich glaub', dass da viele Ebenen, also jetzt mei' persönliche Meinung, ich glaub'

340 dass viele Ebenen da irgendwie ansetzen müssen, #00:28:57# also wirklich von der

341 obersten Stelle zu dem kleinstteiligsten Mitarbeiter Mitarbeiterin ahm, damit sowas möglich

342 is', ahm aber i' glaub' natürlich ein großer Part liegt natürlich bei den Lehrenden und deren

343 Motivation, #00:29:12# das auch bestmöglich umzusetzen, wenn jetzt zum Beispiel von einer

344 höheren Instanz irgendwelche Aufträge kommen oder mehr in die Richtung gepusht wird.

345 Letztendlich liegt es dann doch bei den Lehrenden, das so umzusetzen #00:29:27# und

346 natürlich auch auf der andern Seite die Studierenden, ob sie's dann annehmen. (lachen) Das

347 is' so, manchmal bei uns auf'm Zentrum, also wir haben auch ganz viel Wahlfächer, die si'

348 grundsätzlich mit äh praxisorientierter Lehre beschäftigen, #00:29:41# jetzt nicht Service-

349 Learning, sondern allgemein und ich sag' a mal, manche Studierenden genießen das auch

350 eher Konsumhaltung, drinnen zu sitzen und sich berieseln zu lassen und dann später drauf

351 kommen, hätt' ma vielleicht besser zug'hört. (lachen) #00:29:58# Ähm aber natürlich gibt's

352 auch die Studierenden, die das gleich nutzen und sagen, ja okay und wie funktioniert das

353 dann da draußen? Wie kann i' des Thema Kommunikation jetzt irgendwie gleich in meinem

354 Job irgendwie verpacken? Also des wär'n jetzt so die Ebenen, wo ich sag', auf die kommt's

355 letztendlich an, wie gut das funktioniert. #00:30:16#

356 I: Mhm. Und der Austausch im Service-Learning, der ist doch aber ähm, der soll ja alles

357 Praxispartner oder allen beteiligten Parteien, so mein' ich, äh 'was bringen ähm also dieser

358 Wissenstransfer ist ja vielleicht dann auch 'was gegenseitiges? #00:30:31# Also nicht nur,

359 dass die Theorie angewandt wird, sondern auch dass aus eben der Praxis, das auch in die in

360 die Hochschule kommt und äh die Frage ist eben, wem wird diese Aufgabe zugetragen,

361 #00:30:43# ist das die Aufgabe des Studierenden, oder ist das die Aufgabe des

362 Studierenden mit den Lehrenden gemeinsam oder ähm wer wer macht das, wie wird das

363 realisiert und konkretisiert ähm ähm diese diese große Aufgabe des Wissenstransfers eben,

364 #00:31:00# der eigentlich in viele Richtungen gehen sollte, vom Lehrenden zum

365 Studierenden, vom Studierenden in die Praxis, von der Praxis in die Institution über die

366 Studierenden und über die Lehrenden. #00:31:13# Und ähm die Frage ist eben, wie schafft

367 äh wie schaffen Sie es als Hochschullehrende, das ähm ja zu moderieren oder ähm ja

368 dieses angewandte Wissen den Studierenden zu vermitteln, dass sie das auch wirklich äh

369 schaffen, #00:31:27# dass das dass sie die dass sie das wirklich machen können, dass sie

370 das auch wirklich, was sie in der Praxis gelernt haben, nicht nur für sich, sondern auch für für

371 ähm den Aufgabenbereich Service-Learning oder für für spätere ähm für weitere Service-
372 Learning Lehrveranstaltungen dann umsetzen können auch oder weitergeben können an.
373 #00:31:45# Also was passiert mit dem Wissen aus der Praxis, was eigentlich auch in die
374 Hochschule kommen soll, also was sind Ihre Erfahrungen, wie wird das geschafft, dass auch
375 wirklich etwas in der Hochschule landet, von dem von der Praxis? #00:32:00#

376 B4: Ich kann mich erinnern, dass unsere Universität einmal einen Workshop gemacht hat
377 zum Thema Service-Learning. Da wurden jene eingeladen, die damit in der Lehre arbeiten
378 und es gab einen guten Austausch. #00:32:20# Ob der Anspruch, den Sie haben, die
379 Erfahrungen der Studierenden, dass die auf universi, nein, nicht auf Universitätsebene,
380 #00:32:34# sondern auf der Ebene unserer Einrichtung, die für die Lehre zuständig ist, bis
381 dorthin glaub' ich nicht, dass die Kommunikation reicht. Ist meine persönliche
382 Wahrnehmung, #00:32:48# obwohl, wie ich berichtet habe, dass wir heute so ein Meeting
383 haben, sie interessiert daran waren. Ich hab' jedoch nicht vor, das zu berichten. Das ist
384 #00:33:01#

385 I: Ja ja, na sicher.

386 B4: dann auch bei mir eine Schwachstelle, hm?

387 I: Mhm.

388 B6: Also, Sie sprechen eigentlich genau die Herausforderung an, mit der sich auch die
389 Forschung beschäftigt. #00:33:12# Nämlich einerseits, wie schafft man es, dass es nicht
390 etwas Abgeschlossenes ist und nach der Lehrveranstaltung nichts mehr passiert praktisch,
391 wie kann man praktisch diese langfristige Nachhaltigkeit schaffen #00:33:23# und
392 andererseits, wie schafft man es, dass man die Bedarfe, die tatsächlich existieren in der
393 Gesellschaft aufgreift in der Hochschule #00:33:29# und es gibt verschiedene Ansätze, auch
394 wenn ich glaub', dass da noch Entwicklungsbedarf ist, ähm also wir versuchen zum Beispiel,
395 dass ma' zum Beispiel tatsächlich ähm beim einzelnen Modul so'n bissl ja über den Einzelfall
396 hinausdenken, #00:33:45# praktisch auf Systemebene, systematisch Unterschiede oder
397 Ähnliches aufzeigen, so dass auch die Studierenden praktisch später diesen Gedanken
398 weitertransferieren. #00:33:55# Also grundsätzlich, dass es net damit aufhört, ähm nachdem
399 die Lehrveranstaltung abgeschlossen ist.

400 B4: Mhm.

401 B6: Und i' hab' auch schon g'sagt, also unsere Studierenden sind ja in der Organisation
402 bereits tätig also sie sind bereits berufstätig und dadurch schaffen sie auch gewissermaßen
403 einen Transfer in die eigene

404 I: Ja.

405 B6: ins eigene Umfeld. #00:34:12#

406 I: Ja.

407 B6: Also ich weiß nicht, wie das bei klassischen Studierenden is', ob die da auch
408 möglicherweise, weil sehr viele sind ja auch an traditionellen Unis berufstätig, einen Transfer
409 schaffen, ich glaub' das es da ein bisschen schwieriger ist, #00:34:25# weil unsere
410 Studierende genau in dem beruflichen Umfeld arbeiten, wo sie auch studieren, also das
411 passt facheinschlägig sehr gut zusammen und es geht ja im Grunde um Professionalisierung
412 und da ist es auch im Interesse der Studierenden, dass die Organisation sich
413 weiterentwickelt. #00:34:42# Ähm also das ist a'mal das eine und das zweite, also wie kann
414 man die Bedarfe der Gesellschaft berücksichtigen? Ähm das ist eben auch genau ein
415 Kriterium, ein Grundkriterium von Service-Learning, #00:34:52# dass man das eben

416 identifiziert an erster Stelle, was für einen Bedarf gibt es überhaupt? Und es kann passieren,
 417 indem man ins Feld geht, also man kann zum Beispiel schauen, was gibt's für ein Problem in
 418 dem natürlich vorkommenden Feld? #00:35:03# Oder gemeinsam mit den
 419 Kooperationspartnern dieses Problem definiert. #00:35:08# Also wäre genau der Anspruch,
 420 den wir den Studierenden stellen, sie müssen selbst schauen, wo könnte ein Bedarf
 421 bestehen? #00:35:14# Ähm aber in Bezug also es gibt noch weitere Möglichkeiten oder
 422 Ansätze, ähm wir evaluieren natürlich, also wir holen Rückmeldungen ein, auch von den
 423 Kollegen, Partnern also außeruniversitären Hochschul äh außeruniversitären Partnern und
 424 versuchen da auch das aufzugreifen #00:35:32# und wir haben auch sehr viele
 425 Arbeitsgruppen oder Ähnliches mit Stakeholdern, also es wird werden auch bewusst immer
 426 wieder Diskussionsrunden initiiert, wo auch andere sich einbringen können. #00:35:44#

427 I: Mhm. Und innerhalb des Kollegiums, jetzt äh auf ihrer Hochschule, gibt es da auch 'ne Art
 428 Netzwerk äh ähm also sie haben vorher schon angesprochen, dass in in also zwei
 429 verschiedene Netzwerke haben sie schon angesprochen ähm ähm B6 jetzt, #00:36:01# ist
 430 sind die anderen Kolleginnen hier ähm also B1, B5, ähm haben Sie auch so eine Art
 431 Netzwerk ähm an an ihrer Uni, die ähm das ermöglicht, das ein Austausch im Kollegium
 432 entsteht #00:36:19# zwischen verschiedenen ähm Hochschullehrenden, die sich mit also die
 433 Lehrver Service-Learning-Lehrveranstaltungen leiten oder das schonmal gemacht haben.
 434 Gibt es da einen Austausch #00:36:26# oder ähm also müssen Sie sich privat darum
 435 kümmern oder weiß ich nicht, tauschen Sie sich mit den KollegInnen aus, die Sie eigentlich
 436 sowieso schon kennen oder gibt es da von der Hochschule irgendetwas Organisiertes oder
 437 ein Netzwerk, was sich mittlerweile zusammengefunden hat, das dem Austausch dient,
 438 #00:36:45# und die also dass man sich die Erfahrungen irgendwie einander hilft 'n bisschen
 439 mit den Lehrveranstaltungen.

440 B5: Es es gab, die B4 hat's schon angesprochen Uni Graz Workshop,

441 I: Mhm.

442 B5: wo eben vom Lehr- und Studienservice ähm äh Lehrende angeschrieben worden sind,
 443 #00:36:59# weiß gar net genau, wie wie des wie die Lehrende (unv.) also weiß ich jetzt
 444 ni'mehr aber es gab da Austauschtreffen und es war eigentlich ganz nett, ich war bei einem
 445 zumindest dabei, ich glaub, das war so a' Frühstück, das war sehr nett, ja #00:37:14# und
 446 und und und und auch ja, informell, so a' bissl, ja, der Austausch also es es war hat ma' sehr
 447 gut gefallen, ähm

448 I: Das heißt aber, das ein Workshop, nicht einmalig, sondern schon regelmäßig, oder wie?

449 B5: Ich ich ich oh ich, ich glaube, es war glaub i' a' Einmaliges. #00:37:31#

450 I: Achso.

451 B5: Es war es war schon a' Einmaliges, ja.

452 I: Mhm.

453 B5: I' hab' immer so das Gefühl, es hängt a' so a' bissl mit den Ressourcen zusammen, ja.
 454 Wie viel Ressourcen gibt's? Äh, dass ma' des so weiter verankert, #00:37:44# ja und und
 455 und und eine eine eine Roundtable oder was auch immer draus macht, des ist immer so a'
 456 bissl a' a' Ressourcenfrage auch.

457 I: Mhm.

458 B4: Sie können auf jeden Fall auf unserer Homepage, wenn Sie eingeben Uni Service-
459 Learning Uni Graz, dann finden Sie etwas. #00:37:59# Das, was wir im Augenblick an
460 Aktivitäten haben.

461 B5: Da gibt's dann immer wieder bissl einen Schub und dann sch schläft's wieder a' bissl, so
462 ist mein Eindruck aber es is' es is' nicht tot also das das nicht aber es gibt noch
463 Informationen, die ma' die man auch abrufen kann. #00:38:17# Ahm was Wissenstransfer
464 jetzt angeht, also ich ich glaub' ja, ich ich tu' Wissen immer unter Anführungszeichen setzten,
465 weil Wissen is' ja des, was in den Köpfen entsteht, ah wir können ja irgendwie Informationen
466 anbieten ah (lachen) #00:38:32# und ah diese Information so gut anbieten, sag i' jetzt a' mal,
467 dass die Studierenden dann anknüpfen können, an das Wissen, dass sie im Kopf haben,
468 Wissen is' ja was, was im Kopf is', Wissen is' ja net in den Büchern drinnen, #00:38:46#
469 sondern das san vielleicht Informationen, ah ah die ma' dann gut gut verwenden kann, ja,
470 aber i' glaub schon, dass die Lehre sehr viel Wissenstransfer ermöglicht, also es ist ja a'
471 großes äh wichtiges Instrument der Universität, #00:39:01# auch ja, neben Forschung und
472 dann eben, wenn ma' dann so die Weiterbildungsschiene jetzt an der Uni Graz hernimmt, ist
473 dies natürlich auch wichtig und (unv.), den mach' ma dann auf a' andern Schiene, den
474 Wissenstransfer, weil (unv.) Fakultät #00:39:15# es gibt ja sehr viele Initiativen, die so in den
475 großen Bereich des Wissenstransfers fallen, ja, also da gibt's ja unendlich viele auch,
476 braucht ja nur anschauen jetzt die Lange Nacht der Forschung ist ja auch genau sowas, ja
477 #00:39:28# bissl anderst, wie's in der Lehre auch auch auch passiert, ja, also es das ist sehr
478 spannend über das Thema Wissen zu sprechen, da könnt' ma' Stunden äh äh damit füllen,
479 aber ich glaub', es ist sehr wichtig, dass die Studierenden, dass ma' motiviert, ja #00:39:46#
480 also da dass sich auch so die Lehrenden bissl net verantwortlich aber wenn ma' die
481 Studierenden motiviert, wenn sie einen Sinn in dem sehen, ja, was sie machen, ja, dann
482 funktioniert des sehr gut #00:39:59# und bei den (unv.) ist es ja so, dass die Studierenden
483 Vorschläge machen können, ja die kommen mit Themen herein und dann gibt's a' Jury, die
484 wählt dann aus, das und jenes Thema ja, wird es in den nächsten zwei Semestern werden,
485 ja, also des is' scho' mal so a' Punkt, wo die Studierenden ja, wo so quasi
486 Herausforderungen ja, die die Studierenden sehen, dann hereingebracht wird, ja. #00:40:20#
487 Also die die nehmen da aus der aus der Praxis oder etwas, das sie sehen okay da ist
488 Handlungsbedarf, ja und das ist eigentlich a' s' a' s' a' sehr coole G'schicht in meinen Augen,
489 ja. #00:40:31#

490 I: Mhm.

491 B5: Und jetzt darf i' zum Schluss, noch ganz kurz anführen, ah ah a' Kollegin von mir, die
492 mocht a' Dissertation gerade to Challenge Based Learning, ja, das ist ja auch in dem großen
493 äh Dunstkreis, sag' i' jetzt Service-Learning, ja #00:40:42# also so so projektbasierte Lernen
494 und so, ja aber dieses Challenge Based Learning diese Bezeichnung ist ja erst in letzter Zeit
495 so a' bissl vermehrt auf aufgetaucht sozusagen und die beschäftigt sich da auch sehr in
496 intensiv damit #00:40:55# also, wenn da irgendwie Interesse besteht oder a' Vernetzung
497 hergestellt werden kann, bin i' gern bereit, mit der Kollegin auch auch zu sprechen.
498 #00:41:07#

499 I: Mhm. Ähm mich würd' noch interessieren, wie ähm wie und von wem das Praxisproblem
500 ähm, um dass es in der Kooperation geht, ausgearbeitet wird. Also wer formuliert das auch
501 konkret für die Studierenden? #00:41:21# Also B1, Sie haben schon gesagt, dass Sie die
502 Non-Profit-Organisationen aussuchen? Ähm und wie kommen Sie dann aber zu dem
503 konkreten Praxisproblem, das angegangen werden soll? Ist das auch schon fertig form oder
504 wird das mit dem Praxispartner gemeinsam ausgearbeitet oder wie funktioniert das?
505 #00:41:40#

506 B1: Also es ist so, dass wir ahm also das Unternehmen suchen wir uns quasi aus, also was
507 uns so einfallt (lachen), immer mal wieder 'was Unterschiedliches #00:41:53# und ähm wir
508 bieten uns sozusagen an, ihnen bei irgendeiner Problemstellung zu helfen, mit Ressourcen,
509 die Studierenden lernen auch im Hintergrund, um was es geht #00:42:07# und im Endeffekt,
510 die Non-Profit-Organisationen formulieren es dann schon vorher selbst, #00:42:13# weil das
511 Ziel dieser Lehrveranstaltung tatsächlich ist, den Studierenden so a' bissl dieses
512 Auftragsklärungsgespräch äh also des läuft ab, wie wirklich draußen, wenn irgendein Projekt
513 ansteht, so möchten wir das quasi simulieren. #00:42:30# Ich mein, die Realität könn' ma' eh
514 nicht simulieren aber wir versuchen's zumindest, das heißt die kommen wirklich mit einer
515 konkreten Problemstellung in a' Erstgespräch mit den Studierenden #00:42:41# und die
516 Studierenden kriegen dann quasi den Auftrag mit auf den Weg, was jetzt aber nicht heißt,
517 dass äh währenddessen nicht noch neue Dinge irgendwie gemeinsam mit dem
518 Unternehmen äh ausgearbeitet werden #00:42:54# also das ist dann a' net in Stein
519 gemeißelt, uns geht's wirklich darum, dass die Studierenden lernen mit dieser Organisation
520 zusammen zu arbeiten, lernen im Team zu arbeiten und eben den Non Non-Profit-
521 Unternehmen dann einen bestmöglichen Output sozusagen zu liefern. #00:43:12# Das heißt,
522 wir mischen uns auch als Lehrende da ganz wenig ein, also sie sagen uns dann zwar immer
523 die Problemstellungen am Anfang, mit denen die quasi mit den Studierenden in die Arbeit
524 gehen wollen, ähm aber der Prozess an sich selber, da lassen wir die Studierenden wirklich
525 gemeinsam mit dem Unternehmen arbeiten #00:43:30# also wir haben dann nur sozusagen
526 so Supervisionstermine bieten wir an, falls irgendwas im Team net hinhaut oder falls
527 irgendwo organisatorisch Schwierigkeiten auftauchen aber letztendlich machen sich die des
528 aus. #00:43:44# Dann gibt's immer eine nette Abschlusspräsentation und ja so läuft's bei
529 uns sozusagen.

530 B7: I' würd da gern anschließen.

531 I: Mhm. #00:43:56#

532 B7: Ahm bei uns läuft, oder weil's vorher angesprochen worden ist, dass es jetzt manchmal
533 so ist, dass die Studierenden si' die Projekte selbst suchen, bei uns ist das die Regel
534 #00:44:06# oder es ist ausschließlich so, uns ist es wichtig, dass die Studierenden sich
535 selbst ihr Feld suchen, wo sie äh Erfahrungen sammeln wollen. #00:44:14# Uns ähm wir
536 wollen des a' gar net, dass sie das in großen Gruppen machen, sie machen's meistens
537 alleine oder in Zweier- oder Dreiergruppen, so ein Projekt. #00:44:25# Ahm und ist äh
538 deshalb wichtig, weil wir gar nicht wissen, was sozusagen des ist, was die Personen ja für
539 sich lernen wollen, also als Beispiel i' mir ham' a' Jus-Studierende g'hobt, die hat g'sagt i'
540 komm' selbst aus einer äh guten Mittelschicht, #00:44:39# i' möcht' aber später mal für
541 Menschen oder auch für Menschen da sein, die halt äh ja, schwierigere Lebensbedingungen
542 haben und i' kenn' diese Menschen net, also i' würd' jetzt gern' diese Lehrveranstaltung
543 nutzen, um diese Menschen kennenzulernen und und mit denen in Kontakt zu kommen.
544 #00:44:54# Die hat dann in an Projekt g'arbeitet, wo's um Menschen in Wohnungsnot
545 'gangen is, also obdachlose Menschen zum Teil auch und genau, und hot für sich ihre
546 Erfahrung gemacht. #00:45:06# A' weiterer Studierender, der Informatik studiert hat, hat
547 g'sagt, er möchte in der Lebenshilfe arbeiten und er hat jetzt vielleicht für in erster Linie
548 nichts für sich äh für sei' Informatikstudium gelernt und oder dort Erfahrungen gemacht
549 #00:45:20# aber er hat g'sagt, i' war so a Musterschüler, i' hab Schulstufen übersprungen, i
550 woar bei irgendwelche Wettbewerbe, nach die asiatischen Teilnehmer da der Beste von
551 Österreich und für ihn woar des so ein Runterbremsen, wie er in der Lebenshilfe g'arbeitet
552 hat, #00:45:36# dass er g'sagt hat, des ist für mi' später a'mal wichtig, weil es wird ziemlich
553 sicher so sein, dass i' eine verantwortungsvolle leitende Funktion hab' ähm und dann ist des
554 wichtig für mi', dass i' die Erfahrung g'mocht hob', mit mit Menschen zu arbeiten, die einfach
555 anders san. #00:45:52# Also sprich, uns ist dieser Zugang wichtig und zum Thema

556 Wissenstransfer ist mir ah eben so wichtig, also das Beispiel mit der Jus-Studierenden, hat
 557 das g'zeigt, dass wir net so das G'fuhl haben dürfen immer, wir bringen unser Wissen in die
 558 Gesellschaft ein #00:46:07# und die haben einen Bedarf und a' Not und die lösen wir,
 559 sondern es ist ganz ganz viel äh Spiegelfunktion oder ah so manchmal so a' Herunterholen
 560 von hohen Ross, #00:46:16# also ma' glaubt oft, ma' kann's, also sehr oft haben wir die
 561 Erfahrung, dass jemand si' wenig zutraut und dann kommt er drauf, ja er ist in der Praxis und
 562 kann total viel und kann auf sozialer Ebene sehr viel #00:46:27# aber sehr oft ist es auch so,
 563 dass ähm Studierende an recht an hohen oder a' gutes Selbstbild haben und dann in der
 564 Praxis drauf kommen, da gibt's no' einiges zum Lernen. #00:46:41# Also für mi' is' des
 565 wirklich in beide Richtungen zu sehen, ganz ganz wichtig und i' weiß, dass es schwer ist, das
 566 in der Forschung äh zu manifestieren und wir arbeiten da a' mit Wirkungsanalysen
 567 #00:46:55# scho' langsam, wie ka' ma' denn sichtbar machen, was freiwilliges Engagement
 568 kann, also wir wissen, wie schwierig des is' derzeit geben wir uns mit dem zufrieden, dass
 569 die gesprochene Rückmeldung so positiv ist, #00:47:06# oba wie ma' des messenbar macht,
 570 des is' natürlich a' wos, wos wos uns zu denken gibt, bin scho' sehr g'spannt, B6, was da
 571 B6: (lachen)
 572 B7: vo' Ihrer Richtung (lachen)
 573 B6: (lachen) Ah schwierig. (lachen)
 574 B7: wie ma' des angehen. #00:47:19# Aber i' bin ganz ganz sicher, dass was an die Uni,
 575 aber es lasst si' net so so gut messen oder numerisch darstellen.
 576 I: Mhm. #00:47:31# Wie ist das
 577 B4: Mir
 578 I: 'tschuldigung, ja?
 579 B4: Mir fehlt die Phantasie, #00:47:43# wie kann das, was Studierende beim Service-
 580 Learning erleben, erfahren, von profitieren, wie kann dieses Wissen auf Universitätsebene
 581 gelangen? #00:48:02#
 582 I: Ja, das ist die Frage (lachen).
 583 B6: Also i' glaub' mit numerischen Werten ist es sehr schwierig ähm (lachen) #00:48:11#
 584 es wär wahrscheinlich möglich aber es geht nicht so in die Tiefe, also es gibt schon die
 585 Möglichkeit auch so eine Art Lerntagebuch parallel zu führen. Also das ist oft der Fall, dass
 586 ma' eben das reflektiert, was ma' erlebt. #00:48:23# Ähm es kann auch etwas total
 587 Negatives sein, also es gibt tatsächlich auch
 588 B4: Mhm.
 589 B6: Es gibt, kann auch der Fall sein, dass man eben mit Obdachlosen zum Beispiel total
 590 negative Erfahrungen macht. #00:48:35# Da ist eben die Frage, wie pass also schafft ma'
 591 des praktisch, dass es trotzdem etwas ist, was was ma' versteht, also auch die
 592 Zusammenhänge, die ma' verstehen kann, trotz trotz der Komplexität und so weiter
 593 #00:48:47# und dass ma' den Ansatz jetzt net per se ähm ja, also allgemein negiert oder gar
 594 nichts mehr damit zu tun haben will, ähm aber also i' muss ganz ehrlich sagen, #00:49:02#
 595 ich hab' selbst ähm die Erfahrung noch nicht gemacht, dass die äh dass es negativ
 596 wahrgenommen wurde, bislang war es immer so, dass es super geklappt hat, dass die
 597 meisten a' Konzept erstellt haben, was sie auch umgesetzt haben zum Teil ähm #00:49:16#
 598 wo sie auch gut zusammenarbeiten konnten mit den außeruniversitären Organisationen aber
 599 ja, ich glaub', das ist auch sehr viel learning by doing, deswegen kann i' jetzt auch no' net so

600 viel dazu sagen (lachen), #00:49:30# weil ich den Ansatz nur aus der Forschung kenn' und
601 no' net aus der Praxis. (lachen)

602 B4: Und da unterscheiden wir uns.

603 B6: Ja. (lachen)

604 B4: (lachen) #00:49:42#

605 I: Wie ist das denn an der Donau-Uni mit dem ähm Kontakt zu den Praxispartnern, also
606 wenden Sie sich an die Praxispartner oder wenden die Praxispartner sich an Sie?

607 B6: Hm. Wir sind sehr gut, glaub ich, vernetzt. Ähm also wir haben immer wieder Kontakt mit
608 Praxispartnern, #00:50:02# wir führen zum Beispiel auch den Lehrgang Kooperation mit
609 außeruniversitären Einrichtungen aus dem Bildungsmanagement Lehrgang mit dem (unv.)
610 durch und dadurch ähm ist die Kooperation also ist es etwas, das schon Bestand hat

611 I: Achso mhm. #00:50:15#

612 B6: für Seminare des Lehrgangs also.

613 I: Mhm.

614 B6: Ähm für die Projektarbeit war das jetzt zum Beispiel so, dass die Studierenden ähm
615 tatsächlich selbst die Organisationen angefragt haben, also wo sie praktisch dann
616 aufgefordert waren, selbst nochmal den Kontakt herzustellen. #00:50:32# Ähm prinzipiell und
617 das ham wir überlegt, das ist aber no' net umgesetzt worden, auch so eine Art Liste zu
618 erstellen von möglichen Kooperationspartnern, ähm möglicherweise auch für die
619 Masterthesis, #00:50:46# also es gibt schon ähm vom Land Niederösterreich
620 Organisationen, die sich an die Hochschulen in Niederösterreich wenden, also von der
621 Gesellschaft für Forschungsförderung und zum Beispiel auch budgetär mitfinanzieren, wenn
622 ein Studierender sich bereiterklärt da zu dem Thema zu forschen, zum Beispiel im Zuge der
623 Masterthesis #00:51:05# ähm also so eine Art Themenmarktplatz und da, soweit i' weiß,
624 gibt's des auch zum Teil von Hoch Hochschulen, das die eigene Themenmarktplätze
625 erstellen und da auch die Organisationen besser 'rantragen können das Thema an die
626 Hochschule, #00:51:18# sie sagen, i' hab' da jetzt etwas, dass i' gern beforscht hätte und
627 dann eben des vermitteln, aber wir haben das noch nicht aber vielleicht in der Zukunft wird's
628 des auch für unsere Hochschule geben.

629 I: Mhm. #00:51:28# An der Uni Graz ist es auch durchweg so, dass sie sich quasi an die
630 Praxispartner wenden? Weil an der Uni Wien ist es ganz durchmischt, an den Instituten, es
631 gibt auch ähm verschiedene For ähm Forschungsbereiche #00:51:44# beziehungsweise
632 ähm Studienbereiche, so wie die Law Clinics zum Beispiel, da passiert der Austausch oder
633 der Kontakt ausschließlich genau andersrum, dass die Praxispartner sich an Hochschule
634 wenden, deswegen frag' ich nochmal so ganz genau nach, ob es vielleicht einzelne Institute
635 oder so gibt #00:52:02# ähm oder vielleicht, weiß ich nich', wissen Sie von einzelnen Fällen
636 oder Projekten, dass dass es doch auch andersrum passiert oder ist es an der, würden Sie
637 sagen, dass es an der Uni Graz ähm eher so ist, dass die Hochschule sich Projekte
638 'raussucht beziehungsweise sich die Praxispartner 'raussucht und der Kontakt über sie quasi
639 passiert? #00:52:22#

640 B4: Ich behaupte, dass es eine Mischung ist.

641 I: Aha.

642 B4: Bei mir zum Beispiel hat sich die Firma an mich gewendet und die Institution #00:52:32#

643 I: Mhm.

644 B4: Einmal hab' ich sie ausgesucht. Da glaub' ich nicht, dass wir an der Uni sagen können,
645 es ist entweder so oder so

646 B5: Ja. #00:52:43#

647 I: Okay.

648 B4: Also ich würd' eine Mischung sehen.

649 I: Mhm.

650 B4: Danke an die Kolleginnen, die nicken (lachen). #00:52:51#

651 B5: Definitiv also.

652 I: Okay. Möchten Sie noch etwas voneinander wissen? (lachen) Es kann ja auch sein, dass
653 Sie offene Fragen haben und sich gerne austauschen möchten, wenn wir schonmal in der
654 Konstellation zusammen sind. #00:53:11# Ansonsten also von meiner Seite, ich hätte nichts
655 mehr, das ich noch fragen wollte, ich bin sehr sehr froh, dass es funktioniert hat, ähm dass
656 es dass Sie gesprächsbereit waren und teilnehmen wollten, ganz lieben Dank, dass Sie sich
657 Zeit genommen haben. (lachen) #00:53:27#

658 B4: Was ich gelernt habe jetzt, ist, ich fass' zusammen, meine Vermutung ist, dass wir drei
659 von der Karl-Franzens-Universität gute Erfahrungen gemacht haben mit dem Service-
660 Learning #00:53:48# und des der theoretische Überbau, ich nenn' ihn jetzt Überbau, ich
661 glaub' den nehmen wir weniger ernst #00:54:01#

662 B1: Dem schließ' ich mich

663 B4: Das kann

664 B1: an.

665 B4: sehr hilfreich sein, B6, wenn Sie etwas erarbeiten und auch denen, die in der Praxis
666 arbeiten mitgeben, #00:54:15# wo könnte man noch Schrauben drehen, dass noch ein
667 Zusatzgewinn von Service-Learning stattfindet. #00:54:24#

668 B6: Ja, also grundsätzlich glaub' ich, dass noch sehr viel Forschungsbedarf besteht, was
669 zum Beispiel gerade zu diesem Theorie-Praxis-Transfer ähm da ist generell noch wenig
670 vorhanden #00:54:37# auch, also es gibt schon Ansätze, vor allem auch aus dem anglo-
671 amerikanischen Raum, in Bezug auf ähm die Frage wie die Studierenden diese Erfahrung,
672 die sie machen, ähm verarbeiten können (lachen), also wie was dann damit passiert und wie
673 ma' das systematisch wieder aufgreifen kann, im Zuge der Lehre #00:54:54# also da kann
674 ich vor allem Dan Butin ähm empfehlen, der schon sehr viel auch kritisch gearbeitet hat.

675 B4: Mhm.

676 B6: Also auch kritische Ansätze kommen noch bisschen zu kurz, also er zeigt halt ganz klar
677 die Grenzen auf von Service-Learning, zum Beispiel #00:55:08# zeigt halt ja also es geht
678 darum die Grund- äh elemente oder Grund- ähm strukturen so a bissl ähm zu rütteln
679 #00:55:17# also praktisch da mal zusagen, es gibt auch etwas anderes, schau' mal wie's
680 ändern geht, so in die Richtung ähm aber es es kann nicht also es äh hm er meint eben, es
681 hat nur die Politik muss natürlich weiter seinen Zweck erfüllen und so weiter #00:55:32#, also
682 man kann nicht die Aufgabe der Politikerinnen und Politiker übernehmen (lachen)

683 B4: Mhm.

684 B6: das ist, glaub ich, klar ähm ja aber aber äh also ich fänd's auch gut, wenn es irgendwie
685 eine Möglichkeit gäbe, sich dazu auszutauschen #00:55:43# also vielleicht sogar ähm
686 irgendeine virtuelle Plattform oder Ähnliches oder eben regelmäßigeres Treffen zwischen
687 Praktikerinnen und Praktikern, um diese Themen auch zu besprechen. #00:55:55#

688 B4: Jetzt möcht' ich da einhaken.

689 B6: Ja (lachen).

690 B4: Sie sagen die PolitikerInnen dürfen da jetzt nicht
691 B6: Entlastet werden, ja (lachen)

692 B4: aus ihrer Verantwortung genommen werden,
693 B6: genau. (lachen)

694 B4: aber dann denken Sie ja vor allem an soziale Projekte
695 B6: Ja, genau. #00:56:08#

696 B4: und wenn ich dann an die *B1* denke, die geht ja durchaus auch in Institutionen, wo's, die
697 möglicherweise ein Problem haben aber nicht unbedingt ein soziales #00:56:21#

698 B6: Ja,
699 B4: Problem haben
700 B6: genau.

701 B4 und das ist schon auch noch zu sehen
702 B6: ja, ja
703 B4: bei Service-Learning.

704 B6: das stimmt, genau. #00:56:28# Da gibt's unterschiedliche Richtungen, also äh da da
705 differenziert sich das Feld ein bissl auch aus, ähm je nach Ziel vielleicht auch Lernziel, wie
706 man ein gesellschaftliches Engagement betreiben #00:56:39# bei der *B1* habe

707 B4: Aber ist Service-Learning automatisch ein gesellschaftliches Engagement?
708 B6: Hm es kommt auf die Definition drauf an aber
709 B4: Mhm.

710 B6: so im engeren Sinne eigentlich schon #00:56:52#
711 B4: Mhm.

712 B6: also ich weiß nicht, /, ob Sie mir da zustimmen, aber
713 I: Ja,
714 B6: ja okay.

715 I: hätt' ich auch so verstanden. #00:57:00#

716 B6: Genau und bei *B1*, Sie haben ja g'sagt, Sie konzipieren etwas bewusst für Non-Profit-
717 Organisationen, NGOs, also da könnte ma' auch wieder sagen Non-Profit-Organisationen
718 haben weniger Ressourcen also könnte man die unterstützen.

719 B4: Mhm. #00:57:10#

720 B6: Die sind ja auch oft

721 B1: Das ist tatsächlich der Hintergrund, #00:57:17# weil natürlich könnt' ma' in jedes
722 privatwirtschaftliche Unternehmen gehen mit'm gleichen, es geht ja nur darum, qua nur
723 darum a Projekt gemeinsam zu organisieren aber wir ham g'sagt, die ham die Ressourcen,
724 die arbeiten auch ganz viel mit der FH zusammen, was i' weiß, also die ham, sind
725 bestmöglich (lachen) vernetzt #00:57:32# aber eben genau die Non-Profit-Unternehmen
726 nicht, also des is' jetzt sag' i' mal unsere intrinsische Motivation #00:57:39# da einfach oder
727 unsre, das is' unsre Motivation dahinter, das so zu machen, deswegen hätt' ich's jetzt
728 persönlich schon in Richtung Service

729 B4: Okay.

730 B1: Learning interpretiert.

731 B4: Ja. #00:57:50# Naja der Name selbst enthält's ja nicht, das Service-Learning, dass es
732 sich um soziale Projekte handelt. Behaupte ich a'mal #00:58:00# Aber

733 B6: (lachen)

734 B4: da sind Sie B6

735 B6: Es gibt auch unterschiedliche Bezeichnungen, da haben Sie schon recht, ja #00:58:04#

736 B4: aber das ist

737 B6: das Service

738 B4: wirklich interessant

739 B6: ja

740 B5: Ich ich ich, darf ich a' Vermutung äußern? Ähm nachdem Service-Learning aus dem
741 anglo-amerikanischen Raum kommt, äh hob i' so immer im Hinterkopf g'hobt, diese die
742 Service-Clubs ja, #00:58:18# die kennen's ja alle (unv.) und so weiter und so fort, des sind

743 B6: Ja.

744 B5: Service-Clubs, die dann eigentlich jene unterstützen äh, die sich vielleicht selber nicht so
745 gut helfen könne, sog i' jetzt a'mal ja, ja #00:58:30# also des is so mein mein Zugang a bissl
746 ähm und i' hob des a' dann eher gesehen, dass man vielleicht auch kleine kleinere
747 Unternehmen vielleicht ja, also net net a'mal ähm Non-Profit, sondern kleinere Unternehmen,
748 #00:58:44# die halt nicht so die Ressourcen haben, ah ah um zum Beispiel auch Innovations
749 selber oder Innovation weiterzubringen, dass ma' do vielleicht auch die stärkt, ja #00:58:54#
750 also aber Lehr(unv.)

751 B4: Schöne schöne Idee.

752 B5: würd i' sagen ja, weil die würden's vielleicht noch eher brauchen, ja, die großen sind eh
753 gut organisiert und vernetzt, aber wie g'sagt also hier hätt' eher auch Non-Profit g'sehen, nur
754 nur nicht ausschließlich. #00:59:12# die NGO ja, ja

755 B1: Dem schließ' i' mi' an, also tatsächlich würd' i' kleine Unternehmen da auch irgendwie
756 mit einbeziehen. #00:59:26# Also es ist, i' denk' a'mal immer die großen werden eh
757 überhäuft (lachen)

758 B5: Mhm.

759 B4: Mhm.

760 B5: Es is' eh so, die sin' eh global aufgestellt, aber die kleinen, host bei Corona g'sehen, wie
761 wie

762 B1: Genau. #00:59:39#

763 B5: eigentlich wir notwendig auch äh Unternehmen auch zum (unv.) auch brauchen, dann
764 lokal aussieht, ja, die gehen dann an Schritt zurück, ja also #00:59:50# Globalisierung ja, ist
765 super und toll und die Möglichkeiten, die's da gibt, die haben si' wahnsinnig entwickelt in den
766 letzten dreißig Jahren, wenn ma' überlegen, ja, oba es ham si' auch die großen dann gut
767 entwickelt ja, #01:00:05# mir brauchen ja nur an die Player ja, Amazon und Google ja

768 B1: Mhm.

769 B5: do jetzt vielleicht einen Schritt zurück zu gehen und auch zu schauen, wie ka' ma's lokal
770 stärken auch lokal solche Plattformen initiieren, das wär' vielleicht auch a' möglicher
771 Ansatzpunkt, ja #01:00:19#, ohne

772 B1: Ja.

773 B5: dass ma' jetzt an NGOs nur denken muss, weiß es nicht.

774 B1: Oder Kunst- und Kulturszene

775 B5: Ja, genau

776 B1: die ähm

777 B5: genau, ja

778 B1: schlecht (unv.) jetzt in der Coronazeit und der Ukraine Krise, als #01:00:32#

779 B5: Ja.

780 B1: es da grade Veranstaltungen gegeben hat, um die Ukraine Krise zu unterstützen, war für
781 mi' des beste Beispiel, dass ja (lachen)

782 B5: Genau, so ist es, genau und für die könnt' ma' keinen Ahnung i' hab' a Marketing-
783 Konzept #01:00:45# keine Ahnung, gibt ja viele Möglichkeiten, ja, also des is' a sehr sehr
784 großes Feld ja, des das da vorhanden is'.

785 B4: Mhm, sehr spannend, ja. #01:00:58#

786 B1: Aber, hab' i' das jetzt richtig verstanden, es gibt jetzt ka' aktuelle richtige Definition von

787 B6: (lachen)

788 B1: (lachen) Service-Learning?

789 B6: Na

790 B1: Das heißt, ich bin gar net so falsch, da

791 B6: nein (lachen) #01:01:13#

792 B1: in der Runde?

793 B6: I' glaub' das ist die Herausforderung aber gleichzeitig die Chance, dass es kein enges
794 Korsett gibt für Service-Learning #01:01:19# also es gibt so verschiedene Definitionen, aber
795 wie man's dann tatsächlich lebt, das ist ja, wird ganz unterschiedlich praktisch auch ah ja
796 differenziert #01:01:28# also i' glaub' das ist, wie g'sagt, auch eine Chance, weil ma' kann ja
797 dann also schauen, also was fällt denn da alles mit 'rein unter Service-Learning, also es ist

798 dynamisch praktisch, man kann des weiterentwickeln #01:01:38# was glaub' i' meines
799 Erachtens wichtig is', ist, dass ma' auch, also wenn man etwas definiert als Service-
800 Learning, dass das Ziel immer des is', dass ma' entweder einen gesellschaftlichen Bedarf
801 bede ähm identifiziert und den auch angeht #01:01:54# oder eben bewusst auch
802 gesellschaftliches Engagement betreibt. #01:01:57# Also ansonsten könnte alles, auch
803 Innovations- und Technologietransfer, drunter fallen ähm wo man sich eigentlich versucht so
804 bissl bewusst auch abzugrenzen ahm deswegen, versuch i' das immer so von hinten
805 aufzurollen, was is' denn des Ziel dieser Kooperation? #01:02:12# Ja. (lachen)

806 I: Und ich glaub' deswegen ist es ja auch ganz viel schon passiert, dass ähm dass man
807 ausversehen Service-Learning gemacht hat, obwohl

808 B6: (lachen) Ja. (lachen)

809 I: man noch gar nichts vom Ansatz weiß, ne? Das ist

810 B6: Ja. #01:02:31#

811 I: ähm das ist so'n Phänomen, das gibt's also wurde vor vor ich glaub' zehn Jahren ungefähr
812 im deutschsprachigen Raum schon schon ähm aufgedeckt quasi da ham sie dann auch
813 gestartet mal herauszufinden, wo eigentlich überall Service-Learning gemacht wird, ohne
814 dass sie davon wissen #01:02:46# und das war auch ne riesige Studie und ähm äh von
815 Backhaus-Maul dann ähm ähm veröffentlicht und also das passiert hier im Prinzip jetzt auch,
816 ne, #01:02:59# dass man versucht zu schauen, wo wird es eigentlich eh schon praktiziert
817 und ähm wie kann man das Ganze irgendwie zusammenführen und dass die Leute
818 irgendwie zusammenbringen, um ja um da so'n großes Netzwerk hoffentlich zu zu schaffen
819 und das Ganze ein bisschen in die Welt zu tragen #01:03:15# und vor allem auch einfach an
820 den Unis und Hochschulen zu verankern, ähm dass es irgendwie Hand und Fuß hat quasi,
821 ohne dass es zu eng geschnallt wird. Das wäre so das Vorhaben aktuell, glaub' ich
822 #01:03:31# Genau, gut, Sie haben auf jeden Fall einen Beitrag dazu geleistet, würde ich
823 sagen (lachen), dann bedanke ich mich nochmal ganz herzlich äh für Ihre Zeit und für Ihre
824 Gesprächsbereitschaft. #01:03:46# Ich find', es war ein sehr spannender Austausch, auch
825 wenn zwischendurch zwei Personen verschwunden sind, aber (lachen) es ist schön, dass es
826 zustande gekommen ist und schön, dass äh mehrere Hochschulen beteiligt waren und es
827 einen so schönen äh Austausch gab. #01:04:00# Ganz lieben Dank an alle (lachen)

828 B1: Vielen Dank.

829 B4: Danke auch.

830 B6: Danke.

831 B4: Für Sie für die Beharrlichkeit einen Termin (unv.) (lachen).

832 B6: Ja. (lachen) Es war sehr spannend.

833 I: (lachen) Es wär trotzdem nichts geworden, wenn Sie nicht auch alle immer wieder
834 geantwortet hätten, ganz lieben Dank, das nächste Mal mach' ich ein Doodle (lachen)

835 B6: (lachen) #01:04:18#