

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Studiengang:

Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement mit dem Abschluss „Master of Business Administration (MBA)“

Masterarbeit

Titel:

„Die beglückendste Erfahrung meines Lebens als Hochschullehrer“

Wie Service Learning Universitäten verändern kann

Eine explorative Studie zum Potenzial von Service Learning
für die Entwicklung Intellektuellen Kapitals an Universitäten

Vorgelegt von Dr. Katja Pook
Fugger-Glött-Str. 5, 76829 Landau/Pfalz
pook@uni-landau.de oder mail@pook-perspectives.net
+49 160 90810652

Betreuende Gutachterin: Prof. Dr. Eva Cendon
Zweite Gutachterin: Dr. Pia Lehmkuhl

Landau, den 26.11.2019

Inhaltsverzeichnis

1	Universitäten in der Wissensgesellschaft	2
1.1	Die Bedeutung von Wissen in Ökonomie und Gesellschaft.....	2
1.1.1	Wissensökonomie – wissensbasierte Ökonomie	2
1.1.2	Wissensgesellschaft.....	4
1.2	Die Rolle von Universitäten in der Wissensgesellschaft	4
1.2.1	Gesellschaftliche Einbettung und Erwartungen	4
1.2.2	Forschung, Bildung und gesellschaftlicher Auftrag	6
1.2.2.1	Ökonomisch-technologische Prägung	6
1.2.2.2	Breites Verständnis: Gesellschaftlicher Beitrag.....	7
1.2.2.3	Aktivitäten der „Dritten Mission“	8
1.2.2.4	Gesellschaftsbezug universitärer Bildung und Intellektuelles Kapital.....	9
2	Fragestellung und Zielsetzung dieser Arbeit	11
3	Theoretischer Hintergrund	12
3.1	Management Intellektuellen Kapitals.....	12
3.1.1	Grundidee und Entwicklungen	12
3.1.2	Was ist Intellektuelles Kapital? Begriff und Komponenten	13
3.1.3	Management Intellektuellen Kapitals an Universitäten	16
3.2	Service Learning.....	19
3.2.1	Grundidee, Ziele und Merkmale des Service Learning	19
3.2.2	Service Learning an Hochschulen in Deutschland.....	20
3.2.3	Wirkung von Service Learning	21
4	Empirische Studie	23
4.1	Methodischer Ansatz und Untersuchungsdesign	23
4.2	Stichprobe.....	25
4.3	Datenerhebung (Methoden, Instrumente).....	26
4.4	Dokumentation und Auswertung	27
5	Ergebnisse.....	29
5.1	Beschreibung der Stichprobe.....	29
5.2	Quantitativer Blick auf die Befragungsergebnisse	30
5.2.1	Kapitalarten	30
5.2.2	Potenziale und Bedingungen.....	31
5.2.3	Themenfelder	32
5.3	Inhaltsorientierter Blick auf die Ergebnisse	33
5.3.1	Hochschulstrategisches	33

5.3.2	Akademisches Verständnis und Handeln	34
5.3.3	Studium, Lehre	36
5.3.4	Gestaltung von Kooperationen.....	39
5.3.5	Forschung	40
5.3.6	Organisationsentwicklung und Institutionalisierung von Service Learning	42
6	Interpretation, Schlussfolgerungen: Wie Service Learning Universitäten verändern kann.....	44
6.1	Methodisches, Generalisierbarkeit.....	44
6.2	Einordnung der Studienergebnisse.....	44
6.2.1	Bedeutung von Service Learning für die Entwicklung von Universitäten	44
6.2.2	Potenzial und Bedingungen zusammen denken	46
6.2.3	Die Bedeutung von Service Learning für Forschung	46
6.2.4	Bedeutung von SL in Studium und Lehre	47
6.2.5	Service Learning und Intellektuelles Kapital.....	48
6.3	Implikationen	51
6.3.1	...für akademisches Handeln in Forschung und Lehre.....	51
6.3.2	...für das Management Intellektuellen Kapitals an Universitäten	52
6.3.3	...für Lehre und Lernen an Universitäten.....	56
6.4	Anregungen für künftige Forschung	60
7	Anhang: Interviewleitfaden	63
9	Literaturverzeichnis	67
10	Erklärung zur selbständigen Anfertigung von schriftlichen Prüfungsleistungen.....	81

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturierung von IK bei Edvinsson und Malone (1997)	14
Abbildung 2: Strukturierung von IK bei Bontis et al. (2000).....	15
Abbildung 3: Vertretene Rollen in der Stichprobe	29
Abbildung 4: Verteilung der Aussagen auf die Kapitalarten, inkl. Differenzierung von Potenzialen und Bedingungen/Herausforderungen.	31
Abbildung 5: Verteilung der Aussagen auf inhaltliche Felder unter Differenzierung von Potenzialen und Bedingungen	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Strukturierung für Leitfrage 1 (Potenzial von SL für die Universität) mit hypothetischen Beispielen	24
Tabelle 2: Strukturierung für Leitfrage 2 (Bedingungen für die Entfaltung des Potenzials von SL) mit hypothetischen Beispielen	24
Tabelle 3: Aufgaben/Funktionen der in der Studie berücksichtigten Rollen, vereinfacht zusammengefasst	30
Tabelle 4: Überblick der von Stark et al. (2013) benannten Potenzialfelder von Campus Community Partnerships (linke und mittlere Spalte) und die in dieser Studie identifizierten Potenziale.....	45
Tabelle 5: Übersicht des Potenzials und der Bedingungsfaktoren von SL für das Humankapital von Universitäten	50
Tabelle 6: Übersicht des Potenzials und der Bedingungsfaktoren von SL für das Strukturkapital von Universitäten.....	50
Tabelle 7: Übersicht des Potenzials und der Bedingungsfaktoren von SL für das Beziehungskapital von Universitäten	51

Zusammenfassung

Universitäten sehen sich in der Wissensgesellschaft vermehrt Ansprüchen und Erwartungen in Bezug auf die gesellschaftliche Relevanz ihres Handelns gegenüber. Dem zu begegnen gibt es unzählige Möglichkeiten. Service Learning als pädagogisches Konzept stellt einen expliziten Bezug von Lehren und Lernen zu gesellschaftlichen Aufgaben her. Seine Wirkung auf die beteiligte Bildungsorganisation ist jedoch kaum erforscht. Diese Arbeit widmet sich auf Basis von Experteninterviews den Potenzialen von Service Learning für Universitäten sowie relevanten Wirkbedingungen. Zur Systematisierung der Analyse wird das Konzept Intellektuellen Kapitals mit den Bereichen Human-, Struktur- und Beziehungskapital eingesetzt. Ergebnisse weisen auf deutliche Potenziale in allen drei Bereichen hin. Inhaltlich lassen sich die Potenziale als auch Herausforderungen folgenden Themenfeldern zuordnen: Hochschulstrategisches, Akademisches Verständnis und Handeln, Studium und Lehre, Forschung, Gestaltung von Kooperationen und Prozesse bzw. Institutionalisierung. Herausforderungen wurden vor allem in den letzten beiden Feldern genannt. Es lassen sich vielfältige Implikationen für die strategische als auch die operative Gestaltung von Universitäten und die Entwicklung deren Intellektuellen Kapitals ableiten. Bevor konkrete Handlungsansätze verfolgt werden, ist eine vertiefende Forschung zu empfehlen. Dass Service Learning die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Rolle von Universitäten, den Aufbau nachhaltiger Kontakte und den Bezug von Lehre als auch Forschung zu gesellschaftlichen Herausforderungen intensiv fördern kann, lässt sich auf Basis der Ergebnisse vermuten. Eine besondere Erlebnisqualität im Service Learning intensiviert Effekte und fordert und fördert das Engagement aller Beteiligten.

Abstract

In knowledge society universities are faced with demands and expectancies concerning their relevance for societal development, leaving innumerable possibilities to react. Service Learning as a pedagogical concept explicitly links education and learning to social responsibilities. Its effects on participating educational institutions, though, are barely investigated. This work explores the potential of Service Learning for the development of Universities as well as related preconditions. Based on expert interviews, the analysis is structured applying the concept of Intellectual Capital with its components human, structural and relational capital. Results indicate potential in all three areas, covering themes of strategy, academic self-concept and behavior, education and learning, research, shaping of cooperation, as well as processes and institutionalization. Challenges are mainly stated in the last two areas. Several implications can be drawn from the results for strategic and operational formation of universities and the development of their Intellectual Capital. Before taking concrete action, nevertheless, further research based on the areas identified would be recommended. All in all, it can be assumed, that Service Learning stimulates the debate about values and the societal roles of universities and supports lasting relationships among cooperating partners and the relevance of higher education and research for societal concerns. A special quality of experiences in Service Learning intensifies effects and the engagement of all participants.

1 UNIVERSITÄTEN IN DER WISSENSGESELLSCHAFT

1.1 Die Bedeutung von Wissen in Ökonomie und Gesellschaft

1.1.1 Wissensökonomie – wissensbasierte Ökonomie

“Knowledge, as embodied in human beings [...] has always been central to economic development. But only over the last few years has its relative importance been recognised, just as that importance is growing” (OECD 1996, S. 9).

Wenn Wissen bereits immer ein wichtiger Treiber für wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung war, was ist es dann, das die sogenannte Wissensökonomie oder auch wissensbasierte Ökonomie ausmacht, die heutzutage in aller Munde und Schriften ist? Handelt es sich um ein Modewort? Inwiefern beschränken sich Diskurse auf ökonomische Aspekte oder beziehen auch andere Aspekte gesellschaftlicher Entwicklung mit ein? Welche Rolle spielt Bildung dabei? Viele Fragen grundlegender Art ranken sich um aktuelle gesellschaftliche Veränderungen. Dass Wissen ein Kernelement für Entwicklungsprozesse ist, steht außer Frage. In einem grundlegenden Sinne waren Ökonomien schon immer von Wissen geprägt. Verändert haben sich jedoch die relative Bedeutung und die Verbreitung von Wissen sowie die Geschwindigkeit der Wissensentwicklung. Technologische Entwicklungen spielen dabei eine essenzielle Rolle. Obwohl Datenbestände nicht gleichzusetzen sind mit Wissen (z.B. North 1998), so ermöglicht – nicht garantiert! – die heutige digitale Infrastruktur doch eine derart beschleunigte Distribution von kodifizierter Information, dass darauf basierend auch die Wissensentwicklung eine andere Dynamik angenommen hat. Die technologische Entwicklung geht mit einem veränderten Gesellschafts- wie auch Wirtschaftsverständnis einher, in dem Bildung und Ausbildung jedem offenstehen sollen, um den heutigen Arbeitsbedingungen und -anforderungen, die sehr viel stärker von digitalen Instrumenten und dem Umgang mit Information und schnelleren Veränderungen geprägt sind, gerecht zu werden. Durch die verbesserte Zugänglichkeit von Information verteilt sich auch die Verantwortung in der Wirtschaftstätigkeit – einschließlich ihrer wissensbasierten Entwicklung – auf eine breitere Gruppe. Prägnant formuliert: Arbeitnehmer*innen, die vorwiegend Anweisungen und Entscheidungen Anderer unreflektiert ausführen, werden heutzutage weniger geschätzt und benötigt als selbstständig mitdenkende, innovative Köpfe mit den nötigen Fertigkeiten, um (neue) Ideen in die Praxis umzusetzen. Wissen ist Kernelement eines der großen Themen, die heutige wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen prägen: „Three powerful economic narratives during the past 30 to 40 years have been ‘globalisation’, ‘competitiveness’ and the rise of the knowledge-based economy“, Sum und Jessop (2013, S. 24). Zweifel daran, dass es sich tatsächlich um bedeutsame Entwicklungen handeln mag (anstelle einer hohlen

Diskussionsblase) zerstreut Leydesdorff (2006), der nach einem kritischen Blick hinter den Begriff der wissensbasierten Ökonomie (knowledge-based economy) folgert, dass es durchaus sinnvoll ist, spezielle neue Dynamiken anzunehmen, die ein komplexes Zusammenwirken mit Markt- und Politik-Dynamiken in neuen Konstellationen bewirken. Vor diesem Hintergrund hat sich unter anderem die Beschäftigung mit immateriellen Erfolgswerten bzw. Intellektuellem Kapital (IK) von Organisationen entwickelt. (Mehr dazu in Kapitel 3.1.)

Auf eine begriffliche Abgrenzung soll hier noch eingegangen werden: Die Bezeichnungen Wissensökonomie und wissensbasierte Ökonomie werden teilweise synonym verwendet, tragen jedoch leicht unterschiedliche Konnotationen.

Die Bezeichnung Wissensökonomie birgt zwei Interpretationsmöglichkeiten: Einmal kann sie die Bedeutung des Wissens in der Ökonomie bezeichnen. Zum anderen kann sie dazu dienen, die Ökonomisierung des Umgangs mit Wissen zu indizieren. Diese beiden Aspekte lassen sich verknüpfen: Der Einzug von Bereichen, die vormals eher als außer-ökonomisch erachtet wurden, in die Betrachtung ökonomischer Systeme bedeutet einerseits, dass eine (neue) Einflussvariable auf ökonomische Entwicklungen berücksichtigt wird, andererseits aber auch, dass diese (neue) Variable unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet und ggf. auch gesteuert wird: „[...] it [Bildung, Anmerkung der Autorin] is increasingly construed as a directly economic factor—education is now seen as an ‘industry’ and evaluated in terms of its economic efficiency“. (Sum und Jessop 2013 , S. 32)

Der Begriff der *wissensbasierten* Ökonomie (vgl. z.B. OECD 1996) impliziert nicht notwendigerweise in gleichem Maße die ökonomische Betrachtung und Bewertung von Wissen, betont jedoch die Bedeutung von Wissen als Basis ökonomischen Handelns und Geschehens. Er ist damit – wenn man so will – unverfänglicher hinsichtlich der möglichen Kritik einer Über-Ökonomisierung von Bereichen, die ursprünglich aus anderen Gebieten her stammen und möglicherweise auch andere Betrachtungslogiken erfordern.

Es steht jedoch außer Zweifel, dass die aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich Züge der Ökonomisierung von Bildung und Wissen tragen, und zwar sowohl bei Verwendung des Begriffs Wissensökonomie als auch dem der wissensbasierten Ökonomie. Die Bedeutung von Wissen für die ökonomische Entwicklung ist dabei die gemeinsame Basis. “New growth theory reflects the attempt to understand the role of knowledge and technology in driving productivity and economic growth. In this view, investments in research and development, education and training and new managerial work structures are key.” (OECD 1996)

1.1.2 Wissensgesellschaft

Um gesellschaftliche Entwicklungen nicht nur aus ökonomischer Sicht zu sehen, sondern den Blick etwas zu weiten, wird nun der Begriff der Wissensgesellschaft kurz angerissen. Christinidis und Ellis (2013) stellen in Anlehnung an Hargreaves (2003) die Ausrichtungen von Wissensgesellschaft und Wissensökonomie gegenüber: „While ‘the knowledge economy primarily serves the private good[,]...the knowledge society also encompasses the public good’” (ebd., S. 67). Es stehen also zwei paradigmatische diskursive Rahmenwerke nebeneinander: ein gesellschaftlich-politisch geprägtes und eines mit ökonomischer Prägung. Allerdings sind gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen natürlich nicht unabhängig voneinander. Wichtig für diese Arbeit ist, dass Bildung, Forschung und Wissen heute eine prominente Rolle in ökonomischen sowie darüber hinaus gehenden gesellschaftlichen Diskursen erhalten haben. In den weiteren Ausführungen werden ökonomische Aspekte in der gesellschaftlichen Entwicklung mitgedacht. Bildungseinrichtungen, so auch Universitäten können nicht mehr umhin, sich immer wieder mit ihrer Rolle und ihren Handlungen innerhalb gesellschaftlicher Rahmenmodelle auseinanderzusetzen. Dabei sind Aufgaben, Verantwortlichkeiten, gesellschaftliches Paradigma und Finanzierung nicht voneinander zu trennen (z.B. Jaich 2004, Johnstone 2004, Kim und Lee 2006, Pechar und Andres 2011, Hanushek 2016). Verständlich ist, dass die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte um Globalisierung, Wissensgesellschaft und Wissensökonomie tiefgreifende Auseinandersetzungen mit Selbstverständnis und Gestaltung an Universitäten angeregt haben. Nicht von ungefähr betiteln Maassen et al. (2019a) eine Studie im Auftrag der Körber-Stiftung für den Global University Leaders Council in Hamburg wie folgt: „The Place of Universities in Society“ (vgl. auch Maassen 22.11.2019b).

1.2 Die Rolle von Universitäten in der Wissensgesellschaft

1.2.1 Gesellschaftliche Einbettung und Erwartungen

Mit dem Anstieg der wahrgenommenen Bedeutung von Wissen für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung sind auch Forschung und Bildung zunehmend Gegenstand ökonomischer Betrachtungen geworden. Die Rolle von Forschung und Bildung in der Wissensökonomie wird betont, der erfolgreiche Umgang mit Wissen als zentraler Motor für wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung wahrgenommen. Damit steigt die Bedeutung all der Elemente, deren Kernaufgaben im Umgang mit Wissen bestehen, so auch die von Bildungseinrichtungen einschließlich Universitäten – mit besonderem Augenmerk auf deren wirtschaftliche Relevanz. Damit gehen stärkere Vernetzung von Hochschulen mit anderen (gesellschaftlichen, wirtschaftlichen) Akteuren, Interaktion und Abhängigkeiten einher:

„Virtually every country [...] is now attempting to organise knowledge-based economic development....As the university becomes more dependent upon industry and government, so have industry and government become more dependent upon the university. In the course of the ‘second academic revolution’ a new social contract is being drawn up between the university and the wider society, in which public funding for the university is made contingent upon a more direct contribution to the economy” (Etzkowitz, 1994; zit. nach Sum und Jessop 2013, S. 33). So sehen sich auch Universitäten zunehmend Ansprüchen bzgl. ihrer gesellschaftlichen Wirkung ausgesetzt und stehen unter hohem Reformdruck. Es wird ein sichtbarer und nachvollziehbarer Beitrag zur gesellschaftlichen bzw. ökonomischen Entwicklung erwartet. Dies wird im europäischen Reformprozess des Hochschulsektors (ERA und EHEA) betont (vgl. z.B. Laredo 2007) und macht den Kerngedanken der sogenannten Dritten Mission aus. Henke et al. (2017) verweisen zum vermeintlichen Ursprung des Begriffes „Dritte Mission“ auf Burton Clark (1998), der Ressourcenzuflüsse jenseits staatlicher Mittel als third stream bezeichnet. Hiermit wird an das Grundprinzip erinnert, dass im Zuge von Mittelfläüssen auch entsprechende Erwartungen ins Spiel kommen. Im Gegensatz zum Bezugsmoment von Clark sind diese mit der „Dritten Mission“ verbundenen Erwartungen allerdings nicht auf außerstaatliche/private Mittelzuflüsse reduziert. Bei niedrigen oder keinen Studiengebühren und einem hohen öffentlichen Finanzierungsanteil – wie in Deutschland der Fall – ist zu vermuten, dass Diskussionen um privaten und öffentlichen Nutzen tertiärer Bildung (vgl. dazu Pechar und Andres 2011; Pechar 2017) durch ein starkes Gewicht des gesellschaftlichen Nutzens geprägt sind. Damit gehen auch höhere Anforderungen an Strategie und externe Kommunikation von Hochschulen einher. Die Universität ist heutzutage stärker gefordert, sich mit den Erwartungen verschiedener gesellschaftlicher Akteure auseinanderzusetzen und ihre Position bzw. ihre gesellschaftlichen Beiträge transparent zu machen. Kompetenzen in strategischer Steuerung, Berichtslegung bzw. Außendarstellung und Organisationsentwicklung sind gefragt; unter Berücksichtigung immaterieller Werte und der Eigenheiten akademischer Selbststeuerung. Damit wird zumindest ein Merkmal (wenn auch nicht das einzige) des einflussreichen Humboldt’schen Universitätsverständnisses¹ herausgefordert: „die Einsamkeit als eine Voraussetzung für die Ausübung der Wissenschaftsfreiheit“ (Rebe 1991, S. 14). Diese

¹ Rebe (1991, S. 15) allerdings schreibt auch „Ob wirklich Wilhelm von Humboldt, der niemals hinter einem Lehrkatheder gestanden hat [...] überhaupt als tauglicher Protagonist für eine Selbstinterpretation der damaligen Universitäts-Trägergruppe in Betracht kam, wollen wir hier – mit einem Fragezeichen versehen – auf sich beruhen lassen.“

Einsamkeit ist mit der „Dritten Mission“ und der Interaktion verschiedener gesellschaftlicher Akteure herausgefordert.²

1.2.2 Forschung, Bildung und gesellschaftlicher Auftrag

1.2.2.1 Ökonomisch-technologische Prägung

Zunächst ökonomisch und technologisch geprägt wurde die „Dritte Mission“ häufig an Wissens- und Forschungstransfer geknüpft. Beispielsweise stellt Rebe (1991) in seiner Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und Aufgabenorientierung von Universitäten unter anderem die enge „Verflechtung von wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen und technologisch-wirtschaftlich-zivilisatorischer Anwendung des erarbeiteten Wissens“ (S. 25) heraus. Bei einem unidirektionalen Verständnis von Wissenstransfer findet die Entwicklung von Wissen primär an der Universität und deren Anwendung vor allem außerhalb der Universität statt. Inzwischen hat der Transferbegriff jedoch sehr viel komplexere Formen angenommen und ist mehr und mehr durch bi- und multidirektionalen Austausch bzw. eine gemeinsame Wissensentwicklung universitärer und nicht-universitärer Akteure geprägt. Schlagworte wie Community Based Research (CBR) oder Citizen Science (CS) weisen darauf hin.

Dies fordert Universitäten heraus, wenn man bedenkt, dass – überspitzt formuliert – deren mutmaßliches Monopol der Wissensentwicklung in Auflösung begriffen ist. Sorgen um Instrumentalisierung universitären Handelns und Bedenken, dass eine Ausrichtung an wirtschaftlich-technologischen Entwicklungsbeiträgen von Universitäten ein Risiko für viele Disziplinen und Grundlagenforschung darstelle, sind nicht unberechtigt. Eine starke Betonung der Gesellschafts- bzw. (technologischen) Entwicklungsrelevanz kann Zielkonflikte mit einem generischen Forschungs- und einem breiten Bildungsverständnis provozieren. Gerade in Zeiten zunehmender Rechenschaftsdarlegung und Steuerung über Zielvereinbarungen oder –vorgaben bzw. leistungsorientierte Mittelvergabe kann eine steigende Reaktivität universitären Handelns auf die Zielparameter vermutet werden. Werden einzelne Bereiche in Zielen und Steuerung besonders betont, geht dies zulasten anderer. Es ist eine äußerst reflektierte Balance der verschiedenen Aufgaben einer Universität erforderlich, damit wichtige Grundfunktionen nicht im Lichte aktueller und relativ kurzfristiger Zielsteuerung untergehen. Insofern sind jüngere Entwicklungen im Verständnis der „Dritten Mission“ zu begrüßen, wie im folgenden Abschnitt skizziert.

² Es soll damit nicht behauptet werden, dass dies nicht auch früher schon und/oder unter anderen Begriffen der Fall gewesen sein kann. Es wird nicht behauptet, dass Erwartungen an den gesellschaftlichen Beitrag von Universitäten neu sind. Allerdings wird ihnen mit dem Begriff der Dritten Mission ein prägnanter Name gegeben.

1.2.2.2 Breites Verständnis: Gesellschaftlicher Beitrag

Inzwischen hat sich die „Dritte Mission“ zu einem multidimensionalen Ansatz erweitert, der auch soziale, politische und kulturelle Aspekte umfasst, darunter zivilgesellschaftliches Engagement (Roessler et al. 2015). Es kann (noch) davon ausgegangen werden, dass sich bisher kein einheitliches Verständnis, geschweige denn ein Modell der „Dritten Mission“ durchgesetzt hat, aber es gibt Ansätze und Empfehlungen zur Systematisierung (Henke et al. 2015). Unumstritten ist der Kern des Anliegens: gesellschaftliche Wirksamkeit universitärer Aktivität. Wachgerufen sind damit Fragen um Auftrag, Nutzen und Freiheit von Universitäten, die eine Auseinandersetzung mit dem universitären Selbstverständnis herausfordern. Welche Funktion(en) haben sie zu erfüllen? Und welche auch nicht? Wie steht es mit der grundgesetzlich verankerten Freiheit von Forschung und Lehre? Kommt nun tatsächlich ein dritter Auftrag, eine dritte Mission dazu? Aus dem Begriff heraus kann dies geschlossen werden, aber es bestehen auch Zweifel, diesen Auftrag als losgelöst von den Kernaufgaben der Hochschulen zu sehen (vgl. Buchenau 2019). Secundo et al. (2017) formulieren es mit Bezug zu Jongbloed et al. (2008) wie folgt: „The challenge for universities will be to achieve a situation where community engagement is realised through the core activities of teaching and research and third mission is not regarded as a residual activity“ (S. 230). Schneidewind (2016) geht weiter, indem er ein „erweitertes Exzellenzverständnis einer gesellschafts-orientierten Hochschule“ empfiehlt (S. 21) und konstatiert: „Gesellschaftsorientierung ist keine Absage an hervorragende Forschung und Lehre an Hochschulen. Ganz im Gegenteil: Sie ist eine Perspektiverweiterung und eine Chance für die künftige Entwicklung des Hochschulsystems“ (ebd).

Gewissermaßen eine Vermessung der „Dritten Mission“ geben Pasternack et al. (2018) in ihrem Überblicksband zu Hochschulkonzepten. Die Dritte Mission wird auch „Dritte Aufgabe“ (ebd., z.B. S. 115) genannt. Demnach sei inzwischen die ökonomisch inspirierte Auslegung, die wirtschaftsaffine Aktivitäten umfasst, um gesellschaftsrelevante, aber nicht primär ökonomisch ausgerichtete Aktivitäten zur „Mission Gesellschaft“ (Berthold et al. 2010, Titel) erweitert. Systematisiert werden Aktivitäten der „Dritten Mission“ anhand einer Dreiteilung in Forschungs- und Wissenstransfer, Weiterbildung und gesellschaftliches Engagement. Ob diese erschöpfend und passend ist, mag dahingestellt sein; sie verdeutlicht jedoch, dass es nicht primär um ökonomische Aktivitäten geht. Gesellschaftliches Engagement hat seinen prominenten Platz erhalten. Auch wird in Bezug auf die Dritte Aufgabe von Universitäten herausgehoben, dass deren Aktivitäten an die Kernaufgaben Forschung und Lehre gebunden

sein, da diese konstituierend für die Universität an sich sind³. So bezieht sich beispielsweise die „World Declaration of Higher Education for the Twenty-First-Century“ (UNESCO 1998) auf die Rolle tertiärer Bildung zum Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen: „...the solution of the problems faced on the eve of the twenty-first century will be determined by the vision of the future society and by the role that is assigned to education in general and to higher education in particular“ (Internetdokument, keine Seitenangaben). Für die Forschung ließe sich ein ähnlicher Anspruch formulieren. Viele der politischen Forderungen und Ausführungen bleiben jedoch vage, wenn es um die konkrete Umsetzung geht (Millican et al. 2019).

1.2.2.3 Aktivitäten der „Dritten Mission“

Einen Überblick über Konzepte, Aktivitäten und Abgrenzungen der „Dritten Mission“ geben Henke et al. (2017); Pasternack et al. (2018) relativieren zur Systematisierung einige frühere Annahmen. Für eine umfängliche Aufzählung von Aktivitäten, die zur „Dritten Mission“ gezählt werden können, sowie eine klare Abgrenzung von solchen Aktivitäten, die nicht dazu gezählt werden sollten, sei auf die genannten Werke verwiesen. Mit Bezug zum Anliegen dieser Arbeit werden folgende Aspekte hervorgehoben: Aktivitäten der „Dritten Mission“ von Universitäten...

- ...sind nicht unbedingt wirtschaftlich-technologisch ausgerichtet.
- ...haben nicht alle einen regionalen Bezug, sondern können auch international aufgestellt sein. Allerdings spielen regionale Kontakte oft eine bedeutende Rolle.
- ...sind zwar nicht nur fachübliche Lehre oder Forschung, aber in irgendeiner Weise an diese Kernaufgaben gebunden bzw. stehen mit ihnen in Beziehung.

In ihrer Definition benennen Henke et al. (2017) die Charakteristika von Aktivitäten der „Third Mission“ von Hochschulen wie folgt: „Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie

- Interaktionen mit Akteuren jenseits der akademischen Sphäre darstellen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei auch Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen.“ (ebd., S. 78)

³ Ohne die Bindung an diese Kernaufgaben könnten Aufgaben auch von anderen Organisationen/Einrichtungen übernommen werden und seien damit nicht grundsätzlich Aufgabe der Universität. Anders jedoch bei gesellschaftlichen Beiträgen mit Bindung an Forschung und Lehre.

Wie vielfältig die Realisierungswege und Formen der Vernetzung von Wissenschaft und Gesellschaft sein können, verdeutlichen Schlagworte wie Community Engagement, Transfernetzwerke oder Citizen Science (Riesch und Potter 2013; European Commission 2017). Wichtig ist hier, dass gesellschaftliche Bezüge (nicht notwendigerweise technologischer oder im engeren Sinne wirtschaftlicher Art), Interaktion verschiedener Akteure und Kopplung an die Kernleistungsprozesse von Forschung und Bildung (vgl. auch Henke et al. 2015 sowie Henke et al. 2017) als Grundmerkmale definiert sind.

1.2.2.4 Gesellschaftsbezug universitärer Bildung und Intellektuelles Kapital

Abgesehen davon, dass Weiterbildung und Lehrkooperationen häufig als Aktivitäten der „Dritten Mission“ benannt werden, stehen Lehren und Lernen an Hochschulen auch allgemein vor der Herausforderung, sich mit gesellschaftlichen Erwartungen auseinanderzusetzen (vgl. z.B. Laredo 2007). Das Communiqué von Eriwan (EHEA Ministerkonferenz 2015) betont neben Kompetenzorientierung explizit auch Relevanz sowie Orientierung an gesellschaftlichem Mehrwert in der hochschulischen Lehre. Dieser Gedanke ist nicht neu. Gesellschaftsrelevanz von Bildung war unter anderem in der Mitte des 20. Jahrhunderts Gegenstand pädagogischer Konzeptentwicklung und hat sich neben vielen anderen Auswirkungen im Service Learning niedergeschlagen. (Näheres dazu in Kapitel 3.2.)

Wie können Universitäten drängende gesellschaftliche Fragen aufgreifen, stärker in Interaktion mit anderen gesellschaftlichen Akteuren treten, gesellschaftliche Entwicklungen mit prägen und dabei die nötige Freiheit wahren? Aktuelle Entwicklungen (auch über die „Dritte Mission“ hinaus)⁴ fordern ein Umdenken in der Gestaltung von Bildungsangeboten, wobei es unter anderem gilt, sich nicht instrumentalisieren zu lassen, z.B. von einer Denkweise, die Universitäten auf Dienstleister der Gesellschaft in Sachen (Aus)Bildung reduziert (vgl. z.B. Süddeutsche Zeitung vom 5.8.2018⁵). Ein entscheidender Faktor dabei ist die Gestaltung der Interaktion verschiedener gesellschaftlicher Akteure. Der pädagogische Ansatz des Service Learning (SL) bietet Orientierungslinien für die Gestaltung der Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichem Praxispartner, Lehrenden und Lernenden. Er zielt darauf, in an gesellschaftlich relevanten Fragestellungen orientierten (praxisbezogenen) Kooperationsmodellen mit Lehr-Lernaktivitäten direkt und nachhaltig gesellschaftlichen Nutzen zu stiften und so Potenzial zu erschließen, welches letztendlich nur in der Interaktion zum Tragen kommen kann. Es können dabei Parallelen zu Aspekten der „Dritten Mission“ identifiziert

⁴ Gesellschaftswirksamkeit, lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit von Bildungsverläufen mit unterschiedlichen Anteilen und Abfolgen von praktischer Arbeit und Studium, heterogene Studierendengruppen; siehe auch <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

⁵ <https://www.sueddeutsche.de/bildung/hochschulen-jenseits-von-lehre-und-forschung-1.4080939> (12.08.2018)

werden: Henke et al. (2015) führen als beispielhafte Komponenten der „Dritten Mission“ unter anderem die Vernetzung von Hochschulmitarbeitern mit außerakademischen Akteuren, die aktive Bearbeitung gesellschaftlicher (regionaler) Problemlagen in Zusammenarbeit mit externen Partnern und die Förderung demokratischer Werte und freiwilligen Engagements an. Diese Elemente finden sich auch im Service Learning.

Die ersten Ansätze und Konkretisierungen von Service Learning stammen aus dem schulischen Bereich; inzwischen können auch an Hochschulen rege Aktivitäten verzeichnet werden⁶ (näheres dazu in Abschnitt 3.2). Diese Arbeit stellt Nutzen und Erfolgsfaktoren von Service Learning im hochschulischen Bildungsbereich in den Fokus – und zwar aus Sicht der Organisationsentwicklung unter Verwendung des Begriffes und der dahinter liegenden Konzepte zum „Intellektuellen Kapital“ von Organisationen. Geprägt in Zeiten der Wissensökonomie geht es beim Management Intellektuellen Kapitals darum, auf strategisch strukturierte Weise immaterielle Erfolgsfaktoren transparent zu machen (Reporting) und zu erschließen (Entwicklung). Da das Kerngeschäft von Hochschulen (unter anderem) in der Wissensentwicklung besteht und auch eingesetzte Ressourcen zum großen Teil immaterieller Natur sind, liegt die Nutzung der Konzepte zum Intellektuellen Kapital nahe. Dazu kommen der bereits erwähnte hohe Reformdruck auf Universitäten und der Bedarf an transparenter strategischer Ausrichtung (Elena-Pérez et al. 2011). Darüber hinaus kann angenommen werden, dass die erfolgreiche Entwicklung des Intellektuellen Kapitals von Hochschulen wiederum von gesellschaftlichem Nutzen in der Wissensökonomie ist.

Ausgehend vom Anspruch gesellschaftlicher Wirksamkeit universitären Tuns verknüpft diese Arbeit also die Ansätze von Service Learning und Management Intellektuellen Kapitals an Hochschulen. Wie (Garnett 2001) bezogen auf work based learning wird von der Annahme ausgegangen, dass Service Learning Hochschulen besondere Möglichkeiten zur Entwicklung ihres intellektuellen Kapitals bietet. Dies soll näher untersucht werden. Die explizite Verknüpfung der beiden genannten Ansätze ist neu, wodurch die Arbeit einen explorativen Charakter erhält.

⁶ Sichtbar ist die Entwicklung in Deutschland unter anderem durch das Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“: <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/>

2 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG DIESER ARBEIT

Zwei Fragenkomplexe stehen hier im Vordergrund: Einmal das Potenzial von Service Learning für die Entwicklung des Intellektuellen Kapitals von Hochschulen und zum Zweiten die Frage nach Faktoren, die das Gelingen von Service Learning begünstigen oder stören. Es geht also um hochschulische Organisationsentwicklung zur Entfaltung gesellschaftlicher Wirkung und den möglichen Beitrag von Service Learning dazu. Bezugssystem der Betrachtung ist dabei die einzelne Hochschule. Institutionelle Aspekte (vgl. dazu das Europäische Projekt Europe Engage⁷ und Aramburuzabala et al. 2019a) werden ebenso berücksichtigt wie der Einfluss verschiedener beteiligter Akteure (Lernende, Lehrende, hochschulinterne Administration und Kooperationspartner) sowie Relevanz und Gestaltung externer Beziehungen. Im folgenden Kapitel werden theoretische Hintergründe der bereits genannten Ansätze näher erläutert. Vorab jedoch sind die übergeordnete Forschungsfrage, der sich die Arbeit widmet, sowie die daraus abgeleiteten Leitfragen zu formulieren:

Welchen Beitrag kann Service Learning vor dem Hintergrund von Diskussionen um gesellschaftlichen Mehrwert akademischen Handelns für die Entwicklung Intellektuellen Kapitals an Universitäten leisten?

Um dies zu eruieren, werden sowohl das Potenzial von SL für die Entwicklung des IK von Universitäten als auch Bedingungen der erfolgreichen Umsetzung von SL beleuchtet. Diese Aspekte sind wie folgt als Leitfragen formuliert:

1. **Welches Potenzial bietet Service Learning für die Entwicklung des Intellektuellen Kapitals von Universitäten?**
2. **Was kann den Erfolg von Service Learning beeinträchtigen, was wirkt sich förderlich aus?** (Analyse von Gelingensfaktoren)

Ziel ist dabei, Erkenntnisse über Funktionsweise und Herausforderungen bei der Umsetzung von Service Learning zu generieren, um Ideen für die Verbesserung von Rahmenbedingungen und für die Erschließung des potenziellen Mehrwerts dieses Lernkonzeptes für die Entwicklung der Universität ableiten zu können. Handlungsempfehlungen werden formuliert, sofern aus den Ergebnissen ableitbar.

⁷ <https://europeengage.org/>

3 THEORETISCHER HINTERGRUND

Der theoretische Hintergrund für diese Arbeit speist sich aus zwei konzeptionellen Entwicklungslinien: a) der zunehmenden Bedeutung immaterieller Vermögenswerte bzw. Intellektuellen Kapitals zur Steuerung und Gestaltung von Organisationen und b) Service Learning als pädagogischem Konzept mit Bezug zu gesellschaftlichen Aufgaben. Es werden damit zwei Denkwelten, die ökonomische und die pädagogische, in Kontakt gebracht, um das gesellschaftliche Wirkpotenzial von Service Learning an Hochschulen in strategischer Hinsicht zu untersuchen.

3.1 Management Intellektuellen Kapitals

3.1.1 Grundidee und Entwicklungen

Geschäftsberichte, Bilanzen u.ä. umfassen klassischerweise Angaben über finanzielle und materielle Faktoren von (Wirtschafts-)Organisationen. Im Zuge postindustrieller Entwicklungen und der Zunahme von Dienstleistungen am Wirtschaftsgeschehen kamen Zweifel auf, ob die berichteten Vermögenswerte tatsächlich ausreichten, um den Wert eines Unternehmens zu bestimmen bzw. dessen Potenzial einzuschätzen. Mit den Zweifeln wuchs die Bedeutung immaterieller Erfolgsfaktoren (intangible assets). Die Fähigkeit, Wissen und Erfahrungen zu managen wurde als erfolgskritisch erachtet (vgl. z.B. Quinn 1992; Edvinsson und Malone 1997; Sveiby 1997; Kitts et al. 2001; für eine Übersicht siehe auch Petty und Guthrie 2000). Laut Feiwal (1975, zit nach Bontis 1998) wurde der Begriff „Intellectual Capital“ von John Kenneth Galbraith bereits im Jahr 1969 geprägt, aber erst in den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts avancierte Intellektuelles Kapital zur viel diskutierten und beachteten Kapitalart von Unternehmen, Regionen und Nationen (vgl. für einen Überblick Labra und Paloma Sánchez 2013), später auch von Universitäten (vgl. 3.1.3). Inzwischen hat Intellektuelles Kapital auch den Einzug in Management-Enzyklopädien gehalten (Mouritsen und Bukh 2014). Maßgeblich angeregt durch die OECD wurden Versuche unternommen, immaterielle Erfolgsfaktoren in strukturierter Weise sichtbar zu machen (vgl. Koch und Curaj 2015). Die Ansätze dazu kamen aus der Praxis, und es entstand der Bedarf, dieses Feld auch konzeptionell zu erschließen. Taxonomien und Modelle wurden entwickelt, diskutiert und weiterentwickelt (z.B. Edvinsson und Sullivan 1996; Roos et al. 1998; Bontis 1998, Bontis et al. 2000; Andriessen 2001; Bontis 2001; Ferenhof et al. 2015). Dabei ging es sowohl um das Intellektuelle Kapital von Unternehmen als auch von Ländern, Regionen oder Kommunen (z.B. Bonfour und Edvinsson 2005; Szafran 2015 o.a.). Die Beiträge von Karl Sveiby und Leif Edvinsson, aber auch andere fanden dabei weite Beachtung (vgl. z.B. Serenko und Bontis 2004; Edvinsson 2013).

In Deutschland wurde die Beschäftigung mit Intellektuellem Kapital durch das vom BMBF geförderte Projekt „Wissensbilanz – made in Germany“ gefördert (Mertins et al. 2005), das auch im Rahmen einer globalen Einordnung Anerkennung findet (Edvinsson und Kivikas 2007). Wie aus dem Projekttitel unschwer erkennbar, ging es hier um den Berichtsgedanken, um Offenlegung und Transparenz. Es wurden eine Methodik und eine unterstützende IT-Anwendung entwickelt und entsprechende Weiterbildung angeboten, so dass Wissensbilanzen in vergleichbarer Weise zusätzlich zur „klassischen“ Berichtslegung veröffentlicht werden konnten (vgl. z.B. Alwert 2006; Bornemann und Reinhardt 2017). Der Arbeitskreis Wissensbilanz⁸ wurde sichtbarer Knotenpunkt und Anlaufstelle für Wissensbilanzierung in Deutschland und stellt weiterhin Berichte von Anwendungspartnern, Instrumente und Material zur Wissensbilanzierung zur Verfügung. Auch das Europäische Projekt InCAS – Intellectual Capital Statements for Europe⁹ (Mertins et al. 2009) nutzte das deutsche Rahmenmodell. Neben dem Fokus auf Transparenz und Berichterstattung zeichnete sich ein Mehrwert des Wissensbilanzierungsprozesses für die Organisationsentwicklung ab (z.B. Flicker und Pook 2007; Pook 2011). Die Bündelung verschiedenster Wissensbestände und Erfahrungshintergründe wurde als wertvolle Quelle für Entwicklungsprozesse geschätzt; die Ausarbeitung eines an Externe adressierten Berichtes stand nicht mehr allein im Mittelpunkt. Dies spielt auch bei den Entwicklungen rund um das Intellektuelle Kapital für Regionen oder Länder eine Rolle (z.B. Florida 1995; Bontis 2004; Marta-Cristina Suci 2009; Ilic et al. 2016; Konovalova 2016; und auch von Universitäten näher zu betrachten (siehe Abschnitt 3.1.3). Somit hat sich das Interesse an Intellektuellem Kapital zur Berichterstattung erweitert um eine entwicklungsorientierte Perspektive¹⁰.

3.1.2 Was ist Intellektuelles Kapital? Begriff und Komponenten

Der Begriff des Intellektuellen Kapitals wird oft synonym zu dem immaterieller Erfolgsfaktoren verwendet. Insofern zeigt sich eine Nähe zum Wissensmanagement. Die beiden Ansätze lassen sich aber anhand der Balance von strategischem und operativem Augenmerk (Koch und Curaj 2015) differenzieren: Wissensmanagement widmet sich stärker taktischen und operativen Fragen, im Management Intellektuellen Kapitals steht eine strategisch-steuernde Perspektive im Vordergrund. Letzteres soll nicht bedeuten, dass operative Aspekte irrelevant wären, aber die Einbettung in einen strategischen Kontext wird stärker hervorgehoben.

⁸ <http://akwissensbilanz.org/>

⁹ <http://www.incas-europe.org>

¹⁰ Eine kritische Sicht auf performanzorientierte Evaluationssysteme im Gegensatz zu entwicklungsorientierten Maßnahmen in Bezug auf Humankapital an Universitäten bieten Martin-Sardesai und Guthrie (2018).

Es existieren zahlreiche Definitionen des IK, die sich auch in den bereits genannten Publikationen finden. Ihnen gemeinsam ist die Annahme, dass Intellektuelles Kapital ein Bündel immaterieller Merkmale ist, die die Basis für (wirtschaftlichen) Erfolg darstellen. Ob in Bezug auf die Konzeptualisierung von IK eine Überformalisierung stattgefunden hat, die empirisch nur mäßig begründbar ist, mag dahingestellt sein. Wichtig ist, dass es um erfolgsrelevante immaterielle Merkmale und deren Ausprägungen geht. Als Arbeitsbasis können wir hier mit der folgenden Explikation arbeiten:

Intellektuelles Kapital bezeichnet die erfolgsrelevanten immateriellen Merkmale eines Systems (Organisation, Region, ...).

Um ein gemeinsames Verständnis zu fördern, helfen Strukturierungsvorschläge in IK-Modellen. Hier einige Beispiele:

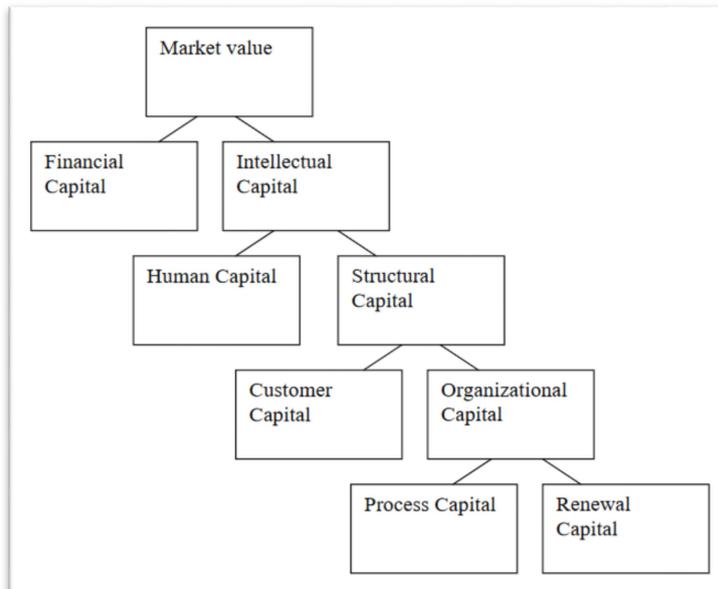


Abbildung 1: Strukturierung von IK bei Edvinsson und Malone (1997)

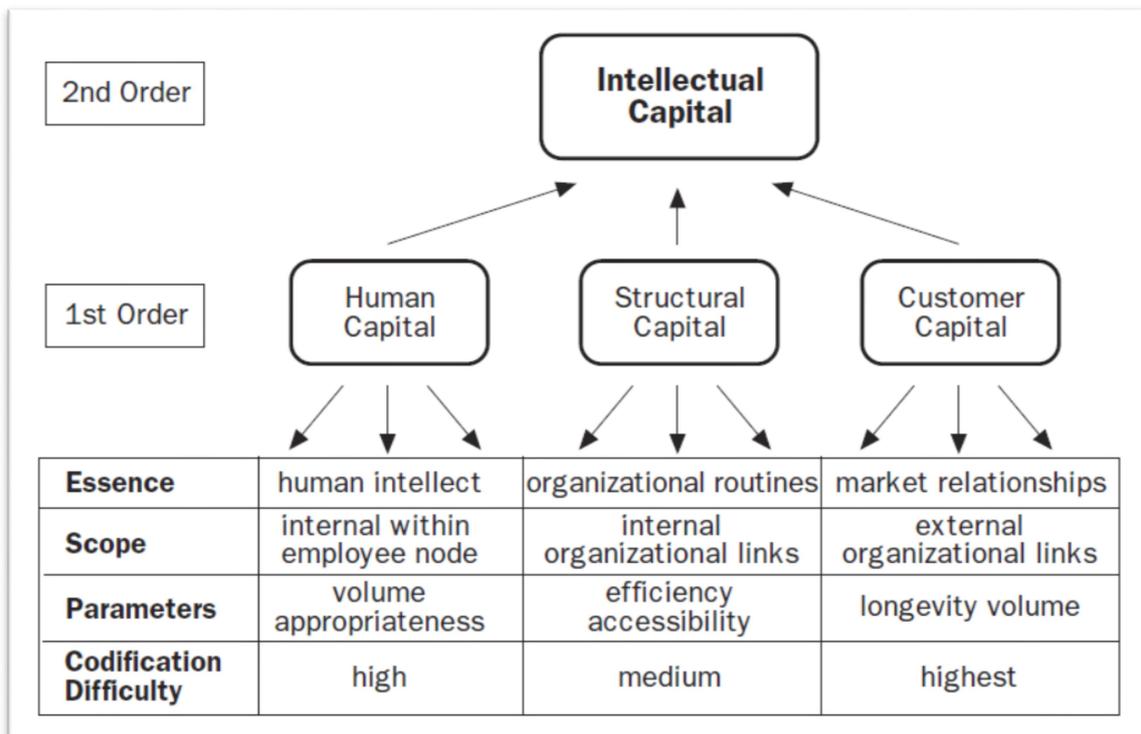


Abbildung 2: Strukturierung von IK bei Bontis et al. (2000)

Inzwischen gibt es eine große Menge von Konzepten und Modellen zur Messung und/oder Darstellung Intellektuellen Kapitals (vgl. z.B. Sveiby 2010; Todericiu und Şerban 2015). Eine früh geprägte Dreiteilung wird jedoch auch weiterhin verwendet (z.B. Sveiby 1997 oder Mouritsen und Bukh 2014; Secundo et al. 2015 bezogen auf Universitäten), so auch in dieser Arbeit:

<p>Humankapital als Attribute von Personen.</p>
<p>Strukturkapital als Prozess-, Aufbau- und Kulturmerkmale der betreffenden Organisation bzw. des betreffenden Systems.</p>
<p>Beziehungskapital als die wertbringenden Beziehungen zu externen Akteuren.</p>

Die drei Bereiche sind weder immer trennscharf gegeneinander abzugrenzen noch stehen sie unverbunden nebeneinander. Ihre Verknüpfung ist erfolgsrelevant (vgl. auch Habersam und Piber 2003). Zur Veranschaulichung ein einfaches Beispiel: Wenn eine Organisation über ihre Beschäftigten im Vertrieb ein exzellentes Netzwerk in zwei relevanten Branchen ausgebildet hat, aber die Beziehungen zu großen Teilen auf persönlichem Kontakt eines einzelnen Vertriebsmitarbeiters beruhen und wichtige Angaben nirgendwo festgehalten sind, ist es nicht

selten der Fall, dass der Kontakt bei Abwanderung des Beschäftigten leidet oder verloren geht. Leistungsfähige Strukturen (Strukturkapital) zu schaffen, um persönliche Bindungen (im Falle von Vertriebskontakten Beziehungskapital) dauerhaft für die Organisation nutzbar zu machen, ist ein organisationales Anliegen. Universitäten erhalten häufig Strahlkraft durch einzelne Wissenschaftler*innen. Da aber gerade die Wissenschaft (auch) von personeller Fluktuation lebt, ist es für Universitäten wichtig, auch nach Abwanderung einer solchen Person weiterhin attraktiv zu bleiben, also als Organisation Merkmale auszubilden, die über die einzelne Person hinaus bestehen.

3.1.3 Management Intellektuellen Kapitals an Universitäten

Die Ursprünge der Beschäftigung mit Intellektuellem Kapital liegen wie beschrieben im Bereich von Unternehmen und deren Wettbewerbsfähigkeit. Im Laufe der Jahre wurde die Grundidee jedoch auch für Einrichtungen aus Bildung und Forschung erschlossen, so auch für Universitäten. Naheliegend ist dies insofern, als das Geschäft von Universitäten in der Nutzung und Entwicklung immaterieller Werte (Wissen) liegt. Sind sie (deshalb) Experten im Management Intellektuellen Kapitals? Universitäten sind wichtige institutionelle Akteure in Innovationssystemen. Mit der zunehmenden Diskussion um New Public Management, gesellschaftlichen Nutzen und gesellschaftliche Verantwortung sowie um den Reformprozesses in Europa ist der Boden bereitet, auch das Management Intellektuellen Kapitals von Universitäten näher zu betrachten¹¹. So werden auch Modelle speziell in Bezug auf Universitäten diskutiert, angepasst oder entwickelt (Paloma Sánchez und Elena 2006; Paloma Sánchez et al. 2009; Elena Pérez et al. 2011; Secundo et al. 2015; Secundo et al. 2017). In Österreich sind Universitäten gemäß dem österreichischen Universitätsgesetz (Republik Österreich 03/2019) und der Wissensbilanz-Verordnung (Österreichisches Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2016), (jeweils in der geltenden Fassung) dazu verpflichtet, in definierten Abständen Wissensbilanzen vorzulegen (vgl. auch Bornemann und Wiedenhofer 2016). Auch wenn die Einschätzungen zum Mehrwert dieser Pflicht auseinandergehen, verdeutlicht das Beispiel Österreich, dass das Thema Wissensbilanz offiziell Einzug in die Hochschullandschaft gefunden hat.

Elena Perez und Pook (2013) allerdings weisen darauf hin, dass Lehren und Lernen tendenziell weniger in IK-Berichten von Universitäten vertreten sind als Forschung und die „Dritte Mission“. Dies mag auf verschiedene Gründe zurückzuführen sein, aber prinzipiell wäre eine bessere Balance der universitären Aktivitäten auch in den Berichten wünschenswert. Für die

¹¹ Eine Literaturanalyse Bisogno et al. 2018 zeigt, dass 75% der Publikationen zu Intellektuellem Kapital in Universitäten aus Europa stammt.

Kommunikation über Aktivitäten der „Dritten Mission“ aber kann die Wissensbilanz in ihrer Berichtsfunktion ein geeignetes Instrument sein (vgl. Frondizi et al. 2019).

Unabhängig von den Themenfeldern der Berichte weisen Henke et al. (2017) auf einen Unterschied von Hochschulen und (den meisten, Anmerkung der Autorin) Unternehmen hin: Bei Unternehmen werden die Wissensziele aus Organisationszielen abgeleitet, bei Hochschulen sind die Wissensziele zugleich Organisationsziele. (Dies sollte nicht dahingehend ausgelegt werden, dass Wissensziele die Organisationsziele von Hochschulen in Gänze beschreiben.) Der öffentliche Sektor (inkl. Universitäten) ist allerdings einer der am wenigsten adressierten in der Forschung um Intellektuelles Kapital (Secundo et al. 2015); erst jüngere Modelle der 2000er Jahre wurden zunehmend auch auf diesen bezogen und im Zusammenhang mit den Grundgedanken des New Public Management diskutiert (Mouritsen et al. 2004; Elena Pérez 2015). Dass IK-Berichte in Hochschulen nicht schon früh Standard wurden, ist vermutlich zumindest teilweise darauf zurück zu führen, dass das Verständnis von Hochschulen nicht primär durch unternehmerische Aspekte geprägt ist. Guthrie et al. (2012) weisen darauf hin, dass immaterielle Erfolgsfaktoren vor allem dann bewertet werden, wenn Forschungsorganisationen enge Beziehungen zu privaten Finanzgebern haben. Es ist zu vermuten, dass die Anforderungen an Transparenz bzw. Art und Weise der Berichte aus privaten Sektoren hier in das Feld der Forschung hineinwirken. Darüber hinaus steigt jedoch auch im Zuge der gestiegenen Ansprüche an gesellschaftliche Relevanz universitärer Aktivität der Bedarf an professionellem Management sowie an externer Kommunikation bzw. Transparenz über Tätigkeiten, Ausrichtung, Einsatz von Ressourcen, Erfolge etc. (Näheres dazu wurde bereits in Abschnitt 1.2 ausgeführt.)

Hiermit schließt sich der Kreis des Anspruchs an gesellschaftliche Relevanz der Tätigkeit von Universitäten und dem Management von IK als essenzieller Ressource (und Output) universitärer Aktivität inkl. Transparenz bzw. Berichten darüber. Bericht über (controlling-orientiert) und Management von (prozessorientiert) Intellektuellem Kapital sind dabei zwei Teile einer stringenten Steuerungslogik (Chiucchi und Dumay 2015). In Hochschulen wird jedoch inzwischen stärker auf die Relevanz Intellektuellen Kapitals für die Entwicklung von Organisationen (vgl. Sveiby 2010) rekurriert. Gemäß Bisogno et al. (2018) fokussiert ein Großteil der Publikationen zu IK in Forschungs- und Bildungseinrichtungen auf Strategie und Management, und maßgeblich weniger auf Messung oder externen Bericht.

Bisher in der IK-Forschung wenig beachtet sind die Herausforderungen an Universitäten aufgrund ihrer – natürlich unterschiedlich ausgeprägten – kulturellen Besonderheiten. Elena Pérez und Warden (2011) weisen darauf hin, dass kollegiale Modelle in Europäischen

Universitäten die Einführung neuer Prozesse und Instrumente für Management-Entscheidungen behindern. In Deutschland ist diese Prägung von Universitäten durch das Prinzip der akademischen Selbstverwaltung und die im Grundgesetz verankerte Freiheit von Forschung und Lehre besonders deutlich. Drei Facetten sind zu beachten, wenn es um strategische Steuerung allgemein wie auch das Management und die Entwicklung Intellektuellen Kapitals an Universitäten geht:

- 1) Starkes Gewicht des Humankapitals: Mit ihren Kernaufgaben Forschung und Bildung sind Universitäten in äußerstem Maße von den einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern abhängig. Eine Fakultät wird geprägt durch die Forschungsleistungen einzelner oder von Teams um einzelne Personen und deren Reputation. Damit besteht eine hohe Anfälligkeit der Universität gegenüber personellen Veränderungen (im wissenschaftlichen Bereich).
- 2) Starke externe Bezugssysteme im wissenschaftlichen Bereich: Die Bezugssysteme von Wissenschaftler*innen sind die relevanten Fachkreise/-communities bzw. einzelne Kolleg*innen; die Einrichtung (Universität), an der sie tätig sind, spielt eine untergeordnete Rolle bzw. fungiert als Bereitsteller von Ressourcen (Räumen, Geräten, Stellen, etc.) für die wissenschaftliche Tätigkeit. Die Organisation ist Mittel zum Zweck der Wissenschaft. Das Bezugssystem Einrichtung/Organisation ist im Vergleich mit externen Bezugssystemen (Fachcommunities, Kolleg*innen) eher schwach.
- 3) Kaum kompetitive Gehaltsstrukturen im nicht-wissenschaftlichen Bereich: Akquise und Bindung hoch professioneller Expertise im nicht-wissenschaftlichen Bereich ist aufgrund der eher niedrigen Bezahlung erschwert. D.h. Personen, die deutlich zur Entwicklung von Strukturkapital beitragen könnten, finden bei anderen Arbeitgebern bessere (finanzielle) Konditionen.

Die Lebensrealität deutscher Universitäten stellt somit nicht zu unterschätzende Herausforderungen für Ausrichtung, Steuerung und Entwicklung Intellektuellen Kapitals dar.

Folgen wir Dumay und Garanina (2013) in einer historischen Betrachtung der Forschungslandschaft zum Intellektuellen Kapital, so lassen sich drei Phasen unterscheiden: Die erste hatte das Anliegen, Intellektuelles Kapital ins Blickfeld zu rücken und ein Bewusstsein für die Relevanz von IK für nachhaltigen Erfolg von Unternehmen zu schaffen. Es resultierten Rahmenmodelle und Leitlinien, aber keine nennenswerten empirischen Forschungsaktivitäten. In der zweiten Phase stand die Einbettung von IK-Konzepten in das strategische Management im Vordergrund, und es entstanden kongruente Modelle für Management von und Bericht über IK. Diese Phase wurde für ihre normative Prägung kritisiert, die kritische Untersuchungen

vernachlässigt habe (Alcaniz et al. 2011). Vereinfacht ausgedrückt: Leitlinien und Modelle sind entwickelt, aber es mangelt an kritischer empirischer Forschung. Somit geht es in der dritten Phase darum, sich der kritischen Analyse der Praxis (z.B. Demartini und Paoloni 2013) in Management und Entwicklung Intellektuellen Kapitals zu widmen; „to identify the paths of an organisation’s value creation based on knowledge“ (Veltri et al. 2014; zit. nach Secundo et al. 2015, S. 426). In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit konzipiert: Ausgehend von pädagogischer Praxis analysiert sie Wirkmechanismen von Service Learning für die Entwicklung Intellektuellen Kapitals von Universitäten¹².

3.2 Service Learning

3.2.1 Grundidee, Ziele und Merkmale des Service Learning

Im Service Learning werden Lernprozesse (Learning) und gesellschaftlicher Beitrag (Service) konzeptionell und praktisch integriert, wobei eine Balance der beiden Komponenten in der Grundidee verankert ist. Die Ursprünge des SL werden historisch auf Entwicklungen in den USA mit Bezug zu einer langen (jahrhundertealten) Tradition freiwilligen Engagements in der eigenen Community zurückgeführt (Reinmuth et al. 2007). Eine der wichtigen prägenden Personen ist John Dewey mit seinem Werk „Democracy and Education“ (1916) (vgl. auch Dewey 2008). Im Rahmen von Bildungsreformprozessen in den 1990er Jahren in den USA wurde die Bedeutung von Service als Teil der schulischen bzw. akademischen Bildung betont (Terry und Bohnenberger 2004). Aber auch andere Ansätze haben die Entwicklung hin zum SL beeinflusst, so beispielsweise der Ansatz der „Cooperative education“ nach Herrmann Schneider (ebd., S. 16) und Aktivitäten in skandinavischen Ländern (Reinmuth et al. 2007). Durch Verzahnung der Strömungen zivilgesellschaftlichen Engagements, Festigung demokratischer Grundprinzipien und Erfahrungslernen bildete sich das Service Learning heraus. Begriffliche Nähe findet sich zwischen zahlreichen Termini, von denen zwei hier für eine Abgrenzung herausgegriffen werden:

Community Engagement: Trotz ähnlicher Grundansätze und der positiven Wertigkeit bürgerschaftlichen Engagements ist Service Learning jedoch nicht mit Community Engagement gleichzusetzen. Im SL werden die didaktischen Ansprüche deutlicher hervorgehoben, Lernaspekte spielen eine größere Rolle. Es wird die Balance von Service und Lernen im Sinne gleichberechtigter Komponenten betont.

Community Based Research: In einigen Universitäten werden Service Learning und Community Based Research gemeinsam gedacht, und es gibt Koordinationsstellen, die sich auf beide

¹² Es ist dabei unerheblich, ob Begrifflichkeiten des IK an den betreffenden Einrichtungen explizit verwendet werden.

Bereiche beziehen. Altenschmidt (2016) stellt Community Based Research (CBR) als seine Variante des Service Learning dar. In diesen Fällen gesellt sich zu den Zielsetzungen von Lernen/Lehren und Dienstleistungen für „die Gesellschaft“ noch die der jeweiligen Forschungsinteressen hinzu. Im Falle der engen Verzahnung von Forschung und Lehre (Anspruch an Universitäten) können CBR und SL in vielen Fällen tatsächlich kaum oder gar nicht unterschieden werden¹³. Bei einer Verzahnung von CBR und SL erhält Service Learning somit eine besondere Prägung, die an Universitäten häufig vorkommen mag, jedoch nicht notwendigerweise gegeben sein muss, um von Service Learning zu sprechen.

Ganz allgemein wird im SL gesellschaftliches Handeln im Sinne eines Service für die Gesellschaft mit reflektiertem Lernen anhand konkreter Erfahrungen zu einem Gesamtkonzept verschmolzen, in dem Lernende, Lehrende und Praktiker interagieren, ihre Rollen wechseln können – und im besten Falle nachhaltig profitieren.

3.2.2 Service Learning an Hochschulen in Deutschland

An Hochschulen in Deutschland ist die Beschäftigung mit Service Learning ein eher junges Phänomen. Nichtsdestotrotz finden sich inzwischen zahlreiche Umsetzungen. Ein Indikator dafür sind die Aktivitäten im Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“¹⁴, das deutlich zur Sichtbarkeit von SL an Hochschulen in Deutschland beiträgt. An Praxisbeispielen fehlt es nicht. Stark (2009) geht auf die strategische Bedeutung von Service Learning im universitären Wettbewerb ein.

Empirische Ansätze zur Beschreibung und Analyse von Service Learning an Hochschulen finden sich z.B. bei Baltés et al. (2007), Altenschmidt et al. (2009), Backhaus-Maul und Roth (2013) oder Reinders (2016). Diese Ansätze orientieren sich meist an der Perspektive der Lernenden. (Mehr dazu in Abschnitt 3.2.3.) Das Projekt „europe engage“¹⁵ hat sich der Entwicklung von Leitlinien zur institutionellen Verankerung von Service Learning an Hochschulen gewidmet (Grönlund und Nortomaa 2017 sowie Aramburuzabala et al. 2019a). Insgesamt gibt es bisher jedoch wenige Untersuchungen zu Herausforderungen und (möglicher) Wirkung von Service Learning an Hochschulen mit Bezug zu beteiligten Personen (außer den Studierenden) und der Einrichtung mit ihren Regelungen und Prozessen. Dem widmet sich diese Arbeit und stellt einen Bezug von Service Learning und „Dritter Mission“ her. Flexibilität, Offenheit und Sensitivität von Universitäten hinsichtlich anderer gesellschaftlicher Akteure ist gefragt.

¹³ Dies greift für Universitäten aufgrund der Verbindung von Forschung und Lehre, weniger oder gar nicht für andere Bildungseinrichtungen.

¹⁴ www.bildung-durch-verantwortung.de

¹⁵ <https://europeengage.org/>

Backhaus-Maul und Roth (2013) formulieren es wie folgt: „Service Learning zielt auf die gesellschaftliche Öffnung des Bildungs- und Wissenschaftssystems“ (S. 7). Als Herausforderung ist dies deshalb zu betrachten, weil SL den Bezug zu konkreten praktischen Fragen und den gesellschaftlichen Nutzen universitärer Aktivität (wenn auch nicht diesen allein) in den Vordergrund rückt und damit „zumindest eine Irritation bewährter Vorstellungen und Routinen“ (ebd., S. 8) mit sich bringt. Das Ausmaß der Irritation ist sicher je nach Hochschulkonzept (vgl. Pasternack et al. 2018), Fach, Art des Studiengangs und Lernzielen unterschiedlich stark ausgeprägt.

3.2.3 Wirkung von Service Learning

“Billig and Furco (2002) are concerned about the sustainability of service-learning without appropriate data to back up its efficacy and have proclaimed a sense of urgency about the field of service-learning research“ (Terry und Bohnenberger 2004, S. 20). Dem Ruf nach (empirischer) Forschung zu Service Learning und dessen Effekten (vgl. auch Mason O’Connor et al. 2011) sind einige gefolgt. Allerdings beziehen sich Studien zur Wirkung von Service Learning bisher vor allem auf Effekte bei den Schüler*innen/Studierenden, „the dominant research model focuses on the students“ (ebd., S. 18 mit Bezug zu Stoecker et al. 2010) und teilweise auf solche bei Praxispartnern (z.B. Healy et al. 2014 oder auch Beiträge auf der Tagung „Bildung durch Verantwortung in Essen, Nov 2019), jedoch wenn überhaupt nur rudimentär auf die Effekte in der Bildungsorganisation selbst.

Terry und Bohnenberger (2004) entwickelten ein Stufenmodell verschiedener SL-Typen mit Effektarten, die sich auf die Lernenden und die Community beziehen, jedoch nicht auf die Lehrenden oder die Bildungseinrichtung. Ähnliches findet sich in anderen Untersuchungen der möglichen Wirkung von Service Learning (vgl. dazu beispielsweise Saß 2007, Bernhard 2008, Beiträge in Altenschmidt et al. 2009, Reinders 2010, Backhaus-Maul und Roth 2013, Bringle et al. 2016, Reinders 2016, Gerholz et al. 2018). Zur Beurteilung des Erfolgs bzw. Nutzens von Service Learning werden häufig Indikatoren aus den Feldern akademische Entwicklung (z.B. kognitive Effekte), zivilgesellschaftliche Merkmale (z.B. Motivation für freiwillige Dienste), soziale Merkmale (z.B. Verständnis/Toleranz für Unterschiedlichkeit) und Persönlichkeit (z.B. Moralentwicklung oder Selbsteinschätzungen) verwendet (Conway, 2009, zit. nach Reinders 2016). Miller et al. (2018) haben eine Skala entwickelt, um die Wahrnehmung der Auswirkungen von Service Learning bei Studierenden hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung und sozialer Verantwortung zu untersuchen. Backhaus-Maul und Roth (2013) fassen wie folgt zusammen: „Die mit Service Learning angestrebten Ziele beziehen sich überwiegend auf Studierende und deren Kompetenzerweiterung beziehungsweise auf deren

Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung. Daneben spielt auch der Theorie-Praxis-Transfer eine wichtige Rolle“ (S. 28).

Des Weiteren finden sich auch Ansätze, um den Nutzen von SL für die Community-Partner bzw. die Community als solche zu betrachten (vgl. z.B. Backhaus-Maul und Roth 2013; Kern 2016 zum CBR, Boos et al. 2016, Birdwell et al. 2013). Trotz einiger Rufe nach mehr Forschung auch unter Berücksichtigung organisationaler Ziele im Service Learning (z.B. Hofer 2015) schien eine systematische empirische Untersuchung des Nutzens von Service Learning für die Entwicklung der Hochschule bisher von geringem Interesse zu sein. Stark et al. (2013) benennen in ihrer „Potenzialanalyse Campus Community Partnerships“ Wirkfelder, die auch für Service Learning greifen, und gruppieren diese (unter anderem) nach strategischer oder operativer Bedeutung für Hochschulen. Allerdings wählen die Autoren explizit eine Aufarbeitung „bestehender Argumentationslinien, verwandter Diskurse und vorliegender Untersuchungen“ (ebd., S. 6) anstelle eigener empirischer Erhebungen. Bei Altenschmidt (2016) findet sich ein expliziter Bezug zur strategischen Entwicklung von Hochschulen. Dabei geht es darum, zu verdeutlichen wie unter anderem Service Learning dazu beitragen kann, bestimmte Inhalte strategischer Konzepte sichtbar und somit glaubwürdiger zu machen. Die vorliegende Arbeit dagegen wählt eine offene Herangehensweise, um Wirkmechanismen von Service Learning auf bzw. in Universitäten in ihrer Breite zu explorieren, bezogen auf Menschen (Humankapital), Strukturen und Prozesse (Strukturkapital) sowie Außenbeziehungen (Beziehungskapital).

4 EMPIRISCHE STUDIE

4.1 *Methodischer Ansatz und Untersuchungsdesign*

Die Arbeit verfolgt einen qualitativen Ansatz und ist hypothesengenerierend ausgelegt, als Vorstufe konkreter Hypothesen. Sie arbeitet mit Fallanalysen. Fälle sind dabei Universitäten, an denen Service Learning praktiziert wird. (Näheres zur Stichprobe in Abschnitt 4.2.) Die Datenerhebung erfolgt anhand leitfadengestützter semi-strukturierter Interviews im Sinne einer Expertenbefragung. Die Interviews folgen dabei einer sachorientierten Logik. D.h. es geht um die Erhebung von Sach- und Prozesswissen der Experten (Bogner et al. 2009). In erkenntnistheoretischer Hinsicht werden die Aussagen der Befragten nicht als direkt wirklichkeitsabbildend erachtet, sondern als persönliche Sichtweisen, deren Gesamtheit vom Betrachter (der Forscherin) genutzt wird, um sich Antworten in Bezug auf die Forschungsfragen anzunähern¹⁶. Konstruktivistische Grundannahmen sind dabei mit Generalisierung und Quantifizierung von Information vereinbar. „Sachinformation“ wird als Sichtweise begriffen. Die Analyse der Sichtweisen verschiedener Personen wird genutzt, um ein personenübergreifendes Bild zu generieren, ohne dabei den Anspruch zu erheben, Aussagen über eine vom Betrachter unabhängige Welt zu machen.

Die Auswertung der gewonnenen Daten orientiert sich an der Struktur des Intellektuellen Kapitals (Human-, Struktur- und Beziehungskapital) im Sinne eines kategorialen ex-ante Analyserahmens. Zudem werden die Aussagen zum Humankapital nach ihrem Bezug auf am Service Learning beteiligte Akteure strukturiert. Es wird jedoch darauf geachtet, dass diese Systematisierung den Erkenntnisgewinn aus den Interviews nicht schmälert. Sie muss sich im Erhebungs- und Analyseprozess bewähren und ist somit als ex-ante Strukturierungsvorschlag zu verstehen. Die folgenden Tabellen zeigen beispielhaft mögliche Aspekte. Angaben in den Zellen sind hypothetische Beispiele.

¹⁶ Eine polarisierende Gegenüberstellung eines naturwissenschaftlichen Weltbildes, das den Betrachter außer Acht lässt, und einem Weltbild der qualitativen Forschung Bogner et al. 2014 wird nicht als förderlich erachtet und insofern auch keine Einordnung vorgenommen. Dass konstruktivistische Grundannahmen diese Arbeit prägen, steht außer Frage.

		Intellektuelles Kapital		
		Humankapital	Strukturkapital	Beziehungskapital
Beteiligte Akteure	Studierende ¹⁷	Selbststeuerungs- kompetenzen		Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern der Studierenden
	Lehrende	Kompetenzen in Projektmanagement	Kollegiale Unterstützung	Vernetzung mit gesellschaftlichen Akteuren (außerhalb wissenschaftlicher Fachkreise)
	Management der Universität	Unterstützungs- bereitschaft des administrativen Personals	Flexible Gestaltung von Prozessen	„Ruf“ der Universität in Stadt/Gemeinde

Tabelle 1: Strukturierung für Leitfrage 1 (Potenzial von SL für die Universität) mit hypothetischen Beispielen

		Intellektuelles Kapital		
		Humankapital	Strukturkapital	Beziehungskapital
Beteiligte Akteure	Studierende	Kommunikative Kompetenz		
	Lehrende	Bereitschaft zur Rollenflexibilität		
	Management der Universität	Unterstützungs- bereitschaft im administrativen Personal ¹⁸	Rahmenregelungen, die eine angemessene Kontaktgestaltung ermöglichen (z.B. in Bewertungsfragen)	(Erste) Kontaktflächen mit nicht- wissenschaftlichen Akteuren
	Kooperations- partner ¹⁹	Offenheit für Lernprozesse	Klare Ansprechpartner für das einzelne SL- Projekt	

Tabelle 2: Strukturierung für Leitfrage 2 (Bedingungen für die Entfaltung des Potenzials von SL) mit hypothetischen Beispielen

¹⁷ Die Analyse von Lerneffekten steht nicht im Vordergrund dieser Studie, vgl. Abschnitt 3.2.3. Dennoch wird Potenzial von SL auch für Studierende hier nicht gänzlich ausgeklammert.

¹⁸ Die doppelte Nennung dieses Merkmals bei möglichem Potenzial und möglichen Bedingungen ist beabsichtigt. Näheres dazu im Ergebnisteil dieser Arbeit.

¹⁹ Die auf Kooperationspartner bezogenen Inhalte sind nicht im engeren Sinne als IK der Universität zu verstehen, können aber Erfolgsbedingungen für SL und dessen Wirkung in der Universität sein. Daher sind sie hier mit aufgeführt.

Es wird mit konkreten Fällen gearbeitet, eine Anonymisierung ist nicht vorgesehen. Namen werden nicht explizit genannt. Es ist jedoch möglich, dass aufgrund der Fallbeschreibung Personen erkennbar sind, vor allem durch solche Leser*innen, die sich selbst im Feld des Service Learning aktiv bewegen. Die Interviewpartner wurden darüber vor dem Interview informiert und das Gespräch nur bei Einverständnis geführt. Die Berücksichtigung von Qualitätskriterien qualitativer Forschung (Steinke 2017) wird als selbstverständlich erachtet.

4.2 Stichprobe

Die Studie fand der Fragestellung entsprechend im Sektor der hochschulischen Bildung statt. Zur Festlegung der Sample Struktur (Flick 2017) wurde ein zweistufiges Verfahren eingesetzt, nach dem zunächst organisationsgebundene Kriterien bei der Stichprobenziehung zur Anwendung kamen und im nächsten Schritt die Identifikation von Personen erfolgte, die sich für eine Datenerhebung im Sinne einer Expertenbefragung zu dem Themenkomplex eignen.

Kriterien der Organisation:

Aus dem Feld der Hochschulen wurden...

- a. deutsche (nationale Eingrenzung)
- b. Universitäten (Festlegung des Hochschultyps im deutschen System) untersucht,
- c. die Service Learning explizit praktizieren (praktische Expertise in der Organisation vorhanden) und sich mit dem Ansatz auch reflektierend auseinandersetzen.

Die Eingrenzung der Stichprobe nach Land (Deutschland) und Hochschultypus basierte erstens auf der Tatsache unterschiedlich geprägter Bildungssysteme und Hochschulkulturen in verschiedenen Ländern (nationaler Bezug, nicht Bundesländer) und zweitens auf Unterschieden zwischen Hochschultypen innerhalb Deutschlands. Aus der Eingrenzung ist nicht zu schließen, dass eine Behandlung der Fragestellung nicht auch in anderen Ländern und/oder unterschiedlichen Hochschultypen interessant sein könnte. Der qualitative Ansatz und die recht kleine Stichprobe implizieren jedoch Beschränkungen in den Möglichkeiten statistischer Kontrolle von Moderator- oder Mediatoreffekten, so dass zugunsten einer stärkeren Homogenisierung der Stichprobe hinsichtlich Nationalität und Organisationstypus entschieden wurde. Je nach Ergebnislage können Folgestudien auch in anderen Stichprobenarten oder gar (international) vergleichend sinnvoll sein.

Ankerpunkt für Identifikation und Auswahl der zu untersuchenden Universitäten war die Sichtbarkeit von Service Learning-Aktivitäten und die Annahme von differenzierter Expertise

dazu (vgl. Kriterium c in der obigen Liste), geschlossen aus öffentlich zugänglichem Material wie beispielsweise Webseiten oder Konferenzbeiträgen.

Kriterien der Person:

Interviewpartner waren Experten im Service Learning. Die Expertise ist definiert durch Kenntnisse („Sonderwissen“ im Sinne von Wassermann 2015) bzw. Auseinandersetzung mit und Erfahrungen im Service Learning. D.h. nicht die (akademische) Funktion ist für die Auswahl entscheidend, sondern Wissens- und Erfahrungshintergründe, im Sinne der Definition von Gordon, der Experten als Personen versteht, die auf einem bestimmten Gebiet aktiv sind (Gordon 1975, S. 199; zit. nach Wassermann 2015, S. 52). Es wurde somit neben der kognitiven Auseinandersetzung mit Service Learning auch persönliche Erfahrung in der Umsetzung von Service Learning berücksichtigt. In einem Fall wurde auf praktische Erfahrung verzichtet, da ein Interview mit der ausgewählten Person aufgrund ihrer kognitiven Auseinandersetzung mit Service Learning für die Studie als vielversprechend erachtet wurde.

Es wurden drei Funktionen bzw. Rollen im Service Learning einbezogen:

- Koordinator*innen beispielweise in Servicestellen,
- Lehrende, die SL aktiv praktizieren und
- Personen aus Universitätsleitung (Präsidium, Rektorat) oder einer Stabsstelle, mit Verantwortungsbereichen, die Service Learning einschließen.

Rollendoppelungen waren kein Ausschlussgrund, sondern wurden als wertvoll erachtet.

4.3 Datenerhebung (Methoden, Instrumente)

Die Datenerhebung erfolgte in Form von Experteninterviews (vgl. z.B. Flick 2017, Laudel und Gläser 2010; als Anregung zur Auseinandersetzung mit dem Begriff auch Bührmann 2005). Die Interviews waren semistrukturiert, leitfadengestützt und orientierten sich hinsichtlich ihrer Dauer an einem Richtwert von einer Stunde, Abweichungen aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen, Sprechtempo oder Mitteilungsbedürfnis wurden toleriert. Zwei Interviews wurden telefonisch durchgeführt, die anderen persönlich vor Ort in den Einrichtungen der Befragten, meist in deren persönlichen Büros, eines in Privaträumen. In einem Telefonat nahmen auf ausdrücklichen Wunsch der Befragten zwei Personen teil, mit näherungsweise vergleichbaren Redeanteilen. Der Ton wurde aufgezeichnet (Audio-Mitschnitt). Das Einverständnis dafür wie auch für die Verwendung der Daten für wissenschaftliche Zwecke wurde selbstverständlich eingeholt. Aspekte des Datenschutzes und Rechte der Interviewpartner wurden erläutert und ggf. Fragen geklärt. Wie schon genannt

wurde darauf hingewiesen, dass Rückschlüsse auf einzelne Organisationen oder Personen nicht ausgeschlossen werden können. Es gab keine Widersprüche.

Ausgehend von den Forschungsfragen dieser Arbeit diente ein Interviewleitfaden (vgl. Anhang) für die Gestaltung der einzelnen Gespräche als Richtschnur. Ziel war keine wörtliche Umsetzung, sondern eine Verwendung zum Ziele der grundlegenden Vergleichbarkeit in der Gesprächsstruktur und das Sicherstellen, die Inhalte des Gesprächs an den Forschungsfragen auszurichten. Freiräume für Ablauf und individuelle Schwerpunkte wurden gewährt. Damit wird der Warnung vor „Leitfadenbürokratie“ (Bogner et al. 2014, S. 29) Rechnung getragen. Kenntnisse der Ansätze zur Konzeptualisierung und Erhebung Intellektuellen Kapitals wurden bei den Interviewpartnern nicht vorausgesetzt.

4.4 Dokumentation und Auswertung

Obwohl zunächst vorgesehen war, die Interviews in Anlehnung an Meuser und Nagel (2009) nicht vollständig zu transkribieren, erwies sich letzteres doch als praktikabel und für die weitere Analyse als sinnvoll (vgl. zum Hintergrund der Überlegungen Bogner et al. 2014). Die Transkription orientierte sich gemäß dem Forschungsinteresse und der Ausrichtung dieser Studie an der Schriftsprache mit Standardorthographie (vgl. die Typologie von Kowal, Sabine & O’Connell, Daniel C. (2017)). Die Verwertung der Interviews verlief in folgenden Schritten:

1. Vollständige Transkription der Interviews.
2. Identifikation und Dokumentation inhaltlicher „Aussagen“ auf Basis der einzelnen Interviews.

Inhaltsanalytisch wurden Aussagen mit Bezug zur Fragestellung identifiziert, entsprechende Textstellen mit ihrer jeweils individuellen Formulierung der entsprechenden Aussage zugeordnet und tabellarisch mit Vermerk der zugehörigen Textstelle(n) (Zeile im Transkript) dokumentiert. Einzelne Formulierungen wurden somit auf Basis ihres Aussagegehaltes zu einer Aussage gebündelt.

3. Dokumentation von Häufigkeiten der Aussagen über alle Interviews hinweg, Dokumentation von Mehrfachnennungen.
*Die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Aussagen in verschiedenen Interviews wurde dokumentiert. Doppelt- oder Mehrfachnennungen innerhalb eines Interviews (gewertet als besondere Betonung durch die/den Befragte*n) wurden gesondert vermerkt.*
4. Zuordnung der Aussagen zu analyserelevanten Aspekten nach folgendem Schema (vgl. Abschnitt 5.2.1):

- Strukturbereich des intellektuellen Kapitals (HK, SK, BK),

- Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung Intellektuellen Kapitals:
Potenzial und/oder Bedingung/Herausforderung;
- 5. Identifikation inhaltlicher Felder und Zuordnung der Aussagen dazu im Sinne eines inhaltlichen Clustering (vgl. Abschnitt 0).
- 6. Zusammenfassung und Ausformulierung zentraler Aussagen zu den identifizierten inhaltlichen Feldern.

Es wurden somit Techniken aus Zusammenfassung, Strukturierung und Explikation (vgl. Mayring 2000) eingesetzt.

Die Angaben aus dem Gespräch mit zwei Befragten wurden getrennt nach den Personen dokumentiert, so dass die Zuordnung einer Aussage zur Rolle der betreffenden Person möglich ist.

Während der einzelnen Schritte wurden immer wieder Prüfzyklen durchlaufen. Die Analyse erfolgte durch eine Person, mit Einbezug kollegialen Feedbacks.

5 ERGEBNISSE

Im nun folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse dargestellt und direkte Schlussfolgerungen zwecks besserer Lesbarkeit gleich mit benannt. Komplexere Ableitungen bzw. Interpretationen folgen in Kapitel 6.

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden acht Interviews mit neun Personen aus sechs mittleren bis großen Universitäten Deutschlands geführt. Alle bis auf eine der ausgewählten Universitäten sind Mitglieder im Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“ in Deutschland. Drei der Befragten waren männlich, sechs weiblich.

Die unter 4.2 genannten Rollen waren mit folgenden Häufigkeiten vertreten:

- Koordination und Beratung für Service Learning: n=5, davon 4 weiblich, 1 männlich;
- Lehrende, die Service Learning umsetzen: n=5, davon 3 weiblich, 2 männlich;
- Personen aus Präsidium oder Stab: n=2, davon jeweils 1 weiblich und männlich.

Personen können mehrere Rollen einnehmen. In dieser Stichprobe findet sich in drei Fällen eine Doppelung von Koordination/Service und eigener Lehrfunktion mit Umsetzung von SL, sowie einmal eine Doppelrolle Präsidium und eigene Lehrfunktion, daher die höhere Summe der Rollenangaben verglichen mit der Anzahl der Befragten. (Lehrtätigkeit zur Entwicklung von Kompetenzen im Service Learning für Lehrende wurde in dieser Studie nicht als eigene Lehrtätigkeit im Sinne des Studiengegenstandes gewertet, sondern „nur“ die Lehrtätigkeit, in der mit Studierenden Service Learning realisiert wird.)

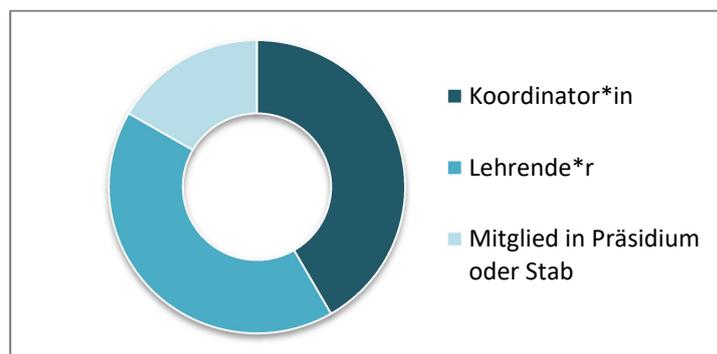


Abbildung 3: Vertretene Rollen in der Stichprobe

Aufgaben bzw. Funktionen der beteiligten Rollen zeigt Tabelle 3.

Koordination, Service	Lehrende	Mitglied in Präsidium oder Stab
Information über SL Unterstützung in der Anbahnung und Ausgestaltung von Kontakten Unterstützung bei der Durchführung von SL Sichtbare Anlaufstelle (für Externe und Interne) Beschaffung und Sicherstellung von Ressourcen (über das Einwerben von Drittmitteln oder die Integration in HS-Entwicklungspläne o.ä.), teils zusammen mit dem Präsidium und/oder einer Stabsstelle, oft gemeinsam mit einzelnen Lehrenden	Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen, teils innerhalb des Pflichtbereiches, teils im Wahlpflicht-Bereich von Studiengängen oder freiwillig zusätzlich	Herausarbeiten des strategischen Mehrwertes von SL für die Universität Kommunikation desselben (intern und ggf. extern) Beschaffung und Sicherstellung von Ressourcen (über das Einwerben von Drittmitteln oder die Integration in HS-Entwicklungspläne o.ä.), oft zusammen mit einer Koordinationsstelle, sofern vorhanden

Tabelle 3: Aufgaben/Funktionen der in der Studie berücksichtigten Rollen, vereinfacht zusammengefasst

Fünf der Universitäten haben eine koordinierende/beratende Stelle für Service Learning²⁰, wobei sich die Verantwortlichkeit dieser Stelle meist nicht ausschließlich auf SL bezieht, sondern auch auf andere Themenfelder wie Community Based Research, Bildungsinnovation i.A. oder auch die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen.

Nur an einer Universität ist das Service Learning im Pflichtbereich der Lehre integriert, in den anderen fünf im Wahl- oder Wahlpflichtbereich.

5.2 Quantitativer Blick auf die Befragungsergebnisse

5.2.1 Kapitalarten

Die meisten Aussagen beziehen sich auf das Humankapital, allerdings sind auch die beiden anderen Kapitalarten durchaus vertreten (vgl. Abbildung 4 im nächsten Abschnitt). Es ist somit davon auszugehen, dass hinsichtlich aller Kapitalarten eine differenzierte Betrachtung bei den Befragten möglich ist. Eine Mehrfachzuordnung war möglich. Ein Beispiel:

²⁰ Hinweis: Die Häufigkeit einer solchen Koordinationsstelle in der Stichprobe steht im Zusammenhang mit der Auswahl der betrachteten Universitäten. Es kann aus dieser Studie nicht auf das Vorhandensein solcher Stellen an deutschen Universitäten geschlossen werden.

<u>Textpassagen</u>	<u>„Aussage“</u>	<u>Zuordnung</u>
„kann man [als] Verantwortung übernehmen bezeichnen. Das funktioniert aber nur, wenn diese Kompetenz auch da ist.“	Bedingungen für erfolgreiches SL sind das Wahrnehmen von Verantwortung und die nötige Kompetenz dafür bei den Lehrenden. Wird die Verantwortung nicht angemessen wahrgenommen (oder kann sie nicht wahrgenommen werden), beschädigt dies die Außenkontakte der Universität.	Humankapital (Kompetenzen der Lehrenden) und Beziehungskapital (Vertrauen in die Universität)
[Wenn die Verantwortung nicht wahrgenommen wird]... „verspielt sie [die Universität] sich Vertrauen [...]“		

Kasten 1: Beispiel für eine Mehrfachzuordnung hinsichtlich der Kapitalarten.

5.2.2 Potenziale und Bedingungen

In der Gesamtschau finden sich über die Kapitalarten hinweg etwas mehr Potenzialaspekte als Bedingungen/Herausforderungen (vgl. Abbildung 4), allerdings sind die Unterschiede in den Umfängen gering, was darauf schließen lässt, dass beide Bereiche anhand der Interviews differenziert zugänglich sind.

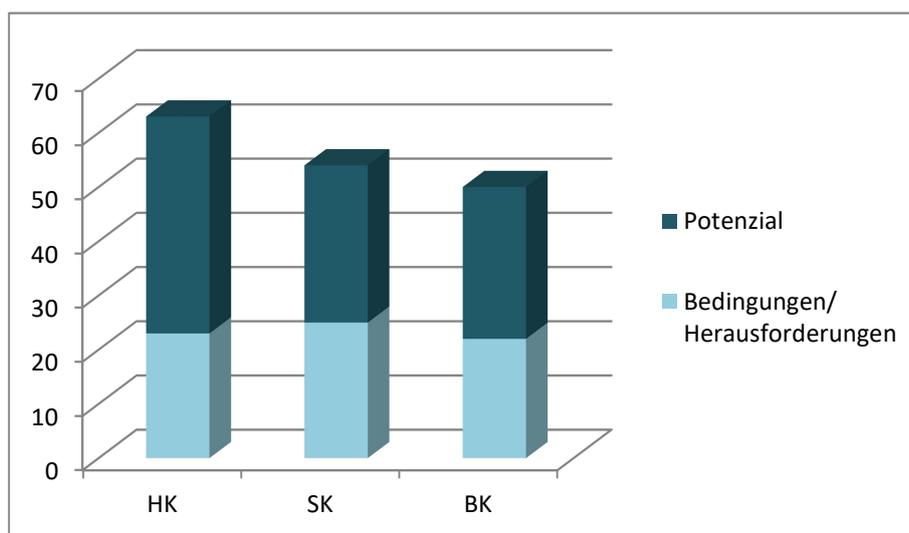


Abbildung 4: Verteilung der Aussagen auf die Kapitalarten, inkl. Differenzierung von Potenzialen und Bedingungen/Herausforderungen.

5.2.3 Themenfelder

Die Inhalte der Interviews wurden im Zuge des unter 4.4 beschriebenen iterativen Prozesses auf 103 Aussagen verdichtet, die sich anhand der folgenden Themenfelder inhaltlich strukturieren lassen²¹:

- Hochschulstrategisches
- Akademisches Verständnis und Handeln
- Studium und Lehre
- Gestaltung der Kooperation
- Forschung
- Organisationsentwicklung (OE), Prozesse

Wie stark welcher Bereich vertreten ist, zeigt Abbildung 5. Hier ist auch ersichtlich, wo Potenziale dominieren und wo Bedingungen/Herausforderungen.

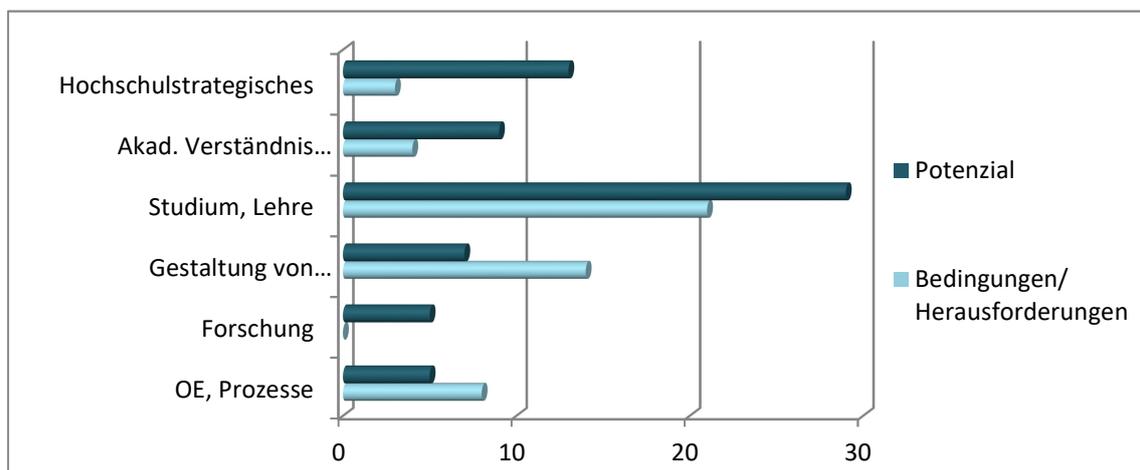


Abbildung 5: Verteilung der Aussagen auf inhaltliche Felder unter Differenzierung von Potenzialen und Bedingungen

Ohne eine tiefgehende Diskussion der Ergebnisse vorwegzunehmen soll an dieser Stelle kurz auf interessante Muster hingewiesen werden. Dass sich die meisten Aussagen auf den Bereich Studium und Lehre beziehen, liegt beim Thema Service Learning nahe. Interessant zu sehen ist, dass in Bezug auf Hochschulstrategisches, akademisches Verständnis und Handeln allgemein sowie Studium und Lehre die Potenziale überwiegen. Ohne durch explizite Fragen im Interviewleitfaden angestoßen worden zu sein, nannten die Befragten auch spontan Potenziale für Forschungsaktivitäten. Hinsichtlich der Gestaltung von Kooperationen sowie prozessual-struktureller Aspekte der Organisation dagegen machen die Herausforderungen einen größeren Anteil in den Antworten aus.

²¹ Diese Felder sind nicht trennscharf sondern weisen Querbezüge, Verbindungen und Überlappungen auf. Die Zuordnung der Aussagen wurde jedoch eindeutig vollzogen. Querbezüge sind Gegenstand inhaltlicher Analyse und Diskussion.

5.3 **Inhaltsorientierter Blick auf die Ergebnisse**

Die Studie bringt äußerst vielfältige Aspekte des Potenzials von Service Learning für die Entwicklung Intellektuellen Kapitals an Universitäten als auch Bedingungsfaktoren zutage. Die folgende Darstellung gliedert sich nach den identifizierten o.g. Themenfeldern und stellt prägnante Ergebnisse dar, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Potenziale und Bedingungsfaktoren werden im Zusammenhang dargestellt, da hier häufig Bezüge bestehen, die andernfalls schwer verständlich würden.

5.3.1 *Hochschulstrategisches*

Je nach strategischer Ausrichtung einer Hochschule kann Service Learning bestimmte Profilkomponenten und Transferstrategien stärken und zur Authentizität beitragen, wenn Aspekte des Profils in konkreten SL-Aktivitäten umgesetzt werden. Die Passung von universitärem Profil und den einzelnen SL-Aktivitäten ist dabei entscheidend. Um strategische Wirkung über Einzelaktivitäten hinaus zu erreichen, ist die durchgehende Unterstützung (das Commitment) der Hochschulleitung nötig. Strukturell wird empfohlen, Service Learning in den Entwicklungsplänen der Hochschule zu verankern.

Gesellschaftliche Verantwortung, nicht selten Gegenstand von Visionen oder Leitbildern von Universitäten²², wird im Service Learning greifbar und lebendig. Auch für spezifische „Aufträge“, die sich auf gesellschaftliche Belange beziehen, stellt SL Umsetzungsmöglichkeiten bereit, wie beispielsweise die Stärkung des Ehrenamtes (z.B. Hessen). Insgesamt bietet SL aufgrund seiner Flexibilität und über die Auswahl der Partner weite Gestaltungsmöglichkeiten in der Konzeption konkreter Projekte. Im Hinblick auf den Transfergedanken eröffnet SL auch solchen Fächern Ansatzmöglichkeiten, die sich mit konkretem Transfer eher schwertun, wie einige technologieferne Fächer:

„Es fällt ja manchen Fächern sonst nicht so leicht, in Wissenstransfer Nutzen zu erkennen und auch, wie soll ich sagen, die Dinge zu entwickeln, die man einer Gesellschaft zur Verfügung stellen kann, unmittelbar. Aber beim Service-Learning fällt es gerade diesen Fächern eigentlich oft verhältnismäßig leicht [...], Chancen und Formate und Projektideen, und was man da so alles dann für die konkrete Umsetzung braucht, auch zu entwickeln.“ (Interview 5, Zeile 78 ff.)

Die Sichtbarkeit von Profilinhalten kann auch dadurch erhöht werden, dass beispielsweise Ämter in der Hochschulleitung (HSL) mit bestimmten „Aufträgen“ versehen bzw. Ämter

²² Im Sinne der Neutralität sollen hier keine Beispiele angeführt werden, es finden sich jedoch zahlreiche auch unter Deutschen Universitäten.

entsprechend benannt werden wie beispielsweise ein Prorektorat, das im Namen einen Hinweis auf gesellschaftliche Verantwortung trägt. Dies kann durch erfolgreiche SL-Aktivitäten befördert werden, und wirkt wiederum positiv auf Service Learning zurück, vergrößert die Kontaktflächen zu anderen Akteuren und stärkt damit die Einbettung der Universität in gesellschaftliche Strukturen, Beziehungsgeflechte, je nach Partner eher regional oder überregional.

Sowohl die Universität als Einrichtung als auch einzelne Wissenschaftler*innen, Studierende und Praxispartner erweitern ihr jeweiliges Netzwerk. Für die Hochschule bedeutet dies unter anderem Potenzial für Lehr- und Forschungsaktivität und eine Unterstützung künftiger Alumniarbeit, für Praxispartner im besten Fall Arbeitsproben möglicher künftiger Beschäftigter und für Studierende Kontakt zu potenziellen späteren Arbeitsgebern. Die Annäherung wirkt sich positiv auf das Beziehungskapital aus, wenn die SL-Aktivitäten erfolgreich verlaufen; bei Misserfolgen allerdings können Beziehungen auch beeinträchtigt werden. Service Learning bietet Potenziale wie auch Risiken. Es bedeutet eine „Entmystifizierung“ der Universität. Die Universität wird (noch) sichtbarer, erlebbar, konkret und greifbar, aber auch angreifbarer (Risiko). Damit sollten sich alle Beteiligten in der Universität konstruktiv auseinandersetzen. Abgrenzung kann nicht die Lösung sein, sondern aktive Gestaltung der Kontakte (vgl. Abschnitt 5.3.4). Hervorgehoben wird von mehreren Interviewpartnern die besondere Kontaktqualität zwischen Lehrenden und Lernenden (und teils Lernenden und Praxispartnern) im SL, die durch ihre Intensität in einigen Fällen ausgeprägte Nachhaltigkeit mit sich bringt.

Für die Universität kann SL auch die Attraktivität für Studieninteressierte erhöhen, sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterniveau, interessant vor allem für weniger nachgefragte Studiengänge.

5.3.2 Akademisches Verständnis und Handeln

Der Kategorie „akademisches Verständnis und Handeln“ wurden solche Aussagen zugeordnet, die sich auf die wissenschaftliche Aktivität inkl. Forschung und Lehre und deren Reflexion beziehen, ohne dass eine genaue Trennung von Forschung und Lehre hier sinnvoll wäre.

Besonders betont wurden in den Interviews Optionen, die SL für akademisches Handeln im Sinne einer Erschließbarkeit gesellschaftlicher Problemlagen für wissenschaftliche Aktivität in Lehre und Forschung bietet. Wissenschaftler*innen bekommen einen differenzierteren Zugang zu gesellschaftlichem Bedarf; und Praktiker finden Zugang zur Universität. (Als Beispiel für letzteren Punkt wurde angeführt, dass Angebote zur Gesundheitsversorgung von universitären oder assoziierten Einrichtungen nach Kontakten im Service Learning proaktiv gesucht werden.)

Wissenschaftler*innen entwickeln Verständnis und Gespür für gesellschaftliche Bedarfslagen und auch Bedingungen und Schwierigkeiten in praktischen Umgebungen. So gab eine Interviewpartnerin beispielsweise an, dass sich ihre Sicht auf Studienergebnisse und den Einsatz bzw. die Anwendbarkeit wissenschaftlich-diagnostischer Instrumente mit der SL-Erfahrung geändert hat:

„Und Forschung hat es insofern verändert, [...] manchmal gibt es so eine Elfenbeinturmsicht. Also es gibt viel Kritik, es [...] wird zu wenig umgesetzt. Und wenn ich mich jetzt mit Studien oder mit der Auswertung beschäftige, sehe ich auch die andere Seite. Das [...] hat viele Gründe, warum es nicht so implementiert wird, wie Forscher sich das vielleicht vorstellen, die aber nicht als Lehrer vor der Klasse stehen oder als Schulleiter [...] den Unterricht organisieren und die Kollegen [...] managen und alles unter einen Hut bringen.“ (Interview 2, Zeile 166 ff.)

Dies wirkt sich den Aussagen nach auf die eigene Forschungstätigkeit wie auch die Lehre aus. Lehre und Forschung unterstützen sich reziprok und fördern durch den praktischen Bezug auch eine inter- bzw. transdisziplinäre Sicht und Herangehensweise. (Je nach Profil der Universität kann die Förderung von Inter- bzw. Transdisziplinarität strategische Bedeutung haben.) Allerdings wird dies nicht nur als Potenzial, sondern auch als Bedingung angeführt. Sind Lehrende stark in ihrer disziplinären Sicht verhaftet, kann dies zum Mangel an Erfolg im SL beitragen. Ähnlich verhält es sich mit der Relation von Theorie und Praxis. Service Learning kann die Integration fördern, aber nur sofern die Bereitschaft bei den Beteiligten besteht, diese zusammen zu denken.

Auch auf einen (weiteren) kulturellen Aspekt wird hingewiesen: Um SL nachhaltig betreiben und etablieren zu können, ist es essenziell, dass SL nicht als „unwissenschaftlich“, der Forschung entgegenstehend oder kompensatorische Aktivität für schlechte Forschung dargestellt wird. Eine derartige Abwehrhaltung behindert eine Nutzung des Potenzials von SL für wissenschaftliches Handeln.

„...kann gut sein, dass da so ein gewisses Vorurteil da ist. Also die Leute, die sich in der Lehre besonders engagieren, die machen das kompensatorisch.“ (Interview 1, Zeile 340 ff.)

Darüber hinaus bringt SL häufig persönlich berührende Erlebnisse bei Studierenden und Lehrenden mit sich und erzeugt eine besondere Motivation zum Einsatz.

5.3.3 Studium, Lehre

Betont wird auch in dieser Studie, dass SL außergewöhnlich stark zur Kompetenzentwicklung bei Studierenden beiträgt, sowohl zum Wissenserwerb als auch zur Entwicklung generischer Kompetenzen wie Selbststeuerung/Selbstorganisation, verantwortlichem Handeln, einem Blick für das große Ganze, Belastbarkeit, Improvisationsvermögen, Kommunikationskompetenz (z.B. aktives Zugehen auf Praxispartner), Mut, Selbstbewusstsein, Empathie, Teamfähigkeit, Geduld und Zielorientierung. Hinsichtlich der Fachlichkeit kann SL zur Vertiefung von Inhalten beitragen wie auch zur Reflexion und Relativierung fachlicher Erkenntnisse in Bezug auf deren Nutzung in praktischen Settings. Über konkrete Beispiele und Aufgaben wird Theorie in einem praktischen Rahmen erfahrbar und relevant. Soweit exemplarische Nennungen ohne weitere Vertiefung, da dies bereits an anderer Stelle differenziert erforscht worden ist (vgl. Kapitel 3.2.3) und nicht im Zentrum der Forschungsfragen dieser Studie steht.

Für die Gestaltung des Studienangebotes ist aber zu berücksichtigen, dass die Interviewpartner diese Kompetenzen sowohl als Bedingung als auch als Potenzial von SL anführen und mehrfach darauf hinweisen, dass es sich um iterative bzw. stufenweise und sich verstärkende Prozesse handelt. Nicht alle Studierenden entwickeln im SL die genannten Kompetenzen. Wenn bestimmte Voraussetzungen nicht erfüllt oder die Erwartungen zu hoch sind, kann SL auch zu Misserfolgserlebnissen führen:

„[...] wenn die Erwartungen zu hoch sind, dann kann es ordentlich in die Hose gehen, dass Studierende dann auch die Erfahrung machen ‚Na ja, wenn ich mich mal in die Praxis traue und dann geht es schief, wie soll das dann erst werden, wenn ich dann mal in der Berufstätigkeit bin?!‘“ (Interview 2, Zeile 417 ff.)

Dies leitet zu einem weiteren Punkt über: der Verantwortung, die Lehrende im SL tragen. Service Learning kann zu sehr positiven Erfahrungen führen, im Falle von Misserfolgen aber auch Lernprozesse beeinträchtigen. Lehrende tragen im SL vor allem durch die Intensität der Erfahrungen besondere Verantwortung für die Studierenden bzw. deren Lernprozesse. SL fordert damit auch von Lehrenden besondere Kompetenzen und birgt wiederum Potenzial, diese weiter zu entwickeln. Dies resultiert unter anderem aus der Rollenvielfalt, denen sich Lehrende im SL stellen (müssen). Sie sind Experten, Begleiter, Berater, Coaches, Projektmanager, Moderatoren, Supervisoren. Von ihnen werden Kompetenzen im Projektmanagement gefordert, Organisationsvermögen, Planungskompetenz, Risikobereitschaft, Mut, Improvisationsvermögen und die Bereitschaft, Kontrolle abzugeben. Zu starke Vorsicht bzw. Skrupel sind nicht förderlich:

„Man muss schon eine bestimmte Hemdsärmeligkeit haben, bestimmten Mut, Risikobereitschaft, und man darf nicht skrupulös sein, weil dann wird das nie was.“
(Interview 1, Zeile 529-531)

Im Gegenzug bietet SL den Lehrenden besondere Möglichkeiten zur persönlichen und methodischen Entwicklung; und es erfordert eine Auseinandersetzung mit dem eigenen didaktischen Handeln über Fragen wie...

„Was ist denn überhaupt mein Lehr-Lern-Verständnis?‘ ,Um welche Wissensformen geht es denn überhaupt, die an einer Hochschule erworben werden?‘ Und dann kommen wir auch an den Kompetenzbegriff sowohl für Studierende als auch für Lehrende. Das zwingt, wenn man das auch ordentlich machen möchte, zu einer sehr intensiven Beschäftigung damit, ,Welche Ziele strebe ich überhaupt an?‘ ,Wie definiere ich Lernziele?‘ ,Wie finde ich geeignete Vermittlungsmethoden?‘“ (Interview 3, Zeilen 310-315)

SL fordert von allen Beteiligten hohes Verantwortungsbewusstsein. Studierende, Lehrende und Praxispartner sind gemeinsam für den Erfolg der SL-Projekte verantwortlich. Misserfolge und Erfolge wirken auf sie selbst als auch auf das Bild ihrer Organisation zurück. Näheres dazu vgl. Abschnitt 5.3.4.

„[...] dass es klar ist, dass das eben kein Planspiel ist, sondern dass es ein Ernstfall ist und dass sie auch den Ruf der Uni [...] beschädigen, wenn sie das als Spiel nehmen oder einfach nur als Spielwiese. So das machen wir ihnen sehr klar und dass das eine Verbindlichkeit erfordert.“ (Interview 4, Zeile 297 ff.)

Studierenden bietet SL besondere Einblicke in die Praxis, eröffnet ihnen Erfahrungshintergründe der einzelnen Partner und trägt somit zur eigenen Berufsplanung bei. SL fördert dabei das Verständnis für gesellschaftliche Bedarfe und die eigenen Möglichkeiten, diesbezüglich (beruflich und/oder ehrenamtlich) aktiv zu werden. Es greift damit etwas auf, von dem viele Lehrende sagen, es sei mit der Bologna-Reform in den Hintergrund getreten: Studierende tragen Verantwortung, sie werden ernst genommen, ihnen wird zugetraut, die Projekte erfolgreich zu gestalten:

„Wir nehmen Euch jetzt als fast fertige [Berufsbild] wahr. Ihr seid eben nicht mehr Schüler, die Leistungen erbringen, um eine gute Note zu haben; und es wird auch keiner, wenn Ihr fertig seid, sich daneben setzen und Euch sagen, was Ihr zutun habt [...].“
(Interview 2, Zeilen 217 ff.)

Dabei haben sie selbst Steuerungsmöglichkeiten für ihren eigenen Lernprozess. Zur Flankierung solcher Prozesse ist von den Lehrenden ein durchdachtes Lehr-/Lernkonzept gefordert, klare Lernziele, unterstützende Instrumente wie Leitfäden und das Schaffen von Rahmenbedingungen, die erfolgreiches SL ermöglichen.

Zur strukturellen Verankerung von SL im Lehrangebot fällt auf, dass nur in einer der untersuchten Universitäten SL im Pflichtcurriculum verortet ist, in den anderen im Wahl- oder Wahlpflichtbereich. Es wird sich zwar dafür ausgesprochen, SL curricular zu verankern und damit absichtsvoll in einen größeren Lernkontext einzubetten sowie die Leistungen mit Leistungspunkten oder Zertifikaten sichtbar zu honorieren, aber keine der Personen plädiert für eine Verpflichtung zum SL. Zum einen steht dies der methodischen Freiheit der Lehrenden entgegen, zum anderen überfordert SL je nach Ausgestaltung auch einige Studierende. Nicht für alle ist jedes Projekt geeignet, unter anderem durch die Intensität von Lernerfahrungen oder auch die hohen Anforderungen an Flexibilität und Selbststeuerung. Lehrende sind gefordert, sich intensiv mit konzeptionellen Fragen der Kompetenzentwicklung auseinanderzusetzen und die Projekte so zu gestalten, dass Lerninhalt, Methode und Rahmen zueinander passen.

Hinsichtlich der nötigen Lehrkapazitäten gehen die Einschätzungen der Interviewpartner deutlich auseinander: Einige betonen, dass SL deutlich höhere Aufwände fordert als viele andere methodische Ansätze und dies strukturell von der Universität berücksichtigt werden sollte. Andere setzen dem entgegen, dass SL nicht mehr Lehrkapazität binden darf als andere Lehr-/Lernformen. Letzteres wird in den Gesprächen jedoch eher normativ gesetzt und weniger als Erfahrung angegeben. Die Unterstützung in Belangen, die über fachliche und didaktische Kompetenzen hinausgehen (z.B. Fragen zur Gestaltung von Kooperationsverträgen), wird als sehr wertvoll erachtet, um nicht mehr als nötig wissenschaftliche Lehrkapazität zu binden. Einig sind sich die Befragten darin, dass Lehrende bereit sein müssen, räumlich und zeitlich flexibel zu agieren und mit Begeisterung und aus Überzeugung ins SL zu gehen.

„Man muss auch oder man sollte auch genügend [...] Stabilität haben, in dem Sinne, dass man überzeugt ist, dass das ein gutes Konzept ist [...]“ (Interview 2, Zeile 329 ff.)

„[...] die Bereitschaft, vielleicht auch mehr einzubringen, vielleicht auch einen kleinen ehrenamtlichen Anteil manchmal daran zu haben. [...] gerade wenn man dann auch mal eine krisenhafte Situation begleiten muss; auch mehr Flexibilität, also das sehe ich schon daran, dass ich bestimmt in einem ganz normalen Lehrformat niemals meine private Handynummer rausgeben würde, aber wir hier unseren [Studierenden] unsere

private Handynummer gegeben haben. Gerade auch für den Fall, dass gerade mal eine Situation auftritt, in der sie sehr schnell Unterstützung benötigen.“ (Interview 7, Zeile 581 ff.)

„[...]Und wenn einem das als Lehrperson fehlt, das Brennen, dann ist Hopfen und Malz verloren. Da können Sie das vergessen [...]“ (Interview 1, Zeile 484 ff.)

Wenn dies gegeben ist, sind häufig sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden besonderes Engagement, Kreativität, Begeisterung und Identifikation mit den SL-Projekten zu beobachten. Auch wird das Erleben eines „Miteinander“ von Studierenden und Lehrenden genannt. Die Lernsituationen des SL werden also besonders herausfordernd, inspirierend, lehrreich und befriedigend beschrieben. Bezogen auf das Engagement der Studierenden wählte ein Interviewpartner die Worte, die zum Titel dieser Arbeit führten:

„Was soll ich mehr sagen, als dass das die beglückendste Erfahrung meines Lebens als Hochschullehrer war?!“ (Interview 1, Zeile 570-572)

5.3.4 Gestaltung von Kooperationen

In Bezug auf die Kooperationen zwischen Universität und Praxispartner werden vorwiegend Bedingungsfaktoren benannt, die Potenziale dagegen nicht so stark herausgestellt. Damit Kooperationen im SL erfolgreich sein können, so wird von vielen Befragten betont, müssen vor allem folgende Dinge bei den Praxispartnern gegeben sein: Neugier, Engagement, Gestaltungswillen und Offenheit auch für Scheitern. Auch ist es wichtig, Verbindlichkeit, Verlässlichkeit, eine klare und entscheidungsbefugte Ansprechperson, Aufklärung innerhalb der Organisation auch bei nicht direkt Beteiligten sowie (zeitliche) Strukturen/Organisation sicher zu stellen, die eine stabile Kooperation ermöglichen. Um die zwei Welten aus Universität und Praxispartner zusammen zu bringen, sind Planbarkeit und Verlässlichkeit erforderlich sowie im Bedarfsfalle Unterstützung in der Reduktion von Abwehrargumenten. Der Praxispartner sollte einen konkreten Bedarf haben, so dass die Relevanz der Inhalte eines SL-Projektes gegeben ist.

„Also es ist total wichtig, dass die Kooperationseinrichtung wirklich einen Bedarf hat, meiner Meinung nach, und sich nicht irgendetwas ausdenkt, um eben Studierende als, ich sage es jetzt mal salopp, billige Arbeitskräfte da auszunutzen.“ (Interview 8, Zeile 425 ff.)

Bei allen Beteiligten ist Offenheit für eine andere (Arbeits-)Kultur und Sprache nötig, gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen in die Möglichkeit des Gelingens bei gleichzeitigem Verständnis für Lernprozesse der Studierenden bzw. die Balance von Service und Learning, kompatible Erwartungen, gemeinsame Leitziele und die Akzeptanz von Grenzen.

„Also ich glaube wichtig ist, dass man klare Projektideen hat oder klare Zielvorstellungen davon hat, was ein Service-Learning-Projekt auch leisten soll und wo andererseits auch die Grenzen davon sind [...]“ (Interview 5, Zeile 241 ff.)

Service Learning soll nicht in Konkurrenz mit professionellen Dienstleistungsangeboten treten, sondern immer die Balance von Service und Lernen wahren. Alle Beteiligten übernehmen Verantwortung für beide Komponenten.

Viele Interviewpartner heben die Bedeutung einer zentralen Anlaufstelle in der Universität hervor, wenn es um Erwartungssteuerung geht, und zwar bei Lehrenden wie auch Praxispartnern. Durch die Bündelung von Erfahrung an einer Stelle können die am konkreten SL-Projekt Beteiligten fundiert beraten werden, auch hinsichtlich Haftungsfragen etc. (vgl. dazu auch Abschnitt 5.3.6).

Bei erfolgreicher Gestaltung der Kooperation arbeiten die Beteiligten Hand in Hand, geprägt durch gegenseitige Wertschätzung und zunehmendes Vertrauen. Praxispartner lernen, die Universität für eigene Belange zu nutzen und sehen in der (erfolgreichen) Kooperation häufig auch einen Image-Gewinn. Dies wiederum wirkt positiv auf die Vernetzung der Universität in ihrem Umfeld. Eine Interviewpartnerin benennt dies als...

„...dialogisches Verhältnis zwischen in dem Fall Universität und Stadt oder University und Community. Das ist schon in der Tat ausgesprochen wichtig.“ (Interview 8, Zeilen 186 ff.)

5.3.5 Forschung

Ohne dass sich Interviewfragen direkt auf die Forschung bezogen, führten sechs Gesprächspartner*innen von sich aus Wirkungen von SL auf Forschungstätigkeit an. Besonders hervorgehoben (und von fünf Partner*innen genannt) wurden Impulse, die SL für die Forschung liefert. Bisher nicht erkannte Forschungsanliegen werden identifiziert, wodurch SL die Kompetenzen zur Formulierung von Fragestellungen sowohl bei professionell wissenschaftlich Tätigen (z.B. Professor*innen) als auch bei Studierenden schärft, sofern dies im Rahmen des SL thematisiert wird.

„[...] das ist jetzt mehr so ein Beispiel dafür, wie die Themen dann auch in die Uni hinein kommen, [...] ein Seminar [...] in der Sozialen Arbeit, ein Service-Learning-Seminar, mit einer Beratungsstelle für demenziell Erkrankte. Es ging darum, dass die Studierenden empirische Grundlagen lernen, Grundlagen empirischer Forschung, und sollten eine Evaluation machen für diese Demenzberatungsstelle, über deren Arbeit und die Zufriedenheit der Kunden dort. Und dann kam raus, schon in den Vorgesprächen, dass

diese Einrichtung ein Riesenproblem hat mit der Beratung von Früherkrankten an Demenz, also 50-Jährige, die noch in einer Familienphase sind, die arbeiten gehen, und die Arbeitgeber sind dann davon betroffen und Kinder sind davon betroffen und dass es da überhaupt nichts zu gibt. Also das ist jetzt schon ein paar Jahre her. [...] in der Sozialen Arbeit, war das Problem überhaupt noch nicht bekannt. [...] Und dann hat er [der wissenschaftliche Mitarbeiter, Anm. der Autorin] dazu geforscht und publiziert und ist auf Tagungen gefahren. [...] Dann ging das da plötzlich los, dann blühte da so ein neues Forschungsfeld [...] auf.“ (Interview 4, Zeilen 170 ff.)

Dies beschränkt sich nicht auf Anwendungsfragen für Lösungsbedarfe, sondern fasst auch Grundlagenforschung mit ein. Mehr noch, SL kann dazu beitragen, die tradierte, aber oft artifizielle Trennung von Grundlagen- und Anwendungsforschung zu überwinden.

„Darüber wird ja im Augenblick auch europaweit geforscht. [...] Wie muss die Fragestellung ausgewählt werden, damit adäquate Lösungen für identifizierte Fragestellungen entwickelt werden können? [...] Also bei der Gelegenheit kann man da auch übrigens Grundlagenforschung betreiben. Weil man die Methodik weiterentwickeln kann, weil man Fragestellungen weiterentwickeln kann.“ (Interview 8, Zeilen 192 ff.)

Weiterhin liegt Potenzial von SL darin, dass Daten aus Praxisfeldern für Forschungstätigkeit (leichter) zugänglich werden. Auch erfordert SL keine zusätzlichen Forschungskapazitäten zur Datenerhebung, denn jene kann durch die Studierenden erfolgen. Dies ist vor allem bei enger Personalausstattung interessant, da es das häufig betonte Problem, dass Lehrtätigkeit die verfügbaren Kapazitäten für Forschung mindere, zumindest in Bezug auf die Datenerhebung überwindet. Auch wird angeführt, dass SL zur Publikationstätigkeit beitragen kann. Voraussetzung ist natürlich immer, dass Forschung im SL mitgedacht wird, was bei universitären Lehrenden jedoch im Allgemeinen angenommen werden kann.

Durch die enge Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen unterstützt Service Learning den Wissenschaftsdialog. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass keinerlei Verpflichtung für Wissenschaftler*innen aus dem SL resultiert. Das Potenzial von Service Learning, sich in der Forschung gesellschaftsrelevanten Fragen zu widmen, (effiziente) Wege zur Datenerhebung zu erschließen und die gesellschaftliche Relevanz von Forschungstätigkeit leichter sichtbar zu machen, impliziert keine Einschränkung der Forschungsfreiheit, sondern – ganz im Gegenteil – es gibt Impulse für Themen/Forschungsfragen, erleichtert den Zugang zu Praxisfeldern und bietet effiziente Möglichkeiten zur Datenerhebung.

5.3.6 *Organisationsentwicklung und Institutionalisierung von Service Learning*

Alle Interviewpartner sprechen sich für eine gewisse Institutionalisierung von SL aus. Dies bezieht sich auf Aufbau- wie auch Ablauforganisation. Dass die (konzeptionelle, methodische) Freiheit der Lehre dabei gewahrt wird und SL Lehrenden nicht vorgeschrieben werden kann, ist selbstverständlich. Es geht vielmehr darum, Lehrende, andere Mitglieder der Universität und Interessierte aus der Praxis in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen, Kompetenzen zu entwickeln und bereit zu stellen sowie Effizienz im SL zu fördern. Damit sollen Zugang und Umsetzung von SL erleichtert werden. Die Entscheidung, ob SL eingesetzt wird (oder auch nicht), obliegt den Lehrenden.

Die angeführten Aspekte in diesem Themenfeld werden allermeist als Gelingensfaktoren wie auch als Potenzial benannt, ein erster Aufbau von Strukturen kann, sofern erfolgreich, zum weiteren Ausbau führen. Unterstützung ist überall dort als besonders wertvoll benannt, wo es nicht primär um wissenschaftliche Kompetenzen geht: Rechtliches zur Gestaltung von Kooperationen, Versicherungsfragen, Umgang mit Intellektuellem Eigentum (Intellectual Property), Abrechnungsfragen sowie Monitoring von SL-Aktivitäten, Anbahnung und Aufnahme von Kontakten, Umgang mit (Interessens-)Konflikten, didaktische Aus- und Weiterbildung zum SL oder Förderung kollegialen Austauschs. Hinsichtlich Institutionalisierung geht es zusammengefasst um folgende Dinge:

- Aufbau und Weiterentwicklung vielfältiger Kompetenzen rund um SL,
- Bündelung der Kompetenzen an einer Stelle,
- sichtbarer Kontaktpunkt für universitätsinterne und externe Personen bzw. Einrichtungen,
- Sichtbarkeit von SL (Öffentlichkeitsarbeit),
- Erschließung individueller Kompetenzen.

Vieles davon bedeutet eine Überführung von Human- in Strukturkapital der Universität. Dies reduziert nicht die Bedeutung von Humankapital, aber ergänzt dieses durch entsprechende aufbau- und ablauforganisatorische Strukturen, so dass eine stärkere Wirkung auch auf Ebene der Einrichtung erzielt werden kann. Es ist dabei nötig, auch bei Personen in Unterstützungsprozessen (z.B. in Abrechnungsfragen) die Bereitschaft zur flexiblen Handhabung von Rahmenvorgaben zu erreichen.

„[...] aber [Organisationseinheit, Name entfernt] ist gewohnt, immer wieder [...] Wege finden zu müssen, um sich immer mehr durch bürokratisierende [...] Verwaltung

durchzuschlagen [...] Die [...] Verwaltung [...] musste da, glaube ich, schon so manches mit uns lernen durch unsere etwas außergewöhnlicheren Lehrangebote [...]. Die mussten in manchen Punkten lernen, entweder flexibler zu sein oder mit uns eben eine Lösung zu finden.“ (Interview 7, Zeilen 410 ff.)

Es wird mehrfach betont, dass zur Erreichung der o.g. Punkte eine zentrale Stelle erforderlich ist, sichtbar nach innen und außen.

Gelingensfaktoren für erfolgreiches SL sind hier gleichzeitig auch Potenziale für die Organisationsentwicklung, sowohl bei den Praxispartnern als auch in der Universität: Vernetzung von Lehrenden, flexible Prozesse und lösungsorientierte Arbeitsweise der Beteiligten sind zu gewissem Grade erforderlich, verändern die Organisation aber auch mittelfristig. Die mit SL in Berührung kommenden Personen (in Universität und Partnerorganisationen) erhalten „Irritationen“ (Interview 8, Zeilen 174, 178). Besteht die Bereitschaft, Impulse anzunehmen, kann SL zu prozessualen, kulturellen und strukturellen Veränderungen auch im Lehrangebot führen.

„Und dann haben die eine Arbeitsgruppe "Inklusiver Musikunterricht" gegründet im Institut für Musik. Also natürlich wusste das ganze Musikinstitut inklusiver Musikunterricht ist ein Thema, was wir auch einmal angehen müssen in unserer Lehramtsausbildung, aber keiner hatte die Motivation, weil es keinen Kontakt gab. Das wäre ein rein kopfiges Ding zu sagen, ‚Ich nehme jetzt meine Wissenschaftsfreiheit, um mich um inklusiven Musikunterricht zu kümmern‘. Woher soll das kommen, wenn man keine persönliche Anbindung hat, als Wissenschaftler? So und dann ist die Anbindung da, die über einen ganz anderen Weg kam, aber der Kontakt ist da und dann kriegt man plötzlich Lust mit denen etwas zusammen auszuhecken.“ (Interview 4, Zeilen 160 ff.)

Nicht zuletzt ist auch auf das Potenzial von SL für die Drittmittelakquise zu verweisen. Ausschreibungslinien von Horizon 2020, BMBF, Landesförderung und anderen erwarten indirekt oder fordern direkt Transferaktivitäten, wobei SL hierzu passen kann (natürlich nicht muss, je nach Ausrichtung).

„Da haben wir dieses Projekt [Projektname], was Sie hier im Poster sehen, [...] wo Service-Learning-Ansätze implementiert oder in Bereichen, in denen es sie schon gibt, weiterentwickelt wurden. 700.000 Euro, ein großes Projekt, Service-Learning in allen Fakultäten.“ (Interview 6, Zeilen 440 ff.)

Derartige Projektförderungen tragen auch mittelfristig zu Veränderungen der Organisation bei.

6 INTERPRETATION, SCHLUSSFOLGERUNGEN: WIE SERVICE LEARNING UNIVERSITÄTEN VERÄNDERN KANN

In der Ergebnisbetrachtung hat sich bereits gezeigt, dass Potenzial und Bedingungen oft sehr eng aneinander geknüpft sind. Daher werden diese Verzahnungen in den folgenden Abschnitten berücksichtigt und die Leitfragen im Zusammenhang behandelt.

6.1 *Methodisches, Generalisierbarkeit*

Vorab sei vermerkt, dass aufgrund des explorativen Charakters die Ergebnisse dieser Studie entsprechend einzuordnen sind. Ziel war und ist, durch Befragungen von Experten Ansätze zu identifizieren, die auf das Potenzial von SL und Erfolgsbedingungen hinweisen. In folgenden Forschungsarbeiten können diese als Basis zur Ableitung konkreter Hypothesen dienlich sein. Ein Anspruch auf Generalisierbarkeit der in den Interviews gemachten Aussagen auf Universitäten in Deutschland oder gar darüber hinaus besteht nicht. Schlüsse auf andere Hochschultypen können nicht gezogen werden; ebenso wenig ist die Übertragbarkeit auf anders kulturell geprägte Hochschulsysteme behandelt worden. Die Arbeit ist ein Anstoß zur empirischen Erschließung des Themenfeldes und ein kleiner Schritt hin zur Entwicklung und späteren Prüfung konkreter, empirisch fundierter Hypothesen.

6.2 *Einordnung der Studienergebnisse*

Um Erkenntnisse aus den Ergebnissen dieser Studie zu generieren, rufen wir uns den Untertitel dieser Arbeit in Erinnerung: „Wie Service Learning Universitäten verändern kann“, bezogen auf deren Intellektuelles Kapital. In den folgenden Abschnitten werden Ergebnisse verdichtet und der potenzielle Nutzen von Service Learning komprimiert herausgearbeitet. Die methodischen Anmerkungen des vorhergehenden Abschnittes sind dabei immer zu berücksichtigen.

6.2.1 *Bedeutung von Service Learning für die Entwicklung von Universitäten*

Zunächst einmal sollen die Felder, in denen Service Learning Wirkung entfalten kann, benannt werden. Hierzu werden die Ergebnisse dieser Studie in Beziehung zu den von Stark et al. (2013) auf Basis bestehender Diskurse ermittelten Potenzialfeldern von Campus Community Partnerships für die Hochschule²³ (vgl. Abschnitt 3.2.3) gestellt. In Tabelle 4 sind Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ergänzungen dargestellt. **Fett** sind die Punkte gesetzt, die in beiden Arbeiten benannt sind, *kursiv* diejenigen, die von Stark et al. (2013) angeführt, aber in dieser Studie von den Befragten nicht klar genannt wurden; Ergänzungen aus der

²³ Auf die Bedeutung für die Zivilgesellschaft wird an dieser Stelle – in Konkordanz mit der Fragestellung der Arbeit – nicht eingegangen.

vorliegenden Arbeit sind in der rechten Spalte angeführt. Eine Unterscheidung nach strategischer und operativer Bedeutung für Hochschulen wird bei Stark et al. (2013) gemacht, scheint hier aber weniger passend, da viele Potenzialfelder sowohl strategische als auch operative Bedeutung haben.

Strategische Bedeutung für Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserte Profilbildung • Regionale Einbindung • <i>Anerkannte Studiengänge</i> • Neue Attraktivität für Drittmittelgeber • Attraktive Alumnibindung • <i>Integration internationaler Studierender</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltigkeit in Kontakten • Wahrnehmung der Universität als „Partner“ • Attraktivität für Studieninteressierte • (Weiter)Entwicklung von Studiengängen/-angeboten • Impulse für die Forschung • Zugang zu Praxisfeldern
Operative Bedeutung für Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitgemäße akademische Lehre²⁵ • Förderung gesellschaftlicher Verantwortung • Bessere Studienleistung durch Praxisorientierung • Förderung von Schlüsselkompetenzen • Steigerung der Berufsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen zur Unterstützung von Forschungstätigkeit (Datenerhebung, ...) • Schärfung von Lehr-/Lernverständnis und Konzepten • Engagierte und begeisterte Lehrende • Engagierte und begeisterte Lernende • Kompetenzentwicklung im Projektmanagement²⁴ bei Lehrenden und Studierenden • Prozessuale und strukturelle Verbesserungen

Tabelle 4: Überblick der von Stark et al. (2013) benannten Potenzialfelder von Campus Community Partnerships (linke und mittlere Spalte) und die in dieser Studie identifizierten Potenziale.

Deutlich wird, dass sich viele Gemeinsamkeiten in den genannten Arbeiten finden. Nicht auszuschließen ist auch, dass einige Punkte der beiden Spalten z.B. durch eine neue Gruppierung noch zusammengefasst werden könnten (z.B. Wahrnehmung der Universität als Partner als Teil strategischer Profilbildung). Darüber hinaus bringt die vorliegende Studie allerdings weitere (neue) Potenzialfelder zutage – auch solche, die nicht unbedingt spontan mit Service Learning in Verbindung gebracht werden, beispielsweise Wirkung auf Forschungstätigkeit oder Prozessoptimierungen. Jedes der identifizierten Potenzialfelder kann anhand der Studienergebnisse differenziert werden. Vorab jedoch soll übergreifend noch ein

²⁴ Kann als Teil der Schlüsselkompetenzen begriffen werden, soll hier aber hervorgehoben werden. Projektmanagement umfasst zahlreiche Kompetenzfelder wie Zielorientierung, Erwartungssteuerung, Organisation, Kommunikation, Monitoring, etc.

²⁵ Dass Service Learning durchaus Lehre im Sinne des gesellschaftlichen Auftrages darstellt, steht außer Frage. Die Befragten stellten dies jedoch nicht als primär „zeitgemäß“ heraus, also nicht mit Bezug auf aktuelle Entwicklungen in der Lehre.

Aspekt erwähnt werden, der für alle bisherigen und folgenden Ausführungen dieses Kapitels relevant ist.

6.2.2 Potenzial und Bedingungen zusammen denken

Deutlich wurden in der Studie einmal die Abhängigkeiten genannter Potenziale von Bedingungen (Gelingensfaktoren) und zum zweiten die Häufigkeit sich verstärkender Kreise. Letzteres findet sich vor allem in der Kompetenzentwicklung von Studierenden und Lehrenden: Nur wenn beispielsweise eine gewisse Offenheit, ein gewisses Maß an Organisationskompetenz bei den Lehrenden und etwas Mut und Kommunikationsgeschick bei Studierenden vorhanden sind, versprechen SL-Projekte erfolgreich zu werden und damit diese Kompetenzen auch weiter zu stärken. Dies wird für verschiedene Kompetenzen benannt. Aber auch hinsichtlich der Organisation/Prozesse bzw. Verwaltungskultur finden sich derlei Kreisläufe: Wenn die Bereitschaft besteht, Spielräume in Vorgaben und Regelungen für pragmatische Lösungen auszuloten, kann sich dies förderlich auf die Flexibilität von Organisation/Prozessen auswirken und SL erleichtern. (Bei rigider Auslegung von Vorgaben ohne Interesse an den praktischen Rahmenbedingungen wiederum kann vermutet werden, dass die Bereitschaft der Lehrenden sinkt, Service Learning an dieser Universität zu realisieren.) Derlei Beispiele finden sich zahlreich in der Studie, was dazu verleitet, das Potenzial von Service Learning für Universitäten immer in seinem individuellen Konstellationsgefüge zu betrachten. Sehr viele Aspekte des Humankapitals (Kompetenzen von Lehrenden und Studierenden sowie Einstellungen und Kompetenzen des Service-Personals) und des Strukturkapitals (kulturelle Aspekte, Prozessorganisation, etc.) spielen dabei eine Rolle. Praktisch bedeutet dies, dass auch in weiteren Studien zur Untersuchung des Potenzials von Service Learning immer auf Bedingungskonstellationen geachtet und diese früh mitgedacht und mit erhoben werden sollten.

In den folgenden Abschnitten werden bei der inhaltlichen Interpretation der Ergebnisse zentrale Aussagen jeweils am Schluss des jeweiligen Abschnittes verdichtet zusammengefasst. Dies mag plakativ klingen, soll aber die Schritte hin zu einer Generierung konkreter Hypothesen in folgenden Arbeiten unterstützen.

6.2.3 Die Bedeutung von Service Learning für Forschung

Interessant ist die Tatsache, dass von mehreren Befragten proaktiv ein Bezug von Service Learning zur Forschung hergestellt wurde. Die oft von Wissenschaftler*innen geäußerten Bedenken, dass der Praxisbezug bzw. die Orientierung an Transfer und gesellschaftlichem Nutzen die Freiheit akademischen Handelns einschränkten und Wissenschaft zu einem

politischen Instrument verkommen lassen könnten, wurden in dieser Studie nicht salient. Ganz im Gegenteil: Die Befragten nennen positive und förderliche Aspekte und neue Möglichkeiten durch Service Learning für Forschungstätigkeit, was in Übereinstimmung mit einem Bericht der Universität von Kalifornien, Berkeley (CSHE 2005) auf eine gegenseitige Stärkung von Lehre und Forschung hinweist. Der Zugang zu Praxisfeldern sowohl diskursiv als auch pragmatisch zur Erhebung von Daten ist ein Aspekt dabei. Die Dichotomie zwischen Lehr- und Forschungstätigkeit wird aufgehoben. Natürlich sind SL-Projekte mit Aufwänden verbunden (vgl. auch Stoecker et al. 2009), aber diese – sofern Forschungsinteressen mit verfolgt werden – nur der Lehre zuzurechnen, wäre nicht gerechtfertigt. Auch wird auf die Effizienz in der Datenerhebung hingewiesen. Konkret: Studierende erheben im SL-Projekt Daten für Forschungstätigkeiten gleich mit. Bei intelligenter Verknüpfung von Forschung und Lehre bringt Service Learning somit nicht unbedingt höhere Aufwände mit sich, sondern kann sogar zur Effizienz (z.B. bei personeller Ressourcenknappheit) beitragen. Zudem stärkt die Kooperation mit Praxispartnern eine kritische Sicht auf Forschungstätigkeit und Publikationen.

Vereinfacht zusammengefasst bietet Service Learning für die Forschung...

- Zugang zu Praxisfeldern für die Verfolgung von Forschungsinteressen,
- Förderung der inter- bzw. transdisziplinären Herangehensweise an Forschungsfragen,
- Effizienz in der bzw. Ressourcen für die Datenerhebung,
- Unterstützung einer kritischen²⁶ Sicht auf Forschungsergebnisse,
- Impulse für die eigene Forschungstätigkeit.

6.2.4 Bedeutung von SL in Studium und Lehre

Dass Service Learning vor allem überfachliche Kompetenzen von Studierenden fördert, wurde auch in dieser Studie wieder sichtbar. Dabei ziehen sich die Wirkungen durch verschiedene Kompetenzstufen (zum betreffenden Rahmenmodell vgl. Anderson und Krathwohl 2001).

Ebenfalls interessant und bisher weniger differenziert für das Service Learning erforscht, ist die Kompetenzentwicklung bei Lehrenden. Unter anderem die Rollenvielfalt und die spezifischen Anforderungen kooperativer Projekte mit facettenreicher Verantwortung (für die Lernprozesse bei Studierenden, für die Reputation der Universität, für Erfolg beim Praxispartner, für den eigenen Ruf) tragen dazu bei. Im Service Learning wird sehr deutlich, dass Lernprozesse durch alle Beteiligten geprägt werden, mit den entsprechenden Einflussmöglichkeiten, Risiken und individueller Verantwortung. Im Service Learning wird realisiert, was viele seit der Umstellung

²⁶ im neutralen Sinne guter Wissenschaft gemeint

auf Bachelor-Master-Programme und einer damit häufig einhergehenden sogenannten „Verschulung“ (stark vorgegebene Struktur, wenig Gestaltungsspielräume für Studierende, Verlust der Stärkung von Eigenverantwortung) im universitären Studium vermissen: Lernszenarien, die eine aktive (Mit)Gestaltung und (Mit)Verantwortung von Lernprozessen erfordern und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen sowie die kritische Reflexion des eigenen Handelns fördern.

Die Kehrseite dieses Potenzials durch hohe Anforderungen an Studierende und Lehrende sind die damit einhergehenden Risiken. Service Learning-Projekte unterliegen zahlreichen Einflussfaktoren und sind wenig vorhersehbar. Dies legt nahe, vor allem junge Lehrende in der Umsetzung von Service Learning zu unterstützen, um die Erfolgchancen für alle Beteiligten und den Wert für die Universität zu erhöhen.

Sehr hinderlich für Service Learning-Aktivitäten sind kulturelle bzw. psychologische Abwehrmechanismen z.B. durch Abwertung von engagierter Lehrtätigkeit als Kompensationsversuch schlechter Forschungsleistung oder durch die Behauptung, der starke Praxisbezug verwässere die Wissenschaftlichkeit oder bedeute eine Instrumentalisierung wissenschaftlicher Aktivität.

Verdichtet lässt sich sagen: Service Learning stellt durch seine Spezifika besondere Anforderungen und bietet gleichzeitig Potenzial für ...

- Freude und Engagement in der Lehre und Lernprozessen,
- Reflexion von Lehr-/Lernkonzepten, Werten und didaktischer Umsetzung,
- Kompetenzentwicklung in Organisation, Selbststeuerung, Teamarbeit und Kommunikation sowie Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studierenden,
- Kompetenzentwicklung bei Lehrenden, z.B. in Projektmanagement, Umgang mit Risiken, Kommunikation mit Praxispartnern,
- den Umgang mit Verantwortung.

6.2.5 Service Learning und Intellektuelles Kapital

Forscht man nach der Bedeutung von Service Learning für die Entwicklung des Intellektuellen Kapitals an Universitäten, zeigen sich Potenziale in allen drei Bereichen. Stark vereinfacht zusammengefasst: Im Humankapital trägt es primär zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden (und Studierenden) bei. Im Strukturkapital wirkt Service Learning als Katalysator zur Entwicklung von Prozessen/Abläufen und beeinflusst Lehr-/Lernkulturen sowie Wertesysteme in akademischen Gemeinschaften. Auf das Beziehungskapital von Universitäten wirkt Service

Learning unter anderem durch die Vergrößerung von Kontaktflächen, primär jedoch durch die Intensität der Kontakte in den Projekten. Dies bezieht Lehrende, Kooperationspartner und Studierende während ihres Studiums als auch in ihrer Rolle als spätere Alumni mit ein. Zudem kann Service Learning die Attraktivität einer Universität für Studieninteressierte erhöhen. Das Wirkpotenzial von SL geht somit weit über die Lehr-/Lerngestaltung im einzelnen Projekt hinaus. Elena Perez und Pook (2013) weisen darauf hin, dass Studium und Lehre in IK-Berichten von Universitäten noch wenig präsent sind. Die vorgelegte Studie unterstreicht die Bedeutung eines pädagogischen Konzeptes für die Entwicklung der Bildungsorganisation Universität. Guthrie et al. (2017) beschreiben eine fünfte Stufe der Forschung zu Intellektuellem Kapital, die die Grenzen der einzelnen Organisation übertritt und Bildungseinrichtungen in ihrem Umfeld (Ökosystem) in den Blick nimmt. Die hier vorgestellte Studie richtet zwar (absichtsvoll) den Blick auf die individuelle Organisation, bezieht aber ihre Einbettung in gesellschaftliche Zusammenhänge mit ein. Service Learning bietet durch seinen didaktischen Anspruch ein ganz konkretes Beispiel dafür, wie Überlegungen zur Rolle von Universitäten in der Gesellschaft und strategische Aspekte sich in ganz konkreten Projekten niederschlagen, oder auch – in umgekehrter Wirkrichtung – einzelne konkrete Projekte strategisches und Gesellschaft gestaltendes Potenzial beinhalten. Dies gilt es zu nutzen.

Hier wurde das Konzept des Intellektuellen Kapitals als Betrachtungslogik verwendet, also zum Zweck der Beschreibung und Analyse eingesetzt. Wenn es um Steuerung bzw. Intervention für eine weitere Entwicklung Intellektuellen Kapitals geht, sind selbstverständlich rechtliche und kulturelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. So ist beispielweise wichtig, dass Maßnahmen für Verbesserungen im Strukturkapital (z.B. Prozessoptimierung) die wissenschaftliche Freiheit nicht beeinträchtigen, sondern fördern, indem beispielsweise Hemmschwellen oder bürokratische Hürden abgebaut werden.

Sollten sich die aus dem Service Learning erwachsenden Entwicklungsimpulse in Berichten zum Intellektuellen Kapital niederschlagen oder es gar Vorgaben oder Empfehlungen für Berichtsstrukturen geben (wie beispielsweise in Österreich), so bietet diese Arbeit Anstöße, Indikatoren dahingehend zu überprüfen, ob sie die hier aufgedeckten Wirkmechanismen berücksichtigen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Service Learning in allen drei Bereichen des Intellektuellen Kapitals wertvolle Entwicklungsimpulse bietet (vgl. Tabellen 5 bis 7).

HK	Potenzial	Bedingungen
Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und zunehmende Klarheit über Werte in akademischem Handeln • Kompetenzentwicklung, v.a. in den Feldern Projektmanagement, Rollenflexibilität, Umgang mit Unsicherheit, Risiken, etc. • Begeisterung in der Lehre 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Wahrnehmung verschiedener Rollen und eigenen Lernens • Kommunikationskompetenz z.B. zum Auf- und Ausbau von Kontakten
Studierende	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzentwicklung, v.a. in überfachlichen Kompetenzen, z.B. Kommunikation und Selbststeuerung • Selbstwirksamkeitserleben • Berufsperspektiven (eigene Klarheit, Kontakte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zu besonderem Engagement • Fähigkeiten zum Perspektivwechsel • Kompetenzen in Kommunikation und Selbststeuerung
Management der Universität	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement durch die Wahrnehmung von (gesellschaftlicher) Relevanz der eigenen Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, eingespielte Praktiken und Regelungen zu überdenken und zu verändern, Spielräume zu nutzen

Tabelle 5: Übersicht des Potenzials und der Bedingungsfaktoren von SL für das Humankapital von Universitäten

SK	Potenzial	Bedingungen
	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung von Regelungen und Abläufen zum Zwecke erfolgreicher Kooperation mit externen Partnern • Ausbildung aufbauorganisatorischer Strukturen zur Unterstützung und Förderung von Lehren/Lernen in kooperativen Konstellationen • Förderung des kollegialen Austauschs (SK) zwecks individueller Kompetenzentwicklung (HK) bzw. deren Beschleunigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Aufnahme von Impulsen aus dem SL (Bezug auch zu HK)

Tabelle 6: Übersicht des Potenzials und der Bedingungsfaktoren von SL für das Strukturkapital von Universitäten

BK	Potenzial	Bedingungen
	<ul style="list-style-type: none"> • Vergrößerung der Kontaktflächen • Vertiefung/Intensivierung von Kontakten • „greifbare“ Universität (gleichzeitig Potenzial und Risiko) • Proaktive Kontaktaufnahme durch externe Akteure / Sinken der Akquiseaufwände in der Universität 	<ul style="list-style-type: none"> • Praxiskontakte mit klaren Ansprechpersonen mit Entscheidungsbefugnis • Organisatorische Rahmenbedingungen, die eine verbindliche Umsetzung von SL Projekten in der vorgesehenen Zeit ermöglichen

Tabelle 7: Übersicht des Potenzials und der Bedingungsfaktoren von SL für das Beziehungskapital von Universitäten

6.3 Implikationen

6.3.1 ...für akademisches Handeln in Forschung und Lehre

Kulturelle Aspekte bzw. Wertesysteme können Erfolg und Nachhaltigkeit von Service Learning schmälern. Lehrende stehen als Teil akademischer Communities im Wirkungskreis mehr oder weniger expliziter Bewertungen durch Kolleginnen und Kollegen. Wer sich dem Vorwurf ausgesetzt sieht, sein Engagement im SL sei reine Kompensation für mangelnden Erfolg in der Forschung, wird davon vermutlich nicht unberührt bleiben. Matthews und Wilder (2018) beschreiben die Ambivalenz im Erleben der eigenen Position bei befristet beschäftigten Lehrpersonen (non tenure track faculty), die Service Learning umsetzen: Die Überzeugung innovative Lehre zu gestalten geht einher mit dem Gefühl von Isolation; und der Austausch mit Kolleg*innen wird als wichtig benannt. Allerdings sollte die Wertschätzung für besonderen Einsatz im Service Learning nicht nur von „Gleichgesinnten“, also ebenfalls Service Learning Umsetzenden kommen, sondern auf einer breiteren Basis fußen (vgl. auch Grönlund und Nortomaa 2017). Wenn dies darüber hinaus mit einer Entlastung der betreffenden Lehrenden einhergeht (z.B. durch Bereitstellen von Tutorenmitteln, Entlastung von Lehrverpflichtung an anderer Stelle o.ä.), bestärkt dies die Anerkennung. Vorsicht sei jedoch geboten, wenn ein Feilschen um Deputatsreduktion beginnt. Diese Studie brachte ans Licht, dass Service Learning-Projekte auch Potenzial für Forschungstätigkeit bieten, gerade bei geringer Personalausstattung. Gleichzeitig kann der Grundsatz einer starken Vernetzung von Lehre und Forschung realisiert werden, und Studierende werden aktiv in die Forschung eingebunden. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass – zumindest in einigen Fällen – Service Learning und Community Based Research (CBR) nicht klar voneinander zu trennen sind und zusammengedacht werden (vgl. Stark et al. 2013). Dies führt allerdings dazu, dass nicht nur auf

die Balance von Service (für den Praxispartner) und Lernen (der Studierenden) geachtet werden muss, sondern auf die von Service, Lernen und Forschung.

Wenn wir den (hochschulpolitischen) Begriff der „Dritten Mission“ wieder aufgreifen und die Ergebnisse dieser Studie damit in Zusammenhang bringen, so können wir problemlos Schneidewind (2016) in seinem Appell folgen, die sogenannte Dritte Mission zur Ersten Mission zu machen und wissenschaftliches Handeln (in Forschung und Lehre) von gesellschaftlichen Fragen oder Herausforderungen her zu denken. Im Service Learning ist die „Dritte Mission“ integraler Bestandteil der Lehre – wie wir gesehen haben auch mit Bezug zur Forschung und, allgemein gesprochen, des akademischen Handelns per se. Diese Sichtweise steht den Bemühungen entgegen, eine Vermessung der „Dritten Mission“ vorzunehmen, um sie besser gegen die ersten beiden abgrenzen zu können. Möglicherweise mag es sinnvoll sein, sich durch Ausdifferenzierung mit Konzept und Umsetzungsoptionen auseinanderzusetzen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Verantwortung an Universitäten weder isoliert stattfindet noch neu ist. Immer wieder daran zu erinnern, ist sinnvoll. Immer wieder neue Mittel und Wege zu betreten, um dies zu fördern, ebenfalls. Es soll keineswegs in Abrede gestellt werden, dass die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen in der Wissenschaft äußerst wichtig ist, nur stellt sich die Frage, warum dies *jenseits* von Forschung und Lehre stattfinden solle und nicht als integraler Bestandteil derselben. Dass über die Kernaufgaben hinaus weitere Maßnahmen sinnvoll sind, um wissenschaftliche Erkenntnisse auch gesellschaftlich nutzbringend zu kommunizieren und einzusetzen, steht außer Frage. Am Beispiel von Service Learning können wir jedoch sehen, dass das Verfolgen verschiedener Ansprüche in einem Projekt durchaus möglich ist und sinnvoll sein und eine spezielle Entwicklungsdynamik mit sich bringen kann, im Sinne von Nelles und Vorley (2010), S. 341: „triangulating teaching, research, and third stream activities reinforces the respective dynamics of each component through their recursive and reciprocal development“. Eine Selbstverständlichkeit muss dabei sein, dass die beteiligten Wissenschaftler*innen (und Praxispartner, von den Studierenden ist dies nicht primär zu erwarten), die Balance zwischen den verschiedenen Interessen und Ansprüchen reflektieren, absichts- und verantwortungsvoll steuern können und dies auch tun.

6.3.2 *...für das Management Intellektuellen Kapitals an Universitäten*

In Anknüpfung an Abschnitt 3.1.3 sollen nun praktische Aspekte des IK-Managements an Universitäten (vgl. Dumay und Garanina 2013) zusammengefasst werden. Von den Befragten dieser Studie werden zahlreiche Ansätze in allen drei Bereichen des Intellektuellen Kapitals thematisiert. Bei der Aufarbeitung sind Besonderheiten von Universitäten zu berücksichtigen,

vor allem bei weiterführenden Forschungsarbeiten mit dem Ziel einer Ableitung von konkreten Handlungsempfehlungen²⁷.

Gleichzeitige Entwicklung von Human- und Strukturkapital

Die Bedeutung von Humankapital wird auch in dieser Studie deutlich. Dabei spielen Kompetenzen wie auch Einstellungen u.ä. eine Rolle. So hängt der Erfolg von Service Learning-Projekten beispielsweise einerseits von bereits vorhandenen Kompetenzen der Beteiligten (Humankapital) ab, im Zuge der Projekte können diese aber auch maßgeblich weiter entwickelt werden. Darüber hinaus finden wir allerdings auch Hinweise, die das Strukturkapital ins Blickfeld rücken, teils mit einer Verbindung von Humankapital (Einstellungen, Bereitschaft einzelner Personen) und Strukturkapital (Ablauf- und Aufbauorganisation): Service Learning erfordert eine gewisse Flexibilität in relevanten Abläufen und in der Anwendung von Regularien. Es fördert das Verständnis für andere Organisationskulturen und deren Erfordernisse und kann so wiederum zur zielorientierten Prozessgestaltung in der Universität beitragen (Ablauforganisation). Durch Bündelung von Wissen, Vorlagen, Beratungskompetenz z.B. zu rechtlichen Fragen an vorzugsweise einer (Koordinations-)Stelle (Aufbauorganisation) kann Service Learning deutlich erleichtert werden. Bei Grönlund und Nortomaa (2017) wird die Abwesenheit einer solchen Stelle als Hürde für SL bezeichnet. An welchen Punkten bzw. zu welchen Themen in welcher Form diese Koordinationsstelle den größten Nutzen generiert, sollte anhand einer differenzierten Organisationsanalyse bzw. durch Studien mit größerer Stichprobe ermittelt werden. Aufgaben einer solchen Stelle nach Aussagen aus dieser Studie:

- Information über rechtliche und regulatorische Rahmenbedingungen bereitstellen,
- Kollegiale Vernetzung fördern,
- Weiterbildung anbieten oder entsprechende Stellen empfehlen,
- Wege zur Akquise von Ressourcen (z.B. passende Ausschreibungen) identifizieren und bei der Antragstellung unterstützen,
- Kontakte vermitteln und pflegen,
- Interessen und Erwartungen steuern bzw. dabei unterstützen,
- bei Differenzen (Streitfällen) vermittelnd eintreten,
- als sichtbare Kontaktstelle für Service Learning-Aktivitäten fungieren.

²⁷ Dass alle Ausführungen aus der vorliegenden Studie nur als Impulse zu werten sind, wurde bereits erörtert.

Diese Funktionen entfalten ihre Wirkung – so kann vermutet werden – nicht nur allein für Service Learning, sondern auch in anderen Fällen kooperativer Konstellationen.

Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass mit der Einführung einer Koordinationsstelle alle Probleme gelöst sind. Zu viele Regelungen und Abläufe sind an der praktischen Umsetzung von Service Learning beteiligt. Konkrete Projekte bringen Bedarfe für die Zusammenarbeit zwischen Universität und Praxispartnern ans Licht. Greift die Universität diese Impulse zur Optimierung ihres Strukturkapitals auf, wird sie damit auch unabhängiger von einzelnen Personen bzw. zumindest etwas robuster gegen negative Effekte durch (zumindest im Wissenschaftsbereich natürliche und beabsichtigte) Personalfluktuation²⁸. Für verschiedene konkrete Maßnahmen zur Institutionalisierung von Service Learning sei dabei auf Meijs et al. (2019) verwiesen. Da Regeln und Vorgaben häufig als einschränkend empfunden werden, liegt bei allen Maßnahmen die grundlegende Frage nahe: Wieviel Institutionalisierung darf's denn sein? Dies lässt sich naturgemäß nicht einfach und für alle Fälle gleich beantworten. Anhaltspunkt ist immer das Ziel, die Freiheit in Forschung und Lehre nicht zu beschränken (z.B. durch rigide Vorgaben zur Bewirtung, fehlende Besprechungsräume o.ä.), sondern sie (mit vertretbarem Ressourceneinsatz) zu vergrößern (z.B. durch einfache Organisation von Besprechungen im eigenen Hause, schnelle Abrechnungsprozesse, leichten Zugang zu Information in Rechtsfragen, etc.). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollen sich bestmöglich ihren Aufgaben in Forschung und Lehre widmen können, ohne unnötig viel in Administratives und rechtliche Fragen investieren zu müssen. Die bestmögliche Unterstützung für Forschung und Lehre trägt letztendlich zu allseitiger Entlastung und Wertschätzung bei.

In den ersten Kapiteln dieser Arbeit ist auf die Bedeutung der sogenannten „Dritten Mission“ für die heutige Entwicklung von Hochschulen in Europa und somit auch in Deutschland eingegangen worden. Zur Unterstützung konkreter Third-Mission-Aktivitäten benennen Henke et al. (2017) Gestaltungsoptionen, die auch von den Befragten in dieser Studie erwähnt worden sind und in der Logik des Intellektuellen Kapitals vor allem Human- und Strukturkapital adressieren:

- Ideelle Unterstützungsformen: Anerkennung und Wertschätzung, geringfügige materielle Unterstützung, Vermittlung von Kontakten und Ansprechbarkeit der Leitung;
- Finanzierungsoptionen: Finanzanreize, Akquise externer Ressource, Finanzierung durch Spenden;

²⁸ Bedenken einzelner, dass sie damit ihre Bedeutung für die Universität als Einrichtung verlieren, lassen sich leicht zerstreuen, ruft man sich in Erinnerung, dass Wissen nicht der Logik materieller Güter bzw. den Regeln der materiellen Mengenlehre unterliegt. Mit Ausbildung des SK wird nicht das HK geschwächt, sondern es gestaltet sich ein reziproker Prozess der Förderung beider Kapitalarten, HK und SK.

- Prozessorganisation und Abbau formeller Hürden: Administrative Entlastungen, Freiräume schaffen, Deputatsentlastungen, Beratung bei der Klärung rechtlicher Fragen.

Von den Befragten der hier beschriebenen Studie allerdings wurde betont, dass die persönliche Bereitschaft und das Engagement von Lehrenden unabdingbar sind und der Treiber für SL sein sollten. Erstens sind Lehrende unerlässliche Schlüsselakteure in Anbahnung, Konzeption und Umsetzung von Service Learning. Zweitens prägen sie persönlich maßgeblich die Qualität der Kooperation. Drittens betont das Eriwan-Communiqué zwar die Bedeutung von Lehre und Lernen im hochschulischen Sektor, aber die Unterstützung zur Entwicklung von Lehrkompetenz (i.w.S.) ist in europäischen Ländern noch sehr unterschiedlich ausgeprägt (European Commission/EACEA/Eurydice 2018). Viertens haben Lehrende – vor allem bei längerfristiger Beschäftigung – die Möglichkeit, gestaltend auf die Entwicklung des Bildungsangebotes von Hochschulen zu wirken. Ihre Erfahrungen im Service Learning können dabei wirksam werden. Ein solches Augenmerk auf die Lehrenden verdeutlicht deren Wert für die Entwicklung der Hochschule in strategisch-institutioneller Hinsicht. Interventionen auf Organisationsebene dienen nicht dazu, Service Learning an möglichst vielen Stellen zu etablieren oder zu verordnen. Dies wäre ein unzulässiger Eingriff in die Freiheit der Lehrenden. Gelingt es aber, positive und nachhaltige SL-Erfahrungen bei Studierenden, Lehrenden und Praxispartnern zu generieren, ist zu vermuten, dass sich diese auf das Intellektuelle Kapital von Universitäten auswirken. Die treibende Kraft für SL ist also im Humankapital zu suchen; das Strukturkapital dient dazu, die bestmöglichen Bedingungen zur Entfaltung des Potenzials zu bieten.

Beziehungskapital – eine wichtige Ressource auch für akademisches Handeln

„Raus aus dem Elfenbeinturm“ ist der Titel eines bereits erwähnten Werkes von Altenschmidt et al. (2009). Dass Universität durch Service Learning für die Praxispartner greifbar, erlebbar wird, haben viele Befragte als positiv für die regionale Einbettung der Universität benannt, aber auch für das über die Region hinausreichende Image. Im Feld des Beziehungskapitals wurden aber auch zahlreiche Bedingungen genannt, damit SL erfolgreich verläuft. Ein klarer Bedarf bei den Praxispartnern, verlässliche Strukturen und entscheidungsbefugte Ansprechpartner sowie die gegenseitige Erwartungsgestaltung sind einige der Aspekte. Man könnte also schließen, dass es nicht so leicht ist, das Beziehungskapital von Universitäten durch Service Learning positiv zu entwickeln. Zudem bedeutet die Greifbarkeit der Universität auch ein Risiko. Durch Nähe werden Schwachpunkte sichtbar. Es ist also ratsam, Studierenden und Lehrenden sowie auch Administrationspersonal deutlich zu machen, dass sie im Kontakt mit Praxispartnern besondere Verantwortung tragen. Die Erfahrungen im Service Learning können intensiv sein

und im Gedächtnis haften bleiben – in negativer wie in positiver Hinsicht. Dies leitet über zur Kehrseite: Durch die intensive Kontaktqualität im SL bietet dieses auch besonderes Potenzial für nachhaltige Kontakte. Es wurde von Befragten beschrieben, dass sich aus dem SL teils lang anhaltende positive Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. Alumni bilden. Und Praxispartner können nach konkreter Zusammenarbeit die Universität und ihre Aufgaben und Arbeitsweisen besser einschätzen und somit besser entscheiden, für welche Anliegen eine Interaktion mit der Universität sinnvoll ist (und wann nicht). Die Schwelle zur Kontaktaufnahme wird gesenkt, und Anfragen können passgenauer formuliert werden.

Obwohl sich diese Arbeit auf die Entwicklung Intellektuellen Kapitals an Universitäten konzentriert (und nicht auf Controlling-Aspekte), soll noch ein kurzer Blick auf das Thema Berichte geworfen werden. Öffentlich einsehbare Reports sind Teil der Gestaltung von Beziehungskapital, aber auch die intern genutzte Berichtslegung zum Intellektuellen Kapital zeigt Wirkung in Bezug auf die Umsetzung von Strategien: Laut Bornemann und Wiedenhofer (2014) führt das systematische Monitoring immaterieller Faktoren in öffentlich wie privat geführten Bildungsorganisationen zu wirtschaftlichen Verbesserungen und besserem Erreichen strategischer Ziele. An dieser Stelle soll keine Empfehlung ausgesprochen werden, IK-Berichte zu erstellen (oder dies nicht zu tun); sollten sie jedoch ohnehin bereits gängige Praxis sein, wäre zu prüfen, inwiefern sie den (komplexen) Bedingungsgefügen der Entwicklung Intellektuellen Kapitals gerecht werden oder sie möglicherweise als eine Erweiterung vor allem für das Feld Studium und Lehre sinnvoll wären (vgl. Elena Perez und Pook 2013). Brusca et al. (2019) stellen fest, dass Universitäten (aus Griechenland, Italien und Spanien) dort, wo keine Vorgaben für IK-Berichte bestehen, differenzierter über Humankapital und „internes Kapital“ berichten als über „externes Kapital“ (vergleichbar mit Beziehungskapital), wobei sich große Universitäten stärker der Kommunikation externen Kapitals widmen als kleinere. Service Learning kann dazu beitragen, einen zunehmend differenzierten Blick auf die Vernetzung und gesellschaftliche Einbettung einer Universität zu entwickeln. Was davon dann extern berichtet wird (oder auch nicht), ist Gegenstand einzelner Entscheidungen.

6.3.3 ...für Lehre und Lernen an Universitäten

Prinzipien hochschulischen Lehrens und Lernens

Es wäre vermessen, hier eine umfassende Diskussion über Kriterien guter zeitgemäßer Lehre an Hochschulen wiedergeben zu wollen. Nur auf zwei Referenzen soll Bezug genommen werden: auf nationaler Ebene auf von der HRK definierte Prinzipien zur Reform der Lehre an Hochschulen (HRK 2008) und der Kompetenzorientierung in Lehre und Lernen (HRK nexus 2012) sowie auf europäischer Ebene auf die im Rahmen des European Forum for Enhanced

Collaboration in Teaching²⁹ der European University Association formulierten Prinzipien (effect - European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching 2017). Aufgrund inhaltlicher Überschneidungen wird zusammenfassend benannt, welche Grundsätze davon gemäß den Ergebnissen dieser Studie im Service Learning dieser Studie nach unterstützt werden:

- Studierende werden als selbständige, eigenverantwortliche Lerner angesprochen. Sie tragen eine Mitverantwortung für ihren Lernprozess.
- Lernende werden im Sinne aktiver und verantwortungsvoller Mitglieder der Gesellschaft als kritisch Denkende und Problemlösende unterstützt und gefördert.³⁰
- Lehre ist durch Dialog mit Lernenden geprägt.
- Die individuelle Lehrkompetenz wird maßgeblich gefördert.
- Lernen, Lehre und Forschung sind verzahnt und befruchten sich gegenseitig.
- Lernen und Lehre sind lernerzentriert gestaltet.
- Lehre wird als Teil der akademischen Aufgaben respektiert und als professionell erachtet.³¹
- Lernen und Lehren ist ein kollaborativer und kollegialer Prozess, der Zusammenarbeit innerhalb der Universität als auch mit anderen gesellschaftlichen Akteuren umfasst.

Demnach unterstützt Service Learning zahlreiche aktuelle Prinzipien guten Lehrens und Lernens an Hochschulen. Dies könnte von Hochschulen durchaus noch besser strategisch genutzt werden.

Kompetenzentwicklung bei Lehrenden

Die Anforderungen an Lehrende und deren Professionalität in verschiedenen, schnell wechselnden Rollen sind hoch im Service Learning. Dadurch bietet sich aber auch ein besonderes Potenzial zur Entwicklung von Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit Rollen. Dies bezieht sich auf alle drei von Trautwein und Merkt (2012; zit. nach Cendon 2016) in ihrem Modell benannten Ebenen: Lehr-Lern-Philosophie, pädagogische Handlungsstrategien und Kontextwissen (bezogen auf spezifische Elemente von Lehre im Kontext Hochschule). Besonders prägnant ist im Service Learning die Vielfalt von Rollen. Darunter findet sich die für selbstgesteuertes Lernen typische Rolle des „Facilitators“, wie sie bei heterogenen

²⁹ <https://eua.eu/101-projects/560-effect.html>

³⁰ Auch Cornelia Springer und Dr. Bernd Struß 2018 benennen Service Learning als eine Komponente zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements in der universitären Lehre.

³¹ In der Studie als Voraussetzung für erfolgreiches Service Learning benannt, kann aber auch durch Service Learning gefördert werden.

Lernendengruppen zum Tragen kommt (z.B. Cendon 2016), aber auch andere sind vertreten. Die reflektierende Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehr-Lernverständnis und den eigenen Rollen zu verschiedenen Zeitpunkten macht die Lehrenden im Service Learning auch zu Lernenden, die in einer ähnlichen Systematik agieren wie die Studierenden: Prüfen (im informellen Sinne) der eigenen Kompetenzen/Eingangsvoraussetzungen, Einsatz von Kompetenzen in praktischen Handlungssituationen, verzahnt mit intensiver Reflexion, deren Ergebnis sich in künftiger Lehre niederschlagen sollte.³² Insofern greift in gewissem Sinne die Lernkomponente des Service Learning nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende. Auch die Lehrenden befinden sich in einer Situation reflektierendes Lernens (vgl. Brockbank und McGill 1998). Eine gute Unterstützung dieser Entwicklungsprozesse bei Lehrenden ist wünschenswert und kann maßgeblich die Professionalisierung im Service Learning beschleunigen. Konkret geht es dabei sowohl um hochschuldidaktische Weiterbildung als auch um Bündeln und Bereitstellen von Informationen z.B. zu rechtlichen Fragen, Vernetzung der im Service Learning aktiven Lehrenden, etc. (vgl. auch „Supportstrukturen schaffen“ und „Austausch zwischen den Lehrenden ermöglichen“, Cendon 2016, S. 197). Trotz der Individualität jedes SL-Projektes gibt es typische (wiederkehrende) Herausforderungen wie beispielsweise die Steuerung von Erwartungen und das Herstellen einer Zielkongruenz der beteiligten Partner. Diesen kann deutlich einfacher und erfolgreicher begegnet werden, wenn Unterstützung durch eine zentrale Koordinations-/Kompetenzstelle vorhanden ist, die Erfahrungen bündelt, Handlungsempfehlungen geben kann und sich der Evaluation und Entwicklung von Service Learning an der jeweiligen Hochschule widmet.

Fordern und fördern von Studierenden – ohne überfordern

Aber nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Studierenden sehen sich komplexen Anforderungen im Service Learning gegenüber. Dies wird von vielen Befragten in der Studie angegeben, ohne dass hier – aufgrund der Fragestellung der Arbeit – im Detail darauf eingegangen wird. Von einer Lehrenden werden deutliche Überforderungssituationen Studierender geschildert. (Das betreffende Service Learning-Projekt ist im Pflichtbereich des Lehrangebots verankert.) Für einige Studierende sei es eine sehr große Herausforderung, ihre eigenen Kompetenzen, von denen sie nicht immer sicher überzeugt sind, in Zusammenarbeit mit externen Praxispartnern zu erproben. Verunsicherung und fehlendes Selbstvertrauen im Umgang mit dieser für viele neuen Situation im Studium – zumindest im Bachelor – führen zu Turbulenzen in Erleben und Verhalten. Dies bringt wiederum die Herausforderung für Lehrende

³² Wenn man so möchte, kann dies als Variante des TOTE-Modell (Miller et al. 1960) gesehen werden, wobei die Testkomponenten vor allem Reflexion bedeuten. Das Modell könnte in dieser Variante als RORO-Modell bezeichnet werden (Reflect -> Operate -> Reflect -> Optimize).

mit sich, eine sinnvolle Balance zu finden zwischen der (sehr zeitintensiven) Unterstützung hilfsbedürftiger Studierender und der Förderung derjenigen, bei denen es gut läuft, um auch für diese bestmöglichen Lernerfolg zu generieren. Wichtig ist einen Rahmen für gegenseitige Unterstützung unter den Studierenden zu schaffen, Überforderungssituationen soweit möglich zu vermeiden und Kapazitäten vorzusehen, um einzelne Studierende auch in Krisensituationen unterstützen zu können, ohne andere (zu stark) zu vernachlässigen. Der Einsatz von Tutor*innen oder Mentor*innen könnte aufgegriffen werden, kann aber das Engagement und die Begeisterung (das „Brennen“, Interview 1, Zeile 485) der verantwortlichen Lehrperson nicht ersetzen. Vor dem Hintergrund der starken Regulierung von Studiengängen vor allem seit der Bologna-Reform provoziert Service Learning Gedanken an eine Metapher, die zwar nicht explizit auf Service Learning bezogen war, aber auch hierauf sehr gut passt: „An Vögel erinnere ihn das, die immer nur im Käfig saßen und plötzlich in die Freiheit entlassen werden: ‚Die trauen sich am Anfang auch nicht zu fliegen, obwohl sie es natürlich können‘.“ (Professor Dr. Gerd Klöck zitiert in HRK nexus 2011, S. 90)³³

Verankerung von Service Learning im Studienangebot

Die strukturelle Verankerung von Service Learning im Lehrangebot (im Wahl-, Wahlpflicht- oder Pflichtbereich) ist jeweils eine Einzelentscheidung, beeinflusst vom strategischen Profil der Hochschule, organisatorischen und kulturellen Rahmenbedingungen und persönlichen Einstellungen und Auffassungen Lehrender. Die Verankerung im Wahl- oder Wahlpflichtbereich geben Entscheidungsanteile in die Hände der Studierenden, was viele der Befragten für sinnvoll halten. Dies bedeutet eine Kombination von a) Anerkennung der Leistungen in Form von Leistungspunkten (Credits) (vgl. dazu auch Grönlund und Nortomaa 2017) für das Studium und b) Angebot von Alternativen mit oder ohne Service Learning. So wird niemand dazu verpflichtet, im Service Learning mitzuwirken. Die Studierenden entscheiden darüber für sich selbst, die Lehrenden freuen sich, dass die Anwesenden (vermutlich) ein hohes Engagement mitbringen und Problemfälle (vermutlich) seltener sind.

Allerdings kann bisher keine klare Handlungsempfehlung formuliert werden, unter anderem aufgrund der Tatsache, dass in dieser Studie nur in einem Fall Service Learning im Pflichtbereich verankert ist und somit die entsprechende Erfahrungsbasis zu klein ist. Die Empfehlung für den Wahl- oder Wahlpflichtbereich wäre also eher normativ fundiert. Unabhängig von derlei Empfehlung gilt: Wird Service Learning im Pflichtbereich verankert und stehen somit den Studierenden keine Alternativen ohne Service Learning innerhalb eines Studiengangs zur Verfügung, ist es noch wichtiger, dass Lehrende auf individuelle

³³ Das Zitat war nicht explizit auf Service Learning bezogen, passt aber auch hierauf.

Schwierigkeiten eingehen, die einzelnen Lernprozesse angemessen begleiten und damit der Verantwortung den Studierenden, aber auch den Praxispartnern und der Hochschule gegenüber gerecht zu werden.

6.4 Anregungen für künftige Forschung

Service Learning, häufig als pädagogisches Konzept in seinen Auswirkungen auf die Studierenden untersucht, ist weit mehr als das. Mit Blick auf die Entwicklung von Universitäten bietet es, so lässt sich aus dieser Studie erahnen, Potenziale mit weitreichender Strahlkraft: Es tangiert Wertesysteme, verändert Lehrende und Studienangebote, schlägt sich in administrativen Prozessen nieder (oder krankt an ihnen), intensiviert Kontakte, wirkt auf die Glaubwürdigkeit von Strategiegaussagen und beeinflusst Strukturen von Hochschulen. Gleichzeitig sind selbstverständlich die Limitierungen dieser Studie zu berücksichtigen, um nicht vorschnell generalisierende Schlüsse zu ziehen. Hier sind Anregungen identifiziert worden, die in künftiger Forschung aufgegriffen und weiter verfolgt werden können. Sie beziehen sich auf alle Bereiche des Intellektuellen Kapitals von Universitäten, und nicht immer sind klare Trennungen der Einzelbereiche möglich. Insofern ist zu empfehlen, das Intellektuelle Kapital auch weiterhin unter Berücksichtigung von Wirkzusammenhängen in den Blick zu nehmen. Die treibende Kraft von Einzelpersonen (Humankapital) ist bestätigt worden. Darüber hinaus sind aber auch zahlreiche mögliche Effekte von Service Learning in struktureller und strategischer Hinsicht benannt worden, die bisher wenig untersucht sind und im Sinne der Organisationsentwicklung von Universitäten Anlass zu weitergehenden Untersuchungen bieten.

Ausgeklammert aus der Fragestellung dieser Arbeit war der Mehrwert von Service Learning für die Praxispartner. Hintergrund der Entscheidung war das Anliegen, in dem ausgewählten Bereich gründlich arbeiten zu können und die Studie nicht zu überfrachten. Systemtheoretisch formuliert sind als Systemgrenzen für diese Studie die der Universität als Organisation gesetzt, Praxispartner werden als „Umfeld“ begriffen. Dies widerspricht nicht der Betrachtungsweise von Universitäten als integralem Bestandteil ihres Ökosystems (Secundo et al. 2018), der Blick dieser Arbeit richtet sich aber auf inneruniversitäre Wirkungszusammenhänge. Selbstverständlich wäre es durchaus sinnvoll, auch Praxispartner und die Kommune und/oder Region bzw. das regionale Bezugssystem von Service Learning in den Blick zu nehmen³⁴. Wichtig dabei ist, der Komplexität Intellektuellen Kapitals gerecht zu werden und sich nicht auf einfach messbare Faktoren zu beschränken.

³⁴ Ohne Bezug zu Service Learning gibt es hinsichtlich des Intellektuellen Kapitals von Regionen oder Nationen bereits nennenswerte Forschungsarbeiten, vgl. z.B. Bontis 2004, Bonfour und Edvinsson 2005.

Doch zurück zur Universität. Auf Basis der Anregungen aus dieser Studie sind folgende weitere Forschungsaktivitäten denkbar: Zunächst könnte eine ähnliche Studie anhand einer größeren Stichprobe und mit etwas stärkerem Strukturierungsgrad in der Erhebung den Weg für die Identifikation benennbarer geeigneter Variablen ebnen, um schrittweise Hypothesen zur Wirkung von Service Learning und notwendigen Bedingungen formulieren zu können. Selbige wären dann zu prüfen. Ziel dahinter ist es, ein differenziertes Verständnis für Nutzen und Bedingungen erfolgreichen Service Learnings an Universitäten zu entwickeln. Dafür wäre ebenfalls sinnvoll, kulturelle und rechtliche Hintergründe zu berücksichtigen bzw. näher zu erforschen. Für Service Learning bietet sich in den USA ein anderer Nährboden als in Deutschland, Irland wiederum bietet andere Rahmenbedingungen als Spanien, etc. Diese Studie wurde absichtsvoll in Deutschland durchgeführt, da hier Debatten um die „Dritte Mission“ oder das Risiko der Instrumentalisierung von Universitäten durch Nutzenforderungen teils sehr hitzig geführt werden. Eine nicht normativ oder politisch geprägte, sondern deskriptiv empirisch fundierte Herangehensweise kann hoffentlich zur sachlichen Auseinandersetzung beitragen. Hierzu seien zwei Erkenntnisse aus der Studie erwähnt:

Die Auseinandersetzung mit Fragen um den gesellschaftlichen Mehrwert sind integraler Bestandteil von Studium/Lehre und Forschung. Im Service Learning wird deutlich, wie gesellschaftliche Herausforderungen in Studium/Lehre aufgegriffen werden (können), die Studiengestaltung wiederum verändern und sich auf forschendes Handeln von Wissenschaftler*innen auswirken. Der Blick auf Forschungsergebnisse erweitert sich um Aspekte, die durch die teils enge Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Akteuren zugänglich und bedeutsam werden. Das heißt nicht, dass diese vorher gänzlich unbekannt waren, aber abstrakte Begriffe wie „Anwendbarkeit“ werden erlebbar. Dies gibt Impulse für die eigene Forschung. Ob eine Trennung in verschiedene Missionen für Analyse und Debatten um gesellschaftliche Relevanz oder gesellschaftlichen Mehrwert hilfreich ist, sollte eingehender an anderen Stellen debattiert werden.

Ein weiterer Punkt steht in Bezug zu Diskussionen um gesellschaftlichen Auftrag und Wissenschaftsfreiheit. Im Gegensatz zur weit verbreiteten dichotomen Sichtweise weist diese Studie eher darauf hin, dass Service Learning gesellschaftliche Anliegen mit (zunehmenden) Freiheiten für Lehre und Forschung vereint. Denn ob Lehrende Service Learning einsetzen und inwiefern Wissenschaftler*innen Impulse von Praxispartnern bzw. aus dem Service Learning aufgreifen, entscheiden sie aus freien Stücken. Insofern bietet Service Learning neben seinem Dasein als besonderes pädagogisches Konzept auch besondere (pragmatische) Möglichkeiten für Forschungstätigkeit und Anregungen für den kritischen Umgang mit Designs und Ergebnissen. Künftige Forschung zu Service Learning muss somit nicht an den Grenzen von

Studium und Lehre haltmachen. Wertesysteme und die Auseinandersetzung mit der Rolle von Universitäten in der Gesellschaft prägen akademisches Handeln in Lehre und Forschung.

Und nicht zuletzt ist die Frage bisher nur angerissen, wie das Management Intellektuellen Kapitals an Universitäten das Potenzial von Service Learning für die Hochschulentwicklung aufgreifen kann, um aus einzelnen Inselprojekten konsistente Wirkungsgefüge erwachsen zu lassen. Es geht darum, Universitäten in ihrer Selbststeuerung zu unterstützen, gemäß ihrer besonderen kulturellen Gegebenheiten (vgl. McIlrath et al. 2012 oder Aramburuzabala et al. 2019b). Niemand kann und sollte zum Einsatz bestimmter pädagogischer Ansätze (um einen solchen handelt es sich beim Service Learning) verpflichtet werden. Wenn Lehrende Service Learning realisieren möchten und die dafür erforderlichen Prozesse und Regelungen flexibel, effizient und unterstützend gestaltet werden, bietet sich vielfältiges Potenzial für strategische Organisationsentwicklung und die differenzierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Belangen und der Rolle von Universitäten dabei. Und nicht zuletzt kann Service Learning eine Quelle von Engagement, neuen Kontakten und Freude am Lehren und Lernen sein, „die beglückendste Erfahrung meines Lebens als Hochschullehrer“³⁵.

³⁵ Interview 1, Zeile 570

7 ANHANG: INTERVIEWLEITFADEN

[Begrüßung, Hintergrund und Thema Datenschutz]

Der Leitfaden ist sinngemäß anzuwenden, nicht notwendigerweise wörtlich.

Einführung/Zugang schaffen

Ich freue mich, dass wir uns unterhalten können und Sie bereit sind, mir Ihre Sicht, Ihre Perspektiven zu beschreiben. Worum geht es?

Universitäten verändern sich und entwickeln sich kontinuierlich immer weiter. Momentan befinden wir uns in einer Phase recht starker Veränderung, bei der auch Grundfragen zum gesellschaftlichen Auftrag (re-)aktiviert sind. Universitäten sehen sich bildungspolitischen Leitlinien zu Durchlässigkeit von Bildungsverläufen, steigenden Studierendenzahlen und der Erwartung an Profilbildung gegenüber.

Diese einzelnen Punkte sollen hier jedoch nicht im Detail behandelt werden. Uns interessiert das Potenzial von Service Learning (als einer besonderen Lehr/Lernform) für die Entwicklung von Universitäten.

Im Service Learning verändern sich Aufgaben und Perspektiven der Lehrenden und auch der anderen Beteiligten. Ich möchte untersuchen, inwiefern Service Learning bei der Entwicklung der Universität eine Rolle spielen kann und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit das (mögliche) Potenzial genutzt werden kann.

Sie haben Erfahrung im Service Learning. Und ich freue mich, dass Sie dabei sind.

Demographische Daten

Name	
Organisation + Einheit	
Funktion	
Email-Adresse	(in separater Kontaktübersicht enthalten)
Telefonnummer	(in separater Kontaktübersicht enthalten)

Erfahrung mit SL

- Seit wann **beschäftigen** Sie sich denn mit SL?
- Und seit wann haben Sie eigene **praktische Erfahrung**?

Beschäftigung mit SL seit...	
Praktische Erfahrung mit SL seit...	

Im Zusammenhang mit SL gibt es ja verschiedene **Rollen**. Welche haben Sie selbst eingenommen? Und wie lange jeweils ungefähr? (Sie können auch beide bzw. mehrere nennen.)

Rolle	
Lehrende*r	
Koordinator*in / Beratende	
Weitere:	
Weitere:	

Erfolg von Service Learning

In Studien zur Evaluation bzw. zur Analyse von Effekten von SL an HS ansieht, geht es oft um Lerneffekte i.w.S. der Studierenden. Wenn wir den Blick jetzt aber etwas weiten und verschiedene mögliche Ziele und Effekte von SL mit einziehen:

HK	SK	BK	<p>Wann würden Sie sagen, dass SL „erfolgreich“ ist?</p> <p>Was macht also den Erfolg von SL für Sie aus? Sie können folgenden Satzanfang einfach mit verschiedenen Facetten vervollständigen: „Service Learning ist erfolgreich, wenn...“</p> <p>⇒ Antworten dokumentieren und dann den IK-Kategorien zuordnen.</p> <p>⇒ Nachfassen zur Sicht auf Partner, HS und Lehrende</p>

Potenzial von Service Learning für die Entwicklung der Universität

Jetzt habe ich eine Vorstellung davon bekommen, was für Sie den Erfolg von SL ausmacht. Dass Projekte nicht immer in allen Punkten die vollen Erfolge bringen, ist natürlich / völlig normal. Aber neben den konkreten eingelösten Effekten interessiert auch das Potenzial von SL. Darauf möchte ich jetzt zu sprechen kommen, und zwar aus verschiedenen Blickwinkeln heraus. Ich stelle Ihnen dazu einige Fragen, so dass wir die Sicht auf Lehrende, Organisation und Vernetzung differenzieren. (Sie können jederzeit ergänzen.) Es geht immer um das Potenzial, also die Möglichkeiten – zunächst unabhängig davon, ob Sie schon erlebt haben, dass dies wirklich zum Tragen kam. Und es geht um Ihre persönliche Sicht, Ihre Einschätzungen. Da die Effekte von SL auf die Lernenden bereits häufiger untersucht worden sind, widmen wir uns hier der Wirkung auf andere.

HK	SK	BK	
x			Was für die Entwicklung der Lehrenden ? Was lernen diese dabei? Wie verändern sich Sichtweisen, Einstellungen, Erfahrungshintergründe, etc.? <i>Neue Rollen: Coach, Koordinator (Thema Rollen ansprechen, wenn nicht selbst aktiv genannt.)</i>
		x	Wie wirkt sich SL Ihrer Erfahrung nach auf die Beziehungen zwischen Universität und Praxispartner (aus dem öffentlichen oder wirtschaftlichen Felde) aus?
	x		Was kann die Universität als Organisation von SL lernen/profitieren ? Wo wird sie vielleicht auf eigenen Schwächen aufmerksam gemacht?
n.a.	n.a.	n.a.	Hat SL Ihr eigenes Bild/Verständnis von Universität verändert? Inwiefern?
			Weiteres....

Bedingungen für erfolgreiches Service Learning

Nachdem wir nun ein Gespür für Erfolg und Potenzial von SL bekommen haben, wenden wir uns Bedingungsfaktoren zu. **Was muss gegeben sein, damit SL sein Potenzial entfalten kann?**

Für die Antworten bitte ich Sie, sich positive und negative Erfahrungen in Erinnerung zu rufen, um so konkret wie möglich relevante Punkte zu benennen. Welche Schwierigkeiten kennen Sie selbst? Wo lief es mal richtig gut? Sie können gern anhand von Beispielen veranschaulichen.

Ich stelle Ihnen wieder ein paar Fragen zur Anregung. Sie erweitern und ergänzen, wo es Ihnen sinnvoll bzw. wichtig erscheint.

Wenn Sie unterscheiden möchten, ob etwas unabdingbar (ein „Muss“) ist oder eher wünschenswert, merken Sie dies an und wir nehmen es mit auf.

HK	SK	BK	
x			Was sollten aus Ihrer Sicht die Studierenden mitbringen, damit SL erfolgreich stattfinden kann?
x		x	Und Lehrende ?
x			Gibt es auch Dinge, die Beschäftigte in Service-Funktionen der Uni mitbringen sollten oder sogar müssen?
	x		Personen sind ja nicht alles. Manchmal gibt es auch formale Restriktionen bzw. Regelungen. Was muss Ihrer Erfahrung nach von Prozessen/Abläufen her gegeben sein, damit SL erfolgreich sein kann?
x	x	x	Und die Kooperationspartner ? Was ist von deren Seite aus nötig? Im Hinblick auf Prozesse, vielleicht räumliche Gegebenheiten, etc. – aber auch der Personen und deren Kenntnisse, Erwartungen, Einstellungen, Vorerfahrung, etc.?
			Weiteres...

[Abschluss, Dank, Verabschiedung]

9 LITERATURVERZEICHNIS

Alcaniz, Leire; Gomez-Bezares, Fernando; Roslender, Robin (2011): Theoretical perspectives on intellectual capital: A backward look and a proposal for going forward. In: *Accounting Forum* 35 (2), S. 104–117. DOI: 10.1016/j.accfor.2011.03.004.

Altenschmidt, Karsten (2016): Community Based Research umsetzen. In: Karsten Altenschmidt und Wolfgang Stark (Hg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.

Altenschmidt, Karsten; Miller, Jörg; Stark, Wolfgang (Hg.) (2009): *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek).

Alwert, Kay (2006): *Wissensbilanzen für mittelständische Organisationen*. Stuttgart: Fraunhofer IRB-Verlag.

Anderson, L. W.; Krathwohl, D.R (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longmans.

Andriessen, Daniel (2001): Weightless wealth: four modifications to standard IC theory. In: *Jnl of Intellectual Capital* 2 (3), S. 204–214. DOI: 10.1108/14691930110399941.

Aramburuzabala, Pilar; Macllath, Lorraine; Opazo, Héctor (Hg.) (2019a): *Embedding service learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.

Aramburuzabala, Pilar; Vargas-Moniz, Maria João; Opazo, Héctor; McIlrath, Lorraine; Stark, Wolfgang (2019b): *Considerations for service learning in European higher education* /. In: Pilar Aramburuzabala, Lorraine Macllath und Héctor Opazo (Hg.): *Embedding service learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge, 2310- 242.

Backhaus-Maul, Holger; Roth, Christiane (2013): *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter 10.1007/978-3-658-00124-7.

Baltes, Anna Maria; Hofer, Manfred; Sliwka, Anne (Hg.) (2007): *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an Deutschen Universitäten*. Weinheim: Beltz.

Bernhard, Doris (2008): *Service Learning. Aus Sicht der Studierenden*. Saarbrücken: VDM.

Berthold, Christian; Meyer-Gauckel, Volker; Rohde, Wolfgang (Hg.) (2010): *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte*

- internationale Praxis. Essen: Edition Stifterverband. Online verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/mission-gesellschaft>, zuletzt geprüft am 07.10.2018.
- Birdwell, Jonathan; Scott, Ralph; Horley, Edward (2013): Active citizenship, education and service learning. In: *Education, Citizenship and Social* 8 (2), S. 185–199. DOI: 10.1177/1746197913483683.
- Bisogno, Marco; Dumay, John; Manes Rossi, Francesca; Tartaglia Polcini, Paolo (2018): Identifying future directions for IC research in education: a literature review. In: *Jnl of Intellectual Capital* 19 (1), S. 10–33. DOI: 10.1108/JIC-10-2017-0133.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter DOI 10.1007/978-3-531-19416-5.
- Bonfour, Ahmed; Edvinsson, Leif (2005): Intellectual capital for communities. Amsterdam: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Bontis, Nick (1998): Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. In: *Management Decision* 36 (2), S. 63–76. DOI: 10.1108/00251749810204142.
- Bontis, Nick (2001): Assessing knowledge assets: a review of the models used to measure intellectual capital. In: *International Journal of Management Reviews* 3 (1), S. 41–60.
- Bontis, Nick (2004): National Intellectual Capital Index. In: *Jnl of Intellectual Capital* 5 (1), S. 13–39. DOI: 10.1108/14691930410512905.
- Bontis, Nick; Chua Chong Keow, William; Richardson, Stanley (2000): Intellectual capital and business performance in Malaysian industries. In: *Jnl of Intellectual Capital* 1 (1), S. 85–100. DOI: 10.1108/14691930010324188.
- Boos, Margarete; Miosge, Nicolai; Fischer, Johann; Bögel, Simon; Abbasi, Abdulrahman (2016): Integrationstandems und Supervised Networking mit geflüchteten Menschen in studentischen Gruppen durch Service Learning. In: *Gr Interakt Org* 47 (3), S. 225–230. DOI: 10.1007/s11612-016-0328-4.
- Bornemann, Manfred; Reinhardt, Rüdiger (2017): Handbuch Wissensbilanz. Umsetzung und Fallstudien. 2., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online verfügbar unter <https://www.esvcampus.de//978-3-503-17441-6>.

Bornemann, Manfred; Wiedenhofer, Roswitha (2014): Intellectual capital in education: a value chain perspective. In: *Jnl of Intellectual Capital* 15 (3), S. 451–470. DOI: 10.1108/JIC-05-2014-0060.

Bornemann, Manfred; Wiedenhofer, Roswitha (2016): Bridging the gap from intellectual capital to quality and strategic management in higher educational institutions governance – experiences from Austria. EIASM, 12th interdisciplinary workshop on intangibles, intellectual capital and extra financial information. EIASM. St. Petersburg, 2016. Online verfügbar unter <https://ia-consulting.at/publikationen/>, zuletzt geprüft am 03.05.2019.

Bringle, Robert G.; Ruiz, Ana I.; Brown, Margaret A.; Reeb, Roger N. (2016): Enhancing the Psychology Curriculum Through Service Learning. In: *Psychology Learning & Teaching* 15 (3), S. 294–309. DOI: 10.1177/1475725716659966.

Brockbank, Anna; McGill, Ian (1998): *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Brusca, Isabel; Cohen, Sandra; Manes-Rossi, Francesca; Nicolò, Giuseppe (2019): Intellectual capital disclosure and academic rankings in European universities. In: *MEDAR* ahead-of-print (ahead-of-print), S. 1. DOI: 10.1108/MEDAR-01-2019-0432.

Buchenau, Barbara (2019): *Translation und Transfer: Einblicke in die Oszillation Universität und Gesellschaft*. Hochschulen in der Gesellschaft. Universität Duisburg-Essen. Hochschulnetzwerk "Bildung durch Verantwortung". Essen, 21.11.2019. Online verfügbar unter <https://www.conftool.com/hbdv2019/sessions.php>.

Bührmann, Andrea D. (2005): Rezension zu: Jochen Gläser & Grit Laudel (2004). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (online journal)* 6 (2), Art. 21. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502212>.

Cendon, Eva (2016): Eva Cendon Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In: Eva Cendon, Anita Mörth und Ada (Hrsg.) Pellert (Hg.): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann, S. 185–199.

Chiucchi, Maria Serena; Dumay, John (2015): Unlocking intellectual capital. In: *Jnl of Intellectual Capital* 16 (2), S. 305–330. DOI: 10.1108/JIC-01-2015-0004.

Christinidis, Georgia; Ellis, Heather (2013): Knowledge, Education, and Citizenship in a Preand Post-National Age. In: *Journal of the Knowledge Economy* (4), S. 63–82. Online verfügbar unter DOI 10.1007/s13132-012-0120-9.

Cornelia Springer; Dr. Bernd Struß (2018): Hochschule mit Verantwortung: Engagementförderung durch universitäre Lehre. Online verfügbar unter <http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2018/07/newsletter-15-springer-struss.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2018.

CSHE (2005): Promoting Civic Engagment at the University of California. Hg. v. Center for Studies in Higher Education (UC Berkeley). Berkeley, CA, USA. Online verfügbar unter <https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/strategyreport.2.06.pdf>.

Demartini, Paola; Paoloni, Paola (2013): Implementing an intellectual capital framework in practice. In: *Jnl of Intellectual Capital* 14 (1), S. 69–83. DOI: 10.1108/14691931311289020.

Dewey, John (2008): Democracy and education. Radford, VA: Wilder Publications.

Dumay, John; Garanina, Tatiana (2013): Intellectual capital research: a critical examination of the third stage. In: *Jnl of Intellectual Capital* 14 (1), S. 10–25. DOI: 10.1108/14691931311288995.

Edvinsson, Leif (2013): IC 21: reflections from 21 years of IC practice and theory. In: *Jnl of Intellectual Capital* 14 (1), S. 163–172. DOI: 10.1108/14691931311289075.

Edvinsson, Leif; Kivikas, Mart (2007): Intellectual capital (IC) or Wissensbilanz process: some German experiences. In: *Jnl of Intellectual Capital* 8 (3), S. 376–385. DOI: 10.1108/14691930710774821.

Edvinsson, Leif; Malone, M. S. (1997): Intellectual Capital. New Yort: Harper-Collins.

Edvinsson, Leif; Sullivan, Patrick (1996): Developing a model for managing intellectual capital. In: *European Management Journal* 14 (4), S. 356–364. DOI: 10.1016/0263-2373(96)00022-9.

effect - European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (2017): Enhancing the education mission of European universities: A proactive response to change. Online verfügbar unter <https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf>, zuletzt geprüft am 28.08.2019.

EHEA Ministerkonferenz (2015): Yerevan Communiqué. Online verfügbar unter <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>, zuletzt geprüft am 06.07.2018.

Elena Perez, Susana; Pook, Katja (2013): IC Management in Universities: Where is Teaching? In: Lidia Garcia und Arturo Rodríguez Castellanos (Hg.): Proceedings of The 5th European Conference on Intellectual Capital. Volume 1. 5th European Conference on Intellectual Capital.

Bilbao, Spain, April 11-12. University of the Basque Country. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited, S. 142–153.

Elena Pérez, Susana (2015): Shaping new managerial models for European Universities: the impact of reporting and managing IC. In: Leif Edvinsson und Patricia Ordóñez de Pablos (Hg.): Intellectual Capital in Organizations: Non-Financial Reports and Accounts, Edition: (Book 1). London: Routledge (Routledge Advances in Organizational Learning and Knowledge Management, Book 1), S. 150–162. Online verfügbar unter <https://ec.europa.eu/jrc/en/printpdf/152480>, zuletzt geprüft am 29.04.2019.

Elena Pérez, Susana; Saritas, Ozcan; Pook, Katja; Warden, Campbell (2011): Ready for the future? Universities' capabilities to strategically manage their intellectual capital. In: *Foresight* 13 (2), S. 31–48. DOI: 10.1108/14636681111126238.

Elena Pérez, Susana; Warden, Campbell (2011): Visualising the Hidden Value of Higher Education Institutions. In: Arturo Rodríguez Castellanos, Belén Vallejo Alonso und Gerardo Arregui-Ayastuy (Hg.): Identifying, measuring, and valuing knowledge-based intangible assets. New perspectives, Bd. 20. Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA), S. 177–207.

European Commission (2017): Horizon 2020. Work Programme 2018-2020. 16. Science with and for Society. Brussels. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2018-2020/main/h2020-wp1820-swfs_en.pdf, zuletzt geprüft am 03.07.2018.

Ferenhof, Helio Aisenberg; Durst, Susanne; Zaniboni Bialecki, Mariana; Selig, Paulo Mauricio (2015): Intellectual capital dimensions: state of the art in 2014. In: *Jnl of Intellectual Capital* 16 (1), S. 58–100. DOI: 10.1108/JIC-02-2014-0021.

Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55694).

Flicker, A.; Pook, K. (2007): Into the flow: intellectual capital management at Reinisch AG. IC Congress, Haarlem/Netherlands.

Florida, Richard (1995): Toward the learning region. In: *Futures* 27 (5), S. 527–536. DOI: 10.1016/0016-3287(95)00021-N.

Fronzizi, Rocco; Fantauzzi, Chiara; Colasanti, Nathalie; Fiorani, Gloria (2019): The Evaluation of Universities' Third Mission and Intellectual Capital: Theoretical Analysis and Application to Italy. In: *Sustainability* 11 (12), S. 3455. DOI: 10.3390/su11123455.

- Gerholz, Karl-Heinz; Liszt, Verena; Klingsieck, Katrin B. (2018): Effects of learning design patterns in service learning courses. In: *Active Learning in Higher Education* 19 (1), S. 47–59. DOI: 10.1177/1469787417721420.
- Grönlund, Henrietta; Nortomaa, Aura (2017): Europe Engage. Guideline for institutionalisation of Service -Learning. Online verfügbar unter <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2015/10/guidelines-euengage-2.pdf>, zuletzt geprüft am 01.09.2018.
- Guthrie, James; Dumay, John; Ricceri, Federica; Nielsen, Christian (2017): The Routledge Companion to Intellectual Capital. 1st ed. Milton: Taylor and Francis (Routledge Companions in Business, Management and Accounting). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5056435>.
- Guthrie, James; Ricceri, Federica; Dumay, John (2012): Reflections and projections: A decade of Intellectual Capital Accounting Research. In: *The British Accounting Review* 44 (2), S. 68–82. DOI: 10.1016/j.bar.2012.03.004.
- Habersam, Michael; Piber, Martin (2003): Exploring Intellectual Capital in Hospitals. Two Qualitative Case Studies in Italy and Austria. In: *European Accounting Review* 12 (4). Online verfügbar unter https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=458160, zuletzt geprüft am 29.04.2019.
- Hanushek, Eric A. (2016): Will more higher education improve economic growth? In: *ECOPOL* 32 (4), S. 538–552. DOI: 10.1093/oxrep/grw025.
- Healy, Mark Gerard; Rowan, Michael; McIlrath, Lorraine (2014): The Impact of Service-Learning on Voluntary and Communityorganizations in the West of Ireland. In: *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)* 6 (1), 154/1-23. Online verfügbar unter <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/154>.
- Henke, Justus; Pasternack, Peer; Schmid, Sarah (2015): Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen. Halle, Saale, Lutherstadt Wittenberg: Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt; Inst. für Hochschulforschung (HoF) (HoF-Arbeitsberichte, 2015,2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-48010>.
- Henke, Justus; Pasternack, Peer; Schmid, Sarah (2017): Mission, die Dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag. Online verfügbar unter <https://buch-findr.de/buecher/mission-die-dritte/>, zuletzt geprüft am 03.02.2019.

Hofer, Manfred (2015): Wissen und Glauben – Über die Janusköpfigkeit des Begriffs „Service Learning“. Herbsttagung. Hochschulnetzwerk "Bildung durch Verantwortung". Frankfurt/Main, 25.11.2015.

HRK (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen Beschluss 22.4.2008.doc. 3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.04.2008. HRK. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2019.

HRK nexus (2011): Gute_Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen, zuletzt geprüft am 28.08.2019.

HRK nexus (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, zuletzt geprüft am 03.07.2018.

Ilic, Branko; Bernjak, Sabina; Rus, Andrej (2016): Intellectual capital as an indicator of regional development: the case of the Slovenian region of Pomurje. In: *Teorija in praksa* 53 (3), S. 579.

Jaich, Roman (2004): Bildungsfinanzierung im internationalen Vergleich (Veranstaltung der Rosa-Luxemburg-Stiftung "Bildung – öffentliches Gut oder Ware?"). Online verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Veranstaltungen/2004/bildung_als_ware/Jaich_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2019.

Johnstone, D.Bruce (2004): The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. In: *Economics of Education Review* 23 (4), S. 403–410. DOI: 10.1016/j.econedurev.2003.09.004.

Kern, Oliver (2016): Gemeinsam Forschen und Lehren: Nutzeffekte von CBR aus Sicht der Zivilgesellschaft. In: Karsten Altenschmidt und Wolfgang Stark (Hg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–75.

Kim, Sunwoong; Lee, Ju-Ho (2006): Changing Facets of Korean Higher Education: Market Competition and the Role of the State. In: *High Educ* 52 (3), S. 557–587. DOI: 10.1007/s10734-005-1044-0.

Kitts, B.; Edvinsson, L.; Beding, T. (2001): Intellectual capital: from intangible assets to fitness landscapes. In: *Expert Systems with Applications* 20 (1), S. 35–50. DOI: 10.1016/S0957-4174(00)00047-6.

Koch, Guenter; Curaj, Adrian (2015): Designing the landscape of the Intellectual Report of a nation - methodological guidelines Attention: this is an unpublished version for restricted use. Unter Mitarbeit von Andreas Brandner, Bernard Krabina, Claus-Piciorus Nagel und José-Maria Viedma. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/284240985_Designing_the_landscape_of_the_Intellectual_Report_of_a_nation_-_methodological_guidelines_Attention_this_is_an_unpublished_version_for_restricted_use.

Konovalova, Maria (2016): Intellectual Capital as a Key Factor in the Economic Development of the Region. In: *Global Media Journal* 14 (27: 39), S. 14–27.

Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2017): Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 437–446.

Labra, Romilio; Paloma Sánchez, M. (2013): National intellectual capital assessment models: a literature review. In: *Jnl of Intellectual Capital* 14 (4), S. 582–607. DOI: 10.1108/JIC-11-2012-0100.

Laredo, Philippe (2007): *Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies Addressing the Priority Issues of Other UNESCO Regions; Toward a third mission for universities; 2007*.

Laudel, Grit; Gläser, Jochen (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leydesdorff, Loet (2006): *The knowledge-based economy. Modeled, measured, simulated*. Boca Raton, Fla.: Universal Publishers.

Maassen, Peter (22.11.2019b): Profiles, Partnerships, Problem-solving!: proactively reconfiguring higher education-society relationships. Universität Duisburg-Essen. Hochschulnetzwerk "Bildung durch Verantwortung". Essen, 22.11.2019b. Online verfügbar unter <https://www.conftool.com/hbdv2019/sessions.php>.

Maassen, Peter; Andreadakis, Zacharias; Gulbrandsen, Magnus; Stensaker, Bjorn (2019a): *The place of universities in society*. University of Oslo for the Körber-Stiftung in preparation for the Global University Leaders Council. Hamburg. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/Langfassung_Studie_The_Place_of_Universities_in_Society.pdf.

- Marta-Cristina Suci (2009): Intangible assets and intellectual capital as key factors of Romania's convergence. Hg. v. National Institute for Economic Research (INCE), Romanian Academy. Bucharest. Online verfügbar unter <http://www.workingpapers.ro/2009/wpince090109.pdf>.
- Martin-Sardesai, Ann; Guthrie, James (2018): Human capital loss in an academic performance measurement system. In: *Jnl of Intellectual Capital* 19 (1), S. 53–70. DOI: 10.1108/JIC-06-2017-0085.
- Mason O'Connor, Kristine; McEwen, Lindsey; Owen, David; Lynch, Kenny; Hill, Stephen (2011): Literature review: Embedding community engagement in the curriculum. An example of university-public engagement. A component of The Learning Empowerment through Public-Student Engagement (LEAPSe) project. A Higher Education Academy National Teaching Fellowship Project. national co-ordinating centre for public engagement (UK). Online verfügbar unter https://www.academia.edu/1156430/Literature_review_Embedding_community_engagement_in_the_curriculum_An_example_of_university-public_engagement, zuletzt geprüft am 06.11.2019.
- Matthews, Paul; Wilder, Shannon (2018): "Cutting Edge" or "Ridiculously Isolated"? Charting the Identities, Experiences and Perspectives of Full-Time, Non-Tenure Track Faculty Engaged in Service-Learning. In: *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement* 6 (1), S. 1–14.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Content Analysis. In: *Forum: Qualitative Social Research* 2000 (1, 2).
- McIlrath, Lorraine; Lyons, Ann; Munck, Ronaldo (2012): Higher education and civic engagement. Comparative perspectives. New York: Palgrave Macmillan.
- Meijs, Lucas C.P.M.; Maas, Stephanie A.; Aramburuzabala, Pilar (2019): Institutionalisation of service learning in European higher education. In: Pilar Aramburuzabala, Lorraine MacIlrath und Héctor Opazo (Hg.): *Embedding service learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge, S. 213–229.
- Mertins, Kai; Alwert, Kay; Heisig, Peter (Hg.) (2005): *Wissensbilanzen. Intellektuelles Kapital erfolgreich nutzen und entwickeln ; mit 16 Tabellen*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/3-540-27519-3>.

Mertins, Kai; Wang, Wen-Huan; Will, Markus (2009): InCaS: Intellectual Capital Management in European SME-Its Strategic Relevance and the Importance of its Certification. In: *Electronic Journal of Knowledge Management* 7 (1).

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Miller, George A.; Galanter, Eugene; Pribram, Karl H. (1960): Plans and the structure of behavior. New York NY: Holt Rinehart and Winston. Online verfügbar unter <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Plans-Miller-Galanter-Pribram.pdf>.

Miller, Lee; McCauley, Joyce; Mehta, Sanjay (2018): Measuring the Impact of Community Engagement: Development of the BACE Scale. In: *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement* 6 (1), S. 1–14. Online verfügbar unter <https://ijrslce.scholasticahq.com/article/6982-measuring-the-impact-of-community-engagement-development-of-the-bace-scale>, zuletzt geprüft am 04.09.2019.

Millican, Juliet; with Pollack, Seth; Zani, Bruna; Stark, Wolfgang; Preradovic, Nives Mikelic; Aramburuzabala, Pilar (2019): The changing face of higher education: economic and democratic imperatives /. In: Pilar Aramburuzabala, Lorraine MacIlrath und Héctor Opazo (Hg.): *Embedding service learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge, S. 36–50.

Mouritsen, Jan; Bukh, Per Nikolaj (2014): Intellectual Capital. In: Cary L. Cooper (Hg.): *Wiley encyclopedia of management*, Bd. 16. 3. ed. Chichester, West Sussex: Wiley, S. 1–6.

Mouritsen, Jan; Thorbjørnsen, Stefan; Bukh, Per N.; Johansen, Mette R. (2004): Intellectual capital and new public management. In: *The Learning Organization* 11 (4/5), S. 380–392. DOI: 10.1108/09696470410538279.

Nelles, J.; Vorley, T. (2010): From policy to practice: engaging and embedding the third mission in contemporary universities. In: *International Journal of Sociology and Social Policy* 30 (7/8), S. 341–353.

North, Klaus (1998): *Wissensorierte Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.

OECD (1996): *The Knowledge based Economy*. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>, zuletzt geprüft am 03.07.2018.

- Österreichisches Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2016): Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft über die Wissensbilanz (Wissensbilanz-Verordnung 2016 – WBV 2016). WBV 2016. Fundstelle: BGBl. II Nr. 97/2016. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009519>, zuletzt geprüft am 03.05.2019.
- Paloma Sánchez, M.; Elena, Susana (2006): Intellectual capital in universities. In: *Jnl of Intellectual Capital* 7 (4), S. 529–548. DOI: 10.1108/14691930610709158.
- Paloma Sánchez, M.; Elena, Susana; Castrillo, Rocío (2009): Intellectual capital dynamics in universities: a reporting model. In: *Jnl of Intellectual Capital* 10 (2), S. 307–324. DOI: 10.1108/14691930910952687.
- Pasternack, Peer; Hechler, Daniel; Henke, Justus (2018): Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. 1. Auflage. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis, Teil 35).
- Pechar, Hans (2017): Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Hg. v. Universität Oldenburg, Center für lebenslanges Lernen C3L. Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg.
- Pechar, Hans; Andres, Lesley (2011): Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International Comparative Perspectives. In: *High Educ Policy* 24 (1), S. 25–52. DOI: 10.1057/hep.2010.24.
- Petty, Richard; Guthrie, James (2000): Intellectual capital literature review. In: *Jnl of Intellectual Capital* 1 (2), S. 155–176. DOI: 10.1108/14691930010348731.
- Pook, Katja (2011): Getting people involved. In: *Jnl Euro Industrial Training* 35 (6), S. 558–572. DOI: 10.1108/03090591111150095.
- Quinn, James Brian (1992): Intelligent enterprise. A knowledge and service based paradigm for industry. New York: Free Press. Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/description/simon032/92019384.html>.
- Rebe, Bernd (1991): Universität - Leitinstitution oder Leitbild? Selbstverständnis und Selbstbild einer überforderten Bildungseinrichtung. Frankfurt/Main: VAS Verlag für akademische Schriften.
- Reinders, Heinz (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (4), S. 531–547. Online verfügbar unter

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdx&AN=0230299&lang=de&scope=site>.

Reinders, Heinz (2016): Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779944133.

Reinmuth, Sandra; Saß, Christina; Lauble, Silvia (2007): Die Idee des Service Learning. In: Anna Maria Baltes, Manfred Hofer und Anne Sliwka (Hg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an Deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz, S. 13–28.

Republik Österreich (03/2019): Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). UG, vom BGBl. I Nr. 3/2019 (NR: GP XXVI RV 378 AB 442 S. 55. BR: AB 10106 S. 888.). Fundstelle: <https://www.ris.bka.gv.at>. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>, zuletzt geprüft am 03.05.2019.

Roos, Johan; Roos, Göran; Edvinsson, Leif; Dragonetti, Nicola Carlo (1998): Intellectual capital. Navigating in the new business landscape. New York, NY: New York Univ. Press.

Saß, Christina (2007): Evaluation von Service Learning - Einführung und Ergebnisse. In: Anna Maria Baltes, Manfred Hofer und Anne Sliwka (Hg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an Deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz, S. 59–72.

Schneidewind, Uwe (2016): Die "Third Mission" zur "First Mission" machen? In: *Die Hochschule - Journal für Wissenschaft und Bildung* (2016/1), S. 14–22. Online verfügbar unter https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/16_1/Schneidewind.pdf, zuletzt geprüft am 03.09.2018.

Secundo, Giustina; Elena Perez, Susana; Martinaitis, Žilvinas; Leitner, Karl Heinz (2017): An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities. In: *Technological Forecasting and Social Change* 123, S. 229–239. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.12.013.

Secundo, Giustina; Elena-Perez, Susana; Martinaitis, Žilvinas; Leitner, Karl-Heinz (2015): An intellectual capital maturity model (ICMM) to improve strategic management in European universities. In: *Jnl of Intellectual Capital* 16 (2), S. 419–442. DOI: 10.1108/JIC-06-2014-0072.

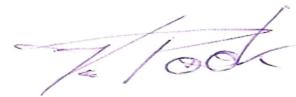
Secundo, Giustina; Massaro, Maurizio; Dumay, John; Bagnoli, Carlo (2018): Intellectual capital management in the fourth stage of IC research. In: *Jnl of Intellectual Capital* 19 (1), S. 157–177. DOI: 10.1108/JIC-11-2016-0113.

- Serenko, Alexander; Bontis, Nick (2004): Meta-review of knowledge management and intellectual capital literature: citation impact and research productivity rankings. In: *Knowl. Process Mgmt.* 11 (3), S. 185–198. DOI: 10.1002/kpm.203.
- Stark, Wolfgang (2009): Universitäten mit sozialer Verantwortung - gesellschaftliches Engagement als Wettbewerbsfaktor für eine Universität der Zukunft? In: Karsten Altenschmidt, Jörg Miller und Wolfgang Stark (Hg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 16–25.
- Stark, Wolfgang; Miller, Jörg; Altenschmidt, Karsten (2013): Zusammenarbeiten - Zusammen gewinnen. Was Kooperationen zwischen Hochschulen und Gemeinwesen bewirken können und was dafür nötig ist ; Potenzialanalyse Campus-Community-Partnerships. Essen: Univ. Duisburg-Essen UNIAKTIV - Zentrum für Gesellschaftliches Lernen und Soziale Verantwortung.
- Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 319–331.
- Stoecker, R.; Loving, K.; Reddy, M.; Bollig, N. (2010): Can Community-Based Research Guide Service Learning? In: *Journal of Community Practice* 18, S. 280–296.
- Stoecker, Randy; Tryon, Elizabeth A.; Hilgendorf, Amy (Hg.) (2009): The unheard voices. Community organizations and service learning. Philadelphia: Temple University Press.
- Sum, Ngai-Ling; Jessop, Bob (2013): Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education. In: *J Knowl Econ* 4 (1), S. 24–44. DOI: 10.1007/s13132-012-0121-8.
- Sveiby, Karl Erik (1997): The New Organizational Wealth. Managing & Measuring Knowledge-Based Assets. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=105110>.
- Sveiby, Karl Erik (2010): Methods for Measuring Intangible Assets. Online verfügbar unter <https://www.sveiby.com/files/pdf/intangiblemethods.pdf>, zuletzt geprüft am 29.04.2019.
- Szafran, Joanna (2015): The role of Intellectual Capital in the Development of the Lubelskie Region. Management, Knowledge and Learning Jpint International Conference 2015. Online verfügbar unter <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-13-0/papers/ML15-265.pdf>.

- Terry, Alice W.; Bohnenberger, Jann E. (2004): Blueprint for Incorporating Service Learning: A Basic, Developmental, K-12 Service Learning Typology. In: *Journal of Experiential Education* 27 (1), S. 15–31. DOI: 10.1177/105382590402700103.
- Todericiu, Ramona; Șerban, Anca (2015): The Assessment of Intellectual Capital in Romanian Universities. In: *Studies in Business and Economics* 10 (3), S. 100–110. DOI: 10.1515/sbe-2015-0040.
- UNESCO (1998): Word Declaration on Higher Education for the Twenty-First-Century: Vision and Action. Paris. Online verfügbar unter http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration, zuletzt aktualisiert am 09.09.2019.
- Veltri, Stefania; Mastroleo, Giovanni; Schaffhauser-Linzatti, Michaela (2014): Measuring intellectual capital in the university sector using a fuzzy logic expert system. In: *Knowledge Management Research & Practice* 12 (2), S. 175–192. DOI: 10.1057/kmrp.2012.53.
- Wassermann, Sandra (2015): Das qualitative Experteninterview. In: Marlen Niederberger und Sandra Wassermann (Hg.): *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–67.

10 ERKLÄRUNG ZUR SELBSTÄNDIGEN ANFERTIGUNG VON SCHRIFTLICHEN PRÜFUNGSLEISTUNGEN

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.



Landau, den 26.11.2019

Dr. Katja Pook