

BEITRÄGE AUS DER FORSCHUNG

Band 205

Sabrina Janz

Soziale Verantwortung – ein Aspekt für Lehrformate der tertiären Bildung?

Zur subjektiven Wahrnehmung von Studierenden in
Service Learning Projekten und im Projektstudium



sfs

Impressum

Beiträge aus der Forschung, Band 205

ISSN: 0937-7379

Dortmund 2019

Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)

Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund

Evinger Platz 17

D-44339 Dortmund

Tel.: +49 (0)2 31 – 755-1

Fax: +49 (0)2 31 – 755-90205

Email: kontakt@sfs-dortmund.de

www.sfs-dortmund.de

Abstract

This thesis investigates university social responsibility as mediated content of the *Projektstudium* courses of the bachelor study programme rehabilitation pedagogy of TU Dortmund University as well as Service Learning projects of the University Duisburg-Essen.

In the course of societal change, tasks of educational institutions and their teaching concepts also change. In order to take responsibility for society and to educate responsibly acting citizens, university social responsibility may offer a strategy for universities. For its analysis, an orientational framework has been derived from theory. Based on this framework, an interview guide as well as a category system for its evaluation have been created. Results show university social responsibility being an actual mediated content of teaching concepts. The *Projektstudium* courses show higher impact on development of self-responsibility and competencies, whereas *Service Learning* projects rather focus on responsibility for society by means of direct services.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand von Studierendeninterviews zu untersuchen, ob universitäre soziale Verantwortung ein vermittelter Inhalt des *Projektstudiums* im Bachelor Rehabilitationspädagogik der Technischen Universität Dortmund und in *Service Learning* Projekten der Universität Duisburg-Essen ist.

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, verändern sich auch die Aufgaben von Bildungseinrichtungen und ihren Lehrkonzepten. Um als Hochschule Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen und verantwortungsvolle Bürger_innen auszubilden, kann die universitäre soziale Verantwortung als Strategie dienen.

Zur Analyse wurde ein Orientierungsrahmen aus der Theorie abgeleitet, auf dessen Grundlage der Interviewleitfaden und ein Kategoriensystem zur Auswertung erstellt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass universitäre soziale Verantwortung ein vermittelter Inhalt der Lehrkonzepte ist. Es stellt sich heraus, dass das *Projektstudium* einen größeren Einfluss auf die Entwicklung von Eigenverantwortung und Kompetenzen hat, wogegen das *Service Learning* Projekt sich durch direkte Leistungen auf die Verantwortung für die Gesellschaft fokussiert.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Soziale Verantwortung als Gegenstand der Untersuchung.....	8
2.1	DIN ISO 26000 - soziale Verantwortung.....	9
2.2	Unternehmerische soziale Verantwortung (CSR)	11
2.3	Universitäre soziale Verantwortung (USR)	13
3	Aufgaben der Hochschulen.....	18
3.1	Third Mission.....	19
3.2	Kompetenzvermittlung.....	22
4	Projektbasierte Lehrkonzepte	23
4.1	Service Learning	24
4.1.1	Holistischer Ansatz.....	26
4.1.2	Ablauf und Inhalt von Service Learning	27
4.1.3	Einbindung in das Studium.....	28
4.1.4	Service Learning in der Universität Duisburg-Essen.....	29
4.2	Projektstudium im Bachelor Rehabilitationspädagogik	29
4.2.1	Forschendes Lernen	30
4.2.2	Ablauf und Inhalte des Projektstudiums	32
4.3	Gegenüberstellung der Lehrkonzepte und Bedeutung für diese Arbeit.....	34
5	Empirische Untersuchung: eine Studierendenbefragung	35
5.1	Herleitung des Analyserahmens.....	36
5.2	Zielsetzung und Fragestellung	39
5.3	Stichprobe.....	40
5.4	Forschungsmethodik.....	41
5.4.1	Erhebungsmethodik	42

5.4.2	Konstruktion des Erhebungsinstruments	43
5.4.3	Durchführung der Erhebung und Datenaufbereitung	43
5.4.4	Auswertungsmethodik	44
5.4.5	Gütekriterien	45
6	Ergebnisse	47
6.1	Darstellung der Ergebnisse	47
6.1.1	Sozial	48
6.1.2	Organisation.....	55
6.1.3	Bildung	59
6.1.4	Kognition	67
6.2	Abschließende Diskussion der Ergebnisse.....	72
6.3	Schlussfolgerungen für die Anwendung	82
6.4	Limitation.....	84
7	Fazit	86
	Literatur	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die vier Bereiche der universitären sozialen Verantwortung, Grafik mit eigener Übersetzung entlehnt aus Vallaes, 2014, S. 95.

Abbildung 2: Allgemeine Sicht auf USR, Grafik mit eigener Übersetzung entlehnt aus Esfijani et al., 2012, S.5.

Abbildung 3: Verlauf der denkenden Erfahrung, Grafik aus Kaliva, 2016, S. 29.

Abbildung 4: Phasen eines Service Learning Projekt, Grafik aus Jaeger et al., 2009, S. 35.

Abbildung 5: Akademische Handlungskompetenz, Grafik aus Pferdekämper & York, 2017, S. 5.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Stichprobe, eigene Darstellung.

Abkürzungsverzeichnis

CSR	Corporate Social Responsibility Unternehmerische soziale Verantwortung
ISO	International Standardization Organization Internationale Organisation für Normung
NGO	Non-Governmental Organization Nichtregierungsorganisation
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
USR	University Social Responsibility Universitäre soziale Verantwortung

1 Einleitung

Die Gesellschaft befindet sich in einem stetigen Wandel, der sich in vielfältiger Weise auf soziale Einrichtungen auswirkt. So sind auch die Ansprüche an Bildungseinrichtungen und ihre Aufgaben von einem Veränderungsprozess betroffen (Laredo, 2007; Hachmeister et al., 2016). Diese neuen Aufgaben legen ihren Fokus auf die Übernahme von sozialer Verantwortung durch Organisationen (Jansen & Göbel, 2014). Unternehmen reagieren längst in Form von *Corporate Social Responsibility* (CSR) Strategien auf den gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Druck, einen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten (Commission of the European Communities, 2001; Bosch-Badia et al., 2013). Bei CSR geht es darum, soziale und ökologische Belange in die Geschäftsstrategien zu integrieren (Vasilescu et al., 2010). Auch die internationale Organisation für Standardisierung griff diese Thematik auf und veröffentlichte im Jahr 2010 die *DIN ISO 26000 – soziale Verantwortung*, einen Leitfaden zur Unterstützung von Organisationen bei der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Hochschulen weisen einen großen gesellschaftlichen Einfluss auf. Dieser findet zum einen auf direkter Weise durch die Ausbildung von 2.807.010 Studierenden (Stand Wintersemester 2016/2017) statt (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017), aber auch dadurch, dass die Absolvent_innen mit ihren erlernten Fähigkeiten in der Gesellschaft agieren. In diesem Kontext stellt sich die Frage: „Welche Verantwortung haben Universitäten für die nächste Generation der Verantwortungsträger unserer Gesellschaft?“ (Jansen & Göbel, 2014, S. 67) und kann damit beantwortet werden, dass Hochschulen Verantwortungsübernahme organisieren und ermöglichen sollen (ebd.). Um als Hochschule Verantwortung zu übernehmen und zum Gemeinwohl beizutragen, benötigt sie, ebenso wie Unternehmen, eine Verantwortungsstrategie (Vasilescu et al., 2010). In diesem Zusammenhang ist auf das Prinzip der universitären sozialen Verantwortung (University Social Responsibility, USR) zu verweisen. USR wird als gemeinsames Entstehen von Personen oder Organisationen für die Auswirkungen ihrer Entscheidungen und den Einsatz für Gesellschaft und Umwelt verstanden (Chen et al., 2015; Vallaey, 2014). Hierbei ist jedoch herauszustellen, dass es sowohl an einer allgemeingültigen Definition von USR (Vasilescu et al., 2010) sowie an einem

festen Orientierungsrahmen zur Analyse von dessen Umsetzung mangelt (Sánchez-Hernández & Mainardes, 2016).

Zwei besondere Aspekte der veränderten Hochschulaufgaben sind die Erweiterung des Fokus von den zwei Hauptaufgaben Forschung und Lehre hin zu einer dritten, der sogenannten *Third Mission*. Diese wird im weitesten Sinne als freiwilliges Engagement der Hochschule für die soziale, ökologische und wirtschaftliche Entwicklung der Gesellschaft verstanden (Cunha & Benneworth, 2013; Berthold et al., 2010). Des Weiteren besteht eine große Aufgabe der Hochschulen mehr denn je in der Vermittlung von Kompetenzen (Jungmann, 2011) und der Arbeitsmarktbefähigung der Absolvent_innen (Jansen & Göbel, 2014). Ein zentraler Ansatzpunkt zur Bewältigung dieser neuen Aufgaben zeigt sich in innovativen Lehrkonzepten (Henke et al., 2015). Diese Arbeit versucht der Herausforderung einer Analyse von USR zu begegnen, indem sie exemplarisch die zwei folgenden universitären Lehrkonzepte dahingehend untersucht, ob USR ein vermittelter Inhalt ist:

1. Das *Service Learning* Konzept gehört zur *Third Mission* und vermittelt Engagement als einen Teil des Curriculums. Es lässt sich in allen Studiengängen anwenden und bereitet Studierende auf gesellschaftliche Projekte vor (ebd.). Für diese Arbeit wurden Studierende in *Service Learning* Projekten der Universität Duisburg-Essen befragt.
2. Das *Projektstudium* im Bachelor Rehabilitationspädagogik der Technischen Universität Dortmund (TU Dortmund) ist im Lehrkonzept *Forschendes Lernen* verankert und zielt auf Kompetenzvermittlung und einen Theorie-Praxis Transfer ab. Im *Projektstudium* durchlaufen die Studierenden in selbstständiger Erarbeitung einen gesamten Forschungsprozess (Mieg, 2017) und behandeln gesellschaftsrelevante, rehabilitationspädagogische Themen (Pferdekämper & Walther, 2015).

Anhand dieser Untersuchung sollen im weiteren Verlauf notwendige Voraussetzungen und fördernde Faktoren für Lehrkonzepte zur Vermittlung von USR sowie die Art der Auswirkung der Konzepte auf die Studierenden und die Gesellschaft herausgestellt werden. Außerdem erfolgt eine Gegenüberstellung der untersuchten Konzepte.

Anhand von 12 qualitativen Interviews mit Studierenden aus den jeweiligen Lehrkonzepten wurde das Thema inhaltsanalytisch untersucht. Hierzu wurde aus den vorhandenen Erkenntnissen der bisherigen Literatur ein Orientierungsrahmen abgeleitet, auf dessen Grundlage der Interviewleitfaden und ein Kategoriensystem zur Auswertung erstellt wurden.

Um einen Überblick der Konzeption sozialer Verantwortung zu geben, werden in Kapitel 2 zuerst die Begrifflichkeiten erklärt. Danach wird CSR als etabliertes Beispiel für Verantwortungsstrategien von Unternehmen erläutert und die *DIN ISO 26000* wird als möglicher Leitfaden für alle Organisationen zur Übernahme von sozialer Verantwortung vorgestellt, um daraufhin die USR und ihre Bedeutung für Hochschulen abzuleiten. Zu einem erweiterten Verständnis der Entwicklung der Hochschulaufgaben werden in Kapitel 3 die *Third Mission* und die Kompetenzvermittlung dargestellt. Kapitel 4 geht näher auf die beiden untersuchten projektbasierten Lehrkonzepte ein, indem die Prinzipien und die Anwendung in der jeweiligen Hochschule von *Service Learning* und dem *Projektstudium* näher beschrieben werden. Daraufhin erfolgt eine Gegenüberstellung der Projekte und ihre Bedeutung für diese Arbeit wird verdeutlicht. Im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung folgt die empirische Untersuchung, deren Zielsetzung und Methodik in Kapitel 5 beschrieben werden. Kapitel 6 beschäftigt sich mit der Darstellung der Ergebnisse. Dazu werden diese zuerst vorgestellt, dann diskutiert, um als nächstes Schlussfolgerungen für die Praxis abzuleiten. Die Grenzen dieser Erhebung werden in der Limitation erläutert. In Kapitel 7 erfolgt ein Gesamtfazit über die Arbeit, in welchem die wichtigsten Ergebnisse zusammengestellt werden.

2 Soziale Verantwortung als Gegenstand der Untersuchung

„Die Universität stellt die Anforderung rücksichtslosen Erkennenwollens. Da Erkennen nur in selbständiger Initiative möglich ist, ist ihr Ziel diese Selbstständigkeit und damit für das Leben überall: die eigene Verantwortung des Einzelnen“ (Jaspers, 1980, S. 51)

Früher wurde der Begriff der sozialen Verantwortung vor allem mit einem philosophischen Ansatz in Verbindung gebracht, doch heute setzt man ihn in den Kontext von Geschäftsangelegenheiten, nachhaltiger Entwicklung und proaktiver Lösungen für die gesellschaftlichen und umweltbezogenen Herausforderungen (Vasilescu et al., 2010). Durch das Zusammenspiel der zunehmenden ökonomischen Globalisierung mit einem abnehmenden ökologisch nachhaltigen Verhalten, werden vielen Menschen verstärkt die Folgen ihres täglichen Transport-, Konsum- und Produktionsverhaltens bewusst. Zum Lösen dieser Probleme wird nach einer gemeinsamen sozialen Verantwortung verlangt, nicht der “individual responsibility of a person or an organization, but [of] a collective, mutualized, shared responsibility” (Vallaey, 2014). Anders als in dem Zitat von Jaspers aus dem Jahr 1980, in dem es um die Eigenverantwortung geht, wird nun der Fokus auf eine gemeinschaftliche soziale Verantwortung gelegt, um die globalen Herausforderungen zu bewältigen. Für Jansen und Göbels (2014) gehören diese beiden Verantwortungsbereiche zusammen: Menschen werden durch Bildung zur Eigenverantwortungsübernahme befähigt, wodurch die Voraussetzung der Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft geschaffen wird (ebd.).

Für Chen et al. (2015) bedeutet soziale Verantwortung das Entstehen einer Organisation für die Auswirkungen ihrer Entscheidungen, sowie der Einsatz für die Gesellschaft und Umwelt durch transparentes und ethisches Verhalten, um so zu einer nachhaltigen Entwicklung, höheren Gesundheit und zum Gemeinwohl beizutragen (Chen et al., 2015). Jedoch existiert keine allgemeingültige Definition von sozialer Verantwortung. Eine allgemeingültige Definition zu finden stellt sich als schwierig heraus, da die Auffassungen von sozialer Verantwortung länderspezifisch und fachbereichsspezifisch stark variieren und es sehr unterschiedliche Definitionen gibt (Erwin et al., 2012). Erwin et al. (2012) schreiben den verschiedenen Ländern unterschiedliche Umgangsformen mit sozialer Verantwortung zu und zeigen verschiedene Betrachtungsweisen auf. Für

Briten sei soziale Verantwortung ein Wettbewerb förderndes und profitables Werkzeug. Deutsche setzen den Begriff in Verbindung mit der sozialen Gemeinschaft. Menschen aus Frankreich jedoch würden dem Konzept misstrauen und es als Strategie zur öffentlichen Meinungsmanipulation deklarieren. Für die USA sei es ein Werkzeug zum Erzeugen von Reputation von Unternehmen. In Lateinamerika setze man sich durch soziale Verantwortung für gemeinnützige Projekte ein (ebd.).

Nachdem der Begriff der sozialen Verantwortung allgemein sowie die verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten dargestellt wurden, soll in den weiteren Unterkapiteln eine weitere Annäherung an das Konzept stattfinden. Hierzu werden bestehende Modelle erläutert und die Bedeutung von sozialer Verantwortung verdeutlicht. Im Folgenden wird die *DIN ISO 26000 - soziale Verantwortung* als Leitfaden zur Verantwortungsübernahme erläutert, danach das etablierte Konzept der CSR für Verantwortungsübernahme von Unternehmen beschrieben, um einen Überblick über bestehende Anwendungsmöglichkeiten zu ermöglichen und zum Schluss das in dieser Arbeit behandelte Konzept der USR zu beschreiben. Die Erkenntnisse zu sozialer Verantwortung werden in Kapitel 5.1 genutzt, um daraus einen Analyserahmen für USR abzuleiten.

2.1 DIN ISO 26000 - soziale Verantwortung

Seit 2010 besteht eine internationale Norm für soziale Verantwortung - die *DIN ISO 26000 - soziale Verantwortung*. Sie ist anzusehen als freiwillig anzuwendender Leitfaden, der Organisationen dabei unterstützt, gesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen. Die Erläuterung dieses Leitfadens dient dem Überblick der bisherigen Maßnahme zur Förderung sozialer Verantwortung.

Die *DIN ISO 26000* ist nicht nur für Unternehmen, sondern für Organisationen aller Art universell anwendbar und wurde von der Internationalen Organisation für Normung (International Organization for Standardization, ISO) unter Einbindung aller Interessensgruppen und unter Mitwirkung von 450 Expert_innen aus fast 100 Ländern in knapp sechs Jahren entwickelt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Die folgenden sieben Grundsätze sind in der DIN ISO 26000 verankert, welche von den Organisationen zur Wahrnehmung von gesellschaftlicher Verantwortung befolgt werden sollen:

1. Rechenschaftspflicht: Eine Organisation sollte für die Auswirkungen ihrer Entscheidungen und Aktivitäten auf Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt Verantwortung übernehmen und nachweisbar Rechenschaft ablegen.
2. Transparenz: Eine Organisation sollte insbesondere dann transparent agieren, wenn ihre Entscheidungen und Aktivitäten einen Einfluss auf Gesellschaft oder Umwelt haben. Dies umfasst eine glaubwürdige, offene, verständliche Kommunikation und Berichterstattung über Zweck, Art und Standorte der Aktivitäten einer Organisation.
3. Ethisches Verhalten: Das Handeln einer Organisation sollte auf den Werten der Ehrlichkeit, der Gerechtigkeit und der Rechtschaffenheit beruhen.
4. Achtung der Interessen von Anspruchsgruppen: Eine Organisation sollte ihre (betroffenen) Anspruchsgruppen kennen und deren Interessen respektieren und berücksichtigen.
5. Achtung der Rechtsstaatlichkeit: Eine Organisation sollte Recht und Gesetz unbedingt achten und einhalten.
6. Achtung internationaler Verhaltensstandards: Eine Organisation sollte in Übereinstimmung mit internationalen Verhaltensstandards handeln. Darunter sind das Völkergewohnheitsrecht, allgemein anerkannte internationale Rechtsgrundsätze oder zwischenstaatliche Abkommen, Verträge und Konventionen zu verstehen. Diese Verhaltensstandards sollten als Orientierung in Situationen dienen, in denen die Organisation, z.B. bei internationalen Aktivitäten, keine angemessenen nationalen Umwelt- und Sozialstandards vorfindet.
7. Achtung der Menschenrechte: Eine Organisation sollte die grundlegenden Menschenrechte, deren Bedeutung und Allgemeingültigkeit anerkennen. Dies sollte unabhängig vom Standort, dem kulturellen Hintergrund oder spezifischen Situationen geschehen.

(Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011, S. 12–13)

Bei der Prüfung, ob die Inhalte der DIN ISO 26000 für eine Organisation relevant sind, macht es grundsätzlich keinen Unterschied, ob die Norm für den örtlichen Bäcker, die städtische Universität, eine Nichtregierungsorganisation (NGO) oder eine Baufirma mit Infrastrukturprojekten in Krisengebieten angewendet wird (ebd.). Letztlich entscheiden

die besonderen Charakteristika einer Organisation darüber, welche praktischen Antworten auf die Fragen gesellschaftlicher Verantwortung gegeben werden müssen. Grundsätzlich wird die Möglichkeit des Erstellens und der Anwendung einer Norm, die als Standard für richtiges gesellschaftliches Verhalten dienen soll, kritisch diskutiert. Der Gegensatz zu anderen DIN ISO Normen ist, dass die DIN ISO 26000 keine konkreten technischen Spezifikationen, Referenzwerte oder Verfahren festlegt oder verbindliche Anforderungen vorgibt. Die DIN ISO 26000 dient als unverbindlicher Leitfaden und Orientierungshilfe für Unternehmen weltweit, um für sie relevante Aspekte gesellschaftlicher Verantwortung herauszuarbeiten. Eine Problematik besteht hier in der Unverbindlichkeit und Unüberprüfbarkeit der Handlungen von Unternehmen (Vitt et al., 2011). Es ist zu kritisieren, dass die *DIN ISO 26000* weder für eine Zertifizierung ausgelegt ist, noch als Managementsystemstandard dient (Moratis, 2016). Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales entgegnet dieser Kritik mit folgender Erläuterung: „Der Leitfaden beschreibt ein langfristiges Ziel, dem sich eine Organisation Schritt für Schritt nähern kann, das aber niemals voll und ganz erreicht werden wird“ (2011, S. 27).

2.2 Unternehmerische soziale Verantwortung (CSR)

Unternehmen reagieren auf gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Druck, indem sie ihre CSR Strategien fördern (Commission of the European Communities, 2001). Eine Definition lautet: “Corporate Social Responsibility can be defined as how companies manage everyday operations in a responsible way, taking into account the impacts of their operations in the economy, society, and environment, and of course with their different groups of stakeholders” (Vásquez et al., n.d., S. 2). Meist wird die CSR als ein Konzept definiert, in dem Unternehmen die Gesellschaft und die Umwelt betreffende Angelegenheiten in ihre Betriebstätigkeit und in ihre Interaktionen mit Geschäftspartner_innen integrieren (Commission of the European Communities, 2001). Es geht darum, soziale und ökologische Angelegenheiten in die Geschäftsstrategien einzubinden (Vasilescu et al., 2010). Vom finanziellen Gesichtspunkt aus bedeutet CSR zunächst eine Verringerung des Profits zugunsten des Gemeinwohls und der Umwelt. Daher ist festzustellen, dass CSR den Prinzipien von Angeboten, Preis und Qualität eine dritte Dimension hinzugefügt hat (Bosch-Badia et al., 2013). Die Übernahme von Verantwortung in Unternehmen umfasst die vier Kernbereiche:

Kapital, Mitarbeiter, Gesellschaft und Umwelt (Jonker et al., 2011). Zu unterscheiden ist die Wahrnehmung von CSR in einer internen und in einer externen Dimension. Hier bezieht sich die interne Dimension auf die Mitarbeiter, also auf Gewinn und Erhalt von qualifiziertem Personal, die Förderung von Arbeitsschutz und betrieblichem Gesundheitsmanagement (ebd.). Außerdem gehört das Management von natürlichen Ressourcen und Umweltschutz zur internen Dimension. Die externe Dimension betrifft die Zusammenarbeit mit Stakeholdern in lokalen Gemeinden. Die CSR soll Unternehmen in lokale Gemeinden einbinden und durch eine enge Zusammenarbeit mit Geschäftspartner_innen sollen Kosten gemindert und die Qualität verbessert werden. Menschenrechte finden besonders in Bezug auf internationale Zusammenarbeit oder Handlungen ihren Platz in CSR Strategien von Unternehmen. Hierbei geht es vor allem um politische, rechtliche und moralische Fragen, die je nach geografischem und politischem Kontext variieren. Durch prozessorientierte Geschäftsstrategien sollen bessere ökologische Ergebnisse erzielt werden (Commission of the European Communities, 2001).

Trotz der Bedeutung von CSR für Unternehmen und die Gesellschaft sollte auch die Kritik an diesem Konstrukt erwähnt werden. Vor allem sind hierbei das Fehlen einer einheitlichen Definition sowie der Möglichkeit einer Messung von CSR zu kritisieren (Stich, 2010). Außerdem besteht ein Problem in der Umsetzung der CSR, wenn Konzerne dieses Konzept als Lobbystrategie verwenden. Beispiele hierfür sind „Green Wash“ und „Blue Wash“, bei denen versucht wird, Menschen, die Wert auf Nachhaltigkeit legen, Produkte zu verkaufen, die sich durch bestimmte Kennzeichnungen von weniger gesundheits- und umweltbewussten Produkten unterscheiden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Kennzeichnungen kein Beweis für ein wirklich sozial verantwortliches Verhalten von Unternehmen auf allen Ebenen darstellt (Stich, 2010). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die CSR eine wichtige Strategie mit bedeutenden Ansätzen für die Verantwortung von Unternehmen darstellt, jedoch auch vor allem in Hinblick auf ihre Uneinheitlichkeit und fehlende Überprüfbarkeit kritisiert wird.

2.3 Universitäre soziale Verantwortung (USR)

Bildung wird als Treiber, Auslöser und zentraler Wert in der menschlichen Entwicklung gesehen. Die UNESCO stellt heraus, dass Bildung der Schlüssel zu sozialer, ökonomischer und ökologischer Entwicklung ist und zur Entwicklung von Lerngesellschaften und zu einer nachhaltigen Zukunft verhilft (Chen et al., 2015). Hochschulbildung befähigt Menschen, besser mit den Herausforderungen der postmodernen Gesellschaft umzugehen und hat das Ziel, zum Gemeinwohl beizutragen (Dima et al., 2013). Wie andere Unternehmen benötigen auch Hochschulen eine soziale Verantwortungsstrategie, die zu ihren Aufgaben passt und die Erwartungen der *Stakeholder* erfüllen kann (Vasilescu et al., 2010). Hierzu dient die universitäre soziale Verantwortung (University Social Responsibility, USR), welche ähnlich wie CSR ausgeprägt und auf den Bildungssektor abgestimmt ist. Das Konzept der USR ist vor allem in den letzten zehn Jahren entwickelt worden (Esfijani et al., 2012) und unterscheidet sich durch die Berücksichtigung der spezifischen Auswirkungen von Hochschulen auf die Gesellschaft vom dem Prinzip der CSR (Vásquez et al., n.d.). USR kann so als eine neue Version von CSR für den Bildungsbereich verstanden werden (Esfijani et al., 2012).

Definition

Schon bei den Begriffen der sozialen Verantwortung allgemein und der CSR besteht die Herausforderung in der Formulierung einer allgemeingültigen Definition. Doch noch schwerer scheint die Einigung auf eine Definition von USR. Bei USR geht es um die Notwendigkeit, die Zivilgesellschaft und ihre aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu stärken, es geht um freiwilliges Engagement, ethische Themen und um die Entwicklung eines Gemeinnsinns. Hierzu sollen Studierende sowie die akademische Mitarbeitende dazu ermutigt werden, soziale Angebote in ihrer lokalen Gemeinde anzubieten und ökologisches Engagement für eine lokale und globale, nachhaltige Entwicklung zu fördern (Vasilescu et al., 2010).

Die erste Definition von USR stammt von Reiser aus dem Jahr 2007 und lautet: "It is a policy of ethical quality of the performance of the university community (students, faculty, and administrative employees) via the responsible management of the educational, cognitive, labor and environmental impacts produced by the University, in an

interactive dialogue with society to promote a Sustainable Human Development” (Reiser, 2007, S. 4). Eine weitere Definition wurde acht Jahre später von Chen et al. formuliert: “University social responsibility (USR) is a philosophy or principle for social movement, which can be perceived as a philosophy of a university to use an ethical approach to develop and engage with the local and global community in order to sustain the social, ecological, environmental, technical, and economic development. USR acts as a key player for social changes, as USR implies having a policy of ethical quality, governing the performance of the university community” (2015, S. 165). Aus diesen Definitionen sind drei wichtige Teilbereiche herauszustellen: Die Akteure sind die Universitätsgemeinschaft, bestehend aus Studierenden und Mitarbeiter_innen, welche auf verantwortungsvolle Weise den Einfluss der Universität auf die Gesellschaft im Bildungs-, Kognitions-, Arbeits- und Umweltbereich steuern und somit zu einer nachhaltigen sozialen, ökologischen, technischen und ökonomischen Entwicklung beitragen.

Entstehung und Entwicklung

Die Praktik der USR entstand in Chile im Jahr 2001 durch die Zusammenarbeit von 13 Universitäten in der Initiative „Construye País“ (Vallaes, 2007). Diese Universitäten bildeten ein Netzwerk mit dem Ziel der Verbreitung des Konzepts und der Praktik von USR in chilenischen Universitäten. Hier haben Studierende, Professor_innen, Mitarbeiter_innen, Gemeinschaftsmitglieder und andere externe Akteur_innen Problemlagen und Herausforderungen im Kontext der Etablierung von Prinzipien der universitären sozialen Verantwortung untersucht, reflektiert und diskutiert. Die Ergebnisse sollen andere lateinamerikanische Universitäten dazu inspirieren, USR Praktiken zu adaptieren (Vásquez et al., n.d.).

Das Thema der gesellschaftlichen Verantwortungen in Hochschulen rückt auch in Europa immer mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Im Oktober 2015 fand die Enquete der Chancen zum Thema gesellschaftlicher Verantwortung in Wien statt. Dort wurden Schwerpunktthemen wie eine nachhaltige Entwicklung, verantwortungsvolle Wissenschaft und die Erwartungen an die Wissenschaft diskutiert. Hier wurde die Übernahme von mehr Verantwortung durch Hochschulen für Gesellschaft und Praxis, sowie Bürgerbeteiligungsprozesse in der Forschung diskutiert (Luks, 2015).

Forschungsstand und bestehende Konzepte

Es besteht eine Lücke in der wissenschaftlichen Forschung zur Thematik der USR und zurzeit existiert kein fester Orientierungsrahmen zur Analyse der Integration und Implementierung von Prinzipien der Verantwortung in die Aktivitäten von Hochschulen (Sánchez-Hernández & Mainardes, 2016).

Seit den Anfängen des neuen Jahrhunderts wurde in Lateinamerika viel Arbeit und Zeit in die Verbreitung des Prinzips von USR investiert und im Jahr 2009 ist ein Leitfaden mit dem Titel „Responsibilidad social universitaria. Manual de primeros pasos“ (Vallaeys et al., 2009; Vallaeys, 2014, S. 90) publiziert worden, welcher als Leitfaden für die ersten Schritte von USR übersetzt werden kann. In dem Manual werden Beispiele zum Ablauf von USR in den vier Schritten Vereinbarungen, Selbstdiagnose, Durchführung und Ergebnisse (Vallaeys et al., 2009) angegeben, mit welchen eine Analyse der Institution bezüglich der Verbreitung oder Vermittlung von USR durchgeführt wird:

- Vereinbarung: USR soll als institutionelle Mission deklariert sein. Alle Beschäftigungsgruppen und Akteure der Universität folgen einer gemeinsamen Handlungsstrategie.
 - Selbstdiagnose: Universitäten analysieren ihre Handlungen durch Umfragen und Interviews bzgl. der Implementierung von USR (durch die Studierenden, Mitarbeiter_innen, die Fakultät, externe öffentliche lokale Gemeinden oder Alumni).
 - Durchführung: Herausstellen von Stärken und Schwächen, Kritik und Anregungen.
 - Ergebnisse: Zusammenfassung der Selbstdiagnose und der durchgeführten Handlungen, Resultate und Weisungen für die Zukunft.
- (Vásquez et al., n.d.)

Wie der Großteil der Forschung zur USR stammt auch das am häufigsten genutzte und bestentwickelte *Impact-Based-Model* aus Lateinamerika (Vásquez et al., 2015). Hierbei werden die folgenden vier Bereiche erläutert, die von Hochschulen durch USR beeinflusst werden:

- Sozial: Hochschulen sollen sich bei der Entwicklung lokaler Gemeinschaften und sozialem Kapitals beteiligen. Sie haben eine klare Wirkweise auf die ökonomische, soziale und politische Entwicklung der Gesellschaft.
 - Organisational: Auswirkungen auf Mitarbeiter_innen, Professor_innen und Studierende, sowie auf die Umwelt. Hochschulen müssen dahingehend untersucht werden, wie sie ihren Betriebsalltag durchführen.
 - Bildung: Bezieht sich auf den Lehrprozess und die Entwicklung des Lehrplans. Hierbei werden die Art der professionellen Bildung und die Strukturierung der Lehre betrachtet, durch die verantwortungsvolle Bürger_innen ausgebildet werden.
 - Kognition: Bezieht sich auf erkenntnistheoretische Ansätze, Forschung und die Erstellung und Verbreitung von Wissen.
- (ebd.)



Abbildung 1: Die vier Bereiche der USR

Um also die Auswirkungen von USR zu analysieren, sollten diese vier Achsen differenziert werden (Baraibar Diez & Luna Sotorrio, 2012).

Um USR wirklich in die Aufgaben des Hochschulbereichs zu integrieren, ist laut Vaillaeys (2014) die gesamte Bildungs-, Forschungs- und Wissensmanagementstruktur zu überdenken und zu reorganisieren. Da Hochschullehre und Forschung in direktem

Zusammenhang mit der Gesellschaft stehen, können diese nicht isoliert behandelt werden. Stattdessen sollte USR von einer dynamischen Partnerschaft profitieren und dazu beitragen, das System zu transformieren (ebd).

Vásquez et al. (n.d.) stellen fest, dass viele Hochschulmitarbeiter_innen die vollständige Integration von USR in den Lehrplan als sinnvolle Maßnahme für die Entwicklung der Gesellschaft erachten, da Studierende so verantwortungsvolles Handeln erlernen und später gute soziale und ökologische Entscheidungen treffen (ebd.).

Analyse der Literatur

Aufgrund der Problematik, eine allgemeingültige Definition von USR zu erstellen, fehlt ein globales Verständnis von USR und seinen Grundideen (Esfijani et al., 2012). Esfijani et al. (2012) haben hierzu existierende Arbeiten und Definitionen von USR analysiert und eine Ontologie Beidentwickelt, um diesem fehlenden einheitlichen Verständnis entgegenzuwirken. Hierzu wurde das zentrale Wissen aus 18 verschiedenen Beiträgen zu USR zusammengestellt und Informationen hinzugefügt, um daraus einige Hauptkonzepte zu identifizieren. Mit elektronischen Analyseprogrammen wurde anschließend eine zweite Analyse vorgenommen, bei der die jeweilige Wortwahl erörtert wurde und somit Schlüsselbegriffe herausgestellt werden konnten. Das am häufigsten benutzte Wort war „Community“, also Gemeinschaft, der zweithäufigste benutzte Begriff lautete „Engagement“. Insgesamt stellte sich heraus, dass Gemeinschaft das Hauptziel und Engagement die meist genannte Charakteristik war. Weitere bedeutende Charakteristika einer verantwortlichen Hochschule waren: Bildung, Freiwilligkeit, Lernen, Forschung, Wissen, Gesellschaft, Service, Lehren, Umwelt, Veränderung und Nachhaltigkeit.

In Abbildung 2 wird die allgemeine Sicht auf USR gezeigt, wie sie in der Literatur charakterisiert ist. Hierzu wurden semantische Verbindungen der Hauptziele analysiert (ebd.).

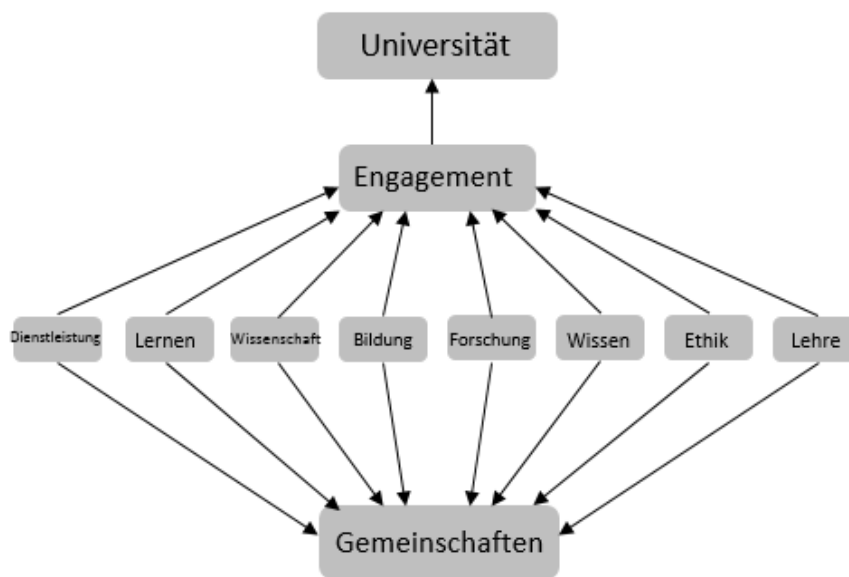


Abbildung 2: Allgemeine Sicht auf USR

Bedeutung für diese Arbeit

Diese Arbeit folgt den letzten drei Schritten der Analyse der Institution bezüglich der Verbreitung oder Vermittlung und nicht dem ersten, da USR noch nicht als Mission der untersuchten Universitäten deklariert wurde. Die Lehrkonzepte werden dahingehend untersucht, ob USR ein vermittelter Inhalt ist. Da sich diese Arbeit auf die subjektive Wahrnehmung von Studierenden bezieht, lässt sie sich dem Analyseschritt der Selbstdiagnose den Studierenden zuordnen. Daraufhin werden in dieser Arbeit auch Stärken und Schwächen sowie fördernde Faktoren herausgestellt.

Das vorgestellte *Impact-Based-Model* und seine Unterteilung in vier Einflussbereiche sollen dieser Arbeit als Grundlage dienen, auf welcher die hochschuldidaktischen Konzepte hinsichtlich der Frage, ob USR als ein vermittelter Inhalt ist, analysiert werden.

3 Aufgaben der Hochschulen

Die Hochschule kann sowohl als akademische als auch als gesellschaftliche Institution verstanden werden. In der Betrachtung als akademische Institution liegt vor allem das wissenschaftliche Arbeiten im Vordergrund. Verstanden als gesellschaftliche Institution, liegt das Hauptaugenmerk auf ihrer Zusammenarbeit mit und ihrer Beiträge in

der Gesellschaft (Berthold et al., 2010). Beide genannten Funktionen haben eine große Bedeutung und gehören zusammen. Mit der Veränderung der Gesellschaft verändert sich auch die Rolle von Hochschulen und wird neu verhandelt (ebd.).

Es ist von zunehmender Bedeutung, dass die Universitäten neben ihren Aufgaben als akademische Institution auch mehr gesellschaftliche Aufgaben übernehmen. Hochschulen bilden Mitarbeitende für öffentliche und private Unternehmen aus und spielen eine große Rolle im Umgang mit ökologischen Herausforderungen. Deshalb müssen auch sie sich an die Veränderungen im Bildungsbereich anpassen und die Beziehungen zwischen den Interessensgemeinschaften (Studierende, Mitarbeitende, Staat und Gesellschaft) stärken, um wettbewerbsfähig zu bleiben (Dima et al., 2013). Vor allem die Aufgabe, dass Hochschulen verantwortungsvolle Bürger in der postmodernen Welt ausbilden, zeigt die Notwendigkeit der Übernahme von sozialer Verantwortung durch Hochschulen (ebd.).

In dem folgenden Kapitel wird die *Third Mission* als eine dritte und neue Mission der Hochschullehre erläutert, welche häufig mit dem Begriff des gesellschaftlichen Engagements gleichgesetzt wird. Außerdem wird die Kompetenzvermittlung als eine wichtige Aufgabe der Hochschule und ein als wichtiger Faktor für die Verantwortungsübernahme erläutert. Die folgenden Unterkapitel vermitteln ein Verständnis der neuen Hochschulaufgaben im Bereich Engagement und Kompetenzvermittlung, welche für die Untersuchung der beiden Lehrkonzepte dienen. *Service Learning* ist der Third Mission zugeordnet und das *Projektstudium* hat vor allem die Kompetenzvermittlung zum Ziel. Außerdem dienen die Erkenntnisse aus diesem Kapitel dazu, einen Analyse Rahmen für USR abzuleiten (Kapitel 5.1).

3.1 Third Mission

Seit den 1980er Jahren wurde der Begriff der *Third Mission* als dritte Mission von Hochschulen geprägt und ergab sich als eine Konsequenz des globalen Drucks, der auf sie ausgeübt wurde (Trencher et al., 2014). Hochschulen haben nun neben den Aufgaben der Lehre und der Forschung das inne, was im weitesten Sinne "Engagement" verstanden wird (Business/Higher Education Round Table, 2006, S. 3). Die *Third Mission* kann also als Engagement mit sozialen und ökonomischen Partnern und dem Ziel der Herstellung von erweitertem Nutzen in der Gesellschaft definiert werden.

Dieses Engagement wird in die Bereiche des unternehmerischen und gesellschaftlichen Engagements unterteilt (Cunha & Benneworth, 2013). Es gibt unterschiedliche Arten, wie die Third Mission implementiert wird:

- Konzepte, die vordergründig die traditionellen Hochschulaufgaben Lehre und Forschung betreffen und dabei dann Third Mission Elemente integrieren (Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2)
- Konzepte, die ganz neue Hochschulaufgaben erschaffen, die sich zwar an die traditionellen Hochschulfunktionen anschließen, diese aber auch weit in Richtung gesellschaftliches Engagement erweitern. Damit agieren diese Konzepte eher im Kernbereich der Third Mission (Engaged University, Regionale Innovationssysteme, Nachhaltige Hochschule)

(Henke et al., 2015, S. 5)

Die Definition von *Third Mission* ist sehr uneinheitlich und kann innerhalb verschiedener Länder und verschiedener Kontexte variieren. Deutschland beispielsweise richtet seinen Fokus überwiegend auf den Technologietransfer, wohingegen lateinamerikanische Universitäten ein deutlich breiteres Konzept von der *Third Mission* betrachten, da Hochschulen vielen gesellschaftlichen Bedürfnissen dienen müssen (Roessler et al., 2015). Weit verbreitet ist auch die Ansicht, dass die *Third Mission* als alles definiert ist, was nicht zum traditionellen Lehren und Forschen gehört (Nelles & Vorley, 2010). Allgemein festzustellen ist jedoch, dass es „in vielen Ländern [...] inzwischen einen wechselseitigen, institutionalisierten Austausch zwischen Hochschulen und Gesellschaft [gibt], der sich unter dem Begriff „gesellschaftliches Engagement“ subsumieren lässt“ (Berthold et al., 2010, S. 9). Hierunter fallen alle freiwilligen Beiträge von den Bildungseinrichtungen die zu der nachhaltigen Gestaltung und der sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Entwicklung beitragen. Wichtig ist dabei auch die Erweiterung des Engagements über die bloße Erfüllung gesetzlich vorgeschriebener Aufgaben (ebd.).

Henke et al. (2015) haben die *Third Mission* auf verschiedene Weisen betrachtet und erörtert und formulierten darauf aufbauend auf die folgende Definition:

„Die Third Mission beschreibt Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein. Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie

- Adressaten außerhalb der akademischen Sphäre einbeziehen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen.

Nicht zur Third Mission gezählt werden demnach Aktivitäten, die

- Teil des grundständigen Studienangebots sind,
- fachübliche Forschungsaktivitäten darstellen oder
- keinerlei Bezug zu den Kernaufgaben Lehre und Forschung aufweisen.

(Henke et al. 2015, S. 5)

Für die Zurechnung als Aktivität der *Third Mission* ist es nicht notwendig, dass der gesellschaftliche Nutzen vorrangiger Zweck der Aktivität ist. Hinreichende Bedingung ist, dass ein solcher Nutzen zumindest mitbeabsichtigt ist. Dabei gibt es räumlich unspezifische (z.B. Weiterbildungsangebote) und regional gebundene Third-Mission-Aktivitäten (z.B. Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft oder sozialraumbezogene Interaktionen) (ebd.).

Das Konzept der *Third Mission* wird weltweit aufgegriffen und dabei in verschiedenen Kontexten erforscht. Als bekannte Konzepte gesellschaftlichen Engagements erläutern Henke et al. folgende Formen:

- *Civic Engagement*: Vorantreiben des Demokratieverständnisses, Schaffung einer demokratischen Bürgerschaft, Erschließung von Sozialkapital und Verbesserung der Lebensbedingungen.
- *Community Outreach*: Wissen wird an die Gesellschaft abgegeben.
- *Community Service*: Einbindung von Studierenden und Mitgliedern der Hochschule in soziale Projekte, die gegenseitige Lernerfolge erzielen.
- *Service Learning*: gesellschaftliches Engagement als zu lernender Teil des Curriculums und Vorbereitung der Studierenden auf gesellschaftliche Projekte.

- *Social Entrepreneurship*: Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen durch unternehmerisches Handeln.
- *Widening Participation*: Ausweitung der Zielgruppen höherer Bildung, um damit zuvor ausgeschlossenen Gruppen, die häufig auch nicht mehr dem Bild des typischen Vollzeitstudenten entsprechen, den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen.
(Henke et al., 2014, S. 24)

Bei der Third Mission sollen alle am Prozess beteiligten Personen und Organisationen von dem sozialen Engagement profitieren. Dies wird auch als holistischer Ansatz bezeichnet (Berthold et al., 2010).

Eine Verbindung zu dieser Arbeit wird dadurch hergestellt, dass das untersuchte *Service Learning* Konzept zu den bekannten Konzepten der *Third Mission* gehört.

3.2 Kompetenzvermittlung

Wie zuvor beschrieben, haben sich die Aufgaben bezüglich des gesellschaftlichen Engagements der Universität geändert. Doch auch was die Hochschullehre betrifft, haben sich die Anforderungen an die Universität grundlegend gewandelt. Potenzielle Arbeitgeber erwarten von Bachelor-Studierenden, dass diese während ihres Studiums berufliche Handlungskompetenz entwickeln. Der im Bologna-Prozess, mit dessen Unterzeichnung im Jahr 1999 ein einheitlicher europäischer Standard auf der Hochschulebene erschaffen wurde (Mieg, 2017), eingeführte Bachelor-Studiengang soll über die Lehre von reinem Fachwissen hinaus, viel mehr berufliche Handlungskompetenzen vermitteln (Jungmann, 2011).

In ihrem Buch „Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe“, stellt Sombetzki (2014) den Erwerb der folgenden Kompetenzen, als notwendig für die Übernahme von Verantwortung heraus:

- Kommunikationsfähigkeit: Jede Verantwortung stellt einen Akt der Kommunikation dar. Man muss also kommunikationsfähig sein, um Verantwortung übernehmen zu können.
- Handlungsfähigkeit: Hiermit ist vor allem die Zielbezogenheit des Handelns gemeint, welche in fünf Unterkategorien eingeteilt wird:
 - Folgebewusstsein

- Kontextwahrnehmung
- Wahrnehmung der exemplarischen Individualität als Einheit – Persönlichkeit
- Einflussmöglichkeiten
- Freiheit
- Urteilkraft: Diese wird folgendermaßen eingeteilt:
 - Kognitives Vermögen, insbesondere Reflexion und Rationalität
 - Zwischenmenschliche Institutionen, Versprechen, Vertrauen, Verlässlichkeit

(Sombetzki, 2014, S. 32)

Als Aspekt für diese Arbeit lässt sich aus den Überlegungen schließen, dass die Kompetenzvermittlung für Hochschulen von großer Bedeutung ist. Zum einen als Vorbereitung auf die Aufgaben im späteren Arbeitsleben und zum anderen als Bedingung für die Übernahme von Verantwortung. Eine Verbindung zu dieser Arbeit wird durch den Fokus auf das *Projektstudium* im Bachelor Rehabilitationspädagogik geschlossen, dessen Hauptaufgabe in der Vermittlung von Kompetenzen liegt.

4 Projektbasierte Lehrkonzepte

Im folgenden Kapitel wird auf die in dieser Arbeit untersuchten Lehrkonzepte eingegangen, welche in Projektform von der jeweiligen Hochschule angeboten werden und somit zum projektbasierten Lernen gehören.

Zu einem besseren Verständnis wird das projektbasierte Lernen im Folgenden erläutert, um darauffolgend das *Service Learning* Konzept und seine Anwendung in der Universität Duisburg-Essen und das *Projektstudium* im Bachelor Rehabilitationspädagogik an der TU Dortmund genauer zu betrachten.

Das projektbasierte Lernen zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es sich an den Handlungen und Interessen der Lernenden ausrichtet. Im Fokus stehen vor allem das selbstorganisierte und problemorientierte Arbeiten der Lernenden und die Übernahme von Verantwortung für die Organisation und den Verlauf des Projekts. Beim projektbasierten Lernen steht die gleichberechtigte Verantwortung aller Teilnehmenden für

Projektarbeit und Entscheidungsprozesse für den demokratischen Charakter dieser Lehr- und Lernform (Kaliva, 2016).

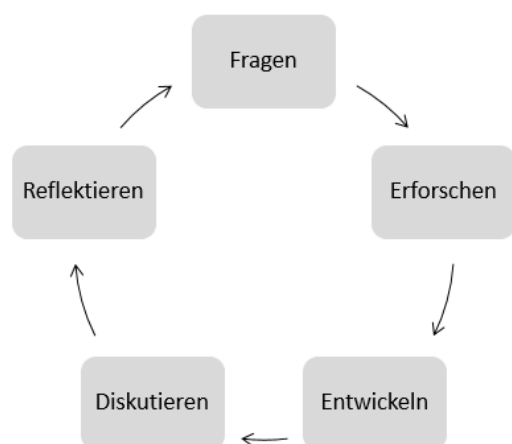


Abbildung 3: Verlauf einer denkenden Erfahrung

Projektbasiertes Lernen beruht auf dem Prinzip der denkenden Erfahrung, wie sie in Abbildung 3 gezeigt wird. Eine denkende Erfahrung kann in den dargestellten fünf Handlungsstufen zu einer möglichen Lösung führen (ebd.).

Das Konzept des projektbasierten Lernens birgt neben seinen Vorteilen auch einige mögliche Probleme. Durch Fehlen von einzelnen Studierenden bei Projekttreffen oder durch unzureichende Zusammenarbeit oder unterschiedliche Arbeitsdisziplin kann es zu Konflikten in der Gruppe kommen. Probleme können ebenfalls dadurch entstehen, dass gute Vorschläge in der Gruppe nicht angenommen werden und dass Wissensmanagement, z.B. aufgrund eines schlechten Informationsflusses, nicht ausreichend funktioniert. Auch durch mangelhaftes Zeitmanagement, Selbstmanagement, fehlende Reflexion und Koordination kann das projektbasierte Lernen gestört werden. Weitere Störfaktoren können Kommunikationsprobleme sowie Konkurrenzverhalten zwischen den Studierenden darstellen (Rummer, 2012).

4.1 Service Learning

Das Konzept des *Service Learning* verbindet erfahrungsorientiertes Lernen mit demokratiepädagogischen Konzepten (Backhaus-Maul & Roth, 2013) und basiert auf dem Prinzip, „dass menschliche Individuen durch die Kombination von Denken und Handeln, Reflektion und Praxis, Theorie und Anwendung lernen“ (Berthold et al., 2010, S.

35). Es findet hierbei ein zentral angewandter Transfer von Studieninhalten in praktische Arbeitsfelder statt. *Service Learning* lässt anhand der Zusammensetzung des Namens erklären. *Service* bedeutet hier einen Beitrag in der Gesellschaft zu leisten, *Learning* ist dem akademischen Wissenserwerb durch die Studierenden zuzuschreiben. Zu Missverständnissen kann diese Betrachtung jedoch führen, wenn die beiden Bestandteile als voneinander getrennte Bereiche angesehen werden (Altenschmidt et al., 2009). Dem Verständnis von Altenschmidt et al. (2009) nach, findet in der Arbeit mit der Gemeinschaft genauso ein Lernprozess statt, wie im Seminarraum. Des Weiteren wird *Service Learning* häufig mit „Verantwortungslernen“ oder „Lernen durch Engagement“ übersetzt (Jaeger et al., 2009).

Erste Ansätze des Konzepts *Service Learning* zeigten sich zwar bereits in den 1860er Jahren, tauchten dann aber erst wieder in den 1960er Jahren in den USA auf, als ein Verbund akademischer Praktiker_innen damit begann, akademisches Lernen mit gesellschaftlichem Handeln zu verbinden. Seit den 1990er Jahren wurde *Service Learning* im US-Bildungssystem durch politische Maßnahmen und Regelungen weiter implementiert und verbreitet (Berthold et al., 2010). In Deutschland sind erste Ansätze von *Service Learning* seit dem Jahr 2001 zu verzeichnen und wurden mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zunehmender beobachtet (Backhaus-Maul & Roth, 2013).

Im Vergleich mit der Entwicklung in den USA ist aber auf die starken Unterschiede in den gesellschaftlichen Strukturen von USA und Deutschland hinzuweisen. Die Verbindung von (Hoch-)Schulen und gemeinnützigen Organisationen ist in den USA viel weiter verbreitet als in Deutschland, da dort gemeinnützige Tätigkeiten die fehlenden wohlfahrtsstaatlichen Absicherungen ersetzen (Reinders, 2016).

Die Grundlage von *Service Learning* Strukturen beruht auf der Idee von der Verknüpfung von Lernen und „Community“ sowie Lernen durch zivilgesellschaftliche Verantwortung nach Dewey (Reinders, 2016). Vor allem in Deweys Werk „Demokratie und Erziehung“ wird die Notwendigkeit der Verbindung von schulischem Lernen und zivilgesellschaftlicher Verantwortung impliziert (Dewey, 1993).

Die wissenschaftliche und systematische Begleitforschung zum Konzept *Service Learning* befindet sich noch in ihren Anfängen und es liegen vor allem im qualitativen Bereich wenig empirische Ergebnisse zu den Bedingungen für gutes Gelingen von

Service Learning Angeboten in Deutschland vor (ebd.). Die Studie von Backhaus-Maul & Roth (2013) hat zum Ziel, eine erste Bestandsaufnahme der Entwicklung von *Service Learning* an deutschen Hochschulen zu erstellen. Hierzu wurden insgesamt 368 staatlich anerkannte Hochschulen kontaktiert, von denen 183 an der Befragung teilnahmen. 56 der teilnehmenden Hochschulen (15 % aller Hochschulen in Deutschland) gaben an, *Service Learning* anzubieten (ebd.).

4.1.1 Holistischer Ansatz

Service Learning folgt einem holistischen Ansatz, demzufolge alle beteiligten Personen oder Organisationen profitieren sollen (Berthold et al., 2010). Dabei würden „theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen einander wechselseitig begünstigen, und so soll ein Nutzen für die Lernenden, Lehrenden und die umgebene Gemeinschaft entstehen“ (Jaeger et al., 2009, S. 33f). Die Studierenden sollen hierbei neben berufs- und studienrelevanten Praxiserfahrungen sowie Schlüsselkompetenzen (Altenschmidt et al., 2009) auch das Verständnis von Kursinhalten vertiefen und Theorie und Praxis besser verknüpfen. Zudem wird ihr persönliches Empfinden von gesellschaftlicher Verantwortung, Diversität und Gemeinschaft gestärkt. Sie verbessern ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexion und zur kreativen, praxisnahen und kooperativen Lösung von Problemen und erwerben soziale Kompetenzen (Berthold et al., 2010). Die Hochschulen profitieren dadurch, dass diese einen Diskurs mit der Gesellschaft einleiten (Altenschmidt et al., 2009). Die Hochschule kann Forschung und Lehre neu orientieren und an gesellschaftliche Bedarfe anpassen. Auch Lehrende der Hochschulen profitieren durch das abwechslungsreiche Lehrkonzept, welches die Studierenden motiviert und auch die Lehre interessanter gestaltet (Berthold et al., 2010). Miteinbezogene Organisationen werden in ihrer Arbeit durch die Studierenden unterstützt (Altenschmidt et al., 2009). Sie werden sowohl durch konkrete Dienstleistungen als auch durch die Reflexion und Überprüfung eingefahrener Methoden und Prozesse bereichert (Berthold et al., 2010). Beispielhaft für Einsatzmöglichkeiten können die Gestaltung und Durchführung von Workshops für Kinder, Jugendliche, Menschen mit Behinderung oder Senioren genannt werden (Arend-Steinebach, 2016).

4.1.2 Ablauf und Inhalt von Service Learning

Durch den engen Theorie-Praxis-Bezug soll der Lernerfolg bei Studierenden erhöht werden (Hofer 2007). Gleichzeitig decken die Studierenden einen Bedarf in der Gemeinde und übernehmen damit gesellschaftliche Verantwortung. Darüber hinaus zielt *Service Learning* darauf ab, die Studierenden in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen und ihre sozialen, beruflichen und politischen Kompetenzen zu schulen (Reinders, 2010).

Zur Qualitätssicherung von *Service Learning* können sechs zentrale Standards formuliert werden, die mittlerweile als landesweite Norm für gute *Service Learning* Praxis stehen:

- Das Engagement der Lernenden reagiert auf einen realen Bedarf in der Community.
- *Service Learning* ist mit den Inhalten der Lehrpläne verknüpft und greift diese explizit auf.
- Es findet eine regelmäßige und bewusste Reflexion der Erfahrungen statt.
- Die Lernenden sind aktiv in die Konzeption, Umsetzung und Nachbereitung des *Service Learning* Vorhabens eingebunden.
- Das Engagement der Lernenden findet gemeinsam mit Partnern außerhalb des Schulkontextes statt.
- Die Lernenden erhalten im Prozess und am Ende des *Service Learning* Projektes konstruktives Feedback und Anerkennung.

(Reinders, 2016, S. 25)

In Abbildung 4 werden die Phasen des *Service Learning* dargestellt. Dabei laufen Phase 1 bis 4 nacheinander ab, während die Evaluation sowie die Reflexion und Auswertung regelmäßig stattfinden.

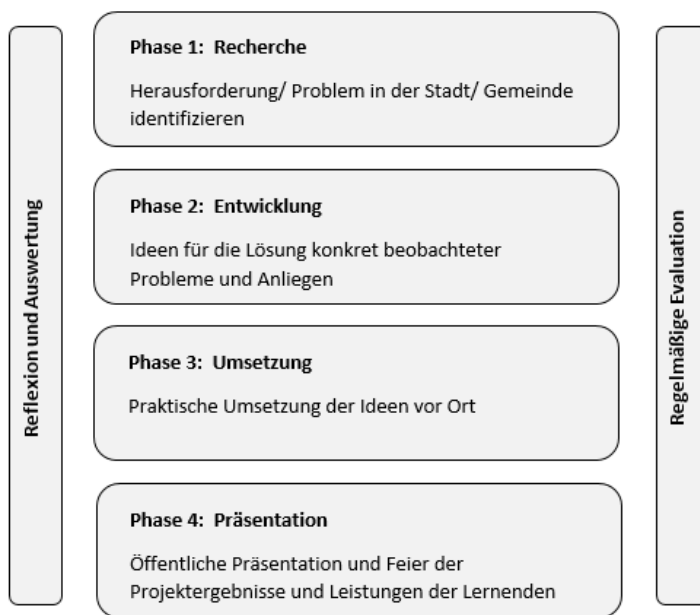


Abbildung 4: Phasen eines Service Learning Projekts

4.1.3 Einbindung in das Studium

Die beiden Fachrichtungen, in welchen *Service Learning* Projekte am häufigsten umgesetzt werden, sind die Geistes- und Sozialwissenschaften (40 %) und die Wirtschaftswissenschaften (34 %). Prinzipiell können *Service Learning* Projekte aber in allen Bereichen Anwendung finden (Backhaus-Maul & Roth, 2013).

Für die Teilnahme an *Service Learning* Projekten erhalten die Studierenden Leistungspunkte (Credit Points, CP) (ebd.). Kritisch gesehen werden müssen hier jedoch einige durch die Fülle der Lehrpläne entstehende Probleme bei der Umsetzung von *Service Learning* Projekten. Gerade im Zuge der Umsetzung der Bologna- und Hochschulstrukturreformen wurden viele Studiengänge mit sehr detaillierten Lehrplänen und festgelegten Prüfungsanforderungen geschaffen, welche die Studierenden in ihrer zeitlichen Planung einschränken. Auch aus finanziellen Gründen sehen sich viele Studierende zu einer zügigen Beendigung ihres Studiums gezwungen. Da *Service Learning* Seminare für Lehrende und Lernende jedoch aufwändiger gestaltet sind als andere Seminare, werden Studierende häufig von der Teilnahme abgeschreckt (Reinders, 2016).

4.1.4 Service Learning in der Universität Duisburg-Essen

Die Koordinationsstelle „UNIAKTIV – Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung“ wurde innerhalb des drittmittelfinanzierten Projekts für *Service Learning* Angebote gegründet und vermittelt und integriert *Service Learning* Projekte in das Curriculum der Universität Duisburg-Essen. Das Projekt hatte ursprünglich eine Laufzeit von Juli 2006 bis Juli 2009 (Backhaus-Maul & Roth, 2013) und begann mit einer Anlaufstelle auf dem Campus in Essen, woraufhin im Jahr 2007 eine weitere auf dem Campus in Duisburg folgte (Jaeger et al., 2009), die beide bis heute bestehen. Zum Zeitpunkt der Studie von Backhaus-Maul & Roth im Jahr 2013 wurden bereits über 100 Lehrveranstaltungen als *Service Learning* Projekte in den folgenden sieben Fakultäten durchgeführt: Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Bildungswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Chemie (Backhaus-Maul & Roth, 2013).

Die Aktivitäten sind so in die Aufgaben der Universität verankert, dass *Service Learning* Programme eng in die Veranstaltungen der Universität eingebunden werden (Berthold et al., 2010). Prinzipiell lässt sich aus jedem Seminar ein *Service Learning* Projekt machen, indem in der Kooperationsstelle *Service Learning* Komponenten hinzugefügt werden. Seit der Einrichtung der Koordinationsstelle werden etwa zehn *Service Learning* Veranstaltungen pro Semester an der Universität Duisburg-Essen angeboten (Miller et al., 2016).

4.2 Projektstudium im Bachelor Rehabilitationspädagogik

Das *Projektstudium* im Bachelor Rehabilitationspädagogik an der TU Dortmund wurde im Wintersemester 2013/2014 zum ersten Mal durchgeführt. Es ist der Grundlage einer Reflexion und Evaluation des bisherigen Studienangebots, -verlaufs und -erfolgs konzipiert worden. „Ziele des Projektstudiums sind, das Forschende Lernen in Projekten als kompetenzorientiertes, hochschuldidaktisches Lehrformat zu verankern sowie einen größeren Theorie-Praxis-Transfer im Studium zu ermöglichen“ (Pferdekämper & Walther, 2015, S. 1).

Zu einem besseren Verständnis wird das Prinzip des *Forschenden Lernens* im Folgenden genauer erläutert.

4.2.1 Forschendes Lernen

Forschendes Lernen ist ein Konzept, welches das Lernen im Forschen verortet und dessen Hauptmerkmale sich dadurch auszeichnen, dass die Studierenden einen gesamten Forschungsprozess durchlaufen, die Ergebnisse einen Mehrwert für andere Personen oder Organisationen als nur die Studierenden besitzen und das selbstständige Lernen gefördert wird (Mieg, 2017).

Die Idee des *Forschenden Lernens* geht in die Zeit der Hochschulreform in den 1960er Jahren zurück. Nach Unruhen bekamen Studierende, Hochschulgruppen und Professor_innen neue Mitspracherechte (ebd.). Die einflussreichste Schrift, die in dieser Zeit zum *Forschenden Lernen* entstand, ist die der Bundesassistentenkonferenz (BAK) „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“, die im Jahr 1970 veröffentlicht wurde (Pasternack, 2017). Diese nennt sechs wesentliche Merkmale Forschenden Lernens:

- Selbstständige Wahl des Themas.
- Selbstständige „Strategie“, besonders bezüglich Methoden, Versuchsanordnungen, Recherchen.
- Entsprechendes Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, Chance für Zufallsfunde, „fruchtbare Momente“ andererseits.
- Dem Anspruch der Wissenschaft gemäßes Arbeiten (z. B. hinreichende Prüfung des schon vorhandenen Wissens, Ausdauer).
- Selbstkritische Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden.
- Bemühen, das erreichte Resultat so darzustellen, dass seine Bedeutung klar und der Weg zu ihm nachprüfbar wird.

(Bundesassistentenkonferenz, 2009)

Eine heute weit verbreitete Arbeitsdefinition für das Forschende Lernen ist die folgende „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit

oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber et al., 2009, S. 11). Drei wichtige Merkmale, die diese Definition hervorhebt sind, dass die Studierenden einen vollständigen Forschungsprozess durchlaufen, die Ergebnisse einen gewissen Neuigkeitswert für andere Personen außer den Studierenden besitzen und das Forschende Lernen selbstständig erfolgt (Mieg, 2017).

Der Bologna-Prozess wird vor allem mit der Einführung des Bachelor- und Master-Systems verbunden (ebd.). Auch wenn dieses neue System in Bezug auf Forschendes Lernen dadurch kritisiert wird, dass durch das ECTS-Punkte-System und die kleinteilige Prüfungspraxis keine Zeit für Forschendes Lernen sei, ist laut Mieg (2017) das Gegenteil der Fall: durch das System kann selbstorganisiertes Lernen besser ermöglicht und Freiräume erschaffen werden. Des Weiteren wird im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen zur besonderen Aufgabe im Bachelor-Studium. Hier liegt ein besonderer Fokus auf aktivem, selbstständigem und kooperativen Arbeiten, für welches das *Forschende Lernen* vom Wissenschaftsrat und anderen Gremien als eine der am geeignetsten Formen anerkannt ist (Huber, 2009).

„Eine mit dem Forschenden Lernen verschwisterte Reformidee ist das Projektstudium“ (Mieg, 2017, S. 18), welches in den 1970er und 1980er Jahren eingeführt und bald wieder abgeschafft wurde. Im Zentrum des Projektstudiums stand neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn auch das Wirken auf eine gesellschaftliche Veränderung. Ein Kritikpunkt an das damalige Projektstudium war aus Sicht der Studienplaner_innen die zu geringe Theorievermittlung. Die gescheiterten Anfänge des Projektstudiums haben gezeigt, dass die Studierenden aktive Unterstützung und Feedback brauchen und eine klare Ablaufstruktur für die Veranstaltung benötigt wird, die den Studierenden zur Orientierung dient. Der Bachelor Rehabilitationspädagogik gehört zu den Studiengängen, welche das Konzept und die Idee des Projektstudiums erfolgreich weiterentwickelt und etabliert haben (ebd.). Dieses wird im Folgenden explizit erläutert.

4.2.2 Ablauf und Inhalte des Projektstudiums

Das Projektstudium im Bachelor Rehabilitationspädagogik an der TU Dortmund ist ein über zwei Semester verlaufendes, begleitetes Selbststudium im dritten Studienjahr. Im Fokus stehen:

- die Erweiterung des Theorie-Praxis-Transfers im Studium,
- das disziplinübergreifende Forschende Lernen in praxisnahen Projekten,
- die gezielte Förderung des selbstgesteuerten und kompetenzorientierten Lernens in heterogenen Gruppen
- und der Erwerb akademischer Handlungskompetenzen.

(Pferdekämper & York, 2017, S. 4)

Die Teilnahme am Projektstudium ist für alle Studierenden des Studiengangs verpflichtend, sie haben aber die Möglichkeit zwischen drei Themenbereichen mit jeweils vier Projektgruppen zu wählen (Pferdekämper & York, 2017).

Die Hauptaufgabe ist die Erweiterung der pädagogischen und akademischen Handlungskompetenz und die dadurch entstehende Vorbereitung auf berufliche, projekt- und forschungsorientierte Praxis oder die Masterstudiengänge. Besondere Merkmale dieser Lernform sind das Lernen in inklusiver und interdisziplinärer Anwendung, vielfältige Formen des Wissenserwerbs, die Auseinandersetzung mit authentischen und berufspraktischen Fragen sowie das Lernen durch soziale Prozesse. Mit Hilfe dieser Lernprinzipien sollen die zur akademischen Handlungskompetenz gehörenden Fachkompetenzen, Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen und Methodenkompetenzen der Studierenden gefördert werden, welche in Abbildung 5 veranschaulicht werden.

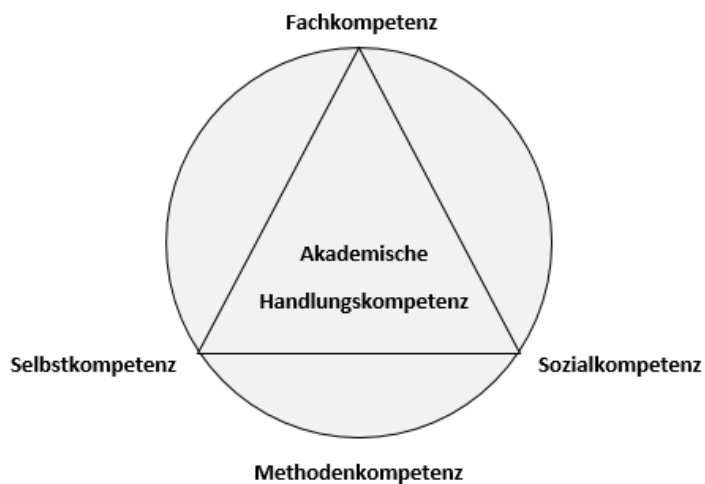


Abbildung 5: Akademische Handlungskompetenz

Unter den Fachkompetenzen sind theoretisches Fachwissen sowie Wissen aus der Praxis zu verstehen, aber auch das Erkennen und Lösen von rehabilitationspädagogischen Problemstellungen, das strukturierte Planen von Projekten sowie die finanzielle Ressourcen- und Budgetplanung. Die Sozialkompetenz zeichnet sich durch eine aktiv gestaltete kooperative Teamarbeit und die Verantwortungsübernahme für eine Gruppe und den gewählten Arbeitsgegenstand aus. Außerdem entwickeln die Studierenden hier eine Bereitschaft zu Kompromissen, die Fähigkeit, eine gerechte und konstruktive Aufgabenverteilung zu konzipieren und gruppendynamische Prozesse zu analysieren und weiterzuentwickeln. Im Bereich der Selbstkompetenz lernen die Studierenden, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren, die eigene Arbeit zu strukturieren, Anforderungen zu koordinieren und kritisch zu denken. In Bezug auf die Methodenkompetenz lernen die Studierenden, während sie am gesamten Forschungszyklus teilnehmen, die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens kennen, führen Literaturrecherchen durch, definieren das Forschungsfeld, leiten den aktuellen Forschungsstand ab und beurteilen diesen. Die Studierenden entwickeln eigene Fragestellungen und Forschungsziele und erstellen ein eigenes Forschungsdesign, wenden dieses an und werten die Ergebnisse aus (ebd.).

Am *Projektstudium* beteiligt sind die Studierenden, die Lehrenden, Tutor_innen, das Projektbüro sowie die Kooperationspartner_innen (ebd.). Im Mai oder Juni vor Beginn des Projekts im Wintersemester findet eine Informationsveranstaltung zum Projektstudium statt und im Juli wählen die Studierenden auf dem *Projektmarkt* ihr Thema aus.

Das Projekt beginnt mit der Orientierungsphase und zwei Fundamentum-Veranstaltungen, die theoretisches und methodisches Fachwissen vermitteln, Anleitung zum Transfer der theoretischen Inhalte und zu der Projektarbeit geben sowie Impulse für die Literaturarbeit ermöglichen. Von Oktober bis März finden E-Learning Kurse, Tutorien und Eigenstudium statt. Während des gesamten Projektstudiums gibt es Projektgruppentreffen mit und ohne die begleitenden Lehrenden, in denen die Projektarbeit in der gesamten Gruppe oder in Kleingruppendurchgeführt wird. Im Januar wird eine Toolbox mit bedarfsgerechten Workshops bereitgestellt und die erste Zwischenprüfung (P1-Prüfung) findet statt. Die Prüfung besteht aus einer Projektkonferenz (70 %), in der eine Präsentation und Diskussion gehalten werden, die das Thema, seine Relevanz, Untersuchungsziele und -methoden sowie ein möglicher Erkenntnisgewinn dargestellt werden. Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Lernportfolio (30 %), welches Inhalte, den Lernstand und Lernziele, aber auch die Rolle und die Aufgaben im Projektteam darstellt. Von April bis Mai nehmen die Studierenden an E-Learning-Kursen zu Projektmanagement und wissenschaftlichem Arbeiten teil und an einem Tutorium zur Begleitung ihres Lernprozesses. Es finden wieder Eigenstudium und Projektgruppentreffen statt, eine Toolbox mit bedarfsgerechten Workshops wird angeboten und das Projekt wird mit der zweiten Prüfung (P2-Prüfung) abgeschlossen. Diese Prüfungsleistung besteht zu 40 % aus dem Projektbericht, zu 40 % aus einem Projektforum und zu 20 % aus einem zweiten Lernportfolio (ebd.).

4.3 Gegenüberstellung der Lehrkonzepte und Bedeutung für diese Arbeit

Die beiden Lehrformen ähneln sich in den Bereichen der praktischen Anwendung durch einen Theorie-Praxis-Transfer, der Kompetenzvermittlung und Gruppenarbeit der Studierenden, unterscheiden sich jedoch in der Intensität der Förderung dieser Punkte sowie den im Folgenden aufgeführten Merkmalen.

Das Projektstudium zeichnet sich besonders durch seinen strukturierten Aufbau und die besondere Ausrichtung auf den Studiengang Bachelor Rehabilitationspädagogik aus. Vor dem Hintergrund des *Forschenden Lernens* liegt ein besonderer Fokus auf dem Durchlaufen eines gesamten Forschungszyklus und der Arbeit im Team. Hierbei werden den Studierenden tiefe Einblicke in rehabilitationspädagogische Felder ermöglicht und es findet eine Vorbereitung auf ein Masterstudium oder aber auf die spätere

berufliche Praxis im sozialen Handlungsfeld statt, die sich durch viel Teamarbeit und Kooperationen mit Partner_innen auszeichnet. Für diese Arbeit erscheint das *Projektstudium* besonders deshalb interessant, weil ein Hauptziel auf der Förderung von Kompetenzen liegt und diese, wie in Kapitel 3.2 herausgestellt, notwendig für die Übernahme von Verantwortung ist. Aus den angeführten Gründen kann vermutet werden, dass hierbei Elemente von USR vermittelte Inhalte darstellten können.

Service Learning Projekte hingegen können in allen Studiengängen angewendet werden. In der Konzeption der *Service Learning* Projekte ist vor allem der Fokus auf dem Erbringen einer Leistung für die Gesellschaft zu beachten. Des Weiteren ist herauszustellen, dass *Service Learning* Praxiserfahrungen und die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ermöglicht.

Der Unterschied von *Service Learning* zu anderen didaktischen Konzepten wie dem *Projektstudium* liegt vor allem in der expliziten Forderung, dass der Praxisanteil des Seminars einen realen Bedarf in der Gemeinde decken soll (Reinders, 2010). Des Weiteren ist festzustellen, dass im Gegensatz zum *Projektstudium* im *Service Learning* Projekt der Universität Duisburg/Essen direkt von sozialer Verantwortung und Verantwortungslernen als Projekthinhalte gesprochen wird: „Mit *Service Learning* operationalisieren Hochschulen ihre in Leitbildern und in den Curricula festgeschriebene gesellschaftliche Verantwortung und befähigen gleichzeitig ihre Studierenden und damit potenzielle zukünftige Führungskräfte zur gesellschaftlichen Mitgestaltung“ (Miller et al., 2016, S. 15). Daher erscheint das *Service Learning* Projekt als besonders interessant für die Untersuchung hinsichtlich USR.

5 Empirische Untersuchung: eine Studierendenbefragung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde durch Darlegung der Inhalte und Gegebenheiten von USR und der beiden hochschuldidaktischen Konzepte, *Service Learning* und *Projektstudium*, eine Grundlage geschaffen, um USR als vermittelten Inhalt der beiden Konzepte näher zu beleuchten. Dieser Abschnitt widmet sich der empirischen Erhebung. Zuerst erfolgt die Herleitung des Untersuchungsrahmens, daraufhin wird die Zielsetzung erklärt und Forschungsfragen abgeleitet. Als nächstes erfolgt die Beschreibung der Stichprobe. Danach wird die Erhebungsmethodik, die Konstruktion des Instruments, die Durchführung der Erhebung sowie ihre Auswertungsmethodik und die

notwendigen Gütekriterien beschrieben. Als nächstes folgt die Darstellung der Ergebnisse, welche in die vier Bereiche von USR gegliedert sind. Daraufhin werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Theorie diskutiert und Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen. Zum Schluss werden in der Limitation die Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt.

5.1 Herleitung des Analyserahmens

Die bisherige Beleuchtung des Forschungsfeldes hat herausgestellt, dass die Forschungslage zu USR sehr dünn ist. Schon eine allgemeingültige Definition zu finden fällt schwer (Sánchez-Hernández & Mainardes, 2016). Da es noch keinen allgemeingültigen Rahmen zur Analyse von USR gibt, wurde für diese Arbeit ein auf den vier Bereichen des „Impact-Based Models“ (Kapitel 2.3) basierender Analyserahmen erstellt. Hierzu wurden den vier Bereichen *Sozial*, *Organisation*, *Bildung* und *Kognition* Unterkategorien zugeordnet, die sich aus den Erkenntnissen des Theorieteils dieser Arbeit ergeben haben. Dabei wurden Inhalte des „Impact-Based Models“ übernommen und Merkmale der Analyse der Literatur zu USR (siehe Kapitel 2.3) sowie der Kernthemen der DIN ISO 26000 (siehe Kapitel 2.1) verwendet, welche relevante Aspekte für Lehrformate darstellen. Weiter wurde ein Merkmal der *Third Mission* (siehe Kapitel 3.1) und die Kompetenzvermittlung berücksichtigt (siehe Kapitel 3.2). Im Folgenden werden die vier Bereiche mit ihren Unterkategorien und deren Herkunft erläutert.

Sozial:

- Beiträge für die Gesellschaft
- Verbindung zwischen Universität und Externen
- Engagement
- Partizipation

Der Bereich *Sozial* beschreibt den Einfluss auf die politische, soziale, ökonomische und kulturelle Entwicklung der Gesellschaft. Das wichtigste Ergebnis sind hierbei die sozialen Kollaborationen (Vázquez et al., 2015).

Die Unterkategorie *Beiträge für die Gesellschaft*, wurde dem *Impact-Based Model* entnommen.

Die Unterkategorie *Verbindung zwischen Universität und Externen* ergab sich daraus, dass eine Aufgabe von USR als soziale Angebote für die Gesellschaft oder ein Dialog mit der Gesellschaft definiert ist. Zur Erfüllung dieser Aufgaben muss Kontakt zu Partner_innen außerhalb der Bildungseinrichtung aufgenommen werden. Des Weiteren ist es eine wichtige Eigenschaft der *Third Mission*, Adressaten außerhalb der akademischen Sphäre einzubeziehen. Auch hier wird die Verbindung außerhalb der Universität deutlich.

Engagement wurde in der Analyse der Literatur zu USR als eines der meist benutzten Beschreibungen herausgestellt und ist außerdem ein wichtiger Begriff der *Third Mission*.

Die Unterkategorie *Partizipation* bezieht sich auf den Einfluss der Hochschule auf das Recht auf Partizipation und ist aus dem siebten Grundsatz der DIN ISO 26000: „Achtung der Menschenrechte“ abgeleitet worden.

Organisation:

- Transparenz
- Achtung der Interessen

Der Bereich *Organisation* beschreibt organisationale Prozesse, Pläne und Strategien, die sich auf die Mitglieder der akademischen Institution beziehen. Ergebnis hiervon ist ein verantwortungsvoller Campus (Vázquez et al., 2015).

Die Unterkategorie *Transparenz* ist aus dem zweiten Grundsatz der DIN ISO 26000 „Transparenz“ übernommen worden, die aussagt, dass Organisationen transparent agieren sollen, wenn ihre Entscheidungen und Aktivitäten die Gesellschaft beeinflussen. Die Unterkategorie *Achtung der Interessen* ist dem vierten Grundsatz der DIN ISO 26000 „Achtung der Interessen von Anspruchsgruppen“ entnommen worden, der aussagt, dass Organisationen die Interessen ihrer Anspruchsgruppen kennen und respektieren sollen. Die Anspruchsgruppen können auf diese Arbeit bezogen Studierende, Mitarbeitende oder andere beteiligte Personen oder Organisationen sein.

Bildung:

- Verantwortungsvolle Bürger

- Professionelle Bildung
 - Lernen
 - Kompetenzvermittlung

Der Bereich *Bildung* beschreibt verantwortungsvolle Lehr- und Lernprozesse mit dem Ziel einer professionellen Lehre und der Ausbildung verantwortungsvoller Bürger_innen (Vázquez et al., 2015).

Die beiden Unterkategorien *Verantwortungsvolle Bürger* und *Professionelle Bildung* wurden als Hauptaufgaben des Bereichs *Bildung* aus dem *Impact-Based Model* übernommen. Der Kategorie *professionelle Bildung* wurden die Unterkategorien *Lernen* und *Kompetenzvermittlung* zugeordnet, da diese Teile einer professionellen Bildung ausmachen. Die Unterkategorie *Lernen* ist aus der Analyse der Literatur zu USR entnommen. Die Unterkategorie *Kompetenzvermittlung* wurde deshalb gebildet, weil sie, wie im Theorieteil erörtert, zu den Aufgaben der Hochschule gehört und eine notwendige Voraussetzung für Verantwortungsübernahme darstellt.

Kognition:

- Ethik
- Management von Wissen
- Verhaltensnormen

Der Bereich *Kognition* beinhaltet ethische Richtlinien und theoretische Ansätze mit dem Ziel des sozialen Managements von Wissen (Vázquez et al., 2015). In Abgrenzung zu *Bildung* lässt sich sagen, dass *Bildung* sich eher auf das Ergebnis und *Kognition* auf die Vermittlungsprozesse bezieht.

Die Unterkategorie *Ethik* leitet sich aus dem dritten Grundsatz der DIN ISO 26000 „Ethisches Verhalten“ ab. Der Begriff Ethik umfasst ein System von Moralvorstellungen. Laut Duden wird Ethik im Bildungsbereich folgendermaßen definiert: „Gesamtheit sittlicher Normen und Maximen, die einer [verantwortungsbewussten] Einstellung zugrunde liegen“. In der Analyse der vorliegenden Interviews bezieht sich diese Unterkategorie vor allem auf den Bereich der Verantwortung. Um sie von der Unterkategorie *verantwortungsvolle Bürger* zu trennen ist zu beachten, dass es bei

verantwortungsvolle Bürger darum geht, inwiefern Lehr- und Bildungsinhalte zur verantwortungsvollen Bürgerschaft beitragen. In der Unterkategorie Ethik geht es um die kognitive Wahrnehmung von Verantwortung als ethische Richtlinie. Die Unterkategorie *Management von Wissen* ist aus dem *Impact-Based Model* übernommen worden. Die Unterkategorie *Verhaltensnormen* wurde aus dem sechsten Grundsatz der DIN ISO 26000 „Achtung internationaler Verhaltensstandards“ abgeleitet und bezieht sich auf die Orientierung in Umgang und Handhabung mit anderen Personen und Organisationen.

Auf Grundlage der Bildung dieser vier Bereiche wurde sowohl der Interviewleitfaden (siehe Anhang 4) erstellt als auch ein Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews (siehe Anhang 6).

5.2 Zielsetzung und Fragestellung

Es ist herauszustellen, dass soziale Verantwortung in der Hochschullehre an Bedeutung gewinnt. Ein Ziel dieser Arbeit ist zu eruieren, ob USR überhaupt einen Aspekt in Lehrformaten des Hochschulbereichs darstellt.

Forschungsfrage 1 lautet: *Ist USR ein vermittelter Inhalt von Service Learning Projekten der Universität Duisburg-Essen und im Projektstudium des Bachelors Rehabilitationspädagogik der Technischen Universität Dortmund?*

Nachdem die vier Bereiche von USR in Kapitel 5.1 dargestellt wurden, ergibt sich Forschungsfrage 2: *Auf welchem Bereich von USR liegt der Schwerpunkt der Lehrkonzepte?*

Ein weiterführendes Ziel dieser Arbeit ist es, aus den Ergebnissen mögliche Weisungen für die praktische Anwendung herauszustellen, um USR in die Hochschullehre einzubinden. Daraus ergeben sich Forschungsfrage 3 und 4:

Forschungsfrage 3: *Was sind notwendige Voraussetzungen für die Vermittlung von USR?*

Forschungsfrage 4: *Was sind fördernde Faktoren von USR als vermittelter Inhalt in Lehrkonzepten der Hochschulbildung?*

Da diese Arbeit zwei Konzepte untersucht, die sich in vielen Merkmalen ähneln, jedoch ebenfalls Unterschiede aufweisen, besteht eine weitere Aufgabe dieser Untersuchung in ihrem Vergleich und es stellt sich Forschungsfrage 5: *Worin unterscheidet sich die subjektive Wahrnehmung von USR als vermittelter Inhalt der Studierenden im Service Learning Projekt von der Wahrnehmung der Studierenden im Projektstudium?*

5.3 Stichprobe

„In der qualitativen Forschung erfolgt die Auswahl der Stichprobe nicht zufällig, sondern absichtsvoll bzw. bewusst“ (Hussy et al., 2010, S. 188). Die Stichprobe wurde mittels eines „Theoretical Sampling“ vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen vorgenommen. In der qualitativen Forschung wird eine gezielte Auswahl der Proband_innen festgelegt, da hier der/die Forscher_in weiß, worauf die Aufmerksamkeit zu richten ist. Es werden also repräsentative Fälle herausgesucht, die sich zur Beantwortung der Forschungsfrage eignen (Lamnek, 2005).

Wie bereits beschrieben, legt diese Arbeit ihren Fokus auf die Sichtweise von Studierenden aus dem *Projektstudium* im Bachelor Rehabilitationspädagogik und von Studierenden der Universität Duisburg-Essen, die an einem *Service Learning* Seminar teilgenommen haben. Daher wurden diese Personen um die Teilnahme an einem Interview gebeten. Die beiden Lehrformen ähneln sich in den Bereichen der praktischen Anwendung, der Gruppenprozesse und der Eigenständigkeit der Studierenden, unterscheiden sich jedoch auch in einigen Punkten. Deshalb ist es besonders interessant, diese beiden Projekte zu untersuchen und gegenüberzustellen. Wie bereits beschrieben zeichnet sich *Service Learning* vor allem durch die Arbeit an einem real in der Gesellschaft existierenden Bedarf aus. Das *Projektstudium* zeichnet sich vor allem durch seinen Forschungscharakter aus (siehe Kapitel 4.2).

Die Stichprobe setzt sich insgesamt aus 12 Studierenden zusammen, von denen fünf an einem *Service Learning* Projekt der Universität Duisburg-Essen und sieben am *Projektstudium* im Bachelor Rehabilitationspädagogik der TU Dortmund teilgenommen haben. Es wurde auf ein relativ ausgeglichenes Verhältnis zwischen beiden Konzeptgruppen Wert gelegt. Eine Übersicht über die Teilnehmer_innen nach Alter und Geschlecht ist in Tabelle 1 zu sehen. Die Studierenden des *Service Learning* Konzepts

werden mit dem Kürzel „SL“ gekennzeichnet und die Studierenden aus dem *Projektstudium* mit „PS“.

Tabelle 1: Übersicht der Stichprobe

Kürzel	SL1	SL2	SL3	SL 4	SL 5	PS 1	PS 2	PS 3	PS 4	PS 5	PS 6	PS 7
Alter	28	25	22	26	24	22	22	20	25	23	23	22
Ge- schlecht	M	W	M	W	W	W	W	W	W	M	W	W

Service Learning

SL 1 hat das *Service Learning* Projekt bereits abgeschlossen und studierte zurzeit des Projekts im Bachelor Erziehungswissenschaft. Er führte im Rahmen des Projekts eine Untersuchung für die Volkshochschule (VHS) durch. SL 2, SL 3, SL 4 und SL 5 befinden sich während der Befragung im Masterstudium Urbane Kultur, Gesellschaft und Raum. Im Rahmen des Projekts führen sie eine Untersuchung zu Lebensqualität und Nachhaltigkeit in Stadtteilen von Essen durch.

Projektstudium

PS 1, PS 2, PS 6 und PS 7 haben den Bachelor Rehabilitationspädagogik zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen und studieren den Master Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund. PS 3, PS 4 und PS 5 studieren zurzeit der Befragung im Bachelor Rehabilitationspädagogik und befinden in der Endphase des *Projektstudiums*. Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, führen alle Studierenden des *Projektstudiums* ein Forschungsprojekt in einem rehabilitationspädagogischen Feld durch.

5.4 Forschungsmethodik

Für diese Arbeit wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Dieser ist „immer dann geeignet, wenn Zugang zur Innensicht der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer“ (Hussy et al., 2010, S. 214) gewonnen werden soll. Da diese Arbeit erfassen soll, inwiefern in beiden Konzepten USR ein vermittelter Inhalt ist, fiel die Entscheidung auf qualitative Interviews, um somit die Sicht der Studierenden zu beleuchten. Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine Mischform aus Einzelfall-

und Vergleichsstudie. Während bei der Einzelfallstudie „die genaue Beschreibung und Rekonstruktion eines Einzelfalls“ erfolgt (Flick, 2014, S. 177), zeigt die Vergleichsstudie „eine Vielzahl von Fällen in Hinblick auf bestimmte Ausschnitte“ (ebd., S. 179). In einer Zwischenstufe dieser beiden Ansätze ist die Verbindung mehrerer Fallanalysen möglich, die komparativ und kontrastierend gegenübergestellt werden (ebd.). In dieser Arbeit werden die erhobenen Daten der Studierenden, die an den beiden Projektkonzepten teilnahmen, analysiert und anschließend miteinander verglichen.

5.4.1 Erhebungsmethodik

Die Erhebung der Daten erfolgte mithilfe leitfadengestützter Interviews, welche sich für dieses Forschungsvorhaben aufgrund ihrer relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation eignen (Flick, 2014), denn "im Qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen" (Lamnek, 2005, S. 348). Aufgrund der Gliederung in Leitfragen wird diese Methode als halbstandardisiertes Interview verstanden (Hussy et al., 2010). Durch den Leitfaden wird sichergestellt, dass alle für die Forschungsfrage relevanten Aspekte abgefragt werden und er sorgt für eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews. Die offene Befragung ohne vorgegebenes Antwortschema ermöglicht den Interviewpartner_innen, die „Alltagsvorstellungen über Zusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit in der Gründlichkeit, Ausführlichkeit, Tiefe und Breite darzustellen, zu erläutern und zu erklären, so dass sie für den Forscher eine brauchbare Interpretationsgrundlage bilden können“ (Lamnek, 2005 S. 346). Diese Erhebungsmethode ist den problemzentrierten Interviews zuzuordnen, in welchen der/die Forscher_in das Untersuchungsfeld mit einem theoretischen Konzept betritt (ebd.).

Die Interviews wurden in neutraler Form geführt, also sachlich und unter Bewahrung der sozialen Distanz zwischen Interviewer_in und interviewter Person (Lamnek, 2005). Die Interviews fanden in Einzelbefragung statt, um persönliche Antwortmöglichkeiten zu gewährleisten.

Es fand ein Pretest mit zwei Probandinnen statt, die ebenfalls an einem einjährigen Forschungsprojekt teilgenommen und demzufolge ähnliche Erfahrungen wie die Proband_innen in der untersuchten Stichprobe machten. Die erste Probandin nahm an einem ähnlichen Projekt in ihrem Studium im Master Landschaftsökologie teil und die

zweite im Masterstudium der Rehabilitationswissenschaften. Der Pretest dauerte 13 und 16 Minuten. Mit Hilfe des Pretests konnten die Leitfäden entsprechend modifiziert werden. Zwei Ausdrücke wurden verändert, da es Verständnisprobleme gab, welche den Fluss der Interviews störten. Der Pretest ermöglichte es zum einen, die Fragen der Leitfäden auf ihr Verständnis hin zu prüfen und zum anderen, die ungefähre Dauer der Befragung einzuschätzen.

5.4.2 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Da die Generierung des Interviewleitfadens theoretische Vorkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand voraussetzt (Hussy et al., 2010), wurde der in der Untersuchung eingesetzte Leitfaden auf der Grundlage der vorgeschalteten theoretischen Auseinandersetzung erstellt. Hierzu diente vor allem der in Kapitel 5.1 beschriebene Analyserahmen als Orientierung. Des Weiteren dienten die in dieser Arbeit formulierten Fragestellungen als Grundlage. Das heißt, die Fragen wurden jeweils mit der Intention formuliert, dass sie Aufschluss über die verschiedenen Bereiche und seine jeweiligen Unterkategorien von USR ergeben und die Forschungsfragen somit beantwortet werden können. Der Leitfaden, der für die Befragung eingesetzt wurde, ist in Anhang 4 aufgeführt.

5.4.3 Durchführung der Erhebung und Datenaufbereitung

Um den Zugang zum Forschungsfeld zu erreichen, wurde Kontakt zu verschiedenen Studierendengruppen aufgenommen, die an einem *Service Learning* Projekt der Universität Duisburg/Essen oder an dem *Projektstudium* des Bachelor Rehabilitationspädagogik an der Technischen Universität Dortmund teilgenommen haben oder teilnehmen. Dies erfolgte über Emailverteiler von laufenden oder vergangenen Seminaren. Des Weiteren wurde das Forschungsvorhaben dieser Arbeit in zwei laufenden Seminaren des *Projektstudiums* und in einer *Service Learning* Veranstaltung in Essen vorgestellt und um die Teilnahme gebeten. Einige Studierende meldeten sich nach dem EMailkontakt. Es ist herauszustellen, dass es eine höhere Teilnahmebereitschaft nach der persönlichen Ansprache gab, als über die Anfrage per Email. Die Interviews wurden in Absprache mit den Personen direkt im Anschluss an die Seminare oder nach Vereinbarung eines Termins geführt.

Im Vorfeld der Interviews wurde den Interviewteilnehmer_innen die Anonymität ihrer Daten sowie die Verwendung der Daten zu ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken zugesagt. Auf die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde ausdrücklich hingewiesen, was von Interviewteilnehmer_innen sowie der Interviewerin schriftlich festgehalten wurde (siehe Anhang 2 & 3). Nach einer kurzen Erläuterung von Thematik, Ziel und Ablauf des Interviews wurde ausreichend Zeit für Fragen seitens der Interviewteilnehmer_innen eingeplant. Die Interviews nahmen zwischen 15 und 30 Minuten Zeit in Anspruch und wurden mithilfe eines Diktiergeräts digital aufgezeichnet. Nachdem die Daten erhoben wurden, folgte die Datenaufbereitung mithilfe der Transkriptions-Software „f4“. Die Transkription erfolgte nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (Kuckartz, 2012) für die computergestützte Auswertung.

5.4.4 Auswertungsmethodik

Zur Auswertung wurde das Computerprogramm MAXQDA verwendet, welches im deutschsprachigen Raum als das am weitesten verbreitete Programm zur Datenanalyse gilt (Kuckartz, 2010). Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch nach Mayring (2010).

Die quantitative Forschung folgt häufig einer deduktiven Vorgehensweise, bei der aus einer Theorie die Hypothesen abgeleitet und geprüft werden. Hiergegen wird in der qualitativen Forschung häufiger eine induktive Vorgehensweise durchgeführt, bei der sich Schlussfolgerungen erst aus den erhobenen Daten ergeben (Hussy et al., 2010). Um das Kategoriensystem für die Auswertung erstellen zu können, mussten zunächst die Kategorien definiert werden. Die deduktive Kategorienbildung erfolgt aufgrund theoretischer Vorüberlegungen zum Untersuchungsgegenstand. Bei der induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien vom dem erhobenen Material abgeleitet. Die strukturierende Inhaltsanalyse, wie sie hier eingesetzt wurde, setzt vor allem auf eine deduktive Kategorienbildung (Mayring, 2010). Auch in dieser Arbeit wurde das Kategorienschema hauptsächlich deduktiv abgeleitet.

Das Erstellen des Kategorienschemas folgte dem von Mayring vorgeschlagenen Verfahren in drei Schritten (2010):

1. Die Definition der Kategorien dient der Festlegung, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
 2. Als Ankerbeispiele werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen.
 3. Bestehen Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien, werden Kodierregeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen.
- (Mayring, 2010, S. 92)

Das Kategorienschema leitet sich aus dem *Impact-Based-Model* ab, welches in dieser Arbeit wie in Kapitel 5.1 beschrieben, ergänzt und modifiziert wurde. Die entsprechenden Textstellen wurden den einzelnen Kategorien zugeordnet. Dieses Vorgehen wird auch als Kodierung bezeichnet (Mayring 2010). Das für diese Arbeit erstellte Kategoriensystem kann in Anhang 6 eingesehen werden.

5.4.5 Gütekriterien

Im Bereich von Forschung gilt es, die Qualität der Untersuchung zu belegen. Während in der quantitativen Forschung Validität, Reliabilität und Objektivität gemessen werden, benötigt die qualitative Forschung andere Kriterien, um die Güte der Untersuchung zu messen. Mayring (2002) nennt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung:

- Verfahrensdokumentation
- Argumentative Interpretationsabsicherung
- Regelgeleitetheit
- Nähe zum Gegenstand
- Kommunikative Validierung
- Triangulation

Diese Gütekriterien werden im Folgenden erläutert und ihre Bedeutung und Berücksichtigung in dieser Arbeit wird erklärt.

Verfahrensdokumentation

In der qualitativen Forschung ist die exakte Durchführung des Verfahrens genau zu dokumentieren, um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen. Eine genaue Darstellung bedarf es der Explikation eines Vorverständnisses, welche

für diese Arbeit in Kapitel 2, 3 & 4 erstellt wurde, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, (siehe Kapitel 5.1) sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung, welche in Kapitel 5 dargestellt ist (Mayring, 2002).

Argumentative Interpretationsabsicherung

Auch wenn Interpretationen nicht bewiesen oder wie Rechenoperationen nachgerechnet werden können, gilt die Regel, dass sie durch Argumente begründet werden müssen. Dabei ist das theoriegeleitete Vorverständnis wichtig, um die Interpretation schlüssig darzustellen. Des Weiteren ist es wichtig, Alternativdeutungen zu suchen und diese zu überprüfen (Mayring, 2002). In dieser Arbeit dient das Kapitel 6 der Darstellung und Analyse der Ergebnisse, in welchem auch mögliche Grenzen und Alternativdeutungen aufgezeigt werden.

Regelgeleitetheit

Trotz ihrer Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und ihren Modifikationsmöglichkeiten der einzelnen Analyseschritte, muss qualitative Forschung dennoch einem systematischen Ansatz folgen und bestimmte Verfahrensregeln einhalten, um somit vor allem die Qualität der Interpretationen durch ein schrittweises Vorgehen abzusichern. Auch in dieser Arbeit wird das Material nach den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse aufbereitet (siehe Kapitel 5) (Mayring, 2002).

Nähe zum Gegenstand

Nähe zum Gegenstand bedeutet in der qualitativen Forschung vor allem eine möglichst nahe Anknüpfung an die Alltagswelt der beforschten Personen und ist ein wichtiges Ziel. Das Erreichen einer Interessenübereinstimmung mit den beforschten Menschen ist ein zentraler Punkt und es soll ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis hergestellt werden. Anschließend ist zu prüfen, ob dies gelungen ist (ebd.). In dieser Arbeit wurde dieser Aspekt durch die Durchführung der Interviews in der jeweiligen Universität der befragten Studierenden oder einem vereinbarten Ort durchgeführt und die Begegnung verlief auf Augenhöhe (siehe Kapitel 5).

Kommunikative Validierung

Mit kommunikativer Validierung ist die Prüfung der Gültigkeit der Interpretationsergebnisse durch die Diskussion mit den Proband_innen gemeint. Diesen werden hierbei mehr Kompetenzen zugesprochen, als in der quantitativen Forschung, d.h. sie gelten nicht nur als Datenlieferant_innen, sondern als denkende Personen. Wenn die Proband_innen ihre Ansichten innerhalb der Daten und Interpretationen wiederfinden, ist dies ein wichtiges Argument für die Absicherung der Ergebnisse. Anzumerken ist jedoch, dass dieses Vorgehen nicht das einzige ausschließende Kriterium sein darf, denn die Analyse muss über die subjektiven Bedeutungsstrukturen der Personen hinausgehen (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine kommunikative Validierung insofern vorgenommen, als dass nach dem eigentlichen Interview nochmal einige Themen beleuchtet und die wichtigsten Antworten mit den interviewten Personen zusammengefasst wurden.

Triangulation

Die Güte der qualitativen Forschung kann durch die Verbindung mehrerer Analysegänge gesteigert werden, indem z.B. verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Interpretationen, Theorieansätze oder Methoden herangezogen werden. Triangulation bedeutet also, dass versucht wird, unterschiedliche Lösungswege für eine Fragestellung zu suchen und dann die Ergebnisse zu vergleichen. Ziel hierbei ist nicht die vollständige Übereinstimmung, doch die Ergebnisse können auf diese Weise aus verschiedenen Perspektiven verglichen und die Analysewege bewertet werden. Auch der Vergleich von quantitativen und qualitativen Analysen ist bei dieser Methode sinnvoll (ebd.). Bezieht man die vorliegende Arbeit auf das Kriterium der Triangulation, ist herauszustellen, dass zwei verschiedene Lehrkonzepte beleuchtet wurden, um deren verschiedene Theorieansätze gegenüberzustellen.

6 Ergebnisse

6.1 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Aussagen der Interviews abgebildet, welche zusammengefasst und den Kategorien zugeordnet wurden. Die Ergebnisse werden hierfür den einzelnen Oberkategorien *Sozial*, *Organisation*, *Bildung* und *Kognition* mit ihren

jeweiligen Unterkategorien zugeordnet (siehe Kapitel 5.1). Pro Unterkategorie werden zuerst die Ergebnisse der Studierenden eines *Service Learning* Projekts und anschließend die der Studierenden des *Projektstudiums* dargestellt.

6.1.1 Sozial

Der Überkategorie *Sozial* sind Attribute zugeordnet, die sich auf die Verbindung und Arbeit mit der Gesellschaft sowie auf das soziale Engagement der Studierenden und die Ermöglichung von Partizipation beziehen.

Beiträge für die Gesellschaft

Die Kategorie *Beiträge für die Gesellschaft* umfasst Assoziationen der Studierenden, die sich auf angebotene Dienstleistungen oder in Gang gesetzte Veränderungen in der Gesellschaft bezieht. Hier werden Meinungen aufgeführt, ob und inwiefern durch das Projekt ein Beitrag für die Gesellschaft geleistet wird.

A) Service Learning

Die Studierenden der *Service Learning* Projekte nennen als Beiträge für die Gesellschaft, die sie im Rahmen des Projekts leisten, den Mehrwert für die Organisation durch die Übernahme von Aufgaben (SL 1, Z. 107-110; SL 5, Z. 105-107) und für die Bewohner_innen der Stadtteile, die sie im Rahmen ihres Projekts untersuchen (SL 4, Z. 138-141). Die folgende Aussage von SL 3 unterstreicht dies:

"[...] tatsächlich das Rausgehen in den Stadtteil, mit den Leuten in Kontakt treten, für die man ja dann auch genau die Projekte macht, also ich meine so zu überlegen, was kann ich an einem Stadtteil verbessern, was kann ich da verändern? Das macht man ja nicht für sich selber, das macht man ja für die Leute, die da leben." (SL 3, Z. 63-67)

SL 1 geht ebenfalls auf den gegenseitigen Mehrwert der Arbeit im praktischen Feld ein und sieht einen Vorteil darin, dass sowohl die Organisation von der Arbeit als auch die Studierenden durch ihre Möglichkeit profitieren, das Wissen in der Arbeit praktisch anzuwenden:

"[...] genau das war dann halt für die VHS praktisch, weil sie dann unentgeltlich die Möglichkeit hatte, das Ergebnis zu bekommen und wir die Möglichkeit hatten das Wissen anzuwenden." (SL 1, Z. 117-119)

Für SL 2 sind die genauen Ziele oder die spätere Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse zum Teil noch nicht abzusehen, da sie sich während des Interviews noch im Projekt befindet und die spätere Nutzung der Ergebnisse noch nicht völlig geklärt ist (SL 2, Z. 112-116; SL 2, Z. 129-132).

SL 3 erkennt die Möglichkeit der Verwertbarkeit der Projektergebnisse, denkt aber, dass diese nicht in vollem Umfang verfolgt wird:

"[...] dass man sagt für diese Stadtteile kann das schon eine gewisse Relevanz haben. Keine besonders starke, weil ich glaube, dass eben diese, dieser Problemlösungsansatz nicht so stark verfolgt wird in meinen Augen." (SL 3, Z. 192-194)

B) Projektstudium

Die Studierenden aus dem *Projektstudium* sehen keinen direkten Bezug eines Beitrages für die Gesellschaft durch ihre Arbeit. Einige sind unsicher darüber wie die Organisationen mit ihrer Arbeit weiter verfahren, andere sehen keine besondere Gewichtung ihrer Untersuchungsergebnisse für die Organisationen, denen sie diese zur Verfügung stellen. Trotzdem stellen sie einen Beitrag für die Gesellschaft heraus, der sich daraus ergibt, dass sie selbst in dem Projekt sehr viel lernen und Kompetenzen entwickeln, mit denen sie im späteren Berufsleben oder auch im Privaten einen Beitrag für die Gesellschaft leisten. Die folgenden Aussagen von PS 4 und PS 7 unterstreichen dies:

"Ich weiß nicht, ob man Auswirkungen auf die Gesellschaft dadurch hat. Man kann es natürlich weit interpretieren: wenn ich mich dadurch verändere und mich dann weiterentwickle, dass ich dann anders mit anderen Menschen agiere und sich das dann weitläufig, also weitgedacht auf die Gesellschaft auswirkt. Aber so einen direkten Bezug (..), über viele Ecken kann man da einen herstellen, aber ich würde es nicht direkt machen." (PS 4, Z. 105-110)

"Die Gesellschaft insofern, dass man dadurch, dass man learning by doing hat, dass man einfach für die Gesellschaft Kompetenzen bereitstellt, die man später

einbringen kann in das gesellschaftliche Leben, in das Berufsleben vor allem auch." (PS 7, Z. 96-99)

Die Befragten PS 2 und PS 3 wissen nicht, wie die Projektpartner_innen mit ihren Ergebnissen weiter verfahren und ob durch diese wirklich ein Beitrag für die Organisation geleistet wird (PS 2, Z. 167-170):

"Wie unser Projektpartner eben damit weiter verfährt, weiß ich jetzt gar nicht, also diese Innovationsbiografie, die wir schreiben, wie die damit weiterarbeiten können, ob das wirklich hilft, weiß ich nicht. Ich denke, es ist gut für einen Überblick und dass man schauen kann, wie kann sich diese ganze Thematik einfach noch weiter verbessern." (PS 3, Z. 131-135)

Verbindung zwischen Universität und Externen

Diese Kategorie beinhaltet jeden Kontakt im Rahmen des Projekts mit Unternehmen oder Personen, die nicht am alltäglichen universitären Geschehen beteiligt sind. Es stellt sich heraus, dass in allen Projekten Kontakt zu Unternehmen und Personen außerhalb der Universität entstanden ist.

A) Service Learning Studierende

Teilweise sind die Kontakte der *Service Learning* Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht sehr ausgeprägt, da einige sich noch in der Anfangsphase des Projekts befinden (SL 5, Z. 111-113). SL 2 misst dem Kontakt zu den Ansprechpartner_innen folgende Bedeutung bei:

"Ich glaube, dass auch jetzt heute die Interviews, die wir geführt haben, mit den Akteuren aus dem Stadtteil uns als weitere wichtige Ansprechpartner zur Verfügung stehen und evtl. auch als mögliche Multiplikatoren für weitere Interviews." (SL 2, Z. 174-177)

Der Kontakt erfolgt über die Befragung von Bürger_innen (SL 4, Z. 98-102) und in Kooperation mit weiteren örtlichen Vereinen (SL 4, Z. 150-154) sowie mit Institutionen und Firmen (SL 5, Z. 111-113). Erste Kontakte werden über das UNIAKTIV Zentrum vermittelt, z.B. in Form von Veranstaltungen zum Kennenlernen der Organisationen und Vorstellen der Projekte (SL 3, Z. 40-46), und werden von den Studierenden fortgeführt:

"[...] haben dann halt über UNIAKTIV z.B. die VHS als Ansprechpartner bekommen und dann halt den Rest selber gestaltet." (SL 1, Z. 25-26)

SL 3 hält die Unterstützung für besonders hilfreich, da er sonst Probleme darin sieht, den Kontakt zu Personen in den Stadtteilen aufzubauen (SL 3, Z. 205-2011). Diesem Kontakt zu den Bürger_innen wird von SL 3 eine hohe Bedeutung für die gezielte Problemlösung zugeschrieben:

"Also, dass ich sage, ich komme in Kontakt mit Leuten und kann dann auch mit Leuten direkt vor Ort aktiv eine Problemlösung suchen." (SL 3, Z. 119-122)

B) Projektstudium

Der Kontakt zu externen Personen und Organisationen entsteht durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen und durch Erhebungen und Befragungen, die mit verschiedenen Personen bei persönlichen Treffen oder auch telefonisch und online durchgeführt werden (PS1, 121-124; PS 2, Z. 46-59).

PS 2 empfindet vor allem die Möglichkeit als hilfreich, durch die Verbindung mit Externen Einblicke in neue Bereiche zu erlangen und Wissen praktisch anwenden zu können (PS2, Z. 96-100). Die Studierenden PS 3 und PS 6 stellen als sehr positiv heraus, dass neben dem Kontakt mit den Organisationsverantwortlichen auch viel Austausch mit den Nutzer_innen der Angebote entsteht. PS 6 empfindet den Kontakt mit Menschen mit Schwerbehinderungen als sehr wertvoll, um neue Kommunikationsmöglichkeiten kennenzulernen und Verunsicherungen zu überwinden (PS 6, Z. 134-142). Die folgende Aussage bekräftigt diese Ansicht:

"Wir haben wirklich mit der Zielgruppe dort gearbeitet und mit denen, die das halt nutzen, die dort sind und wirklich dieses Angebot auch in Anspruch nehmen." (PS 3, Z. 206-207)

Es finden häufige Treffen mit den Kooperationspartner_innen statt, wobei die praktische Anwendung des Wissens sowie die Möglichkeit der Herstellung von Netzwerken besonders geschätzt werden (PS 7, Z. 102-105; PS 6, Z. 96-101; PS 5, 132-135):

"[...] und viel Arbeit mit den Kooperationspartnern, dahingefahren. Ich war mit einem Kommilitonen mit in Berlin, haben den da nochmal besucht. Also viel

direkte Arbeit mit denen zusammen, damit wir auch wissen worum es geht, nicht halt das reine aus dem Lehrbuch, sondern auch praktische Anwendung dabei."
(PS 4, Z. 36-40)

PS 3 empfindet den Kontakt mit den Kooperationspartner_innen auch für das spätere Arbeitsleben als sehr wertvoll:

"Ich denke, dass wenn man tatsächlich in der Richtung arbeiten möchte oder in der Richtung bleiben möchte, dass man mit den Leuten, die wir kennenlernen durften, einen guten Ansprechpartner hat." (PS 3, Z. 153-155)

Engagement

Diese Unterkategorie beinhaltet die Annahmen der Studierenden zu dem Engagement.

A) Service Learning

Die folgende Aussage von SL 3 wird der Kategorie Engagement zugeordnet, weil der Interviewteilnehmer hier beschreibt, wie er sich für das positive Voranschreiten des Projektes einsetzt:

"Also für mich oft noch ein bisschen zu viel bla bla und zu wenig gemacht. Und, äh, deswegen auch versuche ich da immer wieder dann zu schauen, wo genau setzen wir jetzt an. Was können wir im Rahmen dieses Projekts noch bewirken, was können wir noch anfangen. Das ist mir persönlich sehr wichtig." (SL 3, Z. 123-126)

Hier ist allerdings anzumerken, dass dieses Engagement eher den persönlichen Eigenschaften des Studierenden zuzuordnen ist und nicht zwangsläufig ein Inhalt des Projekts sein muss.

SL 1 beschreibt das Engagement der Studierenden als Motivation, einen Beitrag zu leisten, Gelerntes anzuwenden und etwas zurückzugeben:

„[...] da freut man sich immer darüber, wirklich Theorie anzuwenden, wirklich mal raus zu kommen und mal zu schauen, kann ich mein Gelerntes wissen auch anwenden, dahingehend ist jeder Student froh, wenn er die Möglichkeit mal bekommt, alles anzuwenden, auch mal rauszukommen und mal zu sagen: hier, ich habe etwas gelernt, ich kann etwas zurückgeben.“ (SL 1, Z. 133-135)

B) Projektstudium

Zur Kategorie *Engagement* ist den Studierenden des *Projektstudiums* nur eine Aussage zugeordnet. Die folgende Aussage von PS 3 wurde der Kategorie Engagement zugeteilt, da sie veranschaulicht, wie bei der Studentin Engagement durch Erwartungen der beteiligten Personen erzeugt wurde:

"Man hat ja auch dafür irgendwie so Verantwortung. Wenn man jetzt die Leute auch kennt und ein paar Tage mit denen verbracht hat, dann denkt man: ok, die erwarten ja schon etwas von uns und dann denkt man sich: ja, hmm, sollten wir vielleicht doch noch mal mehr machen und die Verantwortung hat man ja schon nochmal auch." (PS 3, Z. 168-172)

PS 3 beschreibt hier den Prozess, in dem durch die Erwartungsanforderung Verantwortung übernommen und sich für die Aufgabe und die Gruppe engagiert wird. Durch den Kontakt mit externen Personen fühlt sie sich persönlich verantwortlicher und zeigt Engagement für das Gelingen der Aufgabe.

Partizipation

Die Unterkategorie *Partizipation* umfasst alle Aussagen der Studierenden die sich auf die vermittelten Inhalte des Projekts hinsichtlich Partizipation beziehen. Dies bedeutet, dass die Teilhabe von Menschen an der Gesellschaft gefördert oder thematisiert wurde.

A) Service Learning

SL 2 der *Service Learning* Studierenden benennt zum Thema Partizipation den Einbezug von Interessensvertreter_innen und Akteur_innen aus dem Stadtteil sowie die Befragungen, die in den jeweiligen Stadtteilen mit den Bewohner_innen durchgeführt werden (SL 2, Z. 129-132). SL 1 beschreibt die positive Reaktion von Schüler_innen der VHS auf ihre Befragung und die Freude darüber, dass sie mit einbezogen werden und ihre Meinung wertgeschätzt wird (SL 1, Z. 191-198). SL 3 erkennt in der Internationalität ihres Studiengangs und den unterschiedlichen Hintergründen der Gruppenmitglieder partizipative Ansätze (SL 3, Z. 275-280). Des Weiteren nennt sie

vor allem die Befragung der Menschen in den Stadtteilen als Möglichkeit eines partizipativen Ansatzes:

"OK, ihr geht jetzt mal hin und macht ein Interview mit jemandem aus der Stadt, ja damit ihr wirklich seht, was, wie denkt der und wie arbeitet der. Und dass man dann auch nicht sich eben in seinem Porzellanturm da irgendwo versteckt und sagt: ich schau mir das von außen an, sondern nein, man muss auch wirklich an die Basis gehen, man muss ja auf die Straße gehen ein Stück weit, um ein Problem zu bearbeiten. Also ich sehe das schon, dass das vermittelt wird." (SL 3, Z. 184-189)

SL 2 erklärt, dass es in ihrem Projekt keinen konkreten Input zur Partizipation gibt, dies aber dadurch begründet sein kann, dass von Studierenden im Masterstudiengang angenommen werden kann, dass sie sich über die Relevanz von Partizipation in Planungsbüros bereits bewusst seien.

Ohne es zu thematisieren wird laut SL 3 aber sehr partizipativ gearbeitet (SL 3, Z. 121-126). SL 4 räumt ein, dass aufgrund des noch laufenden Seminars bisher noch nicht sehr viele Bürger_innen beteiligt sind (SL 4, Z. 199-201), dies aber für den weiteren Verlauf geplant ist. Zum Thema Partizipation wurde laut SL 4 in dem Projekt inhaltlich vermittelt, dass Forschungsmethoden zur Beteiligung beitragen, indem das Stimmungsbild der Bürger_innen erfasst wird und so den Bedarfen des Stadtteils entsprechend gearbeitet werden kann (SL 4, Z. 186-190). SL 5 vertritt ebenfalls die Meinung, dass Partizipation *„bisher in sehr theoretischer Form, das heißt ähm, in Vorlesungen und Vorträgen wurde uns quasi nähergebracht, wie wichtig die Partizipation von den Bürgern in den Stadtteilen ist, an der Stadtplanung halt teilzunehmen und wie gesagt, bisher eher in theoretischer Form“* (SL 5, Z. 154-157).

B) Projektstudium

Alle interviewten Studierenden des *Projektsstudiums* nennen Partizipation als explizit vermittelten Inhalt ihres Projekts. In ihrem Projektthema ist die Umsetzung von Partizipation für PS 1 sehr relevant, da sie sich mit Kriterien beschäftigt, die Apps aufweisen müssen, um für alle Menschen nutzbar zu sein (PS 1, Z. 156-160). Auch im Projekt von PS 2 geht es direkt um die Ermöglichung von Teilhabe für Menschen mit Behinderung (PS 2, Z. 161-166). Des Weiteren stellt PS 2 heraus, dass Teilhabe durch

die Befragung von Menschen erfolgt (PS 2, Z. 176-182). Partizipation ist im *Projektstudium* ein wichtiger Inhalt, auf den von Anfang an thematisch hingearbeitet wurde:

"Und es ist natürlich auch einfach ein wesentlicher Aspekt des ganzen Projekts gewesen. Das war natürlich so irgendwo das Ziel, wo man darauf hinausarbeitet, deshalb bin ich da ganz glücklich, dass wir da so gut versorgt wurden." (PS 3, Z. 197-199)

Das Folgende Zitat von PS 4 verdeutlicht die Partizipation als Inhalt des Projekts:

„[...] bei unserem Projekt sind Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung Dozenten für Computerkurse für Senioren. Das heißt die werden nicht nur eingebunden, die halten die Kurse, die werden in alles eingebunden, in Raumgestaltung, die werden gefragt, die werden informiert. Also wir haben die gelebte Partizipation in unserem Projekt. Da ist ein sehr großer Berührungspunkt.“ (PS 4, Z. 149-154)

PS7 nennt die Fundamentum Veranstaltung zu Beginn des *Projektstudiums*, die das Thema Partizipation aufgreift. Außerdem behandelte ihre Gruppe das Thema Mediennutzung für Teilhabe, in welchem es inhaltlich um Partizipation von Menschen mit Behinderung durch die Digitalisierung geht (PS 7, Z. 145-152).

6.1.2 Organisation

Der Bereich Organisation beschreibt Prozesse, Pläne und Strategien, welche sich auf Mitglieder der Universität beziehen.

Transparenz

Mit *Transparenz* ist gemeint, ob und inwiefern die Universität ihre Handlungen, Ziele und Bestimmungen für alle ersichtlich und erschließbar macht. Es ist in beiden Interviewgruppen festzustellen, dass keine Aussagen über die Transparenz der Universität gemacht wurden. Im Folgenden bezieht sich die Transparenz auf das Projekt und das Verhalten in der Projektgruppe.

A) Service Learning

Diese Kategorie wurde im *Service Learning* Projekt nicht vergeben.

B) Projektstudium

PS 3 beschreibt mit dem folgenden Satz, wie ihre Gruppe festgestellt hat, dass transparentes Verhalten in der Projektarbeit von großer Bedeutung ist:

"Und ist, dann haben wir herausgefunden, wie wichtig einfach so Wasserstandsmeldungen einfach zu machen: wer arbeitet gerade woran, wie weit ist wer? Dass man das ein bisschen besser aufteilen kann und dass man auch gar nicht diese Missverständnisse eben, dass die gar nicht aufkommen." (PS 3, Z. 61-64)

Hierbei wird der Lerneffekt erklärt, den hohen Stellenwert von transparentem Verhalten zu erkennen.

Bezüglich der Transparenz des Projekts stellt der folgende Satz von PS 3 heraus, dass die weitere Nutzung und Relevanz ihrer Arbeit für die Projektpartner_innen für sie nicht transparent geworden ist:

„Wie unser Projektpartner eben damit weiter verfährt, weiß ich jetzt gar nicht, also diese Innovationsbiografie, die wir schreiben, wie die damit weiterarbeiten können, ob das wirklich hilft, weiß ich nicht. Ich denke, es ist gut für einen Überblick und dass man schauen kann, wie kann sich diese ganze Thematik einfach noch weiter verbessern.“ (PS 3, Z. 131-135)

Achtung der Interessen

Die Kategorie *Achtung der Interessen* beinhaltet die Berücksichtigung der Interessen aller beteiligten Personen und Unternehmen. Dies sind hier die Hochschule und ihre Beschäftigten, die Studierenden, sowie externe Unternehmen oder betroffene Bürger_innen.

A) Service Learning

Zur Achtung der Interessen bezüglich des Projektthemas erläutert SL 2 den Sachverhalt, dass das Projekt insgesamt ein Pflichtprojekt ist und keine Wahlmöglichkeit besteht (SL 2, Z. 84-85). Die Studierenden bekamen sechs Stadtteile zur Bearbeitung vorgegeben und konnten sich zwischen deren Bearbeitung entscheiden (SL 2, Z. 87-

90). Auch SL 3 gibt an, dass es keine Auswahl von anderen Veranstaltungen gab. (SL 3, Z. 103-104). In dem *Service Learning* Projekt von SL 1 gab es eine Auswahl verschiedener Projektpartner_innen und er hatte den Wunsch, sich mit einem neuen Thema zu beschäftigen und nicht mit einer Einrichtung zu arbeiten, die er schon kannte. Dies ist ihm durch die Projektauswahl ermöglicht worden (SL 1, Z. 81-82).

Innerhalb der Gruppe von SL 2 werden die Aufgaben nach zeitlichen Ressourcen und Fähigkeiten verteilt. Was den Arbeitsaufwand betrifft, sollen die Aufgaben vor allem gerecht verteilt werden (SL 2, Z. 62-70). Innerhalb der Gruppe von SL 3 werden die Aufgaben nach Kenntnissen der verschiedenen Professionen der Studierenden verteilt (SL 3, Z. 95-101). SL 3 räumt ein, dass auch auf die Interessen und Hintergründe der verschiedenen Mitglieder der Gruppe zu achten ist:

"[...] aber natürlich muss man auch sehen, dass durch die unterschiedlichen Hintergründe, auch durch den internationalen Hintergrund, weil wir ja fünf Gruppenmitglieder, davon zwei nicht deutschsprachige, eine ist Syrerin und eine ist Slowakin, das aber einfach natürlich der Kommunikation anpasst, aber dass man auch die Aufgaben anpasst." (SL 3, Z. 88-92)

Für SL 4 ist es wichtig, dass sie die Aufgaben des Projekts bewältigen kann und nicht unbedingt das Interesse am Thema im Vordergrund steht (SL 4, Z. 77-89). SL 5 hat die zu bearbeitende Aufgabe im Projekt anhand der Interessen gewählt:

"Einfach aufgrund der Stadtteile, die wir jetzt da bearbeiten, als die uns vorgestellt wurden, habe ich eigentlich ziemlich spontan entschieden, also ja anhand meiner Interessen im Endeffekt." (SL 5, Z. 58-61)

B) Projektstudium

Die Aussagen der meisten Interviewteilnehmer_innen aus dem Projektstudium beziehen sich auf die Achtung der Interessen der Studierenden in der Projektauswahl und in der Verteilung der Aufgaben im Projekt. Die Aussagen stammen häufig aus den Antworten auf die Frage nach den Kriterien der Aufgaben- und Gruppenverteilung.

Innerhalb der Gruppe achten die Studierenden auf die Interessen ihrer Gruppenmitglieder, indem sie die Aufgaben nach zeitlichen Ressourcen und persönlichen Stärken

verteilt haben (PS 1, Z. 49-52; PS 2, Z. 52-56; PS 3, Z. 45-48; PS 4, Z. 44-45; PS 6, Z. 54-55). Die folgende Aussage unterstreicht dies:

"Wer hat welche Kompetenzen, Fähigkeiten, was bringt jeder mit? Und haben das so ein bisschen danach unterteilt, aber auch Arbeitspakete, die dann aufgetaucht sind, die absolviert werden mussten, dann nach Ressourcen zeitlicher Art einfach verteilt." (PS 7, Z. 42-45)

Damit erfahren die Studierenden im Projekt die Bedeutung von der Achtung der Interessen und Ressourcen ihrer Kommiliton_innen.

Zur Achtung der Interessen der Studierenden im Hinblick auf die Auswahl des Projekthemas beschreiben PS 3 und PS 4, dass viele Studierende an einem spezifischen Projekt teilnehmen wollten, aber nicht konnten, weil die Kapazitäten in dem Projekt nicht reichten. Daraufhin wählten sie eine andere Projektgruppe, bei der sie Wert auf die Zusammenarbeit mit bestimmten Kommiliton_innen legten, mit denen sie gut zusammenarbeiten konnten (PS 3, Z. 67-70; PS 4, Z. 64-67). PS 5 hat ihr Projekt aufgrund des Themas ausgewählt (PS 5, Z. 92-96) und PS 6 aufgrund von Thema und teilnehmenden Studierenden (PS 6, Z. 67-74). PS 7 hat ihr Thema nach Interesse aber auch persönlichen Fähigkeiten zur Bewältigung der Aufgaben ausgewählt (PS 7, Z. 57-61).

Nachhaltigkeit

Die Kategorie Nachhaltigkeit bezieht sich auf den Umgang mit Ressourcen, bei welchem die Bewahrung der Stabilität und Regenerationskraft der jeweiligen Situation im Vordergrund stehen. In dieser Arbeit kann sich die Nachhaltigkeit sowohl auf materielle Ressourcen sowie auch personelle Ressourcen beziehen.

A) Service Learning

Die Studierenden der *Service Learning* Projekte verzeichnen unter den personellen Ressourcen außeruniversitäre Ansprechpartner_innen, Lehrende, Doktorand_innen und die Mitarbeiter_innen des UNIAKTIV Zentrums. Außerdem werden ihnen Materialien, eine Online Lern-Plattform und Auswertungsprogramme zur Verfügung gestellt. Einige Materialien müssen sie sich selbst organisieren (SL 2, Z. 97-109; SL 1, Z. 92-

104; SL 3, Z. 150-170; SL 4, Z. 89-101; SL 5, Z. 80-89). Ein genereller Mangel an Räumlichkeiten für Arbeitsgruppen in der Universität wird bedauert (SL 4, Z. 93-96). SL 3 zählt die vielen Ansprechpartner_innen, die ihnen während des Projekts zur Verfügung stehen auf, wünscht sich aber häufiger Rückmeldungen durch diese:

„Und das ist so die personelle Versorgung, die ich für ok halte, also natürlich wäre das noch ausbaufähig, also dass man sagt: Ja ich würde gerne noch häufiger da eine Rückmeldung kriegen, es ist aber schwierig, da eine Zeit zu finden, an der derjenige hier ist und Zeit hat.“ (SL 3, 162-165)

B) Projektstudium

Den Studierenden im *Projektstudium* steht ein Raum zur freien Verfügung (PS 4, Z. 77-78), sie bekommen Unterstützung von Dozent_innen, Tutor_innen, werden mit Materialien versorgt und verfügen über ein Projektbudget, welches sie unter anderem für teambildende Maßnahmen in ihrer Gruppe einsetzen. Die Bandbreite an Ressourcen wurde von allen als positiv und sehr hilfreich bewertet. Vor allem die Vielfalt an Ansprechpartner_innen wurde wertgeschätzt (PS 1, Z. 84-96; PS 7, Z. 73-79; PS 2, Z. 75-78; PS 3, Z. 82-97; PS 6, Z. 77-80). Die folgende Aussage untermauert dies:

„Es gibt das Projektbüro und ich glaube, das ist auch ganz gut so, dass man diese vielen Ansprechpartner hat, weil die eben einerseits von der Uni selber kommen, teilweise eben wie bei der Tutorin auch relativ gleich alt sind, auch das Projektstudium selber noch nicht lange zurückliegt, die auch nochmal mehr aus den eigenen Erfahrungen noch einbringen können und gleichzeitig eben auch wirklich reines Praxiswissen oder Praxistipps von den Kooperationspartnern bekommt.“ (PS 5, Z. 135-140)

Drei Studierende bemängeln allerdings, dass zu wenig Räume für Gruppenarbeiten vorhanden sind, da der Gruppenarbeitsraum häufig schon von anderen Gruppen belegt ist und die Universität insgesamt wenig Arbeitsräume für Gruppen bietet (PS 2, Z. 82-84; PS 3, Z. 85-89; PS 5, 123-141).

6.1.3 Bildung

Der Bereich *Bildung* beschreibt die Lernziele und -inhalte der beiden Projektformen.

Verantwortungsvolle Bürger

Die Unterkategorie *Verantwortungsvolle Bürger* bezeichnet die Vorstellungen und Erlebnisse der Studierenden darüber, wie die Projektgestaltung zu einer verantwortungsvollen Bürgerschaft beiträgt. Dies kann sich auf die Studierenden selbst oder auf andere Menschen in der Bevölkerung beziehen.

A) Service Learning

SL 1 benennt zum Thema Verantwortung den verantwortungsvollen Umgang mit den erhobenen Daten, der in seiner Gruppe vermittelt wurde (SL 1, Z. 177-179). Die Interviewpartnerin SL 2 beschreibt ihren eigenen Verantwortungsbereich innerhalb der Gruppe für dessen Organisation, sie behielt die Übersicht über Arbeitsaufträge und übernahm einen großen Teil der Kommunikationsarbeit (SL2, Z. 199-205). Auch SL 4 übernimmt in der Gruppe Verantwortung für die Organisation sowie Kommunikation (SL 4, Z. 178-181). SL 3 erklärt in dem folgenden Satz, dass er mit seiner problemlösungsorientierten Arbeitsweise Verantwortung für die Lösungsfindung übernimmt:

„Und weil man natürlich nicht weiß, was man verbessern oder bewirken soll, muss man natürlich die Leute fragen vorher. Und das ist das, was ich versuche einzubringen, also das sehe ich als meine Verantwortung, die Konzentration auf die tatsächliche Lösung, also Problemlösungsorientierung bringe ich mit ein und ein gewisses, ein kritisches Denken.“ (SL 3, Z. 261-265)

B) Projektstudium

Die Interviewpartnerin PS 2 erläutert ihr sehr eigenverantwortliches Handeln im Projekt folgendermaßen:

"[...] dadurch, dass ich erstmal ja selber entscheide, was ich im Prinzip, womit ich arbeite und, dass ich, ja, dass ich ganz eigenverantwortlich bin, also niemand sagt mir, was ich machen soll, sondern man muss im Endeffekt selber entscheiden, wie man das macht." (PS 2, Z. 38-41)

PS 3 beschreibt, dass sie im *Projektstudium* zum ersten Mal die Verantwortung für ein großes Projekt tragen und die Gruppe und die Projektpartner_innen musste (PS 3, Z. 121-123).

"Man hat eine gewisse Verantwortung für den Rest der Gruppe. Also man kann nicht sagen: so ich mache jetzt meinen Teil, sondern man muss schauen: wie weit sind die anderen? Wie kommen wir voran? Man hat eine Verantwortung für das ganze Projekt, also gerade halt auch für unseren Kooperationspartner [...] die erhoffen sich schon relativ viel von uns. " (PS 3, Z. 161-167)

PS 5 stellt ebenfalls die Möglichkeit der eigenverantwortlichen Gestaltung anderen Seminaren und Vorlesungen gegenüber, in welchen es striktere Vorgaben gibt (PS 5, Z. 147-150).

In der Zusammenarbeit mit Externen empfindet PS 5 die Verantwortung als sehr hoch, da von den Studierenden eine seriöse Präsentation gefordert ist. Sie beschreibt es als positiven Lerneffekt, wenn dies gelingt (PS 5, Z. 234-238).

PS 6 stellt als Antwort auf die Frage nach dem Unterschied von *Projektstudium* und anderen Veranstaltungen das selbstständige Lernen und die gemeinsamen Entscheidungen über das Vorgehen in der Gruppe heraus. Bei Bedarf werden sie immer von der Projektleitung unterstützt (PS 6, Z. 34-41).

Professionelle Bildung

Die Kategorie *professionelle Bildung* beinhaltet alle Aussagen, die sich auf die Meinung der Studierenden beziehen, dazu, inwiefern das jeweilige Projekt zu einer professionellen Bildung beiträgt. *Lernen* und *Kompetenzvermittlung* gehören dieser Kategorie als Unterkategorien an, da sie zur *professionellen Bildung* beitragen.

A) Service Learning

Der Interviewpartner SL 1 beschreibt seine Verantwortungsübernahme für Ergebnisse des Projekts mit dem Ziel, diese für die Organisationen verwertbar zu machen (SL 1, Z. 179-181). Diese Aufgaben sind sehr mit den professionellen Ansprüchen zu vergleichen, die den Studierenden im späteren Arbeitsleben begegnen.

SL 3 beschreibt die Arbeitsweise im Projekt folgendermaßen:

"OK, ihr geht jetzt mal hin und macht ein Interview mit jemandem aus der Stadt, ja damit ihr wirklich seht was, wie denkt der und wie arbeitet der. Und dass man dann auch nicht sich eben in seinem Porzellanturm da irgendwo versteckt und sagt: ich schau mir das von außen an, sondern nein, man muss auch wirklich an

die Basis gehen, man muss ja auf die Straße gehen ein Stück weit, um ein Problem zu bearbeiten. Also ich sehe das schon, dass das vermittelt wird." (SL 3, Z. 284-289)

Auch SL 2 und SL 4 empfinden die praktische Arbeit und die Kontakte mit Personen außerhalb der Universität als besonders wertvoll, da die verschiedenen Projektentwicklungen sich in der späteren Projektarbeit im Berufsfeld der Raumplanung widerspiegeln (SL 2, Z. 234-237, SL 4, Z. 207-212). SL 5 sieht das Ziel des *Service Learning* Projekts darin, die Studierenden auf die Arbeit im Berufsleben vorzubereiten, da die Arbeitsweise der im späteren Arbeitsalltag gleicht (SL 5, Z. 91-95).

B) Projektstudium

PS 1 empfindet das Projektstudium als sehr relevant für ihre weitere berufliche Laufbahn, da sie im späteren Arbeitsleben häufig im Team und im Projektkontext arbeiten. Ebenso fand eine Vorbereitung auf ihr jetziges Masterstudium statt, in welchem sie auch in Gruppen einige Projektarbeiten durchführt (PS 1, Z. 108-115). PS 1 veröffentlichte mit ihrer Gruppe einen Artikel in einer Fachzeitschrift (PS 1, Z. 136-138). PS 6 fasst die Bedeutung für die spätere Berufswelt folgendermaßen zusammen:

"Es ist auf jeden Fall sehr wichtig für das spätere Berufsleben. Man lernt diese ganzen Gruppenprozesse kennen, das wissenschaftliche Arbeiten, auch viel mit dem Präsentieren, also, dass man sachlich präsentiert, sich dahinstellt und Projektergebnisse vorstellen kann auf einer sachlichen und wissenschaftlichen Ebene und ich denke, das ist sehr hilfreich auch für das spätere Berufsleben." (PS 6, Z. 89-93)

Auch PS 7 erklärt, dass das Projektstudium die Studierenden, falls sie im Forschungsbereich tätig sein möchten, auf das spätere Berufsleben vorbereitet. Er nennt dazu Organisation, Projektmanagement und Teamarbeit, die in jedem rehabilitationspädagogischen Arbeitsfeld Anwendung finden (PS 7, Z. 158-164). PS 4 stellt vor allem die praktische Arbeit in Gruppen über einen langen Zeitraum als förderliche Faktoren für die professionelle Bildung heraus (PS 4, Z. 100-103).

Laut PS 6 können Einblicke in die wirkliche Arbeitswelt den Erkenntnisgewinn darüber ermöglichen, dass die Theorie und praktische Umsetzungsmöglichkeit sich unterscheiden können (PS 6, Z. 82-85). PS 3 lernte viel zum professionellen Umgang und zur Kommunikation mit Praxispartner_innen:

"Ich bin jetzt nicht der Mensch, der so auf andere zugeht und sagt: ja, wollen wir jetzt mal ein Interview führen, sondern man muss es ja schon irgendwie ein bisschen professionell verpacken alles. Und äh, diese Professionalität, mit anderen umzugehen hat mir glaube ich, doch habe ich gelernt ja." (PS 3, Z. 224-228)

Interviewpartnerin PS 4 fühlt sich durch den Aufbau des Projekts gut auf ihr späteres Berufsleben vorbereitet, da sie gerne im Bereich des Projektmanagements arbeiten möchte:

"Ich würde halt gerne in Richtung Projektmanagement, aber so Gesundheitsmanagement gehen und ich glaube vom Ablauf, wie man sich einem Projekt nähert, haben wir viel gelernt." (PS 4, Z. 165-167)

Lernen

Die Kategorie *Lernen* beschreibt alle auf soziale Verantwortung bezogene inhaltliche Themen und Methoden, die die Studierenden im Projekt gelernt haben. Diese Kategorie gehört zu *professionelle Bildung*, da die Lerninhalte zu einer professionellen Bildung beitragen.

A) Service Learning

SL 2 empfindet das Arbeiten mit Analysen und Kartenmaterial und das Erlernen von verschiedenen Methoden als förderlich für ihre spätere professionelle Tätigkeit als Raumplanerin:

"[...] ist es wichtig praktische Erfahrungen gesammelt zu haben und die sammelt man eben, indem man praktisch arbeitet. Also wie jetzt in dem Projekt, dass man in einem Team arbeitet, das ist ein relevanter Faktor, dass man partizipativ arbeitet, dass man mit einer weitgefächerten Methodik arbeitet und, dass man mit Analysen und Kartenmaterial arbeitet." (SL 2, Z. 236-240)

SL 1 beschreibt das Kennenlernen und Erlernen von Forschungsmethoden als gewinnbringenden Faktor (SL 1, Z. 28-32), welcher mit der praktischen Anwendung zu einem hohen Lernerfolg führt (SL 1, Z. 38-42). SL 5 nennt als Beispiel für Methoden das Erstellen eines Fragebogens und die Durchführung der Umfrage (SL 5, Z. 41-42). Das Lernen oder der Lernerfolg unterscheidet sich im *Service Learning* Projekt von anderen Veranstaltungen durch eine andere Verknüpfung von Theorie und Praxiswissen:

„[...] ich habe das Gefühl, es bleibt woanders hängen.“ (SL 4, Z. 35)

Außerdem haben die Studierenden sich inhaltlich mit neuen Themen, wie Nachhaltigkeit und Lebensqualität in der grünen Hauptstadt beschäftigt und in diesem Bereich neues Wissen erlangt (SL 2, Z. 23-26; SL 5, Z. 95-97).

B) Projektstudium

Selbstständiges Arbeiten sowie das Wissenschaftliche Arbeiten stehen im Vordergrund des *Projektstudiums*:

"das Können, sich selber Wissen anzueignen und selber fähig zu sein, sich auch Hilfe zu suchen, wenn man nicht weiterkommt. Und ähm, ja auch, ich glaube, das je nachdem, wo man später arbeiten will, kann auch das wissenschaftliche Arbeiten wichtig sein." (PS 2, Z. 106-109)

PS 5 erklärt: *„Zuverlässigkeit, Teamarbeit, Eigenständigkeit, wissenschaftliches Arbeiten hat man durch das Projektstudium auf jeden Fall gelernt und eine gute Grundlage für die spätere Tätigkeit, wo man sich ja sowieso einarbeiten muss“* (PS 5, Z. 293-297). Auch PS 3 stellt Zeitmanagement und die Fähigkeit, die Arbeit zu ordnen als Lernerfolg heraus (PS 3, Z. 20-23). PS 4 und PS 5 betonen vor allem das Lernen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens (PS 5, Z. 286-289):

„[...] wissenschaftliches Arbeiten definitiv vom Projektstudium, weil alles, was wir vorher gemacht haben wurde angerissen, wie gesagt in Vorlesungen, aber man hat das nie so intensiv erlebt wie jetzt.“ (PS 4, Z. 88-90)

Den Umgang mit Programmen wie Excel und das Erstellen von Umfragen mit dem Programm Lime Survey haben die Studierenden in ihrem Projekt gelernt (PS2, Z. 33-

35). Verschiedene Methoden und Modelle des wissenschaftlichen Arbeitens, wie z.B. Videoanalyse, Inhaltsanalyse, Transkribieren und Literaturrecherche, wurden erlernt (PS 6, Z. 24-26; PS 7, Z. 29-33). Auch inhaltlich wurde neues Wissen zum Thema soziale Inklusion erlangt (PS 3, Z. 108-113).

Kompetenzvermittlung

Die Kategorie Kompetenzvermittlung wurde der Kategorie professionelle Bildung untergeordnet, da die Vermittlung von Kompetenzen zu professioneller Bildung führt und ein Teil von ihr ist. In der Kategorie sind alle beruflich und sozial relevanten Kompetenzen einzuschließen.

A) Service Learning

Die Studierenden der *Service Learning*

Gruppe geben an, Flexibilität (SL 4, Z. 203-205) sowie Organisationskompetenz und die Kompetenz, neue Aufgaben zu erfüllen und mit verschiedenen Menschen zu arbeiten erlernt zu haben (SL 5, Z. 31-34; SL 5, Z. 30-34). SL 4 nennt im Folgenden das Erlernen und Verbessern von Sozialkompetenzen bezüglich der Arbeit in Gruppen, aber auch die Kompetenz, Probleme selbstständig zu lösen und Gelerntes auf andere Bereiche zu übertragen:

"Hmm, die Absichten des Projekts sind also, sicherlich von unserer Seite oder für die Studenten, ähm, einfach mal etwas also, ersten Gruppenarbeitsskills zu ähm, verbessern, praktisch zu arbeiten, ganz konkret eine Location fest zu machen, den Studenten an die Hand zu geben und zu sagen: OK, da die Analyse, da die Probleme, die Potenziale und da auch dann die Vision, was könnte man anders machen und vor allen Dingen auch und das ist dann sozusagen der Übergang zu dem, was das Projekt außerhalb der Uni leisten möchte." (SL 4, Z. 113-119)

Aufgrund der interdisziplinären und interkulturellen Ausrichtung des Studiengangs, zählt SL 4 auch interdisziplinäre und interkulturelle Kompetenzen zu den im Projekt erlernten Fähigkeiten (SL 4, Z. 20-25).

B) Projektstudium

Die Kategorie Kompetenzvermittlung wird im *Projektstudium* sehr häufig vergeben. Es ist hierbei besonders herauszustellen, dass vor allem von Sozialkompetenzen im Kontext von Gruppenarbeit und Kommunikation gesprochen wird. PS 4 erklärt, dass es im Projekt mehr um „*diese sozialen Sachen, die wir gelernt haben, als Fach- Methoden-sachen*“ geht (PS 4, Z. 17-18), was auch das folgende Zitat untermauert:

"[...] die soziale Kompetenz, dass da viel mehr Wert daraufgelegt wird, zusammenzuarbeiten, wie regelt man Abläufe, wie kommuniziert man untereinander wie trifft man Absprachen." (PS 4, Z. 93-95)

Immer wieder werden die Fähigkeiten genannt, eigenständig zu arbeiten, sich im Team zu organisieren und zu kommunizieren, persönliche und soziale Kompetenzen zu stärken (PS 7, Z. 25-29; PS 2, Z. 94-96; PS 2, Z. 102-103; PS 3, Z. 27-31; PS 2, Z. 27-31). Aber auch Zeitmanagement und eine Frustrationstoleranz gehören zu diesen Fähigkeiten (PS 4, Z. 11-15). Die lange Zeitspanne von 10 Monaten, in denen die Studierenden intensiv miteinander arbeiteten, wurde als hilfreich für die Gestaltung der Gruppenprozesse und den Umgang mit Schwierigkeiten bewertet (PS 7, Z. 25-29; PS 5, Z. 29-31). Auch PS 3 stellt Zeitmanagement und die Fähigkeit, die Arbeit zu ordnen als Lernerfolg heraus (PS 3, Z. 20-23).

PS 6 macht mit dem folgenden Zitat darauf aufmerksam, dass das *Projektstudium* neben wissenschaftlichem Arbeiten vor allem auf Teammanagement und die Organisation im Projekt abzielt:

"[...] nicht nur wissenschaftliche Arbeitsprozesse, sondern auch gruppeninterne Prozesse, so etwas wie, ja komplett dieses ganze Management, Teammanagement, die ganzen Teamaufgaben, Projektmanagement, die ganze Organisation also ähm, ich glaube, seit dem Projektstudium bin ich sehr viel organisierter als vorher." (PS 6, Z. 26-30)

Neben den genannten Sozialkompetenzen wurden auch wissenschaftliche Arbeitstechniken und Methodenkompetenzen (PS 2, Z. 188-189) sowie das Präsentieren der Ergebnisse erlernt (PS 1, Z. 18-19).

6.1.4 Kognition

Der Bereich *Kognition* bezieht sich auf ethische Richtlinien und theoretische Ansätze. Diese Kategorie umschließt die Wahrnehmung von Vermittlungsprozessen, das Management von Wissen und von Verhaltensnormen.

Ethik

Die Unterkategorie *Ethik* bezieht sich vor allem auf die Wahrnehmung von Verantwortung als ethische Richtlinie.

A) Service Learning

Die folgenden Aussagen unterstreichen, die Schwierigkeiten, die SL 3 und SL 5 damit hatten, eine Definition oder Erklärung für den Begriff Verantwortung zu formulieren:

„Verantwortung (..). Verantwortung lässt sich sehr schwer ohne das Wort Verantwortung beschreiben.“ (SL 3, Z. 191-192)

„Unter dem Begriff Verantwortung (..). Ich überlege mal kurz (...). Also das finde ich wahnsinnig schwierig.“ (SL 5, Z. 138-139)

SL 1 verbindet Verantwortung mit dem Wunsch, etwas an die Gesellschaft zurückzugeben:

„Wenn man schon etwas einfordert auf eine gewisse Weise, dass man denen auch etwas zurückgeben möchte.“ (SL 1, Z. 171-172)

Er beschreibt Verantwortungsbewusstsein als wesentlichen Teil von *Service Learning* (SL 1, Z. 174-175). Für SL 2 ist es wichtig, dass einem Verantwortungsgefühl konkrete Taten folgen und man der Sache, für die man sich verantwortlich fühlt, positiv gegenübersteht (SL 2, Z. 192-197).

SL 3 sieht in dem Verantwortungsbegriff die Feststellung, dass man nicht alleine in einer Gesellschaft existiert und als Konsequenz daraus sowohl für sich selbst eine Verantwortung habe und mit sich *„gut umgehe“*, als auch *„für die Gesellschaft eine gewisse Verantwortung habe, darauf aufzupassen, dass es auch gut funktioniert im Zusammenleben“* (SL 3, Z. 142-149).

SL 4 bezieht Verantwortung darauf, für etwas einzutreten, dafür zu haften und dies freiwillig zu tun, auch wenn man es im beruflichen Kontext ausführt. Sie betont, dass

die Verantwortungsübernahme aus ihrer Sicht aus freien Stücken passieren muss und eine persönliche Entscheidung ist, hinter der man steht (SL 4, Z. 168-175). PS 5 beschreibt Verantwortung folgendermaßen:

"Ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll. Ähm. Alles, was so über sich selber und seine eigene Person hinausgeht, vor allem, dass man irgendwie in allem, was man tut auch Verantwortung für andere trägt." (SL 5, Z. 141-143)

B) Projektstudium

Es ist herauszustellen, dass auch einigen Interviewpartner_innen des *Projektstudiums* Schwierigkeiten damit hatten, den Begriff Verantwortung genau zu definieren. Dies wird in folgenden Aussagen verdeutlicht:

„Hmm, es ist schwierig (.). Genau, man könnte z.B. auch die Verantwortung für, also man kennt ja, dass man die Verantwortung für etwas, was man nicht gemacht hat, aber (.). ne, also (.). (PS 2, Z. 141-143)

„Ja, das ist wahnsinnig schwierig.“ (PS 4, Z. 139)

„Ja das ist eine sehr gute Frage (lacht). Finde ich schwer.“ (PS 7, Z. 136)

PS 7 erklärt die Herausforderung, Verantwortung zu erläutern damit, dass dies für sie ein Grundbegriff ist, den sie nur schwer beschreiben kann. Sie verbindet Verantwortung mit Engagement und damit, sich einzubringen:

"Für mich ist Verantwortung einfach ein Grundbegriff, das kann ich gar nicht, ehrlich gesagt, beschreiben. Es ist einfach, wenn ich Verantwortung für etwas übernehme, bin ich für etwas da, mache ich etwas dafür, engagiere mich dafür, bringe mich ein." (PS 7, Z. 131-134)

PS 1 erläutert im Kontext des Projekts, dass man eine Eigenverantwortung besitzt und den Wunsch hat, das Projekt oder das, wofür man Verantwortung trägt, voranzutreiben (PS 1, Z. 42-44). PS 3 sieht dies ähnlich und erweitert diesen Eigenverantwortungsbereich noch auf die Verantwortung für die gesamte Gruppe (PS 3, Z. 63-64). Die folgende Aussage von PS 5 verdeutlicht diese Ansicht ebenfalls:

"Verantwortung meint auch, dass man z.B. auf das Projekt bezogen nicht nur, ähm eine Verantwortung hat gegenüber der Uni, dem Dozenten, wem auch immer, sondern auch in der Gruppe. " (PS 5, Z. 210-212)

Auch PS 4 ordnet die Anfänge der Verantwortung einer Eigenverantwortung zu, wodurch der nächste Schritt das Tragen einer Verantwortung für andere ist (PS 4, Z. 133-139). PS 2 sieht ein Charakteristikum von Verantwortung darin, für etwas einzustehen, von dessen Bedeutung man sich bewusst ist (PS 2, Z. 138-140).

PS 5 beschreibt Verantwortung einerseits durch einen Druck impliziert, andererseits dadurch, dass durch Verantwortung Dinge gestaltet und weiterentwickelt werden können. Für sie macht dies den Reiz der Verantwortungsübernahme aus (PS 5, Z. 215-219). PS 6 assoziiert Verantwortung vor allem mit Zuverlässigkeit:

"Unter dem Begriff Verantwortung verstehe ich ähm, Zuverlässigkeit (..) ähm, ja also auch, dass man Aufgaben fristgerecht abgibt, erledigt, ja vielleicht auch, dass man vieles auch transparent macht, also wenn man jetzt eine Aufgabe nicht zeitnah erledigen kann, dass man das dann auch so offen kommuniziert." (PS 6, Z. 109-112)

Management von Wissen

Unter der Kategorie *Management von Wissen* wird die Art und Weise verstanden, wie in dem Projekt das Wissen vermittelt wird. Darunter fallen didaktische Methoden, Lernangebote, Arten von Wissensweitergabe.

A) Service Learning

SL 1 und SL 4 beschreiben bzgl. des Ablaufs der Vermittlung der Lehrinhalte, dass es anfangs einen Unterrichtsblock mit theoretischen Inhalten gab, die Studierenden danach aber überhaupt keinen festen Stundenplan hatten, sondern die restlichen Arbeitsblöcke frei gestalten konnten (SL1, Z. 42-45; SL 4, Z. 47-51):

"Also rein, das erste Theoriewissen ganz stupide hatten wir prinzipiell einfach im Seminar durch einen Vortrag bzw. durch kurze Anwendungsmöglichkeiten." (SL 1, Z. 50-51)

Das folgende Zitat erläutert, dass das methodische Wissen vor allem durch die praktische Anwendung vermittelt wurde:

"Und mit Methodik finde ich lässt sich auch hauptsächlich praktisch erlernen. Das heißt, es nützt einem nichts oder nicht viel, etwas zu lesen über eine Begehung oder eine Befragung, sondern es bringt einem mehr, wenn man diese Methodik angewendet hat." (SL 2, Z. 146-149)

SL 2 betont ebenfalls, dass sie den Lerneffekt als größer empfindet, wenn man sich selbst mit einem Thema auseinandersetzt, als dieses nur präsentiert zu bekommen (SL 2, Z. 48-51). SL 3 beschreibt die Vermittlung von Wissen als folgenden Ablauf:

"Input, Gruppenarbeit und dann wieder der Output als Input für alle anderen Gruppen, also dass man dann auch diesen Vergleich hat." (SL 3, Z. 81-83)

Außerdem wird auch im *Service Learning* Projekt Wissen innerhalb der außeruniversitären Kontakte vermittelt. Diese Kontakte werden vor allem durch UNIAKTIV hergestellt (SL 3, Z. 41-48). SL 5 empfindet den Anteil des theoretischen Inputs als geringer gegenüber dem eigenständigen, aktiven Lernen, auf welchem der Fokus liegt (SL 5, Z. 46-48).

B) Projektstudium

Das Wissen wurde über Fundamentum Veranstaltungen, durch Dozent_innen, innerhalb des Tutoriums und unterschiedliche Wahlpflichtveranstaltungen, E-Learning Kurse sowie über Eigenrecherche und gegenseitiges Informieren vermittelt (PS 1, Z. 28-37; PS 3, Z. 33-37; PS 6, Z. 43-47). Expert_innenmeinungen wurden eingeholt und es gab Unterstützung durch das Projektbüro der Universität, sofern sie benötigt wurde (PS 2, Z. 48-50; PS 2, Z. 121-128; PS 5, Z. 128-130). Die folgende Aussage zählt die Vielfalt der verschiedenen Ansprechpartner_innen auf, die Wissen vermitteln:

"Es gibt das Projektbüro und ich glaube, das ist auch ganz gut so, dass man diese vielen Ansprechpartner hat, weil die eben einerseits von der Uni selber kommen, teilweise eben wie bei der Tutorin auch relativ gleich alt sind, auch das Projektstudium selber noch nicht lange zurückliegt, die auch nochmal mehr aus den eigenen Erfahrungen noch einbringen können und gleichzeitig eben auch wirklich reines Praxiswissen oder Praxistipps von den Kooperationspartnern bekommt. Und diese Bandbreite finde ich gut und auch wichtig." (PS 5, Z. 135-141)

Eine weitere Art der Wissensvermittlung ist die Befähigung der Studierenden zur selbständigen Aneignung von Wissen:

"[...] das Können, sich selber Wissen anzueignen und selber fähig zu sein, sich auch Hilfe zu suchen, wenn man nicht weiterkommt." (PS 2, Z. 105-107)

PS 4 fasst mit ihrer Aussage das Vorgehen der Wissensvermittlung zusammen:

"[...] es gab Input-Veranstaltungen, aber viel war auch Eigenarbeit, wo er sagte so, bis nächste Woche arbeitet ihr das durch und ähm, er hat großen Wert darauf gelegt, dass wir Präsentationen machen, dass wir den anderen das Wissen vorstellen." (PS 4, Z. 31-35)

PS 5 erklärt, dass sich die Studierenden gegenseitig mit neuen Informationen versorgen und ihr Wissen verbreiten und austauschen (PS 6, Z. 59-60).

Verhaltensnormen

In der Kategorie *Verhaltensnormen* werden die Aussagen der Studierenden aufgeführt, die beschreiben, wie durch ihr Studienprojekt soziale Normen oder Verhaltensanweisungen vermittelt werden.

A) Service Learning

SL 1 hat Verhaltensnormen durch den Umgang mit den Praxispartner_innen gelernt:

"Also hauptsächlich den Umgang natürlich mit einmal der Organisation, weil es natürlich mal etwas anderes ist." (SL 1, Z. 28-29)

SL 3 lernte Verhaltensnormen im Kontext von der interkulturellen und interdisziplinären Teamarbeit in dem Gruppengefüge:

"[...] die Ausgangssituation eine andere ist und dann auch: wie diskutiere ich, wie arbeite ich, dass da auch sehr unterschiedliche ähm, Methoden sind, aber das muss man dann anpassen im Gruppengefüge." (SL 3, Z. 141-143)

B) Projektstudium

PS 1 erklärt, dass in der Gruppe Probleme im Umgang miteinander und bei der Verteilung von Aufgaben auftraten, welche innerhalb von Kriseninterventionstreffen gelöst

wurden. Hier erschlossen die Studierenden sich selbst die Verhaltensnorm eines wertschätzenden Umgangs untereinander (PS 1, Z. 65-72). PS 5 hat gelernt, mit Feedback umzugehen:

"[...] dass man die Meinungen oder das Feedback von allen einbezieht." (PS 5, Z. 270)

PS 6 verfügt durch die Projektarbeit über Handlungssicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderung:

"[...] ja also dann ist man vielleicht am Anfang etwas gehemmt, wenn man noch keinen Kontakt zu diesen Menschen hatte oder sehr verunsichert und jetzt bin ich das halt überhaupt nicht. Also jetzt könnte ich halt sehr offen auf die Menschen zugehen und wüsste auch, wie ich mich da zu verhalten habe." (PS 5, Z. 138-142)

6.2 Abschließende Diskussion der Ergebnisse

Diese Arbeit geht der zentralen Frage nach, ob USR einen vermittelten Inhalt in Lehrformaten der Hochschulbildung darstellt. Nachdem die Fragestellung theoretisch hergeleitet und die empirischen Ergebnisse dargestellt wurden, sollen letztere im Folgenden interpretiert und diskutiert werden, um die Forschungsfragen zu beantworten. Anschließend werden Schlussfolgerungen für die Praxis aus den Ergebnissen gezogen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen anhand von verschiedenen Indikatoren, inwiefern Studierende Elemente von USR als Lehrinhalte der untersuchten Projekte subjektiv wahrnehmen. Im Folgenden werden die Forschungsfragen beantwortet, mit den Ergebnissen aus den vier Bereichen belegt und in den Kontext der Theorie gesetzt. Es stellt sich heraus, dass alle Antworten personenzentrierte, institutionenzentrierte und inhaltlich zentrierte Informationen enthalten und somit die Komplexität von USR kennzeichnen.

Forschungsfrage 1: Ist USR ein vermittelter Inhalt von Service Learning Projekten der Universität Duisburg-Essen und im Projektstudium des Bachelors Rehabilitationspädagogik der TU Dortmund?

Diese Forschungsfrage ist zu bejahen. Da die vier Bereiche der USR mit ihren modifizierten Unterkategorien mit vielfachen Aussagen belegt wurden, sind die Bedingungen erfüllt worden. Hierbei sind vor allem die Bereiche *Sozial* und *Bildung* zu nennen, in denen die meisten Aussagen verortet sind und auf welche die Projekte am meisten Einfluss nehmen. Der größte Unterschied zwischen den Lehrkonzepten liegt darin, dass *Service Learning* vor allem einen Beitrag für die Gesellschaft leistet und den Verantwortungsbereich auf die Gesellschaft legt, wohingegen das vorrangige Ziel des *Projektstudiums* die Vermittlung von Kompetenzen und von Eigenverantwortung fördert.

Forschungsfrage 2: *Auf welchem Bereich von USR liegt der Schwerpunkt der Lehrkonzepte?*

Aufgrund der häufigen Nennung und der Ausprägungen der Aussagen ist herauszustellen, dass der Schwerpunkt beider Lehrkonzepte auf den Bereichen *Sozial* und *Bildung* liegt. Die Diskussion der Ergebnisse aus diesen Bereichen wird im Folgenden dargestellt. Aufgrund der Vielzahl an Zuordnungen zum Bereich *Sozial*, kann geschlossen werden, dass das *Projektstudium* und das *Service Learning* Projekt vor allem Beiträge für Gesellschaft leisten, eine Verbindung zu Externen aufbauen sowie Partizipation fördern. Dabei stellt sich heraus, dass im *Service Learning* Projekt direkte Beiträge für die Gesellschaft geleistet werden, was sich mit der theoretischen Annahme deckt, dass Organisationen im Rahmen von *Service Learning* Projekten von der Arbeit der Studierenden profitieren (Altenschmidt et al., 2009; Berthold et al., 2010). Ein wichtiges Ergebnis aus den Interviews mit Studierenden des *Projektstudiums* ist die Feststellung, dass sie in ihrer Projektarbeit keinen direkten Beitrag für die Gesellschaft sehen. Eine Erklärung hierfür ist die Unkenntnis einiger Studierender darüber, ob und in welcher Form die Organisationen ihre Arbeit später nutzen. Die Studierenden des *Projektstudiums* sehen vor allem ihre persönliche und berufliche Entwicklung im Vordergrund und ziehen daraus selbst den Schluss, dass durch ihre eigene Weiterentwicklung und ihr Handeln in der Gesellschaft ein Beitrag durch das *Projektstudium* für die Gesellschaft geleistet wird. Insgesamt entsprechen die Ergebnisse den Bedingungen, die zuvor herausgestellt wurden: Das *Service Learning* Projekt zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass ein realer Bedarf in der Gesellschaft

gedeckt wird, wogegen der Fokus des *Projektstudiums* auf der Entwicklung der Studierenden und der Förderung ihrer Kompetenzen liegt (siehe Kapitel 4.3). Dieses Ergebnis muss im Hinblick darauf kritisch diskutiert werden, dass *Forschendes Lernen*, welches eine Grundlage für das *Projektstudium* darstellt, zum Ziel hat, interessante Erkenntnisse für Dritte zu erzeugen (Huber et al., 2009). Bei einigen Studierenden ist dieses Ziel nicht erreicht worden, da sie keine Informationen über die Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse hatten. Eine Gruppe innerhalb des *Projektstudiums* veröffentlichte einen Artikel in einer Fachzeitschrift, was der Zielsetzung des *Forschenden Lernens* entspricht.

Die Interviewteilnehmer_innen beider Konzeptgruppen nennen Beispiele, wie durch ihr Projekt Partizipation gefördert wird. In den *Service Learning* Projekten wird Teilhabe durch den Einbezug und die Befragung der Bürger_innen gefördert, aber auch in der Projektgruppe selbst durch die Internationalität ihres Studiengangs und das Zusammenarbeiten von Studierenden mit verschiedenen kulturellen Hintergründen. Kontroversen bestehen in dieser Gruppe darüber, ob Partizipation als theoretischer Inhalt vermittelt wird. SL 2 sieht keinen inhaltlichen Beitrag zum Thema Partizipation, wogegen SL 4 beschreibt, dass Partizipation inhaltlich thematisiert wird. Obwohl beide Studierende an dem gleichen *Service Learning* Projekt teilnehmen, kann eine Erklärung darin liegen, dass SL 4 impliziert, dass durch Forschung Partizipation erfolgt. Ein Erklärungsansatz ist also, dass die beiden Studierenden unterschiedliche Auffassungen von einem Beitrag zu Partizipation haben. Im *Projektstudium* wird das Thema Partizipation inhaltlich-thematisch in den Lehrveranstaltungen behandelt, praktisch durch Befragungen gefördert und gehört zum Ziel einzelner Projektgruppen, die zu digitaler Inklusion arbeiten.

Es ist besonders herauszustellen, dass der Unterkategorie *Engagement* nur zwei Aussagen im *Service Learning* Projekt und eine im *Projektstudium* zugeordnet sind, in denen Engagement aber nicht wörtlich benannt wird. Dieses Ergebnis ist vor allem im Kontext des *Service Learning* Projekts auffällig. Da *Service Learning* sogar häufig mit „Lernen durch Engagement“ beschrieben wird (Jaeger et al., 2009), war davon auszugehen, dass eine ausgeprägtere Thematisierung von Engagement stattfindet. Ein Erklärungsansatz hierfür ist, dass Engagement zwar nicht wörtlich thematisiert wurde,

aber dennoch Inhalt des Lehrkonzepts ist. Außerdem ist es möglich, dass das Thema Engagement in dem Interviewleitfaden nicht ausreichend abgedeckt wurde.

Die Auswirkungen auf den Bereich *Bildung* stellen sich in beiden Gruppen durch die Ausbildung von verantwortungsvollen Bürger_innen und die *professionelle Bildung* mit ihren Unterkategorien *Lernen* und *Kompetenzvermittlung* dar.

Aus den Ergebnissen der *Service Learning* Studierenden ist herauszustellen, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Daten, Verantwortung für die Lösungsfindung und Verantwortungsübernahme für die Gruppe Kriterien für eine verantwortungsvolle Bürgerschaft darstellen. Wenn man die Projektformen vergleicht, ähneln sich diese Resultate mit denen aus dem *Projektstudium*, jedoch ist zu festzustellen, dass im *Projektstudium* der Unterkategorie *verantwortungsvolle Bürger* mehr Aussagen zugeordnet sind und hier der Fokus vor allem auf dem eigenverantwortlichen und selbstständigen Handeln liegt. Im Zusammenhang mit der Theorie bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung des *Projektstudiums* die Annahmen, dass die Arbeit im *Projektstudium* selbstständig verläuft (Mieg, 2017) und Verantwortungsübernahme für die Gruppe und die Arbeit beinhaltet (Pferdekämper & York, 2017).

Aus den Ergebnissen des *Service Learning* Projekts leiten sich folgende Aspekte und Aufgaben ab, die eine professionelle Bildung erzeugen: die Ähnlichkeit zum späteren Berufsfeld, die Verwertbarkeit der Ergebnisse und das Arbeiten mit der Zielgruppe. Schlussfolgernd ist festzustellen, dass das *Service Learning* Projekt die Studierenden sehr gut auf die Arbeit im späteren Berufsleben vorbereitet. In den Interviews mit Studierenden des *Projektstudiums* lassen sich folgende Faktoren herausstellen: die Ähnlichkeit zum späteren Arbeitsfeld, das Durchlaufen eines gesamten Forschungsprojekts und der professionelle Umgang mit Menschen außerhalb der Universität. Hier bestätigen sich die theoretischen Ziele, die Studierenden durch das *Projektstudium* auf berufliche, projekt- und forschungsorientierte Praxis oder auf die Masterstudiengänge vorzubereiten (Pferdekämper & York, 2017).

In beiden Lehrkonzepten werden die theoretischen Grundlagen und besonders deren Anwendung vermittelt und erlernt. Dies deckt sich mit der theoretischen Betrachtung,

welche den Theorie-Praxis-Transfer für beide Lehrkonzepte als Ziel darstellt (Pferdekämper & York, 2017; Berthold et al., 2010). In den *Service Learning* Projekten werden für den Studiengang relevante Themen bearbeitet, Forschungs- und Arbeitsmethoden theoretisch erlernt und dann praktisch angewandt. Dieser Theorie- und Praxis Transfer wird von den Studierenden sehr positiv wahrgenommen. Es stellt sich heraus, dass das Gelernte durch die praktische Anwendung besser verinnerlicht wird. Auch im *Projektstudium* wurden theoretische Grundlagen zu den jeweiligen rehabilitationspädagogisch relevanten Themen sowie wissenschaftliche Fähigkeiten, wie den Umgang mit Methoden und Programmen, vermittelt und praktisch angewendet. Zusammenfassend lässt sich der Theorie-Praxis-Transfer als förderlichen Faktor für die *professionelle Bildung* benennen.

Die theoretische Annahme, dass die Kompetenzvermittlung in beiden Lehrkonzepten eine große Bedeutung hat (Pferdekämper & York, 2017; Altenschmidt et al., 2009), bestätigt sich in den Interviews. Sowohl im *Service Learning* Projekt als auch im *Projektstudium* wurden Kompetenzen, wie Organisationkompetenzen, Sozialkompetenzen und Problemlösungskompetenzen vermittelt. Bei den Studierenden des *Projektstudiums* ist besonders herauszustellen, dass sie häufiger auf Kompetenzvermittlung eingehen und immer wieder hervorheben, dass kommunikative Kompetenzen durch Gruppenarbeit, aber auch Zeitmanagement und Frustrationstoleranz sowie Konfliktlösungsfähigkeiten gefördert werden. Sowohl aus der Literatur (Pferdekämper & York, 2017) als auch aus der Vielzahl an Aussagen zur Kompetenzvermittlung lässt sich ableiten, dass der Kompetenzvermittlung im *Projektstudium* einer höherer Stellenwert zukommt, als im *Service Learning* Projekt. Dies ist dem vordergründigen Ziel des *Projektstudiums* geschuldet, dass akademische Handlungskompetenzen vermittelt werden sollen (Pferdekämper & Walther, 2015) und kann zusätzlich durch die Dauer des Projekts von zwei Semestern erklärt werden, aufgrund welcher noch intensiver und länger mit anderen Menschen zusammengearbeitet und dabei soziale Kompetenzen geschult werden.

Zur Unterkategorie *Lernen* ist bei den Studierenden im *Service Learning* Projekt vor allem das Erlernen und gleichzeitige Anwenden von Forschungsmethoden, wie Fragebögen und Analysen, zu nennen. Aber auch Inhalte zu dem Thema Nachhaltigkeit

wurden vermittelt. Aus den Interviews der Teilnehmer_innen im *Projektstudium* ist vor allem zu abzuleiten, dass dem Erlernen von Zusammenarbeit und Gruppenprozessen und der Fähigkeit sich Wissen selbst anzueignen ein hoher Wert zukommt. Ein bedeutender Fokus wurde auf die verschiedenen Methoden und Modelle wissenschaftlichen Arbeitens gelegt, wobei die Studierenden Arbeiten wie Videoanalysen, Inhaltsanalysen, Transkription und Literaturrecherche geleistet haben. Inhaltlich wurde Wissen zu sozialen Themen wie Inklusion durch Medien vermittelt. Diese Erkenntnisse spiegeln die Beschreibungen der Konzepte aus Kapitel 4 wider.

Den Bereichen *Organisation* und *Kognition* sind weniger Aussagen der Interviewpartner_innen beider Lehrkonzepte zuzuordnen, als den Bereichen *Sozial* und *Bildung*. Ein Erklärungsansatz hierfür ist, dass viele organisationale Prozesse und theoretische Ansätze, wie z.B. die Planung eines Lehrkonzepts, für die Studierenden im Projekt nicht sichtbar werden. Mit Blick auf die Theorie der Lehrkonzepte ist festzustellen, dass die Unterkategorien *Transparenz*, *Achtung der Interessen*, *Management von Wissen* und *Verhaltensnormen* keine expliziten Ziele oder Inhalte der Lehrkonzepte darstellen (siehe Kapitel 4). Dennoch wurden ihnen einige Aussagen zugeordnet, welche im Folgenden diskutiert und analysiert werden.

Aussagen der Unterkategorie *Ethik*, welche sich in dieser Arbeit vor allem auf die Wahrnehmung von Verantwortung als ethische Richtlinie (siehe Kapitel 5.1) bezieht, sind besonders im Hinblick auf die Theorie des *Service Learning* zu diskutieren. Zuerst ist festzustellen, dass es Studierenden in beiden Lehrkonzepten Schwierigkeiten damit hatten, den Begriff Verantwortung zu erklären oder zu definieren. Eine Schlussfolgerung ist, dass beide Lehrkonzepte nicht spezifisch auf das Thema Verantwortung eingegangen sind und keine gemeinsame Begriffsbestimmung stattfand. Weil *Service Learning* häufig mit „Verantwortungslernen“ beschrieben wird (Jaeger et al., 2009), ist davon auszugehen, dass Verantwortung in diesem Lehrkonzept genauer thematisiert wird. Nur SL 1 beschreibt Verantwortungsbewusstsein als einen Teil von *Service Learning* und stellt heraus, dass Verantwortung für ihn der Wunsch ist, der Gesellschaft etwas zurückzugeben. Dies weist darauf hin, dass Verantwortung ein Teil des Konzepts ist.

Eine Erklärung für die Unterschiede kann darin liegen, dass SL 1 an einem anderen *Service Learning* Projekt teilgenommen hat, als die anderen Interviewpartner_innen. Im *Projektstudium* wird Verantwortung von zwei Studierenden mit Engagement assoziiert und mit dem Wunsch, etwas voranzutreiben. Bei drei Studierenden wird Verantwortung mit Eigenverantwortung erklärt, welche bei dem eigenen Handeln beginnt und in eine Verantwortung gegenüber der Gruppe übergeht. Hier wird der Schwerpunkt des *Projektstudiums* deutlich, welcher auf der Förderung von Eigenständigkeit und Eigenverantwortung liegt.

Bezüglich der *Transparenz* ist festzustellen, dass in beiden Gruppen keine direkten Aussagen zur Transparenz der Universität oder des Projekts gemacht worden sind. Im *Service Learning* Projekt wurde diese Kategorie nicht vergeben. Studierende des *Projektstudiums* stellen in der Gruppenarbeit fest, dass transparentes Verhalten für das Arbeiten in der Gruppe notwendig ist, um Missverständnisse zu vermeiden. Es lässt sich schlussfolgern, dass intensive Gruppenarbeit zu Erkenntnissen über die Bedeutung von transparentem Verhalten beiträgt. Bezüglich der Klarheit über die weitere Verwertung ihrer Arbeit von Dritten fehlt es für PS 3 an Transparenz. Daraus lässt sich erschließen, dass die weitere Nutzung der Ergebnisse für die Studierenden erkenntlich gemacht werden soll.

Die Kategorie *Achtung der Interessen* ist in beiden Lehrkonzepten vor allem auf die Achtung der Interessen in der Auswahl der Projektthemen und der Aufgabenbereiche in der Gruppenarbeit zugeordnet. Es stellt sich heraus, dass alle Projekte zu den Pflichtveranstaltungen des Studiums gehören und die Studierenden lediglich Auswahlmöglichkeiten zwischen den Projektgruppen bzw. Projektthemen haben. Die Bewertung dieses Verhaltens stellt sich als schwierig heraus. Es stellt sich die Frage, ob der Projekterfolg sich verändern würde, wenn die Veranstaltungen nicht verpflichtend wären. Dass den Studierenden selbst die Bedeutung der Achtung der Interessen bewusst ist, spiegelt die Angabe aller Studierenden wider, bei der Aufgabenverteilung auf Interessen und Möglichkeiten der Gruppenmitglieder zu achten. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Studierenden bereits mit diesem Bewusstsein am Lehrkonzept teilgenommen haben oder es sich während des Projekts ausgeprägt hat. Es ist davon auszugehen, dass durch die Gruppenarbeit in beiden Lehrkonzepten ein Bewusstsein

über die Bedeutung der Achtung der Interessen der Kommiliton_innen geschaffen oder vertieft wird.

In beiden Lehrkonzepten ist hinsichtlich der Unterkategorie *Management von Wissen* herauszustellen, dass der Theorie-Praxis-Transfer eine große Bedeutung als Mischform der theoretischen Wissensvermittlung und praktischen Anwendung findet. Diese Erkenntnis stimmt mit den theoretischen Erkenntnissen dieser Arbeit (Pferdekämper & York, 2017; Berthold et al., 2010) überein und überschneidet sich mit den Ergebnissen der Unterkategorie *Lernen*. Die Studierenden aus den *Service Learning* Projekten beschreiben die Weitergabe von Wissen so, dass zu Anfang des Seminars ein theoretischer Inhalt vorgetragen wurde, der Rest des Seminars von den Studierenden frei gestaltet wurde und sie sich gegenseitig durch Gruppenarbeit und Vorträge Wissen weitergegeben haben. Des Weiteren wird das Wissen stark durch die praktische Anwendung und das eigenständige Lernen der Studierenden vermittelt. Im *Projektstudium* finden eine große Auswahl verschiedener Lernangebote und Lernformen Anwendung und es besteht eine große Vielfalt verschiedener Ansprechpartner_innen, was die Theorie bestätigt (Pferdekämper & York, 2017). Entsprechend der theoretischen Ziele (ebd.) ist als besonderes Merkmal im Projektstudium die Befähigung der Studierenden zur eigenen Aneignung von Wissen zu nennen.

Verhaltensnormen werden im *Service Learning* Projekt als Umgangsformen mit Organisationen und für die Diskussion innerhalb der Gruppe vermittelt. Im *Projektstudium* verhält es sich ähnlich. Durch Interventionstreffen werden Umgangsformen für problematische Situationen vermittelt und Handlungssicherheit bildet sich durch die Arbeit mit Externen aus.

Forschungsfrage 3: *Was sind notwendige Voraussetzungen für die Vermittlung von USR?*

Als notwendige Bedingung ist der höhere Bedarf an materiellen und personellen Ressourcen gegenüber anderen universitären Veranstaltungen herauszustellen. Beide Gruppen beschreiben viele personelle als auch materielle Ressourcen, die notwendig sind, um die Studierenden in den Projekten zu unterstützen. Es wird vor allem eine

Vielzahl von Lehrenden und weiteren Ansprechpartner_innen benötigt. Das Wissen wurde über breit gefächerte Angebote wie Fundamentum Veranstaltungen, Input durch Dozent_innen, Projektpartner_innen und das Projektbüro, ein Tutorium und unterschiedliche Wahlpflichtveranstaltungen, E-Learning Kurse sowie Eigenrecherche und gegenseitiges Informieren durch die Studierenden. Es lässt sich also zusammenfassen, dass es für die Durchführung der Lehrkonzepte eines höheren Aufwands bedarf, was Lehrangebote und Ansprechpartner_innen betrifft, als in anderen Veranstaltungen, die bspw. mit einer Lehrperson und einem Raum auskommen.

Forschungsfrage 4: Was sind fördernde Faktoren von USR als vermittelter Inhalt in Lehrkonzepten der Hochschulbildung?

Aus der oben stehenden Diskussion der einzelnen Kategorien haben sich folgende sechs Faktoren herausgestellt, die besonders wichtig für die Vermittlung von USR in Lehrkonzepten an Hochschulen sind:

- Verbindung zu externen Organisationen, Personen, Nutzer_innen
- Theorie-Praxis-Transfer
- Explizite Thematisierung von Engagement und sozialer Verantwortung
- Eigenständiges Arbeiten
- Verwertbarkeit der Ergebnisse
- Kompetenzvermittlung

Von großer Bedeutung ist der ausgiebige Kontakt mit Personen und Organisationen außerhalb der Universität, welcher in beiden Lehrkonzepten stattfindet und durchweg als positiv wahrgenommen wird. Das ist damit zu begründen, dass die Projektpartner_innen beiden Gruppen als wichtige Ansprechpartner_innen und vermittelnde Instanzen für Erhebungen dienen. Die Kontakte helfen bei der aktiven Problemlösung mit den betroffenen Menschen vor Ort und ermöglichen die Partizipation von Nutzer_innen. Außerdem werden Verhaltensnormen im Umgang mit den verschiedenen Personenkreisen gefördert. Die Studierenden können in der Zusammenarbeit mit externen Personen ihr Wissen praktisch anwenden und Einblicke in neue Arbeitsbereiche sammeln. Es ist herauszustellen, dass sich alle Aussagen zur Entwicklung von Engagement im Projekt auf den Kontakt zu Externen beziehen.

Der Theorie-Praxis-Transfer beeinflusst die Unterkategorien Lernen mit der Begründung, dass die Studierenden das Wissen so besser verinnerlichen. Außerdem bereitet die praktische Anwendung der Theorie die Studierenden auf ihr Berufsleben vor.

Es hat sich herausgestellt, dass die Begriffe Verantwortung und Engagement keine besondere Aufmerksamkeit in den Lehrkonzepten erfahren haben. Eine explizite Thematisierung von Engagement und sozialer Verantwortung würde dabei helfen, die Themen und ihre gesellschaftliche Relevanz besser zu begreifen.

Einen weiteren fördernden Faktor stellt das eigenständige Handeln dar. Es hat sich herausgestellt, dass hierdurch Eigenverantwortung erzeugt wird, was eine verantwortungsvolle Bürgerschaft begünstigt.

Die Verwertbarkeit der Ergebnisse stellt einen wichtigen Faktor für die Vermittlung von USR dar, weil dadurch zum einen ein Beitrag für die Gesellschaft geleistet werden kann, zum anderen hat sie auch einen Einfluss auf das Engagement der Studierenden.

In der Theorie wurde bereits herausgestellt, dass der Erwerb von Kompetenzen notwendig für eine Verantwortungsübernahme ist (Sombetzki, 2014), was sich in der Untersuchung bestätigt. Die Erhebung zeigt, dass das Erlernen von Kompetenzen sich positiv auf verschiedene andere Bereiche auswirkt, z.B. verbessert der Erwerb von Sozialkompetenzen die Zusammenarbeit mit anderen und durch Methodenkompetenzen werden wissenschaftliche Arbeitstechniken verbessert.

Forschungsfrage 5: Worin unterscheidet sich die subjektive Wahrnehmung von universitärer sozialer Verantwortung als vermittelter Inhalt der Studierenden im Service Learning Projekt von der Wahrnehmung der Studierenden im Projektstudium?

Nachdem in der Diskussion der einzelnen Bereiche bereits Unterschiede zwischen den beiden Lehrkonzepten herausgestellt wurden, wird im Folgenden auf die beiden größten Unterschiede eingegangen: der direkte Beitrag für die Gesellschaft im *Service Learning* Projekt und der indirekte Beitrag im *Projektstudium* sowie die Gegenüberstellung des Fokus der Verantwortung für die Gesellschaft gegenüber der Eigenverantwortung.

Aus der Befragung der Studierenden in *Service Learning* Projekten lässt sich der direkt geleistete Beitrag für die Gesellschaft stark herauszustellen. Hierbei geht es darum, dass die Studierenden eine Aufgabe übernehmen und einen tatsächlichen Bedarf decken. Häufig wird von den Interviewpartner_innen betont, dass sie einen wirklichen Mehrwert für Organisationen oder Bürger_innen erbringen. Zwei Studierende waren sich über die Verwertung ihrer Arbeit nicht sicher. Dies führten sie aber selbst schon auf das noch wenig vorangeschrittene Projekt zurück und trotz dieser Unsicherheit sieht SL 2 aber die Möglichkeit der Relevanz ihrer Ergebnisse. Dahingegen sehen die Interviewteilnehmer_innen des *Projektstudiums* in ihren Aufgaben keinen direkten Beitrag für oder Auswirkungen auf die Gesellschaft. Stattdessen nehmen sie einen indirekten Beitrag durch ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung wahr, welche ihnen eine neue Art der Interaktion mit Organisationen und Personen in der Gesellschaft ermöglicht. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Fokus im *Projektstudium* eher auf der persönlichen und beruflichen Entwicklung und die Bereitstellung von Kompetenzen gelegt wird, wogegen sich das *Service Learning* Projekt auf die Leistungen für die Gesellschaft konzentriert.

In beiden Gruppen sind der Unterkategorie *verantwortungsvolle Bürger* Aussagen zugeordnet, die den Verantwortungsbereich der Person im Gruppengefüge beschreibt. Außerdem beziehen beide Gruppen Verantwortungsübernahme auf die Kooperationspartner_innen und die erhobenen Daten. Ein Unterschied ist darin zu sehen, dass im *Projektstudium* vor allem die Eigenverantwortung gefördert wird, wohingegen im *Service Learning* Projekt die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft im Mittelpunkt steht. So betonen PS 3, PS 5 und PS 6 in ihren Aussagen das eigenverantwortliche Handeln im Projekt. Sie erläutern, dass sie über die Projektgestaltung viele eigene und gemeinsame Entscheidungen mit der Gruppe treffen.

6.3 Schlussfolgerungen für die Anwendung

Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung ist neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn die Formulierung von Schlussfolgerungen und möglichen Handlungsvorschlägen für die Praxis. Anhand der empirischen Ergebnisse konnte die Gewichtung der jeweiligen Einflussbereiche von USR erläutert werden, in denen USR

ein vermittelter Inhalt der Konzepte ist. In der Analyse der Interviews stellte sich heraus, dass der Schwerpunkt des Einflusses beider Lehrkonzepte auf den Bereichen *Sozial* und *Bildung* liegt. In diesem Kapitel sollen jene Aspekte erörtert werden, die eine besondere Bedeutung für die Entwicklung oder die Modifizierung von Lehrkonzepten für USR in der Praxis besitzen. Eine weitere Möglichkeit stellt die Erarbeitung eines spezifischen Lehrkonzepts für USR dar. Dieses kann z.B. auf einem in dieser Arbeit dargestellten bestehenden Konzept basieren (siehe Kapitel 3.1) und Elemente des *Impact-Based Model* beinhalten. Es hat sich herausgestellt, dass USR einen Aspekt der untersuchten Lehrkonzepte abbildet. Aufgrund dessen liegt eine Antwort, wie USR in Lehrkonzepten integriert werden kann, in der Anwendung des *Service Learning* Konzepts und des *Projektstudiums*. Im Folgenden werden für beide Lehrkonzepte Vorschläge zur Modifizierung für den weiteren Einbezug von Elementen von USR gemacht.

Service Learning

In dem *Service Learning* Konzept stehen die geleisteten Beiträge für die Gesellschaft im Vordergrund. Dies deckt einen wichtigen Bereich von USR ab. Fördernde Faktoren für die Vermittlung von sozialer Verantwortung sind die vielzähligen Kontakte außerhalb der Universität und der Theorie-Praxis-Transfer. Eine hohe Unterstützungsfunktion bei der Durchführung des Projekts nehmen die zahlreichen Ansprechpartner_innen ein. Ein Modifizierungsvorschlag ist hierbei, dass Studierende in *Service Learning* Projekten ihr Thema eigenverantwortlicher auswählen und bearbeiten, um mehr Eigenverantwortung zu erzeugen. Eine größere Auswahlmöglichkeit der Themen würde auch den Faktor *Achtung der Interessen* begünstigen, da die Studierenden ihre zu bearbeitende Aufgabe interessenbezogener wählen könnten, als es in der Untersuchung der Fall war. Auch die Länge des *Projektstudiums* von zwei Semestern wurde von den Studierenden positiv im Hinblick auf das Erlernen von Gruppenprozessen bewertet. Eine mögliche Veränderung besteht in der Verlängerung der *Service Learning* Projekte auf eine Dauer von zwei Semestern, um so eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema zu erzeugen. Ein wichtiger Ansatz zur Modifizierung der *Service Learning* Projekte ist vor allem die Thematisierung von sozialer Verantwortung. In der Untersuchung hat sich herausgestellt, dass viele

Studierende kein einheitliches Bild von dem Begriff Verantwortung haben. Wie Vásquez et al. (n.d.) herausgestellt haben, soll die Mission der USR klar deklariert sein und alle Akteure einer gemeinsamen Handlungsstrategie folgen. Mögliche Lösungsvorschläge wären zum einen die Integration von USR in das Leitbild der Bildungseinrichtung, zum anderen die konkrete Thematisierung von sozialer Verantwortung innerhalb des Projekts und dahingehend eine Weiterbildung des Lehrpersonals.

Projektstudium

Im *Projektstudium* stehen die Förderung der Eigenverantwortung und Kompetenzvermittlung als Elemente von USR im Vordergrund. Die Kontakte außerhalb der Universität, die vielen Ansprechpartner_innen sowie der Theorie-Praxis-Transfer stellen, genau wie im *Service Learning* Projekt, förderliche Faktoren für die Vermittlung von USR dar. Ein Veränderungsansatz ist hier die Nutzung der Ergebnisse und mehr Transparenz über deren Verwertbarkeit. Hierbei ist herauszustellen, dass die Studierenden bisher nicht wissen, ob und wie ihre Ergebnisse von Externen genutzt werden. Sie sehen durch ihre Arbeit keinen direkten Beitrag für die Gesellschaft. Auf die Frage der Relevanz ihres Projekts wurden hauptsächlich Beiträge für ihre persönliche und professionelle Entwicklung genannt, anstatt Beiträge für die Gesellschaft. Um die Ergebnisse zu nutzen, könnten also Verbindungen zu Organisationen aufgebaut werden, mit dem Ziel, einen benötigten Auftrag zu erfüllen. Damit würde das Lehrkonzept sich im Sinne der „Third Mission“ weiter der Gesellschaft öffnen (siehe Kapitel 3.1) und einen holistischen Ansatz verfolgen, in dem Studierende, Gesellschaft und Hochschule profitieren (siehe Kapitel 4.1.1). Des Weiteren sollte das *Projektstudium*, ebenso wie das *Service Learning* Konzept, um eine konkrete Thematisierung von sozialer Verantwortung erweitert werden.

6.4 Limitation

Wie jede Forschungsarbeit unterliegt auch diese gewissen Einschränkungen in der Erhebung und Interpretation der Daten, welche an dieser Stelle erläutert werden. USR in Lehrkonzepten der Hochschulbildung ist bisher ein wenig behandeltes und erforschtes Thema. Dadurch ist nur wenig Theorie oder kein Orientierungsrahmen zur Analyse von USR in Lehrkonzepten zu finden. Eine Herausforderung bestand darin,

ein Modell, welches sich auf die gesamte Hochschulinstitution bezieht, hinsichtlich der Untersuchung von Lehrkonzepten zu modifizieren. Dies ist der vorliegenden Arbeit zwar gelungen, jedoch ergeben sich bei näherer Betrachtung noch Veränderungsmöglichkeiten im Kategoriensystem. Teilweise werden Aussagen mehreren Kategorien zugeordnet, wie es z.B. bei *Lernen* und *Management von Wissen* der Fall ist. Als Lösung könnte die Modifizierung der Kategorien hinsichtlich einer stärkeren Abgrenzung zueinander dienen.

Eine Beschränkung des Antwortspektrums wäre aufgrund von sozial erwünschten Antworten der Studierenden möglich. Es handelt sich bei einem Interview immer um eine soziale Situation, aufgrund derer das Antwortverhalten so beeinflusst werden kann, dass Antworten nicht der Meinung der befragten Person entsprechen, sondern erfolgen, weil sie als sozial erwünscht angenommen werden (Diekmann, 2007). Da die Studierenden des *Projektstudiums* wussten, dass die Interviewerin ebenfalls an der TU Dortmund studiert, könnten sie negative Aussagen zurückgehalten haben. Um sozial erwünschte Aussagen zu vermeiden, wurde allen Interviewpartner_innen die Wahrung ihrer Anonymität zugesagt.

Rückblickend sind auch Einschränkungen innerhalb des Interviewleitfadens deutlich geworden. Im Verlauf der Interpretation der Ergebnisse wäre es hinsichtlich der Unterkategorien *Engagement* und *Verhaltensnormen* wünschenswert, wenn noch detailliertere Nachfragen gestellt worden wären. Z.B. hätte eine gezielte Frage nach der Vermittlung oder Thematisierung von Engagement weitere Rückschlüsse ergeben und evtl. zu anderen Ergebnissen geführt.

Aufgrund der Erreichbarkeit der Studierenden in *Service Learning* Projekten wurden vier Studierende aus dem gleichen Projekt befragt, welches zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen war. Für einen breiteren Überblick über das Spektrum der *Service Learning* Projekte wäre eine Befragung von Studierenden aus verschiedenen Projekten wünschenswert. In der vorliegenden Befragung haben sich bereits deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung oder Beschreibung von Verantwortung zwischen einem Studierenden aus einem vergangenen *Service Learning* Projekt und den vier Studierenden aus dem laufenden Projekt ergeben.

Durch Untersuchungen in weiteren Projekten könnten z.B. detailliertere Rückschlüsse über die Thematisierung von Verantwortung gemacht werden.

7 Fazit

Diese Arbeit hat sich sowohl theoretisch als auch empirisch mit USR in Lehrkonzepten von Hochschulen auseinandergesetzt. Zu diesem Zweck wurde das Feld der USR erschlossen und ein theoretischer Rahmen für die Analyse von USR abgeleitet. Nachdem die Bedeutung von USR für die Hochschule herausgestellt wurde, sind die untersuchten Lehrkonzepte in den Rahmen der Hochschullehre eingeordnet und anschließend erläutert worden. Schon bei der theoretischen Betrachtung stellte sich heraus, dass ein wichtiger Aspekt des *Service Learning* Konzepts das Erbringen einer Leistung für die Gesellschaft darstellt, während sich das *Projektstudium* auf die Vermittlung von Kompetenzen und den Theorie-Praxis-Transfer fokussiert. In der vorliegenden Untersuchung haben sich diese theoretischen Annahmen in der subjektiven Wahrnehmung von Studierenden bestätigt. Es ist festzustellen, dass sich Verantwortung im *Projektstudium* vor allem auf die Eigenverantwortung und im *Service Learning* Projekt auf die Verantwortung für die Gesellschaft bezieht. Was die Forschungsfragen betrifft, so konnte anhand der Analyse der vier Bereiche von USR gezeigt werden, dass USR ein Inhalt der untersuchten Lehrformate ist. Es ist allerdings herauszustellen, dass soziale Verantwortung als Inhalt in beiden Lehrkonzepten nicht explizit angesprochen wurde.

Wie die durchgeführte Analyse aufgezeigt hat, wird USR in beiden Lehrkonzepten vor allem im Bereich *Sozial* durch Beiträge für die Gesellschaft, die Verbindung von Universität und Externen und Partizipation sowie im Bereich *Bildung* vermittelt. Bezüglich des Vergleichs zwischen beiden Konzepten ist herauszustellen, dass die Studierenden im *Service Learning* Projekt der Gesellschaft einen wirklichen Mehrwert geben, die Studierenden im *Projektstudium* hingegen vor allem ihre persönlichen und professionellen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterentwickeln. Dahingehend ist zu sagen, dass in beiden Lehrkonzepten weniger Inhalte aus den Bereichen *Organisation* und *Kognition* vermittelt wurden. Einen Erklärungsansatz hierzu kann die geringere

Relevanz dieser Bereiche für Lehrkonzepte darstellen. Eine umfassende Untersuchung ist notwendig, um dieser Frage nachzugehen.

Insgesamt lassen sich als fördernde Faktoren für die Vermittlung von USR vor allem Kontakte zu außeruniversitären Einrichtungen und Bürger_innen benennen. Dadurch kann die Theorie praktisch angewendet und besser verinnerlicht werden. Der Kontakt trägt des Weiteren zur Verantwortungsübernahme und Professionalität bei, da die Studierenden sich hier nach Außen präsentieren und für ihre Handlungen einstehen.

Aus organisatorischer Sicht ist festzustellen, dass für die Durchführung der Projekte ein höherer materieller und personeller Aufwand betrieben werden muss, als für andere Veranstaltungen. Eine Vielzahl verschiedener Ansprechpartner_innen ist für eine optimale Unterstützung der Studierenden notwendig.

Für eine weiterführende Arbeit wäre es durchaus interessant zu beleuchten, inwiefern andere beteiligte Personen und Organisationen USR in hochschuldidaktischen Konzepten wahrnehmen. Eine Möglichkeit wäre hierzu die Befragung von Lehrenden und leitenden Mitarbeiter_innen der Hochschulen sowie kooperierenden Organisationen. Weitere Forschungsmöglichkeiten stellt eine flächendeckendere quantitative Untersuchung verschiedener Hochschulen dar.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass didaktische Konzepte der Hochschullehre sich in einem Wandlungsprozess befinden und im Zuge der *Third Mission* eine Öffnung zur Zivilgesellschaft erfolgt. Kompetenzvermittlung und Verantwortungsübernahme spielen hierbei eine große Rolle. Das *Service Learning* Konzept und das *Projektstudium* sind geeignete Lehrkonzepte, um diesen Wandlungsprozess zu begegnen und können sich gegenseitig komplementieren.

Literatur

- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (2009). Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. In: K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 11–14). Weinheim und Basel: Beltz.
- Arend-Steinebach, C. (2016). Didaktisches Handeln für die Region. Bericht und Ausblick über erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis Projekte. In: K. Altenschmidt & W. Stark (Hrsg.), *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen* (S. 165–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer.
- Baraibar Diez, E. & Luna Sotorrio, L. (2012). The influence of transparency of university social responsibility in the creation of reputation. *Regional and Sectoral Economics Studies* (3), 21–31.
- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (Hrsg.) (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen*. Ziele, Konzepte, internationale Praxis.
- Bosch-Badia, M. T., Montllor-Serrats, J. & Tarrazon, M. A. (2013). Corporate Social Responsibility from Friedman to Porter and Kramer. *Theoretical Economics Letters*, 03 (03), 11–15.
- Bundesassistentenkonferenz (2009). *Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5* (Neuaufgabe der 2. Auflage 1970). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). Die Din Iso 26000. "Leitfaden zur gesellschaftlichen Verantwortung von Organisationen". Zugriff am 07.04.17

https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a395-csr-din-26000.pdf?__blob=publicationFile.

Business/Higher Education Round Table (2006). Universities Third Mission:.. Communities Engagement. *B-Hert Position Paper* (11).

Chen, S.-H., Nasongkhla, J., Donaldson & J. Ana (2015). University Social Responsibility (USR): Identifying an Ethical Foundation within Higher Education Institutions. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* (14), 165–172.

Commission of the European Communities (2001). Green Paper. Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility. Zugriff am 21.12.2016 europa.eu/rapid/press-release_DOC-01-9_en.pdf.

Cunha, J. & Benneworth, P. (2013). Universities' contributions to social innovation:.. towards a theoretical framework. Zugriff am 11.1.2017 http://doc.utwente.nl/87315/1/cunha_benneworth_conference_paper_full_paper_v1.pdf.

Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Nachdruck der 3. Auflage 1964). Weinheim und Basel: Beltz.

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.

Dima, M. A., Vasilache, S., Ghinea, V. & Agoston, S. (2013). A model of academic social responsibility. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 23–43.

Erwin, E. N., Juan, Pedro Sepuacute lveda Rojas & Jorge, I. A. P. (2012). Preliminary analysis of social responsibility inside Chilean universities. *African Journal of Business Management*, 6 (42), 10625–10633.

Esfijani, A., Hussain, F. K. & Chang, E. (2012). An Approach to University Social Responsibility Ontology Development Through Text Analyses. *5th International Conference on Human System Interactions 2012 5th International Conference on*

Human System Interactions 5th International Conference on Human System Interactions <http://ieeexplore.ieee.org/servlet/opac?punumber=6472869>.

Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2015). *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*. Lutherstadt Wittenberg, Halle, Saale: Inst. für Hochschulforschung (HoF); Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.

Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer.

Jaeger, M., Smitten, S. in der & Grützmaker, J. (2009). Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 8.2.2017 http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200907.pdf.

Jansen, S. & Göbel, T. (2014). Verantwortung für Verantwortungsübernahme. Spannungsfelder von Universitäten als zivilgesellschaftliche Akteure. Werkstattbericht aus einer Universität für Soziale Innovation. In: N. Tomaschek & A. Streinzer (Hrsg.), *Verantwortung. Über das Handeln in einer komplexen Welt* (S. 67–80). Münster, New York: Waxmann.

Jaspers, K. (1980). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.

Jonker, J., Stark, W. & Tewes, S. (2011). *Corporate Social Responsibility und nachhaltige Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Jungmann, T. (2011). Forschendes Lernen im Logistikstudium. Systematische Entwicklung, Implementierung und empirische Evaluation eines hochschuldidaktischen Modells am Beispiel des Projektmanagements.
- Kaliva, E. (2016). *Didaktische Implikationen des projektbasierten Lernens beim Einsatz von Social Learning Environments in Hochschulen*. Glückstadt: Werner Hülsbusch.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Luks, F. (2015). Perspektivenvielfalt in der Nachhaltigkeitsforschung. Das Beispiel Wirtschaftsuniversität Wien. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 24 (4), 275–277.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mieg, H. A. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen - erste Bilanz. In: H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15–36). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Miller, J., Ruda, N. & Stark, W. (2016). *Implementierung von Service Learning in Hochschulen*. Schriftenreihe Bildung durch Verantwortung.
- Pasternack, P. (2017). Konzepte und Fallstudien: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In: H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes*

Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann (S. 37–46). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Pferdekämper, A. & Walther, A. (2015). Projektstudium im Studiengang Rehabilitationspädagogik. Handbuch für Studierende, Lehrende und Tutor_innen https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/fk13/de/Studium_und_Lehre/Studiengaenge/Bachelor_Rehabilitationspaedagogik_11/Projektstudium/Handbuch_PS_2015_.pdf.

Pferdekämper, A. & York, J. (2017). Projektstudium. Handbuch https://www.fk-reha.tu-dortmund.de/fk13/de/Studium_und_Lehre/Projektstudium/index.html.

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

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

Reiser, J. G. (2007). *Managing University Social Responsibility (USR)*.

Roessler, I., Duong, S., Hachmeister & C-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft* (Arbeitspapier Nr. 182). Zugriff am 17.1.2017 http://www.che.de/downloads/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf.

Sánchez-Hernández, M. I. & Mainardes, E. W. (2016). University social responsibility. A student base analysis in Brazil. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13 (2), 151–169.

Sombetzki, J. (2014). *Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/2017. Fachserie 11, Reihe 4.1. Zugriff am

9.12.2017 https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410177004.pdf?__blob=publicationFile.

- Stich, A. (2010). *Corporate Social Irresponsibility / Soziale Unverantwortlichkeit von Unternehmen - Validierung des CSIR-Inventars von Wagner, Bicen und Hall (2008) in Deutschland und Großbritannien. Und der Zusammenhang zu Einstellung und Intention im Rahmen der Theory of Planned Behaviour*, Universität Mannheim.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N. H. & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission. Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41 (2), 151–179.
- Vallaey, F. (2014). University social responsibility: a mature and responsible definition. *Higher education in the world* (5), 88–96.
- Vallaey, F., La Cruz, C. de & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México, D.F.: The McGraw-Hill.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M. & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility. A model for the challenges of the new civil society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (2), 4177–4182.
- Vásquez, L. M. G., Alequin, B. M. & Vadi, J. C. (n.d.). University social responsibility: A social transformation of learning teaching and innovations. Zugriff am 16.12.2016 http://quest.uprrp.edu/Quest_files/ProceedingsQ9/Concurrent_session_VIII/university_social_responsibility.pdf.
- Vitt, J., Franz, P., Kleinfeld, A. & Thorns, M. (2011). *Gesellschaftliche Verantwortung nach DIN ISO 26000: Eine Einführung mit Hinweisen für Anwender*. Berlin, Wien, Zürich: Beuth Verlag.

Band 205
Beiträge aus der Forschung

sfs